

李子建

躍進學校計劃的理念

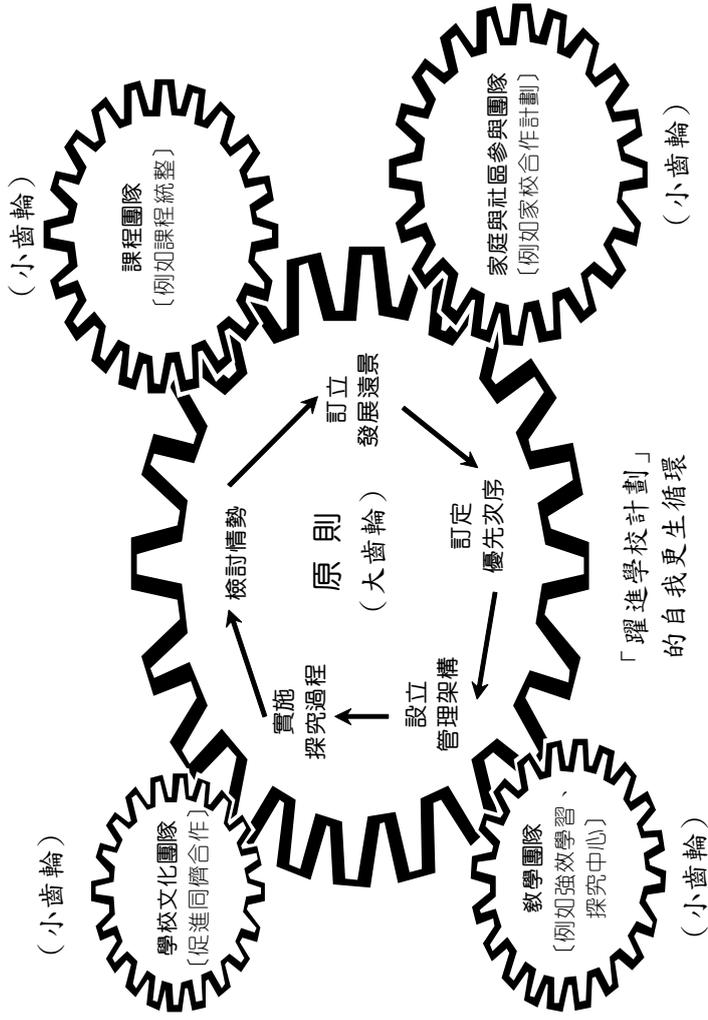
爲使讀者理解學校改進和發展的步伐，我們首先會簡單闡述躍進學校計劃的理念，然後再詳述由這些理念引伸出來的學校發展行動和步驟。至於有關香港躍進學校計劃的其他介紹，可參考相關文獻（如李子建、高慕蓮等，2002；李子建、趙志成，2002；李子建、趙志成、潘天賜等，1999；Lee et al., 2002）。

本計劃的其中一個特色是「大齒輪」(big wheel)和「小齒輪」(little wheel)的互動和平衡（圖1）。

躍進學校的「大齒輪」運作過程，包括檢討情勢、訂立發展遠景、訂定優先次序、設定管理架構及實踐探究過程等。這些過程稱爲「大齒輪」，因爲它們是推動整個躍進學校計劃和學校發展進程的「齒輪」。齒輪的力量來自學校員工及校外人士，他們同心同德透過這些不同的步驟和層面，一同體現躍進學校計劃的三個原則：目標一致、賦權承責和發揮所長（表1）。

「大齒輪」的運作漸趨完善後，躍進學校計劃便能發展出一套良好的溝通和決策機制，使學校員工培養出團隊精神，並逐漸形成一套學校的價值文化，這包括關心師生和學校、富冒險精神、願意試驗創新活動、著重平等的觀念、強調學生主動學習、教師和家長均參與決策、重視反思、信賴學校是個專業中心（centre of expertise）等

圖 1：香港躍進學校計劃的大、小齒輪



資料來源：參考李子建、趙志成（2002），頁 260。

表 1：香港躍進學校計劃不同層面和三個原則的關係

計劃 層面 原則	大學—學校的夥伴	學校員工	教師與學生之間
目標一致	大學協助學校提升質素；大學人員協助學校檢討情勢及建構遠景	學校內各員工和學生共同努力，提升本校的教育質素，並一同實現共同建構的學校遠景	
賦權承責	大學不會干預學校行政，在協助學校進行躍進學校計劃的過程中，大學人員會扮演批判性朋友（critical friend）、支援者（supporter）、顧問（consultant）和輔助者（facilitator）等角色	校長及行政人員提供更多空間（例如工作小組），讓教師能有專業發展的機會，並參與校政的決策，對實施的成果負上責任	教師創造更多空間，讓學生主動學習
發揮所長	大學人員引入一些具研究和理論基礎的教育創新意念，讓教師參考；大學人員總結學校改進的經驗、並支援老師進行小型校本探究工作	教師在本身崗位上多進行專業交流和合作；學校多運用社區和家長的資源，作為學校發展的另一途徑	所有學生均有獨特的才能；教師應發掘學生長處，發展他們的多元智能（multiple intelligences）

資料來源：修訂自李子建、趙志成（2002），頁 261。

(李子建、趙志成、潘天賜等，1999)。美國的躍進學校計劃要求學校社區成員親自檢討情勢 (taking stock)，對學校各個層面進行探究，如課程、教學策略、家庭參與、學生的學業成績，以及學校成員對學校現況的觀感等，目的是 (Hopfenberg, Levin & Associates, 1993)：

- 了解學校各層面的狀況；
- 確認學校本身的強項和辨別學校面對的挑戰；
- 建立「基線」資料，作為「訂定優先次序」(setting priorities)的參照點、「探究過程」(inquiry process)的基礎，以及日後量度變化的依據；
- 讓學校成員開始對發展事工共同承擔責任。

學校的發展階段和改善歷程

學校的發展是否有自身的規律呢？上海市教育委員會的尹后慶(2001)認為，學校發展大致可分為三個階段：(1) 初創階段（不穩定階段）；(2) 發展階段——從穩定到有特色；(3) 成熟階段——從有特色至全面優質。這三個階段的特徵如表2所示。

根據英國威爾斯「改善學校計劃」(Improving Schools Project)的經驗，學校在改善過程中可能會經過下列階段 (James & Connolly, 2000)：(1) 躍進前階段 (pre-acceleration)；(2) 啟動改變階段 (initiating change)；(3) 躍進階段；及(4) 後躍進階段。就躍進前階段而言，學校一般會面對下列挑戰：

- 學習環境不理想；
- 資源不足；

表 2：學校的發展階段及其特徵

階 段	特徵及可能成因
初 創	<ul style="list-style-type: none"> · 呈現一種無序的狀態，新建學校或辦學時間較長的學校均可能處於這個階段； · 學校成員缺乏共同追求的目標和行為準則； · 設備、設施不太完備； · 人力和物質資源的組合本能發揮效能； · 校長更替，骨幹教師退休、轉業； · 縮班。
發 展	<ul style="list-style-type: none"> · 組織體制、規章制度和運作機制的運作合理而順暢，達到一般規範的要求；特徵為「政策導向、制度保障」； · 學校轉移至內外部的精神、文化和價值追求，開始形成一定的學校特色； · 改革策略由局部突破開始，帶動整體提高； · 成功要素與校長領導（如個人魅力）、學校全體成員對共同目標的認同和階段及文化的建設，以及引入社會力量的支持度有關。
成 熟	<ul style="list-style-type: none"> · 動力源於全體成員共同參與學校規則的制定； · 學校組織漸演變為學習型組織； · 個體與學校組織交融一起，邁向自我發展的意識、自我約束機制和自我實現的價值追求； · 學校自主發展，按社會需求調整辦學目標和任務，內部組織結構發揮效能，外部與社會資源互補，邁向全面優質。

- 管理不完善和缺乏效能；
- 教職員缺乏同儕感、關係欠佳、士氣低落；
- 教職員發展不足；
- 學生學業成就欠佳，教師期望低、對教與學關注不足；
- 師生關係欠佳；
- 學生的自尊及自信心低落；
- 學生出席率低；
- 缺乏社區參與意識（sense of community）；
- 家長少參與。

至於啟動改變階段，不少參與這類計劃的學校都會聘請新校長，由他們著手回顧和分析學校的狀況（如強項和弱項），並利用下列方式帶領學校進入躍進階段（James & Connolly, 2000, chap. 6）：

- 改善學習環境；
- 改善學校文化；
- 清楚展示學校的遠景（articulating the vision）；
- 堅決而堅毅地領導改革（leading resolutely and resiliently）；
- 機動而彈性的領導（權變的領導）；
- 開始培養合作文化；
- 鼓勵教職員的創意；
- 以數據和佐證作為改革的依據；
- 善用校外的影響力和支持；
- 改善師生關係；
- 改善學生的自信心和自尊；
- 公開慶祝以標示重要的轉變、成功和成就。

就躍進階段而言，學校開始具備下列特徵（James & Connolly, 2000, chap. 7）：

- 在改革的氣氛中建立領導（以啟動和管理改革過程為重心）；
- 透過建立嶄新的管理架構和任命，讓其他學校成員參與領導，並加強中層管理的重要性；
- 發展合作、團隊和全校參與的計劃；
- 鼓勵專業對話和強化教師的賦權感（teacher empowerment）；
- 強化教與學的焦點；
- 評估教職員的表現；
- 對持續的教職員專業發展作出承擔；
- 聆聽學生的意見；
- 讓學生參與他們本身的學習（如小學利用成就檔案〔achievement portfolios〕、中學利用行動計劃表等）；
- 對學習作出支援（study support）；
- 社區參與學校改革；
- 改善學生出席率；
- 家長和校董（governors）成為夥伴；
- 與外界網絡建立聯繫（與大學及工商界建立夥伴關係）。

從上海和英國的經驗可見，學校發展可能經歷相似的階段，由躍進前或初創階段，逐漸轉變為躍進式發展的階段，通過不斷的自我改進和完善，學校會邁向躍進後的成熟階段。當中的關鍵似乎是：

1. 加強學校全體成員對共同目標或遠景的認同；
2. 發展合作文化，增強教職員的賦權感，鼓勵教師、家長和其他持分者（stakeholders）參與學校的改革和管理；
3. 與外界建立夥伴關係。

這些元素與躍進計劃所提及的三個基本原則，即目標一致、賦權承責和發揮所長頗有相似之處(李子建、趙志成，2002；Lee, 2001; Lee et al., 2002; Levin, 1998)。

香港躍進學校計劃所採取的改善策略 和提供的專業支援

香港躍進學校計劃所倡導的原則與其他學者對學校改善的理念頗有相通之處，例如 Glickman (1993) 建議一個更生 (renewing) 學校的框架，這個框架共有三部分：

1. 承諾 (covenant) (p. 24) —— 建立教與學的共同原則
 - 承諾來自受影響的人士 (如學生、家長、學校成員、社區人士等持分者)；
 - 承諾源自民主過程；
 - 承諾作為學校未來決定優次 (如人事、材料、評估、課程、教職員、資源分配等) 的指南。
2. 約章 (charter) (p. 35) —— 理解如何達致決策
 - 理想的管理宜涉及不同團體或小組代表的參與；
 - 管理小組宜以一般教師為主；
 - 校長應「自動」成為小組成員；
 - 小組成員的組成結構反映整個學校社區的性別、種族和社經地位。
3. 批判性研究過程 (critical-study process) (pp. 50–54) —— 利用重要資訊
 - 學校宜收集內部資訊和外面的相關資料 (如研究成果及其他學校的經驗)；
 - 學校宜利用資訊配合學校的規劃 (如訂立學校發展計劃)。

學校可以怎樣創造條件建立能量（capacity），使它不斷發展和自我完善呢？英國的「全面優質教育改進計劃」（Improving the Quality of Education for All, IQEA）認為學校發展的基礎有以下重要的條件（Hopkins, 2001, p. 96）：

- 強調教職員發展（staff development）；
- 學校員工、學生和社區人士參與學校政策的制定和決策；
- 運用「轉化式」（transformational）領導取向；
- 採取有效的協調（coordination）策略；
- 特別注意探究（enquiry）和反思（reflection）的潛在優勢；
- 重視合作式（collaborative）規劃活動。

除了上述學校發展的條件外，課室發展的條件不單不可或缺，而且更有相輔相成的作用。課室發展的條件宜包括（Hopkins, 2001, p. 105）：

- 真實的關係（authentic relationships）—— 課室內不同關係的質素、開放性和相互一致性；
- 規則和範圍（rules and boundaries）—— 教師和學校對教室內學生表現和行為所訂定的期望；
- 規劃、資源和準備（planning, resources and preparation）—— 教師所能接觸不同的相關教材，以及因應不同能力學生而設計和安排教材的能力；
- 教師的能力（repertoire）—— 教師根據學生、脈絡、課室和期望（desirable）成果而內化和發揮的一系列教學風格和模式；
- 教學的夥伴（pedagogic partnerships）—— 教師在課室內外形成專注於研究和改善教學實踐的專業關係的能力；

- 反思教學 (reflection on teaching) —— 個別教師反思本身的實踐，並把其他教學意念付諸試驗的能力。

就香港躍進學校計劃而言，學校發展條件方面較重視定期的教職員發展，一般是透過建構式的工作坊活動使學校成員掌握躍進學校的理念、原則，以及強化學習的相關理念和策略（如推動多元智能教育、課程統整和專題研習）等。此外，躍進學校計劃尤其針對合作式規劃，透過建立學校共同遠景和優次、釐訂學校周年計劃等，旨在發揮發展性規劃的優點和配合校本管理的趨勢，並提供機會讓學校人員共同思考學校的未來發展方向。有時，參與計劃的過程比制定計劃書（產品）更為重要，因為合作式規劃會衍生出共同目標，從而能解決問題，並成為日後行動的基礎（Hopkins, 2001）。課室條件方面，躍進學校計劃促進教師實行共同備課和同儕觀課，多與其他教師交流和反思教學經驗，並嘗試實施校本強效學習計劃。

總括而言，在改善學校方面，躍進計劃提供不少專業支援和改善策略，例如：

1. 計劃的其中一個特色是「大齒輪」和「小齒輪」的運作，前者是躍進學校過程，包括檢討情勢、訂立發展遠景、訂定發展的優先次序、設定管理架構、實踐探究過程等；後者則是一些小規模的學校改善計劃。香港躍進學校計劃考慮到本地學校條件的限制，沒有要求學校社區成員進行自我檢討情勢的工作，改為由「躍進學校計劃」提供的標準化問卷和計劃研究員的訪談，為個別學校建立「基線」資料，但「檢討情勢」的目的不變，仍是期望學校成員利用「初步情勢」報告的資料作為學校發展的知識基礎。就檢討情勢來說，大學方面透過問卷、訪談和觀

察，綜合分析學校的強項、弱項，以批判性朋友和顧問的角色為學校的發展方向提出建議；協助學校把檢討情勢的資料，作為學校訂定全年計劃和發展路向的依據。實踐探究過程其實是一種自我完善過程（李子建、趙志成、潘天賜等，1999），透過不斷尋求並解決問題（James & Connolly, 2000, p. 26），使學校持續躍進。

2. 透過「小齒輪」的啓動，使學校人員有機會賦權承責，推動學校變革。「小齒輪」的運作使學校員工較容易建立對學校發展的共同遠景；而「小齒輪」亦有反饋和互動功能，可促進機構內「大齒輪」的轉化。這些發展取向與前述的由點到面、由局部到整體的改革方式甚為相近。學校在與「大齒輪」的正面和積極互動下，逐漸發展出一套全校性計劃和策略式管理模式。
3. 透過開展「強效學習」活動，學校的發展亦以教與學為重心。另一方面，學生有了成功而愉快的學習經驗，自尊和自信心得以提升。
4. 計劃也十分重視教職員的發展，學校發展主任定期為學校教職員安排不同類型的培訓工作坊，例如團隊合作、建構遠景、釐定周年校務計劃書、同儕觀課等。這些工作坊對增強學校的改革動力和提升教師的專業技能，起到一定的作用。