

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，因為若是有更多

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¹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

¹ 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分享活動，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、中央除了有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，在不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籽教師、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。