

能動者行動的意義—— 探析學校發展能量的提升歷程

盧乃桂

香港中文大學教育行政與政策學系

何碧愉

香港中文大學優質學校改進計劃

學校改進是複雜而帶有目標的活動，要靠能動者發揮其潛能和創意，以互利的態度協作來增強學校的發展能量。本文以「活動理論」中的「活動三角形」為綱，並以香港「優質學校改進計劃」的校本改進工作為例，探討該計劃的主要能動者——「學校發展主任」和「借調教師」——在學校開展改進工作的歷程。文章試圖透過描述能動者的工作特性和實踐經驗，展示學校改進其實是一種延展性的學習活動。

關鍵詞：學校改進；香港教育；教育改革；大學與學校協作

學校改進是能動者（agent）運用各種方法及文化工具，以求提升學校發展能量的活動。學校是複雜的活動系統，內存結構性的資源、能量和制約；其運作要靠學校成員在不同層面和類型的活動中，既各自發揮又共同協作，讓活動成果能轉化為群體的利益，亦讓學校持續發展。所以，學校改進是一種平衡結構性資源和限制而提升學校發展能量的轉化過程。在這過程中，學校成員的能動性便成為學校改進的關鍵。

大學與學校合作推動學校改進，其主要任務是增強學校成員的能動性，從而提升學校的發展能量。大學與學校的關係，是一種共同達成改進目標的互利共生關係。大學的成員，無論是負責發展計劃的統籌人員，還是派進學校工作的人員，都會以發展和提升學校成員的能動性為工作目標，因為這些能動性是學校發展能量之本。雖然我們可以在華文文獻中找到前線工作者的經驗紀錄和敘述，但通過理論來探討這類協作工作如何提升學校能量的書文卻不多見（操太聖、盧乃桂，2007；鍾亞妮，2007）。

本文的目的，是借助「活動理論」（又稱「文化－歷史活動理論」，cultural-historical activity theory）的要旨和分析架構，呈現香港「優質學校改進計劃」（2004年至今）

的成員在學校開展工作的歷程。這些成員都是該計劃的「學校發展主任」和「借調教師」，他們是這項計劃的前線工作者，專門負責校本發展工作。本文以「活動理論」中的「活動三角形」為綱，描述他們如何與學校成員一起執行任務，並通過不同的方法達成學校改進目標。由於學校發展主任和借調教師的背景、經驗和在計劃中的位置都很不同，故此他們的工作取向亦是多樣的。本文的重點是透過描述學校發展主任和借調教師的工作特性和實踐經驗，展示學校改進是能動力生成、延展和累積的結果。校本的學校改進工作，是大學派出的工作人員和學校成員互相學習、共同解決問題的活動。他們在工作過程中所遇到的挑戰，亦反映了當今教育的核心問題。大學與學校合作改進教育，更提供了一個實驗場地，讓學校發展主任、借調教師和學校教師嘗試提升一己的能動性，並共同建構「能動者」的身分。

本文的論點建基於有關的中外文獻、香港教育研究所出版的「學校教育改革系列」叢書、在互聯網上流通的有關文章、實地觀察及在不同時間對學校發展主任（2009年，共5人）及借調教師（2006年，共7人）所作的訪談紀錄。

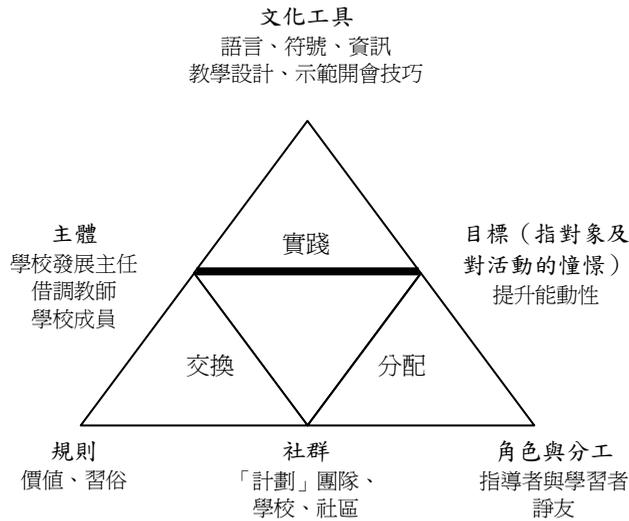
除導言外，本文包括五部分。第一部分介紹「活動理論」中的「活動三角形」及其要旨，並透過這「形式」指出「活動理論」對學校改進的啟示。第二部分以「優質學校改進計劃」為例，說明大學與學校協作推動校本改進工作的過程及重點。第三部分探討學校發展主任的校本工作歷程，論述他們如何裝備自己在學校開展工作，以至如何尋找合適的方法，藉賦權增能來提升學校教師的能動性。第四部分討論借調教師在學校改進工作的位置和作用；如同學校發展主任一樣，借調教師的主要任務是配合學校成員進行校本改革，但他們更扮演促進大學與學校成員互動的角色。第五部分總結文中所陳述的論點，循「活動理論」的「活動－目標－成果分配」脈絡，道出能動者行動的意義。

「活動理論」及其對學校改進的啟示

「活動理論」是「文化－歷史活動理論」的簡稱。「活動理論」由俄國心理學家 Lev Vygotsky 於 20 世紀初期提出，後經數代學人修訂和發揚。¹ 近年雖然「活動理論」漸受學術界和教育界重視，但至今仍屬鬻牆內「最為人保守的秘密」（Roth & Lee, 2007）。「活動理論」堅信人類每個有意識的活動都在獨特的情境中發生，因為無論是當事的情境或當事的人，都有其獨特的文化和歷史經驗，故此所進行的活動亦會循這些經驗的文化和歷史脈絡而開展。「活動理論」中人、物、活動目標的關係常以圖一的「活動三角形」（activity triangle）說明。

「活動理論」稱有意識地進行活動的人為「主體」（subject）。「主體」可以是一個人或一組人；無論人數多寡，「主體」皆是能動者。「主體」運用各種方法、採

圖一：活動三角形式



用各類工具 (tools) 和物件 (artifacts)，試圖改變某些物質情境的現狀而達成活動的目標 (object) (見圖一)。圖一中三角形中間的粗線正標示這種實踐過程，這實踐過程亦是本文的討論重點。在「活動理論」的演繹中，“object” 包含兩種意思：(1) 受改造的「對象」，即物質世界中需要改變的人和事，例如某學校的人事管理、某級學生的學業成績，或某學科的教與學取向等；(2) 對改進的憧憬，即改進工作欲達成的目標，例如學校的人事管理更具效率、學生的學業成績更能在多方面提高，或教與學的取向能從灌輸式的單向教學改變為啟發式的主動學習等。

身為「主體」的能動者可能是學校內的師生，亦可能是校外的發展工作者配合校內教師推行的改進活動。能動者的工作存在着人與物和人與人之間的分工，按分工任務及實踐情況分合散聚。他們的能動性要靠學校所能提供的物質和精神資源才得以發揮，但能動力同時亦受制於學校結構中的規則、價值和行為規範。

改進工作的過程是一種「仲介行動」(mediated action) 過程。在這過程中，能動者和改造對象 (及行動目標) 的關係由各種仲介物維繫。無論是視作「工具」的工作程序和改良技巧，或是視作「物件」的錄影機和教學用品，這些仲介物都承載着人類創意和創造力的歷史。改進工作的成果就如產品，既可被參與實踐的能動者和受眾消耗 (consumed)，亦可以在學校群體乃至校外的社區中分配，更可以在能動者和社群之間產生一種交換關係。能動者的行動開拓了新的資源，讓隨之而來、由他人開展的行動能納用它。能動者亦會通過社群中的活動成果分配和資源分享，而獲取他人所開創的新資源。具分享意義的展覽會、分享會、工作坊等，都能讓能動者的活動成果在社群裏分配。假如活動川流不息，身為「主體」的能動者與社群的交換關係便能得以延續和擴展。而且，這對於改善學校和外在的大環境還會產生正面的影響。

在「活動理論」中，「活動」(activity)有其特殊意義，有別於慣常在學校所見的作業和工作（如間歇性分組討論和資料搜集）。「活動」是指動機和目標並存、由能動力所維持且能影響社群發展的活動。例如，改變學校的教學取向、減少學生之間的學習差異、促進教師學習，以至提升學校整體的發展能量等，都可以算是「活動」。

由「主體」的能動者開展的「活動」，要達成既定目標並不會一蹴而就，而需要經過一定的過程。在這過程中，能動者的質素和他們之間的互動便是「活動」成敗的關鍵。能動者的質素取決於其基本認知能力、解決問題能力、應變能力，以及他們參與「活動」的意願和準備。能動者之間的互動不單取決於互動的頻率和協作的密度，還要視乎他們能否在參與「活動」時互相學習、取長補短。「活動」既有其演化性和複雜性（例如改變某學科的教與學應包含一系列的思想、部署和實踐工作），各能動者又對進行「活動」的價值、情境和方法持有不同層次的認識，所以他們將要既教且學，因時制宜地轉換導師和學員的角色，為自己和其他人提升能力及能動性。在此，「臨近發展區」(Zone of Proximal Development)是「活動理論」的一個核心觀念，它將有助我們理解這種能動力伸展的情況。

「臨近發展區」

「臨近發展區」所指的，是「實際發展水準與潛在發展水準之間的距離」(Vygotsky, 1978, p. 85)。實際發展水準是一個人能獨立解決問題的水準，而潛在發展水準則是由一個人與更有能力的同伴協作而獲得的解決問題的水準。「臨近發展區」由「活動理論」鼻祖 Vygotsky 提出，學員在導師的幫助及文化工具的調節下，可伸展其認知和思維能力，獲得新的心理機能和思維模式。「臨近發展區」不僅可以在個別學習者內部形成，還可以在能動者參與共同活動中形成。如果能動者有一定的學習能力，並懂得利用適切的工具提高互動質素，則「臨近發展區」可不斷延展，讓「活動」達成預期的目標。

能動者試圖在「臨近發展區」中伸展能力(stretching ability)，將自己的能力水準推至更高層次，其實正是進行學習。在協作情境中，經驗較少的一方會以觀察及效法的方法作模仿性學習。通過協作，能動者還能嘗試一些個人獨自難以開展的新行動，如協作教學(Roth & Tobin, 2002)和需組合更多人進行的共同工作。協作中的互動使「臨近發展區」的行動由個人層面提升至社際層面。在這意義下，「臨近發展區」所指的是個人行動和集體協作行動的距離(Engeström, 1987)。由於個人與集體的能動性有一定的差距，故此協作可以將個人不可能做的事實現。這亦意味着協作能加強「臨近發展區」的延展性，讓「活動」的目標更有可能達成。其實，由「主體」的能動者利用文化工具進行實踐「活動」的過程中，「臨近發展區」的形成和伸展

可能出現多於一次，因為能動者要在協作中互相適應，以互諒互讓的態度行事。假如雙方因態度或情緒問題不能合作，「活動」的實踐便不可能繼續，而須另找其他途徑再次啓動。因此，協作的成效不僅依賴適當的策略和方法，還牽涉能動者的個人情緒及協作者的集體情緒。

「活動」的實踐還牽涉一個本體論的問題，即能動者的身分問題。在「活動」的實踐中，能動者將要回應「我是誰？」這個有關身分的問題。「活動」既然由始至終是一種轉變的過程，能動者在當中工作，自然會經歷認知以至價值的轉變。他們在參與「活動」時已有一種社會身分（如校長、教師、學生、校外專家），而這種身分背後更有個人的歷史和文化屬性。能動者的身分會在「活動」的特別情境中，因應個人在該情境所擁有的能動感知（sense of agency）和所發揮的能動作用而改變。例如，一位工作表現一向遜色的教師可能因「活動」情境的需求而能發揮所長，透過表現某些潛能而改變其「投閒置散」的身分。因此，能動者的身分是可變的。「我是誰？」的變化，除了是「活動」情境的要求外，還會根據能動者之間的互動而發生。能動者在參與「活動」時的身分和社會位置，會因為「活動」情境的需求以及文化工具的調節而有所調整。能動者身分的形成和重塑，是人和人、人和物在「活動」中共同建構的。在改變現實的過程中，能動者亦改變了自己。

「活動理論」對學校改進的啟示

學校改進是一種「目標性活動」，旨在使學校成為有利於學生及其學習的場所（盧乃桂、張佳偉，2009，頁 35）。另一種較狹義的理解，是把學校教育視為一種變革策略，例如提高學生的學業成就、增強學校管理變革的能量等。學校改進既有目標，亦會有各類能動者（校長、教師、學生、家長、校外能動者、社群成員）參與改進工作。他們的行動由校內和校外的文化工具（如語言、符號）和其他物質工具（如圖表、軟體、電子資訊）所調節。在「活動理論」的視域中，學校改進是在學校制度層面的一種「活動」。在人際層面，學校改進是指能動者之間的互動和目標性的行動。在個人層面，學校改進是指能動者如何參與並掌握和運用文化工具來達成工作目標，即個人是怎樣學習和改變的。

學校改進的目標，其實是當今學校教育的價值和實踐取向（praxis）的寫照。當今教育的實踐取向已逐漸凝聚了一些較為進步卻又零碎的教育觀念，在教學形式上隱約看到建構主義和進步主義的影子（Shaffer, 2004）。具體的學校改進計劃亦會以改變學校的教學和管理為工作目標；但能動者在改進過程中所作的努力和所感、所想，卻鮮有深入的探討（如 Giles & Hargreaves, 2006）。「活動理論」所關注的，正是能動者用甚麼文化工具來達成活動的目標。如前所述，這些文化工具在「活動」的實踐過程中產生調節作用；它們亦是學校改進實踐的必需品。這些文化工具既能幫助能動者

掌握自身的心理機能，如知覺、記憶、專注（Kozulin, 1998），又能讓他們進行改進工作。文化工具的獲取和運用於是便成爲改進行動的關鍵。

能動者獲取文化工具的過程是一種「領會」（appropriation）過程，與能動性的關係密切。「領會」包含「掌握」和「擁有」的意思（Tappan, 2006）。「掌握」是能動者在持續行動時學懂使用某些文化工具而能達到熟練程度，甚至發展出專門知識和技能。對學校改進人員來說，「掌握」文化工具，知道「怎樣做」（如有效的運用電子資訊或會議知識），是開展工作的基本條件。至於「擁有」，則是能動者不僅學會如何使用這些文化工具，而且能將它們變成爲自己的工具，即讓學會使用的文化工具成爲本身認知的整合部分，乃至對它們有擁有感。例如，個別能動者掌握了某一套會議知識，深信其效用，常用於會議中，不時因應具體情況而把它修訂，並以這套會議知識作教導他人的樣本。

常用於解釋「領會」的例子是田徑運動中的撐竿跳高。這項跳高運動假定撐竿跳高者（能動者）和撐竿（文化工具）之間是不可分離的。跳高的過程不單涉及一種物質工具（撐竿），還包括跳高者使用的其他文化工具，如從書本和錄影中獲得使用撐竿的資訊，及教練對這種跳高的方式和技巧的說明和指導。當運動員學習怎樣撐竿跳高時，他／她會首先掌握使用相關的物質工具（如竿、跑道、其他設備）和語言工具（如教練在形式、風格和技巧方面的指導）。當他／她試圖「擁有」這些工具，儘量使之成爲自己的，以自己的方式使用，成爲自身的一部分時，撐竿跳高者便算是「領會」這項運動（Tappan, 2006）。

學校改進是人運用文化工具改變人的工作。「活動理論」爲學校改進工作提供了一個討論架構，讓能動者的行動能在達成目標的過程中呈現。其實，能動者在學校改進的「目標性活動」中爲了改變現狀而與他人協作，他們的行動是一種「社會情境性學習」，即能動者在與他人相互交往的行動中學到一些新的事物。至於這種從學習所得的究竟是專門或一般的知識，是處事或觀察的技巧，還是感悟或領會，則要看能動者的互動取向。若互動能讓能動者提升至一更高的認識和意識層次，我們便可以稱之爲「發展」。學校改進的主角是教師。有關教師的學習和發展的研究，已漸由分析教師的個體學習歷程改變爲探討教師在群體中（Borko, 2004）和在協作情境中的學習（Fisler & Firestone, 2006; Nelson, 2004）。身爲學校裏的能動者，教師如何與校外人士一起開展「目標性活動」，應能爲教師學習和發展提供新的視角。

大學與學校協作下的校本改進工作

大學與學校的協作使校本改進工作增加了變數。這種變數是複雜的，因爲在改進「活動」中的能動者加入了大學的學校發展主任和從其他學校借調到大學的「借調

教師」。即使大部分大學工作人員都有一些學校工作經驗，但他們的背景是多樣的：有些學校發展主任曾任中小學校長，亦有個別學校發展主任的專業經驗與學校教育無關；有些借調教師曾是資深教師，借調到大學參與工作是因為個人獨特的發展意向。無論如何，這些外來的能動者都有自己的生命歷史和文化屬性。他們與學校教師之間的協調便成為開展改進「活動」的先決條件。大學與學校協作的另一先決條件，是雙方在價值、觀念和策略上的協調。大學與學校畢竟是兩類不同的機構。大學崇尚探求新知和學術自主，着重試驗探索，故此雖然有一定的學校改進策略，但亦不會對學校成員有強制要求。學校以教學育人為己任，重知識傳遞和學生培育，故此雖然有實踐較為寬鬆的新課程的責任，但亦不會輕率改變講求效率、控制和成績的教學範式。大學與學校成員的協調，需要在教育價值、目標和方法三個層面上取得共識，而共識是建立在互相信任的基礎之上的。這種互信使它們能以互諒互讓的態度進行改進工作，亦因此讓大家能有信心完成任務。

在香港中文大學「優質學校改進計劃」（下稱「計劃」）的發展歷程中，學校對它的信任和對其工作所給予的信心，使它成為目前在香港最具規模的綜合性學校改進計劃。「計劃」於 2004 年成立，由香港特別行政區政府分兩次撥款資助至 2011 年。「計劃」承接數個由香港中文大學主持的同類計劃的工作，自 1998 年已開始為香港的中、小學進行校本改進工作。²「計劃」秉承過去幾個同類計劃的工作取向，以「目標一致、賦權承責、發揮所長」為主導原則，³藉以增強教師發展能量，建構學校團隊文化和學習型組織（趙志成，2003，頁 24），在接近 235 所中、小學開展改進工作。

「計劃」根據綜合行動方案，使宏觀和微觀的學校發展工作可同步進行。「計劃」稱宏觀工作為「大齒輪」工作，包括整體檢視學校狀況、制定行動計劃，旨在讓學校成員能認識學校的「強弱機危」和各項改進行動的定位和作用。這有利於學校的整體改進。「小齒輪」屬微觀的行動，包括學生培育、學科教學、課程設計和專題研習、教學效能的探索等。「小齒輪」工作是為了提供具體而有效的專業支援。例如，「計劃」成員會把如何進行學科教學改革的部署、步驟、方法、形式等提供給學校的協作教師，通過共同行動如共同備課、觀課、課後檢討，改變對學習效用不大的教學模式（湯才偉，2004b）。「大齒輪」和「小齒輪」若能環環相扣、運用得宜，則有助學校整體改進。從「活動理論」的角度看，「大齒輪」和「小齒輪」的工作都可以視作「活動」，兩者的分別只是在於「活動」在學校組織的甚麼層次發生，以及「活動」的結果對學校的哪些工作範疇產生影響。「大齒輪」工作所牽涉的是學校的整體狀況，所以它是在學校組織的較高層次發生的，而它的影響亦會覆蓋全校。至於「小齒輪」工作，因為它的本質是具體和多樣的，所以它多在課堂或學校的其他活動範疇發生，而受它直接影響的應是參與改進行動的教師和他們的學生。每當「小齒輪」的工作

結果得到分享和推廣，它的影響範疇將逐步擴大。若一項「小齒輪」工作結果能產生示範作用，它的影響將超越學校而在教育界中產生積極作用。

下文將要討論的多屬「小齒輪」的學校改進「活動」。參與「活動」的能動者至少有三類：學校發展主任、借調教師和學校教師。學校發展主任和借調教師是大學派進學校的工作人員。學校教師是學校成員的一個統稱。視乎每所學校的情況和參與改進工作的準備程度，學校成員可包括學校領導、負責校內改進工作的核心工作小組成員及其他參與改進工作的教師。

從「活動理論」的視角，學校發展主任、借調教師和學校教師都是「主體」的能動者。他們運用不同的策略和文化工具，在互動所產生的動力和張力中找尋合適的協作方法，以達成具體的改進目標。

學校發展主任工作掠影

A 是「計劃」團隊中其中一位學校發展主任，為參加「計劃」的學校提供校本專業支援。她是一位資深的小學中文科教師，對教學與學校行政有豐富經驗。雖然 A 以往的經驗能幫助她面對成為學校發展主任後在角色和工作性質上的轉變，但若成為一位能獨當一面的學校發展主任，她仍需要盡快吸收更多支援學校改進的經驗。A 成為學校發展主任的初期，常由觀察其他學校發展主任的工作情況理解學校發展主任的角色和工作技巧，又透過與資深學校發展主任的溝通對話及在「計劃」每星期的例行工作會議中，學習如何理解學校現象和進行反思。如此，A 逐漸掌握到學校發展主任須從宏觀層面分析和考慮學校的整體狀況，亦漸漸累積經驗。

「計劃」的特色是配合學校的發展情況提供整全的支援，所以常會有不同專長的學校發展主任同時就學校不同範疇進行協作。因此，「計劃」為每所學校配對一位學校發展主任以作「校主」，負責統籌該所學校的不同支援工作和進程。每位學校發展主任的角色同時可以是某範疇的專家和校主，即可以按自己的專長和經驗同時與多所學校就特定範疇進行協作，同時亦可身為幾所學校的校主，宏觀地協調該些學校的整體改進。由於 A 在團隊裏的資歷較淺，所以主要負責支援學校在中文科的發展，及夥拍較資深的學校發展主任和借調教師一起與學校協作。

A 與其中一所小學開展協作關係的經過是這樣的：這所學校的校主在了解和分析校情後，決定先以中文科作學校改進的切入點，然後有策略地鋪排讓 A 進入學校，以取得學校的信任。由於 A 在中文科有豐富經驗，所以很快便得到中文科教師的信任，在三年級展開協作。A 與教師以試教一個單元為他們的協作計劃，並提供教學設計及材料，亦建議教師利用教學日記進行反思。整個過程包括與教師共同備課、試教、觀課、評課與檢討幾個階段，並打算以此為培育校內課程領導的平台。然而在開始合作不久，A 發現三年級教師中有突如其來的人事調動，擔心會阻礙彼此合作和影響將來把合作成果推展到其他級別的效果。A 基於自己對該校其他教師的觀察，及向

「校主」和團隊內的資深學校發展主任諮詢意見，最後決定改為與任教四年級的教師合作。

A 與四年級教師合作期間，先與一位「計劃」的借調教師合作設計用作示範的教學材料，然後才與教師接觸，並就着教師的基礎、學校文化和運作模式提供支援，例如透過提供專業意見、刺激教師反思、親身示範帶領開會技巧等活動，提升教師的教與學和領導能量。過程中亦與教師加深了互信，使合作愈來愈暢順。經歷試教後，教師發現學生對他們試驗的新方法反應不錯。A 認為值得向校內其他教師分享這些經驗，於是安排這些教師進行校內分享，並鼓勵其他教師思考如何把這些經驗轉移到其他科目和級別的教學中，由此引起學校對如何優化整體教與學的連串討論和關注。及後，這所學校的經驗亦得以帶到了「計劃」的層面和社區的層面進一步引發更多關注和討論——A 在「計劃」的內部工作會議中分享這所學校的經驗，以這個案與其他學校發展主任討論學校改進的不同策略；後來，A 亦邀請了該校教師在「計劃」所舉辦的聯校教師專業發展日上，向來自不同學校的教師分享有關經驗。而 A 本身，在支援該所學校及其他不同類型的學校的經歷裏，有機會不斷試驗、改善、總結和整理經驗，對工作更加得心應手，亦更認同「計劃」中學校發展主任的身分。

以上是一位學校發展主任的工作掠影。這篇簡述的作用是通過學校發展主任的工作歷程，描繪「活動理論」中的「主體－文化工具－目標」之間的關係，並呈現「計劃」的「小齒輪」工作如何能與「大齒輪」工作掛勾，及如何對學校乃至教育界產生正面影響。這篇簡述選擇了學校發展主任的敘事角度，是因為他們是「活動」的主要能動者之一；而在「活動」進行期間，他們在文化工具的選擇和運用上亦扮演主導角色，因此他們的經驗應該最能反映這類校本改進行動的意義。簡述中的主角 A 是「計劃」數位學校發展主任的綜合體，其「工作經驗」亦是按不同個人的經驗所構成的。

A 的工作歷程是一個學習、協作和發展的寫照。在進入學校開展工作前，A 需要裝備自己，通過不同的管道學習理解學校發展主任的角色和工作技巧。這種「學習」，雖然會根據不同協作情境和工作關係而用上不同形式，但它在 A 的工作歷程中卻從未間斷。與學校成員「協作」是「計劃」的工作特色，所以很自然地貫徹整份簡述。至於 A 的「發展」，一方面是指專業知識和技能的增強及處事態度趨向成熟，另一方面亦指其身分的變化。原本是學校資深教師的 A，通過在計劃中的學習和與他人的互動，漸能建構出學校發展主任的身分。

A 的工作歷程亦展現了「計劃」聘用學校發展主任人才的邏輯。「計劃」聘用人才，既重學歷和經驗，更重潛能。學校發展主任的工作非常富挑戰性，一方面需要熟悉學校的教學、行政等運作和組織文化，又要有宏觀的視野和敏銳的分析觸角，才能為學校的整體發展作通盤的考慮和部署。「計劃」聘用新人時，自然會考慮應徵者是否具備成為學校發展主任的條件。不過，由於學校發展主任的工作性質在香港的教育

系統下仍然較為特別，能具備不同類型學校的改進經驗的人始終不多，所以「計劃」預計新聘請的學校發展主任將要經歷很大的轉型。正因如此，「計劃」並沒有為學校發展主任訂立一套固定的質素指標。若基本條件適合，學校發展主任的繼續學習能力、應變能力和處事態度等便成為至關重要的質素。

根據「計劃」多年來的經驗，新任學校發展主任通常需要經過半年的歷練和學習，才逐漸對工作得心應手；而具備「好教師素質」的人，則一般較容易從教師身分成功轉型（SDOI：7），⁴ 原因是這類教師的信念與「計劃」理念比較接近，而且富教學經驗和能量的教師始終較易獲得學校信任，易於發展協作關係。「計劃」不會因某些學校發展主任的資歷尚淺而避免讓他們獨立地在學校裏進行與其專長有關的工作。而在這段過渡期中，新任學校發展主任可與資深的同事結成夥伴一起處理工作，這是一個學習過程，亦可彌補他們在適應階段的不足。但學校發展主任亦肯定會知道，他們所能獲得的支援將不限於在同校服務的同事，而是「計劃」的整個專業團隊。在遇到問題時，學校發展主任能有信心檢視情勢而採取應變行動，是因為他們知道就算行動的結果不盡如意，亦不會遭人責備或非議。「責難文化」妨礙進步，「計劃」不會讓它的「病毒」滋生。

學校發展主任的工作歷程

A 的工作歷程所能展現的「活動理論」要素甚多。因篇幅所限，只能舉數例說明。根據「活動理論」的「三角活動形式」，「活動」的進行要靠「主體」的能動者利用「活動」情境中的「文化工具」達成既定目標。在開展活動時，能動者會參與並受制於大學、學校和兩者協作的「規則」。這些「規則」可以是明確的規則和標準，亦可以是較隱含的價值、規範和習俗。在「活動」的實踐過程中，能動者扮演不同的角色（如指導者、學習者、共同學習者、試驗者、諍友等）。他們的角色因「活動」情況而變換；他們之間亦存在着分工。當能動者達成目標後，「活動」的結果將會分配到學校的社群（參與「活動」的師生、學校其他成員），以至校外的社區。「活動」的結果亦可能成為另一種工具，例如用以幫助某些社會團體爭取福利。

A 和「計劃」的「校主」、⁵ 借調教師及學校裏的協作教師都是「主體」的能動者。他們之間的角色和分工，其實在「計劃」開始時已有相當明確的定位：大學成員是指導者，學校教師是學習者；大學成員的工作是指導，學校教師的工作是因時制宜地配合。不過，大學成員始終是外來的能動者，所以在協作過程中還是需要學校教師引路；又因為「計劃」強調協作，改進「活動」要學校教師積極承擔責任才得以完成，所以大學和學校成員亦會在互動中扮演共同學習者的角色（Pang, Kong, Ho, Wong, & Wong, 2008）。A 與學校教師嘗試一起改進小學中文科的其中一個單元，除了為教師

提供教學設計和教材外，還與教師共同備課和試教。在共同備課、試教、評課和檢討的過程中，他們都是共同學習者和試驗者。

學校發展主任的學習，還包括對改進工作情況背後的「規則」的理解。學校發展主任對學校情況的掌握取決於他們對學校「規則」的敏感度。他們如何協調學校的「規則」與「計劃」的價值和行事方式，實是對經驗較淺的學校發展主任的一種專業考驗。因此，A 所要學習的，既是學校發展主任所需要具備的知識和技能，又是理解學校和進行反思的方法。當然，「計劃」在派員進入某所學校時，已通過問卷和訪談獲取了該校發展能量的資料；但因為「計劃」每所學校都有其獨特的文化和歷史，所以負責統籌該校工作的「校主」、A 和借調教師，都會小心分析學校的發展形勢後才決定以中文科為切入點，讓 A 和借調教師開展改進「活動」。

身為「活動」的「主體」，A 與其他能動者運用不同的文化工具進行改進工作。這些文化工具維繫着能動者和行動目標（改進某小學的中文科教學）之間的關係。「活動理論」稱這種改進工作為「仲介行動」。A、借調教師和學校教師在這次「仲介行動」中運用了不少文化工具：A 為學校教師提供的教學設計、共同備課和試教時專業意見和親身示範的開會技巧，都屬於「工具」；A 所提供的物質教材、建議教師用的教學日記，及改進教學的其他物件（如錄影機、電腦等），都屬於「物件」。人和文化工具的互動為改進「活動」提供最基本的動力，而互動的質素則決定「活動」的質素。文化工具使「計劃」的改進能量顯著提高（湯才偉，2004a），但 A 和協作的教師如何運用這些「工具」和「物件」，才真正影響文化工具的仲介成效。A 如何建議教師利用教學日記進行反思，和如何運用示範教材刺激教師思考，都會影響這些文化工具所能產生的作用。A 能否在「仲介行動」中凸顯文化工具的必要性和重要性，亦決定這些工具在這次校本改進「活動」中的角色及它在今後同類「活動」中的參考價值。善用有效的文化工具是「計劃」的行動策略。A 在改進工作中肯定了一些文化工具的仲介成效和參考價值。因此，這些文化工具將會成為「計劃」的其他學校發展主任用以參考和實踐的工具。文化工具成效的傳播途徑，是「計劃」每星期舉行的例行工作會議、學校發展主任和借調教師的小組工作及學校發展主任之間的溝通對話。A 在改進工作中不斷累積經驗和反思，其專業意見的參考價值亦隨之增加，而受肯定的文化工具得到他人納用的機會亦愈多。

A 的改進工作目標（object），是改進某小學的中文科教學，對象首先是三年級的中文教學，後因人事變動而改為四年級的中文教學；具體的協作行動是 A 和該校教師試教中文科的一個教學單元。改進工作的對象（「活動理論」亦稱之為 object）本來是三年級的中文科，但突如其來的人事調動使改進情境出現了重要的變數。這種變數是對學校發展主任的應變能力的重大考驗，因為協作教師的變換，可能會使雙方已經制定好的教學策略改變，因而阻礙彼此的合作。以上的情況需要 A 靈活、及時和有效處

理。A 的反應是向負責該校的「校主」和團隊內的資深學校發展主任諮詢意見，集思後才作決定。這是「計劃」最常用的解決問題方式。最後，A 決定讓改進「活動」在新的情境中重新啓動。改進工作的目標仍然是改進該校的中文科教學，不過新的工作對象是四年級中文科的某個教學單元。A 的行動是果斷的，決策是經過分析和討論後作出的。無論如何，變換改進工作的對象是 A 獨立作出的決定。A 能夠為自己的改進工作負責，除了表現了個人的專業質素外，還反映了「計劃」中的「非責難文化」，即學校發展主任可以作獨立的專業決定而毋須心存事後被責難的顧慮。這是在「計劃」內的一種潛在賦權形式，亦是一種以信任為核心的價值潛流。「計劃」並沒有對「非責難文化」有任何宣稱，但學校發展主任的專業信心卻印證了這種潛在的賦權形式。

A 的工作歷程還展現了「計劃」在分享「活動」成果方面的努力。學校發展主任的校本改進工作，從設計到實踐，都受惠於過去在「計劃」所進行的實驗。學校發展主任通過各種途徑從「計劃」的「經驗儲存庫」中提取智慧，用於個別校本「活動」上。至「活動」完成，「計劃」會鼓勵學校發展主任與學校成員分享改進經驗和策略，並刻意將可觀的活動成果在學界推廣。「計劃」每年所舉辦的大型聯校教師專業發展日，正是一種分享活動。從「活動理論」的角度看，「計劃」的「經驗儲存庫」是為它的成員開放的。學校發展主任一方面從中提取智慧而用於實踐，另一方面亦在「活動」完成後，通過各種方法把新知識和新發現存放回「儲存庫」，讓其中的經驗生生不息。「活動理論」稱這為「交換」（exchange）。「計劃」刻意把「活動」成果向外推廣，讓參與分享活動的教育工作者獲取新知，甚至試用。這樣的做法是一種「分配」（distribution）行動。「活動理論」所期望的，是「分配」能愈廣愈好，不只學界的社群能受惠，更希望全港的社區都能受惠。

A 的工作掠影讓我們看到「計劃」的工作輪廓和精神面貌。至於「計劃」的主要能動者（學校發展主任和借調教師）為校本改進工作所作的準備、所運用的策略和所經驗的挑戰，都是「計劃」的關注點。學校發展主任和借調教師在協作學校所發揮的能動性，就決定學校成員的發展能量能否得以適當提升。

變革能動者之一：學校發展主任

學校發展主任是「計劃」派進學校的主要「變革能動者」。他們的主要任務，是透過與學校成員的協作來提升學校整體的發展能量。學校發展主任的工作要求他們面向全校，所以要兼顧的問題亦是多層次和多方面的，如學校成員之間的矛盾、學生學業表現偏低、課程實踐的偏差和教師勞累及精神損耗等。他們還需要照顧學校教師群中的教學習性和協調本計劃與其他發展計劃對學校帶來的影響。⁶ 其實學校發展主任所要面對的，不只是個別學校的改進問題，而是香港學校教育制度的「結構」問題：

學校之間的學業成績嚴重分隔；制度化地按學生的學業成績將其分流，決定學校可用中文或英文作教學語言；教育目標及教學設計單一，未能照顧學生的特殊學習需要等（盧乃桂，2007，頁5）。

所以，在開展改進工作前，學校發展主任要做好各方面的準備。這種準備工作，對新任的學校發展主任尤為重要。

新任學校發展主任進入學校前的準備

新任學校發展主任在正式參與校本改進工作之前，會先經過兩類型的學習和訓練。第一類是正式的系統性內部培訓。「計劃」在每年九月學期初，會為全體新、舊學校發展主任安排為期約一週的內部培訓，內容包括介紹「計劃」的核心理念、具體工作情況、學校發展工具及策略、本地教育及學校發展趨勢，以及建構團隊等。正式培訓的目的，是讓新加入的學校發展主任對「計劃」的工作有整體了解，獲取有利於帶動教師發展的文化工具，並在團隊中建立互相支持的和諧氣氛。

第二類培訓是學校發展主任在工作歷程中經常遇上的非正式學習機會。新任學校發展主任最初一般會先跟隨資深學校發展主任到訪學校，觀察資深學校發展主任實際支援學校的情況，例如他們如何主持工作坊、與教師共同設計課堂材料、參與學校行政會議等。這些經驗對新任學校發展主任而言是重要的非正式培訓。新任學校發展主任可在上述正式的內部培訓之後，進一步在實際學校環境裏了解學校發展主任的具體工作及支援學校的基本技巧，亦即是觀察「活動理論」中的學校改進「活動」是如何發生，同時累積面對不同類型學校的經驗。新、舊學校發展主任亦會經常就着一起訪校的經歷，解構當時的種種決策和行動，分析行動與學校狀況的關係，甚至比較不同學校的處理方式。這種以舊帶新的關係並沒有固定的組合，意思是新任學校發展主任可以隨時與不同同事結成組合，最普遍的做法是按自己的專長或感興趣的範疇與相關的資深學校發展主任結成夥伴，又或與有「校主」身分的學校發展主任一起接觸學校，了解何謂「整全的學校支援」。這種做法的好處是加強靈活性和機動性，讓新任學校發展主任吸收更多不同學校發展主任的經驗和做法，而這亦更切合他們的學習興趣。這些正式與非正式的學習機會，是幫助新任學校發展主任在支援學校之前掌握學校改進的文化工具、規則，藉以伸展他們的能動力。

與學校建立互信關係

要達成改進目標，學校發展主任需要與學校內的能動者建立互信關係。他們與學校建立關係的其中關鍵是要獲得學校的信心和信任。一方面，這是一種情意上的聯繫；另一方面，這亦建基於學校發展主任在互動期間所表現的能力和態度。「計劃」

是香港中文大學的一個學校發展計劃，大學的「品牌」代表着一種「專家」身分，加上「計劃」在香港已有超過十年歷史，不少學校已對「計劃」的工作有所聽聞。所以，大學的「品牌」與「計劃」的歷史已為學校帶來一定信心。

至於爭取學校信任的重要第一步，是要讓學校感覺到學校發展主任在接觸初期已對學校的背景和需要有初步了解，這種「做好準備」的背後代表着認真的工作態度和願意協作的誠意。因此，學校發展主任在進入學校之前，會先了解學校的背景及發展目標等，這主要有兩個途徑。第一個途徑是參考可初步接觸學校的資料，例如學校網頁、坊間對學校的評價等，亦可以從學校所屬的學生能力組別粗略估計學校的狀況。⁷另外，學校發展主任有時亦可嘗試循人脈關係了解學校的更多情況，例如一些舊同事或朋友有可能認識該校的教師，可以幫助學校發展主任建立對學校的初步印象。這些非正式的資料雖然未必一定適合用以判斷學校情況，但對於印證其他資料仍有一定價值。

第二個了解學校狀況的途徑是在學校進行正式的「情勢檢討」。這是「計劃」與學校正式開始協作之前一般會先進行的步驟；它指的是與校長、不同層級和崗位的教師、學生、家長進行訪談，並與全體教師及部分學生進行問卷調查。這是一個具發展性的檢討，目的是讓學校發展主任從親身接觸不同持分者及研究數據中，了解學校現況，並加深學校成員對學校優勢和挑戰的認識，以作部署未來發展的「基線」參考資料。加入「計劃」的部分學校或因預定只就某個項目進行協作（例如是英文科發展），認為只牽涉校內少數教師，而要求豁免涉及眾多不同持分者的情勢檢討。若「計劃」滿足這要求，自然會影響學校發展主任對整體校情的掌握，亦會限制了學校的發展規劃。

教師及學校對學校發展主任的信任，很大部分是建基於對學校發展主任能力的認同。在協作期間，學校發展主任以其專業知識及經驗，進行學校改進「活動」，帶動教師伸展能力，而教師在過程中亦會觀察和評價他們所展示的能力。然而，單是卓越的能力未必足以贏取教師的信任，在能力而外，態度亦很重要。學校發展主任要能顯示專家的實力，能配合教師的需要提供專業支援，亦要有充足的準備，讓教師感受到他們幫助學校的誠意，才能獲取教師的信任：

一定要有專家的實力，但要有一個夥伴（partner）的態度。……我雖然好厲害，但我不會對你擺架子，我和你一定是很平等，……這個是很重要的。（SDO2：8）

要能顯示實力。譬如你給我一份外評報告，我真的會看了、寫下筆記，然後嘗試跟他說我發現了有甚麼情況。對方一聽便知道了，至少能感覺到你是看了他的東西後才來，真的能說出他們校內的一些情況，又提出一些建議。他未必會全依你所說的去做，但至少會知道你是真心去幫助他們。（SDO3：4）

有經驗的學校發展主任認為「不要等有事時才跟教師建立關係，平時也可多溝通」（SDO3：4），因為互信關係是要長時間經營和累積才能愈來愈鞏固和密切。學校發展主任常會爭取機會與教師溝通，方式之一是跟進協作工作的進展，例如了解教師的進度及所遇到的問題、進行檢討、部署下一步計劃等。這些雖然主要是圍繞工作計劃的專業性溝通，但學校發展主任亦着重以多關心、多聆聽、多讚賞的方式與教師接觸。如果學校發展主任發現雙方開始進入「靜止」狀態，便會嘗試以檢討上一階段的工作、部署未來計劃等方法保持關係。在雙方的溝通中，學校發展主任有時亦有如輔導員的角色，聆聽教師的想法和感受。教師面對轉變時可能會感到不安或困惑，學校中亦可能出現種種問題，尤其是校長或身處領導階層的教師；他們有時礙於自己的身分和問題的敏感性，很難找到合適而又能理解他們問題的人分憂。學校發展主任在這中間便可給予他們情感上的支持，令雙方關係更加緊密：

聽老師多說一些……有時間我們都要做輔導員（counselor），聽他們說一遍，信任有時便從這而來。（SDO3：14）

讓他覺得我們想聽他說話，……事實上我也想聽的，因為你不聽便根本不知道他們想甚麼。第二就要讓他明白你是理解（understand）的，不只是知道，你是理解（understand）……他的處境。（SDO4：6-7）

以上所提及的，是學校發展主任與個別教師建立信任基礎的要素。而更為重要的，是能與學校中不同層面的人建立關係，才能產生效果。學校發展主任在校內最先接觸的一般是校長或其他管理階層，因為他們是校內最具影響力的人物，與學校發展息息相關。然而，建立關係的藝術在於能與校內不同層面的人接觸，在不同層面物色在學校裏或工作群中有影響力而又可以建立關係的人。即使未必能與各個層面的人發展很好的關係，亦絕不能令彼此關係惡劣，因為學校發展主任必須借助他們把一些信息傳遞給校內不同層面的同事，同時亦可透過他們了解各個層面的聲音，藉以更有效地帶動學校改變。這個過程可說容易，亦可說困難。說容易，是在於當學校發展主任認識了學校中的一、兩位教師，便有機會接觸他們身邊的同事，逐漸讓更多教師了解學校發展主任的做事方法、性格、意向及「計劃」的支援性質等，彼此建立關係。但當中的困難亦涉及人與人之間的微妙關係和溝通技巧：

通常我會很快就識別哪個是最有影響力的人，然後我不會單是與他相處，我會看看他和誰來往。……你一定要在各個階層都要有些人可與你溝通，……滲透低、中、高三層。最好是可和校長溝通，但又不不要和他太密切（close），然後和核心人物譬如 PSMCD [小學課程統籌主任] 或是副校長 [建立關係]……因為他是中間人，……我

未必可以和他關係很好，但不可以關係不好，再在他身邊物色前線老師。……我可以透過他去直接將我的信息散播出去。（SDO2：7）

資深學校發展主任憑着豐富的支援學校經驗，一般很快便能獲得學校的信任，開展協作，因為他們的資歷始終能較易說服學校相信他們是這方面的專家。較年青或資歷較淺的學校發展主任未必能如資深學校發展主任般，可以在很短時間裏得到學校的信任。他們即使在能力上能勝任工作，卻由於沒有相關的資歷，需要藉着展示能力來慢慢建立學校的信心，這無疑需要較長的時間。基於這原因，資深學校發展主任常會在最初接觸學校的階段，與年青學校發展主任一起訪校，作用是以自己較易得到學校信任的優勢扮演橋樑角色，先在短時間內獲得學校的信任，然後引進資歷較淺的學校發展主任，並幫助學校建立信心，之後便慢慢淡出。

在「臨近發展區」中伸展

學校發展主任的工作是在「臨近發展區」內不斷為教師伸展能力，藉此提升他們的發展能量。伸展教師的能力包括幫助他們認識當前的任務和掌握達成任務的基本技巧。更重要的，是改變他們對改進工作的態度和長期養成的工作心態。這些心態，有時是受學校領導層所影響的。例如，如果學校領導缺乏規劃能力，眼光狹窄，則教師亦不會對改進「活動」寄予厚望。更有甚者，若學校成員以一種「買服務（service）的心態」看待「計劃」的校本改進工作（SDO4：1-2），則「活動」的意義便會變質，難以取得合意的成果。除了學校領導層的影響外，對改進「活動」有更直接影響的，當然是協作教師的工作心態。一位資深學校發展主任對教師的工作心態有如下看法：

老師做所有的事都是細水長流——可以的了，隨便就可以的了，今次不行下次做好些不就可以了？……他經年累月都是這樣。他沒有一個心態，就是說：我可不可以做一個很有 impact [影響] 的東西給我的學生呢？（SDO2：5）

學校教師的工作心態影響學校發展主任在改進工作中的學習和表現。同樣，教師的心態亦決定他們如何看待「臨近發展區」和發展一己的潛能。如上所述，「臨近發展區」是「實際發展水準與潛在發展水準之間的距離」，即未獲體現的潛能。在改進「活動」中，「臨近發展區」便是協作教師和學校發展主任的潛質。若他們之間能互相學習和扶持，則不難把潛能發掘和發展。因為改進工作的新意念和新方法多來自大學，所以學校發展主任的協作角色是導師、教練、夥伴和諍友。學校發展主任會在不同情況下，面對不同的協作教師而扮演不同的角色。不論角色輕重大小，學校發展主任始終是協作教師在「臨近發展區」的引導者。

學校發展主任要伸展協作教師的能力，所用的文化工具繁多，在 A 的工作簡述中亦曾提及。若文化工具運用得宜，便能發揮其應有作用。對於「得宜」的闡釋，學校發展主任多用「適切性」、「認受性」、「成效」、「影響」和「產生共鳴」來形容。學校發展主任在適當時候為「活動」注入適切的文化工具（如向協作教師提供新的輔助教材），使協作教師認同和有效地使用，若能一起解決令大家困惑多時的教學問題，這便算是「得宜」。不過，這些機會並不一定會出現。引導教師伸展能力，其實是要他們超越自己的實際發展水平，脫離工作的「舒適地帶」，而逐漸地、艱辛地達至自己的潛在發展水平。有一些認為做不到或沒有想過的事，可以在導師的引領、教練的敦促下而成事。為此，學校發展主任會因協作教師的能力和情境的需要而採用不同的引導方法。

一些較常見的方法是學校發展主任在訪校前做好準備功夫和預備可用的材料，慢慢將這些文化工具轉移給教師（SDO1：8）。在「活動」的協作過程中，經驗較豐富的學校發展主任會即時就教師的工作「提出意見和點撥」；而較次的作法便是只介紹「某一套方法」（SDO1：16），讓教師按此伸展能力。其次，集體備課和觀課、共同教學和課後檢討、共同設計或提供材料（SDO5：7, 11），都是學校發展主任較多採用的方法。實踐方法的效果不同，是因為學校發展主任的性向和所用的實踐策略都有差別。

概括而言，學校發展主任對校本改進工作都抱持這樣的期望：「活動」成效影響深遠，與適當的學校成員協作，切實提升教師和學校能量等。有個別學校發展主任在選擇工作切入點時會考慮哪些範疇能讓他接觸大量教師，以此為「活動」平台讓自己的工作發揮影響力（SDO2：10）。亦有學校發展主任會策略性地揀選協作教師（例如學科主任、班級統籌主任或有能力的教師），試圖通過這些人影響學校的發展策略和文化（SDO4：12-13）。還有學校發展主任會以具體實例向教師展示「活動」成效，「重燃他們的心火」（SDO3：15），甚至親身示範某些改進工作必需的技巧（例如如何主持會議），使教師的具體能力有所提高（SDO2：6）。更有學校發展主任因應個別學校的發展情況，提出發人深省的觀點和倡議積極行動，例如在一所學業成績較差的中學提出「如果學生夢想自己能在天上面飛，他不會甘心在地下面爬」的見解（江哲光、何碧愉，2006，頁 39），並為學生組織了「振翅高飛」活動（江哲光、何碧愉，2006，頁 11-13）。

除了自己的準備、策略和方法外，學校發展主任認為耐心、誠意、信任、信心和關懷都能幫助伸展教師的能力。這些都經常給視為協作的基本要素，通過有效的溝通和表達，在持續的跟進和連繫的行動中展現。協作教師願意離開工作的「舒適地帶」而從實踐中學習伸展能力，這很大程度上是因為他們相信學校發展主任的誠意和信任他們的識見，對所提出的改進策略和方法有信心，且得到不斷鼓勵、勸勉和關懷而有

所感動。教師希望學校發展主任能了解他們的處境和關心他們的感受（SDO4：6-7），所以當工作迫在眉睫，教師就會因學校發展主任的反應而再一次評估他們的耐性和同理心。若學校發展主任能通過這類「情商測試」，則與教師合作的基本要素可算是具備了。要教師努力不懈地嘗試伸展其能力，學校發展主任必須能提供適時的支援，即「他最需要你的時候你出現才有作用」（SDO2：12），並且能臨危不亂地為教師處理危機（SDO2：9）。在至關重要的時刻伸出援手，肯定能令教師對「計劃」產生信心，對學校發展主任增加信任。

動機與學習

為了幫助教師伸展能力，學校發展主任更須了解教師參與改進工作的動機。部分教師主動參與「計劃」的工作，是因為他們相信校本改進工作可以改善學校某些方面的運作，如教學、學生輔導和訓導、班級管理等。有些教師有興趣和大學成員合作，希望從協作中學到一些新知識和新方法，在自己的工作範疇中應用。他們之中有些成為校方的「核心小組」成員，與學校發展主任一起推動校內的改進工作。然而，不少教師是在學校領導的號召或指派下才參與的。他們對「計劃」的認識不多，視有關的改進「活動」為一種試驗，對「活動」的目標不太清楚。但一般來說，與學校發展主任合作的教師都是願意參與改進工作的。

在協作過程中，學校發展主任發現有兩種情況最能讓教師增加學習動機。第一種情況是當教師認為自己在某方面的能力不足時，他們會比較容易接受學校發展主任的意見，願意學習。這種「知不足」的學習動機，讓協作教師能有一種「準備接受新事物的心態」（SDO2：10）。第二種情況是當教師知道自己的工作得到肯定，他們便會對自己有更高要求，試圖繼續找尋改進的方法（SDO3：18）。這種「自我提升」的學習動機是積極和進取的，它必然是伸展能力的一股動力。所以學校發展主任的適當肯定和鼓勵，是伸展教師能力的要素。

其實，教師的學習動機和學校領導的取態是息息相關的。若校長對校本改進工作存疑，對改進「活動」抱觀望態度，教師亦不會太投入改進工作，與學校發展主任的合作關係亦不會密切。反之，若校長態度積極，關心「活動」的進展，教師亦更願意伸展能力和承擔責任。不過，在現時學校的層級化體制中，校長和教師的關係仍有距離，常要靠校內的中層承擔溝通和策動的橋樑。如果中層未能給予校長適當的配合和支持，就算校長能力再高、誠意再真，相信改進工作亦難有實效。過去曾有能幹的校長因為急於改進而在校內推行多項改革措施，卻未能取得預期效果。原來學校「塵封多年」，教師視野未有擴闊，更缺乏危機感（SDO3：7, 10-11）。負責該校改進工作的學校發展主任，亦為學校的發展不足而感可惜。幫助教師伸展能力的工作，

不只關乎個人的能力，還牽涉整所學校的環境和氛圍、校內各層的配合，以及改進「活動」的實踐步伐和節奏。

學校發展主任在校本改進工作經常遇到的障礙，不一定是與協作教師的關係和溝通問題，或是協作教師之間的矛盾（SDO5：3），而是學校教師的工作心態和接受平庸的習性。願意「做到無懈可擊為目標」的教師並不多見（SDO2：5）。面對這種情況，學校發展主任只能幫助協作教師「掌握」文化工具的使用技巧，期望他們達到熟練程度。至於教師們能否「擁有」這些文化工具，讓學會使用的文化工具成為自己常用的工具，則要靠教師不斷練習而對工具產生擁有感。教師在甚麼情況下可以通過文化工具「領會」協作式的校本改進工作，便要視乎學校能否提供有利的環境讓改進工作得以延續。在短期的改進工作情境裏，「領會」可能只是一種學習的理想。

雖然如此，「計劃」相信持續學習是教師賦權的最有效方法。教師能力的伸展不應局限於校內的工作，在校外仍大有可為。為此，「計劃」還舉辦了不少具持續性和針對性的聯校活動，希望各協作學校的教師，尤其是帶領學科發展的教師，透過參加學習社群的活動而伸展能力。「計劃」所創立的校外學習社群，凝聚了背景不同、興趣各異的學科教師，讓他們可以暫時脫離學校內部的張力而互相學習，親身去體察他校經驗，並把良好的經驗帶回學校推廣：

參與者在這裏有互相學習、激勵的作用。因為有些老師較弱便能向強的老師學習。這提供一個機會給他們去理解其他學校的做法。他們會實地到其他學校考察。我認為這些社群的作用大。唯一就是時間的分配。我看評價（evaluation）的結果，學習的效果很高……他們不需要在學校內面對內部的張力，來到這裏與志同道合的人一起交流，有機會到其他學校觀摩。不是「空口講白話」，有機會親身看。（SDO1：15）

「計劃」肯定持續的同儕學習的賦權作用，投資了不少的資源和時間拓展這方面的工作，目的都是為了伸展教師的能力。學習社群是教師專業發展的一種形式。有關學習社群的形成、發展和成效亦備受關注（Curry, 2008）。雖然它的影響深遠，但是礙於篇幅，在此不贅。

學校發展主任的身分建構

廣義來說，學校發展主任的身分是教育工作者。在未有協作式校本改進工作之前，學校發展主任的身分並不存在。就算有校外人士進入學校工作，例如檢查教學的政府督學、應邀講學的大學學者、執行觀課的師訓人員、進行實習的師範學生，都不會是定期、持續、按策略地與學校成員合作，開展具目標性的改進「活動」的。學校發展主任的身分始於1998年。當時香港中文大學成立「香港躍進學校計劃」，是香港第一

個大規模的學校改進計劃。該計劃的管理層欲招攬人才進入學校開展改進工作，其時已意識到這些人才所需負責的工作範疇是獨特的，因為這些範疇跨越大學和學校的基本作業取向，既有教研，亦有培育，還有策略性規劃和評估。這些人才既要對學校有一定認識，但亦只能以「局外人」的身分觀察和分析學校整體的發展情況；他們應可以在教學和培育的範疇內引導教師改進，並能夠與學校領導在宏觀的發展層面上對話，提供改善某些範疇的意見。當時所提出的學校發展主任，便是實踐上述工作的人的統稱。時至今天，狹義來說，學校發展主任的身分是校外機構派進學校進行校本改進工作的人員。

由於大部分學校發展主任曾在學校工作，所以他們在「計劃」服務時的身分多是一種從教師至學校發展主任的「過渡身分」。這種「過渡身分」為學校發展主任所產生的張力，是試圖「擺脫」和「重拾」教師身分的張力。學校發展主任既然曾為人師，自然不可能「擺脫」教師的習性，故待人處事都以此為基礎。不過，大部分學校發展主任會提醒自己，學校發展主任的身分有別於教師，要把視野擴闊些，考慮問題時亦會試圖兼顧多些範疇：

從前我在學校〔小學〕是主力做常識〔科〕，常會以常識〔科〕的角度去想怎樣令課程發展較好，其他人怎樣去配合常識〔科〕。我現在就會想學校的重點是想發展哪一樣，例如，發展評估（assessment），就要去看看發展評估方面的行政及其他的科目要怎樣去做，角度會有所不同。（SDO5：1）

不過，學校發展主任能在改進「活動」取得協作教師的信任，多靠自己某些本領服人，而這些本領亦多與教學和培育學生有關。學校發展主任的能力彰顯，協作教師便願意跟隨學習；但教師所跟隨學習的，是資深教師還是學校發展主任則難有定論。在改進活動中，學校發展主任常會「重拾」教師身分，或徘徊於學校發展主任和教師的身分之間，所以在兩種身分的張力中取得一種均衡狀態，是需要時間、磨煉和資深同事的協助的（SDO1：7）。對從事教學工作多年的學校發展主任來說，學校發展主任的身分可能是一種「附加身分」，因為教學育人始終是他們的核心工作，而這些工作只是因為現在的學校發展主任身分而須調節。至於剛從前線教師轉職為學校發展主任的「新人」，亦會因為其他學校發展主任批評協作教師而感不快（SDO2：4）。

學校發展主任進入學校後，還需經歷另外一種身分的調節，即學校成員所賦予他們的身分。一般學校的教師會假定大學的成員便是專家或學者。對於學校以「專家」的身分看待學校發展主任，常令他們較容易取得教師的信任，但雙方便難發展對等關係。「專家」當然要實至名歸；維持教師的信任需要在「專家領導」的改進工作持續顯示超卓的能力。獲賦予「專家」身分無疑是對學校發展主任工作的一種肯定，但這種身分亦為他們帶來壓力。就算是資歷相當的學校發展主任，有時亦有相關憂慮：

來到這裏〔「計劃」〕最大的張力（tension）就是……我想是再高一個層面去，用校長的角度去看全間學校……但我真的沒有校長和副校長要看整間學校的改進、管理那個眼界……但我們現在做學校發展主任，就要用他的立場，或者都要幫他去看全盤，比較多衝擊，因為不同學校、不同宗教真是有不同的做法……（SDO4：19）

另一種他人賦予的身分是大學學者。學校發展主任的身分是專業的學校改進人員，其中雖然有大學學者，但仍佔「計劃」成員的少數。學校的教師會因應學校發展主任的名銜（是否「博士」）和他們所投射的形象，判別哪些學校發展主任適合帶領甚麼樣的工作，如將理論性的問題歸類給有「博士」銜的學校發展主任解答，把比較感性的問題讓給女性學校發展主任處理等。這種模糊卻有趣的身分賦予，對個別學校發展主任還會產生激發作用：

我們的身分，我們又不是大學的教授（faculty），我們是獨立的（independent）專業發展人員（professional developer）。他們看我們，學校的教師看我們仍然是當我們是大學〔教授〕看。……我其實又不是，但他又要這樣看我。我覺得很有趣的，這個感覺……所以為何我要讀書呢？因為我要名正言順。（SDO2：3）

幫助學校發展主任伸展能力的途徑其實很多：繼續進修，向各有專長的同儕領益，向為「計劃」出謀獻策的教授和資深教育工作者請教，與協作教師互相學習，都能提供不同的信息和啓示。學校發展主任身分的轉移和重構卻複雜得多，因為它是一種新的「過渡身分」和「附加身分」。在改進工作中，學校發展主任為自己的身分賦予意義，而他人亦同時為學校發展主任的身分賦予意義。未經時間考驗的共用建構身分是多維易變的，因為它的本質尚待凝固。無怪乎個別學校發展主任會有時感到「工作是孤單的」，所以要經常「提醒自己這工作是有意義的」（SDO3：16），否則「過渡」和「附加」的身分就如建於沙土上的堡壘，難以屹立。

能動者之二：借調教師

「計劃」的團隊中除包括學校發展主任，亦邀請前線教師以「借調教師」身分加入，參與學校改進工作。「計劃」期望借助教師的前線經驗，為團隊產生協作的共力。學校發展主任在支援學校的過程中累積愈來愈多經驗和知識，但矛盾的是，在他們經驗愈趨豐富的同時，他們的專家身分與教師身分的差異便愈見明顯，他們與前線的距離亦愈遠。另外，雖然大部分學校發展主任以往均曾有前線教學或學校行政經驗，但有感離開前線一段日子之後，便如「魚離開了水」（SDO1：19），對前線的觸覺便慢慢減弱。因此，借調教師可以為此作補足，為團隊貢獻前線的實踐知識和智慧。這

與大學的理論和學校改進經驗結合，可加強「計劃」帶動學校改進的能動性及對學校文化和它的內在規則的了解。

由學校發展主任及借調教師組成的團隊凝聚了重要和必需的能量（critical mass），使理論與實踐知識俱備。兩者在「計劃」裏有不同的角色和分工，「計劃」期望以學校發展主任為主力去面對學校整體改進工作的人員，他們須直接與學校成員接觸，以增強教師的能動性及提升學校的發展能量為大前提。至於借調教師，則主要從前線經驗出發，就自己最熟悉的學科或工作範疇補足資料和意見。例如借調教師其中一個重要作用，是與學校發展主任一起作訪校前的預備功夫，包括一起設計教學材料或籌劃工作坊的內容設計等。由於借調教師最了解前線教師最關心甚麼、最需要甚麼支援、正受着甚麼政策或學校文化影響、在實際操作時可能遇到甚麼困難等實況，這些對於學校發展主任而言是非常重要的資訊，亦有助選取合適的「文化工具」以收工作成效。一些借調教師亦會直接與學校教師接觸，與他們共同備課或主持工作坊等，但一般而言，借調教師的作用主要是在「小齒輪」工作上作補足，填補全面性改進工作的其中一些「漏洞」。

原來的身分、新生的視野

以上是借調教師在理想中可起的作用，至於效能如何，仍要視乎個別借調教師的能動性與主動性，而且他們亦需要時間適應自己的新角色和專業成長。在「計劃」的經驗中，最能發揮作用的借調教師通常是以往曾與「計劃」合作過的學校教師。這些教師的學校可能曾經加入「計劃」，所以他們已有與學校發展主任合作的經驗，又或者是因其他渠道而與學校發展主任認識。如果雙方曾有共同工作的經歷，「計劃」即已對他們的能力有相當的掌握，借調教師亦對「計劃」的工作模式及理念有基本了解，這自然有利雙方合作。

從學校教師的角度而言，由於借調教師是以「教師」的身分進入學校，與教師有很多共同語言。他們可以從教師的角度，向教師分享其他學校的經驗或提出建議。他們與教師的共同身分令教師感覺更有說服力及易有共鳴，防衛意識亦會相對減低（吳美賢、何碧愉、朱嘉穎，2006）。

借調教師的工作和經歷是很有趣的成長歷程，能令他們的能動性有很大的伸展。他們的能動性除發揮於改進工作之中，亦有助帶動其所屬學校的變革。對於借調教師而言，參與「計劃」的工作是全新的經驗，與他們以往的工作性質和面對的挑戰截然不同。身為借調教師，他們有機會在很短時間內與不同學校接觸，擴闊視野。這對於教師是非常特別和難得的，因為教師是相對穩定的職業，大部分教師在其整個工作生涯裏可能只會在兩三所學校工作，即使近年興起與其他學校交流，數量始終不多，交流的深度亦有限制。其中一位借調教師便指出，他在學校是負責訓輔工作的，以往

一直依仗所屬學校的經驗去經營，視野比較狹窄，所用的策略亦很有限。在參與借調期間，他有機會探訪不同類型的學校，看到不同學校的文化特色和學生培育策略，讓他吸收不同做法以作參考（ST3：1）。另一位借調教師則認為接觸不同層級的學校（中、小學）使她有很深的體會。她是一位小學教師，有一次到一所中學觀課，讓她了解到她的學生升上中學後將要面對怎樣的學習狀況和要求，這些問題是她和同事以前從沒想過的。這些所見所聞讓她跳出小學的視野，開始思考如何在小學階段幫助學生銜接中學的學習，有了更宏觀的藍圖（ST6：5）。這兩位借調教師過往的經驗主要來自自己的學校，只接觸某一類型學生，很少有機會了解其他學校的情況；他們認為借調工作讓他們接觸不同類型的學校，擴闊了他們的眼光，並可把所得經驗回饋自己學校的發展。

對似曾相識的工作角色和情境的反思

學校教師身處自己熟悉的文化之中，便漸漸把當中的行為和想法視為常態，慣用某套價值觀來行事和思想，即使有意識作反思，其實亦不容易抽離、客觀地檢視自己。借調的機會正好容許學校教師暫時脫離自己最熟悉的環境，投入一個截然不同的文化空間，以新的視角重新審視自己的想法、理念、教學方法、工作模式和學校文化。學校教師借調到「計劃」，使他們經歷了很大的角色轉變，這種轉變是刺激教師反思的重要契機（Yee, 1990）。比較容易出現的反思，是當在其他學校發現不理想的狀況時，便引以為鑑，反省自己學校是否亦存在同樣問題或類似情況，避免重蹈覆轍。與其他人一樣，教師很容易留意到別人做得不好的地方，若以此作為反思的起點，亦有警醒和精益求精的作用。反之，有一些值得大家欣賞的事情和做法，卻因為教師的習性而未得到發現和肯定。例如一位借調教師便有以下的反思，重新肯定自己學校的一些文化：

我在自己的學校已經七年了，所以會有一個慣性，覺得很多東西都是理所當然的，例如覺得同事協作……思考教學策略等是理所當然的。當到訪某所學校，可能發現那裏的同事不是太投入，很多東西根本很難推動，亦沒甚麼〔轉變〕可能在學校裏發生，我便會反思，我們的校長和同事可能在背後做了很多東西，才會有現在的成效。（ST4：2）

角色的轉變亦意味着有機會與另一些群體的人一起工作，因而接觸到不同的觀點與價值觀，這為借調教師提供了反思的新角度，豐富了他們的思考層次（Badali & Housego, 2000）。這些新的思維角度來自學校發展主任、其他借調教師，以及協作學校的教師等。一位在學校裏擔任科主任已有十多年的借調教師指出，她任教學校的

科主任都是從行政角度處理科組事務，甚少照顧同事的成長；學校的工作文化一直如此，令她忽略了照顧同事的發展。她參與借調期間的工作則是與學校發展主任一起發展教師在英文教學的想法和做法，因此能重新思考自己科主任的角色：

借調期間在角色上的轉移能令我思考在學校時應該怎樣做。……以住在學校裏與上任科主任或其他主任的合作，一直都是由科主任想好了，然後在會議上向其他老師頒布，……但卻很少在影響他們教學方面下工夫。不是做不到，而是沒有注意到科主任有這個角色。……但在借調期間，與其他借調老師和學校發展主任合作，則令我發覺這點。（ST2：4-5）

總括而言，這種由角色轉變帶來的反思機會讓借調教師總結自己的經驗，重新檢視自己的信念、能力及處事方式，亦提高了他們觀察事物的敏感度。在此借一位借調教師的說話作簡單的總結：「常留在自己的學校裏，便沒有機會抽離。……當站在外面回望時，便會有不同的觀點」（ST6：11）。

借調教師因要適應新的工作要求，需要提升一些已有的技能，甚至是學習新知識、新技能。當中有最直接關係的是本科知識，因為借調教師最常參與的是有關教與學及學科發展的工作，例如備課、示範教學等。當他們與教師協作或帶領專業討論時，這個溝通過程其實是讓他們重新組織一些他們本已熟知的知識，使之更加融會貫通。他們亦常透過「計劃」例會上的交流、觀察學校發展主任主持學校改進活動、參與學校的行政會議，在工作過程中點點滴滴的學習。而當在工作之中要處理一些本來不太熟悉的範疇，便需要學習新的知識和技能。另外，借調教師在工作期間需要與不同背景、不同性格、不同工作習慣、不同意見的人溝通和工作，因而有機會實踐和磨練人際溝通技巧。有借調教師便認為自己因而更能坦然接受不同的意見，對人亦多了包容，多了耐性和欣賞（ST2：5,7）。

就「計劃」而言，學校教師參與借調除了是為改進學校的行動貢獻最新鮮的前線經驗，亦可作教師專業發展的平台。教師參與借調期間擴闊了眼光，有更多反思，在知識、技能上亦因角色需要而有所提升。這些學習機會都蘊含於真實環境之中，讓借調教師在親身經歷之中反思和學習，因此是更具意義的學習過程。一位借調教師認為，從親身經歷中學習有較深的感受和更大的效益，日後當向他人分享所得經驗時，亦會有更大的感染力（ST5：4）。借調教師參與借調工作期間，他們的能動性在各方面都得到伸展，在推動「計劃」的學校發展以外，亦成為推動其所屬學校發展的一股動力。

結語

校本的改進工作本來就是複雜而帶有目標的活動，因為學校裏的持分者對改進

目標的闡釋和行動策略的選擇都會不同。當學校要在教育改革的浪潮中找到改進方向和焦點時，大學的適時引導應有利於學校檢視自身的發展能量和找尋改進的切入點。不過，大學與學校的協作為校本改進工作增加了變數。這些變數是大學成員（學校發展主任和借調教師）和他們對教育的看法、對學校改進的理解、對改進目標的闡釋，以及他們代表的大學團隊的價值取向和行事規則和方式。身為獨立的個體，他們還把個人的文化和歷史經驗帶進協作關係裏。這種協作於是便成爲一個持續的協調過程，即雙方在協作互動中不斷找尋合意的行動方案、策略和方法。

「計劃」在學校進行改進工作，可從「活動理論」的討論框架和其變革能動者的實證經驗作出一些概括性的結論。

從「活動理論」的角度看，大學與學校的成員合作，能讓參與變革的能動者種類增加和力量增強。大學成員，尤其是學校發展主任，因為掌握較多文化工具，又能較熟練地運用這些工具，所以在「活動」的實踐中多扮演引導和教導的角色。借調教師則是學校發展主任和協作教師之間的橋樑。他們的努力，是在「臨近發展區」裏引導學校教師伸展能力，試圖達成經過雙方協議而訂立的個別改進目標。當教師的能力得到伸展，而「活動」的成果又能有效地在學校社群中推廣，學校的發展能量便會提升。通過這樣的成果「分配」，「活動」便能奏效。所以，任何提升學校整體發展能量的改進計劃，需要先設法伸展個別教師的能力，讓其能力提升，再通過教師組合（如核心小組、學科組）的力量將「活動」成果推廣，學校的整體能量便可望提升。

在「活動理論」的視域裏，校本改進工作的過程有最少兩種含義：（1）它是一種「仲介行動」（mediated action）的過程；（2）它是大學成員在「臨近發展區」裏幫助學校的協作教師伸展能力而同時伸展自身能力的過程。在「計劃」的實踐中，「仲介行動」是指學校發展主任和借調教師運用各種文化工具（思維和物質方法），引導自己和協作教師達成改進工作的目標。當中，過去的觀察多關注文化工具的類別和作用，即甚麼改良程式及技巧和甚麼物質材料適用於甚麼改進行動，試圖透過回答這些問題爲改進工作研製良方。這種取向是爲了增強改進工作的效能，自然無可厚非。不過，在找尋和研製良方時，能動者仍須切記所有「仲介物」都承載着自身的文化和歷史。它們的效用，其實是與能動者的互動中產生的。因此，不同的人有着自己的文化和歷史經驗，所以他們和文化工具所產生的關係亦各異。在改進工作中沒有絕對的良方，因爲這種工作是要靠能動者運用策略和創意，互相體諒，才能成就的。校本改進工作始終是一種協作。

校本改進工作「活動」是學習如何發展的「活動」。學校發展主任在「臨近發展區」內幫助教師伸展能力，其實是一種互動式的學習。從上文的分析可見，「臨近發展區」不是一個獨立、脫節和無序的學習片段，而是人在學習過程中不斷超越自己的實際能力，邁向進步。要讓教師踏出第一步而能站穩，再走下一步，正是大學成員

幫助他們伸展認知和心理機能時應該確認的。學校發展主任用了不少文化工具引導教師達成目標。教師在踏出下一步前能否切實「掌握」這些文化工具而能穩步向前，往往就決定「活動」所產出成果的真實現效。在幫助他人時，學校發展主任亦意識到自己力有不逮，需要增能。對此，「計劃」已有一定途徑讓學校發展主任在有需要時獲取適當的支援。支援學校發展主任增能，最重要的做法是確認改進工作是一種試驗和創新的工作，因此沒有必須依從的絕對「正確」方案。

「計劃」的「活動」實踐工作，主要是靠學校發展主任和借調教師進入學校評估形勢，釐定工作範疇，並與學校教師共同協作，以達成工作目標。以上工作，無一不需要學習。學校發展主任和借調教師進入學校之前，要為改進工作做好準備，在「活動」實踐期間要取得學校成員的信任，並與校內關鍵人物保持友善的工作關係。初入職的學校發展主任和借調教師會給安排與資深同事合作，透過團隊工作學習；而有個別學校發展主任更有意識地傳遞經驗，為新人起示範作用，甚至試圖把隱含的經驗和啟示明確地呈現在同事眼前，供他們參考（SDO2：1）。此外，「計劃」亦會為協作的專科教師組織校外的學習社群，讓大家通過互相學習和觀摩而擴闊視野，深化對教育革新的理解。這當然對「活動」的實踐工作更有利。

「活動」的實踐過程是學校發展主任、借調教師和學校教師的互相學習過程。雖然大家按角色而有所分工，但這些角色亦會因工作情境而變換：身為引導者的學校發展主任，會因應形勢而暫時變為學習者；身為學習者的學校教師，會因更貼近工作情境而成為引導者；身為橋樑的借調教師，亦會因其經驗而成為引導者。這種因情境而變換角色的自然安排，需要協作中的能動者有較強的應變能力、謙虛的態度和專業的自信才能互相配合。所以，在「臨近發展區」內伸展能力，不只是簡單的「教者施、學者效」的作業。因為在「活動」實踐期間的角色分工，是情境性的角色分工，而引導者與學習者的角色，亦是各人在「活動」縱橫交錯的實踐過程中輪流扮演的。

「計劃」鼓勵其團隊成員從它的「經驗儲存庫」中提取智慧，亦期望他們能不斷地往「儲存庫」裏投放新經驗，盡量豐富為團隊提供的學習材料。團隊的發展能量能不斷提升，還需要靠成員之間的持續互動和分享。「計劃」所鼓勵的，是一種持續探索的精神。學校發展主任和借調教師在學校的工作，包括確定改進工作切入點、行動方案、文化工具的取捨，與學校教師的合作節奏等。這些都是以他們的專業決定為依歸的。「計劃」的管理層甚少過問，只會作適時提點和支援。於是，學校發展主任和借調教師便能有頗大的專業和心理空間與學校教師協作。在調節工作策略和處理「計劃」與學校不同的規則和期望時，他們有足夠的自由度就真實的實踐情境作出回應。「計劃」的「非責難文化」讓學校發展主任和借調教師沒有後顧之憂，這亦是他們發揮所長的保證。

能動者還要學習在「活動」後如何「分配」其成果。「活動理論」視「活動」

目標的達成是「活動」的其中一個階段。「活動」目標達成後，各能動者亦會按自己的情況來分享成果、各取所需。除了有關校本改進工作的需要外，各人的需要亦會按他們其他的身分而有別，例如有些學校發展主任、借調教師和協作教師同時亦可能是關心學習差異的教育工作者、推動保障弱勢社群權益的社區成員等。「活動」的成果要經過另一層的「分配」始能讓社群分享。能動者經合作後取得成果，自然願意與其他學校成員分享。「計劃」刻意將這些成果在學校和社區裏推廣，希望影響校內和校外的教育工作者。因此，無論是在學科組裏的分享或是在大規模的教師發展日裏的報導，「活動」成果的「分配」是「計劃」的常規作業，旨在收近者試用、遠者借鑑之效。至於「活動」成果應該用甚麼形式「分配」給甚麼人才算最有效，則是大家需要不斷探索的課題。「分配」不只決定「活動」能有的效果，還影響受眾的發展，故此應該是能動者必須學習掌握的工作。

協作式校本改進工作使學校發展主任和借調教師徘徊於不同身分之間，這對在學校任職多年而新入職「計劃」的成員尤甚。誠然，豐富的學校經驗能讓這些學校發展主任和借調教師掌握一般的學校形勢，有利於前期工作的開展。不過，他們亦需要刻意跳出學校教師的習性，試圖從更宏觀的角度看待自己的工作，並理解校內不同工作範疇對學校整體發展的影響。在建構「計劃」的團隊成員身分期間，學校發展主任和借調教師會借助於改進工作經驗豐富的同事，通過觀察和實地工作，逐漸熟習一套技能和詞彙。能幫助他們建構身分的，還有學校的協作教師。學校發展主任和借調教師既然是大學派來的，所以學校教師自然會為他們的身分賦予不同的意義。無論是學者、專家或改善學校教育的同路人，學校教師所賦予學校發展主任和借調教師的身分都會使他們有一定的心理反應。當然，大家的共同身分是改進學校的能動者；但因為學校發展主任和借調教師都有自己獨特的背景，故短暫的懷疑和困惑在所難免。「由混亂到尋找到自己的歷程都不容易」（SDO1：18-19），因為這個身分建構的歷程正在不斷延續。換言之，學校發展主任和借調教師的典型仍在建構。

過去 11 年，「計劃」的發展方向不斷因應教育情勢的轉變而調整，它改進工作的焦點亦由協助學校面對教育改革，變為協助學校成員面對新的教育情境帶來的多種挑戰。不過，整全的學校改進計劃仍然會以提升學校整體能量為工作目標。在試圖達成這個目標的同時，「計劃」亦不斷增加關注點，例如學習情境（如小班教學）、學習能力差異、特殊需要教育等，在不同的工作範疇中協助學校教師伸展能力。從「活動理論」的角度看，「計劃」已成為專為教師和學校學習發展而建構的學習網絡，讓大家通過多形式、多層次而帶有目標的學習提升自己的發展能量。大家都意識到，教師的能力伸展是學校提升能量之本。所以，學校發展主任、借調教師和學校教師在協作中所作的每個專業決定，都會對校本改進工作有一定影響。這些決定都是他們互動學習的結果。他們的學習，既為了自身和學校群體的發展，亦體現了他們行動的意義。

註釋

1. 繼承 Vygotsky 的學說者眾，但多在歐美。有關「活動理論」的文獻甚豐，而引用較多的英文文獻有：Cole & Engeström, 1993; Engeström, 1987; Moll, 1990; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1981.
2. 香港中文大學自 1998 年至今，一直獲撥款發展及延續一系列整全的學校改進計劃，包括「香港躍進學校計劃」（Hong Kong Accelerated School for Quality Education, ASQE，1998–2001 年，50 所中、小學參加）、「優質學校計劃」（Quality Schools Project, QSP，2001–2003 年，40 所中、小學參加）、「優質學校行動計劃」（Quality School in Action Project, QSA，2003–2004 年，13 所中、小學參加）及「優質學校改進計劃」（Quality School Improvement Project, QSIP，第一階段 2004–2009 年，115 所中、小學及特殊學校參加；第二階段 2008–2011 年，120 所中、小學及特殊學校參加）（見盧乃桂，2007）。
3. 這些主導原則源自美國「躍進學校計劃」，該計劃由 Henry Levin 教授主持。「香港躍進學校計劃」的開展，主要借鏡於其發展理念（見 Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993）。
4. 訪談資料的編碼方式為「XN:P」，X 為受訪者的身分，包括 SDO（學校發展主任）及 ST（借調教師）兩類；N 為受訪者的編號，受訪學校發展主任共 5 位，以 SDO1 至 SDO5 標示，而受訪借調教師共 7 位，以 ST1 至 ST7 標示；P 為訪談轉寫稿的頁碼。
5. 「校主」是「計劃」中的一個重要角色。「校主」由較有經驗的學校發展主任擔任，對外負責與協作學校聯繫和溝通，對內則統籌「計劃」在協作學校的改進工作。一位學校發展主任可以同時擔任數所協作學校的「校主」，並在不同學校進行學校發展主任份內的改進工作。
6. 自教育改革和課程改革實施以來（1998 年至今），香港教育界出現了不少「學校發展」計劃。由於參與這些計劃並非強制的，而學校亦可以在教育市場中「購買服務」，所以一所學校可以同時有多個不同的項目運行。這對由政府資助的「計劃」的運作是有一定影響的。
7. 香港的學校基本上按學生能力分為第一至第三組別，以第一組別為能力最高，每個組別的學生特性亦相對明顯。根據「計劃」支援學校所累積的經驗，各組別學校的發展需要和焦點均有其特性。例如能力最高的第一組別學校一般都有不錯的自我效能感，主要期望借外力加強學科發展，但往往沒有發現他們對學生的栽培其實並未充分發揮學生的應有能力；成績中等的第二組別學校希望進一步提升成績以擠身第一組別，亦較關心學校的全面改善；第三組別學校則需要花較多心力照顧弱勢學生的學習和行為表現。

參考文獻

- 江哲光、何碧愉（2006）。《學校改進行動：用「心」的班級經營》（學校教育改革系列之 28）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 吳美賢、何碧愉、朱嘉穎（2006，6 月）。《尋找教師專業發展的模式：借調教師計劃的效果》。論文發表於「學校改進與夥伴協作」兩岸三地研討會，香港中文大學，香港。

- 湯才偉 (2004a)。《利用照片提高學生觀察能力的理論和實踐》(學校教育改革系列之 14)。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 湯才偉 (2004b)。《集體備課和觀課與學校改進的關係》(學校教育改革系列之 15)。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 趙志成 (2003)。《優質學校計劃：學校改進的知識基礎》(學校教育改革系列之 10)。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 操太聖、盧乃桂 (2007)。《伙伴協作與教師賦權——教師專業發展新視角》。北京：教育科學出版社。
- 盧乃桂 (2007)。〈能動者的思索——香港學校改進協作模式的再造與更新〉。《教育發展研究》，第 12B 期，頁 1-9。
- 盧乃桂、張佳偉 (2009)。〈院校協作下學校改進原因與功能探析〉。《中國教育學刊》，第 1 期，頁 34-37。
- 鍾亞妮 (2007)。《大學—學校協作情境下的教師學習：香港與北京的個案研究》(未出版之哲學博士論文)。香港中文大學，香港。
- Badali, S. J., & Housego, B. E. (2000). Teachers' secondment experience. *The Alberta Journal of Educational Research*, 46(4), 327-345.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Curry, M. (2008). Critical friends groups: The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Record*, 110(4), 733-774.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Fisler, J. L., & Firestone, W. A. (2006). Teacher learning in a school-university partnership: Exploring the role of social trust and teaching efficacy beliefs. *Teachers College Record*, 108(6), 1155-1185.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Hopfenberg, W. S., Levin, H. M., & Associates. (1993). *The Accelerated Schools: Resource guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nelson, T. (2004). Editor's introduction: Sociocultural dimensions in teacher learning. *Teacher Education Quarterly*, 31(2), 3-5.

- Pang, K. K. Y., Kong, C. K., Ho, J. W. C., Wong, R. F. S., & Wong, W. M. S. (2008). *Collaboration and mutual learning between school teachers and school development officers in an attachment experience* (School Education Reform Series No. 49). Hong Kong: Faculty of Education of The Chinese University of Hong Kong; Hong Kong Institute of Educational Research.
- Roth, W.-M., & Lee, Y.-J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232.
- Roth, W.-M., & Tobin, K. G. (2002). *At the elbow of another: Learning to teach by coteaching*. New York, NY: Peter Lang.
- Shaffer, D. W. (2004). Pedagogical praxis: The professions as models for postindustrial education. *Teachers College Record*, 106(7), 1401–1421.
- Tappan, M. B. (2006). Reframing internalized oppression and internalized domination: From the psychological to the sociocultural. *Teachers College Record*, 108(10), 2115–2144.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (Trans. & Ed.). (1981). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Yee, S. M. L. (1990). *Careers in the classroom: When teaching is more than a job*. New York, NY: Teachers College Press.

The Meaning of the Change Agents' Action: An Exploration of Its Impact on Capacity Enhancement for School Improvement

Leslie N. K. LO & Beatrice B. Y. HO

Abstract

School improvement warrants a complex series of activities with clear objectives. The success of school improvement depends on the ability of change agents to enhance the capacity of client schools with creative energy and an attitude that ensures mutual benefits. This article depicts the work of the Quality School Improvement Project from the perspective of Vygotsky's activity theory. By focusing on the dynamics generated from an "activity triangle," the discussion explores the roles and functions of active change agents in the school improvement endeavor, i.e., School Development Officers and seconded teachers. The experience of change agents suggests that school improvement is a kind of mediated learning activity that stretches the change capacity of all participants.

Keywords: school improvement; Hong Kong education; education reform; university-school partnership