



評介《教師能動性：生態取向》

REVIEW OF “TEACHER AGENCY: AN ECOLOGICAL APPROACH.”

黃嘉莉

Jia-Li Huang

壹、主題重要性

教師能動性 (teacher agency) 是實踐教育改革的關鍵，包括教學創新、學校教育品質提升、課程改革等，無不需要教師基於角色位置的配合與貢獻，而加以實現 (黃嘉莉、桑國元、葉碧欣，2020)。如同臺灣九年一貫課程與十二年國民基本教育課程革新，由上而下推動課程革新，教師的行動被視為是成功的關鍵。

能動性 (agency)¹ 是相對於社會結構 (social structure) 的概念，展現個人行動受到社會結構的制約與施展下之狀態 (姜添輝，2010)。更具體而言，能動性便是行動者在時間流動下，面對不同環境的條件因素，考量自身的習性、對未來的想像而判斷採取再現 (reproduce) 或轉化 (transform) 的行動，以回應所處的情境問題 (Emirbayer & Mische, 1998)。在時間流動中，教師能動性可能展現被動因應或主動創新的行動狀態。這對任一教育改革而言，是重要的；教師的主動參與能落實改革，

¹ 能動性 (agency) 本身就是一個具有爭議性的概念 (Emirbayer & Mische, 1998, pp. 962-963)，它是一種針對行動本身的特質之探究，可如同 Giddens (1984) 所稱，視為是「能動本體」(as acting itself) 的分析。作者在本書第一章也針對概念的爭議進行分析，本文不加以介紹，有興趣的讀者可自行查閱。

黃嘉莉，北京師範大學教師教育研究所教授 / 黃岡師範學院黃州學者
電子郵件：carriehng0802@gmail.com

本文評介：Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015) *Teacher agency: An ecological approach*. London, UK: Bloomsbury.

若是被動因應，形式地因應將難有根本性的革新。

Biesta、Priestley 與 Robinson (2015) 的《教師能動性：生態取向》(簡稱本書)是在課程革新的時空背景下順運而生。2004 年蘇格蘭頒布《卓越課程》(Curriculum for Excellence) 政策並於 2010-2011 學年度開始正式執行，教師「做」與「不做」課程革新，成為政策關注的焦點。為探求社會脈絡下，教師基於高度的專業自主與執行能力而判斷「做」與「不做」的影響因素，本書作者於 2011 年開始執行《教師能動性與課程革新》(Teacher agency and curriculum change) 研究計畫，而《卓越課程》便成為研究當下的時空背景。

研究教師能動性的切入點是多學科的。基於哲學的觀點，關注個人意志的自主與行為的自由；基於心理學的觀點，關注個人心理特徵施加於行為的各種影響因素；基於社會學的觀點，關注個人在社會環境下，個人各種條件因素與環境之間交互作用的關係 (Bandura, 2006; Giddens, 1984)。本書作者採取「生態取向」觀點，是以「教師在乎的因素」為焦點，不分學科取向，意指「教師達到或未達到目標可以支配的事物」(Biesta, Priestley, & Robinson, 2015, p. 3)。本書帶動國際間對教師能動性的研究，臺灣也有類似的研究 (例如：黃嘉莉、桑國元、葉碧欣，2020)。凡是涉及教師參與的議題，包括教師專業發展、教師學習、課程發展等，都可以能動性來分析。

貳、本書簡介

本書是以蘇格蘭於 2010 年開始執行《卓越課程》課程革新政策為時空背景，在政府主導下，本書作者聚焦在教師執行政策時關注的條件或關心的事物。《卓越課程》為 3~18 歲的教育目標提供官方的課程架構，讓學校各種活動都能以培養學生成為「成功的學習者」、「有信心的個人」、「有責任的公民」和「有效率的貢獻者」為方向。為了組織學校教育的活動以培養四種未來公民目標，《卓越課程》有別於以學科知識為主，反而是以鉅觀層次的架構引導課程的實施，包括以清楚的文字說明學生學習應該達到的水平、學科內容做為後續課程學習的基礎等，展現不同過往的革

新政策風格。2006年的《卓越課程》的政策文件，主張教師應該投入革新課程，並且根據培養學生目標，具體描繪學生在八大領域（健康與福祉、語言、數學、科學、社會科學、表達藝術、科技和宗教與道德教育）中應學習的經驗、評量、成果；而年級間的領域學習內容與成果也相互聯結。

本書作者關心教師能動性，是基於在1980年代後英國對教師採取的去專業化作為（例如：給予既定的課綱、限制教學內容範圍、考試、績效制的視導和科層形式的管控等）所造成的制約。《卓越課程》的轉向雖讓教師擁有更多發動革新的權限，但在去專業化的脈絡下，產生政策既要教師成為革新的行動者，又要透過成就數據和內部視導來監控績效之間的矛盾；政策只想要教師成為專業的能動者，卻忽略結構與文化脈絡下使動與制約教師的條件。因此，本書以中小學教師如何理解與制定《卓越課程》、執行《卓越課程》的關鍵特徵為何、何種因素影響教師回應《卓越課程》政策、在《卓越課程》下教師能動類別的4個研究問題，構成全書6章和結論內容。

《卓越課程》與當今臺灣十二年國民基本教育的課程革新相似，本書強調教師在課程革新中的角色，以及喚起教師能動性的建議，將能讓臺灣課程革新有所啟發。

參、本書架構

本書實屬研究報告，採取俗民方法論取徑，進行半結構個人與團體訪談、觀察、政策文本分析、教師網絡分析等方式，蒐集一所小學和兩所中學共6名研究參與者及相關證據所組成。本書章節安排雖掩飾了研究報告形式，但不難看出是以生態系統的層次分項說明：首先，界定教師能動性的概念；其次，作者透過教師能動性模式，分析教師個人、教師與他人、教師與社會結構的微觀、中程、鉅觀三層次中教師理解與制定（enact）²行為的知覺；最後，結論。以下概要說明之。

² Enact，本文翻譯為制定，是討論教師能動性概念時非常重要的概念。國際學術研究多以enact而非implement來描繪教師認知課程革新政策後，內化政策並融合自身過往經驗且結合未來的期待而搓揉產出的行為。

一、教師能動性的概念（第一章）

本書指出教師能動性並非是個人具備的知識與能力，而是個人與環境各種因素與條件交織而成，讓個人可以達到特定目的的狀態，也是作者宣稱為生態取向之內涵。另外，作者參考 Emirbayer 與 Mische（1998）界定的能動性概念，加入時間因素（即過去、現在、未來）而發展出教師能動性概念模式（見圖 1）：

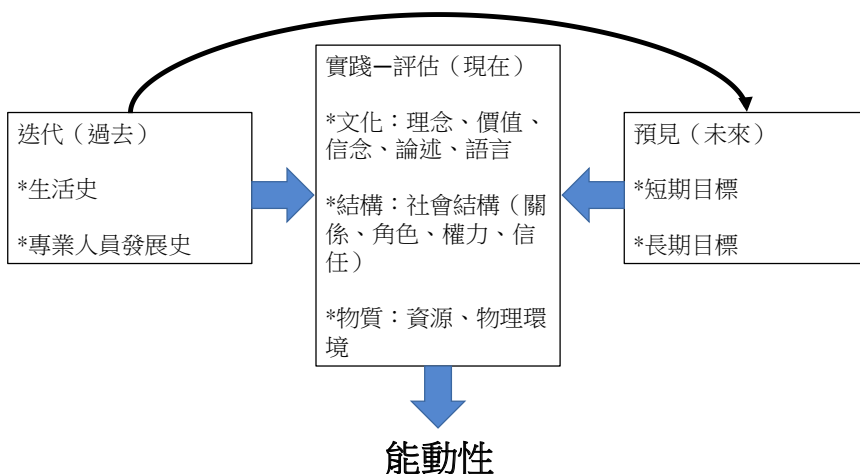


圖 1 能動性概念模式圖

取自 Biesta, Priestley, & Robinson（2015）, p. 30.

根據圖 1，能動性是基於行動者過去的經驗，而朝向未來，並以當下所處位置所進行的思考。因此，能動性的時間性和關係性是核心要素。也就是，當論及能動性，一定存有「時間流動」的觀點以及個人與外在不同層次環境的「互動關係」，在脈絡 - 行動（context-action）下，交織著脈絡對個人行動的使動與制約影響。在時間性與關係性的架構下，教師能動性的研究便是在理解這些狀態為何、哪些因素影響、及如何影響。

二、微觀的制定課程（第二、三章）

本書作者依據能動性的「時間 - 關係」概念架構，微觀的個人層面包括能力（知識和技術）、信念與價值，這些都基於過去的經驗累積而成。

身為教師，也包含成為教師的專業化歷程，也是根據過去的學習經驗累積而成。其中，教師信念（包括對學生、對教學、對教育目的）雖然在進入情境前便已存有，包括受到師資職前培育、教師自身的學校教育等經驗所形成，但卻可因應變化而調整，信念成為引導教師行動的助力。經過作者分析教師詞彙與政策論述語言後，發現教師們對於教育目標是模糊的、表淺的、技術性的，遑論討論到社會正義或民主價值的教育目的。長期以來教育政策欠缺一個哲學基礎的目的視野，也讓教師混淆自身角色立場。

三、中程的政策詮釋（第四章）

本書作者從社會結構中教師所處的「位置」，與其他人（包括同儕）的相對關係，來剖析學校影響教師能動性因素。由於網絡中的行動者及其相對位置的人們，有著行為、觀點、態度上的共同性，且個人在此位置中擁有的資源、利益、信任、權力和制約，先於個人存在，影響著個人行動。學校網絡有著許多外在的聯結，可能是教師實踐時的挑戰或擾亂教師想法的來源；學校內的對話結構也可能擴大教師對新政策的理解；而學校內強制的權力結構或關係，也可能阻止新想法的擴散。

四、鉅觀的政策宣言（第五、六章）

作者指出《卓越課程》彰顯教師同為專業人員和主動改革者是有問題的。無論是課程革新輸入時規定（如課程標準）到成果的規範（如視導和數據判斷成效），這種期待教師成為能動者相對斷害教師的自主權。但是蘇格蘭當下統計數據的審查文化、各種視導、自我評鑑的干涉管理機制、號稱家長選擇權的市場環境，及各種表現指標，此類表現績效等同於品質，壓抑著學校教育的教育價值和目的。作者認為這種以成就做為測量「好教育」的文化，是以技術性標準為基礎，教師參與此種的測量遊戲，是遠離自己的教育理念，將教學變成分數遊戲，讓學生的學習成就符合外界期待。一般而言，教育改革本身的論述看似沒有問題，但是在表現績效下，教師即使不滿意，也得照做；當教師欠缺投入政策的能動性，便以維持現狀的表現為主，與政策的目的和期待大相逕庭。

五、培養教師能動性（結論）

作者揭示教師能動性能提升整體教育品質，且是永續發展有質量教育的取徑。讓教師有能力、有動機、清楚狀況、以及理解各因素的交織影響，是教師能動性的培養重點。教育改革往往使用監控或表現績效、標準、制式表格來達成目的，卻忽略對教師能動性可能產生的制約。教師在此體系中微不足道，卻是能真正提升學生學習和教育品質的關鍵人物。這種改革取向、由上而下的控制、不納入教師意見的管理主義、將教師工作當成是工作（job）而非志業（enterprise）的方式，都無法激發教師能動性。體系中任何可以影響物質、文化、結構、關係、論述和規範條件的人們，都應該形塑可以激發教師能動性的措施。

肆、本書內容評述

本書以質化研究為基礎來分析影響教師能動性因素，對向來被認為是模糊概念的教師能動性而言，不啻提供現場經驗，可提高概念的清晰度。作者以蘇格蘭《卓越課程》的改革當為脈絡，對比當今臺灣十二年國民基本教育課程革新，教師的回應之道類如蘇格蘭教師，顯示以教師能動性來分析臺灣教師回應政策方式，有著龐大的研究空間。本書令人省思之處，包括：

一、教師能動性是隨著時間發展而流動，必須關注當下脈絡的時空背景

誠如作者不斷的提醒，能動性是蘊含時間發展的概念；行動者判斷當下處境還包括對於未來結果的預想，從比較和判斷過去、當下、未來的結果，來決定採取何種行動。更重要的是，行動者擷取過去和未來的比較結果，亦包含對當下環境資源條件的判斷，而且隨著個人掌控資源條件的差異，展現的教師能動性狀態也隨之不同。時間和空間的能動觀，讓教師能動性具有延展性，可加以培養或形塑。然而，此種時間觀，有時會混淆人們對於能動性的認識，尤其是作者所指的時間流動，指向個人的內在累積，而非客觀的時間流動。

二、教師能動性並非指涉能力或個人擁有的事物，而是一種達到目的的狀態

作者一而再地說明能動性不是一種能力，而且常用「能動的成就」(achievement of agency)來描述教師能動性。教師能動性不是個人所擁有的能力，也不是個人所持有的事物，而是一種個人因過去的努力和經驗所累積的能力、價值、信念，以及與來自外在環境的使動與制約條件，交織而成自身認知可採取的行動而達到目的的程度。在此交織過程中，個人與時間以及與環境的關係，成就個人可達到目的的狀態。由於能力是教師進行課程革新的必要條件而非充分條件，無論是教師個人或是學校領導者或是政策決定者都必須意識到，配合課程革新所進行的教師專業發展或教師學習活動，都只是讓教師制定課程實踐的部分，並非全部。因此，除了提高教師能力外，也必須同時改變學校文化或社會結構條件，方能成就教師積極參與。

三、教師能動性的價值是以專業自主為考量，實屬一種相對的看法

教師能動性是一種成就的狀態，作者是以教師能否開展專業自主性為標準來區分「好與壞」的能動性。作者主張教師能夠主動且批判性地投入課程革新，帶著自身的主張與理念，在革新過程中不斷滿足自身的成就，同時達到長期的教育目的。但是相對的，所謂「壞」的能動性，是一種讓教師不斷重複既有的規定，運用測驗成績來檢視學生學習，透過視導和資深教師的輔導來檢視教師表現績效等，即使教師仍執行著新課程，但屬壞的能動性。然而，如果按照作者的思維，抵制或抗拒課程革新應該是激發教師專業自主的選擇，也是一種能動性，但因為不符合政策期待而不會被稱之為好的能動性。此觀點揭露教師能動性的「好與壞」是來自於作者所指的規範性與價值性問題。所謂的規範性是指由上而下的約束，而價值性則逃不開政策期待的標準。換言之，教師能動性應屬程度高低，以原有專業習性 (professional habitus) 的例行活動為參照點，並無正負價值問題。

四、理解教師能動性的生態取向，綜合社會文化、哲學與心理學概念

作者宣稱本書是融入社會文化觀點的生態取向來看教師能動性。所謂的生態取向意指個人在與環境交互作用後達到目標的狀態。此環境又以類似 Urie Bronfenbrenner 的生態系統理論 (ecological system theory)，劃分為微觀層次 (micro-level)、中程 (meso-level)、鉅觀 (macro-level) 三層進行分析，相互作用在教師個人身上。本書欠缺指出外系統 (exo-system) 的家長或社區影響，以及時間系統 (chronosystem)，但家長或社區以及時間因素確實也在本書論述中。然而，重要的是生態取向的教師能動性觀點，融入哲學主張的個人自主意志；同時，納入個人的內在趨力，結合心理學的動機或趨力之觀點。整體而言，生態取向是研究教師能動性綜合多學科的取徑。

參考文獻

- 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。
- [Chiang, T. H. (2010). The medium for influencing the interactive relations between structure and agency: An analysis of primary school teachers' professional identity and cultural awareness. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, *10*(1), 1-43.]
- 黃嘉莉、桑國元、葉碧欣（2020）。十二年國民基本教育課程變革中教師能動性之個案研究：社會結構二元論觀點。《課程與教學季刊》，**23**（1），61-92。
- [Huang, J. L., Sang, G. Y., & Ye, B. X. (2020). The enabling and constrain factors on teacher agency of 12-year basic education curriculum reform: A perspective of social structure duality. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *23*(1), 61-92.]
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 164-180.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London, UK: Bloomsbury.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, *103*(4), 962-1023.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge, UK: Polity Press.

