

DOI: 10.6994/JET.202606_8(1).0004

能动与自主：一位独中教师专业发展的自我叙说

Between Agency and Autonomy: A Self-Narrative of a Chinese Independent School Teacher's Professional Development

沈心慈*

Sim Sin Chie

摘要：本研究以叙事研究为方法，探讨一位马来西亚独中教师在专业成长与身份转化过程中的生命历程。透过讲述与重构其个人教学经验，研究试图呈现教师在不同阶段中所经历的理想与现实之间的拉扯、坚持与反思，以及这些经验如何交织出其对教育的理解与使命感，展现教师从被动执行者转化为主动学习与自我革新的教育行动者的过程。透过个案教师的叙事，不仅揭示独中教师面对体制与文化限制下的能动展现，也为马来西亚教师教育提供了重要的省思路径与启发价值。

关键词：独中教师，教师专业发展，教师能动性，教师自主，叙事研究

Abstract: This study employs narrative inquiry to explore the life journey of a Malaysia Chinese Independent School teacher, focusing on her professional growth and identity transformation. Through the narration and reconstruction of her personal teaching experiences, the research seeks to reveal the tensions, persistence, and reflections that emerge between ideals and realities at different stages of her career. These experiences collectively shape her understanding of education and sense of mission, illustrating the process through which she evolves from a passive practi-

* 沈心慈，拉曼大学中华研究院助理教授。Email: simsc@utar.edu.my

tioner to an active learner and self-renewing educational agent. Through the teacher's narrative, this study not only uncovers the agentive expressions of Chinese Independent School teachers within institutional and cultural constraints but also offers valuable insights and reflective pathways for teacher education in Malaysia.

Keywords: Chinese Independent High School Teacher, Teacher Professional Development, Teacher Agency, Teacher Autonomy, Narrative Study

一 “我”的心声

我常会扪心自问：“身为老师，我跟其他人有不一样吗？”一直以来都觉得自己是个平凡的人，做着平常的事，过着一般的生活。然而在成为一名独中教师，历经了四年的任教经验之后，我才逐渐从学生和其他教师的口中，以及在自我的省察中，发现自己在学校里属于少数比较重视教师专业发展的异类，不仅追求个人专业精进，也是个愿意花心思在学生身上的教师。

“我们学生都会知道老师到底有没有做好准备才来上课，老师是不是有料，愿意为学生做很多事的。老师，你在学校里就是少数那一两个会这样做。”

作为学生口中的“少数”教师，我并不觉得自己跟其他教师有差别。我只知道自己在学校教书时以学生为本，重视每位学生的成长；对自己的专业能力有所要求，追求自我精进和做最充分的教学准备，以帮助学生更好地学习与成为更好的人；时刻留意与规范自己的行为，为学生树立身教的榜样。到后来，发现自己身为一名教师仍然有许多不足之处，因此为了进一步成就个人与群体的教师专业发展，我的教育精进之路延续到出国留学，进入教育系研究所。虽然停职留学，但我仍然子在继续坚持探索教育发展的可能性……

二 缘起

在马来西亚，能够与上述的杨老师一样，有机会透过他人的回馈，以及持续的自我的观照来觉察自己的身份，定位自己价值的教师并不多。在大学毕业后进入教育圈子任教的教师大部分都在过着平凡的教学日子，日复一日地完成重复性很高的工作，似乎一直在扮演着教育研究中“沉默的客体”，较为缺乏对个人身为教师的主体意识的觉察。当“教师改变”只沦为教育体系、教育官员、学术社群等讨论的内容或口号，而教师却置身事外的時候，教育变革就不可能真正地发生。

鉴于许多教师在成为正式教师后，往往在个人专业成长上扮演着被动者的角色，缺乏主体性或教师自我意识的概念，因此一位独中教师转化能动性与发展自主意识的经验，就是一个值得分享的文本。本研究选取一位在独中任教四年后到台湾升学念博士的杨老师进行叙事研究，透过其故事展现独中教师如何探寻、思考个人价值，进而追求教师专业成长的历程，试图描绘马来西亚独中教师在追求个人教师专业成长上的心路历程，呈现教师在此过程中的自我转化经验，及如何从反思中展开对教师意义与教师专业发展认识的重构。期许杨老师的叙事文本能够引起教师的共情，激发更多教师产生对个人主体的觉察。

三 启动教师专业发展的根本

3.1 教师主体能动性

在教育变革的浪潮下，要落实具体的变革需要透过更多教师专业成长与改变来促发。过去有关“教师改变”的研究成果丰硕，多来自于由上而下、以外来政策与计划的方式进行，另一方面，也有越来越多人使用现象学和诠释学的角度，来看教师如何在信念与实务工作的反思中得到其在生活与工作生活中的意义（黄腾，2005）。教师专业化逐渐从教师群体专业化或被动专业化，转变到教师个体主动专业化的过程。因此，驱动个体专业化与改变的关键，就在于教师的能动性（agency）。

能动性是人们因渴望、期望达成目标而发展的一种动力，驱使人们可以对生活中的重要事件进行很大程度的控制，包括对行为、认知、情

感、生理因素等方面具有调控的能力（Bandura, 1997）。所谓能动性，强调的是潜藏在行动过程的个人主体性（Giddens, 1979），Rogers与Wetzel（2013）则说明能动性是在受到社会文化影响之下，人所能做出有目的的、深思熟虑的行动。由于此涉及个人在行动中如何施展其主体性，因此后来“能动性”与“主体能动性”、“主观能动性”常被放在一起通用。

根据Priestley et al.（2015），能动性被认为是一种特质（variable）、潜能（capacity），或现象/行动（phenomenon/doing）。社会认知理论的Bandura（2001）在定义能动性时归纳出以下四个特性：意向性（intentionality）、预见性（forethought）、自我反应（self-reactiveness）和自我省思（self-reflectiveness）。“意向性”是指人们为了实现目标而展现的意念状态，它使人产生对行动初步全貌的计划，并以可视化的未来来引导和保持人们当前的前进。换言之，意向性是人们为了要实现目标，而为自己订定的积极承诺。

“预见性”是指人们具备未来时间观，会通过设定目标来预测行动的后果，选择并制定可能产生预期结果，籍此来避免有害后果的行动方案。未来的事件不是当前动机和行动的主因，因为它们没有实际存在。但是通过当下的认知方式，可以预见的未来事件将转变为当前行为的动机和调节者（Bandura, 2001: 7）。换句话说，行为是受到预期的目标与结果所激励和指导的，这种预见性的自我指导，是经由人的认知转化而开展的能动性。

人的能动性除了对目标结果的意图和预见，也有自我激励和调节的特质。“自我反应”是指个体会对选择的目标设计适当的行动方案，懂得评价自己的行为与目标标准之间的差异，并进行自我激励与规范自我行动。这种自我调节机制，使个体能做出自我导向的改变，包括人的动机、情感和行动都会受到自我调节的支配。“自我省思”指出人在扮演行动规划、预见和调整者角色的同时，他也是自身能动性的观察者，具有后设认知能力进行自我检视。透过反思性的自我意识，人会评估自己的动力、价值观与意义的情况与冲突，并选择出平衡且有利于各方面的行动。可以说，自我省思也是驱动自我反应，进行自我调节的基础。

根据上述，教师主体能动性可能性的施展包括了意向性、预见性、自我反应与自我省思的面向，显示教师其实不只是受外部事件、学校或社会环境影响的被动者。反之，教师是具备计划、主动、调节与省思的能动主体，能够以具有信念的方式自我调整以实践教学目标。诚如卯静儒（2015）所言，对于实务的教师而言，能够在结构里去意识与反思，并成为沟通式的互动主体及产生创造性的活动，就是教师能动性的展现。引领国家未来教育发展的现职教师与未来教师需要有更高度的自我效能与主体能动性，方能成为一个真正转化型的知识分子，并使教育变革得到落实。

3.2 教师专业发展能动性

教师的专业发展（professional development）是一种连续性的历程，其意义在于强调教师能够具备与时具进，并趋向精致专业化的教师能力。它不只涉及教师养成的准备教育，更是持续的学习，使个体不断地充实经验，用以更长远的理解、实践和成长（吕美慧，2012）。亦即持续性的教师专业发展，将能够使教师随着时代变迁的脚步调整与提升自己的知识、情意、方法、实践等，以因应社会演进的需求。

针对教师个人在专业发展的投入情况，张娜与申继亮（2012）根据Bandura的能动性研究，提出“教师专业发展能动性”（agency in teacher professional development），认为教师在特定情境下实践个人专业的过程中，会积极主动地朝向个人所制定的专业发展目标。教师专业能力与他们所处的环境是息息相关的，为了改变因个人专业发展的境遇与所处的环境，教师能够将个人内在潜能发挥出来，并借助外力资源来提升个人的专业能力。

因此，在专业发展的过程中，作为能动者的教师并不是消极被动、被迫、被卷入的，而是积极主动、自觉地去尝试、探询、判断、建构与反思，包括教师设立教学目标的思考与探究、所选择的教学策略、对自身教学活动的评价和反思，以及在整个教学过程中的自我调节等（张娜、申继亮，2012）。

综上，教师的专业表现，与其个人专业发展能动性和追求专业发展的行动有极大的关联性，教师专业发展能动性可说是作为教师积极参与个人专业发展，投入与贡献在教育上具重要因素。在每一位教师生涯发展里，其专业发展能动性会贯穿于其教师成长的全程，并决定与影响教师职业的

发展，甚至影响教师的个人生命。基于其重要性所在，教师培养或教师专业发展活动上也更需要更关注教师专业发展能动性的发展，才能确保教师成为追求专业成长的主体。

四 叙事取径

70年代以来，关心教师的个人思考、教师知识的研究开始浮现（Connelly & Clandinin, 1999）。尔后到了90年代，越来越多研究鼓励以叙事的方式探询教师的生命经验与了解教学实践的情形（Clandinin & Connelly, 1995; Connelly & Clandinin, 1999），教师的声​​音才越来越多地透过叙事的方式开展出来。可惜的是，马来西亚教师的声​​音始终不见于学术界，这不仅是因为国内学术风气不佳所致，其中也隐含着一种堪忧的现象，即教师的个人主体性较不受到重视。社会对教师的认识与理解，除了来自于一些实证研究的数据之外，更多是在求学经验时接触过的老师身上，以及从一些与学校、与教师相关的社会新闻报导与网络媒体资讯中，破碎地建立出教师的理解。

叙事研究是个让研究者自我体验、自我学习与自我建构的历程，其中牵涉学习者内在的转变，以及帮助研究者了解个人存在的社会情境与意义（Clandinin & Connelly, 2004）。诚如周淑卿（2004）所言，教师叙事对教师专业开展有重要的意义，包括提升教师的专业自省意识，建构专业自我认同与重构专业知识体系。透过让教师专业发展的概念聚焦到Goodson与Walker（1991）所提出的“视教师为一个人”（teacher as person）（引自周淑卿，2004：133）的视角上，能够帮助教师回到个体、本我的问题上进行反思，借以驱动教师重新自我认识，驱动后续行为的调整。

由此，本研究借由叙事探究的方式，重构一位在北马独中任教四年，目前在台湾攻读教育研究所博士——杨老师的经验故事。本研究在勾勒独中教师成长与转化的历程的同时，也让杨老师在叙事的过程中，进行自我诠释与重构，从中领悟自己过去生命的动向，增进个人对教育和实践的理解，并从意义的重构中开创生命未来的方向，找到更多力量与能动。借由杨老师的示范，期许未来更多马来西亚教师也可以发出他们个人的声音，以让教师的身份和工作可以获得更广泛的理解。

五 与教育界交手——杨老师的教师专业成长之路

为了汇编出杨老师个人教师专业成长的历程，本文分别纪录杨老师成为教师之前的初始状态、成为正式教师的经历、以及从个人觉察到出国深造的历程。以下将以“我”作为第一叙事人称来呈现杨老师的经验，重构一名教师在专业成长历程上的叙事文本。

5.1 我对“教师专业”的最初想像

我不曾接受师培训练，毕业后就到中学任教，对于教育的认识与教学想像，更多是来自于我过去的学习经验，包括在硕士时期担任大学助教和家教的经验，以及受到家族里多位从事教师志业的亲人的影响，所建构出来的想像。成为老师以前，我的教师图像很多时候是来自于我的家人，因为我亲近的爸爸、叔叔是老师，加上幼稚园到中学念的都是地方上较好的学校，接触的都是优秀的、令人敬仰的老师，所以我小时候对“教师”这一个职业的想法，就是他们会穿戴整齐，举止儒雅，教学做事认真不苟的态度，这些都是我对教师的原初图像。

真正让我有机会接触教育、教师议题的是在大学念中文系的时候。大二那年上了一门《四书》课，深深地被儒家以天下为己任的精神所吸引，于是选择儒家思想为研究主题，大学论文撰写孔子教育思想，硕士则探讨孟子的人性论。多年沉浸在儒家经典里，受教于孔子有教无类、因材施教的教育理念，被其引导学生时循循善诱，言传身教的风骨影响；同时也从孟子身上体悟到教育的本质，体悟到教育应以助人修养品格与实践善行，使人人得以回归善之本性为目的。可以说，我教育思想的启蒙和导师正是儒家圣贤。

从儒学经典中淬炼出来的教育思想，使我对教师图像的认知有着浓厚的儒生韵味，以为教师应该都会乐于教学且认真教学，具备高度且律己的道德情操与信念价值，重视学生知识与情操的培养，关心学生并且愿意启发与帮助学生达到最大的学习成效与成长。这些由很多非教育专业用词所堆叠出来的教师专业图像，就是当时我对教育、对教师的所有认知。如是背景的我，怀抱着对教育的美好想像进入文安独中，成为了同时任教两个学科，担任班导师及兼任行政工作的老师。

5.2 成为边做边学的正式老师

执教的第一年也是学校第一年开办高中文商班，我接受挑战成为校内执教高中地理的开荒牛，从零开始摸索课程，学习学科知识，设计课程与教学。同时，我也是两个高一班级的华文老师，担任高一班级班导师，并且在教务处担任助理。由于我并没有在中学教学的经验，因此一进入实务现场，就忙到焦头烂额。为了成为一个不愧于心的教师，我唯有不断地循环的学习、准备与尝试，认真地对待与处理自己负责的事务，以期不误自己身为人师的责任。

在我的专业养成的历程里，高中地理科是我投入最多，花费最多心力、精神与时间投入其中的。由于学校并没有地理专业的老师，当时接受校方的拜托时我并没有拒绝，反而因为觉得地理是个有趣的科目，知道到自己可以从中学习新知识便欣然接受高中地理教学的挑战。想当然耳，过去只学到初中地理的我担任起高中地理老师的路并没有想像中那般简单。庆幸的是校方提供了一个独中地理教师培训课程的讯息，于是我在开学前自掏腰包，参与由中国某师范大学主办的地理教师研习课程，与全马各地约35位独中地理教师一同去到武汉展开三周的学习。说实话，当时完全没有地理专业知识的我虽然每堂课都坐在前排，很专注地听课和做笔记，但我压根儿听不懂教授们在说些什么，反倒是因为长时间与其他地理教师的相处，让我见识到教师们积极投入的正向态度，包括在他们的个人学习，以及在地理团体的参与和贡献上。

这次的学习机缘对我地理教学带来很大的帮助，在了解多位地理老师的教学经验后，我开始努力学习和恶补地理知识，掌握学科内容，展开我边学边教的旅程。那时候的自己像块海绵不断地吸收学科知识与教学法，各种资料、教学影片、其他教师与我分享或网上能找到的课件都拿来看。遇到真的搞不懂的内容时就传讯息或拨电询问武汉研习认识的同龄伙伴，或在脸书社群的地理老师交流群组里提出问题寻求帮助。然后，在每个周末整理课件的过程中，一边做出自己的课件，一边把相关的知识都学起来背起来，以便可以顺利教学。

由于地理科在国内不被视为重要学科，在市场上几乎无法找到任何练习簿和参考书，课本上每单元结束后也只有四、五题习题，要给学生多做

练习就变得是一件难度非常高的事。看到一些大型独中让资深的地理老师带动其他学科教师共同编制校内专属习题，我很是羡慕，也想要编制习题给学生当课外练习。除了从网上搜集可用的教材，每当有机会出国，如到中国大陆、台湾或香港时，我的行程表里一定会出现几家书店的名字，每回行李箱都会塞满地理教材和练习册（当然还包括华文科的），回国后再花上许多时间将参考书内容与习题转化成符合独中课程的模式，作为给学生阅读的参考笔记，以及额外的练习题。

在独中四年，我对教学的热诚，以及对学科知识、教学方法的学习并不曾退减。常常在上完课后，我都会觉得自己的学科知识和教学能力有所不足，尤其每每看到学生听课时露出疑惑的样子，我就会一直思考该如何把华文和地理教好，提升学生的学科掌握能力，同时要如何才能兼顾培养学生待人处事的态度和品格。为了把这几件事付诸实际，除了平日里鞭策自己认真备课之外，也主动参与各种培训课程，学习新知与教学法，再将它们进行转化与具体落实到教室里。秉持着增强自我教师能力的信念，我从来不用担心说自己比别人多做事，那是因为我清楚知道自己消耗在工作与学习上的所有时间不仅是为了我个人的成长，也是为了让学生能够从我的教学里和我作为一位“老师”的身上得到他们应得的最佳教育。

5.3 我的觉察与对教师专业发展的关怀

虽然从儒学经典中接触了教育思想，认识了各种教育的典范，但我并不是一开始在独中教学就关注教师专业议题的。忙于备课和建构学科知识的我是因为一直都担任教务处助理，并与副校长同处一个办公室，所以有机会接触很多教师与教务问题，从中慢慢地观察学校老师的各种样态，才越发地觉得教师专业成长的重要性。

有一次考试结束后，一位华文老师来办公室找副校长，说批改考卷的时候发现学生作答的答案都很相似，怀疑学生作弊。副校长调出教室的监视器，发现学生真的作弊，而且全班近三分之二的同学都参与了那一场考试的作弊行动。由于事态严重，正副校长立刻请当天负责监考的X老师前来询问。一开始X老师还说根本不知道有学生作弊，等到副校长播放监视器画面给他看之后，他才说：

“我有提醒学生不要作弊，也跟学生说不要作弊做得那么明显……我已经跟他们讲不要作弊了呀，那就不是我的问题了，是学生要作弊的，那就是学生的问题不是我的问题了……”

在整个讨论的过程里面，X老师只是一味地把责任推卸到学生身上，还觉得自己的行为是合理恰当的，表明自己对这件事不应负上任何责任。这位老师如此厚颜无耻地合理化自己的行为的态度让我极为心寒，从他身上我看到了一个完全没有反省能力，不为自己教师行为负责的教师样态。作为不参与他们对话而只是恰好在同一空间的我，当下心里疯狂的呐喊：“我的天！怎么会有这样的老师？这种老师怎么还能让他继续留在学校里呢？”这件事让我更清楚的体会到所有老师都应该具备对自我角色的定位以及自省的能力，才能胜任教师这一项专业的工作。

我会对教师专业发展有感，也是因为看到身边很多年纪比较轻或教学经验比较浅的教师们在学校里的状态都比较消极。无论是年轻的或资深的老师，我从他们校内常年举办的教师专业发展研习过程中，看到更多的是教师们对个人学习和成长的漠视态度，他们往往只是以例行公事的心态参与研习，结束后再互相传抄彼此的研习心得交差了事。拥有三五年经验以上的老师就会开始说他不再需要备课，因为所有的课都是一样的，只要按照课本和过去经验来教就行。也遇过等到学校进行每年一次教学评估时才开始准备教学课件的教师，对方说：“我一年只需要准备一次PPT罢了，就是要给科主任进班观课时看的PPT而已，我的教学从来不做这些事情。”至于资深教师，在教师研习时常常只顾着滑手机或批改作业，对待教学、学生也是以十年如一日的心态和方式，把教师一职视为一种只需要完成表面工作效度的职业。许多新进教师看到资深教师的行为态度也跟着学习，使学校越发形成一股消极的教师风气。

在教务处里，我慢慢地发现教师专业是含括很多面向的，除了学科知识背景之外，还包括教师在教学、行政、人际互动、人格特质等方面。然而因为独中能够提供给教师的待遇不高，聘请教师不易，因此学科专业背景就成为了教师是否被受聘的首要条件。许多教师只有学科专业背景而缺乏对“教育”的正确认知，只把自己当成机械化的教书匠而看不到自己是

一个可以用生命影响生命的教育家。我一直不懂，这些人怎么会想当老师呢？缺乏求知求好的精神，缺乏教育理念和教育热诚的人可以当老师吗？为什么老师们都不愿学习呢？如果这类型的教师群体不断壮大的话，教育的未来，孩子的未来还有希望吗？

出于内心对教师专业的关怀，我于教学第三年向几位来自不同学校的老师提议共同跨校地理备课，每两至三周见面一次讨论高中地理教学内容与教法分享，获得两所学校教师积极的回应。我们组成一个小社群，除了交换资源和讨论地理知识，也轮流以试教的方式来讨论地理教学法，学习彼此的强项，以共学的方式加强自己的专业能力以便更能胜任高中地理教师的工作。我们很快地培养了默契和凝聚力，不仅在我们个人地理教学能力上有所增益，我们也让学生进行跨校交流。我甚至自行向学校申请举办北马区地理教师专业成长工作坊，成功让更多独中的初高中地理教师都能够提升他们的专业能力，鼓励更多教师追求个人的专业学习。

在教学四年后，想要自我增能，以及希望自己未来能够有足够的力量去协助更多马来西亚教师发展教师专业的意念越来越强烈，于是我选择辞职，到台湾进修。我知道这段留学生涯必然会成为自己未来生命中重要的一环，是让自己形塑教师意义与寻找未来定位的阶段性的历程。期许我能够从多元学习中探索教师专业发展价值，从中梳理与建构出属于自己的教师专业发展理论，才能作为未来无论是在个人或他人教师专业发展上的重要依据，甚至去设计一些有助于教师专业发展的策略以及将它具体落实。

六 杨老师的叙事与独中教师的能动与自主

6.1 具主体能动性的个人教师专业发展

一般而言，人们在成为教师以前都需要经过师培的熏陶，累积学科上的专业知识，开拓教学实务的能力，以及养成对于专业责任所应有的价值与态度。相对的，没有相关专业的训练背景之下的新进教师，就需要付出更多努力来弥补不足，才能更快速地投入到教学的环境与状态。在面对困难情境下，具有正向能动性的教师能够主动且批判性地，带着自身的教育主张与理念投入教学实践（Priestley et al., 2015）。从杨老师的叙事来看，

他也不可避免地在初任教师的艰巨与挑战中，投注心力在个人的专业发展，适应新角色与角色需求，努力适应、建构教师应该具备的专业知识，冀能承担与肩负起教师的职责。

杨老师对个人教师专业要求的主体性，来自于学校给予他的信任，在他一进入教育现场就赋予他一定重量的任务，包括教务处助理、班导师和教导不属于他专业领域的地理科。这些责任都让他感受到自己是被他人期待着的，因而积极投入在专业知识与教学技巧上的发展。这种被领导期待，或个人价值有被学校看见所带来的直观感受，是让杨老师建立起自我要求意识的重要因素。由此可见，外在的工作环境因素对教师的影响甚大。

尤其是对新手教师而言，被赋予责任可以让教师觉得自己富有教师的意义，产生更多的主体能动性去增进自己的能力，弥补自己在教育专业上的不足。例如校方不曾主动安排相关学科的专业发展训练，但杨老师还是主动报名付费参加培训，积极向资深教师请教等，以便不负学校对自己的期望。换句话说，推动教师自主能动地追求专业发展的外在动机是强烈的。许多新进教师都一定曾经付出努力想要成为好老师，只不过能动性的持续与否，往往也取决于教师能不能从不断实践的过程中获得胜任感，感觉到个人在专业上的自主权。

专业发展的主体能动性要持久的话，教师就需要从追求外在动机的过程中感受到乐趣，进而由内而发地对专业发展产生自主的兴趣。杨老师无论是作为班导师、科任老师或行政助理，在反复训练而开始得心应手。此时的杨老师就不再满足于学校体制上对于教师专业的基本要求，个人会进而将焦点转向教师专业在质量层面上的提升。教师专业的表现，变成是自我的期许，开始兴致勃勃地与过去的自己，展开种种的竞争，以求达到在教学、行政上整体表现的提升。教师的能动性不再是单纯由外部的牵引，更多是自觉地产生成功的渴望。包括了对独中教师的观察与反思，都自于杨老师内在自主对教育环境的关怀所产生的能动性。

此外，具体、清晰的目标可以提高教师专业发展能动性。在教师职业生涯中，个人的教育信念与对教育所秉持的目标是教师施展主体能动性的动机条件。在学校担任老师的时候，杨老师以成就学生为最大目的，因此

可以不断地自我充实，努力让自己变成学生生命中最需要和可依靠的好老师。因为对每一位学生、对学校的未来发展有清晰的图像，杨老师能够在教学挑战中不断反思个人为了达成目标所需要或所缺乏的是什么，同时，对教育环境和教师的观察也致使杨老师深层反思自己的社会意义，并进行自我调整，展开更针对性的规划与学习。

杨老师的教师专业发展历程，印证了Priestley等人（2015）所强调的，教师能动性是一种个人因过去的努力和经验所累积的能力、价值、信念，与外在环境的挑战与使动，所交织而成的自身认知可采取的行动而达到目的的程度。杨老师正是在个人与时间、环境的交互过程中，以正向的主体能动性不断地强化本身的专业，成就与完善了其个人的教师角色。

6.2 从个体到群体的教师专业发展能动性

团体的学习动力是驱使更多教师投入学习的重要机制，例如教师社群。在杨老师教师专业发展的历程中，除了来自于个人主体能动性的作用，还包括集体的能动性。在面对地理学科教学时，杨老师虽有强烈的自我导向愿意主动学习与自我增能，然而仍不时为自己专业知识上的不足而感到担忧。不过因为能够在个人专业成长的过程中与其他地理教师结为互助伙伴，也加入脸书社群的地理老师交流群组，感受到全国地理教师对教学的积极投入，从而促使杨老师更积极地投入在个人专业发展。恰如卯静儒（2015）所指，教师们主体觉醒来自于参与学习共同体的感动，会发展成为一种由教师自发与主导的投入在教师专业发展与教学实践。犹如地理大家庭的群组，却是让杨老师在其中感受到集体的效能感与意义，促使他成为更积极的地理教师与群组的一分子。

此外，从全国地理教师群组所引发的集体能动性不只给杨老师带来个人专业上的成长，也让他思索如何将地理学习扩展到不同的层面，促成了与在地其他学校地理教师共备小组的诞生。根据Rivera Maulucci et al.（2015）的研究指出教师在参与专业发展研修后会开始出现能动性的转移，从最初关注教学到进一步思考其他教育问题，如开始重视学生能动性能力的培养且愿意尝试新教学法。从杨老师身上亦体现了教师能动性转移的可能性存在，只不过能动性转移的面向更大，是从个人层面的专业发展转向到尝试推动群体教师的专业发展。可见一位教师的能动性不局限关心

学生而已，还包括对同事、校园、教育制度和社会等层面。随着地理共备的成就感越高，杨老师的专业发展能动性不再局限于个人的进步，而是逐渐地向外扩展，以便融入更多教师在学习的氛围里，促进更多教师的共同专业成长。

当然这其中也融合了杨老师对独中教育的认同与归属感，承载了他对华人社会的使命感。成为独中教师，为促进独中教师专业发展而努力也是一种追求与实践个人社会文化之意义。诚如经济合作与发展组织（OECD）于2025年发布的《OECD教学罗盘：重构教师作为课程变革的能动主体》所言，教师的主体能动性或在个人层面，或在集体层面，皆能够对其专业实践、学生的学习体验以及更广泛的教育环境产生积极影响（OECD，2025）。无论是在推动北马区教师专业发展工作坊，或者后来台湾念教育研究所，杨老师都能够因为秉持着发展群体教师专业成长的能动性，以发展群体成长为目标来作为个人学习与成长的意义，对其个人、学生和马来西亚教师群体带来积极的实践意义。

七 后记

虽然独中缺乏有系统的师资培育体系，各独中校内推动教师专业时也多选择由上而下的方式，如透过举办讲座、课程、培训、工作坊等，以全校性或一体适用的概念模式来进行，教师们被动学习的条件下，往往较不容易进行深层的觉察与自省。不过杨老师却恰恰体现了缺乏师培背景或专业在职训练的教师并不会在专业发展上裹足不前。从杨老师身上，可以看到独中教师专业发展能动性来自于教师本身对自我身份的觉知，是能够在已有的结构里发展而不被结构的规范所限制，关照到学生、同侪，以及更大的社会文化层面上去思考，并转换成更正向的行动力。

诚如Greene（1973）所言，教师需要更多的哲学思考才能够诱发教师意识的觉醒，不断地从陌生人的角度来重新看待自己，才能察觉到实务操作背后潜在的问题与改进的需要。教师专业发展活动也需要关注在如何协助教师提升教师意识与批判意识，建立与发展自身的专业主体能动性，才能够让教师专业发展活动真正意义化。从杨老师的教师经验历程来看，教

师专业发展能动的潜能是无可限量的，由此我们也要更深信教师都有自我学习、自我调整与自我转化的专业发展能动，继续寻找突破个人在教师专业发展上裹足不前的状态的良方。由衷地期许每位教师都能够发挥个人专业发展的主体能动性，成为更优秀的教师。

参考文献

- 蔡敏玲、余晓雯（译）（2003）《叙说探究：质性中的经验与故事》（原作者：Clandinin, J. & Connelly, M.。台北：心理。（原著出版年：2000）
- 黄腾（2005）从“角色”到“自我”——论教师改变的历史困境与可能。《教育研究集刊》，51（4），89-116。
- 吕美慧（2012）专业发展。国家教育研究院，台北市。取自：<http://terms.naer.edu.tw/detail/1453903/>。
- 卯静儒（2015）改革主体的诠释现象学初探：以学习共同体为例。《市北教育学报》，49，55-78。
- 张娜、申继亮（2012）教师专业发展：能动性的视角。《教育理论与实践》，32（19），35-38。
- 周淑卿（2004）。教师叙事与当代教师专业的开展。《教育资料集刊》，28，407-420。
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 52(1), 1-26.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' Profession Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. (1979). *Central Problem in Social Theory*. London: Macmillan.
- Goodson, I. & Walker, R. (1991). *Biography, Identity and Schooling*. London: Falmer Press.
- Green, M. (1973). *Teacher as Stranger: Education Philosophy for the Modern Age*. Belmont, CA: Wadsworth.
- OECD (2025). OECD Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Changes. OECD Education Policy Perspectives, No.123, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8297a24a-en>.

- Priestley, M., Biesta, G. J. J. & Robinson, S. (2015) *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Rivera Maulucci, M. S., Brotman, J. S. & Fain, S. S. (2015). Fostering Structurally Transformative Teacher Agency Through Science Professional Development. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 545-559.
- Rogers, R. & Wetzel, M. M. (2013). Studying agency in literature teacher education: A layered approach to positive discourse analysis. *Critical Inquiry in Language Studies*. 10(1), 62-69.