

教育研究集刊

第五十六輯第四期 2010年12月 頁59-93

國家課程與教學推動網絡的困境與想像：以地方國教輔導團為例

黃騰、李文富

摘要

本研究以縣市層級的「國民教育輔導團」為對象，訪談了四個分布於北、中、南、東縣市的相關行政人員、輔導團員及相關人員。結果發現，目前國家課程與教學的推動面臨四大困境：一、缺乏完善的「行政」與「課程與教學」間的分工與對話機制；二、缺乏課程與教學政策的整合與轉化機制；三、偏重領域學科教學，忽略課程意識的發展；四、對學校層級的課程與教學影響有限。面對此四大困境，我們建議或許應超越過去「輔導團」為主的課程與教學推動模式，而重新想像一套未來可能的「國家課程與教學推動網絡」。

關鍵字：課程與教學網絡、國民教育輔導團、課程意識、教育與政治

黃騰，輔仁大學教師發展與教學資源中心助理研究員（本文通訊作者）

李文富，國家教育研究院助理研究員

電子郵件為：diinesh0120@gmail.com

投稿日期：2010年5月28日；修改日期：2010年10月17日；採用日期：2010年12月3日

Bulletin of Educational Research
December, 2010, Vol. 56 No. 4 pp. 59-93

The Obstacles Facing the National Curriculum and Instruction Promotion Network and Its Future: Using Local Compulsory Education Advisory Groups as Examples

Teng Huang Wen-Fu Lee

Abstract

This study focused on the “Compulsory Education Advisory Groups” at county and city levels, and thereof interviewed administrative staffs, members of the advisory group, and related personnel in the counties and cities of northern, central, southern, and eastern Taiwan. Results showed that, the four obstacles currently facing the National Curriculum and Instruction Promotion Network are: 1) lack of complete division of labor and conversation mechanism between “administration” and “curriculum and instruction” members; 2) lack of integration and transformation mechanism between curriculum and instruction policies; 3) partial emphasis on subject teaching, while neglecting the development of course consciousness; 4) limited

Teng Huang, Assistant Research Fellow, Faculty Development and Instructional Resources Center, Fu Jen Catholic University (Corresponding Author)

Wen-Fu Lee, Assistant Research Fellow, National Academy for Educational Research
E-mail: diinesh0120@gmail.com

Manuscript received: May 28, 2010; Modified: Oct. 17, 2010; Accepted: Dec. 3, 2010.

influence on curriculum and instruction at the school level. To overcome those four obstacles, this study suggests that the curriculum and teaching promotion model which focuses on the “advisory groups” should be replaced by a new “National Curriculum and Instruction Promotion Network.”

Keywords: curriculum and instruction promotion network, compulsory education advisory groups, course consciousness, education and politics

壹、前言

臺灣在 2001 年正式推動九年一貫課程與教學改革，而此一改革也正式宣示一種與過往不同的嶄新教育理念。例如，過去的課程是國家中央集權控制下的產物，但九年一貫強調的卻是要國家權力下放，讓學校和教師能參與課程的規劃與發展。所以，九年一貫課程與教學改革把過去的課程標準改為課程綱要，提供更多的課程決定空間予學校與教師，以進行學校本位課程及發展教師專業（教育部，2001）。不過，當九年一貫的理念正式實施後卻發現，原本教育部的改革理念到了學校之後，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（陳伯璋、李文富，2009）。

一、銜接與轉化政策與實踐間的落差

為了解決政策與實踐之間的巨大落差，教育部於是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。一些參與教育部「課程與教學輔導體系」的主要學者們（李文富，2009；陳伯璋、李文富，2009；張素貞，2009；鍾靜，2009），也在《研習資訊》共同發表了一系列的論文。從這些論文中約略可以看出，教育部對該體系的期待是涵蓋「中央—地方—學校」三個層級的。例如，陳伯璋與李文富（2009：4）就提到，長遠來看，課程與教學輔導網絡建構，必須涵蓋中央—地方—學校三個層級；鍾靜（2009）也直接以「中央—地方—學校」三個層級來論述該體系人員應有的特質；張素貞（2009）則提到教育部正著手整合「中央—地方—學校」三個層級的輔導體系。

而從教育部對「中央—地方—學校」三個層級輔導體系的期待，也可清楚得知教育部就是想使中央課程與教學的政策能落實到學校實踐中。例如，教育部設定《直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作參考原則》，並於此原則中明確指出輔導團之工作目標第一點便是「協助落實課程與教學政策，以達成政策

目標」（國民教育社群網，2010a）。另外，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，也將「協助落實課程與教學政策，以達成政策目標」列為第一工作目標，並於開頭便提到中央輔導體系在政策轉化的核心功能（國民教育社群網，2010b）：

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）。

簡言之，藉由「中央—地方—學校」三個層級輔導體系的建構與整合，教育部希望能解決政策與實踐間銜接與轉化的問題。不過，整合的過程似乎涉及了許多複雜的組織和問題；如何將過去分布於不同組織的輔導體系整合成三個層級的體系，似乎仍有待進一步的分析、討論與重新界定。於是在2008年9月，教育部便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」，負責推動此三個層級體系的整合，並由國家教育研究院籌備處¹陳伯璋主任兼任召集人，且預計分三階段七年，來完成各階段的建構工作。不過，雖然長遠來看，課程與教學輔導網絡建構必須涵蓋「中央—地方—學校」三個層級，但初期則是先把重心放在「中央—地方」（陳伯璋、李文富，2009），故該專案名稱乃為「建構中央地方教學輔導網絡專案」。如李文富（2009：39-40）所說，這是因為：

依據教育部現階段的政策構想，此一三層級（中央—地方—學校）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。各層級的組織形式與名稱分述如下：……。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，目前僅臺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系先以建構中央地方課程與教學輔導網絡為主。

¹ 國家教育研究院籌備處已於2010年11月16日立法院三讀通過為國家教育研究院，惟本文研究時間之故，仍維持以「籌備處」之名書寫。

由此看來，基於課程與教學在教育中的核心位置，教育部目前企圖建構的「中央—地方—學校」三個層級的輔導體系是臺灣教育發展中一個非常重要的政策。不光是教育部投入在「建構中央地方教學輔導網絡專案」上的心力與費用，還包括各層級體系目前及未來建置所需投入的龐大經費與治理過程。以縣市國民教育輔導團為例，目前只有少數幾個經費充裕的縣市有能力設置專任輔導員。但是在未來教育法制化後，可能各縣市和中央都會出現專任輔導員。而即使合法設置了這些課程與教學輔導人員，他們自己本身的定位與任務，以及未來如何在現有的教育行政組織體系間運作，似乎都有待進一步釐清。所以從該體系的理想到落實過程之中，教育部「中央—地方—學校」三個層級體系的政策發展與決策方向都需謹慎考量，否則便容易使投入的龐大教育資源無法發揮原本設定的目標。

尤其是，此一課程與教學推動網絡目前似乎正處於一種不確定的狀況下，而不確定的原因正如專案名稱中的「建構」一詞所示，亦即它雖然是一個教育部的政策方向，但該網絡的建構仍有待諸多參與該案的專家學者們，根據不同的經驗與立場，不斷地論述與協商所成。也正是因為這樣的不確定性，所以在專案發展過程中，才需要更多的反省與回饋，以使該專案能發揮和創造出更多的價值。

二、失落的環節：以「國民教育輔導團」為例

因此，本文的目的是想探討目前教育部「中央—地方—學校」三個層級課程與教學體系的發展過程是否有需要重新反省與調整的地方，以使該政策能在未來發揮更多的功能。為了進一步聚焦，本文便先以教育部委託國家教育研究院籌備處設立的「建構中央地方教學輔導網絡專案」為基礎開始分析。首先，我們可以很清楚地發現，當時在「建構中央地方教學輔導網絡專案」中，是以國教輔導網絡（例如國民教育輔導團）為焦點，把它當成是政策與實踐之間的銜接與轉化組織。這從陳伯璋與李文富（2009）對政策與實踐落差的解釋中即可看出：

檢討此課程改革推動的困境，其中原因之一，係九年一貫課程推動初期缺少過去的「國教輔導網絡」來執行中央—地方—學校三層級間的中介、轉化、輔導與支持等功能，從而成為本次九年一貫課程改革推動過程中的「失落環節」。

換言之，若是能重新尋回「國教輔導網絡」此一「失落環節」，似乎中央的課程改革政策和學校的實踐之間就不會有太大的落差。

而這樣的想法其實也有脈絡可循。陳伯璋與李文富（2009）在談到目前課程與教學輔導體系的建構背景中就提到，此輔導體系可追溯至 1958 年成立的「臺灣省國民教育巡迴輔導團」（相當於中央層級）和 1964 年臺灣省教育廳責成各縣市教育局設立的「縣市國民教育輔導團」。由於 1998 年臺灣省精省後，「臺灣省國民教育巡迴輔導團」便走入歷史，而「縣市國民教育輔導團」則在缺乏經費補助下，大多也停止運作。直至 2003 年教育部推動「九年一貫課程深耕計畫」後，才又開始地方層級培訓深耕種子教師，並補助縣市輔導團團務運作經費，試圖重新恢復過去的國教輔導團網絡。而從上述教育部關於國教輔導網絡的組織運作參考原則中也可以看到，教育部是企圖以中央課程與教學輔導體系來協助和強化地方國教輔導團，進而透過地方國教輔導團來銜接政策與實踐。換言之，以「國教輔導網絡」做為政策推動的機制，早在 50 年前就有這樣類似的想法。而且在九年一貫後，教育部也嘗試以這樣的想法做為政策推動的專業組織。而且許多「中央—地方—學校」三個層級課程與教學體系建構的學者，基本上也都曾經或現在擔任國教輔導網絡相關的職務；或許正因為這些歷史背景，國教輔導網絡便成了政策與實踐銜接與轉化理所當然的「失落環節」。

然而，是不是只要尋回「國教輔導網絡」此一「失落環節」，中央的課程改革政策和學校的實踐之間就不會有太大的落差？這之間似乎還有一些問題有待釐清，以下我們提出兩點。第一，此一「失落環節」的論述與理論基礎可能不足。我們發現，關於此一「失落環節」的提出，如前面所提，比較明顯的因素似乎是和過去「國教輔導網絡」的歷史背景有關。但問題是，在理論和論述上卻很少看到關於此「失落環節」的說明。第二，在實徵的基礎上也不足。教育部雖然有訂定組織及運作參考原則，但各縣市設置與運作的情況仍有差異，常因人時地而有不同。故在尚未進一步了解「國民教育輔導團」的課程與教學運作時，就將它定位是三個層級課程與教學輔導體系的「失落環節」，似乎過於簡化問題的複雜性。因此為了進一步釐清所謂的「國教輔導網絡」是否足以做為未來「國家課程與教學網絡」的核心組織，似乎有必要了解目前國教輔導網絡的運作狀況。而在本研究中，則將鎖定地方層級的「國民教育輔導團」做為研究的重點，以進一步

回答：是否尋回過去的「國教輔導網絡」，就代表國家課程與教學推動網絡失落的環節已被尋獲？

本研究之所以特別鎖定地方層級「國民教育輔導團」的原因，主要是考量此推動網絡的專案是由中央發起，而且如上所述，中央輔導團的主要職責之一就是輔導地方國民教育輔導團，但問題是，地方國民教育輔導團隸屬於地方政府，而各地的教育局處所處的人事物脈絡皆有不同，因此是否所有地方國教輔導團都能發揮原本設定的功能，恐怕是有疑慮的。特別是 1999 年在各縣市實施《地方制度法》後，縣市具有相當的教育行政自主權，這也更加添加問題的複雜度。例如，王麗雲（2007）就曾指出，臺灣在實施分權式的《地方制度法》後，目前的教育治理模式比較屬於是「政治模式」，也就是說，縣市首長擁有較多的教育政策、人事與經費的決定權，因此地方的教育專業是否能發揮，就要看教育局處長是否任用專業的教育人事，並授權發揮空間。

但是就目前的狀況來看，有三分之一的縣市首長對教育局處長的任用是採機要職任用，而不是教育專業考量（王麗雲，2007）。另外，各縣市首長也有任期績效的壓力，相對於教育這種百年樹人的事業，似乎是有些衝突（王麗雲，2007）。綜合來看，各縣市有可能是在沒有足夠教育專業思維和強大績效壓力的情況下，推動其國民教育輔導團及課程與教學業務。因此，進一步去探索縣市層級的國民教育輔導團在實際上的狀況，這個問題是有需要的。

而王麗雲（2007）的研究也點出了另一個問題：教育研究的「去政治化」（de-political）現象。也就是教育實踐的過程原本就與政治是無法脫離的，當人們愈是想把教育和政治劃清界線，則愈是容易忽略現實、陷於迷思。所以，讓我們回到政治的現實來看，地方課程與教學的推動，其實可能是在上述那種「沒有足夠教育專業思維」和「強大績效壓力」的情況下推動的。從這個角度看來，國民教育輔導團的課程與教學推動狀況就不能只談國民教育輔導團「自身」，而是要把它放在整個地方與中央的政治現實條件與脈絡來看。而相較於過去的研究，這方面的研究著墨似乎就相對較少。過去談「國民教育輔導團」可能都在談它「自身」推動的現況、困境與建議，如李端明（2003）、李家宜（2004）、施琇瑩與陳順利（2007）及張政一（2004）。例如，施琇瑩與陳順利（2007：227）在緒論中就談到地方教育行政機關的組織運作可能會對輔導團有所影響，但因為這些

「結構、制度層面的問題，不是本文所關注的焦點，亦非筆者能解決的問題」，故許多外在的政治脈絡和條件就常被排除在研究之外。

總而言之，本研究的目的是從政治的角度來了解目前各縣市「國民教育輔導團」的課程與教學推動現況與困境，並探究地方行政專業（如重績效）與教育專業間是否存在衝突，企圖了解是不是目前的「國民教育輔導團」就足以擔任所謂的「失落環節」。如果不是，那未來的「中央—地方—學校」三個層級課程與教學體系又該朝向什麼方向努力？

貳、研究方法

一、研究對象

考慮各縣市的差異和特色，本研究以四個不同的縣市為對象，包含兩個偏遠和兩個城都的縣市。另外，這四個縣市的選擇也考量地理位置的差異，約各分布於北、中、南、東四大區塊。在研究對象上，本研究主要分成兩類：一是縣市教育局處的行政人員為主，二是以縣市的輔導團成員為主，原因在於目前的國民教育輔導團的所處環境是在各縣市的教育局處，若想了解它的課程與教學推動，就必須同時了解各縣市教育局處在行政上如何進行課程與教學運作。因此，本研究雖然是以「國民教育輔導團」的運作現況為主，但分別對應上述兩類的研究對象，我們也試圖從不同的角度來了解，因此乃有衍生進階的兩大問題：一、「縣市層級課程與教學推動機制現況與問題」；二、「縣市層級國民教育輔導團組織運作現況與問題」。

對應於不同的對象，我們也以研究對象比較熟悉的問題來討論。故原則上，縣市教育局處的行政人員是問題一的主要訪談對象，例如課程與教學推動相關科（課）主管、課程督學、相關政策（業務）承辦學校校長等。而縣市的輔導團成員是問題二的主要訪談對象，例如輔導團主政科（課）主管、課程督學、輔導團執行秘書、幹事、專員、輔導團召集人、專任（或資深）輔導員等。此外，由於上述兩個問題在真正執行時有彼此涵蓋的部分，故兩個問題訪談的對象也有可能重複，並非問題一和問題二的對象皆可完全切割，細節請詳見表 1。

表 1 各焦點座談主題所對應之訪談對象

場次	主題	訪談對象
問題一 (Day 1)	縣市層級課程與教學推動機制現況與問題	(1) 課程與教學推動相關科(課)主管 (2) 行政督學、課程督學 (3) 教研中心、區域聯盟(中心)、相關政策(業務)承辦學校校長……等，依據縣市不同發展條件而設置之此項業務負責人或重要參與者 (4) 其他，由縣市推薦之 合計 6 ~ 8 人
問題二 (Day 1)	縣市國民教育輔導團組織與運作現況與問題	(1) 輔導團主政科(課)主管 (2) 課程督學 (3) 輔導團執行秘書、幹事、專員……等，依據縣市不同發展條件而設置之此項業務負責人或重要參與者 (4) 輔導團召集人、專任(或資深)輔導員 (5) 其他，由縣市推薦之 合計 6 ~ 8 人

二、資料蒐集

在資料蒐集方法上，本研究則採焦點座談和個別訪談。每個問題的焦點座談時間有 2.5 小時，所以共有 5 個小時，四個縣市合計則有 20 個小時。而訪談過程中皆以開放性訪談方式進行，也就是每個問題所延伸出來的議題都可能會被進一步探討。此外，每個主題訪談都會有 6 ~ 8 人參與，故總計所有焦點座談的訪談對象為 64 人。

由於擔心焦點座談中會有人因為他人在場而有所保留，所以本研究亦安排個別訪談，個別訪談對象都是焦點座談中的成員，係研究人員於焦點座談後決定所需進一步的訪談對象，分別進行個別訪談。個別訪談的問題主要是從焦點座談的訪談過程中提煉出來，以進一步深入了解參與者所提及的相關問題。事前，與會者均會被告知有可能會被留下來做下階段的個別訪談。其中，每個主題都會有四個參與者進行進一步的個別訪談，所以兩個主題會有八個參與者接受個別訪談，而四個縣市共有 32 個參與者。每個參與者的個別訪談時間為 45 分鐘左右，所以約有 24 小時。

而為了更清楚地呈現焦點座談和個別訪談的過程，以下舉例說明之。首先，每個縣市都會安排約兩天的時間進行座談與訪談，這兩天分別針對上述「問題

一、縣市層級課程與教學推動機制現況與問題」和「問題二、縣市層級國民教育輔導團組織運作現況與問題」蒐集相關資料。第一天會先針對「問題一」進行焦點座談，研究參與者就如上述所言，以負責課程與教學推動的相關縣市教育局處行政人員與教育人員為主，例如學管科長、科員、課程督學、輔導團領域召集人、中心學校校長等，實際上則依各縣市推派的參與者為主。會中，每個參與者會針對「問題一」進行分享，而研究團隊則會針對有問題的地方接續發問以深入問題，且其他與會者也可以再針對現場發問的問題再進一步回應，故過程中是採取相當開放性的問答方式來進行。

在對話的過程中，研究團隊會觀察是否有些與會者可以提供更進一步的細節，或有些與會者是否可能因為有他人在場而不便發言，故後續會鎖定四位與會者參與個別訪談。換言之，這四位參與個別訪談的對象並無法事先挑選，而是需由現場發言的狀況和研究者之間互相討論再決定。待焦點座談結束後，這四位與會者就會被邀請進行個別訪談，與研究者再針對需要進一步探究的內容對話。個別訪談主要會在兩個不同的空間中進行，每個空間由兩位參與者分前後兩段時間進行個別訪談。而第二天則依據類似的流程，進行關於「問題二」的焦點座談和個別訪談。

三、資料分析

所有焦點座談和個別訪談皆有錄音紀錄，後續並轉譯為逐字稿，以做為資料分析之用。另外，各縣市若有提供該縣市的課程與教學相關資料，也會被做為分析資料。一般而言，資料分析的過程有二：

(一)是先分別找出各縣市課程與教學推動時的困境。基本上，每個參與的受訪者都會被邀請發表關於目前課程與教學推動的問題，雖然許多問題的內容會因該縣市的人事物脈絡而異，也可能會因為與會者所處的位置而只看到問題的一部分，但其實許多不同的問題現象可能都會指向同一問題本質。故研究者會從逐字稿中先把各受訪者所提的問題標示出來，再針對這些問題進行分類，找出問題屬性較相近的群組，然後更清楚地界定該問題。

(二)是透過比較各縣市的困境與問題，找出各縣市核心的共通問題。這部分則是考慮到不同的縣市脈絡的差異，也就是說，各縣市通常會因為其特殊的

環境脈絡、歷史背景和主事者的想法，而有不同的課程與教學推動特定。於是，各縣市所提出的問題會有差異，這些差異一方面可能是共同核心問題的不同現象面，也可能是反映獨特的社會文化環境。由於本研究是企圖從不同縣市中找出較共通性的課程與教學推動問題，故會將焦點放在各縣市較為共同的問題上。

上述分析後，不同作者間則針對這些主要的運作困境問題再進行三角檢證，以確認是否這些都是比較核心的共通問題。最後，再請其他教育專家針對這些問題，提供相關修正意見。

參、國民教育輔導團的運作困境

根據分析的結果，目前國民教育輔導團的運作上有以下四個核心的困境。

一、缺乏完善的「行政」與「課程與教學」間的分工與對話機制

就目前縣市教育局處的組織來看，當中央與地方政府有任何課程與教學政策要推動時，公文通常就會發給「學務管理科」，而若是「學務管理科」認為此一業務涉及到「課程與教學」的專業，就會把該業務交由各縣市的國民教育輔導團。

我們的主管科在 2、3 科（即國中教育科、國小及幼兒教育科），就是在主要政策的推動上，還是都是主管科在做，包括剛剛講的很多就是攜手、精進、友善校園，這些政策的推動上，學校做得好不好，基本上主管科是要負責的，那在課程的課程跟教學的研發，或者是政策轉化的這個部分的話，其實我們的國教輔導團是在這個部分扮演比較多，我經常說主管科是行政，那輔導團是屬於專業的專業這樣的分工。……所以政策的推動，基本上還是由主管科的督導，輔導團他比較是專業的諮詢，還有就是說課程的轉化，讓他落實可以教學，然後教材的研發，提供老師諮詢、服務、協助等等專業分工。（C-F-1, 10）

所以從這裡，基本上可以看出在縣市教育局處中，「行政」與「課程與教學」是分屬於兩個不同的單位。除了由兩個單位分工之外，也可以很清楚地看到他們

所屬的身分背景也不太相同。在負責行政的學務管理科、國中教育科、國小及幼兒教育科中，承辦人大多是縣市教育行政人員，而負責推動「課程與教學」的輔導團（領域召集人及團員）則多半是來自學校的現場校長和教師。但問題是，這兩類人員由於身分與位置的不同，似乎看事情的角度也不同。

行政他講求的是一個效率，就是說我今天投入一塊錢的話，我就是要馬上看到一個效果出來……可是在課程裡面，課程是一個長遠的孕化過程，我今天教一個小朋友的話，我有可能要等到三年以後他才會豁然開朗。……行政跟學校的教師的差異在這個地方，所以我要講的就是說，我們在看到的那個效果都是表面的。部裡面去年的 101 閱讀他也是很急呀，二月份頒布下來，我們再轉換成我們自己的指標，到學校去的時候，他就要看全部的學校，我說你這樣子的話，其實學校都還沒有準備好，甚至學校老師連閱讀方法他都不了解的時候，你就馬上叫他去做，他做的時候就是一個表面效度……我是覺得有的政策是操之過急。（C-P-3, 86）

其實部裡頭的確是有誠意，可是有誠意之後，他落實在一些實作點方面，我也會覺過於草率，比如說我們現在三年是海洋教育的推動、大力推動，這三年各縣市都做了。但我們做了那麼多年，現在也才不過有一些教材的產出，之後還要再編修。我不曉得啦，可能大家都習慣了，就覺得這個就是剛剛***提的、績效，績效就是呈現在那裡，……真的教育長遠來看的話，真的不是三年就可以了。……你三年給經費之後，然後之後等一百年的時候，已經不單獨列海洋教育的經費的時候，是不是有一些縣市又沒了？那海洋教育當初在思考的那一些偉大理想、目標是不是三年之後也就慢慢消逝了？我會覺得其實不只是中央是這樣，我覺得縣市也是這樣。（A-F-1, 12-13）

所以，行政人員與輔導團教師之間思考教育議題的角度是不同的，前者重即時的績效表現，後者較強調長遠、深入的效果。而一個好的課程與教學政策若真要能落實到教師教學和學生學習，這兩者間勢必要有好的互動與轉化。不過，顯然從上述引言當中，這樣的互動與轉化似乎是不足的。例如，某個非常資深的輔導團員就用「發包」的隱喻來形容行政人員是如何將政策轉移到課程與教學推

動人員手上的。她提到，像縣市局處中的輔導團員只被發包到精進計畫的子計畫二，而碰不到子計畫一和三，因為它們又被發包給其他學校。

對於縣市的教育局來講，很多事情，譬如說你規劃這樣子，他可能就是發包工程的那種心態，他可能就是你這幾個學校來包子計畫一，那些學校又寫子計畫三出來，然後他再整合出來這樣。……我相信各縣市的教育局他們工作都是類似這樣。例如你現在要他做，譬如說要下授一個計畫，他們就開始開會討論說那幾個人出來做？那幾個學校或那幾個人出來做這件事，就會發出去，本來就這樣。各縣市我想都會這樣子。（C-P-8, 164-165）

所以這裡可以看到，就績效的考量，若是要快速地執行與完成計畫，縣市局處通常就把精進計畫這種大型計畫下的三個子計畫發包處理。然而，就如上述所言，課程與教學的落實和提升是長期的扎根工作，「發包」的過程中很難做到細密統整協商和不斷慎思反省，因而更別說是落實到現場學校實踐了。這種缺乏統整的分工方式，稍後亦會再提。

不過，從行政人員的角度，他們卻又覺得他們會透過幾種方式來確保學校的課程與教學是否有落實政策。第一，在行政人員和輔導團員之間，通常會有「課程督學」此一角色來轉化政策與實務，例如中央政策的一個轉化與宣導，轉化去怎樣貫徹整個教育政策（B-F-2, 94）。如某課程督學所說：

我們必須要去做中間一個協調者就是說，長官們給我們他的運作模式，那如果說輔導員他的運作模式跟長官們的意見是不一樣的，我們課程督學的角色就是去協調這二方面的一個，等於當潤滑劑。……我們會透過適當的溝通方式，讓我們的輔導員老師也知道，原來這樣的規劃是有他的背後的一個原因。（C-F-1, 23,24）

第二，當輔導團員透過課程督學的角色了解政策方向後，輔導團則會透過研習等活動讓各校了解此一政策。此時，縣市政府會透過各種行政力量去「掌握」學校的課程與教學，例如學校課程計畫的審查、經費的補助、舉辦學生競爭活動（C-F-1, 11）。當然，我們不能因此否認各縣市行政人員的用心。但上述的轉化

機制，卻有根本的問題存在。

課程督學雖然看似是課程政策的重要轉化者，但就實際上而言，目前的課程督學大多是候用校長的身分，見習的成分居多。而這些候用校長在一至二年左右就會成為正式校長。所以不管是經驗、傳承還是輩分倫理上，這些候用校長能發揮的影響力有限。因為缺乏校長的經驗，面對這些經驗豐富和年資輩分較高的校長，這些候用校長很難有理由可以說服他們。所以通常這些候用校長只能靠自己努力建立起的人際關係來推動政策，故很難發揮普及的影響。而即使候用校長累積了很好的推動經驗，一、二年後交接給新候用校長也會使這些經驗流失。最後，有些學校就是不動如山，而這些候用校長似乎也無可奈何。除非有科長和局處長的大力支持，否則課程督學能發揮的空間也有限。但問題是科長和局處長通常又是長期待在行政體系，如前所述，對於課程與教學的專業通常了解有限。於是，這些科長和局處長又很容易會透過他們所熟悉的行政方式來掌握學校的課程與教學，像上一段所提的學校課程計畫的審查、經費的補助、舉辦學生競爭活動。但問題是，光是透過這些行政手段來掌握學校，學校若只是採應付的心態，還是無法有太大的實質影響。

再者，受到《地方制度法》的影響，縣市首長對局處長等重要行政人員有絕對的人事權。一來，這意味著這些重要行政人員不一定具有教育行政背景，有可能只是首長或局處長基於個人考量所安排的人員（C-F-1）。二來，這種直接任命的結果，也意味著這些行政人員與縣市首長的政策理念間存在著緊密關係。於是，在四年一任的縣市首長任期內，局處長等重要行政人員便有時間壓力，必須即時落實相關政策（D-F-1）。即使《教育基本法》規定地方政府應設置「地方教育審議委員會」等專業機構來確認地方教育政策的合理性，但礙於縣市議會對預算經費的掌控權，目前仍是以議會行政的政治運作為主，「地方教育審議委員會」這種專業機制決定的過程也相對被排除在外（C-F-1）。而這也說明了為什麼許多行政人員會傾向以即時的績效表現做為教育評鑑標準的原因，而非考量課程與教學的專業因素。

因此從這樣的脈絡看來，目前在縣市層級的課程與教學推動上，似乎仍然缺乏完善的「行政」與「課程與教學」間的分工與對話機制。也就是說，各縣市雖有其機制，確保政策能透過行政管道進入到輔導團的業務和學校的課程計畫，但

由於行政具有較大的主導性，這種分工似乎就如與會者所言，是一種表面績效導向的，很難長遠地深入到學校。而「行政」與「課程與教學」人員之間主要是透過「課程督學」的角色來協商，但受限課程督學大多為候用校長的身分，其所能發揮的對話與協商功能似乎有限。

二、缺乏課程與教學政策的整合與轉化機制

從上述「行政」與「課程與教學」的關係中可以看到，縣市的輔導團員肩負著中央與縣市政策的重要轉化任務。可是，目前的政策整合與轉化似乎存在著極大問題，中央有中央的政策，縣市也有縣市的政策，而且每個主管單位之間還會推出各自的案子，這些案子有時還彼此相關。而這麼多的政策規劃，若是未能好好整合，恐怕能落實到現場是有限的。如上所述，行政人員可以動用行政權力來使學校執行政策，但是當政策缺乏整合時，就很容易會令大家疲於奔命，花了許多時間和資源，結果卻沒有達到實質意義。

我們九年一貫課程最重要的特色就是不統整，我們教育部的統合視導最重要就是不統合……。現在每個老師、我們教育部的長官也都很忙、那我們地方層級的政府官員也都很忙、我們學校校長很忙、學校老師都很忙，大家都很忙，那我們學生的學習品質有沒有提升呢？……所以事實上，我們有很多整合跟必須要的工作要去做，我常常講要分工很容易，我只要把東西分配下去就處理完了，但是我要怎麼樣整合到我們的目標上面、願景上面，那是真的要真本事、真功夫的地方，所以我們也有很多評鑑跟研習要整合，研習讓老師疲於奔命、讓老師無所負擔太多的負擔，包括我們行政……我自己在教育處擔任過，抱歉批評副處長喔，這個長官也要見諒一下喔！教育處有時候行政……我講行政的傲慢比較措詞強烈啦，行政上的忽略比較委婉一點，但這是同義詞。就是說，我們經常一個計畫下來就召集學校來開會就說明，其實學校浪費在這種交通成本、人力成本上是非常的多，包括中央政府教育機關也非常多。（B-F-1, 5）

其實很多業務科、學管科，有性別、人權、法治、兩性，體健科也有衛生教育、體育，還有社教科的，有可能是閱讀的，有可能是藝術人文的，作文比賽的等等。這些老師的研習很多，那就是造成說，讓老師這麼多的研

習，到底是有沒有聚焦到教學課程這一塊，有沒有放在課程教學老師的專業，很有系統性地安排課程，或是安排一些教學。（B-P-8, 178）

先前也提到，教育專業人員總是會認為，政策的轉化是需要時間的。而在急促的績效責任壓力下，政策的轉化明顯又缺乏時間。更別說，當不同政策缺乏整合的情況下，轉化的過程更是會不如人意。

我們一直在叫統整，可是到最後又浪費掉了，真的很可惜啦，現在還是一樣一個專案、一個專案這樣。這個出來幾個小時、那個出來幾個小時，到最後，我發現很少有真正在做的，我把他稱呼為違章建築。……違章建築他其實非常方便、非常好用，尤其在這個業績的應付方面來講非常的好用，可是他真的非常的雜亂，而且沒有未來。我再講一個例子，有一次是去參加籌備會議，那時候是○○○次長在主持的，那中教司跟國教司兩個司兩個案子同時在推動，我說你就把兩個案子整合在一起去宣導就好了，不然學校怎麼可能做。然後中教司馬上說不可以，他直接回答我是不同的科的業務，所以那個不可以合併。我就問○○○次長，怎麼會這樣子咧？教育部是一個單位嘛？為什麼還分成兩個，怎麼不直接整合在一起？他們認為他們的業績的績效責任是寫在不同的地方的，所以不能合併。後來○○○次長就說，那我們回去研究，後來就不了了之了。（A-F-1, 5-7）我希望在轉化那部分，中央能不能也幫我們整合，包括中教司跟國教司之間也有一些政策不一致的地方，讓我們覺得很為難。希望中央部分就來幫我們整合，因為中間如果要做轉化的話其實會有一些問題……。其實我們不管做這些什麼東西，目的都是希望學生有吸收到，從教材課程的角度，其實從老師講到學生聽中間就有已經有落差了，何況我們的政策是老師抓過來研習、老師帶回去以後，你怎麼轉化教材，你要學生到底聽到什麼，其實這中間是一個很大的問題。（A-F-1, 25）

因此，績效的重擔不只反映在政策的時間壓力上，各行政部門為了求其績效表現，也會傾向彼此切割各自的業務，這樣萬一業務出了問題，才不會分不清權責歸屬。但畢竟許多課程與教學發展是不能用「國教司」和「中教司」的業務來

切割的，例如，不論是初等還是中等教師，一定都會有教師專業知能發展的需求，若是為了行政績效考量，迫使學校投入雙倍的資源，以符合不同行政部門的行政作業，而非投入於深化計畫內涵，那豈不可惜。

換言之，從行政體系由上而下的角度來看，國民教育輔導團的責任是在「轉化」政策成為學校的課程與教學實踐。但實質來看，這種「轉化」只是透過輔導團辦一些研習活動，而且由於缺乏有系統的整合和足夠時間的消化吸收，這些研習的效果也相當令人質疑。

三、偏重領域學科教學，忽略課程意識的發展

九年一貫課程改革一個最基本的轉變就是從「學科知識中心」的分科課程走向「學生生活經驗」中心的合科課程（教育部，2001）。但是在縣市的訪談當中卻發現，目前所謂的國民教育輔導團仍然是以「學科」的「教學」輔導為主，較少重視課程意識與專業的提升。

首先可以發現，各輔導團的召集人多半有多年的臺灣省教育廳輔導團經驗，而過去的省輔導團是在一套課程標準的前提下推動的。也就是說，國家訂定了一套課程標準，而省輔導團負責將此課程標準轉化為「教學」實踐，並透過巡迴輔導來推動其教學方法。由於這些課程標準也是學科中心的，和九年一貫的學生生活經驗中心是不同的，所以，當過去的省輔導團員成為今日的國民教育輔導團員後，許多過去以「學科」和「教學」的巡迴輔導模式，就會變成今日國民教育輔導團組織運作和成員篩選的參考。

我在安排整個團務運作跟規劃執行上，就是一定要辦幾場的專業研習，你一定要分歷史、地理、公民，你一定要巡迴輔導，幾年內你要訪視完多少學校。（A-F-2, 116）

目前輔導團運作方式是結合區域性教學觀摩來做。那示範教學及優異教學技巧的分享，這也是結合到校輔導來做。（B-F-2, 87）

我們對輔導團的聘任資格，最起碼他應該要有正式教師的資格，要三年以上，當然對於一些相關科目，他領域的一個教學專長，也都要有一個基本的素養。（A-F-2, 98）

黃騰、李文富 國家課程與教學推動網絡的困境與想像：以地方國教輔導團為例 77

在訪談過程中，像這樣以「教學」輔導為主的目標，通常就這樣習以為常地被提及。另外，只要看看這些輔導團的編制，也會清楚看到「學科」的影子。舉例來說，社會領域的輔導團通常最少會有六名，因為國中小會區分開來，且歷史、地理、公民也會各有一名教師。當然，這不表示以「學科」和「教學」為主的輔導工作就一定是不當的。但另一方面值得關心的問題是，會不會大家因為過度聚焦在「學科」和「教學」，而忽略了原有建構國民教育輔導團的目標是包含「課程」面向的。

例如，在某縣市的訪談中，當談到「課程」時，大多數的人就會把發言的焦點放在課程督學和校長，因為他們通常會參與局務會議中的課程政策討論或是學校課程計劃的制定者。但談到「教學」時，就會把焦點放在輔導團員，好像輔導團員就是負責「教學」。於是，研究者問了該縣市某位非常資深的輔導員是不是真有這種課程與教學二分的情況。她回答道：

我碰不到課程，課程是我摸不到的那一塊。我來當輔導員後，我也沒有辦法去參與課程。他們當時說有什麼課程推動，其實還是在教學。我很難到學校去，譬如沒有那個會議或者那個舞臺去告訴我說，這個學校課程有沒有問題，你來看一看。（C-P-8, 163）

若再回到一開始談到的縣市「行政」與「輔導團」分工來看，或許就更能理解上述這位輔導團員的經驗了。之前提到，課程與教學政策常是在行政體系決定，再轉交由「輔導團」執行。也就是說，大多數課程政策很大程度早被決定了，輔導團能做的，就是根據該課程主題、學習領域或學科，研發一些教學活動與教材內容，然後再透過研習和到校訪視傳達給現場教師。輔導團員在這種過程中，比較像是政策的落實者和執行者，而且是偏向教學層面。

基本上，這也意味著現在的教學輔導團和過去省輔導團的運作有極大的相似性。因為過去的省輔導團是在國家課程標準（且是學科式的）的前提下舉辦教學巡迴演示，亦即國家先有即定的政策，教師只要負責教學執行。而現在的縣市輔導團似乎也一樣，是在課程政策被制定的前提下負責執行政策如何到教學實踐之間的轉化，比較專注在教學技巧上的開發。這樣的角色，基本上，教師還是處於一種被動的、技術性的「操作員」角色，只在「忠實」地落實課程政策（Kliebard,

1975; Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992)。

當然，我們不能一概論定所有輔導團員都是採「忠實觀」的立場，但就其所處的結構制度來看，即使有不同的觀點，也容易會被此環境限制。因為在發包分工的過程中，輔導員無法進一步深入地方課程教學政策的統整，也無法了解不同學校的脈絡情境，所以即使有較落實觀和相互調適觀的觀點，也很難發揮出來。

而這就產生了一個很重要的問題：輔導團員目前的角色，是無法滿足九年一貫精神的。因為九年一貫強調的是教師的專業自主、學校本位的課程和學生生活經驗統整，倘若整個輔導團在體制下仍偏向「忠實觀」，就很難有自主的課程發展意識。如許多學者所言，除非教師能有課程批判與反省的意識、能有對日常生活習以為常慣例進行反省的能力、有能力覺察自身的信念與價值觀、有對於教育及社會脈絡（政治、經濟、與文化）關係的視野，否則教師將會容易落入一成不變、理所當然且技術性的教學者（黃騰，2005；歐用生，2006；甄曉蘭，2003；Freire, 1998, 2000; Giroux, 1988, 1997; Greene, 1988, 1995）。

Mustakova-Possardt（2004）也說道，教育者應該試著去培養一種批判性的道德意識。這種批判性的道德意識不再只是忠實地傳遞知識，而是要培養個人對「存在」的深刻感受、培養對當前社會問題的認識、培養對他人同理慈悲的關懷、培養精神與靈性的力量……。透過這些內在的批判道德意識，教育者才有能力對當前的種種社會問題提出進一步的批判反省，以及轉化社會的行動實踐。Harris-Hart（2009）也指出，如果目前的教育是受到外在政治經濟力量強大的宰制，那麼師資培育及教師的教育就應該要把教師視為是社會改變的能動者，是解放教育的一份子。

總而言之，這些學者傳達出一個重要的觀點：教育絕對不只是教室裡的知識傳遞。要有批判反省的意識，就要把視野放到教室之外，看到外在社會政治經濟與學校課程教學的關係，然後重新省思該用什麼方式來看待課程知識與進行教學實踐。在論證「自由」的意義時，Greene（1988）如此提醒教育者：看見問題，才是解決問題的第一步。例如，1990年代後期的Freire（1998）和Greene（1995）就都不約而同地把教育問題指向全球化和新自由主義，透過這些全球社會發展，刺激教育者重新理解教育的意義。Harris-Hart（2009）也曾用「橋梁」的概念來譬喻教師培育者（teacher educators）；也就是這些人通常是連結社會政治經濟脈

絡和一般教師之間的「橋梁」，但他們不應只是順應著政治經濟的發展，使一般教師處於被動控制的狀態，還要能鼓舞和培育一般教師，使之有能力去改變這些結構，做一個主動的課程制定者。而國民教育輔導網絡被界定成國家課程與教學推動網絡的一環，也是重要的教師培育者。從 Harris-Hart (2009) 的角度來看，國民教育輔導網絡的成員就該扮演「橋梁」的角色，協助一般教師能與各種不同的社會政治經濟面向、問題、思想、資源接軌，重新反思既有的課程與教學實踐。

四、對學校層級的課程與教學影響有限

以國民教育輔導團為主的課程與教學推動，還有另外一個問題：對學校層級的課程與教學影響有限。教育部建立此課程與教學推動網絡，基本上是要解決政策及實務間的落差。簡言之，此一課程與教學推動網絡的最後目標是要落實到「學校」，希望學校層級也能符合九年一貫學生生活經驗統整、學校本位課程和教師專業自主的精神。因此，倘若教育部花了心思和經費在此推動網絡上，但最後此一推動網絡沒能在學校層級產生有效的轉化和改變，那便失去此推動網絡成立最初的意義了。

但是在訪談中卻發現，縣市層級的國民教育輔導團似乎很難轉化與改變學校層級的課程與教學，其主要原因有四。第一，如前所述，輔導團為了推動政策，目前辦了許多的研習，但這些研習有一些問題。首先，由於政策缺乏整合，教師面對這過多的研習，也很難鎖定何者該做為其課程與教學的重點。其次，過多的政策也使輔導團缺乏足夠的時間來轉化政策成為可實踐的課程與教學策略。所以，這樣辦出來的研習就會比較像是政策宣導，而非政策轉化。這對參與研習的教師來說，就會產生很大的實踐困難，因為政策畢竟比較像是理念課程，如何轉化成教師的知覺課程與運作課程、甚至學生的經驗課程，都還有甚大的差距。因此，研習的效果恐怕難以使政策轉化為教師實踐。

第二，縣市輔導團若要轉化政策到學校，意味著少數的輔導團員要面對極多的學校教師，而目前的主要推動方式卻是透過巡迴輔導。誠如某輔導團員所說：

巡迴輔導基本上，我們現在是三年走完所有的全縣市、計畫上面。那其實大家可以想像，其實三年碰到一次，可以提供什麼樣的專業上面的一個成長，其實是相當相當的少。那另外一個就是老師的需求，我們要幫助老

師，其實這裡面我覺得有一個很重要的是老師的主動需求的一個表達。像我每次去巡迴輔導，都會調查老師的需求、輔導對象的需求。但是其實這個蒐集到的資源，非常少。所以我們巡迴輔導的內容也沒有辦法完全掌握到老師的需求，那會變成就是由輔導員的專業來介紹給老師。那我覺得這個在整個施跟受之間的聯繫，其實不是非常好，所以我認為它的功能是很弱的。（A-F-2, 104）

由於三年才有機會碰面一次，因此可以想像透過巡迴輔導這樣有限的互動，輔導團員根本很難將他本身的專業能力好好地與學校教師分享。而像這位輔導員能這樣主動調查教師需求的，其實也不多，如果有的話，通常也只是很簡要地調查，因為輔導員在大量政策交辦的研習與行政事務的工作下，幾乎也不太可能有系統地調查所有縣市教師的需求。如果有，在三年一輪的巡迴輔導下，這次的調查在經過三年後，該校教師的需求可能也早就不同。

第三，畢竟教師的教學是座落在學校這樣一個複雜的系統，裡面充滿著各種複雜的因素，有人為的、文化的、結構的（林佩璇，2004；周淑卿，2005；Gallego, Cole, & The Laboratory of Comparative Human Cognition, 2001; Spencer, 2001）。例如，學校長年累積下來的教師互動文化也會影響學校，學校所在的社區和家長背景會影響學校，校長個人的特質及其對學校的領導風格也會影響學校，學生的能力與習性也會影響學校，因此，若是輔導團到校輔導時，只把焦點放在特定的學科和領域，或只著重教學技巧的演示，並且是在非常短暫的時間裡，怎麼可能有辦法回應並解決這些複雜的學校文化呢？某曾任輔導團員的某學校主任便認為，輔導團員根本很難理解學校裡的問題，也因此能進行的改變是有限的。

以我們學校的經驗，其實反而是輔導團這邊能夠給學校的幫助比較有限，因為我們老師提出的需求，那輔導員大概就是來一次，然後兩次，可是兩次真的很少，所以變成後續那種合作的關係比較難維持，所以我們的問題就沒有辦法很清楚。然後要不然就是你來了，並不知道我們學校的狀況到底是怎樣，因為一次、二次真的是有限的。（D-F-1, 15）

第四，國民教育輔導團和學校層級的課程與教學機制沒有很好的對話與銜

接。目前的國民教育輔導團和「教學輔導教師」是兩個不同的政策系統，彼此沒有整合。在教育部的規劃裡，國民教育輔導團是屬地方層級，而「教學輔導教師」是屬於學校層級。但之前也說過，地方輔導團由於需面臨為數眾多的學校，所以很難深入了解教師需求和學校文化。但教育規劃的「教學輔導教師」是學校層級，是最貼近教師需求和學校文化的，所以若是輔導團與教學輔導教師能有更多對話，對輔導團的推動應該會較有幫助。但也由於輔導團與教學輔導教師分屬於教育部裡的兩個不同專案，目前似乎看不到什麼好的對話與銜接機制。某已任九年的輔導團員便說：

其實教師專業發展評鑑的初階研習我參加 N 次了，我不騙你，我 N 次了。可是我始終沒有辦法拿到那個證書。為什麼？因為他當中就是有一塊要學校提出申請，然後學校要實作。我的學校都沒有實作的，所以……。然後每過一段時間，他們就叫我們去參加研習，我已經參加 N 次了，我始終沒有辦法拿，我又不知道我要怎麼辦才能夠解決我的問題。（C-F-8, 166）

所以，「地方」層級的國民教育輔導團和「學校」層級的教學輔導教師間的政策整合是有問題的。而這樣的整合，當然也有賴於「中央」層級提出更完整的政策規劃。而如果真的希望該網絡是包含「中央—地方—學校」三個層級，最終能幫助到學校教師，則這樣的整合恐怕是必需的。當然，這也不意味只有「教學輔導教師」的政策該被整合。事實上，教育部也有「中小學教師專業學習社群」的專案，其目的也是協助學校教師專業成長，這種類似的案子也應該被整合。因為對教師而言，這些都是一樣的目的，應該要結合統整才對，而不是因為隸屬於不同科，就將他們當成不同的行政業務（A-F-1）。再者，學校層級中除了「教學輔導教師」與「中小學教師專業學習社群」，原本就有課程發展會議、學年教學研究會議、領域召集人、教務主任、校長等課程與教學輔導網絡，但這些也似乎沒有被提及。

基於上述四點，國民教育輔導團目前能對學校發揮的影響力是值得再省思的。而倘若它無法對學校發揮影響力，那麼又如何期待它可以對學校本位課程和教師專業自主產生作用，並在三個層級的課程與教學體系中扮演政策與實踐的轉化機制呢？

肆、從過去到未來：關於未來課程與教學網絡的幾點「想像」

教育部建構「課程與教學輔導網絡」的出發點是想解決政策與實踐的落差，但基本上，這個「課程與教學網絡」的想像是建立在過去省教育廳的「輔導團」模式，視輔導團為「失落的環節」之上。而在實際的推動上，透過縣市的訪談也發現，目前國民教育輔導團被期待和實際運作的方式確實也很類似過去的「輔導團」模式。許多資深和具領導角色的輔導團人員，也有過去省教育廳「輔導團」的經驗。所以整體來說，教育部想建立的「課程與教學推動網絡」，是希望由「過去」的「輔導團」來銜接中央政策及學校課程與教學實踐。

不過，經過文中四個縣市訪談結果的分析發現，目前國民教育輔導團在扮演課程與教學網絡時，面臨了上述四個困境。想以過去的「輔導團」來承擔政策與實務的轉化工作，看起來是困難的。因為從輔導團的「內在」與「外在」向度來看，都有許多的問題導致政策與實務的銜接困難。從「內在」的向度來看，目前的輔導團仍然比較像是過去的「教學輔導團」，是「學科」和「教學」為主的，較少涉及「課程」的專業面向。但就課程的角度而言，如先前提到的，若是缺乏批判的、反省的課程意識，就容易使教學技術化，落入一種習以為常的慣例模式之中。就「外在」的向度來看，許多問題是存在於輔導團之外，不是輔導團本身所能控制的。例如，輔導團是屬於課程與教學方面的專業人員，但許多教育政策的決定權主要卻為行政人員所掌握，而且有些行政人員還不一定有教育相關背景。另外，這些行政體系間由於缺乏整合，使得課程與教學政策相當混亂，這也會導致輔導團無法專心於課程與教學有系統的發展與轉化。還有，輔導團目前和學校的運作也沒有太大的直接關係，他們似乎還沒有找到一種較合適的合作管道來協助學校和支持教師。因此，這些內外因素若不能克服，那目前的輔導網絡系統將不足以撐起此三個層級的課程與教學網絡。

總而言之，我們想建立的若是邁向學校本位課程、教師專業自主、學生生活經驗，以及能夠因應時代社會轉變的「課程與教學推動網絡」，那麼對「課程與教學推動網絡」的想像，就應該要超越「過去」的教學輔導團的概念，而有更多

的想像。正如 Greene (1988, 1995) 常如此提醒教育人員，不要停留在那總是習以為常的教育常態，要用一種新的「想像」、用陌生的觀點、用一種局外人的觀點重新思索現在的教育實踐。同樣地，或許我們也需要一個令人感到陌生的「課程與教學推動網絡」，讓新的觀點、新的做法、新的可能有機會能發生。故基於目前國民教育輔導團所面臨的種種問題，以下我們也嘗試提出一些關於未來國家課程與教學輔導網絡的想像。

一、建構一個完善的課程「轉化」機制（如審議與研發）

由於國家教育行政體系掌握了大量的權力資源，因而相對地，也在整個教育課程決定上占有極大的發言權和決定權。然而，從研究的發現來看，這樣龐大的資源卻是建立在一個過度分工且缺乏整合的行政體系上，進而導致許多政策有多頭馬車和各自為政的傾向，也造成國家課程與教學推動的混雜和資源的浪費。

要避免這些問題，或許可以從 Goodlad (Goodlad & Associates, 1979) 所提五種課程的概念架構來思考。這五種概念架構為：理念課程 (ideological curriculum)、正式課程 (formal curriculum)、知覺課程 (perceived curriculum)、運作課程 (operational curriculum)、經驗課程 (experiential curriculum)。套用在教育部最初的期待——「政策與實踐的銜接與轉化」來看，基本上也就是一個政策如何從「理念課程」轉化成為「經驗課程」的過程。而在這樣的架構下，就會出現幾個問題：

(一) 「理念課程」如何提出

就研究結果發現，現在課程與教學的政策理念其實是由許多教育部各科室所提出，背後反映了執政者、主事者、其他相關政府部門和社會輿論的想法與壓力。但問題是，一個理念是否足以成為另外一個獨立的教育議題，並成為獨立的課程與教學政策，卻不能由這種過程來決定。例如，有些教育理念可能早已是課程綱要的一部分，重點在於如何整合。也有可能該理念很新，但卻不夠成熟足以成為新的教育政策。所以，若是只要該科室有足夠經費，每一個政策理念都可以被提出，那麼這樣的政策就會顯得粗糙。因此，課程與教學理念的提出，應該是有條件的。例如，它應該能說明該政策理念的重要性，且說明它大部分是否沒有被包括在既有課程綱要之內，以及它未來政策落實到課程與教學的具體策略。缺

乏這些，就會造成目前這種缺乏整合的課程與教學政策。

甚至，課程與教學的政策理念也不應當全部由教育行政人員提出，因為這些政策理念不一定能反映出現場的狀況與需求。所以，後面會提到一個和行政體系並行的「課程與教學體系」，透過該體系來發展新的教育理論、了解現場學校的需求、掌握社會脈絡對教育系統的衝擊，最後再提出合適的政策理念，或許會比現有政策理念的提出方式更具有教育專業的考量。

（二）從理念課程到正式課程間，應有「審議」機制

如歐用生（2010）所說，政策的發展過程中，總是有很多的政治角力和鬥爭在其中，而並非全然是教育的考量。因此，我們認為在理念課程和正式課程間，若有一個教育的專業「審議」機制，會是比較不受到特定意識型態左右的。此外，此一審議機制也可以監督該政策理念是否有足夠的論述來說明它的重要性、獨特性及教育性。目前在中央層級，還沒有這樣的審議機制存在。在地方層級雖然有「地方教育審議委員會」，但也沒有發揮實質的效果。因此，如何讓這樣的「審議」機制成為課程政策發展的一環，應該也要被視為教育部建構課程與教學網絡工作中重要的一部分。

（三）正式課程如何轉化為知覺課程

審議後的正式課程一旦被公布，就會面臨到教師如何知覺和運作的問題。但正式課程通常不是用教師易懂的語言來呈現，往往沒有經過什麼適當的轉化，就直接透過行政交辦和發包的方式被丟入到現場，一般教師只能透過短暫的研習時間來了解。因此，對一般教師而言，可能會對該政策議題的重要性無法理解，即使理解了，也不一定能將它運作在實踐中。所以，如何把新的課程理念變成教師課程批判與反省意識的一部分，讓教師用來反省即有的課程問題，進而轉化為新的學校課程及教學實踐、如何讓該課程能成為教師行動研究的一環、如何提供適當的教材可供教師教學參考……這當中的每個轉化工作，都不是短短的研習活動或到校訪視可以完成的。因此，或許我們需要一個「研發」的轉化機制來做為銜接橋梁，讓正式課程可以更完整和更深入地被教師知覺。簡言之，至少在中央和地方的層級，一個完善的課程與教學網絡也應該包含「審議」與「轉化研發」的機制，否則政策與實務的落差仍然難以銜接。

二、發展「課程與教學網絡」，做為教師「職涯」及「專業」發展的管道

另外，過去的課程與教學網絡是依附在一個以「教育行政人員」為核心的組織架構來運作的。其問題之一是，「行政績效」考量（如重視時效性、研習數量和文件資料的呈現）會成該課程與教學網絡的前提，所以破除以行政績效考量為導向的方法之一，或許就是讓具有課程與教學專業的教職人員，也成為運作課程與教學網絡推動的核心人員。就如同先前受訪者所言，課程與教學專業人員會傾向思考如何讓好的政策能更深入、長久融入學校課程與教學。另外，先前也提到，在不了解課程與教學的情況下，行政人員會傾向以某些量化（辦幾場研習）和書面資料評鑑（如學校課程計畫）來評估課程與教學的實施效果。但專業的課程與教學人員卻可以很快地掌握實際上實施的狀況。例如，某縣市的研究（屬本研究系列中的某縣市，但不在此四縣市之內）發現，該縣市是以某資深校長做為該縣課程督學，由於這位校長擁有非常豐富的課程與教學經驗，所以透過很簡要的報告和對話，就可以非常、快速、直接和深入地指出學校課程與教學問題並提出建議。這樣的建議基本上對學校是有實質具體貢獻的，這遠非行政方式的量化與書面評鑑所能提供的。

延續這樣的概念，我們認為課程與教學網絡的成員，似乎不適合由目前的行政體系人員擔任。基本上，應該要有課程與教學的專業，而且為了要讓這個概念成為可行的方案，關鍵的做法就在於應該讓此課程與教學網絡成為教師專業成長和職涯發展的一部分。過去，學校教師的職涯發展是以主任、校長為主，但因為學校主任和校長礙於經費掌控在教育行政體系，也考量教育行政體系有主任及校長升遷重要的決定權，因此不得不執行上屬單位所推行的課程與教學政策，使得校長、主任的學校領導常常具有政策推動的「行政」導向。

但若如教育部所規劃，課程與教學網絡是涵蓋「中央—地方—學校」三個層級的網絡，那麼這個網絡或許就可以成為教師另一種「非行政」導向，而以「課程與教學」為導向的職涯發展管道。這意味著教師可以把學校中的領域召集人、學年主任、課發會主任、專業社群成員、教學輔導教師、國民教育輔導團、課程督學、中央輔導團及中央地方的課程審議與研發人員，當成另一種職涯發展過

程，一旦這些教師成為教育行政人員的合作夥伴，課程與教學政策也就不會傾向是行政績效導向。如此一來，也可以使學校校長、主任不用以行政導向做為其學校領導的核心考量。

此外，從另一個角度來看，由於目前《地方制度法》中接受地方人事任命的權力，許多教育行政人員可能完全沒有教育的相關經驗。而且即使是教育行政考試入選的行政人員，很多也缺乏現場的課程與教學經驗。所以，教育行政人員的專業化也相當重要。若有好的專業素養，一個行政人員也可能發揮好的功能，並提供課程與教學網絡正面的協助。在某些縣市（非本文中四縣市）的訪談中，我們也發現一個具有專業素養的局處長、行政督學或科長可以發揮的課程與教學領導實在非常深入。所以，或許透過篩選與資格限制的機制，重新使行政人員專業化，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。

三、培養超越課程政策的課程意識

研究也發現，目前課程與教學推動網絡較集中在學科和教學專業的培養。我們從來就不否定學科和教學這方面專業能力的重要，但問題是，缺少課程意識的素養，很容易就會失去批判反省的能力，而淪為技術化的教學。雖然教育部一開始，就將課程與教學網絡設定為「銜接」中央政策與學校實務的管道，同時期待這種銜接，是包含「由上而下」及「由下而上」的歷程（陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢，2010）。但由於行政體系握有核心的決定權，目前課程與教學網絡的運作方式，似乎是一種透過行政體系「由上而下」的政策運作方式，整個輔導團和學校都忙著在落實這些政策。而如之前所說，這種忠實觀的課程實施絕對和教師專業自主的期待是有落差的。

因此，政策中的課程理念絕對不是做為課程與教學網絡推動時的起點或制高點。就「由上而下」的過程來說，課程與教學推動網絡的成員應該有能力超越這些政策，有能力去理解、批判和轉化這些政策。就「由下而上」的歷程來說，這些成員也要有能力反映出現場學校及教師所面臨的種種課程與教學需求，做為爾後課程政策制定的基礎或參考。但要做到這點，需要實際的機制配合。例如在第一點中提到的，這些網絡的成員或許可以是提出政策理念的一份子；而中央與地

方的政策也都應有課程「審議」的機制，好讓這些成員能透過此機制來批判、修正和協商這些政策。

這也意味著，整個課程與教學網絡成員要有自己的課程意識，在社會正義等普世價值的基礎上，提出課程的批判與反省；而不是每次都是為行政體系的政策做執行與轉化，都是由上而下的發展。為了發展課程意識，如前所述，這些網絡的成員就不能只把視野停留在既有的教育領域或學科的知識結構中，而應對整個社會脈絡的變化有高敏感度，並有足夠的批判的能力。舉例來說，以當今常見的溫室效應、生態危機、貧富不均……，學者們稱之為「全球風險社會」（global risk society）；而造成這些風險的原因之一，就是全球的專業分工（Beck, 1999; Giddens, 1994）。而以「學科」為單位的知識架構，支持著這種全球專業分工，進而也造就社會更多的潛在全球風險。因此，Huang（2010）就曾建議，全球風險下的課程革新之一就是要嘗試跨越「學科」中心的知識觀，以更系統的、整體的、脈絡的角度重新看待知識間的關係。因此，若是沒有意識到這樣的課程問題，該課程與教學網絡成員可能還是會把「學科」當成是課程主要的內容，並在這個前提下思考他的教學。所以，這些課程與教學網絡成員應該要發展更多元的課程意識，才不會使其教學有所侷限。

而要發展這些課程意識，就代表這些課程與教學網絡成員要和更多的團體有更多的互動，例如學術界與非政府組織。其中，學術界一直在發展許多新的課程議題，讓我們在道德、美學和技術的層次上能有新的視野，但學術界的語言向來也較難和教育現場的實踐連結。透過這些課程與教學網絡成員與學術人員的合作，不僅能開啟更多課程意識，也可以使學術研究與教育實踐有所對話。非政府組織則一直是社會不同聲音的代表，讓人們可以從不同於主流的思維方式來看世界。因此，要發展課程意識，這些課程與教學網絡成員就不只是政策與實踐的橋梁，更是社會多元思維與聲音的橋梁。

四、發展以「學校」為「地基／基地」的課程與教學推動網絡

課程與教學推動網絡的最終目的是要能夠落實到學校層級，發展教師的專業知能，但研究發現，目前推動網絡和學校層級之間的銜接是不足的，而這也和該網絡的最終目的是相違背的。要解決這個問題，我們認為教育部應該把「學校」

層級視為是推動網絡的「地基」和「基地」。「地基」的意義是指若沒有功能完善的學校，光是著力於發展地方和中央層級網絡，對學校的幫助是相當有限的。「基地」的意義是指若政策皆是由上而下地推動，沒有把學校當成是政策形成的基地，這些政策可能就無法呼應現階段學校的脈絡條件。

而以學校為「地基」，就要先強化「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）。在一個關於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。透過這些領導者，然後再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地基。

而本文認為，「校長」作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地基，能依據學校的需求發展出各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地基／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，關於「學校」層級的整合，還需要另外二個面向的配套。第一，應該減少為了行政績效表現所花的經費，把它轉移到支持學校層級的課程與教學網絡。例如，過去為了舉辦許多缺乏整合和轉化的研習，結果不僅對實務無用，也

浪費許多交通費、代課費和研習費用。但若是這些研習能透過更好的整合（如審議機制），把經費轉為支持學校的課程與教學網絡（如支持教師在校進行專業社群討論和行動研究），那麼實質的效果可能更好。在評鑑方面，為了確保學校課程與教學網絡運作的品質，則可以召開課程與教學的專業工作坊。由課程與教學的專業人員來評鑑並給予建議，就如同先前提到的那位有豐富經驗的課程督學一樣。這樣一來，學校可以省去為了應付行政考核而製作許多文件資料的時間，也可以得到更實質與深入的建議。

第二，應成立以「區域中心」的校群網絡。此網絡基本上是以「學校」為單位，且是以臨近區域的學校為群組。這樣的想法可以解決幾個過去以「輔導團」為推動網絡核心所產生的問題：（一）「輔導團」是以學科和教學為主，但我們提過，沒有好的學校文化脈絡支持，好的教學可能無法發揮。本研究系列中也發現某一縣市（非本文中四縣市之一）有很好的此一機制，該縣市在各區域中心皆設有中心學校，並由該中心學校校長來帶領該區域的學校校長。這些中心校長通常都具有豐富的經驗，可以提供該區各學校的課程與教學領域很好的意見。這樣的中心學校校長很像是一個區域性的課程督學，他處理的面向是超越以學科和教學為主的「輔導團」，可以補足原有以「輔導團」為核心的問題。而且這些區中心校長也認為，在某些教學專業的層面，也要有類似目前以教學專業為主的「輔導團」來協助。也就是說，「輔導團」與「區域中心」是可以合作並存的。

（二）許多縣市幅員廣大，區中心學校可以就近發揮整合與協助的功能，彼此分享彼此的資源與心得。這對二、三年才能到校服務的「輔導團」，其協助的功能相對會是比較直接的。

（三）過去輔導團仍比較是由上而下的政策推動，但若有區中心和學校的整合運作，中央和地方的政策就不會是天馬行空或去學校脈絡的。反而，可以藉由了解當前區中心和學校的運作狀況，擬定出更適合學校和區域脈絡的政策，而這基本上就呼應了上面所提的：學校才是政策發展與形成的「基地」。

伍、結語

總而言之，透過現場的研究，我們發現一些關於此「失落環節」的內在與外在的限制。所以，以「輔導團」為核心的課程與教學網絡恐怕無法扮演很好的政策與實務的銜接管道，無法將好的政策理念轉化為學校的課程教學實踐。我們再藉由一些理論和現況的探討，提出上述幾點建議，但這幾點建議其實涉及面向甚廣。不過，也因為教育部這次關於課程與教學網絡的建構專案原本就涉及龐雜的面向，若是不同時處理這些問題，即使花費了許多經費和資源，原本期待的「中央—地方—學校」三個層級課程與教學體系可發揮的功能也有限。例如，它可能還是停留在以行政體系發想的課程與教學政策為主的思維，可能還只是以學科為前提的課程與教學輔導，可能忽略學校文化對教師課程與教學實踐的影響。

再者，除了極少數縣市，我們似乎很少看到能以教育專業為核心的政策。因此，建立起一個與教育行政體系共同合作的「課程教學網絡體系」，把它當成是理念課程與經驗課程間一個完整的發展體系，或許是重要的。但這麼一來，也將與習以為常的運作模式不同。再加上各個地方縣市的差異仍然頗大，如何發展出能因應各地差異的課程與教學輔導，則是另一個挑戰。最後，更具體的問題在於法制。例如，若要以教職人員擔任公職（如以校長擔任課程督學），會涉及公職人員與教職人員任用條款的不同。例如，校長的薪水會比課程督學還多，且校長的年資是否仍然可以累計，這都會影響該網絡的建構工作。這將需要我們重新以不同的文化、語言和角度來看待既有的教育行政體系和課程教學網絡體系間的關係，而這恐怕也非一個政令在幾年內就能達成的目標。

誌謝：本研究為教育部及國家教育研究院共同推動的專案計畫成果之一，研究過程蒙多位學者專家協助參與並提供寶貴意見，兩位審稿者也提供了具體懇切的意見，謹此一併致謝。

參考文獻

- 王麗雲（2007）。地方教育治理模式分析。**教育政策論壇**，**10**（1），189-228。
- 李文富（2009）。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。**研習資訊**，**26**（3），35-46。
- 李端明（2003）。嘉義縣九年一貫國民教育輔導團數學領域工作簡介。**教師之友**，**44**（1），19-21。
- 李家宜（2004）。嘉義市健康與體育學習領域課程推動現況與遭遇困境之探討。**教師之友**，**45**（1），40-44。
- 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（2010，11月）。學校層級課程與教學推動的現況與展望。論文發表於國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所聯合舉辦之「建構台灣課程與教學推動網絡」學術研討會，臺北縣。
- 施琇瑩、陳順利（2007）。縣市政府層級國民教育輔導團進階制度設計之芻議——結合人力資源管理與教育證照之觀點。**學校行政**，**48**，225-235。
- 黃騰（2005）。從「角色」到「自我」——論教師改變的歷史困境與可能。**教育研究集刊**，**51**（4），89-116。
- 陳伯璋、李文富（2009）。課程與教學輔導體系的建構背景與推動現況。**研習資訊**，**26**（3），1-4。
- 陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢（2010）。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。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 歐用生（2004）。校長的課程領導與成長。**研究資訊雙月刊**，**21**（1），60-70。
- 歐用生（2006）。建立課程的公共性——課程公共論述的危機與出路。**教育研究集刊**，**52**（1），1-27。
- 歐用生（2010）。日本小學課程發展機制之分析——課程與政治的關係。**教育資料集刊**，**45**，121-148。

- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：作者。
- 張素貞 (2009)。「課程與教學輔導」體系整合規劃與實踐初探。研習資訊，26 (3)，17-26。
- 張政一 (2004)。雲林縣綜合活動學習領域實施現況分析。教師之友，45 (3)，29-34。
- 國民教育社群網 (2010a)。直轄市及縣 (市) 國民教育輔導團組織及運作參考原則。2010 年 4 月 2 日，取自 <http://140.117.12.233/indexlogin.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
- 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。
- 甄曉蘭 (2003)：教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49 (1)，63-94。
- Beck, U. (1999). *World risk society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed-30th Anniversary Edition*. New York: Continuum.
- 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). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Giddens, A. (1994) Living in a post-traditional society. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (Eds.), *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp. 56-109). Cambridge, UK: Polity Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Boulder, CO: Westview Press.
- Goodlad, J. I., & Associates. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris-Hart, C. (2009). Performing Curriculum: Exploring the role of teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry*, 39(1), 111-123.

- Huang, T. (2010). Teaching unawareness: The curriculum of desire and love. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 477-487.
- Kliebard, H. M. (1975). Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 39-50). Berkeley, CA: McCutchan.
- Mustakova-Possardt, E. (2004). Education for critical moral consciousness. *Journal of Moral Education*, 33(3), 265-269.
- 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). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?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>