

貳、文獻探討

一、政府的課程治理

(一)課程治理的基本界說

1.課程治理-名詞界定問題

「課程治理」與「課程管理」(curriculum management)、「課程行政」(curriculum administration)常被視為同一內涵，並經常交互使用，是很容易混淆的三個名詞(黃嘉雄，2003；張佳琳，2004)。這三名詞的共同點係指出對課程事務、課程變革的掌理與落實過程的一切相關措施。不過在行動主體方面，「課程管理」所涵蓋的範圍比較廣，它泛指任何層面課程事務之安排與佈置，從國家的課程政策到教師個人對其課程事務的管理都可稱為課程管理。「課程行政」與「課程治理」雖多用來指涉政府層級在此方面的作用與作為(Sergiovanni,1990；黃嘉雄，2003；張佳琳，2004)，但相對來說「課程治理」較「課程行政」，更能凸顯政府在課程政策的巨觀與微觀作為。

另一方面，晚近公共行政學界在政府公共政策的研究上，「治理」成爲一個重要探究概念。「治理」雖仍可指是「有關統治的所有理論概念的總和體」(Kooiman,2003:4)。但這種統治方式卻已經不同於過去了。「治理」預告了一種在新世紀，強調分權政治與民主化氛圍下的新治理秩序的展開(治理年鑑,2007:215；Calame, 2003; Pierre and Peter,2000)，說明公共政策制定過程中，互相依存的行動之間的關係模式(孫本初、鍾京佑，2006；丘昌泰，2002：222；林玉華，1999：138-139；Marsh,1998：8)。治理成爲晚近公共政策學界探討政府在日趨多元與複雜的社會如何推行變革、掌理公共事務的整個過程的重要概念(Pierre and Peter,2000；Kooiman,2003)。

援此分析，雖然當前學界仍多將 curriculum governance 譯爲「課程管理」(高新建，2000、張佳琳，2004)或直接以「課程管理」(curriculum management) (張佳琳，2004)論述政府的課程政策掌理與推動，然基於公共政策學界對「治理」的重新再概念之用法，本研究所探討的中央層級課程與教學推動網絡，涉及政府對課程政策的掌理與推行，故仍以「課程治理」作爲論述政府層級爲達成課程目標及意圖，

對課程所施加行為的全部過程之表徵符號。由此，「課程治理」在概念上相較於「課程政策」、「課程發展」、「課程決定」、「課程領導」、「課程實施」、「課程評鑑」等是一個表述政府層級在課程作為上相對寬廣與整體性的概念。

2.課程治理的必要

(1)課程是動態發展歷程，涉及諸多環節

「課程發展」(curriculum development)不同於靜態的課程設計(curriculum design)，它一方面強調課程發展的動態歷程與影響因素；另一方面，亦指涉課程發展的進路與教師專業化之間的互動關係。因此，課程發展是指課程經由發展的歷程與結果，強調演進、生長的課程觀念。換言之，課程發展是將教育目標轉化為學生學習的課程方案或教學方案，它除了包函目標、內容、活動、方法、資源及媒體、環境、評鑑、時間、人員、權力、程序和參與等各種課程因素之外，尚包括各種課程設計因素之間的交互作用，特別是包含了課程決定的互動和協商。

因此，課程發展的重點是強調課程目標、內容、活動、評鑑程序所發展的歷程(黃光雄、蔡清田，2001：171)，是綜合教育理念的發展演進與實際的教育行動，因而課程並非只是純粹思辨的教育理念產物，而是付諸教育行動的歷程與結果。正如 Fullan(1991)所指出：課程發展是一個連續不斷的發展動態過程。

(2)課程經過各種環節與層層的轉化，並帶來落差

Goodlad(1979，58-64)將課程發展區分為五的層級：①理念的課程 (ideal curriculum) 或意識型態的課程 (ideological curriculum)，即理想上認為對學生最有用的學習內容；②正式的課程 (formal curriculum)，即經政府認可或核准的，而為學校所採用的官方課程；③知覺的課程 (perceived curriculum)，即認知上所理解的課程；④運作的課程 (operational curriculum)，指在學校和教室實際進行的一切；⑤經驗的課程 (experiential curriculum)，指學生在運作的課程裡實際經驗到的一切。以上五種課程，從最初學者專家所建議的「理念的課程」到國家、教育行政單位認可的「正式的課程」再轉化為地方教育局及學校教師的「知覺的課程」、「運作的課程」，最後由教師落實到課堂成為學生的「經驗的課程」，這一

連串的發展歷程涉及「國家」、「地方」、「學校」、「教室」等四個層次的發展與決定(歐用生, 1992), 每一個層級都對課程施以力量, 使其發生作用, 每一環節間既可看成是課程理論的轉化過成, 也是「課程政策」的轉化過成, 層層連結與轉化, 必然帶來落差。因此, 課程從理念到目標落實之間, 必然需要施以力量與策略(亦即「課程治理」), 以求完善。

(3)課程治理就是如何掌理與推動課程政策的一門學問

根據前述探討, 「課程」作為學校教育內涵中重要的一環, 課程政策是教育政策、公共政策的次領域, 課程本身就是教育政策的一種型式(Schubert, 1986)。因此, 各國政府都有專門的機制與策略用以掌理課程政策, 以達成政策目標。這種政府運用其治權, 透過各種課程政策、機制設計與實踐策略推行課程改革、掌理課程政策、落實課程目標的全部過程, 即可稱為「課程治理」(curriculum governance)(李文富, 2008)。

(二)課程治理的範圍、程序、任務與協作

1.課程治理的範圍：定目標、選內容、組材料、推課程、評成效

關於課程治理範疇的界定不同學者有不同界定, 黃嘉雄(2003)將其界定為國家課程文件(例如課程綱要、課程標準)發佈後, 促其落實以達目的之各種措施與過程。鐘啓泉(1991)在「現代課程理論」一書中提到政府層級的課程領導工作包含五項：(1)關於課程標準的工作；(2)關於課程編制的工作；(3)關於課程實施的工作；(4)關於整頓課程實施條件的工作；(5)關於課程評鑑的工作。

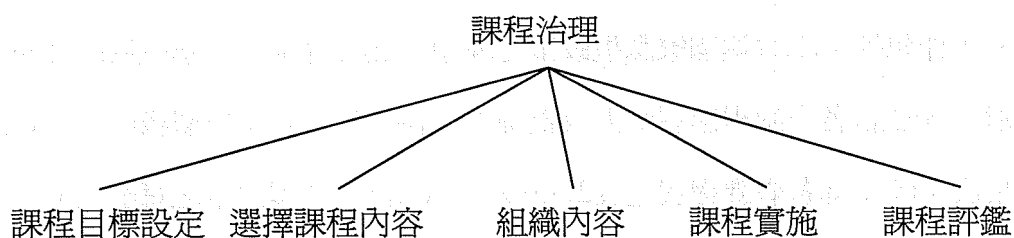


圖 2-1：課程治理涵蓋的範圍(研究者繪)

顯然，鐘啓泉對課程治理範疇的界定是比較寬廣。從前面課程治理的必要之相關文獻討論裡，亦可以了解課程係一連續與整體展的過程，國家課程從課程目標的設定到最後的課程評鑑，以及從理念的形構到最後落實到學生的經驗課程，每個環節都緊密關聯，前後相關。基此從國家層級的課程治理角度來看，鐘啓全的界定，較能更系統與更整體的掌握課程發展的每個環節，從而建構一個國家課程治理的整體圖像(從研發、審議、實施到評鑑)。

2.課程治理是政府實現課程目標的一列列策略與複雜過程

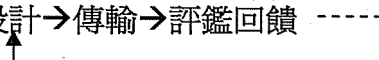
張佳琳(2004)指出課程管理就是政府權責機關運用各種策略實現課程目標而形成一系列的課程管理機制。因此課程管理有指導性、規範性、政治性、評鑑性與整合性等特性。課程管理機制在運作過程中，需面對與課程有關的人、事、物等複雜條件，因此，課程管理是一種策略、一組活動也是一段歷程。

3.課程治理機制是政府課程治理作為所構成的統合體系

為了完成實現課程目標，課程治理必須發展相關的課程政策、課程治理策略與課程治理機制(高新建，2000：11)。其中，「課程治理機制」是指，政府的領導者或教育主管機關，在管理其課程相關政策時，運用二項或二項以上之個別的，但是卻又相關聯的課程管理策略，所形成的一個暨調和聯貫且又統合的體系(高新建，2000：15)。

張佳琳(2004)亦指出政府基於課程政策與理想之實現，為使這些政策能有效實現，教育當局設有各項課程治理機制，用以確立目標、擬定策略、視察輔導、評鑑考核所屬機關及學校課程事務，形成一個互動網絡，共同指向課程之實踐。這些工作包括：(1)宣達國家課程政策之理想；(2)影響地方及學校層級課程實施情形；(3)整合各方課程影響勢力及資源；(4)協助地方及學校層級課程改革工作之推展；(5)掌握各級課程實施及改革成效；(6)落實課程政策之意圖及成效。

4.課程治理的基本歷程：設計→傳輸→評鑑回饋



English & Larson (1996)認為課程管理的概念由設計(design)和傳輸(delivery)兩個層面所構成，管理的要素包括課程建構、課程發展、實施、回饋、評鑑、調整和制度化或終止(棄置)等；這些成分是在動態的、循環的方式下互動，而非線性的進行。課程設計層面的決定有兩個主要步驟：課程思考和課程建構。前者為課程的需求評估，從政策、社會、教育、學校、學習者等不同角度蒐集其對學校教育和課程的期望；後者為課程的試用與書面文件的制定等。課程傳輸層面的決定有六個主要步驟：課程計畫出版、教職員發展、實施與監控、評鑑與回饋、通知相關人員、連結設計與遞送迴圈等。

5.課程治理的任務：建立共識、整合計畫、轉化課程、處理變革與評鑑

Wiles和Bondi(1998)認為課程理論與實際運作間的落差，常會使課程的內容產生失真，因而需要「課程管理」，其內容包括：成立管理團隊、分析課程、設計課程、實施課程和評監課程等措施。Wallace(1989)也所指出課程管理是所有專業成員主動參與協商課程共識及共同效力課程計畫、實施與評鑑的過程。因此課程治理的任務，可援引Preedy (1989)在《課程管理的途徑》(Approaches to curriculum management)的導言所指出「課程管理」必須發展一套完善的機制，以完成課程管理的任務，包括：(1)組織與整合課程計畫；(2)改變課程以回應內外的需要和要求；(3)處理因課程變革和評鑑之實施而生的相關議題；(4)與不同群體和利益相關人士協商課程實務。

6.課程治理的協作本質

上述的探討，從政府層級在課程管理的作為來說，「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，而非線性的進行，從「設計」到「傳輸」到「再設計」，需要建立共識、整合計畫、轉化課程、處理變革與評鑑，這些歷程與任務，也反映了「課程治理」經緯萬端，非一己之力所能成就。

陳伯璋、李文富(2010)分析指出，課程改革的實施涉及三個主要層面：即「政策」、「研究」與「實踐」。首先是「政策」，教育是國力的象徵，課程政策關涉課

程改革推動的方向、目的與價值。課程政策之擬定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」，儘管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」，無論是「政策」或是「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，並通過學校實務教師的「實踐」，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)，就構成彼此相互關連、環環相扣，共生共變，缺一不可的關係(見圖 3)。

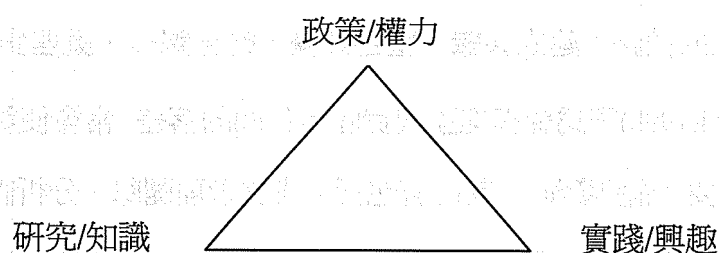


圖 2-2：課程改革中政策-研究-實踐的三位一體關係(作者繪製)

課程改革能否成功，其實就看「政策」、「研究」與「實踐」這三者的整合程度及彼此的協作關係。正如西諺所說「一個指頭撿不起石頭」⁶，「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。

由此可見「課程治理」具有一種協作，需靠集體力量使能成就的特性。這種協作還包含集體的慎思。正如 Schwab(1973)在實踐課程觀裡提出「課程慎思」(Curriculum Deliberation)的概念，強調課程是一種集體的事業與實踐，需要通過不同主體之間的互動、協調、權衡與審議，使能做出恰當的共識與行動。Schwab 指出慎思是在主體之間進行，而非單一個人或主體，因此課程慎思自然是一種「課程團體」(curriculum group)。課程行動者通過慎思與協作，發現彼此關注的焦點，

⁶ 引自 Calame(2003)。破碎的民主-試論治理革命。高凌翰譯。北京：三聯出版社。

最終生成滿足整個集體，那是一種共同的善，而非課程行動者中某一團體合作者的課程實踐。Reid(1992)亦指出課程作為一種制度，是制度化及實踐之間的交會作用，而制度轉化到實踐的過程即是慎思展現的最佳時刻。

然而，問題是，課程發展涉及眾多課程行動者，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，課程治理協作該如何開展？課程願景的集體共善又如何可能？

(三)當代國家課程治理的挑展

1990年代西方社會科學界開始關注政府在日趨多元社會如何掌理變革，推動公共政策。

1.從威權到民主治理：「官僚」-大政府→「市場」-小政府→「社群」-能政府

1990年代興起的治理研究熱潮，面對日益複雜化和不穩定的社會，指出政府在治理過程中的角色正發生著重大的轉變，治理研究對以政府為中心的舊統治學說進行批判，也對強調市場競爭，少作為政府的新管理主義進行反思，希望政府的角色從划槳轉向領航。

治理論述指出，1970年代以前是傳統官僚體制的政府運作，主張大政府體制；1970年代以後，隨著民主化、多元化與新自由主義的市場經濟思潮，新公共管理強調建立一個最少作為的國家，因此強調分權、管理主義、市場競爭(引自彭錦鵬，2005)。然而，1990年代以後的治理論述，則從前兩階段失敗的經驗發現，「權力下放」雖然是當代政府治理的重要核心與前提，但政府在社會中仍維持其為主要政治行動者的角色，政府應重新掌控事務的導引性，但不是干預，也不是放手不管，而是尋求更負責任的機制與策略，透過社群協作建立具有引導社會與組織的有治理能力的政府。正如 Fox,C.J(1996)在《後現代公共行政》批判地指出，傳統少數人對話的官僚式治理與後現代無政府主義治理都是極端，無法符合當代社會的真正需求。換言之，政府要在公共管理中扮演催化劑和促進者的角色，要學會『掌舵』，而不是『划槳』。政府治理不但關心誰治理(Who governs?)

的民主問題，更關心如何治理(How to governs?)的治理機制與「治理能力」(governing capacities)的問題(陳欽春，2005)。治理也被認為是象徵著一種責任能力(accountability)與回應能力(responsibility)的權力運作(孫本初、鍾京佑，2005:109)。

2. 協作治理：超越由上而下、由下而上二元對立邏輯

歸結前述，晚近公共治理論述針對愈趨複雜多元的公共政策，提出有別過去官僚式的獨斷統治與新公共管理主義的小政府的放任概念，不再以二元對立的邏輯，把治理問題簡化成「由上而下」或「由下而上」，而是整個組織間各成員協調與整合的過程。亦即在治理的架構下，政府的主要功能在於：(1)分解與協調：界定情境與關鍵利害人，發展網絡內與網絡兼有效的聯繫；(2)協作與領航：影響並引導網絡關係，以達成預期的結果；(3)整合與管制：超越個人與組織的次系統，發展出有效的協調機制(Stoker,1995)。這種夥伴協作的治理關係意味著治理是不同組織的集體事業，為達到目的，各個組織必須交換資源、協商共同的目標，治理的成員必須透過相互合作，從而構成一個政策網絡的關係(Stoker,1998)。換言之，這種「相互依存」(interdependency)，推動了治理朝著夥伴協作方向發展。這表明，治理是一種網絡，不同的行動者通過制度化的合作機制，可以「相互調適目標」，「共同解決衝突」，「增進彼此的利益」(Kooiman，2000)

3. 變化中的國家課程治理的關係與責任

在過去二十年，世界幾個主要國家的課程治理關係與機制悄悄發生變化。過去強調鬆綁與地方分權的英美等國，國家或聯邦政府介入課程治理的力量轉趨積極；而台灣等亞洲民主後進國家，卻相反，走的是一條開放與分權的道路。「九年一貫課程改革」正是台灣的課程治理從過去的「威權」逐漸走向「開放」與「鬆綁」的分水嶺。然而，九年一貫課程改革實踐所呈現的理論、政策與實務三者的落差，卻凸顯了我國在課程治理轉型過程中課程治理關係與課程治理機制重建的難題與挑戰，同時也反映了「由上而下」或「由下而上」的二元對立課程治理理論與模式，已經難以因應日益複雜與民主多元社會裡的課程改革之需要。

1994年美國視導與課程發展學會(ASCD)，由Richard F. Elmore和Susan H. Fubman主編了該年度的年度專刊，主題是《課程治理》⁷(The governance of curriculum)，集中討論政府在課程改革當中的角色與責任。Fullan(1994)在這本書也發表一篇研究，他從整體變革觀與系統論的觀點，提到課程改革不是「由上而下」或「由下而上」這樣截然二分的問題，若要讓改革發生根本性轉變，需要「中央」、「地方」、「學校」這三個不同層級內(in)及層級間(between)相互作用與協作，任何單獨一級改變作用，變革都不可能取得根本性的成功。

Elmore和Fubman(1994)在這本書的導讀，也對政府課程治理進行全面的反思，指出課程治理的挑戰在於，課程決策涵蓋了國家、州、地方三大勢力的影響力，因此課程治理無可避免地需要處理現實政治的基本概念和深層的意義。它首先必須體認課程決策涉及國家層級到學校各層級之間的相互依賴關係，必須善用各種機會與影響力去塑造改革的方向；必須跨越機關/機構的制度分野，聯合各單位共同推動改革，才能完成共同的使命。政府機關、機構並需建立制度和發展能力，包括培養能夠跨越不同機構與層級界線的人才。

因此，國家有責任透過各種政策、機制與策略，協助其它三級同時行動起來，亦即每一級都有兩個責任：(1)努力使自己內部的互動進一步完善；(2)同時努力增進與其他等級之間的互動。這就是複雜性理論(Complexity Theory)裡「相互關聯」(mutual relations)和「自動催化」(autocatalysis)原理的發揮(Fullan, 1993、1999)。

換言之，政府的課程治理必須採取一種整全治理(holistic governance)的觀點，深刻體認課程變革非單一層級的問題，而是涉及中央-地方-學校三層級的課程治理系統與整體變革的問題。因此，政府的課程治理必須建立能夠整合各組織單位共同推動的治理機制，也就是前面所提及的「治理網絡」。除此之外，還需培養能夠在此網絡裡跨越不同機構與層級界線之間的人才與專業能力，使其有能力促成

⁷ 沒有任何文獻說明這本專刊與同時期西方公共行政學界掀起政府治理論述有何關係的連結，不過，從這本專刊對政府過去在課程改革角色的反思，以及如何重構未來政府課程治理，我們是由理由推測，兩者之間在問題意識與思潮上的選擇性親近。

層級內 (in) 及層級間 (between) 的相互作用與協作。

(四)小結與課程治理的分析架構

依據前述對課程治理的概念與內涵分析，政府的課程治理從課程發展的那一刻起就發生了，以課程綱要為例，例如九年一貫課程綱要，從理念課程到經驗課程，涉及中央、地方與學校(包含教室)三級的作用與轉化，各級課程治理總離不開：「設計」、「傳輸」與「評鑑」等歷程，具體來說包括「建立共識」、「整合計畫」、「轉化課程」與「回饋評鑑」。政府層級的課程治理為實踐前述四項工作，所運用的組織與策略，就是課程治理機制。對應四項課程治理之主要工作，其課程治理機制，可設定以下四項：「研究發展機制」、「行政執行機制」、「專業支持機制」、「審議評鑑機制」。總合起來就，加上文獻探討所歸納的課程治理幾項原理原則，例如：整體觀點、夥伴協作、跨界機制與能力、相互關聯、自動催化、朝向共善與善治理等，即構成探究政府的課程治理的分析與概念架構。總合前述，課程治理的分析架構圖如圖 4。

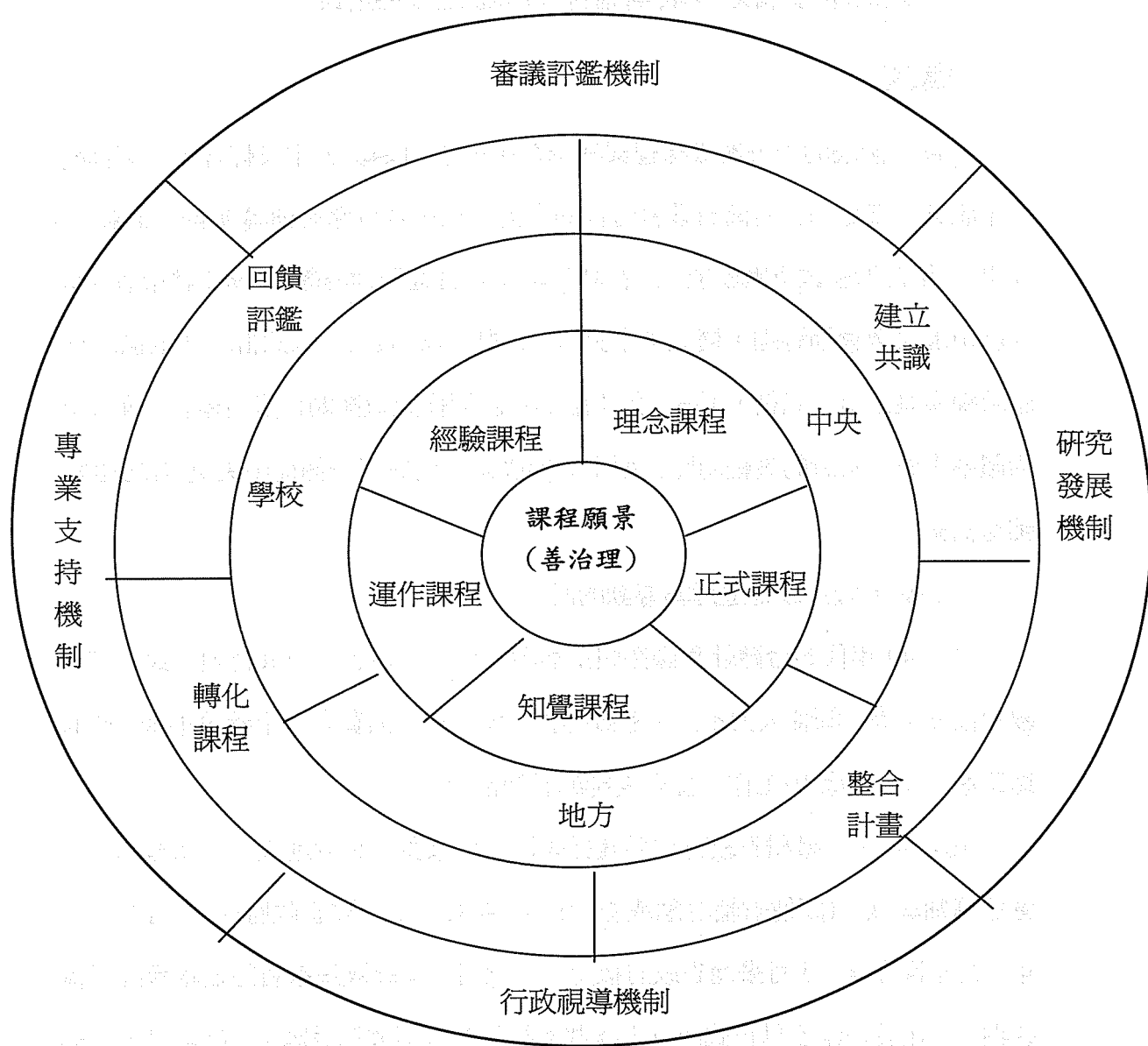


圖 2-3：國家課程治理的分析架構(李文富，2010)

二、中央課程與教學輔導組織的緣起與發展

(一)緣起

當前所談論的中央層級課程與教學輔導組織-輔導群與中央輔導團，某種程度來說其實就是過去台灣省教育時代的台灣省國民教育巡迴輔導團演化而來。早在 1958 年台灣省教育廳就成立「台灣省國民教育巡迴輔導團」，1964 縣市政府成立縣市國民教育輔導團，構成了中央-地方國教輔導體系。雖然當時甚至也沒有國教輔導體系這一名稱，不過，先不論其實際運作成效與關係是否緊密，僅從架構體系來看，當時的省輔導團與縣市輔導團確實構成了一個從中央-地方的國教輔導網絡。

1.台灣省國民教育巡迴輔導團的設立

民國 40 年代的台灣社會條件與生活環境仍極為艱苦，百業待興，民眾普遍教育程度不高、師資人力不足，導致師資來源多樣，素質與水平參差不齊，政府為改進各縣市的教學工作，提升老師的教學品質。

民國 46 年，臺灣省教育廳為提昇國民教育素質，有意創設「臺灣省國民教育巡迴輔導團」（簡稱省輔導團或省團），特專案呈請臺灣省政府核示。民國 47 年 2 月奉准辦理，3 月臺灣省政府核定「臺灣省教育廳國民教育巡迴輔導團組織要點」，並於是年 5 月正式成立「臺灣省國民教育巡迴輔導團」，團址設於板橋浮州里臺灣省國民學校教師研習會。

民國 62 年，因行政院通令精簡組織機構，乃將臺灣省國民教育巡迴輔導團撤銷，並將其工作併交於臺灣省國民學校教師研習會，以及各省立師專負責。其後，因各方倡議認為省國民教育輔導團仍有存在的必要，至 72 學年度起又恢復設置。

依據「臺灣省政府教育廳國民教育巡迴輔導團設置計畫」，省輔導團的設置目標、組織編制、任務內容分述如下：(臺灣省政府教育廳，1983)，

設置目標，省輔導團以強化國民教育輔導工作為目標，其要項包括：(1)貫徹

教育政策，並協助各縣（市）國民教育輔導團發揮功能；(2)提高師資素質，改進教學方法，增進教學效果；(3)促進國民中小學積極推展生動活潑的國民教育。

「省輔導團」的編組係以任務編組方式，負責全盤規劃本省國民教育輔導工作之推行。其組織設團長一人，由廳長遴選適當人員派兼。團長下設秘書一人，置輔導組、研究組及教具（總務）組三組，各組置組長一人；秘書及組長均由團長就團員中遴選兼任，團員若干人，由團長洽商有關主管業務單位，遴選富有專長及教學與行政經驗之中、小學教師、主任，簽報廳長核定後，由「臺灣省國民學校教師研習會」調兼。

團長、秘書、團員均為無給職，但於出發巡迴輔導期間，得依公務人員出差規定，報支差旅費。團員之選調時間，以一年為一期，每次選調以三個月為限，被選調之團員於調用期內，其原有職務或課務，由其服務機關或學校，另行指定或遴選合格人員代理。其代理人員薪資，在原機關或學校所隸屬之縣市政府原列之人事費項下勻支。而其團務運作經費，包括業務費及差旅費，則由教育廳編列預算，撥交台灣省國民學校教師研習會，以代收代付方式處理。

「省輔導團」之主要任務有：(1)依據教育政策，規劃本省國民教育輔導重點，並積極協助各縣（市）國民教育輔導團推展輔導工作。(2)輔導各國民小學從事研究實驗工作。(3)舉辦各種教材教法研習會。(4)輔導各校辦理教學觀摩會。(5)協助各校教師解決教學疑難問題。(6)辦理有關國民教育改進事項。

民國 77 年「臺灣省國民小學教育輔導工作權責劃分實施計畫」對省輔導團的工作任務，又有更清楚的界定與規範。分四大類：實驗研究、實務輔導、研習活動、出版資料。

(1)實驗研究：①配合國校教師研習會課程及教學媒體等實驗研究，進行推廣實驗研究。②國民小學教育輔導有關問題之研究。

(2)實務輔導：①配合國校教師研習會課程及教學媒體等實驗研究，推廣實驗研究成果、②支援縣（市）國民教育輔導團各項教育輔導工作、③協助各校解決教學疑難問題、④蒐集介紹優良教學方法與事例。

(3)研習活動：舉辦國民小學及幼稚園教材教法短期研習。

(4)出版資料：①出版研究成果及輔導資料。②提供各輔導單位有關資料。

省輔導團初成立時，台灣尚未實施九年國民義務教育，因此當時以國小輔導為主，後來加了幼教。但即便九年國教實施之後，亦只有國小，沒有國中。

由上可知，政府遷台後，統制範圍以台灣省為主，台灣省教育廳，雖為省級之單位，但以當時政府實際狀態來看，已嚴然居於中央之位置。當時省教育廳所設立的國民教育巡迴輔導團，可視為中央層級的輔導組織。

2. 省教育廳時代的國民教育輔導網

民國五十年代，教育廳為加強全省國民教育輔導，以資有效改進國民教育，特配合聯合國兒童基金會協助改進本省國民教育五年計畫，訂定「臺灣省國民教育輔導工作計畫」，作為全省各輔導單位自行擬訂輔導計畫之依據。民國59年，教育廳修正此計畫並頒佈「臺灣省改進國民教育輔導工作計畫」（臺灣省政府教育廳，1986：1076、1078）。該要點中指出當時各級輔導機構及其主要工作（臺灣省政府教育廳，1986：1078）：

- (1)「教育廳」負責計畫督導考核；
- (2)「臺灣省國民教育巡迴輔導團」負責統籌聯繫各輔導機構，並推動本計畫之有效完成；
- (3)「臺灣省國民學校教師研習會」負責依照本計畫調訓各重點輔導國校師資，並輔導其工作；
- (4)「師範（師專）學校」一般輔導工作外，著重輔導區內各重點輔導國校改進教學工作；
- (5)各縣市政府除一般視導工作外，並負責督促縣市內各重點輔導國校執行預定工作計畫；
- (6)各縣市國民教育輔導團負責協助縣市內各重點輔導國校工作之推行，並負責將成果推廣至其他學校；
- (7)各重點輔導國校負責完成各該校之校務改進計畫工作，並得派優秀人員至本縣市內新指定之其他重點輔導國校協助工作。

之後，此計畫雖歷經幾次修訂以及組織變動，但大體上省教育廳時期的國民教育輔導網是以「省輔導團」及「縣市國教輔導團」為軸心，結合師範院校、教師研習會的專業力量，縣市教育的行政力量，再搭配重點學校的推展而構成。

國民教育輔導團制度，在民國87年遭遇重大的挑戰。當年為配合台灣省精省政策，台灣省國民教育巡迴輔導團停止運作而走入歷史，隔年「地方制度法」公佈施行，國民教育權限劃歸地方，縣市國民教育輔導團無法如過去得到省教育廳的經費補助，縣市輔導團之運作與發展全視所屬縣市教育局是否重視及其所能提

供的資源條件，於是部分縣市輔導團停擺無法運作而逐漸徒具形式(李文富，2008：89)。

(二)發展

1.九年一貫課程改革初期的深耕種子教師團隊

(1)設置背景

民國90年代開啓九年一貫課程改革，教育部為推動新課程，即在總綱的課程實施要點中明定，地方政府依其行政權責應「成立各學習領域教學輔導團，定期到校協助教師進行教學工作」（教育部，2000：16）。然而因前述精省政策省輔導團已裁撤，縣市國教輔導團多數又多停止運作。故民國92年，教育部推動為期3年的「教育部九年一貫課程與教學深耕計畫」，成立「課程與教學深耕種子團隊」，希望以經費補助縣市代課鐘點費及由中央辦理專業培訓課程，引導各縣市設置課程督學及課程與教學深耕種子團隊，使其成為縣市輔導團運作核心，以強化縣市國教輔導團並到校服務，深入學校文化脈絡，帶動學校課程規劃、發展、實施與評鑑進而提升教學效能。

(2)目的與目標

根據「深耕計畫」內容，當時深耕種子教師團隊的設立目的是：培訓課程與教學深耕種子團隊以強化縣(市)國教輔導團並到校服務，深入學校文化脈絡，帶動學校課程規劃、發展、實施與評鑑進而提升教學效能(教育部，2004)。簡單來說，就是要培養地方人才到學校服務來提升學校效能。因此，它的目標有以下四點：

- ①提升課程與教學深耕種子團隊、地方教學輔導團之專業素養。
- ②針對地方與學校行政、課程、教學、評量遭遇問題，提出務實之具體解決策略或示例。
- ③激發國中小菁英與教學輔導團投入課程、教學、評量、行動研究之熱忱與具體行動。
- ④實際協助國中小解決九年一貫課程實施問題，化解執行困境。

(3)組織編制

當時該計畫同時設置了「課程督學」與「深耕種子教師」，並由課程督學來領導深耕種子團隊。

課程督學之條件為：各縣市曾任或現任國民中小學校長、縣市督學或候用校長等，具有課程領導專長和經驗，並有意願擔任課程督學者。

深耕種子教師的條件是務必是當年度縣市國教輔導團之團員，具有課程能力之行政人才，兼顧課程、教學與行政三項專長。

這項計畫預計三年內達成全國一千位課程與教學深耕種子團員之目標。

(4)任務

這項計畫規定了深耕種子教師三項主要任務：①課程與教學深耕種子團隊必須擔負返回縣市培訓與帶領縣市國教輔導團員之責任與義務。②深耕種子教師與縣市國教輔導團負責帶動縣市學校之課程發展委員會團隊運作，協助學校教師課程發展、實施與評鑑。③課程與教學深耕種子團隊擔任教育部、教育局課程政策之轉銜者，清楚的在校園傳達課程改革政策，使政策落實執行。

(5)深耕服務方式

精省之後，縣市輔導團多無正常運作，縣市深耕種子教師首要任務是帶動原來所屬的縣市輔導團，然後結合其力量服務縣市及國民中小學。依此計畫，縣市國教輔導團每年應服務縣市三分之一以上之學校，分三年期程完成縣市各學校之課程與教學深耕服務。

另外在課程與教學深耕種子團隊應與在地師資培育之大學實習輔導處組協同服務縣市國教輔導團。教育部課程與教學深耕輔導組之各領域輔導群則帶領該領域之輔導團。

總的來說，當時教育部的想法即是透過提升課程與教學深耕種子團隊的培訓來重整地方縣市教學輔導團之能力與專業，使其能針對地方與學校行政、課程、教學、評量遭遇問題，提出務實之具體解決策略或示例，同時也激發國中小菁英與教學輔導團投入課程、教學、評量、行動研究之熱忱與具體行動，以實際協助國中小解決九年一貫課程實施問題，化解執行困境。

2.教育部課程與教學輔導群之設立

(1)設置背景

配合深耕計畫的子計畫一，教育部於 92 年成立了以「專家學者」為主的七大學習領域課程與教學輔導群(簡稱輔導群)，其中「語文學習領域」有分「國語文」與「英語」兩課程，故共有 8 個組。

依據當時教育部課程與教學輔導群計畫的文件來看，課程與教學輔導群之成立有以下幾個目的：

①呼應全國教育發展會議結論，提出具體課程與教學輔導策略，落實各項結論。

②配合深耕計畫，提升課程與教學深耕種子教師、地方(縣市)教學輔導團之專業素養，實現「人才在中央」、「人才在地方」、「人才在校」的理念。

③建置系統化、分級化、深耕化的中央、地方與學校輔導與服務模式，賦予專人專責推動九年一貫課程輔導與宣導工作。

④培育課程與教學深耕種子教師菁英，不僅增進其專業成長，更賦予推動、宣傳、輔導、諮詢等任務。

⑤建立學習領域(含六大議題)專家人才庫與資料庫，進行課程統整、教材研發、協同教學(或排課)、創新教學、多元評量等研究，並提供具體實例供全國參酌。

⑥提供 e 化諮詢與輔導，負責課程與教學資訊之經營管理，及線上諮詢輔導。

⑦針對課程、教學、評量遭遇問題，提出務實的具體解決策略或示例。

⑧激發國中小菁英與教學輔導團投入課程、教學、評量、行動研究之熱忱與具體行動。

⑨實際協助國中小解決九年一貫課程實施問題，化解執行困境。

(2)定位與角色

相對於深耕種子教師團隊屬於地方層級的國教輔導團員，教育部則將「輔導群」定位為中央層級(教育部層級)輔導員⁸。在 93 年教育部九年一貫課程推動小組內部的一份會議文件中，教育部提出「輔導群」在面對四種不同對象時的角

⁸ 見教育部九年一貫課程推動架構圖。

色任務，分別是(教育部，2004a)：

- ①對教育部：輔導群委員扮演彙整地方問題提供建言角色。
- ②對縣市教育局：輔導群委員扮演角色有以下四項：
 - a.以教育部立場協助解決、回答問題、及增進輔導員成長角色
 - b.儘量幫教育部化解各界疑慮、積極為教育局尋求解決問題策略
 - c.判斷解決問題權責為教育部、地方或學校，而非把所有問題拋回教育部
 - d.實施深耕輔導，以融入、配合縣市原有輔導團運作行程為原則。
- ③對社會大眾：輔導群委員則扮演釐清理念、面對問題與提出解決策略角色。
- ④對領域內部：輔導群委員面對領域輔導群內部扮演「凝聚共識」角色，「彙整各類問題」，針對各類問題「提出具體解決策略」。

總的來說，就是「實施深耕輔導」、「問題諮詢」、「實務問題研究角色」。

(3)組織與編制

輔導群係依據「教育部九年一貫課程與教學深耕計畫」而設定的「臨時任務編組」。其組織係設置在教育部九年一貫課程推動工作小組下的「課程與教學輔導組」裡，由該組組長擔任總召集人，其下依七大學習領域設置 8 個輔導群(國語文、英語分別設置)，每一領域輔導群設置召集人 1 人、輔導群委員若干人及專任助理 1 人。

召集人，由教育部遴聘該領域具學術聲望或本身即在九年一貫課程推動過程中扮演重要角色，例如領域課綱召集人，之大學教授兼任。

輔導委員屬兼任性質，由召集人提報推薦名單，送教育部核定。各領域輔導群委員人數與組成背景，教育部初期並無明確規範，各領域相當具有自主性。各領域輔導群委員人數多的有 4、50 人，少的領域也有 20 人以上，成員以學者教授在為主，僅有少數幾個領域中小學教師(含校長)之人數比例超過半數。

(4)運作方式

輔導群運作由教育部以委託案方式⁹，由各領域輔導群召集人以每年提報計

⁹ 92-93 年輔導群之專案係教育部以委託案方式，直接委託各領域輔導群召集人來承辦。但 94 年以後，因為受限於採購法之相關規定，無法直接以委託案方式辦理，必須依照採購法走招標程序。這讓輔導群之業務執行，憑增許多困擾，例如招標程序繁複、經費核發與實際執行脫節等現象。

畫、編列經費方式來執行。輔導群之主要工作內容，由各領域輔導群依照其年度計畫來執行，輔導群的年度計畫雖然各領域可以因其性質與目標自行發展，不過各領域輔導群大體上還是遵循教育部提供的四大工作計畫架構來進行：①著重品質管制與績效責任、②提供 e 化輔導、③增進教師專業成長、④強化課程、教材、教學、評量之研發與改進。因此，各群工作內容差異並不大。

3.中央輔導團之設立

(1)設置背景

94 年 8 月因應深耕計畫即將期滿後之任務銜接，教育部成立了「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」(以下簡稱中央團)。中央輔導團原本是要取代深耕計畫結束後的輔導群任務，但在一群關心輔導群發展的夥伴商討與建議下，2006 年 9 月教育部政策轉向，不但輔導群留下來了，更將輔導群與中央團進行整併。(李文富，2008)

(2)組織編制

中央輔導團採任務編組，其組織編制包括：置團長(由國教司長兼任)、副團長(由國教司二科科長兼任)、執行秘書及副執行秘書各一人(目前由業務承辦教師兼任)，推展團務。

中央團依課程性質分別置下列學習領域或組別：語文學習領域國語文組、語文學習領域本土語言組、語文學習領域英語組、健康與體育學習領域、數學學習領域、生活課程、社會學習領域、藝術與人文學習領域、自然與生活科技學習領域、綜合活動學習領域、性別議題、人權議題等小組，每一領域/課程/議題小組成員包括國中小教師約 6-9 人。

中央團員遴選條件為：國中小現職合格教師，並具備五年以上合格教師之教學服務年資，以及三年以上縣市輔導團兼任輔導員資歷、二年以上縣市輔導團專任輔導員資歷或一年以上輔導諮詢教師資歷之資格。具備特殊資歷或條件者，服務年資資格得酌予縮短。遴選由「各縣市」、「輔導群」及「現任中央團教師」自現任或曾任國民教育輔導團之團員擇優推薦，由教育部公開遴選後聘任之。每次聘期以一學年為原則，但得視表現情形予以續聘，每次續聘也是一學年。

(3)目標與任務

關於中央課程與教學輔導諮詢教師團隊，其工作目標、工作項目、組織編制、

遴選條件等如下說明（教育部，2008）：

a.工作目標：

- (a) 協助落實課程及教學政策，以達成政策目標。
- (b) 促進教師專業發展，提高教師專業知能。
- (c) 精進教師課堂教學，提升學生學習品質。
- (d) 建構理論與實務相結合之課程發展模式及三級教學輔導體系。

b.工作項目：

- (a) 宣導教育部課程及教學相關政策，輔導縣市落實辦理。
- (b) 協助教育部相關組織之運作，作為理論及實務之對話平台。
- (c) 協助教育部推動縣市課程發展、實施及評鑑。
- (d) 結合教育部國民中小學九年一貫課程推動工作課程與教學輔導組各學習領域輔導群，強化縣市輔導團之運作及輔導策略之提升。
- (e) 結合或統籌所屬學習領域輔導資源，成為支援教師教學及專業發展之有效系統。
- (f) 結合教育部組織，建置教學資源網站，進行課程設計及教材教法研究，提供教師教學資源、經驗分享、教學諮詢及意見交流之平台。

(四)小結

綜上所述，政府遷台後課程與教學推動及輔導上，「國教輔導團」這一組織系統扮演相當重要的角色，也一直是由中央層級主導其發展。無論是台灣省國民教育巡迴輔導團、乃至後來的教育部課程與教學輔導群及中央輔導團都是當時中央層級的教育廳、教育部直接主導設立，即使是地方層級的縣市國教輔導團，也是依據中央政策設立，整體而言，此一組織系統是教育體制內針對課程與教學推動事務的一項功能性組織設計。其中省輔導團、深耕種子教師與中央輔導團的綜合比較，可歸納如下表 1

表2-1 省輔導團、深耕種子教師、中央輔導團之綜合比較

	省輔導團	深耕種子教師	中央輔導團
設置時間	民國 47 年-62 年 民國 72 年-87 年	民國 93 年-95 年 7 月	民國 94 年 8 月迄今
隸屬	台灣省教育廳	縣市教育局 (縣市推薦教育部培	教育部國教司

單位		訓)	
學習階段	國小爲主（後期含幼教）	國小、國中	國小、國中
服務對象	縣市輔導團、學校	縣市輔導團、學校	縣市輔導團
組織目標	<ol style="list-style-type: none"> 1.加強本省國民教育輔導工作，貫徹教育政策 2.協助各縣（市）國民教育輔導團發揮功能，提高師資素質，改進教學方法，增進教學效果 3.促進本省國民中小學積極推展生動活潑的國民教育。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.強化縣(市)國教輔導團並到校服務，深入學校文化脈絡，帶動學校課程規劃、發展、實施與評鑑進而提升教學效能。 2.實際協助國中小解決九年一貫課程實施問題，化解執行困境。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.協助落實課程及教學政策，以達成政策目標。 2.促進教師專業發展，提高教師專業知能。 3.精進教師課堂教學，提升學生學習品質。 4.建構理論與實務相結合之課程發展模式及三級教學輔導體系。
工作項目	<ol style="list-style-type: none"> 1.依據教育政策，規劃本省國民教育輔導重點，並積極協助各縣（市）國民教育輔導團推展輔導工作。 2.輔導各國民小學從事研究實驗工作。 3.舉辦各種教材教法研習會。 4.輔導各校辦理教學觀摩會。 5.協助各校教師解決教學疑難問題。 6.辦理有關國民教育改進事項。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.優先與國民中學互動深入學校文化脈絡。 2.深入領域教學從教師進修與備課切入，強調透過一份好的課程計畫著手。 3.鼓舞教師合作參與之熱忱。 4.培育縣(市)及學校課程領導人才。 5.從選修之學生補救教學著力。 6.鼓舞縣(市)鬆綁定期考查統一命題開始。 7.提供大中小型學校新式排課之案例，供學校模擬。 8.提供多元評量之可行案例，供學校模擬。 9.負責資源管理經營團隊，提供線上諮詢服務。 10.協助教學資源利用與試教，製作及上傳示範教學資源。 11.選訂固定之辦公時 	<ol style="list-style-type: none"> 1.宣導教育部課程及教學相關政策，輔導縣市落實辦理。 2.協助教育部相關組織之運作，作為理論及實務之對話平台。 3.協助教育部推動縣市課程發展、實施及評鑑。 4.結合國民中小學九年一貫課程推動工作課程與教學輔導組各學習領域輔導群，強化縣市輔導團之運作及輔導策略之提升。 5.結合或統籌所屬學習領域輔導資源，成為支援教師教學及專業發展之有效系統。 6.結合教育部組織，建置教學資源網站，進行課程設計及教材教法研究，提供教師教學資源、經驗分享、教學諮詢及意見

三、從省團到中央輔導團組織目標與任務設定的演變

(一)組織定位的變遷趨勢

根據李文富(2008)之研究，從省輔導團-深耕種子教師-中央輔導團，我國這一課程與教學輔導系統，呈現以下兩項發展趨勢

1.從「教學」到「課程與教學」並重的趨勢：

1959年到2004年「九年一貫課程深耕計畫」出現以前，「課程」從未出現在輔導團相關的文件中，相反的，「教學」卻是國教輔導團的核心任務。例如：「教學方法」、「增進教學效果」。可見在課程標準、國立編譯館統編本的年代裡，教師專業提昇的重點不在課程理解與課程設計，而是學習如何把拿到手中的課本、教科書教好，因此強調的是「教學法」。然而，九年一貫課程改革，由於課程鬆綁政策，課程綱要取代課程標準，學習領域取代分科教學，課程政策的宣導與推廣、課程架構、課程設計、能力指標解讀、課程評鑑等，開始成為輔導團重要工作任務。

2004年，教育部九年一貫課程深耕計畫深耕，就提到：「結合所屬縣市輔導團協助帶動縣市學校之課程發展委員會團隊運作；協助學校教師課程發展、實施與評鑑；擔任教育部、教育局課程政策之轉銜者，清楚的在校園傳達課程改革政策，使政策落實執行」。

2.從「國民教育視導」到「課程與教學輔導」專業分工的趨勢：

九年一貫課程以前的國教輔導團除了教學輔導外，還有學校行政視導的任務。1980年代以後省輔導團不再肩負學校行政視導之責，而以教學視導、教學輔導為主。九年一貫課程後，教育部透過深耕計畫補助各縣市設置課程督學，並由課程督學帶領輔導團，而其組織任務亦集中在課程與教學事務之推動，可看出「行政視導」與「課程教學」漸漸專業分途。

由上，國民教育輔導團並非從事「行政視導」，而是負責國民教育現場的「課程與教學輔導」。因此，國民教育輔導團員除了要具備教學專業知能，並進行「改進教學方法」、「增進教學效果」教學輔導，在課程改革後，亦強調需具備課程專業知能，並能進行課程領導，協助學校教師發展課程，以落實教育行政單位的課程政策。

(二)組織目標、教育政策及教師專業發展關係之演變趨勢

李文富(2008)又進一步針對這三者組織目標、協助教育政策推動的角色以及與教師專業互動的形式及關係等三項進行分析，歸納如下的演變趨勢(參見表2)。

1.組織目標：從「教育視導」、「教學輔導」到「課程領導」與「教師專業支持系統」

早期國教輔導團比較是從「教育視導」角度出發，進行國民學校的整體視導與輔導，省輔導團成立後，雖開始逐漸加重教學輔導的任務目標，不過省輔導團仍具有學校行政與縣市國教輔導團評鑑之功能，故仍有行政視導的角色；九年一貫課程之後的深耕種子教師團隊與中央團，則開始強調國教輔導團在「課程領導」的功能與角色，同時更進一步指出國教輔導團應該是「教師專業的支持系統」

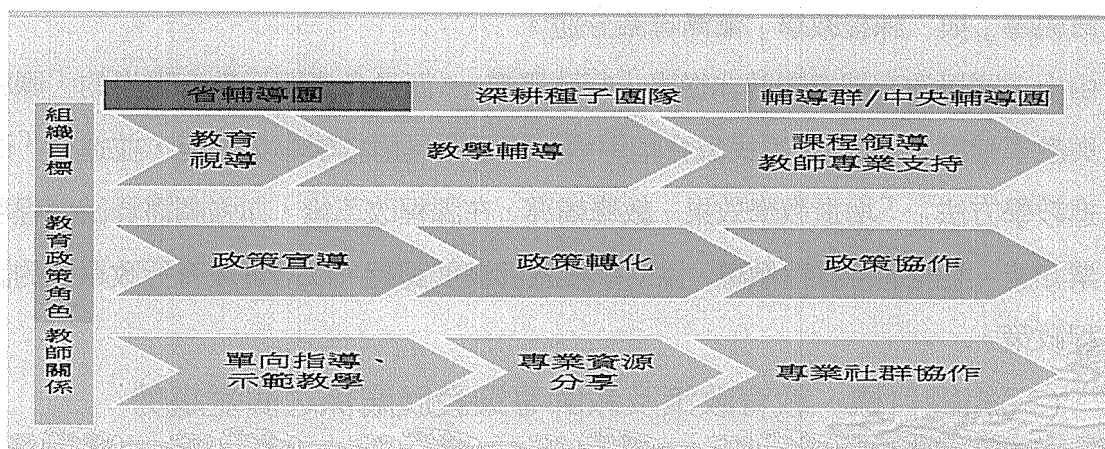
2.協助教育政策落實的角色：從「政策宣導」、「政策轉化」到「政策協作」

無論哪一各時期的國教輔導團，「協助政策落實」始終是重要的任務，不過，不同時期對此角色的界定，卻有不同的用詞用及想像。例如：早期的國教輔導團強調的是「政策宣導」；九年一貫課程改革，政策宣導之外，特別指出輔導團員的「政策轉化」任務；到了中央輔導團成立之後，更進一步提出國教輔導團在政策協作方面的角色與功能。

3.教師專業互動的形式與關係：從「單向指導」到「社群夥伴協作」

國教輔導團在提升教師專業，教學輔導方面，早期以「示範教學」為主，這種方式比較是一種指導式、單向式的教學輔導互動模式，九年一貫課程之後，逐漸強調國教輔導團應以夥伴的立場與教師進行夥伴協作與支持，並提倡至專業學習社群的專業成長方式。

表 2-2 省輔導團、深耕種子教師、中央輔導團組織目標與角色的演變(研究者自行歸納)



根據這些演變趨勢分析，李文富(2008)從課程治理觀點提出「課程與教學輔導組織」，也就是所謂中央-地方國教輔導團網絡的七項再概念意涵：

(1)它是連結政府、學者、教師三者的夥伴協作課程治理機制

此一機制能將「政府」、「學者專家」、「實務教師」等三個重要治理的行動成員聯繫與整合起來，從而鋪陳一個「中央與地方」、「政府與學者」、「政府與教師」、「學者與教師」、「政府、學者、教師」等交互連結的網絡關係，一種網絡治理的夥伴協作關係。

(2)它是課程理論(政策)與課程實務(實施)的中介組織

中央地方教學輔導體系作為一種中介組織(intermediary organization)的四項協作機制：課程政策發展與決定的協作、課程政策詮釋與推廣、課程政策評估與改進、教師專業展與支持系統，構成一個整合政府、學者專家、專家教師之夥伴協作的課程治理機制

(3)它是課程理論、政策與課程實務(實施)的連結機制

它連結了課程發展全部歷程裡的重要環節，包括：①中央課程政策與地方課程實施的連結；②學者的理論知識與教師實踐知識的連結；③課程發展、課程實施、課程評估與創新的連結；④政府、學者、教師所分別代表的課程理解與課程政策視域的連結。這些連結不僅僅是層級間實踐技術與溝通的聯結，它還是層級間「存有視域」的連結與融合。正是這種通過夥伴協作之集體實踐開展的「視域融合」與「存有學式的理解」，才能逐步深化成為真誠的溝通理性、信任與共識，為處於複雜與多元年代裡的課程改革，開闢一個可以慎思與共謀教育遠景，相互成就與共生的可能性教育學。

(4)它是課程理論(政策)到課程實務(實施)的轉化平台

它具有一種轉化平台的意涵。例如一項新的課程政策或課程理論，可以先透過中央層級的輔導群與中央團進行轉化，發展成更適切的政策說貼或行動方案，再透過其縱向的政策推廣機制向縣市輔導團進行政策說明與指導，以減緩政策或理論文本間缺乏適當轉化與轉譯所造成的衝擊或落差。同樣的地方層級的相關課程政策，也透過縣市輔導團扮演一種轉化的機制。此一轉化平台讓「課程發展」、「課程治理」過程更朝向一種慎思的協作，而不是宰制與獨斷。

(5)它是教師作為課程改革主體的政策協作途徑

「教育改革的主體與動力都在教師」，前述的連結機制，讓教師專業介入課

程政策協作有了一個「制度性」、「專業性」與「開展性」介入課程政策協作機制的管道。中央層級的政策協作由中央團教師扮演，地方層級則由國教輔導員擔任，從而教師成為課程改革主體，不只侷限在學校層級的課程決定，而是一種全面性、系統性與整體性的教師專業介入及協作系統。

(6)它是促進課程變革的推動者與先導團隊

Peter Senge 在《變革之舞》(The Dance of Change)這本書裡指出，若要發動深層的變革，除非某種先導團隊(pilot group)能夠攜手合作，否則組織中就沒有一個地方可供孵化新的構想，將概念變成能力，讓理論與實務結合起來(廖月娟、陳琇玲譯，2001：71)。從課程治理的角度來看，國教輔導團在整體的課程改革過程中，就是這種催化深層變革的先導團隊、變革推動者(change agent)，從而它在課程改革中具有關鍵而重要的地位。

(7)它是教師專業發展的支持系統

綜合前述意涵與功能，此一教學輔導體系即構成一個完整夥伴協作機制，並成為教師專業發展的支持系統。

(三)課程與教學輔導組織的再概念與建構

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年陳伯璋老師所服務的淡江大學教育學院舉辦「課程改革與教學輔導-尋找失落的環節國際學術研討會」，陳伯璋、李文富於研討會發表「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。那段期間，一群關心輔導團發展的夥伴，常不定期的聚會討論，這裡面的成員除了作者之外，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，對這波台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。

另一方面，陳伯璋(2010)於擔任國家教育研究院籌備處主任時期，接受教育部委託推動「建構中央地方學校課程與教學推動網絡專案」，並在「中小學課程發展之基礎研究性研究」項目中增列「中小學課程發展機制與核心架構擬定」之整合

型計畫，該計畫由歐用生(2010)主持。

由上，「課程與教學輔導組織」的再概念意味著，其角色與任務已無法像過去僅從「教學視導」、「教師在職進修」或「教師專業發展」等單一或相對狹隘的面向來理解與界定。從複雜科學與系統理論的觀點，課程與教學輔導組織應被置放在「國家課程與教學推動網絡」或稱「國家課程治理體系」的脈絡來理解，才能通過「整體」與「部分」的辯證，更整全的(holistic)、更系統的掌握課程與教學推動過程中的各個環節以及每個環節彼此之間的相互關係。而這樣的趨勢與和國家課程發展機制、課程治理機制、課程與教學推動網絡之建構受到關注與論述有關。

(四)本章小結

從本節之探討，課程改革後的國民教育輔導團角色定位，已從單向傳播的「政策宣達者」、「教學演示者」之上下關係，轉變為多向溝通的「政策協作者」與「教師專業發展支持者」之對等夥伴。在組織目標中，從「教育視導」、「教學輔導」到「課程領導」與「教師專業支持系統」；在協助教育政策落實的角色中：從「政策宣導」、「政策轉化」到「政策協作」；在與教師專業互動的形式與關係中：從「單向指導」到「社群夥伴協作」。「中央輔導團」與過去「省府導團」在定位及功能上有相當不同，其首要定位在課程與教學政策的協作，促進課程與教學政策之發展、決定、詮釋、推廣、評估與改進。中央輔導組織的定位與任務，可用圖 5 表示：

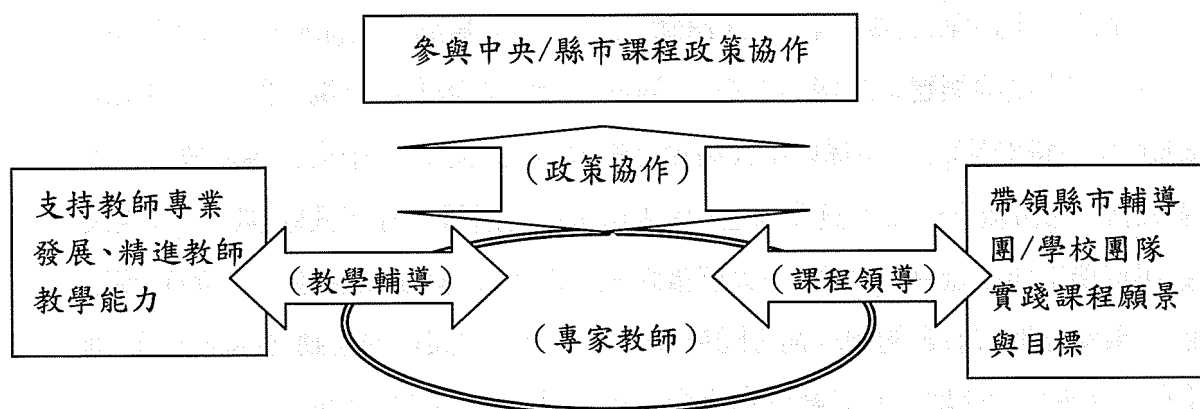


圖 2-4 中央層級課程與教學輔導組織的定位與任務架構圖
(張德銳、李文富、丁一顧，2010)