

## 中層人員看實踐學習的成效

胡少偉

余 煊

香港教育學院，教育政策與行政系

### 中層人員的專業成長

學校教育的發展，中層人員的素質影響很大，但誰是學校的中層人員？Kemp & Nathan (1995)指出並沒有一個簡單的定義，一個較接近中層人員的定義是：指某些學校人員其所扮演的角色是在學校決策層和基層教師之間。教師從前線走進管理階層成為學校的中層人員，既參與學校的決策，又兼顧學科教學的發展，也要承擔學校的行政管理；可以說，每位中層人員對學校的管理和發展都是舉足輕重的。然而，正如教育統籌委員會第七號報告書（1997）中已指出不少的學校中層人員，是在學校教而優則行政的情況下產生的；因教師的背景沒有培養他們承擔協作領導的角色，一旦教師處在領導地位，他們缺乏這些角色的準備就是不言而喻的（Fullan, 2000）。從本港學者余煊（2004）的實證研究發現：很多小學中層管理人員都面對著或多或少的困難，包括領導同工、與校長的合拍、作為團隊領袖的自信心，和校內外文化環境的影響，增強及提升中層管理人員的領導及管理的能力，是有殷切的需要的（頁 82）；而香港初等教育研究學會於 2002 年 12 月進行的「小學中層人員問卷調查」，亦發現小學中層人員對於培訓及進修的需求十分迫切。一所學校要得到良好的管理和發展，中層人員的管理能力和責任承擔是有重要的影響；教育當局、辦學團體及各校校長應正視中層人員的成長需要，為中層人員提供適切的在職培訓，使他們能有效地促進學校的變革與發展，從而為學生提供更佳的教育服務。事實上，在近幾年，本港教育界對中層人員的培訓日漸關注，據筆者兩人所知自零三年開始，先後有多個辦學團體為其屬校的小學中層人員提供系統培訓的課程。而為了支援學校中層人員的發展與成長，香港教育學院教育政策於零五至零六年，得到優質教育基金撥款支持，舉辦三期「學校中層管理人員領導培訓課程」，在這個課程中除了有系統課程的講授外，亦安排中層人員作友校實境參觀和進行行動學習，以便中層人員可以在學校現況中學習並得到專業的成長。

### 實踐學習與專業成長

在教育改革的年代中，中層人員在學校變革中掙扎和成長，正如莫禮時與盧敏玲 (2003)指出校長和高級教師應盡量減少教師承受改革的各種影響，要主動回應出現的問題，修訂改革方案以盡量減少問題的出現。要學校中層人員具備上述的能力，在學校變革中實踐學習是必須的。鄭燕祥(2003)也曾指出當教學環境急劇轉變，教學變得複雜，充滿各種不穩定和衝突的元素，要應付教學工作的挑戰，就需要不斷從實踐中進行單雙環學習，才能有效推動教育工作。而畢田增與趙敬春（2003）亦曾指出實踐性知識的形成和獲得與教師的其他知識是截然不同的，學問性知識可以僅由教授或傳遞而獲得，而實踐性知識必須在完成具體任務的過程中，依據具體的問題情境，經由實踐與體驗來獲

得。這種「做中學」的實踐性知識要求教師重視在工作情境中反思在這個支援學校中層人員的計劃中，除了安排學員進行行動學習計劃之外，亦要求參與中層人員參觀友校，及將日常工作的困難以角色扮演方式作個案分享。本文所探討的實踐學習內容包括了友校實境參觀、個案角色扮演和與同儕學習交流等三個部份。爲了深入了解參與中層人員對這三個實踐學習環節的看法，筆者兩人專門於06年7月約了五位第二、三期的學員作個人焦點訪談，下文所引用的訪談內容是這幾位受訓中層人員的想法和回應。

### 友校實境參觀的發現

在這個小學中層人員培訓課程中，各中層學員要參與九小時的友校實境參觀，負責接待小學會按各組中層學員的特性和參觀前的課題建議，安排來訪的6-8位學員進行介紹、討論和分享等交流學習活動。來自四所不同小學的五位中層人員分別被安排前赴參觀三小學，他們對這個實境參觀皆表示讚賞。在參觀時，他們看到友校的實際運作，了解到別校的做法，發現這所學校的處理可能會與自己學校的不同，從而促進他們就相關的實務再作思考。下文是其中三位中層人員對友校實境參觀的感受。

*今次是攜著學習的心情去看的，其實很少機會可以好深入地去了解一間學校的運作。負責的甲校長亦是一位很開放型的校長，所以他讓我們看到很多，包括有個互動是她和主任們開會的，看他們開行政會的情況是怎樣，亦在當中學習到自己的角色應該是怎樣做；另外亦看到一些他們的團隊精神、協作的文化、主任之間的協作及主任和校長之間的協作，大家怎樣去做行政決定，怎樣清晰地去告訴主任，主任又怎樣將這政策帶到去給組員或同事身上。(甲中層人員)*

*有一位同事分享關於怎樣照顧特殊學習需要的同學，在這方面清楚一些知道其他學校的做法和我們學校相似或不同。我們參觀的時候副校長有講怎樣編班，怎樣照顧同學；拔尖補底方面，和我們學校有些不同的，其實同工都會著意去了解多些……。(乙中層人員)*

*是實際運作囉！早晨開開俾小朋友入學校，去到小朋友要放學、中間小息；雖然在課室環境不會問到，而實際上可以睇到原來可以咁做，如入課室的小朋友，要敲門入黎，要用SAMS系統做點名；這個方法同其他學校不同，我地就問佢地這個方法的優點和缺點。(戊中層人員)*

這個課程的其中一個重點是提昇中層人員的領導才能，根據 Peter Drucker(1996)及余煊(2004)的看法，很少人一生出來就懂得如何去領導人，領導必順加以學習及可以學得到的。在個人焦點訪談中，我兩作爲提問者曾問到在友校實境參觀中，受訪者在領導能力方面有何得著？以下是幾位學員的學習分享；當中反映出他們在參觀學校校長身上學到一些領導的技巧。

*leadership 方面，在甲校長身上學到；因看到校長開會時都會要求同事發言，先給意見後才和大家談自己的看法。(乙中層人員)*

我覺得很新鮮，往時是自己去做；今次則像師父帶著徒弟，將整間學校的運作行一次。使我們知道有很多細微的東西，往時是看不見的，現在知道要先處理！否則便會慢慢形成一個大問題。好像乙校長說下雨的時候，自己便會想下雨是一件小事；但那條渠很容易會塞住的，若真是如此便做造成相當大的影響。(丙中層人員)

那早上，丙校長整個過程也在此，講述學校怎樣渡過危機，渡過難關；他也教我們不是做一個管理者，而是做一個領導者。我的反思是我們也算是中層人員，我們要清楚怎樣帶同事，而不是命令同事要做什麼；我們應該切身處地思考，如果我是那個同事的時候，感受會如何？做事的時候會遇到什麼問題，我們要一起落手落腳做。(丁中層人員)

正如 Frost 等(2000)重申要在教師持續發展中重建教師的自我信心，再不能視持續發展為傳統的在職培訓，而應視教師是研究為本專業內的一個終身學習者。在這個友校實境參觀中，可以發現中層人員很有研究的興趣，他們對別校的運作和他校校長的領導皆有很強的學習動機。“在一個不確定的社會當中，知識的產生應該由教育的參與者共同制定；如果教育的參與者感覺到自己在社會變遷中有著重要的角色，教育的過程就自然充滿動力和發現的喜悅”(李榮安，2001)。從受訓學員的回應中，可以感受到對中層人員學有所成的喜悅；下列兩項也是相關學員的分享和感受。

我較喜歡去看其他學校，因為礙於自己開始就在這間學校教，平時即使去到其他學校參觀也只是看設備、環境，未必能深入看到行政工作上的不同或相同的地方。當看到相同的地方時，會想原來自己沒有行錯路，有時看到及了解到其他人的做法和自己有不同時，也可作為借鏡，亦可給予自己有機會去想想學校是否可再改進或可以優化一下。(乙中層人員)

睇到有啲唔同啲領導，有唔同的形象，眼界闊左，係可以用唔同既方式去管理一間學校，可以睇到文化各樣野係有唔同的。本來只了解自己學校校長及學校運作，去到第二間學校，睇到雖只是一部分或一兩個會，卻發覺別校的領導方法和開會模式亦都有效，使自己的視野方面可以提昇！(戊中層人員)

### 個案角色扮演的得著

在教師在職培訓的討論中，越來越多學者關心要把教師看做成人學習者；對於成人學習者來說，培訓過程中必須有一些實際的應用例子。“與兒童相比，成人能夠在較短時間學習較多的內容，但有個條件，就是他們必須認識到這些內容能給他們的工作提供幫助”(羅納德·W·瑞布著，褚宏啓等譯，2003)。因此，在這個課程中設計了一節三小時讓五個功能組別的中層人員，分別就相關職務的工作困難，用角色扮演的方式作分享個案，然後再由其他小組作回應和評論。筆者兩人是負責帶領教務組的，而這二期的教務組中層人員的個案皆是：「因教師臨時請假而要安排代課同工」。令人安慰的是，從個案的準備、扮演和分享中，有受訪中層人員感到舒緩了編代課的壓力；這種學習經

驗在傳統的授課中是不可能獲得的。

*我教務組那個個案是編代課的劇目，其實這是我經常面對的困難；大家都很有默契去做的，預到困難、包括同事的反應也做得很好。其實分配代課是有利益衝突的，大家面對這困難時都會產生抗拒，不單是我們學校有這情況，做話劇的同事都會有相同感受。這是一個很大支持的感覺！可能在學校是自己一個人編代課，只有自己在面對壓力，真係有苦自己知！而透過這劇目可以舒緩到自己的壓力。現在知道其實在學界裡與我相同位置的人其實都有壓力，好像有了分擔，不會再責備自己。(甲中層人員)*

正如內地學者鍾祖榮（2002）指出：教師學習的好壞，不在於表面形式，不單純在於量的多少，而在於能否幫助教師提高自己，解決工作和發展中存在的問題。能看到中層人員在個案分享中進一步內化自己的信念，有信心去承受學校工作的壓力，深感這個角色扮演確實能促進中層人員的專業成長。而台灣教師教育工作者陳美玉（1999）亦指出：教師經驗是建構專業實踐知識的主要成分；惟經驗及知識的成長並不會主動發生，教師經驗是否能轉換為實踐知識？實踐知識是否足夠精緻？皆有待教師個人持續進行經驗的更新與反省。這個在職培訓課程安排了個案角色扮演，引入了中層人員主動思考其實踐經驗的機會，讓他們在角色扮演和個案分享中進行了反思和更新，從而提昇了中層人員的專業實踐知識。同時，在扮演個案的過程中，中層人員也是經歷一個反思性學習，一位中層人員在回想在角色扮演時；聯想到團隊合作和把互包容對學校工作的重要性，這也是一種深度的感性反思，以下是她的個人分享。

*好像培訓那天有個 case，如果大家也獨行獨斷，孤立自己，我便有個即時的反思，想到在學校有團隊的，便會一起互相包容；分工方面，仔細一些，要令到所有同事也樂於去做的，不會覺得是一件苦事。我自己覺得教育是要放個心出來，若每事也計較，便有很多小事令自己不開心，所以我覺得大家應互相包容，即使不同的人，要願意將心放出來與人分享是最重要的。(丁中層人員)*

另一方面，有些中層人員有時會被受批評為不了解和關心別組的工作和事務，正如湯才偉（2003）指出：很多學校在推行改進的過程中，中層往往置身事外；這不單令負責執行改進工作的基層教師容易對中層以至上層管理人員產生埋怨，更因為中層缺乏對改進工作的真實認識，以致日後對工作成效的判斷出錯（頁 18）。而在這個個案環節，五個不同組別的中層人員會分別就其職務作角色扮演，這使受訓的中層人員有機會了解到其他組別的工作情況和困難，因而對學校的其他工作亦得到更多的理解，下文是其中一位中層人員的回應。

*例如活動小組的安全，在我職務上是沒有涉及這些的；原來在大活動裡最重要的不是活動是否精彩，而是場地是否安全。這些事提醒自己，有時因專注了某樣工作而忽略了其他；大家在看到不同的扮演時，也是在學習。(甲中層人員)*

## 同儕學習交流的反思

在經歷四整天的系統課程的培訓和九小時的友校實境參觀，不同學校的中層人員在同儕學習過程中，有很多非正式分享和交流的機會，正如郭永福（2003）指出：教師通過學術交流，掌握大量信息，從各種不同意見的比較中，認真思考，攝取有價值的思想(頁 305)。而國際管理大師杜拉克（2005）亦曾提及：在組織中培育管理人才的第一步，是了解員工必須學習什麼，而他們如何學習這些內容，則要透過經驗，以及與他人的互動(頁 401)。提供了一段頗長的小組共同學習的機會，使來自各校的中層人員可以在過程中交流和分享；而在個人焦點訪談中，多個中層人員皆反映在整個培訓過程中學習了不少，有不少的得著，下列是其中的三個分享。

*某副校長做事很有衝勁，想事情也很細緻，例如當我們離開參觀學校，沒有人會感覺到有需要買份禮物給校長的，她就有這提議！我們都沒有想到，雖然禮物很小，但都代表心意。同時，她做事都很慷慨，好像上次畢業禮那日在我那組要找人演講，我自己本身要致詞，又要分享教務組的事，找她幫忙她即二話不說地答應，也預備得很豐富，看到這個同事做事很認真，其實這個是學習的對象。(甲中層人員)*

*分配角色的時候，我們那組的組長很好，將大家所想的都有討論，看看大家認同與否，認同的便立刻一起動工，不認同的便討論至認同。開始時，他已和大家說得很清楚，大家的工作怎樣，分配妥當；分工的時候，亦非常仔細。有些同事亦很主動，建議自己擔當紀錄的工作；其他每一工作都有不同的人負責，進度相當快速。不會有你推我推的情況。(丁中層人員)*

*我睇完就將見到的事向校長講番，所講未必係我範疇既野，如考試等，使自己對負責工作以外事物的了解也會深入一些。我們學校派出六個同事出去六間學校交流，了解不同學校各方面運作，互相之間傳遞不同信息，所得的基本知識會更多、更豐富，可使學校的工作能做得更好，改進得更順利。(戊中層人員)*

正如 Weinstein（1999）強調學習需要去提問、理解和反思；不只考慮在行動上，要顧及在自己的思想和感受上。學習者要面對自己的感受和深層的信念，才能得到真正的學習和轉變。而令筆者兩人最有印象的兩位中層人員，在個人焦點訪談中，皆有提及自己在實踐學習的感受，當中一位中層人員驚覺守秘對學校運作的重要；而另一位則強調在過程中增強了專業自我。正如周淑卿（2004）指出：真正的專業發展應能結合教師的需求、興趣、知識，能幫助教師發現、分享他們的聲音，讓他們有權力也有能力決定其未來的學習（頁 181）。創建一個開放的學習實境，讓中層人員自主地反思和建構個人的實踐知識，能增強他們成爲一個有效的中層人員。

*我們中層與上下如何溝通，校長的理念，我們中層如何去貫徹執行？我地專業的態度要點呢？中層的重要性係有些決策上的事情未正式決定前不能洩漏出去的，如*

果我地中層做唔到，發現對學校的影響都好深遠。這些可以分享出來囉！發現我地的角色的重要性，這點以前我係唔知。（戊中層人員）

學到的對自己的 identity 是很重要，認同了自己的工作，很多時在學校不清楚自己的位置在那裡；但與人交流時知道自己位置原來是這樣的，原來他們也是一樣的的做法，同一位置的人在不同學校裡也會遇到相同的困難，原來大家用同一樣的措施去解決。所以對自己的信念及角色都清晰多了，對於自己的位置有了肯定，這是一個很好的經驗。（甲中層人員）

### 在職培訓與專業發展

正如教育部師範司（2001）指出：根據舍恩的研究專業知識不能與專業經驗分離，實際情境中所面臨的問題往往都非常複雜，而理論知識則往往是單純的、概括的、簡化的。這兩者之間無法直接一一對應，因此，任何教師專業化過程的首要任務是密切結合教育理論與教育實踐（頁 182）。這個中層人員的在職培訓的課程，因較重視建構與學校實際情境相近的學習環境，讓學員以成人學習者的角度，去反思自己的經驗和建構個人的實踐知識，看來得到初步的成果。

“中層人員作為學校部門主管，不僅應該對部門內的業務做好，還要進一步研究創新；只要肯研究比較，中層人員可以找到比原來更好的處理方式”（何福田，2004，頁 87）。但現實的情況是，不少中層人員只困於自己熟識的工作情境，往往會誤以現有的方法已是最佳的做法，而缺少了研究和比較實務工作的機會。而能參與這個培訓課程的中層人員，則被安排到別校作實境參觀、進行角色扮演和同儕學習交流，當中得到不少的刺激和對比，並能在反思中檢驗自己的做法和研究採用新方法的可行性。這確實有助中層人員提高和改善學校管理和領導工作的能力，這種實踐學習方法看來是值得推介的。

從這五個中層人員反映出他們得到不少的反思和學習，證明了這個「學校中層管理人員領導培訓課程」的成功，只要能為中層人員提供更多與其工作有關的學習機會，他們會樂於參與持續進修，認真地反思自己作為中層人員的角色，並從中學習參觀學校校長和身邊同儕的管理方法和領導能力。正如賈維斯(2001)所言那些最終成為專家的人，是因為他們能從實踐中同時習得「如何做」的知識和內隱知識，在此，寄望各中層人員在持續進修過程中，更多的反思自己的工作經驗，從而成為一個有豐富實踐知識的專業型中層人員。

### 參考文獻

- Frost, D. (2000). *Teacher-led school improvement*. London; New York: Falmer Press.
- Fullan, M. 著 (2000). 師範教育—社會錯過的機會，輯於《變革的力量—透視教育改革》。北京：教育科學出版社，頁 152。
- Kemp, R & Nathan, M. (1995). *Middle Management In Schools A Survival Guide*. UK: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Weinstein, K. (1999). *Action learning: a practical guide*. British: Gower.

余煊 (2004)。香港小學中層管理人員在領導方面所面對的困難。《教育曙光》第四十九期，頁 78-83。

李榮安 (2001)。教育改革的新趨勢與教師素質的新要求，輯錄於《優質學校教育學報第一期》。香港，香港初等教育研究學會及香港教育學院研究及國際合作中心。

何福田 (2004)。《學校主任的定位》。台北：師大書苑發行。

周淑卿 (2004)。《課程發展與教師專業》。台北：高等教育出版社。

胡少偉、李少鶴、李傑江 (2006)。香港小學中層人員校本培訓的經驗。《教育曙光》第五十三期，頁 1-7。

香港初等教育研究學會 (2003)。《小學中層人員研究報告書》。香港，香港初等教育研究學會。

彼得·杜拉克率世界知名領導者合著 (2005)。《領導人世紀對話》。台北：寶鼎出版社有限公司。

郭永福 (2003)。中國教育學會與教師專業化建議。輯錄於《新世紀教師專業化的理論與實踐》。長春：東北師範大學出版社。

教育部師範司編 (2001)。《教師專業化的理論與實踐》。北京：人民教育出版社。

陳美玉 (1999)。《教師專業學習與發展》。台北：師大書苑發行。

畢田增、趙敬春 (2003)。《走進校本學習與培訓》。北京：開明山版社。

莫禮時、盧敏玲(2003)：課程改革與教師專業—打破互相傾軌的循環，輯於羅厚輝等編《香港與上海的課程與教學改革：範式轉換》，香港，香港教育學院。

湯才偉 (2003)。《中層教師在學校改進過程中的領導和參與》。香港：香港教師研究所、香港中文大學。

賈維斯 (2001)。實用知識的學習過程。輯於 Lesley Kydd, Megan Crawford, Colin Riches 編，陳壘等譯，《教育管理的專業發展》。香港：香港公開大學，頁 38-53。

鄭燕祥 (2003)。《教育領導與改革：新範式》。台北：高等教育文化事業有限公司。

鍾祖榮主編 (2002)。《現代教師學導論：教師專業發展指導》。北京：中央廣播電視大學出版社。

羅納德·W·瑞布著，褚宏啓等譯 (2003)。《教育人力資源管理 一種管理的趨向》。重慶：重慶大學出版社。