

任教學觀摩，來了十幾位教授、十幾位校長和一百多位老師，那前兩三天都睡不好覺。這雖然不是我的第一次，但是教完後有整個下午的時間就開放給大家批判、提問題，結束了還要看教學影帶記錄逐字稿，寫教學省思。我覺得這樣下來成長非常的大，也看出很多自己的缺點來。雖然辛苦，但這正是一種修煉啊！（20100413 工作坊 2，L16）

## 小結

在目前中央團法制化未明但已成為中小學課程推動重要組織的狀態下，許多與課程教學相關的工作都落在這些中央團教師的肩頭上。面對中央--地方--學校、理論--實踐、理想--現實間的差異或張力，從本節的陳述中，可以看出這些中央團教師如何在有限空間的層層擠壓中，努力的撐出課程推動的空間。在這樣的努力裡，中央團教師並非只是課程政策被動的接受者或傳聲筒，而是課程的有識之士，他們同時也是課程實踐的創造主體—中央團教師對課程與教學的實踐，有著自我解構、自我轉化和再生產的可能性。

在這樣的努力中，亦蘊含著一種對在地者及在地知識的尊重。前面曾經提及，後現代論述對於巨型敘述（meta-narrative）--全知全能的總體論述—保持著警醒和質疑，而強調地方性、感性、差異性，以使人類及文化存有的樣態能同中存異或異中趨同。我們可以這麼說：沒有情境文化的敏感度及適切的在地知識做為支撐，課程轉化與協作即使是從良善美意做為出發，卻可能使得行動者及相關者無法在其中真正的遭逢（encounter）及連結（connection），而徒增扭曲或抗拒。於此，如果教育部、縣市及學校之間欲透過協作互動而建立專業支持網絡，那麼中央團教師於其中所做的努力，並非只是訂定統一標準或規格要地方、學校忠實執行，而是需要一種更具在地脈絡的敏感與意識，從而肯認網絡裡的參與者都帶有在地知識並具有主體創製的行動能力，那麼，課程轉化與協作裡所強調的共享、共好與共善等價值，才更具有實現的可能性。

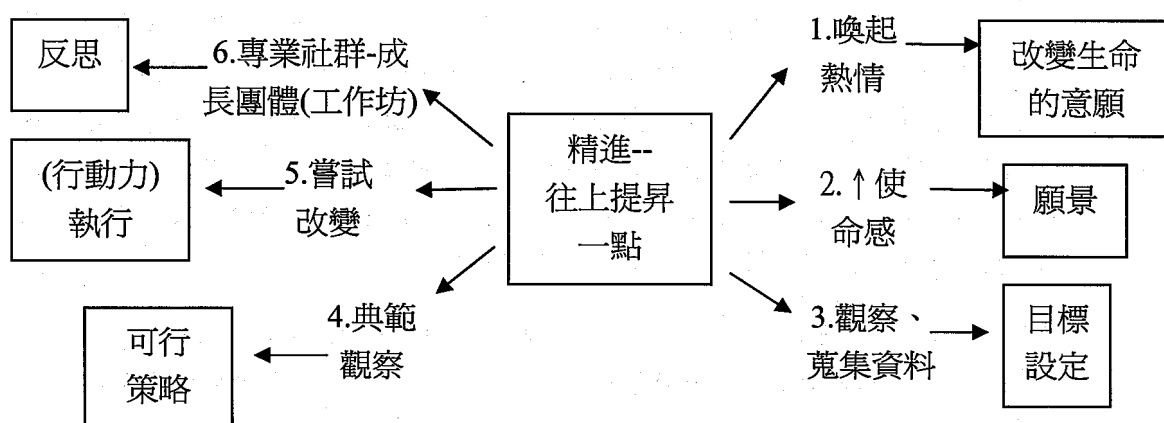
## 三、實踐知能的心智圖展演

Schön (1983)曾將行動分成為三種類型：內隱的以行為知（tacit

knowing-in-action)、行動中反思(reflection -in- action)與對行動的反思(reflection -on-action)。當行動不再只是默會的例行事務，而能對行動加以思考，並能將內隱知識外化表徵用以溝通或傳承的外顯知識時--行、思、知三者結合辯證，專業實踐知能即在其中生成。

當然，中央團教師課程轉化與協作的知能並非只是見招拆招的策略行動，而是一種整全式 (holistic) 的圖像。在第四次和第五次工作坊，我們請中央團教師整理一下：在課程輔導網絡的課程轉化與協作中，什麼是最重要的？它包含著些什麼？彼此間的關係怎樣？這些關於課程轉化與協作的經驗、意義、信念和知識等的思索，中央團教師以心智圖的形式對其實踐知能進行外化表徵，並進行分享。因篇幅所限，茲舉出其中三例，透過他們自己的陳述來進行其實踐知能的展演（其餘中央團教師的心智圖，請參見附錄四）：

### (一) C 老師的心智地圖



#### How

- 1.瞭解需求 2.行銷—服務—關懷
- 3.專業能力分析（自己與自己對話→我想要做什麼、我能做什麼）→協助目標訂定
- 4.提供典範，分析可參照的策略方案（參觀香港中文大學、北京學生交流文化、教育交流文化）
- 5.鼓勵行動，優點轟炸（愈磨愈亮）
- 6.自我覺察，反思工具：如講座教學攝影、自我錄音檢視

對於前述的心智地圖，C 老師呈現行動科學的理念，陳述與分享如下

(20100623 工作坊 4，C4)：

課程轉化與協作，我認為核心概念就是「精進」。精進，每個縣市團之間的落差蠻大的，各團的起點是不一樣的。那不管說各團員的起點行為是怎樣，總是希望說能夠站在現有的位置上，再往上跨一步。「精進」，第一個就是「喚起熱情」，當一個人不想改變的時候，怎麼推他，可能都還是回到原點，身為輔導員的話，應該要比一般的老師再看得多一點，有那種改變生命的意願，願意再多做一些不同的嘗試，那是很重要的事情。

第二個向度就是「提升使命感」，希望說他占這個缺不要當作例行性的行政工作，他要有願景，為這個領域的教學服務上，他可以 do something。……

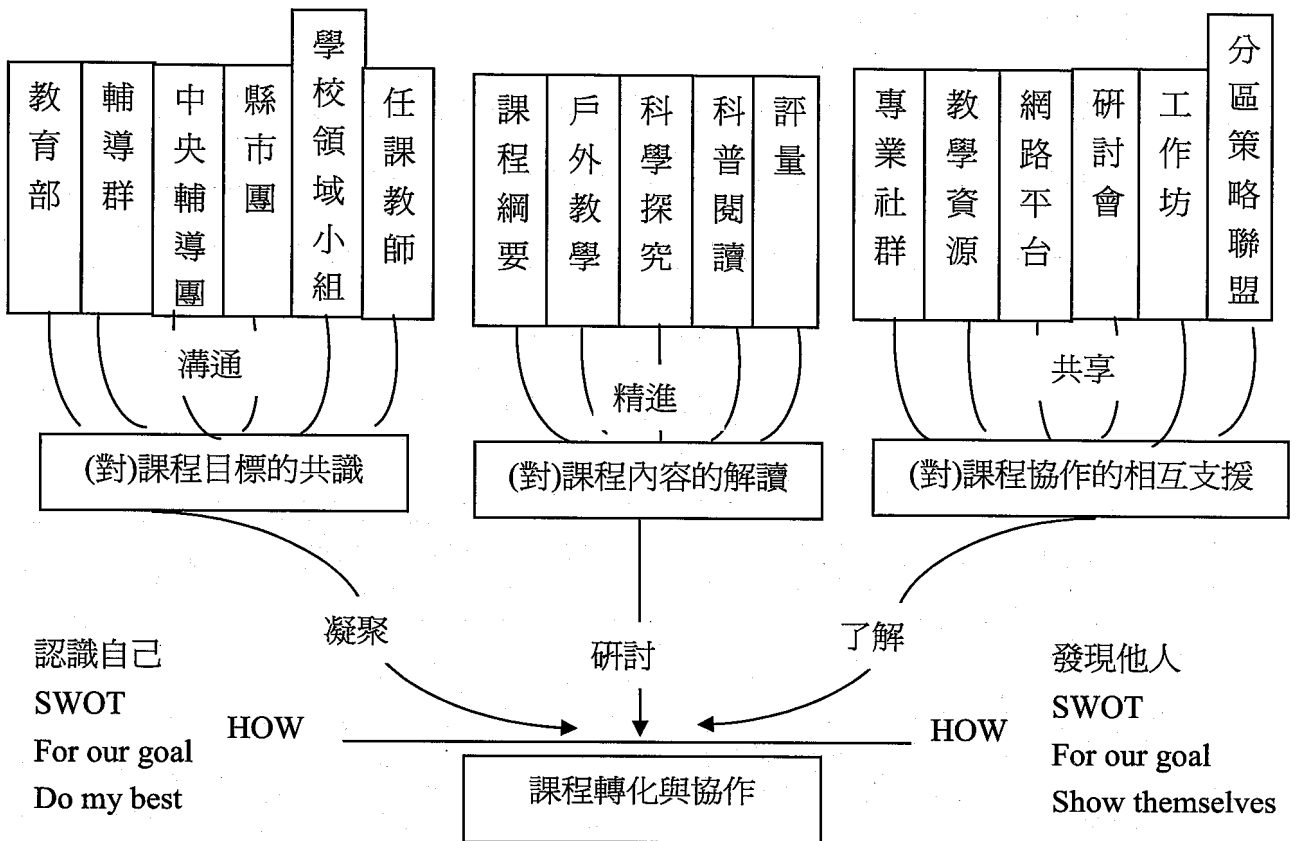
再來，當他有改變的意願跟願景以後，他要去收集資料去看看自己想要改變什麼。我們健康教育來講，有十個議題，很難每個議題都同時精進，所以要透過「蒐集和觀察」選他適合的或是現在能力所及的，設定目標看要先精進哪一個部分。

第四個是「典範觀察」。典範觀察，就是去看別人怎麼做，譬如說我如果觀察到有些講座或是老師，他的教學模組是很棒的，那我可以參閱別人的經驗，來設定我的實踐策略。

第五個向度是「嘗試改變」，就是要有行動力，因為想再多都沒有用啦，要開始跨出第一步，即使第一步有點困難，但不嘗試就永遠沒有改變的可能。像有位輔導團員在市團隊裡面好幾年了，但他都做行政為主，去年開始，我就安排機會，讓他嘗試做教學演示，或是上臺做專題講座。第一次出去的時候，當然有點慘，他講完以後也知道自己還有許多改進的空間。今年駐地輔導時又排了他一場，就比上次進步很多。所以我就覺得說，或許第一次第二次都會有個門檻需要跨越，但行動很重要，願意跨出第一步，都是值得喝采的。

第六個向度「成長團體」，就是屬於自己的專業社群。譬如說我們有幾位健康老師，會常常在一起做教學分享、做教學設計，團體可以提供自己反思的機會，反思就會變成精進的下一個動力。

## (二) H 老師的心智地圖



對於上述的心智地圖，H 老師以課程轉化及協作為核心，通過凝聚、研討、了解、溝通、精進和共享，將課程推展的相關者、事項及策略等，連結在一起 (2010928 工作坊 5，H 5)：

課程轉化與協作，我覺得比較重要的就是「認識自己、發現他人」，然後找到自己的生態區位。就是大家要有共同的目標，然後認識自己，盡力做到最好。在這過程中也要發現他人，能夠看到別人的優點，給大家表現的舞台。就是從認識自己、發現他人，那我覺得是這樣子。

再來是，整個課程轉化與協作包括三個要素，就是「凝聚」、「研討」和「了解」。

首先，「凝聚」就是希望大家對課程目標是有共識的，要有共識的話，那從任課老師，然後到領域小組、到縣市團、中央團、輔導群到教育部，都需要透過「溝通」。

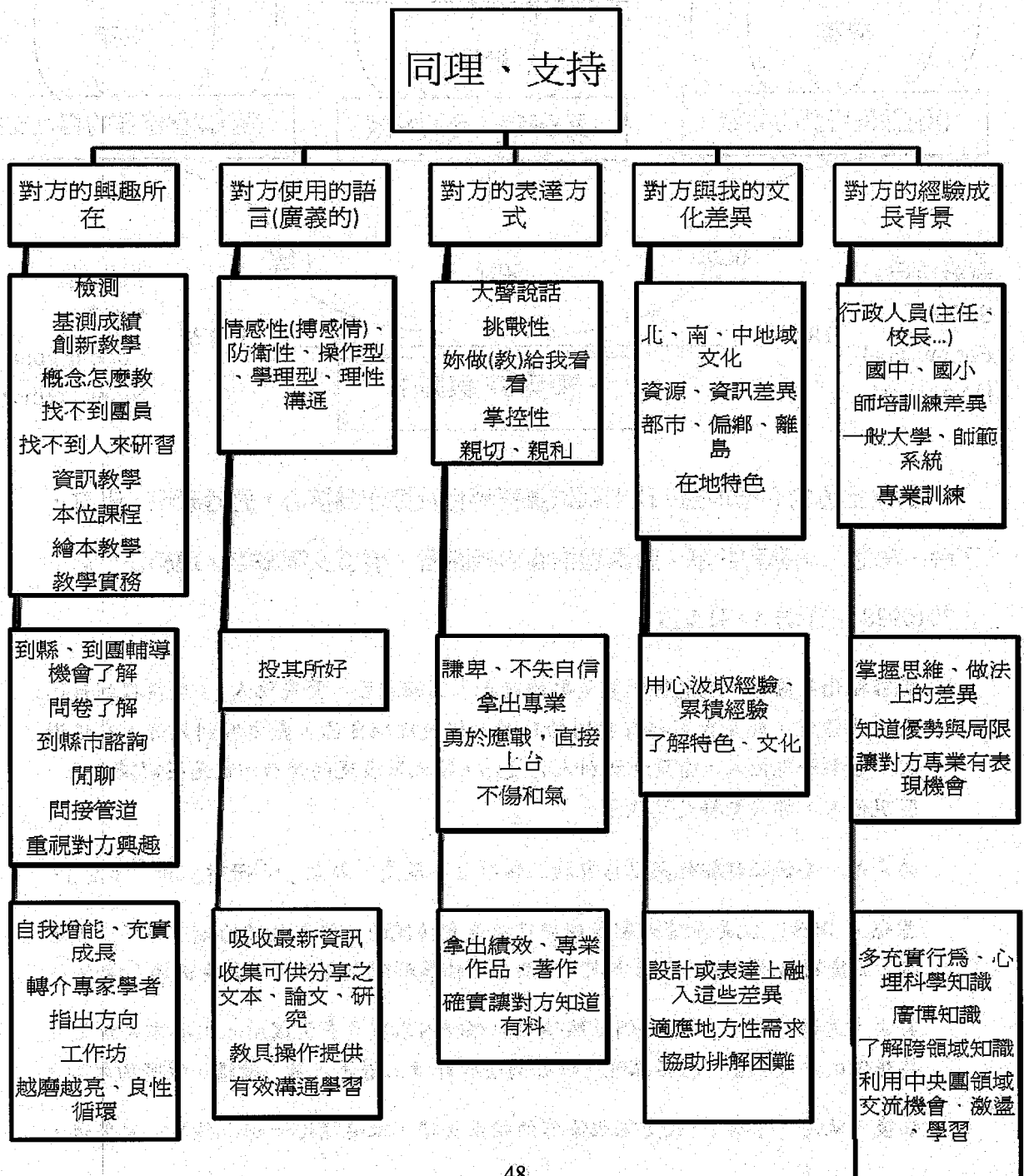
其次，透過「研討」，對我們自然領域的課程內容有更多的理解，主要方式就是主要想做的戶外教學、科學探究、科普閱讀和評量上著手，來「精進」教師的教學。

最後，就是「了解」，就是課程協作的相互支援，來要建造一個「共享」的平台。

用橋做比喻，就是我們央團的角色，就是透過各種可能的橋樑，譬如說專業社群、網路、研討、工作坊、分區策略聯盟等，彼此進行交流和共享。

### (三) L 老師的心智地圖

當中央團教師以外來知識論述文化進入在地知識文化中時，除了了解自己外更需認識對方，這將是在反身性轉譯中持續行動與突破限制的關鍵。L 老師以「同理與支持」展現課程轉化與協作的心智圖如下 (2010623 工作坊 4, L11)：



對方的興趣所在，比如說可能這個縣市的輔導團，它可能重視的是數學能力檢測，有的縣團可能都在做那個創意教學，各有不同的關注焦點啦，每個團有它興趣的所在。

第二個就是對方使用的語言，我這邊講的語言就是指那個廣義的語言，有的可能需要你跟他博感情，有的可能就是喜歡很理性的來溝通，講話要很理性這樣，有的可能說一碰到你就會起那個防衛心，想說你是不是要來指導我的這樣，有那種防衛的心理...

第三個向度就是對方的表達方式，有的人可能大聲說話，他覺得這樣好像氣勢比較強，有的人可能他那個話就充滿著挑戰性，就說：「不然那你做給我看看！」有的人喜歡你用比較親切、親和的方式，它也是各種不同的。

再來文化的差異，到北部、中部、南部，我們其實可以看到這種地方性的不同，那各個地區所得到的資源或者資訊，會有很多的差異。到東部去，到鄉下去，離島地區，可能都會有它不同的地方。那有的縣市就有它的在地特色，它就要辦它這個在地的特色。

最後，對方的經驗成長背景，有的人可能是一直在做行政，他的思維可能跟一般老師的思維就不同。那我們有的就是國中老師，有的是國小老師，這個也有差異性，還有那個師培訓練，或者他個人的那個成長的背景裏面，他受到專業的薰陶也有所不同。

## 小結

中央團教師的角色定位偏重在課程與教學的先導、中介、連結、轉化與協作等。從專業發展觀點的遞嬗而言，情境、生態取向的專業發展越來越受到重視，如何在具體情境中，經由協作及共同探究的過程中相互影響、相互生成以及相互成就，乃成爲中央團教師課程推動的專業挑戰。而在中央團教師前述心智圖使用的語言中，也可看出他們對此挑戰的回映--「精進」、「了解」、「溝通」、「共享」、「凝聚」、「研討」、「同理」、「支持」等等。

在 C、H 及 L 三位中央團教師的心智地圖中，他們都思考著怎樣讓參與者的智慧與能力在工作場域中陳顯、碰撞及滋養，透過共享與共好而生成專業培力 (empowerment)；而且，此種培力不僅是「我給你權力」，而是「我相信你有能力，藉由更多機制的協助，引發更多的能力」(陳美如、郭昭佑，2001：83)。課程轉化與協作需關注行事自主(agency)、反身自省(reflection)以及協同合作等理念

之及其間的關係，如果「教師專業身分的轉化不僅是教師個人專業能力的提升，也應該是教師這一集體的處境與尊嚴的改變與提昇」（范信賢，2000：284），那麼，課程推展中的協作與轉化不僅是個別教師的培力，更需要透過締造、理解、轉譯而連結形構為共享共好的合力。

#### 四、朝向一種「互助成事」的課程轉化與協作

從專業發展遞嬗觀點的梳理及中央團教師實踐經驗的整理中，我們認為中央團教師的課程轉化與協作已備有條件，朝向一種「互助成事」<sup>6</sup>的專業支持與生成。此種「互助成事」的事態，可以下列論述觀點作為基礎：

##### （一）課程締造

1992年，J. Snyder、F. Bolin 和 K. Zumwalt 針對課程實施議題進行文獻整合性的分析，他們認為課程實施的研究，大抵上有忠實觀（fidelity perspective）、相互調適觀（mutual adaption）和課程締造觀（curriculum enactment）等三種觀點。雖然以 F. Bobbitt、W. Charters 和 R. Tyler 等人為核心的技術理性模式主宰著早期的課程發展，至今仍為課程發展中難以揮去的「幽靈」（Doll,1998），但是 Snyder et al., (1992:402) 指出：隨著研究假設的改變，特別是關於課程知識性質、課程轉變和教育工作者課程角色等的質疑，研究者逐漸重視教育工作者如何實踐課程，以及師生如何經驗課程，並非僅是如何實施或是如何適應課程而已。

在締造觀裡，不少後續研究者汲取詮釋現象學、批判理論、後現代論述等觀點，強調差異、多元、去中心等政略，不再只將課程視為靜態等待實施的產品，而是動態生成的過程與經驗；不再只將教師視為課程施作環節中的工具，而肯認教師對於整個課程方案或政策會有自己的知覺、詮釋，甚至進行扭曲、抗拒。於此，課程不能再僅被理解為是一種等待操作的被動產品（products），它也是一種教育工作者主動調適、生成的實踐過程（process），而其中隱含著多種知識理解、

<sup>6</sup> 中央團教師面對理念—經驗，中央—地方之間課程實踐的差異（如能力取向教學—教科書中心、統整課程—分科授課、學校本位—升學學科等），其透過課程轉化與政策協作的努力以精進完成，甚而批判性反思教學輔導諮詢的工作目標及項目，即為互助成事。