

## 肆、研究結果與討論

### 一、現階段中央輔導組織的定位與功能內涵

#### (一)中央輔導組織定位的方法與學理基礎

1.中央輔導團的定位應被置放在國家整體的課程與教學推動網絡來理解有關課程與教學輔導群的定位，首先應探討定位的方法與學理基礎。從九年一貫課程改革的實踐經驗及課程改革日趨複雜的趨勢，如何重構健全的「課程發展機制」與完善的「課程治理」體系，已成為我國必須認真面對的問題與挑戰。從文獻探討亦可發現，從早期「台灣省國民教育輔導團」、九年一貫課程的「深耕種子教師團隊」到當前的「中央輔導團」，這類以課程與教學輔導為主的「國民教育輔導團」隨著時代變遷與課程改革發展趨勢，其組織定位、角色與功能有明顯轉變，已從過去的單純教學輔導、政策傳達，進而演變為政策轉化與政策協作，換言之課程與教學輔導組織的定位與功能內涵必須重新再概念，同時中央輔導團的定位應被置放在國家整體的課程與教學推動網絡來理解，以強調其跟整體課程推動機制裡各個環節的關係與連結。教育部一位負責此課推業務的官員表示：

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

基此，教育部在 2007 年在重擬程發展與推動機制的架構圖時(參見圖六)，將課程發展與推動機制分成四大區塊：「課程規畫」、「教材審定」、「課程實施」、「學習評量」。其下分別有一個對應的委員會或組織負責：「九年一貫課程審議委員會」、「國中小領域教科書審定委員會」、「九年一貫課程推動工作小組」、「學習成就評量資料庫推動委員會」。這四者也代表課程發展的四個階段：「課程綱要」、「教科書」、「課程實施」、「課程評鑑」。

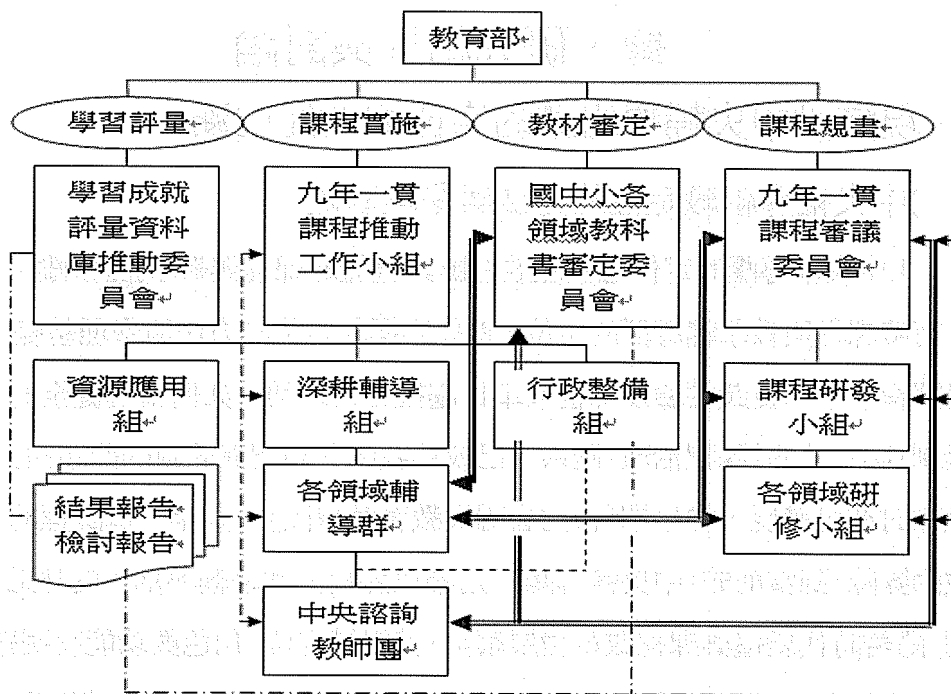


圖 4-1 健全課程發展與推動組織架構(教育部，2007)

圖示的箭頭與連結線，可以看出在「九年一貫課程推動工作小組」，其下設置「深耕輔導組」(即是課程與教學輔導組)，此一組包含兩個實體組織：輔導群與中央團。原本只有輔導群召集人參加九年一貫課程推動小組，但在新的機制設計，各領域的中央團組長，則納入成為委員。除此之外，新的機制，也盡量將各領域輔導群召集人、中央團組長納入其他相關的委員會，包括：課程發展方面的九年一貫課程審議委員會、課程研發小組、各領域研究小組；教科書審定的教科書審定委員會；學習成就評量資料庫推動委員會，中央團、輔導群當時雖沒有正式納入推動委員，不過發展過程仍需請「中央團老師」及「輔導群教授」提供相關諮詢。

2.國家整體的課程治理、發展機制、推動體系、推動網絡之探討，雖有相關研究，但相關概念仍未釐清與整合。

儘管前述，近幾年學術界陸續完成國家課程發展機制研究(歐用生、林佩璇等，2010)、課程推動體系(陳美如，2010)、夥伴協作課程治理機制(李文富，2008)、黃騰、李文富(2010)國家課程與教學推動網絡，但相關概念與圖像仍未釐清取得共識，在訪談過程中，許多受訪者都不斷強調，「整體圖像要先出來」、「要先釐清定位」…。這些都反映了研究者在這次研究過程中的觀察，那就是圖像未能定調，中央層級的課程與教學輔導組織就很難定位。

## (二)現階段中央輔導組織定位不易、功能混淆的原因

本研究第一個研究問題就是「中央層級課程與教學輔導組織的定位與功能內涵」，然而在研究過程中，研究者發現組織定位不易，功能混淆的原因有二：

1. 國家課程推動網絡之圖像仍未形成共識：此部分前面以說明。
2. 國家課程推動網絡的相關組織與機制(例如；研發、視導、審議)仍不完整，導致「輔導群/中央團」任務龐雜、負擔過重。

本研究在文獻探討提出課程治理的分析架構(參見文獻探討第一節圖四)，依據此架構可以看出一個完整課程治理，為能落實課程政策、達成課程願景與完善課程治理，須涵蓋以下四項機制：「研究發展機制」、「行政執行機制」、「專業支持機制」、「審議評鑑機制」，且各項機制必須緊密連結、形成一個協作網絡。

這四項機制的內涵與涉及的單位(參見表 5)，從表五我們即可發現，我國現階段國家課程治理的這四項機制大體都有，但所有的「權責單位」幾乎都是「臨時任務編組」，相關的協作單位也缺少明確與常態性的網絡連結，機制與機制之間的連結關係也還未制度化。

例如：研究發展機制，過去都是臨時編組，委託大學或學者專家進行課程研發，而常設性的國家教育研究院卻延宕 10 年，終於在 2010 年 11 月才通過組織法；行政視導方面，中央教育部並無課程教學方面的督學設置，至今也沒有教育視導法，地方的課程督學也十分不健全；專業支持機制，中央輔導團與輔導群算是歸於此類，不過也都是臨時任務編組，沒有法制化與相關配套，從而功能受限；評鑑審議方面，我國現有九年一貫課程審議委員會，但也是任務編組，主要任務已審議課綱為主，但因相關建置與權責仍未完善，功能亦不易發揮。過去幾年，教育部永續發展委員會曾提議，應該成立常設性的國家課程審議委員會。

一位教育部官員受訪時即表示：過去我們對於課程發展的相關機制與單位，常常是因事設置，缺乏整體圖像與系統架構，每一部分也沒有連結，所以會發現每個單位都很辛苦，但成效卻有限(P2)。

因為「國家課程與教學推動網絡」之整體圖像仍未確定與定型，相關機制與配套亦未健全，導致現階段中央層級課程與教學輔導組織之定位與功能混淆，專業協作模式仍在摸索、兼任團員承擔任務過重、成效受限。

表 4-1 國家課程治理機制的內涵與相關組織單位(以中央層級為例)

機制	內涵概述	單位
研究發展	指負責「國家課程綱要」之研發與相關議題研究的諸專業單位，所構成的研究發展機制。	權責單位：國家教育研究院 協作單位：大學院校、專業學會、民間教育團體、實驗學校、教科書出版公司、...
行政視導	指負責國家課程綱要之政策推動與執行成效視導	權責單位：教育部 協作單位：縣市教育局(處)相關單位、教師會、家長會...
專業支持	指為落實國家課程綱要，由諸專業中介組織所構成的專業支持機制，透過各項專業活動與策略，協助地方與學校教師落實課程綱要。	權責單位：中央課程與教學輔導團 協作單位：師資培育大學、大學院校、專業學會/團體、教育團體(教師會、家長會..)、實驗學校、教科書出版公司、...
審議評鑑	指負責國家課程綱要相關議題之審議、監督與評鑑	權責單位：課程審議委員會(研議中，未成立) 協作單位：相關組織與團體

### (三)現階段「輔導群/中央團」的實踐概況

1.主要功能可歸納四項：①參與政策協作與諮詢；②強化理論與實務連結；③協助政策轉化與推動；④促進專業發展與精進

本次研究針對中央層級課程與教學輔導組織之現階段與未來的功能，以「政策協作」、「研究發展」、「專業政策視導」、「專業支持」與四項詢問受訪者之意見。受訪者皆表示此四項確實能反映中央層級課程與教學輔導組織的功能與任務，不過在重要性上、優先順序上，現階段與未來，仍有些許差異。歸結受訪意見如下：

(1)現階段：以「專業政策視導」與「專業支持」為主，「研究發展」較弱，「政策協作」日趨加重。

(2)未來：四項皆重要，但受訪者希望能強化研究發展的功能，以及在政策協作上能有更好的協作機制與後續的連結及整合。

這項訪談中，比較具爭議的是「評鑑」這項功能。P1、P5、P4、P10 這幾位輔導群召集人，都指出輔導群應該具備評鑑的功能與角色，以強化輔導群及中央團對縣市輔導團的視導之執行與成效。不過，P6、P7 倒是比較保留，他們擔心「評鑑」過於敏感，而且有上對下之味道，恐怕會影響與抵觸輔導群、中央輔導團所標榜的「支持」與「協作」之理念。

而在研究過程中，藉由焦點座談、個別訪談等互動，本研究議修正訪談時所提出「政策協作」、「研究發展」、「專業政策視導」、「專業支持」四項功能之文字，

而以準確的文字來界定：①參與政策協作與諮詢；②強化理論與實務連結；③協助政策轉化與推動；④促進專業發展與精進

2.各項功能均有展開，但以協助政策轉化與推動、促進專業發展與精進為主，實踐仍遭遇諸多問題與阻力，無法充分發揮，對地方國教輔導團的協助亦仍有深化空間。

針對現階段中央層級課程與教學輔導組織的「組織形式」與「運作方式」在相關任務目標的實踐概況，本研究以經過焦點座談與個別訪談，歸納如下幾點(參見表：

#### (1)縮短理論與實務的距離

本項主要係要瞭解現階段中央層級課程與教學輔導組織之設計，在落實理論與實務的整合與協作這方面的實踐情況。2006年輔導群與中央輔導團進行整合，中央輔導團教師納入輔導群之當然委員，並屬常務委員，這項組織設計與安排係希望透過輔導群的學者教授與中央輔導團的實務教師，這樣的人員組合與協作機制，能拉進理論與實務的距離。就訪談結果，現階段在這部分的實踐情況是，經過這幾年輔導群與中央團的共同運作，透過委員會議、輔導訪視、工作坊、研討會、相關小型研究、議題討論、平常互動等過程，輔導群教授與中央團教師的專業互動有更多相互理解與共學成長，彼此的視域亦有較多融合的可能。不過，誠如中央團教師CT1、CT8、CT2、CT9..等人所指出的，委員會人數過多，委員會次數不多，教授參與程度不同，成員分散各地，少有深度對話與討論…，這些組織與運作層面問題，都影響中央團教師與輔導群教授之間的專業協作。一位輔導群召集人就表示：

「成員來自各地各校的好處是多元，較能兼顧不同區域需求與觀點，但現階段各領域輔導群以召集人為中心，並沒有特定的運作辦公室，成員分散各地，平常聚會不易，僅靠例行會議討論溝通，因此在夥伴協作的凝聚上相對比較不容易，也有礙教授群與中央團老師建立緊密的工作夥伴情誼與關係」(P5)

#### (2)縮短政策實施的落差

本項主要是想瞭解中央課程與教學輔導組織之設立，在協助落實政策的實踐概況。依據訪談資料分析，現階段輔導群與中央輔導團大致是透過到縣輔導訪視、分區研習(研討會)、發展相關政策說明文件、補充資料及提供相關專業協助等

方式，來協助縣市國教輔導團掌握政策意向與精神，落實政策實施。不過，在實踐過程中也產生若干阻礙因素，例如：

- ①中央團教師本身也未能完全認知某些政策內涵與相關脈絡(CT2)
- ②某些政策教育部等中央單位即未能整合，造成輔導群與中央輔導團的困擾(CT1)。
- ③中央團教師沒有權柄，縣市未能配合推動，也僅能宣導而已(CT1)。
- ④推動過程無法提供足夠相對的資源與協助，形成民怨(CT10)。
- ⑤縣市輔導團流動太大，某些輔導團組織與運作也不健全，影響政策傳達與推動(P1、P10、P12、P5)

### (3)參與課程政策協作

這幾年課程與教學輔導組織與網絡的重建，相對過去，最大的不同與再概念就是從課程協作治理觀點，提出「課程協作」作為課程與教學輔導組織的重要功能與任務(李文富，2006、2007、2009、2010)。本項即想瞭解輔導群教授，以及特別是中央團教師參與課程政策協作的情況，這裡所謂的政策協作包含參加相關政策會議提供意見諮詢、審議或協助規劃等。訪談結果，受訪者均明顯感受教育部近幾年在方面的努力與安排，確實搭建起更多讓輔導群教授與中央團教師參與政策的管道。這樣的機制潛在的意義是而下而上的參與以及理論與實務、政策與實踐的共學。CT8 指出「這是打破過去由上而下主導的政策推動，比較能貼近基層教師」；CT10 則指出這有助中央團教師進行政策轉化。

參與過教育部相關會議的中央團教師表示：

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

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

不過，這項政策也遭遇一些困難，例如：CT1 指出如果只是「點」的參與其實

影響有限；CT7 表示某些會議參與了，但感覺影響不大。另外，基於此項協作理念與機制設計，輔導群召集人後來在聘請輔導群委員的時候，也會多聘請有參與教育部課程與教學相關政策或研究的教授擔任委員，以強化橫向的聯結。但實踐下來，之間的連結關係還不是很理想。

簡言之，目前仍存在的問題是仍未形成制度化，參與相關會議或研究案，常常是以個人身分參加，而非課程與教學輔導群的組織身分；連結意識也還不是很強。

#### (4) 深化所屬領域課程與教學之研究與發展

本項主要係想瞭解中央課程與教學輔導組織，在深化所屬領域課程與教學之研發方面的實踐情況。依據訪談資料，現行輔導群與中央輔導團深化其領域課程與教學之研發方式，有採問題導向之工作坊、輔導群內的小型研究案、辦理研討會、書版相關專書、輔導群內部的委員專業增能等。但目前的研發，仍比較偏重活動辦理，缺乏有系統、有規劃、有步驟、深入且能持續發展的研發。這方面的困難是，依據受訪者的意見，主要可歸納以下幾點：

①中央輔導團任務太多，沒有時間，很難兼顧。

②輔導群年度經費有限，且此項在年度工作計畫中並不被強調，不易發展。

③輔導群教授亦很忙，無暇帶領。

然而，受訪者又認為研發工作其實很重要。例如前面探討中央層級的功能與任務時，「研究發展」是受訪者認為現階段較弱，未來應該強化的部分。CT9 指出：「中央團的設置，因有其階段性任務，近年來的規劃多偏向於行政視導。但中央團教師擁有豐富的資歷、經驗與專業…對於深化或帶動所屬領域課程與教學之研究與發展，為適當且能具體勝任。所以在課程與教學之研究與發展層面，應讓其更發揮所長，盡其能力」。

其實，「研發」是這類專業團隊，鞏固專業地位，提升專業服務品質，不可少與必須持續精進項目，否則就變成「行政團隊」；另外，「研發」對於促進輔導群教授與中央團教師之間的夥伴協作、社群內之共學、理論與實務之對話，亦十分有幫助且重要。CT10 指出：「共同協作一項研究計畫，我覺得是增進理論與實

務對話，拉近距離的好方法。因為研究是持續一段時間內，大家針對特定議題，一起投入探討，它的時間比較長，教授與老師之間的互動比較緊密，而且從研究中比較容易瞭解彼此的觀點及差異。到縣訪視就比較沒有辦法達到互動與協作，因為一天能做什麼？而且一個縣市就去那麼一次，下一個縣市又換另一批人去…」。

正如陳伯璋、李文富(2010)在一項「課程與教學輔導群夥伴協作機制」之探討的研究中，引用 Bruner(2001)的觀點「…所有的人類心靈原都持有一些信念和觀點，但透過討論和互動之後，就能夠移向更能與人共享的指涉架構。…共學(mutual learning)與「作品」是維繫群體團結感的好方法，作品協助生成社群」。分析指出輔導群教授的外顯知識與中央團教師偏重的內隱知識，透過輔導群任務推動與內部相關活動，特別是「研究」與「工作坊」，進行知識的互動與轉移，從而開啓彼此的視域，拉近理論與實務的落差，並創造新的實踐知識。這組織學習的角度來看，是外顯知識與內隱知識的社會互動，就是所謂的「知識轉移」(knowledge conversion)。

#### (5)提供教師專業發展與支持

受訪者多認為這部分是當前輔導群與中央團的主力工作，透過輔導群與中央團多元的輔導策略與互動，都在提供教師專業發展與支持。

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

不過，CT8 提到「輔導群在有限的經費下，仍無法滿足大多數教師的專業發展需求」.. 又由於領域屬性不同，在提供教師專業發展與支持上往往無法同時兼顧各學科」。

P1、P12、CT5 等人亦提到縣市國教輔導團流動性大，亦造成輔導效果打折扣。

由上分析，現階段中央層級課程與教學輔導組織的「組織形式」與「運作方式」在相關任務目標的實踐上均有所開展，但各項目的實踐，仍遭遇大大小小的問題與阻力。這些我們將在未來的組織機制設計中進一步展開與討論。



表 4-2 現階段中央層級課程與教學輔導組織之組織目標與任務之實踐概況訪談分析表(研究者自行整理)

理論與實務整合的實踐情況	
有實踐的部分	<p>P4：做得很好，理想透過中央團與縣市團從實際教學中落實，學者專家也很幫忙；</p> <p>P6：國小因為沒有升學壓力，因此執行較徹底。</p> <p>P7：工作坊及到縣市的講座諮詢。</p> <p>P10：引進國外的想法和交流。</p> <p>P11：(1) 發展各縣市特色，ex:音樂劇。(2) 聘用有實務經驗的教授。</p> <p>P12：(1) 常委間的意見較相近。(2) 會議前會先審閱報告用的 PPT。</p> <p>CT1：(1)輔導群會利用常務委員會議討論各項團務工作之進行方式（如三階課表、分區研討會…等），有助於營造理論與實務的平衡點。(2)安排分配輔導群教授之服務責任區，有助於增進縣市教學實務與學術理論的互動、對話機制。</p> <p>CT2：(1)輔導群教授的理論與中央團老師實務操作的相互效益。(2)中央團不再是技術操作，成為有理論依據者，具哲學觀之思考。</p> <p>CT3：輔導群中的常務委員與中央教師計畫性的進行課程理論與教學實務對話，並進一步共作，而後帶領縣市輔導員進行實作，拉近理論與實務的距離。</p> <p>CT4：參與各項研究案，有助於和教授對話，也使學術研究與教學實務更貼近。</p> <p>CT5：(1)輔導群利用常委會議討論各項團務，如三階課表、年度計畫主軸等，有助拉近學術與教學實務。(2)各縣市及輔導群辦理各項優良示例甄選或編撰教材，邀請輔導群教授擔任審查委員，有助拉近理論與實務的距離。</p> <p>CT6：將理論之核心部分擬定可行策略供現場教師參考，如將多元文化概念以繪本方式融入本土語言教學。</p> <p>CT7：(1)提供到縣市講座諮詢，各縣市一學年有 5-6 次的機會，可邀請輔導群教授到縣市指導。(2)由中央團團員辦理跨縣市工作坊，邀請教授做系列性的指導與產出。(3)北中南三區研討會，輔導員發表，教授講評指導。(4)論文審查，作品審查等。綜合以上，確實有拉近理論與實務的距離。</p> <p>CT8：(1)輔導群委員能發揮專長，參與工作坊並給予指導，使理論與實務相互融合。</p> <p>CT9：因教育部中央團諮詢教師與輔導群組織的設置，因業務長期互動，教授與中央團老師比較能平等互動，學術與實務比較能對話。</p> <p>CT10：(1)輔導群委員與中央團教師透過組織運作與對話機制，形成共識能在推動工作時，兼顧學術與教學實務的考量。例如：辦理年度研討會，上學期著重論文、研究之發表，下學期則以課程與教學研發之分享。</p>
無法實踐的部分	<p>P1：地方行政人員的更迭，造成意識上的不足。</p> <p>P4：二十五縣市條件不同，有些人員、運作方式不一定能落實。</p> <p>P5：(1) 人力上的不足。(2) 地方「中央團」不夠健全。</p> <p>P6：國中面臨升學壓力，教學上無法完全配合學術上的建議。</p> <p>P7：(1) 會計制度的限制。(2) 人力不足。</p> <p>P11：課程統整比較困難。</p> <p>P12：偏遠地區的師資、管理參差不齊。</p> <p>CT1：輔導群教授與中央輔導團教師課程協作理念溝通的機會不多、權力也不平等，(如：教授可能會比較偏向協作自己的研究案；諮詢教師可能會較偏向教學實務需求…)</p> <p>CT2：部分輔導群教授與團員互助少，只在委員大會見過面。</p> <p>CT3：從經費及人力調配，未能讓全部的輔導群委員發揮拉近理論與實務的距離之效能。</p> <p>CT5：輔導群教授與中央輔導團教師協作設計課程的機會不多，年度計畫多由中央輔導團撰寫後，利用一次常委會議討論活動內容，而非課程協作(莊惠)</p> <p>CT8：輔導群組織規模不小，教授委員人數約 15 人，但願意與央老師互動，提供</p>

	<p>協助，人數不多。</p> <p>CT9：(1)輔導群教授大概分三類：每次都出席（少數）；偶而插花(狀況外)；從未出席，掛名（無意義）。(2)未能展現輔導群可發揮的功能，問題應於事先預見，針對問題，進行統籌規劃。</p> <p>CT10：央團教師與輔導群教授互動機會有限（主要是4次常委會議），實務與理論的連結仍顯不夠深入</p>
--	---

縮短政策實施的落差	
有實踐的部分	<p>P4：有做到，政策需要的地方都盡量變成具體落實</p> <p>P6：地方有致力於推行中央政策。</p> <p>P7：「課綱微調」有稍微做到。</p> <p>P11：到縣、到團輔導、區域策略聯盟、課綱宣導。</p> <p>CT1：(1)中央的政策會利用各種會議提供重要教育政令與方向（期初、期中團務會議、課推、組長會議…），請各領域實施年度計畫各項活動時轉化、推廣。(2)各領域又利用三階研習、分區研討會將中央的政策轉達到縣市輔導團；並請縣市團於到校輔導、或各校領召會議時轉知基層。</p> <p>CT2：(1)縮短實踐政策的時間。(2)縣市輔導團之執行方案與中央政策較能連結。</p> <p>CT3：中央政策在課程方面，已發揮研修、協作決策到轉化執行之效，彰顯輔導群之課程領導效能，已縮短政策實施的落差。</p> <p>CT4：教育部有些專案的擬定會先邀請相關的專家學者和中央團教師共同擬訂實施計畫，可增加更多可行性且容易被接受。</p> <p>CT5：(1)中央的政策會利用會議，請各領域轉化為年度計畫實施。(2)各領域又利用三階研習、分區研討會將中央的政策轉達到縣市輔導團。</p> <p>CT6：將教育部政策轉化成可行之因應策略，如台灣母語日之規劃與實施。</p> <p>CT7：數學 97 課綱圍調說明,由中央團員製作 Q&amp;A，並透過 8 小區到團輔導充分說明。</p> <p>CT8：藉由央團老師的推動，可以拉近與教師間的距離，部分政策的宣導成效佳，現場教師較易接受。如課綱修訂後的宣導、基測分析等。</p> <p>CT9：近年來積極努力下，中央輔導團與縣市輔導團已產生緊密連結作用，但因學校層級校數眾多、學校業務繁忙、各項評鑑疲於奔命…應付已力有未逮，遑論落實政策執行或創新應用。</p> <p>CT10：中央團教師透過群組（分區）輔導的機制，建立與地方團聯繫管道，能有效宣達政策與瞭解地方推動情況。</p>
無法實踐的部分	<p>P1：(1)教育人員意識的薄弱。(2)政府只重視宣導、辦研習講座，但效果不彰。</p> <p>P6：教師人力不足。</p> <p>P10：政策應該是雙向溝通，而非上下指導的單一流向。</p> <p>P11：配套措施不足。</p> <p>P12：(1)輔導群內部必須先有共識，才能說服其他教師、家長。(2)學校不願意讓好老師參與「中央團」。</p> <p>CT1：(1)中央各司處及部會政策未整合，讓本組織無所適從。例：國防教育議題融入領域教學，國防部在推動、軍訓處也在推動，缺乏部會間之橫向聯繫。(2)中央輔導組織並未擁有權柄，對於未落實的部分也只能宣導、再宣導而已，無法解決問題。</p> <p>CT2：中央團教師未能完全認知政策的內涵。無法深刻認知政策發展脈絡，只能就其知道的層面傳達訊息。</p> <p>CT3：唯仍需努力之處是縣市輔導團之健全機制搭配，方能縮短政策實施的落差，目前各縣市輔導團運作成效落差大。</p> <p>CT5：(1)中央各司處及部會政策未整合，讓本組織無所適從。例：教師專業發展</p>

	<p>四科在做，二科也在推動，我們不知道四科做了什麼，四科不知我們做了什麼。(2) 很多政策面與社會面的問題，中央輔導組織無法解決。</p> <p>CT7：(1) 教師專業發展評鑑,走的是另一條管道,中央團員較無法著力。(2) 中央-地方-學校三層級輔導系統,在地方-學校這一部分，由於學校層級領域召集人未受重視，因此較難著力</p> <p>CT8：當中央的政策與自己理念不符合時，易產生角色衝突的情況，例如基測的解題、新興議題融入領域教學問題等等。</p> <p>CT9：因輔導組織的運作，藉由各種管道與活動(到團輔導、到縣服務、三階培訓、分區座談…等)，政策得以宣導與落實，縮短政策實施的落差。</p> <p>CT10：央團教師要求地方配合中央政策，推動課程與教學工作的同時，無法提供相對的資源與協助，常形成民怨。</p>
--	---

建立教師參與課程政策協作的機制	
有實踐的部分	<p>P4：(1) 有課程推動委員會、課綱修訂委員會、教科書審議委員會，生活課程輔導群及中央團都有參與。(2) 召集人很重要，希望與要求推薦進入。</p> <p>P5：基層教師可以參與課程的修訂。</p> <p>P6：有部分參與，如教科書修訂</p> <p>P10：教師的參與可以提高其人權意識與素養。</p> <p>CT1：有些專案計畫、焦點團體會邀請中央團教師參與，中央諮詢老師能依實務經驗提供觀察與建議。</p> <p>CT2：(1) 有機會參與課程政策意見。(2) 能聆聽不同區域對事情的看法，提升對課程政策的視野。(3) 更清楚課程政策的發展。(4) 有機會發展課程政策的策略。</p> <p>CT3：在組副組長會議較能展現參與感，諮詢的功能較多，已有初步的協作樣貌。</p> <p>CT4：參加課推會議和各項委員會議，可以聽到不同的意見，也常會表達現場教學的問題並且提出建議案，常有被接納的感覺，也常可以將想要推動的理想付諸實踐。</p> <p>CT5：有些專案的審查會邀請中央團教師參加，而老師也依多年在地方的觀察給予教育部建議。</p> <p>CT6：出席相關諮詢會議，提供專業意見供長官參考，如將本土語言逐步加入全國語文競賽，並提供辦理方式、經費爭取及跨部會合作平台。</p> <p>CT8：央團教師參與課程政策協助，打破歷年來由上而下主導的政策推動，使部分政策的規劃較能貼近基層教師的心聲。</p> <p>CT9：中央團參與教育部相關課程政策的會議、委員會…是一正向且具意義的策略，因中央團教師為各領域專業極受肯定的基層教師，參與會議可表達基層執行人員的需求及困境，作為政策擬定與執行的參考。</p> <p>CT10：邀請召集人與央團組長參與，掌握政策方向，有助課程推動的轉化與協作。</p>
無法實踐的部分	<p>P1：具有形式，效果還不明確。</p> <p>P5：人力不足。</p> <p>P6：各領域間連結不足。</p> <p>P10：政策的失當，資源的浪費。</p> <p>CT1：視協作的參與程度而定，若僅是『點』的參與，其實影響是很有限。</p> <p>CT2：有時會議過多，團員疲於奔命。</p> <p>CT5：有時參加會議，但對該案的背景不了解，難以提供具體建議。</p> <p>CT8：部分委員會或相關課程政策的會議，往往採取合議制，而教師人數在委員會中占少數，經常會被多數決犧牲少數人的意見。</p> <p>CT9：各項課程政策擬定，牽涉背景時空、政經社會文化、各項先前研究…包羅萬象，中央團員參與會議或委員會，必須事前充分準備(如背景、先前研究文獻、</p>

	執行面諸多問題···)，才能充分掌握有效發言權，達到參與會議的實質效益。 CT10：表達意見的機會不多，多為政令宣導與工作分派。
--	---

深化所屬領域課程與教學之研究與發展	
有實踐的部分	<p>P1：以「工作坊」的形式執行。</p> <p>P4：(1) 輔導群對各縣市團的幫助最大，有所依靠、幫助與支持；(2) 需有共同目標才會落實。</p> <p>P7：網頁、出版品。</p> <p>P10：研究案的進行。</p> <p>P11：課程發展、縣市輔導團到校訪問、推行自修、推薦課程。</p> <p>CT1：(1) 輔導員『三階培訓』課程，因有教研院的專案問卷調查，提升了課程安排的適當性與研習效能、滿意度。(2)『跨縣市工作坊』也能在領域教學研發方面滿足基層的需求。</p> <p>CT2：(1) 閱讀評量指標與國際閱讀素養接軌，提升教師閱讀命題能力。(2) 重視閱讀能力，發展閱讀教學方案。</p> <p>CT3：生活課程輔導群擔負起引領生活課程發展與健全專業社群之職志，已將工作坊所延展的課程協力團隊，形塑縣市輔導團運作之課程與團隊能量，亦生成建構出策略聯盟的運作模式，在這樣的基礎上，使生活課程之課程發展達中央至第一線教師之初步共識，亦展現全面性的課程實踐能量，獲得階段性成果。</p> <p>CT4：根據領域特色可以發展領域的特色，或者透過各種計畫的推展，可以深化領域課程與教學之研究與發展。</p> <p>CT5：教研院的專案小組會發問卷給中央輔導團及輔導群教授，以便研究課程教學的制度，但非針對本領域。</p> <p>CT6：辦理行動研究、創新教案徵選，並結合分區座談讓優秀教學人員與各區輔導員進行專業對話。</p> <p>CT7：每年訂定一、二個主軸，帶領縣市輔導員共同成長。94 年度主軸是創新教學示例及多元評量的研發。95 年度~96 學年主軸之一是教學觀摩，首先由中央團教師擔任教學演示；其次由縣市輔導員擔任教學演示，然後再由中央團教師和縣市輔導員聯手擔任教學演示，採數與量、幾何、代數及統計系列性之教學與研討，以深化輔導員之數學教學 TPACK 知能。95 年度~96 學年主軸之二是數學教學疑難問題與解決策略的彙整。97 學年~98 學年主軸是科普讀物推薦、輔導實務論文的撰寫、資訊融入數學教學資源彙編和各縣市輔導團一團一特色專輯的出版。</p> <p>CT8：輔導群辦理跨縣市工作坊，形塑專業成長社群，激發進教學的行動力，帶動課程與教學的研究與發展風氣。</p> <p>CT9：中央團諮詢教師擁有豐富的資歷、經驗與專業···對於深化或帶動所屬領域課程與教學之研究與發展，為適當且能具體勝任。所以在課程與教學之研究與發展層面，應讓其更發揮所長，盡其能力。</p> <p>CT10：補助輔導群的專案研究（如教科書檢視、教學現況調查等），以及著重辦理課程工作坊（如：教學活動實作工作坊），讓中央、地方都能精進課程與教學。並於徵選優良教案示例與生命經驗故事，以年度研討會為平台，提供縣市分享。</p>
無法實踐的	<p>P1：研究案應由整個「輔導群」研究，而非以個人執行。</p> <p>P5：(1) 地方、縣市團不夠健全。(2) 問題教師的加入，使得整個組織產生問題。</p> <p>P10：人權概念繁多，要深入教師的意識與課程中有難度。</p> <p>CT1：輔導群教授多很忙碌，中央團員除了忙於辦理團務各項活動，且多兼任學校行政工作，很難有時間聚集共同討論與研究。</p>

部分	<p>CT2：縣市輔導團教師因縣市發展主軸不一，無法落實領域開發之方案。</p> <p>CT3：需要投入更多的有效人力與經費進行大規模的課程行動研究，提升課程發展的影響力。</p> <p>CT4：目前因為業務太多，有些想要發展研究的部分，沒有足夠的時間去做。</p> <p>CT5：輔導群教授大多忙於大學的教學，年度計畫的推動執行大多是中央輔導團在做。輔導群甚少與中央團員一同做課程教學之研究。中央團員忙於辦活動，也難有時間進行研究。</p> <p>CT8：(1) 在經費有限的情況下，參與人數無法增加。(2) 2.深化課程與教學亟需教授的帶領與指導，但教授們忙於自己專業領域的研究，無法長期的支持與協助。</p> <p>CT9：中央團諮詢教師的設置，因有其階段性任務，近年來的規劃多偏向於行政視導。但中央團諮詢教師擁有豐富的資歷、經驗與專業…對於深化或帶動所屬領域課程與教學之研究與發展，為適當且能具體勝任。所以在課程與教學之研究與發展層面，應讓其更發揮所長，盡其能力。</p> <p>CT10：目前以輔導群辦理之課程研發工作為主，地方自主仍遭遇困境，經費不足、差假問題等。</p>
----	--

提供教師專業發展與支持	
有實踐的部分	<p>P4：從研習中體會成長，能獨當一面</p> <p>P11：教學視察、教材關注、學習網路。</p> <p>CT1：中央輔導團辦理的各項團務活動：如三階研習、分區研討會、駐地輔導、個案諮詢、責任分區服務、資訊增能研習、優良示例甄選、跨縣市工作坊等，皆能提供縣市輔導團專業支持的機會。</p> <p>CT2：(1) 發展學科領域之教學知識—聽說讀寫。(2) 發展國語文領域課程與教學支援網路系統與專業社群。</p> <p>CT3：目前輔導群大部分的資源投注在縣市輔導員，採取多元的輔導策略建構教師專業發展的支持系統，已有初步的成效。</p> <p>CT4：根據第二輪到縣市輔導的情形觀察到，縣市團員有因為輔導群業務推展，如年度研討會、團務座談會、到校服務、工作坊…等活動與協助，提供他們專業發展與支持。</p> <p>CT5：(1) 中央輔導團會辦理分區研討會、到團輔導、責任分區服務、個案諮詢輔導(原駐地輔導)、國教社群網等，提供縣市輔導團專業支持。(2) 辦理工作坊、優良示例甄選、年度研討會以提供教師專業發展機會。</p> <p>CT6：辦理本土文學寫作研習，提升寫作技巧；辦理創新教學研習，活化教學知能；辦理資訊增能研習，學習新進技術，讓資訊科技輔助本土語言教學。</p> <p>CT7：透過到團輔導、分區研討、跨縣市工作坊和到縣市講座諮詢等，每年訂定一、二個主軸，帶領縣市輔導員共同成長。</p> <p>CT8：輔導群辦理的三階研習、增能研習、及各類型的工作坊，由於課程規劃的縝密與深入，受到基層教師的肯定，提供教師專業發展與支持。</p> <p>CT9：分區座談、跨縣市工作坊、社群聯盟…藉由中央團諮詢教師擁有豐富的資歷、經驗與專業，提供教師專業發展與支持。</p> <p>CT10：透過輔導群教授分區輔導責任區，讓地方團能擁有在地的專業資源與協助。社群網、教學資源平台能有效發揮功能。</p>
無法實踐的	<p>P1：「中央團」與「輔導群」應要有嚴格的評鑑與監督，掌握人員的情況。</p> <p>P5：地方政府的預算限制住「中央團」的活動發展。</p> <p>P6：前往地方觀課時，地方會刻意將好的老師、班級呈現出來。</p> <p>CT1：(1) 雖然辦了很多活動，但因交通費與縣市行政、經費因素，無法讓所有國教輔導員參與、受惠。(2) 中央輔導團員或縣市輔導團員的流動性高、定位</p>

部分	<p>不明，不利永續經營。</p> <p>CT2：課程評鑑知能不完備。</p> <p>CT5：(1) 即使辦理諸多活動，但 25 縣市，能直接受惠的不多，而老師們校務團務太忙，即使很想做專業發展活動，但時間常常無法配合。(2) 無論是中央輔導團員或縣市輔導團員皆因為不是做學校的事，常不被學校諒解，難以永續經營。</p> <p>CT8：(1) 輔導群在有限的經費下，無法滿足大多數教師的專業發展需求。(2) 由於領域屬性不同，社會領域包含公民、歷史、地理三學科，在提供教師專業發展與支持上往往無法同時兼顧各學科。</p> <p>CT9：中央團諮詢教師擁有豐富的資歷、經驗與專業。應對於課程領導、課程評鑑、團隊學習、社群發展與帶領…等應有相對的基礎與能力。才能具體提供教師專業發展與支持。</p> <p>CT10：央團教師與輔導群委員遴聘需考量地域性。</p>
----	---

## 二、現階段中央輔導組織的組織設置與運作

### (一)組織設置-採學習領域召集人爲中心的分散設置

1.有利個別領域教學輔導之深化，但對縣市層級整體課程推動問題之掌握與輔導較不容易展開。

現階段輔導群的設置係以個別領域的分散設置爲主，中央對地方課程與教學專業協作係以「學習領域」的輔導與專業協作爲主。這種方式有利個別領域教學輔導之深化，但對縣市層級整體課程推動問題之掌握與輔導較不容易展開。

一位中央團成員 CT6 表示：

我們到地方輔導有時也覺得力不從心，因為我們從領域出發，但有時問題可能涉及縣市整體課程推動的一些問題，例如研習的整合就不是單一領域的事情。還有海洋教育涉及很多領域，我覺得目前以領域出發來輔導，已些地方會受到限制。

因此，中央-地方課程與教學專業協作之發展，除應持續深化原有個別學習領域之專業協作外，更應強化地方層級整體性的課程與教學領導這方面的專業支持與協作，以求系統性與整體的課程與教學專業之展開。

2.沒有專屬基地，不利組織長期發展、內部凝聚與協作相對較弱。

現階段輔導群係以召集人爲中心的設置模式，每一領域成員約 35 人，分常務委員與一般委員，常務委員人數約 15，中央團教師爲當然成員，人數約占 6-8 人(各領域不一)，其餘名額爲大學教授，亦即大學教授與中央團教師人數約略各半。這樣安排當初的想法就是希望讓教授與中央團教師的權力能夠比較平衡一些。常務委員之外爲一般委員人數約 20-25 人，以大學教授身分者居多，但亦可聘請中央輔導團以外的實務教師或校長。依據訪談資料分析，現行組織的優點有：

(1)中央團教師形式上的地位與輔導群相同，且有助理論與實務對話(CT1、CT2、CT9)

(2)輔導群委員包含國中、國小教授、與教師群；亦有北、中、南、東各區的分配，廣納九年一貫國中、小與城鄉現況等整體視野，有利於意見收集與整合(CT1)。

但也有些限制，例如分散各校，而且也沒有專屬辦公室(通常是召集人教授的研究室直接充當專案助理的辦公室)，導致內部凝聚困難。CT-4 是兩年資歷的中央團教師，他表示：



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

中央團教師 CT1、CT2、CT5、CT8、CT9 亦指出類似的意見，他們認為委員人數還是太多、教授分散各地，只有常委會議才與中央團員有討論機會，然常委教授都很忙，難以常常出席，因此對話時間也不多。教授對精進計畫不熟悉，大多是協助示例甄選審查工作，對擬年度計畫難有直接幫助，諮詢委員功能更為有限，只有偶爾支援講座，無法深入協助輔導縣市。

為了解決成員分散各地，缺少基地感與家的感覺，教育部也在國教社群網建置課程與教學輔導群網路的虛擬社群平台。這部份中央團教師運用情況較佳，也確實產生了凝聚社群的作用。不過，輔導群教授委員的使用與參與相對少很多。教授對網絡平台的使用，值得另案研究進行探討。

3. 「輔導群/中央團」為臨時任務編組，不確定性因素高，年度計畫與經費採逐年擬訂方式，缺少中長程發展規畫。

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

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

「輔導群目前的組織方式不是很理想，除了我這召集人比較投入之外，因為我每月有研究津貼，其餘委員沒有，也沒什麼鼓勵或誘因，大學教授評鑑與研究壓力那麼



大，這又不算分，我其實也不太敢要求。因此，說實在的，我們這一領域委員會開會次數並不多，我也不太敢分配工作」(CP-3)

因為是臨時任務編組，輔導群的年度計畫也是逐年提報，也導致輔導群任務之推動充滿不確定性。一位召集人表示 P7

雖然，好像輔導群的工作每年都會繼續，但還是會有明年會不會是我繼續擔任召集人的不確感，而且下一年經費到底多少？也不確定。所以我們輔導群很難進行長期規劃，有點走一步算一步。

一位地方層級課程督學 L5 表示：

我看輔導群年度計畫，也很難看出一個系統與整體方向，每年推動好像不太一樣，也看不出之間關聯。我認為輔導群在帶領地方團方向方面，還需要努力。

4.中央輔導團由教育部直接領導，中央輔導團員實為中央輔導組織運作主力，輔導群教授角色與功能不易彰顯，是否仍維持兩個組織名稱可商榷。

課程與教學輔導群及中央輔導團皆隸屬教育部，其中中央輔導團更直接由教育部領導，教育部許多聯繫事項也直接以中央輔導團為對口，加上中央輔導團老師雖和輔導群教授一樣都是臨時任務編組，但中央團教師畢竟有減課，有擔任輔導群常務委員，所以輔導群計畫之推動，其實是以這群中央團教師為主力。召集人 CP7 表示：

其實輔導群召集人，其實是一個很為難，…怎麼講？就說從輔導群召集人下面，其實沒有什麼人可以做事。比如說開會，諮詢教授都會來諮詢，包含常務委員，但做事就不一樣了。教育部常常都會說你找常務委員來做，其實我常常都笑，我們 XX 領域其實裏面真正的操盤跟做事的人，就是我加的七個八個人中央團老師。

通常常務委員會議，其他教授也不太有意見，因為他們其實沒有時間，也不太容易深入，輔導群教授大概就是諮詢者的角色，有時中央團辦工作坊也會請教授來指導」(CP-5)。

另外，輔導群與中央團雖然與 2006 年 9 月進行整併，雖然年度計畫與經費合一，但仍維持兩個組織名稱，中央團老師全部納為該領域輔導群，聘為當然常務委員，讓輔導群成為大學教授與中央團教師的夥伴協作團體。另外，各領域中央輔導團組長，擔任該領域輔導群的副召集人，以拉近中央團教師與輔導群教授之間地位及權力關係。這項機制設計的意義在於制度上提供「實務教師」專業介入中央層級課程政策的可能性；在機制設計上，它架構了一種學者、教師可能夥伴協作的平台與機制。不過，這兩個組織怎麼區分，到底是一個還是兩個，也常讓外界產生混亂。

我是覺得現在一般實務界或者甚至理論界，大家都會講中央團，他們一講中央團的時候，不太清楚他們只是指中央團的老師，還是整個輔導群。其實我整個的計畫叫做輔導群，是輔導群裏面含這些輔導委員的教授跟中央團老師，所以我是覺得說，這個名稱上大家其實還有某個程度的混亂(CP7)。

研究者在北中南東進行焦點座談時，談及這兩個組織名稱，有不少課程督學、甚至是輔導團的領域召集校長也搞不清楚。同時，在地方大多直接稱呼中央團，很少提「輔導群」，在他們眼裡這兩個組織不就是同一個嗎？怎麼兩個名稱呢。

## (二)組織編制與內部運作 - 朝向夥伴協作與平等

1.輔導群召集人多為教育部相關課程政策或研究倚重之專家，有助政策的聯繫與整合。

輔導群召集人由教育部聘任，為該教育界或該領域具一定名望之教授學者。輔導群召集人也同時是教育部許多重要政策專案的領導者或參與者，這樣有助政策和課程與教學輔導之間的連結。

表 4-3 歷任召集人服務單位一欄表

領域	年度	召集人	職稱
語文 (國語文)	92-97	王開府	國立臺灣師範大學國文學系教授
	98-99	孫劍秋	國立台北教育大學語教系教授
語文(本土 語言)	92-99	鄭安住	五峰國中教師
語文 (英語)	92-99	張武昌	國立臺灣師範大學英語學系教授
健康與體 育	92	晏涵文	國立臺灣師範大學衛生教育學系教授兼教育學院院長
	93	方進隆	國立台灣師範大學教授兼運動與休閒學院院長
	94-98	卓俊辰	國立台灣師範大學體研所副教授
	99	晏涵文	國立臺灣師範大學衛生教育學系教授兼教育學院院長
數學	92-99	鍾靜	國立台北教育大學數學暨資訊教育學系教授
生活課程	94-99	秦葆琦	國家教育研究院副研究員
社會	92	吳連賞	國立高雄師範大學教授兼教務長
	93-96(上)	黃炳煌	淡江大學教育學院院長
	96(下)-98	陳伯璋	國家教育研究院籌備處主任
	99	陳國川	師大地理系教授
藝術與人 文	94-95	姚世澤	國立台灣師範大學音樂系教授
	96-98	呂燕卿	國立新竹師範學院美勞教育系教授

	99	陳瓊花	台灣師範大學美術系教授
自然與生活科技	94-95	陳文典	台師大物理系教授<退休>
	96-99	黃茂在	國家教育研究院副研究員
綜合活動	92-95	李坤崇	國立成功大學教育研究所教授
	96	周淑卿	國立台北教育大學教育研究所教授
	97-99	蔡居澤	國立台灣師範大學公領系教授
性別平等	98-99	王大修	國立台北師範學院社會科教育學系
人權教育	97-99	林佳範	臺師大公領系副教授

2.輔導群召集人是否投入與領導方式，影響「輔導群/中央團」夥伴協作之深度。

其實輔導群召集人雖多為學界具眾望之學者，但召集人是否有時間否投入與領導方式，將影響「輔導群/中央團」夥伴協作之深度。

假設我今天當一個召集人的話，我不希望別人看扁了，我們每兩年就要推陳佈新，一個新的努力方向，新的工作方向。你開一次委員會議，我們也是準備的要命，比如說要開一個期初委員會議，你的議題都是要重新擬定，有新的方向，如果一直是老調常彈，談老掉牙的東西，沒兩次人家就把你看扁了(CP7)。

「坦白說，我們教授太忙，我擔任召集人算是比較投入的，中央團擬好計劃會跟我討論，這過程我也會提供意見，大體上我都會尊重中央團老師的規畫，然後就提到常委員會討論，沒意見就通過」(CP-5)。

3.輔導群副召集人由中央團組長擔任，有助大學教授與教師的平等互動與專業

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

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

另一位輔導群召集教授也指出：

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

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

不過，作者從這幾年的參與觀察以及個別訪談，都顯示學者與教師的地位互動其實不是鐵板一塊，這裡面教師象徵資本與社會資本的累積與轉化其實非常關鍵。作者發現，中央團老師事實上與一般學校教師不同，這群中央團老師大多都是經過層層選拔才進來，平均來說，這群中央團老師無論是在課程與教學專業或是實務上其實是優於一般教師。根據作者調查統計，以 98 學年度中央團老師為例，全部有 78 位成員，其中具有碩士學歷有 54 人，有博士學位及正修讀博士者有 3 人，換言之，中央團教師具碩士學歷以上達 73%

中央團老師專業與學歷的提高，再加上教育部國教司近幾年有意識讓中央團教師擔任許多課程與教學相關重要委員會的代表，出席相關會議，表示專業意見，並且輔導群副召集人由該領域中央團組長擔任，這都無形中增加了中央團教師的象徵資本與社會資本。在這種資本權力的轉化與運用下，中央團教師原就相較一般教師更有能力將實踐智慧的「內隱知識」表達成「外顯知識」，而教授也通過互動，見識這群中央團教師的專業實力，以及在許多會議場合的展現，中央團教師與教授的互動翹翹板，並不是總是往教授傾斜。CT-5 以自己經驗表示：

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

「A 教授的很多研究案，都是找我們跟他合作，因為我們對能力指標怎麼轉化，怎

麼運用於實際教學比較熟悉」(CT-6)

當然這過程，召集人的態度也很重要，召集人 CP-2 表示：

「我在帶領 XX 輔導群的時候，不是誰在指導誰，開會的時候，我會請中央團老師表示專業意見，縣市教學、實際的學生是什麼、行政跟教育處、連絡行政問題在哪裡……，輔導群教授覺得不太適合的地方，就請中央團來修正。我也會請輔導群教授提供有關這方面的理論，看看有沒有別的觀點，我也會請其他教授制衡，因為觀點是多元的。我主要目的是要讓這些教授感覺到：我所知道的只是一部分，不是我理論行，實務上也一定行，所以大家要相互「謙虛」，讓大家在這種環境當中，能有相同的發表時間和爭論，中央團老師和大學教授都是一樣的權利，執行上也一樣，每個人都是做一樣的工作，根本沒有差別——這個時候，就不會有大學、小學來論高低，比較能建立平等的概念且不會有階層」(CP-2)。

總之，輔導群的夥伴協作文化非一朝一日，需要長期互動與經營，教授與中央團教師彼此的共學，CT-6 表示：

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

### (三)中央輔導組織與其他機制間的連結關係

1. 「輔導群/中央團」參與教育部相關政策諮詢與協作機會增加，但偏向點狀參與，多以個別身分參與而非組織身分，參與後的回饋、連結與整合仍不足。

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

「我覺得參加國教司二科主政的會議，都很重視我們的意見，我們的參與度高、意見也備受重視；但其他，特別是較高層級的會議，我們好像只是點綴品而已（哈哈）」(CT-2)

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

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

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

簡言之，目前這些推動的問題：(1)仍未形成制度化，教授參與相關會議或研究案，常常是以個人身分參加，而非課程與教學輔導群的組織身分；(2)教授這方面的連結意識也還不是很強；(3)輔導群委員會的組織運作，還未相對的發展出好的一套運作模式。

2. 「輔導群/中央團」與國教院課程發展機制之連結與協作，雖已設立中央輔導團辦公室，但仍須強化。

現行教育部所提出的課程與教學推動機制，係針對九年一貫課程推動之需要而設計，但這一推動機制，基於過去的時空背景，例如：缺乏課程發展的常設機構，比較偏重推動方面，對於一個完整的課程發展所應涵蓋的面向，就比較無法兼顧，也不易看出這一組織跟其他課程與教學相關研發、推動單位的關係。曾任教育部國教司長 P2 在接受訪談時表示：「因應時代的進步與變化，未來的課程一定是不斷修正與發展的歷程，而且每隔幾年國家也許就會有較大幅度的課程變革。…因此，國家需要有一套課程發展模式，而課程與教學輔導組織這一區塊，要跟整個課程發展機制整合在一起」。

陳伯璋擔任國家教育研究院籌備處主任時，亦看到這樣的發展趨勢，當時他即從國家教育研究院的高度，提出未來「課程與教學輔導群」及「中央輔導團」如能整合到國家教育研究院，成為正式編組，而透過「課程基礎研究」、「課綱修訂」、「教材發展」、「教育人力培訓」、「學習測驗與評量」等機制的聯繫、協作與整合，從而構成一個具有整體觀，且能橫向整合與縱向連繫的課程發展機制與教師專業支持統。發揮橫向整合與縱向連繫的功能，使之成為一個兼顧理論與實務、政策與實施、上下層級轉化與主體協作的動態夥伴協作課程治理機制(陳伯璋、李文

富，2009)。

基此，98年8月教育部在國家教育研究院籌備處設置中央輔導團辦公室。中央輔導團各領域(課程)組長、副組長每週亦有固定團員定期到辦公及參與相關政策研究協作，讓教研院成為中央團的家，中央團的基地。希望藉此能讓中央層級的課程與教學輔導組織與課程發展機制進行連結，從而形成一個較完整的課程治理協作機制。不過，中央團辦公室成立僅一年許多建置工作才剛起步，而中央團教師目前仍屬兼任，許多法制與配套問題仍困擾這些中央團老師每週如何能更方便與更有效能的到三峽教研院駐辦。

3. 「輔導群/中央團」在課程與教學網絡主要聯結為教育部與地方國教輔導團，其它相關組織與機制之連結，仍不明顯。

雖然教育部在九年一貫課程推動工作架構中，除了教育行政單位(中央、縣市教育局處)、課程與教學輔導組織(中央輔導團、國教輔導團)、三區策略聯盟、國教院籌備處、師資培育大學等單位。但實際上，現階段中央輔導組織主要連結對像，仍以教育部與地方國教輔導團為主，跟其它相關組織與機制之連結仍不明顯。

### 三、未來中央輔導組織的定位與組織方式

#### (一)未來可能的八種組織方式探討與評估

針對中央層級未來課程與教學輔導組織的組織方式，本研究彙整相關探討與各方意見，提出八種模式。這八種模式是：1、維持現況(召集教授為中心)； 2、教育部統籌；3、單一大學統籌；4、分散設於大學學科中心；5、分散設於中小學學科中心；6、國家教育研究院統籌；7、教育部、國教院雙軌；8、委託民間單位執行。受訪者的意見彙整表列如下(表八)

依據表八，八種模式各有優點與限制，但相對來說，「委託民間執行」、「中小學設立學科中心」，限制因素最多、最不适合承擔中央層級課程與教學輔導組織之發展任務。至於其他幾種，就考量中央層級課程與教學輔導組織之角色與任務，兼具教育政策、專業研究與教學實務，又考量國家未來整體課程與教學推動機制之整合與永續發展，多數受訪者認為，長遠來看此一中央課程與教學輔導組織，設立國家教育研究院較為恰當，亦較能發揮整合的功能。不過，誠如前面所述，此項組織與課程政策之推動有密切關係，同時此一組織屬「中央-地方-學校課程與教學推動網絡」的一環，整個任務的執行仍須有教育行政系統的權威，始能順利展開。因此，受訪者雖認為設於國家教育研究院，由專業單位領導較為合適，但此組織與教育部的連結關係與機制仍須非常緊密，甚至未來在組織設計上，教育部主政單位首長應在此組織機制扮演一定角色與位置(P2、P10、P5)。

表 4-4 中央層級輔導組織未來發展的八種模式分析

模式	說明	優點	限制
1 召集人中心分散設置模式	1、現況模式 2、由教育部聘請輔導群召集人(教授)，並由其召集相關學者教授與中央輔導團教師共組輔導群。	P1：教育部可以掌控狀況，但也不會過度介入。 P7：如人員只能兼任，建議維持現狀 P4：比較有彈性，運作得很順利，並有成效 CT2：系列性教學方案發展得以延續。 CT4：理論與實務結合。 CT8：有固定的場所召開會議、辦理研習，有家的感覺。	P1：教育部缺乏監督上的魄力。 P5：「人治」的問題：容易受召集人本身風格影響 P6：非長遠機制 P10：召集人的更換會導致延續問題 P11：會受到召集人本身的行事作風所影響 CT1：各校間有執行上的落差（發公文、經費核銷）。 CT2：部分委員為冗員 CT4：(1) 未法制化找團



	模式	說明	優點	限制
				<p>員不容易，學校不放心；(2) 待遇福利不夠好，甚至形成擔任團員會使老師在學校變成績分扣分的情形；(3) 遴選方式及培育方式，有待修正。</p> <p>CT5：每個學校的會計要求不一，各領域間也難有共同時間交流。</p> <p>CT8：輔導群委員由召集人選聘，易產生同質性高的問題。輔導群中有權力的協作因素，易形成不對等的關係。給付召集人學校的行政費用過高，壓縮了其他經費的使用限制。</p> <p>CT10：每年召集人與中央輔導團教師變動性高。</p>
2	教育部統籌模式	<p>1、係指由教育部直接統籌課程與教學輔導相關組織設置與推動工作。</p> <p>2、例如教育部某司/署/處設立專責委員會，邀請相關學者專家與教師執行此項任務。</p>	<p>P5：教育部以行政為主；地方教研中心以國教院來主導較適合。</p> <p>P10：行政資源較豐富。</p> <p>CT2：教育部集結各方人才較易。</p> <p>CT10：較能有評鑑審議的功能。</p>	<p>P1：委員會的作用只是背書而已，除非公佈委員會名單，並且以董事會的形式操作，才得以發揮作用。</p> <p>P6：過於行政主導。</p> <p>P10：專業性、人力、研究資源不足；容易受政治因素影響。</p> <p>P4：教育部沒有條件，人員不足，負荷不了。</p> <p>CT1：教育部承辦專員異動性高，常會有銜接上的問題，難以避免有不同的帶領與方向。</p> <p>CT2：教育部人員，各領域專業人才是否完備？若只是政策推動，課程教學發展無法深化。</p> <p>CT5：以教育部目前編制，難有部內專職人員帶領。即使部內專職人員帶領，若找到不適合的人，整個方向便走偏了。</p> <p>CT8：由上而下的領導未</p>

	模式	說明	優點	限制
3	單一 大學 統籌 模式	<p>1 教育部將課程與教學輔導事務委由某大學辦理。例如，國中基測，教育部即委由台灣師範大學成立專責之「國民中學學生基本學力測驗推動委員會」。</p> <p>2、簡言之，由該大學負責現行中央輔導團與輔導群的任務。</p>	<p>P1：可以使用大學彼此競爭的方式。</p> <p>P10：研究資源豐富。</p> <p>P12：品質不穩定，如私立大學。</p> <p>CT1：教育部只需明訂相關計畫、招標即可。</p> <p>CT2：資源集中、相關聯繫易，節省經費。</p> <p>CT5：教育部專職人員只要將教育政策明確告知該大學。</p>	<p>必符合基層教師的需求。</p> <p>P10：缺乏行政資源；會導致學術界的鬥爭。</p> <p>P4：單一大學不能涵蓋所有領域”。小學與中學難以兼顧（如師大著重在中學；教育大學著重於小學）</p> <p>CT1：(1) 招標金額是否能對大學構成誘因？(2) 可利用資源之多元性降低（全國→單一大學）。(3) 帶領的方向不一定符合各領域需求（短期視野）。</p> <p>CT2：(1) 易形成固定成員操作。(2) 領域操作模式廣度不足。</p> <p>CT3：大學不易與各縣市輔導團協力合作。</p> <p>CT4：有可能產生本位主義的問題？</p> <p>CT5：(1) 該大學最好設有 10 個領域加 2 議題的科系，以便就近聘任各領域/議題召集人。(2) 該大學校長必須本身熱衷課程與教學輔導。由校長兼任總召，在行政上才能得到完全的支援。</p> <p>CT8：(1) 同質性過高，不利廣納眾意。(2) 學校行政費用過高，壓縮了其他經費的使用限制。</p>
4	學科 中心 模式 A-大 學	<p>1、依照中小學學習領域(學科)，遴選在該學科(領域)發展傑出或具領導地位之「大學院校」擔任該學科(領域)課程與教學研發/輔導之學科中心。</p> <p>2、本欄的”研發/輔導”標示，係因學科(課程與教學)之「研發」與未來國</p>	<p>P7：讓已經累積豐富資源與力量的學科擔任，又如人員只能兼任，可採取大學學科中心。</p> <p>P10：可將大學特色導入教育政策和研究中。</p> <p>CT2：提供領域專業知能(3) 較易發展理想中教學方案</p>	<p>P1：缺乏多元聲音以及有效的監督。有專業研究能力不代表有領導組織的能力。</p> <p>P5：會有勢力劃分的問題。法制化不易，且會有因為輪替而產生的「人治」問題。</p> <p>P7：容易造成學校關起門來做研究，而沒有與</p>

模式	說明	優點	限制
	<p>教院之定位與任務可能會重疊，但因截至目前為止國教院仍未成立，國家整體的課程發展機制也還未定型，故未來學科(領域)之課程與教學研發，究竟是以大學的學科中心為主，或是歸併國教院，都屬可開放討論的議題。</p>		<p>外界的意見連結。  P10：缺乏行政資源；會導致學術界的鬥爭。  P12：與中小學科中心有一樣問題。會牽扯到利益問題。  P4：有可能衍變為知識領導，畢竟理論與實務同等重要  CT1：此與「召集人中心的分散設置模式」很像。  CT2：擔心大學本位主義過重，不易活絡課程與教學之發展。  CT3：大學不易與各縣市輔導團協力合作。  CT4：此模式與「召集人中心的分散設置模式」很像。所謂領導地位的大學院校很難界定。  CT8：學科中心位階太低，不利推展中小學課教與教學的輔導工作。</p>
5	<p>學科中心模式  B-中小學校</p> <p>1 依據中小學學習領域(學科)，遴選合適之中小學校統籌該學科課程與教學研發/輔導之相關事務，並成立該學科(領域)中心。  2 類似高中的學科中心。由該校校長兼任學科中心召集人，籌組相關學者專家成立委員會，執行任務。</p>	<p>P10：有實務經驗，但又恐受限單一學校經驗。  CT2：(1) 提升中小學教師教學知能；(2) 課程與教學之發展方案的推廣性佳。  CT8：可遴選教學實務經驗豐富之老師，推動課程與教學的輔導工作。</p>	<p>P1：可能會受中小學校長的風格與資源所限制。  P5：學校受校長影響很大，會造成學科中心名存實亡的問題。  P6：中小學校屬地方，不適合。  P10：缺乏理論與研究能量。  P12：風險大，學校不見得會很投入。行政上和教師都不夠專業。  P4：如何兼顧專業，專業需提高層次到大專院校；有能力指揮、整合25縣市？  CT2：(1) 中小學教師教學進度壓力大，不易分身協助。(2) 部分協助之教師易成為學校其他教師「異類團體」。  CT4：學校業務量太大</p>

	模式	說明	優點	限制
				<p>且人事異動可能影響專業。</p> <p>CT8：(1) 中小學位階太低，不利推廣相關活動。(2) 高中學科中心即為失敗的例子。</p>
6	國家教育研究院(簡稱國教院)	<p>1 國教院成立依自身組織與功能成立「課程與教學研發協作中心」(名稱暫訂，簡稱“課程發展協作中心”)專責單位。未來連結國教院之新課程發展、教材原型、教科書研究、新課程實驗與推廣、種子教師培訓、學生學習成就評鑑、教學媒材研發等部門，透過本院研究人員、實務研究教師與院外諮詢專家之協作，深化課程與教學之推動。</p> <p>2 課程發展協作中心，依功能與任務，有不同身分之實務教師。例如：現行中央輔導團員納入此中心，專責課程與教學推動與輔導。另聘實務教師，從事課程與教學研發、實驗與專業發展。</p>	<p>P5：制度上及專業上由國教院統籌，但教育部協助行政權。</p> <p>P6：由國教院統籌較為單純，教育部只需負責給予經費及行政上的協助。應該在北、中、南設立分院，以便投入地方上的課程參與。</p> <p>P10：理論與實務能互相結合</p> <p>P12：有專責的 team 來負責較好。由審議評鑑把關，往下進行行政、研發和專業支持</p> <p>P11：必須結合大學以及外部力量和意見。</p> <p>P2、P9、P3、P10、P5：放在國教院，未來國編館也納入教育研究院，整個課程與教學發展，從課綱、教科書、教學輔導、評鑑全部整合在一起。</p> <p>CT1：這是未來理想的作法（等捷運經過三峽站吧）。</p> <p>CT2：(1) 專業學術機構具公信力。(2) 熟習台灣課程與教學發展，較易發展系列性的教學方案。</p> <p>CT4：感覺上是應盡的責任，且應列為重點工作之一。</p> <p>CT5：理想中應該是設在國教院，以便集中人力。但將所有專業人才及實務老師集中在國教院又不可能。</p> <p>CT10：教研院現有的組</p>	<p>P1：「球員兼裁判」，研究、推廣、評比都放在一起，缺乏監督的壓力。</p> <p>P10：目前國教院的組織還不夠健全。</p> <p>P12：目前專業人才不夠，且花了太多時間在研習上面。</p> <p>P4：所有領域召集人不可能由教研院的研究員涵蓋，人力與資源不足</p> <p>CT1：集中在教研院，尋找專業人才~易受地緣因素影響（偏北部）。</p> <p>CT5：集中在教研院，在招募人才時會造成相當大的困難。因三峽交通不便，有找有經驗的專業人才長駐國教院著實太難。</p> <p>CT8：交通不方便</p>

	模式	說明	優點	限制
7	教育部、國教院雙軌折衷式	<p>1、同前機制設計概念，唯一不同是現行「中央輔導團」之組織功能(對縣市層級的課程與教學輔導)不納入國教院的「課程發展協作中心」，獨立出來由教育部統籌建置與領導。</p> <p>2、國教院的「課程發展協作中心」則專責課程與教學的研發協作，不涉縣市層級課程與教學輔導。</p>	<p>織與工作重點，與輔導群較能連結。</p> <p>P5：制度上及專業上由國教院統籌，但教育部協助行政權。</p> <p>CT1：設置『研究教師』之編制，專心於課程發展協作，不受行政雜務干擾，較容易有成果！</p> <p>CT2：縣市課程教學輔導與課程教學研發並重。</p> <p>CT5：輔導歸輔導，研發歸研發，讓兩個單位各自發展，而不將所有工作加在同一單位，是較可行的方法。</p> <p>CT8：(1) 中央團可專責於縣市層級的課程與教學輔導，任務導向明確。(2) 教研院專責於「課程發展協作中心」，符合研院成立的宗旨。</p> <p>CT10：教研院現有的組織與工作重點，與輔導群較能連結。</p>	<p>P1：形式上屬於分權模式，而沒有合作關係</p> <p>P10：兩者需連結，中央團教師要落實課程與教學的發展；</p> <p>P4：理論與實際間需連結</p> <p>CT1：中央輔導團與國教院需有對話管道，以便將課程發展內容結合縣市輔導工作。</p> <p>CT2：教育部與國教院皆有不同重要任務交付，造成中央團教師負擔過重。</p> <p>CT5：教育部須與國教院有密切連絡，讓中央輔導團清楚了解課程發展內容，以便輔導縣市層級。</p> <p>CT8：(1) 中小學教師過多的借調，不利學校教學的發展。(2) 現有的學校人力，恐無法遴選足夠的教師擔任工作。</p>
8	委託民間執行模式	<p>1、基於結合民間力量，避免過多教育行政介入專業，教育部將課程與教學輔導之相關事務委託民間組織，例如「專業學會」、「教師會」及其他有能力承辦之民間團體辦理。</p> <p>2、教育部設計組織任務之目標與工作內容之契約書，有意願及能力之組織透過公開程序，爭取本項專案任務。</p>	<p>P1：可以考慮，只要權利義務規範清楚，定好監督機制，成果公開透明，公平競爭。</p> <p>P10：有活力，執行力較好。</p>	<p>P6：不可行，「國民教育」事務不宜委託民間。</p> <p>P5：民間容易有意識型態不可行，且品質不穩定。</p> <p>P10：需要很龐大的資源（金錢、人力；缺乏行政資源。</p> <p>P12：利益問題、如何監控。</p> <p>P4：這是下策，目前學者專家與中央團教師合作已有相當成果，除非運作有困難才會尋求民間的支援</p> <p>CT1：民間團體難免有利益或商業考量；但也具有競爭機制。</p> <p>CT2：(1) 專業能力是否獲得肯定？(2) 與學校</p>

模式	說明	優點	限制
			關係不密切，不易取得相關支援。 CT4：(1) 目前國內這樣的環境不成熟；(2) 國內環境或許目前有可能產生政治操弄或者利益優先於專業。 CT5：民間團體與教育部的政策方向可能大相逕庭。 CT8：民間團體的公信力易受到質。 CT10：此模式在建構中央、地方與學校的三級課程教學輔導機制的推動上，阻礙較多。

## (二)未來中央輔導組織改革需考量的面向

歸結受訪者之意見，未來中央輔導組織變革時，對於組織形式的抉擇與評估，有四項優先考量面向

- 1.組織定位：「專業支持」或「視導」或「兩者兼有」
- 2.體制定位：法制化(含相關制度配套)的必要性與推動的難易度
- 3.系統整合：如何與國家整體的課程發展機制整合
- 4.功能發揮：行政權威與專業協作的運用與平衡

例如研究訪談過程中，受訪者擔心行政主導力量與色彩較重，輔導群與中央團的專業自主空間，容易受限。受訪的學者與輔導群召集人 P3、P8、P7、P5 即指出，每年輔導群年度計劃，幾乎都還是要配合教育部的政策，那些必辦、那些選辦事項，其實都被框住，輔導群能夠自主運用的空間，其實也不太多。然而，多數受訪者也指出，輔導群與中央團作為中央-地方的政策轉銜的任務，不能脫離政策，仍須與教育部緊密連結，才能整合理論與實務，發揮其功能。因此，如何平衡行政領導與專業領導，就成為需關注與解決的問題。