

臺灣教育社會學研究 二十一卷一期

2021年6月，49~90



## 學校變革生發的場域分析： 以學習共同體為焦點

洪瑞璇、潘慧玲

### 摘 要

在十二年國民基本教育脈絡下，「學習共同體」曾掀起一波促進學校改變的浪潮，為瞭解學校為何產生「變」與「不變」的迥異結果，本研究選擇變革得以或難以產生的兩所國中作為研究場域，訪談學校場域中的行動主體——校長、主任與教師，並以Bourdieu的場域理論作為分析觀點。研究結果發現：一、居權力場域中不同位置的學校，展現殊異的變革自主性，處自主端的學校較他律端的學校有較高的變革自主性；二、處於不同階級位置的學校場域，其差異之階級同構關係或促動或阻礙學校變革，其中階級同構關係對處於權力場域中他律端學校的影響，較之處於自主端的學校為大；三、場域行動者展現不同的集體慣習與策略，牽引學校變與不變的實踐邏輯，而學校能夠啟動變革，是場域、資本與集體慣習等多重因素齊備的實踐結果。本研究最後建議學校場域能夠彰顯知識份子的特性，反思場域之限制並追求最大的場域變革自主性，避免學校淪為階級再製的機制。

關鍵詞：場域理論、階級同構、慣習、學校變革、學習共同體

• 本文作者：洪瑞璇 淡江大學教育政策與領導研究所博士後研究人員。

潘慧玲 淡江大學教育政策與領導研究所特聘教授（通訊作者）

- 投稿日期：109年10月5日，修改日期：110年3月22日，接受刊登日期：110年6月15日
- DOI：10.3966/168020042021062101002

## *A Field Analysis on Engendering Change in Schools: A Focus on Learning Community*

Jui-Hsuan Hung

Postdoctoral Research Fellow

Graduate Institute of Educational

Policy and Leadership

Tamkang University

Hui-Ling Wendy Pan

Distinguished Professor

Graduate Institute of Educational

Policy and Leadership

Tamkang University

### Abstract

In the context of Taiwan's 12-year Basic Education, a "learning communities" approach has initiated a new wave of school innovation. To investigate and explain the differences in schools' outcomes following implementation of this initiative, the present study recruited one junior high school which successfully initiated change and one which found changes difficult to produce. The researchers interviewed key acting subjects: principals, directors, and teachers, adopting Bourdieu's field theory as a framework for data analysis. The findings reveal that schools at different positions in the field of power demonstrated varying degrees of autonomy for change, with the school at the autonomous pole exerting a higher degree of autonomy than the school at the heteronomous pole. Moreover, homology of position between schools and communities triggered or prohibited changes in schools, with a stronger effect for the school at the heteronomous pole than for the school at the autonomous pole. Additionally, the habitus and strategies employed by actors in the school's field affected the logic of school practice. Overall, an interplay of multiple factors, such as field, capital, and habitus resulted in the initiation of school change. Finally, this study suggests that educators are able to act as intellectuals who both reflect on the field's constraints and pursue maximization of school autonomy to

avoid schools serving as mechanisms of class reproduction.

Keywords: field theory, homology, habitus, school change, learning communities

## 壹、緒論

從1950年代末因太空競逐，在國際間啟動的教育改革，至今已超過半個多世紀。回顧這一路走來的教改，並未一帆風順，且隨著全球政經局勢的演變、社會與教育思潮的推進，以及多次教改的失敗經驗，各國對於何謂教育變革、學校變革，以及如何進行變革等議題，不斷地調整理論觀點與實踐模式。「教育變革」的意蘊從強調新教育方案是否徹底落實，逐漸走向重視學校是否具有本位目標，以及變革行動主體是否具有行動目標（Fullan, 1982, 2016）。

在臺灣，從1990年代中期開始走向權力下放。此趨勢不僅出現於教育組織決策機制的改變，也反映於課程與教學政策。前後推動的九年一貫課程、普通高級中學與職業群科課程暫行綱要（簡稱高中職95暫綱）、普通高級中學與職業群科課程綱要（簡稱高中職99課綱）、十二年國民基本教育課程綱要總綱（簡稱108課綱）等，都將部分的課程決定權下放到學校。而2006年開始推動的教師專業發展評鑑，至2017年轉型為教師專業發展支持系統；2007年推動的「精進教學計畫」補助專案；以及2010年起國民中小學實施的教師專業學習社群等，都賦予教育工作者更大的專業自主權，期能促發教師能動性（agency），以啟動校本的學校變革。

然而，無論歐美或臺灣，雖然教改政策陸續頒布，且隨著教育變革定義的轉變，著重以學校為本位進行變革，且重視行動者的能動與實踐，但是許多學校場域卻未因政策的推動而產生太多的改變。頻繁的教改反倒讓有些教師再次確認既有的角色認同，肯定原有的課程與學校體制，使得改革淪為一種儀式（卯靜儒，2014；Popkewitz, 1982）。雖有研究批判教改的成效不彰，但也可發現其中仍存在成功的例子，特別是晚近的教學精進政策，讓校園出現許多變革火花。例如，在2014年教育部實施十二年國民基本教育脈絡下開始倡議活化教學後，其中「學習共同體」受到日本佐藤學《學習的革

命：從教室出發的改革》（黃郁倫、鍾啟泉合譯，2012）一書在臺出版的影響，在教學現場掀起一波攪動教師改變的軌跡。

「學習共同體」一詞因佐藤學在臺發行《學習的革命：從教室出發的改革》（黃郁倫、鍾啟泉合譯，2012）一書而為教育界所知曉，其與學習社群之英文均為“learning community”，故若以英文解讀，二詞應為同義，但因中文詞彙不同，國人常將其視為佐藤學所倡導的學校變革取徑（approach）。當佐藤學的學習共同體論述進入臺灣後，在十二年國民基本教育推動的脈絡下，有學者將其與西方理論、本土經驗加以融合，倡議「學習領導下的學習共同體」，以涵蘊「關係」與「學習」要素的學習領導（leadership for learning）（Marsh, Waniganayake, & Gibson, 2014）作為上位概念，並將學習共同體作為學習領導的一種具體操作形式，以促進學校轉型、帶動教學活化（潘慧玲，2017a, 2017b）。此學校變革的取徑強調以學校為基地，致力於涵蘊師師共學、師生共學及生生共學的「教師學習共同體」與「課堂學習共同體」之實踐（潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈，2014, 2016；潘慧玲等，2015）。

學習共同體在臺灣的推動已有多年，其作為學校變革的扳手，對於營造有助於落實108課綱的生態環境，甚具意義。惟對於過去幾年學習共同體在學校場域中如何能真正啟動變革，有關不同學校場域的特性為何？場域中的行動者在不同位置發揮何種作用？不同場域的階級同構又如何地促成或限制變革之發生，這些都是過去研究所未觸及的，也正是本研究關懷所在。

當教育變革的意義開始轉變，從忠誠執行政策到促發學校與教師能動性，以產生符合教師與學校場域需求的政策實踐意義，教育變革的相關研究也開始從以往探討共享目標、達成共識之程度，到彰顯學校教育隱含的權力議題所帶來的效應，如意識形態、政治行動或學校中微觀政治、互動關係的探究，以及行動者對於政策的詮釋、協商與抗拒等（Ball, 1987; Hargreaves, Earl, & Ryan, 1996）。這些西方世界所勾勒的權力、關係、主體性等概念，卻鮮見出現於臺灣教育變革的研究中，多數的探究路線仍側重變革的作法、

影響因素或結果。例如，針對教育改革探討其實施或效益（方德隆，2003；周麗華，2010；姜添輝，2002；鄭淑惠，2011），或將教師視為改革的重要推手，瞭解其變革態度、專業認同或產生的問題（宋佩芬、周鳳美，2003；吳金香、陳世穎，2008；陳琦媛，2005；楊巧玲，2007，2008），鮮少探討教師在改革過程中所面對的脈絡，而使改革流於表面化；而即使探究了教師的脈絡，研究教育改革對教師專業認同之影響、探討教師對教育改革的抗拒與流於表面，或受制於升學影響，教育改革未改變教師的教學，但教師的工作卻因教育改革政策的推展而更加密集化等問題（宋佩芬、周鳳美，2003；姜添輝，2002；楊巧玲，2007，2008），卻忽略了教育與其他學校行動主體的權力互動關係。雖然這些研究探討了變革的作法與各種影響因素，只是這樣做對我們要瞭解學校面對教改時「變」與「不變」的關鍵，無法有太大的助益。對於過往研究指陳了諸多學校行動者的積極變革作為，不禁令人想問：學校變革的成果僅是個體能動性（agency）所影響的嗎？這僅是個人層次的問題嗎？作為具有結構性力量的學校場域，又發揮了什麼樣的作用？

「場域」（field）在Bourdieu筆下，是一個結合了個體能動與結構約制轉化性意涵的概念（Bourdieu & Wacquant, 1992; Swartz, 1997）。場域反映了不同權力關係的位置結構，在這結構化的空間裡，行動者依據握有的資本類型與多寡而處於主導者或從屬者的位置。而行動者在一個場域中的位置，常會與其在另一個場域中的位置類似，產生階級同構（homology）的現象（Bourdieu, 1979/1984; Hilgers & Mangez, 2015）。此外，每一個特定場域受到權力場（power of field）的影響，會有高低不同的自主性，且場域中存在著慣習（habitus），這些對於個體都會產生約制作用。只是慣習雖是外在於個體的結構，卻也能透過個體而重新被形塑，是一種「結構化的結構」（structuring structure）（Bourdieu, 1979/1984），從中展現了個體與結構的辯證關係。以上所述之概念，若能用來觀照學校場域，實可拉大過去探討學校變革的視角。因之，本研究決定採取Bourdieu的場域觀點，探討學校面對教改時，為何能變，以及為何不能變？而在選擇教改方案時，考量過去推動

多年「以學習為中心」的學習共同體，正與108課綱理念相呼應，以之作為學校變革的探討，對於新課綱的推動，將能提供重要的啟示。故本研究以兩所實施學習共同體而得以或難以生發學校變革的國中作為探究場域，並進行以下問題之尋繹：

一、個案學校的場域在權力場中的拉扯，展現的變革自主性為何？

二、學校場域與社區場域在階級同構下，促動學校變革的情形為何？

三、面對教改時，學校場域的集體慣習及身處學校場域中不同位置的行動者採取的策略為何？

## 貳、文獻探討

### 一、學校變革研究的發展

Fullan (2007) 整理各國教育變革歷程指出，無論是1960年代的全面教育革新，急於強調科學教育成就卻忽略文化差異，還是1980年代的教育改革，在功績主義、新右派市場經濟社會下，以權力下放及問責制 (accountability) 雙重制度，要求學校達到績效責任以確保學生學習成就，最後卻拉大了社會階級距離，雖增加了上學，卻減少了教育 (Cole, 1989)，這些政策均未能真正改善學生的學習成效。到了1990年代，為能促發教育變革／學校變革，同時重視之前教改所忽略的文化脈絡影響及課堂實踐，改以全面系統性改革方式，以「給予壓力也給予支持」的模式啟動教育變革政策，但因各教育層級人員的變革能力尚未建立，未獲理想成效。Fullan (1982, 1991, 2001, 2007, 2016) 長期綜觀教育變革發展歷史之後指出，教育變革要能成功，必須同時結合「由上而下」與「由下而上」的力量來推動變革，不僅必須看見脈絡影響、課堂實踐，也需關注建立教育工作者變革能力的需求。Fullan與其研究團隊提出「側重結果的能力建立」策略 (Fullan, 2005, 2006; Fullan, Hill, & Crevola, 2006)，亦即強調建立能達到

成果的能力，是一個結合理論與實踐、意義與行動的變革方式。故「教育變革」的意涵不再只是執行政策，而是從以往強調「創新」（innovation）轉而為強調「創新性」（innovativeness），從看重變革內容到看重變革能力，以及強調各層級決策者的能動性（Fullan, 2007, 2016; Gunter, 2004）。教育變革研究經歷了典範的轉移，有關文化、個人脈絡與組織脈絡、理論與實踐、意義與行動、永續變革等概念也開始在教育變革研究中出現（Hargreaves & Goodson, 2006），而其如何是一個社會政治過程，以及個人、課堂、學校、社區、國家等各方勢力的交互作用如何影響教育變革等（Datnow & Meighan, 2002; Van Zanten, 2005），亦成為新的研究焦點。

Datnow與Meighan（2002）在探討如何擴大規模推動由上而下教改政策的研究中指出，教育政策無法簡單地單向直線注入學校場域，教育工作者會同時受到課堂、學校、改革規劃者、地方政府及中央政府等多重的影響，且彼此之間是一個動態、多向性的複雜過程。除了結構脈絡，學校教師與校長對政策的行動或不行動，也會受到信念、學校歷史、學校文化的影響。在他們的研究中，特別強調依學校場域的獨特性、個體政策接受度的多樣性，而會有各種學校變革樣貌，對政策意義的解讀也會因組織、個人的觀點及對政策背後權力因素之回應而異。簡言之，無論學校變或不變，都是在行動主體、結構與文化三者之間相互影響的關係下產生的。Datnow與Meighan的研究點出了學校變革中行動主體與場域相互形塑的動態關係，也從微觀政治學的角度看見教育政策中的權力運作，以及個人如何受到其社會位置而影響自己的觀點立場。觀諸晚近學校變革研究開啟了結構與能動、學校場域與文化脈絡、理論與實踐等社會學觀點的討論（Datnow & Meighan, 2002; Van Zanten, 2005），而Bourdieu（1979/1984）的場域理論適可作為研究分析之視角。

## 二、場域理論分析的觀點

Bourdieu認為社會並非依循單一向度分布，非依馬克思主義的經濟決定

論或M. Weber所提以權力、威望與財富等標準來分別社會階級，社會乃是由眾多社會空間所組成，是一個多向度的組合體，各社會空間，或稱場域，依據彼此的相對關係，分布在更大的社會權力場域上，這個權力場域是一個由文化資本與經濟資本此二資本結構與其整體資本總量所架構出的多元象限，而其上的次場域之間彼此存在著互為指涉、互為定義的權力關係（宰制關係、從屬關係或同構關係）（Bourdieu & Wacquant, 1992）。

場域並非領域，而是一種力場（a field of forces），就像一個網絡、市場或遊戲（和遊戲不同之處在於其並非是刻意創造出來的結果，且場域規則並未清楚告示或標準化），各場域擁有其各自特定的、必然的，且與其他場域不同的運作邏輯。場域中的行動者之間乃是競爭關係，競爭的目的在於累積使他們能夠主導場域的資本。對行動者而言，資本既是目的也是手段；而引發行動者競爭的機制在於其均有共同的幻象（illusion）、基本信念（doxa），或從批判的角度來看，則是一種「誤識」（misrecognition）。在此「象徵暴力」（symbolic violence）（Bourdieu & Wacquant, 1992）的權力作用下，行動者對所競爭之物的價值有一致的看法，他們全然臣服於共同的信仰，而這使得各行動者投入競爭，如此遊戲方能運作（Bourdieu & Wacquant, 1992; English, 2012）。然而，場域之內的各行動者並非採取相同的行動策略，因其擁有的「王牌」（資本種類與數量）不同：經濟資本所帶來的資本利益通常大於文化資本，而擁有資本總量（特別是經濟資本）最多的支配者常採保守策略，那些試圖去改變、顛覆遊戲規則的多為資本較少的被支配者（Bourdieu, 1984/1993）。再者，場域之間並非邊界清楚的獨立自主體，而是相對自主的、相互依存的有機連繫關係，並且可以相互滲透影響，例如經濟場域的運作邏輯可以逐漸滲透到其他場域，如教育場域中文憑的市場化。其中，Bourdieu（1979/1984）認為每個場域的相對自主性並非相同，在社會權力場域占主導位置的「社會階層」（social hierarchy），因與其他主導地位場域之間具較大的利益牽制與滲透關係，並扮演維持社會既有秩序的整合角色，以維護自身既有利益，因此相對自主性低，亦較趨保

守；而在社會權力場域占被支配位置的「文化階層」（cultural hierarchy），雖權力較低，但也較少受限於其他社會場域，且常尋求是否有改寫社會場域規則的機會，其擁有較高的相對自主性，也較能接受創新改革。每個場域的內部也受到上述兩大階層化原則的影響，而形成兩個對立端——自主端（autonomous pole）與他律端（heteronomous pole），例如在教育場域，自主端關注的是教育之自為目的——文化傳承；他律端則反映教育外在目的之關注，如經濟發展與競爭力（Bourdieu, 1979/1984; Hilgers & Mangez, 2015）。另外，場域之間具有階級同構特性（Bourdieu, 1987），亦即行動者在一個場域中的位置，也取決於他們在社會權力場域裡的位置，而這與慣習相關，透過行動者的慣習作用，行動者在不同場域轉換之間，再製了其所擁有的資本種類與數量，也再製了行動者的階級地位，於是場域間的階級同構便自然地發生。而上述的慣習，在Bourdieu（1979/1984）看來，不只是外在於個體且會約制個體行動的結構，它也能透過個體而重新被形塑，所以是一種「結構化的結構」。

綜言之，Bourdieu的場域理論乃是一個強調「關係」的論述，他認為「所謂的真實乃是存在於關係之中」（Bourdieu & Wacquant, 1992），其從關係的角度，消解研究情境中主體與結構、主觀主義與客觀主義的分立或對立，同時呈現場域中相互而動態的關係，以更整全地捕捉主體與結構的本質（James, 1998）。以Bourdieu的概念來闡釋學校場域，可說其指的是學校的社會空間，是一種力場的概念，在這個力場空間中，行動主體彼此之間存在著權力關係，透過彼此資本的較量，以及慣習的影響，而有支配與被支配者的競爭關係。在學校場域中，每個行動者的實踐行動都受到慣習的影響，其構成除了學校既有的制度、文化之外，還包含個體對結構的主觀能動的詮釋。因此，各行動者的慣習或有不同，然就學校整體來說，行動主體間也存在著集體慣習，亦即相似的實踐思維與行動，是一種慣性，卻也是能夠加以改變的「結構化結構」。

運用Bourdieu的理論，可為學校變革研究帶來社會權力場域的描繪，論

析處在不同社會權力場域的學校，在專業自主性上是否有所不同？是否受到權力場域上其他場域（如經濟、社會階級或社會文化）的影響？是否與學校所處社區場域具有階級同構的特性？此理論並可解析在學校場域內，為何有些學校變革順利、有些學校卻遇瓶頸？學校場域內行動者之間的權力互動關係為何？各自擁有的資本與慣習如何影響其權力互動關係？甚至促使學校變革實踐之生發與限制？

## 參、研究方法

### 一、研究場域的選擇

本研究以學習共同體的實施作為學校變革探討的焦點，在全國實施學習共同體計畫的縣市中，以北部地區為研究範圍，採聲譽規準（reputational criteria）選擇個案學校。邀請地方主管教育行政機關人員及參與學習共同體計畫之入校諮詢委員，依據下列三項規準推薦可供研究的學校：（一）學校推動「共同備課、公開授課／觀課與共同議課」的機制已大致完成／尚未系統化；（二）學校教師在課堂上實施學習共同體，已大致成為常態教學／整體發展呈現停滯狀態；（三）學校在學習共同體的推動上具特色，達到對外分享的水準。本研究先於不同縣市中的個案學校進行實徵研究，而為排除不同縣市在學習共同體政策上的差異影響，故選擇其中一個縣市，以前述規準挑選實施學習共同體深淺不同程度的國中各一所，作為探究的學校場域，並進一步向學校說明本研究之目的，以及訪談時研究者的角色，邀請學校參與研究，並請其填寫「參與研究者知情同意書」。

信中國中（化名，簡稱信中）與和中國中（化名，簡稱和中）是參與本研究的兩所個案學校，均位於北部都會區。不過，雖然位於都會區，但是兩所學校所處之社區場域及其家長社經背景差異極大。信中是一所教育優先區計畫的中型學校，學生家長多屬勞動階級，學生在學校以外的教育資源較

少，家長對學校的要求也不多，學生學力表現相對較弱，因此學校領導者與教師藉由積極參與各種教育計畫來帶動信中，其中亦包含學習共同體。而校長與行政人員為了提升教師的參與，也努力為教師營造一個有利於投入改變的環境，例如，舉辦讀書會、公開授課、觀課、議課；善用教育部計畫的學術資源，邀請專家學者到校指導；鼓勵教師參與縣市到日本實地參訪學校的活動。透過積極的帶動，所有教師都投入了學習共同體，信中可說是一所透過學習共同體的實施帶動學校變革程度較深的學校。

相對地，和中是一所家長社經背景多位於社會階級頂端的大型學校，也是一所以高升學表現著名的所謂「明星學校」，家長對學校的期望很高，學生學力表現也相對較高，而為維持學校現況，教師的教學方法多趨於保守的傳統講述，而鮮少有投入創新教學的課室。因此，相對於信中，和中的學習共同體的落實上較顯困難，所引發的教師改變也較小，參與學習共同體計畫雖已有幾年，但在接受訪談的當時，和中真正運作學習共同體的時間還不到一年，且運作規模小，僅由熱衷學習共同體的新進教師穿針引線，以其導生班進行推動，而這個班級的各科專任教師組成了一個跨科的學習共同體八人小組，只是這樣的運作未能產生外擴效應。

由以上兩所學校的背景簡介與實踐學習共同體的大致描述可以看到，兩所學校雖處於同一個倡導學習共同體的縣市，外部政策場域相同，卻呈現出不同的學校變革樣貌，而影響其中變與不變的因素，正是本研究探討之焦點。

## 二、資料蒐集方法

為瞭解兩所個案學校為何可以或很難生發變革，本研究採半結構式訪談進行資料之蒐集。邀請校長、承辦學習共同體業務之行政人員（每校1~2名）、教師會會長及教師（每校2~3名）接受訪談。受訪的學校人員共有12位（詳表1）。

表1 受訪人員

學校	受訪人員身分	代碼
信中國中	校長	信中校長
	教務主任	信中教務主任
	教學組長	信中教學組長
	教師會會長	信中教師會會長
	註冊組長	信中註冊組長
	教師	信中A師
和中國中	校長	和中校長
	教學組長	和中教學組長
	教師會會長	和中教師會會長
	教師	和中A師
	教師	和中B師
	教師	和中C師

在訪談設計上，每位研究參與者的受訪時間約1~2小時，並依據研究倫理規定，簽署「參與研究者知情同意書」。訪談依據受訪者身分，設計不同的訪談題綱，內容概含四部分：(一)學校為何會申請辦理學習共同體？為何會持續辦理或未辦理？(二)學校的資源與特性（如經費、學校生態、教師文化、家長生態、社會資源等）對學校推動學習共同體產生什麼影響？(三)學校實施學習共同體過程中，有哪些關鍵人物發揮作用？(四)學校實施學習共同體的歷程、現況與成效。另針對教師，加問學校教師實施學習共同體之情形／學校教師未實施學習共同體之原因。為補足受訪資料的理解，另外也請學校提供學校學習共同體計畫、校務發展計畫、課程計畫，並蒐集學校網站資料，以更深入瞭解學校的發展情形。

### 三、資料處理與分析

針對所蒐集的訪談資料，本研究給予每一個受訪者不同的代碼。因教師多於一人，故以A、B、C標示。使用之代碼先呈現學校名稱，再呈現受訪者身分別，例如「和中A師」、「信中教學組長」等。後續在引用語料時，使用上述方式註明受訪資料之來源。至於資料之分析，則在完整閱讀逐字稿

後，分段落進行編碼，於反覆閱讀中歸納與抽譯出具有重要意義的組型，並彙集為主題，以「主題序列」方式（Riessman, 1993）依研究目的來撰寫研究發現。另為提升研究的信實度（trustworthiness），採取同儕檢視方式來確保資料分析的適切性（潘慧玲，2004；Creswell, 2013）。

## 肆、研究發現

學校場域是一個存在著行動者權力關係的力場，而行動者在力場中的權力位置，端賴於其擁有資本的多寡；行動者的實踐一方面受到集體慣習的約制，一方面卻也能發揮能动性改變集體慣習（Bourdieu, 1979/1984; Hilgers & Mangez, 2015）。在本研究中，兩所個案學校因著內部行動者特性與互動的不同，呈現了差異性的場域樣態。而學校場域不可能獨立運作，社區場域在本研究中扮演與學校場域相互滲透的重要角色。故以下在進行學校變革的場域分析時，先從跨場域的角度闡釋學校變革的自主性與階級同構性，接著再細部剖析影響變革的行動主體，其身處場域的集體慣習如何限制或促成改變，以及行動者展開了哪些行動策略，讓以學習為中心的變革理念能夠逐步體現於校園。

### 一、學校場域中的變革自主性

本研究的信中與和中雖均處都會社區，但兩校所在學區之社區脈絡與家長社經背景差異極大，所呈現的場域變革自主性也因而相異。信中位於弱勢家庭比例近五成的學區，學生家長多屬於勞動階級，「家長弱勢偏高，也忙於生計，在孩子身上的關注沒有很高」（信中教務主任），學生難以在學校以外得到其他教育資源，學力表現也相對較弱，有時學校甚至還需分擔部分的家庭照顧責任。信中社區擁有較低的經濟資本與文化資本，更迫切依賴學校以獲得文化資本（Bourdieu & Passeron, 1977），因此家長對學校給予絕對的信任與支持，並且「全力配合學校推動教育」（信中教育發展計畫）。

而為了爭取更多的軟硬體資源，豐富教學設備與學生學習機會，學校也一直積極申請各類計畫補助，為信中引進許多教育革新、促進學校變革的理念型新興文化資本<sup>1</sup>。例如在這次學習共同體計畫中，除了縣市所提供的資源，信中也善用教育部學習共同體計畫的共享資源，邀請專家學者入校指導諮詢，積極參與各類研習活動等。信中所擁有的學校象徵資本雖然較弱，但具較高的變革自主性。

家長比較和善，……比起附近的學校，不會這麼緊迫，這對我們來說也是個機會，因為我們就可以操作（學習共同體），壓力也不會這麼大，……學生比較單純……家長部分沒有像傳統升學主義的學校，會盯老師上課方式及進度，所以讓老師可以去操作，比較沒有後顧之憂。（信中教學組長）

相對於信中，和中是一所位於都會中心的大型學校，以高升學率著名，甚至大眾「應該也很清楚，這所學校是……最重視升學率的學校，家長對這所學校有很高的期待」（和中B師），這是許多家長爭先將孩子跨區設籍送進來就讀的所謂「明星學校」。這所學校的學生家長社經背景均高，無論經濟資本或文化資本均相當雄厚，並且普遍受到文憑主義「唯有讀書高」的儒家文化影響，信奉「所謂一試定終生，家長、學生立場不容許考試失誤」（和中校長），因此致使和中學校場域一直持守著升學主義傳統，以維持明星學校的象徵資本。然而，和中學校象徵資本雖然高，但對於學習共同體計畫所引進的這類新教育理念、新興文化資本卻有所排拒，未積極參與，也未運用縣市給予的資源。和中少數有參與計畫的教師認為，這是因為家長要求和中維持既往的高升學率，且不信任新教育觀點，認為「改變只會更亂」（和中A師），因此和中無論在教學軟硬體上，一直保持著傳統作法，避免

<sup>1</sup> 本研究所指理念型新興文化資本有別於架構社會權力場域之一的傳統文化資本，指的是能引進教育革新、促進學校變革的新教育思維。

變動可能帶來的風險。因之，和中雖也參與了這一波學習共同體計畫，但因整個學校場域處於「升學主義掛帥的時候，很多東西是推不來的」（和中教師會會長）景況，於是少有能引發學校變革的這類新興文化資本，其變革自主性也相較為低。

從以上之分析可知，信中與和中各自擁有的經濟資本與文化資本不同，在以經濟資本與文化資本為兩個對立端的權力場域中，所處的位置便有差異。參考Hilgers與Mangez（2015）所繪Bourdieu理論之概念圖，將和中與信中在社會權力場域中的位置以圖1顯示。信中雖經濟較弱勢，但其引進新式教育思維，厚實理念型新興文化資本，在促進學生學習的自主性上相對較高，偏處「自主端」，而和中雖具經濟優勢及傳統學術型文化資本，但促進變革的理念型新興文化資本較為缺乏，高社經背景的家長重視升學，削弱了變革動能，所處的位置偏於場域中的「他律端」。

## 二、學校場域與社區場域在階級同構下變革生發的可能或限制

學校是一個由行政、教師與學生等行動者所構築的場域，其中最多數的行動主體乃是學生，本研究發現學生所源自的社區場域對學校場域的影響巨大，學校場域、家長社區場域與更大的臺灣社會階級之間呈現出「結構與功能的同構性」（structural and functional homologies），也就是「差異中的相似」（resemblance within a difference）（Bourdieu & Wacquant, 1992），亦即在一個場域中處於從屬地位中的人，常常在別的場域中也同樣處於從屬地位（Bourdieu, 1987），反之亦然，而此結果也或促成或限制了信中與和中學校變革的生發。

和中所在的學區家長社經背景為中上階層，無論職業、學歷或人脈，都處於社會階級中的頂端，在孩子的教育上也選擇升學率頂端的學校，因此這些家長也對所選學校「干涉很多，……覺得可以要求，我可以去指使，我可以去利用我的社經背景或學經歷去達到我要的師資」（和中A師），因為「家長的期望或是學生目標，當然還是希望能夠進入理想學校」（和中校

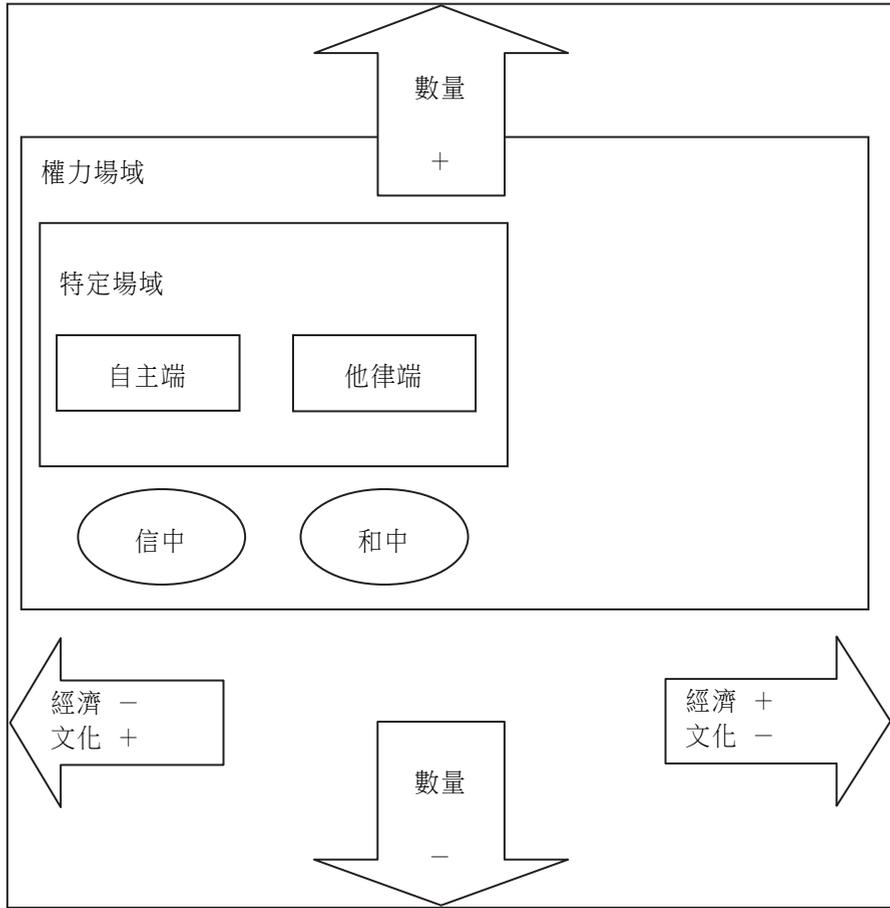


圖1 信中與和中之社會權力場域中的位置概念

長），期望未來獲得較高、較有「價值」的文憑，以保守、繼承父母既有的資本（Swartz, 1997）。許多高社經背景的家長會以其所處社會階級，選擇在升學率上位於同樣階級的學校讓孩子就讀，同時期望所選學校也能符合他們的高期待，而試圖控制學校教育的方向與運作，若學校未達到家長的理想，「對家長來說，這學校就是沒有成效，不願意把小孩送進來」（和中校長），將轉而謀求其他能呼應其社會階級的學校就讀，「大家先去擠私立」

（和中校長）。故，和中因為要鞏固高升學率的象徵資本，以及學校經營權力下放後，少子化現象可能帶來減班併校的生存威脅，深憂：

如果學校拿不出實際成績，……家長也不敢把學生送到這學校來……  
如果沒有照顧到升學部分，學校也是會很危險。（和中校長）

因此這些高升學率學校為回應家長需求，便採取了保守的場域策略，因而也使整個「學校氣氛很看重分數」（和中C師），教師「成績要顧好，如果你成績掉下去的話，就會感受到不只班上學生的家長，可能同儕之間都會有些壓力」（和中C師），學校場域文化與家長社區場域成為同構的關係，並且慣習也逐漸相似，隨著集體慣習的模塑，學校與家長社區出現跨領域的場域相似傾向。因此，為了維持學校在少子化現象下的生存，學校必須滿足家長的需求，抗拒新教育理念帶來的場域創新，固守既有傳統，於是外在新教育理念之場域影響，如學習共同體政策、媒體倡導、學者專家的論述等，均難以滲透此場域。

老師也因為家長的要求，他們很在乎成績……教師文化部分，應該也是跟這個學校的生態相關，因為大家都很重視成績。（和中B師）

即使瞭解實施新教育政策並不會減損學生學力表現，教師也不敢放棄傳統教學去嘗試學習共同體，因為「家長不會相信你啊！」（和中校長）

學校風氣使然……學校對（老師）的期望……你這個班的成績有出來，你這個老師就是教學認真……（對於創新精進教學）在我們學校是不可能的……我們學校為什麼做不出來，就是那個氛圍，我們沒有那個氛圍。（和中教師會會長）

相對而言，信中屬於教育優先區計畫學校，家長多為勞動階級，其經濟資本、文化資本較弱，因為工作關係，許多家庭照顧責任也無力顧及，致使信中長期都有學生中輟、再輟的問題，家庭實難以提供孩子學校以外的教育資源，因此孩子的學力較弱，「如果說臺灣的孩子本來就不是那麼會表達，那我們這裡是更弱了一點」（信中校長）。信中家長因為忙於應付經濟壓力無暇顧及孩子教育，也因為自身未有高學歷，所以多表示支持學校教育方式，對自己的孩子也沒有抱持高期待，「他們對孩子的課業，比起附近的學校，不會這麼緊迫」（信中教學組長），也從未如和中家長一樣要求學校高升學率或確保自己的孩子必須要進入高中第一志願。在這個仍有中輟生問題的社區場域中，家長對學校只有充滿感激，「他們都很感謝老師願意這樣教孩子，有時在開個案會議，家長來也都是謝謝老師」（信中教務主任）。這呼應了Bourdieu（1979/1984）對階級的看法，文化生產場域與社會階級場域之間，存在著「客觀的相互呼應」，反映的是階級的相對位置，而不是反映消費者的需求（Swartz, 1997），是一種非意識下的結果。信中的家長社區場域在社會階級中處於從屬位置，未期望孩子必須占據文憑競賽中的頂尖，只期待學校能夠彌補家庭照顧的不足與中輟生的問題即已足夠。就如Bourdieu所認為的社會階級不平等之合法化不是有意識的、有意圖的產物，而是來自不同場域的結構對應性，並透過以階級為基礎的自我選擇而塑造的。對教育成就的期望與客觀機會之間存在著高度對應，因此工人階級並不期望高教育成就，因為他們順從那些為沒有多少文化資本的人而存在的有限的求學成功機會（Swartz, 1997）。信中的家長社區場域便在此非意識的狀態下，再製了自身的社會階級結構，形成社會場域、社區場域與學校場域階級同構的情形，使其從屬地位有了結構對應性，且因長期的從屬階級慣習，使他們對這樣的對應性一直是習而不察。

不過，家長社區場域的弱勢卻為信中帶來前述的場域變革的相對自主性，雖然其經濟與文化資本較弱，卻也少了社區場域的控制，多了得以「抽離」社會結構框架的自主性（Bourdieu, 1988），而更易受到新教育政策、

媒體論述與學術場域的激盪滲透，進而引進學校變革。再者，社區經濟資本與文化資本的弱勢，反而成為信中積極參與教育計畫申請、進行課程教學創新的動力，信中期望藉由學習共同體等新教育政策的實踐，促進學校變革，讓孩子「不從學習中逃走」，甚至喜愛學習、增進學力。

學校的中輟人數也有減少……現在是穩定的，去年還零中輟，這是很難得的……至少孩子是喜歡上學的……課堂上是有參與的，可能老師設計的課程還蠻活潑的，才會讓孩子有機會參與……我也看到學生笑得很高興。（信中教務主任）

### 三、學校場域主體的集體慣習與行動策略

在階級同構下，學校與家長社區場域間的牽制與滲透關係讓和在面對變革時，有著較之信中更大的羈絆。然而，一個特定場域的自主性雖受到權力場域的影響，行動主體的能動性卻也能牽動集體慣習的改變。深入分析信中教育行動者的集體慣習，可以發現臺灣教育體制的「遊戲規則」仍是主流。教師們仍舊為提高學生學力表現努力，他們「留校都留到很晚，沒有第八節課也會留下來指導孩子」（信中教務主任）。幫助孩子們升學的確是臺灣學校教育的核心任務，多少年來，它已是學校運作的「文法」（grammar）（Tyack & Tobin, 1994）。於是，為提升學生較低的學力，也因十二年國民基本教育實施脈絡與少子化帶來的減班威脅，故引進變革、活化教學成為信中要能突破現狀，另樹旗幟的另一選擇。而其中的關鍵行動者就是校長，他獲得家長的支持，也取得教師的共識，一步步地從教專、教輔、活化教學、教室走察，到學習共同體，帶著學校往前。

我們學校無役不與，從教專到教輔，教輔還走兩個制度，一個是部裡的，一個是局裡的，再來就是學共，學共完我們還做活化，最新的是教室走查，走查也走了兩年多……（對於申請計畫）我有兩個思考，

第一個這個計畫對我有幫助嗎？我要資源，現在缺平板，有行動學習智慧教學我就會去參與；第二個有一些計畫我們會評估，我們跟縣市說老師就是要教學就好，其他的不要……讓老師專心教學，……缺什麼就要去爭取。（信中校長）

要推展一個新的政策並不容易，信中校長不以命令或規定的方式推動學習共同體。他策略性地透過日本參訪，激發教師嘗試異於傳統教學的熱情與勇氣，「我們學校那時候就有三團（日本、上海、新加坡）出國參訪，是……最多的（學校）」（信中教務主任）。為了讓更多的教師瞭解學習共同體，他成立讀書會深入閱讀佐藤學相關書籍資料，對於縣市政策場域的相關活動也積極參與，學術場域學者專家的相關論述與諮詢資源也被極力引進信中。信中場域與外在圈層場域之間交互作用頻繁，場域間的邊界與關係也不斷變化更新。

那時佐藤學突然很紅，主任就臨時找了幾個老師，大家一起組成讀書會，共同讀《學習的革命》。有幾位老師也真的在自己的班上應用，發現有些同學的成績的確變好，大家聽了也想要試試看，所以就進入學共。我是讀書會成員之一，在我的課堂上也有嘗試。（信中教學組長）

我也請……校長（註：教育部學共計畫參與學者）來分享如何議課，他用一整個下午帶大家做研習，……要把專家請到學校，這很重要，讓老師知道有人可以諮詢，有人在帶我們。（信中校長）

在實踐學習共同體的這幾年，信中調整了對學生學習成果的期待，看見了學生在課程參與、思考、表達上的顯著進步，也看到學生在會考成績上的表現。教務主任提到，實施學習共同體讓原本成績在後面的孩子進步了。

我們學校本來平均……是比較落後，但是我們不跟別人比，我們這幾年下來，會考C的比例也有減少，……前面的大概是維持，是後面的拉起來了，這是很不容易的。（信中教務主任）

學習共同體政策增益了信中在會考上的表現，進而也強化教師們的集體慣習，而使信中更為積極地投入學習共同體教育改革，「讓它變成學校的文化與特色」（信中教務主任），甚至「有些家長是因為這個才來唸的，……看到我們學校有做學共」（信中校長）。

我覺得公開觀課信中做得很棒，因為很多學校沒有做到這件事，我們學校做得很紮實，……這是我們學校一個特別的文化，別的學校看不到，……公開觀課是信中的優勢，也是特別的文化，……推得非常全面跟普遍。（信中註冊組長）

再看和中，為維護學校高升學率象徵資本，滿足社區場域的需求，教育行動主體在和中展現出升學主義的集體慣習，持守傳統的教學，對於可能引發學校變動的新教育政策，學校均小心翼翼，在課程與教學上：

傳統教學模式比較堅固，沒有太多比例的創新或別的教學模式融入，傳統模式占大部分……沒有多元化。（和中校長）

和中校長談到學習共同體在和中的實踐情形時，點出了不適合和中的原因，亦如A師所提，家長對升學結果的絕對要求，是最大的牽制。

（實施學習共同體時，家長會質疑）為什麼你沒有讓我的小孩帶講義回家？家長可能也會覺得怎麼會沒有幫我的小孩整理重點和講義，我小孩要唸書只有課本可以唸，老師你這樣對嗎？（和中A師）

（訪問者：你說學生成績會低落？它不會是相違背的……）可是家長不會相信你啊！（和中校長）

家長看到學校考試考不出個所以然，口耳相傳就不會把小孩送到這個學校，生存上學校行政人員跟老師心理上就有很大的負擔……尤其明星學校老師，大家都把未來憂心掛在前面，我們這樣做（實施學共）會不會讓升學率掉下去？或是讓學生前幾志願考得更少，會不會家長不讓學生送進和中？……升學這個大帽子壓在最上面，底下再怎麼去變……可能在某方面被肯定到不得了，你一定是最特優最優質的學校，（可是）考試你學生變成沒有了，搞不好變實驗學校，搞不好被裁撤、併校。（和中校長）

家長的升學導向需求也影響了教師的集體慣習，即使有少數新進教師投入學習共同體政策，如教學組長與A師領導的學習共同體小組，但並未受到學校的重視，因此也未能成功改寫場域規則與集體慣習。例如，A師在規劃以其導師班為學習共同體基底班而需調配各科師資時，她提到校長的質疑，後雖解決，卻也幾經波折。學習共同體乃是以強調「關係」與「學習」要素的學習領導（*leadership for learning*）（Marsh et al., 2014）為上位概念，教師是否能建構共學合作的教師同僚性（鍾啟泉譯，2004，2010），是學習共同體政策推動的關鍵樞紐，然而在和中，這些少數教師運用其資本所建構的教師同僚性的影響力，遠不及傳統升學主義教師集體慣習所帶來的阻力，因此也難以變革學校。

（實施學習共同體時）同科老師或校方可能會有意見，你的課堂秩序為什麼會這麼亂？……他們覺得講話就不對，你上課為什麼學生在講話，為什麼你沒有在教學？……很多老師覺得學共是對的，但無助升學，有助學生學習但無助於升學，你可能在其他學校適用，但在這間學校就是比較特別，我們就是要培養菁英的學校，我們就是要讓他們

學得更多，所以你讓他們快樂學習是沒有用的，上了高中不會快樂的。（和中A師）

學校風氣使然……學校對（老師）的期望……你這個班的成績有出來，你這個老師就是教學認真……（對於創新精進教學）在我們學校是不可能的…我們學校為什麼做不出來，就是那個氛圍，我們沒有那個氛圍。（和中教師會會長）

比較上述信中與和中的實踐經驗，可知信中社區場域的經濟資本與文化資本較薄弱，致使信中內部場域可以在教育自為目的之自主性上，有較大的發揮。而也因資本的欠缺，讓信中力圖爭取外部計畫資源，積極引進新的教育理念，以豐碩能促動學校變革的新興文化資本，尤其在學校場域中的校長擁有較多的經濟與文化資本，也與教師建立了足以促動變革的社會資本，成為場域中引動改變的關鍵行動者。

## 伍、討論與結論

### 一、居權力場域中不同位置的學校，展現殊異的變革自主性

教育政策展演與實踐的舞臺在學校場域，政策是否能夠獲得成效，學校扮演著關鍵樞紐的中介角色，因為無論是政策執行，或影響政策執行的外在場域因素，都是透過學校場域結構與動力的中介，將這些外部影響轉譯為場域內在邏輯而運作（Bourdieu & Wacquant, 1992）。故而個別學校場域的中介效果不同，所展現的政策實踐與學校變革即殊異（Datnow & Meighan, 2002; Hargreaves & Goodson, 2006; Van Zanten, 2005），而學校在變革上的差異，實則牽涉了更廣泛的權力場域位置所帶來的影響。

就較廣大的教育政策場域而言，信中與和中是相同的，都是參與同一縣市的學習共同體計畫，並可分享教育部「學習領導下的學習共同體」計畫團

隊之資源。然而，兩校執行的政策內容一致、政策可用資源相同，但政策實踐卻迥異，這與他們在社會權力場域中居於不同的位置有關。在以經濟資本與文化資本所構築的社會階層結構中，各場域分別處於不同的權力位置。由於場域與外在因素之間，具有既連繫又獨立的雙重特性，且某一場域與其他場域相互指涉及滲透程度的多寡，依其所處的權力位置而定，故各場域就呈現出不同的「相對自主性」（Bourdieu, 1984/1993; Hilgers & Mangez, 2015）。信中與和中因著學校場域與外在場域之間的相對自主性不同，而有不同的學校變革情形。

若進一步言，階級乃是一個相對性的概念，行動者間的資本差異即產生權力關係，彼此之間進而有主導與從屬位置的分配與關係，並以其擁有資本的種類與數量，可在以經濟資本（階層結構中的主導位置）與文化資本（階層結構中的從屬位置）所架構出的交叉結構上，描繪出相對位置（Grenfell & James, 2004; Hilgers & Mangez, 2015）。本研究的信中，其家長社區社經背景較低，對於學校以支持替代干預，讓信中得以偏處權力場域中的自主端。學校著重以學生為本的學習目的，校長與行政為教師營造了一個能夠投入學習共同體的環境，例如舉辦讀書會、公開授課、觀課、議課，提供教師所需資源，善用前述教育部計畫學術資源，邀請專家學者到校指導，亦鼓勵教師參與縣市到日本實地參訪學校的活動。運作幾年下來，學習共同體已成為信中的文化與特色。相對地，和中受到高社經地位家長與社區場域重視升學的強大價值取向所牽制，位於權力場域中的他律端。其雖也是首波參與學習共同體的學校，但是在參與的幾年間，真正運作學習共同體的時間不到一年，投入的也僅有以教學組長與一位教師為首所組成的跨科學習共同體八人小組。

再者，不同位置的學校場域之間，不僅是競爭關係同時也是合作關係，因為異己的存在是確認自我位置與價值的依據。也就是此區隔邏輯（Bourdieu, 1979/1984）讓場域中的主導者產生自己的異己，並設置自我特權的防衛，而這個防衛就成為從屬階級進行顛覆的基礎。場域中相互對立的

策略乃是辯證而相生的，信中即是在這個場域競爭中為了與他校區隔而採取重新定位自己的策略。為照顧弱勢學區，教育部設立教育優先區計畫，信中即為其一。與其他資源豐富的都會學校樣貌迥然不同，信中沒有充裕的經費、豐盈的文化資本與高升學率；有的僅是困乏卻質樸的社區文化、部分學生的長期輟學及整體較弱的學力表現，家長社區對於學校也未給予高期望。正因為與其他學校處於兩極位置，在無高升學率的形象旗幟需要維護而獲有相對較高的場域變革自主性下，信中積極投入學習共同體教育改革。因為與許多都會學校的「不同」、因為是權力場域另一端的少數，信中反而能自由地以「顛覆」的策略，獨特而穩穩地樹立起學校變革的新文化旗幟，成為吸引學生的學校文化特色。

由上可知，本研究中的兩所學校雖然所執行的學習共同體政策相同，可運用的縣市、教育部資源一樣，但因兩校位於不同權力場域位置，外在相關場域與學校場域相遇，而產生相互矛盾、衝突、對立、共謀或互益，彼此在某個時間點上確立相互關係（Bourdieu, 1990）、占據相對位置，而有不同的學校變革自主性，繼而呈現兩校在特定時空脈絡下迥異的變革結果。信中的變革自主性較高，善用外在場域的資源（如：創造學習共同體熱潮的媒體場域、學共論述蓬勃的學術場域、家長支持的社區場域等），而朝向不斷革新變革的學校發展；而和中受制於社區家長的要求，變革自主性較低，呈現趨於升學至上、保守的傳統學校樣態。

## 二、處於不同權力位置的學校場域，其差異之階級同構關係或促動或阻礙學校變革

進一步探究造成前述不同權力場域位置之學校變革樣貌迥異的原因，可以看見場域間的階級同構特性是影響學校「變」與「不變」的因素之一，且其中階級同構關係對處於權力場域中他律端學校的影響，較之處於自主端的學校為大。在臺灣，除了學習共同體引發的媒體場域、學術場域與政策場域對學校變革給予支持資源，學校場域普遍仍受到文憑主義升學競爭這個潛在

的遊戲規則影響。不論處於不同權力位置的學校場域，其教育理念是否相同，各學校的行動主體均接受並依循著場域的遊戲規則，即升學制度。和中與信中因社區場域之差異而處在權力場域中的兩極，一為他律端，一為自主端，但是他們的共同點都在提升孩子的學力，以在會考競爭中獲益為最終目的，也就是他們都順從了臺灣教育體制的遊戲規則，認為學校教育具競爭價值，文憑場域是一個值得競爭的場域。社會場域的特徵之一，即無論喜歡與否、有意識與否、公平與否、所占據的是主導地位抑或從屬位階、自主端還是他律端，場域中的行動者都先接受了一個心照不宣的前提或基本信念，亦即鬥爭的場域是值得追逐的，這個遊戲是值得玩的；不但都接受，也同時合法化了場域加諸給他們的鬥爭形式或遊戲規則，雖然這個遊戲規則所需的相關文化資本是不平等分配的。易言之，即使行動者的地位不同，但是他們在接受所玩的遊戲規則方面是有共識的，甚或是共謀的，且這種對規則的接受在絕大多數情況下未被意識到或被誤識（Bourdieu, 1984/1993; Swartz, 1997）。

值得注意的是，升學主義的遊戲規則並不是對所有學校都產生相同的作用，其中處於權力場域中自主端的信中，因為沒有高升學表現，社區經濟資本、文化資本也較薄弱，在社區場域與學校場域的同構作用下，反倒出現家長未對高升學表現有所期待，他們對學校完全信任，而學校為求獲得更多資源，對創新教學計畫無役不與且善用外界場域資源，展現了高度變革自主。至於和中，居於權力場域中的他律端，升學表現佳，較難放棄既有的「明星學校」光環而自外於升學競爭。為滿足家長期待，場域的相對自主性較低，為能保持高升學表現之現狀，對於變革顯得猶豫，對於外在場域（學術場域、媒體場域等）對其邊界的滲透也有所防範。

若進一步深究階級同構下文憑主義的信仰如何造成和中變革的阻礙，即可看見潛藏在場域遊戲規則深層的文憑主義，如何包裹著由社會行動主體的「共謀」（李琪明，1997；Bourdieu, 1977），或者說是「基本信念」（Hardy, Phillips, & Lawrence, 1998），卻可能是「誤識」（Bourdieu, 1984/

1993; English, 2012; Swartz, 1997) 而產生的象徵資本外衣，以象徵權力 (symbolic power) 的發揮，隱入場域遊戲規則，而支配和中的學校場域與社區場域之同構作用及學校實踐。首先，從解構文憑主義的信奉行為來看，在 Bourdieu (1979/1984) 的場域理論中，現代社會乃是以經濟資本與文化資本架構其社會階級場域，此意味著社會階級的劃分是以政經權力與文化素養所決定，而後者常與前者掛鉤，是一種文化的政治經濟學 (Collins, 2019) 作用。換言之，Collins (2019) 所說的「文憑社會」之所以存在，是因社會階層表象的背後隱藏著以文憑作為政經利益再製與分配之機制，而此機制回過頭來又再次鞏固了教育場域文憑的價值。此文憑主義到了「唯有讀書高」的儒家文化中，更顯價值，並具體表現在激烈的升學競爭上。於是，當這波教改訴求權力下放、學校本位管理時，學校雖然擁有部分的課程、經費與人事的決定權，但是家長的教育選擇權也跟著擴張。位居高社經地位、高社會階級的家長，為求再製其文化與經濟地位，多以學校的升學表現作為選校之首要指標，期望以「較優」的文憑換取等價的政經利益，學校教育成為家長投資孩子未來的無形市場。而學校為了滿足家長、學生對文憑象徵資本的需求，也為了在臺灣日趨嚴重的少子化威脅下生存，高升學表現便成為多數學校為穩定招生的重要策略。而信奉文憑主義讓學校教育成為準市場 (quasi-markets) (Whitty, Power, & Halpin, 1998) 的結果，使得原本已激烈的升學競爭更為加劇。再者，在推動變革期間，並未有升學制度改革的相關配套措施，在制度不變的前提下，升學競爭仍是教師、家長與學生的共享價值、學校場域的共同信念與運作「文法」(Tyack & Tobin, 1994)，也是在社會階級場域中居主導位置的學校之優勢。於是新一波教改政策未能為和中學校場域帶來共享意義，也未能轉變行動者的主體認同。至於這波呼應西方教改最核心的政策訴求：透過整體性重整學校行政組織結構與角色、反思課程與教學哲學基礎，透過「全面系統的啟動」(all systems go) (Fullan, 2010) 以提高教師專業自主及促進學生學習成效，就在傳統升學信仰下被忽略了。階級同構下場域所信奉的文憑主義升學制度對位處權力場域中他律端

的學校而言，是牽制其學校變革的潛在且至關重要的因素。

### 三、場域行動者展現不同的集體慣習與策略，牽引學校變與不變的實踐邏輯

上述分析為有關為何「第二階變革」(second-order changes) (Cuban, 1988; Fullan, 2001) 強調權力下放、校本管理，卻仍產生學校未能發揮效能之問題，提供了社會學觀點的解釋；讓我們看見了學校場域與社區場域之同構作用，以及其中相互牽動的慣習與資本運作，如何使同處儒家文化社會場域、臺灣媒體場域及政策場域的兩所學校，走出截然不同的學校變革實踐。本研究在中位處不同社區場域的兩所學校，其家長對學校教育的集體慣習符應了其在社會權力場域中的相對位置：主導階級期望子女獲得高教育成就，從屬階級接受子女教育發展之有限。然而，這樣的階級集體慣習卻不必然複製到相對應的學校場域裡。

居於權力場域中他律端的和中與其社區場域的集體慣習較相近，場域彼此的牽制強，變革自主性低。為了維持高升學率，對於強調「以學習為中心」的學習共同體，抱持保留態度，深恐異於傳統的教學無法換來學生升學考試的亮麗成績。於是維持現狀的教學方法是升學拉長紅的保證，成為多年來教師的集體慣習。處於自主端的信中，則因家長社區場域所提供的不是限制，而是另一種支持變革的資本，因此擁有較大的場域變革自主性。其與社區集體慣習之間的差異空間亦大，學校集體慣習未如社區場域一樣接受階級的命定，反而表現出創新與顛覆的策略，雖然其在權力場域中居社會階層之下風，但在知性上卻占主導位置，具有較高的變革自主性，變化快速、喜好創新 (Bourdieu, 1988)。因之，場域雖具階級同構與共謀的特性，使學校成為階級再製的可能機制 (Bourdieu & Passeron, 1977)，然而慣習卻是一個得以使社會改變與創新的機制，是一個不斷重新建構的內在結構 (Bourdieu, 1979/1984)。

若將視角再拉高到臺灣脈絡中的文憑場域，學校身為升學遊戲的玩家，

在Bourdieu與Wacquant（1992）所稱的象徵暴力下，將教育運作指向利益最大化，致力於高升學率的追求；教育為升學服務成為一股支配力量，讓「以升學論斷學校成敗」自然化了。惟場域是依據利益而界定的空間（Bourdieu & Wacquant, 1992），透過場域產生的習氣、慣習，一方面能讓場域與利益相契合（賴曉黎，2013），另一方面，場域中的慣習也能因行動者而重被形塑（Bourdieu & Wacquant, 1992），本研究的信中即是一個例證。其受到儒家文化圈升學主義的影響，汲汲營營地幫助學生提升學習成效，但在無法獲得預期結果下，為顧及學校場域的利益，挽回少子女化下減班的頹勢，便試著找尋出路。期冀透過教學活化，提升學生的學力，於是展現了變革的自主性。而在引進學習共同體後，教師逐漸改變原來講求知識傳授與記憶的教學，學習著將學習權還給孩子，去啟動學生投入學習的內在動力。對於什麼是教學，不同的慣習開始在信中蘊釀著。信中場域的集體慣習，也就在教師發揮能動性下被重構，彰顯了「結構化的結構」之特性（Bourdieu, 1979/1984）。

慣習受到場域的結構化，讓行動者內化成行動的潛在準則，只是行動者也有機會重塑慣習，將場域建構成值得投注精力且有意義的世界（Bourdieu & Wacquant, 1992）。Bourdieu（1984/1993）指出，在場域中通常有三類策略使得慣習得以維持或改變：保守、繼承與顛覆。保守常為場域中占據主導地位、資格老的人所採用；繼承是那些新參加支配地位的成員常運用的策略；而顛覆則多是那些不期望從主導群體中獲得什麼的人採用。從學校變革程度來看，和中以校長為首，對於學校變革採取保守態度，固守場域傳統邊界關係，以鞏固既有的資本利益，與對升學制度價值的定義權。校內雖有其他有心變革的行動者，惟因每個行動者並非擁有平等的權力地位，其有階級之別。權力位階的高低由持有的資本類型與多寡所決定（Bourdieu & Wacquant, 1992; Swartz, 1997），當教學組長與一位領導組成學習共同體小組的教師未能具足場域中所需的文化、社會與經濟資本時，他們所釋放的也只會是零星的火花，難以改寫場域的實踐邏輯。不過，若以Bourdieu的觀點

來解讀，則所有的社會權力階層都是關係性、暫時性的存有，隨時會因新文化旗幟的高舉、社會變遷、或價值體系與經濟體系的典範轉移而調整權力關係（Bourdieu, 1979/1984; Hilgers & Mangez, 2015），於是新來者有可能改寫場域的遊戲規則，繼而重新產生另一個社會權力座標。因此，即使從屬者在暫時性的較勁中處於劣勢，也能在既有的遊戲場域中不斷豐碩自己的資本，包括外在場域帶來的新興文化資本，而這將使得更動遊戲規則而改朝換代存在了潛在的可能性，這或許也是和中校長之所以戰戰兢兢地維護和中明星學校地位的原因吧！

反觀信中，學校在校長的帶動下，採用顛覆社會既有價值的策略，不斷解構與再建構與其他外在場域（政策、媒體、學術等）之間的邊界，積極謀求學校變革的機會與強度，目的在引進並累積更多、更新的資本，在升學制度既有的價值定義框架下，爭取重新定義教育價值的機會。例如積極運用媒體、政策與學術場域所提供之各類資本進行學校變革，為學生爭取更大的教育發展空間，而實踐過後所得的正向回饋，又再豐碩其資本、強化其對學校變革的意義感、擁有感與認同感，並深化學習共同體中強調的教師同僚性（鍾啟泉譯，2004，2010）。只不過因為信中仍在更大的臺灣升學體制場域內，所採的顛覆策略僅能以逐漸翻轉師生教育觀點的方式緩慢進行，無法如Bourdieu與Wacquant（1992）所說的挑戰統治者界定場域標準的合法性，採取激進的決裂方式。

仔細梳理信中走過的軌跡，可知學校能夠啟動變革，是多重因素齊備的實踐結果。首先，在場域上，因學校與社區場域位處社會階級較低之位置，家長未以高升學表現要求學校，且多仰賴學校教育給予孩子文化資本，學校甚至還分擔了部分的家庭責任，親師之間的信任關係給予學校相當大的自主發展空間；再擴大到更大的外在場域上，信中所在的權力場域位置，給予其較高的場域相對自主性，這樣的場域也多期盼能與外在場域更多相互指涉、交互作用，彼此不斷的更新變化，以創造更多的可能。而這些外在場域包含了政策、學術與媒體場域。前已述及因為十二年國民基本教育素養教育適性

揚才之目標，而陸續有教育部活化教學與「學習領導下學習共同體」等計畫、縣市的學習共同體計畫、學術論述與學者專家的倡導支持（如：潘慧玲等，2014，2016；潘慧玲等，2015），另有媒體出版日本佐藤學《學習的革命：從教室出發的改革》（黃郁倫、鍾啟泉合譯，2012）一書，彼此推波助瀾，於是政策、學術與媒體場域相互激盪構築了一個鼓勵變革生發的環境，提供了變革所需的外在支援與內在養分。亦即，政策場域、學術場域、媒體場域與學校場域的相互滲透，為學校場域行動者產生了一種新的共同信念與運作文法，同時也重構教師的專業認同，這些都有助於學校變革順利進展。再者，經濟資本與文化資本的弱勢，反促使學校多方申請計畫經費來改善，例如前述中央與地方的教育計畫，間接也引進了許多新教育理念的改革種子，並透過這些豐富的實踐經驗，為學校累積變革所需的各種資本。最後，在集體慣習上，信中雖亦受升學主義之影響，但學校領導者與教師原本即具積極提升學生能力的慣習，而處於權力位階較高的校長帶動教師做改變，透過申請的課程教學相關計畫的實踐，加強教師投入專業成長並嘗試各種創新教學的意願；同時積極與外在場域（特別是學術場域）相互交流，引進許多專家資源，豐碩信中變革的理念型新興文化資本，鞏固力求專業成長的集體慣習。

總而言之，在當代強調同時考量結構與能動的教育社會學發展脈絡下，本研究運用 Bourdieu 的場域觀點分析變革實踐（Bourdieu, 1979/1984; Bourdieu & Wacquant, 1992; Hilgers & Mangez, 2015），有別於僅以學校所處脈絡與學校文化概念來處理教師實踐影響因素的研究：首先，本研究基於 Bourdieu 理論中對階級的相對信念，行動者間的資本差異產生了權力關係，彼此並有主導與從屬位置的分配與關係，因此，對於學校場域在權力場中的拉扯，並非僅以學校脈絡之不同釋之，而更加凸顯出在這個權力場中，學校場域與外在場域的相互指涉及滲透性、不同學校場域彼此之間潛在的權力問題，而此權力間的拉扯，因 Bourdieu 對經濟資本與文化資本所架構的社會權力場域之論析，位居不同權力場位置則將產生不同的變革自主性。另一方

面，本研究運用 Bourdieu 對於慣習的概念來探討教師的實踐。慣習是 Bourdieu 企圖打破結構與能動的關鍵概念，其認為社會行動並非是結構所命定，也非行動者純然的能動展現，而是一種結合結構與能動的慣習所導引出來的結果；其並非是一個靜態的文化規條，而是一個動態的習性實踐。因此，本研究不是僅將教師的實踐視為結構脈絡下的產物，也不是僅以學校文化來闡釋教師的實踐，而是相對重視行動者能動性對改變慣習的可能性，這樣的分析結果可以更符合解釋學校場域的實際狀況。

依上述的理論脈絡綜整研究發現可知，每個學校場域都有其獨有的基本信念，作為其行動者共同的追求，目的都在為學校、學生與自我累積更多的資本，以占據社會權力場域中的主導位置，故「變」與「不變」的學校，各有信奉的信念，並成為其獨有的實踐行動邏輯。其中，能夠促動學校場域「變」的，多半是居於權力場域中自主端的學校。為了占據社會權力場域中的主導位置，致力於提供學生更有「價值」的文憑，當媒體、學術與政策場域給予資本支持時，抓緊每個變革的機會。在歷經變革實踐時，也逐步修正初始的變革目的，有了自我教育哲學的反思，並漸漸靠近、認同學術與政策領域所提倡的新世紀人才教育目標，而有了新的場域信念，如學生是學習的主體、將學習權還給孩子。這樣的學校能發揮場域的自主性，提供行動者反思的機會，促使教育的進步。只是教育政策要能落實，需要著力於「第二階變革」，亦即唯有行動者具備變革素養，使學校變革成為場域的共同價值，讓變革成為常態，成為場域的文法，政策才能不流於形式化而得以永續。本研究中的兩所學校，一所未能免於場域同構的牽制，仍維持舊有的集體慣習，與新世紀人才需求及教育發展的新客觀環境，呈現出脫節的情形；僅著重傳統學術型文化資本的累積，以及菁英主義的強調，使得學校成為階級再製的工具。另一所學校則善用媒體、學術與政策場域所提供之變革燃料，讓教育朝向新式典範邁進，不斷厚實的理念型新興文化資本，促使勞工階級學生有階級翻轉的機會，此有利於社會正義的達成。兩所學校之異，雖部分源於學校場域的階級同構作用，所有行動主體的能動性，尤其是擁有較多資

本、位居較高權力位階者，亦是關鍵。因之，如何使學校場域彰顯知識份子的特性，發展如Bourdieu在《學術人》（*Homo Academicus*）中所期望的反思性，醒悟並正視自身之限制，使學校擁有最大的場域變革自主性，追求社會正義、促進階級流動，以避免學校淪為階級再製的工具，仍是所有教育工作者有待努力的。

## 參考文獻

### (一)中文部分

方德隆（2003）。九年一貫課程改革的理論與實務。高雄市：麗文。

[Fang, T.-L. (2003). *Theory and practice of nine-year-integrated-curriculum policy*. Kaohsiung, Taiwan: Liwen.]

卯靜儒（2014）。改革及改變嗎？——教育改革理解路徑之探索。《教育學刊》，42，1-37。

[Mao, C.-J. (2014). Reform as change? — Exploring approaches for understanding educational reform. *Educational Review*, 42, 1-37.]

宋佩芬、周鳳美（2003）。教師應付九年一貫課程的態度與原因：試辦階段的觀察。《課程與教學季刊》，6（1），95-112。

[Sung, P.-F., & Chou, P.-M. (2003). How and why teachers cope: Observations from the pilot period of the integrated curriculum reform. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 6(1), 95-112.]

吳金香、陳世穎（2008）。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究：以臺中縣市為例。《學校行政》，53，211-253。

[Wu, J.-S., & Chen, S.-Y. (2008). A study of opinions of elementary school teachers on teacher's professional development evaluation: Take Taichung city as example. *School Administrators*, 53, 211-253.]

李琪明（1997）。批判的觀點——波笛爾（P. Bourdieu）文化與教育思想之研究。《公民訓育學報》，6，129-146。

[Lee, C.-M. (1997). Critical perspectives: The research on the cultural and educational thoughts of Pierre Bourdieu. *Bulletin of Civic and Moral Education*, 6, 129-146.]

周麗華（2010）。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。《北市教育學刊》，37，103-125。

- [Chao, L.-H. (2010). A study of effect of teacher evaluation for professional development in Taipei elementary schools. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, 37, 103-125.]
- 姜添輝（2002）。九年一貫課程政策影響教師專業自主權之研究。《教育研究集刊》，48（2），157-197。
- [Chiang, T.-H. (2002). A study of the influence of the nine-year-integrated-curriculum policy on teachers' professional autonomy. *Bulletin of Educational Research*, 48(2), 157-197.]
- 陳琦媛（2005）。教師面對教育改革態度之研究。《學校行政》，38，106-118。
- [Chen, C.-Y. (2005). A study of teachers' attitude to educational revolution. *School Administrators*, 38, 106-118.]
- 黃郁倫、鍾啟泉（合譯）（2012）。佐藤學著。《學習的革命：從教室出發的改革（Revolution in learning: Change from classrooms）》。臺北市：親子天下。
- [Sato, M. (2012). *Revolution in learning: Change from classrooms* (Y.-L. Huang & C.-C. Chung, Trans.). Taipei, Taiwan: Parenting.]
- 楊巧玲（2007）。教育改革與教師工作：台灣南部一所國中之個案研究。《教育政策論壇》，10（3），143-181。
- [Yang, C.-L. (2007). Educational reform and teachers' work: A case study of junior high school in southern Taiwan. *Educational Policy Forum*, 10(3), 143-181.]
- 楊巧玲（2008）。教育改革對教師專業認同之影響：五位資深教師的探索性研究。《師大學報》，53（3），25-54。
- [Yang, C.-L. (2008). The influence of educational reform on teachers' professional identities: An exploratory study of five junior high school teachers. *Journal of Research in Education Sciences*, 53(3), 25-54.]

潘慧玲（主編）（2004）。*教育研究的取徑：概念與應用*。臺北市：高等教育。

[Pan, H.-L. W. (Ed.). (2004). *Approaches of educational research: Concepts and applications*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]

潘慧玲（2017a）。從學校變革觀點探析學習領導。*學校行政*，110，1-23。

[Pan, H.-L. W. (2017a). Investigating leadership for learning from the perspective of school change. *School Administrators*, 110, 1-23.]

潘慧玲（2017b）。促動改變的扳手：學習共同體影響學校變革之分析。*教育科學研究期刊*，52（4），209-239。

[Pan, H.-L. W. (2017b). Leverage for change: An analysis of the influence of learning community on changes in school. *Journal of Research in Education Sciences*, 52(4), 209-239.]

潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈（2014）。*學習領導下的學習共同體 1.1 版*。取自 <https://sites.google.com/site/learningcommunityintw/resource/lchandbook>

[Pan, H.-L. W., Li, L.-C., Huang, S.-H., Yu, L., & Hsuen, Y.-T. (2014). *Leadership for learning earing community 1.1*. Retrieved from <https://sites.google.com/site/learningcommunityintw/resource/lchandbook>]

潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈（2016）。*學習領導下的學習共同體 1.2 版*。取自 <https://drive.google.com/file/d/0BzFo0Q7y8dmZa1BmU3d0SEVlbnM/view>

[Pan, H.-L. W., Li, L.-C., Huang, S.-H., Yu, L., & Hsuen, Y.-T. (2016). *Leadership for learning earing community 1.2*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0BzFo0Q7y8dmZa1BmU3d0SEVlbnM/view>]

潘慧玲、黃淑馨、李麗君、余霖、劉秀嫻、薛雅慈（2015）。*學習領導下的學習共同體進階手冊 2.0 版*。取自 <https://drive.google.com/file/d/0BzFo0Q7y8dmZd0t0a0Q1a0IXYWs/view>

- [Pan, H.-L. W., Huang, S.-H., Li, L.-C., Yu, L., Liu, H.-M., & Hsuen, Y.-T. (2015). *Leadership for learning earing community 2.0*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0BzFo0Q7y8dmZd0t0a0Q1a0IxYWs/view>]
- 鄭淑惠 (2011)。教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習的觀點。《教育研究與發展期刊》，7 (3)，37-68。
- [Cheng, S.-H. (2011). Evaluation facilitates organizational learning: A case study of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Research and Development*, 7(3), 37-68.]
- 賴曉黎 (2013)。幻象與共謀：布赫迪厄論秩序的自我持存。《台灣社會學》，26，1-36。
- [Lai, S.-L. (2013). Illusion and complicity: Bourdieu on the self-perpetuation of order. *Taiwan Sociology*, 26, 1-36.]
- 鍾啟泉 (譯) (2004)。佐藤學著。《學習的快樂：走向對話 (Pleasure of learning: Toward dialogic practice)》。北京市：教育科學。
- [Sato, M. (2004). *Pleasure of learning: Toward dialogic practice* (C.-C. Chung, Trans.). Beijing, China: Educational Science Publishing House.]
- 鍾啟泉 (譯) (2010)。佐藤學著。《學校的挑戰：創建學習共同體 (Challenge of schools: Create learning community)》。上海市：華東師範大學。
- [Sato, M. (2010). *Challenge of schools: Create learning community* (C.-C. Chung, Trans.). Shanghai, China: Hua Dong Normal University.]
- (二)英文部分
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. New York, NY: Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of theory of practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (N.

- Richard, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1979)
- Bourdieu, P. (1987). The force of law: Toward a sociology of the juridical field. *Hastings Journal of Law*, 38, 209-248.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question* (R. Nice, Trans.). Thousand Oaks, CA: Sage. (Original work published 1984)
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London, UK: Sage.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cole, M. (1989). Class, gender and “race”: From theory to practice. In M. Cole (Ed.), *Education for equality: Some guidelines for good practice* (pp. 1-24). London, UK: Routledge.
- Collins, R. (2019). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York, NY: Columbia University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 70(5), 341-344.
- Datnow, A., & Meighan, H. (2002). *Extending educational change*. New York, NY: Routledge Falmer.
- English, F. W. (2012). Bourdieu’s misrecognition: Why educational leadership standards will not reform schools or leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 44(2), 155-170.

- Fullan, M. (1982). *The new meaning of educational change*. London, UK: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). London, UK: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). London, UK: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). London, UK: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). London, UK: Teachers College Press.
- Fullan, M., Hill, P., & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Crowin Press.
- Grenfell, M., & James, D. (2004). Change in the field — changing the field: Bourdieu and the methodological practice of educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 507-523.
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1), 21-41.
- Hardy, C., Phillips, N., & Lawrence, T. (1998). Distinguishing trust and power in interorganizational relations: Forms and facades of trust. In C. Lane & R. Bachmann (Eds.), *Trust within and between organizations* (pp. 64-87). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The

- sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. London, UK: Falmer Press.
- Hilgers, M., & Mangez, E. (2015). Introduction to Pierre Bourdieu's theory of social fields. In M. Hilder & E. Mangez (Eds.), *Bourdieu's theory of social fields* (pp. 1-35). New York, NY: Routledge.
- James, D. (1998). Higher education field-work: The interdependence of teaching, research and student experience. In M. Grenfell & D. James (Eds.), *Bourdieu and education: Acts of practical theory* (pp. 104-120). London, UK: Falmer Press.
- Marsh, S., Waniganayake, M., & Gibson, I. W. (2014). Scaffolding leadership for learning in school education: Insights from a factor analysis of research conducted in Australian independent schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 474-490.
- Popkewitz, T. S. (1982). Educational reform as the organization of ritual: Stability as change. *Journal of Education*, 164(1), 5-29.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. London, UK: Sage.
- Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- Van Zanten, A. (2005). Bourdieu as education policy analyst and expert: A rich but ambiguous legacy. *Journal of Education Policy*, 20(6), 671-686.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: The school, state, the market*. Buckingham, UK: Open University Press.