

## 二、中央團教師課程轉化與協作實踐知能之探討



# 中央團教師課程轉化與協作實踐知能之探討<sup>1</sup>

范信賢

國家教育研究院副研究員

洪詠善

國家教育研究院助理研究員

## 摘要

中央團教師在課程及教學輔導網絡裡，肩負轉化與協作的責任。本文從動態的、關連的以及實踐的層面切入，以中央團教師在課程轉化與協作中展現的實踐知能為主要研究範疇，探討中央團教師在課程轉化與協作歷程中面對的差異及其處理經驗，進行學理及實踐經驗的辯證，省思中央團教師課程轉化與協作的可能發展方向與途徑。

透過文本分析、工作坊與焦點座談等途徑，中央團教師提出課程及教學輔導面臨能力指標解讀、課程統整、課程權責、現場生態等差異；面對此差異，中央團教師在中央、地方及學校等層級展開轉化及協作的努力，而在此歷程中亦生成具個人情境性且行思知結合辯證的實踐知能。

本文指出，中央團教師的課程轉化與協作乃是一種專業實踐知能的展演，課程與教學輔導如欲朝向夥伴協作的教師專業支持網絡，需要進行一種在情境脈絡中開展與建構「互助成事」的思維與行動。在相互學習網絡的「互助成事」理念下，本研究提出「輔導網絡的思維典範轉移」、「中央團教師的實踐知能的提升」及「課程與教學輔導組織的調整」等建議，做為課程輔導及推動的參考。

**關鍵詞：**課程與教學輔導、課程轉化、課程協作、實踐知能

<sup>1</sup>本文由99年度教育部委託國家教育研究院執行的「『中央-地方-學校』課程與教學推動網絡之建構」專案項下子計畫研究成果及研討會論文改寫而成。感謝尤淑慧、盧秋珍二位研究助理的協助，以及教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊組長、副組長的參與。

## 壹、緒論

### 一、研究背景

鑑於國民中小學九年一貫課程推動與輔導之需要，教育部於2003年成立中央課程與教學輔導團（以下簡稱中央團），負責九年一貫課程與教學的輔導任務。2008年10月起，教育部邀請國家教育研究院執行「建構中央與地方教學輔導網絡專案」，針對輔導體系之「法制化」、「組織化」與「專業化」，進行各項研究及相關工作，以求建立中央—地方—學校三層級課程發展與推動的穩定機制及教師專業支持網絡。

在此基礎上，中央團做為教師專業支持網絡的重要環節，我們瞭解中央輔導教師在輔導網絡中的關連位置，增益其教師專業支持的知能，以利課程推動效益的深化與拓展。於此，我們得繼續追問：中央團教師能為更美好學校教育的追尋做出何種貢獻？其中能共同成就何種教育事功？怎樣才能真正幫助到輔導對象的所需？在這過程中會遭遇哪些課程與教學的差異（如，統整課程--分科教學、能力取向--教科書中心、鬆--綁等等）？如何置身與面對此種差異？如何持續精進課程推動的專業素養？在上述關懷下，本計畫將從動態的及實踐的層面著手，藉助相關學理的觀點，理解中央團教師與相關人士如何得以在課程推動網絡中「互助成事」，並探討其所蘊含的課程輔導專業理念與實踐的可能性。

### 二、研究名詞釋義

本研究以中央團教師在課程轉化與協作中的實踐知能為主要研究範疇，略述如下：

#### （一）中央團教師

係指2005年8月之後，教育部成立的「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，此團隊依課程性質設置有各學習領域或組別、重大議題之輔導團，進行國民中小學九年一貫課程的推動、輔導及諮詢工作。

## （二）課程轉化

Goodlad（1979）曾將課程分成理念課程、正式課程、知覺課程、運作課程以及經驗課程等五種階層，其實施亦涵蓋中央、地方、學校及課堂等層級。當然，不同教育工作者亦都各有其理念課程、知覺課程等，但若從國家課程綱要的推動而言，中央團教師面對上述的同或異，而所進行課程理念與政策推動所需的締造（enactment）歷程--合作、共生、夥伴等，即為本研究所指的課程轉化。

## （三）課程協作

係指有別於傳統科層體制由上而下主導的課程管理觀，而強調從分權與鬆綁的課程治理模式中，促成政府、學術與實務三者課程轉化過程緊密地慎透過慎思對話，與合作共生的關係完成相關任務與功能，此為課程協作。

## （四）實踐知能

實踐知能（practical knowledge）不是一般理論、命題的知識，而是將實際工作經驗中，所體會、精鍊、琢磨出來的智慧，加以歸納、分析、系統化與組織而成（郭玉霞，1997：11-12），以在不確定情況下，作出複雜的解釋與決定，便於在特殊情境中做出行動（Carter, 1990）。本研究所指的實踐知能（practical knowledge）係指中央團教師在課程推動的歷程中，面對個殊且具體的情境脈絡，用於做出詮釋、決定與適當行動等相關實踐的知能，以及經由實踐經驗而所獲得的知能。

## 三、研究目的

在上述背景下，本研究希冀：

- （一）探討中央團教師課程轉化與協作的相關論述。
- （二）理解中央團教師在課程轉化與協作歷程中，所遭遇的課綱實施差異及處理經驗。
- （三）進行相關論述與實踐經驗的辯證反思，提出中央團教師課程轉化與協作的可能發展方向與途徑。

## 四、研究問題

在上述研究目的下，本研究問題：

- (一) 中央團教師課程轉化與協作的意義與內涵是什麼？
- (二) 中央團教育在課程轉化與協作歷程中，遭遇的問題是什麼？因應的方式與策略是什麼？
- (三) 中央團教師課程轉化與協作中如何培力與展現其實踐知能？

## 貳、課程教學輔導及其教師培力

### 一、中央團教師課程與教學的諮詢輔導

#### (一) 工作目標與項目

做為教學輔導網絡中的重要環節，在2008年5月發佈的「教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點」中，教育部認為中央團教師的工作目標包括：協助落實課程及教學政策、促進教師專業發展、精進教師課堂教學及建構三級教學輔導體系等，其工作項目規定如下（教育部，2008）：

- (1) 宣導教育部課程及教學相關政策，輔導縣市落實辦理。
- (2) 協助教育部相關組織之運作，作為理論及實務之對話平台。
- (3) 協助教育部推動縣市課程發展、實施及評鑑。
- (4) 結合教育部國民中小學九年一貫課程推動工作課程與教學輔導組各學習領域輔導群，強化縣市輔導團之運作及輔導策略之提升。
- (5) 結合或統籌所屬學習領域輔導資源，成為支援教師教學及專業發展之有效系統。
- (6) 結合教育部組織，建置教學資源網站，進行課程設計及教材教法研究，提供教師教學資源、經驗分享、教學諮詢及意見交流之平台。

從上述目標和工作項目，可知教育部對於中央團教師主要是期待其能結合輔導群與縣市輔導團，整合相關資源，以發展教師專業支援系統並推動教育部相關課程政策。

## （二）角色與定位

Sandra（1999；參考自張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健，2001）認為教學輔導教師必須具備“培養他人才能及能力”的特點，也就是具有“empowerment”的特質，說明了教學輔導教師不僅本身具備專業知能，還需要與人互動、共臻成長。做為團隊，張德銳、丁一顧和李文富（2009：44）則從課程改革的觀點論及中央—地方課程與教學輔導團的角色定位：

課程改革後的國民教育輔導團角色定位，已從單向傳播的「政策宣達者」、「教學演示者」之上下關係，轉變為多向溝通的「政策協作者」與「教師專業發展支持者」之對等夥伴；在組織目標中，從「教育視導」、「教學輔導」到「課程領導」與「教師專業支持系統」；在協助教育政策落實的角色中，從「政策宣導」、「政策轉化」到「政策協作」；在與教師專業互動的形式與關係中，從「單向指導」到「社群夥伴協作」。

在這樣的輔導網絡中，國教輔導團員有四種核心角色：政策協作者、課程領導者、教學輔導者、專家教師，其所需核心能力包括「課程與教學政策協作」、「課程領導」、「教學輔導」及「課程與教學專業知能」等四項，而中央團教師較偏重前者（張德銳等，2009）。圖示如下：

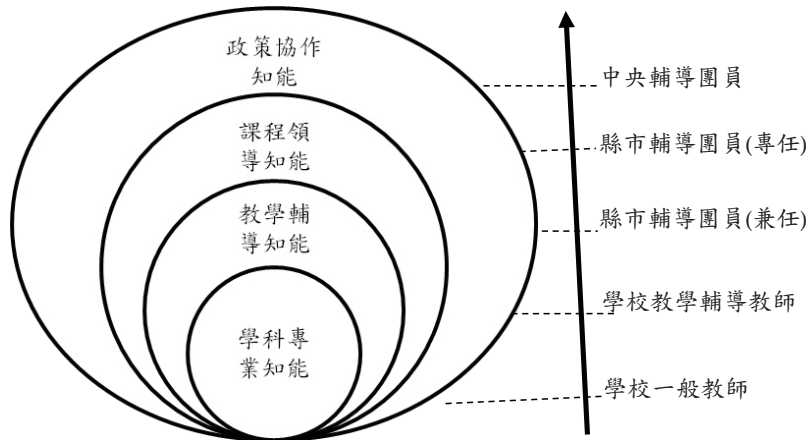


圖1 不同層級課程教學領導人才四項核心能力偏重光譜（張德銳等，2009：90）

易言之，中央團教師做為課程變革的先導與推展團隊，在教師專業支持系統中，起著課程轉化、政策協作及中介連結的關鍵作用。

## 二、教師培力

中央團教師如欲擔任教師專業發展的促發者、支持者及協作者，需涉及教師培力（empower）觀點的轉移。Maxwell（1991：357）曾將課程諮詢者或督導者基於其認知旨趣，分為三種取向：（1）基於技術興趣者：認為督導者是比教師更具有識見的專家，為了協助學校人員符合既定的政策，或某些規定的目標而提供指導，並監控執行過程；（2）基於理解興趣者：認定自己是諮詢者、促發者，關心教師的生活世界，以及教室中實際的困境，並試圖理解與協助教師進行專業發展；（3）基於解放興趣者：關心反省性行動及批判探究的意向，肯定教師有機會與權力進行知識的批判與建構，所以督導者的主要任務在於促使學校成員確認自己在學校課程中的重要角色，並參與課程的建構。在技術理性盛行的年代，教師專業發展主要仰賴師資培育機構的培訓，教師專業發展聚焦於熟練特定教學技術與知識（Dinham & Stritter, 1986：953）。在「技術傳遞觀」的思維下，教師不是知識的生產者，而是消費者，教師專業是被賦予的，因此，課程及教學輔導主要在教導老師如何使用既有的套裝課程與教學技術，而成為一種高度外部依賴的專業發展模式。

周淑卿（2004）認為，課程及教學輔導的推展需要擺脫「指導者—被指導者」關係的窠臼，理解與批判取向卻較能協助教師確認自己在課程中的重要性，根本的協助學校建構課程，以「脈絡化的」思考協助課程的相關決定。這樣的觀點轉移，意謂著需要讓參與者的智慧與能力在工作場域中碰撞、滋養，進行一種培力的過程<sup>2</sup>。然而，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）。再者，empowerment除了「權力」賦予，更重要的內涵是「能力」的增長，其所蘊含的權能是共享的、內發的與行動性的。「共享」是指參與者互動關係密切，有能力考慮自己的行動，也能顧及別人的利益、思想、情感及經驗；「內發」指權能來自內在而不僅是外在賦予，是行動者自發自覺；「行動性」則是empowerment必須伴隨具體的行動與影響，不能僅是紙上談兵（王麗雲與潘慧玲，2000）。

<sup>2</sup>王麗雲、潘慧玲（2000）曾綜合多位學者的看法，對於empowerment歸納出三個面向：（1）個人面向：個人對自己有信心，對自我價值的肯定，相信自己有能力能夠運用個人的技能來完成工作；（2）行動面向：除了信念之外，也伴隨具體的行動，如自我學習的安排、資源的爭取等，以促進工作的完成與組織的改造；（3）政治面向：empowerment無可避免的會涉及到價值資源的重新分配與安置，例如事務的決定不再是一言堂，而必須能夠包容不同的聲音。



於此，中央團教師提供的專業協助不只是提供知識與技術內涵與操作策略，也不只是鼓勵老師自我研究，更重要的是營造互助合作的創新價值，在關懷、信賴、支持、社群的合作締造觀中，達到「1+1>2」的社群協作成效，<sup>3</sup>讓教師專業發展能低度外在依賴且又能在網絡中相互成長。在這樣的典範下，專業發展較被視為動態生成的歷程而非靜止不動的產品，更關心內在經驗的組構而非外在目標的達成，視參與者是課程的創造主體而非只是被動的接受者，專業發展更多的體現為一種群體在共同探究的過程中相互影響、相互生成，以及相互成就。

## 參、研究方法與實施

### 一、研究方法

#### (一) 文本分析

主要分析國內課程與教學輔導網絡政策與相關計畫、國內外教師專業發展與課程轉化與協作等相關文獻報告，進行閱讀與分析，作為本研究之基礎。

#### (二) 工作坊

Elbaz (1983: 11-13) 認為實踐知能是教師對教學情境的一種反應，對所經歷的經驗賦予意義，統整其過去信念、價值，而運用於實際教學情境中做決定及採取具體行動的知能。范信賢 (2005) 亦認為，當教師對於經驗過的課程事件開始敘說，並試圖賦予意義時，就開啟了自身經驗的觀看與反思之旅。在這旅途中，從敘事探究的觀點而言，經歷了兩個層面的轉換：1. 在位置上，要從身為自己經驗「作者」的角色轉變成是觀看自己經驗的「讀者」角色；2. 在意義詮釋上，為了能把自己的經驗「讀懂」，需要藉由「文化工具箱」來詮釋分析自身的經驗並賦予其意義。換言之，行、思及知三者結合的循環辯證，才能有意向性的建構行動，並發展對行動的話語意識。

在這樣的思考下，本研究以各組中央團教師的組長或副組長為主要對象（請見附錄），規畫以「互助成事—課程的轉化與協作」為主題的工作坊，結合經驗探究、專題講座、讀書研討等方式，進行理念論述和實作經驗之間的檢視和辯證，並

<sup>3</sup>協作乃具有合作、共生、夥伴的意涵在內，需要釐清的是，協作並非解決問題的關鍵，也並非是最終目的，協作最大的效用在於形成某種渠道、氛圍、支持或輔助，進一步解決教育問題並提升教育素質（王建軍、黃顯華，2003）。

統整自身的經驗、意義、價值、知識及行動。在這樣的研究協作歷程裡，本研究首要的任務是建構一個如同使能社群（enabling community）般相互學習的情境，導引出更開放的、更多元的公共論述場域，以發展其工作的認同與省思。最終，沒有確切的絕對真理可以獲致，也無制式的成規得去遵從，只有透過經驗及其意義的對話、顯露，激盪出持續不斷的詮釋、反省與再建構，而讓參與者能在實作中相互學習，共生成長，成就事功。工作坊共召開5次：

第一次，2010/03/12，「歷事練心」，課程輔導經驗的敘說與命名；

第二次，2010/04/14，「創造張力」，課程輔導行動的信念覺察與釐清；

第三次，2010/05/12，「互助成事」，研讀《社區如何動起來？》，並邀請楊弘任教授討論臺灣社造經驗中的公共溝通議題，做為中央團教師觀照自身經驗的文化工具箱；

第四及五次，2010/06/23及2010/09/28，「從有到有」，描繪對課程轉化與協作的  
心智地圖，以及落實到具體行動中的規畫。

### （三）焦點座談

本研究秉持多方參與和對話慎思的精神，於2010年的07/01及08/03邀請其他中央團教師、縣市國教輔導團團員等約14位進行二次焦點座談，以使研究結果能如同多面繞射的水晶體一般，進行「更深入的、更複雜的，卻終究並非是全面的瞭解」（Richardson, 2000：934）。焦點座談的議題為：

在課程轉化與協作時，1.面對哪些理論和實踐之間、中央與地方之間、或是不同文化習性之間的差異？2.如何看待與處理這些差異？立場如何？做過哪些努力？其間人與人、人與事之間的關係如何？3.如何詮釋這些經驗？有什麼省思或感想？4.從這些經驗與觀點來看，您認為中央團教師要有怎樣的課程轉化與協作的專業素養（課程、自我、情境等層面）？為什麼？

上述工作坊及焦點座談在徵得參與者的同意下，同時進行數位錄音。完成後，即將錄音資料繕打為逐字稿，並透過反覆閱讀轉譯稿標記重點、進行編碼，之後再從資料中歸類整理出主軸，進行研究討論。

## 二、研究實施

本研究歷時一年，從問題意識出開，依據研究目的整理並分析相關文獻，並進行五次工作坊與2場點座談後，分析與整理概念與主軸後，進行諮議研討；在研究歷程中，尤其關注中央團教師在深化課程轉化與協作上專業知能的內涵與途徑與其他相關計畫的整合，以求周延理解與建構之。

## 肆、課程轉化與協作的實踐知能

Elbaz (1981; 1983) 以「實踐知能」(practical knowledge) 來指涉教師在教學工作中所運用的知識，它包括實踐的知能 (knowledge of practice) 及以實踐為中介的知能 (knowledge mediated by practice)。Elbaz (1983: 11-13) 認為，實踐知能是教師在教學情境中統整其過去信念、價值，運用於實際教學情境中的知能，其強調教師在教學中做決定及採取具體行動的能力，是教師對教學情境的一種反應，也是教師對所經歷的經驗賦予意義的歷程；

借鏡F. Elbaz的觀點，中央團教師課程輔導與推動的實踐知能是在工作情境中，經由一件件具體事件之識覺、判斷與行動，而後漸漸形成的原則、規則與心像。這些實踐知能是情境的、個別性的、行動取向的、動態的且會改變的，一方面漸進的形成知能，另一方面有助於持續性的實踐工作。

### 一、課程轉化與協作中遭遇的問題

在課程及教學輔導推展的過程中，理論與實踐、公共與個人、中央與地方學校等之間，難免有所差異。茲描述和討論如下：

#### (一) 中央團教師認知的差異現象

中央團教師在焦點座談及工作坊裡提及課程轉化及協作面臨的差異，茲舉出犖犖大者如下：

## 1.中央部會及教育部內部間的政策整合

目前中央團課程轉化與協作的起始發端是教育部，但其他部會或教育部不同司處間仍會有若干相關業務需進行課堂推動，層層擠壓到地方及學校的課程與教學：

社會領域跨到四個部會：教育部的九年一貫課程、行政院金管會的理財教育、國防部的國防教育，甚至還有勞委會的尊嚴勞動教材。現在行政院的各部會跟教育有關的通通都去抓著教育部，找到教育部後，教育部其實就是找中央團，就是得不斷的去開會！（20100701焦點1，A49）

PIRLS閱讀評比後，即使是閱讀教學同在國教司內執行，二科比較偏重在教學，四科則偏重閱讀101計畫。二科要求我們中央團針對閱讀評比的內涵來提升老師有關閱讀教學的知能，所以我們辦了很多的研習、工作坊、研討會。那四科掌握龐大的經費，各大學就向四科申請專案，然後也辦理研習、工作坊、研討會。現場教師就會說，都是閱讀教學，為什麼要重複的辦？我們最近有在做一個努力，希望也能去參與閱讀101的計畫，希望透過我們中央團的努力，去做一些整合。（20100803焦點2，B20）

## 2.能力指標解讀的理想與現實

九年一貫課程以能力指標取代教學綱要，此種轉變固然有降低學科知識本位色彩而強調學生能力培養之優點，但亦面臨教材選編困難、不同年級的學習銜接等挑戰或爭議，例如：

社會領域的能力指標太過抽象，就會造成現場教學的混亂。當初九年一貫公佈的時候，能力指標的2-4-1它是認識中國歷史，那麼國中是要從中國歷史開始教，可是當現場的老師拿到課本的時候就很亂，有的版本是從中國史開始，有的版本是從台灣史，有的版本是從世界史，造成教學現場的混亂，大概當初沒有想到理想和現實之間的落差有這麼大。（20100701焦點1，A19）<sup>4</sup>

## 3.領域學習的統整與分科

為求改善舊有課程的學科分隔化、生活脫節化、教師教學孤立化等問題，九年一貫課程乃以七大學習領域取代傳統分立的學科，並以統整、協同為原則來實施教學。然而：

<sup>4</sup>編碼說明：以（20100701焦點1，A19）為例，20100701指日期，焦點1指方式及場次，A為參與者代碼，18為所在轉譯稿起始頁次。

在師培過程當中，就是分科的，那九年一貫以後把它合在一起，變成一個社會領域。九年一貫的精神是統整，是希望說一個老師可以教這三科，但是落實到地方實在落差太大！以我們臺北縣來講，我們第一年是被要求統整教學，一個人歷史、地理、公民三科都要教，可是還是教完歷史、再教地理、再教公民，還是沒有把它統整，所以問題就是出在這裡。（20100701焦點1，A18）

健康與體育合在一起，原本體育是屬於比較技能操作的課程，那健康教育原本其實是比較學科傾向，自從變成非考科以後，只好力求生活技能的融入，那不要指望學生回家後再去仔細研讀，落差相當的大。（20100701焦點1，C29）

#### 4.中央及地方課程權責的爭議

台灣的教育行政體系目前「中央-縣/市-學校」三級。九年一貫課程綱要雖由教育部制訂及推展，但國民教育屬於縣市主管的事務，造成近幾年有關地方層級在課程綱要之外另行增加上課科目、時數或教科用書一綱多本選用等爭議，時有所聞（歐用生，2008）。中央團教師提及：

縣市首長，可能基於選票的考量，所以有些政策跟課綱理念往往會互相衝突。比如說課綱裡是小三開始學英語，但是在很多縣市互相競爭之下，別的縣市一年級就要上，那我這個縣市當然也不能落後，但是小一學英語學得早是否能學得好？師資到底夠不夠？與其他學習節數怎麼調配？這些都需要深入的考量。（20100701焦點1，D9）

臺北縣的活化課程要增加英語教學時數，調查有百分之八十幾的的家長贊成。其實，不贊成的可能是附近的縣市，例如基隆好不容易讓正式的英文老師達到93%，活化課程實施之後，我們就馬上會降到70幾，因為它會把我們的老師都拉過去，造成城鄉差距越來越大。……可是人家照實施，我們也不能怎樣。（20100701焦點1，E25）

前一陣子台北市教育局發了一個文，讓國中、高中學校不得成立跟同性議題相關的社團，這樣的公文其實是違反了性別平等教育法，……縣市課程在實施過程中很多的會去考慮到家長的意見，跟原本性別教育議題想要推動的部分，其實會有一些衝突。（20100803焦點2，F40）

#### 5.師資短缺與議題教學難以融入

正式課程轉化到教師的運作課程時，它得要跟教學實際情境具有相容性，但在實踐過程中，面臨了師資短缺及無法專才專教的情景，例如：

九年一貫課程藝術與人文領域加入表演藝術配套完全不夠，顯然的問題是沒有師資。沒有師資，學校根本不排課，能期待孩子學到什麼呢？（20100803焦點2，G42）

少子化的衝擊，許多縣市遇退不補，而最先影響到的就是藝能科教師嚴重失衡。我覺得已經是到了需要整合性的課程政策來處理這藝能科教學，維護國中小學生全人教育的一些基本盤。（20100803焦點2，C32）

很多學校排課一定會先安排導師，然後再來放英文、藝文，自然可能在末端才被考慮到。所以說自然領域的最大的困境在這邊，尤其在小學的部分，自然老師很難是專才專教（20100701焦點1，H14）

此外，在學校授課時數有限的現實前提下，課程內容不能為容納新的知識內涵而無限擴張，所以，各學習領域和融入議題課程之間大多是競爭而非合作的關係--這是一座擁擠的樂園：

重大議題要融入學習領域，有很多的現場老師反應說，這個不叫融入，叫侵入，也有老師說是知識污染，所以怎麼樣讓重大議題融入各領域教學，是我們要去思考的。（20100803焦點2，F38）

## 6.教學現場偏重實作導向

課程轉化與協作需要在論述知識和實作知識之間進行雙向轉譯，現場教師在事務多而時間少的情境下，教學實作的可能性是其主要的考量，而升學主義亦形成堅固的牢籠：

要改變一個人的教學，絕對不只是方法而已，應該從他背後的哲學觀、核心價值來著手；但是大部分的現場教師還是說：你只要告訴我方法就好了（20100701焦點1，B23）。我想中央團也不只是要教師在教學技術慢慢的往上移動，更希望理論跟哲學觀念的改變，然後做一個深化。（20100803焦點2，B22）

課綱無論我們再怎麼推，其實都不敵那個基測的威力。例如，OO縣的基測成績一直不錯，我們一直很想去瞭解為什麼？結果我們去訪視才發覺，他們其實就是大量的寫測驗卷，靠反複練習去拼出來，然後可以不顧課綱。這樣的孩子，雖然基測好像考得不錯，可是到了高中之後不見得可以適應，因為完全沒有去注重基本能力的培養，這是很無奈的一件事情。（20100701焦點1，E24）

## （二）研究討論

隨著時代演化，後現代論述對現代主義化約的、工學模式的「宏觀敘述」，開始展開批判與反省。後現代主義拒絕「絕對」、「同一性」，肯定「差異」與「多元」，認為在各種文化脈絡、局部性和特殊性的交錯混雜中，宜尋求「不同的聲音」、「小敘事」，以增強人們對差異性的敏感度，促進人們對於不可普遍化事物的寬容能力，以及接受不同事物的存在（彭駕騁，2001；詹棟樑，2002）。近年台灣的課程改革已逐漸由現代走向後現代，但不可否認仍處於兩者擺盪的迂迴之間，課程與教學的輔導工作亦復如是。Doll（1993/1999:14）曾言：「後現代世界對教育的挑戰之一便是設計一種既能容納又能擴展的課程，這種課程透過平衡與不平衡之間的基本矛盾以促成新的具有綜合性及轉變性的再平衡化的出現。」其實，自然本身即是由靈活的秩序所組成，秩序和混沌不是完全的相互對立，而是彼此相互聯繫。從現實角度來思考之，共識不等同「封閉」，歧異並不同「混亂」，「共識」與「歧異」在課程推展中同樣重要，都有存在的價值與必要性。必要的共識促成社會理性，以使教育不致充滿歧異而面臨瓦解，而尊重各種小敘述、邊緣論述，將能更活絡多元的教育生態。

在中央團教師的經驗陳述裡，我們看到了課程及教學在不同的場域及項目裡都或多或少存在著差異，固然，「差異」會使得意圖目標和實務成果之間有了落差，使得經驗的延續性及交互作用性受阻，但差異之中蘊含的多樣性（diversity）及張力（tension），也注入了既有系統改變需要的能量，引發更多的學習及行動，使得事物及生命有著再努力以求改變的契機。面對課程推動中各式各樣必然存在的差異，需要認知到課程政策有其理論及實務的侷限性，中央團教師所從事的課程與教學輔導工作，乃不在於「轉移」（transfer），更重要的是「轉化」（transform），以在其中拓展更多「變善」的契機。

## 二、課程轉化與協作所做的努力

中央團教師雖然在教師專業支持網絡中負有課程轉化與協作的任務，但從前述小節的陳述來看，中央團教師其實是在中央、地方及學校體制錯綜複雜的擠壓下，並在各類教育者不同的知識假定及價值信念的拉扯下，而努力的去經營課程轉化與協作的空間。茲描述和討論如下：

## （一）中央團教師的努力

中央團教師面對課程轉化與協作的差異，他們所做的努力包括：

### 1.與教育部及學者專家的互動

#### （1）「雞婆多做一點」

轉化與協作是找到多元的管道，相信且願意嘗試：<sup>5</sup>

提到那個部內單位聯繫，國教司管教學，社教司管比賽，但是有時候理念要推廣要藉助比賽吸引大家注重，有時候我們就把他們連在一起辦一些活動，比如說繪本，演說都一起來辦。我們可能會承擔多些業務，但是無形中也幫部會建立一個聯繫的管道，所以有時候雞婆多做一點，至少我們的理念多一點實踐的機會。（20100803焦點2，D17）

#### （2）「抓到機會就發言」

轉化與協作是將夢想努力串成大大的希望，落實在行動中，將不可能化作無數的可能：

課綱微調最晚通過就是閩南語的課綱，因為專家學者有很多願望想要在這裡面完成，我記得那時候能力指標曾高達232條，地方都在反應這樣的課綱太複雜太繁重。加入之後我就慢慢修，從232變成97條，比較能夠符合地方縣團老師的需求。就我的經驗，中央團要勇於發言，以現場的需求來反映，慢慢的溝通，私下電話還跟他說明解釋，持續努力化解一些專家學者的執念。所以拜託各位持續的觀察，不要想說定案就算了，注意到隨時有更改契機的話，就要勇敢的提出來（20100803焦點2，D14），

相較於地方團來講，央團的老師更會找到機會就發言，所以邀請我們參加什麼會議的時候，我們的出席率是很高的，因為不發聲的話就不能替縣市團員說話，很多問題可能就得不到解決。如果央團跟教育部之間能夠形成一個良好的協作循環，那麼要抓到機會就發言。（20100803焦點2，I 29）

<sup>5</sup>本小節此處的引言，大多來自本研究第二次工作坊，中央團教師進行信念覺察與釐清時，所寫下「課程轉化與協作最重要的是...」的文字話語，以下皆同。



### (3) 「因為制度而治」

轉化與協作是看見問題並能解決問題，其中需要思索，如何讓它們有制度化的運作，不因為人事變動而停滯：

課綱裡有規定國中的綜合領域老師要參加兩學分36小時的研習，那我們就透過研究把它變成一個架構，就很清楚知道說36小時研習要包含哪些課程、怎麼樣實施（20100803焦點2，I 27）。三階研習及早制度化，很多事情就會穩定，不會因人而治，而是因為制度而治，這樣才會比較有希望。（20100803焦點2，J 4）

## 2.與縣市及其輔導團的互動

### (1) 「你能夠接受，我也能夠接受的方式」

課程的轉化與協作常有許多關鍵時刻，用什麼態度去面對，將會決定未來的結果。G老師說：

我剛進藝術與人文輔導團的時候，很多縣市都如火如荼在辦研習，但研習老師辦完就不見了，我就想規劃一個3到5年永續發展的期程。我寫了一份計畫書給召集校長想跟教育處另外要些經費，校長跟科長談了之後，科長說沒錢。那就這樣沒了嗎？我就親自帶著藝文的企劃書到教育處，科長看到我，馬上跟我說：「G老師，沒錢啊！」意思就是不要談了啦。但我今天來就是不想輕易放棄，突然腦子裡閃過一句話，我就說：「科長你給我十分鐘，我們來談一個你能夠接受，我也能夠接受的方式！」這樣的說法引發他的好奇，我拿出企劃書說明想法，促成表演藝術的長期研習，培訓了一群很棒的種子教師持續到現在。中央團輔導員應該要有想法，能夠在面對問題的時候，找到你接受我也接受可以執行的好方法。（20100413工作坊2，G11）

### (2) 「爭取我們的信任」

A老師認為當中央團受到縣市團及教師的信任，對於團務的推動將會產生實質的改變力量：

我們剛進入中央團的時候，經過教師串連的簽署，跟教育部談過之後，教育部發一個公文就是國中社會領域的教師授課節數變成20節。公文下去以後，大部分的縣市都做了，可是少部分的縣市還是用22節。我記得這些縣團就跟我們說：「我們縣團

到學校去做訪視的時候，學校老師直接嗆聲說：『為什麼別的縣可以20節我們還是22節？輔導團有沒有替我們做這一塊？』中央團如果能幫我們解決這個問題，這就是他們將來推展團務最好的籌碼。」我們覺得這問題的確蠻嚴重的，就收集全國各個縣市的資料，去找這些縣市的課督、局長直接面對面的談。雖然有許多的困難，最後這些縣市也一一的減下教師授課時數來。輔導員非常高興的立刻打電話給我們，跟我們說感謝。他們覺得現場老師在這塊的能力是很薄弱的，中央團至少是一個組織，那你中央團要爭取我們的信任，就要發揮做為組織可以發揮的力量。（20100803焦點2，A9）

### （3）讓縣市團變成中央團的智庫

課程轉化與協作要抓住課程的精神，透過中央與地方合作及互為支援，讓它不會只停留與「紙上課程」，而是轉換成可實施的：

課綱的修訂與微調，中央團、縣市團都要扮演推動的轉化角色。但是央團角色有點尷尬，不滿意但又一定要接受，縣市團就是它不滿意，除了會向中央團反應之外，有些縣市團會做一些其他研發嘗試的努力，再把這個研發的結果交給中央團，因為央團比縣市團更容易去參加課綱微調小組。變成在這個協作過程中，縣市團有時候反而變成了中央團的智庫。（20100803焦點2，I 26）

### （4）提供溝通分享的平台

轉化與協作，是細心陪伴各地不同的成長，給予彼此交流分享的機會：

本土語言中央團有成立電子報，即時的發佈一些資訊，包含像全國語文競賽，或者是有一些重大政策啦，或者是課綱微調之後各縣市反映的一些問題，都能夠呈現出來。另外也讓一些本土語指導員有一些經驗談在上面分享，那我想這提供了很好地溝通分享的平台。（20100803焦點2，K18）

### （5）見機行事

課程轉化與協作，需要讓理想有萌芽的機會，耐心的審時度勢，掌握機會引領社會一起前進：

健康不考試以後比較不被重視，在國中的師資結構中所佔的比例也是一路下滑。可是我們發現會說，一發生什麼大型傳染病的時候，社會大眾都會非常恐慌。像去年

發生H1N1，正當媒體非常關注的時候，我們就自己做了一套的H1N1關於傳染病的教學模組，在研習的時候我們就鼓勵縣市，針對模組再發展適合他們縣市的需求，那其實就是見機行事，那我們想做的事藉機順勢推出來。（20100803焦點2，C32）

### 3.與現場教師的互動

#### (1) 「解決我們很關心的一些問題」

文化轉譯強調「傾聽」的重要，「聽」才能說出對方的興趣，「聽」出來後才能對話。轉化與協作亦需要知道對方的需求，站在對方立場來思考和溝通，給予同理和支持：

現場老師關心授課時數，關心怎麼備課，關心他的權益問題，甚至於他的課務怎麼被安排。如果我單純只是一個老師，我會覺得不管你們是誰，如果都沒有解決我們很關心的一些問題，卻搞得我們好忙，我怎麼相信我們可以一起做事呢？（20100701焦點1，I 39）

#### (2) 「我們想做什麼，要不要一起來？」

G老師認為，課程轉化與協作是要去滋養很多夢想，使彼此相互的連結，造成一片翁鬱的森林：

我記得台南縣的師資培訓，我把一個課程做一個三年的規劃讓三年的課程不會重複，培訓一群老師出來之後，我主動的在這群老師中去找眼神不太一樣的老師。那我邀請這些老師說：我們想做什麼，要不要一起來？…在實踐上，我們可以當一個橋樑，把我們的經驗跟他們分享，那至於他們要不要走過這道橋，那真的不是我們能用刀子架著他的。那我想說，借由這個橋樑，讓政策和實踐之間能夠慢慢的接近，我覺得這就夠了，就有發揮我們的效益跟價值了。（20100803焦點2，G45）

#### (3) 社群連結

轉化與協作是夥伴的關心、支持與合作：

△△市的國中輔導團看到我們中央團用社群的方式把縣市串聯起來，他們覺得效果不錯，所以也去串聯市裡各學校與社會領域教學相關的社群。我們覺得很感動，社群的推動可以提升、可以親近老師的教學，也可以凝聚老師的團結力，然後老師會覺得說背後有一個團體在支持，已經不是單打獨鬥了。（20100803焦點2，A51）

#### 4.對自我的期許

##### (1) 「角色拿捏要非常小心」

課程轉化與協作，需要用誠心反思自己可以做些甚麼：

性平團的團員，在央團裡面我們比較是教學發展者，但是在一些社會活動參與中我們比較像是批判者，這些角色拿捏要非常小心。例如，一般縣團的老師他會問我們說：對於同志婚姻，你們看法是什麼？我們贊成同志婚姻，但是不見得會把這樣的東西直接的呈現在課程裡面，我們的角色需要做這樣的釐清。（20100803焦點2，F41）

##### (2) 「冷屁股貼久了也會變溫」

課程轉化與協作中，重要的是熱情、有心與執著：

像小班小校的教師編制就是那麼少，甚至師資都沒辦法聘足，你叫他如何專才專教？雖然能夠做的其實有限，但我們之前有一句名言：縱使熱臉貼人家冷屁股，貼久也會變溫；所以我們中央團還是要持續往這方面努力。（20100803焦點2，D18）

雖然有時要促成改變不是那麼容易，但是我覺得只要有心，像我常講的--博感情，用你的熱忱用你的誠意去感動行政的一些單位，一次不成要兩次、兩次不成要三次，就是力量要一直持續下去，他可能就會不好意思，就會去想辦法。（20100803焦點2，A11）

##### (3) 「修煉」

課程轉化與協作，是找到自我成長的動力和為孩子奉獻的熱情，於教育生涯活出生命的驚嘆號，讓這一站更幸福：

剛進中央團的時候，每個團員都一定要做公開的教學觀摩，很大型。第二年我擔任教學觀摩，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）

## （二）研究討論

面對課程轉化及協作中種種的差異或張力，可以看出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）層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，並能將內隱知識外話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。

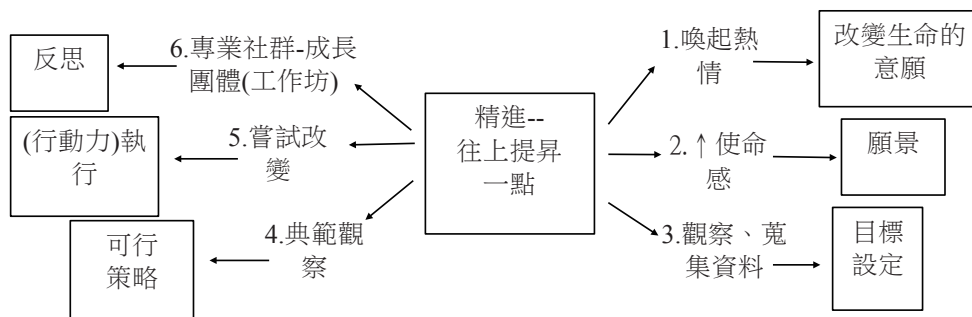
如何有系統地、有組織地分析內隱知識外化的歷程，與行動者的思維，本研究運用「心智圖」作為行動主體在整合所有相關資訊後的表達、分析、與整理思維與行動時圖像式的思考輔助工具。具體而言，本研究進行工作坊時，即運用心智圖擴散與聚斂的模式，分析釐清中央團教育在課程轉化與協作實踐知能的思維，作為傳達、分析與理解實踐知能之工具。

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。從心智圖的分析，本研究發現中央團教師展現實踐知能，包括掌握理念、行動策略、與覺察改變等三個層面。掌握理念在於釐清目標與凝聚共識，透過政策分析、研討、促進了解等策略解讀行動的理念與共識；接續，分析需求與資源並運用多元策略實踐理念；最後，在持續的反思中覺察改變。因篇幅所限，茲舉出其中二例，透過他們自己的陳述來進行其實踐知能的展演並進行討論：

### （一）心智地圖

#### 1.C老師的心智地圖

What



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。……

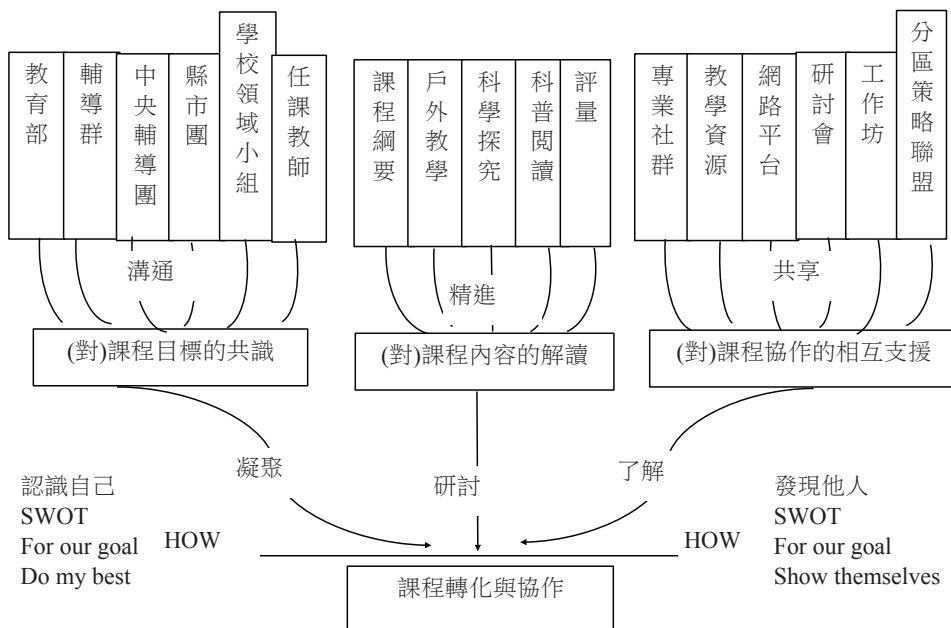
再來，當他有改變的意願跟願景以後，他要去收集資料去看看自己想要改變什麼。我們健康教育來講，有十個議題，很難每個議題都同時精進，所以要透過「蒐集和觀察」選他適合的或是現在能力所及的，設定目標看要先精進哪一個部分。

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已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。

## 2.H老師的心智地圖



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，展演他的實踐知能（2010928工作坊5，H5）：

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。

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。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」（陳美如和郭昭佑，2001：83）。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。

## （二）研究討論

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，乃成為中央團教師課程推動的專業挑戰。而在C及H二位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。

此外，在C、H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。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。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### (一) 課程轉化與協作乃是一種實踐知能的展演

在目前中央、地方及學校三級的課程輔導組織中，中央團教師的定位偏向於課程的轉化與協作，以期能建構教師的專業支持網絡。此種「專業支持」，若從專業發展趨勢觀之，更多的體現為在共同探究的過程中相互學習、相互生成，以及相互成就。在課程轉化及協作的實際工作上，中央團教師面臨政策上游整合、能力指標解讀、課程統整、課程權責、現場生態及師資配套等差異。面對此差異，中央團展開主動進取、勇敢發聲、共好協商、爭取信任、網絡連結、溝通分享、見機行事、邀請協作及社群建構等轉化及協作的努力。這些努力，乃是在工作情境中，經由一件件具體事件之識覺、判斷與行動，而不斷的生成與變動的一種實踐知能，而此種知能乃是個別情境性、動態生成且行思知的結合辯證。

#### (二) 課程轉化與協作的問題與因應

中央團教師在進行課程轉化與協作歷程中遭遇的問題可以從幾個層面來談。首先，從政策層面，中央部會及教育部內部間的政策無法充分整合，影響地方及學校的課程與教學的實施品質；從課程綱要轉化與協作層面，普遍面臨能力指標解讀在理念與現實之衝突，以及領域學習的統整與分科仍有爭議；從課程權責層面，中央及地方課程權責的爭議，形成縣市課程政策差異性與適切性的挑戰遽增；從學校課堂實務層面，師資短缺與議題教學難以融入影響教學品質，學校教師在升學主義的結構下，倚重實作導向不利轉化與協作實踐知能之培力。

當中央團教師面臨以上課程轉化與協作的問題時，透過主動積極與教育部、學者專家、縣市教育處、縣市輔導團、與現場教師的互動，在轉化與協作中尋找彼此接受的雙贏方式，並且爭取信任、建置溝通平台、以及連結社群，並將此實踐知能視為持續修煉的歷程，促成共享、共好與共善的價值。

#### (三) 朝向「互助成事」的課程轉化與協作

如果課程與教學輔導網絡的核心理念是建立權力分享、永續發展、學習社群、相互成就的夥伴協作機制及專業支持系統，那麼，中央團教師的課程轉化與協作重點不

再僅是從外部忠實的傳遞政策或單向的授與權能，更需要肯認網絡參與者具有課程締造的能力，宜貼近及理解彼此的在地知識，在論述及實作、公共及個人之間的差異中進行穿梭連結的雙向轉譯工夫，使相關參與者連結成為「相互學習的網絡」，「從有到有」的進行一種在情境脈絡中開展性建構的「互助成事」。

綜言之，要讓中央團在錯綜複雜的情境中猶能運作良好，我們需要某些資源和標準來給出某種秩序。然而，秩序是穩定與彈性交雜的，是情境的、動態的，是生成的、自我組織的，訴諸單一標準或可造就忠誠的公僕，但中央團課程轉化及協作，更需要的是具意義性的、自發性的、情境敏感性的專業運轉。此即需要在「互助成事」的相互學習與專業支持中，滋養彼此的行事權，以使置身在地的實踐行動變得更有效、更不異化以及更有人性；這是中央團教師用他們的實踐知能讓我們學習的課題。

## 二、建議

如果「建立權力分享、永續發展、學習社群、相互成就的夥伴協作機制及專業支持系統」是課程與教學推動網絡的核心理念，那麼，本研究提出輔導網絡的思維典範、中央團教師實踐知能的提升，以及輔導組織調整的建議如下：

### （一）輔導網絡的思維典範轉移

從計算機論（computationalism）向文化論（culturalism）進行典範轉移。亦即，教學輔導裡課程轉化與協作，並非將地方或學校視為單獨的個體，我們給予足夠的零件組裝，灌進作業軟體，它們就可以標準化的運作。相反的，面對差異、張力、在地知識與能動主體，文化裡更強調關聯、探索、意欲及置身性，課程轉化與協作要理解網絡關係者的在地觀點、政策詮釋、建構過程及結構條件，使彼此成為相互學習的關聯網絡，以共同成就及共同分享教育事功。

### （二）中央團教師的實踐知能提升

在文化論的典範思維中，中央團教師的專業身分就不只是作單向性、封閉性的忠實傳遞者，而是做為相互學習網絡的促發者、連結者與整合者，中央團教師的專業化與角色認同必須在實踐場域中形塑之。因此，有必要從組織學習的觀點促成中央團教師在專業化的歷程，透過行動與專業增能提升其實踐知能。

### （三）課程及教學輔導組織的調整

從中央團教師的實踐經驗及互助成事的觀點來看，現行中央團是以學習領域或重大議題為標的，若從在地知識及文化轉譯的觀點來看，此種設計對於整體性的「縣市層級教學精進」及「學校本位課程推展」，就顯得缺乏連結介面，力有未逮。

若要調整中央團與縣市及學校成為共享、協作的伙伴以建構共生的專業支持網絡，將來若進行組織化的調整時，除了保留原有的學習領域及重大議題各組中央團之外，可考慮另行彈性的以重要課程政策為行動導向（如整體的縣市精進教學等），來增加或彈性調整教育部中央團輔導組織。例如，目前精進教學計畫是課程與教學輔導網絡的重要行動場域，其中整體性的縣市課程計畫（子計畫一、子計畫二）主要是由北中南三區的策略聯盟做為主要交流、分享與審查的平台，但各分區召集人並無搭配的中央團可以與縣市進行整體的、長期的課程規畫與對話。若縣市層級的課程發展與精進是教育部的重要政策，那可考慮在不超過目前中央團教師編組總員額人數之下，可增加招聘或從既有各領域增調中央團教師，讓他們與教育部精進教學的三區策略聯盟結合，組成縣市課程與教學精進工作團，配合各區召集人，與各縣市的精進教學之子計畫一與子計畫二進行長期性、整體性的互動及協作。於此，透過中央及地方之間「看到彼此的興趣」、「尊重在地知識」而攜手協作的「互助成事」，或可更有利於課程與教學的整體推進與深耕。

## 參考文獻

- 王建軍、黃顯華（2003）。協作式的課程發展與教師專業發展。載於黃顯華、孔繁盛編，*課程發展與教師專業發展的夥伴協作*（1-17）。香港：香港中文大學。
- 王麗雲、潘慧玲（2000）。教師彰權益能的概念與實施策略。*教育研究集刊*，44，173-199。
- 周淑卿（2004）。*課程發展與教師專業*。臺北市：高等教育。
- 范信賢（2000）。教師身分認同與課程改革：後殖民論述的探討。*國教學報*，第12期，275-287。
- 范信賢（2005）。敘說課程實踐的故事：一種敘事性觀看教師經驗的方式。*教育研究月刊*，130，45-55。
- 張德銳、丁一顧和李文富（2009）。中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓課程內涵期中研究報告。國家教育研究院籌備處（未出版）。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健（2001）。臺北市中小學教學導師制度規劃研究。*初等教育學刊*，9，23-54。
- 教育部（2008）。教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點。2010.01.16查自[http://asci.naer.edu.tw/policy\\_02.html](http://asci.naer.edu.tw/policy_02.html)
- 郭玉霞（1997）。*教師的實務知識*。高雄：復文。
- 陳美如、郭昭佑（2001）。教師如何從事課程評鑑：從賦權增能評鑑理念談起。*教育研究月刊*，88，83-93。
- 彭駕驛（2001）。*教育哲學Q&A*。台北市：風雲論壇。
- 詹棟樑（2002）。*後現代主義教育思潮*。台北市：渤海堂。
- 歐用生（2008）。「一綱一本教科書事件」平議。*教科書研究*，1：1，1-28。
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston and J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.
- Dinham S. M. & Stritter, F.T. (1986). Research on Professional Education. In Wittrock, M. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching, 3rd*. New York: Macmillan.
- Doll (1993/1999)，王紅宇譯。*後現代課程觀*。台北：桂冠。
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Press.

參考文獻

- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum inquiry : The study of curriculum practice*. New York : McGraw-Hill.
- Maxwell, T. W. & May, W. T. (1991). Curriculum consultant. In A. Lewy(Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp.357-359). Oxford: The Pergman Press.
- Richardson, L. (2000). Writing : A method of inquiry. In Z. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2<sup>nd</sup>)* (pp.923-948). London : Sage.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.

附錄：中央團教師背景資料及參與工作坊、焦點座談一覽表

編號	身份/職位	參與場次
A	中央團教師（社會） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談 20100928第5次工作坊
B	中央團教師（國語文） 國小教師	20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
C	中央團教師（健體） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100623第4次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談 20100928第5次工作坊
D	中央團教師（本土語言） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100414第2次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談 20100928第5次工作坊
E	中央團教師（英語） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100414第2次工作坊 20100623第4次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
F	中央團教師（性平議題） 國中教師	20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
G	中央團教師（藝文） 國小教師	20100310第1次工作坊 20100414第2次工作坊 20100803第2次焦點座談
H	中央團教師（自然） 國小教師	20100310第1次工作坊 20100623第4次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100928第5次工作坊
I	中央團教師（綜合） 國中教師	20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
J	中央團教師（綜合） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100414第2次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
K	縣市團教師（本土語言） 國小教師	20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
L	中央團教師（數學） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100414第2次工作坊 20100623第4次工作坊