



課程與教學輔導體系的建構—— 朝向夥伴協作的課程慎思平台與治理機制¹

李文富／國家教育研究院籌備處博士後研究人員

「慎思是實踐的最終樣本，它既非歸納，也非演譯，而是作出特定情境中的行動決策」。

「…用一種新的渠道把教師、行政人員和研究專家聯繫起來…」

Schwab (1970). *The practical: A language for curriculum*.

一、前言

Schwab (1973) 在實踐課程觀裡提出「課程慎思」(Curriculum Deliberation) 的概念，強調課程是一種集體的事業與實踐，需要通過不同主體之間的互動、協調、權衡與審議，使能做出恰當的共識與行動。Schwab 指出慎思是在主體之間進行，而非單一個人或主體，因此課程慎思自然是一種「課程團體」(curriculum group)。課程發展應該由課程專家領導的團體進行，這裡面包括四方面的要素：學科、學習者、環境和教師。Schwab 強調這是一種民主的課程組織，因為它體現了實踐的課程觀基本精神，課程行動者通過慎思與協作，發現彼此關注的焦點，最終生成滿足整個集體，那是一種共同的善，而非課程行動者中某一團體合作者的課程實踐。因此，「課程慎思」即是作出一切適切、符合正義、朝向社會共善的課程決定與實踐。

Schwab 的課程慎思與晚近公共政策提出「治理」(governance) 在理念與實踐上有若

干契合。治理論述強調在面臨的非常複雜與多元化情境，已非個人或國家的單一知識或權力得以獨立有效的因應，政策的決定與結果應該由各個「關鍵行動者」來共同分擔、夥伴協作，尋求一種社會集體的共善，使公共利益最大化，進而達成所謂的「善治理」(good governance) (Pierre & Peter, 2000; Kooiman, 1993; 余可平, 2000)。

這兩種概念與精神有某種親近性的理論，對於反思處在多元與複雜的民主社會進程中的台灣，其在課程改革實踐所面臨的困境與問題—多元主體下，共善與善治理如何可能？具有相當啟發性與實踐性。

本文即融合 Schwab 的課程慎思與治理論述觀點，以筆者共同參與的一項政策專案：「建構中央地方課程與教學輔導網絡專案」為例，說明這項專案如何通過「夥伴協作課程治理」的概念，再概念化台灣存在已久的課程與教學輔導組織，重構其成為中央地方課程與教學輔導網絡，從而超越「學校」或「教師」，這類單一層級的變革框架，成為具有「整體變革」功能的「政府」、「學者」、「教師」三者夥伴協作的課程治理機制。這一夥伴協作課程治理機制建構背後所意涵：「權力分享」、「夥伴協作」、「共學社群」、「相互成就」、「視域融合」等重要實踐概念，恰恰鋪陳了我們基於台灣社會的情境，嘗試發展的一種朝向共善與善治裡的

¹ 本文修改自李文富、陳伯璋 (2009) 「課程慎思的建構與轉化—政府、學者、教師夥伴協作課程治理機制的建構與實踐」，發表於 2009 年北京首都師大舉行「課程與教學研究的實踐取向：對話施瓦布及芝加哥學派的傳人」國際學術研討會，特此說明。



「課程慎思」之建構與轉化。

二、課程慎思平台與課程治理行動者的構成問題

Schwab指出所有的課程問題都是實踐的（practical）問題，解決實踐課程問題方法不是歸納亦非演繹，而是透過慎思，在特定情境中做出行動與決策（Schwab, 1971）。

課程改革過程中「理論與實務」、「政策與實施」之間的課程落差（curriculum gap），一直是許多國家課程改革的共同經驗與遭遇，也是學術研究的焦點（黃顯華、王建軍，2003；蔡清田，2003、2008；Fullan, 1993；King, 1992）。Fullan（1993）在分析以美國、加拿大為主的西方主要國家之教育改革困境時，指出20世紀60年代以來教育改革成效甚微，即使30年來不斷努力每一項革新的措施和政策到位，但最終似乎仍是一場「毫無結果」的艱難戰鬥。蔡清田（2003）研究英國「國定課程歷史學科」的課程革新過程後，亦指出課程政策往往在執行的過程中遭遇學校教師抗拒或是在教育系統各層級轉遞之間稀釋沖淡或變形（distortion），使得改革成為「沒有帶來實質變革之革新」（innovation without change）。Fink & stoll（1998：297）亦指出：「教育變革，說比做容易」（educational change：easier said than done），因為教育政策的訂定者和基層教育工作者總存在認知與實踐的落差。

Goodlad（1979）課程發展的層級觀很能說明課程落差的必然性及原因。Goodlad將課程發展區分成五個層級，依其分類課程從最初的學者專家所建議的「理念課程」（ideal curriculum）到國家、教育行政單位認可的「正式課程」（formal curriculum），再轉化為地方教育局與學校教師的「知覺課程」（perceived curriculum）、「運作課程」（operational curriculum），最後由教師落實到

課堂成為學生的「經驗課程」（experienced curriculum），這一連串的發展歷程，涉及不同層級的課程行動者，非單一層級所能孤立完成，而是通過學者、社會（聯邦、州及地方）、機構（學校或學校系統）、教學（教師）及個人（學生）等層級所構成的「課程與教學系統」之整體實踐，這一過程既是課程「理論」／「修辭」與「實踐」／「經驗」兩個課程世界的聯繫問題、轉化過程。

從Schwab的觀點來說，「課程慎思」恰恰就是前述兩個課程世界聯繫與轉化的中介，亦即課程發展和實踐過程中的媒介。正如Reid（1992）所指出：課程作為一種制度，是制度化及實踐之間的交會作用，而制度轉化到實踐的過程即是慎思展現的最佳時刻。然而，問題是，在愈趨多元、複雜的民主社會裡，課程發展過程中，涉及眾多課程行動者，不同行動者因所處位置差異帶來的視域、利益與興趣的衝突，在此情況下，課程慎思究竟如何開展，這種共善的課程實踐藝術又如何可能？

依據Goodlad（1979）、Eisner（1985）、Saylor&Alexander（1974）、Beane、Toepfer & Alessi（1986）、歐用生（1989）、黃政傑（1991）等人的觀點，貼近台灣實際情況的課程發展層級大概有以下這四個主要層次：「國家層次」、「地方層次」、「學校層次」、「教室層次」。至於，課程發展過程中，誰是關鍵的課程行動者，無論是國內或國外學者，均指出了「政府」與「教師」是課程發展的關鍵行動者，而「學者專家」這一行動者，因其專業角色，在課程發展過程中往往扮演政府單位專業諮詢者或接受政府委託從事實際課程研發，對課程發展具有相當關鍵的角色。學生這一層級，亦有學者認為很重要，不過從實際從事課程發展的過程來看，學生能夠實際涉入的空間並不大。Schwab在課程團體的討論裡，曾主張以「學習者代表」稱之，他指出心理學家、教師與



學習者（學生）有其專業及長期與學生互動，應熟稔學生之經驗及特性（Fox, 1995）。

總結來說，從國家課程目標的形成、課程政策的確定、推動到落實於學校教學，每一層級應有其課程發展機制與課程慎思平台，此其中關鍵的課程行動者仍以：學者專家、政府行政部門（包含中央、地方）及學校教師為重，他們也分別代表著理論、行政與教學實務，依此來看此三者應是構成課程慎思社群重要成員。

然而，台灣九年一貫課程改革實踐的經驗，卻產生一種弔詭。那就是在教育鬆綁、由下而上的民主理念、以及教師專業自主理念倡導下，對課程改革實踐的關注與研究過度集中在學校與教師層級，無論是「課程政策」、「課程管理」、「課程行政」、「課程領導」、「課程決定」、「課程慎思」等方面的研究均集中在學校層級及教師個人的研究（彭富源，2003；李文富，2008，李武昆，2008），似乎假定課程改革的成敗關鍵就在學校本位發展與改進、教師增能賦權等層次的努力。

事實上，課程改革是一個系統工程，課

程發展團體扮演重要角色，必須有機制能統籌規畫、各環節亦必須緊密相連。學校與教師層級的變革與更新能力固然很重要，強調學校層級、教師層級的「課程決定」、「課程領導」、「增權賦能」、「課程慎思」等，某種程度是希望通過這些研究去彰顯教師成為課程改革主體的重要性。然而從課程發展層級關係來看，學校層級與教師仍受其上層級的層層束縛，意即，政府層級課程政策的影響其實更大。換言之，如果教師在課程政策形成過程中，沒有辦法參與中央層級、地方政府層級課程政策的決定與發展，適切地專業介入政策協作機制；如果在課程發展實踐過程中，教師無法與大學的學者專家夥伴協作，形成具有政策影響力的課程發展團體；如果沒有一套機制讓各大學、研究機構能夠進行橫向整合與縱向連繫，那麼只談論學校層級的教師決定與賦權終究改變不了教師只能在已經給定的框架裡討論與行動的事實。這樣對課程改革的困境之解除並無幫助，理論與實務、政策與實施之間依舊有巨大落差，基層教師依舊受困於制度與結構而「無計可施」（參見圖1）。

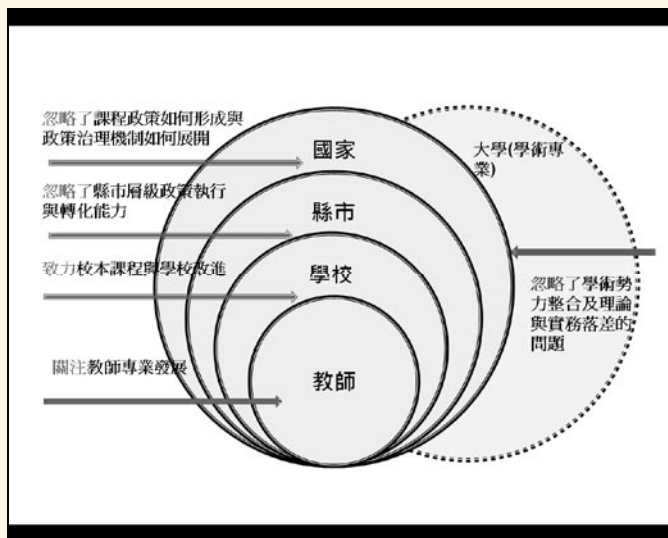


圖1 課程發展的層級關係及九年一貫課程改革關注比重的落差



正如Fullan所指出課程改革不是「由上而下」也不是「由下而上」的問題（1993）。它是實踐的藝術與折衷的藝術，「課程慎思」應該被納入整體變革的框架，而非僅侷限某一層級。

Elmore & Fubman（1994）在1994ASCD年刊《課程治理》（The governance of curriculum）一書的導讀中即指出，面對變動的世局，面對政府與課程的關係，必須有新的視野與思考，其中包括：1.強調國家、州、地方等三大勢力的相互影響力，以及課程決策的各層級之間的相互依賴關係；2.課程無可避免地需要處理現實政治的基本概念和深層的意義；3.課程治理必須跨越機關/機構的制度分野，聯合各單位共同推動教育改革，才能完成共同的使命；4.政府機關、機構並需建立制度和發展能力，包括培養能夠跨越不同機構與層級界線的人才。

Fullan（1993）在一篇亦被收錄在Elmore & Fubman這本年刊，名為「調和由上而下與由下而上的教育改革策略」呼應此一「整體變革觀」的重要性。Fullan提醒教育鬆綁、權力下放，並不必然帶來能力與成功。他表示標榜自下而上的策略，必須小心陷阱的存在。他認為依賴從下而上的策略並無法達到大規模變革的目的，完全依賴基層體系發展，將出現以下結果：（1）下面真正動起來的部份並不多；（2）有的部份朝錯誤方向發展；（3）有一部分雖富有成效，但是好的思路並沒有擴展開來，而且也無法持續很久（Fullan, 1993、1999）。另外，Fullan也認為「權力下放」雖然必須有信任態度，但分權政策的成功並無法寄託在偶然的機遇上，而是必須同時「文化的重建」與「能力建設」，否則分權不必然帶來成功。

Fullan進一步指出「上層」改變很重要，它對整個體系變革很關鍵。政策制定者在整個改革實施過程中需要確定反饋機制與

問題解決機制，這一點非常關鍵。正如學校受到地方教育局的束縛，地方教育局也受到中央政府的束縛。每一級都受到其上一級的幫助或制掣，每一級想要獲得成功，需要其他兩級的投入與能量（Fullan, 1993、1999）。

Fullan的整體變革觀與系統論，讓我們重新理解將課程改革不是由上而下，或由下而上，這樣截然二分的問題，若要讓改革發生根本性轉變，需要「中央」、「地方」、「學校」這三個不同層級內（in）及層級間（between）相互作用與協作，任何單獨一級改變作用，變革都不可能取得根本性的成功。因此，國家有責任透過各種政策、機制與策略，協助其它三級同時行動起來，亦即每一級都有兩個責任：（1）努力使自己內部的互動進一步完善；（2）同時努力增進與其他等級之間的互動。這就是複雜性理論（Complexity Theory）裡「相互關聯」（mutual relations）和「自動催化」（autocatalysis）原理的發揮，亦是Fullan（1993）所謂的三級教育改革的觀點。

依此，從整體變革觀來看，課程慎思所關注的就不只是某一單一層次的慎思協作平台，它還是需考量不同層級間的課程慎思實踐與平台機制之建構。

三、課程與教學輔導體系作為一種整體變革觀的課程慎思社群與協作平台

通過前述觀點的分析及九年一貫課程改革實踐的反思，我們認為台灣當前課程治理的挑戰之一，就在於整體變革觀的課程慎思社群與協作平台之建構，亦即如何通過「制度安排」（institutional arrangement）與「機制重建」（mechanism of re-construction），讓關鍵的課程行動者—「學者專家」、「政府」（中央、地方）、「學校教師」之間的環節，能夠重新聯繫起來，可以夥伴協作縮



小「課程理論與教學實務」、「課程政策與課程實施」之間的落差，推動課程朝向共善與善治理的方向。

基此，我們發現存在台灣教育制度很久的「台灣省國民教育巡迴輔導團」、「縣市國民教育輔導團」以及九年一貫課程改革後新增設的「教育部課程與教學輔導組」，若從「課程治理」的觀點予以其定位及功能內涵再概念，隱然具有聯繫「理論與實務」、「政策與執行」、「中央與地方」的戰略位置與功能，能將「政府」、「學者專家」、「實務教師」等三個關鍵的課程行動者聯繫與整合起來，不過前提是必須被建構成一個「夥伴協作」的課程治理機制。

國民教育輔導團（compulsory education advisory group）是台灣一項獨特的教育編組。它是以中小學教師為主，並依據國民中小學課程科目設置的專業團隊。早期其主要任務係協助政府推展教育政策、課程與教學改進事項，以提升國民教育階段之教師教學品質。此一組織最早可追溯1958年台灣省教育廳成立的「台灣省國民教育巡迴輔導團」（簡稱省輔導團），1964年各縣市教育局成立縣市國民教育輔導團（簡稱縣市輔導團）。1998年，因台灣省虛級化（簡稱：精省），「省輔導團」隨著台灣省教育廳之廢除而走入歷史，各縣市輔導團也因缺乏省教育廳的經費支援，而停止運作或勉強經營。2003年教育部為推動九年一貫課程改革，責成各縣市政府根據九年一貫課程綱要之規定成立各學習領域「教學輔導團」（後統一名稱為國民教育輔導團），並透過相關計畫與補助方案，協助縣市輔導團恢復運作。

「課程與教學輔導體系」（Curriculum and Instruction Consulting system），特指九年一貫課程實施之後，教育部為健全課程發展組織與機制，強化國民中小學九年一貫課程相關政策之推動及落實，希望於中央、地

方、學校三級分別設置「課程與教學輔導組織」，以提供中央、地方政府、學校、教師等層級在課程與教學方面專業協助、促進其推行變革、專業發展、深化品質，所構成的一有聯結關係的三級課程與教學輔導體系。

這三層級的形成背景、時間與最初的目的不甚相同，也就是說，這三層級原先並不是一個系統性、整體性規劃下的配套產物，而是隨著特定時空脈絡的發展與需求逐步形成現在的樣貌。九年一貫課程改革實施的困境，引發各界檢討與反思，學術界與相關教育行政單位，開始關注與重新發現「教學輔導」這區塊的意義與重要性，才漸有從「系統性」的觀點，整體性地重新看待這三層級的彼此關係、定位及其功能，於是這幾年才有建構三級課程與教學輔導體系的聲音與討論。

依據教育部現階段的政策構想，此一三級課程與教學輔導體系將由現有的中央、地方輔導組織及目前尚在發展中的學校輔導教師所構成（如圖2）。各層級的組織形式與名稱分述如下：

中央層級：由教育部設置「教育部課程與教學輔導組」，其下包含兩個組織，一是以「學者專家」為主的各學習領域「課程與教學輔導群」（Curriculum and Instruction Consulting Committee）（以下簡稱輔導群）；二是由「實務教師」所組成的「教育部中央課程與教學諮詢教師團隊」（MOE Curriculum and Instructional Consulting Team）（以下簡稱中央團）。

地方層級：由縣市教育局（處）設置「國民教育輔導團」，其下包含九年一貫課程各學習領域課程或重大議題輔導小組，例如國語文、數學、自然、社會等等。

學校層級：設置教學輔導教師。

此項政策概念目前仍在發展中，其中屬於學校層級—教學輔導教師這區塊，目前僅



台北市等少數縣市進行推展與試辦，並非各縣市都設立，故我們接受教育部委託的專案

係先以建構中央地方課程與教學輔導網絡為主。

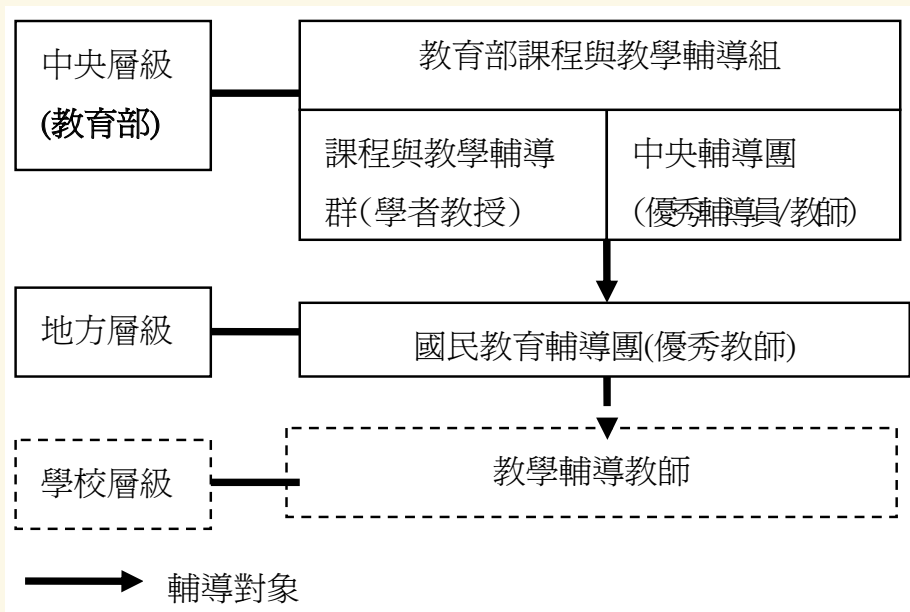


圖2 三級課程與教學輔導體系

從夥伴協作課程治理的觀點，「課程與教學輔導體系」是一種權力分享機制設計，更是相互增能的「夥伴協作」機制。透過「政府層級間（中央地方）的權力分享」、「政府學者教師的權力分享」，構成「中央與地方」、「政府與學者」、「政府與教師」、「學者與教師」、「政府、學者、教師」彼此相互連結，形成一種網絡狀的分享、互動、信任的夥伴協作關係，可視為整體變革觀的課程慎思社群與協作平台。課程與教學輔導網絡的再概念意涵包括以下幾項：

1.它是連結政府、學者、教師三者的夥伴協作課程治理機制

「課程與教學輔導體系」具有聯繫「理論與實務」、「政策與執行」、「中央與地方」的戰略位置與功能。透過此一機制能將「政府」、「學者專家」、「實務教師」等

三個重要治理的行動成員聯繫與整合起來，從而鋪陳一個「中央與地方」、「政府與學者」、「政府與教師」、「學者與教師」、「政府、學者、教師」等交互連結的網絡關係，一種網絡治理的夥伴協作關係（參見圖3）。

2.它是課程理論（政策）與課程實務（實施）的中介組織

中介是客觀事物轉化和發展的中間環節，也是對立面雙方融合和統一的環節。課程與教學輔導體系作為一種中介組織（intermediary organization）的四項協作機制：課程政策發展與決定的協作、課程政策詮釋與推廣、課程政策評估與改進、教師專業展與支持系統，構成一個整合政府、學者專家、專家教師之夥伴協作的課程治理機制。這項治理機制設計將「課程與教學輔導



體系」定位在政府與非政府部門之間的橋樑作用，突顯了治理理論所強調的「中介組織」、「第三部門」在國家治理之意義與作用。

3.它是課程理論（政策）與課程實務（實施）的連結機制

透過這項機制設計，它連結了課程發展全部歷程裡的重要環節，包括：（1）中央課程政策與地方課程實施的連結；（2）學者的理論知識與教師實踐知識的連結；（3）課程發展、課程實施、課程評估與創新的連結；（4）政府、學者、教師所分別代表的課程理解與課程政策視域的連結。這些連結不僅僅是層級間實踐技術與溝通的聯結，它還是層級間「存有視域」的連結與融合。正是這種通過夥伴協作之集體實踐開展的「視域融合」與「存有學式的理解」，才能逐步深化成為真誠的溝通理性、信任與共識，為處於複雜與多元年代裡的課程改革，開闢一個可以慎思與共謀教育遠景，相互成就與共生的可能性教育學。

4.它是課程理論（政策）到課程實務（實施）的轉化平台

課程與教學輔導體系作為夥伴協作課程治理機制，具有一種轉化平台的意涵。例如一項新的課程政策或課程理論，可以先透過中央層級的輔導群與中央團進行轉化，發展成更適切的政策說貼或行動方案，再透過其縱向的政策推廣機制向縣市輔導團進行政策說明與指導，以減緩政策或理論文本間缺乏適當轉化與轉譯所造成的衝擊或落差。同樣的地方層級的相關課程政策，也透過縣市輔導團扮演一種轉化的機制。此一轉化平台讓「課程發展」、「課程治理」過程更朝向一種慎思的協作，而不是宰制與獨斷。

5.它是教師作為課程改革主體的政策協作途徑

「教育改革的主體與動力都在教師」，前述的連結機制，讓教師專業介入課程政策

協作有了一個「制度性」、「專業性」與「開展性」介入課程政策協作機制的管道。中央層級的政策協作由中央團教師扮演，地方層級則由國教輔導員擔任，從而教師成為課程改革主體，不只侷限在學校層級的課程決定，而是一種全面性、系統性與整體性的教師專業介入及協作系統。課程與教學輔導體系作為夥伴協作課程治理機制的這一項機制意涵，克服了當前教師只能在學校層級談論賦權增能，只能在「廚師」調配好的料理包下，想辦法變花樣或變不出花樣，卻無法成為共同的廚師，共同調配菜色的困境。

6.它是促進課程變革的推動者與先導團隊

Peter Senge在《變革之舞》（The Dance of Change）這本書裡指出，若要發動深層的變革，除非某種先導團隊（pilot group）能夠攜手合作，否則組織中就沒有一個地方可供孵化新的構想，將概念變成能力，讓理論與實務結合起來（廖月娟、陳琇玲譯，2001：71）。從課程治理的角度來看，課程與教學輔導團在整體的課程改革過程中，就是這種催化深層變革的先導團隊、變革推動者（change agent），從而它在課程改革中具有關鍵而重要的地位。

事實上，要幫助教師執行課程改革改革措施，除了預先規劃完善的配套措施之外，變革推動者的適當介入也具有舉足輕重的地位，它可以補預先規劃之不足，隨時適切的提供教師資源與協助，以促進教師更有效的實踐改革。因此，「課程與教學輔導團」作為「變革行動的先導團隊」，它在變革系統裡是：

- （1）引領變革行動的推動者；
- （2）催化變革發生的催化者；
- （3）扮演變革過程中的協助者；
- （4）提供專業支持的資源引介者；
- （5）變革系統中問題解決者。

課程與教學輔導體系作為一種夥伴協作



課程治理機制，正是上述觀點的理解與實踐。

7.它是教師專業發展的支持系統

綜合前述意涵與功能，此一課程與教學輔導體系即構成一個完整夥伴協作機制，並成為教師專業發展的支持系統。

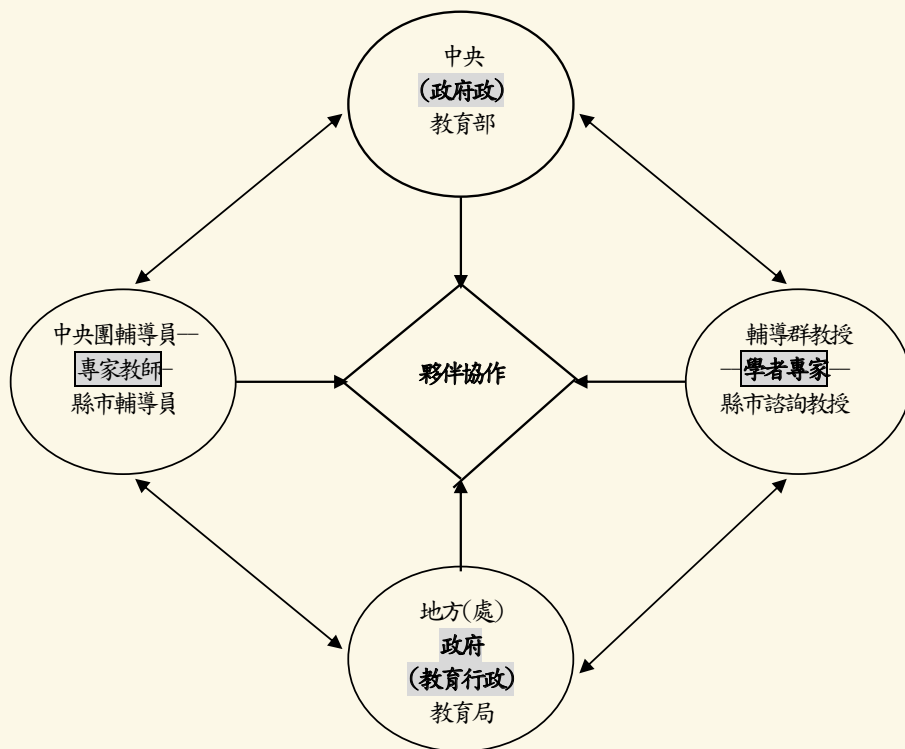


圖3 輔導網絡所構成的政府、學者、教師夥伴協作機制

依據課程治理的相關概念探討與梳理課程與教學輔導體系之定位及功能，可歸結「課程與教學輔導體系」作為夥伴協作課程治理機制的四項協作機制

1.課程政策發展與決定的夥伴協作機制

政府、學者專家、專家教師是課程治理的關鍵合作夥伴，三位一體，缺一不可。從夥伴協作的課程治理概念與九年一貫課程改革初期的「課程與教學輔導體系」運作之實踐經驗，我們發現三者課程政策發展與決定的過程中，應該建立起一種長期性的夥伴協作機制，而不是臨時任務編組的參與或代表。

準此，「課程與教學輔導體系」的首要定位，即它們（教育部課程與教學輔導組、縣市輔導團）分別作為所屬層級的「課程政策發展與決定的協作機制」，並憑藉課程與教學體系具有縱向聯結之優勢，強化其在橫向的政策發展、政策決定、政策連結、政策諮詢之深度。

在中央層級的課程與教學輔導組方面，應強化其在教育部相關重要課程與教學推動組織或會議，例如九年一貫課程推動小組、各領域課程綱要修訂、審查委員會等之夥伴協作角色。地方層級的縣市輔導團，則可透



過縣市層級整合性的課程與教學發展方案，例如精進課堂教學計畫推動小組或其他縣市本位課程發展與管理，成為縣市層級課程治理之協作夥伴。

2.課程政策詮釋與推廣的夥伴協作機制

課程與教學輔導體系的第二項定位是作為中央—地方、地方—學校的「課程政策詮釋與推廣的夥伴協作機制」。由於課程與教學輔導體系為所屬層級課程政策發展與決定夥伴協作之一員，因此在政策詮釋與推廣，較能掌握原初精神與內涵，也比較能產生對改革政策的認同感。從而無論是中央的課程與教學輔導組對縣市輔導團；或是縣市輔導團對所屬縣市學校教師，在進行政策詮釋與轉化、專業培訓與激勵、問題診斷與解決、社群建立與經營時，就較能在理想與實務中取得平衡，並契合需求。

3.教師專業發展與支持系統的夥伴協作機制

教師是課程改革與課程實踐的關鍵角色，因此教師專業發展與教師專業支持的建構，就成了課程治理中的一項重要課題，也是課程與教學輔導體系的重要定位。課程與教學輔導體系結合教育行政、學者教授、輔導團教師之力量，形成一個兼具理論與實

務、政策與實施，既深且廣的教師專業發展與支持的夥伴協作機制。

4.課程政策評估與改進的夥伴協作機制

完整的課程政策必然包含評估與持續性修正與改進，「課程與教學輔導體系」因為在整個課程治理體系中，同時兼具橫向政策發展與縱向政策推廣的角色，因此既對政策熟悉又能從透過各種活動，例如：縣市/學校訪視、諮詢輔導等機會，掌握第一手的縣市層級、學校層級在課程改革政策的實際執行情況、問題等資訊，故在領域議題的研究、深化與解決、領域資源的建置與整合、政策實施研究與評估、領域課程創新與實驗等方面就比較能深入了解而提出改進方案，避免隔靴搔癢，並促使課程變革能夠持續性精進與發展。

總結前述，從「課程治理」的觀點，提出「課程與教學輔導體系」作為一種整體變革觀的課程慎思社群與協作平台，即是對台灣在後威權時代，九年一貫課程所面臨的「理論」與「實踐」、「政策」與「執行」落差問題的整體性課程變革之機制設計的一種在地化思考與回應，至於各層級的成員、定位與功能可歸納如下表1：

表1 課程與教學輔導體系作為整體變革觀的課程慎思社群與協作平台之分析

層級 分析項目		中央層級 (中央輔導團)	地方層級 (縣市輔導團)	學校層級 (教學輔導教師)
各級課程 發展團隊 (課程治理 行動者)	行政單位	教育部	教育局/處	學校
	學者專家	輔導群教授	師資培育機構或自聘	夥伴協作大學或自聘
	教師	中央團教師	縣市輔導員	教學輔導教師
課程慎思實踐平台		中央層級相關課程發展委員會 教育部教育研究院	縣市教育局(處) 教育研究中心 精進教學推動小組等	學校課程展委員會 學校各領域研究會



表一 課程與教學輔導體系作為整體變革觀的課程慎思社群與協作平台之分析（續）

分析項目			層級	中央層級 (中央輔導團)	地方層級 (縣市輔導團)	學校層級 (教學輔導教師)
上下對應連結之層級與功能				縣市 (縣市輔導團)	縣內學校教師 (學校輔導教師、 領域召集人)	自己所屬學校或學區 (領域 / 學科教師)
				• 中央政策協作與轉化 • 全國性領域學科發展之領導	• 中央政策轉化與地方政策協作及轉化 • 縣內領域學科發展之領導	• 中央、縣市政策之轉化、校內本位課程(教學)協作與轉化 • 校內或小區域領域教師課程(教學)領導與輔導
作為一種課程慎思實踐之建構與內涵	面向	內 涵	運作舉例			
	課程決定	政策發展與決定的協作 • 整合	例如：擔任教育部九年一貫課程推動小組委員・參與課綱研訂、教科書審查及國家層級的課程發展與研究等	例如：擔任縣市教育(課程)發展委員會、精進教學推動小組委員，從事縣本課程發展、教師專業進修規劃等	例如：擔任學校課程發展委員會、領域研究會召集人等，參與校本課程發展、領導、校內教師專業發展與輔導等	
	課程實施	政策詮釋與推廣的協作 • 轉化	例如：針對中央新的政策進行詮釋與轉化，發展相關說明手冊、案例及研擬推廣的行動方案等	例如：轉銜中央政策。依據地方需求與特性進行再詮釋與轉化；針對縣本課程之推動亦進行必要的詮釋與研擬推動方案	例如：能夠清楚的轉銜中央、縣市相關政策意涵並發展符合學校特性的行動策略	
		教師專業發展與支持的協作 • 支持	教育部的學習領域輔導群、中央團教師，提供縣市輔導團專業發展課程與建構全國性之專業社群支持網絡	縣市輔導團及與之協作的諮詢教授(師資培育機構)構成縣市層級的教師專業發展支持系統，經營縣市層級的教師專業社群與支持網絡	透過課發會、領域研究會等，教學輔導教師構成校內教師專業支持系統，發展符合校內需求之各項教學輔導與專業發展改進方案	
	課程評鑑	政策實施回饋與改進的協作 • 改進	透過縣市訪視等方式了解某項課程與教學政策實施情況；針對所屬領域課程與教學持續進行改進、創新與研發	透過學校訪視等方式了解縣本課程的推動與實施成效，並針對縣市需求持續進行領域課程的改編、創新與研發	透過校內教學研究會議等方式，瞭解校本課程推動情況，並持續針對學校本位課程與教學進行改進、創新與研發	

修改自李文富(2008)



四、朝向共善與善治理的課程 慎思社群建構與實踐

陳伯璋（2001：21-22）指出課程改革能否成功，必須同時兼顧認知的「再概念化」（reconceptualization）、組織的「再結構化」（restructuralization）；文化的再生（reculturalization）。亦即在概念、態度必須有所改變、在行政組織及分工體系上必須加以重組，還必須重塑革新的文化機制。

因此，這一專案雖然在形式上建構了一個政府、學者、教師夥伴協作的課程治理機制，一個同時兼顧中央到地方到學校層級的課程慎思社群與協作平台，然而，最核心的問題，也是最為關鍵的還是在於夥伴協作文化如何展開與落實的問題。

政府、學者、教師三者的夥伴協作，這三者原本就站在不同基礎點上，有代表公權力的政府、有長期作為政府政策研究與提供諮詢的學者專家，另外則是從縣市輔導團與優秀教師中遴選產生的中央團教師（或輔導團老師）。這三者彼此交錯著權力關係、倫理關係、上下層級關係，要達到夥伴協作、視域融合，確實是「艱難的日出」。然而從課程慎思的觀點，從民主治理的理論，從課程發展的實際狀況，這三者又是關鍵行動者，此三者的夥伴協作確實事關重大，是必要的追求的烏托邦。

「夥伴協作」若僅是聚在一起開會，參加委員會，那就不是「夥伴協作」了。因此課程教學輔導體系重建過程中，另一項軟

性、柔性建設，就是倫理價值的重建。這內涵包括一種夥伴協作關係文化的蘊釀與培養，這裡面包括相互理解、相互成就、彼此共生價值。這不是什麼政策能夠做到，而是透過彼此共學的過程修練與積蘊。用Schwab的概念來說就是一種慎思與實踐的藝術。

處在複雜、多元的後現代社會裡，課程改革的難題就在必須肯認多元主體存有的情況下，不同主體之間如何相互理解、信任、視域融合，從而形成課程改革願景的最大公約—共善。

本文在從「夥伴協作課程治理」觀點，重新再概念教學輔導團的定位與功能內涵，使其成為一種以政府、學者、教師三者為軸心的夥伴協作課程治理機制，其背後所隱含的正是一種企圖通過夥伴協作的價值重塑，營造「善治理」的可能想像與追求。在這種善治理的追求下，本文提出的所有機制設計，其實都是為了多元社會共善如何形成與可能的實踐。而這種善治理，它首先不是形式與技術問題，而是實踐哲學的問題。

這種力圖通過夥伴協作的機制設計、營造行政、學者、教師共學文化的可能性，從而在不斷的真誠對話與相互理解中，達成一種可能的視域融合，實踐出彼此對課程改革實踐的願景與共善。這種共善的追求就是一種希冀教育作為成人之美的開顯。夥伴協作課程治理機制與三級教學輔導網絡，及其所實踐的課程發展機制與教師專業支持系統，正是在這樣的基礎上取得其整體變革的課程慎思社群與協作平台的意涵。

參考文獻

- 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關係。香港：中文大學。
- 俞可平（2000）。治理與善治。北京：社會科學文獻。
- 高新建（2000）。課程管理。臺北：師大書苑。



- 李文富（2008）。夥伴協作課程治理機制研究：中央地方課程與教學輔導體系的建構與實踐。國立中正大學教育研究所博士論文。未出版。
- 李武昆（2008）。台灣地區教育政策執行研究現況—以1986-2006學位論文為例。國立新竹教育大學教育學系碩士論文。未出版，新竹市。
- 郭進隆（譯）（1994）。P. M. Senge原著。第五項修練—學習型組織的藝術與實務。臺北：天下遠見。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北：東華。
- 廖月娟、陳秀玲（譯）（2001）。P. M. Senge原著。變革之舞。臺北：天下遠見。
- 歐用生（1989）。社會科教學研究。台北：師大書苑。
- 蔡清田（2003）。課程政策決定：以國家教育改革法案為依據的課程決策。臺北：五南。
- 陳伯璋（2001）。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北：師大書苑。
- 彭富源（2003）。國內「課程領導」學位論文之分析—現況與前瞻。教育研究月刊，113，45-60。
- Barnes, D. (1985). Practical Curriculum Study. London: Routledge & Kegan Paul.
- Beane, J. A., Toepfer, C.F. & Alessi, S.J. (1986). Curriculum Planning and Development. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Elmore, R. F., & Fuhrman, S. H. (Eds.). (1994). The governance of curriculum. Alexandria, Va.: The Association.
- Fink, D., & Stoll, L. (1998). Educational change: easier said than done. In A. Hargreaves et al. (Eds.), International handbook of education change (pp. 297-321). London, U.K.: Kluwer Academic.
- Fullan, M. (1993). Change forces: Probing the depths of educational reform. London: Falmer.
- Fullan, M. (1999). Change forces: The Sequel. Philadelphia: Falmer Press..
- Goodlad, J. I. (1979). Curriculum inquiry. N.Y: McGraw-Hill.
- King, J.A. (1992). Curriculum Implementation, In M.C. Alkin (ed.), Encyclopedia of educational research. N.Y.: Macmillan.
- Kooiman, J. (1993). Modern Governance: New Government-Society Interactions. London: Sage Publications.
- Pierre, J., & Peters, B. G. (2000). Governance, politics and the state. London: Macmillan.
- Saylor, J.G. & Alexander, W.M. (1974). Planning Curriculum for School. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Schwab, J. J. (1970). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Ed.). (1978). Science, curriculum, and liberal education: Selected essays (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago. The paper was first published in 1969.
- Schwab, J. J. (1971). The practical 2: Arts of eclectic. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Ed.). (1978). Science, curriculum, and liberal education: Selected essays (pp. 322-364). Chicago: University of Chicago.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Ed.). (1978). Science, curriculum, and liberal education: Selected essays (pp. 365-383). Chicago: University of Chicago.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. Curriculum Inquiry 13(3), 239-265.
- Fox, S. (1985). Dialogue: The vitality of theory in Schwab's conception of the practical. Curriculum Inquiry, 15(1), 61-89.
- Reid, W.A. (1992). The pursuit of curriculum. Norwood, NJ: Ablex.