

十二年國民基本教育課程改革中 教師能動性之使動與制約因素： 社會結構二元論觀點

黃嘉莉* 桑國元** 葉碧欣***

本研究以社會結構二元論觀點，分析教師知覺的使動與制約條件，以了解十二年國民基本教育課程改革下參與和未參與校訂必修課程革新的教師能動性差異。本研究採一所高中為個案研究對象，訪談參與與未參與課改教師共計 12 位，經過三階段編碼後獲得結果：

1. 學校聲望與同儕互動是使動教師參與的重要因素。
2. 更具說服力經驗是使動教師參與課改的來源之一。
3. 配套措施的制度規則與時間資源是制約教師決定行動的條件。

4. 教師對學科屬性的立場異於政策，揭示後期中等教育目標與入學制度，成為影響教師行動的規範因素。

5. 教師個人對課改理念、學生學習、替代經驗的立場不同，顯示教師是從不斷再生產行動中累積經驗，內化為解讀社會結構的意義與價值，進而使動或制約教師產生行動的決定。

關鍵字：十二年國民基本教育、教師能動性、社會結構、學校聲望、課程改革

* 黃嘉莉：國立臺灣師範大學師資培育學院教授

** 桑國元：北京師範大學教師教育研究中心教授

*** 葉碧欣：北京師範大學教育學部研究生

通訊作者：桑國元，e-mail: guoyuan.sang@bnu.edu.cn

壹、緒論

許多研究證實教師是否能「動」起來是革新成功與否的關鍵（如林清江，1999；曾志朗，2001；楊巧玲，2008；Fullan, 1993; Lasky, 2005; Nguyen & Bui, 2016; Van der Heijden, Geldens, Beijaard, & Popeijus, 2015; Vandeyar, 2017）。臺灣正值十二年國民基本教育的改革，教師能否在學校課程中「動」起來，攸關教育改革成功的關鍵，其中又以高中課程的變革為最。根據十二年國民基本教育課程綱要總綱（簡稱十二年課綱）對普通型高級中等學校的設計，其課程類型除教育部的部定必修課程外，還包括校訂必修課程、選修課程（加深加廣、補強性、多元、特殊需求領域）。綜觀十二年課綱對於教師在課程設計上的期待，是以養成學生素養為導向，不再以學科知識做為科目的設計依據。然而，新型態的課程設計需要教師能夠參與而「動」起來，但是「動」起來理由或條件為何？

比較九年一貫課程與十二年課綱的改革，其重心都在課程（黃政傑，1997）；其中九年一貫課程改革是為臺灣國民教育課程的重大變革（陳伯璋，2005；黃政傑，1999；歐用生，2000；張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010），強調以學校為課程發展的主體（張嘉育，2002；高新建，1999），授權學校依據自身教育願景發展特色課程，並賦予教師進行課程改革的空間（黃嘉雄，1999；歐用生，2004；蔡清田，2001），結果各校參與課程改革（簡稱課改）不一。檢視十二年課綱，同樣強調發展學校本位課程與教師參與課改，兩者具有相似性，但當今教師參與或不參與課改的條件為何？

讓教師「動」起來，「做」教育改革的理念，攸關「教師」此一「行動者」（agent）在學校中知覺社會結構中傳統、意識型態、學生學習等錯綜複雜來源，並在當下評估條件後決定行動。採取「行動」的表現狀態，即能動性（agency），即是不斷在時間「流」（flow）中開展各種行為，由行動者內省監控（reflexive monitoring）自己在日常生活的行為（Giddens, 1984）。這種行動是行動者在所屬的時間與空間下，對原初脈絡（original context）與觸發環境（initiating circumstance）的一種回應，行動者透過所擁有的知識和權力來選擇並採取行動，以達所欲的目的。此歷程，行動者遭遇社會結構的「制約」（constraints）與「使動」（enabling）二元論（duality）條件（Giddens, 1984; Priestley, Edwards, Priestley, & Miller, 2012）；基於行動者的反思與創造等能力有別，在知覺到社會結構的制約和使動條件下，便採取不同程度或類型的行動結果（Biesta & Tedder, 2016; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015）。就此觀之，教師選擇行動、採取行動、產生改變等歷程，在時間流中體現的狀態，即是教師能動性（teacher agency）（Laderson, 2010）。但教師處於學校與社會脈絡下，有哪些使動或制約條件，讓教師決定參與或未參與課改是為本研究動機。

綜上所述，教師配合政策所進行的課改狀態，包括參與或未參與¹，都蘊含著教師處於當下情境脈絡遭遇社會結構的使動與制約條件，並根據自身能力決定行動。因此，本研究採用個案研究取徑，聚焦在以校訂必修課程革新為主，透過訪談蒐集現場資料，旨在探索參與與未參與教師在行動決定背後，所知覺到社會結構中使動與限制條件，用以了解十二年課綱脈絡下，教師不同能動性表現的可能因素。

貳、文獻探討

為從社會結構的使動與制約二元觀點，分析教師行動決定表現背後的可能因素，下文先行探究教師能動性與社會結構等內涵，以達研究目的。

一、教師能動性的內涵

根據 Giddens (1984) 所稱，能動性就是「做」(doing)，即是行動本體 (as acting itself)，是一連續的過程，是一種在時間流中的表現。就此而言，能動性具有時間與特定脈絡屬性的社會投入表現 (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015)。具體而言，在時間流動的基礎上，行動者在不同環境與時間脈絡下，自行建構行動，使得此行動會通過個人習性、想像、判斷等，再現²(reproduces) 或轉化 (transforms) 地回應所處情境下的問題 (Emirbayer et al., 1998)。時間流動是能動性的基礎，能動性涉及到行動者「過去」所累積而成的本身能力 (包括過去的經驗、知識、期待、價值等)、行動者知覺到「當下」環境脈絡的條件因素，以及行動者融合過去和當下對「未來」目標產生的對策 (Emirbayer et al., 1998; Priestley et al., 2012)。因此，行動者為因應當下特定環境脈絡的問題或任務，藉由過去所累積的知識、經驗、價值、信念等能力 (或可視為是進行決定的資源)，選擇採取回應的對策，以達未來目標等歷程，而行動者在此歷程中所展現的行為表現之屬性、特徵或狀態，即是能動性。能動性並非是行動者所擁有的知識或能力，而是行動表現之狀態，它可以是例行形式的狀態，也可以是創新形式的狀態。

對教師而言，能動性主要來自於社會中的教師位置 (position)。而此位置，

¹ 以「未參與」表示教師在本研究當下是沒有參與課程改革的狀態，不代表教師「未來」的行動。

² 再現的行動，可被視為是一而再出現的例行行為；而轉化的行動，被視為是行動者重新建構行為的結果。

主題文章

讓行動者理解自身在社會脈絡中所處的角色和身分，因此，行動者就會因為知覺其位置的目標來採取行動（Giddens, 1984）。由於教師在社會脈絡中扮演教育的執行者，社會對其角色與身份的期待與要求，以及教師被賦予相對應的權力與責任，讓教師得以進行教學行動（Coldron & Smith, 1999）。例如，教師知覺社會期待教師是專業人員，則其行動就會符合專業的規範與要求（Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Sexton, 2008）；但如果教師知覺教學是技術工作，則教學行動就僅限於傳遞知識（Coldron et al., 1999）；又如教師認定自己角色是具道德，則教師就會因為責任心的關係，選擇符合角色責任的判斷或決定，包括為學生學習而改變教學，或持續不斷專業發展而成為專業人員（Campbell, 2012; Coldron et al., 1999）。由此可知，每位教師參與課改的行動，因其知覺到的行動條件與限制不一，行為表現的特徵都會有所不同。

二、教師能動性與社會結構的關係

社會結構是指特定時間內具有規則和資源特徵的集合體（collection）或模式（model），如同社會生活中的決定論（determinism），許多事件的發生由非人的意志所能影響的條件（包括社會關係、經濟資源、政治制度等）所決定（Giddens, 1984）。例如，行動者的日常生活，因其角色、價值與身分都是先於行動者取得社會位置之前，而且早已存在或被眾人所理解（Bourdieu, 1989）。這使得社會生活中的規則或資源，都能阻擋行動者產生改變或調整的行動可能（Hays, 1994）。就此社會結構概念，社會生活的形式凌駕於個人。

然而，對能動性而言，行動者並非與社會結構對立，並非只受制於社會結構而行動；相反的，行動者與社會結構透過持續地互動而產出行動，兩者相互演化消弭能動性與社會結構的二分對立論（Bourdieu, 1977），而且社會結構是內化到個人的社會生活實踐中（Giddens, 1984）。行動者的社會生活實踐，展現出來的是受社會結構制約，一種重複再現（reproductive）過往行為的再結構（structured）行動狀態，即「被社會結構化（structured structure）的被動」；但也有可能是轉化社會結構的使動而有不同過往的新行動，屬一種結構化（structuring）行動型態，即「結構化結構（structuring structure）」（Hays, 1994; Lasky, 2005）。前者，行動者產出的行動，體現自然而然的慣性趨力（inertial force）；後者，行動者掌握自己與控制外在環境的條件與資源，透過監控後調整而形塑自我認同及社會行動的再現結果（Giddens, 1991）。而能動性與社會結構之間涉及到各種的制約與使動條件（Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013; Giddens, 1984; Hays, 1994），使得行動者依其監控決定採取的行為，結果也因人而異。而能動性的屬性的差異之關鍵，在於行動者具備內省監控的理性思維，行動者是理性的，其理性思維可以讓行動者知覺與辨識自身的能力（或資源）以及外在社會結構的使動或制約條件（姜添輝，2010），因而產生各種不同型態

的行為表現。

綜上所述，行動者依據其內省監控知覺到所面臨的社會制約或使動條件，展現不同行動的程度類型，所以教師能動性與社會結構之間並非是對立的關係，而是一種相互作用的動態關係。因此，依循此相互作用的動態關係，配合研究目的，本研究從具有內省監控理性思維的教師，蒐集其參與與未參與課改所知覺到社會結構中使動與制約條件。

三、社會結構中影響教師能動性的因素

承上所述，教師知覺到社會結構的制約或使動因素，包括：

(一) 社會對教師角色的價值規範

行動者因其所處社會位置，無法擺脫所屬情境對行動者的影響。這種影響來自社會位置的角色³，行動者因特定身分被賦予權限和責任，所展現角色應履行的行為 (Bourdieu, 1989; Giddens, 1984)。受到社會結構影響，行動者對該角色的社會認同 (social identities)，與所屬的群體互動具有共存性 (co-presence)；同時也具跨時空特質，一種時間長期發展後的規範與行為模式 (Giddens, 1984)，所以只要是相同角色者，即可期待他人可能與自己體現類似的行為。這種跨時空共存的概念，是一種社會文化下對特定角色的價值與規範，也存乎於此角色的群體內。除了社會角色規範外，行動者也會受到跨時空的制度而受之影響；制度的形成是由社會發展中不斷組織而遞迴成一系列的規則，經由「社會生活的遞歸本質」 (recursive nature of social life)，螺旋式將社會生活的關聯部分串連起來，並粹煉出核心部分而組成，這種跨時空的社會實踐活動「束集」 (binding) 起來的規則，具有緊密的系統性特徵 (Giddens, 1984)。此種制度可以是具法律性質的法令，也可以是一種例行化 (routinization) 的行為，讓行動者自然而然且不假思索地選擇特定的行為 (Giddens, 1984)。

(二) 學校環境中規則資源

學校環境中，教師與學校脈絡中的人、事、物等互動。在互動的過程中，教師往往運用其專業能力、官方證書所賦予的權力、地位、資源與環境條件，而與他人在學校脈絡中產生互動以達目的 (Emirbayer et al., 1998)。此蘊含著教師的行動包括了再現或轉化行動類型；無論是再現的例行或轉化的新行為，都

³ 此處雖然 Giddens (1984) 指稱的是「身體」 (body) 所處的社會位置 (position)。為了更為具體處於位置的身體，研究者以「角色」概念一詞說明之。

主題文章

是由行動者就自身所具有的權限與資源，在學校環境條件限制與可能下，從各種行動選項中擇取最後決定結果（Hays, 1994）。

教師在學校的空間環境中，具有 Bourdieu（1990）場域理論的層級關係，是社會地位與成員關係的聚集地，有著屬於自身的運作法則。換言之，在學校中，教師扮演的角色除了社會角色規範外，學校內也有自身的運作規則。規則起源於特定角色的權利與責任（Giddens, 1984），而且規則會因行動者的角色而涉及到選擇、行為、利益和認同（Bell, 2011）。通常規則的制定與實踐，會與領導者的領導而產生不同的學校氣氛，進而影響到教師參與行動與否有關（Chong, Klassen, Huan, Wong, & Kates, 2010）。除此之外，學校發展目標也會影響教師的決定，如果教師信念是與學校目標方向一致，則教師容易產出改變的行動；反之，教師可能有被迫順從或者反對改變的行動（Jafarov, Alexander, & St-Arnaud, 2012）。

（三）與他人互動所獲得的認同

個人所處的群體也會影響個人的行動表現（Lasky, 2005）。行動者會從與他人的關係，反饋獲得自己對自身角色應有與不應有作為的認定，因而產生行動決定（Lasky, 2005; Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2015）。對教師而言，教師能動性會受到同儕、學生、家長、社區等人際關係的影響（Pyhältö et al., 2015）。

教師在學校環境中，同儕是教師教學革新重要的動力來源（Robinson, 2012; Saqipi, Asunta, & Korpinen, 2014），包括相互的支持、共享討論、促進教學效能、改善教學等（Chong et al., 2010; Löfgren & Karlsson, 2016; Szczesiul & Huizenga, 2015）。其中，同儕的合作關係讓教師個人與合作的同儕都能在此學習歷程中，同步再塑或調整自身形成專業認同；而專業認同賦予教師角色行動的價值與意義，而產出不同的行動（Beijaard et al., 2004; Coldron et al., 1999）。

除同儕外，教師與他人的關係中，屬與學生的關係最能影響教師角色責任（Lasky, 2005; van der Want et al., 2015）。由於教師在社會分工中的角色與功能，讓教師會為了學生而有行動的動機（Maria Ruohotie-Lyhty, 2016），包括反省與調整自己的教學方法（Soini, Pietarinen, Toom, & Pyhältö, 2015），讓自己從為學生而改變的行動中，重新獲得角色認同，讓行動產生意義感與價值感（Coldron et al., 1999）。

參、研究設計與實施

一、研究設計

誠如教師能動性與社會結構關係複雜，佐以各校校訂必修相較於其他課程，在屬性與影響教師範圍下，本研究選擇可了解複雜社會現象和真實事件的發展，且可深入真實生活情境的個案研究（case study）（Yin, 2009），做為研究方法。由於個案研究具有建構理論前的探索或透過模式匹配連結證據和命題的特色（Yin, 2009），實與本研究目的旨在蒐集教師「為何」參與與未參與課改背後的社會結構條件相符。

二、參與研究對象

本研究依據理論性取樣（theory-based sampling）（Patton, 2002），以教師能動性的參與課改觀點，立意選擇一所前導學校為場域。相較於其他學校，該校課程研發時間較早，也較為成熟；除此之外，由於該校屬前導學校，其課程受到社會高度期待，因此，前述條件讓該校具獨特性，成為本研究的場域。

另外，在選擇教師上，根據研究目的，是以「參與或未參與校訂必修課程改革」為主，有聚焦的效果，且依此將教師分為參與與未參與者。不同立場教師的選擇，乃是考量到教師參與與未參與的行動結果背後各持的理由，此為一種對教師能動性的「事實詮釋」，對於課程變革的執行歷程，具有「觀眾效度」（audience validation），即多元參與者的觀點（Loh, 2013）。因此，由研究者先自行選擇參與（共計 5 名）與未參與者（共計 2 名），同時經學校同意下再推薦參與（共計 1 名）與未參與者（共計 4 名），共計 12 名教師。當研究者發現受訪內容，已經無法提供研究者獲得更多豐富理論或不同意見或立場時，已達理論飽和（theoretical saturation）（Patton, 2002），此時便結束訪談程序，進入資料處理程序。而受訪教師背景如表 1：

主題文章

表 1 受訪教師背景

編號	性別	學科	參與程度	經驗
A1	男	地球科學	積極參與	行政、曾參與其他計畫執行
A2	女	地球科學	積極參與	曾參與其他計畫執行
A3	女	國文	積極參與	種子教師、曾參與其他計畫執行
A4	女	國文	積極參與	行政、曾參與其他計畫執行
A5	女	輔導	積極參與	行政、曾參與其他計畫執行
B6	女	英文	預定參與	曾參與其他計畫執行
B7	女	國文	被動邀請會參與	曾參與其他計畫執行
B8	男	數學	被動邀請會參與	擁有其他科目專長證書
C9 ⁴	男	化學	被動邀請會參與	曾於他校參與教育試驗
C10	男	物理	被動邀請會參與	全臺教師社群平臺成員
D11	男	地理	未決定參與	行政、參與其他計畫執行
D12	女	國文	未決定參與	行政、參與其他計畫執行

如表 1，從受訪教師任教學科來看，兼顧語文（英文、國文）、數學、自然、社會等學科，學科背景多元；從受訪教師性別來看，男性共計 5 位，女性共計 7 位，尚稱均衡；從受訪教師曾有經驗來看，所有教師都曾參與其他各類計畫，多數教師現任與曾任行政，且部分教師也擁有其他科目專長證書（即第二專長證書）、全臺教師社群平臺成員。整體而言，受訪者背景多元且經歷多樣。

三、研究方法與工具

個案研究蒐集證據的方法，包括參與觀察、深度訪談、文獻與人工製品（王文科、王智弘，2014），考量各種條件因素，本研究以深度訪談（in-depth interview）為主，採用個人或團體方式進行半結構性訪談，每次訪談時間為 2 小時到 3 小時不等。

⁴ 在此屬性為 C 類的「被動邀請會參與」教師，在意願上相較於 B 類教師，有較為勉強之意，但仍主張會配合參與。

本研究根據目的與文獻探討內容自行編制訪談大綱（如表 2）。受訪教師分為參與與未參與兩類，根據王文科與王智弘（2014）的建議，訪談大綱並非採取一套特定且精確文字描述의相同問題。因此，本研究根據受訪者參與程度類別進行訪談。

表 2 訪談大綱

參與者	未參與者
1.簡述過去進行課程改革或教學型態或教師專業發展等經驗	1.簡述過去進行課程改革或教學型態或教師專業發展等經驗
2.簡述近期進行課程改革或教學型態改變或為學生進行何種學習安排進行說明。	2.簡述近期進行課程改革或教學型態改變或為學生進行何種學習安排進行說明。
3.為何參與校定必修課程的設計或推廣？	3.以前述案例，說明為何想要參與或進行？（個人的理由）學校的形象、教師的形象有沒有影響？（制約的理由）
4.在改變的過程中，有沒有想放棄的時候？理由為何？學校有沒有阻礙您進行改變的理由？	4.在改變的過程中，您對於自身的期待為何？有沒有感受到學校中有哪些是幫助您產生改變的因素？（資源的運用）
5.解決困難的歷程為何？遇到什麼人、事、務（物）讓您能順利解決？（權力的運用）	5.為何尚未參與校定必修課程的設計與推廣？
6.成果的出現心情為何？有沒有影響到進行下一波的改變（課程、教學、學習等）？	6.對於課程改革的想法？

四、資料處理與信實度

（一）資料處理

本研究在取得受訪者同意後，透過錄音並轉譯成逐字稿進行編碼分析。研究者經過反覆多次檢視文字內容，透過 excel 軟體，進行三級編碼（陳向明，2000）。首先，由研究者一一標記關鍵文脈段落擷取為初級編碼；接著，研究者辨識關鍵主題與屬性並給予編碼，進而將編碼歸類，完成二級編碼；進一步，研究者再將歸類構念進行關係的連結，進而建立起論點與文獻的相互連結，成為三級編碼（見表 3）。

主題文章

表 3 編碼範例與編號意義

文句	編號
我的想法是這個改變如果真的是很不錯，對學生整體競爭力有幫助的話，我是覺得好像也應該去執行。	B6P08S27
我們想要讓學生因為上了這堂課而得到什麼可以帶得走或轉移的東西。	A2P08S35

表 3 中編號，如「B6P08S27」是指摘錄 B6 受訪者訪談逐字稿第 8 頁 (P) 第 27 個段落 (S)；「A2P08S35」是指摘錄 A2 受訪者訪談逐字稿第 8 頁第 35 個段落。

(二) 信實度

為確保研究結果具有可信性、可確認性、可依賴性的信實度 (trustworthiness) (王文科、王智弘, 2010; Lincoln & Guba, 1985), 本研究採用資料來源與編碼一致確認信實度 (Patton, 2002)。在資料來源上, 本研究採取多位教師的訪談進行分析, 具有人員多元的可依賴性; 另外, 在 12 位教師對於參與課程改革的立場上而言, 包括積極參與、預定參與、被動邀請會參與、未決定參與等, 訪談結果進行交叉比對其前後立場態度的一致性, 具有可信性。另外, 本研究訪談結果經由研究者多次反覆檢視與思考, 根據前述理論進行編碼的再三確認, 使編碼的結果具有信度, 即可確認性。

五、研究倫理

在保護與尊重參與研究者的權益上 (戴華、甘偵蓉、鄭育萍, 2010), 採取下列措施:

(一) 知情同意: 研究者在訪談時, 皆先說明本研究的目的、提供訪問大綱、獲得受訪者同意訪問, 並在訪談當下取得全程錄音的同意。研究者承諾不會將參與的訪問結果透露給他人。

(二) 匿名: 本研究結果的呈現, 首先採取匿名方式, 先進行去身分連結, 以避免受訪者被辨識出來。

(三) 真實: 本研究以錄音逐字稿做為歸納整理受訪者意見的依據, 直接取得研究證據; 同時, 研究者也不加以揣測, 避免誤解受訪者意見。

(四) 反思: 本研究在呈現研究成果與討論, 秉持研究者對於受訪者的保護與尊重立場上, 針對論述進行反思, 避免誤解、被污名化等可能。

肆、研究結果與討論

一、研究結果

根據三階段編碼後：開放性編碼、主題屬性編碼、歸類編碼，以致與社會結構二元論觀點相符的歷程，獲得三級編碼 2 類別，即使動與制約的社會結構觀點。二級編碼中使動類別共計 9 個概念主題，共計 95 條次；制約類別 7 項，共計 103 條次。一級編碼中使動類別 18 條；制約類別共計 25 條。三級編碼結果如表 4。

表 4 三級編碼結果

二級編碼		三級編碼	
概念主題	數量	類別	數量
課程改革	2		
學科屬性	7		
學校聲望	16		
同儕互動	12		
學生學習	11	使動	1
關鍵他人	6		
資源制度	7		
替代經驗	6		
教師個人	28		
課程改革	38		
學科屬性	15		
替代經驗	7		
資源制度	27	制約	1
學生學習	7		
家長信任	2		
教師個人	7		

根據表 4，在使動類別，是以教師個人因素最多條次，共計 28 條；其他依序為「學校聲望」(16 條次)、「同儕互動」(12 條次)、「學生學習」(11 條次)、「學科屬性」(7 條次)、「資源制度」(7 條次)、「關鍵他人」(6 條次)、「替代經驗」(6 條次)。從條次分布來看，在使動類別，教師個人因素條次不多，整體是以社會結構因素為多。

主題文章

在制約類別，是以「課程改革」的主題條次最多，共計 38 條；其他依序為「資源制度」（27 條）、「學科屬性」（15 條）、「替代經驗」（7 條次）、「學生學習」（7 條次）、「教師個人」（7 條次）。從條次分布來看，在制約類別，教師個人因素條次不多，整體是以社會結構因素為多。

進一步檢視使動與制約編碼結果，各項目編碼中參與與未參與者的分布，結果發現：

（一）在使動類別中，「學校聲望」與「同儕互動」是參與和未參與者，都指出會採取改變行動的因素，顯然學校聲望和同儕互動是重要外在於教師個人，使動教師之因素。

（二）參與和未參與者在「課程改革」（2 vs. 38，即參與 vs. 未參與者意見數，以下同）、「學科屬性」（7 vs. 15）、「替代經驗」（6 vs. 7）、「資源制度」（7 vs. 27），與「學生學習」（11 vs. 7）項目中，都有各自的主張，分別成為使動與制約因素。

二、研究討論

從受訪內容來看，教師參與與未參與課改是程度的問題，並非截然二分的結果，但就訪問階段而言，訪談結果獲致下列議題的討論：

（一）學校聲望與同儕互動同是教師課程改革的關鍵

1. 支持學校聲望

本研究結果顯示，學校聲望（school reputation）是參與和未參與者都會提及而行動的因素。聲望由認同和意象所組成，是由組織內外相關人對組織的評價，是社會對組織所持的想法與情感，對組織內成員成為一種規範（Karak, 2008）。而組織聲望通常會吸引人才，也會讓成員對組織持有忠誠度，並維持組織的社會地位（Bankins & Waterhouse, 2019）；同時，組織聲望會因成員的認同而降低其抗拒的情緒（Baer, Bundy, Garud, & Kim, 2018）。受訪者認為：

我們會想要把它做到最好。應該還不至於到要幫學校爭取什麼榮譽，就只是要幫學校用的東西出去，不能丟學校的臉。B6P04S13

老師們對學校有一種情感在，因為他們的使命感還滿強的。A3P11S49-1

因為教育部的講法（學校是前導學校）...它（校訂必修課程）這樣改變我覺得也無妨，反正就跟著試試看。B8P17S105

從受訪者的觀點來看，為了學校聲望是可以做些改變行動，符合成員認同組織聲望而付諸行動之觀點。另外，Moroz 與 Waugh（2000）指出社會結構因素，包括學校規模、學科規模、學校所在地、教師地位等情境條件，與教師接受變革都未能產生顯著相關。但本研究結果顯示，學校聲望會影響教師接受與執行變革。換言之，從社會結構探究對教師產生變革的影響，未來的研究應可納入學校聲望因素。此種以學校聲望促進教師的使動條件，Derber（1983）稱之為「意識型態合作」（ideological cooperation），是專業人員在組織管理下合理化組織為自身的目標與價值，這讓專業人員從心理便能為組織而行動，將自己視為是「組織人」（organization man）。因此，在社會結構因素中，學校聲望是使動教師採取行動的來源之一。

2.同儕互動

本研究如同許多研究結果，都證明同儕互動是讓教師參與的動力來源（如 Anderson, 2010; Chong et al., 2010; Löfgren et al., 2016），驗證教師受群體成員影響的使動觀點。即使沒有教育改革，教師也都能在同儕互動進行各種課程變革。例如：

我們每一次的設計都是專門針對小說，這個都是課本裡面的內容，也有課外讀物。每一次都找不同老師，自己有能力的时候可能就會想要帶著別人做。D12P03S13

其實之前也有類似的課程，只是我們給它更精緻，討論說需要怎樣的學習單、操作輔助的道具或是什麼樣的資源可以利用，大概都會事先討論。那每次上完課之後應該也都還會在討論這次操作課程中有沒有哪一些是做的不夠精緻。B6P02S07

從同儕互動中相互激盪的經驗，儼然成為教師日常生活中的習性，一種 Bourdieu（1990）所稱的習性（habitus），混雜著一組感知和立場，形成行動者日常生活性情傾向（disposition），能夠再現行動。而此行動有著特定的預設立場、有目的的假設，或表現出行動者的精熟且可操作能力。對身為教師而言，這種習性讓教師在有想改變之際，便能透過與同儕互動並操練其精熟的專業能

主題文章

力，以尋求支持或共同參與。教師以擁有專業知識與能力的資本，在學校場域中產生新的行動，進而形成新的資本，擁有更多知識與經驗。這種不斷循環與流動的資本與行動累積，成為一種「教學習性」(pedagogic habitus) (Grenfell, 2006)。當資本與行動不斷循環與累積，增進教師教學效能感，對想要改變的教師而言，同儕互動是最佳動力來源。

(二) 課程改革立場的相左

行動者所相信、所思考及所採取的行動都與文化、歷史、和社會結構有著密不可分的關係，連學校改革的媒介，諸如政策說帖、課程綱要、能力標準等，都是社會、文化與歷史發展下的產物，持續影響著行動者的日常生活 (Lasky, 2005)。但針對不同議題，不同行動者的解讀也就影響著教師參與的程度，以下分述不同立場的議題。

1. 課程改革理念

教師參與課改實與其相信或思考相符程度有關。例如，受訪者認為：

..... (校訂必修) 一、我們是跨領域真實的融合，..... 我們會圍繞一個共同的主題，這個共同主題是各科都可以融合進來；二、在校訂必修課程裡頭可以發展出一套教學法，或者是應用一套教學法。A5P03S10

..... 校訂必修，也就是說我們界定它為全校的同學都必須修這門課，而這門課培養出我們學生必須具備的能力，..... 這些能力是能夠 transfer 到其他學習能力上面。A4P04S12

學生除了了解因果、環境以外，還有時空背景，所以歷史跟地理合科是我現在在嘗試在地理中間加入人物、時間進去，所有的東西都有故事性會比較好。學生也比較能接受這樣。D11P05S26

綜上，未參與者是接受課程改革與校訂必修課程理念。但課程改革理念，在實際操作的困難，受訪者認為：

在推出政策的時候它 (政府) 應該要能想清楚然後有完整的配套、了解實務面，不能夠在想像當中然後硬推。應該要聽實際實務上的老師提出的修正之後再去做，否則在實際推廣上是做不到的。就像是多元選修的問題，沒有考慮到說社會科沒有人做導師。D12P05S22

政策除了未考量與實際操作的問題外，其複雜度也讓教師難以認同：

現在的素養導向方向太多，所以方向不要太多、單一化慢慢改是有可能。其實老師們不是反對改革，而是反對他們方向太多太複雜，弄到大家絞成一團。
D11P05S21

除此之外，受訪者反映課程改革未符實際的實例，還包括「教師減少節數，且不能對開，對擔任導師欲以了解學生是不利」(D11P05S21、B8P05S13)、「教師能力限制」(D12P05S22)、「資優班未被考量」(C9P04S10)、「不符合高三下學期實際」(C10P08S27)、「教師節數刪減未考量城鄉差距」(C9P04S12)、「課程形式化為整合而整合」(D11P06S27)等。

綜上所述，教師對於課程改革的正面情感接受程度高，執行課程改革的意願也是較高的(李子建、尹弘飈，2005)。本研究結果發現，無論參與與未參與者對課改理念，至少在情感上都是正面接受的；但是，理念的接受並未代表教師是願意執行課改，特別是本研究結果中，教師所指的是實務操作上的困難及其複雜。即使 Moroz 與 Waugh (2000) 的研究顯示，讓教師參與決定及改善教學的機會，最可讓教師接受度極大化。但本研究結果顯示，教師即使擁有課改的參與與決定權，卻因質疑與實務的接軌，而影響行動的決定。特別是，教師過去曾參與教改的經驗影響行動決定，有著不同時空制約的特質。例如：

像以前做教師專業發展，最大的好處就是公開觀課，老師之間可以互相學習。現在方向又轉換，變成大家去生各種課程..... D11P07S32-3

(之前跨領域課程實踐的經驗)做了之後我們其實很有動力的，大家都很開心，可以用一個主軸把全部都涵蓋在裡面。可是做完之後我們出了一本書，也做了示範教學，結果就無疾而終。C9P03S09-2

我們歷經過建構式數學、九年一貫國教，或許過個五年十年有人會說 108 課綱也會是個笑話。C10P10S32-2

因此，教師是支持課改理念，但對現場操作或過去教改經驗，在教師的詮釋框架中，如同一種「記憶痕跡」(memory traces)，將行動結果內化到行動者的日常中，擁有跨時空的特質，引導行動者後續監控自己的決定與行動(Giddens, 1984)。因此，教師的現場與參與教改經驗成為行動的來源，制約著教師參與當

主題文章

前課改的決定。

2. 學生學習

社會結構中，行動者會因與他人互動後的認同而產生行動的決定。特別是學生，Lasky（2005）認為教師對學生的倫理、道德和專業責任是重要的行動來源，此與受訪者重視學生學習的觀點是一致的。

就是我開始會設計的是希望我的學生能夠擁有什麼樣的能力，我希望用三年的時間讓他達到那樣的能力。……他們覺得拆班對學生是有利的。其實那原有我們訓練的整套東西其實逐漸就沒有辦法達成。我也覺得這是很可惜的，其實我們是針對學生跟環境做出改變。D11P03S10

教師對學生學習有著一套自身的規劃，秉持自己的理念與學科教學目標或特性。然而，學校原有的規則，讓教師失去界定教育目的與課程教學的決定權，對於自身的教學現場有著無法控制的權力，有著意識型態普羅化（ideological proletarianization）的現象（Derber, 1983），彰顯出教師對學生學習想要的專業自主空間，但卻受限於科層體制管理，讓教師自然地產出局限感。更重要的是，教師認為學生學習是，

學習並不是快樂的，而是學到以後他可以觸發到感動或者是用出來，那才是快樂的。所以他們對於那種痛苦的不感興趣。B8P18S110

不是說我們不願意改，我們為了學生讓他變得更活潑，不管用什麼方法，他眼睛一亮，那種成就感是很高的。B8P07S25

我跟一位老師去美國看加州看高中生。我覺得臺灣真的是弱掉了，第一個是臺灣的手機問題很嚴重，但我看他們沒有。第二個是我們看的都是好的高中，覺得他們上課很認真，跟臺灣的高中差很多。我就偷偷問一個學生，他跟我說因為他要讀史丹佛，所以一定要認真，因為老師以後幫他寫推薦函。他們都是有企圖心、有壓力的。C9P14S82

教師界定的學生「學會」是各持定見，一種必須通過努力才能獲得來自內心的成就感，是教師所重視的。況且就像當今社會脈絡的改變，學生學習習慣的轉變，教師看到，

我們現在上的是閱讀素養，這一課就會考相關的古文運動、各方面的理解，等於是幫學生複習，他說全班沒有五個人在聽。B7P13S61

我們為了結合生活而開設的課，因為你開硬梆梆的東西，或者是一定要教東西給它們，學生會覺得他這堂課是來休息的，你最好不要給我任何的作業，什麼都不要給我，甚至很像社團活動的感覺，所以很多課到最後流於形式。C10P09S30-1

就課程潛力（curriculum potential）的觀點，教師被視為是能在有限材料的條件下，也有可能創造出生動且有激發性的學習經驗（甄曉蘭，2000）。從研究結果可知，無論參與或未參與的教師都有著責任感，都會為學生學習而改變，即使沒有資源或支持條件，教師也會為了學生學習而有所改變。但是卻對「何種學習」與「何種學習結果」是有不同認定，成為教師在決定行動時的考量。尤其受訪者提到課改對於學生學習的影響，

這些可以回去自己閱讀的人，都是家裡經濟狀況比較好的人。所以其他人家裡沒有那麼好的經濟狀況補充他們的時數，這些人呢？這樣只是贏家一直贏下去，後面的人就一直往後掉。B8P12S51

給那些弱勢學生一些相關的支持，提供給他們看見外面的機會，公平的對待是很重要的。B7P06S15

教師關心的學生學習是攸關他們的未來，涉及到教育公平與社會流動的議題，此與整體政策的改變理念方向相同，但是教師卻是面對後期中等教育的多元入學考試型態，「適性」與「公平」的核心價值，顯然教師與政策的切入角度並不一致。由此可見，學生未來發展的經驗都內化成教師對於課改的看法，進而影響到教師是否採取行動的考量。

3.學科屬性

如同 Bourdieu（1989）與 Giddens（1984）所言，教師因其社會位置的角色關係，會受社會結構所制約。談論教師角色的功能，教師的學科教學立場，通常為一般社會結構論點所忽略。在訪談中，教師對學科教學的堅持，連參與課改教師都意識到具有制約效果。參與者提到，

主題文章

每個都有科內的專業性東西要剝掉，然後要接受可能不是專業裡面的東西，應該是說這種教學法對各種老師衝擊都很大。因為要講得少，又讓學生有感，還要讓他們展現出學習到的東西，其實很困難的。A2P10S40

其實一剛開始推行，原初的設計到最後、到現在的進行，這個部份一直都是阻力之一。因為有很多老師，包含在觀望的其實是非常的質疑、排斥，為什麼我要拋下我已經很熟悉的教學來進行？我有理解到我們 XX 科在校訂必修課程當中是被弱化的，相信社會、自然科的老師也都有差不多的體悟。A4P09S38-1

而未參與者認為：

我學理工的會覺得，如果要做這樣的事，我們可以自己努力去、也可以去做到，但這種形而上的東西（素養導向），變成一種主流，我們就配合著走。至少站在我的立場我是極度抗拒，我覺得這不是全部。C10P15S87

大家上課很多老師帶活動，帶很多活動好像真的很開心，但就是虛無飄渺的東西，所以你到底學到什麼？B7P17S109

教師對其學科教學都有其堅持，主張學科的核心包括基本知識或對生命的關懷等，都不應該因素養而被拋棄。特別是，

像是 XX 課 108 課綱好像去輔助各科進行閱讀理解而已。基本的核心到底是什麼？XX 不是一個很基礎的，甚至是中華文化的精神所在，但這好像不是那麼重要，他要的是你能夠帶入議題，能夠溝通。B7P17S109

我就排一個實驗課，學生也做的很開心。可是我覺得學生在開心的時候，他對於這個實驗的基礎原理沒有很深刻的了解，那他做這個實驗也就是在玩而已。但如果說它的功效，它有它的功效只是啟動他學習興趣。C9P03S09

有一門課叫看電影學 XX，從電影中學 XX，感覺很生活化，但到第三周大家都不是看電影學 XX，是看手機。只要有人報告就好，無所謂。……甚至很像社團活動的感覺，所以有很多課到最後有流於形式的情況。C10P09S29

綜上受訪者所言，教師普遍認為各學科都有各自教學目標。但是十二年課綱所談的跨領域連結，學科知識的分界應該是較為鬆散、模糊甚至開放，關注

的不是知識的傳遞而是知識的轉型，此乃課程統整的概念（陳伯璋，2005；張芬芬等，2010）。課程統整的作法應該是教師具有該科目完整的知識架構，且能實踐，如輔以協同教學，即使仍進行分科課程，學生仍可獲得統整的學習，仍符合統整的精神（張芬芬等，2010）。但對於高中階段的學科知識而言，教師在乎的是他們不願意為跨領域而跨領域，如同甄曉蘭（2004）所指，形成一種忽略知識概念的統整；或如陳伯璋（2005）所稱，讓「統整」只是理想或口號，是一種形式。就此觀點，涉及到後期中等教育的意義與價值，便回到高中階段的階段教育究竟是九年國民教育的延伸，或是大學教育的前置課程。長期以來，高中教師認定的學科教學是，

我覺得我們訓練一個學生最終極的目標就是他會做一個主題，他會有一個做研究的能力、有基本知識，他如果可以用這樣基本的知識跟操作實驗的能力，可以讓他做出一個完美實驗的結果或寫出一份很好的報告，甚至會去 present 他的成果，我覺得就是我們教學終極的目標。C9P03S09-11

現在就 XX 科而言，廣度多了，延伸多了，整體性的理論性下降，從負向的講法就是淺化。反而你覺得他帶得走，他沒帶走。C10P08S27-4

（大學）教授的反應是「因為我們大學教授不教，所以你們要教。」現在 108 課綱中有三個東西不再教了，……那不是國中端應該幫忙補強的嗎？B8P05S13-1

綜上教師的理由，教師對後期中等教育目標，長期以來在做為大學階段前導下形成其主張，影響其對課改的看法與參與決定。《「高中教育政策白皮書」工作計畫》指出，臺灣考試選才機制牽絆高中的教學內容與方法，以學科為本和考試導向的教學認知，和當今政策期以學生自我了解、終身學習能力與態度、邏輯思考與創造、或尊重生命與全球永續發展的觀點與能力，有所抵觸（潘慧玲、周麗玉、陳佩英，2011）。對照本研究結果，在個案學校中，即使不參與的教師，也熱衷於提供學生學科基本知識、帶著走的能力、傳遞生命情懷、邏輯思考等能力，而實踐課改。顯然，在學校現場端，教師對於課程改革的一套思維，是以學科屬性為中心的基礎，夾雜著教師對於學生未來發展以及學校發展目標等因素進行複雜的思考與評估，並非單純地因「學科為本」和「考試導向」理由使然，符應了教師能動性的展現端視教師個人對社會結構各種面向規範、資源、規則、條件等綜合判斷之論點。

4.制度規則

社會生活中，規則是一種技術或一般化社會實踐的程序，包括制定式規則（formulated rules），也就是具有「成文解釋」（codified interpretations）法律、科層體制、遊戲等；規則包括兩面向，一為由意義所構成（具表意性功能），另一為社會行動制裁模式（具規範性功能）（Giddens, 1984）。由於規則與規範都具有支配行動的意義，影響教師能動性的型態。受訪者提到：

一開始在發想議題的時候我有參與，後來因為去年他們正式課程研發的時候我的學生剛好是高二，語資班在高二的時候是最忙的，所以那時候我沒有參與課程的研發。B6P05S16

由於教師被安排在語資班，意味著教師必須被規範而配合該班級的活動，當下無法參與課程研發。當然，此規則一旦解除，教師即又能參與課程改革。除了校內編班的制約因素外，學校內規範與校外的政策與規則，交織而成各種可能性，進而影響教師能動性的展現（Lasky, 2005），受訪者認為，

還有當初去 108 課綱博覽會也讓我感觸很深，方向對了，但是配套措施可能還沒有跟上。A3P11S49

此「配套措施」概念，幾乎是臺灣各種教育改革很容易被提及的失敗理由（例如周祝瑛，2003；彭富源，2009）。在社會結構中，它是一種規則為達到課程改革目的所布局的制度規則，彼此間相互連結以達改革目的。十二年課綱的配套措施，受訪者認為還包括：「課程審查的程序與標準未定」（C10P10S32）、「課程諮詢教師專業能力不足」（B8P19S119）、「開放式考題評分規準難定」（B7P06S17-1）等，都是受訪者指出的配套措施，此種規則都應成為治理體系。

因為當行動者對制度有著推論性洞察，而說出不行動的理由或經驗，此行動者話語意識中所認知到的不行動之理由，便蘊含著許多屬於社會的深層結構性因素，而沈澱成為行動的實踐意識（Giddens, 1984）。一旦行動者透過實踐而遭遇無法再繼續，便累積經驗而成對下一波制度的推論，讓行動者在互動過程中，磋商或評估實踐結果的輕重，做為是否遵循規範而行動或修改實踐等決定（黃嘉雄，2000）。顯然，本研究結果顯示出配套措施，成為教師長期以來不斷行動時無法再繼續的經驗，制約後續教師是否行動的來源。

5.物質與時間資源

教師在決定行動前會考量學校內資源充分與否，此種資源會如 Giddens (1984) 所言，透過行動者可重新創造出新的價值或意義。根據受訪者所言，

我們把（之前）計畫的設備提供給老師，向那些老師諮詢、溝通、討論一些想法。比方說我們會買很多各式各樣教學的設備而且教學有很多新 idea 是來自新科技的刺激。到了今年全部都用出來，新教室全部按照那些想法去布置。
A1P03S09

該校因為過往的計畫經驗，留下許多物質資源，且也產出許多構想，使動著教師再產更多課程改革的行動。然而，就教師的校園生活中，受訪者直言「時間」資源的匱乏是重要的制約因素：

現在是忙到要先忙完眼前的事情，沒時間想，還有學校本來的正規課程再加上現在各式各樣的工作……A3P08S30

上完課後學生來，你要處理；處理完之後你要上網填資料。我們沒有時間欸，全部被卡死。B8P07S21

教師除教學時間，還得處理行政時間，時間已侷促；再加上，課程研發時間，受訪者反映：

比方說這位負責高一多元選修、另外負責加深加廣、再另一位負責 18 周所有的課。所有老師努力把名詞去兜上，可是這些到底合理不合理完全沒有討論，沒有時間。D11P06S29

如受訪者所言，時間相互排擠的結果，擔心的是課程品質。但在社會結構中，時間並非被視為是資源，而是一種流動的物質，透過時間，人們將脈絡中的條件與行為結果萃取成為制度，讓不同年代對於條件與結果有著相似性（Giddens, 1984）。所以時間是伴隨著行動發展，卻非資源。但在本研究中，受訪者不斷提及「時間」資源的匱乏感。

主題文章

沒有考慮到 6 個學分的配課造成課程無法對開的情況。如果大的學校可以對開，那小的學校怎麼辦？D11P05S21

XX 科的教學基礎要紮穩，你基礎沒紮穩很難進行下去的。.....但是未來的教學時間變很少，一周 4 堂課.....賦予我們的責任就是學生你要有知識、有溝通能力、進行社會參與。但在四堂課裡面我們又要教學、進入到那部分，其實是有點困難的。B7P06S17

顯然，除了沒有時間處理教學與行政之外，受訪者所思考的是刪減節數之後的教學內容膨脹的困境，顯見「時間」此一資源對於教師參與課改的重要性。

6. 替代經驗

在 Bandura (1997) 社會認知學習論中，替代經驗 (vicarious experience) 是個人獲得效能的來源，透過觀察他人的行為和結果，獲得關於自己行為可能性或他人行為的評價。然而，在受訪者的訪談中，教育改革中常用的替代經驗，不僅具有使動的效果，卻也有制約的效果。對參與者而言，替代經驗能夠：

第一次有機會那麼多老師在台上拿出他的本領上課，就我個人來講是看到很多老師的優點。A2P10S40

在觀課、參加工作坊，因為操作的方式跟以前都不太一樣，我會覺得不錯的是回來上課的時候，你在課程設計或實際操作上，會比較能夠有想法，操作起來會更得心應手。B6P07S21

反之，未參與者認為，

或許我們目前為止所有的工作坊，我們覺得現階段好像不錯的東西，可是我在教學歷程當中，第一次的做法事後驗證可能是極為粗糙的東西。C10P18S112

因為前陣子我們去觀課。就 XX 他用比較新的方式去分組討論，結果就是完全冷掉，那一組就一個或兩個討論，其他人就在旁邊看，根本帶不上來。B8P07S19

更重要的是欠缺成功的試驗經驗，尤其教師普遍認為學生不是用來試驗之

下，並沒有成功參考值，

以前有實驗版的時候會選一個學校試行，但為什麼這個重大的改革沒有先試行最少一年？就直接讓大家做？ B8P17S107

我們並不排斥改革，但對改革沒有非常大的信心。因為沒有一個絕對什麼是對的，所有的改革都沒有經驗值。C10P17S106

當行動者在觀看他人經驗時，是對他人經驗抱持著「理論性的理解」，讓行動具有理性化的結果（Giddens, 1984）。替代經驗的合理化是根據行動者自身控制條件的多寡為依據，包括行動者的知識能力及調動的權力而定（Giddens, 1984）。對受訪者而言，不同學科知識便是一大挑戰，對於替代經驗欠缺信心，也因未展現學生學習的具體成果，更是讓教師納入替代經驗為自己經驗時，抱持懷疑的心態，制約採取行動的可能；反之，則有可能使動教師起而採取行動。

綜上討論，Lortie（1975）闡述教師文化的保守主義（conservatism），是一種教師觀望改變的態度。當今，從本研究討論中顯示，教師更多的是來自實際經驗累積社會結構中各因素的運作，使得此保守主義的意義，更多的是教師賦予行動的新意義與價值，包括對經驗各種課程改革、學生學習型態、學科教學目標、學校規則制度、各種資源條件、替代經驗等實際經驗，進行更為動態且複雜的考量。上述議題的討論，教師對課改的理念是接受的，也願意為環境與學生學習改變而改變，同時也對學科教學嘗試各種方法，即使欠缺時間資源或規則限制也能進行改變。但是教師做課改背後，卻夾雜許多過去經驗的沈澱刻印，包括課改未符合實際現場與過於複雜、何種學生學習與結果的立場迥異、學科核心知識不該為素養所忽略、制度規則未完善、時間資源的匱乏、不成功替代經驗的質疑等，在在顯示教師做課改背後的複雜因素與條件評估，並非個別因素使然。尤其實踐意識沈澱著過往經驗的意義，使得教師能動性與社會結構二元性對學校現場教師參與課改而「動」起來，能提供另一種理解教師行動的理論框架。

伍、結論與建議

一、結論

根據本研究結果，如從教師能動性與社會結構的論點來看，確實教師個人

主題文章

選擇行動有其各種考量，且社會結構給予的使動與制約都有可能是教師選擇行動的條件；相對而言，在同一學校的情境脈絡下，即使制度資源相仿，但卻讓不同教師對課程改革、學生學習、學科屬性、制度規則、資源條件、替代經驗等觀點不同，而產生各種行動決定，顯示出教師行動與社會結構中交互關係，對教師參與或未參與課改的表現，體現出複雜性且具有解釋的效果。具體而言，本研究結論為：

（一）學校聲望與同儕互動是使動教師參與課改的重要因素。

（二）具說服力經驗甚於課改理念，更能使動教師在執行課改行動的積極能動性表現。

（三）配套措施的制度規則與時間資源是制約教師決定行動的因素。

（四）教師對學科屬性的立場異於政策，揭示後期中等教育目標與入學制度，成為影響教師行動的規範因素。

（五）教師對課程改革理念、學生學習、替代經驗的立場有所不同，顯示教師是從不斷再生產行動中累積經驗，內化為解讀社會結構的意義與價值來源，進而使動或制約教師產生行動的決定。

二、建議

根據結論，本研究提出下列建議：

（一）對教師

1.對教師位置的習性認同：身為「教師」此位置，因應教育革新與教育知識的深化，而不斷專業發展提升自身的教學專業能力，是應有的習性，一種行為傾向，是被結構化的被動行為。既成教師，此例行化行為，是教師必須認同的，而且習性中蘊含重構行動的傾向，使得教師也必須認同不斷進行教學革新的必要，以產出結構化的結構行為。

2.對同儕合作的體認：同儕是教師共同累積資本的重要來源，相互成長以提升教學效能，更是為學生學習成功的專業責任與承諾。因此，同儕的相互分享、討論、激勵、研發、資源共享等，都是教師革新教學應善加運用的有效資源。

3.對學科本位的轉化：從本研究中可知教師對於學科本位及學科知識對學生未來發展迥異於政策，顯見兩造同樣都是為了學生未來發展的良意，卻產生

不同的理解。因此，基於同樣對學生未來發展的目標，教師可從對學科知識的掌握融入於政策改革的良意，適度轉化成對學生與對政策的教學實踐，方能兼顧學生與因應課改的期待。

(二) 對學校

1. 學校聲望的營造：從本研究結論中可知，教師會為了學校聲望而參與革新教學，顯示教師對於身為組織人的作用。雖學校未必成為前導學校，但學校應從關注教師、尊重教師、投入資源於教師、給與教師發揮專業的空間與資源、獎勵教師等管道，讓教師得以身為學校一員而願意投入。

2. 規則與資源的彈性：從本研究中可知學校制度規則與時間資源是限制教師投入的因素。因此，制度規則應可在不影響公平與學生學習之下，給予教師彈性調整的空間。除此之外，在學校內的時間有限下，避免讓教師有過量的行政負荷，而投入更多的教學革新時間，是學校應有的作為。

3. 學科立場的關注：由本研究結果可知，高中學科立場的屬性影響著教師的認知結構。由此可見，學校如何透過學科關鍵人帶動或影響同科教師對學科理解或提供多元嘗試的機會，讓教師在做課改的過程中仍保有對學科知識的認知但又融入革新的元素，協助教師在自身認同與外在環境革新之間找到平衡點，以利教師後續的課改行動。

(三) 對政策

1. 理解教改經驗對教師的影響：從本研究中可知，教師都是認同課改理念，但過去課改相關經驗，讓教師產生記憶痕跡，將行動結果內化到認知結構中，影響教師後續參與課改的經驗。由此可見，課改政策的經驗多讓教師存有不信任之感。換言之，相關政策的推動應取信於教師，即使是轉變政策方向也應妥切安排之前政策對教師的證明或延續推動，以取得教師對政策的信賴基礎。

2. 教改理念與實踐的連結：從本研究中可知，教師對於教改理念是接受的，但對於理念與實踐串接，確實有「政策活在雲端，不知實踐複雜」之感，尤其是政策落實的實踐複雜度，可能超乎政策決定者的認知，使得推動政策之前與教師個人「生存」（如節數、擔任導師、與學生接觸機會數量等）的細節，都應盡量考量完善。

3. 後期中等教育目標與入學制度的配合：從本研究中得知，在長期時間洗鍊下，中等教育目標深入刻印在教師認知結構中，且入學制度的革新，雖多元

主題文章

但重視學科知識的本質，也成為教師認知結構的一部分，顯示長久以來的中等教育目標與入學制度，早已型塑教師對課改的詮釋架構。由此可見，政策的改變不可忽略教師既有的習性認知，因此，除教育改革的治理理性必須能說服教師用以轉變教師習性認知，也必須讓入學制度隨之透明且提前讓教師認知，同時也必須透過完善配套的治理結構，讓教師理解政策改變的井然有序且完整的連結，方能讓教師體認政策改革的完整性，以獲得教師的信服而讓教師能採取課改行動。

4. 替代經驗的仿效與追蹤：從本研究中可知，教師對於工作坊或課改經驗的研習，多少存著成效質疑或難於實踐的想法，顯見替代經驗的演示、經驗遷移的限制、成效的證明等，都能限制教師參與課改的決定。因此，替代經驗並非僅是課堂的示範教學，也併陳經驗遷移及成效證明。更重要的是，教師如採取經驗遷移的行動，此過程應加以追蹤，包括應有適切的支持資源，並協助教師進行成效證明，且將之擴散提高教師參與課改的正向經驗，使之再度內化教師認知結構，產生良性循環。

參考文獻

- 王文科、王智弘（2010）。質的研究的信度和效度。**彰化師大教育學報**，**17**，29-50。
- 王文科、王智弘（2014）。**教育研究法**（增訂第十六版）。臺北市：五南。
- 李子建、尹弘飈（2005）。教師對課程變革的認同感與關注：課程實施研究的探討。**教育研究與發展期刊**，**1**（1），107-128。
- 周祝瑛（2003）。**誰捉弄了臺灣教改？**臺北市：心理。
- 林清江（1999）。與教師一起進行教育改革。**中等教育**，**50**（1），10-11。
- 姜添輝（2010）。影響結構與施為之間互動關係的媒介物：小學教師的專業認同與文化知覺分析。**臺灣教育社會學研究**，**10**（1），1-43。
- 高新建（1999，12月）。學校本位課程發展的成功新素：綜合分析。「**新世紀中小學課程改革與創新教學**」發表之論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚（2010）。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。**教科書研究**，**3**（1），1-40。

- 張嘉育（2002）。**學校本位課程改革**。臺北市：學文。
- 陳向明（2000）。**質的研究方法與社會科學研究**。北京市：教育科學出版社。
- 陳伯璋（2005）。從課程改革省思課程研究典範的新取向。**當代教育研究**，**13**（1），1-34。
- 彭富源（2009）。臺灣初等教育改革重點與省思。**教育資料集刊**，**41**，1-24。
- 曾志朗（2001）。教師的專業成長與新使命：別觀望別猶豫全心投入做個有使命的教改人。**主計月刊**，**551**，6-13。
- 黃政傑（1997）。**課程與教學實務**。臺北市：師大書苑。
- 黃政傑（1999）。**課程改革**。臺北市：漢文。
- 黃嘉雄（1999）。落實學校本位課程發展的行政領導策略。**國民教育**，**40**（1），29-34。
- 黃嘉雄（2000）。**轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點**。臺北市：師大書苑。
- 楊巧玲（2008）。教育改革對教師專業認同之影響。**師大學報：教育類**，**53**（1），25-54。
- 甄曉蘭（2000）。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。**教育研究集刊**，**44**，61-90。
- 甄曉蘭（2004）。**中小學課程改革與教學革新**。臺北市：元照。
- 歐用生（2000）。**課程改革**。臺北市：師大書苑。
- 歐用生（2004）。**課程領導：議題與展望**。臺北市：高等教育。
- 潘慧玲、周麗玉、陳佩英（2011）。「高中教育政策白皮書」工作計畫。臺北市：作者。
- 蔡清田（2001）。**課程改革實驗**。臺北市：五南。
- 戴華、甘偵蓉、鄭育萍（2010）。人文社會科學與研究倫理審查：執行研究倫理

主題文章

治理架構計畫的考察與反思。人文與社會科學簡訊，12（1），10-18。

- Anderson, L. (2010). Embedded, emboldened, and (net) working for change: Support-seeking and teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Educational Review*, 80(4), 541-586.
- Baer, M. D., Bundy, J., Garud, N., & Kim, J. K. (2018). The benefits and burdens of organizational reputation for employee well-being: A conservation of resources approach. *Personnel Psychology*, 71, 571-595.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Comp.
- Bankins, S., & Waterhouse, J. (2019). Organizational identity, image, and reputation: Examining the influence on perceptions of employer attractiveness in public sector organizations. *International Journal of Public Administration*, 42(3), 218-229.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 107-128.
- Bell, S. (2011). Do we really need a new 'constructivist institutionalism' to explain institutional change? *British Journal of Political Science*, 41(4), 883-906.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2016). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of theory for practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 17(1), 14-25.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190.
- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate:

- Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 183-190.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Derber, C. (1983). Managing professional: Ideological proletarianization and post-industrial labor. *Theory and Society*, 12(3), 309-341.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Fullan, N. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Grenfell, M. (2006). Bourdieu and initial teacher education: A post-structuralist approach. *British Educational Research Journal*, 22, 287-303.
- Hays, S. (1994). Structure and agency and the sticky problem of culture. *Sociological Theory*, 12(1), 57-72.
- Jafarov, T, Alexander, J. W., & St-Arnaud, R. (2012). Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: Adoption and adaptation. *Curriculum Journal*, 23(2), 231-245.
- Karak, T. (2008). Reputation management in educational organizations: Suggestion of a new model. *Academic Leadership: The Online Journal*, 6(1), Article 17.
- Laderson, L. (2010). Embedded, emboldened, and (net) working for change: Support-seeking and teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Educational*

主題文章

Review, 80(4), 541-586.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Löfgren, H., & Karlsson, M. (2016). Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach. *Teaching and Teacher Education*, 60, 270-280.

Loh, J. (2013). Inquiry into issues of trustworthiness and quality in narrative studies: A perspective. *The Qualitative Report*, 18, 1-15.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Maria Ruohotie-Lyhty, J. M. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-327. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>

Moroz, R., & Waugh, R. F. (2000). Teacher receptivity to system-wide educational change. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 159-178.

Nguyen, H. T. M., & Bui, T. (2016). Teachers' agency and the enactment of educational reform in Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 88-105.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom Up* (pp. 134-147). London, UK: Routledge.

Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Teachers professional agency and

learning-from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(7), 811-830.

Robinson, S. (2012). Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: Adoption and adaptation. *The Curriculum Journal*, 23(2), 231-245.

Saqipi, B., Asunta, T., & Korpinen, E. (2014). Understanding the context of teacher professionalism in education systems undergoing transition: Kosovo case. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 112, 635-636.

Sexton, D. M. (2008). Student teachers negotiating identity, role, and agency. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 73-88.

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 641-659.

Szczesiul, S. A., & Huizenga, J. L. (2015). Bridging structure and agency: Exploring the role of teacher leadership in teacher collaboration. *Journal of School Leadership*, 25, 368-410.

Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 1-19.

Van der Want, A. C., den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. C. A., & Pennings, H. J. M. (2015). Teachers' interpersonal role identity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 424-442.

Vandeyar, S. (2017). The teacher as an agent of meaningful educational change. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2), 373-393.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.

The Enablement and Constraint Factors on Teacher Agency of 12-year Basic Education Curriculum Reform: A Perspective of Social Structure Duality

Jia-li Huang^{*} Guo-yuan Sang^{} Bi-xin Ye^{***}**

This study aims to explore the enabling and constraint factors impact on teachers' participation in the curriculum reform of 12-year basic education from perspectives of duality of social structure. The data were collected from a pilot school, with interviews of 12 teachers as participants and also non-participants to shed light on their visions and practices in responding to the educational reform policy. Our study found that: (1) school reputation and collegial interaction are important factors of enabling teachers; (2) pervasive experience is also a resource of enabling teachers; (3) regulations and rules and time resources are the factors that constrain teachers' decision-making actions; (4) teachers who expressed different perspectives from the policy on the subject teaching reveal the post-secondary education goal and admission system becoming a factor constraining teachers' action; and (5) teachers who have different beliefs on the concept of curriculum reform, student learning, and alternative experience argue that they accumulate experience in continuous reproduction operations, and such an internalization is the source of value and value of teachers' interpretation of social structure, which in turn enables or constrains their action decision.

Keywords: 12-year basic education curriculum, teacher agency, social structure, school reputation, curriculum reform

* Jia-li Huang, Professor, College of Teacher Education, National Taiwan Normal University

** Guo-yuan Sang, Professor, Center for Teacher Education Research, Beijing Normal University

*** Bi-xin Ye, Postgraduate student, Faculty of Education, Beijing Normal University

Corresponding Author: Guo-yuan Sang, Email: guoyuan.sang@bnu.edu.cn