

## 壹、計畫緣由與目的

台灣在 2001 年正式推動九年一貫課程與教學改革，而此一改革也正式宣示一種與過往不同的嶄新教育理念。例如，過去的課程是國家中央集權控制下的產物，但九年一貫強調的卻是要國家權力下放，讓學校和教師能參與課程的規劃與發展。所以九年一貫改革中，把過去的課程標準改為課程綱要，提供更多的課程決定空間予學校與教師，以進行學校本位課程及發展教師專業(教育部，2001)。不過，當九年一貫的理念正式實施後，卻發現原本教育部的改革理念到了學校之後，卻產生了「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(陳伯璋、李文富，2009)。

### 一、最初目的：銜接與轉化政策與實踐間的落差

為了解決政策與實踐之間的巨大落差，教育部於是著手於建構一個理想的「課程與教學輔導體系」，企圖扮演銜接此落差的轉化機制。一些參與教育部「課程與教學輔導體系」的主要學者們(如，李文富，2009；張素貞，2009；鍾靜，2009；陳伯璋、李文富，2009)，也在「研習資訊」共同發表了一系列的論文。從這些論文中約略可以看出，教育部對該體系的期待是涵蓋「中央—地方—學校」三個層級的。例如陳伯璋、李文富(2009：4)就提到：長遠來看，課程與教學輔導網絡建構，必須涵蓋中央—地方—學校三個層級。而鍾靜(2009)也直接以「中央—地方—學校」三層級來論述該體系人員應有的特質。張素貞(2009)則提到教育部正著手整合「中央—地方—學校」三層級的輔導體系。

而從教育部對「中央—地方—學校」三層級輔導體系的期待，我們也可以看到，之所以建立此三層級，就是想使中央課程與教學的政策，能落實到學校實踐中。如教育部設定《直轄市及縣(市)國民教育輔導團組織及運作參考原則》，並於此原則中明確指出輔導團之工作目標第一點便是：「協助落實課程與教學政策，以達成政策目標」(國民教育社群網，2010a)。另外在《教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點》中，也將「協助落實課程與教學政策，以

達成政策目標」列為第一工作目標，並於開頭便提到中央輔導體系在政策轉化的核心功能(國民教育社群網，2010b)：

教育部(以下簡稱本部)為建構中央課程與教學輔導體系，協助國民教育階段課程與教學政策之推展，輔導直轄市、縣(市)(以下簡稱縣市)國民教育輔導團(以下簡稱縣市輔導團)發揮功能，有效提昇國民教育品質，特設中央課程與教學輔導諮詢教師團隊(以下簡稱中央輔導團)。

簡言之，藉由「中央—地方—學校」三層級輔導體系的建構與整合，教育部希望能解決政策與實踐間銜接與轉化的問題。不過，整合的過程似乎涉及了許多複雜的組織和問題，如何將過去分布於不同組織的輔導體系整合成三層級的體系，似乎仍有待進一步的分析、討論、與重新界定。於是在2008年9月，便責成國家教育研究院籌備處設立「建構中央地方教學輔導網絡專案」，負責推動此三層級體系的整合。並由國家教育研究院籌備處陳伯璋主任兼任召集人，且預計分三階段七年，來完成各階段的建構工作。不過，雖然長遠來看，課程與教學輔導網絡建構必須涵蓋「中央—地方—學校」三個層級，但初期是先把重心放在「中央—地方」(陳伯璋、李文富，2009)，故該專案名稱乃為「建構中央地方教學輔導網絡專案」。如李文富(2009)所說，這是因為：

依據教育部現階段的政策構想，此一三層級(中央—地方—學校)課程與教學輔導體系將由現有的中央、地方輔導組織及目前尚在發展中的學校輔導教師所構成。各層級的組織形式與名稱分述如下：…。學校層級：設置教學輔導教師。此項政策概念目前仍在發展中，其中屬於學校層級—教學輔導教師這區塊，目前僅台北市等少數縣市進行推展與試辦，並非各縣市都設立。故我們接受教育部委託的專案系先以建構中央地方課程與教學輔導網絡為主(2009：39-40)。

由此看來，基於課程與教學在教育中的核心位置，教育部目前企圖建構的「中央—地方—學校」三層級輔導體系是台灣教育發展中一個非常重要的政策。不光是教育部投入在「建構中央地方教學輔導網絡專案」上的心力與費用，還包括各層級體系目前及未來建置所需投入的龐大經費與治理過程。以縣市國民教育輔導團為例，目前只有少數幾個經費充裕的縣市有能力設置專任輔導員。但是在未來教育法制化後，可能各縣市和中央都會出現專任輔導員。而即使合法設置了這些課程與教學輔導人員，他們自己本身的定位與任務，及未來如何在現有的教育行政組織體系間運作，似乎都有待進一步釐清。所以從該體系的理想到落實過程之

中，教育部「中央—地方—學校」三層級課程與教學體系的政策發展與決策方向都需謹慎考量，否則容易使投入的龐大教育資源無法發揮原本設定的目標。

尤其是此一課程與教學推動網絡目前似乎是處於一種不確定的狀況下。不確定的原因正如專案名稱中的「建構」一詞所示，它表示雖然這是一個教育部的政策方向，但該網絡的建構仍有待諸多參與該案的專家學者們，根據不同的經驗與立場，不斷的論述與協商所成。而也正是因為這樣的不確定性，所以在專案發展過程中，才需要更多的反省與回饋，以使該專案能發揮和創造出更多的價值。

## 二、爲什麼需要「整體圖像」

### (一)因「法制化」、「組織化」、「專業化」各面向乃密切相關的整體

但是「法制化」、「組織化」、「專業化」這三個基本問題並非是一些獨立的面向，事實上，它們不僅有密切的關係，而且還有些邏輯順序的關係。以下將從本案實際推動的過程中，舉例來說明其密切的關係。在本專案正式推動的第一年，也就是 98 年底，曾召開一場執行委員會暨諮詢委員會，會中是希望與會專家能透過該年的成果報告，討論未來本專案的推動方向。當時許多與會的委員皆認爲，唯有加快國家課程與教學推動網絡的「法制化」，方能使之步入正軌、正常運作。因此在 99 年度計畫中，法制化被視爲是一個優先推動的重點方向。相較之下，原本在 98 年要建構的「整體圖像」，卻因種種因素而無法進行相關研究，但在 98 年底的執行委員會暨諮詢委員會裡，許多與會委員在「整體圖像」的建構上，卻沒有表達需優先及強化推動的想法。

不過到了 99 年正式執行時，許多因爲缺乏「整體圖像」所產生的問題便出現了。例如在「法制化」子計畫推動時，許多委員便發現，因爲沒有整體圖像和未來清楚的定位，法制化的推動方向便顯得模糊。原因是法制化的方向與做法很多，若沒有清楚的定位和方向，實在很難有具體的法制規劃。舉例而言，如果把既有的中央和縣市輔導團當成是推動網絡的中心，那麼這些輔導團員的組織編組方式(常設或任務編組)、聘任方向(專任或兼任)、相關福利(如額外的薪資待遇)及該修改於何種層級的法令規範，便成了法制化的重點。但如果國家課程與教學

網絡是超越中央和縣市輔導團的，那麼法制化所需考慮的範圍和涉及的法令層級可能又將更為複雜。因此，整體圖像的不明，便直接導致了法制化子計畫在推動時的困擾。

此外，也由於整體圖像的不清楚，在「組織化」的研究中也出現一些問題。例如在 99 年度的組織化研究中，把「中央」、「地方」、「學校」三個層級的課程與教學推動組織運作現況，分成三個不同的子計畫。但問題是三個層級是息息相關的一個整體網絡，沒有清楚的彼此定位，就很難清楚的了解彼此該如何銜接與合作。例如當我們在思考地方層級組織時，首先可能就要知道地方層級組織的定位與功能為何，也需知道這個定位與功能是否會和中央層級或學校層級有所重疊。若是有重疊，我們在定位與功能上就要有所釐清，避免中央—地方—學校組織間有無法銜接的地方。此外，若是目前現有的組織有推動上的問題，我們也需重新檢視該問題並調整組織。而一旦有所調整，可能其它層級的組織也會受到影響而調整。所以，如果沒有一個較整體的圖像，只從不同層級的角度做切入，各層級之間的整合與調整可能將會有所困難。

最後，在「專業化」的研究，也可能會出現問題。回到之前提到的一個核心問題：究竟國家課程與教學網絡是否應該超越中央和縣市輔導團的概念？如果把「既有的」中央和縣市輔導團當成是整個國家課程與教學推動網絡，那麼許多的專業就會是以「輔導團」的專業來論述。相對的，若是我們對國家課程與教學網絡有新的圖像，那麼我們對其專業的定位便會不同。舉例而言，黃騰、李文富(2010)就曾發現，目前的輔導團是以「學科中心」來思考其專業，但由於學科比較像是去脈絡的抽象知識體，因此與社會脈絡之間的關係就不足，故「學科中心」的輔導團概念，似乎較難喚起一般教師對課程和社會政治經濟之間的認識，也較難使教師產生更深刻的課程批判意識。

## (二)「整體圖像」涉及不同角度與立場，是不斷建構與協商的過程

第二個需要建構整體圖像的原因，是因為整體圖像涉及不同角度與立場。對不同背景和想法的人而言，有看待整體圖像的不同角度和立場。例如在本專案

中，就有學術的、實務的、輔導團的、行政體系的成員參與其中。而 98 年針對各縣市課程與教學推動的現況研究中就發現，行政體系成員傾向從「績效」的角度推動課程與教學政策，但課程與教學的專家教師們則傾向從教育本質和長期的效果來思考課程與教學政策(黃騰、李文富，2010)。另外，大多參與本專案的研究主持人是具有學術背景的，不同的學術背景可能有不同的立場，而且和實務教師的想法也常會不同。此外，也因為過去長久以來傾向是以「中央與地方輔導團」來做為國家課程與教學推動網絡的整體圖像(黃騰、李文富，2010)，因此，許多人也會從過去的經驗和想法來思考何謂整體圖像。而這麼一來，整體圖像在建構之前，可能已經先被框架在某種概念與經驗中，使得其它的可能性較不容易被討論。

簡言之，如果此推動網絡的各個面向是緊密相關，但不同的人又可能由不同的立場來解讀，那麼最後這個網絡充其量可能只是由不同的立場和片斷所拼裝而成的，稱不上是個緊密相關的整體網絡，甚至還有可能造成這些網絡在運作上產生內在的衝突，而無法發揮該有的功能。基此，我們需要一個關於課程與教學推動網絡的整體圖像，所以今年才有這個關於整體圖像的子計畫。但也因為這不同角度和立場可能有不同的圖像，因此該圖像本質上應該也是不斷持續建構和協商的結果。所以，雖然本文討論了整體圖像的可能，但這不代表它是最終或固定的圖像。更正確的說，本文中的圖像是提供所有關心我國課程與教學推動網絡的成員一個論述的對象，借此展開更多論述和對話。

當然，本文中的圖像也不是憑空而來，基本上它有本專案過去累積下來的研究成果，也有國內外過去相關的研究文獻為基礎。另外，今年所有不同子計畫研究中，也讓我們看到更多的問題和可能，而整體圖像就是在這樣的建構過程中不斷被整合與修正。

### 三、研究目的

本研究的主要研究目的是在建構一個涵蓋「中央—地方—學校」三層級的國家課程與教學推動網絡所需的整體圖像，以做為日後國家建構課程與教學推動網絡時的參考。而主要的研究問題有以下幾點：

1. 做為中央層級的課程與教學推動網絡，其定位及與其它層級之關係為何？
2. 做為地方層級的課程與教學推動網絡，其定位及與其它層級之關係為何？

3. 做為學校層級的課程與教學推動網絡，其定位及與其它層級之關係為何？
4. 中央-地方-學校不同層級間，其專業化之間的整體概念與差異為何？

#### 四、兩大研究區塊

為了回答上述問題，本研究的進行分成兩大部份：一是先針對「中央—地方—學校」三層級的課程與教學推動網絡進行整體性的分析，了解此三層級間的關係。這部份主要是透過先前十縣市訪談資料及相關文獻理論，交叉分析與歸納所得出的。二、基於此三層級的關係，本文再進一步從相關研究及相關文獻分析，分析此三層級推動網絡的整體圖像。

##### 區塊一、從「國民教育輔導團」的運作來反思三層級的整體圖像

因此，本文的目的是想探討目前教育部「中央—地方—學校」三層級課程與教學體系的發展過程是否有需重新反省與調整的地方，以使該政策能在未來發揮更多的功能。為了進一步聚焦，本文便先以教育部委託國家教育研究院籌備處設立的「建構中央地方教學輔導網絡專案」為基礎開始分析。首先，我們可以很清楚的發現，當時在「建構中央地方教學輔導網絡專案」中，是以國教輔導網絡(例如國民教育輔導團)為焦點，把它當成是政策與實踐之間的銜接與轉化組織。這從陳伯璋、李文富(2009)對政策與實踐落差的解釋中可以看出。

檢討此課程改革推動的困境，其中原因之一，係九年一貫課程推動初期缺少過去的「國教輔導網絡」來執行中央—地方—學校三層級間的中介、轉化、輔導與支持等功能，從而成為本次九年一貫課程改革推動過程中的「失落環節」。

換言之，若是能重新尋回「國教輔導網絡」此一「失落環節」，似乎中央的課程改革政策和學校的實踐之間就不會有太大的落差。

而這樣的想法其實也有脈絡可循。陳伯璋、李文富(2009)在談到目前課程與教學輔導體系的建構背景中就提到，此輔導體系可追溯至 1958 年(民國 47 年)成立的「台灣省國民教育巡迴輔導團」(相當於中央層級)和 1964 年(民國 53 年)台灣省教育廳責成各縣市教育局設立的「縣市國民教育輔導團」。而由於 1998 年(民國 87 年)台灣省精省後，「台灣省國民教育巡迴輔導團」便走入歷史，而「縣市國民教育輔導團」則在缺乏經費補助下，大多也停止運作。直至 2003 年(民國 92 年)教育部推動的「九年一貫課程深耕計劃」才又開始地方層級培訓深耕種子教師，並補助縣市輔導團團務運作經費，試圖重新恢復過去的國教輔導團網絡。而

從上述教育部關於國教輔導網絡的組織運作參考原則中，也可以看到，教育部是企圖以中央課程與教學輔導體系來協助和強化地方國教輔導團，進而透過地方國教輔導團來銜接政策與實踐。換言之，以「國教輔導網絡」做為政策推動的機制，早在 50 年前就有這樣類似的想法。而且在九年一貫後，教育部也嘗試以這樣的想法做為政策推動的專業組織。而且許多「中央—地方—學校」三層級課程與教學體系建構的學者，基本上也都曾經或現在擔任國教輔導網絡相關的職務，或許正因為這些歷史背景，國教輔導網絡便成了政策與實踐銜接與轉化理所當然的「失落環節」。

然而，是不是只要尋回「國教輔導網絡」此一「失落環節」，中央的課程改革政策和學校的實踐之間就不會有太大的落差？這之間似乎還有一些問題有待釐清，以下我們提出兩點。第一、此一「失落環節」的論述與理論基礎可能不足。我們發現，關於此「失落環節」的提出，如前面所提，比較明顯的因素似乎是和過去「國教輔導網絡」的歷史背景有關。但問題是在理論和論述上，卻很少看到關於此「失落環節」的說明。第二，在實徵的基礎上也不足。教育部雖然有訂定組織及運作參考原則，但各縣市設置與運作的情況仍有差異，常因人時地而有不同。故在尚未進一步了解「國民教育輔導團」的課程與教學運作時，就將它定位是三層級課程與教學輔導體系的「失落環節」，將過於簡化問題的複雜性。故為了進一步釐清所謂的「國教輔導網絡」是否足以做為未來「國家課程與教學網絡」的核心組織，似乎是有必要了解目前國教輔導網絡的運作狀況。而在本研究中，則將鎖定地方層級的「國民教育輔導團」做為研究的重點，以進一步回答：是否尋回過去的「國教輔導網絡」，就代表國家課程與教學推動網絡失落的環節已被尋獲？

至於之所以特別鎖定地方層級「國民教育輔導團」的原因則如下。此推動網絡的專案是由中央發起，而且如上所述，中央輔導團的主要職責之一就是輔導地方國民教育輔導團。但問題是地方國民教育輔導團是隸屬於地方政府，而各地的教育局處所處的人事物脈絡皆有不同，故是否所有地方國教輔導團都能發揮原本設定的功能，恐怕是有疑慮的。特別在各縣市 1999 年(民國 88 年)實施《地方制度法》後，縣市有相當的教育行政自主權，這也更加添加問題的複雜度。如王麗雲(2007)就曾指出，台灣在實施分權式的地方制度法後，目前的教育治理模式比較屬於是「政治模式」，也就是說：縣市首長擁有較多的教育政策、人事與經費

的決定權。因此，地方的教育專業是否能發揮，就要看教育局處長是否任用專業的教育人事，並授權發揮空間。

但是就目前的狀況來看，有三分之一的縣市首長對教育局處長的任用是採機要職任用，而不是教育專業考量(王麗雲，2007)。另外，各縣市首長也有任期績效的壓力，相對於教育這種百年樹人的事業，似乎是有些衝突(王麗雲，2007)。綜合來看，各縣市有可能是在沒有足夠教育專業思維和強大績效壓力的情況下推動其國民教育輔導團及課程與教學業務。因此，進一步去探索縣市層級的國民教育輔導團在實際上的狀況，這個問題是有需要的。

而王麗雲(2007)的研究也點出了另外一個問題：教育研究的「去政治化」(de-political)現象。也就是教育實踐的過程原本就與政治是無法脫離的，當人們愈是想把教育和政治劃清界線，則愈是容易忽略現實、陷於迷思。所以讓我們回到政治的現實來看，地方課程與教學的推動，其實可能是在上述那種「沒有足夠教育專業思維」和「強大績效壓力」的情況下推動的。從這個角度看來，國民教育輔導團的課程與教學推動狀況就不能只談國民教育輔導團「自身」，而是要把它放在整個地方與中央的政治現實條件與脈絡來看。而相較於過去的研究，這方面的研究著墨似乎就相對較少。過去談「國民教育輔導團」可能都在談它「自身」推動的現況、困境與建議，如李端明(2003)、李家宜(2004)、張政一(2004)及施琇瑩與陳順利(2007)。例如施琇瑩與陳順利(2007：227)在緒論中就談到地方教育行政機關的組織運作可能會對輔導團的有所影響，但因為這些「結構、制度層面的問題，不是本文所關注的焦點，亦非筆者能解決的問題」，故許多外在的政治脈絡和條件就常被排除在研究之外。

總而言之，此區塊的目的是從教育政治的脈絡來了解目前各縣市「國民教育輔導團」的課程與教學推動現況與困境，並探究是否地方行政專業(如重績效)與教育專業間存在衝突。企圖想了解，是不是目前的「國民教育輔導團」就足以擔任所謂的「失落環節」。如果不是，那未來的「中央—地方—學校」三層級課程與教學體系又該朝向什麼方向努力。

## 區塊二、以「教師專業」的研究來省思未來三層級推動網絡成員的整體專業圖像

先前的討論中指出：既有的中央和地方課程與教學輔導體系，是目前課程與教學政策轉化的最重要組織和機制。而且，這樣的轉化機制是傾向「由上而下

的」，因為政策基本上是由中央而訂，教育部期待的是學校能轉化和落實這些政策，而中央和地方輔導體系就是在協助學校轉化和落實這些政策的管道。基於過去這樣的核心定位，許多接續而來的問題就以這樣的定位前題來討論，例如，在此一定位下，國家課程與教學推動成員所需的專業能力為何？

舉例而言，國家教育研究院曾在【研習資訊】第26期中以「課程與教學輔導體系」為主題。其中在一篇「論三層級教師領導者應有之知能與任務」論文中，鐘靜(2009)便以數學領域為例，並在以目前中央和地方輔導體系來帶領學校層級領域召集人的前題下，探討這三層級領導者所應共同具備的知能，並將之區分為：專業知能、人際領導能力、事務安排能力。其中「專業知能」部份，則可再分為：1、具備數學學科內容知識；2、具備數學教學知識；3、了解學生學習數學的特質、動機與興趣；4、了解學生在學習數學過程中，會產生的迷思概念；5、具備設計數學課程和發展數學課程的能力；6、掌握數學改革的重點；7、掌握教育當局及學校數學政策實踐的相關資訊。

而從專業知能的描述中，我們就可以看出一些與「定位」問題相關的部份。例如之前提到的，目前中央和地方輔導體系的成員，多半是以「學科領域」來劃分，並強調的是「教學」(黃騰、李文富，2010)。換言之，如果我們把中央和地方輔導體系定位是整個推動網絡的核心，那麼「學科中心」和「教學」便容易成為該網絡成員的專業論述基礎。所以，在鐘靜(2009)對專業知能的描述中就可看到的，三層級成員的「專業知能」因而也就相當程度的是以「學科中心」(如第1、2點)和「教學」(如第2、3、4點)為核心。而之前也提到，現有對推動網絡的定位，傾向是「由上而下」的。同樣地我們也可以看到，在「專業知能」上，對政策的理解和實踐(第6、7點)也被視為是很重要的專業要素。

不過本文並不是在批評這樣的專業知能本身有什麼問題。畢竟，如果我們把目前的中央和地方輔導體系界定成國家課程與教學推動網絡，並用一種較由上而下的方式來思考，這種對三層級推動成員的專業論述可說是相當適合的。而且我們也會很自然的認為，現有的中央和地方輔導體系就是最適合的網絡組織，只要這樣的組織才能令這些成員發揮作用。所以本文認為，只有當我們先釐清此課程與教學推動網絡的定位，接下來，才比較能用不同的角度來思考這些成員所應具備的專業知能及可能的網絡組織。而回答了這二個問題，所謂的整體圖像也比較可能變的清晰可見，或者說，比較有機會開始互相對話和整合。

## 貳、研究方法

配合上述二大區塊，本研究所使用之方法共有二大類，一為區塊一之訪談資料分析，二為區塊二之教師專業發展文獻分析。

### 一、區塊一之訪談資料分析

首先要聲明的是，此區塊的訪談資料是 98 年進行的十縣市訪談，本研究只是針對這些訪談資料進行分析。但為進一步說明過程中所使用的研究方法，以下還是會說明整個研究問題、資料搜集、分析等過程。

#### (一)研究問題與對象

為從地方縣市輔導團的課程與教學推動來了解即有的問題，在研究對象上，本研究主要分成兩類：一是縣市教育局處的行政人員為主，二是縣市的輔導團成員為主。分兩類的原因則如前所說，是因為目前的國民教育輔導團的所處環境，是在各縣市的教育局處。想了解它的課程與教學推動，就必需同時了解各縣市教育局處在行政上如何進行課程與教學運作。因此，本研究雖然是以「國民教育輔導團」的運作現況為主，但分別對應上述兩類的研究對象，我們也試圖從不同的角度來了解。主要座談的問題因此有二個：一、「縣市層級課程與教學推動機制現況與問題」；二、「縣市層級國民教育輔導團組織運作現況與問題」。

對應於不同的對象，我們也以其比較熟悉的問題來討論。故原則上，縣市教育局處的行政人員是問題一的主要訪談對象，如課程與教學推動相關科(課)主管、課程督學、相關政策(業務)承辦學校校長等。而縣市的輔導團成員是問題二的主要訪談對象，如輔導團主政科(課)主管、課程督學、輔導團執行秘書、幹事、專員、輔導團召集人、專任(或資深)輔導員等。此外，由於上述兩個問題在真正執行中有彼此涵蓋的部份，故二個問題在訪談的對象也有可能重覆，並非問題一和問題二的對象皆可完全切割，細節請詳見表 1。

表 2-1 各焦點座談主題所對應之訪談對象

場次	主題	訪談對象
問題一 (Day 1)	縣市層級課程與教學推動 機制現況與問題	(1) 課程與教學推動相關科(課)主管 (2) 行政督學、課程督學 (3) 教研中心、區域聯盟(中心)、相關政策(業務)承辦學校校長…等，依據縣市不同發展條件而設置之此項業務

		負責人或重要參與者。 (4) 其他，由縣市推薦之。 合計 6-8 人
問題二 (Day 1)	縣市國民教育輔導團組織 與運作現況與問題	(1) 輔導團主政科(課)主管 (2) 課程督學 (3) 輔導團執行秘書、幹事、專員…等， 依據縣市不同發展條件而設置之此 項業務負責人或重要參與者。 (4) 輔導團召集人、專任(或資深)輔導 員。 (5) 其他，由縣市推薦之。 合計 6-8 人

## (二)資料搜集

在研究搜集方法上，本研究則採焦點座談和個別訪談。每個問題的焦點座談時間有 2.5 小時，所以共有 5 個小時，四個縣市合計則有 20 個小時。而訪談過程中皆以開放性訪談方式進行，也就是每個問題所延伸出來的議題都可能會被進一步探討。另每個主題訪談都會有 6-8 人參與，故總計所有焦點座談的訪談對象為 64 人。

另外，由於擔心焦點座談中，會有人因為他人在場而有所保留。所以本研究亦安排個別訪談時間，個別訪談對象都是焦點座談中的成員。研究人員於焦點座談後決定所需進一步的訪談對象，進行個別訪談。個別訪談的問題主要是從焦點座談的訪談過程中提煉出來，以進一步深入了解參與者所提及的相關問題。與會者也在事前有被告知有可能會被留下來做下階段的個別訪談。其中每個主題都會有四個參與者進行進一步的個別訪談，所以兩個主題會有八個參與者接受個別訪談，而四個縣市共有 32 個參與者。每個參與者的個別訪談時間為 45 分鐘左右，所以約有 24 小時。

為更清楚呈現焦點座談和個別訪談的過程，以下便舉例說明。首先，每個縣市都會安排約兩天的時間進行座談與訪談，這兩天分別針對上述「問題一、縣市層級課程與教學推動機制現況與問題」和「問題二、縣市層級國民教育輔導團組織運作現況與問題」搜集相關資料。第一天會先針對「問題一」進行焦點座談，研究參與者就如上述所言，以負責課程與教學推動的相關縣市教育局處行政人員與教育人員為主，如學管科長、科員、課程督學、輔導團領域召集人、中心學校

校長…等，實際上則依各縣市推派的參與者為主。會中每個參與者會針對問題一進行分享，而研究團隊則會針對有問題的地方接續發問以深入問題，且其它與會者也可以再針對現場發問的問題再進一步回應。故過程中是採相當開放性的問答方式。

也由於過程中的對話，研究團隊會觀察是否有些與會者可以提供更進一步的細節，或可能因為有他人在場而不便發言，故後續會鎖定四位與會者參與個別訪談。所以這四位參與個別訪談的對象並無法事先挑選，而是需由現場發言的狀況和研究者之間互相討論再決定。待焦點座談結束後，這四位與會者就會被邀請進行個別訪談，與研究者再針對需要進一步探究的內容對話。個別訪談會在不同的空間中進行，主要會有兩個空間，每個空間由兩位參與者分前後兩段時間進行個別訪談。而第二天則依據類似的流程，進行關於「問題二」的焦點座談和個別訪談。

### (三)資料分析

所有焦點座談和個別訪談中，皆有錄音記錄，後續並轉譯為逐字稿，以做為資料分析之用。另外，各縣市若有提供該縣市的課程與教學相關資料，也會被做為分析資料。而資料分析的過程則有二。一、是先分別找出各縣市課程與教學推動時的困境。基本上每個參與的受訪者都會被邀請發表關於目前課程與教學推動的問題，雖然許多問題的內容會因該縣市的人事物脈絡而異，也可能會因為與會人所處的位置而只看到問題的一部份，但其實許多不同的問題現象可能都會指向同一問題本質。故研究者會從逐字稿中，先把各受訪者所提的問題標示出來，再針對這些問題進行分類，找出問題屬性較相近的群組，然後更清楚的定界該問題。

二、是透過比較各縣市的困境與問題，找出各縣市核心的共通問題。這部份則是考慮到不同的縣市脈絡的差異，也就是說，各縣市通常會因為其特殊的環境脈絡、歷史背景和主事者的想法，而有不同的課程與教學推動特定。於是各縣市所提出的問題會有差異，這些差異一方面可能是共同核心問題的不同現象面，也可能是反應獨特的社會文化環境。由於本研究是企圖從不同縣市中找出較共通性的課程與教學推動問題，故會將焦點放在各縣市較為共同的問題上。

上述分析後，不同作者間則針對這些主要的運作困境問題再進行三角檢證，確認是否這些都是比較核心的共通問題。最後再請其它教育專家針對這些問題，

提供相關修正意見。

## 二、區塊二之教師專業發展文獻分析

此部份的研究來自二類。一是國際上發展的關於「教師專業知能」與「教師培育」等文獻資料。二是國內目前關於「教師專業知能」與目前推動網絡研究中相關的教師專業研究文獻。透過國際與國內相關文獻的比對，本文再指出這之間的可能落差，及未來可能的努力方向。

## 參、研究結果

### 一、目前國家課程與教學推動網絡的現況問題理解

根據分析的結果，目前國民教育輔導團的運作上有以下四個核心的困境。

#### (一)缺乏完善的「行政」與「課程與教學」間的分工與對話機制

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## (二)缺乏課程與教學政策的整合與轉化機制

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

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

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

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

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

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

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

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

### (三)偏重領域學科教學，忽略課程意識的發展

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

首先可以發現，各輔導團的召集人多半有多年的台灣省教育廳輔導團經驗。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### (四)對學校層級的課程與教學影響有限

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

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

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

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

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

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

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

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

第四，國民教育輔導團和學校層級的課程與教學機制沒有很好的對話與銜

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

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

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

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

## 二、目前國際與國內關於教師專業相關的論述比較

### (一)國際上關於「教師專業」的四種面向

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

#### 1.顯性知識(explicit knowledge)

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

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

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

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

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

### 3.自我知識(self-knowledge)

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

### 4.行動實踐的能力

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

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

## (二)國際與國內關於「教師專業」的文獻比較

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

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

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

然後，在分析出四種教師專業面向後，我們再根據這些文獻相互比對。結果如下：

### 1. 顯性知識 (explicit knowledge)

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

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

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

表 3-1：教師專業相關文獻統計—「顯性知識」層次

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

表 3-2：教師專業相關文獻舉隅—「顯性知識」層次

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

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

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

表 3-3：教師專業相關文獻統計—「隱性/實務知識」層次

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

表 3-4：教師專業相關文獻舉隅—「隱性/實務知識」層次

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

### 3.自我知識 (self-knowledge)

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

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

表 3-5：教師專業相關文獻統計—「自我知識」層次

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

表 3-6：教師專業相關文獻舉隅—「自我知識」層次

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

### 4.主體能動性 (agency)

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

台灣的教師主體能動性之文獻方面，除了行動研究部分具有這方面的精神與

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

表 3-7：教師專業相關文獻統計—「主體能動性」層次

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

表 3-8：教師專業相關文獻舉隅—「主體能動性」層次

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

## 肆、討論：未來的一些可能

根據上述的研究成果，以下我們將提出一些關於整體推動網絡的討論。

### 一、以「學校為基地」的推動網絡：「由下而上」和「由上而下」

根據 98 年本專案在各縣市教育局處及輔導團成員訪談的結果，目前國民教育輔導團的課程與教學推動上，我們可先聚焦以下問題來討論整體定位：受政治脈絡影響大、政策轉化過程不足；對學校影響較不直接(黃騰、李文富，2010)。

首先，國民教育輔導團的運作並不是在一個獨立的自主空間上運作的，基本上，它本身在實踐的過程中，就受極大的政治脈絡影響。基本上國民教育輔導團是建置在地方教育局的組織中，受到教育行政人員直接的管控。再加上各行政首長常需在短短幾年任期中看到其政策成效，因此許多課程與教學的政策推動，經常是從較行政績效的角度來看待。其結果就是各單位在責權劃分下，常推動許多重覆和缺乏整合的政策，或希望在極短時間內看到表面成效。

而由於許多教育行政人員在聘用過程中並不一定要求要有課程與教學專業背景，而輔導團又經常被視為是課程與教學的專業人員，所以許多課程與教學政策就很自然的被分派給輔導團來執行推動。問題是這些政策在一開始發想時都只是個比較抽象或簡略的理念或想法，再加上行政績效的時間壓力，所以輔導團的做法常常是為這些政策辦理一些研習活動。當然這種做法不代表輔導團的想法，但因為輔導團的運作只是整個教育行政脈絡中的一環，所以在運作還是會受到整個地方局處的限制。不過對學校而言，其結果卻是一般學校和教師會收到許多來自不同行政單位的課程與教學政策命令，且被期待需在短短的研習(或者說是政策宣導講座)中要能領會貫通，然後在其教學中落實。可想而知，這樣的政策轉化過程肯定是不足的。更何況在推動過程中，許多寶貴的教育經費也因此會被投注在這個較少轉化的歷程中。

另外輔導團對學校層級影響的不足則和學校結構與文化有關。到校巡迴訪視與輔導一直是輔導團對學校層級的重點推動方式，只是少數的輔導團要面對為數眾多的學校，目前大約只能二至三年到校一次。即使有些輔導團有開放各校申請到校輔導，但通常這些申請者都會集中在某些特定學校，而非均勻分佈。因此，實際上很多學校教師是感受不到輔導團的存在。在 99 年本專案中，關於學校層

級的研究案中，也同樣發現學校教師幾乎感受不到輔導團的存在。畢竟，就許多研究的發現來看，學校環境其實是個複雜的生態，其制度結構與文化常與課程與教學習習相關(林佩璇，2004；周淑卿，2005；Spencer, 2001; Gallego, et al. 2001)。就如同樣身為校長的陳世聰(2010)也認為，整個三層級課程與教學的推動過程中，不應只重視法制化或組織化的層面，他認為：

從文化的層次來看，此推動網絡理想實踐的挑戰不只在法制化與組織化，更重要的是在於能否建構出心靈與理念層次契合的教育熱力網絡，來實現教育的專業化。這有待掃描教育現場的熱源，讓熱源更有系統地、更水到渠成地散播與傳導(陳世聰，2010)。

因此，如果我們把學校課程與教學的推動，簡化為由輔導團每二至三年或短時間的到校輔導，恐怕會化約了這些複雜的學校結構與文化在課程與教學推動中產生的影響。

而且，就在今年「學校」層級的研究中也發現(周淑卿，2010)，其實學校的確也幾乎感受不到來自輔導團的課程與教學協助。反而許多學校覺得比較有用的，是一些能真正在學校層級運用的資源，如「教師專業發展評鑑」和「教師專業學習社群」。但這也不代表有這些資源，學校就一定能好好發展其課程與教學，因為這些資源不一定能完全被「整合」到學校正在推動的課程與教學工作。除非校長有好的課程概念，將這些課程與教學資源適當的與全校課程統整在一起，並讓學校各種課程與教學推動機制(如課程發會及領域小組)發揮功能。

簡言之，從上述的這些推動困境中，以過去輔導團為網絡核心的推動模式，可能就需再朝兩個方向重新思考。第一、過去透過中央--地方輔導團，「由上而下」的推動模式要落實到學校課程與教學發展還是很困難的，除非「學校」自身也能有很好的課程與教學領導者和運作機制。由此看來，「由上而下」的推動模式，可能需要重新定位了。

第二、過去先由教育行政人員進行課程與教學的政策決定，然後用一種比較績效的角度，再委由課程與教學推動網絡成員來推動的模式可能也要改變。因為即使這些推動成員有再好的專業人員，在這種模式中所能發揮的功能也會有限。所以，未來我們可能需要讓課程與教學相關的專業思維，也能進入到整個課程與教學政策的推動過程中，而不只是把該網絡推動成員視為是完成績效的任務組織。這點我們將稍後再討論，接下來要先討論先前提到的「由上而下」定位問題。

## (一) 以「學校為基地」的推動網絡

以目前的狀況來看，除非「學校」自身也能有很好的課程與教學領導者和運作機制，否則二、三年到校一次的輔導機制，或直接提供學校再多的資源，可能也不一定有幫助。因此，本文要提出一種新定位，把現階段國家課程與教學的推動模式，分為兩個前後相關的歷程：先「由下而上」，再「由上而下」。而這樣的歷程又是建立在「學校為課程與教學推動基地」的概念上。

所謂以「學校為基地」的概念，是指要先強化「學校」層級的課程與教學「領導」和「運作機制」。基本上，就運作機制而言，其實每個學校都有課程與教學的運作機制(課發會、領域小組、學年會議…等)。在今年學校層級的研究中則發現，許多成功的學校課程與教學發展，多半是在這些運作機制下就可以完成的，只要學校中有足夠強大的課程與教學領導者(周淑卿，2010)。所以，要強化「學校」層級的課程與教學網絡，首重的應該是學校的領導者，也就是周淑卿(2010)文中所指出的校長、教務主任/組長、種籽教師等。然後再透過這些領導者，配合即有的學校課程與教學運作機制來推動。如此一來，國家課程與教學推動網絡的運作，就能真正落實到學校層級，把學校真正轉化為課程與教學的推動基地。

而本文認為，「校長」，做為學校最高層級的領導者，其課程與教學領導者的重要性應當值得我們注意。就如之前所提，若是校長能夠將各種課程與教學政策和資源整合到學校既有的課程發展，那麼學校的課程就比較不會像多頭馬車般的混亂分裂。而如果學校層級的課程與教學推動網絡夠成熟，可預見的是：學校就會像是一個課程與教學的推動基地，能依據學校的需求發展出個自的課程與教學特色。

不過，可惜的是過去校長領導大多還是偏向「行政領導」而非「課程領導」，多數校長把較多的時間放在學校行政組織的管理和公共關係的經營，對課程缺乏敏感度(歐用生，2004)。另一方面，林明地(2010)也發現目前關於校長如何透過其領導來提高課程品質、教師專業和學生學習的實徵研究也非常少。因此，若是未來想讓每個學校變成課程與教學的基地，並由校長來擔任這個想法的主要支點，恐怕還是需要對校長課程與教學專業有更多的探究與理解，才能有更多具體的推動方式。

但是把重點放在校長個人的課程與教學領導可能還是不夠，因為若有更多

的外在刺激與分享，校長也可以有更強的動機和更多的經驗來推動學校層級的課程與教學。因此，本文認為學校，除了著重學校「內」的校長領導，還要強化來自學校「外」的課程與教學刺激。而目前學校外的課程與教學刺激與分享機制，比較正式投入資源在運作的，似乎只有目前的國民教育輔導團。但先前又提過，輔導團現在的方式對學校的影響又有限，所以，未來可能需要嘗試新的不同推動機制。

在本專案過去的研究中，倒是有兩種可能的模式，可透過外來力量來推動學校基地的成形。第一種模式來自 98 年本專案舉辦的研討會<sup>1</sup>中，我們曾邀請香港中文大學的團隊來分享他們的經驗。當時香港政府提撥了一筆龐大的經費，讓他們組成一個多種專業的診斷團隊來協助學校，其特色是他們診斷的範圍甚廣，而且是較長時間的駐校觀察，比較容易看到學校深層的文化和結構問題。但這種模式若在台灣推動，要長期有規律的組成這樣的團隊，恐怕會有經費上的限制。而另一種模式來自 98 年對某縣市訪談得到的經驗，該縣把其行政區分為不同的區域，該區域裡的學校就是一群合作關係的夥伴，透過彼此的專業分享與對話進行彼此的課程與教學診斷。而區域中還有一位具有課程與教學經驗的校長來擔任區域的領導者，他們會再結合既有輔導團員的專業知識來協助該區域學校的課程與教學發展。當然，若是兩種模式要融合也不無可能。例如若是能在各區域裡，結合各地的大專院校教育專家的支援，組成一個更完整的診斷團隊，在不斷的研究與經驗累積後，或許也能為各區域的學校提供更直接的服務。

簡言之，以學校為基地的概念未來或許可朝兩個方向先努力：一是強化校內校長的課程與教學領導；二是強化學校外課程與教學專業診斷與分享機制。但這兩個方向未來都將需要更多的研究來支持。

## (二) 「由下而上」和「由上而下」

然而，上述「以學校為基地」的概念並沒有解決當初中央企圖銜接中央政策和學校實踐鴻溝的問題。畢竟，中央和地方執政者一定會有期教育政策和規劃，但問題是這些政策與規劃要如何能與學校為基地的概念結合呢？

上述從「學校基地」到「區域分享」為運作的概念，或許就提供了一種可能

---

<sup>1</sup> 本專案曾於 98 年 11 月，由國家教育研究院籌備處與淡江大學課程與教學研究所在台北合辦一場「課程與教學輔導網絡之建構—邁向永續性之課程改革研討會」。一方面是發表本專案的研究成果，二方面是邀請來自海內外的專家來提供相關意見。

性。其實區域裡的分享是以課程與教學專業的對話交流為主，基本上，我們就可以看到各區域中的一些較普遍性的問題。同樣道理，各地方縣市的不同區域之間，若能也在每個學期進行對話交流的股份活動，我們又可以進一步知道各縣市的一些普遍性問題。最後，中央層級若也想知道各層級課程與教學推動的一些問題，也可以經由此機制獲得許多資訊。而倘若未來在課程與教學的政策形成中，能更加考慮不同層級的可能問題，並多用課程與教學的專業角度來思考，或許政策的提出對學校而言就不會是那麼遙不可及。甚至，許多政策在推動前，可能就早已有學校或縣市在推動了，這些寶貴的經驗或許可以做為政策推動前的參考。例如在中央推出海洋教育之前，其實早就有縣市在發展海洋教育，但似乎該縣市的課程與教學發展經驗並沒有被做為推動的參考。

此外，這種學校為基地的概念，我們亦可結合所謂的「專業視導」。在周淑卿(2010)的研究中指出，中央應儘量整合即有的評鑑機制，讓學校有減少行政評鑑所帶來的事務工作。但另一方面，減少了行政的評鑑工作，只是在減少行政績效導向帶來的負面影響。但學校更希望的是聽到專業的回饋。所以，如果從學校、區域、地方、中央除了平常有交流協作之外，都有安排一個較正式的對話交流活動，這樣的交流也可發揮「專業視導」的功能。

簡言之，這些「由下而上」的課程與教學專業對話交流為主的過程，一方面是彼此學習的契機，一方面也可做為未來政策擬訂時考慮的基礎。所以未來政策在「由上而下」推動的過程中，與各層級之間的鴻溝將有可能變的更短。

## 二、發展「課程與教學網絡」，做為教師「職涯」及「專業」發展的管道

另外，過去的課程與教學網絡是依附在一個以「教育行政人員」為核心的組織架構來運作的。其問題之一是，「行政績效」考量(如重視時效性、研習數量、和文件資料的呈現)會成該課程與教學網絡的前題。所以破除以行政績效考量為導向的方法之一，或許就是讓具有課程與教學專業的教職人員，也成為運作課程與教學網絡推動的核心人員。就如先前受訪者所言，課程與教學專業人員會傾向思考如何讓好的政策能更深入長久融入學校課程與教學。另外，先前也提到，在了解課程與教學的情況下，行政人員會傾向以某些量化(辦幾場研習)和書面資料評鑑(如學校課程計劃)來評估課程與教學的實施效果。但專業的課程與教學人員卻可以很快的掌握實際上實施的狀況。例如，在某縣市的研究中(屬本研究系

列中的某縣市，但不在此四縣市之內)，我們發現該縣市是以某資深校長做為該縣課程督學。由於這位校長具有非常豐富的課程與教學經驗，所以透過很簡要的報告和對話，就可以非常、快速、直接和深入的指出學校課程與教學問題，並提出建議。這樣的建議基本上對學校是有實質具體貢獻的，這遠非行政方式的量化與書面評鑑所能提供的。

延續這樣的概念，我們認為：課程與教學網絡的成員，似乎不適合由目前的行政體系人員擔任。基本上應該就要有課程與教學的專業。而爲了要讓這個概念成爲可行的方案，關鍵的做法就在於應該讓此課程與教學網絡成爲教師專業成長和職涯發展的一部份。過去，學校教師的職涯發展是以主任、校長爲主。但因爲學校主任和校長礙於經費掌控在教育行政體系，也考量教育行政體系有主任及校長升遷重要的決定權，因此不得不執行上屬單位所推行的課程與教學政策，而使得校長主任的學校領導常常具有政策推動的「行政」導向。

但若如教育部所規劃，課程與教學網絡是涵蓋「中央—地方—學校」三層級的網絡。那麼這個網絡或許就可以成爲教師另一種「非行政」導向，而以「課程與教學」爲導向的職涯發展管道。這意味著教師可以把學校中的領域召集人、學年主任、課發會主任、專業社群成員、教學輔導教師、國民教育輔導團、課程督學、中央輔導團、及中央地方的課程審議與研發人員，當成另一種職涯發展過程。而一旦這些教師成爲教育行政人員的合作夥伴，課程與教學政策也就不會傾向是行政績效導向。如此一來，也可以使學校校長主任不用以行政導向做爲其學校領導的核心考量。

此外從另一個角度來看，由於目前地方制度法的接受地方人事任命的權力，許多教育行政人員可能完全沒有教育的相關經驗。而且即使是教育行政考試入選的行政人員，很多也缺乏現場的課程與教學經驗。所以教育行政人員的專業化也相當重要。若是有好的專業素養，一個行政人員也可能發揮好的功能，並提供課程與教學網絡正面的協助。在某些縣市(非本文中四縣市)的訪談中，我們也發現一個有專業素養的局處長、行政督學、或科長可以發揮的課程與教學領導實在非常深入。所以，或許透過篩選與資格限制的機制來重新使行政人員專業化，如高考加考課程與教學或需加修課程與教學學程等，也是可能的途徑之一。

而這部份也呼應本專案子研究中一的成果。如周志宏(2010)就提到，應提供學校教師有其教師進階與生涯發展的管道、行政專業與課程與教學專業的分流與合流、和

教育行政人員專業化的建議。

### 三、建構一個完善的課程發展與轉化機制：如，協作、審議與研發

上述關於學校層級的討論是偏向強調學校層級的重要，但是在中央與地方層級，仍應有一套明確的課程發展與轉化機制，才能解決政策過於分化與績效導向的問題。

由於國家教育行政體系掌握了大量的權力資源，因而相對地也在整個教育課程決定上占有極大的發言權和決定權。然而，從研究的發現來看，這樣龐大的資源卻是建立在一個過度分工且缺乏整合的行政體系上，進而導致許多政策有多頭馬車和各自為政的傾向，也造成國家課程與教學推動的混雜和資源的浪費。

要避免這些問題，或許可以從 Goodlad (Goodlad & Associates, 1979)所提五種課程的概念架構來思考。這五種概念架構為：理念課程(ideological curriculum)、正式課程(formal curriculum)、知覺課程(perceived curriculum)、運作課程(operational curriculum)、經驗課程(experiential curriculum)。套用在教育部最初的期待—「政策與實踐的銜接與轉化」來看，基本上也就是一個政策如何從「理念課程」轉化成為「經驗課程」的過程。在這樣的架構下，於是就會出現幾個問題。

第一，「理念課程」如何提出。就研究結果發現，現在課程與教學的政策理念其實是由許多教育部各科室所提出，背後反應了執政者、主事者、其它相關政府部門和社會輿論的想法與壓力。但問題是一個理念是否足以成為另外一個獨立的教育議題，並成為獨立的課程與教學政策，卻不能由這種過程來決定。例如，有些教育理念可能早已是課程綱要的一部份，重點在如何整合。也有可能該理念很新，但卻不夠成熟足以成為新的教育政策。所以若是只要該科室有足夠經費，每一個政策理念都可以被提出，那麼這樣的政策就會顯得粗糙。所以課程與教學理念的提出，應該是有條件的。譬如它應該能說明該政策理念的重要性，且說明它大部份是否沒有被包括在既有課程綱要之內，及它未來政策落實到課程與教學的具體策略。缺乏這些，就會造成目前這種缺乏整合的課程與教學政策。

甚至，課程與教學的政策理念也不應當全部由教育行政人員提出，因為這些政策理念不一定能反映出現場的狀況與需求。所以需要有一個和行政體系並行的「課程與教學體系」，透過該體系來發展新的教育理論、了解現場學校的需求、掌握社會脈絡對教育系統的衝擊，最後再提出合適的政策理念，或許會比現有政

策理念的提出方式更加有教育專業考量。

所以，歐用生(2010)就指出，長遠而言，國家應有一套課程發展機制，這些機制中需要有研究的支持，而非只是短期的政策作為或臨時的外來壓力所推動。而本研究也建議，這些課程在發展過程中，除了行政人員外，也應有學術、實務的工作人員參與，彼此之間透過不斷的協作與對話來形成這些政策。這是一種慎思的過程，也是折衷的藝術，如此才能讓未來課程的推動更能符合大家的期待。

第二，從理念課程到正式課程間，應有「審議」機制。如歐用生(2010)所說，政策的發展過程中，總是有很多的政治角力和鬥爭在其中，而並非全然是教育的考量。因此，我們認為在理念課程和正式課程間，若有一個教育的專業「審議」機制，會比較不受到特定意識型態左右的。此外，此一審議機制也可以監督該政策理念是否有足夠的論述來說明它的重要性、獨特性、和教育性。目前在中央層級，還沒有這樣的審議機制存在。在地方層級雖然有【地方教育審議委員會】，但也沒有發揮實質的效果。因此，如何讓這樣的「審議」機制成為課程政策發展的一環，應該也要被視為教育部建構課程與教學網絡工作中重要的一部份。

第三，正式課程如何轉化為知覺課程。審議後的正式課程一旦被公布，就會面臨到教師如何知覺和運作的問題。但正式課程通常不是用教師易懂的語言來呈現，沒有經過什麼適當的轉化，就直接透過行政交辦和發包的方式被丟入到現場，一般教師只能透過短暫的研習時間來了解。因此對一般教師而言，可能會對該政策議題的重要性無法理解，即使理解了也不一定能將它運作在實踐中。所以，如何把新的課程理念變成教師課程批判與反省意識的一部份，讓教師用來反省即有的課程問題，進而轉化為新的學校課程及教學實踐、如何讓該課程能成為教師行動研究的一環、如何提供適當的教材可供教師教學參考…。這當中的每個轉化工作，都不是短短的研習活動或到校訪視可以完成。因此，或許我們需要一個「研發」的轉化機制來做為銜接橋樑，讓正式課程可以更完整和更深入的被教師知覺。簡言之，至少在中央和地方的層級，一個完善的課程與教學網絡，也應該包涵「基礎研究」、「協作」、「審議」與「轉化研發」的機制，否則政策與實務的落差仍然難以銜接。

而這部份也呼應本專案子計畫研究二中的成果。如李文富(2010)就提到，國家課程發展歷程中，應包含課程的協作、研發和審議等功能。

## 四、三層級推動成員的專業定位

### (一)以課程與教學專業為推動的主軸

從之前輔導團推動的困境中，本文也提到另一個未來值得省思的問題：過去是先由教育行政人員進行課程與教學的政策決定，然後用一種比較「績效」的角度，再委由課程與教學推動網絡成員來推動，結果造成推動成效的不彰。關於這點，本文的看法是認為，似乎不能再用「教育行政人員」在上，「課程與教學人員」在下的推動模式。國家課程與教學推動網絡若要能順利推動，似乎需在教育行政人員與課程與教學專業人員之間的合作共生下方有可能進行。因為目前整個政策在發想和推動過程中，很難讓課程與教學專業人員發揮其功能。而要做到合作共生，至少有兩個方向要努力(黃騰、李文富，2010)：

第一、讓教育行政人員專業化，例如透過篩選與資格限制的機制來要求，如高考加考課程與教學或需加修課程與教學學程等，也是可能的途徑之一。關於這個部份，今年在國家教育研究院舉辦的「良質教育研討會」中，也有五個縣市教育局處長主動提出一樣的構想，未來應該會有更多的可能策略會發展出來。不過這部份和本專案的相關性也較低，所以在此就先不討論。

第二、讓各種課程與教學專業人員完整的參與整個國家課程與教學政策發展的過程，而這基本上也符合本文在前面第二點提出的【發展「課程與教學網絡」，做為教師「職涯」及「專業」發展的管道】相一致。從學理來看，這些參與最好要涵蓋整個中央—地方—學校課程發展與推動的歷程：理念課程、正式課程、知覺課程、運作課程、和經驗課程(黃騰、李文富，2010；Goodlad & Associates, 1979)。例如，讓課程與教學專業人員參與中央與地方課程與教學政策的提出、審議與研發等工作，以協助「理念課程—正式課程—知覺課程」之間有更好的轉化；讓有課程與教學推動經驗的資深校長有機會成為縣市教育局處的專任課程督學，使課程與教學專業人員能參與地方課程與教學政策的推動歷程；提供學校專業診斷與分享機制，讓學校與教學有課程與教學發展的具體建議和模範，以強化一般教師在運作課程上的專業知能。

### (二)培養超越課程政策的課程意識

所以若是從第二點來看，過去中央與地方輔導體系那種比較偏向「學科」與「教學」的專業觀點，可能就會和未來網絡成員所需的專業是不同的。例如，許

多重要新興議題常是超越「學科」範圍的，而這需要這些成員有專業能超越學科的課程範圍，有更多的整體課程思維與批判能力。另外研究也發現，目前課程與教學推動網絡較集中在學科和教學專業的培養。我們從來就不否定學科和教學這方面專業能力的重要，但問題是，缺少課程意識的素養，很容易就會失去批判反省的能力，而淪為技術化的教學。雖然教育部一開始，將課程與教學網絡設定為「銜接」中央政策與學校實務的管道。同時期待這種銜接，是包含「由上而下」及「由下而上」的歷程（陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢，2010）。但由於行政體系掌有核心的決定權，目前的課程與教學網絡的運作方式，似乎是一種透過行政體系「由上而下」的政策運作方式，整個輔導團和學校都忙著在落實這些政策。而如之前所說，這種忠實觀的課程實施絕對和教師專業自主的期待是有落差的。

因此，政策中的課程理念絕對不是做為課程與教學網絡推動時的起點或至高點。就「由上而下」的過程來說，課程與教學推動網絡的成員應該有能力超越這些政策，有能力去理解、批判和轉化這些政策。就「由下而上」的歷程來說，這些成員也要有能力反應出現場學校及教師所面臨的種種課程與教學需求，做為爾後課程政策制訂的基礎或參考。但要做到這點，則需要實際的機制配合。例如，在第一點中提到的，這些網絡的成員或許可以是提出政策理念的一份子；而中央與地方的政策也都應有課程「審議」的機制，好讓這些成員能透過此機制來批判、修正和協商這些政策。

這也意味著整個課程與教學網絡成員要有自己的課程意識，在社會正義等普世價值的基礎上，提出課程的批判與反省。而不是每次都是為行政體系的政策做執行與轉化，都是由上而下的發展。而為了發展課程意識，如前所述，這些網絡的成員就不能只把視野停留在既有的教育領域、或學科的知識結構中，而應對整個社會脈絡的變化有高敏感度，並有足夠的批判的能力。舉例來說，以當今常見的溫室效應、生態危機、貧富不均…為例，學者們稱之為「全球風險社會」(global risk society)，而造成這些風險的原因之一，就是全球的專業分工(Beck, 1999; Giddens, 1994)。而以「學科」為單位的知識架構，不就正是在支持著這種全球專業分工，進而也造就社會更多的潛在全球風險。因此，Huang (2010)就曾建議，全球風險下的課程革新之一，就是要嘗試跨越「學科」中心的知識觀，以更系統的、整體的、脈絡的角度重新看待知識間的關係。因此，若是沒有意識到這樣的課程問題，該課程與教學網絡成員可能還是會把「學科」當成是課程主要的內容，

並在這個前題下思考他的教學。所以這些課程與教學網絡成員應該要發展更多元的課程意識，才不會使它的教學受到侷限。

而要發展這些課程意識，就代表這些課程與教學網絡成員要和更多的團體有更多的互動，例如學術界與非政府組織。學術界向來一直在發展許多新的課程議題，讓我們在道德、美學、和技術的層次都能有新的視野。但學術界的語言也一向較難和教育現場的實踐連結。透過這些課程與教學網絡成員與學術人員的合作，不僅能開啓更多課程意識，也可以使學術研究與教育實踐有所對話。非政府組織則一直是社會不同聲音的代表，讓人們可以從不同於主流的思維方式來看世界。因此，要發展課程意識，這些課程與教學網絡成員就不只是政策與實踐的橋樑，更是社會多元思維與聲音的橋樑。

### (三)重新定位三層級教師的專業身份

從新的定位來看，我們會發現整個課程與教學推動網絡的工作是需要多元的不同專業，以便在每個不同的環節(如理念、正式、知覺、運作和經驗課程)發揮其功能。爲了更清楚且有條理的呈現，本文基本上區分出三種彼此相關的專業身份：政策協作者(policy negotiators)、教師培育者(teacher educators)、及行動研究者(action researchers)。

政策協作者。所謂的政策協作者是因爲課程與教學推動網絡是無法脫離政治脈絡的。如前所述，中央地方首長對教育的理念與期待、教育行政人員的相關專業與績效壓力，都是影響課程與教學政策推動的重要因素。所以先前才提出，特別是在「中央」與「地方」的層級，我國需要有課程與教學專業的成員來參與政策的提出與審議，形成一種共生合作的關係。而這種合作關係基本上也意味著一種對話與協商的特質。因爲從一個決策者的教育理念、從行政績效的角度、或是權力再分配的關係，教育行政人員及課程與教學推動成員間，難免會有理念與利益的衝突存在。所以這些推動成員除了要有專業能力、有實質的權力，更要有與行政人員協調溝通的能有，這就是所謂的政策協作者。

教師培育者。所謂的教師培育者是指這些推動成員，特別是學校層級，負有提昇一般教師課程與教學專業的能力。相較於中央和地方層級的政策協作者，「學校」層級的推動成員面對的理念與利益衝突會較少，但卻要對一般教師所需的專業知能非常了解，也要很清楚一般現場的實際教師所處的情境脈絡，並從中協助

教師專業成長。但這不意味著找一個有經驗的專業教師，就會是一個好的教師培育者。因為即使是一個有經驗的專業教師，也可能無法清楚把他/她為何專業的重點與概念，呈現給一般教師(Korthagen et al., 2005; Zeichner, 1999)。從這個角度來看，一個「好的教師」和「好的教師培育者」之間仍有其不同之處。而未來若是國家課程與教學推動成員要的是好的教師培育者，那麼我們可能需重新思索這些成員專業知能的內涵，這點將稍後再述。

行動研究者。這裡所謂行動研究者的概念，不僅是針對一般教師的實務知識研究，也針對成員所屬身份和行動進行研究。許多學者指出(Carter, 1990; Munby et al., 2001; Murray & Male, 2005)，教師的教學實踐一般來說是屬於「隱性知識」(tacit knowledge)，專家教師們可能知道怎麼做，但不知到如何清楚呈現。這其中一個主要的原因是，這些實踐知識是相當情境性的，它很難被套用在一些較抽象和去脈絡的學術理論，所以研究者建議我們要更進一步用不同的方式來研究這些實踐知識。故從「師資培育者」的身份來看，我們似乎有必要進行更多研究，以更清楚的了解現場教師的實踐知識。再者，如之前所說，許多有經驗的專家教師也不一定等同於師資培育者。因此學者們(Bullough & Pinnegar; 2001; Cochran-Smith, 2005; Zeichner, 1999)也一直提倡，師資培育者不應永遠只是依個人經驗和感覺做事，而也應該著手進行「自我研究」(self-study)，讓更多的經驗能成為公開討論的知識，以使我們更有系統的了解與改進師資培育的工作。最後，如果此一推動網絡也負責課程與教學的研發工作(例如把理念課程轉化成正式課程、教材、或教學示範)，那麼在理念到實踐過程中的研發，恐怕也需要研究來支持。總之，不論是中央、地方、或學校的推動成員，似乎本質上都有研究的需要，他們是行動者，也是研究者，因此也是行動研究者。

專業身份/層級	中央	地方	學校
政策協作者	★	★	
教師培育者			★
行動研究者	★	★	★

如果從先前的定位和上述的三種專業身份來看，目前我國課程與教學推動網絡在「專業化」的部份，可能會有以下三個問題。

第一、缺乏對「好的教育培育者」的專業化機制。中央與地方輔導體系成員(如中央課程與教學輔導諮詢教師和國民教育輔導團教師)是目前國家課程與教學網絡最核心的推動成員。其主要任務目標之一，就是要做為一個好的教育培育

者，以發展一般教師的課程與教學專業。但先前提到，一個「好的教師」和「好的教師培育者」之間是不同的，因為「好的教師」不一定知道如何當一位「好的教師培育者」。但就目前我國在中央與地方輔導體系成員的選用機制來看，似乎是將「好的教師」和「好的教師培育者」等同視之，較少對「好的教育培育者」有一套完整的專業化機制。

由於在教育部的目標設定上，「中央課程與教學輔導諮詢教師」是協助縣市國民教育輔導團的推手，所以對其專業上的要求是有一定的嚴謹度。所以，本文將由教育部對「中央課程與教學輔導諮詢教師」的專業要求，來檢視其對專業化意涵的看法。首先，在中央團員的甄選辦法【教育部中央課程與教學輔導諮詢教師 99 學年度遴選簡章】中，教育部(國民教育社群網，2010b)是以下述三點為標準，來甄選中央課程與教學輔導諮詢教師：1.現職合格教師。2.五年以上合格教師之教學服務年資。3.三年以上縣市輔導團兼任輔導員資歷、二年以上縣市輔導團專任輔導員資歷或一年以上輔導諮詢教師資歷，議題團不受此限。另外，教育部也指出，若該教師獲全國性教學卓越獎、SUPER 教師獎、POWER 教師獎、GreatTeach 教學創新獎等，經本部組成遴選小組認定通過，前款第二目及第三目之服務年資得酌予縮短。

換言之，目前我國對課程與教學網絡推動成員的專業化概念，是傾向找一些有年資，特別是「教學」受到肯定的專業教師來擔任，也就是說，是找「好的教師」來做為「好的教師培育者」。但若是從「好的教師」不一定是「好的教師培育者」來看，未來在專業化的概念上可能將需重新調整。例如，未來的推動成員可能需要更多的「行動研究者」，其工作是在協助好的教師，把其「隱性知識」顯化，有系統的呈現給一般教師；或探究做為一個好的教師培育者，可用怎樣的方式才能更有效的協助一般教師專業發展。這方面的研究，如前所述，仍有待進一步發展，所以未來若是我們把「好的教師培育者」界定為一個重要的專業化目標，那可能需要超越既有以「好的教師」為主要推動成員的策略。

第二、專業知能恐被化約為「顯性知識」。再者，本文將從目前專業培訓的方式來檢視此一網絡的專業化機制是否適切。在教育部甄選出特定專業教師後，依規定(國民教育社群網，2010b)，他們必需參加「輔導諮詢教師之培訓課程，由本部會同國家教育研究院籌備處規劃，並由國家教育研究院籌備處負責辦理。每學年培訓以二週為原則，辦理時間以寒暑假為優先」。通常經過此二周的培訓，

這些專業教師就會開始執行其專業身份所被賦予的工作。不過這樣看來，恐怕這些培訓工作會被簡化為「顯性知識」，原因如下：

過去的研究提到，教師許多的專業知能是在情境中發展出來的，並且通常是屬於難以被系統化的「隱性知識」。而且在過去關於「教師培育者」的研究又如此缺乏的情況下，二周的培訓課程所能提供的恐怕僅僅是一些比較能被顯化的系統性課程與教學知識。所以，這些受訓完的推動成員，對顯性的教師實踐知識和做為一個教師培育者的理解應該是有限的。在這種情況下來推動課程與教學網絡，恐怕還是會用過去個人的教學經驗來推動，以致於較難用「教師培育者」的角度來協助一般教師的課程與教學專業。

所以未來如果是以「教師培育者」的角度來做為推動成員專業化的目標，目前為期二周的培訓課程恐怕只是概念上對顯性知識的理解，對實際「教師培育者」工作的推動可能幫助有限。故本文認為，若是結合之前提出的：「教師培育者」應多從事「自我研究」的概念，未來的推動成員應在其推動工作中進行研究，更進一步將隱性的知識「公共化」(Korthagen et al., 2005)，讓這些知識可以被未來的推動成員所使用。由此看來，培訓課程不應再被視為是一種認證機制，而是被視為是「認證前」的階段。也就是說，這些推動成員應該在實際推動過程中，有能力進行「自我研究」，以進一步協助自己目前和未來的推動工作，如此才足以被認證為一名推動網絡中的教師培育者。

而且，此一概念還能結合「由下而上」的推動歷程。之前本文提到，若是政策的發展，是基於「學校、區域、地方、再到中央」各不同層級的分享交流機制所獲得的成果上，那麼未來的政策會較符合各層級的需求。但問題是：誰來負責研究與整合這些不同層級的現況與需求呢？本文認為，其中研究的工作應由參與這些分享交流機制中的一些課程與教學人員來進行。也就是說，如果我們能超越輔導團的既定概念，那麼不同層級中重要的課程與教學人員，應該就是此一網絡的推動成員，而且這些成員應一方面參與推動，一方面著手研究。

第三、較少專業化身份與三層級網絡之對應關係的論述。之前本文也提到，在「中央—地方—學校」不同的層級中，推動成員的專業向度似乎有不同的著眼點。例如，參與中央與地方政策提出與審議的成員，在「政策協作」的專業身份上責任較重；參與學校課程與教學推動的成員，在「教師培育者」的專業身份責任較重。也因為不同層級、不同任務的定位不同，其所需的專業應也不同。但很

明顯的，做為學校課程與教學領導的種子教師、校長、縣市的課程督學、中央地方的課程與教學研發人員、中央地方的課程與教學政策審議人員，所需的專業有不同的著重點。但是目前關於國家課程與教學推動網絡論述中，卻較少關於不同層級間的專業化論述。這其中可能產生的問題是：某個層級的成員可能會因此被期待要有各種不同的專業能力，或很難針對各種不同的任務給予不同的專業培育課程。因此，如果沒有針對不同層級的專業化有所不同對應的論述，未來在專業化過程將會難以釐清彼此的定位和所需強化的專業培育課程。所以，在99年本專案中的專業化研究中，則開始提到不同層級所應對應的專業向度(張德銳 等人，2010)。未來，或許還需要更深入的針對不同層級裡的不同角色，更清楚的來界定其專業化的機制。例如，在轉化理念課程、正式課程、知覺課程、運作課程、和經驗課程中，不同的推動人員，就應有不同的專業界定。當然，本文亦不否認，這些專業內涵間是有其重覆之處。但這些重覆之處可做為專業化的共通培育課程，但是在獨特的專業部份，仍應有更進一步的不同專業培育來支持。

而這部份也呼應本專案子計畫之一的成果。如張德銳 等人(2010)就提到，推動成員的專業應有不同層級的劃分(如，中央、地方、和學校)，考慮其所扮演的角色，而調整其不同的專業發展目標。

## 伍、可能的整體圖像

根據先前的討論，以下將以圖像方式呈現一些重要的推動網絡圖像：

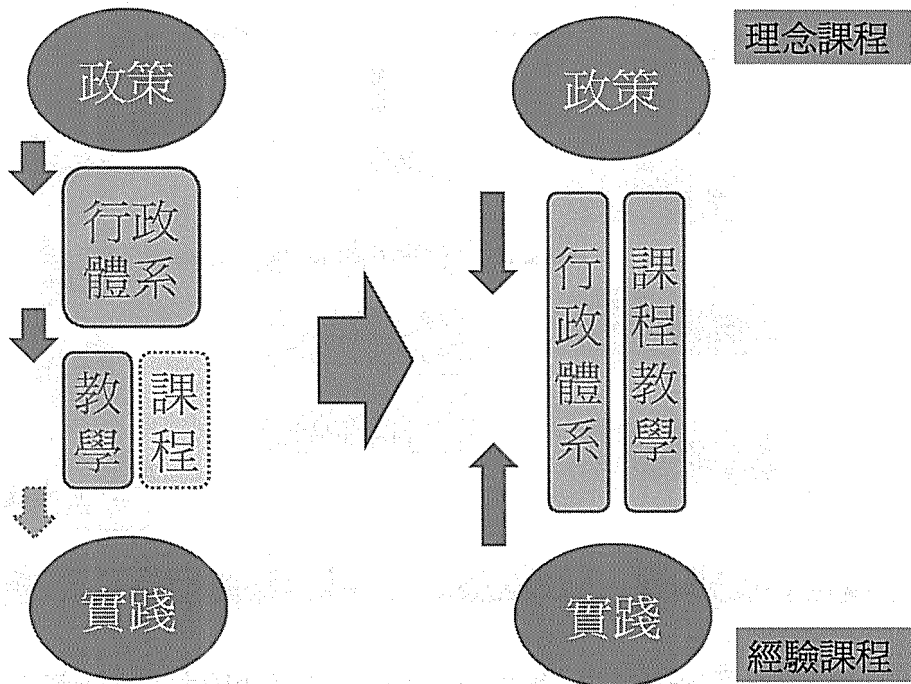
### 一、圖像一：整體定位的轉變

說明：

1. 圖像一的定位分成左右兩邊，左邊是過去偏向「由上而下」的推動模式，右邊是偏向有「由上而下」和「由下而上」兩種歷程的推動模式，此一轉變的說明已在前文有提。

2. 課程與教學成員應是此推動體系中的重要協作者，而非只是行政命令的傳達者。

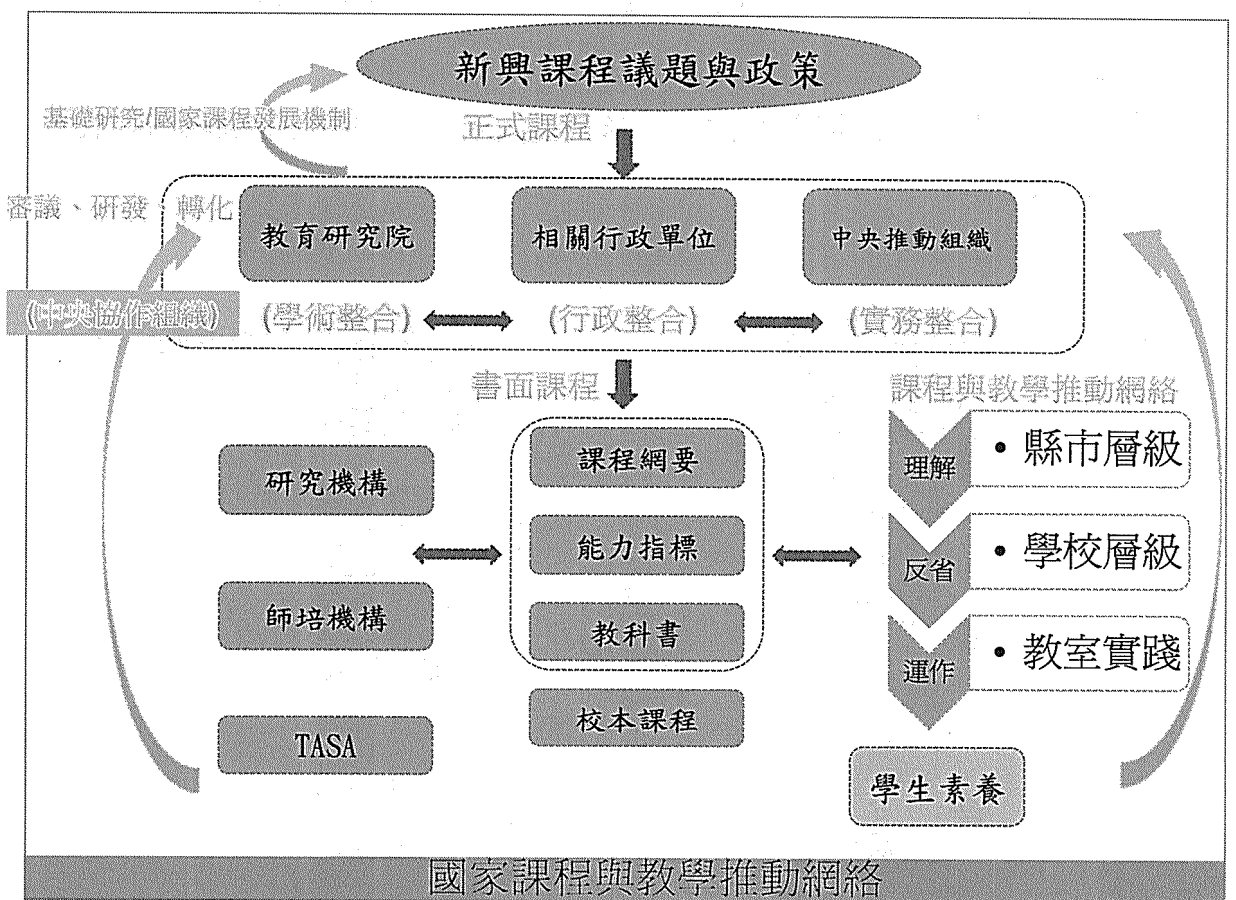
3. 課程過去較受限在「學科」的範圍裡，未來應有更多課程議題和課程意識的發展工作。



### 二、圖像二：國家課程與教學推動網路(以中央層級的角度為主)

說明：

- 1.長期性的政策，中央的課程與教學政策應有「國家課程發展機制」為基礎。
- 2.臨時性的政策，中央的課程與教學政策應有「學術、行政、和實務」的「審議小組」來審議(採臨時任務編組)，並融入到正式課程網要中。
- 3.課程審議小組成員，平時應是課程研發與轉化的主要成員。
- 4.「國家課程發展機制」目前雖以國家教育研究院之「基礎研究」為主，但這些研究除了學術研究的觀點，亦應包含「由下而上」的實務推動經驗評估與評鑑，也應包含其他如：師培機構、研究機構、或大型評量資料庫分析的經驗。



### 三、圖像三：課程與教學之地方/學校重要成員與機制

說明：

- 1.輔導團只是推動成員中的一部份
- 2.學校層級應是整個推動網絡的推動地基，因為如前所述，如果學校好的課程與教學領導，其它的推動網絡無法發揮適當功能。

3.根據先前研究，這些成員與機制中，未來應更著作在：一、強化教育局處長、課督、校長的課程與教學專業領導。二、強化區域聯盟的運作。

4.不同層級的協作也應強化。

(1)中央和地方間的協作，應強化「中央協作組織、教育局處長、和課督」間的地方政策協作。

(2)地方和學校間的協作，應強化「課督、區域聯盟、校長」間的協作。

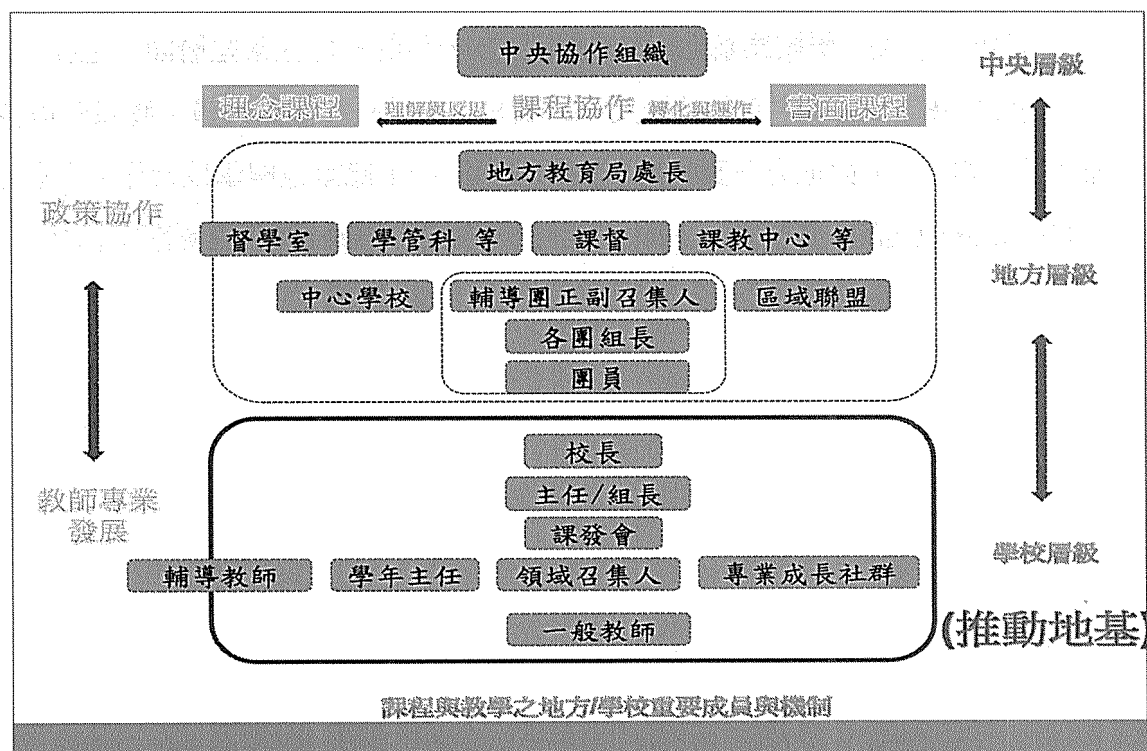
5.應減少「行政導向的書面評鑑」，多帶入學校、地方和中央的「專業視導」，給予各層級運作具體的專業建議和外在壓力。

6.學校層級、區域聯盟、地方層級上，未來可考慮定期舉辦成果發表，由這些推動成員發表成果，強化彼此經驗交流。

7.成果發表優良者，亦可考慮給予鼓勵獎金，成為另類的「教師分級」做法，取代目前教師分級的敏感問題。

8.為落實先前所提，建立「教師專業成長的升遷管道」，應針對主要推動成員的福利、資格、和義務予以法制化，包括：課督、區域聯盟的中心校長、輔導團員、領域召集人、輔導教師等。

9.為落實學校為「推動地基」的概念，建議校長的培訓應改為以「課程與教學專業發展」為主，並建立以課程與教學領導成效的校長評鑑。



## 四、圖像四：課程與教學推動成員主要涵蓋任務

說明：

1.課程與教學推動成員由於不再只限於輔導團，推動的任務也包括了從理念課程到經驗課程的歷程，所以需要重新理解課程與教學推動成員的專業內涵。

2.在推動專業上，可分成：研發、審議、轉化、實踐四大塊。

(1)研發(偏中央和地方)：指整個國家課程發展機制，是長期性的。但如前所述，需考慮學校、區域、和地方經驗和問題。

(2)審議(偏中央和地方)：指臨時性的課程與教學議題，推動成員需有能力針對新議題進行理解、批判、和實施的能力。此外，也需將這些議題融入當前的正式課程綱要當中。

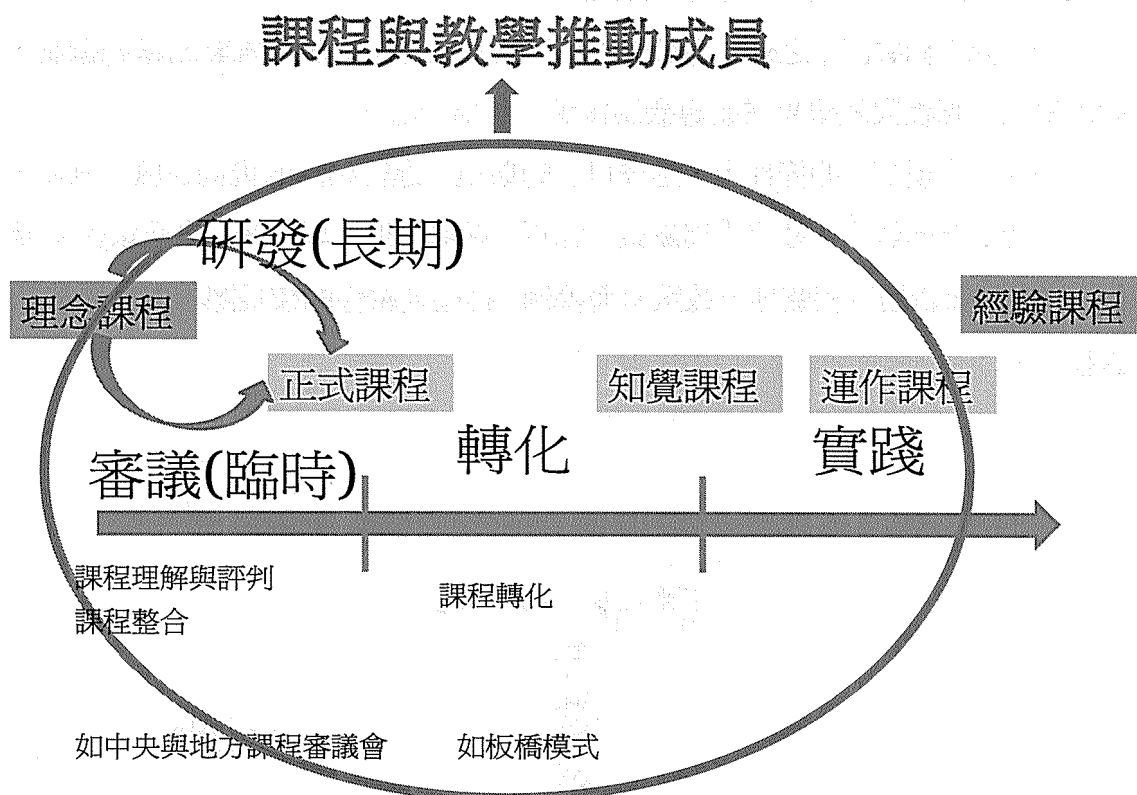
(3)轉化(偏地方)：指對正式課程內容到實施中的轉化，主要以教材的補充與教法的發展有關。

(4)實踐(偏學校)：指從學校實踐運作經驗中，透過行動研究，提出新的批判、可能性和具體建議，做為中央和地方政策研發的基礎。

3.成員的任務與身份

(1)推動成員的身份應根據上述幾種任務為基礎，而非像目前輔導團一樣，需身兼數種任務，導致實際執行的困難。

(2)為了落實「學校為基地」的推動模式，成員的身份在某些層面上應要「重疊」。如：課督、區域中心學校校長、或某些資深校長和推動人員，應為政策審議人員。如：中央與地方負責長期研發的成員原則上應該也與學校合作，或本身就是學校層級內的推動成員，如此才能使研發過程與學校實踐有更緊密結合。



## 五、圖像五：整體圖像之未來推動

說明：

1.由本專案各子計畫執行現況和各相關成員的立場看來，目前可從兩個軸線來看本專案的推動思維。一是在「理想」和「現實」的光譜線上移動。二是在「限定在輔導團」和「不限定在輔導團」的光譜線上移動。

2.但由於這些立場的不一，沒有共識，導致未來推動無法聚焦和執行，具體而言，今年的法制化在沒有共識的情況下，就很難形成焦點，結果導致法制化子計畫執行的困難。

3.由於沒有共識，也導致未來子計畫的執行者以為本專案沒有什麼新的發展方向和策略，而無法銜接過去研究的基礎。

4.由於沒有共識，未來建構的時程也會變得沒有方向和焦點。

5.故建議未來執行方可分兩層次來論述和發展：

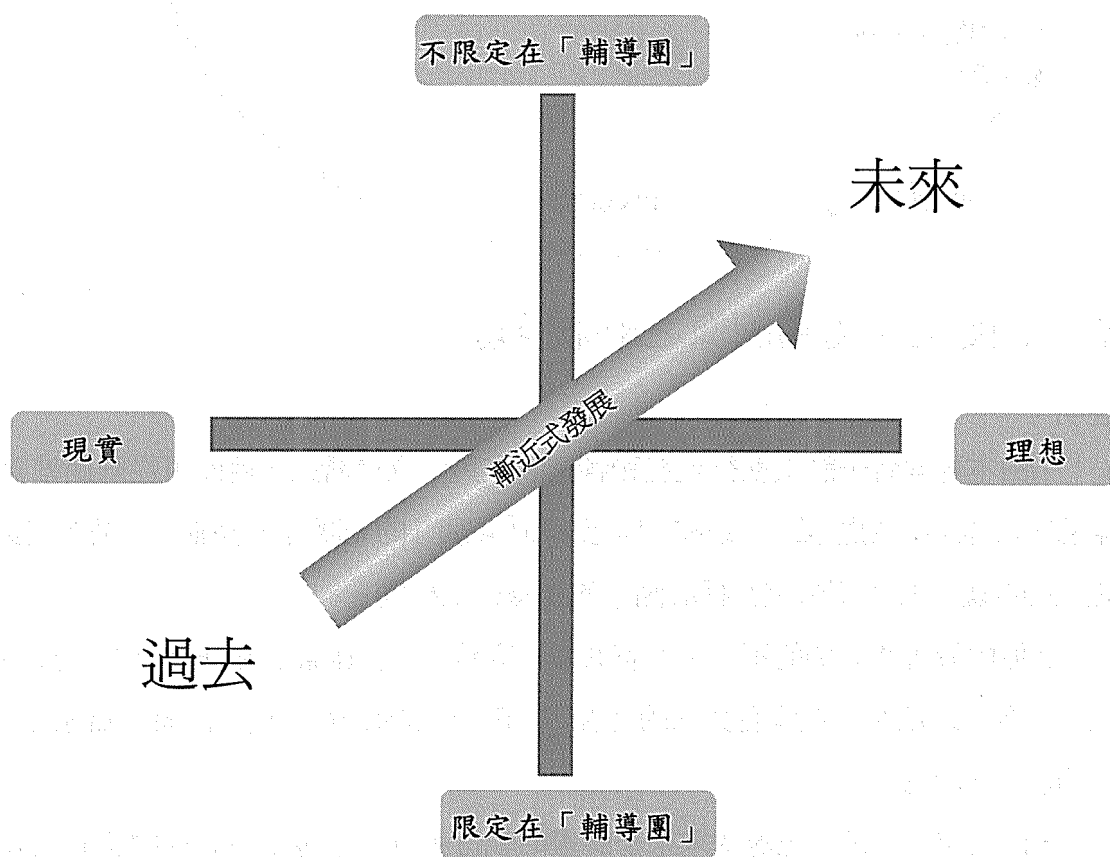
(1)建構較理想的圖像：應以現況問題的研究為基礎，形成整體圖像，做為未來發展基礎。否則未來推動時將無法應因現況的問題。

(2)漸進式落實：為使本專案能進一步落實，並具有改變現況的理想圖像，

建議採「漸進式」落實，朝未來理邁進。

A、除「輔導團」之外，逐漸帶入或建立其它課程與教學推動組織和機制，如教研院、課程與教學專業視導機制領導、師培中心。

B、在「現實」的條件上，選擇可能的環境，進行相關的推動實驗。例如，尋找可能配合的縣市，建立「局處長、課督、區域聯盟、學校間」之政策轉化機制、建立與重新培育相關地方政策研發機制、推動實驗性的校長課程與教學培訓課程……。



## 陸、具體建議

基於以上結果與討論，本文具體的短期建議如下：

### 一、學校層級

1. 未來應進一步去研究，目前有成效的學校領導者，特別是校長，是如何進行學校課程與教學推動工作。

2. 應嘗試實際推動校內及區域的交流分享機制，並研究是否可能結合作為一種專業視導的機制。

3. 上述的研究結果，應再進一步的推廣，推廣的方向有二：一、將學校領導的經驗融入未來校長培訓課程。二、將校內及區域的交流分享機制推廣至各縣市，或先從少數縣市開始，以合作方式共同推動。

4. 學校內的各種推動機制與成員，應進一步在定位、法制、和組織上整合，形成更好的分工與協作機制，如：中央和地方輔導團、校長、教務主任與組長、課發會、領域召集人、教專評之輔導教師、和教師專業社群。

### 二、地方層級

1. 地方層級應強化重要課程與教學推動領導者(如課程督學、教育局處長)的專業化，例如以培訓課程、工作坊、進修、或資格限制等方式來要求。

2. 地方層級的重要課程與教學推動領導者(如課程督學、教育局處長)應與區域中心的校長、專家學者，形成一種協作機制，透過本文所提的各層級交流對話方式，不斷的重塑和形成新的地方課程與教學政策，並回應各學校和區域的不同發展脈絡與條件。這種協作方式同樣亦可考慮與縣市合作。

### 三、中央層級

1. 為使中央層級的課程與教學政策更符合先前所提的慎思與折衷精神，並有發展和轉化的階段。建議未來應先把本文所提的：國家課程發展機制、審議委員會、課程與教學研發小組等重要的工作任務，若沒有相關組織的部份，應先成立相關組織。若已有相關組織，則應明確要求及落實其所被賦予的課程發展與轉化任務。

2. 中央的課程與教學政策在發展過程中，應納入從學校、區域、地方等由下而上的交流分享經驗，透過這些經驗再融入於未來的政策，以免政策與學校運作

產生落差。

## 四、法制化

由於即有的組織有其限制，而未來的整體圖像仍在發展當中。未來法制化的推動宜切割為兩階段，一是先讓目前所有相關的課程與教學推動成員有明確的法制地位，享有其工作責職所應有的權利和義務。這些成員包括：課程督學、區域中心的中心校長(其角色類似副課督)、中央與地方輔導團員、學校內的課程與教學推動成員(如領域召集人)、教專評之輔導教師、教師專業社群成員。

第二階段則是就長期整體圖像的建構來發展一套較完整的法制草案，透過公聽會、公共論述、及立法途徑等不同方式來推動。

## 五、組織化

未來組織化的推動應先建立在整個課程與教學發展與轉化機制所需的功能力，而非只限於中央和地方輔導團的組織。以過去中央和地方輔導團的組織成員和定位來看，應只是整個推動網絡的一環，而非全部。未來國家課程與教學網絡的推動，應如之前所提，涵蓋課程發展與轉化的不同階段，如：國家課程發展機制、審議委員會、課程與教學研發小組，及目前即有的：中央和地方輔導團、教專評之輔導教師、和教師專業社群。

## 六、專業化

1.目前專業化課程比較傾向是一種「顯性知識」，好像在幾周的訓練就可以提昇這些推動成員的專業能力。但教師知能若包括：隱性知識、自我知識、和行動實踐能力，未來應把教育研究院的培訓課程當成是基礎入門課。在入門課程外，則應有實務工作行動的成果來配合，例如，配合上述所提的各種課發展、協作、研發、審議等工作，若是該推動成員能具體的完成該工作，並把其經驗具體化和公共化的呈現，才能算是任務達成，也才能拿到證照。

2.從隱性知識、自我知識、和行動實踐能力的觀點來看，未來不應把教師專業框架在以學科領域教學為主的輔導團。

3.為使隱性知識、自我知識、和行動實踐能力能強化，未來也應從事更多的行動研究，了解這些能力如何可能發展。

## 柒、計畫成果自評

本研究本來目的是根據歷年來的研究成果與建構過程，提出整體圖像，做為進一步推動和整合的依據。就此點來看，本研究在整體定位和三層級的專業身份上，皆有較清楚的圖像提出。

但另一方面，本專案各子計畫之間的立場與共識則需更進一步討論。由於目前不同身份背景的專案參與人員對計畫之間的共識有一定的落差，這也將導致本研究所提的整體圖像定位和三層級專業身份的論述上，難有更進一步的發展。

至於學術研究成果上，本文已發表於二個研討會當中，並投到期刊，目前已通過複審，未來希望透過學術發表的機制，能引發更多教育人員的關注。

## 參考文獻

- 林明地 (2010)。國中校長提昇課程品質及師生教與學成效之作爲分析。當代教育研究，18(1)，43-76。
- 林佩璇 (2004)。邁向課程實踐理論化的行動研究。教育研究集刊，50(3)，123-143。
- 王麗雲 (2007)。地方教育治理模式分析。教育政策論壇，10 (1)，189-228。
- 李文富 (2009)。課程與教學輔導體系的建構—朝向夥伴協作的課程慎思平台與治理機制。研習資訊，26(3)，35-46。
- 李端明 (2003)。嘉義縣九年一貫國民教育輔導團數學領域工作簡介。教師之友，44 (1)，19-21。
- 李家宜 (2004)。嘉義市健康與體育學習領域課程推動現況與遭遇困境之探討。教師之友，45 (1)，40-44。
- 林佩璇 (2004)。邁向課程實踐理論化的行動研究。教育研究集刊，50(3)，123-143。
- 周淑卿 (2005)。論教學文化更新爲學校課程革新之基礎。課程與教學季刊，8(3)，15-25。
- 周淑卿 (2010)。學校層級課程與教學推動的現況與展望。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 施琇瑩、陳順利(2007)。縣市政府層級國民教育輔導團進階制度設計之芻議—結合人力資源管理與教育證照之觀點。學校行政，48，225-235。
- 黃騰 (2005)。從「角色」到「自我」--論教師改變的歷史困境與可能。教育研究集刊，51(4)，89-116。
- 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。
- 歐用生 (2004)。校長的課程領導與專業成長。研習資訊雙月刊，21(1)，60-70。
- 陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢(2009，11月)。尋找台灣課程改革的失落環節-

- 教學輔導網絡建構的想像與展望。論文發表於課程與教學輔導網絡之建構—邁向永續性之課程改革研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 陳世聰 (2010)。「上善渠成」：從文化的觀點談課程與教學推動三層級網絡間的分工與整合。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 黃騰、李文富 (2010, 5月)。國家課程與教學推動網絡的過去與未來：以縣市層級的分析為例。論文發表於「過去現在未來之課程與教學國際學術論壇」。台東：國立台東大學師範學院。
- 歐用生 (2006)。建立課程的公共性—課程公共論述的危機與出路。教育研究集刊, 52(1), 1-27。
- 歐用生 (2010)。日本小學課程發展機制之分析——課程與政治的關係。教育資料集刊, 45, 121-148。
- 張德銳 等人 (2010)。中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓課程內涵成果報告。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 國民教育社群網 (2010a)。教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點。2010年4月2日，取自 [http://teach.eje.edu.tw/SIGNet/SIGnews\\_test.php](http://teach.eje.edu.tw/SIGNet/SIGnews_test.php)
- 國民教育社群網 (2010b)。教育部中央課程與教學輔導諮詢教師 99 學年度遴選簡章。2010年10月12日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/data/files/signews/SIG00001/2010042219151299%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%B8%AD%E5%A4%AE%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E8%88%87%E6%95%99%E5%AD%B8%E8%BC%94%E5%B0%8E%E8%AB%AE%E8%A9%A2%E6%95%99%E5%B8%AB%E9%81%B4%E9%81%B8%E7%B0%A1%E7%AB%A0.doc>
- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 張素貞 (2009)。「課程與教學輔導」體系整合規劃與實踐初探。研習資訊, 26(3),

- 張政一 (2004)。雲林縣綜合活動學習領域實施現況分析。教師之友, 45 (3), 29-34。
- 國民教育社群網 (2010a)。直轄市及縣(市)國民教育輔導團組織及運作參考原則。2010年4月2日, 取自 <http://140.117.12.233/indexlogin.php>
- 國民教育社群網 (2010b)。教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點。2010年4月2日, 取自 [http://teach.eje.edu.tw/SIGNet/SIGnews\\_test.php](http://teach.eje.edu.tw/SIGNet/SIGnews_test.php)
- 鍾靜 (2009)。論三層級教師領導者應有之知能與任務。研習資訊, 26(3), 5-16。
- 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。
- Beck, U. (1999). *World risk society*. Cambridge: Polity Press.
- Bullough, R. V. and Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed, 30<sup>th</sup> Anniversary Edition*. N.Y: Continuum.
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr, J. and Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 161-171.
- Gallego, M. A., Cole, M., & The Laboratory of Comparative Human Cognition

- (2001). Classroom culture and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp. 951-997). American Educational Research Association. Washington: D. C.
- Giddens, A. (1994) Living in a post-traditional society. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (Eds.), *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp. 56-109). Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: a critical reader*. Colorado: Westview Press.
- Goodlad, J. I., & Associates. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teacher College Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. CA: Jossey-Bass.
- Grossman, P. (1995). Teachers' knowledge. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 20-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris-Hart, C. (2009). Performing Curriculum: Exploring the role of teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry*, 39(1), 111-123.
- Hay, S. & Kapitzke, C. (2009). Smart state for a knowledge economy: reconstituting creativity through student subjectivity. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 151-164.
- Huang, T. (2010). Teaching unawareness: The curriculum of desire and love in risk society. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 447-487.
- Huang, T., & Tsai, C. C. (2008). Teacher's epistemological beliefs and practices: An

- interpretative model. Paper presented at the annual meeting of CSEC2008. Tainan, Taiwan.
- Korthagen, F., Loughran, J. and Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Kliebard, H. M. (1975). Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 39-50). Berkeley, CA: McCutchan.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp. 877-904). American Educational Research Association. Washington: D. C.
- Mustakova-Possardt, E. (2004). Education for critical moral consciousness. *Journal of Moral Education*, 33(3), 265-269.
- 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. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(1), 4-14.
- Sutton, R. E. (2004). Teaching under high-stakes testing: Dilemmas and decisions of a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 463-475.
- Spencer, D. A. (2001). Teachers' work in Historical and social context. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp. 803-825). American Educational Research Association. Washington: D. C.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan.

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.