

教師課程知識觀的建構之探索：論其可能與困境

顧瑜君¹

國立東華大學教育研究所

摘要

本文欲呈現一個基層教師團隊與課程專家共同研發課程的知識觀重建探索歷程。本文所涉及之課程發展計畫位於台灣鄉村地區，面對台灣整體經濟發展後鄉村文化與經濟沒落、城鄉差距、外籍配偶突增等困境時，基層教育工作者是否可能透過課程發展來因應這些大環境的、社會性的議題。

台灣長期以來並未賦予基層教師參與課程發展(curriculum development)或知識建構的角色和位置，但是歷經多次教改與推行九年一貫後，教師卻逐漸被推向課程發展的第一線，並被期待發展學校本位課程或自編教材。但在缺乏課程發展基礎養成訓練及慣用統編教材的狀態下，多數教師僅能以課程設計(course design)作為參與課程發展之形式，在課程形式上求變化或拓展多元性，對於課程發展之本質-知識建構、知識型態選擇等範疇多數時候是缺席的。

鄉村的處境並沒有因為培養出越來越多的高等教育者後，而獲得成比例的改善，反而往往在都市化的腳步下，受過高教育者，大量離開家鄉，使得城鄉發展差距加劇。台灣鄉村地區學校雖然普遍面對這個社會現象，但是往往只能選擇處於無奈或收拾殘局的狀態，對於大環境感到非常無能為力。在本文所陳述之課程發展歷程中，教師們發現對於自身所處之社會現象，他們無法置身事外，僅思考節慶時學校可以做什麼統整課程—這類不涉及社會環境與價值議題的課程行動，對於自身與教學環境的改善甚微，基於此覺醒，學校與教師必須思考學校裡的課程與教學可以做些什麼？探討從正式、非正式與潛在課程的面向，解析鄉村學校可以如何培育所屬學生成為具有獨特的價值感、道德信念、有地方感的人，也就是涉及相對弱勢的群體學生與區域的教育困境與轉機的議題，必須成為課程發展過程中，教師知識建構的基礎。

筆者以課程發展的專業為基礎，以過去四年的時間參與數個基層學校教師課程發展團隊，探索課程專家角色的定位，試圖去探究如何以協同的方式促使基層教師從課程設計往課程發展的範疇「移位」——之所以稱之為移位而非改變乃是反應教師知識發展進展之緩慢與艱難。並期許更深入去理解所謂的教師課程知識建構如何在台灣特殊的學校體制與文化下能夠生存與生長。

關鍵字：鄉村教育價值建構、教師課程知識建構、實踐活動與課程

¹ 本計畫完成由國立東華大學教育研究所研究生陳培瑜、以及研究助理林巧薇協助。

研究背景與動機

本文是以筆者-我-課程專家為主述者，呈現己身與基層教師共同參與的課程發展探究和課程知識建構的歷程，進一步解析基層教師如何透過課程發展的歷程去建構課程與教學的知識觀。

主修課程與教學的我，在八十二年當時台灣教育界對於課程發展仍屬陌生的階段，大學中也沒有課程與教學研究系所的時候，開始參與課程發展的工作。直到最近幾年，因為九年一貫的推展論述中期望基層教師自編課程，致使高等教育、學術研究領域也開始進行對於課程發展的種種論述，範圍之廣，也影響了基層教師的參與，人人都能朗朗上口。一時之間，在台灣的教育界，「課程發展」作為一種專業，似是得到了一個位置的確認。

然而，在前述整體結構下，多數基層教師與現在正在培育的師資，對於課程發展專業的訓練與操作的實務，仍然是相對缺乏的。因此我將以自身與基層教師合作的經驗中，談論基層教師如何能夠從實際參與課程發展的歷程中加強能力與專業。

從己身出發的

我曾經在台灣省教師研習會擔任專任研究員，主要的工作是以「板橋模式」協同基層教師²共同編輯發展八十六年實施新課程之國小教材。所謂的「板橋模式」除了有別於傳統專家主導的「舟山模式」之外，更強調做中學、學中做的實踐精神。以上述精神做為出發點，我的身份雖然是研究員，但是密切地與一群師專畢業的小學老師共同發展教材，從概念形成、分析教學、形成初步方案、試教、修正、完成設計、與審查委員對話、再次修正……等的四年經驗，讓我體認到：基層教師投入教材發展的行列，是展現教師專業發展的最有利途徑之一。因為透過課程設計的思考歷程，教師們可以實際的將自身擁有的實務知識轉化成課程，並透過課程的實施獲得回饋。其中，最重要的轉變是：參與教材發展的基層教師，他們從不瞭解自身豐富的教學經驗，因此初始對於專家學者的審查，不僅毫無與之論辨、抵抗的能力，更只能完全依照專家學者的要求修正；一直到他們察覺自身教學經驗的可貴，並開始將自身經驗與他們對學生狀況的理解，作為課程設計的素材，他們開始與審查的專家學者對話，試圖以己身實務經驗為出發點，說服專家學者他們所設計的課程計畫是更貼近學生、更適合教育現場的。這個不在台灣省教師研習會預期當中的改變，展現了自然而然的教師專業成長與提升。

換言之，基層教師透過參與課程發展，是一個理想的可以用來建構教師、教學專業知識的途徑和歷程，而且其知識更是可以落實於日常教學中。此外，從我工作的經驗中也發展出對於以下論述的信心：透過反思將教師的實務知識轉化為課程，再以實踐課程而獲得改進回饋的這個歷程，對於基層教師投入教材發展的行列，是發展教師專業的最有利途徑之一。基於上述的信心與確認，我便開始投入與一般教師共同研發課程的工作，因為我在台灣的教育環境之中，看到了一線因為教改方案推廣而帶來的機會：鼓勵（容許）一般

² 當時以借調方式，邀請教學績效好的老師參與課程發展，從各縣市被推薦借調的至研習會的國小老師，基本上都是一般認定比較優秀的教學者，這群曾在教師研習會研發教材的基層教師，在教科書開放民間版本後，成為各出版商積極網羅的對象。

教師（不是經過特殊挑選）發展教材。

歷經五年的摸索與嘗試錯誤，我對外需要協助發展課程內容，對內則不斷探詢專家角色的功能與定位。而在這個歷程中，我歸結了以下的問題，做為本文欲探討的問題：

課程專家的角色、任務、工作內涵究竟是什麼？

協助教師課程知識建構的歷程為何？

國外的理論與台灣現場間的鴻溝如何銜接？

做一個非主流地區的專家如何照顧特殊環境？

從台灣學術社群產出的經驗

目前我以課程專家對於基層學校的協助形式主要有以下幾種形式：

研習課程：透過研習課程如演講、工作坊等形式，將課程發展與設計的原理原則精要的陳述、教授給參與研習者，以提昇課程發展知能。

指導、諮詢或審查：不實際涉入發展或設計歷程，在課程發展過程中擔任諮詢者給予意見，或針對發展完成的課程成品，進行審查、建議修正。

協同發展者：參與基層學校的課程方案、或協同行動行究計畫，各方案或計畫的形式與內容差異很大，有的以課程為主體，有的課程只是計畫的一部分。

以上三種角色我都擔任過，也經歷不同的成功經驗與困境。國內學者周淑卿（民93）解析自身的經驗指出台灣課程專家在角色的定位上、如何協助學校教師發展課程上均有很大努力的空間。周文中很清楚且傳神的將課程專家可能遇到的場景、處境與議題詳細陳述。跟我多年參與基層學課程發展的經驗十分吻合，因此本文將分享與探討我如何在周文描述的專家困境中，設法使教師參與課程發展歷程中，建構屬於自己的實務知識，如何落實教師與教室課程專業發展。

台灣的課程專家在與基層教師工作的過程中所面臨的困境有：專家慣於使用學術的語言，但術語往往與基層教師的知識脈絡無法銜接，加上基層教師對於課程常以不懂或不專長的態度自居，期待專家指導與建議，較難建立平等的伙伴關係，處於上對下指導關係的互動。（周淑卿，民93）

此外，因為課程發展與課程設計不同，尤其是基層老師參與的課程發展計畫，多半不是一個人獨自完成，多是在學校本位課程的概念下進行，因此勢必牽涉到學校內原有的組織與文化，甚至引起人際關係衝突。也就是說：當顧及到「課程不能在真空的狀態下發展，必須貼近課程發展以及其未來將實施的場域之特質與特殊狀態」時，外來的課程專家在此狀態上要涉入的可能就不高了。因為，瞭解與熟悉基層教育的學校文化與組織氣氛需要時間與技術，再加上合作的機制往往是配合教育主管的期望而實施的計畫，合作雙方往往為了計畫期程與成果的壓力，導致課程專家越俎代庖、主導課程，使參與課程的基層教師並不能從課程發展中產生對課程的理解與實踐，甚至流於文書工作的執行者（周淑卿，民93；黃志順，民93；顧瑜君，民93a）

從國外理論所指陳的角色分類

在探討課程專家參與課程發展的角色時，國外的學者將之分為三種類型：技術取向、理解取向、解放取向，其中主要的概念如下表。

取向	專家的工作	專家角色的假設
技術取向	事物進行控制與管理 並提供明確的處方 指導學校課程	假設與價值：比教師擁有更多的專業的指導者與監督者 關注焦點：診斷學校課程問題 任務：是否符合既定的政策或規定的目標
理解取向	理解課程發展脈絡中教師對於課程的關注 並助教師對自己的課程有更多的理解 成員的共識才能指導出行動。	假設與價值：諮詢者、促發者 關注焦點：教師個人與文化的生活世界、教學中實際的教學困境 任務：協助學校及教師釐清屬於自己的課程問題與關注點
解放取向	試圖促進學校成員的自我反省以及課程相關的專業發展 藉以支持學校成員的責任感與自主性 因而得以彰權益能，發展出自己對課程的批判洞見	假設與價值：專家不是權威的擁有者，教師與學生有機會與權力進行知識的批判與建構 關注焦點：反省性行動以及批判的意向 任務：促使學校與教師確認自己在學校課程中的重要角色，並參與課程知識的建構

(資料來源：周淑卿，民 93；Maxwell，1991；May，1991)

由上表可知如果要使基層教師透過課程發展，參與建構教學知識的系統，必須從技術取向往解放取向移動，如果課程專家可以扮演解放取向的角色與任務，才能夠使參與課程發展者從中發展出教師的專業。然而周淑卿（民 93）的經驗顯示：課程專家要脫離技術取向的層面比較困難。

那麼課程專家可以怎麼做，使自己從技術取向移位到解釋取向，最後到達解放取向呢？

我認為，課程專家的角色也是充滿脈絡與歷史性的：課程專家的課程觀以及屬於個人專業發展史所交織成的脈絡，是課程專家的基礎也是限制，課程專家必須從檢視自身的專業信念，並以對課程的價值認知出發，先釐清己身的狀態，才有可能真正的移位。也就是說，所謂的三種課程專家形式或工作角色，並不如想像的可以由人自由選擇，也不是衣帽可以自由穿脫或配合場合調用，反倒是一個被己身經驗所決定的處境，應該是一個屬於本質的、內化的歷程。

以下，我將從課程的價值觀與個人課程的信念為主，解析其中與課程專家角色的關係。

課程觀的取向與專家角色

對於課程理論或價值觀的基本取向有三種：結構功能、現象詮釋以及社會批判，三者對於課程的假設與認識分述如下：（陳伯璋，民 86）

結構功能取向對課程的認識在於課程本身，包括學校的正式組織、角色期

望、教師期待，教師與課程是知識的傳遞者或提供者；學校與班級文化等。著重於如何學習得更有效率、發揮最大功效，因此著重將學習目標具體化以行為目標的方式陳述，以利評量效果等研究方向，而且偏重以量化的「假設—演繹」的實證研究模式來促使學習有效果。簡言之，結構功能取向的課程觀強調工具理性，著重技術、實用與效率的研究模式。

現象詮釋認為課程不是事先被安排好的、有目的的學習，而是教師與學生在學習的歷程中，互動所創造的意義以及分享意義的過程，教師與學生的關係是學習的意見交換者或協助者，不是知識的提供來源。於是，學習是一個不斷互動、建構意義的過程，而不是取得知識的結果。詮釋現象取向的課程觀著重情與意的學習（為了擺脫功利與效率的束縛），其中蘊含強烈的實踐(praxis)意義（著重「行」），透過實踐創造意義的重建，而不只是批判。詮釋取向偏向人類學、民族誌等的研究方法來進行課程研究。

社會批判取向對於教科書、學校運作中的「理所當然」(taken for granted)的知識、價值觀提出質疑，對知識的權力結構、教育活動中所產生的語言、教育符碼(educational code)提出質疑：教育變成了訓練，知識被視為交易的商品與貨物、學校被喻為工廠、生產。社會批判取向認為課程（設計或發展）是一個概念化、語意化的過程，同時是富有政治性質的行動。

以這三種課程觀或課程形式來看，台灣教育界對於課程的思考與價值觀，大多侷限於結構功能取向的視野，當然，對於結構功能取向的批評觀點也就根植於社會批判的取向。結構功能取向對於課程的形式、教學的實施有相對具體的定位，易於課程發展者實施，是不爭的事實，雖然社會批判對於奠基於結構功能的課程提出異議，但也無法跳脫結構功能對課程形式的視框，反觀現象詮釋取向的觀點，雖然清楚的描述了什麼不是課程，卻無法明確的說明具備現象詮釋取向課程是什麼。

從三種課程觀是課程發展的引導基礎，課程專家對於什麼是課程的認知，已經決定了課程協助的方向。例如，在台北縣進行多年的「社區有教室」計畫裡，課程被視為是：「動態的」、「非直線的」、「可隨時調整的」、「融入的」；而領導者、參與者和學習者之間的角色更是「不斷在互換的」（「社區有教室」研究小組，民90）基於這個課程觀，參與此課程的專家所扮演的角色必定與結構功能取向課程者迥異。

由此可知，技術取向的課程專家較為偏向結構功能取向的課程典範，在科學化課程理論的視框中，指導基層學校教師課程技術層面的工作，課程專家是指導與監督者，主要責任是使學校課程朝向特定的、正確的方向發展。而解釋取向屬於詮釋現象課程觀，認為課程專家扮演促成基層教師從己身處境認知、面對實際教學環境的困境出發，促成課程參與教師團隊對課程產生共識與共同行動的意願。而解放取向屬於批判取向課程觀，課程的目的在於對社、對知識生產進行批判與反思。

綜觀整個台灣教育現場所謂的課程專家學者在養成教育的階段，可能都以結構功能取向的課程訓練為基礎，加上長期台灣的國民教育現場仰賴部頒統一課本與教師手冊，整體教育與教學氣氛在結構功能的課程觀之下，不管從課程專家的本質到環境與結構的文化，課程專家要能從功能取向移位至理解或解放取向，並非容易。

因此，我認為課程專家角色的定位必須從台灣整體社會、文化、教育環境為場域，探索課程專家角色、任務以及實踐的可能，我預備從自身專家角色轉變、擔任課程專家不同階段角色的轉變開始分析，並以實例說明之。

研究者己身之個人史脈絡

我任教的大學位於台灣東岸，一個被多數台灣人視為落後的地方，除了教學與研究外，帶著在台灣北區都會成長的經驗，面對城鄉落差、台灣鄉村學校處境的困境、偏遠地區教師的無助，置身於這個特殊的地理與文化環境中，我不得不面對自己可以做什麼的困惑？過去六年的時間，回顧我的專家角色經過三種階段：

為自己在邊陲地區找一個生路，從自己的開始革新

發現自己可以是一個很成功的研習講師。一如很多受邀去演講的專家所經驗的，很多參與研習的基層教師是帶著無奈、被迫到研習會場，甚至有的學校已點名、校長全程坐鎮來維繫會場。更明白的情況是：這群坐在講台下的基層教師總是透露出「我對你將要進行的研習講座沒有期待」。因此，當我面對帶作業、考卷到研習會場，大辣辣的在講者面前批閱，明白的表示並沒有來研習的意願、甚至有更急迫的事情需要處理，但某些原因被迫坐在此研習會場的基層教師，我設法從研習講座中博取他們的信任與認同，從課程設計的準備、收集教師需求、從教學現場尋找素材，使自己的講座理論與實務兼顧、還需要充滿幽默，一次次研習講座，那些批閱作業本的紅筆放下，那些原本在後面聊天的聲音沈靜、那些進進出出研習會場寧可去忙碌其他事情的腳步停止，從講台上往下望看見他們臉色與表情的轉變，我很自信、甚至有點驕傲：啊，我證明了研習是有用的吧，你們願意專心聽我上課吧！

每次我演講完就會立即受到更多的邀請，清一色邀請的電話會這麼說：聽說上次您在XX學校的演講，老師們都沒有睡著；YY學校的A主任推薦我來找您，上次您在他們學校的研習後，他們學校的老師跟A主任說：如果下次研習還是這種教授再通知我們……

面對這些接踵而至的邀約，我幾乎來者不拒，針對每個邀約設計課程、收集資料、創新研習內容，有時一個星期可以講三、四場演講。還來不及沈醉在掌聲與虛榮的讚美、也來不及拿出計算機核算一下這份優渥的講座收入可以怎麼揮霍，名利雙收的處境讓我看見自己像一個走唱的歌女，提著吃飯的傢伙（講義、投影片...）四處「娛樂」聽眾，當驚覺自己坐擁一群死忠「歌迷」³，卻不知究竟這樣的講座對於教師的實際現場有什麼幫助或改變？當我詢問這些我研習會場的常客前幾次他們來聽我演講的內容是否回到他們的教室操作？成效如何？他們會很誠實的告訴我，雖然我講的很實用，但他們學校如何如何、他們家長如何如何...，總之環境不容許他們去實踐研習所學。但繼續來聽我演講，可以保持對教育的熱誠，來聽我演講不是為了拿回去用，是在無奈與無助的教學生涯中找到安慰劑。也就是說我必須面對：不

³我在不同的地方演講，會常常出現一批老師，他們通常會主動來跟我打招呼，介紹他們這次帶來聽我演講的同學、同事或朋友：「我叫他們一定要來聽！」我笑稱這一群忠實的聽眾，是我的歌迷。自幼就看不慣同學組歌友會、排隊推擠去爭偶像簽名的我，覺得上天跟我開了一個玩笑。

管自己講得多麼的好、多麼的受歡迎、課程與教材準備得多麼「貼近實務」，對於教育的現場，其實是沒有什麼大的作用。

大環境太惡劣沒辦法！我能做的畢竟有限，我可以這樣安慰自己必須繼續「獻唱」下去，而且我做得受肯定啊！但經過一段時間訪問參與研習的教師以及觀察基層學校辦理研習的方式，我發現，單次的演講、針對特定主題的研習，缺乏教學現場脈絡的實務內容，不能使教師們真正去從事課程或教學改進的工作，於是我決定從自己辦理「有用的」研習開始，並且終止受邀去做單場研習的講師。

在這個階段，我的專家角色是非常明確的技術取向，我居於教學者、擁有比他們多的專業知識，我設法將專業知識淺化、實務化，設法協助參與者達到既定政策的目標。

重新發展研習，培育種籽、發展團隊

在我設法瞭解為什麼我的研習講座內容受歡迎、也被肯定，但卻無法讓教師們帶回教室內時，很多教師都告訴我：因為我們在花蓮、是鄉下，加上花蓮地形狹長，中南區的學校資源不足、學生素質落差太大、家庭功能不彰、學校結構與文化的問題，使得我所熟悉的「教師專業」或「課程發展專業」以及我認為我充分瞭解基層的環境，其實與我所面臨這群花蓮的基層教師是有很大的落差的，也就是我所準備的研習講座、實作方法力基於一個沒有察覺的假設：課程與教學的技術可以單獨被學習。而且參與研習者是以「個人」為單位進行專業成長，就算他們學會了課程技術，回到學校後只有他一個人懂得操作，勢單力薄以及面對同儕不希望你過度積極，造成他們壓力的狀態下，要實施或持續下去非常艱難。另外，我受邀的研習幾乎都是教育主管機關訂定主題或範疇後，由地方學校承辦，去尋找講師、招生。這類主題是否為基層教師所關切？所需要？還是配合政策或要主管機關希望推廣的議題？再研習主題與議題已經被決定的前提下，不管如何生動、活潑、與實用，卻已經是一個脫離基層教師關注的開始，不能期望有好的結果。

於是，八十八學年度開始，我從受邀演講的人轉變成自己主辦研習者，放棄單場研習收集研習點數的模式，也不配合政策進行特定主題的研習，以「做後山的老師真好」⁴為價值基礎，整合與建立做花蓮地區教師應該有的信念與動力，以地方價值為主題的系列工作坊⁵，期望區域的地方教師思考自身處境與教師專業的關連，強調實作參與、培育種籽與學校團隊，鼓勵教師們以小組的方式來參與研習（顧瑜君，民93b）。從招生到課程，從手冊編輯到回家功課，每一項工作都重新設計、仔細規劃、認真執行，我將自己課程設計與發展的專業，用在自己規劃與主辦研習的每一個細節，參與研習者除了從正式課程中學習外，也從我辦理研習的方式以及其他細節中觀察與學習，例如研習手冊的編撰，不是講綱或講義的堆積與編排，是從教學與學習者脈絡思考用途，創新手冊的形式與內容，手冊不是研習完就沒用的資料，

⁴ 「後山」是稱呼台灣東岸的一種方式。

⁵ 以一個學期為研習期間，分成幾個階段的課程，不同階段之間進行「回家作業」的實際操作，將實際操作的困難與問題，帶回研習現場，成為下一個階段研習內容與議題，針對參與者實施現況深入探究，並協助參與者在一學期的研習後繼續進行課程研發計畫。

是在後續工作中繼續翻閱、使用的重要資源⁶。

在每個細節都以高標準要求的工作模式下，只有超時工作才能達到我的標準，我在折損兩個助理（因為結婚生子後無法常加班、假日工作）、賠上自己的健康後，歷經四年多研發與修正下來終於好像走到了可以「流淚撒種、歡呼收割」的階段。參與過系列工作坊的學員中，在一整個學期的學習後，回到學校繼續他們希望進行的課程方案，遇到問題或需要幫忙的，會找我諮詢、或參與給予協助，我也邀請研究生或教育學程學生因應他們的需要給予不同層面的人力協助，這群透過研習活動建立起關係的基層教師們戲稱，我辦理的研習是「門市部」販售基本理念與工作方法，後續我協助他們繼續的課程計畫是「售後服務」，幫助他們把研習的結果在自己的現場中延續。

這個階段我的專家角色漸漸轉型成為理解模式的樣貌，雖然技術模式提供方便性在此階段並沒有完全放棄，但做為課程專家，我的主要角色與任務是從教師生活世界脈絡中設法瞭解他們在實際教學時的困境，促發他們投入課程並提供諮詢協助。此時，批判模式的價值也有了雛形，我以自身課程與教學的專業訓練來面對一個研習的籌畫時，作為一個課程發展者，面對以上的問題時我必須「往內」尋找答案—澄清自己的教學信念(convictions)、價值(value)、意象(image)，對於「教學應該是什麼」，我必須明確的陳述以作為日後課程行動的基礎(郭玉霞，民86)。我企圖從探究區域性教育的問題為切入點，從與地方基層教師的談話中重新界定資源的認識與同時去發掘這個地區教師的生命經驗（尋求改變的動力），更進一步的我必須重新認識區域性教育現場的「阻力」，加入了反省性行動與批判的意向。

進入學校協助課程發展、學校計畫

於是，我的專家角色從辦理研習的「門市部」漸漸將重心轉移到「售後服務」的在地學校的課程發展小組：依照老師們的要求提供服務。

到校服務的內容從陪伴沒有具體工作任務的教師討論團體，到指定講題的小型校內研習，從協助撰寫各項計畫到貢獻研究生、研究助理去「捉刀」寫計畫申請經費到結案報告彙整撰寫，換言之，做為一個課程專家，該做的不該做的、能做的與不能做的都做了。

因為這類小型協同團隊的發展在三年內擴張迅速，從一兩個學校成長為五、六個學校，使得我的人力與時間無法再繼續辦理系列研習，只能專心協助已經進行的學校團隊進行課程研發工作。這成為我專家角色的第二次轉變，我變成團隊成員的一份子，從他們每天要面臨的教學處境為出發思考，如何進行課程研發、如何找到老師們可以順手使用不是大張旗鼓去辦一個將來要展示給人看的課程，去瞭解在不同學校文化、社區氣氛、老師特質中，針對他們的特殊狀態給予建議與協助。同時，為了進一步省思「他處優與此處」(The better place is always somewhere else.)的想法，參與課程發展的教師必須重新看待這個被視為貧瘠的後山，並產生新的理解做為課程價值的基礎。

在此階段中，我協助地方學校從日常性的或被交辦的業務中尋找課程議題，並讓參與者知道不是為了課程發展或教學創新而做，是為了使學校與教師在日常教學的脈絡中落實教育理念，從課程發展的參與歷程中發展教師專業，

⁶參與教師願意花錢多購買幾本我製作的手冊回去跟同事分享。

而這些通常都需要從極具脈絡性的問題開始思考：如何找到課程的著力點？也就是說，我與地方學校合作，操作過程中除了避免以功能取向的課程觀做為主導，還盡力讓參與者先對自己教職、教學現場的困境為出發進行思考，從中釐清與尋求課程主題。這樣的參與機會，使我等到了可以以理解模式偏向批判模式跟學校教師運作的機會與場域。

初期，正如周淑卿教授所描述，雖然我希望做一個支援者、引導者，但因前述探究模式確實非常耗時與費力，常常一個學期的時間結束，仍然無法找到課程焦點，感覺上缺乏具體進度的運作，團隊成員老師們開始不知道該怎麼辦。而這種非功能取向的目標發展模式，我認為是必經的歷程，因此在失去焦點的狀態發生後，我以補位的方式進行主導，釐清焦點，再淡出主導角色。也就是從實際參與學校課程發展的經驗我漸漸瞭解，三類課程取向三種專家角色並非截然劃分的，專家角色可以視實際的狀態調整或流動：可以同時以兩種模式互動，或者在不同階段轉換不同的角色與功能。

協同團隊與歷程描述

在我過去參與的課程研發團隊中，從幼教到國中階段均有，學科領域多數涉及社會、綜合、藝術人文，或者不分領域以學校本位或特色課程為主體。本文預計以一個幼教與一個國小藝術人文領域的實例，探究與解析課程專家如何協助參與課程發展的教師們建構屬於他們的課程知識觀。

幼教在地課程的循環歷程

跟任教幼稚園的孟諭老師的協同課程發展計畫，已經進入第三年，第一年我們僅進行教室內課程與教學的創新，第二年時，孟諭提出要做幼稚園的學校本位課程，雖然他任教的學校並沒有這樣要求他，但他認為幼稚園的學生也應該要認識自己的生活環境，在我協助他釐清課程方案與可能的實施模式時，她陳述了他的課程認知與價值：

我為什麼會想將地方特色納入我的教學中？對我來說，這個課程實在是一種被逼著去面對自己生命價值與經驗的歷程，因為我想要為自己的困境找出路。只要有可能，我一直有到處旅行的習慣，而每次到宜蘭總讓我驚奇與感傷，驚奇的是無論是我到珍珠社區或是找有機竹筍，當我們隨意向當地路人問路時，宜蘭路邊的老人或是婦人或年輕人都對她們的社區神采飛揚侃侃而談，這些短暫的交談經驗讓我思考：是什麼力量讓宜蘭人對自己的地方如此的認同與投入。反觀自己，做為花蓮人、花蓮的老師，我突然覺得好感傷，因為我對自己的故鄉是如此地陌生，因此我決定將花蓮納入我的教學中，讓學生的生活經驗加入更多對家鄉的情感與認識。有人可能會質疑，這麼小的孩子是否能懂得鄉土教育的價值，但我相信就算是幼稚園的孩子，對家鄉認同的教育也是值得嘗試的，而且經過實際的課程嘗試，我應該可以找到適合幼稚園孩子學習認同鄉土的課程與教學模式，於是，這個學校本位課程方案已經悄悄的在我心中醞釀、思考。（顧瑜君、吳孟諭，民92：p.11）

這是孟諭老師課程的起點，於是他發展了系列的「曼波魚」的課程，以行動研究的方式一邊做、一邊思考、一邊設計、一邊教學、一邊改的動態歷程完成完整的課程規劃與實施，我們也將這個共同研發的歷程，由他口述我撰稿寫成論文，到幼教研討會去發表，做為公開老師實務知識的展現。在撰稿

的歷程中，孟諭老師不斷的告訴我他繼續產生新的理解與想法，並對我能夠將他無法描述的感受與想法具體轉換成文字而感動，看到文稿時還有些哽咽。

於是他希望繼續發展「花蓮的故事」系列幼稚園本位課程，團隊進行的第三年，孟諭老師並邀請好友小琦老師參與共同設計「麻糬」課程，小琦老師任教於花蓮縣中區，是一位小型鄉村學校的附幼教師。他們兩人任教學校所處的位置雖然有城鄉的差距，卻透過對話與討論的過程擴展老師在設計課程的視野與加深課程決定與慎思的反省深度，希望透過不同性質的班級實施相同課程，期待不同的班級與老師會擦出什麼樣的火花，建立教師間對話的伙伴關係。於是「麻糬」作為主題的課程發展與教學設計的主題就在這樣的背景下形成，歷經四個課程循環的研發，不斷修正課程與自己對課程與教學的認識。（吳孟諭、朱小琦、林育瑜、顧瑜君，民93）

重要的是，在這個過程中，經過討論與對話，我常常扮演的角色是提出問題，他們在嘗試回答問題中釐清與反思，課程專家的角色是在進一步發現引導教師去了解、認識、界定、處理問題（Maxwell, 1991）。例如，原本兩位老師想由「麻糬」讓孩子與傳統文化產生關聯，但資料蒐集過程的「不易」、家長們無法知悉傳統習俗等訊息，但他們用鍥而不捨的方式不斷補強資訊的不足或找替代的方案，但經過對話，他們自己發現：那些不易收集資料的過程，其實就在提醒課程設計這些故事歌謠等已脫節、被取代，如果固守原貌或堅持忠於原味，例如實際在教室內讓學生搗麻糬，以為學生會覺得有興趣，卻獲得相反的回應，學生只玩了一下子就失去興趣。這就是沒有思考技術背後的原理如何運用於教學當中。另外，好心的同事將塑膠的紅龜粿模具提供給他們做為教具，但他們認為塑膠模具不是很好看也不好，所以放置一旁不用，則是以直線思考的方式去看待教具，第一次實施時，沒有跟幼教本質的教學去做連結。例如，模型與紙黏土的關係，可以轉化成為讓學生瞭解紅龜粿的製作跟紙黏土套模型之間的關連，就是被過於忠於「原味」的思維牽絆住而缺乏創造力。

發現我們的目的是希望透過「麻糬」作為連接孩子與傳統文化、價值的一個路徑，不過我們發現或許是因為我們過於直線性的思考，只停在表層的作法與外觀，發現自己迷路在我們所設計的教學當中，傳統與現代生活是否衝突，雖然從表面上看起來的確是現代工具與便利逐漸佔領了傳統生活的空間，不過我們卻忘記了傳統也是有演變的過程，而我們要教孩子的是當中珍貴的價值，或許我們過於拘泥表面的形式與工具，其實從孩子的生活中，我們是可以產生連接讓孩子更容易理解我們的用意，例如：從捏紙黏土的過程中，帶入造型是可以與紅龜粿的造型作一個串連的過程，所以我們還在繼續發展與仔細思考課程與孩子生活經驗的關係，而作為我們教學重要的資源之一。（吳孟諭、朱小琦、林育瑜、顧瑜君，民93：11）

林進材（民86）認為教師的主體性及其本身的反省意識及批判思考的能力，對於知識的建構具有重大的影響力，從兩為幼教老師對於自己課程主體性的探究與反省意識的展現確實可以發現，兩為基層老師對於什麼知識的建構有明確的展示。

稻草風車聖誕樹的意外之旅

跟惠玲老師的學校合作進入第二年，彼此的合作是以在地文化為題尋找學校本位課程定位為主要工作核心。惠玲老師在第一輪課程發展的歷程中並不是研發主力，但因為此校為花蓮中區小學，所以我們的課程研發過程，都還是持續把歷程的各種消和狀況讓同校內非主力參與者瞭解，保持大家對課程發展的關注。

此校所處之環境，因為道路拓寬與增建交通方便，與市區的距離越來越近，很多以前無法將孩子送到市區就讀的家長，越來越容易選擇不將孩子留在鄉下讀書，因此這個學校所面臨的學校本位問題在於：做為一個鄉村、小型學校如何定位？此外，此校所在之社區經過多年的社區營造工作，在全台都有一些名氣，社區內充滿了熱心公共事務的人力。

九十三學年度，惠玲老師將藝術人文課程的願景訂為：「打造一個田園小學」，為什麼選擇這個主題呢？她說：

因為上學期我跟志樺老師閒聊，他是一個非常有熱度的老師，經常刺激我這個教書十多年沒什麼衝勁的人。他為了因應校長的愛心花園，經常帶班上的孩子去愛心花園那兒鬆土，澆水，種植，我被他感動了，也跟著去苦鍊樹那兒鋤草。我們因此有了對談的機會，也才發現，學校的地好大，大到可以種菜，甚至可以在那兒拔草，或是拿來作為空白時間彈性時間的運用場所。覺得很自由，尤其是離開教室的時候，田園的夢開始有些雛型了。第二個是，我自己也想要種菜，加上後來月娥老師寒假時去台東參加「田園之春」的活動，開學回來學校在那兒分享，我認為她也想一起編織田園小學的夢。第三，田園小學跟森林小學作一個對照，我先生在西寶⁷待過三年，森林小學怎麼搞出來的，我很清楚，甚至後來搞得那麼大，變成貴族小學，我也很清楚。這讓我有點羨慕，如果我們學校可以讓貴族與田園結合在一起，讓全花蓮市的小朋友來這裡就讀，帶著斗笠，那該多好。而豐田地區正值收割稻米農忙時期，稻草便是這季很好的美勞素材。稻草對我有什麼感覺？一定是有的，因為我對稻草有感覺，才會想要用稻草作教學。我以前台東的家有一塊地，現在都已經變賣掉了，沒有稻子可以種了，所以稻草就成為我的一個回憶，如何運用稻草融入型態教學，便是一個創意的開始！（94.01.05 分享會議記錄整理）

同時因為每年聖誕節學校都要進行主題課程，惠玲老師看到花蓮縣政府外面，有一個造型獨特有別於我們一般認為「樹」造型的聖誕樹，於是激發思考：那我們田園小學是否可以用稻草來做一個別具風味的聖誕樹呢？並提出：鄉村的孩子在學習的過程中是否留下鄉村的記憶呢？莊明貞（民90）指出：教育不只是社會的反映，它應該有主動地促進社會改革的功能與使命，並能促進人類增權和朝向社會正義的目標邁進，共同創造一座社會夢想的里程碑(p.151)。惠玲老師在進行這份教案分享的前言提到，直到做這個課程前，他都很希望「調校」到一個比較市區的學校，不想繼續留在鄉下教書，但因為我曾跟學校教師討論鄉村學校、學生與教師處境的話題，引發他問自己難道一定要去追求市區的學校嗎？難道在「這種鄉村」學校就沒有作為了嗎？在我們討論鄉村的落寞與一無是處時，我曾鼓勵老師們逆向思考，

⁷ 花蓮縣的公辦森林小學。

去看看有什麼並將之轉化為有用的資源，資源絕對不是那種取得就直接使用的，而是透過教學者賦予價值的。惠玲老師將他自己在鄉村成長對於稻草的記憶與情感轉化，使原本並無價值的稻草變成重要的教學資源。在此同時，惠玲老師也間接的豎立了屬於鄉村教育的社會正義價值。

當有這個構想後，他請月娥老師幫他引介社區資源找到大家稱呼為楊大哥的社區人士協助他帶領全校學生搭建一棵獨一無二的稻草聖誕樹，從採集稻草到編織、架設、佈置都讓學生參與，完工後還將音樂課帶到聖誕樹下進行。這個缺乏教學計畫的構想，在與楊大哥開始合作後，走一步看一步的進行，惠玲老師不斷調整自己，因為楊大哥所做的事情，常常超乎他的預期，當惠玲面對不在規劃內的狀況時，均採取「暫時懸置表達自己想法」的策略，保持高度觀察與關注，如果後續的發展他可以接受，他就調整自己個想法配合，使得整個過程很順利。例如，當整個聖誕樹的結構完成後，惠玲老師發現這個他期待甚高的聖誕樹，竟然在頂端有一個風車⁸，他心理發出了異議的聲音：我要的是稻草聖誕樹啊，並不是風車聖誕樹！但他沒有將這個想法直接告訴楊大哥，反而回觀自己為什麼對這個造型有異議？他理解到，從他過往的教學經驗中，察覺到很多學生們自由發揮創作的作品中都會出現各種造型、大小的風車，她說其實對於風車他覺得有點太多、出現得太頻繁了，但他也瞭解了這應該是在地人（他自己是外地來教書的）確實對風車有一種特殊的感情是他不能瞭解的。這個歷程與甄曉蘭所描述的歷程是呼應的：課程的教學轉化概念，不單是指不同課程實踐層級間的層層轉化，乃是深一層的意指教室內教師、學生、材料、活動、經驗間的互動轉化，強調其間意義創塑的社會建構過程。（民92：p15）

他自己也從這個歷程中發現很多自己原本不瞭解的課程樣貌，特別是檢視自己對藝術人文領域教學的思維，惠玲老師在課程實施完的分享會議上用投影片將下面的話一個字一個字的念給全體在場者，做為他分享的結束語：

我只想過聖誕節，我只想要一棵聖誕樹，一個屬於田園小學的聖誕樹，但是當楊大哥加蓋成了風車聖誕樹時，對我傳統的聖誕樹印象是有點衝突的，但對於一個藝術品來說，創意和設計風格是重要的，既然我邀請當地藝術家進駐校園，我就要尊重他的藍圖和構思，於是我試著放下自己的教學流程，調整成收集配搭楊大哥隨機的教學，邊教邊行動研究，最後……，我終於將所有的風車聖誕樹的教案變成一件聖誕禮物給了他，這是今年一個偉大的事（我覺得）！（94.01.05 分享會議記錄整理）

結語與建議

上述的例子，是在我過去四年參與學校課程發展工作的經驗片段，其中我的身份、我的位置的移動，都與我對於課程的認識有密切的關係。也就是說，課程發展不能僅在技術的層面精進，抽離教育日常現場脈絡去進行，其中牽涉到最重要的是課程決策與教師信念價值觀的部分，這個部分誠如 Schwab(1978)提出：課程問題絕對不可能只是程序的問題，不可能仰賴獨特的、合適的法則或技巧去解決的問題；解決課程問題要依據手段和目的之間

⁸ 風車是該社區做為景觀營造的標誌，在社區很多地方可以看到風車、做為地標或環境美化造型物。

的交互作用，而達成這種交互作用的過程就是慎思(deliberation)或實際推理(practical reasoning)。(引自歐用生，民92)也就是說，課程發展與設計者釐清、確認己身的教育哲學、教育價值觀後，課程發展便成為其教育價值理念實踐的場域。當有了以課程發展為實踐場域的概念時，教師們便會發現對於自身所處之社會現象，已經無法置身事外。例如，節慶時學校可以做什麼統整課程，這類不涉及社會環境與價值議題的課程行動，將會與教師自身哲學觀、價值觀開始產生連結。由上述做為起點，教師將會對於自身與教學環境改善覺醒：慎思面對整體社會、文化環境的變遷，學校所處位置的特殊處境時學校裡的課程與教學可以做些什麼？教師也必須從正式、非正式與潛在課程的面向，解析鄉村學校可以如何培育所屬學生成為具有獨特的價值感、道德信念、有地方感的人，也就是涉及相對弱勢的群體學生與區域的教育困境與轉機的議題，必須成為課程發展過程中，教師知識建構的基礎。

課程專家所扮演的諮詢者角色，其關鍵因素在於對學校脈絡是否深入了解(Miles, et al., 1988)，同時周淑卿(民93)也提出：

擺脫「指導者—被指導者」的關係，教師才能在與校外專家的合作中，獲得更新的動力與支持，增進自己的專業知能，更像一位課程專家；而專家要走出技術與理論的象牙塔，去認識具有真實生命與變化的課程世界，而非只是從合作過程中獲取研究報告的資料。將雙方視為不同領域的專家，才可能達成互惠、共同學習理想。(p.163)

課程專家如何可以跳脫指導與被指導的上下關係呢？我的經驗中發現，若以在地文化與價值的重建者為思考的出發，引導學校與參與教師思考在他們所處的特殊區域中做一個教學者、教育者，他們的感受、經驗與企圖是什麼，然後理解與陪伴他們度過一段探究的摸索歷程，在那個歷程中，專家角色要能夠在三種取向中流動、補位，不拘泥或強求哪一種取向才是適當或正確的，並適度的扮演資源轉換與引渡者(幫忙尋找資源，如人力資源)，甚至在實際工作上成為支援者(從文稿計畫的撰寫、修改到教學歷程攝影等工作，可以做的都給予支援的協助)，這補位、流動的角色是建立課程專家與課程研發團隊的重要歷程，信賴感與安全感的建立是後續團隊運作很重要的基礎，因為多數老師對課程表現出「自己不是很懂課程」樣子，這種自承無知的態度要如何轉化呢？當基層老師在安全的團體中感受到被支持的力量與氛圍，時機成熟時就會展現出自主性，一如文中描述的惠玲老師，從非主力人員轉化成為一系列課程的發展者，同樣的，幼稚園的孟諭、小琦老師一樣，當他們願意站出來進行課程研發時，並沒有仰賴課程專家給予指導而是自己開創出一套希望運作的內容，並確切執行，他們對課程專家的期望與互動模式，就比較能成為對話與協助釐清者的引導角色，而非直接指導。簡單的說，如何是使基層老師「自承無知」移位到做一個知識的建構與實踐者，之所以稱之為移位而非改變乃是反應教師知識發展的進展的緩慢與艱難，課程專家的任務就是使移位獲得可能，去創造一個適合基層教師移位的場域，使在那個場域中的學校教師獲得一個空間與信心去行動，唯有這樣，課程專家不斷繼續更深入去理解所謂的教師課程知識建構如何可能，使課程發展成為教師專業發展是一種可能，在台灣這個特殊的學校體制與文化下能夠生長與生存。

參考文獻

- Maxwell, T. W. (1991). Curriculum consultant. In A. Lewy (ed.). The international encyclopedia of curriculum (357-9). Oxford: The Pergman Press.
- Miles, M., Saxl, E. R. & Lisberman, A. (1988). What skills do educational “change agents” need? --An empirical view. Curriculum Inquiry, 18 (2), 157-193.
- 「社區有教室」研究小組，民90。台北縣九年一貫「社區有教室」課程發展之研究—以社會學習領域為例研究報告。台北：台北縣政府教育局。
- 吳孟諭、朱小琦、林育瑜、顧瑜君，民93。課程的變與不變：以教室為主體的課程發展與慎思歷程，幼教行動研究研討會。元智大學
- 周淑卿，民93。課程專家與教師在學校課程發展中的關係，課程教學論壇，台北：師範大學。
- 林進材，民86。教師教學思考——理論、研究與應用。高雄：復文。
- 莊明貞，民90。當前台灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點。國立台北師範學院學報，第十四期，141-162。
- 郭玉霞，民86。教師的實務知識高雄：復文出版社
- 陳伯璋，民86。潛在課程研究，台北：五南。
- 黃志順，民93。進出課程發展「禁區」的心路紀要：來自實踐立場的反省報告。研習資訊，21卷，八月，頁23-40。
- 甄曉蘭，民92。課程行動研究—實例方法解析。台北市：師大書苑。
- 歐用生，民92。課程慎思與課程領導。中華民國教材研究發展學會季刊—邁向課程新紀元，15：35-49。
- 顧瑜君，民93a，以社區空間為題的學校本位課程發展歷程解析。課程與教學季刊，第七卷第一期，1月，頁65-90。
- 顧瑜君，民93b，課程與實踐模式：批判取向之學校本位課程發展。應用心理研究。
- 顧瑜君、吳孟諭，民92。成為有生命感的老師～一個行動研究思維模式的課程發展歷程分析。2003 幼教行動研究研討會。元智大學。