

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。