

主題論文

課程研究

7卷1期 2012年3月 頁33-63

## 課程推展體系與協作治理機制的實踐與反思： 以中央層級課程與教學輔導組織為例的探討

李文富

### 摘要

課程政策作為一種公共政策，課程推展體系即是一項集體創作與事業，其核心涉及政策、研究與實踐三者相互依存的關係，故為達課程願景與目的，政府部門、大學研究人員與中小學校實務教師三者必須緊密連結、建立共識並相互合作，以建立起夥伴協作的課程治理關係。本研究以課程推展體系中的中央層級課程與教學輔導組織（亦即教育部課程與教學輔導群及教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊）為研究對象，運用Ansell與Gash所提出的協作治理模型，探討中央層級課程與教學輔導組織作為夥伴協作課程治理機制之一環，如何開展政策—研究—實踐三者整合與協作，其間又面臨什麼樣的問題與挑戰。

**關鍵詞：**中央層級課程與教學輔導組織、協作治理、課程治理、課程推展體系

Journal of Curriculum Studies

Mar., 2012, Vol. 7 No. 1, pp. 33-63

## **The Reflection and Practice on the Interaction between Curriculum Dissemination System and Collaborative Governance Mechanism: A Case Study on the Curriculum and Instruction Consulting Organization at the National Level**

Wen-Fu Lee

### **Abstract**

Regarding the curriculum policy as a public policy, the curriculum dissemination system as affected by the interreliance among policy, academic research and practice, presents the essence of collective creation and an enterprise. Upon this, in respect of curriculum provision and its goals, a collaborative partnership for curriculum governance requires the governmental officials, academic researchers and practical teachers cooperating together to build consensus and henceforth establish tight linkage. In this study, the model of collaborative governance proposed by Ansell and Gash was conducted toward the curriculum dissemination system in Taiwan. The Curriculum and Instruction Consulting Organization (composed of the MOE Curriculum and Instruction Consulting Committee and the MOE Curriculum and Instruction Consulting Team) at the National Level in this system would be portrayed. With regard to practicing the collaboration among policy, academic research and practice, the triangular interaction as well as the rising challenge would be investigated and discussed.

**Keywords:** Curriculum and Instruction Consulting Organization at the National Level, collaborative governance, curriculum governance, curriculum dissemination system

## 壹、緒論

### 一、課程推展與協作治理：課程改革的協作本質

課程改革經緯萬端，其實更涉及三個層面，即政策、研究與實踐。首先是政策方面，課程政策關涉課程改革推動的方向、目的與價值，其擬訂無可避免涉及政府部門的權力運用及利害關係人（*stake holder*）的角力；其次是研究方面，課程政策的決定離不開權力的競逐，但仍需大學等研究單位的理論知識引導與研究成果作為政策開展之論辯與合理性基礎；最後是實踐方面，無論是政策或研究均非憑空想像，而是源自對生活世界、教育環境與學校場域的旨趣理解，更需經由學校實務教師的實踐，才能讓政策、研究相互含蘊、相互辯證，從而不斷開展。依此，政策、研究與實踐三者所象徵的政策—權力（*power*）、研究—知識（*knowledge*）、實踐—興趣（*interest*），就構成彼此相互關聯、環環相扣、共生共變、缺一不可的關係。課程改革能否成功，其實就看這三者的整合程度及彼此的協作關係。正如西方諺語所說：「一個指頭撿不起石頭」（*Calame, 2003*），課程改革正是這樣的一項集體創作與事業，故為達願景與目的，政府人員、大學研究人員與中小學校實務教師三者必須交換資源、協商共同的目標與相互合作，建立起夥伴協作的課程治理關係。

### 二、課程與教學輔導組作為一種夥伴協作課程治理機制之設計

事實上，面對九年一貫課程改革這樣複雜且艱鉅的工程，教育部於2003年調整九年一貫課程推動工作架構，設立課程與教學深耕輔導組（2007年改名為課程與教學輔導組），並在其下先後成立以學者專家為主的教育部課程與教學輔導群（簡稱輔導群），以及由中小學教師所組成的教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊（簡稱中央教學輔導團）。這種課程與教學推動機制的設計，李文富（2008）從夥伴協作課程治理的觀點重新再概念此一機制，指出其正是一種結合政府人員、大學研究人員與中小學實務教師的夥伴協作課程治理機制。惟初期的整個機制設計與運作在朝向協作治理機制的意識與方向仍不是那麼清楚與具體，而是隨著後續的實踐、推展及學術界的討論與再概念，整個協作機制的方向才逐漸明確。

### 三、研究旨趣、研究對象與研究問題

不同行動者因所處位置之差異而帶來的不同視域、利益與興趣，在愈趨多元、複雜的民主社會，課程治理協作機制該如何開展？課程願景的集體共善又如何可能？成了當前國家課程治理的挑戰。這裡面涉及龐大且複雜的政策—研究—實踐三者夥伴協作課程治理系統之重構問題，包含了概念的重建、組織的再造與文化的重塑（陳伯璋，2001；歐用生，2003）等複雜的機制設計與實務操作的問題。

基此，本研究的主要旨趣即從夥伴協作治理的角度，探討教育部基於國民中小學九年一貫課程推動所成立的中央層級課程與教學輔導組織（即指輔導群與中央教學輔導團），作為國家課程推展體系的一環，究竟是如何開展政策—研究—實踐三者的連結與協作？影響的因素是什麼？協作關係、機制設計與組織運作是如何發展與演變？面臨什麼樣的問題與挑戰？

## 貳、文獻探討

### 一、課程推展體系與機制

課程推展體系、課程發展機制與課程治理機制有高度的共通性，都指涉一組動態的課程發展歷程中相關組織與行動力量所構成的機制。以國內的研究來說，歐用生等人（2010）於《中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究》指出，課程發展歷程是指一組動態的課程發展描述，包含程序、機構與諮詢來源。首先，描述課程發展的程序性，涵蓋研究、規劃、設計、試辦、公布實施與評鑑等階段；其次為課程發展機構，包含人員選擇、任務規劃、協商討論與回饋修正的機制；最後則為諮詢來源的性質、取得和應用。課程發展體系則是指研發面（包含審議、研究、編輯、出版、實驗）、執行面與協助單位。顯見其所指的課程發展體系，並不單指課程綱要（或課程標準）完成之後的推動與實施歷程，而是課程發展的全部歷程。李文富（2008）則從公共政策治理觀點，以課程治理（curriculum governance）指涉對課程事務、課程變革的掌理與落實過程的一切相關措施，亦即課程治理是指政府為達課程目標及意圖，對課程所施加的行為的全部過程。課程治理這一動態概念，它以循環的方式，而非線性的方式進行，從設計到傳輸到再設計，事實上已涵蓋了課程研究、課程決定、課程實施、課程評鑑的全部歷程，其涉及的範圍與內容包含

課程目標的形成、課程內容的選擇、組織、實施與評鑑的全部過程。

前述相關名詞的內涵雖各有偏重，但可歸納課程推展體系與機制是一集合名詞，指課程與教學推動過程中，為達政策目標，各種相關的組織、行動者所構成的網絡協作機制。

## 二、協作治理的基本概念

隨著民主思潮、多元社會的發展與公共事務的複雜化，協作（collaboration）已成為推進教育改革的重要策略與形式，學術界對夥伴協作之研究亦日趨增加（王建軍、黃顯華，2003；李子建，2004；Fullan, 2001; Goodlad, 1995），但關注課題多集中在大學與中小學校之間的本位課程發展、教學效能改進及教師專業發展等方面之協作，對於政府層級在課程發展與政策推動層面的協作機制之探討則是相對受忽略。<sup>1</sup>然而，從這波九年一貫課程改革的實踐經驗來看，可以發現這種從公共政策改革著眼，探究政府層級之行政部門如何與不同機構、組織及成員透過夥伴協作治理機制落實課程政策以達成目標，正是這波課程改革的失落環節，其實相當重要，值得學術界與實務界共同關注。

事實上，協作治理（collaborative governance）在公共政策與公共行政學界已不是一個陌生的名詞，相關研究亦十分豐富。1990年代末以來，曾經席捲全球的「新公共管理」（new public management）運動，開始被「新治理」（the new governance）的論述浪潮所掩蓋（Kooiman, 1993; Pierre & Peters, 2000）。新治理

<sup>1</sup> 依據操太聖與盧乃桂（2007，頁4）的分類，夥伴協作大致分成三個層面，第一個層面是將其視為一種促進教師專業發展，進而推動學校變革的手段；第二個層面，則是將其視為透過大學與中小學協作，凝聚教育人士團結，整合理論與實務，進而共同鞏固和提高教育學的理論基礎，重新贏得社會公眾對教育專業的信任與尊重；第三個層面，則是將其視為晚近公共政策改革的一種表現形式，是治理理念的重要策略，強調不同機構、成員之間，相互協作，以達目標。依此，兩岸三地近幾年所推動的夥伴協作計畫，大多將協作視為一種促進教師專業發展，進而推動學校變革的手段；或是將其視為透過大學與中小學協作，凝聚教育人士團結，整合理論與實務，進而共同鞏固和提高教育學的理論基礎，重新贏得社會公眾對教育專業的信任與尊重。例如，香港中文大學主導的「優質學校改進計畫」、上海華東師大的「新基礎教育計畫」，以及臺灣教育部於2003年推動「大學與國民中小學攜手計畫」。這些計畫的推展模式大致是屬特定大學與中小學校的夥伴協作關係，關注的重點是如何透過大學與中小學的夥伴協作，一方面協助學校本位課程或教師專業發展，進而提升學校專業效能；另一方面也通過協作過程，整合教育理論與實務，深化學院的教育理論發展。但卻相對忽略了第三個面向，亦即從公共政策改革著眼，探究政府層級之行政部門如何與不同機構、組織及成員透過夥伴協作治理機制落實課程政策以達目標的研究。

的核心精神即是協作治理，它認為面對日益複雜的公共政策與事務，政策執行是一項複雜的聯合行動，在此一過程中有賴參與者彼此合作。但不同部門的行動者參與行動，如何聯合行動，彼此合作？因此，國家亟需透過制度安排，在各部門之間建立一個治理結構（governance structure）或是所謂的跨組織或跨部門的協調合作機制（coordination mechanism）（陳恆鈞，2008；陳欽春，2005；蔡允棟，2006；Kooiman, 1993; Stoker, 1998），以利產生合作互惠的關係，藉由協作過程（collaboration process），透過相關利害關係團體之間的信息交換、資源分享與能力相互提升，進行協商與調適彼此之行動，進而達到共同的目標。簡言之，新治理將解決公共事務問題的重點放在如何有效管理諸多利害關係人所形成的複雜網絡關係上，本質上以協調合作取代相互競爭，以達致共同的公共目標。

### 三、影響協作治理的因素

儘管協作治理已成為現今公共事務推動與公共政策研究的流行術語，也是推進教育改革的重要實踐策略與形式。然而，人與人之間或機構與機構之間的協作，並不像物理上兩力之形成合力一樣的簡單，從而產生「 $1+1>2$ 」效果（王建軍、黃顯華，2003）。

#### （一）協作者初始條件之差異

文化背景是協作者首先的初始條件。歐用生（2006）引用學者Su的文化觀點指出，將不同背景的成員安排在同一組織或團體共同協作本非易事，要面對的一大困難就是成員之間的文化差異。因此，協作首先必須妥善處理的就是文化碰撞（cultural clash）的問題。例如：傳統上，學者與教師易處於對立的關係，學者將教師的實務視為瑣碎的、非理論的、非系統的，亦將教師的實務經驗與知識邊緣化，而教師則對學者的理論備感壓力。

其次，權力的不對等也是協作關係能否展開的因素。張盈堃（2004）指出，教育知識是由各種專家學者的論述所主導，其所蘊含的學術政治複雜關係，是依權力不平等關係來排除其他代表不同的社會文化經驗的論述。Fraser（1989）也指出在公共政策的討論中，當事人的生活經驗往往不受重視，只有專家學者的論述才會被決策者重視。這種教師的實務經驗與實踐智慧長期被貶抑與壓制的結果，導致一種類似Freire（1970/1993, p. 57）提出的囤積概念的現象，大學教授的專業知識就成了一種禮物，由自認為擁有知識的人贈與這些知識給判定缺乏知識的人。換言之，專家學者扮演敘事主體（narrative subject），教師成了聆聽的客體（listening

object)。長久下來，就產生一種類似後殖民論述所提出的「認同的汙名」，意即對自己的形象有負面認同（游美惠，2000），或如周淑卿（2004）所指出的，乾脆把原本教師該決定的事情「承讓」給專家決定，以及顧瑜君（2007）在田野研究所觀察到的語言：「歡迎教授來指導我們」、「教授這是您需要的嗎？」

事實上，學者與教師所各自擁有的知識是屬於兩種不同的文化脈絡，前者是屬於論述性文化脈絡，後者是屬於在地性文化脈絡（余安邦、劉淑慧，2007）。用 Polanyi（1966）將知識區分為內隱知識與外顯知識的觀點來說，教師的知識偏重主觀經驗的實踐智慧，屬於內隱知識；學者的知識則偏重理性、實徵與客觀化的智慧，屬於外顯知識。然而，真正知識的創造是內隱知識與外顯知識互動而得，故理論與實務兩者同等重要（Nonaka & Takeuchi, 1995）。

綜上所述，協作行動者來自不同的文化脈絡，而由此所衍伸的不同視域、身分職位所帶來的權力不對等、專業認同等問題，都將影響協作治理關係的展開。

## （二）協作關係的經營與協作機制的設計

協作關係的經營與協作機制的設計也是影響協作治理的因素。李文富（2008）指出，九年一貫課程綱要發展委員會雖有中小學教師代表參與，但能發揮的協作治理角色與力量仍有不足，其原因除了前面所提到：教師對教授專業權威的敬重、對自己專業自信的不足、權力不對等、感覺像是局外人等原因之外，另外也指出，以「開會」為主要的協作運作方式，導致互動深度不足，很難醞釀協作團隊意識，以及協作機制設計不周，教師代表回到學校基層後，缺少後續與所屬基層實務產生連結的協作行動之機制設計，失去教師代表參與中央課程發展的政策協作之意義。

針對協作關係的經營與協作機制的設計問題，周淑卿（2004）亦指出，大學教授常常無法全心投入與參與，因為大學教授在夥伴協作關係中，經常一開始給出很美好的夢想與憧憬，但往往因諸多環境限制與理由，無法持久投入，甚至成為「失去脈絡的指導者」。李子建、盧乃桂與汪雅量（2006）則認為，任何深度改革皆需5~10年才能穩定發展。因此，若沒有建立長期配套措施，那麼改革也無法真正落實。他們還特別指出，若要持續穩定運作夥伴協作關係，則需要更多的資源投入與各方的支持，包括建立酬賞架構。例如，參與協作活動的大學教授應獲得支持與認同，大學必須對這些教授提供獎勵，並將這類協作活動納入學術活動的範疇。另外，周淑卿（2004）及顧瑜君（2007）的研究也指出，大學教授參與中小學的夥伴協作計畫，因不列入評鑑與升等考評項目，很難全心投入。

由此可見，協作治理除了一開始就必須要承認所有協作行動者各有其權力、知



識、資本與文化等方面的差異外，協作關係的建立與協作治理機制設計，也會影響協作治理能否順利展開，而其中又涉及很多環節的連結與配套。

總結來說，夥伴協作是一項具有高度美好的理想與價值的教育改革實踐策略。不過，人的合作原本就不是一件容易的事，更何況是兩個不同文化背景，又隱含著不同等級及權力關係的人或組織要進行夥伴協作，其中除了涉及不同文化背景的群體如何共學融合的協作關係，也涉及協作的組織條件、資源與機制設計等問題，這些都會直接或間接影響組織文化的生成，也會造成夥伴協作能否順利展開。

## 參、研究設計

### 一、協作治理的分析模型

根據前述探討，本研究首先指出課程推展體系與課程治理協作機制的關係，課程治理是一種集體的事業與創作，而當前課程治理的挑戰就在於其所涉及的不同層級（國家—地方—學校），以及不同課程行動者（政府、學者、教師）之協作平臺與機制如何架構與運作。正如Elmore與Fuhrman（1994）及Fullan（1999）的研究特別指出，培養跨越不同機構與層級界線人才的重要性，並強調不同層級內（in）及層級間（between）的協作。

其次，本研究進一步探討協作治理的概念、協作治理的相關影響因素與內在動力問題。從過去的研究文獻發現，協作治理的核心是平等互惠的共生關係，而為求共同願景的展開與實踐，帶著不同文化脈絡與初始條件差異的行動者，如何透過協作關係的建立與協作機制的設計，從而能在互動、互惠、權力分享、相互成就、共學、視域融合的協作環境下，實踐共同願景與目標，就成了協作治理的重要挑戰。

基此研究的問題意識，在研究的分析架構上，公共政策研究學者Ansell與Gash（2008）提出協作治理模型的四個變項可援引參照。Ansell與Gash指出，協作治理是涉及初始狀況（starting conditions）、制度設計（institutional design）、激勵型的領導（facilitative leadership）與協作過程（collaborative process）等四個變項之間的互動過程，分述如下：

#### （一）初始狀況

是指參與協作治理的行動者或稱利害關係者（stakeholders）的最初參與條件，其中涉及協作行動者的參與動機、彼此之間在權力、資源與知識的不對等、社會資

本的差異，以及過去互動的歷史與經驗等，這些對於後續協作過程中各方之間信任感、協作結果的產出會有一定程度的影響。

## （二）制度設計

協作制度的設計是關乎如何促進協作過程的平等互惠、包容性、共識建立、合法性與信任關係之建立等，進而達成協作目標的制度與機制設計。

## （三）激勵型的領導

參與協作治理的各方行動者或組織，需要有促發協作機制順利運作的領導者，一方面促發內部的協作能力與共識，一方面扮演各方利害關係者之間的連結與協調，而整個協作治理也需要更上位的領導者擔任調和鼎鼐的角色，在利害關係者之間穿梭協調，以確保共識建立的過程及結果能夠受到各方之尊重，如此方能有利於協作過程的推動與持續。

## （四）協作過程

協作的初始條件、協作的制度設計與協作過程中如何運用或產生激勵型的領導，包括賦權增能，這些都將構成協作治理模型中最關鍵的協作過程，從而影響最終的協作結果。Ansell與Gash（2008）指出，當協作行動者進入實質的協作過程時，便是一種正式的、以共識為導向的審議協商的集體決策過程。在這個過程中，若能有效促進面對面對話、信任建立、參與者對互賴關係的承諾、共享理解及初期可感知到的合作利益等這五個因素之間的良性循環時，才可導致整個協作治理的互動關係較能夠產生各方所期望的結果。Ansell與Gash並強調協作過程不是傳統協作模型所假定的那種直線式的階段論，而應該是一種非線性的互動。

從Ansell與Gash的觀點來看，協作治理能否成功的關鍵變數就在於初始狀況、制度設計、激勵型領導及協作過程四者彼此相互作用與影響，這樣的分析與陳伯璋（2001）及歐用生（2003）提出教育改革應統整概念的重建、組織的再造與文化的重塑，進行整體配套與實踐始能成功的論點，其實有異曲同工之妙。易言之，整個協作治理的展開，首先必須建立協作治理的概念，其次則為組織再造或制度設計，而協作治理的過程，其實就是協作文化的重塑。因此，本研究整合前述探討與觀點，修正Ansell與Gash的協作治理模式如圖1所示，並運用此一分析架構探討中央層級課程與教學輔導組織作為夥伴協作課程治理機制之一環，如何開展政策—研究—實踐三者整合與協作，其間又面臨什麼樣的問題與挑戰。首先，探討中央層級課程與教學輔導組織的再概念，即從過去單純的教學輔導、政策宣導轉變為夥伴協作的課程治理機制；其次是為實踐此夥伴協作課程治理機制所延伸的相關機制設計問

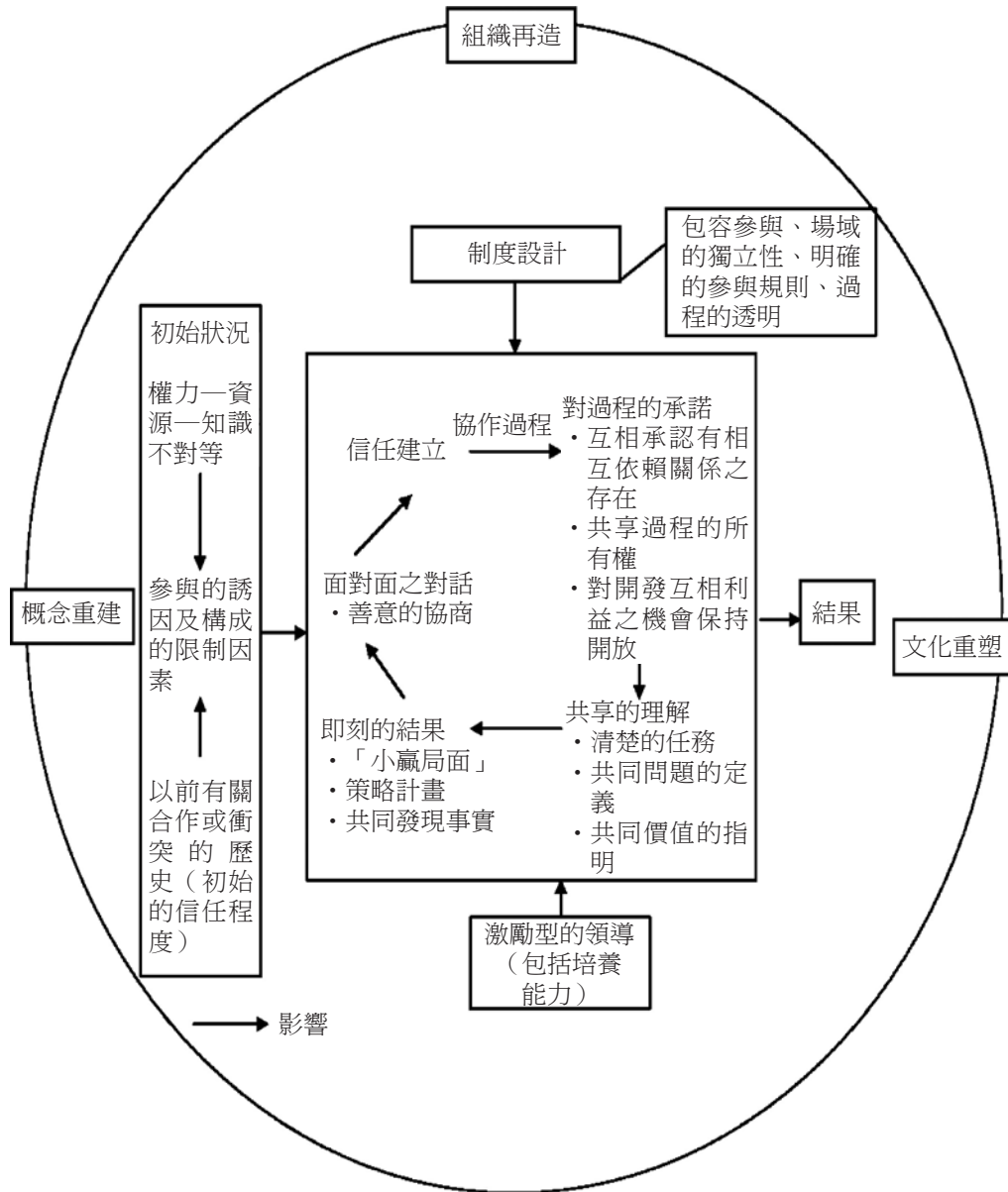


圖1 協作治理分析架構。取自“Collaborative governance in theory and practice,” by C. Ansell and A. Gash, 2008. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571.

題；再次則是在中央層級課程與教學輔導組織形式與運作框架下，輔導群教授與中央教學輔導團教師的夥伴協作之實踐探討；最後，則探討此一協作治理機制內部的文化碰撞及其協作背後的文化動力問題，而這樣的探討將環繞Ansell與Gash所提的

協作治理模式的四個變項觀點而展開。

## 二、研究方法

依據上述研究設計，研究方法以文件分析、焦點座談、個別訪談與民族誌的參與觀察等四種方法為主。

文件分析方面，主要以教育部九年一貫課程推動以來有關課程推動機制的相關計畫、方案、法令、規章、會議紀錄等為主。

焦點座談與個別訪談的對象以下列四類代表為主：（一）教育部國教司官員與業務承辦人（包括現任及曾任）（代號G）；（二）輔導群召集教授（代號CP）；（三）中央教學輔導團教師（代號CT）；（四）縣市國教輔導團員（代號L）。在這次研究中，輔導群各領域之召集人及中央教學輔導團各組組長都至少參與了一次焦點座談或個別訪談，這項研究進行時間是2010年。另外，本研究亦援引2008～2009年研究者在參與課程與教學輔導體系相關研究中，親自建立的若干田野訪談資料，此部分以縣市國教輔導團員的資料居多。

至於民族誌的參與觀察，研究者自2003年即參與教育部課程與教學輔導群社會學習領域之工作，開始接觸輔導群、中央教學輔導團、縣市國教輔導團，從最初的專案助理到2008年取得博士學位之後參與相關研究工作到現在，對於本研究議題——中央層級課程與教學輔導組織之推展有相當程度的參與及觀察。因此，從研究方法論的角度來說，研究者很難完全脫離自身的某些價值與過去幾年實踐的經驗與體會，而從局外人（outsider）之角色與立場來探究此一議題。故本研究在研究方法上，亦需結合民族誌的參與觀察法，從經驗中建立起從反省中行動與從行動中反省的真實性循環，這亦可視為是一項批判的自我分析歷程，用以理解自我與文化、社會論述之間的關係（Starr, 2010, p. 2）。

## 肆、研究結果與討論

### 一、中央層級課程與教學輔導組織的再概念與課程治理協作機制的設計

#### （一）輔導群的初期發展與再概念

2001年九年一貫課程改革正式實行後，在地方與學校層級的推動上面臨許多困

難與挑戰，於是教育部於2003年推出「九年一貫課程與教學深耕計畫」，並配合此計畫在九年一貫課程推動工作架構中的課程與教學輔導組下成立輔導群，又依據九年一貫課程學習領域之劃分，分設各學習領域輔導群，例如數學、語文、自然等，屬臨時任務編組，其成員以該領域課程與教學專長之大學教授為主，任務是協助與輔導地方層級的縣市國教輔導團推動九年一貫課程改革，從而往下連結到學校教師，成為在落實九年一貫課程改革的重要支持系統。因此，輔導群除了針對所屬領域課程與政策之爭議，提供教育部諮詢，並利用到縣市訪視與各種研習機會，向縣市國教輔導團進行政策說明與宣導外，亦發展相關補充資料，協助教師順利教學。根據張素貞、王文科與彭富源（2004）的研究，此計畫對於九年一貫課程改革之推動與協助基層教師確實發揮了一定正面作用。不過，就研究者親身參與及觀察，此過程也浮現了一些問題，例如，一位縣市國教輔導團教師L-1回憶當時的情形，指出某些輔導群教授並無法真實理解與回應基層問題：

我在三峽參加輔導群舉辦的研習，我告訴輔導群教授，我們到學校去輔導訪視，現場老師不斷質問我們，社會學習領域剩下每週3小時怎麼上課，還有能力指標解讀的問題，教科書的問題，……，可是教授就是不相信，他根本就不理解我們基層的問題，一直說：「沒有人要老師死抱教科書不放啊，可以統整啊，可以不用上那麼多啊」。這些我都知道啊，可是現場就不是那樣子。（L-1, 2008）

另一位縣市國教輔導團員L-2亦曾向研究者抱怨，輔導群教授委員對自身角色與任務也認識不清：

有次我們輔導團請您們的A輔導群教授來給縣裡老師演講，但這教授有夠扯，3小時的研習時間，一半以上時間都在罵教育部、批評能力指標、教科書，批評政策，反正該罵都罵了，我們原本是請他來解惑，但他反而來火上加油，我們就是對九年一貫一些政策不知該怎麼作，有抱怨，才請他來講，但他卻……。（L-2, 2008）

這些初期的運作現象反映了當時輔導群雖已成立運作，但對於其在整體課程與教學推動機制的位置、意義、作用等理念層次的論述，以及其延伸的機制設計與組織運作、人員聘任等，都還有相當多值得探討與深化的空間。例如：九年一貫課程

改革所面臨的困境就是基層認為理論與實務落差太大。因此，如何縮短理論與實務的落差，如何將政策轉化為可行的實踐，就成為當務之急。可是，輔導群的成員卻是由一群分散各大學、偏重理論研究的教授所組成，其中，有部分的教授又對九年一貫課程不盡然理解與認同，可以想見以這樣的組織團隊，要協助九年一貫課程改革之推動，拉近理論與實務的落差是有很多不足與限制。畢竟，若輔導群內部就缺少理論與實務的辯證與對話，對外就更不容易對教學現場第一線教師的處境有更多的理解與協作。

研究者於2004年參與了社會領域輔導群工作，在參與過程中逐漸意識到，該組織是課程治理協作機制裡非常重要且不可或缺的一環，因為它在課程改革推動上，在課程治理網絡裡，具有縫合理論與實務、政策與實踐的功能，為促進橫向整合與縱向連繫之中介角色。但從前述的這些實踐經驗與反思，也讓研究者意識到輔導群若要達到前述這些功能與發揮其中介角色的力量，有關輔導群的定位與功能，必須重新再概念與論述，而整體課程與教學推動機制也必須重新設計與展開。這項再概念論述與機制重構的工作，經過幾年的醞釀於2006年起逐漸展開，<sup>2</sup>當時包含研究者在內的一群關心三級課程與教學輔導體系發展的夥伴常有機會互動與討論，課程治理協作機制的概念逐步成形，並形成某種未來方向的共識。<sup>3</sup>

## （二）課程治理協作機制的設計

### 1. 中央教學輔導團的成立與整併

2005年，教育部另外設立中央課程與教學輔導諮詢教師團隊。中央教學輔導團教師主要來源是從各縣市國教輔導團員擇優遴聘，依照九年一貫課程之學習領域分設，每一領域6~9人。中央教學輔導團原本是要取代深耕計畫結束後的輔導群任務，但在關心此機制的人士建議與教育部研商下，2006年9月教育部政策轉向，不

<sup>2</sup> 再概念論述方面，2006年8月陳伯璋於主持教育部委託的一項有關「國民教育輔導團研究」時，首度提出要用課程治理的觀點，重新思考國民教育輔導團在課程改革推動中的任務與角色，展開中央—地方—學校課程與教學輔導體系的重構。2007年研究者於淡江大學教育學院服務期間，共同規劃一場「課程改革與教學輔導—尋找失落的環節國際學術研討會」，研究者並聯名於研討會發表「現階段教學輔導體系建構的理念、問題與實踐策略—一個課程治理的觀點」，之後研究者陸續有多篇相關的文章發表，都是緊扣夥伴協作課程治理觀點，進行課程與教學輔導體系重建之相關探討與機制設計問題。

<sup>3</sup> 那段期間，我們這群關心輔導團發展的夥伴，常不定期的聚會討論，這裡面的成員除了研究者之外，還有教育部負責課程推動工作的官員、承辦業務人員、輔導團教師、地方教育行政官員、學者等。這期間大夥的熱情與集思廣益，對這波臺灣重構課程與教學輔導網絡的方向，起了很大的影響與作用。

但輔導群留下來了，更將輔導群與中央教學輔導團進行整併，而這背後的理念與策略正是將其視為重構課程治理協作機制的的第一步。課程治理協作機制的核心是政策、研究與實踐三者的共同協作，因此教授與教師都非常重要，不能偏重教授（如過去的輔導群），也不能只有教師（如初期的中央教學輔導團）。

## 2. 課程治理協作機制的設計

整併的具體作法是：（1）中央教學輔導團教師全部納為該領域輔導群，聘為當然委員，讓輔導群成為大學教授與中央教學輔導團教師的夥伴協作團體；（2）各領域中央教學輔導團組長，擔任該領域輔導群的副召集人，以拉近中央教學輔導團教師與輔導群教授之間地位及權力關係。這項機制設計的意義在於：（1）在制度上，它提供實務教師專業介入中央層級課程政策的可能性；（2）在機制設計上，它架構了一種學者、教師可能夥伴協作的平臺與機制。

這項發展也為稍後展開的一連串課程與教學輔導體系重建拉開序幕。在夥伴協作課程治理的論述，以及課程與教學輔導體系建構的驅動下，教育部逐步展開課程與教學推動機制的調整，透過輔導群這一機制，強化橫向整合與縱向連繫的功能（如圖2）。教育部一位負責此課程推動業務的官員G-1表示：

過去長期以來教育部各種委員會缺乏橫向連繫，彼此不知道對方在作什麼，但彼此之間的業務又是那麼緊密相關聯。因此必須重新設計機制，加強政策的橫向連結。希望藉由輔導體系的重建，讓輔導群、讓中央團老師，藉此進入相關的委員會，一方面扮演起這政策橫向連結的機制，因為輔導群、中央團分別代表理論與實務，同時他們又跑遍全省各縣輔導訪視，可以聽見與觀察到基層第一手的訊息及意見；另一方面，輔導體系具有縱向政策詮釋與推廣的功能，由輔導群及中央團扮演不同委員會之間的連結機制，是恰當且重要。（G-1, 2008）

基於上述策略，教育部展開課程發展與推動組織的重構，將課程發展與推動組織分成四大區塊：課程規劃、教材審定、課程實施、學習評量。其下分別由對應的委員會或組織負責，分別為：九年一貫課程審議委員會、國中小各領域教科書審定委員會、九年一貫課程推動工作小組、學習成就評量資料庫推動委員會。這四者也分別代表課程發展的四個階段：課程綱要、教科書、課程實施、課程評鑑。

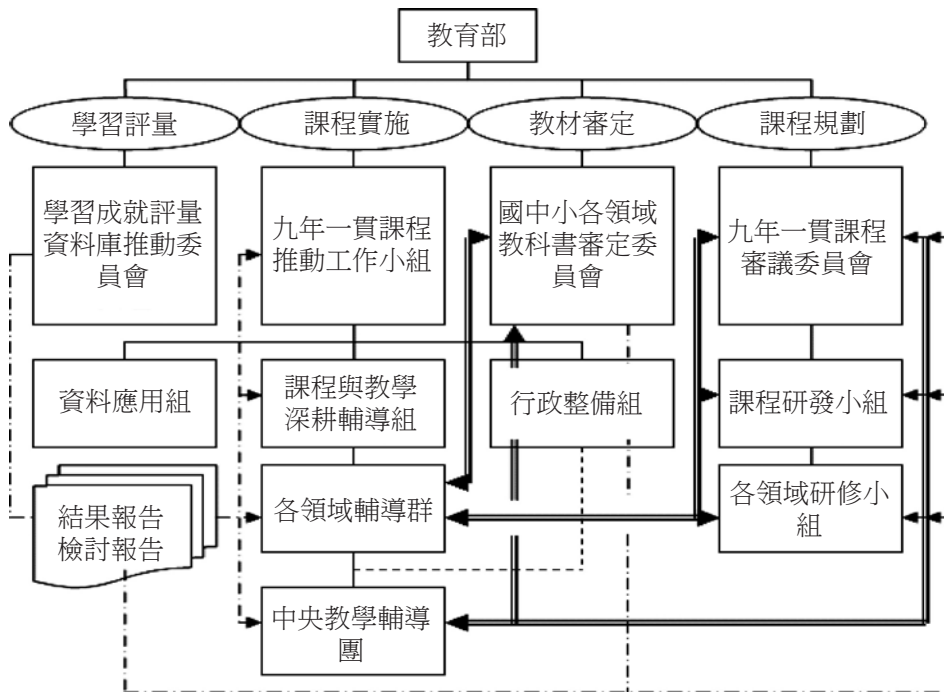


圖2 健全課程發展與推動組織架構。取自教育部95學年度縣市課程督學研習手冊，教育部，2006。臺北市：作者。頁9。

圖2中的箭頭與連結線，可以看出在九年一貫課程推動工作小組，其下設置課程與教學深耕輔導組（即課程與教學輔導組），此一組包含兩個實體組織：輔導群與中央教學輔導團。原本只有輔導群召集人參加九年一貫課程推動小組，但在新的機制設計中，各領域的中央教學輔導團組長，則納入成為委員。除此之外，新的機制也盡量將各領域輔導群召集人、中央教學輔導團組長納入其他相關的委員會，包括課程發展方面的九年一貫課程審議委員會、課程研發小組、各領域研修小組、國中小各領域教科書審定委員會、學習成就評量資料庫推動委員會等；中央教學輔導團、輔導群當時雖沒有被正式納入推動委員，不過發展過程仍需請中央教學輔導團教師及輔導群教授提供相關諮詢。

正如Gross指出，如果教師一開始就有反對變革的傾向，接下來就會抵制變革。然而，如果在計畫制定和推行過程中，教師參與審議，就可避免他們抵制變革。因此，課程變革治理很重要的關鍵是讓權力與大家共享，讓關鍵人士參與課程變革的制定（Ornstein & Hunkins, 1993）。



### （三）課程治理協作機制的初步實踐

#### 1. 有助理論與實務的橫向整合與縱向連繫

配合這項建構與策略，教育部積極開放中央教學輔導團參與相關中央層級課程政策會議的管道與機會。這對於中央教學輔導團教師參與政策協作之能力、信心及縮短政策與實務落差，確實有正面功能。一位輔導群召集人CP-4就指出：

當年能力指標最被詬病的是沒有任何實證的基礎，輔導群的可貴在於同時面對25縣市輔導團，可與第一線教師交流，對於第一線狀況的掌握會比較清楚，透過這樣的組織架構搜尋一些實徵的資料，才不會脫離現場，造成不可行。現在這樣連結起來，理論與實務就搭起來了。（CP-4, 2010）

兩位參與過教育部相關會議的中央教學輔導團教師表示：

中央團教師參與政府政策制定的過程中，可扮演的角色及作用是讓政策更具體、更易落實。過去政府許多有關國民教育的政策，多由學者專家所主導，他們大多在大學授課，對中小學教育環境較陌生，所擬訂的政策許多落於空泛，不符合中小學教師教學的需求。而自從中央團參與其中後，提供現場教師的心聲及需求，……以我前後參加五到六次國字筆順制定動畫的會議，雖然我不會設計動畫，但很清楚在教學或操作中可能面臨的問題，因此每次我提出的意見都備受重視，感覺專業很受肯定。（CT-1, 2008）

我們提出各項改進建議，對該項政策的推動，有實質的效果。例如課綱的修訂、精進教學計畫的撰寫及審查、重大議題的推廣等等。（CT-6, 2008）

#### 2. 課程協作治理機制概念仍未普遍，機制設計亦未制度化

現階段中央教學輔導團教師參與課程政策協作背後的論述、概念與意義，仍屬起步階段，除了教育部國教司負責課程推動業務的官員對此意涵有較清楚掌握，其他單位則未必深入瞭解國教司二科的政策構想，有些仍停留過去，只是維持多元與尊重基層教師的形式。因此，不同的中央教學輔導團教師在參與協作過程中，也有不同的經驗與感受。

我覺得參加國教司二科主政的會議，都很重視我們的意見，我們的參與度

高、意見也備受重視；但其他，特別是較高層級的會議，我們好像只是點綴品而已（哈哈）。（CT-2, 2008）

以課程綱要來說，中央團代表的角色是無法發揮作用的。主要原因是，中央團代表參與時，都是在旁邊備詢，沒有發言機會。（CT-3, 2008）

另外，基於此項協作理念與機制設計，輔導群召集人後來在聘請輔導群委員的時候，也會多聘請有參與教育部課程與教學相關政策或研究的教授擔任委員，以強化橫向的連結。但實踐下來，之間的連結關係還不是很理想，一位輔導群召集人CP-1表示：

我在聘委員時，確實會考量委員的身分，盡量找課綱委員或是比較常參與教育部相關重要政策的學者。不過，我發現雖然如此，他參加完後，好像對於我們輔導群這邊的推動也沒發揮多少連結關係。我想原因很多，其中是目前教授去參加這些會議，還是以個人的專業聲望受邀參加，這位教授或許也沒想到自己還是輔導群的委員，有義務進行某種整合與連結，再加上目前輔導群委員互動，還不是那麼緊密……。（CP-1, 2010）

簡言之，目前課程治理協作機制在推動上所面臨的問題包括：（1）仍未形成制度化，教授參與相關會議或研究案，常常是以個人身分參加，而非輔導群的組織身分；（2）委員教授在這方面的連結意識也還不是很強；（3）輔導群委員會的組織運作，還未相對的發展出好的一套運作模式。

#### （四）小結

從以上輔導群的轉型歷程分析，早期係以大學教授為主，2006年與中央教學輔導團教師整併後，開始從夥伴協作課程治理這樣的觀點，重新再概念其組織定位與功能，並透過相關的機制設計，企圖展開其課程治理協作，經過幾年的實踐，雖有正面的影響與作用。不過，現階段課程治理協作的概念仍未成為整體教育系統普遍理念與設計，在推動上仍多有限制。

## 二、中央層級課程與教學輔導組織的運作與協作治理之實踐

### （一）輔導群組織運作現況

現階段輔導群為臨時任務編組，成員全為兼任，其成員首先係由教育部聘請具

有該領域專長之大學教授擔任該輔導群召集人，再由召集人聘請相關學者教授，加上中央教學輔導團教師為當然成員共組輔導群。輔導群採委員會制度運作，分常務委員與一般委員，常務委員人數約15人，中央教學輔導團教師為當然成員，人數約占6~8人（各領域不一），其餘名額為大學教授，亦即大學教授與中央教學輔導團教師人數約略各半。當初這樣安排的想法就是希望讓大學教授與中央教學輔導團教師的權力能夠比較平衡。常務委員之外為一般委員，人數約20~25人，以大學教授居多，但亦可聘請中央教學輔導團以外的實務教師或校長。

至於輔導群的運作，則配合學年度逐年提報年度工作計畫，按計畫執行任務，主要任務圍繞在協助中央政策推動、健全地方團務運作發展、提供教師專業支持、引介與整合相關資源等面向。輔導群日常運作以委員會議為主，常務委員會議每一年大約六次，另外有三次全體委員會議。目前輔導群的設置，係屬召集人為中心的分散設置模式，各輔導群以召集人為中心，分散各校，沒有專屬辦公室（通常是召集人教授的研究室直接充當專案助理的辦公室）。

以上為輔導群組織形式、編制與運作方式。至於，這樣的組織模式及運作方式在開展輔導群教授與中央教學輔導團教師之間的夥伴協作實踐為何？歸納與分析如下。

## （二）輔導群組織內部的夥伴協作實踐

### 1. 分散設置，缺乏基地，內部凝聚困難

現階段輔導群的組織模式與運作方式，雖有多元的優點，但對輔導群的意識凝聚與協作其實相當不利，如輔導群召集教授CP-2指出：

成員來自各地各校的好處是多元，較能兼顧不同區域需求與觀點，但現階段各領域輔導群以召集人為中心，並沒有特定的運作辦公室，成員分散各地，平常聚會不易，僅靠例行會議討論溝通，因此在夥伴協作的凝聚上相對比較不容易，也有礙教授群與中央團老師建立緊密的工作夥伴情誼與關係。（CP-2, 2010）

為了解決成員分散各地，缺少基地感與家的感覺，教育部也在國教社群網建置課程與教學輔導群網路的虛擬社群平臺。這部分中央教學輔導團教師運用情況較佳，也確實產生了凝聚社群的作用；但輔導群教授的使用及參與相對少很多。有關於教授對網絡平臺的使用，值得另案研究進行探討。

## 2. 誘因與激勵機制不足，成員不易投入，實質關係難建立

輔導群的誘因與激勵條件不佳，也是阻礙夥伴協作關係發展的原因。目前輔導群委員全為兼職，除了召集人有按月比照一般學術研究計畫給予研究津貼之外，其餘教授與中央教學輔導團教師均無其他津貼，只有每次會議的出席費與交通費。另外，對大學教授來說，參與輔導群工作與從事學術研究案不同，前者無法列為學術績效，而臺灣目前又十分強調教授的學術績效考評，這更不利於教授的參與及投入；在中央教學輔導團教師方面，非全職借調，雖有減授課時數，但仍需回學校授課，且因為輔導團仍未法制化，人才難覓，多數中央教學輔導團教師仍需身兼縣市國教輔導團員，又常面臨服務學校校長不願其參與中央教學輔導團的壓力，其包袱與負擔相當重。因此，以目前輔導群的組織條件來說，輔導群教授與中央教學輔導團教師幾乎都是基於對教育的理想與熱情參與這些工作。然而，缺少好的組織條件與環境，終究不利組織永續發展與內部成員夥伴協作關係的展開。兩位輔導群召集人說明他們的困境：

現在參加輔導群的人，都是在作道德事業，良心奉獻，但這維持不了多久，還是需要好的制度與環境，不然你看，我們過去兩年好不容易培養了一位中央團組長，今年學校校長不同意他出來，他只好退出，這多可惜啊。（CP-4, 2010）

輔導群目前的組織方式不是很理想，除了我這召集人比較投入之外，因為我每月有研究津貼，其餘委員沒有，也沒什麼鼓勵或誘因，大學教授評鑑與研究壓力那麼大，這又不算分，我其實也不太敢要求。因此，說實在的，我們這一領域委員會開會次數並不多，我也不太敢分配工作。（CP-3, 2010）

正如前述文獻探討所指出的，因為缺乏酬賞架構，所以成員投入有限，教授漸變成局外人，成為失去脈絡的協作者。而中央教學輔導團，因為是由教學現場第一線的教師所組成，有減授課時數及教育部這一背後的指揮系統，故內部凝聚力較強，又現階段輔導群的任務內容偏重實務，造成輔導群的實際運作變成是以中央教學輔導團教師為主軸，輔導群教授則成為諮詢者、指導者，這與當時希望促成輔導群教授與中央教學輔導團教師夥伴協作，彼此共學、共作的初衷有一段落差。輔導群召集教授CP-5表示：

坦白說，我們教授太忙，我擔任召集人算是比較投入的，中央團擬好計劃會

跟我討論，這過程我也會提供意見，大體上我都會尊重中央團老師的規劃，然後就提到常委員會討論，沒意見就通過。通常常務委員會議，其他教授也不太有意見，因為他們其實沒有時間，也不太容易深入，輔導群教授大概就是諮詢者的角色，有時中央團辦工作坊也會請教授來指導。（CP-5, 2010）

CT-4是有兩年資歷的中央教學輔導團教師，他表示：

我雖然是中央團老師，可是我必須說，我跟很多輔導群教授其實不太熟。每學年雖然有六次會議，但就是例行性會議，會議結束大家就離開，互動其實不多。（CT-4, 2010）

### （三）小結

本次研究結果其實呼應研究者在前述文獻探討所整理的論點，組織結構與組織條件其實是會影響組織成員的凝聚力與協作深度。現階段輔導群採臨時任務編組，成員全為兼任，組織條件與誘因又不足夠，這些都影響了組織內部的成員協作與功能發揮。

## 三、中央層級課程與教學輔導組織內部的文化碰撞與夥伴協作文化的重塑

### （一）輔導群內部的文化碰撞

#### 1. 文化底蘊與權力的糾結

輔導群協作最大的挑戰就是不同文化群體之間的碰撞及如何融合的問題。理想層面來說，大學教授與中央教學輔導團教師彼此應是夥伴協作關係，在輔導群裡可以平等對話，共同推動課程與教學輔導工作。但就我們的觀察，現行制度中仍存在著上對下的權力與倫理關係，特別是在華人文化的傳統下，輔導群教授與中央教學輔導團教師要達到真正的平等對話與協作，確實不容易。一位相當資深的中央教學輔導團組長CT-5表示：

畢竟再怎麼說，他還是大學教授，我們都是從大學出來的啊，就算他沒教過我，但還是老師的老師啊，更何況，若有直接師生關係，那就更不用說了。（CT-5, 2010）

另一位輔導群召集教授CP-2也指出：

我覺得中央團老師還是不太敢說真話，畢竟在我們這樣的文化與結構裡，倫理觀念還是很強。所以中央團目前仍隸屬教育部也有好處，中央團有時候可以拿教育部當盾牌，如遇輔導群偏離實務太遠時，就說教育部可能會比較希望……。否則中央團老師是不太能完全說真話。（CP-2, 2010）

這位召集人的意思是，教育部對大學教授總是比較客氣，不太敢對教授要求什麼或指揮什麼，但相對來說，中央教學輔導團教師對於教育部的交辦任務，就比較屬於使命必達，也因此他認為目前中央教學輔導團隸屬教育部又由教育部人員擔任執行秘書，在某種程度上可以讓中央教學輔導團教師拿教育部當靠山，在輔導群裡面真正表達一些內心的想法。

## 2. 象徵資本與社會資本的運作及轉化

本研究在前述的文獻探討中雖指出傳統上學者與教師易處於對立的關係，學者貶抑教師的實務知識，將教師的實務經驗與知識邊緣化，並視其為聆聽的客體。不過，研究者從這幾年的參與觀察及個別訪談，都顯示學者與教師的地位互動其實並不是一塊鐵板，這裡面教師象徵資本與社會資本的累積與轉化其實非常關鍵。研究者發現，中央教學輔導團教師事實上與一般學校教師不同，這群中央教學輔導團教師大多都是經過層層選拔才進來，無論是在課程與教學專業或是實務上其實是優於一般教師。根據研究者調查統計，以98學年度中央教學輔導團教師為例，全部有78位成員，其中具有碩士學位者有54人，具有博士學位及正修讀博士者有3人，換言之，中央教學輔導團教師具有碩士學歷以上者達73%。

中央教學輔導團教師專業與學歷的提高，再加上教育部國教司近幾年有意讓中央教學輔導團教師擔任許多課程與教學相關重要委員會的代表，出席相關會議，表示專業意見，這都在無形中增加了中央教學輔導團教師的象徵資本與社會資本。在這種資本權力的轉化與運用下，中央教學輔導團教師原本就比一般教師更有能力將實踐智慧的內隱知識表達成外顯知識，而輔導群教授也在實際的課程與教學推動實務互動中見識到了這群中央教學輔導團教師的專業實力，因此，中央教學輔導團教師與輔導群教授的關係與權力互動翹翹板，並不是總往輔導群教授傾斜。兩位中央教學輔導團組長都以自己經驗表示：

可能是我之前就擔任很久的教科書審書委員，又常被教育部聘請擔任很多委員會的委員，所以在加入輔導群之前，我跟很多教授就認識了。我們過去一起審書、一起開會，多多少少也建立一定的情誼，加上我教書超過25年，很資深，教授若需要一些地方學校資源，有時也會請我幫忙，所以我認為跟教授之間還算能平等互動。（CT-5, 2010）

A教授的很多研究案，都是找我們跟他合作，因為我們對能力指標怎麼轉化，怎麼運用於實際教學，還是比教授熟悉。（CT-6, 2010）

可是儘管如此，中央教學輔導團組長CT-5還是表示，雖然他同時是輔導群副召集人，但若意見與召集人相左，除非是教育部的政策，否則基本上他還是會尊重召集人。輔導群教授與中央教學輔導團教師之間的協作，無可避免還是會受制於階級與倫理關係的限制，但這裡要指出的是，兩者互動關係並非一塊鐵板，中央教學輔導團教師的象徵資本與社會資本提高，是有助於輔導群教授與中央教學輔導團教師之間的平等協作關係。

## （二）夥伴協作文化的形塑

### 1. 對話打開視域，作品生成社群

Bruner指出：「所有的人類心靈原都持有一些信念和觀點，但透過討論和互動之後，就能夠移向更能與人共享的指涉架構」（引自宋文里譯，2001，頁103）。輔導群教授與中央教學輔導團教師的協作，從組織學習的角度來看，是外顯知識與內隱知識的社會互動，就是所謂的知識轉移（knowledge conversion）。

輔導群的工作任務、例行活動、知識分享與轉移途徑有很多種。例如：例行性的委員會議、輔導群教授與中央教學輔導團教師協同到縣市進行輔導訪視、研討會、參與研究計畫、舉辦工作坊、辦理增能研習等。而在這次訪談中，歸納各領域輔導群的實踐經驗，參與研究計畫及舉辦工作坊是輔導群認為促成協作的最重要途徑。輔導群召集教授CP-4表示：

共同協作一項研究計畫，我覺得是增進理論與實務對話，拉近距離的好方法。因為研究是持續一段時間內，大家針對特定議題，一起投入探討，它的時間比較長，教授與老師之間的互動比較緊密，而且從研究中比較容易瞭解彼此的觀點及差異。到縣市訪視就比較沒有辦法達到互動與協作，因為一天能作什麼？而且一個縣市就去那麼一次，下一個縣市又換另一批人去……。（CP-4, 2010）

不過輔導群的研究，必須成為整體作品，而非個人，這樣才能促進協作與共學的效果。輔導群召集教授CP-2表示：

研究不能變成是教授個人的研究，而是將其視為輔導群的研究案，研究團隊有教授還有中央團老師，而且要让委員們知道這是一個制度安排，是大家共同的责任與任務，而非它是局外人，或只是來諮詢，出嘴巴而已。我覺得就是要共同參與作一件事情，這樣才能發展協作關係。（CP-2, 2010）

他接著表示：

像S領域的工作坊，我覺得它沒有透過組織機制，讓輔導群教授參與工作坊成為一種組織任務，而是靠主導的中央團老師透過其與教授所建立的良好關係，拜託我們這些教授偶爾來指導，我覺得這都不是長遠之計，也不容易深化夥伴協作關係。（CP-2, 2010）

Bruner（2001）指出的共學（mutual learning）與作品是維繫群體團結感的好方法，作品協助生成社群。輔導群教授的外顯知識與中央教學輔導團教師偏重的內隱知識，透過輔導群任務推動與內部相關活動，特別是參與研究計畫及舉辦工作坊，進行知識的互動與轉移，從而開啟彼此的視域，拉近理論與實務的落差，並創造新的實踐知識。

## 2. 召集人的關鍵角色

從這次研究中可以發現，另一個促成協作與組織共學的力量是召集人的角色。召集人的理念與態度，深深影響輔導群組織文化的塑造。CP-2是某一新興議題輔導群的召集教授，他表示：

我在帶領XX輔導群的時候，不是誰在指導誰，開會的時候，我會請中央團老師表示專業意見，縣市教學、實際的學生是什麼、行政跟教育處、連絡行政問題在哪裡……，輔導群教授覺得不太適合的地方，就請中央團來修正。我也會請輔導群教授提供有關這方面的理論，看看有沒有別的觀點，我也會請其他教授制衡，因為觀點是多元的。我主要目的是要讓這些教授感覺到：我所知道的只是一部分，不是我理論行，實務上也一定行，所以大家要相互「謙虛」，讓大家在這



種環境當中，能有相同的發表時間和爭論，中央團老師和大學教授都是一樣的權利，執行上也一樣，每個人都是作一樣的工作，根本沒有差別——這個時候，就不會有大學、小學來論高低，比較能建立平等的概念且不會有階層。（CP-2, 2010）

事實上，就目前機制，輔導群教授委員是由輔導群召集人負責邀集，召集人在此領域通常具有一定輩分，因此，召集人在領導與形塑組織內部文化的態度與策略很重要。

### 3. 時間深度與協作文化的積澱

不同群體的文化碰撞、共學與協作，其實是涉及實存（being）與生成（becoming），非一朝一夕能改變或完成，它需要時間的積澱。

幾年下來，我覺得輔導群教授是愈來愈尊重我們中央團教師，我覺得這跟教授有機會跟著我們去縣市訪視有關，教授到現場後，他會發現基層很多問題，真的不是用他們理論與語言就能溝通及解決，相反的，我們的實務與專業，還是能贏得老師的信任，以前他們可能管學科，不管教學，現在他們會覺得不是只是理論對就對。（CT-6, 2010）

另一個例子是這次訪談有兩個屬於新興議題的輔導群——性別平等與人權教育，成立剛滿兩年。性別與人權既然被稱為新興議題，就意味著是過去學校教育相對忽略的一部分，學校教師在這方面的意識與專業相對較弱，而現在性別平等與人權能突破過去政治與社會禁錮，以及長期以學科知識為主的學校教育藩籬，其輔導群自然匯聚不少帶有強烈公民實踐取向、理念鮮明的學者。這時教授與教師之間的協作關係，更需要時間與協作文化的積累。一位新興議題輔導群的召集教授CP-2就表示：

以我們這議題來說，大學教授必須從頭學起，學會尊重國中小老師以及中央團的專業。這點一開始是有困難的，議題領域的大學教授，理念及批判意識很強，往往會認為國中小老師只是教學的、技術的，學理上和意識上很差。可是不能因為教授的學理與對此議題的意識比較強，就壓抑了這些老師在課程教學上的實務經驗和建議。……我們的大學教授委員，一般來講是有什麼想法就往前衝，也認為很多事情是應該是由他們來「決定」，這樣非常「積極」，好處是願意作

事情，但缺點是他始終把「理論」當作必須要推行的方法，忽略了在實作上、各縣市及學校上的困難，而這裡面有些東西又非我們中央團老師或基層老師所能解決的，但教授卻以責怪的角度，只會造成衝突，這時我會製造兩者對話的機會，也會營造團隊裡大家都是委員，平等對話的文化，但我覺得更重要的還是需要時間，因為大家互動久了，才比較容易相互瞭解。（CP-2, 2010）

總之，理解是靠討論與協同合作來促成（Bruner, 2001, p. 102），從詮釋學的觀點來看，理解涉及人的存有，當然也涉及人在文化脈絡裡的生成與開展，而這些都需要時間與過程。

### （三）小結

如何處理輔導群教授與中央教學輔導團教師的文化碰撞，促成其視域融合，彼此共學，是輔導群內部的協作文化之重塑與實踐的重要課題，而這也關涉這一協作治理機制能否開展與落實的關鍵。從初步的研究，我們發現輔導群召集人對於組織文化的形塑有一定的角色與作用，另外，透過輔導群內部成員的共同參與研究計畫或舉辦工作坊，也是促成輔導群教授與中央教學輔導團教師產生社群感、深化對話與協作的重要途徑。畢竟，研究是需要持續一段時間的深入對話與協作，而且有具體的共同作品。總之，真正的協作就是有些事情我帶著你作，有些事情你帶著我作，有些事情是大家一起作，關鍵就是共學，而共學才能開展視域融合。

## 肆、結論

儘管協作治理模式被學者讚譽為新公共行政精神（Fredrickson, 1997），但從本研究案例——中央層級課程與教學輔導組織的案例可以發現，經過這幾年的努力，其作為課程協作治理機制的平臺已具雛形，但其實踐仍充滿挑戰，成果亦非短時間可達理想境界與理想，仍有努力空間。

誠如Ansell與Gash（2008）協作治理模式所提出的觀點，教育部、輔導群教授、中央教學輔導團教師的初始狀況即處於權力、知識、資源與資本都不對等的狀況。而輔導群教授與中央教學輔導團教師的協作，至少也有兩項不同於一般大學與中小學校的夥伴協作。首先，大學與中小學校的夥伴協作，通常是固定的大學教授（一位或數位或團隊）與中小學校（或校內部分教師社群）的協作；輔導群的成員

則來自四面八方，教授非局限於單一大學，中央教學輔導團教師也是從基層教師中層層選拔上來的優秀教師，他們絕大多數都具有縣市國教輔導團員的資歷，無論是在專業、領導與視野，大體來說是優於一般學校教師。因此，輔導群的協作，可視為是專家學者與專家教師之間的協作。其二，大學教授與中小學校教師協作比較偏重在國定課程實施後端的學校課程發展與教學改進事項，比較不涉及課程政策的協作；相反的，輔導群的協作偏重在國定課程發展的前面階段，包括課綱研修、理念課程到正式課程，或正式課程到運作課程之間轉化與協作。

從本研究中，我們也看到學者與教師，不同背景有不同的文化，有不同的生存心態（*habitus*）（Bourdieu, 1990），這本是正常與可以理解的事情。從Gadamer的詮釋學的角度來看，這基本上涉及了個人的視域（*horizon*）。視域是一個人理解世界的基礎，它和個人生活經驗與所處的社會背景是相關的，少了這些生活經驗和社會文化歷史，人們就不太可能有辦法認識其所處的世界。Gadamer認為，雖然人會受限於其視域，但他並不認為這種限制是無法解套的，因為視域之間是可以融合的，而視域融合的過程，就有賴「對話」與「共同實踐」（Gadamer, 2004）。

課程與教學輔導群正是在這樣的夥伴協作的課程治理概念下展開其實踐，從本次研究，已可看出臺灣在這項協作機制的核心理念、機制設計與實踐過程，當然也面臨一些限制。以下歸結幾點反思與建議，供未來推動與實踐之參考。

## 一、夥伴協作課程治理概念要持續深化與形成制度性的機制設計

從本次研究發現，經過這幾年從夥伴協作課程治理觀點，重新再概念課程與教學輔導群的定位與功能，臺灣在形構夥伴協作課程治理之網絡與機制方面，其圖像已逐漸清晰，也有其雛形。不過，截至目前這項建構與推動工作，仍未形成整體的制度設計，因此，政策—研究—實踐之間的整合與連繫仍有落差，未來除仍需持續深化與論述相關概念之外，就機制設計上，應讓輔導群的協作機制制度化，亦即中央教學輔導團教師與輔導群教授參與相關政策協作係屬制度性設計的一環，以利其後續整合與連結。

## 二、輔導群的組織形式宜朝向專責與基地型方式發展

現階段輔導群之組織仍缺乏法制地位，屬臨時任務編組，成員皆為兼任，這種組織形式與條件，實不利於夥伴協作之開展，也不利於輔導群任務的達成。事實上，這種採臨時編組，兼任方式推動教育改革的缺失，學界多已有所反省與檢討，

例如鄭燕祥（2003）就指出「兼職智能」（part-time intelligence）決策與領導不利於專業團隊的形成與大型改革的推動。

另外，現階段輔導群係以召集人為中心的分散設置方式，沒有專屬基地，成員分散各地，平時很難凝聚，這對於需要高度互動以形塑協作文化，展開專業任務之實踐的專業組織來說，是非常不利的條件。建議未來輔導群的組織形式，能朝向基地型方式發展，有常設性的機關或單位來負責推動，例如香港的優質教育改進計畫係以香港中文大學為基地。在組織成員方面，如無法全部專職，也應有部分專職人員。

### 三、協作關係與協作文化的形塑需要藉由共同的作品而產生

現階段輔導群的工作內容，仍以對縣市國教輔導團的輔導訪視工作為重點，但受限於時間、人力與輔導策略，每年安排六個縣市進行輔導訪視，每次訪視至多一天，這種一次性的互動，對地方來說助益有限；就輔導群內部來說，輔導群教授與中央教學輔導團教師也不容易從中有深刻的協作與實踐知識的累積。因此，未來除了要改進現行到縣市輔導訪視的模式與策略之外，在其他任務項目，應增加輔導群進行研究案、推動工作坊的空間與經費，透過共同完成的作品形塑協作關係與協作文化。

### 四、夥伴協作文化與機制需要長期互動與經營

從研究中可發現，輔導群的夥伴協作文化需要長期互動與經營，因此，成員的流動性與更迭不宜過高，目前輔導群相關條件與環境都不太健全，這影響組織成員的留任意願，未來宜在這方面的配套力求完善。另外，召集人是關鍵人物，作為組織團隊的領導者具有影響組織文化的作用，故召集人的聘請亦格外重要，其須能尊重多元、包容差異，以及能促進協作關係的展開，是必須被考量的特質。

## 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（主編），*課程發展與教師專業發展的夥伴協作*（頁1-17）。香港：中文大學。
- 余安邦、劉淑慧（2007，3月）。文化、行動與教師專業：以「社區行動課程」與「社區有教室」為例。論文發表於國立屏東教育大學幼兒教育學系舉辦之「教育與文化論壇——教育的文化／文化的教育」研討會，屏東市。
- 李子建（2004）。未來教育的挑戰與選擇：學校—大學夥伴計畫的角色。載於李子建（主編），*課程、教學與學校改革——新世紀的教育發展*（頁237-251）。香港：中文大學。
- 李子建、盧乃桂、汪雅量（2006）。學校發展中的夥伴關係——放眼未來之路。香港：中文大學。
- 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（未出版之博士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 周淑卿（2004）。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。
- 張盈堃（2004）。偽裝的形貌與越界的政治：再談基層教師的生活世界與實行邏輯。*應用心理研究*，**21**，66-89。
- 教育部（2006）。教育部95學年度縣市課程督學研習手冊。臺北市：作者。
- 陳伯璋（2001）。新世紀課程改革的省思與挑戰。臺北市：師大書苑。
- 陳恒鈞（2008）。協力網絡治理之優點與罩門。*研習論壇月刊*，**92**，40-54。
- 陳欽春（2005，3月）。治理的語言與轉折：系譜學觀點之剖析。論文發表於銘傳大學舉辦之「2005國際學術研討會」，臺北市。
- 張素貞、王文科、彭富源（2004）。九年一貫課程與教學深耕種子團隊服務成效分析與發展之研究。*彰化師範大學教育研究所學報*，**9**，189-228。
- 游美惠（2000，11月）。多元文化女性主義：理論觀點與教育探索。論文發表於國立花蓮師範學院舉辦之「多元文化教育的理論與實務」學術研討會，花蓮市。
- 歐用生（2003）。課程典範再建構。高雄市：麗文。
- 歐用生（2006）。課程理論與實踐。臺北市：學富。
- 歐用生、白亦方、林珮璇、楊龍立、周淑卿、陳美如（2010）。中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究（整合型研究計畫）。國家教育研究院籌備處委託研究計畫成果報

- 告 (NAER-98-12-A-1-03-00-3-01)。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 蔡允棟 (2006)。民主行政與網絡治理：「新治理」的理論探討及類型分析。《臺灣政治學刊》，**10** (1)，163-209。
- 操太聖、盧乃桂 (2007)。夥伴協作與教師賦權。北京市：教育科學。
- 顧瑜君 (2007)。夥伴關係課程發展歷程中專家角色之研究。《當代教育研究》，**15** (2)，141-185。
- 鄭燕祥 (2003)。教育領導與改革新範式。臺北市：高等教育。
- Bruner, J. (2001)。教育的文化：文化心理學觀點 (宋文里，譯)。臺北市：遠流。
- Calame, J. (2003)。破碎的民主——試論治理革命 (高凌翰，譯)。北京市：三聯。
- Gadamer, H. G. (2004)。真理與方法——哲學詮釋學的基本特徵 (洪漢鼎，譯)。上海市：上海譯文。
- Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge, UK: Polity Press.
- Elmore, R. F., & Fuhrman, S. H. (1994). *The governance of curriculum: 1994 Yearbook of the ASCD*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fraser, N. (1989). *Unruly practices: Power discourse and gender in contemporary social theory*. Cambridge, UK: Polity.
- Frederickson, H. G. (1997). *The spirit of public administration*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970/1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia, PA: Falmer.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Goodlad, J. I. (1995). School-university partnerships and partner schools. In H. G. Petrie (Ed.), *Professionalization, partnership, and power: Building professional development schools* (pp. 7-22). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kooiman, J. (1993). Governance and governability: Using complexity, dynamics, and diversity. In J. Kooiman (Ed.), *Modern governance: New government-society interactions* (pp. 35-48). London, UK: Sage.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, NY: Oxford University.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles, and theory* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Pierre, J., & Peters, B. G. (2000). *Governance, politics and the state*. London, UK: Macmillan.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.

Starr, L. J. (2010). The use of autoethnography in educational research: Locating who we are in what we do. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(1), 1-9.

Stoker, G. (1998). Governance as theory: Five propositions. *International Journal of Social Sciences*, 50(1), 17-28.

(本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>