

壹、緒論

一、研究背景

鑑於國民中小學九年一貫課程推動與輔導之需要，教育部於 2003 年成立中央課程與教學輔導團，2005 年 8 月之後，更名為「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」(以下簡稱中央團)。有別於台灣省政府時期的國民教育輔導團，中央輔導團除兼負九年一貫課程與教學輔導任務外，亦具有課程相關政策協作之期待。2008 年 10 月起，教育部邀請國家教育研究院籌備處陳主任伯璋擔任「建構中央與地方教學輔導網絡專案」召集人，邀集課程與教學輔導相關專家學者，針對輔導體系之「法制化」、「組織化」、「專業化」與「中央輔導組織」，發展各項研究專案及辦理相關輔導、訪視與培訓等工作，統籌課程與教學輔導網絡建構之相關推動工作，以求建立中央--地方—學校三層級課程發展與推動的穩定機制及教師專業支持系統。

在上述四組中，「專業化組」教育部於 2008.11-2009.06 期間，委託張德銳教授主持執行「國民教育輔導團人才培育課程規劃研究—第二年計畫」專案，規劃中央、縣市、輔導團等三層級之輔導團員專業成長途徑與專業發展內涵架構，修訂國教輔導團各級人才培育專業認證課程，以及修訂縣市國教輔導人才培育及認證要點。此外，張德銳教授等另有配合本處教育人力發展中心，於 2009.07-2010.06 期間主持「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研究」相關研究，探討國教輔導團員專業內涵與圖像，建構中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標，以作為中央及縣市課程與教學輔導人才培訓研習課程規劃、認證等之參考。

在上述專業化組相關研究中，已針對輔導團員專業的發展內涵、成長途徑、培訓課程、人才認證、核心能力指標等，進行探討與建構。此外，自 2009 年 8 月起，於本處成立「教育部中央課程與教學輔導團辦公室」，學習領域或重大議題輔導團各有一位中央團教師每週駐院一天，交流團務運作經驗與問題解決策

略，進行政策協作與輔導轉化之研討。

在此基礎上，我們需要清楚定位中央輔導教師的功能與任務，瞭解其在輔導網絡中的關連位置，增益其教師專業支持的知能，以利中央課程推動效益的深化與拓展。於此，我們得繼續追問：中央團教師能為更美好學校教育的追尋做出何種貢獻？其中能共同成就何種教育事功？怎樣才能真正幫助到輔導對象的所需？其中的利害相關者如何能彼此真切的相遇？在這過程中會遭遇哪些課程與教學的差異（如，統整課程—分科教學、能力取向—教科書中心、鬆—綁等等）？如何置身與面對此種差異？如何持續精進課程推動的專業素養？中央團現有的組織形態、工作方式與內容是否需要調整？在上述關懷下，本計畫將從動態的、關連的以及實踐的層面著手，藉助相關學理的觀點，理解中央團教師與相關人士如何得以在課程推動網絡中互助成事，並探討其所蘊含的課程輔導專業理念與實踐的可能性。

二、研究範疇

本研究以中央團教師在課程轉化與協作中的專業實踐知能為主要研究範疇，略述如下：

（一）中央團教師

係指 2005 年 8 月之後，教育部成立的「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，此團隊依課程性質設置有下列學習領域或組別之輔導團：語文學習領域國語文組、語文學習領域本土語言組、語文學習領域英語組、健康與體育學習領域、數學學習領域、生活課程、社會學習領域、藝術與人文學習領域、自然與生活科技學習領域及綜合活動學習領域，以及性別平等教育、人權教育重大議題等，進行國民中小學九年一貫課程的推動、輔導及諮詢工作。

（二）課程轉化與協作

Goodlad (1979) 曾將課程分成理念課程、正式課程、知覺課程、運作課程

以及經驗課程等五種階層，其實施亦涵蓋中央、地方、學校及課堂等層級。當然，不同教育工作者亦都各有其理念課程、知覺課程等，但若從國家課程綱要的推動而言，其從理念課程到經驗課程、中央層級到課堂層級、學者專家到基層教師等，中央團教師面對其或同或異，而所進行課程理念與政策推動所需的締造（enactment）歷程，即為本研究所指的課程轉化與協作。

（三）實踐知能

實踐知能（practical knowledge）不是一般理論、命題的知識，而是將實際工作經驗中，所體會、精鍊、琢磨出來的智慧，加以歸納、分析、系統化與組織而成（郭玉霞，1997：11-12），以在不確定情況下，作出複雜的解釋與決定，便於在特殊情境中做出行動（Carter, 1990）。Elbaz（1981）認為實踐知能包括實踐的知能（knowledge of practice）及以實踐為中介的知能（knowledge mediated by practice），它是動態的且會改變的，一方面漸進的形成知能，另一方面有助於持續性的實踐工作。¹本研究所指的實踐知能（practical knowledge）係指中央團教師在課程推動的歷程中，面對個殊且具體的情境脈絡，用於做出詮釋、決定與適當行動等相關實踐的知能，以及經由實踐經驗而所獲得的知能。

三、研究目的

在上述背景下，如欲持續精進中央團教師課程轉化與協作的專業知能以互助成事，我們得與中央團教師透過協作研究的方式探問：中央團教師在課程教學的輔導諮詢及課程轉化與協作中，面臨怎樣的差異與問題？如何詮釋、面對與處理？發展了怎樣的質性智慧與實踐能力？在這樣的提問下，本計畫希冀達成下列研究目的：

¹ Elbaz(1983：11-13)認為實踐知能是教師在教學情境中統整其過去信念、價值，運用於實際教學情境中的知能，其強調教師在教學中做決定及採取具體行動的能力，是教師對教學情境的一種反應，也是教師對所經歷的經驗賦予意義的歷程。他（Elbaz, 1981；1983）透過個案研究，整理出實踐知能的三個層面（內容、取向與結構）：1.包括自我的、教學情境的、學科的、課程發展的、教學的等「內容」；2.持有的方式顯現為情境、個人、社會、經驗及理論等「取向」；3.實踐知能包括原則（principle）、規則（rule）與心像（image）等「結構」。

- (一) 探討中央團教師課程轉化與協作的相關論述。
- (二) 理解中央團教師在課程轉化與協作歷程中，所遭遇的課綱實施差異及處理經驗。
- (三) 進行相關論述與實踐經驗的辯證反思，提出中央團教師課程轉化與協作的可能發展方向與途徑。

貳、文獻探討

基於前述研究目的，研究文獻探討朝向下述方向進行：中央團教師的專業輔導標準、工作項目、角色、定位與核心能力等相關研究，教師專業發展相關論述，與中央團工作指向有關的教師培力概念探討，以及教師的實踐知能之探討。期望藉由上述文獻的探討，能形成對於中央團教師的角色及其專業、知能有更整全的脈絡圖像。

一、中央團教師課程與教學的諮詢輔導

本研究主要在探討中央團教師的課程轉化與協作的專業實踐知能，因此關於中央團教師的工作項目、角色定位等，都是關注的焦點。

(一) 工作目標與項目

中央課程與教學輔導諮詢教師團隊的工作目標、工作項目，教育部在 2008 年 5 月發佈的「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，規定如下（教育部，2008）：

1. 工作目標：

- (1) 協助落實課程及教學政策，以達成政策目標。
- (2) 促進教師專業發展，提高教師專業知能。
- (3) 精進教師課堂教學，提升學生學習品質。
- (4) 建構理論與實務相結合之課程發展模式及三級教學輔導體系。

2. 工作項目：

- (1) 宣導教育部課程及教學相關政策，輔導縣市落實辦理。
- (2) 協助教育部相關組織之運作，作為理論及實務之對話平台。
- (3) 協助教育部推動縣市課程發展、實施及評鑑。
- (4) 結合教育部國民中小學九年一貫課程推動工作課程與教學輔導組各學習領域輔導群，強化縣市輔導團之運作及輔導策略之提升。
- (5) 結合或統籌所屬學習領域輔導資源，成為支援教師教學及專業發展之有效系統。

(6) 結合教育部組織，建置教學資源網站，進行課程設計及教材教法研究，提供教師教學資源、經驗分享、教學諮詢及意見交流之平台。

在這些工作項目和目標中，教育部對於中央團教師主要是期待其能結合輔導群與縣市輔導團，整合相關資源，以發展教師專業支援系統並推動教育部相關課程政策。

(二) 角色與定位

Sandra (1999; 參考自張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健, 2001) 認為教學輔導教師的應有功能為：1. 忠實的朋友及顧問；2. 教師、嚮導、教練及角色典範；3. 關懷與教育他人的信託者；4. 擁有學識或專家地位；5. 培養他人才幹及能力的人；6. 樂意將所知所學與他人分享；7. 奉獻、耐心和熱忱；8. 表現出教學技巧、智識、德行及成就。Sandra 提出教學輔導教師必須具備“培養他人才幹及能力的人”的特點，也就是具有“empowerment”的特質，說明了教學輔導教師不僅本身具備專業知能，還要有懷抱無私、奉獻與分享的熱忱，才能成功扮演教學輔導教師的角色。Odell (1990) 認為教學輔導教師是教學的示範者、教師的協助者、以及策略的解說者，因此必須是有效能的教師；而且其所協助的對象是成人，因此必須擅長與成人互動（引自 Wagner & Ownby, 1995）。

除了此種與人互動、共臻成長的角色外，張德銳、丁一顧和李文富 (2009: 44) 則從課程改革的觀點論及中央及地方課程與教學輔導團的角色、定位與功能：

課程改革後的國民教育輔導團角色定位，已從單向傳播的「政策宣達者」、「教學演示者」之上下關係，轉變為多向溝通的「政策協作者」與「教師專業發展支持者」之對等夥伴；在組織目標中，從「教育視導」、「教學輔導」到「課程領導」與「教師專業支持系統」；在協助教育政策落實的角色中：從「政策宣導」、「政策轉化」到「政策協作」；在與教師專業互動的形式與關係中：從「單向指導」到「社群夥伴協作」。

對於課程與教學輔導體系的再概念意涵，李文富(2008)也列舉如下：是連結

政府、學者、教師三者的夥伴協作課程治理機制；是課程理論(政策)與課程實務(實施)的中介組織；是課程理論、政策與課程實務(實施)的連結機制；是課程理論(政策)到課程實務(實施)的轉化平台；是教師作為課程改革主體的政策協作途徑；是促進課程變革的推動者與先導團隊；以及它是教師專業發展的支持系統。

(三) 核心能力

在這樣的輔導網絡中，國教輔導團員有四重核心角色：政策協作者、課程領導者、教學輔導者、專家教師，而其所需核心能力包括「課程與教學政策協作」、「課程與教學專業知能」、「課程領導」及「教學輔導」等四項(張德銳等，2009)。這四項核心能力，在不同層級的輔導員可能有不同的偏重：

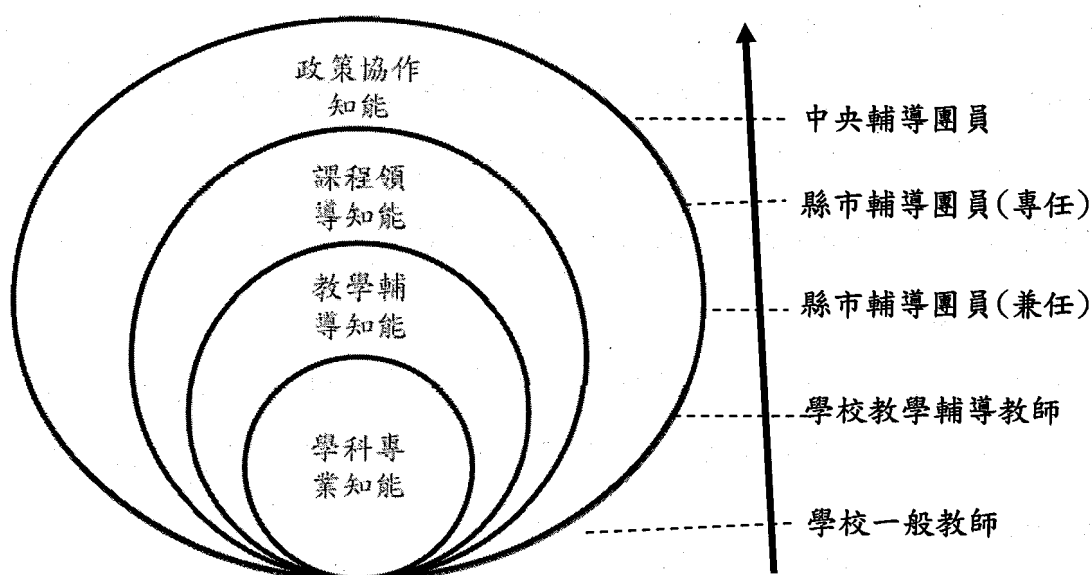


圖 1 不同層級課程教學領導人才四項核心能力偏重光譜 (張德銳等，2009：90)

綜而言之，中央團教師做為課程變革的先導與推展團隊，在課程治理的教師專業支持系統建構中，起著課程轉化、政策協作及中介連結的關鍵作用，在實際工作情境中其課程轉化與協作的專業知能展現，即為本研究後續意欲探究的焦點。

二、教師專業主義與發展觀點的遞嬗

(一) 教師的專業主義

Hargreaves & Goodson (1996) 總結教師專業主義的相關文獻，並融入自己的主張，提出以下六種專業主義：

1. 經典的專業主義 (Classical Professionalism)：強調專業發展就是為教師專業澄清知識基礎，從而尋求一種「科學的確定性」。
2. 彈性的專業主義 (Flexible Professionalism)：強調「共享的專業社群」和「協作的文化」，把注意力放在教師社群上，尋求一種「情境性的確定性」。
3. 實踐的專業主義 (Practical Professionalism)：此觀點對知識的界定趨向於個人化，倡言「個人的實踐知識」和「反思性實踐」。
4. 擴展的專業主義 (Extended Professionalism)：強調教師應超越個別教室的限制、重視教師間的協作等，有些學者稱為「新專業主義」。
5. 複雜的專業主義 (Complex Professionalism)：根據工作任務的複雜程度來判定專業化的程度。
6. 後現代的專業主義 (Postmodern Professionalism)：認為教師的專業主義應包含審慎的判斷、考察教育的社會目的與價值、協作的文化、持續學習、提高工作複雜程度等。

上述六種專業主義，具有情境、生態取向的專業主義已越來越受到學者的認同與倡導，在具體情境中，經由個體之間的協作來營造教師文化，從而促成整個社群的發展（王建軍、黃顯華，2003）；也就是對於教師專業發展採取更宏觀的視野，藉由協作營造學校社群文化，這樣的能量將會無限擴展與延伸。

(二) 教師專業發展觀點的遞嬗

1. 前專業時期

1980 年代之前，受到行為主義支配，教師專業發展主要仰賴師資培育機構

的培訓，教師專業發展聚焦於熟練特定教學技術與知識 (Dinham & Stritter, 1986:953)。「技術傳遞觀」是 80 年代之前的教師專業發展主流，教師不是知識的生產者，而是消費者，教師專業是被賦予的，因此，師培機構主要任務在教導老師如何使用既有的套裝課程與教學技術，而成爲一種高度外部依賴的專業發展模式。

在前專業時期，仍有若干學者批評工具理性的技術思維，例如 1967 年至 1972 年期間由 L. Stenhouse 領導的 The Humanities Curriculum Project (人文課程方案)，他們即倡導「教師即研究者」，認爲教師專業發展並非等待被傳遞客觀的事實，而需要教師的反身性實踐與行動研究。於此，研究教師如何在教學實踐中學習以發展實踐智慧，漸漸成爲教師專業發展的關注焦點。Schön (1983:21-22) 即從專業實踐的視角提出教師處在「沼澤之地」，必然會不安、驚奇、或痛苦，他提出教師可透過在行動中的反思(reflection-in action)與對行動的反思(reflection on action)，而建構專業知識。

2.新專業時期

1980 年代之後，隨著科技發展帶動的知識社會來臨，也改變了教師專業化之思維。Hargreaves(2003:16)提到知識社會具有三個特徵：首先是科技與教育範圍的不斷擴展，其次是資訊與知識的處理與流通相對複雜；最後，爲了提昇創新與服務品質，必須創造相互且自發學習的團隊與文化。這意味著教師之專業協助不只是提供知識與技術內涵與操作策略，也不只是鼓勵老師自我研究，更重要的是營造互助合作的創新價值。此種在網絡中相互成長卻又低度外在依賴的專業發展，可稱爲新專業主義，亦是強調合作、關懷、信賴、支持、社群的合作締造觀。知識社會中不同教學觀點下的專業關係，可表示如下：

表 1：知識社會下的教師與教學(Hargreaves, 2003:81)

	促發的教學	相互作用的教學	相互排除的教學
學習	深度認知	社會與情感	標準化的表現
專業	學習	發展	訓練

同儕	團隊	小團體	個人
父母	學習者	夥伴	消費者或抱怨者
情感	智慧	理解	勞工
調性	改變與冒險	持續與安全	恐嚇與不安全
信任	過程	人	無

同樣地，在後現代思潮中，強調差異性價值的並存、自主性的倫理、主體欲望的彰顯、論述的啓蒙(黃乃瑩，2003)。在這樣的典範轉移中，專業發展較被視為動態生成的歷程而非靜止不動的產品，更關心內在經驗的組構而非外在目標的達成，視參與者是課程的創造主體而非只是被動的接受者，專業發展更多的體現為一種群體在共同探究的過程中相互影響、相互生成，以及相互成就。

三、教師培力

課程改革的推展需要擺脫「指導者—被指導者」關係的窠臼，而讓參與者的智慧與能力在工作場域中碰撞、滋養，進行一種培力(empowerment)的過程。

²王麗雲、潘慧玲(2000)曾綜合多位學者的看法，對於 empowerment 歸納出三個面向：(1)個人面向：個人對自己有信心，對自我價值的肯定，相信自己有能力能夠運用個人的技能來完成工作；(2)行動面向：除了信念之外，也伴隨具體的行動，如自我學習的安排、資源的爭取等，以促進工作的完成與組織的改造；(3)政治面向：empowerment 無可避免的會涉及到價值資源的重新分配與安置，例如事務的決定不再是一言堂，而必須能夠包容不同的聲音。

² Maxwell (1991: 357) 將課程諮詢者或督導者基於其認知旨趣，分為三種取向：(1)基於技術興趣者：認為督導者是具有識見的專家，為了協助學校人員符合既定的政策，或某些規定的目標而提供指導，並監控執行過程；(2)基於理解興趣者：認定自己是諮詢者、促發者，關心教師的生活世界，以及教室中實際的困境，並試圖理解與協助教師進行專業發展；(3)基於解放興趣者：關心反省性行動及批判探究的意向，肯定教師有機會與權力進行知識的批判與建構，所以督導者的主要任務在於促使學校成員確認自己在學校課程中的重要角色，並參與課程的建構。上述三種取向中，技術取向的課程督導者是在科學化課程理論的框架下，界定自己為協助達成方案目標的技術人員，而學校也往往將課程發展工作寄望於課程督導的技術指導，形成「指導者—被指導者」的關係；然而，理解與批判取向卻較能協助教師確認自己在課程中的重要性，根本的協助學校建構課程，以「脈絡化的」思考協助課程的相關決定(周淑卿，2004)。

然而，培力不僅是「我給你權力」，而是「我相信你有能力，藉由更多機制的協助，引發更多的能力」（陳美如、郭昭佑，2001：83）。再者，empowerment除了「權力」賦予，更重要的內涵是「能力」的增長，其所蘊含的權能是共享的、內發的與行動性的。「共享」是指參與者互動關係密切，有能力考慮自己的行動，也能顧及別人的利益、思想、情感及經驗；「內發」指權能來自內在而不僅是外在賦予，是行動者自發自覺；「行動性」則是 empowerment 必須伴隨具體的行動與影響，不能僅是紙上談兵（王麗雲與潘慧玲，2000）。

范信賢（2000：284）曾提及：教師專業身分的轉化不僅是教師個人專業能力的提升，也應該是教師這一集體的處境與尊嚴的改變與提昇。課程推展中的協作與轉化不僅是個別教師的培力，更需要透過締造、轉譯而連結形成某種合力，達到「1+1>2」的社群協作成效。³於此，empowerment 的歷程涉及了個人與社群，人們在相互對話與一起工作中開展權能，將使整個社群也能彰權益能，社群成員參與決策過程，社群環境將提供更多的促能經驗，個人從中改善生命處遇，同時整個社群也能有發展的動源（潘慧玲，2006）。王麗雲、潘慧玲（2000）綜合學者們的看法，歸納一個權能兼備的社群應具有以下特徵：1.是一個敏覺的社群（a conscious community）：鼓勵個別性與多元性，尊重他人意見與需求，不用統一或標準化來對待社群中的每個人。2.是一個關懷的社群（a caring community）：社群中的份子能接納別人的需求，也能互相體諒與協助。3.是一個勇於嘗試的社群（a risk-taking community）：為促進成長能勇於嘗試，對於冒險或失敗都視為一種收穫。4.是一個學習的社群（a learning community）：團體中的每個人都能棟悉複雜的問題，成員的行動也植基於彼此的行動基礎上，而非各行其是，學習的分為貫串到整個社群，並利用各種焦點團體彼此連結支援。

³ 協作乃具有合作、共生、夥伴的意涵在內，需要釐清的是，協作並非解決問題的關鍵，也並非是最終目的，協作最大的效用在於形成某種渠道、氛圍、支持或輔助，進一步解決教育問題並提升教育素質（王建軍、黃顯華，2003）。

四、教師的實踐知能

(一) 實踐知能的蘊義

Shulum(1987:11)所謂的「實務智慧」就是教師在教學現場長年所累積的經驗，進而形成一套原則、慣例或做法。郭玉霞（1997：11-12）認為實踐知能不是一般理論、命題的知識，而是將實際工作經驗中，所體會、精鍊、琢磨出來的智慧，加以歸納、分析、系統化與組織而成。Carter（1990）對一般專業知能與實踐知能做了解釋，專業知能指學術概念，依據的是科技理性（technical rationality），實務工作者應用已形成的客觀及科學的知識，解決問題並達其目標或效果；實踐知能則是在不確定情況下，作出複雜的解釋與決定，以便在特殊情境中做出行動，所需要的是經驗的知識；也就是實踐知能深受個人的成長背景、生活經驗所影響，會因每個人的特殊情境脈絡而有所差異，所以具有獨特性、私密性與草根性。

關於實踐知能的定義，Fenstermacher（1994）則認為一個人的實踐知能是個人在扮演的角色中，所表現出目前的意向、主體以及未來計畫與行動的一種歷程，是一種對先前知能的反思，也是教師對情境認知的知能，經由情境而形塑、應用。Elbaz(1983：11-13)的解釋為：實踐知能是教師在教學情境中統整其過去信念、價值，運用於實際教學情境中的知能，其強調教師在教學中做決定及採取具體行動的能力，是教師對教學情境的一種反應，也是教師對所經歷的經驗賦予意義的歷程。

廖靜馥（2004：23-24）歸納國內外文獻後，整理出四個教師實踐知能的特質：透過情境發展、具個人化性質、以教學事件組成、具動態性質。此外，阮凱利（2002：30）亦對教師的實踐知能下了註解：1.充滿活力、適應性的經驗知識；2.由個案知識的形式而累積的連續知識；3.從舊經驗出發，經由試驗、反省、重新詮釋的統整知識；4.經由主體行動的宣稱，而獲得的批判知識。

可知，教師的實踐知能由過去經驗為基礎，漸續發展而連續成形，並不斷統整過去、現在與未來，過程中反省當然是很重要的程序，所以教師的實踐知能具有經驗、連續、統整與批判的特質。

(二) Elbaz 對實踐知能的觀點

Elbaz (1981 ; 1983) 以「實踐知能」(practical knowledge) 來指涉教師在教學工作中所運用的知識，它包括實踐的知能 (knowledge of practice) 及以實踐為中介的知能 (knowledge mediated by practice)。Elbaz (1981 ; 1983) 透過與一位高中英文教師面談的個案中，整理出實踐知能的三個層面 (內容、取向與結構)，可說是對教師知能的整個範疇、結構與教學實務間的關係提出了一個架構：

1. 實踐知能的內容：自我的、教學情境的、學科的、課程發展的、教學的。
2. 實踐知能的取向：指教師持有實踐知能的方式，顯現在以下五取向。
 - (1) 情境取向：不同的教學情境能對教師知能產生意義，教師並能進一步對教學情境反應，形成互為影響的關係。
 - (2) 個人取向：指教師個人的價值觀、對教學的責任感等，這些知能影響教師以對個人有意義的方式來教學。
 - (3) 社會取向：教師的知能受社會的環境、條件所限制與影響，通常是無力改變的，例如學校的有限資源、學生的社經背景等，教師就在這些限制中建構出自己的一套實踐知能。
 - (4) 經驗取向：由於教師的實踐知能是與個人生活的情境、社會環境有關，所以建構的基礎就是過去的經驗，總之，教師的知能是由其本身的經驗所組成與導引的。
 - (5) 理論取向：指教師對於理論知識的認知與立場，它決定教師在特定情境要如何運用知能，教師在接受師資培訓與養成的過程中，必定受到教育思想的影響，而教師對於理論與實務之間融合關係的看法，將決定他如何運用實踐知能。

3.實踐知能的結構：包括原則（principle）、規則（rule）與心像（image）

- (1) 原則：指教師行為的合理準則，也就是當教師對情境反省或做選擇時，所使用範圍較廣的陳述；例如教師教學的態度，從中培養學生的自信與熱誠。
- (2) 規則：當目的很清楚時，在特定情境所要採取的行動，行動的意圖或結果是已被承認或同意的；也就是在教學情境下，教師能簡單明瞭的對學生陳述應做的事項。
- (3) 心像：此部份最為模糊、範圍最大，是由教師過去的經驗、理論性知識、一些典章制度及學校文化等所共同融合而成的教師之教學樣態，其結合了感情、價值及信念，以直覺方式採取行動；透過心像可以知道教師實踐知能的根本起源，它會影響新規則與新原則的形成，並為兩者的衝突提供選擇的依據。

Elbaz 從個案資料的蒐集中，提出上述關於教師實踐知能的整體架構，可知教師實踐知能是依據個人的生活歷史背景、學習成長經歷、長期在教室所積累的經驗，以面對、處理在教學情境中所產生的問題，一方面漸進的形成知能，另一方面有助於持續性的實踐工作。所以，Elbaz（1981）認為教師的實踐知能是動態的、會改變的。

綜上所述，本小節所整理的雖是教師「教學」的實踐知能，放置於中央團教師的課程輔導及推動中亦有可供借鏡之處。亦即，課程輔導與推動的實踐知能是在工作情境中，經由一件件具體事件之識覺、判斷與行動，而後漸漸形成的原則、規則與心像。在這樣的歷程中，受到教師個人價值觀、過去經驗與奉持理論觀點的影響，亦受行動情境及社會結構的牽引。而在此種過去與現在相互關連、情境與行動相互激盪及理論與實踐之間互為辯證中，中央團教師課程轉化及協作的專業實踐知能即不斷的生成與變動。

參、研究架構及途徑

一、研究架構

本研究初步架構如下：

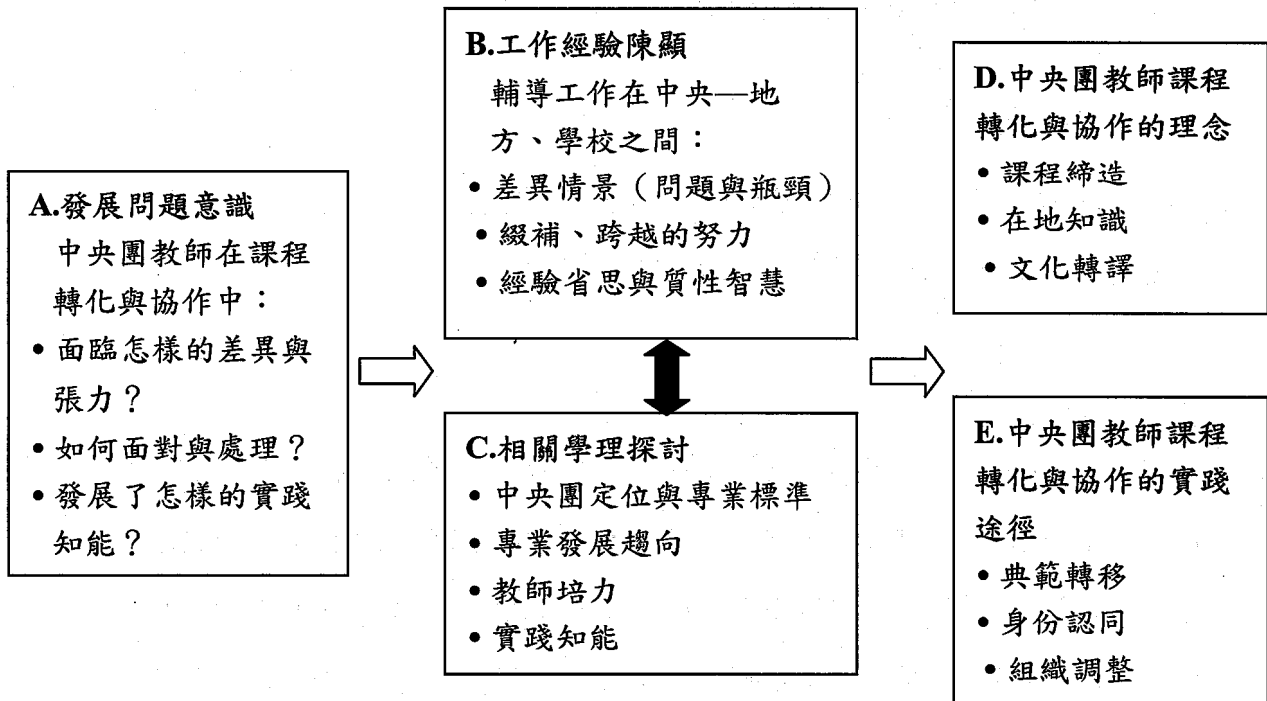


圖 2 研究架構圖

上述架構內涵是基於下列原則的考量：

1. 研究宜有問題意識來導引研究方向，中央團教師在課程轉化與協作時如何得以「互助成事」，即為本研究的關懷。
2. 研究探討宜扣緊中央教師工作現場，透過訪談或工作坊而陳顯其工作經驗與意義。
3. 以既有的「建構中央與地方教學輔導網絡專案」相關研究報告為主要參據，並參考相關的課程學理論述，使經驗案例與其交互參看，以深厚研究基礎。
4. 整合研究資料，裨益於中央團教師課程轉化與協作專業知能之精進，並供後續相關研究或行動方案的參考。
5. 研究計畫進行時兼採過程評鑑的精神，隨時反省和檢討，覺醒盲點並加以

改進。

二、資料蒐集

在上述架構下，本計畫運用文本分析、研究工作坊、焦點座談及諮議研討等途徑，進行研究資料的彙整及探討。茲分述如下：

(一) 文本分析

蒐集國內外課程與教學輔導網絡、教師專業發展、課程轉化與協作等相關文獻報告，進行閱讀與分析，作為本研究之基礎。

(二) 研究工作坊

Elbaz(1983：11-13)認為實踐知能是教師對教學情境的一種反應，對所經歷的經驗賦予意義，統整其過去信念、價值，而運用於實際教學情境中做決定及採取具體行動的知能。范信賢（2005）亦認為，當教師對於經驗過的課程事件開始敘說，並試圖賦予意義時，就開啓了自身經驗的觀看與反思之旅。在這旅途中，從敘事探究的觀點而言，經歷了兩個層面的轉換：1.在位置上，要從身為自己經驗「作者」的角色轉變成是觀看自己經驗的「讀者」角色；2.在意義詮釋上，為了能把自己的經驗「讀懂」，需要藉由「文化工具箱」來詮釋分析自身的經驗並賦予其意義。換言之，行、思及知三者結合的循環辯證，才能有意向性的建構行動，並發展對行動的話語意識。

在這樣的思考下，本研究以各組中央團教師的組長或副組長為主要對象（參與對象的編號與背景，請見附錄一），規畫以「互助成事—課程的轉化與協作」為主題的工作坊，結合經驗探究、專題講座、讀書研討等方式，進行理念論述和實作經驗之間的檢視和辯證，並統整自身的經驗、意義、價值、知識及行動。在這樣的研究協作歷程裡，本研究首要的任務是建構一個如同使能社群（enabling community）般相互學習的情境，導引出更開放的、更多元的公共論述場域，以發展其工作的認同與省思。最終，沒有確切的絕對真理可以獲致，也無制式的成

規得去遵從，只有透過經驗及其意義的對話、顯露，激盪出持續不斷的詮釋、反省與再建構，而讓參與者能在實作中相互學習，共生成長，成就事功。工作坊共召開 5 次：

第一次，2010/03/12，「歷事練心」，課程輔導經驗的敘說與命名；

第二次，2010/04/14，「創造張力」，課程輔導行動的信念覺察與釐清；

第三次，2010/05/12，「互助成事」，研讀《社區如何動起來？》，並邀請楊弘任教授討論臺灣社造經驗中的公共溝通議題，做為中央團教師觀照自身經驗的文化工具箱；

第四次及第五次，2010/06/23 及 2010/09/28，「從有到有」，描繪對課程轉化與協作的心智地圖，以及落實到具體行動中的規畫。

前述五次工作坊的主題、時間、參與人數與產出內容概述如下：

一) 2010/3/12 第 1 次工作坊～「歷事練心--經驗敘說與命名」

1.參與人員：教育部國教司共 2 位教師、中央團教師共 13 位

2.活動流程：

活動一：成員自我介紹

說明：以手為意象，寫下自己的名字、覺得自己像甚麼東西、遇到的挫折、

最有成就感的事、未來的期許，並且與成員們分享。



活動二：經典故事--經驗敘說與分享

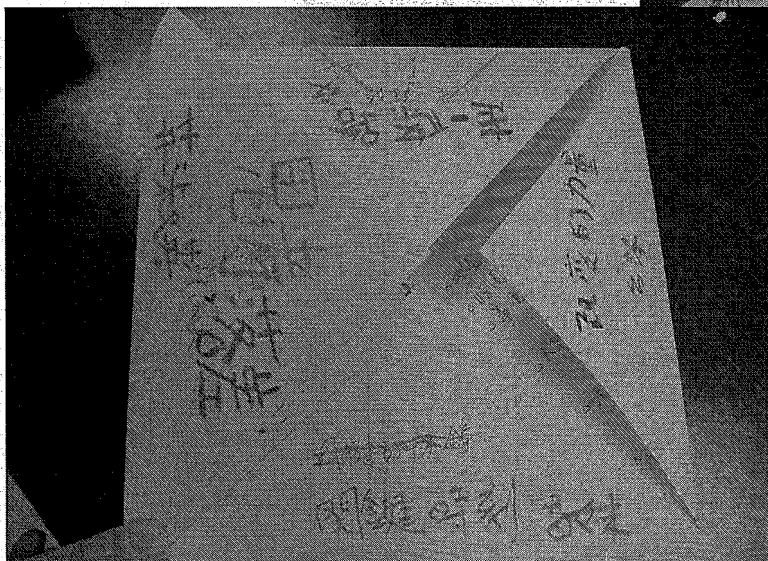
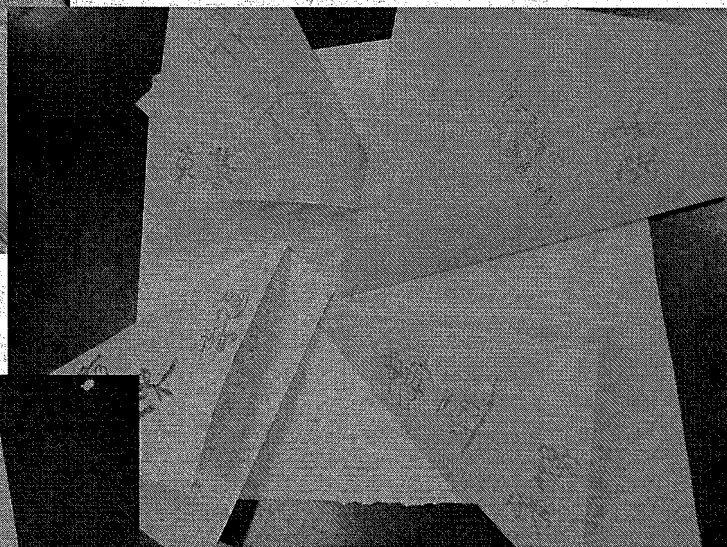
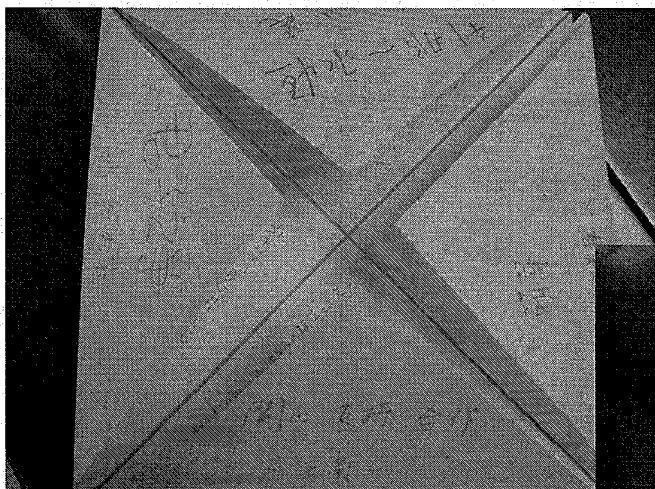
說明：分享在擔任中央團教師進行課程轉化與協作中，一件讓您記憶深刻的故事面臨怎樣的差異與問題？如何面對與處理？

活動三：記憶寶盒--經驗命名

說明：為自己的故事敘說和命名，來自於對知識對象的好奇而由茲產生的一種學習與認知的過程，以對自己的存有及生活世界獲致更為深刻的理解。

3.活動產出：

工作坊參與者對經驗的敘說（自書的筆記摘要）及命名，請參見附錄二。



二) 2010/4/14 第 2 次工作坊～創造張力—信念覺察與釐清

1.參與人員：教育部國教司 1 位教師、中央團教師共 9 位

2.活動流程：

活動一：溫故知新

活動二：記憶寶盒—經驗敘說與命名

請參與者將前次工作坊自己製作的記憶寶盒內容，與所有成員分享。

活動三：The Important Thing about ... is that...

說明：套用以下文字，分享對您來說最重要的是...

您覺得對於課程轉化與協作，最重要的是什麼？

對於課程轉化與協作，最重要的是

轉化與協作是

轉化與協作是

轉化與協作是

但是，對於課程轉化與協作，最重要的是

3.活動產出：

工作坊參與者認為「對於課程轉化與協作，最重要的是……」的活動產出，請參見附錄三。



對於課程轉化與協作 最重要的是讓 孩子覺得有趣
轉化與協作是傳達政令
轉化與協作是完成學習
轉化與協作是有所成長
但是,對於課程轉化與協作 最重要的是
讓 孩子覺得有趣

對於課程轉化與協作 最重要的是
誠信 誠心 誠意
轉化與協作 是用誠心 誠意 誠意 誠意 誠意 誠意
轉化與協作 是用耐心 誠心 誠意 誠意 誠意 誠意
轉化與協作 是用信心 誠心 誠意 誠意 誠意 誠意
但是,對於課程轉化與協作,最重要的是
誠信 誠心 誠意 誠意 誠意 誠意

對於課程轉化與協作 最重要的是有心思 執著
轉化與協作是一 為人溝通
轉化與協作是一 取得信任
轉化與協作是一 共同投入
但是,
對於課程轉化與協作 最重要的 還是 有心 有執著

三) 2010/05/12 第 3 次工作坊～互助成事—研讀與講座

1.邀請講師：陽明大學楊弘任教授

2.講題：批判到轉譯—臺灣設造經驗中的公共溝通議題

3.參與人員：教育部國教司共 2 位教師、中央團教師共 11 位

4.討論議題：

- 不同的語言要如何產生興趣？
- 所謂的語言是廣義的語言，而不是我們一般說的語言？
- 要知道對方的興趣是什麼。假如不認同對方的興趣(語言)，也就是沒有共同價值，該怎麼辦？
- 「聽」才能說出對方的興趣，「聽」出來後才能對話，因此在文化轉譯前要先能聽。
- 轉譯通常發生在一個比較弱小的聲音，想要去改變比較強大的聲音。這個時候會產生一些過程(撞擊)，發生轉變。
- 讓對方的語言去掌握你的興趣，並不是所有事情都可以用語言來達成，因為語言不是萬能的。公共領域的形成，是透過書信、小說、媒體去構成一個語言的有效性。
- 轉譯是誰對誰？專家對師傅？還是師傅對專家？
- 從事社區總體營造經驗中，怎樣的契機點會發現這樣的能量已經飽和，對方已經有足夠的能量去理解？
- 把一個地方塑造成自治，而不是人治，讓他們有制度化的運作，不因為人事變動而改變？
- 很多知識其實不需要雙方完全認同，重要的是要有一個連接點，怎麼找出來，因地制宜。



四) 第四次及第五次，2010/06/23 及 2010/09/28～從有到有一心智地圖

1.參與人員：2010/06/23，中央團教師共 5 位；2010/09/28，中央團教師共 14 位

2.活動流程：

活動一：啓動「文化工具箱」來詮釋分析並賦予意義，並建立「心智地圖」

整理一下，我們認為「課程轉化與協作」：

什麼是最重要的？

它包含著些什麼？

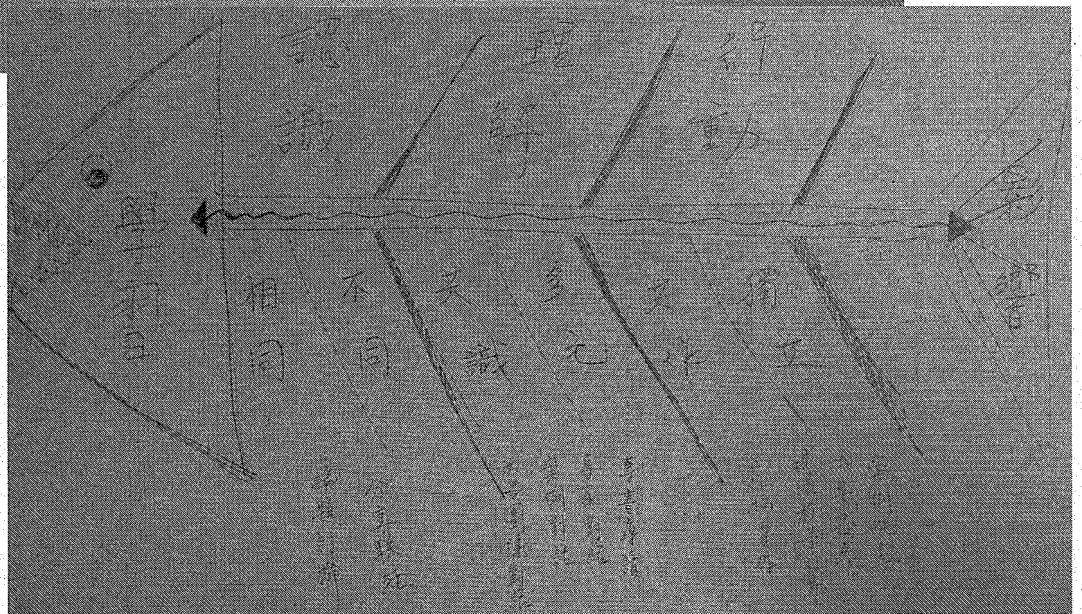
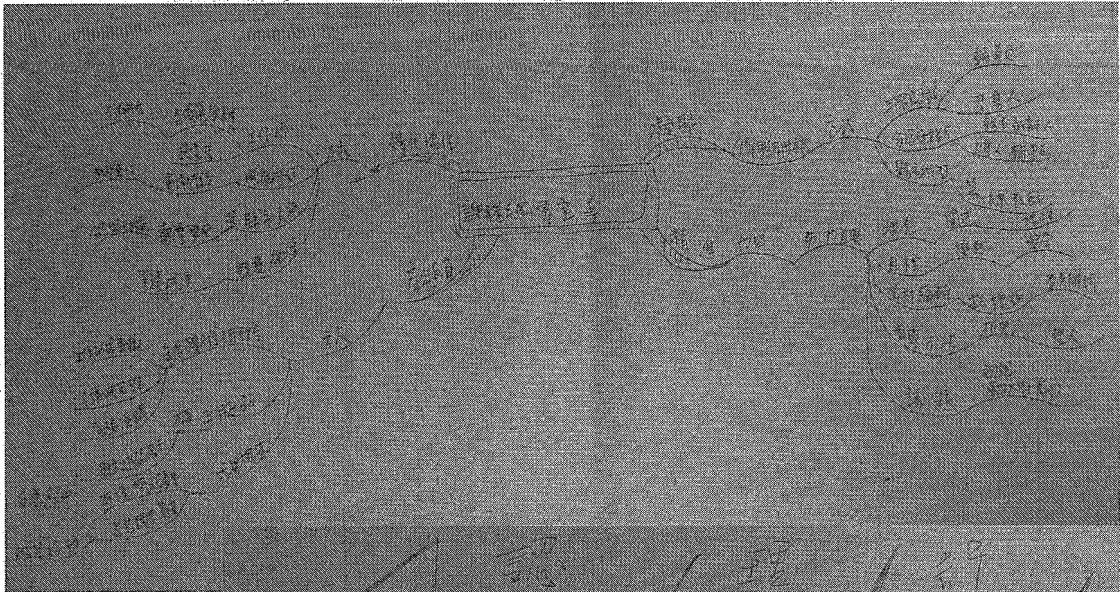
彼此間的關係怎樣？

.....

3.心智地圖產出成果：

參與者在此二次工作坊中繪製的心智圖，請參見附錄四。





4.活動二：工作坊的心得

整理一下，四次的工作坊經驗中，對於身為中央團教師從事課程轉化與協作，您看見什麼？您聽見什麼？您想到什麼？您有什麼想像？與您的經驗對話，請告訴我們...

5.心得分享產出結果：

參與老師	心得分享
H	擔任中央輔導團團員，工作是非常繁重、忙碌，加上自己在學校的工作，一直沒有機會去好好想一想，直到這次的工作坊，四次的“約會”，有點「奢侈」的在信賢老師及詠善老師的帶領下，放下雜務，好好的靜下心來，跟著課程去操作去反思，大家經驗交流分享。這是非常難得的經驗，美好的經驗。
E	此課程相當有哲學意味。從對自己的內省，對經驗的重新思考，延伸到課程的轉化與協作如何落實。

參與老師	心得分享
	身為中央團員，要將國家課程推動到縣市學校，最重要的是熱情的感染力。當縣是感染到妳的真誠與熱力，空乏懶散的心便起了化學變化，願意一起來對課程做轉化。但中央團員的熱力能維持多久，仍靠教育部的支持。
C	感謝教研院安排的增能研習活動，從講師的身教中，(用心準備、師法自然...)就已經有滿滿的感動與收穫從歷事練心、互助成事...到從有到有的課程中，覺得好似對自己的教學生涯與輔導員歷程重新檢視一遍，也意外的從檢視歷程中有了更高的角度與發現...最大的收穫就是終於了解到：“歷事...才能練心”原來由苦難過程中的熬練與成長，其實終會成為自己生命中的裝備。取也取不走的→多做一些事，就會多一些成長→所以現在比較不會抱怨”事情多”，也會以比較有趣的想法來看待事情，如工作、團務、講座...等。感謝老師們用心的帶領與指導...Thanks!!
L	很棒！雖然是不同領域的東西，但我有成長，並受到啟發。 謝謝信賢、詠善老師！
N	對課程轉化與協作工作坊的反思 相信每位成員，必有自己可學習之處或可反思借鏡的地方。身為教育者，應時時警惕自己，是否以學生作為優先考量。課程、課程轉化、課程協作，需要藉由教育者彼此溝通目標、精進內容、共享支援，才能使學生獲得有效、有益的學習。 我看見在各縣市裡，有許多用心的輔導員 我聽見他們如何突破困境 我想到如何讓大家發揮所長 如何策略聯盟力量大 如何鼓勵大家繼續精進 想像... 學生喜歡學自然 老師喜歡教自然

(三) 焦點座談

1.對象

研究進行秉持多方參與和對話慎思的精神，適時邀請學者專家、其他中央團教師、縣市國教輔導團團員、助人專業團體成員等進行焦點座談，增加雙方間的互動和合作，以使研究結果能如同多面繞射的水晶體一般，進行「更深入的、更複雜的，卻終究並非是全面的瞭解」(Richardson, 2000:934)。

2.焦點議題

在課程轉化與協作時：

- 面對哪些理論和實踐之間、中央與地方之間、或是不同文化習性之間的差異？
- 如何看待與處理這些差異？立場如何？做過哪些努力？其間人與人、人與事之間的關係如何？

- 如何詮釋這些經驗？有什麼省思或感想？
- 從這些經驗與觀點來看，您認為中央團教師要有怎樣的課程轉化與協作的專業素養（課程、自我、情境等層面）？為什麼？

3.2010/07/01 第 1 次焦點座談

出席人員：中央團教師 10 位，縣市輔導團教師 4 位。

焦點座談記錄，請參見附錄五。

4.2010/08/03 第 2 次焦點座談

出席人員：中央團教師 10 位，縣市輔導團教師 3 位。

焦點座談記錄，請參見附錄六。

（四）諮議研討

上述工作坊及焦點座談在徵得參與者的同意下，同時進行數位錄音。完成後，即將錄音資料繕打為逐字稿，並透過反覆閱讀轉譯稿標記重點、進行編碼，之後再從資料中歸類整理出主軸，進行研究討論。

此外，本計畫小組之內及研究專案計畫之間定期或不定期聚會研議，並定期參與執行委員會議，以討論研究進度、方法和內容，相互交流經驗。

三、研究流程

本研究之實施流程如下：

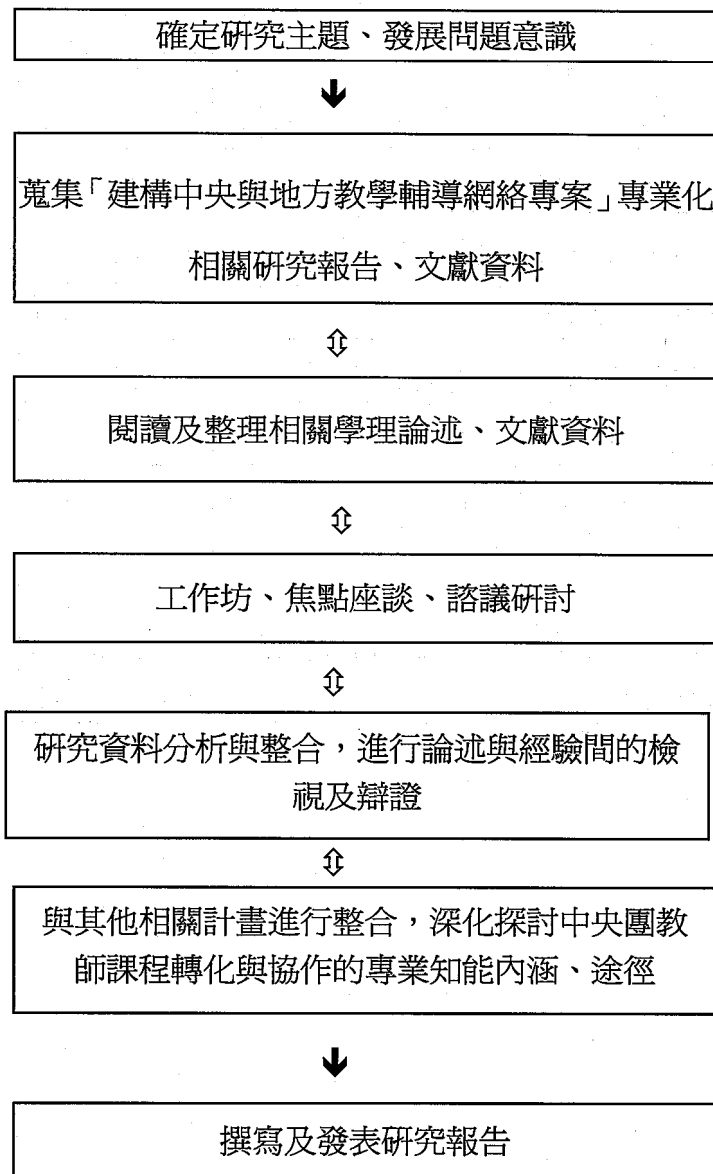


圖 3 研究流程圖

四、研究工作項目及進度

本研究 2010 年 1 月至 2010 年 12 月底之工作進度如下：

工作項目	月次	第	第	第	第	第	第	第	第	第	第	第
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	月	月	月	月	月	月	月	月	月	月	月	月
小組研討，建立研究共識與擬訂計畫			√	√	√	√						
研究資料彙整、蒐集與整理、發展問題意識			√	√	√	√	√	√	√	√		
預擬研究分析架構與報告章節					√	√	√					
參與專案相關會議，討論內容、進度與整合				√	√	√	√	√	√	√	√	√
進行工作坊、焦點座談			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
邀聘諮詢委員，定期諮議、研討				√		√		√		√		√
研究資料分析整合								√	√	√	√	
撰寫研究報告								√				√
預定進度累計百分比			10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

肆、研究發現與討論

一、課程轉化與協作遭遇的差異

從文化轉譯的觀點來說，理論與實踐、公共與個人、中央與地方學校等之間，難免有所差異。中央團教師在焦點座談及工作坊裡提及課程轉化及協作遭逢的差異，茲舉出犖犖大者如下：

(一) 中央部會及教育部內部間的政策整合

目前中央團課程轉化與協作的起始發端是教育部，但其他部會或教育部不同司處間仍會有若干相關業務需進行課堂推動，層層擠壓到地方及學校的課程與教學：

社會領域跨到四個部會：教育部的九年一貫課程、行政院金管會的理財教育、國防部的國防教育，甚至還有勞委會的尊嚴勞動教材。現在行政院各部會跟教育有關的通通都去抓著教育部，找到教育部後，教育部其實就是找中央團，就是得不斷的去開會！（20100701 焦點 1，A49）⁴

PIRLS 閱讀評比後，即使是閱讀教學同在國教司內執行，二科比較偏重在教學，四科則偏重閱讀 101 計畫。二科要求我們中央團針對閱讀評比的內涵來提升老師有關閱讀教學的知能，所以我們辦了很多的研習、工作坊、研討會。那四科掌握龐大的經費，各大學就向四科申請專案，然後也辦理研習、工作坊、研討會。現場教師就會說，都是閱讀教學，為什麼要重複的辦？我們最近有在做一個努力，希望也能去參與閱讀 101 的計畫，希望透過我們中央團的努力，去做一些整合（20100803 焦點 2，B20）

(二) 能力指標解讀的理想與現實

九年一貫課程以能力指標取代教學綱要，此種轉變固然有降低學科知識本位色彩而強調學生能力培養之優點，但亦面臨教材選編困難、不同年級的學習銜接等挑戰或爭議，例如：

⁴ 編碼說明：以（20100701 焦點 1，A19）為例，20100701 指日期，焦點 1 指方式及場次，A 為參與者代碼，18 為所在轉譯稿起始頁次。

社會領域的能力指標太過抽象，就會造成現場教學的混亂。當初九年一貫公佈的時候，能力指標的 2-4-1 它是認識中國歷史，那麼國中是要從中國歷史開始教，可是當現場的老師拿到課本的時候就很亂，有的版本是從中國史開始，有的版本是從台灣史，有的版本是從世界史，造成教學現場的混亂，大概當初沒有想到理想和現實之間的落差有這麼大。(20100701 焦點 1, A19)

(三) 領域學習的統整與分科

為求改善舊有課程的學科分隔化、生活脫節化、教師教學孤立化等問題，九年一貫課程乃以七大學習領域取代傳統分立的學科，並以統整、協同為原則來實施教學。然而：

在師培過程當中，就是分科的，那九年一貫以後把它合在一起，變成一個社會領域。九年一貫的精神是統整，是希望說一個老師可以教這三科，但是落實到地方實在落差太大！以我們臺北縣來講，我們第一年是被要求統整教學，一個人歷史、地理、公民三科都要教，可是還是教完歷史、再教地理、再教公民，還是沒有把它統整，所以問題就是出在這裡。(20100701 焦點 1, A18)

健康與體育合在一起，原本體育是屬於比較技能操作的課程，那健康教育原本其實是比較學科傾向，自從變成非考科以後，只好力求生活技能的融入，那不要指望學生回家後再去仔細研讀，落差相當的大。(20100701 焦點 1, C29)

(四) 中央及地方課程權責的爭議

台灣的教育行政體系目前「中央-縣/市-學校」三級。九年一貫課程綱要雖由教育部制訂及推展，但國民教育屬於縣市主管的事務，造成近幾年有關地方層級在課程綱要之外另行增加上課科目、時數或教科用書一綱多本選用等爭議，時有所聞（歐用生，2008）。中央團教師提及：

縣市首長，可能基於選票的考量，所以有些政策跟課綱理念往往會互相衝突。比如說課綱裡是小三開始學英語，但是在很多縣市互相競爭之下，別的縣市一年級就要上，那我這個縣市當然也不能落後，但是小一學英語學得早是否能學得好？師資到底夠不夠？與其他學習節數怎麼調配？這些都需要深入的考量。(20100701 焦點 1, D9)

臺北縣的活化課程要增加英語教學時數，調查有百分之八十幾的的家長贊成。其實，不贊成的可能是附近的縣市，例如基隆好不容易讓正式有資格的英文老師達到 93%，活化課程實施之後，我們就馬上會降到 70 幾，因為它會把我們的老師都

拉過去，造成城鄉差距越來越大。……可是人家照實施，我們也不能怎樣。
(20100701 焦點 1, E25)

前一陣子台北市教育局發了一個文，讓國中、高中學校不得成立跟同性議題相關的社團，這樣的公文其實是違反了性別平等教育法，……縣市課程在實施過程中很多的會去考慮到家長的意見，跟原本性別教育議題想要推動的部分，其實會有一些衝突。(20100803 焦點 2, F40)

(五) 師資短缺與議題教學難以融入

正式課程轉化到教師的運作課程時，它得要跟教學實際情境具有相容性，但在實踐過程中，面臨了師資短缺及無法專才專教的情景，例如：

九年一貫課程藝術與人文領域加入表演藝術配套完全不夠，顯然的問題是沒有師資。沒有師資，學校根本不排課，能期待孩子學到什麼呢？(20100803 焦點 2, G42)

少子化的衝擊，許多縣市遇退不補，而最先影響到的就是藝能科教師嚴重失衡。我覺得已經是到了需要整合性的課程政策來處理這藝能科教學，維護國中小學生全人教育的一些基本盤。(20100803 焦點 2, C32)

很多學校排課一定會先安排導師，然後再來放英文、藝文，自然可能在末端才被考慮到。所以說自然領域的最大的困境在這邊，尤其在小學的部分，自然老師很難是專才專教(20100701 焦點 1, H14)

此外，在學校授課時數有限的現實前提下，課程內容不能為容納新的知識內涵而無限擴張，所以，各學習領域和融入議題課程之間大多是競爭而非合作的關係--這是一座擁擠的樂園：

重大議題要融入學習領域，有很多的現場老師反應說，這個不叫融入，叫侵入，也有老師說是知識污染，所以怎麼樣讓重大議題融入各領域教學，是我們要去思考的。(20100803 焦點 2, F38)

(六) 教學現場偏重實作導向

課程轉化與協作需要在論述知識和實作知識之間進行雙向轉譯，現場教師在事務多而時間少的情境下，教學實作的可能性是其主要的考量，而升學主義亦形成堅固的牢籠：

要改變一個人的教學，絕對不只是方法而已，應該從他背後的哲學觀、核心價值來著手；但是大部分的現場教師還是說：你只要告訴我方法就好了（20100701 焦點 1，B23）。我想中央團也不只是要教師在教學技術慢慢的往上移動，更希望理論跟哲學觀念的改變，然後做一個深化。（20100803 焦點 2，B22）

課綱無論我們再怎麼推，其實都不敵那個基測的威力。例如，OO 縣的基測成績一直不錯，我們一直很想去瞭解為什麼？結果我們去訪視才發覺，他們其實就是大量的寫測驗卷，靠反複練習去拼出來，然後可以不顧課綱。這樣的孩子，雖然基測好像考得不錯，可是到了高中之後不見得可以適應，因為完全沒有去注重基本能力的培養，這是很無奈的一件事情。（20100701 焦點 1，E24）

小結

現代主義是在尋找一種整體性的、含括其他敘述的「宏觀敘述」，嘗試用一套理論來解釋世界所有的一切，認為發現一個獨立存在的真理，有真理就能把預測和控制奉為神聖性，並置它於一個極端的中心地位，凡是與標準不合者都是較差的，都應當弱化、忽視及排除（張文軍，1999；蘇永明，2004；詹棟樑，2002；楊洲松，1998）。

然而，隨著時代演化，後現代論述對這種化約的、工學模式的現代主義，開始展開批判與反省。後現代主義拒絕「絕對」、「同一性」，肯定「差異」與「多元」，認為在各種文化脈絡、局部性和特殊性的交錯混雜中，宜尋求「不同的聲音」、「小敘事」，而不是現代主義下的一種「權威的聲音」、「大敘事」，以增強人們對差異性的敏感度，促進人們對於不可普遍化事物的寬容能力，以及接受不同事物的存在（彭駕駢，2001；詹棟樑，2002）。

近年台灣的課程改革已逐漸由現代走向後現代，但不可否認仍處於兩者擺盪的迂迴之間，課程與教學的輔導工作亦復如是。Doll（1993/1999:14）曾言：「後現代世界對教育的挑戰之一便是設計一種既能容納又能擴展的課程，這種課程透過平衡與不平衡之間的基本矛盾以促成新的具有綜合性及轉變性的再平衡化的出現。」其實，自然本身即是由靈活的秩序所組成，秩序和混沌不是完全的相互對立，而是彼此相互聯繫。從現實角度來思考之，共識不等同「封閉」，歧異並不同「混亂」，「共識」與「歧異」在課程推展中同樣重要，都有存在的價值

與必要性。必要的共識促成社會理性，以使教育不致充滿歧異而面臨瓦解，而尊重各種小敘述、邊緣論述，將能更活絡多元的教育生態。

在中央團教師的經驗陳述裡，我們看到了課程及教學在不同的場域及項目裡都或多或少存在著差異，固然，「差異」會使得意圖目標和實務成果之間有了落差，使得經驗的延續性及交互作用性受阻，但差異之中蘊含的多樣性(diversity)及張力(tension)，也注入了既有系統改變需要的能量，引發更多的學習及行動，使得事物及生命有著再努力以求改變的契機。面對課程推動中各式各樣必然存在的差異，需要認知到課程政策有其理論及實務的侷限性，中央團教師所從事的課程與教學輔導工作，乃不在於「轉移」(transfer)，更重要的是「轉化」(transform)，以在其中拓展更多「變善」的契機。

二、課程轉化與協作所做的努力

中央團教師雖然在教師專業支持網絡中肩負課程轉化與協作的任務，但從前一小節的陳述來看，中央團教師其實是在中央、地方及學校體系錯綜複雜的擠壓下，並在各類教育者不同的知識假定及價值信念的拉扯下，而努力的去經營課程轉化與協作的空間。這些課程轉化與協作的努力，包括：

(一) 與教育部及學者專家的互動

1. 雞婆多做一點

轉化與協作是找到多元的管道，相信且願意嘗試：⁵

提到那個部內單位聯繫，國教司管教學，社教司管比賽，但是有時候理念要推廣要藉助比賽吸引大家注重，有時候我們就把他們連在一起辦一些活動，比如說繪本，演說都一起來辦。我們可能會承擔多些業務，但是無形中也幫部會建立一個聯繫的管道，所以有時候雞婆多做一點，至少我們的理念多一點實踐的機會。
(20100803 焦點 2，D17)

⁵ 本小節此處的引言，大多來自本研究第二次工作坊，中央團教師進行信念覺察與釐清時，所寫下「課程轉化與協作最重要的是…」的文字話語。

2. 抓到機會就發言

轉化與協作是將夢想努力串成大大的希望，落實在行動中，將不可能化作無數的可能：

課綱微調最晚通過就是閩南語的課綱，因為專家學者有很多願望想要在這裡面完成，我記得那時候能力指標曾高達 232 條，地方都在反應這樣的課綱太複雜太繁重。加入之後我就慢慢修，從 232 變成 97 條，比較能夠符合地方縣團老師的需求。就我的經驗，中央團要勇於發言，以現場的需求來反映，慢慢的溝通，私下電話還跟他說明解釋，持續努力化解一些專家學者的執念。所以拜託各位持續的觀察，不要想說定案就算了，注意到隨時有更改契機的話，就要勇敢的提出來（20100803 焦點 2，D14），

相較於地方團來講，央團的老師更會找到機會就發言，所以邀請我們參加什麼會議的時候，我們的出席率是很高的，因為不發聲的話就不能替縣市團員說話，很多問題可能就得不到解決。如果央團跟教育部之間能夠形成一個良好的協作循環，那麼要抓到機會就發言。（20100803 焦點 2，I29）

3. 因為制度而治

轉化與協作是看見問題並能解決問題，其中需要思索，如何讓它們有制度化的運作，不因為人事變動而停滯：

課綱裡有規定國中的綜合領域老師要參加兩學分 36 小時的研習，那我們就透過研究把它變成一個架構，就很清楚知道說 36 小時研習要包含哪些課程、怎麼樣實施（20100803 焦點 2，I 27）。三階研習及早制度化，很多事情就會穩定，不會因人而治，而是因為制度而治，這樣才會比較有希望。（20100803 焦點 2，J4）

（二）與縣市及其輔導團的互動

1. 你能夠接受我也能夠接受的方式

課程的轉化與協作常有許多關鍵時刻，用什麼態度去面對，將會決定未來的結果。G 老師說：

我剛進藝術與人文輔導團的時候，很多縣市都如火如荼在辦研習，但研習老師辦完就不見了，我就想規劃一個 3 到 5 年永續發展的期程。我寫了一份計畫書給召集校長想跟教育處另外要些經費，校長跟科長談了之後，科長說沒錢。那就這樣沒了嗎？我就親自帶著藝文的企劃書到教育處，科長看到我，馬上跟我說：「G 老師，沒錢啊！」意思就是不要談了啦。但我今天來就是不想輕易放棄，突然腦子

裡閃過一句話，我就說：「科長你給我十分鐘，我們來談一個你能夠接受，我也能夠接受的方式！」這樣的說法引發他的好奇，我拿出企劃書說明想法，促成表演藝術的長期研習，培訓了一群很棒的種子教師持續到現在。中央團輔導員應該要有想法，能夠在面對問題的時候，找到你接受我也接受可以執行的好方法。
(20100413 工作坊 2, G11)

2. 爭取我們的信任

A 老師認為當中央團受到縣市團及教師的信任，對於團務的推動將會產生實質的改變力量：

我們剛進入中央團的時候，經過教師串連的簽署，跟教育部談過之後，教育部發一個公文就是國中社會領域的教師授課節數變成 20 節。公文下去以後，大部分的縣市都做了，可是少部分的縣市還是用 22 節。我記得這些縣團就跟我們說：「我們縣團到學校去做訪視的時候，學校老師直接嗆聲說：『為什麼別的縣可以 20 節我們還是 22 節？輔導團有沒有替我們做這一塊？』中央團如果能幫我們解決這個問題，這就是他們將來推展團務最好的籌碼。」我們覺得這問題的確蠻嚴重的，就收集全國各個縣市的資料，去找這些縣市的課督、局長直接面對面的談。雖然有許多的困難，最後這些縣市也一一的減下教師授課時數來。輔導員非常高興的立刻打電話給我們，跟我們說感謝。他們覺得現場老師在這塊的能力是很薄弱的，中央團至少是一個組織，那你中央團要爭取我們的信任，就要發揮做為組織可以發揮的力量。(20100803 焦點 2, A9)

3. 讓縣市團變成中央團的智庫

課程轉化與協作要抓住課程的精神，透過中央與地方合作及互為支援，讓它不會只停留與「紙上課程」，而是轉換成可實施的：

課綱的修訂與微調，中央團、縣市團都要扮演推動的轉化角色。但是中央團角色有點尷尬，不滿意但又一定要接受，縣市團就是它不滿意，除了會向中央團反應之外，有些縣市團會做一些其他研發嘗試的努力，再把這個研發的結果交給中央團，因為中央團比縣市團更容易去參加課綱微調小組。變成在這個協作過程中，縣市團有時候反而變成了中央團的智庫。(20100803 焦點 2, I26)

4. 提供溝通分享的平台

轉化與協作，是細心陪伴各地不同的成長，給予彼此交流分享的機會：

本土語言中央團有成立電子報，即時的發佈一些資訊，包含像全國語文競賽，或者是有一些重大政策啦，或者是課綱微調之後各縣市反映的一些問題，都能夠呈

現出來。另外也讓一些本土語指導員有一些經驗談在上面分享，那我想這提供了很好地溝通分享的平台。(20100803 焦點 2, K18)

5.見機行事

課程轉化與協作，需要讓理想有萌芽的機會，耐心的審時度勢，掌握機會引領社會一起前進：

健康不考試以後比較不被重視，在國中的師資結構中所佔的比例也是一路下滑。可是我們發現會說，一發生什麼大型傳染病的時候，社會大眾都會非常恐慌。像去年發生 H1N1，正當媒體非常關注的時候，我們就自己做了一套的 H1N1 關於傳染病的教學模組，在研習的時候我們就鼓勵縣市，針對模組再發展適合他們縣市的需求，那其實就是見機行事，那我們想做的事藉機順勢推出來。(20100803 焦點 2, C32)

(三) 與現場教師的互動

1. 解決我們很關心的一些問題

文化轉譯強調「傾聽」的重要，「聽」才能說出對方的興趣，「聽」出來後才能對話。轉化與協作亦需要知道對方的需求，站在對方立場來思考和溝通，給予同理和支持：

現場老師關心授課時數，關心怎麼備課，關心他的權益問題，甚至於他的課務怎麼被安排。如果我單純只是一個老師，我會覺得不管你們是誰，如果都沒有解決我們很關心的一些問題，卻搞得我們好忙，我怎麼相信我們可以一起做事呢？(20100701 焦點 1, I39)

2. 我們想做什麼，要不要一起來？

G 老師認為，課程轉化與協作是要去滋養很多夢想，使彼此相互的連結，造成一片翁鬱的森林：

我記得台南縣的師資培訓，我把一個課程做一個三年的規劃讓三年的課程不會重複，培訓一群老師出來之後，我主動的在這群老師中去找眼神不太一樣的老師。那我邀請這些老師說：我們想做什麼，要不要一起來？…在實踐上，我們可以當一個橋樑，把我們的經驗跟他們分享，那至於他們要不要走過這道橋，那真的不是我們能用刀子架著他的。那我想說，借由這個橋樑，讓政策和實踐之間能夠慢慢的接近，我覺得這就夠了，就有發揮我們的效益跟價值了。(20100803 焦點 2,

G45)

3.社群連結

轉化與協作是夥伴的關心、支持與合作：

△△市的國中輔導團看到我們中央團用社群的方式把縣市串聯起來，他們覺得效果不錯，所以也去串聯市裡各學校與社會領域教學相關的社群。我們覺得很感動，社群的推動可以提升、可以親近老師的教學，也可以凝聚老師的團結力，然後老師會覺得說背後有一個團體在支持，已經不是單打獨鬥了。(20100803 焦點 2, A51)

(四) 對自我的期許

1.角色拿捏要非常小心

課程轉化與協作，需要用誠心反思自己可以做些甚麼：

性平團的團員，在中央團裡面我們比較是教學發展者，但是在一些社會活動參與中我們比較像是批判者，這些角色拿捏要非常小心。例如，一般縣團的老師他會問我們說：對於同志婚姻，你們看法是什麼？我們贊成同志婚姻，但是不見得會把這樣的東西直接的呈現在課程裡面，我們的角色需要做這樣的釐清。(20100803 焦點 2, F41)

2.冷屁股貼久了也會變溫

課程轉化與協作中，重要的是熱情、有心與執著：

像小班小校的教師編制就是那麼少，甚至師資都沒辦法聘足，你叫他如何專才專教？雖然能夠做的其實有限，但我們之前有一句名言：縱使熱臉貼人家冷屁股，貼久也會變溫；所以我們中央團還是要持續往這方面努力。(20100803 焦點 2, D18)

雖然有時要促成改變不是那麼容易，但是我覺得只要有心，像我常講的--博感情，用你的熱忱用你的誠意去感動行政的一些單位，一次不成要兩次、兩次不成要三次，就是力量要一直持續下去，他可能就會不好意思，就會去想辦法。(20100803 焦點 2, A11)

3.修煉

課程轉化與協作，是找到自我成長的動力和為孩子奉獻的熱情，於教育生涯活出生命的驚嘆號，讓這一站更幸福：

剛進中央團的時候，每個團員都一定要做公開的教學觀摩，很大型。第二年我擔

任教學觀摩，來了十幾位教授、十幾位校長和一百多位老師，那前兩三天都睡不好覺。這雖然不是我的第一次，但是教完後有整個下午的時間就開放給大家批判、提問題，結束了還要看教學影帶記錄逐字稿，寫教學省思。我覺得這樣下來成長非常的大，也看出很多自己的缺點來。雖然辛苦，但這正是一種修煉啊！（20100413 工作坊 2，L16）

小結

在目前中央團法制化未明但已成為中小學課程推動重要組織的狀態下，許多與課程教學相關的工作都落在這些中央團教師的肩頭上。面對中央--地方--學校、理論--實踐、理想--現實間的差異或張力，從本節的陳述中，可以看出這些中央團教師如何在有限空間的層層擠壓中，努力的撐出課程推動的空間。在這樣的努力裡，中央團教師並非只是課程政策被動的接受者或傳聲筒，而是課程的有識之士，他們同時也是課程實踐的創造主體——中央團教師對課程與教學的實踐，有著自我解構、自我轉化和再生產的可能性。

在這樣的努力中，亦蘊含著一種對在地者及在地知識的尊重。前面曾經提及，後現代論述對於巨型敘述（meta-narrative）--全知全能的總體論述——保持著警醒和質疑，而強調地方性、感性、差異性，以使人類及文化存有的樣態能同中存異或異中趨同。我們可以這麼說：沒有情境文化的敏感度及適切的在地知識做為支撐，課程轉化與協作即使是從良善美意做為出發，卻可能使得行動者及相關者無法在其中真正的遭逢（encounter）及連結（connection），而徒增扭曲或抗拒。於此，如果教育部、縣市及學校之間欲透過協作互動而建立專業支持網絡，那麼中央團教師於其中所做的努力，並非只是訂定統一標準或規格要地方、學校忠實執行，而是需要一種更具在地脈絡的敏感與意識，從而肯認網絡裡的參與者都帶有在地知識並具有主體創製的行動能力，那麼，課程轉化與協作裡所強調的共享、共好與共善等價值，才更具有實現的可能性。

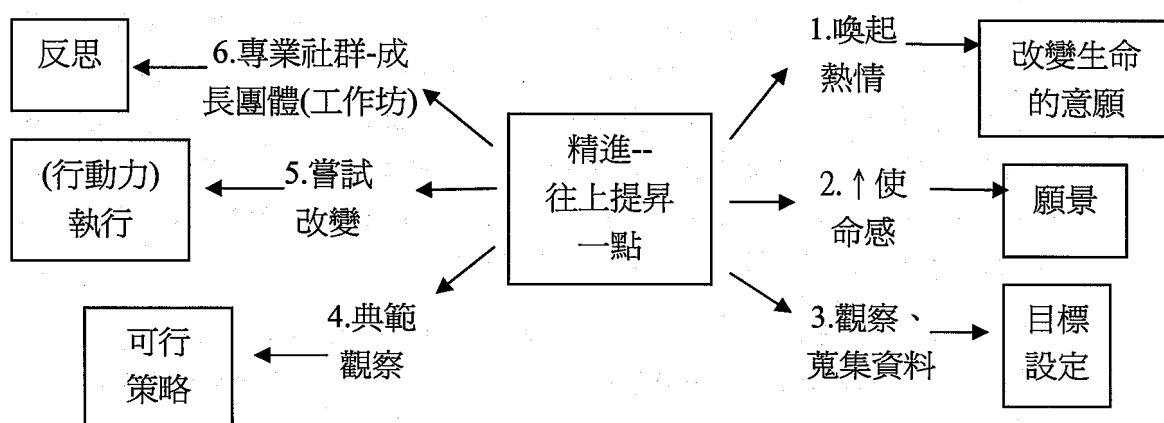
三、實踐知能的心智圖展演

Schön (1983)曾將行動分成為三種類型：內隱的以行為知（tacit

knowing-in-action)、行動中反思(reflection -in- action)與對行動的反思(reflection -on-action)。當行動不再只是默會的例行事務，而能對行動加以思考，並能將內隱知識外化表徵用以溝通或傳承的外顯知識時--行、思、知三者結合辯證，專業實踐知能即在其中生成。

當然，中央團教師課程轉化與協作的知能並非只是見招拆招的策略行動，而是一種整全式 (holistic) 的圖像。在第四次和第五次工作坊，我們請中央團教師整理一下：在課程輔導網絡的課程轉化與協作中，什麼是最重要的？它包含著些什麼？彼此間的關係怎樣？這些關於課程轉化與協作的經驗、意義、信念和知識等的思索，中央團教師以心智圖的形式對其實踐知能進行外化表徵，並進行分享。因篇幅所限，茲舉出其中三例，透過他們自己的陳述來進行其實踐知能的展演（其餘中央團教師的心智圖，請參見附錄四）：

(一) C 老師的心智地圖



How

- 1.瞭解需求 2.行銷—服務—關懷
- 3.專業能力分析（自己與自己對話→我想要做什麼、我能做什麼）→協助目標訂定
- 4.提供典範，分析可參照的策略方案（參觀香港中文大學、北京學生交流文化、教育交流文化）
- 5.鼓勵行動，優點轟炸（愈磨愈亮）
- 6.自我覺察，反思工具：如講座教學攝影、自我錄音檢視

對於前述的心智地圖，C 老師呈現行動科學的理念，陳述與分享如下

(20100623 工作坊 4，C4)：

課程轉化與協作，我認為核心概念就是「精進」。精進，每個縣市團之間的落差蠻大的，各團的起點是不一樣的。那不管說各團員的起點行為是怎樣，總是希望說能夠站在現有的位置上，再往上跨一步。「精進」，第一個就是「喚起熱情」，當一個人不想改變的時候，怎麼推他，可能都還是回到原點，身為輔導員的話，應該要比一般的老師再看得多一點，有那種改變生命的意願，願意再多做一些不同的嘗試，那是很重要的事情。

第二個向度就是「提升使命感」，希望說他占這個缺不要當作例行性的行政工作，他要有願景，為這個領域的教學服務上，他可以 do something。……

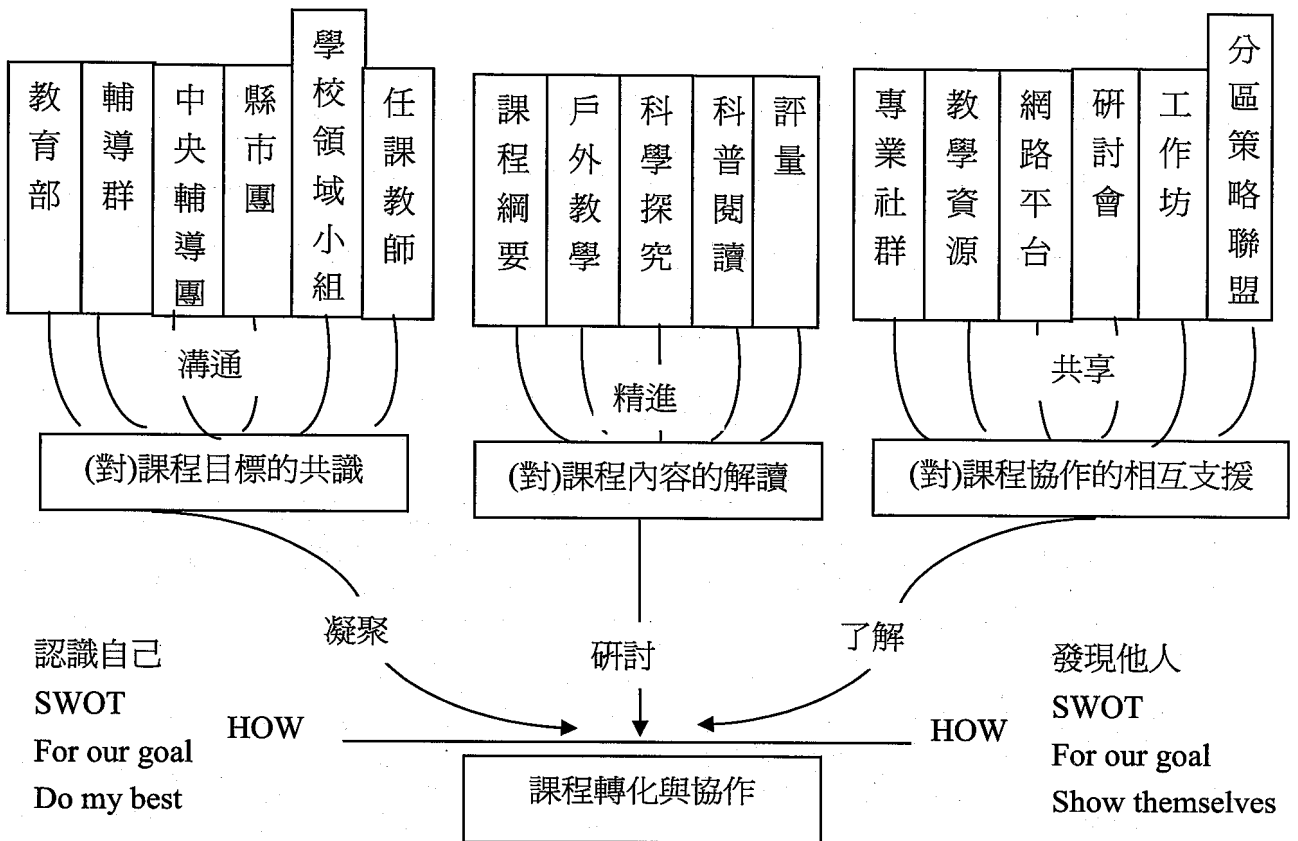
再來，當他有改變的意願跟願景以後，他要去收集資料去看看自己想要改變什麼。我們健康教育來講，有十個議題，很難每個議題都同時精進，所以要透過「蒐集和觀察」選他適合的或是現在能力所及的，設定目標看要先精進哪一個部分。

第四個是「典範觀察」。典範觀察，就是去看別人怎麼做，譬如說我如果觀察到有些講座或是老師，他的教學模組是很棒的，那我可以參閱別人的經驗，來設定我的實踐策略。

第五個向度是「嘗試改變」，就是要有行動力，因為想再多都沒有用啦，要開始跨出第一步，即使第一步有點困難，但不嘗試就永遠沒有改變的可能。像有位輔導團員在市團隊裡面好幾年了，但他都做行政為主，去年開始，我就安排機會，讓他嘗試做教學演示，或是上臺做專題講座。第一次出去的時候，當然有點慘，他講完以後也知道自己還有許多改進的空間。今年駐地輔導時又排了他一場，就比上次進步很多。所以我就覺得說，或許第一次第二次都會有個門檻需要跨越，但行動很重要，願意跨出第一步，都是值得喝采的。

第六個向度「成長團體」，就是屬於自己的專業社群。譬如說我們有幾位健康老師，會常常在一起做教學分享、做教學設計，團體可以提供自己反思的機會，反思就會變成精進的下一個動力。

(二) H 老師的心智地圖



對於上述的心智地圖，H 老師以課程轉化及協作為核心，通過凝聚、研討、了解、溝通、精進和共享，將課程推展的相關者、事項及策略等，連結在一起 (2010928 工作坊 5，H 5)：

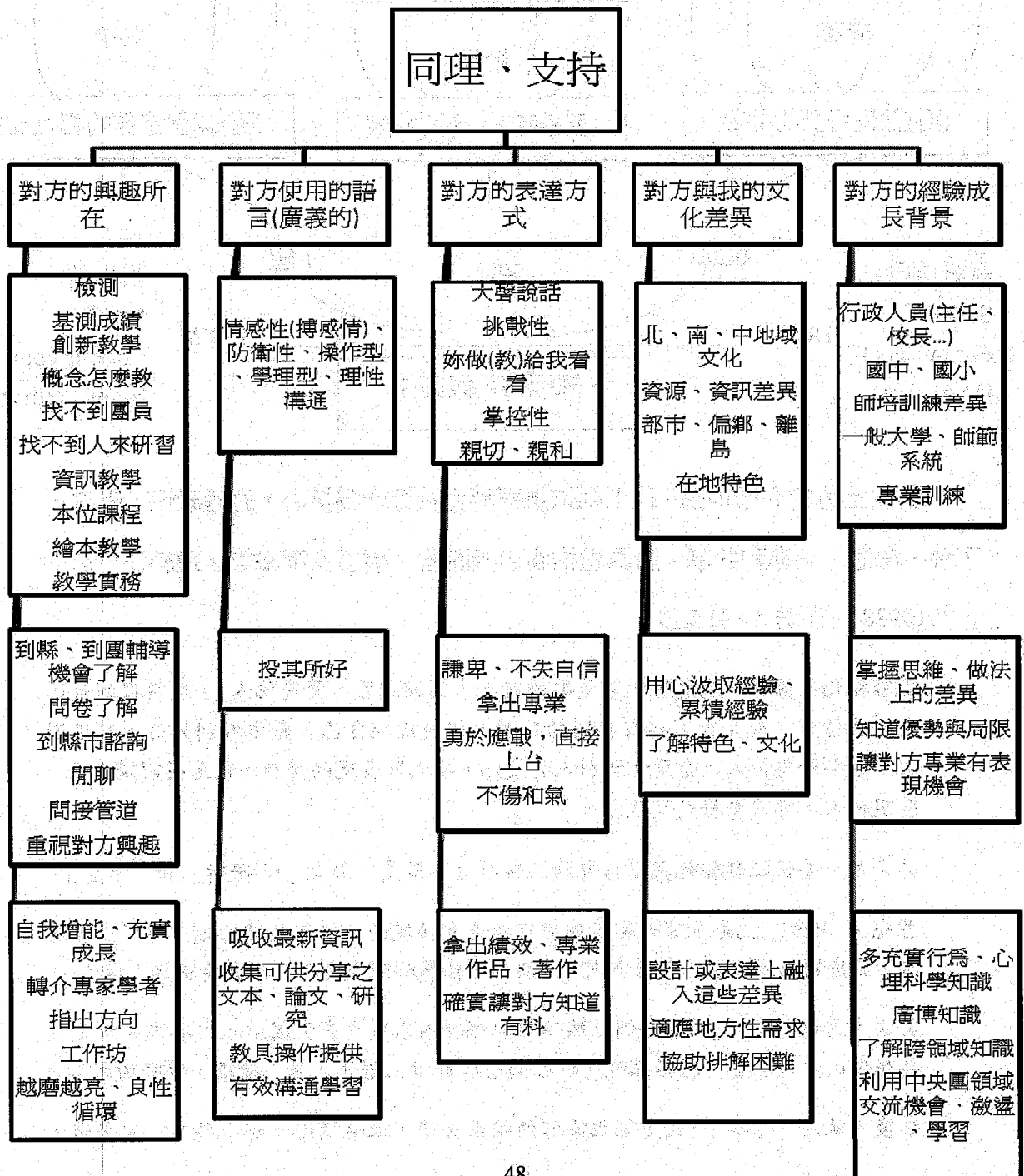
課程轉化與協作，我覺得比較重要的就是「認識自己、發現他人」，然後找到自己的生態區位。就是大家要有共同的目標，然後認識自己，盡力做到最好。在這過程中也要發現他人，能夠看到別人的優點，給大家表現的舞台。就是從認識自己、發現他人，那我覺得是這樣子。

再來是，整個課程轉化與協作包括三個要素，就是「凝聚」、「研討」和「了解」。首先，「凝聚」就是希望大家對課程目標是有共識的，要有共識的話，那從任課老師，然後到領域小組、到縣市團、中央團、輔導群到教育部，都需要透過「溝通」。其次，透過「研討」，對我們自然領域的課程內容有更多的理解，主要方式就是主要想做的戶外教學、科學探究、科普閱讀和評量上著手，來「精進」教師的教學。最後，就是「了解」，就是課程協作的相互支援，來要建造一個「共享」的平台。

用橋做比喻，就是我們央團的角色，就是透過各種可能的橋樑，譬如說專業社群、網路、研討、工作坊、分區策略聯盟等，彼此進行交流和共享。

(三) L 老師的心智地圖

當中央團教師以外來知識論述文化進入在地知識文化中時，除了了解自己外更需認識對方，這將是在反身性轉譯中持續行動與突破限制的關鍵。L 老師以「同理與支持」展現課程轉化與協作的心智圖如下 (2010623 工作坊 4, L11)：



對方的興趣所在，比如說可能這個縣市的輔導團，它可能重視的是數學能力檢測，有的縣團可能都在做那個創意教學，各有不同的關注焦點啦，每個團有它興趣的所在。

第二個就是對方使用的語言，我這邊講的語言就是指那個廣義的語言，有的可能需要你跟他博感情，有的可能就是喜歡很理性的來溝通，講話要很理性這樣，有的可能說一碰到你就會起那個防衛心，想說你是不是要來指導我的這樣，有那種防衛的心理...

第三個向度就是對方的表達方式，有的人可能大聲說話，他覺得這樣好像氣勢比較強，有的人可能他那個話就充滿著挑戰性，就說：「不然那你做給我看看！」有的人喜歡你用比較親切、親和的方式，它也是各種不同的。

再來文化的差異，到北部、中部、南部，我們其實可以看到這種地方性的不同，那各個地區所得到的資源或者資訊，會有很多的差異。到東部去，到鄉下去，離島地區，可能都會有它不同的地方。那有的縣市就有它的在地特色，它就要辦它這個在地的特色。

最後，對方的經驗成長背景，有的人可能是一直在做行政，他的思維可能跟一般老師的思維就不同。那我們有的就是國中老師，有的是國小老師，這個也有差異性，還有那個師培訓練，或者他個人的那個成長的背景裏面，他受到專業的薰陶也有所不同。

小結

中央團教師的角色定位偏重在課程與教學的先導、中介、連結、轉化與協作等。從專業發展觀點的遞嬗而言，情境、生態取向的專業發展越來越受到重視，如何在具體情境中，經由協作及共同探究的過程中相互影響、相互生成以及相互成就，乃成爲中央團教師課程推動的專業挑戰。而在中央團教師前述心智圖使用的語言中，也可看出他們對此挑戰的回映--「精進」、「了解」、「溝通」、「共享」、「凝聚」、「研討」、「同理」、「支持」等等。

在 C、H 及 L 三位中央團教師的心智地圖中，他們都思考著怎樣讓參與者的智慧與能力在工作場域中陳顯、碰撞及滋養，透過共享與共好而生成專業培力 (empowerment)；而且，此種培力不僅是「我給你權力」，而是「我相信你有能力，藉由更多機制的協助，引發更多的能力」(陳美如、郭昭佑，2001：83)。課程轉化與協作需關注行事自主(agency)、反身自省(reflection)以及協同合作等理念

之及其間的關係，如果「教師專業身分的轉化不僅是教師個人專業能力的提升，也應該是教師這一集體的處境與尊嚴的改變與提昇」（范信賢，2000：284），那麼，課程推展中的協作與轉化不僅是個別教師的培力，更需要透過締造、理解、轉譯而連結形構為共享共好的合力。

四、朝向一種「互助成事」的課程轉化與協作

從專業發展遞嬗觀點的梳理及中央團教師實踐經驗的整理中，我們認為中央團教師的課程轉化與協作已備有條件，朝向一種「互助成事」⁶的專業支持與生成。此種「互助成事」的事態，可以下列論述觀點作為基礎：

（一）課程締造

1992年，J. Snyder、F. Bolin 和 K. Zumwalt 針對課程實施議題進行文獻整合性的分析，他們認為課程實施的研究，大抵上有忠實觀（fidelity perspective）、相互調適觀（mutual adaption）和課程締造觀（curriculum enactment）等三種觀點。雖然以 F. Bobbitt、W. Charters 和 R. Tyler 等人為核心的技術理性模式主宰著早期的課程發展，至今仍為課程發展中難以揮去的「幽靈」（Doll,1998），但是 Snyder et al., (1992:402) 指出：隨著研究假設的改變，特別是關於課程知識性質、課程轉變和教育工作者課程角色等的質疑，研究者逐漸重視教育工作者如何實踐課程，以及師生如何經驗課程，並非僅是如何實施或是如何適應課程而已。

在締造觀裡，不少後續研究者汲取詮釋現象學、批判理論、後現代論述等觀點，強調差異、多元、去中心等政略，不再只將課程視為靜態等待實施的產品，而是動態生成的過程與經驗；不再只將教師視為課程施作環節中的工具，而肯認教師對於整個課程方案或政策會有自己的知覺、詮釋，甚至進行扭曲、抗拒。於此，課程不能再僅被理解為是一種等待操作的被動產品（products），它也是一種教育工作者主動調適、生成的實踐過程（process），而其中隱含著多種知識理解、

⁶ 中央團教師面對理念—經驗，中央—地方之間課程實踐的差異（如能力取向教學—教科書中心、統整課程—分科授課、學校本位—升學學科等），其透過課程轉化與政策協作的努力以精進完成，甚而批判性反思教學輔導諮詢的工作目標及項目，即為互助成事。

理念假定和意義價值等思維的慎思辯證 (praxis)。

(二) 在地知識

關於在地知識的論述，文化人類學者 C. Geertz 於 1983 年出版的《Local Knowledge》無疑是重要的里程標誌。Geertz (1983) 認為，對民族誌學者而言，透過概念機制而去形塑知識，其形貌根柢總避免不了是地方性的⁷，而在方法上主要是透過「深度描寫」(thick description) 和「文化持有者的內部視界」(native's point of view)，來掌握知識生成的脈絡性與其運作的特定條件。於此，所謂的民族誌專業知識即是在地知識的適切詮釋轉譯，由此而讓我們能反身來看清自己。此種狀態，即如 Geertz (1983:16；1983/2002：29) 所言：

視他人與我們擁有同樣的天性，只是最基本的禮貌，然而，置身於他人之中來看我們自己——……卻是困難得多的一種境界。此種境界，正是心靈寬宏博大之所本，無此，則客觀不啻為自矜自欺之詞，而寬容無非虛飾矯偽而已。

Turnbull (2000；引自楊弘任，2007：53) 主張，其實所有的知識都是在地知識，只是有些知識在特定的策略與操作介入後，經過帶有權力意涵的組裝過程，而得以將該知識宣稱具有普同性的意涵。其實，知識本身並非是價值中立的存在，而是經過一連串的選擇、角力，並涉及權力的擁有及分配。陳伯璋 (2003) 即指出官方知識 (official knowledge) 常反映出一種合法性和神聖性，然而隨著時空的改變，在地知識也可能跨越邊界，而成爲另一種官方知識；因此在這種宗主權或合法性地位的爭取中，需保持對官方知識的批判與反省，並尊重與探索在

⁷ Geertz在此書中對於「在地知識」並無做出明確的定義。本計畫參考Sefa Dei *et al.*, (2002；林益仁、賴俊銘、褚縈瑩、蕭惠中，2005：1)的說明，他指出「在地知識」是：「與一個特定的地方長期互動之下所孕育出的知識體。這種知識關聯於傳統規範以及社會價值，同時也跟引導、組織、規範人們的生活方式以及認知她們的世界的智能建構有關。它是一個社群經驗與知識的總合，並且是面對熟悉或是陌生挑戰的決策基礎。…它是由該社群透過歷史與當前經驗所累積。透過學習舊知識的過程，新知識得以被找著；這正是使在地知識得以源源不絕而不停滯的主因。」

地知識，才能使二者在動態的辯證過程中，不斷為課程與教學的革新注入活水源頭與實踐力量。

(三) 文化轉譯

Geertz (1983: 10) 認為轉譯 (translation) 並不是簡單的把他人認識事物的方式用我們陳述事物的方式加以轉述，而是用我們的表意方式來展演他人陳述事物方式的思維；他比喻：這樣的方式不似天文學家去考察一顆星球，而近似藝評家對一首詩的闡釋。

對於「文化轉譯」概念主要是援引自楊弘任於 2007 年所著《社區如何動起來》一書。楊弘任 (2007: 52-54) 將原始源於科學社會學者 B. Latour 的「轉譯」構想，用於解釋台灣社區總體營造的發動機制時，做了若干的修補。⁸ 首先，他將「單向轉譯」的過程替換成「雙向轉譯」的過程，成為「外來專業論述知識」和「在地身體實作知識」兩種知識興趣之間相互轉譯的狀態，當外來者和在地者都能「以自己的語言說出對方的興趣」時，兩種知識形式才能進一步交流；其次，他將轉譯的原始意涵進一步擴充，除了「知識形式」的相互轉譯之外，也涉及「公共性想像」--為公而行--之間的相互轉譯。在楊弘任研究的社區案例中，包括「公共行動社團」和「村落傳統組織」二類人群的組合，前者以論述知識為主，其公共性想像是從領域或範疇來界定，是「論述優先」的文化習性；後者是以實作的默會知識為主，其所界定的公共性是從動機或道德來界定的，是「實作優先」的文化習性。

在這樣的觀念修補後，楊弘任 (2007: 59) 認為：

以往的社運理論典範，或多或少都假定了潛在被動員者「空白意識」或者「錯誤意識」，等待著被批判與解放。……文化轉譯論則是假定兩造各自有其知識形式與

⁸ 楊弘任 (2007: 51-52) 說明，「轉譯」的原始構想是源於科學社會學者 B. Latour 的提議，Latour 指出實驗室裡發展出的科學知識，亦即科學社群興趣之所在，這樣的知識興趣並不是天生能引起一般常民的興趣，因此科學行動者必須進入常民社會，對常民社會原初關注的興趣進行轉譯，在實驗室與常民生活領域之間來回位移，「以自己的語言說出對方的興趣」，才能以槓桿效應放大實驗室的力量，而使科學知識成為常民認可的優勢知識。

公共性想像，雖然彼此文化習性的構成特質不同，但可以進行相互的轉譯，相互的「以自己的語言說出對方的興趣」，而讓雙方在各受影響之後仍舊維持其各自文化習性的主軸，在長時間之下進行緩慢的轉型，也就是在延續之中有所突破。

楊弘任（2007）指出，持續進行的相互文化轉譯就是社區動起來的主要發動機制。就課程與教學的推展而言，或許網絡中關係人士之間的差異不若楊弘任研究的社區案例如此巨大，但中央團教師做為「專家教師」，處於學者與教師、論述與實作之間，如何「從無到有」⁹的外在灌輸，轉移至一種「從有到有」的雙向的文化轉譯，而使彼此得以相互學習與成長，亦將是課程及教學推展得以「動得起來」的重要關鍵。

⁹ 楊弘任（2007：298）指出，台灣前數十年的現代化過程，「在地社會屢屢界定自身為落後而需急起直追的狀態，到了社區總體營造的時代則是啟動了新的自我界定，在這裡要的不只是外來的進步性或改革性，還要先有自己的內發性與在地性。就算要迎進現代化、要捕捉現代性，也不再是將自身假想為一個沒有歷史、沒有過往的軀體」。這樣的反省，研究者稱之為一種「從無到有」外在灌輸至一種「從有到有」內在培力的轉移。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 課程轉化與協作乃是一種實踐知能的展演

在目前中央、地方及學校三級的課程輔導組織中，中央團教師的定位偏向於課程的轉化與協作，以期能建構教師的專業支持網絡。此種「專業支持」，若從專業發展趨勢觀之，更多的體現為在共同探究的過程中相互學習、相互生成，以及相互成就。在課程轉化及協作的實際工作上，中央團教師面臨政策上游整合、能力指標解讀、課程統整、課程權責、現場生態及師資配套等差異。面對此差異，中央團展開主動進取、勇敢發聲、共好協商、爭取信任、網絡連結、溝通分享、見機行事、邀請協作及社群建構等轉化及協作的努力。這些努力，乃是在工作情境中，經由一件件具體事件之識覺、判斷與行動，而不斷的生成與變動的一種實踐知能，而此種知能乃是個別情境性、動態生成且行思知的結合辯證。

(二) 朝向「互助成事」的課程轉化與協作

於此，如果課程與教學輔導網絡的核心理念是建立權力分享、永續發展、學習社群、相互成就的夥伴協作機制及專業支持系統，那麼，中央團教師的課程轉化與協作重點不再僅是從外部忠實的傳遞政策或單向的授與權能，更需要肯認網絡參與者具有課程締造的能力，宜貼近及理解彼此的在地知識，在論述及實作、公共及個人之間的差異中進行穿梭連結的雙向轉譯工夫，使相關參與者連結成為「相互學習的網絡」，「從有到有」的進行一種在情境脈絡中開展性建構的「互助成事」。

綜言之，要讓中央團在錯綜複雜的情境中猶能運作良好，我們需要某些資源和標準來給出某種秩序。然而，秩序是穩定與彈性交雜的，是情境的、動態的，是生成的、自我組織的，訴諸單一標準或可造就忠誠的公僕，但中央團課程轉化及協作，更需要的是具意義性的、自發性的、情境敏感性的專業運轉。此即需要

在「互助成事」的相互學習與專業支持中，滋養彼此的行事權，以使置身在地的實踐行動變得更有效、更不異化以及更有人性；這是中央團教師用他們的實踐知能讓我們學習的課題。

二、建議

如果「建立權力分享、永續發展、學習社群、相互成就的夥伴協作機制及專業支持系統」是課程與教學推動網絡的核心理念，那麼，本研究提出輔導網絡的思維典範、中央團教師的身分認同以及輔導組織調整的建議如下：

（一）輔導網絡的思維典範轉移

從計算機論（computationalism）向文化論（culturalism）進行典範轉移。亦即，教學輔導裡課程轉化與協作，並非將地方或學校視為單獨的個體，我們給予足夠的零件組裝，灌進作業軟體，它們就可以標準化的運作。相反的，面對差異、張力、在地知識與能動主體，文化裡更強調關聯、探索、意欲及置身性，課程轉化與協作要理解網絡關係者的在地觀點、政策詮釋、建構過程及結構條件，使彼此成為相互學習的關聯網絡，以共同成就及共同分享教育事功。

（二）中央團教師的專業身分再思

在文化論的典範思維中，中央團教師的專業身分就不只是作單向性、封閉性的忠實傳遞者，而是做為相互學習網絡的促發者、連結者與整合者。

（三）課程及教學輔導組織的調整

從中央團教師的實踐經驗及互助成事的觀點來看，現行中央團是以學習領域或重大議題為標的，若從在地知識及文化轉譯的觀點來看，此種設計對於整體性的「縣市層級教學精進」及「學校本位課程推展」，就顯得缺乏連結介面，力有未逮。

若要調整中央團與縣市及學校成為共享、協作的伙伴以建構共生的專業支持網絡，將來若進行組織化的調整時，除了保留原有的學習領域及重大議題各組

中央團之外，可考慮另行彈性的以重要課程政策為行動導向（如整體的縣市精進教學等），來增加或彈性調整教育部中央團輔導組織。例如，目前精進教學計畫是課程與教學輔導網絡的重要行動場域，其中整體性的縣市課程計畫（子計畫一、子計畫二）主要是由北中南三區的策略聯盟做為主要交流、分享與審查的平台，但各分區召集人並無搭配的中央團可以與縣市進行整體的、長期的課程規畫與對話。若縣市層級的課程發展與精進是教育部的重要政策，那可考慮在不超過目前中央團教師編組總員額人數之下，可增加招聘或從既有各領域增調中央團教師，讓他們與教育部精進教學的三區策略聯盟結合，組成縣市課程與教學精進工作團，配合各區召集人，與各縣市的精進教學之子計畫一與子計畫二進行長期性、整體性的互動及協作。於此，透過中央及地方之間「看到彼此的興趣」、「尊重在地知識」而攜手協作的「互助成事」，或可更有利於課程與教學的整體推進與深耕。

參考文獻

中文部分：

- 王建軍、黃顯華（2003）。協作式的課程發展與教師專業發展。載於黃顯華、孔繁盛編，課程發展與教師專業發展的夥伴協作（1-17）。香港：香港中文大學。
- 王麗雲、潘慧玲（2000）。教師彰權益能的概念與實施策略。教育研究集刊，44，173-199。
- 李文富（2008）。夥伴協作課程治理機制之研究—中央-地方課程與教學輔導體系的實踐。國立中正大學教育學研究所博士論文（未出版）。
- 阮凱利（2002）。理論與實踐的辯證—國小教師實踐知識之敘說性研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所，未出版。
- 周淑卿（2004）。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。
- 林益仁、賴俊銘、褚縈瑩、蕭惠中（2005）。泰雅族生態知識與社會變遷—以大同鄉南山部落為例。宜蘭研究第六屆學術研討會。2010.01.13 查自：
<http://jhuangwei.e-land.gov.tw/85/20080817060029.pdf>
- 范信賢（2000）。教師身分認同與課程改革：後殖民論述的探討。國教學報，12，275-287。
- 范信賢（2005）。期待一種帶有敘事性質的敘說研究方法論。應用心理研究，26，19-21。
- 張文軍（1999）。後現代教育。台北：揚智。
- 張德銳、丁一顧和李文富（2009）。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期中研究報告。國家教育研究院籌備處（未出版）。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健（2001）。臺北市中小學教學導師制度規劃研究。初等教育學刊，9，23-54。
- 教育部（2008）。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。2010.01.16 查自 http://asci.naer.edu.tw/policy_02.html
- 郭玉霞（1997）。教師的實務知識。高雄：復文。
- 陳伯璋（2003）。新世紀的課程研究與發展。國家政策季刊，2(3)，149-169。
- 陳美如、郭昭佑（2001）。教師如何從事課程評鑑：從賦權增能評鑑理念談起。

教育研究月刊，88，83-93。

彭駕騁（2001）。教育哲學 Q&A。台北市：風雲論壇。

黃乃瑩（2003）。後現代思潮與教師專業發展。教育資料集刊，28，1-24。

楊弘任（2007）。社區如何動起來？—黑珍珠之鄉的派系、在地師傅與社區總體營造。台北：左岸文化。

楊洲松（1998）。李歐塔後現代知識論述及其教育意義。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。

詹棟樑（2002）。後現代主義教育思潮。台北市：渤海堂。

廖靜馥（2004）。國小教師自然科實務知識在教學創新中的展現：敘事探究取向。國立臺北師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版。

歐用生（2008）。「一綱一本教科書事件」平議。教科書研究，1(1)，1-28

潘慧玲（2006）。彰權益能評鑑之探析。《當代教育研究》季刊，14(1)，1-24。

蘇永明（2004）。後現代的主要觀點。載於蘇永明主編，後現代與教育（頁 1-27）。台北：師大書苑。

英文部分：

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston and J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.

Dinham S. M. & Stritter, F. T. (1986). Research on Professional Education. In Wittrock, M. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching, 3rd*. New York: Macmillan.

Doll (1993/1999)，王紅宇譯。後現代課程觀。台北：桂冠。

Doll, W. E. (1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum: toward new identities* (pp.295-323). New York: Garland Publishing.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry, 11(1)*, 43-71.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Press.

- Fenstermacher, G. D.(1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*,20, 3-56.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York : Basic Books.
- Geertz, C. (1983/2002) , 楊德睿譯。地方知識：詮釋人類學論文集。台北：麥田。
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum inquiry : The study of curriculum practice*. New York : McGraw-Hill.
- Hargreaves, A & Goodson, I.(1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In Goodson, I. & Hargreaves, A (Eds.). *Teachers' professional lives*(pp.1-27). Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Maxwell, T. W. & May, W. T. (1991). Curriculum consultant. In A. Lewy(Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp.357-359). Oxford: The Pergman Press.
- Odell, S. J.(1989) , 施冠慨譯。初任教師輔導計劃之發展。載於 L. Huling-Austin, S. J. Odell, P. Ishler, R. S. Kay, R. A. Edelfelt(主編) , 初任教師的輔導(頁25-53) 。臺北市：五南。
- Odell, S. J.(1990). *Mentor teacher programs*. Eugene, Oregon: University of Oregon Library.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In Z. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd) (pp.923-948). London: Sage.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulum, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 5(1), 1-22.
- Snyder, J., Bolin, F. ,& Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Eds.), *Handbook of Research on Curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp.402-435). New York: Macmillan Pub.

Wagner, L. A., & Ownby, L.(1995). The California mentor teacher program in 1980s and 1990s. *Education and Urban Society, 28(1)*, 20-35.

附錄一：中央團教師背景資料及參與工作坊、焦點座談一覽表

編號	身份/職位	參與場次
A	中央團教師（社會） 國中教師	20100310 第 1 次工作坊 20100701 第 1 次焦點座談 20100803 第 2 次焦點座談 20100928 第 5 次工作坊
B	中央團教師（國語文） 國小教師	20100701 第 1 次焦點座談 20100803 第 2 次焦點座談
C	中央團教師（健體） 國中教師	20100310 第 1 次工作坊 20100623 第 4 次工作坊 20100701 第 1 次焦點座談 20100803 第 2 次焦點座談 20100928 第 5 次工作坊
D	中央團教師（本土語言） 國中教師	20100310 第 1 次工作坊 20100414 第 2 次工作坊 20100701 第 1 次焦點座談 20100803 第 2 次焦點座談 20100928 第 5 次工作坊
E	中央團教師（英語） 國中教師	20100310 第 1 次工作坊 20100414 第 2 次工作坊 20100623 第 4 次工作坊 20100701 第 1 次焦點座談 20100803 第 2 次焦點座談
F	中央團教師（性平議題） 國中教師	20100701 第 1 次焦點座談 20100803 第 2 次焦點座談
G	中央團教師（藝文） 國小教師	20100310 第 1 次工作坊 20100414 第 2 次工作坊 20100803 第 2 次焦點座談
H	中央團教師（自然） 國小教師	20100310 第 1 次工作坊 20100623 第 4 次工作坊 20100701 第 1 次焦點座談 20100928 第 5 次工作坊
I	中央團教師（綜合） 國中教師	20100701 第 1 次焦點座談 20100803 第 2 次焦點座談
J	中央團教師（綜合） 國中教師	20100310 第 1 次工作坊 20100414 第 2 次工作坊 20100701 第 1 次焦點座談 20100803 第 2 次焦點座談
K	縣市團教師（本土語言） 國小教師	20100701 第 1 次焦點座談 20100803 第 2 次焦點座談
L	中央團教師（數學） 國中教師	20100310 第 1 次工作坊 20100414 第 2 次工作坊 20100623 第 4 次工作坊
M	中央團教師（人權議題）	20100310 第 1 次工作坊

編號	身份/職位	參與場次
	國中教師	20100414 第 2 次工作坊
N	中央團教師 (本土語言) 國小教師	20100310 第 1 次工作坊 20100414 第 2 次工作坊 20100623 第 4 次工作坊
O	中央團教師 (英語) 國小教師	20100310 第 1 次工作坊
P	中央團教師 (生活課程) 國小教師	20100310 第 1 次工作坊 20100928 第 5 次工作坊
Q	教育部國教司 國小主任	20100414 第 2 次工作坊 20100928 第 5 次工作坊
R	中央團教師 (生活課程) 國小教師	20100414 第 2 次工作坊
S	中央團教師 (綜合) 國中教師	20100310 第 1 次工作坊 20100414 第 2 次工作坊
T	中央團教師 (藝文) 國中教師	20100928 第 5 次工作坊
U	中央團教師 (綜合) 國中教師	20100928 第 5 次工作坊
V	中央團教師 (生活) 國小教師	20100928 第 5 次工作坊
W	中央團教師 (本土語言) 國小教師	20100928 第 5 次工作坊
X	中央團教師 (自然) 國中教師	20100928 第 5 次工作坊
Y	中央團教師 (國語文) 國中教師	20100928 第 5 次工作坊
Z	中央團教師 (藝文) 國小教師	20100928 第 5 次工作坊

附錄二：2010/3/12 第 1 次工作坊～「歷事練心--經驗敘說與命名」
工作產出

參與老師	命名	故事敘說（敘說者自書的筆記摘要）
I	關心、支持、合作	<p>去年在基隆駐地輔導，這已是駐地輔導的第二年，國中團在第一年駐地輔導後，走上軌道；國小團仍有運作落差，再經過第二年的駐地輔導也漸入佳境...</p> <p>國小團一成員大都是招集學校成員，運作容易，代課老師居多，行政人員少，但不了解領域精神及課程內涵，經過兩年的駐地，及輔導員的關心與協助，漸漸運作起來，參與央團辦理的活動積極... 給予需要的協助與關心...</p>
H	君子之爭	<p>去年，台福山研習籌備會 林試所范義彬師 VS 北縣團姚校長 茂在師打圓場 →載林試所同仁三位時，了解其想法，青芬了解姚校長的想法 →研習如期辦理 雙方見面時亦 OK 君子有意見不合的時候，但不記仇</p>
S	刹那~永恆—台東亮起來~	<p>那次，台東召集人頻頻說不幹了，因為教育處擺明要搞升學，不重視綜合活動領域，把許多經費也同力投入所謂重要領域和活動，把升學率由倒數第二，”努力”衝到”倒數第一”。</p> <p>聽得出他的不滿，他的無奈，我們花了一點時間了解他是多麼努力在推動戶外課程，一再鼓勵他，讚美他，最後他說：「好吧！即使調到綠島，也要維護協助推動綜合活動領域。」那是一份感動！</p> <p>之後的活動，我們努力和他們一同辦理增能及縣研習，我們相信：台東亮起來，要讓世界看得到，因為老師們，很努力、很開心！</p>
M	萌芽	<p>在寒假期間，我們辦理二梯工作坊 我和其他三位輔導群的常委花了兩個多月的討論，開了很多次會前會、從工作坊的定調、要給地方團夥伴什麼樣的研習、課程如何實施...研習怎麼帶...直到定調「發展輔導團到校訪視用教學示例 PPT」。</p> <p>利用報紙找有關人權的媒材 中區工作坊中，有一位上學期才進入人權輔團的輔導員，在我們的帶領下，竟然發展出人權教育融入英語領域的二節材案，這對之前只能研發出人權融入綜合或社會的教案，是一個大突破，也讓我們對未來的教案發展，燃起信心。</p>
D	人性是最好的教學工具	<p>本土語言教學與外省族群之間，有一條似有似無的鴻溝。在一次研習當中，發現少數幾位教師原本不是很投入，但當播放自己製作的 PPT 傳出蕭煌奇”阿嬤的話”的歌聲，卻發現這位老師很專注的聆聽，最後更是潸然淚下，安住才發現，把握人性的作品最能化解對立、減少猜疑。</p>
L	修練	<p>深刻： 人：作公開教學觀摩，有一百多位老師參觀，其中有 8~9 位教授，10 多位校長和一般老師(近百位) 事：挑戰性高，公開接受檢驗 地：自己學校</p>

參與老師	命名	故事敘說（敘說者自書的筆記摘要）
		時間：任中央團員第二年 收穫：如何作教學反思成長？ 徹底自我批判？ 反思時間最長？ 寫下 6~7 千字的自我批判 讓自己更有勇氣承擔挑戰、批判
N	溝通	<ul style="list-style-type: none"> ●到台中市某市立高中 ●來推動母語日，經說明用意 ●負責組長坦言因怕貼上標籤，終於釋懷 ●公文到各縣市、各學校 →「白紙黑字，各自不同解讀」
C	服務	<u>離島偏遠地區之駐地輔導安排</u> 1.接待方面：不要造成縣市負擔，行程委由旅行社安排接送與住宿； 2.研習輔導：由剛成立輔導團的團員提出需求主題→中央團再帶資源與課程協作過去(地方點菜→央團買單→服務送達) 3.非正式的對話方式→用餐時的聊天，較易講出真心話，培養信任感。 4.以縣團為尊，發展信任團隊 <u>基隆團建置診斷式線上題庫問題</u> 1.第一年接輔導團，就要做前所未有的事，壓力及阻力均大。 2.阻力來自向教師甄題：強迫→反彈大；自由→無稿件 3.軟體設計：No money <u>處理</u> 1.課督支持，獎勵及獎金(稿酬)、工作坊的配合 2.自己拼命命題 3.逐年建置，第一年強迫，往後自由 4.課督介紹，找國小電腦老師設計，減課處理
O	思考落差	<ul style="list-style-type: none"> ●詮釋不同，結果改變 ●說者無心，聽者有意。一旦有戒心，接下來的對談都是為”反對而反對” ●態度決定高度，但無論態度多卑微，說話多低調，面對的對象不同，反應不同，結果論也會不同 ●好意告知，教育部將再來訪，如果精進計畫不完整，沒修正，校長操刀親手寫計畫
P	走一條路	一次工作坊的帶領 課餘時一位夥伴拿著自己的教學案例 四處與其他夥伴討論 他與佳穎對話了十餘分鐘 接著找上我 我們也談了一會兒

參與老師	命名	故事敘說（敘說者自書的筆記摘要）												
		他說你們兩人的脈絡竟然是一致的												
G	關鍵時刻	<p>十分鐘成了關鍵時刻</p> <p>原由：組合團隊過程中有極多突發狀況，最麻煩的莫過於經費不足的窘境！當長官告訴我們「沒錯」的時候...？</p> <p>過程：記得毫不猶豫的提出回應「長官，請給我十分鐘，我們來談一個你能接受我能接受的方式」</p> <p>結果：竟然觸動長官的好奇與讚賞，而解決經費問題，獲得長期的經援</p> <p>啓示：人生中常有許多關鍵時刻，用什麼態度去面對會決定未來的結果，這十分鐘讓我們的計畫得以順暢走下去，很開心，很感動，很感恩</p>												
A	改變的力量	<p>地點：台東縣教育局</p> <p>時間：95年(不太確定)</p> <p>事項：為台東縣國中社會領域老師爭取領域節數減兩節(22→20節)</p> <p>人物：台東縣教育局局長及國中社會領域輔導團團員</p> <p>結果：教育局長籌措經費，隔年為社會領域老師爭取到減少兩節的授課時數</p> <p>延伸效益：國教輔導團受到教師肯定，對於團務的推動有實質助益。</p>												
Q	三心	<p>三年三種心</p> <p>在吳科長指導下，在部三年推動「經進教學」、「縣市本位」、「輔導團」</p> <table border="1" data-bbox="557 1077 1330 1442"> <tbody> <tr> <td>第一年</td> <td>真心</td> <td>1. 教育部有人在做事？ 2. 係真 A 嗎？ 3. 又是新官上任？</td> <td>懷疑</td> </tr> <tr> <td>第二年</td> <td>用心</td> <td>1. 教育部真的很用心！ 2. 玩真的哦！ 3. 應該撐不了多久！</td> <td>投入</td> </tr> <tr> <td>第三年</td> <td>信心</td> <td>1. 科長很有心要支持！ 2. 找傑老師就可以解決！ 3. 能繼續下去嗎？</td> <td>信任</td> </tr> </tbody> </table> <p>人治？制治？法治？</p>	第一年	真心	1. 教育部有人在做事？ 2. 係真 A 嗎？ 3. 又是新官上任？	懷疑	第二年	用心	1. 教育部真的很用心！ 2. 玩真的哦！ 3. 應該撐不了多久！	投入	第三年	信心	1. 科長很有心要支持！ 2. 找傑老師就可以解決！ 3. 能繼續下去嗎？	信任
第一年	真心	1. 教育部有人在做事？ 2. 係真 A 嗎？ 3. 又是新官上任？	懷疑											
第二年	用心	1. 教育部真的很用心！ 2. 玩真的哦！ 3. 應該撐不了多久！	投入											
第三年	信心	1. 科長很有心要支持！ 2. 找傑老師就可以解決！ 3. 能繼續下去嗎？	信任											

附錄三：2010/4/14 第 2 次工作坊～「創造張力—信念覺察與釐清」
活動產出

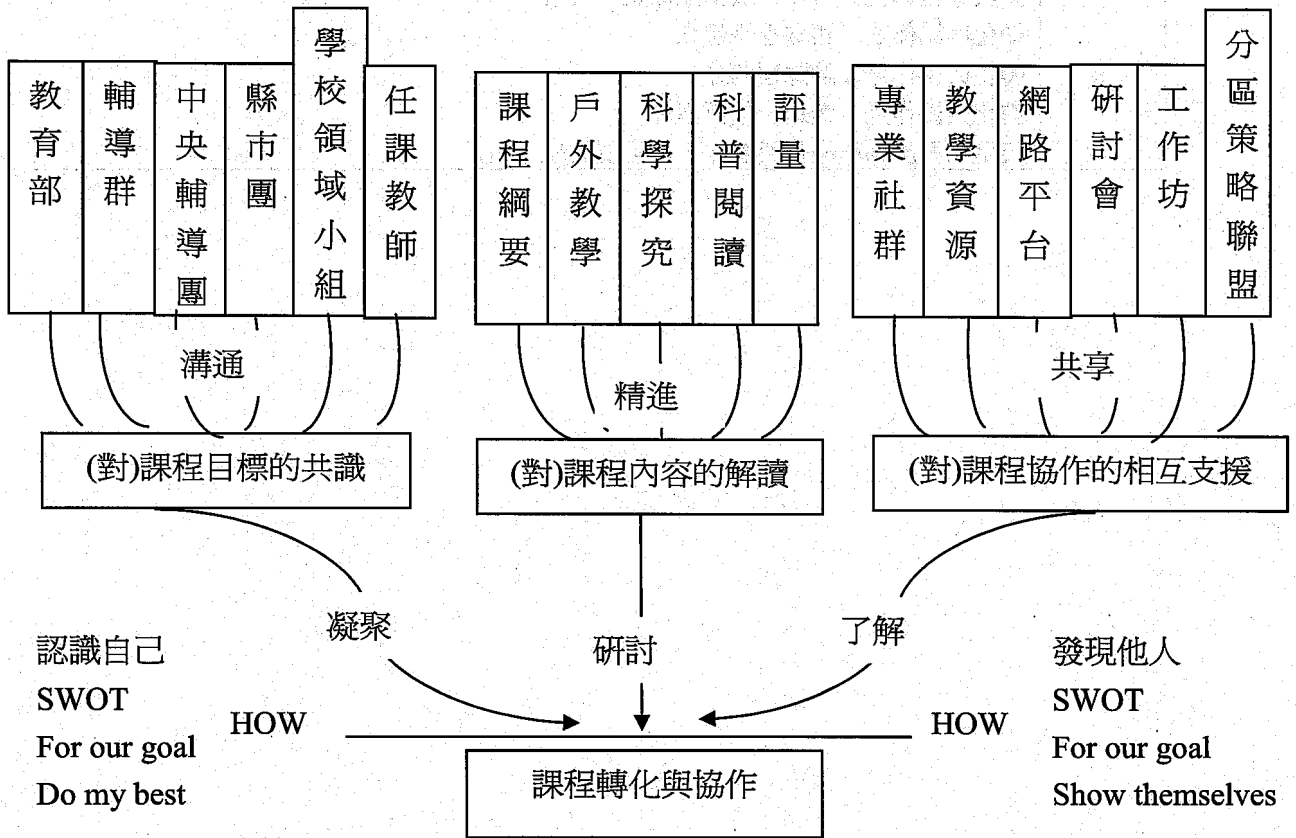
參與老師	課程轉化與協作，最重要的是...
D	<p>對於課程轉化與協作，最重要的是讓孩子覺得有趣， 轉化與協作是傳達政令 轉化與協作是完成學習 轉化與協作是有所成長 但是，對於課程轉化與協作，最重要的是 讓孩子覺得有趣</p>
L	<p>對於課程與協作，最重要的是 同理、支持 轉化與協作是 知道對方的需求 轉化與協作是 使用對方能懂的語言、方式 轉化與協作是 帶給對方成就的滿足，經驗意義的延拓 但是，對於課程與協作，最重要的是 同理、支持</p>
Q	<p>對於課程轉化與協作，最重要的是有心與執著 轉化與協作是一與人溝通 轉化與協作是一取得信任 轉化與協作是一共同投入 但是，對於課程轉化與協作，最重要的“還”是有心與執著</p>
R	<p>課程轉化和協作最重要的是相信且願意嘗試 轉化與協作是站在對方立場來思考和溝通 轉化與協作是找到多元的管道 轉化與協作是看見問題並能解決問題 但是，對於課程轉化和協作最重要的是相信且願意嘗試</p>
G	<p>對於課程轉化與協作，最重要的是 轉化與協作是一滋養很多夢想，相互的連結，會造成一片翁鬱的森林 轉化與協作是一不斷轉變的旅程 轉化與協作是一的梦想努力串成大大的希望，將不可能化作無數的可能 但是，對於課程轉化與協作，最重要的是 自我成長的動力和為孩子奉獻的熱情， 於教育生涯活出生命的驚嘆號</p>
M	<p>對於課程轉化與協作，最重要的是人權教育能夠深植於每位學生的心裡 轉化與協作是人權意識的開啓 <開啓每位老師的人權意識> 轉化與協作是人權課綱的解讀與如何融入各領域教學<運用各種教學媒材來設計教學活動> 轉化與協作是人權課程能在教學現場中鮮活起來 對於課程轉化與協作， 最重要的是 人權教育能夠深植於每位學生的心裡</p>
S	<p>中央團對於課程轉化與協作，最重要的是熱情 passion 轉化與協作是夥伴的關心、支持與合作 轉化與協作是對央團的真心、用心與信心 轉化與協作是永遠堅持的教育信念 但是，對於課程轉化與協作， 最重要的是 passion 熱情的待人、熱情的做事、熱情的看待生命....</p>
E	<p>對於課程轉化與協作，最重要的是抓住課程的精神 轉化與協作是轉換成可實施的 轉化與協作是合作達成目標 轉化與協作是融合為一體 但是，對於課程轉化與協作，最重要的是 抓住課程的精神</p>

參與老師	課程轉化與協作，最重要的是...
J	<p>對於課程轉化與協作，最重要的是誠心、耐心與信心</p> <p>轉化與協作，是用誠心反思自己可以做些甚麼</p> <p>轉化與協作，是用耐心陪伴各地不同的成長</p> <p>轉化與協作，是用信心引領時代一起前進</p> <p>但是，對於課程轉化與協作，最重要的是，誠心、耐心與信心</p>
N	<p>對於課程轉化與協作，最重要的是 用心</p> <p>轉化與協作是 讓課程亮起來</p> <p>轉化與協作是 讓課程萌芽</p> <p>轉化與協作是 讓這一站更幸福</p> <p>但是，對於課程轉化與協作，最重要的是 用心</p>

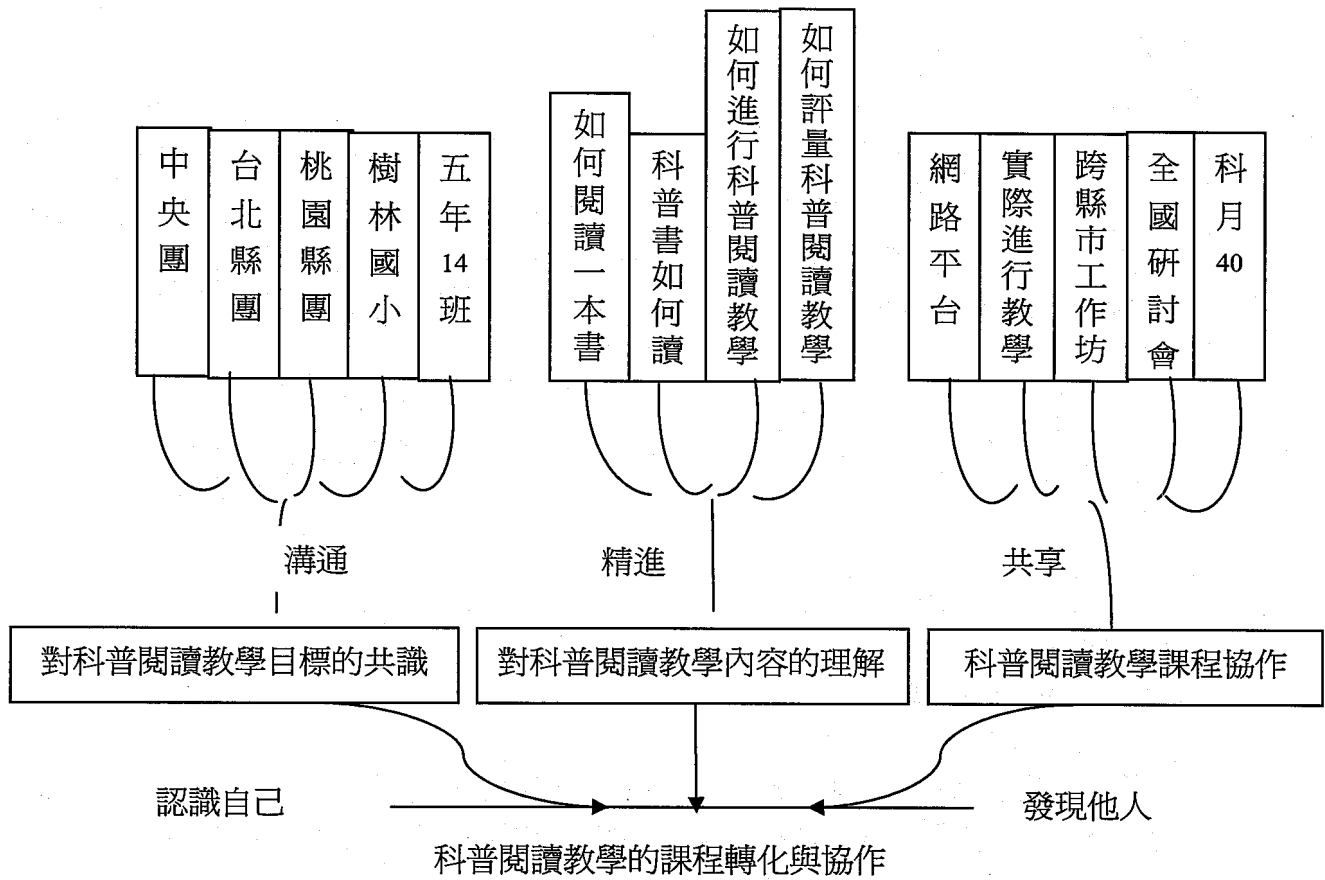
附錄四：

第四次及第五次，2010/06/23 及 2010/09/28~「從有到有一心智地圖」
活動產出

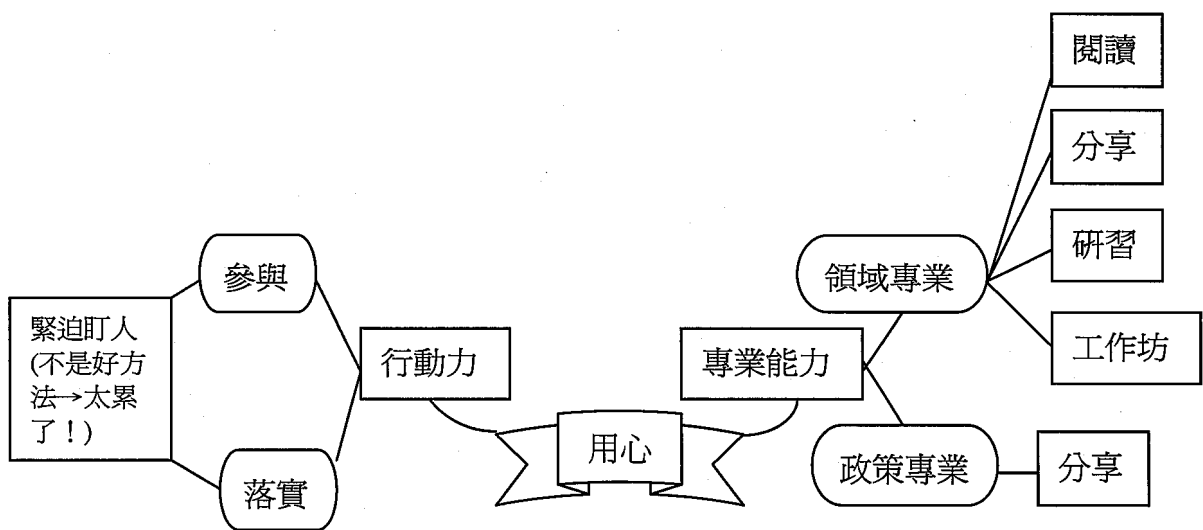
(1)H 老師的心智地圖 (2010/06/23)



H 老師的心智地圖 (2010/09/28)

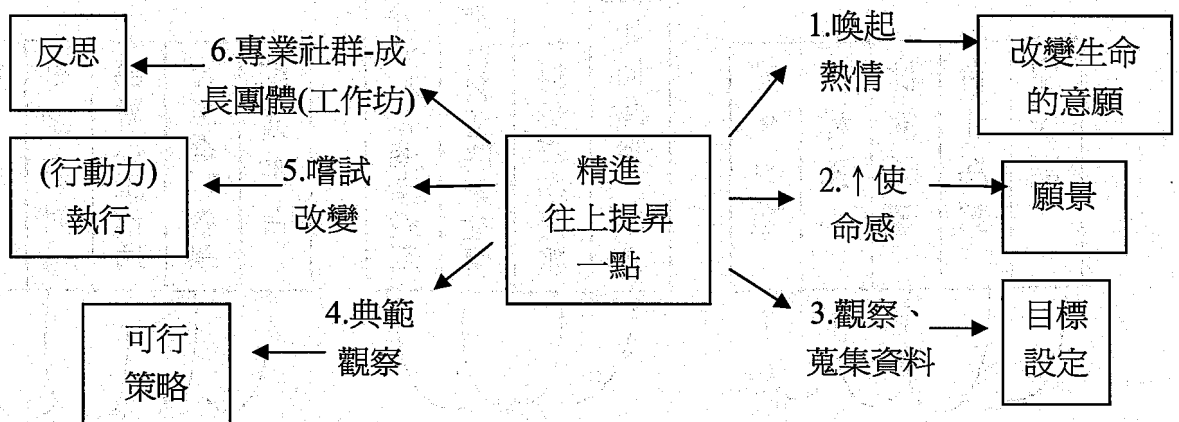


(2)N 老師的心智地圖 (2010/06/23)



(3)C 老師的心智地圖 (2010/06/23)

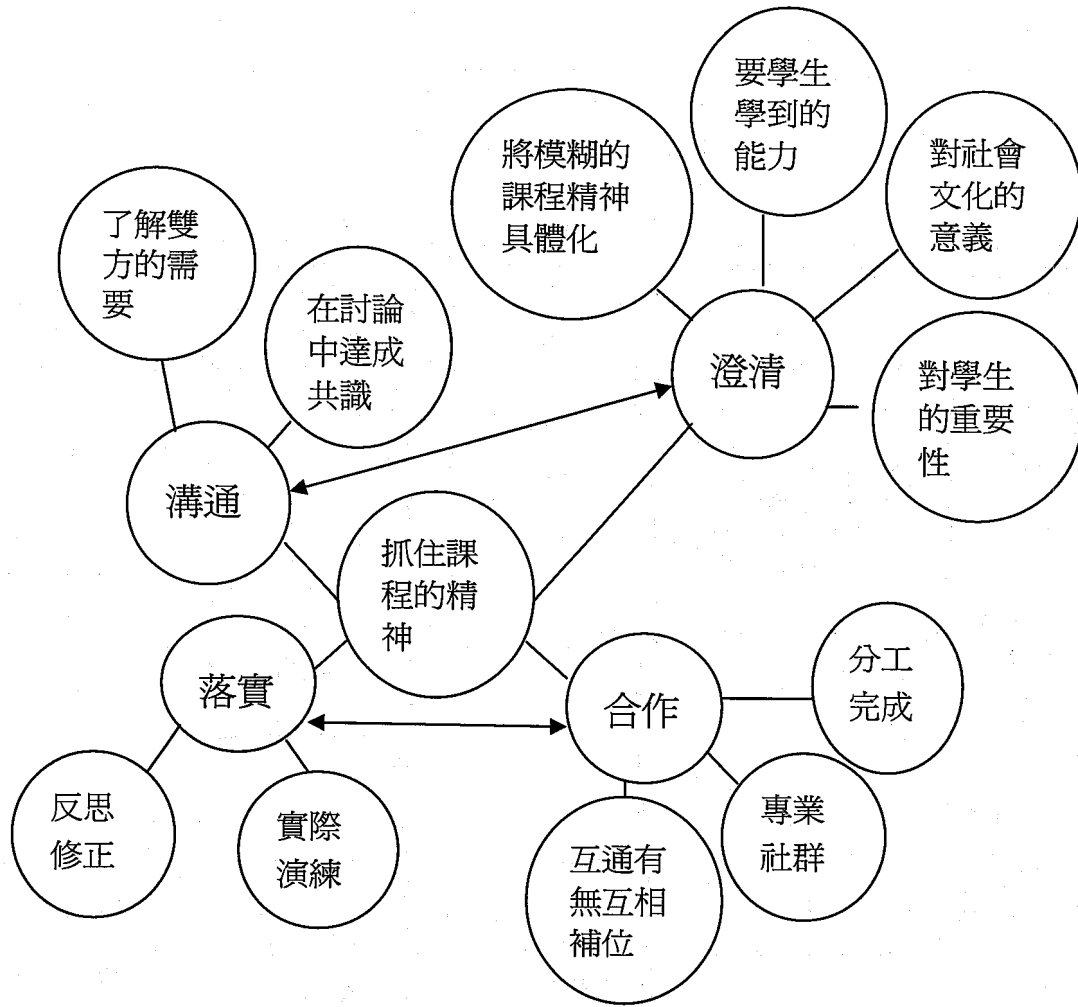
What



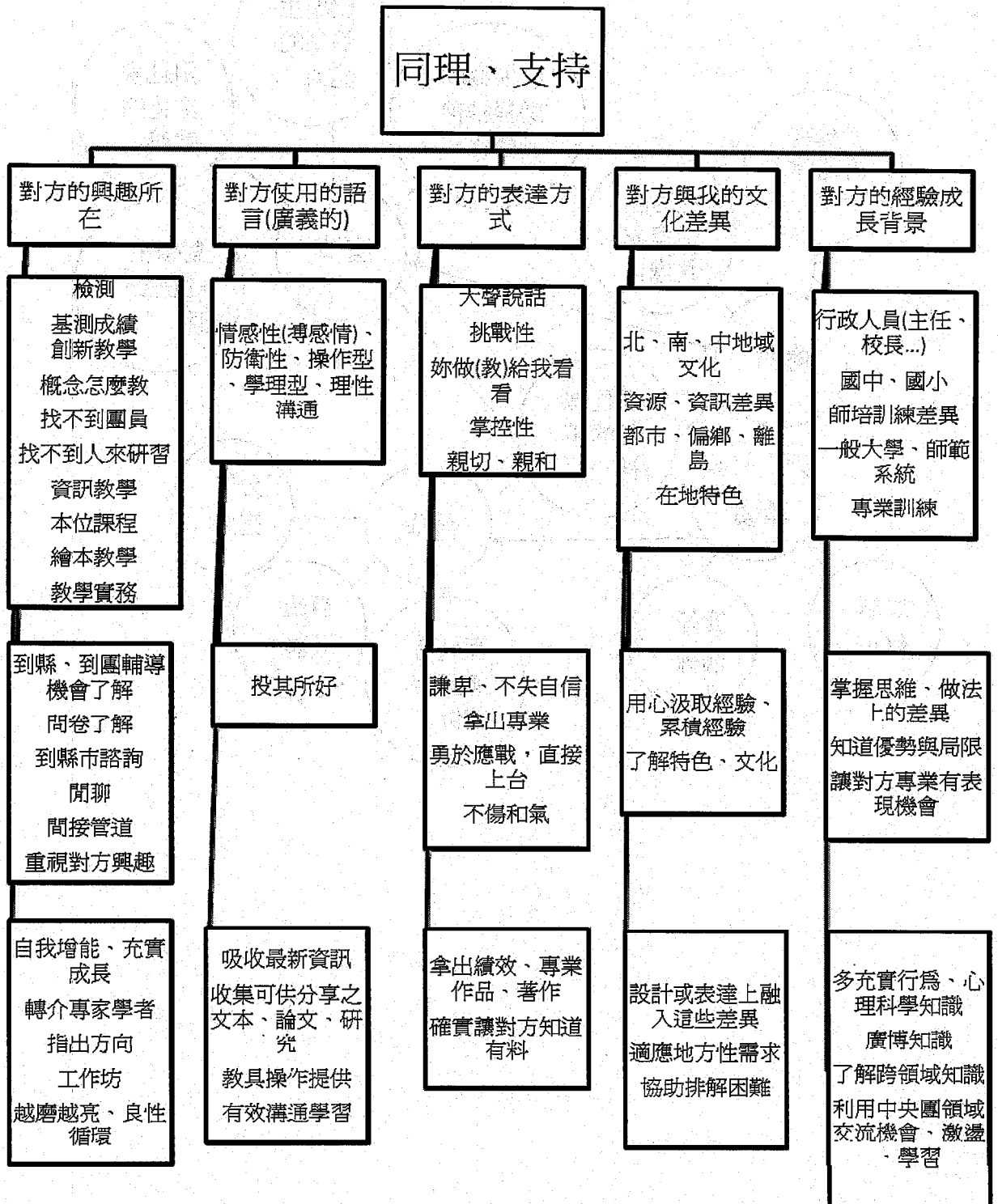
How

1. 瞭解需求
2. 行銷—服務—關懷
3. 專業能力分析
(自己與自己對話→我想要做什麼、我能做什麼)→協助目標訂定
4. 提供典範，分析可參照的策略方案 (參觀香港中文大學、北京學生交流文化、教育交流文化)
5. 鼓勵行動，優點轟炸 (愈磨愈亮)
6. 自我覺察，反思工具：如講座教學攝影、自我錄音檢視

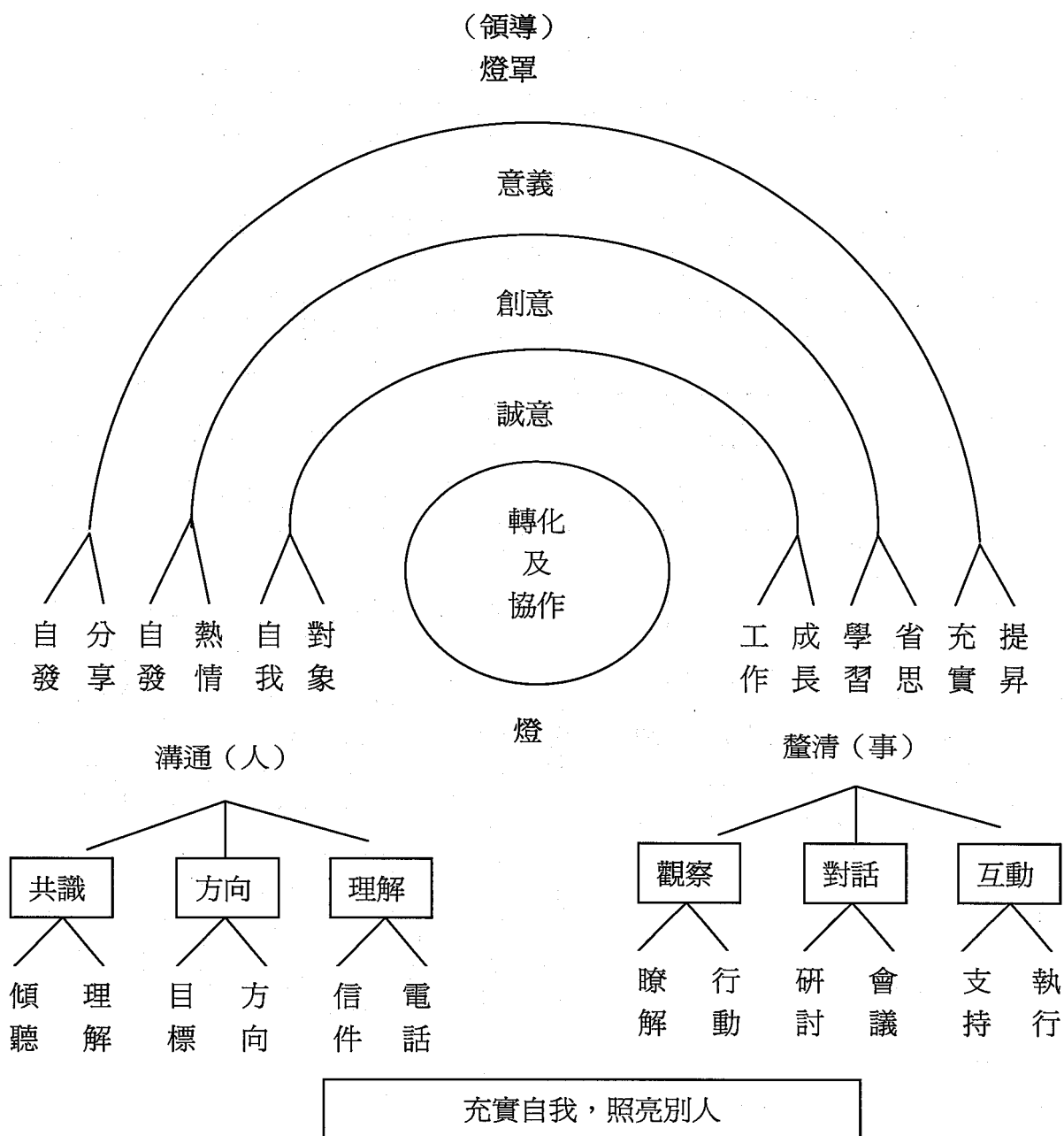
(4)E 老師的心智地圖 (2010/06/23)



(5)L 老師的心智地圖 (2010/06/23)

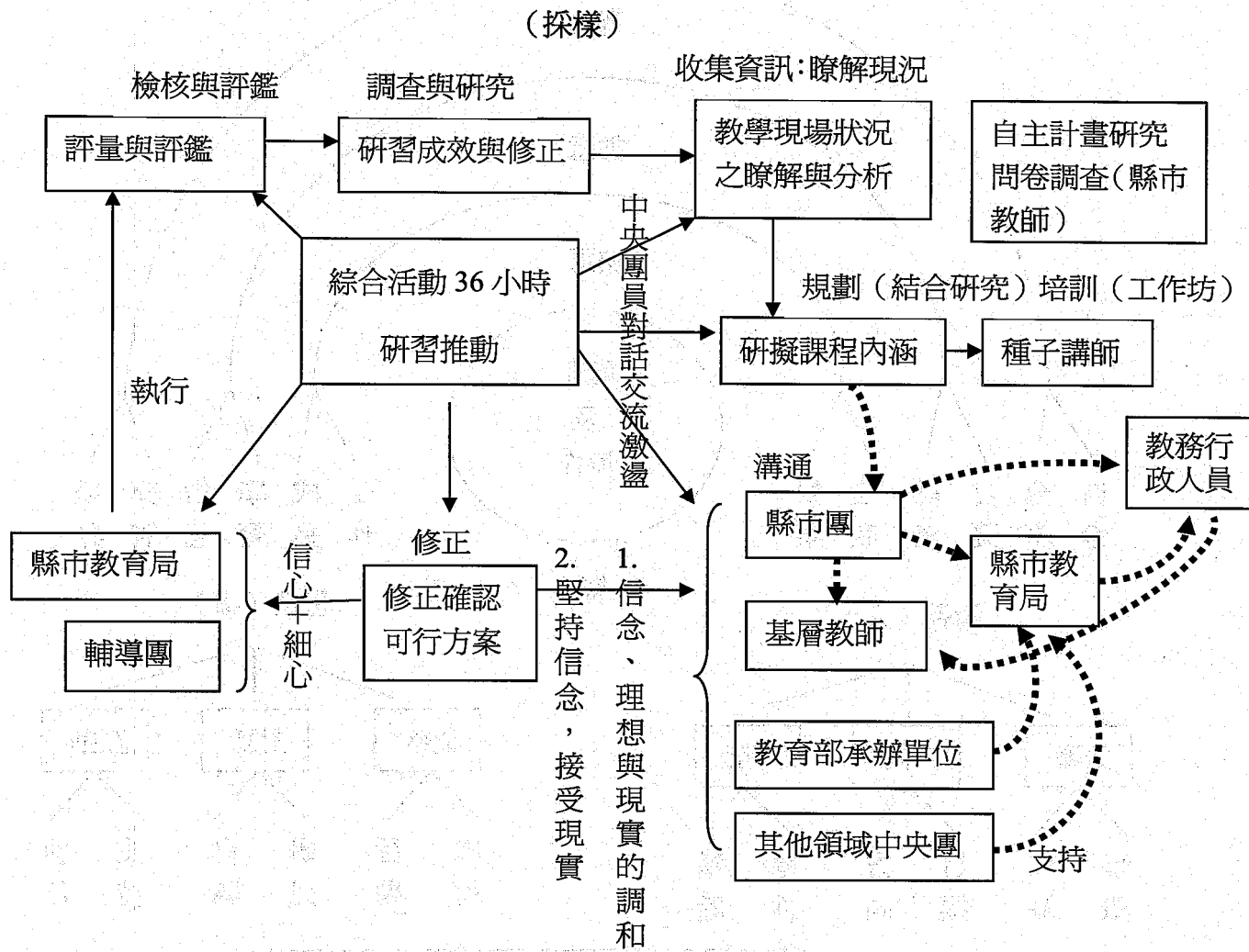


(6)T 老師的心智地圖 (2010/09/28)

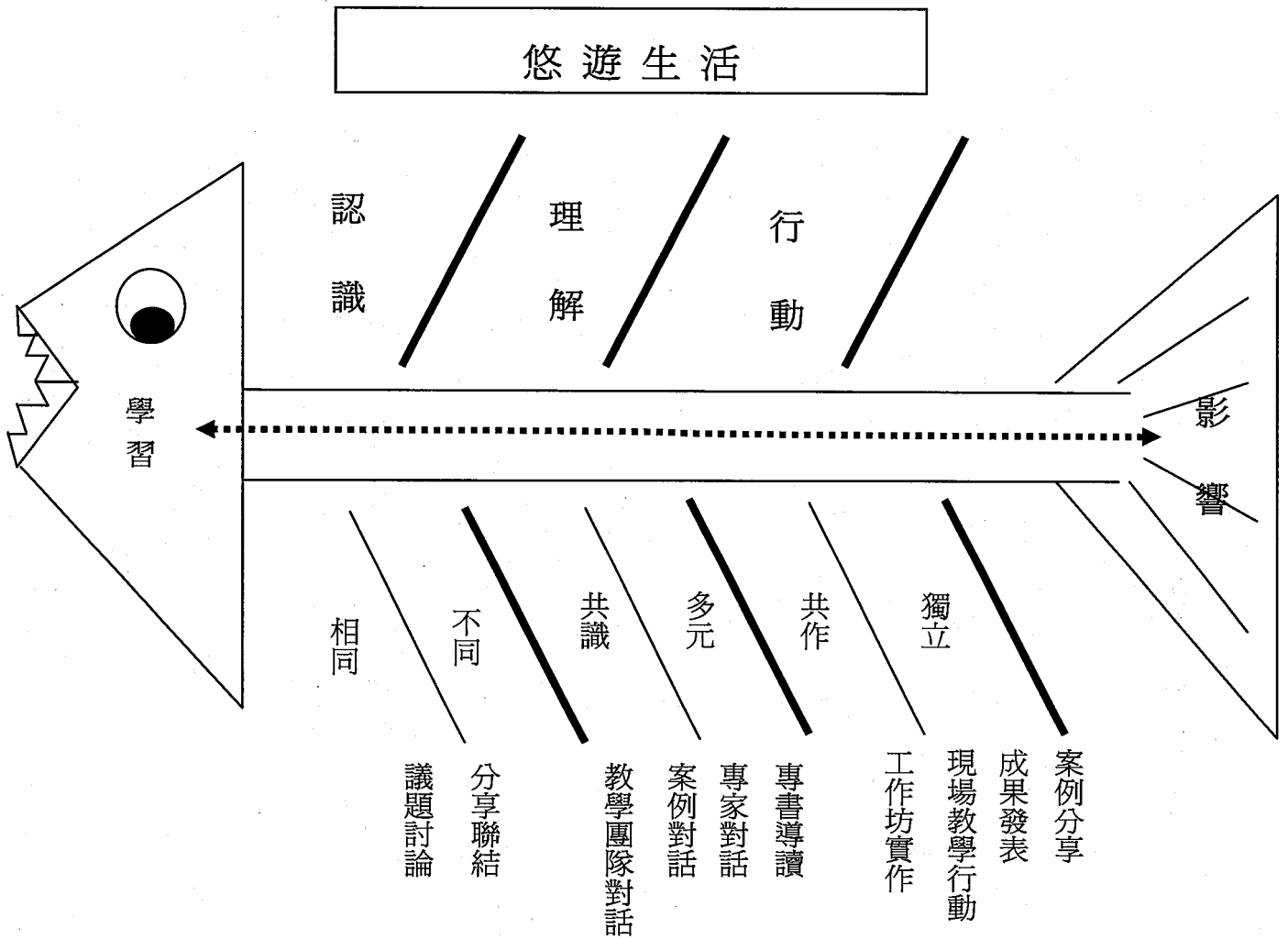


(7)U 老師的心智地圖 (2010/09/28)

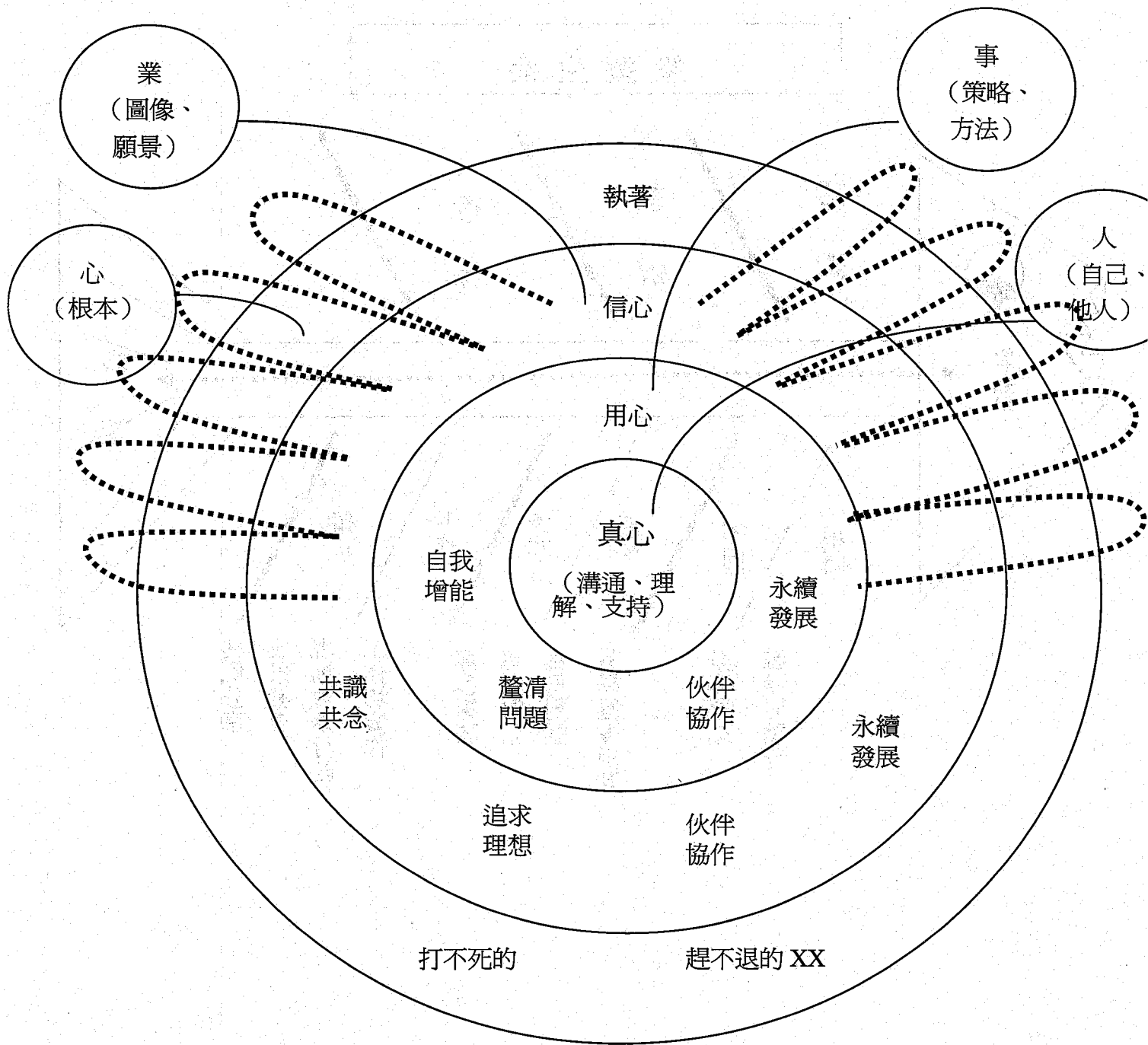
輔導工作的轉化及協作~以綜合活動領域推動 36 小時研習方案為例



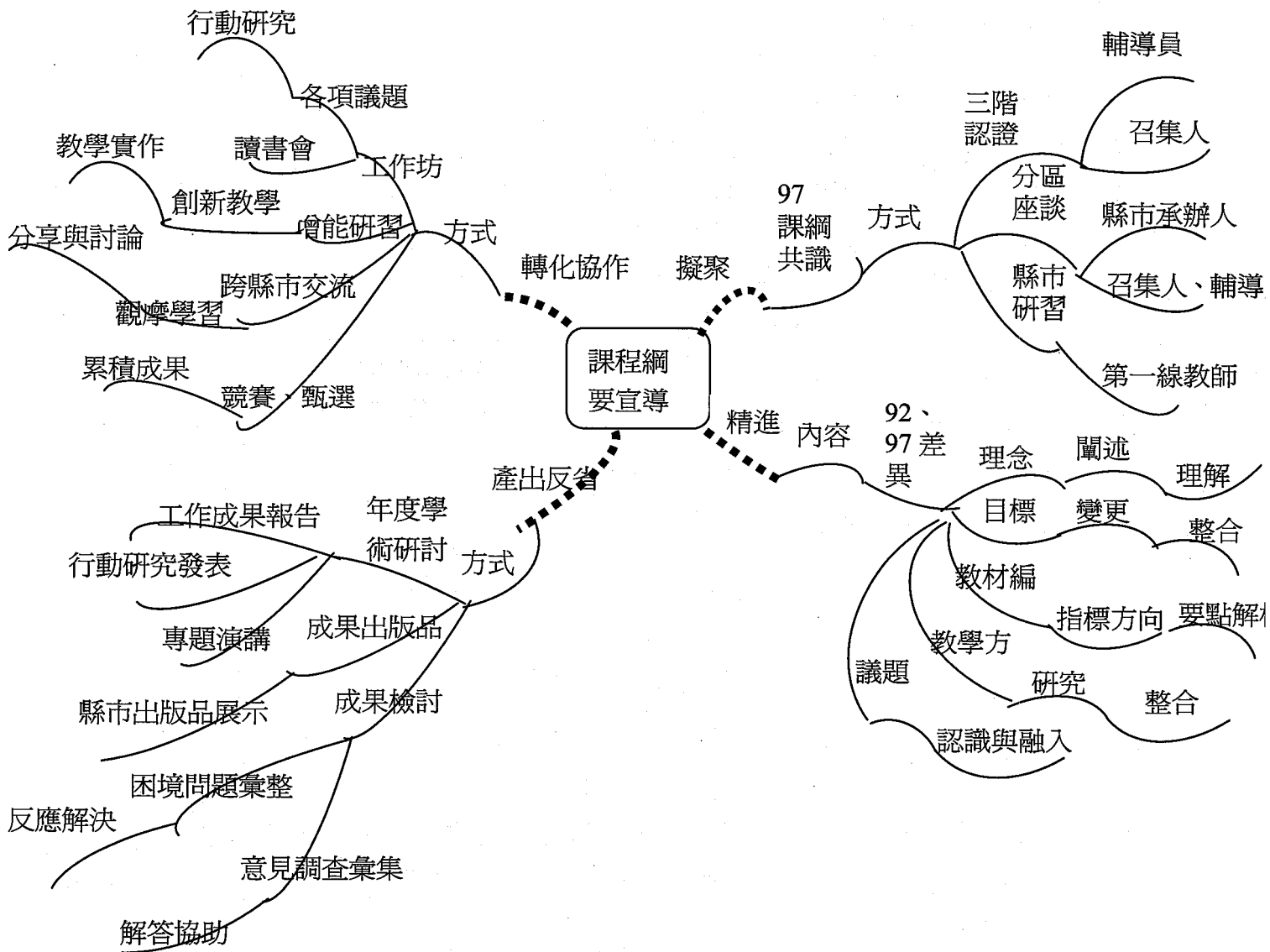
(8)P 老師、V 老師的心智地圖 (2010/09/28)



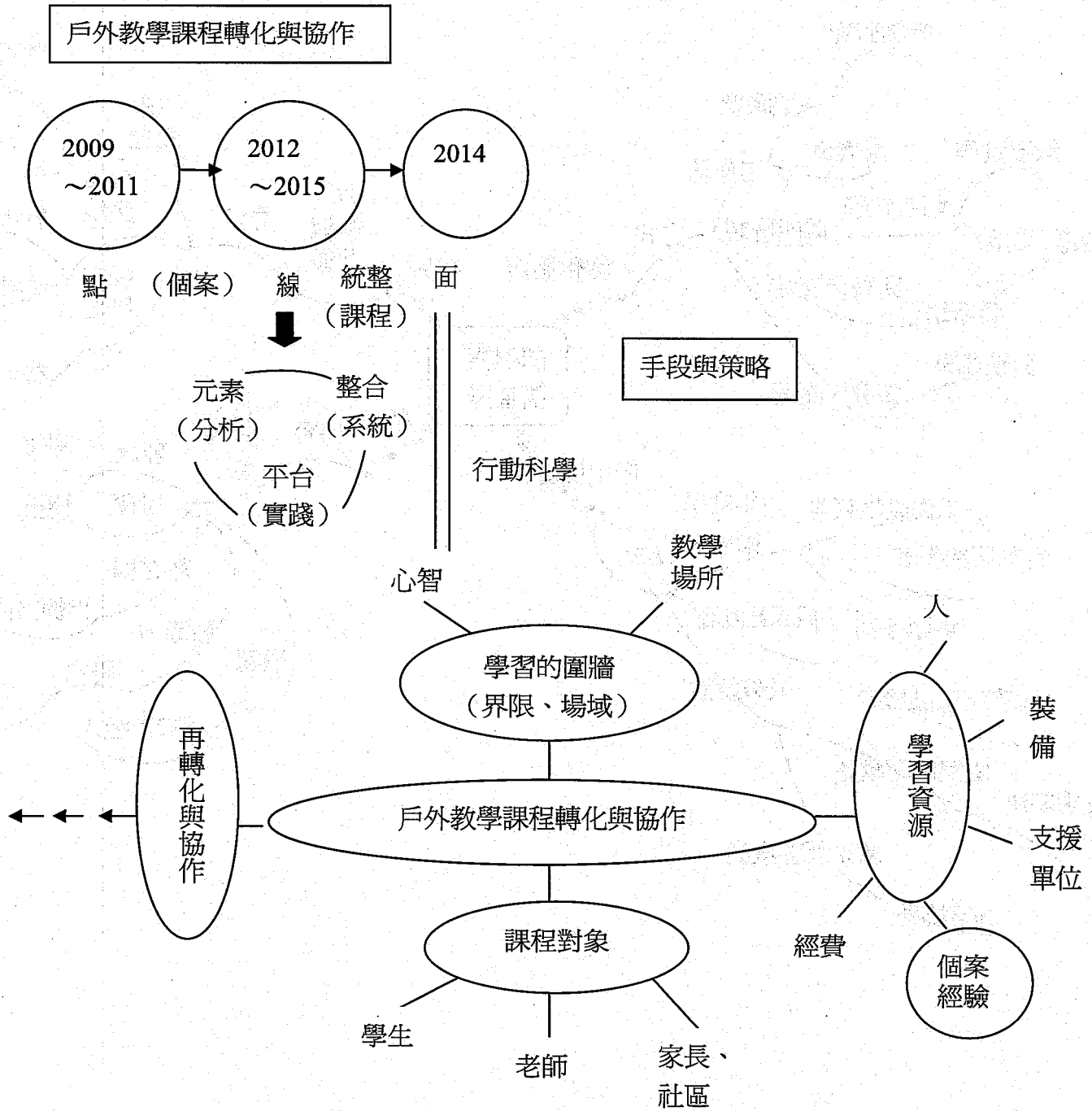
(9)Q 老師的心智地圖 (2010/09/28)



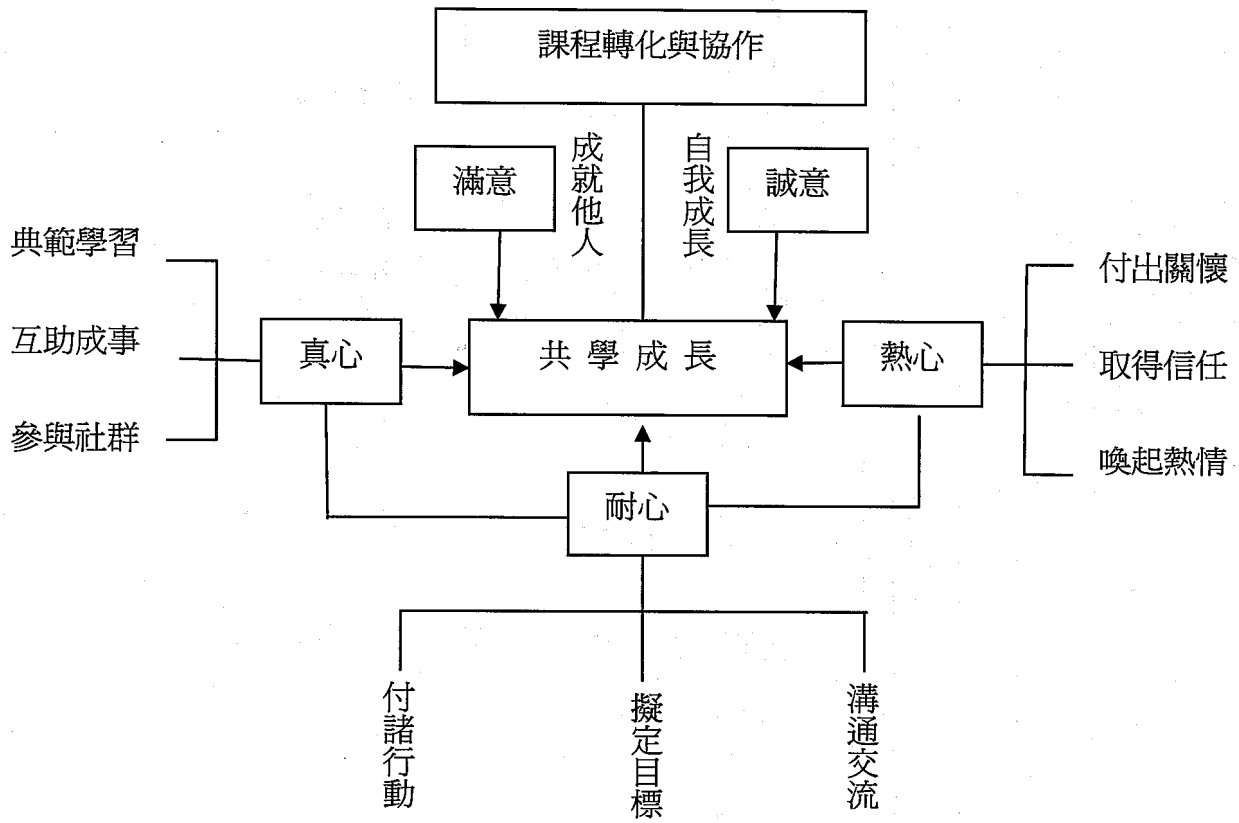
(10)D 老師、W 老師的心智地圖 (2010/09/28)



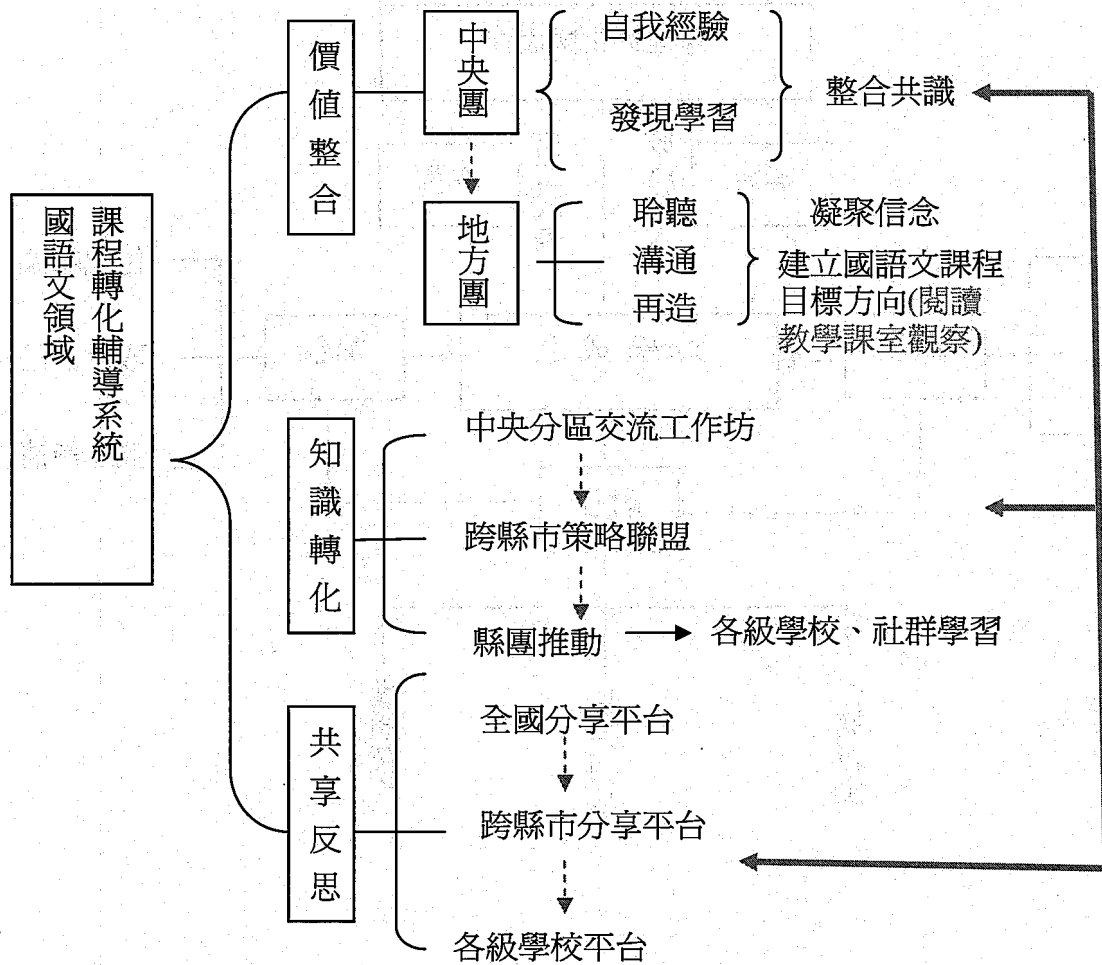
(11)X 老師的心智地圖 (2010/09/28)



(12)A 老師的心智地圖 (2010/09/28)

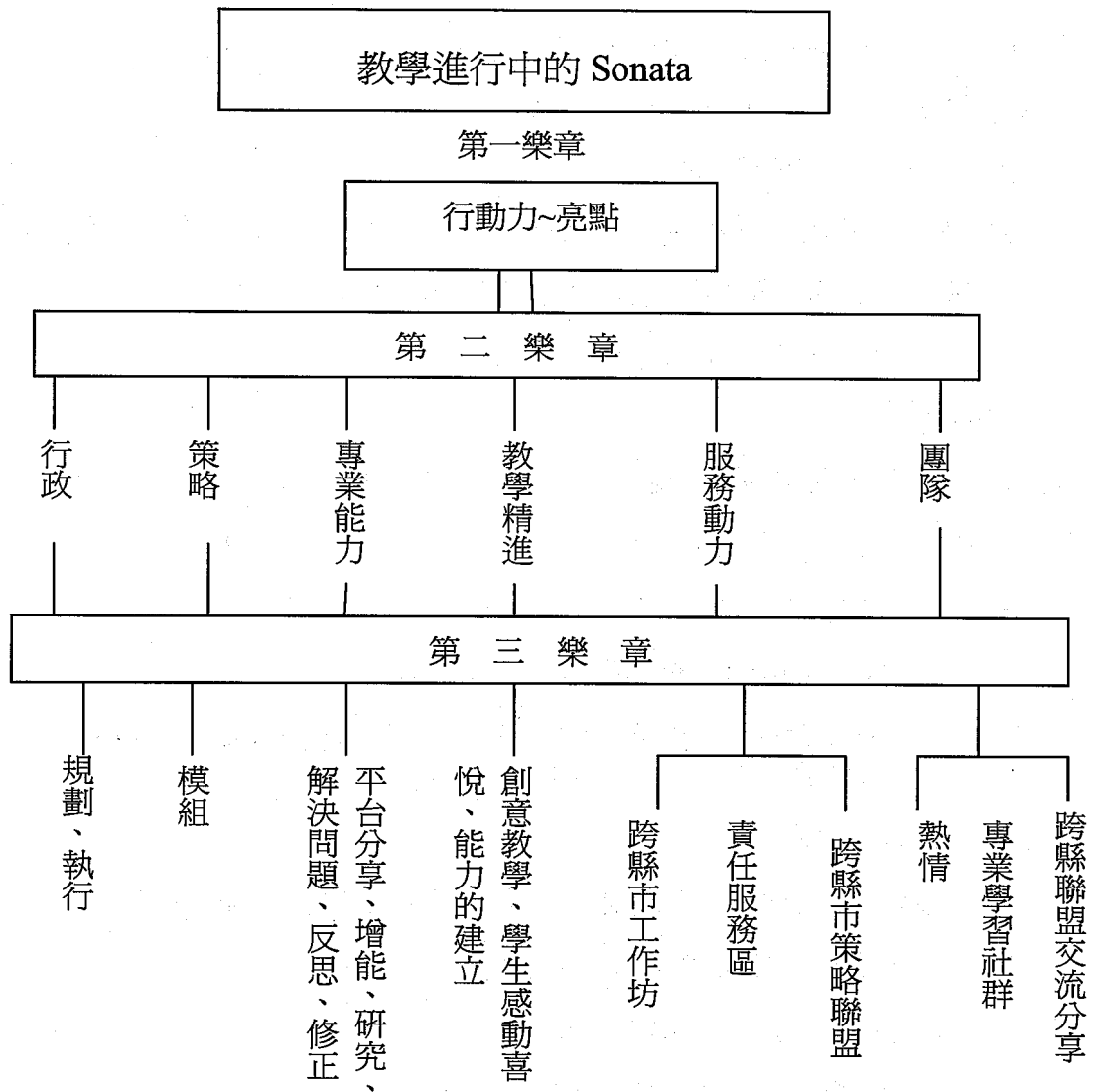


(13)Y 老師的心智地圖 (2010/09/28)



瞭解問題的迫切性，但要控制問題的幅度

(14)Z 老師的心智地圖 (2010/09/28)



附錄五：第一次焦點座談記錄概要

一、出席人員：中央團教師 10 位，縣市輔導團教師 4 位。

二、時間：2010 年 7 月 1 日下午 2：00-5：00

三、地點：國立編譯館 604 會議室

四、焦點議題：在中央（教育部、輔導群學者專家等）與地方（教育局處、縣市團、學校）之間，面對哪些政策和實踐之間的差異？

五、討論記要：

課程教學輔導的差異與問題（從中央、地方及學校層級區分）

（一）中央（教育部、學者專家）

- 學習領域本身（統整、能力指標、授課時數不足）
- 重要議題適切融入各學習領域（教科書審查）
- 教育部與其他部會、教育部內司處、司處內的整合（國防教育、金融教育、勞動尊嚴、愛滋教育、動物權、師培）
- 難以專才專教
- 央團資源分配不足與對整體學校教育不信任（經費、審查）
- 少子化及學習成就雙峰現象的因應

（二）地方（教育局處、縣市團）

- 政治與民粹優先（增加時數、一綱一本）
- 不重視非考科領域（考科升學 VS 全人教育）、考科多以演練灌輸為主

（三）學校

- 依賴套裝教材（教科書、參考書、CD）—教書非教學
- 多用坊間測驗卷，命題能力需提升
- 課程少開發創造與哲學觀的省思，多為技術取向
- 觀念封閉，需與時俱進
- 師資結構與課務編配

課程教學輔導的差異與問題（從議題區分）

- （一）行政領導教學，而非教學領導教學
- （二）教師生涯進階以行政為主，非鼓勵教學專業導向
- （三）專業師資不足，無法專才專教，許多教師任教非專長領域，難以執行課程與教學工作。
- （四）升學導向扭曲課程與教學、學生評量。
- （五）課綱與基層教師之間的意義化、切身性及可親近性
- （六）哲學理想與基層現實的不合謀
- （七）教改讓教師很忙，卻感受不到問題的解決
- （八）偏重短期效益，而非長期規劃

附錄六：第二次焦點座談記錄概要

一、出席人員：中央團教師 10 位，縣市輔導團教師 3 位。

二、時間：2010 年 8 月 3 日上午 9：30-12：30

三、地點：國家教育研究院籌備處群賢齋 411 會議室

四、焦點議題：接續焦點議題 1 的差異與問題：

議題 2：如何看待這些差異？做過哪些努力與處理？

議題 3：經過這些經驗，有什麼省思或感想？

五、討論記要：

(一) 面對差異、所做努力

1. 參加一網多本公聽會，堅持自己的認同、勇敢表達
2. 面對北縣活化課程政策，從不同角度的討論，達成共識
3. 面對差異，從對話中釐清自己的理想，而後適當表達
4. 面對疑難教學，藉由互相觀摩與學習，創新教學
5. 提報減課，中央團給地方團很大鼓勵；減課問題，各縣市不一，建議各領域間應建立制度化規範
6. 中央團為縣市團爭取減課的努力，蒐集全省資料，與課督、處長當面溝通，用熱情與誠意感動行政單位
7. 課綱微調時，中央團扮演專家學者與地方現場教師的中介角色，應勇於發言、私下溝通
8. 面對授課時數不足，改爭取臺灣母語日，並配合其他活動製造學習空間
9. 面對政策與理念的落差，等待契機勇於反應
10. 為建立資源流通的管道，成立專屬網頁；藉由電子報，建立資源共享的管道；藉由社群網站，作為訊息發佈與政策澄清的途徑
11. 各部會的整合困境，靠中央團的力量建立聯繫管道
12. 為了實現多元價值，語文競賽不提供單一標準的錄音檔
13. 中央團提供各領域相互學習的平台，相互學習
14. 專才專教的困境，發現問題馬上攔截，並向上呈報課長
15. 藉由長時間的聯繫與關心，拉近地方團跟中央團的距離

- 16.教師依賴廠商套裝教材，藉由研習精進教師知能
- 17.融會閱讀測驗命題的兩大面向，提供給現場教師
- 18.將研習所學之命題知能應用於學校而遭遇抨擊時，給予提醒、鼓勵
- 19.學校教師增能研習課程沒有系統，透過研究案規劃研習課程架構
- 20.中央團與縣市團角色的差異，縣市團發現並反應問題，中央團提供資源的整合管道
- 21.教學不正常化的問題，藉由統合視導給予各縣市強迫性要求
- 22.為幫縣市團解決問題面對師資結構傾斜問題（國小部分），透過專案計畫培養各縣市種子教師，及透過任何管道發聲，建立良好協作循環；國中部分，見縫插針，設計模組供各縣市發展
- 23.面對各縣市團運作的差異性，透過精進計畫的審查提供各縣市參考
- 24.面對各縣市團運作的差異性，直接與各縣市輔導團高層討論其突破點
- 25.面對各縣市團員工作內容的差異性，傳達課程發展才是輔導員的主要任務
- 26.議題融入課綱遭遇質疑與困難，藉由三階研習與種子教師培訓研發融入模式
- 27.輔導團運做的困境，藉由民間社會的力量協助
- 28.面對社會團體的期待，身為中央團的角色矛盾，透過研習、到團訪視做進一步溝通
- 29.面對表演藝術沒有師資與背後理論基礎的困境，主動爭取加入輔導團，由下而上規劃研習課程，培訓專業師資
- 30.將台南縣發展培育師資的課程模式，透過到團訪視、工作坊推廣至各縣市；將表演藝術的師資培育模式，延伸至創造性舞蹈藝術；提供師資培訓的經驗與運作模式給各縣市輔導團
- 31.回應學校願景、解決問題，申請教育部四科教師專業發展評鑑計畫，成立三個教專社群，以解決學校童軍配課問題
- 32.知識管理是社群專業發展的重要部分，放置網站以凝結更多的虛擬社群；透過原有社群，中央團借力使力加以串連，以發展社群的更多可能性，夠過整體思考，串連資源

（二）省思

- 1.建立制度化機制，使政策能夠延續執行，因制度而治，非因人而治」，召集人

- 可由資深輔導員擔任，建立制度化，以求穩定
2. 研究跟實際推廣必須結合；各項行政資源必須整合
 3. 命題能力的提升，不應只是技術面的加強，更應該提供理論跟哲學觀的深化
 4. 研究案到政策連結的落差，應在成熟情況下才對外發佈，也應先讓輔導團參與相關政策的發展脈絡
 5. 為提升補救教學成效～建議以一位輔導教師搭配大專在學生，以加強課程設計與教學的專業能力
 6. 對於課綱與微調的推動與轉化，縣市團或學校的聲音透過中央團做了更多專業的發聲（由下而上）
 7. 教育部、輔導群、中央團、縣市團相互配合，解決地方教學不正常化的困境
 8. 自我期待能夠影響政策、參與政策的制訂，但礙於客觀環境（沒有管道、雜務）
 9. 面對教學不正常化、少子化衝擊現象，建議需要整合性政策來處理藝能科教學
 10. 中央團員身兼地方團，無心力貢獻於中央團，建議法制化解決人的問題
 11. 縣市若沒管控好超額問題，英文教師比例將越來越低，中央應該整合
 12. 釐清與拿捏角色：央團發展課程與教學的任務 VS. 社會活動參與過程中的課程批判者
 13. 政策影響，盡力發聲；實踐部分，擔任串連的橋樑角色
 14. 將中央團的社群聯繫概念與作法，影響到縣市團，並進一步推廣至學校
 15. 中央團關心地方需求，整合資源以產生更多能量與意義
 16. 借力使力，讓力量擴張，看到關心的點，又不失去自我的部分