

## 變革能動者在學校持續改進中之角色

黃 琳\* 霍秉坤\*\*

學校持續改進是位教育工作者及研究者的夢想，且越來越受重視。筆者一直關注：學校持續改進的基礎是甚麼？學校持續改進的內涵是甚麼？本文嘗試從「變革能動者」這個視角，探討其在學校持續過程中的角色和影響。本研究集中探討一個研究問題：變革能動者在持續學校改進中扮演什麼樣的角色？本研究採用質性研究取向，因為持續的學校改進是一個過程，質化研究更容易探究其動態、不斷變化的過程。再者，本研究的對象是變革能動者，包括校外的Q計畫學校發展主任、校長、中層領導、具影響力的前線教師。筆者認為，質化研究能夠深入描述具有特殊性和複雜性的真實場景，也能加入研究者之理解與詮釋。研究結果表明：變革能動者在持續改進不同階段扮演不同角色；第一類變革能動者（校長）信念的形成是受到外在變革能動者所影響；外在變革能動者和第一類變革能動者能夠互相配合，推動學校實現持續改進；變革能動者還會根據不同情境採取不同策略增加能量。

關鍵詞：學校持續改進、變革能動者、能量建構

\* 作者現職：香港中文大學教育學院課程與教學學系兼職講師、香港教育學院課程與教學學系兼職講師

\*\* 作者現職：香港教育學院課程與教學學系助理教授

---

通訊作者：霍秉坤，e-mail: pkfok@ied.edu.hk

## 壹、引言

學校持續改進 (continuous school improvement) 是教育工作者及研究者的夢想，且越來越受重視。本文作者一直關注：什麼是學校持續改進的基礎？其內涵是什麼？不少學者認為影響學校改進的因素甚多，包括文化建構 (唐麗芳、馬雲鵬，2013)、能量建構 (capacity building) (梁歆、黃顯華，2010)、變革能動者的促進 (盧乃桂，2007)、教師關注 (Hall & Hord, 2011)。事實上，香港學者一直關注學校改進的課題，有些聚焦變革能動者的角色，甚至認為變革能動者 (change agent) 是學校改進的關鍵。按 Van Ameijde、Nelson、Billsberry 和 Van Meurs (2008) 的分析，當今脈絡偏於多元化和專業化，故鮮有領導者能憑一己之力掌握改革；相對地，領導者重視建立團隊、分散權力的賦予及責任，已成為改進學校的趨勢。Spillane、Camburn 與 Pareja (2007) 分析小學、中學、特殊學校的校長，發現學校領導包括校長、副校長、教師領導者、班級教師、專業職員等。香港情況與上述兩項研究相若，許多學校改進的研究，指出變革能動者是計畫成功實施的重要因素 (Chiu, 2006; Lee, 2004; Lee et al., 2002; Li, 2004; MacBeath & Clark, 2006)。變革能動者可能是校內個別成員，如：校長、課程統籌主任、科主任等；亦可以是校內一個團隊，例如骨幹小組 (cadre group) (West, 2000)、核心小組 (core group) (Bradley, 2004; Lee, Levin, & Solar, 2005)；又或者是校外人員，如外間支援計畫的促導員。本文作者認為，學校變革能動者包括校內和校外領導，在過程中扮演不同角色，且直接影響學校改進成效。本文嘗試從「變革能動者」視角，探討能動者在學校持續改進過程中的角色；研究焦點是校內和校外變革能動者，包括校長、中層領導教師、前線教師，以及校外變革促進者。

## 貳、文獻析評

學校持續改進不僅是持久性，也是能量建構的過程。Hargreaves和Fink (2000, 2006) 強調可持續中的廣度，將轉變擴展至整個學校系統的變化而不會造成負面的影響。不少研究課程領導的學者，以持續改進為課程改革成功的標準 (Barker, 1990; Bradley, 2004)。課程改革的成功應建基於教師專業發展，應提升參與者的能量，而沒有相應改變教師的日常工作職能 (Bradley, 2004)。

### 一、能動者的概念

Fullan 定義「改革能動者」(change agent) 為：自身對改革本身以及改革過程具有高度意識的人 (Fullan, 1993, p.4)。Datnow、Hubbard 和 Mehan (2002)

對能動者的定義是「有能力改變現狀的人」(p.62)。本文作者把變革能動者定義為自身對改革本身以及改革過程具有高度的意識，並有能力改變現狀的人。陳聖謨(2013)強調，人是學校課程發展的關鍵。近年，學者強調變革能動者不僅屬一，兩人的角色，更涉及不同層級領導的角色。Spillane 等人(2007)探討學校工作之如何分散領導，發現校長的共同領導者包括副校長、班級教師、專業職員、教師領導者等；校長未擔任領導時，在校內活動擔任領導時間比率依序為班級教師、專業職員、學科領域專家等。此外，Spillane 與 Healey(2010)調查美國東南區 30 所小學的不同職務工作人員，發現學校中確有未具正式領導職務但擔任領導角色之人員；每校平均有 3.07 位非正式領導者，其中分別有 1.97 位閱讀及 1.77 位數學領域的非正式領導者。本文作者認為，學校變革能動者包括所有正式和非正式領導，而他們則在不同職務上擔任不同領導角色。

## 二、能動者在學校改進中的角色

對於變革能動者在學校改進中所扮演的角色，不同學者有不同的分類，例如技術專家、協助者、諍友、合作者、文化塑造者、領導者、促導者、指導者等(張佳偉、盧乃桂，2010；盧乃桂，2007；梁歆、黃顯華，2010)。誠然，要扮演各種角色，必須具備基本能力；如 Kirtman(2013)認為，變革能動者應具備七項基本能力：1. 挑戰現狀；2. 藉清晰溝通和要求以建立信任；3. 創造一個能達致成功的共同計畫；4. 專注團隊多於個人；5. 對可持續成果具強度意識；6. 著重個人持續改進；7. 建立外在網絡和夥伴關係。在大學與學校夥伴協作過程中，Perry、Komesaroff 和 Kavanagh(2002)指出，促導者(facilitator)角色複雜含糊。研究結果顯示，有效的促導者能創造一個讓教師投入討論、反思和挑戰的空間，讓教師不斷更新。這些促導者可以是來自支援學校的外間機構，尤其是在啟動階段，可以對改革提供重要貢獻。促導者亦可以是校內推動學校改進的人員，他們在改革的不同階段都提供關鍵性的貢獻(Fullan, 2007)。本文作者認為，校內和校外變革能動者雖然扮演不同角色，但都有助促進學校持續改進。

根據 Hall 和 Hord(2001, 2011)對變革促進者團隊的動力機制研究，推動學校改進的校內成員可分為三類變革能動者。第一類變革能動者是學校的領導，一般指學校校長。校長的角色對學校改進有重要影響(Chiu, 2006; Mitchell & Sackney, 2011)，甚至是學校最重要的領導(吳清山、王令宜，2012)。Fullan(2014)認為，擔任變革能動者是校長的一個關鍵功能。Robinson(2011)強調領導應該以學生學習為中心，同時發現建立目標及期望、策略性分配資源、保證教學質素、領導教師專業發展和確立有秩序和安全的學習環境等五方面，都對學生學習成效有顯著影響。Datnow 等(2002)指出，校長主動並支持學

校改革是成功的關鍵。他們引用 Madison High School 和 Sunland Country 兩個成功例子，歸納校長作為變革能動者的任務包括：指揮領導；在校內創造並維持信任文化；以正面方法平衡管理、技術和制度；為校內溝通建立專業團隊和網絡。Leithwood 等（2006, pp. 14-15）分析校長領導角色：「對學校組織管理和學生學習發揮非常重要影響。就我們理解，從來沒有一間學校能夠在校長缺席的情況下成功提升學生學習成就。其中一個解釋是領導是激發組織內在潛能的催化劑」。Hale 和 Rollins（2010）認為，校長最終目的是培養強而有力的教師教學和學生學習，其中有三項最重要的工作，包括：發展如何支持教師、管理課程以提升學生學習、改進學校為有效的組織。Hall 和 Hord（2011）指出，如果要使變革發生，則應具備以下六種功能（圖 1）。誠然，校長必須因應學校情況，於不同範疇恰當地分配時間，以增強學校改進的效能（Fullan, 2014）。筆者認為，第一類變革能動者發揮這些功能，有助學校持續改進。



圖 1 六種變革的功能（Hall & Hord, 2011, p. 148）

第二類變革能動者是校內中層人員，同樣扮演重要角色。Morris 等（1999）在有關推行目標為本課程（Target Oriented Curriculum, TOC）的研究中指出，校內統籌教師所扮演的角色對推行 TOC 有重要影響，甚至超於校長的影響力。相反地，若 TOC 統籌教師只扮演行政支援的角色而非參與教學，TOC 就會受到阻礙。對於教師領導者而言，Murphy（2005）認為主要有三方面工作：一、幫助其他同事：主要是與同事建立積極關係促進同事間的合作活動，更核心的工作是示範（role modeling）；二、促進學校改進：主要是在學校的管理工作、員工發展活動和課程與教學中承擔責任，尤其著重提升教學活動；其三，教師領導者還應該是一個課程發展者，積極地改進課程。

第三類變革促進者是具影響力的教師。他們雖然沒有專門時間或地位來促進變革，但仍能在學校裡積極地發揮功能。他們掌握許多公認的、與改革相關

的專業技能。張佳偉（2009）認為「教師領導」包含兩層含義：一是作為教師領導的人；二是作為教師領導的領導能力。Harris（2003, p.317）指出「所有組織的成員均可成為領導，這能動者的領導能力可以是分散的（distributed）或共享的（shared）」。Muijs 和 Harris（2006）認為教師領導能力分為五個方面，包括：共同決策、目標一致、積極參與、專業學習、落實行動。梁歆、黃顯華（2010，頁 150-156）提出應關注學校領導團隊的能量建構，包括：（1）學校領導團隊應建立和諧關係，（2）學校領導團隊工作方式的變革，即學校領導工作的協同性和一致性，（3）學校領導團隊管理方式的變革，一是學校管理抓重點、成系統、有創新，二是學校領導班子善於利用數據解決學校問題，（4）學校領導團隊對待變革的態度，即領導具備發展、開放的意識。

學校持續改進有賴各變革能動者發揮功能，互相配合。陳健生、霍玉英（2012，頁 110-111）發現，不同學校領導都對教師如何看待新高中中文科有實質影響。她們強調持續改革有賴校內的領導實體，包括由校長的領導和支援，中層領導的意向、能力和支援，以及教師個人的專業發展和同事專業協作。

除校內的三類變革能動者外，校外的變革能動者對學校改革也起着關鍵影響（Chiu, 2006; Lee, 2004; Lee et al., 2002; Li, 2004）。Chiu（2006）強調大學支援學校的學校發展主任在促導學校成功變革方面扮演著多元化角色。這些角色包括推銷員、專家、學者、示範教師、指導員等。他同時發現學校發展主任有能力去贏得校內人員的信任，以及在學校與計畫之間培育出具效能的工作關係，對推進改革的進程極為重要。

近年，許多研究發現，外部的變革能動者在促進、幫助學校變革的過程中，主要扮演技術專家、協助者、諍友、合作者的角色。Tung 和 Feldman（2001）研究波士頓合作教育中心（Center for Collaborative Education）支援學校改進的指導者（coach）的角色，認為外部變革能動者可以聚焦協助學校改進支援的專業人員，可以在四方面幫助學校領導團隊，包括認清學校情勢、制定學校發展優次、促進學校改進的過程、為領導者和教師的專業發展提供資源（Tung & Feldman, 2001）。

此外，Rust 和 Freidus（2001）分析了 7 項對變革能動者的研究，進而總結出變革能動者的角色；他們認為外部變革能動者有助教師專業發展和課程設計。Tajik（2008）分析了發達國家和發展中國家 26 項研究，結果顯示外部能動者主要在學校改進的過程中幫助教師。他們會深入瞭解教師的思想、學校的情境、文化，然後激勵教師進行變革；同時，他們還能為教師創造合作的環境，讓教師找到協作和解決問題的辦法，最終使教師能夠領導變革。上述三項研究

說明，外部的變革能動者主要扮演者技術專家、協助者、諍友和協作者的角色。

本研究所指變革能動者是自身對改革本身以及改革過程具有高度的意識，並有能力改變現狀的人。變革能動者包括校長、中層領導教師、前線教師、以及校外變革促進者。不同變革能動者在增加學校改進的能量方面的角色如何？這些能動者對推動學校持續改進有甚麼影響？這些問題為本研究的關注點。

## 叁、研究方法

影響學校持續改進的因素眾多，有的屬於外在環境因素；有的屬於改進計畫本身因素，有的屬於學校內部因素。本研究探討變革能動者在推動學校持續改進方面的影響。

### 一、研究問題及概念框架

本研究所選擇的切入點是探究變革能動者的角色對學校的持續改進之影響，研究問題是：「變革能動者在推動學校持續改進中扮演什麼角色？」基於上述文獻回顧及研究問題，本研究提出以下的概念架構（圖 2）。

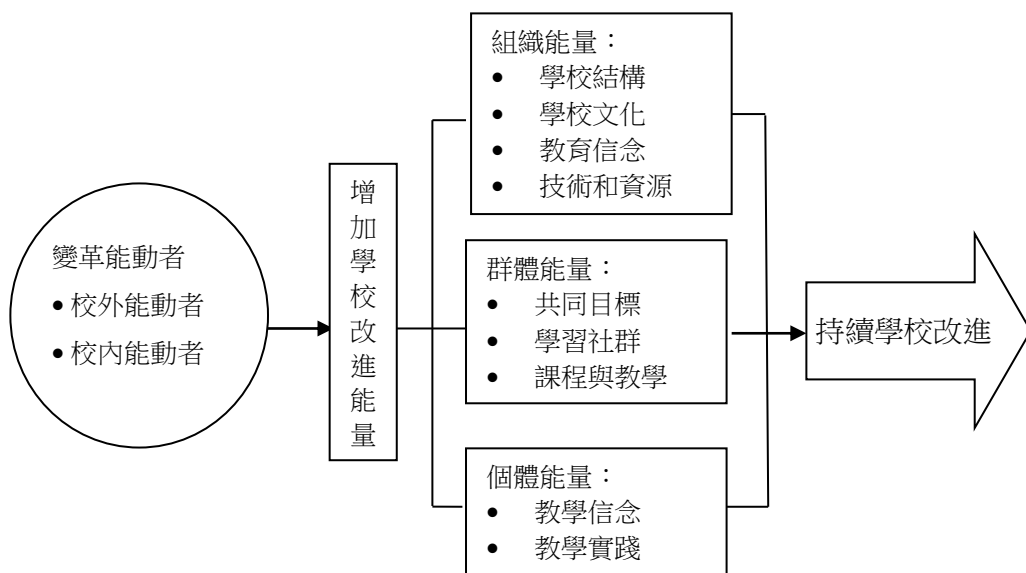


圖 2 研究的概念框架

概念框架共分三部分：變革能動者、能動者增加學校改進能量的角色、持續學校改進。對於這個框架，筆者需要作出兩項解釋。第一，這個框架的概念是在文獻析評的基礎上建構出來的。文獻顯示變革能動者是學校改進的關鍵人物（Chiu, 2006; Lee, et al, 2002; Li, 2004; MacBeath & Clark, 2006）。本研究希望探究變革能動者在促進學校持續改進中的角色。第二，要達致學校持續改進，學者指出增加學校改進的能量是實現改進的重要途徑，也是學校持續改進的動力（Fullan, 2007; Harris & Chrispeels, 2006; Stoll, 2001; Wikeley, Stoll, Murillo, & De Jong, 2005）。因此，本研究探討變革能動者如何影響學校改進的能量，以了解變革能動者在學校持續改進中的角色。

## 二、研究方法

### （一）本研究的焦點

研究變革能動者之角色具有一個重要特徵：變革能動者之間的互動複雜性。變革能動者包括校外的 Q 計畫<sup>1</sup>學校發展主任、校長、中層領導、具影響力的前線教師。不同角色之間存在著複雜定位、協調和矛盾，而且校外與校內變革能動者之間存在互動。

研究主要問題是：變革能動者在促進學校持續改進工作中扮演甚麼角色？

### （二）個案研究策略

本研究的本質既是描述性，也是解釋性。選擇個案主要考慮學校是否達致持續學校改進，但仍考慮其他三項因素。第一，參與學校改進計畫（簡稱 Q 計畫）必須超過三年。參與 Q 計畫較長時間，可讓 Q 計畫學校發展主任對學校有較深入了解，而且更能突顯計畫與學校的關係。兩所個案學校（學校 A 及學校 B）都參與 Q 計畫五年時間。一方面，學校發展主任深入了解學校現況；另一方面，學校領導層亦更瞭解學校改進計畫的理念和構想。第二，學校參與 Q 計畫期間，實際按計畫的意念和構想。兩所學校積極配合 Q 計畫提供的支援。兩所學校在參與 Q 計畫期間，在校外變革能動者，即學校發展主任的支援下，積極推行改革，並且都取得一定成效。第三，學校在過去十年持續改進。按本文作者取得的資料，兩所學校都持續改進，獲得學校外、內利害關係者的稱許（詳見「學校的變化」一節）。按上述因素，本研究選擇兩所學校作研究個案（見表 1）。

---

<sup>1</sup> Q 計畫是香港一所綜合大學教育學院開展的學校改進計劃，計劃為當地中、小及特殊學校提供全面的校本專業支援。計劃支援重點在協助學校同工開闊視野、接受新知、反思自我、參與改革，並建構學校團隊文化，以循序走向自我完善之路。

表 1 個案學校的背景

個案學校		學校 A	學校 B
背景	學 地區	香港新界區	香港九龍區
	校 歷史	約 20 年	約 50 年
	背 班數	30 班	7 班
	景 學生人數	約 900 人	約 160 人
Q 計 畫 支 援	學校參與 Q 計畫	2001-2003 (3 年)	2001-2003 (3 年)
	年期	2007-2009 (2 年)	2006-2008 (2 年)
	Q 計畫支援項目	1. 課堂研究	1. 專題研習
		2. 中文科單元設計 3. 常識科單元設計	2. 全方位學習

學校 A 座落於香港較偏遠的新界西北區，成立約 20 年，重視德、智、體、群、美、靈的發展，強調培養學生價值觀、全方位跨學科學習及「一生一體藝」理念。學校編制以內教師約 50 人，編制外教師約 7 人；所有教師都擁有學士及教育文憑，其中約 35% 正修讀或完成碩士或博士學位。教師平均年齡為 35 歲，而具有 6-10 年及 10 年以上教學經驗的教師分別有 30% 及 60%。

學校位於較香港較貧困的地區，部份學生為來自中國內地的新移民，部份為生於香港但居於內地的跨境學生。整體而言，學生家庭背景只屬一般，需要學校更多照顧。學校重視賦予教育高度自由，使他們發揮專業精神，建立歸屬感。學校亦進行「教師專業學習社群計劃」，各科各年級透過共同備課、觀課、試教、評課及研課等活動，以提升教師的專業及教學質素，以進行各科發展及優化教學。

學校 B 座落於香港較核心地區，是香港九龍區較中心之地域；附近名校林立，錄取學生面對巨大壓力。學校成立超過 50 年，校訓為「德、智、誠、勤」，主張秉持有教無類、以人為本的精神，為每一位學生提供適切的教育。自 2000 年後，學校致力營造良好的學習環境，並在各學習領域上實踐人本教育理念，讓學生自助學習及盡展潛能。學校編制內教師約 15 人，編制以外教師 1 人，所有教師都擁有學士及教育文憑，其中約 20% 已完成碩士或博士學位。教師任教 0-4 年、5-9 年、10 年或以上的分別有 15%、10% 及 75%。

學校位於香港市區中心，名校林立，競爭激烈。學校雖然位於市中心，但錄取學生的家庭背景只屬一般；部份學生欠缺自信心、自尊感、自律性、自學



能力及學習動機；而且，部份家長對子女的支援不足。全校僅得七班，使學校所獲資源較少，妨礙學校開展校本教育計劃，同時受制於編制的人力資源，教師工作量較大。然而，全校教師有團隊精神、專業精神，具備協作、分享文化。

### (三) 資料收集方法

質性研究搜集資料的方式主要有：訪談 (interview)、文件 (documents) 兩類 (Punch, 2014)。本研究運用兩種搜集研究資料的方法，目的是利用不同數據，進行三角驗證 (Creswell, 2014)。

#### 1. 訪談

研究主要採用半結構式訪談：研究員為校內第一、二、三類變革能動者和校外變革能動者預備訪談大綱，然後根據研究設計對不同變革能動者訪談。本研究的對象是變革能動者，聚焦於他們在推進學校持續改進中扮演的角色，以達致學校持續改進。同時，本研究涉及不同工作場景的變革能動者（校內和校外）和不同工作職權的變革能動者（校長、中層領導、前線教師）。因此，個案學校的具體對象包括校長、中層領導人員、前線教師及 Q 計畫的學校發展主任（表 2）。在過程中，採取靈活方式調整問題的次序和用詞，讓參與者講述故事，而非局限預設的形式或問題。

表 2 本研究具體受訪對象及代碼

個案學校	校內			校外
	第一類變革能動者：校長	第二類變革能動者：副校長、課程統籌主任、科主任	第三類變革能動者：前線教師	變革能動者：Q 計畫學校發展主任 (EA)
學校 A	A-S 校長	A-D 副校長 A-L 副校長 A-C 主任 A-W 主任	A-T1 老師 A-T2 老師 A-T3 老師 A-T4 老師	Q-K 主任
學校 B	B-T 校長	B-L 主任 B-W 主任 B-H 主任 B-S 主任	B-T1 老師 B-T2 老師 B-T3 老師	Q-P 主任 Q-T 主任

研究者首先跟校外變革能動者進行半結構性訪談，旨在了解其支援個案學校的經驗。在訪談中，研究員會詢問校外變革能動者對個案學校的印象和評價、教師的教學能量、領導層（校長和中層教師）的領導能力和推動學校改革的決定等；然後會進一步了解校外變革能動者對自己支援個案學校的角色看法，包括在進入學校的初期如何與校內人員建立關係；自己如何對學校的組織架構、教師社群、以及個別老師能量建構等方面產生了影響（見附件一，其他校內變革能動者之訪談綱領從略）。校內第一類變革能動者是校長。校長是校內最終的決策者，亦是影響學校能否進行持續改進的關鍵人物。訪談除探詢他對學校目標、學校現況、發展方向的想法外，更重要會了解他對自己在帶領和推動學校持續不斷發展的角色看法。校內第二類變革能動者，包括副校長、課程統籌主任和科主任；訪談主要了解他們的角色定位和工作情況，哪些工作是影響著學校持續改進，尤其對校內的群體能量起了甚麼變化。第三類變革能動者，包括曾參與 Q 計畫的前線教師，訪談主要掌握他們對自己角色的看法，以及對持續學校改進所起的作用。

## 2. 文件

除訪談外，本研究為求更深入了解研究個案的複雜情況和持續改進情況，本研究會搜集「官方資料」和「個人資料」兩種文件資料（表 3）。

表 3 文件分類

文件來源		A 學校文件份數	B 學校文件份數
官方資料	教育局文件資料如學校校外評核報告、曾獲教育局嘉許的報告、學校概覽等	5 份	3 份
	Q 計畫文件資料如學校情勢檢討報告、訪校紀錄、觀課紀錄、學校總結報告等	41 份	18 份
	學校文件資料如學校三年計畫書、周年計畫書、周年報告、會議紀錄、備課資料、專業社群觀課評課資料、教師專業發展紀錄、課程活動資料等	42 份	14 份
個人資料	變革能動者的教學反思、觀課筆記、個人教學錄像、專業發展活動的筆記等	57 份	2 份

### 三、資料整理及分析

本研究旨在探討變革能動者的角色如何增加學校改進能量以影響學校持續改進。因此，研究問題的提出、就相關概念所做的文獻綜述、以致研究資料的分析，都參照學校能量建構的三個重要元素：組織能量、群體能量和個體能量展開。然而，本文作者強調，在每個學校能量建構重要元素的分析，研究尊重原始資料，研究員因應研究的需要，大致按照三個步驟整理和分析資料。首先，除文件檔案外，研究員盡可能運用訪談資料。訪談結束後，研究者盡快將訪談資料的話音轉錄成文本進行分析，然後對轉換後的文字、文件資料進行初步整理，並在這些文字後面作反思的筆記。其次，從原始資料到有意義的主題概念，其中包括編碼(coding)、分類(categorizing)、主題(thematizing)過程(Lichtman, 2006)。在質性研究中，資料編碼的目的是將資料重新分類，以便在不同類別或不同資料間進行比較，從而幫助研究員發展和建構相關的理論(Strauss, 1987)。最後，通過對數據的整理和編碼，回應概念架構。研究員對資料進行編碼前，先根據概念框架、研究問題等形成一套初步的編碼列表(start list)；接著根據編碼列表對數據進行第一輪編碼(first-level coding)；然後按第一輪編碼對數據進行調整，並進行模式編碼(pattern coding)。模式編碼是指進一步將編碼分成不同的主題、情境或者結構，形成更高一層次的編碼系統。資料歸類和提煉的過程不可能是一次性完成，尤其是編碼系統的建立更需要在資料收集、資料展示、形成研究結果的過程中不斷調整，透過「深描」(thick description)(Geertz, 1973)，和細節的呈現，理解資料在情境脈絡中的意義。

### 肆、研究結果

Fullan (2007) 指出，變革不能只停留在激發情感和動機的水平上，必須使教師具備知識、技能，以及對現實經驗的總結和推廣。以下將闡述學校實質的變化：

#### 一、學校的變化

A 小學和 B 小學推行改革，成效備受關注。筆者在本部分盡量引用外評或第三者觀察的資料，減少運用校內校長及教師的話語，以增強學校改革成效之認受性。

##### (一) 學校 A 的變化

按學校領導於受訪的回應，學校有多方面的變化，而且持續改進。A 小學

## 專論

透過多方面的行政配套措施，安排老師們互相交流、分享和學習。經過多年發展，A 小學形成獨特的學校文化。A 小學改進有四方面：樂於分享的團隊文化、注重教學研討的氛圍、找到學校亮點、教育信念的形成。

### 1. 樂於分享的團隊文化

A 小學樂於推廣分享的文化，因學校建立了專業學習社群，老師亦開放課堂：

「我們早年很少看課堂，後來才進行觀課。……現在大家都接受了，大家具有一定水平，亦樂意分享教學心得。」(A-I-D 副校長訪談資料)

2010 年，外評人員讚賞學校專業交流、互相分享的文化，認為值得向其他學校推廣：

「教師重視建立團隊精神，參與專業交流活動時態度開放及坦誠，致力改善課程，提升學習效能，亦加強他們對課程的擁有感和投入感。校內教師專業交流的文化，值得推廣。」(A-D-2010 外評報告)

### 2. 注重教學研討的氛圍

2010 年，外評人員到校評核，對學校的印象是「學校深信教師是教育中重要的一環，能給予教師充裕的專業發揮空間，也努力建構學習型組織的文化，積極推動專業發展和交流，校內專業交流氣氛濃厚。」(A-D-2010 年外評報告) 學校發展了教師專業學習社群的模式：

「學校在時間表內設定『專業學習社群』時段，使全體教師參與觀課、說課、評課和『一課多講』等專業活動，有效促進教師的專業協作。」(A-D-2010 年外評報告)

### 3. 找到學校亮點

A 小學專業學習社群經過多年發展，令校內教師具有一定教學能量，教師專業成長亦漸漸成為 A 小學的亮點，得到各方肯定。以下是 A 小學在教師專業發展方面的獎項表現。首先是教師專業發展方面的獎項。A 小學是全港唯一連續五年獲得香港特別行政區「行政長官卓越教學獎」的學校，而且獲獎範疇涉

及五個學習領域（A-D-2010-2011 周年報告）（見表 4）。第二，A 小學分別在 2006 年、2007 年、2011 年獲得香港教育工作者聯會「優秀教師獎」（A-D-2010-2011 周年報告）。第三，教師的教學表現屢獲肯定，同時教師對學生的關愛表現亦備受讚賞。A 小學分別在 2008 年及 2010 年教育局關愛校園獎勵計畫中獲得肯定。其中 2010 年更獲得「卓越關愛校園」之主題大獎，表揚學校積極推動關愛校園文化（A-D-2010-2011 周年報告）。第四，A 小學亦在 2010 年獲得由城市大學主辦的「和諧校園大賽最和諧教學團隊之榮譽大獎（小學組）」獎項（A-D-2010-2011 周年報告）。第五，A 小學獲美國啟發潛能教育聯盟總部（International Alliance for Invitational Education）頒發「啟發潛能教育學校」的殊榮（A-D-2010-2011 周年報告）。

表 4 A 小學「行政長官卓越教學獎」獲獎學年及學習領域

獲獎學年	獲獎之學習領域
2005-2006	科學教育
2006-2007	個人、社會及人民教育
2007-2008	體育科
2009-2010	中文科
2010-2011	數學科

#### 4. 形成教育信念

A 小學教育信念的形成，始於參加 Q 計畫，全體老師一起到臺灣交流學習。當時 S 校長和全體老師開始思考臺灣森林小學的人本主義理念：

「從森林小學明白何謂尊重，如何看一個學生的獨特性。」

「反思平日教學，用另一角度看學生，多些讚賞。」（Q-D-2002 年 12 月 17 至 21 日臺灣交流團資料）

經過臺灣之行，S 校長開始與老師討論何謂人本主義，以及如何在校內實踐。2010 年外評人員到校觀察，認同學校人本主義的辦學理念：

「學校本著『人本主義』的信念，與各持分者保持緊密的聯繫，積極營造適切的環境，協助學生成長。」（A-D-2010 年外評報告）

## (二) 學校 B 的變化

B 小學在全方位學習活動中展示讓學校得到持續改進。以下將透過分享的文化、開放向上的氛圍、找到學校的亮點、教育信念的形成等四方面分析。

### 1. 樂於分享的文化

每次舉行全方位學習之後，B 小學全體教師都會進行分享會。除分享各級主題活動、學生表現外，亦分享教師在帶領全方位學習的經驗和反思。老師們對全方位成果分享會印象深刻，並且視之為「盛事」。W 主任認為這種分享文化令他們不斷追求進步：

「雖然不是同一級，但是我們的分享方向是學生學到甚麼，我們的設計考慮是怎樣。大家有所共鳴，分享會氣氛良好，就變了我們的盛事。」(B-I-W 主任訪談資料)

在分享的過程中，各個級別的教師毫不吝嗇地分享經驗，而其他教師亦會互相欣賞、互相學習。外評報告認為共同備課和同儕觀課促進教師間專業交流：

「教師亦透過定期舉行的備課會議，以及具焦點的同儕觀課，分享教學心得，反思教學成效，做法可取。學校專業交流氣氛濃厚……」(B-D-2009 外評報告)

### 2. 追求進步的氛圍

Hall 和 Hord (2001, 2011) 認為，成員共同努力、積極工作、保持熱情是促進有效變革團隊的特點，也是學校持續改進的要素。B 小學不願意重複全方位學習主題，全體教師不斷追求品質。Q 計畫的 P 主任認為，不願意重複主題是 B 小學不斷進步的原因：

「他們能做到持續發展的原因，我想是因為他們自己不願意重複主題，我認為這是很重要的。每年都有全方位學習活動，但是每年也不會重複。」(Q-I-P 主任訪談資料)

第二是全體教師不斷追求品質。B 小學不單不願意重複主題，且對於教學材料，他們皆認為有持續進步的空間：

「老師在設計全方位學習日時，表現出專業自主的精神。他們不甘於採用我們所提供的資料，要自行發展一些課堂教學的材料。」(Q-D-2007-2008 年工作報告)

### 3. 找到學校的閃光點

B 小學以全方位學習作為學校改進的切入點。2002 年起，學校推行全方位學習日，為學生量身訂造每個學期一連四天的全方位學習活動，以增加學生學習經歷及培養共通能力。其後，B 小學「全方位境內、境外學習活動有成效，屢獲好評」(B-D-2012 至 2014 學校發展計畫)，同時更將人本教育理念結合全方位學習。2009 年，教育局校外評核隊伍到校了解學校發展情況，十分欣賞學校的全方位學習活動：

「在多個推展項目中，以全方位學習日的表現最出色，類型多樣，能有效結合校內不同範疇的工作，讓學生透過親身體驗以建構知識和培養共通能力，構思良佳。」(B-D-2009 外評報告)

### 4. 教育信念的形成

B 小學在全方位學習的信念都源於人本教育。多年後，Q 計畫亦觀察到 B 小學對人本教育的實踐，認為「B 小學帶有臺灣森林小學的格調」(Q-D-2007 年 6 月 12 日會議紀錄)，並一直堅持以學生為本的教育精神：

「多年來，學校默默地堅持著以人為本、有教無類的精神，為每一位學生提供適切的教育。」(B-D-2009 外評報告)

## 二、能動者之角色

從兩個個案中，四類變革能動者在推動學校持續改進方面扮演重要角色。能動者包括校外變革能動者、第一類變革能動者(校長)、第二類變革能動者(中層領導)、第三類變革能動者(前線老師)。

### (一) 校外變革能動者

外來學校變革能動者對提升和維持持續改革的動力起着關鍵作用 (Tajik, 2008)。從學校 A 和學校 B 持續改進情況發現，Q 計畫的支援對兩所學校啟動

## 專論

學校持續改進起著關鍵的作用。以下從引入信念、體現信念和延續信念三方面分析 Q 計畫對兩所小學改革的影響。

A 小學之校外變革能動者幫助學校持續改進的角色和工作，首先是引入信念，包括引入對教師教學的看法。K 主任認為「每位老師有不同風格、強項，重點在於將個人風格達於極致」(Q-D-2002 年 7 月 9 日協作教學專訪資料)。K 主任認為如果要學生學得有成效，就要先從課堂入手：

「因為我本身曾經也是一位小學老師，所以很了解小學教學的情況。我認為小學老師最重要是課堂的教學技巧。」(Q-I-K 主任訪談資料)

其次，藉重塑學校目標以體現信念。K 主任認為，透過一起檢視和討論，老師們對學校發展目標有一致共識，就是提升學與教。於是，K 主任透過工作坊，帶領老師思考教學難題：

「K 主任提問老師如何在課堂上更新、進步、得到成就感和不至失落？這需要尋找方法，並不斷更新教育理念。」(Q-D-2002 年 11 月 7 日「從反思到自我完善分享會」紀錄)

K 主任不僅重塑學校目標，也提供示範教學。K 主任認為若要老師在教學上有所成長，以身作則是非常重要的：「首先是自己以身作則，如果我要求老師公開課堂，但是我自己卻不公開，根本就沒有說服力。」(Q-I-K 主任訪談資料)因此，K 主任決定進入課堂：「我做給他看，做完後再跟他一起討論，解構教學步驟，再一起嘗試。」(Q-I-K 主任訪談資料)

第三，K 主任認為必須延續信念，包括技術轉移及保持聯繫。K 主任強調需要轉移技術。透過與老師的協作，將不同的教學元素實踐，從而讓老師不斷修正自己的教學。該校的副校長說：「得到昨天協作教學的經驗後，今天我會嘗試運用學到的方法來教學。」(A-D-2002 年 4 月 12 日 W 主任反思日誌)

而且，K 主任離開 Q 計畫後，維持與學校的聯繫，讓不同學校的教師到校試教、觀課和討論。A 小學的 T4 老師亦有參與當時的試教活動：「我們會到某一所學校去試教，邀請其他學校的老師來觀課。」(A-I-T4 老師訪談資料)

外來變革能動者通過幫助教師使其視教學為學校整體的一部分來提升學校整體的進步 (Tajik, 2008)。Q 計畫的 K 主任檢視 A 小學的情勢，總結學校的狀



態：老師年輕而具教學熱誠，但欠缺經驗、教學成效不足；學生的家庭支援薄弱，行為和秩序問題嚴重，令老師教學感到沮喪；學校同時發展多方面工作，焦點未能針對教學。基於學校欠缺改革焦點，K 主任在支援的過程中，首先從改變學校的教育信念入手。

B 小學的校外變革能動者，幫助學校持續改進，也跟信念直接相關。Q 計畫透過檢視學校情勢，了解 B 小學正處於新舊變更時期，需要重新思考學校的教育信念和對學生的看法。Q 計畫的 T 主任如何影響兩所小學的改革，也可以從引入信念、體現信念和延續信念三方面分析。

首先，在引入信念方面，T 主任引入對學校教育目標和對學生學習的看法。在引入對學校教育目標的看法時，T 校長回憶參加 Q 計畫的臺灣教育考察活動：

「那次考察我覺得是一個刺激思考的一個體會，開始會思考哪一種教育信念適合 B 小學的學生？……『每所學校都賣魚蛋麵、牛腩麵，全巷都是；為什麼要來光顧你的麵店而不去別的？』。……有這樣的想法，我更加認同人本教育。」(B-I-T 校長訪談資料)

這次參觀，T 校長到森林學校和種籽學院了解以人本的教育理念。參觀對 T 校長日後教育信念影響深遠，成為他改革學校的基礎。

此外，Q 計畫的 T 主任以一套關於建立自信心的電影，引入對學生學習的看法。T 主任引發教師討論學生需要：

「故事是 Johnny Lingo 的電影。故事講述 Johnny Lingo 在部落裡娶妻，要給予牛隻。在村裏有一個女孩子很便宜，娶她就如免費贈送，一般人只給三頭牛，但 Johnny Lingo 堅持給予十頭。村民很奇怪，Johnny Lingo 解釋：你為女孩子給十頭牛，她的價值就會變成十頭牛！這故事是談自信心的問題。我刻意在學校 B 播放這電影，因為當時教師覺得學生差劣；老師越看扁學生，學生的表現就會越差。」(Q-D-T 主任訪談資料)

第二，校外變革能動者協助重塑學校工作，以體現信念。P 主任在學校有基礎上，重塑學校的工作：「我日後到學校支援的時候，會選擇他們已實行的項目，再實行優化。」(Q-I-P 主任訪談資料)

第三，T 主任重視延續信念，方法是技術轉移。當 B 小學遇到新項目需要

Q 計畫提供指引時，Q 計畫能夠適時的為 B 小學舉辦教師培訓：

「我們要推行學科專題研習，就會邀請 Q 計畫幫忙，舉辦教師工作坊，讓我們了解發展趨勢，希望能夠把與全方位學習與專題研習結合，有更好的連繫和發展。」(B-I-W 主任訪談資料)

從兩所學校的經驗分析，校外變革能動者對啟動學校變革極為重要。然而，值得注意的是，校外變革能動者在學校改進的不同階段，扮演著不同角色。

在引入信念階段，外在變革能動者評估學校變革進展狀況，了解學校的問題及發展需要，從而對兩所個案小學提供具針對性的建議。A 小學的老師由於缺乏教學經驗，因此外在變革能動者集中引入對學生學習、對教師教學以及對教師專業發展的看法；B 小學的老師處於新舊交替，學校缺乏模範 (role model)，因此外在變革能動者引入教育信念，以及對學生學習的看法。總之，在引入信念階段，校外變革能動者如推銷員 (salesperson) 般引入不同信念，啟發校長和老師思考。

在體現信念的階段，由於 A 小學同時發展太多項目而失去方向，外在變革能動者一方面協助學校梳理發展目標，另一面為提升課堂學與教效能作示範教學，讓教師學習；外在變革能動者在 B 小學原有的基礎上，重塑學校的活動，使其轉變為有學習意義的全方位學習活動。總之，校外變革能動者在體現信念階段以技術專家 (technical expert) 的身份與老師共同設計課程，甚至共同教學以體現其信念；同時像教練 (coach) 般示範教學，亦要求參與老師不斷實踐、改思、再實踐。

在延續信念階段，外在變革能動者一方面將學校改進的技術和策略轉移，讓學校能夠自己進行持續發展工作；另一方面與學校保持聯繫，像諍友 (critical friends) 般提醒和給予學校人員改進的意見，幫助學校延續信念。

### (二) 校內第一類變革能動者

校內第一類變革能動者是校長。校長對改革的支持和領導，在開展、推行和領導學校改革異常重要 (Datnow et al., 2002)。訪談期間，兩所個案學校的老師多次強調學校能夠持續改進，確實與校長的領導有關：

「S 校長對持續改進有很強的信念。有些學校沒有持續改進的信念，而 S 校長就有這個信念。」(A-I-L 副校長訪談資料)

「T 校長扮演非常關鍵的角色。T 校長有視野，會示範教學，而且包容同事。同事比較安心，比較有信心去工作。」(B-I-L 主任訪談資料)

以下從形成信念、實踐信念、擴散信念三個層面去理解 A 小學 S 校長和 B 小學 T 校長在學校改進中扮演的角色。

A 小學校長十分重視建立學校的信念。他談及學校建立人本主義的信念時，經過一番努力。對於何謂人本主義，S 校長坦言初期了解不深，不過他希望建立一所尊重老師的學校：

「對於人本主義當時一個很原始的想法：我們尊重每一位老師，我們相信每一位老師也有潛能，……我們可以讓每一位老師發揮自己，發揮光芒。」(A-I-S 校長訪談資料)

而且，校長十分堅持學校的信念，包括堅持學校改革的願景(Copland, 2003, p.391)。D 副校長表示，S 校長堅持方向使學校持續發展：「我是從 S 校長學會堅持信念，不會因為一些困難或人事問題而放棄。」(A-I-D 副校長訪談資料)

其次，校長在實踐信念期間，盡力提供資源。S 校長明白要老師願意「花時間」進行協作教學、觀課、討論等專業發展活動，必須「要提供資源和時間」(A-I-S 校長訪談資料)。因此，S 校長盡量調配人力資源，讓老師得以發展。教育局的外評隊強調：「校長……重視教師的專業交流及發展，能有效調配校內的資源，推展校本的教師專業發展計畫。」(A-D-2004 年外評報告)此外，在人力資源上，S 校長申請不同資助，如 2004 年學校申請小班計畫，共獲得教育局撥款 114 萬資助小班教學。學校決定增聘教師人手，配合學校一級五班變為八個學習小組，降低師生比例。

最後，校長重視把信念擴散至學校的各成員中。D 副校認為 S 校長是信念「把關人」，亦是信念「推廣人」：「我想他是這個信念的『把關人』。他一直堅守信念，而且加以推廣。」(A-I-D 副校長訪談資料) S 校長著意與家長及老師溝通學校的情況，透過分享、訊息傳遞、交流討論，令家長和教師更加了解學校的願景和目標，從而互相配合，協助促進學校發展。

與 A 學校校長一樣，B 學校校長也著重形成信念、實踐信念、擴散信念等三方面的工作。

在形成信念方面，B 學校的 T 校長訂立方向和堅持方向。B 校長訂立學校

## 專論

方向，始於 2002 年 Q 計畫帶領當時參加計畫的學校校長及主任到臺灣進行教育考察，了解不同特色的學校。T 校長在臺灣參觀以人本教育理念辦學的森林小學和種籽學院後，引領同事思考 B 學校應該走的方向。W 主任憶述：

「人本理念！開始時，T 校長和 L 主任參加了 Q 計畫到臺灣看種籽學院，參觀後印象很深刻。於是，校長回來後跟我們全部同事再次參觀。參觀後，校長與我們一起討論，希望人本信念成為學校的信念，就是我們的核心觀念。」  
(B-I-W 主任訪談資料)

訂立方向後，T 校長堅持方向。他回顧 B 小學十三年的發展時，認為訂定方向十分重要，但堅持更重要：

「我在 B 小學十三年……很高興找到最少有一件事是沒有改變的：……我做任何的決定，都是以全部同事的利益或學生的利益來做決定。」(B-I-T 校長訪談資料)

其次，T 校長以身作則，實踐信念和提供資源。比方說，在推行全方位學習活動時，T 校長身體力行，積極推動和發展全方位學習。T 校長強調要全體老師參與，目標是讓老師有共同經歷。W 主任認為校長要求全體同事共同體驗全方位學習活動，是日後各級開展全方位學習的基礎：

「校長是『掌舵人』！他決定一至六年級都做全方位活動。我會覺得這是關鍵的因素，因為大家同時推行全方位活動的時候，大家會有向心力和共鳴感。」  
(B-I-W 主任訪談資料)

再者，T 校長盡力提供資源。T 校長利用學校經費額外再聘請教師或教學助理，以減輕教師的工作壓力：

「在過去三年，學校已經多花錢增聘人手。當時，教育局提供的款項，不足聘請兩名全職的助教；但是，我們以學校過去省下來的錢補貼，聘請兩名助教。去年，增加至三名助教，……減輕老師的負擔。」(B-I-T 校長訪談資料)

最後，T 校長積極擴散信念，藉溝通讓所有老師掌握和認同學校的信念。他著重溝通、著意栽培老師，將其教育信念在校內繼續擴散。T 校長著重校內

教師對人本教育信念有共識，因此他特意協助新加入學校的教師：「每位同事來上班，我也會說一遍什麼是人本教學理念。」(B-I-T 校長訪談資料)除介紹學校的人本教育理念外，T 校長會以安排新入職教師與中層人員共事：「新老師入職時，我們會盡量安排一位主任協助他，甚至我自己跟進。」(B-I-T 校長訪談資料)

校長作為第一類變革能動者，對學校持續改進發揮關鍵作用。在變革初期，兩所小學的校長以指揮領導 (missionary leader) 的角色為學校的發展定立方向，強調人本主義信念，並在不同工作和會議中指引方向，提醒校內成員學校的發展目標。在實踐學校改進工作時，校長以促進者 (facilitator) 的角色，配合行政措施，提供資源，甚至身體力行去實踐信念。在支持學校持續改進過程中，校長以傳道者的角色向校內不同持分者如教師、家長傳遞學校的信念。

### (三) 校內第二類變革能動者

第一類變革能動者不可能獨攬事務，第二類變革能動者對變革同樣十分重要 (Hall & Hord, 2001, 2011)。參與者如何理解和實行變革，十分重要 (Hall & Hord, 2001, 2011)。兩個個案學校的發展過程中，第二類變革能動者傳遞訊息、執行計畫、建立夥伴關係，也是變革中不可缺少的。

A 小學中層人員透過訊息分享，包括分享校內經驗、個人信念分享等，讓校內老師理解變革的情況。在分享校內經驗方面，C 主任擔任前線教師時著眼於自己課堂教學，然而他擔任課程統籌主任後看法改變了：「崗位不同了，會從宏觀的角度思考問題，不單考慮自己任教的班級，也會考慮全校學生的學習需要。」(A-I-C 主任訪談資料) W 主任認為中層人員的角色是凝聚老師，帶領老師提升教學：

「中層同事發揮的影響力其實是凝聚同事，讓大家更有方向地發展。例如學校想發展觀課，開始的時候要有安全感、有信任，要打開課堂。中層人員的角色就是要帶領同事走向專業。」(A-I-W 主任訪談資料)

在執行方面，第二類變革能動者在幫助學校持續改進的角色和工作是著重協調和監察工作。A 小學的中層人員能夠發揮「與教師保持緊密溝通，令校內不同範疇的工作能順暢推展。」(A-D-2010 年外評報告) L 副校長認為中層人員必須協調學校發展工作：「訂定目標和策略後，我們需定期檢討，目標有否偏離，策略是否如設計產生效用……」(A-I-L 副校長訪談資料) 再者，中層管理人員也重視監察工作的成效。T1 老師分析 L 副校長的監察角色是確實的：「L

## 專論

副校長就補充了這個監察角色。……她就會做到這角色。」(A-I-T1 老師訪談資料) 2010 年，外評人員對 A 小學的中層人員隊伍有下述評價：

「兩位副校長、各主任、級統籌教師和科主席，能有效領導、統籌和協調各行政組及科的事務，便利監察工作進展。」(A-D-2010 年外評報告)

最後，中層管理人員協助維繫同事間關係，其中最重要的是以身作則。外評人員認為 A 小學中層管理人員「配合學校的期望，積極推展校務，投入工作」(A-D-2004 年外評報告)。D 副校長十分欣賞校內中層老師盡心盡力的協助學校發展：

「科主任和核心的同事都很用心，會推動，不遺餘力。」(A-I-D 副校長訪談資料)

至於 B 小學，它的中層管理人員亦在傳遞訊息、執行計畫、維繫關係三方面扮演重要的角色。在傳遞訊息方面，中層人員最重視分享教學經驗，目的是提升學生的學習成效。研究員觀察 H 主任在常識科會議上主動分享自己的經驗。一位老師說：「我覺得是次專題研習不成功……」H 主任卻以經驗回應：「是次不成功不要緊，以往進行這課題的經驗是先提供一個框架給學生，利用例子與他試做一次，然後再讓他自己將搜集到的資料嘗試利用這框架分類。」(B-O-2012 年 6 月 28 日常識科會議觀察日誌)

其次，B 小學中層主任負責協助學校改進實踐策略。W 主任在一次對外分享會中提到她作為課程統籌主任的任務：「作為課程統籌主任的任務，要讓老師參與投入；同時提供空間讓老師發揮，要搜羅或與老師商議有趣且能配合課程的全方位主題；平衡學習範疇及參觀地方種類，資源分配與調動；建立協作及共同備課的文化；與同事及學生分享成果。」(B-D-W 主任 2010 年分享簡報)

B 小學的全方位學習，全校師生同一時間在全方位學習那 4 天有不同主題活動，牽涉人手、場地、物資、經費等問題。L 主任認為規劃中取得平衡是很重要的：

「我們推行全方位活動，一定是全校一起做的。要編定人手，每一級那些同事去負責，我們要平衡究竟那一級同事的承受能力高，或者他們是否願意去試、去學。」(B-I-L 主任訪談資料)

第三，B 小學中層人員強調以身作則，以維繫同事間的關係。L 主任認為因為中層人員能夠以身作則，感染前線同事：「我們這裡中層的同事基本上都是萬能的。因為一個人要做幾個人的工作，我相信無論同事喜不喜歡你，他也會被你感染。」(B-I-L 主任訪談資料)

#### (四) 校內第三類變革能動者

一般來說，第三類變革能動者並沒有職級權力 (positional power)，常處於被動的位置。然而，兩所學校的分析發現，第三類變革能動者是啟動學校持續改進的重要人物。以下將從前線老師親身嘗試、分享經驗、協助擴散經驗三方面分析第三類變革能動者發揮的作用。

A 小學第三類變革能動者幫助 A 小學持續改進的角色，首先是親身嘗試，參與協作支援。W 主任回想當年自己剛到 A 小學，是屬於年資淺無經驗的前線老師。一位年輕老師願意親身嘗試，成為「先頭部隊」：

「我想第一個階段是給同事一個帶頭的作用，還是一個示範。」(A-I-W 主任訪談資料)

其次，與其他同事分享經驗。T1 老師一方面親身嘗試中文科「普教中」教學，另一方面利用網上平台，每個月分享「普教中」的進展和個人反思：

「經過一個多月的堅持，學生聆聽普教中的能力增加了，普遍學生能跟著老師的指示進行活動，例如朗讀和進行兩人一組的簡單認讀活動，有些學生更嘗試用普通話回答老師的問題，初步建立了普教中的語言環境。」(A-D-2012 年 10 月 T1 老師「普教中」反思日誌)

第三，以示範、協作等方式協助推動工作。T4 老師在其反思日誌中談及如何在學校內分享經驗，協助推動學校改進：

「以往我集中自己及教學方面，……較少從整所學校的層面來思考如何去推動同工去朝向目標進發。我很希望今年能夠突破自己的框框，多從宏觀的角度去思考如何去發揮領導的能力。」(A-D-T4 老師反思日誌)

B 小學變革能動者幫助持續改進的角色與 A 小學相若，也是親身嘗試、分

## 專論

享經驗、協助擴散經驗三方面。首先，B 小學能動者親身嘗試。Q 計畫支援初期，以兩級全方位學習活動為試點，一方面協助學校啟動全方位學習課程；另一方面向全體老師示範如何設計和實踐全方位學習活動。T3 老師當時參與重點支援級別，事隔十年，記憶猶新：

「印象最深刻的一次應該是一、二年級的全方位活動，就是到九龍公園，安排有關觸感觀察的學習活動。……原來一個這麼簡單的公園，只有幾座雕塑，都可以做到這麼多不同的事情，讓學生觸摸，讓學生觀察，讓學生模仿。」  
(A-I-T3 老師訪談資料)

其次，B 小學前線領導之老師分享經驗。T3 老師當年參與 Q 計畫重點級別支援後，認為自己有責任與同事分享：「曾經跟 P 主任學習全方位，有部分同事沒有，所以自己好像有責任傳承，會與他們分享經驗。」(B-I-T3 老師訪談資料)

最後，前線老師協助推動工作。第三類變革能動者帶領小組籌備全方位學習的過程中，會把組員的意見整合，組織成有意義的學習活動：「大家也不會吝嗇分享意見，分享的時候我會幫他們整合點子；因為我做了很多次全方位學習，會比較熟悉，因此在鋪排流程的時候會提供意見。」(B-I-T1 老師訪談資料)

## 伍、討論

本文重點探討 A、B 小學兩個案促進學校持續改進過程中，不同類型的變革能動者扮演的角色。筆者對變革能動者的角色與學校持續改進工作的關係有五方面的分析。

### 一、變革能動者在持續改進不同階段有不同角色

變革是一個過程 (process)，並非一次事件 (event) (Hall, Wallace, & Dossett, 1973; Fullan, 2007)。本研究發現，學校持續改進經歷不同階段；而且，校外變革能動者和校內三類變革能動者在不同階段扮演著不同角色 (Fullan, 2007)。在啟動改革階段，校外變革能動者負責引入信念，刺激校內成員思考學校發展的方向。校內第一類變革能動者受校外變革能動者影響，吸收和形成對教育目標的看法，並為學校改進設計發展藍圖；第二類變革能動者作為校長和前線老師的橋樑，協助傳遞學校發展的訊息；第三類變革能動者則透過親身嘗試來參與變革工作。



在實踐改革階段，校外變革能動者同樣扮演著關鍵的角色。校外變革能動者身體力行，協助實踐學校改進工作，如以技術專家的身份支援學校實現改進工作。校內第一類變革能動者利用行政措施，以及調動資源加以配合，推動學校改進工作；第二類變革能動者透過規劃、協調、監察等行動落實學校改進工作；第三類變革能動者以參與者身份協助學校開展改進工作。

在延續改革階段，校外變革能動者並沒有馬上抽身離去，而是協助學校進行持續改進，如扮演評友的角色，為學校提意見、鼓勵、支援。校內第一類變革能動者擔當主導角色，將改進工作內化，成為學校日常工作的一部分；第二類變革能動者和第三類變革能動者則以模範的角色，以身作則，繼續落實學校改進工作。

誠如 Hall 和 Hord (2011) 所言，不同變革能動者在不同變革階段中扮演不同角色；然而，研究者必須留意，各變革能動者均具備重要影響，缺少任何層級的能動者，改革便難以持續。事實上，教師、中層管理、校長等三類能動者，都是學校變革中不可或缺的成員 (Fullan, 2007)。

## 二、變革能動者在學校持續改進不同階段有不同重要性

本研究發現外在變革能動者在學校持續改進的不同階段有不同的重要性。本研究發現外在變革能動者在引入信念方面至關重要。正如 Tajik (2008) 所言，外在變革能動者能夠以局外人的身分檢視學校架構、文化、教學方法，觀察這些方面如何影響學校內部運作 (p.254)，並且因應學校實際環境，引入切合學校需要的新的改進思維，對校內成員產生新的刺激，打破校內成員「當局者迷」的局面。另外，在體現信念階段，外在變革能動者身體力行，透過示範教學、設計課程、親自帶領學生進行全方位學習等工作，為如何實施一個複雜的變革出謀劃策 (Hall & Hord, 2001, 2011)。外在變革能動者在這階段扮演主導角色。到延續信念階段，外在變革能動者的角色減弱，一面因學校已離開 Q 計畫，到校支援的時間相應減少；另一面因校內進入自我持續改進的狀態，減少依賴外來變革能動者。

第一類變革能動者作為學校最高領導人，對促進學校持續改進具有決定性的影響。正如 Q 計畫的 K 主任所言，「領導願意做，那件事就成功，領導不願意做，那件事就不成功，就是這麼簡單。」(Q-I-K 主任訪談資料) 本研究發現第一類變革能動者在實踐階段，透過行政措施和提供資源，能夠有效地促進學校持續改進工作。正如不少學者提出，校長的角色對學校改進有重要影響 (吳清山、王令宜, 2012; Chiu, 2006; Mitchell & Sackney, 2011)。

Hall 和 Hord (2001, 2011) 指出，那些實施較為成功的變革，第一類變革促進者往往是和第二、第三類變革促進者並肩作戰的，把他們組合成一起就構成了一個變革促進者團隊。第二類變革能動者和第三類變革能動者在實踐階段和延續階段擔當著重要的角色。第二類變革能動者為學校改進開展規劃、協調、提意見等工作，並且透過支持與體諒，與前線老師一同實踐學校改進。第三類變革能動者親身嘗試，並且樂於分享參加改進的經驗，讓校內其他同事有信心一起參與學校改進。

### 三、校內第一類變革能動者信念的形成受外在變革能動者影響

校外變革能動者對學校改進有深遠的影響，尤其是促動校內領導、分析學校情景、建立團隊共力、建立有利培育學生環境等四方面(趙志成、麥君榮, 2012)。從兩所個案小學發現，校內第一類變革能動者(本文中為校長)在形成信念階段與外在變革能動者關係密切，經常參與外在變革能動者主持的工作坊或教學會議，同時對外在變革能動者非常信任，允許外在變革能動者參與學生學習活動，又讓外在變革能動者進入課堂參與教學。另外，在與外在變革能動者互動的過程中，第一類變革能動者開始形成關於學校改進的信念，並思考學校改進的藍圖。在引入信念方面，T 校長回憶參加 Q 計畫的臺灣教育考察活動，受刺激思考其教育信念，選取了人本教育為學校之教育取向(B-I-T 校長訪談資料)。這類變革能動者對學校改進的看法受外在變革能動者影響較大。另一方面，本研究並沒有發現內在變革能動者影響外在變革能動者的情況，即內在變革能動者對外在變革能動者的影響並不明顯。

### 四、外在變革能動者和第一類變革能動者配合推動學校持續改進

學校能否將外在變革能動者啟動的變革項目，內化為學校持續改進的工作，確實有賴於外在變革能動者和校內變革能動者的互相配合。Fullan (2007) 強調校外變革能動者和校長的重要性，認為校外變革能動者在學校變革啟動階段，影響至為關鍵，而校長則在訂定願景和規劃改革策略中具有顯著的影響力。

一方面，外來變革能動者通過幫助教師使其視教學為學校整體的一部分來提升學校整體的進步(Tajik, 2008)。比方說，K 主任最初支援學校 A 時，首先著重改變學校的教育信念；K 主任離開計畫後，仍協助學校 A 後，一直維持與學校的聯繫，讓不同學校的教師到校試教、觀課和討論(A-I-T4 老師訪談資料)。另一面，校內第一類變革能動者配合推動學校持續改進。本研究發現當 Q 計畫啟動時，第一類變革能動者能夠協助安排人員和調整學校時間以配合。而當 Q 計畫結束之後，第一類變革能動者透過建立一套校本行政措施和實踐策略，使學校持續改進項目成為學校日常操作和實踐的一部分。換言之，外在變革能動

者和校內變革能動者互相配合，使改進工作嵌入學校內成為制度，成為日常操作和實踐的一個穩固系統，或是轉變為多樣化的形式繼續存在，使其核心信念和價值成為學校產生適應轉變的能力。筆者認為，本研究結果與其他研究（如 Chiu, 2006; Tung & Feldman, 2001; Tajik, 2008）相若，校外變革能動者對推動學校持續改進有積極作用，尤其他們能與校內之領導階層互相配合，使學校認清情勢、制定學校發展優次、為領導者和教師的專業發展提供資源。眾多學者均強調，外部和內部變革能動者若能互相配合，互補短長，則有助學校變革持續改進（Fullan, 2007; Rust & Freidus, 2001; Tajik, 2008）。

## 五、變革能動者因應情境而調適增加能量的策略

學校持續改進工作沒有一套「放諸四海而皆準」的策略，也沒有統一的「餐單」（West, Ainscow, & Stanford, 2005）。在本研究中，兩所學校之變革能動者各自因應情境，調適增加能量的策略。比方說，兩所小學採取不同切入點來開始學校改進歷程：學校 A 以教師協作教學為切入點，發展專業學習社群；學校 B 以全方位學習活動為切入點，發展特色學校。兩所小學雖然採取不同策略，但是無論哪種策略的實施，都使學校不同層面得到改進。另一面，兩所學校校長亦會採取相同策略，如傳道者般傳輸學校的教育信念。兩位校長重視擴散教育信念，使信念成為全學校的共同信念。學校 A 的副校長強調，S 校長「一直堅守信念，而且加以推廣。」（A-I-D 副校長訪談資料）；S 校長透過分享、訊息傳遞、交流討論，令家長和教師了解學校的願景，從而互相配合。學校 B 的 T 校長也積極擴散信念，藉溝通讓所有老師掌握和認同學校的信念；他對每位同事推廣人本教學理念（B-I-T 校長訪談資料）。在學校持續改進過程中，兩所學校校長都以傳道者的角色向校內教師、家長傳遞學校的信念。

從兩所小學的改進策略可以看出，變革能動者，特別是校內第一類變革能動者，非常了解學校面對的問題，並運用恰當的策略以增加學校改進的能量。

## 陸、建議及結語

本研究提供變革能動者在持續學校改進中的成功經驗，為校長、中層人員、前線老師等變革能動者提供參考。首先，研究顯示校外變革能動者是持續學校改進的關鍵人物。學校在進行改革並期望持續改進時，必須了解校外能動者的功能。在啟動學校變革的時候，校外變革能動者引入改進的信念，並實踐信念，令學校成員能夠透過親身體驗理解學校改進的成效；在延續改進階段校外變革能動者扮誨友的角色，為學校提意見、鼓勵，促進持續學校改進工作。因此，

## 專論

學校推行改革期間，必須善用校外能動者支援的策略和影響，這有助學校持續變革。

其次，學校必須留意如何增加學校改進的能量。本研究深入描繪兩所小學運用不同策略達致持續改進，但運用的策略都聚焦於增加學校改進能量。學校在進行改革時，宜參考本研究的成果，訂定增加學校能量的策略，為實踐者提供持續學校改進而建構能量。學校必須留意，應該全面地增加學校的組織能量、群體能量和個體能量，方能達致持續改進。

第三，學校應著重營造學校文化，以增加學校改進的能量。本研究發現營造學校文化對增加能量建構，包括群體能量建構和個體能量建構至為重要。營造學校文化包括刻意為學校定位，讓校內成員清晰知道學校要走的方向並加以配合。學校要持續改革，應留意不能一蹴而就，而是著重文化之營造，以收持續改進之效。

本研究的研究背景是香港近年的院校支援教育改革計畫，兩所小學經歷了院校協作支援下進行持續學校改進工作，涉及到外在支援機構在支援學校的角色、策略和對學校的影響，這些經驗的總結對如何培訓校內領導專業發展具參考價值。本文作者強調，研究提供變革能動者如何在真實的學校情境中成功實踐持續學校改進的具體角色和工作，說明學校如何把改進計畫「落地生根」的策略，彌補以往學校效能領域中對於學校領導研究「不能詳細描述到底學校改進中（領導）需要做甚麼」（West et al., 2000, p. 36）的不足。

## 致謝

作者獲本刊編輯同工之細心安排，兩位匿名評審者之寶貴意見，伍倩欣之意見、文句潤飾及校閱，謹此致謝！

## 參考文獻

- 吳清山、王令宜（2012）。校長學習領導的理念與實踐策略。**教育行政研究**，2（2），1-21。
- 唐麗芳、馬雲鵬（2013）。以學校文化建設為視角的學校改進策略探索。**教育理論與實踐**，33（23），14-16。

- 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(未出版之博士論文)。香港中文大學, 香港。
- 張佳偉、盧乃桂 (2010)。學校改進的教師領導研究述評。《教育學報》, 6 (3), 35-40。
- 梁歆、黃顯華 (2010)。《學校改進：理論和實證研究》。上海：華東師範大學出版社。
- 陳健生、霍玉英 (2012)。學校管理層及教師對「能力導向」新高中中國語文科課程的理解：個案研究。《教育學報》, 40 (1-2), 95-114。
- 陳聖謨 (2013)。教育政策與學校對策—偏鄉小學轉型優質計畫實施之個案研究。《教育研究學報》, 47 (1), 19-38。
- 趙志成、麥君榮 (2012)。「優質學校改進計畫」在香港教育改革下的作用：學校領導的視角。《教育學報》, 39 (1-2), 39-66。
- 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》, 12B, 1-9。
- Barker, J. (1990). *Discovering the future: The business of paradigms*. Burnsville, MN: ChartHouse International Learning Corporation.
- Bradley, L. H. (2004). *Curriculum leadership: Beyond boilerplate standards*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Chiu, C. S. (2006, June). *School improvement through a university-school partnership: A case study in a Hong Kong primary school*. Paper presented at School Improvement and University-school Partnership Conference, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- Copland, M. A. (2003). Leadership in inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). London: Thousand Oaks.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From*

*one school to many*. London: Routledge.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teacher College Press.

Fullan, M. (2014). *The principal: Maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.

Hale, E., & Rollins, K. (2010). Leading the way to increased student learning principal leadership. *School Administrative*, 63(10), 10-14.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (1st ed.). Boston, MA: Pearson.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.

Hall, G. E., Wallace, R. C., & Dossett, W. A. (1973). *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions* (Report No. 3006). Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin. ERIC Document Reproduction Service No. ED095126.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2000). The three dimensions of reform. *Educational Leadership*, 57(7), p. 30-34.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Harris, A. (2003). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 72-83). London: RoutledgeFalmer.

Harris, A., & Chrispeels, J. H. (2006). Introduction. In A. Harris & J. H. Chrispeels (Eds.), *Improving school and educational systems: International perspectives* (pp. 3-22). London: Routledge.

- Kirtman, L. (2013). *Leadership and teams: The missing piece of the education reform puzzle*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Lee, J. C. K. (2004). Accelerated schools for quality education: Initial experiences of school change. In J. C. K. Lee, L. N. K. Lo, & A. Walker (Eds.), *Partnership and change: Toward school development* (pp. 53-79). Hong Kong: The Chinese University Press.
- Lee, J. C. K., Chung, S. Y. P., Lo, L. N. K., Wong, H. W., Chiu, C. S., Ho, E. S. C., Leung, A. S. M., Pang, N. S. K., Sze, P. M. M., Walker, A., & Xiao, J. (2002). *The accelerated schools for quality education project: Final report*. Hong Kong: Faculty of Education and the Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.
- Lee, J. C. K., Levin, H., & Solar, P. (2005). Accelerated schools for quality education: A Hong Kong perspective. *The Urban Review*, 37(1), 63-81.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK: National College of School Leadership.
- Li, Y. Y. (2004). Issues encountered by program facilitators during comprehensive school reform: The first year of the Quality Schools Project in Hong Kong. *Educational Research Journal*, 19(1), 93-120.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MacBeath, J., & Clark, B. (2006). *The impact study on the effectiveness of external school review in enhancing school improvement through school self-evaluation in Hong Kong. Phase II report: Executive summary*. Hong Kong: Quality Assurance Division, Education and Manpower Bureau.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Morris, P., Adamson, R., Chan, K. K., Che, M. M. W., Chik, P. P. M., Ko, P. Y., Kwan, T. Y. L., Lo, M. L., Mok, A. C., Ng, F. P., Tong, A. S. Y. (1999). *Target oriented curriculum: Feedback and assessment in Hong Kong primary schools*.

*Final report.* Hong Kong: Education Department.

Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(2006), 961-972.

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Perry, C., Komesaroff, L., & Kavanagh, M. (2002). Providing space for teacher renewal: The role of the facilitator in school-university partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(3), 243-257.

Punch, K. (2014). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rust, F. O'C., & Freidus, H. (2001). Introduction. In F. O'C. Rust & H. Freidus (Eds.), *Guiding school change: The role and work of change agents* (pp. 1-15). New York, NY: Teachers College Press.

Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.

Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's work day. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-25.

Stoll, L. (2001). *Enhancing internal capacity: Leadership for learning.* National College for School Leadership. Retrieved from <http://www.ncsl.org.uk/>

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11(3), 251-271.

Tung, R., & Feldman, J. (2001, January). *Promoting whole school reform: A closer look at the role of external facilitators.* Paper presented at the International



Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSET), Toronto, Canada.

- Van Ameijde, J. D. J., Nelson, P. C., Billsberry, J., & Van Meurs, N. (2008). Distributed leadership in project teams. In K. T. James & Collins, J. (Eds.), *Leadership perspectives: Knowledge into action* (pp. 223-237). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- West, M. (2000). Supporting school improvement: Observations on the inside, reflections from the outside. *School Leadership & Management*, 20(1), 43-60.
- West, M., Jackson, D., Harris, A., & Hopkins, D. (2000). Learning through leadership, leadership through learning: Leadership for sustained school improvement. In K. A. Riley, & K. S. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform: International perspectives* (pp. 40-49). London: Routledge.
- West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice. *School Leadership and Management*, 25(1), 77-93.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J., & De Jong, R. (2005). Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight European countries and their contribution to the Effective School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387-405.

## 附錄一 校外變革能動者訪談大綱

---

第一部分 包括：  
受訪者對持續學校改進的想法；  
有關變革能動者角色的問題（主要回應「變革能動者在持續學校改進中的角色是怎樣？」）  
有關變革能動者對持續學校改進的影響（主要回應「變革能動者怎樣影響持續學校改進？」）

---

第二部分 有關訪談對象背景的問題，主要先從較開放的角度提問，然後因應回應追問細節

---

### 第一部分：

---

#### 問題

1. 在你過去的支援經驗中，一所持續改進的學校是怎樣的？請具體描述。
  2. 你認為影響學校持續改進的因素是甚麼？（校內、校外）
  3. 你對學校（A 或 B）及校長、教師、學生有何印象？為何有這些印象？
  4. 你如何看待與校內成員的建立？你支援學校（A 或 B）經驗時，如何與校內成員建立關係？
  5. 你在推動持續學校改進上擔當甚麼角色？請舉具體例子。
  6. 你在學校（A 或 B）是如何起動支援工作？
  7. 你在學校（A 或 B）進行了甚麼支援工作？這些支援工作對學校日後整體的發展有何影響？
  8. 在支援學校（A 或 B）過程中,你如何提升校內教師的能量（個體、群體）？
  9. 你認為校長在推動學校（A 或 B）改進中，最重要的角色是甚麼？
  10. 你認為中層教師在推動學校（A 或 B）改進中，最重要的角色是甚麼？
  11. 你認為學校（A 或 B）應該如何從行政方面促進持續學校改進？
  12. 你如何支援學校（A 或 B）個別教師？他們的反應如何？請具體說明。
  13. 在推動持續學校（A 或 B）改進過程中，你遇到甚麼困難？為什麼會有這些困難出現？
  14. 有沒有其他補充？
-

**第二部分：**

1. 你何時加入Q計畫？
2. 加入Q計畫之前，你擔任甚麼工作？這工作經驗對你擔任Q計畫的學校發展主任有甚麼影響？請具體說明。
3. 你曾接受過哪些有關學校領導和管理的培訓？這些培訓對你日後擔任Q計畫的學校發展主任有甚麼影響？
4. 你最初認為自己在Q計畫中的角色是甚麼？經過這些年，這想法有沒有改變？是甚麼因素令你有所改變？

# The Role of Change Agents in Continuous School Improvement

Lam Wong\* Ping-kwan Fok\*\*

Continuous school improvement is a dream for all educators and researcher. This issue has been getting increasingly attentions as time goes by. What the authors concern are: What is the foundation of continuous school improvement? What is the essence of continuous school improvement? This article attempts to inquire into the role and influence of change agents in continuous school improvement. This study focuses on one question: What are the roles of change agents in continuous school improvement? This study adopts qualitative research approach. As continuous school improvement is a process, qualitative research is appropriate to inquire into the dynamic and evolving process. Moreover, this study targets the change agents like school curriculum officers as external agents and school principal, middle management leaders and influential frontline teachers as internal agents. The authors believe that qualitative research may provide in-depth description for specialty and complexity of real contexts, as well as understanding and interpretation of researchers. There are four major findings in this study. First, change agents play different roles in different stages of continuous school improvement. Secondly, the formation of educational beliefs from principals as first tier change agents is influenced by external change agents. Thirdly, collaboration of external change agents and first tier internal change agents help to facilitate the continuous school improvement. Finally, change agents could adapt strategies for different contexts to build strong capacity.

Keywords: continuous school improvement, change agent, capacity building

\* Lam Wong, Part-time Lecturer, Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong

\*\* Ping-kwan Fok, Assistant Professor, Hong Kong Institute of Education

---

Corresponding Author: Ping-kwan Fok, e-mail: pkfok@ied.edu.hk