

第二屆香港校長研討會 2006



主題演講

逆境中的學校領導：拯救及重塑專業認同，目標及滿意度

Clive Dimmock 教授

萊斯特大學教育領導與管理中心主任

摘要——概述

對學校領導和教師來說，現階段是一個相當困難的時期。本文首先將提到他們當下所面臨的高應激與高壓力。然後，將描述我們可以預見的危機，即潛在和當前學校領導者短缺的問題，並分析引起該危機的原因。為什麼如此多校長感受到這麼大的壓力和心灰意冷？為什麼校長人才供不應求？政府政策和社會期望已極大地改變了領導者的角色，以至於領導者的專業認同也隨之而變。他們再不能按照自己的信念去行動，也無法誠實地面對自己。結果便是高壓力和低滿意度。因此，如何拯救和重塑他們對自我價值的信念、專業認同、作為領導者的終極目的以及工作滿意度，就成為我們需要思考的問題。

事實上，這一問題的解決之道就在於重新發掘他們的個人及專業認同，即是他們作為領導者的真正價值觀和信念。這就涉及到：1) 以一套清晰的價值觀和充滿熱情的方式去領導；2) 為學校制訂一套現實的，可以達到的目標和文化；3) 將領導重心集中在與學校相關的，並且是其專長的方面——課程、教與學等等，最重要的是，要注重學生的福祉；4) 招募和發展一個規模適當，值得信賴的領導團隊，去達成共同的目標。通過這些方法，才有可能達至優化領導，改善教學和激發教師潛能的目標。

介紹

近來，香港的校長和教師，就像他們在世界各地的同行一樣，正面臨着特別高的應激和工作壓力。可以想像，這種壓力源自頻繁且由上而下的教育改革、學校招生的激烈競爭，以及懸於頭頂的殺校危機。過去兩年來的大量研究報告顯示，25%的教師處於不同程度的抑鬱和職業衰竭狀態中，超過 50%的教師有意退休或提早辭職。最近發生自殺悲劇後，10,000 名教師上街遊行反對教育

改革。對校長和教師來說，現時的確是一個困難時期，不單只香港，世界各地都是如此。在世界各地的許多教育系統中，教學和學校領導的危機愈來愈明顯。準教師們決定不進入教師行業。由於政策制訂者將更多責任和重要性放在學校領導者身上，教師中願意成為領導—特別是校長職位的人數顯著減少。在英國，2003年，每一個中學校長的職位收到16.5份申請，而1980年則是65份（Howson, 2003; Morgan et al, 1983）。在2002-03學年，每個小學主任教師的空缺，只有少於5個候任者。在倫敦，79所刊登廣告招募校長的學校當中，55%找不到合適的人選。現在倫敦25%的小學是在沒有校長的情況下運作。在學校領導職位上，部分組別的人更是極為罕見，包括女性及少數族群教師。現階段，領導者在就任前需面對愈來愈嚴苛的訓練和資格認證，加上愈來愈多現任領導選擇提前退休，都加深了這種危機。這一危機與薪酬關係不大，事實上，薪酬已經上升了不少，但是，校長的士氣卻處於前所未有的低潮。

是什麼造成了這種危機？加諸於領導者身上的責任和義務如此巨大，以至於一些潛在的領導者開始用腳來投票—因為所得的回報不值得去擔任一項承受極大壓力，而又毫無職業安全感的工作。進入教育行業後，教師已形成強烈專業認同，作為潛在和現任領導者，很多政策改變的步伐和本質變得毫無意義。許多乏人情味的政策波動，明顯缺乏連貫性或毫無意義，也恰恰是這種政策波動，挑戰了校長們的專業認同，並加深了上述危機。校長們發現，自己無法誠實面對自己，無法面對自己作為教育者的專業認同，無法面對自己為學生和教師謀福利的信念。他們感覺無法領導學校在自己認為正確的方向上前進。

本次會議的三個副主題—優化領導效力；改善課程和教學；以及啟動教師潛能—指明了前進的方向。這三個副主題的深層含義正是要拯救和重塑校長（及其他領導者）作為一種專業的專業認同。校長和教師的核心認同—他們的信念和自我印象—是成為教育者，以學生興趣及個人發展和幸福作為出發點的教育者，而不是像當前教改那樣只着眼於考試成績和結果，以及以市場為導向的政策。

本文認為，解決當前問題的方法便是拯救和重塑校長（和教師）的專業認同。校長們可以從四個方面來達成目標：1) 校長要形成強烈的關於教育的個人和專業價值意識，在該基礎上發揮具有熱情的領導力；2) 從本校性質和特點出發，與學校同仁一起確定實際的工作重點—要考慮到學生和資源；3) 將專業經驗和認同集中在校長和教師最瞭解和最喜愛的方面—改進教學和課程；4) 積極招募和發展一個核心專業團隊來支援學校文化的建立。這些方法不僅可重塑校長所希望的良好專業認同，也可以重建對教育目的的信念和工作滿足感。做不到這些，校長和教師永遠會被政府和外部壓力所左右，他們作為教育者的專業認同和職業軌跡也會被否認。相反，這些目標的達成讓校長和教師將學校建成一個堅韌的組織，承受和調和政府及其它方面提出的要求。

我的觀點是—香港的校長和教師職業生涯中的壓力，以及供需的危機都是可以理解的。像其他地方一樣，他們都與三個概念密切相關—專業認同、組織和專業的社會化經驗、以及職業軌跡。

認同是指我們如何認知自己，是與生活和工作中特定情境和角色相關聯的自我印象（Giddens, 1991; Jenkins, 2004）。專業認同來源於與我們的工作和職業相關聯的自我認知，自我印象，和自我效能（Goodson and Walker, 1991）。它同時也與我們對他人如何判斷自己的認知有關。在自我印象和社會角色之間有可能會存在某種不協調。而認同則是兩者之間相互作用的產物；會隨時間不斷地流動和改變。有些人（Holquist, 1990; Holland and Lave, 2001）認為校長和教師因應不同的功能和角色，因而具有多重認同。這種多重認同有時會發生衝突，認同主要是通過社會化經驗形成。

社會化，按照 Merton 的觀點，有一種專業成分，這種成分來源於個人在學校教學和領導中對某個或某些角色的學習，也來源於正規的課程。例如，Wenger（1998）認為認同是藉由實踐團體的成員身份和參與當中得來的。而組織成分則是來源於對特定團體中特定角色的學習和體驗。社會化過程幫助我們解釋了認同是如何隨時間變遷而形成和改變。

職業軌跡指的是過去、現在和將來可能或意願中的角色和職位的歷史序列。認同和社會化經驗及其相互作用會影響職業軌跡，而後者反過來也會影響認同和社會化經驗。例如，教師的特定社會化經驗會影響他們的專業認同，而專業認同又會影響他們是否希望得到更高級的職位。如果他們得到提升，新的職業機會又會反過來影響社會化和認同。我們需要通過研究來更好地瞭解他們之間的相互作用。例如，潛在和當前的領導者對過去，現在和將來可能的領導角色的經驗和認知是什麼？而他們的認同又是經過怎樣的過程而得以塑造和形成（社會化）？教師的認同如何影響他們對於自己職業生涯和可能之選擇（職業軌跡）的看法？

和其他的專業群體一樣，教師經由社會化形成了特定的行為方式，也形成了高度內化的價值觀系統（Johnson, 1972; Larson, 1977）。教師在社會化過程裏接觸和體驗的是課室，與學生的私人聯絡，與同事平等的關係，因此，他們可能不太喜歡充當主導，需涉及層級關係、預算及領導之類的管理角色。教師在社會化過程中受訓於教學法與課室，而不是組織控制和管理。Friedson(2001)指出，對工作的專業態度和以市場為基的組織態度之間，存在根本差異，這也將是本世紀一個重要差異。政府提倡更強“領導”的意願可能受到無形卻植根於深處的教師專業價值觀系統的挑戰。因此，如何理解“領導”認同的形成過程，顯得極為重要。

- 是否存在單獨的領導認同？怎樣塑造和形成它的社會化經驗？
- 領導認同與教師認同具什麼的程度的一致或衝突？
- 應否將領導者看作擁有多重認同？
- 如果是，它們之間該如何調和？衝突何在？

我相信這三個概念有助於解釋教師和校長的應激水平和領導供求的危機。人們通過工作中或其他地方的社會化經驗來適應被期望的角色；他們對於如何扮演這些角色的認知就形成了專業認同。專業和社會經驗則影響他們的職業軌

跡，包括他們期望的職位和角色，以及他們會否繼續或離開行業；如果他們選擇繼續，又涉及他們是否希望升遷。

現在的問題是，人們所期望的領導—校長的專業認同，與他們以教師身份進入該行業時所吸引他們的專業認同大有不同，甚至與他們原先對於校長的認知也有很大的距離。對很多校長而言，政策環境和學校內部的組織文化已經改變了很多。現在期望教師和校長所扮演的角色與他們建立自己的專業認同時的角色已起了很大變化。作為一名教師和校長，現在的工作系統，需要優先考慮學習結果和考試成績，以市場為主導的政策，學校之間的招生競爭，資源的有效利用，接近最底線的預算，甚至在某些地方，愈來愈多依靠非政府和私人機構的資助。接二連三的新政策已經成為常規。整個系統趨向以結構而非過程為為導向，愈來愈注重形式而非內容，愈來愈像政治而非教育。對校長和教師來說，這些很難得到認同。

從校長和教師的角度來說，愈趨顯著的是，政府的教育政策加諸於他們身上的期望、角色和問責有違於其專業價值和信念。潛在的校長—教師、部門主任或副主任開始用腳投票，領導職位對他們已經沒有吸引力，因為對領導的要求和期望與他們的個人和專業認同不符。那些因具野心而走上領導職位的人經常感到抑鬱和心灰意冷—他們工作的本質和對他們的期望愈來愈多地是聽命於人，尤其是政策制訂者，跟他們個人的專業價值和認同相衝突。導致很多人不再信任工作，並逐漸將這種想法灌輸到學校。

當一個人被期望接受與其現有的自我印象、價值和信念背道而馳的專業認同時，職業應激便產生了。一些人可以有多重認同，但只限於沒有衝突時才可行。同樣，人們不會願意從事與他們的價值、自我印象和專業認同相衝突的職業。但有時候，政策環境會大大改變已有的角色，導致了對已有專業認同的極大挑戰—正是現階段發生在校長和教師身上的事情。

前行的路—拯救和重塑專業認同

根據以上論斷，緩解校長和教師壓力、重新喚醒他們工作滿足感的方法就是拯救和重塑專業認同。本次會議的三個副主題—優化領導效力；改善課程和教學；以及啟動教師潛能—指明了前進的方向。這三者都提出了在校長和教師核心信念、價值和自我印象的基礎上重建專業認同的方法。

在這裏，我特別提出四項校長們需要徹底推行的策略和行動。分別是：

1) 形成強烈的關於教育的個人和專業價值意識，在這基礎上發揮具有熱情的領導力；

2) 從本校性質和特點出發，與學校同仁一起確定實際的工作重點—需考慮到學生和資源；

3) 將專業經驗和認同集中在校長和教師最瞭解和最喜愛的方面—改進教學及課程；

4) 積極招募和發展一個核心專業團隊來支援學校文化的建立。

這些方法不僅可重塑校長所希望的良好專業認同，也可以重建對於教育目的的信念和工作滿足感。下面就每一條進行簡單的敘述。

1. 領導者形成強烈的關於教育的個人和專業價值意識

Gold et al (2003)在一篇發人深省的文章中提到了學校領導的終極目標—有效和高效地培養年青人成為有創造力的社會成員，現在是由政府來定義，因此使學校領導者處於一種Wright(2001)所形容的“混蛋領導”。Wright寫道：

對於支撐學校發展方向的道德和價值觀的領導，現在正被學校領導者剝奪。它的責任正被轉移到政治層面，該層面基本上很難任人爭論、修改，也很難因應當地的情況作出調整。(p. 280)

該分析與我關於認同的論斷不謀而合。如果所有成功領導的基礎是價值觀，Wright即是說領導者不能有效領導的原因是政府在這方面執行一言堂政策。學校層面的領導由國家層面定義的評判體制進行評估，而不因應當地的實際情況。這種情形下，討論什麼變革型領導和教育型領導都毫無意義，因為如果政府已經定義了目標和價值，在學校層次能作的創新是極有限的。

此外，在英國，有兩個有效領導模式處於主導地位。一個是Ofsted (Office for Standards in Education) 注重結果模式，另一個是NCSL (National College for School Leadership) 注重過程模式—兩者都由外部強加於學校。這兩者都不是建基於實證基礎上，而是校長被強烈要求採用其中一種，或是兩者都用！

Gold et al 文章的關鍵一點是 10 個關於優秀領導者的個案研究。這些領導者都是在某程度上打破了這些模式。由此看來，這好像是優化領導的一種方法。Gold et al (2003) 指出“我們在個案研究當中的學校領導者通過自身的價值系統對政策進行調整，很明顯地避免了做‘混蛋領導’”(p. 131)。

請注意其意義所在—學校領導者通過自身的價值系統對政策進行調整—首要條件是他們都有很強烈的價值系統。所有成功領導和決策的基礎都是價值觀。那麼，領導者如何發展自己的價值觀？

在之前對香港校長發表的一篇報告中，我總結了達到這一目標的方法。形成強烈的個人和專業之內在價值觀的條件是

- 喚醒領導者強烈的情感和熱情
- 讓領導者全身心地投入到“做某事”當中

- 長時間維持於領導者的心智結構中
- 在微觀的學校環境中體現宏觀的社會事務
- 與將來教育政策和實踐中的優先性/趨勢一致

領導者怎樣才能發展出這套價值觀？有很多可行的方法；領導者需要：

- 對自己的愛好和傾向有清晰的認識
- 善用自身的生活經驗，比如犧牲、欺凌、社會不公正、學業的失敗等
- 意識到通過閱讀、正式教育、個人感受等而進行的學習
- 受到重要人物的影響，比如導師、顧問、上級等
- 善於把握政治、社會、和經濟方面的意識形態、政策、以及趨勢

最重要的是，領導者的價值觀需要使學校的願景與未來的社會、經濟及政治趨勢吻合。價值觀是由對社會、經濟及政治情境的反應而產生的一社會不公，尤其是對少數族群的不公，男女不平等，或不同社會經濟地位的人所得到的機會不平等。在可見的將來，社會潮流將對學校構成極大的影響：社會和學校的組成將愈來愈多樣化，多族群；不同社會階層之間的隔閡愈來愈大，使社會公正變得尤為重要—融合意味着學校要努力接納更多“問題”學生（在 SES 和族群範疇上）；非傳統結構的家庭會愈來愈多；由於父母以及身邊他人的轉變，普羅大眾對專業人士的信任將減弱；由於政府無辦法資助公共教育，各種其他資助方式將湧現；電腦科技將與學校各方面的工作緊密結合；終生學習會受到重視；更多應用型知識的教授環境將挑戰傳統的學校教學。

在 2004 年，我和我的同事在萊斯特大學教育領導與管理中心為 NCSL 作的一個項目中發現，在英國多族群學校裏的成功領導者擁有一個出色的特質，可以用來定義他們的領導—對於創造一個公正、融合、多元文化、多族群學校社會，具有充滿激情的信念與遠景。當我們和教師、家長、學生交談時，他們提到同樣的事—校長極富感染力的熱情影響了他們，從而在全校範圍內創造出對共同價值的集體承諾。“充滿激情”、“極富感染力”、“共同信念”—便是那些校長的核心特質，他們通過自己強烈的價值觀來調和政策 and 外部價值，並將之灌輸到學校內部。需要指出的是，這種激情領導把重心放在與社會及理想道德一致的價值觀上，而不是外在的學生成績。

此外，Gold et al (2003) 在他們關於領導者的個案研究中發現，儘管在政府的重壓之下，“有原則的領導”還是可能的。這些領導有着傳教士般的熱忱，他們儘量協調在政府政策與學校利益之間。而這種價值觀描述如下：

本質上的社會民主主義或人道主義者。他們關心諸如融合、機會平等、公正、高期望、與持分者的共識、合作、團隊精神、承諾和理解……從“福利主義”到“新管理主義”的轉變（Gold et al, p. 136）。

Gold 所提到的“新管理主義”是對於領導的一種技術性和管理性的觀點，正如英國政府和 Ofsted 所提倡的，強調效率、有效性和表現。他們並不是說完全不顧有效管理資源的需要—包括人力資源和財政資源，家長選擇以及市場力

量的重要，但這些不是他們價值觀的核心。事實上，驅動他們的是一套基於內在，而不是由外在力量強加的一套價值觀。即“最重要的是更廣泛的教育，所有學生和教職員的全面社會和個人發展”（Gold et al, 2003, p.136）。這便是“福利主義”的含義。優秀的領導者可以清晰地表明個人、道德、教育價值觀。而這些價值觀在任何時候都不會盲從於政府的主導和政策。

現在我開始論述拯救和重塑專業認同的第二種方法—社區所希望的學校類型，它的現實性和可行性。

2、領導者和社區一起確定學校的現實圖景，運行策略及其本質和潛力。

這是優化領導有效性的第二種方法，這種類似的思維使領導者、老師和家長所認同的重點變得正確並可行。政府當前正通過強調學業成績、學校排名、市場競爭來推動進程，對所有的學校使用相同的範疇和評價方法，這些範疇只適用於具好 SES 的學校和高水準學生。

為了證明這一點，我們在英國內陸城市進行研究，發現有些學校有大量難民和需要庇護者，這些人形成了一個暫時而流動的人群，他們可能在任何時候遷移到另外一個地區或城市，因而也需要轉校，這種流動通常都為數眾多（參見我們給 NCSL 的報告，2004）。與這種流動性相伴隨的，往往便是那些孩子並不說英語，這就意味著，政府關於學業目標的政策對於接受這類學生的學校是毫無意義的，那些學校之所以接受這類學生是因為他們還有空餘學額。這些學校通常都是處於學校排名的最底層。對他們來說這個系統並不是一個好的系統。

社會變得愈來愈多元化，多種群，而且也衍生更多問題，對學校的學生而言也是如此。政府政策愈寬泛，對特定學校的適用性也愈低。如果校長和他們的學校不制訂清晰而強烈的目標和文化，就只有讓政府的範疇變為對學校成績唯一而具有主導地位的評估方法。這種學校無疑會失敗，士氣低落。

拯救和重塑專業認同使學校形成強烈而清晰的目標、期望和文化，這些目標、期望和文化對於他們的學生和資源來說，既現實又富有挑戰性。他們如何做到？Leithwood et al (1999, 2003) 認為，由於不同的優點、資源和目標，未來學校可以有三種不同的設計。在該基礎上，他提供了一些答案：

- 融合—強調學校是作為有差異性個體的共同體
- 效率和有效性—強調學校是一個高可靠性的組織
- 改善和適用—強調學校是一個學習組織

強調融合的學校會注重：

- 社區關係
- 一致的興趣和理想
- 決策的共同參與

- 個人、社會、情感、和智力的發展
- 注重不同種群學生的需要
- 注重和理解能力和文化上的差異

強調**效率和有效性**（高可靠性組織）的學校注重：

- 學生的學業成績和學習
- 教學表現和選擇性的教學活動
- 科技對表現的支持
- 基於老師和學生的有效性行動給予獎勵
- 基於老師和學生對取得成績的堅持性給予獎勵

強調**組織改善和學習**的學校注重：

- 她的結構和文化應該可以支援最佳實踐
- 不穩定的環境意味着必須經常調整目標和期望
- 持續不斷的專業發展以及接受新思維
- 緊密的同事關係

以上每種學校類型都有不同的着眼點、目標和期望。這三種模式的各個因素並非互相排斥，學校往往把它們結合。重點在於他們強調哪一點——因為沒有學校能達至所有重點。然而，每一個模式都有它的道理，而且每一個都是建立在關於學習、動機和目標的不同假設基礎上。例如對於學習，效率和有效性模式強調學習是作為一種資訊處理過程，而不是像其他兩種模式所持有的社會性觀點。對於動機，共同體學校滿足是 Maslow 的歸屬需要，高水準學校滿足是 Maslow 的成就動機需要，而學習型組織滿足是自我實現需要。對於目標，共同體學校注重平等、融合以及社會經濟目標；高水準學校將追求優越和傳統目標放在中心位置；而學習型組織強調持續的質量改善。

總之，**共同體**學校尋求成員間的社會和心理穩定性及信任；作為**高水準組織**的學校旨在滿足家長和學生的成就目標；而作為**學習型組織**的學校尋找的是學習、實踐和取得成果的方法。

這只是認識不同學校模式的一種方法，當然還有其他方法。考慮到學生、家長、社區和資源等因素，哪一種模式最適合你的學校？哪一種模式最適合你的領導者和家長的價值觀？作為一個領導者，哪一種模式使你感到最妥當？這三種設計總有適合的人群、時間和情境，將他們進行組合而形成的模式也是同樣如此。

對着重點的選擇意味著要清楚地說明學校的目的，意味着對一個組織或共同體的定義，也意味著要發展學校自己的關於成敗的評估方法，從而與政府的評估相調合。這是拯救和重塑教師和校長專業認同的關鍵因素——使他們可以重新認識他們的專業目標和職業生涯，以及他們的進步和成功。建立可行的目

標、策略和文化，使老師和校長可以認同一個有目的之組織，從而實現它。這意味着不屈服於來自政府對學校的唯一定義。

3. 領導者將重心重新放在真正重要的事情上—將學校作為一個關懷、學習的社區來改善，尤其注重合適的教學。

如前所述，教師和校長的社會化經驗集中在教師與學生及同事的日常關係上。他們所受的訓練和社會化是通過教學法概念、課室以及學生發展來進行，而不是通過督導、控制和管理。對許多人來說，在一個充滿市場經濟和競爭，只強調學業考試和測試成績的系統中運行的政策環境，是對他們的價值觀和專業認同的褻瀆。

在重塑工作滿意度和士氣的過程中，關鍵是將他們的專業生涯重新聚焦於原先的專業認同。由於學校模式的不同，對學生道德和社會發展的關心可能凌駕於學業成績之上。在個人和社會學習與認知學習之間的平衡點有可能會各有不同。當今社會有着各式各樣的問題，毒品、單親家庭、暴力、遺棄、文化和種族衝突、以及在許多國家愈來愈嚴重的移民、難民和尋求庇護者（他們中的許多人只會說自己的母語）問題。為這些學生建立心理和社會的穩定成為對教師和校長的主要挑戰。對有許多這類學生的學校來說，政府對學習成績的問責政策幾乎與他們沒有太大相關性。

此外，政府政策本身的矛盾和不一致有時非常明顯，這導致有些學校無可避免的失敗。在英國，對學業成績的排名幫助了家長選校和學校間的競爭，這意味着問題學生（例如；有行為問題和學習困難的學生、英語為非母語的移民學生）可能只有選擇偏遠地區，名聲較差的學校，因為只有這些學校會有空餘學額。如此一來，那些本來就在為問題學生、成績差的學生頭疼不已的學校又會接受更多這樣的學生，這些學校在市場驅動的系統中將永遠處於排名的最低層。這些學校擔當了關鍵而重要的角色，但如果當政府用其他中產、富裕、市區學校的標準來評價這一類學校，將毫無意義，也難怪教師和校長都感到失望。

政策制定者和政府官員在要求學校負責學生的學業成績的同時，也需要正視學校的價值和廣泛的教育功能—包括讓青少年融入成年社會所必須的道德、社會、心理、審美及生理的漸漸成熟。校長和教師的專業認同不僅是作為促進認知學習的角色，也是作為一個關懷、福利、發展的角色。然而，只注重前者的政府，其政策卻往往扭曲了教師和校長的專業認同，尤其是在學業導向較弱的學校。

即便如此，對許多校長和教師來說，他們工作的重心，以及帶給他們最多滿意感的部分，就是學生的學業成績。對校長來說，這意味着把工作重心放在教學領導上，確保教師採用最好的教學方法，使用最新型的教學理念和技術，以及學習理論，同時通過評價和督導來確保教學的高標準。教學領導還包括對學校課程的全面把握，確保平衡和質量（Dimmock, 2000）。

然而，很多校長發現很難去充當這一教學領導的角色，也很難與學校中的教、學、課程保持緊密聯繫，因為他們投放了更多的精力去滿足人們對於管理和行政角色的期望。不過，與本文所提倡的觀點一致的是，校長們還是想充當另一方面的角色，對於他們來說，這樣做可以改善教與學的成效，也更有可能是達到政府所定義的學業目標。

該困境不可能透過簡單的方法便輕易解決，涉及的可以是校長們重新把課程和教學放到主導位置，也可以要求政府降低對他們擔任行政和非教學角色的期望。如果校長更多地關注課程與教學（對比於課程與教學，行政功能往往是外部強加的），他們將自己的工作與自己最熟悉和最認同的部分重新建立聯繫，也重塑他們作為教育者的專業認同，可能激發校長和教師的熱情，重塑他們的專業認同，由此改善他們的工作滿意度和士氣。

4、領導者有意招募和發展一個適當規模的高級職員和教師作為支援團隊

我觀點中的第四點，是關於如何激發教師和領導的能力。當所有的教職員都認同一個共同的遠景和目標，共同的價值觀系統，實施全校一致的教學方式時，這間學校將變成一個堅強的組織和緊密的專業團隊（Dimmock 2000）。

傳統上，學校很難達到這種程度的一致性。相反，他們都會是一種聯繫鬆散的系統（Weick 1976），尤其當老師們都在課室裏工作時，全校一致的教育學方式事實上幾乎不存在，領導團隊或領導層代表對學校各個層面運作的重要性—從中層到老師層面，在過去幾年已經受到大家極大的提倡（Gronn, 2000, 2003; Harris, 2004; Harris and Muijs, 2005）。事實上，學校是個複雜的組織，面臨愈來愈高的期望和問責，迫切需要在全校範圍建立領導能力；愈來愈多人認為學校當前面臨的挑戰只有通過團隊領導來解決，而不是個人領導。那麼，問題就來了一如何在整個學校範圍裏建立起領導能力？Jim Collins (2001) 在他的書《Good to Great》提出了回答該問題的關鍵因素：

如果團隊領導的重要性是肯定的，那麼就要考慮該團隊由誰形成，以及團隊的成分。正如 Collins (2001) 的研究表明，成功地組織“讓合適的人上車，而讓不合適的人下車。”有效的領導團隊最好是在他們開始按照既定遠景、策略和操作細節而進行工作之前就形成。當領導者將領導的功能擴展到值得信賴的、有能力的同事身上，讓他們可以以組織目標為基礎進行良好決策時，領導能力就算建立起來了。在整個組織發展領導力之前，領導者需要有能力而值得信賴的同事。這是在討論共同領導或分配領導時，經常被忽略、而又非常重要的一點。

正如 Collins 所說，相比商界，學校領導者受到更多限制，因為他們不能大批招進或剔出人手，不過學校領導者還是可以從他們的職員中發覺和發展潛在的領導天分；他們可以重新配置人員，最終還可以對那些妨礙學校進步的人員施壓，使之離開學校。當空缺產生時，他們可以抓住機會來聘用“適合這一團隊”的人，當然，前提是選拔和招聘過程可以保證找到適合的人。

所有的校長和領導都可以證明，在運作一個學校或者組織時，形成一個“適當規模”的合適職員團隊的重要性。這並不是說，這一團隊的人總是要想法一致，而沒有不同的觀點。而是說，所有的團隊成員要有信任、尊重、以及擁有對事業的承諾，他們可以坦率進言，而不會被那些對自己的承諾和忠誠充滿信心的同事所誤解。

當這種領導團隊形成之後，所帶來的組織文化和工作環境的差異將令人驚訝。教師的能力、士氣、和專業認同開始愈來愈高漲。這種工作環境呈現出一種集體目標，在全校範圍內進一步發展成員能力和激發成員動力。

結論

和其他地方一樣，香港的學校、校長和教師正處於一個困難時期。形成前所未有的高壓力、低士氣。更嚴峻的危機是缺乏足夠的候任者來擔任中層管理或副校長，不久的將來，所有層次的領導崗位都會面臨懸空的危機。現時正擔任校長者也瀰漫着辭職和提早退休的問題。

本次會議的目的，是希望鼓勵校長們可以放遠目光，超越困境，聚焦於三個方面，即本次會議的三個副主題—優化領導效力；改善課程和教學；以及啟動教師潛能。

我沒有以外顯的方式來提供解決這些問題的方案，而是嘗試探討造成這些問題的深層次原因—教師和校長的專業認同的衝突、扭曲和降低。這種專業認同的問題是由於教師和校長失去了對自己專業生涯的控制，以及他們工作和目標本質的改變。他們與自身的價值觀和專業實踐日漸疏遠。很多人離開行業或是安分地做教師，而不再尋求被提升到領導職位。政府通過強制和經常的政策改變來掌握學校控制權的做法受到很多指責。它通過這種方法對學校控制權的奪取，使得在學校層面上很難有強勢的領導和專業的認同，因此需要為問題的出現負上部分責任。

解決問題需要學校領導者完善自身的領導能力，使學校內部變得團結而堅強。前文所論述的四種策略，都有助於拯救和重塑專業認同，在學校內部創造積極的組織社會化經驗，讓領導職位重新喚發吸引力。學校以及在學校工作的人需要變得更健康、更堅強、更有目標。任何人(包括政府)都不想讓學校和教師成為外部政策和控制的被動接受者，也從不是校本管理的本意。聰明的政府意識到，有一批堅強的學校領導者，能夠並願意根據自己學校的具體情況來解讀、調整、實施政策，適應政府的改革進程，為政府和學校帶來雙贏。不過，要做到這一點，校長和教師必先重塑自己的專業認同、對重要事情的判斷和影響，也需要相信學校教學和領導是一項真正有意義的事業。

References

Collins, J (2001) *Good to great; Why some companies make the leap and others don't*, New York: Harper Collins.

Dimmock, C. (2000) *Designing the learning-centred school: A cross-cultural perspective*. London and New York: Falmer Press.

Friedson, E (2001) *Professional: The Third Logic*, Chicago: University of Chicago Press.

Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity*, Cambridge: Polity Press.

Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D. & Collarbone, P. (2003) Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of 'outstanding' school leaders, *Educational Management and Administration*, 31(2),127-138.

Goodson, I. & Walker, R.(1991) *Biography, identity and schooling: episodes in educational research*. Basingstoke: The Falmer Press.

Gronn, P. (2000) Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 338-371.

Gronn, P. (2003) *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman Publishing.

Harris, A. (2004) Distributed leadership: leading or misleading, *Educational Management and Administration*, 32(1), 11-24.

Harris, A. & Muijs, D. (2005) *Improving Schools Through Teacher Leadership* Maidenhead: Open University Press.

Holland, D. & Lave, J. (2001) "History in person", in D. Holland and J. Lave (eds.) *History in person*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, Oxford: James Curry Limited.

Holquist (1990) *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.

Howson, J. (2003) The state of the labour market for senior staff in England and Wales, 2002-2003, Education Data Surveys.

Jenkins, R. (2004) *Social Identity* (2nd Edition). London: Routledge.

Johnson, T. (1972) *Professions*, Basingstoke: Macmillan.

Larson, M. (1977) *The Rise of Professionalism*. Berkeley: University of California Press.

Leithwood, K., Jantzi, D, Steinbach, R. (1999) *Changing leadership for changing times*, Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K., Jantzi, D, Steinbach, R. (2003) Future schools and leaders' values, in M. Preedy, R. Glatter, and C. Wise (eds) *Strategic leadership and educational improvement*, London: Paul Chapman.

Merton, R.K. (1963) *Social theory and social structure*. New York: Free Press.

Morgan, C., Hall, V., Mackay, H. (1983) *The selection of secondary school headteachers*, Milton Keynes: Open University Press.

NCSL (National College for School Leadership) (2004) *Effective leadership in multi-ethnic schools*. Nottingham: NCSL.

Weick, K. (1976) Educational organizations as loosely-coupled systems, *Administrative Science Quarterly*, 21: 1-19.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, N. (2001) Leadership, "bastard leadership" and managerialism; Confronting twin paradoxes in the Blair education project, *Educational Management and Administration*, 29(3), 275-290.