

一、國家課程與教學推動網絡的「整體圖像」建構

國家課程與教學推動網絡的「整體圖像」建構

黃騰

輔仁大學師資培育中心助理教授

摘要

教育部與國家教育研究院近年來積極投入許多的資源，計畫在七年內分三大階段，企圖建構一個可以涵蓋「中央—地方—學校」三個層級的國家課程與教學推動網絡。目前這個推動網絡是分別從「法制化」、「組織化」、「專業化」各面向切入，再加上過程中所參與的人都會對此推動網絡有不同的看法與想像，因此，導致在建構過程中，經常彼此牽動與衝突。為此，基於目前對現況問題的探討，本專案希望能建構一個「暫時/動態」性的整體圖像，以發揮彼此對話與整合的功能。本文將從二個較根本的問題來探討整體圖像：一、國家課程與教學推動網絡的定位？二、在上述的定位下，國家課程與教學推動成員所需的專業能力為何？。在定位上，本文具體提出二：「以學校為基地」：先「由下而上」再「由上而下」的想法。在專業能力上，本文從政策協作者（policy negotiators）、教師培育者（teacher educators）、及行動研究者（action researchers）三種不同專業身份，來論述不同層級所對應的專業問題。

關鍵字：國家課程與教學推動網絡、以學校為基地、教師專業

壹、前言

在民國97年9月，教育部責成國家教育研究院籌備處設立「建構中央地方教學輔導網絡專案」，負責推動此中央—地方—學校三層級體系的整合。並由國家教育研究院籌備處主任擔任召集人，且預計分三階段七年，來完成各階段的建構工作。建構過程中，由於部份定位及架構不斷的修改，目前此專案乃稱為「建構中央—地方—學校課程與教學推動網絡」專案。基本上，此專案可分為：專業化、組織化、法制化三大主軸，並於今年（99年）完成第一階段的建構工作。而「整體圖像」則是今年專案中的一個子研究計畫。以下本文將先從為什麼需要「整體圖像」做切入，先說明整體圖像在本專案扮演的角色，再根據先前的研究指出未來可能的圖像。為什麼需要「整體圖像」的原因有以下二點：

一、因「法制化」、「組織化」、「專業化」各面向乃密切相關的整體

但是「法制化」、「組織化」、「專業化」這三個基本問題並非是彼此獨立的面向，事實上，它們不僅有密切的關係，而且還有些邏輯順序的關係。以下將從本案實際推動的過程中，舉例來說明其密切的關係。在本專案正式推動的第一年，也就是98年底，曾召開一場執行委員會暨諮詢委員會，會中是希望與會專家能透過該年的成果報告，討論未來本專案的推動方向。當時許多與會的委員皆認為，唯有加快國家課程與教學推動網絡的「法制化」，方能使之步入正軌、正常運作。因此在99年度計畫中，法制化被視為是一個優先推動的重點方向。相較之下，原本在98年要建構的「整體圖像」，卻因種種因素而無法進行相關研究，但在98年底的執行委員會暨諮詢委員會裡，許多與會委員在「整體圖像」的建構上，卻沒有表達需優先及強化推動的想法。

不過到了99年正式執行時，許多因為缺乏「整體圖像」所產生的問題便出現了。例如在「法制化」子計畫推動時，許多委員便發現，因為沒有整體圖像和未來清楚的定位，法制化的推動方向便顯得模糊。原因是法制化的方向與做法很多，若沒有清楚的定位和方向，實在很難有具體的法制規劃。舉例而言，如果把既有的中央和縣市輔導團當成是推動網絡的中心，那麼這些輔導團員的組織編組方式（常設或任務編組）、聘任方向（專任或兼任）、相關福利（如額外的薪資待遇）及該修改於何種層級的法令規範，便成了法制化的重點。但如果國家課程與教學網絡是超

越中央和縣市輔導團的，那麼法制化所需考慮的範圍和涉及的法令層級可能又將更為複雜。因此，整體圖像的不明，便直接導致了法制化子計畫在推動時的困擾。

此外，也由於整體圖像的不清楚，在「組織化」的研究中也出現一些問題。例如在99年度的組織化研究中，把「中央」、「地方」、「學校」三個層級的課程與教學推動組織運作現況，分成三個不同的子計畫。但問題是三個層級是息息相關的一個整體網絡，沒有清楚的彼此定位，就很難清楚的了解彼此該如何銜接與合作。例如當我們在思考地方層級組織時，首先可能就要知道地方層級組織的定位與功能為何，也需知道這個定位與功能是否會和中央層級或學校層級有所重疊。若有重疊，我們在定位與功能上就要有所釐清，避免中央—地方—學校組織間有無法銜接的地方。此外，若是目前現有的組織有推動上的問題，我們也需重新檢視該問題並調整組織。而一旦有所調整，可能其它層級的組織也會受到影響而調整。所以，如果沒有一個較整體的圖像，只從不同層級的角度做切入，各層級之間的整合與調整可能將會有所困難。

最後，在「專業化」的研究，也可能會出現問題。回到之前提到的一個核心問題：究竟國家課程與教學網絡是否應該超越中央和縣市輔導團的概念？如果把「既有的」中央和縣市輔導團當成是整個國家課程與教學推動網絡，那麼許多的專業就會是以「輔導團」的專業來論述。相對的，若是我們對國家課程與教學網絡有新的圖像，那麼我們對其專業的定位便會不同。舉例而言，黃騰、李文富（2010）就曾發現，目前的輔導團是以「學科中心」來思考其專業，但由於學科比較像是去脈絡的抽象知識體，因此與社會脈絡之間的關係就不足，故「學科中心」的輔導團概念，似乎較難喚起一般教師對課程和社會政治經濟之間的認識，也較難使教師產生更深刻的課程批判意識。

二、「整體圖像」涉及不同角度與立場，是不斷建構與協商的過程

第二個需要建構整體圖像的原因，是因為整體圖像涉及不同角度與立場。對不同背景和想法的人而言，有看待整體圖像的不同角度和立場。例如在本專案中，就有學術的、實務的、輔導團的、行政體系的成員參與其中。而98年針對各縣市課程與教學推動的現況研究中就發現，行政體系成員傾向從「績效」的角度推動課程與教學政策，但課程與教學的專家教師們則傾向從教育本質和長期的效果來思考課程

與教學政策（黃騰、李文富，2010）。另外，大多參與本專案的研究主持人是具有學術背景的，不同的學術背景可能有不同的立場，而且和實務教師的想法也常會不同。此外，也因為過去長久以來傾向是以「中央與地方輔導團」來做為國家課程與教學推動網絡的整體圖像（黃騰、李文富，2010），因此，許多人也會從過去的經驗和想法來思考何謂整體圖像。而這麼一來，整體圖像在建構之前，可能已經先被框架在某種概念與經驗中，使得其它的可能性較不容易被討論。

簡言之，如果此推動網絡的各個面向是緊密相關，但不同的人又可能由不同的立場來解讀，那麼最後這個網絡充其量可能只是由不同的立場和片斷所拼裝而成的，稱不上是個緊密相關的整體網絡，甚至還有可能造成這些網絡在運作上產生內在的衝突，而無法發揮該有的功能。基此，我們需要一個關於課程與教學推動網絡的整體圖像，所以民國99年起，才有這個關於整體圖像的子計畫。但也因為這不同角度和立場可能有不同的圖像，因此該圖像本質上應該也是不斷持續建構和協商的結果。所以，雖然本文討論了整體圖像的可能，但這不代表它是最終或固定的圖像。更正確的說，本文中的圖像提供所有關心我國課程與教學推動網絡的成員一個論述的對象，借此展開更多論述和對話。

當然，本文中的圖像也不是憑空而來，基本上它有本專案過去累積下來的研究成果，也有國內外過去相關的研究文獻為基礎。另外，今年所有不同子計畫研究中，也讓我們看到更多的問題和可能，而整體圖像就是在這樣的建構過程中不斷被整合與修正。

貳、國家課程與教學推動網絡整體圖像的二個基本問題

為了更清楚的聚焦關於整體圖像的討論，本文將先把焦點放在二個較核心的關鍵問題，並於以下對此二個問題做一些說明：

- 1、國家課程與教學推動網絡的定位？
- 2、在上述的定位下，國家課程與教學推動成員所需的專業能力為何？

一、國家課程與教學推動網絡的定位

在國家課程與教學推動網絡的「定位」這個問題上，本專案一開始是設定涵蓋了「中央—地方—學校」三個層級，目的是為了銜接及轉化「政策與實務」間的落差。當然這中間就有一些潛在的假設性問題產生：若是有三個層級，那所謂課程與教學政策的轉化，究竟是該由上而下的轉化，還是由下而上的轉化，或是有其它的轉化方式呢？從教育部一開始的立場來看，其預設似乎比較傾向是「由上而下」的觀點¹。

在本專案一開始時，陳伯璋、李文富（2009）就提到，本專案和中央政策到學校實踐之間的銜接有關。因為他們發現，當九年一貫的理念正式實施後，原本教育部的改革理念到了學校之後，卻產生了「課程理論與教學實務」、「課程政策與課程實施」之間的嚴重落差。因此，教育部當時為了解決政策與實踐之間的巨大落差，便著手於建構一個理想的「課程與教學輔導體系」，企圖扮演銜接此落差的轉化機制，也因此才有今日國家課程與教學推動網絡的專案產生。而在實際的組織運作上，這種銜接與轉化是透過「中央—地方—學校」三個層級來運作的。在中央層級，就是所謂的中央課程與教學輔導諮詢教師團隊；在縣市/地方層級，就是所謂的地方國民教育輔導團；最後則透過國民教育輔導團來協助學校層級²的課程與教學政策進行轉化。

所以，在《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，我們還可以看到，「協助落實課程與教學政策，以達成政策目標」被列為是第一工作目標（國民教育社群網，2010a）。且教育部也很清楚的界定中央輔導體系在政策轉化的核心功能：

教育部（以下簡稱本部）為建構中央課程與教學輔導體系，協助國民教育階段課程與教學政策之推展，輔導直轄市、縣（市）（以下簡稱縣市）國民教育輔導團（以下簡稱縣市輔導團）發揮功能，有效提昇國民教育品質，特設中央課程與教學輔導諮詢教師團隊（以下簡稱中央輔導團）（國民教育社群網，2010a）。

¹其實除了教育部偏「由上而下」的立場之外，陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢（2010）也曾提出兼顧「由上而下」及「由下而上」並行的概念。但因為這些概念尚著重概念的論述，較少概念如何落實的探討。所以本文中乃就較「現實」的角度，也就是實際上教育在整個組織運作的立場做為主要探討對象。

²其實當時的學校層級也考慮涵蓋教育部的「教師專業評鑑/教學輔導教師」系統，不過因為該系統和特定的課程與教學政策推動較無關、與輔導團也無密切的結合，且不是所有學校皆需辦理的方案，所以本文此處暫不提及此一部份。

而這些基本上都反應出以下這樣的思維：既有的中央和地方課程與教學輔導體系，是目前課程與教學政策轉化的最重要組織和機制。而且，這樣的轉化機制是傾向「由上而下的」，因為政策基本上是由中央而訂，教育部期待的是學校能轉化和落實這些政策，而中央和地方輔導體系就是在協助學校轉化和落實這些政策的管道。

二、國家課程與教學推動網絡的專業能力問題

基於過去這樣的核心定位，許多接續而來的問題就以這樣的定位前題來討論，如之前本文提的第二個問題：「2、在上述的定位下，國家課程與教學推動成員所需的專業能力為何？」

舉例而言，國家教育研究院曾在【研習資訊】第26期中以「課程與教學輔導體系」為主題。其中在一篇「論三層級教師領導者應有之知能與任務」論文中，鐘靜（2009）便以數學領域為例，並在以目前中央和地方輔導體系來帶領學校層級領域召集人的前題下，探討這三層級領導者所應共同具備的知能，並將之區分為：專業知能、人際領導能力、事務安排能力。其中「專業知能」部份，則可再分為：1、具備數學學科內容知識；2、具備數學教學知識；3、了解學生學習數學的特質、動機與興趣；4、了解學生在學習數學過程中，會產生的迷思概念；5、具備設計數學課程和發展數學課程的能力；6、掌握數學改革的重點；7、掌握教育當局及學校數學政策實踐的相關資訊。

而從專業知能的描述中，我們就可以看出一些與「定位」問題相關的部份。例如之前提到的，目前中央和地方輔導體系的成員，多半是以「學科領域」來劃分，並強調的是「教學」（黃騰、李文富，2010）。換言之，如果我們把中央和地方輔導體系定位是整個推動網絡的核心，那麼「學科中心」和「教學」便容易成為該網絡成員的專業論述基礎。所以，在鐘靜（2009）對專業知能的描述中就可看到的，三層級成員的「專業知能」因而也就相當程度的是以「學科中心」（如第1、2點）和「教學」（如第2、3、4、5點）為核心。而之前也提到，現有對推動網絡的定位，傾向是「由上而下」的。同樣地我們也可以看到，在「專業知能」上，對政策的理解和實踐（第6、7點）也被視為是很重要的專業要素。

不過本文並不是在批評這樣的專業知能本身有什麼問題。畢竟，如果我們把目前的中央和地方輔導體系界定成國家課程與教學推動網絡，並用一種較由上而下的方式來思考，這種對三層級推動成員的專業論述可說是相當適合的。而且我們也會

很自然的認為，現有的中央和地方輔導體系就是最適合的網絡組織，只要這樣的組織才能令這些成員發揮作用。所以本文認為，只有當我們先釐清此課程與教學推動網絡的定位，接下來，才比較能用不同的角度來思考這些成員所應具備的專業知能及可能的網絡組織。而回答了這二個問題，所謂的整體圖像也比較可能變的清晰可見，或者說，比較有機會開始互相對話和整合。

參、定位的再思考：從目前輔導團推動的困境談起

由於過去比較是把中央和地方輔導體系當成是主要的推動管道，所以了解究竟其推動的困境為何，將可做為未來思考的重要參考。特別是在地方的國民教育輔導團層級，可能更為重要。因為它同時受中央和地方政府的直接影響，而各地方縣市的差異性又很大。且和中央團相較之下，也對學校較有直接影響，處於承上接下的轉化位置。所以本專案在98下半年，便針對台灣頗有特色的10個地方縣市進行研究，以了解其教育局處和輔導團在課程與教學的推動現況和問題。當時10縣市的選取是根據：1、地區分佈，即涵蓋北、中、南、東等地區；2、該縣市具有獨特的組織單位，例如特別設有「教育研究科」的縣市。因此，以下將先從這些研究中發現的一些困境開始說明，進而反省未來的定位問題。

一、目前輔導團的推動困境

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有以下問題：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，接下來要先討論第一點中提到的「由上而下」定位問題。

二、以「學校為基地」的推動網絡：先「由下而上」，再「由上而下」

（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。當然，由下而上和由上而下的歷程在執行上無法有效的截然區分，特別是當由上而下的政策也影響到由下而上的決策時。不過，大原則是政策的推動，必需以學校的需求和結構文化為基礎所形成的。

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，配合既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，因為若是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³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

³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意見。

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）先「由下而上」，再「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。

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。

肆、課程與教學網絡推動成員的專業化省思

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。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。

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。又例如，這些課程與教學專業人員不再只是一個「教學」者，而是教師專業的培育者、也可能是學校課程文化、結構、教師實踐知識的探究者。以下，本文將從三種不同的身份，重新詮釋未來國家課程與教學推動網絡的專業圖像。

二、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。為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）。

1、**政策協作者**。所謂的政策協作者是因為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。因為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力，這就是所謂的政策協作者。

2、**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/她的專業，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。

3、**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。

三、對現階段課程與教學推動網絡之「專業化」議題省思

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。

伍、結語

在政策、學術、與實踐的交叉口上，我們一直期待有個涵蓋「中央－地方－學校」的課程與教學推動網絡，能在其中扮演整合、協商、與對話的角色。這樣的網絡建構工作既是知識的建構工作，也是經驗的建構工作，更是結構與文化的建構工作。國家教育研究院籌備處的「建構中央－地方－學校課程與教學推動網絡」專案小組，就是企圖在這建構過程中，使其轉化與整合的過程更加完備。

而為了整合、協商與對話，我們更需要一個「整體圖像」做為交集，因為不同的定位會產生不同的專業化、組織化和法制化的思維。如果沒有整體圖像做為對話的基礎，在專業化、組織化和法制化的發展過程中，將容易失去交集。也因此，這樣複雜的建構工作，卻也說明了它自身的複雜性。所以，目前所提出的整體圖像並不是句號，因為總是有許多的問號存在於建構的過程中。而只有依賴更多人的力量，這個問號才會轉換為不斷持續的堅持與對話，成為邁向未來的動力。

參考文獻

- 林明地（2010）。國中校長提昇課程品質及師生教與學成效之作為分析。《當代教育研究》，18（1），43-76。
- 林佩璇（2004）。邁向課程實踐理論化的行動研究。《教育研究集刊》，（50）3，123-143。
- 周淑卿（2005）。論教學文化更新為學校課程革新之基礎。《課程與教學季刊》，8（3），15-25。
- 周淑卿（2010）。學校層級課程與教學推動的現況與展望。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 歐用生（2004）。校長的課程領導與專業成長。《研習資訊雙月刊》，21（1），60-70。
- 陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢（2009，11月）。尋找台灣課程改革的失落環節-教學輔導網絡建構的想像與展望。論文發表於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。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 陳世聰（2010）。「上善渠成」：從文化的觀點談課程與教學推動三層級網絡間的分工與整合。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 黃騰、李文富（2010，5月）。國家課程與教學推動網絡的過去與未來：以縣市層級的分析為例。論文發表於「過去現在未來之課程與教學國際學術論壇」。台東：國立台東大學師範學院。
- 張德銳等人（2010）。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成果報告。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 國民教育社群網（2010a）。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年4月2日，取自 http://teach.eje.edu.tw/SIGNet/SIGnews_test.php
- 國民教育社群網（2010b）。教育部中央課程與教學輔導諮詢教師99學年度遴選簡章。2010年10月12日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/data/files/signews/SIG00001/201004219151299%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%B8%AD%E5%A4%AE%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E8%88%87%E6%95%99%E5%AD%B8%E8%BC%94%E5%B0%8E%E8%AB%AE%E8%A9%A2%E6%95%99%E5%B8%AB%E9%81%B4%E9%81%B8%E7%B0%A1%E7%AB%A0.doc>

- 鍾靜 (2009)。論三層級教師領導者應有之知能與任務。研習資訊，26 (3)，5-16。
- Bullough, R. V. and Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.
- Gallego, M. A., Cole, M., & The Laboratory of Comparative Human Cognition (2001). Classroom culture and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp. 951-997). American Educational Research Association. Washington: D. C.
- Goodlad, J. I., & Associates. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Korthagen, F., Loughran, J. and Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp. 877-904). American Educational Research Association. Washington: D. C.
- Murray, J. and Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- Spencer, D. A. (2001). Teachers' work in Historical and social context. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp. 803-825). American Educational Research Association. Washington: D. C.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.