

教師集體課程創新： 轉化能動性概念工具的再探究

張芷瑄* 陳斐卿**

本文旨在以轉化能動性為概念工具，探究如何有助於對教師社群集體活動之理解。活動理論的轉化能動性，採用六種轉化行動：抵抗、批判、顯化、構想、定案與實際行動，勾勒團體成員在對話中轉化能動性的變動內涵。然而，以「單一發言」為轉化行動的編碼分析單位，會漏看成員相互對話的動態轉變歷程；因此，本研究發展以「事件」為編碼分析單位。研究發現，老師之間看似和諧的社群對話中，隱藏著意見衝突的協商處境，透過事件為分析單位，揭露因內隱衝突而蘊生的轉化策略。本研究對轉化能動性概念工具的再探究有兩個層面的突破：第一、發展更契合對話情境之分析單位「轉化事件」，第二、揭露比轉化行動層級更適切的「轉化策略」層級，展現教師集體轉化能動性的清晰圖像。本文對當前新課綱推動之下，正蓬勃發展之教師社群運作，提供研究面與實務面的具體建議。

關鍵字：活動理論、轉化能動性、教師集體共備社群、課程創新

* 作者現職：國立中央大學學習與教學研究所博士候選人

** 作者現職：國立中央大學學習與教學研究所教授

通訊作者：陳斐卿，e-mail: chen.feiching@g.ncu.edu.tw

壹、前言

新課綱將臺灣教師專業發展帶到一個新的里程碑。過去的教學現場，教師類似擁有自己的教室王國，習於任務分工克盡己責；但是，晚近十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱總綱）的頒布（教育部，2014），課程發展委員會（以下簡稱課發會）成為這一波課程改革中，據有最具體決策權力的校內會議，其職責包括：掌握學校教育願景、發展學校本位課程、負責審議學校課程計畫、審查自編教材、進行課程評鑑…等許多從無到有的知識生產歷程。而課發會成員包括行政人員、年級及領域／群科／學程／科目教師、教師會代表、學生家長委員會代表、家學者代表、學生代表等，會議中代表各種立場的成員需要考量人己的權利義務而達到學校組織最佳運作化的成效，顯然成為高中以下學校老師們專業學習社群新的挑戰。

關切組織集體學習的相關理論當屬知識創新學習典範（knowledge creation paradigm）（Paavola & Hakkarainen, 2005）。一般將活動理論（activity theory, AT）（Engeström, 1987）與知識翻新理論（knowledge building, KB）（Bereiter & Scardamalia, 2003）歸類為此典範下的代表性理論，它們皆是關注社群透過集體對話的互動歷程中，成員辨識問題、翻修想法來引發衝突，進而建立社群的新知識。KB 理論推出知識翻新的十二項原則，包括：「知識建構注重對話」、「想法是一種不斷改進過程下的暫時說法」、「內隱的即時評量精神有助知識翻新」等，認為營造學習者的互相提問與翻修想法的學習氛圍，能激發知識創新的動能（Bereiter et al., 2003）；而活動理論關注在轉變實驗室（change laboratory）裡的對話，促發成員對現況的質疑行動（questioning），是展化學習歷程的開端（Engeström, 1987）。相關教師社群之研究也顯示，能從教師抵抗轉變的衝突行動中，發現組織轉化的動能與契機（Sannino, 2010）。簡言之，兩理論的共同點是均主張透過對話引發「衝突」是知識創造的動能。

在臺灣，使用活動理論來探究教師專業學習社群集體創新的研究還不算多。有的從巨觀角度的理解教師專業社群的發展歷程（陳佩英、曾正宜，2011；簡菲莉、陳佩英，2018），以蒐集訪談、焦點團體訪談資料為主，再以核心類屬與主題分析法進行編碼和歸類，以活動系統和展化學習為分析架構，捕捉教師學習社群的學習歷程和行動結果；有的以微觀角度探究教師專業合作歷程的困境（陳斐卿、林盈秀、蕭述三，2013），以蒐集會議的對話、訪談、觀察與相關文件為主，在會議對話中捕捉擾動處：例如出現「可是」、「但是」等等提問、反對、打斷等話語行動，尋找想法歧異的段落，形成擾動事件，繼之從所有的擾動事件中尋得關聯性以進行分類，再以活動理論為工具，將各類擾動事件深化教師合作的挑戰。兩類研究同樣探究教師專業學習社群發展的歷程，嘗試納

入分析會議的對話，但尚無特定的概念工具作為分析教師社群動態歷程的切入點：現有的研究也鮮少能深入探究教師專業學習內部的發展細節，以揭露實踐歷程的教師能動性（Philpott & Oates, 2017; Riveros, Newton, & Burgess, 2012）。

奠基於這些既有文獻之上，本文首度借用活動理論中的轉化能動性（transformative agency）此一概念，進一步深究：在探究學校此一組織的展化學習（expansive learning）（Engeström, 2015）歷程中，教師社群集體活動之動態歷程為何？目前的概念工具又如何有助於揭露教師專業社群集體活動之動態歷程？

貳、文獻探討

一、活動理論觀點的轉化能動性

文化歷史活動理論（cultural-historical activity theory, CHAT）源自 Vygotsky（1978）的認知發展理論。強調人的活動受到社會情境脈絡的影響，透過物質、符號等人工品為中介，構成活動體系。Engeström（1987）提出第三代活動理論，建構活動系統模型（圖 1），主張要了解一個集體活動，其活動體系包含了六種不同組件，首先是主體（subject）透過工具（instrument）達成目標（object），因為主體在社群（community）中進行活動，因此社群又形成了規則（rule）和分工（division of labor）。活動理論透過六個組件來理解組織的活動體系，並進一步分析活動目標與實際結果之間的落差，探索活動體系裡的組件之內或之間、持續轉換形成的矛盾與衝突。

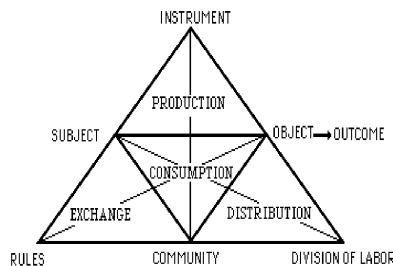


圖 1 活動系統模型

資料來源：Engeström（1987）。

主題文章

活動體系的內隱矛盾，是組織轉化與創新的動能來源（Sannino, 2010），因此，發展出轉化能動性此一概念。轉化能動性的定義為：源自於集體活動體系的衝突與矛盾，促使一群人意圖打破舊有的活動概念與框架，採取行動以進行集體的轉化，並生產新的活動體系（Engeström, Sannino, & Virkkunen, 2014; Virkkunen, 2006）。轉化能動性有兩個特徵：第一、展現於組織的衝突、擾動、困境、矛盾或抵抗的情境中（Haapasaari & Kerosuo, 2015; Sannino, 2010; Virkkunen, 2006; Waermö, 2016）；第二、透過組織成員的對話、論辯，建構新方法並採取實際行動改變當前現況（Haapasaari, Engeström, & Kerosuo, 2014）。以上兩個轉化能動性的特徵，前者可從轉變實驗室（Change Laboratory）的方法學來探討轉化能動性如何生成；後者則是以對話行動理解轉化能動性的本質。以下針對這兩個特徵深入說明：

介入轉變實驗室幫助組織面對衝突情境，刺激轉化能動性產生（Sannino, 2010）。轉變實驗室（Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996）是形成性介入方法學（formative interventions）之一，建基於 Vygotsky（1997）的雙重刺激（Double stimulation），用以促發人類的高層次思考（Engeström, 2011; Engeström et al., 2014）。具體的執行方法是由研究人員與組織的在地工作者（practitioner），共同籌組轉變實驗室會議，在會議中由研究者協助指認或提供雙重刺激，促發組織成員的對話與協商。第一重刺激是組織當前面臨的困境，由研究者提供鏡映資料（mirror），讓成員面對工作活動中一再發生的擾動與張力，引發個體之間的動機衝突（conflict of motives），進而產生集體的辯證、協商。此時，研究者可提供第二重刺激：可以用來解決當前困境的理論架構（model）、或是組織成員自行發掘之人工品（artifacts），鷹架成員們共謀新做法，解決當前困境。簡言之，組織成員在面對組織困境的衝突情境，轉變實驗室透過第一重刺激與第二重刺激，引發有目的性的改變行動，這些行動即是轉化能動性。

轉化能動性為集體的辯證與對話行動。轉化能動性源自組織成員的集體動能，相關實徵研究已開始出現運用在學校組織的教師社群。像是：在高等教師社群解決科技融入教學的困境（Guzmán, 2018），或是解決跨領域教師合作的困難（Englund & Price, 2018）。介入研究法的轉變實驗室，介入雙重刺激引發衝突情境，刺激組織成員產生持續性地轉化行動，這些行動會幫助成員重新理解與深究組織面臨的困境，進而生產新作為來推動組織的變革。例如：在 Guzmán（2018）改善科技融入教學的研究中，研究者將所搜集的田野資料（例如：學生訪談）作為刺激物，讓教師重新面對科技融入的現況，引發教師互相討論與批判的行動，以顯化實際困境與障礙：從學生的責任感與興趣不足，更深層的推進到系所、院級的行政體系整合問題。綜言之，介入衝突情境，關鍵在刺激組織成員引起自發性的轉化行動，讓成員持續面對衝突情境，並且更深層的探

究組織困境，促使組織的轉化發生。

活動理論觀點的轉化能動性，是尋求集體變革的能動性。雖然每一個行動是由個人所執行，但這些行動都是在歷史文化人工品的中介下，刺激主體產生能動性，進而引發集體的對話辯證，促發活動體系的變革(Haapasaari et al., 2014; Vänninen, Pereira-Querol, & Engeström, 2015)。簡言之，轉化能動性是活動體系運作下的產物，在擾動與衝突中，引發成員集體透過對話行動，打破舊作為，促使活動體系產生新實踐。

二、轉化能動性概念工具與其操作化方法

當前使用轉化能動性為概念工具已有一定的操作方式。在組織的會議對話中指認特定六個類別的轉化行動，主要仰賴 Engeström (2011) 與 Haapasaari 等人 (2014) 等團隊的發展。以芬蘭醫院轉變實驗室的會議對話為資料，Engeström (2011) 將轉化性行動的概念，歸納為五類的轉化行動，接續又在 Haapasaari 等人 (2014) 的實徵研究中被翻修為六類，分別是：抵抗(resisting)、批判(criticizing)、顯化(explicating)、構想(envisioning)、承諾行動(committing to actions) 與實際行動(taking actions) (Englund et al., 2018; Guzmán, 2018; Haapasaari et al., 2014; Haapasaari et al., 2015; Vänninen et al., 2015)。這六類轉化行動代表了組織在集體對話中萌生的轉化能動性，亦成為後續研究使用此概念工具的標準操作化方式。研究者因而理解組織成員如何透過對話引發轉化，承接實踐、驗證、修整的展化學習歷程。

轉化能動性的分析對象，主要以社群的會議對話逐字稿。將對話切割為以一個對話轉換(speaking turn)為分析單位，再以上述六個轉化行動的編碼工具進行辨識分析。接續再以會議為單位，將各類行動加總，成為該組織集體能動性的樣貌展現。例如：一些研究以前述的資料分析方法後，分析出六種轉化行動在會議中的百分比分佈，進一步指認批判、顯化、構想行動出現頻率最高，推測成員在轉變實驗室的會議中，主要以這三個行動推進組織轉化(Haapasaari et al., 2015; Vänninen, et al., 2015)；另一些研究計數六類行動在各個會議的出現次數，呈現轉化行動隨著時間發展的次數趨勢(Haapasaari et al., 2014)。

透過分析對話中這些行動被使用的頻率與趨勢，可以讓研究者從中更進一步探究是什麼促發了轉化的發生。例如：在轉化行動次數的頻率與趨勢中，尋找數據劇升或劇降的不尋常處，指認出轉化的關鍵(Englund et al., 2018; Haapasaari et al., 2014)；證實探究轉變實驗室、工具等刺激物的介入支持轉化能動性的產生(Englund et al., 2018; Guzmán, 2018; Haapasaari et al., 2015; Heikkilä & Seppänen, 2014)；亦或是理解轉化行動促使組織產生什麼改變(Lotz-Sisitka, Mukute, Chikunda, Baloi, & Pesanayi, 2017; Vänninen et al.,

主題文章

2015)。這六類行動中，批判行動（criticizing）被指認為轉化歷程中的關鍵性行動。從各研究在量化的行動次數來看，批判往往是出現頻率最高的轉化行動。此外，批判行動可以幫助組織成員指認出組織的當前困境，重新理解成員需求與衝突情境，進而再概念化組織目標，成為推進組織轉化的關鍵動能（Englund et al., 2018; Guzmán, 2018; Vänninen et al., 2015）。

然而，以概念工具本身而言，這些研究以六個轉化行動為分析工具，化約了轉化能動性的複雜樣貌，且非轉化行動（non-agentive）皆被排除在外；另一方面，以分析的操作方法而言，所有的對話編碼為個人行動，統計的數據僅是社群成員個人累加後展現，並非重現對話的歷程。更值得注意的是，現有的相關研究皆集中在西方的組織，在臺灣仍鮮見轉化能動性被應用於組織創新研究中。

探究集體會議的動態歷程卻以「單一對話」為分析單位的方法學，早有批判。現有合作學習的相關研究，經常使用編碼分析的方法呈現合作學習的樣貌，然而，這類的做法以個別行動作為分析單位並加以運算，其結果充其量是個人行動的累加（張秀美、陳斐卿、曾仁佑，2012），無法真正呈現社群成員對話之間的動態關係。

因此，上述轉化能動性概念工具使用單一對話的操作編碼分析作法，若要進一步理解，這些行動是如何集體地促成組織轉化？卻仍是未解之謎。也就是說，了解社群成員使用轉化行動的整體狀況固然重要，有高頻率的使用轉化行動，可以推測成員在對話間歷經好的互動品質。但是，探究成員間對話的動態歷程也很重要。舉例來說，一位成員拋出了對現況的批判，是否有其他成員做適切的「接應」，透過顯化與構想行動，才能繼續推進轉化的發生。而產生大量的批判行動，最後真的有推進組織的轉化嗎？因此，若想要進一步理解批判、顯化行動是如何在對話中相互搭建而推進組織轉化，就必須跳脫以一個對話轉換為單位的編碼分析方法，讓成員對話互動的歷程有更細膩地揭露。必須探究成員間的接應關係，真實揭露集體的互動樣貌。

本研究將做兩個層次的分析，第一層，為呈現對比性，使用現有研究的編碼分析方法，呈現教師社群萌發的轉化能動性樣貌；第二層，發展以事件為單位的分析方法，探究對話者之間的「接應」關係，進一步探究社群在會議對話歷程中，轉化行動發生的細節，讓轉化能動性的樣貌可以有更細緻的理解，透過上述兩種層次的比較分析，本研究意欲翻修轉化能動性此一概念的具體操作。

參、研究方法

一、研究情境

本研究的個案為北部一所能源教育的特色國中（簡稱 F 校）。F 校位於北部的工業區附近，位處交通不利之處，近年來因少子化現象，學校希冀透過特色課程開拓校務發展。校長於 2009 年開始帶領學校教師，進行能源教育特色課程的開發。

教師跨領域與處室籌組專業學習社群，合作開發能源模組課程。能源模組課程包含三個子課程，分別為「綠能園遊會」（簡稱，T 社群）、「風神榜」與「電表」課程。F 校的校長應用教師專業學習社群之理念，以合作式、團隊式、互惠式的學習模式（施雅慧，2011），進行跨領域、跨處室合作的課程創新。教師依照不同領域專長、行政業務，分工於不同課程模組，部分成員橫跨不同課程。此外，每一個課程模組皆有定期的課程領域會議來發展課程模組，讓不同領域、處室的教師可以面對面對話、協商、激盪想法與發展特色課程。

本研究團隊與 F 校合作執行科技部國家型能源研究計畫，目標開發能源教育的模組課程。2009 年 8 月至 2013 年 11 月，本研究團隊以夥伴關係進入 F 校，為推行轉變實驗室的參與角色。研究團隊成員有能源、教育、與社會學領域教授各一位、以及專任助理與研究生共 6 人。F 校則有校長、各處室主任、相關組長與若干領域教師，共約 12 人。

雙方共投入於兩種類型的合作會議。一種為每雙週舉辦、每次會議的長度約兩小時之大型會議，雙方全體成員參與，仿活動理論的操作，將之命名為「轉變實驗室」會議，由校長主持，雙方全體成員輪流發言，分享推動三個能源課程模組的進展，研究團隊則提供前次「轉變實驗室」會議的初步分析重點，提供雙重刺激之第二層的介入，理解目前建構課程模組的阻力。另一種為每週舉辦、每次會議的長度約一小時之領域課程會議，由該領域與若干主任共同參與，研究團隊主要由專任助理代表本研究團隊出席，降低局外人對領域會議成員討論的可能影響，通常 F 校成員能密集的進行想法的互相翻修與創新，或延續在「轉變實驗室」會議未竟之議題。

本次研究主要分析 T 社群發展「綠能園遊會」課程模組社群的會議紀錄。傳統的校園園遊會，各班級設立餐飲或遊戲的攤位，免洗餐具、攤位佈置、食材烹煮等，都造成大量的碳排放量，是極為不環保的校園傳統活動。因此，T 社群將兩年一次的校慶園遊會，作為學生知識實踐的場域，把學科知識應用於真實情境中，將傳統園遊會轉化為節能減碳的綠能園遊會。

二、資料搜集

研究團隊在 F 校搜集的資料多元：會議對話、訪談、觀察、相關文件問卷等。會議資料包含：23 次的轉變實驗室會議與 17 次的 T 社群會議，本研究為聚焦在探索組織對話所萌生的轉化能動性，因此選取圈內人成員為主、對話性高之 T 社群會議，本次分析揀選了四次 T 社群會議，這四場會議討論內容為：針對數次轉變實驗室會議討論重點，研究團隊指認出第一次綠能園遊會的舉辦困境，命名為「十大困難」。舉其中的兩個困難為例：自帶餐具的獎勵不如預期、綠色攤位食物的盛具選擇不敵成本考量。研究者提供十大困難作為第二重刺激，輔助 T 社群再次反思困境、修改與調整綠能園遊會課程模組的設計與運作，如何打破舊有的制度框架，解決當前困境，並且修正新的課程模組。除此之外，專任助理於每週參與觀察 T 社群會議之後，均撰寫約 1000-2000 字不等之觀察日誌，內容記載會議前後與 T 社群成員之寒暄內容、與正式會議之外之成員互動側記，提供研究者參考，這些資料均成為會議對話分析時有幫助之參考文件。

四場課程領域會議時間長度平均約 100 分鐘，會議資料皆謄打成逐字稿，每一個對話皆會給予對話編號。T 社群成員包含：校長（P）、教務主任（A）、學務主任（S）、與教學組長（C）、訓育組長（D）、衛生組長（H），以及跨領域的教師：數學領域（MA）、綜合領域（IA）、自然與生活科技領域（ST）。資料編碼方式的代號為：GF 代表綠能園遊會園遊會課程領域會議，其後的三種數字分別代表會議序號、會議時間、與會議謄稿的對話序號。例如：引用 2011 年 03 月 31 日，綠能園遊會的第八次課程領域會議，其中編號第 40 號的對話，以「GF_8_20110331_note40」表示。

三、資料分析

資料分析主要分為兩個層次：第一層，使用當前文獻中主流「單一發言」為分析單位的編碼；第二層，發展以「轉化事件」為分析單位的編碼，以探究轉化能動性此一概念工具在不同的操作下，對轉化能動性的揭露異同情形。

第一層，以轉化能動性的編碼工具，揀選出對話中的六類轉化行動。本研究引介 Engeström（2011）與 Haapasaari 等人（2014）發展與定義的六個轉化行動，作為會議對話編碼分析工具。由於編碼工具可能因為不同田野或不同轉化發展階段而有所調整，本次選取的會議資料，屬於展化學習歷程的前三階段：對現況的質疑、分析與形塑新的解決模式，並未發展至「採取行動（Taking actions）」階段，因此，本研究僅使用五類的轉化行動進行編碼（如表 1）。資料分析歷程為：先將揀選的會議謄稿，以「對話轉換」為分析單位，使用五個轉化行動進行編碼。完成對話謄稿的編碼後，量化計數每一個會議中各轉化

行動類別的出現頻率，以百分比呈現組織成員轉化能動性的使用概況。

表 1 轉化行動的編碼工具與說明

轉化行動	定義描述	範例
抵抗 (Resisting)	抵抗改變、新想法或新創舉。	還有你說要強制我們學校的學生，其實不會有用耶！譬如說我媽媽來，媽媽是外賓呀！對不對，所以媽媽是不是不用，對呀！那我媽媽買給我小孩吃，可是那小孩是本校學生，那怎麼辦？ (GF_8_20110331_note204)
批判 (Criticizing)	對目前組織的批判。針對現狀提出想要改變、或辨識問題。	很難…對啊，第一個如果是飲料的，要不要提供紙杯啊，那賣飲料的話呢，如果他不帶杯子，那發現好像都是來到……校外人士到學校來都沒辦法消費。(GF_6_20101210_note155)
顯化 (Explicating)	對活動體系具體化新的可能性和潛力。	所以我覺得說我們假設剛提到的那個獎勵喔，自帶餐具的獎勵，有沒有可能說如果她是積點數，有沒有可能那個去檢核的那些衛生糾察，他就是用稽核的方式(GF_6_20101210_note47)
構想 (Envisioning)	對活動體系提出新的構想或模型	如果你們班賣的攤位是人家坐下來吃的，那班上的同學就每個人要交一兩個碗出來，吼，那那個樣子就是飯碗，那班上就有碗了，阿有筷子了，帶一兩雙筷子來，這樣子。(GF_9_20110428_note239)
定案 (Committing to actions)	決議新行動的執行。	反正這[規則]就列下去啦，列下去，你只要是販售食品的，一定要設用餐區就是了。 (GF_12_20111006_note809)

第二層，定義轉化事件，揀選實際有推進轉化的對話片段。為了探究發言之間的「對話」關係，本研究發展「轉化事件」的分析方法，將分析單位定為一個轉化事件，保留組織成員間對話互相搭建、轉化行動的動態發展。轉化事件分析的歷程有四個步驟：第一，區隔事件。將會議的對話以討論議題區隔為不同的事件。第二，定義轉化事件。確認事件的討論議題，確實有新的想法、或是做法上的推進與創新，才命為「轉化事件」，這些轉化事件才是主要的分析資料。第三，反覆閱讀轉化事件中，成員對話相互建構的歷程，找尋推進對話的關鍵行動。最後，將指認出的轉化行動命名。

值得注意的是，第二層以「轉化事件」為分析單位，被認定為一個「轉化事件」的特定討論串內全部的發言都被納入分析之中，不同於第一層以「單一發言」分析，唯有被認定為具有前述五種「轉化行動」性質的發言，才被納入分析。

肆、研究結果

一、轉化行動：以「單一發言」為轉化能動性概念工具之分析取徑

整體來看教師對話的轉化能動性展現，轉化行動佔全部對話約 16%。過去的相關研究中，轉化能動性的整體展現約有 18%（Haapasaari et al., 2014; Haapasaari et al., 2015; Vänninen et al., 2015），與本研究結果相仿。這四場會議總共歷經 3061 個對話轉換，共有 486（15.9%）個對話展現轉化的能動性。在 GF6 的會議中，共有 518 個對話轉換，其中有 131（25.3%）個轉化行動；GF8 中共有 856 次轉換，105 個轉化行動（12.3%）；GF9 共有 714 次轉換，有 88（12.3%）個轉化行動；GF12 則有 973 次轉換，有 162（16.6%）個轉化行動。這四次會議的對話轉換此數皆有 500 次以上，最高到 973 次，代表社群成員在會議中的對話與互動狀況十分活絡。

表 2 四次會議轉化行動的百分比

會議編號	抵抗	批判	顯化	構想	定案	轉化行動總數
GF_6	0.2(1)	7.3(38)	8.1(42)	7.5(39)	2.1(11)	25.3(131)
GF_8	0.9(8)	4.7(40)	2.2(19)	4.0(34)	0.5(4)	12.3(105)
GF_9	0.3(2)	5.2(37)	3.8(27)	2.3(16)	0.8(6)	12.3(88)
GF_12	0.1(1)	6.3(61)	3.6(35)	6.1(59)	0.6(6)	16.6(162)
會議總數	0.4(12)	5.8(176)	4.0(123)	4.8(148)	0.9(27)	15.9(486)

註：單位為%。括號內為原始次數。

各行動的比例平均分布以批判最頻繁。最多的轉化行動落在批判、顯化與構想，各行動多寡的分佈趨勢，亦與文獻雷同（Haapasaari et al., 2015; Vänninen et al., 2015），最少的轉化行動則是抵抗，其次是定案。下一節將以「轉化事件」為分析單位，探究不同的分析取徑，T 社群成員的能動性將可如何展現？透過對話接應互動，探查推進組織轉化的能動性真相。

二、轉化策略：以「轉化事件」為轉化能動性概念工具之分析取徑

以轉化事件為分析單位，本節揭露 T 社群轉化能動性的動態歷程樣貌。在四次的會議資料中，一共辨識出 22 個轉化事件，大致可歸類為綠能園遊會課程

四個翻修與創新的協商過程（表 3）：建立公碗、用餐區與洗碗制度；設計任務集點與抽獎的遊戲；把園遊會活動改成系列減碳課程；校園設置公共的垃圾回收站與環保的園遊券。這些事件的議題彼此牽連，當成員在討論某個懸而未決的事件時，也可能涉入另一個事件的考量，以至於同一個事件會分散在不同的時間點、或跨越不同會議。

透過「轉化事件」的分析取徑，話語間的流轉頓然呈現新的意義。T 社群成員反覆呈現著以「迴避直接衝突」為對話意圖的轉化策略，而這些策略並非是單一行動，也非單純由「單一發言」編碼的六個轉化行動組成，而是在數個轉化行動與非轉化行動的相互搭建下形成。

T 社群的轉化策略在某幾個事件特別密集（表 3）。綜觀這些事件的情境脈絡發現，轉化策略的啟動往往是觸及跨處室或領域的協商（例如：教務處與學務處、學務處與綜合領域），且社群處於懸而未決、停滯不前、疑點重重等，可能進一步衍生為「人際衝突」的危機，使得成員在對話中建立起維護「和諧」的策略手段，得以順利協商以推進社群的改變。

表 3 轉化事件與轉化策略

翻新之議題	事件名稱	事件編碼	轉化策略
A 建立公碗、用餐區與洗碗制度	社區民眾的餐具	GF_6_20101210_note108-241	
	清洗區開放	GF_6_20101210_note479-518	
	清洗區開放	GF_8_20110331_note502-715	
	社區民眾的餐具	GF_9_20110428_note223-359	聲東擊西、先禮後兵、以退為進、苦肉計、避重就輕
	社區民眾的餐具	GF_12_20111006_note238-424	欲擒故縱、並威偶勢、聲東擊西、指桑罵槐
	社區民眾的餐具	GF_12_20111006_note663-699	
B 設計任務集點與抽獎的遊戲	自備餐具的獎勵方案	GF_6_20101210_note1-107	以退為進
	自備餐具的獎勵方案	GF_6_20101210_note344-384	
	自備餐具的獎勵方案	GF_8_20110331_note91-276	
	綠能攤位的獎項規劃	GF_9_20110428_note122-194	並威偶勢、苦肉計、以退為進、緩兵之計、先禮後兵、避重就輕
	自備餐具的獎勵方案	GF_9_20110428_note360-441	
	自備餐具的獎勵方案	GF_9_20110428_note465-545	
	自備餐具的獎勵方案	GF_12_20111006_note436-559	
	綠能攤位的獎項規劃	GF_12_20111006_note700-767	

主題文章

表 3 轉化事件與轉化策略（續）

翻新之議題	事件名稱	事件編碼	轉化策略
C 把園遊會活動改成系列減碳課程	設攤年級規範	GF_12_20111006_note82-123	以退為進、欲擒故縱
	實作課程規劃-家政	GF_12_20111006_note124-164	
	設攤年級規範	GF_12_20111006_note165-176	
	實作課程規劃-家政	GF_12_20111006_note177-214	指桑罵槐
	實作課程規劃-自然	GF_12_20111006_note862-923	
D 校園設置公共的垃圾回收站與環保的園遊券	園遊券環保化	GF_8_20110331_note326-446	並威偶勢
	垃圾廚餘回收規劃	GF_8_20110331_note728-790	
	園遊券環保化	GF_9_20110428_note48-121	

四次會議的資料分析中一共指認出 9 種的轉化策略（表 3）：並威偶勢、苦肉計、以退為進、緩兵之計、先禮後兵、避重就輕、聲東擊西、指桑罵槐、欲擒故縱。以下選取兩個批判行動的轉化事件：「對他人意見的反駁」、以及「對當前現況的質疑」，深掘成員在一來一往的對話互動中，如何發展轉化策略，以及這些策略如何推進組織轉化的歷程。

（一）迴避直言反駁的轉化策略—先禮後兵

批判與反駁他人的意見，在活動理論來看，是為組織尋求更好想法的有利行動。但是對 T 社群的成員而言，公開地提出對他人立場的反對意見，可能會讓當事者感受到無禮的攻擊行為。因此，當與他人意見進行辯駁時，T 社群的成員發展迴避「直言反駁」的策略。以下情境為學務處的 S 成員欲維持園遊會既有的「賺錢」核心目標，而提議保留「經營之神」的園遊會獎項，以鼓勵園遊會最賺錢的班級，但多數教師認為此獎項悖離綠能園遊會的新精神，因此衝突湧現。在對話 1 呈現的是轉化策略尚未出現前的協商歷程，即使 IA 與 A 成員不斷提出反對立場，但卻依舊無法取得共識：

對話 1

S：這樣就會變成說每一個，每一個那個的那個，我們發的那個獎項很唯一囉？目標很單一囉？就一直扣綠能耶，要這樣嗎？

IA：對，我的，我的想法是這樣，就是說那個他們，他們沒有辦法配合綠能的班級的攤位，他們要以營利為取向的是他們自己班級內部的作業經營，可是我比較期待的是學校的行政這邊，因為我們要講的是綠能的園遊會嘛，所以我們的獎項，這個東西就能夠比綠能為一個……

S：可是這樣子會不會？因為我們現在討論會很聚焦，可是這樣的東西會不會

讓全部學校覺得，這個東西把大家，就是[……]就是搞個園遊會搞得綁手綁腳往這邊走。

[……]

IA：從行政這邊所得到的那個獎金的獎勵就，就是相對減少而已，我們並沒有說不這樣子，要去……

A：並沒有要去給他處分啊，我覺得我覺得並沒有去處分他說，欸，你沒空這我就要受到處分，並不是這個意思，應該是說……

IA：因為我們要辦的是綠能園遊會。

(GF_9_20110428_note144-153)

S 成員利用反問的方式，柔性但毫不退讓的表達主張：「要這樣嗎？」「可是這樣子會不會？」，另一方的 IA 與 A 成員，則是以「我們要辦的是綠能園遊會」為理由反駁，雙方樹立起對立關係，無法達成共識。然而，當 P 成員加入了對話，卻化解了對立的衝突：

對話 2

P：可能，可能這個，因為我會覺得說這個名稱可能要再討論，因為經營的概念裡面，他有時候是服務很好才叫經營之神啊，有的是特別乾淨啊，他就是經營之神啊，那如果我們只是針對他很會營利這個部份，那如果他就是經營之神，那會變成我們是以利益導向的，這會，還有的討論。阿簡單講就是其實綠能攤位獎，那個已吼，這個項目，他的精神應該是散到裡面去了。

S：這樣很難得啊，因為他的這個東西是以，所以我剛剛怎麼花那麼多時間講？因為他這個東西是，呃，按照 F 校以前園遊會的那個……

D：傳統的部份。

S：呃，既有的傳統，然後只是我們去年多一點綠能才轉的。然後經營之神是去年好像，學務處內部討論出來，那也就是說，在 F 校裡面每次辦園遊會，就傳統以來啊，我們都一直都有給賺錢賺最多的班級一個肯定。

P：那沒有關係，我只是說名稱不要叫經營之神，我只是建議說名稱，就他……

S：所以他的獎項還是可以的有。

P：嘿，獎項當然可以有。他，就是經營之神這個概念有時候是精神層次的，有時候是實質層次的，名稱或許可以改[……]所以我，我整個意思就是說，我們剛好可以透過我們在討論綠能這個主軸裡面吼，把獎項……是不是他的實質內容可以做一些，吼，一些整併，或者是一些更換，其實都有空間。那，那如果說這個東西我們都處理好了之後，其實我們的實施辦法他每年

主題文章

就是可以修的，而那個綠能這個概念我個人會覺得說，對我們自己將來課程也好，或者說整個關懷地球的態度也好，我覺得那是一個蠻好的方向。

(GF_9_20110428_note162-168)

在對話 2 中 P 成員並不直指不認同處，而是先給予他人立場的肯定，以及順從對方的意見，再將不認同的想法主張接應其後。

以「先禮後兵」之計，迴避直言反駁的衝突，化解對立的協商關係。先禮後兵¹的原意是指：「先以禮節相待，再以強硬的手段相抗」（教育部成語典，2019）。在此引用其精神，意指在反駁對方的意見前，先以肯定、贊同的態度，釋出善意以建立互信、相挺的情義關係，化解對立之後再推出反駁的立場與想法，更有利於對方接受建議並改變立場。在上述對話中，P 成員欲駁斥過去經營之神的獎項，但先不直言否定「可能，可能這個，因為我會覺得說這個名稱可能要再討論」，並表達肯定與贊同「那沒有關係」、「嘿，獎項當然可以有」，看似符應 S 成員的需求，但這些鋪陳都是為了後續表達對立的看法「綠能這個概念我個人會覺得說，對我們自己將來課程也好，或者說整個關懷地球的態度也好，我覺得那是一個蠻好的方向」，隱含之意就是主張園遊會的獎項要緊扣綠能精神。最後 S 成員改變了立場，贊成將園遊會的獎項大修以符合綠能園遊會精神，T 社群成功的轉化與推翻傳統的舊作為：

對話 3

S：如果整個那個核心的精神吼，就是說在整個，這個 team 裡面吼，要讓整個那個綠能園遊會轉型也是可以的，只是這樣轉型，我們，我們接到的訊息，那我們回去就要大修整個獎項，我的意思是這樣。

(GF_9_20110428_note194)

將反駁的對立行動隱身於認同與肯定的話語之後，建立共事的信任關係。在過去轉化能動性的研究中，批判一直被視為重要的轉化行動，透過批判行動可以辨識組織實際面臨的問題，並帶出新的作為與可能性（Englund et al., 2018），也在對話相互論辯的過程，翻修出更好的做法。但是，在公開場合直言批判他人想法，反而容易製造成員間的對立關係，阻礙溝通與協商。P 成員發展先禮後兵的轉化策略，將直言反駁的批判行動，轉為先「認同肯定他人立場」後才「推出個人對立主張」，目的在釋出肯定讚許的善意行為，作為化解

¹ 出處：《三國演義》第十一回：「劉備遠來救援，先禮後兵，主公當用好言答之，以慢備心，然後進兵攻城，城可破也。」

對立的潤滑劑，搭建信任關係以增加對方接受異議的機會，進而在協商中取得共識，打破組織的傳統框架。

（二）迴避直指其非的轉化策略—欲擒故縱

釐清社群成員對現況的局部理解，可以顯化組織的困境，讓成員共同面對問題情境。但是，在釐清問題情境的過程中，這些更正對方言論的聲音，可能會讓相關成員有被指責與挑別的負面感受。因此，T 社群成員展露迴避「直指其非」的策略，在釐清現況問題時，免除不經意傷及他人自尊的危機。下面對話是來自 T 社群成員的轉化策略：

對話 4

S：這個我們上次跟 D 就有討論到，如果是，因為園遊會是兩年，所以就變成今年的七年級他們在 F 校的三年，他們參與的園遊會搭的課程他們就是只有如果就實作面來講，他們只有就是只能就是賣玩，賣玩的，那他們的那個，就是整個課程概念的展現就沒有一個實體展現的機會了，他們就是在八年級的時候會變成這樣。

A：對，就是說課程 run 完，他要的平臺是在八年級才……那隔，隔了一年才有辦法做，就是像，比如說……

P：這個部份是綜合領域這邊希望這樣對不對？就是這樣？

S：不是希望，他就是這樣了。

IA：不是這樣，當初是我們因為[綠能園遊會]他是兩年辦一次嘛，那兩年辦一次又要有非常具體的，而且是可行性的整個套裝的課程，可以每一年同時這樣進行，所以那是每一次的開會這樣子慢慢修正，修正成那我們的綜合活動的在[綠能園遊會]裡面的課程進行就是這，這四堂，那至於說學生有沒有辦法直接在校慶或是園遊會這樣的那個呈現，那這就不在我們綜合領域的設計。

P：因為吼，因為在那個上個禮拜我跟 D 討論的時候，我是期待說兩個年段有十四個攤位，這樣吃的東西選擇性比較多，而且七年級也可以一起來參與[……]所以我也一直覺得很，很納悶就是說，為什麼我們的課程七年級上學期就進來？然後等到校慶園遊會設攤的時候，七年級課程上學期就進來，但是七年級學生沒有辦法設攤，這也是我的疑問啊。

A：可是 P，如果以當時設定的想法，他所有的安排時程都是在校慶之前，其實課程是 run 的完的。

P：所以我不知道為什麼，那不是我的決定啊，我不知道為什麼會這樣欸？

A：因為，因為照，照理講是當時規劃，上學期在討論的規劃過程就是不管他有沒有園遊會，其實我們有配套，就是沒有園遊會到家政教室去 run 那

主題文章

一塊，那總之課程一定是在園遊會之前會把課程 run 完，讓小孩子有這樣的概念，所以他應該有這個能力可以去操作這件事情。

P：這個我，我沒有意見啊，就是我們這個課程在……

IA：七年級在今年校慶設不設攤這一點是，就是七年級今年到底在，在校慶的時候設不設攤這一點，我，在我印象中過往我們的開會裡面，並沒有很明確的來討論到底我們校慶到底要用什麼方式來呈現。

(GF_12_20111006_note85-95)

部分成員憂心七年級本次不安排設置餐飲攤位，學生將錯失實踐所學的節能減碳知識，因此想要表達對於現況決策的不滿。但在對話 4 中，成員的對話行動充斥著陳述、詢問、澄清等不具批判性的陳述，將批判與不滿的想法隱身其中。

成員以「欲擒故縱」的轉化策略，迴避直指其非的衝突，讓現況問題不攻自破。欲擒故縱²原意為：「想要擒住或控制對方，卻故意先放鬆，讓對方鬆弛戒備，使更容易就範」（教育部成語典，2019）。本文引介於此對話情境中，意指成員欲直指對現況的不滿，但卻不直接揭露問題的根本，反而採防守姿態，以不具批判性的陳述，在詢問、陳述、澄清的過程，讓問題的根源逐漸浮現，釐清現實，並做出正確的決策。在對話 1 中，學務端 S 成員先陳述現況：「就是整個課程概念的展現就沒有一個實體展現的機會了」，接續 P 成員嘗試釐清決策的來源：「這個部份是綜合領域這邊希望這樣對不對？」，看似是透過陳述與詢問的方式來釐清現況，但卻為後續的批判行動做了鋪陳與暖身，讓質疑的聲音隱身其中：「為什麼我們的課程七年級上學期就進來？然後等到校慶園遊會設攤的時候，七年級課程上學期就進來，但是七年級學生沒有辦法設攤」。有趣的是，P 成員提出對現況的質疑後，卻又不斷出現不知情、都可以等搖擺的立場，來緩和批判行動可能造成的衝突：「這也是我的疑問啊」、「所以我不知道為什麼，那不是我的決定啊，我不知道為什麼會這樣欸？」、以及「我沒有意見啊」。

接續，A 與 IA 成員隸屬教務處的課程端，則是透過澄清個人現況，無痕中將問題指回學務端。IA 成員提到：「這就不在我們綜合領域的設計」「我們的開會裡面，並沒有很明確的來討論」，以及 A 成員：「課程一定是在園遊會之前會把課程 run 完」，這些對話迴避任何歸咎責任於他人的企圖，卻間接的釐清現況問題，不知不覺的暴露出問題根源，反守為攻。在下述的對話 5，A 與 IA 成員一樣是反覆澄清個人現況：

² 出處：《二十年目睹之怪現狀》第七十回：「大人這裏還不要就答應他，放出一個欲擒故縱的手段，然後許其成事。」

對話 5

A：我現在意思是說，我們一直的安排都是設定他可以上場，因為所有的課程就是在校慶前都可以結束啦。

IA：這是照目前全部結束啦。

A：對啊，本來這想法是這樣子，

IA：所以這樣其實校慶前上完。

A：並沒有說校慶不能上場，這從來會議上沒有這樣子討論。

IA：對，就是造成這個話是怎麼出來，怎麼出來的？

S：阿，那就是我們誤解了，對不對？

P：對啊。

[……]

S：沒關係啊，那我就趕快跟那個，因為我再跟同學講。以為說，以為說他們沒上完，那個是我們誤解，那就我們趕快……

(GF_12_20111006_note106-117)

成員之間在經歷一來一往的現況澄清後，漸漸浮現出問題的核心。課程端成員反覆表述三個立場：不是課程端的決議、園遊會前課程一定會完成、會議並沒有討論過這個決議，被動的推進了學務端的 S 成員承擔了問題發生的責任「阿，那就是我們誤解了」，並立即調整了餐飲攤位年級的規範，反轉了當前的組織現況。

將不具批判性的陳述、澄清現況等協商歷程，反轉為促進改變的動能。轉化發生的契機，源自對現況的批判行動來指認與理解問題，幫助組織成員重新面對現況、定義問題，建構新的組織目標(Guzmán, 2018; Vänninen et al., 2015)。然而，當對現況的不滿與質疑的聲音未適當表達，很容易被曲解為針對個人的批評或指責，破壞人際的和諧，更可能造成合作破局。T 社群的成員發展出欲擒故縱的轉化策略，不輕易地直指現況問題或質疑他人，而是以「謙和地裝傻」與「澄清個人現況」的被動行動，讓問題在陳述與澄清中主動浮現，進而反轉組織困境，向新的活動體系推進。

伍、討論與結論

本文的旨趣在活動理論「轉化能動性」此一概念工具之應用與翻新。一方面，活動理論的強項是辨識組織中的內隱矛盾、社群成員從矛盾中找到創新與展化學習。在國中教師集體創新課程的實際對話現場，本文找到很多遮掩矛盾

主題文章

衝突的和諧意圖，但是，即便華人教師重視和諧，協商歷程難免存有矛盾，這些矛盾仍然為社群帶來轉化的能量。這一發現印證了活動理論架構的觀點。

另一方面，本文以「轉化能動性」此一概念工具分析教師社群對話。採用了兩種取徑，第一層以「轉化行動」為編碼單位，結果與當前文獻相仿；但第二層以「轉化事件」為分析單位，編碼出九種轉化策略，本文限於篇幅，詳細展露其中兩種的轉化能動性萌生歷程：以「先禮後兵」迴避直言反駁的衝突，先「認同肯定他人立場」後才「推出個人對立主張」的話術，目的在釋出溝通善意，建立互信的關係，化解對立後讓對方願意採納異議；以「欲擒故縱」迴避直指其非的衝突，以「謙和地裝傻」與「澄清個人現況」的非批判行動，讓問題的根源主動浮現，釐清現實以做出正確的決策。這一發現，意圖翻修與延伸當前採用六類轉化行動來操作「轉化能動性」此一概念工具的主流作法。

概念工具操作化的翻修，揭露以轉化事件為分析單位的正當性。會議中的發言無法視為單一意義單位，而是成員之間互相牽連、相互接應的協商策略之一環。若是使用第一種分析編碼取徑、Engeström 等人的單一「轉化行動」進行指認與編碼本研究所揭露的「轉化事件」，則會發現一個亟需正視的問題：第二種分析取徑找到的「轉化策略」，來自轉化行動與非轉化行動兩者的互相接應與搭建形成。也就是說，本研究發現在過去研究被排除的非轉化行動，亦存在著關鍵的動能。例如：在先禮後兵的案例中，P 成員提到「那沒有關係，我只是說名稱不要叫經營之神，我只是建議說名稱」，以單一轉化行動的編碼，這段發言被編碼為非轉化行動；但是，當以轉化事件為單位來看，他是先禮後兵轉化策略的關鍵對話，扮演著銜接與化解對立意見的重要橋樑：先以肯定、贊同對方的態度釋出協商的善意，建立互信的關係，來提高對方接受反對與不認同的意見。這些非轉化行動，必須在對話相互接應的歷程中才能窺見其推進轉化的關鍵角色與重要性。

轉化策略的命名方式擷取華人成語的風格別有意圖。凸顯社群成員強烈維持人際和諧的考量，特別是在學校組織中，各處室的行政業務壁壘分明，當雙方在合作共識時，容易因觸及他人的行政轄區而引發衝突，導致現況問題無法持續推進。因此，在 T 社群成員對話協商歷程中發現的這些轉化策略，具有強烈的在地性，可以化解衝突可能製造的對立關係與溝通阻礙，達到課程創新的目標。

本文對於教師集體能動性的理論研究發展有實質的推進。過去教師能動性的研究，無論是國外或國內，仍尚未發展出成熟的理論（Biesta, Priestley, & Robinson, 2015），且教師能動性多關注於個人的、認知的層面，以社會互動的集體能動性仍舊較少被關注（Hökkä, Vähäsantanen, & Mahlakaarto, 2017;

Ketelaar, Beijaard, Boshuizen, & Den Brok, 2012; Quinn & Carl, 2015)，在國內更鮮見以「轉化能動性」探討教師能動性的相關研究。因此，本文引介活動理論觀點轉化能動性的概念工具，更進一步翻修轉化事件的操作分析方法，辨識轉化策略，揭露教師社群集體創新課程歷程中特有的轉化能動性：衝突具有力量，但需要在迴避衝突以維持人際和諧的策略下為之，研究結果某種程度地撥弄了過去知識創新典範的主張：強調「衝突/矛盾」做為學習轉化的動能；其實促進「和諧」亦含有促發轉化的力量。本文進而大膽建議未來的可能研究方向：探究「和諧」在華人教師社群集體工作所隱含的動能。

本研究對 108 課綱教育改革下教師社群集體創新課程提供具體建議。第一、新課綱規範了更多新的教師專業發展活動，例如：校內外跨領域專業學習社群、共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材、公開授課等，多半以會議、工作坊等形式舉辦，過程中往往會涉及各方立場信念價值觀的爭辯，複雜的內隱矛盾難於釐清，以致於會議成效不彰、開會的意願也隨之降低（陳斐卿等，2013）。面對此常態現象，社群成員可以自行成立「轉變實驗室」，進修雙重刺激理論與工具，以釐清多重矛盾之間的關係，促發教師能動性並推進組織轉化與革新。

第二、教師社群會議的主持人領導人應敏察會議對話中的能動性線索。新課綱局面下，各式教師社群如雨後春筍，主持人也隨之為數眾多，如何學習聆聽會議成員對話之間的能動性線索，促發更強的工作能量，成為會議品質的關鍵。本研究發現的轉化策略，揭露教師的在意與考量，一方面企圖建立安全的溝通與協商機制，化解對立意見可能衍生的人際衝突，另一方面持續進行對話協商以推進社群轉化。因此，教師社群成員特別是領頭羊主持人等，若對會議的對話與討論本質有新的理解，將有利於教師的專業發展與學校整體的進展。

致謝

感謝三方的協助，讓本文得以有更好的品質：一、感謝參與本研究之學校校長與課程模組老師們長期的信任與協助；二、感謝審查委員細心指點與鼓勵，特別對於理論觀點與論述立場之間邏輯矛盾的指正與建議；最後，感謝科技部能源國家型人才培育計畫經費支持，計畫編號：MOST 102-3113-S-008-001；MOST 101-3113-S-008-001；MOST 100-3113-S-008-001。

參考文獻

- 施雅慧(2011)。**教師專業學習社群之建構與運作—以一所國中創新教學為例**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 張秀美、陳斐卿、曾仁佑(2012)。小組建立假設的合作探究策略—以網路環境為例。**科學教育學刊**，**20**(4)，295-317。
- 教育部(2014)。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：作者。
- 教育部成語典(2019)。**成語檢索**。取自 <http://dict.idioms.moe.edu.tw/cgi-bin/cydic/gswweb.cgi?ccd=frnf4v&o=e0&func=diccydicfunc.cydicdispatchpage&init=1&cache=1564726166422>
- 陳佩英、曾正宜(2011)。探析專業學習社群的展化學習經驗與課程創新行動—AT 取徑。**教育研究集刊**，**57**(2)，39-84。
- 陳斐卿、林盈秀、蕭述三(2013)。教師合作設計課程的困難—AT 觀點。**教育實踐研究**，**26**(1)，63-94。
- 簡菲莉、陳佩英(2018)。一所高中學校轉型之歷程研究：活動理論取徑。**教育研究與發展期刊**，**14**(3)，65-100。
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unraveling basic components and dimensions* (pp. 55-68). Oxford, England: Elsevier Science.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 624-640.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, *21*(5), 598-628.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118-128.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Englund, C., & Price, L. (2018). Facilitating agency: The change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 192-205.
- Guzmán, W. C. (2018). A change laboratory professional development intervention to motivate university teachers to identify and overcome barriers to the integration of ICT. *Outlines. Critical Practice Studies*, 19(1), 67-90.
- Haapasaari, A., & Kerosuo, H. (2015). Transformative agency: The challenges of sustainability in a long chain of double stimulation. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 37-47.
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a change laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262.
- Heikkilä, H., & Seppänen, L. (2014). Examining developmental dialogue: The emergence of transformative agency. *Outlines. Critical Practice Studies*, 15(2), 05-30.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36-46.
- Ketelaar, E., Beijgaard, D., Boshuizen, H. P., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.
- Lotz-Sisitka, H., Mukute, M., Chikunda, C., Baloi, A., & Pesanayi, T. (2017). Transgressing the norm: Transformative agency in community-based learning for sustainability in southern African contexts. *International Review of Education*, 63(6), 897-914.

主題文章

- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535-557.
- Philpott, C., & Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities; What can Learning Rounds in Scotland teach us? *Professional development in education*, 43(3), 318-333.
- Quinn, R., & Carl, N. M. (2015). Teacher activist organizations and the development of professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 745-758.
- Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A situated account of teacher agency and learning: Critical reflections on professional learning communities. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 202-216.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838-844.
- Vänninen, I., Pereira-Querol, M., & Engeström, Y. (2015). Generating transformative agency among horticultural producers: An activity-theoretical approach to transforming Integrated Pest Management. *Agricultural Systems*, 139, 38-49.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités revue électronique*, 3(1), 43-66.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). The history of the development of higher mental functions. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 4: The history of the development of higher mental functions* (pp. 154-171). New York, NY: Plenum.
- Waermö, M. (2016). Broadening rules and aligning actions: Children's negotiation while playing hide-and-seek during break time. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11, 19-28.

Reconsidering the Conceptual Tool of Transformative Agency in Teacher Collective Curriculum Innovation

Chih-Hsuan Chang* **Fei-Ching Chen****

This study aims to explore how transformative agency as a conceptual tool is conducive to a better understanding of a teacher-community activity. Based on cultural-historical activity theory, transformative agency in a collective discourse includes six types of agentive action: resisting, criticizing, explicating, envisioning, committing, and taking consequential action. These agentive actions are used to show the transformative agency in a collective discourse. However, using a speaking turn as the unit of analysis suggested in the theory, might overlook the dynamic process of a responsive dialogue among community members. Due to the aforementioned analytical limitation, the present study suggests using a “transformative event” as the unit to analyze the transformative agency. The research findings reveal that the seeming harmonious dialogical exchanges in the teacher community might involve the process of hidden conflict and negotiation. With the “event” used, hidden conflict may give rise to transformative strategies, which could be an essential agency in facilitating changes and reform of a community. There are two contributions found in this study: a) the development of “transformative event” as the unit of analysis to understand the dialogical context of a teacher community; b) the revelation of “transformative strategy” delineates the collective effort of teachers’ transformative agency. With the ongoing reform of the new curriculum and the flourishing development of teacher community, this paper offers concrete suggestions for future research and practice.

Keywords: activity theory, transformative agency, teacher collective curriculum making, curriculum innovation

主題文章

- * Chih-Hsuan Chang, PhD candidate, Graduate Institute of Learning and Instruction, National Central University
- ** Fei-Ching Chen, Professor, Graduate Institute of Learning and Instruction, National Central University

Corresponding Author: Fei-Ching Chen, e-mail: chen.feiching@g.ncu.edu.tw