

夥伴關係課程發展歷程中專家角色之研究

顧瑜君

摘要

本研究的目的是探究夥伴關係課程發展歷程中的專家角色，從探究專家角色困境為出發，理解專家——基層教師建立平等互惠夥伴關係作為教師專業發展模式的可能性，本文以研究者自身的夥伴經驗反省，解析與探究專家如何協助教師成長與增能，探究夥伴關係中專家角色與課程諮詢工作的定位。

本研究欲探究的問題為：

1. 夥伴關係中應被檢視的議題與困境為何？可發展哪些觀點以尋求解套？
2. 夥伴關係中的專家角色可有哪些自身的反思？如何避免將學術霸權成為關係中壓迫的來源。
3. 夥伴關係中課程專家可使用的研究方法、諮詢模式與工作策略？
4. 如何實踐平等互惠的課程專家角色與諮詢工作？

本文提出課程專家以人類學家與現場研究的關係為借鏡，以民族誌的研究方式深化理解夥伴關係的協作場域，並透過參與式行動研究，與協同的基層教師進行專業對話，將課程發展之引導權轉化成是賦權和責任共享，以及必須從看似無用的訪談資料中（運用垃圾考古學的概念），淬煉出有價值的訊息，作為協助基層教師重要媒介，以利課程諮詢工作貼近教師與學校自身文化的脈絡。

關鍵詞：行動研究、夥伴協作、課程發展、課程諮詢

顧瑜君，國立東華大學教育研究所副教授
電子郵件：juneku@mail.ndhu.edu.tw
投稿日期：2006年6月30日；採用日期：2007年5月31日

The Role of the Curriculum Expert in the Process of Partnership-Based Curriculum Development

Yu-Chun Ku

Abstract

The study aimed to explore the problems about the role of the expert in the process of partnership-based curriculum development. It started from the difficulties of the expert to realize how to build reciprocal relationship between the professor and schoolteachers. The study analyzed the position of the expert as the curriculum consultant from the researcher's own reflection on practice, and tried to find the possibilities of promoting schoolteachers' growth and empowerment.

The problems discussed in the study were as the following:

1. What were the issues about the partnership in practice should be concerned? What were the difficulties of the partnership in practice? How could resolve those difficulties?
2. Were there any problems the expert should reflect to herself? How to avoid the pressure caused from the academic hegemony?
3. What were the applicative research strategies, consultative mode and direction for the expert of the partnership-based curriculum to strive for?
4. Were there any strategies or cooperative ways for the curriculum expert to carries out being a reciprocal role?

It suggested that the curriculum expert could adopt the anthropologic researching way, especially the point of view about the relationship between the researcher and the researching field. The expert could try to interpret the collaborative field of partnership

in depth with the ethnographic researching way. The expert could covert the directing power of curriculum development to empowerment and communion of responsibilities through participating in the action research and having professional conversation with schoolteachers. The expert should extract the valued information from the useless-like interview data that was closed to the context of school's culture. It would be the important media of curriculum consultation for helping school teachers.

Key words: action research, partnership, curriculum development, curriculum consultation.

Yu-Chun Ku, Associate Professor, Graduate Institute of Education, National Dong Hwa University
E-mail: juneku@mail.ndhu.edu.tw
Manuscript: June 30, 2006; Accepted: May 31, 2007

壹、緒論——研究緣起

本研究的目的探究夥伴關係課程發展中，如何實踐平權的專家角色，而促成基層教師自發性的專業成長，本文呈現筆者透過長期夥伴團隊運作，去釐清專家自身角色與可能的工作模式的歷程與反思。

本研究緣起來自筆者自身的課程發展、諮詢經驗，多年從事教育研究所關注的焦點之一，即是探究本土化教育研究的可能；在課程研究的領域中，多數在陳述其研究背景與目的論述，慣於從理論面、國外文獻中論述研究計畫與题目的背景及需要（動機）。雖然如此，筆者基於對 Goodson（1981: 69）說法的認同，他說：「要瞭解像教學這樣個人化的內容，最重要的是瞭解教師是怎樣的人。」生命史的研究增進個人的自我瞭解，也是個人和專業發展一種有潛力的策略（轉引自歐用生，2004：199；Goodson & Sikes, 2001）。在陳述筆者持續進行的協作夥伴關係發展的經驗時，筆者打算從自身的生命經驗作為描述的起點，為何這個研究題目對我是重要的、對我所研究的教育現場是重要的。而敘述式（narrative）的研究，有其特質與危險，如 Miller（1998）所說的，敘說、自傳、傳記等企圖「從冰冷的紙堆中找出活生生的生命的溫暖」，企圖去「接觸人的心和靈」，因為接觸人心靈的方式，有其溫柔與深沈的面貌，許多研究者開始將有生命與溫暖的質地，放入課程與教學的慎思過程中，使課程研究與研究者從缺乏生命感與非人性資料轉向充滿活力與真誠的領域。

當然也有學者提醒，這樣的形式雖然改善課程不再繼續冰冷的傳統，但並不認同研究論述呈現溫暖的必要性，對於敘說抱著批評與懷疑（引自歐用生，2004：199），而筆者本著讓課程研究有機會富有生命感與心靈溫暖，懷抱謹慎的態度。「課程履歷」¹的概念，是以「課程實務者」的身分致力於理論探究的

1 當我在甄曉蘭（2004）的書中巧妙地將 curriculum vita 稱為課程履歷時，覺得巧妙、喜歡，學者專家置身課程之中的傳神貼切描述，就使用這樣的概念。

歷程紀錄——履歷，從這份履歷中檢視課程實踐的個人面向。促使筆者先從自己如何涉入此課程發展夥伴協作歷程的生命經驗開始交代清楚，並促使筆者產生理解與反思教育現場中夥伴關係質變的可能。筆者多年與基層教師協同發展課程的歷程中發現，基層教師專業能力增長有很多是因為我教授而會的（操作面、技術性的、策略性的、理解性的都有），但也有很多時候，當他們向我展現課程設計時說：「老師，你看你上次跟我說的，我把它做成這個……」但筆者很清楚，那些並非是我所教的，換言之，「是跟我有關、但非我所授」。更有趣的是，筆者從他們的課程實踐中也有所收穫，更瞭解如何繼續幫助他們。這些經驗促使筆者探究課程專家諮詢者跳脫指導與教授的角色之可能，可以透過哪些工作策略或協同概念去實踐平等互惠的角色？

貳、研究目的與問題

本研究目的所欲釐清的是：在課程研究的夥伴關係中，如何做一個「稱職」的課程專家或諮詢者，所謂的「稱職」是尋求一種平權的關係，使教師的學習與專家的學習以螺旋的方式不斷地發展與對話，此外，摸索如何避免重蹈文獻中夥伴關係的困境，促使建立平等、互惠的協同模式與關係，並致力尋求研究此主題的可行模式與相關理論基礎。

本文目的與研究問題，可以從問題意識開始陳述，進而說明具體的研究問題。

一、問題意識

夥伴協作的理想狀態：平等與互惠，在實然面已知為知易行難，不過尚無具體案例能夠說明知易行難是否確實或「難處」的實際面向，僅有概念式的理解，故需從難處的細緻面進行研究，以釐清難處為何，如何化解難處或重新認識難處。在教育人類學的領域中，長期探究學習的概念，有兩股力量不斷對話：「學

習是一種 *taught*（教而會的）還是 *caught*（抓住的）的歷程？」因此筆者很希望瞭解與探究：如果基層老師的學習那些不是屬於課程專家教會的而是他們自己 *caught* 到的，那是如何產生的，以及如何促成更多現場基層教師的 *caught*？

因此本文提出問題意識為：課程專家或諮詢者，是否有明確參照的夥伴關係模式？平等互惠是理念型還是可以被實踐？專家若能夠深刻的理解教師、教學文化複雜性能保持學術與理論性，又如何能從文化深層結構尋找協助基層教師的脈絡。諮詢模式與深度訪談之間如何互為實務與研究的可能，夥伴關係所延伸出的友誼以及逾越課程範疇的談話內容（抱怨、吐苦水）是否可成為有用之資料。

二、研究問題：

- (一) 夥伴關係中應被檢視的議題與困境為何？可發展哪些觀點以尋求解套？
- (二) 夥伴關係中的專家角色可有哪些自身的反思？如何避免將學術霸權成為關係中壓迫的來源。
- (三) 夥伴關係中課程專家可使用的研究方法、諮詢模式與工作策略？
- (四) 如何實踐平等互惠課程諮詢工作？

參、文獻評述與觀點建構

夥伴關係或學校（*partnership or partner school*）是指大學與中小學以合作的方式進行課程或學校改革，而其形式稱之為合作、協作均可，Borthwick（1994）從文獻中彙整與分析了 *cooperation*、*coordination* 和 *collaboration* 之異同後指出，協作（*collaboration*）是較困難與深刻的關係，因為涉及較長期的時間、複雜多樣的任務與深入的互動。而 Goodlad（1990, 1994）以共生（*symbiosis*）說明他對協作關係的價值與想法，兩者的合作必須是互惠的，因此夥伴學校與專業發展學校（*Professional development school*）不同於此。在以《課程發展與教師專業發展的夥伴協作》為題的專書中，王建軍和黃顯華（2003：5-6）彙整出各國學

者論及協作時認為所必須具備的重要特質：「1.協作並不僅僅是一個技術過程，協作雙方對於協作目標和遠景的共識、價值觀念的交流與磨合、角色與權力關係的重構等，不但是協作的組成部分，亦是保證協作得以成功的關鍵特質；2.協作是平等和互惠的，協作是為了雙方的利益，而且這種利益是同時發生的；3.協作需雙方的努力和投入。」

一、文獻概況描述

以台灣的文獻來看，二〇〇〇年時淡江大學以「全面性夥伴關係之建構」為題，辦理了學術研討會，當時所討論的內容之一：「大學建立夥伴學校關係」，近年來成為台灣另一種提升教師專業的形式。亦即，鼓勵雙方進行策略聯盟的合作，將大學與中小學學校、學區、基層結為夥伴關係的模式，視為是提升教育專業的可行模式（余霖，2000；簡茂丁，2000；Andrews, 2000）。研討會中的實例說明，大學豐富的學術資源可協助中學提升教育品質與彌補不足（淘汰電腦、實驗器材分享），同時中學現場的場域可提供大學實習、瞭解與研究，作為招生及教學等方面的參考（余霖，2000：176）。

高熏芳和王慧鈴（2002）發表〈師資培育機構與中小學教育夥伴關係之研究-教育合作現況與需求之分析〉，發現教育合作內含七大面向需求之優先順序為：1.教師發展；2.教育實習；3.教學課程；4.行政服務；5.設備資源；6.研究發展；7.學生發展。該文中從美國教育部（1998）《師資教育施政白皮書》（*Promising practices: New ways to improve teacher quality*）中回顧美國強調大學與中小學合作的歷程與成效，並描述以師資培育的角度而言與中小學合作有哪些模式。從美國的文獻中更指出 Wyoming 大學與所屬學區類發展「合作式師資培育學程」（*Collaborative teacher education program*）（Tomlin & Kolton, 1994），各方研究均顯示兩方的合作對大學、小學或實習老師均有具體實質的幫助。

教育部於二〇〇三年開始推動「挑戰二〇〇五年推動九年一貫課程與教學深耕計畫草案」之第二子計畫「大學與中小學專業夥伴關係攜手」計畫（簡稱「深耕攜手計畫」），算是官方正式確認大學與中小學專業合作夥伴關係，目的在研

擬可行的教師專業發展計畫並實施，以達到課程改革的目標（張素貞、顏寶月，2005）。教育部希望藉攜手合作促成專業對話、提升教師成長、深耕校園文化。張素貞和顏寶月針對二〇〇三至二〇〇五年間教育部推展的夥伴計畫提出的研究報告，針對三年「深耕攜手」計畫之審查意見、成果報告、檢討會以及問卷調查結果為實徵資料，探究與瞭解台灣當前夥伴關係實施的概況。其研究結果發現：夥伴協作的內涵較難與學科課程為主，其他類佔的比例最高 23%，顯示無法明確列入學科領域的合作較易著手。執行方式²以教學活動設計最多 63%，研習、專業對話、教師對話其次均佔 50%以上，工作坊、行動研究居第三位。而產出的類型教學活動設計最多 60%，其次為教學策略 29%，其餘評量方式、學習型態或其他類，都低於 20%。對於實施計畫後是否解決課程或教學問題，則獲得高度肯定 89%。陳清溪、李俊湖和陳錦蓮（2005：9）進行「深耕攜手」計畫之個案研究，也提出長期、自發性、互助、回饋的可行對策。

國內於二〇〇五年十月，國立台北教育大學課程與教學研究所舉辦以「大學與中小學在課程發展中的夥伴關係」為主題教育論壇，學術界的關注可見一斑。該次論壇，莊明貞教授簡述夥伴關係學校在美國的發展，是最新一波政府推行教育改革措施（McDonald, et al., 1999: 2），文中引用 Fullan（1993）從加拿大教育改革經驗中夥伴關係的類型有：協作學校、專業發展學校、教師領導與視導等（莊明貞，2005）。而根據 Biott（1992）與 Harris 和 Harris（1995）研究發現，夥伴關係可分為「實作」（implementation）與「發展」（development）兩種典範，前者偏向技術面，後者具有批判觀點，研究認為夥伴關係應該從實作朝向發展典範轉移。會中呈現數個夥伴學校合作案例，顯示台灣教育界以此形式進行學校改革的現象似已逐漸成形。

香港也開始重視夥伴關係的推展。王建軍和黃顯華（2003）出版了《協作式的課程發展與教師專業發展》，李子建等人則於（2004）年出版《課程、教學與學校改革——新世紀的教育發展》，從理論與實務案例中探究夥伴關係，並將這種合作視為教育未來發展的重要方向。黃顯華等人回顧大學與中小學協作的歷

2 複選題，在 329 個申請案件中分析執行方式。

史，認為早在十九世紀杜威已經開始嘗試（Goodlad, 1995; Kroll, et al., 1997）。之後行動研究興起、實驗學校（laboratory school）及後來的專業發展學校等形式，大學與中小學形成或維持合作關係都可算是夥伴學校的一種。雖然合作或協作形式可以追溯到久遠的歷史，或者使用的詞彙未必相同，但不同時期所重視的協作內容、內涵與實施形式各有不同。總言之，是以「變革」為主旋律，以「教師」為焦點，以「協作」為策略，且在協作的過程中需要刻意避免成為一種技術性的過程，需注重價值的層面（王建軍、黃顯華，2003：5）。

根據國內外文獻的陳述可以發現，協作實踐經驗要件及協作歷程與形式，對夥伴關係建立與運作，有關鍵性的影響：

（一）關於夥伴協作實踐經驗與要件

多數國內外文獻均引用到學者 Goodlad 對夥伴協作的論述，王建軍和黃顯華整理了 Goodlad（1994, 1995）總結自己多年參與協作的經驗提出了十條經驗，將夥伴協作實踐經驗描述得極為清楚周延：

- 1.妥善處理協作必然會遇到的文化碰撞問題；
- 2.教育學院的變革：就協作的雙方來說，較頑固而拒絕變革的往往不是中小學，而恰是大學（教育學院）；
- 3.來自領導的支援和投入：領導層需對自己機構的使命、遠景……等有清晰的認識，並為協作提供支持；
- 4.提供足夠資源；
- 5.提供真正協作的典範；
- 6.容忍協作中的混沌（ambiguity），作為一種人類活動，協作不可能按照具體而不變的程序進行，有必要容忍非目標指引的（goal-free）計畫、行動和評價；
- 7.避免「速成」病，雖然協作會面臨提交成效的壓力，但協作的結構和過程都不會是一蹴而就；
- 8.正確面對過程／成果的爭論，這兩種分法的思路（還有如理論／實踐，量化／質化，說／做等），都是不可取的；
- 9.避免過度結構化或結構化不足；
- 10.將領導權轉化成是賦權和責任共享（王建軍、黃顯華，2003：6）。

除了上述 Goodlad 的論述，在眾多學者的談話解析中，筆者認為，其中比較特別且重要的學者有 Stevens、Slaton 和 Bunny（1992）從實踐經驗提出：協作成

員之間要有強烈的同志及友愛（strong sense of camaraderie）。Lewison 和 Holliday（1997）則強調，傳統上大學教師被認為是來蒐集數據的，現在要轉換為「支援者」（supporters）；為此，有必要分享權力，尋求公平。

（二）關於夥伴協作歷程與形式

在眾多文獻中 Trubowitz（1986：19-21）發表在紐約的 Queens College 與 Lou-Armstrong 國中合作的成功經驗中，是對於夥伴關係發展歷程描述得最清楚、最有脈絡，根據他們的經驗在該校可約分成八個階段

1. 第一個階段為「敵意與懷疑」（Hostility & Skepticism）

中小學擔心大學教師把學校當作研究資料蒐集或實驗場所，蒐集資料完工後便離開，而國內情況也很普遍，因為學校害怕內部的資料暴露後，擔心受到利用或傷害，被標籤化或公諸於世等，同時中小學老師對於大學教授的指導也存疑，認為他們並不瞭解基層教學的實務。

2. 第二個階段「信任不足」（Lack of Trust）

夥伴關係往往影射中小學老師能力不足才需要「學習」或受大學教授指導，當質疑：為什麼總是我們需要改變？對立質疑的關係當然缺乏信任，而這時候，大學教授就覺得基層教師是抗拒改革者，相互缺乏信任，關係難以建立或深入。

3. 第三個階段「休戰階段」（Period of Truce）

基層教師開始理解大學教授不是來頤指氣使或資料蒐集，而是願意提供協助且願意瞭解與學習基層學校事物後，加上大學教授參與學校的其他活動如師生球賽、郊遊活動、聚會等，從不同面向彼此接觸與瞭解後，關係開始改變。

4. 第四階段「部分認同或接受」（Mixed Approval）

大學教授能以不帶有威脅、不過度權威的方式協助基層教師，讓老師從實際的工作中獲益，當然仍帶著「美好想法」，希望到學校實施的教授或去蒐集資料的教授，這種教授將繼續處於挫折與被質疑的狀態。

5. 第五階段「接納與認可」（Acceptance）

排除不願意參與的基層教師雙方關係穩定，相信合作可以為彼此帶來好處，而期望繼續合作。但開始面對新狀態：基層學校老師理解了合作本身是一種流動

的關係，改變與成長有很多是無形的，並非有一套固定的模式或目標要完成，但此時大學教授可能會準備離開，因為大學教授發現大學並不認可「夥伴協作」為學術活動，學術的鼓勵與獎勵不支持教授繼續與中小學合作。此外學校主管階級人事異動，新的領導文化使得夥伴合作關係因人事變更而調整。

6. 第六階段「退化或停滯」(Regression)

除非有新的力量注入，否則隨著人事的變動，原本的合作方案可能邁向失敗或消失。因此保持舊的工作範疇與新的行政管理者共議新的方案都是需要應變的，而新的人事系統希望有自己新的作為，很可能因此會跟合作的大學團隊產生目標與價值的拉扯，甚至選擇上的衝突。處於此階段是很悲觀的，似乎看不見曙光、找不到新的力量脫困，不知該如何重新振作起來。

7. 第七階段「復甦與重生」(Renewal)

經過一整天在郊區事宜討論的地點，深入探究討論後，達成繼續的可能。當然大學團隊也向其他學術界同儕尋求諮詢幫助，使雙方的合作成為學校例行、日常事物的一部分。這個階段像是注入新能量與被再點燃的感覺，新人事系統理解、產生新目標、新經驗為計畫注入新能量。

8. 第八階段「持續發展」(Continuing Progress)

此時，以Queens College與Lou-Armstrong國中合作的經驗，這個階段進入第七年夥伴協作關係，大學再次感受到熱誠與振奮，對發展前景充滿希望與樂觀，並且願意改變自己及關心他人的需要。

以Trubowitz (1986) 與國中合作的成功所描述的八個階段夥伴關係來說，在筆者協作的夥伴關係，幾乎都經歷過各個階段，雖不是發生在同一個團隊，而是來自不同的七個團隊促成筆者真實經歷夥伴協作歷程而得以窺知全貌。也就是說，根據筆者的過往經驗，這八個階段並非是按照順序發生的必要連續體，更實際的說，此八階段可以當作類型來看待，可以作為檢視夥伴關係與專家工作的參考指標。例如，當退化或停滯出現時，筆者可察覺學校的人事變化、校長主任異動對團隊運作的影響，將變化視為常態，以等待與陪伴的方式和團隊合作，不過度強求，待人事變化穩定形成新的學校文化後，再尋求繼續工作的模式。

關於夥伴協作的形式，則以Fullan (1993) 從加拿大的實際協作經驗中，整

理出三種類型（引自李子建、盧乃桂，2004：215）：

- 1.長時間的夥伴（以三年為期，可續約）——如「學習協營」（The Learning Consortium），以教師發展、學校發展、學區的重建，以及教育學院以持續方式支援改善為重心。
- 2.專業發展學校（Professional Development School）——大學與學校合作，透過職前教師的培訓，為在職、有經驗教師提供專業發展和場地為本（field-based）研究等途徑提升，學校教與學的素質，而學校逐漸成為卓越的模範和探究的中心。
- 3.教師領導和指導（mentoring）——教師成為課程的領導者、其他教師的導師、學校的教職員發展人員、同儕教練、科主任或場地為本（校本）的規劃組成員等。

（三）課程專家與諮詢

國內外文獻中，夥伴關係中課程專家與諮詢角色的，相對於論述夥伴關係的數量少很多，論述課程專家或諮詢者的即為少數，特別是國內，專家多數是可有可無的指導者，雖然國內學者也開始關注夥伴關係角色或課程專家該如何定位（周淑卿，2004；莊明貞，2005），課程專家或諮詢可算是新興需要被探索的領域。Maxwell（1991）與 May（1991）不約而同地均以技術、理解、解放三種取向作描述不同類型的課程諮詢專家。一般認為，理想的專家與諮詢角色，是脫離技術取向，而以理解或解放取向為主，但國內學者周淑卿（2004：122）反省理念與實際間的困難：「原本應該作為『理解取向』的諮詢者，但是筆者終究未能投入更多精神，再與教師群討論關於他們對課程的深層假設與期望，或者試圖激發他們對課程工作的認同感。」他同時提出建議，「理解與批判取向較能協助教師確認自己在課程中的重要性，更根本的協助學校建構課程。然而諮詢者也必須投入相當可觀的時間，長期與學校教師互動，所以未必所有校外專家皆能採行。但是，即使是技術取向的諮詢，課程專家也不宜以指導者或領導者的角色，代替學校人員界定、解決他們的課程問題，而應當以「脈絡化」的思考，協助進

行課程相關決定。」

二、議題——夥伴關係實踐的困境

在前述理想的夥伴關係運作文獻後，論述夥伴關係歷程與形式的經驗與可能，在實務面遇到什麼樣的狀況呢？國內外已經進行夥伴關係中所面臨哪些困境呢？筆者的觀察與歸納如下：

(一)實質關係建立不易

在張素貞和顏寶月（2005：7）針對二〇〇三至二〇〇五年度實施的攜手計劃問卷調查以及申請審查意見進行文件分析研究指出：三十三篇發表的報告中問題主要有：經費不足與限制、研究團隊難有共同時間、領域專家人數不足、教師參與意願不高、團隊夥伴對議題和課程的認知不足以及缺乏經驗、學校人事異動，新團隊成員需重新適應、因行政及教學工作負荷沉重，時間嚴重壓縮、若自編教材涉及使用教材圖片版權問題、校本評鑑機制尚未成熟，這些問題與問卷調查所得到的困難意見相近。

再從九十二、九十三學年度的申請計畫和審查意見顯示：1.申請學校未事先尋求夥伴共同合作，或未徵求夥伴的意願，即自動將夥伴名稱寫入計畫中；2.夥伴學校與指導教授發生理念不合、配合不易的問題；3.計畫模式未從解決問題的方向去思考，僅從經費、人事及設備方面去思索，此與教育部原先的補助立意是不符的；4.計畫內容缺少評鑑回饋機制，無法瞭解階段性的成效（張素貞、顏寶月，2005）。

最後張素貞和顏寶月（2005）從九十四學年度的審查意見中，發現與前兩年不同的是審查意見為：中小學看來是被大學指導而非攜手，顯示並不完全符合攜手的精神。李子建等人（2004）在相關研究指出，其實要建立真正互助互補的合作夥伴關係並不容易，雙方的努力是必須的。

(二)文化差異造成隔閡

對照國外學者的看法，不少學者（Buchmann, 1987; Schlechty & Whitford, 1988）指出，由於雙方的文化差異太大，是造成關係建立困難的主要原因。Hammersley（2002）指出大學與中小學猶如兩個世界，大學社群尊重科學、偏於讀、寫和研究，是概括性的、抽象的；中小學則埋首於實際、具體的、特定的情境；大學教授與中小學教師鮮少有機會對話（指導、督導、教學居多），地位的不平等與習慣的互動模式，使雙方要跨越彼此更不容易。Haberman（1971）明確指出學校人員大多認為高等院校的師資過於理論化，過於強調分析多於解決方法，而且不善於在既定的中小學和官僚體制內工作（如在辦公室時間內固定工作）。大學教授常認為基層學校與老師們過於保守，甚至認為學校人員在智能、地位和水平都不如自己，輕視、低估的現象普遍。而這與學者Gross（1988）看法一致，他們認為夥伴協作最大的阻力來自大學人員所擺出的「恩賜」姿態，以及大學人員以「專家」、「強勢」、「輔導教師」等身分自居，並強調他們與學校教師之間在地位上的差異。

(三)難以跳脫上對下關係、流於表面化

此外，專家與夥伴學校的關係事實上很淡薄與膚淺，莊明貞（2005：2）的描述很傳神：

因國情不同，本土大學與學校夥伴關係的建立，大學教師在這波課程改革進程中扮演著「輔導教授」或「課程方案評鑑者」，且參與國中小課程發展委員會，也點綴性的以「諮詢教授」出現；無論是在課程計畫的審查或深耕計畫的政策推動者，名義上雖然有「大手牽小手」，專家夥伴關係的建立往往是「小手牽大手」；專家夥伴關係的建立往往蜻蜓點水式的輔導，上焉者給予技術取向的專業知識協助，下焉者在很多大學—學校攜手計畫掛名指導，空領研究或車馬津貼，但未實質建立脈絡式的合作協營、支援與創造學校更新意義與價值。

周淑卿（2004：113）也指出自己擔任課程諮詢者要跳脫上對下關係的困難：我沒有進一步發現引導教師瞭解能力指標轉化的策略。有效的諮詢是要讓學校成員更有能力處理自己所關心的問題，而不是代為界定、處理問題」。

（四）亟須完整與理論之論述

雖然夥伴協作在學術界與實務界獲得歡迎，但也有學者們提出反對的意見，例如 Pinar 不認為夥伴協作值得鼓勵，如果學者涉入「學校日常生活的強大動力就像是一個黑洞一樣，可能會把置於其中的理論吸收得無影無蹤」。此外學者 Stallings 等人（1992）認為夥伴協作極可能面臨的窘境或危險是：表面化的危險首當其衝，協作基本要素難以實踐，其次是片面化的陷阱，僅能對片面進行，無法全面、完整地協作，最後是因文化碰撞帶來的困難，協作必須認識到兩個機構之間多方面的差異。Dickens（2000）則認為，描述案例與內容的文獻多，但缺乏理論基礎。雖然建構主義理論、後現代理論、行動研究理論……等被提出作為基礎，但整體上夥伴協作關係仰賴的理論基礎並不明顯。

在缺乏理論基礎的前提下，容易使協作雙方的理解出現差異，而夥伴協作的實施因此容易變質，起初為了教育革新、教師發展而展開，結局卻可能成為大學「研究」中小學而非「協助」，學者專家發表論文獲得「學術成就」後，學校如何獲得更新的動力與支持、教師專業又如何獲得發展與進步，則付諸闕如。

三、觀點——夥伴關係的再思

綜合上述概況，從文獻評析中筆者認為夥伴關係或夥伴關係學校有以下問題值得深入探究。

（一）上對下的輸出關係，是「攜手」還是「提攜」

多數案例中的夥伴學校關係有其隱憂與未被陳述的隱含價值，目前文獻所見到的合作兩端的「夥伴」所處的位置是否仍然停留在上對下的關係則值得深究。多數研究都發現，大學「提攜」中小學的成分高於「攜手」的狀態，若從兩者擁

有的資源來思考，以大學的力量與資源跟中小學相比，很容易發現其地位之不平等。因此夥伴的關鍵在於位階較高的夥伴如何協助合作的對象發展，使其能夠有機的生長出資源，而不是仰賴自己輸送資源。

因為，一般認為大學擁有較多的資源，這種觀點根基於資源的具體與有用性，我認為，資源不能只停留在「看得見」的資源去理解，否則容易落入濟弱扶貧的夥伴關係。策略聯盟不是各取所需，而應該是共同創造、再生利用的系統，將不是資源的東西轉換為資源。

(二)互惠的定義與價值

從文獻中發現：大學如何從夥伴協作中獲得「互惠」時，多以提升師資培育（職前）品質、驗證教育理論於實務現場為主。雖然強調大學需要以互惠的方式與中小學合作，但現階段教育部已經以政策的方式推展，很容易使之變成另一種配合政策的理解。所謂的互惠從需求上來說，因為由上而下的要求，甚至以計畫、經費等作為鼓勵，容易流於配合政策或行政領導。³ 大學在思考互惠的定義時，小心避免將夥伴協作學校當作資料蒐集場域、純粹驗證理論，堅守互惠而非利用的關係。

(三)夥伴、關係、學校並沒有等號關係

以筆者多次參與不同類型學校、計畫形式的經驗分析，多能與團隊合作成員教師有深刻的互動與情誼，也就是有實質的夥伴感，卻卻缺乏「夥伴學校」感。然而目前多數文獻著重夥伴學校形式的案例或計畫案，而較少描述個別夥伴關係的內容，多數計畫是學校寫好教授掛名，教授存在與否其實與計畫進行關係極淡。且協作常流於教授蒐集資料的方便之道，忽略這類資料蒐集，其實涉及研究倫理的爭議，以夥伴為名的協作關係，反倒成為研究倫理的避風港，這類協作或夥伴關係實應從大學、專家的角度自省開始，重新釐清研究關係與角色。

3 合作關係的「利用」的狀態，並非單向的，大學與基層學校間，都可能出現利用對方的可能。

(四) 議題分散、缺乏實例與個案實徵研究、歷程與結果並重

目前國內相關研究主要以調查或文件分析為主，缺乏長期案例與個案研究作為實徵引據，雖然香港方面有些實例，但分散在不同形式的協作，文獻中往往容易看到「夥伴」與「協作」的成果，對於歷程的呈現較為不足，除了可能因為脈絡性太高不易描述外，另一個可能則是因為夥伴模式雖在台灣已經被提出一段時間，但實屬陌生研究範疇，學術界對於該如何進行相關研究也正在摸索。故若能以長期研究作為範例，將其中的歷程深入探究，應有助於台灣學術界對於夥伴關係與學校的研究發展。

(五) 技術取向易，價值取向難

多數文獻指出夥伴協作容易流於技術的傳播、方法的教導，對於教師深層的改變則很困難，因此探究如何從夥伴協作關係中去發展教師的知識、信念與價值，需要學術界深入去理解探究。此外，在教育人類學的領域中，長期探究學習的概念，兩股力量不斷對話：學習是一種 *taught*（教而會的）還是 *caught*（抓住的）的歷程？*caught* 是如何產生的，以及如何促成更多的 *caught*，從中將技術化的學習降低，使教師主題學習的成分提高。

(六) 匆忙推展、困境重演

Kliebard (2002) 指出二十一世紀的美國課程改革，壽命並不長，且出現了循環性改變 (*cyclical change*) 的流行時尚現象，使得課程改革不斷失敗，造成很不穩定現象 (引自甄曉蘭，2004：145)。從國內的研究與文獻看來，推展夥伴關係成為政策後，很容易就進入有規模的推展。甄曉蘭 (2004：147) 指出，台灣的教育或課程改革，「魄力改革」的政治作用力下，以一邊做、一邊學、一邊改的模式，功效是否如預期，已經變數很多，同時也引起無法預期的副作用。因此對於課程改革應該要從「深一層的社會文化語錄是發展面，來重新看待課程的改革，瞭解影響課程改革的潛在主導勢力 (*hidden driving forces*)」 (2004：147) 因此，如果夥伴協作可能成為另一波課程改革的模式，國內需要深入理解

夥伴協作在台灣教育現場的可行，一步一步改進理論所未逮。但國內現有研究與文獻，已經多數落在推展實施成效等面向，似有貿然實施的危險，恐重蹈流行時尚之不穩定現象。

(七)協作歷程需要被檢驗、大學與專家角色與定位

目前文獻中對於協作歷程的探究較注重在協作歷程及整體的結構，對於協作的成功與否，也偏重運作形式的理解，關注小學是否懂得運用大學的資源。對於大學的角色該如何定位，協作歷程該如何被檢驗，尚未有深入、系統的探究。張素貞和顏寶月（2005）的研究結論中也指出，目前對於夥伴協作與教師專業發展之間的關係，大多以基層中小學觀點出發，需要從大學與教授的觀點進行研究，將結果相互驗證。

(八)從文化為切入點

根據王建軍和黃顯華的觀點與經驗，他們認為所謂的「生態取向」對於教師專業發展有較為宏觀的視角視野。從生態取向理解教師專業發展，其關注的焦點不再集中於「知識」、「實踐」或「反省」，而是「文化」（culture）、「社群」（community）、「協作」（collaboration/collegiality）與「背景」（context）。也就是說，研究者們開始更為關心的是影響專業發展的環境脈絡。雖然，在實際的教學過程中，教師是處於獨立的狀態下（Lieberman & Miller, 1992; Hargreave, 1992），但其教學策略與風格卻非獨自形成。根據 Hargreave（1992）的觀點，這種策略與風格的形成與改進，更大程度上倚賴「教學文化」（cultures of teaching）或「教師文化」（teacher cultures）。正是教學文化，為教師工作提供意義、支持和身分認同，所以從文化作為切入點的確是有助於夥伴協作關係的穩定與維繫。

四、小結——從文獻評析談未來可能

夥伴關係與學校雖然受到質疑，目前在台灣發展的狀況仍屬起步階段，且極

可能容易流於技術化的「輸血」，而無法達到 Goodlad 所陳述的共生模式（受協助學校可以自己「造血」）。但我相信，要透過夥伴協作達到生態取向教師專業發展是可行的歷程，但需要長時間經營、有系統的探索，一如 Wagner（1997）提出三種可能存在的夥伴協作關係：數據獲取（data extraction）、臨床夥伴（clinical partnership）和共同學習（co-learning）。我認為，這三種關係也可以解讀為三個階段：學術界對於如何扮演好的諮詢者需要學習，或許一開始容易陷入數據獲取關係，但若能保持高度的反思，將可以往臨床夥伴及共同學習的關係發展推進。

肆、研究發展歷程與方法

本節將以課程履歷與生命敘說的方式，闡述筆者經歷夥伴關係的研究歷程，筆者參與基層學校課程發展歷程中，所經歷的夥伴協作關係沒有經歷明顯的數據獲取階段，而是在臨床夥伴階段經歷長時間經營與運作，正邁向共同學習的目標。

一、歷程概述——夥伴、團隊與資料

關於筆者研究團隊的組合背景要從「關係」說起。過去近十年的時間，筆者以不同的角色跟基層老師們做「近距離的接觸」。在這些接觸中，筆者的角色是多重的：研習的規劃與主辦者、受邀到學校提供協助的專家學者、參與教師私人聚會聊天的朋友、危急時的求救對象等。

（一）夥伴協作團隊的成形

所有關係的源頭都與筆者主辦地方教育輔導系列研習有關，透過研習活動，與地方教師建立了初步信任關係，研習結束後，有一群參與學員一直跟我們保持聯繫，提出各種繼續跟大學建立（夥伴）關係的想法，筆者也就依照他們的提議

及其任教學校的需要，進行方案的規劃與實施。

這種被基層老師稱為「售後服務」團隊，筆者共發展了七個不同的合作夥伴團隊，從幼教、國小到國中不同階段別的組合，多為教師自發性的組織，也有行政團隊促成的課程計畫案。但在計畫結案後，團隊成員要求繼續定期討論，換言之，筆者研究範疇與團隊形式是變化與流動的，團隊成員從三至四人到七至八人大小不一，成員自由進出討論，沒有產出成果的責任或義務，以自發性參與為基礎，起初的運作筆者以催化者身分進行，團隊延續二年後，各團隊則形成隱藏領導人，主動提出團隊運作計畫、方向，甚至對筆者提出具體要求，詢問筆者是否可以配合。例如希望我幫忙他們發表文章、看他們的現場教學或做出整學期教學規劃後要我回饋意見。

(二)研究資料的來源

目前筆者仍延續進行的團隊維持在五個常態性、定期聚會的夥伴協作研究團隊，團隊討論以每月一次或兩次，內容則是針對參與者所欲發展或設計的課程為主。每次團隊討論均做成會議記錄，分送所有成員，並建製課程研發團隊網頁，讓參與教師們經營自己的課程部落格，將課程研發內容依照個人的興趣與喜好，放置網頁、公開教師的教學實踐，促成團隊成員對話。筆者則以回饋者的方式在各網頁穿梭，即時分享看法與觀點，因此，除了正式的會議記錄外，資料來源也包含網路對話的內容。目前筆者仍延續進行的團隊維持在五個常態性、定期聚會的夥伴協作研究團隊，僅一個是以行政人員領導的小組，其餘皆為以基層教師自發性的團隊。

本文作為分析的研究資料來自上述團隊課程發展經驗，除了透過團隊討論記錄、網路討論所蒐集，為瞭解筆者欲釐清之特定議題，則針對部分成員進行個別深入訪談，訪談方式以非結構為主，由受訪者主導談話。

二、學者專家身分與工作的反思

筆者個人跟基層學校的合作過程中，最關注的議題是平權的互惠互助關係，

盡可能避免上對下輸出，探究如何建立實質的夥伴協作關係，能夠跨越大學與基層學校的文化障礙，以長期的互動為基礎，期望做到跟基層老師們「共同建構」、「共同創造」的境界或者實踐 Lewison 和 Holliday (1997) 描述的專家作為「支援者」(supporters)；分享權力，尋求公平。平等互惠的理想在現實面遭遇了困境，筆者經過實務的反思，逐漸釐清在基層中需重新被看待的平等與互惠關係。筆者設定自己的角色與努力的目標是「不作高高在上以及象牙塔裡」的專家，盡可能貼近實務面，跟基層老師捲起袖子來做。如此的設定，有其個人工作歷史的脈絡因素。近十年的時間，筆者雖嚐到成功的滋味，但也面臨矛盾。

一九九五年間，筆者曾在台灣省教師研習會擔任專任研究員，跟基層教師一起發展八十六年的新教材，以基層教師參與編輯的「板橋模式」除了有別於傳統專家主導、主筆編撰的「舟山模式」之外，更強調基層教師經驗作為教學主體，並以做中學、學中做的實踐精神，進行課程與教材研發。

當時經歷基層老師為了順利獲得審查通過，未能重視自身教學經驗的重要，擱置基層教學價值或想法，為滿足「審查委員專家們」的標準設計教材。在審查制度的氛圍下，維護自己意見會被貼上負面的標籤——頑固、不聽勸告，借調的基層教師更擔心與害怕自己的堅持，會被視為與專家「作對」、形成衝突與緊張關係，而要基層教師能平起平坐的「直接與專家討論」似乎違背了他們的文化價值與習慣，因此如何找到適合他們使用的與專家討論模式，也成為那幾年筆者的工作重心。這段過往的經驗是後來筆者不斷地跟基層老師共同進行課程的基礎，那是一個共同學習、成長、互助的歷程，辛苦卻充滿成長與肯定的喜悅，也因此奠定了日後我（專家）與基層老師共同工作的習慣。

約十年前筆者轉任工作於非都會的鄉村地區，因緣際會開始跟在地老師們共組團隊，意外踏入夥伴關係學校的領域，深刻體會夥伴關係是非常重要的價值與工作取向，但是國內外文獻中所陳述的困境：實質關係建立不易、文化差異造成隔閡、難以跳脫上對下關係、流於表面化、缺乏完整歷程論述與理論基礎……等在筆者實際進行的歷程中不斷的出現，成為反思的重要歷程。以下是筆者層面對過的矛盾、衝突與反思。

(一)狀態之一：「歡迎教授來指導我們～～」

如果是指導，夥伴的平等關係如何平衡？

如果不指導，教授你的價值何在？

思考的問題一：平等的關係有存在的可能嗎？

基層老師們在養成教育的訓練，嚴格說並沒有課程與教學的訓練，他們習慣用他人編制好的教材。「我」，課程專家擁有課程發展的理論以及一些可以仰賴跟基層老師合作經驗，我跟基層老師的立足點已經有不可抗拒的失衡狀態，我期望自己不當指導者，真的可能嗎？還是我只是期望基層學校和老師們配合我的喜好，演一齣平等歡喜大戲？我很困惑，但不願意放棄追求平等的可能。

當我不願意以指導者的身分出現時，必須面臨的困境是：教授，我們要你有什麼用，跟我們自己做有什麼不同？你既然不能教我們，那你可以做什麼呢？因此，筆者調整自己重新定義教導，設法促使 caught 的產生，而不是迴避指導。

(二)狀態之二：「這是教授你需要的嗎？」

是因為受試者做久了、被利用慣了、認命了嗎？

研究的需要？老師的需要？校長需要？教育行政機構需要？

思考的問題二：究竟是誰需要誰？

筆者常被問到這個問題：這是你要的吗？長久一來基層老師配合教授做研究慣了，基層老師被研究或資料提供者，教授說沒有需要，如何取信於人呢？而我作為一個參與者，我真的沒有需要什麼嗎？

其次，多數筆者參與的各種課程計畫，往往在校長、主任的大力鼓勵或「指定」下進行，諮詢的角色像是「託管者」，因為校長、主任謙虛表示他們不懂課程，希望教授幫忙，而被團隊教師視為「當權派人馬」，透過專家達成「上級」的理想與目標，置老師的意願、需求於一旁。但若沒有行政邀請，而以教師朋友身分進入校園，常會引起側目：這個教授今天來幹嘛？這樣的參與似有缺乏正當

性疑慮，未獲行政管道認可的參與，甚至成為行政者威脅來源：啊！這些老師該不會去跟教授講不該講的、破壞學校名譽吧……。

在這樣多重與錯綜複雜的人際、結構脈絡下，課程專家到底該怎麼辦呢？甚至疑惑起來：究竟是誰需要課程呢？是我（教授）需要還是學校、老師需要？

(三)狀態之三：「計畫結案在即，請問教授我們這個計畫什麼時候可以完工？」

計畫有壓力、結案有壓力，時間的壓力、成果的壓力？課程計畫為誰存在？

就算有心要等待成長與改變，怎樣的等待才實際？

思考的問題三：半年、一年就要有課程成果，什麼是成果？

教育主管機關從核定計畫到結案之間，往往給出的工作時間是不合理的！但當我依照參與老師的狀態慢慢地進行，甚至調整原來的目標與方向，就要面臨「結案」該如何是好！作為課程專家，我被期望盡快指導大家有成果，如果不給予具體指導，不要說是校長主任難以接受，參與的老師也難面對，容易解讀為：是因為我們能力太差！努力不夠！

然而，往往在我跟基層老師合作的第一年，沒有具體課程成果、只建立關係，有的是彼此的瞭解、是找到可以工作的方法、是知道老師們的困境與資源何在、是明白該如何繼續下去、是找到自己滿意做專家的位置……，雖然這些都是屬於課程的面象，以及使課程可以發展、落實的重要部分，但這些「成果」並非「課程本身」（教案、教學活動或實施成效），也不是教育主管機關認可的課程範圍，很難去發表或呈現。但政策總是催促具體成果以利廣為推展，專家對此結構性的困境，是無濟於事的。

(四)狀態之四：「教授是否可以指導我們做一個『永續課程』，老師們可照著做」

什麼是「永續課程」？什麼樣的東西可以「按圖索驥」？

課程究竟是什麼？發展又是什麼？

思考的問題四：課程發展作為教師專業的話，就不會有「永續課程」的可能？

另外一個常見的問題是，夥伴學校們期望筆者幫忙發展一套可以永遠繼續實施的課程，套句廣告詞：「一本恆久遠，課程永流傳」，希望筆者完成一冊供後人好使用的「課程」。雖然筆者清楚，世界上並沒有那種東西，但卻是最難建立共識的困境。課程在多數時候被化約的理解為「教材」或「教法」，而參與發展課程的教師們，在原有的內容教材和教學現場之外使用學習單、PowerPoint等媒體，形成了熱鬧活潑有餘、深度內涵不足的教學現場，但是對於透過課程提升教師專業能力而言，似乎成效不顯著。

而筆者認為，教師對課程的認識應該從傳統的跑馬道轉變「跑的歷程」——在道路上行走或奔跑的經驗與遭遇（周淑卿，2002；Pinar, et al., 1995）。在課程概念的前提下，不會有一種被稱為「永續課程」的東西，課程是歷程，是發展的軌跡，是老師們不斷的追求的腳步，然而將此課程典範觀點如何能不以「指導」方式讓基層教師理解，或不讓基層教師認為專家又拿出理論來「壓迫」他們，捏拿之間實不容易。換言之，從臨床伙伴（clinical partnership）和共同學習（co-learning）的理念，在實踐的過程中，似乎是個來回反覆的非線性歷程，在不斷的擺盪中，找尋適合當時人、事、時、地、物的最佳選擇，而不是將「共同學習」當作靜態的目標去追尋，堅持不指導在某些處境下，也可能是壓迫的來源，保持彈性與不斷修正，似乎是了掉牙卻實際的依據。

接下來，筆者欲探究自身對課程的信念，在課程發展與諮詢的過程中，所扮演的角色與影響，並從分析中釐清適合自己的課程專家與諮詢者角色與定位。

三、課程信念與課程諮詢者的動態關係

筆者對課程所採取的思考觀點，也正是個人多年的研究關注焦點：是非科技工具理性、非工學模式的思考，帶有社會批判及詮釋現象取向的後現代課程的觀點。課程研究從 J. F. Bobbitt (1918) 提出較有系統的架構之後，半個世紀以來，認知——技術導向下，幾乎在「科學課程論」的領導下成為主流課程理論，其所表現的「控制性」、「保守性」、和「工具性」使得課程研究長期受結構功能取向的主導。一九六〇年代之後對課程適切性的改革之聲越來越激烈，反科技工具理性、反工學模式的力量展開，一九七〇年代社會批判與詮釋現象的課程學派的興起，使課程發展研究邁向後現代的領域。然而，不管是社會批判或是詮釋現象取向對於老師們應該做什麼、必須做什麼雖有描述，但是並沒有提供具體的方法或工作內容。因此，實際的方案與模式需要研發（周珮儀，2000；黃政傑，1982）。

(一) 生命經驗作為課程發展基石

筆者認為台灣多數教師在「課程」方面的學習多受「教材教法」訓練的限制，無法跳脫按照教案教學的處境。把備課當「背課」，按照自己寫的課程設計腳本，在教室演出，如果教室內學生的狀況不如原來預期，則缺乏彈性去改變自己寫好的教案，反而容易對學生生氣，怪學生不受教，教師們不容易從「失敗」的教學計畫中「看見」自己的困境，失去了從中找到改變力量的機會。因此，筆者多數時間跟基層教師們討論課程時是以提問形式讓他們思考，從他們失敗的經驗中提出討論議題，讓他們自己去找解答，試圖從問答、思考中，增加他們反思的能力，並從反思中找尋幫助自己改變的可能。

筆者不斷地幫助他們瞭解，只要課程與教學目標清楚，教學設計只是參考藍圖，現場施工時，需因地制宜，不惜作大幅度調整以配合當時學生的學習狀況。為了鼓勵他們對自己教學產生反思，我們的討論不侷限在課程設計，也涉及他們的生命經驗、挫折經驗、成功經驗等。這讓筆者覺得，自己比較像個文化人類學

家，而非課程專家，因為筆者必須將他們的文化腳本（簡紅珠，2005）弄清楚，因為如果要作一個好的課程專家與諮詢者，筆者必須除了專家角色外，更重要的必須是他們的朋友，真的有夥伴情感，像好友一樣知己知彼，有契合感，否則筆者如何能知道自己瞭解了他們？如同筆者的原住民朋友問我：「老師，你瞭不瞭解我的明白？」是啊！筆者能否瞭解夥伴們的明白，朋友間的默契與不言而喻的深刻理解，正是課程專家最需要的。

然而，在專業的關係上，我們並非純粹的朋友，因此，文化人類學家與其被研究者的關係，就像是筆者與這群團隊老師的關係，從參與觀察、深入訪談互動中，理解他們的思考模式，將他們自己都無法陳述的內在結構摸清楚，在討論中提出來共同檢視。常常發生在我們的討論的現象是：基層老師們會漫無目的地說一長串話（根據整理錄音帶的經驗，五到三十分鐘都有），然後筆者必須立即整理他們所說的內容，簡單扼要的將其內在價值、動機與可能的發展方向陳述作為討論素材，團隊老師們在我的陳述後，往往會很激動的（甚至拉住我的手臂搖晃表達強烈感）表示：「老師，你怎麼說得這麼對，我沒講的都被你講清楚了。」當然，他們這些回饋也肯定了筆者的假設：課程專家必須能解讀出教師思維的內在運作法則，否則，只能在技術層面找解答，無法從課程反思的面向去突破課程發展與教學的困境。

（二）公開實務知識的學術兩難困境

然而，在協助基層老師參與研討會的歷程中，筆者也面臨了專家的困境，因為當前公開實務者知識的場合，仍是以研討會形式為主的論文發表。例如，跟我合作的 W 老師討論要發表什麼，然後以訪問的方式將他想寫的東西錄音下來，由筆者負責撰寫代書，一邊寫一邊給 W 老師閱讀，他加入增修意見，來來回回調整後論文完成。W 老師語帶哽咽的說：「老師，你把我無法說出來的話都講了，我好感動。」發表論文獲得肯定後，筆者以為開創了新的可能，且其他老師都表示來年要跟進寫論文！後來筆者訓練老師們自己先寫，再由筆者改寫、潤飾，並獲得發表機會。

但經過一年的沈澱與思考，在第二次面對需要去幫團隊老師們投稿寫論文

時，筆者感到非常的困頓與不安，不能確定自己所做的只是一個化妝師還是一個使基層教師真正增能的專家？因此筆者將自己的思考轉為論文的一部分，並開創了群組論文的發表形式，要求主辦單位給我們五個發表單位（同一時間），讓學術的論文、基層老師的論文並列於研討會中，在文中我陳述自己的反思（2004：3）：

作為一個在學術界討生存的⁴「專家學者」，我可以繼續扮演熟練的化妝師角色，幫助基層教師製作並戴上適合他們長相的帽子，以遮蓋原來的髮型與臉型，並選擇適合他們風格的彩妝，配合當季流行的化妝資訊，為他們妝點上色後，再挑選一件合宜的服飾以及一雙閃亮的鞋套上他們的腳，他們就可以昂首闊步的踏上伸展台，在鎂光燈的照射下接受注目與讚嘆，我則遠遠的、默默的在人群中默默的看著他們，心滿意足自己的傑作受到肯定。

筆者不斷反思：人群散去鎂光燈熄滅後，被我改造或加工過的基層老師們回到自己的面貌，對自己的感受是什麼呢？從伸展台上獲得自我肯定後的價值又何在呢？筆者問自己，沒有容易的解答，因為他們沒有受過完整的研究所訓練，不能用標準的研究論文規格和標準去衡量外，難的是修改基層老師的論文，除了需要顧及當事人的風格、語氣，盡可能保有原味外，刪改時還要顧及被改者的感受與心情，不能毫不顧忌的該改就改。而這樣的修改，意義為何？難道只是符應學術的規範嗎？

此外，殘酷的大學評鑑也讓筆者面對自己的問題：我花時間與精力為基層老師們撰寫、改寫論文，事實上比寫自己的東西困難費時，卻不能算進自己的「研究業績」。我們的關係是一種夥伴與協助者，而這種關係是筆者在學術界比較沒有慣例可尋的模式，也更深刻理解為何 Pinar 等人（1995）不認為夥伴協作值得鼓勵——「學校日常生活的強大動力就像是一個黑洞一樣，可能會把置於其中的理論吸收得無影無蹤」，在學術的領域中，當筆者面臨作為課程專家與諮詢者的

4 大學評鑑以量化計算標準的規準，以及繁瑣的表格，符合科學指標等要求

困境時，同儕中實難找到專業對話的機會，面臨「學術」的壓力，十分沈重。

四、小結——自覺與不斷反思對話作促成專家改變

經歷了上述的各種階段後，筆者不斷的詢問自己：我究竟在做什麼？國內課程學者周淑卿（2004）陳述自身擔任課程專家與諮詢的經驗，因為基層學校不懂課程，就乾脆把該決定的事情「承讓」給專家決定，周淑卿（2004: 117）在分析了幾個實例後，引用 Toepfer（1977）提出課程專家應該提供的與正確的作法為何：「外來的課程專家應當是提供支援、協助分析與解決問題的人」，而不是越俎帶庖。回觀筆者協助基層教師發表論文的經驗，正是重蹈覆轍越俎代庖，再次印證知易行難的道理。

另一個浮上腦海的荒誕影像是電影「窈窕淑女」的情節：語言學家（教授）與友人打賭，要在六個月之內，將滿口鄉音、在倫敦街頭賣花的少女（基層老師），改造成大家閨秀、出席上流社會的舞會（論文發表研討會或競賽）而不被揭發的故事情節。筆者是不是那個語言學家呢？除了對自己的行為感到困惑外，更掉入自己作為大學教授面對學術權威困境而被雙重綑綁的尷尬與矛盾，因為，筆者打從心底厭惡大學評鑑這些標準化的單一評量依據，並不願臣服；另一方面，自己卻投注精力在塑造基層老師去某種可以被接受的形式去臣服研討會所表徵的學術框架。

簡言之，傳統人類學研究，將研究者與其被研究場域、人緣的關係，設定為「傳譯的關係」，成虹飛（2004）在論述為什麼他要選擇行動研究時，認為傳譯的關係是：「研究者必需親身進入田野，熟悉當地人生活的脈絡，並且要獲得當地人的信任，方能去把握當地人如何看待他們自己和週遭的世界，然後研究者透過自己的詮釋，將所瞭解的當地人觀點，轉譯為外界所能理會的語言……」，卻發現自己默默的扮演著傳譯者，雖然筆者跟基層老師們一起行動、進行課程革新，但筆者似乎仍未跳脫傳譯關係的處境，將非學術性質的基層教師經驗，轉譯成學術場域可以理會的語言。筆者所做的行為必須被自己持高度的批判觀點檢測。

專家——基層教師關係，不能只在互動上著眼，必須從研究最終的成果來檢驗，所謂的夥伴關係是否平等互惠，而非巧妙的成為受訪者、受試者。這也將是筆者在後續研究中，持續關注與反思的重心。以下我將提出對於夥伴協作模式、專家角色以及課程諮詢者的可能性，提出討論與建議。

伍、討論與建議

Goodlad (1994, 1995) 總結多年經驗提出了十條關鍵第一條就是：妥善處理文化碰撞問題，其餘學者學者 (Buchmann, 1987; Schlechty & Whitford, 1988) 也強調，大學與基層間文化差異與隔閡是關鍵之一，使得實質關係難以建立，就算建立關係也難以深入，偏向表面化。Fullan (1993) 提出的三種類型 (引自李子建、盧乃桂，2004：215) 中指出長期的重要以及校本為基礎的概念。

因此根據筆者多年的課程專家與諮詢經驗認為，既然文化的問題首當其衝，對於夥伴關係中課程專家可使用的研究策略、諮詢模式與工作方向，筆者提出以人類學家的角色執行課程專家與諮詢者的任務，以批判民族誌為研究形式，以期能長期浸泡在現場的研究，深刻理解夥伴關係的場域，並透過參與式行動研究，將領導權轉化成是賦權和責任共享，與協同的基層教師進行專業對話，以建立深厚的實質關係，此外筆者認為，必須從看似無用的訪談資料中，淬煉出有價值的訊息，作為諮詢的重要媒介。國內外文獻均指出，夥伴關係中最大的阻力來自大學人員所擺出的「恩賜」姿態，較為頑固不願改變的是大學，簡言之，專家學者的角色需要變革是夥伴關係最需思考與努力，以下的陳述也是自身經歷的反芻，筆者如何透過摸索找尋課程諮詢的策略與方向，以實踐賦權和責任共享的可能。

(一) 研究場域的深刻理解——以民族誌方法為基礎

民族誌 (ethnography) 是人類學之父 B. Malinowski 所創的研究法，研究法屬於非實證研究 (質性) 方法，在 *The Ethnographic Interview* 一書中，作者 J. Spradely (1979: 5) 說：民族誌所關注的焦點是企圖去瞭解人們行為的意義，這

些意義有的是語言可以直接表達的，而有些則無法陳述，甚至有些意義因為高度的「理所當然」（*taken for granted*）以致於在傳遞這些意義的訊息時既不直接也很難察覺。而這套有系統的意義正是文化的基礎或主體，民族誌作為一個研究方法，就是基於理解文化的可能信念。

依照 Spradley（1980）的描述，民族誌是探究第一手經驗、以文化為素材、研究對象的研究方法，其主要的工具為參與觀察（*participation observation*）和深度訪談（*in-depth interview*），必須長期浸泡在研究田野中，不只是詳實的蒐集田野資料，更重要的是設法產生對田野的詮釋與理解。近年來台灣教育民族誌的研究日增，但從現有的研究來看，台灣教育界對於民族誌的認識多半停留把某地的人、時、事、地、物鉅細靡遺的紀錄，再將資料以若干主題的方式加以分類、命名、描述。另一個誤解則認為進行深度訪談或參與觀察就是民族誌研究，將訪談或觀察記錄逐字謄寫、分類、整理而已。事實上，民族誌涉及現象的發生與解釋，必須以理論作為視框（*frame*）來理解與分析實徵的資料。最重要的是將研究問題、研究者提出的解釋系統以及研究資料整合成論點（*argument*），最後對於此論點加以反思與評估。由此可以確定，研究的問題意識、解釋與分析、論點三項是民族誌的關鍵與核心。簡言之，民族誌研究者的主要工作是瞭解研究場域中參與者行動背後的「意向性」（*intentionality*），在「脈絡化」（*conceptualization*）的視框下理解參與者的世界。

而將民族誌用於教育或學校，則為學校或教育民族誌，著名的美國教育人類學家 G. Spindler（1982）認為，將民族誌用於探索教育問題，可以打開新的視野。但他特別說明了民族誌這種原本用以研究異文化的方法，轉移到我們自身所處的熟悉文化後，將會面臨挑戰與困境。原本民族誌是將在田野中觀察到陌生、不熟悉的現象經過解釋、翻譯或其他方式，使那個陌生現象可以被「我類」理解，即“*making the strange familiar*”，而現在教育民族誌的現場可能是研究者最熟悉不過的田野了，於是一個弔詭的可能出現了，誠如另一位著名女性人類學家 Margaret Mead 所說：⁵「如果人類學家是一隻魚，他必定是最後一個發現水存在

5 作者 Spindler 說，根據他的記憶這應該是 Margaret Mead，原文中沒有引述出處。

的」。Spindler說，使陌生變成熟悉，難不倒教育人類學家，反倒是如何 making the familiar unfamiliar! 而這仍然是目前進行教育民族誌的挑戰與重要任務。

筆者所進行的課程發展夥伴關係研究，在不同的團隊初期建立關係階段都必須採行民族誌的方式進行，是希望利用教師們自身的觀點去理解他們在教育現場中的實際處境、意念與意向性，以此作為日後產生有效性行動策略的基礎。更具體的說，以課程專家角色所進行的不是描述性的民族誌而是批判性的民族誌（critical ethnography），批判民族誌研究的最終目標是企圖將基層教師由壓迫他們的學校與社會機制中解放出來（李嘉齡，2002）。

（二）參與行動研究——實踐與對話研究策略

我希望借用畢恆達的描述來說明，我以參與式的概念所進行之夥伴關係，其認同與期望為：

研究不只是為了研究者自身的利益或是純理論的進展，還希望改善研究田野的處境，質性研究希望提供研究對象資訊與知識、邀請他們一起參與研究、和他們討論研究的分析與詮釋，進而彼此「賦權」（empower）。當然賦權不是要將研究者的價值觀與生活方式強加在研究對象身上，而是透過互動，開拓彼此生活的發展可能性。研究者認同研究對象，但是研究者不一定要變成研究對象；而是尊重研究對象的生命經驗、讓他們的主體能夠發聲；研究者不以研究之先就已經有的理論強加在研究對象之上。基於賦權、實踐的目的，研究者經常研究弱勢、邊緣的族群，一方面企圖祛除社會的刻板印象，一方面希望藉由研究改善他們的處境（畢恆達，無日期）。

作為課程專家的角色其主要工作，在創造一個對話空間與學習場域，使參與研究的協同者可以提供他們的世界觀與主體經驗，作為建構知識主體的基礎。更重要的是，這不只是一個協同探究問題與知識的歷程，這個歷程因為實踐的本質，也改善了協同研究者身處的環境。

如果專家角色的改變是夥伴關係最難、最重要的一環，專家角色可以如何轉變呢？筆者的課程研究均以協同行動研究為模式，進行課程探究。經過近八年的歷程，由於對於專家角色的困惑與反思，以及如何使與我一起研究課程的基層老

師們更有主體性，行動研究仍是筆者選擇的研究模式，因為行動研究主張在行動中自我反映（self-reflection），提升自我覺知藉此澄清辨明自我的價值立場、深化我們對外界世界的觀察。而我發現，需將協同轉向為參與式，更能順利的扮演好課程專家的角色。

所謂參與式研究（participatory research）是指如果與我一起進行課程研究行動的老師們，不僅止是被研究的對象，也可以是平等參與研究問題的形成、參與研究資料蒐集與資料解釋的協同研究者（Fuller & Alison, 1995; Park, 1992）。所謂的參與式行動研究（participatory action research），認為外來的專家應該與研究場域內所涉及的當事人、當地人合作，研究的目的是為了提高與改變他們的意識和自信狀態，因為研究者相信他們具有足夠的創造性和行動能力去改變自己的生存狀況。所謂的專家只作為行動與研究過程的催化者（facilitators）。參與與「共做」不同，共做的過程中協同參與者不需相互瞭解也不需共同行動，甚至不需根基於民主平等的精神運作。

以筆者的經驗與基層老師的工作中，他們對工作的深刻認識與瞭解，超乎筆者可以想像的範圍，甚至連筆者要形成問題都會有困難，但因為他們陳述自己的教學時，侃侃而談將一個簡單的教學所牽涉到的複雜層面完整陳述，使得筆者能夠當一個好的諮詢者，事實上筆者所提出的諮詢意見，其實只是彙整他們告訴筆者無系統的內容，並非均是筆者的「創見」。筆者的任務是，讓接受協助者成為研究者，從決定要處理什麼問題，設定預期目標，參與資料蒐集與解釋的工作，且推論結果、決定對策，這都可能使受協助者改變自身所處的位置與感受，他們並非在知識上或姿態上跟課程專家平等，而是在自我的認知上與增能意識上獲得肯定後，能夠與專家對話與一起工作，使互惠平等的夥伴關係獲得實務面的可能。

（三）以無用為大用——垃圾考古、垃圾學（Archaeology of Garbage, or Gabology）

Trubowitz 所指出夥伴學校的八個階段（1986: 19-21）：從「敵意與懷疑」到「持續發展」來看，作為課程專家與諮詢者，不但需要長期與協作學校建立關

係，更必須深入非課程領域的參與，而筆者的課程發展經驗中深刻的體認：夥伴關係必須是「除了課程還是朋友」的關係，除了討論課程、關心課程，也關心其他的事物，甚至相約在「茶館」討論。我們討論的時間，除了教學設計、學生學習，我們也談八卦說是非、誰受了長官的氣，我們會在進入正式討論前說說這些既無關課程、沒有營養、說人是非，非常不學術的話題，十足的反應 Pinar 描述那個會將理論吸收的一乾二淨的學校日常生活黑洞。

如果專家與諮詢者與夥伴間必須是好朋友，真的有夥伴感知己知彼，這些看似無用的討論卻是維繫關係的重要媒介，這些困擾在另類人類學領域中有了答案：垃圾考古學。筆者認為垃圾考古學有助於課程專家從日常教學的黑洞中發展論述或理論。

1. 垃圾考古學 (Archaeology of Garbage)

「垃圾計畫」的構想肇始於一九七一年，一九七三年正式在亞利桑那大學成立。當初的目標在於應用「真的」考古學方法來研究問題，嘗試可從所謂「另一個角度」來研究人類的行為。原本人類學的研究中所重視的是「有價值」的文化物件（儀式、信仰等），但沒有人認為垃圾是有價值並值得研究的，但「垃圾考古」興起一方面企圖瞭解各種物質的生物分解速度，另一方面則企圖瞭解人們的生活方式，因為垃圾不僅是物質遺產，而且也是人們生活世界的縮影。而對研究者而言，更重要的乃是：「垃圾比人更誠實。」（王俊秀，1994：190）因此我預備借用垃圾考古的方法，將基層老師跟我的談話中「倒垃圾」的部分作為資料，試圖從其中整理出可用概念。簡言之，正視老師們倒出來的垃圾，應該對於我瞭解團隊成員有珍貴的幫助。

2. 資源回收——產生教師文化、教師生活的理解線索

根據筆者的經驗，每次聚會通常是以團隊成員抱怨、訴苦為開場，抱怨、指責、憤怒、無奈等內容，原本這些不屬於課程範圍的討論資料，被當作閒聊處理，但這些談話其實幫助我建構學校與教師文化的釐界脈絡，讓筆者更瞭解該如何幫助基層教師。為什麼「垃圾比人更誠實」的概念能用在我的研究中呢？以訪談蒐集資料為例子，訴苦、抱怨最反應他們的心聲與價值，如果是倒垃圾，則不受到文化結構的限制，反正垃圾本來就是可以充滿情緒的、主觀的，甚至批判

的，比任何訪談都深入且真實。

雖然夥伴間非屬課程的談話會顯得主題混沌不明，但 Goodlad 曾指出，這是協做過程中必須容忍的歷程。但《垃圾之歌》的作者特別提醒應該以「垃圾之誠」的態度面對之：雖然垃圾問題可能很嚴重了，但不可將之視同危機來處理：危機需要的是強烈的緊急措施，不過危機意識結果卻往往造成設想欠周詳、造成反效果的提案。筆者認為，作者告誡我們必須時時警惕看待所謂的「危機」。

Lewison 和 Holliday (1997) 曾指出協作成員之間要有強烈的同志及友愛 (strong sense of camaraderie)，而筆者的經驗告訴自己，當團隊成員的信任感足夠時，才有可能真正的把對方當作訴苦、傾訴的對象，認真的抱怨與訴苦，有助於同志情感凝聚，又可以降低聚會時說八卦的罪惡感（有時團隊成員訴苦太久之後，會對筆者和大家道歉，認為浪費了聚會的寶貴時間），而如果這次我們容許大家倒垃圾，並將之視為研究資料，應該是雙贏策略，既可讓團隊成員們沒有罪惡感的暢所欲言，又可產生對研究有價值的資料。

探究教學與教師文化的文獻時，國內外學者均指出朝向學習社群建立的重要，歐用生 (2004: 161) 指出：「為建立學習社群，每一個人的聲音都要被聽到、被承認、被評價。瞭解過去，知道自己的背景，從廣泛的世界脈絡來看，才能發現自己的真實聲音，才能瞭解……聽彼此的聲音、想法，並將之連接到個人經驗，更能促進彼此瞭解。互相「觀看」(look at)，彼此參與和尊重，在教室中共想經驗和敘說，以及對共同學習的承諾，消除階級和觀點的差異」(Hooks, 1994)。

陸、結論

本文以探究夥伴關係中專家角色定位與課程諮詢者的工作策略，從探究夥伴關係理論與實務間的困境出發，發展可能的工作觀點，透過反省筆者自身曾經歷過的專家與諮詢角色思辯，釐清平等互惠的真意與可能性，且檢視專家角色所夾帶的學術霸權在夥伴關係中的微妙運作，並解析如何專家與諮詢者可如何發展自

覺，從自覺中調整協助與諮詢模式。

對於夥伴關係中課程專家可使用的研究策略、諮詢模式與工作方向，筆者提出以人類學者的角色擔任課程專家與諮詢者，以批判民族誌研究為模式，以期能深刻理解夥伴關係的場域，透過參與式行動研究，與協同的基層教師進行專業對話，以及必須從看似無用的訪談資料中，淬煉出有價值的訊息，作為諮詢的重要媒介。藉此可貼近基層教師的生活世界脈絡，在熟知教師與教學文化的前提下，以提問釐清的方式提供專業諮詢，所提供的諮詢意見不是教導式的 *taught*，可逐漸脫離強勢與輔導的位置，而是開創空間，使各種有意義的訊息在其中流動，讓基層教師與這些訊息互動，自行產生理解與認識，也就是創造 *caught* 的學習可能。以下是本研究對於課程專家諮詢角色以及課程實踐的發現：

一、參與行動研究促進教師增能

從實際的課程操作中，參與教師們感受到學習、成長與改變對他們教師專業的意義，參與式行動研究的協同模式，受到參與者以實際的投入而肯定。他們常分享參與團隊課程發展的感受給我，描述跟我合作課程的過程中自身的感受與轉變。例如，正在研究所進修，忙於論文、教學與家庭之間的琳老師給我的信中提到，她觀察另一位老師時，反照出自己的變化，琳老師說：

親愛的老師：

XX 老師是一個很認真的老師，

因為他的時間都是滿—滿—滿—的在工作

但是，他對於學生的事（以我來講）我沒有感覺到他有用心（也許對別人有吧）。

這很像以前剛教書的我，

那時還沒結婚、也沒小孩，

每天需要操煩的只有學生的事，

可是那時的我居然忙到沒有時間把心放在學生身上。

回憶起來，
我真不敢相信當時的我到底在忙些什麼！

現在有家庭、有小孩、還要唸書，
還可以跟著你的團隊發展課程教學
在這麼忙的情況下我竟然還能夠找到時間可以從容的思考學生的事，
相較於以往，
真是不可思議，
我想是我能力增加了吧！
琳敬上

琳老師的信結語說「我想我是能力增加了吧！」可以算是增能（empowerment）感受的具體描述，且類似的經驗出現在很多老師身上，從他們的回饋中知道我所扮演的專家角色與參與模式應當是產生了作用——參與式行動研究的目的——提高與改變團隊成員的意識和自信狀態，也踏實的在課程發展歷程中在教師參與課程發展工作中被實踐，那不只是課程與教學能力的改善，是一種整體性對教育、教學工作感受的認同與價值感提升。

二、作為貴人的課程諮詢角色

經過兩年的協同參與課程發展計畫，本研究發現課程專家的角色在台灣教育現場中必須暫時卸下專業專家的形象，是陪伴者，並從基層教師吐苦水中找到切入點，給予支持於建議，而不是替他們解決問題，而所提供的支持猶如中國文化中所謂的「貴人」，為他人撐起一片天空，也就是幫助基層教師在無法喘息與動彈不得的困境中，創造出空間感，並讓所有在此空間內的人能夠互動，此空間中的人們成為彼此的「關係人」，容許各關係人間有自然的流動存在，不繼續停留在被卡住的無助中。我希望成為什麼樣的課程者，則是以本土化的方式回覆：我想成為他人的貴人。⁶讓我在實踐課程專家角色過程中的相關人們，因著我的出

現、存在與行動，獲得一個踏實卻模糊的回應：「有你在真好」。而這種貴人所帶給他人的好，並不是布施衣物粥品的實質餽贈，而是一種難以被描述的受惠感，雖然形式上可能有給予的行為，但不是被給予物品直接產生價值，而是「給予」、「物品」以及「接納」三者之間共同建構的一種感受經驗。

扮演貴人的角色也使我有機會跳脫「指導或非指導」專家角色二元化選擇兩難，指導可以不針對課程本身，而是指出哪些困境造成課程無法施展，哪些阻礙了教學者的思維，在指出這些問題時，雖然是指導的成分高，但卻創造出讓實務者去開創課程的可能—開創空間。

專家角色是貴人的概念，則與我所發展的在地課程觀相呼應，我認為 Tyler 目標模式的影子在台灣的教育現場不會黯淡下去，對於其他課程觀、課程知識的發展有必然或直接的關係。因為在台灣，當我們的升學制度、社會文化背景沒有更巨大的變遷之前，我認為 Tyler 目標模式如同小花蔓澤蘭一般的愈來愈有生命力，且在開花的季節綻放美麗，讓人們忘記它是「綠癌」。我提出與 Tyler 目標模式共生的課程思維，可作為台灣課程研究與實務本土化理論發展基礎，而共生（symbiotic）不是融合、拼湊或鄉愿的折衷妥協，我以尋找生態棲位（ecological niche）的比喻所形容找尋自己課程專家角色定位一般，棲地（habitat）是有形的空間特定的位置，是具像的，然而棲位是模糊難以準確描述的，包含著棲息地以及所處其他所有物種間的動態平衡關係。共生是在棲位的概念下運作的，我認為台灣的教育環境短期內不會有太大的改變，不管教課書中是否還有「國父」，也不管「三隻小豬」是否還繼續會在下一個版本成語辭典的附錄中，整體教育現場對教育、對學校、對教學的想像與價值，在根本上不會有什麼顯著的「改宗」可能，課程仍然會被視為一塊各種利益、政治權力角力爭奪分配的大餅，很難改變，經過課程學者倡導非 Tyler 式課程觀以及我自己在實務現場的努力，或許逆向操作是可以參考的策略：與 Tyler 式課程觀之共生。

6 貴人這個字該怎麼翻譯成外語？在美國當中文系助教時發現，很多編織在文化中的概念很難翻譯，愈難翻譯的中文概念，本土性應該愈強吧，我自己一廂情願的認為著。

三、課程是關係與空間

如果台灣的教育現場將流行的後現代課程觀熱心的移植過來，不如以面對台灣特有種的心態，如果在台灣 Tyler 模式仍然必須是主流，我願意以主流去尊崇他，但是，共生的觀點讓我得以找到自身課程實踐理論的出口，是否可以與之共變（co-reform）。勇敢的建立自己的地方知識、發出在地的、不一樣的聲音。在「人即是課程」的價值信念下，我用「我——課程」的形式去描述我對課程的認識，對我而言，帶著過去的經驗賦予現在的課程實踐行動的意義是：課程即關係，課程是空間。

課程即關係（relationship; relation），是名詞、也是動詞，跟課程一樣，同時具有兩種詞性。當關係做名詞使用時，描述關連、影響、牽涉，指陳出事物間的連帶作用，或者可以指陳原因（因為老師生病的關係，今天停課）。當作動詞時，則是顧念、關心、關注，或者涉及，也可以是相處，甚至認同。當動詞的關係產生動作時，原本不相關的事物產生關連，產生了牽連、聯繫、牽扯等互動。有句順口溜說「有關係，就沒關係；沒關係，就有關係」，鮮活地說明了關係這個詞的動態性與動能的力量。

關係在我們所屬的社會文化中往往是一股互動交流持續的動力來源，我的文化有著套交情、講關係的人際運作規則，如同人情、面子、緣分等概念，在社會運作的層面扮演著指揮演奏的角色，使合奏與合唱得以和諧演出。遵循著這個文化規則的運行不容易被察覺，因為它屬於文化：人們在發展的進程中為了生活所設計創造（design），文化包括外顯和暗隱的部分，同時有理性與不理性的特質，文化存在於特定時空之中，默默引導所屬社群的人們的行為準則。某一團體在解決其外在適應與內部整合問題時，所習得的一套共享之基本假定；由於它們運作良好，足以有效解決問題，因此也被教導給新進成員，作正確覺知、思考與感受這些相關問題的方法（Schein, 1992: 12）。

當我將課程就是關係、課程是空間的概念與夥伴分享時，基層教師們的回饋是：終於聽懂了，比再概念等抽象名詞貼切，且他們可以自行隨意定義自身與課

程的關係，也可以藉著關係的概念去檢視自身的課程與教學，很容易發現教學的困境，有的老師發現自己對於課文大意教學的缺乏，發展了隨手可用的課文大意教學，上完後很開心，寫信來跟我分享，終於讓學生和自己覺得「有關係」了。

我相信，對關係概念的文化價值所承載的默會知識可以幫助實務課程者去連結自身與課程，而課程專家在伙伴關係課程發展歷程中所扮演的，是創造出空間讓課程者從自身經驗中去發展教學。

柒、參考文獻

中文部分

- 王俊秀（1994）。**環境社會學的出發：讓故鄉的風水有面子**。台北市：桂冠。
- 王建軍、黃顯華（2003）。協作式的課程發展與教師專業發展。載於黃顯華、孔繁盛（編），**課程發展與教師專業發展的伙伴關係**（頁 1-18）。香港：香港中文大學出版社。
- 成虹飛（2004）。我為何要作行動研究？一種研究關係的抉擇。載於謝臥龍（主編），**質性研究**（頁 127-176）。台北市：心理。
- 余霖（2000，11 月）。**全面性伙伴關係之建構**。論文發表於淡大江學舉辦之教育改革與轉型—領導角色、師資培育、伙伴關係」學術研討會，台北縣。
- 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**課程、教學與學校改革——新世紀的教育發展**（頁 237-251）。香港：香港中文大學。
- 李子建、盧乃桂（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），**教育變革中的學校——大學夥伴關係：範式的觀點**（頁 213-235）。香港：香港中文大學。
- 李嘉齡（2002）。批判俗民誌與比較教育研究。**國立台北師範學院學報**，15，211-232。
- 周珮儀（2000）。**從社會批判到後現代——季胡課程理論之研究**。台北市：師大書苑。
- 周淑卿（2002）。面對統整課程與教學的教師文化。載於中華民國課程與教學學會（主編），**課程統整與教學**（頁 233-251）。台北市：揚智。
- 周淑卿（2004）。**課程發展與教師專業**。台北市：高等教育。
- 高熏芳、王慧鈴（2002）。師資培育機構與中小學教育夥伴關係之研究——教育合作現況與需求分析。**淡江人文社會學刊**，10，147-173。

- 張素貞、顏寶月（2005，11月）。**探究大學與中小學專業夥伴攜手合作計畫之理念與實踐**。論文發表於國立中興大學舉辦之「教師專業發展」學術研討會，台中縣。
- 畢恆達（無日期）。**質性研究方法的必要性**。2002年10月25日，取自：http://sex.ncu.edu.tw/activities/1998/campus_speaker/bi.htm
- 莊明貞（2005，10月）。**牽手合作——大學與中小學在課程改革中的夥伴關係：一個學校本位課程發展的案例**。論文發表於國立台北教育大學課程與教學研究所舉辦「現代教育論壇——大學與中小學在課程發展中的夥伴關係」學術研討會，台北市。
- 陳清溪、李俊湖、陳錦蓮（2005，3月）。**大學與中小學攜手深耕計畫對教師專業發展影響之個案研究**。論文發表於國立教育研究院籌備處舉辦之「九十三年度研究成果」研討會，台北縣。
- 黃政傑（1982）。**科學的課程理論——中心思想、譬喻和現代形式**。*師大教研所集刊*，24，29-71。
- 甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務——解構與重建**。台北市：高等教育。
- 歐用生（2004）。**課程領導：議題與展望**。台北市：高等教育。
- 簡紅珠（2005）。**對台灣中小學教學文化的幾點思考**。*課程與教學季刊*，8（3），1-13。
- 簡茂丁（2000）。**大學與中學的互動關係：以東吳大學為例**。論文發表於淡江大學舉辦之「教育改革與轉型——領導角色、師資培育、伙伴關係」學術研討會，台北縣。
- 顧瑜君（2004，12月）。**從窈窕淑女到賣花女——一群後山老師的行動與紀實**。論文發表於元智大學舉辦之「2004 幼教教師行動研究」學術研討會，桃園縣。

西文部分

- Andrews, R. (2000). *School/university partnership: A call for action*. 論文發表於淡江大學舉辦之「教育改革與轉型——領導角色、師資培育、伙伴關係」學術研

討會，台北縣。

- Biott, C. (1992). Imposed support for teachers' learning "implementation or development partnerships?" *Working and Learning Together for Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The Curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
- Borthwick, A. G. (1994). *School-university-community collaboration: Establishing and maintaining partnerships for school improvement*. KS: UMI .
- Buchmann, M. (1987). Reporting and using educational research: Conviction or persuasion? In J. I. Goodlad (Ed.), *The ecology of school renewal, 86th year book of the National Society for the Study of Education* (Part I) (pp. 170-191). Chicago: University of Chicago Press.
- Dickens, C. (2000). Too valuable to be rejected, too different to be embraced: A critical review of school/university collaboration. In M. Johnston, P. Brosnan, D. Cramer & T. Dove (Eds.), *Collaborative reform and other improbable dream: The challenges of professional development schools*. NY: State University of New York Press
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fuller, R., & Alison, P. (1995). *Practitioner research*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco & Oxford: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1995). School-university partnerships and partner schools. In H. G. Petrie (Ed.), *Professionalization, partnership, and power: Building professional development schools*. NY: State University of New York Press.
- Goodson , I (1981). Life history and the study of schooling . *Interchange* , 11(4),69.

- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learn from lives*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Gross, T. L. (1988). *Partners in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Habermam, M. (1971). Twenty-three reasons can't educate teachers. *Journal of Teacher Education*, 22(2), 133-140.
- Hammersley, M. (2002). *Educational research policymaking and practice*. London: Paul Chapman.
- Hargreave, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216-240). New York: Teachers College Press.
- Harris, R. C., & M. F. Harris (1995). Launching and sustaining a partner school. In R. T. Osguthorpe, R. C. Harris, M. F. Harris & S. Black (Eds.), *Partner schools: Centers for educational renewal* (pp. 127-165). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: RKP.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York: Teachers College Press.
- Kroll, Linda, Bowyer, Jane, Rutherford, Marty, & Hauben, M. (1997). The effect of a school-university partnerships on the student teaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 37-52
- Lewis, M., & Holliday, S. (1997). Control, trust, and rethinking traditional roles: Critical elements in creating a mutually beneficial university-school partnership. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 105-126.
- Lieberman, M., & Miller, L. (1992). Professional development of teachers. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed.). Hant, UK: Macmillan Publishing Company.
- Maxwell, T. W. (1991). Curriculum consultant. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 357-359). Oxford: The Pergman Press.

- May, W. T. (1991). Curriculum consultant. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: The Pergman Press.
- McDonald, J. P., Hatch, T., Dirby, E., Ames, N., Haynes, M., & Joyner, E. T. (1999). *School reform behind the scenes*. New York: Teachers College Press.
- Miller, J. L. (1998). Biography, education, and questions of the private voice. In C. Kride (Ed.), *Writing educational biography: Explorations in qualitative research* (pp. 225-234). New York: Garland.
- Park, P. (1992). The discovery of participatory research as a new scientific paradigm: personal and intellectual accounts. *The American Sociologist*, Winter, 29-42.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slatley, P., & Taubman, P. M. (Eds.) (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study by historical and contemporary discourses*. N.Y.: Peter Lang.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlechty, P. C., & Whitford, B. L. (1988). Shared problems and shared vision. In K. A. Sirotnik & J. I. Goodlad (Eds.), *School-university partnerships in action: Concepts, cases, and concerns* (pp. 191-204). New York: Teachers College Press.
- Spindler, G. (1982). *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. IL: Waveland Press.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stallings, J. A., Wiseman, D. L., & Knight, S. (1992). Professional development schools: A new generation of school-university partnerships. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform* (pp. 1-7). New York & London: Teachers College Press.
- Stevens, K., Slaton B., Deborab, B., & Bunny, S. (1992). A collaborative research effort between public school and university faculty members. *Teacher Education and*

- Special Education*, 15(1), 1-8.
- Toepter, C.(Ed.) (1977). The supervisor and cummiculum worker . Commitment and competence . (ERIC Document Reproduction Service No. ED 155139)
- Tomlin, M. E., & Kolton, W. (1994). *Collaborative teacher education: University academic diversities equals public school empowerment*. US: Idaho. (ERIC No. ed 378 158)
- Trubowitz, S. (1986). Stages in the development of school-college collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 18-21.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering research-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26 (7), 13-22.

