



# 學校改進

## 理論與實踐



趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩 著

# 學校改進

理論與實踐

趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩 著



香港教育研究會

《學校改進：理論與實踐》

趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩 著

© 趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩 2013

本書版權為作者共同擁有。除獲作者書面  
允許外，不得在任何地區，以任何方式、  
任何文字翻印、仿製或轉載本書文字或圖表。

國際統一書號（ISBN）：978-962-8908-43-1

出版：香港教育研究所

香港中文大學・香港 新界 沙田

電話號碼：+852 3943 6754

傳真號碼：+852 2603 6850

電子郵件：hkier@cuhk.edu.hk

網 址：www.fed.cuhk.edu.hk/hkier

***School Improvement: Theory and Practice***

By Chiu Chi-shing, Ho Bik-yue, Zhang Jiawei, & Li Man-ho

© Chiu Chi-shing, Ho Bik-yue, Zhang Jiawei, & Li Man-ho, 2013

All Rights Reserved.

ISBN: 978-962-8908-43-1

Published by: **Hong Kong Institute of Educational Research**

The Chinese University of Hong Kong

Sha Tin, N.T., Hong Kong.

Tel.: +852 3943 6754

Fax: +852 2603 6850

Email: hkier@cuhk.edu.hk

Web-site: www.fed.cuhk.edu.hk/hkier

Printed in Hong Kong.

# 目 錄

序 言	v
鳴 謝	vi
<b>1 學校改進的國際視野</b> .....	<b>1</b>
第一節 學校改進的知識基礎	1
第二節 學校改進在不同地區的發展	24
<b>2 學校改進與教育項目評鑑概念的發展</b> .....	<b>33</b>
第一節 教育項目評鑑的概念及模式	34
第二節 教學的歷史發展脈絡	43
第三節 學校改進項目的評鑑	49
<b>3 學校改進的本土環境</b> .....	<b>55</b>
第一節 本地教育與課程改革	55
第二節 學校在教育改革環境下的挑戰與 學校改進支援團隊的角色	66
<b>4 本地學校改進計劃的實踐策略</b> .....	<b>85</b>
第一節 政府、大學、學校的三方協作	88
第二節 以提升專業共力及重視教學效能為學校改進的目標	93
第三節 建基於學校情勢的學校改進	101
第四節 整全、互動、有機的學校改進	105

第五節	校本支援與跨校網絡的相互帶動	123
第六節	涵蓋各個教育範疇的專業支援團隊	133
<b>5</b>	<b>支援計劃的探索：香港學校文化及課堂教學</b>	<b>143</b>
第一節	探索本地學校文化與能量	143
第二節	本地學校課堂教學效能檢視	166
<b>6</b>	<b>學校整體改進的進路與發展歷程個案</b>	<b>187</b>
第一節	帶動學校整體發展的不同進路	188
第二節	學校改進的發展歷程個案	207
<b>7</b>	<b>學校改進經驗的總結</b>	<b>241</b>
第一節	促進學校改進的內在條件	241
第二節	推動學校改進的策略	246
第三節	以「共力式」建設抗衡「競爭性」摧毀	269
第四節	教育政策與學校改進的關係	272
第五節	全面學校改進工作的發展與反思	276
	參考文獻	285

# 序言

本書是一本關於如何在香港實踐學校改進的專書，記錄了自 1998 年香港中文大學教育學院及香港教育研究所與香港中、小學協作、推行的全面學校改進工作。

全書共分七章：第 1 章是學校改進的國際視野，主要介紹學校改進的知識基礎，以及在香港推行學校改進的理論框架。在學校改進的發展過程中，我們常觸及一個關鍵問題，那就是：甚麼才是「好」學校？所以，第 2 章特別描述教育項目評鑑概念如何發展，希望使讀者在探究學校改進的效果時，以較全面的角度評價學校教育。第 3 章描述了香港學校改進的本地環境和特性，以及在教育和課程改革的挑戰下，如何為學校提供專業支援，並析述有關支援所起的作用。第 4 章則闡釋學校改進的實踐策略，細緻分析大學專業支援團隊的支援策略，這亦是香港特有的優勢和狀況；本章亦對政府資源、大學專業知識及理論和學校運作三個範疇下如何整合而產生協同能力有詳細描述。第 5 章根據學校改進計劃在工作過程中對學校情勢的研究和觀察，探究香港學校的教學文化、教師能量及課堂教學狀況。第 6 章是以學校改進個案作例，較全面及整體地反映學校如何有機地改進。第 7 章總結了學校改進計劃的經驗及成果，反思學校改進的發展方向，並為日後的學校改進工作提供討論平台。

書中所述的學校改進經驗，只局限於香港的環境，以及自願加入學校改進計劃的二百多所學校，數目約佔全港學校的五分之一，而樣本亦非隨機樣本。不過，因有機會長時間與學校共同協作，在理解學校改進的各項因素上或能較深入。

## 鳴謝

本書能夠成功出版，除了要感謝與我共同著作的何碧愉、張佳偉及李文浩三位同事外，還要特別多謝香港中文大學教育學院及香港教育研究所盧乃桂教授、黃顯華教授及鍾宇平教授；他們早有遠見，是推動大學支援學校改進的先鋒，更成為一連串學校改進計劃委員會的委員。此外，亦要多謝委員會內其他成員，包括李子建教授、霍秉坤教授、何瑞珠教授及戴希立校長等，他們騰出寶貴時間，督導學校改進計劃。當然，假若沒有香港教育局對學校改進計劃的資助、委託和信任，大學是無法在學校改進工作上有所貢獻的，特此致謝。

本書的實踐經歷是改進計劃團隊成員的努力成果，特別是參與設計發展策略及提供個案資料的學校發展主任，包括陳可兒、湯才偉、趙李婉儀、江哲光、黃家聲、林灶平、陳建順、彭家潤、劉應泉、陳鴻昌、吳鳳嫻、陳德恒、鄭美儀、黃琳、吳美賢、呂斌、朱嘉穎、馮潤儀、蘇永強、梁承謙、麥君榮、胡翠珊、黎慧怡、潘穎程、歐怡雯、戚本盛、李麗明、吳潔容、梁翠珍、區敏儀、李玉蓉，以及行政與研究組同事，包括程蕭嘉燕、鄭美玲及盧燕君等，在此一一致謝。本書嘗試把理論結合實踐，又希望能把學校改進經驗概念化，書中內容或未夠嚴謹，錯漏之處，還望讀者指正。

趙志成

2012年11月

# 1 學校改進的國際視野

## 第一節 學校改進的知識基礎

### 一 變革與學校改進

為迎接 21 世紀的挑戰，世界各地無不全力進行教育改革，中國內地、香港和台灣亦都置身於教育改革的浪潮之中。兩岸三地源於相同的中華文化，擁有共同的語言、文字，長期以來的合作、交流讓大家建構出互通的華人社區教育、教學理念（歐用生，2001）。香港特別行政區行政長官的第一份施政報告，已開宗明義指出教育改革的重要性和迫切性，並將教育改革放在主要議事日程上。一系列教育改革諮詢文件隨即相繼出台，讓全社會都感受到教育改革勢在必行；而中國內地和台灣的教育亦不例外。

改革會帶來改變，但卻不一定帶來改進。Cuban（1988）曾提出一個問題：「如此繁多的學校改革，為甚麼沒有為學校帶來甚麼新氣象？」Cuban 將改革分為第一層級和第二層級兩類。他認為，由於第一層級的改革不能有效改變學校的組織架構和不同持份者的角色，改革對於學校效能的改變沒有甚麼影響；而第二層級的改革則不同，它試圖改變學校運作的基本路向，包括共建學校發展目標、重組學校組織架構、再次釐定學校持份者的角色等，從根本上為學校發展注入了新鮮血液、帶來了生機。

進入 20 世紀 90 年代，學校改革的方向開始轉為處理學校結構和文化方面的改變（Fullan, 1991）。Fink（1999）在一項有關改革損耗的研究中指出，一些歷史並不悠久的新學校在運作了一段時間之後，往往會出現教師喪失鬥志、學校缺乏改革活力的現象；如果學校能儘早預料並理解何謂「改革損耗」，那麼就可以避免學校願景和目標變得模糊（p. 269）。與此同時，Fullan（1991）指出，改革在學校並不是線性地



發生的，它包含一系列發展階段，包括產生改革（initiation）、實踐改革（implementation）和深化／制度化改革（institutionalization），而這三者是互為融合、相互影響的。

為了讓孩子受惠，必須重新釐定教育改革的目標和方向，把它擴充到學校以外的領域，並深化至道德和情感上。因此，變革焦點不能只放在那些表面化、裝飾性的學校改革措施上；相反，更應關注如何透過提升教師教學能量，達到教育改革的成效，實現優質學校教育的理想。Dalín（1993）在一項有關學校改革進程的研究中所作的評論，帶出這樣的啟示：學校文化在不同的學校組織中都會得到體現，在割裂的學校組織（無論是否具備改革經歷）中，可以看到學校文化；在不同部門成功推行不同改革項目的學校組織中，亦可見到學校文化；在共享教育理念和行為規範、並視改革為機構學習進程的學校組織中，同樣都能找到學校文化。

## 二 學校效能與學校改進

教育工作者經常會問這樣兩個問題：（1）甚麼教育活動最能讓孩子受惠？（2）如何能比現在做得更好？第一個問題的焦點在學校教育對於學生學習成效的影響，這是高效能學校的一個表現指標；第二個問題則關注教育改革和學校改進在學校的實施（Stoll & Fink, 1992）。由此可見，第一個問題注重結果，而第二個問題則注重過程（Fullan, 1991）。

毋庸置疑，過去三十年，學校改革或學校改進的文獻主要都圍繞上述兩個問題而展開（Murphy, 1992）。雖然，學校改革的研究者曾致力在上述兩個領域中建立共力，但最終未能有效處理「學校變革」和「機構發展」這兩方面的不同觀點（Bennett & Harris, 1999）。Reynolds, Teddlie, Hopkins, & Stringfield（2000）指出，上述兩個領域在學校發展的核心理念和建議措施方面顯示出很大的差異。Reynolds, Sammons, Stoll, Barber, & Hillman（1996）曾對英國的學校效能和學校改進作過這樣的綜合評論：學校效能、學校改進和教育決策之間的相互融合是一種有產出的結合。從事學校效能研究的學者們致力於描述何謂高效能學校，

並尋找充分、可靠的數據來測量學校的質素（Mortimore, 1991; Stoll, 1996）。Reynolds, Sammons, et al. 在英國學校效能的研究中，重點勾畫出以下四項學校效能研究的正面特徵：

1. 採用高度綜合的研究方法；
2. 運用多元化測量方法量度學生的學習成效；
3. 運用多元化測量方法量度學生入校時的程度；
4. 透過比較學校異同，發展更高層次的效能概念。

有關學校效能的大量研究結果為教育改革和學校改進提供了豐富的知識基礎。Murphy（1992）曾這樣評論：建構高效能學校模式為推行教育改革建立了一種理論架構，並且很快成為任何學校改進的重要構成因素。然而，Fullan（1991）質疑純粹由「效能研究者」提供的意見／建議對學校改進的真正幫助。他指出，有關學校效能的討論比較狹隘地集中在學校目標方面，卻鮮有研究描述高效能學校達致目標的經歷。Stoll & Fink（1992）亦認為，學校效能的研究者應更多關注學校之所以顯示效能的原因。

Creemers & Reezigt（1997）列舉出學校效能研究與學校改進研究兩者的差異（見表 1.1）。

表 1.1：學校效能研究與學校改進研究的差異

學校效能研究	學校改進研究
◆ （重視）學校改進效能	◆ （重視）創新改革項目
◆ 無時間限制	◆ 需即時行動
◆ 關注理論及其解釋	◆ 關注變革和解難
◆ 尋覓具體的效能	◆ 應對變革的目標和方法
◆ 尋覓客觀知識	◆ 處理主觀知識
◆ 嚴格的研究方法和分析架構	◆ 以設計／發展為主導而不是以評估為主
◆ 關注學生的學習與課室情況	◆ 擴展不同的影響因素和參與者

資料來源：Creemers & Reezigt（1997）。

從以上對比可以看出，學校效能研究傾向以科學化、理論化的取向判斷學校，但學校改進研究則集中於如何幫助學校應對變革和進行改進計劃。

由於兩者研究取向不同，因此在 20 世紀 90 年代以前，兩者都在各自的道路上發展。學校改進的學者如 Fullan、Hall、Miles、Louis、Joyce 等的改進策略很少建基於學校效能的研究（Reynolds, Hopkins, & Stoll, 1993）。但是到了 80 年代末 90 年代初，一些研究者開始以一種融合的視角看待這兩個研究領域（Hopkins & Reynolds, 2001），將兩者結合在一起的呼聲愈來愈高。比較重要的事件包括：1986 年在美國成立了「國家有效能學校研究與發展中心」（National Center for Effective Schools Research and Development, NCESRD），1988 年「國際學校效能與改進大會」（The International Congress for School Effectiveness and School Improvement, ICSEI）的成立，及 1990 年第一本研究學校效能與學校改進的國際雜誌《學校效能與學校改進》（*School Effectiveness and School Improvement*）創立，這些機構和雜誌使這兩個研究領域有了交流的平台，促使研究向專業化方向發展（孫綿濤、謝延龍，2006）。1993 年，ICSEI 在英國威爾斯首府 Cardiff 舉行，會議上，與會者進一步提出了將兩個研究領域結合的需要。1996 年，ICSEI 在荷蘭的 Leeuwarden 舉行，Bert Creemers 發言的焦點是把傾向於研究傳統的學校效能和傾向於實踐傳統的學校改進結合起來的必要性；這次會議發言進一步推動了將學校改進與學校效能研究相結合的探索（Wikeley & Murillo, 2005）。

事實上，很多研究者像 Stoll（1996）、Reynolds, Sammons, et al.（1996）和 D. H. Hargreaves（1995）一樣，都致力於尋找學校效能與學校改進之間的連接點。Creemers et al.（1998）在 ICSEI 會議的主題演講論文中解釋，學校效能和學校改進之間的聯繫愈來愈密切，兩者的研究發現和實踐經驗互為支持，為學校前線教師提供有效幫助。D. H. Hargreaves（2001）運用「改進能量」的概念將學校效能和學校改進掛勾，提出學校應在不斷變革的環境中，透過成功的管理維持高效能。Teddlie & Reynolds（2001）在學校效能研究手冊中，亦已將學校改進納為學校效能研究的一部分。

兩者需要結合，原因很大程度在於學校改進研究和學校效能研究都存在着缺陷，而結合可以彌補單一研究取向的不足。儘管學校效能研究得出了一系列與學生成績相關的學校特徵，但卻不能把其研究結果操作化，從而放在提高學校效能的過程之中，因此這種取向很大程度上停留在描述層面而非行動層面。而學校改進研究則在理論層面遇到尷尬，雖然在學校中已經有了大量改進實踐，但卻缺乏理論指導和支持，即使是比較有效的學校改進項目，亦只是在最初有一個大概的改進框架而已（Bennett & Harris, 1999）。Hopkins（1996）亦指出，學校改進雖然對改進過程有一個框架，但是對研究者來說，卻很少能清楚闡釋學校改進的理論，比如對學校改進措施作公正評價，以及預測這些介入措施如何能夠發生作用等。在對兩個領域進行批判思考的基礎上，許多研究者認為很有必要將兩者結合，以使它們能得到更好發展。學校效能研究和理論可以為學校改進提供視角和知識；相反，學校改進亦是檢驗學校效能理論的強而有力工具，而學校改進研究又可以提供新的視角和提出可能影響學校效能的其他因素。這些新的視角和因素可以在學校效能研究中得以進一步分析（Creemers & Reezigt, 2005）。

兩者的結合不僅停留在理論層面的探討上，更多是運用到學校改進的實踐，在學校改進過程中試圖將兩者更好地結合。在這種理念下，在實踐中亦出現了一批將兩者融合的學校改進計劃，如開始於 1986 年的加拿大「哈爾頓有效學校計劃」（Halton Effective Schools Project）、始於 1991 年的英國「全面改善教育質素計劃」（Improving the Quality of Education for All, IQEA）、始於 1995 年的美國「巴克萊－克維特計劃」（The Barclay-Calvert Project），以及於 1998 年在歐洲八國實施的「有效學校改進計劃」（Effective School Improvement Project）等。這些試圖結合學校效能研究的改進計劃，有以下共同特徵（Reynolds, 1998）：

1. 愈來愈關注學生學業成果，這不同於以往只關注學校改進過程，現在更加關注改進帶來的變化是否會對學生學業成果造成強而有力的影響。

2. 開始使用混合研究方法，既有質化研究，亦有量化研究；量化研究用於測量項目的品質、效果和不足。
3. 在改進計劃中，學校效能研究和學校改進研究的知識都得到採用；計劃「以問題為中心」，會視乎需要採用和參考相關知識，不同於以往對學校效能研究有所排斥。
4. 學生學習層面、教師教學行為，以至班級及學校層面都是改進計劃的關注點，這不同於 20 世紀 80 年代的改進計劃將學校層面視作唯一的關注點。
5. 強調保證實施信度的重要性，即要保證夥伴學校的所有成員都能「忠誠」地實施計劃的策略。

Creemers & Reezigt (1997) 認為若要在學校改進中更好地結合學校效能研究，需要在改進的不同階段滿足一些要求：

1. 首先根據學校效能研究辨析需要改進的問題。這意味着需要診斷學校的薄弱環節，在確定改進焦點之後，對擬通過學校改進獲得怎樣的成果有清晰期望，例如是對學生學習成果的期望（成績、社會技能或思考過程等）。
2. 利用學校效能研究的知識描畫出改進項目具體內容的大概輪廓。這點要求與上面第一點要求主要是運用了學校效能研究所得出有效學校的影響因素。此外，還要注意學校效能研究的多層分析（學生層面、班級層面、學校層面）。學校效能的理論和模型有利於檢視各個層面之間的相互作用，發現每個層面的重要影響因素，以及找出各層面應該包括的重要人物。
3. 基於上述兩個要求，當設計行動及實施計劃時，必要時須利用經驗證據。這一階段最重要的特徵是形成對改進計劃的清晰認識，最好是可有足夠時間實施計劃，比如兩或三年。在這一階段要充分考慮學校情境的特殊性，並訂定合適的實施策略。
4. 根據前面三個階段，評價改進項目。為了找出學校改進是否通過階段二的改進內容和階段三的改進策略達到了階段一設定的目標，評估就顯得非常必要。如果忽視了這一階段，就不能說明改進的

成功之處，亦不能對學校效能研究有所回應。學校改進應該在可能的時候進行實驗或者準實驗，並且在必要時為學校改進設計新的資料收集方法。

5. 討論結果及結論，不僅關於學校改進的未來方向，還要對學校效能研究有所回應。這一階段主要是對學校改進的反思：甚麼得到證明是成功的？為甚麼會成功？對於學校改進與學校效能來說，甚麼是新的視點？這些反思活動，可以視作對學校改進實踐知識的重構，但同時亦應該為學校效能理論的未來發展有所貢獻。而這一點要求是許多改進項目未能滿足的。

### 三 學校改進領域

#### 學校改進的定義

最多人引用的學校改進定義是：一種系統而持續的努力，旨在改變學校內的學習環境及其他相關因素，最終令學校能更有效地達成其教育目標（Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer, & Robin, 1985）。

學校改進乃教育改革的一種途徑、取向，它的主要設想是（Hopkins, 1987, 1990; Van Velzen et al., 1985）：

- 學校是變革的中心；
- 學校改進可採用系統的變革方法；
- 學校聚焦於變革的焦點；
- 學校能更有效實現教育目標；
- 能從多角度、多層次討論和分析學校問題；
- 學校能綜合實施策略，在「由上而下」和「由下而上」間取得平衡；
- 學校逐步邁向制度化。

Stoll（1996）亦列舉出學校改進的七大特點：

- 聚焦於過程；
- 以持續的行動和發展為導向；

- 關注由學校決定的優先發展項目；
- 理解學校文化的重要性；
- 認識聚焦於教與學的重要性；
- 視學校為變革的中心；
- 運用質化的研究方法。

在另一種學校改進的架構中，Joyce（1991）描述了引領學校改進的五個起點：團隊協作（collegiality）、研究發現（research findings）、校本資訊（site-specific information）、課程改革措施（curriculum initiatives）和教學改革措施（instructional initiatives）。Stoll（1996）指出，從事學校改進的研究者，目標是理解學校改進的進程與階段，以取得令人滿意的改進效果。

總而言之，Hopkins（1996）認為學校改進是教育變革的一種策略，它既能提升學生的學習成效，亦能增強學校應對變革的能量，最終令學校在變革的年代具備提供優質教育的能量。

### 學校改進的階段

對於學校改進的發展階段，學者們提出了不同的分析，按照不同的劃分標準劃分為三個階段、四個階段和五個階段。以下將簡單歸納和分析不同的階段劃分方法。

#### 學校改進的三階段說

Hopkins & Reynolds（2001）提出了學校改進研究的三個發展階段如下：

1. 第一階段（開始於 20 世紀 70 年代末 80 年代初）—— 學校改進以一個獨立的研究領域出現是在 70 年代末 80 年代初。Hopkins & Reynolds（2001）所界定的第一階段可以說是經濟合作與發展組織「國際學校改進計劃」（International School Improvement Project）的縮影。但可惜的是，該階段的學校改進行動多是鬆散、游離的，

缺乏系統和連貫性。學校的自我評估，以及學校和教師對改革的擁有感等重要因素，都不為早期學校改進行動所關注。無論從理論角度分析抑或從實踐角度探討，這些學校改進行動均與學生學習成效之間的關係比較疏遠。

2. 第二階段（開始於 20 世紀 90 年代初）—— 這一階段，不管是在學校改進的理論研究上還是實踐上，都表現出與學校效能研究結合的趨勢。學校效能的研究組織為學校發展提供了智性的知識基礎，而學校改進學派則為學校把教育改革有效地引進課室提供了指引和策略。
3. 第三階段（開始於 20 世紀 90 年代中後期）—— 第三階段與前兩個階段相比，其特徵表現在（a）愈來愈強調學生學業成就的重要性；（b）教師在學校層面、學習層面和教學層面的行為受到關注；（c）意識到能量提升的重要性，不僅在教師專業發展上，還包括合理利用壓力和資源等；（d）採用多樣化的研究方法，結合量化研究方法和質化研究方法；（e）要保證計劃在實施過程中能夠不打折扣地執行；（f）認識到學校文化的重要性；（g）透過複雜的訓練、培訓和發展計劃以保證改進項目能順利實施。證據顯示，雖然某些學校改進項目都取得成效，例如 Slavin 的「全面成功計劃」（Success for All）（Slavin & Fashola, 1998; Slavin & Madden, 2001）和「哈爾頓有效學校計劃」（Harris, 2000），但當時很多國家致力推行的學校改進項目都未見成功，特別是計劃對於學生整體學習成效的影響並不顯著。

### 學校改進的四階段說

Reynolds, Teddlie, et al. (2000) 認為學校改進有四個發展階段：

1. 第一階段（20 世紀 60 年代中期至 70 年代初）—— 與課程改革緊密聯繫，強調課程資料的選用。雖然調適後的課程教材質素不俗，但由於教師沒有直接參與製作教材的過程，這項改革措施最終還是以失敗告終。



2. 第二階段（20 世紀 70 年代初至末）—— 強調系統規劃和個人學習（如教師培訓）的結合。這個階段記載了一些失敗的改革經歷，特別是那些「由上而下」的改革模式。自此，實踐學校改進被認為是一項複雜而長期的工作。
3. 第三階段（20 世紀 70 年代末至 80 年代中）—— 有效學校研究成果陸續發表，一些大規模學校改進項目與計劃（例如經濟合作與發展組織的「國際學校改進計劃」等）相繼出現。Michael Fullan 和 Bruce Joyce 亦在這一階段為學校改進作出了卓越貢獻。
4. 第四階段（20 世紀 80 年代末至今）—— 關注對變革的管理，並強調研究者應該真正參與學校改進，而並非把變革僅當成現象來研究。

### 學校改進的五階段說

基於 Hopkins & Reynolds（2001）對學校改進階段的劃分，Harris & Chrispeels（2006）進一步將學校改進劃分為五個階段：

1. 第一階段（20 世紀 80 年代）—— 「由下而上」的變革方式，大多是學校自發產生的小規模項目或計劃，有時只針對部分學生、學校或者教師。
2. 第二階段（始於 20 世紀 90 年代初）—— 學校改進的傳統為學校發展班級層面的變革提供了實施的指導和策略。這一取向產生於學校改進與學校效能研究的系統結合。這一階段的主要目標是把學校改進與學生學業成果聯繫起來。在這一階段還出現了兩個趨勢：一是校本管理的發展；二是學校綜合變革模型在具體學校的運用。
3. 第三階段（始於 20 世紀 90 年代中後期）—— 強調對改進項目的修正及變革策略的可測量性。第三階段試圖在已經嘗試或試驗的改進實踐基礎上產生一系列改進策略。
4. 第四階段 —— 通過改革整個教育系統來改進每所單獨的學校。系統層面的變革發生在兩個層次：一是國家或州的層面，二是當地教育

局。這一階段主要試圖尋求在實現國家教育目標方面「由上而下」和「由下而上」變革的平衡。

5. 第五階段——通過校際之間以及學校與教育系統的合作，實現教育系統層面的變革。

### 對不同階段劃分的評析

雖然階段的劃分方法不同，但是三種劃分方法並不矛盾。提出「三階段說」和「四階段說」的基本上是同一批學者，他們在僅僅相隔一年時間內提出兩種劃分方法，兩種方法看似不同，但本質上是相同的。譬如，Hopkins & Reynolds (2001) 所界定的第二階段與 Reynolds, Teddlie, et al. (2000) 所界定的第四階段幾乎是相同的。在那個階段，研究者和前線教育工作者都竭力地以系統、敏銳、規範的方法，把改革策略和研究知識作有機的整合。這一階段的工作是艱辛的，但與此同時，亦期望是最有效的。相對於過往視改革為一種現象的研究來說，現時參與學校發展工作的改革研究已有明顯轉變。現今教育改革中最傑出的工作，都是源於研究變革但又真正投入變革的教師的工作。

從時間順序上看，Reynolds, Teddlie, et al. (2000) 的「四階段說」最早出現；Hopkins & Reynolds (2001) 的「三階段說」其實是把「四階段說」的第四階段進一步細分為兩個階段，並以學校改進為獨立研究領域的出現為起點來劃分的；而 Harris & Chrispeels (2006) 的「五階段說」則是把「三階段說」的第三階段進一步細分為三個階段（參見圖 1.1）。

依據 Hopkins & Reynolds (2001) 的劃分方法，學校改進在 20 世紀 70 年代末 80 年代初開始以獨立的研究領域出現，在歷經三十餘年的發展後，又會走向何方呢？Muijs (2010) 在《學校效能及學校改進》期刊上提出了學校改進的第四波——學校改進的網絡及協作。研究者認為，校際間的網絡與合作已經成為學校改進和教育改革的中心議題。雖然學校改進的第四階段不一定會以校際合作為標誌，但是校際間的聯繫與合作的確已在迅速發展，政策制定者和學校改進者應對此大力支持。Hadfield, Jopling, Noden, O'Leary, & Stott (2006) 把學校改進網絡

圖 1.1：學校改進階段的不同劃分方式

Reynolds, Teddlie, et al. (2000) 的四階段說					
第一階段 60年代中至 70年代初	第二階段 70年代初 至末	第三階段 70年代末至 80年代中	第四階段 80年代末至今		
Hopkins & Reynolds (2001) 的三階段說					
第一階段 始於 70 年代 末 80 年代初		第二階段 始於 90 年代初	第三階段 始於 90 年代 中後期		
Harris & Chrispeels (2006) 的五階段說					
第一階段 80 年代		第二階段 始於 90 年代初	第三階段 始於 90 年代 中後期	第四 階段	第五 階段

界定為相關人士或機構組成小組或制度，目的是改善學習及影響學習的各個方面。Muijs, West, & Ainscow (2010) 認為在教育實踐上，學校網絡的目標是：(1) 學校改進；(2) 擴闊對外合作的機會（包括與非學校組織的合作，如社會福利組織或商業機構）；(3) 資源共享。需要注意的是，學校網絡及協作並非學校改進的萬應靈藥（panacea），在具體操作時必須澄清協作的目標、運作結構及保障措施等（Muijs, 2010）。

### 對學校改進／學校效能的批判

White (1997) 和 Fielding (1997) 從不同角度提出了自己對學校效能和學校改進兩個研究領域中學校教育效果的觀點。White 質疑很多研究計劃中有關學校效能的定義都過分倚重學生短期的學習成效，忽略了培養學生個性發展這長期教育目標。對於學校效能和學校改進的歸因研究，Fielding 亦持保留態度。他試圖在學校改進的過程中，挖掘影響變革的積極因素和勾畫改革的潛力，並倡導「轉化型教育」（transformative

education），亦即發展轉化型的學生參與，探尋超越「小圈子」合作文化、進入團隊協作的轉化型對話結構和實踐。Fielding 提出的上述改革方法充分展現了民主的價值觀、開放的個人性向和平等的改革歷程。這從本質上來說不僅是個人發展和人類進步的目標，亦是人們擁有優質生活的主要途徑。但鑑於種種限制，體制內機械式的、單一的學校生活是不足夠的，唯有廣義的教育方能實現「轉化型教育」的目標。

Chitty（1997）認為，學校效能／改進運動有以下四方面的缺陷：

- 過分強調激進的學校管理乃改革動力的觀念；
- 沒有把教育體系視為一個整體作充分考慮；
- 對於社會階級的議題，沒有給予足夠關注；
- 對於課程內容和教學方法的議題，沒有充足討論。

Chitty（1997）總結說，學校改進項目若沒有配套的機構改革措施，它的效果是難以令人滿意的，就像大城市中落後、遼遠的地區在欠缺全面、系統的城市改建規劃中難以得到發展一樣。

對學校效能、學校改進領域的工作批評得最強烈的是 Thrupp（1999, 2001）和 Slee, Weiner, & Tomlinson（1998）。Thrupp（1999）說，從事學校改進研究的學者們至今所描繪的學校改進藍圖，都未能清晰指出改革的社會限制，以及新自由主義和管理政策所可能產生的影響。Fidler（2001）比較完整地總結了學校改進研究的缺陷，雖然他的觀點不一定會得到所有學校改進研究者認同，但是這些觀點至少可以為學校改進研究的進一步發展提供新的視角。Fidler 指出，學校改進研究中存在的缺陷主要表現在以下幾方面：

1. 理念性的問題——學校改進強調要共同掌權，各學科的教師應該緊密協作，並且以非等級制的方式合作。但是學校改進很少認識到學校層面微觀政治的活動，以及當合法權力被迫退出時，權力鬥爭會以獨特方式繼續。另外，學校改進的過程並沒有明顯與學校其他管理過程配合，學校改進的領導活動與其他活動是分開的。
2. 理論的缺乏——對於學校改進的研究，理論性或概念性的分析還是比較少。由於缺乏理論，導致了許多不良後果。它無法讓學校改進

形成完整的知識體系。這意味着不同的改進策略都是異質的，而非從一般性的、共同性的活動中所作的不同選擇。系統的研究亦十分困難，因為缺少清晰的概念和結構之間的相互關係。

3. 研究方法上的問題——儘管學校改進研究試圖去捕足改進的動態過程，但是由於缺少對改進過程的概念化認識，因此很難以概括的視角去審視。研究學校改進的方法一般是基於個案研究的質性研究方法，但問題就在於因缺乏一般的概念性框架，個案之間能否互相比較就受到質疑。
4. 實踐上的問題——首先，由於缺少概念性框架和理論模型，於是就降低了獲認同為成功改進策略的價值。這些策略因為缺乏情境分析的方法，於是很難識別改進中的一些因素，因而亦難以弄清與其他情境的相似和不同之處。其次，改進的成果存在於過程當中，因而很難搜集證據表明改進究竟取得了怎樣的成果。由於缺少對過程的獨立評價，於是很難說清楚所取得的成果是不是只是出於政治目的而編造的故事，還是因與其他改進策略的競爭所帶動的。最後，由於對學校改進缺少清晰的概念化認識，因此在政策制定者面前有各種各樣被稱為「學校改進」的方法，這使得政策制定者對學校改進到底包括甚麼沒有足夠理解。

#### 四 學校改進計劃

過去二十年，學校改進計劃層出不窮。不同計劃有不同目標，一些計劃改善了學生在某一學科或領域的學習效能，而另一些計劃則為學校的發展帶來了校內教師能量、領導風格、學校文化等方面的轉變。在此，藉文獻對英國和北美一些較大規模的學校改進計劃作簡單回顧。

Reynolds, Sammons, et al. (1996) 記載了英國 59 項學校改進計劃的實踐經驗，它們被籠統地概括為「學校改進計劃」和「學校發展計劃」，其中三分之二計劃本着提升學校效能為目標；研究者運用大家都已熟悉的效能指標及因素以檢視計劃成效。除此之外，亦有一些學校改進計劃引人注目，包括劍橋教育學院 (Cambridge Institute of Education) 的「全

面改善教育質素計劃」，由倫敦教育學院和 Lewisham 當地教育部門合作的「Lewisham 學校改進計劃」(Lewisham School Improvement Project)，以及 Hammersmith 和 Fulham 早在 1993 年建立的「改觀學校計劃」(Schools Make a Difference Project) 等。在眾多學校改進計劃中，Hopkins (1987) 在「國際學校改進計劃」中所作的貢獻不容忽視，他對英國學校改進工作的開展有重要影響 (Frost, Durrant, Head, & Holden, 2000)。

美國研究協會 (American Institutes for Research) 檢視了自 20 世紀 60 年代至 90 年代在美國推行的 24 項跨校教育改革計劃。研究顯示，其中只有三項計劃對學生的學習成就有正面影響，它們分別是 60 年代末推行的「直接教學計劃」(Direct Instruction)，以及均於 1987 年推行的「高中可行計劃」(High Schools That Work) 和「全面成功計劃」(Herman, 1999)。值得一提的是，鑑於研究性質所限，研究者多選用量化指標 (例如學生的考試成績、升學率等) 來評估計劃成效，但這種做法對於那些需用質化研究結果支持、本身又頗為複雜的結構性變革計劃來說，未免有些不公平。

Michael Fullan 和他的一班同事以及多倫多大學其他一些從事學校效能研究的學者，在學校改進領域亦作出了傑出貢獻；他們試圖將英國學校效能研究的結果融入加拿大的學校實踐中 (Fullan, Erskine-Cullen, & Watson, 1995)。在澳洲，同樣有學者致力於學校改進計劃的研究。以 Caldwell & Spinks (1988) 為例，他們所採用的自我管理體系和學校改進六階段管理循環機制在學界廣為流傳。

為了澄清學校改進計劃的本質，Harris (2000) 對各類型學校改進工作做了較為詳盡和深入的分析。借用 Hopkins, Ainscow, & West (1994) 的分類方法，學校改進工作大致可以分為兩類：「有機性改變」(organic approach) 和「機械性改變」(mechanistic approach)。「有機性改變」是指改進計劃只是給學校提供一些基本理念和總體指導，而具體如何做則由學校自行發揮；它強調要用多維視角審視學校，包括教師個體層面、科組層面和學校整體層面等維度。至於「機械性改變」，其改進項目的策略都是已制定好的，一步一步，很具體；它不考慮學校之間的差異和學校各自的情境，假設了組織內部和組織之間的情況都一致。趙志成

(2003c) 參考了各學者的意見及各類計劃的特徵，並嘗試把較流行的學校改進計劃嵌入圖 1.2 的框架內。檢視各類學校改進計劃的成效，將有助於了解和分析香港學校改進計劃的成效。

## 五 學校改進的條件

### 專業團體和組織型學習

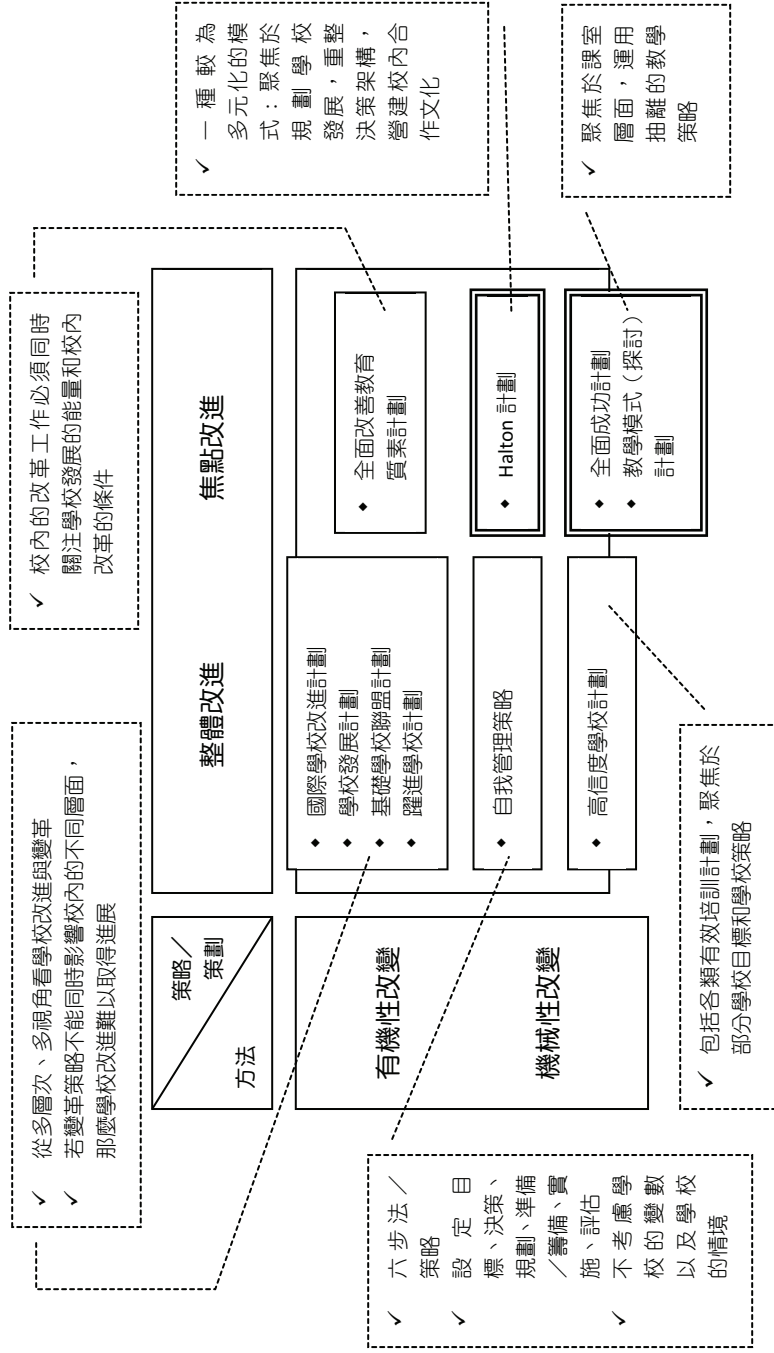
Bryk, Camburn, & Louis (1999) 的研究顯示，愈來愈多教師與學者關注在校內建立專業團體對於改善學校教學效果的積極影響。他們指出，校長的領導、學校的規模以及校內信任關係的建立，是在學校建構專業團體的重要啟動因素。Scribner, Cockrell, Cockrell, & Valentine (1999) 亦嘗試在三所規模中等的學校進行建立專業團體的質化研究；研究發現，校內專業團體與官僚架構之間的張力是必然存在的。影響學校建構專業團體的主要結構性因素大致有以下四類：（1）校長的領導；（2）機構／學校的歷史；（3）機構／學校的優先考慮；（4）教師工作的組織。

此外，Leithwood, Leonard, & Sharratt (1998) 亦對在校內推動組織型學習 (organizational learning) 的條件進行了三項獨立研究，分別從校外條件（例如外在環境和政策）、學校條件（例如學校的願景和文化等）以及學校領導三方面進行分析。綜合三項研究，我們不難看到推動組織型學習的最關鍵條件是轉化校長的領導模式。

Marks & Louis (1999) 透過多層次分析法，找出校內教師賦權與建構組織型學習能量之間的正向關係。雖然有關學校效能和學校改進方面的主要文獻都聚焦於學校的整體問題，但 Haydn (2001) 提醒我們關注校內轉化的重要性，指出成功的學校轉型可能只是以校內某一部門的轉化為起點。值得一提的是，不同學校在發展與改進的不同階段所需的變革策略都不同 (Hopkins, Harris, & Jackson, 1997)。

正如 Dimmock (2000) 所言，在一所以學習為中心的學校 (learning-centered school)，教與學是學校運作的基本核心，學校的機構和組織都應圍繞教與學的形態來形塑；而類似教師專業發展、學校資源分配以及

圖 1.2：學校改進計劃的分析



資料來源：參考趙志成（2003c，頁 13）。



學校文化建構等學校組織因素，都應為達致高質素的教學提供支援。由此可見，學校改進的一個重要目標是幫助學校早日成為學習型組織（learning organization）。

## 學校領導

不少文獻都指出，學校領導與學校改革之間關係密切。Datnow & Castellano（2001）分析了「全面成功計劃」中校長的領導角色和學校改革啟動者的角色。M. Brown, Rutherford, & Boyle（2000）亦就着學校改進的潛力，對英國部分中學的學科主任進行了研究；結果顯示，在學校要真正做到對學校中層人員有效賦權，依然會出現很多困難。Ainscow & Southworth（1996）所進行的一項有關學校改進計劃中領導者角色和校外支援者角色的研究指出，學校文化對於學校教師的專業發展有重要影響。

傳統的學校領導常常給人以「校舍管理」的印象。「校長的傳統職能向來非常廣泛，可謂無所不包，當落實到每日的實際工作時，幾可以瑣碎、多變、突發、繁密、短促等詞來形容」（徐俊祥、黃顯華，2002，頁 390）。然而，身處教育改革和學校改進的今天，從學校整個組織層面來看，領導的責任愈來愈重：從人事管理到風險管理，從停滯穩定到變革創新，對領導的能力要求愈來愈高；從經營（transaction）學校到轉化（transformation）學校，從分配教擔、重整課程到學校變革、學校改進，學校領導需要有更強的魄力、遠見和承擔（趙志成，2003b）。

## 六 大學與學校夥伴協作

### 大學與學校夥伴協作的簡單歷史及其概念

若單從形式上看，大學與中小學合作並不是甚麼新鮮事。早在 19 世紀後期，已出現大學學者與中小學的合作（Goodlad, 1995; Kroll, Bowyer, Rutherford, & Hauben, 1997）；而 20 世紀早期興起的教育行動研究，人們亦往往視作一種大學與中小學的合作（Dickens, 2000）。

雖然形式上的大學與中小學合作可追溯至較久遠的年代，但 20 世紀 80 年代後期興起的大學與學校間的合作，無論在合作背景、目的與性質方面都與之前的嘗試有明顯不同。

「20 世紀 80 年代，美國各界對學校教育的過程與結果普遍表示關注，教育質素和教師質素面臨眾多的批評，學校教育與教師教育的改革，成為美國教育界一個壓倒性的主題」（王建軍、黃顯華，2002，頁 211）。Holmes Group（1986）發表了名為 *Tomorrow's Teachers* 的報告；Carnegie Forum（1986）發表了 *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* 報告；美國教師聯會（American Federation of Teachers）在 1988 年發表報告，提出設立「專業實踐學校」（professional practice school）（Levine, 1992）；長期關注教育革新的 Goodlad（1990, 1994）亦發表了 *Teachers for Our Nation's Schools* 和 *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*，倡導大學與中小學協作，建立把教師教育、教育研究及學校教育革新融於一體的「教育學中心」（center of pedagogy），鼓勵雙方建構「共生夥伴關係」（symbiotic partnership），各取所長，以圖「共變」（co-reform）。

大學與中小學的夥伴協作關係讓大學學者、大學學生、中小學教師、中小學學生乃至社區人士有機會攜手協作，「通過以促進學生學習為核心的專業發展、課程發展、新教師培育和探究教育等教育形式，同時而相互依賴地進行着學校教育和教師教育的革新」（王建軍、黃顯華，2002，頁 219）。

無論是 Goodlad（1994）還是 Holmes Group（1986），他們都在報告中指出，當初倡導大學與中小學建立夥伴協作關係，主要目的是讓雙方聯手發展教師專業，共同回應當時美國國內提出要提高教師質素的要求。Holmes Group 在報告中提出五項主要建議：（1）促使教學專業擁有更扎實的智性基礎（intellectual base）；（2）促進教師專業的職級劃分；（3）建立較高的教學專業標準；（4）建立教師教育機構與中小學的聯結；（5）促使學校成為教師工作及學習的更好場所。

而根據 Holmes Group（1986）的設想，建立「專業發展學校」（professional development schools）旨在：（1）讓教學專業人員嘗試

不同的教學安排；（2）讓新進教師和教育研究者有機會接受資深專業教師的指導；（3）讓大學教師與在職教師交換專業知識；（4）讓從事教師教育的大學人員和學校的專業教師有機會共同發展由實踐產生的新型教育專業知識，以適應教學專業的發展需要。

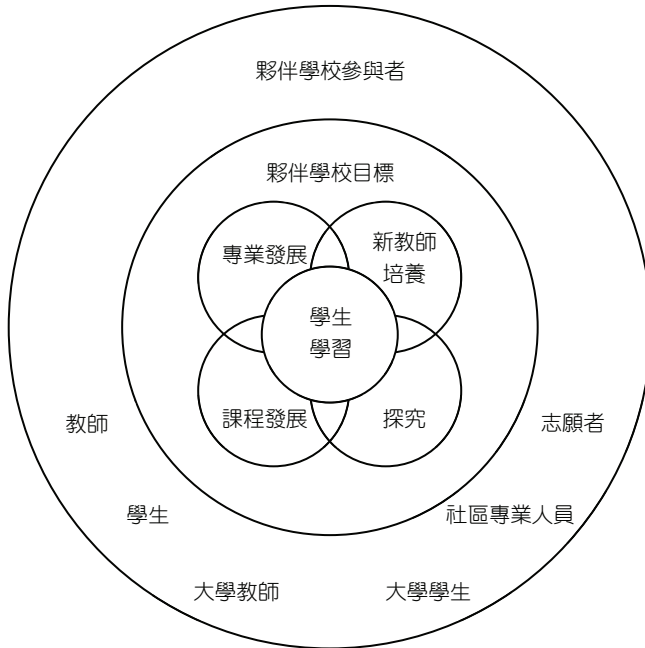
Goodlad（1990, 1994, 1995, 1999a, 1999b）之所以倡導大學與中小學建立夥伴關係，主要是基於這樣的思路：美國需要優質的學校教育，但沒有資優（指教學能量較高）的教師，優質學校教育又從何談起呢？在「資優教師」與「優質教育」應該孰先孰後的問題上，Goodlad 認為任何顧此失彼的想法和做法都不會收到理想效果，學校教育與教師教育必須相互配合地同步發展。Goodlad（1990, 1994）在描繪大學與中小學夥伴協作關係時使用了「共生」（symbiosis）一詞，以突顯夥伴協作關係中的「互惠」特點。

Osguthorpe, Harris, Black, Cutler, & Harris（1995）指出，平等、互惠的合作關係是合作能持續而有效地發展的基礎。所以，夥伴協作的重要性質包括：（1）「合作並不僅僅是一個技術過程，合作雙方對於合作目標和遠景的共識、價值觀念的交流與磨合、角色與權力關係的重構等，不但是合作的組成部分，亦是保證合作得以成功的關鍵特質」；（2）「合作是平等和互惠的，合作是為了雙方的利益，而且這種利益是同時發生的」；（3）「合作需要雙方的努力和投入」（王建軍、黃顯華，2002，頁 215）。

圖 1.3 清晰描繪出發生在夥伴學校中的革新，即以促進學生學習為核心目標，透過大學與中小學的合作，培育能夠有效服務學生的新進教師，為促進教師的專業發展提供機會，提升教學質素，改善所有學生的學校學習經驗；並在質疑與探究的過程中持續改進大學與中小學雙方的革新（Osguthorpe et al., 1995）。

雖然 Goodlad（1995）和 Osguthorpe et al.（1995）等學者所描繪的大學與中小學合作革新藍圖比 Holmes Group（1986）的設想來得更具深度、更有視野，但這個藍圖牽涉面廣，又要求大學的相關學系作出結構性的調整，所以無論在實施層面抑或評估層面，操作上的困難是顯而易見的。

圖 1.3：夥伴學校內關係圖



資料來源：參考 Osguthorpe et al. (1995, p. 5)。

正如 Dickens (2000) 所總結的那樣，大多數討論大學與中小學合作關係的文獻，都缺乏明確而有力的理論基礎。正因為沒有清晰而可靠的理論基礎，不同的人在嘗試發展大學與中小學夥伴協作關係時，都可能會對這種合作應有的性質持不同的理解。這種理解上的差異與認識上的混亂，最終可能會使教育界喪失嘗試建立合作關係的熱情 (Fullan, Galluzzo, Morris, & Watson, 1998)。再者，兩個差異甚大的機構在合作時必然會遇到各類困難，若合作雙方對於合作性質缺乏統一而清晰的認識，合作關係便很容易在自覺或不自覺中「變質」，最終可能令合作成效與最初期望相去甚遠。

### 在夥伴協作的經驗中學習

將兩個文化迥異的機構拉在一起合作、發展並非易事。Su (1999)

指出，大學與中小學合作要面對的一大困難就是：兩個機構的文化差異很大，合作必須妥善處理文化碰撞（cultural clash）問題；大學和中小學在「目標、功能、結構、服務對象、報酬制度、規章、所處環境、團體準則」等各方面都有差異（Goodlad，引自 Stallings, Wiseman, & Knight, 1995），來自兩個機構的教育者遵循着不同規範，扮演着不同角色，對合作亦持有不同期望（Goodlad, 1995）。所以，合作雙方對合作要有承諾，特別是大學人員必須視學校成員為合作夥伴，而非搜集研究資料和數據、實施研究計劃的對象和目標（Bracey, 1990）；而合作雙方的有效溝通是建構平等、互惠夥伴關係的基礎。

Fullan, Erskine-Cullen, et al. (1995) 列舉了維繫成功合作關係的幾項重要條件，包括：

1. 合作背景（context）；
2. 合作理據（rationale）——確保雙方的合作目標合宜；
3. 投入（commitment）——雙方在時間、金錢和人力方面的投入；
4. 結構（structure）——確立交流、決策、解決異議等的機制；
5. 焦點（focus）——發展雙方共同的願景，但又保持相對的獨立性和創造性；
6. 過程（process）——發展積極的人際和專業關係。

Robinson & Darling-Hammond (1994) 根據自己的經驗，亦列舉了成功夥伴協作關係的十大特徵：

1. 擁有互惠互利的共同目標；
2. 彼此信任、互相尊重；
3. 共同決策；
4. 焦點清晰；
5. 合作議程易於管理；
6. 享有高層領導的承諾；
7. 有財政支援；
8. 合作雙方有長期的承諾；

9. 合作本身充滿活力；
10. 互通信息、加強溝通。

此外，亦有一些文獻總結了良好夥伴關係的條件。Lewison & Holliday (1997) 的經驗是：建立互信、聚焦於一個共同的簡單問題、分擔責任、分享權力、為合作作出承諾、持續合作中的交流、轉換傳統角色。傳統上，大學教師被認為是研究資料和數據的索取者，而校長則被視為為行政命令的發布者。但在夥伴協作關係中，大學教師與校長都要轉換為教師的「支援者」(supporter)，為此，「權力公平化」(equalizing power) 是必需的。

隨着夥伴協作關係在教育界蓬勃發展和廣泛運用，建立起這種關係變得日益簡單而頻繁，但維繫這種關係卻愈來愈困難。Erskine-Cullen (1995) 反省自己過往的經驗，以及「學習聯營」(learning consortium) 中其他成員的經歷，並借鑑於 1988 年在加拿大建立的一項有關六個組織（包括兩所大學和四所地區學校）間的夥伴協作計劃的經驗，指出夥伴協作成功的關鍵因素包括：（1）長期的承諾；（2）早期合作的成功經驗；（3）穩定的財政支援；（4）大學的聲譽；及（5）協作模式的管理與決策。

從「學習聯營」的經驗更可獲得實現機構變革的三種動向：（1）聯營活動是凝聚機構變革的起動力量；（2）循序漸進的聯營活動相對於獨立、分散的改革活動更具系統的發展及延伸性；（3）合作夥伴視聯營為機構變革的起點。1995 年，《學校效能與學校改進》期刊（第 6 卷第 3 期）曾就學習聯營作專題探討，從多個角度分析進行學習聯營的經驗。

Firestone & Fisler (2002) 對 20 世紀 90 年代美國開展的一項大學與學校夥伴協作計劃「賀瑞斯滿恩協作計劃」(Horace Mann Partnership, HMP) 進行了研究；研究認為，雖然不少有關夥伴協作的研究都聚焦於探討在工作文化可能迥然不同的大學與中小學之間進行合作的利弊，但事實上，更應該關注合作學校改進工作的開展以及在職教師的專業發展。為此，Firestone & Fisler 認為夥伴協作研究應該：（1）選取一個微觀的政治視角 (micropolitical perspective) 分析夥伴關係；（2）探究

建立專業團體（professional community）的可能性；及（3）研究領導效能，因為要在政治化的情境中建立專業團體，領導扮演了重要的角色。

## 第二節 學校改進在不同地區的發展

從學校改進的發展階段可見，學校改進以獨立研究領域出現，起源於西方國家，它是為了配合西方社會中的教育改革而興起的研究領域。在隨後的發展中，西方國家一直引領着這方面的研究，而且有關的研究與實踐在西方國家亦相對比較成熟。但是，有關研究並非只限於西方國家，在世界其他國家和地區，學校改進研究亦已引起了研究者的關注，這些研究者包括來自當地的研究者和來自西方國家的研究者。雖然從現有文獻看，西方國家仍然是研究的主流地區，但有關研究在世界其他國家和地區正逐漸升溫，並吸引了愈來愈多研究者加入（張佳偉，2009）。在亞洲很多國家和地區，目前都有學校改進的實踐活動，其中有學校自發的改進活動，亦有比較大規模、由政府發起或由大學與學校合作的改進項目。就現有文獻看，有關學校改進的研究逐漸增多。

### 一 學校改進的國際比較研究

由於學校改進是實踐性很強的活動，受當地政治、文化、歷史等背景因素影響較大，因此學校改進研究的國際性研究主要集中在某個地區或背景相似的一些國家。以下是一些比較大型的學校改進國際項目，從中亦反映出，學校改進研究的國際比較項目仍然是以西方國家為主：

1. 國際學校改進計劃——這一學校改進計劃是由經濟合作與發展組織於1982年發起，為期四年，參與國家包括該組織14個成員國（澳大利亞、比利時、加拿大、丹麥、法國、西德、義大利、日本、荷蘭、挪威、瑞典、瑞士、英國、美國）。國際學校改進計劃的

一系列研究成果獲普遍認為是國際學校改進運動的知識基礎（Reynolds, Bollen, et al., 1996）。

2. 東非學校改進項目——這是由總部設在日內瓦的阿加汗基金會（Aga Khan Foundation）所資助的項目，目的是提升東非國家的小學教育狀況。該項目在參與學校推動以兒童為中心的教學方法，並提供必要的教學資源和教師培訓。項目主要在肯雅和烏干達兩個東非國家開展，其中在肯雅的分兩個階段（1990 至 1992 年，及 1993 至 1996 年），在烏干達的則是從 1994 至 1997 年。在 1997 年，項目組對兩個國家的開展情況作了總結，並撰寫了兩份研究報告（見 Capper, Nderitu, & Ogala, 1997; Siraj-Blatchford, Odada, & Omagor, 1997）。
3. 有效學校改進計劃（Effective School Improvement Project）——這是由歐盟委員會（The European Commission）第四次框架項目（The Fourth Framework Programme）資助的大型國際學校改進項目，於 1998 至 2001 年在歐洲八個國家（英國、荷蘭、芬蘭、希臘、葡萄牙、義大利、西班牙、比利時）開展，目的是研究學校效能與學校改進的關係，從而結合學校效能研究以實現有效的學校改進。這一項目為各國進行改進提供了框架，而具體如何開展則由各國按自己實況進行，每個國家可有不同的改進項目。項目組要求每個國家都對自己國家的改進項目進行評價，然後提交一個自己認為比較成功的學校改進項目為案例進行詳細介紹。各國在評價自己國家的改進項目時可有多種不同方法，但是都要依據基本的標準進行。
4. 拉美學校效能與學校改進研究（Ibero American Network for Research on School Effectiveness and School Improvement）——這一研究的團隊於 2000 年成立，成員包括拉美國家的研究者以及西班牙和葡萄牙。研究目標是：（a）界定適合於拉美地區的學校效能；（b）推動拉美地區的學校效能研究，以及把它用於提高教育品質上；（c）向教育管理者提供政策建議；及（d）幫助教師和學校領導者開展成功的學校改進項目。



## 二 學校改進研究在西方國家以外地區的開展情況

### 非洲地區

在非洲，學校改進的實踐努力以南非為代表。Fleisch（2006）總結了南非的學校改進實踐，指出有關的實踐分為三個階段。第一階段是在20世紀90年代之前，南非開始有小規模、但缺乏系統的學校改進實踐。第二階段是始於90年代早期，南非開始了以學校為單位的「學校整體改進」實踐，這些改進實踐主要集中於自下而上的改革，通過形成在學校層面合作的組織文化，或通過結構化的學校發展規劃制定過程來進行改進。第三階段在進入21世紀之後，南非開始了大規模的學區發展規劃，即以學區為單位進行整體改革。

在非洲其他地區，關於學校改進的研究比較少。當中，Nyirenda（1995）通過案例研究，分析馬拉維自上而下實施的學校改進政策。研究發現教師對這一政策很不滿，研究者提出應該讓校長和教師加入決策制定的過程，給學校改進分配實際的資金支持等。Moswela（2006）則從教師專業發展的視角，研究博茨瓦納的學校改進情況。

### 亞洲地區

亞洲很多國家和地區都有學校改進的實踐活動，包括由學校自發的改進活動，以及由政府發起或由大學與學校合作進行而較大規模的改進項目，而且有關學校改進的研究亦逐漸增多。Hallinger & Kantamara（2001）通過文獻分析和案例研究，分析了在文化轉型時期泰國成功進行學校改進的個案情況。Chong & Boon（1997）和Gopinathan（2006）分析了新加坡開展的本土化學校改進情況。Matoba, Shibata, & Sarkar Arani（2007）對日本名古屋大學與學校的合作項目作了研究，認為學校教師與大學研究者的有效協作可以通過開展校本研究，尤其是課堂研究（lesson study）而實現。下文重點對華人社會包括香港、中國內地、台灣和澳門地區的學校改進研究狀況進行梳理。

## 香港地區學校改進的實踐和研究

20 世紀 80 年代初，香港政府聘請國際學者考察香港的學校教育，考察報告為香港學校教育進一步的發展方向提供了政策建議。之後，教育統籌委員會成立，並於 1984 年至 1992 年發布了五份教育報告書。這些報告書已經涉及學校改進的內容，其中包括語文教學、教師質素、私立學校的改善、課程發展、教與學的條件、特殊教育等(Cheng, 1996)。到了 90 年代，香港開展了大量的學校改進實踐措施。李子建(2005)將香港自 90 年代以來的學校改進措施分為兩個時期。第一個時期由 1990 年至 1997 年，主要包括 1991 年教育統籌科和教育署聯合發表的《學校管理新措施》、1997 年《教育統籌委員會第七號報告書》(當中倡議建立質素文化、提供「優質學校教育」、推行校本管理和質素保證機制等)、1997 年教育署成立質素保證視學組，以及同年施政報告推行第七號報告書建議，撥款 50 億元設立優質教育發展基金等。第二個時期由 1998 年至 2004 年，主要包括成立優質教育基金，資助不少大專院校和學校推行與學校改善相關的項目(如「香港躍進學校計劃」、「大學與學校夥伴協作共創優質教育計劃」、「優質學校計劃」等)，在此期間亦發表了重要的教育改革和課程改革文件。2005 年及以後可說是展望和持續發展的階段，原因是教育統籌局在 2004 年成立 5.5 億元的「校本專業支援計劃」，進一步強化本地變革力量。在這些院校協作的學校改進項目中，教師領導的作用亦至為重要。Lee, Levin, & Soler (2005) 總結了「香港躍進學校計劃」的經驗，提出要在學校改進的起始階段成立「核心小組」。「核心小組」成員沒有校長，只有教師，包括具有正式職位的課程主任、科主任等，以及那些願意接受改革但沒有正式職位的領袖教師。「核心小組」成員主要負責為改進項目組織會議和籌備相關活動。

大量的學校改進實踐活動亦促進了香港地區關於學校改進的研究。這些研究大都指出要重視學校中的領導。例如，趙志成(2003a)在分析香港學校改進的關鍵因素時指出，學校改進的內在條件之一是要有轉化型的領導，能賦權同事，並建立鼓勵、協調、合作的氣氛。彭新強指出，

教育改革要求在教師教學策略和學生學習過程兩方面都有所變革，而學校領導的品質對於落實這些變革是非常重要的（Pang, 2007）。有關學校改進或變革中學校領導的研究，雖然大部分仍集中於探討校長領導，但是亦開始關注教師領導。例如，Tse（2006）用個案研究方法分析了學校改進中教師領導所應發揮的作用。Lee, Williams, & Lo（2006）強調了教師在學校改進的重要角色，指出教師在改進學校的同時亦重新建構着教與學的過程。

### 中國內地學校改進的實踐和研究

中國內地自 1978 年改革開放以來，經濟體制發生了巨大變化。伴隨着經濟體制的改革，社會文化以及教育領域亦都進行了一系列改革。王長純（2002）認為中國大陸自改革開放以來的教育改革共有三次浪潮：第一次浪潮是從 1978 年到 1985 年，以中等教育改革為主要內容；第二次浪潮是從 1985 年至 20 世紀 90 年代初，這段時期主要進行的是教育體制的改革，以 1985 年 5 月 27 日發布的《中共中央關於教育體制改革的決定》為標誌；第三次浪潮從 90 年代初期至 21 世紀初期，這段時期強調教育品質，推行素質教育，並進行基礎教育的課程改革。他預測第四次教育改革浪潮的主題將是教師專業化。從教育改革的這幾個階段可見，教育改革的趨勢是一步步落實到學校層面上。葉瀾亦指出，從 90 年代中期開始，中國內地的教育改革開始關注學校層面的變革，而這一轉變體現在自 90 年代初起政府頒布的一系列文件中（Ye, 2006）。1993 年 2 月 13 日，中共中央、國務院印發了《中國教育改革和發展綱要》，指出「不僅教育的規模要有較大發展，而且要把教育質量和辦學效益提高到一個新的水平」。1998 年 12 月 24 日，教育部發布了《面向 21 世紀教育振興行動計劃》，指出要實施「跨世紀素質教育工程」，整體推進素質教育，並進行課程改革以及教師培訓。1999 年 6 月 13 日，中共中央、國務院發布了《關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》，指出要從教育觀念、教育體制、教育結構、人才培養模式、教育內容和教學方法等方面進行改革，以培養適應 21 世紀現代化建設需要的

人才。2004年2月10日，教育部又發布了《2003-2007年教育振興行動計劃》，指出教育要「深化改革，提高質量，持續發展」，提出實施「教育信息化建設工程」和「高素質教師和管理隊伍建設工程」，並強調要深化學校內部管理體制改革，探索建立現代學校制度。

在這一系列政策措施引導下，學校改進實踐活動亦大量開展。葉瀾（Ye, 2006）指出這類活動主要分為兩類：一類是學校或者教師自發進行的改進活動，如上海師範大學第一附屬中學開展的「快樂教育」和上海市閘北第八中學開展的「成功教育」等；另一類是大學與學校合作開展的改進項目，如華東師範大學葉瀾教授主持開展的「新基礎教育研究項目」、北京師範大學裴娣娜教授主持開展的「主體教育研究項目」，以及首都師範大學寧虹教授等與學校合作開展的「教師發展學校」等。此外，還有地方政府發起的院校合作項目，如北京市政府決定從2005年起，用大約五年時間實施「北京市初中建設工程」，由北京師範大學、首都師範大學、北京教育科學研究院、北京教育考試院、北京教育學院等有關單位專家組成的「北京市基礎教育課程改革實驗工作」專家指導顧問組，負責為區縣和學校提供諮詢、指導和服務。

從20世紀90年代開始，中國內地有關學校改進的研究工作亦逐步開展起來，國家級和地方級的重點教育課題中都有一些是關於學校改進的。如全國教育科學「十五」規劃重點課題「優質學校的理論與實踐研究」，北京市教育科學「十一五」規劃重點課題「品牌塑造與學校改進的行動研究」，以及「北京市後發展學校管理診斷與改進——朝陽區虎城中學學校發展個案研究」等。隨着學校改進實踐和研究的深入，有關的論文和專著亦相繼發表和出版。

### 台灣地區學校改進的實踐和研究

1987年7月，台灣解除了長達三十年的戒嚴時期；長期的戒嚴使得台灣許多教育政策始終停留在國家化、一元化的規劃上。自戒嚴以來，民主開放的腳步從政治擴及其他領域，使得教育有較大發展空間（潘慧玲，2002）。1987年之後，各種教育改革團體紛紛成立，如「教育人權

促進會」、「中華民國全國教育會」；各種有關的法律亦應運而生，如維護教師人權的《教師法》、打破師資培育一元化的《師範教育法》，以及《國民教育法》和《私立教育法》等。在這樣大規模的教育改革背景下，官方和民間（或稱體制內和體制外）都有不少在學校層面進行的學校改進嘗試。影響較大的體制內項目有台北市和台中市的教學與評量改進班、台北市的田園教學、台北縣的開放教育等，體制外的則有森林小學、種子學苑等。

與此同時，有關教育改革的研究亦大量出現。在這些關於教育改革的研究中，有關學校改進（或稱學校革新）的研究從 20 世紀 90 年代末起逐漸增多。在這期間，台灣還出現了一些大型學校改進研究項目。例如 1999 年 8 月由行政院國家科學委員會資助進行的「學校革新之研究」整合型計劃，目的是了解台灣在整體政策推動下學校內部的變革和應對情況，並探討在教育改革大環境下學校所自發採取的改革策略的成效。該研究為期兩年，從 1999 年 8 月到 2001 年 7 月進行，由台灣師範大學的潘慧玲教授主持，其中包括由不同大學（計有台灣師範大學、政治大學、中正大學、台東師範學院、台北師範學院）教師所組成的研究團隊。該研究針對四大範疇的主題進行探索，包括學校權力結構的重建、課程自主與教學革新、時間運用與空間規劃，以及組織發展與教師成長。2002 至 2003 年，國家科學委員會又資助進行「學校革新中的教育領導」專題研究。該研究以校長為探究焦點，了解校長在教育改革中如何領導學校推動學校革新。此外，台灣師範大學「實習輔導處」屬下的「地方教育組」自 90 年代末期以來，長期開展關於學校革新的工作坊、研討會和系列座談會，這些活動亦促進了台灣地區學校改進的研究和實踐。

### 澳門地區學校改進的實踐和研究

校際夥伴協作的理念和實務在澳門正式誕生，可以追溯至 2001 年由教育暨青年局牽頭、高等院校與中小學共同參與的「學校協作計劃」（University-School Collaboration Project）（黃素君、吳娟，2010）。這項為期三年的課程實驗計劃，目的是通過大學與學校的合作研究，推動

地區課程與教學的革新，協助學校開發校本課程。澳門特別行政區政府亦積極推出相關政策，為院校協作搭建平台。如 2007 年，教育暨青年局與澳門大學簽訂合作意向書，教育暨青年局轄下的 13 所公立學校與澳門大學教育學院由此建立了正式的夥伴關係。2008 年，42 所私立學校先後與澳門大學教育學院簽訂合作備忘錄，雙方秉持「共用教育資源、平等互利互惠、維持永續發展」之精神，建立長期的夥伴關係。近年，澳門大學教育學院與澳門數所學校進行生命教育、品德教育、小班教學、混齡教學、閱讀計劃等課程資源的開發和教學實踐活動，亦承擔了學科和領域教師師資的培訓活動。隨着合作協定的簽署，更多公立學校及私立學校紛紛與澳門大學教育學院建立夥伴協作關係，並明確了合作的整體框架和大致範疇，亦因此為院校之間開展教學改革和研究、推進師資培育搭建了寬闊而堅實的合作平台（黃素君、吳娟，2010）。

### 三 小 結

「學校改進」在愈來愈多國家和地區已經「生根發芽」。從本節的分析可見，西方國家有關「學校改進」的理論與經驗已在華人社會得到借鑑和應用。但是由於華人社會與西方社會存在很大差異，因此這種應用絕不只是簡單的照搬照抄，而是應該結合華人社會的實際情況，開展本土化的研究。盧乃桂（2006）將近代變革者總結為三類：折衷派（*eclectic reformers*）、融合派（*syncretic reformers*）和綜合派（*synthetic reformers*）。折衷派取西洋之長補本土之短，進行剪貼式改革；融合派試圖融合本土與西洋的理論和方法來實踐，存異求同地拓展改革空間；綜合派則承認本土和西洋理論與方法混配的可能，經試驗、實踐、反思而用新意念和方法成就改革。對於「學校改進」的本土化而言，進行剪貼式複製或者融合都屬於表面功夫，並不能真正適用於華人社會的教育。只有以西方「學校改進」的研究成果和實踐經驗為起點，將其中的理念、方法、策略等徹底蛻變成適用於華人社會的教育，才能實現真正的本土化。



# 2

## 學校改進與教育項目 評鑑概念的發展

Cuban (2003) 曾就美國教育體系內「為甚麼如此難找好學校」作深刻分析和反思。他提出好學校不一定是只重視學生測考成績的，在大城市貧窮地區為學生重建信心、讓學生發揮潛能，以至為少數族裔制定多元課程，尊重群體互動的學校，亦是好學校。在分析學校改進策略之前，要清晰理解學校改進與教育及學校評鑑 (evaluation) 的關係。只有通過評鑑，才可以清楚認識學校改進的效果，明白到改進的成功和不足之處，以利學校改進的進一步發展。由於學校改進研究的傳統並不關注評鑑問題，因此直到學校改進與學校效能研究有所結合之後，研究者們才開始重視學校改進與評鑑的關係。Hopkins (1995) 指出，學校改進研究應該開始超越個案研究、軼事證據以及不系統的資料搜集。但到目前為止，無論在理論上還是實踐中，對於如何評鑑學校改進項目的效果這問題仍然有待進一步解決。在進行學校改進工程之前，先要探究如何量度各類教育項目的成效。由此，教育項目評鑑的知識基礎便非常重要。本章將從項目評鑑 (program evaluation) 的歷史發展為起點，結合教學評鑑的發展脈絡，探討學校改進項目的評鑑方式。

「評鑑」一詞是由英文 evaluation 翻譯而來，但在實際運用時，評鑑 (evaluation)、評量 (assessment)、測量 (measurement)、測驗 (testing) 這幾個概念常被混用。Doran, Lawrenz, & Helgeson (1994) 對這幾個概念進行了區分，認為「評量」是指通過不同的測驗、觀察等技術，蒐集各種信息 (包括量化和質化信息)，用以決定個人、群組或項目的成績；「測量」主要用於界定測驗的過程，但亦包括更廣義的概念，如使用觀察、討論和紙筆測驗等；「測驗」這個詞用於描述教師編制的各種測驗，以及各類標準化測驗，包括清單、問卷等；而「評鑑」



是對相關問題或關注事項（比如學生成績、項目質素等）認真作出價值判斷和進一步決定的過程。對於「evaluation」這個概念，在華人社會仍存在不同的翻譯方法。例如，中國內地學者常把它翻譯為「評價」（如王孝玲，1999；陳玉琨，1999；翟天山，2003）；香港一些學者把它譯作「評估」（如 Yip, Coyle, & Tsang, 2007）；而台灣大部分學者則使用「評鑑」（如郭昭佑，2007；黃政傑，1987；潘慧玲，2005）。由於「評鑑」二字兼有評價、借助評價進一步改進和做決定的含義，這符合 evaluation 本身的意義，且與「學校改進」的概念吻合，因此本書採用「評鑑」一詞。

## 第一節 教育項目評鑑的概念及模式

### 一 教育項目評鑑概念的發展

Madaus & Stufflebeam（2000）將教育項目評鑑的發展劃分為七個時期，包括改革時期、效率及測驗時期、泰勒時期、單純時期、發展時期、專業化時期，以及擴張與整合時期。以下將參照 Madaus & Stufflebeam 的劃分，勾劃這七個時期的重點。

#### 改革時期（The Age of Reform, 1792–1900）

William Farish 於 1792 年開創了以量化分數標記學生測驗成績的先河（Hoskin, 1979），亦揭起了改革的帷幕。Joseph Rice 於 1887 至 1898 年在美國開展了一項對教育項目的評鑑，而這次評鑑通常被認為是歷史上第一次正式的教育項目評鑑（Madaus & Stufflebeam, 2000, p. 6）。Rice（1897）開展了有關拼寫教學的跨學區比較研究。在研究中，Rice 以測驗分數為測量依據，最後發現，在一週用 200 分鐘進行拼寫訓練和一週用 10 分鐘進行拼寫訓練的方法之下，學生的成績並沒有顯著差異。Rice 的研究結果令教育人員要重新檢視並修正拼寫教學的方法。這段歷史給當時人們的重要啟示是：教育者必須成為實驗者和量化思維者，

並要運用對比實驗的方法研究學生的成績（Madaus & Stufflebeam, 2000, p. 6）。

### 效率及測驗時期（The Age of Efficiency and Testing, 1900–1930）

Frederick Taylor 在 20 世紀初開啟了科學管理運動，這場運動以系統化、標準化和追求效率為主要訴求（Madaus & Stufflebeam, 2000, p. 6）。在這段時期，一些大型的學校系統採用各種標準（如經費、學生輟學率、升學率等）調查學校和教師的效率。當時美國很多大型學區專門設立學校教育調查及測量部門來發展各種標準測驗。這些測驗已經具有了常模參照的特徵，即教師依據學生通過測驗的比例，判斷其班級是高於抑或低於全市的一般標準。在 20 世紀 20 年代晚期及 30 年代，專門從事田野研究的大學機構開始成立。這些研究機構可算是在 1960 年及 1970 年間陸續成立的大學評鑑中心的先驅。

### 泰勒時期（The Tylerian Age, 1930–1945）

泰勒（Ralph W. Tyler）在教育及課程評鑑和測驗領域有重要影響，對於課程和評鑑都有更為廣義和創新的理解（Madaus & Stufflebeam, 2000, p. 8）。他將課程理解為一套有規劃的、為了幫助學生達到特定行為目標的經驗。當時在「進步主義教育運動」的影響下，美國產生了很多進步主義的學校。但社會上對於進步主義學校的學習效能一直存有質疑，以致很多高等院校拒收進步主義中學的畢業生。泰勒受委託主持由「進步主義教育學會」在俄亥俄州立大學發動的「八年研究」（1932–1940）。這項研究旨在比較傳統中學和進步主義中學的學生在中學以及大學的成績。與上一個時期相比，八年研究賦予教育評鑑更廣且新的含義。泰勒將評鑑界定為預期成果與實際成果的比較。由於這種比較是對於成果和目標的內部比較，強調要測量行為錨定的目標，因此測量重點是學習結果而非組織和教學等的投入量。

### 單純時期 (The Age of Innocence, 1946–1957)

這段時期之所以稱為單純時期，並不是因為教育評鑑在這段時期毫無發展，而是因為這段時期的教育評鑑沒有任何社會目的 (Madaus & Stufflebeam, 2000, p. 10)。教育評鑑在這一時期的發展集中於評鑑技術的進步，其中最主要的是標準化測驗。當時美國出版了許多最新的全國測驗，學校用大量經費去購買這些測驗和計分工具。1947年，美國教育測驗局 (Educational Testing Service) 成立，測驗運動又到了另一個高峰。20世紀50年代，標準化測驗快速發展，許多專業機構訂定了一系列的步驟以規範其成員的測驗活動。比如，美國心理學會 (American Psychological Association) 於1954年出版了《心理測驗及診斷技術的技術性建議》 (*Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques*) 等。

### 發展時期 (The Age of Development, 1958–1972)

20世紀50年代末和60年代初，美國人民要求聯邦政府投入資金進行大規模課程發展項目評鑑的呼聲愈演愈烈，教育評鑑的單純時期隨之結束。美國聯邦政府於1958年頒布了《國防教育法案》 (National Defense Education Act)，陸續制定一系列新的全國課程發展計劃，政府亦投入資金對這些計劃進行評鑑。因有足夠資金支持，當時一些最頂尖的教育評鑑團體都加入到評鑑這些課程發展計劃的工作之中，並謹慎地使用過往發展出來的評鑑技術。但是在60年代初，對於課程發展人員而言，教育評鑑團體所做的工作沒有起到特別的幫助，而且亦不能回應有關計劃效能的問題。Cronbach (1963) 批評教育評鑑的指導概念之間缺少關聯亦缺乏效用；他建議評鑑者應重新界定評鑑的概念，不應再以賽馬的方式比較各種教育項目之間的優劣，而是應該以搜集和記錄資料來協助指導課程的發展。Cronbach 是第一個主張以下觀點的學者：對於教師而言，分析和記錄學生各項測驗題目的分數很重要，這比只記錄測驗總平均分有用。在 Cronbach 之後，愈來愈多評鑑者和研究者開始

指出標準化測驗和實驗組、控制組的研究設計存在諸多不足之處。同時，許多新的教育評鑑概念開始出現。例如，Provus（1969, 1971）、Hammond（1967）及 Eisner（1967）提出改革泰勒模式；Glaser（1963）、Tyler（1967）及 Popham（1971）指出以標準參照測驗替代常模參照測驗；而 Scriven（1967）及 Stufflebeam（1967, 1971）則介紹了一些與以往不同的新評鑑模式，如 CIPP（context, input, process, product）模式。這些新概念強調要了解評鑑的目標、考察項目的投入（包括人事、交通、材料、設備和經常支出等），以及服務的實施過程，並且要測量項目預期的結果和未預期到的結果。他們同時亦強調要判斷評鑑對象的價值。

### **專業化時期（The Age of Professionalization, 1973–1983）**

評鑑領域大約從 1973 年開始成型，教育評鑑者開始致力於評鑑的專業化發展，許多新的教育評鑑期刊開始發行，有關評鑑的專門書籍和論文相繼出版，而一些致力於評鑑的專業團體亦陸續成立。這些專業期刊和團體為教育及其他人力服務的項目評鑑人員提供了交流的平台。很多大學亦在研究所課程中開設了至少一門評鑑方法的課程，如史丹佛大學（Stanford University）等；而諾瓦大學（Nova University）是第一所在博士課程中開設評鑑方法的大學。在此期間，亦發展出了一些新的評鑑模式，包括目標游離評鑑（goal-free evaluation）（Scriven, 1974）和自然式評鑑（naturalistic evaluation）（Guba & Lincoln, 1981）等。同時，Webster（1975）把 CIPP 模式進一步操作化，並運用於一大型學區的教育評鑑上。

### **擴張與整合時期（The Age of Expansion and Integration, 1983–2001）**

隨着經濟的增長，評鑑這專業領域亦在不斷擴張與整合（Madaus & Stufflebeam, 2000, p. 16）。評鑑的擴張主要體現在評鑑的專業團體大量增加，而不同學科的評鑑人員交流合作的機會亦增多。教育的改革運動

又對項目評鑑產生重要影響，例如特許學校、教育券、學校私有化等，這些改革的主旨都是要將競爭引入學校系統，從而達到改進學校的目的。在評鑑的整合方面，由社會科學評鑑人員組成的評鑑研究學會（Evaluation Society）以及由教育評鑑人員組成的評鑑聯盟（Evaluation Network）組成新的美國評鑑學會（American Evaluation Association）。美國評鑑學會的成立使得各學科的評鑑理念和方法得以整合。

縱觀教育項目評鑑的發展歷程，進入 21 世紀後，教育項目評鑑已經發展成一個專門的研究領域，評鑑的理念及方法都朝向更專業化和多學科整合化的方向發展。Madaus & Stufflebeam（2000）概括了教育項目評鑑的發展歷程，如圖 2.1。

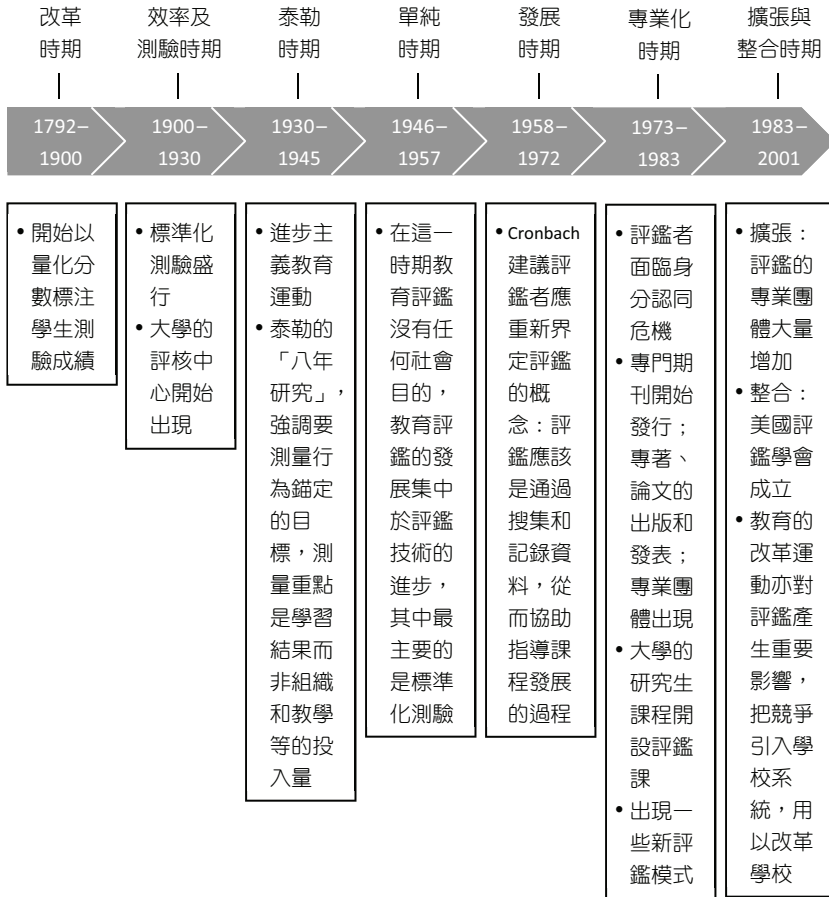
## 二 教育評鑑模式

在教育評鑑發展的過程中，Popham（1993, pp. 22–52）整理出五類評鑑模式：目標達成模式（goal-attainment models）、強調投入的判斷模式（judgmental models emphasizing inputs）、強調產出的判斷模式（judgmental models emphasizing outputs）、助長決策模式（decision-facilitation models）及自然式評鑑模式（naturalistic models）。評鑑模式對理解學校改進的目標極為重要，因為在學校改進的過程中，如何量度教育成果一直都具爭議。學生的測考成績固然是顯著的教育成果，但其他在學習過程中衍生的能力，以及在提供學校教育時如何運用輸入的資源，如何分析學習情境以至成本效益，都是需要探究及檢視的。

### 目標達成模式

目標達成模式是對教學計劃目標的完成程度進行判斷。這種模式源於泰勒在 20 世紀 30 年代所主持的「八年研究」。泰勒主張要縝密地設定教育目標，而目標最終要轉化成可測量的任務。在一個教學計劃結束時，要對學生進行測量以檢視達成所設定目標的程度。如果目標沒有達成，表明教學計劃存在不足；如果目標已經達成，則表明教學

圖 2.1：教育項目評鑑的發展歷程



資料來源：參考 Madaus & Stufflebeam (2000)。

計劃是成功的。在目標達成模式中，目標本身的品質是非常關鍵的。由於目標都要設定成為可以外顯的行為，因此一些內在的目標（如信念、態度）等較難用這種模式測量。

### 強調投入的判斷模式

強調投入的判斷模式和強調產出的判斷模式是根據評鑑者的專業

判斷究竟是着重投入抑或是着重產出而劃分的。強調投入的判斷模式亦稱為強調內在效標或過程效標的判斷模式，而強調產出的判斷模式又稱為強調外在效標或結果效標的判斷模式。比如評鑑一本教科書，若以強調內在效標來判斷，則要看這本教科書的編排及設計；若以強調外在效標來判斷，則要看學生可通過這本教科書學得如何。強調投入的判斷模式的一例是認可模式（*accreditation model*）。認可模式是由專業認可機構來執行，通常在認可機構進入前，學校會按照預先制定的指標進行自我評鑑，在準備好自評報告之後，認可機構會派專業人員訪問學校，然後根據預定的評鑑指標來判斷學校的教學品質。

### 強調產出的判斷模式

強調產出的判斷模式以 Michael Scriven 及 Robert E. Stake 所提出的觀點為代表。

Scriven (1967, 1972, 1974) 所提出的並非正式的評鑑模式，而是一系列對於教育評鑑的重要觀點的集合 (Popham, 1993, pp. 28–31)。概括而言，Scriven 的建議主要有以下五點：（1）形成性—總結性評鑑的區分。他提出對正在發展的教學活動進行評鑑是形成性評鑑，而對已經結束的教學活動進行評鑑是總結性評鑑。（2）關注意標的質素。他認為評鑑亦是一種價值判斷，如果目標根本不值得去達成，那麼就沒有意義來衡量它的達成程度。他建議評鑑人員不應只被動地接受項目設計者所界定的目標，還要對目標本身進行價值判斷。（3）提出效果評鑑（*payoff evaluation*）的概念。效果評鑑有別於關注項目內在特徵的內部評鑑（*intrinsic evaluation*）。雖然他強調效果評鑑，但並不反對內部評鑑，甚至建議在進行效果評鑑時亦要關注內部因素。（4）強調比較評鑑。他認為教育評鑑很重要的一個目的是比較不同的競爭項目，並據比較結果作出選擇。評鑑者只需比較不同項目，而不必完全了解一個項目優於另一項目的原因，因為那是教育研究者應做的事。（5）提出目標游離評鑑。他認為評鑑既應關注項目結果，但不能太局限於隧道式視野（*tunnel vision*），還應關注衍生的未預期目標。

Stake (1967) 則提出全貌評鑑模式 (countenance approach)。這種模式將評鑑視為描述 (descriptive) 和判斷 (judgment) 兩個主要行為；又將前者分為意圖要做的 (intents) 和實際觀察到的 (observations)，將後者分為根據標準或外在效標的判斷 (standard) 和實際的判斷 (judgment)。他並提出，這些行為的實施都要兼顧事前 (antecedent)、執行 (transaction) 和成果 (outcome) 階段。其中，事前階段是指在教學之前已經存在的與成果相關的條件；執行階段是指教學或互動的過程；成果階段是指教學項目的效果。總的來說，全貌評鑑模式就是要依據一定的基本原理 (rationale) 構建評鑑的整體意圖，之後對某個項目進行描述性分析和判斷性分析，而這些分析要針對事前、執行和成果三個階段。

### 助長決策模式

助長決策模式的評鑑者認為，最終決定一個項目價值的不是評鑑者本人的職責，而是決策者的職責範圍。因此，助長決策模式是要為決策者收集和呈現相關資訊，從而幫助決策者對項目作出評斷。最具代表性的助長決策模式是 CIPP 模式。

CIPP 模式是背景評鑑 (context evaluation)、輸入評鑑 (input evaluation)、過程評鑑 (process evaluation) 和成果評鑑 (product evaluation) 的簡稱。CIPP 模式最早由 Daniel Stufflebeam 和 Egon Guba 提出 (Popham, 1993, p. 34)，之後 Stufflebeam 一直在進行 CIPP 模式的完善工作。該評鑑模式是 1965 年美國通過《初等及中等教育法案》(Elementary and Secondary Education Act) 時，聯邦政府要求所有州在該法案之下所採用的評鑑方法，當時最早應用於教育評鑑，後來逐步推廣應用到其他項目的效果評鑑。背景評鑑旨在提供確定目標的依據，比如開展一個教學項目的需求、可能性等。輸入評鑑旨在確定如何運用資源以達成目標，包括課程資源的選擇、設計與發展。過程評鑑旨在提供定期回饋予實施課程方案的人。成果評鑑旨在了解方案實施的效果，以便協助決策人員決定課程方案是否應該終止、修正或繼續。需要指出



的是，成果評鑑不一定是在方案結束時開展，在方案進行的階段亦可按需要隨時進行。

### 自然式評鑑模式

自然式評鑑模式與之前幾種模式不同，它對於目標結果等都沒有嚴格限制，而是更多地採用訪談、觀察和檔案分析等定性描述方法，對所要評鑑的活動進行自然的分析。Guba & Lincoln (1981) 從前置變量 (antecedent) 和可能結果的限制這兩個維度，比較了自然式探究評鑑與科學式探究評鑑的區別。所謂前置變量，是指在評鑑開始時對評鑑產生影響的因素。自然式探究的評鑑對前置變量和可能結果的限制比較少，而科學式探究的評鑑則往往會對這兩個維度有較高的限制，尤以實驗設計型的評鑑為甚。

在這方面，比較有代表性的評鑑模式包括 Stake 的回應式評鑑 (responsive evaluation)、Eisner 的鑑賞式評鑑 (connoisseurship model) 和民族誌評鑑 (ethnographic evaluation) (見 Popham, 1993, pp. 42–45)。Stake 於 20 世紀 70 年代初提出了回應式評鑑的概念，以區別於高度結構化的傳統評鑑方式。Stake 認為，傳統評鑑方式的不足在於沒有充分考慮與方案相關的持份者的感受，比如項目的工作團隊、資助者、納稅人、學生、家長、教師以及管理者等。回應式評鑑常用的數據收集方法是質性的、以人為工具的，即更依靠觀察和判斷。而評鑑的結果常以個案研究、錄影等形式呈現，而並非只是一籃子正式的文字報告。鑑賞式評鑑模式認為課程評價的過程應是教育鑑賞和教育批評的過程。Eisner 將人的判斷視為最主要的數據收集工具，因此這種模式非常有賴於高洞察力的教育批評家，這些人要具有觀察複雜教育情境的豐富經驗，並且能夠從觀察中引申出一些重要的觀點。基於這種評鑑模式對人的依賴性，這種模式要求在鑑賞的同時，評鑑者們亦須互相交流鑑賞的觀點。至於民族誌評鑑是對特定人群的全貌 (包括行為、觀念、知識、文化等) 進行理解，通過民族誌的方法收集數據進而作出評鑑。

上述五種教育評鑑模式各有特點，究竟何種教育項目採用何種評鑑

模式並無定論，需要按照項目的特點和目的等來選取。但無論是何種教育項目，其核心或最終目的都必然指向教與學，因此必須對教學的歷史發展作一疏理，從而釐清教育評鑑中有效教與學的概念。

## 第二節 教學的歷史發展脈絡

評鑑的發展與教學的歷史發展息息相關。本節將教學這一概念自 19 世紀末以來的發展劃分為八個歷史時期，以作描繪及分析。

### 一 19 世紀末 20 世紀初：重知識內容輕教學

20 世紀美國的教育以重知識內容輕教學而開始。1894 年，美國國家教育學會的十人委員會（Committee of Ten）認為高中教育的目標是增強「智力訓練」，而實現這一目標的最好方式是在課程中強調語言、人文學科以及科學（National Education Association, 1894）。在這一背景下，教學行為主要是呈現資訊。1895 年，美國國家教育學會任命了十五人委員會，並重申了將智力訓練視作學校主要目標的觀念。委員會為 7 至 12 年級學生制定了一個六年的學習課程，這些課程特別強調學生需要掌握的知識內容。在這一時期，關於教學的討論實際上是不存在的。1906 年，卡內基教育促進基金會（Carnegie Foundation for Advancement of Teaching）再一次強調知識內容的重要性，同時亦削弱了（至少是沒有提及）教學的作用。

### 二 20 世紀 20 年代至 30 年代：進步主義的教學原則

頗為弔詭的是，關於在學校中應強調甚麼知識的討論反而使人們開始關注教學。當時的政治改革家開始關注社會財富的不公平分配、工業化帶來的個人痛苦以及政治的腐敗等問題，而改革者亦開始將學校視為修正這些社會不正義現象的途徑。在這樣的社會氛圍下，杜威出版了《民主主義與教育》（*Democracy and Education*）一書（Dewey, 1916）。

在書中，杜威不僅強調學校應該是培養民主的土壤，而且亦提供了實現這一目標的指引。他認為教室應該成為分享觀點的地方，並且應該發展出一些基本的社群原則。這一取向與傳統所強調的知識獲取取向截然不同。杜威特別強調科學探究方法在學習過程中的重要作用，他認為小組探究是治癒精英主義的良方。杜威的教學理念將教師視為知識發現的協助者，而非知識的呈現者。1919年，在杜威等人的影響下，進步主義教育學會成立，學會同時發展了一些進步主義教育要遵從的教學原則，包括：（1）教學必須考慮學習者的發展需要；（2）知識不能灌輸給學習者，而是要讓學習者積極地自我建構；（3）參與社會生活是學習的核心；（4）科學的方法是學習的主要工具之一；（5）個人的發展是教育的主要目的。在進步主義的教育原則下，教師會嘗試讓學生參與長期的小組專題研習活動，這些專題研習盡可能由學生自己設計和掌控。1932至1940年期間進行的「八年研究」進一步擴大了進步主義教育思潮的影響力。遺憾的是，隨着第二次世界大戰展開，進步主義教育的發展逐漸減弱，但其教育理念卻對後世影響深遠。

### 三 20世紀40年代：泰勒時期

論教學理念在20世紀上半葉的發展，必須要提到泰勒的重要貢獻。他的重要貢獻之一是指出了從教的角度和學的角度界定學習成果。泰勒不僅使人們了解到設定清晰的教學目標是課堂教學的特定元素，還使人們意識到針對不同類型的學習內容應採取相應不同的教學策略。在泰勒的影響下，教育工作者開始意識到教學知識類型和教學策略類型之間的關係。這一主題亦影響了整個20世紀後半葉教學理念的發展。

### 四 20世紀50年代：轉向重視知識內容

在20世紀中葉，公眾對教學的興趣又轉回到19世紀重視知識內容的取向。1957年，前蘇聯發射Sputnik人造衛星上太空，這是人類歷史上的首次。這事對美國造成巨大衝擊。公眾開始質疑學校教育中所強調

的知識內容及能力如何配套國家需要。當時一些有影響力的人物更進一步，認為公共教育者反學科知識的課程取向削弱了美國學生的智力和能力。當時，人們起初最注重數學和科學知識的掌握，但很快便擴展到了其他學科。

## 五 20 世紀 60 年代：關注課堂教學

如果沒有發生重要事件，也許 20 世紀 50 年代那種重視學科知識、輕視學科教學的傾向會持續不斷。但 60 年代左右發生的一些事件對改變這一傾向產生了重要的作用，其中最具有影響力的事件是 1959 年召開的「伍茲霍爾會議」（Woods Hole Conference）。會議由布魯納（Jerome Bruner）擔任主席，並召集多位科學家和心理學家參加，意圖檢視中、小學的課程內容。布魯納在會上發表重要觀點，認為教學行為會深刻影響學生的學習內容和方法。儘管會議強調學科知識的重要性，但亦首次將教學置於教育的核心環節。另一位著名學者塔巴（Hilda Taba）亦強烈建議要關注課堂教學。塔巴推崇探究的方法，並擁護針對不同類型的知識採用不同教學策略的觀念（即泰勒所提出的觀點）。儘管布魯納和塔巴都提出了理解教學的重要性，但在當時，關注的核心仍然是課程。直到 70 年代，教學才開始成為合法化的研究領域。

## 六 20 世紀 70 年代：教學成為合法化的研究領域

在 20 世紀 70 年代以前，對於課堂的研究可以概括為「強調課程重於教師」（Brophy & Good, 1986, p. 330）。70 年代初，研究者開始討論是否可以界定出一般的教學行為。這些研究文獻逐漸指向「教師效能」。在這些文獻中開始出現一些特定的教師行為，如提問學生、組織小組、引導課堂和活動、保證學生參與、佈置家庭作業、佈置課堂作業、介紹和複習內容等（Marzano, 2000, p. 72）。對於學習策略的關注亦始於 70 年代，這表明課堂研究已經從研究教甚麼轉而研究教學如何發生。比如，當時比較著名的教學策略有 K-W-L（Ogle, 1986）：K 代表

問自己知道了這個課題的甚麼（What I know?），W 代表我想學習甚麼（What I want to learn?），L 代表我學到了甚麼（What I did learn?）。從 70 年代開始，針對不同知識類型、不同情境以及不同學科的學習策略都已經有了研究，比如增潤活動、家課、激發學習的動機，以至補習等。課堂教師的角色已經從教授內容轉向教授學生如何學習。

## 七 20 世紀 80 年代至 90 年代：教學模式多元化

20 世紀 80 年代，關於教學模式的研究逐漸增多。教學模式不等同於教學策略，它是超越教學策略的更高級範疇。教學模式強調教與學的整體性，包含一系列不同的教學策略，是教師、學生及所要學習的知識之間的互動。由於研究文獻中已經界定出了一般的教學行為，教育工作者因而確定有效的教學技術是可以教授的，亦即視教學行為為可以學習的態度和行動。比較有影響的教學模式包括通達學習模式（mastery learning）、合作學習模式（cooperative learning）及直接教學模式（direct instruction）等。認知心理學早在 50 年代就開始影響教與學，但心理學的原理直接運用於課堂教學則在 20 世紀末才開始出現，比如建構主義理論等。與此同時，腦科學的研究亦對教學產生了影響。比如，考慮到情緒的生理機制，很多腦科學研究者宣稱情緒幾乎會影響人類行為的所有方面。因此，在 90 年代，教學實踐亦開始強調提升學生的意識、動機水平及對情緒的控制。

同時，National Commission on Excellence in Education（1983）在《國家處於危機之中：教育改革勢在必行》（*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*）的報告中指出，美國正處於危急之中，這不僅表現在美國的工業、商業、科學、技術方面已失去了世界領先地位，而且在教育方面，教育品質亦急劇下降。這份報告拉開了全面提高教育品質的改革序幕。隨後，80 年代的教育改革讓人們愈來愈意識到問責並不是解決學校教育品質問題的答案，而提升學校系統的內部能量才是關鍵（Fullan, 1998, p. 672）。當時的美國總統布殊在 1989 年 9 月召集各州州長舉行教育高峰會議，會議其中一項具體方案是「新美國

學校」(New American School)。這是一個採用非營利組織或私人公司進行學校教育改革的設計方案，目的是重建學校教育、提升教育品質。在新美國學校計劃持續推動並展現成果後，這種以「外部機構協助學校改革」的模式得到國會的認同與支持(王煜捷，2010)。1997年國會立法推動「全面學校改革設計」(Comprehensive School Reform Demonstration)方案。在這些改革運動的影響下，產生了一大批學校改進項目，如「全面成功計劃」(Success for All)、「躍進學校計劃」(Accelerated Schools Project)以及由「新美國學校公司」(New American Schools Development Corporation)資助的一些項目。這些項目對於教與學有不同的理解，因而支援學校的方式亦各有差異。

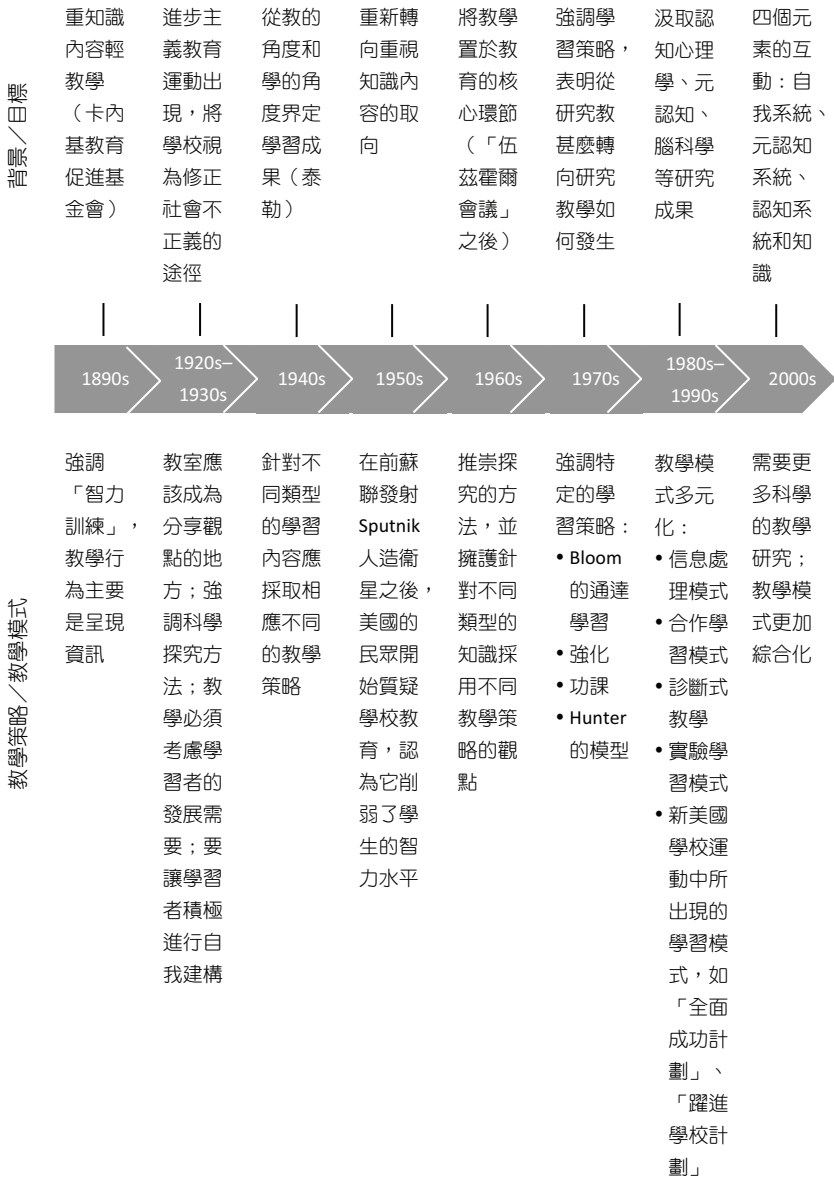
## 八 2000 年以後：更加科學化和綜合化

經過 20 世紀的發展，教學已發展成為一個合法化的研究領域，並且有關教學的理論與研究亦層出不窮。踏入 21 世紀，教學的發展出現兩個走向：(1) 教學將會成為一門科學。過去幾十年來對於教學的研究已經取得豐碩的成果，教學研究的深度和廣度足以支撐教學成為一門科學。(2) 教學模式將更加綜合化。21 世紀的教學模式將綜合三個領域的知識，包括有關教學的實驗研究、認知心理學關於學習本質的理解，以及腦功能研究的進展。

Marzano (1998) 設計了一種教學模式，其中包含了在大多數情境下人類思維運作中四個元素的互動：即自我系統 (self-system)、元認知系統 (metacognitive system)、認知系統 (cognitive system) 以及知識 (knowledge)。過去百多年，教學最初只被簡單地認為是知識的呈現，而發展到 21 世紀，教學已經非常強調學習策略、態度與信念、元認知、前備知識以及資訊分析等的重要作用。相信教學的發展會產生更多新的理念，不斷豐富和充實這一領域。

教學概念經過上述的歷史發展時期(見圖 2.2)，現今更走向科學和多元的發展路向。因此，對於學校改進項目的評鑑更難以簡單地以學生成績為指標。

圖 2.2：19 世紀末以來教學概念的發展



資料來源：修訂自 Joyce, Calhoun, & Hopkins (1997)、Marzano (2000)。

### 第三節 學校改進項目的評鑑

學校改進具有很強的情境性，不同的改進項目有不同的關注點或優先次序，因此對於不同的改進項目，評鑑方式亦可能不同。具體選用甚麼方法進行評鑑需要根據評鑑目的及學校改進的側重點來進行。

#### 一 學校改進評鑑的作用

學校改進的評鑑對於不同的人有不同的作用，Stimpson（2006）將學校改進評鑑的作用按照不同的持份者進行了分析：

1. 對於學生而言，評鑑結果可以讓他們看到自己在學校改進項目下所取得的進步，增強學習信心；另一方面，可以讓學生明白自己的強弱需要，並作針對性的提升。
2. 對於家長而言，可以看到學校改進實施的效果，如果覺得學生從學校改進中受益良多，就會進一步配合和支持學校的改進行動；反之，就會質疑甚至反對學校改進的策略。
3. 對於教師而言，最關心的是教學，而學校改進的關注點亦是教學；通過對學校改進的評鑑，教師可以看到在學校改進中採用的教學策略是否恰當，它可以直接影響到教師對於教學方法、教學資源等的選擇。
4. 對於校長及學校管理者而言，學校改進評鑑亦非常重要，因為他們是進行學校改進的最高決策者，通過評鑑，他們可以調整改進的目標和策略等。

#### 二 學校改進評鑑的方法

Gray, Hopkins, et al.（1999）認為，對學校改進的程度進行評鑑主要有四種方式：（1）讓校內人士（通常是校長或中層管理人員）用他們自己的話語來敘述改進過程中所發生的事。（2）更有系統地使用第一種方式，不僅只對人員進行訪談，還會測量不同成果（比如在教師歸屬感



及學生成績方面的變化等），從而與訪談結果進行對照。（3）分析校外人員（如督導）如何看待學校改進。（4）根據「硬」指標來考量學校改進的程度，如考試和測驗成績。

Stimpson（2006）進一步將評鑑學校改進的方法概括為「看」、「聽」、「問」三類（具體內容見表 2.1）。

表 2.1：學校改進評鑑方法

	看	聽	問
在班級教學過程中日常發生的，日常的評分，定期的測驗和評估任務	<ul style="list-style-type: none"> <li>觀察在工作中的個人或者小組</li> <li>對學生的日常表現進行評分</li> <li>學生的自我評估</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>積極傾聽</li> <li>頭腦風暴</li> <li>同伴互評</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>詢問</li> <li>設定評估任務</li> <li>基於科目的測試或者小測驗</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>討論</li> <li>口頭評鑑</li> <li>開會</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>評鑑實際能力</li> </ul>	
特別採用的方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>系統的觀察</li> <li>組合分析</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>錄音</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>訪談</li> <li>問卷</li> <li>檢查</li> <li>認知測驗</li> <li>標準化測驗</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>錄影</li> <li>合作評鑑</li> </ul>	

資料來源：參考 Stimpson（2006）。

上述對於學校改進評鑑方法的概括是從一般意義上進行的總結。為了更深入理解學校改進評鑑的具體方式，以下將依據本章所列的不同教育評鑑模式，結合同樣案例對這一問題進行分析。

### 三 學校改進項目評鑑的具體模式

如前文所述，Popham（1993）將教育評鑑模式分為五類：包括目標

達成模式、強調投入的判斷模式、強調產出的判斷模式、助長決策模式，以及自然式評鑑模式。在研究文獻中，現有的學校改進項目評鑑案例比較常見的有目標達成模式、強調投入的判斷模式、強調產出的判斷模式以及助長決策模式，自然式評鑑模式則較為少見。下面將結合案例做具體分析。

### 目標達成模式

目標達成模式的主要特點是設定具體的目標，待項目結束後評鑑達成目標的程度。Gray, Jesson, Goldstein, Hedger, & Rasbash (1995) 提出從學校效能的角度評鑑學校改進程度的策略，該策略意圖評鑑經過三年的學校改進之後，以學生成績計算的學校效能的變化情況。

### 強調投入的判斷模式

強調投入的判斷模式重視對內在效標的評鑑，當中以認可模式最為典型。其中一個例子是對「有效學校改進計劃」的評鑑。「有效學校改進計劃」是 1998 至 2001 年在歐洲八個國家（英國、荷蘭、芬蘭、希臘、葡萄牙、義大利、西班牙、比利時）開展的大型國際學校改進項目。Wikeley, Stoll, Murillo, & De Jong (2005) 根據以下基本標準評鑑了這個計劃的效果：

- 是否有證據表明在多大程度上達成改進目標會對學生學業成果產生影響？
- 是否有證據表明在多大程度上達成改進目標確實改善了班級課程的教學？
- 是否有證據表明實施改進的特定方法（如自我調節循環的改進策略）確實比其他方法更有助於實現改進目標？
- 是否有證據表明在多大程度上學校對改進項目的回應會有助於更成功實現改進目標？

- 是否有證據表明在多大程度上學校「組織學習」（organizational learning）的歷史會有助於更成功實現改進目標？
- 是否有證據表明沒有外部變革能動者（external change agents）的幫助學校就不能管理其改進過程？
- 是否有證據表明在多大程度上國家或社會層面的教育目標（包括國家課程大綱、國家級的改進策略或其他）會對處於中間級的改進目標以及學生學業成果產生影響？

各國將案例匯總後，還要負責對其他國家所提案例按照與以上標準大致相似的評判方法進行評鑑（相當於校外評鑑）。最後根據評鑑結果，項目組認為有四個關鍵因素會對學校改進的效果產生影響，包括：情境的重要性、外部變革能動者的角色、內部變革能動者（internal change agents）的重要作用，以及所有因素和影響之間的複雜作用。

### 強調產出的判斷模式

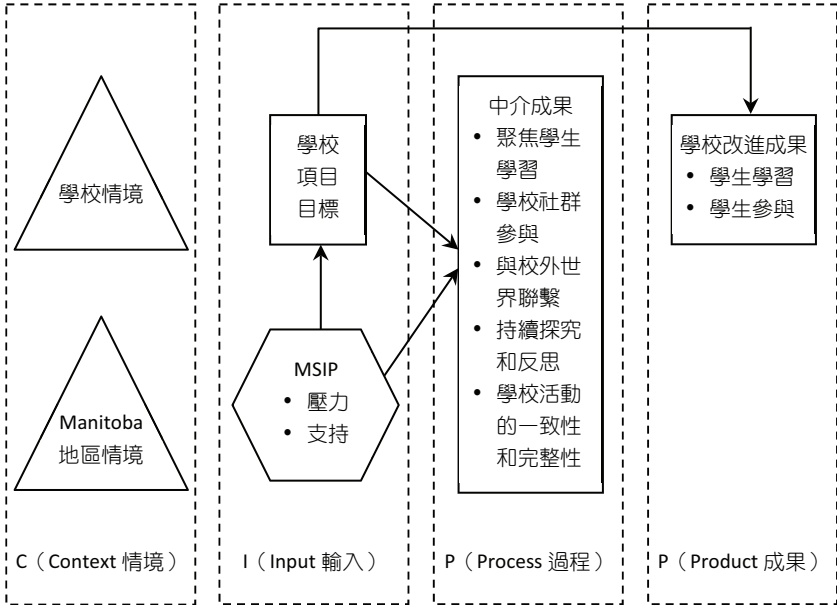
強調產出的判斷模式着重對項目成果的評鑑，其中一種評鑑方式是 Scriven（1967）所提出的用比較的傾向進行教育評鑑。Thomas & Carvin（2003）在對美國「學校復興項目」（School Renaissance Program）進行評鑑的過程中，就是採用這種模式的評鑑方法，即通過實驗組和對照組的對比來說明實驗效果。當然，這個研究並不是嚴格的實驗設計，它只是採用了這樣一種思路來評鑑學校改進項目。研究選取了兩所參加該項目的學校（A1、A2）和兩所雖然參加但是並未真正開展該項目的學校（B1、B2，因為研究者所研究的喬治亞州幾乎所有學校都參與了該項目，很難找到沒有參加的學校），實驗組和對照組（A1-B1、A2-B2）在生源等方面基本上符合配對要求。研究者共採用了三種方法：（1）問卷法。讓教師對項目的效果進行評鑑，包括對項目中的教師專業發展工作、教師認為學生的獲益程度、教師認為家長的滿意程度。（2）觀察法。研究者進入課堂進行觀察，並就學生的課堂表現以及師生互動等情況打分。（3）標準化測驗比較法。研究採用方差分析對學生在 GCRCT

測驗（Georgia Criterion-Referenced Competency test）以及 STAR 測驗（Renaissance Developed Assessments）的得分進行實驗組和對照組的比較。通過以上三種方法，該研究得出「學校復興項目很有效」的結論。

### 助長決策模式

助長決策模式是要為決策者收集和呈現相關資訊，從而幫助決策者作出對於項目的評判。最具有代表性的助長決策模式是 CIPP 模式。Earl, Ali, & Lee（2005）運用 CIPP 模式評鑑加拿大「曼尼托巴學校改進項目」（Manitoba School Improvement Program, MSIP），評鑑的模型見圖 2.3。該項目的目的是通過促進教師專業發展來提升學生學習狀態。研究者試圖通過此次評鑑為當地教育政策制定者提供有意義的學校改進資訊。

圖 2.3：曼尼托巴學校改進項目的評鑑



資料來源：修訂自 Earl et al.（2005, p. 163）。

## 四 小 結

學校改進這種教育變革策略，其發展歷史並不長。在 20 世紀 70 年代末 80 年代初，學校改進才以獨特的研究領域在學術界出現。然而有關的評鑑及教學概念的發展則從 20 世紀初就開始萌芽，發展至今已相對比較成熟。因此，對於學校改進項目的評鑑已有很多有價值的成果可以參考。但由於學校改進有情境性和動態性，對於學校改進項目評鑑的研究與實踐仍然得不到系統的發展。學校改進是「一種系統而持續的努力，旨在改變校內的學習環境及其他相關因素，最終令學校能更有效達到其教育目標」(Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer, & Robin, 1985)。從教學的發展脈絡來看，科學化和多元化仍然是其未來走向。21 世紀的教學已經非常強調學習策略、態度與信念、元認知、前備知識以及資訊分析等的重要作用。強調多元智能、共通能力，以及開設通識課，已經成為許多國家課程改革的方向。然而從現有對於學校改進項目的評鑑案例可見，以學生學業成績為衡量改進的標準仍然居多。在整個教育改革的背景下，對於學校改進項目的評鑑亦應更加多元。由於學校改進具有情境性和動態性，難以對學校改進的前設條件和預期結果給予諸多限制，因此亦應更多運用自然式評鑑模式來評鑑學校改進。當然，無論採用何種模式評鑑學校改進，其最終目的都該應是進一步促進學校改進指向學校教育的核心——教與學的效能。

# 3 學校改進的本土環境

## 第一節 本地教育與課程改革

Fullan (1998) 提出，自 20 世紀 60 年代起，西方國家至少經歷了四個階段的教育改革。第一階段是在 60 年代，西方國家出現了大規模的教育改革，但是改革成效不大。第二階段是 70 年代，當時經歷了一段改革的低迷期，同時人們對公立學校學業成績的不滿亦日益增長。第三階段的出現是源於對公立學校教育質素的不滿，導致在 80 年代出現了更強而有力的中央干預以及對學校的問責機制。進入教育改革的第四階段，人們逐漸意識到問責在本質上並不是解決問題的答案，而學校系統本身的能量建設，以及與學校有關社群的能量建設問題才是改革的關鍵。從以上發展階段可見教育改革的兩個趨勢：一是教育改革的重心逐漸下放到學校改革，二是學校與相關社群的協作成為教育改革的重要方式和內容。

香港社會對教育的期望及要求，同樣隨着其歷史背景及社會發展形勢的影響而有所演進，以適應本地以至國際環境的各種挑戰。香港的教育發展大致以 90 年代末為分水嶺，以下簡述香港教育在兩個時段的發展，以及相關教育改革項目的特色。

### 一 20 世紀 80、90 年代香港的教育政策

由於香港特殊的歷史背景，其教育政策更易受到以美、英為代表的西方國家的教育改革所衝擊。1983 年，美國教育品質委員會發表《國家處於危機之中：教育改革勢在必行》報告（National Commission on Excellence in Education, 1983），全面檢討了當時的教育體系，提出教育必須回復到傳統的基礎訓練。在英國，戴卓爾政府於 1989 年全面推行「全國課程」（National Curriculum），以取代過往由個別學區自行

訂定課程的局面，又推出「目標為本評估」(target-related assessment)，以期把英格蘭及威爾斯的學校教育制度置於統一的評估機制之下，以對學校制度進行問責及審核。受美、英政府新保守主義影響，香港的教育政策在 20 世紀 80 年代後半期亦開始加強對學校的問責。這集中反映在香港 1990 年推出的《教育統籌委員會第四號報告書》，其中重點強調了「目標為本」評估，為各主要階段的學業目標、成就等級及評估措施制定架構（教育統籌委員會，1990）。此外，《第四號報告書》亦建議設立課程發展處，由教育署管轄，公開招聘專業人員擔任職位，以加強檢討、倡議及支援香港的課程發展，進一步提升香港中、小學的教育質素。

踏入 90 年代，香港社會面對「九七過渡」的臨近和隨之而來的種種不確定因素，明顯經歷着信心危機。社會上瀰漫着對香港未來發展的關注，諸如如何維持香港現時在國際市場上所擁有的競爭能力與地位，如何維持現時享有的生活水準等。其中一個解救方法自然是提高學校教育的整體質素和效率，以提供足夠以至更多的精英去承擔及解決未來危機，而要達此目的，其中一個途徑就是加強對學校制度的管理與審核，並增加對教學過程的控制與評估（曾榮光，1998，頁 176）。在這樣的背景下，延續 80 年代對教育的問責與評估，香港政府在短短六年內推出了七份政策報告書（見表 3.1）。這七份報告書從學校管理、教師發展以及教學語言等方面圍繞改善中、小學的教育質素而展開。例如《學校管理新措施：改善香港中小學教育質素的體制》建議把學校由

表 3.1：香港 90 年代發布的教育政策文件

時間	政策文件
1991 年 3 月	學校管理新措施：改善香港中小學教育質素的體制
1992 年 6 月	教育統籌委員會第五號報告書：教師專業
1992 年 10 月	香港學校教育的目標
1994 年 7 月	語文能力工作小組報告書
1994 年 12 月	教育水準工作小組報告書：學校教育質素
1995 年 12 月	教育統籌委員會第六號報告書：提高語文能力整體策略
1996 年 11 月	教育統籌委員會第七號報告書：優質學校教育

「外控管理」轉變為「校本管理」，並以學校的資源、管理、教育工作、成績等表現指標衡量學校表現，以提高教育質素及學校效能。《香港學校教育的目標》具體提出了香港教育應致力達到的目標，及提供策劃、推行及評審學校活動的綱領。其後發表的《教育水準工作小組報告書：學校教育質素》，則探討了水準（standard）及質素（quality）在教育範疇的意義，並提出設立保證質素組、所有學校展開校務發展計劃、制定質素指標、幫助學校改革管理程序和架構等一系列建議。教育統籌委員會（以下簡稱教統會）在《第七號報告書》中，更承《學校管理新措施》的討論，引入學校效能研究的「增值」概念，從「輸入指標—過程指標—產出指標」詳盡地對「質素指標」進行了描述，並重申要在校內校外建立質素保證機制。同時，為了鼓勵發展優質教育，教統會在報告書中建議設立「優質教育發展基金」，用公開篩選方式，讓各界申請一筆過撥款，以進行改善教育質素的計劃。至於《教育統籌委員會第五號報告書：教師專業》、《語文能力工作小組報告書》、《教育統籌委員會第六號報告書：提高語文能力整體策略》，則提出教育制度在能提供大量學額及滿足普及教育的要求之後，應該着力檢討教師的質素及專業發展，例如建議成立語文教育及研究常務委員會、設立教師基準資格、釐定授課語言政策等。

## 二 香港回歸後的教育政策

香港回歸之後，如何在「一國兩制」原則下，面對 21 世紀的挑戰，維持及增強香港既有的國際競爭力，成為新一屆政府着力解決的問題。在教育方面，開始改變過往偏重於問責與評估的政策導向，從學制、課程、評估以及教師專業發展等多方面進行全方位教育改革。教統會於 2000 年 9 月向政府提交了《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》（以下簡稱《改革建議》），當中指出「世界變了，教育制度非變不可」（教統會，2000，頁 24），提出需要配合 21 世紀的社會發展進行一系列教育改革。21 世紀的教育藍圖以培養學生「樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」為首要目標，並以「學生為本、永不



放棄、講求質素、全方位學習、全社會動員」為改革原則（教統會，2000，頁 4、5）。當時對教育制度的檢討涉及多個範疇，包括各教育階段的課程、學制和評核機制，以及不同階段間的銜接機制。因此，《改革建議》提出的改革方向涉及多個教育階段（幼兒教育、九年基礎教育、高中教育、高等教育、持續教育）及多個範疇的大規模革新。行政長官隨後於 2000 年 10 月發表的施政報告中，接納教統會提交的所有改革建議。因此，《改革建議》標誌着香港新世紀教育改革的全面開始。在隨後十多年的發展中，香港的教育改革圍繞《改革建議》，進一步對學制、課程、學校管理與評核，以及教師持續專業發展等方面制定了具體的改革措施。以下將分別對這四方面的改革作簡要說明。

## 學制改革

過往，香港一直採用英國學制，即五年中學教育、兩年大學預科教育及三年制本地大學學士學位教育（5+2+3 學制）。然而在這種學制下，到 2000 年，只有約三分之一的中五畢業生能繼續升讀中六和中七。踏入新世紀以後，面對新科技和知識迅速發展，以及不斷激化的全球競爭，香港提出要為所有學生提供完整的高中教育，全面培養自發的終身學習者。2000 年的《改革建議》已經有了改革高中學制的設想，當時建議合併高中和預科階段成為三年的高中學制，採用三年初中、三年高中和四年大學的學制（3+3+4），讓有志及有能力的學生均有機會接受三年制高中教育。

其後，教統會成立「檢討高中學制及高等教育銜接工作小組」，深入研究實施三年高中學制的可行性、具體措施及推行時間表等。該工作小組在 2003 年發布了《高中學制檢討報告》，就新的課程、評核、考試及大學收生制度等提出進一步建議。行政長官在《2004 年施政報告》中接納了工作小組的建議，並於 2004 年 10 月開始為期三個月的公眾諮詢，搜集社會各界人士的意見。

經過首輪諮詢之後，教育統籌局<sup>1</sup>於 2005 年 5 月公布《高中及高等教育新學制：投資香港未來的行動方案》。該行動方案確立了新學制

有關課程、評核等的基本架構，並確定了推行新學制的時間。在平衡各項考慮因素後，政府決定於 2009 年 9 月正式實施新高中學制，由中四年級開始推行。新學制之下的首批中六學生將於 2011–2012 學年接受首屆香港中學文憑考試，並於 2012 年 9 月入讀大學四年制學士學位課程。

學制改革給香港的教育發展帶來了契機，同時亦伴隨着極大挑戰。配合新學制而採用的新課程、新評估方式以及新舊兩種學制交替所產生的在校學生增加等問題，都加重了中學和大學對教師專業能力、收生制度、學校資源設施等方面的要求。因此，學制改革是個龐大的系統工程，需要社會各界共同努力、共同承擔，亦需要審慎策劃、協調工作及承擔資源。

### 課程改革

與學制改革密切相關的是香港的課程改革。為了提供優質的學校課程，課程發展議會在 1999 至 2000 年進行了學校課程整體檢視。在 2000 年 9 月公布的《改革建議》中，教統會已經對各個階段的課程改革提出了設想，包括幼兒教育階段、九年基礎教育階段、高中教育階段、高等教育階段以及持續教育階段。隨後，課程發展議會於 2000 年 11 月公布《學會學習：課程發展路向》諮詢文件，並在經過半年時間之後，根據公眾對諮詢文件的回應及課程發展議會所提出的願景，進一步編訂了《學會學習：課程發展路向》報告書（以下簡稱《發展路向報告書》）（課程發展議會，2001）。《發展路向報告書》定出了香港未來十年學校課程發展的大方向，落實《改革建議》中所提出的改革願景及整體教育目標。當中提出的重點項目包括：為師生創造更多優化學與教的空間、利用有效的教學策略引發學生的學習動機及培育九種共通能力、推行「四個關鍵項目」（即德育及公民教育、從閱讀中學習、專題研習、資訊科技）。這些改革方向的主導原則是要教導學生學會學習，促進他們獨立學習的能力，達到全人發展和終身學習的目的。因此，《發展路向報告書》的建議十分重視透過不同策略發展學生的能力，又提出

教師的角色應該由傳授知識轉變為資訊提供者、學習推動者、顧問、輔導者、評估者等多種角色。除了各傳統學科在課程改革上要配合教育改革的大方向，香港課程改革呈現出的主要特點包括：（1）科目變領域；（2）強調共通能力；（3）照顧學生多元能力及學習需要。

### 科目變領域

2000年的《改革建議》提出，學校要為學生提供五種學習經歷，以配合教育目標中「德、智、體、群、美」五育的發展，以利全人發展。這五種學習經歷分別是：德育及公民教育、智能發展、社會服務、體能和美育發展、與工作有關的經驗。為了達到這一課程目標，《發展路向報告書》中將課程架構設計為三個方面：學習領域、共通能力、價值觀和態度。

從科目（subject）到學習領域（learning area）的轉變是這次課程改革的重點。課程文件中提出把現有科目編入八個學習領域：包括「中國語文教育」、「英國語文教育」、「數學教育」、「個人、社會及人文教育」、「科學教育」、「科技教育」、「藝術教育」和「體育」。學校可從每個學習領域選出若干科目，從而為不同程度的學生提供全面和均衡的課程。在每個學習領域下，學習內容可採用分科、學習單元、分段課程或專題研習等模式組織。這種課程架構改變了以往將知識按科目分塊的學習方式，更強調培養學生對知識的融合共通能力。

### 強調共通能力

共通能力能幫助學生學會掌握知識、建構知識和應用所學知識解決新問題。《發展路向報告書》提出要培養九種共通能力，即協作能力、溝通能力、創造力、批判性思考能力、運用資訊科技能力、運算能力、解決問題能力、自我管理能力和研習能力。為了培養學生的共通能力，加強不同學習領域之間的聯繫，課程改革無論在學習方式及科目設置上都進行了新的設計，包括開展四個關鍵項目、重整小學常識科課程，及在高中設置通識科。

(a) 開展關鍵項目——教統會(2000)在《改革建議》中清晰指出 21 世紀的教育改革應以學生為本：「改革的主要目的是給予學生更大的空間和彈性去組織和掌握自己的學習」(頁 32)、「學習應超越學科課程和考試的局限，通過課堂內外各種不同形式的學習活動，為學生提供全面的學習經歷」(頁 33)。所以，為配合 21 世紀的教學主流，突顯終身學習的社會特點，包括學會學習、主動學習、強調學習經歷、全方位學習、尊重不同的需要、強調學習的連貫性及進展性評估等，在上述建議中，較具體的是推行四個關鍵項目，包括德育及公民教育、從閱讀中學習、專題研習、運用資訊科技進行互動學習。其中專題研習是較為明顯而學校又紛紛推行的。

專題研習是就着一個與現實生活相關而又值得學生花時間及精神去探索的主題作深入探討。專題研習鼓勵學生從做中學，學生圍繞着一個主題，計劃如何透過有效的資料搜集、整理、分析、綜合、反思等過程，對先前懷疑的問題作出結論，結合不同領域的知識、共通能力、價值觀和態度歸納出一些新論據或建構出一些新知識。在專題研習的過程中，教師提供學習的綱領，在學習過程中主要擔當指導者的角色，引領學生思考和反思，培養學生自主學習及與他人溝通合作的態度。

(b) 重整小學常識科課程——《發展路向報告書》提出要對當時的小學常識科進行刪減及重組。新的常識科課程設計結合了學習領域中所提到的「個人、社會及人文教育」、「科學教育」及「科技教育」三個學習領域所涉及的能力、知識、技能及價值觀進行學習。新常識科鼓勵教師多為學生安排探究活動，並讓學生有更多機會在課室以外進行全方位學習。

隨後，在 2002 年，課程發展議會編訂《基礎教育課程指引：各盡所能·發揮所長(小一至中三)》，以取代課程發展議會於 1993 年編訂的《小學課程指引》和《中學課程指引(中一至中五)》初中課程部分。該課程文件提出小一至中三階段八個學習領域的課程指引，及相關科目的課程指引，其中包括《小學常識科課程指引(小一至小六)》。

《小學常識科課程指引(小一至小六)》規定，所有小學於 2004-2005 學年採用常識科新課程，對象為小一至小六學生。為了保證學生有

充足時間學習常識科，課程指引規定常識科的比例要佔小學課程總課時的 12% 至 15%。中央課程提供六個學習範疇：健康與生活、人與環境、日常生活中的科學與科技、社會與公民、國民身分認同與中華文化、了解世界與認識資訊年代。根據中央課程所指引的學習範疇，各學校要根據學生以及校本的實際情況對中央課程作出調適，發展校本課程。

(c) 高中設置通識科——教育統籌局於 2005 年發表《高中及高等教育新學制》，公布三年高中學制將於 2009 年 9 月在中四實施，並提出以富彈性、連貫及多元化的高中課程配合，藉以照顧學生的不同興趣、需要和能力。文件指出，通識教育科將會成為三年制高中課程的核心科目之一（四個核心科目包括中國語文、英國語文、數學及通識教育），並會與其他三年制高中課程的科目一樣進行公開評核。2007 年，課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂了一系列《高中課程及評估指引（中四至中六）》，其中對通識教育科亦作了詳細說明。隨後，在 2009 年，課程發展議會編訂《高中課程指引：立足現在・創建未來（中四至中六）》，以取代該議會早年編訂的《中六課程指引》及《中學課程指引（中一至中五）》高中課程部分。2009 年的《高中課程指引》進一步訂明了通識教育科的組成部分及在總課時中所佔的比例等。

在新高中階段，所有學生都需要修讀通識教育科。通識教育科包含三個學習範疇和獨立專題探究，其設計是讓學生聯繫不同知識，從不同角度看事物，並擴闊其知識領域。這課程讓學生更深入了解香港社會、中國的發展及其在現代世界的地位、全球化，以及他們在社會、國家和全球層面的公民意識和責任，並有助他們發展學會學習的能力，成為能獨立思考的人。

探究式學習是設計高中通識教育科的關鍵。香港自 20 世紀 70 年代開始，已在這一方面有很好的課程發展經驗。學校除了在 1992 年實施高級補充程度的通識教育科外，在公民教育和思維技能等科的跨課程聯繫方面，亦積累了很多寶貴的實踐經驗。在 2003 年開設的綜合人文科（中四至中五）和科學與科技科（中四至中五），更進一步為在三年制高中課程中推行通識教育科積累了更多教學經驗，並提供了豐富資源。<sup>2</sup>

### 照顧學生多元能力及學習需要

在標誌着香港進入新世紀教育改革的《改革建議》文件中，提出香港在 21 世紀整體的教育目標是「讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變，有充分的自信和合群的精神，願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻」（教統會，2000，頁 27）。其中「全面而具個性的發展」是教育目標所重點強調的。在文件的附錄中，更着重解釋了「照顧學生多元能力及學習需要」，並就此從社會及學校層面提出政策建議（教統會，2000，附錄 V）。文件認為，教育不應僅僅關注學生的學術能力，更要發掘和發展學生的多元能力，讓學生得到充分發展。而不同的學生，除了具備不同的能力外，亦可能面對學習上的不同需求，需要不同形式的幫助。對社會層面的建議包括推行融合教育、資優教育等，而學校要根據學生的能力和需要設計校本課程，並進行不同形式的組合教學等。

隨後，2001 年發表的課程文件《發展路向報告書》進一步對照顧學習差異作了解釋。其中強調每個學生在認知及情意發展、與人交往、能力、動機、抱負、學習方式、需要、興趣及潛能上均各有不同。形成學習差異的因素亦很多，包括與生俱來的智慧、不同的社會及經濟背景、不同的學習經歷及學習動機，又或是學習者與課程的錯配等。所以照顧學習差異不是要拉近學生之間的差距，亦不是要齊一他們的能力或學習表現，而是應該設法了解學生學得不好的原因，並幫助他們學得更有效（課程發展議會，2001，頁 82）。

近年來，香港教育改革已經從「知識為主」轉向「能力為本」，強調要發展探究及共通能力。再加上推行「融合教育」、實施新高中課程及大量新移民子女出現，使得在學校中照顧學生學習差異，發掘學生的不同潛能成為亟待解決的問題。學制改革使得香港有更多學生可接受高中教育，這是教育機會公平的一大進步；而在課程及評核制度上的改革則是更關注教育的過程及結果公平。照顧學習差異雖然都見於政策文件及理念，但具體來說究竟應該如何進行？面對每所學校、每節

課堂、每個學生的不同情況，學校尤須在照顧學生學習差異方面得到更為校本的支援。

### 學校評核機制的改革

香港在回歸前對教育的監管所採用的是外控式的分科目視學制度，負責執行的部門是輔導視學處（Advisory Inspectorate Division）。但隨着香港學校數目不斷增加，分科視學的持續性很難保證。在 20 世紀 80 年代，西方國家紛紛進行教育改革，而且受到分權化、多樣化等後現代主義思潮影響，內控式的校本管理（school-based management）逐漸成為各國中小學管理的主要措施之一。1991 年 3 月，香港政府發表《學校管理新措施》，強調要將權力下放至學校，進行校本管理。但由於當時措施並不完善，再加上是自願性質，因此實行的學校並不多，校本管理的實施並不普遍。

教統會先後於 1993 年 10 月成立「教育水準工作小組」及 1996 年 4 月成立「學校質素和學校經費專責小組」，研究及分析教育質素問題。在這些研究基礎上，教統會於 1996 年 11 月發布《第七號報告書》，建議在 2000 年於全港推行校本管理；報告書又引入學校效能研究的「增值」概念，從「輸入指標—過程指標—產出指標」詳盡地為「質素指標」作了描述。

隨後，教育署在 1997 年成立「質素發展委員會」和「質素保證視學組」（Quality Assurance Inspectorate），取代原有的輔導視學處。質素保證視學採取駐校模式，在視學過程中向學校提出改進意見，並有支援隊伍負責跟進。但是由於這種方式需要較長時間及較高成本，因此教育統籌局提出由 2003–2004 學年開始推行學校發展與問責架構，強調學校自我評估（自評）是優化教育工作的核心，並輔以校外評核（外評）互相配合，推動學校藉策劃、推行及評鑑（planning, implementation and evaluation）的循環，不斷自我完善。

第一周期的外評由 2003–2004 至 2007–2008 學年進行，第二周期則於 2008–2009 至 2013–2014 學年展開。教育局於 2008 年 7 月 3 日發出

《學校發展與問責架構——下一階段學校的持續完善》通告，修訂了第二周期的學校發展與問責架構。該通告進一步肯定學校自評是推動學校改善求進的關鍵，而且會實施以校情為本、更為聚焦的外評（教育局，2008）。

自評與外評相結合的評核模式促使學校不斷自我反思和改進，但同時亦加重了教師的負擔，給學校及教師帶來壓力。學校需要根據發展與問責架構對相關指標進行評級，制定周年計劃、學校發展報告等，最後要向持份者發布外評報告，這為學校帶來很大挑戰。尤其在推行的第一周期，許多學校面對這些工作都顯得手足無措，急需專業的引領和幫助。

回顧香港的評估制度，從分科輔導視學，到校外質素保證視學，再發展至校內評核與校外評核相結合，這一從分科到全面、從純校外到校內與校外相結合的評核模式的變化，更強調問責。這體現了上文所提教育改革第四階段的特點，即問責在本質上並不是解決問題的答案（Fullan, 1998）。學校系統本身的能量建設，以及與學校有關社群的能量建設才是改革的關鍵。

### 教師持續專業發展

香港的教師繼續教育稱為教師持續專業發展，這種表述更加直接地指向了教師繼續教育的實質。2003年11月，香港的師訓與師資諮詢委員會（以下簡稱師訓會）發布了《學習的專業·專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展》報告，制定了「教師專業能力理念架構」，內容主要圍繞「教與學」、「學生發展」、「學校發展」、「專業群體關係及服務」四個範疇。在每個範疇內又劃分成多個細項，並從「基本要求」、「力能勝任」、「卓越境界」這三個專業發展階段分別描述。這一架構為教師專業發展方向提供了一個參照工具，而在報告中對教師參加專業發展活動的時數亦作了規定（師訓會，2003，頁14）：



- 所有教師，不論其級別和職務，均應在每個三年周期內，參與不少於 150 小時的持續專業發展活動；
- 教師參加由學校每學年舉辦三天的教師專業發展日活動，其時數應全部被確認為持續專業發展要求的進修時數。

此後，師訓會又組織專門的研究團隊對報告的實施情況進行跟蹤回饋，在 2006 年和 2009 年分別發表了《中期報告》和《第三份報告》。從報告中的調查顯示，「大部分教師不難達到『軟指標』的要求」（師訓會，2009，頁 12）。「三年不少於 150 小時的『軟指標』，對落實教師持續專業發展，很有幫助，應予維持」（師訓會，2006，頁 30）。報告中認為，「以協作方式來進行教師持續專業學習，可以提升教師的專業素養，改善學校教育的質素。協作性質的持續專業發展強調分享、實踐和善用教師本身的專業知識和經驗」（師訓會，2009，頁 31）。同時，報告中建議「加強與不同持分者（如家長和其他專業或社會團體）之間的合作，為教師締造更多不同範疇的持續專業發展機會」（師訓會，2009，頁 37）。教師的持續專業發展可以有助於教師更好地應對社會變革和教育變革，但學校及社會如何為教師提供有質素的專業發展活動是需要深思的問題。從報告中可以看出，各專業機構的協作是教師專業發展的重要方向。

## 第二節 學校在教育改革環境下的挑戰與 學校改進支援團隊的角色

自 20 世紀 90 年代後期開始，教育當局在學制、課程、學校管理與評核、教師專業發展等方面提出了優化和改革的建議，並陸續推出各種改革政策。這些改革項目雖為香港的中小學帶來很大挑戰，但教育改革所提出的新思維為學校改進帶來推動力，亦引起了更廣泛的專業討論。另一方面，學校努力配合改革發展，亦令學校的生態、發展焦點和文化發生不少改變。比如，課程規劃由科目至學習領域，課程組織由單篇到

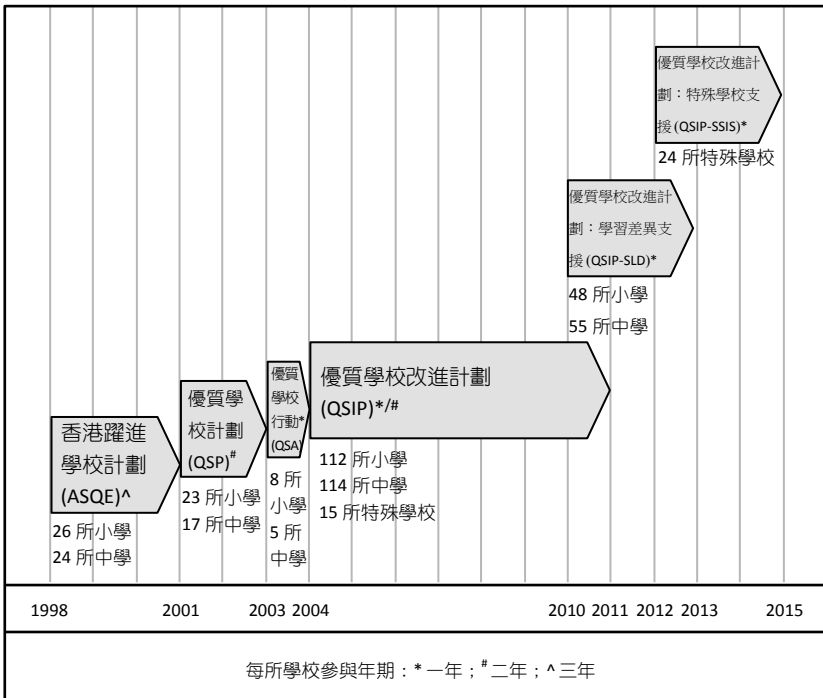
單元，教材處理由指定篇章到開放學習材料，上課模式從課堂教學到全方位學習、跨科學習、電子學習等。這些引導學生自主學習的課程並沒有降低了對教師的要求，反而是對教師的要求更高。教師的角色已經不僅是講授者，還要擔任引導者、統籌者等角色，而在課堂教學中還要照顧學生的學習差異。此外，新的常識科、通識科的出現，以及其他科目在課程上的改革及更新，使教師更須具備通融整合的能力去組織課堂教學；校內評核與校外評核相結合的評核方式，要求學校提前做好計劃，並推行和評估計劃；教師持續專業發展需要學校開設相應的校本工作坊，幫助教師完成專業發展的要求。

學校面對教育改革帶來的挑戰，對外界的專業引領與幫助的需求增加。教育當局、大學、專業團體等在改革的環境下，為學校及教師提供多種形式的培訓與支援，以回應不同的發展焦點和需要。而在支援提供者與學校的關係中，所提供的支援是否切合學校需要，是否有助學校提升教師的教學能量及學生的學習效果，都甚為重要。一般來說，能配合教師面對的狀況及需要，提供適時、對焦支援的支援團隊，普遍較受學校歡迎。

教育改革的背景和發展，跟學校對專業支援團隊的需求和期望，以至專業支援團隊的發展軌跡，有密不可分的關係。其中，本地開展大學與學校夥伴協作的歷程，正反映了教育改革、學校需求與專業支援模式三者互為影響的發展關係。本地較有規模的大學與學校夥伴協作團隊於90年代後期首先出現，始於由香港中文大學借鑑 Henry Levin 教授領導的美國「躍進學校計劃」(Accelerated Schools Project) (Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993)，向優質教育基金成功申請開展的「香港躍進學校計劃」(Accelerated Schools for Quality Education, ASQE)。此後，這個支援團隊獲教育當局繼續撥款支持，得以持續配合本地學校情勢和需要，發展及延續一系列整全式 (comprehensive) 學校改進計劃。繼「香港躍進學校計劃」(1998–2001)後，先後推展的計劃包括「優質學校計劃」(Quality Schools Project [QSP], 2001–2003)、「優質學校行動」(Quality Schools in Action [QSA], 2003–2004)、「優質學校改進計劃」(Quality School Improvement Project [QSIP], 2004–2011)、「優質學校改進計劃：

學習差異支援」(Quality School Improvement Project: Support for Learning Diversity [QSIP-SLD], 2010–2013)及「優質學校改進計劃：特殊學校支援」(Quality School Improvement Project: School Improvement for Special Schools [QSIP-SSIS], 2012–2015) (見圖 3.1)。這一系列計劃有不同名稱，但這只是為了配合撥款機制的要求，而計劃背後的理念和核心價值卻是一致的。這些計劃均由同一個專業支援團隊主持及發展，為學校提供整全、互動、有機的全面支援，所以是一脈相承的學校改進計劃。這些計劃透過大學與學校的夥伴協作，以學校為本，把大學的理論和知識與前線教師的實踐經驗結合，使教師的能量 (capacity) 得到提升，在教學上能面對社會不斷改進所帶來的新要求和挑戰，令學生在學習上更有效。在大學、學校與政府 (資源提供者) 的三信 (信任、

圖 3.1：香港中文大學推行的學校改進計劃



信心、信念) 基礎下, 這些計劃期望引領學校教育工作者開闊視野、接受新知、反思自我、參與改革, 建構學校團隊文化, 循序走向自我完善的路。由 2004 年起, 團隊正式隸屬香港中文大學香港教育研究所, 以「優質學校改進計劃」命名, 得以建立更加清晰的大學支援團隊形象。

「優質學校改進計劃」及其同系列計劃歷年來與中、小學及特殊學校進行夥伴協作已超過 450 校次。這些計劃經過多年發展與經驗總結, 已逐步把外國經驗本地化, 成為本地最具規模、能對應本地情勢提供專業支援的整全式學校改進計劃。這系列計劃的其中一個特點, 是着重在教育改革的各個階段中, 就着教師面對的不同處境和挑戰, 調校支援焦點和策略, 以增強教師專業能量、推動學校持續改進為最終目標。教師和學校的發展需要雖然常常隨着教育環境和要求的轉變而變化, 但無論當下狀況如何, 支援團隊仍然重視以當時最受關注的焦點為協作平台, 回應教師的需要。

這些計劃多年來與各類型學校協作的經驗, 令所提供的專業支援更加成熟、更切合本地學校需要, 亦逐漸總結出本地化的立體專業支援模式, 以及全面學校改進的進路。從這些計劃的發展歷程可見, 專業支援團隊的進路與本地教育改革的发展情勢息息相關。以下就教育改革各個阶段的發展, 描繪教育環境如何影響學校的發展需要、改進工作, 以及支援團隊的發展。專業支援團隊的演進過程, 同時亦透視支援人員如何配合客觀情勢, 為學校提供到位、對焦、有效的專業支援。

本章下半部分將以香港中文大學專業支援團隊的工作經驗為主線, 描述支援工作與香港教育改革的關係。本書第 1 和第 2 章所介紹的理論, 以及本章中描繪的本土教育環境, 提供了重要的知識基礎, 以解釋專業支援的作用及限制。

### 一 教育改革醞釀期：從大型試驗中建立學校改進工作的基礎

教統會在 1984 年至 1996 年間發表了第一至七號報告書, 檢討當時的教育環境, 並提出相應的發展建議。而在這段期間, 又有多份有關提升中、小學教育質素的文件陸續發表, 包括《學校管理新措施: 改善

香港中小學教育質素的體制》(1991)、《香港學校教育的目標》(1992)、《語文能力工作小組報告書》(1994)、《教育水準工作小組報告書：學校教育質素》(1994)，提出教育發展的方向和綱領。這些討論，喚起教育界及社會對提升教育質素的關注，亦醞釀起教育改革的氛圍和基礎。

1997年10月，行政長官在施政報告中宣布設立優質教育基金，用以資助各項有助推動香港優質教育的計劃。設立基金是《教育統籌委員會第七號報告書》的主要建議之一。基金獲得政府撥款50億元，在1998年1月2日正式設立，為教育界所提出有意義的計劃，提供有效的資助安排。基金主要資助屬於基礎教育範圍內（即幼稚園、小學、中學及特殊教育）值得推行的非牟利創新計劃。學校可以透過公開篩選方式，向基金申請一筆過撥款，進行各種促進有效學習或學校發展的改進計劃。學校可以彈性運用所獲撥款，例如可用以直接支付所需費用，或用作騰空教師進行相關計劃，甚至是聘請支援人員推動教學及其他方面的發展。優質教育基金為學校創造了持續改進的空間，讓學校獲得額外資源具體執行一些創新的發展計劃。基金所提供的資源同時亦開展了大學支援學校改進的平台，成就了大學與學校進行夥伴協作的契機。

香港中文大學教育學院早於1997年借鑑 Henry Levin 教授領導的美國「躍進學校計劃」，在三所香港中、小學進行小規模的學校改進試驗。美國「躍進學校計劃」的根本目標是為在學習上處於弱勢的學童（at-risk students）提供豐富的學習經驗，使他們能夠在學業方面迎頭趕上。要達到這目標，學校必須適切地整合學習上的三個關鍵問題，即「學生學甚麼」、「如何創造學習機會」及「怎樣提供最佳的學習情境」。對此，Levin 認為最重要的是創造課堂內外的學習情境，使學生對學習產生興趣，在學習過程中找到意義，並能了解學習與生活經驗的聯繫（Hopfenberg et al., 1993）。Levin 提出幫助學習上處於弱勢的學生不宜用補償教學（remedial teaching）方法，反而要借用教導資優兒童的方法和策略，所以這個計劃着重為學生製造安全和給予關懷的學習環境，提供富有挑戰的學習活動，使學生投入學習。Levin 等人稱這種取向為強效學習（powerful learning），在強效學習過程中，學生嘗試從體驗中

建構知識、掌握概念、學習解難 (Hopfenberg et al., 1993)。從這角度看，強效學習不只是一種教與學的方法，它要體現的是有效教學的精神，要求學校協調教師和員工，使整所學校對學生的學習都有共同的關注和期望。對於一些關鍵議題，如「學生要學甚麼和怎樣學」、「教師要讓學生有怎樣的學習經歷」、「教師怎樣營造課堂環境和學校氣氛以配合強效學習」等，學校持份者亦要有趨向一致的理解和認同 (Hopfenberg et al., 1993)。

歸納而言，研究者指出強效學習具備六項關鍵元素：(1) 強效學習是真實的 (authentic)，學習經驗需與日常生活息息相關；(2) 強效學習是包容的 (inclusive)，所有學生的意見、看法和聲音都得到重視和尊重；(3) 強效學習是以學習者為中心的 (learner-centered)，學習活動必須照顧學員的能力和興趣；(4) 強效學習是互動的 (interactive)，學習者都與其他學員一起投入和互動，將學習經歷轉化為知識；(5) 強效學習是持續的 (continuous)，每一天、不論時地都會持續；及 (6) 強效學習是探究的 (investigative)，學習活動是重視實作 (hands-on) 和發現導向 (discovery-oriented) 的 (Hopfenberg et al., 1993)。由此可見，強效學習有別於傳統上教師主導、單向講授的方式，較以學習者為中心，強調學生主動學習、投入課堂活動，與教師和同學互動，共同建構知識。美國「躍進學校計劃」在推動強效學習的過程中，嘗試協調各方資源，包括教師、家長、學生和社區，建構共同目標，並集中優勢，致力為學童提供富有意義的學習經歷。

香港中文大學參考美國「躍進學校計劃」的經驗，與三所學校進行試驗期間，適逢香港政府成立優質教育基金，資助教育界進行改善教育質素的計劃，香港中文大學遂向基金申請撥款，開展「香港躍進學校計劃」，並獲當時最高額度的撥款支持，獲撥款超過六千萬港元。這計劃與本地 50 所中、小學進行為期三年的夥伴協作，協助學校優化教與學，並提升教師的專業能量。在當時來說，這是個大型的先導試驗，提供了重要的實驗場所，從因應本土情勢轉化外國經驗之中，摸索和整理大學與學校夥伴協作推動學校改進的模式。這個計劃和繼後陸續獲撥款開展的一系列學校改進計劃，正是「優質學校改進計劃」的雛型和起點。由

於當時是處於起步階段，所以主要是參考及嘗試轉移一些外國經驗，但亦因應了香港學校的實際情況轉化了某些理念及策略，以配合本土情勢。

這時期「香港躍進學校計劃」雖然尚在摸索以哪種形式支援學校才更有效，但當時已建立和堅守的幾個核心信念，為往後同系列計劃的發展奠定了楷模。信念之一是以美國「躍進學校計劃」的三個原則為核心價值，分別是目標一致（unity of purpose）、賦權承責（empowerment coupled with responsibility）、發揮所長（building on strengths）；計劃團隊相信缺乏一致目標和願意承擔責任的教學團隊是難有真正改進的。信念之二是大學與學校的夥伴協作必須建立在大學、學校與政府的「三信」（信任、信心、信念）和平等基礎上，才有條件引領學校成員接受新知、反思自我、自我完善。此外，支援團隊抱持「學校改進策略應以學校為本」的信念，相信每個學校改進個案都應該是各項改進因素的有機結合，因而並沒有一套放諸四海而皆準的「學校改進」方程式（趙志成，2003a）。在實際支援學校的過程中，計劃團隊的支援工作可分為「大齒輪」、「小齒輪」兩類。「大齒輪」工作的目的旨在提升學校效能、探究教育理念目標及教學策略、建構團隊共力與學校文化。「小齒輪」的目的則為增潤及優化教學效能，提升教師專業能量（有關「大、小齒輪」支援工作的理念與具體策略，詳見本書第4章）。

例如，支援團隊當時透過各色各樣的工作坊推廣強效學習的理念，並與學校老師一起設計符合強效學習精神的學習活動（例見趙志成、陳可兒、趙李婉儀、黃家聲，2001；趙李婉儀，2001b，2001c）。最典型的例子莫如推動專題研習。當年，在香港中、小學，專題研習尚算不上是一項普遍的學習模式，即使有少數學校推行專題研習，亦是偏重以資料搜集為主的學習活動——教師給學生一個課題（例如交通工具），學生搜集該課題的相關資料，然後以剪貼形式製成資料冊交給老師，在學習過程中缺乏探究元素。由於這種以資料搜集為主的專題研習未能發揮研習的應有精神，故此支援團隊嘗試在很多夥伴學校推動探究式專題研習，並親身示範各種教學策略，例如「聯班大課」、「小組輔導」、「個別指導」等，當時深受學生歡迎和支持（趙李婉儀，

2001b, 2001c)。除了支援專題研習外，支援團隊亦經常透過跨學科或全方位學習活動等方式，展示強效學習的精神和理念（陳可兒，2001a，2001b；陳建順，2001；趙志成，2001b；趙志成等，2001；趙李婉儀，2001b，2001c）。初時，教師對這些「另類」教學方式，或多或少都有點懷疑。但當教師觀察到學生在學習態度和研習成果方面都有良好轉變，便漸漸建立信心。例如教師發現學生的上課態度較前積極和投入、更願意主動搜集資料，學生研習的成果和產出的水準亦相當高，部分甚至超出教師的預期。自始，教師對支援團隊亦逐漸有較大信心和認同，使日後的合作變得更為密切和順利（趙李婉儀，2001a，2001d）。

這種形式的學校支援工作在當時看來像是不可能的任務。因為有關工作是要透過行政、課程與教學，以至家長和社區等多個環節的有機結合，在學校推行一套改革信念，發動學校自我完善的機制，最終希望提升學校的質素和發揮學生個人的潛能。這套改革的精神和過程，觸動整個學校文化和管理文化，衝擊着傳統的教學信念和策略，改變教師對兒童的期望，這種種都需要校內同工的觀念轉移（paradigm shift）、共同努力，認同此計劃的信念和原則，並付諸行動，才能成功。「香港躍進學校計劃」透過與學校的夥伴協作，促使教師察覺必須改變和持續改進，明瞭協作、溝通以及積極參與學校改革的重要性。另一方面，亦為教師提供專業發展機會，提高教師試驗及實施新教學策略的信心，促進專業的自我改進文化。

「香港躍進學校計劃」最初只是實驗性行動，但當時所建立的信念與種種實踐嘗試，卻奠定了本地以大學與學校夥伴協作進行整體學校改進的模式。此模式亦有別於專業發展學校（professional development school）或帶導（mentoring）的一貫模式，顯現出其獨特價值。同時，「香港躍進學校計劃」的試驗，亦提供了全面學校改進計劃的理論模式和實證支持。

在教育改革的醞釀期中，社會對提高教育質素的關注漸漸提升。當時所設立的優質教育基金，正好為一些學校提供進行改善計劃所需的資源。「香港躍進學校計劃」當時亦因為得到基金的撥款資助，得以成功開展，以大學與學校夥伴協作形式，為學校提供專業的校本支援。



這個試驗計劃並不能很具體確定學校在支援後的劃一及標準成果，但從協作的經歷中卻總結出學校改進並沒有單一方程式，各類型學校的改進都是獨立的，而且建基於其現存學校文化、目標、教師能力及學生條件上（趙志成，2003a）。同時，亦確立了建立信心及信任的夥伴關係的重要性，於此，專業支援的質素非常關鍵。無論如何，這些學校改進工作的早期嘗試，為日後的發展奠下了重要的基礎。

## 二 教育改革初期：建立本土化的夥伴協作模式及專業支援團隊

踏入 21 世紀前後，教育當局先後進行了多次有關教育改革的諮詢，檢視現行教育制度及分析社會未來的發展趨勢。期間發表的文件包括《教育制度檢討：教育目標》（1999）、《教育制度檢討：教育改革建議》（1999）、《香港學校課程的整體檢視：改革建議》（1999）、《日新求進、問責承擔：為學校創建專業新文化》（2000）、《教育制度檢討：改革方案》（2000）等。

經過一輪諮詢工作後，教統會於 2000 年 9 月發表了標誌教育改革方向的《改革建議》，以之為香港教育發展提綱挈領的發展藍圖。《改革建議》中所提出有關課程、學制及評核機制，以及不同階段間的銜接機制等具體內容，在本章第一節已作簡要說明。例如在九年基礎教育方面，《改革建議》訂下了三大改革範疇，分別是：（1）改革課程及改良教學方法；（2）設立中文、英文、數學基本能力評估；及（3）改革派位機制。在這三大範疇下，又列出了其他形形色色的改革細項，以確切落實教育改革的大方向。

課程發展議會於 2001 年 6 月發表《發展路向報告書》，定出了香港未來十年學校課程發展的大方向，以重視學習經歷、擴闊知識領域、提升共通能力、走出科目局限為重點。在具體策略上，以「四個關鍵項目」帶動，並會改革課程及改良教學法，引入思維訓練及培育「九種共通能力」，以至嘗試改變評核模式。除制定統一的中文、英文及數學基本能力評估外，亦提出以校本評核展示學生在統一試以外的能力，希望帶出「評核為了學習」的意念。這些課程改革意念都具有良好意願，

但同時在各科、各學習領域、各類學校出現時，難免步伐不同。在繁重教學工作的壓力下，課程改革的良好意願隨時會落空。

在教育改革初期，教育界的持份者大抵認同改革的需要。《改革建議》及課程指引內所提出的「四個關鍵項目」及「九種共通能力」等新概念，令學校對於專業支援的需求更為殷切。當時教師只需集中處理課程改革的四個關鍵項目，而且可以在各類支援學校單位及計劃的推動下，進行抽離式的全方位體驗學習及思維訓練等，所以改革的壓力不算太重。另外，由於大部分學校在改革初期尚未有縮班、殺校危機，亦未有公開反映學校強弱項的自評和外評工作及報告，因此改變的壓力亦不算太大。

鑑於學校當時面對的教育環境和需要，「香港躍進學校計劃」及其後續推展的「優質學校計劃」和「優質學校行動」，<sup>3</sup>引入「以實證為本」的概念，協助學校按校本情況建立自我改進機制；又透過「情勢檢討」，向學校反映現況，引導學校明白改變的需要。另一方面，計劃團隊的支援人員亦多用學習理論和「學生為本」意念，協助教師設計各種教學活動，提升教師的專業能量，以之為促進學校改變的「變革能動者」（change agent）。

在教育改革之初，香港學校改進計劃的發展進入了第二階段。在這階段中的「優質學校計劃」及「優質學校行動」，其發展特色是逐漸在「移植」外國經驗和實證基礎之中走出本地化的學校改進路向，同時亦建立起專業、有實力的支援團隊。這兩個計劃雖然仍如其前身計劃般，受西方學校發展理念和策略的啟發和影響，但因為得到「香港躍進學校計劃」的本地實踐經驗支持，所以只是借鑑了西方進行學校改進的精神，並非完全借用其具體策略，而且在實踐之中融匯了相當的本地經驗。這使西方的學校改進經驗迅速被本土化（盧乃桂，2006），而適用於支援本地學校進行改進的理論框架亦開始建立（趙志成，2003c）。

例如在「香港躍進學校計劃」時期，支援團隊致力推動強效學習的理念，並以不同形式向教師展示一些以學生為本的教學設計和全方位學習經歷。這些試驗大多獲學校和教師的良好評價。然而，教師最迫切的需求仍然是在課堂上如何體現和發揮強效學習的精神。在美國，躍進

學校的規模一般較小，要求全體教學人員一起運用同一模式（如強效學習）設計課程和進行教學，相對來說比較容易。但香港中、小學的規模較大，在課程和教學方面，分科和分工都相當精細，而且絕大多數教師都希望在保留原有課程框架和進度要求的前提下，追求更有效能的教與學。為此，在「優質學校計劃」時期，支援人員多因應老師要求，一起參與課堂教學的設計和試驗，並進行觀課和協作教學。傳統以來，課室好像是教師的「自耕地」，一般很少會讓別人僭越。支援團隊慶幸獲得教師信任，讓支援人員進入課堂，一起謀求改進的方法。故此在這個時期，實際進行了很多具體優化課堂教學的「小齒輪」支援工作。

學校一般都歡迎支援團隊支援各種學習活動，但要讓學校了解進行這類活動時，應配合學校發展目標、教師能量、教學策略、學科特性和學生學習效能，是更為複雜的問題，亦是學校及教師們對教育的信念及堅持等問題。例如在學校收取能力較弱學生時，教師不能只以教「好學生」為目標，應以「教好」學生的態度面對。因此，支援團隊十分重視協助學校檢討情勢及建立共同目標，並按個別學校需要提供不同類型和程度的支援。

另一方面，支援團隊在與學校協作的過程中，亦體會到學校改進的複雜性和獨特性，學校的發展受着種種校本因素影響和制約。例如，中學的學校改進主要議程和變革策略，在很大程度上是受學校接收哪一學能組別<sup>4</sup>學生所影響。換言之，獲派不同學能學生的中學，由於其學生能力不同，學校的發展目標和策略可能有頗大分別。這是因為香港的中學學位分配機制是以學童學能高低依次分派中一學位，能力較佳的學童較易獲分派至聲譽較佳、學術水平較高的中學；相反，能力較弱的學童多被分派至聲譽較遜、學校平均學術水平較低的中學，結果便出現一個學業能力分隔明顯的中學系統（Lo et al., 1997）。為便於溝通，教育界將主要收取第一學能組別（能力較高）學童的學校稱為第一組別（band 1）學校，主要收取第二學能組別（學能中等）學童的學校為第二組別（band 2）學校，而第三組別（band 3）學校則主要接收學能最低（即底部三分之一）的學童。不少研究指出，接收不同學能學生的學校，教師所面對的挑戰各有不同。由於不同組別學校所面對的情況

不同，學校的中長期發展目標，以至所應用的發展策略亦有不同。支援團隊綜合本地不同學校的改進經驗，總結了不同類型學校的發展策略，使西方的學校改進經驗迅速被本土化（趙志成，2003a）。

學校改進計劃在這階段最重要的發展關鍵，是建立起專業的支援團隊。當時「優質學校計劃」及「優質學校行動」的支援團隊由大學專家學者與資深前線教育工作者組合而成，前者是「學術型」專家，具備豐富的理論知識；後者是「實踐行動型」專家，他們過去是資深校長、教師或教師培訓專業人員，他們豐富的前線經驗對於在學校進行具體支援工作非常重要。因此，團隊的組合是同時具備了學校改進的理論知識與實踐經驗，形成了重要的能量（critical mass）。此外，加上團隊成員持守專業態度，堅持為學校提供有質素的專業支援，所以得到學校信任，讓改進計劃的行動能夠實踐和得到效果。例如當時教師慣常接觸的專業發展一般是講座或單向講解的模式，而這些計劃則着重參與式的培訓形式，這在當時是教師少有經歷的。「優質學校計劃」與「優質學校行動」的支援團隊亦常嚴謹地設計和進行各項支援工作，細緻地安排每個步驟和工作總結，因此建立了學校對大學專業支援的信心。另一方面，支援人員在支援過程中所累積的經驗，亦令他們更具實力、更加成熟，因而逐漸建成立成更加專業的團隊。支援團隊身為變革能動者，在學校改進的路上注入動力，同時亦在經驗總結之中提升自己的能動力（盧乃桂，2007）。

### 三 教育改革熾熱期：立體式專業學校支援

教統會於 2000 年發表《改革建議》，訂出未來教育的發展藍圖後，與教育發展相關的各個範疇亦相繼配合文件當中所提出的願景及整體目標，落實具體的政策措施。隨着各份政策文件和指引陸續推出，教育改革的发展逐漸明確和具體。

學制改革是帶來較大衝擊的教育改革。教育統籌局於 2005 年推出《高中及高等教育新學制：投資香港未來的行動方案》，確定了新學制有關課程、評核等的基本架構，並宣布於 2009 年把高中學制從兩年高

中、兩年預科轉變為三年高中，同時就着學制改革相應調整課程，當中更涉及把通識教育科列為核心科目（教育統籌局，2005）。這個改變和決定來得相當急促，未經足夠專業討論和諮詢，亦未有配套資源。無論如何，學制改革為香港教育帶來新的發展機緣，但同時亦對學校及教師帶來各樣新挑戰。其中最大的挑戰包括：新高中通識教育科成為必修科；各選修科的安排、組合和教學人手調配。

通識教育科是新生事物，通識教育科教師大都不是本科的「科目專家」，他們往往亦另外任教自己主修的科目，而通識教育科所需的跨領域知識亦促使教師要不斷學習。由於科目涉及的知識內容廣泛，通識教育科常常要與其他科目聯合開展專題研習，教師因此較其他科目的教師需要更多的協作和專業發展。通識教育科學與教的成功，有賴恰當運用和適時更新不同類型的資源，所以教師要努力建立本科學與教的資源庫。因此，通識教育科的開設使學生獲得了全面發展的契機，但同時亦給學校和教師帶來了很大挑戰。新學制亦令教學人手的調配出現困難，學校內部的矛盾亦隨之增加。尤為重要的是新學制令學生的學習差異更為明顯。加上長期困擾香港的教學語言政策，在容許學校自由運用時數、以中文或英語為教學語言的微調政策下，教師都要有兩套教材、兩種語言為教學條件，令教師對教育改革及教學改進增添抗拒。

在學制與課程改革之外，學校評核機制的改革亦帶來衝擊。質素保證科就着 1998 年推出的《表現指標（初版）》，修訂了用以評估學校的表現指標，於 2002 年發表了《香港學校表現指標 2002》及《香港學校表現指標：表現例證》。教育統籌局及後於 2003-2004 學年正式推行「學校發展與問責架構」，以保證學校質素。第一周期的自評與外評工作由此展開，當中強調以學校自我評估為優化教育工作的核心，輔以校外評核互相配合，推動學校藉「策劃、推行及評鑑」的循環，不斷自我完善。在新政策的要求下，學校需要在過程中公開各類反映學校質素的計劃書、報告及指標，如學校發展計劃書、周年校務計劃書、學校報告、學校表現評量、持份者問卷、學生情意及社交表現評估等（教育統籌局，2003）。要落實這個概念並不簡單，因為學校日常面對

的教育事務如恆河沙數，評鑑效能的指標亦不能標準化，多樣化的評估亦令教師疲於奔命，工作壓力大增。

而在教師專業發展方面，師訓會在 2003 年推出《學習的專業·專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展》文件，當中訂下了「教師專業能力理念架構」，提出教師在專業發展階段所需的各種能力、技巧、知識和態度，又提出教師需每三年參與不少於 150 小時持續專業發展活動的軟指標（師訓會，2003）。同年，語文教育及研究常務委員會（2003）亦提出了《提升香港語文水平的行動方案：檢討總結報告》，要求語文教師必須達到「語文能力要求」。教師的持續專業發展可有助於教師更好地應對社會變革和教育變革，但學校及社會如何為教師提供有質素的專業發展活動是需要深思的問題。

上述各項大小不同的新政策，使教育改革的藍圖得到落實，亦讓教師和學校能更明確地配合改革的大方向。然而，各項政策和措施相繼推出，改革的浪潮鋪天蓋地，而且亦牽涉大規模的變革，使教師一時之間難以完全消化和適應。加上當時就學人口下降，各種監察機制開始推出，以至新的學校類型（直資學校、國際學校、高中學院）亦相繼湧現，使以往在舊制度下毋須考慮學校存亡或教師失業問題的中、小學都開始感受到巨大危機。學校的領導及各級教師都如坐針氈，額外進行了大量教學以外的宣傳或非教學工作，同時又要面對增加了的進修要求，這些境況大大加重了教師的壓力。而且，改革大旗幟下的「專業要求」其實並不容易理解，在學校缺乏專業領導的情況下，是難以判斷這些「改革要求」應否和如何在學校的實際情況下落實。例如新推出的評核學校工具，可以是學校分析學校情勢的契機，讓學校有機會深入評估現況，進行有焦點及方向的持續改進。但如果拿捏不好，學校可能反而受這些機制所操控，過分強烈地追逐指標的要求（趙志成，2004）。當時在欠缺支援和配套之下，教師應付教育改革顯得疲憊、焦慮和無所適從。

以上教育政策在學制、課程、學校評核機制、教師專業發展等方面的改革，加上當時又開始出現縮班、殺校危機，令學校及教師尋找專業支援的需要及動力增加。這亦是推動學校接受大學人員專業支援的客觀

有利條件。這些有關教學及學校發展的改革項目直接影響教師的日常教學及發展學校的工作。從正面看，這些改革訴求是學校改進的推動力之一，但學校亦有可能因繁多的改革項目而迷失，或受制於政策架構，而失去教育的核心價值和使命（趙志成，2004）。

在這前提下，學校更加需要有質素而又能對應學校、教師需要的專業支援，以增強變革的動力和能量。這些訴求促成了「教育發展基金」的設立。教育統籌局於 2004 年 7 月獲立法會財務委員會通過撥款 5.5 億元成立基金，推行「校本專業支援計劃」，在當局原有的支援服務以外，為本地學校提供更多元化的專業支援服務，包括五個項目，計有校長支援網絡、學校支援夥伴計劃、專業發展學校、同儕參與校外評核，及大學－學校支援計劃。其中，大學－學校支援計劃為本地大學與學校夥伴協作的發展提供了重要的支持。

承接前期三個整全式學校改進計劃的經驗而開展的「優質學校改進計劃」，即因獲得基金的支持而於 2004 開展。這個計劃特別關注為教師和學校釐清各項新措施和要求，並疏理學校的發展現況；另一方面，亦利用改革項目的機遇以作雙方合作的切入點，自然地建立起夥伴協作的平台，在互信之中協助學校運用這些政策帶來的變革機會促進學校發展（趙志成，2009）。這個計劃的發展和作用亦在這種微妙的「推」、「拉」動力或阻力的夾縫中，為學校提供沒威脅性的專業支援。這在當時的教育改革情境下，是相當有意思的。

這個學校改進計劃比前期的計劃更有規模，在七年間共與 112 所小學、114 所中學及 15 所特殊學校協作，每所學校的基本協作年期為一至兩年。這個計劃承傳了整全式支援的特色，同樣是着重先為學校進行「情勢檢討」，了解學校的現況及發展計劃。而在分析學校情勢及與學校建立共識之後，再透過互動式協作，循個人、科組和學校三個層面同步接觸，作「點」（個人「內化」發展）、「線」（強化團隊，提升教師專業能量）、「面」（建立自我完善機制，塑造良好學校文化）的多方支援，過程中有策略地啟動學校在信念和文化的轉變，建構團隊共力。

在這期間，「優質學校改進計劃」的支援團隊發現中、小學對優化課堂教學的需求不斷增加，其原因就與上述的教育改革背景和改進計劃的取態有關。近年本地的課程改革和教育改革積極鼓勵學校運用多元化教學策略以提升教學效能，例如近年中、英文科的課程改革都積極鼓勵教師運用多元和互動的教學策略，使學生投入課堂學習，很多學校都希望得到相關的支援，探索新的發展方向。支援團隊便經常為教師澄清教學策略的根本理念，及配合學校狀況適量引入「戲劇」、「說故事」、「遊戲」等促進學生學習的元素。這些嘗試普遍得到教師歡迎和支持，亦令前線教師（尤其是小學教師）較易產生好感，幫助他們掌握改進教學的策略。然而，計劃團隊認為最重要的是能將教學策略轉移（transfer）至學校內的教學領導以至前線教師身上；這個計劃的支援人員經常強調任何新舊策略皆有意思，主要視乎學生的學習效益而定，教學心法才是最重要。第二，香港教育局質素保證科於 2003–2004 學年起推動「學校自評」及「校外評核」，亦間接推動了學校更關注課堂教學效能。不少夥伴學校在外評前和外評後，都希望能進一步提升課堂教學質素，於是邀請支援團隊協助進行改進。第三，教師感到支援團隊的介入對他們的教學有實質幫助，許多經歷夥伴協作的教師都表示協作令他們學到新知識和有效的教學方法，亦看見學生在學習方面有明顯進步，於是，教師對支援人員產生信心和期望。雖然夥伴協作其實需要相當的時間和精神，但教師亦覺得是值得和有意義的。「優質學校改進計劃」在當時發展為本地最大型的整全式學校改進計劃，其工作亦獲得教育界及社會人士廣泛認同。

經過多年的教育改革之後，教育界對「照顧學習差異」的關注愈加殷切。「優質學校改進計劃」於 2010 年得到教育當局的邀請和撥款，在原有工作的基礎上，發展為期三年的「優質學校改進計劃：學習差異支援」，協助 103 所中、小學部署整全策略，以照顧學生的學習差異。此後，「優質學校改進計劃」與「優質學校改進計劃：學習差異支援」兩個計劃雙線並行，分別以「整全式學校改進」與「照顧學習差異」為重點，為學校提供專業支援，但背後的核心理念都是一致的，同樣是



積極建構校內持份者的共同目標，與學校一同優化教學和提升教師的能動力。2012年，教育局再邀請支援團隊為特殊學校提供專業支援，是以開展為期三年的「優質學校改進計劃：特殊學校支援」，把推動整全式學校改進的理念與經驗進一步擴展到特殊學校中。

這一系列學校改進計劃在過去十年間的發展，反映了學校及教師的發展需要不斷變化，以及大學專業支援團隊如何因應學校面對的環境持續更新。計劃團隊從支援本地學校持續改進的實踐經驗中，發現每所學校都是獨特的個案，因着不同的發展背景和特性而有不同的發展步伐和焦點。雖然如此，「有質素」的支援仍是學校所渴求的，而為學校開展行動計劃時亦需要有準確目標。大學支援團隊在與學校進行協作的過程中，同時把不同學校連繫起來，為學校建立了促進專業成長的網絡，其可貴之處在於：（1）建立從實踐中總結出的教師成長方式和優化教學的學校改進策略；（2）建立多個不同形式及不同主題的跨校教師討論平台，進行教學效能的探究；因為若只強調反思而沒有共通平台讓教師發揮及學習，就只是紙上談兵，所以要建立分享學與教效能的跨校學習圈；（3）展示優質的專業支援，使教師在教學上有專業自主的空間，改變一貫以來由上而下的工作模式，能獲賦權，能承責。

這種建基於大學與學校夥伴協作和互信，以有效學習為目標的學校支援計劃，協助學校改進的幅度相對較寬廣，並非聚焦在一兩個項目，而是遍及教學和學校文化等較廣的層面。而以改變的深度而言，亦相對較深入，不只涵蓋技術層面的改變，亦涉及課程結構、教學編排等結構層面的轉變。這樣，才能促成學校的全面改進（趙志成，2003c，2005）。這些學校支援和夥伴協作的目的，是要促進學校改進的內在條件，達致以下三方面：（1）重塑學校教育目標，建構團隊文化，建立推動持續改進的自我完善文化和機制；（2）關注教師專業發展，強化教師專業能量；（3）專注於學生學習，追求和探索有效學習的方法。

從專業支援的發展方向而言，「優質學校改進計劃」團隊早期的學校支援工作主要是建基於外國經驗的轉移與本土化，以支援學校及教師回應當時的教育改革要求，學校改進及更新的動力主要是由政策及專家帶動（policy-led and expert-led）。隨着計劃的支援團隊及支援模式

愈趨成熟，工作重點開始轉為着力培育教師成為變革能動者，進一步帶動教師及學校推動學校改進（practitioner-led）。例如，透過強化校內中層領導及教學領導（instructional leader）、為學校建立跨校學習社群及組織學校間的專業交流平台、邀請教師借調到計劃團隊等，帶動教師專業成長及提升改進教育的能量。

## 註釋

1. 教育統籌局的前身是專責教育事務的教育司署。1980年11月，政府決定將教育司署分為政策科（「科」）及負責執行和落實政策的「署」，教育司署改組為教育科及教育署。1983年，教育科改名為教育統籌科（Education and Manpower Branch）。1997年香港回歸之後，教育統籌科更名為教育統籌局（Education and Manpower Bureau）。2003年1月，實行「局署合併」，把教育署及教育統籌局合併為新的教育統籌局。2007年7月1日教育統籌局改稱教育局。
2. 教統會（2000）在《改革建議》中提出要「提供一個寬闊的高中課程，讓學生有機會獲得涵蓋各個學習領域的經歷，建立一個廣博的知識基礎，及加強從不同角度分析問題的能力」（頁85）。為回應上述建議，課程發展議會（2001）在《發展路向報告書》中要求學校特別為着重理科或科技科的學生開設綜合人文科（中四至中五），提供在「個人、社會及人文教育」學習領域的學習經歷；同時，亦為着重文科的學生開設科學與科技科（中四至中五），提供在「科學教育」和「科技教育」學習領域的學習經歷。
3. 「優質學校計劃」與「優質學校行動」同樣是得到優質教育基金的撥款資助而開展。
4. 為利便統一分配中一學額，教育統籌局中一學額分配組按照全港小學六年級學生的考試成績，排列分為若干組別，稱為「收生組別」，目的是讓學習成就相近的學生能共同接受適切教育。現時設有三個收生組別，第一組別為成績高踞全港大約首33%的學生，如此類推。派位時，學能較佳的學生，有優先獲派屬意學校的機會。



# 4

## 本地學校改進計劃的實踐策略

學校改進工作是複雜的工程，當中牽涉不同持份者和各種因素的互動。因此，真正有效的學校改進不能只是零碎的改進，而需要對學校內部的改進有通盤認識。學校領導要具有系統思維，才能進行針對問題又知其局限的改進策略。

學校團隊是推動學校持續改進的重要力量之一。學校領導如何帶領和團結團隊，以及團隊本身的投入度和能量，對學校的發展可以帶來不一樣的效果。美國「躍進學校計劃」所提出的三個核心原則，很值得學校領導及學校支援團隊借鑑，並以之為帶領學校團隊發展的方向。這三個重要原則是：目標一致（unity of purpose）、賦權承責（empowerment coupled with responsibility）及發揮所長（building on strengths）（Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993）。「目標一致」需要學校建構共同願景，校長、教師、學生以至家長上下一心為學生的長遠福祉而努力，一起參與和貢獻；「賦權承責」旨在增進教師的專業能量，共同為學校的使命而奮鬥；「發揮所長」則強調發揮學校和教師的現有優勢，在強項中持續發展，精益求精，不互相埋怨和指責。這三個原則是推動學校團隊朝着共同目標奮鬥、發揮強項和優勢的重要基礎。各團隊成員的互動協作之中亦應該強調要貫徹平等（equity）、參與（participation）、溝通與合作（communication and collaboration）、反思（reflection）、團結（community spirit）、信任（trust）、實驗及發現（experimentation and discovery）、敢於嘗試（risk-taking），及以學校為專業知識中心（school as the center of expertise）的基本價值（Hopfenberg et al., 1993）。

香港「優質學校改進計劃」多年來以夥伴協作形式為本地學校提供校本專業支援，協助學校因應本身的強項和挑戰，持續改進。支援團隊

從這些實踐經驗中，總結了幾個學校支援工作的基本原則：（1）提供有質素的專業支援（quality professional support）；（2）專業支援需有知識基礎（knowledge base）和數據支持（data-driven）；（3）誠懇正直和具專業道德的支援（support with passion and integrity）；（4）整全式學校改進（comprehensive school improvement）；（5）以學校為本，配合學校的要求和挑戰（meet the challenge）；和（6）不斷反思和學習（self-reflection and continuous learning）（趙志成，2005）。

以上六個學校改進支援工作的原則，交織起來之後，便呈現出專業支援團隊在實踐工作期間應有的宏觀視野。學校的教學工作非常繁重，教師為進行專業發展所能付出的時間很有限，所以對支援質素的要求十分高，因此專業支援團隊能提供適時、具質素、到位的支援十分重要。而提供高質素支援的關鍵，在於必須透徹掌握學校的改進原則與校本情勢，亦即對知識基礎和校本數據的理解，然後按「學校為本」的精神，為學校提供適切而全面的支援。「優質學校改進計劃」着重「全面學校改進」，是因為學校各個層面所發揮的效能一環扣一環，所以在推行各種行動計劃時，亦需要營造有利革新的健康環境，才能令行動計劃產生效果。例如學生的學習經歷固然與個別教師的本科知識與課堂教學有關，但其實亦同時受學校的培育文化、整體教師對學生成長的信念等所影響，因為這種種氛圍和觀念能直接或間接影響課程編排、分班制度、學生訓輔制度、課外活動編排、師生關係、學生對學校生活的投入程度等。因此，若要優化學生的學習效能，除需要提升課程、教學的質素，亦要得到培育系統等各方面的配合。換言之，進行學校發展必須有宏觀視野，對學校內的各個環節有通盤考慮，如果只集中一方面的發展而忽略了其他環節的配合和協調，便難以得到持久和顯著的效果。整全式的學校支援正是着重在學校各個層面注入能動力，在引進各種行動計劃時，亦協助學校改善學校文化和系統，使改革的動力能在學校內生根，創造學校改進的共力（synergy）。有效的支援應該視學校為一整體，這比機械式地在個別點上推動，一般能取得較顯著和持續的效果。在互動層面方面，支援團隊以專業、誠懇的態度與學校協作，有助與學校建立互信和緊密的合作關係。這種關係更有利於學校成員接受新知、反思

自我、自我完善，在本身基礎上持續進步。上述六個學校改進支援工作的原則所帶出的意義即在於此。

進行學校改進有基本的原則，卻沒有一套放諸四海而皆準的「學校改進方程式」，因為影響學校改進的因素繁多，而且各項因素都是複雜又互為影響的。這些因素包括：持份者準備改變的心態，校長及管理層的領導能力與風格，校內核心成員的視野和能量，外來助力或監管的作用，因課程改革或教學策略改變而帶來的良好效果，學校團隊的協作程度等。學校各項改進因素的有機結合，便組成了其獨特的學校改進個案。所以，每一學校個案都獨一無二，而有效的學校改進策略應該以學校為本。

學校改進與教師的學習關係密切，在改進過程中，必須建設適當的協作平台，讓教師有機會體驗、試驗、實踐和不斷反思。這樣，學習才較深入，對教師才有持久影響。本章以下部分將就着上文提出的學校支援工作基本原則，勾勒專業支援團隊在實際工作期間，有效支援學校進行改進工作的幾個關鍵理念和策略。下文分為六節：第一及第二節有關理念與發展，描繪大學與學校進行夥伴協作的基礎與核心目標；第三至第六節則關於學校改進計劃支援學校的實際策略。第一節先分析政府、大學、學校在三方協作的角色與互動。第二節帶出學校改進的核心目標在於提升專業共力與重視教學效能，並透過建立學習型組織文化、宏觀的學校改進視野，培育教學領導，推動學校的持續發展。第三節指出有效的學校改進工作必須基於學校情勢分析、以學校為本，這樣才能真正了解和回應學校的發展需要；亦會介紹幫助支援團隊掌握校情的一些工具和方法。第四節提出整全、互動、有機的支援模式，比單項、機械式的支援更能推動學校的持續發展；又以「優質學校改進計劃」的整全支援為例，介紹指向宏觀層面的支援工作（建立有利學校改進的機制與文化）和指向微觀層面的支援工作（具體提升教師能量及學生學習效能），如何在相互配合和帶動之下加強校本支援的作用。第五節反思專業支援團隊可在提供校本支援之外，善用由夥伴學校組成的龐大網絡，組合不同類型的協作或學習群組，以促進學校之間的專業交流；亦總結了其中一些實踐經驗。第六節總結支援人員在推動教師

成長和學校發展的角色與作用，並帶出支援人員以團隊形式組合起來，當中所產生的共力遠遠超過個人的能量；而這團隊組合的支援形式，亦更有利於為學校提供整全、有機的專業支援。

## 第一節 政府、大學、學校的三方協作

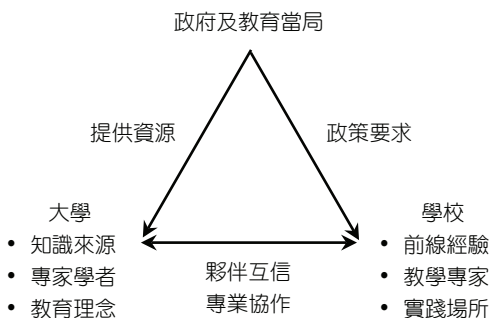
### 一 政府、大學、學校三方協作的基礎

政府推行的教育改革及新政策，對學校的持續改進與發展有指引作用，學校對於專業支援的訴求亦因而持續增加。來自大學的專業支援團隊本着良好意願，貢獻本身對教學及學校發展的理論知識，並以其對本地教育情勢的理解，嘗試與學校開展夥伴協作關係，協助學校改進。大學專業支援團隊在其學術背景的支持下，對理論的認識較有系統，可以借助不同的學術理論和研究經驗，為學校建議切合校情的發展策略。雖然大學專業支援團隊在學術知識上有優勢，但學校始終是實踐教與學的實際場所，亦匯聚了不同專長的教育專家，累積了相當豐富的前線實踐經驗，對總結學校發展經驗有重要價值。因此，大學與學校的夥伴協作是各取其長，把大學的理論和知識，與前線教師的實踐經驗結合，使教師的專業能量（capacity）得到提升，在教學上能面對社會不斷改變所帶來的新要求和挑戰，以及幫助學生更有效地學習。理論基礎與前線智慧對於學校改進工作同樣重要，這構成了大學與學校協作的基礎。過程中，大學專業支援團隊必須尊重前線的經驗和工作文化，堅持支援要專業而且「在地化」，不能把某些理論或經驗強加在學校身上。雙方的關係應該是平等而互相尊重的。

專業支援團隊從過去與學校合作的經驗中得到一個啟示：學校支援隊伍、學校與教師，以及政府三方必須建立「三信」關係，才能夠通力推動學校持續改進。「三信」即信任、信心和信念：「信任」是對彼此信任，能開展坦誠的接觸和溝通，建立緊密的夥伴協作關係；「信心」是對學校改進的信心，相信對方的能力和經驗可以促成成果，亦相信能透過努力取得成功，並欣賞彼此付出的努力；「信念」是要堅持核心

價值和原則，凝聚共識，共同朝着「讓學生學得更好」的目標同心協力，推動學校改進。圖 4.1 總結了政府、大學、學校三方在協作關係中的角色以及相互的關係，當中是以「三信」來維繫。

圖 4.1：政府、大學、學校的三方協作



## 二 政府及教育當局推動夥伴協作的角色

在香港進行大學與學校夥伴協作的經驗中，政府及教育當局扮演了重要的推動和聯繫角色。香港政府由 20 世紀 90 年代後期以來，為大學提供資源（例如教育發展基金、優質教育基金等），支持大學專業支援團隊的建立和發展，促成了大學與學校的夥伴協作。例如政府成立的教育發展基金為成功申請的大學專業支援團隊撥款，承擔所有運作開支；政府同時亦扮演了中介人角色，每年設定報名時間收集學校與某個支援團隊結成夥伴的意願，並作批核及中央分配。學校毋須支付參加費用，亦毋須為所獲支援付費，一切費用均由基金資助。政府願意在校本支援方面長期投放資源，對大學與學校夥伴協作起了積極的推動作用，同時亦顯示了對大學專業支援團隊的肯定與信任。政府的支持奠定了支援團隊的專業地位，大大鼓勵大學與學校的健康合作。

政府提供的資源對支援團隊的發展非常重要。以香港中文大學發展的「優質學校改進計劃」系列為例，支援團隊主要由不同專長和經驗的



資深校長、優秀教師、教師培訓人員、大學學者等組成。除小部分大學學者需要同時肩負大學的教學職責，團隊中大部分成員均為大學聘用的專職成員，專責學校支援工作。這個組合有兩個優勢，第一，團隊中既有強於學術理論的學者，亦有熟悉前線工作的資深工作者，理論與實踐可以結合和互補；第二，由於大部分團隊成員都是全職負責為學校提供支援，而非依附於大學的其他工作架構中，毋須兼顧大學內的其他工作，所以能專心一意投入學校支援工作，於是有相對寬裕的空間與學校建立非常緊密及深入的協作關係。然而，由於這種組合模式需要有相當多的專職成員，必須有穩定和充裕的資源才能得以維持。

### 三 大學與學校的相互協作

在大學與學校的互動層面方面，支援團隊的大學成員身分背後象徵着專業性、對學術的尊重、堅守研究道德以及對建構知識的承擔，一般較容易獲得校長和教師信任。同時，由於支援團隊來自校外機構，並非學校正規僱員，可以避免校內的種種利益衝突和複雜的人際糾紛。這種專業而獨立的身分較容易得到教師的支持和接受，讓支援團隊在與學校協作期間較易發揮促導員、專業顧問和諍友（critical friend）等角色，使協作更具空間和彈性。

另外，支援人員在與教師協作期間所展現的能力和態度，亦是影響教師對計劃的觀感和評價的關鍵。支援人員相信爭取學校信任的重要起點，是表達出認真的工作態度和願意協作的誠意。其後在協作過程中，教師亦會持續觀察和評價支援人員所展示的能力和態度。支援人員若同時具備「專家的實力」及「夥伴的態度」，最能獲教師信任（盧乃桂、何碧愉，2010b）。教師對支援人員建立信任，一方面是觀察到支援人員以其專業知識及經驗，帶動教師延展能力及學校改進，顯示其專家實力；另一方面是讓教師感受到支援人員對工作的認真準備及幫助學校的誠意，以誠懇態度獲取教師信任。

而且，互信關係是需要長時間經營和累積才得以鞏固的。因此，支援人員常會爭取機會與教師溝通，例如不時與教師保持聯絡、跟進

協作工作的進展、了解教師的實踐進展及所遇問題，並與教師進行工作檢討、部署下一步計劃等。要教師努力不懈地嘗試延展其能力，支援人員必須能提供適時的支援，並臨危不亂地為教師處理危機（盧乃桂、何碧愉，2010b）。在至關重要的時刻伸出援手，肯定能令教師對支援團隊產生信心，亦對支援人員增加信任。

以上所提及的，是支援人員與個別教師建立信任基礎的要素。更為重要的，是支援人員若能與學校不同層面的成員建立關係，便能從不同部分推動學校發展。支援人員在校內最先接觸的一般是校長或其他管理階層人員，因為他們是校內直接參與規劃及決策的重要人物。若支援人員能在此之外，於不同層面物色在學校裏或工作群中有能量和影響力的成員，便可以透過他們的網絡，把一些信息傳遞予校內不同層面的同事，又可透過他們了解各個層面的聲音，以便更有效地帶動學校改變。

Goodlad（1988）提出的「共生關係」（*symbiotic relation*）概念，為學校與大學之間的互動協作提供了思考的基礎。在「共生關係」裏，雙方同時有自私和無私的追求，彼此的關係是連接其共同興趣與私利所生成的。雙方在合作關係中，會各自尋找能滿足自身需要的方法，追求本身的利益。不過，雙方的私利亦會有重疊之處，而互惠的協作機會和具體方案往往就由這些重疊的私利所衍生。學校與來自大學的支援團隊建立緊密的實踐共同體，讓來自學校的前線智慧與大學的理論知識得以在共同體中互動互惠，使教育系統能夠持續發展與再生。Goodlad「共生關係」所帶出的啟示是，學校與專業支援團隊的協作基礎不單靠崇高的教育價值和理念凝聚，還要依賴協作雙方能洞悉對方的期望和需要，從而辨清重疊的私利。雙方重疊的私利可以轉化為共同的興趣，讓學校改進工作能順利展開，甚至長期延續（盧乃桂、何碧愉，2010a）。

#### 四 三方協作的延續性

在夥伴協作關係中，很多學校常常關心的另一個問題是協作年期的長短，即學校可以受惠於多長年期的支援，因為這個因素會直接影響學校的發展規劃。如果支援者只能承諾一年的支援年期，雙方的協作

可能傾向聚焦於眼前的工作，例如開展一些能「立竿見影」或解決即時問題的工作，卻難於處理一些根深柢固的問題，或需經過較長時間才顯現效果的發展項目。如果支援者可以承諾較長期的支援，讓雙方確定這是個長遠的協作關係，在規劃上便可以較仔細的部署，能循序漸進地處理各項有關學校發展的工作，甚至協助學校計劃長遠的發展。

以「優質學校改進計劃」的例子來說，支援團隊能為學校提供支援的年期，主要是與政府的財政規劃及撥款原則有關，因為這個支援計劃完全依靠政府撥款支持。舉例而言，「優質學校改進計劃」系列的不同計劃能承諾的「基本協作年期」長短不一，由一年至三年不等。基本協作年期是指支援團隊承諾為夥伴學校提供的最少支援年期。如果協作年期超過一年，首年的支援應該較為密集及有較強的帶導性，着重透過協作平台提升教師的專業能量，這是「協作期」。而在後續的協作中，支援人員則會透過策略性的部署，鼓勵教師在過往協作的基礎上，承擔更強的主導和實踐角色，進一步把先前所得經驗和協作成果在校內植根及擴散，達致知識轉移的目的，這是「強化期」。在「強化期」，支援人員的角色既是支援者，亦是促導者（*facilitator*）。這種部署的前提是教師及學校對起動變革有一定的準備度，願意嘗試透過協作進行學校改進。如果準備程度尚未達到，支援團隊可能需要先透過不同形式的接觸，讓教師感受協作的互動，逐步建立信心和信任，而不會急於立即進行深入的協作。這些考慮背後的目的，是首先與教師建立互信的協作關係，並在教師感覺安全和友善的環境下，嘗試引進一些配合校情的學校改進及優化教與學的新嘗試，然後逐步賦權教師，鼓勵教師成為帶動及推動學校改進的變革能動者。

在香港的經驗中，當基本協作年期屆滿後，學校可以在公開報名的機制中，選擇再加入受政府資助的計劃，延續雙方的協作關係，不過成功與否仍要視乎當局的中央分配。另一方面，支援團隊亦會在協作過程中，根據他們對學校的觀察和分析，辨識一些在發展歷程中已有或即將出現突破性發展的學校，建議當局優先接納這些學校延續協作，讓學校受益。不過，協作年期始終與政府的撥款考慮有關，這些不明確的因素其實對協作關係與成效有一定影響。教師的學習和成長需要經歷

沉澱與反思，而學校發展更加是長遠的工程，需要有穩定的資源以作支持。因此，政府在為學校提供和分配資源時，是主要按照公平原則，還是有策略地為有需要的學校提供較多資源，對於學校發展尤關重要，值得討論。

## 第二節 以提升專業共力及重視教學效能為 學校改進的目標

在很多情況下，學校在教學效能及組織文化方面的發展是受外在的刺激和力量所推動。例如近年世界各地的教育系統都非常強調透過教育改革提升學校效能（Fullan, 1993, 2001; Hopkins, 2002），各地教育部門亦推出種種建議和措施，要求學校落實執行。在香港，教育政策、改革要求、社會期望等外在因素為學校改進提供了發展方向。另一方面，一些教育團體又提倡各種學習方法或教學模式，例如合作學習、聲情教學、腦本教學、小班教學等。一時間，改革浪潮鋪天蓋地，眾說紛紜，不過其中亦有出現未成熟的情況，以致藥石亂投，或未充分探究其是否適合校情及符合不同學生需要。本書第 3 章闡釋了香港學校在教育改革的不同階段所面對的不同挑戰，以及因此而產生對專業支援的訴求。這些外在教育環境的改變是推動學校改進的重要動力。而大學專業支援團隊亦透過與學校的夥伴協作，提供專業支援，期望全面提升學校教學能量，建立良好學校文化，令校內人員持續改進，不斷自我完善，使學生得到出色的學習效果。不過，學校改進是持續和長遠的，校外專業人員的支援主要是發揮「起動」作用，而究竟學校的改進能否在支援團隊離開之後持續進行和產生效果，完全倚賴校內人員在協作期間的成長，以及所發生的改進成效能否使教師有信心及能量繼續推動學校改進。只有在「人」的真正內在轉化和改變下，學校改進所帶來的轉變才會持久和深入。在全面學校改進的理念之下，教師的專業發展對推動學校改進十分關鍵，而教師專業發展不單是個人教學能量的提升，更包括教師參與學校改進工作的責任與承擔。教師除了需要提升個人教學

能量，更重要是學習如何擔當「變革能動者」(change agent)的角色，透過「人影響人」的改進工作，使學校的「結構性」文化出現真正轉變(湯才偉，2003；盧乃桂，2007)。

在支援學校進行學校改進的經驗之中，總結出幾項能增強教師改革信心和能量的改進效果，包括：(1)學校團隊文化的改善，如目標能否趨向一致，校內各成員有否「賦權承責」的承擔，和能否發揮分工合作、各展所長的優勢；(2)提升教師團隊的視野及識見，和工作上的互動、協作及反思，以增強教學能量；(3)改善教學效能的行動計劃的學習效果。這幾方面亦正是促進學校改進的三個重要內在條件，即建立有專業共力的學校團隊、關注校內教師能量的發展，和重視學與教效能的學校文化，使學校向學習型組織邁進，持續進步。

## 一 提升專業共力及建立學習型組織文化

以往二、三十年，學校教育效能的研究多不勝數，大部分都是歸因式的，包括研究學生社經因素(socio-economic status)、管理及領導、教師教學能力、課程，以至家長助力等等；林林總總的原因，多不勝數，出現了一條又一條長長的教學效能方程式。而各種歸因的比例又視不同類別的學校、不同資歷的老師、不同背景的學生而改變，但只有大量的理論分析而缺乏實踐。研究結果和理論分析本來就是改善教學效能很好的知識基礎，不過如果教育政策制定者把某類歸因或某個因素(多數是符合主觀意願、個人經歷，以至可能受到的壓力等)當作大事來辦，但缺乏對學校改進、專業共進的認識，亦不了解現行政策制度的歷史，則必然犯錯。例如把語文教學的失效歸因為教師語文水平低而制定語文基準試，卻忽略探究教學效能與過往政策、教育理念和甚麼才是「好」教育的探討分析，正正就是「只見樹木，不見森林」的處事方式。同一道理，制定大量指標化的測試如資訊科技能力，以至追逐所謂教師關鍵才能的指標等，都只會轉移了應提倡且更重要的改進目標。

考慮到這點，學校改進的前提應該是增強教師能量，建構凝聚共力的專業共進關係和互相協作的學習型組織文化。在學習型組織中，教師

團隊習慣於同儕協作、共同參與，有分享教學策略的機會，亦有共同協作解決困難的平台，因而可以常常對教學策略、學生學習有專業對話和反思，不斷改進。學校首要關注的，應該是提升和協同學校機構內的各個持份者，包括校長、教師、各類支援人員、學生、家長等的共同能量，產生共力，形成有道德準則（ethical）的教育哲學和學校文化，「教好」學生。所以，教師的專業發展不能只重視個人層次或個別資歷能力，而應重視校內教師在專業關係上的共同發展和提升，建構對教育的共同目標和核心價值。當學校有共同的發展目標，即使在推動學校改進過程中出現不同意見，眾持份者仍可在不同觀點下反思和協商，為學校發展和學生學習的利益同心協力，付出自己的力量。這個學校改進的意念，跟只以量化指標式評核學習效能的取向雖然在改善的時間、策略和成果類別（achievement outcome）上不一樣，但學童的長遠學習效果一定豐碩，因為在他們的學習過程中，是身處於一個不斷持續上進的學習型組織內，並受教於一群不斷自我改進和反思的教師。

## 二 增強專業能量及建立宏觀的學校改進視野

在支援團隊與學校協作的經驗中發現，有些學校在改進的歷程中出現瓶頸局限，令學校發展停滯不前，未能再進一步。不少教師雖然在協作過程中有明顯的成長，教師在反思時亦指出自己學到不少新知識和技巧，但很多時，這些轉變往往局限於少數積極參與夥伴協作的教師，在學校未能廣泛傳播這些習得的知識和技能，令學校發展出現瓶頸。造成瓶頸的因素很多，而且因學校而異，但其中一個主要變數是學校中層領導能否在學校改進中發揮教師領導的角色，帶動校內教師持續提升專業能量。

香港學校的中層領導大致可分為兩類：一是功能性（functional）的領導，例如訓導主任、課外活動主任等；另一類是學科性（subject-based）的領導，包括各科的學科主任。這兩類中層領導除了需要負責相關的行政管理工作，本身亦要擔當一定分量的教學工作，所以他們在提升校內教學成效的工作上，都身兼行政與教學的雙重角色。在這兩類中層

領導之中，由於學科主任佔校內中層領導的大部分，而且其職責是直接負責每科的課程和教學，所以他們在提升教與學效能的工作上有更多的參與及更直接的影響力。事實上，由於學校改進的重心始終是指向教與學的提升，很多工作都會從優化學科的教學開始，所以學科的中層領導角色就更為重要。

在傳統觀念上，提升教學成效的焦點是放在教師個人身上，期望透過提升教師的個人能力（例如學科知識、教學技巧等），改善教學質素。至於學科部門的效能提升亦主要是關注科務管理工作的運作，及部門本身的改進。無論是教師個人質素發展或學科部門工作改進，都主要集中在個體發展的層面。然而，學校改進理念的視野則比較宏觀，提出教學效能不單與教師個人的條件和質素有關，同時亦受師生所屬的環境影響。因此，教師與學科部門的改進工作必須從學生的整體利益和發展出發，而不應只着眼於教師個人層面的發展及科組本身的利益和原則。換而言之，個人或個別學科的改進並不算是學校改進的最終目標，這只可能是從個體（教師、學科部門）到團體（學校）的改進過程中的一個過渡階段（湯才偉，2003）。學校改進理念所帶出的啟示是：學校領導在推動學校改進時，需要從學校的整體層面理解個別教師或學科改進的意義和目的，改進工作的成效才能超越個體發展層面，而達到更闊更大的層面之上。

Bennett, Woods, Wise, & Newton (2007) 整理了百多個近年有關學科主任領導角色的研究，發現這些研究傾向反覆討論兩項核心議題：第一個是「在學校改進過程中，學科主任怎樣處理學科發展與學校發展的平衡和矛盾」；第二個是「在外界對學生成績要求日高的情況下，學科主任怎樣處理問責與教師專業自主的矛盾」。這兩個議題與近年的教育發展背景大有關係。在改革浪潮下，世界各地都積極以學校改進為改革議程之一，期望透過提升教師的教學效能，使所有學生的學習更有成效。這種針對學校整體發展的取向，與傳統科主任以學科為本進行發展的想法不同，故這個思潮近年突顯成為科主任必須仔細思量的一個核心課題。另一方面，在各地教育系統中，近年亦經常借用學生在公開考試的成績表現為學校效能及教學效能的間接指標，以推動學校及學科

改進。故此，科主任經常被要求採用生產線管理（line management）模式，加強學科監察的工作。這項訴求與傳統上視教師為專業工作而賦予充分自主的做法有點格格不入，於是教學質素與專業自主的矛盾便成為現時中層管理的一個核心課題。

在香港學校的經驗中，中層領導所遇到的困難和問題在本質上亦主要是上述兩大核心課題，不過其呈現方式和表徵略有不同。例如，香港許多中層教師多為事務型領導，主要管理教與學的常規運作，基本上是保持學校現有的運作模式，部分心態較保守的甚至有不求有功但求無過的想法，很少推動發展型的事工。另一方面，對於日益加強的監控文化，教師和科主任多數以本科利益為依歸，努力爭奪校內僅有的資源和做好份內工作，以求本科「達標」，卻少有以學生福祉和學校長遠利益為依歸的全局考慮和系統思維（湯才偉，2003；湯才偉、呂斌，2006）。

學校改進的概念提出各持份者要以學校整體利益來考慮發展工作，但事實上，要在學校建立這個文化和取態並不是易事。這個文化需要從教師的互相扶持、互為協作的團隊精神中發展，從而由個體凝聚成學習型組織，發揮團隊精神。但在建立協作關係的過程中，卻難免會涉及個體之間不同意念的衝突而造成困難。這些衝突和矛盾除了來自個人的個性因素外，亦可能是由校內的次層組織（sub-group）所引發，因為這些次層組織背後代表着校內某個群體為了爭取和維護本身利益而團結的勢力。在香港學校目前的編制架構裏，教師都被編入某些次層組織，形成一些共同的價值觀和行事方式。而中層領導更是次層組織的領導，這表示中層領導代表着校內某一群教師的意向和利益，因此中層領導對所屬次層組織的歸屬感和對學校整體發展的認同，對於學校改進計劃的推動和成效十分關鍵（湯才偉，2003）。

具體來說，學校中任教相同學科或負責相同功能職務的教師在一些教學原則和處理方法上，會較容易形成相近理念，而建立獨特的價值系統、工作文化和策略取向（Aubrey-Hopkins & James, 2002; Witziers, Sleegers, & Imants, 1999）。這些群體在與其他學科或功能組別對比之下，會更容易確立本科或組別的特徵，而具體化了「學科教師」或「功能



組別教師」的角色內容和身分認同，漸漸形成群體之間的隔閡和一道無形的界線（Siskin, 1994），甚至形成一種「圈子文化」（balkanization）（A. Hargreaves & Macmillan, 1995）。以學科領導為例，由於他們的職銜明確指明了他們所負責的學科，因此比其他前線教師有更強烈和鮮明的身分意識，亦難免會以維護本科利益為基本的關注點（Siskin & Little, 1995）。學者更指出，教師的本科知識愈深厚，他們確認圈子的程度亦愈深（Bennett, 1995）。在學校改進的前提下，這種關注所屬群體利益的圈子文化，正與「從學校整體利益出發」的取態矛盾。加上在香港學校現行的中層架構中，中層人員各司其職，彼此屬相對平衡的架構關係，這個客觀情況令彼此的溝通增加難度，需要盡早扭轉情況，加強協作的共識。

教師及中層領導是推動學校持續改進的重要能動者。若要讓教師的專業能量為學校發展作出貢獻，並讓中層領導發揮專業領導的角色，實在有必要令他們跳出對個體與圈子利益的關注，而從更為宏觀的角度考慮學生的利益及學校的發展。因此，支援團隊進行學校改進其中一種進路，便是聚焦於支援校內具能量、有承擔的教師，透過校本協作、跨校學習網絡對教師作重點培育，以期讓教師成為可帶領學校持續發展的教學領導（instructional leader）。

### 三 由事務管理者提升為教學領導

學校是學與教的場所，所以學校改進的最終目的是提升學生的學習成效（Hopkins, 2001, 2002）。學校要提升教師能量、優化課程與教學、改善學習環境等，這些策略背後都是為了讓學生學得更好、更有效。因此，有需要讓學校建立重視學與教效能的學校文化，以學生的學習為發展的核心。

教學領導對於提高學習效能、促進教師在教學方面的專業發展、加強學校學習文化有非常重要的角色。在學校的組織架構中，學科領導是最適合且最有責任擔任教學領導的一群。學科領導的身分和職能能夠動員科組教師檢視教學成效，反思如何配合學生的不同學習特性，

調校課程、教學及評估，並協助教師在實踐與反思的過程中整理教學理念及有效的教學策略。然而，西方不少有關學科部門領導職能的研究指出，學科部門的日常工作大多集中於管理科內事務，尚未有效發展其專業領導角色。例如 Hannay, Erb, & Ross (2001) 的研究發現，學科部門主任的首三項主要工作是系務管理（23%）、程序安排（18%）及財務預算（14%）。其他眾多的研究亦指出，這群中層領導主要負責一些低層次的事務管理工作，甚少涉及策略性規劃或教師專業發展等專業的領導工作（Bennett et al., 2007; M. Brown & Rutherford, 1998; Hannay, 1992; Hannay & Ross, 1999; Harris, Jamieson, & Russ, 1995）。這些研究均反映，很多學科主任在教育改革和學校改進的過程中，仍然保持傳統事務型管理的模式，未能突出教學和課程領導的角色。

「優質學校改進計劃」亦曾就香港學校的中層人員對自我角色的觀感和期望進行小型研究，邀請四百多位中學中層人員在九個選項中指出中層人員應具備的素質，以及評估他們自己獲晉升為中層人員的關鍵因素。調查顯示，中層人員評估自己獲晉升為主任的關鍵原因，按重要性排序依次為：（1）努力工作和肯付出；（2）願意為學校擔任額外工作；（3）能承受較大的工作壓力。而有趣的是，他們認為中層人員應具備的素質，按重要性排序依次為：（1）努力工作和肯付出；（2）願意為學校擔任額外工作；（3）高瞻遠矚，宏觀大局（見表 4.1）。

受訪教師認為無論是自己獲安排為中層人員的原因，或是中層人員應具備的素質，都是以「努力工作」和「願意承擔學校工作」為首兩項重要條件。不過，撇除這兩項條件之後，教師評價自己獲委任的原因，與認為中層人員應具備的素質兩相比較，卻顯示了截然不同的觀感。最特別的是，受訪對象認為中層人員最應具備的其中一項素質是「高瞻遠矚，宏觀大局」（重要性排第 3），但卻普遍認為這素質並非自己獲任命為中層人員的原因（重要性排第 9，即最末）。這種理想和現實的落差甚至錯配，可能是源於以往晉升中層人員的要求和今天對學校中層人員的期望，已因時代不同而出現較大的角色差距。另一方面，亦反映學校目前仍普遍未能充分突顯中層人員的領導及策劃角色，致使改進未能有突破性發展，出現滯後現象。

表 4.1：中層人員對個人晉升原因及中層人員應有素質的理解

中層人員的特點／素質	獲安排為 中層人員的原因			中學中層人員 應有的素質		
	重要性 排序	平均值	標準差	重要性 排序	平均值	標準差
有出色的教學表現	5	3.57	.823	7	3.85	.748
和同事、家長之間能保持良好關係	4	3.63	.763	5	4.09	.681
有卓越資歷和學養	7	3.49	.735	7	3.85	.685
努力工作和肯付出	1	4.11	.731	1	4.38	.631
願意為學校擔任額外工作	2	4.00	.732	2	4.28	.683
高瞻遠矚，宏觀大局	9	3.37	.824	3	4.25	.742
有不斷創新的性格，常提新意	8	3.46	.818	6	4.05	.723
能承受較大的工作壓力	3	3.70	.791	4	4.20	.646
年資長，經驗豐富，熟悉業務	6	3.54	.907	9	3.73	.864

註：問卷採用 5 點量標，數值愈大表示愈重要；重要性排序中，1 表示最重要，2 表示次重要，如此類推；樣本人數為 469 人。

香港在推行教育教革之前，校內中層的行政責任主要是處理非教學的行政及文書工作，或協助校長處理學校日常運作事務，大致是管理者（manager）的角色。在科務工作方面，科主任很大程度上是「統籌者」（coordinator），負責統一科組內教師的工作分量、形式、進度，而少有在日常教學的判斷或科組教師的專業發展上發揮「專業領導」（professional leadership）的功能。結果是，現時校內學科主任的專業領導經驗和能力都有所不足。在一般對中層人員有管理、統籌等角色的取態之下，學校在升遷和選拔上自然缺乏對專業知識和能力的重視。這其實亦與校內不理解和不重視「專業領導」的概念有關（Bennett, 1999; Hannay et al., 2001）。

因此，在這個背景和前提下，實有必要在學校內加強重視學與教效能的文化，以至在校內培育更多教學領導，為學校的持續發展加強內在的改革動力。

### 第三節 建基於學校情勢的學校改進

每所學校的發展歷史、願景目標、文化，其教師團隊的教育觀念和能量，學生的水平及學習特性，以及資源等不同背景，都是學校發展的客觀影響因素。這些客觀條件的互為關係，可以是推動學校改進的助力，亦有可能帶來挑戰。因此，每所學校其實都是個獨特的個案，是各項因素的有機結合。進行學校改進必須按校本情況處理，需要仔細分析學校情勢，才能有效規劃學校的短、中、長期發展。

學校支援團隊必須堅持專業支援要建基於知識基礎並有數據支持，才能真正了解和回應學校的發展需要。以「優質學校改進計劃」的支援工作為例，計劃團隊與學校協作的第一步一般是協助學校進行「情勢檢討」，以了解學校的基線資料（baseline data），用作部署未來發展的參照。情勢檢討一般是透過訪問學校不同的持份者、進行師生問卷調查、觀課、駐校觀察、分析各類學校文件等渠道，了解學校層面（學校的政策、發展目標、文化、師生關係、家校關係、校園環境等）、教師層面（教師的教學情況、對學生的支援、工作投入感及滿足感、團隊協作等）、學生層面（學習表現、行為、形象態度、參與課外活動情況、生生關係等）的狀況。

情勢檢討主要有三個作用：（1）協助學校了解各類持份者（包括校長、教師、學生和家長等）對學校的觀感和意見，加強對學校改進的共識；（2）加深支援團隊對學校行政、教學及培育等各方面的認識，幫助推動校本發展；（3）建立領導層及教師對支援團隊的信任，以便日後能夠與校內同工合作，推動學校改進。情勢檢討反映出學校當前在不同層面的強弱機危，讓學校成員正視學校現況，是起動學校改進的契機。支援人員亦會把握這個初步與學校接觸的機會，表達願意協作的誠意和專業認真的工作態度，讓雙方可在互信的基礎上開展協作。情勢檢討所得的資料只作學校發展的初步參考，在日後合作的過程中，會不斷按新的觀察及發現加以修訂。以下簡介進行情勢檢討的部分工具和方法，包括問卷調查、質性訪談、觀課及駐校觀察，各種方法對於了解校情及建立協作關係有不同的焦點和作用。

## 一 問卷調查

「優質學校改進計劃」特別就香港的教育背景，設計了一套教師問卷和學生問卷。大抵而言，問卷中所測量的構念，都是與學校效能和學校改進有非常密切關係的變項。例如教師問卷涵蓋「教師對學生的觀感」、「學校價值觀」、「學校氣氛」、「校長領導行為」、「教師工作感受」幾個關鍵概念，而每個關鍵概念又再細分為更具體的分析變項。比如，「教師對學生的觀感」可仔細劃分為「學術風氣」、「上課態度」及「尊重老師」幾個變項來分析。同樣，學生問卷亦由多個關鍵概念所組成，包括「在校學習情況」、「學生自我觀」、「學校生活情況」。供中學學生及小學學生填答的問卷在用字上會稍作改動，以照顧學生的閱讀能力。

問卷調查以了解學校整體普遍狀況為目的，所以盡量涵蓋全體教師及學生。自 2004 至 2012 年，「優質學校改進計劃」已收集得超過 120 所香港中、小學逾 5 萬名師生的問卷數據，初步建立了有關香港學校情勢的數據庫，有關分析可大致反映香港學校、教師及學生在學與教、學校組織與文化，以至學校發展的狀況，用作反思學校現況及進行學校改進工作的基礎（有關資料及分析結果將於第 5 章詳述。）

## 二 質性訪談

訪談的主要目的是深入了解不同持份者對學校的觀感和印象。訪談對象一般包括校長、副校長、科主任及部門主任、不同崗位及年資的教師（如教務主任，或任教不同科目、負責訓導、輔導、課外活動的教師等）、各級學生和家長等。訪校對象的選取是有策略的，盡量涵蓋與學校有關的不同持份者，以及參與不同層面工作的人員，訪談焦點亦會按訪談對象的身分和工作範疇作出調校，務求更立體、細緻地了解學校種種。例如，校長及管理層的訪談環節會宏觀地了解學校在管理、教與學、學生培育、發展規劃等各方面，其中又會集中檢視校內行政、決策文化、領導能量等有關學校管理的狀況。訪問教務主任或科組領導

時，則會集中了解教與學狀況，包括各個學科的課程與教學發展、學生學習特性和表現、教師就教與學的協作等。而透過學生訪談可以更仔細地了解他們的自我觀、學習心態、對學校生活的感受、對未來的期望等。教師平時未必有機會知道學生這些想法，其教師身分有時亦可能令學生不敢坦白表達，所以從學生訪談所得的信息尤其珍貴。

訪談會視乎對象以個別或小組面談方式進行。除邀請校長及副校長為當然的訪談對象外，其他受訪者皆由學校抽樣提供，這在支援團隊與學校建立關係的初期，較能令學校安心和信任。一般而言，一所學校大概共進行 15 至 20 節訪談；由於質性訪談需時，訪談盡量以不妨礙教師上課及學校正常運作為原則，如編排得宜，整個質性訪談活動一般可以在兩個工作天內完成。

### 三 觀 課

觀課是最能直接了解教與學實況的途徑，讓觀察者了解學生的學習情況和教師的教學狀況。透過觀察課堂上的師生互動，亦能大致掌握學校中的師生關係、生生關係、教師對學生的期望、學校文化等。這些分析可以幫助支援團隊進一步掌握學校改進的準備程度、速率、深度及擴散面，從而制定及提供到位的專業意見與支援。

然而，在與學校開展協作關係的初期，學校對支援團隊的信任可能尚在建立之中，若要求進入課室觀課，可能會令部分教師感到不安甚至抗拒。在尚未有觀課文化的學校安排觀課時，尤需注意教師可能還未習慣接受觀課，甚至習慣地認為觀課與考績有必然關係。因此，支援團隊需要判斷學校的準備程度和信任程度是否足夠讓教師安心接受觀課，亦必須尊重教師的意願。同時，亦須澄清觀課的目的，保證觀課只是情勢檢討的一部分，目的是為了客觀地掌握學校的教學狀況，當中絕不牽涉教師的校內考績或評分，或向校長及管理層評價教師的教學表現。

#### 四 駐校觀察

為了進一步了解學生和認識學校，在情況許可下，支援團隊除了進行問卷調查及質性訪談，亦會「蹲校」一或兩天，進行駐校觀察。「蹲校」的意思是由上課前到下課後的時間之間，在學校裏的不同地點進行非參與式觀察（non-participant observation），以了解學生在課堂內外和不同時段（早上步進學校、上課、小息、午膳、放學和放學後）的活動情況。這是理解學校情勢頗重要的一部分，既能從深入觀察中掌握學校文化，亦可令學校前線同工感覺到支援人員與他們共處，有機會透過非正式接觸暢談學校狀況。

整個情勢檢討過程旨在從不同層面、不同角度，客觀地了解學校現況。情勢檢討分析是「過程式」（process）的顧問分析，與「內容式」（content）或「結果式」（product）的分析有所不同。後者完全依靠顧問的判斷說明學校的問題所在，並以「由上而下」的方式要求當事人處理，往往並不率先關注校內的專業改進。過程式的顧問服務則認為，向學校提供的最大服務是幫助學校「發現」（discover）問題。與其直接主觀地指出學校需改進之處，不如協助學校發掘及明白問題所在，然後再與學校共同努力，共商解決方法，設計改進策略（Metzger, 1993）。其中的關鍵就是讓當事人有擁有權和自主權，決定如何改善現有狀況。這種互動和互重方式，正是夥伴協作的精神。支援團隊須承諾嚴守學術研究的保密原則，把情勢檢討所得資料視為高度機密，並以不記名方式處理。資料經整理和分析，只供學校發展和學術研究之用，並不在學校之間進行比併，亦不會用作尋找全港學校的參照標準。這種友善態度及多從學校角度思考問題的支援方式，亦是令學校信任支援團隊、有信心進行自我改進的原因。

一般來說，建議分兩階段向學校匯報情勢檢討結果：首先是向校長和核心教師匯報，然後是向全體教師匯報。先向校長及核心教師開誠布公地解說情勢檢討初步結果有幾重意義：（1）校長及核心教師是學校的領導層，他們需要第一時間掌握報告內容；（2）在向全體同事公布前，領導層有機會與學校發展主任詳細討論及澄清一些疑點；（3）這容讓

校長及核心教師有多一點時間思考如何領導學校未來的發展。換言之，如此安排可讓校長和領導層有更多心理準備，然後才容易跟進教師的反應。

根據「優質學校改進計劃」多年與學校協作的經驗，情勢檢討報告必須坦誠，所評述的數據分析須具備信度和效度，並切切實實反映學校所面對的情況、問題和挑戰，才能贏取教師的認同和信任。例如，許多學校的教師都是非常努力工作，但平日卻很少機會深入了解學生的感受。當學校發展主任引述一些學生讚美老師的話語時，亦看見他們稍感安慰的神情和笑容。而在提及學校一些公認的行政問題時，他們又會發出惋惜和帶點認同。所以，情勢檢討匯報除了是增進教師和支援團隊對學校的了解外，亦提供一個良好機會，促進學校同工反思和尋求彼此認同的變革取向。在某些學校中，教師對於學校發展方向已有訴求，例如大部分教師都可能認為學校在學生培育的發展已有穩定基礎，應該把能量轉投於提升教學效能，但礙於校內過往缺乏交流意見的渠道，使教師的聲音未獲反映，未能產生積極的推動力量。情勢檢討的機會正好讓教師就學校現況凝聚發展共識，當教師發現原來大部分同事都有相同的抱負，便立時產生了極大的共力。

近年，由於教育局的積極推動，學校逐漸累積了不少具參考價值的校本數據。例如公開試增值數據、香港系統評核數據、持份者問卷數據、情意及社交發展評估數據，以至學校自評及校外評核報告等。在「優質學校改進計劃」的經驗中，大多數夥伴學校都邀請支援團隊參閱這些校本資料，以作學校改進的基礎資料。支援團隊會盡量將各項相關資料整合，甚至把收集到的數據與學校其他數據互為參照，然後再呈現於教師面前，請他們參詳分析，為學校發展訂定路向。這些資料的分析結果很多時都是一致的，且能互相補足；這亦增添了學校對支援團隊的信心，並讓支援團隊更容易利用資料以作學校改進的切入點。

#### 第四節 整全、互動、有機的學校改進

現時一般在香港實施的學校改進計劃或支援項目，大多以單一項目



為焦點，有聚焦的目標，例如一些閱讀計劃，其主要目標是提升學生的閱讀量和閱讀理解能力等。「優質學校改進計劃」與本地其他學校支援團隊的最大分別，在於它是一個整全（comprehensive）、互動（interactive）、有機（organic）的全面學校改進計劃，與一般的單項式或機械式支援模式不同。這種支援模式在國外地區亦較少實行。「整全」是指整體、全面的支援方式。整全、有機的全面學校支援，其目標是為學校注入持續改進的動力，帶動較宏觀和持久的轉變，所以會聚焦於提升教師能量、培育教學領導、建立自我完善的學校機制和文化等。支援團隊會在互動中辨識學校的發展需要，並配合對象的特性設計校本發展策略，支援範圍涵蓋多個層面，包括學校管理、課程設計、課堂教學、中層領導培訓、學生訓導輔導等，同步推動整全的改進。這種支援模式未必會預先訂定支援次數，而是雙方在互動過程中按協作項目及期望達到的目標進行協商（詳見表 4.2）。

相對而言，單項、機械式的支援則傾向聚焦於較微觀的行動及行為，按既定程序在某單一層面提供支援或進行協作，例如是試行或實踐一些既定的套件或計劃，因此工作和策略比較鮮明。如果當中所運用的方法和策略能夠配合學生的能力和興趣，其效果許多時亦相當明顯，而且相對容易在較短時間內便能顯現出來。以閱讀計劃為例，學生學習運用

表 4.2：整全、有機式支援與單項、機械式支援的對照

	整全、有機式支援	單項、機械式支援
目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>着重帶動較宏觀和持久的轉變，例如提升教師能量、培育教學領導、建立自我完善的學校系統及文化，注入學校持續改進的動力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>聚焦於較微觀的行動及行為，例如試行或實踐既定的套件或計劃</li> </ul>
支援模式	<ul style="list-style-type: none"> <li>在互動中辨識學校的發展需要，及配合對象特性設計校本發展策略</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>目標和策略鮮明，會按既定套件、計劃或部署進行</li> </ul>
支援範圍	<ul style="list-style-type: none"> <li>就學校、學科、課堂教學、個人等多個層面，同步進行整全式支援</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>就某單一層面提供支援</li> </ul>
支援次數	<ul style="list-style-type: none"> <li>沒有預先訂定支援次數</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>可能限定支援次數</li> </ul>

某些閱讀策略之後，用前測、後測的量度方式可能會反映學生有更快的閱讀速度。不過，單項式的改進計劃所涉及的層面較集中，無論在廣度和深度方面都有較大局限。

全面學校改進則以改進學校的團隊文化和教學質素為主要目標，所涉及的層面和深度都較單項式改進計劃深遠，而且需要學校全面動員，在學校的各個層面（包括學校管理、專業領導、學校文化、學與教、學生支援等）同步改進。當然，這樣所需的專業支援和資源相對較多，但全面改進所產生的影響亦同時會較持久和深遠。在近年的實踐體會中反映，全面學校改進的取向相對能夠改善學校的整體發展，能產生持續和長遠的影響。這些結果與近年教育變革的理論和研究結果相當吻合（如 Fullan, 1993, 2001; Hopkins, 2001, 2002）。

支援團隊需要視乎學校發展階段、教師能量、準備程度等，與學校商訂具體的改進工作項目。因此不同學校擬處理的範疇、目標重點、概念、活動等都不盡相同，擬起動的項目數量亦未必一樣。支援團隊需要宏觀地判斷每所學校的支援部署，部分學校適宜同時有多個改進焦點，加強改革的勢頭，部分學校則適宜先由一、兩個焦點開始，循序漸進地推動學校改進。至於所牽涉的教師數量亦需要考究，在一些準備程度較高的學校，可能有為數不少的教師都歡迎協作，而另一些學校則適合先由一個小組的教師入手，然後把接觸面逐步擴散至其他教師。支援部署要隨學校的發展不斷檢視及修正，過程是相當有機的。此外，學校在行政方面的支持亦是有利開展發展項目的因素，倘若學校在學期前已選定發展焦點，並在資源、人手調配等上有所規劃，便更有利於工作計劃的推行，進展會較順暢。

表 4.3 展示了「優質學校改進計劃」為學校提供的不同支援項目，這些支援項目分別緊扣學校發展的不同層面，當中包括協助學校建立自我完善機制、探究學校整體規劃、優化教學效能、學生培育、建立跨校學習網絡等，可見支援項目的全面性和多元性。計劃團隊把這些支援工作比喻為「大齒輪」（big wheels）及「小齒輪」（little wheels）兩類（Hopfenberg et al., 1993）。「大齒輪」工作的目的旨在為學校分析現況及策劃未來，建構團隊共力、學校文化與自我完善機制；「小齒輪」

表 4.3：「優質學校改進計劃」全面學校改進支援項目

性質	大齒輪（宏觀層面）支援		小齒輪（微觀層面）支援		
	學校更新／ 機構效能提升	教育理念／ 目標及教學 策略的探究	增潤及優化教學效能的課程設計及實踐	學生培育／ 家校合作	
範疇		<ul style="list-style-type: none"> <li>學習效能因素分析</li> <li>各類學生、教師能量、學習模式與學習效果的關係</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>通識教育</li> <li>綜合人文科</li> <li>全方位學習</li> <li>專題研習</li> <li>課程統整</li> <li>從閱讀中學習</li> <li>學習技巧</li> <li>思維技巧的教與學</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>戲劇課程與學習</li> <li>從遊戲中學習</li> <li>數學遊戲入課室</li> <li>數學遊踪</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>各學科領域的有成效學習的行動研究（共同備課、觀課、檢討反思）</li> <li>語文教學 - 單元教學設計</li> <li>寫作、說話能力的培育</li> <li>數學科</li> <li>通識教育科</li> <li>常識科</li> <li>探究式學習</li> <li>協作教學</li> <li>小班教學</li> <li>學習評估</li> </ul>
具體計劃及支援範圍	<ul style="list-style-type: none"> <li>檢討情勢</li> <li>建構願景</li> <li>排列教育目標及關注事項的優先次序</li> <li>檢視目標與行動的配合</li> <li>撰寫工作計劃</li> <li>學校自我評估、回應外評</li> <li>中層教師在學校改進過程中的領導和參與</li> <li>考績與學校改進</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>生命教育</li> <li>班級經營</li> <li>優化訓輔系統</li> <li>領袖培訓</li> <li>新生適應及導入課程</li> <li>家長教育</li> </ul>	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>跨校工作坊</li> <li>跨校觀摩及交流</li> <li>中層領導發展</li> <li>跨校學習社群（特別為小學校長、副校長、課程統籌主任、中文科、英文科、數學科、常識科、中學通識教育科教師組成）</li> </ul>	

工作的目的則為協助學校增潤課程和優化教學，發展學生培育工作，豐富學生的學習經歷。「大、小齒輪」工作對學校的整體發展同樣重要，因為兩者的配合有互相推動的作用——「大齒輪」工作可為學校建立有利改進的環境和文化，但學校改進必須透過具體執行措施和策略，才得以實現；「小齒輪」工作引入具體提升教師能量及學生學習效能的新嘗試，但必須得到開放、積極的學校文化支持，才能產生效果。因此，「大、小齒輪」工作是相輔相成、缺一不可的。兩者配合得宜，可更有力地帶動學校整體改進。「優質學校改進計劃」正是以此「兩條腿走路」的方式，為學校提供全面支援，即一方面具體協助前線教師面對學生學習上的困難與挑戰，另一方面亦希望校內每一崗位的同事能對學校工作及其與學校整體發展理念和目標的關係有整全和系統的認識，匯聚共同力量，把學校改進文化植根於校內。

在實際提供支援的過程中，「優質學校改進計劃」的經驗是在個人、科組和學校三個層面進行互動式協作，同時作「點」（個人「內化」發展）、「線」（強化團隊，提升教師專業能量）、「面」（建立自我完善機制，塑造良好學校文化）的發展。過程中，支援團隊藉「大、小齒輪」工作的互相配合，有策略地啟動學校在信念和文化的轉變、建構團隊共力，促進學校的全面發展。以教學改進為例，在個人層面方面，主要目標是協助教師改進課堂教學設計和教學策略，提升個人能量。在學科層面，則引導教師研究如何優化課程、教學和評核等各方面，以切合不同年級和不同班別學生的學習情況。在學校層面，則聚焦於建立共同文化，即重視課堂教學質素、懂得欣賞和互相支援的學校教學文化。根據計劃團隊的經驗，這種點、線、面的同步支援較有效率和成效，亦更有助於推動持續、有效的整體學校改進。

### 一 「大齒輪」支援工作：建立有利學校改進的機制與文化

縱使學校教師有足夠的智慧和能量自我更新和提升效能，亦必須有適當條件和環境予以配合，才有利推展。從經驗所得，在開放、鼓勵參與、以學生福祉和學校整體利益為依歸的學校文化下，能更好地發揮

教師的積極性和專業精神。「優質學校改進計劃」的「大齒輪」工作主要是建立上下同心、和衷共濟的學校團隊，並協助學校因應校本情勢，建立自我完善機制，持續自我更新，提升機構效能。

「優質學校改進計劃」基於過往學校改進工作的經驗，發展了建立學校自我完善機制的七項工作，包括：（1）檢討情勢（stock-taking）；（2）建構遠景（building vision）；（3）排列教育目標及關注事項的優次（setting priority）；（4）撰寫工作計劃（formulating school plan）；（5）探究目標與行動計劃的配合（mapping goal and actions）；（6）檢視學校的「強弱機危」（SWOT）、「保改開停」（KISS）；（7）就工作計劃進行有系統的檢討和評估（systematic review and evaluation）。簡單來說，支援團隊致力透過以上工作，協助學校由檢視校本情勢開始，認識學校現況及潛藏挑戰，繼而引導全體教師就學校發展方向建立共識及共同願景，並訂定學校發展優次，及撰寫相應的具體工作計劃。而在學校完成相關發展工作後，支援團隊十分重視協助學校作有系統的檢討，檢視相關成效，例如檢視所進行的工作與最初定立的目標是否配合，或檢討學校現時面對的「強弱機危」，決定哪些項目需要「保留」、「改進」、「開展」或「停止」等。經過細緻的檢討之後，然後再規劃及開展新一輪的工作計劃，由此在實證為本的基礎上，不斷反思及自我完善。

以上講求共同參與、反思的活動，能為學校同工建立溝通平台，凝聚共力，並藉此加強群策群力、互相支持的學校文化（趙志成，1999，2001a，2001c；Wong，2001）。這些活動均有助於教師跳出個人層面的思維角度，以更為宏觀的學校改進觀念，反思自己在促進學校整體發展及學生有效學習之中的角色和責任。這亦是回應本章第二節提到以「提升專業共力」為目標的實際工作例子。以下列舉部分接受支援的學校進行各類有關整體發展及檢討工作的重點，其中情勢檢討是「大齒輪」支援的重要工作之一，因有關情勢檢討的具體進行方法和運用的工具已在本章第三節介紹，在此不贅。

## 建構遠景

教師在學校裏因工作崗位不同而有不同經歷，對學校有不同感覺亦是正常現象。例如在任教不同學科的教師之間、參與不同工作小組的教師之間、主要任教高年級或低年級的教師之間等，會對學校現況有不同印象。如果教師之間日常有較多溝通機會，他們對學校的整體感覺或會較接近。然而，教師之間如果未能對學校的發展遠景有基本共識，始終會帶來一定矛盾及內耗，有礙學校的整體發展。要啟動學校的改進工程，必須先得到教師接受和認同，在校內凝聚基本的起動力量（critical mass for change），才有足夠動力推動發展（Erskine-Cullen, 1995）。

「優質學校改進計劃」透過互動形式的工作坊，讓全體教師在平等的基礎上參與討論，共同檢視對學校的遠景。例如其中便根據「學校效能與學校改進」的概念，借用一些工具幫助學校了解不同教師對學校文化的觀感是否接近，以作建構遠景的契機。支援團隊在面對全體教師的場合之中，先收集每位教師對學校現況、理想狀況及學校發展方向的個人觀感，然後即時以圖像方式展示全體教師的意見分布。這類活動能即時讓教師形象化地了解同事眼中的學校情勢、教育理想，分析當中是否已有共同信念或存在分歧和障礙，從而反思應該採用哪些有效措施和行動作出改善。此外，這類活動亦能提高學校同工對學校內部矛盾和內耗的警覺性，提示要加強彼此合作及溝通，為未來的跟進改善工作，以至學校文化及管理的改變提供討論平台。

在了解到同事間的想法可能存有距離之後，便帶出學校建構共同願景及訂定發展目標優次的重要性。學校下一步便需要透過各種溝通平台，建立教師之間的溝通基礎及共同語言，以協助教師建構對學校發展的共同願景，同心協力採取有效措施和行動。

## 訂定發展目標與優次

很多學校傳統上是由核心領導訂定學校的發展方向，教師普遍只是執行者，一般少有機會參與學校決策。然而，這一做法卻往往忽略了

教師的前線聲音，亦會影響教師對實踐行動的認受性、投入度、擁有感等。「優質學校改進計劃」鼓勵全體教師參與訂定學校發展的目標與優次，這亦正是「目標一致」、「賦權承責」、「發揮所長」的體現。這個過程不單是學校領導小組的責任，亦是所有持份者均需要共同參與及經歷的。在共同制定學校發展目標的過程中，校董會、校長、管理層及教師的專業判斷非常重要，而學生、家長的意見和期望亦需要考慮，以便能上下一心，實踐學校的辦學宗旨及使命。學校有責任把學校的情勢、教師的專業判斷、學生及家長的期望、全體員工的自我反思等，加以分析整理，以作訂定學校發展目標優次的依據，並透過全體成員的充分討論及溝通，共同制定目標和優次。

學校中的教師數目不少，如果要讓所有教師均有機會參與訂定學校的發展方向，而又要有效率地達致共識，可以借用一些活動和工具。這些活動的設計是先讓每位教師都有機會認真思考學校的發展方向，然後在安全的環境下，與愈來愈多教師組成群組，並透過討論和協商得出組內的共識，最後產生整個教師團隊的共同意向。過程中，教師能體會到個人意願、小型群組的關注以及學校整體目標之間的微妙關係，明白取得平衡的重要。若最後得出的目標優次能集合每位教師的意見，而且是經過討論而產生，教師便有共同參與學校決策的感覺，目標優次的認受性亦相應提高。過程之中，大學專業支援團隊的獨立身分亦有助持平地反映和疏理各持份者的意見。

### 落實工作計劃及就學校發展進行檢討與評估

學校在訂定發展目標優次、讓全體教師達到共識之後，需要把目標落實為具體工作計劃，使成為對應學校不同層面的措施及政策，例如是屬於學校整體層面、科組層面、課堂教學層面、教師個人層面或學生層面等，並切實執行。在落實工作計劃之後，檢討及評估是非常重要的，有關資料可用以檢視該行動計劃的內涵和效能是否能回應最初所定的目標，亦有助修正未來的行動。

學校除了需要檢討每項行動計劃外，「優質學校改進計劃」亦鼓勵學校就整體工作進行宏觀審視。這是學校檢視整體成效的必要工作，亦為全體教師提供了溝通平台。其中一個審視學校整體工作效能的工具，是特別聚焦於學校發展目標與各項行動計劃的配合程度。活動首先收集每位教師就自己參與的行動計劃及其效能的個人反思，然後即時把教師對自己負責工作的個人評估，按相應的學校發展目標及所屬科組或工作小組編排，並以矩陣方式呈現。這活動並非精準的量度工具，但可以在短時間內讓全體教師有很強的視覺印象，得以檢視學校各範疇的工作情況，幫助學校檢討各項工作與學校發展目標的關係與成效。例如學校的資源和教師的時間主要投放於哪些工作範疇？這些工作主要是為哪些發展目標服務？是否有一些發展目標被忽略？這些工作範疇主要照顧哪些年級的學生？是否有一些工作需要付出很多資源和時間，但成效卻不大？這個探究過程是繁複和仔細的，能讓教師看到學校規劃工作的複雜性。這亦是提升教師對教學成效與學校效能的關注程度的必經步驟，幫助科組及功能組別在制定下一階段工作計劃時能有充分基礎，能釐訂具體改善計劃，達至學校自我完善的目標。另一方面，這種共同參與的討論過程亦為全體教師提供開放交流的機會，讓他們初步了解其他同事的工作以至學校的整體工作，打破「各自為政」的局面，減少內耗。

## 二 「小齒輪」支援工作：具體提升教師能量及學生學習效能

學校改進工作的最終目標，應該是指向課堂教學質素的提升，讓學生學得更好。許多大型學校改進計劃亦有相近觀點（如 *Improving the Quality of Education for All*, 見 Hopkins, 2001, 2002; Hopkins & Reynolds, 2001）。不少有關教師專業發展的研究都指出，教師的成長來自應用實踐，不能單靠灌輸理念和信念來提升其教學能力，必須同時經過實踐和反思，才能從中掌握一些不能言傳的緘默知識（*tacit knowledge*）。所以，要真正提升教師的教學效能，除要輸入理念知識，更要讓教師在實踐之中不斷反思和總結經驗。



大學專業支援團隊的支援作用，在於一方面為教師引入教學的新意念及其他學校的實踐經驗，另一方面則以夥伴協作方式支持教師進行實踐，並引導教師反思所得經驗。「優質學校改進計劃」的經驗是按學校的意願、準備程度及需要，與學校共同選取一些學科或教學範疇為協作的切入點，然後針對這些學科或範疇開展行動項目。協作焦點主要是由教師提出並認為有需要透過共同協作進行提升的範疇，例如是課程改革的重點、學科裏的教學難點、共通能力的培育等。過程中，支援團隊按需要和目標提供不同形式和程度的支援。而在提升教與學效能的層面上，最常進行的協作形式包括工作坊、共同備課、試教、協作教學、示範教學、觀課及評課，以及各種形式的檢討等。這些不同的協作形式各有特定目標和作用，但更為重要的是，如何因應教師的實際需要作出部署，有策略地組合不同的協作形式，提升教師的專業能量。下文以三類發展焦點為例，展示各種形式的「小齒輪」工作如何在互相配合之下，提升教師能量及學生學習效能。

### 強化對「有效教學」的關注及建立專業語言

好的教學活動其實都相當「校本」，要按學校文化、學生需要、教師準備程度等因素，在不同學習領域、不同項目上針對年級不同、智性發展各異、學習風格有別的學生而設計。此外，在運用時要對提升學習效能的因素有所認識，並明白其相互關係及影響，這樣才有效果。若對教學模式及各學習領域並無豐厚的知識基礎，又缺乏較完整的系統思維，在引入新的教學策略時往往事倍功半，吃力不討好，甚至因誤解該教學策略的概念，而在實踐時只得其形而失其神。

教師需要對「有效教學」有基本了解，同事間亦需要對何謂「有效教學」有共識，建立共同語言，以促進學校內的專業討論。要達到這目的，可以借助工作坊，與教師探討「有效教學」的概念和原則。工作坊可以是面向全體教師，以收建立共識及共同專業語言的效果；這討論平台亦可以是只面向某一學科科組的教師，只討論該學科的教學處理。這類型工作坊的重要作用之一，是協助教師釐清「有效教學」的關鍵

概念，促進反思，改進個人教學實踐。此外，工作坊的平台讓所有參加者同時接收一致信息，對在團隊中建立共識及共同語言有極大的意義。工作坊亦能協助學校建立重視課堂教學效能、接納變革、勇於嘗試、互相支持和組織學習等的正面價值和學校文化。

「全面觀課」亦是協助教師反思教學效能的有效方式。「全面觀課」是發展性觀課，邀請校內全體教師各安排一節課堂接受觀課。這安排讓支援團隊可以接觸個別教師和檢視學校的整體教學效能，並為課堂教學提供切合學校需要的意見和建議。這是一項甚具挑戰的工作，因為活動牽涉全體教師的參與，投入的資源和時間極多，教師的期望亦因而相對提高，所以必須要讓教師認為有得着，才能把握機會取得教師的認同和信任。這個印象對於日後開展其他協作項目亦非常重要。要這類支援活動產生效果，需要讓教師認同支援團隊的專業性和即時回應的能力。首先，支援團隊中有富經驗的專科資深教師或教師培訓者，可從課程、教學法及學習理論方面與每位教師檢討如何進一步優化課堂，這亦容許編排觀課時可以按支援人員的背景配對相應的學科，更加對焦。此外，觀課活動強調要有即時的回饋建議，這包括觀課當日與每位教師逐一面談及進行回饋，坦誠探討課堂教學效能，並在教師的基礎上建議能作出即時改善的策略，所以每位教師都應該是可進步的；其次是緊接觀課之後向全體教師進行整體回饋，剖析學校的整體教學狀況，以促進學校在教學上的改進。為增強效果及減少對學校做成打擾，觀課課節的編排盡量緊湊，以一般中學為例，可以在兩至三天內完成全體教師約五、六十節的觀課及個別回饋。這背後有賴支援人員以團隊的方式全力支持，每天安排約八至十位人員觀課才能應付。

整項全面觀課活動及回饋能在短短兩、三天內完成，可以幫助學校有效率地檢視不同學科、不同年級的教學效能，同時亦是對支援團隊即時總結能力的考驗。觀課的意義在於為教師提供思考教學問題的平台。觀課的焦點是集中了解教師的教態、教學策略的運用、教學策略是否配合教學目標、學生的學習效果等。觀課後的分享和回饋，對提升教師教學質素和學習效果有極重要的作用。全面觀課所得的結果主要用作回饋課堂教學，並與教師一起謀求改進方案。因此，這種形式的觀課是

建基在友善、互信和互相尊重的基礎上。教師的個別觀課結果亦會保密，只用作整體分析，觀課結果不會影響教師個人在校內的考績評核。全面觀課近年受不少學校歡迎，部分學校甚至在接受校外評核之前主動邀請支援團隊為學校觀課。這既顯示了學校非常重視課堂教學質素，亦反映學校對支援團隊的支持、信任，對所提供的建議有一定信心和期望。不過，支援團隊必須明白這種形式的觀課活動就像是管中窺豹，在一節課堂上觀察到的可能只是一些教師的外顯知識行為（如教學模式、本科知識），未必足以完全反映教師的教學信念、價值觀及其所面對的困難。要客觀評定一位教師的教學效能，不能只看一課。不過，這種全面觀課活動可視作推動校內教學探討的契機。

全面觀課與工作坊一樣，亦可以帶出強化對「有效教學」的關注及建立專業語言的效果。支援團隊常常會把這兩類支援模式互相配合，以加強效果。例如先透過工作坊探討有效教學的基本原則，讓教師之間對「良好教學」建立共識，然後再進行全面觀課，在觀課後的檢討部分便可於共同基礎上作專業討論。對於一些長久忽略檢視教學效能卻自我感覺良好的學校，教師未必察覺有需要提升教學成效，支援團隊便可以先藉全面觀課，反映現實狀況，引起教師對探討教學效能的關注，然後再透過工作坊，細緻討論教學成功及失效的原因，並從各個教學環節上提供具體的改善建議。

支援人員主持工作坊，其實亦是教學過程的展示，是親身向教師示範如何把「有效教學」的概念實踐在教學之中。支援人員的挑戰是如何融合實用性及學術性的內容，令教師有所體會、掌握教學竅門，鼓勵進行教學探索及自我改進。假如支援人員不能以身作則示範主持優質的工作坊或培訓活動，只能「說」而不能實踐，或空談理論，都無法贏得教師的信任和信心。

### **透過學科行動項目提升教師個人及科組能量**

教育改革提出了很多新的教學概念及教學策略。在這些新思維中，有不少都是很好的意念，但是如果沒有充分理解策略背後的理念、學科

特性、策略與課堂目標的關係、學生能力等因素，便盲目推行，對於提升教學效能未必有益，甚至反而有害。例如有些學校在未經仔細探討便以行政方式要求在各級全面推行合作學習，這種只重形式、不問效果的做法是需要扭轉過來的。專業支援人員既要為教師們卸下以往積存的誤解，釐清「有效學習」的觀念，而更重要的是要培育學校的教學領導，使他們懂得如何因應學校的情境及學生的學習特性調適教學。不過，這個過程是艱巨而漫長的。此外，教師需要理解學生「學得到」與「學不到」的原因，探討如何在課程、教學、評估上引發學生的學習動機，幫助學生學習，方能提升學生的學習效能。這種細緻的探究，適宜在學科層面進行才較實在和具體。教師可因應該學科的特性及學生的學習難點，試行各種優化教與學的策略，進行學科發展。

因此，「優質學校改進計劃」建議學校視乎發展優次、教師準備程度、學生特性等因素，選定一些適合進行協作的科組，在學科層面開展具體行動項目。支援團隊進行學科支援時，一般會以共同備課、試教或協作教學、觀課、課堂檢討等形式與教師緊密協作。教師可透過親身經歷課程設計、實際施教、檢討設計效果等多種機會，體會和掌握每個階段背後的理念和策略。從過去經驗，本港中學對英文科及通識教育科的支援尤為殷切，小學則對中、英文科及常識科的支援需求較高。

湯才偉（2007）以五個階段概括支援團隊在校內學科層面的支援工作，展現有關支援工作如何帶動教師的專業成長及在教與學上的提升（表 4.4）。第一階段是找出問題癥結。在開展支援項目之前，支援人員

表 4.4：支援科組發展的五個階段

一、 找出問題癥結	二、 專業支援	三、 教學經歷	四、 內化與鞏固	五、 系統支援
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 校長會議</li> <li>• 主任會議</li> <li>• 教師會議</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 訂定具體工作計劃</li> <li>• 分析擬教單元結構及重點</li> <li>• 推介教學活動建議</li> <li>• 訂定教學流程</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 施教</li> <li>• 觀課</li> <li>• 檢討</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 展示</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 擴散</li> </ul>

資料來源：修訂自湯才偉（2007）。

會先帶領科組教師認真面對各項工作的背後動機、剖析所針對的問題等，讓教師明白問題所在及其緩急輕重。教師面對其他日常的教學工作時，其實亦需要有這種專業的知識和態度，從「只做不問」的「下屬」心態釋放出來。

第二階段是提供專業知識與技能的支援。支援人員發揮校外專業支援的角色，幫助教師掌握問題的焦點，及提出針對性的解決方案。在教師專業發展的立場而言，理論與實踐上的支援均重要，但兩者的比重和先後亦需配合教師的資歷背景而定。一般而言，會以實踐部分為先、為重，目的是讓教師先有成功經驗，建立繼續嘗試的信心。

第三階段是教師在訂定解決方案之後的實踐階段，包括同儕之間的集體備課、觀課和評課等活動。集體備課的目的是讓教師共同訂定教學目標、教學設計及合適策略，不過在實際施教時，又可以因應教師本身的教學風格、學生的特性而作出不同變化，而出現同中有異的教學。各教師亦可以觀摩彼此的教學表現，同時比較自己的做法。由於教師在之前的集體備課階段已對有關教學有了共識，因此觀課的焦點可由個人教學能力的評價轉移至教學設計的檢視。

具體而言，學校對於個人層面及學科層面的觀課均有殷切的需求。個人層面的觀課一般源於個別教師希望改進個人的教學效能，而與支援人員協作進行試驗與改進，過程中支援人員獲邀參觀上課情況，並檢視試教成效及給予回饋。針對學科層面的觀課（例如觀察科內或某級全數英文科教師的上課情況等）則可有多重目標和意義，例如可以是檢視教師學習新教學策略（如「戲劇融入課堂教學」）時的試教成效，亦可以是檢視「單元備課」在課堂落實的情況，又可以是概括地檢視整體學科教師的教學能量以及常用的教學策略和方法等。支援人員在掌握了上課的實況後，便可針對科目發展需要，給予專業支援和建議。

第四階段是成效檢討，讓教師透過回望和檢視教學行為，沉澱成功經驗及教學行為，並分析失敗經歷和作出假設解釋。這過程讓教師加深對教學問題的理解和認識，且內化和鞏固信念及行為。尤其當教師因某些成功行為得到滿足感或獲得稱許，便更強化這些正面行為，推動持續發展。只要科組內出現一位這樣的教師，便有助擴散成功經驗。

第五階段是使教師專業成長的過程系統化。第一至第四個階段可視為按照專業成長特點而進行的科組發展進程，而且應該是一種循環不息的發展歷程。這個進程可以在教師個人身上完成，亦可以在一個團隊組織裏進行。學校改進期望的是建立持續的、集體的自動工作文化機制，而不止於個人一時的動力和表現。所以當在一小撮教師身上實證了某些有效的教學行為和工作規律，便可以透過系統化過程讓這些行為和規劃成為團隊內的行為共識、價值要求，繼續推動學校發展。

以上湯才偉（2007）的分析，描繪了「優質學校改進計劃」以學科支援工作為學校發展的切入點期間，各個階段的支援如何逐步提升教師個人能量及科組教學效能，並期望透過「系統化」的過程，把教師總結所得經驗和做法在學校裏紮根，延續和擴散效果。這種支援取向反映的是，教師與支援人員的協作雖然是圍繞着某個具體行動計劃，進而實際設計出某個教學單元的教學流程或疏理課程的發展，但背後更為深遠的目標是藉此實踐過程培育教師的專業能量，甚至帶動學校作更闊更廣的改進。這種立體式的支援部署，既以優化學與教為目標，亦同時照顧教師個人教學能力的提升，培育更多教學領導，藉以增強推動科組發展及學校改進的力量。一個配合學生學習特性的課程及教學設計只是有效教學的其中一個條件，更加重要的是教師在實際施教期間能因應學生的即時回應，以專業判斷作相應調節，否則，再好的課程或設計亦難以發揮作用。過程中亦着重以帶導方式強化科組領導的帶領角色，使支援團隊離開之後，科組仍有持續發展的動力。除此之外，支援團隊亦會借此平台，協助學校營造有利科組發展的條件，包括資源條件（時間、硬件、財政支持）、同儕關係（互信、協作、支援）、管理制度（支援、監察）、工作文化（鼓勵、專業、賦權、問責）及教育價值（信念、領導）等，期望透過學科上的支援，最終帶來科組發展工作以至學校整體文化的轉變。

事實上，計劃的學科支援工作能對提升教師能量及推動學校整體發展產生作用，最重要是支援人員能因應與教師的每次互動，調整下一步的部署，讓教師經歷行動學習（action learning）的歷程。教師在參與共同備課、觀課、課堂檢討的過程中，進行各種各樣的專業討論，支援

人員亦可利用這些機會，在實際情境中為教師釐清理念、輸入各種教師需要補足的知識（包括本科知識、課程設計知識、學科教學知識等），並回饋專業意見。如果教師信心足夠，支援人員會以夥伴身分從旁點撥和協助。如果教師信心不足，支援人員會先親身示範，率先負責設計工作或進行示範教學，從中建立教師的信心。此外，教師在試驗之後的檢討和反思過程極為重要，能幫助他們從經驗中學習。支援人員在當中便扮演引導者的角色，協助教師從零零碎碎的經驗和感受之中，整合、總結及歸納出成功和失敗的因素和策略，讓教師把所得經驗帶到下一次的實踐之中。

經過一輪協作之後，如果效果理想，而支援人員又基於學校的整體狀況，認為繼續開展新一輪協作會更有利於學校的發展，便會建議進行下一輪協作，然後判斷是與同一組教師繼續協作，進一步強化該組教師的能量，還是與另一組教師協作，把影響力擴散至其他教師。如果協作效果不理想，支援人員會判斷失敗的原因，例如是支援模式問題、科組人事問題、科組領導的領導問題、教師的觀念問題等，然後決定在下一輪協作中修正或加強某方面的支援，或是停止從該切入點支援。因此，每所學校的支援模式和密度都有不同，這完全需要視乎學校的發展狀況及與教師的互動而定。部分學校的支援比較密集，部分的支援次數則可能較少；部分學校可能會進行多個循環的協作流程，部分則可能只進行一次，這亦展現了支援團隊有機、互動的特性。

### 從抽離式學習活動帶動教與學的反思

一直以來，學校的學習多是「結構式」的，無論課程、學習內容，以至課時等，都是規律化和集體化，沒有恰當重視學生的不同潛能。學生有不同的能力及學習性向，這往往是集體的正規課堂難以或未有滿足的。而透過非正規課堂的學習經歷，學生能發揮不同潛能，或者有機會透過其他方式學習。例如科學探究就可視作有趣的課堂延伸活動，讓喜歡「動手做」的學生有發揮的機會。

近年不少學校都積極回應教育改革的方向，強調學生學習經歷和

學會學習，讓學生進行專題研習或探究式學習活動。這類活潑的學習活動尤其受小學歡迎，一些經驗較成熟的小學甚至特別為學生設計長達一星期的主題學習活動。至於中學，則因為有公開考試的壓力，這類學習活動主要集中在初中進行，而其普遍程度亦不及小學。不過，亦有不少弱勢學校刻意利用這類活動引發學生的學習動機並擴闊他們的生活體驗。雖然愈來愈多學校嘗試在傳統課堂教學模式以外，引入體驗式學習、戶外考察等學習活動，但這些活動通常只是作課堂教學的延伸，多以抽離式課程的形式進行。可惜的是，這類活動大部分都未能配合學校情勢及學生學習特點而設計，未必能達到學生投入參與、有意義地學習的效果，只能在日常的教學中帶來短暫刺激，有如「放煙花」一樣，一閃即逝。這些活動背後帶出的深意，實遠不於此。

「優質學校改進計劃」近年與不少中、小學合作設計戶外考察、科學探究、樂學日等抽離式學習活動，這是推動教學反思的重要契機。由於活動抽離於日常課堂，在協作過程中不會挑戰或要求教師改變其日常教學模式，學生的表現亦未必會影響其整體成績，所以教師對這個協作平台的心理包袱比較小，開放性較高，較願意試行一些在日常課堂不曾採用的教學策略。而支援團隊的作用，正是透過共同備課、試教、觀課、檢討等形式，在協助教師設計及進行這類活動期間，引導教師總結和沉澱所得經驗，回饋日常教學及學校發展。這個目標可以透過以下幾個方向達致。

首先，是為教師總結有效學習的元素。例如學校常進行的活動之一是戶外考察，讓學生走出課室，通過觀察、訪問或其他資料搜集方法，探索社區規劃、自然保育、文化民生等課題，然後展示學習成果。進行這類較大型的活動，所需的設計功夫和考慮很多。然而，學校卻往往忽略了在考察之前，需要幫助學生初步認識課題並帶領他們進入探究狀態。對此，支援團隊會示範先為學生安排導入活動或「大課」（即數班學生一同在禮堂上課，上課形式包括聽講、小組活動、工作坊等），並介紹基本的考察技巧，以提升學生的學習動機，及為學生提供所需的資料輸入（input）。這既是考察前的準備，更重要的是令學生在學習前進入場景（set the stage），產生好奇，渴望學習。在活動時，亦須為



學生提供多元化的刺激，保持學生的學習興趣；同時又為學生提供細心設計的工作紙，以助記錄考察所得資料，並在考察後逐步引導學生分析、總結資料，以至鎖緊（anchor）學習。以上所提及的，其實亦是在日常課堂中處理學生學習差異時的一些方法和考慮，例如配合學生不同的學習特性和興趣設計多元化的教學活動、注意學習活動的「前、中、後」準備、在學生的學習過程中給予引導等，這些都可靈活地落實到課堂教學中。這類學習活動與日常課堂一樣，需要有系統地設計和整理。以科學探究活動為例，教師需要細緻地整理不同科學實驗的層次和關係、建構理念的步驟等，才能真正有助發展學生的探究能力和對科學的興趣。因此，進行抽離式學習活動的重點不在於形式，而在於帶出活動背後的教學理念，這些理念其實是可以更廣泛地轉移到日常課堂教學之中應用的。教師值得反思活動中所運用的各種設計和教學元素如何影響學生的學習動機、參與度、投入度等，以及如何把這些有利學生學習的元素轉移到日常課堂之中，使學生在日常課堂中同樣有興趣學習。這些是有關教師對學習概念的範式轉變。而且，這些學習活動不單是一種新體驗、新興趣，教師更可以利用這些愉快的學習經歷調動學生在學習上的積極性，在後續的課堂中繼續延伸，延續和深化學習。

第二，是幫助教師發掘和肯定學生的不同能力，改變對學生的固有印象。教師對學生的認識和印象，很多時都是來自課堂交流之中。教師對於學生的學習狀況可能瞭如指掌，但學生在課堂外的一面（例如他們的興趣、個性、或在學習學科內容以外的才能）卻少有機會在課堂裏展現。進行抽離式學習活動期間，便是讓教師發現學生在課堂以外一面的寶貴機會。很多教師均發現，當把慣常的課堂學習模式換上另一種學習方式，學生的表現與他們平日所認識的竟然不一樣，例如有些在文字、記憶方面不強的學生原來很有美感和創意；平日上課不積極的學生做實驗時可以相當投入。此外，亦可能對學生的個性、學習興趣和其他才能有更多了解。這現象在較弱勢的學生身上尤其明顯。弱勢學生在傳統課堂的表現一般較不積極，但當活動的設計是容許學生親身參與其中，並附以清晰、層層漸進的工作紙任務幫助他們循序學習，教師發現學生比往常投入，亦有能力完成課業，對學生的印象改觀。又例如

一些教師對學生行為有固有觀念，認為進行活動必然會引發秩序問題，所以對活動的成效存疑。事實上，活動是否能順利進行和達到效果其實與學生興趣、活動設計、師生關係等有非常重要的關係，是可以藉着事前準備而有所控制。當教師看到學生在合適的教學設計下所表現的專注和投入，每每會對學生改觀，明白只要給予適當的發揮機會，每位學生都是可以教的。

第三，是透過活動營造有利學校改進的環境，包括改善師生關係、建立教師協作文化、培育教學領導等。這類學習活動一般比較互動，教師除可發掘學生在課堂學習以外的一面，亦可把握機會與學生接觸，加強師生關係。而且，這類大型活動從籌備、設計到進行，一般都需要多位教師參與，各參與教師需要貢獻自己的經驗和專長，互相合作，亦有機會學習彼此的強項。而在跨學科活動之中，更可以進一步打破不同學科教師之間的隔閡。活動亦是培育教育領導的難得機會，支援團隊會把握每個與教師協作的機會，為學校培育更多教學領導，加強學校改進的動力，情況與上一小節有關學科支援工作的描述相仿。

支援團隊支援學校進行各類大型學生學習活動時，每每需要投放大量人力和時間。當中的直接作用是為學校優化活動設計，但背後更重要的是策略性地以此為平台，在短時間內向教師展現如何把各種有效學習元素作有機配合，以提升學生學習效能，並以學生在學習表現上的轉變加強教師的改革決心。這些實踐經驗可帶動教師的範式轉移，以及反思如何在現有基礎上優化，為日後進行其他優化教與學的支援項目建立共同語言和合作基礎，而並非止於進行單項式活動。

## 第五節 校本支援與跨校網絡的相互帶動

「優質學校改進計劃」按每所參與計劃學校的情勢和需要，量身訂造一套校本支援方案，進行整體的學校發展工作。這是在每所學校的基礎上提供支援，推動以學校為本的改進。這個計劃每年均與約 50 至 60 所學校協作，如連同過去曾建立協作關係的學校，至今累計曾服務的

中、小學及特殊學校已超過 400 校次。夥伴協作的共同經歷把曾參與協作的學校聯繫在一起，使學校之間結成一個龐大網絡。這眾多學校的背景及發展軌跡各有特色，教師亦各有經驗和專長，使這個學校網絡成為了學校之間互相學習及借鑑經驗的豐富資源。而支援團隊在為學校提供校本支援的同時，亦策略性地善用了這些寶貴資源，兩者可以互相帶動及互相補足，使能更立體地推動學校改進。以下分別從個人組合層面、目標式聯校協作及大型跨校培訓平台三方面，具體描述支援團隊如何在校本支援的基礎上，加入組織學校網絡的優勢以實踐學校改進。

## 一 個人組合層面的網絡

在近期的課程改革和教育改革要求下，教師專業發展和培訓成為一項備受重視的課題。研究者亦不斷探索教師專業發展的有效模式和方式（如 Lieberman, 1995; Lovett & Gilmore, 2003; Sandholtz, 2002）。各種支援模式均有其特有的作用和優勢，不過同時亦無可避免地會有一些限制。舉例來說，本章上一節提到以工作坊及共同備課等方式進行校本支援，兩者的側重點及作用都不相同，各有其優勢，亦各有其限制。工作坊一般集中探討某個特定課題（如提問技巧、照顧學習差異的策略），比較聚焦，而且一般需要的時間很短，所以對於一向繁忙的本地學校與教師而言，比較受歡迎。而從支援團隊與學校開展協作的角度看，這模式亦有助支援人員接觸教師、展示所長，建立初步的關係。然而，工作坊主要是照顧集體，未必能針對每位參加者的背景而滿足其學習需要。相對而言，以共同備課為教師專業發展的媒介則是從照顧個人及重視實踐的角度考慮，教師可以在真實的環境及實際操作中學習，支援人員亦可以按教師的需要與能力調適所要傳遞的專業知識或技能，同時鼓勵教師的協作文化。不過，進行共同備課所需要的時間很長，而受益者一般只限於參與備課的一組教師，所以雖然作用大，但所需資源多。因此，如果各類型的支援模式能互相配合，便能發揮更佳效果。

另一方面，不少學者亦建議拓展教師專業培訓的方式和內容，促使參加者能夠主動學習和反思，達到持續專業發展的目標（DuFour & Eaker,

1998; Guskey, 2002; Hoban, 2002; Lieberman, 1988)。例如 Senge 等建議採用學習社群 (learning community) 的模式，促進成員之間的交流和學習，而近年的研究亦普遍支持這種培訓模式對專業發展的良好效果 (Bredeson, 2003; DuFour, 2004; Senge, 1990; Senge, Kleiner, Roberts, Ross, & Smith, 1994;)。從教師專業發展的角度看，每位教師因其不同的背景、經驗、工作崗位等，都有不同的學習需要和成長速度，理想而言是需要盡量照顧的。但在資源運用的角度看，相同崗位、相同工作要求的教師其實有很多共通的學習需要，如果能有效組合有相同學習需要的教師，為他們設計相對應的、聚焦的培訓活動，可以更有效運用資源。例如，領導人員需要認識管理理念及提升領導能力，某個學科的科任教師需要探究如何優化該學科的教學效能，以至推動科組的長遠發展，都是因其工作崗位而產生的獨特學習需要。

「優質學校改進計劃」已建立的龐大學校網絡，為組織學習社群提供了十分有利的條件，因為這個網絡匯聚了各種背景、能力、專長的教師，而由來自不同學校但崗位相同的教師所組合的學習社群，無論在參加者數量和質素上都可令專業討論更具質素。「優質學校改進計劃」先後對應不同的範疇及培訓焦點組織了八個學習社群。這八個社群主要分為兩大類，第一類特別為學校領導而設，對象包括小學校長、副校長、課程統籌主任，目的在於提升參加者的領導能量；另一類則以提升個人教學效能及科組發展為目標，對象包括小學中文、英文、數學、常識、中學通識教育與人文學科的學科領導與科任教師 (表 4.5)。跨校學習社群邀請來自不同學校但崗位相同的教師定期到大學參與為他們而設的學習班和分享會，當中的學習活動內容是建基於參加者所屬工作崗位的發展需要及教育政策的最新發展，結合理論與實踐，深入地探討教學與科組管理的問題。參加者會透過不同學習模式，包括與其他參加者進行專業討論、分享經驗，又或參與體驗式活動、實際嘗試設計課程及施教、跨校交流和觀摩等，更深入地反思實務工作，學習專業知識。活動中，支援人員的角色是為參加者輸入新意念、帶領討論，並協助教師歸納及總結。參加者需要積極參與，較有經驗和信心的參加者可以先作分享，鼓勵其他參加者貢獻自己的經驗，促成跨校專業交流與反思。此外，

表 4.5：對應不同範疇及培訓焦點的跨校學習社群

培訓焦點	跨校學習社群	參加對象	目標及內容
行政及課程領導	<ul style="list-style-type: none"> <li>小學校長學習社群</li> <li>小學副校長學習社群</li> <li>小學課程統籌主任學習社群</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>小學校長</li> <li>小學副校長</li> <li>小學課程統籌主任</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>透過有關教育及領導的專題探討、跨校觀摩交流等活動，分享最新教育發展趨勢及專業知識，提升參加者對學校管理與領導的能量</li> </ul>
學科領導及教與學發展	<ul style="list-style-type: none"> <li>雙乘計劃</li> <li>「MEET」計劃</li> <li>「信心教師」計劃</li> <li>小學常識科學習社群</li> <li>GIL 陽行動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>小學中文科科組領導（如科主任、級統籌等）及同校任教同一級的教師</li> <li>小學英文科主任或英文科科任教師</li> <li>小學數學科教師、科主任及課程統籌主任</li> <li>小學常識科教師</li> <li>中學通識教育科、綜合人文科、社會教育科教師及統籌主任</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>分享中文科教學理念、策略與技巧等，提升參加者個人的中文教學能力，並把在社群中所學擴散至科組其他同事，進而培養中文科組領導人才</li> <li>透過共同設計單元及材料、試教、觀課、課堂分析與回饋等，優化英文教學及帶領科組發展</li> <li>豐富數學知識基礎及教學能力，應用所學和反思；鼓勵教師自我優化及組織校內同工分享經驗，建立團隊理念及共進文化</li> <li>探討常識科不同範疇的課程內容和教學策略；透過社群網絡的交流分享，擴闊教師視野，提升教師的教學能量，推動學科發展</li> <li>透過實踐、總結經驗、分享和反思，鞏固通識教育科課程理念、優化教學設計和策略，並加強成員學校之間的專業交流和合作</li> </ul>

活動屬全年的規劃，目的是有系統地設計一系列培訓及交流活動，然後以定期聚會方式運作，各個學習社群按需要有不同的聚會頻次，大概是由每週一次至每兩個月一次不等。總的來說，跨校學習社群是聚焦、具持續性、能促進跨校交流的發展平台。

這些跨校教師學習社群除具有專業學習社群的一般特色外，在推動學校改進方面還有幾個特別意義。第一，這些跨校學習社群能促進跨校專業交流，並建立學校改進的支援網絡和資源中心。教師如果長期在同一環境中工作、面對相同處境，往往會缺少思維上的刺激，亦較容易產生盲點，或視某些情況為理所當然。跨校交流讓來自不同學校的教師得以在相對輕鬆的情況下，與他校教師進行專業對話及討論，了解不同學校的改進方法和策略，重新建構自己的知識。參加者可以在彼此學習、互相觀摩、互動交流之中提升教學專業能量，拓寬個人視野和反思教學實踐的成效。這個教師網絡同時亦是一個強大的經驗庫及資源中心，教師如果對特定範疇有興趣，可以借鑑其他學校的經驗，支援人員甚至可以安排教師觀摩一些成功案例的實際推行情況。

第二，參加者能有系統地吸收學校改進理念和有效教學的策略。各個跨校學習社群的學習內容有全年規劃，有系統地結合「理論知識」與「實踐經驗」，讓參加者一方面可以更全面認識自己的角色和責任，另一方面亦可掌握一些實踐策略和技巧。「理論知識」旨在豐富參加者有關學校改進的專業知識和理念，建立知識框架，從而幫助他們檢視學校現行的改進框架；而「實踐經驗」的學習活動則旨在擴闊參加者的視野，提供不同的真實經驗，同時亦鼓勵他們在過程中反思自己所面對的狀況。由於活動是定期舉行，支援人員亦可以在交流活動之後，持續跟進教師的發展，提供適時的支援。這比單次式的交流活動更有利教師發展。

第三，透過參加者的個人成長，在學校擴散學校改進的動力。跨校學習社群的學習內容除了讓教師掌握更多教學策略、相關理念和原則，亦會與他們探討領導的素質、課程發展的規劃和策略、賦權和合作領導等協作工作文化的建立，並鼓勵他們把所獲知識、能力及成功經驗擴散至校內其他同事。因此，跨校學習社群特別建議學校推薦較有經驗的

教師及在校內有領導角色的教師參加，又或是優先安排有意在學校推動科組發展工作的教師參加，使參加者在參加有關活動之後，更有條件把期間所學在學校落實進行及擴散，帶動學校改進。換言之，是期望從提升教師個人能量為起點，進而推動校內發展。此外，亦希望藉此讓參加的教師感到一種使命感，體會到自己肩負着「變革能動者」的角色，可以改變學校教育的「結構」，讓學校即使在沒有外來支援下，仍然能夠持續改進。

在香港，學習社群並非新概念，過往已有不少團體為教師組織各類學習社群，打開了教師的專業交流文化。理想而言，跨校學習社群是先提升參加教師的能量和信心，再期望這些參加者把所學帶回學校實踐和擴散，甚至進一步組織校內更多同事推展改革。不過，要達到這個理想效果，需要多方因素配合，例如促導員或支援人員是否在教師學習之後繼續跟進教師的實踐過程，提供適時、到位的支援；學校內是否有協作及學習文化，鼓勵「學成歸來」的教師策動改進；教師能否了解校本的需要及情況，選取合適方法並引入學校，而不是盲目地引進他們在社群或他校身上所得到的「好東西」，使同事有不必要的負擔。因此，以上的例子再次說明，要協助學校改進，不能單靠一種模式而一成不變，否則便無法回應教師專業發展及學校改進的複雜性。「優質學校改進計劃」組織跨校學習社群的特點正在於可以跟校本支援相結合，教師在學習社群中吸收新的意念之後，支援人員可以繼而透過校本支援從旁協助教師進行校本嘗試，讓參加者在校內實踐所學，把學習與實踐互相扣連。另一方面，當教師在校本協作中得到成功經驗，又可以在學習社群中與其他教師分享，以正面力量鼓勵其他教師實踐，不斷推動教師的專業成長與學校改進。因此，支援團隊在某些情況下，亦會建議學校配合校本支援的重點，委派教師參加相關的學習社群，期望同時借助校本支援與學習社群的力量，加強改革的動力。

從「優質學校改進計劃」的實踐經驗中，一系列校本支援工作顯然對提升校內教師能量、強化科組團隊有重要的推動作用。而當校本支援與抽離式教師專業培訓雙軌並行，則可發揮更強影響力，推動較大層面的專業發展，一則可善用資源，二則可借鑑不同學校的成功經驗，擴闊

視野，引發互相激勵的氣氛和關係。兩者的互相配合和補足，亦是「立體支援」的意義。

## 二 目標式聯校協作

參與學校改進的夥伴學校眾多，支援團隊可作學校之間的橋樑，連繫和組合不同學校，促成學校層面的交流學習。不過，學校的背景及發展階段不同，學生來源和能力亦有異，需要就其特性，組合成為小型、中型的網絡及協作組織，才能更具體、更有焦點地發揮協作及支援作用。

例如夥伴學校當中，部分學校因為在整體或某些範疇的發展成熟，累積了成功經驗，或有突出表現，而成為學校網絡中的「樁柱學校」。這些樁柱學校一方面可作試驗教學上及學校發展上一些新嘗試的基地，另一方面亦可擔當向其他學校介紹經驗的角色，供其他學校借鑑。支援團隊既為這些學校提供直接校本支援，讓學校得以繼續提升，又善用了這些學校以作豐富的網絡資源，協助其他計劃學校進行學校改進工作。這類協作網絡通常是主題式的，會有特定的交流焦點，例如有關教學實踐、學校行政管理、學校文化等的展示和交流，由學校組織相關教師參加交流。亦有一些情況是，學校把全校教師分為多個小組，各小組就不同主題在友校進行重點參訪，然後讓各組教師整合所得，從不同角度理解學校改進。

另一類聯校協作則是較平等的互惠關係，例如支援團隊曾組合了幾所學校，就培育中層領導的目標進行配對式駐校交流計劃。具體設計是這幾所學校各派出四名中層領導參加，每所學校輪流開放一天作駐校基地，並與其餘學校中崗位相同的教師（如副校長）互相配對，作全天的駐校觀察。參加者可以就日常的教學和行政工作進行深度交流，藉以啟動中層及科組領導互相觀摩學習的文化。以往，學校之間亦偶有進行交流活動，但都是以「拜訪式」觀摩為主，往往是抱着「取經」的心態，集中留意做得好的地方，而欠缺深入了解成功因素和所遇困難。至於受觀摩的學校亦以「示範單位」的想法，盡量展示好的一面。而以上所提的配對式駐校交流例子，則使學校明白彼此是在平等互惠的情況下進行



交流，因此亦希望鼓勵學校深入了解友校情況，同時亦願意開放自己學校的情況，包括自己學校的弱項、自己在工作崗位上遇到的困難等。有參與其中的中層領導表示，礙於自己在校內的身分角色，很難將自己面對的困難與校內同事分享，因為其他同事不在其位，亦難於體會他的難處。而當時按工作崗位配對的交流經驗，使幾所學校的中層領導均有機會坦誠分享經驗，彼此支持，互相勉勵，是一次難得經驗。其他類似例子尚包括主流學校與特殊學校之間的交流，當中主流學校教師可以體會照顧有特殊學習需要學生的經驗，而特殊學校教師亦可從觀察主流學校學生的學習情況，反思如何配合學生的特性運用不同的教學策略。

進行目標式聯校協作與進行其他教師培訓活動一樣，需要在活動的前、中、後階段作適當準備和部署。進行交流活動前，支援人員着重先向教師交代交流目標，並與參與教師討論對是次交流的期望，為他們在學習心態和期望上作準備。交流焦點必須具體、聚焦，同時需要營造開放的平台和氣氛，鼓勵雙方教師坦誠交流分享、自我反思。另外，亦會安排接待學校的負責教師講解他們做法背後的设计原因和理念，加深到訪者對各種安排的了解，而支援人員亦會從更加宏觀的角度進行詮釋和解構。交流之後是重要的總結時間，支援人員會引導參訪學校的教師進行內部分享，帶領他們總結過程中的得着。更加重要的是結合校本情勢討論哪些原則、方法、措施可以讓學校借鑑或參考，反思如何把訪校經驗回饋自己學校的發展，透過訪校所得經驗推動學校進步。

### 三 從大型跨校教師專業發展工作坊強化實踐共同體

大學與學校協作在學校改進的研究與實踐中有舉足輕重的作用。這類協作項目常會涉及眾多夥伴學校，而大學與學校協作能夠持續發展的重要條件，是如何加強學校之間以及學校與大學之間的聯繫，形成一個實踐共同體。因此，如何避免各學校一盤散沙，如何加強夥伴學校之間的聯繫，如何建設跨校教師專業發展網絡平台等，便成為了大學在進行學校改進支援的過程中需要深思的問題。

其中，跨校教師專業發展工作坊就成為建立學校對支援團隊信心的

最佳平台。在教育及課程改革的趨勢下，學校需要持續改進和優化，以面對當下的種種挑戰。為此，「優質學校改進計劃」借助跨校教師專業發展工作坊的平台，加強夥伴學校之間的聯繫，為學校注入信念，凝聚學校之間對學校改進的願景與積極性。自 2002 年起，「優質學校改進計劃」每年分別為參與計劃的中、小學進行「聯校教師專業發展日」，至今已持續舉辦多年，每次參加的教師都近千人，參加學校近二、三十所，當中大部分學校更是動員全校教師參加。這個每年一度的大型培訓活動，是以引領學校教育工作者開闊視野、接受新知、反思自我為目標，期望學校能發揮校本專業共力，循序走向自我完善的路。中、小學聯校教師專業發展日分兩個日子舉行，使設計上可以分別按中、小學面對的最新教育發展趨勢及相關專業知識，度身編排不同的分享環節及內容。

由於參加人數眾多，及關注到參加者有不同的學習興趣和需要，每次聯校教師專業發展日均會在每個時段，同時安排十多個不同的分享環節，內容涵蓋教學理論和策略、課程設計、評估、學生培育、學校改進等多個不同範疇，形式包括工作坊、講座、「開放視窗」（即教學示範）等，參加教師可因應自己的專長和興趣自由參加不同環節，各取所需。全日分為三個分享時段，共為參加者提供約三、四十場多元化的分享環節。支援團隊透過安排這種專業性的分享活動，期望參與教師可把所得轉化和應用至日常教學之中，令教師的專業得以持續發展，讓學生學得更好。發展日的各個環節主要由支援團隊主持，部分環節則邀請借調教師及夥伴學校教師向參加者分享校本經驗和實踐成果。而支援團隊亦鼓勵學校在參加活動之後，安排校內分享時段，讓參加不同環節的教師互相分享所得，將所學沉澱及擴散。

趙志成、張佳偉（2012）從實踐共同體的理論視角指出，大學與學校協作進行學校改進項目要獲得延續與發展，就需要夥伴學校之間，以及學校與大學之間形成實踐共同體，在共同體的實踐中學習共同的知識領域。「實踐共同體」涉及一系列不斷發展的人與人、活動與活動、情境與情境之間的關係（Lave & Wenger, 1991）。因此，實踐共同體包含了共同體的領域、人以及實踐這三個基本要素。而實踐共同體的形成和發展則是在共同體成員的參與和理念具體化（reification）的二元

互動過程，亦即在意義協商中進行。聯校教師專業發展日是實踐共同體的體現，趙志成、張佳偉即進一步參考實踐共同體的視角，從理念、人際、實踐三個層面分析了這個平台的作用。

在理念層面，「優質學校改進計劃」一直延續聯校教師專業發展日是基於以下原因：（1）對政府及計劃創始人而言，這個活動是要顯示計劃整體的成效，是計劃信譽及名譽的公眾展示；（2）對計劃本身而言，這個活動主要由團隊成員主持，過程中可以加強成員之間的合作和專業發展，還可以獲得夥伴學校對支援工作的整體回饋；（3）對夥伴學校而言，這個活動有助澄清學校改進的理念，讓夥伴學校達成共識，又可拓寬夥伴學校視野，讓它們了解不同學校的經驗。這些有關學校改進的理念，具體化為每屆發展日的主題和各環節內容，並需要共同體中的成員（即夥伴學校教師及支援團隊）的共同參與。

在人際層面，趙志成、張佳偉（2012）的分析亦提出發展日能體現參與意義協商和具體化的相互作用。在活動的籌備和開展過程中，共同參與使得支援團隊內部、支援人員與夥伴學校教師，以及夥伴學校教師之間的聯繫都有所加強；而在建立聯繫的過程中，這種聯繫進一步具體化為支援人員與學校教師不同程度的專業發展。

在實踐層面，發展日在舉辦時間、場地以及人員安排上都考慮了活動在計劃整體中要發揮的作用，以及如何延續的問題。亦即是說，這些表面上為保障活動順利進行的組織運作，實際上亦是計劃理念等通過成員的組織運作而具體化的產物。而發展日持續的方式，亦是發展日的理念以及各環節內容在成員的共同參與下具體化的過程。

整體而言，聯校教師專業發展日的目的是要使夥伴學校之間、夥伴學校與大學之間形成實踐共同體，並通過實踐共同體提升教師能量。但這活動要想達至期望效果，並非單日的活動便能做到，因為它只是計劃整體的其中一環，還須與其他校本以及學習社群活動相結合才能發揮作用。發展日的開展目的（即形成「實踐共同體」）讓大學與學校夥伴協作的效果能夠得以長遠延續和發展。

上述活動亦促使大學支援人員反思如何提升個人專業能力，在面對不斷轉變的教育形勢和不斷進步的學校教師時仍能持續支援，包括要：

- (1) 提高理論素養；
- (2) 反思支援經驗；
- (3) 處理教師間的差異；及
- (4) 團隊成員互相學習等。

## 第六節 涵蓋各個教育範疇的專業支援團隊

### 一 配合整全式支援的專業團隊組合

具質素的專業支援是最重要的，而「人」是專業支援的一項重要因素。學校改進計劃的支援團隊所需負責的工作範疇是獨特的，因為這些範疇跨越大學和學校的基本作業取向，既有教育研究，亦有培育，還有策略性規劃和評估。這些人才既要對學校有一定認識，但亦只能以「局外人」的身分觀察和分析學校整體的發展情況。他們應可以在教學和培育的範疇內引導教師改進，並能夠與學校領導在宏觀的發展層面上對話，提供改善某些範疇的意見。

單項式支援項目與整全式學校改進計劃在支援團隊組合的要求上有很大分別。單項式支援的接觸點有限，所接觸的教師人數可能不多，所以團隊中只需要特定的專門人才便能支持。而整全式學校改進的特色是配合學校的校本發展情況提供全面支援，這種立體式支援着重全方位地滲入學校各階層教師，從多方面推動學校整體變革。因此，整全式的改進計劃需要有不同專長的支援人員同時在一所學校的不同範疇與教師協作，配合學校需要。本章前文對全面專業支援工作的描述，大致顯示全面學校改進所涵蓋的廣度和深度，同時亦反映若要為學校提供全面又立體的支援，便要一隊有一定數量和能量的專業人員。盧乃桂（2007）即特別提出這類學校改進計劃要有一隊能涵蓋香港中、小學教育中各環節，能針對教師具體需要的支援人員，讓他們透過訓練而成為「變革能動者」。支援團隊亦是「實行者－研究者」（*practitioner-researcher*），不斷進行有憑據的專業實踐，亦不斷進行相關的行動研究，有辦法、有把握地幫助學校。

以「優質學校改進計劃」為例，計劃的支援團隊是一個特別組合，由各種專長的教育工作者組成。團隊中包括大學教授、大學學系專業

顧問、資深培訓顧問、資深校長、學校中層領導、在不同領域具深厚經驗的前線教師，以及由前線借調到大學的借調教師等。來自不同背景的團隊成員，使團隊同時具備了學校改進的理論與實踐經驗。團隊亦匯聚了不同的專業知識和技能，以及與不同類型學校接觸的經驗，這樣能幫助團隊成員理解不同類型學校的特性、關注事項和想法。不同類型的學校包括處於不同發展階段的學校、收取不同能力學生的學校、不同規模的學校等，而各類型學校在組織文化、對教學的要求、對學生的期望、教師團隊協作等方面都有很不同的表現和習慣。這些背景因素，都是部署學校發展項目時需要關注的。例如在收取不同能力學生的學校之中，就有很不同的文化及發展取向，團隊中一些有接觸該類學校經驗的支援人員，可以更快地就學校的狀況作出專業判斷，而且能協助團隊中有其他專長的人員理解狀況。而對其他類型學校有較豐富經驗的人員亦可以提供刺激，擴闊成員的視野，達到集思廣益的作用。這種由多元的團隊組合引申出的互動交流，加強了團隊的專業性，亦體現了團隊能量的作用。

如果支援人員有豐富的前線經驗，熟悉學校在教學、行政等方面的運作，理解學校的組織文化，兼有成熟的處事態度，一般較容易獲學校信任，易於開展協作關係。每位團隊成員可以按自己專長和經驗，各自為支援學校工作貢獻，照顧學校的各種發展需要，例如不同學科（如中文、英文、數學、通識教育等）的發展、優化整體課堂教學、課程設計及評估、發展及優化專題研習及全方位學習、學生培育、薈藝教育、特殊教育，以至教育研究等。而由個別成員組合而成的支援團隊則為學校支援工作聚合了重要的能量，可以全面為學校進行多個範疇的改進工作，使支援真正「以校為本」。這個計劃的支援工作以「團隊」形式為基礎服務學校，既發揮了每位成員的獨特專長，又能透過機動性地組合不同經驗的成員發揮團隊共力。

「優質學校改進計劃」的團隊成員主要是受聘於大學的專職支援人員，除此之外，該計劃亦邀請前線教師以「借調教師」身分加入團隊。教師借調的概念是從中、小學借調一些有豐富教學、行政及領導經驗的教師到大學團隊參與支援學校的工作。借調教師的加入對於學校改進

工作有多層意義。對接受支援的學校而言，借調教師帶來的前線經驗和智慧使支援團隊提供的支援服務更能切合學校的實際需要。雖然大部分專職支援人員以往均曾有前線教學或學校行政經驗，但有感離開了前線一段日子之後，便如「魚離開了水」，對前線的觸覺慢慢減弱。儘管支援人員不斷自我警惕，並更新對教育前線的認知，但脫離前線教育系統之後，要緊貼日新月異的前線教育工作及情勢始終會有難度。另一方面，支援人員在支援學校的過程中累積愈來愈多經驗和知識，使他們在識見或實踐知識上漸漸與前線教師產生了距離，令他們對教師的期望跟教師的實際能力可能有落差。由借調教師帶來的前線經驗，可與大學的理論及學校改進經驗結合，大大加強支援團隊帶動學校改進的能動性及對學校文化的了解，進一步鞏固及落實大學與學校協作的概念。例如借調教師其中一個重要作用是與支援人員一起作訪校前的預備功夫，包括一起設計教學材料或籌劃工作坊的內容等。因為借調教師最了解前線教師最關心甚麼、最需要甚麼支援、正受着甚麼政策或學校文化影響、在實際操作時可能遇到甚麼困難等實況，這些對於支援人員而言是非常重要的資訊。而對借調教師本身而言，協助支援的經歷是彌足珍貴的。這是個「從做中學」的過程，對借調教師來說亦有重大意義。借調教師在參與學校支援工作期間，有機會整理自己在教師專業發展歷程的經歷，並汲取不同學校的改進經驗，以回饋個人成長以至所屬學校的發展。長遠而言，借調教師的成長對其所屬學校的發展亦會有推動作用。團隊特別邀請資歷豐富、教學出色且在學校擔任領導角色的教師為借調教師，因為他們的能動性較強，一方面可幫助推動計劃成員學校的發展，另一方面對其個人成長及所屬學校發展的作用亦會更大。

## 二 由團隊組合產生超越個人能量的共力

由於在支援學校的過程中，學校常會在同一時段或不同時段開展多個發展項目，因此往往會出現多位不同專長的支援人員分別在學校內展開不同範疇的支援工作的情況。為此，每所學校會獲配對一位支援

人員為「校主」，負責對外和對內統籌該所學校的不同支援工作，及總結學校的發展進程。所以，每位支援人員同時可以有兩個角色，既是某個範疇的專家，亦是統籌學校整體改進工作的校主。支援人員可以按自己的專長和經驗同時與多所學校協作，又可以同時作幾所學校的校主，宏觀地協調學校的整體改進。

在團隊中，各支援人員除了在自己的專長項目上有所發揮，更透過不斷學習、定期分享、閱讀文獻報告，以專業學習團隊的模式持續增值，互補長短，並以隊伍（team）的形式到學校提供專業支援（梁歆、黃顯華，2010；盧乃桂、何碧愉，2010b）。團隊成員之間均了解彼此的專長和經驗，而且維持十分緊密的溝通，每星期會共同檢討各所學校的支援工作及發展狀況，這樣能讓直接參與該校支援工作的成員了解不同範疇的發展與學校整體發展的關係，促進不同項目之間的配合；另一方面，亦通過集體智慧，即時配合學校的發展需要調校支援策略，或引入不同專長的支援人員。這種機動式、着重團隊協作的支援，意味着支援力量是來自整個團隊，遠遠超越個別成員的個人力量。

支援人員以「團隊」形式組合及互相協作的獨特方式，在權責上同時體現了「個人責任」與「集體責任」，而兩者在互為調節之下，更帶出了正面的影響。支援人員以校主身分，有責任按學校情勢部署支援計劃，然後組織負責不同支援範疇的同事進行支援工作，並在不同階段檢視及修訂支援方案。這是支援人員個人需要為學校及工作所承擔的責任，雖然這份責任會給予支援人員更強的工作投入度和擁有感，以及探究校情和發展歷程的熱誠，但隨之而來的壓力其實亦不小。不過，支援人員的個人壓力可以透過團隊成員之間的互相支持而得以緩和。由於每所學校通常會開展多個發展項目，所以普遍會有多於一組支援人員參與其發展工作。因此，每所學校的發展進程其實與各獨立項目的發展狀況，以至每個項目之間的相互連繫有關。換言之，每所學校的支援工作同時是整個團隊的共同責任，需要賦權每位成員，讓其發揮專長，並仰賴團隊成員之間的通力協作，發揮團隊的最大共力與最高效能。團隊成員對「個人責任」與「集體責任」之間的平衡已有默契，使每位成員都對學校支援工作有強烈的擁有感，還得到整個團隊作強大

後盾，在困惑時可以隨時向團隊尋求協助，為學校提供最佳支援。然而，這種正面的團隊思維不是憑空而來，背後需要有穩固的團隊理念及教育信念為基礎，使團隊成員能秉持熱誠、誠懇、具專業道德的態度，實踐有所為有所不為的專業精神，共同努力。否則，團隊本來賦予成員的自主空間有可能被利用為互相推卸責任和埋怨的工具。

### 三 支援人員對提升教師能量的作用

事實上，每位支援人員雖然在不同範疇各有專長，但對於推動學校發展更為寶貴的，是支援人員在與不同類型學校協作期間所積累各種實踐經驗。以檢視課堂效能為例，支援人員的專業性在於曾觀察大量學校的課堂，這些課堂有各種各樣的背景，包括不同能力和興趣的學生、不同學科、不同教學策略、不同教學風格、不同學校文化等。這些眾多的經驗，令支援人員對理解學生的學習需要及學習效能有更強的敏感度，可以從借鑑不同課堂的經驗之中，專業地判斷教學設計是否配合學生情況，以及如何在教師現有基礎上進行優化。這是一種視野和專業性的發展，亦是支援人員身為「校外變革能動者」的優勢之一。支援人員因有機會不斷吸收不同學校最新的實踐經驗，可以有較為廣闊的視野，並能把從中總結出可資借鑑的經驗在學校之間傳播。而支援人員在過程中的個人專業成長，亦可以更好地回饋學校的發展。

支援人員的工作之一是幫助教師提升他們的發展能量，以 Vygotsky (1978) 的說法，即是在教師的「臨近發展區」內不斷為他們伸展能力 (stretching ability)，包括幫助他們認識當前的任務和掌握達成任務的基本技巧，並改變他們對改進工作的態度和長期養成的工作心態 (盧乃桂、何碧愉, 2010b)。引導教師伸展能力，其實是要幫助他們脫離工作的「舒適地帶」(comfort zone)，而逐漸達到自己的潛在發展水平，甚至是超越自己的實際發展水平，做到一些自己沒有想過或本來做不到的事。支援人員身為教師在「臨近發展區」的引導者，會因應教師的能力和情境而採用不同方法引導，亦會扮演不同角色，例如導師、教練、夥伴或諍友等。



事實上，教師願意離開工作的「舒適地帶」而從實踐之中學習伸展能力，很大程度上是因為他們相信支援人員的誠意亦信任他們的識見，對所提改進策略和方法有信心，更不斷受鼓勵、勸勉和關懷而感動。支援人員能付出耐心、誠意、信任、信心和關懷，是與教師協作的基本條件；在與教師持續溝通和合作之中，展示出了解教師的處境、關心教師的感受並予以支持，逐步贏取教師的信任。若支援人員能取得教師信任，則與教師合作的基本條件可算是具備了。

盧乃桂、何碧愉（2010b）的研究發現，在協作過程中，有兩種情況是最能推動教師積極參與學校改進工作的。第一種情況是當教師認為自己在某方面能力不足，他們對新事物的接受程度會較高，較易接受支援人員的意見和願意學習。第二種情況是當教師感到自己的工作和努力受到肯定，便會對自己有更高要求，願意繼續尋找改進方法。前者是「知不足」的心態，後者是源自「自我提升」的學習動機，是較積極進取的動力。因此，支援人員在適當時給予肯定和鼓勵，亦是有效伸展教師能力的一種方法。

支援人員為伸展教師能力所用的策略及工具繁多，例如各類型校本支援工作及跨校交流平台，這些多元化支援策略已在之前部分作了描述。支援人員部署校本改進工作時，多用幾種接觸學校的策略，例如選擇能夠接觸大量教師的工作範疇為合作的切入點，期望發揮更大影響力；或者有策略地揀選協作對象（如有能力的教師，或學科主任、班級統籌主任），試圖通過有力量及準備度較高的成員影響學校的發展策略和文化；又或以具體實例向教師展示某項方案的成效，燃起他們的信心，甚至親身示範某些改進工作必要的技巧，以提高教師的具體能力。

教師的學習動機其實亦與學校領導的取態息息相關。若校長對校本改進工作存疑，對改進工作抱觀望態度，教師亦不會太投入改進工作，與支援人員的合作關係亦不會密切。反之，若校長的態度積極，關心改進工作的進展，教師亦會更願意伸展能力和承擔責任。不過，在現時學校的層級化體制中，校長和教師的關係仍有距離，常要靠校內的中層領導作溝通和策動的橋樑。如果中層領導未能跟校長適當配合和支持，就算校長的能力再高、誠意再真，相信改進工作亦難有實效。因此，

「優質學校改進計劃」亦着重提升中層領導的能力和影響學校的文化氛圍，幫助校內各層上下配合。

#### 四 支援人員在夥伴協作過程中的不同角色

支援人員身為變革能動者，必須能與學校教師建立三信（信任、信心、信念）基礎，因為這是計劃團隊人員得以與學校共同協作的基本條件。事實上，學校教師對支援人員的信任，在性質上是因應不同互動階段而持續演變的。在最初的合作階段，支援人員以大學機構人員的身分，代表着專家和擁有專業知識的角色，讓支援人員有取得教師初步信任的優勢，獲得「角色信任」（role trust）。在開展協作之後，教師對支援人員的信任程度便開始在「計算」之中不斷調整。這種計算是基於教師觀察支援人員在實際工作中所顯示的專業知識、能力、態度而進行，信任程度會隨在雙方互動中對支援人員的觀感和評價或增或減。這是一種計算型信任（calculative trust），是屬於較理性和知性的判斷。隨着教師與支援人員經歷更深入的互動和接觸，便漸漸發展出深厚的人際關係，這種人與人的連繫感覺，令教師的信任由理性計算轉為較感性和厚重的實踐信任（practice trust）（Chan, 2009）。這種信任，讓教師有更強的安全感，雙方的協作亦因而可以更加坦誠，成為真正的夥伴、諍友，甚至發展出有如師徒般的關係。這種互信關係雖然需要經歷長時間的發展，不過卻是真正的人際關係，能經歷時間的考驗，不少學校教師在協作期完結後，仍與支援人員維持着良好關係。因此，支援團隊為學校提供有質素及以學校為本的專業支援是至關重要的，支援人員以誠懇、不卑不亢的態度與教師協作，在互信的基礎下，雙方的協作才能帶動教師的專業發展。

專業支援人員角色的建立並不是一蹴而就的。陳可兒、李文浩、黃顯華（2010）將專業支援人員的角色置於學校改進的脈絡中研究，發現支援人員的角色在協作過程中經歷一個轉化、調協的過程。在協作開始之前，基於大學與學校間的權力差距、學校參與不同校外支援計劃的經驗，學校教師對於支援人員普遍已產生「專家」的期望。這個對

「專家」的期望是指期許支援人員具備了專業知識與技能，能幫助教師解決困難。這種期望對於雙方開展協作關係有好處，亦構成阻礙，原因是支援人員身為「專家」的權威可以更容易取得教師信任，不過背後所帶出的一種不平衡權力關係卻有礙開展相對平等、互相尊重的協作關係。

所以，當支援人員正式開始與教師協作，需要面對的切身處境是，如何調適教師對「專家」的心態。陳可兒、李文浩、黃顯華（2010）的研究發現，支援人員與教師接觸期間，並不逃避這角色期望，反而是有意識地利用這種權力上的優勢，以「專家」的姿態進入學校，於協作初期建立學校教師的信心。而隨着協作繼續，支援人員需要持續仔細觀察校內情勢及需要，與教師緊密溝通，專業和熱誠並重，以加強與學校的信任關係，逐步成為教師眼中的「夥伴」角色。研究亦發現，權力於這角色調協過程影響甚深。雖然支援人員為建立教師的信心而扮演「專家」，但為了使改進工作的效能可於校內紮根、延續，支援人員相當強調建構學校教師的改進能量。因此在觀察到信任基礎開始建立之時，他們會有意識地淡化初期的主導地位，逐步向教師賦權，讓教師掌握及擁抱改進工作。這種權力的先收後放，為支援團隊與學校的協作過程賦予特色。

梁歆、黃顯華（2010）在深入了解團隊內不同年資支援人員的角色的研究中，歸納出他們在學校改進的過程中，主要扮演協助者、誼友及專家的角色。這三個角色不是獨立存在或分割的，而是在接觸的過程中同時出現。支援人員身為協助者，會在協作期間透過不同平台在校內推動變革，協助學校建構改進的能量。推動變革是指利用資料幫助學校分析現狀，了解學校的需要，訂定發展項目的優次，共同商討改進的項目和方向。協助學校建構改進能量所指的，則包括提升教師的專業能量、領導能量及學校面對外部機遇的能量。例如學校發展主任在進行專業支援的時候，透過建立平台讓教師參與設計課程、體會關懷學生的理念，令教師可接觸學生課堂以外的一面，並增加學生之間的協作氣氛，從而帶動對學生成長的關注；又例如是製造平台讓全體教師參與

訂定學校在發展上的關注事項，以及在科組層面具體落實有關的配合措施，建立學校上下對學校發展的共識。

至於身為諍友，支援人員會以局外人的視角檢視學校狀況，善意地對學校的工作提出建議或批評，對學校成員的工作給予鼓勵和信心，促使教師反思自己的教學行為。支援人員身為局外人，會擁有不同於校內人員的視角，使他們能夠幫助校內人員從習以為常的事物中看到新意。

而就專家的角色而言，梁歆、黃顯華（2010）與前述的分析一樣，發現教師和社會雖然期望支援人員有專家的角色，但支援人員自己卻沒有向教師刻意宣稱自己在學校改進的過程中有專家的身分。支援人員是來自大學機構的專業人員，在教師眼中代表着專家的身分，這亦是幫助他們相對順利地進入學校、取得教師信任的有利優勢。雖然他們沒有以專家身分自居，但教師對他們的期望反而令他們更着重所提供支援的專業性，盡力在學校改進的工作中顯示出自己的專業實力和認真態度，取得學校信任。

除梁歆、黃顯華（2010）所提出的協助者、諍友及專家的角色之外，盧乃桂、何碧愉（2010b）補充認為，支援人員在與教師溝通時，亦有如輔導員的角色。他們着重以多關心、多聆聽、多讚賞的方式與教師接觸，聆聽和了解教師的想法和感受，安撫教師面對轉變時產生的不安或困惑情緒。這種情感上的支持對於校長或身處領導階層的教師尤為重要，因為他們有時礙於自己在學校內的位置和問題的敏感性，很難找到合適而又能理解他們問題的人與之分憂，學校發展主任在這中間便可作他們情感上的支持，令雙方關係更加緊密。



# 5

## 支援計劃的探索：

### 香港學校文化及課堂教學

香港中文大學自 1998 年起推動整全式學校改進工作，多年來所掌握的第一手學校改革資料相當豐富，當中包括透過情勢檢討問卷對眾多師生樣本所採集的量化數據，以及深入中、小學不同學科課堂所進行的觀課記錄，它們都成為本地學校及教學發展極具價值的研究素材。本章整理及匯報這些珍貴數據，以呈現本地中、小學的面貌，析述不同學校的特性和發展需要，並以此為描述大學支援團隊於本地推動學校改進工作的帷幕。

#### 第一節 探索本地學校文化與能量

第 4 章提出專業的學校改進支援應該建基於知識基礎和數據支持，這樣才能真正回應學校的發展需要。「優質學校改進計劃」所推動的整全式學校改進工作，一向都建基於學校情勢，並以實證為本。在支援團隊與學校開展不同改進工作之前，會為學校進行初步情勢檢討分析，除了讓支援團隊迅速掌握學校的需要及條件之外，亦以此為判斷後續發展工作成效的基線。情勢檢討分別以量化、質化方式蒐集學校數據，其中由團隊中的專家自行設計及改良、用以深入測量學校機構與教學文化的問卷，所得資料包括由 2004 至 2012 年期間超過 120 所本地中、小學逾 5 萬位師生的資料，累積組成了一個龐大資料庫，讓團隊成員能夠粗略掌握本地學校教育的生態環境。

## 一 測量工具與受訪對象

自 2003 年起，香港政府教育當局推行學校發展及問責架構，提供各項評量指標及工具，讓學校管理者能對校內工作進行自評。一般學校對於運用量化數據評估學校工作成效已不陌生，如收集學校不同持份者對學校觀感意見的「持份者問卷」、以學生為目標的「情意及社交表現評估套件」（APASO-II）等，均已成為學校評量表現的常用參考指標。然而，這些工具的設計在涵蓋範疇、評量焦點、取樣等都有本身的取向和側重點，並未足以全面、深入反映學校不同範疇工作的面貌；再加上部分學校在理解和詮釋這些量化資料時往往缺乏專業知識和技巧，因此學校對於「優質學校改進計劃」強調全面涵蓋學校不同工作範疇的情勢檢討，以及建基於大學學術研究基礎的結果分析，態度是相當正面的。

「優質學校改進計劃」研發了對應教師及學生的情勢檢討問卷，設計時一方面參考了海外及本地學者對學校改進所提出的理論知識，另一方面亦匯入了支援人員在支援前線的觀察及實踐經驗，因此問卷的架構及題項，有部分是自行研發，有部分則是修訂自著名學者所發展的量表，再經計劃研究組反覆測試及修訂而成。問卷的測量及分析行之有年，至今所錄得的信度及效度均令人滿意。表 5.1 及表 5.2 詳列教師和學生問卷的因素結構，簡述各個構念的藍本及測量向度，並報告了各副量表的信度指標以供參考。

教師問卷分為五部分：「教師對學生的觀感」、「學校價值觀」、「學校氣氛」、「校長領導行為」及「教師工作感受」。問卷採用七點量表作評分指標，即以 1 分（「完全不同意」）至 7 分（「完全同意」）表示答卷者對題項的意見。一般而言，平均值達 4 分或以上表示答卷者對該項目有較正面的評價。學生問卷分為三部分：「在校學習情況」、「學生自我觀」及「學校生活情況」。除「學生自我觀」這部分沿用原設計者所建議的六點量表外（1 分為「極不同意」，6 分為「極同意」），其餘兩部分皆採用四點量表，研究組把答卷者的選擇量化為 1 分（「極不同意」）至 4 分（「極同意」）進行分析。一般而言，評分愈高表示

表 5.1：教師問卷的因素結構

	構念／向度	題數	信度	概述（部分）
教師對學生的觀感	學術風氣	5	0.78	這所學校的學生是否重視學業成就？
	上課態度	5	0.86	上課時，學生是否合作和熱衷學習？
	尊重老師	5	0.88	上課時，學生是否尊重老師和聆聽老師的指示？
學校價值觀	參與學校行政	4	0.86	教師參與行政決策的程度？
	同濟感	4	0.80	教師是否經常一起互相交流知識和經驗？
	溝通	4	0.82	學校的行政人員與其他員工是否經常保持接觸？
	教師自主權	4	0.87	教師在行政方面是否有充足的自主權？
學校氣氛	學校支援感	9	0.93	學校會否在教師遇到難題時給予援手？
	士氣	5	0.92	學校是否有衝勁和能量？
	共同承擔感	4	0.82	學校的老師是否樂意共同承擔改進學校的責任？
校長領導行為	推動同事	4	0.92	校長能否建構互相信任的工作環境？
	激勵人心	4	0.92	校長會否認同老師對學校的貢獻？
	建構前景	4	0.91	校長會否向老師描繪學校的願景，前瞻發展方向？
	力求變革	4	0.88	校長會否尋求令學校改進和變革的方法？
	行事表率	4	0.90	校長會否令同事堅守學校確認的價值和信念？
	道德使命感	8	0.94	校長是否堅持能夠造就每一位學生？
教師工作感受	專業成長	4	0.84	教師在學校能否得到專業發展的機會？
	自我效能感	4	0.85	教師相信他們能令學生有所長進和學習嗎？
	影響力	4	0.79	教師察覺到他們有影響別人的機會嗎？
	自主權	4	0.76	教師在教與學上有否自主權？
	組織學習	8	0.88	這所學校的教師會否不斷學習和追求新意念？
	學校投入感	9	0.91	教師是否覺得自己學校是一處值得工作的地方而感到自豪？
	教育工作投入感	6	0.83	教師喜歡學校工作的程度有多少？
	工作滿足感	5	0.87	教師能否在教學工作中產生個人滿足感？



表 5.2：學生問卷的因素結構

	構念／向度	題數	信度	概述
在校學習情況	活動學習	5	0.76	學生上課時是否經常進行分組討論等學習活動？
	課堂學習感覺	5	0.85	學生是否感到課堂上的活動很有趣及對學習有用？
	教師支持	5	0.83	老師是否常對同學的學習進度提供意見？
	教師教學態度	5	0.84	老師是否努力教學並關心同學的學習？
	課堂秩序	5	0.76	同學於上課時的秩序情況如何？
學生自我觀	整體學科	3	0.78	學生在學習大多數的科目時是否學得不錯？
	中文	3	0.77	學生覺得自己學習中文科時的表現怎樣？
	英文	3	0.84	學生覺得自己學習英文科時的表現怎樣？
	數學	3	0.90	學生覺得自己學習數學科時的表現怎樣？
	整體自我觀	4	0.72	學生是否感到有許多值得自豪的地方？
	誠實	4	0.75	學生是否感到自己誠實？
	體能	3	0.86	學生是否喜歡運動、體操和舞蹈等活動？
	情緒	4	0.83	學生會否很容易感到煩惱？
	學習態度	5	0.84	學生是否專注學業並勤力學習？
	學習組織能力	4	0.70	學生會否覺得不知應學習甚麼內容及從何開始？
學校生活情況	師生關係	8	0.90	學生是否感到老師關心他們？
	成就感	4	0.77	學生在校內是否能有成功的經驗？
	社群融合	8	0.88	學生之間是否互相接納並相處融洽？
	經驗	5	0.79	學生對學校所做的事情是否感興趣或興奮？
	整體滿足感	6	0.90	學生是否喜歡回到學校？

學生的觀感愈正面，但「學習組織能力」題項均為反面陳述句子，需作逆向分析，得分愈高表示學生感到愈難掌握學習的方法。

本節所報告的，乃 2004–2005 學年至 2010–2011 學年期間參與「優質學校改進計劃」的學校數據，共收回 55 所中學及 57 所小學合共 5,171 份教師問卷及 46,881 份學生問卷（詳見表 5.3）。這批學校均自願加入計劃，或經由香港教育當局指派參與，而教育當局在評選參與學校時會平衡不同類型、不同特色學校的參與機會，當中的考慮因素包括

表 5.3：「優質學校改進計劃」數據庫內中、小學受訪人數

	學校數目	教師人數	學生人數
<b>中學</b>	<b>55</b>	<b>2,946</b>	<b>24,353</b>
第一組別	8	423	3,635
第二組別	19	1,006	10,127
第三組別	28	1,517	10,591
<b>小學</b>	<b>57</b>	<b>2,225</b>	<b>22,528</b>
大校	13	640	5,844
中校	32	1,233	12,553
小校	12	352	4,131
<b>總數</b>	<b>112</b>	<b>5,171</b>	<b>46,881</b>

辦學團體、地區、資助模式（政府、津貼、直資）、宗教背景、學生性別、學術水平等，因此雖然受訪群組並不完全符合嚴謹、科學的抽樣原則，但這個抽樣對於全港學校應有一定程度的代表性。在分析數據的過程中，計劃研究組所儲存的總體學校資料，有助建立起普遍中、小學的平均值以作常模參照，這樣有助支援人員迅速判斷學校情勢。與此同時，由於影響學校發展的因素眾多，支援人員理解到每所學校的處境都是獨一無二的，因此需要從其他途徑搜集資料進行印證，從而對學校建立起全盤理解。

為呈現不同學校的面貌，本節所匯報的問卷數據會按照中、小學各自特有的情勢條件來劃分並進行比較。<sup>1</sup> 中學方面，目前香港中學的中一派位機制把本地中學按新生考試成績劃分成三個「收生組別」，意思是讓學術成就相近的學生能共同接受適切照顧。由於所取錄學生的學能不同，各中學校內的教學文化、教師能量及工作感受、組織文化及習慣都各有不同，這亦構成了不同組別學校特有的發展條件及限制。若將數據庫內 55 所中學的數據按收生組別進行分類及比對，便能窺見本地不同中學的特性與共性。

小學方面，本地小一學生入學的統籌辦法是採取「就近入學」原則，以學童居住地編排同區小學學位，盡量避免以幼童能力為收生準則，因此學校之間的學生學術水平基本上沒有太大落差。然而，隨着近年

適齡學童人口減少，本地小學的發展方向及模式很大程度取決於學校如何回應生源收縮的現實環境。這涉及學校本身的發展能量及歷史優勢，亦成為了反映學校整體士氣、教師流動性等校內狀態的關鍵指標。

「優質學校改進計劃」利用學校所開設的班數為分類準則，將學校劃分成「大校」、「中校」、「小校」三個組別。根據資料所示，57 所受訪小學的班數由 9 至 34 班不等，按六個年級來計算，平均每級達 5 至 6 班的學校歸類為「大校」，3 至 4 班的為「中校」，而每級僅有 1 至 2 班的則為「小校」。學校的學生人數與成績沒有直接關係，但一般來說，除地區因素外，「大校」較受家長歡迎，在整體出生人口下降的趨勢下，其收錄學生人數的下降幅度仍不大。

## 二 本地學生眼中的學校現況

針對學校改進而進行的任何層面及工作範疇的嘗試，所關注的最終都是能否惠及學生的學習及個人成長。事實上，近年學校教育工作者不再把學生單純地設想為學校改進工作的被動受害者，而學生的參與及意見在學校改進過程中日漸受到重視。例如，在本地的學校成效評量指標中，學生是重要的持份者，他們對學校學習、校內氣氛、校園生活的觀感都是重要的參考資料（質素保證分部，2011）。有見及此，「優質學校改進計劃」針對學校情勢而進行的問卷調查亦納入學生的聲音，從學生的視角探取學校於發展路途的位置及方向。

### 在校學習情況

學生問卷中，「在校學習情況」範疇從「活動學習」、「課堂學習感覺」、「教師支持」、「教師教學態度」及「課堂秩序」五個向度，搜集學生對於課堂學習形式、學習感受、教師教學表現及課堂秩序的觀感。

中學問卷結果顯示（表 5.4），學生眼中的課堂秩序良好，對於教師

教學態度抱正面評價，且認同教師樂意向學生提供學習上的指導及支持，但感覺課堂學習的活動性及趣味性不足，估計與香港中學教育仍以考試為導向的課程設計及課堂教學模式有關。分組結果顯示，第一組別中學的學生對教師的教學態度有較高評分，認為教師提供的支持較大、課堂學習感覺較佳，而第三組別中學的學生對於課堂秩序及教師教學態度的觀感較為負面。三組學生對於「活動學習」的評分於統計學上未見顯著差異。這結果跟「優質學校改進計劃」支援人員觀察中學課堂教學的發現近似（有關學校課堂狀況詳見本章第二節）。大概第一組別學校學生在前備知識、成就動機、學習技巧及習慣方面都很理想，為日常的課堂學習提供了良好基礎，即使教師教學無趣乏味，大部分學生仍願意緊隨課堂進度，專注學習。反觀第三組別學校的課堂大都未有處理好課堂常規，加上教師教學時未能針對學生的學習特性轉變教學設計（從表中可見，第三組別學生對「活動學習」的評分，實際與第一、二組別學生無甚差別），課堂設計未能聯繫學生的學習狀態；而嘈雜無序的情況屢見不鮮，教師更難教學，部分教師選擇花上不少時間整頓課堂秩序，結果學生的學習很淺很少。

小學方面（表 5.5），學生對校內學習經驗的觀感普遍較中學為高，認同教師對學生的支持度高，課堂期間會進行不同的學習活動，並感覺課堂學習有趣。分組結果顯示，「大校」和「中校」小學學生在五個向度的評分均高於「小校」小學，其中以「活動學習」評分的落差最為明顯。據支援人員了解，本地小學配合教育改革、課程改革的步伐相當迅速，對各種教育界近年流行的教學理論及形式反應熾熱。一如「優質學校改進計劃」於本地小學課堂所見，以高互動、高參與為特色的課堂設計已屬常態，部分較具聲譽及發展願景的小學更以此為整體教學的發展方向，作全校推動並有完善配套，這批學校的學生對於這種包含活動元素的課堂學習模式並不陌生。雖然如此，學生的學習成效不在於課堂包含多少活動，而應回歸到相當基本的因素，例如教師是否明確釐清教學活動的目標、如何按學生水平調節活動等。

表 5.4：學生問卷「在校學習情況」各向度（中學結果）

	整體		第一組別 (I)		第二組別 (II)		第三組別 (III)		F (2, 24350)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
	活動學習	2.20	0.58	2.21	0.53	2.20	0.56	2.20		
課堂學習感覺	2.42	0.61	2.49	0.57	2.40	0.60	2.41	0.63	32.55**	I > III, II
教師支持	2.62	0.57	2.66	0.52	2.62	0.56	2.61	0.59	10.97**	I > II, III
教師教學態度	2.65	0.65	2.77	0.60	2.65	0.64	2.60	0.66	93.46**	I > II > III
課堂秩序	2.85	0.56	3.00	0.55	2.88	0.54	2.76	0.58	268.99**	I > II > III

\*\*  $p < .01$

註：組別編號按平均值大小排列，編號前有「>」符號，表示前面組別顯著大於後面組別；若無「>」符號，則無顯著差異。例如 I > III, II 表示顯著大於 III 和 II，但 III 和 II 並無顯著差異；I > II > III 表示 I 顯著大於 II 和 III，而 II 亦顯著大於 III。表 5.5 至表 5.19 皆同。

表 5.5：學生問卷「在校學習情況」各向度（小學結果）

	整體		大校 (I)		中校 (II)		小校 (III)		F (2, 22525)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
	活動學習	2.60	0.70	2.71	0.68	2.59	0.71	2.47		
課堂學習感覺	2.74	0.70	2.77	0.70	2.75	0.69	2.66	0.71	36.27**	I, II > III
教師支持	2.89	0.63	2.92	0.63	2.90	0.63	2.82	0.64	36.95**	I, II > III
教師教學態度	2.91	0.69	2.94	0.69	2.92	0.69	2.86	0.69	16.52**	I, II > III
課堂秩序	2.84	0.58	2.83	0.58	2.87	0.57	2.77	0.59	48.41**	II > I > III

\*\*  $p < .01$

## 學生自我觀

「學生自我觀」範疇從多個向度了解學生對自我的觀感，大致可分為「學習相關」及「個性相關」兩大方向。學習相關自我觀的各個向度關注學生學習的自我評估，包括學習主要學科的表現、學習態度及學習組織能力。個性相關自我觀則指向學生的個人成長及發展，包括情緒、品格、體能及整體自我觀。

中學的數據顯示（表 5.6），普遍學生對個人整體學術能力的評價只屬一般，三個主科中以中文科自我觀最佳，英文科自我觀最弱，數學科自我觀亦低於量表中間值。雖然如此，學生亦自覺重視和專注於學業，只是學習稍欠組織及方法。個性相關自我觀方面，學生整體自我形象尚算正面，他們感到自己有誠信、體能良好，但情緒較不穩定，容易感到憂慮及煩惱，這與公開考試壓力、適應整體學制與課程改革不無關係。分組結果顯示，不同組別學校學生於學習相關自我觀的評分差距相當明顯。第一組別學生在整體學科、中文科、英文科及數學科自我觀均高於其他兩組別的學生，同樣的趨勢亦見於「學習態度」及「學習組織能力」。這可理解為學生實際學習能力或成績的反映，但其實社會、教師、家長以至學生本身對不同收生組別學生的水平已產生相當穩定的預期及投射。以英文科自我觀為例，不同組別學生評分的落差相當明顯，大概是因為第一組別學生的學校傳統以「英文中學」為主，大部分科目均以英語為主要授課語言，學生較多機會接觸並使用這第二語言學習，對於自身的英文學習感覺自然較第二及第三組別學生來得正面。相反，收取第二及第三組別學生為主的學校以母語授課，即使校內不乏實際英語水平不俗的學生，但礙於「中文中學」標籤效應的長期影響，學生較傾向對自我的英語學習作負面評價。個性相關自我觀方面，不同組別學生對自我體能、情緒及誠實感評分都相對平均，但以第一組別學生對「整體自我觀」有較高評價。

小學方面（表 5.7），整體學生對「學習相關自我觀」的評價理想，在三個主要學科之中，學生對中文及數學科的學習表現觀感較佳，英文科較弱。至於個性相關自我觀方面，學生認為自己誠實且體能不錯，但

表 5.6：學生問卷「學生自我觀」各向度（中學結果）

	整體		第一組別 (I)		第二組別 (II)		第三組別 (III)		F (2, 24350)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
<b>學習相關自我觀</b>										
整體學科	3.58	1.13	3.81	1.02	3.57	1.09	3.51	1.19	95.58**	I > II > III
中文	3.74	1.19	3.93	1.13	3.70	1.18	3.72	1.22	55.55**	I > III, II
英文	3.10	1.39	3.71	1.21	3.17	1.37	2.83	1.39	593.05**	I > II > III
數學	3.37	1.61	3.59	1.52	3.33	1.62	3.32	1.62	41.68**	I > II, III
學習態度	3.75	1.09	3.99	0.97	3.73	1.05	3.68	1.14	74.68**	I > II, III
學習組織能力	3.54	1.08	3.26	1.03	3.54	1.07	3.61	1.10	102.77**	III > II > I
<b>個性相關自我觀</b>										
整體自我觀	3.79	1.05	4.00	0.98	3.78	1.04	3.73	1.07	90.20**	I > II > III
誠實	4.30	0.96	4.39	0.94	4.31	0.94	4.27	0.99	21.04**	I > II > III
體能	3.68	1.43	3.62	1.42	3.67	1.42	3.70	1.45	3.61	—
情緒	3.34	1.35	3.25	1.35	3.32	1.36	3.39	1.35	17.16**	III > II > I

\*\*  $p < .01$

註：學生問卷「學生自我觀」部分沿用原設計者所建議的六點量表，把答卷者的回應量化為 1 分（「極不同意」）至 6 分（「極同意」）進行運算。

表 5.7：學生問卷「學生自我觀」各向度（小學結果）

	整體						大校 (I)		中校 (II)		小校 (III)		F (2, 22525)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
<b>學習相關自我觀</b>														
整體學科	4.02	1.24	4.14	1.23	4.02	1.22	3.86	1.27	65.46**	I > II > III				
中文	4.10	1.26	4.22	1.26	4.06	1.26	4.07	1.24	32.50**	I > III, II				
英文	3.35	1.54	3.43	1.58	3.39	1.53	3.11	1.49	63.37**	I, II > III				
數學	4.12	1.55	4.21	1.53	4.12	1.54	3.98	1.61	27.89**	I > II > III				
學習態度	4.26	1.10	4.31	1.11	4.27	1.09	4.13	1.13	22.80**	I, II > III				
學習組織能力	3.34	1.24	3.31	1.25	3.32	1.24	3.51	1.23	26.83**	III > II, I				
<b>個性相關自我觀</b>														
整體自我觀	3.96	1.16	4.04	1.16	3.97	1.15	3.85	1.15	32.81**	I > II > III				
誠實	4.57	1.06	4.64	1.05	4.59	1.05	4.43	1.10	53.42**	I > II > III				
體能	4.25	1.42	4.29	1.44	4.25	1.41	4.16	1.40	10.41**	I, II > III				
情緒	3.32	1.46	3.29	1.47	3.33	1.45	3.29	1.44	2.23	—				

\*\*  $p < .01$

註：學生問卷「學生自我觀」部分沿用原設計者所建議的六點量表，把答卷者的回應量化為 1 分（「極不同意」）至 6 分（「極同意」）進行運算。



情緒較不穩定，容易感到煩惱及憂慮。分組比較呈現出學校規模是個有效的預測因素，規模愈大的學校，學生的學習相關自我觀亦愈高。相同的趨勢亦出現於個性相關自我觀的大部分向度，除了「情緒」自我觀外，「大校」和「中校」學生的評分都較「小校」的為高。要詮釋這結果，需要輔以本地「小校」的生存環境：學校毗鄰人口老化、家住環境欠佳的社區，聚居者多為社經條件稍低的家庭，學校接收的學生無論在生活經驗及家庭支援上都相對薄弱，而部分面對縮班殺校危機的學校更會吸納有特殊學習需要學童、非華語學童、跨境學童，以填補不足的生源。在這種情況下，「小校」學生的學習及個人成長都面對較大挑戰，這或可解釋「小校」學生對自我觀的評分何以較低。

縱觀這部分的數據，大致可見來自不同組別中學或不同規模小學的學生，已形成了相當穩定的發展特色及需要。但更值得注意的是，即使同一組別的學校之內，學生的學術及個人成長仍存在相當大差異（見於不同向度的標準差），這都需要學校設法照顧。

### 學校生活感受

「學校生活情況」範疇從師生關係、學生社群生活、正面經驗、成就感了解學生對校園生活的滿足感，大致能反映學校於訓輔培育、課外活動等工作的效能。

中學整體數據顯示（表 5.8），普遍受訪中學生認同師生關係不錯，且與同學相處融洽，但對學校生活整體滿足感的評分僅超越「同意」的界線（平均值 2.5）。組別愈高的中學，其學生普遍對校內生活持有較佳的觀感，但在「成就感」和「經驗」方面，第二組別和第三組別中學的學生的觀感相似。小學方面（表 5.9），學生對學校生活經驗抱持正面觀感。至於在校生活情況，學生普遍認為師生關係不錯，與同學相處融洽，在校體驗到成功經驗。分組比較結果顯示，不同規模小學學生的評分相對接近，但仍以「小校」學生評分稍低於「大校」及「中校」。大概大部分第一組別中學及具規模的小學，無論老師或學生本身都對學生的學術及課外活動表現有一定期望，在學生不同方面的發展給予

表 5.8：學生問卷「學校生活情況」各向度（中學結果）

	整體		第一組別 (I)		第二組別 (II)		第三組別 (III)		F (2, 24350)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
	師生關係	2.84	0.56	2.91	0.51	2.85	0.54	2.80		
成就感	2.61	0.55	2.68	0.54	2.60	0.54	2.60	0.56	32.82**	I > II, III
社群融合	2.88	0.50	2.99	0.47	2.91	0.49	2.82	0.52	172.67**	I > II > III
經驗	2.65	0.56	2.75	0.53	2.65	0.56	2.62	0.58	64.66**	I > II, III
整體滿足感	2.54	0.68	2.67	0.64	2.54	0.67	2.49	0.69	89.10**	I > II > III

\*\*  $p < .01$

表 5.9：學生問卷「學校生活情況」各向度（小學結果）

	整體		大校 (I)		中校 (II)		小校 (III)		F (2, 22525)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
	師生關係	3.02	0.60	3.03	0.61	3.04	0.60	2.97		
成就感	2.92	0.60	2.91	0.61	2.94	0.59	2.86	0.61	34.61**	II > I > III
社群融合	2.85	0.59	2.86	0.60	2.86	0.58	2.78	0.61	30.05**	I, II > III
經驗	2.79	0.63	2.82	0.63	2.80	0.62	2.72	0.63	34.60**	I, II > III
整體滿足感	2.74	0.75	2.75	0.76	2.75	0.74	2.70	0.75	6.85*	I, II > III

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

較大信任及機會。反觀弱勢中、小學，教師對學生的要求或許停留在行為紀律之上，透過種種訓育措施實行「先管後教」，學生在嚴格管束和較少讚賞表揚的環境下，校內的社交情況（師生、生生之間）都容易出現緊張，這顯見於學生相對負面的滿足感。當然，以上結果只能呈現學校在學生成長及支援工作上的某個側面，大概尚有很多因素是統計及分析結果未能反映的。例如，辦學團體的背景或理念、學校宗教背景、學生性別等，都影響着校內成員對學生個人發展的理解、期望及照顧策略，因而形成學生對學校生活的不同感受。但在支援過程當中，團隊人員看見不少主要照顧弱勢學生的中、小學，在學術成就以外銳意為學生提供展示不同才能的機會，在校園內大力推動關愛及讚賞表揚的文化，而學生品德及情意上的成果往往為學習提供了良好基礎，其經驗值得借鑑。

### 三 本地教師眼中的學校狀況

學校改進始終是由「人」帶動的工作，教師身為種種改進工作的施行者，其工作滿足感、自我教學效能等個人心理素質，以及對於教學工作、學生學習、校內團隊工作士氣及文化、領導風格等的觀感，都會成為學校改進動能的重要因素，這是支援團隊與學校開展協作關係時相當重視的。因此，「優質學校改進計劃」的情勢檢討問卷中特設教師問卷，包羅上述各範疇的題項，以協助支援人員迅速地對學校教師眼中的校內狀況有初步、概括的理解。

#### 對學生的觀感

「教師對學生的觀感」範疇主要探討答卷者對校內學生學術及行為表現的觀感，評量向度包括「學術風氣」、「上課態度」及「尊重老師」。中學方面（表 5.10），大部分受訪教師認同校內學生行為良好，對教師亦甚尊重，但不同組別中學教師在此範疇中不同向度的評分就有顯著差異。第三組別學校教師對於處理弱勢學生紀律問題稍感困擾，在「尊重

表 5.10：教師問卷「教師對學生的觀感」各向度（中學結果）

	整體		第一組別 (I)		第二組別 (II)		第三組別 (III)		F	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
學術風氣	3.93	1.03	4.75	0.84	4.05	1.00	3.63	0.95	238.45**	I > II > III
上課態度	4.21	0.98	4.80	0.75	4.37	0.90	3.93	1.00	164.72**	I > II > III
尊重老師	5.19	1.15	5.63	0.92	5.48	0.99	4.87	1.21	130.61**	I, II > III

\*\*  $p < .01$

表 5.11：教師問卷「教師對學生的觀感」各向度（小學結果）

	整體		大校 (I)		中校 (II)		小校 (III)		F	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
學術風氣	4.61	0.91	4.69	0.82	4.64	0.92	4.36	0.97	16.64**	I, II > III
上課態度	4.82	0.85	4.96	0.73	4.79	0.87	4.71	0.93	12.59**	I > II, III
尊重老師	5.47	1.00	5.51	0.94	5.50	0.98	5.29	1.11	6.83*	I, II > III

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

老師」向度的評分明顯較第一、第二組別學校為低。至於教師對學生學術表現的觀感（「學術風氣」、「上課態度」），組別之間的差距亦見明顯。大抵在按成績分流的升中機制長期影響下，不同組別學校學生的學能差異漸漸拉闊。第一組別學校掌握歷史優勢、地區聲譽、優良考試往績等有利條件，所接收的學生無論在前備知識、成就動機、學習習慣等方面都佔有優勢，因此教師對於學生學術表現的觀感非常正面，情況與第三組別學校剛好相反。小學方面（表 5.11），教師對學生的觀感較中學教師正面，普遍認同學生在學術及行為紀律方面的表現。大概由於學位編排制度尚未按學生學能進行分流，不同學校教師的評分未見太大落差，但仍以「小校」教師的評分較「大校」、「中校」為低。如前所述，「小校」學生在學習及個人成長上所得到的家庭支援相對薄弱，需要教師付出更多愛心和時間來支援，這或可解釋「小校」教師何以對學生的觀感稍低。

支援人員觀察到，此處牽涉一個微妙而影響深遠的問題，就是教師對學生學習的觀感，與學生實際的學習表現，究竟孰因孰果？不少研究指出，教師對學生學習表現的觀感與教師本身的教學行為密不可分（如 Clarkson & Leder, 1984; Peterson & Barger, 1985）。這就如教師在日常教學的正／負面經驗中，對不同學能學生的學習產生了長期而穩定的預期，並在往後的教學行為及所產生的教學結果中不斷得到肯定及強化，性質上是一種「自我應驗預言」（self-fulfilling prophecy）。這樣，要推進學生學習首先便須改變教師的既有觀念。特別是在那些學生學習表現開始有正面轉變的學校（例如開始培養出正面學術氣氛的學校），假如教師仍沿用以往教學方式，對學生依舊抱持低期望、低要求，學生的學習便難言寸進，因此有必要轉變教師對學生的觀念及教學的慣性。

## 學校價值觀

「學校價值觀」範疇的評分主要反映受訪者對校內組織文化的觀感，包括「參與學校行政」、「同儕感」、「溝通」、「教師自主權」四個向度。中、小學總體結果顯示（表 5.12 和表 5.13），教師大致認同學校

表 5.12：教師問卷「學校價值觀」各向度（中學結果）

	整體		第一組別 (I)		第二組別 (II)		第三組別 (III)		F (2, 2943)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
	參與學校行政	4.17	1.18	4.19	1.19	4.31	1.13	4.06		
同儕感	4.23	1.12	4.34	1.08	4.41	1.06	4.09	1.15	26.72**	II, I > III
溝通	4.39	1.10	4.45	1.09	4.53	1.07	4.29	1.11	15.00**	II, I > III
教師自主權	4.48	1.12	4.53	1.19	4.71	1.01	4.32	1.14	36.76**	II > I > III

\*\*  $p < .01$

表 5.13：教師問卷「學校價值觀」各向度（小學結果）

	整體		大校 (I)		中校 (II)		小校 (III)		F (2, 2222)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
	參與學校行政	4.54	1.15	4.71	1.12	4.49	1.15	4.42		
同儕感	4.75	1.07	4.95	1.04	4.74	1.03	4.44	1.14	26.13**	I > II > III
溝通	4.78	1.03	4.90	1.03	4.76	1.01	4.60	1.04	10.02**	I, II > III
教師自主權	4.57	1.11	4.71	1.06	4.52	1.11	4.47	1.15	7.98**	I > II, III

\*\*  $p < .01$

於行政上給予教師相當的自主，且同儕間有不俗的溝通和交流，但能夠參與學校決策的機會較少。中學不同組別學校之間，以第二組別及第一組別中學教師的評分顯著高於第三組別中學。小學方面，教師整體評分亦趨向正面，並以「大校」教師的評分最高。

在學校管理及自評架構下，政府向學校下放更大權力，鼓勵推動校本管理，對於學校發展及決策的透明度及公開參與機會已有相當明確的要求。無論是為回應政策要求，還是管理者真切體現改革精神，絕大部分中、小學已逐步由以往指令下達的決策模式逐步轉變為集體討論、共同參與的模式，嘗試尋求有利於學生成長的發展方式，因此教師同儕議事、賦權承責以達到自我完善已成趨勢，不同學校之間只存在程度上及效能上的差別。支援人員在支援期間觀察到：（1）中學在公開考試的長期影響下，學校成員對於學校發展目標的想望相對單一，無論管理者及前線教師都傾向以考試成績、入大學率為主要成效指標，校內教師的交流及關注重點便容易落入如何提升個別學科的表現，形成學科的「山頭主義」，教師參與學校整體發展的自覺性不強；（2）小學受公開考試的影響相對不及中學大，學校成員在考量學生的發展時往往有較大空間匯入多元視角，並就措施的設計及執行方式進行更多諮詢及討論，這亦恰如問卷結果所示，以小學教師的評分較高；（3）若按收生組別計，第二組別中學在組織文化方面較具優勢。支援人員觀察到，第二組別中學學生的學術水平有一定保證，其收生情況未見太大危機，團隊上下往往表現出較大凝聚力；同時，學校亦未見出現第一組別中學在傳統優勢下所產生的疲態及惰性，且不少具發展意識或危機感的第二組別學校有相當活力及熱情，教師能夠互相協作推動各方面的發展。這亦反映出主動參與支援計劃的學校有一定的能動性。當然，學校整體發展要取得成效仍取決於領導的管理風格、中層管理的效能等眾多因素，而這些均直接影響學校的長遠發展，學校改進工作者必須正視。

## 學校氣氛

「學校氣氛」範疇主要測量教師所感受校內的工作氣氛。在教育

改革浪潮下，中學教師整體的士氣略低，但認同在處理問題時能得到學校支援，而校內同工亦大致願意共同承擔學校的工作（表 5.14）。中學分組比對結果顯示，第三組別學校的士氣問題最令人關注。無論是適應教育改革和課程改革的步伐，還是面對適齡學童人口銳減而衍生的市場機制、縮班殺校威脅，都令第三組別學校產生很大困擾；加上教師要面對弱勢學生在學習及行為上較大的挑戰，時間及心力的負荷更大，士氣亦容易受損。小學方面（表 5.15），整體數據反映普遍教師對於校內工作氣氛所持觀感正面。至於分組比較結果則顯示，「小校」教師於「士氣」及「共同承擔感」的評分低於「中校」教師，而「中校」教師又低於「大校」教師。與中學情況類同，大概長期在收生情況困難、教席難保穩定的工作環境下，「小校」教師亦難對學校工作產生歸屬感。部分學校教師在日常沉重的教學工作以外，還要為收生宣傳工作四出奔走，大大打擊教師團隊的士氣。

在支援過程中，支援團隊幸見不少第三組別中學及「小校」小學教師都具有教育理想及熱情，願意為學校發展及學生福祉而默默耕耘，關鍵只在於能否設法凝聚安全感及支援氣氛，減少內耗，讓教師能延續照顧弱勢學生的能量及熱情。由此可見，學校改進工作要行之有效，往往牽涉宏觀層面（如提升組織文化、教員士氣）的工作。

### 教師工作感受

教師的工作是繁重且具挑戰的，特別是近年教育改革的種種項目對教師的專業能量及適應力都有更高訴求，是以自改革以來「紓解教師壓力」的聲音可謂此起彼落。如是者，教師是否自覺有能力應付學校的工作？他們是否滿意自己工作的學校？他們是否擁抱教學工作？在此背景下，這些關乎教師對工作的感受便成為了學校改進工作的重要關注點。

在「學校投入感」、「教育工作投入感」、「工作滿足感」及「自我效能感」各向度，教師的評分因着不同組別中學收生水平的差距出現甚大落差，其中第一組別中學教師對個人校內工作的觀感最為正面，



表 5.14：教師問卷「學校氣氛」各向度（中學結果）

	整體		第一組別 (I)		第二組別 (II)		第三組別 (III)		F (2, 2943)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
學校支援感	4.27	1.10	4.35	1.14	4.38	1.11	4.18	1.07	11.60**	II, I > III
士氣	3.96	1.26	4.32	1.13	4.22	1.26	3.70	1.24	73.27**	I, II > III
共同承擔感	4.40	1.09	4.50	0.99	4.54	1.07	4.27	1.11	20.68**	II, I > III

\*\*  $p < .01$

表 5.15：教師問卷「學校氣氛」各向度（小學結果）

	整體		大校 (I)		中校 (II)		小校 (III)		F (2, 2222)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
學校支援感	4.55	1.07	4.67	1.04	4.50	1.06	4.48	1.10	6.28**	I > II, III
士氣	4.50	1.21	4.84	1.13	4.49	1.16	3.93	1.32	66.50**	I > II > III
共同承擔感	4.88	1.01	5.10	0.94	4.84	0.99	4.58	1.12	33.16**	I > II > III

\*\*  $p < .01$

第二組別中學次之，第三組別中學又次之（表 5.16）。至於小學方面，不同規模學校之間的落差在統計學上未算顯著，但仍見「小校」教師對學校及教學工作的投入數值有低於「大校」及「中校」的趨勢（表 5.17）。以上中、小學評分的趨勢可與「學校氣氛」範疇中「士氣」一項一併解讀。原因是教師教學工作的滿足感很大程度來自學生學術成就的增長，但這在學生學術水平較低的中、小學難見突破，而且學生在學術以外的支援需要（如行為紀律）對教師的時間及精力有更大耗損，再加上收生不足、縮班殺校問題都嚴重影響教師對學校工作的觀感，這些不利因素放大至整個教師團隊對學校工作的觀感，便累加及映照至「士氣」之上。

對收生質素、學校學術成績長期維持理想水平的第一組別中學，或是坐擁歷史優勢、社區聲譽等有利條件而備受推崇的「大校」小學，支援人員另有觀察。這些學校的教師容易對校內狀況及教學工作產生優越感及安定性依賴，對改革信息傾向迴避或懷疑，亦較難察覺學校發展及教學工作所存在的漏洞及隱憂，對學校持續發展構成一定阻力。

至於「影響力」向度的平均值方面，無論中、小學教師都普遍自信有能力協助學生在學術及個人發展上產生正面影響。「自主權」一項則反映中、小學教師在教學上都享有甚高的自主權，自覺在教材的選取和使用上能掌握較大的自由度，組別之間的差異不大。課程改革鼓勵中、小學校推動校本課程設計及調適，教師普遍認同此方向。在「專業成長」及「組織學習」兩項上，反映中、小學教師均認同到在學校獲得專業成長的機會，且有力求進步的意向。大概中學面對新高中課程改革的挑戰（如語文教育課程的轉變、通識教育科的出現），都需要教師不斷共同學習和研討；小學方面則以「大校」的評分顯著高於「中校」及「小校」。這結果與支援人員的觀察相近：小學對於推動組織型學習的反應較為積極，願意透過同儕備課、觀課等校內協作活動提升教學質素，共同解決教學工作中的難題。

## 校長領導

有關「校長領導行為」的各個評量向度，中、小學教師的評分都

表 5.16：教師問卷「教師工作感受」各向度（中學結果）

	整體			第一組別 (I)			第二組別 (II)			第三組別 (III)			F (2, 2943)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD		M	SD		M	SD		M	SD			
學校投入感	4.38	1.13		4.80	1.06		4.57	1.11		4.13	1.10		86.94**	I > II > III
教育工作投入感	4.70	1.11		4.92	1.05		4.82	1.11		4.55	1.11		27.60**	I, II > III
工作滿足感	4.57	1.08		4.83	0.96		4.67	1.03		4.44	1.12		28.24**	I > II > III
自我效能感	5.25	0.84		5.41	0.79		5.35	0.77		5.14	0.89		27.32**	I, II > III
專業成長	4.70	1.06		4.78	1.01		4.81	1.01		4.60	1.10		14.36**	II, I > III
影響力	4.67	0.98		4.73	0.98		4.75	0.95		4.59	0.99		9.75**	II, I > III
自主權	4.99	0.98		4.99	0.97		5.05	0.97		4.94	0.98		3.71	—
組織學習	4.66	0.92		4.69	0.83		4.77	0.91		4.58	0.93		9.95**	II > I > III

\*\*  $p < .01$

表 5.17：教師問卷「教師工作感受」各向度（小學結果）

	整體												F (2, 2222)	組別差異 (Scheffé)
	大校 (I)			中校 (II)			小校 (III)							
	M	SD		M	SD		M	SD		M	SD			
學校投入感	4.57	1.12	4.74	1.10	4.54	1.11	4.35	1.16	14.80**	I > II > III				
教育工作投入感	4.86	1.07	4.91	1.02	4.86	1.08	4.77	1.14	1.99	—				
工作滿足感	4.79	1.01	4.85	1.00	4.79	1.00	4.69	1.07	2.87	—				
自我效能感	5.54	0.74	5.60	0.70	5.52	0.72	5.46	0.87	4.38	—				
專業成長	4.98	1.01	5.17	0.93	4.92	1.02	4.84	1.05	17.59**	I > II, III				
影響力	4.77	0.98	4.84	0.94	4.74	0.99	4.73	1.00	2.59	—				
自主權	4.71	1.07	4.82	1.02	4.65	1.09	4.73	1.09	5.29*	I > III > II				
組織學習	5.00	0.86	5.25	0.78	4.94	0.85	4.62	0.96	47.87**	I > II > III				

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

不低，他們尤其認同校長在帶領學校的工作上能表現出學校教育工作的道德使命感，並會時刻反思現況、力求變革，以及建構前景帶導學校發展。中學方面，不同組別學校在這範疇平均值相對平均，但以第二組別學校的評分最高。小學方面，「大校」的評分顯著較「中校」及「小校」的為高（表 5.18 和表 5.19）。

事實上，目前本地教育生態已出現大規模的轉型，學校領導給置於極為關鍵的崗位，對外要在種種改革訴求中釐清學校的需要及位置以免迷失，對內則要平衡推動改革的力度與校內抗拒的張力，這些都要求學校領導有開放包容的態度，有創新及批判的視野，並有堅定不移的專業價值等。這些素質，都需要在有質素且穩定的專業交流或培訓中習得和鞏固。

#### 四 小 結

以上有關學校不同範疇的評量分析相當宏闊，對本地學校教育研究極具價值；而對學校改進工作而言，亦有助建立不同學校的發展典型，以便支援人員迅速判斷學校狀況，構思發展方向。學校發展是一項活潑、複雜的有機活動，學校受社會環境、教育政策等校外因素影響，亦受校內各種環環相扣的條件限制，這些微觀關係錯綜複雜，若單靠量化資料只能管中窺豹。因此，支援人員在協作期間需要與學校緊密接觸，透過不同渠道搜集並反思學校的發展狀況，以能訂定切合校本需要的改進方案，並且在支援過程中不斷判斷改進工作的效果，調節支援的目標及力度。由此當可理解為何「優質學校改進計劃」一直強調支援工作並沒有成式定例，而須採取高度互動和有機的實踐策略。

### 第二節 本地學校課堂教學效能檢視

「優質學校改進計劃」團隊推動整全式學校改進工作，針對機構文化、教師能量提供有質素的支援，一直都強調學校改進的心力及效能需要回歸到學生的實際學習之上，務求讓學生在活力高、支援足的課堂

表 5.18：教師問卷「校長領導行為」各向度（中學結果）

	整體		第一組別 (I)		第二組別 (II)		第三組別 (III)		F (2, 2943)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
	推動同事	4.40	1.32	4.40	1.31	4.54	1.28	4.30		
激勵人心	4.46	1.28	4.37	1.32	4.58	1.24	4.40	1.29	7.41**	II > I, III
建構前景	4.62	1.23	4.57	1.20	4.76	1.16	4.54	1.28	9.93**	II > I, III
力求變革	4.66	1.16	4.73	1.05	4.76	1.08	4.57	1.24	8.43**	II > I > III
行事表率	4.56	1.21	4.60	1.15	4.65	1.18	4.50	1.25	4.75*	II > I > III
道德使命感	4.90	1.12	4.92	1.04	4.96	1.11	4.86	1.13	1.87	—

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

表 5.19：教師問卷「校長領導行為」各向度（小學結果）

	整體		大校 (I)		中校 (II)		小校 (III)		F (2, 2222)	組別差異 (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
	推動同事	4.66	1.27	4.85	1.27	4.63	1.23	4.46		
激勵人心	4.67	1.22	4.84	1.22	4.62	1.21	4.55	1.25	8.53**	I > II, III
建構前景	4.94	1.12	5.22	1.03	4.89	1.12	4.61	1.19	37.74**	I > II > III
力求變革	5.01	1.03	5.30	0.94	4.93	1.03	4.75	1.08	40.98**	I > II > III
行事表率	4.95	1.09	5.23	1.03	4.88	1.08	4.72	1.15	31.53**	I > II, III
道德使命感	5.18	1.02	5.44	0.96	5.11	0.99	4.77	1.15	36.85**	I > II > III

\*\*  $p < .01$

上有效及愉快地學習。是以支援團隊致力以提升教學質素為重點，為成員學校提供密集的諮詢及訪校支援，歷年來工作已廣泛涵蓋中、小學不同學科的課程及教學。過程中，支援團隊順應部分學校意願，對校內全體教員作大規模觀課，有機會深入了解及檢視本地課堂教學的不同環節，這些資料相當珍貴，是反映本地學校課堂教學實況的第一手資料。對此進行深入剖析極具意義，一方面可回顧本地教育改革下的課堂教學質素，另一方面能呈現支援計劃於學校推動教學質素提升的實際情境及需要。

自 2000 年前後，本地推動方向性的教育改革，課堂教育得到了全新的發展思維及動能，學校亦紛紛檢視校內的學與教文化，期望從以往的單向貫輸轉為以學生為本位的學與教過程。在「學會學習」的路向下，課堂教學的設計及實施開始傾向以學生多發問、多思考、多協作為基礎，各種針對提升教學質素的理論及行動計劃（如合作學習、思維技巧、獨立學習能力等）可謂紛至沓來，不少積極進取的學校紛紛跟隨。然而，支援團隊總結從前線所得的觀察，認為教育改革的目標能否有效落實於課堂教學，仍然取決於一連串關鍵因素，諸如：教師本身是否認同教學改革的理念及方向？從「以教師為中心」到「以學生為中心」的學與教，教師在心態及技術上有否產生轉移？教師本身的能量是否足以維持有效的課堂設計與傳遞？教師團隊對於教學變革的目標及做法有否共識？無論是以學生學習福祉為前提，還是以學校所投入時間、資源的成本效益來衡量，學校都需要認真檢視及回應以上一連串問題。

縱使不少學校已察覺有需要大規模改革校內的教學，但實行時仍然困難重重，諸如校內團隊對於「一堂好課」的目標有否共識？這些目標是否配合教育發展大趨勢並能歷久常新？校內有否具備專業資格的人選勝任教學品質的評量工作？校內是否具備安全、建設性的氣氛容讓教師教學產生轉變？這一連串問題都令部分學校管理人員煩惱，嘗試在校外尋索可靠、專業的視角，協助學校判定現時的教學水準及改善方向。

這亦解釋了何以部分正視校內教學問題的夥伴學校，對「優質學校改進計劃」的全面觀課活動反應如此正面。2004 至 2012 年間，支援人員協助進行全面觀課而又累積起量化數據的夥伴學校共計 47 所

（中學 36 所，小學 11 所），所參與的中學課堂共 1,673 節，小學課堂共 372 節（雙教節只作一節計算）。由於支援團隊成員均為不同學科的專家或資深教師，因此所參與課堂足以涵蓋中、小學各個關鍵學習領域（見表 5.20）。這對於期望進行全面教學檢視的學校是個方便，令位處不同發展基線的夥伴學校都願意參與。以中學為例，若按收生組別將接受支援團隊觀課的學校分類，第一組別學校共有 9 所，第二組別學校 7 所，而第三組別學校有 20 所，其中的觀課經驗實有助支援團隊更確切掌握本地不同學校課堂教學的狀況。

表 5.20：參與全面觀課的學校數目及課節總數

	參與學校數目	觀課節數
<b>小學（整體）</b>	<b>11</b>	<b>372</b>
中國語文教育		137
英國語文教育		122
數學教育		69
常識教育		44
<b>中學（整體）</b>	<b>36</b>	<b>1,673</b>
中國語文教育		318
英國語文教育		371
數學教育		257
通識教育		62
個人、社會及人文教育		247
科學教育		204
科技教育		126
藝術及體育教育		88

支援團隊早期根據有效課堂教學的要素發展出觀課表，針對「教師教態」、「教學流程」、「課節設計」、「教學達標程度」等範疇詳細記錄課堂的質化資料，而隨着觀課經驗愈趨深厚，觀課表亦加入一系列量化指標，如「課堂互動相對單向講授的比例」、「學生參與課堂學習的比例」等（見表 5.21），旨在質化、量化數據並用，以便更深入地透視課堂教學設計及其效能，因應學生課堂學習成效給予回饋及建議。



表 5.21：觀課記錄表的量化指標

量化指標	說明
1. 學生參與課堂學習的比例	• 上課時參與課堂學習的學生佔全班學生的百分比
2. 課堂互動相對單向講授的比例	• 課堂互動（包括師生互動和生生互動）相對教師單向講授的時間比例
3. 直接講授相對其他策略的比例	• 直接講授相對其他策略（如體驗式學習、建構式學習等）的時間比例
4. 教學活動數量和內容	• 課節中轉換活動的數量及活動的內容（如問答、工作紙、實驗、小組討論等）
5. 教學輔助工具數量和內容	• 課節中所運用的教學輔助工具（如板書、簡報、工作紙等）
6. 課堂教學表現	• 根據教學達標情況和學生學習成效，判斷教師在該課節的整體教學表現。評級分為優異（4分）、良好（3分）、一般（2分）及欠佳（1分）

歷年觀課已累積起大量極具參考價值的數據。為呈現不同學校及學科課堂教學的特色，下文所報告的量化數據將會進行分組比對（如課堂所屬關鍵學習領域、中學收生組別等），並配合支援人員於課堂所觀察到的實況進行析述。

## 一 課堂教學模式

### 直接教學

教育改革在課堂教學改革上旗幟相當鮮明，強調在學習過程中學生更大的主動性，目的在於培養學生的學習能力及動機。部分學校於是爭相引入及推動教育界流行的種種教學策略，這都與過去以教師為中心的課堂教學大相逕庭。然而，在不斷強調「將課堂還給學生」等改革口號之下，支援人員所見課堂仍然以教師直接教學（direct instruction）為最主要的教學模式。

直接教學由教師主導學生的學習內容及方法，其課堂設計高度結構化，透過預先編序的學習任務及教材，讓學生一步步邁向教師預定的學習技巧及目標。綜觀參與全面觀課的中、小學，平均七成課堂時間都以直接教學進行，而其餘三成時間則主要進行小組討論、填答工作紙等學習任務。若把中、小學細緻區分，教師採用直接教學超過一半時間的課堂，中學佔課節的 82%，小學則佔課節的 78%。若以學習領域劃分，中學以數學、綜合人文教育課堂最常採用直接教學模式，小學則以中國語文、英國語文教育、數學課堂最常採取教師主導的方式（見表 5.22）。

表 5.22：中、小學課堂採用直接教學的情況（按學習領域劃分）

	直接教學時間 (佔課堂時間百分比)	逾半時間採用直接 教學之課堂百分比
<b>小學（整體）</b>	<b>68%</b>	<b>78%</b>
中國語文教育	69%	84%
英國語文教育	74%	78%
數學教育	64%	78%
常識教育	60%	61%
<b>中學（整體）</b>	<b>72%</b>	<b>82%</b>
中國語文教育	66%	75%
英國語文教育	70%	78%
數學教育	85%	97%
通識教育	70%	84%
個人、社會及人文教育	76%	88%
科學教育	73%	85%
科技教育	65%	70%
藝術及體育教育	52%	59%

若結合支援人員對中、小學的觀察，這些數字並不難理解。中學課堂在應試文化的長期影響下，無論教師或學生都同樣承受着公開考試成績的壓力，加上以往透過直接教學能提升學生成績，有道可循，若要在傳統、具保證的課堂教學模式外另闢蹊徑，對教師（甚或對部分視成績為學習唯一目標的學生）來說可能是增加成本或風險的考量。如是

者，對於數學科及綜合人文教育等學科，大概傳統認為只要教師清晰講解算式原理及演算技巧，又或準確傳遞歷史、地理等知識內容及題目作答技巧，最終學生於考試的成績將有所保證，教師的課堂教學便算稱職。小學方面，雖然學校對於種種新穎的教學策略趨之若鶩，但是否能落實仍然取決於教師對教學目標、實踐方法的掌握，以及教師態度上對不同教學策略有多大認同。即如小學語文科課堂上，縱使不少教師刻意安排若干學習活動，但教師觀念上仍然認同語文結構、規則的教學傳統，於是活動前後不自覺又回到字詞、句式、文法的層層講解，課堂上大部分時間學生仍是在教師預設的步驟下學習。

誠然，若教師在課堂上能有效發揮，直接教學的課堂效能仍然是有保證的。然而，據支援人員於課堂上的觀察，教師運用直接教學的技術水平存在差異，而這對於課堂效能起了決定性的影響。據支援人員在課堂上所見，有教師只按教科書或出版社設計的電腦投影片內容照本宣科，在過程中缺乏提問和引申說明，實質和學生看書自習分別不大；亦有部分教師聲調平板，說話時未見充分投入感情，即使是開課時滿有動機參與學習的學生，在課堂大約 10 至 15 分鐘過後，亦因課堂太沉悶而漸漸失卻參與動力。

當然，支援人員亦看見不少具效能的直接教學課節，這些課節往往有以下特色：（1）教師非常投入，充滿熱情，說話節奏和感情起伏能隨內容不同而有恰如其分的變化；（2）教師講授時輔以不同層次的提問，既鼓勵學生投入課堂，亦刺激學生思考有關課題；（3）教師講授艱深或新課題時輔以適切的教具，例如圖片、實物、模型、動畫、短片等；（4）教師確切掌握關鍵概念和學生學習的難點，並且善用簡單或生活化例子協助學生理解；（5）教師注重課題導入和總結，課題與課題間互相關連，結構嚴密。以上所描繪的恰恰是有效課堂教學的特色，其關鍵處並不是教師選用了哪種新穎的策略、動用了多少教具、輔以多少提問，最重要的是教師處理每個教學環節時都能恰如其分、發揮應有的效果，使學生學得容易和明白。這亦是教師教學工作最為基本、但又最難達到的其中一項要求，這與教師本身的教學能量、熱情與知識有關。

## 互動式教學策略

由「以教師為本」過渡至「以學生為本」的課堂教學，本地學校普遍都意識到提高課堂互動性的重要，在提升學生參與、加強整體課堂學習氣氛之餘，部分教學策略及相關理論（如合作學習）更標榜能讓不同學能的學生展示、延展其思維及能力，使之成為本地學校照顧學習差異的常用策略。總括而言，「提升課堂互動」已成為本地學校提升課堂教學的指導方向，而部分學校更以全校政策推動，實在難見課堂完全不採納師生、生生互動的教學元素。

觀課時，支援人員以一系列量化指標記錄課堂互動的狀況，<sup>2</sup> 包括「課堂互動時間」（所有師生、生生互動佔課堂時間的百分比）、「生生互動」（「課堂互動時間」中生生互動所佔的百分比）及「學生說話時間」（學生於課堂上發言的時間，只適用於語文科課堂）。中學課堂互動時間平均接近上課時間的 50%，小學課堂平均互動時間更高達 67%。在合作學習、分組活動於小學大行其道的近幾年，這數字不難理解。至於不同學習領域的課堂互動比例略有不同，其中以「英國語文教育」（中學佔 58%，小學佔 73%）及「中國語文教育」（中學佔 53%，小學佔 71%）課堂最高；由於課程改革下語文教育都以「讀、寫、說、聽」能力為導向，以溝通為進路（communicative approach），對於課堂互動自然有更高要求。中學「通識教育」着重學生就議題表達意見及進行討論，故就課堂互動時間（54%）及生生互動（24%）而言亦屬於互動較多的學科。小學「常識教育」課程則以培養學生探究能力為目標，課堂採活動式學習，亦相當具互動性（67%）。至於其他學習領域（如中、小學的數學教育，中學的個人、社會及人文教育）的互動性相對較低（詳見表 5.23），結果與「直接教學」部分的數據呈現相同現象，大抵與學科傳統上側重傳遞知識或運算技巧的取向有關。

## 提問

在支援人員參與的課堂中，採用直接教學模式的教師普遍傾向利用提問增進課堂互動。尤其近年本地課堂經常被批評缺乏有組織和有系統

表 5.23：中、小學課堂互動佔課堂時間百分比（按學習領域劃分）

	課堂互動時間 (佔課堂時間 百分比)	生生互動 (佔「課堂互動 時間」百分比)	學生說話時間 (佔課堂時間 百分比)
<b>小學（整體）</b>	<b>67%</b>	<b>27%</b>	
中國語文教育	71%	29%	37%
英國語文教育	73%	23%	30%
數學教育	49%	26%	
常識教育	67%	36%	
<b>中學（整體）</b>	<b>48%</b>	<b>22%</b>	
中國語文教育	53%	24%	31%
英國語文教育	58%	26%	28%
數學教育	36%	14%	
通識教育	54%	24%	
個人、社會及人文教育	39%	17%	
科學教育	43%	20%	
科技教育	47%	20%	
藝術及體育教育	61%	34%	

的提問（教育統籌局，2006，2007），為回應政府校外評核或重點視學，不少學校都把「優化提問技巧」納入學校發展的關注事項之中，期望提升課堂互動之餘，亦趕上教育改革所強調創意、批判思考等協助學生「學會學習」的綱領。但落實到課堂之上，支援人員從課堂所見的提問方式往往出現以下兩種情況：

1. 隨問隨答——教師提問興之所至，在講授期間隨意發問問題（大多是憶述層面的問題），學生記起便請學生發言作答；若學生未能作答，教師便自問自答，主動提供答案。這種提問方式算是普遍及自然的，表面是要增加學生的發言機會，提升其課堂參與，實際是讓教師容易繼續就課題內容進行申講。這種問答方式，似乎沒有充分發揮提問的應有效能，未能促進學生思考。究其原因，教師往往對學生期望過低，擔心學生想不到答案，所以在提問時過於遷就，只要求學生記憶已知內容；或是當學生還在思量之際，教師

便急不及待提出答案，過程中未有給予學生足夠處理問題的時間（process time）。

2. 直問直答——支援人員經常觀察到的另一種情況是，教師將頗為艱深的教學內容（例如中學經濟科「供需曲線」有關成本與價格的複雜關係），簡化成一系列過於簡單和表面的問題，以至將艱深的概念學習化為膚淺的字面理解，缺乏層遞漸進，學生學得浮淺。又如，部分教師提問似乎偏重學生是否容易在書本上找到標準答案（例如小學常識科「吸煙的害處」課題，吸煙可能影響的五大人體系統），反而較少訓練學生思考問題的深層意義。簡單來說，在直問直答的情況下，教師未能有組織地鋪排問題，學生普遍學得不夠深入。

的確，有效提問不單能協助學生重溫既有知識、連繫正在講授的課題、釐清學生的疑點、聚焦學習目標，還可以刺激學生思考，引發學生的學習興趣和動機（G. Brown & Wragg, 1993; Sweeting, 1994; Wragg & Brown, 2001）。要產生上述效果，關鍵在於教師的準備功夫：教師須清楚了解該課的教學目標，至少擬定幾項關鍵問題；上課時，適切運用各種提問技巧和策略（Morgan & Saxton, 1991; Wilen, 1987），引導學生學習及組織所學；下課後，檢討和反思提問的成效。這些都是教師在師訓課程中耳熟能詳的，但在課堂上卻未有展現。

政府教育部門的視學報告亦經常批評，教師往往只提出低階思維問題，以致未能有效培養學生的批判思維能力（教育統籌局，2006，2007）。這其實是一種過於簡化的說法，問題的關鍵依然是教師的提問能否達到應有的教學效果；其焦點不在於高低階思維問題的多寡，而是提問能否緊扣教學內容，問題與問題之間又有否適當連繫，以達到促進學生思考的目的。

教學時，教師當然要協助學生喚起許多事實和知識的記憶，才能夠讓學生進一步推理和解難，並激發他們進行綜合、分析和評估等高階思維活動。因此在教學時，必須先以低階思維問題作導引，令教師能夠層層構疊鷹架（scaffolding），步步引導學生分析。故此，支援人員於

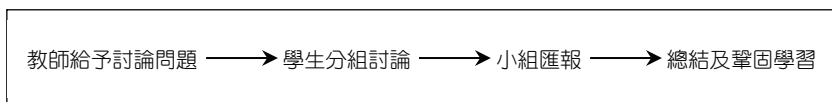
觀課時較着重教師的提問是否上下貫串，以能協助學生深入理解，亦要對應各學習領域的特性和目標，才可判斷高低階問題的作用。例如在語文學習中的文章理解，「六何式」這類初階層次的問題便可能適合，但在科學領域中，分析、綜合、推論等較高層次的問題卻是必須的。若要提升學生的批判思維，並不是問幾條從「多角度看」或「評鑑式」的題目就是高階思維問題，或搞搞邏輯推理、大小前提的辨析就是高階思維，而必須在教學目標方面有對應的定位，輔以較多資料，有穩實的基礎知識，才可望有所提升。例如，近年出現的大量健康藥品或纖體廣告，都可能引用某些不太科學的研究報告，訴諸不太權威的專家，以至借助明星代言人的身材樣貌，假如教師在與學生探討時沒有為學生提供較大量的閱讀材料或影像報告，並恰當地提問引導，深層思維的好效果是不會達到的。怎樣設計和組織不同層次的教學目標和問題，Bloom（1956）在其經典著作中所界定的目標層次具參考價值，教師亦可利用「短問快答」和「層遞式提問」（見趙志成，2007），加強學生學習的動機和效果。

### 小組討論

無論是因為學生的學習行為改變，還是因為教育觀念上不斷提倡互動建構式教學，完全由教師串講、直述書本內容的教學方式已經是絕無僅有。在學校近年用以推動學生自行建構知識的芸芸教學策略中，小組討論是最常見的一種。據課堂觀察，教師要求學生所進行的小組討論，主要有兩類情況：第一類是容許學生三三兩兩交頭接耳，就教師所提出的問題交換意見或互相協助解答問題（暫稱「協作學習」）；而另一類情況是教師給予學生一項議題，讓學生在指定時間內，根據既定流程（如圖 5.1），互相爭辯和交換意見，最後綜合組員的看法，向全班匯報討論結果（暫稱「議題討論」）。

「協作學習」主要是讓學生有機會與相鄰同學溝通，然後完成相同的課業，情況較簡單。只要教師給予清晰的問題和指引，學生又有足夠能力和前備知識而且投入學習的話，這類「協作學習」大抵能產生一定

圖 5.1：小組討論的活動流程



效果，既可以互相印證想法，學習的參與度亦較高。至於「議題討論」，情況較為複雜。教師必須要適切導入，帶出為甚麼要進行小組討論，而討論题目的用詞必須清晰明確，兼且有討論空間；過程中，教師亦需要為學生提供足夠的知識輸入，討論才有意義。教師須事先建立小組討論的流程和常規、適當的分組，經過多次練習，學生才會掌握教師的要求和討論任務的操作。學生討論時，教師亦要監察各組進度，調節各組的緩急快慢。再者，由於討論時學生有很大自由度，教師不容易預計討論結果，必須反應敏捷才能作有意義的回饋和總結，有時更要準備鞏固學習的事後活動等等（Bligh, 2000; Dillon, 1994）。

支援人員在觀課時發現，不少教師都忽略了「議題討論」的複雜性，以為只要教至某個環節，然後請學生討論，學生便自自然然懂得分組討論，其實不然。未經仔細經營的「小組討論」往往出現以下問題：（1）討論的题目缺乏討論空間（例如要求學生列舉一些硬知識卻沒有討論的必要，又或教科書中已詳載題目答案）；（2）缺乏輸入基礎知識，學生只能憑常識討論，討論成果流於空泛；（3）教師沒有明確說明討論的產出要求，討論變成漫無邊際的表述；（4）論題缺乏多角度的視點，學生討論時像找標準答案多於探討不同觀點；（5）跟進不當，各組討論相同題目，然後逐組匯報相同或類似結果，造成重複，令課堂氣氛漸趨沉悶。

其實要進行有意義的小組討論，分組前必須要有很好的導入，例如為甚麼要有這次討論活動，討論的目標和產出要求是甚麼。過程中要有適當部署，如人物組合和角色分配等。學生匯報後，老師要作適切回饋和總結，例如有甚麼結論、匯報水準如何、改善之處何在等。以上三者，即討論的「導入」、「過程」和「總結」需要互相緊扣和呼應，才能產生良好的學習效果，令學生在知識和技能兩方面都有增益。不過，



支援人員在觀課的過程中，亦看到很多討論只有形式上的角色分配（如主席、秘書、計時員之類），卻沒有提供足夠的輸入（閱讀資料或引導題目）予學生，討論的效果就不顯著了。

因此，精彩的課堂分組活動安排宜有以下特色：（1）活動目標明確，能緊扣課堂的學習目標和教學重點；（2）活動規劃周詳，能配合學生的已有知識和能力；（3）在安排分組前，老師給予清晰的指示和要求；（4）在活動進行時，老師有適切跟進，能適時給予引導和回饋，幫助學生建構知識；（5）老師能掌握帶領分組活動的技巧，積極協助學生學習，發揮小組討論的學習效能。

### 教學活動與輔助工具的換用

除上述外，「活動轉換」亦是個重要但卻容易被忽視的教學環節。適當地轉換課堂活動，能令學生避免因長時間專注於單一活動（例如聽講）而出現呆滯及疲累。這種處理方式對於專注力（attention span）相對較弱的學生尤其重要。理想的情況是：學生有時聽講、有時答問、轉過頭來做工作紙、然後又有機會和鄰座同學交換意見，這樣就較容易投入和參與其中。如果整節課堂都是教師單向教授，除非講解的內容非常吸引，演說技巧又非常高超，否則學生實在很難長時間保持專注和投入。這些教學小節看似瑣碎，但其實教學是一項十分複雜和特別的工作，除了要注意目標、教學方法外，是否能達致成效，關鍵往往就落在細節裏。縱使並非做好許多細節就會有理想的效果，但理想的教學必然是每個細節都做得細緻和有效的。

從觀課所見，教師轉換教學活動和採用教具的情況不算多元化，中學教師普遍採用 1 至 2 項教學活動（平均值為 1.78，標準差為 1.29），小學教師則採用 2 至 3 項（平均值為 2.55，標準差為 1.55）。當中以「工作紙」、「小組討論」為中、小學課堂在「直接講授」以外較多採用的教學活動，中學課堂亦較常進行「實驗」，這大概與理科的課程設計有關。輔助教具方面，中學課堂多用 1 至 2 項（平均值為 1.94，標準差為 1.04），小學課堂則用 2 至 3 項（平均值為 2.36，標準差為 1.06）。

最常用的教學輔助工具依次為「板書」、「工作紙」及「簡報」。由於「板書」算作教學輔助工具，故此嚴格來說，教師運用其他輔助工具的情況其實相當少。支援團隊進行觀察時，特別關注教師有否就學生的學習特性，配合不同的學習任務，以調節學生學習的模式及節奏。數據顯示，小學課堂整體上比中學課堂安排較多活動及輔助工具進行教學；不同組別中學課堂的差異不大，這對於專注力、學習動機相對較弱的第三組別學校學生來說，情況值得關注（見表 5.24）。

表 5.24：中、小學課堂換用教學活動及教學輔助工具的情況

	教學活動數量		教學輔助工具數量	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
小學（整體）	<b>2.55</b>	<b>1.55</b>	<b>2.36</b>	<b>1.06</b>
中學（整體）	<b>1.78</b>	<b>1.29</b>	<b>1.94</b>	<b>1.04</b>
第一組別	1.93	1.52	1.98	1.03
第二組別	1.69	1.18	1.93	1.04
第三組別	1.75	1.21	1.93	1.04

## 二 學生參與和投入程度

除教師教學外，支援人員觀察課堂時亦相當着重學生的學習狀態。觀課表設有兩項反映學生表現的指標，分別為「專注投入」（engaging in learning）及「積極參與」（active participation），前者指學生的行為及心理狀態是否預備好循教師的課堂指示進行學習任務，後者指學生進行學習時的積極性。

據「專注投入」的結果（見表 5.25），無論中、小學均有近八成學生能安靜上課，願意依循教師指示投入學習，表現合作。學生上課時的投入程度，很受教師教學表現所影響。在管理良好而且教學具水準的課堂，學生幾乎百分百投入，許多更樂在其中。至於教學表現欠佳的課堂，專注力較強的學生仍努力上課，盡量用心聆聽；專注力較弱的學生，則不時和鄰座同學談話，做其他學科的功課，甚至伏在桌上睡覺，這情況在部分接收第三組別學生且未有認真處理課堂常規的中學尤其

表 5.25：中、小學生專注投入及積極參與學習的百分比

	專注投入	積極參與
小學（整體）	<b>79%</b>	<b>69%</b>
中學（整體）	<b>78%</b>	<b>57%</b>
第一組別	85%	68%
第二組別	80%	49%
第三組別	75%	56%

明顯。在管理和教學都失效的少數課堂，幾乎全部學生都不投入課堂學習。在這類課堂上，教師面對着學習動機、前備知識都較弱的學生，往往抱持特低的期望及要求，誤以為要遷就學生水平而愈教愈少，結果學生的掌握愈見不足，漸漸失卻繼續學習的動力。支援人員推斷這是師生在長久負面課堂學習經驗下所形成的。

至於「積極參與」的結果，即使是能依課堂流程學習的學生，其表現仍有「積極投入」和「被動投入」之分，這很大程度受教師的上課模式所影響。據支援人員的觀察，上課時「積極投入」與「被動投入」的學生，其比例在小學約為 7：3，在中學則為 6：4。如果教師傾向單向講授，學生大多數只能夠被動地聆聽教師講解；若果課堂有較多提問和採用小組活動，學生又有心學習的話，則學生有較多積極投入的機會。

### 三 總體教學表現評分

支援人員採用四點量表評估受觀課教師的教學水準。一般而言，獲評「優異」（4分）的課堂之中，教師具備豐富的學科知識，而且準備充足，並能按學生的學習進度靈活調整策略及作出回應，課堂活動及課業亦與課堂學習目標緊密結合，學生學習表現良好，能延伸所學。至於「良好」（3分）的課堂，教師教態積極、具熱誠，且準備充足，能抓緊教學目標，加上課堂流程暢順，學生學習效果普遍不俗。「一般」（2分）水平的課堂上，教師教態平可，能施行所準備的教學策略，但未能按學生反應適時調整，削弱學生學習效果。而評為「欠佳」（1分）的課堂，教師未見準備，教學目標欠明確，課堂秩序幾近失控，學生

未有學習迹象。據支援人員觀察（見表 5.26），成員學校的課堂以「一般」水準佔大多數（中學 52%，小學 45%），達「良好」及「優異」水準的中、小學課節合計分別佔三成半及四成。然而，教學水準「欠佳」的中、小學課堂比例亦接近 15%。

表 5.26：中、小學課堂教學表現評分

	優異（4）	良好（3）	一般（2）	欠佳（1）
小學（整體）	5%	35%	45%	15%
中學（整體）	5%	30%	52%	13%
第一組別	6%	34%	50%	10%
第二組別	6%	30%	52%	13%
第三組別	4%	29%	52%	15%

#### 四 小 結

從「優質學校改進計劃」過去多年所累積的本地課堂觀察和記錄看來，一直在教育改革文件中經常出現的「以學生為中心的教學」、培育學生學習過程的共通能力，以及鼓勵學生多發問、多思考、多協作等理念，在實際的課堂教學上未能顯現，約七成的課堂教學都以教師為中心，主要採用直接教學策略，而且質素有相當的落差。不過，學習效能並非直接取決於課堂是採用直接教學還是互動小組學習。支援人員既看到有課堂以直接教學為主，而教師教態優秀，講解扼要，問與答都暢順，師生如沐春風，學生學得十分有效。此外，又看到空有小組活動、卻一無所得的課堂學習。總的來說，師生互動高、教學層次分明的課堂最為有效。

「把課堂還給孩子」、「孩子自主和主動學習」等改革口號要落實到課堂前線，仍須牽繫評核模式和升學制度的改革問題，大抵東方社會的應試和篩選文化根深柢固，教師教學時仍希望在最短時間內，主力傳遞學科知識及考試內容範圍。如何令教師從傳統的教學模式、對學生學習的舊有習慣中掙脫過來，往往需要教師出現範式轉移，並學習或

重溫相關知識及技巧，這過程需要促導的能量，這亦是「優質學校改進計劃」自成立以來一直所努力的。

本章嘗試從問卷及觀課數據中，勾勒「優質學校改進計劃」成員學校在校內及課堂教學的整體狀況，雖然取樣方法的精確度及公平性未必達到普遍實證研究的水平，但藉此大概可以理解本地具改進需要的學校所身處的生態環境。以上所整理的師生問卷數據及課堂教學效能分析，是認識本地教育環境及學校發展情勢的重要知識基礎，為解決學校改進的相關難題帶來多方啟示。其中，如何照顧學習差異是近年中、小學教育最關心的課題，一是因為照顧差異已成為校外評核的重點，二是在新高中學制下，絕大部分學生一定會由中一就讀至中六，沒有了舊學制的中五退學點，學校裏亦沒有在中五會考篩選過關後那些較高能力及動機的預科生，學生的差異必然擴大。中學教師若仍慣用為學生應付兩個公開試的教學方式，必然不足以調動學生的學習動機，若不改變便只能陷於困獸鬥。

學者 Rosenfeld & Rosenfeld (2004, 2008a, 2008b) 曾進行有關學習者差異的研究，認為教師觀念的改變才是照顧學習者差異的關鍵因素，尤其是當教師自己有某種較強的學習取向，他們便會以自己擅長的學習方式教學生。例如，若教師本身是以考試主導的方式推動學習，他就會不斷操練學生應付考試，把個人的學習需要投射於學生身上；他常會埋怨學生，認為學生與教師錯配。可是，大部分教師正好都是香港教育制度下考試成功的表表者，他們並不容易改變教與學的个人習慣。Rosenfeld & Rosenfeld 總結出照顧學習差異的最佳方程式就是改變教師的範式和觀念：要有多點「介入信念」(interventionist belief)，即我能積極介入以幫助學生。

有效的學習根本就要因應學科特色、教師的教學能力和策略、學生的學習特性和習慣等作適當配合才能達致。如果學習者有差異，策略自然不同，不應只有全校劃一推行的策略。同時，亦不能期望能力弱的能追上強的，教師應教好每一堂課，讓弱生學得豐富，不以學習為苦，而優生在學習上有所伸延，再進一步。

所以，無論是照顧學習差異、引發學生學習動機、或培養尖子的

教學策略，都要弄清目標，而且是「可達致」的目標。「可達致」的目標，是指「該」、「該組」、「該批」學生力有所及的目標，不是「老師」、「校長」、「家長」、「課程專家」認為他們「應」達到的目標。舉例來說，假如特殊學習需要學生或南亞裔學生學習中文，學習目標自然要針對他們的能力而擬定，策略亦須按目標來設計。

自從香港取消了學能測驗，小學教師不用埋首於操練學生考試後，教學能量得以釋放；加上資訊科技發展迅速，教學策略與活動都較以往多元化。教育改革和課程改革開展後，亦令學校整體上有改進的意向，教師間的協作增加，專業討論亦較前成熟；兼且政府推動學校自評，並透過校外評核有意提升課堂教學效能，如刻意強調提問技巧、高階思維及照顧學習差異等，確實令小學教師在教學上與傳統由老師主導講解的課堂有很大分別。撇除課程改革、校外評核導致教師工作量及壓力大增外，在學習上，學生的活動是豐富了。

不過從以上描述的觀課經驗，仍見誤用、濫用學習活動的情況相當普遍，課堂上大多是徒具形式的活動，卻沒有學習成分，即沒有把學習扣上如何達致學科知識概念或能力的目標。這種狀況以全校各級各科勒令推行一種教學策略，以回應學校為應付自評和校外評核而撰寫的學校發展計劃內的關注事項最易出現，如「提升提問技巧」、「培育高階思維能力」、「推行小班教學」、「照顧學習差異」等。

實踐上述各關注事項或量度各行動計劃的效果都是複雜且需要豐厚的教學專業知識，而究竟是否有效，則需要在校內有專業能力高、教學知識豐富的領導教師帶領同事一同檢討反思。可惜，通常為了要具體回應關注事項，只好一紙令下，全校推行一套教學法（如合作學習），算作是有針對性地推行新方法的教學了。

這裏無意擁護或批評任何一種教學策略，因為每種策略都有「效能研究」支持。學者 Carpenter（2000）數出在 *Phi Delta Kappan* 學報上十年內共 361 項教學好主意，Hattie（2009）更研究了 800 個有關教育成效（achievement）的元分析（meta-analysis），其中有 365 個與教學相關，都有一定的效應值（effect size），項項都有其作用，只是作用大與小、成本高與低、在甚麼情況下和如何用的問題。在急於推行課程

及教學改革時，藥石亂投的情況變得普遍，例如誤用及濫用合作學習、小組活動來處理「學習差異」及「小班教學」的情況已相當惡劣，這樣濫用下去，對學生的學習效果實無大幫助。

Hattie (2009) 的元分析把可以增加學習效能的因素分為六個層面，包括家庭、學校、課程、教學、教師及學生。研究指出，在學校層面，單以「分班」、「小班」照顧差異，效果不高，需要其他教學行動配合。事實上，在學校政策層面上早已有「照顧學生」差異的分班、分組、課後補習和輔導班，以至留班。學校究竟有否細緻分析和檢視這些政策及其效能，例如分班分組後學習目標應否相同，課程和學習材料是否有別，課後補習和輔導的教學方法及補充習作應否不同於正規課堂教學，接受輔導的學生人數多寡等。無論是中學或小學，教師的課擔都極重，要基層教師不斷分析策略效能是不切實際的，但不能沒有這個意識；如果校內的教學領導、科主任等不願面對及檢視政策效果，這是不稱職的。

在課程層面，讓學生學習恰當的課程極為重要，但並非簡單地裁減課程、教少一些就可解決差異問題。減少教學內容而又對學生沒有期望和要求，會使教與學「同步落後」；不趕書，教得透徹而豐富 (teach-rich) 才有效，備課的功夫、教師的功力才最重要。對最弱勢的學生，恰當的課程並非只是刪減傳統學科內容，重要是重組整個課程的問題，包括如何組合課堂內外的學習，如何把全方位及實地戶外學習的樂趣扣入課堂學習內，如何重整課程以配合學生畢業後的前途及工作等，這樣才是照顧不同學生的需要。很多時，常面對弱勢學生的優秀熱心教師及學校早已不斷努力，他們較我們更有知識和經驗談這層面的問題。

至於課堂教學層面，在進行任何課堂教學之前，無論是甚麼組別或哪種差異的學生，做好班級經營和小組經營最能起前備學習 (pre-learning) 的作用。Hattie (2009) 在課堂教學策略的分析中，選取了教師較為熟悉的來討論，有些強調學習目標 (learning intention)、有些關乎成功準則 (success criteria)，更多的是關於教學方法。研究發現，效果最高的是教學「回饋」(feedback)，有多種回饋方式都能起作用，例如學生作文後的眉批細改 (假設學生從閱讀及教師講解中獲益，不只是抄寫謄文)，每節課前、中或後都有提問或口試、小測 (quiz)、工作

紙之類，以得知學生的理解程度並適時提供解釋。另外，小至給予學生正面讚賞和鼓勵等，都是回饋的一種。最重要的是，教師要清晰知道學生在學習歷程中究竟是否學得到，要不斷就學習困難提供協助，然後再教（re-teach），提供補救（compensatory）或增潤（enrichment）練習，以加強學生的學習信心，使他們常感到有機會達到力有所及的目標。

在教育改革及課程改革下，照顧學生學習差異是學校必然面對的挑戰。以下幾點是有關照顧學生學習差異的總結：

1. 學習差異永遠都存在，要理解和接受它；
2. 埋怨文化、制度及系統問題是於事無補的，宜集中在能做的工作；
3. 無論是哪個組別、哪類學生，都宜先做好班級經營工作；
4. 小班、分班、補習班都是照顧學習差異的條件，但卻並非做了就能有效照顧差異；
5. 教得豐富、延伸學習（extended learning）是原則，「備好」課、「上好」課最實際；
6. 照顧差異，最重要是如何理解學生學習，然後給予回饋。

## 註釋

1. 「優質學校改進計劃」按中、小學不同的情勢條件劃分教師和學生的問卷數據，並就各副量表進行簡單方差分析（Analysis of Variance, ANOVA）和組別差異比較（採取較嚴謹的雪費檢定，Scheffé test）。
2. 無論教學模式是直接教學，還是其他以學生為中心的教學策略（如體驗式學習、建構式學習等），都包含互動元素，例如師生之間的問答、學生小組討論、分組活動。如是者，以直接教學為主的課堂仍可歸類為「高互動」及「低互動」兩者，視乎課堂設計而定。





# 6

## 學校整體改進的進路 與發展歷程個案

每所學校的發展背景、機構文化、發展目標皆不盡相同，因此每所學校都是個獨特個案。亦正因為每個學校個案都由不同因素的有機結合所組成，所以並沒有一套放諸四海而皆準的學校發展方案，而有效的策略必須是在充分了解學校的形勢、準備度和發展需要等背景因素後，才能總結出一套配合校情的發展方式。

在「優質學校改進計劃」推動學校進行全面發展的經驗之中，是以整全、互動、有機的原則進行「大齒輪」及「小齒輪」支援工作。「大、小齒輪」支援工作分別對應宏觀及微觀層面提升學校的專業能量，前者為學校建立有利改進的環境和文化，後者則是具體提升教師能量及學生學習效能的行動項目，彼此互相配合、相輔相承，全面推動學校發展。兩類支援的具體工作和作用在第 4 章已作介紹，而支援人員的專業判斷在於按學校情勢選取及鋪排各項不同形式、不同對象、不同焦點的支援工作。例如應該先提升教師的個人專業能量，還是先凝聚學校的團隊精神？應該先起動小部分教師，還是製造平台廣泛接觸大部分學校成員？應該先處理教與學的問題，還是強化培育學生的工作，或改變管理層的領導模式？各種支援工作是從不同層面推動學校改進的力量，而如何選取支援焦點、如何選定協作對象、如何決定各項工作的先後次序等，便組成以學校為本的發展策略，形成這所學校的發展歷程。

「優質學校改進計劃」從支援不同學校的經驗中，大致歸納出四種推動學校整體發展的進路，展示了四種學校發展歷程，分別為透過「大齒輪」支援工作帶動、透過「小齒輪」支援工作帶動、「大、小齒輪」同時進行，及經過長時間醞釀而成就整體學校發展。各種部署是配合了學校特有的文化和發展背景，其發展歷程亦展現了不同的考慮和特色。

下文第一節將逐一介紹及剖析這四種學校發展進路，並以不同學校個案為例子深入探討如何實際根據學校情況部署合適的支援策略。第二節以學校個案形式，分別展示一所中學及一所小學與支援團隊協作期間的各種互動、發展工作及效果，以探索學校的發展歷程。個案中對學校發展歷程有較細緻的描繪，從中反映各種與學校發展及院校協作有關的因素，包括學校的發展需要、支援團隊的角色、雙方的協作方式，及其他影響學校發展的外在、內在因素。

## 第一節 帶動學校整體發展的不同進路

從「優質學校改進計劃」支援學校的經驗中發現，推動學校發展的策略和部署主要是透過「大齒輪」支援工作或「小齒輪」支援工作帶動。支援團隊會在檢討學校情勢之後，根據校本情況，選取合適的工作項目以作推動學校發展的切入點。這些工作項目可能是有關建立學校文化、團隊共識、系統機制等宏觀層面，又或是關於具體改善某個學科的教學或促進教師個人專業成長等微觀層面。至於首先選取哪些工作項目作切入點，往往是從辨析學校當前最急需發展的範疇開始，同時亦要考慮所涉教師的準備度及積極性如何。假設學校最急需發展的是某個學科的教學效能，但如果任教教師目前未有空間參與協作，甚至是對協作有抗拒感覺，勉強開展協作未必有益。在某些情況下，或許未必能有機會立即從學校的弱項切入，反而是適合先起動及賦權較積極、較有能量的一組教師，並把他們的成功經驗在校內分享，藉此加強其他教師對改革的信念和信心，逐步把學校改進的能量從一個小點擴散到學校整體。因此，在決定切入點時，必須宏觀分析學校的整體情況，所以會出現部分學校先由「大齒輪」工作入手、部分則先由「小齒輪」工作帶動的情況。

亦有一些學校在協作期間可能未必能即時展現顯著的改進效果，又或只能提升小部分教師的個人能量，未足以推動學校整體改進。不過，在這些學校之中，部分會在協作結束的數年之後，才醞釀出整體發展。

這些學校雖然沒有在協作期間立即發生整體轉變，但經過教師團隊持續實踐、總結經驗、反思與沉澱後，發展日漸成熟。對這些學校而言，支援切入點的先後部署未必是最關鍵，更為重要的是在協作期間為教師團隊注入教育理念和信念，鼓勵教師在自己崗位上努力，亦對學校發展有宏觀視野，願意朝着共同目標邁進。經過時間醞釀，教師的持續努力終於得到成果。

另外，當中亦有一些特別的學校個案，它們是在協作初期即能同時從「大、小齒輪」層面起動學校改進工作。不過，這類個案比較特殊，數目寥寥可數。因為要在協作初期即能同時開展「大、小齒輪」工作，意味着學校各階層成員對改革的準備程度都極高，態度積極，而且相當信任支援團隊，願意開放、坦誠地與校外人士共同為學生的福祉而協作。學校要在短時間內動員大部分教師參與改革並不容易，背後通常都要有出色的領導、上下一心的團隊、長久建立的協作文化等有利學校改進的因素所支持。這類積極進取而又有高能量的學校，比較有條件同時開展「大、小齒輪」工作，但由於這類學校在香港的教育環境中並非多數，所以這類發展進路比前述三類較少出現。

下文以不同學校個案展示各種發展進路。

### 一 透過「大齒輪」支援工作帶動學校整體發展

以「大齒輪」支援工作帶動學校整體發展的進路是以學校整體發展為大前提，建立上下同心、和衷共濟的學校團隊，繼而推動教學及學生培育等不同範疇的改進，進行全面學校改革。這背後的重要客觀條件之一，是領導層能理解學校改進的理念，並願意積極參與和配合。身為引導學校成員改進的帶頭人，領導層需要理解學校整體改進的重要性及其所牽涉的深度和廣度，並願意配合支援團隊的部署，為全體教師凝聚發展共識，及鼓勵教師參與改革。領導層及教師團隊的積極參與，有助逐一梳理與學校改進相關的各個環節，達到目標一致、賦權承責、發揮所長。支援團隊一般會先協助學校進行情勢檢討，掌握學校獨特的文化背景、團隊能量、發展歷史及現況等，隨後再根據學校情勢，細心安排

各個改革步驟，例如透過反思式活動，協助教師探討學校目標，建立共同願景，並有系統和聚焦地裝備教師進行改革。

例如 A 中學與支援團隊的協作，就是從帶動教師檢視學校現況及建立發展願景入手，以提升教師對改革的積極性，繼而逐步在不同學科以至訓輔層面，具體協助教師優化工作。協作之初，支援團隊先向師生進行問卷調查，並訪問多位教師、學生及家長，以了解學校情勢。支援人員從問卷調查與訪談結果之中，了解到 A 中學在創校初期，學生質素及學業水平本來不錯，但隨着社會變遷及各項環境因素轉變，令生源有重大改變，加上近年教師流動增多，使得教師之間的經驗、工作習慣、投入感以至價值觀都有很大差異。因此，A 中學無論在教與學或管理方面都遇到不少挑戰。此外，A 中學近年因為着力提升學生公開試成績而忽略了學生培育工作，令學生對學校生活、師生關係等有不良好的感覺，這亦是學校急需處理的狀況之一。

在協作過程中，支援團隊先以「凝聚發展共識」為起動學校改進的切入點，由此展開一系列校本支援的序幕。支援團隊先透過兩場全體教師工作坊，推動教師反思學校發展現況與未來發展路向。第一場工作坊從教學及情意層面探討提升學生學習動機的策略，既照顧了教師們當前對公開試成績的關注，亦帶出了學生培育的重要性，提出較宏觀的學校發展概念。第二場工作坊則進一步讓教師親身檢視學校的發展現況，當時使用了一些檢視學校文化的工具，集合每位教師的意見，即時分析整個教師團隊對學校現況、理想狀況及學校發展方向的觀感。結果顯示教師感覺學校現時對學生的關顧不強，對學生的學習期望亦不高，而學校正繼續朝低關顧的方向發展，與教師心目中「高關顧、高要求」的理想狀態有偏差。教師在共同參與和討論之下，重新思索學校在教學及培育上應該走的方向，大部分教師都同意學校未來應該同時兼顧學生學業成績及品德培育，不能只重視成績而忽略學生成長。與此同時，所收集的教師意見亦顯示，大部分教師都傾向把教學或教育失效歸因於學生自己的學習問題，支援人員再由這常見現象，引導教師思考這些學生問題與教師自己以至學校團隊文化等問題的關係。在有了共同理解之後，再協助學校為未來發展計劃定下「高關顧、高要求」的方向，又

具體定下了學校發展的幾個關注事項，令教師有共同願景，培養學校團隊群策群力、互相支持的學校文化，奠定學校改進的根基。在一般學校裏，由於教師有特定工作崗位，未必有機會宏觀理解學校的全盤局面，而前線教師與管理層亦可能因缺少坦誠溝通，而出現不同程度的誤解或盲點，使學校難於上下一心地迎接挑戰。這兩次讓全體教師參與檢討的機會，正好讓每位教師表達個人對學校發展的觀感，亦讓教師彼此了解想法，有助團結教師團隊。除此之外，這些面向全體教師的機會亦有助支援人員與學校建立「三信關係」，為日後與教師協作做好鋪墊。

教師團隊在訂定共同願景之後，仍須在各方面加強能量，才能把願景付諸實踐。為此，支援團隊隨後為校內中層領導進行培訓，加強中層教師對自身角色的認知，提升其策劃及溝通能力，使能在改革過程中扮演更積極、主動、專業的領導角色。接近學期尾聲時，承接之前建立的基礎，開始把支援焦點放在教與學的發展，進一步落實學校優化教與學的發展目標。由於教師必須先對何謂「好課堂」、「有效教學」有共識，才可在共同的基礎上探究，於是支援團隊再為全體教師作專業發展培訓，介紹有關教學、觀課、評課的基本理念及技術基礎，為第二年即將進行的具體學科支援工作打好基礎。而踏入第二年的協作，支援團隊繼續積極與領導層檢討改革方案，亦開始在「大齒輪」改革的帶動下，主力推動各學科的發展。多位不同學科專長的支援人員分別協助中文科組、英文科組及訓輔組等對應「高關顧、高要求」的發展目標，進行具體的教學改革及學生培育嘗試。透過共同備課、觀課、檢討會議等，協助學校提升教學效能、優化訓輔系統、培育中層領導，以至加強校內的專業交流文化。

及至第二學年尾聲，支援團隊再次為學校籌辦全體教師工作坊，回顧及總結過去兩年的發展，並就課程、教學及評核三方面建議教師的未來改革方向，藉以推動課堂教學的長遠改革。在與各科協作中，支援人員觀察到科組領導變得積極，能更有效帶動科組；期間進行的同儕觀課亦能協助教師在教與學上作範式轉移，提升教學能量。例如支援人員觀察到一位科組領導從以往只關注教學內容，提升至關注教學理念

原則的較高層次，並明白同儕觀課的作用和意義，有助帶領科組同事在教學及個人成長方面持續發展。過程中，教師在優化教學後，發現本來學習動機弱、基礎不強的學生表現得更能專注投入，讓教師得到鼓舞。A 中學的協作歷程反映支援團隊在兩年間有部署地先推動整體學校文化及管理的革新，到具體進行教學及學生培育的改革，逐步進行學校全面改進工作。

另一個學校個案 B 小學的副校長剛升任為校長，力求變革，對學校發展有所期望。近年 B 小學引入不少改革項目，但因中層教師過往習慣於扮演政策執行者的角色，對推動全面學校改進意識偏弱，尚未能發揮「承上啟下」的領導作用，教師亦因未能理解改革背後的意義而感到無所適從。另外，近年教師團隊流動性偏高，士氣尚未能凝聚，對學校的歸屬感、發展共識仍有待建立。支援團隊與學校領導商量後，認為學校的首要發展焦點是提升教師團隊的凝聚力和共識，並加強中層教師的領導角色，期望他們能在自己負責的範疇內帶領變革。因此，B 小學的支援工作如 A 中學一樣，都由「大齒輪」工作開始。

在與 B 小學協作初期，支援人員同樣借用了檢視學校文化的工具，讓教師團隊形象化地了解所有教師對學校現時狀況及理想狀況的觀感。分析結果顯示教師之間在學校的經驗和感受存在很大差異，但基本上都認同學校對學生的學業期望不高，而對於「理想學校」的期望亦傾向一致，大都希望學校既能對學生學業成績有合理期望，又有良好的關愛氣氛，真正做到「教書」及「育人」。承接教師的反思，支援人員鼓勵教師團隊朝着這個共同願景努力，並就着對學校的強、弱、機、危分析具體訂定學校的發展目標及為這些目標排列優次。全體教師經過討論及協商後，認為學校首要的發展目標有三：「建立清晰明確的教育信念、目標及辦學政策」、「建立關懷、融洽和互信的校園文化」及「改善學校的溝通文化，建立互信的團隊精神」。下一步，支援人員又透過帶導、工作坊、經驗分享等不同支援形式，重點培育中層領導。例如支援人員從參與學校的行政小組會議，帶動學校領導及中層檢視學校現行政策，並協助訂定學校的語文發展政策。過程之中，支援人員着重鼓勵中層教師加強溝通，並積極承擔學校改進工作，從而在工作群中

發揮正面的影響力，漸次建立領導的聲望。支援人員最直接培育科組領導的一個策略是，在科組會議前先與科組領導議談，提醒一些帶領會議的技巧和促進組員專業發展的理念，協助科組領導在科組內建立領導角色，且不斷反思領導工作。經過一年支援，支援人員發現中層教師開始意識到個人的領導職責，而且亦更積極參與學校發展工作。

B 小學明白在凝聚共力及提升中層能量之外，亦須正視過往對學生學業期望不高的情況，因此亦歡迎支援團隊協助學校具體發展教學。

B 小學當時有同儕備課的制度，但尚未達到專業交流的效果，所以支援人員特別以常識科為協作焦點，通過參與共同備課、試教、觀課及檢討，向科組領導展示如何引領教師共同探討教學策略，又向教師示範如何按學生的學習基礎和特性設計教學。經過兩個學期的協作，隨着教師對支援人員的信任增加，成效亦有所提升。另外，中文科和英文科的部分科任教師亦參加了由支援團隊組織的跨校學習社群，這些跨校社群是以任教科目為本的學習圈，組合了來自不同學校的科任教師；通過定期的學習交流，教師可擴闊視野，並把所得經驗帶給校內其他教師，帶入新的刺激。

在香港的學校文化中，教師之間普遍甚少機會互相表達對學校的憧憬，負責同一工作範疇的教師可能尚有機會交換想法，但不同工作組別的教師之間、以至教師領導與前線教師之間，卻往往缺乏溝通渠道。即使教師各有良好意願，學校卻未必有團結教師力量的鮮明旗幟。另一方面，學校發展的方向與目標雖然影響着每位學校成員，但一般是由學校領導制定，前線教師的參與機會不多，難免增加了教師的無力感，同時又減少了投入感。這個「由上而下」的發展文化近年逐漸改變，學校領導開始重視其他學校成員的參與，不過這種文化仍然相當普遍。

A 中學及 B 小學雖然同樣面對因教師流動性高而難以凝聚向心力和共識的問題，不過從教師的意見顯示，兩所學校的教師團隊對於「理想學校」的期望是一致的，都希望學生可以在高期望、高關顧的學校環境中成長。這個理想狀態明顯與學校現況有差距，可作起動教師參與學校改進工作的契機。支援人員的角色之一正是為學校發掘及凝聚潛藏的能量，使學校有支持持續發展的動能。



學校的文化背景及團隊凝聚力是改革能否成功的關鍵因素之一。大量文獻及經驗顯示，單純由領導層或外間顧問找出過往的「錯誤點」然後要求前線人員改善的改革進路皆多失效。有效的改革設計必須獲得組織內成員認同，而成員對改革有擁有感，改革步驟亦須細心安排（如 Kotter, 1996）。因此，「優質學校改進計劃」重視透過一系列「大齒輪」支援工作，包括檢討情勢、建構遠景、排列教育目標及關注事項的優次等，協助學校建立自我完善機制，強化領導能量，並加強教師對學校改進的擁有感及認同感，以此營造有利學校改革的文化和環境。然後以此為基礎，裝備教師團隊迎接在「大齒輪」推動下不同範疇的「小齒輪」變革，如優化教學效能、重整學生培育策略等，給予到位的幫助及支持，循序達至學校全面改進。

## 二 透過「小齒輪」支援工作帶動學校整體發展

支援團隊與學校開展夥伴協作之前，着重先與學校的核心小組溝通，了解他們的發展期望，以及是否準備在行政措施上予以配合，幫助教師參與協作。部分學校可能在當時的階段未有準備進行牽涉學校整體層面的大規模改進工作，或宏觀地檢視學校的整體規劃與發展，只擬選定某些較聚焦的範疇與支援團隊合作發展，諸如提升某一學科的教學效能，或者改善學校的訓輔系統等。這種期望集中發展某些焦點的情況在中學尤其普遍，一般都很清晰要求在某一、兩個範疇給予支援。由於夥伴協作關係必須建立在自願及互信的基礎上，所以支援團隊會尊重學校的意願，先以學校認為最需要支援的範疇為合作的切入點，然後期望在協作過程中逐步向學校滲入整體發展的意識，最終帶動整體的發展，在學校建立自我完善的文化和系統。

例如 C 中學最初加入「優質學校改進計劃」時剛完成了校外評核（下稱外評），學校在分析外評的觀察和建議後，認為首要回應和跟進的項目為「調適教學策略，提升學與教效能」。因此，C 中學初期只要求支援團隊集中支援個別學科的教學發展，安排小部分教師透過協作嘗試優化教與學。基於這原因，學校甚至認為沒有需要先花時間進行

情勢檢討，以期在了解不同持份者對學校的意見後再定發展方向，而是直接決定要發展的學科及安排相關的教師參與協作。

經與教師接觸及進行全面觀課之後，支援團隊得悉 C 中學是一所頗具歷史的學校，學生能力較弱，品行一般，令教師處理教學及課堂秩序時感到有較大難度，久而久之，教師對學生的要求便普遍不高。教師認為學生學習吃力，直觀的處理方法是調低對學生的期望，並淺化教學內容，但學生卻因為缺乏適當的引導及不同學習材料的刺激，漸漸減低了對學習的滿足感及自我觀。可是，學生的表現又更強化了教師對學生的低期望，漸漸形成了惡性循環。支援團隊與 C 中學合作初期，順應學校要求，在中文科、英文科、數學科及綜合人文科進行教學上的支援。其中，綜合人文科的協作焦點是支援教師設計和籌備一個初中的全級戶外學習活動。當時由於教師已設計好參觀活動及工作紙，所以支援人員主要擔當示範和帶導角色，協助教師在原來的基礎上優化，按弱勢學生的學習特性、能力水平設計社區考察活動，成效亦不錯。至於其他學科的協作則主要是透過與教師共同備課，引導教師反思課程與教學的理念，從中亦逐漸建立起信任而坦誠的關係。

進入協作的第二年，由於雙方過去已建立了互動的基礎，協作可以更加深入和緊密。C 中學繼續邀請支援人員合作發展綜合人文科的全級戶外學習活動，由於科組對進行這一模式的活動已有相當信心，於是主動承擔起統籌的角色，而支援人員則擔任顧問，從旁協助教師利用上一年協作所得的經驗嘗試自行優化活動，並就科組的產出（output）進行回饋及優化。教師受到上一年的成功經驗所鼓舞，這一年更加用心設計學習活動，期間又主動提出了很多建議，但始終擔心這些設計是否能對學生的學習起作用。教師因長期對學生抱持不高的期望，認為學生沒能力完成外出考察的課業，擔心戶外學習活動只淪為遊樂節目，學生無法在活動中得到「學習」的效果。支援人員於是把握這個機會，建議雙方各自分頭設計習作，隨後讓教師比對兩種不同的課業設計，引發他們反思課業設計的原則，並嘗試改變他們對學生學習固有的負面印象。支援人員以自己設計的習作為示範，強調為弱勢學生設計的學習歷程，需要不斷提供輸入（input）及引導，並把題目分拆成多個小問題，逐步

引領學生組織資料。教師在比對雙方的設計之後，發現如果要幫助學生學到知識，不能只是向他們拋下一個題目，任由他們自行解決，而是要精密地設計問題及不斷作出引導，並從中為學生建立成功感和信心，學生才會願意繼續學習。教師發現這樣的設計才能更有效幫助學生學習和發揮他們的能力，這對於弱勢學生尤為重要。除檢討課業設計之外，支援人員亦引入「導入課」的概念，在學生進行戶外考察活動之前安排了數次大課（即全級學生一起上課），教授各種考察所需要的研習技巧及知識技能，讓學生在考察時可應用所學。教師積極地與支援人員一起主持課堂，而支援人員更發現，主持老師在與學生溝通時，開始模仿他稱讚學生的方式，給予學生更多鼓勵和正面回應，學生亦立即注意到這位教師在態度上的變化，顯得非常受落。這說明教師在協作過程中的成長，除了在知識和技能上的進步，亦會從支援人員的態度和行為中受潛移默化。

在進行協作的第三年，參與籌備戶外學習的教師有更豐富的經驗及更強信心。加上雙方已在多個層面建立了穩固的協作關係，學校領導建議讓校內所有教師均以小組導師的身分參與戶外學習活動，每位教師分別擔任學生的小組導師，並帶領學生進行戶外考察，藉以把專業支援的影響力推廣至更大的層面。最初一些非任教該年級或綜合人文科的教師對此安排稍有微言，但在活動日中，教師發現大部分學生都積極投入活動，而且有能力完成活動習作，這與他們平日在課室中所觀察到學生的被動表現大大不同，使教師們大為意外。這次邀請全體教師擔任小組導師，讓教師發現當教學形式、教學設計轉變了，學生的表現可以截然不同，亦改變了教師對學生的負面印象。而大部分學生對是次活動的評價亦非常正面：

今次的學習活動令我學到了很多的東西，增加了同學之間的合作、溝通機會，還有使我學習到怎樣解決問題。

很享受總結的時間。非常滿意今次學習活動，希望下次繼續有今次的學習活動。

很滿意，雖然很辛苦，但可以幫助我們熟悉灣仔的地方是值得的。  
(C 中學學生意見問卷)

教師看到學生的轉變既意外又感動。支援人員特別安排了全體教師分享會，展示學生在戶外學習日的學習成果，嘗試進一步培育教師對學生的正面想法，並以是次共同經歷為例提出一些有效教與學的理念和策略，由此帶領教師反思如何把戶外學習中所展示的有效學習元素，運用於日常課堂教學之中。校長公開感激全體教師們對學生的付出和努力，而這次活動的進行過程和成果，為學校整個團隊打了一枝強心針，燃起了教師對「學生做得到」的信心。

C 中學與支援團隊進行協作期間，亦曾先後以中文科、數學科、英文科為發展焦點優化教學，從共同備課、觀課等專業交流中，強化教師個人能量之餘，亦建立了科組協作文化。不過，能在學校整體層面帶起最廣泛影響力的，則是綜合人文科的協作經驗。原因之一是綜合人文科的教師本身非常熱心為學生的學習而努力，經過協作之後強化了個人以至科組的教學能量；而且校方安排全體教師擔任小組導師亦製造了重要的平台，讓這項協作所帶出的影響力得以遍及全體教師。至於下一步的發展方向，則是把戶外學習期間對學習效能的反思及所建立的良好師生關係帶入課堂，長遠改善課堂教學的效果。在 C 中學的例子中，支援人員先以綜合人文科的戶外學習活動為平台，在與學校建立信任基礎的前提下，讓全體教師發現學生投入學習的一面，改變了一些教師對學生固有的負面想法，然後再繼續由此入手，強化整體教師的教學信念，幫助教師把這次的成功經驗轉化於日常教學的應用中。

教師能自行承擔及延續項目，對教師個人教學信心、能量的提升，以及項目的持續發展來說，是一個正面的指標，這亦是在推動「小齒輪」項目的後期階段最為關鍵的。在這個學校個案中，可看到支援團隊最初或以「小齒輪」工作項目為協作平台（如個案學校以支援綜合人文科的戶外學習活動為首個主要協作平台），過程中與學校及教師建立互信關係，並增強教師個人的教學信心，進而製造機會推動學校的整體文化。

在另一所主要收取弱勢學生的 D 中學中，學校與支援團隊開展協作初時，同樣是只要求在學科層面提供支援，明確提出要發展綜合人文科，而且支援團隊很快便開始與有關教師緊密協作，發展情況暢順。及後，支援人員因支援工作得到協作教師認同，漸漸得到校長信任，校長甚至邀請支援人員列席學校全體教師會議，讓支援人員加深對校情的了解。這次邀請對於強化支援人員與學校的關係而言，是非常重要的契機和轉捩點。校長的邀請一方面顯示了他對支援人員已有相當信任，願意坦誠地讓支援人員了解學校內部的真實狀態，另一方面亦讓支援人員有機會了解和開始介入學校的管理和行政系統。當時支援人員留意到 D 中學的教師會議模式主要以報告事項為主，甚少機會讓教師參與討論學校事務。支援人員因而向領導層提出，可以思考這類會議的目的是發布消息還是用作教師討論和參與的空間，然後斟酌會議模式是否需要改變。校長考慮後，希望讓教師有機會發聲，加強教師對學校發展的參與度及積極性，所以接納了支援人員建議的幾個方案，隨即重整會議模式。例如把會議的報告部分壓縮至半小時內完成，然後將餘下兩小時會議用作教師參與討論的時間。這做法讓教師參與政策制定的過程，能從執行的角度加強新政策的操作性，同時加強新政策在教師心中的認受性，使政策並非由上而下的強硬指令，推行起來便可更暢順。這一安排亦為教師團隊開始建立專業討論的氣氛和文化，凝聚對學校發展的共識。教師領導層及教師在改變會議模式之後看到當中的效果，更加強了他們對支援團隊的信心及繼續改革的決心。

此外，支援人員亦嘗試從鼓勵領導層多讚賞同事入手，慢慢改變學校整體文化。中國人社會一般較少對人讚賞，加上 D 中學的領導層皆為男性，領導風格偏向理性和事務型，所以學校裏的讚賞文化更弱，領導層亦一直沒有注意到讚賞和激勵同事對建立團隊氣氛的重要性。有鑑於此，支援人員十分鼓勵校長及其他領導多讚賞和肯定同事的努力，並提醒他們可從這方面改善教師對工作的滿足感及對學校的歸屬感，以至加強學校的正面氣氛。由於校方與支援人員在先前的合作已建立了穩實的信任基礎，校長欣然接受了意見，而且積極地用具體行動對同事表示欣賞，例如請每位同事吃朱古力、在教師會議上準備了糖水等，

附以感謝與勉勵的說話，以示對教師們的感激和鼓勵，為同事打氣。校長對同事的態度和行動是由衷的，所以他的轉變對學校的氣氛產生了非常良好和正面的效果。

建基於以上的合作基礎，支援人員與教師協作優化綜合人文科的教學時，除了視作科組層面的支援，亦以此作平台，推動學校整體的學生培育及教學理念。其中的策略是刻意安排教師擔任戶外考察活動的小組導師，讓教師帶領學生在學習日當天進行考察。這背後的目的是希望為師生建立在課室以外的共同經歷，使師生關係更加緊密。而支援人員為學生主持考察前的導入課期間，亦運用了很多吸引學生繼續學習的教學策略和方法，鼓勵教師參考，並嘗試日後在課堂中使用。當中希望帶出的理念是，在教導弱勢學生的過程中，教師除了需要通過合適的教學設計，幫助學生逐步掌握知識，更重要的是讓學生有成功的經歷，並有機會展現自己的學習成果，重拾對學習的動機和信心。

以上兩所學校的發展歷程，展現了推動學校整體發展的路徑，可以先由一個小步點開始，再從過程中建立的互信，造就促進學校整體發展的契機。兩所中學起初都只擬在學科層面開展協作，但在協作過程中，學校慢慢對支援人員建立信任和信心，繼而逐步開放更多合作空間，使計劃有機會推動學校的整體發展。在 C 中學裏，戶外學習日的成功經驗打動了全體教師的心，亦因此有機會在學校整體層面打開了學生培育及優化教與學的討論。在 D 中學裏，則因為在合作之中贏取了領導層的信任，而有機會改變學校的會議及決策模式，並建立更專業的團隊文化。

### 三 經過長時間醞釀和發酵成就學校整體發展

在香港學校接受大學團隊專業支援的經驗中，學校獲得支援的年期主要取決於政府的資源分配及學校的意願。而在「優質學校改進計劃」的成員學校之中，不少是在結束夥伴協作關係的數年之後選擇再加入「優質學校改進計劃」，延續過往的夥伴協作及深化學校改進工作。部分學校可能相隔一、兩年即再加入，亦有學校是相隔四、五年才再加入。相隔年期長短不一有不同原因，大致上是受制於政府資源分配的

客觀因素，或因學校有意識地配合其發展歷程而選擇接受或暫停支援。在這些再度自願參與大學支援計劃的學校當中，其發展歷程見證着部分學校可能在協作的首一、兩年期間，只進行一些小規模改進工作，未必立即顯現整體性的發展效果，而在經過一段時間的沉澱，才慢慢展現出整體文化和系統上的轉變。下文以兩所小學及一所中學的發展個案為例，分析這種發展歷程。

E 小學是一所主要收取弱勢學生的小學，學生缺乏生活經歷，家庭支援薄弱。E 小學校舍細小，硬件設施匱乏，環境上有很多限制，但教師團隊卻非常有熱誠，在校長的領導下，積極為學生的學習而努力。該校早期與支援團隊協作期間，正值教育改革初期，不少學校均努力發展專題研習，E 小學亦不例外，當時的協作焦點主要是優化全方位學習課程的設計，期望能夠豐富學生的生活體驗，令學生更投入學校生活。在協作期間，支援團隊除了為學校引入全方位學習的基本設計理念，全力協助學校發展全方位學習之外，亦透過不同機會向學校滲透教育理念。例如，校長及一位教師曾經參與支援團隊組織的台灣教育交流團，與多所夥伴學校一起參訪當地多所小學及大學機構，了解當地學校如何在校園規劃、學校領導與行政、課程設計、學校文化、社區資源運用等方面回應教育改革的訴求。他們均認為該次參訪之行甚有意義，值得讓校內全體同事經歷和感受，因此隨後又特別自行為全體同事安排到台灣學校觀摩交流。在全方位學習活動的發展方面，E 小學校長和教師與支援團隊協作的三年期間，積極革新有關的學習活動，而且在協作關係結束之後，仍然繼續自行探索和嘗試進行創新的設計和教學方法，並勇於大膽進行各項科學探究實驗、戶外考察、歷史探究活動。

經過兩年之後，E 小學再度報名參加支援團隊的計劃，延續夥伴協作。再次接觸，支援團隊發現，當年在 E 小學播下的全方位學習種子，經過教師們幾年來的努力及發展，得到發酵和沉澱，已經開花結果，學校較之當年進步很大。校長應支援團隊邀請，在向其他夥伴學校分享該校改進歷程時，提到當年參訪台灣學校的經歷，觸發他深入思考學校的發展路向，其後決定以「人本」為核心價值，逐漸發展出具校本特色

的學校文化。支援團隊當年與教師協作時所帶入一些有關全方位學習的基本設計理念和原則，經過教師們多年來不斷試驗、實踐和優化，已經發展得非常成熟和出色，並已成為 E 小學的特色之一。E 小學希望學生的學習可以跳出課室，每年均為所有年級學生進行為期數天的全方位學習活動，每級有不同學習主題。活動設計不斷有新的突破，題材和所涉及的學習內容均十分多元化，包括學習中國傳統戲曲、成為校報小記者、小小科學家及發明家等。全體教師均十分樂意為不同年級學生度身設計多元化學習活動，而活動設計正體現了學校的「人本」與關愛文化，讓學生有機會發揮不同才能，並欣賞每位學生的學習成果。校長是位優秀領導，能賦權，亦願意承擔，是學校裏的好榜樣（role model）。時至今天，在校長的帶領之下，學校的整體發展已見規模：教師具專業自主的精神、團隊精神強，師生關係融洽緊密。學生雖然大多來自弱勢社群，但表現自信、表達能力高、對學校有歸屬感，無論在課堂內、外均充滿關愛和融洽的學習氣氛。

在另一所背景截然不同的 F 小學裏，雖然在協作初期同樣是以專題研習為主要協作焦點，卻促成了不同的發展軌跡。F 小學主要收取能力較佳的學生，學生的學習動機強、態度專注，教師在教學上有更多空間作不同的新嘗試，發展學生的潛能。當時 F 小學正由上、下午校制過渡至全日制，學校同時有上午校、下午校及全日制三個編制。學校以發展專題研習為協作的切入點，用意是借此平台讓上、下午校教師合作，並促使任教不同學科的教師作跨科協作，藉此加強學校的協作文化，及凝聚全體教師對教與學的共識。由於當時 F 小學不曾有與校外支援機構聯繫的經驗，加上籌備專題研習期間，教師們須改變以往「各自為政」的工作文化，一同協作和共同備課，所以最初並不習慣，信心亦不夠。支援人員為了建立教師的信心，付出了大量時間和人力協助教師設計及主持活動，以「手把手」的形式讓教師從實踐中學習。隨着協作的互動，教師們受支援人員的誠懇態度所感動，認為支援人員的支持可作他們的後盾，讓他們放心嘗試有別於過往的教學方式。而且當教師觀察到學生在學習活動中的成長和積極反應，都認為付出的努力非常有價值。協作進行了一年便結束，雖然協作主要只是焦點式的，未及推動學校的整體



轉變，但這次的正面經驗已推動起教師在協作結束之後，願意繼續自行發展專題研習。

三年之後，F 小學期望加強學校發展，所以再度與支援團隊延續夥伴協作關係。支援人員發現，中層領導及教師們都比之前成熟不少；原來當年的正面協作經驗鼓勵了教師更積極與其他校外機構聯繫，讓教師的視野及經驗得以開闊，而且中層領導亦能帶領教師在課程及教學上作多方嘗試，教師亦都已習慣專業交流和討論。因為教師的能量和信心都有所提高，而且亦有之前的協作基礎，教師對支援人員的建議有更強的認受性，亦更放膽試行新嘗試，所以這階段的協作比三年前更形緊密和深入。

F 小學對合作的態度非常積極，決定先以優化科學探究入手，因為這是大部分教師都認為需要優化的項目，而且這亦是個全校性的學習活動，全體教師均會參與其中，令協作的影響力可滲透各層面的教師。這次協作讓教師透過親身探索和設計，掌握有關科學探究的精神和技巧，更且反思如何在日常常識科課堂中亦能做到探索式學習，使探究活動並非抽離於日常教學，藉以推動教師反思何謂有效教學。除此之外，學校同時在中文科和英文科進行深度協作。例如英文科嘗試進行薈藝教學，在閱讀課中滲入戲劇元素，鼓勵學生放膽說英語；而中文科的協作焦點是共同設計及發展一至六年級的說話課課程，教師發展的歷程由個別級別逐步擴散至全體中文科教師。由於教師認真、投入，中層領導又敢於承擔，協作焦點由最初一小點擴展至不同學科，更推動了教師對日常教學的反思，成果令人鼓舞。教師亦認為協作能有效提升校內的協作文化並增加專業發展機會，擴闊了教師的視野，亦帶來了不同學校的實踐策略和經驗，為學校的持續發展打好基礎。

另一個學校個案 G 中學，它是一所收取第二組別學生的中文中學。G 中學的學生純樸，但歸屬感及自我觀不高，家庭支援弱，所以 G 中學校期望強化學校的培育及學生發展工作，幫助學生建立自信心和積極的學習態度，以回應學生在學習和成長上的發展需要。G 中學與支援團隊協作的最初兩年，主要發展初中的生命教育課程和一些學生培育活動，期間亦為教師團隊注入持續改進的信念。支援結束後，在校長及負責

培育工作的中層領導帶領下，G 中學繼續承接改革的動力，逐步優化有關的工作。經過三年的自行發展，G 中學認為在學生培育、成長關顧方面已發展成熟，學生的行為表現以至精神面貌亦有不錯的進步，所以有意在這個良好基礎上，再借助人學支援團隊的專業推動，進一步提升學與教的效能。

G 中學意識到學校的發展已進入另一階段，開始把關注焦點放在教學效能上，並朝兩個目標發展：（1）提升教師的教學能量、優化課堂教學，回應日漸拉闊的學生學習差異情況；（2）培育學科領導成為教學領導，帶領教學發展與教師個人成長。由於支援團隊之前與 G 中學的協作效果已建立起教師的信心和認同，所以這階段的支援工作可以即時在多個學科開展，大大縮短了磨合期和摸索期。當時，協作分兩個主線：一是由支援人員先透過單對單的帶導幫助學科領導掌握有關課程、教學的理念，以至帶領者的角色；另一是協助學科領導帶領教師進行有關教學的行動研究。過程之中，由學科領導帶領教師先分析學生的學習困難，然後設計合適的教學策略作實際試驗，並進行試教、集體觀課及檢討，讓學科領導在校內建立領導的地位。支援人員則擔當協助者的角色，提供建議及在背後扶助學科領導。由於學校與支援人員雙方已有互信，交流期間討論氣氛熱烈、認真檢討，教師認為是一次難得的實踐及自我反思機會。各學科在進行行動研究後，安排向全體教師分享經驗及學生的學習情況，鼓勵彼此學習和借鑑，在學校建立學習型組織。這項行動研究由在學科層面試行，至在全校層面分享所得經驗，讓部分教師可透過實際行動檢討教學，更掀起了全體教師對課堂教學的關注，開展了學科領導與科組成員之間、任教不同學科教師之間的專業交流。總括而言，G 中學在培育方面發展成熟之後，期望支援團隊為學校帶來新的刺激，邁向新的發展階段。由於雙方已建立穩固的信任基礎，學校不同層級的教師都樂意與支援人員合作，加上學校的發展目標清晰，因此發展步伐相對快捷、協作緊密，有機會與各科教師進行不同的教學嘗試和檢討，教師的教學效能亦不斷提升。

這三所學校的例子說明，一些學校未必在進行夥伴協作的一、兩年間便立即出現明顯的發展效果。在部分學校，協作初期可能只是有機會

在某一、兩個範疇中開展協作，而未能達至學校整體改進。三所學校的例子帶出專業支援對學校發展有「起動」的作用，刺激學校反思現況和學習外界經驗，至於這個發展的起點是否能產生漣漪效應，在學校整體層面擴散，以及漣漪的擴散速度有多快、能到多遠，亦與學校的情勢和發展時機有關。要達到真正的全面學校改進，過程時間（process time）有時很長，讓所引入的新理念及轉變有機會在校內討論、沉澱和內化，期間亦需有適當土壤和環境配合，例如是校長及教學領導的帶領、團隊共識、組織文化、穩定的團隊（特別是校長及核心成員）等。三所學校在最初的協作階段，漣漪擴散的速度看似緩慢，但其實因為得到大部分教師認同及領導層支持，內部的能量正在醞釀，有持續改進的潛力。

例如 E 小學的校長及教師對於學校的教學信念有一致共識，明白學生大多來自弱勢社群，很少機會接觸外面世界，因而希望透過不同的學習活動，豐富學生的生活體驗，從而令學生喜歡上學。這種強烈的教育使命感，推使教師積極發展全方位學習活動，為學生提供優質學習機會，並營造充滿鼓勵的學習環境。而教師在當中所得到的成功經驗，使他們深受感動及鼓舞，因而再帶動及鞏固他們的信念，成為他們在縮班殺校壓力及硬件設施匱乏的困境之下，仍然全心全意為學生利益而努力的動力。又例如 F 小學，由於在過往與支援團隊的合作中已建立互信關係，領導層及教師對於夥伴協作的模式亦已相當熟悉和接受，是以第二階段的支援工作可比之前更加聚焦和具深度，接觸面更廣，推動學校整體發展的力度亦更大。F 小學的領導層亦有意識地配合支援人員的推動，鼓勵教師把從抽離式學習活動所得的經驗，轉移到日常的課堂教學中，反思如何提升學生的學習效果，刺激校內對於教學效能的討論。另外，支援人員亦得以由個別範疇的協作進入不同學科，推動不同學科優化教學效能。至於 G 中學的個案，則更具體地展現了學校在不同發展階段會有不同的發展焦點，而專業支援團隊的角色正是因應學校的需要給予相應的刺激和輸入。G 中學在發展初期先以強化學生培育為目標，期望首先提升學生的行為表現和精神面貌，讓學生更投入學習和校園生活。當發展成熟，學校認為是加強關注學與教效能的契機，所以再邀請支援團隊就學與教提供支援，以引入新的改革衝擊。

最初埋下的種子，需要時間發芽和生長，所以具延續性的專業支援十分重要。如果支援團隊可以在協作結束了一段時間之後再接觸學校，了解學校的最新發展，並有機會配合學校當時的狀況作跟進式的支援，可能可以成就更多成功的學校改進個案。不過，在這裏需要強調的是，以上三所學校能有正面的發展，是因為協作期間所引入的理念有機會在校內討論、沉澱與內化。這是個理解和轉化的重要過程，讓學校的持份者不斷按校本情況判斷如何運用這些理念促進學校進步。如果學校不能消化這些理念，而只是在協作結束之後，機械式地重複一些支援團隊引入的形式和做法，不能配合校情加以轉化，這些實踐便只徒具形式、缺乏效能。一些學校因缺乏發展性思維或因圖管理之便，以行政角度要求教師每年繼續進行協作當時引入的一些做法，便期望可以有持續的發展。但如果在過程中缺乏疏理、檢討和專業討論，這種「延續」其實只是形式上的延續，並不是對學校真正有益的持續發展。隨着學校接觸不同支援團隊或更多其他學校的經驗，若缺乏適當疏理，被納入的策略和做法可能會愈來愈多。最初源於好意的發展契機，可能反而成為教師後來的壓力和負擔。因此，學校發展延續性是愈來愈受關注的課題。

這三所發展成熟的學校總結了若干成功經驗，可供其他學校參考。協作的契機促進了互相觀摩教學示範的機會，亦建立了跨校協作的交流平台。三所學校的教師均具有教學信念和熱誠，又樂於親身示範及開放學校予其他校長、教師前來交流觀摩，因而成為跨校學習的基地，讓其他夥伴學校借鑑和取經。例如 E 小學及 F 小學便分別成為借鑑全方位學習活動、戲劇教學、科學探究以至學校關愛文化的「樁柱學校」，G 中學亦常為友校分享學生培育的經驗。這些跨校交流的機會，除了可對其他學校點燃起能量之火，亦是自身學校教師專業成長的寶貴機會，讓他們建立信心及促進反思。

#### 四 同時由「大齒輪」、「小齒輪」工作推動學校整體發展

「大、小齒輪」支援工作分別從文化系統及實際操作層面強化學校的改進能量，如果兩者可以配合起來，力量自然更大。承前所述，在

一些整體準備度較高、專業能量強、協作文化又已建立的學校中，是較有利於支援團隊與不同層面的教師展開協作，支援策略和部署亦因此可以有更大彈性。在這類學校中，除了可以循序漸進地先以「大齒輪」工作或「小齒輪」工作帶動發展，亦較有條件同時從「大、小齒輪」兩個層面起動學校改進工作。以下 H 中學是其中一例。

H 中學是一所主要取錄第三組別學生的學校。由於 H 中學的學生家庭支援普遍薄弱，學習動機及基礎能力亦較弱，所以 H 中學過往特別注重訓輔工作，以培育品德為先，又着力發展課外活動，期望加強學生的團隊意識、歸屬感和自信心等，以此帶動學生對學習的興趣。學校領導及中層領導能量強，得到教師團隊的支持和信任；教師團隊有共同目標，一致希望培育學生成為品格良好的人，師生關係緊密融洽。在這個具承擔感和熱誠的教師團隊多年努力下，H 中學在學生培育及課外活動上已發展成熟，但教學上的發展則尚在起步階段，未成氣候，教師大多獨自面對教學的挑戰，還未建立協作文化。領導層明白學校的發展若不能由學生培育轉為提升教與學，對學生的照顧始終不夠全面，而且在新高中學制改革下學校將面對極大挑戰。因此，學校領導層銳意借助大學支援團隊，擴闊教師團隊的視野，推動教師在教學上的專業交流與成長。

H 中學的發展焦點是全面提升課堂教學效能。支援人員首先安排與全體教師接觸，肯定教師團隊過去為學生及學校的貢獻和努力，並重申教育工作者的理想和使命，期望延續教師的教學熱誠。此外，又透過向全體教師分析多個學科的教學實例，探討有效教學的各種策略及元素，並帶起對於優化學與教的關注，以凝聚教師團隊的發展共識。以上都是具體協助教師優化教學前的引入，主要是為教師調整改革心態。

其後，具體的優化教學項目隨即展開，學校及支援團隊合作在多個學科進行行動研究，各科組藉共同備課、試教、同儕觀課、評課及檢討等專業交流，一起探討如何優化教與學。過程中，支援人員全程參與，而協助大致分為兩個層面。第一，是強化科組領導帶領教師專業發展的角色，同時亦介紹了觀課、評課的理念和技巧，以助科組領導透過行動研究當中的各種專業交流，使教師有所成長。這方面的支援主要是提升

領導能量，加強校內持續改進的動力。第二，是全力支援多個科組進行共同備課、試教和檢討，推動和引導教師在教學上進行優化和總結所得經驗。這方面的支援主要是提升教師的個人教學能量，並優化科組在課程、教學上的發展。在行動研究期間，校方在行政上亦大力配合，特別為教師調撥課節，提供平台和空間予教師共同進行專業討論。

雖然這次行動研究需要教師在日常教學以外付出額外時間作準備和檢討，學校在行政方面亦要作繁複的調動安排，但科組領導及大部分教師都認為是次經驗非常寶貴。H 中學一群具承擔感及教學熱誠的中層領導，有效地團結及帶領前線教師作專業發展，教師亦真誠地與支援人員協作，並非抱着「應付式」的心態完成任務。過程中，教師之間的互信使彼此能坦誠交流教學心得、互相學習，發揮互相刺激思考的效果，體現了學習型組織的特點。是次協作讓整體教師關注教學質素及專業交流的重要性，在校內凝聚改進意識及動力。不過，優化教學始終是漫長的工作，學校在這次成功的起動之後，仍需要把這些良好經驗回饋科組及教學的未來發展，推動學校不斷改進。而 H 中學科組領導的專業帶領和前線教師的積極參與，是該校非常重要的發展優勢。

H 中學的例子呈現了一個理想的學校改進歷程。H 中學期望提升教學效能，而由於該校整個教師團隊均十分積極，學校領導亦有很強的領導能量，廣受教師支持，使支援團隊在短時間內即能與多個科組的教師開展協作，並同時從「大、小齒輪」層面推動教學發展，大大加強學校改進的力量。支援團隊從系統層面幫助學校引入行動研究、疏理教師對改革的準備度，同時又在實際操作層面協助教師透過行動研究優化教學及強化專業交流，兩方面的工作互相促進。H 中學的例子展示了「大、小齒輪」工作之間的互為作用，兩者可以同時指向同一目標，從不同角度匯聚學校改進的共力，大規模地帶動學校改進。

## 第二節 學校改進的發展歷程個案

透過大學與學校夥伴協作推動學校改進工作是個相當複雜的過程，

原因是學校改進是一項有機的過程，各學校本身的改進條件及能量已經有所不同，而因應學校不同時刻的挑戰及需要，支援人員亦須不斷審時度勢，評估及調節支援的範疇及深度。承接上一節所歸納「優質學校改進計劃」推動學校發展的不同進路，本節會透過 X 中學和 Y 小學兩個學校改進及發展的研究個案，呈現支援團隊與學校協作的細緻脈絡。

本節選取兩個學校個案時考慮到：（1）X 中學和 Y 小學在支援人員協助下分別開展了橫跨三年的改進工作，歷程相對完整及成熟，能充分展示各項支援工作的演進及效果。從兩個學校個案大概能得見各個支援項目的先後、長短、輕重皆無定數，各項工作的部署均按學校當時的情勢調適，這正好更立體地展示前文所描述的不同支援工作及進路如何在學校的實際場景有機地結合。（2）即使是同樣的支援項目，在不同學校實施時，效果及持續性可以大相逕庭。支援團隊在 X 中學和 Y 小學所開展的支援項目有相類之處，觀察兩所學校協作的發展過程及效果，足可探析各項校內環境及條件對支援工作有何影響。以下將分別從個案學校的背景開始析述，順支援年期鋪陳「優質學校改進計劃」與學校共同啟動的改進工作，按階段分析改進工作的效果及演進路徑。

## 一 X 中學個案

### 學校簡介

X 中學是一所位處新界市區、主要照顧第二組別學生的中學。由於毗鄰公共屋邨，學校成立十多年以來主要服務來自屋邨的學童及家庭。學校奉行基督教辦學團體的教育宗旨，重視全人教育。學生在學校細意的照顧及栽培下，無論學術及品行的表現均備受區內人士認同。學校亦贏取了相當聲譽，其收生情況穩定及理想。

及至近年，學校所在地區適齡學童人口收縮情況漸見嚴重，令第三組別中學面對縮班殺校，第二組別中學則要面對上移錯配的問題，逐漸接收學術水平稍弱的學生。縱使 X 中學仍然未受太大威脅，但學校領導亦開始產生危機意識，察覺到學校在安全、平穩的局面下發展緩滯，

欠缺回應外來挑戰的能量及彈性。於是學校主動申請引入「優質學校改進計劃」的支援，期望透過校外助力，增強學科整體運作，優化課堂教學，以提升學生學習效能。除此之外，亦希望檢視及改善訓導及輔導工作，為學校統合訓輔工作做好準備。

學校與支援團隊在協作過程中維持良好協作關係，於首年協作限期後兩度申請延續支援服務。因此，協作期前後長達三年之久，支援範圍涵蓋學校文化、學科教學等不同環節，而支援團隊於三年內先後訪校達115次之多。以下將按協作年期描繪支援團隊與學校協作的推進歷程。

## 支援工作及學校發展

### 首年支援工作

支援團隊對X中學所進行的支援工作始於增進對學校情勢的了解，並與學校建立互信基礎。X中學早期對協作的準備度，大概與一般中學的情況類近，亦即期望支援團隊能直截了當地處理一至兩項校內一直未如理想的工作。因此在雙方接觸初期，學校核心小組提出擬循兩個焦點發展：教學提升及學生培育。支援團隊於暑假至學期初段，即迅速回應核心小組要求，開展支援工作，包括向不同科組了解發展現況，並為全體教師舉行「班級經營」工作坊。這些部署是正面回應學校需要，提供實際支援工作，一方面能迅速拉開協作面，讓教師認識支援服務，另一方面亦藉此展示支援團隊的專業性，盡快讓教師體會支援工作實際及可靠，這是建立良好協作關係初期所必需的。

同時，支援團隊在學校同意下，於學期初即進行情勢檢討，透過問卷、訪談及蹲校等不同途徑，更深入了解校內狀況及發展需要。總結多方面觀察，支援人員判斷學校在學生培育方面的需要其實未見急切，「原因是觀察到：與中一生傾談時發現學生說話滿有自信、表現成熟；學校氣氛自由，雖然沒有教師、學長當值，學生自律守禮，行為表現跟第一組別學生無異；學生歸屬感強，踴躍留校支持球隊作賽」（摘自支援人員札記）。而事實上，學校亦已積極就班級經營進行一連串工作，



並運用學生情意評量數據（如情意及社交表現評估）討論如何優化對學生成長的支援。相反，在學與教方面，種種情勢檢討的結果卻指出，教師團隊內部以資歷較深的教師（教齡十年或以上）佔多數，面對學生學術成績長時間維持理想水平，在課程及課堂教學上仍然沿用舊有做法，改革傳統教學法的意識不強。當中「尤其一些較資深的中層老師，較篤信傳統的教法方式，加上鑑於學生成績至今仍能維持一定的水平，令老師更不願意接受變革」（摘自情勢檢討副校長訪談）。因此支援團隊認為，改革教師思維及課堂教學，以延展校內學生的學習效能，是學校該刻的主要發展方向。支援團隊於是向學校核心小組建議，把協作焦點放於優化課堂及提升學與教效能之上，至於學生培育工作則未必是學校當下急需透過協作發展的項目。

（a）由「小齒輪」支援工作帶動科組發展——情勢檢討過後，支援團隊與學校決定先以中文科及英文科為切入點，原因是兩個學科的科主任上任不久，在教師團隊中屬於年青的第二梯隊，無論在個人接受裝備的熱誠和魄力，以至對學校整體教學的長遠發展來說，都是合適於起動變革的。支援團隊期望以兩個學科的緊密協作，一方面增強科組領導的個人教學能量，另一方面更廣泛地牽動科組內改革教學的意識。然而這不可能一蹴而就，原因是教師的教學慣性是長久積習而成的，當中牽涉教師對教學及學生學習的基本信念，若不是教學環境發生顯著轉變，或出現重大的推助力量，未必容易改變教師一直奉行並認為有效的教學方式。因此，支援人員在中、英文科支援的焦點便是向教師輸入改變教學的方法及思維，並利用學生學習效果的提升游說教師持續改進。

縱使不同教師對於參與協作的預備度稍見差異，但無疑在連串備課會議、教學示範、觀課及回饋過後，教師普遍認同各項嘗試均有效提升學生的學習質素。以中文科的經驗為例，支援人員與科主任及四名中二級科任教師嘗試針對學生的閱讀能力設計教學單元，過程中引入多元化的教學方法和學習前的導入及輸入（如圖片、視訊、實物），藉以引起學生閱讀的聯想及學習動機；又針對學生描寫的表現，支援人員與科組首次安排學生往戶外進行實地觀察，以提升學生的觀察及描寫能力。

由於學生的學習習慣、基本能力已有相當基礎，因此當課堂教學模式變得豐富及多元化，在學生身上所產生的學習效果便相當顯著。教師反思學生在學習效果上的變化及其原因，啟動了改變過往教學方式的動機，亦帶動了科組內的專業對話。另一方面，支援人員與英文科中一級教師就故事教學進行協作，過程雖受科組人事變動影響，但效果亦尚算理想。

支援人員在首年於中、英文科所推動的「小齒輪」協作僅為起步。雖然在落實過程中，教師個人對改變教學模式、掌握多元化教學策略已有一定提升，但支援人員認為如何把教師具體的經驗透過反思內化，並持續優化任教其他年級而未有參與協作的教師的課堂，都取決於科組能否發展出專業討論的文化，把有效的教學策略及理念擴散。單就所涉及的教師人數而言，中、英文科支援工作的影響力都未能促成上述的轉變。而在協作過程中支援人員同時觀察到，兩位年青的科主任面對科組內資深的科任教師，在帶動科組教學發展時似乎稍欠信心，除未敢親自帶動科組成員反思之外，亦未有平衡或疏導教師對改革教學所產生的懷疑及矛盾，對科組發展來說帶來阻礙；兼之組內科任教師對協作仍抱觀望態度，在籌備課堂的過程中未有太大承擔，相當依賴支援人員在方法及教學材料的輸入。以上觀察令支援人員及學校意識到，提升學科領導必然是個重要的發展焦點；而要進行真正有效的學科提升，或許先要設法讓教師體會改革教學的需要。

(b) 藉全面觀課帶動全面改革——X 中學的發展情況恰如主要照顧第二組別學生中學的典型。在學校發展長期保持穩定優勢下，實在難令校內教師意識到課堂教學的改革需要。即使是透過大學夥伴提供支援，亦要適當利用外在壓力借勢推動。於協作首年，X 中學接獲通知須於翌年接受外評，這成為了帶動學校整體教學提升的重要契機。由於校長及核心人員相當關注外評的預備工作，於是接受支援人員建議，於首年下學期進行全面觀課，期望藉支援團隊的專業視角，全盤檢視校內課堂的教學質素。支援團隊視此為推動 X 中學整體教學提升的寶貴機會，原因是全面觀課能夠迅速、全面地進入及了解校內各學科的各個環節，並與教師針對教學進行實質對話。至於 X 中學本身，校內尚未

形成針對教師專業發展進行觀課的文化，教師對開放教室仍有猶豫，而這次藉外評的契機進行全面觀課，可以視為深入檢視課堂的重要機會。

支援團隊連續兩天對校內超過 40 位教師進行觀課，所觀察的課堂涵蓋各主要學科。由於支援團隊成員各自具備不同學科和範疇的經驗，所以觀課時可以按每位教師的任教科目，與相關經驗的支援人員配對。這個安排令觀課更具專業性，而且在兩天之內已可以全面檢視全體教師的教學狀況。觀課期間所見課堂內的狀況，印證了情勢檢討結果及與中、英文科協作期間的觀察：課堂整體表現穩當，教師對學生於課堂上的秩序及態度有較高要求，普遍學生學習表現良好；然而，部分課堂在未有整全規劃的情況下，教學未能緊扣課堂目標，加上教學模式仍然傳統，學生表現較被動。支援人員於課後立即與授課教師作個別回饋，提點及討論課堂教學的效果；而團隊亦迅速總結課堂的總體觀察，為全體教師主持工作坊和分析教學狀況。據觀察，教師對支援人員觀課後所提出的意見抱開放態度，亦於整體回饋工作坊上積極反思及討論課堂須改進之處。由於全面觀課成功把「課堂教學質素」提升為學校上下所共同關注的發展議題，支援人員亦立刻於同月舉行了一次「有效學與教」工作坊，就學校所關注的「提升學與教」、「照顧學習差異」及「促進學生自主學習」各個主題，與教師分享在不同學科優化課堂教學的例子。

過程中，支援團隊觀察到教師對支援人員的意見及建議反應相當正面，這除了是因為校內教師本身的學習態度理想外，即將進行的外評對學校上下所構成的壓力亦成功調動教師對提升課堂教學的積極性，打破課室之間的隔閡，使能正面檢視及討論校內課堂教學的成效。支援團隊喜見這種氛圍一直在校內延續，及至下一學年正式開始前，支援人員又以「一堂好課：優化課堂的探索」為題為全體教師舉行工作坊，透過拆解多個課堂片段，提出有效課堂應具備的元素，並引導全體教員反思如何不斷優化個人的教學效能。表 6.1 總結了 X 中學首年支援工作的情况。

表 6.1：X 中學首年支援工作頻次

焦點	形式				
	講座／ 工作坊	會議	備課	觀課及回饋	其他
學校發展	1	2			
情勢檢討	1	1			訪談：4（校長、教師 8 人，學生 16 人）
中層領導	1				
全面學與教提升	3			2（教師 43 人）	
中文科教學發展	1	6	10	4（教師 6 人）	示範課：2
英文科教學發展		1	5	2（教師 5 人）	
班級經營	1	2			

註：表中數字顯示支援人員就該範疇提供支援的訪校日數。另為顯示個別活動（如「觀課及回饋」、「訪談」）規模，補以參與者（如教師、學生等）人次。本章各表格均依此。

## 第二年支援工作

支援團隊檢討首年支援工作的作用主要是奠定互信基礎。情勢檢討工作讓支援人員對學校的狀況及需要較深入的了解，而中、英文科的「小齒輪」工作以及全面觀課，則讓支援團隊與學校大部分成員拉開了接觸面，明確表達支援團隊的支援以提升教學效能為依歸。大抵學校認同協作的效能，完成首年支援後向教育當局申請延續支援服務，並成功再度加入。承接首年工作的良好效果，第二年支援繼續以教學提升為基調作延伸發展。為更廣泛傳播改革教學的信息，支援團隊認為必須把握第二年支援的機會，與教師共同經歷改變傳統學習方式的效果。經商議後，學校決定在促進學校中層領導的發展外，重點籌辦一次全體教師共同參與的校外學習活動，這成為第二年支援的重點發展工作。

（a）提升中層管理人員領導意識——支援人員與 X 中學核心人員總結首年支援工作和學校近年發展時發現，無論是帶動教學提升或學校整體發展，都不能單靠學校領導提出改進方向，長遠來說仍須依賴學校中層教師發揮領導角色。但在基督教背景及長期穩定的情勢下，X 中學

校內崇尚和諧氣氛，一班相對年青、具活力的中層人員面對資深教師群體，發揮規劃、監察、推動教學改革的意識和經驗不足；學校領導層亦相當關注中層團隊對推動教學發展的情況，指出「科主任的進度空間較大，『行政性』與『警覺性』不大，面對這幾年的教育環境轉變，部分中層步伐仍較慢」（摘自情勢檢討校長訪談報告）。同時，於上學期完成的外評亦指出此問題，引起學校關注：「外評人員與各科領導會晤時，科領導未能準確指出學科的發展現況，令校方開始關注科領導的發展視角是否具前瞻性」（摘自支援人員札記）。

針對此情況，支援人員為中層教師先後主持了兩次主題工作坊，透過分享他校經驗和中層領導在教育改革過程中的角色及作用，期望提升中層管理人員的質素，以樹立其管理、策劃及溝通的信念。除此之外，工作坊又鼓勵中層同工主動承責，帶領所屬科組在自己管轄範圍內力求變革，發揮「專業領導」的作用。就工作坊所見，教師表現甚為投入，並主動提出期望進一步了解帶領科組發展的實際技巧。支援人員認為工作坊有助傳遞及啟動中層管理的意識，但實際上還是需要在共同備課或其他平台上展開實際的行動項目，才能讓教師從實踐中學習及成長，讓發展意識的種子萌芽生根。支援人員稍後亦着意透過不同工作平台，積極留意校內可栽培的核心人員，透過緊密指導及反思，促使教師發揮中層領導的角色。

（b）透過推動全校教師參與全方位學習活動促進整體教學發展——如上文所述，支援團隊於 X 中學首年所推動的教學提升工作可謂「大、小齒輪」雙管齊下，即同時循宏觀和微觀層面推動對教學發展的關注。加上當時外評迫在眉睫，更令學校上下注視教學發展。其中，中文科組在支援下所進行的中二級戶外寫作活動帶來很大的正面迴響，學生的學習表現轉變促使教師反思何謂有效教學，並開展了科組內的專業交流。支援人員遂與學校核心小組計劃再次安排類似的協作平台，使更多教師能藉親身參與得到教學反思的機會。在這個前提下，支援人員建議學校以全方位學習活動為下一個協作平台，並動員全體教師參與。學校選定在中二級進行，並由全體教師擔任學生的小組導師，是學校開校以來首次大規模的全方位學習活動。

全方位學習活動是個教師相對容易接受的協作平台，因為這抽離於日常教學，可以讓教師在較小壓力的情境下作出教學的新嘗試。這種走出校外的學習形式亦是支援團隊常用的理想起動平台，原因是支援團隊對籌辦這形式的學習活動有深厚經驗，掌握活動的籌備工作、實施過程及常見難點，因此活動所產生的預期效果有相當保證。因為其風險低、顯效快、動員廣的特性，支援團隊亦常視這「小齒輪」項目為啟動教師改進意識的鑰匙。

經討論，雙方同意把活動的目標鎖定於提升學生的學習興趣及自學能力，更重要的是透過師生的共同經歷，讓全校教師了解全方位學習活動的理念和規劃，進而加強教師團隊對多元化教學的掌握，並對學生的要求取得共識。活動從籌備到實施長達上下學期共 8 個月時間，學校相當重視這次活動，在資源及時間調配上大力配合。支援人員先從梳理目標入手，與籌備小組訂定校本學習目標，繼而帶領小組實地考察、設計教學活動及教材，再由小組帶領全體教師與學生經歷整個外出考察學習活動。

籌備小組態度十分認真，尤其是包括副校長在內的三位成員對活動建立起很大的擁有感。然而，由於這種學習形式對教師來說相當嶄新，支援人員在構思過程中需要扮演相對主導的角色，亦對部分教學環節作了示範，但在過程中不斷要求教師觀察和學習。據觀察，全體教師在試行路線、指導學生的過程中樂於參與和學習，即使是年資較深、風格較傳統的教師亦願意嘗試，對其他同工起了示範作用。而學生於導入活動、考察、匯報學習中的成果表現理想，更展示了日常課堂上未有突顯的才能（如創意、口頭表達、領導能力等），令參與教師能從中理解活動的價值及意義。

綜合學校教師的檢討意見，學校核心小組認為活動已成功達到預定目標，教師認同並大致掌握活動設計「以學生為本」、「注重引發學生對學習的好奇心」、「提供親身和真實的學習經歷」、「讓學生有展示及發揮潛能的機會」等原則，並反思如何把這些元素轉化到日常的教學設計中。更重要的是，這項涉及 X 中學全體教師的教學實踐，在學生身上所產生的效能，能有效說服教師團隊更深入了解學生的學習特性，

且需要於日常課堂教學透過細心設計，吸引學生學習及延展學生能力。誠然，這次嘗試主要透過集體參與啟動教師意識，至於如何在各個學科實踐，仍然涉及科本特性、教師本身、科組文化及領導效能等因素，在支援第二年的協作期內未能深入處理。支援人員已於學期結束時與學校核心人員進行檢討及回饋，建議學校承接這次全方位學習所牽動的勢頭，着手在各學科推動。表 6.2 總結了 X 中學次年支援工作的情況。

表 6.2：X 中學次年支援工作頻次

焦點	形式			
	講座／工作坊	會議	備課	其他
學校發展		2		
全面學與教提升	1			
中文科教學發展		2		
全方位學習活動	2	2	4	考察：2；示範課：3
中層領導	2	1		

### 第三年支援工作

第二年支援過後，X 中學得悉「優質學校改進計劃」開展子計劃「優質學校改進計劃：學習差異支援」，遂再次申請延續支援服務，以針對課堂教學作聚焦支援。事實上，這亦正好配合協作刻下的發展：首年，支援團隊已對學校狀況有基礎掌握，並訂定了優化教學為協作的主要發展方向；次年，動員全體教師經歷課堂以外的教學過程，啟動改革意識。到了第三年，支援焦點便順理成章落在課堂教學之上。

同時，學校跟進上一年進行的外評對學校所提出的建議，指出學校在「推展觀摩文化」、「優化中層管理」、「照顧學習差異」等方面有改進需要，這與支援團隊對學校的觀察不謀而合。學校因而確立這三者為學校未來三年發展的關注事項，並在規劃發展時大幅結合支援團隊的支援來推動。承接前兩年協作的良好基礎，支援人員與學校核心小組共同決定以中文、英文、科學三科為試點，利用檢視會議、共同備課、同儕觀課、評課等平台開展探索，期望循兩個方向推進：（1）加強教師

之間對教學效能、照顧差異的探索，同時深化校內學習觀摩的文化；  
(2) 藉協作示範帶領備課、觀課及評課等領導工作的理念及技巧，促進學校中層領導的發展。

(a) 提升不同學科課堂的教學效能——回顧支援首年，支援團隊曾經在中、英文科組推動「小齒輪」協作，礙於科主任的領導能量及教師預備度不足等因素，工作尚未產生推動科組教學提升的預期效果。支援團隊理解這些關鍵因素未必能朝夕有成，而醞釀亦需要時間及機遇。因此支援團隊另闢蹊徑，透過協助學校迎接外評而進行全面觀課，又安排全體教師透過全方位學習活動進行體驗式專業發展等，一方面傳遞改革教學的意識、營造團隊氣氛，另一方面則觀望守候、伺機而動。及至支援的第三年，支援團隊與學校決定回歸到「小齒輪」層面，再次探視帶動科組改革的可能性。

針對提升中文、英文、科學三科的籌備工作早於支援次年的暑假開始，在新學年正式開展。在此期間，支援團隊派出的五位支援人員馬不停蹄到訪學校，開展相對密集的會議、共同備課、同儕觀課、評課等活動，透過科組為本的教學實作，與教師針對學科教學的難點進行反思及學習，啟動學習型組織的氣氛。過往兩年，支援人員順利與校內不同層級及工作範疇的教師建立良好的互信關係，教師對支援團隊的教學理念及支援方式已有一定認識；特別是中、英文科組在支援首年已建立協作基礎，支援人員期望協作可以更為深入。

綜觀三個學科的「小齒輪」工作，整體效果相當理想。以中文科於中四級開展的協作為例，支援人員首先帶領五位教師討論和分析學生問題的核心，鎖定學生於寫作議論文時的困難，然後針對問題核心所涉及的能力範疇和要求，與教師共同探討如何設計教材和教學流程。期間，參與教師雖未能提供太多想法，但都積極回應支援人員所提出的建議，並且能夠通力合作，自動準備相關材料。整個備課過程相當流暢，足見教師樂意嘗試及其團隊合作精神。據課堂觀察，教師的基本教學功力不俗，亦能根據學習重心，適當引導學生思考、討論。部分教師雖受時間表所限而未能共同參與觀課及課後回饋，但各授課教師都能認真檢視課堂的實際效果，虛心聽取改善建議，並將所得建議、相關



資源跟其他同級教師分享，力求提升下一節課的教學成效：「如我教完『因果』（論證手法），第二班才教。我教完後，A小姐〔支援人員〕給了我一些意見，我便告訴同事，再去調整。因為我們事先給了他們一沓資料，因應不同班，可以有刪減，或加一些其他的」（摘自參與教師訪談）。在檢討會議中，教師認同整個教學嘗試取得正面反應，大部分學生對議論文寫作的能力及自信心均有所增強。至於教師個人層面，除了增加對議論文教學具體策略的認識、理解外，教師還認識到在備課時如何焦點式、重點式針對學生的不足設計教學內容，有利於教師個人的專業發展。

至於科組層面，支援人員在各科的協作中大力鼓勵組內教師就教學成效進行對話，推動建立專業交流平台及真誠坦率的交流氣氛。以科學科中一級的協作為例，雖然該級只有四位科任教師，但校方大力鼓勵整個科組參與，主動在行政安排上加以配合或利便，因此任教其他年級的科學科教師亦能出席多次備課會議。同儕觀課後，支援人員又安排教師在安全、具建設性的氣氛下共同檢討成效、修正設計，並把經驗轉化到其他班別的課堂之中。這種循環模式，提供了良好的互相學習平台。在科學科協作的尾聲，支援人員亦安排了一次成果分享會，透過四位授課教師的課堂錄影片段，與整個科組進行反思及討論，過程中教師的提問及回饋既正面又具批判性，足見科組間的良好關係，以及科組對支援人員的高度信任。科主任及教師均認同這種同儕協作的裨益，並打算繼續推廣共同備課和同儕觀課的文化。

誠然，在推動整體教學提升的同時，亦需要因應教師及科組實踐教學改革的速度及能量，彈性調整改革的進度。以英文科中二級的提升工作為例，在上學期的協作過程中，支援人員觀察到教師的參與稍見被動：在共同備課會議上，教師普遍依賴支援人員的輸入，未見投入，會議後又未見主動承擔教材設計工作；施教過程中，教師機械地按步驟完成每一項備課所得的教學環節，卻未能突顯學習重點，或因應學生的即時反應作出調適，最終實際課堂效果與原來的設計出現頗大偏差。在檢討會上，支援人員得悉教師要追趕課程已感到吃力非常，因而參與協作時盡見疲態。除此之外，支援人員亦反思到部分教師的教學慣性及

對學生英語學習的傳統觀感仍然相當牢固，對於支援人員所引入的新策略有所保留。有見及此，支援人員於協作過程中採取主動角色，除輸入了大量教材設計意念外，亦聚焦於課堂效果跟教師檢討、反思，教師大致認同支援人員所提供的教材及方法有助提升學生學習。

三個學科的「小齒輪」工作同時啟動，點燃了校內為數不少教師在提升教與學上的能量。而為促進有效學與教元素在學校不同層面擴散，在學期結束前，支援人員特意組織了一次校本分享工作坊，邀請參與協作的三科教師與全校教師分享在教學設計、共同備課模式以至科組發展策劃等不同範疇的經驗和體會。教師態度真誠，所表達的內容深刻，備受校長、同事欣賞。這次分享會一方面肯定了參與協作教師的努力和付出，為他們未來的發展增添信心；更重要的是讓全校教師有交流和學習的機會，從而鼓勵大家仿效學習，達到見賢思齊的效果。

(b) 促進中層領導專業發展——過去兩年，支援團隊與學校核心小組着手提升中層教師的質素，以強化其管理、策劃及溝通能力，協助學校自我完善各層面的工作。上學年支援團隊所舉辦的兩次工作坊，讓中層團隊的同工了解自己的角色，本學年則進一步創設平台，鼓勵中層同工開展具體實踐工作，從行動中學習。

支援人員從過往的協作過程中觀察到，校內的科主任一般都具教學熱誠，對課程內容有一定認識及發展意識。但要勝任科組領導的工作，除對科本教學具熱情及能量外，還要巧妙處理科組的人際互動，例如怎樣向組員有效表達要求、如何就教師教學表現給予具建設性的回饋等，這些都需要從實作中細細揣摩、反思。進入協作的第三年，支援人員在三個學科的協作中積極利用大大小小的備課和檢討會議，以及觀課、評課活動，向科主任進行示範及培訓。及至第三年協作尾聲，學校已培養出不少在態度及技巧上具潛質的「種子」教師，能夠在不同學科或工作範疇發揮帶動作用；但如何能使這些「種子」真正生根，過程可以相當漫長，需要靠學校的核心領導持續給予鼓勵和賦權。支援團隊與管理人員回顧學校發展時，亦鼓勵學校利用各種平台擴闊各中層領導的眼光，並鼓勵中層教師多自主、多參與科組以至學校發展的決策工作，加強在科組領導以至學校整體持續發展上的策劃能力，以及勇於

承擔起提升教學質素和課程規劃的監察職能，促進各項計劃的真正落實。表 6.3 總結了 X 中學第三年支援工作的情况。

表 6.3：X 中學第三年支援工作頻次

焦點	形式			
	講座／工作坊	會議	備課	觀課及回饋
學校發展		2		
全面學與教提升	1	1		
中文科教學發展與科組領導提升		2	5	3（教師 12 人）
英文科教學發展與科組領導提升		2	9	6（教師 12 人）
科學科教學發展與科組領導提升		2	7	5（教師 9 人）

## 小 結

X 中學長達三年的發展歷程，大概能充分展示支援團隊於本地中學推動改進的其中一種典型。因着歷史優勢和長時間發展平穩，X 中學的教師團隊未意識到學校有改變的需要，更難言透過改變教學方式延展校內大部分學生的潛力。在此背景下，支援團隊於協作首年主要目的在加深對學校的了解，並按照學校意願開展中、英文科的「小齒輪」項目，爭取學校對支援人員的信任；又適逢學校預備外評的契機，支援團隊協助學校進行全面觀課，與校內全體教員拉開了接觸面，就校內課堂教學質素首度開展較大規模專業對話。縱使如此，支援團隊在支援首年的過程中觀察到，科組領導的能量及教師對改動的預備度尚欠成熟，未足以完全發揮兩個「小齒輪」項目的提升效果。及至支援次年，支援人員重整支援策略，暫緩學科提升工作，好讓有利起動的氣氛及條件有時間醞釀，改以籌辦風險低、顯效快、動員廣的校外全方位學習活動，更廣泛、具體地向教師團隊傳遞改革教學的信息；又開始針對學科領導的問題對症下藥，鞏固校內年青中層領導的角色。支援次年所奠定的良好基礎，為支援團隊於第三年重回學科層面開展「小齒輪」工作提供助力，並藉此培養能承擔學校長遠教學發展的中層領導；縱使各科組的改進速度仍是快慢有別，但支援團隊喜見大部分參與協作的教師開始

願意踏出自己的「安全區」，正面檢視教學效能，且嘗試透過教學協作產生教學上的變化。

對一所長時間穩定、欠缺危機的學校而言，教師對於透過校外協作以達至學校改進的理解及預備度，可能只限於期望透過支援人員為校內出現問題的工作範疇提供一服速治「特效藥」。支援團隊認為，學校要在發展滯緩的狀況中透過校外協作尋求改進，都需要調整教師的起動性和對改進目標的理解，這過程需要時間及機遇。這亦解釋了何以支援團隊花上早段時間，一方面透過實際支援與學校建立相互理解和信任，另一方面尋找或搭建合適的工作平台，終於在校外評核及協作次年的全方位學習活動兩個關鍵時刻過後取得突破，並加快了期後針對不同科組的改進進程。當然，高度支持支援團隊的學校領導、良好的教師團隊關係，以及教師正面的學習態度等，都是學校本身所具備的理想特質，均有利於學校持續改進。

## 二 Y 小學個案

### 學校簡介

Y 小學位於新界北區，前身為一所半日制小學的下午校，在加入「優質學校改進計劃」那年的三年前與上午校分拆，與下午校師生一併遷入同區的新校舍。對這所新學校來說，區內適齡學童人口銳減所帶來的除了是縮班殺校的挑戰外，還有教師流動頻繁的問題。學校加入計劃之時，學校班級數目已縮減至 16 班，幸而該校校長積極開拓生源、爭取額外資源，維持着一支超過 40 人的教師團隊。團隊內多為教學經驗豐富的教師，近七成教齡達 10 年或以上。

區內學校競爭激烈，Y 小學教學團隊上下亦有相當大危機感及改進意識，認同學校須在整體發展、課程及教學上發揮校本特色，並且不斷自我完善，才能在動盪的大環境中穩步發展。在此情況下，學校主動引入「優質學校改進計劃」的支援，期望透過支援團隊的協助達致整體學校改進。在三年協作期內，支援人員以常識科專題研習為重點支援

平台，並採取「以點帶面」方式帶動其他主要學科進行教學改進。支援團隊透過密集而多元化的支援，啟動教師改革意識之餘，亦重點提升校內具潛質教師的領導能量，為學校帶來更長遠、更具效能的學校改進。

## 支援工作及學校發展

### 首年支援工作

Y 小學在還未與上午校分拆前，曾引入「優質學校改進計劃」的支援服務，因此校長已相當認識支援團隊的支援理念及做法，對支援人員亦非常信任，在協作初期已將大部分有關學校發展及自評的重要文件（如外評報告、情意及社交問卷）交予支援人員檢視，讓支援人員對學校的發展現況有初步掌握。支援團隊又於上學期透過訪談、問卷及蹲校對學校進行情勢檢討，搜集資料，以之為與學校制定行動計劃的基線。同時，為建立互信的協作基礎，支援團隊按照學校的意願開展學科提升工作，為日後支援工作提供良好基礎及發展方向。

(a) 透過情勢檢討掌握校內狀況——總結訪談、問卷調查結果，以及學校自評文件所反映的現象，支援人員對學校狀況建立起更深入的理解。整體上，該區生源的劇烈競爭及所衍生的市場機制主導了 Y 小學的發展方式及狀態。面對收生方面的嚴峻挑戰，校長花上不少時間及心力在校外進行學校推廣、招攬新生等工作，而校內大小事務均由副校長、課程統籌主任執行，學校運作亦習慣以行政指令方式上傳下達，並不強調教師身為執行者的主動性及專業判斷。

由於 Y 小學學生的學術表現未算突出，社區人士對學校的觀感一般。學校認為若要增強本身在區內的競爭能力，必須建立具學校特色的課程，以及在學與教層面趕上學界潮流和趨勢。領導層相當着重透過教師專業發展引入新意念、新思維，故經常參與校外講座及交流、進修學習、教師分享會、共同備課會議等，但在重「量」不重「質」的情況下，大部分專業培訓活動所出現的只是程序式分工、非自願性參與；加上欠缺整合及跟進功夫，校內的專業發展活動都顯得藥石亂投，未能

取得預期效果及認受性。另外，收生情況不穩定、學校前景未明，都使 Y 小學教師的流失問題頗嚴重，以致在不同時期不斷有來自不同背景、不同教學年資的新教師加入，這既不利於專業發展，亦影響學與教質素的穩定性；更甚的是，學校因而將科組規劃和發展的重任集中於小部分教師身上，未能培訓出具潛力及承擔意願的中層領導，這對學校的長遠發展極不健康。

據上一周期的外評報告所示，教師的課堂教學效能大有改進空間。校內近七成課堂只獲評兩分或以下，<sup>1</sup> 教師教學模式以單向講授為主，鮮有讓學生自己發掘問題和進行探究。這在情勢檢討中的學生訪談得到印證。但另一方面，教師則傾向把課堂問題歸因於學生本身的因素，認為學生學習被動、對學習缺乏信心和興趣。面對上述有關教學質素的問題，校內並沒有具能量及聲望的領導發揮監察功能和帶導改革。

(b) 選定合適的支援項目以作焦點式發展平台——支援團隊總結以上情勢檢討的觀察，向全體教師匯報，並鼓勵教師團隊對學校發展提出建議。由於教師團隊普遍認同改革的需要，且歡迎與支援團隊協作，所以支援團隊把握機會加快與校內更多教師建立健康、互信的協作關係，隨即回應學校核心小組的訴求，與中、英、數、常四個學科開展協作。於是，針對不同學科教學而舉行的工作坊、會議、共同備課等「小齒輪」工作相繼展開。

根據支援團隊的以往經驗，不少學校領導如 Y 小學一樣，為加速學校發展進程，普遍期望支援團隊能同時在不同學科開展支援工作，以盡快提升教師教學效能。但過往經驗反映這未必能達到學校領導預想的良好效果，原因是當教師未完全了解及接受協作目標和模式時，同時啟動數個支援項目，有可能令教師疲於奔命，甚至對協作產生抗拒。而事實上，就 Y 小學首年協作的情況來說，支援團隊已觀察到不同學科教師對協作的意願有甚大落差，個別科目（如英文科）教師在參與備課的過程中表現被動退縮，可以預視協作的成效相當有限。因此，支援人員決定有策略地進行部署，在協作過程中密切留意教師的反應，避免為教師帶來過重的工作量和壓力，又在各學科的「小齒輪」項目中選定一個最切合學校關注及需要的項目作示範和發展平台，透過活動所得

成效，加強支援團隊與學校的關係和信任，並以此為根基帶動其他項目的發展。

如何從眾多工作項目中選取合適的項目以作焦點式發展平台，是有多方面的考慮。如上文所述，由於面對區內生源緊縮，學校一直尋求方法發展課程及提升教學質素。縱使學校積極推動教師學習、交流，汲取及引入學界新知，但礙於學習欠焦點和欠缺跟進的問題，所引進的新思維、新嘗試均未能帶來正面效果。支援首年上學期，學校提出的其中一個發展範疇是優化高小級別常識科中包括導入學習、外出考察、公開展示成果的一個專題研習課程，並安排課程統籌主任、常識科顧問老師、常識科科主任三位核心人員帶領科任教師一起與支援人員進行協作。其實，自本地教育改革提倡透過各項關鍵項目提升學生共通能力以來，小學普遍對專題研習的期望甚殷，但操作上往往出現只重形式而學習目標拿捏不準確的問題。支援人員與科組檢視以往工作時亦發現，學校一貫採用的設計和實踐方式仍大有進步空間，在訂定研習主題時亦未能善用社區裏豐富的文化歷史資源和設施。因此，支援人員與科組着手探討如何利用專題研習啟動學生主動學習，讓學生透過親身到校外進行探究，學習觀察、篩選、整理和記錄等研習技巧。這一發展除可為教師團隊開展學與教的專業討論，亦善用學校附近的環境作課程發展的背景，突顯學校所關注的「校本特色」。這安排亦合乎支援團隊於Y小學推動支援的考慮。由於專題研習所牽涉的大型活動（如大課、外出考察、成果展示等）往往須動員較多教師，大大多於單一學科「小齒輪」項目所調動的教師人數，這有利於更廣泛傳遞有效教學的理念。支援人員遂決定以此項目為發展焦點，為學校注入改進能量。

考慮到校內教師的工作量已極其繁重，支援人員在這項「小齒輪」項目中採取相對主導的角色。在短短兩個月的籌備期間，支援人員馬不停蹄地訪校 15 次，與教師共同檢視過往的處理方法，重新規劃並設計專題研習課程及教材，示範主持大課技巧，帶領教師檢討活動成果等，以學生實際出現的學習效果說服教師。這協作模式雖然耗費支援團隊較多人力、物力、時間，但協作目的是要令教師認同支援人員是「同行者」，並展示支援項目並非「沒有效能的額外工作」，而是真正能夠

協助學校優化教學效能。在檢討這次專題研習的協作時，參與教師均認同「經歷兩個月的研習，學生展示成果時的認真及創意，令人難以想像。……自己起初懷疑、矮化學生的能力，學生如今的表現確實令人欣賞」（摘自支援人員札記），而更重要是教師從學生學習表現的轉變，逐步反思到改變教學模式的效果，並對學生學習有新的理解：

在支援人員的帶領過程中，老師們是學到東西的。由開會開始，支援人員的樂觀態度已經可以感染我們，因為確實的，要推行一個計劃，不是每位老師都願意的，雖然大家都知道是為學生好，但坦白的說，大家也不能確定是否有成效，大家會有困惑……支援人員〔所帶領〕的專題研習改變了我們過往專題研習的模式，學生很开心。支援人員由開會開始，就已經改變我們的老師，過程是很艱難的，其實我見支援人員都很艱難地帶着我們，但我見老師是慢慢地開放，……是要有專業的意見給我們，才會明白及看得通透，這是很重要的。（摘自 Y 小學課程統籌主任訪談）

教師要把所學在日後課堂中繼續延伸及擴散，當然還視乎教師本身的意願及信心，亦取決於幾位核心人員能否擔當教學領導的角色，對教師自發的嘗試予以推動、肯定和給予具建設性的回饋。這過程需要時間醞釀，以及從不斷實踐中再學習。因此，支援人員與參與教師檢討這項協作時，大力鼓勵教師於下學年延續專題研習的嘗試，亦收到學校肯定的回應。

回顧首年支援工作，在情勢檢討過後，支援團隊幾乎全面滲透到 Y 小學各主要學科。除常識科專題研習外，支援團隊先後與各科領導及科任教師開展了協作的嘗試，雖然各學科的成效有落差，但同樣產生了兩個良好的效果：（1）透過與教師開展專業交流，支援人員對於學生學習狀況及教師教學能量有更確切的掌握；（2）除接受校本支援外，學校亦配合各科發展，增調資源安排課程統籌主任及各科組領導加入「優質學校改進計劃」的跨校專業學習社群進行重點培訓，針對中層的角色及作用傾注改革能量。校本支援與跨校學習平台相互帶動，同時



推動教師專業發展與學校改進。建基於首年協作的良好經驗，學校申請延續支援。而趁暑假開始前，學校邀請支援人員就「學校發展計劃」及「中層管理」主持兩次工作坊，交流教育新趨勢之餘，亦向中層傳遞帶導學校改革及自我完善的信息。表 6.4 總結了 Y 小學首年支援工作的情况。

表 6.4：Y 小學首年支援工作頻次

焦點	形式				
	講座／ 工作坊	會議	備課	觀課及回饋	其他
學校發展	2	2			
情勢檢討	1	1			訪談：2（校長、教師 12 人，學生 23 人，家長 6 人）
中層領導	1	1			
整體學與教	1				
中文科教學發展		2	7	2（教師 21 人）	
英文科教學發展		1	3	3（教師 7 人）	
數學科教學發展	1	1		2（教師 26 人）	
專題研習		3	3		考察：4 大課：5
學生培育	1	4			

## 第二年支援工作

由於首年支援工作建立了良好基礎，支援團隊於次年支援的焦點逐漸明顯，即集中在提升課堂教學及中層管理之上。由於常識科專題研習已成為了學校上下探討教學提升的重要專業發展平台，支援次年的工作繼續以此為焦點協作項目，並針對這「小齒輪」項目進行深化。學校認同上學年的支援效果，把專題研習活動的規模由高小兩級擴展至校內六級，並把活動延長至一連四日，這亦意味着校內全體教師將可透過這機會進行跨學科、跨工作組別的協作，針對有效教學進行討論和

交流。此外，為配合校長向中層教師賦權承責的方針，支援人員透過不同途徑（如講座、個人促導、跨校專業學習社群）培訓校內中層人員，發展其專業帶領的角色，提升其專業知識、能量及信心。由於學校已派出中、英、數三科的核心教師參與跨校專業學習社群，支援團隊決定放緩各學科的支援工作，只對科組提供顧問形式的諮詢。

（a）「小齒輪」項目的延續、深化及擴散——以抽離式課程的形式為全校學生舉行四天的專題研習週，需要動員 Y 小學全體教師，支援團隊不能不改變上學年「手把手式」的密集支援策略，改以成立籌備小組，首先透過共同備課方式重點培育高、中、低年級能量較高的前線教師及中層人員，再安排這些籌備小組成員轉化所學，由他們親自帶領各級前線教師作共同備課，規劃及發展四天校本專題研習課程。這種「分層培訓」（cascade training）模式除了可大大增加培訓對象的人數外，實際上同樣是關注到籌備小組成員的學習過程。要裝備校內中層人員延續及帶領專題研習活動，着眼點絕不限於教師是否掌握籌備學習活動的全套工作程序及知識，而是要理解理念原則，以至提升領導能力。當中所牽涉的技術繁多而複雜（包括外顯的、隱含的），需要教師透過反覆實踐及協作來學習。舉例說，如何帶領同事構思研習主題及活動？如何推動教師自行探索，而非只是實施「另一份教案」？協助教師時應提供多大程度的提示？這些問題大概不可言傳：

你說老師沒有方法嗎？不是的，但如何引導老師肯〔構思〕出這些方法呢？但又不能做得太多，又要有成效，這才是「高手」。（摘自 Y 小學課程統籌主任訪談）

籌備小組人員必須透過觀察支援人員的示範，並從實作中不斷的嘗試、失敗和成功中慢慢反思。從籌備過程中，支援人員喜見幾位籌備小組成員（包括課程統籌主任、常識科主任及科顧問）開始走出自己的「安全區」，承接領導的角色帶領前線教師進行多次試驗活動，其認真態度成功感染其他教師，亦提升其他教師對活動的掌握及參與：

〔支援人員〕與學校進行專題研習週籌備會議。教師的進步很大，能把去年小五級的協作項目，擴散成全校活動；前線教師的參與度大增，從定題到活動設計都甚具水準。其中，三、四級的領導教師最為投入，即使並非理科出身，亦主動進行多次試驗活動，以不斷修正。於教師發展日工作坊上，各組同事匯報活動設計，內容準確、清晰。（摘自支援人員札記）

到第二年，〔支援人員〕慢慢放手讓我們自己做，有多些老師參與，由初十幾個老師，到全校老師，其實都有難度的，不過我不理會呢！因為知道將來是沒有支援的，我很着重這點！到第二年支援人員真的放手，要大家都做這件事〔規劃及構思校本專題研習〕。支援人員的支援更加多，到不同級別的開會過程才最重要。教師建構計劃的過程比去 run〔執行〕更重要，老師自己去 plan〔計劃〕，對自己的理念是否清晰？活動之間如何緊扣？……大家要有共識才會達致最後見到的成果，他們亦表示自己做得不俗呢！（摘自 Y 小學課程統籌主任訪談）

整體來說，經歷兩年的實作，學校在專題研習的發展上有很大進步。各級學生積極參與整個學習過程，能發揮潛能和所長；教師表現認真、投入，願意承擔教學工作，亦表現出團隊精神。由於發展已見成熟，支援人員於是特為學校創設跨校分享機會，讓教師向校外人士分享成功經驗，以進一步提升教師自信。除了安排他校教師到學校觀摩學生學習情況外，當時又適值另一所夥伴小學正籌備到該區進行全方位學習活動，支援人員遂安排 Y 小學五、六年級學生及家長義工擔任導遊進行導賞，Y 小學學生可以運用之前在專題研習所得的知識進行講解，讓兩校師生有交流和互相學習的機會。此外，籌備小組成員受支援人員邀請，在該年度的聯校教師專業發展日中為其他夥伴學校的教師分享籌劃專題研習的心得，這無疑是對學校成果的再一次肯定。

由首年初次接觸及學習，到次年的再行、深化及擴散，Y 小學發展專題研習的經驗為「優質學校改進計劃」推動「小齒輪」工作的進程提供了理想的楷模。事實上，支援團隊從多年推動學校改進的經驗中，

歸納出「賦權教師」為當中非常重要的一環，原因是支援團隊始終有撤出的一天，任何具成效的嘗試都要靠教師自行延續才能夠落地生根。正因如此，支援人員於支援次年便有意識地淡化初期的主導角色，明顯向教師表達逐步賦權的意圖，把「作主的」意識歸還學校教師，這才有望把協作期內的嘗試於校內延續。校內籌備小組成員亦認同這種處理方法對延續工作效能的重要性：

第一年主要是跟着〔支援人員〕做的，會較為清晰，同事間的團隊建立比以前好……到之後的日子，老師親自設計、帶領、檢討，一定能累積經驗，以往我們會給學生準備很多資料，幫學生構思所有東西，但現在我們知道要讓學生發現和發掘，要學生自己作準備，他們的投入性會較高，這是我們的轉變。……在組織籌備小組上，我們〔來年〕有人事變動問題，但仍盡力安排富相關經驗的老師擔當帶領的角色，希望把經驗作擴散。（摘自 Y 小學常識科顧問訪談）

總括而言，支援團隊與 Y 小學共同推動的這「小齒輪」項目能夠取得理想的效能及延續性，關鍵除了是工作項目的定位及目標清晰又切合校情，且有具策略的跨年度部署外，Y 小學亦已具備連串有利條件，包括教師有相當能量及良好學習態度，學校有具號召力及承擔意識的中層人員，學校領導在態度及行政上給予支持及配合等。但長遠來說，支援團隊仍着意進一步把這「小齒輪」項目的效能擴散至日常課堂中，直接惠及學生每一天的學習。

（b）提升中層人員成為帶動改革的力量——隨着「持續發展」、「自我完善」等概念近年在本地學界備受重視，培育學校中層人員以延續學校的改進動力，已成為了學校發展不可或缺的一環，這或可解釋種種針對中層管理的培訓課程何以如此盛行。但支援團隊認為，中層管理人員的專業成長並非一兩次講座或抽離式工作坊便可達成，原因是「人」的成長過程既漫長、複雜又相當個人化，需要多元化的輸入及長時間的促導才能成就。以 Y 小學次年支援的發展歷程為例，對於中層人員的培訓是相當立體的。

承上文，支援團隊在支援首兩年全力協助學校發展專題研習課程，功能上實已遠遠超越「小齒輪」項目的層次。支援人員與幾位核心籌備人員在緊密合作的過程中儼如「啟導者－受教者」（mentor-mentee），透過實踐及反思，支援人員輸入領導所需技巧及專業知識，並強化中層人員推動其他教師作整體學習及改進的意識。支援團隊一直相信「大、小齒輪」工作能夠互相推動，藉「小齒輪」項目為中層人員傾注改革意識及能量，繼而帶動更廣泛的群體進行變革，實際是起着「以點帶面」的效果。校長非常認同透過「小齒輪」項目培訓中層領導的成效，認為有利於學校的長遠發展：

在集體備課中也可見到這情況〔教師的改進〕……尤其是領導方面，〔中層人員〕也感到自己要改變，要將焦點放在同事的成長上，他們起初是摸不着的，雖然知道要做，但不知如何做，到現在由抽象到具體，我見到 work out〔實踐〕的，例如：他們見到成績未如理想時，都能從中分析原因，知道要從哪裏作改進，這是我幾年來見到〔中層〕同事的成長，我覺得好開心，覺得很值得。以往因為人事變動，未能將經驗紮根和變化，其中原因是校長「做晒」〔承擔所有工作〕！……但現在所建構的就是領導不是一個，領導是一個 team〔團隊〕。（摘自 Y 小學校長訪談）

除透過「小齒輪」工作加強中層教師的領導能力外，跨校學習社群這種抽離式培訓亦帶來很大助益。這些由「優質學校改進計劃」所建立及促導的跨校平台，讓來自不同學校的種子教師就不同主題作教學效能的研討和學習。由於參與者的背景、所面對的挑戰相近，學習社群的主題可說是對準參與者的需要而設，令參與者容易產生「過來人」的共鳴。以 Y 小學課程統籌主任所參與的社群為例，便是以提升課程統籌主任的角色及技巧為培訓主題：

起初不太清楚自己的角色，參加了中大〔香港中文大學〕這個計劃之後，上了課程〔課程統籌主任學習社群〕，才知道自己的責任任重道遠，是很重要的，可算是掌握了技巧，如：如何影響別人？先要改變自己，才

能影響別人，此外帶領學校是非常重要的……此外，支援人員讓我知道自己角色的重要性，理解自己的信念，我也覺得自己在這幾年來是有成長的。（摘自 Y 小學課程統籌主任訪談）

獲派出接受培育的 Y 小學中層教師均認同，這種形式的學習並非紙上談兵。原因是教師所汲取的都是其他參與者的「經驗之談」，而另一方面又需把所學帶回學校進行行動研究及試驗，並向其他學校的領導教師分享成果。以專題研習為例，支援首年，課程統籌主任和常識科顧問於學習社群中，受到他校「過來人」分享的成功經驗所啟發，帶着信心將意念落實進行：「當自己學校去做的時候，信心大了，知道有人做過、做得到……由老師自己介紹活動內容是最貼身的……由老師講困難在哪？要避開哪些東西？這些經驗分享其實是好好」（摘自 Y 小學課程統籌主任訪談）。由於成果甚豐，Y 小學負責籌備專題研習的核心人員於支援次年獲邀到學習社群與他校教師分享。分享成功經驗是另一種形式的嘉許，而過程中教師需要反思和概念化（conceptualize）自己的實踐經驗，這亦是培訓教師專業能量的一種方式：

第二年負責分享，自己的信心大了，因為別人邀請自己學校去分享，亦證明他們都認同自己的做法，沒有行錯路，我覺得是一個認同，令校內參與整個計劃的前線教師亦相信自己正在走一條正確的路，我覺得對我們的支持和鼓勵很大……此外，亦提供機會讓我重新建構和思考所分享的工作過程。（摘自 Y 小學常識科顧問訪談）

Y 小學團隊在首兩年支援期間，在「小齒輪」項目的成熟發展及帶動下，開始出現改革教學的意識及氣氛，中層教師亦意識到自己身為領導在推動長遠改進方面的重要角色。時值學校發展周期的最後一年，學校在支援團隊的協助下，共同訂定下一周期的關注事項——「提升中層管理人員的專業領導能力」和「改善教學策略，加強照顧學生的學習差異，以提升學與教成效」。當良好的土壤準備就緒，支援人員認為下一步需要透過不同學科的教學實作，將教師從過去兩年所體驗的

有效教學策略及元素加以轉化，擴散到日常教學上。Y 小學亦同意延續第三年的支援。但與此同時，學校仍然受累於教師流失問題，校內兩位富經驗的主任級教師於暑假離職，對學校發展帶來一定挑戰，這令學校更關注中層隊伍的發展，積極培育新上任的中層領導人才，加強他們在領導科組以至學校整體持續發展上的策劃能力。表 6.5 總結了 Y 小學次年支援工作的情況。

表 6.5：Y 小學次年支援工作頻次

焦點	形式				
	講座／ 工作坊	會議	備課	觀課及回饋	其他
學校發展	4	3			
中層領導	1				
中文科教學發展				1 (教師 1 人)	
數學科教學發展	1				
專題研習	2	4	3	1 (教師 10 人)	跨校交流：2 大課：1
學生培育		1			

### 第三年支援工作

支援工作踏入第三個年頭，在課程統籌主任及常識科核心人員的帶領下，Y 小學的專題研習課程已由校內教師自行承繼發展，支援人員只擔當顧問給予諮詢。即使支援人員撤出這範疇的支援，前兩年的實踐與學習已令教師充滿信心，能夠「以舊帶新」，讓這項目延續發展：

今年〔支援第三年〕，〔校本專題研習〕已變了我們學校的文化，今年〔支援人員〕進一步放手，基本上已沒有再在此範疇上支援我們。但我們的老師又會再主動些，因為我們已習慣了去年的模式，不過當中有些新老師，因為我們仍有老師的流動，慶幸新老師願意接受新事物，可能身邊的老師都會感染到新老師，所以今年推行上都很順利。（摘自 Y 小學課程統籌主任訪談）

又如以下課程統籌主任所反思，專題研習已成功啟動了教師公開討論教學的氣氛，讓校內教師能作專業討論和教學交流，這亦促使支援人員順利進入學校全面觀課，並於下學期與各主要學科合作推動課堂研習以提升教學：

透過專題研習，老師在很多事情上都比以前開放，其實專題研習帶給老師甚麼呢？如何引發學生去學習？我想他們會將這東西放入平日的課堂中，「我如何構思多一點點，令學生有動機去學習。」……他們〔教師們〕會多想如何以學習動機帶動學生，以提升他們的學習成就，我認為他們〔教師們〕能轉移〔專題研習的教學策略及協作文化〕到日常課堂中，例如：平時開放課堂，中大〔中文大學〕今年〔協作第三年〕在學校進行全面觀課，老師都幾開放。（摘自 Y 小學課程統籌主任訪談）

（a）透過觀課全面了解課堂教學的優化方向——支援團隊為配合 Y 小學「提升學與教成效」的關注事項，於上學期協助學校全面觀課，以全面、迅速地探討校內學與教的現況及發展方向。支援團隊為校內 33 位教師進行觀課，並分別就教師個人及科組整體的表現給予回饋及跟進。就觀察所見，校內課堂已建立起良好的常規，大部分學生都願意投入參與課堂活動，部分能力較高的學生亦具備相當豐富的前備知識及良好學習習慣，這些都成為教師提升課堂效能的良好基礎。在教學方面，大部分教師都具豐富課室管理經驗，教學亦流暢。在運用教學策略上，教師團隊則表現出較大差異，尤其在如何拿捏學生的學習特性和興趣，以及運用適切的課堂活動設計延展不同學生的能力；換言之，即在照顧學生學習差異上仍有優化空間，這亦是當刻學校改革教學的主要目標之一。

支援人員又藉此機會培訓科組領導，與課程統籌主任、副校長和科主任等共同參與整個觀課和評課過程，示範評課及向教師回饋的技巧。在觀課過程中，支援人員觀察到部分科主任未能準確判斷課堂質素或教師教學的問題，於評課會議亦未敢提出意見及具建設性的改進建議。



然而，支援人員亦認同，這些技巧都需要在實踐中長時間浸淫和發展，不能一蹴而就，但幸而各位科組領導確認自己的角色，認同需要在日後更多的實踐中慢慢培養專業知識。

(b) 透過課堂研究提升各學科的教學效能——經歷上學期的全面觀課，支援人員於下學期積極與中、英、數、常識科各科組跟進觀課所指出的改進焦點，部署提升工作。學校與支援團隊均同意按科本狀況選定一級學生為對象作初步嘗試，邀請具協作意願的科任教師參與，共同訂定發展目標和教學策略，並進行備課、觀課和反思。支援人員又按照科主任的能力，提供不同程度的支援，期望在協作過程中盡量賦權學科領導，促進其專業成長。支援團隊於不同學科推動課堂研究，過程較首年協作推動「小齒輪」工作時來得暢順。支援人員反思其中原因，認為透過前兩年的緊密合作，支援團隊已與教師建立起正面協作氣氛，亦對校內狀況（教師能量、工作風格、學生水平）有更佳掌握，支援時更能作出調適；加上能及早與核心教師策劃這階段的課堂研究，參與的核心教師已清楚掌握協作目標，並在過程中積極跟進。

以中文科為例，支援人員於支援首年為中文科作密集支援，已觀察到連串影響科組發展的問題，如科主任未能有效與其他教師溝通，以至無法發掘組內的優秀教師，擴散其教學效能；科組又連年於各級引入不同的發展項目（如閱讀計劃、普通話教中文計劃等），在欠缺規畫、統整及疏理的情況下，工作積存，但效果卻無法承傳。基於科組狀況，支援人員未有建議開展大規模協作，只建議科主任釐清課堂研究焦點，選定某年級能量較高的教師進行嘗試。在所選定的四年級中，支援人員與教師以優化學生寫作產出為發展焦點，針對高、中、低能力學生設計教學。過程中，教師與支援人員共同檢視單元設計及工作紙，反思到過往對學生的期望過低，體會到教師只要按學生能力提供不同的輸入和刺激，教得豐富，學生產出的質素便會有所提升。於是在備課過程中，支援人員引導教師提升對學生的期望，並在教師編寫教案的過程中，介紹相關的課堂活動，豐富課堂內容。從觀課所見，教師準備充足，並能從彼此觀摩中互相學習；課後，授課教師亦坦言學生的表現超乎

預期，察覺到學生能力具相當可塑性。另外，支援人員又着意在過程中栽培科主任，與科主任共同參與備課會議及觀課，協助科主任帶領教師討論，提升及確立科主任在帶領科組發展的地位。雖然科主任的表現仍有不少可改進之處（如溝通的軟技巧），但科主任亦認同自己於這次合作過程中有所啟迪。

支援團隊又發現，若具備良好條件，課堂研究的效能足以令整個科組得以擴展。以常識科為例，支援人員與兩位科主任選取四年級課程進行調適，繼而共同籌備教學活動。針對以往備課形式僵化的問題，支援人員帶領教師跳出教科書框框，重新就學生能力訂定不同教學重點和目標，再設計預習任務、導入活動、知識輸入等教學活動。過程中，有見於科組準備充足，支援人員鼓勵科主任公開課堂給科組內所有教師觀課，讓教師在共同經歷上探討教學設計理念和分享經驗。在課後的評課環節，科主任與課程統籌主任負責帶領討論，參與教師都願意表達意見，提供改善建議；負責授課的科主任亦態度開放，願意接受回饋。支援團隊認為科組在過程中體現了共同研習的精神，就學生的學習效果反思教學、互相觀摩，對日後更長遠的發展起了示範作用。

表 6.6 總結了 Y 小學第三年支援工作的情況。總結第三年的發展，Y 小學校長對於學校未來的發展，態度相當正面，認為支援團隊協助學校走上了實踐改進的路途：

表 6.6：Y 小學第三年支援工作頻次

焦點	形式			
	講座／工作坊	會議	備課	觀課及回饋
學校發展		1		
整體學與教提升	1	1		5（教師 45 人）
中文科教學發展		3	1	
英文科教學發展		1	1	1（教師 9 人）
數學科教學發展		1	1	1（教師 10 人）
常識科教學發展		1	3	1（教師 13 人）
專題研習		3	2	

到了此階段，在團隊協作方面，我見到同事之間有互通〔互相溝通〕及包容，例如在專題研習的會議、集體備課的質素中，我見到老師是逐步提升的，由以前只有〔集體備課的〕「名」，到現在大家都感覺到有點子上的進步……現在老師開專題會議，已沒有以前的 hard feeling〔負面感覺〕，我覺得支援人員幫助我們很多，豐富了老師之間的協作文化。我們其實進行集體備課已有 10 多年，希望藉此鞏固年青老師的經歷，讓有經驗老師與年青老師在備課過程中擦出火花，但有個膠着〔的狀態〕就是大家只有「形式」，而沒有「實質」〔的效果〕，大家有這樣東西〔共同備課〕，做了便算數，不求甚解，這其實是浪費時間的。……我很欣賞支援人員其中一個項目是做出來給他們看〔常識科的示範教學〕，令他們覺得 work〔可行〕的，work 的原因是他們看到學生的成果，我相信他們是心服口服的，雖然過程是辛苦的，但最後都 work out〔實踐〕了。（摘自 Y 小學校長訪談）

## 小 結

Y 小學橫跨三年的協作發展歷程，大概能完整地展示支援團隊如何以一個「小齒輪」項目帶動學校整體改革。前文概述 Y 小學的背景，突顯了部分面臨殺校威脅學校對改進的迫切性，教師團隊在危機意識推動下，期望透過校外改革力量為學校帶來改變。這造就了支援團隊於支援首年幾乎全面進入 Y 小學各主要學科及工作範疇進行提升工作。雖然如此，Y 小學以往為發展付出的努力欠缺清晰目標，造成教師極大虛耗，有見及此，支援團隊在眾多工作範疇中選取專題研習為焦點式發展平台，以策劃能配合學校需要的提升工作。經過兩年的起動及深化，專題研習這「小齒輪」項目已發展成熟，過程中支援團隊逐漸淡化主導角色，向教師賦權承責，學校亦順利地自行承擔延續及優化工作。這項目亦大大超出「小齒輪」項目層面的效能，除提升了參與中層教師的能量，亦帶動了普遍教師正視改革教學的需要，為第三年支援時的全面教學提升工作提供了良好基礎。同時，Y 小學的個案亦展示了「優質學校改進計劃」支援的多元化及靈活性；以培訓學校中層人員為例，由主題式講座傳遞知識、校本支援項目帶導實踐，以至跨校學習社群進行

抽離式學習及分享，可謂全方位地為中層人員傾注能量，同時亦支持着 Y 小學各項校本支援項目能夠順利進行。

Y 小學的個案亦正好為支援團隊推動校本支援工作的「可為」和「不可為」立下註腳。「可為」是支援團隊會設法掌握學校情勢，透過多元化及切合校本需要的專業支援，盡力發掘起動、擴散改進能量的機會。「不可為」是學校始終面對收生情況浮動、前景未明以至團隊成員流失的問題，支援團隊對於解決外圍環境因素所帶來的問題亦無妙法。支援團隊相當敬佩那些面對如此艱難情況仍努力不懈尋求改進機會的學校教育工作者，定當與學校同行，時刻肯定及強化校內人員的熱誠，並竭力提供能力範圍內的專業支援，期望學校能持續為學生福祉而努力。

### 三 總結

X 中學及 Y 小學分別長達三年的學校改進個案，展現了「優質學校改進計劃」於學校開展實際支援工作的完整脈絡。透過觀察兩所學校的發展歷程，大概可得出一系列影響支援的關鍵因素。以下詳加討論。

早在支援人員進入學校之前，學校本身對改革的預備度經已決定了支援發展的可能進路。學校本身的發展狀況各有不同，如學校歷史因素、領導思維及管理風格、團隊文化及士氣、教師能量等因素紛紛繁繁，最終累加起來，其影響見之於校內成員有多大程度願意審視現行的環境及行動，並透過改進達到更理想的狀況。X 中學及 Y 小學恰巧是一組相對的例子。X 中學享有歷史優勢且有長期穩定的團隊，由於改變牽涉成本和風險，要游說教師走出「安全區」、改變個人恆常的做法並非易事。這亦解釋了為何支援團隊首年於個別學科的提升工作，因科組內教師欠缺積極性而成效受到限制。Y 小學則在社區人口縮減的外圍環境下，設法提升學校競爭力。正是在這種危機意識下，學校對各項有可能協助學校改進的行動項目大表歡迎，因此選擇在支援首年便向支援人員全面打開校內各工作範疇的門戶，期望透過校外專業能量改變現況。支援團隊面對兩校截然不同的狀態，進路當然各異：X 中學

的處理是先以時間和實際成效換取學校對支援人員的信任及對學校改進的良好期望，伺機回到「小齒輪」層面進行教學提升；Y 小學則是從眾多工作範疇中選定一個具策略性的「小齒輪」項目為平台，予以部署深化、延續，並把效能作更大範圍的擴散。縱使進路不同，支援團隊於兩校進行支援的綱領仍然不離準確掌握學校情勢，在信任基礎上實施切合校本需要的支援。

由此看來，即使支援人員與學校實施類近項目，其目標及展現方式亦會不同。支援人員在不同學校間奔走穿梭，透過不斷實施、檢討及修正，對個別工作項目已積累起相當豐富的經驗，大致掌握其預期效果及施行條件。但當促導學校改進的相同工具在不同學校的發展歷程中使用時，就必須因應學校的發展條件及路徑進行調節。正如 X 中學於支援次年所進行的校外全方位學習活動，以及 Y 小學貫串三年的專題研習活動，項目本身無論在動員規模、實施形式、預期效果方面都非常類近，但從宏觀角度看，這項目對兩校改進歷程所起的作用又大異其趣。支援人員檢討 X 中學首年支援工作過後，判斷教師的協作意願並不足以支持各學科的「小齒輪」工作繼續邁進，便決定繞道而行，把支援次年大部分時間及心力用於籌備校外全方位學習活動，期望與教師團隊建立信任，並更廣泛地以學生學習的實際表現打動教師。但這規模的學習活動，對一般中學密密麻麻的行事曆來說是相當吃力的，因此，當活動出現上述效果以後，支援人員便立即乘勢把支援焦點推移到日常課堂教學的提升上，並沒有着意說服學校重複推行該項目。反觀 Y 小學三年支援的發展進程明顯以專題研習為中軸，這建基於眾多有利因素，包括學校建立具校本特色課程的需要、團隊本身對協作的良好意願等。支援人員透過具策劃的鋪排，容讓這項目超越「小齒輪」層面，「以點帶面」地推動 Y 小學提升其他層面。從以上例子可以理解，支援團隊為何一直視支援學校達至改進是一項沒有成式定例可循的工作，即使用上相同工具，亦當因應學校發展階段判斷「怎麼用」和「為了甚麼」。

最後，兩所學校的支援經驗同樣說明了時間對學校延續改進的重要性。支援團隊在 X 中學推動教學提升，經歷首年對學校情勢的了解後，便撤出學科的支援工作，改以全方位學習活動傳遞改革教學的意識，這

可視為支援團隊觀望守候的時間，及至第三年科組開始醞釀出有利學科提升的條件及氣氛，才回到「小齒輪」項目進行提升。Y 小學專題研習由起動、深化到擴散，同樣需要連續三年的重複演進。支援團隊對學校的支援年期受政府撥款所限，維持於一至兩年不等，但實際要達至具效能並持續的學校改進，從兩所學校的個案看來，所需時間遠多於此。

## 註釋

1. 校外評核中，評核人員對校內教師進行觀課，並以一至四分評定課堂質素，分數依次代表「欠佳」、「尚可」、「良好」及「優異」四個等第。



# 7

## 學校改進經驗的總結

從教育研究的角度看，學校改進雖然非常複雜，但卻有趣又令人鼓舞和嚮往。本章根據「優質學校改進計劃」多年來支援學校的經驗，提出有效推動學校改進的重要因素與策略，並就學校改進工作的發展作出分析和建議。本章分為五節：第一節總論推動學校改進的主要內在條件，並提出這些內在條件之間的關係。第二節探討推動學校改進的策略，首先歸納有效的校外專業支援的特點，然後就不同背景的學校，具體建議推動學校改進的校本策略。為使具體策略更有針對性，還分別就中、小學作出分析，又把香港學校粗略分為收取強、中、弱三類學生的學校，以學生的家庭背景、社經情況及學業水平來劃分。這種分類與香港把中學學生按成績分為三組有共同之處，三組各佔三分之一，而學校亦粗分為收取不同組別學生的三類學校。第三節探討學校共力的建設，提出建立一隊具反思態度和追求上進的學校團隊以抗衡具摧毀性的競爭文化。第四節評論教育政策與學校改進的關係。第五節提出香港的學校改進計劃及學校支援已發展至第四階段，特色是更積極地以學校間組成的網絡推動學校改進與教師專業發展，使學校網絡與協作成為學校改進和教育改革的中心議題。本節亦描繪本地不同層面的學校網絡協作形式，當中重點剖析商業機構、大學與學校三方協作的新發展。最後就全面學校改進工作的發展作總結與反思。

### 第一節 促進學校改進的內在條件

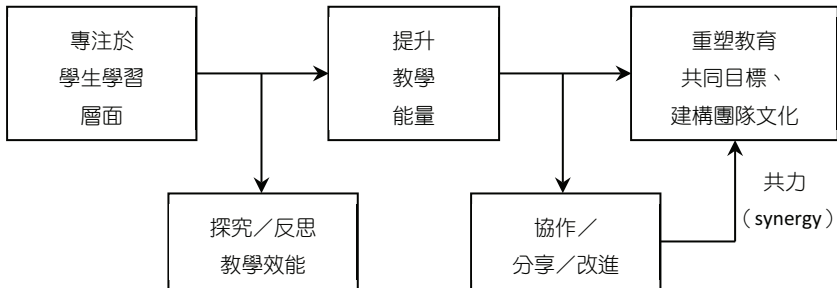
進行學校改進的一個重要理念，是希望學生在學習過程中，身處於不停持續上進的學習型組織（Senge, 1990），並受教於一群不斷自我改進和反思的教師。支援人員可以燃起教師團隊對學校改進的關注，



營造有利學校改進的文化，加強教師的專業能量。不過，這些成果對長遠的學校改進歷程而言，只能起「起動」、「刺激」、「賦權」的作用。學校的長遠發展必須仰賴學校內在的動力去推動，延續改革的精神，並持續、實在地把理念落實到行動之中。

因此，支援團隊在協作期間，特別着重加強學校的內在改進動力。圖 7.1 展示了促進學校改進的主要「內在」條件，包括專注於學生的有效學習、注重校內教師的能量發展、建構教育共同目標及核心價值。本書第 4 章第二節談及本地學校支援工作的理念和策略時，已就學校內在動力的重要性作出論述，並指出這些內在條件與推動學校持續改進的關係。以下再從推動學校持續改進的角度，就其中內容加以分析。

圖 7.1：促進學校改進的主要內在條件



首先，學校改進要專注於學生的有效學習上，重視學習層面。管理架構的改善、訓輔制度的建立，以至校風的培育等，都能令學校持續改進，但盡快把改進的重點集中於「學生學得有效、教師教得有效」上最能令學校改進。有效的學習要重視學生的學習特性（包括年紀、心智、學習風格和習慣、前備知識等），以及所學知識和概念的性質，並要針對這些特質設計教學策略。而施教者亦要在教學過程中引導學生不斷參與學習，並能隨機應變，調校內容的深度、教學環節的長短等，因應學生的學習難點給予回饋。「有效學習」的意義在於使學生對學習有動機、擁有感、歸屬感和滿足感，並時常探究、反思和回味學習經驗。

「有效學習」是一套從「學生學習」出發的教學，課程設計以學生生活體驗為主，在策略上要有令教學產生長遠而有效改變的過程。當中提出的一個原則是要對學生有高度和正面的期望，所以教學活動設計要多元和富挑戰性；教學過程亦着重以學生為本，讓學生從參與和體驗之中建構知識。

在教育及課程改革的浪潮下，坊間出現不少「流行」、「獲提倡」、「備受關注」的教學策略和行動計劃。不過，學校必須明白，「引入坊間流行策略」與「學生在學習上有所得着」之間並沒有必然的因果關係。因為教學過程牽涉很多變動因素，如果單純「借用」或「模仿」某所學校的成功策略置於另一所學校中推行，未必同樣令學生在學習上有所得着。換言之，如果只是在制度或形式上引入某類課程或活動，而沒有充分考慮是否配合校情（例如教師的教學能量與風格、學生的學習基礎、設施配套等），亦沒有實際檢視實踐效果，一般很難獲得成效。真正有助學生學習的行動計劃，是在學生的現有基礎上作系統的整理和設計，「借用」或「模仿」式的行動計劃只可看作可供共同體驗和討論的嘗試，所以蕪雜的行動計劃是弊多於利的。因此，學校改進要更加重視釐清「有效學習」的觀念，並在推行、訂定評核模式和標準等方面加以配合。除在課堂教學層面進行革新之外，學校的環境設施、裝置都需要環繞學習，使校園充滿良好的學習氣氛。

第二個促進學校改進的條件，是要注重校內教師能量的發展。教師能量包括性格、態度、對學生的觀念、對教育的信念和對教學的專業認知等多方面。提升教師教學能量涉及個人學習與組織學習兩個層面。在教師個人層面而言，隨着世界對社會人才要求的改變，教師個人的技能、知識和對教育理想的取向都不能囿於初為人師的那個時期，校內教師能不斷追尋知識、終身學習、堅持上進，是學校持續改進的必然條件。毫無疑問，教師的能量和課堂教學質素是影響教學效能的重要因素，不過，如果教師不常常懷着「學生學習失效與我關係最大」的自我反思態度，則很難構思出有效而適合學生的教學策略。教師個人的專業提升固然重要，但另一方面，如何使學校成為專業學習型組織應是教育機構內各持份者所共同追求的願景。學習型組織應有以下特徵：

教師團隊內常有教學策略及學生學習的對話和反思；成員之間有分享教學策略的機會，以及共同協作解決困難的平台；同儕協作、共同參與及分擔工作成為習慣。傳統上，由於任教學科或功能組別的身分，形成了組別之間的隔閡以至於單打獨鬥的工作形式，但這已不合時宜。教師的發展必須從學生及學校的整體利益出發，不能只着眼於教師個人層面及科組本身利益。教師的專業發展進程跟擔任教師的年期長短沒有必然關係，主要還是因個人、團隊和學校而異。教師需要志同道合的同事共同努力和互相激勵，亦需有空間進行工作，從互相提升之中達至整體教師專業發展。

第三個促進學校改進的內在條件，是要與校內教師建構對教育的共同目標及核心價值。要令這個條件成熟，學校必須在領導層面、文化層面、價值觀層面作出配合。在領導層面，學校要有轉化型的領導，使能賦權同事，並建立鼓勵、協調、合作的氣氛。在文化層面，學校要建立探究機制並培養反思態度，使團隊能不斷求進。在價值觀層面，學校要經常反思及重塑教育使命，使之成為引領學校發展的目標，並在學校改進的過程中秉持專業道德。

這裏可以再探討校長在團結教師團隊與領導學校建立共同目標的角色。香港學校的校長一般都是教師出身，由主任或副校長晉升，而且很多都只曾在一所學校或同一辦學團體所屬的學校服務。他們在理解學校的日常運作上可能沒有很大問題，但在教育的視野上則會受本身的強項所限制。例如，長於訓導的教師成為校長後，會以執行紀律訓導為核心價值；善於本科教學的教師常昧於發揮學生的多元潛能；慣於處理學校行政管理系統運作的教師又只以資訊科技或有秩序處理辦公室運作而自豪，對學校教育的核心價值和長遠目標因而亦日漸模糊。在一些宗教信仰較為濃厚的學校，某些理想價值相對上較易凝聚共識，否則，學校漸漸會失去方向，變得無所適從或隨波逐流。

隨着近年愈來愈多教師和校長追求在教育範疇上較高的學位，很多培訓課程亦提升了領導的視野和理解，不少領導都能以較宏觀的角度思考學校發展。但礙於校內已有一套行事方式，積習甚深，很多教師和校長都不願處理人事糾紛和磨擦，大多採取以不變應萬變的策略而漸趨

因循。有識的領導與基層距離漸遠，把責任都歸咎於缺乏可託付重任的教師；弱勢領導亦不願面對弱點，逃避現實，不願反映危機，只能見步行步、減少出錯。學校的領導模式雖可分為行政型（transactional）、教學型（instructional）、轉化型（transformational）、解難型（problem-solving）等等（Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999），但究竟甚麼方式適合領導哪種學校亦沒有一套方程式。所以單純借用外來觀念或研究而以為某一類型的領導最適合學校發展，是不切實際的。

總的來說，學校領導必須要有高遠的教育理想及使命，並秉持專業道德。學校領導亦需要有危機感。所謂「危機感」，不單是個別學校的生存問題，亦包括教育工作者是否能看到世界對學生能力要求的轉變，而在課程和學生的培育上有所配合的問題。領導要準備面對和解決某些人事上的轉變，因應情況變換團隊成員的組合，並要令新組合融入學校的價值觀，學校才會進步。而就領導模式而言，轉化型的領導最適合令學校成為學習型組織，但在某些行政規章制度都呈混亂狀態的學校，行政式、較強勢的領導（如下達明確指令和清晰要求等）是必須的。除此之外，領導的個人魅力亦相當重要，要具備能「服眾」的風範。如能加上辦學團體、校董會及校監對學校教育有豐富而準確的認識，並關注及全力支持學校的發展，就會成為學校改進的極大助力。

歸納而言，專注於學生的學習層面是學校改進的重要內在條件，而當教師團隊積極探討如何優化學生學習經驗和提升學習效能，過程中的反覆探究和反思，同時為教師提供了專業發展的平台，有助提升教師的教學能量。而教師團隊為提升學與教效能，持續互相協作、分享經驗、共同改進教學，在協作和溝通之中逐漸建立對學校核心教育目標的共識，使教師團隊可以朝共同目標努力，並加強團隊文化。教師的共同協作文化同時亦加強了團隊共力，這是推動學校持續改進的重要力量。

除以上三個主要內在條件外，還有其他較次要的條件，包括學校的大小、支援上的配套措施、資源分配方式及社經狀況等，都關係着學校的長遠發展。而整個教育制度的因素（如學位分配機制、統一考核等），都有機會嚴重影響學校的專業自主及自我完善的良好意願，甚至破壞很多促進學校持續改進的條件。不過這些因素都非學校「內在」成員

所能控制，學校的挑戰在於需要對系統和客觀環境帶來的問題有共識，凝聚共同目標，上下一心面對難題。

## 第二節 推動學校改進的策略

### 一 推動學校改進的關鍵：校外專業支援

現時學校所接觸的專業支援雖然有不同形式和重點，但是其效果大抵都建基於支援人員的質素，以及實際所能提供的助力是否對應學校的需要。本書第 4 章第六節中已特別就支援人員的角色及作用作詳細分析。外援能否掌握學校情勢和針對學校需要、對學校的「強弱機危」分析是否準確、是否獲學校信任等，都是關鍵因素。然而，從經驗所見，正面的效果都只能在全面而持續的夥伴關係中出現。現時，學校大多數外來支援都是短暫的、「一次過式」的，甚至只能舉辦一次短短的講座，邀請某課題的專家或某「有成」的學校作介紹，卻不理解任何成功的嘗試都需要有堅實的知識基礎和相當多的實踐試驗才可作轉移，並需要學校團隊作跟進學習，效果才能顯現。

所以，支援的深度與廣度是重要的。一般而言，外來支援會在教師發展日舉辦多元化的培訓活動、提供教學套件，以及促進反思和自我完善等，以協助學校改進。這些支援方式雖有不同焦點和作用，但亦有其限制。教師發展日是以講座或工作坊形式介紹各種教育新理念，這絕對有助擴闊教師視野，而教師亦能從中各取所需。不過，即使講座或工作坊很出色，學校教師亦感到講者有新意、內容不沉悶，但仍會抱着「講者才能做到」、「你說你的，我只能做我的，因為條件不同嘛」的不以為然心態，真正落實或嘗試的動機普遍不高。至於提供教學套件的形式，學校教師對外來支援所提供的教學套件或程式最有興趣，尤其是因課程改革或學科需要而設計的教學方法及教學活動。但假如沒有內化教學套件的精神而盲目轉移，或沒有調適內容和探究效能而胡亂套用，實弊多於利。因有現成套件可用，教師反而被「去技術化」(deskilling)，不從自己學生的學習角度調適及設計教材。這些套件或策略的借用只能

視為讓校內教師有共同經歷和體驗的平台，試驗後一定要視乎校內情況而轉化，不宜直接套用。因此，外援能否理解學校狀況而集中把課程設計與教學效能掛勾，並調適至適合該校，亦是極為重要的。

歸根究柢，學校的持續改進需要由校內動力支持，所以着重協助學校持續發展的外來支援，會從加強學校內在動力的角度協助學校發展出整體反思、自我探究及改進的文化，有策略地強化有利學校改進的內在條件。回應本章第一節提出的三個促進學校改進的主要內在條件，有效的專業支援與夥伴協作致力推動學校三方面的轉變：（1）學校領導和學校文化的轉變，使學校成為令持份者有團體歸屬、同儕情誼，並能發揮和展現個人才能的地方，經常反思教育使命；同時在學校建立自我檢討、自我完善、注重溝通、尋求共識和擁抱共同使命的組織文化。（2）加強教師間的專業交流，增進教師專業能量，發展學習型組織。（3）專注於學生學習層面，為學生創造有效學習的經驗。整全式學校改進計劃的理念正是藉着為學校提供不同層面的支援，從多方面加強學校的內在動力，讓學校在協作關係完結後亦有力量持續改進。這種支援模式的影響力遍及學與教、學校文化，以至學校管理的層面，牽涉面相對較廣，而且亦較深入，不但超越了技術層面的改變，更帶動理念和文化上的轉變。

至於支援效果與作用，教師的個人成長往往比學校的整體改進能在較短時間出現，這個變化在積極與支援人員協作的核心教師身上尤其明顯。例如，近年中學教師對通識教育科的支援甚為殷切，部分學校在協作期間，於課程理念、備課質素、教學技巧、反思質素等都有明顯的突破。這種焦點式、「小齒輪式」改進在第一組別學校尤其容易為教師接受，亦容易看到成果。因為第一組別學校學生的課堂秩序良好，接收信息能力高，對新課程、新學科的知識及考核要求都有渴求，假如教師備課充足、教學有新意，就能令學生產生好感。不過，若要把一項焦點式發展的成果或影響力帶動全面學校改進，所需的過程時間比教師個人成長的時間更長；況且，影響學校改進成效的因素很多，包括：校長的帶領，團隊的共識，期間有否大量人事流動（特別是校長及核心成員），是否有方法照顧、疏導及處理不大認同改革路向的同事等等。因此，

支援人員在提升學校核心成員(特別是管理層)個人知識和技能的同時，更重視營造有利改革的環境，使教師的教學能量得以盡量釋放。例如支援人員會有計劃地把具備能量的教師推到最前線，在協作期間與科組領導積極配合，安排一同協作的教師在校內、校外分享，這其實是讓教師在分享過程中有機會釐清理念、沉澱成功經驗、鞏固信心，以建立持續發展的動力。此外，校內分享亦能帶動科組內同工的專業對話，從而慢慢建立協作文化，發揮學習型組織的團隊精神。有質素、經細心部署的「小齒輪」支援項目並非只是件工式的支援，而是以鼓勵技術轉移及內化發展為目標，以提升教師個人能量，進而推動學校整體改進。

專業支援的持續性亦是關鍵。在一些學業成績已相當好的學校，教師不易理解新課程或意念對學生成長有何更重大的意義，故此不大接受外來支援。早期的協作可能舉步維艱，但如果外來支援是有質素的，並在與校內教師交往的過程中獲取其信任，而教師亦看到改進工作有佳績，尤其是改進工作令學生在學習技巧及個人成長上取得效果時，則往後的支援工作會暢順得多。這裏特別指出，在「優質學校改進計劃」的工作中，大學的支援人員與學校校長及教師建立「三信」（信任、信心、信念）雖然相當困難，但卻極為重要。支援人員的策略、經驗、學養固然重要，但他們對教育的熱誠、堅毅和感染力，以及不怕挑戰的特質更能令前線教師動容和改變。雖然每位支援人員會從不同的切入點提供支援，但他們都有共同的教育信念。

無論專業支援來自哪類機構或組織，合作都應該是建立在平等互信的基礎上。身為專業、負責任的支援人員，態度要「不亢不卑」，講解要「不疾不徐，能放能收」，提供建議時要「有理有據」，結合學術理論與實踐經驗，所有判斷都具專業道德，對某些政策或策略有「有為有不為」的判斷，才得到專業上的認同。

## 二 校本改進策略

不少研究都指出，接收不同學能學生的學校，教師面對的挑戰各有不同。不同背景、形態和文化的學校所面對的情況不同，進行學校改進

時亦應有不同的側重點，有不同的針對性改進策略。中學和小學在學生組合、教學要求、教師團隊組合等方面都有很大分別，在發展歷程中自然有不同的關注焦點，值得分別深入分析。而由於香港的中學是以收生成績分為三個組別，各類學校會因學生特性不同、發展條件不同而有不同的發展重點。以下根據「優質學校改進計劃」與不同特性的學校進行學校改進的實踐經驗，分別分析中、小學的校本改進策略，按各類學校的獨特背景因素，探討如何在學校領導模式、教學策略、教師能量發展、學校文化等範疇進行發展。當中，有關中學的分析又再以弱勢中學、中等中學及強勢中學三類逐一探討。

事實上，各類學校雖然各有特別之處，但人事紛爭最令人氣餒，而大部分紛爭皆因個人利益（包括課擔及其他職務）或職位升遷而觸發。與任何商業或其他機構一樣，人性的弱點在學校同樣出現，包括親權、弄權、偏見、偏心、隱瞞過失等，若沒有公平、公開、更有效及共同認可的資源分配方式，大大小小的內耗和紛爭行為將會嚴重影響學生的學習。要真正解決問題，必須有能凝聚全體教師的教育理念，並有一群能堅持教育核心價值的教師團隊。在追求卓越的同時，堅持專業道德才是優秀領導的不二法門。

## 弱勢中學

弱勢學校的出現是有歷史原因的，這與學生的家庭背景、社經情況，以及學校所處區域，以至辦學團體的規模和魄力等都有關。除了領導及教學上的原因外，其他外在因素都是不受控制的，而最具傷害性的是，制度上很多學校一定會收收到弱勢學生，但資源分配卻不與收生水平掛勾。積極性分歧措施在資源分配和學校的組別分配制度上是不成比例的，而教育持份者（尤其是家長）卻對學校的「標籤」牢不可破，造成強者愈強、弱者愈弱的現象。以下的改進策略，其實受制於政策和制度上的「金剛箍」，假如再加上校內領導的喜好而導致嚴重的人事紛爭，改進將會是極端緩慢的。

不少研究都指出，以教導弱勢學生為主的學校所面對的挑戰較多，



教學難度相對較大，教師亦容易有挫敗感和無助感（Ho & Leung, 2002; Ho, Leung, & Fung, 2003; Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004; West, Ainscow, & Stanford, 2005）。大部分弱勢學校的學生在學習上都長期缺乏成功經驗，在惡劣的家庭背景下感到沮喪和退縮。學業水平極低的學生多因情緒和極度惡劣的家庭背景（包括暴力家庭、罪案家庭、「無」家庭）而逃避學習，更使弱勢學校的教師疲於奔命，舉步維艱，往往在一段時間的奮鬥後便產生強烈的無力無助感，變得消極而低沉，亦變成「習得無助」（learned helplessness）的一群。要恢復教師信心，學校需要有新氣象、新期望和新資源。

以下的改進策略只是整體建議，由於每所學校的教師團隊條件各有不同，因此需要針對學校的強弱項而調校。

### 引入新的領導風格，團結團隊

在弱勢學校，很多時都需要轉換新領導或引入新風格，重整士氣，讓學校成員對學校抱有期望，共同邁向目標。領導應該提出較清晰明確的指引和要求，尤其要有針對學校教育的核心價值，並團結大部分同事於核心價值之內。很多時，在舊校出現新校長是學校改進的最重要轉機，因為大多數舊式辦學團體在作風、領導和人事處理上都存在矛盾和紛爭，引入新的領導風格有機會帶來新氣象。

### 以立竿見影的行動計劃建立變革的氣氛和能量

弱勢學校學生的行為及學習問題嚴重，假如長期找不到方法處理或各師各法，都會令教師沮喪，在處理很多基本問題時只會得過且過。因此，初期可以集中於一些全「民」皆兵、立竿見影式的行動計劃，過程中着重讓全體教師同時參與、執行，使能在短期內看到成效，才可重建共識、感到有希望而恢復信心。這些行動計劃要與學校的核心價值吻合，例如回應儀容服飾或其他紀律問題的訓輔政策、「收家課」政策等。不過，在此之後，亦須真正探究這些行動計劃是否有效和有意義，例如：家課的形式、價值及趣味性等是否能令學生有主動學習的動機？

這類行動計劃要好好部署，只許成功；勞而無功或不能貫徹到底的行動計劃，只會更加打擊有心改進學校的教師的意志。

### 以一校多制促成新舊過渡

以收取弱勢學生的中學來說，可以藉着實行一校兩制或多制，促成新舊過渡。其中一制是照舊處理高中年級的學生，先在改善某科學業成績的小環節上着手。這應是一般任教高年級的教師能處理的行動，包括：分析公開試成績，準確掌握學生的階段性成績，針對學習難點而重新設計課堂教學、課業及評核方法等。另外一制是集中處理新入校的中一同學，盡早令同學投入學校、愛上學校。期望能以三年至六年時間，令學校耳目一新。因此，這個重要的策略既要特別重視亦須小心處理。

新的制度要從新入學的中一同學的導入課程開始。常見的導入課程都環繞兩大主項：一是「補底」式的，以補課形式提升學生學業水平；二是以輔導為主的溝通活動，一方面讓學生對學校有所認識，另一方面亦想盡快改善學生水平，方便正式的課堂教學。這些想法，本來都很有意思，但導入課程如不能與學校的學習配合並改變教師的教學範式，其實是沒有甚麼真正效果的。因此，暑期導入課程與班級經營的理念要貫串，學校的正式課程要延續導入課程的優點及精神，甚至在最初半年實施特別課程（special program），上課時間表亦應加以調整。如果這些特別設計的課程有效，就要讓特別課程「正規化」，而對那些沒有效能的傳統「正規課程」，便要作出重大改變。

為新同學設計導入課程有若干重要原則：

1. 按學生的背景和成長經歷，度身設計適合的導入課程。導入課程不一定要「教」，反而要「聽」。如建立新同學的資料庫，讓教師全面掌握學生的學業、家庭、性向、興趣等資料，以及新同學在小學感到自豪和成功的黃金歲月、最恐懼及最受委屈的事件、對學校及教師的期望、自己的目標等等。這樣，才真真正正有足夠的知識基礎，按學生的成長經驗設計導入課程、正規與非正規課程、

輔導策略與課外活動等。一直以來，學校的所有課程都是有結構和有框框的，正規課程就是官方建議、書商提供的課本，依書直說；非正規課程就是一定數量的課外活動，強迫或鼓勵學生選擇，兩者都沒有真正就學生的成長經歷而設計。學校課程只是一個「模」，把不同型態的「半製成品」或「原料」倒入模中，把熔不進「模」中或「三尖八角」的成品剔除（reject）、抽出來就是。這種倒模式學習和相關的教學方式，在不同等級組別的學校都一樣。現在這種方式在大部分收到弱勢學生的學校已經行不通，為甚麼這些觀念仍不徹底改變呢？新高中課程實施後，學生會在同一學校學習六年，如再不在學生的現有學習基礎上設計教學，以照顧學習差異，教與學都像「拉牛上樹」，是不會有成效的。

2. 透過導入課程讓學生盡早適應學校的生活和文化。對收取第三組別學生的學校來說，導入課程不是要留着「報到」的學生、怕他們轉校，亦不是只提供一些體驗學習，如團隊溝通合作活動或球類遊戲，而是要在課程學習上讓學生體會教師的關懷及要求、學校的文化特色等；同時亦讓教師盡早與學生建立關係，為正式入學作好教學準備。因此，導入課程不是幾位被分配「做」導入課程的教師的責任，其實是學校最重要和最關鍵的改進策略，全體教師都要有「共識」，而負責首先教導這批新同學的教師更應主力設計及主持導入課程。至於導入課程應於暑假期間還是新學年開學時才開始，則可視學校的個別情況彈性處理。
3. 為學生建立新形象。為學生建立新形象有很多方法，例如轉換校服或增加某些標誌，甚至掛上名牌，可以令學生有與別不同的感覺，目的是要讓新同學恢復自信。教師更可特別多垂詢學生的困難和憂慮，甚至可要求同學每天說一個愉悅的學習經驗或記一件令他們感到受關顧的小事等等。能隨時說出學生的名字，而學生又不害怕說出名字，會是個很好的開始。
4. 導入課程與正規課程的銜接要暢順。一般而言，我們大多容忍所謂非正規課程的混亂，但到正規課程時要求便截然不同，每位同學都要正襟危坐，貫徹「老師講、學生聽」的學習方式。這種思維方式

是否要改變一下，所關心的是：究竟正規課程在教學方法上是否平面而單向？教師的教學態度和策略是否能讓學生投入而有參與感、有互動等？導入課程的混亂是否因為常規未能建立、嚴寬未必有度呢？尤其是當照顧弱勢學生的課程有多種要求自我表達、相互溝通、合作討論的活動時，常規的建立極之需要。

### 加強關愛氣氛，讓學生愛上學校

在學校文化方面，宜加強關愛氣氛，讓學生愛上學校、感受到教師和同學對自己的關顧，培養學生對同學、對教師、對學校的感情。例如可以強化班級經營的工作，或透過不同的學校活動及共同經歷，豐富學生的校園生活，加強學生的歸屬感，建立健康的師生、生生關係。另外，要全力保護新同學，讓他們有安全感，但亦透過班組及級組經營，使他們對學校、對同學及對自己有所承擔。要讓弱勢學生在新環境下重拾自信及有正向思維，學校需要不停宣傳核心價值。令孤立、悲觀、在學業上長期感覺失敗的學生重燃學習動機，建立團隊感、參與感和投入感，是鼓勵學習的基本條件；學生要不斷得到鼓勵、欣賞和幫助，學習動機才有機會延續。

### 讓學生重拾學習信心和動機，製造豐富的學習環境

能力和基礎較弱的學生由於前備知識較薄弱，生活經驗比較零散，所以學習新知識時比較困難，亦較容易因為跟不上進度而選擇放棄。如果學生在學習上的困難沒有即時處理，在長期的失敗經驗打擊下，會慢慢對學習失去信心和興趣，甚至逃避學習。這個問題在英文科尤其嚴重。在學校裏，小部分心理及／或生理上有偏差行為的學生是必然會出現的。對他們來說，即使教師竭盡全盤精力和心血，他們亦難以在短時間內有大改變。然而，在教學上持放棄態度及把負面情緒投射到所有學生的學習上，則並非專業而有道德的教師所為。

對學生要有要求、有期望，在關愛之餘更要讓學生在學習上有成就感。如果為了遷就學生能力而過分淺化學習內容或降低要求，反而會令

學習失去挑戰性和成功感，未必能吸引學生學習。幫助弱勢學生有效學習的關鍵，在於要有適當要求、教得豐富（*teach rich*）和給予充足的輸入（*input*），一方面逐步提升學生的基礎能力，另一方面重燃他們的學習信心和興趣。課程設計及教學內容都需要建基於學生的已有知識基礎上，不要「矮化」學生，學生的學習動機才會恢復。同時，課堂上的學習常規需要建立，教師個人的教學質素和態度對弱勢學生特別重要。

在課程設計方面，為弱勢學生制定主要學習範疇的基本核心課程已是不可或缺，其餘的則可以放膽選取幾個值得探究的主題，例如十多個生活化、社會化、有深度、有解難過程的「為甚麼」（比如「為甚麼天空是藍色的？」「為甚麼大部分容器都是圓形的？」「為甚麼提示危險的標誌多為紅色的？」），這已有足夠的學習元素了。只為減少內容而進行的課程剪裁，或沒有探究教育目標及效能的課程統整，都是浪費力氣的行為。在理念上，「校本」課程設計一定是對的，不過在現有的師生比例、上課時數及方式，以及設計課程所需的專業知識及教育理念上，要求前線教師設計優質的校本課程以使學生「學得到」是不切實際的。剪裁課程已經行之多年，其成功之處一定不是課程內容的刪減或裁剪，而是在共同設計課程中檢視和探究學習失效的原因。設計「恰當」的課程以配合學生程度只是其中一環，更重要的是要知道在教導及學習課程內容時教師的態度及策略、學生的動機和反應。因此，以為課程過多過深而進行東拼西湊式的內容重整，卻仍然採用同一種傳統方式教授，學習只會繼續無效。

在學習方面，需要加強掌握主要科目的「有效學習」。例如以通達學習模式（*Bloom, 1976, 1978*）起步，實行類似「成功教育」的「低、小、多、快」（低起點、小步子、多活動、快回饋）原則（*劉京海, 1993*），務求讓學生取得在學習上的成功經驗。可惜，不是每個學科都能很有系統地把知識內容分成階段及以行為目標方式設計，亦非一定可以依足「學習→評核→回饋→再學習」的流程，最重要的觀念是可貫徹這種學習精神，讓學生有「小步子」成功的喜悅，而教師亦有鍥而不捨的「不放棄」精神。

語文學習應以「不斷參與式」(engaged in learning)學習、合作學習(Johnson, Johnson, & Holubec, 1994)和小組學習為重心,讓學生「不斷」有機會參與;多稱讚、少打擊,再設計具趣味性的活動及利用多元感官學習。這裏多提一點英語教學的問題。很多只在專業中產階層及富裕家庭才擁有的英語學習優勢,包括有資源購買大量閱讀讀本、玩具、電腦,及有其他家庭支援如父母親友的英語水平、補習老師等,在弱勢家庭中幾乎完全不可能出現。因此,很多英語學習的建議目標及策略只適合有足夠家庭支援的學生,例如閱讀環境、讀本數量,甚至在家「多閱讀、多看英語電視」之類的策略,對弱勢兒童已是遙不可及的要求。不符學生成長經歷及情況的教學策略自然失效,沒「家教」的孩子,只能在課堂上點點滴滴的學。

對這類孩子來說,教師的熱誠、投入和耐性是一切學習成功的基礎。讓學生有大量機會在課堂上說英語是重要的,而且不停鼓勵,不斷利用多元感官的新刺激鼓勵多說英語。所以,教學設計既要有「低、小、多、快」式的課業學習,以令學生有成功感,更須要求學生「段落式」、「情境式」的說和讀,而不是單字式或是非式的答問。

「水過鴨背」、趕課程的學習已經使很多學生的學習失效,在語文學習上,「甚麼年紀、甚麼年級一定要學哪些內容」的做法完全不合理。教學失效的根源就在「趕課程」、「沒有足夠時間教」的教師觀念和態度上給隱蔽了。部分教師輕易地把教學失效委過於學生的學習能力,或說不符課程要求,而不是考慮學生在他們的基礎上應該「學甚麼」和是否「學得到」,這些觀念是需要扭轉的。

相比之下,體驗式學習比較活潑、靈活,能吸引弱勢學生的學習興趣,因此可多設計全方位學習、戶外學習、主題學習等,讓學生透過親身體驗,投入學習。至於專題研習,能做則做,但不需要全體學生一起做。事實上,這類研習所要求的能力及學習習慣,在現階段仍不成熟,尤其對弱勢學生來說,體驗學習反而值得推廣。從實地體驗中學習,結合觀察、感覺而掌握語文學習(如寫作活動),從參與過程中產生延續學習的動機等等,弱勢學生因此而有增廣見識、拓闊視野的機會。家庭背景差的學生會極為珍惜這些機會。

除了關注課堂教學的質素，學校亦可以在校園的不同地點製造學習情境。校園及壁報板不單是展示通告和宣傳品的地方，還可以是令學生有學習、有感覺的地方；每個樓層都可以有學習的主題，每一根柱都可以有學生學習的笑臉，每間課室內外都可以展示學生的個人創作或習作。無論習作達到甚麼水平，都是他們展示自己所學所知的「成功」點。這些地點還可以不停更替學生作品，使學生不停受到「學習」和「表現」的刺激。上述討論的很多教學策略亦適合中等以上水平的學生。

### 改變評核模式

中、英、數等主要科目仍可以傳統的紙筆評核為主，但可考慮以兩套評核或兩份考卷的形式處理學生的個別差異問題。假如評核模式改變，學校需要向家長及學生解釋改變的原因，以釋除他們的負面情緒或疑慮，因為專業知識及公平開放的態度最令持份者紓懷。其他學習範疇可引入多樣化學習模式及內容，並主要輔以實作評核（*performance-based assessment*），及以學習檔案（*portfolio*）形式記錄學習成果。

### 增強教師教學能量

在提升教師能量方面，宜集中培訓教師進行有規範的教學模式，包括工作計劃、教案、教學活動、分組教學等，鼓勵教學團隊針對性地優化教學效能。為教學領導提供新機會、新計劃、新協作，能刺激改革的氣氛與專業發展的機會。另外，亦宜鼓勵進修，並由領導帶領參與研討會、工作坊及觀摩其他學校的工作狀況；這些都是擴闊視野的好機會，能使教師團隊有改善教學的共同話題。但是，假若整個團隊完全不接受外來刺激，亦不願意討論教學問題，這種失去「心火」的狀態是最惡劣的訊號。

### 中等中學

有些學校長期處於穩定狀態，學生程度不算差亦不太突出，它們

最容易陷入沒明確發展方向及目標的階段。對這些學校來說，最重要的策略是令學校團隊有反思現況、擴闊視野及走出「安全區」的意願。

### 強化領導角色

對於收生水平中等的學校，最容易因缺乏危機感而漸趨因循，如果學校的領導缺乏改變意識及不願面對挑戰，學校的轉變會極為緩慢。在未有機會多接觸、認識及感受其他學校的發展情況時，亦較易於滿足現況。這類學校的發展關鍵在於中層管理及核心領導的魄力、遠見和合作程度。學校領導宜有針對性地改變風格，加強協作。至於究竟應以何種型態領導，則要視乎學校狀況而定，可能要由行政及教學型開始，漸漸過渡至民主轉化型、解難型及道德良知型。

### 建立學校自我探究機制，找出發展的突破點

建立學校自我探究機制是重要的，要率先檢視學校情勢，以學生提供的資料信息為探究的知識基礎，這包括學生的學習生活狀況、自我觀、課堂學習感覺、對教師及學習的期望，以及學生的學業及其他增值指標等等。就上述的發現，探究現時各教學範疇的學習效能，重塑教育目標，並找出及劃定學與教的改善範圍。因此，學校的「強弱機危」分析、「保留、改變、開動、停止」（keep, improve, start, stop）措施及學習計劃的效能探究機制要逐步建立。

改進要有突破點，但改革宜小不宜大，可以先集中在某一年級、某一班或某一組別的教師，不應在大範疇、多年級或全校推行一些翻天覆地的改變。早期因改變而產生的良好效果或只局限於一組或一科同事內，但只要能消弭「抱後腿」的非專業議論，改變的良好效果會慢慢擴散。找出課程改革內某些符合學校需要的關鍵項目作突破點亦不失為一個好嘗試，例如專題研習的開展是一個讓教師進行協作和分享經驗的良好平台，因而可更認識教師團隊的文化；這亦可讓學生從另一種學習途徑表現其能力，甚或顯現出不足之處。不過，引入任何新方法都不能抱「走過場」的心態，否則不但徒勞無功，日後亦不能再調動同事的



積極性。如果能先培育出一隊專業的核心教師團隊，提升其對學校改進理論與實踐的認知，學校改進必然會出現。

### 有計劃地提升教學效能

要有計劃地提升教學效能，最先可從情勢檢討中找出特定的小組學生，制定「指標式」的要求，總結成功經驗，才再推廣至其他項目。過程之中，為教師提供足夠時間和資源，讓教師配合學生能力和需要，調適課程與教學，甚至是透過改動課時，幫助學生學習。在很多學科（尤其是英文）的學習上，有太多「點到即止式」的學習，學生根本沒有足夠的過程時間（*process time*）消化學習，這需要認真檢討，以幫助學生學習。此外，要加強與學生溝通，對學生有高期望，鼓勵學生追尋理想，以及擴闊視野和生活體驗；亦要改善學習環境，為學生搭建舞台，以展示學生的學習成果，加強學生的信心。

### 促進教師之間的專業討論

教師之間的相互討論及同儕影響相當重要。教員室的討論氣氛應當充滿專業話語（*professional discourse*），切勿陷入利益的爭辯和抱怨式的發洩語言。有些學校出現了「多做多錯」、「多做被排斥」及「多做受冷言冷語」的學校文化，這顯示各級領導和學校核心價值嚴重失誤，令人沮喪。

綜合來說，在收生水平中等的中學，需要搜集數據以支持學校改進。很多時改變、嘗試及試驗可以在一級一科一小部分教師中開始，先集中處理某個範疇及提升部分教師的能量，在總結經驗之後再擴散予其他教師，在其他層面推動。學校可以盡量發掘新資源來推動學校發展，例如是新加入的教師或外部的資源。領導宜為教師營造交流平台，強化教師之間的專業討論，以在學校中建構學習型組織文化。不過，最窒礙這類學校發展的，是教學語言的政策問題，因為若學校實行以英語為教學語言，可能會對中、低下組別學生的學習構成相當大程度的「無效」學習。

## 強勢中學

在學生成績已經超過一般水準的學校，教師的教學範式最難改變，因為過往的成就和習慣已相當牢固，亦無迫切需要或危機令他們改變。正因如此，學校會漸漸步入「後」成熟期。如果學校沒有更高遠的教育使命，教師團隊常會因資源、課擔、工作上的方便以至學生服務而產生紛爭和磨擦，這是學校倒退的徵狀。尤其當傳統的舊式訓輔及教學方法不適合這時代的年青學生時，師生的怨懟會加深，教師內部可能會委過於學生及制度，形成一種「學生一蟹不如一蟹」的感覺，變得愛恨分明，對「好」學生寵愛有加，對「差」學生嗤之以鼻。在教學上，或希望透過能力分組編班或小班教學方式，把弱生排除於班外，背後是要求學生繼續適應傳統考試主導、篩選教育的學習模式，反而較少反思教學上有否照顧在強烈競爭氛圍下相對落後的學生，而這些落後學生以往一直是水準不俗的。另一方面，如果學校沒有在團隊中重新檢視和界定學校的教育目標和學生成就，對學生又沒有更高期望，自然抗拒新意念和模式，學校就變得內向和萎縮。更為可惜的是，教師各擁「好學生」自重，劃地為界，尋求自己學科或功能組別內的「自留地」滿足感，視野漸趨狹窄，工作亦變得傳統因循，很難走出「安全區」，協作、共力等新世紀觀念亦不容易在學校內得到認同。

對這類學校，專業支援團隊宜集中提供顧問意見、引入新的刺激，以擴闊學校團隊的視野，增加校內、校外的專業對話，防止學校內向萎縮。支援團隊宜協助學校領導重塑學校文化，加強教師間的專業協作，推動教師的範式轉變，為學生賦予更多元化的發展空間，充分延展能力。

### 賦權承責，重塑學校文化

強勢學校的成功有一定的歷史因素，亦經歷過奮鬥的日子。隨着時代轉變，學校領導應有更高的學校發展知識基礎，視野要廣要遠，並要重塑學校文化，使由行政或教學型領導轉化為賦權民主型領導，不但賦權予中層行政人員，更要讓基層教師感受到能在多方面發揮和受到

重視。最後還要賦權學生，讓學生早於中學階段已能培育出各項思維、組織、表達及解難的能力。Leithwood & Jantzi (2000) 亦總結了轉化型領導對學校組織及學生參與的效果。

一般來說，傳統而較老化的學校較強調經驗及自主，危機感亦普遍最弱，對較新的管理觀念系統、知識管理及傳輸、教學範式等新趨勢並不敏感。要令學校教師有範式轉變，需要大量游說 (buy-in) 及示範，領導便要身先士卒，並有強力的意欲，把學業水平原已相當高的學生在其他範疇上的表現提升，尤其是在思考、解難、探究等能力上。策略上，學校需要理解學生的想法，搜集數據以展示學生的學習狀況和質素、自我感覺和期望等，讓全體老師有機會討論和建構未來的新使命，檢討和探究各項工作的成效和服務的學生人數，重訂優次。

### 改變傳統教學範式

能力基礎較強的學生，其學習動機一般較強，學習態度良好，專注力亦較高。不過，能力高的學生對學習的專注投入，有時卻成為了檢視教學效能的盲點，因為他們在挑戰性較弱或趣味較低的課堂裏，仍大多會表現專注和願意持續參與，所以即使課堂教學效能欠佳，表面上課堂仍十分暢順，不易顯露問題（詳見第 5 章第二節對本地不同中、小學課堂教學的觀察及分析）。能力高的學生如得到適當的發揮空間、引導和鼓勵，潛能可得以更佳發展。但是如果教師並無時常檢討教學成效的習慣，又或沒有細緻地反思學習內容與學生能力是否配合，便不容易察覺課堂教學未必有充分發展這些學生的能力，這是相當可惜的。水準已經不俗的學生其實最有動機學習，教師應對這類學生充滿信心，可在某一級別或科目上嘗試新意念和設計新課程，尋找突破點，讓學生在學習過程中有盡情發揮的機會。要提高對學生的期望，並安排有挑戰性的習作、延伸閱讀、學習小組等，以伸展學生潛能；同時亦要與學生慶祝學習成果和分享成功喜悅，鼓勵學生不斷自我挑戰。只要教師自己不抗拒新意念，不把這些新項目視作負擔，反而多談這些項目的深遠作用和學生的得着，並與學生共同學習和進步，讓學生在學習過程中

盡量發揮，才会有不俗的成績，其回輸效果（washback effect）便會漸漸改變傳統的教學範式。這個過程亦鼓勵了專業協作的機會。

### 加強教師專業協作

學校應該設立某些課程讓教師有專業協作的機會，使「分工式」、「山頭主義式」、「做好本分式」的習慣和思維有所轉移。學校必須提防「山頭主義」、各自為政的情況，因為它們不但不能建設共力，反而有「競爭性」摧毀。專業話語對提升教師能量極為重要，假如集體備課或同儕觀課流於形式，這只是徒勞無功的措施。某些學校教師主要是回應行政上的要求，集體備「一課」或一個單元，卻是各自搜集資料，「快刀斬亂麻」地東拼西湊，背後沒有以「強效學習」的意念引入針對學生興趣和能力的互動式教學活動，這是不踏實的，亦不會有好效果。

內向型的學校需要多與外界聯繫，多到其他機構參觀、學習、交流，參加研討會及工作坊等等，增加校內、校外的專業對話，教師的能量及視野才得以提升。這是學校持續改進的起步點。

### 重新檢視現行的訓輔政策

在歷史較悠久的傳統學校中，訓輔的分工非常清晰。在現今快速轉變的社會裏，學生的學業及其他問題已非常複雜，培育學生成長的理念及方式已經徹底改變，訓輔的角色確實不如以往那般明顯。當某些學生的行為及成績突趨惡劣時，便是個危險的訊號。尤其當以往在學校不會發生的某些行為出現時，例如學校失竊事件大幅增加，或在校門外聚眾打架事件時有發生，倘若學校再不重新檢視現行的訓輔政策，或作嚴肅的反思，還以為罰則未夠嚴厲，而把全校的精力只花在謾罵學生和設計罰則上，學校只會日走下坡。有些學校會考慮改為實行訓輔合一或推展其他訓輔政策，但事實上，採用甚麼制度並不是最重要，重要的是教師在處理訓輔問題時的承擔；這裏所指的是班主任、訓導組、輔導組與發現問題的任何一位老師是如何協作，及是否樂意承擔在教學以外要處理學生問題的工作。當凝造了正面積極的班級文化，不再鼓勵惡性

競爭，停止強化同學間自我自私行為的機制，學校才能突破到新境界。可惜，社會及學校不停強調競爭淘汰的「致富文化」，令學生變得功利和庸俗，這亦是學校必須面對的挑戰之一。

### 小學的學校改進策略

這部分特別針對小學的情況再作闡析。

雖然學校的改進是「非常校本」的，但香港小學的模式卻都相當劃一。除了少數位於富裕或高薪專業人士地區的傳統學校，及位處新界偏遠地區的學校外，大部分小學的辦學模式和學生背景都相近。收到好成績學生的強勢小學亦有其歷史因素，包括辦學團體、地區、人口、校長及教師的能量等等，不過過往最重要的指標仍然是學能測驗成績，即獲派第一組別學位的學生數目，教與學都環繞在操練和考試上。這個制度差不多完全磨蝕了教師的專業態度和道德，亦毀壞了教學的專業技術，因為要學生考好學能測驗所需的教學策略過分簡單了，而當人人都以追求這個目標為鵠的，又強化只教一、兩班精英班的觀念，其他相對較弱的學生在小學階段只有「陪太子讀書」的份兒，這是最不健康的學習境況。

誠然，部分學校會在一個非良性的競爭過程中名列前茅，而學校內部分學生亦在這制度下得到「成功」，包括進入所渴望的中學及有不俗的學業成績和水平。「成功」學生的家長亦讚譽有加，趨之若鶩，催生「一班／校功成萬骨枯」的現象。可是，在一個「指標式」制度下用同一種模式去劃一教導全港所有小學生，一定會出現嚴重的學習失效問題。這亦解釋了為甚麼仍有大量學生升讀中學時，學業水平只有小學二、三年級程度。

從微觀角度看，小學改進的關鍵因素在於如何提升教師教學能量，包括在教學信念上真正貫徹照顧不同程度學生的需要，在教學方法上令所有學生投入和參與學習。從學校的經驗所見，學生的投入主要是建基於：教師的魅力、教學態度和對學生的關懷；課堂學習的趣味、互動性和參與表達的機會；以及在學習過程中的滿足感和成功感。因此，從長

期「非專業化」和「非技術化」的桎梏中走出來，學校領導應以「教學」及「課程」為取向，即強調教學的效果和適合該校學生的課程特色。

教師的能量不能一時之間提升起來，外來的專業支援於是變得必需而重要。在回應課程改革項目的百花齊放式創作上，要在一段時間後知所取捨，培育核心中層教師的反思態度，提供具體探究策略，這是邁向學校改進的鑰匙。可惜，小學現正處於極為「紛亂」的環境，受着教育改革和課程改革的政策指引所牽動，大量「關鍵項目」正在進行，而很多項目又細分為小項行動計劃，左抄右借。這些新意念的課程所要求的教學策略以至教師的教學範式，跟以往的又截然不同，但卻沒有給予教師恰當的培訓。而最惡劣的情況是，各持份者（尤其是家長）對課程改革項目的評核觀念接近無知，都用以往傳統常模參照筆試的想法看待教育成果，變成了教學上模模糊糊地強調共通能力的一套，考核上又緊守學生能生產多少知識的方式，觀念不但錯配，學校內部亦無所適從。所以，小學升中模式、學位分配機制和現在的「呈分」方法尚不改變，一、兩年後再以這些關鍵項目推動教育改革一定徒勞無功，呈甚麼「分」才反映學生能力是重要和必須探討的。

## 小 結

以上部分分析了不同類別學校的學校背景和文化，並提出相對應的發展焦點及校本改進策略。表 7.1 整理了對應不同類別學校的校本改進策略，適用於不同類別的中學及小學。

一般而言，在收取學業水平較低、社經情況及家庭背景都處於弱勢的學生的學校，教師、學生都可能因長期經歷各種環境因素的限制和失敗經驗而感到無力和無助。這類學校在改革初期宜集中進行一些「立竿見影」式又相對容易成功的行動計劃，努力在短期內即取得成功經驗，以此重建教師對改革的信心，營造推動學校改進的氛圍，打開發展的新局面。弱勢學生最需要關顧與肯定，學校宜透過班級經營及各種形式的師生互動，加強關愛氣氛，幫助學生盡早適應學校的生活和文化，讓學生重拾學習動機、團隊感、參與感和投入感。對這類學校，

表 7.1：中、小學校本改進策略

弱勢學校	----->	強勢學校
領導模式	<ul style="list-style-type: none"> <li>引入新領導和風格，提出較清晰明確的指示，以學校的核心價值為經，團結大部分同事</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>視乎學校狀況針對特定目標改變領導風格，加強協作；例如由行政及教學型開始，漸漸過渡至民主轉化型、解難型及道德良知型</li> </ul>
發展焦點	<ul style="list-style-type: none"> <li>進行「立竿見影」式的行動計劃，建立變革的氣氛和能量</li> <li>以「一校多制」促成新舊過渡，為學生建立新形象，打開新局面</li> <li>透過班級經營及不同活動，加強關愛氣氛，幫助學生盡早適應學校的生活和文化；豐富校園生活，讓學生重拾學習動機、團隊感、參與感和投入感</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>重新檢視及界定教育目標和成就，反思教學效能，加強發展學生能力的使命感</li> <li>重新發展優次，重塑教育目標</li> <li>改革宜小不宜大，早期可先集中於一級、一班同學，或一組同事，然後逐漸起帶動作用</li> <li>重新檢視現行訓輔政策，共同承擔學生培育工作</li> </ul>
對學生的要求	<ul style="list-style-type: none"> <li>不要「矮化」學生，堅持對學生抱有期望</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>與學生慶祝及分享成功，鼓勵學生不斷自我挑戰，延展能力</li> </ul>

教與學發展	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 制訂基本核心課程，提供豐富的教學與輸入，提升學生的基礎能力，加強學習信心和興趣</li> <li>• 低起點、小步子、多活動、快回饋</li> <li>• 製造學習情境，加強體驗式學習</li> <li>• 引入多樣化的學習模式及評核模式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 有計劃地提升教學效能，定立「指標式」的目標，為特定的小組學生進行改善工作</li> <li>• 提供多元的課程領導機會，逐步改動課時及課程設計，提供足夠時間及資源讓教師發展學生學習模式</li> <li>• 擴闊學生視野和生活體驗，為學生搭建舞台，加強展示其學習成果</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 安排有挑戰性的學習內容，賦予學生在學習過程中盡情發揮的機會，伸展學生潛能</li> <li>• 照顧在強烈競爭氛圍下相對落後的學生</li> <li>• 設計創新課程，嘗試新意念</li> </ul>
教師能量發展	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 集中培訓教師有規範的教學模式，包括工作計劃、教案、教學活動、分組教學</li> <li>• 改變教學團隊，提供教學領導的新機會、新計劃、新協作</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 集中提升部分教師的能量</li> <li>• 盡量發掘新資源，包括新加入的教師及支援人員</li> <li>• 促進專業討論，建構學習型組織文化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 加強教師間的專業協作，擴闊視野，推動教師的範式轉變，建構「共力」</li> <li>• 增加校內、校外的專業對話</li> <li>• 提防「山頭主義」</li> </ul>
外來支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 盡早介入</li> <li>• 深入支援、高參與（改變組織文化）</li> <li>• 學校不要受外來非專業干預和監控的影響，要秉持教育核心價值，並有足夠空間及時間發展，以免製造不必要的恐慌</li> <li>• 鼓勵協作文化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 高參與</li> <li>• 多示範和分享</li> <li>• 協助學校檢討情勢，重訂發展優先次序，訂定學與教的改善範疇（宜小不宜大）</li> <li>• 鼓勵協作文化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 提供顧問意見以擴闊視野，防止內向萎縮</li> <li>• 保持與外界聯繫，以免落後</li> </ul>

註：「弱勢學校」是指收取學業水平較低、社經情況及家庭背景都處於弱勢的學生的學校；而「強勢」則與「弱勢」相反。



外來支援宜盡早介入，並作深入而參與度高的支援，集中改變學校的組織文化。然而，對於一些非專業的干預和監控，學校須避免過分受其影響，必須秉持教育核心價值，並賦予教師團隊足夠空間和時間發展，以免在改革過程中製造不必要的恐慌。

在收生水平中等的學校，最容易因長期處於穩定狀態而令學校發展遠景漸趨模糊，工作開始變得因循。在教育改革的趨勢下，一些學校領導開始有危機感和意識到改革的需要，期望推動學校發展。學校宜鼓勵教師團隊走出「安全區」，團結一致地重新檢視學校現況，訂定發展優次，並為學校重塑教育目標。學校需要建構團隊共力，並逐步建立自我探究機制，使學校從不斷自我完善之中提升整體效能。找出發展突破點時，改革焦點宜小不宜大，早期可先集中於一級、一班同學或一組同事，然後以此帶動，在校內逐漸擴散成功經驗和影響力。換言之，提升教師專業能量是重要的，並要長遠建立學習型組織文化。外來支援可以透過高參與、多示範的協作模式，在學校整體及教師個人層面提供專業支援：在學校層面協助學校檢討情勢及重訂發展優次，劃定學與教的改善範疇，鼓勵教師之間進行專業協作和交流；而在教師個人層面，則讓教師從各種具體行動計劃中經歷實踐與反思，實際提升教學及領導能量。

在收生水平較高、社經情況及家庭背景條件有較大優勢的學校，學校運作和各項措施一直行之有效，未必有迫切的改進需要，一般而言危機感較低。但當學校步入後成熟期，很多時會衍生各自為政的局面，漸漸在教師團隊中出現個人與集體之間的資源爭奪和紛爭，影響學校的整體利益和發展。加上社會文化氛圍的轉變，以至學生的特性和價值觀亦有所改變，學校過往行之有效的措施開始受到挑戰。面對這種形勢，學校須以教育使命重新團結教師團隊，同時加強教師之間的專業協作，建立團隊共力，共同為教學以至學生培育工作重新定位。尤其是在教與學方面，需要推動教師作範式轉變，為學生賦予更多元化的學習空間和機會，以充分發展和提升他們各方面的能力。外來支援可集中為學校提供顧問意見，讓教師擴闊視野、保持與外界聯繫，以推動教師提升專業能量及防止學校內向萎縮。

這些不同的校本策略說明了學校改進的複雜性和獨特性。其實，不單能力組別不同的學校在發展重點和策略上有所不同，就算是同一能力組別的學校，亦因為辦學團體的核心價值、學校文化、校長領導和教師閱歷等種種因素不同而出現不同的學校改進方向和發展模式。所以說學校發展是校本的，沒有一個放諸四海而皆準的簡單模式，只能概括勾劃學校發展的策略大綱，這同時亦說明了檢視學校情勢的重要性。

學校進行整體發展，需要教師團隊的積極投入參與，教師亦必然要面對工作量增加的問題。學校在行政上支持和配合十分重要，同時亦要注意工作負擔的平衡問題。一些學校會追求「見得到的公平」，把課擔、參加和主持多少個委員會、開會次數等工作量化，每位教師平均處理。「見得到的公平」有一定的重要性，但難以一概而論，反而更須理解工作的實質作用，並疏導對同事所造成的壓力、困難和挑戰。如果會議多而效果不彰亦會帶來不滿，這已跳出了是否公平的問題，而是檢討效能及團隊是否有共同目標的問題。

現時的教師專業發展方向及形式已非常多元化，校內負責專業發展的領導同事及各科目領導，可以全盤檢視校內、組內的教師專業發展。例如在教學的各範疇上，包括課程調適、教學策略、學生評核及回饋等方面，要考慮教師如何獲得新知識，並配合不同年資和經驗的同事，進行有焦點的專業發展活動，而不是只應付教育局對專業發展時數的硬指標。假如領導同事未有此意識，應由培訓他們做起。

### 三 優質學校的要素——四高、五多、三堅持

優質學校應該是「四高、五多、三堅持」的學校。

就學習策略而言，我們要學生有「四高」，即「高動機」、「高參與」、「高展示」和「高期望」。教學工作人員要長期令學生有動機學習，這裏已不是甚麼「外在」或「內在」動機誰重要的爭辯（請參閱趙志成、黃顯華，2002），而是在教學過程中多元性、生活化和新鮮感的基礎上，讓所有學生都擁有「成功」和受「重視」的喜悅，學習動機才會持續。

「高參與」的重要法門，就在教學設計的結構上有足夠的「合作學習」成分，則學生不停有兩人對談練習、四人討論、八人合作解難活動，以至分組大辯論之類的活動，使課堂上每位同學都投入學習，不被遺棄。上述方式只是在教學設計的結構上加強參與的成分，但活動的階段性內容及「智性」成分是高質素學習的最主要部分，亦是專業優秀教師的功力所在。

「高展示」是要製造機會讓學生展示所學，而且是延續的、階段性的。現時，學生展示所學的方法只是大考和小測之類的總結性評核（summative assessment），而且都是常模參照（norm-referenced）的，要排列分數和名次，所以每次大考小測，都有一大部分學生受到打擊。他們不是展示所學和掌握成功，而是每次考試都是展示失敗，學習動機又倒退一次。因此，如果專題研習或全方位體驗學習等活動能針對性地提升學習動機的話，階段性展示所學，如定期簡報、中段顯示成果及形成性評核（formative assessment）便變得重要了。

為學生製造「不放棄」及「高期望」的正向思考是一所優質學校的必要條件。學校整體的氣氛和設置是否環繞學習，正面、讚譽、關愛的說話是否充滿校園等，都是明晰的指標。在有關教學策略的討論中，背後的重要原則是不能強推某一套「教學策略」。無論該套策略在某所或某類學校曾經歷過所謂學術驗證而得以認為有效，但因為在不同情境和條件下，影響學生學習的因素複雜而交錯，根本不能全面「控制」（control）變因（variable），所以亦沒有一套放諸四海而皆準的策略。教師要不斷探究，因應學生學習的變化而改變教學，讓學生持續感到興趣，這才是最優秀的教學策略。

「五多」是關於提升教師能量的，即「多參考」、「多嘗試」、「多協作」、「多分享」和「多探究」。在任何學校，教師要擴闊視野自然需要「多參考」，課本中閱讀得來的知識固然是個重要途徑，但決不能孤芳自賞，不參與教學研討會。抗拒認識其他學校的發展方式和教學行動計劃等，均是提升個人能量的最大障礙。

第二是「多嘗試」，教師是不能期待有了所有充分條件和實驗成果才踏出改變教學的第一步。教學改進是延續和有機的，全面控制變因

而量度一項學習成效根本不切合學習的多元性。當然，在嘗試中有較充足的知識基礎自然不會藥石亂投、事倍功半。

學校內單打獨鬥、各管門前雪的現象一定要徹底打破，「多協作」才能匯聚共同力量、集思廣益；必須把學校內的正面信息擴散，減少小圈子式的是非爭辯，以凝造團隊的積極合作文化。

「多分享」才能令教師有動力檢討失敗的原因，爭取成功的滿足和邁步向前，並反思「付出」與「收穫」的關係，使改進並非建基於浮沙上面。這種不斷反思的態度就是「多探究」。多做教學效能上的探究和各類行動研究（action research），教師將不斷持續學習和改進，其能量將可倍升。

三個「堅持」指「堅持學生為本」、「堅持專業道德」和「堅持團隊共力」。「學生為本」是老生常談，不過學校內大都說多做少，堅持從學生角度看學習極不容易。但唯有這樣，學校及教師才能承認自己還可以做好些、做多些，而不是在心態上把某類學生摒諸門外。

優質學校的第二個堅持就是「專業道德」。學校必須秉持其核心價值，說「關愛共融」、「有教無類」就要貫徹，否則一失守就不能團結優秀教師，而崇高的專業精神亦會漸漸褪色，以至蕩然無存。

優質學校的成功不是個人的，是集體智慧和努力的成果，所以一定要堅持「團隊共力」，共榮共進共憂患。

「四高、五多、三堅持」並不是口號式的原則，亦非只掛在唇邊的教育套語，要實踐每一點都必須要有充足的知識基礎、配套資源和專業支援。不過，羅馬並非一日建成，踏上優質改進之路是充滿樂趣和感覺良好的。

### 第三節 以「共力式」建設抗衡「競爭性」摧毀

在進行學校改進工作的過程中，最令人感到「無所作為」的是學校內部的人事矛盾和在教育觀念上的歧異。兩者皆與「個人」的利益或滿足感有關。當組織內沒有一組核心價值（包括「以人為本」、「關愛

共融」的文化）和不斷反思探究、追求上進的團隊，教育的使命沒有提升至秉持專業道德和真正以「學生」為本的層次，辦教育、當教師便不會有持久的滿足感和恆久的價值。

社會上很多人都會用工商業中「功用性」的觀點看待任何需要投放資源的政府功能上。教育方面亦不例外，政策崇尚的是一種強調競爭、要便宜又要好的成本效益至上論，追求簡單而又可以量化的證據，以證明資源投放正確。久而久之，教育的作用和價值就被「量化」，只聚焦到一些容易計算和理解的「競逐性」指標上，包括會考獲得多少個優等成績、各科增值指標、搶到多少個第一組別位置、有多少位外籍教師、閱讀計劃書本的數量、申請到多少個優質教育基金計劃等等。以上指標，有些原本有良好意願，可惜都被「異化」了，例如強調進步、提供學習回饋的增值指標，變成為了指標能有增值而少報、少考，甚至取消科目，以提升及格率等等。這種在不同範疇異化了的競爭行為，正摧毀教育的深層價值和意義。

香港教育以「欽定」、「法定」知識為問責基礎，又以比拼概念把知識限制於某些明顯可量度的範疇上，再以市場優勝劣敗原則合理化隨波逐流的「非專業」行為，導致教育界內人人為「生存」而競逐，教師的專業性被忽視，其能力和技術都被「弱化」（*depower and deskill*），因為我們把提供「好教育」的任務都匯聚於一個或少數競爭指標上。這些競爭性的摧毀，大至學校間不顧專業道德的競爭；次如校內在資源和職位上之爭，以至學科與課外活動何者為先的爭辯；小如校內大量的新增行動計劃和課程項目，在沒有分析效能、探究和反思的機會下，不斷競逐數量，把政策建議都變成如 Apple（1993）所述的自我合法化的欽定知識（*legitimization of "official" knowledge*），即人有我有，凡是政府所提出的項目，都變成必學必做的法定知識。

教師的動力跟一般人一樣，個人利益還是最大的推動力。當一方面希望受到薪級職位保障來維持穩定安全的生活時，另一方面又容易埋怨穩定的架構磨蝕動力，認為沒有升職或再升職機會，而理直氣壯地不思進取。其實，以利聚合的人，又會因利而分散。教師的第二種動力來自

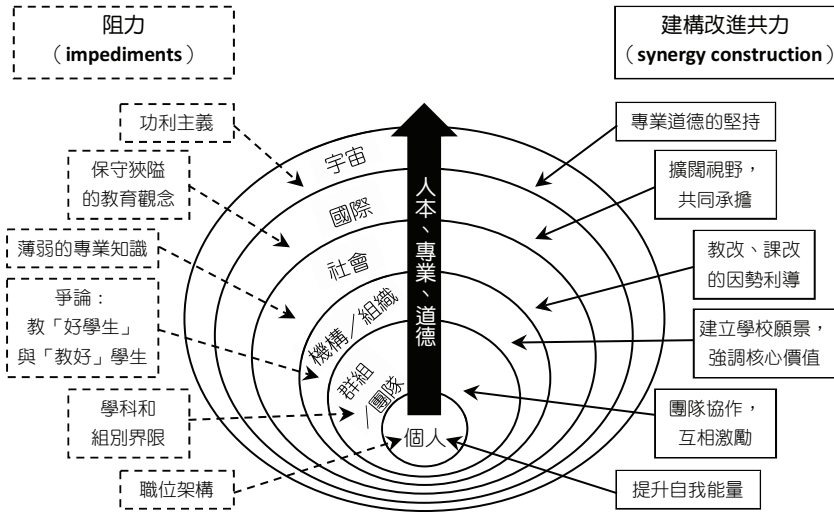
教學工作的滿足感，希望有良好的自我感覺，尤其是當學生得到較好成績，或品德上有截然不同的表現時。不過，有時滿足感亦會令視野趨向狹窄，只埋首於某些最能令自己滿足的工作上，於是漸漸看不到政治經濟形勢的轉變導致對學生有不同的才能要求，亦忽略了社會的轉變影響學生的本質而需要不同的對待。教師的第三股動力來自校內有共同興趣和想法的同事，在工作過程中互相扶持、有說有笑，動力來自友情和同儕協作，不過這與教育的使命和教學的核心價值沒太大關係。

最持久的動力一定是來自校內不同層級、不同小組對貫徹教育使命和體現教育價值的共識。可惜，多數的共力都建立在具有較強宗教信仰的團體，或在短時期達到「功利式」目標的形態上，強調透過校董會由上而下的監控以達指標。這種共力未必能持久。真正能貫徹較高層次的教育使命（如以學生為本、「一個學生都不能少」等）的共力仍然較少，而很多時崇高的教育價值都只變成「順手拈來」的教育套語，沒有得到真正的貫徹。這種關乎教育理想「共識」的建設，受長久以來的學校分隔政策、學生分類措施的不停摧毀，使秉持這種道德「良工」<sup>1</sup>（good work）的教師和機構受到孤立，得不到認同和認可，最後亦可能放棄「良工」，隨波逐流，這可算是個很悲涼的弔詭。

圖 7.2 是建構學校改進共力的示意圖，當中展示影響學校組織的不同層面，包括個人、群組、機構、社會、國際以至宇宙層面。在個人層面，自我提升專業能量和從工作上尋找滿足感，並不會因職位架構而影響工作價值。在團隊協作方面，互相分享激勵是一切學校共力的基礎，過分關心學科知識及功能組別的界限，無助於建構新知識和能力。至於學校的不同持份者，應不停強調學校教育的核心價值，重溫（revisit）學校的願景和使命（vision and mission）。從社會層面看，教育改革和課程改革的好元素可因勢利導，靠豐富的專業知識和實踐的探究，決定「有為有不為」。此外，學校的持續改進需要有廣闊的國際視野、對教育使命的共同承擔，以及專業道德的堅持。

因此，成功的共力及優質的教育建立在：（1）教育使命和專業道德

圖 7.2：學校改進共力的建構



的提升，對「人」的關心、愛護和共融的態度；（2）學校要成為專業自主中心，有穩固堅實的專業知識，和勇於學習、敢於實踐的精神，能抗拒非專業的干預；（3）對學生要有高期望，建立一隊具反思態度和追求上進的團隊。

#### 第四節 教育政策與學校改進的關係

以上只談學校內部的改進條件和策略，未有觸及教育政策對學校改進的正面效果及負面打擊。例如小班教學、積極性分歧式資源調配、改變評核觀念、提供新評核方法等等宏觀因素若得不到重視，教育的長遠好效果不會出現。以下將分析教育政策與學校改進的關係。

##### 一 教育分隔與積極性分歧式資源調配

香港的學校分成不同等級有其歷史因由，但等級所做成的「分隔」及「標籤」效應已接近牢不可破，而這亦是最打擊教師意志及能量的

「金剛箍」。積極性分歧式的資源調配是必須的，在實踐上每班的合理人數一定要調校，尤其對弱勢學生佔多的學校更應如此。在弱勢學校任教的優秀教師對班級合理人數最有深切體會，尤其是語文科，班內人數如在二十人左右，對弱勢學生參與學習會有莫大裨益。因此，資源投放的原則應是有傾斜性的，但資源投放不能以簡單的量性指標決定，而應有全面而專業的判斷。評鑑學校優劣時，亦應全面分析學校的背景與歷史因素、學校訂定教育目標的原則是否符合專業道德、學校現有的軟硬件設施是否合乎標準、學校在教育過程中所出現的潛藏（hidden）效果等等，最後當然是量度學校產出的成效。

太多獎勵精英及太強化「出類拔萃」的教育觀念和行為，會間接導致大量學童有被遺棄和被淘汰的感覺，因而放棄學習，這對未來社會而言是一種難以補救的負擔。這種現象的社會代價（social cost）其實極大，並不是多了少數社會精英便能彌補。

## 二 教師專業自主與能量提升

前線的專業自主本來是極為重要的課題，可惜由九七回歸前的政府開始，篩選教育的特質及課程控制早已把教師「非專業化」和「非技術化」了，教師只有遵照政府及上司的指示行事。應試文化亦令教學變得簡單而劃一，毋須理解及照顧學生的多元才能、學習特性及個別差異。因此，教育政策的推動應要率先了解前線教育工作者的習性，釋放他們的思維，以正面積極的態度鼓勵他們放膽走出「安全區」，給予有質素的培訓，教師能量才得以提升；在學校內部的共力出現後，前線專業自主才有希望。

現時，很多教師培訓機構及民間教育團體都已建立了相當多元化的協作、交流和分享機會，問題只在於：如何設立機制，從百花齊放式的繽紛局面中理出頭緒以提升教學計劃的質素，把計劃有系統地「轉化」到不同學習機構內，而非盲目地全盤照搬、「借用『好措施』」？另外，又如何鞏固大學與學校的夥伴協作關係，使專業支援能發揮最大效果，把學術理論融於實踐中，亦從教學嘗試中總結出學術理論？



### 三 學校質素保證

在一定程度上，監控式的基本學校質素保證是必要的，但學校的長遠發展和持續改進必須有「內在」動力及「校本」支援，包括學術專業顧問、恰當有效的培訓計劃及準確投放的配套資源。在檢討學校情勢後，兼有足夠知識基礎配合，學校才會健康發展。

建立學校自我完善機制是重要的發展策略，不過缺方向、沒焦點、亂用方法的自我評估又會帶來混亂，勞而無功，有時甚至會加深教師內部的矛盾和紛爭。要建立不斷探究、追求上進、互相協作、鼓勵和欣賞的團隊文化，「問責」的概念自然會出現，對家長及社區人士再不是用「交代」的意念，而是各持份者都共享成果。

不過，為了「問責」及「學校透明化」等意念，很多看來出發點良好的政策意願，如公布學業成績、增值指數、教師資歷、學習計劃項目多寡等等，很多時都因為社會人士對教學專業的認識不足而以偏概全，片面理解指標與教育質素和目標的關係，導致學校之間出現不符專業道德的惡性競爭，這是對教育事業的最大摧毀。

### 四 教育改革立項太多導致教師倦怠及混亂

對學校教師來說，近年來教育改革和課程改革的項目太多，在教學專業知識與理論基礎尚未配合下，應付式的工作多而看不到開花結果的現象，意念項目亦不能植根於教師心中。其實，要注重的是教師持續培訓的重要性；這些培訓項目要有質素，並能配合「校本」需要。

模糊的口號和指標往往在理解和實踐上做成困擾，具體的例子就是學生要掌握「兩文三語」。我們不能因主觀上希望香港國際化並與中國接軌，則要求每名香港學生在完成中學階段後都要在「讀寫聽講」上掌握類似會考及格的「兩文三語」程度。究竟達到哪個「兩文三語」的程度根本未在教育界討論和達成共識，各持份者變得各自在自己最擅長和自豪的範疇上打轉，商界和專業人士要求類似國際學校學生的英文水平，而常與中國內地做生意的商人又要求普通話程度高，甚至鼓勵

全普通話教學等。只找一兩個小型而以「單位為本」（校本）的學術研究報告來證實某種教學語言的效果並執意堅持，結果會導致學校教育混亂不堪、無所適從。這些都是不以「學生學習效能」為本的目標，大多是所謂成年人精英的冀望。

## 五 教育政策規劃的反思

總的來說，教育政策應就以下幾方面作深入探究：

1. 資源傾斜政策是必須執行的，師生比例、合理班級人數以至上課時數等，對收取不同學業水平及類別學生的學校應有顯著差異。
2. 如果教育區域服務處以支援學校持續改進及發展為目標，則應設立機制提供專業支援，包括提供教學專家的顧問服務、協助學校建立自我評估及完善機制，以及建設區域學校間有質素的觀摩、分享、交流機制。
3. 在未來日子裏，學校改進不是單打獨鬥的事，大學、學校、教育局、教育團體、學校社區及社會各界應匯聚彼此力量，共同理解「『好』教育」，這才是香港學童之福祉所繫。學術機構、學校與教育當局應更緊密合作，把理論、實踐和教育路向及目標作有機的配合。現時的情況是，教育政策指引來自意念，缺乏學理及研究基礎，而學理又未必一定在實踐中出現良好效果，甚至被錯誤引用，很多實踐成果又因為過於「單位為本」而被忽略。因此，如果能匯聚三方面的想法而有共識，着力點就更準確而不會事倍功半。「優質學校改進計劃」與學校合作推動學校改進，是「人感染人」的工作，亦是一項另類的教師培訓模式，值得繼續探討。可是，這類改進計劃不一定能大規模推動，因為專業外來支援的質素和經驗極為重要。若把全面整全（comprehensive）的學校改進計劃理解為推廣策略而可以不停生產和重複，這又會墮入了工廠式製造標準產品的陷阱。當前，教育改革的理念仍流於口號式的宣傳，很多重要關節仍未打通，尤其是升學制度及評核要求是否與教育改革的精神配合等等。

4. 如何加強教師培訓以適應時代的轉變是重要的課題。除了職前教師培訓及大學學術課程的進修外，持續而有系統、有質素地提升教師能量的方式值得探討，包括專業外來支援的作用及持續性、「學校師徒制或姊妹制」、互相學習及分享好的教學的「網絡學校教學品質圈」等等，都是可提升教學能力的方式，而資源亦應投放於真正有助提升教師能量的方式及教學行動研究上。
5. 學校停滯不前的主因仍然是校內的人事紛爭和利益衝突，而教育政策應關注如何使不同持份者能在公開公平的原則下，對學校發展及學生利益有專業的討論及共識。這裏衍生的問題包括：辦學團體及學校管理層對教育的專業認知及承擔；校長及管理階層的資歷、培訓、視野及道德；以及職級架構、薪酬與團隊共力的關係。

## 第五節 全面學校改進工作的發展與反思

### 一 香港學校改進的第四波：組建學校網絡及實踐共同體

#### 香港學校改進的新里程

香港中文大學各項學校改進計劃的演進與歐美學校改進歷程同步，近十年亦聚焦於課堂教學及學生學習效能上，與第 1 章中所述 Hopkins & Reynolds (2001) 提出的第三階段的改進理論不謀而合。香港中文大學與學校進行的專業協作正進入第四階段，是一個極好機會從檢視過往進行各項計劃的經驗中再往前行。

香港學校改進第四波的發展是兩軌式的：其一是學校改進第三階段的延續，即在探究課堂教學效能的主線上聚焦於如何照顧學生的差異；其二是如何強化大學與學校、學校與學校之間的協作及網絡，和政府、大學、學校以至商業機構在學校改進上的作用及角色。香港經過多年的教育改革之後，教育界對「照顧學習差異」的關注越加殷切，「優質學校改進計劃」得到教育當局邀請和撥款，在 2010 年起於原有工作的基礎上，發展為期三年的「優質學校改進計劃：學習差異支援」（Quality

School Improvement Project: Support for Learning Diversity），協助 103 所中、小學部署照顧學生學習差異的整全策略。支援團隊把照顧學習差異的策略分為 19 種，從系統、學校、課程、課堂教學、小組與個人學習等層面制定策略，有焦點和針對性地協助學校教師理解、面對和照顧學習差異。

香港的學校改進經驗及發展又剛與 Muijs（2010）在《學校效能及學校改進》（*School Effectiveness and School Improvement*）期刊所提出的「學校改進第四波：學校改進的網絡及協作」如出一轍。Muijs 在 Hopkins & Reynolds（2001）的三階段基礎上，提出了學校改進的第四階段。研究者認為，校際之間的網絡及合作已經成為學校改進及教育改革的核心議題。雖然學校改進的第四階段不一定會以校際合作為標誌，但是校際之間的聯繫與合作的確已在迅速發展，政策制定者和學校改進者應對此大力支持。

Hadfield, Jopling, Noden, O'Leary, & Stott（2006）把學校改進網絡界定為相關人士或機構組成的小組或制度，目的是改善學習及影響學習的各個方面。Muijs, West, & Ainscow（2010）認為在教育的實踐上，學校網絡的目標可以帶來：（1）學校改進；（2）擴闊合作層面（包括與非學校組織開展協作，如社會福利組織或商業機構）；及（3）資源共享。很多時，學校網絡及協作常被視為學校改革的特效藥，雖然有證據顯示協作有其影響力和有效性，但它仍然與其他改革一樣，在內容上是較零碎的，在效果上是有分歧意見的（Ravitch, 2000; West & Ainscow, 2006）。

本書第 3 章描繪了香港教育改革的發展與大學專業支援及學校改進的關係，而事實上，教育當局在鼓勵學校之間的專業協作上亦起了一定作用。例如，優質教育基金督導委員會轄下的傑出教師及學校獎勵計劃專家小組在 1999 年推出「傑出學校獎勵計劃」，並於 2001 年 7 月公布了首批傑出學校，及後邀請這批傑出學校成為「專業發展學校」，為其他學校提供專業支援。這種協作是較為鬆散的，與 Dalin（1993）所提及的割裂或「鬆連繫」（loosely-coupled）的學校協作近似。

從與不同專業發展學校的骨幹老師接觸，大致理解到專業發展學校

與其他學校的協作狀況。以其中一所專業發展學校為例，該校以「發展中文科小班教學策略和技巧」為主題，每年為三所小學提供為期一年、每月兩次的專業發展支援。專業發展學校所提供的支援共分兩個階段：第一階段以專業發展學校為基地，三所獲支援學校各派 4 至 5 位教師，連同專業發展學校組長合共 20 位教師組成網絡小組，定期由專業發展學校教師開放課堂，讓參與教師觀課，然後由專業發展學校教師帶領討論，從中探討中文科小班教學可行的策略和技巧。第二階段則輪流以三所獲支援學校為基地，三校參與教師輪流開放課堂，讓網絡小組成員觀課，並一起進行觀課後討論。在建立網絡初期，三校參與教師會採取抽離、觀望的態度。獲支援學校一般都是較弱勢的學校，學校積弱因素複雜，問題嚴重，並非單從幾位教師在教學上的轉變就能改變弱勢。另外，部分參與計劃的校長所抱心態是「再培訓」，即在校內找幾位教學效能低、「難處理」的教師參與這計劃接受「再培訓」，因此要達致「促進校內外的協作交流文化，使學校成為學習型組織」的目標實有一定難度。

基於專業發展學校與其他學校的關係都相對平等，協作所能帶出的專業性影響便較低。在這方面，大學的專業支援有較高權威性及認受性。第 4 章第五節描繪了「優質學校改進計劃」在組織學校網絡的多方面嘗試和實踐，當中以大學為中心點，連繫了不同背景、不同發展歷程、不同經驗的夥伴學校，由此結成龐大學校網絡，經大學支援人員組合和促導，成為了豐富的實踐共同體。這些網絡協作又可以與支援團隊提供的校本支援互相配合，以不同形式促進學校整體發展。第 4 章第五節提出了其中三類網絡組合方式。第一類是由個人組合而成的「跨校學習社群」，它組合了來自不同學校但崗位相同的教師（如同樣是任教某一學科或同樣是學校管理層的身分），令培訓及交流更聚焦，參加者可深入反思實務工作及學習專業知識。第二類組合方式是目標式的聯校協作，這種組合形式比較接近前述的「專業發展學校」計劃，是按特定發展焦點組合合適學校，構成互相學習的平台。而由大學支援團隊組織學校網絡的優勢，在於支援人員在當中的連繫和促導角色，可以在深入了解各校校情之後，為學校配對合適的學習夥伴，過程中更會提供適時

的引導和支援。第三類組合方式是為夥伴學校舉辦大型跨校教師專業發展日，透過集中培訓和跨校經驗分享，強化由夥伴學校組成的實踐共同體，建設更緊密的專業交流平台。

### 商業機構、大學與學校的三方協作

在上述的學校網絡基礎上，「優質學校改進計劃」再與商業機構合作，開展商業機構、大學與學校的三方協作，揭開學校改進與學校網絡發展的新階段。這個嶄新的三方協作源於香港九龍倉集團有限公司對弱勢學生學習和成長的關注。九龍倉集團本着企業的社會責任，有意為本地弱勢學生的成長提供資源和協助，遂於 2011 年與「優質學校改進計劃」合作推行一項名為「學校起動計劃」的全方位學校改進計劃，重點協助學習及成長條件稍遜的學生，使其在學業、品德及情意上有所進步。這是一個長達六年的學校支援項目，對象為十所主要收取弱勢學生但進取及具發展潛能的中學，六年間約有一萬五千名學生受惠；它是香港目前最全面且最有系統的大學、商業機構、學校三方協作計劃。九龍倉集團為整個計劃撥捐港幣一億五千萬元，有關資源用於資助「優質學校改進計劃」為該十所中學提供整全式的專業支援，並支持學校在教與學、學生培育、其他學習經歷、課餘活動、生涯規劃、學習環境、教師專業發展，以至家校合作等不同範疇的發展。「學校起動計劃」尊重學校的自主性和專業性，每所成員學校可按校本情況規劃捐款用途，在資源運用上強調以學校為本。

在協助學校改進的過程中，代表大學的「優質學校改進計劃」與來自商界的九龍倉集團各有不同角色和獨特貢獻，雙方的緊密合作能共同推動學校發展。首先，大學專業支援團隊在推動本地學校改進已累積了多年經驗，亦已掌握本地教育環境和學校情勢。這些經驗是發展商業機構、大學與學校三方協作的重要基礎，亦有利於迅速、到位地對學校的發展需要作專業判斷，為學校度身訂造校本改進方案。「優質學校改進計劃」在「學校起動計劃」這三方協作中擔任項目策劃的角色，並為成員學校設計及提供整全式的專業支援。支援模式和策略秉承

「優質學校改進計劃」一直提倡的核心理念，包括：學校改進必須建基於對學校情勢的理解，以提升專業共力及重視教學效能為改進目標，透過「大、小齒輪」支援工作的互相配合達至全面改進，積極加強學校內部的改進能量。這些理念已於第4章詳細分析，在此不贅。具體而言，支援團隊會協助學校按校本情勢訂定發展計劃，並實際就學與教、學生培育、學校整體規劃提供專業支援，例如協助學校設計課程及專用教材、優化學生培育及生涯規劃、為教師提供專業培訓、建立自我完善系統等，從不同層面協助學校持續發展。

至於商業機構在三方協作中的角色，除財政支持外，更重要的是為學校開放業務網絡及積極連繫其他社會資源。財政援助令學校規劃整體發展策略時更有彈性，例如可用於增聘教學人手以減少班內人數，並騰出人力資源優化教學材料、優化學生課外活動及培育經歷、優化校內設施，甚至為學生設置獎勵機制。商校協作的發展空間其實遠超於此，可以帶出更有意義的影響力。例如在「學校起動計劃」下，九龍倉集團安排屬下十個業務單位各與一所學校配對，並鼓勵各個業務單位按學校及學生需要，動員屬下員工，為學生安排多元化的學習活動及生涯規劃經歷，例如業務參觀、職業講座、師友計劃、工作影子計劃、實習機會等，甚至提供場地予學生進行表演及展覽作品。十個業務單位的業務十分多元化，有酒店、銷售、物流、電訊等，而且每個業務單位所安排的活動大都是開放予十所學校參加，所以學生有機會接觸多類型活動，大大豐富生活體驗。這些體驗對弱勢學生的學習和成長而言都是寶貴的經歷，能擴闊其視野，協助規劃將來。協作以來，這些活動的效果不錯，教師和學生都深受業務單位人員的積極參與和付出所感動。從觀察所見，業務單位人員的投入感很大程度來自他們對協作的擁有感和認同協作的意義，並不是純粹因行政指令而產生。業務單位與學校的配對關係，亦加強了業務單位與學校之間的連繫感情。業務單位人員從與學校接觸的過程中，親身感受到這些學校的學生在個人條件或客觀環境上都遇到各樣挑戰，無論在學習或成長上都需要更多支持和鼓勵。接觸日子愈久，對協作關係的擁有感愈強，甚至產生「這是我的學校」的感覺，愈來愈願意為協作付出努力。

大學與商業機構在三方協作中有重要角色，成員學校所組成的網絡亦能為推動學校發展作出貢獻。「學校起動計劃」所連繫的學校網絡，組成了資源共享的平台。學校可善用網絡舉行各種聯校學生活動、教師專業培訓及跨校經驗交流，當中所發揮的協同效應為學生學習與成長、教師專業發展，以至學校整體發展提供更大空間。此外，「學校起動計劃」的另一特色是每年由總資金中撥備一部分用作設立「資源庫」，為十所成員學校外購課餘活動及各項支援服務之用。共用「資源庫」能進一步發揮協同效應，鼓勵學校之間的資源共享，支持學校利用網絡的優勢進行各類型聯校活動。

這個商業機構、大學及學校的協作計劃，剛巧與 Muijs, West, & Ainscow (2010) 所描述的學校網絡目標完全吻合，是學校改進第四階段最佳的實踐平台。

## 二 學校改進計劃的經驗對學校改進工作發展的意義

本書不同章節分別透過介紹學校改進的理論基礎、分析香港的教育環境及學校情勢、探討大學專業支援團隊的理念和策略、剖析學校改進個案等，總結出一些學校改進的經驗，並提出如何提升教師在教學上的專業能量。這些經驗都帶出一個重要信息：每個學校個案是各項改進因素交織而成的結果，而各項改進因素又都是複雜而互為影響的，所以每所學校都是個獨特的個案，都有不同的發展歷程。影響學校發展的因素繁多，包括：教師團隊準備改變的心態，校長和管理階層的領導能力和風格，校內核心成員的視野和能量，外來助力或監管的作用，因課程改革或教學策略改變而帶來的良好效果，學校團隊的協作文化等。因此，是難以找出一套放諸四海而皆準的劃一學校改進方程式。這同時亦反映出，理解學校的校本情勢是進行學校改進工作的必要條件。

「優質學校改進計劃」在支援學校進行整體改進上，對香港學校改進有多個重要意義。第一是為「全面學校改進」(comprehensive school improvement) 提供了更多可行的理論模式和實證支持。整全式支援比一般的單項式改進計劃涉及更多層面，由學校管理、專業領導、學校



文化、學與教、學生支援等層面都有涉及，所能產生的影響亦因此更廣泛和深遠。這種整全、互動的支援模式更有利於推動全面、持續的學校改進，值得繼續發展。

第二個重要意義是突破了傳統的教學框架，為學校和教師展示了一些另類可行的教學方式。支援團隊與學校合作發展的專題研習活動、科學探究、戶外學習、跨學科學習等另類學習活動，都脫離了教師主導、學生被動學習的傳統教學模式。支援團隊在協作過程中展示了多種有效學習的方法和形式，起着示範和帶動教師轉變教學範式的作用，鼓勵學校關注學生的學習層面，並持續優化教學。在互信基礎和緊密協作之下，教師從親身實踐中掌握各種有效學習的元素，並嘗試在日常課堂教學中應用，豐富教學及提升教學效能。

此外，「優質學校改進計劃」在提供校本專業支援以外的重要貢獻，在於能善用學校網絡這個龐大資源，為學校建立各種形式的跨校交流及協作平台。每年，約有五、六十所學校參與「優質學校改進計劃」成為夥伴學校，如連同在前期曾參與協作的學校，數目十分之多，實在是難得的寶貴資源。「優質學校改進計劃」積極組織學校結成網絡，為學校安排跨校交流的機會，有關經驗已於第4章第五節及本節上一部分中詳述，形式大致包括按特定對象設計「跨校學習社群」、組織聯校交流協作、舉行大規模跨校教師專業發展日，及開展商業機構、大學與學校的三方協作。以上多種模式的網絡式協作都彌足珍貴，因為香港大部分教師都很少有機會接觸所屬學校以外的經驗，而大多依循本校經驗或固有做法去做，視野及反思空間均有所局限，以致在發展路上難有突破。跨校交流和網絡式協作的機會就如為學校的局面打開一扇窗，給教師帶來新鮮的刺激，從接觸不同學校和組織的經驗之中擴闊視野。

在支援團隊進行學校改進的發展歷程中，有些早期的改進觀念及原有期望都已作了調整和改變，包括：

1. 從探究學校效能的領域中解放出來，發展為從學校改進的領域中看問題，即從找出學校教育效果的問題過渡至付諸建議及行動，着意解決教育失效問題，不單問為甚麼（why），還提出怎樣做（how）。

2. 從尋找劃一標準的一個或數個改進模式（model），轉為研究及分析校本改進個案，因為從改進的經驗中體會到每所學校都是獨特的，都有不同的條件、強弱項及差異。
3. 從尋找量化數據及指標作改進憑證，進而以多角度分析學校效能，包括質化研究及多元化評鑑。
4. 以政策推動、專家帶領的由上而下模式令學校改進固然重要，但學校的持續改進必須要有機會讓校內各持份者有更強的協作（collaboration），使校內的改革能動者承擔責任，這亦即是從尋找改革專家轉而為尋找改革團隊。
5. 學校改進的層面應由「點」（即教師個人成長）到「面」（即學校整體努力），從倚靠高能量教師的發揮，轉為發揮團隊共力。

### 三 學校改進工作的延續性

着重推動整全式學校改進的專業支援團隊在不斷為前線學校提供具質素的專業支援時，最需要反思所提供的整全式支援是否能起作用，及如何令效果得以延續。其中，最基本的問題是如何構建及鞏固全面學校改進計劃內各夥伴（包括大學、學校與政府三者，及學校與學校，以至商業機構與上述各夥伴之間）的關係，使各持份者在繁重的工作壓力下，仍堅守持續向上、不斷改進的專業精神，嘗試探究有效的教學策略及學校改進之路。

在香港，學校改進工作及大學專業支援團隊的發展主要依靠政府資源的支持。一直而來，大學學校改進計劃皆以「項目」（project）形式逐期申請政府資助，大學除了要籌備下一階段的申請外，更重要是專業人才的培育及存留。這個專業支援團隊的建立絕不容易，而專業人才庫的組成、發展、鞏固及延續是學校改進的基石。

全面學校改進計劃的延續性固然值得關注，但更重要的是夥伴學校如何延續改進意識，賦權教師，並在校內培育教學領導以強化教學，推動學校持續改進。當學校有共同目標以改善教學效能，並做好學生培育工作，學生才有最大得着。

全面學校改進計劃的經驗最需要是把各類總結所得的新知識留存及擴散，影響政府當局的政策，包括如何以專業知識及實踐經驗令所推動的政策得以落實，有時更需要回饋政府，協助調校、簡化及優化政策。更重要的是，多年的實踐經驗如何在制度及系統層面影響政府。只有這樣，絕大部分學童才能在學校教育的歷程中得益最多。

## 註釋

1. Gardner, Csikszentmihalyi, & Damon (2001) 研究「良工」，認為優秀的人既追求卓越 (excellence)，更要堅持道德操守 (ethics)。

## 參考文獻

- 王孝玲（編著）（1999）。《教育評價的理論與技術》。上海，中國：上海教育出版社。
- 王長純（2002）。〈1978–2002年中國教育改革的四次浪潮〉。《首都師範大學學報（社會科學版）》，第4期，頁102–107。
- 王建軍、黃顯華（2002）。〈教育改革的橋樑：大學與學校夥伴合作的理論與實踐〉。載黃顯華、朱嘉穎（編），《一個都不能少：個別差異的處理》（頁209–245）。台北，台灣：師大書苑。
- 王煜捷（2010）。《外展體驗學習方案（ELOB）內涵及其在台灣應用的可行性分析》（未出版碩士論文）。國立台灣師範大學，台北，台灣。
- 李子建（2005）。〈香港學校效能與改善：回顧與前瞻〉。《教育學報》，第33卷第1–2期，頁1–23。
- 孫綿濤、謝延龍（2006）。〈關於教育效能的討論〉。《教育管理研究》，第5卷，頁16–24。
- 師訓與師資諮詢委員會（2003）。《學習的專業·專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展》。香港，中國：師訓與師資諮詢委員會。
- 師訓與師資諮詢委員會（2006）。《學習的專業·專業的學習：教師持續專業發展中期報告》。香港，中國：師訓與師資諮詢委員會。
- 師訓與師資諮詢委員會（2009）。《學習的專業·專業的學習：教師持續專業發展第三份報告》。香港，中國：師訓與師資諮詢委員會。
- 徐俊祥、黃顯華（2002）。〈兩難中的抉擇——課程改革中教學領導的新角色〉。載黃顯華、朱嘉穎（編），《一個都不能少：個別差異的處理》（頁389–406）。台北，台灣：師大書苑。
- 張佳偉（2009）。《院校協作式學校改進中教師領導的建構：北京市個案研究》（未出版博士論文）。香港中文大學，香港，中國。
- 教育局（2008）。《學校發展與問責架構——下一階段學校的持續完善》（教育局通告第13/2008號）。擷取自 <http://www.edb.gov.hk/UtilityManager/circular/upload/EDBC/EDBC08013C.pdf>

- 教育統籌局（2003）。《透過學校自我評估及校外評核促進學校發展與問責》（教育統籌局通告第 23/2003 號）。擷取自 [http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content\\_6470/circular0612\\_chi.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_6470/circular0612_chi.pdf)
- 教育統籌局（2005）。《高中及高等教育新學制：投資香港未來的行動方案》。香港，中國：教育統籌局。
- 教育統籌局（2006）。《視學周年報告 2004/05》。香港，中國：教育統籌局。
- 教育統籌局（2007）。《視學周年報告 2005/06》。香港，中國：教育統籌局。
- 教育統籌委員會（1990）。《教育統籌委員會第四號報告書：課程與學生校內行為問題》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會（2000）。《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》。香港，中國：教育統籌委員會。
- 梁歆、黃顯華（2010）。〈大學與學校協作下學校發展主任的理念、策略與角色——香港優質學校改進計畫的個案研究〉。《教育研究集刊》，第 56 輯第 1 期，頁 99–126。
- 郭昭佑（2007）。《教育評鑑研究：原罪與解放》（第 2 版）。台北，台灣：五南。
- 陳可兒（2001a）。〈中一適應課程〉。載趙志成（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁 62–63）。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 陳可兒（2001b）。〈怎樣使學生「學會學習」？〉。載趙志成（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁 60–61）。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 陳可兒、李文浩、黃顯華（2010）。〈大學與學校協作下學校發展主任的角色：「專家」與「夥伴」的再探〉。《教育學報》，第 38 卷第 2 期，頁 41–69。
- 陳玉琨（1999）。《教育評價學》。北京，中國：人民教育出版社。
- 陳建順（2001）。〈話劇教育、多元感官學習、多元智能〉。載趙志成（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁 67）。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 曾榮光（1998）。《香港教育政策分析：社會學的視域》。香港，中國：三聯。
- 湯才偉（2003）。《中層教師在學校改進過程中的領導與參與》（學校教育改革系列之 12）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 湯才偉（2007，10 月）。〈學校改進下提升科組教學效能的共性與個性〉。文章發表於第二屆「學校改進與夥伴協作」兩岸四地研討會，上海，中國。

- 湯才偉、呂斌（2006）。《新修訂中學中國語文課程下科主任的領導工作：專業知識與協作的提升》（學校教育改革系列之 30）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 黃政傑（1987）。《課程評鑑》。台北，台灣：師大書苑。
- 黃素君、吳娟（2010，9月）。《澳門學校改進歷程中校際夥伴協作的發展、類型與困境淺析》。文章發表於第四屆兩岸四地「學校改進與夥伴協作」學術研討會，北京，中國。
- 翟天山（2003）。《教育評價學》。北京，中國：高等教育出版社。
- 語文教育及研究常務委員會（2003）。《提升香港語文水平的行動方案：檢討總結報告》。香港，中國：語文教育及研究常務委員會。
- 趙志成（1999）。〈躍進學校計劃的大齒輪工作：為學校建立自我完善機制〉。《香港躍進學校計劃通訊》，第 1 期，頁 4。
- 趙志成（2001a）。〈為學校建立自我完善機制〉。載趙志成（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁 17）。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 趙志成（2001b）。〈從資料分類、整理到知識統整〉。載趙志成（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁 58-59）。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 趙志成（2001c）。〈夢那不可能的夢：香港躍進學校計劃〉。載趙志成（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁 5-7）。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 趙志成（2003a）。《香港學校改進的關鍵因素及策略》（學校教育改革系列之 11）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 趙志成（2003b）。〈教育工作者的視野與使命〉。擷取自網頁 [http://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsp/qsip/article/pdf/value/value\\_5.pdf](http://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsp/qsip/article/pdf/value/value_5.pdf)
- 趙志成（2003c）。《優質學校計劃：學校改進的知識基礎》（學校教育改革系列之 10）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 趙志成（2004）。《學校自我評估與專業自主》（學校教育改革系列之 17）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 趙志成（2005）。〈優質學校改進計劃的理念與實踐〉。《優質學校改進計劃通訊》，第 1 期，頁 4-7。

- 趙志成（2007）。《有效教學策略的應用》（學校教育改革系列之 43）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 趙志成（2009，5月）。〈大學與學校夥伴協作的反思：學校改進計劃的進路〉。文章發表於「學校改進與夥伴協作」兩岸四地研討會，澳門，中國。
- 趙志成、張佳偉（2012）。〈探索院校協作中實踐共同體的建設：香港優質學校改進計劃「聯校教師專業發展日」的個案研究〉。《教育學報》，第 40 卷第 1-2 期，頁 115-134。
- 趙志成、陳可兒、趙李婉儀、黃家聲（2001）。〈強效學習的理論與實踐〉。載趙志成（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁 28-32）。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 趙志成、黃顯華（2002）。〈普及國民教育下的學習動機：理論與教學方法探索〉。載黃顯華、朱嘉穎（編），《一個都不能少：個別差異的處理》（頁 147-167）。台北，台灣：師大書苑。
- 趙李婉儀（2001a）。〈香港中文大學香港躍進學校計劃：強效學習 I：檔案全接觸〉。載趙志成（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁 33-39）。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 趙李婉儀（2001b）。〈專題研習：讓學生親自去開啟智慧的寶庫〉。載趙志成（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁 45-53）。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 趙李婉儀（2001c）。〈專題研習的實踐：一個與學校結伴同行的個案〉。載趙志成（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁 54-57）。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 趙李婉儀（2001d）。〈港澳信義會小學下午校：強效學習：新世紀、新人類、新市鎮設計理念及特色〉。載趙志成（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁 40-44）。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 歐用生（2001）。〈序〉。載林智中、張善培、王建軍、郭懿芬（編），《兩岸三地學校本位課程發展學術研討會論文集》（頁 5）。香港，中國：香港中文大學教育學院。

- 潘慧玲 (2002, 12 月)。〈學校革新經驗的回顧與展望〉。文章發表於「全球化：教育變革新領域」國際研討會，香港，中國。
- 潘慧玲 (主編) (2005)。《教育評鑑的回顧與展望》。台北，台灣：心理出版社。
- 課程發展議會 (2001)。《學會學習：課程發展路向》。香港，中國：課程發展議會。
- 質素保證分部 (2011)。《學校自我評估工具及數據》。香港，中國：教育局。
- 劉京海 (主編) (1993)。《成功教育》。福州，中國：福建教育出版社。
- 盧乃桂 (2006, 6 月)。〈學校的改進：協作模式的「移植」與本土化〉。文章發表於「學校改進與夥伴協作」兩岸三地研討會，香港，中國。
- 盧乃桂 (2007)。〈能動者的思索——香港學校改進協作模式的再造與更新〉。《教育發展研究》，第 12B 期，頁 1-9。
- 盧乃桂、何碧愉 (2010a)。〈能動者工作的延續力：學校改進的啟動與更新〉。《教育學報》，第 38 卷第 2 期，頁 1-39。
- 盧乃桂、何碧愉 (2010b)。〈能動者行動的意義——探析學校發展能量的提升歷程〉。《教育學報》，第 38 卷第 1 期，頁 1-31。
- Ainscow, M., & Southworth, G. (1996). School improvement: A study of the roles of leaders and external consultants. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 229-251. doi: 10.1080/0924345960070302
- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95(2), 222-241.
- Aubrey-Hopkins, J., & James, C. (2002). Improving practice in subject departments: The experience of secondary school subject leaders in Wales. *School Leadership and Management*, 22(3), 305-320. doi: 10.1080/1363243022000020426
- Bennett, N. (1995). *Managing professional teachers: Middle management in primary and secondary schools*. London, England: Paul Chapman.
- Bennett, N. (1999). Middle management in secondary schools: Introduction. *School Leadership and Management*, 19(3), 289-292. doi: 10.1080/13632439969041
- Bennett, N., & Harris, A. (1999). Hearing truth from power? Organisation theory, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 533-550. doi: 10.1076/sesi.10.4.533.3492
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School Leadership and Management*, 27(5), 453-470. doi: 10.1080/13632430701606137



- Bligh, D. (2000). *What's the point in discussion?* Exeter, England; Portland, OR: Intellect.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York, NY: Longmans, Green.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. (1978). New views of the learner: Implications for instruction and curriculum. *Educational Leadership*, 35(7), 563–568 & 570–576.
- Bracey, G. (1990). Rethinking school and university roles. *Educational Leadership*, 47(8), 65–66.
- Bredeson, P. V. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). New York, NY: Macmillan.
- Brown, G., & Wragg, E. C. (1993). *Questioning*. London, England; New York, NY: Routledge.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for heads of department. *School Leadership and Management*, 18(1), 75–88. doi: 10.1080/13632439869781
- Brown, M., Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 237–258. doi: 10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT237
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751–781. doi: 10.1177/0013161X99355004
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1988). *The self-managing school*. London, England: Falmer Press.
- Capper, J., Nderitu, S., & Ogala, P. (1997). *The school improvement programme of the Aga Khan education service, Kenya at Kismayu, Western Kenya: Evaluation report*. Geneva, Switzerland: Aga Khan Foundation.

- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century — The report of the Task Force on Teaching as a Profession*. Washington, DC: Author.
- Carpenter, W. A. (2000). Ten years of silver bullets: Dissenting thoughts on education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(5), 383–389. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20439669>
- Chan, H. Y. P. (2009). *Expert? Collaborator? Or a pair of hands? Autobiography of an external change agent accounting for the process of role negotiation in the context of university-schools partnership* (Unpublished doctoral dissertation). University of East Anglia, England.
- Cheng, Y. C. (1996). *The pursuit of school effectiveness: Research management and policy*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.
- Chitty, C. (1997). The school effectiveness movement: Origins, shortcomings and future possibilities. *The Curriculum Journal*, 8(1), 45–62.
- Chong, K. C., & Boon, Z. (1997). Lesson from a Singapore programme for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 463–470. doi: 10.1080/0924345970080405
- Clarkson, P., & Leder, G. C. (1984). Causal attributions for success and failure in mathematics: A cross cultural perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 15(4), 413–422. doi: 10.1007/BF00311115
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396–429. doi: 10.1080/0924345970080402
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359–371. doi: 10.1080/09243450500234484
- Creemers, B., Reynolds, D., Chrispeels, J., Mortimore, P., Murphy, J., Stringfield, S., ... Townsend, T. (1998). The future of school effectiveness and improvement (A report on the special sessions and plenary at ICSEI 1998 in Manchester, UK). *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 125–134. doi: 10.1080/0924345980090201
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64(8), 672–683.

- Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 69(5), 341–344.
- Cuban, L. (2003). *Why is it so hard to get good schools?* New York, NY: Teachers College Press.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London, England: Cassell.
- Datnow, A., & Castellano, M. E. (2001). Managing and guiding school reform: Leadership in Success for All schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 219–249. doi: 10.1177/00131610121969307
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Dickens, C. (2000). Too valuable to be rejected, too different to be embraced: A critical review of school/university collaboration. In M. Johnston, P. Brosnan, D. Cramer, & T. Dove (Eds.), *Collaborative reform and other improbable dreams: The challenges of professional development schools* (pp. 21–42). Albany, NY: State University of New York Press.
- Dillon, J. T. (1994). *Using discussion in classroom*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Dimmock, C. (2000). *Designing the learning-centred school: A cross-cultural perspective*. London, England: Falmer Press.
- Doran, R. L., Lawrenz, F., & Helgeson, S. (1994). Research on assessment in science. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 388–442). New York, NY: Macmillan; Toronto, Canada: Maxwell Macmillan Canada.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Earl, L., Ali, A. S., & Lee, L. E. (2005). Evaluating school improvement in Canada: A case example. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 20(3), 151–174. Retrieved from <http://www.evaluationcanada.ca/secure/20-3-151.pdf>
- Eisner, E. W. (1967). Educational objectives: Help or hindrance? *The School Review*, 75(3), 250–260. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1084310>

- Erskine-Cullen, E. (1995). School-university partnerships as change agents: One success story. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 192–204. doi: 10.1080/0924345950060302
- Fidler, B. (2001). A structural critique of school effectiveness and school improvement. In A. Harris & N. Bennett (Eds.), *School effectiveness and school improvement: Alternative perspectives* (pp. 47–74). London, England: Continuum.
- Fielding, M. (1997). Beyond school effectiveness and school improvement: Lighting the slow fuse of possibility. *The Curriculum Journal*, 8(1), 7–27. doi: 10.1080/0958517970080102a
- Fink, D. (1999). The attrition of change: A study of change and continuity. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 269–295. doi: 10.1076/sesi.10.3.269.3498
- Firestone, W. A., & Fidler, J. L. (2002). Politics, community, and leadership in a school-university partnership. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 449–493. doi: 10.1177/001316102237669
- Fleisch, B. (2006). Education district development in South Africa: A new direction for school improvement? In A. Harris & J. H. Chrispeels (Eds.), *Improving schools and educational systems: International perspectives* (pp. 217–240). London, England; New York, NY: Routledge.
- Frost, D., Durrant, J., Head, M., & Holden, G. (2000). *Teacher-led school improvement*. London, England; New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London, England: Falmer.
- Fullan, M. (1998). Introduction: Scaling up the educational change process. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. W. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 671–672). Dordrecht, the Netherlands; Boston, MA: Kluwer Academic.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

- Fullan, M., Erskine-Cullen, E., & Watson, N. (1995). The learning consortium: A school-university partnership program. An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 187–191. doi: 10.1080/0924345950060301
- Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P., & Watson, N. (1998). *The rise and stall of teacher education reform*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York, NY: Basic Books.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18(8), 519–521. doi: 10.1037/h0049294
- Goodlad, J. I. (1988). School-university partnerships for educational renewal: Rationale and concepts. In K. A. Sirontnik & J. I. Goodlad (Eds.), *School-university partnerships in action: Concepts, cases, and concerns* (pp. 3–31). New York, NY: Teachers College Press.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA; Oxford, England: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1995). School-university partnerships and partner schools. In H. G. Petrie (Ed.), *Professionalization, partnership, and power: Building professional development schools* (pp. 7–22). Albany, NY: State University of New York Press.
- Goodlad, J. I. (1999a). Afterword: The concept revisited. In R. S. Patterson, N. M. Michelli, & A. Pacheco (Eds.), *Centers of pedagogy: New structures for educational renewal* (pp. 213–225). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1999b). Simultaneously renewing schools and teacher education: Perils and promises. In R. W. Clark (Ed.), *Effective professional development schools* (pp. 70–90). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gopinathan, S. (2006). School effectiveness and school improvement in Singapore: An East Asian perspective. In J. C. K. Lee & M. Williams (Eds.), *School improvement: International perspectives* (pp. 213–226). New York, NY: Nova Science.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving schools: Performance and potential*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.

- Gray, J., Jesson, D., Goldstein, H., Hedger, K., & Rasbash, J. (1995). A multi-level analysis of school improvement: Changes in schools' performance over time. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(2), 97–114. doi: 10.1080/0924345950060201
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391. doi: 10.1080/135406002100000512
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D., & Stott, A. (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration?* Nottingham, England: National College for School Leadership.
- Hallinger, P., & Kantamara, P. (2001). Exploring the cultural context of school improvement in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 385–408. doi: 10.1076/sesi.12.4.385.3446
- Hammond, R. L. (1967). *Evaluation at the local level*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED016547.pdf>
- Hannay, L. M. (1992). *Secondary school change: Current practices, future possibilities*. Kitchener, Canada: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Midwestern Centre.
- Hannay, L. M., Erb, C. S., & Ross, J. A. (2001). To the barricades: The relationship between secondary school organizational structure and the implementation of policy initiatives. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 97–113. doi: 10.1080/136031201119495
- Hannay, L. M., & Ross, J. A. (1999). Department heads as middle managers? Questioning the black box. *School Leadership and Management*, 19(3), 345–358. doi: 10.1080/13632439969096
- Hargreaves, A., & Macmillan, R. (1995). The balkanization of secondary school teaching. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question: Departmental organization and the high school* (pp. 141–171). New York, NY: Teachers College Press.

- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46. doi: 10.1080/0924345950060102
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503. doi: 10.1080/01411920120071489
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1–11. doi: 10.1080/001318800363872
- Harris, A., & Chrispeels, J. H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. London, England; New York, NY: Routledge.
- Harris, A., Jamieson, I., & Russ, J. (1995). A study of “effective” departments in secondary schools. *School Organisation*, 15(3), 283–299. doi: 10.1080/0260136950150306
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England; New York, NY: Routledge.
- Haydn, T. (2001). From a very peculiar department to a very successful school: Transference issues arising out of a study of an improving school. *School Leadership and Management*, 21(4), 415–439. doi: 10.1080/13632430120108943
- Herman, R. (1999). *An educators’ guide to schoolwide reform*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Ho, C. L., & Leung, J. P. (2002). Disruptive classroom behaviors of secondary and primary school students. *Educational Research Journal*, 17(2), 219–233.
- Ho, C. L., Leung, J. P., & Fung, H. H. (2003). Teacher expectation of higher disciplinary problems and stress among Hong Kong secondary school teachers. *Educational Research Journal*, 18(1), 41–55.
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change: A systems thinking approach*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow’s teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Hopfenberg, W. S., Levin, H. M., & Associates. (1993). *The accelerated schools: Resource guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hopkins, D. (Ed.). (1987). *Improving the quality of schooling: Lessons from the OECD International School Improvement Project*. London, England: Falmer Press.

- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis. *School Organisation*, 10(2–3), 179–194. doi: 10.1080/0260136900100204
- Hopkins, D. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265–274. doi: 10.1080/0924345950060306
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory of school improvement. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, & D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (pp. 30–50). London, England: Cassell.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real: Educational change and development*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all: A handbook of staff development activities* (2nd ed.). London, England: David Fulton.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London, England: Cassell.
- Hopkins, D., Harris, A., & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401–411. doi: 10.1080/13632439769944
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459–475. doi: 10.1080/01411920120071461
- Hoskin, K. (1979). The examination, disciplinary power and rational schooling. *History of Education*, 8(2), 135–146. doi: 10.1080/0046760790080205
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Joyce, B. R. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 48(8), 59–62.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (1997). *Models of learning: Tools for teaching*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kroll, L., Bowyer, J., Rutherford, M., & Hauben, M. (1997). The effect of a school-university partnership on the student teaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 37–52.



- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England; New York, NY: Cambridge University Press.
- Lee, J. C. K., Levin, H., & Soler, P. (2005). Accelerated schools for quality education: A Hong Kong perspective. *The Urban Review*, 37(1), 63–81. doi: 10.1007/s11256-005-3562-6
- Lee, J. C. K., Williams, M., & Lo, L. N. K. (2006). Teachers, learners and curriculum. In J. C. K. Lee & M. Williams (Eds.), *School improvement: International perspectives* (pp. 49–63). New York, NY: Nova Science.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129. doi: 10.1108/09578230010320064
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276. doi: 10.1177/0013161X98034002005
- Levine, M. (1992). Introduction. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform* (pp. 1–7). New York, NY: Teachers College Press.
- Lewison, M., & Holliday, S. (1997). Control, trust, and rethinking traditional roles: Critical elements in creating a mutually beneficial university-school partnership. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 105–126.
- Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591–596.
- Lo, L. N. K., Tsang, W. K., Chung, Y. P., Cheng, Y. C., Sze, P. M. M., Ho, E. S. C., & Ho, M. K. (1997). *A survey of the effectiveness of Hong Kong secondary school systems*. Hong Kong, China: The Chinese University of Hong Kong.
- Lovett, S., & Gilmore, A. (2003). Teachers' learning journeys: The quality learning circle as a model of professional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(2), 189–211. doi: 10.1076/sesi.14.2.189.14222
- Madaus, G. F., & Stufflebeam, D. L. (2000). Program evaluation: A historical overview. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models:*

- Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 3–18). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707–750. doi: 10.1177/0013161X99355003
- Marzano, R. J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Marzano, R. J. (2000). 20th century advances in instruction. In R. S. Brandt (Ed.), *Education in a new era* (pp. 67–95). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matoba, M., Shibata, Y., & Sarkar Arani, S. A. (2007). School-university partnerships: A new recipe for creating professional knowledge in school. *Educational Research for Policy and Practice*, 6(1), 55–65. doi: 10.1007/s10671-007-9029-7
- Metzger, R. O. (1993). *Developing a consulting practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1991). *Teaching, questioning and learning*. London, England; New York, NY: Routledge.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213–229. doi: 10.1080/0924345910020304
- Moswela, B. (2006). Teacher professional development for the new school improvement: Botswana. *International Journal of Lifelong Education*, 25(6), 623–632. doi: 10.1080/02601370600989350
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1–3. doi: 10.1080/09243450903569676
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas — A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(2), 129–175. doi: 10.1076/sesi.15.2.149.30433
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. doi: 10.1080/09243450903569692

- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90–109. doi: 10.1080/0924345920030202
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C: Author.
- National Education Association. (1894). *Report of the Committee of Ten on secondary school studies: With the reports of the conferences arranged by the committee*. New York, NY: American Book.
- Nyirenda, S. (1995, April). *From Ministry of Education and Culture to Ministry of Dedication and Torture: A top-down approach to the implementation of secondary school improvement policy in Malawi. Dedication and torture*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, U.S.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564–570. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.2307/20199156>
- Osguthorpe, R. T., Harris, R. C., Black, S., Cutler, B. R., & Harris, M. F. (1995). Introduction: Understanding school-university partnerships. In R. T. Osguthorpe, R. C. Harris, M. F. Harris, & S. Black (Eds.), *Partner schools: Centers for educational renewal* (pp. 1–19). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pang, N. S. K. (2007). The continuing professional development of principals in Hong Kong SAR, China. *Frontiers of Education in China*, 2(4), 605–619. doi: 10.1007/s11516-007-0044-5
- Peterson, P. L., & Barger, S. A. (1985). Attribution theory and teacher expectancy. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 159–184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Popham, W. J. (1971). *Criterion-referenced measurement: An Introduction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Popham, W. J. (1993). *Educational evaluation* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Provus, M. (1969). *The discrepancy evaluation model*. Pittsburgh, PA: Pittsburgh Public Schools.
- Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of battles over school reform*. New York, NY: Simon & Schuster.

- Reynolds, D. (1998). "World Class" school improvement: An analysis of the implications of recent international school effectiveness and school improvement research for improvement practice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. W. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 1278–1280). Dordrecht, the Netherlands; Boston, MA: Kluwer Academic.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. London, England; New York, NY: Routledge.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37–58. doi: 10.1080/0924345930040103
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133–158. doi: 10.1080/0924345960070203
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D., & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 206–231). London, England; New York, NY: Falmer Press.
- Rice, J. M. (1897). The futility of the spelling grind. *The Forum*, 23, 163–172.
- Robinson, S. P., & Darling-Hammond, L. (1994). Change for collaboration and collaboration for change: Transforming teaching through school-university partnerships. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 203–219). New York, NY: Teachers College Press.
- Rosenfeld, M., & Rosenfeld, S. (2004). Developing teacher sensitivity to individual learning differences. *Educational Psychology*, 24(4), 465–486. doi: 10.1080/0144341042000228852
- Rosenfeld, M., & Rosenfeld, S. (2008a). Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences. *Educational Psychology*, 28(3), 245–272. doi: 10.1080/01443410701528436
- Rosenfeld, M., & Rosenfeld, S. (2008b). Understanding teachers with extreme individual learning differences: Developing more effective teachers. *Teaching Education*, 19(1), 21–41. doi: 10.1080/10476210701860008

- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815–830. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00045-8
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H., & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130–160. doi: 10.1177/0013161X99351007
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Scriven, M. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3(4), 1–4.
- Scriven, M. (1974). Evaluation perspectives and procedures. In W. J. Popham (Ed.), *Evaluation in education: Current applications* (pp. 3–93). Berkeley, CA: McCutchan.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., & Smith, B. J. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Siraj-Blatchford, I., Odada, M., & Omagor, M. (1997). *The school improvement project of the Aga Khan education service: Uganda. Evaluation report prepared for the Aga Khan Foundation*. Geneva, Switzerland: Aga Khan Foundation.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. Washington, DC: Falmer Press.
- Siskin, L. S., & Little, J. W. (1995). The subject department: Continuities and critiques. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question: Departmental organization and the high school* (pp. 1–22). New York, NY: Teachers College Press.
- Slavin, R. E., & Fashola, O. S. (1998). *Show me the evidence! Proven and promising programs for America's schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (Eds.). (2001). *Success for all: Research and reform in elementary education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Slee, R., Weiner, G., & Tomlinson, S. (Eds.). (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. London, England: Falmer Press.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523–540.
- Stallings, J. A., Wiseman, D., & Knight, S. (1995). Professional development schools: A new generation of school-university partnerships. In H. Petrie (Ed.), *Professionalism, partnership, and power: Building professional development schools* (pp. 133–144). Albany, NY: State University of New York Press.
- Stimpson, P. (2006). Assessment and school improvement. In J. C. K. Lee & M. Williams (Eds.), *School improvement: International perspectives* (pp. 87–99). New York, NY: Nova Science.
- Stoll, L. (1996). Linking school effectiveness and school improvement: Issues and possibilities. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, & D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (pp. 51–73). London, England: Cassell.
- Stoll, L., & Fink, D. (1992). Effecting school change: The Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), 19–41. doi: 10.1080/0924345920030103
- Stufflebeam, D. L. (1967). The use of and abuse of evaluation in Title III. *Theory into Practice*, 6(3), 126–133. doi: 10.1080/00405846709542071
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), 19–25.
- Su, Z. (1999). Creating an equal partnership for urban school and teacher education renewal: A California experience. In D. M. Byrd & D. J. McIntyre (Eds.), *Research on professional development schools* (pp. 46–60). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sweeting, T. (1994). *Questioning*. Hong Kong: Longman.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). Countering the critics: Responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41–82. doi: 10.1076/sesi.12.1.41.3458
- Thomas, H., & Carvin, B. (2003, February). *A controlled evaluation of a total school improvement process*, *School Renaissance*. Paper presented at the National Renaissance Conference, Nashville, TN, U.S.

- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness, and the social limits of reform*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7–40. doi: 10.1076/sesi.12.1.7.3459
- Tse, T. H. (2006, June). *How teacher leadership leads to school improvement: A case study*. Paper presented at the “School Improvement and University-School Partnership” conference, Hong Kong, China.
- Tyler, R. W. (1967). Changing concepts of educational evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 13–18). Chicago, IL: Rand McNally.
- Van Velzen, W., Miles, M., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven, Belgium: ACCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webster, W. J. (1975, March–April). *The organization and functions of research and evaluation in a large urban school district*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC, U.S.
- West, M., & Ainscow, M. (2006, September). *School-to-school cooperation as a strategy for school improvement in schools in difficult urban contexts*. Paper presented at the European conference on educational research, Geneva, Switzerland.
- West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice. *School Leadership and Management*, 25(1), 77–93. doi: 10.1080/1363243052000317055
- White, J. (1997). Philosophical perspectives on school effectiveness and school improvement. *The Curriculum Journal*, 8(1), 29–44.
- Wikeley, F., & Murillo, J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355–358. doi: 10.1080/09243450500234336
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J., & De Jong, R. (2005). Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight European countries and their

- contribution to the effective school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387–405. doi: 10.1080/09243450500234617
- Wilén, W. W. (1987). *Questioning skills, for teachers* (2nd ed.). Washington, DC: National Education Association.
- Witziers, B., Slegers, P., & Imants, J. (1999). Departments as teams: Functioning, variations and alternatives. *School Leadership and Management*, 19(3), 293–304. doi: 10.1080/13632439969050
- Wong, K. S. (2001). Development of a school-based self-evaluation model. In C. S. Chiu (Ed.), *Hong Kong Accelerated Schools Project: Resource guide* (pp. 22–24). Hong Kong, China: The Chinese University of Hong Kong.
- Wragg, E. C., & Brown, G. (2001). *Questioning in the secondary school* (New rev. ed.). London, England; New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Ye, L. (2006). Comprehensive school improvement in the context of social transformation in China: A case of new basic education project. In J. C. K. Lee & M. Williams (Eds.), *School improvement: International perspectives* (pp. 193–200). New York, NY: Nova Science.
- Yip, D. Y., Coyle, D., & Tsang, W. K. (2007). Evaluation of the effects of the medium of instruction on science learning of Hong Kong secondary students: Instructional activities in science lessons. *Education Journal*, 35(2), 77–107.



