

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 and 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