

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」⁶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. Synder、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、

⁶ 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。

理念假定和意義價值等思維的慎思辯證 (praxis)。

(二) 在地知識

關於在地知識的論述，文化人類學者 C. Geertz 於 1983 年出版的《Local Knowledge》無疑是重要的里程標誌。Geertz (1983) 認為，對民族誌學者而言，透過概念機制而去形塑知識，其形貌根柢總避免不了是地方性的⁷，而在方法上主要是透過「深度描寫」(thick description) 和「文化持有者的內部視界」(native's point of view)，來掌握知識生成的脈絡性與其運作的特定條件。於此，所謂的民族誌專業知識即是在地知識的適切詮釋轉譯，由此而讓我們能反身來看清自己。此種狀態，即如 Geertz (1983:16；1983/2002：29) 所言：

視他人與我們擁有同樣的天性，只是最基本的禮貌，然而，置身於他人之中來看我們自己——……卻是困難得多的一種境界。此種境界，正是心靈寬宏博大之所本，無此，則客觀不啻為自矜自欺之詞，而寬容無非虛飾矯偽而已。

Turnbull (2000；引自楊弘任，2007：53) 主張，其實所有的知識都是在地知識，只是有些知識在特定的策略與操作介入後，經過帶有權力意涵的組裝過程，而得以將該知識宣稱具有普同性的意涵。其實，知識本身並非是價值中立的存在，而是經過一連串的選擇、角力，並涉及權力的擁有及分配。陳伯璋 (2003) 即指出官方知識 (official knowledge) 常反映出一種合法性和神聖性，然而隨著時空的改變，在地知識也可能跨越邊界，而成爲另一種官方知識；因此在這種宗主權或合法性地位的爭取中，需保持對官方知識的批判與反省，並尊重與探索在

⁷ Geertz在此書中對於「在地知識」並無做出明確的定義。本計畫參考Sefa Dei *et al.*, (2002；林益仁、賴俊銘、褚縈瑩、蕭惠中，2005：1)的說明，他指出「在地知識」是：「與一個特定的地方長期互動之下所孕育出的知識體。這種知識關聯於傳統規範以及社會價值，同時也跟引導、組織、規範人們的生活方式以及認知她們的世界的智能建構有關。它是一個社群經驗與知識的總合，並且是面對熟悉或是陌生挑戰的決策基礎。…它是由該社群透過歷史與當前經驗所累積。透過學習舊知識的過程，新知識得以被找著；這正是使在地知識得以源源不絕而不停滯的主因。」

地知識，才能使二者在動態的辯證過程中，不斷為課程與教學的革新注入活水源頭與實踐力量。

(三) 文化轉譯

Geertz (1983 : 10) 認為轉譯 (translation) 並不是簡單的把他人認識事物的方式用我們陳述事物的方式加以轉述，而是用我們的表意方式來展演他人陳述事物方式的思維；他比喻：這樣的方式不似天文學家去考察一顆星球，而近似藝評家對一首詩的闡釋。

對於「文化轉譯」概念主要是援引自楊弘任於 2007 年所著《社區如何動起來》一書。楊弘任 (2007 : 52-54) 將原始源於科學社會學者 B. Latour 的「轉譯」構想，用於解釋台灣社區總體營造的發動機制時，做了若干的修補。⁸ 首先，他將「單向轉譯」的過程替換成「雙向轉譯」的過程，成為「外來專業論述知識」和「在地身體實作知識」兩種知識興趣之間相互轉譯的狀態，當外來者和在地者都能「以自己的語言說出對方的興趣」時，兩種知識形式才能進一步交流；其次，他將轉譯的原始意涵進一步擴充，除了「知識形式」的相互轉譯之外，也涉及「公共性想像」--為公而行--之間的相互轉譯。在楊弘任研究的社區案例中，包括「公共行動社團」和「村落傳統組織」二類人群的組合，前者以論述知識為主，其公共性想像是從領域或範疇來界定，是「論述優先」的文化習性；後者是以實作的默會知識為主，其所界定的公共性是從動機或道德來界定的，是「實作優先」的文化習性。

在這樣的觀念修補後，楊弘任 (2007 : 59) 認為：

以往的社運理論典範，或多或少都假定了潛在被動員者「空白意識」或者「錯誤意識」，等待著被批判與解放。……文化轉譯論則是假定兩造各自有其知識形式與

⁸ 楊弘任 (2007 : 51-52) 說明，「轉譯」的原始構想是源於科學社會學者 B. Latour 的提議，Latour 指出實驗室裡發展出的科學知識，亦即科學社群興趣之所在，這樣的知識興趣並不是天生能引起一般常民的興趣，因此科學行動者必須進入常民社會，對常民社會原初關注的興趣進行轉譯，在實驗室與常民生活領域之間來回位移，「以自己的語言說出對方的興趣」，才能以槓桿效應放大實驗室的力量，而使科學知識成為常民認可的優勢知識。

公共性想像，雖然彼此文化習性的構成特質不同，但可以進行相互的轉譯，相互的「以自己的語言說出對方的興趣」，而讓雙方在各受影響之後仍舊維持其各自文化習性的主軸，在長時間之下進行緩慢的轉型，也就是在延續之中有所突破。

楊弘任（2007）指出，持續進行的相互文化轉譯就是社區動起來的主要發動機制。就課程與教學的推展而言，或許網絡中關係人士之間的差異不若楊弘任研究的社區案例如此巨大，但中央團教師做為「專家教師」，處於學者與教師、論述與實作之間，如何「從無到有」⁹的外在灌輸，轉移至一種「從有到有」的雙向的文化轉譯，而使彼此得以相互學習與成長，亦將是課程及教學推展得以「動得起來」的重要關鍵。

⁹ 楊弘任（2007：298）指出，台灣前數十年的現代化過程，「在地社會屢屢界定自身為落後而需急起直追的狀態，到了社區總體營造的時代則是啟動了新的自我界定，在這裡要的不只是外來的進步性或改革性，還要先有自己的內發性與在地性。就算要迎進現代化、要捕捉現代性，也不再是將自身假想為一個沒有歷史、沒有過往的軀體」。這樣的反省，研究者稱之為一種「從無到有」外在灌輸至一種「從有到有」內在培力的轉移。