

教育人力與專業發展

educators and professional development

雙月刊

2014年10月15日
第31卷 第5期

十二年國民基本教育課程協作

一個指頭撿不起石頭： 十二年國民基本教育課程協作機制的建構與實踐

李文富

國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

范信賢

國家教育研究院課程及教學研究中心主任

十二年國民基本教育課程體系之建構是我國首次由專責單位-國家教育研究院所負責的課程發展。國家教育研究院如何扮演好國家專責課程研發單位的角色與功能，其課程研發機制之設計與實踐至為關鍵。

依據相關研究文獻，我國過去課程發展機制存在以下幾項問題與困難：

(1) 各教育階段自行發展，以臨時編組，缺乏專責單位，不易建立整體課程發展架構與永續發展機制；(2) 課程總綱與領域課程綱要的規劃，未能呈現雙向回饋的特性；(3) 以課綱研修為核

心工作，課程發展各環節之系統連結不足，造成理論與實務落差，推動困難；

(4) 課綱研發成員偏重個人專業身分，忽略課程發展過程中相關系統代表的連結與整合機制之建立，不易發揮跨系統及網絡的整體協作力量；(5) 課程試行不足，缺乏課程評鑑機制；(6) 課程的發展未與評量及考試制度同步。

基於前述，本次十二年國民基本教育課程發展機制，以專責、專業、整合、系統、協作、永續等六項，作為課程發展機制的規劃理念（如圖1）。簡要說明如下：



圖 1 十二年國民基本教育課程發展機制的規劃理念

1. 專責：參與人員、組織與機制設計應能落實專責化。
2. 專業：相對於課程審議強調代表的多元性，課程研發的成員應更以專業為重。
3. 整合：整合現行各級各類課程發展。
4. 系統：能兼顧課綱研發-教材教學與評量-課程實施與支持系統-考招選才等系統性發展
5. 協作：能搭建與課程研發相關團隊協作的平台
6. 永續：具備有機與可持續性發展之特性

十二年國民基本教育課程研發機制之目標，條列如下四點：

1. 此機制要能發揮統籌十二年國民基本教育課程研究與發展之功能
2. 此機制要能促成專業與專責的課綱發展協作平台之落實
3. 此機制要能落實國家課程研發基地之願景
4. 此機制要能促成課程發展的永續發展

在前述理念與目標下，國教院在本次十二年國民基本教育課程發展機制的具體建構與實踐可概述以下幾方面：

一、協助推動設置跨系統協作平台：教育部師資、課程、教學與評量協作中心

課程發展是一項需要集體智慧與共同協作才完成的事業，從研究、發展、課綱擬定、審議、教材與教學轉化、課程實施與評鑑、學生升學與考試選才，這些方方面面涉及諸多系統與環節的整合與協作，因此需要跨系統的整合平台與協作機制。

基此，國家教育研究院於101年受教育部委託執「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作機制之前導研究」，並協助教育部於102年底正式設立及運作「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作中心」（以下簡稱協作中心）。協作中心之設置目的係為促成中小學師資培用與教師專業發展系統、課程教學研發系統、課程推動與教學支持系統及評量與評鑑系統等四個跨系統之間的連結、整合及協作，從而達成教育實踐的專業性、專責性、整體性、系統性與永續性，以有效落實教育政策，提升十二年國民基本教育之品質。

協作中心由教育部次長擔任總召集人，副總召集人則由各系統主政單位之首長擔任，例如：負責師資培用與教師專業發展的師資議教司長、課程研發的國教院院長與技職司司長（技術型高中課程）、課程教學推動及支持系統的國教署署長；至於評量與評鑑系統，因業務分散各系統及相關考招單位，則依各系統權責主政，並視議題邀請相關單位參與會議，例如涉及大學考招業務的高教司。

二、形構整體課程協作機制的圖像

過去課程發展及課程審議均由教育部主政，不易兼顧專業性，且有權責劃分及球員兼裁判之困難。因此，本次配合十二年國教課程發展由國教院專責單位負責及教育部協作中心的設計，國教院亦勾勒課程研發機制與相關系統所構成協作關係之圖像（參見圖2）。相關說明如下：

1. 十二年國民基本教育課程體系之建

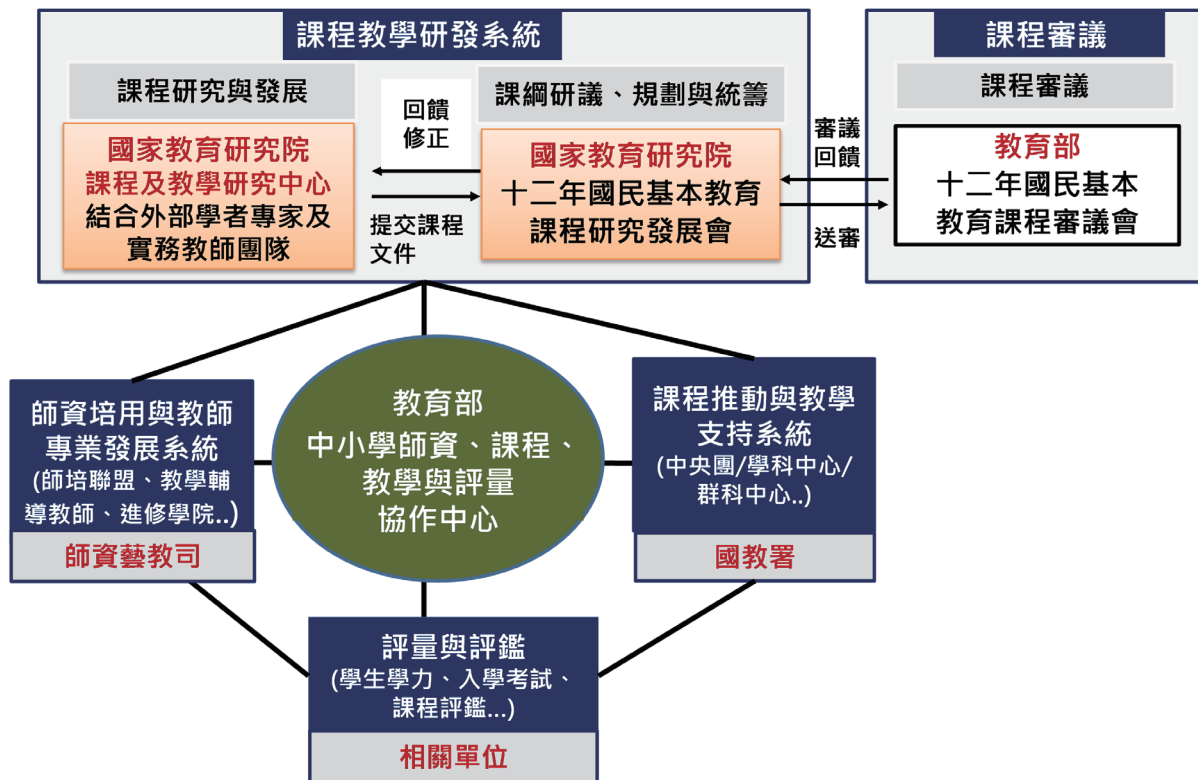


圖2 課程研發機制與相關組織/系統所構成協作關係與圖像

構，係以國家教育研究院為課程研發的專責單位

- 十二年課程教學相關基礎研究之規劃與執行由國家教育研究院課程與教學研究中心負責
- 十二年國民基本教育課程綱要之研擬，仍需藉由各相關系統與專業組織之力量共同完成，故於國家教育研究院另設置「十二年國民基本教育課程研究發展會」做為研議、規劃與統籌的單位。
- 國家教育研究院十二年國民基本教育課程研究發展會研議完成的課程文件則送教育部設立的「十二年國民基本教育課程審議會」審議。
- 課程研發過程中所涉及的相關組織、單位與系統之間相關協調、整合與協

作事項，則可透過「教育部師資、課程、教學與評量協作中心」來進行協調、整合、連結與協作。

三、通過課推系統強化理論-實務整合及跨系統連結

(一) 組織架構與任務層級

十二年國教課程發展涉及各級各類課程與方方面面的系統整合問題，包括：(1) 理論-政策-實務的整合；(2) 跨系統間的整合，例如課程研發-師資培用-課程推動-評量與評鑑等；(3) 各教育階段課程橫向與縱向的整合。因此，如何連結、整合與協作是嚴峻的挑戰。

以目前台灣課程教學相關專業組織，最能起連結、整合及跨系統之間的中介環節角色的是配合國中小課程與教

學輔導群/中央課程與教學輔導團、高中課務工作圈/學科中心、職校課程工作圈/群科中心。其理由簡要說明如下：

- (1) 這些組織係為協助現行課綱推動而設，雖為臨時任務編組，但皆已運作6-7年以上，是專責、專業課程教學推動與教師專業支持的團隊。
- (2) 這些組織成員以實務教師及大學教授（召集或諮詢）為主，可以連結理論與實務，亦可連結師培系統。
- (3) 這些組織具有連結中央-地方-學校之功能，能兼顧由上到下，由下到上的課程推動與意見回饋的雙向循環。
- (4) 這些組織-國中小各領域輔導群/中央團、高中各科學科中心、高職群科中心本身能發揮所屬階段內的課程縱向整合之功能。
- (5) 這些組織上位的「國中小輔導群聯席會議」、「高中課務工作圈」、「職校課程推動工作圈」可扮演所屬教育階段各領域/學科/群科課程的橫向整合。
- (6) 這些組織有助課程發展，從課綱研發-課程轉化與教學發展-課程實施與支持-回饋與改進，連結起來。

簡言之，這些組織符合前述專責、專業、永續、網絡與系統效應等條件，具有連結中央-地方-學校；連結理論與實務；連結研究-政策-實踐等功能。在十二年國民基本教育課程體系建構過程可扮

演很重要的連結、統籌與協作的角色。例如：國中小輔導群/中央團、學科中心與群科中心主要扮演所屬教育階段的領域與學科課程之統籌發展與整合，而國中小輔導群聯席會議、高中課程課務工作圈、職校課程工作圈則扮演該教育階段課程的發展統籌與橫向統整任務。

總結來說，正如西諺所說「一個指頭撿不起石頭」，課程研發是集體智慧與共同協作才完成的事業。本次十二年國教課程發展機制之建構係回應過去本土實踐問題，又從國家總體課程發展之高度，提出以「協作」為主軸的十二年國民基本教育課程研發協作機制之設計。此協作機制不單僅是國家教育研究院，而是涉及許多相關組織、環節與系統。

誠然，課程協作是本次課程發展機制的重要核心精神與實踐策略。然而，課程涉及複雜的意識形態競逐與價值判斷，課綱修訂往往成為學科劃界、學習時數的競逐場，課程研發協作徒有的理念與機制，若沒有從土地裡，從參與課程研發協作的人心中長出「互助成事」、「相互成就」的協作文化，課綱研擬與推動最後還是落入本位立場，而非專業與協作而產生。基此，課程研發協作團隊成員的理念溝通與協作文化之建構很重要，這需要時間與過程，也需要更細緻的機制設計與文化生成。這就需要課程研發協作團隊有更多的對話與討論，共築理念與願景。

從智庫的角色與功能論國家教育研究院參與推動教育部中小學師資、課程、教學與評量協作中心之建構的意義¹

李文富

國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

摘要

國家教育研究院做為隸屬教育部的第一個國家級教育智庫究竟如何扮演其智庫的角色與功能？如何在研究-政策-行政之間取得一個連結點？既能扮演專業研究者的角色又能發揮導引政策，促成教育實踐的功能是國家教育研究院的課題與挑戰。本文擬以國家教育研究院101年所執行的「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作機制前導研究」及其所導引的同名之協作中心建構為例，說明其建構歷程在前述問題意識脈絡下所呈現的意義。本文首先針對教育智庫的概念、內涵進行扼要說明，隨之通過相關文獻將問題意識聚焦於研究單位與政府部門的不易夥伴關係的梳理，並藉此建立探討國家教育智庫的角色與功能的理論框架與視角；其次，運用前述視角，以「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作機制前導研究」為例，說明本案在實踐國家教育研究院之角色與

功能；最後，則從此案的實踐對國家教育研究院的發展提出若干反思與建議。

關鍵詞：教育智庫；國家教育研究院；教育部中小學師資、課程、教學與評量協作中心

一、緒論

100年3月30日國家教育研究院（簡稱國教院）經歷十年的籌備，在各界的期盼與努力催生下終於正式成立。做為台灣第一個國家級教育智庫，國家教育研究院肩負長期從事整體性、系統性之教育研究，促進國家教育之永續發展之使命，並以成為教育政策發展智庫、課程測評研發基地、領導人才培育重鎮為三大發展願景。

不過關心教育發展的人士，對於國家教育研究院如何發揮其角色與功能，除有殷殷期盼亦有剴切的建言（王麗雲，2006a；歐用生等，2010；黃光國，2011、2012）。其中黃光國教授即

¹ 本文有關教育部中小學師資、課程、教學與評量協作中心建構之內容，主要依據「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作機制之前導研究」結案報告及研究過程相關計畫文件整理而完成。此項前導研究之計畫主持人為國家教育研究院潘文忠副院長、共同主持人何希慧教授（計畫期間擔任國家教育研究院課程及教學研究中心主任）、協同主持人李文富（國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員）、陳盛賢助理教授（國立台中教育大學）、專案助理許瑋珊小姐。

指出：國家教育研究院應發揮政策研究的功能，提供教育部參考，以便教育部對任何教育政策，能有深入的研究為基礎，再付諸實施。黃光國更進一步指出，國家教育研究院的教育政策研究不能以承包計畫方式，「大包轉小包」，只是不斷收集實徵資料。這種計畫收集到的資料沒有連續性，不一定符合教育部的需要，通常也不可能用來解決實際問題，而是要面對現實，解決當前棘手的教育問題，致力於尋求解決問題的具體方案，這是政府智庫從事政策研究的指導原則，也是決策者作出理性決策的基礎（黃光國，2011、2012）。

然而，教育研究-政策-實務之間的落差，一直是長久存在的問題，亦是學術界與政府部門關注的問題。王麗雲（2006a）在《教育研究應用-教育研究、政策與實務的銜接》即指出無論是國內或國外皆對於「成堆的研究究竟能夠發揮什麼影響？」提出反省：為何大量的教育研究無法導向一個成功的教育改革？是因為研究做得不好？還是另有原因？

如何縮小教育研究-政策-實務之間的落差，發揮智庫的影響力同樣是國家教育研究院必須面對的課題與挑戰。特別是，國家教育研究院係隸屬教育部，負有配合教育部施政主軸，善盡政策研究之責任。但，應不僅止於分擔教育行政任務、評估教育政策成效之教育部幕僚單位（陳榮政、楊振昇、廖耘彗，2012）。那麼，國家教育研究院究竟如何扮演智庫的角色與功能？如何在研究-政策-行政之間取得一個連結點？既扮演專業角色又能發揮導引政策發展，落實

為教育實踐？

本文擬以國家教育研究院101年所執行的「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作機制前導研究」及其所導引的同名之協作中心建構為例，說明此研究案在前述問題意識脈絡下所呈現的意義、實踐與反思。本文首先針對教育智庫的概念、內涵與智庫之研究不易為政策所運用的「不易夥伴關係」進行扼要的梳理；其次，以「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作機制前導研究」為例，透過其研究背景、研究歷程與研究結果之介紹，說明本案在實踐國家教育研究院之角色與功能的意義及努力；最後，則從此案的實踐對國家教育研究院的發展提出若干反思與建議。

二、國家教育智庫的相關探討

（一）智庫之定義與內涵

1. 智庫的定義

關於智庫（Think Tank）的定義，目前廣泛採用Weaver於1989年對智庫所提出的定義，係指「非營利的公共政策研究組織（non-profit public policy research industry）」（引自官有垣，1999）。其設置目的在於提供政策制訂過程所需的專業知識、資訊及政策分析、建言。基此，智庫應具有相對中立、自主性，研究人員多是某一學術或實務領域的專家，需具備一定的專業知識與研究水準，從事跨學科、統合各領域之研究，透過專業研究，提出政策分析與建議，以影響公共政策（郭嘉玲，2003；高麗秋，2011；王麗雲，2006b）。

2. 智庫的內涵

(1) 智庫的特性

王麗雲（2006b）指出智庫具備下列幾項特質：（1）長期性組織；（2）不負責政策執行；（3）成員具備專長；（4）以改進公共政策的過程與內容為任務；（5）主要提出政策與建議；（6）強調向決策者溝通研究成果，確保研究能被其接收與理解。

Smith則認為智庫有三個重要特質（引自官有垣，1999）：（1）智庫在學術研究的知識領域必須超然於政府之外，然智庫的研究卻經常被政府的需求相配合。（2）智庫從事的研究目的是與公眾的利益有密切相關，其組織行為係界於學術界與政策制度之間的中介組織的模式。（3）智庫有不少具特定的政黨偏好。

(2) 智庫的類型

根據智庫的性質，其又可分為數種類型，Weaver認為智庫分為以下三種類型（引自官有垣，1999）：

- A. 以研究為導向的機構，又稱沒有學生的大學（university without students），多為大學附屬機構，以特定的當前政策法案議題為研究主軸，組織目標是以長期性的影響並改變政策菁英的觀點為目標。
- B. 以接受委託研究為主的研究機構（the contract research organization）：政府機關為某項政策方案的擬訂或政策執行的成效，委請智庫進行專案研究。
- C. 倡導型智庫（advocacy tanks）：以影響政府決策為主要目標的研究機構，主要為改變或維持決策人士對

於某些政策問題的看法。

(3) 智庫的角色

一般說來，智庫本身的研究是介於學術研究與應用研究之間，是一種中介的角色。他們應該有一種特殊的旨趣即影響政策並和政策過程保持密切關係，而這也是智庫和其他學術研究單位，特別是大學，最大不同之處（王麗雲，2006a）。智庫在政策過程中的所扮演的角色，根據R. K. Weaver歸納包括：（1）智庫是決策者政策理念的主要來源；（2）智庫是政府公共政策議題的評論者；（3）智庫評估政府的方案，檢視其運作效率與成果；（4）智庫廣納高級官員與專家的人才庫；（5）智庫是新聞媒體資料引述的權威來源（引自馬博元，2004）。

王麗雲（2006b）進一步從智庫是如何對政策歷程產生影響，詮釋智庫的角色包括：（1）政策觀念的來源；（2）引起公眾對政策議題的關注；（3）政策計畫的提供或評論；（4）政府方案的評鑑；（5）人事來源；（6）專家培育；（7）教育大眾及決策人員；（8）觀念仲介者；（9）政策工具等。

綜上可發現，智庫的組織行為是界於學術界與政策制度之間的中介組織的模式，不同智庫的類型雖有其側重面，設置目的皆以提供公共政策所需專業知識及改進公共政策為主，但不參與實際政策執行，而其提供政策建言的方式又與一般學術機構，它更強調向決策者溝通研究成果，確保研究能被其接收與理解。

（二）國家教育智庫

教育是百年樹人大業，需要基礎性、應用性、長期性的研究，舉凡世界先進國家皆設有國家級教育研究機構，肩負教育智庫的重責大任（陳榮政、楊振昇、廖耘慧，2012），為教育政策部門提供政策理念與專業知識檢視評估教育政策的執行成效，導引國家教育革新，以促進教育之永續發展。

各國國家級教育智庫依其屬性之不同，可分為獨立運作之機構，如紐西蘭、英國；隸屬於大學院內之獨立組織，如新加坡；直接隸屬於教育部者，如巴西、日本、美國。各國國家級教育智庫之主要任務多為進行教育相關領域之研究、教育資訊蒐集與提供與教育政策制訂者之智庫等（陳榮政、楊振昇、廖耘慧，2012）。

雖然各國國家級教育智庫的屬性不盡相同，卻可以發現其設立目的與組織任務多是為了強化教育研究與政策及實務的連結，藉由教育研究成果的傳播，提供決策者在進行教育政策規劃與改革的基礎，以促進教育的改進與發展。然而，因為教育研究具有研究領域的多元性、研究對象的複雜性、研究結果的實踐性與應用性等特性，以至於教育研究與應用之間的關係亦變得複雜與不容易。

（三）教育智庫的挑戰 - 研究社群與行政社群不易的夥伴關係

雖然，教育智庫主要任務係通過教育研究對教育行政及政策部門提供專業知識、建言與形成政策影響，然而教育智庫所進行的研究如何真正發揮效用，

進而產生實際的政策與實踐的影響，卻是長期受到爭辯與關注的問題。例如，美國國會就曾針對社會科學研究對政府決策以及實務工作缺乏實質影響與應用，展開對社會科學研究與政策部門之間「不易的夥伴關係」（the uneasy partnership）進行調查（引自王麗雲，2006a）。

王麗雲（2006a）分析指出，依據Majchrzak的分類，所謂政策研究是行動導向高的基礎性研究。它的特徵是時間限制，產生知識的人不是制定政策的人，制定政策的人也不是執行政策的人。因此研究社群、政策社群與實務社群之間的彼此跨界、連結與建立夥伴關係就變得很重要。

除此之外，如何影響教育研究品質的關鍵問題在於投入度與組織的問題，為改進教育研究的品質與增進研究的學術與實務價值，除研究者須長期投入重要的研究議題，探究如何將教育理論應用於實務之外，更要建立支持教育研究的組織運作系統（institutional infrastructure），以幫助教育研究社群在研究方法的交流或研究成果的分享，皆能更臻健全（甄曉蘭，2011）。

美國政府為強化教育研究應用，美國「國家研究委員會」（National Research Council）所管轄的「行為、社會科學與教育處」曾提出「策略性教育研究夥伴」方案，強調新教育研究與教育實務之間的連結，以下依據王麗雲對該方案的相關探討，其相關策略彙整如下：（1）建立實務與研究間深入且互惠的連結；（2）在研究與實務社群中累積互助合作的關係與智慧；（3）提倡協同

式與跨學科的研究工作；（4）應有核心團隊能夠持續投入；（5）建立能夠結合方案取向研究與領域為本的研究優勢結構，促使應用研究與基礎研究兩者能夠有重複的與互動的交互作用；（6）整體的結構是具累積性的，後來的計畫能夠承接先前的計畫（王麗雲，2006a）。

另外王麗雲（2006a）也從連結系統這一角度，就連結內容、連結方式與連結機制等三個面向提出研究社群與行政（實務）社群連結的幾項策略，以強化智庫在研究與政策銜接，以及將研究成果轉化為實務應用或影響決策過程的重要中介角色。

在連結內容方面，除了研究本身應具備一定的品質外，重點是研究內容必須符合政策的需要；連結方式方面，強調研究社群與研究使用者，亦即政策或行政部門，不應建立在單向傳播模式，而要強調雙向的互動與信賴程度。Mutscher（1984）就指出：研究的過程當中如果能及早邀請使用者參與研究過程，製造溝通與對話機會，研究結果符合用需求的機會就會提高（引自王麗雲，2006a）；至於連結機制，建議應該要有正式的機構或人員專責負責研究社群與政策社群之間的橋梁與銜接工作。包括研究成果的轉換、傳送、解答、執行與過程協助、教育等工作，都可由這專門機構負責。

總之，教育智庫在應然面應做為研究界與決策界的橋梁，藉由兩者的連結系統，轉換學術理論，提供具體實務

操作建議，協助擬訂政策，改善政策品質。但實然面，如何克服與縮減教育研究、政策與實踐之間的落差問題是必須面對與克服的問題。

以下，本文將以國家教育研究院101年所執行的「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作機制之前導研究」及參與該協作中心之規畫組任務，說明本案在實踐國家教育研究院之角色與功能，以及透過此案之實踐對國家教育研究院的發展提出若干反思與建議。

三、協作中心的建構緣起與發展

（一）緣起：國家教育研究院籌備處時期的初步發想與實踐

關於協作中心的設置構想，事實上民國97年國家教育研究籌備處時，就開始醞釀與促成。民國97年10月教育部國教司以行政指示方式責成國家教育研究院籌備處成立建構中央-地方課程教學輔導網絡專案²，並成立專案辦公室，著手建構課程教學輔導網絡體系。當時該專案雖以課程推動與教學支持系統（以下簡稱：課推系統）的中央-地方輔導團網絡之建構為主要重點，不過國教院的專案辦公室是從國家課程協作機制的重構之高度，來理解與構思課推系統在國家課程協作總體圖像的位置及發展策略。

當時在專案辦公室提出以國家教育研究院為基地的跨系統整合機制與協作平台的構想及圖像。此圖像以課程發展為軸線，課程推動與教學支持系統為中

² 該專案第一年核定名稱為建構中央-地方課程教學輔導網絡，99年起名稱改為建構中央-地方-學校課程教學推動網絡。該項專案係於97年10月由教育部國教司以行政指示方式由國家教育研究院籌備處執行，負責國民中小學中央-地方課程教學輔導網絡的相關建置工作。

介機制，希冀課程與教學輔導體系與國家教育研究院能在「課程基礎研究」、「課綱修訂」、「教材發展」、「教育

人力培訓」、「學習測驗與評量」等這一環繞課程教學發展而展開的一系列任務上，進行連結與協作（如圖1），從而

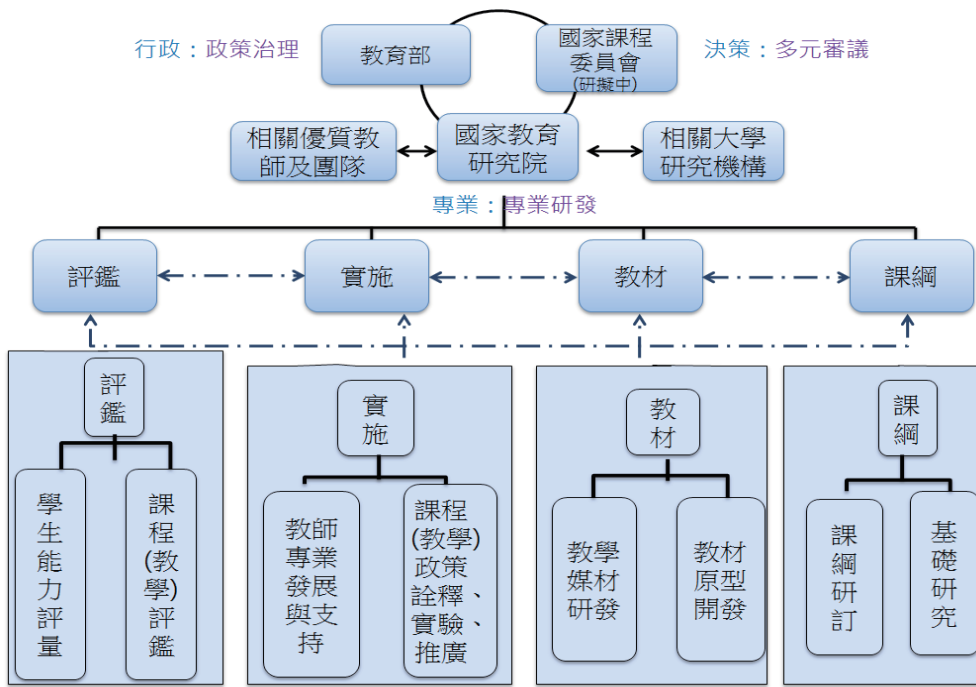


圖1 教研院在課程與教學區塊的主要任務(陳伯璋、李文富，2009)

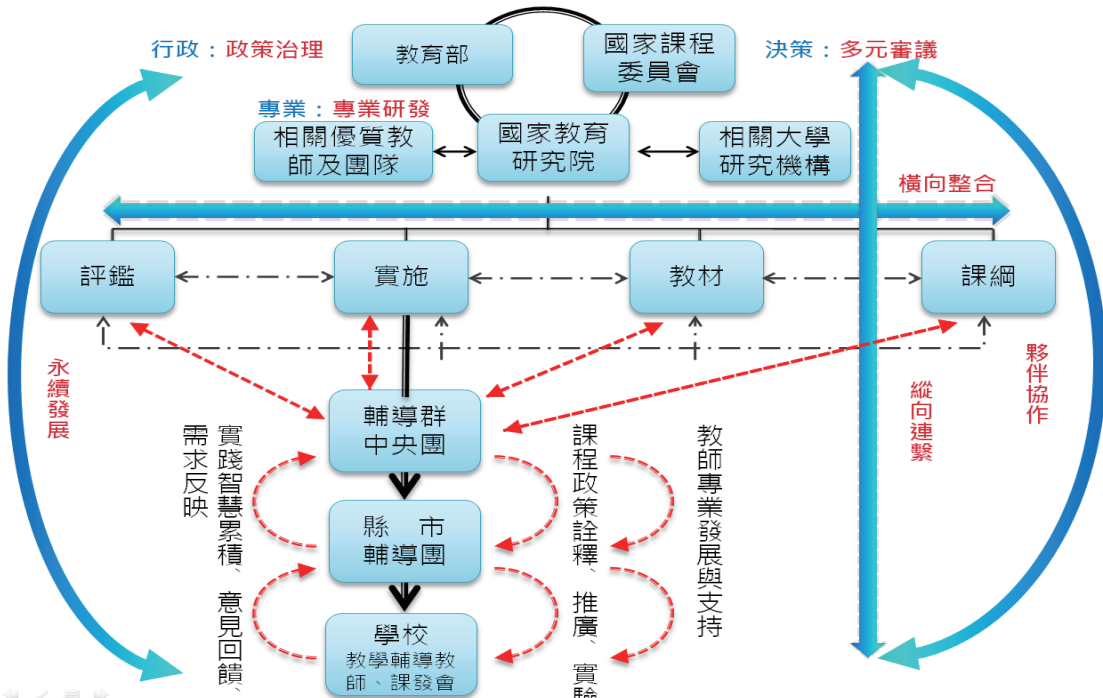


圖2 課程與教學輔導體系與教育研究所構成的整體課程發展協作機制與教師支持系統(陳伯璋、李文富，2009)

構成一個整體且可永續發展的橫向整合與縱向連繫的課程發展協作機制與教師專業支持網絡（如圖2）。

這項建構的核心觀點是夥伴協作課程治理，課程與教學輔導網絡之建構被視為是課程協作治理機制的一環，藉由課程與教學輔導網絡所代表的課推系統，其本身即具有連結中央-地方-學校之中介角色，負有課程推動與實踐回饋之角色，又是結合理論（大學）與實務（教師）的課程教學專業團隊，因此一方面連結課程發展機制，另一方面與教師專業支持系統的功能與目標。從圖2的圖像可以知道，整個協作系統的頂端是行政-專業-審議的三元架構。行政-教育部，代表行政治理；國家教育研究院則代表專業，為相關專業研究的整合平台；教育部永續發展委員會³所提議設置的國家課程委員會發展會為決策機制，強調的多元審議，透過教育研究院與三級教學輔導網絡的建置，達成了橫向整合與縱向連繫的功能，使之成爲一個兼顧理論與實務、政策與實施、上下層級轉化與主體協作的動態夥伴協作機制（陳伯璋、李文富，2009）。

基此，民國98年9月2日教育部國教司進一步於國家教育研究院設置教育部中央課程與教學輔導團辦公室，為以國家教育研究院為課程協作治理的整合平台鋪路。國教院亦配合中央團辦公室的設立著手規劃跨系統的整合平台-「教育研究院課程教學相關專案聯席會議」，

針對國教院各單位所執行的課程教學相關研究專案，進行院內與教育部主政單位之間的對話、連結與整合。

綜合來說，當時國家教育研究院雖尚未正式成立，但已從國家教育智庫的高度與格局，關注與思考國家總體課程發展機制系統連結與整合問題，並嘗試進行課程協作體系的建構，搭建跨系統的協作與整合平台。

不過，前述建構在民國99年以後因許多因素，而逐漸有了變化，協作平台建構工作逐漸停擺下來，建構中央地方學校課程及教學輔導網絡專案計畫及專案辦公室也在100年底結束。

針對這段籌備處時期這項協作無法順利推動，分析其因素其中有兩點與本文討論主題相關⁴，在此說明：

1. 當時跨系統的整合平台之建構，係依附於建構中央-地方-學校課程與教學輔導網絡專案進行，雖然前面討論已經指出課推系統在課程協作治理機制的重要中介角色，但它僅是跨系統整合裡重要的一環，而非全部。真正的跨系統整合非常複雜，涉及各系統的主政單位，教育部國教司是其中有關國中小學課程推動系統的主政單位，基於權責區分，除非教育部做成政策決定，各主政單位有所共識，否則以當時教育部的組織分工，國教司或國教院研究單位性質都不容易憑一己之力推動成功。
2. 跨系統的整合涉及行政權責，必須由教育部主導，並且宜由教育部長或次長層

³ 教育部永續發展委員會，係指2008年教育部所成立的「中小學教育永續發展委員會」。該委員會曾提議設置「國家課程委員會發展會」相關意見。惟目前該委員會已因階段性任務完成，結束任務編組。

⁴ 此處的分析係歸納當時參與該項專案與相關協作機制建置的國教院人員事後對此實踐的反思與意見。

級擔任召集人領導教育部相關司處及國家教育研究院共同參與跨系統協作機制之建構與運作，而國家教育研究院在此過程所要扮演的角色應回歸專業角色，即透過研究途徑，進行跨系統協作機制的前導研究與方案規劃，提供教育部做為是否成立以及如何建立協作機制或設置協作中心的政策決定參考。但協作中心的具體設置、推動與未來運作應由教育部來促成與領導。

（二）發展：十二年國教實施促成協作中心之重啟

課程、師資、教學與評量是教育的核心環節，彼此環環相扣，教育目標能否落實、學生學習成效能否提升，端看此四者能否連結與整合。而此四者所涉及的課程研發、師資培用與教學專業發展、課程推動與教學支持等系統的整合與協作就成為課程-師資-教學-評量能否緊密連結的關鍵。

九年一貫課程改革實踐經驗凸顯我國在「課程教學研發」、「師資培用與教師專業發展」及「課程推動與教學支持」、「評量與評鑑」四者系統整合的失落環節及重建的必要性。但數年過去，此一前述系統如何有效整合與協作的問題並沒有獲得有效的處理。例如：現階段各階段中央-地方-學校課程與教學輔導之運作機制仍各自分立運作；師資培育多元化後，師資培用體制目前僅發展小學培用聯盟，其它階段亦有待重新盤整，且師資培用聯盟與國教輔導、課程研發之間的關係，亦有待進一步的機制設計與整合；國家教育研究院（以下簡稱國教院）負責的十二年國民基本教

育課程研發，如何在發展過程即結合師資培育系統與實務教師（國教輔導團體系），這些都反映「課程教學研發」、「師資培用與教師專業發展」、「課程推動與教學支持」三者整合的複雜性，亦即三者的整合平臺與整合機制所要面對的問題不單只是分屬三個不同主政單位之間如何整合的問題，還包括現階段「課程教學研發」、「師資培用與教師專業發展」、「課程推動與教學支持」這三個環節內部既有的發展、運作與自身內部整合等問題，以及如何妥善運用「評量與評鑑」機制以進行回饋改善等，從而順此延伸的課程-師資-教學-評量的整合與連結問題。

隨著十二年國民基本教育推動愈趨明確與急迫，跨系統的協作機制之建構必須認真面對。教育部於民國100年4月成立「K-12課程研發、師資培用、教學輔導協調會報」，由教育部次長親自主持並提出對三者系統整合的政策方向與展現高度重視，會中決議課程研發的專責單位為「國教院」、師資培用的專責單位為「師資培育及藝術教育司」（以下簡稱師資藝教司）、課程推動的專責單位為「國民及學前教育署」（以下簡稱國教署）。

民國100年國家教育研究院配合十二年國民基本教育課綱之發展，亦開始重啟籌備處時期的跨系統協作機制建構之構想，並借取籌備處時期的實踐經驗，修正實踐策略並重新布局。101年國教院受教育部委託執行「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作機制之前導研究」。

四、協作中心的設計與組織運作⁵

(一) 設置理念

協作中心之設置係為建立及促進中小學師資培用與教師專業發展系統、課程教學研發系統、課程推動與教學支持系統、評量與評鑑系統等跨系統之連結、整合及協作，從而達成教育實踐的專業性、專責性、整體性、系統性與永續性，以有效落實教育政策，提升十二年國民基本教育之品質（參見圖3）。

(二) 協作中心設立目標

1. 建立跨系統之溝通及協作平台，有效解決系統協作問題。
2. 完善課程教學研發及教師專業支持系

統，增進教師專業知能。

3. 強化評量及評鑑之回饋機制，確保學生學力品質。
4. 提升教育政策之整體規劃及決策品質，永續教育發展。

(三) 協作中心任務

1. 規劃跨系統相關協作議題。
2. 協調跨系統相關協作事項。
3. 管考跨系統相關協作事項之執行成效。

(四) 協作中心的組織

1. 中心組成如下：
 - (1) 總召集人一人，由部長指派次長擔任。
 - (2) 副總召集人四人，由教育部國民及學

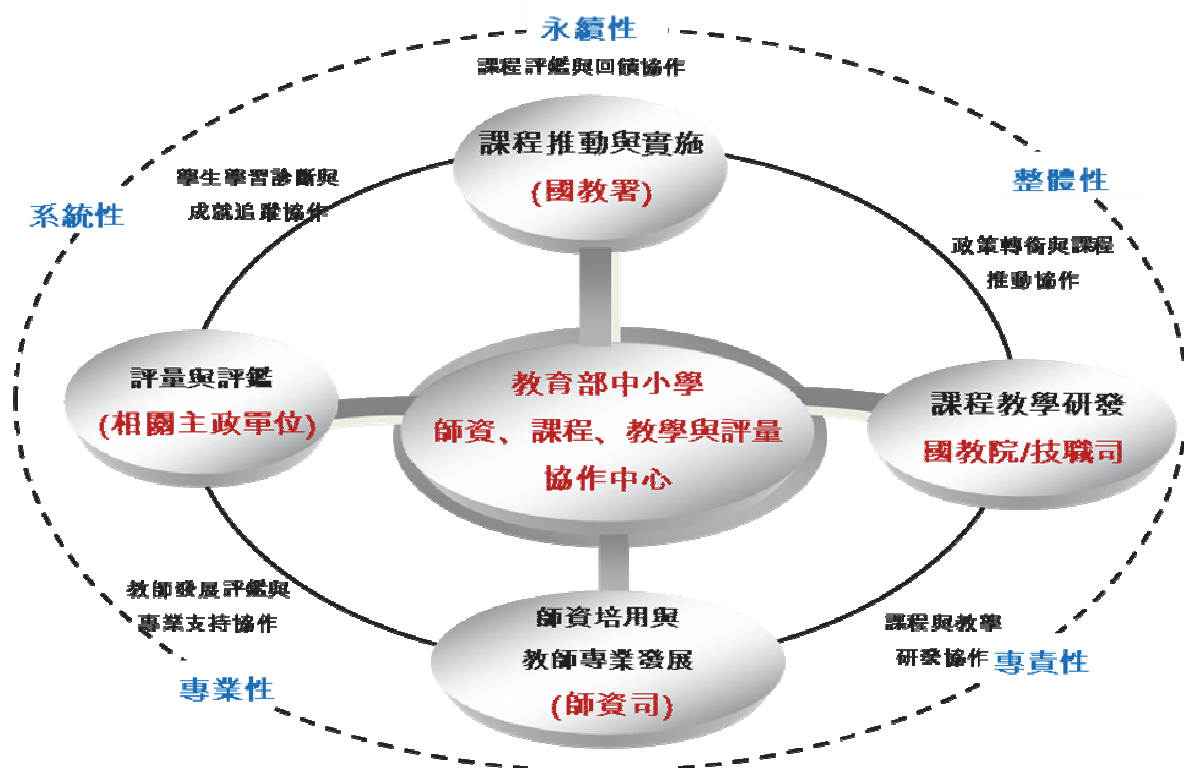


圖3 協作中心整體圖像(潘文忠等，2013)

⁵ 本節二、三、四之內容為「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作機制之前導研究」之規劃項目，教育部後有部分修正，此處內容係引自教育部（2014）「教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點」

前教育署（以下簡稱國教署）署長、國家教育研究院（以下簡稱國教院）院長、師資培育及藝術教育司（以下簡稱師資藝教司）司長、技術及職業教育司（以下簡稱技職司）司長兼任之。

(3) 系統召集人四人，由國教署副署長、國教院副院長、師資藝教司副司長及技職司副司長兼任之。

(4) 系統行政代表五人，由國教署高中及高職教育組、國教署國中小及學前教育組、師資藝教司、技職司專門委員層級以上各一人，國教院研究人員一人兼任之。

2. 本中心依任務需要下設秘書組及規劃組2分組，其職掌及組成如下：

(1) 秘書組：

A. 由師資藝教司統籌，負責綜理本中心運作及第一級協作相關行政事務、協作事項之追蹤與績效管考等事項。

B. 置組長一人、承辦人員若干人，由師資藝教司指派適當人員兼任之。

C. 為連結各系統，各系統代表應參與本組相關會議。

(2) 規劃組：

A. 由國教院統籌，負責協作議題彙整、分析及規劃相關配套措施草案。

B. 置組長一人、組員、專兼任助理若干人，辦理相關業務。

C. 組員包括研究員、系統代表、相關業務單位、中小學代表及專家學者，其中研究員及中小學代表與專家學者由國教院指派組成為原則。

D. 各系統代表及相關業務單位由專門

委員以上層級人員參與本組之小組會議，提供政策動向及實務需求，扮演跨系統之政策連結角色，並參與協作方案規劃之討論及研擬。

E. 本組得視協作議題之性質及需要，得加邀非前述單位代表及學者專家成立議題協作團隊，協助協作議題之分析、研究及規劃。

3. 本中心所涉及協作各系統之主政單位如下：

(1) 師培系統：師資藝教司。

(2) 課研系統：國教院負責十二年國民基本教育課程教學研發之統籌。但技職課程體系之建構，由技職司專責。

(3) 課推系統：國教署。

(4) 評量系統：

A. 本中心協作之師培系統、課研系統及課推系統之主政單位，應負責其權責範圍內之評量及評鑑事項。

B. 有關教師專業發展評鑑及師資培育之大學評鑑，由師資藝教司負責；課程評鑑、學生學習成就測驗及長期追蹤，由國教院負責；學生學習評量、學習診斷、補救教學及課程視導，由國教署負責。

C. 各級入學考試，由其專責機關（構）負責，透過協作中心進行連結及整合。

4. 各系統應設置系統協作工作圈（以下簡稱工作圈），配合協作中心之成立，同步強化各系統內部及跨系統初步之整合及協作。

（五）協作中心的運作

1. 二級運作機制

協作中心及運作機制，依課程教學

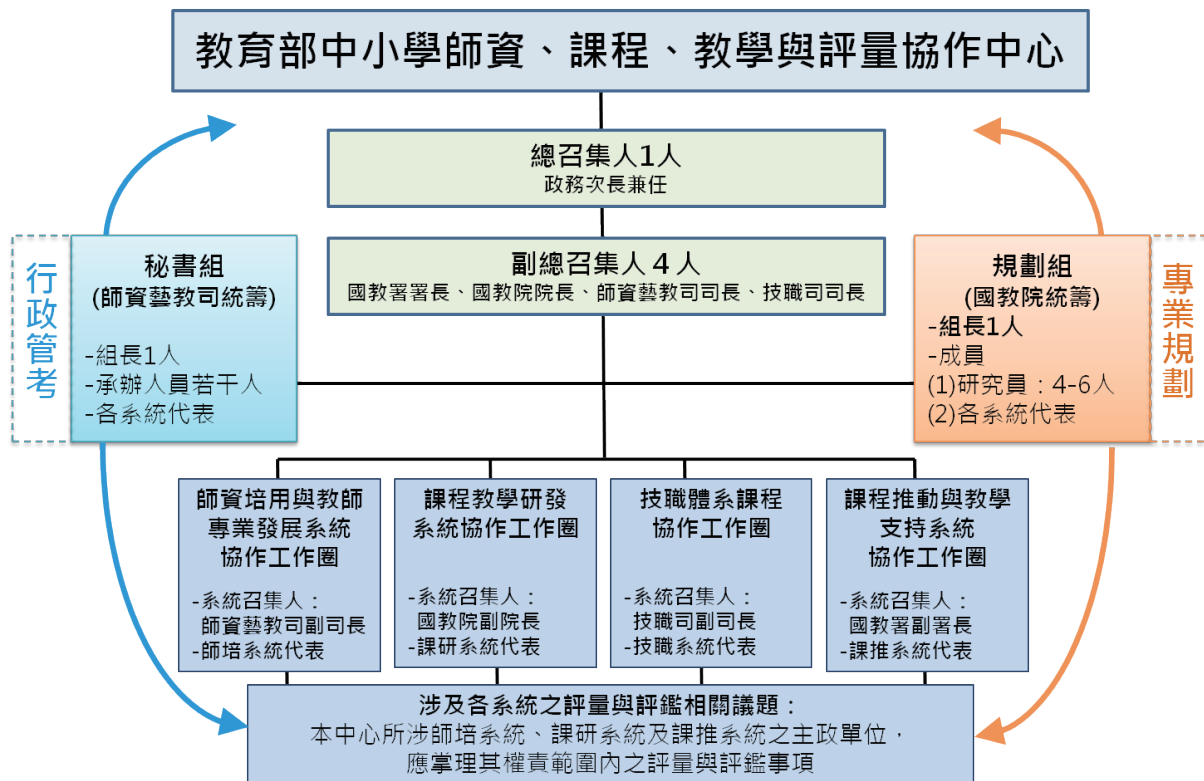


圖4 協作中心組織架構圖(潘文忠等, 2013)

表1 協作中心二級運作機制之設計(引自潘文忠等, 2013; 並依據教育部(2014)要點修正)

協作分級	第二級協作	第一級協作
協作事項	係指系統內部協作及跨系統間必須連結的協作事項	係指第二級協作尚無法處理的系統內或跨系統之議題
議題設定	1.各系統提案 2.協作中心提案	協作中心提案
召開方式	1.即系統內部協作會議及跨系統協作會議。 2.會議主席系統召集人擔任。	1.即中心協作會議，原則上每三個月召開一次，由秘書組負責召開會議。 2.會議主席由總召集人擔任，總召集人不克出席時，由其指定副總召集人代理之。
後續處理		秘書組列案追蹤管考

研發、師資培用與教師專業發展、課程推動與教學支持系統所提報之事件涉及範圍及影響程度，共分為三級的協作機制，如表1。

2.基本運作流程

協作中心成立之目的係為促成師資、課程、教學與評量等系統之連結、

整合與協作，提供各系統主政單位跨部門間的溝通及整合平台。基此，協作中心的基本運作流程，可區分為以下四個階段：（1）確認議題、（2）分析規劃、（3）協商討論、（4）發展追蹤，如圖5所示。茲就各階段運作流程分述如下：

- (1) 確認議題（各系統+規劃組）：關於協作議題的來源，一是由系統提出，另一來源是規劃組研訂。
- (2) 分析規劃（規劃組）：跨系統之協作議題通常涉及層面較廣、影響較深且較為複雜，不易直接透過會議處理，若能先有一組專業幕僚，從整體性與系統性之角度，對問題與方案先進行初步釐清與規劃，或是進行相關必要研究，以提供跨系統的協調與協作之參考，這將有助於後續協作議題的處理與解決。基此，協作中心特設置「規劃組」，由國教院統籌，其成員涵蓋國教院研究員、各系統（國教署、師資藝教司、技職司）代表與學者專家，為協作中心之專業幕僚單位，負責協作中心相關協作議題的研擬、研究與規劃。
- (3) 協商討論（各級協作會議）：協作中心之跨系統之協作會議由秘書組（一級）或各主政系統（二級）召開。跨部門與跨系統之協作能否成功關鍵除前項所提協作方案的分析與規劃之外，更重要的是彼此的相互信任與協作文化之建立。
- (4) 發展追蹤（秘書組）：跨系統協作議題經過協作會議之後，凡議題性質較為單純者可於協作會議中形成共識，並針對相關行動方案作成決議，逕付執行；但部份較為複雜之議題，在協作會議形成政策方向後，可由主政單位委託相關專家學者進行進一步的方案研究或規劃，協作中心規劃組成員基於整體協作事項的連結與專業協作可參與該項專案，而凡一級協作會議決議通過無論是逕付執行的方案或仍

需後續相關研究與配套的方案，皆將由秘書組（師資藝教司統籌）列案進行追蹤與管考，讓各項重要的協作議題，能被持續關注並真正落實。

五、結論與建議

（一）結論

本文以國家教育研究院101年所執行的「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作機制之前導研究」為例說明國家教育研究院做為國家教育智庫，能從宏觀、系統與整合的高度，針對國家教育發展需要與問題，提出具引導政策方向及有助教育實踐的研究方案，發揮國家教育智庫的角色與功能。這即是國家教育研究院應該致力提出一般學術單位無法完成，而須由國家級智庫來擔綱的研究方案；國家教育研究院做為國家教育智庫，應該扮演各系統整合的催生者與平台；國家教育研究院應致力提出具前瞻性與有助教育永續發展的政策導向研究案，引導政策前進與發展。

然而，正如前面文獻所論及，對智庫來說，如何在研究-政策-行政之間取得一個連結點？如何超越研究社群與行政社群不易的夥伴關係？如何向決策者溝通研究成果，確保研究能被其接收與理解？這始終是國內外智庫的挑戰，當然也將是成立剛滿三年國家教育研究院必須面對的挑戰。

美國國家研究委員會行為、社會科學與教育處提出的「策略性教育研究夥伴」方案，強調新教育研究與教育實務之間的連結，可從以下幾方面著手（1）建立實務與研究間深入且互惠的連結；

(2) 在研究與實務社群中累積互助合作的關係與智慧；(3) 提倡協同式與跨學科的研究工作；(4) 應有核心團隊能夠持續投入；(5) 建立能夠結合方案取向研究與領域為本的研究優勢結構，促使應用研究與基礎研究兩者能夠有重複的與互動的交互作用；(6) 整體的結構是具累積性的，後來的計畫能夠承接先前的計畫（王麗雲，2006a）。以此來看，國教院這波在催生教育部成立教育部師資、課程、教學與評量協作中心，以及國教院在此協作中心擔任規劃組之角色，是否某種程度已創造出類似「策略性教育研究夥伴」所強調的機會、策略與環境，也正朝此方向嘗試與努力。

(二) 建議

教育部中小學師資、課程、教學與評量協作中心，已正式成立並開始運作。國教院也開始承擔協作中心規劃組的角色與任務。不過，如何從國家教育智庫的高度來理解這一任務、更具策略性的讓研究-政策-行政能夠有機連結，共贏與共好，成為國教院作為教育智庫的資產與優勢，是巨大挑戰也是必須面對的道路。本文僅提出以下幾點建議：

1. 明確國家智庫的高度、任務與角色：國家教育研究負責協作中心規劃組的統籌任務，未來應繼續扮演協作中心智庫的角色，針對跨系統的協作議題，站在國家層級的高度，從宏觀、整體、系統與永續的角度，進行專業的規劃與發展。
2. 通過基礎研究連結政策應用研究：未來協作中心規劃組建議可以課程教學研究中心研究員為基礎，連結課程及教學研究中心三大研究群之運作。三大研究群是：群一：課程理論與課程綱要研究群；群二：學科領域與教學教材研究群；群三：課程實施與支持系統研究群。從而形成基礎研究與政策應用研究之整合。規劃組成員除課程及教學研究中心研究員外，亦建議包括國教院其他研究中心研究員，形成跨中心的研究協作團隊。國家教育研究院亦將透過協作中心規劃組這一機制，讓國教院的研究有另一個整合與協作平台，並讓各中心的基礎研究與協作中心的政策應用研究及教育實踐形成有機的連結與滾動。
3. 培養跨界研究人才的重要性：毫無疑問的，做為國家級教育智庫，如何扮演其智庫的角色與功能？如何在研究-政策-行政之間取得一個連結點？如何既能扮演專業研究者的角色又能發揮導引政策，促成教育實踐的功能是國家教育研究院的課題與挑戰。通過教育部中小學師資、課程、教學與評量協作中心之一路發展與建構歷程，可以發現國家教育研究院除了必須要有專精教育各專門領域的研究人員，亦必須培養能進行複雜教育系統與跨系統整合的研究人員。因為做為國家教育智庫與一般學術單位不同的是，國家教育研究院必須要有跨界的能力、意願與承擔。這是國家教育研究院正式成立兩週年必須正視的課題之一。
4. 鼓勵進行具有前瞻性、整體性與開創性的政策研究：教育的跨系統整合與協作一直是影響教育發展與課程革新的重要問題。協作中心之建構即在回應與嘗試解決這長期大家所關心的跨系統間的協作問題。未來國家教育研究院透過統籌協作中心規劃組，更能掌握政策動向、

瞭解政策需要與前瞻未來政策發展議題，結合國教院的基礎與長期研究之能量，更能提出具有前瞻性、整體性與開創性的政策應用研究。

5. 強化國教院與教育部的夥伴協作關係，深化研究歷程與教育行政部門的互動與對話：國教院做為隸屬教育部的國家教

育智庫，若要能發揮其功能與角色，更重要的是教育部與國教院必須是一種夥伴協作的關係，透過協作，強化及深化研究社群與政策社群之間的互動、連結與信任，而讓研究-政策-實踐得以取得連結點。

參考文獻

- 王麗雲（2006a）。教育研究應用：教育研究、政策與實務的銜接。臺北市：心理出版社。
- 王麗雲（2006b）。智庫對教育政策歷程影響之研究。當代教育研究，14（3），91-126。
- 官有垣（1999）。非營利公共政策研究組織（智庫）與社會福利政策研究。社區發展季刊，85，13-29。
- 林康義、魏宏森譯（1987）。一般系統理論：基礎、發展和應用。Ludeig von Bertalanffy著。北京：清華大學出版社。
- 馬博元（2004）。外交政策評估研究—美國智庫與我國對美外交。國立政治大學未出版之碩士論文，臺北市。
- 高麗秋（2011）。我國智庫財務狀況之研究-兼論美日兩國智庫。國立臺灣大學未出版之碩士論文，臺北市。
- 郭嘉玲（2003）。智庫與公共政策：美國智庫發展對我國智庫之啓示。國立政治大學未出版之碩士論文，臺北市。
- 陳伯璋、李文富（2009）。課程與教學輔導體系的建構背景與推動現況。研習資訊，26（3），1-4。
- 陳榮政、楊振昇、廖耘慧（2012）。美國、英國、新加坡等國家級教育研究智庫之比較研究。發表於2012海峽兩岸教育政策論壇。中國教育科學院主辦。地點：中國北京。2012/11/14-15。
- 黃光國（2011）。「全盤西化」與虛有其表的「教育研究」。人間福報（2011年8月30日）。2013年3月4日，取自<http://www.merit-times.com.tw/NewsPage.aspx?unid=236856>。
- 黃光國（2012）。國家教育院 能否給教長擔當。聯合報（2012年2月8日）。2013年3月4日，取自http://www.tcf.tw/index.php?option=com_content&view=article&id=3595:-20120208&catid=78&Itemid=585
- 甄曉蘭（2011）。教育研究發展現況的省思。人文與社會科學簡訊，12（4），49-55。
- 歐用生、白亦方、林佩璇、楊龍立、周淑卿、陳美如（2010）。中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究。國家教育研究院籌備處期末報告（NAER-98-12-A-1-03-00-3-01），未出版。
- 潘文忠、何希慧、李文富、陳盛賢（2013）。教育部師資、課程、教學與評量協作機制之前導研究結案報告。國家教育研究院執行，教育部中教司委託。
- 教育部（2014）。「教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點」。

夥伴協作中的雲端未來學校： 以一所高中的主題統整課程實踐為例

楊俊鴻

國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

張淑惠

國家教育研究院課程及教學研究中心商借教師

一、前言

由於資訊科技的發展，帶給教育無限的想像空間。網際網路、iPod、iPad、iPhone等資訊工具蓬勃發展，使得這些科技產品，進入學校也進入教室中，影響了學生的學習內容，也改變了教師的教學方式。2010年，經濟合作暨發展組織（OECD）出版《學習的本質》（The Nature of Learning）一書，提出有效學習的四個特性：（一）學習是建構的（constructive）；（二）學習是自我調整的（self-regulation）；（三）學習是情境性的（situated）或脈絡性的（contextual）；（四）學習是協同合作的（collaborative）（OECD,2010:48-53），OECD稱之為「CSSC學習」。這四種學習的特性，正能夠解釋資訊科技時代對於學習性質的描述。本文主要是以位於新北市的學校—彩虹高中（化名）為例，透過競爭型計畫的爭取，為學校挹注添購資訊軟硬體的經費，並藉由學校教師「教」與學生「學」的方式的改變，以提高教師教學的效能與學生學習的品質。以下係以彩虹高中獲得企業贊助的「雲端未來學校計畫」為基礎，描述該校如何透過資訊科技的協助，來進

行主題統整課程實踐的歷程。

二、雲端未來學校的意義與內涵

「未來學校」（school of the future）係指比現在更進步、更理想，也更符合社會變遷需要的教育場所（湯志民，2008）。而「雲端未來學校」（school of the future MCloud）之概念，起源於微軟公司於2009年所提出的創新學校（innovative schools）之理念，創新學校的主要目標在於改進教師「教」與學生「學」的能力。「雲端運算」（cloud computing）係指從遠距線上公司傳遞隨選式的資訊科技服務與軟體，提供一種附加性的工具來達成移動式內容與溝通型態的建立（Warschauer, 2011:37）。雲端未來學校係指將雲端運算之觀念與技術，導入學校教育之環境營造、管理、課程、教學、學習及評量等各個環節之中，藉由學校軟硬體設備的改進，以提升學校組織運作的效能，以及教師教學與學生學習的能力。

美國視導與課程發展協會（The Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD）於2010年出版的專書中，提出iPod+iPhone+iVideo+Internet=iBrain的等式，強調透過各類資訊科技

工具的使用，來發展學生「數位智慧」(digital wisdom) (Sprenger,2010)。除科技的進展可改進學生的學習方式之外，教師觀念態度的改變也是影響學校教育是否能夠改進的關鍵。在《2030年的教學》(Teaching 2030)一書中，指出具有「教師開創精神」(teacherpreneurism)的學校教師，能夠發展他們的教學才能，散播及宣傳他們的專門知識，也能夠針對他們學生所面對的各種學習挑戰，提出變通的解決方案(Berry,2011)。

微軟公司在2009年提出了創新學校(Innovative Schools)的研究報告，即在希望提升教師的「教」與學生的「學」，教與學能獲得改變是創新學校最終極的目標，並提供有效率的教學模式，幫助學生獲得21世紀生活所需的技術，並於2007~2009年共在12個國家找了12個學校進行實驗，近年合作的規模不斷擴大中。雲端未來學校強調資訊科技的使用、教師教學方式的創新以及學生的主動學習，雲端未來學校的理念主張結合學生的個人興趣從做中學習，並且以「專題式學習」(Project Based Learning, PBL)與教師協同教學的方式，來激發學生自主學習的意願。

三、雲端未來學校進行夥伴協作之策略

「協作」(collaboration)係指兩位以上的成員透過面對面或數位化的形態來進行互動與實踐，並採取協議(agreed-upon)的方式來從事問題解決或作決定，以達成共同目標的歷程(Bellanca & Stirling ,2011:27)。從此種

定義來看，協作其實包含了以平等、互惠及協議的精神，來共同解決問題或作決定的歷程。若兩個人或組織之間的互動，存在著行政管理上下科層式的從屬關係，這種互動方式則不能定義為「協作」。因此，「夥伴協作」(partnership collaboration)可以界定為「一群人或組織為追求共同的目標，透過面對面或虛擬的方式來進行互動與實踐，採取平等、互惠及協議的精神，以從事問題解決或作決定的歷程。」從彩虹高中目前的實踐經驗中，歸納雲端未來學校在進行夥伴協作時可採行的策略：

(一) B-S 模式：企業(business)與學校(school)之間的夥伴協作

係指由企業或企業所贊助的非營利基金會與中小學共同合作，透過企業的經費、人力與資源投入至中小學，以協助學校各方面的提升。2007年台北市與某科技公司合作成立三所「未來學校」。2012年新北市與某科技公司合作成立三所雲端未來學校，也藉由此次計畫，讓在地優秀學子可以在地就學，以新北市旗艦計畫學校為申請「雲端未來學校」的基本條件。2012年5月底請新北市有興趣的學校團隊參加在新北市立大觀國中教研中心，以世界咖啡館模式討論未來教育的圓桌會議。會議中不但以不同的角色重新審視教育的本質，也對未來學校的理念加以介紹。經過一週後，各團隊提出課程發表，選出六隊進入決選。新北市政府教研中心引入教育專家及相關人員到決選學校訪視，新北市立彩虹高中以「大漢溪壯遊」的校本課程，統整許多學科，再加上行政、設

備相關的配合，最後由新北市立彩虹高中及其他二所高中爭取到由某科技公司所贊助的雲端未來學校計畫。計畫期程為期兩年（101學年度~103學年度）以雲端OFFICE365為平台，改變教與學，並導入PBL教學策略。

（二）S-S 模式：校際（schools-school）之間的夥伴協作

係指同教育階段的不同學校之間所形成的夥伴協作關係，透過彼此之建的策略聯盟，以進行師資、設備及資源等的共享，基於彼此互惠的精神，以推動學校的改進與變革。101學年度彩虹高中「大漢溪壯遊計畫」之「印象.E活力.大漢溪」戶外教學當日，請新北市立某高中協助相關事宜，另外如未來部分科目錄影上網路也會進行教材資源的分享。

（三）C-S 模式：社區（community）與學校（school）之間的夥伴協作

「地方與社區為本的教育」（place-and community-based education）是一種教學與學習的取向，這種取向關係到在學校中所呈現的知識類型、教師與學生的角色，以及教育目的本身在根本上的變革（Smith,2012）。地方與社區為本教育的主要目標，在於協助學生理解健康的社會與自然環境特徵，及其與學生們所在之社區與地方之間的關聯，藉由此種方式來激起學生們能夠致力並維持人類及非人類系統的安適狀態，並利用所學的知識與技能來處理在地的議題與問題（Smith,2012）。例如，彩虹高中從林家花園的園林建築論及科舉文化、國文科則以林家花園說明篆刻文字之美的欣賞

課程、435藝術家駐村則為美術科「玩美板橋」的在地資源、藝術與生活課程則以板橋地景結合時代歌曲發展虛擬實境課程、地理科則以新北市政府了解都市規劃的議題，這些相關課程都可以利用社區資源，讓學習和生活相串連。

（四）R-S 模式：公立研究機構（research institution）與學校（school）之間的夥伴協作

R-S的夥伴協作關係與U-S的夥伴協作關係比較起來，除了公立研究機構及大學皆可以透過研究來改進中小學學校教育之外，R-S的夥伴協作更多了一項「政策連結」（policy connections）的功能。例如，國家教育研究院進行的「十二年國民基本教育課程發展建議書之擬議研究」整合型計畫，這是屬於「政策導向的研究」（policy-oriented research），影響十二年國民基本教育課程綱要的制訂方向。作者是其中一項子計畫「十二年國民基本教育課程的連貫與統整之擬議研究」的共同主持人，在此子計畫中邀請四位中小學實務工作者（含彩虹高中的老師）成為我們的協作夥伴，共同研討中小學課程中的連貫與統整議題。透過研究人員與學校實務工作者的協作，瞭解理論與實際教育現場是否存在著落差，從共同解決問題的過程中克服理論與實際的落差，提供未來中央教育行政主管機關，在進行政策決定時的證據與合理性基礎。R-S夥伴協作關係的建立，對於「政策-研究-實際」之間的連結關係更為緊密，有助於提升教育決策的品質。

（五）U-S 模式：大學（university）與中小學（school）之間的夥伴協作

係指透過大學與中小學的夥伴協作，以進行教育理論與實務的相互驗證，大學人員可將其理論落實於中小學的現場之中，中小學可獲得大學專業人力資源的協助而改進其行政、課程、教學與教師專業發展。雲端未來學校執行過程中，大學端的輔導教授也是重要的課程發展的協作角色。以新北市立彩虹高中為例，國立成功大學教育研究所輔導教授及其專任助理團隊給予彩虹高中在專題式學習、創造力教學、問題解決教學、批判思考教學、關鍵能力評量等諸多指導，校內雲端未來學校種子教師利用每月固定一至兩次的時間研習，並將自行設計的教案與成大團隊討論。另外，101學年度第一學期與臺灣一些大學合作，教授本校高二自由選修跑班課程—財經、管理、文化創意、打擊樂；或合作第二外語課程—日語、德語、法語等。

四、雲端未來學校的六項指標

彩虹高中需在兩年內（101~103學年度）通過在「雲端未來學校計畫」中設定的六項指標，包括：（一）21世紀教與學的策略；（二）教師使用資訊科技的策略；（三）學生使用資訊科技的策略；（四）學校改革的策略；（五）協同學習環境使用；（六）指導教育單位之支持，這六項指標之內涵簡述如下：

（一）21世紀教與學的策略

包括以PBL設計課程、課程與學生日常生活息息相關、合作學習與團隊工

作、新的評量方式、學生能對自己的作業反思與修正、學生能以資訊科技當作學習的工具等。

（二）教師使用資訊科技的策略

教師能利用資訊科技發展課程、呈現教學、進行班級經營、教導多樣背景的學生、進行專業發展、與其他的教師合作、與學生溝通、與家長及社區溝通。

（三）學生使用資訊科技的策略

學生能使用網路科技進行知識及技能的學習；進行研究及獲得網路資源；進行檔案製作、作品呈現及模擬；3A的學習：任何時間、任何地點、任何載具學習（any time、any where、any device）；和同儕合作學習；與專家、教師及校外人士進行溝通。

（四）學校改革的策略

學校能增加教師間合作的機會；提升教師的專業發展；改變課程規劃、空間規畫及班級任務；創造創新的學習空間；能提升設備以符合教師及學生的需求；能因應需求改變管理結構；能讓家長及社區參與學校政策的決定。

（五）協同學習環境使用

學校連續六個月有50%的教職員/學生使用；協同學習環境小組討論使用共用線上日誌及照片；用學校網域名登入；成立學習小組（15人以上為佳）。

（六）指導教育單位的支持

指導教育單位給予行政方面支援（例如調整團隊之授課時數）、給予支

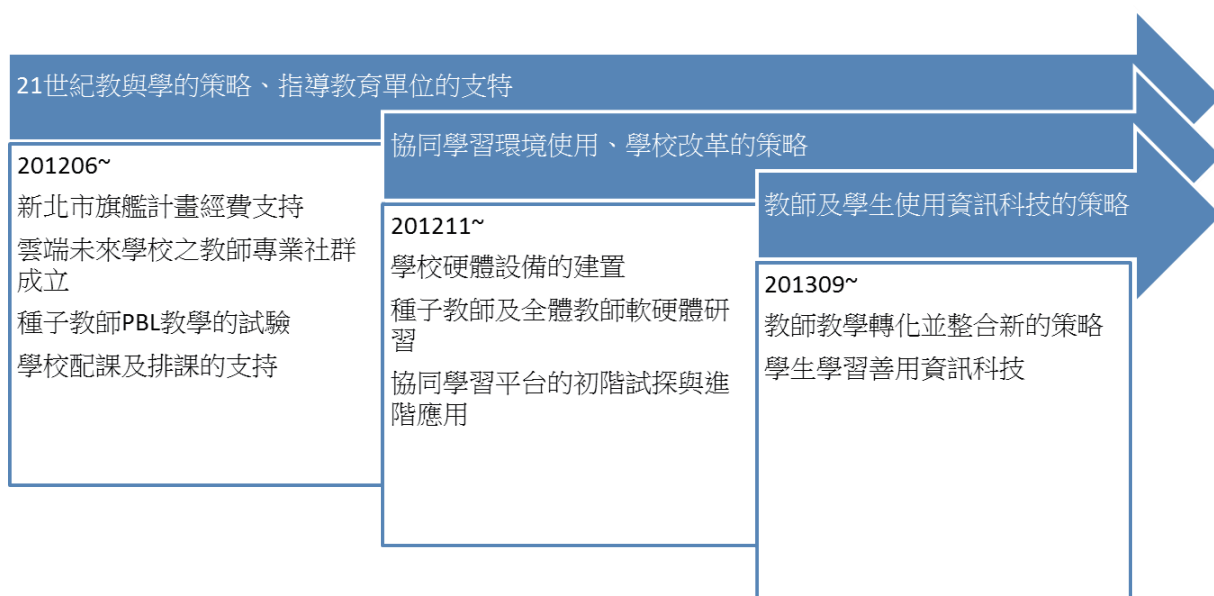


圖1 彩虹高中執行雲端未來學校六項指標相關進程（201206-）

援經費方面支援（例如代課老師、課程發展）。

從以上六項指標來分析，以「21世紀教與學的策略」、「指導教育單位的支持」是第一波可以達成與落實的目標，繼而在硬體陸續支持，資訊硬、軟體相關的知能逐漸到位，教師的教與學生的學習都可以透過資訊科技的策略深化的圖1所示。從學校運作、教師專業發展、課程與教學、評量等面向來看，「教」與「學」以及「資訊導入」為三大重要主軸。然而，教師從嘗試到發展新的教學策略、從單打獨鬥到團隊合作的學習氛圍、從單向到整合資源於教學，都需要一段發展的歷程。101學年度未來學校的種子教師在期末校務會議、全國發表會、各項研習的發表後，進而在102學年度帶動更多的種子老師加入「未來學校教師專業學習社群」，再加上行政端在排課及資源的協助，更重要

的是在新北市政府教育局旗艦計畫的支持，校內相關的硬體陸續到位，成為PBL課程的發展基礎。為因應參與雲端未來學校，彩虹高中在硬體有以下變革，包括：班班建置無線網路（AP），讓處處均可學習；平板電腦行動載具的購置，成為學生與教師上課時的輔助工具之一；ICT及IRS的建置，如班班建置電子白板、即時回饋系統、即時錄影系統。

五、彩虹高中的主題統整課程實踐

「統整」（integration）是建構取向課程設計的一項構成要素，在課程設計中的統整，包含了連結所有知識形式與學習經驗的實踐歷程（Casas, 2011: 138）。統整強調讓學習者瞭解在不同的學科中可以習得許多相同的概念，學習是整合的，知識是整體的而非片段的資訊。從適合青少年腦部發展與學習的角度來看，學校教師不再只是領導一群

青年學習者通過一關又一關的考試，而是要進一步地協助學習者學會為不同的「專題」(projects)負起責任、培養進取心、建立他們的個性以及使他們變得更有自信心與創造力(OECD, 2007: 206)。學習需要知識結構統整的配合，才有利於學習者學習經驗的獲得(OECD, 2010:74)。如果要進行跨越不同學科的知識統整，可以藉由「專題」來進行，學生們從不同學科(例如，數學、物理學、地理學、歷史)的觀點來探討相同的現象(例如，地球的形成)(OECD, 2010: 74-75)。而實現跨越不同學科的知識統整的先決條件，在於不同學科的教師對於上課的內容事先要進行妥善的溝通，以及老師們要參與學生所規劃的教育專題(OECD, 2010: 75)。

透過微軟的雲端未來學校計畫再搭上十二年國民基本教育特色課程的規

劃，新北市立彩虹高中教師專業社群與行政團隊爭取到新北市101年至103年微軟「雲端未來學校」的計畫，並榮獲甄選的第一名資格。透過競爭型計畫逐漸改變教師原本的教學方式，彩虹高中的學校本位課程係以「大漢溪壯遊」為主軸，由校內的跨領域的教師社群在學期前共同備課，研討未來一學年教材的教學內容、評量與課程的整合設計，追求教育多元智慧和特色課程的發展，建立學生學習的護照及提升學生的學習方法與能力。彩虹高中所發展出來的「大漢溪壯遊」主題統整課程實踐模式，呈現如下圖2中所示。

在《21世紀的學習》(Learning for 21st century: a report and mile guide for 21st century skills)研究報告中，說明21世紀的關鍵能力，包含了「生活與職業能力」(Life and Career

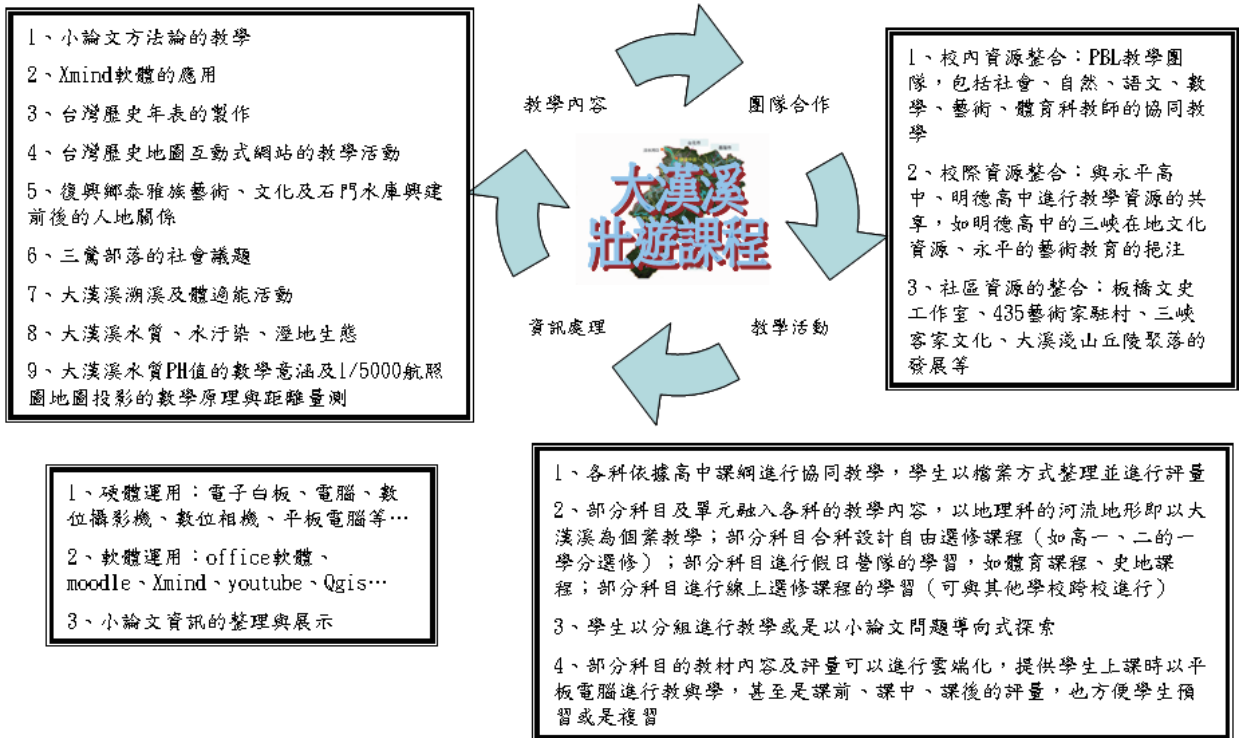


圖2 彩虹高中主題統整課程實踐模式

Skills)；「學習與創新能力，如批判思考、溝通技巧、團隊合作、創造力」(Learning Innovation Skills—4Cs, Critical thinking, Communication, Collaboration, Creativity)；「資訊、媒體與科技能力」(Information, Media, and Technology Skills)等部分，透過「核心科目與跨領域議題的連結」(Core Subjects—3Rs and 21st Century Themes)、「學生的學習環境」(Learning Environments)、「教師專業發展」(Professional Development)、「課程與教學」(Curriculum and Instruction)和「標準與評量」(Standards and Assessment)等部分的發展與落實，才能培養學生具備這些21世紀的關鍵能力(Partnership for 21st Century Skills, 2003)。顯見，跨領域議題的整合，並配合學習與創新能力，才能教出21世紀的關鍵能力。在成功大學學期中指導校內學習社群的「以學生為中心的教學策略」，包括專題式學習、思考能力訓練、高互動學習(如行動學習、網路學習社群等)、雲端心智學習(如虛擬教室等)，這些增能的研習，讓校內種子教師從作中學，也使教學更為

活化。

「大漢溪壯遊」的主題統整課程實踐模式中，包括除了小論文的書寫、軟體的多元應用、學習態度的建立(如課前預習、課間學習、課後複習)、社會議題的觀察與識讀、閱讀能力的強化等之外，也重視以專題研究的方式進行教學，強調校際間教師社群的合作、校內跨科教師的合作，也需要學生之間的合作，藉以提昇學生及教師的競爭力，這可為民國103年實施十二年國民基本教育高中教學現場之學生異質化預作準備。

101學年度雲端未來學校在「大漢溪壯遊」課程的進行，相關領域、科目的統整方式，並結合多元評量、以學生為中心、問題解決、雲端應用的面向，將此一統整課程，利用作者的任教科目或是高一校本特色課程—現行99年高中課程綱要之部分必修課程及校本的研究方法概論選修課程融入主題，讓學生在課堂中的學習能夠在生活中加以應證。戶外教學的現場，則嘗試透過一些雲端應用，讓學生在問題解決情境中完成任務，相關的概念圖如下圖3。

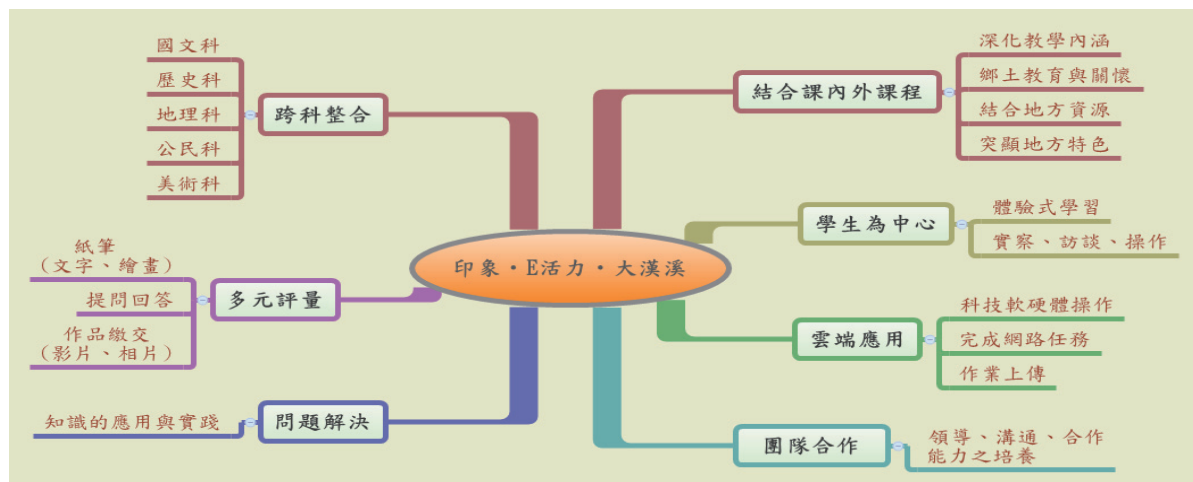


圖3 彩虹高中雲端未來學校「印象.E活力.大漢溪」統整課程之概念圖

101學年度第一學期在課程實際運作的經驗中，部分高一研究方法概論課程（選修）的老師們透過協同教學模式，以外加課程的方式進行了主題統整課程實踐。以公民、美術、國文三科為例，這三位老師均為高一導師，也同時需上研究方法概論課程。配合雲端未來學校計畫，在學期初即已擬好課程計畫，每

位老師準備一套課程並在同一時段跑班（另兩班），當然這必需要在學期初確認他們的排課是在同一天的同一節，教學組當時建議是在星期三的第六節，因為七、八節為綜合活動，三節連堂的優點是可以安排校外參訪課程，這三位老師協同教學的模式如下表1中所示。

表1 新北市立彩虹高中101學年度第1學期102、104、109班研究方法概論課程計畫及校內重要行事簡曆

日期		星期三 第六節	課程主題及大綱	授課教師	校內重要行事
週次					
1	八月	29			29 校務會議、教學研究會 30 學務會議、開學日
2	九月	5	班級活動（一）研究方法主題說明	各自說明	◎推動「全國高級中學讀書心得暨小論文寫作比賽」 6 7 高一公民訓練
3		12	班級活動（二）媒體介紹	公民與社會： 龐老師	15 親師座談 ◎高一「圖書館利用教育
4		19	圖像的傳達力	美術：黃老師	◎高一「圖書館利用教育
5		26	文字的傳達力：廣告與標題	國文：吳老師	教師節敬師活動 ◎高一「圖書館利用教育
6	十月	3	他們沒有告訴你：資訊不對等	吳老師	30 中秋節
7		10	放假		10 國慶日放假 11 12 第一次期中考
8		17	內容分析研究法	黃老師	17 班級讀書會
9		24	班級活動（三）專題演講—邀請台灣新聞協會理事長 講題：廣告沒有告訴你的事 102、104、109三班參加	台灣新聞協會 理事長	22-27 日本教育旅行 24 高三破百誓師活動
10		31	文本比較研究法	吳老師	29 日本川口高校訪台
11	十一月	7	班級活動（四）新聞設計研究	龐老師	
12		14	班級活動（五）運動會預演		16 運動會
13		21	班級活動（六）當代藝術展現社會議題（一）	黃老師	
14		28	當代藝術展現社會議題（二）	黃老師	26 27 第二次期中考 ◎作家演講系列活動
15	十二月	5	班級活動（七）大漢溪參訪		3 圖書館週
16		12	班級活動（八）血淚文學-原住民相關（大漢溪）	吳老師	13 捐血活動 ◎作家演講系列活動
17		19	印象大漢溪實察活動	龐老師、吳老師、黃老師	◎作家演講系列活動
18		26	peopo 公民新聞	龐老師	
19		2	班級活動（九）學生成果展現	各自驗收	
20		9	班級活動（十）學生成果展現	各自驗收	

透過研究方法概論的教師協同教學，再加上雲端未來學校「印象.E活力.大漢溪」的實察計畫，預定在大漢流域尋找與歷史、地理、國文、公民與社會相關的議題作為高一人文社會班群（入學報到時請學生選填的志願：包括人文社會班群、數理班群、生命科學班群）統整課程的實察、理論和實際課程的驗收活動，也因應這樣的課程發展，高一人文社會研究法班群教師成立教師

專業社群，利用週一共同時間（學期初即已因應未來討論的需求而設定空堂一行政配合），討論「印象.E活力.大漢溪」教學活動與各自的PBL教學設計，也需要針對參加活動及未參加活動的班級作組間的前、後測，以了解是否因為實施了協同教學及統整課程，而對於學生的學習成就有所影響。高一人文社會班群老師所安排的「印象大漢溪」考察課程如下表2中所示：

表2 「印象.E活力.大漢溪」考察課程行程表（20121219）

時間	內容	活動形式	
0730	行前說明		
0740 0810	記得大料崁—林文義	文章導讀與欣賞	國文科
0820	出發		
	車上解說or活動		
0900 1000	齋明寺與大漢溪信仰圈 大溪河階地形與聚落發展-1河階地形觀察	分成兩大組 同時進行課程 之後再互換	歷史科 地理科
1000 1020 1220	大溪河階地形與聚落發展-2大溪橋 3大溪老街 結束點：月眉公園/停車場	分組競賽 達人講解 闖關活動	地理科
	車程		
1230 1330	午餐		
	車程		
1350 1420	從三鶯部落遷徙看媒體識讀下的新聞產製		公民科
	車程		
1430 1620	三峽老街、祖師廟的藝術與人文-認識台灣前輩畫家李梅樹	分組競賽 達人講解 闖關活動	美術科
	返程		

註：分組競賽即每班編成六組進行，請注意每組至少要有1個人可以上網，中間使用平板電腦進行資料的查詢與方位的練習。

雖然，只有人文社會班群的學生進行「雲端未來學校」的PBL課程，對於原本彩虹高中所提及的自然、數理領域較少參與。不過，第一學期先以種子老師團隊試作，當有愈來愈多老師發現這樣活化教學的好處時，相信參與的老師會愈來愈多。另外，某科技公司所支援的致知網舉辦PBL教案比賽，這在以升學為導向的高中端而言，教師能手握粉筆、考卷或是按下一步（滑鼠），教會學生解題及重點就已經是非常不錯的今日，有這樣的意願的老師不多。但彩虹高中鼓勵老師參與比賽，優秀的作品還可以參與明年某科技公司的全球伙伴學校會議（2012年11月底~12月初在捷克布拉格比賽，新北市三所雲端未來學校均派人參加觀摩），透過本會議，來自世界各地的夥伴學校菁英齊聚一堂，腦力激盪並討論出自己未來課程發展方向，這是對老師提昇教學方法、活化教學的一種方式，儼然，透過民間機構的協助，全球夥伴學校的老師也成立了「專業社群」，一種跨國、跨文化的交流。

六、反思與結論

雖然彩虹高中的雲端未來學校計畫才剛實施不久，教師的教學與學生的學習成果尚不明顯，但因新計畫的導入學校、新軟硬體設配的充實，使得教師專業社群開始動起來，充分展現教師們的開創精神，並透過學校與企業、其他學校、社區及研究機構的協作，使得現場的教學得以活化起來，並透過研究而進行推廣，進而改進學校的教育品質。

然而，在101學年度第一學期開學前的備課會議，邀請高一課設校本課程的

「研究方法概論」的老師加入教師專業社群團隊時，多數的老師對於課程設計是有些疑慮與抗拒。

平常自己學科的備課壓力不少，我們已經幫忙很多了，開了這門課，我們真得不知道要教什麼？現在又要我們去弄這樣的計畫，不是多頭馬車嗎？（20120824T1教師訪談紀錄）

我們自己教自己的就好，為何要協同教學呢？平日的備課時間已經不夠了，何來太多的時間與其他老師共同討論呢？（20120824T2教師訪談紀錄）

經過多次會議的磨合與討論，老師們也漸次從觀望的角色轉為課程設計與協作的積極角色，爲了2012年12月19日的戶外教學，每位老師都在這之前將自己的必修課程或是選修課程融入這次的主題，學校行政端也希望透過這次的課程試驗，可以讓教師專業社群的自發與互助精神激發，爲校本的特色課程能開一扇窗。

原來我們學校旁邊的林家花園和桃園大溪是有關連的，我在彩虹高中教書多年，才發現大漢溪有這麼多的故事，我可以好好介紹給學生了。（20121112T3教師訪談紀錄）

我發現協同教學讓我輕鬆好多喔！其他科的老師想法也非常值得參考。另外，校內行政人員（尤其是教務處、學務處）給了我們這麼多的支援。（20121223T4教師訪談紀錄）

透過與大學端的夥伴協作課程設計，帶入了問題解決、批判性思考、創意思考、多元評量等研習與討論，再到自己的教學現場操作後，以前後測及學生質性的回饋，種子教師深刻地體認到實施這些課程設計的研習不但必要，甚至認為校內應該有一些特色課程的評鑑指標，以利未來教師在課程設計時的參考。

原來課程設計到評鑑…有一段過程，學生的學習是需要建立目標，且需有實驗（前後測）才能看出教材教法的改變是否影響學生的學習成效。（20130301T5教師訪談紀錄）

走進三鶯部落，我看見了許多平常在都市看不到的景致。不是高樓林立，不是整齊的道路，而是在我們眼中所謂簡陋不文明的違建。我討厭我們就這樣單用自己的眼光來定義這些族人；我討厭我們就這樣擅自用自己的眼光替他們貼標籤。（20130301S1學生訪談紀錄）

從這堂課中，我更懂得如何從生活中找到問題，並利用資源將他們一一解決，老師準備的內容很豐富，讓我了解媒體的運作，不能只單一聽信一家新聞報導的內容，要經過多方資訊統整後才能相信，否則就會被媒體所蒙蔽。（20130301S2學生訪談紀錄）
應該就是更加了解有關大漢溪的相關歷史，以及新聞媒體及其背後隱藏的真相。（20130301S3學生訪談紀錄）

彩虹高中將至目前的主題統整課程實踐成果，在國家教育研究院舉辦的兩岸四地學校改進與夥伴協作研討會中，與大陸、香港、澳門及臺灣各地的教育夥伴們進行分享。臺灣正在進行十二年國教的教育改革，但是真正需要動起來的就是教育現場的老師，老師活化自己的教學，使自己的課堂活化，並與其他老師進行協同合作教學，這些才是彩虹高中爭取加入雲端未來學校計畫的初衷與希望。

參考文獻

- 湯志民 (2008)。未來學校的展望。教育研究月刊，165，13-21。
- Bellanca, J.A. & Stirling, T. (2011). *Classrooms Without Borders: Using Internet Projects to Teach Communication and Collaboration*. New York: Teachers College Press.
- Berry, B. (2011). *Teaching 2030: What we must do for our students and our public schools—now and in the future*. New York: Teachers College Press.
- Casas, M. (2011). *Enhancing Student Learning in Middle School*. New York: Routledge.
- OECD (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Paris: CERI.
- OECD (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: CERI.
- Partnership for 21st Century Skills (2003). *Learning for 21st century—a report and mile guide for 21st century*

skills. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf

Smith,G.(2012).The promise of place-and community-based education .In T. Wrigley, P. Thompson, & B. Lingard (Eds.) *Changing Schools: Alternative Ways to Make a World of Difference*(pp.85-97). New York: Routledge.

Sprenger,M.(2010). *Br@in-based teaching :.) in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD.

Warschauer,M.(2011).*Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media*. New York: Teachers College Press.

從教學文化觀點再思中央教學輔導組織之調整

鄭淑慧

教育部課程與教學輔導群生活課程專任輔導員

周淑卿

國立臺北教育大學教授

一、前言

為促進課程政策與學校課程的連結，教育部於2003年配合「九年一貫課程深耕計畫」在中央層級設置以學者專家為主的「課程與教學輔導群」；2005年成立「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，與各縣市國民教育輔導團共同進行九年一貫課程政策的轉化與推動。在高中階段，2005年，教育部依高中課綱之學科，設置各學科中心，負責推動各學科課程、蒐集課綱實施意見、研發學科相關教學資源與教材、促進教師專業增能活動（李文富，2012）。此系統性、制度性的課程與教學推動組織旨在縮短理想課程與實踐課程之間的落差，以落實課程政策的理念。

由小學至高中的十二年，學生年齡層從六歲到十八歲，身心與認知發展程

度殊異，學校教育目標、教學內容與方式、師生互動形態有別，因而，各個教育階段的學校在課程與教學實踐上所需要的協助亦有所不同。台灣的課程與教學輔導機制自民國47年創建，初時以小學為主，隨著民國57年國民教育延長至國中，而逐漸延展為以國中、國小為主的教學輔導系統。民國90年實施九年一貫課程，由於強調國中小課程的連貫，中央與地方層級皆將國中、國小的教學輔導團整合為一。然而，國中與國小雖然同為國民教育階段，學校的課程安排、教師的專業養成背景及教學習性皆有很大差異，在教學輔導的重點及協作方式上也難有一致性，以致於過去雖將國中小輔導團合一，在實際運作上卻未必達到整合與連貫的效益。民國103年8月，十二年國民教育政策正式實施，新課程綱要預定於107學年開始施行，為

表1 受訪教師基本資料

受訪教師代號	A	B	C	D	E
教學年資	22年	20年	30年	15年	35年
縣市輔導團團員年資	11年	9年	9年	11年	24年
央團輔導教師年資	7年	7年	10年	3年	9年
性別	女	女	女	男	女
領域	自然科學	英語	社會	數學	社會

協助十二年國教新課程在各級學校的轉化，如何整合現有的高中、國中小兩套課程教學輔導機制，確是目前應關注的課題。承上所述，國中與國小教學輔導團合一的方式，有其甚值得檢討之處，未來十二年國教的教學輔導系統，宜考慮國小、國中、高中的教學文化（culture of teaching），思考調整現行教學輔導團組織的可能性。

本文首先回顧台灣課程與教學輔導系統的沿革與現行制度，接著，透過訪談五位中央輔導群教師（受訪教師資料如表1），檢討現行教學輔導組織的問題，並從教學文化觀點思考十二年國教中央教學輔導組織應有的調整。

二、台灣課程與教學輔導組織的發展沿革

（一）精省之前：民國 47 年 -87 年

民國47年政府成立「台灣省國民教育巡迴輔導團」（以下簡稱省輔導團），團址設置在板橋的臺灣省國民學校教師研習會（以下簡稱教師研習會）；這是台灣課程與教學輔導組織運作之始。民國53年，台灣省政府教育廳進一步要求各縣市教育局設立「縣市國民教育輔導團」（吳清山、周淑卿，2010：9）。

省教育廳長官和省輔導團團長（省教育廳督學兼任）、省輔導團秘書（教師研習會研究員兼任）共同從各縣市輔導員中，每科遴選兩位教學表現優異教

師擔任輔導員，組成省輔導團¹。省輔導團主要工作有課程與教學理論的轉化、教材教法的研發，以及教學問題的研究與處理。當時，省輔導團團員會在暑假期間聚集於板橋教師研習會，與教師研習會的各科研究人員、各師院實習輔導處處長討論，依據課程發展或課程實施的進度，擬定當學年度巡迴輔導的重點，編印輔導手冊，製作教學演示的教具。學期中必須進行巡迴輔導，運用演說、示範等方式向縣市教師提供最新的課程與教學資訊（秦葆琦，2008）。省輔導團與縣市輔導團結合成一個教學輔導網絡，在當時中小學課程實施、教師教學能力之精進、國民教育之推展上，有其不可抹滅的時代貢獻與意義（吳清山、周淑卿，2010）。

（二）精省之後：民國 87 年 -92 年

民國87年起，由於台灣省政府虛級化，省教育廳廢除，省輔導團也因而解散；各縣市國民教育輔導團在缺乏經費補助與中央政策支持下，部份停擺無法運作，部份則「自力更生」勉力運作，中央-地方國教輔導網絡也隨之瓦解（吳清山、周淑卿，2010）。

精省兩年之後，九年一貫課程啟動。然而，九年一貫課程實施之後卻未盡人意，引來許多的批判。例如：黃光國（2003）的「教改錯在哪裡？——我的陽謀」、薛承泰（2003）「十年教改為誰築夢」、周祝瑛（2003）的「誰捉弄了台灣教改」，以及風潮音樂唱片所

¹ 國語、數學、自然、社會、美勞、音樂、唱遊、體育等八科（後來又增加特教、幼教和資訊等科）

發行一系列教改省思的紀錄片²。九年一貫課程的問題錯綜複雜，依據國家教育研究院「中央-地方-學校」課程與教學推動網絡之建構研究報告」（吳清山、周淑卿，2010：10），九年一貫課程改革過程中從中央、地方到學校，在在呈現「課程理論與教學實務」、「課程政策與課程實施」之間的嚴重落差。檢討課程改革推動的困境，其中重要原因之一，乃因過去「國教輔導網絡」所扮演的「課程理論與教學實務」、「課程政策與實施」之間的中介與轉化功能，因精省政策而瓦解，從而成爲九年一貫課程改革推動過程中的「失落環節」。正由於少了這樣的機制，讓九年一貫課程改革的推動面臨許多困境，立意良好的政策難以轉化爲實務

（三）課程與教學輔導系統的重建：民國92年後

爲解決九年一貫課程實施所產生的問題，同時有感國教輔導網絡在協助推動課程改革、促進教師專業發展及提升國民教育品質的重要性，教育部乃著手推動「建置中小學課程體系」行動方案，以提升課程與教學深耕種子教師與地方（縣市）教學輔導團之專業素養。民國93年成立「九年一貫課程推動工作『課程與教學深耕輔導組』之各領域輔導群」，結合各領域的學者專家和基層教師，爲九年一貫課程的推動，提供有效的諮詢與輔導。94學年度，由各領域

輔導群、縣市政府教育局各領域輔導團共同推薦優秀的縣市輔導員，組成「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，與各領域輔導群相輔相成，正式恢復中央-地方教學輔導體系（秦葆琦，2008：98-99）。

歷經幾次調整，中央課程與教學輔導諮詢教師團隊任務日益明確，主要工作目標包括：「協助落實課程及教學政策，以達成政策目標」、「促進教師專業發展，提高教師專業知能」、「精進教師課堂教學，提升學生學習品質」、「建構理論與實務相結合之課程發展模式及三級教學輔導體系」（教育部，2013a）。從上述目標可知作爲「課程政策的推手」、「課程與教學理論與實踐的橋樑」是中央課程與教學輔導諮詢教師的主要角色。

縣市輔導團的工作則主要在於精進教師教學。例如：「新北市政府教育局國民教育輔導團設置及運作要點」裡提到，國教輔導團的工作目標主要有「研發創新教學策略，提升國民教育品質」、「輔導教師研究進修，落實教學輔導政策」、「激勵教師服務熱忱，增進課堂學習效果」以及「建立學習領域資源，豐富領域教學內涵」等四項（新北市，2013）。這四項工作主要都在於提升縣市教師教學專業。除了國民教育課程與教學輔導系統建立，教育部於2005年也開始委託台灣師範大學進行普通高中課程推動工作小組（教育部，

² 風潮唱片於2007年發行由公共電視製作與教改相關的紀錄片，包括：「吶喊」、「魔鏡」、「夏夏的聯絡簿」、「九命人」、「提著腦袋上學去」、「頂上有光」、「校長不哭」、「我愛小魔頭」、「頭化劇場」以及「紐西蘭尋羊記」等影片。

2013b：1），並於2007年指示國立宜蘭高級中學統籌協調執行普通高級中學課程課務發展工作圈及學科中心。至此，學科中心成爲普通高中課程與教學推廣與精進的基地（教育部，2013b：1）。至此，國小至高中的教學輔導系統始完整建立。

三、由教學文化思考教學輔導組織的調整

十二年國教課程試圖建立小學、國中、高中課程的連貫性，重新規劃台灣學生從一年級到十二年級的學習內容，尤其希望改革教與學的內容及方法，達到適性學習的目標。基於追求十二年課程的一貫性，課程與教學輔導系統機制也須思考如何建立組織與運作方式的連貫。

目前，國小至高中課程與教學輔導體系分爲三類：國中小的中央課程與教學輔導群（以下簡稱中央輔導群）、各縣市國教輔導團，以及高中學科中心。中央輔導群對各縣市有輔導與督導之責，高中學科中心則獨立運作，無中央與縣市之分。在國中、國小的輔導體系上，中央輔導群或縣市國教輔導團看起來雖然是一到九年級的一體組織。然而，實際上許多縣市分別設置國小與國中輔導團，各有召集人、副召集人以及團員；輔導工作亦是國小和國中分別運作。基本上國中團與國小團各有其組織，輔導工作的進行方式亦不甚相同。A老師提到：

國小與國中的生態實際上差異很大，央團雖然是國中小合在一起，但是縣

市輔導或是其他地方需要國中老師，還是我們的國中團員去，不會是我去。（20140905訪談-A）

因此，目前國小、國中、高中的教學輔導工作實際上多是獨立運作，此種型態的課程與教學輔導機制對於未來三階段的課程連貫恐難發揮實質效益。

過去國小、國中、高中的教學輔導組織之所以難以整合，乃由於三類學校的教學文化有所差異。因此，若期待未來三個組織能有更緊密的整合與運作，仍應考量教學文化的因素。「教學文化」是教學之中教師與學生共同建構的課堂生活方式，涵括師生對於教與學的信念、價值觀、行爲習慣及思維模式。展現於外爲教學的慣性，例如教師與學生習慣的教學方法、流程、儀式、規則；蘊含於內則爲一套對於「如何教」、「如何學」的信念。這些外顯與內隱面向彼此相互交錯，相融共生，共構出教學文化的內涵（鄭淑慧，2011）。這些課堂裡例行的教學行爲與教室生活方式，也蘊含著局外人所無法想像的複雜意義（周淑卿，2005：16）。從教學文化審視國小至高中的教與學，可以看到這十二年的教與學，基本上呈現兩種不同的特質。

（一）小學階段

目前小學教學以包班制爲主，大部分教師須擔任班級導師。「包班制」主要是考量6-12歲兒童的身心需求，期望藉由日常的密切接觸，導師能和學生建立緊密關係，以利輔導學生的生活與學習。以一個30班的國小爲例，全校

教師人數約略有45人，其中30人須擔任導師。導師通常負責「國語文」、「數學」領域教學，另外視情況再教授其他課程。科任教師以及兼任行政的教師，通常因應實際需求配課，一位科任老師可能同時任教兩到多個領域或年級，而兼任行政者可能每學期分配不同授課科目。此外，每年教師選填新年度的職務時，未必考量教師專長，因此，具有某些學科專長的教師未必有機會任教該科目。綜合上述情況，除了導師任教國語文、數學一事較為穩定之外，大部分小學教師的授課科目經常在變動，也大多難以專長任教。

導師除了教學之外，通常必須協助導護交通工作、指導學生打掃、照顧學生午餐、組織學生進行各項競賽與活動，有時也須輔助科任老師處理學生事務。所以，導師在學校的多數時間都在陪伴班級學生。學生發生問題時最直覺也最常用的方式就是「跟老師說」、「報告老師」，於是許多小學生在作文或是教師節卡片上，往往都以「媽媽」來形容導師。由於「包班制」教學，小學教師往往就像孩子在學校的父母，生活規範與課業指導幾乎是同等重要的任務，這是小學教學文化的重要特質。

基於包班制的環境，以及任教科目的變動，小學教師在課程與教學上所需要的專業協助不可能侷限於單一科目，而他們對專業精進的需求，也往往與班級經營、學生輔導密切相關。

（二）中學階段

相對於小學的包班制，國中與高中向來採行分科教學，教師必定具有某一

科目的任教專長，也通常畢業自任教科目的相關科系。因此，「學科」成為中學教師身份認同的重要來源。再者，長久以來中學由於升學考試的問題，以致多數教師的教學陷入應試教學的窠臼—教與學的內容首先考量是否符合考試命題方向，教師習於為學生整理學習重點、製作講義，學生習於記憶教材、練習題型，教學模式相當單一化。十二年國教推動以來，首要著力的革新工作即是引導中學教學的適性化與多元化，但七年之病，求三年之艾，中學「應試教學」的教學文化並非短期所能改變。

中學雖然也設置導師一職，但導師的定位與角色卻與小學相當不同。如果小學教師具有父母的形象，國高中導師則傾向亦師亦友的角色。這是因為青少年時期的學生，自我意識萌芽，表現出對獨立自主的渴望；並且青少年重視同儕團體更勝於父母師長，期望能在團體中找到歸屬感，因此，其行為模式常以同儕為標準，害怕被排除在外的感覺（教育部，2011：7-8）。當學生需要幫助時，往往先尋求同儕的意見與協助，而不像小學生，事事報告老師。因此，中學教師如果像小學老師這樣鉅細靡遺的看顧學生，往往招致反效果。事實上，中學學生的生活與課業問題雖然比小學更多，但因為除了導師之外，中學還設有專任的輔導教師，所以其他教師通常專注於各自的教學事務，較少涉入學生輔導問題。

基於上述，可見小學與國高中教與學的習慣與規範實際上差異甚大。小學以包班制為基礎，師與生的關係是「類親子」，導師的教學往往融合生活規範

與行為輔導；教師的任教科目變動多，學科屬性較弱，教學的分工不明顯，因而不易專注於單一學科的教學。中學七年級至十二年級，教師有明確的學科歸屬感，專業分工明顯，教師易專注於本科教學。但由於應試教學文化的根深蒂固，教與學傾向單一化與模式化。

這樣的教學文化差異除了因為小學與中學的學生身心發展程度、學校目標有異，也和師資培育系統的設計有關。目前的師資培育分為小學與中等教育學程，兩種學程的學生來源不同，課程結構也不同，很自然的，國高中教師的教學信念與行為相近，而與小學教師則有較大分別。這一點D老師也提到：

國中與國小的差異從師培就開始。像我不能教小學，但我去教高中。國中老師和高中老師是比較像的。
(20140920訪談-D)

由教學文化來看，國高中的教學環境與問題相似，教師的教學信念與行為也相近，而小學則與國高中的特質差異較大。教學文化的不同也讓中央輔導教師或縣市輔導團員對國小與國中教學輔導的重點有分別。D老師提到：

以我自己的經驗來說，我們對國中老師的研習或增能的重點通常會放在認識新的數學新知或是局裡（教育局）要推的重點。我們著重學科知識，比較少去談教學法的部分。國小的數學輔導就重視教學部分，國小老師通常都會很在意怎麼教，比較少關心學科知識本身。
(20140920訪談-D)

E老師則指出，國中小教學輔導主要的差異在於「分科」與「不分科」：

……社會在國小基本上就是不分科，到了國中，雖然叫社會領域，但是裡面分成了歷史、地理、公民。這是因為國中、國小學生的身心發展階段不一樣。
(20140921訪談-E)

從兩位不同領域受訪者的觀點可知國中教師著重學科知識的討論，而國小教學輔導著重教學方法。受訪的央團教師不約而同指出，未來國中教學輔導團與高中合作的理想。B老師提到：

……國中的教學實際上與高中的教學性質比較接近，與國小比較遠。國中與高中老師應該要多一點對話，一起合作。
(20140902訪談-B)

這樣的想法也出現在C老師談話中：

從現場與教學的性質來看，國小和國中應該可以分開。十二年基本教育裡的課程與教學輔導同一領域可以分成兩個部分，國小六年是一個部分，國中之後的六年是另一個部分。擔任國小部分的課程與教學輔導的央團教師或是縣市輔導員可以因應國小包班制或是國小的需求來進行輔導工作。
(20140905訪談-C)

未來中央層級的教學輔導組織確可考慮讓國中與高中整合。

表2 預定設置之國高中領域教學研究中心

教學中心	對應中等學校輔導團/學科中心	
	國中	高中
1.國語文領域	國語文群	國文科、中華文化
2.數學領域	數學群	數學科
3.自然領域	自然群	物理科、化學科、生物科、海洋教育科
基礎地球科學科	女	女
4.藝術領域	藝文群	音樂科、美術科、藝術生活科
5.社會領域	社會群	歷史科、地理科、公民與社會科
6.外語領域	英語群	英文科
7.體健領域	體健群	體育科、健康與護理科
8.生活領域	生活群	家政科、生活科技科、資訊科
9.綜合領域	綜合、性平、人權群	綜合活動科、生命教育科、生涯規劃科、全民國防教育科

(資料來源：教育部，2014b)

四、中央教學輔導組織之重整--代 結論

目前中央、縣市層級的教學輔導團皆是將國中與小學合一，高中則由各學科中心負責。縣市政府主要管理國中、小學及社區高中，但由於高中之教學輔導工作在全國各大學科中心，在社區高中未普及之前，縣市層級教學輔導團仍可維持現況。在中央層級，目前教育部設置「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作中心」，由國教署負責「課程推動與教學支持系統」，統籌輔導群/中央團、高中職課程工作圈、學群科中心的課程政策轉化與推動工作。此協作中心之下，另由師資藝教司負責

「師資培用與教師專業發展系統」，其協作任務包含：進行領域課綱之教材、教法、評量等研究、實驗與試行，以及進行政策轉銜與課程推廣之運作與回饋機制（教育部，2014a）。師資藝教司遂於2014年七月開啓「師資培育之大學中等教育階段領域教學研究中心設置計畫」，以競爭型方案徵求各大學設立領域/學群科教學研究中心（國高中部分如表2所示）。其任務除了職前師資培育、協助在職教師專業發展、研發教材教法與教學示例，另亦包含「連結各教育階段課程推動與教學支援網絡，建立夥伴學校培訓教學實務教師，發展課程教學協作機制」（教育部，2014b）。此中心的設置即是將國高中的課程教學研發與

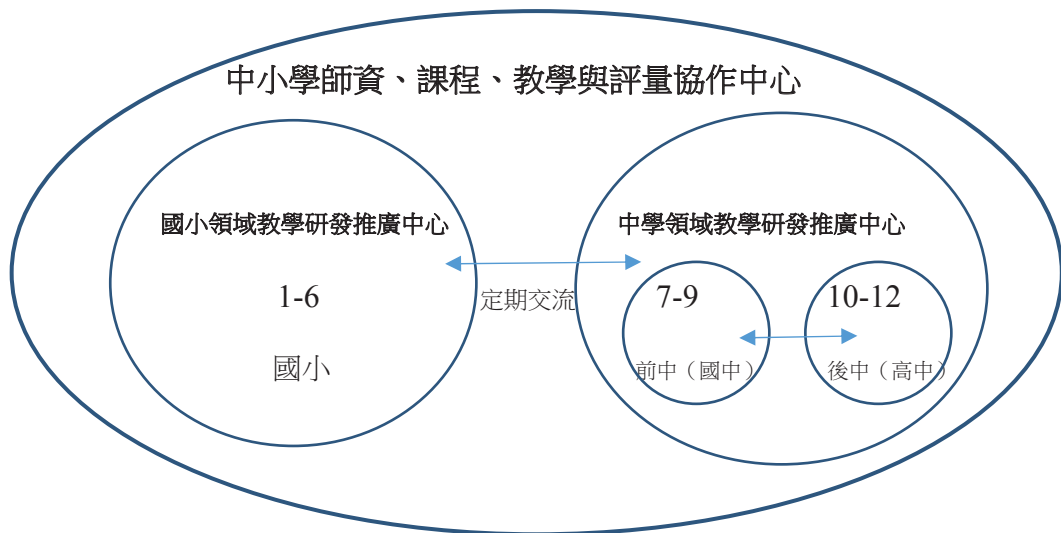


圖1 中央層級課程與教學輔導組織示意圖

協作工作整合於具師培功能的大學。此外，在小學部分，亦採競爭方式，於設有小學師資培育單位的大學，設置十一個學習領域教學中心。

事實上，國教署轄下的國中小輔導群/中央團以及高中學科中心，師資藝教司轄下的「中學領域/學群科教學研究中心」、「國民小學學習領域教學中心」，其工作內容有所重疊，倘若能以師培大學為基地，整合學科領域學者、優秀教師，長期進行課程與教學研究、教材教法的研發與推廣，相同領域的學者與學校教師可相互學習增能，一方面強化師資生與在職教師的教材教法知能，一方面協助課程政策的轉化與推行。類似的建議方案，曾出現在國家教育研究院有關建構三級課程與教學推動組織的研究報告中。該研究建議：在中

央課程與教學協作中心之下設立「各領域教學研究推廣中心」，分別設置於具師培任務之大學；該大學並應跨校納入該領域學者及優秀學校教師。大學可提出各自的優勢條件以向教育部爭取設置領域教學研究推廣中心（周淑卿、楊俊鴻，2012）。

未來，在中央層級可以「國高中」、「國小」領域教學研究中心作為主要的專業協作組織，將現有的國中教學輔導群、高中學科中心納入「中學領域教學研發推廣中心」，將國小教學輔導群納入「國小領域教學研發推廣中心」（如圖1所示）。整合師資培育機構與優秀教學輔導團教師的力量，可對師資教育以及課程與教學協作工作發揮加乘效用。

參考文獻

- 吳清山、周淑卿（2010）。「中央-地方-學校課程與教學推動網絡之建構研究」總計畫。國家教育研究院籌備處研究報告（編號NAER-99-11-A-1-01-00-1-01）。未出版。
- 李文富（2012）。國中小課程與教學輔導群、高中學科中心、職校群科中心組織及運作現況比較初探。教育研究月刊，222期，117-125。
- 周祝瑛（2003）。誰捉弄了台灣教改？。台北：心理。
- 周淑卿（2005）。論教學文化更新為課程革新之基礎。課程與教學季刊，8（3），15-25。
- 周淑卿、楊俊鴻（2012）。中央-地方-學校課程與教學推動組織的連結與互動方式研究。國家教育研究院籌備處研究報告。未出版。
- 秦葆琦（2008）。從省輔導團到中央輔導團—落實「家」的感覺。研習資訊，25（1），97-100。
- 教育部（2011）。得意的每一天—國中導師手冊。教育部：台北。
- 教育部（2013a）。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。行政院公報，臺教授國部字第1020044625B 號令
- 教育部（2013b）。普通及中學課程課務發展工作圈及學科中心102年度工作計畫（核定版）。取自http://web.ylsh.ilc.edu.tw/course/files/102work/102_00.pdf
- 教育部（2014a）。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/NewsContent.aspx?id=2986>
- 教育部（2014b）。教育部師資培育之大學中等教育階段領域教學研究中心設置計畫。取自www.edu.tw/領域學群科中心設置要點附件（1030707核定版）.docx
- 黃光國（2003）。教改錯在哪裡？我的陽謀。新北市：INK印刻。
- 新北市教育局（2013）。新北市政府教育局國民教育輔導團設置及運作要點。依102年6月7日北教研字第1021992140號函
- 鄭淑慧（2011）。國小一年級教學文化研究。國立台北教育大學課程與教學研究所博士論文。未出版。
- 薛承泰（2003）。十年教改為誰築夢。臺北市：心理。

尋找教育的鄉村性

顧瑜君

國立東華大學自然資源與環境學系教授

一、偏鄉小校裁併的背景

東華大學地處花蓮，即所謂的「偏鄉」，近年來，我們時常聽聞地方某小校遭到裁併的情事，言談之間有兩種意見：一種是話語中或帶辛酸與無奈，或帶不滿與抗議；另一種較是贊成的氣氛，因為裁併的學校大多地屬偏遠，就一般狀況與人之常情而言，能因廢校而離開偏鄉，往市區一點的學校移動，未嘗不是好事。

在這個場合，「為什麼被併？」總是我們會問的，而時常聽到的答案大致上有三類：一、同儕不足，二、教育資源充分運用，三、人力資源充分運用。這三個理由/原則大致已成為裁併校議題中主要討論理據，以此開展出「該不該裁併」與「如何裁併」的政策討論與果實。

面對小校裁併議題，瀏覽了相關文獻後，我們感到必須要很小心地問「對」問題，否則很容易掉入各種無疾而終的論述陷阱與正反對立的泥沼中。我們知道，「提問」就是「光照」，提問的方式給出了我們的視野，攫取了我們的眼光，決定了何謂「重要的事物」。究竟，裁併校議題上，什麼是第一順位該被確認的事情？相關討論能否釋放到一個更基礎性且寬廣的層面來談，而不只是在幾個判準上正反意見爭

論不休？有沒有一個能夠幫我們定錨（anchor）的基礎問題，幫助我們在複雜的討論中不致措施教育的核心關懷？

本文的目的，不在於進入小校裁併的相關討論中，贊同某些意見，反對另一些意見。相反地，我們試著在「源頭」處，尋找不同發問背後的視野與問題意識，隨後提出我們的發問方式，並以這個提問（光照）引領我們走一段「教育的鄉村性」的歷史回顧與未來想像。我們希望以此開闢出一條道路，讓台灣各小校與各地方因而能在小校裁併的議題上，以自身的教育專業給出「我們要做出怎樣的在地教育典範」的正面主張，而不再是「該不該被併」和「怎麼被併」的有限選項。

二、該如何提問？

是問「在國家財政拮据、不得不縮減教育經費的客觀情勢下，哪些學校應該優先被裁併」這個問句嗎？誠然，政府站在其施政之諸多因素的綜合衡量下，如此提問可能是合理的。但這會是基層教育機構的提問嗎？不！這顯然不是我們的觀點，至少，這裡頭沒有「學生」或「教育之本質考量」，沒有教育專業主體之立場。

或者，如教育部委託學者進行的「國民中小學學校最適規模與轉型策略之評估¹」之研究，此研究案成立之

¹ 吳政達、蕭霖(2004)。國民中小學學校最適規模與轉型策略之評估。教育部委託專案研究。

背後所隱藏的問句：「怎樣規模大小的學校，最有利於學生的學習？」這是所有做「因數分析」的人文研究最常犯的錯誤——我們如何知道「規模大小」與「學生學習」這兩個變項是相關的呢？然而這個研究做下去，就直接預設了兩者間的相關性，並在這個視野（horizon）中去尋找答案，而無視於其他因素所互動與組構出的、對學習個體造成影響的複雜環境。況且，如果大校有大校的「好」（指利於兒童學習與身心發展）與「達到好的模式」，小校有小校的「好」與「小校好的模式」，那麼「最適規模學校」之研究成果的立論基礎可能就根本地被質疑了。

至今，用來支持或反對裁併校的理據，差不多都已經同意不能以學生人數、而該以「學生之學習/發展」作為主要考量。不過，這類討論仍是從「學生人數—學習」之相關性預設而來的各種「變形」。不論是「學生的社會人際互動」、「學生競爭力」或「學生的文化刺激」這三個爭點，都可以有在這些項目上「小校有利」和「小校不利」的完全對立的觀點出現：(1)人際互動：小校不利於學生的社會人際互動能力之發展vs.小校營造的擬似家庭的情感連結與信任基礎，可作為學生未來社會性發展的重要基石；(2)競爭力：小校缺乏同儕刺激，學生學習競爭力與成效低落vs.小校具有差異化教學的條件，讓老師可以有效照顧每一個孩子的學習需求與適性發展；(3)文化刺激：偏遠地區的文化刺激不足不利於學生文化人格的陶養vs.偏鄉的主體文化可以是「優勢」而非「弱勢」，「文化不利」論述背後的意識型

態需被檢討，且「文化刺激不足」是可以透過各類教學活動被補足的。

其實，每一個論點都對，但都「對一半」，「對一半」的意思是：依照地域的差異性，小校可能有利或不利於學生學習；依照學校校長領導風格或教師教學動能的差異，小校的存在究竟是優勢或劣勢也各不相同。甚至，搞不好「學校作為社區文化中心」的支持論述也是對一半——端視學校的在地經營、是否低下姿態、是否勤走社區、親師關係高度相關。

然而，「不可一概而論」這讓人挫敗的結論癱瘓了討論，到最後，很可能在政策的風向球下，小校的存亡取決於政治現實的協商與斡旋（教育處—學校—地方）。更重要的是，好的論述在公共政策討論中出不來，無論是併或不併，我們沒有在相關討論中獲得好的省思，輿論的力量與方向都出不來，沒能更清楚基層教育究竟該怎麼走，留下的只是無奈和悔恨。

第三種提問方式是調換提問的順序：暫時離開「廢不廢」和「怎麼廢」的問題，先問「偏鄉教育應該怎麼走？」確立了之後，再問「實現這樣的教育，需要多少的教育資源挹注與怎樣的教育部署？」然後第三個問題才會是：「在這個藍圖下，基於現實考量，該如何調整最適的學校數量？」亦即，在討論「學校存廢」之前，應該先確立「我們（在地）要怎樣的教育」這個在過往中央集權式教育體制下不易處理卻極為重要的問題。這個迂迴看起來很不切實際，但卻是「讓危機成為轉機」的作法——以長年實踐偏鄉教育的教育工

作者的主體性，來應對小校裁併的危機。那麼，我們將不是在「併不併」、「怎麼併」上爭論，我們是在「我們想要怎麼做教育」的回歸教育本質的根本方向上，回應小校裁併的問題。

就現況而言，多數面臨小校裁併的學校位於非都會/鄉村（偏遠）地區，我們打算從「教育的鄉村性」來解析，試著突破在「廢與不廢」之二元對立的侷限性。

三、尋找教育的鄉村性

什麼是「教育的鄉村性」？

在學校本位課程推動之初，本文作者即開始投入課程在地化的實踐，並因學校社區化的推動，更跨入社區營造的範疇，將課程的發展整合地方資源並融入在地性。從「大家來做村史」到「學校社區化、社區學校化」的歷程中，我們獲得非常多口述史資料，描述台灣經濟尚未起飛、鄉村極度貧乏時代中鄉村教育的樣貌。從日治時代經驗的口述史資料，我們看到鄉村學校發展與地方的關連極為密切，回顧這個歷程，將對小校裁併議題帶來豐富的啓示。

當經濟匱乏作為一普遍現象存在時，以花蓮壽豐鄉豐田村為例，在日治時代，當時的小學校，男老師需要學習農耕技術，擔當協助當地村民改善農業

的角色，女老師則學習家禽養殖、農產品醃製、女工等技術，協助農村婦女透過家禽養殖增加蛋白質攝取、將過剩農產品醃製加工，而家禽養殖同時能改善經濟，女工的手藝，則提高生活品質。我們看到，教師不僅僅是校園圍牆裡、小學生的老師，也是整個「村莊的老師」，除了學校教育，也肩負經濟、地方發展與文化提升。

壽豐國中設置之初，校長親自帶著學生下田，校長拉牛車耕地的照片，曾是校史館裡津津樂道的照片，除了讓孩子們跟農業不脫節，校園亦從事農業的生產。當時，因為月眉溪水不穩定，只要溪水太大，月眉村的孩子就留在學校住宿，此時教師們主動負責輪值，孩子的食宿由學校的仁愛基金支付，並藉著孩子們住校，教導孩子們刷牙、衛生習慣，讓孩子帶回家去進行家庭教育。假日，師生一起進行「愛鄉服務」，挨家挨戶到村民家中提供需要的服務，主要是環境整理。一段由老老師口述的大意如下：我們不是只把看到的垃圾灰塵掃一掃，是把醬油瓶都擦乾淨，放調味料的地方整個清理，鋪上新的紙，讓村民有好的生活環境，也感受到我們真心的服務。

豐田的故事並非單一案例，在我們進行花蓮鳳林鎮「校長夢工廠²」計

² 鳳林素有「校長之鄉」的美名，許多鳳林人士投身於台灣的教育界、終身奉獻，擔任校長共計113位之多，可稱得上是全台灣校長密度最高的小鎮。原「鳳林支廳長官舍」，後為當時鳳林國中校長宿舍，經修繕後，民國九十三年定名為「校長夢工廠」。之所以如此取名，是因為一般工廠生產物件，而鳳林鎮這座「工廠」所生產的物件則是「教育的夢想」，故將此工廠取名為「校長夢工廠」，紀錄與紀念奉獻於斯土數十載之教育先進，將鳳林出產的校長們所築之教育夢想保存下來，以達承先啓後、樹立典範的理想能付諸實現。請參見：文化部地方文化館網站：http://superspace.moc.gov.tw/hall/local_culture_page.aspx?oid=93327d86-0990-451f-aa86-2a5f2a3c5f9c

畫時，很多校長的口述史經驗中，與豐田的經驗相似，學校老師在經濟貧乏的年代，所擔任的角色是村莊的老師，與學生的家庭、日常生活有密切的互動與關連，老師扮演著讓孩子整體獲得支持的任務，同時也需教育家長、給家長必要的協助。也因此，當時的老師所獲得的尊敬與現在有很大的差異。很多村莊中，中小學實際上是文化與精神的堡壘，維繫著整個村莊。

在台東的山區，一所原住民為主的國中³，生活經濟狀況稍好的家庭爲了升學，把孩子轉學到其他國中以利取得相對好的教育資源，留下的是社經狀況較辛苦、沒有能力轉走的家庭。然而，農忙時間孩子缺席狀況很嚴重，他們多被家長留在家中幫忙。當時的校長，理解家長的處境，開始在學校靠自己力量辦理營養午餐（當時學校尚未推行營養午餐），動員教職員分工帶孩子們一起煮飯，並利用寒暑假較長的時間，到外地農場包工作，師生們一起去打工，賺取的費用改善家庭經濟。狀況不好的家庭感受到：孩子去唸書還有午餐吃，還會有「收入」，漸漸的不把孩子「扣留」務農，鼓勵孩子上學。漸漸地，孩子們學習氣氛改善，家長與學校關係良好，整個學校的運作開始不同，把孩子轉走的家長發現了這點，改變其轉學策略，願意就近就讀，區外的學生也紛紛轉來，使學校原本凋零沒落的處境，開始改變，因爲學校不僅提供了學習，更提供了生活與經濟。

從幾個簡要的案例看來，「學校教育」不等於學校圍牆裡、教室裡的進度與教材，學校是一個寬廣的物理空間，涵蓋了孩子所需的各種面向。而現在我們面臨小校廢校的議題時，所處理的僅僅是圍牆裡、教室內的教育，使得選擇變得侷促與令人困惑。

若我們用「學校是村莊的文化精神堡壘」去看待廢校，那麼我們不僅是停止了一個學校，我們有沒有可能間接的使村莊消失？當經濟富裕後的台灣，城鄉落差逐漸拉大，「一個台灣、兩個世界」的論述已經被關注多年，教育主管單位也只能在同儕不足、經濟效益幾個窄化的指標裡權衡如何廢校時，或許得問一個更嚴肅的問題：廢校是否成爲台灣發展的重要關鍵？大量的偏鄉小學廢校後，幾十年後的村莊，會是什麼景象？教育主管單位是否認爲這是內政部、經濟部的工作，與教育無關？

我們該怎麼理解這些「古老的傳說」呢？或許「把街坊鄰居家的醬油瓶擦乾淨，放回新鋪墊紙上」看起來是一個平凡的小動作，但當老師帶著學生進行這項「愛鄉服務」時，卻創造了豐富學習——社區主體課程的實現，將生活品味/品質、美感教育、關懷、尊重等化爲無形，而這樣的學習創造了人與人的緊密連結，這是鄉村教育本質最需要的內涵。而教育界整天嚷得很大聲的生命教育、環境教育、人權教育，在這個細緻的動作中、沒有美麗名詞的狀態下，落實在孩子們的村莊中。

³ 此口述資料來自作者受邀到台東一國中研習時所聽到，國中名稱需再確認。

上述的例子，既非思古幽情，也非鼓勵現在的學校回歸或效法，而是從這些運作中重新去思考鄉村教育的本質、價值與操作可能——學校必須以教育去回應（那些影響著孩子與家庭的）在地課題與需要。過去十幾年的教育改革，不管從政策面、制度面、學校運作或課程改革，視野與格局往往很容易忽略了孩子們與他們的家人腳下所踏的土地，從都會型學校的思考、中央觀點去推動，往往使生活中最需要與教育結合、靠教育去改變的議題失去了最理想的實施現場。因此當我們面對小校廢校時，我們提出了「有土壤、有感覺的學習」，使學校運作與孩子和在地生活得以共同發展。

就花東教育現況而言，長期被放在全國的統一常模下，檢視其學習成果，伴隨而來的是因「不足」而理所當然所需的「補救」、「加強」。蔡文山（2004）曾在指出，政府為執行「教育優先區計畫」，於84年度到93年度間投入約144億補助，其中85-87年度是107億，去年時任監察委員的沈美真曾花兩年的時間對此進行調查，瞭解龐大的公部門資源投入在補救的實況與效益。然而，第一線的教育、社工人員應該有的共同經驗與感受是，這類資源是否真的能改善「弱勢學習處境」，還是只提供了一個讓外人看起來心安的畫面？若深入瞭解偏鄉補救資源的的狀況，有時會令人意外：過多的課後照顧資源沒有整合，導致「搶」學生或需要「分配」學生的狀況。

這個現象能否幫助我們反省：偏鄉教育需要的究竟是什麼？若各種補救

是朝著把偏鄉孩子送到常模的另一端的方向前進，那麼長期以來是否有一定成效？或者，某種失敗提醒著我們，應該重新思考原路線正確與否。偏鄉的主要群體容易被標籤為社會經濟弱勢，事實上很多孩子在小學高年級時已經開始打工、從事勞動性工作換取低廉工資，很早面對就業與經濟獨立的問題。學校教育中，用職業教育應對這類孩子的需要，或者用單一社會流動的思維，促成孩子學習脫離其原本社會處境，而這些作法對部分孩子或許有幫助，但對於許多社會資本不足的孩子而言，卻無太多助益，甚至因追求單一社會流動反而更被邊緣化。

這些真實的需求，是對偏鄉孩子學習狀況的具體拉力和推力。教育若不去面對這個問題，就是任由偏鄉孩子繼續成為「教室裡的客人」，他的學習生命無法緊扣著他的生存課題與境況，課室知識依舊與在地生活是脫節的。

四、有土壤、有感覺的學習：課程舉隅

以上所言，正是這次東華大學與鄰近各校（壽豐、鳳林、瑞穗的三所國中、一所國小）攜手合作，參與國家教育研究院「十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究」研究計畫之動機。儘管各校有著各自的關注，但我們有著共同的發問：鄉村孩子的生涯路該怎麼走？鄉村教育究竟該怎麼做？

對於我們自己的提問，沒有人可以給答案，包括我們自己，我們打算從實作中去探問解答，並讓孩子們一起參與這個探究歷程，從中發展理解與策略。

首先，我們暫時懸置理所當然的解套思維，從生活所需的層去找切入點，融入學校課程中，以滾動的模式隨時調整。

合作學校中，一位國中校長告訴我們，他們的學生對於手做、操作的課程非常投入，熱情遠超過主科；另外，由於學校學區幅員廣大，許多孩子都缺乏一輛腳踏車代步——於是我們有了一個名為「諸事會社」的社團構想。成立初期，將以「做一台自己的腳踏車」為主軸，操作構想如下：讓國中生請求東華大學提供廢棄單車，隨後視單車情況，向車商申請新零件之贊助，零件來了之後，不會修車怎麼辦？這時孩子可學習規劃、執行一個「腳踏車達人之工作假期（working holiday）」，邀請修車達人到校露營，以工作坊形式教導學生組裝自己的腳踏車，學生則回饋以接待、食宿與社區導覽——典型的「換工」，並交流彼此的生命故事。腳踏車組成後，開始第二階段的課程，騎著自組的腳踏車去做社區服務（老人送餐）或地方產業踏查，並對這個過程做成個別與團體的平面與影像記錄，學年末了並對家長和社區發表：這一整年從「無」（車）到「有」（車）到「共好」（用車子做社區服務）的歷程。

整體而言，這是一個從孩子的生活需求面出發，創造合作學習，進行活動籌辦與社區參與的課程，讓學生從實做中學習規劃、評估、執行、活動辦理、社區參與和產業體驗。其中，學生將體會到，他們可以憑自己的力量（而非慈善救濟），找到多方資源來幫助他們，並有所回饋（一種有別於資本主義貨幣經濟的「禮物經濟模式」），來實現

自己的夢想。其中，更有著腳踏車達人帶來的跨界交流（生涯眼界之開拓）、學習成為家鄉主人接待賓客（鄉土再認識）、成就個人後成就集體（腳踏車組成後的社區服務）等面向。最後，這已是一個產業模式：執行一個方案，邀集一群人，募集一批物資，舉辦一個活動，以達成一個目標，以改善自己的生活——學習將成為「有土壤」和「有感覺」的。

我們很清楚其中的「掛羊頭、賣狗肉」策略，「羊頭」是腳踏車，是引起學生熱情的誘人物，但「狗肉」可多了，它涉及了各種鄉村孩子問題解決的能力、面對外界的能力、反思自身與家鄉的情懷。

另一個學校改變的動力，來自一位學校老師常對孩子說的話，讓其他老師聽了感到矛盾而不安。他說：「你們長大喔，大概都是從事服務業啦，所以現在地要掃得比別人乾淨。」一方面，這個老師某程度說出了「實情」，若我們不昧於現實，他說的並沒有錯；另一方面，這些話似乎在傳播一種「階級高下」的單一價值觀，且要小朋友「認份」或「認命」去「屈就」那個等待著自己的（不那麼討喜的）命運。那麼，「服務業又有什麼不好？」或說，「服務業的生命」究竟在哪裡？這群透過讀書和師資培訓制度「上來」的老師，開始挑戰自身不熟悉的領域，願意和學生一起學習怎麼「做生意」。

開一間「二手商店」的念頭應運而生。透過二手物資課程的學習，小孩子將學習市場評估、物資募集、標價、營運、風險考量、店家社會責任、店家

的社區定位等真槍實彈的練習。更有趣的是，孩子將開始學習「物的商業生命史」，舉一個課程的可能性為例：有人捐來了一個全新的不鏽鋼瓶，盒子以彩色印刷，並寫著「德國百年工藝」。一開始，先從文字描述和實際碰觸中，讓學生推測其價值性。原本孩子猜很貴，結果上網一查發現拍賣價99元，最後竟發現這是「日立冷氣贈品」（但其本身是滿貴的德國品牌）。那麼，「贈品」是怎麼產生的，消費者的考慮是什麼？商人送這個東西有沒有得到消費者的青睞？買冷氣到底不都看品牌會看贈品嗎？最後，這個東西為什麼會被拋棄或送出？…一連串的問題，既可以小組思考與研究，提出論據，亦可以電話訪問日立冷氣的行銷部門，瞭解他們「贈送不鏽鋼瓶」的決策是怎麼做的？成不成功？現在送一樣的還是送別的？

更有趣的，透過「物」來建立社區不同族群的連結，突破彼此間的藩籬，將會是再適合不過的。於是另一個課程的可能是：(1)給學生一個任務，去附近的老人之家，跟老人做訪問：「伯伯你需要什麼東西但又買不到/買不起/買不到合適的？」學生彙整後，網路搜尋，下載相關的產品圖片，(2)下一次去老人之家時，帶著平板電腦中的型錄回去找同一伯伯或阿姨：「像這個是你要的吗？」讓長輩手划平板，對於物件的良窳好壞做評論，與孩子彼此交換使用與搜尋心得，隨後問「你願意用多少錢來買？」(3)接下來，進行物資募集，撰寫說明，對外說明這是為在地老人辦的跳蚤市場，所需物資的項目、品質為何，盡量募集老人需要的東西。(4)跳蚤

市場：決定售價、分類、陳列和銷售方式，設定售價「友善」但要「小賺」，對於不良於行的老人則登門拜訪，拿實物供其選擇與考慮。這將是一個創造老人與小孩連結的機會，物美價廉的二手物實質嘉惠了老人，而學生的「社區服務/照顧」的學習也不再流於唱歌和跳舞，也能以二手物為媒介更加認識老人的世界與需求，創造與自己爺爺奶奶的對話可能。

最後，面對大人這種「你們長大喔，大概都是從事服務業啦…」的言詞，我們相信學生會因為實際操作過「有創意的服務業」，對這個行業開始有比較立體的認識，而有了主動面對這種評價的能力。我們期待，孩子經過了這一連串的合作學習，將對「工作是什麼」有另一種體認，甚至是價值上的翻轉，他們可能開始去反思周遭長輩（中下階級）的工作：務農、做工、小本生意等…，去反省諸如「收入低一定地位低？」或「經濟地位低，可不可以文化地位和社會地位是不低的？」或「同樣是勞動和服務業，能否注入創意在裡面？」以及「高和低到底是誰在決定的？」這些社會建構的問題，從中找到自己存在的可能價值。

該校的另一計畫是以木工和陶藝課為起點的「藝匠教育」計畫，礙於篇幅無法交代。然而值得一提，「藝匠教育」對應著（鄉村許多男性都是）「打零工的」，「二手商店」對應的則是「站櫃臺的」（鄉村年輕女性到鄰近市區的工作類型）。然而，這不會只是知識份子幻想下的浪漫情懷，以為「工地做工也可以很高尚」；實情是，花蓮在

地許多的達人（工藝與建築達人、自然農法稻米或有機蔬菜達人、肥皂文創達人等）已經以其實踐讓我們看到，他們成功翻轉了傳統產業的思維、經營行銷方式、勞動模式、自身的生活方式，背後是對一種另類生活質感的追求。更重要的，他們位於花蓮中區，就是我們的近鄰，多數充滿友善，願意帶著有心的孩子學習。那麼，這樣的資源，及其在台灣產業史與勞動史中所代表的意義，難道不是學校課程絕佳的教材，以及帶領孩子探索生涯的有利資源嗎？

五、代結語：何謂「教育需要觸及職涯/產業」？

偏鄉家庭經濟多數不寬裕，給孩子的零用錢不多，孩子多半到五六年級、國高中階段就出現迫切的打工、賺錢需求（想掌管個人的經濟生活，也包括滿足物欲，建立同儕間的風格），再加上花蓮近年來已經成為台北人的後花園，觀光客的重型機車、打扮、說話方式、消費力、價值觀等，已經是鄉村孩子看在眼裡默默進行比較的現象了。再者，底層孩子有些念不完高中職，多數則高中職畢業後需面臨工作選擇，他們許多是無法/不想上大學、研究所。於是，18歲作為「孩子vs.大人」、「求學vs.工作」的分水嶺，孩子探究生涯的迫切性來得很早。

我們發現，鄉村孩子的職涯想像，至今仍停留在約莫30年前的光景：男生去當警察、軍人，女生去當老師、護士，則可以過更好的生活。孩子們的職涯想像，顯然完全沒有被開啓。但如前所述，不同城市移居花東的達人開啓了

「半農半X」、「新樂活」的風潮，那麼「同樣是種田的，為什麼我爸爸和那個都市人那麼不同？」便是一個值得探究（但不是一味追隨）的議題。可惜，鄉村孩子多半對農業陌生、敬而遠之，也無法知悉在後消費時代，自己的家鄉和所擁有的鄉村資源，其實有著相較於都市人的有利條件，這些將為自己帶來不同的生活。

面對「我想要過怎樣的生活」這個問題對當代鄉村孩子的迫切性，學校教育必須要處理產業、職涯或工作的課題。然而，何謂「教育需碰觸產業」呢？這是一個必須釐清的問題。首先，這不是指「職訓教育」，不是「一個蘿蔔一個坑」的概念，不是「作麵包師傅、美髮師、還是修車師傅」的選項問題，職業學校已經在做這一塊，在義務教育的人格素養與基礎能力養成階段，它並不處理如此「後端」的課題；其次，這不應該成為過去校本課程或鄉土教育推行時所出現的某種扭曲現象——「一校一特產」式的操作，炫耀與展示成分多，過度樣版化，關注學習的面向則少；第三，它不應該「只」是近年來小校振興浪潮中「教育產業化/觀光化」的，這類作法多半有雙重操作，先「產業課程化」（譬如把在地產業轉化為外地人參與的遊學活動課程），之後再進行「課程產業化」，也就是教育行銷的操作，非常類似時下文創商品的「賣故事」或「賣感覺」的價值附加操作。有一個有趣的說法是「生產創意遊學的感性商品」，其中賣的是一種抽象的價值感：賣感動、賣學習、賣家長覺得很有價值的事物。事實上，這種操作無可厚

非，然而，若忽略了學校學生的學習在其中有什麼轉變，不談教師團隊如何因此而精進，那麼，教育變成觀光產業，老師變成接團的服務業，學生可能在裡面被培養成亮點招牌。如此，使教育觀光化，老師與學生都進入服務業的體系，真正的「學習」在哪裡？相當值得憂慮。

「教育需要碰觸產業」指的不是讓學生去做生意、做工，因為，義務教育階段，學生的任務是學習而非營生；它更不是職訓所的概念，要預備學生為既有產業歡迎的標準模子。相反地，它碰觸的是「產業的生命」和「真實的生活」，我們常說教育不要與真實生活脫節，那麼從需求面出發的產業學習，將帶來一連串問題解決的能力：評估、判斷、規劃、執行、自我修正…，在裡頭所養成的眼光、成功經驗、與他人的協作等，如同韓劇《商道》中主角在一生追求財富中，最後所悟得並實踐的一個生意人必須遵守的道理——商道。這種事物本質性的學習，恐怕才是面對當

代社會的各種潮流下的鄉村孩子所需要的。

讓我們回到最初：小校裁併。

我們依著先前的三階段提問來架構我們的問題。如果，(1)本文所提示的鄉村教育的方向，是偏鄉小校可以採行的，那麼，(2)我們需要多少教育資源來實現這樣的理想？單以一校的力量可能過於薄弱。我們以花蓮縣鳳林鎮為例，六校過去一直有著策略聯盟的基礎，那麼，能否有一個比「校本課程」更全面的「鎮本課程」藍圖，讓各校依自身強項分工，星期一～三在本校上課，星期四、五則以跑校的方式，讓學生依自身興趣進行選修，到各校學習諸如木工、二手交易、農業、跨國交流等課程？若這是可能的在地教育願景，那我們需要多少學校，來完成這個佈局呢？(3)如果現實不允許，則幾所學校則是我們的底線呢？

一種依需求的在地教育主張的崛起——我們如此期望著。

參考文獻

蔡文山（民93）。從教育機會均等的觀點省思台灣原住民學生的教育現況與展望。教育與社會研究，

6，109-144。

中央與地方課程權限劃分與協作： 以國小英語教學為例

王麗雲

國立臺灣師範大學教育系暨教育政策與行政所副教授

王賢

國立臺灣大學政治學研究所博士生

一、前言

近年來，世界各國政府之治理模式，因受到新公共管理（New Public Management, NPM）與民主化之影響，逐漸走向分權（decentralization）、彈性（flexibility）、自主（autonomy）、回應（responsiveness）、課責（accountability）與私有化（privatization）之設計（丘昌泰，2001），而分權又可謂是達成其他目標的先備條件。分權化運動帶給各國政府迥異於以往的治理運作模式，雖有助於達成彈性、自主與課責的目的，卻也同時帶來了錯綜複雜的問題。首先，在進行分權化時，各國無論是政治、經濟、社會脈絡皆有差異，並無一體適用的原理原則可直接應用，儘管考量面向不外乎政治、行政、財政等因素（Fiske, 1996: 12），可是其中錯綜複雜的關係不易釐清。此外，中央與地方應依照什麼準則或方式進行分權，其權限又該如何調整？中央與地方的府際關係如何重構？分權後可能造成的新問題如何解決？這些問題皆將紛至沓來。

我國地方教育發展之主軸，主要符合於整體政府改造之脈絡。在政府改造方面，我國於1987年解除戒嚴，政治情

勢劇變，社會運動風氣漸興，地方民衆自主性提升，一時之間爭取權利保障成爲各方當務之急，地方自治團體亦然。而行政革新由於受到新公共管理的影響，在改革過程中亦參入許多新公共管理的精神。1994年開始的地方自治法制化、1997年第四次修憲之精省工程，以及先前政府改造工程所推行的四化，其中交錯影響，充分展現了「分權」不是一刀兩斷的斷然關係，而是在整體法規架構、政治權力互動、行政管理考量下所呈現的紛雜關係。另一方面，我國教育發展自1994年教改運動風聲鶴唳，教改團體疾呼的諸多訴求已在近年逐步實現，其中主要包括「落實小班小校」、「廣設高中大學」、「教育現代化」與「制定《教育基本法》」，對現今教育環境確實產生了許多影響。值得關注的是，《教育基本法》在1999年公布實施，條文中特別對於《憲法》以往備受爭議的「中央與地方之教育權限」有更多著墨。該法第9條特就中央政府之教育權限有「列舉事項」之規定，其列舉以外之教育事項，除法律另有規定外，其權限歸屬地方，顯示教育發展確符合政府改造所採之分權方向。《教育基本法》雖已對中央政府教育權限進行調節，且較之於《憲法》又更爲明確，但

對於所列舉之「教育制度」、「地方教育事務」、「全國性教育事務」等概念的指涉核心仍未觸及，甚為可惜。

地方自治團體在經歷政治變遷與教育改革後，其權利意識逐漸強化，中央與地方教育權限爭議早已層出不窮，地方甚至為確保民衆的支持，不惜採取與中央對抗的立場（呂育誠，2008），從中部縣市資賦優異學生鑑定標準與資優班聯合入學招生考試、部分縣市國民小學提前實施英語教學、苗栗縣政府呼籲授權地方自行決定編班方式、北市公布基本學力測驗組距等，一直到北北基教科書一綱一本、共辦基測（林威志，2007），以及中央曾提出的國中小營養午餐全面免費等眾多爭議議題，都引起實務界與學術界的熱烈討論，儘管當下擄獲大眾關注，但中央與地方爭議發生的情況未見趨緩，反而越演越烈。細究其因，主要肇因於各方對其所擁有之權限認知不一致，致使不斷消磨中央與地方互信合作的基礎，以及虛耗有限的教育資源。為解決上述問題，唯有理清權限劃分的問題核心，才能奠基於此發展中央與地方的協作機制；本文試以最直接影響學生學習內容的國小英語教學為例，從課程權限劃分與協作的角度分析，以期更加精進中央與地方之合作。

二、現行課程權限劃分之規範

我國中央與地方依據《憲法》各有其獨立的權限來源，地方非由中央政府所派，地方對特定事項享有立法及執行權，因此我國所採取者非一般的中央集權亦非地方分權制度（蕭文生，2009：33），且由各教育權限劃分之相關法規

範也可獲得印證。目前規範有關課程權限劃分有《憲法》、《地方制度法》、《教育基本法》與《國民教育法》等法令，但若要確實釐清國民教育階段的課程權限劃分，首要須先區分各法中的各種規定，如何謂《憲法》中的「教育制度」與「縣教育」？此外，《地方制度法》與《教育基本法》的權限劃分仍有不明確之處，諸如地方教育事務等事項類型的明確指涉，甚至其與《憲法》之連結關係亦須加強。最後，在教育專業法律的部分，《國民教育法》規定課程綱要的訂定權限應屬中央，但地方可依「縣教育」或「地方教育事務」的權限做出多少的彈性調整，亦須釐清（王賢，2010）。由於權限劃分本來就是一難解問題，本文在此部分並不企求解答，毋寧只是呈現其中紛雜交錯之關係。

雖然目前課程權限劃分之研究主要在探討在實定法的規範與解釋，但有學者（顏厥安、周志宏、李建良，1996：4）認為更應將隱藏於這些法令「之間」的思考邏輯發掘出來，具體的呈現出教育界如何來看待各該法律，因為法律體制並非白紙黑字的條文集體，它基本上是一種理念的、思想的、目的性的存在，主流當權的教育界如何看待法律，如何思考運用法律，這個過程本身就決定性地塑造了教育法令的風貌與內涵，同樣也適用在中央與地方課程權限劃分的議題上。

三、國小英語教學之實際案例

身處於國際化與全球化的時代，語文作為溝通工具之用，相對也愈來愈

受到各國政府與家長的重視。對於我國而言，英語作為世界的基本共通語言，尤其是較其他語文更為重要，故更是受到政府與家長的關注。我國英語教學的推行，原本僅從國中階段開始，但由於體認到英語的重要性與日俱增，便於推行國民中小學九年一貫課程改革的同時，

將其一併延伸到國小階段開始實施（教育部，2000），自九十學年度開始由國小五年級施行，並於九十四學年度全面延伸至國小三年級開始。此外，行政院更於《挑戰2008：國家發展重點計畫（2002-2007）》中，特別將「平衡城鄉英語教育資源」及「強化英語師資」兩

表1 國小延伸英語教學之縣市一覽表

學年度	90學年度	93學年度	94學年度	98學年度
課綱規定	89暫綱：小五	92課綱：小五	92課綱：小三	92課綱：小三
	(A)	(B)	(C)	(D)
基隆市	③	③		
臺北市	③	●	●	●
臺北縣	③	③		●
桃園縣		③		
新竹市	●	●	●	●
新竹縣				
苗栗縣	依各校			
臺中市		●	●	●
臺中縣	依各校	●	●	●
彰化縣	依各校	③		
雲林縣	依各校			
嘉義市	依各校	③		
嘉義縣		③		
南投縣		●	●	
臺南市		●	●	●
臺南縣	依各校	③		
高雄市	③	③		
高雄縣	依各校	③		
屏東縣	依各校			
宜蘭縣	依各校	③		
花蓮縣		③		
臺東縣	●	③		
澎湖縣		③		
金門縣		③		
連江縣	依各校			
合計	16	20	6	6

註1：標示有●之縣市，代表其延伸至小一或小二；標示有③之縣市，代表其延伸至小三；「依各校」係指四年級以下視各校情況自行決定。

註2：欄(A)資料取自呂溪木、林時機、尹士豪（2002）；欄(B)、欄(C)資料取自朱武智（2004）；欄(D)資料取自徐詠絮（2009）。

註3：本研究整理之資料僅至2010年四都升格前，故臺北縣（現為新北市）、臺中縣、臺南縣、高雄縣仍整理於表中。

資料來源：研究者自行整理。

項英語教學相關項目納入其中（行政院經濟建設委員會，2002，2005），在在都顯示我國重視英語教學及改善英語教學環境的決心。

但一般說來，中央對於英語教學的規劃步調是較落後於地方，所以即便中央於九十學年度將英語教學延伸至國小五年級，其實早已有部分縣市開始進行，或是更超前於國小五年級開始。以下從延伸英語教學之整體發展與類型分述之。

（一）延伸英語教學之整體發展

大部分向下延伸英語教學的縣市，大多會以如「縮短城鄉差距、符應教育的社會正義」等倡導教育機會均等價值的理念，作為延伸英語教學的政策目標（韓國棟，2004；臺北縣政府，2006）。而各縣市延伸英語教學的發展不盡相同，本文試整理歸納之。

教育部有鑑於太多縣市擅自提前英語教學開始年級，但英語師資素質卻參差不齊或嚴重不足，故於2003年宣布英語教學自九十四學年度開始向下延伸至國小三年級，並希望「偷跑」縣市能立即停止國小一、二年級的英語教學，

配合中央新的英語教學政策（陳曼玲，2003）。然若是執意提前至小一、小二的縣市或學校，中央則要求其依據《各縣（市）國小英語教學向下延伸實施計畫報請備查注意事項》提報實驗計畫，其中必須載明教材、師資、圖書設備等項目，經由中央備查，並不定期邀集專家學者抽訪，並公布其實施成效。同時考量為遏阻各縣市向下延伸的情況，將於九十二學年度開始施行前述程序，且對於配合中央英語教學政策的縣市，給予其經費鼓勵。

（二）延伸英語教學之類型

雖前述已將各縣市之延伸英語教學概要簡要說明，但其實無論其延伸與否，各縣市在實際運作上仍有些許差異或轉換，故對於各縣市的延伸類型，仍必須有所瞭解。

（三）延伸英語教學之師資配套措施

從中央宣布統一向下延伸英語教學至國小三年級時，英語師資不足的情況就一直存在，教育部為解決這樣的問題，特別訂定英語合格師資之條件，除需具備國小合格教師資格外，仍需符合

表2 延伸英語教學之類型

類型		說明
統一延伸	(A) 至小一且部分加課	如臺北縣（現為新北市）之英語活化課程
	(B) 至小一、小二	如表1欄D所列之其他五縣市
未統一延伸	(C) 但以其他課程取代	如桃園縣的國際認識課程
	(D) 但各校自行決定	該縣市無統一規定，但各校可自行決定

註1：桃園縣之國際認識課程，係針對國小低年級學生安排每週一節認識世界課程，課程內容包含各國文化特色、英語歌謠及韻文等等，讓學生認識並尊重不同族群文化，並將英語教學融入其中，培養學習英語的興趣，進而拓展視野並提升其國際觀（桃園縣政府，2006：6）。

註2：列(A)資料取自臺北縣政府（2008）；列(B)資料取自徐詠絮（2009）；列(C)資料取自桃園縣政府（2006）；列(D)資料取自監察院（2010）。

資料來源：研究者自行整理。

以下條件之一（教育部，2009）：1. 通過教育部舉辦之國小教師英語能力檢核測驗；2. 畢業於英文（語）相關系所、輔系、國小英語教師學士後教育學分班結業、修畢大學為英語教學開設之英語20學分班；3. 達到CEF架構之B2（高階級）者；4. 縣市政府自行培訓檢核通過者（應經檢核通過發給相關證明）；5. 合格外師（與外籍英師協同教學者亦應為合格英語師資）。而中央除了制定合格英語師資之標準外，並定期針對各縣市英語師資狀況進行調查，其後更將其納入中央統合視導項目之一，使各縣市之資訊較為公開。

四、由英語教學看中央與地方課程協作的困境

臺灣國民教育階段的英語教學，正面討論是彈性多元，負面討論是紊亂。英語在課程中占的比重隨年級升高而提升，也是升學考試中的重要科目。但是一國多制、一縣多制的英語教學，反映出中央與地方課程協作的問題：

（一）縣市落差

英語課程開始年限與合格英語教師比，反映縣市教育機會落差，富裕縣市不但較早學習英文，有較佳之英語師資，也有較豐沛的補習資源，可以

表3 各縣市合格英語教師比例

合格比例	94學年度 (A)	97學年度 (B)	98學年度 (C)
95%以上	臺北市、新竹市、 臺中市、臺南市	臺北市、高雄市、 新竹市、臺中市、 臺中縣、臺南市、 嘉義市、宜蘭縣、 南投縣、臺東縣、 金門縣	臺北市、高雄市、 新竹市、臺中市、 臺中縣、臺南市、 南投縣、金門縣、 苗栗縣、臺南縣、 雲林縣、基隆市
90%至95%		基隆市、苗栗縣、 彰化縣、雲林縣、 臺南縣、花蓮縣	屏東縣、宜蘭縣、 花蓮縣
85%至90%		臺北縣、桃園縣、 新竹縣、嘉義縣、 高雄縣	嘉義縣、高雄縣、 桃園縣、新竹縣 澎湖縣
80%至85%		無	臺北縣
未達80%	屏東縣、彰化縣、 新竹縣、花蓮縣	屏東縣、澎湖縣、 連江縣	嘉義市、臺東縣、 連江縣、彰化縣

註1：粗體字為全縣市延伸至小三以下實施英語教學之地方政府。

註2：欄(A)之資料因取自新聞，故僅有部分縣市被報導，且未達80%之四縣市，實際並未達40%。

註3：欄(A)資料取自林玉珮（2004：176）；欄(B)資料取自教育部（2009）；欄(C)資料取自教育部（2010：62）。

資料來源：研究者自行整理。

協助學生的英語學習表現。經濟較為拮据的縣市，學生不但開始學習英語的時間晚，所享有的師資素質、學習環境，或是課後學習的機會，都遠不如都會地區。學習機會的落差必然造成學生學習結果的不同，英語表現雙峰化現象（王麗雲，2014；聯合晚報，2012），其來有自，最窮的縣市學生，獲得最少最差的英語教育，對以教育公平立國¹的中華民國來說，實在是諷刺。

（二）課程權責

權責範圍不清，讓人看見英語課程的紊亂，管與不管，更讓英語課程沾上政治角力的成分（賴彥全，王麗雲，2014）。課程不見協作，只見競爭與無力，關於課程的規範，實應有更清楚周延之思維。

在學校學什麼東西，決定權應該放在誰手上？談應然前，先看看實然：

1. 家長與學生的選擇權極小，國小到高中英語學習時數與內容幾已確定，選擇不大。
2. 考試內容相當程度引導了教學內容與學習方式。
3. 英語師資競爭幾為零和遊戲，富裕縣市決定了弱勢縣市的課程、教學與師資品質。
4. 非系統內的行動者(Coburn, 2005)，如補習班、家教班、家長個人的英語教育投資，已影響學校作為與表現。例如英語的超前學習，班級教學遭逢挑戰。程度好的學生，在學校學習覺

得無聊，學生的英文能力甚至高過老師，班級內程度落差又大，教學不易。

5. 部分地方政府也爭取課程決定權，彰顯自主性，新北市的活化課程，即為一例（賴彥全、王麗雲，2014）。對中央來說，只能訂定規範，並對「過於認真」推動英語教學的縣市給予勸告或警告，並避免弱勢縣市在這場英語競爭中窘境畢露。

以上五點說明課程決定權不是落於單一機構、行動者或制度上，政府可以以法令規範英語課程，但不見得能獲得所要的英語課程成果（如卓越、公平）。至於什麼是中央與地方課程協作的應然？研究者提出以下想法與建議，作為中央與地方課程協作規劃的參考。

五、中央與地方課程協作的想法與建議

（一）擴大課程協作的思維範疇，勿僅限於中央與地方間的議題

將關注焦點只放在中央與地方間課程協作，是傳統的政策思維，認為透過政策研擬與政策分工，即能落實政策，但卻忽略在政策系統之外的行動者如何影響政策的執行。這些系統之外的行動者，與基層政策執行者或接受者較為接近，也較容易影響基層政策執行者或接受者，進而影響政策實際執行狀況(Coburn, 2005)。

以英語教學為例，政府雖然訂有

¹ 見中華民國憲法第五節教育與文化，十條中有三條（159、160、161）強調政府對於維持教育機會均等，保障弱勢的責任。

課程綱要，規範英語教學的授課年限，但是政策鏈碰到地方政府即已拆解，中央趕不上地方，也整合不了地方，更遑論學校及家長。97年公布的課綱規定國小三至六年級實施英語教學，但臺北市（91年）及新北市（96年）早在97課綱公布前，英語教學即已向下延伸到一年級，政策系統內的步伐即已不同調。

變異最大的是在非系統領域，家長關心子女的國際競爭力，或是民間業者爲了生存，提供多元、加速、甚至品質勝於學校的英語教學，政府三令五申規範，只能成爲書面文章，就算在書面上有良好的中央與地方課程協作，還是抵不過政策執行者與接受者所面對的環境影響。學生到學校寫補習班的功課，在補習班寫學校的功課，學生學不好，老師怪補習班沒教好，或是學校變成補習班的補救教學場所，這些都是笑話，但也是真實的情況。教師面對英語能力異質性高的學生，卻多只能死守教材進度，無法妥善回應學生學習需求，政策喊得震耳欲聾，實務操作卻反過來界定政策內容(Lipsky, 1980)，如同大海表面波濤洶湧，海底深層卻自有其生態世界，什麼是海，並非表面的波濤洶湧或平靜無波可以單獨界定。

是以政策協作必須考量中央與地方之外的非系統行動者，例如能不能有所規範？或者能不能引導？或者乾脆各自表述，因爲也無法管理？政府如果希望制定良好的英語課程政策，必須要將系統外的行動者納入思考，不能只求在系統內規範。瞭解系統外的狀況，才能知道系統內究竟可以「規定」什麼。

（二）審視各層級的責任，據以制定規範

各級政府該做什麼？能做什麼？系統內能做什麼？不能做什麼？需要思考清楚，再據以界定彼此的責任。

1. 中央政府能做什麼？

簡單來說，中央政府該做的事是提高平均數，降低標準差，增加多元性，掌握資訊。非系統內行動者（家長、學生）對英語學習的需求相當大，但是中央仍以管制（regulate）爲主，對於平均數提升的幫助不大，反而是縣市政府及家長在追求英語課程卓越上更爲努力，也更有成效，這點中央需迎頭趕上。

在降低標準差的努力上，中央政府確有其難爲之處，縣市間的競爭，只會使得弱勢縣市窘態畢露，強化M型化現象，不得不規範，不過以現狀而言，有部分縣市已向下延伸到一年級，規範的意義不大，只能由專業及差異性對待上著手。專業上確認向下延伸至一年級是否有助於學童之整體及英語學習，以協助各縣市擬定更好之英語課程，讓家長對英語學習有正確之觀念。

在差異性對待上，對於弱勢學生及弱勢地區英語學習應給予額外之協助，並穩定健全英語師資之提供，有好的英語師資，城鄉差距問題可以消解大半。其次應整合非教育系統之資源，提供協助。以芬蘭爲例，其學生英語能力強，除了學校教育外，另一重要的原因是電視節目，特別是兒童節目，部分是以英語播出，學生透過看電視學習英語，功效其實更勝學校或補習班，教育系統的問題，不一定要在教育系統內找答案，民間力量之引進與整合，亦至爲重要，

可以補足學校及家長之力有未逮處。

在多元性的保存上，隨著年級向上提升，英語學習的需求越來越多元（商用英文、英語文學、英語翻譯、科技英語、英語聽力、英語會話、英語學術寫作…），可惜學校教師在英語課程的提供上仍然較為傳統，無法開設多種英語選修課程，滿足學習者多元的需求與能力，特別是在高中高職端。中央政府如何鼓勵教師能開設多元英語課程，或開發線上課程，滿足學生多元能力與學習需求，恐責無旁貸，以讓學校的英語學習對學生更有意義。

在掌握資訊上，以英語教學為例，關鍵的資訊如針對國家發展需求，其英語課程應配合事項、其他各國英語教學狀況、各縣市學生英語學習表現、學習落差、師資狀況、經費投入等。這些資訊中央政府應蒐集分析，並回饋各縣市，據以擬定英語教育政策。

2. 地方政府能做什麼？

縣市政府一樣有提升平均數、降低標準差、確保多元性的任務，不再贅述。地方政府服務的對象為地方教師、學生與家長，對於其他縣市的教師學生與家長當然較無力關注照顧。地方政府

能做的事包括確保本縣市學生達到國家所訂的英語基本能力，滿足縣市發展需求，關注家長及學生需求。

在達到國家所訂英語基本能力上，部分縣市輕而易舉，部分縣市著力困難，其中原因與縣市條件落差有關，或與縣市願意投注的心力有關，縣市爭取中央以外資源、建立夥伴關係上，可以多著力。在滿足縣市發展需求上，應與縣市發展重點結合，規劃英語課程特色。縣市政府也應瞭解家長及學生英語學習之需求，妥為因應，否則在系統內無法滿足者，必然在系統外尋找答案，反過來影響系統功能的發揮。

總結來說，英語課程之課程協作需要走出系統之外，整合思考、保留彈性、資訊分析、目標引導、權責定位。中央、地方、家長、學生都是課程協作的夥伴，都有各自主要服務或照顧的對象，或是工作的目標，對於各單位(行動者)主要負責的任務，宜確實達成，並透過資訊分析，瞭解並滿足主要利害關係人學習需求，以達成中央與地方英語教育的目標，並保留合理彈性給學習者，乃是課程協作的要旨。

參考文獻

- 王賢（2010）。中央與地方在教育機會均等議題之權限劃分研究：以國小延伸英語教學為例。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 王麗雲（2014）。基本能力的雙峰現象及因應建議，*教育人力與專業發展*，31（1），1-4。
- 丘昌泰（2001）。新公共管理的主張與挑戰。載於*公共管理*（頁85-105）。臺北市：元照。
- 朱武智（2004，6月2日）。國小英語教學6地區偷跑。中時晚報。2014年9月23日，取自<http://163.21.249.242/News/News.asp?iPage=&UnitId=141&NewsId=11060#news>
- 行政院經濟建設委員會（2002）。*挑戰2008：國家發展重點計畫（2002-2007）*。臺北市：作者。

- 行政院經濟建設委員會（編修）（2005）。挑戰2008：國家發展重點計畫（2002-2007）。臺北市：作者。
- 呂育誠（2008）。地方政府與自治。臺北市：一品文化。
- 呂溪木、林時機、尹士豪（2002）。國小英語教學問題專案調查研究。臺北市：監察院。
- 林玉珮（2004）。為弱勢孩子填平學習落差的鴻溝。天下雜誌，311，172-176。
- 林威志（2007）。我國中央與地方教育權限劃分之研究——以國民教育為例。國立臺灣師範大學教育學研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 英語雙峰現象，恐蔓延到高中（2012年，6月22日）。聯合晚報，2014年9月10日，取自：http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=397890。
- 徐詠絮（2009，7月28日）。改善國中小英語雙峰 將有補救教學。2014年9月23日，取自<http://news.ner.gov.tw/index.php?act=culnews&code=view&ids=102195>
- 桃園縣政府（2006）。桃園縣議會第十六屆第一次定期會桃園縣政府教育局工作報告。2009年7月14日，取自<http://www.tycg.gov.tw/files/026/16-1-3.doc>
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要總綱。
- 教育部（2009）。九十七年度地方教育事務統合視導報告。2009年10月7日，取自http://www.edu.tw/eje/bulletin.aspx?bulletin_sn=5317&pages=0
- 教育部（2010）。九十八年度地方教育事務統合視導報告。2010年5月21日，取自http://www.edu.tw/eje/bulletin.aspx?bulletin_sn=6309&pages=0
- 陳曼玲（2003，1月17日）。國小英語教師資格嚴限95年強制執行。中央日報，第13版。
- 監察院（2010）。監察院公報，2685。
- 臺北縣政府（2006）。臺北縣國民中小學英語教學中程計畫概要說明書。2014年9月22日，取自<http://www.jtes.ntpc.edu.tw/mediafile/297/fdownload/39/3/2007-8-21-6-48-53-3-nf1.pdf>
- 臺北縣政府（2008）。臺北縣政府教育局試辦「活化課程實驗方案」實施計畫。2014年9月22日，取自163.20.67.193/activation/pdf/970323451.pdf
- 蕭文生（2009）。地方自治之基礎理論。月旦法學教室，82，30-40。
- 賴彥全、王麗雲（2014）。地方政府教育課責系統現況與成效探究。教育科學研究期刊，59（3），97-132。
- 韓國棟（2004，2月9日）。沒補助 北市堅持小一學英語。中國時報。2014年9月23日，取自<http://163.21.249.242/News/News.asp?iPage=8&UnitId=124&NewsId=9399#news>
- 顏厥安、周志宏、李建良（1996）。教育法令之整理與檢討——法治國原則在我國教育法制中之理論與實踐。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- Coburn, C. E. (2005). The role of nonsystem actors in the relationship between policy and practice: The case of reading instruction in California, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(1), 23-52.
- Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education: Politics and consensus*. Washington, DC: The World Bank.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*, Russell Sage Foundation.

Marsh, J. A., & Wohlstetter, P. (2013). Recent trends in intergovernmental relations: The resurgence of local actors in education policy, *Educational Researcher*, 42(5), 276-283.

履冰行遠：網絡學習社群的課程協作經驗探究

陳佩英

國立臺灣師範大學教育系暨教育行政與政策研究所副教授

卯靜儒

國立臺灣師範大學教育系暨課程與教學研究所教授

鄭毓瓊

臺北市立育成高級中學教師

天色黑了大家才散去。黃昏的台北街上許多墨子默默在行走。
 洪醒夫不說戲，說的是人生。履行者不看戲，看的是學生。
 對鏡，橫生的細紋，實實虛虛，無所遁形於天地間。
 黑水溝擋不住郁老冒險意，公開備課何驚履行者之心
 昨夜一室幽暗，紅色燭光亮出聲色，十人十色十聲十情
 千年紗萬年帛，裹不住纏不盡，一顆---不…死…心…
 人文素養餐蕪品德醬，飲食文學作文翻轉，吃飽了還帶走了
 江城子縱寫橫喻履行者六次翻轉教與學(2014.06.24.履行者臉書)

摘要

本文藉由六所高中學校的七位國文教師組成跨校社群（稱履行者）的經驗，描繪網絡學習之跨界合作的課程協作，探討教師專業成長的實踐意義。本文想要透過跨界合作的網絡學習社群之建構與行動，包括共識目標、節點的關係建立，和集體活動的增能課程設計與分享平台之搭建，以之作爲課程與教學協作和專業成長的實踐模式。履行者成爲一網絡學習社群，從一開始便建立發展目標、討論的工具、和具體的活動內容。第一年主要發展跨校合作的課程與教學創新模式。在爭取到六校校長的協助下，七位教師每月兩次固定聚會討論，進行社群的共同備課、公開觀課和

議課，和第二次的社群議課，截至103年四月中，共進行16次集體專業學習活動。透過結點的集體探究學習，跨校網絡學習社群不僅使個別成員獲得教學增能，也因節點連結的關係建立，強化社會資本的情感連帶，形成行動與關係相互增強的多中心網絡形構，促進了個體經驗的新陳代謝和集體新知識與技巧的應用與轉移。

關鍵字：跨校社群、網絡學習社群、專業學習社群、課程協作

一、學習與變革

自1980年代起，全球化知識經濟發展掀起教育改革浪潮，學校結構與文化被迫轉型，傳統以行政官僚經營

的「工廠模式」(factory model)學校(Hargreaves, 1994)，轉為強調合作和參與的組織學習。研究發現，專業學習社群可以提供教師個人重新學習和再現專業認同的平台與媒介；社群作為連結關係和資源流動的工作模式，對於承接新增問題、發展解決策略、或展開新的互動模式上，相較而言，似乎比個人或大型組織更具效率和效能，以及提供必要的情感支持，以化解教改攪動出來的工作情緒與壓力(陳佩英，2012)。

然而，鑒於國去過於集中於社群增能之研究，如同Fullan(2007)所言，這樣的改革行動多半侷限於一所學校，未能產生跨校和跨區之學習與合作。這些限制反應了變革的技術取向，缺乏持續變革所需要的系統整合或文化改變。

台灣自2012年暑假開始，在縣市政府、學者引介和教師參與下，有計畫的研討日本引進的學習共同體實施方式，並嘗試發展共同備課、觀課和議課的專業發展形式。台北市於2012年8月成立臉書，搭起全國性的教與學的網路分享平台，台北市教育局亦挹注經費，支持26所學校進行活化與創新教學的試辦計畫，教師的志願投入和參與，說明了社群模式對於教學變革與创新的必要性與重要性。

本文將探究重點放在跨校的網絡學習社群之建構與行動歷程，詮釋社群成員在多重互動關係中，所產生的課程與教學協作行動和專業成長之意義。

二、網絡學習社群和課程協作活動

(一) 網絡學習社群的意涵

Jackson和Temperley(2006)認為網

絡學習社群實是專業學習社群的強化與延伸：強學習文化的學校可以透過網絡活動分享經驗給其他學校；學校透過校際間的合作與學習反而可以增強校內專業學習與協作文化，校內與校際之間的互惠可以彼此增強與循環的；避免學校成長停滯或重複使用舊有經驗，可經常向外請益，包括學習他校的實踐經驗與新知。

所謂社會網絡，包括節點、連帶、路徑、結點與串連。行動者(節點)之連結為網絡。行動者的連結關係是一種連帶(tie)，是網絡建立關係的「路徑」(path)。連帶可以是兩個節點之間直接或間接的連結。依據關係的強弱可區分為強連帶(strong ties)及弱連帶(weak ties)，強連帶象徵高度互動頻率、長期維持的關係、互惠(雙向關係)、擁有多重關係(multi-plexity)等，而弱連帶的定義則是低度的互動頻率、非對稱的單向關係、單一關係、短期互動(Daly, 2010)。「結點」則是行動者創造的集體活動，作為聯結和強化社會網絡的結構因素(Church et al., 2002)。行動者於社會網絡中透過溝通和信任關係牽起「連結」線，而「結點」則主要為網絡所舉辦的活動，像是各類型會議與研討活動，使網絡成員能進行互動。網絡(net)透過串連(threads)和結點(knots)的相互交織，來增強其結構強度，使資訊和資源可以流動。

(二) 履行者的課程協作活動

1. 履行者社群

「履行者」社群由七位台北市六所

公立高中國文教師跨界組成¹。社群的「值日生」負責聚會進度、時間與場地安排。本文依據102年9月至103年4月的社群活動和經驗進行描述與分析。社群的集體活動除了每月兩次見面研討外，社群應用臉書及其私訊、電郵和google協作平台交流和討論。社群共同備課前後的檔案、教材、會議紀錄、學習單，皆儲存於google協作平台。102學年度第1學期結束後，社群辦理兩天一夜的合宿，成員一起回顧與省思前一學期社群運作的經驗，並提出未來規劃。

2. 課程協作活動

履行者以學習為核心的專業實踐，重新定義課程與教學、目標、教學材料的選擇、教學的流程與方法、以及評量學生的標準與方式。社群成員以逆向設計（Understanding by Design）作為課程發展工具，以學習共同體的教學模式為方法，嘗試課堂教與學的翻轉。

來自不同學校的履行者，面對不同背景的學生，課程與教材的設計顯然差異不小，透過至少兩次聚會的共同備

課，授課教師調整課程目標和教學設計，使焦點從知識教學轉為促進理解的學習。履行者的課程協作核心問題包括探討學生是如何學習的？學生的學習發生了嗎？學生的學習出現了什麼變化？學生學習有何具體改變或影響？表1說明共同備課、觀課和議課的主要活動。社群採用逆向課程設計的教案撰寫表格，該工具可以作為教師發展共同語言和聚焦於課程目標，以之調整引導問題和學習活動之設計。表2列舉履行者九個月16次聚會與討論內容與重點。固定的聚會和高密度的討論，引發了課程、教學和學生學習的重新認識。

六次的課程選擇主要由授課教師選擇該學期的一課作為練習，不做額外準備。教學單元類別包括有古文、小說、哲思、遊記、詩詞和作文，教學重點包括引導學生問題解決、融入角色情境、延伸思考、結合閱讀和地理知識提高理解的視野、將歷史情境與生命價值連結，以及透過翻轉教學進行作文的賞析與創作。觀課時的學生觀察豐富了議課

表1 社群活動的具體實施方式

階段	實施方式
第一階段-備課	1.授課老師以UbD設計教案，將資料上傳至Google site或臉書 2.教師們共同提問，討論課程調整與修改 3.授課教師上傳修改之教案
第二階段-觀課	1.公開觀課倫理說明 2.當日課程說明 3.議課重點說明 4.應用觀課工具記錄學生學習與互動細節
第三階段-議課	1.觀課教師共同議課，討論小組互動與學生學習情形 2.第二次議課時，社群教師進行後設討論，檢視課程設計與實施的落差和教學目標之達成；多面向探究學生學習的形式與意義

¹ 本文的兩位學者作者是該社群之協作者。

時的教學討論，從學生的實際學習反饋教學的理解。第二次的議課則以學生學習為鏡，提出可以改善教學或共同觀課與議課活動之重點。例如希聲老師的檢討重點，便想跳出學科的慣習思考，以設計更能引人入勝的討論；皇甫無忌老師的教學討論則重新省思影片在作文教學的定位，以及學生相互專注領聽的學習積極性意義（見表2）。

爲了掌握履行者的課程協作和專業成長經驗，本文以其中一位教師分享共同備課、觀課和議課為例，深描履行者網絡學習和課程協作經驗。

三、璞石老師經驗分享：「你好，我是郁永河！」

（一）話說從頭

2012年九月日本佐藤學教授來台，掀起「學習共同體」的教育浪潮，許多

第一線教師深受感召而付諸行動。七位國文老師決定爲學生、也爲自己做些不一樣的改變，自發成立「履行者」，將目光聚焦在「學生學習」。

社群幾經討論確立了運作模式：在共同備課由負責教師針對教學主題預先提出UbD教案。聚會時，再就核心概念、具體學習目標、教學流程安排、學習單提問和學生學習等進行討論。此外，許多看似「下交流道」的教學與帶班經驗分享，反而豐富了經驗傳承與交流。

在公開觀課時，履行者成員們和該班任課老師進到各組觀察，並在議課時就學生課堂學習表現加以說明。在第二階段議課則回到履行者內部，討論的重點在於教學設計是否適合學生學習需求？是否達到原先設定學習目標？

（二）共同起舞

之前，當我教到郁永河〈北投硫

表2 共同備課-觀課-議課的行動學習

時間	授課教師 (匿名)	課程內容	備課焦點	觀課焦點	議課焦點	檢討焦點
102年9月	黃容	墨子-墨攻	問題解決與思考	二類組同學的改變	細膩表述呈現學習樣貌	節奏性的掌握
102年10月	希聲	散戲	角色情境理解	觀課老師的走動	問題串聯	觀課形式的確定調整
102年11月	江城子	遇見哲學課程	文本延伸與深入思考	學生異質性組成	傾聽與分享的氛圍	跳出框架理解學生思考
102年12月	璞石	北投硫穴記	結合跨科知識理解文本背景特色	學生自主學習	學生學習與課程設計的調整	教師課程自主權 vs 學生學習選擇權
103年3月	儀琳	漁父	歷史情境與生命價值的連結	學生對於古代詩詞及人物的詮釋	沉靜內斂的學習與思考	學生在公開觀課與平時表現之異同
103年4月	皇甫無忌	翻轉教室作文教學	歷經三次翻轉的備課脈絡/UbD教案設計討論	學生課前學習狀況及賞析評論同學作品的的能力	學生口語討論不多但文字流動極多的特殊默契	翻轉教室教學影片的的定位與目的/專注聆聽的重要價值

穴記〉時，受限於進度壓力，往往帶著學生快速閱讀課文內容，頂多再補充台灣地名或詩詞等知識。但此次準備教案前，我卻因反覆思考而難以下筆：為什麼這一課會出現在高中國文教科書？對學生而言，學習這一課有何意義？學生要在這一課中學會什麼？因為，若無法掌握核心精神，就設計不出適合學生的學習活動。在重新審視後，我選擇拋開課文限制，拉高學生的學習層次、拉大學習視野以回歸學習的根本價值：使學生能對台灣土地產生觸動及感動，能從不同角度欣賞台灣之美而產生對土地的認同；也引導學生懂得欣賞和尊重不同的文化。因此，所有的教學活動設計即以這個核心理念開展。

在本次開放其他教師參與共同備課，對我而言是個挑戰。在此過程中，透過說明與討論我所設定的學習目標後，履行者的夥伴們提出許多看似天馬行空式的發散思考，討論甚至一度陷入膠著；然而經由再三確認目標後，在後段的討論突然產生突破性發展，使得原本的課程設計幾近翻轉，不僅重新調整活動順序，還以新增問題刪減原設計方式來聚焦重點。在最後交流時間，教師們不約而同地提到：「郁永河當初寫的時候並不是為文學，或是為國文課而寫」，「我很佩服大家討論到最後說，不要有一個標準答案！」這種「公開」共備的研習的確帶給參與教師一種嶄新的體驗與收穫…在會後大家不約而同地提到「終於體會到學生被觀課的感覺了」！

我所任教的高一導師班首次進行對外公開觀課，我與學生都難免緊張。每

一次的公開觀課，履行者成員除了觀察學生學習樣態和回饋授課教師，也意謂著對集體產出的教學設計進行檢視。履行者的共同挑戰是，能否掌握背景不同的學生多樣的學習模式與特質、能否設計適宜的學習活動，進而達到預期的目標。

當天觀課先由履行者令狐光老師說明觀課倫理，再由我進行課程說明與觀課焦點。參與觀課教師隨即以兩人一組進入小組就座。在進行第一個暖身活動「你好，我是郁永河！」時，學生自行閱讀，接著討論回答問題，但比預計多花了一倍的時間完成任務。而在為「郁永河」命名稱號時，產出答案雖多元有趣，卻略顯無法掌握問題核心。

進入主課程：三百年前陸客自由行，學生就前後文與信封中的六段紙條進行閱讀，並依照郁永河行程進行排序。我們原先設定學生只需掌握關鍵字句文意，對路線過程有所理解及認識即可，即便無法完成排序也無妨。但在教學現場，部分學生卻無法順利完成而「卡住」了。之後，我也在時間壓力下，不得不結束全班討論，並留下「今天沒有完成正確排序也沒關係」的伏筆。

由於部分組別未能充分理解關鍵文意，連帶影響隨後的小組討論。大部分的組別需要經由老師提醒，方能回到文本。…最後的神秘禮物時間則是履行者進行公開觀課時的習慣，這次的禮物是一人一塊小拼圖，需小組先拼完，再帶到台上由全班合力拼完橫躺的台灣地圖。此次的拼圖設計更像是為了搭起下一個思考活動前的橋樑，故有其重要

性。於是，當各組上台拚圖時陷入膠著時，我便跳出來協助學生拼出全圖且完成提問。因此，到最後我的確是讓學生「帶著疑問」離開教室。

第一階段一個半小時的公開議課，各組老師依序分享小組內的學生學習觀察。當我在聆聽履行者夥伴們的觀課發言時，不禁對大家細緻且精準的觀察感到訝異，因而也對每一個學生的學習有更多的體會。第二階段則是履行者的內部議課，大家針對幾個關鍵性問題進行討論：首先，是在閱讀紙條的部分，文本素材的閱讀挑戰的確難度較高，當初設計時未將高一學生關鍵線索閱讀和要訣掌握的能力考慮進來，故在流程中的確需要再搭鷹架以協助學生理解。而且，即便說明：「沒排出來沒關係」被激起學習欲望的學生依舊無法擱置問題，且繼續搜索，想要完成任務和得到結果。這些問題也連帶讓我們進一步思考：我們對學生的學習模式與認知理解還不夠充分、細緻，因而造成課程設計時的落差。然而，在從事實際教學的經驗中，即便設計出能符合學生學習需求的完備教學活動，也可能因為各種因素而無法發揮到極致。落差其實是我們的挑戰，激發了我們想要了解學生學習樣貌。

此次教學安排，的確未給學生醞釀與充分思考的時間，因而衍生另一個問題：課堂進行時，到底要以尊重學習者當下學習情形，或以達成教學進度為最大考量。這的確是長期在教學現場普遍存在的問題。我們基於「以學習者為中心」的理念，選擇應為前者，如此，又必須回答另兩個問題：臨場時，授課教

師能否改變共備內容？該怎麼改變？

對於當時站在講台上的我來說，除了感覺無法掌握現場的緊張之外，作為履行者中教學經驗較為資淺的我，更產生許多疑慮是：我能推翻嗎？我的判斷是否正確？如果要推翻，我該怎麼做？這會是最好的方法嗎？這些念頭都在每個活動交接的極短暫時間內產生，也需要立即做決定。但在當下我並無任何負面的情緒反應，因為我了解這是個集體探索的歷程，即便出現問題，也是履行者所有成員共同面對，一起解決。我明白在教室裡的我不會是孤單的，因為除了有學生，還有夥伴。

（三）學習跳躍

在隔日課堂上，我先對之前未能完成的紙條排序做收尾後，接續教學，一如大家的推測，基於前面學習的基礎，後面進度如古地圖認識等活動，的確能超前完成。我請學生自行閱讀課文後，依照郁永河探勘疏穴的經過，不拘方式地自行整理重點並分析特色；只輔以兩個提問加以引導。學生大致能在課堂中獨立完成，令人驚豔的是：幾位在公開觀課時看似沒有投入或是學習較為緩慢的同學，都表現出對課文的高度理解，並能運用自己的方式掌握課文，呈現學習成果（學生作品請見附件）。從這個角度看來，經由完整的課程設計，教師與學生是有能力擺脫「唯教科書是從」及「課文是一定要講讀」的束縛，開啓新一頁的課堂學習風景。

四、走出高牆：履行者的實踐意義

（一）網絡學習刺激高密度的對話和強化

連帶關係

每一次的課程協作，便是社群個別成員在集體的滋養下，由教轉學的實踐歷程。跨界網絡提供了多元異質和脫離熟悉工作情境的學習平台，讓專業對話和課程協作的社會實驗得以開展，並促成由下而上的深度專業成長之可能。璞石老師的經歷可以說是履行者網絡學習形式的課程協作的經驗原型（prototype）。

璞石教師在準備寫教案之前，便問自己「對學生而言，學習這一課有何意義？學生要在這一課中學會什麼？」，璞石教師在確認「使學生能對台灣土地產生觸動及感動」的核心理念之後，教學才有了重心。即使授課老師用心準備，但到了共備時間，社群成員的積極討論，常常帶出無法預期的結果，該結果也代表了激盪的火花產生的質變。璞石老師描述：「討論甚至一度陷入膠著；…在後段的討論突然產生突破性發展，…不僅重新調整活動順序，還以新增問題刪減原設計方式。」

不論是資深或資淺教師，「教案被翻一翻」似乎是成員的共同經驗。不過，真正的挑戰是發生在實際教學之時，學習活動的安排，問題引導的鷹架作用，學生的學習動機、樣態和投入情形，都直接影響學生的學習狀況。一旦學生「脫稿」學習，教師當下該如何回應，反映的是教師的教育學觀點，以學習者為中心在實踐上如何可以被具體化師生互動和學習的行為和自由度。璞石老師剛好遇上了學生停留在前一個學習活動的狀態，以及小組任務困難導致學

習時間延長的僵局。璞石老師反思說：「到底要以尊重學習者當下學習情形，或以達成教學設計的進度目標安排為最大考量」。璞石老師以為要照著共備結果教學，但面對教學現場的不確定性，除非有明確的理念引導，不然易於處在膠著不安當中，璞石老師表示「我能推翻嗎？我的判斷是否正確？如果要推翻，我該怎麼做？…這些念頭都在每個活動交接的極短暫時間內產生，也需要立即做決定。」

璞石教師教學流程上的「落差」和學生表現的「自主」學習情形，反而提供履行者更豐富的素材，深入探討以學習者為中心的實踐原則。教學的共同責任使得璞石老師不覺得有太大負擔，而願意勇於嘗試，以集體探索來提升教師的學習力和教學的改變。

六次的課程協作基本上是社群的學習循環，每次的循環面對的實際挑戰不同，但都可視為一個網絡學習的結點。每一個結點由一位教師負責，其他夥伴參與專業對話，分享資源與提供專業支持。共同備課透過腦力激盪，將想像的抽象目標具體化為學習活動，個體固著的專業經驗被多元想法沖刷，互動的頻率和話語密度擴充了集體的意識河，使個體在集體意識河中得到鬆解和重構。觀課的紀錄和議課的分享，將個體的經驗外化，與其他經驗交會，延展了個體的理解同時共構教學的新詮釋，以學生學習為核心的觀察視角，逐漸鬆動單一標準的傳統教學慣習，釋放的認知空間，允許多重目標和個體差異學習模式的意涵浮現，多角度的專業對話因而可以豐富教與學的想像，教師個體節點置

於集體活動的結點之中，相互搭起專業學習鷹架和擴展教學的認知平台，將舊經驗和新知識、單一角度和多元視角之間牽繫起來，同時也強化了個體節點之間的連帶關係。

（二）信任和支持增強社群成員的開放和互惠

社群成員的信任關係，猶如節點之間的強連帶，成員願意敞開心胸和真誠相待，互動不但頻繁而且緊密。成員在共備後自願調整教案，面對同儕的回饋建議不會感覺挫折、難過或生氣，反而可以打破心智模式，嘗試從學生和學習的角度重新出發。此外，社群成員在討論時可以放心說出自己的意見和想法，而沒有心理負擔或芥蒂，這份坦誠佈公源自誠信的感受，是網絡社群最重要的支持力量。璞石老師回憶那天公開授課台上的窘況，反而讓她體會自己的「信心不足」和履行者成員之間的難得遇見的互信關係。她說：

公開觀課發生嚴重超時，全班又無法完成拼圖時，我只能望著台下最靠近我的黃容老師進行眼神求救，…事後討論時令狐光老師一句「你為什麼不敢推翻共備教案」的挑戰，更激化出我需要正視的學習課題——我還需要累積更多實戰經驗，並解決自信不足的問題。

這些過程讓我深切體會履行者共備社群最可貴的地方——在平等、信任的關係中，秉持共享共榮的理念，協助彼此追求教學卓越，成就彼此成為更好的學習專家。

履行者成員願意公開授課，是因為將教學視為公共性實踐，將課堂視為文本，而願意和夥伴一起研討教學。開放與信任是過程中漸漸衍生而來。此外，履行者成員表示，同儕間的支持極為重要，個人因此可以擺脫校內長期「孤掌難鳴的孤獨感」。雖然成員背景不盡相同，經由共同行動的連帶，產生了一種無形的包容與歸屬感，可以相互提攜。從成員每次期待聚會且全程參與情形來看，大家是相互吸引並享受社群的溫暖與感動。這份愉悅深深牽繫著每個成員，縱使在疲憊時，來到聚會便能獲得心理的支持與慰藉，心靈上的支持力量與肯定，讓成員彼此感到夥伴共學的正向感覺，因而可以再汲取更多能量，找到堅持學習與變革下去的理由和力量。更激勵履行者的是，實踐協同學習之後，老師發現學生學習態度與表現與以往的不同，更增強成員投入的意願和意志。

（三）課程協作啟動了主體「存在」的實踐和專業認同

跨校課程協作的參與模式，打開了教師認識教學現場的多元性，也對學生學習產生更真實和細緻的體會。相較一次一個點子和一次十個點子之探索，共同備課在多元觀點衝擊下，拉高了課程目標與價值。共備除了尋找多種教學鋪陳的可能性，更進一步探究出國文的學科屬性和學科教學的專業性，學生的不同背景挑戰教師的教學想像，課程協作的教案分享成為個人及社群重要的資源和教學方法的「工具箱」，豐富了語文的教育學知識和判斷，備課和議課的

專業對話是成員往內翻攪的學習過程，多元角度的鏡映反饋，深化以學習為本的教育學想像，逐步匯流成集體智慧。履行者的共享實踐和隨之而來的愉悅經驗，滋養了主體行動的「存在」感，形成個體行動的發動引擎，持續有意義的課程協作，進而產生更緊密的認同連帶，引發自轉行動。

公開觀課不僅對教師也對部分學生而言是有正向效果，學生知道自己是主角，發現自己被關注時，會比以往更努力，看到老師教學的認真，學生潛力也會因此被激發。觀課與議課過程的確能幫助授課教師確認學生的學習過程，有利掌握教與學的動態演變。璞石老師深切體會的自己和學生的變化，尤其在主體的自覺和主動學習上。她反思說：

在參與履行者社群的歷程中，對我來說，除了充滿挑戰，也因而獲得許多學習的機會與收穫。就像當我以為已提出縝密完備的教學設計時，夥伴們卻能提供各種多元觀點的思考與方案，或許在外人眼中這或許帶有否定式的挑戰，但我卻深刻感受到夥伴們的真摯情誼，也意識到這些建議都是能讓我與學生學得到更好的意見。

跨校社群搭建的網絡學習平台，滿足個人改變的期待與專業成長的需求，跨校共備模式更發揮出教師專業學習社群的進階功能，讓授課教師不只是集體備課的執行者，也可能是翻轉教育學的

先行者、冒險者、協商者、和課程教學活化的再創造者，透過課程協作行動積累的集體學習能力，持續增能個體，支持成員主體價值的實踐並在強連帶關係中獲致專業認同。

如同璞石老師所言，走出高牆的專業成長可以成就更大的事：

我們也希望把這些來自第一線的實務經驗，透過交流分享傳遞給其他老師，鼓勵更多人願意走出自己的教室與校園的高牆，一同參與這場寧靜的學習革命。

五、結語

跨校社群教師反思過去由上而下教育變革的窘況，願意改採由下而上，形成自發性的跨界學習社群，發展和累積「滴水穿石」的變革力量，以尋求教學典範的逐步轉移。履行者的課程協作經驗，讓我們看到教與學的變異形成網絡學習社群的文本，延展和深化社群中個體對學科與教學的知識範疇與意義的窺探與反思。跨界課程協作經驗的耙梳與編織，可以豐富化學生學習樣態的理解和細緻化教師的專業知識與技巧。累積的網絡學習經驗原型可以轉化共享的知識與專業判斷，進而強化教師的集體效能感和對未知探索的學習能力，持續挑戰新的教學方法。教師在此旅程中的共學與反思，構築了教師的主體行動「存在感」和專業認同，也因此願意向其他教師或社群分享經驗²，共同建構和演化

² 「履行者」跨校社群在經過一個學期的共備模式具體經驗後，擴散至台北市的其他學校，產生新的連帶關係。103學年度，包括「履行者」在內，已有17個跨校教師社群提出計畫，開始以跨校共備模式進行專業成長，這代表學習社群已從學校本位跨至網路模式，以課程和教學協作之集體活動，翻轉課堂的教與學。

新的教育學想像。

履行者的課程協作深描了網路學習的社群形構和實踐意涵，透過結點活動的集體探究學習，跨校學習社群不僅使個別成員獲得教學增能，也因節點連結的關係建立，強化社會資本的情感連帶，形成行動與關係相互增強的多中心

網絡形構，促進了個體經驗的新陳代謝和集體新知識與技巧的應用與轉移。

致謝

感謝科技部提供的專題研究計畫經費，參與計畫的履行者七位高中國文教師，以及協助本計畫的研究助理。

附件



Y同學在平日學習反應與表達的確如觀課老師所觀察較為落後，需要多些協助。在閱讀課文時，她能透過與同學的對話討論，理解掌握課文重點，以自己的表達方式完成作業。

參考文獻

- 陳佩英（2012）。教師專業發展的第四條路：學習社群實踐的理論轉化。載於中國教育學會（主編），**2020教育願景**（頁307-358）。臺北市：學富。
- 鍾啓泉（譯）（1999）。**學習的快樂——走向對話**。佐藤學原著。北京市：教育科學。
- Burt, R. S. (2000). The Network Structure of Social Capital. In R. I. Sutton & B. M. Staw (Eds), *Research in Organizational Behaviour* (pp. 345-423). Greenwich, CT: JAI Press.
- Church, M, Bitel, M, Armstrong, K, Fernando, P, Gould, H, Joss, S, Marwaha-Diedrich, M, De La Torre, A-L & Vouhe, C, (2002). *Participation, Relationships and Dynamic Change: New Thinking on Evaluating the Work of International Networks*. London, England: University College of London.
- Daly, A.J. (2010). *Social Network Theory and Educational Change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell; New York: Teachers' College Press.
- Jackson, D. & Temperley, J. (2006, January). *From Professional Learning Community to Networked Learning Community*. International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) Conference, Fort Lauderdale, FL.

精進教學計畫夥伴協作縣市經驗對 推動十二年國民基本教育課程綱要之啟示

張素貞

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授

李俊湖

國家教育研究院前人力發展中心主任

王立杰

台南市政府教育局前督學室主任

陳佩玲

國民及學前教育署國課科科員

廖慧伶

國民及學前教育署國課科科員

一、前言

隨著時代的推移演進，面對全球化趨勢瞬息萬變，政府與民間關係亦隨之複雜多變，為發展組織效能提升政府施政競爭力，以因應當前面臨之各種挑戰，並滿足民衆對政府功能的需求，有必要重新思考組織運作體系及模式。其次，近年來我國在政治、經濟、社會等各方面產生巨大衝擊與轉變，教育當然也深受其影響，導致各教育階段均面臨許多興革問題，也促使加強教育改革步伐。尤其，隨著網際網路新科技發展，傳統科層體制思維已不符現代社會多元流動的價值，因而大家正走到了歷史轉捩點，組織應該拋棄城堡威權心態，重新思考互榮共享，鼓勵大家參與，在組織內外打造協作文化，讓資訊與知識在組織中自由流動，因此，組織協作成爲當前推動各項政務的重要思考方向。

十二年國教政策推動造成一國多制，中央與地方未能齊一作法，以致衍生許多問題，顯示中央和地方教育行政主管機關在推動教育改革之時，未能積極建立夥伴合作關係，整合雙方歧見尋求共識，以利於互動式專業主義的發展和學校變革的開展（Fullan, 1991），以致本來應該形成「聯合陣線」的關係，反而造成「各自爲政」的現象。因此，建立政府與其他組織的夥伴協作關係，形成良好的互動關係，除有助於樹立參與主體的多元性外，也吸附各種資源與力量形成良好的互動處理機制，藉由資源互補及夥伴協作關係，累積各方力量有效解決複雜政策問題，實現多元治理概念，進而形成雙方相互信任、相互支持、相互依賴，共同建立密切的夥伴關係，實現對公共政策的有效治理。

精進教學計畫爲教育部與地方政府在課程教學政策上協作平台，透過諮詢輔導、增能發展及資源與資訊的協

作，來協助課程與教學相關政策的推動與落實，對九年一貫課程實施而言，是一股重要的專業支持力量。面臨即將推出的十二年國民基本教育課程綱要，在整體環境與社會氛圍上與九年一貫課綱推出時已有明顯差異，其宣導與推動的過程必然面臨更大的挑戰，本文藉由探討目前精進計畫的協作機制，期能提供未來推動十二年國民基本教育之新課綱參考。因此，全文先敘述精進計畫之發展，其次說明夥伴協作之意義，然後分析精進計畫相關協作內容，最後提出新課綱推動的參考策略。

二、精進教學計畫發展與推動

教育部於2017年推出精進教師課堂教學能力實施計畫，就計畫之目的而言，主要是改進教學、提升教學品質及學習成效，「精進」兩字之意涵，有「專心求進」之意，故「精進教學」在於促進教學有更進步的表現及作為（教育部，2010）。基於掌握縣市發展精進教學計畫及推動精進教學計畫之組織，及瞭解縣市精進教學計畫從研訂、審查、執行至追蹤檢核之問題，教育部特於2010年委託國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處，進行「精進教學計畫推動成效與輔導機制」之探究，結案報告中提出縣市辦理精進計畫成效評估之方法與初步指標外，亦指出應將原有縣市輔導諮詢委員機制重新加以整合，有計畫、有組織、有系統的協助縣市精進教學計畫之規劃、執行，以及落實辦理精進教學相關審查、研發、培訓及成效檢核等事宜，期能有效協助縣市精進教學計畫之推展（張素貞、吳俊傑，

2011）。

基於精進教學計畫在規劃、輔導、追蹤及成效上仍需落實之考量，教育部於2011年提出「輔導縣市精進教學推動與成效評估計畫」專案，其目的為：輔導諮詢、成效評估與增能探究；教育部並組成輔導諮詢團隊，分「期中檢核」、「前置規劃」、「計畫自評」三階段提供地方政府適切之諮詢、輔導服務。本計畫實施一年後，為因應十二年國教之實施、整合直轄市、縣（市）相關資源及強調學生學習成效等目標，進而在2013年起調整為「十二年國民基本教育精進國中小教學品質計畫」。

精進教學計畫在協助各地方政府建構整體性課程與教學領導機制，規劃並執行教師專業發支持體系，以提高教師課程與教學專業知能，提升學生學習成效為目的。因此，中央與地方及相關單位應該形成教育夥伴，以發揮教育組織協作互惠的精神共同推動，以落實課程教學，進而提升教學品質。

三、夥伴協作之概念

現代社會日益多元，組織間協調合作更為必要，夥伴關係因而受到重視，什麼是專業夥伴關係？Goodlad（1990）使用「共生」（symbiosis）一詞表達學校組織之間的合作關係，突顯了關係中「互惠」的特點。Tompkins（1995）指出夥伴關係具有長期的關係、頻繁的溝通、相互的合作、資訊的分享、建立互信的實踐等特質。Adams（2000）提出教師網絡即是一種專業社群，透過教師同儕間持續的合作、交流、溝通、互惠及共同成長，能充份發揮學校、教師合作

表1 協作的策略矩陣

關係類型	定義	關係	特徵	資源
網路連結 (networking)、	基於相互利益交換資訊	非正式	投入少量時間；低度信任；不需要分享地盤；主要焦點是資訊分享	無資源分享知必要
協調 (coordinating)、	基於相互利益交換資訊；修改活動以達成共同目的	正式	投入中等時間；中度信任；不需要分享地盤；主要焦點是提供更友善服務及資源	無或少量資源分享
合作(cooperating)及	基於相互利益交換資訊；修改活動以達成共同目標；分享資源以達到共同目的。	正式	投入大量時間；高度信任；分享彼此地盤；主要焦點是分享資源達共同目的	中等程度資源分享；分擔部份責任、危機及獎勵
協作 (collaborating)	基於相互利益交換資訊；修改活動以達成共同目標；分享資源及提升對方能力以達到共同目的	正式	超時投入；高度信任；主要焦點相互提升能力達成共同目的	完全資源分享；承擔所有責任、危機及獎勵

資料來源：Roberts(2004). Alliances, Coalitions and Partnerships building collaborative organizations(p.28). Canada: New Society Publishers.

與共同成長之主動性、團隊精神與自我導向的學習。黃政傑（2000）認為教育夥伴關係的建立，乃是為了教育上的目的，在教育過程中尋求相關機構合作，建立共存共榮的關係，以促進教育品質和教育效能的作法。歐用生（2004）認為是教育夥伴是指具有共同目標和願景的不同團體「聯合起來做事」，但仍有各自之目的和利益，個別發揮優點並能保持彈性，促進課程革新。莊明貞（2007）指出「合夥」的概念涵蓋三種關係，一是「合作」、二是「共生」、三是「兩個機構有機發展」。孫志麟（2007）則認為夥伴關係的發展，是一個長期的、持續的動態發展。

協作也是現代社會的重要特徵，但是協作並不易界定其意義。Roberts（2004）曾針對網路連結（networking）、協調（coordinating）、合作（cooperating）及協作（collaborating）

依據定義、關係、特徵及資源等部分加以區分說明如表1，以釐清彼此的差異，並因此而能對協作有較為清晰的認知與掌握。

Lank（2006）認為協作有幾種重要意義，首先是不同的組織要共同成就一個或者是多個結果，因為組織的不僅視彼此的連結，如果彼此之間並無成就一項共同結果，就無法嚴謹的視為協作關係；其次，協作的關係並非口頭與形式的或口惠而實不至，而是需要透過分佈（distributed）領導概念，展現出具體行動，共同支持與承擔危機；而且協作的核心關鍵是雙方必須具有平等地位且能建立雙方的共識。雖然組織間可能仍存在階層的威權關係，但是雙方都具有發言權，而且真正協同關係難以區分領導者與參與者，其角色是互相交織的，在可能因應不同的議題及時間點，其領導者也會有所差異。

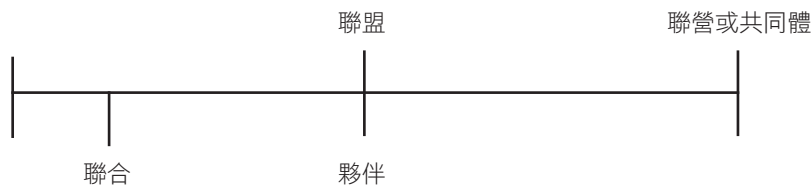


圖1 鬆散至緊密協作結構的系列形式

資料來源：Roberts(2004). *Alliances, Coalitions and Partnerships building collaborative organizations*(p.26). Canada: New Society Publishers.

Linden (2002) 也提到協作含有一起出力 (co-labor)、有關共同成果 (joint effort) 及歸屬感 (ownership) 等概念，其成果並非屬於單方，而是雙方共有。因此協作是來自於不同組織人們，透過一起努力、資源、決定及分享歸屬感來達成其組織目標。協作意指是基於相互利益交換資訊，設計活動以達成共同目標，分享資源及提升對方能力以達到共同目的，協作之組織間存在正式關係，其特徵包括超時投入任務、彼此具相互高度信任，其主要焦點是提升相互能力達成共同目的；在資源上完全資源分享，相互承擔所有責任、危機及獎勵。

夥伴與協作如何加以區分，Roberts (2004) 曾針對協作的結構提出的說明，圖一中左邊的協作是最寬鬆，到右邊的協作形式是最嚴緊，在光譜左邊的出現的形式就是聯合 (coalitions)，它們通常是低度結構關係，往往只在某些權限和決定過程相互依賴，如在建構共同願景上能達成一致的目標，並容易於被用於行銷目的與倡導理念上。夥伴關係 (partnership) 其鬆動程度稍低，夥伴成員在工作推動過程中，都能一起同甘共苦共同努力執行以達到成功的目標。夥伴關係在政府組織中特別受到青睞，

因為他們可以通過合約協議的掌控，有組織的協商進行方式及服務內容。另一個在光譜中段的協作形式是策略聯盟 (strategic alliance)，其義意與夥伴關係意義接近，策略聯盟則涉及至少兩個合作夥伴，一旦建立策略聯盟關係後，在法律上是獨立的個體，在工作任務上彼此分享利益及和管理控制權，並且持續對一個或多個技術與成果的策略領域持續有所貢獻。

在上述任何情況下，一旦確認有一個明確的目的或共同的目標涉及高度專注的服務或一種結構上要共享管理功能實，這就是一種聯營 (joint venture) 及共同體 (consortium) 的組織，他們之間需要正式的協議來設定夥伴貢獻和資源上的承諾，不過這時夥伴組織仍然自主，具有獨立決定的委員會和管理。

總之，夥伴是協作的一種形式，夥伴能成就互惠合作共同發展的關係，其關係也非固定，而是會隨著時間與情境持續調整與發展的動態關係；協作則在目標、資訊、資源、責任、相互增能等層面發展其關係。精進教學計畫就是以夥伴協作的關係，期望能在理念與目標、政策與計畫、權力與責任、研發與推動、增能與發展及資源與資訊上建立

夥伴協作關係。

四、精進教學計畫與縣市夥伴協作關係分析

(一) 理念與目標夥伴協作

教育部透過經費補助來協助地方政府辦理相關教育人員的專業發展活動，提升國民中小學教學品質；地方政府則負有推動學校課程發展，提升其課程教學整體品質和責任，因此藉助精進教學計畫，地方政府得以整合教育行政資源及學校教育人員的力量，共同規劃、推動及落實課程發展與實施。

其次，九年一貫課程實施以來，教育部期望建立課程教學的支持體系，透過中央、地方、學校三級的輔導機制，共同構建專業教學輔導人力資源，期望自理念的宣導、課程轉化及相關配套措施都能藉助專業人力協助學校教師改進教學。地方政府長期以來所建置的地方國民教育輔導團的教學人力，則是扮

演推動課程改革與發展的重要推手，因此，強化課程教學發展的理念，及善用教學專業支持人力，以增進教師教學能力，提升學生學習品質，是教育部及地方政府共同的理念與目標。

(二) 政策與計畫夥伴協作

精進教學計畫也配合教育政策推動適時調整因應，如配合十二年國民基本教育政策推動，將計畫修訂為「十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質計畫」（教育部，2012a），將十二年國民基本教育政策二十九個實施方案中，與課程教學提升有關之基礎工程，具體轉化為補助計畫之辦理內容，並建立督導考核系統，確保計畫落實十二年國民基本教育政策。

十二年國民基本教育整體推動中，透過「課程與教學」為主軸實踐目標，其與精進教學計畫辦理內容對照如表2，整體說明如下：

表2 十二年國民基本教育政策方案與十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質計畫辦理內容對照表

十二年國民基本教育政策方案	十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質計畫辦理內容
升學制度的改進-免試入學	1.課程研究發展計畫：學校將有更大的空間進行課程與教學的創新，有利特色課程發展，並提供學生精緻、創新與務實致用的教育內容。
落實國中教學正常化	2.專業研習：教師專業授課
	3.師資結構調整（第二專長進修，配課教師進修）
	4.課程審查與督導正常化教學制度
品質提升	5.有效教學、差異化教學（教學質變）
學習成效提升	6.多元評量（多元方式了解學習成效、激發學習動機）
適性輔導	7.適性輔導、生涯發展教育
確保學習力	8.補救教學（基本學習內容）

資料來源：教育部國民及學前教育署（2013）。103年度教育部國民及學前教育署補助辦理十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質計畫工作手冊(IX)。臺北市：作者。

精進教學計畫除強調政策協作外，並重視計畫內縣市、輔導團、及學校層級計畫整合，也期待與中央團輔導及三區策略聯盟間協作，讓資源及經費發揮更大的成效。

（三）權力及責任夥伴協作

精進教學政策是「課程與教學領導的權力移轉」，是「實現直轄市、縣（市）課程的整體思維」，其精神與價值在於「實現直轄市、縣（市）層級的課程發展」（教育部，2011），因而，直轄市、縣（市）應負起課程與教學推動的主導角色，包括確立地方政府本身對於課程教學發展的規範、領導、管理、運作和治理等責任。因此，目前由教育部聘請輔導諮詢委員協助地方政府發展整體規劃、調整推動組織、善用相關資源及持續落實推動。

本計畫以教育部國民及學前教育署原設立之輔導諮詢小組委員為基礎，結合課程與教師專業成長領域之學者專家及長期投入本計畫實務之教育人員成立推動小組，並以夥伴協作的關係參與各直轄市、縣（市）規劃、審查、執行乃至檢核追蹤，提供適切之諮詢輔導及專業支持，協助教育部國民及學前教育署辦理精進教學相關培訓、審查、獎勵、研究及成效檢核等事項。

教育部於2010年檢視精進教學計畫推動成效與輔導機制後，除訂出直轄市、縣（市）辦理精進計畫成效評估之方法與指標外，亦將原有輔導諮詢委員之機制重新加以整合，有計畫、有組織、有系統的協助直轄市、縣（市）規劃、執行與檢核。因而，自2011年起即

以教育部原設立之輔導諮詢小組委員為基礎，結合課程與教師專業成長領域之學者專家及長期投入本計畫實務之教育人員，成立推動小組委員，分「期中檢核」、「前置規劃」、「計畫自評」三階段協助地方政府，以夥伴協作的關係參與直轄市、縣（市）規劃、審查、執行乃至檢核追蹤，提供適切之諮詢、輔導服務（教育部，2011）。

國教署針對相關課程教學政策或法令調整與修定，如每年度精進國民中小學教學品質要點及精進教學三階輔導諮詢計劃，均先由專家學者及推動小組委員、縣市承辦人員共同討論計畫內容後，再邀請地方教育局（處）相關人員，交換政策意見，並評估作法可行性（教育部，2012b）。

（四）研發與推動夥伴協作

推動課程教學發展必須進行協作式的研究，從研究中所得到的發現及實務運作過程反思相關經驗，逐步推廣應用以擴展影響層面，達到全面推動之效果。因而，每年針對前一年精進計畫推動尚須強化部分，邀請學者專家或實務工作者討論撰寫工作手冊，以期透過手冊內容除傳達教育部課程教學政策外，更強調教師專業發展與推動策略，期望引導教師成為課程教學變革推動者、領導者及持續反思的教育工作者，並集結這股力量共同推動課程教學的改革。因此利用手冊的編輯，提供有用的經驗和建議，以供學校及教師參考。

如本計畫建議學校規劃專業成長活動宜參考下列作法：如針對各領域教師需求（特別是非專長教師），規劃相

關成長課程，並且帶入實作；規劃研習能朝向有系統、帶狀方式規劃，致力連結專業成長與教學實踐之關係。或可選若干重點主題，設計實踐導向的專業成長，以實踐與省思方案，落實於教學現場；此外對於專業學習社群推動及專業發展成效評估部分，除陳述理念重點外，更設計具體工具，提供學校教師應用之參考（教育部，2011）。

另外，在進修方式上，也建議由專家講述為主的方式，逐漸轉向行動研究、專業社群、教學觀察等多元進修模式，這些轉變標誌教師專業發展理念已朝發展教師教學實務的方向調整；地方政府在策略上也自主規劃空間，如採用學習共同體、分組合作學習、觀課議課、同儕夥伴支持等方式，以因應教師需求，關注課堂教學。（李俊湖，2011）

（五）增能與發展夥伴協作

各縣市精進教學計畫順利推行，基層承辦人及課程督學扮演關鍵之靈魂角色。為增進縣市承辦人與課程督學之能力，專案特協助國教署規劃工作坊與成長研習等活動，使地方政府更了解精進教學計畫之內涵，並透過經驗分享習得撰寫符合縣市需求之計畫方向與功力。要求學校領導人參與培訓、發展當地教材、鼓勵教師主動參與社群及倡導教育人員共同協作落實

2011年曾輔導辦理課程督學與承辦人員研習，亦編輯手冊提供直轄市、縣（市）規劃參考，但仍發現地方政府相關人員對於精進計畫仍不夠了解（張素貞、吳俊傑、廖慧伶，2011），同時基

於因應新年度精進教學計畫轉型之需要，特別規劃撰寫人員工作坊，分北、中、南三區辦理說明會暨工作坊，期使各直轄市、縣（市）能更為精準掌握精進教學政策精神與重點，將政策美意能具體實踐。

（六）資源與資訊夥伴協作

網路是一種資訊協作重要平台，在推動課程與教學政策過程，可以溝通政策內容，協助教育人員掌握相關政策，並透過交流互動，發展專業能力。網路社群也能經由分享討論，促進成員建立夥伴關係，協助教師學習與教室改變，換言之，網路平台是溝通與交流平台，更是資訊與資訊匯流的中心，教育人員從網路社群中能獲得課程教學專業知識與經驗，幫助學生學習。因而，教育部建構課程與教學輔導網絡，設置「國民教育社群網」成為教師教學支持系統，並分享課程與教學資訊與資源，也具有諮詢服務及鼓勵教育人員專業對話之功能，以解決教學疑難，提升教師教學效能。

「國民教育社群網」為中央層級課程與教學輔導體系、地方政府課程行政體系分別設立「中央課程與教學輔導組工作坊」及「三區策略聯盟工作坊」，同時依課程性質分設專業工作坊，提供中央、地方課程與教學輔導人員快速便捷之聯繫互動，使其成為中央與地方有效溝通的平台（張素貞、李俊湖，2013）。

精進計畫經費則依據行政院公布補助標準，依據地方政府財力狀況，補助比例由70%至90%，地方則須分擔部分費

用，顯示在投入經費資源，也能共同分擔發揮資源夥伴協作的功能（教育部國民及學前教育署，2014）。

五、精進教學計畫夥伴協作經驗對十二年國教課綱推動之啟示

（一）成立課程教學協作平台

教育部於民國102年成立中小學師資、課程、教學與評量協作中心(教育部，2013)，包括師培系統、課研系統、課推系統、評量系統等跨系統之連結、整合及協作，各系統也設置系統協作工作圈，各以一二級協作整合協調，以有效落實教育政策，雖然各項工作任務分工明確，有相關單位負責，但在課程與教學推動與實踐過程，需要專業夥伴長期支持與陪伴。換言之，在課研、課發及評量的組織間，需要長期持續的專業協作，因此成立長期專業課程教學協作平台，有助於促進專業夥伴的協作，強化課程與教學推動的協調合作。

（二）規劃學校整體課程與教學發展藍圖與架構

課程教學推動與發展應有整體藍圖與架構，目前地方政府之精進教學計畫均能依據其環境與需求，整體規劃課程與教學發展圖像，並建立中長期發展目標及分年應達成之指標，也依據各自權責，研訂其角色及責任，定期檢核整體推動成效。

但是在學校並未有相對應規劃，因而無法全盤思考其課程發展之需求與構想，更缺乏中長期課程教學發展計畫，也未強調學校教育人員之課程教學之職責除，未來應該建置學校課程教學推動

藍圖與架構，並透過三級輔導體系的協作，建立更為緊密的夥伴關係，共同推動課程發展。

（三）加強相關組織夥伴協作關係

課程教學發展相關組織包括較教育部、國家教育研究院、師資培育大學及中心、地方政府、學校及民間各種支持組織。地方政府在政策推動、資源經費及人員素質等有落差；學校也因環境、學生背景、師資條件及學校文化等因素造成差異。基與夥伴協作的理念，除加強相關組織間的夥伴關係外，可思考以縣市群組及學校群組的方式，來共同帶動教育整體發展。

（四）整合串連網路資訊服務

網路興起後便於資源流通與資訊交換，讓彼此溝通聯繫更為容易，目前各縣市大多能建置教學資源網站，提供教學示例、教學影片、評量試題、補救教學教材等資源供教育人員或學生運用，但因缺乏整合規劃，以至彼此系統與檔案格式均無法互通，造成資源重複投入，未來應統一資料格式，並思考以分工合作方式共同建置後共享資源，以發揮資訊科技帶來的便利，也避免競相投入導致資源稀釋或效益不高的問題。

（五）形塑學校成為課程教學專業團隊

目前國家教育研究（2014）規劃「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（草案）強調：以「核心素養」做為課程發展之主軸，並規範教師每學年在學校整體規劃下，至少公開授課一次，進行專業回饋，其立意雖好，但「核心素養」理想如何透過教學歷程去實踐，對

教師而言是一項挑戰；至於公開授課及回饋，以及如何有效增能教師及相關行政人員，展現課程教學領導專業素養，

整合教育人員集體力量，共同帶動學校成爲教育專業團隊，都需要規劃完整相關措施。

參考文獻

- 李俊湖（2011）。實踐本位教師專業學習規劃。《教師天地》，175，31-37。
- 孫志麟（2007）。跨越疆界：大學與中小學夥伴關係的發展。「教育策略聯盟與經營管理」國際學術研討會發表之論文。國立嘉義大學教育學院。
- 教育部（2010）。精進教學計畫推動成效與輔導機制之探究結案報告。教育部國民教育司專案報告。未出版，臺北市。
- 教育部（2011）。100年精進教學計畫工作手冊。臺北市：作者。
- 教育部（2012a）。「十二年國民基本教育精進國中小教學品質計畫」工作手冊。臺北市：作者。
- 教育部（2012b）。101年度輔導直轄市、縣（市）教學品質整體提升與成效評估計畫結案報告。教育部國民教育司專案報告，未出版，臺北市。
- 教育部國民及學前教育署（2014）。104年度教育部國民及學前教育署補助辦理十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質計畫工作手冊。臺北市：作者。
- 張素貞、李俊湖（2013）。中央輔導地方推動精進教學計畫之策略分析。《教育研究發展月刊》，226，48-64。
- 張素貞、吳俊傑（2011）。從「深耕」到「精進」一九年一貫課程與教學輔導機制之推動。《教育資料與研究雙月刊》，98，101-124。
- 黃政傑（2000）。技職教育的發展與前瞻。臺北市：師大書苑。
- 莊明貞（2007）。牽手合作——大學與中小學在課程改革中的夥伴關係：一個學校本位課程發展的案例。《現代教育論壇》，14，567-583。
- 張素貞、吳俊傑、廖慧伶（2011）。精進教學計畫推動成效與輔導機制之探究。教育部委託結案報告。臺北市：國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處。
- 歐用生（2004）。大學與中小學課程改革。載於國立臺北師範學院實習輔導處（主編），《教師專業成長與實踐智慧》（頁3-20）。臺北市：國立臺北師範學院。
- 教育部委託之專題研究成果報告。臺北市：教育部。
- 教育部（2013）。中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/NewsContent.aspx?id=2192>
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）。取自<http://www.fssh.khc.edu.tw/UploadFiles/E2AEA34.pdf>
- Adams, J. E. (2000). *Taking charge of curriculum-Teacher networks and curriculum implementation*. New York, NY: Teacher College Press.

- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press & OISE..
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lank, E. (2006). *Collaborative advantage: how organizations win by working together*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Linden, R. M. (2002). *Working across boundaries: Making collaboration work in government and nonprofit organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Roberts, J. M. (2004). *Alliances, coalitions, and partnerships: Building collaborative organizations*. Gabriola Island, B.C., Canada: New Society Publishers
- Tompkins, J. (1995). *The genesis enterprise*, New York, NY: McGraw-Hill.

邁向永續的課程與教學： 十二年國教中的課程協作與掌舵

黃騰

輔仁大學師資培育中心專任助理教授

摘要

爲了能落實課程政策，課程協作在十二年國教推動之際備受重視，企圖使各個相關參與推動課程的人員及組織皆能達成課程原本的意圖。本研究從國際上關於課程發展及實施的研究文獻中，以「當代社會脈絡」及「教師實踐」爲基礎，分析現有課程改革中可能的問題，並做爲台灣課程協作的建議。文中指出，當前課程協作若要朝向永續的發展，其成功要素有三。第一、課程協作主要的目標不是課程政策的績效表現，而是教師實質上如何落實課程政策中的理念於教學中。第二、若要落實在教師的教學，不止行政層級需要協作，學校層級中更需要有人進行「掌舵」。第三、這種掌舵的方式不是靠分散或片斷式的研習，而是要能回應學校文化、教師、及學生的需要，讓教師能在日常教學中不斷進行專業對話和反思。其次，透過關於教師改變的文獻中，個人也指出在協作或掌舵的過程中，亦應試著超越主流以「教育理論知識」爲主的策略，更重視教師的自我知識和能動性。最後，期待課程協作者就像一位充滿藝術的「嫁接者」，以學校教師爲推展的核心和基礎，進行課程協作。

關鍵字：課程實施、教師改變、永續性、課程發展

一、前言

十二年國教已如火如荼的展開，和以往不同的是，這次的教育改革特別重視「協作」的概念，也就是不同的成員或組織如何進行更密切的協商和合作，使原本課程改革的理念與精神更能落實於教育現場。因應此概念，教育部甚至於102年7月通過「教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點」（教育部，2014）。目前台灣課程協作的概念，一部份主要是源自過去輔導團的經驗，也就是如何讓一些有經驗的專家教師，協助中央及地方政府將政策轉化成現場教師可以實踐的教學，進而促進學生學習（黃騰、李文富，2010）。而爲了達成這個目標，政策決策者和行政人員就需試著和這些專家教師進行協調和合作，因此逐漸強化了課程協作的概念與需求。當然，輔導團只是協作成員中的一環。事實上，在「教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點」中的圖像，協作的成員還包括：師資培用與教師專業發展系統（師資藝教司、師資培育機構、區域師資培用中心、區域人才培

育中心）、課程教學研發系統（國教院、技職司）、課程推動與教學支持系統（國教署）…等。甚至用更大的角度來看，所有的教育事務相關人員（Stakeholders），都可能是協作的一份子。所以，課程協作光是在劃分範圍和納入/排除對象時，就某種程度上做出了選擇，而每一種選擇背後也一定有其考量和立場。這也意味著我們如何著眼於課程協作，都代表著不同的選擇、立場、價值、或不同的結果。

就本文而言，我企圖將課程協作著眼在「當代社會脈絡」及學校中的「教師實踐」，藉由目前我們對教師專業發展與實踐及當代社會下的教育情境的背景，理出一條可能的課程協作方向。

二、課程協作的當代意義

不同的時代總會創造出不同的社會條件。Hargreaves（2000）就描述了四種關於教師專業的時代變化，從前專業時期、自主專業時期、同儕專業時期、再到後（現代）專業時期。Hargreaves提到，特別是在後現代和新自由主義論述下的今日，教師專業的意義不再只有單一固定的方向，而總是隨著不同的時空在不同的想法和方向間拉扯著（2000：167）。這樣的時代背景，Hargreaves（2000）將它歸納於兩個原因：市場競爭式的經濟發展和溝通傳播的發展，而這對教育環境帶來了許多的挑戰與變化。基於市場競爭的效率概念，各國政府開始慢慢建立國家課程標準，並使用經費分配、績效監控和標準管理等治理方式來掌控學校和教師，以確定國家課程能被執行（Huang, 2012）。可惜的

是，這些做法常常和教師專業發展的精神是相違背的，因為教師要花許多時間來應付這些治理和行政控制，而真正的一些專業活動，例如和其它教師之間的合作與討論，則因為會花費掉太多時間而被省略。特別是在後現代多元的今日，教師不僅需要和其它老師溝通，也需要和家長、社區、及學生溝通，更需要把這些想法結合在他們的教學活動，這些耗時的專業活動根本不可能由績效或標準來界定，反到是教師為了達成這些績效和標準，排擠了專業發展的空間。所以，Hargreaves（2000）也把後現代的專業時間稱之為「去專業」的時期。一樣的情景，也正在台灣悄悄上演。以最近台灣剛公佈的【師資教育白皮書】為例，其中明載著：『依據「具備教育愛、專業力、執行力的新時代良師」教師圖像，建構兼具「專業標準本位」與「師資培用理念」的師資培育體系』（教育部，2012：16）。如果更仔細閱讀，在師資教育白皮書中，開始的論述都是以極具教育理念的概念著手，但這些概念在白皮書的論述中很快就會發展成為績效責任論述下的墊腳石。例如在定調白皮書的核心價值時，一開始用的字眼是「師道、責任、精緻、永續」，其中的責任指的是：「每位教師致力於帶好每個學生」。無疑的這的確是我們期待每位好的教師所應該具有的責任。但問題是當此核心價值對應到目標時，其中的「責任」就馬上被對應或窄化到「建立專業標準本位的師資培育」，其定義如下。

以教師終身專業學習的理想，建立專業標準本位的師資培育，規劃推動師

資職前培育、師資導入輔導及教師專業發展表現檢核基準，研訂「教師專業標準」及「教師專業表現指標」，精進師資培育歷程，確保教師專業能力，以維護學生受教權益（教育部，2012: 17）。

換言之，台灣目前對教師專業發展的政策也是在整個後現代或新自由主義論述下，與國際上重視責任績效和標準本位的做法是一致的。

從時代社會的變遷來看，另一個值得注意的是社會的「多元化」。不像過去傳統的集權社會，後現代社會在價值和觀點的多元與差異已成爲教育當前重要的挑戰。矛盾的是，在民主體制的社會中，國家課程卻常常是由教育行政組織或民選代表做出最後的決定。教育民選代表或教育行政人員關心的是如何用可見的績效來表現他們當初承諾給選民的政策，由於這樣的課程政策具有特定的理念方向，所以常常在論述上是比較單一的。但是在多元的社會文化中，地方、學校和教師的理念與價值觀就不可能如此單一。也因此，任何的課程政策從政策文件到真正的實施過程中，就會出現Levin（2008）和Westbury（2008）所謂不同層級間的協商或妥協過程。若是從政策績效的角度來看，這種妥協基本上就是在「稀釋」原本的政策理念和可能的成果。但是，就現實的角度而言，這種協商過程卻才是課程實施能否成功的關鍵。所以，後來Westbury（2008）把課程實施過程中的觀點劃分成：理想主義者和現實主義者。前者常常誤認爲真正的課程實施是因爲某種教育理念能被成功的推動；但後者則是更清楚課程發展過程中的政治性，認爲課

程的發展永遠避免不了不同立場和觀點間的協商和妥協。而從後者的角度來看，我們也就可以更清楚了解課程協作在多元文化的社會下是如何的重要了。

不過，在這種協作過程中，有一點似乎是需要更清楚被點出來的，那就是課程實施最終的結果是在「學校教學」的層級。也就是真正成功的課程，並不是不同立場的民選代表或教育行政人員的彼此協商，然後找出一個共同能接受的課程，接著下放由學校教師來實施。事實上，學校中不同的教師或相關成員之間，就存在著複雜而多元的想法與理念。若要課程政策能夠真正在學校教學中落實，最需要的是在學校複雜而多元的成員之間進行溝通與協作。所以，Westbury最後結論式（或是有點感嘆）的說到，課程政策若能發揮些什麼作用，那就是它扮演著一種「掌舵」（steering）的功能，讓學校可以逐漸朝向政策的理念方向前進。「掌舵」就像是在引領著一所學校在複雜或惡劣的環境中前進，現實的學校充滿著多元聲音，而課程政策中的理念和措施可以讓教師從複雜多元的聲音中慢慢做出選擇。

因此，課程協作真正困難的，也是課程政策成功最關鍵的，或許就是「學校層級」中如何「掌舵」或協作。Fullan是最早提出課程實施的學者（黃騰，2014），近年來，他漸漸也把焦點放在課程實施的「永續性」（sustainability）上，把焦點拉回到「學校層級中的教學」。首先，他把課程實施區分成兩大階段：「強調創新」和「強調系統性改變」（Fullan, 2008）。傳統的課程實

施希望的是有更多的創新改革，這些創新經常是因應外在政策的需要而做的，由政策起頭，然後提供資源來支持學校創新。通常的做法就是由政府提供一大筆資金來辦理像是在職研習之類的活動，但這類的活動常常是不夠深入而膚淺的，也和其它的課程與教學重要議題無法統整。Fullan（2008）指出：其實最難的改變是教師在信念和概念上的改變，而過去那種分散式、不深入的在職研習活動並無法讓教師對課程有深入的理解。所以，Fullan開始強調的是系統性的課程實施，這種課程的成功定義是指「進到教室內」的課程改革，任何無法進到教室內的課程實施都是無用的。這種課程實施建立在三個P的概念：個人化（personalization，考慮到學生的學習需求）、精確（precision，考慮教學的個殊性而非用特定框架限制或要求）、專業學習（professional learning，讓每個教師都能每天有學習的機會）。在這三個概念下，希望的是教師常常有機會能進行專業對話，能根據學校、學生和自己的需求做出新的決定，讓專業成長能成為教師日常教學活動的一部份。

如果綜合Hargreaves, Westbury和Fullan的想法，我們可以試著界定當前課程協作的重要成功元素。第一、課程協作主要的目標不是課程政策的績效表現，而是教師實質上如何落實課程政策中的理念於教學中。第二、若要落在教師的教學，不止行政層級需要協作，學校層級中更需要有人進行「掌舵」。第三、這種掌舵的方式不是靠分散或片斷式的研習，而是要能回應學校文化、

教師、及學生的需要，讓教師能在日常教學中不斷進行專業對話和反思。

三、再探如何與教師協作：超越「知識」之外

既然課程協作成功的關鍵與學校教師教學如此重要，我們似乎有必要探討在與教師進行課程協作時可能的方向與問題。首先，傳統對教師改變的看法是非常著眼於「知識」的層面。從職前的師資培育開始，就是由大學裡的教授來提供理論知識，好讓教師未來能夠進入學校現場使用。到了在職階段也是一樣，學者專業所提出來的種種教育理論和概念，也透過在職進修研習的方式，傳遞給教師到現場使用。但就如Korthagen（2010）所說，這些理論常常是基於特定的學術領域與取向，並以科學式的命題和抽象的方式呈現，實在很難包含複雜現場中的所有面向，也很難轉換到特定的教學實踐中。可是一直以來，教師改變的方式一直是套用著這種「理論—實踐」的上下游模式。後來Shulman（1987）提出了新的概念，企圖解決這個問題，他認為教師教學最重要的是「教學內容知識」（pedagogical content knowledge），它結合了「教學知識」（pedagogical knowledge）和「內容知識」（content knowledge），意味著教師應該有能力把特定的教學知識應用到其專業知識領域中才能算是好的教學。不過有趣的是，歷經約二十年後，Shulman 與 Shulman（2004）卻一反過去強調的「教師知識」而說道：當他們實際接觸到許多現場教師之後，他們發現教學知識的概念是有限的、不夠全面

(comprehensive)，因為無法用來解釋他們所看到的教師改變與專業成長。他們提出，過去強調教師知識主要的問題有二：一、太過於強調「認知」取向，忽略教師非認知層面的影響；二、把教師個人獨立於情境之外，忽略其它教學場域中的社群和脈絡的問題。所以，他們決定用一個具有六大特徵的模式來詮釋教師專業成長：願景 (vision)、動機 (motivation)、理解 (understanding)、實踐 (practice)、反思 (reflection)、及社群 (community)。Shulman 與 Shulman 意識到，教師需要發展出其獨特的教育目標，而此目標就來自於他的「願景」。這個願景提供了教師動機想要做某些教學活動，也因此而產生了某種理解和實踐，並在這過程中產生反思或一些社群對話的機會。所以，在 Shulman 與 Shulman (2004) 後來的想法中，反而看不到過去他們強調的「教師知識」，反倒是「認知」和「個人」以外的層面漸漸受到重視。

2010年，一群研究有關教師專業不同主題的研究者也共同發表了一篇論文，標題是：〈超越知識：探究為何某些教師比其他教師更具深思回應性〉(Fairbanks等人，2010)。其目的是主張在傳統以教師知識（不論是理論或是實踐知識）為主的教師專業概念下，還有一個同等重要（甚至更重要）的教師專業概念尚未受到足夠的重視。Fairbanks等人（2010）的教師專業概念是將焦點關注於：為什麼有些教師會比其他教師還能深思熟慮的反思其所在的教學環境，並根據其願景與信念來回應及協商學校場域中所發生的各種問題。對這些

人而言，知識永遠只是協商的工具，他們絕不會將知識當成解決問題的萬靈丹 (Sawyer, 2004)。根據Fairbanks等人（2010）的研究，這樣的教師至少有兩個關鍵特徵是與其他教師不同的：清楚的「自我知識」和行動協商的「能動性」。

所謂清楚的「自我知識」(self-knowledge)，是指教師有自己一套明確且清楚的教育願景 (vision)、使命 (mission)、或理想的教育圖像，做為判斷反思其教學實踐的基礎。以Korthagen (2004) 的話來說，這種願景或使命通常已經不是在教育場域的範圍了，而是已經達到所謂的個人存有的層次。也就是說，對該教師而言，他已經深刻體悟到身為一個教師在他生命中的意義。而越能體悟身為教師的意義，這樣的老師就愈能產生個人性的承諾，他將不是為了應付社會的要求或慣例而從事教學行動，而是為了實現個人的生命意義。舉例而言，一位以正義、解放為願景的批判教育學取向教師，會希望學生未來是個能不斷批判反思的社會行動者，能關心社會議題，協助弱勢社群。而一位以生態式永續發展做為其願景的教師，可能會希望其學生了解整個新自由主義式、個人主義式的全球社會正面臨發展上的陷阱，因為它會導致生態間不平衡的發展，結果導致生態圈的毀滅。換言之，這種教育願景本質上亦具有道德性的價值判斷功能。也因此Fairbanks等人（2010）認為，願景和信念之間最大的不同正在於它的道德性，且基於此做為他專業決定的基礎。然而，教師的願景或使命卻不一定能與其

教育環境相互契合，畢竟在教育場域中有各種不同的角色與文化認同之爭（Fairbanks 等人，2010）。例如，在一個多元的社會中，持有建構主義理念的教師，其所屬的學校可是比較偏向傳統教師中心的。爲了能實現其願景或使命，教師自然會想要改變學校環境，因此也就產生了所謂行動協商的「能動性」。而Fairbanks等人（2010）強調，協商過程中一個重要的關鍵，就是歸屬感（belonging）的建立。歸屬感在教學的意義是指，如果一位教師感受到他個人的願景信念與其教育環境是相符的，他就會有較高的投入和動機實踐其願景信念。就如Skaalvik與Skaalvik（2011）所指稱，這種高度的歸屬感是預測教師工作滿意度的關鍵指標；反之，若缺乏歸屬感，教師便常會有情緒上的疲倦感，且會產生想要離開教職的想法。也因此，Hammerness（2006）認爲願景信念的實踐，重點不在是不是有一個支持此願景信念的學校環境，而是在於教師如何創造和協商出此種環境脈絡，以提昇其教學的歸屬感。也因爲支持性的環境必需是由教師主動創造，Fairbanks 等人（2010）便以「能動性」（agency）的概念說明此一現象。

從這裡可以看出，學校之所以改變、教師之所以成長，並不是因爲他們學到了什麼特定的教育理論知識，而是因爲教師知道自己身爲教師的意義和使命，進而想要改變自己的教學和學校的環境，來實現意義或達成使命。這也呼應了先前Shulman 與 Shulman（2004）二十年來的反省與觀察，認爲願景才是打開教師專業成長的關鍵。當然，這不

是說教育理論和知識是無用的，而應該說，教育理論和知識並不是開啓教師改變和學校進步的關鍵，因爲唯有這些教育理論和知識是能呼應教師的願景和使命時，教師才能將這些理論知識深入的轉化成他教學的一部份。就像Korthagen（2004）所指出的，如果這些教育知識和教師的內在願景與使命不相符，充其量教師只是學到一些教學的方法程序或技巧，而這些方法和技巧性的東西是很難帶來更深入的專業成長的。

這種超越傳統教師知識爲主的觀點，因此也解釋了爲什麼課程政策很難成功進到學校和教室層級。因爲大部份外來的教師研習活動通常只是一套教育理論知識的給予，來自大學或外來的專家並無法促使教師產生願景與使命，也不重視如何將這些理論知識結合到那些有願景使命的教師教學。因此就產生了之前Fullan所謂的膚淺的研習。而這也解釋了爲什麼學校中的「掌舵」是如此重要，因爲教師的改變需要有自我知識（願景與使命）的支持。雖然大部份的教師都希望自己能成爲好的教師，但每個教師所持有的教育價值和理念是不同的。就像Westbury（2008）所言，這種掌舵是在複雜多元的教育價值和理念間的一種協商藝術，讓不同想法的教師能有機會重新理解政策中的理念，並進一步轉化爲自己的教育願景和信念。由此看來，學校層級的課程協作或掌舵，並不能只是著重在教育理論或知識上的理解，而應先從願景和使命中著手，再慢慢結合到與該願景和使命相契合的教育知識和方法。

四、省思與建議

基於以上討論，或許可以擴充目前我們對十二年國教課程協作的概念。首先，從目前「教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點」來看，課程協作的層級仍然是偏重教育行政組織之間的協作。根據過去的研究，這樣的協作自然有其意義，因為過去教育行政單位之間常會有各自為政的情況，使得現場學校無所適從（黃騰，李文富，2010）。但若我們把成功的課程實施界定為進入學校和教師的教學實踐，那目前的課程協作概念似乎在學校和教師這部份著墨較少。所以，以下的部份個人將針對以「學校和教師層級的課程協作」為核心，提出幾點潛在的問題和建議。

（一）行政層級：尋找適當的協作者

首先，我們不能把「學校和教師層級」為核心的課程協作，簡化為不需要教育行政組織支持的課程協作。就如Fullan（2008）所言，一個永續且系統性的課程實施，必須有不同層級的領導者（如政策制定者、地方推動者、學校課程與教學領導人）進行協作。但問題是一開始我們所提出的，在後現代的教育情境中，行政績效導向的政策推展反而常會限制到教師專業的發展。不過這不是說教育行政人員和教育專業人員之間就無法合作。事實上，在後現代或新自由主義去中心化的治理方式中，政府愈來愈意識到所有政策的推動不能只靠政府原有的行政組織（Newman & Clarke, 2009; Osborne 2006; Robertson &

Choi, 2010）。例如當政府的經費愈來愈短缺的情況下，許多事情若能透過其它人員或組織的協助，將更能補足原有經費短缺的問題。透過有經驗的現場教師來協助推動政策，就是一種常見的辦法（Bryan, 2004; Mills, 2011）。目前以輔導團的方式募集專業教師的方式，就是類似的做法。

由於這類的行動者並非原本行政組織中的人，他們常是變動的、彈性的、非正式的，而行政人員沒有一套慣用的模式和組織法令或正在發展中，也因此會創造許多可能的空間。用Gillies（2011）的話來說，這些人就像是「機動的個體」（agile individuals）。但相對地，也因為原本具行政權威的正式行動者比這些非正式的機動個體具有權力，所以具行政權威者的觀念和態度就常會決定協作空間的大小。了解這樣的權力差異，我們才不會太理想性的忽略結構性或政治性的層面。Grimaldi（2012）就曾用「位置—實踐關係」的概念來協助分析政策運作。「位置—實踐關係」意指特定社會結構位置下的能動者所施展的特別實踐行動，位置意味著結構中的權力和資源決定權，實踐則突顯個別行動者如何反思與行動。

由於以學校和教師層級為核心的課程協作重視的不是績效責任，而是永續性的教學實踐，所以佔行政組織重要位置的行動者，就必須能放下原本績效責任的包伏，用永續性的觀點行動。在Skelcher等人（2005）的研究中就發現，不同的行政人員其實對公共政策中的不同行動者間的合作是有著不同的態度和觀點的。有些的確仍然是用傳統官僚權

威的角度來看待非正式的行動者，但有些卻是用非常正面積極的角度來看待新的行動者。最終，其創造出來的合作空間和方式就會大大不同。因此，除了不同行政組織間的溝通協調，未來課程協作體系中，具有重要權力位置中的行動者，應該要慎重的決定，因為他/她是否能從永續性的觀點來思考課程協作，將對課程實施的成果產生重大影響。

（二）發展更具永續性的學校協作策略

其次，學校永續性的課程協作和目前台灣的協作現況與模式可能是不同的。目前面對學校教師層級的主要協作者，是演變自省輔導團概念的中央及地方輔導團。但這些輔導團成員現在推展的模式比較偏向是：政策的傳達與轉化和相關教育專業知識的傳達。通常是民選代表決定主要的教育方向（如中央地方首長賦予教育部或地方教育局處的政策目標），然後由輔導團向學校宣達或辦理研習，經常這些政策的推動就已占去輔導團大多的工作時間（黃騰、李文富，2012）。但就永續性的角度來看，這卻是有問題的。輔導團的研習內容常常隨著政策內容（如課程微調）而改變，並多半是在說明政策內容，而非Fullan所說的讓教師對課程與教學有更深入的理解。再者，由於輔導團到校服務的時間和次數有限，也就無法了解學校中的文化慣例、教師個別的教育想法和價值，當然就更無法促進教師在個人願景和使命上的反思和轉變。當然除了輔導團之外，台灣還有不同的協作團體或組織，在「教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點」中提

到的就有：師資培育大學、教學中心、區域人才培育中心、實驗學校等等。但朝向永續性的課程協作並只是把不同的組織放在一起。事實上，由於這些組織常常已有一套慣用的觀念和模式，所以就算投入了許多組織，也不一定能把學校教師往永續性的方向推進。就如Ball（2000）所說，政策通常只告訴我們要做什麼，但怎麼做的過程中總是有一堆的可能性存在。因此，在當代的教育政策運作上，政策的推動過程中，更重要的是如何推動的過程，而非只是官僚權威做了什麼（Suspitsyna, 2010）。同樣的道理，協作的重點不是我們找了那些人或組織來協作，而是這些組織或人如何推動。我們從之前的討論可以看到，學校教師的改變並非只是理論知識或技巧方法的傳遞，而是和教師的自我知識和能動性做為有關。所以，就算我們找了師培大學、教學中心、區域人才培育中心，實驗學校，如果沒有對永續性的學校和教師改變有所了解，他們也可能就依過去的方式來推動（例如傳遞理論知識）。

可惜的是，目前關於學校如何永續發展的研究，或如何掌舵的過程並沒有太多相關的研究。從Fullan（2008）和Westbury（2008）的研究中，我們只知道這是一條可以嚐試的努力方向。基本上，我們應該投入更多的這類研究，經由更多的發現與詮釋，從中找到可行的學校協作策略，最後才反過來思考學校之外的其它層級和組織如何協助學校產生改變。而這類的研究也可能會超越一般教育學術的框架，因為它需要從更整合的角度來看待學校和教師永續性的改

變。我們可能無法簡單的把這種策略劃分為單一的學術議題（如：教師認同、社會文化、或教師知識），而必須意識到這些不同的學術議題之間可能對學校或教師而言都是整體的一部份。

五、結論

本文試圖從當代社會脈絡及課程發展/實施的經驗來檢視課程協作的概念，談到後現代社會中政府推動課程的一些特徵與問題，最後在課程與教學發展的「永續性」前提下，提出以「學校及教師」為核心的課程協作概念。相較目前比較以行政組織間協作為主的概念，學校及教師為核心的課程協作需要從學校改變和教師改變的角度來反思可能的協作策略，而不再只是以政策傳達和知識傳遞為主，而是這些政策和知識怎麼協作學校教師產生願景，做出改變。當永續性成為學校課程協作的核心

時，學校的文化、教師的願景與使命、課程教學的反思與實踐，就成了重要的考慮指標。政策通常提供了重要的理念與方向，而課程協作者的角度，就是讓這些政策理念結合到教師的願景、使命、與教學實踐，並創造出有利於這些願景和實踐的學校文化與環境。這也意味著協作者不應該把學校教師當成需要被改變的人，而是當成想改變的人。通常在政策或學術由上而下的推動策略中，教師若是被視為是有問題的、需要改變的、是被動的，改變的效果就不好（Richardson與 Placier, 2001）。但若這些改變能讓教師產生意義，那就比較可能帶來意義。所以，面對學校教師的課程協作者，就像是藝術的「嫁接者」，他/她的工作不是修剪或拔除，而是觀察和尋找原生者的特性後，讓他們在原有的基礎上，以適合的方式長出政策的果實。

參考文獻

- 教育部（2014）。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點。2014年7月25日，取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/NewsContent.aspx?id=2192>
- 教育部（2012）。師資培育白皮書。2013年9月8日，取自 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20130115115257/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 黃騰（2014）。在課程政治波浪中掌舵：【Sage課程與教學手冊2008】評論。課程研究，9（1），111-122。
- 黃騰、李文富（2010）。國家課程與教學推動網絡之過去與未來。教育研究集刊，56（4），59-94。
- Ball, S. J. (2000). What is policy?: texts, trajectories and toolboxes. In Ball, S. J. (Ed.), *The sociology of education: Major themes* (pp, 1830-40). London: RoutledgeFalmer.
- Bryan, H. (2004). Constructs of teacher professionalism within a changing literacy landscape. *Literacy* 38, 3, 141-148.
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr, J., & Stein, C. (2010). Beyond

knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 161-171.

Fullan, M. (2008). Curriculum implementation and sustainability. In F. M. Connelly (Ed), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 113-122). London: Sage Publications.

Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy* 26, no.2: 207-223.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.

Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*. New York: Teachers College Press.

Huang, T. (2012). Agents' social imagination: The 'invisible' hand of neoliberalism in Taiwan's curriculum reform. *International Journal of Education Development*, 32, 39-45.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 36(4), 407-423.

Levin, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. In F. M. Connelly (Ed), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 7-24). London: Sage Publications.

Mills, C. (2011). Framing literacy policy: power and policy drivers in primary schools. *Literacy* 45, 3, 103-110.

Newman, J. & Clarke, J. (2009). *Publics, politics and power: Remaking the public in public services*. London: Sage.

Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905-944). American Educational Research Association.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Shulman, L. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.

Spillane, J. P. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy* 25, 5, 567-586.

Westbury, I. (2008). Making curricula: Why do states make curricula, and how? In F. M. Connelly (Ed), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 45-65). London: Sage Publications.

運用電腦輔助華語聽力教學之策略探討

蔡喬育

國立臺中教育大學語文教育學系助理教授

摘要

聽力練習是華語輸入技能的訓練，也華語教學時相當重要的一環。雖然隨著科技日新月異，越來越多的電腦輔助華語學習產品問世，讓學生有更多機會在非上課時間也能練習聽力，但是在我的教學經驗裡，這樣的挫折依舊存在。因此，本文旨在整合文獻探討和過去教學經驗，分析了華語聽力診斷程序與類

型，建議在聽前、聽中和聽後階段應運用不同的電腦輔助教學策略來提升外籍生的聽力，並闡明了在華語聽力課堂中華語教師應扮演的角色，讓華語師培生未來教學時，可將之運用在華語聽力課堂上。

關鍵詞：聽力教學、電腦輔助教學、華語教學

Strategies and Applications for Teaching with CALL in Chinese Listening Classroom

Cai, Qiao Yu

Assistant Professor, Dept. of Language and Literacy Education, National Taichung University of Education

Abstract

Listening is input skill training, which is important in teaching Chinese. With innovating technology, more and more products for computer-assisted Chinese learning are developed to give non-Chinese learners opportunities to practice listening after class, but students' frustrations in listening exist. For reasons, on the basis of literature review and teaching experience, the paper aims to improve non-Chinese learners' listening comprehension via

various tips for teaching Chinese listening with CALL while three periods of pre-listening, while-listening and post-listening are carried out in turn. Secondly, "how a CSL teacher should play a good role in a Chinese listening class" is suggested to pre-service CSL teachers for reference in the paper.

Keywords: Listening Instruction, Computer-Assisted Instruction, TCSL

一、前言

按照人類語言習得歷程，「聽」確實優先於其他要具備的能力，而生活在華人社會裡，不僅要學會聽懂華語，聽懂了才會產生對話，所以在華語教學時，聽力是一項重要且必須被訓練的技能。然而，在我的教學經驗裡，有學生即使上了幾年的華語文課程，還是會跟我反應出了教室，依舊很難適應、聽懂本地人的話。雖然產生這樣結果的原因很多，例如詞彙量不足、語法句型不熟悉、訊息檢索能力不佳、口音問題等，但這也促發我作為一位教學研究者去思考，應該如何精進華語聽力教學，才能讓學生不是只聽懂課堂用語、教科書內附的語音材料而已，更能訓練他們在走出教室後，聽懂真實情境下本地人的生活對話。

初任華語文教師時，我按照之前修華語師資培訓課時的方法，同時回想以前上外語課時，老師如何訓練我們聽的方法來教。通常一課裡，我會先教新的詞彙、語法和句型，然後在教課文對話前，預設幾個題目，視學生理解情形，播放二到三次語音檔讓學生聽課文對話內容，再回答問題，並檢視他們的答案正確與否。通常，初級階段，前面幾課的對話較短，詞彙、語法、句型等量也較少，一開始還能適應，但是隨著對話內容變長，內容也變難了，學生就會覺得才剛聽懂某些詞彙或一兩個句子，不知不覺課文對話就結束，很難抓住對話內容的整體意義。或者，在課堂裡，一開始很努力想聽懂老師說的話，但通常一知半解，漸漸地他們的注意力就集中

不了，感到疲憊。因此，比起同樣是輸入技能的閱讀能力，聽力能力進步速度和程度就會慢很多。

對於這些問題，讓身為華語教師，也是華語師資培育者的我，試著整合文獻探討、反思過去教學經驗，重新思考應該如何藉助電腦輔助教學來提升學生的聽力，提供華語師培生一些電腦輔助教學技巧來訓練他們以後的學生的聽力技能。

二、聽力技能與策略教學技巧

Rost (2002) 認為聽力技能是學習者有意識地聽取、評估所聽到的理解範圍並做出回應。聽力策略則是學習者為了聽懂話語而有意識地去思考、採取一些技巧讓自己理解別人所說的話 (王初明、元魯霞, 2003; Zhang, 2007)。採取聽力策略的目的就是彌補似懂非懂的部分，其方法可以是利用推斷、意識誤解可能發生的部分，或是請求再說一次以確認理解正確與否 (White, 1998)。

一般而言，聽力策略，可分為心理語言 (psycholinguistic) 和行為 (behavioral) 策略 (Faerch & Kasper, 1983)。心理語言策略是看不見的，涉及到聽話者有意識地運用個人的理解資源，例如他們會利用情境線索和背景知識來猜測語言結構的意涵，亦可稱之為內在策略 (internal strategy) (Lynch, 1996)。相對地，行為策略，又稱之為互動策略 (interactive strategy) (Lynch, 1996)，是可見的，例如在對話時，會表達請求，如「我聽不懂。」、「這是什麼意思。」、「我不知道這個字是什麼意思。」...

表1 主要的聽力策略

聽力策略		策略描述
後設認知策略	計畫	設定學習目標。
	監控	檢視學習目標的達成及瞭解聽力材料。
	評估	評估學習目標的完成、策略運用的成效及學生進步的情形。
形式策略	新詞	注意力集中在新詞。
	語法	運用語法知識來協助理解。
意義策略	推測	運用現有的資訊推測結果或遺漏的訊息。
	連結	連結現有的訊息和習得的知識來幫助理解。
	預測	用圖片及標題等方式協助預測。
母語策略		把聽到的字句轉換成母語。
社會/情感策略		藉由與他人溝通或調整心情以提高理解力。

資料來源：Zhang (2007)：73

除此之外，相關研究指出一些主要的聽力策略有後社認知策略、形式策略、意義策略、母語策略、社會/情感策略，而且是可以被教的（王初明、亓魯霞，2003; Zhang, 2007）（表1）。

一位好的聽者會根據他們所聽到的不同語料而運用不同的技巧來推斷。事實上，沒有人一開始就很會運用這些技巧，而是要老師教學生如何處理他們遺漏或誤解的部分（Euck, 2001）。在第二語言學習策略的研究也指出：給學生學習策略的訓練是可以改善他們的表現，有助於他們在學習上更自主、提高動機和自信心（Cohen & Aphek, 1980; Brown & Palinscar, 1982; Oxford, 1996; Cohen, 1998）。當學習者需要採取的策略越來越少，或無意識地運用策略時，那麼教師教導的策略就會變成學生個人的聽力技巧了（Zhang, 2007）。

三、華語聽力診斷程序與類型

承前所述，當學習者答對了較難的問題，卻答錯較簡單的問題，或是

聽力測驗表現時好時壞，教師就應該注意學習者可能不是真正聽得懂，而是猜對了。為能診斷學習者的華語聽力，教師可將聽力活動分成聽前階段（pre-listening period）、聽中階段（while-listening period）和聽後階段（post-listening period）：

（一）聽前階段

聽前階段，約五分鐘，主要是要引起學生對華語聽力教材主題、內容的興趣，所以教師應營造輕鬆、和諧的華語學習環境，降低學習者對聽力訓練的焦慮感，增加自信心。

在此階段，教師指派學生的任務：

讓學生先讀和聽力內容有關的圖文教材，或是教師根據聽力教材內容先利用教學軟體，如Go Animate、iClone、Flash、SwishMax等製作動畫影片後，讓學生看，再根據內容來問學生或小組討論。

然後，請學生把他們認為在聽力教材裡可能發生的事情，用關鍵詞或句子

III. Listening Comprehension

Direction: In this part, there are four pictures (A), (B), (C) and (D) for each test item. You will hear a sentence. Please choose an appropriate picture matching the sentence.

Ex: (A) 她是日本人 聽力測驗播放內容。



1. () 他在看書。

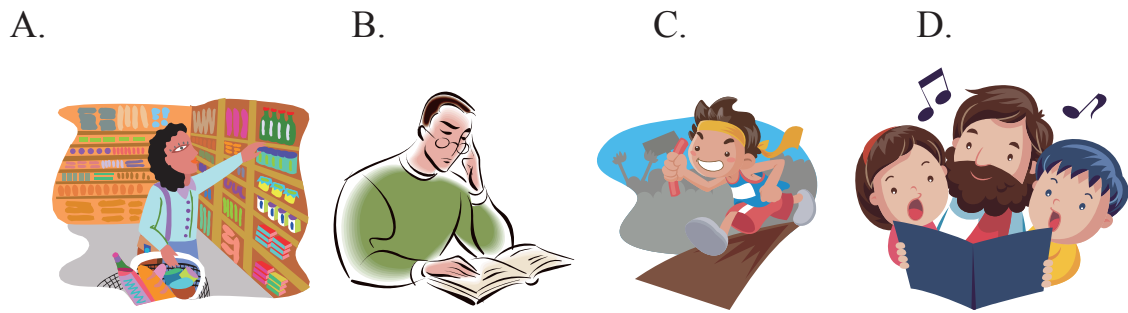


圖1 由下而上的聽力測驗類型

資料來源：本文自行提供

寫下來。

第三，教師把聽力教材的主題告訴學生，請他們預想聽力教材的內容。

第四，教師根據聽力教材內容提供一些線索。

第五，請學生整合先前的活動，再表達自己的想法。

第六、由老師補充、講解學生先前活動所產生的新詞或表述的內容，或依此再指派學生任務。

(二) 聽中階段

此階段是華語聽力訓練過程的主要

部分，旨在訓練學生聽懂材料內容。延續聽前階段，在這階段，教師可以根據聽力教材內容，準備測驗聽力的工具，例如準備和聽力教材內容相關的圖片，然後讓學生聽完後再把圖片按照正確的順序加以排列；準備聽力測驗題目，如是非題、選擇題、填充題、簡答題等，然後讓學生聽完後答題；採小組競賽方式，分別由各組第一位學生聽過一遍，然後根據所聽到的內容畫出來，再由第二位根據第一位所畫的，依樣畫葫蘆…最後一位則根據前一位的圖畫，說出第一位可能聽到的內容。最後，由最快速

Chinese Listening Test Quizzes


Featured Chinese Listening Test Quizzes

Chinese Listening Test
In this section, you will hear three news clips from BBC China for TWICE only. After each clip you will have 90 SECONDS to answer two multiple-choice questions on that particular clip. Please circle the letter of your choice on the test book. You will have ONE MINUTE to read the questions before listening to the news. You can TAKE NOTES while listening. You will have 15 MINUTES to complete this section. Each question in this section is worth 1 POINT.

Listening quiz
In this section, you will hear three news clips from BBC China for TWICE only. After each clip you will have 90 SECONDS to answer two multiple-choice questions on that particular clip. Please circle the letter of your choice on the test book. You will have ONE MINUTE to read the questions before listening to the news. You can TAKE NOTES while listening. You will have 15 MINUTES to complete this section. Each question in this section is worth 1 POINT.

Sample Questions On Chinese Listening Test

Question 1, 2, and 3 are based on the following video.



到目前为止，这个比赛举行过几次？
这个机器人大赛有几个参赛者？
根据参赛要求，如果参赛机器人跌倒，要_____起来。

聽前思考問題。

圖2 由上而下的聽力測驗類型

資料來源：Chinese Listening Test Quizzes (2013)

又正確者獲勝…如此，教師便可透過不同形式來診斷、瞭解學生的聽力狀況。

(三) 聽後階段

此階段旨在確定學生對聽力內容的理解。在這階段，教師主要根據學生回答的對錯予以解釋、回應，然後讓學生再聽，給學生自我檢視的機會，瞭解方才誤解的原因，並確保理解了聽力教材

的內容。

在診斷聽力的類型上，主要有「由下而上」(bottom-up)和「由上而下」(top-down)兩種(Chapelle & Jamieson, 2008)。前者旨在診斷、訓練學習者的語音、詞彙、語法、語意的理解，其聽力測驗題型如圖1範例所示；後者旨在聽前提供暖身思考問題，如5W1H，目的讓學生在開始聽力前，有幾分鐘時間先思

考，而這些思考問題與其將聽到內容有關，並協助聽力理解，其聽力測驗題型如圖2範例所示。

四、華語聽力課堂中的教師角色

Field (1998) 指出在聽力課堂中，首先，教師應該扮演指導的角色，在聽力上給學習者一些技巧上的協助。第二，教師應該診斷學習者聽不懂的原因，再予以修正。例如，當你問學生：「你是盧先生嗎？」學生回答：「我姓盧。」這時，教師必須要能判斷學生是把「是」聽成「姓」，抑或語法都誤解了，以致於答非所問。學習者的答非所問比他「猜對了」更能讓教師知道學習者產生的聽力問題。第三，教師應該根據學習者的聽力程度和容易犯錯的點，編選適合他們的聽力教材。為了讓學習者熟悉華語母語者日常生活用語和說話方式，如聲調、節奏、流暢度等，與其憑空編寫聽力對話內容，不如直接到各場合把人與人之間的實際對話錄音後，再將聲音內容直接繕打成文字，依此編寫成聽力教材。當然，為了考量不同等級程度的聽力教材，其真實的內容，可根據學習者程度，適度增修詞彙、語法、句型，對話長度等。對於零起點或基礎級的學習者而言，可能因詞彙量、語法句型知識不足，所以有時候並不是因為他們聽不懂，而是難以用完整的華語來應答，這時教師應該允許他們用母語來回答；或者，如果聽力材料太難，也可以提供選項讓他們根據線索來應答，藉以提高他們在聽力練習上的自信心。反之，如果聽力材料太簡單，教師就可以改變方式，要求學習者說出大

意，或用開放式問題的方式進行。

由於任何科目的學習，倘若沒了學習動機，教師教得再多、再豐富，學習者也只是左耳進、右耳出，所以上華語聽力課的教師，除了要扮演上述角色之外，更應該懂得如何提升學習者上聽力課的學習動機。為能提升學習動機，以下建議提供給華語教師參考：

- (一) 告知聽力的目的與重要性；
- (二) 準備充分的聽力教材，內容流暢、豐富，提供不同聽力學習活動以符合不同學習者的學習風格和學習策略；
- (三) 瞭解聽力對非華語母語者是不容易的，所以應多給予正向回饋。

雖然聽和讀都是語言輸入的訓練，但是因為話語是瞬間、短暫的，聽的時候，除非請說話者再重述一遍，且重複說的內容也不太可能跟第一次說的內容完全相同，所以更不可能像閱讀一樣，可以重複閱讀相同的內容好幾遍 (Chapelle & Jamieson, 2008)。再者，若是在非華語為母語的環境下學習，就更限制每天聽華語的時間和機會，以致於對大多數華語學習者而言，就會感覺聽力練習比讀寫練習困難許多。因此，對於華語教師而言，能扮演好指導、診斷、設計和引起學習動機的角色就更顯重要了。

五、結語

在日常生活中，與人對話時，學習者無法看到文字，也不能限定說話者使用的詞彙、語法、慣用語等，一定是要在已學過的範圍內，因而提高訓練學習者適應聽力的挑戰性。儘管如此，在華

語文能力測驗裡，至2010年止，高等測驗通過率為65.2%，2011年，流利級測驗通過率為53.35%（國家華語測驗推動工作委員會，2011），顯示學習者的聽力還是可以被訓練到高等、流利的程度。

因為真實的溝通情境，是兩人以上的對話，教師也不太可能一飾兩角或一飾多角，所以在進行聽力練習時，善用具有聲音、圖像、文字電腦輔助資源，模擬真實情境於課堂中，才可能達成師生的華語聽力教、學目標。

參考文獻

- 王初明、亓魯霞（2003）。外語聽力策略個案研究。西安：陝西師範大學。
- 國家華語測驗推動工作委員會（2011）。統計資料。2013年4月10日，取自<http://www.sc-top.org.tw/chinese/report.php>
- Brown, A. L., & Palinscar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed self-control training. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 2(1), 1-17.
- Chapelle, C. A. & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning*. White Plains, NY : Pearson Education
- Chinese Listening Test Quizzes* (2013). Retrieved April 10, 2013, from <http://www.proprofs.com/quiz-school/topic/chinese-listening-test>
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley Longman Limited.
- Cohen, A. D., & Aphek, E. (1980). Retention of second language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations. *System*, 8 (3), 221-235.
- Euck, C. (2001). *An overview of listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Harlow: Longman.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110-118.
- Lynch, T. (1996). *Teaching listening communication in the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives (Technical Report)*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Pearson Education Press.
- White, G. (1998). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhang, Wen-Sheng. (2007). Teach more strategies in EFL college listening classroom. *US-China Education Review*, 4(3), 71-76.

新加坡21世紀課程改革中的職前教師課程 意識培養模式

胡月寶

南洋理工大學國立教育學院亞洲語言文化學部副教授

一、前言：21世紀課程改革中的教師新角色與困境

課程改革與教學革新乃20世紀末，21世紀初各國教育的關鍵詞。許多國家於此波改革中，原來處於邊緣地帶的教師突然被推到教育舞臺中央，成為焦點。然而，大部分教師仍無法適應新角色，面對接連不斷的教育改革政策，無論是改革推動者、政策制定者、學者專家、行政人員和家長，都將改革成功的期許，加諸於在教學實務第一現場的教師身上，讓許多教師覺得壓力沉重、不知所措（甄曉蘭，2003）。21世紀課程改革從現代主義目標模式（Tyler，1949）轉向後現代建構主義過程模式（Stenhouse，1975），改革過程相對困難。究其原因有二：（1）經過數十年的發展，目標模式課程已形成系統的課程體制與教學模式，具有堅實的公信力，大部分教師的教學觀與教學行為深受其影響，輕易改變不了；（2）新改革強烈需要教師的主動參與，教師須做出的改變不僅是調整技術與方法，更須重新認識建構主義教育理念，修正甚至徹底重構教學觀。

然而，思維影響行為，思維習慣一旦根深蒂固，是很難改變的。後現代課程拋棄單線性的目的，亦即經驗、組

織、評價的單一靜態的課程概念，轉而追求多元思維與多種眼光的豐富性（Richness）、回歸性（Recursion）、關聯性（Relations）和嚴密性（Rigor）的課程概念（Doll，1983）；鼓勵教師從「多維視野、柔和的眼光和心靈之眸」這三個觀點來看待動態的課程，探討怎樣應用課程動態學觀點鼓勵創造性思維，變革教學、管理、文化思維方式（鐘銘銘、單文經，2006）。這對一線教師絕對是個重大挑戰：後現代教育的變化迅速改變了教師定位與角色，教師必須是「學生學習的引導者、教學過程的反思者、課程網路的開發者、師生關係的對話者」。課程改革既然勢不可擋，教師首要改變的是什麼？我們又有什麼方法可以幫助教師？本文擬由新加坡職前教師課程意識超養模式來探究。

二、課程意識的內涵

課程意識是教師對課程系統的基本認識，是對課程設計與實施的基本反應。它包括教師對課程本質、課程結構與功能、特定課程的性質與價值、課程目標、課程內容、課程的學習活動方式、課程評價，以及課程設計與課程實施等方面的基本看法、核心理念，以及在課程實施中的指導思想（郭元祥，2004）。在宏觀分類上，Snyder、

Bolin、Zumwalt（1992）按課程實施取向分為：忠實取向（fidelity orientation）、相互調適取向（mutual adaptation orientation）、課程締造取向（curriculum enactment orientation）。與之相應的教師課程意識有三種形態（郭元祥，2003）為天真意識（naive consciousness）、慣性意識（habitual consciousness）與批判意識（critical consciousness）。前兩種意識均不利於教師在課程改革中的積極、主動參與。從微觀操作層面上來說，很多學者詳盡地分析了教師課程意識的構成：有人認為包括主體的參與意識、反思意識和批判意識；有人認為包括系統意識、參與意識、控制意識和創新意識；有人認為包括課程的設計意識、目標意識、實施意識、開發意識、創新意識和評價意識；有人認為包括教師的主體意識、生成意識和資源意識；還有人認為包括主體意識、生成意識、批判意識和全域意識（李茂森，2008）。至於課程意識實證研究上，臺灣的研究較多，例如林儒君（2009）與董素芬（2008）分別以8名與1名現職教師為物件，以訪談形式的質性研究法進行了探討。林儒君在課程意識的實務覺知層面來討論教師的課程意識，按教師專業知識的覺知、教師自我的覺知和環境的覺知三方面，整理了優秀教師的課程意識，進而探究建立課程意識知識庫、提升教師觀摩與反思自我的課程意識、提出教師自我反省意識對教師課程專業的重要性、喚起教師自主參與課程發展，提升教學品質，進一步探究教師課程意識提升的方式。董素芬則以個案研究方式肯定了課程意識與專業成長之間的正

向關係，包括教師重視學生真實情境的學習，讓學習更有意義，堅持以學生為主體的課程設計，時時作教學反思、批判課本的編寫方式、適時補充與轉化教材，透過同儕之間有意義的對話可以理清概念且加速成長與改變，行政部門的支持與理解可以協助教師覺醒與更新，因成長與改變的需要而積極參與研習進修以及課程改革提供了教師改變的可能性。綜觀相關研究，學者儘管已達成教師課程意識至關重要的共識，但如何培養課程意識，尤其是如何將課程意識的培養任務具體融入教師培訓課程中仍乏人探討。

三、新加坡職前教師課程意識培養模式

為能幫助新教師適應新時代的教育改革需要，就必須從建構主義理論中吸取養分，按21世紀技能教育的新方向，從認識、解構再重構課程意識培養入手，按部就班地幫助新教師反思，並轉化。以下乃筆者自2007年開始，設計、實驗、改良後的培養模式實例。

（一）課程設計

1. 課程意識整合

筆者首先采辛德的課程意識分類法，以「忠實取向」和「相互調適取向」為兩種宏觀分類（對新教師而言，「締造意識」暫不適用因此摒除）。其次，再以職前培訓實際需要來調配，將「主體」、「生成」與「資源」三種意納為「相互調試取向」下所需要的三種基本意識來歸納十五項課堂教學意識：

（1）主體意識：教學對象、教學目的、

先備知識、形成性評估；（2）生成意識：課題、目標、教學法、課堂教學活動、教學流程；活動、步驟；（3）資源意識：教材解讀、教材與教具、加工教材設計。

2. 對象

自2007年起，筆者首先以國立教育學院職前教師培養課程的新教師為對象，進行多次的課程意識解構與重構的教學。以下實例來自2012年度大學畢業專業文憑課程（小學組）「語言技能教學」課程，為時48小時，共12周，學員93名。

3. 目標

本培養模式所欲構建的課程意識包括三種：（1）主體意識：引導教師重視對學生學習興趣、態度、能力的培養；

（2）生成意識：引導教師重視教學法知識、科學性的教學系統編制，培養教師反思課程、包括目的、目標、教材、課堂活動、評估的反思能力，以及創造學生中心課堂教學的能力；（3）資源意識：促使教師的教學行為向著更具平等性與對話性的方向轉變，不再把教材視為權威，而看作是他們與學生進行對話的素材或例子，是可以根據實際需要進行修改、加工，有待進一步探討、延伸和拓展的資源。

筆者分別將十五種子項目納入這三種課程意識中，以此設計分層的學習檢查評量清單：（1）語言教材解讀分析表。（2）教學目標檢查表。（3）教學設計支架檢查表。（4）教學設計互評表。（5）微格教學互評表。（6）教學設計對比反思表。研究採準實驗法，通過前、後兩次設計與反思來觀察新教師

在課程意識上的變化。

4. 方法

課程意識的培養方法為「過程性反思評量法」。因為教師的教學實踐不僅是一種認知活動，更是一種批判性的反思活動。教師每天面對變化多端的教學情境，如何有效處理複雜的課堂教學問題乃教師的基本專業能力。教師在解決問題的過程中所運用的策略，表面上反映了教師的教學水準而深層裡則為教師潛在的課程意識。除非引導教師解構，再重構自己的課程意識，教師很難徹底改變。本研究以調動教師的反思批判能力，來思考教學實踐在考慮教什麼、怎樣教之前，更要思考「誰在學」、「為什麼教」，即教學實踐的合理性。

5. 培訓模式示例：PETALS 過程反思評量性學習教師培養模式

此模式經過多年試驗、提煉，以促進課程能力來培養課程意識，包括權力覺醒、能力自主的教師培養模式。在這個培養模式中，培訓人是一個「平等中的首席」（First Among Equals），採取過程法，在多層的平等對話裡進行檢查反思修訂；在做中學技能鍛煉過程中分享課程專業知識，如學科知識、教學法知識，21世紀技能教育方法，語言技能教學方法等，最後與老師共用相關教學法的權力與權利。

PETALS投入型教學框架以學生中心（student centeredness）為核心，循環五維教學內涵：教學法（pedagogy），學習體驗（experience of learning），學習氛圍（tone of environment），形成性評（assessment），學習內容（learning content），簡稱PETALS。此乃新加坡

教育部於2006年為新加坡中小學教育轉型而設計的建構型教學框架（劉芳，2009）。2008年起，為適應21世紀教師培養的需要，我校更新設計21世紀職前教師培訓框架，提出教師培養TE21框架。此框架以建構主義教師教育為培訓綱領，以促進教師發展的不同管道為起點，視「21世紀學習者」為教師教育的核心目標，提出V3SK培訓框架。此框架是以「學生中心、教師特質、專業與社區服務」三種價值觀、技能和知識三大培訓內容為基礎的「新教師能力框架」，採取過程性培訓，強化理論與實踐的紐帶、更新與延伸教學法、設計

新的評估框架（李盛光，2009）。在這兩大基礎上，筆者融合兩者，設計「PETALS過程評量性學習教師培訓模式」，並進行教學實驗。PETALS過程評量性學習教師培訓模式以培養教師課程意識為目標，以建構主義為理論基礎，是一個綜合認知心理、學習策略和PCK教學法知識（Lee Shulman,1987）的設計，強調應用實踐意義。它包括：三段過程性知識教學流程（Procedural Knowledge Teaching，縮略為P）、外顯式教學模式（Explicit Teaching Model，縮略為E）、群體協作（Team Work Model，縮略為T）、反思型評量性學習（Assessment

表1 教師課程意識培養框架表

階段	轉化任務	知識學習
課前： 辨識階段（一）	個人任務（一）理解 1.個人課前課程設計（課程知識與轉化能力檢查） 2.課程與教學法知識檢查與自評 3.反思：知識與技能的已知與未知	課程與教學法知識框架
課中： 辨識階段（二）	小組任務（一）轉化 （生生對話與反思、師生對話與反思） 1.教材知識點、技能點解讀 2.課程目的、類別設計 3.語言學習策略定位與三維目標設計 4.P C K 教學法知識搭配 5.四層顯性教學支架設計（加工教材設計） 6.課堂教學活動設計 7.課管活動配套設計 8.教學設計檢查與自評	1.學科知識：語言知識與技能與課堂教學 2.P C K 教學法知識 3.聽說讀寫語言策略、微技知識與相關教學法
課中： 轉化階段（一）	小組任務（二）：教學微格類比教學與錄影 小組任務（三）評鑒 1.小組設計與微格教學同儕檢查互評 2.對話回饋 3.小組修訂與自評反思	
課後： 轉化階段（二）	個人課前教學設計修訂與反思（評鑒）	
課後： 內化階段	個人任務（二）新理解 教學設計、評價與反思	

for Learning : Reflective Model，縮略為A)、教學法知識內容(PCK Learning Content，縮略為L)和支架式學習(Scaffolding Learning，縮略為S)。此模式的基本概念如下，以三階段程式性教學為教學流程，在教學過程中通過過程法、支架法、反思評量法的有機循環，在各個階段中配以適用的教學法；從而培養包括權力覺醒與能力自主的課程意識。

以下乃筆者參照Shulman (1987)的「教學專業推理與行動模式」(A Model of Pedagogical Reasoning & Action)所提出知識與教學的理解、轉化、教學、評鑒、反思與新理解等六步驟轉化循環，所設計的「權力覺醒與能力自主」課程意識構建模式，作為本研究的教學模式，詳見表1。

(二) 實驗設計：研究方法、數據分析與結果

本研究主要以課程意識調查與教學設計前後對比反思二維檢測課程意識的變化：1.調查幫助新教師檢查元認知層意識，2.教學設計則通過認知能力的實踐操作，驗證元認知能力的變化情況；檢查與反思，則自評與互評兩種形式交互進行。

1. 課前新教師課程意識調查

課前新教師課程意識情況歸納如下：首先，學員對教科書非常忠實，懷抱天真意識，明確表示「教科書是聖經，從不懷疑」的學員有10人，占22.7%，慣性觀的占75%，調適觀僅1人，占2.2%。在天真和慣性意識下，實習學員課前的教科書應用情況是：完全照教

師手冊來解讀教材，按部就班地教學，做完課本裡的每一個練習題；教學內容是：「一、用來教傳統道德，華人的節日，例如『司馬光救人』、華人信念、端午節；二、教朗讀，利用課文來讓學生學習流利地朗讀；三、教生詞，根據識讀、識寫字來搭配成詞的教學；四、教學句型：根據課本的指示來教學句型。」(沈姓學員)

其次，學員課前的教學方法，主要在「忠實教教材」的概念下進行，其中40.7%是在完全遵照教科書的指導、18.5%自己摸索、16.7%毫無概念、14.8%是應試操練法、9.3%是模仿而來。

再者，從學員課前教案設計分析得知，92%學員的教學設計是根據教師手冊來複製的，教學內容和流程是：課文聽讀、理解提問、字詞教學、朗讀、主題總結、習字、課後作業。這與學員的自我反思情況吻合：「教科書是華文課的『聖經』，是華文課的必備教材，每日課程都以教材開始，學習課文，字詞，課後練習，按部就班，循規蹈矩。」(顏姓學員)；「根據教學進度、安排一個單元的時間。看課文內容，找出處理的生詞、句式、內容大意，價值觀。每上完一個單元的課，就讓學生在週末的時候，完成該單元的活動本。先進行核心課文的教學，進而深廣及閱讀加油站的內容教學。根據教科書裡的『讀讀說說』、『句式練習』等，來教導學生相關知識。」(陳姓學員)

總括之，新學員選擇忠誠、慣性地執行教科書，尤其是課文講解和字詞教學。明顯的屬於課程實施忠實取向：教師是課程的「忠實執行者」，不希望也

不要求教師在課程面前有所作為，只需要將課程內容原封不動地傳遞給學生即可。簡言之，教師調適意識薄弱，缺乏課程改革之後所需要的課程主體、生成和資源意識。

2. 課後課程意識的成長

(1) 量化證據

整體量化資料顯示，學員課後的課

程意識已大幅度調整為相互調適觀（表2）。

(2) 質性證據：

以下是學員自評（表3：課前、課中教學設計對比與反思表）與同儕互評（表4：課前後設計評量與反思表）範例，對比反思清楚顯示了學員在主體、生成與資源意識上的顯著變。

表2 學員課前、課後課程意識對比:從忠實觀到相互調適觀

課程意識	課前		課後		遞減/增長百分比	
	人數	百分比	人數	百分比		
忠實取向	91	97.8	0	0	- 97.8	
調適取向	2	2.2	93	100	+ 95.6	
	主體意識	1	1.1	93	100	+ 98.9
	生成意識	2	2.2	93	100	+ 97.8
	資源意識	0	0	93	100	+ 100

表3 課前、課中教學設計對比與反思表範例（自評人：洪姓學員）

課程意識	檢查項目	課前	課後	對比與反思
主體意識	對象	課前設計只是說明是三年級的學生為對象，並沒有具體的列出學生的程度。	課後設計以三年級中下程度為對象	課前設計沒有考慮到具體的教學對象以及學生程度的問題，但是課後有針對學生的程度來設計教學。
	目的	課前設計沒有達到培養良好的聆聽、說話練習和訓練聽、說的技能目的。教學目標和教學活動都沒有目的性的進行。	課後設計有助於到達培養良好的聆聽、說話練習和訓練聽、說的技能目的。課堂活動也比較有目的性的進行。	老師的角色在課前和課後的設計有改變。在課後老師扮演著協導的角色而且課後設計也達到培養學生良好的聆聽和說話訓練目的。
	先備知識	課前設計沒有考慮到學生的先備知識。設計也沒有調動學生的先備知識來進入教學。	課後的先備知識有明確的列出來，例如學生知道什麼是寓言故事，他們也學過了五何是什麼。課後設計也調動了學生的生活經驗。	先備知識對於設計很重要因為從學生的已知入未知能夠確保學生可以和在學的內容做連系並更容易瞭解內容。調動學生的經驗也能夠讓他們和課題有所聯繫。更貼近他們的生活，引起學習興趣。

課程意識	檢查項目	課前	課後	對比與反思
主體意識	形成性評估	老師評估為主，而且也完全沒有提供評估的教具。評估是考口頭上的評估。	老師也會評估但是課後設計以學生評估為主。學生也擁有評估的教具，例如不同顏色的“大拇指”代表好、很好、非常好來評估同學的表現與呈現。	學生為主的評估方式能夠增加學生的注意力，也可以同時確保學生都在專心地聽因為任何一位學生都有可能被老師指明評估並發表自己的意見。之前設計教學都沒有想到學生的評估其實是很重要因為老師有時候用的詞彙可能太難理解，反而如果是同儕互評的話，學生更容易瞭解。學生有機會參與評估也讓他們覺得自己的意見和想法是非常重要的而且受班上每一個人的重視的。同時也可以激發學生勇於發言，訓練口語能力。
	課堂管理（方法、活動）	課前設計並沒有具體或者和故事有相關的課堂管理方法。設計只用了簡單的課管方式例如，提醒學生不能打岔同學的話，就是一般的口頭指示。	課後設計用了獎勵機制來引起學生完成活動的興趣。課管方面也用了不同顏色的牌來控制學生的聲量。	獎勵機制能夠提升學生對上課的興趣以及提升各小組的競爭精神。獎勵機制也同時是一個課堂管理的方法因為學生會投入於完成活動，減少教師罵學生的時間。
生成意識	課題	學生能夠瞭解故事的內容大意並複述故事。	學生能夠瞭解故事的寓意，複述故事並聆聽推論故事的主題或道理。	課後的課題增加了聆聽推論來訓練學生的思維。
	目標	課前設計的目標不明確而且很廣泛。目標也沒有分類成技能性和知識性。	課後設計的教學目標明確的列出，而且有三維化。	課前設計沒有考慮到目標會影響活動的設計所以設計得廣泛。目標三維化之後，設計活動的時候就比較容易，老師也知道應該設計哪一些合適的活動來訓練學生的某些技能。
	教學法	設計沒有涉及相關的技能教學法，只有一些小組活動。設計也沒有辨識、轉化、內化的整套教學。	設計運用了自上而下策略也包括辨識、轉化、內化的整套教學。	課後設計運用的自上而下策略對學生的學習與瞭解有說明也讓內容更容易理解。辨識、轉化、內化的整套教學確保學生能夠一步一步的吸收教學內容也同時確保學生完完全全的掌握所學到的技能與知識並可以個人應用。之前沒有考慮到教學法對學生的學習有如此大的影響因為之前的教學法大多數都是以教師中心為主，所以學生上課的時候難免會覺得悶，學生也可能會覺得自己沒有學到任何東西。

課程意識	檢查項目	課前	課後	對比與反思
生成意識	課堂教學活動	課前設計只有兩項活動：複述和推論故事的內容。而且，教學活動都是以教師為中心，學生是被動學習。進行活動的時候沒有獎勵機制。	課後設計的活動一共有三項，在複述故事之前添加了尋聽五何的活動。教學活動以學生為中心，學生有參與的機會以及給予朋友評價與回饋。教學活動緊扣教學目標來設計活動。設計也加入了獎勵機制來引起學生學習的興趣。	課前設計直接要求學生聽了故事之後，複述故事但是設計沒有考慮到學生需要一些說明來讓他們記得故事的細節。所以，課後設計的尋聽五何的活動能夠說明學生記得故事的內容細節並更有效地複述故事。獎勵機制也能夠激發學生學習的興趣和競爭力，因此讓課堂活動更加生動有趣。之前教學的時候往往都沒有時間設計獎勵機制，但是現在已經知道原來獎勵機制是讓一堂課生動起來的一個重要元素。
	教學階段（程式性技能教學法）	課前設計沒有涉及到任何教學階段。課前設計基本上就是一堂孤立的課。	課後的涉及分成三天的課並組成一個單元。每一堂課都以扶、放、收的模式來進行。第一天的課是辨識階段，第二天的課是轉化階段，第三天的課是學生的內化階段。	課前設計沒有考慮到學生的需求以及學生是否能夠有輸入和輸出。但是課後設計運用了扶、放、收模式的教學法和明確的教學階段來確保學生有足夠的輸入以及最後能夠輸出他們所學的。之前完全沒有關於教學階段的知識點，所以不知道原來一堂課或者是一個單元必須以階段性地來訓練學生，確保學習達到最好的效果。
	教學流程	課前設計的教學流程有一個基本的流程從導入、講解、練習到應用。	課後設計的教學流程從辨識階段、轉化階段到內化階段。	課前與課後設計的流程並沒有太大的差別。課後設計則有提到內化階段是學生的個人應用，和課前設計的應用不一樣因為課前設計沒有明確的指出是否個人應用。
資源意識	教材解讀	只著重于「道德」、「態度」，以為那就是課文的重點。	能找到學生的「興趣點」和課文裡教學「重點、難點」。	課前設計將課文視為千篇一律，每一篇課文都是一樣的教學點。課後設計則看出老師已清楚解讀教材，有了明確的重點，也能聚焦學習難點，針對性較強。
	教材教具	沒有設計輔助性的教具，例如活動單。沒有解讀基本教材的知識點。沒有提供學生所需要的知識和技能鷹架。教師評估為主。	提供學生所需要的知識和技能鷹架。有設計輔助性的教具。學生評估為主。設計有運用到解讀基本教材的知識點。	學生給同學的評估比起老師給的評估能夠更充分地幫助同學。之前沒有考慮到輔助性的教具對學生的學習很重要，教學的時候只是單單用了基本的教材和教師口頭上的指示。現在有瞭解讀基本教材的知識點，終於知道如何去把一個教材弄得更加豐富和有意義。

課程意識	檢查項目	課前	課後	對比與反思
資源意識	加工教材、活動、步驟（指示/提問設計）附錄	指示與提問方式不明確。 沒有活動單。 教學設計沒有明確的步驟。	指示與提問方式明確。 提供活動單。 有對教材進行加工。	課後的指示較明確因為有一步一步的引導學生。 提問方式也能夠引導學生回答問題並增加對故事的瞭解。 活動單說明了學生記住故事的內容大意，也說明了學生複述故事。 之前設計教學的時候並不知道加工教材對學生的學習有很大的幫助與效果。 活動也必須非常用心的去設計因為要確保活動是有意義而且對學生有利的。

表4 課前後設計評量與反思表範例（自評人：洪姓學員，互評人：吳姓學員）

姓名（中）：洪XX	課前（如有不明確，請注明不明確的細目）		課後（如有不明確，請注明不明確的細目）
互評人姓名：吳XX			
評價專案	0評級選項		
1.教學對象（差異教學）	(1)不明確 (2)基本明確 (3)非常明確	不明確 沒列出學習者的華文程度	基本明確
2.教學目的 (1.1) 泛聽讀/說寫 (1.2) 精聽讀/說寫 (2) 訓練聽、說、讀、寫微技 (3) 訓練聽、說、讀、寫策略 (4) 訓練口語、閱讀、寫作交際能力 (5) 培養良好的聆聽、說話、閱讀、寫作習慣 (6) 為其他語言技能教學而鋪墊	(1)不明確 (2)基本明確 (3)非常明確	(2)不明確 注重知識的傳授而並沒有列出訓練聆聽的哪個技巧 (3)不明確 並沒有寫下訓練學生聆聽的策略	(2) 非常明確 (3) 非常明確 (4) 基本明確 (5) 非常明確
2.2教學目標 (策略/技能、知識、思維)	(1)不明確 (2)基本明確 (3)非常明確	不明確 沒列出以哪些聆聽的策略訓練學生的聆聽技巧 目標也沒有三維化	非常明確
3.先備知識 生活經驗（可理解性） 語言經驗（可讀性） 文本經驗（可讀性）	(1)不明確 (2)基本明確 (3)非常明確	不明確 沒有先備知識的感念，教案中沒有提到這個項目	非常明確

姓名(中)：洪XX	課前(如有不明確，請注明不明確的細目)		課後(如有不明確，請注明不明確的細目)
互評人姓名：吳XX			
評價專案	0評級選項		
4.教學法 (1)基本課堂教學法 (2)程式性技能教學法 (3)語言/言語知識教學法 (4)言語技能教學法 (5) 言語技能教學活動 (6)第二語言教學法 (7)PETALS自主學習教學法	(1)不明確 (2)基本明確 (3)非常明確	(1)基本明確 (2)不明確 完全沒有三維化的教學法概念 (3)不明確 沒有顯性或隱性教學的概念 教案很多隱性的部分都沒轉換為顯性教學 (4) 基本明確 (5) 不明確 並沒有採用支架法或顯性教學 (6)不明確 少了第二語言技能教學，更多還是在講解知識，同時教學法比較適合第一語言學習者 (7) 不明確 採取的還是以教師為中心的評估方式，少了同儕與自我評估	(1) 非常明確 (2) 非常明確 (3) 基本明確 (4) 非常明確 (5) 非常明確 (6) 非常明確 (7) 非常明確
5.課堂教學活動	(1)不明確 (2)基本明確 (3)非常明確	基本明確	非常明確
6.1基本教材的解讀與加工	(1)不明確 (2)基本明確 (3)非常明確	不明確 並沒有對教材進行相關的加工與解讀	非常明確
6.2學習活動加工教材 (1) 知識、技能鷹架 (2) 思維鷹架 (3) 自主學習評估鷹架	(1)不明確 (2)基本明確 (3)非常明確	(1)不明確 缺少了技能學習支架 (2)不明確 沒有提供思維支架 (3)不明確 雖然有小組活動，當是還是以教師為中心，主要還是老師在評估	(1) 非常明確 (2) 基本明確 (3) 非常明確 非常明確
6.3教具的加工	(1)不明確 (2)基本明確 (3)非常明確	不明確 沒有對教具進行加工	非常明確
7.教學流程	(1)不明確 (2)基本明確 (3)非常明確	基本明確	非常明確
8.各環節教學步驟與指示語(包括課管指示)	(1)不明確 (2)基本明確 (3)非常明確	不明確 有清楚指示語，可是完全沒有課管指示語	非常明確

五、結語

本文針對新世紀教改需要，提出「PETALS過程反思評量性學習教師培養模式」，讓教師通過體驗學習歷程來檢查、反思自身的課程意識，明確認識自身在教學上的主體、生成與教材意識，進而培養元認知監控意識，研究初步證實教學效果顯著。21世紀課程觀視教師為「課程的創制者」（Teach as curriculum

maker）；教師的課程責任因此從執行者轉化為調適、甚至研發者。因此，倘若新教師仍然停留於忠實執行意識，沒有認清自身調適、締造課程的意識，任何外在的增權賦能都只能是事倍功半。于此，筆者呼籲現有的教師培養模式不能忽略最根本的教學主體乃教師自身；必須加強教師認識、解析、審視、批判自身的課程意識的元認知能力，否則，教育改革成效堪慮。

參考文獻

- 朱沛雨（2005）。後現代視野下的教師角色及其培訓。《繼續教育研究》，5，69-71。
- 李子建、尹弘飆（2003）。後現代視野中的課程實施。《華東師範大學學報》，8，21-33。
- 李茂森（2008）。論教師的課程意識及其分析框架。《寧波大學學報》，10（2），55-78。
- 吳清山，林天佑（2005）。《教育新辭書》。臺北市：高等教育出版社。
- 鐘啓泉（譯）（2003）。《課程與教師》（原作者：佐藤學）。北京：教育科學出版社。
- 林儒君（2009）。《國小教師之課程意識探究》。東海大學教育研究所碩士論文。取自臺灣博碩士論文系統（<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi/ccd=MQUyqb/record?r1=1&h1=18>）。
- 郭元祥（2003）。教師的課程意識及其生成。《教育研究》，6，33-37。
- 姜勇（2006）。論教師的課程意識及其喚醒。《教育理論與實踐》，9，47-49。
- 董素芬（2008）。新課程思維下教師意識的覺醒、反思與更新：專業成長取向。《臺灣教師專業發展學會學刊》，40-54。
- 楊雲龍，徐慶宏（2007）。社會學習領域教師轉化教科書之研究。《新竹教育大學教育學報》，24（2），1-26。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。《教育研究集刊》，49（1），63-94。
- 劉芳（2009）。Petals框架簡介。《新加坡：華文老師》，51，1-6。
- 鐘鴻銘，單文經（2006）。Jayne Fleener後現代課程理論的啓示。《課程研究》，2，69-96。
- Brophy, J.S. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1-14.
- Doll, W.E. Jr. (1983). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers Colleague Press.
- Nanette Page., & Cheryl E Czuba. (1999). *Empowerment: What Is It?* Retrieved from: (<http://www.joe.org/joe/1999october/comm1.php>).
- Lee Seng Kong (2008). *A Teacher education model for the 21st Century, A Report by the National Institute of Education, Singapore*. Retrieved from: (http://www.nie.edu.sg/files/spcs/TE21_ExecutiveSummary_101109).

pdf).

Louise Stoll, & Dean Fink (1996). *Changing Our Schools: linking School effectiveness and School improvement*. Philadelphia: Open University Press.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

高等教育擴充政策問題之探究

游焜智

新北市政府教育局股長／國立政治大學教育學系行政組博士班

一、前言

就我國情況而言，1990年代中期以後，隨著政府高等教育擴充政策的推展，我國高等教育歷經史無前例的快速擴充階段。以學齡人口（18-21歲）淨在學率觀之，已於1988年首度超過15%，並於2004年突破50%，進入普及化階段；另就粗在學率觀之，也從2001年的63%，提升至2010年84%（劉秀儀、黃家凱，2011）。高教快速且大量擴充原是為減輕學生升學壓力，但因升學主義及國立名校迷思仍在，使得學生為了就讀所謂的國立名校競爭更為激烈，補習風氣更為興盛，這絕非原先政策決定者所期望。

近十年來，民衆對高等教育需求的增加與四一〇教改的廣設高中大學呼聲中，使得大學數量擴增相當迅速。高等教育擴充可能造成高教資源不足及社會不公，雖充分滿足社會大眾接受高等教育的需求，但顯然並未建立市場化淘汰的機制，缺乏競爭的環境，社會也並未改變對高等教育的傳統認知，大學在人事與財務制度上依然受到諸多的限制，政府在高等教育的經費投入也未隨著數量的擴充而增加，由於資源的稀釋使得高等教育有平庸化的危機（陳德華，2004）。100年1月26日「大學法第七條」公布修正後，教育部可主導國立大學整併計畫，針對國立大學整併擬定配

套辦法，私校則有退場機制，可見高等教育擴充所帶來的影響，需要教育行政主管機關面對及提出因應策略。

高教數量擴充的原因在不同時代背景下，有其不同的意識形態、價值觀及社會議題，然而現今的角度來判斷高教擴充的政策，卻有其不同的定義方式。而隨著高等教育擴充，使大學入學率大幅提升，在此高教普及化情況下，其過程能否給予我們一些借鏡，以供往後政策制定者一個參考。故以下針對高教擴充之背景，探究政策形成之因，並討論其對現今高等教育的影響，進而提供相關建議供政策制定時參考。

二、高等教育擴充政策之背景

影響高教擴充之因眾多，且受到經濟、政治及民意等影響，使得教育政策容易缺乏專業分析，缺乏事前評估，只盲目追求短暫績效性，易使政策容易發生意想不到的結果，教育經費卻也因稀釋使高教品質無法提升。以下就近期高等教育擴充脈絡進行相關論述：

（一）配合產業及技職體系學校轉型

1980年代，鑑於技職教育體系的畢業生失業率過高，1988年的第六屆全國教育會議乃建議將技職教育提升至大學程度（陳寬政、劉正，2004）。另一方面，吳京擔任教育部長時，提出了「第二條教育國道」的政策口號，讓屬於高

等技職系統的專科學校，大量升格為技術學院、科技大學（林本炫，2006）。教育部亦於1996年公布「教育部遴選專科學校改制技術學院並附設專科部實施辦法」，以作為受理各專科學校提出申請改制及辦理審核之依據，法律之開放修正也造成大量技職體系升格。

當我國的產業型態逐漸由技術密集轉向高科技、知識密集的型態後，所需的人力也需配合提昇，大學擴增的必要性逐漸增加，僅依賴公立大學校院已無法滿足對高級人力的殷切需求，專科學校改制技術學院、科技大學政策的形成，除了滿足民衆就讀高等教育的意願外，也是適應產業的升級及轉型必要的做法（楊朝祥，2003）。政府為了因應產業升級快速，並且降低職校生失業率，大開職校升格之規範，使得1990年代高等教育機構數量大幅增加。

（二）四一零教改訴求

1994年中研院院長李遠哲為首所推動的教改風潮，當時為了疏緩升學壓力，訂出廣設高中、大學的政策（危機，2006），當初民間「四一〇教改聯盟」上街頭四大訴求之一，大學院校大量擴增是為了回應民間教改的訴求，然而與當時教育經費充裕、地方自主意識抬頭、產業轉型的需求都有密切關係（蕭唯善，2004）。其中，以教育類、工程類、商業管理類及醫學衛生類之成長最多。再者，學系的增加，也容納更多的學生，使得進入高等教育的機會增加（陳志彬，2001）。為了回應民間教改需求，政府不斷擴充大學數量，短期雖能滿足民意需求，增加大學錄取率，

然而未考量人口數量及實際需求，使高等教育擴充後造成許多問題。

（三）政治因素加速高等教育擴充

2000年總統大選，兩位總統候選人開出的政治支票，當時陳水扁就提出「一縣一大學」的政策（大學危機，2006），教育部也配合「一縣一大學」政策，地方政府紛紛提供土地響應，一時之間，公立大學如雨後春筍般的成立，如中正大學、暨南大學、東華大學、雲林技術學院、台南藝術學院、高雄技術學院等，都是此時設立的國立大學（蕭唯善，2004）。一縣一大學為政治角力所產生的口號，為家鄉爭取設校是一項重大的政治成就，這項政治成就其實與教育機會均等的關係不大，而與地方的文化與經濟發展關係較大（王麗雲，1999）。為了配合政治選舉所提出的高教擴充政策，設校評估分析並非秉持專業，而受政治影響，雖然教育難與政治脫離關係，但行政機關除了回應政策口號及民衆需求外，專業監督亦為需慎重考量之一環，理性評估設校需求，避免落入民粹式改革。

三、對現今高等教育的影響

高等教育擴充雖然可以提升民衆就讀機會，使技職體系提升至大學，亦能符應民衆需求，然而截至近期，卻發現缺乏專業性評估，無限制的擴張造成我國高等教育危機，以下針對其之後的影響論述如下：

（一）人口出生數無法滿足招生總量，大專院校有倒閉危機

國內大學與獨立學院的數量，從1996年的67所到2003年的143所，增設了77所，然自2003年至2010年總校數為148所，增加校數呈現趨緩狀況。另外，主要國家高等教育佔總人口比率而言，在亞洲地區台灣排名第二（5.9%），大陸1.495%，日本3.17%，而韓國6.6%，與美國5.77%較為接近（2004，陳德華；教育部，2011）。我國2005年出生人口數只有20萬人左右，2010年更是只剩下16萬多人，雖然2011年回升至19萬多人，然而2012年臺灣地區大學（包括高教司轄下的普通大學及技職司轄下的技職院校）一年級的總招生名額約為33萬人，在此情況下，招生人數遠大於出生人數，較為後段的大學可能於未來面臨倒閉的危機，不僅可能造成大量教師及學校行政人員失業，且於學生受教權、校地及建築物等問題，教育行政主管機關需處理後續相關事宜，使各大專院校有辦學之困擾及隱憂。

（二）高等教育經費稀釋，影響學生受教品質

大專院校單位學生政府補助教育經費部份，公立學校從1995年約18萬元降為2011年約13萬元（教育部，2011）。我國近年的高等教育，大學生快速增加，學校的數目也增多了，但教育經費並未比例的增加，以致可使用資源相對的減少。如今，每單位學生的成本不增反減，幾乎是八十年代初期的一半，與國外大學相較，更是小巫見大巫。教育資源不足，不能破格聘用名師、生師比節節上升、儀器、設備、設施老舊，教學、研究經費大量不足，教育素質自然

低落（楊朝祥，2003）。因此，在民間對於捐助高等教育的風氣未開，而政府教育資源有限情形下，在目前大學數量的擴充速度大於大學教育經費資源成長情形下，高等教育補助經費不足及資源排擠將賡續存在（蕭唯善，2004）。

（三）師生比上升，使師生關係疏離

高教人數的擴充，也造成師生比不斷的上升，1996年國立大學師生比為14.47人，至2011增為18.8人（2004，陳德華；教育部，2011），師生比的上升可能增加教師教學負擔，使得學生的教學品質可能受到影響，亦可能造成師生間關係較為疏離、冷漠，傳統尊師之觀念逐漸淡薄，教學活動窄化為商業行為，這非教育之目的與本質。

（四）大專以上畢業學生失業率逐漸提升

根據行政院主計處（2011）資料顯示，2010年台灣大專以上人口的失業率約5.62，為失業年齡層之首，這與當時後「降低失業率」的政策目標不一致，高教擴充後反而造成更高的失業率，企業站在人才鏈的末端，是教育品質的驗收者，面對大學素質滑落，許多企業乾脆「自動降級」，把碩士當大學生用，大學生當高中生用，再不然就是寧缺勿濫，以致台灣大專以上的失業率，遠高於日韓等亞洲鄰國（教改浩劫，2002）。如果再深入探求其原因，行政院主計處資料（2011）顯示，我國就業市場結構以農林漁牧及工業為主（約41%），屬於文法商科系（如金融保險、教育及公共行政等）的學生就業市場較小（約14%），然根據教育部統計資料

(2011d) 顯示，2010年文法商學生卻占了高等教育各領域學生比率55.77%，當學歷不等同於就業能力，專業不符市場需求情況下，高學歷者也可能淪落為就業市場中的「弱勢者」(Fasih, 2008)。政府若想有效提升就業率，首先需強化教育政策與勞動市場之間的連結。而當時候政府只因為急於解決當時教育失業問題，未經由人力資源需求統計，就下令擴充大學，也對所設系所進行需求評估，使國人民卻因不當教育政策，需放棄接受高等教育，或接受沉重代價完成學業，形成另一種階級再製及雙重剝削(王麗雲，1999)。

四、建議

高教擴充之目的係為降低學生升學壓力及提升國家競爭力之政策，然而從上述分析結果，其所造成的負面影響似乎未照原先政策藍圖進行；Freeman (1976) 指出高等教育大眾化趨勢，使畢業生開始出現高教低就現象，臺灣社會及文化對於高等教育的過度迷信及依賴，使得教育資源過度集中於大專和研究所，使勞動人口下降，反而影響國家發展，本文透過文獻探討提出以下建議：

(一) 制定教育政策應根基於專業分析

高教擴充一部份因素係因政治人物選舉所喊出口號，雖然高教擴充其時空背景有其必要性，然而擴充的速度、設立學校的資格、產業人力需求的評估及教育經費缺乏仔細的考量，很多時候受到政治因素，而失去專業判斷性。干擾教育係百年事業，教育政策非僅解決教

育現況問題，更應依據既往經驗、統計資料及學者專家意見等資料，系統性、細膩及具邏輯的制定教育政策，而非民粹式的制定，以避免因社會變遷使政策成效打折。

(二) 制定教育政策應具有動態評估性

教育政策之績效需長期才能評估，故從高教擴充的歷史脈絡中，我們可以發現，制定政策之教育行政單位若能追蹤教育現況，並彈性因應社會變遷，就能降低教育政策所造成之負面影響。舉例來說，教育行政機關可以從每年人口數及就業結構之統計分析，即可根據該份資料，協同專家擬定政策，或許可能使高教擴充數量不至於超過國家需求，並避免資源過於分散。

(三) 教育政策應避免政治干擾

政治團體的興起與競爭，使得選舉的因素影響高等教育的發展，如果政府的力量也強，有可能配合政治團體的需求，建立符合政治團體利益與國家利益的高等教育制度(如最近嘉義大學的設立)，如果國家的力量弱，特別是對高等教育機構控制的力量減少，則所發展出來的高等教育制度，可能是反映不同政治團體考量的各種型態大學(王麗雲，1999)。教育難與政治脫鉤，但教育主政者仍需以專業為主，勇於溝通及任事，莫因政治影響教育發展，才能使學生受教權得以保障。

(四) 增加教育資源及有效管理分配

大學辦學成效、學術水準的提昇，最主要的是依賴聘用良好的師資、吸引優異的學生、不斷的更新儀器、設備、

課程內容，聘請良好的研究團隊、挹注充分的研究經費、從事尖端的研究工作，而這些措施在在需要充裕的經費支持（楊朝祥，2003）。國立大學教育經費的編列受到教育經費排擠效應之影響，運作漸感捉襟見肘。私立大學財源經由學費政策的僵硬與學生來源不足之影響，呈現僧多粥少的現象（王永成，

2000）。除了節流更需開源，更需避免資源過度集中於部份學校，目前法令授權教育部可主導整併大學事宜，故可藉此契機，有效整併大學，並積極透過政府及民間爭取教育預算，教育主管行政組織積極有效管理運用，才能真正提升教育品質、符應學生需求及社會期待。

參考文獻

- 遍地放牛大學，文憑貶為廢紙，教改浩劫，高等教育陷深淵（2002）。2012年5月22日取自http://blog.career.com.tw/managing/default_content.aspx?blogid=134
- 肥大症 引爆大學危機（2006）。2012年5月22日，<http://school.cw.com.tw/article/print/144>。
- 劉秀儀、黃家凱（2011）。高等教育擴張後我國大學畢業生人力運用之研究。《教育研究與發展期刊》，7（3），153-180。
- 林本炫（2006）。我國私立學校的設立、經營和合併問題。《教育與社會研究》，10，65-92。
- 教育部統計處（2011）。《教育統計指標》。台北市：教育部。
- 教育部統計處（2011d）。大學生就讀類科之比率。2012年5月22日取自http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview04.xls
- 行政院主計處（2011）。《人力資源調查統計年報（民國99年）》。台北市：行政院。
- 蕭唯善（2004）。《台灣地區高等教育發展之校際整合與地區均等》。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 陳寬政、劉正（2004）。台灣的教育發展與教育流動：結構流動的分析。《人口學刊》，29，71-94。
- 陳志彬（2001）。《台灣地區高等教育擴充與教育機會不均等性之變遷》。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳德華（2004）。提升高教品質捍衛學術尊嚴。《高教簡訊》，159。台北市：教育部。
- 楊朝祥（2003）。宏觀規劃，全面提昇高教品質。2012年5月28號，取自<http://old.npf.org.tw/monthly/0301/theme-205.htm>。
- 王麗雲（1999）。臺灣高等教育擴張中國家角色之分析。《國立中正大學學報》，10（1），1-37。
- 王永成（2000）。《高等教育資源分配經濟效益之研究》。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- Fasih, T. (2008). *Linking education policy to labor market outcomes*. Washington: The World Bank.
- Freeman, R. B. (1976). *The overeducated American*. New York: Academic press.

後殖民論述對女性主義教學論的啟示

洪瑞璇

國立臺灣師範大學教育學系博士／國立新竹教育大學領導與評鑑中心專任助理

一、前言

隨著全球化與知識經濟衝擊著世界各地的教育，國內教育也逐步調整知識內涵與發展方向。然而，在這一波波全球化熱潮下，我們不難發現在所謂「全球化」或「知識經濟」符號底下，其實蘊含著「西方化」、「美國化」的意識型態，雖高舉「全球化」之旗，實則不可避免西方的文化霸權，欲將非西方社會收編納入高揚理性、科學的西方知識體系裡。全球化的「現代主義論述」與「大型敘述」正席捲世界各國，而二十世紀出現的後殖民論述，即是對這種西方優勢的知識論發展，展開強烈的質疑與挑戰。

後殖民論述學者巴巴（Bhabha, H. K.）接受廖炳惠訪問時表示，後殖民論述在學術圈中盛行的原因，絕大部分是因為有越來越多從殖民地出來的學者，如薩伊德（Said, E. W.）、史碧娃克（Spivak, G.）、法農（Fanon, F）、還有巴巴本人，對本身的歷史、身份開始提出嚴肅的理論反省（廖炳惠，1992）。這些後殖民論述學者強調以被殖民的角度，對西方或主流殖民文化，進行反省、批判，並建構以被殖民者為主體文化的意識型態（陶東風，2000；Ashcroft, Griffiths, Tiffin, 1998）。這種打破西方優勢迷思、拆解主體與「他者」二元優劣對立意識、解構西方全球化單一歷史

發展進程、重視讓「他者」發聲的後殖民論述，為教育研究提供了另一條分析取徑，也為女性主義教學論的多元文化教育精神，提供了種族面向的另種理論思路。本文即先闡述後殖民論述與女性主義在理論概念上的異同與辯證，再論述女性主義教學論在涵容女性主義的同時，也應從後殖民論述的立場，同時解構可能帶來的知識論暴力。

二、「抵中心」思維連結了後殖民論述與女性主義

後殖民論述學者認為後殖民論述源自被殖民經驗，強調與殖民勢力之間的張力，並抵制殖民者的本位主義論述。換言之，後殖民論述有兩大特點：第一，對被殖民經驗的反省；第二，拒絕殖民勢力的主宰，並抵制以殖民者為中心的論述觀點（邱貴芬1992：154；Ashcroft, Griffiths, and Tiffin, 1989: 2）。因此，如果我們將後殖民論述納入一個更寬廣的文化思考空間，將發現它呼應了後現代批判論「抵中心」或「反中心」（de-centring）的傾向，兩者如中國學者李佩然所言，是「類同的」（宋國誠，2003：92），因為後現代批判論亦強調文化的多樣與差異性，主張「跨越差異的對話」（dialogue across differences）（張建成，2002：8），拆解「放諸四海皆準」的現代主義論述和大型敘述，並以文化異質為貴。總體而

言，其「抵中心」論、「反中心」論一一解構各類中心論（包括男性中心論，異性戀中心論，歐洲中心論，白人中心論等等）的迷思，以及潛藏於此類迷思之中的政治意義，（Hutcheon, 1988），「抵中心」特質可謂後殖民論述、後現代批判論以及一系列「後學」的共通精神。

再論女性主義，其主張以往知識體系裡女性主體的失落與噤聲，是父權殖民「消音」的結果，而其「殖民」與「被殖民」、「主體」與「客體」二分階級的論述切入點，以及強調主體、差異、多元與異質的「抵中心」理論觀點，與後殖民論述及後現代批判論不謀而合。是以，薛曉華（2001）在〈抵殖民化的知識論與主體重構：女性主義教學論在後殖民論述上的蘊義〉一文中，將後殖民與女性主義教學論加以聯結，深入解析女性主義教學論的知識論與方法論，批判傳統以男性為中心而建立教育理論、認知發展、道德發展序階等，均忽略了女性的聲音與經驗，並進而主張反抗父權體制、「抵中心」的女性主義教學論的理念及關懷面向，特別是對知識的探討、主體的建構、以及差異的重視，其實充滿一種「後殖民」精神。

三、女性主義的「後殖民精神」之辯證

然而，究竟後殖民論述學者如何處理女性主義或者性別議題？不同性別意識的後殖民論述學者在兩者的立論觀點上，是否具有調整修正的差異發展？在著名的後殖民論述著作《東方主義》裡，未見薩伊德對社會階級及性別議題

有所著墨。雖然薩伊德幾次談到福樓拜時，曾以「福樓拜與妓女」，隱射「西方與東方」、「殖民與被殖民」、「強權與弱勢」、「西方將東方女性化」等意涵，認為此可作為東方主義性別分析的面向，但是Kennedy（2000: 41）口中的「性別盲」（gender-blindness）薩伊德，卻從未對這些現象深入分析明顯的性別宰制問題，甚至在他為《東方主義》接受訪問時，還表示種族是比性別和階級還要優先討論的課題，並不認為在有關東方主義的討論中，需要放入性別或階級議題（Kennedy, 2000: 37）。而且，薩伊德本身更一再於文本中複製性別刻板印象：將西方與東方二分為男性與女性，對西方男性而言，女性與非歐洲地區的形象是差不多的，女性就等同於柔弱、等同於東方，而下筆則處處以西方男性的觀點與立場自居。另一方面，薩伊德所選的東方主義文本中，也從未見女性或東方作家的作品，因此，當薩伊德認為東方學專家將東方人經驗扭曲或排除時，其實他自己也犯了同樣的錯誤，過度強調西方白人男性經驗，而將女性（無論白人女性或第三世界女性）的經驗與文本，排除在他的論述之外。這無非是同樣落入東方主義一扭曲「他者」的窠臼之中。

面對這樣的性別意識，邱貴芬（1995: 59-60）指出早期有關殖民性別的討論，多如薩伊德一般，經常引用「殖民者=男人，被殖民者=女人」的譬喻，欲將性別定位問題與其他政經結構相連，討論性別分類如何被用來建構各種層次的權力關係。相對於殖民論述學者的「性別盲」，歐美古典女性主義論

者似乎也犯了「種族盲」，而且兩者均落入二元論述的化約謬誤。如歐美女性主義也常假設被殖民者與歐美女人有同樣的問題、等同的身份，於是在白種父權社會裡，「男性／女性」、「白種／有色」、「異性戀／同性戀」層級式的宰制結構是相類相連的平行壓抑機制，因此女人、有色人種和同性戀者可以彼此互相認同（張小虹，1995：40），諸此均無異地將殖民主義裡的各種矛盾都簡化為父權架構問題，然而一旦將「殖民者=男人，被殖民者=女人」的譬喻置於黑白種族議題時，便顯得處處捉襟見肘。

十九世紀黑人女性社會運動者 Sojourner Truth 的名問：“Ain’ t I a Woman?”（邱貴芬，1995：58-59），拆解了「殖民者=男人，被殖民者=女人」之簡化殖民與性別議題的化約謬誤，將種族與性別問題相聯結，複雜化批判殖民主義與父權體制時的論述內涵。就像法農在《黑皮膚、白面具》（Fanon, 1967）裡，雖只在「跨種族」與「異性戀」的框架下探討種族與性別問題，但其一系列揭示種族與性別不能只在絕對二分、不能固守在西方凌駕東方的層級上探討，而應將種族與性別交叉討論的論述，卻已開啓了後殖民性別論述的大門，突顯了性別、種族、性慾取向間的交錯互動在理論化過程中開放出的可能性與侷限性。而史碧娃克在〈三個女人之文本與帝國主義批判〉一文中，更進一步進行女性主義與後殖民主義的對話，認為第三世界婦女一直都被當成白種女人的下層陰影：她們被視為鞏固自我的「他者」，並被排除於女性個人的

主體建構之外。在帝國主義操控之下，白人女性的主體全是構築在其相對於第三世界婦女的種族優勢之上（李翠芬譯，1995；張小虹，1995：50）。被殖民女性身處的雙重壓抑：同時背負性別與種族的「他者」特質，日漸受到重視。

依循此脈絡，陶東風（2000：97-98）在《後殖民主義》一書中，遂以「女性主義還是新東方主義？」為標題，來探討女性主義與後殖民主義之間的複雜關係。他指出後殖民論述與女性主義兩個思想體系都關注對於統治結構中被邊緣化的「他者」的研究，都是以顛覆性別的、文化的、種族的等級秩序為己任，並利用後結構主義來否定男性主義與殖民主義的共同基礎：二元對立的思維方式。但是，在此之前，女性主義與後殖民論述之間卻存在著嚴重衝突，主要是在探討「第三世界婦女」時發生的問題。在女性主義者看來，後殖民論述存在著嚴重的性別歧視，例如薩伊德的《東方主義》便被批評為性別盲。而在後殖民論述學者看來，西方女性主義津津樂道的所謂「第三世界婦女」及其對於性別差異的強調，則是帶有殖民主義色彩的。西方的女性主義者對於差異意識的預設，隱含一個文化等級：西方女性主義者是比第三世界婦女更優越的女性，她們擁有為「不幸的姊妹」指引解放道路的特權，因此當不同文化對立衝突時，勢力大的一方乃透過論述來「了解、控制、操縱，甚而歸納對方那個不同的世界」（Said, 1994: 2）；而被殖民的一方唯有抵制以對方為中心的論述，才有可能從被「消音」的

困境中解放出來，重新獲得主體性。

史碧娃克在《賤民能說話嗎？》一文中，就幾近義正辭嚴地指出，西方知識份子知識生產與權力架構上，均不斷有意無意地打壓抹滅那個相對於歐洲的無名異己，並把異己當作同質性處理，這種「知識論暴力」的作為在她看來簡直是為西方經濟服務（Spivak, 1988；引自楊麗中，1993：63）。從削弱西方的文化霸權和打破東西方所謂「邊緣」、「中心」的神話目的出發，作為一個解構主義女權批評家，史碧娃克不認為有放諸四海皆準的女權主義，反對將「國際女權主義」（實質上是「白人女權主義」，亦即歐美古典女性主義）強加給第三世界，她呼籲人們關心第一世界以外的非西方國家和地域的婦女狀況和經驗，提倡開展第一世界的女權主義放棄自己白人的、中產階級的、受過西方良好教育的種種特權，與第三世界的女權主義之間進行「協商對話」（曹莉，1999：113-115），進而將女權主義批評納入後殖民主義批評的日程表。而她也極力避免在研究非西方文化時，流於文化相對主義，她期許自己可以與這些「賤民」對話，而非僅是談論這些人（Kennedy, 2000: 132-133）。

四、結語—女性主義教學論應同時解構後殖民主義與父權主義

回顧後殖民主義與女性主義的交互辯證論述後，我們回到女性主義教學論富「後殖民」精神的主張上。從女性主義教學論的發展脈絡來看，其主要是源自對於大學教室中所提供的傳統知識內容與理論所作的回應，欲打破長期

以往對於男性白人精英的經驗與觀點所建構的知識論，而關注其他族群（包括女性、有色人種、工人階級等）的歷史與經驗（潘慧玲，1999）。因此，如女性主義與後殖民主義等「後學」潮流在「抵中心」、拆解壓迫等主要精神上，有其不可置疑的共通性；是以，若欲將後殖民精神結合女性主義以應用到教學論上，那麼同時解構「後殖民主義」與「父權主義」則是不可避免的過程，而這也是「後殖民女性主義」、「後結構女性主義」的論述著力點，如此女性主義教學論的發展，才能一方面掌握後殖民「抵中心」、重視族群、抗拒文化霸權等精神，另一方面亦能避免潛藏的、無形的知識論暴力疑慮；換言之，這派觀點強調重視課堂中性別與其他壓迫系統的交錯作用，並探討這些交錯如何影響個體建構知識、如何討論他們的經驗以及如何在教室中進行互動。除了性別之外，種族也是他們欲解構的對象。女性主義教學論即在要求學生檢視自己與所學知識間的關係、自己與他人的關係、自己在建構知識過程中如何受到社會與政治力量的影響（潘慧玲、林昱貞，2000）。然而，如何如史碧娃克所言的：與賤民協商對話，巴巴所言的「仿擬」（mimicry）、「交織揉雜」（hybridity）、「再在地化」（relocate）出本土女性主義教學論的文化符碼，則是文化「全球在地化」後，教育工作者未來的重要課題了！

（本論文發表於澳門大學教育學院主辦之兩岸四地教育改革的實踐與反思學術研討會）

參考文獻

- 李翠芬（譯）（1995）。G. Spivak著。三位女性的文本與帝國主義的批判（Three women's text and a critique of imperialism）。中外文學，24（5），7-21。
- 宋國誠（2003）。後殖民論述：從法農到薩依德。台北市：擎松圖書。
- 邱貴芬（1992）。「發現臺灣」：建構臺灣後殖民論述。中外文學，21（2），51-167。
- 邱貴芬（1995）。「你看我是女人嗎？」從「蝴蝶君」看後殖民性別問題的曖昧空間。中外文學，24（5），58-71。
- 曹莉（1999）。史碧娃克。台北：生智。
- 陶東風（2000）。後殖民主義。台北：揚智。
- 張小虹（1995）。重塑法農：《黑皮膚、白面具》中的性別／種族政治。中外文學，24（5），37-57。
- 張建成（2002）。批判的教育社會學研究。台北市：學富文化。
- 楊麗中（1993）。傅柯與後殖民論述--現代情境的問題。中外文學，22（3），51-72。
- 廖炳惠（1992）後殖民與後現代 - - Homi K. Bhabha的訪談。當代，71，20-25。
- 薛曉華（2001）。抵殖民化的知識論與主體重構—女性主義教學論在後殖民論述上的蘊義。載於財團法人國立臺南師範院校務發展文教基金會，臺灣教育社會學學會主編，九年一貫課程與教育改革議題：教育社會學取向的分析。高雄市：復文。
- 潘慧玲（1999）。教育學發展的女性主義觀點：女性主義教育學初探。載於國立台灣師範大學教育學系教育部國家講座（主編），教育科學的國際化與本土化（527-552頁）。台北市：揚智。
- 潘慧玲、林昱貞（2000）。性別平等教育的概念與落實。未出版手稿，國立台灣師範大學教育學系，台北。
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (1989). *The empire writes back : theory and practice in post-colonial literatures*. London ; New York : Routledge
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (1998). *Key concepts in postcolonial studies*. New York: Routledge Press.
- Fanon, F. (1967). *Black skin, white masks* (from the French by C. L. Markmann trans.) . New York: Grove Press.
- Kennedy, V. (2000). *Edward Said: A critical introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Said, E. (1994). *Orientalism*. New York : Vintage Books.

從和平教育的觀點探索環境教育理念與啟思

黃欣柔

國家教育研究院助理研究員

彭致翎

國家教育研究院助理研究員

It is evident that many wars are fought over resources which are now becoming increasingly scarce. If we conserved our resources better, fighting over them would not then occur... so, protecting the global environment is directly related to securing peace...those of us who understand the complex concept of the environment have the burden to act. We must not tire, we must not give up, we must persist.

-Wangari Maathai

一、前言

20世紀兩次世界大戰殷鑑不遠，讓世人體認和平的可貴，嘗試透過各種方式避免戰亂暴力的禍害，然而21世紀的人類仍面臨國際恐怖主義、衝突爭亂頻仍、生活環境日趨惡化等危機與威脅，如何在紛亂的世局環境中維繫和平益形重要。教育可謂推展和平的重要途徑之一，透過教育能傳達孕育和平的理念，進而探索實踐和平的各種可行性（Harris & Morrison, 2003）。以聯合國教科文組織（UNESCO）推展終身學習的五大支柱作為21世紀教育的核心言之，其包含：學習認知（learning to know）、學習做事（learning to do）、學習共處（learning to live together）、學習發展（learning to be），以及學習改變（learning to change）。其中「學習共處」即是基於地球村的形成，人類相互依賴日深，彼此交流互動密切，需要學習尊重多元，以理性避免與解決矛盾衝

突，透過共同合作等途徑因應各種可能的風險和挑戰，以達世界和平與永續發展。

世人談及和平之際，多輕忽環境的重要性，但實際上，和平的推動卻不可迴避環境的議題（Harris & Morrison, 2003；Harris & Mische, 2004）。人類依存環境成長，隨著經濟、科技與社會快速變遷發展，現正處於全球暖化、全球市場扁平化和人口爆炸所結合之又熱、又平、又擠的年代，能源匱乏、供需失衡、氣候變遷失控、生物多樣性消失等問題劇烈激化，因應不當可能會導致難以預測的全面性破壞，不僅無法挽回，負面效應還會持續影響後代（Friedman, 2008）。

環境災害有些是區域性的，有些則是全球性的，這些災害損及環境生態的結構功能，將地球上生態系統緊密相連成爲一個攸戚相關的命運共同體，其已然成爲國際性共通必須面對的問題，環境的破壞所引發人類生存危機，甚至導

致衝突戰亂 (Mische, 2004)，危及和平。2004年諾貝爾獎和平得主 Wangari Maathai 即曾言，「尊重民主、環境及和平是安邦定國的必要條件；當我們破壞生態環境時，必然導致資源稀缺枯竭，人們就不得不為了爭奪資源而戰」。環境資源的壓力既是政治軍事衝突動亂之深層原因，也是結果，歷史斑斑可證，諸如自1914年至1982年間主要基於資源爭奪的國際戰爭，包括第一次世界大戰、第二次世界大戰、1967年的六日戰爭、1982年的福克蘭/馬爾維納斯群島衝突等 (Sharp, 2007)，近年來國內外因環境資源問題所引發的爭議衝突亦未曾間斷，不可不審慎視之。

我國於2011年施行《環境教育法》，成為繼美、日、韓、巴西之後，躋身少數將環境教育立法的國家，並將環境教育列為國民中小學九年一貫課程重大議題之一，融入各領域課程學習，顯見國內對於環境教育的重視。盱衡國際推展環境教育多年的脈絡與軌跡，從重視環境保護，乃至強調環境倫理與公平正義，其目的與和平教育一致，均繫於世界的永續發展。國際機構與組織推展和平與環境教育理念實務多年，積累之經驗殊值我國借鏡，目前國內有關和平教育相關研究並不多見，而環境教育為重大新興議題，其內含多跨領域，概念仍待持續拓展。本文從和平與環境教育概念移轉趨勢探究兩者之關聯，並進一步思索對於十二年國民基本教育課程發展的啟示。

二、和平概念移轉：從消極和平到積極和平

(一) 積極和平為根本解決結構、生態暴力危機

傳統上對於和平的概念多指涉無戰事、或非暴力，然其僅乃消極的和平，並未完全涵蓋和平的真正意涵，和平尚有積極的正面意義 (Galtung, 1996; Harris & Morrison, 2003)。不同於消極和平的維持性 (預防戰亂發生、透過恐怖平衡避免正面衝突)，或重視戰亂後的重建，積極和平則是希望根本解決戰爭根源的問題，諸如消除結構暴力、生態暴力所帶來的威脅。Galtung (1996) 認為消極的和平 (negative peace) 屬於治療性質，積極的和平 (positive peace) 才能有效預防衝突。積極和平不僅是指沒有戰爭或暴力的狀態，更是含涉心理、政治、及道德的價值意識，醞蓄挑戰權力結構、維持公義社會的「行動實踐力」 (甄曉蘭, 2013)。

(二) 和平教育關注人/己、他人、自然互動和諧

近年來許多國家和國際組織致力透過教育推展和平，隨著和平的理念從消極和平拓展至積極和平，和平教育範疇亦逐漸擴增，從最基本的層次，避免戰亂、定紛止爭，第二個層次則是擴大到與和平教育概念相近的相關領域，例如發展教育、國際教育、環境教育、人權教育、未來學等；第三個層次發展，則關注於互動關聯，包括「人與自己」、「人與他人」、及「人與自然」之間建立和諧共存的關係。現今的和平教育涵蓋層面甚廣，常含涉民主、性別，以及多元文化等議題，亦與健康、環保意識、消費者教育、公民教育等相關，其

為兼具理論實踐之全面性的變革，跨國界、跨領域以求解決全球國際、地域資源、族群人際間的衝突，以創造更為公平及永續的未來（Harris & Morrison, 2003；Hicks, 1988；Page, 2008）。

（三）和平教育乃為建立永續發展的世界

為將和平理念化為實際行動，聯合國憲章第26條宣言聲稱，「教育應直接... 加強對人權的尊重和基本自由。教育應促進理解，容忍和友誼... 並應進一步維持和平」。聯合國教科文組織（UNESCO）《和平與非暴力文化宣言》（Manifesto 2000 for a Culture of Peace and Nonviolence），揭示行動目標包含：（1）尊重生命：沒有歧視與偏見地尊重所有人的生命與尊嚴；（2）拒絕暴力：拒絕一切形式，包含實質、性別、精神、經濟與社會等之暴力；（3）與人分享：與他人分享資源，終止排外、政治與經濟壓迫；（4）傾聽體諒：促進對話與傾聽，捍衛表達自由與多元文化；（5）保護地球：促進負責任的消費行為，發展尊重生命與保護地球的行動；（6）團結參與：促進社區發展及女性參與，提倡民主及創造新型態的團結（UNESCO, 2000）。整體言之，國際間對和平文化的理解與實踐，不僅強調人與人、人與團體、團體與團體之間、國家與國家之間的和平共處，亦重視人與自然環境的和諧共生，透過教育深化和平理念與實踐和平文化，以建立平等、正義、和諧與永續發展的世界。

三、環境教育概念移轉：從環境保護到環境倫理

（一）環境教育為涵養覺察環境的知能與倫理素養

人與自然環境該如何共生共榮，達到天人合一、物我和諧的境界呢？近年來地球自然資源快速耗竭，環境品質急遽惡化，尤其氣候變遷與能源危機衍發的諸多問題備受世界各國關注，其引發的危機已從區域性的環境汙染，形成全球性的生存議題，溫室效應與全球暖化即為顯例。環境保護攸關地球永續發展，而透過環境教育以提升國民的環境倫理知能與素養，進而解決或減輕環境問題與生態危機乃治本之道（張子超，2014；楊冠政，2011）。

環境教育緣起於聯合國1972年的人類環境會議（UN Conference on the Human Environment）發表人類宣言，呼籲各國正視環境惡化的問題。環境教育主要為培養國民對城鄉間有關經濟、社會、政治與生態相互關係之意識及關切，提供每個人保護改進環境所需的知識、價值觀、態度、承諾和技能，並進而付諸行動。其目標包括：（1）覺知（awareness）：敏於察覺環境及相關問題；（2）知識（knowledge）：對環境及相關問題的認知瞭解；（3）態度（attitude）：涵養對環境保護改進的價值觀與承諾；（4）技能（skills）：培養辨認和解決環境問題的技能；（5）參與（participation）：主動參與改進與解決環境問題的行動（UNESCO, 1977；引自楊冠政，1997）。

（二）聯合國推展環境教育脈絡趨勢

1982年聯合國公布《世界自然憲章》，宣示人類是大自然的一部分，

強調國際社會對人與自然的倫理關係及責任。1983年聯合國成立世界環境與發展委員會（World Commission on Environment and Development, WCED），探討經濟發展與環境保護構連議題，進而在1987年發布《我們共同的未來》（Our Common Future），倡議「永續發展」（Sustainable Development），省思人類追求繁榮經濟成長之際，須留意生態環境的維護與改善，並加入「世代」的思維，強調社會公民參與公共決策，以維持社會發展。UNESCO於1988年提出「永續教育」（Education for Sustainability）的概念，將環境教育整合跨領域，包括：（1）社會文化領域：強調人權、和平安全、性別平等、文化多樣性、跨文化理解等；（2）環境領域：強調自然資源保育、氣候變遷、鄉村發展、永續都市、疾病防治；（3）經濟領域：強調消滅貧窮、義務責任、重新定義市場經濟等不同層面。由此，環境教育不僅限於環境面向，而是涉連社會文化、經濟等跨領域議題，需從不同角度審視以理解全貌。除了對於現代生活環境的關注，亦需省思今日的作為對於後代長遠的影響，為規劃行動藍圖，1992年聯合國地球高峰會（Earth Summit）通過《21世紀議程》（Agenda 21），重申對弱勢族群與未來世代的關懷，聯合國於2003年更進一步提出「永續發展教育10年計畫」（United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014），強調以地球憲章所揭示永續發展的價值觀、行為模式與生活型態，及教育為永續發展的關鍵，訴求（1）尊重生命、關照地球；（2）維護

生態完整性；（3）社會正義、經濟公平；（4）民主、非暴力、和平方式，結合不同形式的教育學習，及從不同學科領域、多重視角理解自然環境資源、社會文化、經濟發展的關係與倫理責任，透過個人、地方、國家、區域、國際組織、全球性網絡交流連結，逐年落實永續發展的願景（張珍悅、徐勝一，2000；UNESCO, 2005, 2009），2012年聯合國永續發展高峰會Rio+20（United Nations Conference on Sustainable Development Rio+20）所發表之《我們希望的未來》（The Future We Want），則聚焦消除貧窮、促進公平、發展綠色經濟、生態系統保護再生修復，以及強化永續發展的制度架構等（UN, 2012）。

（三）環境教育重視永續發展的環境倫理正義

歷年來國際環境會議及重要宣言顯示，各國探討人與環境關係的演進，從經濟發展、生態正義與環境保護等議題尋求共識，人是整個自然生態系統的一部分，自然資源管理應依循環境承載、社會公平與世代正義的原則，亦即自然資源利用不應超出環境承載範疇，需循環再生與永續利用；資源使用須符合社會公平、世代正義的原則。質言之，為邁向永續發展，環境教育典範已然移轉為強調環境倫理，從以人類為中心的思維到環境關懷的視野，從環境保護、防止環境劣化擴展到扶助弱勢的環境正義，乃至強調對未來永續發展的世代正義（張子超，2009，2014）。基於為永續性而教育之理念，凸顯環境教育與和平的關連與重要性，強調生態安全、責

任與正義，環境教育已不僅限於對應環境問題的教育，而進一步與和平教育相融合。

四、環境教育是踐履積極和平的途徑、建構和平文化的重要基礎

過去，戰爭與和平常常相提並論，然而現今的和平教育內涵有擴增的趨勢。沒有戰爭並非等同於和平，也不一定為永續發展提供充分的條件。傳統消極的和平教育，側重防禦人類的戰爭衝突，往往忽視人類對生態環境的暴力、破壞性的影響。積極的和平乃為從根本解決衝突戰亂的根源，透過行動實踐，消解結構暴力，其所造成的貧困、不公平，及對環境所造成負面的影響（Harris & Mische, 2004）。

隨著全球環境劣化，環境教育引領各界對於人類社會文化、經濟成長與自然環境系統連動關聯的正視，探究隱蔽的結構暴力與不平等。環境教育教人覺察關懷城鄉間有關經濟、社會、政治與生態的相互關係，透過獲取知識、技能，涵養情意態度，提升每個人對環境的意識、澄清價值觀與積極參與的作為，進而能解決與防範環境問題，實踐維護環境的能力。

雖然和平教育和環境教育有各自關注的議題，然二者均聚焦於環境安全、生態責任與正義，以達世界的永續發展。理論上環境教育與和平教育密切關連，和平需環境發展的滋育，而永續環境則仰賴和平維持，彼此連動依存；環境教育與和平教育均面臨的挑戰即是如何藉由非暴力方式解決衝突，公平分享有限的資源共生共榮，以維持生態的安

全（Bajaj & Chiu, 2009；Sauvé & Orellana, 2004；UNESCO, 2009；Wenden, 2004）。

全球大規模的經濟發展與無限制的消費，直接或間接造成環境污染破壞，引發環境浩劫與生態危機，已然成為國際性的共通議題，環境破壞之後效甚可能為爭奪有限資源，導致戰亂紛爭，環境與人的關係值得深刻省思。基於積極和平在根本解決戰爭根源的問題，以非暴力的方式解決爭端，並建構社會公平正義，避免與消弭世界的不安全及威脅感，從而建立人與社會、人與環境之間的和諧，而如何防患於未然，透過環境教育，提升每個人對環境的意識，體認人類、環境相互依存共同體的重要性，及學習人與環境、人與人和平共處，以理性和平的方式避免與解決衝突，藉由合作因應現在與未來面臨的問題與挑戰，促進永續發展，是當前重要的課題。

五、對我國推動環境教育的啟示：未來的命運取決於今日的作為

本文探索和平教育與環境教育之連結，人是生態環境的一部分，相互影響且密不可分，就理論層面與國際組織推動環境教育、和平教育之經驗而言，環境教育即為積極的和平教育，關懷生態安全、社會正義之和平教育與環境教育均繫於永續發展，而今日的行動主導決定未來世代的命運。目前國內有關和平教育相關研究並不多見，而環境教育為國民教育課程之重大新興議題，其內容多跨領域，概念仍待持續拓展。經由環境教育意涵探析，九年一貫課程環境教

育係以學生為主體，建構人與自己、社會及自然等層面之學習內涵，具備符合個人發展與社會正義的要求，已然呼應國際環保教育思潮和行動；關於涉及和平教育理念的環境倫理、環境正義態度價值觀之建立，須更進一步深化拓展。透過課程教學規劃設計認知、情意與技能學習，轉化為行動信念，讓每個人都瞭解自尊自律、欣賞差異、追求公平正義、關懷生態、保護地球、解決衝突的重要性，並建立社會責任，對於人類賴以生存的環境為根本，使學生明白生活環境中的人、事、物與和平理念、永續發展息息相連。

（一）以「自發、互動、共好」構建人與己他、社會及環境之學習內涵

十二年國民基本教育課程的核心理念為「自發、互動、共好」，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，基於環境教育法對學校教育訂有授課規範，環境教育亦為重大/新興議題，需採整合融入相關領域/群科/學程/科目課程或彈性學習課程實施，並落實於各學習重點內涵和教科用書的編審選用（國家教育研究院，2014）。

環境教育之課程發展應以學生為主體，培養其自動自發學習，引發學生對環境認知覺察、敏感與省思，與他人、社會、文化、自然環境之間有良好的理解、尊重包容與互動連結；教導學生具辨認與解決環境問題的能力，以在地文化脈絡為基礎，積極面對環境和社會變遷，批判思辨各種價值觀與理想實際之間的衝突，將環境行動經驗融入於生活中；培養學生對自然環境倫理與弱勢族

群的認同與關懷等情意學習內涵，引領學生建立跨文化理解性溝通能力，以因應世界的多變，使其成為兼具和平與環境素養之公民，了解人類有著共同的命運，追求己他、社會及自然環境的共生發展，以建立有尊嚴、團結、永續發展的社會。

（二）透過理解的課程教學設計，實踐環境教育與推展和平教育

和平教育與環境教育涵蓋範疇均相當廣泛，係屬跨領域整合的學習。以環境教育言之，其課程設計發展之理想作法，是融入課程綱要各學習領域的學習目標、核心素養能力中蘊涵環境教育知識、情意與技能。然若要整體課程架構內容真正達成永續發展環境文本重建之理想，則需透過各學習領域課程發展者，及各學科領域教科書編輯者，從科際整合的理念慎思課程規劃設計。

優質教科書未必能保證良好的教學與學習效果，尚須同時增進教師課程教學與教科書之專業知能與設計能力。教師應了解和平教育理念及教學、學習與文本的關係，以學生為主體推展實踐和平教育（for peace education），而非單僅是和平教育的傳授灌輸（about peace education），並依學習者特性、需求以及教學策略適切改變，以創意彈性的方式運用不同的教材，將和平、永續環境理念融入於教學。

（三）跨越多元領域合作共構教材以促進和平與永續發展

將和平教育、環境教育的理念及實際操作轉化為課程與教科書實需教科

書編審、選用、使用等利害關係人投入更多的心思與努力協同建構計畫。教科書應以學習者為主體，掌握課程設計之理念與精神，適時融入各學習領域的教材內容之中；透過開放多元彈性的教科書設計，從單一領域到多元領域及領域整合的學習，跨界合作編製教學媒材資源、跨學科領域學習理解和平教育的內涵。教科書多元共構，可透過跨國共構教科書、跨界合作編製教學媒材資源、跨領域合作等方式，針對環境教育議

題，藉由國際對於教科書共構促進和平的經驗為借鏡啟發，作為國內發展構建符合本土國情實務模式的參考，並透過與國際學者合作交流，踐履世界和平。

綜而言之，和平教育係透過教育落實和平的理念，不僅教育什麼是和平，更要瞭解如何達成和平，即是將和平的價值在學習的過程中內化，藉由認知、態度改變轉化，達致各種和平依存的可能模式。和平教育與環境教育密切關連，值得深入探究。

參考文獻

- 張子超 (2009)。一個環境典範急速轉移的時代。載於陳慈美 (編譯)，*環境倫理學入門* (頁16-18)。臺北市：生態關懷者協會。
- 張子超 (2014年2月)。環境與資源管理。永續發展教育論壇—環境資源管理、氣候變遷、綠色產業與綠色消費，國家教育研究院。
- 張珍悅、徐勝一 (2000)。永續發展教育脈絡探討：「聯合國永續發展教育十年計畫」之回顧。*地理研究*，52，1-25。
- 國家教育研究院 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱 (草案)。取自http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/15/pta_2279_8619537_09968.pdf
- 楊冠政 (1997)。環境教育。臺北市：明文。
- 楊冠政 (2011)。環境倫理學概論。新北市：大開資訊。
- 甄曉蘭 (2013)。推動和平教育的意義。載於甄曉蘭 (主編)，*和平教育理念與實踐* (頁1-16)。新北市：國家教育研究院。
- Bajaj, M., & Chiu B. (2009). Education for sustainable development as peace education. *Peace & Change*, 34(4), 441-455.
- Friedman, T. L. (2008). *Hot, flat and crowded: Why the world needs a green revolution and how it can renew our global future*. London: Allen Lane, Penguin Group.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE Publications Ltd.
- Harris, I., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education*. Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Harris, I., & Mische, P. M. (2004). Environmental peacemaking, peacekeeping, and peacebuilding: Integrating education for ecological balance and a sustainable peace. In A. L. Wenden (Ed.), *Educating for a culture of*

- social and ecological peace*(pp. 169-182). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hicks, D.(Ed.). (1988). *Education for peace*. London: Routledge.
- Mische, P. M. (2004). Ecological security: New challenges for human learning. In A. L.Wenden(Ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace*(pp. 31-52). Albany, NY: State University of New York Press.
- Sauvé, L., Orellana, I. (2004). Environmental education: A contribution to the emergence of a culture of peace. In A. L. Wenden(Ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace*(pp. 99-122). Albany, NY: State University of New York Press.
- Sharp, T. (2007). Resource conflict in the twenty-first century. *Peace Review*, 19(3), 323-330.
- Page, J. (2008). *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations*. Charlotte, NC: Information Age PublishingInc.
- UN (2012). *The future we want*. Retrieved from <http://rio20.net/en/iniciativas/the-future-we-want-final-document-of-the-rio20-conference>
- UNESCO (2005). *International implementation scheme (IIS) for the DESD*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>
- UNESCO (1977). *Trends in environmental education*. Paris: Author.
- UNESCO (2000). *Manifesto 2000 for a culture of peace and nonviolence*. Retrieved from <http://www.unesco.org/bpi/eng/unescopress/99-38e.htm>
- UNESCO (2009). *Review of contexts and structures for ESD*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>
- Wenden, A. L. (2004). (Ed.). *Educating for a culture of social and ecological peace*. State University of New York Press.

研習訊息 (103年10月至12月)

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	3069	三峽總院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-社會	103.10.01-10.03	王美芸 吳翊菁
2	3070	三峽總院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-健體	103.10.01-10.03	吳翊菁 王美芸
3	3071	三峽總院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-生活	103.10.01-10.03	張瑜芬 林巧涵
4	3072	三峽總院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-性平	103.10.01-10.03	翁秀惠 許茹蘭
5	3087	三峽總院區	教導型組織工作坊	103.09.30-10.03	張煜琳
6	3073	三峽總院區	各類身心障礙學生性別平等教育及性教育教材種子教師研習	103.10.06-10.07	翁秀惠 許茹蘭
7	3074	三峽總院區	英語能力及國際競爭力研習班	103.10.06	林巧涵 張瑜芬
8	3075	三峽總院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-自然	103.10.07-10.09	許茹蘭 翁秀惠
9	3078	三峽總院區	中小學校長在職專業研習-國小10	103.10.13-10.16	翁秀惠 許茹蘭
10	3079	三峽總院區	大專校院防治學生藥物濫用及校園安全業務研習	103.10.13-10.14	樊書亦 張瑜芬
11	3080	三峽總院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-數學	103.10.15-10.17	王美芸 吳翊菁
12	3081	三峽總院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-人權	103.10.15-10.17	林巧涵 張瑜芬
13		三峽總院區	「2014全球教育論壇：教育革新與學生學習」國際學術研討會	103.10.17-10.18	鍾廣翰
14	3068	三峽總院區	中小學校長在職專業研習-國中6	103.11.04-11.07	翁秀惠 許茹蘭

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
15	3037	三峽總院區	縣市教育局處督學在職研習	103.11.11-11.14	林巧涵 張煜琳
16	3076	三峽總院區	縣市教育局處課長在職研習	103.11.19-11.21	林巧涵 張煜琳
17	3546	臺中院區	績效管理（含團體績效評估）研習班	103.10.06-10.07	羅彩紅
18	3547	臺中院區	大專校院防治學生藥物濫用及校園安全業務研習	103.10.08-10.09	林例怡 吳于嫻
19	3548	臺中院區	國教輔導團輔導員進階班-國語	103.10.13-10.17	羅彩紅
20	3549	臺中院區	國教輔導團輔導員進階班-生活	103.10.13-10.17	郭益豪
21	3550	臺中院區	國教輔導團輔導員進階班-健體	103.10.20-10.24	林例怡
22	3551	臺中院區	國教輔導團輔導員進階班-性平	103.10.20-10.24	羅彩紅
23	3084	臺中院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-藝文	103.10.22-10.24	樊書亦
24	3082	臺中院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-國語文	103.10.22-10.24	翁秀惠
25	3083	臺中院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-綜合	103.10.22-10.24	吳翊菁
26	3555	臺中院區	國教輔導團輔導員進階班-綜合	103.10.27-10.31	郭益豪
27	3556	臺中院區	國教輔導團輔導員進階班-藝文	103.10.27-10.31	林例怡
28	3085	臺中院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-本土	103.10.29-10.31	黃凱意
29	3559	臺中院區	103學年度本土語言指導員第一次期中會議	103.11.06-11.07	羅彩紅
30	3560	臺中院區	國小學生生活教育（輔導）知能工作研習-第一梯	103.11.03	郭益豪 黃凱意
31	3561	臺中院區	國小學生生活教育（輔導）知能工作研習-第二梯	103.11.04	郭益豪 黃凱意
32	3086	臺中院區	國教輔導團輔導員領導人培育班-英語	103.11.05-11.07	張瑜芬
33	3563	臺中院區	全國特教教師性別平等教育研習-1	103.11.06-11.07	林例怡
34	3564	臺中院區	全國特教教師性別平等教育研習-2	103.11.10-11.11	羅彩紅

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
35	3565	臺中院區	國小學生生活教育(輔導)知能工作研習-第三梯	103.11.12	郭益豪 黃凱意
36	3566	臺中院區	國小學生生活教育(輔導)知能工作研習-第四梯	103.11.13	郭益豪 黃凱意
37	3567	臺中院區	國民中小學動物福利教育教師研習	103.11.12-11.14	林例怡
38	3569	臺中院區	國中校學生生活教育(輔導)知能工作研習-第一梯	103.11.17	羅彩紅 黃凱意
39	3570	臺中院區	國中校學生生活教育(輔導)知能工作研習-第二梯	103.11.18	羅彩紅 黃凱意
40	3571	臺中院區	各類身心障礙學生性別平等教育及性教育教材種子教師研習-1	103.11.18-11.19	郭益豪
41	3572	臺中院區	高級中等學校文書檔案管理研習	103.11.20-11.21	林例怡
42	3573	臺中院區	103學年度本土文學寫作研習	103.11.24-11.28	羅彩紅
43	3574	臺中院區	各類身心障礙學生性別平等教育及性教育教材種子教師研習-2	103.11.24-11.25	郭益豪
44	3575	臺中院區	103年度友善校園人權教育傳承及研討會	103.11.28	黃凱意
45	3576	臺中院區	國中學生生活教育(輔導)知能工作研習-第三梯	103.12.01	林例怡 羅彩紅
46	3577	臺中院區	國中學生生活教育(輔導)知能工作研習-第四梯	103.12.02	林例怡 羅彩紅
47	3578	臺中院區	高中職學生生活教育(輔導)知能工作研習-第一梯	103.12.03	黃凱意 郭益豪
48	3579	臺中院區	高中職學生生活教育(輔導)知能工作研習-第二梯	103.12.04	黃凱意 郭益豪
49	3545	臺中院區	103學年度中央輔導員語文領域本土語言組增能研習	103.12.11-12.12	林例怡

院務花絮



103.08.08 第3041期國民小學校長在職專業研習班，學員於綜合座談後與本院洪啟昌主任及潘文忠副院長合影。(翁秀惠攝影)



103.08.14 第3046期國民小學校長在職專業研習班，學員進行議題策略分析小組間討論。(翁秀惠攝影)



103.08.15 第3046期國民小學校長在職專業研習班，全體學員與生活輔導員李柏佳校長及本院洪啟昌主任於綜合座談後合影。(翁秀惠攝影)



103.09.05 本院辦理第3056期中階人員管理發展訓練研習營，邀請正修科技大學周燦德教授來院授課。(許茹蘭攝影)



103.09.16 第3061期國民小學校長在職專業研習班，全體學員於團體動力學課程後合影。(張瑜芬攝影)



103.09.18 第3061期國民小學校長在職專業研習班，學員於宜蘭縣進行文史及特色學校參訪。(張瑜芬攝影)



103.09.18 本院於三峽總院區辦理擴大院務會報 敬師 節能減碳暨凝聚同仁共識交流活動。(林沂昇攝影)



103.09.18 本院於三峽總院區辦理擴大院務會報，柯華蕙院長帶領院內同仁進行院區巡禮活動。(林沂昇攝影)



103.09.18 本院於三峽總院區辦理擴大院務會報，配合教師節敬師，柯華蕙院長於良師園前敲響良師興國鐸聲。(林沂昇攝影)



103.09.18 本院於三峽總院區辦理擴大院務會報，院長與各單位主管及三個院區同仁於文薈堂旁草地大合照。(林沂昇攝影)



103.09.25 臺北市立大學教育學系暨武漢城市職業學院初等教育學院蒞院參訪，由本院教育人力發展中心接待並簡報中心業務及特色。(許茹蘭攝影)



103.09.25 臺北市立大學教育學系暨武漢城市職業學院蒞院參訪，本院教育人力發展中心洪啟昌主任致贈紀念品予初等教育學院賀汪波院長。(許茹蘭攝影)



103.10.01 本院辦理第3087期教導型組織工作坊，學員於新北市金山區金美國民小學進行教育參訪(含金山文史生態區域課程典藏中心)。(許茹蘭攝影)



103.10.02 本院辦理第3087期教導型組織工作坊，工作坊學員與本院洪啟昌主任及潘文忠副院長合影。(許茹蘭攝影)

教育人力與專業發展

educators and professional development

雙月刊

1984年3月31日 創刊

2014年10月15日 出刊

發行人 | 柯華蕓

總編輯 | 潘文忠

編輯委員 | 丁一顧 臺北市立大學總務長
李俊仁 國家教育研究院測驗及評量研究中心主任
李麗玲 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員
何思謎 國家教育研究院教科書發展中心副研究員
林信志 國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員
范信賢 國家教育研究院課程及教學研究中心主任
孫志麟 國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授
秦葆琦 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員
張鈿富 淡江大學教育學院院長
郭昭佑 國立政治大學附屬高級中學校長
蔡進雄 國家教育研究院教育制度及政策研究中心主任
賴協志 國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員
謝名娟 國家教育研究院測驗及評量研究中心副研究員

執行編輯 | 洪啓昌

輪值主編 | 范信賢、李文富

發行機構 | 國家教育研究院
地址 | 23703 新北市三峽區三樹路2號
電話 | (02) 8671-1151
傳真 | (02) 8671-1146

期刊網址 | <http://study.naer.edu.tw>
GPN | 4810100028
ISSN | 2306-5966