

摘要

本文旨在研究學校發展的要素和應採取的變革策略。首先，本文指出學校發展的要素包括：教育領導者的願景和觀念、學校的組織文化、學校的組織結構、教學內容和教學方式、學校個體的專業發展和組織的專業發展等。本文認為，學校發展是個有系統而持續不斷的過程，是教育變革的一種策略。其次，本文在學校發展變革的理論指導下，對學校發展變革提出了以下策略性的措施：（1）建立清晰的共同願景；（2）延伸教育領導的概念，賦權予教師；（3）確立教育領導者的角色；（4）建立分享和反思的組織學習文化；（5）建立高效能的組織學習結構，促進專業發展；（6）結合政府的問責評估、社會的市場評估和學校的自我評估；（7）依據學習型組織理論，建立本土化的學習型學校。本文主要關注學校改進的探討，即如何在本國的政治經濟文化背景下，根據本土的學校發展經驗，進行不同的學校發展計劃，從而不斷改進學校的教育質素。長遠來看，學校發展一定歸向於學習的層面，建立本土化的學習型學校是學校發展的必然趨勢。

引言

學校是個專為培養人而設的開放型系統組織，受社會的政治、經濟、文化和科技等因素影響，無可避免將隨社會的發展而發展。學校發展的核心因素是人，而在學校發展中起決定作用的是教育領導。特別在 21 世紀全球化知識經濟的時代，資訊科技迅猛發展，變革和發展的速度不斷加大，學校組織正面對著生存的挑戰和發展的機遇。人們不禁要問：怎

樣的學校發展才能適應時代的要求和社會不斷變化的趨勢？影響學校發展的因素是甚麼？教育領導在學校發展的過程中扮演甚麼角色？校長如何發揮教育領導者的功能，促進學校的持續發展？學校發展變革又應採用哪些策略？對於諸如此類的問題，我們可以從影響學校發展的要素和策略這些角度來探討。

學校發展的涵義

所謂「發展」，指事物由小到大、由簡到繁、由低級到高級、由舊到新的運動變化過程。辯證唯物主義的發展觀認為，發展是事物本身必然的運行規律，事物內部的矛盾是發展的泉源。學校是實現社會發展和個人發展的載體，我們研究學校發展，旨在考察學校組織發展的機制與規律，從而提高學校組織適應社會環境變化的能力，促進學校組織持續穩定的發展。學校發展有兩個向度：量的發展和質的發展，亦可稱為外延式發展和內涵式發展。外延式學校發展是擴大大學校規模和數量；內涵式學校發展（亦稱學校改進）是指學校在現有條件下，利用學校內部已知或潛在的資源，通過各種途徑，深入發掘學校內部的發展潛力，建立發展機制，使學校內部能持續自主地發展。外延式發展的本質特徵是「利用」，即充分利用社會提供的條件去實現學校的發展；而內涵式發展的本質特徵是「生成」，是在自身創造各種條件的基礎上，使學校發展的因素從無到有、從小到大，藉以形成學校發展的動力、氛圍和態勢。

本文主要研究不同階段的內涵式學校發展或學校改進。關於學校改進的涵義，許多學者提出了自己的看法。Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer, & Robin (1985) 認為，學校改進是一種系統而持續的努力，目的是改變學校中的學習條件及其他相關的內部條件，最終是為了更有效地實現教育目標 (p. 48)。我們把學校改進作為教育變革的戰略手段，

它能提高學生的成績，亦可加強學校管理變革的能力。在這種意義上，學校改進是指把精力集中於教學變革和它所需的支持條件上以提高學生成績的努力，是變革期間為提高教育質素而改進學校能力的戰略手段（Hopkins, Ainscow, & West, 1994, p. 3）。彭新強（1998）認為，學校改進是一項容許眾多員工參與的變革，而變革的步伐是漸進而不斷延續，成果是不斷累積得來的（頁1），所以「改進」是一種深層的文化演變，而這種循序漸進的演變正可在變革中為學校帶來穩定和信心。演進的步伐不可過急，因為員工在演進過程中，需要時間去理解自己在變革中應有的態度及角色（彭新強，1998，頁1）。從以上學者的分析，可以看出學校改進是漸進的，是教育變革的一種策略；它既能提升學生的學習成效，又能增強學校應對變革的能力，促進學校發展。

學校發展的研究綜述

根據 Hopkins & Reynolds（2001），學校發展的歷史發展主要經歷了三個階段。第一個階段是早在 20 世紀 70 年代末、80 年代初，經濟合作及發展組織「國際學校改進計劃」（International School Improvement Project, ISIP）的縮影。在這個階段，學校改進的行動多是鬆散、游離的，缺乏系統和連貫性，亦沒有關注學校的自我評估以及學校和教師對變革的擁有感等重要因素。

第二個階段是 20 世紀 90 年代中，當時把學校改進與學校效能扯上關係。校本管理變革、高效能學校運動、策略管理或學校發展計劃、學校教育質素檢查、問責制度的確立和推行，以及校本表現指標的評估等，都是那時重要的學校管理改進專案。無疑，學校效能的研究為學校組織發展提供了智性的知識基礎，但亦有局限。White（1997）、Fielding（1997）和 Thrupp（1999, 2001）曾對學校效能進行了反思，質疑很多研究計劃對「學校效能」的定義都過分倚重

學生短期的學習成效，而忽略了培養學生個性發展的長期教育目標。至於學校改進的研究，則為把教育變革有效引進學校提供了指引和策略。Creemers & Reezigt (1997) 列舉出學校效能研究與學校改進研究兩者的差異，Fidler (2001) 亦對學校改進和學校效能的範式進行了比較。學校效能的研究較傾向於以科學化、理論化的取向判斷學校，多用量化研究法，源於實證主義的哲學和實踐認識論；而學校改進的研究則集中於如何幫助學校在實踐中面對變革和進行變革計劃，常用質化研究法，源於組織發展理論。Harris (2000) 綜覽了已經實施的學校改進專案的主要特徵，同時聚焦於同時代學校改進項目的限制，認為學校改進需要更多的概念和評估，並建議日後的學校改進需要更多的校本變革項目 (p. 1)。Hopkins (1990) 表示，學校改進的知識必須與學校效能的知識互相結合 (p. 413)；Mortimore (1991) 亦主張學校效能和學校改進結合。Reynolds (1993) 認為要發展校本的學校效能知識基礎，這樣將有助於負責學校改進的人士將學校效能的研究與學校改進的研究聯繫在一起。例如，Hargreaves (1995)、Reynolds, Sammons, Stoll, Barber, & Hillman (1996)、Stoll & Fink (1996) 和 Bottery (2001) 都致力於尋找學校效能和學校改進之間的聯結點。

最後是第三個階段，指 20 世紀 90 年代中後期至今。在這個階段，某些學校改進項目都取得了成效，例如 Hopkins (2002) 的 Improving the Quality of Education for All 計劃等。

學校發展的研究架構

學校發展是隨著社會環境的變化而與時俱進，需要與之配合而作出不同範式的轉換和更新。學校組織既是科層組織的學校、鬆散結合系統的學校，亦是開放系統的學校、學習

型組織的學校（見范國睿，2002，頁80-83）。要研究學校的發展，就要研究學校發展的構成要素和與之相應的策略。在學校構成要素的輸入方面，包括學校的組織成員（校長、教師和學生）、學校的組織結構系統（學校行政系統、教學系統、學校物資技術系統和後勤保障系統等）、學校的規範系統（學校的目標價值體系、學校規章制度和學校文化等）。由此，本文認為學校發展的要素主要有教育領導者的願景和理念、學校的組織文化、學校的組織結構、教學內容和教學方式、學校個體的專業發展和組織的專業發展等。本文將按圖一的架構進行研究。

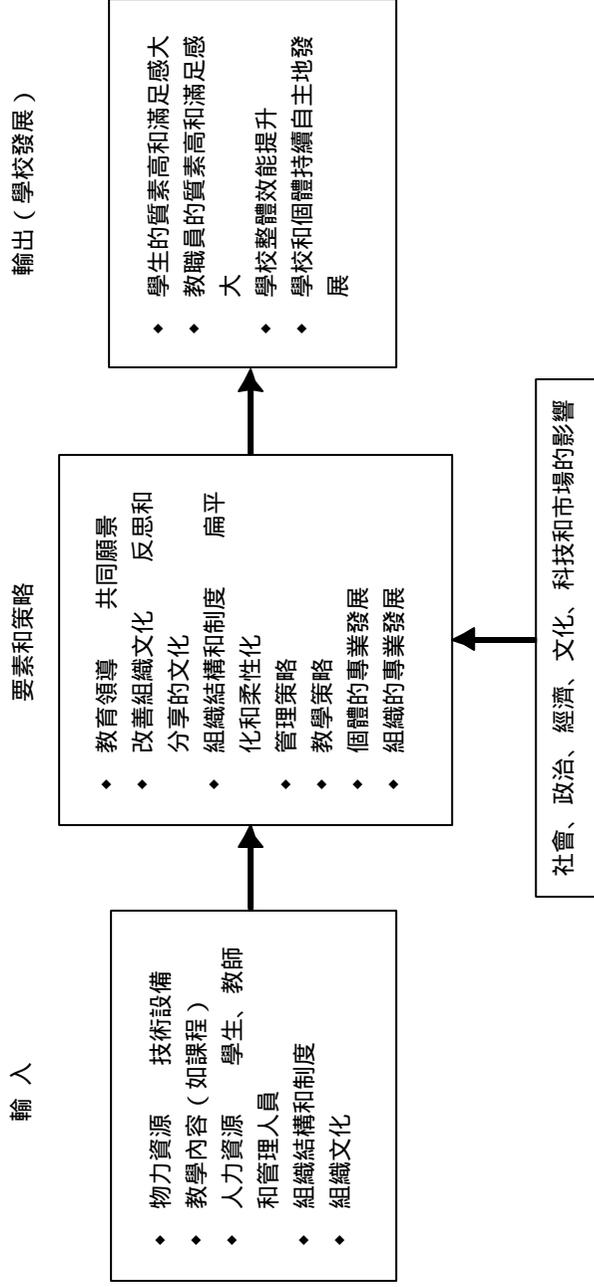
學校發展的要素

學校發展的要素包括教育領導者的願景和理念、學校的組織文化、學校的組織結構和制度、教學內容和教學方式、學校個體的專業發展和組織的專業發展等。

教育領導者的願景和理念

教育領導者的願景和理念能影響學校發展，特別是校長的願景和教育領導理念。MacBeath（1998）的研究發現，校長有效領導的核心特徵是：（1）有清晰的願景；（2）與同事一起工作；（3）尊重教師的自主，賦權予教師；（4）注重實效，與時俱進；（5）個人有清晰的教育價值，亦有明確的學校道德價值（p. 63）。校長對學校最重要的貢獻，是在學校發展方面抱持具重要意義的清晰願景和辦學理念。它將決定著學校的辦學特色，而學校發展的每個歷程都打上了校長的願景和理念的烙印。特別是在高度資訊化的社會中，家庭、社會對學生發展所起的影響愈來愈大，學校教育在個體發展過程中的中心地位受到挑戰。作為學校發展主體的校長和教師們，應當對學校自身進行反思：怎樣把握當代教育的發展趨勢，把學校辦得富有特色？如果我是一位教師

圖一：學校發展的研究架構



或教育領導者，卻沒有理智上的信念，那麼我們就會茫茫然無所適從（桑新民，1993，頁3）。因此，個人的哲學信念是認清方向的有效手段，校長的願景和理念影響著學校的發展。

那麼，校長應如何發揮功能，促進學校的持續發展？一般來說，校長在學校發展中的角色是決定其功能的關鍵因素。Goodlad（1984）的研究認為，校長可能對學校發展具有積極影響，但亦有很多機會破壞學校發展，不一定直接阻撓，而是採取「觀望」態度，或對那些意見相左的教師抱懷疑態度。RAND公司的研究也得出了類似的結論：校長在行政事務中具有絕對的影響力，由於校長控制著各種資源，其權力超乎於個人力量，學校員工很少能夠與校長的消極態度分庭抗禮（Berman & McLaughlin, 1975）。Fullan（1991）全面探討了變革過程中校長角色的問題，他特別提到，過去的理論描述是校長作為一個既有理性又強而有力的管理者在一個有序的世界中如何工作，這是一種不切實際的範式。在今天這樣不確定的世界中，我們需要另一種範式。Fullan & Hargreaves（1992）認為，作為校長，要認識學校的文化，重視教師，促進他們的專業成長；表達和推展所重視的東西；促進協作而不是接管；提供功能表而不是下命令；運用斷然的措施來促進而不是限制；與環境密切聯繫起來。Fullan認為，校長必須分享權力，培養承擔風險和探索的風氣和計劃，學會以學生作為關注的焦點，抽時間與學生、教師和社區交流（中央教育科學研究所、加拿大多倫多國際學院，2000，頁91）。Louis & Miles（1990）的研究發現，促進變革的動機至少有三種：（1）為學校構想一幅藍圖；（2）使人們就進行哪些變革、學校朝哪個方向發展及如何發展等問題達成共識；（3）制訂一個在發展過程中能不斷學習的循環（p. 286）。因此，校長必須加強學習，以系統思考為基礎，學會自我超越，克服人性的弱點和私心雜念，減少組織中微觀政治因素的影響，不斷改善心智模式，樹立正

確的領導權力觀念和教育理念。校長必須有能力設計學校組織的願景，確定達成這一願景的策略，建立起支援和實現願景的人員網路和合理的途徑，並激勵人們努力實現這個願景（馮大鳴，1998，頁110）。

校長不僅要不斷學習，促進專業發展，而且要以系統思考為基礎，以學校的願景和辦學理念來引導、教育教師，因為學校發展不僅是校長的事業，更是由校長領導下所有師生員工的共同事業。只有以實際行動表現出對共同願景和教育理念的嚮往和追求，校長才有可能感召教師，使教師在學校發展的過程中不斷學習如何看清目前的真實情況，坦誠面對真相，學習系統思考的能力，運用潛意識體悟結構的衝突，保持創造的張力，不斷對準焦點，追求自我超越、突破極限。隨著知識更新的週期日益加快，教師本身的專業化知識亦正在更新；特別是在電腦網絡和多媒體技術急速發展之際，教師只有不斷更新自己的知識和能力，提升質素，才能適應學校和社會的發展需要。校長應鼓勵教師進修，繼續延伸其教學專業能力；亦要培養教師之間合作和反思的學習文化，藉著合作學習、團隊學習，建立不斷探索、反思和批判的精神。只有這樣，才能在眾多教職員之間形成對學校發展的共同願景。這個共同願景一旦形成，就會在學校的各類群體之間激發出強大的學校發展力量，促進學校發展。

學校的組織文化

組織文化是指在組織內，人們在適應組織內外環境的過程中所發展而成的人為產物（artifacts），以及所信奉的（espoused）價值觀和基本假設（basic assumption）（Schein, 1985, p. 9）。Owens（1991）認為，學校組織文化是由價值與信念、傳統與儀式、歷史、故事、英雄人物、行為規範等六大要素所組成（p. 173）。彭新強（1999）認為，文化是指某團體的特有形式、宗旨、意識形態及發展

狀況，而學校組織文化是指學校行政人員與教師在學校日常管理事務中共同抱持的意識形態（頁10）。這些共同的意識形態在學校之間呈現出不同程度的差異，而所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等（Pang, 1998a, 1998b）。

美國學者 Schein（1990）認為，對學校組織文化的研究，應從組織本身與組織成員兩方面來考慮（p. 113）。就組織本身來說，組織文化能為組織提供共同的意識形態、信仰、觀念體系，增進組織的溝通，化解衝突和矛盾，整合各種組織要素，提高組織效能，提升組織適應環境、持續發展的能力；就組織成員而言，組織文化有助於增進成員之間的認同感，加強向心力和凝聚力。相對於科層結構組織，學校更傾向屬於鬆散型的結構組織，對成員的行為只有有限的制度約束，多數依靠感染和激勵等方式來促進學校組織的發展。在這一點上，學校的文化機制便成為強而有力的黏合劑，把「鬆散型學校的各個系統連接在一起」（參看 Pang, 1998a, pp. 13-17）。學校文化機制中的物質文化環境、制度文化環境，以及各種傳統、價值觀念和附屬群體（正式組織與非正式組織），均制約著學校的規範、價值取向和發展目標，從而影響著學校成員的心態行為。

學校組織文化一方面對學校發展具有積極作用，例如學校文化具有穩定功能、導向功能、凝聚功能、激勵功能、規範功能和教育功能（見范國睿，2002，頁322-325），但另一方面亦有消極作用，例如在學校組織中，學校主流文化和亞文化發生衝突，就會給學校組織帶來諸多困難。因此，在學校裏積極培養強而有力的主流文化是十分必要的；只有當學校的主流文化為成員所理解、接受、認同並內化成內在價值，才能避免亞文化與主流文化的衝突。此外，學校組織文化的保守特性亦會阻礙學校組織變革，因此要培養一種與時俱進的創新進化文化。

學校發展是學校組織文化的創新進化。文化創新進化是一個螺旋式的上升過程，由觀念心態的轉型引導成員在行為風貌上作出改變，從而形成新的校園文化。那麼，在學校組織的發展過程中，如何使學校組織文化進行創新進化，增加文化整合效能呢？一般來說，不同的文化只有在平等的基礎上進行溝通和互動的整合才能更好地推動相互的發展。因此，要加強溝通和互動來疏通和整合文化，而語言正是主體間溝通、互動時最重要的工具（石元康，2000，頁123）。在同一所學校，可利用共同理解的溝通話語協調主流文化和亞文化的矛盾，調解師生文化的衝突。例如，營造平等的對話語境，賦予學生充分的話語權利，使他們能表達自己的願望、需求和對事物的思考，在互相尊重和信任下，讓師生能夠寬容地認同彼此存在的文化差異等。教師群體和學生群體文化的平等地位還有賴對教師和學生的觀念的轉變；應將師生文化置於平等的對流平面，尊重學生的文化表達和選擇，形成豐富且和諧的學校文化。

學校的組織結構和制度

學校的組織結構包括組織架構圖、職責說明，以及政策制訂和顧問及其他小組的體制（Fidler, 1997, p. 84），是指對工作任務進行分工、分組和協調合作的方法（孫建敏、李原，1997，頁423）。學校組織是開放、科層化、鬆散結合的組織，權力分配視乎等級，分工專業化，且有明確的規章制度等。學校的規章制度是學校教育變革的重要保障力量，具有規範學校教育行為的價值，保證學校組織結構具有穩定、協調和規範的功能，推動學校發展。然而，規章制度亦有嚴重不足之處。由於科層制度的框架界限分明，這阻礙了員工工作的創意，減低挑戰性和新鮮感，使員工工作的積極性下降；又或者由於過度依賴官僚行政組織規則，使效率降低和出現惰性，從而阻礙學校的發展。在任何特定情況下，我們都不可能找到一個能使運作最有效的組織架構，所有架

構都有其不足之處 (Fidler, 1997, p. 86)。我們需要根據機構在功能、歷史及背景等方面的差異來設計組織架構，因此每所學校的架構不盡相同。組織架構應能幫助組織處理並解決「問責控制與酌情權」、「發展與日常運作」、「動機與責任」之間的衝突 (Fidler, 1997, p. 105)。Fullan 極力倡導「把學校從一所官僚主義的機構轉變為一個興旺的學習者的社區」(中央教育科學研究所、加拿大多倫多國際學院, 2000, 頁 56)。

吳清山 (1992) 認為：學校組織結構是預測教師工作滿足感的重要變項；學校組織結構愈趨於集中化、標準化，教師的工作滿足感愈低；學校組織結構愈趨於專門化、正式化，教師的工作滿足感愈高 (頁 66)。所以，面對 21 世紀的資訊時代，我們要開發組織的活力和發展潛力，保證溝通渠道暢通和多元化，不斷加強反饋，促進組織結構的有機整合，並關注制度體系的梳理、評價、生成、調整和重組；促使學校結構由金字塔型向扁平型轉化，實現組織結構的多元互動和整體組織結構的互動生成；加強組織間的溝通與協調，擴大教職員參與決策的機會，尊重教師教學專業的選擇權，以提升學校組織的專門化、正式化而減少傳統化、集中化；建立合理的組織結構，以提高組織績效和員工工作滿足感為前提，促進學校發展。特別是要建立教職員工作團隊 (working team)，通過成員的共同努力而產生積極的協同作用，使團隊的績效水平遠高於個體成員績效的總和。

教學內容和教學方式

學校發展的最終目的是學生的全面發展，而教學內容和教學方式則關係到師生的校園生活質素。例如，中國學生在數學、物理、化學科的成績均優於諸多西方工業國家的學生 (Stevenson & Lee, 1996)，但中國的學校教育所培養出來的學生只是擅長於考試，而在創造力和好奇心方面則明顯欠

缺（盧乃桂，2003，頁1）。中國的教育由於深受赫爾巴特（J. F. Herbart）教育思想的影響，把主要精力放在傳授科學知識上，其主要特徵是：被動接受；知識的學習過程主要是記憶過程；知識的學習帶有社會強制性。於是，這些特徵導致中國的學校重視結果甚於過程；重視標準答案甚於智慧開發；重視教育者對知識必要性的看法甚於社會、市場對知識的需要；重視穩定的知識甚於創新的知識（袁振國，2002，頁40-41）。目前，中國已經意識到教學內容和教學方式的變革是最關鍵的問題，因而逐步進行課程改革。

在西方發達國家，教育注重培養學生的創造能力。教育家杜威認為，任何知識的學習，除了探究問題之外，知識沒有別的意義。由於學生的背景不同、認知風格各異，所產生的問題自然有所不同，而解決問題的方式、假設和結果亦有差異。這樣，科學教育的過程就不再是追求標準答案的過程，而是發展學生富有個性的綜合科學素養的過程（袁振國，2002，頁46）。科學素養的核心是科學研究程式、方法和科學精神，還包括具體的科學研究技能、科學的批判思維方式、科學的態度和科學的價值觀等。有一句話說：當學生把學校裏面學到的知識都忘記後，剩下的就是教育。有很多科學知識肯定學生會忘記，學生學到的技能也會生疏，唯有學生學到的科學研究方法和科學精神，是學生所受教育中不可磨滅的部分，而學校必須培養學生這些素養。再者，根據 Gardner & Hatch（1989）的「多元智能理論」，學生個體具有差異性，學生教育必須以學生的發展為本，運用啟發式的教學方式，因材施教。因此，我們必須改革教學內容、教學方式，倡導自主學習、合作學習、探究式學習、透過電腦網絡學習等方式。

學校個體和組織的專業發展

學校發展與學校個體和組織的專業發展是密不可分的。

褚宏啟（2003）將專業的主要特徵概括為八個方面：（1）長期的專業訓練；（2）完善的知識體系；（3）系統的倫理規範；（4）明確的從業標準；（5）嚴格的資格限制；（6）具有專業上的自主性；（7）較高的社會聲譽和經濟地位；（8）具有發展成熟的專業組織（頁227）。因此，本文認為學校發展既與教師、校長個人的專業發展有關，亦與學校組織的發展相連。

教師的專業發展

在21世紀全球化的背景下，知識經濟和科技迅速發展，而教育觀念、教育模式、教育內容、教學方法和教學技巧等的重大變化和發展，代表了未來要培育的是面向世界、開放、具多元文化和價值取向的人才。這既可看作教師培養人才的標準，亦可視為現代教師專業發展的方向；只有教師在專業上有所發展才能更好地促進學生的全面發展和學校發展。教師的專業發展不僅具有促進學校發展的工具價值，還具有喚醒教師的專業自覺、促進教師的角色重建等內在價值（王建軍，2004，頁240）。學校發展與教師的專業發展兩者相輔相成，學校發展需要教師的專業發展來帶動，教師的專業發展需要學校發展來支撐。只有將學校發展和教師的專業發展結合起來，才能建立學校和教師的雙贏發展機制。

在中國許多重要的課程改革文件中，很少提到教師在改變課程與教學時有哪些需要，相比之下，所關注的都集中在新課程的結構和內容上，而不是那些正在實施改革的教師身上（盧乃桂，2003，頁96）。Fullan & Hargreaves（1992）認為，教師專業發展是指通過在職教師教育或教師培訓而在特定方向的發展，亦指教師在目標意識、教學技能和與同事合作的能力等方面的全面進步（pp. 8-9）。Harris（2002）認為，教師專業發展必須在教師互相交流、對話和行動中進行，對課堂作觀察和反思，這是教師專業化的重要形式（pp. 101-107）。

Fullan (1991) 根據教師專業發展改變的程度，認為應至少包括使用新的教學材料、運用新的教學手段和擁有新的教育觀念等三個高低有別的層次和類型。但在現實中，教師可能只在某一或二個層次上作出改變，很難在三個層次上同時更新，其中以教師信念、價值觀和思想等的改變最難，通常需要經歷較長的時間。Fullan 承認教師在學校發展過程中扮演著舉足輕重的角色，並強調應該關注他們的專業發展，促進他們在知識、能力、態度和情感等方面的改變。學校改進成功與否，不在於有多少外援可資利用，更不在於有多少自上而下的指示和要求必須完成，而在於校內教師的能量是否有較大的增長、學校協作文化是否真正建立（操太聖、盧乃桂，2003，頁71）。

校長的專業發展

校長專業化與教師專業化是並行的。如同教師專業化一樣，校長專業化是教育職業專業化的一種類型。Sykes (1999) 指出，所有的教育類職業都力求專業化，並傾向於在專業化的策略上互相借鑑。例如，如果教師們建立了一個委員會來確定專業標準，那麼教育管理人員亦會如此，其他教育類行業亦然。在教師專業化的同時，教育管理人員亦在追求專業化，二者是平行進行的。校長這職業只有走入專業化的進程，才能順應教育職業專業化的大趨勢，才能提升校長群體的職業素養，才能提高教育管理水平和學校辦學質素，才能滿足社會變革和學校發展的需要。

校長的專業發展跟教師的專業發展一樣，關鍵在於包括價值、信念、情感和倫理在內的意識形態和教育思想的改變，而專業理念尤為重要。專業理念是主體在理解專業工作本質的基礎上，所形成關於專業性質及專業發展的觀念和理性信念。校長的專業理念包括學校管理觀、教師觀、學生觀、教學觀等，它決定著校長管理行為的目標、過程及方式，決定著校長對教師、學生的態度，決定著學校發展的特

色及未來發展方向。校長的專業理念不僅影響其教育行為和教育管理行為，而且對校長本身的學習和成長，對校長內在的專業結構（如專業精神、專業知識、專業能力、專業道德、自我專業意識等）亦有重大影響。只有不斷更新和完善專業知識、專業技能和專業態度，使校長在承擔多方面角色時都有較高水準的表現，校長職業才能達到專業化。

組織的專業發展

學校發展中校長和教師的專業化發展已經受到大家的高度重視，但專業化不僅有個人的層面，還有組織的層面。為甚麼有些學校變革推動不下去呢？事實上，個人的專業化水平與組織的專業化水平是要互相帶動的，而組織的專業化發展應體現在學校的發展理念和共同願景、學校的組織文化、組織結構和組織學習等方面。

雖然學校組織由個體組成，但即使每個個體（如校長和教師）都有專業化的發展，卻並不代表整個組織也有專業化的發展。只有在組織成員具有共同願景和共同為學校發展的理念，從而形成學校的組織學習文化時，這樣的組織才可稱得上組織專業化或有效的組織。然而，學校組織在發展過程中會出現組織「系統性失明」的現象，組織內充斥著「習慣性防衛」(defensive routines)，例如混雜的資訊、討論關鍵事項時的禁忌、控制和欺騙的把戲等。所有這些現象都可能會引致錯誤，而正正就是它們又限制了我們發現和更正錯誤的能力。這就是系統性失明：我們看不到這些因素，就像魚在離開水之前不會意識到自己在水中一樣。我們為避免自己和組織難堪或遭受威脅而採取某些策略及行為，它們卻無意之中阻止了我們查找並繼而剔除導致這種難堪或威脅的原因。這就是為甚麼我們相互唱和、讚美皇帝的新衣的原因

我們認識到皇帝實際上甚麼也沒穿時會感到無比煩惱（張璨，2002，頁78）。因此，組織專業化發展是影響學校發展的要素之一。阿吉瑞斯曾經問過：「是甚麼造成組織

內的**政治遊戲**？答案是人性與組織特性。我們是習慣性防衛的帶原者，組織是我們的寄生處。一旦組織被感染了，它們也成了帶原者」（郭進隆，1994，頁287）。因此，要進行深度的組織學習，必須打破對個人和組織文化的束縛，進行自我超越，改善我們的心智模式。

在認知心理學中，心智模式是指在一定的文化背景下，人們內心深處長期保留的對世界的看法，以及對日常生活點滴的領悟所積累而成的思維定式。日常心智模式的變化，日積月累，將逐步改變人們長期持有的信仰。心智模式影響人們的認知方式，而不同的心智模式亦將導致不同的行為方式（齊若蘭，1995，頁201）。完整的組織學習不僅包括個體的學習，還要包括員工之間的交流和知識的共用。組織的知識雖然不能減弱員工個人特性的積累，但是它存在於團體之中並能對團體起作用（Kim, 1993）。心智模式問題不在於它的對與錯，而在於它是一種簡化了的假設，而且常隱藏於人們心中不易被察覺或檢視（齊若蘭，1995，頁202）。看清了心智模式的問題，了解到不要把自己所偏好的心智模式強加在別人身上，就要改善心智模式，並以達致全體一致的想法為目標。許多不同的心智模式可以同時存在，就需要組織成員忠於真相的精神，而這是由「自我超越」的修練所養成的（齊若蘭，1995，頁219）。改進團隊的心智模式，最根本還在於在團隊中形成一種氛圍，鼓勵人們把心中的假設擺在眾人面前，從而促成多樣化的觀點（馮奎，2001，頁95）。對未能做到整體搭配的團體，個體的不少力量一定會被抵消或浪費掉。只有當團體能夠整體搭配時，才會匯聚出共同的方向，發展出共鳴，就像凝集成束的鐳射光而非分散的燈泡光那樣；它具有一致目的及共同願景，懂得如何取長補短，並將共同願景變成個體願景的延伸。組織學習是發展組織成員整體搭配與實現共同目標能力的過程（郭進隆，1994，頁268）。

學校發展是個系統而持續的過程，是教育變革的一種策略。學校發展變革雖然要關注組織目標、變革動力和抗拒來源，但實踐起來還是要講求策略和技術。這裏主要討論學校發展的兩種主要變革理論：Chin & Benne（1985）的三種策略，以及標準、市場和學校本位的學校發展理論。

Chin & Benne 的變革理論

Chin & Benne（1985）以不同的人性觀點為基礎，從變革的力量和組織的角度來劃分，認為學校組織變革有三種基本策略：（1）「權力 - 強迫」策略；（2）「理性 - 實踐」策略；（3）「規範 - 再教育」策略。

「權力 - 強迫」策略通常是自上而下，為高度中央集權制度下的官僚主義者所使用。這個策略基於以下假設：人總是迴避變革，因此強制或誘導戰略是必需的。例如，在政治上、經濟上或道德上使用制裁手段，迫使對方屈服，就是應用了這一策略。根據「權力 - 強迫」策略的觀點，所有以理性、理智、人際關係來影響學校變革的努力，都不及直接運用權力的效果好。然而，這一策略在執行過程中，會產生對抗，可能只有短期或不理想的效果。

「理性 - 實踐」策略是為迅速普及新思想和新做法而採取的有計劃、有管理的策略。這個策略基於這樣的假設：人是可被「客觀性知識」說服的理性群體，學校發展計劃可以通過實驗展示其力量並說服受益者。不少相關的研究都著眼於把研究成果和教育實踐更緊密地結合起來，並提出且嘗試了各種實踐模式，例如「知識 - 生產 - 利用」模式和「研究、開發和普及」模式。它們都試圖建立一個有條不紊的變革過程，當中有一系列相連的步驟，指導人們如何從創

建新知識到在實踐中運用新知識，目的就是要填補理論和實踐之間的鴻溝。

「規範 - 再教育」策略是一種自下而上的策略，它有這樣的設想：組織中個體的相互作用能影響整個系統的規範標準（如態度、信仰、價值觀等組織文化），因此可以通過組織中人們的合作活動，有意識地把規範變得有利於對組織的運作，令創新和自我更新的過程在學校中得以實現。這一策略帶來的基本變革是成員的態度、信仰、價值觀和規範標準向著比較有益的文化方向轉化（Owens, 1995, p. 221）。

雖然理論上學校變革的策略分為以上三種，但實際上各種策略之間的界限和差別並不是相當清楚的，而很多時是同時運用幾種不同的策略。要有效管理組織變革，學校管理人員必須有能力實施適當的組織變革策略（Chin & Benne, 1985）。

標準、市場和學校本位的學校發展理論

標準本位的學校變革是一項政治策略，體現在教育政策和國家對整體教育水平的評估上。它是自上而下的，通過標準化的考試來進行控制和評估。這與前面的「權力 - 強迫」策略有異曲同工之處。

Chubb & Moe (1990) 提出的市場本位學校發展理論源於經濟學的理论，是一種經濟策略。Chubb & Moe 認為，市場資源配置方式和管理方式才是最有效的體制，市場通過它自身的特性，能夠培養出高效能學校所必要的自治。自由市場式的學校發展要求現有學校虛構一個市場，學生和家長可以自由選擇，而市場競爭的壓力會以某種方式迫使學校為了變得更為有效而不斷發展，否則就難以生存。所以應該基於新的市場制度基礎建立一種全新的教育體系，即以學校的

自主權和家長、學生的選擇權來加強學校的自治，打破科層制度的約束，依賴市場和家長的選擇，以及政府各級行政機構對學校的問責、評估和調控來促進學校發展。雖然市場本位的學校發展理論備受爭議（主要是教育公平性的問題），但總體來說是有一定道理的。

學校本位的學校變革也可稱為校本管理和改進或學校自主管理的發展過程，是典型的「自下而上」的發展模式，通過學校成員的參與，以問題和人本的導向令學校不斷改進。由於變革的切入點可有不同，Dalín 再把它區分為個體策略、組織策略和系統策略三種（見范國睿，2002，頁143-276）。個體策略是通過影響個人來引起學校變革；組織策略著眼於以學校為單位來推動學校改進，重點是組織發展和組織中各個角色的發展；系統策略是以學校系統為單位的變革，學校系統受教育政策和計劃等外在系統影響，必須與整個社會系統之間取得平衡。

學校發展的變革策略

學校發展變革需要學校全體員工的支持，但往往因為變革影響了員工滿足個人需要、員工對變革的無名恐懼、變革威脅員工的權力和地位、變革會改變現狀等因素，而令變革受阻。因此以學校發展變革的理論為指導，可以對學校發展變革採取一些策略性的措施。

策略的英文是“strategy”，表示管理事務的技巧、處事的機智、老練和圓通，具有謀劃、權變之意。學校發展變革策略是在學校變革理論的指導下實行的，兩者有密切的關係，每一種學校變革策略都有一定的理論依據或出發點。另一方面，策略又需要應付隨機事件，需要在一個個具體情境中對理論作出補充和修正。在這個意義上，理論和策略互生

共長，在互動中生成（楊小微，2004，頁190-191）。Hopkins（2001）建議：簡單來說，在不同發展階段的學校需要不同的策略，不僅是為了加強它們的發展能力，而且也為學生提供比較有效的教育；學校發展策略需要適合其「生長狀態」或特殊的學校文化，能有效提升學校表現能力的策略可能只適用於某種情況，但在另外的情況下卻不適用（p. 3）。因此，要根據學校發展的實際情況，制訂學校發展和構建學習型學校的策略。

建立清晰的共同願景

教育變革實質上是教育理念的改造和革新，只有清晰的願景才能真正促進學校發展。Harris（2002）認為要領導學校改進，必須具備下列元素：一致的願景和價值；教職員發揮最佳潛能；創造學習型組織；一起合作；教師領導（pp. 72-77）。學校組織成員所擁有的共同願景源於組織成員個人的願景，但層次卻高於個人的願景。任何學校發展都需要構建富個性化的組織目標，而教育目標要反映時代對人的發展的需求，使教育活動成為人的生命交往與溝通的一部分；尊重學生作為一個生命整體的發展需求，發展學生的創新能力與自我教育能力；增進學生的主體意識與創新意識，培育學生在未來不斷變化的社會中生活所需的可持續發展能力，為每一位學生在身心方面的全面、健康、和諧發展打下堅實的基礎。那麼，如何結合個人願景以創造共同願景呢？Senge以全息攝影術（hologram）——一種以交錯的光源創造出三度空間圖像的攝影術——作比喻，指出每個人心中都有一副最完整的組織圖像，而每個人不僅對自己那一小部分負責，對整體都分擔責任（見郭進隆，1994，頁244）。

延伸教育領導的概念

教育領導是一個超越個人、角色和行為的概念，在教育

組織內的每一個人（教師、行政人員、家長和學生）都能參與領導的行動。它是個交互影響的歷程，使教育組織中的參與者能夠建構意義，並因而導向學校教育的共同目標（葉淑儀，2000，頁30；Lambert, 1995）。所以，現今的教育領導包含三個概念：（1）分享管理能連結起「責任」和「機會」這兩個不同的領域；（2）系統思考是認識到「複雜系統背後的隱藏動力及其槓杆作用」的能力；（3）投入（engagement）新的教育領導要用投入的態度來認識和探索不同的問題，然後動員個人和小組向著共同的目標行動（Williams-Boyd, 2002, p. 7）。這意味著教育領導要有一個轉換，要遠離成功制度化的管理，進入一個對有許多社會資本的社區的創造。從這個視角，教育領導是一個精神上的過程，它穩固地植根於社區的生存能力和維持能力之上，是為社會改變、社區更新和學習型社區的創造的正式或非正式的中介代理（Gelsthorpe & West-Burnham, 2003, p. 13）。因此，要建立一個延伸的教育領導概念——教師領導，賦權予教師，給予自主，使他們不僅覺得自己有權發動變革，而且能在教學工作中發揮自己的創造性。

確立教育領導者的角色

學校發展的關鍵是教育領導，而根據教育領導的不同對象和環境，教育領導其實同時扮演著教育變革者、設計者和教育者的角色。變革者是教育變革的基本角色，設計者是變革的手段角色，教育者是實現變革的方法角色。具體來說，教育行政領導者扮演著規劃者和協調者的角色，是學校的支持者，要建立切合實際的政策，並設立學校質素保證機制，監督學校的自我評估和發展等。學校領導者扮演著變革代理人、學科帶頭人和協調者的角色，在學校運作的動態過程中對學校願景作出闡述，然後根據學校的具體情況，不斷調整學校的現狀及未來發展的方向，營造良好的學習文化和氣氛，藉此把組織成員凝聚在共同目標與共同決策之中。教師

領導把精力集中在學生身上，根據學生的特點選取教學內容和教學方式，做好課程領導、教學領導和學生道德品質領導的角色，教書育人。

建立分享和反思的組織學習文化

學校組織文化是人們在適應組織內外環境的過程中所發展而成的人為產物，以及所信奉的價值觀和基本假設。處於物化層次的組織文化有學校的各種規章制度、行為規範和外顯的行為模式等，而所信奉的價值觀和基本假設則是人們的信仰和對世界的看法，是對人的本質的認識。文化的最深層將是認知的層次，因為一個群體所達致的共有知覺、語言和思維過程，將是感情、態度、所信奉的價值和外在表現的決定因素（Schein, 1990, p. 113）。假如文化的定義是與分享價值及信仰有關，則組織學習必然是組織文化的一部分。組織文化的本質對於組織學習具有相當的重要性，要增進組織智慧，則必須將組織發展成為一個具有反思和分享學習文化的學習系統，同時賦權給教師，讓所有教師有參與變革和發展的動力，培養合作精神。組織需要重建，容許個體小組成員持續地一起工作，並需建立深厚的合作、真誠的同事關係、互相信任和尊重的氣候，使成員能自由地表達他們的觀點，互相影響（Lam, 2001, p. 213）。

建立高效能的組織學習結構

高效能的學校組織結構是學校發展的重要組織構建。從管理幅度的角度來看，由於現代資訊技術的發展，校長和教師之間的管理層愈少愈好，以便溝通交流；校長能直接通過教師了解教學動態，教師能直接體驗校長的決策智慧。要建立學校工作團隊，學校就要有扁平化的組織結構。無論從縱向的各個年級組，或從橫向的現代課程整合和跨學科的研究項目及課題看，都要求我們建立高效能的團隊。團隊精神的

本質是發展團隊成員整體搭配、發揮集體智慧、促進專業發展、實現共同目標的能力。建立團隊學習的關鍵在於組織成員間的深度會談，不斷的作五項修練，透過對話和討論，讓組織成員正視自己思維的障蔽，面對事實，進而學會欣賞不同的意見，發展更高層的共識；並通過行動研究，考察教育行動過程、行動結果以及它們之間的聯繫，促進教師自我價值和自信心的提高，又促進學生的自主學習、合作學習與探討學習，培養學生的創新能力，使師生學習一體化，不斷促進教師專業發展和學生全面發展。

結合問責評估、市場評估和自我評估

要結合外在的學校質素保證機制的問責評估和內在變革的學校自我評估機制，不斷促進學校發展。教育系統的有效運行需要政府的投入保證，需要政府的宏觀調控、問責和評估，亦需要社會、社區、家長和學生等市場對不同學校的辦學條件、聲譽和學費進行評估，這些就是不斷推動學校自主發展的強大動力。從學校本身來說，學校要不斷自主發展，提升教育質素，就必須進行自我評估，建立學校發展方案。「學校發展方案」應有三部分（彭新強，2003，頁12）：

目標 (objectives)	為何學校需要變革和改進？
策略 (strategies)	怎樣可以達到改進的目的？
產出 (outcomes)	將來的結果是甚麼？

學校自我評估就是讓學校有計劃、有系統地收集資料，由學校教師檢視和討論學校的組織結構、組織文化，領導行為等方面的效能，找出學校發展存在的問題，並加以改進（彭新強，2003，頁14）。可以通過行動研究，進行反思、自我評估，分析問題，提出改進方案；亦可以發展多元智能理論，開展「多元智能」學校評估。「多元智能」學校評估是多向度的，其目標多元，主體多元，手段多元，內容多元，表達方式多元等，提供了諸多發揮評估的激勵與反饋

功能的策略，有效淡化了傳統評估的選拔功能，使評估並非終結性地反映學校的學習情況，而是不斷強化學校學習，在教與學的整個過程中發揮著不斷改進學校、提高學校整體效能的作用。

建立本土化的學習型學校

長遠來說，學校發展最終是歸向於學習的層面，改善管理架構和培育學校文化，把發展的重點集中在建立本土化的學習型學校。每所學校都有自身的文化與發展脈絡，以及獨特的歷史、人事和領導背景等因素，在建構學習型組織時所採取的策略自然各不相同，因此學校所選取的改進計劃應配合其需要和處境，進而形成學校本身的特色。要做到這樣，Harris（2002）認為：要選取適合學校特點的項目，把焦點放在學生處，以學生的表現和學習效果作為成功的關鍵；利用政策導向來促進學校改進；在實施中構建；在各班級發展清晰的指導性框架；利用外部支持和建立學習型社區（pp. 30-33）。由於環境變化急速，對人的學習能力提出了新的要求，從學會知識到學會學習，從學會記憶到學會選擇學習，從掌握知識到研究知識，這些創新能力就是現代人才質素的核心。學習型組織的理論既具前瞻性，而且實用和能夠操作，為學校發展提供了全新的模式，構建學習型組織將成為學校發展的趨勢之一。學校要成為學習型組織，必須建立適當的學習機制和學習氛圍，主要表現在：（1）全員終身學習；（2）全員全程學習；（3）團隊學習。組織起教師進行團隊學習，讓教師體悟群體意義和團隊形式，使員工的態度、組織氛圍和文化都充滿生機和動力。學習的特質不單在每個人身上發現，也在組織內的小組、過程、結構和系統中洋溢（Leithwood & Louis, 1998）。團體成員在系統思考的基礎上，不斷自我超越，改善心智模式，形成共同的價值，達成共同的願景，構建分享和反思的學習文化，逐步建立適應力強和富創造性的學習型學校。

學校是專門培養人的社會組織，有本身的發展過程，以及發展的要素和相應的策略。學校發展的要素包括教育領導者的願景和觀念、學校組織文化、學校的組織結構、教學內容和教學方式、學校個體的專業發展和組織的專業發展等。因此，學校發展是個系統而持續的過程，是教育變革的一種策略。本文在學校發展變革的理論指導下，對學校發展變革提出了以下的策略性措施：（1）建立清晰的共同願景；（2）延伸教育領導的概念，賦權予教師；（3）確立教育領導者的角色；（4）建立分享和反思的組織學習文化；（5）建立高效能的組織學習結構，促進專業發展；（6）結合政府的問責評估、社會的市場評估和學校的自我評估；（7）依據學習型組織理論，建立本土化的學習型學校。本文通過對學校發展過程的要素和策略的研究，認為要推行學校改進，必須在本國的政治經濟文化背景下，根據本土的學校發展經驗，進行不同的學校發展計劃，不斷改進學校的教育質素。長遠來看，學校發展一定歸向於學習的層面，建立本土化的學習型學校是學校發展的必然趨勢。

參考文獻

- 中央教育科學研究所、加拿大多倫多國際學院（譯），M. Fullan（著）（2000）。《變革的力量：透視教育改革》。北京：教育科學出版社。
- 王建軍（2004）。“新基礎教育”研究中的教師發展。載葉瀾（主編），《“新基礎教育”發展性研究報告集》（頁239-259）。北京：中國輕工業出版社。
- 石元康（2000）。《從中國文化到現代性：典範轉移》。北京：三聯書店。
- 吳清山（1992）。《學校效能研究》。台北，台灣：五南圖書。
- 范國睿（主編），P. Dalin（著）（2002）。《多元與融合：多維視野中的學校發展》。北京：教育科學出版社。

- 孫建敏、李原（等譯），S. P. Robbins（著）（1997）。《組織行為學》。北京：中國人民大學出版社。
- 桑新民（1993）。《呼喚新世紀的教育哲學：人類自身生產探秘》。北京：教育科學出版社。
- 袁振國（2002）。《教育新理念》。北京：教育科學出版社。
- 張璨（譯），B. Frydman, I. Wilson, & J. Wyer（著）（2002）。《第五項修煉教程：學習型組織的應用》。北京：經濟日報出版社。
- 郭進隆（譯），P. M. Senge（著）（1994）。《第五項修煉：學習型組織的藝術和實務》。上海：三聯書店。
- 彭新強（1998）。推動「優質學校教育」對《教統會第七號報告書》的幾項建議。《校管新里程季刊》，第22期，頁1-3。
- 彭新強（1999）。《教育質素、質素文化與躍進學校計劃》（學校教育改革系列之2）。香港：香港中文大學教育學院；香港教育研究所。
- 彭新強（2003）。香港學校質素保證機制的發展。《教學與管理》，第10期，頁11-15。
- 馮大鳴（1998）。現代西方學校領導模式述評。《上海教育學院學報》，第4期，頁110。
- 馮奎（2001）。《學習型組織：未來成功企業的模式》。廣州：廣東經濟出版社。
- 楊小微（2004）。《全球化進程中的學校變革：一種方法論的視角》。上海：華東師範大學出版社。
- 葉淑儀（譯），L. Lambert, et al.（著）（2000）。《教育領導：建構論的觀點》。台北，台灣：桂冠圖書。
- 褚宏啟（2003）。校長專業化：知識基礎與制度保障。《中國教育管理評論》，第1卷，頁223-252。
- 齊若蘭（譯），P. M. Senge（著）（1995）。《第五項修煉：II. 實踐篇（上、下）》。台北，台灣：天下文化。
- 操太聖、盧乃桂（2003）。抗拒與合作：課程改革情境下的教師改變。《課程 教材 教法》，第1期，頁71-75。

- 盧乃桂 (2003)。課程改革、水平與教師：中國大陸及香港地區的經驗。載丁綱 (主編)：《中國教育：研究與評論》(第4輯, 頁85-128)。北京：教育科學出版社。
- Beman, P., & McLaughlin, M. (1975). *Federal programs supporting educational change. Volume IV: The findings in review*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bottery, M. (2001). School effectiveness, school improvement and the teaching profession of the twenty-first century. In A. Harris & N. Bennett (Eds.), *School effectiveness and school improvement: Alternative perspectives* (pp. 140-160). London: Continuum.
- Chin, R., & Benne, K. D. (1985). General strategies for effecting changes in human systems. In W. G. Bennis, K. D. Benne, & R. Chin (Eds.), *The planning of change* (4th ed., pp. 22-45). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's school*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429.
- Fidler, B. (1997). Organizational structure and organizational effectiveness. In A. Harris, N. Bennett, & M. Preedy (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education* (pp. 53-67). Buckingham: Open University Press.
- 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: Continuum.
- Fielding, M. (1997). Beyond school effectiveness and school improvement: Lighting the slow fuse of possibility. *The Curriculum Journal*, 8(1), 7-27.
- Fullan, M. G. (with Stiegelbauer, S.). (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). London: Cassell.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1–9). London; New York: Falmer Press.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4–9.
- Gelsthorpe, T., & West-Bumham, J. (2003). *Educational leadership and the community: Strategies for school improvement through community engagement*. London: Pearson Education.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1–11.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London; New York: Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis. *School Organisation*, 10(3), 129–194.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London; New York: Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all* (2nd ed.). London: David Fulton.
- 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.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37–50.
- Lam, Y. L. J. (2001). Toward reconceptualizing organizational learning: A multidimensional interpretation. *International Journal of Educational Management*, 15(5), 212–219.
- Lambert, L. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (Eds.). (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse; Exton, PA: Swets & Zeitlinger.
- Louis, K. S., & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York; London: Teachers College Press.
- MacBeath, J. (1998). *Effective school leadership: Responding to change*. London: Paul Chapman.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213–229.
- Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Owens, R. G. (1995). *Organizational behavior in education* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Pang, N. S. K. (1998a, April). *Organizational cultures of excellent schools in Hong Kong*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego, California.
- Pang, N. S. K. (1998b). Organizational values and cultures of secondary schools in Hong Kong. *Canadian and International Education*, 27(2), 59–84.
- Reynolds, D. (1993). Linking school effectiveness: Knowledge and school improvement practice. In C. Dimmock (Ed.), *School-based management and school effectiveness* (pp. 185–200). London; New York: Routledge.

- 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.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109–119.
- Stevenson, H. W., & Lee, S. Y. (1996). The academic achievement of Chinese students. In M. H. Bond (Eds.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 124–142). Hong Kong: Oxford University Press.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Sykes, G. (1999). The “new professionalism” in education: An appraisal. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed., pp. 227–249). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness, and the social limits of reform*. Buckingham; 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.
- Van Velzen, W. G., Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven, Belgium: ACCO.
- White, J. (1997). Philosophical perspectives on school effectiveness and school improvement. *The Curriculum Journal*, 8(1), 29–44.
- Williams-Boyd, P. (2002). *Educational leadership: A reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

An Analysis of the Elements and Strategies of School Development

Sophia Z. Q. ZHANG & Nicholas S. K. PANG

Abstract

This article sets out to analyze the key elements of school development and the strategies of change involved in the course of school development. The key elements of school development include: educational leaders' vision and philosophy, organizational culture of the school, organizational structure of the school, curriculum and teaching styles, as well as professional development of individuals and organizations. The article hypothesizes that school development is a systemic and continuing process that involves different strategies of change. These strategies include: (a) building shared vision within the organization; (b) extending leadership to the teacher level and empowerment of teachers; (c) recognizing the significant roles of educational leaders; (d) building a shared and reflective culture of organizational learning; (e) institutionalizing an effective infrastructure for organizational learning and promoting professional development; (f) integrating the government, market, and professional accountability systems; and (g) transforming schools into learning organizations according to their own pace and needs. In sum, this article aims to investigate the key concepts of school development and the common strategies of change that can be deployed in the course of school development. We posit that the ultimate goal of school development is to transform the school into a learning organization, which allows the school to develop continuously and to survive the challenges posed by the external environmental changes.