

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