本文為未定稿，請勿引用

第四屆兩岸四地「學校改進與夥伴協作」學術研討會

# 能動者工作的延續力：學校改進的啟動與更新

盧乃桂、何碧愉

香港中文大學

## 摘要

學校改進工作是一項牽涉多個層面的互動與持續發展的複雜工程，能動者的能動性及其工作的延續力是提升學校整體發展能量的關鍵。本文以「活動理論」中的「活動三角形式」為基礎，就香港「優質學校改進計劃」為個案，探討與學校改進計劃工作有關的兩種延續力：計劃自身發展的延續力，及其支援工作在學校裏所發揮的延續力。本文探討計劃如何配合教育環境和學校需要的改變而不斷蛻變與更新，從其持續發展之中展現延續力，並分析計劃的能動性如何在學校層面發揮作用和使學校的改進能量得以延續。本文發現，過去鮮為人探討的一些活動實踐元素，如計劃和學校的價值取向及角色分工，都在其工作的發展和更新產生積極的作用。

**關鍵詞：**學校改進、香港教育、大學與學校協作、延續性

## 一、導言

學校改進的目標，是提高學校整體的發展能量。從學校教育體制的宏觀視野瞰察，學校改進乃一系統性的改革計劃，試圖將改革理念注入學校的結構與運作，藉此影響學校教學育人的工作，對學生的學習和成長有所裨益。從學校組織的微觀視野檢析，學校改進在其日常運作中注入新元素，試圖改變原有的辦學思想和教學取向，藉此為教與學提供更多可行的途徑，讓學校師生的發展更加均衡和多元。

系統性的學校改進在北美發揚，至上世紀九十年代中葉始在華人社會（主要是在香港）落實和發展。香港特區政府、民間基金和教育團體投放於學校改進工作上的款項數以億元計。教育改革和課程改革的政策要求學校改變習以為常的管理和實踐方法，同時亦為高等院校和教育顧問機構創造了參與改革學校教育的機會。學校改進的場域曾熱鬧一時。各類改進計劃湧現，無論是綜合型或聚焦型，是到校支援或遙距啟迪，是逐步形成的改革策略或整套出售的改良方案，都可在新興的學校改進市場裏購得。

十年過去，現在還在學校改進場域中運作的大型計劃已寥寥可數。大多數的改進計劃皆曇花一現，在一兩期政府撥款消耗盡後便告結束。有些則靠以較熱門的改革課題向大型基金申請撥款而得以短暫維持。學校改進事業不再興旺，因為教育和課程改革已趨深化，學校的支援需

© 盧乃桂、何碧愉 2010 

要更反映教與學的分殊性和多元性，如學習動機、學習需要多樣化和教學情境變化和範式更新等。面對這種情景，改進計劃的延續是一種考驗，因為就算政府願意繼續資助，甚至參與學校改進工作（盧乃桂，2007），個別改進計劃仍需要有足夠的識見、信譽和能量才可以延續其工作。

本文的目的，是探討學校改進工作的延續現象，並嘗試回答一個問題：學校改進工作是依靠什麼來延續的？文章以香港一項大型的大學與學校協作的校本改進計劃——「優質學校改進計劃」（下稱「計劃」）——為探討對象，試圖從它的發展歷程辨認出影響其發展延續力的主要因素，並從其成員的實踐經驗中發現那些有助「計劃」的延續和更新的實際行動。本文採用「文化－歷史活動理論」（Cultural-historical activity theory；下簡稱「活動理論」）的分析框架，以「活動三角形式」為綱，通過闡釋其中部分元素和實踐環節之間的互動關係，來呈現「計劃」能動力的生成、延展和累積。協作式的校本改進工作，是大學派出的工作人員和學校成員互相學習及共同解決問題的活動。由於「計劃」成員和協作教師的背景、經驗和工作立場都是獨特的，故此他們在工作動機、考慮和取向上的差異常會考驗協作雙方的識見、能力和耐性。在他們共同建構「變革能動者」的身份時，學校改進便成為一種探索性的實驗；工作目標雖然明確，但改進工作應採用的理念和方法卻需要雙方在實踐過程中不斷探索才能有合意的結果。為了要清楚交代這個改進實驗對「計劃」和協作學校成員的意義及實驗的延續性問題，文中的分析將分為兩個主要部分：（1）「計劃」如何試圖保證它的改進工作質素和延續性；（2）個別協作學校如何看待「計劃」及其改進工作的延續情況。這兩個分析部分中，前者將貼近「活動三角形式」的視域進行討論，而後者（因個別學校的干預變數太多），將會在討論的適當位置引用「活動理論」的要旨以助解說。

本文的論點無疑受益於「活動理論」的啟迪，但亦建基於有關的中外文獻和「計劃」成員通過香港教育研究所出版的「學校教育改革系列」叢書。「計劃」成員的部分著作也在互聯網上流通。文章的實證分析資料，乃經過實地觀察及在不同時間對學校發展主任（2010 年共 5 人）及協作學校成員（2010 年，7 所學校共 11 人）所作的訪談紀錄，有謄本。

本文包括七個部分。第一部分是導言。第二部分回顧有關學校改進和它的延續性的文獻，並嘗試透過此回顧呈現學校改進的特徵及影響延續性的因素。第三部分介紹「活動三角形式」中的六個活動實踐元素及四個實踐環節之間的互動關係，尤關注其中三個元素（「社群」、「分工」和「規則」）在活動實踐過程中的作用。第四部分探討學校改進計劃的延續力，透過檢視學校發展計劃內部的各種活動，指出推動計劃持續投入「生產」活動和加強自身延續力的因素。第五部分以一些學校與支援機構進行協作的真實情景，介紹學校發展計劃的實踐工作如何實際影響學校的持續發展，以及支援人員如何協助學校建立有利學校改進的條件。第六部分闡述學校與學校之間如何透過組成龐大和多元的「實踐共同體」，互相推動和提升，整體產生鼓勵持續「生產」的動力。第七部分總結文中所陳述的分析，並強調「活動三角形式」的「社群—分工—規則」脈絡及各實踐環節的運行將影響能動者的「再生產」活動。

## 二、學校改進及其延續性

在有關文獻中，學校改進常被視為是教育改革的一種手段。因此，作為一個研究領域，學校改進的實踐性取向是明顯的。無論是「學校改進」應採用的研究視域，或是從「學校改進」所衍生的研究問題，都沾有濃厚的應用性色彩。有關學校改進的研究視域多在探討改進過程和

評核改進結果之間作選擇，有強調學校的組織如何為優化學生的學習而改變，也有檢視學校的改進策略如何能提高學生的學業成就（Hopkins & Reynolds, 2001；Hopkins, Ainscow, & West, 1994）。至於研究問題，有關學校改進的課題繁多，例如有專注發現改進動力的來源的（Calhoun & Joyce, 1998），也有探討學校的權力分佈和教師領導力如何影響其改進的（Harris, 2003；Muijs & Harris, 2006；張佳瑋、盧乃桂，2010），還有檢討學校變革策略的運用和作用的（Fullan, 1991；Mulford, 1998；Elmore, 2005）。

綜觀文獻，學校改進的目的，是提升學校作為變革中心的發展能量，借此強化學生的學習動機和能力。這種看法反映了西方學者經歷三十多年的研究和實踐為學校改進而作的又一修訂詮釋。在這個探索期間，學校改進研究的趨勢是由強調學校組織變革及學校成員對教育改革的支持逐漸演化為關注學校文化、教師能力及學生的學業成就。隨著英、美、澳等國的新自由主義政策將資源調撥及社群壓力的元素注入教育改革的行動中，學校改進的研究和實踐工作更增添了一個國家和市場主導的重要變數。例如，在美國的校區所推行的一些早期改革措施——課程標準、學生結業標準、課程的核心要求——都在「問責」（accountability）的大前提下左右學校的運作和決策（Desimone, 2002）。國家的介入，同時意味著政府在學校改進事業上的投資會增多。為了要協助學校改進，美國在九十年代便有 300 項學校改革計劃獲撥款進行學校改進。至 2002 年，該國至少有 6000 所學校接受了這類全校性的改進資助（Evans-Andris, 2010: 12, 14）。在「問責」漫延的氛圍中，學校改進的關注，漸轉移至改進的「產出」的問題上，即，以學生在公開考試所獲取的成績來代表他們的學業成就（如見，Fuller, Wright, Gesicki, & Kang, 2007；Borman & Newes, 2002; Slavin, 2002; May & Supovitz, 2006）。大家所關心的，已偏離了教育的教學育人的作用而聚焦於它提高學生的考試成績的功能。

有關學校改進的研究結果暫未能對這項龐大的教育工程的成效作出明確的評價和定論。研究者就不同變項的控制——如實踐時間的長度、課程裏不同的學科、變革模式影響校內運作的強度、改進策略應用的準確性——往往得出不同的評價結果和結論（Evans-Andris, 2010: 15）。不過，隨著專門資助學校改進工程的撥款逐漸減少，和一些改進模式無力彰顯其效能，學校與外界的改進服務機構的協作關係也開始出現倒退的現象。學校改進「市場」的繁華不再，無論是服務機構還是在學校裏司職改革的成員，都認真考慮延續性的問題。學校改進的何去何從也很快成為研究者的探討興趣了（Fullan, 2005; Datnow, 2005; Giles & Hargreaves, 2006）。

若從宏觀地理解學校改進，它是一種系統性實踐，其工作範圍涉及教育體制內的各類型學校，而工作是需要持續努力才能奏效的。學校改進的微觀視角則會關注校內各種結構和行動因素如何通過變革而有效和持續地達至其教育目標。在此，學生的學業成就始終是評鑒改進工作最重要的指標。總之，不論視角和觀點的寬廣旨趣，學校改進的延續性在新的發展情勢中已漸成為大家關注的課題了。

本文討論的學校改進工作，是在大學和學校協作的情況下進行的。通過外力引進的改進工作，比學校自行設計和執行的改進計劃更為複雜，因為負責有關工作的人不只是校內的成員，還涉外來的專業人士。協作雙方在改進理念、期望、策略和行動取向上都會有差異。如果這些差異不能及早處理，改進工作將舉步維艱，更遑論成效了。其實，有關協作問題的討論隨著學校改進事業的興旺而生，所包括的課題由協作計劃的發展歷程（McDonald, Hatch, Kirby, Ames, Haynes, & Joyner, 1999）到學校與大學協作的共同目標（Castle, 1997），由內外協作的意義（Fullan, 1999）到協作的具體策略（Osguthorpe & Patterson, 1998），皆從多維視角為協作雙方提供思考的

途徑。

在眾多闡釋和建議中，Goodlad 所提出的「共生關係」概念（symbiotic relations）或許最能為學校和大學的協作提供一個思考基礎。Goodlad 認為，學校和大學的協作是一種「共生」的夥伴關係，以雙方的共同興趣來連接其私利而生成的。雙方私利的追求和機構間的差異，固然會使關係出現矛盾。不過，雙方的私利也會有重疊之處的，而協作的機會和具體的方案往往就由這些重疊的私利衍生的。在協作中，雙方同時是自私的和無私的，因為他們要設法達成共同的目標（Goodlad, 1988: 23-24）。Goodlad 的「共生關係」所給我們的啟示，是「共生關係」的基礎不只是靠崇高的教育價值和理念凝聚，還要依賴協作雙方能洞悉對方的期望和需要，從而辨清重疊的私利，並將其轉化為共用的改進興趣，讓改進工作能順利展開，甚至長期延續。

一般的學校與大學的協作關係不能持久。美國一項研究結果（校數=400）顯示，有三分之一的學校會在三年內和改進工作機構終止協作關係，而只有 35%的學校能將改進工作帶來的改變制度化（Taylor, 2005, 載 Evans-Andris, 2010: 16）。在香港，因為政府的學校改進的資助政策只容許支援工作在極短的期限內完成，學校與大學的協作關係也很快便要終結。無怪在有關延續性的文獻中，政府的資助意向肯定是持續改進工作的其中一個決定性因素。

最近，有關學校改進工作延續性的有利因素清單也陸續出現。Evans-Andris 經過實證研究，提出一個探討延續性的模式，內含五個主要元素：（1）國家的基本建設條件（state infrastructure）；（2）校區的支援；（3）學校領導；（4）教師的投入；及（5）意識到的和真實的益處（2010: 19-21）[1]。經研究者的解釋，國家的基本建設條件包括政府對變革的憧憬及它如何能利用政策、資源及宏觀策略來促進學校改進的發展。校區的支援是指地方教育部門行使其領導力和組織能力去協助學校設立有效的預算、人事和教學機制和程序，及建構跨校的互動和資訊共用網路。學校領導不只是指校長和主要成員能帶領學校持續變革，還反映校內的領導權責是集中於少數人手裏還是遍佈各階層和崗位的。教師投入一方面顯示他們參與改進工作的意欲，而另一方面還反映有關教師專業發展活動的功效，即，活動能否讓教師在教與學的思考和行動方面有所改進。改進的益處不僅是指學生學業成就上的進步（如考試成績的提升），還包括學校成員能採用創新的思維和方法，讓其氛圍、教與學、師生關係等方面有所改進。

影響學校改進工作的延續性的因素實在很多。綜合上述，這些因素都和政府的支援、學校領導的能力和策略、學校成員的投入程度和協作雙方的質素有密切關係。延續性假定學校改進工作所採用的改革方案和方法是能植根於學校環境中，尤其是能長期地影響其教與學的運作（Desimone, 2002; Giles & Hargreaves, 2006）。其實，協作情境中的變數不可悉數，確非一般的因素和條件清單所能涵蓋。因為每所學校有其獨特的歷史背景、生源的現實和發展能量的約制，所以學校在協作改進中的準備性和投入度也受著不少情境性因素的影響。改進工作的現實，更進一步說明探討延續學校改進工作的複雜性和研究工作情境和過程的必要性。

誠然，有關學校改進延續性的模式可引領全盤思考，但難有具體的洞悉；因素和條件清單有助於規劃和操作上的盤點，但難帶動整體的反思；過程研究可增強情境性的闡釋力，但對學校改進難有概括的說明。學校改進是實際的工作，故有關其延續性的探討亦應認真考慮變革能動者從實踐現場所分享的心得。經過多年的經驗累積（為有特殊教育需要的學生提供改進服

[1] 五個元素在原文中為：state infrastructure; district support; school leadership; faculty commitment; gains-perceived and real。

務），Adelman 和 Taylor 提出一系列有關延續性的建議（Adelman & Taylor, 2003）。他們認為，個別改進計劃應考慮它在改革大環境的位置，當它的工作能帶來系統性改革，它的延續力便會相繼增強（pp. 9-10）；為建構共同願景和爭取政府教育部門的支持，改進計劃的宗旨和重要工作取向應盡早闡明；及早建立管治、操作、資源分配和協調機制，及訂定有關工作標準、評估和問責的程序；關注變革過程中不同階段的特性，由計劃的啟動、初步實踐、制度化至演化更新都要在工作上有因時制宜的配合。在 Adelman 和 Taylor 的建議中，有兩項忠告或許對關心具體計劃的延續性的人有特殊的啟示：（1）避免把改進計劃看成一次性的工作，因為這種狹隘的視角只會壓抑才智的發揮而導致短視的工作策略（pp. 10-11）；（2）維持計劃成員的工作和生計是延續改進計劃的最難令人信服的理由，故應考慮計劃究竟能為學校和社群的持份者帶來什麼長久的益處（pp. 2-3）。

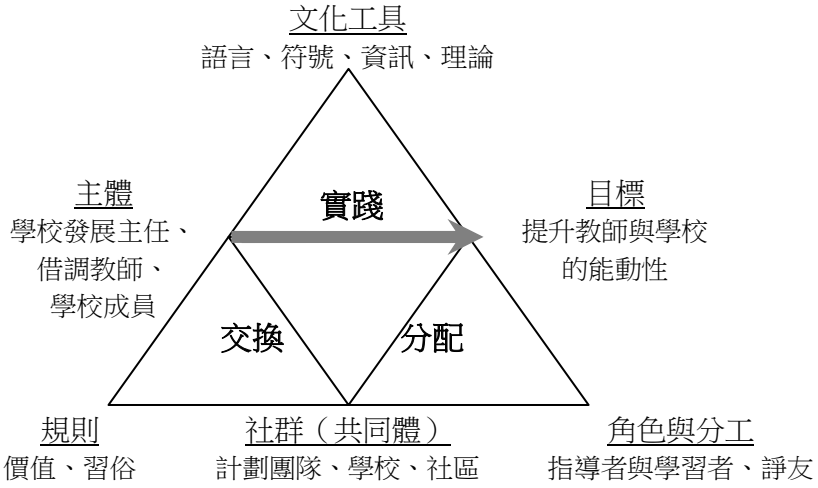
作為一個學術探討範疇，學校與大學協作的改進工作已成為越來越多學者的研究興趣，以它作為博士論文研究課題者亦不乏人（如見，操太聖，2003；鍾亞妮，2007；張佳瑋，2009）。最近，學者除了關注學校改進對學生的學業成就的影響外，還將學生的學習動機納入學校改進的研究領域中（McCaslin, 2008; McCaslin & Burross, 2008）。隨著學校教育改革重點的轉移——由體制、組織、教與學而至學生的學習需要（Dalin, 2004）——學校改進的工作和研究路向亦會更貼近學生的學習和發展了。

## 三、「活動理論」及學校改進的延續性

綜觀以上有關學校改進計劃的延續性的文獻，我們可以識別出一系列影響改進計劃的延續力的因素、發展構思和策略。但卻未能有效地解釋改進計劃為何會不斷延續。本文嘗試借助「活動理論」的分析框架，摘取其中要義，以描述和解釋香港「優質學校改進計劃」（以下簡稱「計劃」）的延續歷程。討論將圍繞能動者在學校改進過程中參與「計劃」的學校成員的互動情境。「活動理論」演變至今，通常以「活動三角形式」（activity triangle）說明。[2]

[2] 「文化－歷史活動理論」曾被稱為蠻牆內「最為人保守的秘密」（Roth & Lee, 2007）。該理論由 Vygotsky（1978）提出，由 Engeström（1987）、Leont'ev（1978）、Luria（1981）、Wertsch （1998）及 Roth （2006）等發揚，至今已漸受教育研究者重視。「文化－歷史活動理論」相信人類每個有意識的活動都是在獨特的情境中發生的，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，因此所進行的活動也會循著這些經驗的文化和歷史脈絡而展開。文章所採用的「活動三角形式」（圖一）在不同的研究領域已成為一些注重「實踐」的學者所採用的分析架構，這可能是它能全面和詳細地解說「實踐」過程的各種元素和關係有關（如見，Nummijoki, J., & Engeström, 2010；Worthen， 2008；Prenker, 2006）。在教育的範疇裏，「活動三角形式」亦見於各式各樣的「實踐」分析中，如有關組織變革的（Barab, Schatz, & Schekler, 2004）；外來能動者的角色（Kilpatrick, Gallagher, & Carlisle, 2010）；設計建構學習環境的（Jonassen & Rohrer-Murphy，1999）；協作行動研究和教師改變的（Feldman & Weiss, 2010）。以上的各類研究，亦為本文採用「活動三角形式」為分析視域提供理據。

圖一：活動三角形式




「活動三角形式」由 Engeström 於 1987 年提出，其中包含了六個元素：主體、目標、工具、社群、分工、規則。各元素所代表的人、物、群體和他們在活動中所扮演的角色及約制行動的規則，皆在圖一中列出。例如圖一中的「主體」可以是「計劃」的成員，亦可以是參與「計劃」的學校師生。他們都是進行改進活動的能動者。有關這些元素之間的互相關係，作者在另文有較詳細的交代（盧乃桂、何碧愉，2010）。簡略地，學校改進的運作可以作如下的理解：

能動者（主體）運用各種方法和工具（如人、理念、設計、語言和符號）試圖改變學校某些現狀以達成改進工作的目標（提升學校發展能量）。學校改進工作是一個實踐的過程。在這過程中，能動者的質素和他們之間的互動至關重要。能動者的質素是指他們的基本認知能力、解決問題能力、應變能力和參與改進工作的意願。能動者之間的互動不單指互動的頻率和協作的密度，還取決於他們在工作過程中能否互相學習、取長補短，不斷地伸展其認知和思維能力（盧乃桂、何碧愉，2010：4）。改進工作的成果可循「活動三角形式」的數個途徑被分配、交換和消耗（Roth & Lee, 2007: 199-200）。改進工作的成果可以在「社群」中，即「計劃團隊」、協作學校的群體乃至校外社區中分配。它也可以如產品般被參與實踐的能動者和受眾吸納和消耗，更可以在能動者和社群之間產生一種交換關係。就有關的社群而言，能動者的工作成果是一種新的資源，讓隨之而來的工作能納用之；在通過社群中的工作成果分配和資源分享，能動者也能獲取他人所開創的資源（盧乃桂、何碧愉，2010：3），應用於新一輪的改進工作中。若這種運作循環不息，其中的分配、交換和消耗等環節處理得宜，整個「計劃」的生產能動力便可通過不斷更新，讓其策動的活動系統在更高的臺階上持續運行。

作為一個大學和學校協作的校本改進工作計劃，「計劃」一方面要理順一己的內部運作，為其團隊成員提供適當的物質和精神資源，使能動力能持續和更新。另一方面，「計劃」的能動力亦要靠協作學校所能提供的資源配合才能得以發揮。在校本改進工作的設計和實踐上，「計劃」成員需要考慮他們的「角色」和「分工」，所面對的「社群」的組合和本質，及存在於「計劃」和協作學校結構中的「規則」，即，其價值取向、行事習慣和行為規範。若要明白「計劃」的延續性，則需要瞭解它的成員的能動力如何在「分工」的支配和「規則」的約束下，在個人和「社群」的互動關係中進行改進工作。如前述，「活動三角形式」包含六個元素（主體、目標、工具、社群、分工和規則）。前三者在改進工作的位置和功能在他處（盧乃桂、何碧愉，2010）已有討論，在此特專注陳述「社群」、「分工」和「規則」（圖一底部的三項）在改進工作中的作用。另

外，「活動三角形式」中的四個有關實踐的概念——「生產」、「消耗」、「分配」、「交換」——亦需要說明，因為這些概念能同時代表能動力的運作狀態和運行途徑（下詳）。

## 1. 「社群」、「分工」、「規則」

「社群」是校本改進工作之本，也是它的設計和實踐的依歸。就「計劃」的內部運作而言，它的團隊成員（學校發展主任、借調教師、後勤支援人員、參與工作的大學教職員、管理委員會成員），都屬於「計劃」的內部「社群」。至於「計劃」的外在「社群」的界定，可以說是更複雜和多變，要視乎它與協作學校所訂定的工作目標和性質、及雙方成員的工作關係。本來，「計劃」的目標既然是提升學校的發展能量，改進工作所涉的「社群」應是協作學校的所有師生，以至學校所屬的社區。不過，為了要讓「社群」的概念能在以下的討論中更有條理地展現，文中所涉的外在「社群」是（微觀地）指協作學校中有直接參與「計劃」工作的核心成員，和（宏觀地）協作學校的師生。

「社群」（community）所涉及的觀念既廣且繁，需配合一些指導原則始能闡明它在本文中的含義。這裏特引用「共同體」（community 的另一種譯法）的特徵和「利益共享」的原則說明之。「共同體」所強調的，是由「我」至「我們」的建構。它所關注的，是群體裏的個人如何能透過分享相似的價值和共同的情感經歷而與他人聯繫。這樣的聯繫，可以引至一種相互依存關係（interdependence）的產生；但聯繫是需要交往和參與延續的。「共同體」的成員會對這個群體有歸屬感、關心群體的利益、願意共同創造和共同負責。有謂其成員應存慷慨之心而不計算付出努力之後的回報。（Block, 2008: 3,11）

「共同體」有別於「組織」。「共同體」是建基於其成員的誠意，由成員的共有價值、信念和動機來維繫。「組織」則建基其成員之間的契約，而維繫它的是利害的計較和方便交換的安排。在「共同體」中，成員的關係靠規範、目的、價值和同儕感調節。在「組織」裏，成員的關係是在一個層級和角色分明的系統裏建構的（Sergiovanni, 1994: 4）。

「共同體」讓成員分享其興趣、追求和利益（Dewey, 1916: Ch.7）；它還讓他們分擔責任和義務，因為他們可以共同分享群體所獲得的利益。「利益共享」其實是衡量「共同體」存在價值的重要指標。由「共同體」所衍生的社會關係和交往方式是否真如上述般合意，其實是取決於它能否公正和合理地在成員間分配利益。「活動理論」所提出的兩個元素——「分工」和「規則」——能幫助闡明群體中的責任和利益的分配。

在「活動三角形式」的分析架構中，維繫能動者和「社群」之間的互動的，正是這種「分配」關係（見圖一）。作為一個「共同體」，「計劃」的成員需要有一定的「分工」才能有效地在個別的協作學校進行校本改進工作。因為每所協作學校有其獨特的需要，因此「計劃」的成員亦要按照其專長和興趣，進入不同的學校教育情境開展工作。這些「計劃」成員與協作學校參與改進工作的教師會逐漸發展較小的「實踐共同體」（community of practice），因為在學校改進的大前提下，「計劃」與學校的協作是要靠雙方的成員訂立新的實踐目標和運用適合學校獨特環境的工具及專門知識，才能有效地完成任務。個別「實踐共同體」的更新和回饋也能讓「計劃」在香港教育界成為一個獨特的「實踐共同體」。無論其組合的大小，「實踐共同體」是原有的「共同體」的一個整合的組成部分，兩者相互依存（Roth, 2008: 182）。「實踐共同體」的出現，其實

反映原有的「共同體」的活動趨向分殊，故產生了不同形式的「分工」。就因為這些「實踐共同體」會在各種實踐活動發展更多專門的知識和技能，故此我們可以假定，在作為「共同體」的「計劃」裏，知識和技能是專門和多樣的。「實踐共同體」雖然有其獨特的工作目標、工具和方法，但它們工作的取向仍應是以大群體（「計劃」）的福利為依歸的。

作為一個「共同體」，「計劃」裏的利益「分配」亦可以用「活動理論」中的其中兩個元素——「分工」和「規則」——來理解。在「計劃」的「社群」裏，「分工」包含著「角色」和「分工」的意思。不同的「計劃」 成員在其整體的工作規劃和執行上扮演著不同的「角色」：統籌性的領導者角色；執行性的改進實踐者角色；協調性的後勤支援者角色。「計劃」成員與協作學校教師的角色，亦時常出現相互交替的指導者和學習者角色。「計劃」成員之間有一定的「分工」，而這些「分工」與他們所扮演的角色有密切的關係。例如，領導者雖然也會進入學校開展改進工作，但其工作亦會聚焦於開拓資源、學界關係、發展規劃和行政管理等方面。專門負責實踐改進工作的學校發展主任有時也會參與「計劃」的部分規劃和協調性工作。在「計劃」較為扁平的層級結構中[3]，上下級的層次並不分明，所以其中的「分工」也是依照個別學校的層次（中、小學）和工作的類別（面向整所學校或個別學科）而釐定的。從利益「分配」的角度觀之，「角色」的考慮包含「計劃」成員所負擔的責任的輕重和他們所擁有的知識和技能對改進工作所產生的影響。「分工」則是指成員所分擔的任務的類別，及這些任務與工作核心的距離。換言之，某些成員在一項工作所分擔的責任越重，所擁有的知識和技能對該項工作越適切和重要，而他們又是工作進行的主要動力，那他們獲取的利益便越多。這裏所指的利益並非物質的報酬，而是有助於他們延續和增強能動力的新觀念、經驗證的知識、新開發的技能、工作所帶來的滿足感和信心及「計劃」和協作學校的其他成員所賦予的信任。這些利益對他們在「實踐共同體」裏的地位和聲望都有正面的影響。

至於「規則」與「分配」之間的關係，我們以「社群」作為一仲介元素，循「規則」和「社群」的交互作用來說明。據「活動理論」的解釋，「規則」代表「社群」的價值、規範和習俗。「規則」的字面意思是要大家遵守的規章、條例，強制性明顯而旨在控制。這對官僚機構和較大型的工商組織較為適用。在從事學校改進工作的「社群」裏，「規則」是經過長期運作而滋生的。它既承載「社群」的集體價值，亦約束它的成員的個人行為。「規則」為「社群」的行動設下規範，也為它的事物決定和行事方式提供理據。從「計劃」的角度觀之，「規則」包含「目標一致、賦權承責、發揮所長」的主導原則；「人皆有學習的能力和躍進的潛能」的信念；「增強教師發展能量，建構學校團隊文化和學習型組織」的工作取向（趙志成，2003a）。「計劃」著重團隊建設，關注學校發展主任和借調教師如何能凝聚團隊的能量，因此「共同體」中雖然有閱歷豐富的資深學校發展主任，但「計劃」的「習俗」是不刻意突顯個人的成就而是為提升團隊的能動力創造機會。按照這種「習俗」，「計劃」的個別成員欲藉一已的表現以獲取更多利益的動因似乎不大。「計劃」的另一「習俗」是它的「無責難文化」（no blame culture），即，就算工作結果不盡如意，有關成員亦不會遭人責備或非議。這種處事態度，讓「計劃」成員能有信心檢視情勢而採取應變行動（盧乃桂、何碧愉，2010：10）。「計劃」的「規則」傾向人本、開放和整合。這些「規則」對延續它的工作取向和更新固有的觀念是有一定影響的。

大學與學校的協作為「計劃」的「規則」增加了複雜的變數，因為在協作的情境中，「計劃」

[3] 「計劃」的主管是一位全職執行總監，向「計劃」的管理委員會負責，上設一位兼任的總監（大學教授，負責與大學溝通）；大部分成員是專門進行校本改進工作的學校發展主任（多為全職）、借調教師（部分時間兼任）和負責後勤工作的支援人員（全職）。

的「規則」和學校的「規則」是並存的和需要適當地調節的（Wilson, 2004）。大學與學校是兩類不同的教育機構。「計劃」是大學裏的發展和研究單位，其「規則」也反映了大學崇尚自主探索、試驗求知的精神。與它協作的學校是層級較為分明、選拔和社化學生的責任較為繁重的組織，所以其「規則」也會是基於效率、控制和成績而衍生的。這裏需要指出的是，學校並非沒有崇高的教學育人的價值，或所維護的都是工具性規範，而是學校在緩和價值（如，學生的全人發展）和效能（如，學生考試成績）之間的張力的工作遠比大學艱巨。「計劃」和學校成員在「規則」上的協調，需要建立在互相信任的基礎上，還有賴雙方能以互諒互讓的態度進行改進工作。至於協作所獲取的「利益的分配」，學校成員會應個別學校的不同組織文化而獲益；在協作的「實踐共同體」中（含協作學校和「計劃」的有關成員），「利益分配」所得的，應該仍是專業上的進步和工作所帶來的滿足感及信心。「利益分配」得宜，將能提升各方面的能動力，從而增強「實踐共同體」的延續性。

## 2. 活動實踐中的「生產」、「消耗」、「分配」、「交換」

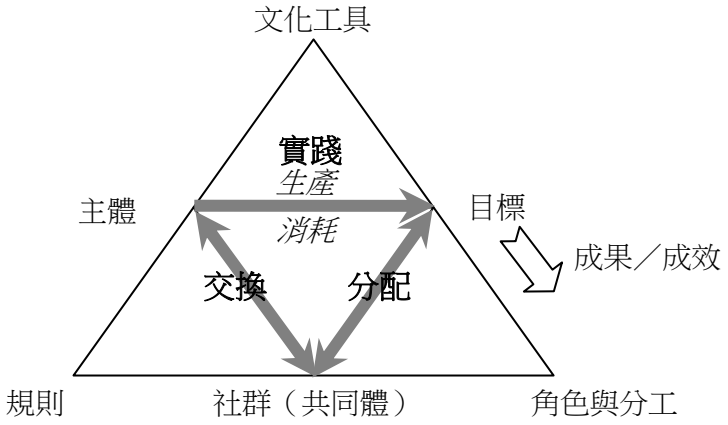
在活動實踐中，有四個互相連結的概念——「生產」、「消耗」、「分配」、「交換」——都影響著上述的六個元素（主體、目標、工具、社群、分工、規則）所能產生的作用。上文描述「分配」對「社群」的運作的影響便是一例。這四個概念其實是活動實踐的環節；若採用 Marx 的觀點，實踐始於「生產」，終於「消耗」，其間是「分配」和「交換」（Marx, 1973 載 Roth, 2004: 4）。Marx 相信「生產」創造目標，以滿足某些需要；「分配」將達至「目標」所得的成果按照社會規律分成大小不同的部分然後分配給個人；「交換」 是讓不同的人按個別需要把所獲得的一份細分；「消耗」將「生產」所得到的成果抽離於社際活動，使它成為滿足個別需要的「產物」（同上）。

在活動的實踐中，「主體」運用各種工具試圖改變某些現狀以達成活動的目標。這是一種生產性的過程，也是一個行動目標明確的過程，而活動的成果應能為「社群」整體帶來利益。在活動實踐的過程中，「生產」和「消耗」是共存的，不過是兩個對立的概念。例如，能動者投入其精力和時間，通過互動和協作，試圖達至目標。這是進行「生產」的活動。與此同時，能動者的能量和時間亦因此而在「生產」活動中被「消耗」。「生產」和「消耗」是活動實踐過程中的兩面，其關係是辯證的而互相影響的。

在活動實踐的四個環節中，「生產」是最重要的，也是和活動的延續性關係最密切的，因為若沒有「生產」，便沒有活動成果，更談不上如何將成果「分配」、「交換」和「消耗」。「生產」始於能動者改變某些現狀的欲望，經歷活動目標的確立、工具的選取和能力的伸展[4]。其具體任務將在達成目標時完成。「生產」活動並不會因為某個具體的「生產」任務完成而中斷。若具體的「生產」成果能按「社群」的「規則」和「分工」合理地被「分配」和「交換」，「生產」活動是可以循著圖二箭頭所示的途徑，循環再生，創造新的活動目標和行動機會。

[4] 在活動實踐中，目標的達成不會一蹴而就，要靠能動者在「臨近發展區」通過學習而不斷伸展其能力，將一已的能動力推至更高層次，才可以達至既定的目標。「臨近發展區」由 Vygotsky 提出，原意是按「實際發展水平與潛在發展水平之間的距離」。若學員能在導師的幫助和文化工具的調節下伸展其認知和思維能力，則更有機會達至目標（見 Vygotsky, 1978: p.85；盧乃桂、何碧愉，2010：4-5）。

圖二：活動實踐四個環節的關係




作為一個「實踐共同體」,「計劃」的主要工作是確立活動目標，設計和統籌在個別學校的工作任務及運用各類人才和「工具」以達成目標。在這個「生產」過程中,「計劃」會按照其成員的專長和意向進行分工，既容許成員就學校的發展實況執行任務，不限制其行動（如，與協作教師的溝通方式、訪校次數、輔助材料的使用方法等），亦不規定他們所採用的活動形式（如，必須要有學校高層參與活動、有定期會談、有小組討論，等）。「計劃」所關注的，是它的成員所執行的「生產」任務能否反映其核心價值和主導原則。當然,「計劃」還關注「生產」的成果和效應。「計劃」成員在「生產」過程所獲取的成果和新的洞悉，以至所遇到的疑難，常會在每星期舉行的例會中分享。

在「計劃」的活動實踐中,「生產」不只是一個行動目標明確（purposive）的過程，它還要是一種有意義（purposeful）的工作。「計劃」工作的意義，除了是基於較崇高的教育價值和改進憧憬外，還建構於一種認知之上：學校改進是因良好的集體動機而生，故亦應以整體的福利為行動的意義的基礎。據此,「生產」若有成效,「計劃」在「生產」的創造過程中，也不斷地「再生產」一己的結構、價值和規範。這裏所指的「再生產」（reproduce）不同於「複製」（duplicate），也有別於馬克思主義理論的「階級結構和支配階級文化的再生產」（Roth, 2004: 5）。「計劃」需要再生產的，是那些曾經歷考驗的核心價值及經過驗證的行事規範。就因為每個改進工作情境都是獨特的和不能「複製」的，所以「計劃」的「再生產」會因為新的觀念和發現而要求它不斷地做出認知和策略上的調節。「計劃」的延續性，亦有賴能掌握「再生產」所帶來的機遇。

「計劃」的「生產」和「再生產」的機會，一定程度上是取決於「分配」和「交換」這兩個實踐環節所產生的作用。「分配」在上文已有論及，論點多涉利益的分配，例如，工作成果的「分配」會按各成員的「分工」和「社群」的規則釐定，因此這種「分殊的分配」（differential distribution）是不均等的。這種純從「利益」的角度理解「分配」的看法，是把「分配」視為「活動三角形式」裏的一個子系統（subsystem），即在圖一的右下方的三角形作為它的活動範疇（如見， Wilson, 2004）。在此,「分配」涉及「目標」（所得的利益）、「分工」（成員的工作的輕重）和「社群」（各「共同體」成員按「分工」不均等的分配利益）之間的互動。這種把「分配」視作子系統內部的運作並沒有處理兩個問題：（1）「社群」所獲取的利益對它整體的持續發展有何作用？（2）利益被「分配」後是否就算被「消耗」了呢？

「分配」的功能可以從另一個角度理解。若我們不將「分配」視為一子系統，而是如圖二

所示的一種聯繫關係（即「分配」是沿著圖二中連接「目標」和「社群」的軸線運行的），那以上的問題（1）利益對「社群」整體的持續發展的作用，是必須探討的。不然的話，「利益分配」只是為了滿足個別成員的欲望，而不關注活動的延續和更新。在「利益分配」的事情上，「計劃」一貫關注整體利益多於個人成就。它採用「分配」視角，是從整體利益出發，將「分配」視為持續提升整體能量的手段。從活動目標達至起，「計劃」便將各成員的工作成果和洞悉所得儲存於其資料庫中備用，開放給大家取用，讓新一輪的改進工作能有大量「工具」應用。這些成果有行動方案、優質實踐描述、評估工具和適用於各類工作情境的輔助材料。為了使成果更能滿足協作學校的群體的需要，「計劃」更刻意地在這個延展的「共同體」中建立學習社群和「示範學校」，讓來自不同學校的教師能聚首一堂，按照其不同的改進需要而學習。這些由「計劃」刻意建構的「分配」活動，既能提升成員（包括協作學校教師）的能動力，又能增強其自身的延續力。

至於第二個有關「分配」的問題——利益被分配後何去何從——我們仍可以用「分配」作為一子系統或一種聯繫關係的兩個不同視角作考慮。在「分配」的子系統裏，工作成果按「分工」情況被分配了，「社群」的成員會根據一己的需要而用之，有保存備用，也有將之消耗。在這種情況下，工作成果就如產品。一些成員獲取成果後認為會對以後的工作有用，便把它保存起來，留待在適當時機使用。另一些成員（多是距離改進工作的核心較遠的受眾）會在成果分享後獲取了新知；他們再與「社群」內的「實踐共同體」沒有延續性關係，於是成果便算完全被消耗了。這種理解，是將「社群」內的成員劃分成不同類型，「計劃」包括：直接從事校本改進工作的學校發展主任及協作學校的核心教師（兩者屬「實踐共同體」成員）；和在協作學校工作的成員（屬「大社群」成員，即上述的「受眾」）。以上所提及的「消耗」，在「計劃」所舉辦的大型活動中最常見得；其中最具規模的大型活動要算是「計劃」每年都要舉辦的「教師發展日」）。參與「教師發展日」的多是各協作學校的教師。他們參與「計劃」工作的程度各異，卻會從「教師發展日」的節目中分享各式各樣的工作成果。這些教師如何應用所獲取的成果，「計劃」不得而知，也不會將他們因分享而產生的能動力計算在其持續發展的規劃中，故此，這類活動的結果算是一種「消耗」。

不過，我們可以假定，「計劃」的學校發展主任和參與其核心工作的協作學校教師將在獲取成果後，既會消耗部分成果，亦會設法將剩餘部分轉投新的「生產」，或考慮把成果作為新的「工具」使用，或循「活動三角形式」的其他途徑（如「交換」）用之。他們的做法，其實是體現了「生產」活動的延續性和循環再生的可能性。人的「生產」活動成果的作用不止於「分配」。如圖二的相向箭頭所示，「生產」的成果可循各種途徑持續地影響著「計劃」的實踐活動，如「社群」通過成果分享對目標的回饋，或通過在「社群」的分享和所得到的回饋，能動者會重新釐定工作目標，開展新的「生產」活動。

無論是知識的分享或是意見的回饋，我們都可以把它看成為一種「交換」。作為「活動理論」的一個主要概念，「交換」在活動實踐中的地位是重要的，因為它從實踐開始便影響「生產」，至事成後，也影響「分配」。通過「社群」更會帶動改進觀念和活動的更新。「交換」對「生產」的影響，可從「社群」內的「分工」情況理解。在「生產」過程中，不同的能動者會利用各種「工具」進行工作以求達至目標；但在較複雜的協作中，沒有能動者能做所有的事，所以便會有「分工」的情況出現。在「計劃」內，改進工作是一方面要靠直接推行校本改進工作的學校發展主任和協作教師合力完成任務，而另一方面，還要靠「計劃」的專責後勤的成員來支援。改進工作所需的大部分物質「工具」是由後勤成員所收集、整理、編制、分配以至運送的。若

我們細察以上兩方面的工作，則不難發現兩者其實代表兩個獨立的「生產」過程。到適當的時機，兩者的實踐目標結合 ──後勤成員成功地製作和分配適當的「工具」（目標 A），讓在前線工作的學校發展主任和協作教師使用並達成目標（目標 B）——整體的工作目標便能達成。在此，製作「工具」和支援工作的後勤成員和直接進行校本工作的前線成員之間的關係其實是一種「交換」關係。兩者皆有其實踐目標，通過「交換」，大家便能有足夠的理由在「社群」裏分享工作的成果。這種「交換」關係處理得宜，「生產」便能順暢，而其後的「利益分配」亦是理所當然的。這種看法，是將「生產」的過程和工作成果引申至「分配」的子系統裏，再強化「社群」的「利益分配」的理據。

從「社群」整體的利益出發，活動實踐的各種「交換」，無論是個人與個人或個人與集體之間的「交換」，都應以達至整體的目標為依據——Leont'ev 所描繪的部落的搜獵行動目標是動物[5]；商業機構的工作目標是增加利潤；「計劃」的實踐目標是提升學校的發展能量。作為「社群」，部落、商業機構和「計劃」裏的成員都會根據不同的原因而進行某些「交換」。

若我們以「交換」作為「活動三角形式」的一個子系統的角度理解（圖一的左下方的三角形），「社群」成員之間的頻密和多樣的「交換」既有個人的理由，亦會根據「社群」的「規則」中的邏輯而進行的。在 Leont'ev 的部落裏，負責搜獵的成員（男性）會以從「分配」獲取回來的獵物換取交配機會，以續後嗣。在商業機構中，負責市場推銷的成員會交換客戶資料做宣傳和推廣之用，以增利潤。在「計劃」裏，負責校本工作的學校發展主任會交換有關學校的見聞，以圖改進。這些「交換」，都應按他們所屬「社群」的價值、行為規範和習俗而進行。若各守「規則」，「社群」裏的交換便能合理並能增強各人的生產力。

換另一角度從「交換」作為「活動三角形式」的聯繫途徑考察其作用（圖二左下方的向箭頭所示），則不難發現能動者和「社群」之間的「交換」關係。這種「交換」關係，不再只是關注「社群」裏的成員是否及如何按「規則」交換一已的實踐所得，而是成員的工作成果及「社群」整體利益之間的互動關係。在這互動關係中，「社群」的整體目標便成為關係的仲介元素（Roth, 2008: 181）。部落需要食物才能生存；商業機構需要利潤才能維持；「計劃」需要成功的改進工作才能延續。能動者和「社群」之間的「交換」關係，是靠兩者為對方提供有利的條件：「社群」為能動者提供合適的「生產」機會和「工具」；能動者為「社群」提供工作成果。兩者之間的「交換」應以互惠為指導原則，及以達至整體的目標為己任。作為一個「實踐共同體」，「計劃」和它的成員之間的「交換」亦會大致循上述的互動邏輯進行。至於「計劃」在「交換」後如何啟動新的實踐活動，則需要看具體發展情況而定。這裏需要作進一步說明的，是「消耗」在「活動三角形式」的作用。綜合上文所述，Marx 認為「消耗」是實踐過程的終點，是「生產」結果被用以滿足個別需要（Marx, 1973, 載 Roth, 2004: 4）。同時，「消耗」也是活動實踐過程的一面，與「生產」有一種辯證關係。這是因為當人進行生產時，他的精力和時間亦會被「消耗」。當實踐的成果在「社群」裏被「分配」時，那些用來滿足個別成員的需要的成果便被「消耗」了，但也有些成果是會被保存備用的。這樣的描述給人的印象是「消耗」只是為了滿足個別的需要，顯示實踐的結束，對它的重新開始的影響不大。

[5] A. N. Leont'ev 的原始部落是描述活動實踐的四個主要環節：及「生產」、「分配」、「交換」和「消耗」的經典假想個案。其中有關「交換」的討論能刻劃「交換」的不同面貌。如：獵人與製造獵具者之間的「交換」，獵人用獵物與部落其他人做「交換」；獵物被食用時的「交換」角色，等（見 Leont'ev , 1978, 載 Roth, 2008）。

其實，「消耗」不代表實踐的徹底終結。可能因為是大家傾向於按「消耗」的字面意思作理解，所以常會忽略它的較隱蔽的含義。在「活動理論」中，「消耗」在某些情況下可以是一個獨立的「生產」過程（Roth, 2008: 181）。通過這個過程所達至的成果，又會到「社群」產生正面的作用。例如，部落裏的搜獵人會用各種「工具」切割獵物，一起食用和分享成功搜獵的滿足感。這是一個目標明確的實踐過程。搜獵人為了「消耗」獵物，便利用「工具」達至集體進食的目標。其後，「社群」會將獵物按「分工」和「規則」進行「分配」，成員之間也會將「分配」所得作「交換」，然後讓「社群」裏的其他人「消耗」食物，完成活動實踐的循環。這是一種以「消耗」為目標的「生產」。其結果是讓「社群」的成員獲得食物；因此，部落便可以延續下去。

在「計劃」的活動實踐中，我們也可以看到以「消耗」為實踐目標的「生產」。其中，「計劃」所舉辦的大型分享活動便是一個例子。大型分享活動——「教師發展日」——是「計劃」有意識地讓協作學校的有關成員（大社群）一起將各式各樣的工作成果「消耗」。這個「消耗」過程亦算是一個「生產」過程，因為「計劃」的學校發展主任、後勤支援人員和協作教師會有組織地利用「工具」——展品、分享材料、物質設施和組織方法——達至與大家分享的目標。經過「分配」和「交換」，工作成果最終亦是被「消耗」了。對「計劃」而言，這種為「消耗」而產生的結果應對達至整體的實踐目標是有正面的影響的。在這種「生產」過程中，分享會的籌備和現場工作，都會讓「計劃」的能動者有檢視一已的工作和進行反思的機會，因為如何在大家面前展示工作成果是需要經過深思熟慮的。保證會場運作順暢也會考驗後勤支援人員的組織和解難能力。若分享會能成功舉辦，「計劃」作為「實踐共同體」的聲譽亦會因而提高，增強其「品牌效應」。

不過，在「計劃」的工作中，這類為「消耗」而「生產」的情況並不多見。定期大型分享活動是為參加「計劃」 的學校而設；而由它舉辦的公聽會及不定期的大型研討會都是間歇性的活動。「計劃」重「生產」而不重「消耗」的行動取向，一方面反映了它不講究宣傳和公關的務實作風，而另一方面也說明其工作能歷久常新的原因。

## 3. 「活動理論」對探討延續性的啟示

本節嘗試理解「活動三角形式」中的六個元素——「主體」（能動者）、「目標」、「社群」、「分工」和「規則」——與四種連接這些元素的實踐環節（「生產」、「消耗」、「分配」、「交換」）之間的互動關係。通過探討「活動理論」的要素和多元視角，我們認為「活動理論」具足夠的兼容性和演繹的靈活性（interpretive flexibility）被納用為本文的分析視域。「活動理論」及其衍生的「活動三角形式」除了給予有關「計劃」活動實踐的討論一個適用的視域外，還對探究它的延續性有如下的啟示。

首先，能動者的身份是多樣的。「計劃」的能動性不只是指直接進行校本改進工作的學校發展主任、借調教師和協作學校的教師，而且還包括專責後勤服務的「計劃」成員，有時更可將參與工作的師生計算在內。故此，與「計劃」有關的能動者是多樣的，視乎每項不同工作的性質而組成，而他們之間的「分工」亦會因不同情況而有別。在下文有關「計劃」的討論中，能動者是指學校發展主任、借調教師和協作學校的教師。有關協作學校的討論中，能動者還包括在協作學校參與的師生。

第二，「社群」是複雜而多變的。文中的「社群」有三個層面的意思。與「計劃」的工作有直接關係的成員，組成一個核心「實踐共同體」，個別協作學校的成員組裝成一個「實踐共同體」；協作學校群組的成員組成一個「大社群」，與「計劃」直接關係的一個「實踐網路」。這種分層的認識，應有助於不同「社群」在文中的定位。

第三，「活動三角形式」中的所有元素都對活動實踐的認識同樣重要。一般採用「活動理論」為分析架構的討論傾向關注能動者（「主體」）如何利用「工具」達至實踐的「目標」（圖一中上位置的三角形中的活動），卻很少深入探討其餘三個元素，及「社群」、它內在的「分工」和它的「規則」，在活動實踐中所產生的作用。其實，人類的活動皆涉及他人，是社際的、是紮根於「社群」的行動。「社群」是能動者的來源，其「分工」是能動者工作的界定，其「規則」是能動者的行為規範。一般有關「分工」和「規則」的討論會視兩者為靜態的元素：能動者根據既定的「分工」情況來「分配」利益，依「規則」而行事。不過，「分工」和「規則」都是動態的元素。「分工」是按不同需要而變動，其合理性和適切性會直接影響活動實踐的質素。「規則」是「社群」的價值和習俗的統稱，既需建構，亦要更新。因為其穩定性和貫徹性會持續影響活動實踐的運作。就「計劃」的延續力而言，「規則」的影響至為深遠。

最後，「活動三角形式」中的「分配」和「交換」是為了新的「生產」能起動，以延續「社群」的活動實踐。「社群」裏的資源（尤其是「工具」）是否開放讓成員「分配」共用？工作的成果是否以「整體利益」為原則而作「分配」？成員之間和成員與「社群」之間的「交換」是否基於私利還是基於「整體利益」？這些都是和活動實踐能否邁進息息相關的問題。若「社群」中的「分配」合理，其成員能以「整體利益」為「分配」與「交換」之本，它重新起動「生產」的能量是毋庸置疑的。不過，這種能量是需要「社群」有策略地儲存的。在「分配」和「交換」的實踐環節中，「社群」會否有意識和有計劃地誘導大家將所得的成果投入新的「生產」過程，亦將影響其延續力。在「活動三角形式」中，「生產」和「消耗」是實踐的兩個方面。在兩者之間，選擇可以投入「再生產」的「社群」，將會更具備持續發展的有利條件。

## 四、學校改進計劃自身發展的延續力

香港發展大學與學校夥伴協作形式的大型支援計劃，至今已有超過十年的歷史。在這多年間發展出的支援計劃，在支援焦點上甚為多元化，當中有些計劃是以學校改進為前提提供整全式的支援，而有更多計劃是就著某些焦點範籌與教師協作，例如是就著某一學科，或就著某些教學策略或設計作深入的試驗與探討。這些支援計劃在規模上也有很大差異，有些是大規模地每年支援數十所學校，亦有些計劃是重點與數所學校進行協作，各適其式。

目前，在香港最具歷史與規模的綜合性學校改進計劃為「優質學校改進計劃」，為學校提供整全、互動、有機的專業支援，協助學校持續優化與發展。此計劃得到香港特別行政區教育局撥款資助，於 2004 年至 2011 年內為 241 所本地中、小學與特殊學校提供支援。這個計劃雖然於 2004 展開，但追本溯源，其實是扎根於一個已有十年發展歷史的學校改進專家團隊。同一系列的學校改進計劃早於 1998 年已告開展，首個計劃名為「香港躍進學校計劃」，由香港中文大學主持，此亦是香港首個以大學與學校夥伴協作形式進行的整全式學校改進計劃。而其後陸續發展出的一系列學校改進計劃，包括「優質學校計劃」、「優質學校行動計劃」，以至目前運作中的「優質學校改進計劃」，及其延伸計劃「優質學校改進計劃：學習差異支援」，雖然在名稱上

稍有不同，但均是由同一團隊主持及發展，一直抱持相同的核心理念和原則，是一脈相承學校改進計劃[6]。這一系列計劃已有超過十年的發展歷史，曾與之進行協作的中小學校校次更超過 400 所，此數目約佔香港所有中、小學的四成。有如此悠久的發展歷史、如此龐大的學校接觸面的學校改進計劃，在香港以至世界各地區均不多見。這一系列計劃如何能得以持續發展，並一直得到教育當局和學校支持，甚有探討的價值。本文即以這個計劃的經驗為本，和以「活動理論」的框架進行分析，探討計劃本質與其工作的延續力是如何構成。

教育當局於2004年設立「教育發展基金」，推行「校本專業支援計劃」，在當局原有的支援服務以外，為本地學校提供更多元化的專業支援服務，以提升學校的專業能量及優化教與學。「校本專業支援計劃」所提供的支援範疇包括校本課程發展、語文教學支援、內地與香港教師交流及協作計劃、大學－學校支援計劃、專業發展學校計劃，各範疇之下分別有多個對應不同焦點的發展項目。「優質學校改進計劃」正是「校本專業支援計劃」之下的其中一個支援項目。學校可以根據其校本發展規劃，於每年的報名時間向教育當局報名參加特定項目，並由教育當局批核及作中央分配。「計劃」的運作費用全部由基金撥款資助，學校方面無需支付參加費用。「校本專業支援計劃」最初推行時，在所提供的「大學－學校支援計劃」之下，有數個由不同院校主持的項目，「優質學校改進計劃」是其中之一。而發展至今年（2010-2011年度），「優質學校改進計劃」及其延伸的「優質學校改進計劃：學習差異支援」計劃，已成為在為本地中、小學提供的支援之中，「校本專業支援計劃」所資助的唯一的大學－學校支援計劃。此外，「計劃」過去每年收到的學校申請均遠遠超過其所能接收的名額，不少學校是從友得悉「計劃」的支援工作而慕名參加，更有不少在過去加入「計劃」的學校希望申請延續支援，再次加入。一些學校在協作期完結之後，甚至仍然會與「計劃」人員保持聯絡，尋求其他協作或支援的機會，例如是顧問式的諮詢，或邀請主持單次的培訓活動。這一系列計劃能長期得到教育當局的撥款資助，得以一個緊接一個地開展，又得到學校的支持和正面評價，一方面反映了教育當局的信任和支持，同時亦反映了本地學校對這類型支援的認同和殷切需求。「計劃」在過去十年的工作，累積了可觀的往績和建立了良好的「品牌」，在資源提供者及學校的印象中已建立一定地位。

以下就「計劃」的本質分析「計劃」的延續力。

## 1. 由「規則」維繫的團隊共力

「計劃」由其前身的計劃開始，一直緊守一套核心理念。「計劃」以三個原則為核心價值，這三個原則分別是「目標一致」（unity of purpose）、「賦權承責」（empowerment coupled with responsibility），與「發揮所長」（building on strengths）。「計劃」特別重視這三個原則，是因為「計劃」相信具有一致目標和願意承擔責任的教學團隊，是帶來真正學校改進的重要條件。除此以外，「計劃」亦一直強調大學與學校的夥伴協作需要建立大學、學校與政府的「三信」關係，

[6] 由香港中文大學主持的這一系列計劃，由 1998 年至今一直獲得撥款發展，陸續展開。其年期及服務的學校對象如下：「香港躍進學校計劃」（Accelerated Schools for Quality Education, ASQE）：1998-2001，50 所中小學參加；「優質學校計劃」（Quality Schools Project, QSP）：2001-2003，40 所中小學參加；「優質學校行動」計劃（Quality Schools in Action Project, QSA）：2003-2004，13 所中小學參加；「優質學校改進計劃」（Quality School Improvement Project, QSIP）：第一階段 2004-2009 年，120 所中小學及特殊學校參加，第二階段 2004-2011，121 所中小學及特殊學校參加；「優質學校改進計劃：學習差異支援」（Quality School Improvement Project: Support for Learning Diversity, QSIP-SLD）：2010-2013，100 所中小學參加。每個計劃的學校基本參與年期由 1 年至 3 年不等。

「三信」是指信任、信心、信念，建立這個平等基礎，有此基礎才更有利學校成員接受新知、反思自我、自我完善。這些原則都反映「計劃」的「規則」所含的價值。

其次，「計劃」有清晰的行事規範。經過多年的實踐和經驗總結，「計劃」認為沒有一套置諸四海而皆準的「學校改進」方程式，學校改進策略應該是以學校為本的，每個學校改進個案都應該是各項改進因素的有機結合（趙志成，2003b）。因此，「計劃」著重的是先透過「情勢檢討」[7]了解學校形勢，然後按著學校的發展狀況和需要，進行校本、深入、具延續性的專業支援，從管理與組織、學與教、學生培育等多個層面推動學校改進。具體而言，「計劃」期望透過協作提升學校與教師的能動力，包括持續發展及提升教師能量，強化中層領導及培育教學領導，並為學校建立自我完善的機制，協助學校進行發展式及具學校改進效能的自我評估系統。而在學校改進的道路上，提升學與教始終是最重要的一環。「計劃」在這方面是持著校本、全面、有機的原則，在學生和教師本身的基礎上進行提升，重新肯定教學的一些基本原則，而不會帶著一套特定的策略或教學法進入學校，勉強學校採用。雖然學校在本地教育改革的發展下，需要回應各種大大小小的訴求，而且難免要就著這些要求調整學校的發展方向，但「計劃」這種「強調教與學」、認為「學習效能是最重要」的信念，使「計劃」不是盲目回應本地教育改革的要求，反而是反璞歸真，讓教師看到學生的學習特性，然後按學生的特性調校自己的教學方式。這種理念是基於「後改革」（post-reform）的態度，前瞻性地帶動系統層面的改變。

> *現在我們進行學生工作時，目標則很清晰。我們並非是回應教改，...（例如會）向全級學生進行一連串大課時，是讓老師看看學生在我們的學習活動裏，態度會怎樣改變。……例如學生不懂寫作，你強逼他寫是沒有用的，但如果他不懂寫作，但口頭匯報很好，你是否能看到他這個優勢呢？你會否因此改變課堂教學呢？我們從中給老師帶來很多這樣的訊息。所以這次的支援便不是為了回應教改而做的示範，……而是讓老師看到學生在不同形式的學習下的狀況而改變自己的教學。（SDO1：10[8]）*

在這個例子裏，學校發展主任為教師示範進行一些學習活動時，會刻意引導教師留意學生在學習過程中表現的強弱項，從而分析學生的學習特性。要有效幫助學生學習，有時未必是生硬地引進某套教學方法，重點反而是提醒教師對學生的學習需要要有足夠的敏銳度，及反思自己的教學方式與教學目標是否配合。例如如果教師一方面埋怨學生學習時總是欠缺積極性，一方面卻過分保護學生、不信任學生可以對自己的學習負責，甚至強逼學生學習他們認為沒有意義的東西，最終又能否培育學生敢於嘗試、主動學習的態度？

在「計劃」的發展歷程中，「社群」建立了清晰的「規則」，團隊內部一直受到核心理念的支持和推動，所以對於要配合學校需要和持續發展提供有質素的支援，有一致而清晰的信念。「計劃」的核心理念成為社群中的很強的向心力，把「計劃」不同年代的團隊成員緊緊凝聚，和為他們的工作賦予意義，交織成一個有共同信念的共同體（SDO1：8）。而且「計劃」以「後改革」的態度來定位，一方面準備隨時回應教改發展趨勢調校支援學校的方式，另一方面期望重申教

[7] 「情勢檢討」是計劃與學校正式展開協作之前的重要步驟，有關活動包括與學校的不同持分者進行訪談、問卷調查，及進行觀課、蹲校觀察等。這是一個發展性的檢討，目的是從不同層面和角度了解學校的現況，並讓學校成員加深瞭解學校的長處和面對的挑戰，作為部署未來發展的「基線」參考資料。

[8] 訪談對象有兩類，包括學校發展主任（SDO）及學校教師。學校發展主任訪談資料的編碼方式為「SDOn：P」，n 為受訪者的編號，受訪學校發展主任共 5 位，即以 SDO1 至 SDO5 標示；P 為訪談轉寫稿的頁碼。例如「SDO2：5」代表於學校發展主任 2 訪談稿頁 5 所載的資料。學校教師訪談資料的編碼方式為「Sn-Tn：P」，S 代表受訪學校的編號（1-7 共 7 所），T 代表受訪教師的編號（1-11 共 11 位），P 為訪談轉寫稿的頁碼。例如「S1-T2：7」即代表於學校 1、教師 2 訪談稿頁 7 所載的資料。

育的基本原則、帶領潮流，反過來影響系統的發展：

> *（「計劃」）很緊貼教改的要求。如有新項目，我們便有新計劃。而我們對開發新項目的準備度很高。這是我們內部的習慣，甚至會是其他人未做，我們先做。當然不是所有同事都有經驗可以做到，但有這種心態。有時我們甚至可以帶領潮流，撥亂反正。（SDO2：15）*

由於「計劃」的「規則」是把學校改進工作視為需要不斷再生和調校的實踐行動，甚至是要積極地起動學校持續改進的精神，所以成員有意識地在實踐活動中儲存和累積新的「工具」，為未來的工作做好準備，因而能提升團隊整體的能量和推動社群的「生產」活動不斷循環再生。與這心態相對的是視工作為「一次性」或「單項式」的思維，如果團隊所持的是這種的思維，則傾向把實踐成果在個人層面消耗掉，較少貢獻團隊的長遠發展。

**2. 釐定「分工」與確立「社群」**

團隊成員在不同範疇各有豐富的經驗，能為學校不同層面的發展提供專業支援，協助學校改進。在知識與實踐的層面來說，團隊由「學術型」和「實踐行動型」的專家組成。「學術型」專家有豐富的理論知識，對教師而言有一定的說服力，但不一定有豐富的實踐經驗；「實踐行動型」專家有豐富的前線實踐經驗，但「*不能單靠自己的前線經驗而背後欠缺概念化*」，所以需要「*協助他們把學校的前線經驗的層次提升至能把經驗概念化的層次*」（SDO1：3）。各方面的專家對於提升學校能動力均有重要的作用，而即使是負責「計劃」後勤工作的人員對於支援工作的順利推行也有不可忽視的角色，所以由「計劃」不同崗位的成員所組成的「實踐共同體」透過不同平台鼓勵成員之間互相學習和互相提升。

人事流動是任何一個團隊均會出現的正常現象，為了幫助新入職的學校發展主任盡快掌握「計劃」的工作，並凝聚團隊，「計劃」在每個學年初均會為全體成員進行為期約一星期的密集式內部培訓活動。培訓內容主要是向團隊重申「計劃」的核心理念和價值，認識「計劃」支援學校的各種工具及策略，以及其背後的設計理念和作用，與分析參與「計劃」的協作學校的情勢和發展需要。這些都是有助學校發展主任日後進行支援工作的「工具」，學校發展主任在進入學校之前獲得這些「工具」是極其重要的。這個培訓活動是以提升成員能動力為目標的實踐活動，為他們裝備支援學校發展的「工具」，而這種獲取工具的過程是一種「領會」（appropriation）過程，意思是他們不僅學懂使用某種工具，而且能將之變化為自己所擁有的工具。

在培訓活動的過程中，主要由團隊中經驗較豐富的成員主持，就著他們最擅長的範疇進行分享。在「社群」的層面而言，這個分享和學習時間是一個「分配」的過程，由經驗豐富的成員把過往累積的支援學校經驗和洞見，分配予團隊中的所有成員。「社群」中的經驗被各個成員吸收，除了可滿足個人的成長，同時提升了「社群」整體的能動力，推動「社群」的活動繼續發展和更新。而這個「分配」過程同時所衍生的結果，是釐清團隊中的角色與分工，確立不同成員的專家身份，例如是某個學科的課程與教學專家，又或是對學生培育工作有豐富經驗的專家。成員在正式投入工作之前，對自己的角色和工作有足份的掌握，使工作更加暢順。此外，這也為資深成員與新加入成員的帶導關係奠定基礎，在「計劃」的工作文化中，新加入成員會在工作歷程中繼續學習，這種在職學習包括了自身的學習，和與資深成員合作期間的帶導式學習，而在培訓中確立的成員之間的關係，將有助新入職成員進入在職學習的狀態。

這個「分配」和釐清角色與分工的過程，確立了成員之間所組成的「實踐共同體」，和為各個成員賦予屬於這個「社群」的身份認同。成員從中獲得了作為「計劃」一份子的身份，也強化了他們對團隊的歸屬感。這些讓團隊成員一起學習的時間對於建構團隊是非常重要的平台，除了讓團隊內部得以「分配」資訊，亦有助強化和統一團隊中的信念，和建立成員之間的合作關係。這個過程亦即是「活動三角形式」中的右下角部份（見圖二）。

**3. 有利「分配」和「交換」的文化**

「社群」中一個強化「生產」的重要動力來自團隊中的「無責難文化」。這個少批評、少埋怨文化之所以會產生，是因為團隊的管理委員會在日常的內部溝通之中，有意識地指出學校發展主任所處理的工作的複雜性，而且眼前的問題有時可能與整個系統有關，而未必與個別同事的能力有關，所以當支援效果未如理想時，也需要理解工作的艱巨性，不能全部怪罪於某些同事身上。

> *其實我們一直在溝通時，都會令他們明白他們的工作是困難的，做不到是正常的，因為我們要理解前線老師的辛勞等。這種交談很多，所以他們會漸漸覺得這不是自己一個人的事，而是整個系統的事。……同事看得出問題不能怪罪於個別同事身上，所以很弱的同事也沒有被責備（blame）。……只要努力、盡力就可以。同事之間也是這樣，沒有互相責備。（SDO1：5-6）*

這個態度同時是出於一份同理心，能嘗試理解現實中的種種客觀情境，避免過於容易便把問題歸因於學校發展主任的能力。由於管理層對前線學校發展主任抱有如此態度，同事之間的相處也自然醞釀出少批評、多欣賞的文化。

「無責難文化」在一般情況下所引發的影響可能是正面，也可能是負面，例如有可能會鼓勵成員不怕失敗、積極嘗試，也可能令團隊趨向權責不清的文化。但在一個以理念維繫的團隊裏，這個文化所帶來的作用是正面的居多。團隊的理念推動成員追求某個理想的境界，向著一致的方向而努力，但是追尋理想的過程也是常令人憂慮的，因為要把理念付諸實行可能需要成員作一些創新的嘗試，其中也可能會經歷失敗。然而，在「無責難文化」之下，可為團隊成員減輕擔心犯錯的壓力，因為即使失敗了，團隊仍會接納，而非呵責。所以「無責難文化」鼓勵成員進行一些有益的冒險和嘗試，在自己的「臨近發展區」中更顯著地伸展能動力，逐步把自己的能力提升，令有更強的動力達至目標。

團隊中另一個有利「生產」的文化是「著重團隊建設」的文化。團隊重視每個成員為團隊的貢獻，而不刻意突顯某個成員的成就。成員的分工以專長和技能劃分，而非以個人身份地位來進行，所以每位成員的分工是工作種類上的不同，而沒有高低之分，使個人與個人、以至個人與「社群」的「交換」能傾向平等互利。每位成員在學校進行的工作背後不止是個人的努力，還包含著整個「實踐共同體」的智慧，所以團隊的成員皆十分珍惜「計劃」整體的支援質素和聲譽，當出現差錯，*「很多同事會湧過來救（他），……這個團隊有團結性（cohesiveness），這裏每個人也很願意捍衛計劃的聲譽，感覺上是有一個很大的安全網*」（SDO2：11）。「無責難文化」能為團隊帶來正面的能量，也在於「包容卻不包庇」的態度，當面對困難或失敗時，團隊本著「團隊建設」的心態，希望與當事人一起分析問題，找出合適的處理方法，讓成員在

經歷中學習和成長，互相砥礪，而不是袒護某個人的過錯，或縱容不妥當的行為。這個文化對於凝聚團隊共力和鼓勵「生產」相當重要。

「計劃」的「無責難文化」和「著重團隊建設」的文化是「社群」中其中一些重要的價值和習俗，影響著成員的行事方式和思考模式，也影響「社群」中如何按著「分工」和「規則」進行「分配」和「交換」。以下借用一些「計劃」中的具體片段進一步說明這些價值和習俗與延續性的關係。

每位成員在剛加入團隊的時候，都必須經過一段磨合和適應期。「無責難文化」對於幫助新成員融入團隊亦甚為重要。每位成員在加入團隊之前，必然是在自己專注的範疇上表現出色，而且得到其他人的認同，才會加入團隊成為支援者的角色，他們也必然已建立了一套屬於自己的想法和工作方式，形成了自己的「堡壘」。然而，他們成為團隊一份子之後便無可避免需要適應團隊的理念和工作模式，掌握一些新的「工具」，包括與課程規劃和發展、教師發展、學校改進有關的理論與實踐策略，對學校文化和內部人際關係的掌握、「計劃」所提供的各種設備或措施等。他們雖然未至於需要推翻自己原有的想法和習慣，但必須要領會新的工作方式，才能調解現在和過去兩個工作環境的落差。成員可以在進行實踐活動期間獲取工具，也可從參照其他成員的做法中取得經驗，因此「計劃」鼓勵新入職成員與資深成員合作進行工作，新成員可以在經驗較豐富成員的帶領和較為簡易的工作環境下作出新嘗試，擴展自己在不同範疇的能力。一些自信較強的新成員甚至能進一步把自己和同事的經驗融合，然後自行演繹和轉化這些知識與技能（SDO1：7；SDO3：6）。有團隊成員反思「*要經常反思自己的不足及可改善的地方，或有甚麼可從其他同事身上學到，於是才可以繼續吸收新東西，……與別人合作時，其實需要商討，需要放下自己以往某些的想法和做法*」（SDO4：10）。這種想法能幫助成員盡快融入團隊。而在「無責難文化」的氛圍中，加上成員間的互信關係，能更加造就較為緩和的環境，使成員明白坦白說出他們的困難不會招致責難，反而是學習的機會，所以成員能放膽在團隊中分享自己的弱點和所遇到的困難，和接受資深成員的意見。而資深成員亦有意識地透過各種討論平台帶動新成員反思工作成效，促成有利於持續發展的「分配」和「交換」。

> *我們的溝通是令同事即使遇到困難，也不會隱瞞。有時我們會提供解決方法，或派另一位同事（代為）跟進。……同事不會怕在二、三十位同事面前揭露自己工作的困難。當你隱瞞這些事，你便不能學習和成長了，能力便不能提升。因為沒有人責備他，他便能放膽說出他在學校工作的困難。（SDO1：6）*

成員除在日常接觸有非正式的溝通，「計劃」在行事曆中劃定每週有半天時間進行定期的交流和分享，這也可理解為「分配」與「交換」的平台。團隊設立例行會議的機制，一方面是回應「計劃」的工作特性，另一方面是為提升團隊成員的能動力。就「計劃」的工作特性而言，「計劃」在全面學校改進的前提下，經常出現多位學校發展主任同時在學校不同層面進行支援的情況，所以有必要設立平台加強團隊內部的訊息溝通。例如某所學校在一個學年裏，擬定於不同發展焦點展開協作，包括優化中文科和數學科的課程和教學、檢視學校的發展目標與優次等，這些焦點雖然都與學校的整體發展有關，但屬於不同的層面，也需要不同的專門經驗作支持，所以「計劃」會為各個發展焦點配對不同專長和背景的學校發展主任，例如是對行政規劃或某些學科有較豐富經驗的，作到校支援。團隊以這種有機的組合為學校進行支援，同時也會為各所學校委派一位學校發展主任為「校主」，負責統合這所學校在各個焦點的發展。例行會議的機制，正好讓團隊成員在劃定的時間裏，互相分享過去一周的支援工作，以整合和分析每所學校

的最新發展狀況，這是事務上的溝通。

而在提升團隊成員能動力的角度而言，會上討論學校發展個案時，成員之間時會帶出處理方式和價值觀的討論，由於成員有不同背景和經驗，包括了學科、學校管理、教師培訓、學生培育、思維技巧訓練等的專才，往往能從不同層面和角度分析問題，會議主持人亦會藉此機會重申「計劃」的核心價值和理念，讓團隊有清晰、一致的立場（SDO2：13）。成員在開放的平台裏就著學校發展形勢作出討論，貢獻自己的意見，這顯然是促進團隊中互相學習的平台，有助提升團隊成員的能動力。有成員認為，成員在會議上「*如何描述學校狀況、判斷學校狀況、認為有甚麼方法可幫到學校，都是同事們在例會上的學習，可學到不同同事的處理手法、思考和表達方式*」（SDO4：9）。例如會議上曾討論如發現有教師的精神欠妥，應否將這事實告訴校長，還是應該與這位教師私下處理。成員間的交流，反映大家對學校狀況的不同判斷，和他們是通過溝通來處理重大問題的：

> *最近我們聽到有老師精神有問題，……該同事不知道應否告訴校長，因為怕會影響這位老師。……不同學校發展主任可能有不同判斷，如一位可能認為怕告訴校長，認為校長處事不太合理，擔心會發生甚麼事；但有同事則指與校長的溝通中，認為校長是合理的人，不怕告訴他。這些我們便要溝通，然後立即處理。（SDO2：12）*

成員之間的想法最初可能未必一致，但經過一番專業討論之後，會逐漸拉近和獲得共識。「社群」累積這些經驗之後，有助建設社群中的「規則」，長遠建立更為鞏固的「實踐共同體」。

成員之間透過正式和非正式的溝通渠道，分享協助學校改進的經驗和洞見，而他們之間可以分享的也包括由工作成果所帶來的榮耀和成功感。這是一個「分配」過程，知性訊息和情感認同的分配會按不同成員的角色分工而不同，例如對某項工作參與較多或與自己的專長相關的成員會得到較多。而成員之間的專業討論則是一種「交換」，這是一個個人行為，每個參與的人可以自由地為其他成員貢獻所知或進行吸收，不會如「分配」的階段般受到角色與分工所影響。在例行會議的例子中，成員在討論之中各自貢獻自己的專業知識，同時亦互相吸取對方的知識來提升自己的能動力。互相學習的文化自然需要建立在開放、安全的氣氛之上，而前文提及的「無責難文化」促成了成員間的坦誠分享。

> *例如一些同事（報告時）太累贅的，要明白不要那麼累贅、要更能把經驗概念化。當他們理解到其他同事為甚麼能很好地把經驗概念化，便是一種學習和成長。……在這個沒有埋怨（no blame）的文化下，每人都在向其他人學習和要向其他人匯報，在這種壓力下便漸漸地令到他們成長，能力越來越高。（SDO1：5）*

會議上除了專業知識上的交流，亦有感性上的溝通，是抒發感受及凝聚團隊共力的渠道。有成員觀察到，「*會議除了是報告關事務上或發展性的工作，很多時不少同事都會抒發壓力和感受，令人感到很溫馨。即使感到很委屈，或自覺未能處理，我們都會在這個場合表現理解和幫助他*」（SDO2：12）。會議上的知性和情感上的分享，一方面作為養料被成員吸收和消耗掉，另一方面增強了不同角色分工的成員的能量，建設團隊。

這個團隊中的理念、文化與共力，一方面形成了推動實踐行動的動力，另一方面交織成一個安全網，讓成員在面對挑戰時放膽進行實踐行動，減輕後顧之憂。在獲得實踐成果之後，成員與成員之間、成員與「社群」之間經過不斷的「分配」和「交換」，使「計劃」的核心理念和價值得以繼續彰顯和引導成員的行動，所累積的「工具」和經驗亦可以在團隊中承傳和不斷更

新，同時亦減少了內部的耗損，有助實踐行動的延續。成員能從中互相提升，「計劃」的理念根基亦更穩固，進一步確立「實踐共同體」，因而有更大的能動力策動未來的學校支援工作。

## 五、支援工作在學校層面的延續力

每個社群在其長期運作的歷程中，均會發展出一套規則、價值取向和習俗，作為社群成員行事表率的參照和規範。學校有其本身的一套「規則」，各式支援機構或計劃亦有其本身的「規則」，而當學校與支援機構進行協作，後者試圖為學校引進一些學校發展的理念和策略時，雙方在「規則」上的差異度對實踐活動的延續性會造成不同的結果。雙方的「規則」能否協調，對學校啟動實踐活動的動力和成效有直接的影響。如果雙方的「規則」接近，自然有助實踐活動的啟動與延續。然而，即使雙方的「規則」有所衝突，亦有機會可以透過雙方的配合，把不同「規則」的距離拉近，甚至衍生出新的「規則」，使「計劃」的理念能在學校裏延續。下文稍後部份將再探討「計劃」如何在雙方的「規劃」有衝突時仍能發揮作用。

支援機構進入學校的社群之前，可以藉著一些策略減低兩個社群在「規則」上和期望上所產生的衝突。例如「計劃」的學校發展主任與學校展開協作的初期，首先會有一個「引入」的步驟，這個「引入」包括理念澄清和情勢檢討兩個元素。每所學校加入支援「計劃」之前，必然對支援服務抱有某些期許，又或因過往與其他支援計劃協作的良好或不愉快經驗而對支援人員有某種預期印象。因此，「計劃」在協作之前著重先向學校介紹「計劃」的理念、具體支援範疇與方式等，目的在於調校學校的期望，減少雙方未來合作期間在理念上和價值觀上出現落差（SDO1：2）。「理念澄清」分別面向校長、學校發展核心小組、全體教師，並按此次序獨立進行，這是為配合學校各個層面的不同關注焦點而設：校長需要在宏觀角度與「計劃」人員商討支援工作如何配合學校的整體發展規劃；學校發展核心小組是與「計劃」人員聯繫的核心人物，理解「計劃」理念之後有助在校內推展和作出配合；在接觸全體教師的場合中，「計劃」人員可配合管理層的初步發展部署介紹「計劃」核心理念，向全體教師帶出改進工作的訊息。

緊隨理念澄清而進行的是「情勢檢討」，透過訪談、問卷調查、觀課、蹲校觀察等方法接觸學校不同持分者，包括教師、學生、家長，實際地了解學校的現況和發展需要。理念澄清和情勢檢討有助學校認識「計劃」和建立對「計劃」支援質素的信心，同時可與學校之中的「關鍵人物」建立關係，這是「計劃」推動學校發展的重要條件。一般而言，學校的「關鍵人物」為校長、副校長和核心中層成員。而在香港小學架構中的「課程統籌主任」是校長與副校長之下的一個特別崗位，他是連繫學校與外界的「把關人」。他們對外接觸不同的訊息和資源，對內則負責與全體教師協調和溝通，所以與這位「課程統籌主任」建立良好而緊密的關係，對於能否順利進入學校非常重要，對帶動學校整體發展亦有長遠的影響力。

在實際協作的過程中，能動者包括「計劃」的學校發展主任、借調教師和後勤支援人員，與及協作學校的教師和學生，由「計劃」組成的「實踐共同體」與學校的「實踐共同體」進行互動。學校發展主任和借調教師是直接與教師協作的人員，他們之間有清晰的角色分工，他們的角色除了可用不同的專長範疇來劃分，亦可以「學術型」和「實踐行動型」來劃分，兩者在「面對全體教師」及「面對個別學科教師」方面各有貢獻。前者強於理論，能在學校層面帶動概念和認知層面的轉變；後者多來自前線，實踐經驗豐富，會實際與個別學科教師協作，栽培學校的教師成為教學領導，以產生落實和延續的效果（SDO1：3）。但無論是引入理念或實踐

上的轉變，支援人員著重的，是「*引入一個帶領學校發展的文化，引入一個機制*」（SDO2：9），其側重點與一些以提供現成教材套為焦點的支援項目不同。「計劃」著重帶入持續改進的文化，和培育能持續推動學校改進的教學領導，期望在學校裏能延續的不是一些形式或做法，而是一些理念和能動性（SDO3：12）。此是為幫助學校之內的「實踐共同體」從工作成果中建立新的資源和工具，並通過有效的分配和資源分享，使學校得到「再生產」的動力，而非只是「複製」某些行事方式。如從教學層面而言，需要延續的不是某套教學方法，而是該教學法背後的設計理念和精神。為此，支援人員透過不同場合在學校中帶出延續發展的意識和信念，期望所引入的技術和信念能在學校生根（SDO1：9）。透過不斷的協調和引導，「計劃」欲刻意塑造的，是一個由雙方成員組成的「實踐共同體」，讓改進工作成果的「分配」和能動力的「交換」能對「再生產」有實際的幫助。另外，「計劃」成員亦會盡早在校內發掘一些有潛質的「校內促導員」（internal coach），加以培育，提升其發現問題和帶領同事成長的能力，期望在結束支援之後，校內教師有能力為學校延續發展。

具體來說，學校的「延續力」來自教師個人層面的能量提升，和學校層面的持續改進文化（SDO3：12）。然而，如果工作成果最後主要是被個人和群體吸納和消耗，而非幫助社群投入「再生產」，其延續力則主要體現於個人層面的得益；如果工作成果的「分配」和「交換」是有利於群體的整體提升和持續發展，則社群中的個人和學校均能獲益。以下將透過三類學校情景闡釋「計劃」的能動性如何在學校層面發揮作用，並使學校改進的能量得以延續。

**1. 學校情景一：領導角色與策略性「分工」**

很多學校在引進新的發展意念或教學策略時，會採用「種子教師」的模式，即藉建立分層式的訓練結構（cascade training structure），先起動部份能力較高和準備度較強的教師，培育他們成為校內領導帶領科組和小組發展，把發展成果逐層擴散出去。即如以下一所小學的課程統籌主任便採用這種方式，在校內引入「課程統整週」[9]：

> *所有老師都一定是「課整統整週」的成員，而每個年級中會找出一個統籌的同事，這些統籌人員是我（課程統籌主任）會常聯絡的重要人物。在統籌中，我們可能定好主題是「創意」，而統籌人員便會在級的小組中發放這個訊息，使大家取得共識。重要的是，透過聯絡人務求把理念清晰地告訴前線同事。……各個年級都最少有兩位核心人員，所以即使有同事離職也沒有影響，……由此便可把經驗留下去。（S1-T2：8）*

此種由數位統籌人員負責帶領其他教師進行實踐活動的工作模式是策略性的安排，統籌人員與前線教師在實踐活動中各有清晰的角色和分工，分別擔當不同的崗位和任務。這種策略性「分工」有兩個層面的意義：微觀而言是有利於該項實踐活動的進行，宏觀而言可推動學校的長遠發展。從實踐活動的層面觀之，具體的分工和運作是由學校的課程統籌主任和每級的統籌人員先組成核心小組，與學校發展主任進行較密集的協作，共同發展出配合學校特性的教學設計；隨後再由各級的統籌人員向組員傳達設計理念和具體設計內容，與實際領導該年級的教師進行教學實踐。統籌人員的角色是領導與發展，前線教師的角色是實踐執行。在實踐活動的過程中，統籌人員的領導和參與非常重要，例如需要向參與的同事解釋進行該發展項目的原因，

[9] 「課程統整週」是該校為全體學生進行的抽離式學習活動，整個活動為期一個星期，以主題形式進行，融入多個學科的學習元素。

指出在本校進行的需要性，和在年級的層面作合適的分工（SDO5：8）。核心成員的親身參有助向教師傳遞和澄清發展項目的理念和目標，也讓在前線實行的教師獲得支持和同行的感覺，對實踐的效果甚為重要，也能加強「生產」的動力：

> *（核心成員）自己一定要參與，……即使自己是任教不同年級的，也要和同事一起做一起開會。這便會帶動同事明白為甚麼要做，清楚整個教學流程是怎樣。……當同事看到我雖然沒有任教這一級，但仍與他們一起走，便會清晰了，也會漸漸有信心。（S1-T2：8）*

從教師專業發展的角度而言，這種策略性「分工」是有培育校內領導的作用，可長遠推動學校的持續發展。學校和支援人員識別出校內具有發展潛質或位於中層崗位的核心教師之後，可以有策略地安排他們擔任統籌人員，他們擔當的角色讓他們得到賦權和有機會實際帶領級組進行工作，從實踐中豐富領導的經驗，加強領導能力和自信。

在這所學校的例子中，以「種子教師」的模式引入「課整統整週」的發展狀況非常理想，這除了是在行政層面上得到妥善的分工和人手調配，和具備有承擔、有能力的領導，還取決於校內上至校長、下至前線教師對於改革普遍抱有正面的態度，和有很高的接受程度。該校校長甚具持續發展的思維，他意識到校內經歷人事流動，對於教學理念和策略已漸漸失去共識，因而特別引入自己所認同的支援機構進行教師培訓，透過引進「計劃」的學校發展理念建立教師之間的共同語言（SDO2：3-4）。而據這所學校的教師所形容，整體教師均積極求變和期望有所提升，他們「*決定要『改變』，……打破（舊有）框框*」（S1-T1：2），「*（老師）都感覺還沒達到心目中的要求……，全部同事都想把事情做好，大家也是方向一致*」（S1-T2：2-3），所以期望藉著與支援人員協作，「*有多一對眼睛來到學校，告訴我們（老師）哪裏做得好、哪裏需要改善，並給予我們（老師）更多的專業意見*」（S1-T2：4）。而在協作期間，教師的參與也很積極，因為教師認為自己是專業的教育人員，有自己的觀點和想法，也有一定的自信，所以與支援人員協作時，不會只單方面聽從專家的意見，而是在平等的溝通之下達至共識，發展出配合校情的策略（S1-T1：5-6）。如果教師認同變革是有需要、能改善現狀的，他們會較願意去嘗試，因為大部份教師都希望幫助學生在學習中得益，當他們認為付出的努力能在學生身上看到效果，便會願意去做。

> *通常用「發展」、「需要」（的理由）去切入（工作）的時候，是最有成效的，因為不需要激發同事的認受性，同事不會覺得是「無中生有」。如果我們從「需要」出發的時候，展開工作不用花很多的時間，同事很快便投入角色，及感覺有強烈的需求，那麼，那件工作便會事半功倍。……如果不是這樣，於過程中的角力，是浪費大家的時間及精力。（S4-T8：8-9）*

這個個案總結出參與活動者對變革的準備度、心態，與實踐過程中的策略性「分工」對活動的進行和延續起了重要作用。學校的核心領導（如校長及核心中層人員等）是營造這些有利學校持續改進的條件的重要人物，他們的領導角色對建立擁抱變革的氣氛和推動教師參與學校發展有關鍵性的影響。個案中的核心領導多年來以推動持續發展的心態引入外界支援，在學校起動了不斷求進的文化，教師普遍對變革有正面的心態。加上他們積極透過不同途徑幫助教師理解發展「課整統整週」背後的原因和理念，又在過程中親身參與，教師們都認同變革的方向和願意付出，所以推行的過程十分順暢。各個階層和崗位的教師有清晰的「分工」，各自貢獻自己的專長和能量，同時透過實踐經驗發展出不同的知識和技能——統籌人員提升領導能力，前

線教師提升教學能量——為「實踐共同體」累積多樣性的「工具」。個案中的教師在完成工作後，會「*每年都會檢討之前所做的，是否值得繼續去做，和如何可以做得更好*」（S1-T2：7），也會「*把工作紙、材料，『課程統整週』的計劃等留下來，當新的同事接手時，便有很好的依循*」（S1-T1：9）。這是一個「分配」和「交換」的過程，參與活動的教師有意識地在實踐之後檢討成效，不同「分工」的參與者按自己的角色獲取工作成果，又把成果和經驗儲存於資料庫，豐富了社群中的「工具」（課程設計知識、教學策略、領導策略等）。這些意識和行動均有利於社群繼續投入「生產」。

以上個案是在學校引進一個全校性的發展項目，需要全體教師參與；在如此大規模的變革下，對於學校整體面對變革的積極性也有較高，對核心領導的領導能力和組織力的要求也較大。所以較多學校在發展初期會選擇先以一個準備度較高的學科，或學科中的某一級別為起步點，先培育某個小組的教師，期望未來可以把經驗延展到其他同事。如此所牽涉的教師會相對較少，起動也會較容易，然後慢慢「*以一部分人影響一部分人*」（S6-T10：5）。兩者的規模不同，牽涉的層面也有差異，但背後的「分工」理念相仿，同樣是透過清晰的「分工」，讓參與者發展所長和累積不同經驗。

**2. 學校情景二：由理念衝突和工具繁雜所造成的「消耗」**

在香港的教育改革初期，學校為回應教改的要求，對外間支援機構的需求漸增，開始於不同範疇或焦點展開協作，與外間機構合作的文化漸趨普遍。發展至現階段，學校已很習慣與不同類型的支援機構合作，很多學校每年會與不同機構合作發展不同項目，甚至在一年裏同時與多個機構合作發展多個項目。經過幾年之後，引入學校的意念和「名目」便非常多，例如是寫作計劃、說話訓練、數學課程設計、公民教育、小班教學培訓等。學校的原意是希望吸納更多有效的方法，提升學生的學習果效，但這些項目之中，有與校情配合的，亦有不配合的；如果學校不斷加入新項目而缺乏有效的梳理和檢討，每年仍然重複這些形式或做法，而非在理解理念之後配合校情加以轉化，教師需要負擔的無意義工作便越來越多，甚至會影響正常的教學效能。一位曾與多個支援機構協作的教師便感慨學校多年來所引入的策略和意念雖然都是有用的「工具」，但當加在身上的工具越來越多，卻不放棄一些已開始失效的工具，本來有益的反而成為了負擔，教師的負擔便越來越重，路也越來越難走：

> *老師正在走一山路，而不同的支援機構便是中途支援老師的人。支援者會給予老師一個背包，而當中有法寶沿途能幫助老師。老師然後背上背包、使用了法寶，當時見得十分有用。有些法寶一直都見有用處，但有些法寶過了某段路便變得完全沒有用了。……那現在應否扔棄？有時候如果不扔棄的話，就糟糕了，老師就要留在身上繼續走山路了。然後過一陣子又接收多一個背包。（S2-T4：5）*

另一位在同一學校的教師有類似的感受，認為項目本身雖然有益，但由於缺乏梳理，教師便越來越難以兼顧同時開展的各個項目：

> *支援機構就像浮力圈，當老師不掌握工作時就希望抓緊它。但是亦有時候會愈抓愈多（浮力圈），（雖然）每一個都是有用的，但我們的袋子容量有限，如所有都放進去便會爆開了。（S2-T3：6）*

有教師形容此現象為「聖誕樹現象」，意指一些學校迷信於搜集坊間的成功策略，認為把其他學校行之有效的做法轉移到自己學校之後會同樣成功，而將各式各樣的做法引進學校，使學校就像掛滿裝飾的聖誕樹一般（S4-T8：10）。然而，學校卻沒有考慮這些項目是否配合校情和發展目標，項目之間又是否會在理念或資源安排上出現衝突。

這現象的產生，與一些學校的領導層傾向視新發展項目為件工式工作的思維有關，而沒有視之為能啟發持續發展的動力。學校在行政決策上要求教師在引進新項目之後，每年繼續執行這些做法，但這種「延續」其實只是在形式上持續進行，而非持續性的發展，對於學校的長遠發展並無好處。這種取態所衍生的結果是，雖然這所學校在制度上亦有「種子教師」的構想，但卻難以發揮實際的效用。根據該校兩位教師的觀察，學校早年開展的項目不多，尚能以「種子教師」的方式擴散成果。但後來學校引進的項目漸多，發展焦點亦時常轉換，加上校內兼教多於一個學科的情況很普遍，結果是每位教師們同一時間可能要參與多個發展項目，負責各個項目的核心教師也開始出現重疊，至令各項目不但難於生根和健康發展，反而成為教師提升教學效果的制肘（S2-T3：9；S2-T4：10）。

從社群的角度而言，社群之中若引入太多互有衝突的理念和規則，會令成員無所適從，不知道應該以哪一套作為依據；而且內部同時有太多項目進行，或需要成員獲取和運用過多的「工具」，也令「分工」出現極大的重疊和張力。當社群中存集大量「工具」而缺乏有系統的整理，反而會為成員帶來沉重的負擔，亦令角色分工出現混淆，造成社群中不必要的資源爭奪和消耗。這狀況有礙社群進行工作成果的「分配」和改進信息的「交換」，也令社群難有能量繼續進行「生產」。

另一個與理念衝突有關的狀況是，當學校成員本身意識到社群中已建立了一套信念、價值取向和行事方式，可能會擔心支援機構帶來的理念與學校的未必能相容，會破壞學校本來的秩序。一位領導人員在訪談中表示，如果支援人員在未詳細了解學校的行事方式，便批評學校的做法不妥當，會令教師質疑自己以往所認同的理念是否正確，對自己所付出的努力感到懷疑，甚至打擊他們對校內領導的信心，影響領導在學校長期建立的專業形象（S5-T9：3）。教師對理念衝突的憂慮有時甚至會演變為抗拒的反應，可能影響協作的果效。事實上，就教師進行實踐活動的角度觀之，如果勉強要教師執行一些他們不認同或不理解的理念和做法，教師可能礙於上層指令而做，只為求應付了眼前的要求「做了便算」，不會希望這些工作能夠維持。所以即使實踐後得到成果，也會在「分配」中被個人消耗掉，不會產生群體能量的提升，同樣不利於社群的「再生產」。過程中所產生的負面能量，甚至會令教師對校外支援機構累積了負面印象，長遠影響教師日後與其他支援人員的協作關係。即如以下教師的感受：

> *那些理念帶不到入去，……（只是）硬着頭皮做，效果不是很理想。其實有些人心裏面會覺得「不想年年都去做」，最好取消了它，不用繼續做。（S7-T11：14）*

> *其實是浪費了……學校的錢、時間，又浪費同事的心。倘若不知道為了什麼目的而做，心態會是為了「交差」。而且這類活動參與得太多是一種負面的能量。（S6-T10：2）*

**3. 學校情景三：學校改進理念的承傳與轉化**

如果學校在引進新的發展項目後期望有持續性和有益的發展，是需要擇取項目背後的理念，然後配合校情調適或轉化，而不拘泥於本來的形式，具體而言可以如何進行？以下學校個案的發展歷程可提供一些實例。這所小學在與「計劃」協作的第一年，嘗試進行一個名為「樂學日」的活動。這是一個全校性的活動日，對象是全校學生，由全體教師設計和主持活動，最初目的有四：一、讓學生走出課室，從富有學習意味的遊戲中學習；二、讓師生有共同經歷，加強師生關係；三、建立教師間的協作文化；四、邀請家長當義工，促進家校合作。第一年主要由學校發展主任提供活動的意念，效果理想，教師、學生、家長的反應都很正面。學校於是在第二年再進行這活動，改由教師們主力籌備，並吸收上一年的經驗進行優化，例如配合學生的興趣和能力調適活動設計，和增加家長義工的數目等。最特別的一項優化，是邀請了學校中有行為問題和有特殊學習需要的學生擔任活動中的學生領袖角色，負責為同學主持部份遊戲。負責學生培育的教師是特意利用這個平台，讓這些在平日學習中較少得到成功的學生有機會發展所長，建立自信心和學習與人溝通，換言之是把學生培育的理念與「樂學日」的平台結合。教師的領導能力亦更見成熟，「*在統籌之下會有不同的小組，小組中有組長，今次組長的角色更強，因為他們有了經驗之後，他們更加可以掌握到怎樣去帶領老師*」（S3-T7：6）。從第兩年的發展可見，學校在「樂學日」之中融合了學生培育和教師發展的理念，作用和效果比第一年更深遠。然而，在兩年的成功經驗之後，學校毅然決定在第三年不再舉行「樂學日」，原因是學校經過檢討和分析之後，認為可由為期三天的「專題研習日」代替「樂學日」，因為據說這對學生的學習和教師的成長而言是更佳的處理，也能更好地運用學校的資源。「專題研習日」對學校而言是新的嘗試，但教師們準備把從「樂學日」總結得的成功經驗用以發展「專題研習日」，使當中的理念和精神得以在學校萌芽發展：

> *我們都不希望不進行「樂學日」後，有些東西就沒有了，當中很多的意念，（如）在安排上、在籌辦上，例如引入家長的支援、引入學生小老師等等其實都可以放在專題研習當中，我們希望會是這樣地過渡。（S 3-T7：7）*

這個學校個案的經驗是支援人員樂於見到的發展。實踐行動有清晰的「目標」，參與的教師積極投入實踐行動，而且利用了「計劃」人員所提供的「工具」和他們本來具備的經驗進行工作，最後達成「目標」，得到完滿的成果。活動之後，學校檢討活動安排和成效，參與的教師按他們的崗位和角色分工，「分配」得籌辦活動的經驗和榮譽感，滿足了個人的學習和成長。同時，個人與社群之間透過「交換」，為社群累積和儲存更新了的工具和新發展的工具，建立「實踐共同體」，為未來的「再生產」儲備足夠的動力和技術。學校在第二年再進行這個活動，有所進步的是教師從第一年的輔助角色（輔助學校發展主任進行活動），進而成為第二年的主導角色（學校發展主任轉為輔助角色），有了不同的「分工」。參與教師經過再一次的實踐，又得到了相當的成果，並再次進行積極的「分配」和「交換」。經過兩年的實踐之後，「計劃」所引進的「規則」在學校得到萌芽生根，學校亦就著校本處境加以調適，發展出更配合學校長遠展的實踐方式。然後在第三年，學校再進一步把所得經驗轉移，以這些「規則」作為基礎開展新的項目。由這所學校的發展歷程所見，學校的「生產」成果按著「社群」的「規則」和「分工」進行「分配」與「交換」，「生產」活動得以不斷迴圈再生，而且向著越來越高層次持續發展。

實踐活動之後的經驗分享和檢討是「分配」與「交換」的重要平台之一。「計劃」的學校

發展主任常有策略性地為教師製造分享和檢討機會，使所累積的經驗可以在校內分享和擴散。「計劃」鼓勵直接參與活動的教師先進行內部分享和檢討，把經驗整理和沉澱之後，再於較廣的層面（如學科的層面，甚至是全校的層面）向沒有參與活動的同事介紹經驗，同時亦是對參與同事表達認可和讚賞，藉以增強改進和「再生產」的動力。學校發展主任需要作出專業判斷，分析學校的文化和氣氛是否適合進行這種大規模的分享，如果學校氣氛不配合反而會有負面效果，也會打擊參與者的信心。在這情況下，實踐成果可能需暫時停留於個人身上的延續，未必適合急於在學校層面進行擴散（SDO3：12）。

**4. 影響學校發展延續力的因素**

每所學校都是一個獨特和與別不同的個案，作為推動學校發展的支援人員，有責任在了解學校的背景和文化之後，就著各個發展優勢或難點為學校澄清持續發展的精神，和注入有利學校持續改進的動力。從事學校改進雖然沒有一套放諸四海而皆準的方程式，但從探討學校發展延續力的分析之中，可總結出一些有利學校持續發展和阻礙持續發展的因素，作為支援人員的借鑑。前述三個學校情景之中，情景一和情景三有較多推動學校持續改進的條件，在校內領導、教師準備度、學校文化、發展策略和配套方面均有利承傳和發展。情景二則反映了很多學校在協調不同發展發目時出現的困難，由於校內繁雜的理念和工具得不到有效的梳理，領導也缺乏藉著實踐活動推動教師專業發展的概念，使工作難以在學校延續。影響學校發展的延續力的因素繁多，以下從學校引進改革動力至完成實踐活動的各個階段逐一分析，大致可循學校面對改革的動機、如何選定發展焦點、實際進行活動的過程，和實踐之後的檢討和跟進四方面進行探討。

首先，就改革動機而言，學校是以求進的心態積極地借助外力帶動學校發展，引入有利學校持續改進的理念和文化，培育教師專業成長；還是只是被動地滿足教育改革和外界對學校要求，把坊間流行的發展項目移植到學校，甚至只是借助支援機構的「品牌」作宣傳和推廣？學校引進支援的不同動機，是影響往後的互動關係和發展部署的先決因素。

當學校決定與支援機構協作之後，學校是以哪些原則選定發展焦點？學校是否在清楚了解本校的情勢和訂定清晰的發展優次之後，有意識地以此為根據訂定發展項目，以求改善弱項、加強強項？學校選定的發展焦點又是否與過去的發展焦點有聯繫、互相配合或有深化作用？在學校的發展規劃中，是否容許各個發展焦點有足夠時間蘊釀和發展，還是經常轉變焦點？如果學校同時有多於一個發展焦點，焦點之間又是否有互相促進的作用，回應學校的整體提升？如果學校視各個發展焦點為獨立、零碎的發展，長遠而言便難以推動學校的整全發展（SDO4：8），實際情況就如學校情景三所面對的挑戰。

進行協作期間，學校對學校改進計劃所引入的理念與策略的期望，與實踐活動的效果很有關係。例如學校是從發展性的角度期望在實作之中掌握形式背後的理念和價值取向，期望未來可以自行配合校情調整實踐形式；還是功能地性期望從支援機構得到現成的套件，預備以後重複這些形式？校內領導在過程中的參與度如何，又是否有透過協作培育教師能量的意識？由於學校領導的心態、參與和支持，對於推動學校整體發展有積極作用，所以「計劃」特別鼓勵學校內的核心領導（如校長及核心中層人員等）與學校發展主任緊密接觸，和關心協作期間的發展工作。最理想的情況是，支援人員能在工作之前「*先與領導交流，取得共識，然後無論是做*

*工作坊或開會，這些領導是在場的、參與的，並在這適當的時候扮演鼓勵或積極參與的角色。……完成之後，又會與他們檢討剛才的做法、指出看到老師有哪些變化、下次將會怎樣做，又或指出剛才的做法是有何用意，希望領導將來可如何配合*」（SDO3：9）。學校發展是一個需要透過一連串的焦點式工作逐步達至目標的進程，學校發展主任在每項工作之後需要檢討成效、調校下一步的工作，才能對準目標；過程中很需要學校領導的參與，在了解學校的發展進程之後共同部署未來發展，在政策、人手調配、資源等方面作出配合，才能夠帶領學校持續改進。

學校發展主任在進入學校與教師協作時，有時需要協調雙方在理念和實踐行動上的差異。學校發展主任會著重以校情向參與的教師解釋發展某個項目的必要性和適切性，例如是為配合該校學生的學習特性、教師教學能量、學校工作文化等等。而且支援人員需要在教師的基礎上進行提升，要因應教師和學校的發展階段選擇合適的發展策略，在發展歷程中照顧他們的步伐、循序漸進，不能一蹴而就。另一個重點是幫助教師掌握做法背後的核心理念，強調協作是為教師帶來範式轉移，而非提供現成的套件。過程中，學校發展主任會與教師一同參與工作，當教師未透徹掌握或未有足夠信心時，學校發展主任會作先行者，承擔較重的角色，甚至會作親身示範（如負責設計課程或主持教學實踐），讓教師先在旁邊觀察，在自己的基礎上改進。經過一段時間之後，才逐漸邀請教師承擔部份工作，繼而期望他們能承擔整個活動的籌備和執行（SDO4：4-5）。當教師看到行動帶來的成果（如學生更積極參與課堂活動和學習），認同工作背後的價值，便能漸漸帶動他們在行動上的轉變，加強學校持續改進的動力（SDO1：11）。在支援過程中，支援者必須為教師的行動提出的具體、有焦點的反饋，方能幫助教師思考如何繼續優化。如果只是空泛的讚好，而沒有指出好在甚麼地方、可如何改善，對於教師而言便得益不大（S6-T10：2）。

「計劃」團隊中的「無責難文化」亦存在於學校發展主任與教師的協作中，學校發展主任一般能理解前線教師的困境，而抱持寬容的態度（SDO1：6）。即使發現對方出錯，亦避免指責，而貫徹專業精神作出分析和解說（SDO2：8-9）。在抗拒反應較強的學校中，學校發展主任會在與核心人物（如校長）進行檢討之後，決定是否暫緩或轉換發展項目，也可考慮改變支援模式，和減少接觸的深入度，甚至終止協作，因為勉強進行支援對學校未必有好處（SDO5：2-3，4）。一般而言，如果校內教師間的關係良好、已建立了互相溝通討論的文化，亦更有利於「計劃」進入學校啟動發展；但另一方面，學校發展主任亦可以主動製造平台讓這些條件發生、凝聚團隊共力（SDO5：7）。

最後，學校是否有檢討的機制和文化，讓教師在完成工作之後分享所得經驗，並將之紀錄和提煉，幫助教師個人和學校整體提升能動力？學校需要定期梳理和檢討不同工作計劃的進行情況，適時停止沒有效能的工作，才能夠更有效的部署資源和分工。領導人員在當中的角色非常重要，他們是有效地發揮領導和發展的角色，或是只關注行政工作、把事情做好便當作完成任務，對於帶動學校的持續發展會產生截然不同的效果。

## 六、學校群組與發展延續力

近年香港學生生源減少，學校需要面對「縮班殺校」的危機，令教師團隊的穩定性有下降趨勢。在香港的教育發展中，當學校之間在硬件上和學生特性上越趨接近，而教師的流動性又漸漸增加，教師專業發展除可以校本形式進行，也漸漸走向社群和網絡的形態（SDO2：16-17）。

大學專業支援帶給學校的信念、信任和學習機會，使參與「計劃」的眾多學校之間形成了一個「學校群組」，組成一個更龐大的、包羅不同學校的「實踐共同體」。這個「實踐共同體」持續與「計劃」有良好的協作關係，學校受到的推動作用不只來自「計劃」為其進行的校本支援，更包括由這個「學校群組」所共享的理念與價值，在互相影響和促進之下，「學校群組」整體產生向上求進改善的動力，鼓勵學校持續實踐和「再生產」（SDO1：5）。「計劃」自身發展的延續力，與其支援工作在學校裏所發揮的延續力，因而可由此「學校群組」體現。

「計劃」在過去十餘年曾與超過400校次的學校進行協作，由此組成的學校網絡，包羅了不同項目的發展經驗，十分多元化。建立和維持這個龐大的學校網絡是一種優勢，一方面可作為表揚出色學校的平台，和以這些表現出色的學校為「學校群組」建立學習對象和指標（benchmark），另一方面也可以擴闊教師的視野（SDO2：5）。如果學校對發展某個項目缺乏認識或沒有信心，學校發展主任可以聯繫網絡之中一些在該範疇發展較為成熟的學校，作為他們的觀摩學習對象，刺激他們思考進行該項目期間將會遇到的各種狀況，和增強他們的動力和信心（SDO2：5）。不過，觀摩只是一個契機，背後仍需要配合學校發展主任的跟進工作才能產生積極效果，例如需要在教師觀摩前講解設計理念與該校的校情如何配合，觀摩後也需要引導教師總結從觀察中所學到的要點（SDO2：5-6）。

這種觀摩活動對一般學校有益，而於被觀摩的學校而言，也有學習和提升的作用。被觀摩的學校認為，學校的某些項目發展得不錯之後，便慢慢把成效習以為常，忘記了自己和學校的優勢。透過向其他學校的教師分享，可以重新由其他人的眼光檢視自己的工作，探討如何可以更進一步，同時提醒自己目前的成果是得來不易，也是對自己付出的努力的一種肯定。如果來觀摩的教師在該範疇已有實踐經驗，雙方的交流便可以更具體和深入，能互相切磋和提升。

> *（其他學校來觀摩之後，）我們反思原來我們的做法可能對於其他學校來說是頗「前衛」的。……因為有時「自己看自己」，可能存在某些盲點，即使是好的東西，我們都不一定能珍惜。但是，在別人來觀課的時候，我們才知道某些東西是值得欣賞的，有時我們把一些東西習以為常了（take it for granted）。（S4-T8：6）*

> *（來觀摩的老師）較直接地向我們提出改善的建議。我認為這些意見對我們來說，是很重要的意見，……因為他們學校也很有經驗，……可幫助（我們）學校整體改善。（S4-T8：7）*

「計劃」近年發展多個凝聚特定教師群組的「跨校學習社群」，便是由這個學校網絡繼續延伸的「實踐共同體」。這些跨校學習社群之中，部份是以學科發展和培育科組領導為焦點（分別為中文、英文、數學、常識科而設的學習社群），部份則以提升學校核心領導能量為焦點（分別為小學副校長、小學課程統籌主任而設的學習社群），聚合來自不同學校和不同背景的教師，構成聚焦的學習共同體。這些跨校學習社群促進了學校之間的交流，亦與校本支援工作有相輔相成的作用，跨校學習社群的平台讓學校發展主任能在很短時間裏接觸多所學校，加速雙方的了解和關係建立，而且可用作向教師傳遞基礎理念的渠道，然後在校本支援的接觸中透過具體實踐延展能力（SDO3：8）。

由參與「計劃」的學校所組成的學校網絡，以至近年發展的「跨校學習社群」，均體現了社群中的「分配」和「交換」，及兩者如何回饋社群中的「再生產」。這些「實踐共同體」組

合了在不同範疇有不同經驗的教師群體，工作成果在「實踐共同體」中進行「分配」，主要是由經驗成熟的教師開放學校和透過其他交流平台分享自己的經驗，讓其他教師走出自己的學校環境學習其他人的經驗，擴闊眼界。「實踐共同體」中的教師在不同範疇各有所長，各自就著自己較有心得的範疇為「社群」貢獻知識、技術和實踐經驗，讓其他教師得到啟發；而各教師在交流間所進行的專業討論，讓共同體的成員之間互相「交換」信息和互相提升，使個人和社群均有所獲益。此由不同學校組成的社群是鼓勵教師不斷把工作成果「分配」和「交換」的場域，使一所學校的經驗可以豐富其他學校視野和發展，和更有效地累積有利學校發展的「工具」，促進「生產」的迴圈再生。

## 七、結語

學校改進計劃以提升教師和學校的能動力為目標，透過進行一系列的實踐行動和運用合適的「工具」，逐步伸展目標對象的能力，使他們有足夠的能量支持學校的持續發展。學校改進計劃能否繼續生存和發展，與資源分配有很大關係，但如果撇開資源的考慮，而從計劃本質的存在價值分析，本文對理解學校改進計劃的延續力提出了一些思考方向。「計劃」的核心理念、文化和習俗是這個「社群」的「規則」，是成員的思考模式和行動的參照。如果「社群」中的「規則」（如推動學校持續改進的理念、「無責難文化」和「著重團隊建設的文化」等）是把工作視為需要不斷進行和更新的行動，而且鼓勵成員之間進行有益的「分配」和「交換」，則能推動「社群」持續投入「生產」，使實踐活動能循環再生，同時也減輕了內部的「消耗」。在這個不斷再生的過程中，由「計劃」成員組成的「實踐共同體」得到確立，並發揮延續力。

在了解學校發展計劃的延續力之後必須關注的，是計劃所進行的工作在學校層面是否能發揮效用，和能否在學校生根萌芽，在計劃離開學校之後仍能繼續發展。支援人員首先需要面對的，是要減輕計劃與學校雙方在「規則」上的矛盾、促進融合，然後因應教師和學校的發展階段選擇合適的發展策略，循序漸進地伸展他們的能動力。支援人員在學校的工作牽涉很多複雜的變數，從學校的經驗中，發現學校整體成員面對變革的態度和準備度，以及學校核心領導的領導角色和對發展項目的支持程度，對於實踐活動的推行和效果有重要的影響。另外，學校進行發展時，宜選定清晰、集中的焦點，不宜同時開展太多項目而缺乏有效的檢討和梳理，以免因為出現矛盾的「規則」和過多的「工具」而使「分工」混亂和產生不必要的「消耗」。學校在不斷的實踐中累積了豐富的前線智慧，作為支援人員，宜尊重和信任教師的專業性，協助學校透過檢討和分享在學校內「分配」和「交換」活動成果，提升教師個人和學校整體的能動力，使「生產」活動向著更高的層次繼續循環再生。學校改進計劃與學校的協作為雙方建立了一個「實踐共同體」，而由「計劃」連繫的學校網絡和「跨校學習社群」則進一步組成一個更為龐大的「實踐共同體」，擴大了「分配」和「交換」的場域，使學校之間的經驗更有效地流動，加強彼此的提升和延續發展。

回顧在上文第二部分所列舉的一些有利於改進工作延續的因素，本文根據分析所得予以肯定。這些因素，如學校領導的識見和能力、學校的賦權承責的情況、教師的工作意欲和投入程度及參與改進工作對學校的益處等，都影響改進工作的延續性。有關延續性的忠告——避免把改進工作看成一次性的工作及計劃的延續性應以社群的長遠利益為主要考慮——都在有關「社群」、「分配」和「交換」的討論中引證了。然而，本文分析的目的，並非是證實有利因素的功能和忠告的效用。我們相信，瞭解改進工作的延續性問題，過程和情境的適當分析是必需的。

不然的話，因素的影響將無脈絡可尋，而各種應考慮的因素亦只能被羅列在清單之上。

本文摘取「活動理論」的要旨，以其「活動三角形式」為綱，通過闡釋其部分元素和實踐環節的互動關係，來呈現「計劃」能動力的延展及在協作學校的延續情況。作為一個建基於「活動理論」的討論，本文對「活動三角形式」運作的理解應能對今後相類似的研究有一些啟示。首先，文章的分析是立足於三個常被提及卻少被探討的元素：「社群」、「規則」和「分工」。在一般有關「活動三角形式」的討論裏，除「社群」外，「規則」和「分工」常被作為實踐中的靜態元素處理，即，它們是不需深究的組成部分。「規則」是一些已有的價值、規範和習俗；「分工」是用來決定利益分配的準則。本文將「規則」和「分工」作為主要的探討對象，既為其功能定位，亦透過描述兩者如何被制定和優化，為「計劃」的延續力奠下根基。明確和合理的「規則」讓「計劃」成員具行動的理據，也有解決「規則」矛盾的信心。清晰和有效的「分工」讓成員有行事的取向，也有處理角色衝突的依據。至於「社群」，本文嘗試以「共同體」和「實踐共同體」的概念來界定「計劃」成員、「協作學校」成員和「學校群組」成員等持份者的組成，讓「社群」的多重意義能夠較清楚地呈現，也使經常在模糊的視野中出現的「社群」能夠聚焦。

其次，本文為說明「計劃」和協作學校的改進工作延續性而探究的四個實踐環節——「生產」、「分配」、「交換」和「消耗」——亦以實例解釋了「活動三角形式」的運作。這四個實踐環節可算是能動者的實踐動脈，但在過去的西方研究中卻未予以適當的重視，也甚少有研究對這些實踐環節的概念作理論性的探討（Roth, 2008: 179）。雖然本文不是理論性的探討，但卻能追尋能動力在這些實踐環節的運行，其發現對人們理解它們的作用有一定的貢獻。除了肯定這些環節對實踐活動的關鍵作用外，文章亦理順了四者的關係，對今後的理論建設也應有幫助。在討論四個實踐環節對延續力的影響時，文章一再強調「再生產」的重要性。在有關文獻中，「再生產」的觀念甚少被提及和探討。我們認為，「活動三角形式」是一個理解實踐的動態模式，內含一個「再生產」的假設。惟有認同這個「再生產」的假設，大家才能領會「活動三角形式」的元素和實踐環節之間的互動關係。

學校改進工作的發展道路迂曲。各類改進計劃的盛衰浮沉常繫於公帑的調撥。上文的討論顯示，政府的資助其實只是改進工作的最基本條件。改進計劃的持續發展是需要內部和外界因素的適當配合才有可能成就。或許在拓展延續機會的同時，我們還需要關注和檢視改進工作究竟為社群帶來什麼長久的利益。

## 參考文獻

張佳偉（2009）。《院校協作式學校改進中教師領導的建構——北京市個案研究》未出版之哲學博士論文，香港中文大學，香港。

張佳偉、盧乃桂（2010）。〈學校改進中教師領導研究述評〉。《教育學報》（北京 師範大學），第 6 卷第 3 期，頁 35-40。

趙志成（2003a）。《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。

趙志成（2003b）。《香港學校改進的關鍵因素及策略》（學校教育改革系列之 11）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。

© 盧乃桂、何碧愉 2010 

操太聖（2003）。《院校協作過程中的教師專業性：香港和上海的個案比較研究》。哲學博士論文，香港中文大學，香港；重整及修訂後出版：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、何碧愉（2010）。〈能動者行動的意義——探析學校發展能量的提升歷程〉。《教育學報》（香港中文大學），第 38 卷第 1 期，頁 1-31。

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。

Adelman, H. S., & Taylor, L. (2003). On sustainability of project innovations as systemic change. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14*(1), 1-25.

Barab, S. A., Schartz, S., & Schecker, R. (2004). Using activity theory to conceptualize online community and using online community to conceptualize activity theory. *Mind, Culture, and Activity, 11*(1), 25-47.

Block, P. (2008). *Community: The structure of belonging.* San Francisco: Berrett-Koehler.

Borman, G., & Hewes, G. (2002). The long-term effects and cost-effectiveness of Success for All. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(4), 243-266.

Calhoun, E., & Joyce, B. (1998). "Inside-out" and "outside-in": Learning from past and present school improvement paradigms. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, &. D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change (Part Two)* (pp.1286-1298). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Castle, J. (1997). Rethinking mutual goals in school-university collaboration. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Maeers (Eds.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp.59-67). Albany: State University of New York Press.

Dalin, P. (2004). Toward schooling for the 21st century. In J.C.K. Lee, L.N.K. Lo, & A. Walker (Eds.), *Partnership and change: Toward school development* (pp.341- 353). Hong Kong: Chinese University Press & Hong Kong Institute of Educational Research.

Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly, 41*(1), 121-153.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research, 72*(3), 433-480.

Elmore, R. F. (2005). Agency, reciprocity, and accountability in democratic education. In S. Fuhrman, & M. Lazerson (Eds.), *The public schools* (pp. 277-301). New York: Oxford University Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research.* Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.

Evans-Andris, M. (2010). *Changing for good: Sustaining school improvement.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Feldman, A., & Weiss, T. (2010). Understanding change in teachers' ways of being through collaborative action research: A cultural-historical activity theory analysis. *Educational Action Research, 18*(1), 29-55.

© 盧乃桂、何碧愉 2010 

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Falmer.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Fuller, B., Wright, J., Gesicki, K., & Kang, E. (2007). Gauging growth: How to judge No Child Left Behind? *Educational Researcher, 36*(5), 268-278.

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.

Goodlad, J. I. (1988). School-university partnerships for educational renewal: Rationale and concepts. In K. A. Sirontnik, & J. I. Goodlad (Eds.), *School-university partnerships in action: Concepts, cases, and concerns* (pp.3-31). New York: Teachers College Press.

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management, 23*(3), 313-324.

Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Toward the third age. *British Educational Research Journal, 27*(4), 459-475.

Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *ETR&D, 47*(1), 61-79.

Kilpatrick, R., Gallagher, T., & Carlisle, K. (2010). Agency vs constraint: The role of external agencies in interprofessional engagement. In H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher, & S. R. Ludvigsen (Eds.), *Activity theory in practice:Promoting learning across boundaries and agencies* (pp. 160-183). London: Routledge.

Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Luria, A. R. (1981). *Language and cognition.* New York: John Wiley.

Marx, K. (1973). *Grundrisse: Foundations of the critique of political economy.* Harmondsworth, England: Penguin.

May, H., & Supovitz, J. (2006). Capturing the cumulative effects of school reform: An 11-year study of the impacts of America's choice on student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 28*(3), 231-257.

McCaslin, M. (2008). Learning motivation: The role of opportunity. *Teachers College Record, 110*(11), 2408-2422.

McCaslin, M., & Burros, H. L. (2008). Student motivational dynamics. *Teachers College Record, 110*(11), 2452-2463.

McDonald, J. P., Hatch, T., Kirby, E., Ames, N., Haynes, N. M., & Joyner, E. T. (1999). *School reform behind the scenes*. New York: Teachers College Press.

Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schooling. *Educational Management Administration and Leadership, 35*(1), 111-134.

Mulford, W. (1998). Organizational learning and educational change. In A. Hargreaves, Lieberman, M. Fullan, &. D. Hopkins Eds.), *International handbook of educational change (Part One)* (pp.

616-641). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Nummijoki, J., & Engeström, Y. (2010). Towards co-configuration in home care of the elderly: cultivating agency by designing and implementing the Mobility Agreement. In H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher, & S. R. Ludvigsen (Eds.), *Activity theory in practice: Promoting learning across boundaries and agencies* (pp. 49-71). London: Routledge.

Osguthorpe, R. T., & Patterson, R. S. ((998). *Balancing the tensions of change: Eight keys to collaborative educational renewal*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Prenkert, F. (2006). A theory of organizing informed by activity theory: The locus of paradox, sources of change, and challenge to management. *Journal of Organizational Change Management, 19*(4), 471-490.

Roth, W.-M. (2004). Activity theory and education: An introduction. *Mind, Culture, and Activity, 11*(1), 1-8.

Roth, W.-M. (2006). Activity theory. In N.J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of human development* (Vol. 1, pp. 16-23). Thousand Oaks, CA: Sage.

Roth, W.-M. (2008). On theorizing and clarifying. *Mind, Culture, and Activity, 15*(3): 177-184.

Roth, W.-M., & Lee, Y.-J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research, 77*(2), 186-232.

Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

Slavin, R. (2002). Mounting evidence support the achievement effects of SFA [Success for All]. *Phi Delta Kappan, 83*(6), 469-473.

Taylor, J. (2005). Sustainability: Examining the survival of schools' comprehensive school efforts. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Montreal, Canada.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wilson, E. (2004). Using activity theory as a lens to analyze interaction in a university-school initial teacher education and training partnership. *Education Action Research, 12*(4): 587-612.

Worthen, H. (2008). Using activity theory to understand how people learn to negotiate the conditions of work. *Mind, Culture, and Activity, 15*(4), 322-338.

© 盧乃桂、何碧愉 2010 