

教育質素、質素文化與 躍進學校計劃

彭新強

摘要

教統會的《第七號報告書》建議學校改善教育質素及在學校體制裏建立質素文化，但《第七號報告書》並沒有就「教育質素」及「質素文化」作出定義和解釋。本文試圖探討這兩方面的概念，以補報告書之不足。在「教育質素」方面，本文提供了五種觀點和定義，並說明其抽象的本質。在「質素文化」方面，筆者亦作出闡釋和定義，介紹發展校本質素文化的基本要素，和鼓勵學校以質素次文化入手，逐步建立整體的校本質素文化。最後，本文以香港中文大學所推廣的「躍進學校計劃」為例，說明學校怎樣以該計劃改善教育質素及建立校本的質素文化。

中國香港特別行政區是國際大都會，資訊發達，對外開放。香港的經濟發展與世界舞台緊扣在一起，又與鄰近的國家互相競爭。由於香港沒有天然資源，人力資源的培養顯得尤其重要。如要促進香港的經濟發展，那麼追求優質學校教育，培養適當人才配合勞動市場的發展至為重要。

香港教育制度自 1978 年實施九年強迫免費教育以來，量方面的需求已在八十年代末達標，餘下的發展目標就是要提高教育質素。香港因為受到鄰

近國家的經濟威脅，不得不檢討教育制度及施行改革，以達致優質學校教育，積極培訓專門人才，增強生產力及競爭力，配合社會與經濟的發展（彭新強，1998）。

香港政府在九十年代初首項追求教育質素的政策是 1991 年 3 月推行的《學校管理新措施》（以下簡稱「新措施」）（教育統籌科及教育署，1991）。「新措施」是要將權力下放至學校，「權力下放」的意思是指教育當局給予學校更大的權力和自由，按各自的情況去決定資源分配。這項改革的哲學和原理是將香港的教育管理系統由「外控形態」轉為「內控形態」（Gamage, 1996）。當中的轉變是將控制教育政策和計劃的焦點由中央推向邊緣、由政府推向學校。「新措施」的副題為「改善香港中小學教育質素的體制」，目的是改革學校的管理系統，以提高教育質素。但礙於學校參加「新措施」與否，純是自願性質，亦因為教育署的實施策略未臻完善（彭新強，1997a），不能配合改革的發展，以至「新措施」未能如期於 1993 年在全港中小學校展開。而「新措施」的進展亦十分緩慢，至目前為止，只有為數約三分之一的學校參加了這個計劃。

爲了建構香港優質學校教育體制和整合全港教育發展的方向，教育統籌科（教統科）在 1993 年 9 月發表了《香港學校教育目標》，務使教育的改革朝著優質的方向發展。《香港學校教育目標》臚列了十五項主要目標，其中一項基本目標，是要令每個兒童的潛能得以發揮，日後成爲有獨立思考能力和關注社會事務的成年人，具備知識和技能，處事態度成熟，過充

實的生活，積極貢獻社會。雖然此目標較為抽象及未有可量度的指標，但在過去五年裏對香港學校教育質素的發展，產生了或多或少的指導作用。

與此同時，教育統籌委員會於 1993 年 10 月成立「教育水準工作小組」及「學校經費工作小組」，深入研究教育質素問題。「教育水準工作小組」在 1994 年 12 月發表報告書，得到社會各界人士讚賞。1996 年 4 月，教統會決定成立「學校質素和學校經費專責小組」（簡稱專責小組），就優質學校教育提出建議，並作為《教統會第七號報告書》的依據。為了了解社會各階層人士對優質學校教育的期望，專責小組在 1996 年 6 月，就學校質素和學校經費等的原則問題，作了為期六星期的廣泛諮詢。另外在同年 11 月發表了《教統會第七號報告書》的諮詢稿，再以兩個月的時間邀請公眾就諮詢稿的建議發表意見。最後，在 1997 年 9 月對《教統會第七號報告書》作出最後定案及發表報告，規劃香港「優質學校教育」邁向二十一世紀的發展路向，建議在學校制度裏必須建立質素文化。

《教統會第七號報告書》的章節及策略

教統會在 1997 年 9 月發表的《第七號報告書——優質學校教育》的主要內容及策略如下：

第一章：（1）介紹《第七號報告書》的背景、目標、範圍、大綱及研究方法。（2）討論追求優質學校教育的理據，並指出學校必須建立質素文化。

第二章：檢討教育目標和制定質素指標。(1)因為香港特別行政區已回歸祖國，教育發展又正在邁向二十一世紀，報告書建議將教育的基本目標重新修訂為：教育是培養青年人(一)德、智、體、群、美的全面發展；(二)運用兩文三語(粵語、普通話和英語)的能力；(三)自學、勤奮進取的態度；(四)具現代科技思想和技能；(五)尊重中國傳統和尊重法治精神；及(六)肩負起家庭、社會、國家和世界的責任。(2)制定全面的質素指標及引入增值觀念來量度學校表現。

第三章：建立質素保證體系。為了保證學校教育質素，《第七號報告書》建議採用雙管齊下的方法，(1)制定校內質素保證措施，推行「校本管理」及「自我評估」和(2)建立校外質素保證機制，成立「質素發展委員會」及「質素保證視學組」。

第四章：推廣靈活的撥款安排。改變現時的學校撥款制度以配合優質學校教育改革，鼓勵學校靈活運用資源(校本精神)，以「整筆津貼」的撥款制度，配合學生的需要，改善學校教育質素。

第五章：設立優質教育獎勵。設立「優質教育發展基金」(五十億港元)(1)資助優質教育發展計劃和(2)獎勵有優質教育表現的學校。

第六章：提高校長和教師的專業水平。（1）教統會建議政府應制定一套連貫的職前和在職培訓政策，協助不同教育階段的教師應付學校和教師本身要不斷轉變的需求。

（2）在 2004 年，所有新入職的教師必須具備認可的師資訓練。（3）建議成立「教學專業議會」，專責制定教師註冊政策，保證師資培訓課程的質素，促進教師持續專業發展和執行內部紀律、處理投訴、調解糾紛等工作。

第七章：研究相關的改革措施。建議（1）檢討教育行政和諮詢架構和（2）檢討課程和考試制度等，配合優質學校教育的發展。

第八章：建議的實施計劃和時間表。大部分建議必須於 1998 年前展開，並於 2000 年前完成。

綜觀《第七號報告書》的章節內容，教統會的建議和策略主要是如何在整體的學校體制裏建立一套質素文化，至於怎樣在學校內建構質素文化的建議，著墨甚少。大部分的討論只是建議學校各自擬定計劃、組成品質圈，互相比較、競爭，各自摸索本身的發展途徑和質素文化。《第七號報告書》沒有定義甚麼是「教育質素」，甚麼是「質素文化」，至於學校如何建立校本質素文化的建議，更是乏善足陳。筆者試圖在本文進一步闡釋前兩方面的問題和概念，並以中文大學教育學院和香港教育研究所共同推廣的「躍進學校計劃」，說明學校建立校本質素文化的具體方案。

何謂「教育質素」？

在特定的情況下，教育質素是甚麼意思呢？在評核教育質素之前，我們必須為「質素」下個定義。因質素一詞是很抽象的，各人對質素的概念又不盡相同，要下一個普遍接受的定義並不容易。

香港教統會在 1994 年的《學校教育質素：教育水準工作小組報告書》裏，理解「質素」為「卓越的程度；相對的本質／性質／特性」（p. 7）。Harvey and Green（1993）在一項有關高等教育的研究裏，提出了五種有關質素的定義和理解。他們認為質素（quality）是指（1）特殊程度（as exceptional）、（2）完善程度（as perfection）、（3）是否配合目標（as fitness for purpose）、（4）物有所值（as value for money）和（5）蛻變，如增值等（as transformation, for example, value-addedness）。他們又認為質素在不同環境下的意思並不一樣，又會因人而異。在不同的時間和空間下，同一人會對質素一詞判下不同的定義（p. 10）。

Tam（1995）基於 Harvey and Green（1993）對質素的理解、概念和定義，將「教育質素」重新整理為以下五個範疇：

1. 教育質素是指學校達致教育目標的程度（Degree of achievement of objectives）；
2. 教育質素是指學校教育過程的完善程度（Process perfection）；

3. 教育質素是指學校教育的增值轉變 (Value-added change) ；
4. 教育質素是指在學校教育範疇上能達致高標準的表現 (Standards) ；和
5. 教育質素是指學校教育能達致高效率的表現 (Efficiency) 。

第一個定義是指學校的活動是否達致預期的目標（即是指效能）。如學校的工作能達致預先計劃的成果，這便是有質素的教育產品或是有質素的教育服務。如沒有注意是否達到目標而只談「質素」，是沒有意思的。但應留意的是，教育目標的定義不但因人而異，亦會因時代的變遷而改變。教育目標是指「提供服務者」（教師或行政人員）所理解的目標，抑或是「顧客」（學生或家長）所理解的目標呢？是指 1993 年教統會所定的《香港教育目標》，抑或是 1997 年首任特區行政長官董建華先生在十月份發表的《施政報告》中所引述的教育目標呢？又或是指學校本身的發展目標呢？這些問題是需要釐清的，否則，教育質素究竟是好、是壞，就很難判斷了。

因時代急速變遷和社會環境變化，教統會於 1993 年所訂的目標已不能配合現今社會的需求。故教統會於 1999 年 1 月發表檢討教育目標的諮詢文件（教統會，1999），作為規劃廿一世紀教育藍圖的起點。文件指出，面向廿一世紀，香港教育的整體目標應修改為：

讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，使其一生能不斷自學、思考、探索、創新和應變，有充分的自信，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，1999，頁 15）。

就 1993 年的教育目標，1997 年特區首長所發表的目標，以及 1999 年就教育目標的諮詢文件所見，教育目標本身也是一個多變的主體。在短時間裏，今天所訂定的目標，很快便會變得不合時宜，這對量度教育是否達致目標，亦產生很大程度的困難。

如「教育質素」定義為過程的完善程度，這概念是指學校教育在輸入和輸出之間的過程的完善程度。如果過程進行順利完善，沒有瑕疵或錯誤，就是優質的表現。「過程」作為連接輸入及輸出的作用是很重要的，因為過程完善與否，是可以解釋為甚麼有些學校的表現是成功，有些則是失敗的。教學過程的完善與否正是學生學習成敗決定的一環，也是教師要加以反省的地方。

如「教育質素」定義為教育的增值表現，那麼我們可以按學生的知識增長和可量度的質素指標來評定學校教育是否屬於優質。「增值」有兩方面的意思——量的增值和質的增值。量方面的增值是指學生知識的增長，例如詞彙的增加、學業成績進步等；質方面的增值是指學生在各方面的能力有所提升，例如思考能力和解決問題的能力等。

如「教育質素」定義為在學校教育的範疇上能達致高標準的表現，教育質素是指學校一些特別或突出的東西或事情、一些能夠達致高標準的表現，或是一些能通過最低特定要求的表現。

如「教育質素」定義為學校教育能達致高效率的表現，是指在極少的輸入（成本）之下獲取最多的輸出（效益）。這概念著重追求「低成本高效益」，關注學校教育是否「物有所值」，意思即是在低成本投入之下，獲取到高水準的學校教育服務或訓練出高質素的學生。將「效率」作為「質素」的體現，也是很普遍的。

以上 Harvey and Green (1993) 對教育質素的五種解釋和定義正顯示出各人會因應自己的需要而對教育質素有不同的理解。其實，教育質素涵蓋多方面的解釋並不是問題的所在，重要的是我們是否理解別人在特定的時間和空間裏所討論的教育質素是採用了甚麼定義。Tam (1995) 認為在多元化及開放的社會裏，容許各人對教育質素有多方的理解，可以使教育有多方向的發展。所以他將 Harvey and Green 對教育質素的定義伸展至第六個範疇，並指出：教育質素是學校教育綜合多樣式的優異表現（Different types of excellence）。但教育質素的多元定義和解釋又成為評估教育質素時的挑戰和困難。要綜合教育質素各種特徵而匯集成一個混合的定義，並非那麼容易，亦很難使各有關人士滿意。最重要的是，社會愈是渴求增強問責與透明度時，教育質素的定義就應該由服務對象（學生和家長）

的觀點而出發，並且要考慮他們的需要（Huges, 1988）。

何謂「質素文化」？

究竟何謂學校之「質素文化」呢？《第七號報告書》雖然提出要推廣學校質素文化這個觀念，但是由始至終都沒有清晰界定這個觀念的意思，或建議如何建立校本質素文化。當論及優質學校教育時，《第七號報告書》亦沒有指出香港的優質學校文化應該是怎樣的。其中只是強調教育質素不可單憑「學業成績」來決定，卻沒有具體說明建立校本質素文化的方法、途徑和基本要素。

「質素文化」一詞表面上包括兩方面的元素：「質素」和「文化」。我們必須先了解甚麼是質素、甚麼是文化，才能對質素文化的概念有進一步認識。教育質素的定義和概念已在前章節討論過，筆者希望在以下章節討論甚麼是文化及甚麼是質素文化。

文化是指某團體的特有形式、宗旨、意識形態及發展狀況。文化包括各種外顯或內隱之行爲模式。文化之基本核心包括傳統觀念，及其所附隨之價值，即文化會顯現於那些共同價值、規範和基本假設之中（Hoy & Miskel, 1995）。Kroeber and Kluckhohn（1952）翻查文獻記錄，總結得到多達164項有關文化的不同定義。再加上近期的研究文獻，文化的定義更是多不勝數。

就學校方面而言，因為學校是一個組織，質素文化中的文化應是指「組織文化」（Pang, 1998a, 1998b）。而組織的形成是基於有計劃地協調兩個人或兩個人以上的團體活動，經由分工、建立階層及權力劃分等的方式，完成某些一致認可的明確目標。在文獻中，組織文化（organizational culture）和組織氣氛（organizational climate）是經常一起出現的名詞，有些學者將兩方面的概念等同（Rutter et al., 1979），或將組織文化歸納成爲組織氣氛的一部分（Anderson, 1982; Tagiuri & Litwin, 1968），或將組織氣氛歸納成爲組織文化的一部分（Reichers & Schneider, 1990; Schein, 1985, 1992），而最廣爲學者所接受的是最後的觀點。組織文化被視爲有多層次的結構，分別是：規範（norms）、價值（values）和基本假設（basic assumptions）（Schein, 1985, 1992）。這觀點將組織氣氛歸納成爲組織文化的一部分，組織氣氛主要是指在組織內一些外顯、可觀察、可直接感受的行爲，亦即是指組織的規範，是在文化層次結構的頂部。而文化的主體是內隱的，主要是指層次結構的下面部分，包括組織的信念、價值和基本假設。這些信念、價值和基本假設存在於組織內全體員工的思想形態和潛意識中，不容易爲員工和外人所發現和捉摸，但它們直接控制著所有員工的認知、情感和行爲，並且可以反映於組織的規範當中。以下是一些有關組織文化較常見的觀點：

組織文化是指一系列能夠將組織的價值和信念傳達予員工之符號、象徵和儀式。（Ouchi, 1981, p. 41）

組織文化的元素包括環境、價值、英雄人物、禮儀及儀式、和文化的網絡等。強勢的文化是一個強而有力的系統，在無形間影響著各成員之行爲。強勢的組織文化能提升員工的工作表現，並增加他們的投入感和滿足感。（Deal & Kennedy, 1982, pp. 13–17）

組織文化指員工在組織內共有和共享的認知、情感和行爲。（Sathe, 1985, p. 6）

組織文化是指在組織內，員工對外在環境的適應和對內在環境的整合當中，發展而成所共同抱持的信念、價值和假設。經過時間的磨練，員工認識到這些信念、價值和假設能夠解決困難，不知不覺中在日常的組織生活裏，將這些信念、價值和假設傳授給新員工，用以面對問題和解決困難。（Schein, 1985, p. 9）

組織文化是指組織成員共同抱持的意義體系，此意義體系在很大程度上決定員工的行爲。（Denison, 1990, p. 9）

學校組織文化是指學校行政人員與老師在學校日常管理事務中共同抱持的意識形態。這些共享的意識形態在學校間呈現不同程度的差異，而

形成的學校組織文化在形態上可分為強勢文化、弱勢文化和衝突文化。(Pang, 1998a, 1998c, 1998e)

綜觀以上的定義，組織文化的共通點是指員工在組織內共同抱持的信念、價值和假設，和共享的思想、情感和行爲。員工在組織的日常運作中，不知不覺接受了這些共同抱持的信念、價值、假設和這些共享的思想、情感和行爲 (Pang, 1998a, 1998b)。在文化的概念中，「一致」、「共同抱持」或「共享」的現象十分重要，因為只是個別員工或一小部分人的思想、情感和行爲並不能代表組織的文化。沒有「一致」、「共同抱持」或「共享」的特性，文化的本質根本沒有可能形成。

若將質素和文化綜合來解釋，「質素文化」可以說是組織為保證其產品或服務能合乎其用途及用者的需求，於是便建立一個體系，使成員能取得共識去達到產品或服務的質素。那麼，「校本質素文化」又如何呢？「校本質素文化」是指成員在追求學校教育質素時所共同抱持的規範、信念、價值和假設，各成員都是以學校教育質素的改進為大前提，並為優質教育而努力。這種對教育質素所共同抱持的信念，將有助產生優質的學校教育。

學校文化反映於該校成員的行爲、規範、信念、價值、認知結構和意義。學校文化是影響員工工作態度和效率的重要因素，因此強勢的學校文化可以提升員工的滿足感、認同感和改善工作表現 (Pang,

1996)。要建立強勢的學校文化，學校主要的價值觀必須得到廣泛共識和集中執行，大幅度的影響員工的思想、情感和行爲。當學校各成員共同擁有一套信念，而這種共同的信念將有助於學校教育達致高質素、高效能的表現，就會產生一種質素文化。質素文化是一股強大的推動力，可以使所有成員共同朝向目標奮進，改善教育質素。總括而言，學校在追尋教育質素的同時，亦會建立起質素文化，此質素文化會轉化爲有利於學校優良發展的因素，令該校能夠成功地發展良好的特質。

發展校本質素文化的基本要素

當然，由於每所學校的教育目標及理想都有一定的差異，故此，他們的質素文化亦會隨學校的發展方向而擁有自己的一套質素文化。雖然每所學校擁有自己的質素文化，一些能促進質素文化的基本要素是每所學校都應具備的（彭新強，1997b）。Purkey and Smith（1983, 1985）回顧過去十多年的學校效能研究，提出學校建立校本質素文化的基本要素，現分述如下：（1）清晰的目標及高度的期望；（2）鼓勵追求學業成就；（3）增大學生學習時間的限度；（4）改善課程設計及組織；（5）建立良好的秩序及紀律；（6）爭取中央支援；（7）實施校本管理及民主決策；（8）配合適當的領導；（9）保持員工的穩定特性；（10）增強員工專業發展；（11）共同策劃及建立團隊合作精神；（12）建立健康的社群關係；和（13）爭取家長的參與及支援等。這十三個過程因素（process factors）在不同程度上可同時使學校提升教育質素和建立強勢的組織

文化，惟首六項因素的主要作用是改進學生的學習，從而促進學校教育質素；而餘下七項因素的主要作用是使老師在思想、情感和行爲上與學校的目標、使命、信念、價值和假設相結合，從而建立強勢的組織文化。綜觀上述有關建立校本質素文化的基本要素，我們不難發現這些要點所蘊含的信念都是希望匯集各方面的力量和措施，協助學校達致優質教育的目標。這些要素帶出的啓示，就是學校要建立校本質素文化時，他們可以從這十三方面著手開始，和盡量使這些發展質素文化的過程要素更完善。

校本質素次文化

前面的章節談論過教育質素和質素文化的概念，惟質素文化的概念還是流於抽象，難於捉摸和操控。爲使學校更能掌握建立質素文化的方法，以下略談一些校本質素文化的細小範圍和組成部分——校本質素次文化（sub-cultures）。

校本的質素文化顯然是「質化」的問題。一所學校能夠創建自己的質素文化，令其有獨特色彩，甚至有別於其他學校的創新措施，這是一個大體的說法，其中需要各種各樣的「次等文化」去營造出該校獨有的總體校本質素文化（Smircich, 1983; Smith & Peterson, 1988）。此等次文化可包括（1）學校環境次文化、（2）學校管理次文化、（3）教職員關係次文化、（4）師生關係次文化、（5）學校家長關係次文化及（6）學生次文化等。現逐一說

明各質素次文化的要素。以下的描述只是集中在學校組織內那些外顯的、可觀察的、可捉摸的現象和行爲，即是指文化層次結構頂部的規範部分。

1. 學校環境次文化。是指學校的環境是否適合學習，以及是否擁有特別設施。舉例來說，有些學校擁有標準的運動場、游泳池和體育設施等，因此那些學校以培育學生運動健將而出名。但對一些只有「標準校舍」設備的學校來說，這些設施未免只是奢想。而這種「學校環境」次文化可是指校園和課室的擺設和環境是否清潔，是否可以給予學生寧靜安逸的讀書環境。
2. 學校管理次文化。學校是否參加了「學校管理新措施」？是否真正實踐校本管理計劃？是否容讓老師參與校政？行政制度是否平等開放？是否有教師和家長代表參與校董會的決策？抑或是獨裁專權，校長儼如「小皇帝」一般？
3. 教職員關係次文化。是指教員間的合作和融洽程度。教師是明爭暗鬥抑或是互助合作？是否以學生的益處爲大前提？此外，教師是否抱有教學熱誠、是否積極追求專業發展而不斷進修？這些次文化對整體的質素文化也有重要的影響。
4. 師生關係次文化。是指老師與學生的相處氣氛、情形，是從屬關係抑或是亦師亦友呢？

5. 學校家長關係次文化。是指學校與家長的溝通和關係，其協作程度是否良好和緊密？有沒有成立家長會？家長在家裏有否照顧子女的學業進展？
6. 學生次文化。是指學生於知識、技能、態度各方面的特色，學生之讀書風氣和同學與同學之間的相處情況。他們是存著競爭之心、互相排斥，抑或是互助互愛，彼此幫助成長，完成學習目的呢？

以上各項質素次文化都會影響整體的校本質素文化。學校只要在各種質素次文化上有基本的水準，而其中某些部分是突出或獨有良好的處理方式，也就可以順利建立總體的校本質素文化。

以「躍進學校計劃」建立校本質素文化

西方國家在八十年代初受日本經濟的威脅，因而紛紛興起教育改革（Ball, 1990; National Commission on Excellence in Education, 1983），而「躍進學校計劃」就是眾多學校改革計劃中的佼佼者。「躍進學校計劃」是由美國史丹福大學教育學院院長亨利·李文教授（Professor Henry M. Levin）在1986年發起的。當時計劃的目的是要改進一些在「危機」中的學校（At-risk schools）。躍進學校計劃是一項全面的改進學校計劃，其基本理念是「人人皆可教」，以及透過學校行政、課程與教學和家

長與社區等三方面的改革，配合學校的發展步伐，使學校的質素得以改善。稍後，該計劃更擴展至正規的中小學。經過十二年多的發展，躍進學校計劃至今已成為頗具規模和成熟的學校改進計劃。至目前為止，躍進學校計劃在美國的發展，已遍及 40 多個州，接近一千多所中小學。學校參加了躍進學校計劃數年後，學校教育的質素得到改善（Davidson & Dell, 1993; Finnan & Hopfenberg, 1994），學校的組織文化得以增強（Davidson & Dell, 1996; McCarthy, 1992），而學校亦建立了一種質素文化（Christensen, 1993; Cohen & Packer, 1994; Finnan, 1992）。

由於躍進學校計劃的理論架構是可行的，加上該計劃在美國學校十多年的實踐經驗及成效，和得到躍進學校計劃始創人亨利·李文教授及該計劃的培訓中心人員的支持，香港中文大學教育學院遂決定嘗試將美國的躍進學校計劃在香港實踐，並邀請學校參加試行該計劃。由於躍進學校計劃是植根於美國的文化，該計劃在香港實施時應作相應的調整。於是香港中文大學教育學院組成一支包括來自行政與政策學系、課程與教學學系和教育心理學系各有專長的學者隊伍，將該計劃的理論架構和實踐經驗轉化為有香港特色的躍進學校計劃，並監察其發展。

香港中文大學教育學院於 1997 年 4 月開始在香港三所學校（一所中學和兩所小學）進行躍進學校計劃的試驗和研究。在實踐的初期，學校的老師對試驗計劃普遍存有懷疑、猶豫和抗拒及持觀望態

度。這些現象與「學校管理新措施」實踐初期和其他西方國家教育改革前階段的情況相類似，學校老師對變革初期的反應都是不肯定和懷疑其成效。但經過中文大學躍進學校計劃人員的跟進工作，與這三所先導學校的老師增加溝通、作出解惑及支援後，至目前來說，這三所學校的老師對躍進學校計劃的理念架構加深了認識。又經過一年多的摸索和實踐，這些學校的老師對躍進學校計劃的態度已開始轉為認同、接受和樂觀。至於躍進學校計劃在這三所先導學校的成效是怎樣，暫時是言之過早，亦有待檢證，因為任何的學校改進計劃均需循序漸進地施行和需要長時間的演化過程，其成效才可得到證實。

躍進學校計劃是一項學校改進計劃，目的是要改革學校的質素文化，從而提升教育質素。筆者認為躍進學校計劃本身是一項簡單而又十分有效的學校改進理論架構，如學校能將該理論架構付諸實行，學校的教育質素便可以在短期內得到改善。簡單來說，躍進學校計劃是建立校本質素文化的計劃。

如要改善學校教育，單一方面或部門的改革是不可以提升學校教育質素的。換句話說，在學校的改進計劃裏，學校的各成員都必須參與，各成員都需要改變（Ellis, 1993）。有三個基本原理貫徹整個躍進學校計劃：（一）目標一致（Unity of purpose）、（二）權責一致（Empowerment coupled with responsibility）和（三）發揮所長（Building on strengths）（Hopfenberg, Levin, & Associates,

1993)。這三個基本原理正是建立質素文化的要素。在前章節論述質素文化時已經討論過，在建立質素文化時，員工的「一致」、「共同抱持」或「共享」的信念和價值是很重要的，如要發揮整體的校本質素文化，學校可先從各種基本要素和質素次文化的範圍著手。筆者希望在以下的章節討論躍進學校計劃之三項原理與建立質素文化的關係。

「目標一致」是指校內各成員必須了解及認同學校的目標。各成員包括校董、校監、校長、行政人員、教師、家長和學生等，都必須認識及清楚了解學校的目標。如要取得各成員對目標的認同，制定目標時就不可以由上而下。由上而下所制定的目標，員工只會認為是附加的，並沒有親切感。如目標的制定是由各成員共同建立，各成員有份參與制定學校未來的遠景，他們便會對這些目標產生親切感，亦會產生動力朝著這些遠景而奮進。員工參與決策會帶來凝聚力，上下一心為改善學校而努力及作出積極貢獻，這樣學校的教育質素就不難改善。亦因為在目標取向上取得共識，員工的價值和信念一致，校本質素文化就不難建成。「目標一致」看似是簡單的原理，實質上，很多學校未能改善教育質素和建立質素文化的原因，就是由於未能達致一致的目標，目標未能被大部分成員接受，並且在制定目標時大部分成員並未有參與所致。如要達致目標一致，當中亦需要行政管理次文化的配合，如民主開放的學校行政和共同決策的機制是少不了的。

「權責一致」是指學校教育的實踐者（校長、行政人員和教師等）必須獲得授權，可以為了達致

學校的目標，而在課程、教學和行政各方面採取適當的措施，並為所作的決定承擔可能帶來的後果。這原理與校本管理的權力下放之原理雷同，學校成員包括教師、行政人員、家長、學生和社區等的決策權增大時，對他們的問責程度也應相對加強。「權責一致」的實踐有助提升質素與文化，亦即是說，會直接促進學校的質素文化。「有權無責」或「權大責小」均會使「權力行使者」有濫用權力的傾向。「無權有責」或「權小責大」均會使員工在工作崗位上不能盡責，亦不能有所發揮。當「權」和「責」調節至一致，即「權大責大」時，員工在工作崗位上授予更大的權力，其工作表現就可以有更大的發揮。與此同時，當組織（學校）對員工的問責程度加強，員工就必須對所得到更大的權力而負上責任。當組織（學校）的問責和員工的責任感增強時，員工便會朝著既定的目標而努力、朝著高質素的標準而進發。另一方面，亦因為員工的工作權力增大，員工的投入感、滿足感和歸屬感亦隨之而提高，這樣便間接有利文化的發展和凝聚。所以，如果學校的運作能適當實踐「權責一致」，質素文化就會容易建成。

「發展所長」是強調發揮參與者的長處和開發學校和社區的資源，以促進學生的學習。「躍進學校計劃」是一項全面的改進計劃，主要是透過學校行政、課程與教學和家長與社區等三方面的改革，提升教育質素和建立質素文化。當然，改進或改革是要改變弱點和革除惡習。任何的變革都有兩個必經之階段：（1）拆毀固有不良文化和（2）從新建立優質文化（Pang, 1998d）。但在

學校改進的步伐上，這兩個階段是不能於朝夕間完成的。所以在改進的歷程上，可先行發展自己的優勢，製造有利條件，使弱點或惡習更易於攻克。這原理亦適用於建立質素文化。前章節亦討論過，總體的質素文化是由學校內很多的次文化所組成，如學校環境次文化、學校管理次文化、教職員關係次文化、師生關係次文化、學校家長關係次文化及學生次文化等。只要學校次文化有基本的改善，再按學校的歷史、背景、條件和長處，在本身的優勢上努力發揮，再加上運用學校和社區新開發的資源，以突出校本特有文化，就可以順利建立優質的校本質素文化。

以上三項原理（目標一致、權責一致和發揮所長）是改進教育質素和建立質素文化的要素，是學校改革進程中的重要原則。

躍進學校文化

學校文化可定義為組織成員，包括校長、中層管理人員、教師、學生和家長等在學校內所共同抱持的假設、價值、信念和規範，並反映於成員間所共享的思想、情感和行為當中。躍進學校計劃在美國學校的發展初期，都是處於摸索階段，經過歷時十二載的發展，終於建立了一套特殊的文化。躍進學校計劃本身已是一種質素文化，筆者試圖簡稱之為「躍進學校文化」，此文化可反映於躍進學校成員間所共同抱持的價值、信念和規範當中。

當學校實踐躍進計劃後，不難發現學校成員間共同抱持著一些相同的價值和信念，從而產生了一種文化，而這文化有助於學校發展和創新及有利於學生學習的躍進。當走進「躍進學校」裏，不難發現這些價值和信念是貫徹在學校的宗旨、目標、程序和學校生活當中，亦遍及每一個環節、每一個角落。這些價值和信念直接規範著成員的思想、情感和行爲，使成員爲提高學校教育質素而努力。在躍進學校裏，成員所共同抱持的價值和信念是（Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993, pp. 31-33）：

1. 公平及平等機會（Equity and equal opportunity）。這是有教無類的精神，成員堅信人人皆有接受優質教育的權利。
2. 共同參與決策（Participative decision-making）。學校的每一個成員均有份參與變革決策，他們的意見亦會獲得充分的考慮。
3. 增強溝通和協作精神（Communication and collaboration）。在制定目標和措施時，校方先徵集各方意見，在實施重要方案前，亦先徵得各成員的同意。
4. 良好的社群關係（Community spirit）。學校就像一個大家庭，校長、行政人員、老師、學生和家長的關係就如朋友，互相關懷、甘苦與共。

5. 經常反思（Reflection）。在變革的過程中，成員經常反思自己在優質教育上所扮演的角色和能夠作出的貢獻。學校又要評估各項措施，保證各方的努力是朝著既定的目標而發展。
6. 勇於創新、冒險和實踐（Discovery, risk-taking and experimentation）。學校注重集思廣益，鼓勵員工大膽創新，只要建議的計劃對學生有益處，經仔細考慮後便會付諸實行，並容許有些計劃會是失敗的。
7. 彼此信任（Trust）。在改革的過程中，各成員難免會有很多不同的意見，甚至會出現矛盾、衝突，各成員用信任來化解相左的意見和衝突，互相忍讓，克服小我、完成大我。
8. 學校是一個卓越中心（School as center of excellence）。由於各成員認識到自己所訂定的目標和遠景及了解各自的優點，他們堅信努力是不會白費的，在同心協力、互相扶持之下，定能為學生提供優質學校教育及建立強勢的質素文化。

外國的經驗告訴我們，這些價值和信念並不是在學校參加躍進學校計劃的早期出現的。在前期階段，各成員會對躍進學校計劃的成效抱著懷疑態度，但當他們實踐了該計劃的三個基本原理，經過一段時間之後，他們對學校改進的價值和信念已開

始轉變，並共同抱持以上的價值和信念，躍進學校文化便形成。

建立質素文化必須是按部就班，不可急於求成。建立躍進學校文化亦不例外，必須貫徹三個基本原理（目標一致、權責一致和發揮所長）以及學校的成員必須共同抱持以上論述過的價值和信念，再循序漸進地施行以下的步驟（Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993, pp. 55–93）：

1. 檢討情勢（Taking stock）。在開始變革之前，必須了解學校的現況、學校在輸入、過程和輸出的教育質素和固有文化，做到知己知彼（Hart & Shoolbred, 1993），這是因為任何變革都要經過拆毀舊有文化及建立新文化這兩個階段，所以全體成員必須清楚了解甚麼將會被拆毀、甚麼將會從新建立。
2. 訂立發展遠景（Developing vision）。這步驟必須放在檢討情勢之後，因為經過決議甚麼將會被拆毀後，全體成員才了解到甚麼將會從新建立，當中包括要改進教育質素的範疇和要建立的校本質素文化。
3. 訂立發展的優先次序（Setting priorities）。筆者在前章節討論過教育質素的多元化定義，教育質素是會因人而異，亦討論過總體的校本質素文化是包涵多種次文化。因為教育變革是漫長的、是演進的，但資源是有限的，所以在改

進學校時，學校成員就必須訂立優先次序，選取一至兩個教育質素範疇和專注一至兩項質素次文化作為改革目標。

4. 設立管理架構（Generating governance structure）。經選取質素範疇和質素次文化進行改革後，就必須成立專責小組統籌、策劃和執行改革的進程。應當注意的是，所有專責小組應包括學校全體的成員，並由各方成員代表組成。
5. 實施探究過程（Establishing an inquiry process）。變革的過程多是迂迴曲折，並不是那麼順利的。學校必須成立探究的機制去預測和解決在改革中出現的挑戰和困難，接納和實踐創新的意念，推行和試驗試行計劃，監察和評估一切的措施等。

結論與前瞻

為甚麼要改革教育？教育為甚麼要講究質素？經濟愈發達的國家，教育改革的步伐就愈是迅速。現今世界資訊科技發達，國家與國家之間的距離縮近，經濟競爭激烈，要增強經濟生產力和競爭力，教育改革便無可避免變成了手段之一。正如亨利·李文教授（Levin, 1997）在中文大學的演說中亦指出，香港過往約四分之三的經濟增長是源自有形資本（儲蓄和資金流入），約四分之一是源自勞動力的投資，但無形資本（其中包括教育）對經濟的增

長竟完全起不了作用。而其他先進工業國家超過半數的經濟增長都是源自無形資本，即是源自教育質素的改進和勞動人口的技術改良。如香港的教育體制和質素不推行改革，長遠而言，香港的經濟效益就會很難保持。

香港特別行政區在九十年代推行的學校教育素質改革主要分為兩個階段：前階段是指自 1991 年教育署所推行的《學校管理新措施》；後階段是指教育統會在 1997 年發表的《第七號報告書：優質學校教育》的改革建議，及首屆特區政府所推行的教育改革措施。兩個階段施行的措施，都是希望能夠在香港的學校體制內建立質素文化。

教育質素可定義為（1）達致學校教育目標的程度；（2）教育過程的完善程度；（3）教育上的增值轉變；（4）教育範疇上能達致高標準的表現；（5）教育能達致高效率的表現；和（6）綜合多樣式的優異表現。這些對教育質素多元化的定義容許各人對教育質素有多方的理解，這樣有利於教育有多方向的發展。但當社會人士愈是渴求問責與透明度時，教育質素的定義就轉由服務對象（學生和家長）的觀點而出發，及考慮他們的需要。

學校建立校本質素文化的基本要素是：（1）清晰的目標及高度的期望；（2）鼓勵追求學業成就；（3）增大學生學習時間的限度；（4）改進課程設計及組織；（5）建立良好的秩序及紀律；（6）爭取中央支援；（7）實施校本管理及民主決策；（8）配合適當的領導；（9）保持員工的穩定特性；（10）

增強員工專業發展；（11）共同策劃及建立團隊合作精神；（12）建立健康的社群關係；和（13）爭取家長的參與及支援等。這些過程因素均可使學校改善教育質素和建立強勢的組織文化。

質素文化是指學校的成員在追求教育質素時所共同抱持的規範、信念、價值和假設，以改進學校教育質素為大前提，並為優質教育而努力。由於每所學校的教育目標及理想都有一定的差異，他們的質素文化亦會隨學校的發展方向而擁有自己的一套質素文化。如學校要創建有獨特色彩的質素文化，可以在各種各樣「次等文化」的範圍去營造出該校獨有的總體校本質素文化。此等次文化包括（1）學校環境次文化、（2）學校管理次文化、（3）教職員關係次文化、（4）師生關係次文化、（5）學校家長關係次文化及（6）學生次文化等。學校只要在各種次文化上有基本水準，並且選取其中突出或獨有部分，再詳加發展，就可以順利建立總體的校本質素文化。

由於《第七號報告書》沒有建議學校怎樣可以發展優質學校教育和如何建立質素文化，於是香港中文大學教育學院引進美國的躍進學校計劃，在香港學校實踐，作為發展優質學校教育的方案。中文大學教育學院並組成專家隊伍，為學校提供支援和建議如何建立校本質素文化。經過去年在三間學校的初步實踐，我們發現躍進學校計劃本身已是質素文化的體現，是一個簡單而有效的理論架構，能夠提升教育質素和建立校本質素文化。中文大學教育學院決定將躍進學校計劃推廣及介紹給其他學校，

並邀請全港的中小學校參加該計劃，初步的反應非常熱烈，超過三百間中小學校表示考慮願意加入躍進學校計劃。這正反映學校對教育質素改進計劃的渴求，而「躍進學校計劃」正可為學校提供建立質素文化的方案。中文大學教育學院亦於 1998 年 5 月成功申請「優質教育發展基金」，得到六億二千萬元的撥款資助，在未來三年，每年在 50 多間中小學校實踐躍進學校計劃，改善學校教育質素。所以，在邁向二十一世紀時，不難想像在香港的學校體系內，將會出現一種躍進學校文化，很多學校可以成功建立有特色的校本質素文化。

參考文獻

- 中華人民共和國香港特別行政區（1997）。《一九九七年施政報告：政策綱領》。香港：香港特區政府印務局。
- 教育統籌委員會（1994）。《學校教育質素：教育水準工作小組報告書》。香港：香港政府印務局。
- 教育統籌委員會（1996）。《第七號報告書：優質學校教育》諮詢文件。香港：香港政府印務局。
- 教育統籌委員會（1997）。《第七號報告書：優質學校教育》。香港：香港政府印務局。
- 教育統籌委員會（1999）。《教育目標——教育制度檢討》諮詢文件。香港：香港政府印務局。
- 教育統籌科（1993）。《香港學校教育目標》。香港：香港政府印務局。

- 教育統籌科及教育署 (1991)。《學校管理新措施：改善香港中小學教育質素的體制》。香港：香港政府印務局。
- 彭新強 (1997a)。〈香港學校的管理改革：問責制度的重整〉。載《教育學報》第二十五期第一卷，頁 25–44。
- 彭新強 (1997b)。《「優質學校教育」應是改進抑或是革新？》。香港：香港中文大學，香港教育研究所。
- 彭新強 (1998)。〈香港教育改革新趨向〉。載《上海高校教育研究》第二期，頁 33–36。
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368–420.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Christensen, G. J. (1993). *The changing role of the principal in the move from a traditional school to an accelerated school*. A report of the Accelerated Schools Project, 62 pages. Stanford, CA: California Centre for Educational Research at Stanford University. [ERIC Document Reproduction Service No. ED 375 501]
- Cohen, M. W., & Packer, L. E. (1994). *When the keeper of the vision changes: Leadership in an accelerated school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research

Association, New Orleans, LA, April 4–8, 20 pages. [ERIC Document Reproduction Service No. ED 373 429]

Davidson, B. M., & Dell, G. L. (1993). *Building on strengths for educational change*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, April 18–22, 24 pages. [ERIC Document Reproduction Service No. ED 387 943]

Davidson, B. M., & Dell, G. L. (1996). *Transforming teachers' works: The impact of two principals' leadership styles*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, April 8–12, 20 pages. [ERIC Document Reproduction Service No. ED 396 448]

Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate culture: The rites and rituals of corporation life*. Readings, MA: Addison-Wesley.

Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: John Wiley and Sons.

Ellis, B. (1993). Total quality management in an education and training context. In M. Shaw and E. Roper (Eds.), *Aspects of educational and training technology, volume XXVI: Quality in education and training*. London: Kogan Page.

Finnan, C. (1992). *Becoming an accelerated middle school: Initiating school culture change*. A Report of the Accelerated Schools Project, 201 pages.

Stanford, CA: California Centre for Educational Research at Stanford University. [ERIC Document Reproduction Service No. ED 360 459]

Finnan, C. R., & Hopfenberg, W. S. (1994). *Becoming a true middle school: Cultural transformation of accelerated middle schools*. A report of the Accelerated Schools Project, 23 pages. Stanford, CA: California Centre for Educational Research at Stanford University. [ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 548]

Gamage, D. T. (1996). *School-based management: Theory, research and practice*. Sri Lanka: Karunaratne and Sons.

Hart, C., & Shoolbred, M. (1993). Organizational culture, rewards and quality. In M. Shaw and E. Roper (Eds.), *Aspects of educational and training technology, volume XXVI: Quality in education and training*. London: Kogan Page.

Harvey L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.

Hopfenberg, W. S., Levin, H. M., & Associates (1993). *The accelerated schools: Resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1995). *Educational administration: Theory, research and practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Huges, P. (Ed.) (1988). *Quality in education: The challenge of identifying and marketing*. Sydney: Ashton Scholastic.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books.
- Levin, H. M. (1997). *Accelerated education for an accelerating economy*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.
- McCarthy, J. (1992). *The effect of the accelerated schools process on individual teachers' decision-making and instructional strategies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 20–24, 19 pages. [ERIC Document Reproduction Service No. ED 347 690]
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. Readings, MA: Addison-Wesley.
- Pang, N. S. K. (1996). School values and teachers' feelings: A LISREL model. *Journal of Educational Administration*, 34(2), 64–83.
- Pang, N. S. K. (1998a). Organizational values and cultures of secondary schools in Hong Kong.

Canadian and International Education, 27(2), 59–84.

Pang, N. S. K. (1998b). The binding forces that hold school organization together. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 314–333.

Pang, N. S. K. (1998c). *Organizational values and cultures of excellent schools in Hong Kong*. Paper Presented in the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego, California, April 13–17.

Pang, N. S. K. (1998d). Should quality school education be a kaizen (improvement) or innovation? *International Journal of Educational Reform*, 7(1), 1–11.

Pang, N. S. K. (1998e, in press). Managerial practices in Hong Kong Primary Schools. *Journal of Basic Education*.

Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effectiveness schools: A review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427–452.

Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *Elementary School Journal*, 85(3), 353–389.

Reichers, A. E., & Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Rutter, M., Maughan, M., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sathe, V. (1985). *Culture and related corporate realities*. Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- Schein, E. H. (1985). *Organization culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1992). *Organization culture and leadership: A dynamic view* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(1), 339–358.
- Smith, P. B., & Peterson, M. F. (1988). *Leadership, organizations and culture: An event management model*. London: Sage Publications.
- Tagiuri, R., & Litwin, G. (1968). *Organization climate: Explorations of a concept*. Boston: Division of Research, Harvard Business School.
- Tam, T. K. P. (1995). Evaluating educational quality: Issues and trend. In P. K. Siu and T. K. P. Tam (Eds.), *Quality in education: Insights from different perspectives*. Hong Kong: The Hong Kong Educational Research Association.

Education Quality, Quality Culture and the Accelerated Schools Project

Pang Sun-keung, Nicholas

(Abstract)

The *Education Commission Report No. 7 (ECR7)* recommended that the quality of school education should be improved and a quality culture should be built within the school. Although these two goals were explicitly and clearly stated, the Education Commission provided no definitions of “educational quality” and “quality culture” and no deliberations on these two basic concepts. School administrators and teachers may find difficulties when they intend to achieve these two goals, since both “educational quality” and “quality culture” are very abstract, elusive terms and difficult to operationalize. This paper, in order to compensate the deficiencies of the ECR7, attempted to define these two terms and to further elaborate on these two basic concepts. Five different perspectives on “educational quality” were discussed and, therefore, definitions of “educational quality” in five different areas were offered. The author also attempted to define “quality culture” in the school context, introduce the prerequisites of developing quality culture in school, and encourage administrators to build school-based quality culture

first by fostering different types of school sub-cultures. Lastly, the basic principles of the Accelerated Schools Project (ASP), which originated in the United States but recently being adapted and implemented in some Hong Kong schools by the Faculty of Education, CUHK, were discussed.