

## 參、研究結果

### 一、目前國家課程與教學推動網絡的現況問題理解

根據分析的結果，目前國民教育輔導團的運作上有以下四個核心的困境。

#### (一)缺乏完善的「行政」與「課程與教學」間的分工與對話機制

就目前縣市教育局處的組織來看，當中央與地方政府有任何課程與教學政策要推動時，公文通常就會發給「學務管理科」，而若是「學務管理科」認為此一業務涉及到「課程與教學」的專業，就會把該業務交由各縣市的國民教育輔導團。

我們的主管科在 2、3 科(即國中教育科、國小及幼兒教育科)，就是在主要政策的推動上，還是都是主管科在做，包括剛剛講的很多就是攜手、精進、友善校園，這些政策的推動上，學校做得好不好，基本上主管科是要負責的，那在課程的課程跟教學的研發，或者是政策轉化的這個部份的話，其實我們的國教輔導團是在這個部份扮演比較多，我經常說主管科是行政，那輔導團是屬於專業的專業這樣的分工。…所以政策的推動，基本上還是由主管科的督導，輔導團他比較是專業的諮詢，還有就是說課程的轉化，讓他落實可以教學，然後教材的研發，提供老師諮詢、服務、協助等等專業分工(C-F-1, 10)。

所以從這裡，基本上可以看出在縣市教育局處中，「行政」與「課程與教學」是分屬於兩個不同的單位。除了由兩個單位分工之外，也可以很清楚的看到他們所屬的身分背景也不太相同。在負責行政的學務管理科、國中教育科、國小及幼兒教育科中，承辦人多是縣市教育行政人員，而負責推動「課程與教學」的輔導團(領域召集人及團員)則多半是來自學校的現場校長和教師。但問題是，這兩類人員由於身份與位置的不同，似乎看事情的角度也不同。

行政他講求的是一個效率，就是說我今天投入一塊錢的話我就是馬上看到一個效果出來……可是在課程裡面，課程是一個長遠的孕化過程，我今天教一個小朋友的話我有可能要等到三年以後他才會豁然開朗。…行政跟學校的教師的差異在這個地方，所以我要講的就是說，我們在看到的那個效果都是表面的。部裡面去年的 101 閱讀他也是很急呀，二月份頒布下來我們再轉換成我們自己的指標，到學校去的時候他就要看全部的學校，我說你這樣子的話其實學校都還沒有準備好，甚至學校老師連閱讀方法他都不了解的時候你就馬上叫他去做，他做的時候就是一個表面效率…我是覺得有的政策是操之過急(C-P-3, 86)。

其實部裡頭的確是有誠意，可是有誠意之後他落實在一些實作點方面，我也會覺過於草率，比如說我們現在三年是海洋教育的推動、大力推動，這三年各縣市都做了。但我們做了那麼多年，現在也才不過有一些教材的產出，之後還要再修編。我不曉得啦，可能大家都習慣了，就覺得這個就是剛剛\*\*\*提的、績效，績效就是呈現在

那裡，…真的教育看長遠來看的話，真的不是三年就可以了。…你三年給經費之後，然後之後等一百年的時候，已經不單獨列海洋教育的經費的時候，是不是有一些縣市又沒了？那海洋教育當初在思考的那一些偉大理想、目標是不是三年之後也就慢慢消逝了？我會覺得其實不只是中央是這樣，我覺得縣市也是這樣(A-F-1, 12-13)。

所以，行政人員與輔導團教師之間思考教育議題的角度是不同的，前者重即時的績效表現，後者較強調長遠深入的效果。而一個好的課程與教學政策若要真能落實到教師教學和學生學習，這兩者間勢必要有好的互動與轉化。不過顯然從上述引言當中，這樣的互動與轉化似乎是不足的。如某個非常資深的輔導團員就用「發包」的隱喻來形容行政人員是如何將政策轉移到課程與教學推動人員手上的。她提到，像縣市局處中的輔導團員只被發包到精進計劃的子計劃二，而碰不到子計劃一和三，因為它們又被發包給其它學校。

對於縣市的教育局來講，很多事情，譬如說你規劃這樣子，他可能就是發包工程的那種心態，他可能就是這幾個學校來包子計劃一，哪些學校又寫子計劃三出來，然後他再整合出來這樣。…我相信各縣市的教育局他們工作都是類似這樣。例如你現在要他做，譬如說要下授一個計劃，他們就開始開會討論說哪幾個人出來做？哪幾個學校或哪幾個人出來做這件事，就會發出去，本來就這樣。各縣市我想都會這樣子(C-P-8, 164-165)。

所以這裡可以看到，就績效的考量，若是要快速的執行與完成計劃，縣市局處通常就把精進計劃這種大型計劃下的三個子計劃發包處理。然而就如上述所言，課程與教學的落實和提昇是長期的紮根工作，「發包」的過程中很難做到細密統整協商和不斷慎思反省，因而更別說是落實到現場學校實踐了。這種缺乏統整的分工方式稍後亦會再提。

不過，從行政人員的角度，他們卻又覺得他們會透過幾種方式來確保學校的課程與教學是否有落實政策。第一，在行政人員和輔導團員之間，通常會有「課程督學」此一角色來轉化政策與實務，如中央政策的一個轉化與宣導，轉化去怎樣貫徹整個教育政策(B-F-2, 94)。如某課程督學所說：

我們必須要去做中間一個協調者就是說，長官們給我們他的運作模式，那如果說輔導員他的運作模式跟長官們的意見是不一樣的，我們課程督學的角色就是去協調這二方面的一個，等於當潤滑劑。…我們會透過適當的溝通方式讓我們的輔導員老師也知道，原來這樣的規劃是有他的背後的一個原因(C-F-1, 23, 24)。

第二，當輔導團員透過課程督學的角色了解政策方向後，輔導團則會透過研習等等活動讓各校了解此一政策。此時縣市政府會透過各種行政力量去「掌握」

學校的課程與教學，如學校課程計劃的審查、經費的補助、舉辦學生競爭活動(C-F-1, 11)。當然，我們不能因此否認各縣市行政人員的用心。但上述的轉化機制卻有根本的問題存在。

課程督學雖然看似是課程政策的重要轉化者，但就實際上而言，目前的課程督學多是候用校長的身份，見習的成份居多。而這些候用校長在一至二年左右就會成為正式校長。所以不管是經驗、傳承還是輩份倫理上，這些候用校長能發揮的影響力有限。因為由於缺乏校長的經驗，面對這些經驗豐富和年資輩份較高的校長，這些候用校長很難有理由說服他們。所以通常這些候用校長只能靠自己努力建立起的人際關係來推動政策，故很難發揮普及的影響。而即使候用校長累積了很好的推動經驗，一二年後交接給新候用校長也會使這些經驗流失。最後，有些學校就是不動如山，而這些候用校長似乎也無可奈何。除非有科長和局處長的大力支持，否則課程督學能發揮的空間也有限。但問題是科長和局處長通常又是長期待在行政體系，如前所述，對於課程與教學的專業通常了解有限。於是，這些科長和局處長又會很容易透過他們所熟悉的行政方式來掌握學校的課程與教學，像上一段所提的學校課程計劃的審查、經費的補助、舉辦學生競爭活動。但問題是，光是透過這些行政手段來掌握學校，學校若只是採應付的心態，還是無法有太大的實質影響。

再者，受到「地方制度法」的影響，縣市首長對局處長等重要行政人員有絕對的人事權。一來，這意味著這些重要行政人員不一定具有教育行政背景，有可能只是首長或局處長基於個人考量所安排的人員(C-F-1)。二來，這種直接任命的結果也意味著，這些行政人員與縣市首長的政策理念間存在著緊密關係。於是在四年一任的縣市首長任期內，局處長等重要行政人員便負有時間壓力，要即時落實相關政策(D-F-1)。即使教育基本法規定地方政府應設置【地方教育審議委員會】等專業機構來確認地方教育政策的合理性，但礙於縣市議會對預算經費的掌控權，目前仍是以議會行政的政治運作為主，以【地方教育審議委員會】這種專業機制決定的過程也相對被排除在外(C-F-1)。而這也說明了為什麼許多行政人員會傾向以即時的績效表現做為教育評鑑標準的原因，而非考量課程與教學的專業因素。

因此從這樣的脈絡看來，目前在縣市層級的課程與教學推動上，似乎仍然缺乏完善的「行政」與「課程與教學」間的分工與對話機制。也就是說，雖然各縣

市雖有其機制來確保政策能透過行政管道，進入到輔導團的業務和學校的課程計劃。但由於行政具有較大的主導性，這種分工似乎就如參與者所言，是一種表面績效導向的，很難長遠的深入到學校。而「行政」與「課程與教學」人員之間主要是透過「課程督學」的角色來協商，但受限課程督學多為候用校長的身份，其所能發揮的對話與協商功能似乎有限。

## (二)缺乏課程與教學政策的整合與轉化機制

上述「行政」與「課程與教學」的關係中可以看到，縣市的輔導團員肩負著中央與縣市政策的重要轉化任務。可是，目前的政策整合與轉化似乎存在著極大問題。中央有中央的政策，縣市也有縣市的政策。而且每個主管單位之間還會推出各自的案子，這些案子卻有時還彼此相關。而這麼多的政策規劃，若是未能好好整合，恐怕能落實到現場是有限的。如上所述，行政人員可以動用行政權力來使學校執行政策。但是當政策缺乏整合時，就很容易會令大家疲於奔命，花許多時間和資源，結果卻沒有達到實質意義。

我們九年一貫課程最重要的特色就是不統整，我們教育部的統合視導最重要就是不統合…。現在每個老師、我們教育部的長官也都很忙、那我們地方層級的政府官員也都很忙、我們學校校長很忙、學校老師都很忙，大家都很忙，那我們學生的學習品質有沒有提升呢？…所以事實上我們有很多整合跟必須要做的工作要去做，我常常講要分工很容易，我只要把東西分配下去就處理完了，但是我要怎麼樣整合到我們的目標上面、願景上面，那是真的要真本事真功夫的地方，所以我們也有很多評鑑跟研習要整合，研習讓老師疲於奔命、讓老師無所負擔太多的負擔，包括我們行政……我自己在教育處擔任過，抱歉批評副處長喔，這個長官也要見諒一下喔！教育處有時候行政……我講行政的傲慢比較措詞強烈啦，行政上的忽略比較委婉一點，但這是同義詞。就是說我們經常一個計畫下來就召集學校來開會就說明，其實學校浪費在這種交通成本、人力成本上是非常的多，包括中央政府教育機關也非常多(B-F-1, 5)。

其實很多業務科、學管科，有性別、人權、法治、兩性，體健科也有衛生教育、體育，還有社教科的，有可能是閱讀的，有可能是藝術人文的，作文比賽的等等。這些老師的研習很多，那就是造成說，讓老師這麼多的研習，到底是有沒有聚焦到教學課程這一塊，有沒有放在課程教學老師的專業，很有系統性的安排課程，或是安排一些教學(B-P-8, 178)。

先前也提到，教育專業人員總是會認為，政策的轉化是需要時間的。而在急促的績效責任壓力下，政策的轉化明顯又缺乏時間。更別說當不同政策缺乏整合的情況下，轉化的過程更是會不如人意。

我們一直在叫統整，可是到最後又浪費掉了，真的很可惜啦，現在還是一樣一個專案、一個專案這樣。這個出來幾個小時、那個出來幾個小時，到最後我發現很少有真正在做的，我把他稱呼為違章建築。…違章建築他其實非常方便、非常好用，尤其在這個業績的應付方面來講非常的好用，可是他真的非常的雜亂，而且沒有未來。我再講一個例子，有一次是去參加籌備會議，那時候是\*\*\*次長在主持的，那中教司跟國教司兩個司兩個案子同時在推動，我說你就把兩個案子整合在一起去宣導就好了，不然學校怎麼可能做。然後中教司馬上說不可以，他直接回答我是不同的科的業務，所以那個不可以合併。我就問\*\*\*次長，怎麼會這樣子咧？教育部是一個單位嘛？為什麼還分成兩個，怎麼不直接整合在一起？他們認為他們的業績的績效責任是寫在不同的地方的，所以不能合併。後來\*\*\*次長就說，那我們回去研究，後來就不了了之了(A-F-1, 5-7)。

我希望在轉化那部份，中央能不能也幫我們整合，包括中教司跟國教司之間也有一些政策不一致的地方讓我們覺得很為難。希望中央部份就來幫我們整合，因為中間如果要做轉化的話其實會有一些問題…。其實我們不管做這些什麼東西，目的都是希望學生有吸收到，從教材課程的角度，其實從老師講到學生聽中間就有已經有落差了，何況我們的政策是老師抓過來研習、老師帶回去以後，你怎麼轉化教材，你要學生到底聽到什麼，其實這中間是一個很大的問題(A-F-1, 25)。

因此，績效的重擔不只反應在政策的時間壓力上，各行政部門爲了求其績效表現，也會傾向彼此切割各自的業務，這樣萬一業務出了問題，才不會分不清權責歸屬。但畢竟許多課程與教學發展是不能用「國教司」和「中教司」的業務來切割的，例如，不論是初等還是中等教師，一定都會有教師專業知能發展的需求，若是爲了行政績效考量，迫使學校投入雙倍的資源，以符合不同行政部門的行政作業，而非投入於深化計劃內涵，那豈不可惜。

換言之，從行政體系由上而下的角度來看，國民教育輔導團的責任是在「轉化」政策成爲學校的課程與教學實踐。但實質來看，這種「轉化」只是透過輔導團辦一些研習活動，而且由於缺乏有系統的整合和足夠時間的消化吸收，這些研習的效果也相當令人質疑。

### (三)偏重領域學科教學，忽略課程意識的發展

九年一貫課程改革一個最基本的轉變就是從「學科知識中心」的分科課程走向「學生生活經驗」中心的合科課程(教育部，2001)。但是在縣市的訪談當中卻發現，目前所謂的國民教育輔導團，仍然是以「學科」的「教學」輔導爲主，較少重視課程意識與專業的提昇。

首先可以發現，各輔導團的召集人多半有多年的台灣省教育廳輔導團經驗。

而過去的省輔導團是在一套課程標準的前題下推動的。也就是說，國家訂定了一套課程標準，而省輔導團負責將此課程標準轉化為「教學」實踐，並透過巡迴輔導來推動其教學方法。且這些課程標準也是學科中心的，和九年一貫的學生生活經驗中心是不同的。所以，當過去的省輔導團員成為今日的國民教育輔導團員後，許多過去以「學科」和「教學」的巡迴輔導模式，就會成為今日國民教育輔導團組織運作和成員篩選的參考。

我在安排整個團務運作跟規劃執行上，就是一定要辦幾場的專業研習，你一定要分歷史、地理、公民，你一定要巡迴輔導，幾年內你要訪視完多少學校。(A-F-2, 116)

目前輔導團運作方式是結合區域性教學觀摩來做。那示範教學及優異教學技巧的分享，這也是結合到校輔導來做(B-F-2, 87)。

我們對輔導團的聘任資格，最起碼他應該要有正式教師的資格要三年以上，當然對於一些相關科目，他領域的一個教學專長，也都要有一個基本的素養(A-F-2, 98)。

在訪談過程中，像這樣以「教學」輔導為主的目標，通常就這樣習以為常的被提及。另外，只要看看這些輔導團的編制，也會清楚看到「學科」的影子。舉例來說，社會領域的輔導團通常最少會有六名，因為國中小會區分開來，且歷史、地理、公民也會各有一名教師。當然這不表示以「學科」和「教學」為主的輔導工作就一定是不當的。但另一方面值得關心的問題是：會不會大家因為過度聚焦在「學科」和「教學」，而忽略原有建構國民教育輔導團的目標是包含「課程」面向的。

例如在某縣市的訪談中，當談到「課程」時，大多數人就會把發言的焦點放在課程督學和校長，因為他們通常會參與局務會議中的課程政策討論或是學校課程計劃的制定者。但談到「教學」時，就會把焦點放在輔導團員，好像輔導團員就是負責「教學」。於是研究者問了該縣市某位非常資深的輔導員是不是真有這種課程與教學二分的情況。她回答道：

我碰不到課程，課程是我摸不到的那一塊。我來當輔導員後，我也沒有辦法去參與課程。他們當時說有什麼課程推動，其實還是在教學。我很難到學校去，譬如沒有那個會議或者那個舞台去告訴我，這個學校課程有沒有問題，你來看一看(C-P-8, 163)。

若再回到一開始談到的縣市「行政」與「輔導團」分工來看，或許就更能理解上述這位輔導團員的經驗了。之前提到，課程與教學政策常是在行政體系決定，再轉交由「輔導團」執行。也就是說，大多數課程政策很大程度早被決定了，

輔導團能做的，就是根據該課程主題、學習領域或學科，研發一些教學活動與教材內容，然後再透過研習和到校訪視傳達給現場教師。輔導團員在這種過程中，比較像是政策的落實者和執行者，而且是偏向教學層面。

基本上，這也意味著現在的教學輔導團和過去省輔導團的運作有極大的相似性。因為過去的省輔導團是在國家課程標準(且是學科式的)的前題下來舉辦教學巡迴演示，國家先有即定的政策，教師只要負責教學執行。而現在的縣市輔導團似乎也一樣，是在課程政策被制定的前題下來負責執行政策如何到教學實踐之間的轉化，比較專注在教學技巧上的開發。這樣的角色，基本上，教師還是處於一種被動的、技術性的「操作員」角色，只在「忠實」的落實課程政策 (Kliebard, 1975; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992)。

當然我們不能一概論定所有輔導團員都是採「忠實觀」的立場，但就其所處的結構制度來看，即使有不同的觀點也容易會被此環境限制。因為在發包分工的過程中，輔導員無法進一步深入地方課程教學政策的統整，也無法了解不同學校的脈絡情境，所以即使有較落實觀和相互調適觀的觀點，也很難發揮出來。

而這就產生了一個很重要的問題：輔導團員目前的角色，是無法滿足九年一貫精神的。因為九年一貫強調的是教師的專業自主、學校本位的課程和學生生活經驗統整，而倘若整個輔導團在體制下仍偏向「忠實觀」，就很難有自主的課程發展意識。如許多學者所言，除非教師能有課程批判與反省的意識，有對日常生活習以為常慣例進行反省的能力，有能力覺察自身的信念與價值觀，有對於教育及社會脈絡(政治、經濟、與文化)關係的視野，否則教師將會容易落入一成不變、理所當然，且技術性的教學者(黃騰，2005；歐用生，2006；甄曉蘭，2003；Freire, 1998, 2000; Giroux, 1997, 1988; Greene, 1988, 1995)。

Mustakova-Possardt (2004) 也說道，教育者應該試著去培養一種批判性的道德意識。這種批判性的道德意識不再只是忠實的傳遞知識，而是要培養個人對「存在」深刻的感受、培養對當前社會問題的認識、培養對他人同理慈悲的關懷、培養精神與靈性的力量…。透過這些內在的批判道德意識，教育者才有能力對當前的種種社會問題提出進一步的批判反省，及轉化社會的行動實踐。Harris-Hart (2009)也指出，如果目前的教育是受到外在政治經濟力量強大的宰制，那麼師資培育及教師的教育就應該要把教師視為是社會改變的能動者，是解放教育的一份子。

總而言之，這些學者傳達出一個重要的觀點：教育絕對不只是教室裡的知識傳遞。要有批判反省的意識，就要把視野放到教室之外，看到外在社會政治經濟與學校課程教學的關係，然後重新省思該用什麼方式來看待課程知識與進行教學實踐。在論證「自由」的意義時，Greene (1988)如此提醒教育者：看見問題，才是解決問題的第一步。例如 1990 年代後期的 Freire (1998)和 Greene(1995)就都不約而同的把教育問題指向全球化和新自由主義，透過這些全球社會發展，刺激教育者重新理解教育的意義。Harris-Hart (2009)也曾用「橋樑」的概念來譬喻教師培育者(teacher educators)，也就是這些人通常是連結社會政治經濟脈絡和一般教師之間的「橋樑」，但他們不應只是順應著政治經濟的發展，使一般教師處於被動控制的狀態。而是還要能鼓舞和培育一般教師，使之有能力去改變這些結構，做一個主動的課程制定者。而國民教育輔導網絡被界定成國家課程與教學推動網絡的一環，也是重要的教師培育者。從 Harris-Hart (2009)的角度來看，國教育輔導網絡的成員就該扮演「橋樑」的角色，協助一般教師能跟各種不同的社會政治經濟面向、問題、思想、資源接軌，重新反思既有的課程與教學實踐。

#### (四)對學校層級的課程與教學影響有限

以國民教育輔導團為主的課程與教學推動還有另外一個問題：對學校層級的課程與教學影響有限。教育部建立此課程與教學推動網絡，基本上是要解決政策及實務間的落差。簡言之，此一課程與教學推動網絡最後的目標是要落實到「學校」，希望學校層級也能符合九年一貫學生生活經驗統整、學校本位課程和教師專業自主的精神。因此，倘若教育部花了心思和經費在此推動網絡，但最後此一推動網絡沒有在學校層級產生有效的轉化和改變，那便失去此推動網絡成立最初的意義了。

但是在訪談中卻發現，縣市層級的國民教育輔導團似乎是很難轉化與改變學校層級的課程與教學，其原因主要有四。第一、如前所述，輔導團為了推動政策，目前辦了許多的研習，但這些研習有一些問題。首先，由於政策缺乏整合，教師面對這過多的研習，也很難鎖定何者該做為其課程與教學的重點。其次，過多的政策也使輔導團缺乏足夠的時間來轉化政策成為可實踐的課程與教學策略。因此這樣辦出來的研習就會比較像是政策宣導，而非政策轉化。這對參與研習的教師來說就會產生很大的實踐困難，因為政策畢竟比較像是理念課程，如何轉化成教

師的知覺課程與運作課程，甚至學生的經驗課程，都還有甚大的差距。因此，研習的效果恐怕難以使政策轉化為教師實踐。

第二，縣市輔導團若要轉化政策到學校，意味著少數的輔導團員要面對極多學校教師，而目前的主要推動方式則是透過巡迴輔導。但是誠如某輔導團員所說：

巡迴輔導基本上，我們現在是三年走完所有的全縣市、計劃上面。那其實大家可以想像，其實三年碰到一次，可以提供什麼樣的專業上面的一個成長，其實是相當相當的少。那另外一個就是老師的需求，其實我們要幫助老師其實這裡面我覺得有一個很重要是老師的主動需求的一個表達。那像我每次去巡迴輔導，都會調查老師的需求，輔導對象的需求。但是其實這個收集到的資源，非常少。所以我們巡迴輔導的內容也沒有辦法完全掌握到老師的需求，那會變成就是由輔導員的專業來介紹給老師。那我覺得這個在整個施跟受之間的聯繫其實不是非常好，所以我認為他的功能是很弱的(A-F-2, 104)。

由於三年才有機會碰面一次，因此可以想像透過巡迴輔導這樣有限的互動，輔導團員根本很難將他本身的專業能力好好的與學校教師分享。而像這位輔導員這樣能主動調查教師需求的其實也不多，如果有的話，通常也只是很簡要的調查。因為輔導員在大量政策交辦的研習與行政事務的工作下，幾乎也不太可能有系統的調查所有縣市教師的需求。如果有，在三年一輪的巡迴輔導下，這次的調查在經過三年後，該校教師的需求可能也早就不同。

第三，畢竟教師的教學是座落在學校這樣一個複雜的系統，裡面充滿著各種複雜的因素，有人為的、文化的、結構的(林佩璇，2004；周淑卿，2005；Spencer, 2001; Gallego, et al. 2001)。例如，學校長年累積下來的教師互動文化也會影響學校；學校所在的社區和家長背景會影響學校；校長個人的特質及其對學校的領導風格也會影響學校；學生的能力與習性也會影響學校。因此，若是輔導團到校輔導時，只把焦點放在特定的學科和領域，或只著重教學技巧的演示，並且是在非常短暫的時間裡，那怎麼可能有辦法回應並解決這些複雜的學校文化呢？某曾任輔導團員的某學校主任便認為輔導團員根本很難理解學校裡的問題，也因此能進行的改變是有限的。

以我們學校的經驗，其實反而是輔導團這邊能夠給學校的幫助其實比較有限，因為我們老師提出的需求，那輔導員大概就是來一次，然後兩次，可是兩次真的很少，所以變成後續那種合作的關係比較難維持，所以我們的問題就沒有辦法很清楚。然後要不然就是你來了，並不知道我們學校的狀況到底是怎樣，因為一次、二次真的是有限的(D-F-1, 15)。

第四，國民教育輔導團和學校層級的課程與教學機制沒有很好的對話與銜

接。目前的國民教育輔導團和「教學輔導教師」是兩個不同的政策系統，彼此沒有整合。在教育部的規劃裡，國民教育輔導團是屬地方層級，而「教學輔導教師」是屬學校層級。但之前也說過，地方輔導團由於需面臨為數眾多的學校，所以很難深入了解教師需求和學校文化。但教育規劃的「教學輔導教師」是學校層級，是最貼近教師需求和學校文化的，所以若是輔導團與教學輔導教師能有更多對話，對輔導團的推動應該會較有幫助。但也由於輔導團與教學輔導教師是分屬教育部裡的兩個不同專案，目前似乎看不到什麼好的對話與銜接機制。某已任九年的輔導團員便說：

其實我教師專業發展評鑑的初階研習我參加N次了，我不騙你，我N次了。可是我始終沒有辦法拿到那個證書。為什麼？因為他當中就是有一塊要學校提出申請，然後學校要實作。我的學校都沒有實作的，所以…。然後每過一段時間，他們就叫我們去參加研習，我已經參加N次了，我始終沒有辦法拿，我又不知道我要怎麼辦才能夠解決我的問題(C-F-8, 166)。

所以「地方」層級的國民教育輔導團和「學校」層級的教學輔導教師間的政策整合是有問題的。而這樣的整合，當然也將有賴「中央」層級有更完整的政策規劃。而如果真的希望該網絡是包涵「中央—地方—學校」三個層級，最終能幫助到學校教師，那這樣的整合恐怕是必需的。當然，這也不意味只有「教學輔導教師」的政策該被整合。事實上，教育部也有「中小學教師專業學習社群」的專案，其目的也是協助學校教師專業成長，這種類似的案子也應該被整合。因為對教師而言，這些都是一樣的目的，應該要結合統整才對，而不是因為隸屬於不同科，就將他們當成不同的行政業務(A-F-1)。再者，學校層級中除了「教學輔導教師」與「中小學教師專業學習社群」，原本就有課程發展會議、學年教學研究會議、領域召集人、教務主任、校長等課程與教學輔導網絡，也似乎沒有被提及。

基於上述四點，國民教育輔導團目前能對學校發揮的影響力是值得再省思的。而倘若它無法對學校發揮影響力，那麼又如何期待它可以對學校本位課程和教師專業自主產生作用，並在三層級的課程與教學體系中扮演政策與實踐的轉化機制呢？

## 二、目前國際與國內關於教師專業相關的論述比較

### (一)國際上關於「教師專業」的四種面向

一般而言，討論「如何提昇教師教學專業發展」這樣的議題，都會直接想到「知識」的問題。也就是 Shulman(1986)常問到的：究竟一個好的教師需要怎樣的知識？不過，在本文中，除了關於「知識」的探討，我們更關心為什麼有些教師更有能力克服其環境限制，實踐他所理想的教學。關於「知識」的面向，會在下述第一、二點中說明。關於後述的問題，會在第三、四點中說明。

#### 1.顯性知識(explicit knowledge)

在許多重要文獻中(如，Carter, 1990; Grossman, 1995; Shulman, 1986)，其實都提出，一個好的教師應該具備怎樣的「知識」才能算是好的教師。這樣的角度來看教師，其實是有其意義的。例如，Shulman(1986)提出了所謂的「教學內容知識」(pedagogical content knowledge, PCK)的概念，且被廣為討論和運用。PCK 之所以重要，是因為它除了強調 content knowledge 之外，也強調 pedagogical knowledge。先是這點，就對目前教師的教學專業發展有很大的啓示。因為特別是在中等教育中，一般教師通常是具有專業領域知識，才足以擔任教師。但是就 Shulman 的觀點看來，這些專業領域知識只能算是 content knowledge。但如何運用一些特定的教學方式讓這些 content knowledge 被學生經驗和學習，這就涉及了 PCK。從最簡單的角度來看，我們應該還要給教師更多 pedagogical knowledge，這樣教師才有辦法結合其 content knowledge 與 pedagogical knowledge，形成其所謂的 PCK。

#### 2.隱性的實務知識(tacit knowledge/practical knowledge)

不過，上述這些做法看來似乎是過度簡化對教學專業的本質了。因為，在許多論文中都提到，教師的知識其實和他所處的實務情境是緊緊相扣的，這種脈絡中所發展出來的實務知識，是一種隱性的知識(tacit knowledge)，也就是很難用很系統性、有組織的方式呈現出來(Clandinin, 1986; Elbaz, 1983; Korthagen, 2005)。由此看來，目前許多教學專業發展課程對教師教學的幫助可能是相當有限。因為許多的課程大多是在系統性的呈現這些知識，而非讓老師發展其實務知識。

特別是當我們把這個概念和 PCK 的概念結合時，挑戰更是巨大。因為許多教學專業發展課程的授課老師是教育或特定領域，但這些課程要面對的卻是全校來自不同專業領域的教師。而從實務知識的角度看來，不同專業領域的 PCK 應

該是在特定專業領域中所發展出來的，所以即使是有教育專業背景的教師，也無法同時擁有各式各樣，不同領域的 PCK。

### 3.自我知識(self-knowledge)

但是上述這些關於教師知識的傳統概念，似乎是不足夠的。在 Richardson and Placier(2001)一篇綜合性的文獻回饋中如此總結：如果教師改革的方案是來自外部力量，不論是政府還是學者專家，這種改革的結果通常都是失敗的。而那些成功的教師發展，都有一個共同點，那就是這些改變的過程都深入到教師的信念、意義與價值觀中。在 Fairbanks 等人(2010)的研究中就發現到，有些教師總是會比較有能力在教學情境中，把自己要的教學理想實踐出來。而這些教師，其中一個很重要的特質就是，他們有很強的「自我知識」。也就是說，他們很清楚自己的教學信念，知道自己要的是什麼，知道怎樣的教學才是對他們是有意義的。Fairbanks 等人(2010)的研究某程度上是呼應了 Richardson and Placier(2001)的看法，除非教師對自己所要的教學很明確，而且這些教學是符合其內在信念和意義時，這樣的教師才能邁向改變的第一步。

### 4.行動實踐的能力

不過，Fairbanks 等人(2010)的研究也特別提到一個重要的面向，那就是教師的改變除了要有足夠的自我知識外，還要有能力在特定的結構環境中，採取某些行動來實踐自己的信念。在 Fairbanks 等人(2010)的用法，他們稱這些教師為「能動者」(agent)，代表這些教師除了反思，還能採取行動來達成目標。Harris-Hart, C. (2009)在一篇研究中也指出，當代教師所處的情境是相當程度受到政治與經濟結構所影響的。所以許多教學常常會因此受到限制，而這也表示縱使有好的教學信念，但環境也不一定允許這樣的教學發生。所以 Harris-Hart, C. (2009)也有同樣的結語，認為當代教師改變的過程中，其本質就是一種能動性的展現。

許多教育學者也提到，受到經濟全球化的影響，關於績效責任等論述正不斷滲入到教育的系統結構中(Hay & Kapitzke, 2009; Sutton, 2004)。所以對教師而言，如何抗拒這些結構，也就成為其教學實踐中的一環。

## (二)國際與國內關於「教師專業」的文獻比較

為了進一步了解國內關於「教師專業」的想法是否有涵蓋上述四大類的面向，首先我們從舊版 Eddonline 和華藝線上圖書館中輸入和教師專業及本專業較

相關的以下四種關鍵字：教師專業、種子教師、輔導團、輔導教師。結果共找到以下的文獻：

	教師專業	種子教師	輔導團	輔導教師
舊版 Eddonline 2010/3/18	1422	69	108	287
華藝線上圖書館(期刊) 2010/3/30	265	19	27	59

然後，在分析出四種教師專業面向後，我們再根據這些文獻相互比對。結果如下：

### 1. 顯性知識 (explicit knowledge)

顯性知識 (explicit knowledge) 係指 "know what"，為教師必需瞭解自身專業應具備的系統化的知識為何，可以語言的形式進行說明、傳遞等工作。許多重要文獻(如，Carter, 1990; Grossman, 1995; Shulman, 1986)均提出，一個好的教師應該具備的「知識」為何。Shulman(1986)提出的「教學內容知識」(pedagogical content knowledge, PCK)，認為教師專業領域的知識屬於內容知識(content knowledge)，教師還必須另外結合教學知識(pedagogical knowledge)，才能具有進行教學的專業能力。

但就更廣義的層面來看教師的顯性知識，還應包含相關政策與理論的部分。因為教師往往還需與外界各類制度、組織單位、政府政策、社會文化等進行互動，也因此教師專業在「教學內容知識」之探討外，也常被關注教師專業研究領域者，和許多政策、理論研究一同析論探討。這類政策與理論研究，通常源自於歐美，並經歷過長期的系統性研究，而在我國的文獻中，屬於理念、概念層次之文獻探討，這也屬於以語言的形式呈現之系統化的知識。

本計畫收集了教師專業發展等文獻，進行內容分析與歸納分類後，發現目前台灣在教師專業方面的文獻，絕大多數屬於顯性知識之層次（如下表所示）。

表 3-1：教師專業相關文獻統計—「顯性知識」層次

文獻主題	教師專業	輔導教師	種子教師	輔導團
文獻數量	239 篇(共 279 篇)	9 篇(共 10 篇)	2 篇(共 3 篇)	13 篇(共 18 篇)
百分比	85.7%	90%	66.7%	72.2%

表 3-2：教師專業相關文獻舉隅—「顯性知識」層次

文獻主題	作者	年份	題目	刊登刊物
教師專業	蔡宗河	2005	英國《學科領導人標準》對我國教師專業發展的啓示	教育研究集刊 51(3), 101-133
	陳美玉	2004	合作發展經驗教師專業實踐理論之研究	師大學報：教育類, 49(1), 123-138
輔導教師	林俊彥	2009	教學輔導教師專業能力之研究	學校行政 63, 25-35
種子教師	黃金柱	2001	從 6 個 W 析論種籽教師研習和研究模式之建立	研習資訊 18(3), 1-35
輔導團	張政一	2004	雲林縣綜合活動學習領域實施現況分析	教師之友 45(30), 29-34

## 2.隱性/實務知識(implicit/practical knowledge)

隱性/實務知識(implicit/practical knowledge)指 ” know how” 的概念，即累積、發展自教師的教學經驗中，與實務情境緊緊相扣，且未必會被教師意識到卻會使用的能力、方法，或是意識到了也難以語言表達的「默會知識」(tacit knowledge)。目前這方面的探討明顯較為稀少，相關之文獻多屬於教師教學實務增進方法之：經驗分享、教師之間如何藉由合作與分享促進專業成長、教師之間的文化探討等。根據本計畫分析，在「隱性/實務知識」層次的文獻數量不多，如下表所示：

表 3-3：教師專業相關文獻統計—「隱性/實務知識」層次

文獻主題	教師專業	輔導教師	種子教師	輔導團
文獻數量	13 篇(共 279 篇)	1 篇(共 10 篇)	0 篇(共 3 篇)	4 篇(共 18 篇)
百分比	4.7%	10%	0%	22.2%

表 3-4：教師專業相關文獻舉隅—「隱性/實務知識」層次

文獻主題	作者	年份	題目	刊登刊物
教師專業	楊諮燕 高熏芳	2002	九年一貫課程改革下國民中學教師專業發展個案研究	課程與教學 5(4), 19-36
輔導教師	吳紹歆 張德銳	2005	教學輔導教師制度與教師文化的互動：以台北市一所國小為例	臺北市立教育大學 學報：教育類 36(2), 33-62
種子教師	無			
輔導團	李家宜	2004	嘉義市健康與體育學習領域課程推動現況與遭遇困境之探討	教師之友 45(1), 40-44

### 3.自我知識 (self-knowledge)

自我知識乃指教師對自身進行「後設」(meta)的瞭解為何，例如回顧自身教育/教學的歷史，分析自身進行各種教學決定背後之原因與動機等。成功的教師發展，都有一個共同點，那就是這些改變的過程都深入到教師的信念、意義與價值觀中。在 Fairbanks 等人(2010)的研究中就發現到，有些教師總是會比較有能力在教學情境中，把自己要的教學理想實踐出來。而這些教師，其中一個很重要的特質就是，這類教師有很強的「自我知識」。也就是說，他們很清楚自己的教學信念，知道自己要的是什麼，知道怎樣的教學才是對他們是有意義的。

台灣的教師自我知識之文獻方面，較少教師職涯史或生命史的完整地在自我認同、角色認同、專業認同、教學觀、教學信念、教學決定等多方面的反省與回顧，尚屬於淺嚐初探的性質，未有深入的探討。

表 3-5：教師專業相關文獻統計—「自我知識」層次

文獻主題	教師專業	輔導教師	種子教師	輔導團
文獻數量	篇(共 279 篇)	0 篇(共 10 篇)	1 篇(共 3 篇)	1 篇(共 18 篇)
百分比	82.4%	0%	33.3%	5.56%

表 3-6：教師專業相關文獻舉隅—「自我知識」層次

文獻主題	作者	年份	題目	刊登刊物
教師專業	周鳳美 宋佩芬	2005	實習教師建構教師專業認同之研究	新竹師院學報 20, 1-26
輔導教師	無			
種子教師	洪振傑 鍾靜	2003	國小數學種子教師對其角色與任務之知覺	國立台北師範學院 學報：數理科技教育類, 16(2), 1-36
輔導團	黃義良	2003	國中小「九年一貫課程」輔導員的專業認知、工作壓力與調適需求現況之相關研究	人文及社會學科教學通訊 13(5), 6-19

### 4.主體能動性 (agency)

主體能動性指教師覺察到環境與自我的限制，採取突破的思維與行動，改變現狀的主動性。Fairbanks 等人(2010)的研究也特別提到一個重要的面向，那就是教師的改變除了要有足夠的自我知識外，還要有能力在特定的結構環境中，採取某些行動來實踐自己的信念。

台灣的教師主體能動性之文獻方面，除了行動研究部分具有這方面的精神與

實踐歷程外，其餘文獻屬於教師實踐與轉化之理論探討的層次，幾乎沒有實踐的質性探究。

表 3-7：教師專業相關文獻統計—「主體能動性」層次

文獻主題	教師專業	輔導教師	種子教師	輔導團
文獻數量	4 篇(共 279 篇)	0 篇(共 10 篇)	0 篇(共 3 篇)	0 篇(共 18 篇)
百分比	1.43%	0%	0%	0%

表 3-8：教師專業相關文獻舉隅—「主體能動性」層次

文獻主題	作者	年份	題目	刊登刊物
教師專業	楊深耕	2003	以馬濟洛 Mezirow 的轉化學習理論來看教師專業成長	教育資料與研究 54, 124—131
輔導教師	無			
種子教師	無			
輔導團	無			