

第二章 文獻探討

本研究為形塑輔導團員的核心能力，本章從能力的意涵及模式探究、中央及縣市國民教輔導的設置及其發展、中央及縣市國民教育輔導團組織目標與工作內容演變、以及中央及縣市課程與教學輔導人員核心能力之相關研究等四向度，初步描繪出一位國民教育輔導團員，所應具備的核心能力類別與內涵之輪廓，以為後續研究分析與探究的基礎。

第一節 能力的意涵及模式探究

壹、能力的意涵

1960年代，McClelland 質疑當時高等教育普遍運用智力測驗篩選學生的方式，提出了工作能力(occupational competence)的概念，認為真正應受重視的是影響學習績效的能力，而非智商(McClelland, 1973)。

1970年代早期開始，許多重要的工作組織，已經透過能力模式協助聘僱所須能力，並藉此提昇工作表現。隨著相關的探討增加且與應用日廣，「能力」(competence)的概念日漸受到重視。1998年國際能力會議(International Competence Conference)在倫敦召開，來自世界各國六百多位企業實務界的主管人員、執行長、顧問，以及學術界的人力資源專家與學者等齊聚一堂，發表討論與能力有關的理論及其應用(林明輝，2005)，顯示「能力」的概念已遍及全球。

何謂「能力」？黃政傑(1985)從行為結果，廣義角度認為有能力是「勝任某一工作」；康自立(1989)則指出個人擔任某項工作必須具備的特質，界定能力為「認知、技能、態度或判斷力之行為特質，而這些特質顯示個人成功履行任務到達某一精通之水準。」維基百科採取類似的角度定義能力為：「個人具備之標準需求(standardized requirement)，以求個人得以合宜的完成特定工作要求。」它包含「知識」(knowledge)、技能(skill)，以及行為(behavior)，三者必須組合運作以促進個人之工作表現(wikipedia, 2009)。

根據以上定義，可知能力是一種適合的或已準備妥當的狀態或品質，能承擔特定角色的要求。同時，能力必須透過行動加以展現。換言之，如果個人擁有所需知識與技能，但是缺乏行動加以證實，他仍將被視為「缺乏能力」。這樣的情形特別容易出現在工作情境產生明顯改變之時，儘管個人仍具備了該項工作所需的基本且重要的知識與技能，但卻會因為無法因應情境改變，而導致行動的因應無方，自然也就無法完成工作目標。

隨著「能力」概念的發展與應用，有關「能力」的看法也日趨細膩多元，一般認為不同的角色及工作，工作者需要擁有不同的能力。依此，學者進一步提出「核心能力」一詞，用以代表特定專業領域的特別知能。

Prahalad 和 Hamel (1990) 首先提出核心能力(core competence)一詞，強調核心能力應該要和工作連結，不同的工作需要具備不同的核心能力。林文寶、吳萬億(2005)認為核心能力是一種技術或知識的組合，或是組織系統的重要元素；同時也是組織得以調整或演化的關鍵。它是透過對職務及工作本身的客觀性分析，認定擔任該項工作不可或缺的特質(Spencer & Spencer, 1993)。

個人的核心能力可用以區辨高工作績效者與一般工作績效者的不同。核心能力的具體表徵在於工作績效，任何可使個人有效完成工作，達成組織目標的基本特質、觀念、知識及技術的總和，即是所謂的「核心能力」。

核心能力並沒有固定的內涵，它會隨著時間的推移、環境的改變、策略的設定、管理者的需求而變化內涵，但是某些共同的能力基礎似乎可被適度的辨別。McClelland (1987) 認為專業能力有四項共同的能力內涵基礎，這四項能力是跨越不同專業領域，所有個體都應具備的能力：

1. 詮釋意義的能力(meaning competence)：認同組織或社群目標，同時行動能夠彰顯組織的價值。
2. 人際關係能力(relation competence)：能夠與主要組織成員營造且維持關係。
3. 學習能力(learning competence)：能夠營造並尋求有利的情境，以便嘗試各

種不同的解決方法，達成組織主要任務，並從經驗中得到省思學習機會。

4. 改變的能力(change competence)：能夠採取新的作法或改變原有的行為模式，以提升組織或社群的目標，並使未來生活更符合自己的期待與想望。

貳、能力模式及探究方式

一、能力模式

能力是讓個體在特定工作、角色或功能，得以表現傑出的特質。而「能力模式」(competence model)就是一種能力架構(competence framework) (wikipedia, 2009)，是某項工作所需具備的能力內涵(Spencer & Spencer, 1993)。換言之，能力模式是指在此工作角色中，所需的「一群」能力。其數量多寡由工作特性及複雜度決定，但也同時受到組織文化及其價值觀所影響。

學者對於核心能力模式類型的探討，可以大略分為兩個觀點：第一種看法是從「能力內涵」的角度分析歸納。例如 Coombs(1996)強調「核心能力」是由專業知識與能力所組成，此一觀點即從能力的屬性檢視其組成模式。李漢雄(2000)則將核心能力的性質歸納為以下四個層面：

1. 價值性：核心能力可以突顯組織的價值，增加組織的競爭優勢。
2. 完整性：核心能力是經由一套整合知識、方法、步驟而產生的工作特質與條件。
3. 永續性：核心能力並不是固定不變的，它可以經由積極主動的手段不斷成長、發展與累積。
4. 專屬性：核心能力具有高度的情境導向，不同的情境下，對能力的要求不同。

第二種觀點則是從「發展歷程」加以確認。Long 與 Vickers-Koch(1995)將核心能力區分為三種能力，第一種為門檻能力(threshold capabilities)，為該專業領域人士所需的基本能力；第二種為重要性能力(critical capabilities)，指對於工作任務表現具有重大影響的技能與系統；第三種為未來性能力(cutting capabilities)，指影響組織未來發展所需能力。

Dreyfus 和 Dreyfus (1986) 提出的能力發展五階段，類似上述觀點。他說明了個人從「新手」逐漸成長到「專家」的能力轉變歷程：

1. 新進人員(Novice)：死守規定，行動僵化缺乏彈性。
2. 專業入門(experienced beginner)：行動時會考慮情境的變化及需要。
3. 實務工作者(practitioner)：行動時會著眼於長遠的目標及計畫。
4. 知識領航員(knowledgeable practitioner)：能就情境整全思考，能依據信念行動。
5. 專家(expert)：對於情境已能產生直覺式的瞭解與掌握，能夠面對各種情境變化，施展能力時游刃有餘。

上述能力發展歷程，是一個持續終身的「行動—省思」循環過程，也就是所謂的「生涯發展」歷程。作為新進人員，在能力的學習及運用上，必須遵守一定的規則，但是隨著能力的提升，個人必須逐漸看透原則成立的條件，才能隨著環境變化而逐漸成長進步。

二、能力的探究方式

Spencer 和 Spencer(1993)提出「工作能力評估法」(job competence assessment method)，試圖從高績效的工作者身上，找出達成高績效的能力因素。一般而言，核心能力的探究，主要可以分為程序面及實體面兩部份(吳三靈、王崇斌，2006)：程序面係運用在如何有效組織整合相關參與者，進行有效的溝通及對話，共同完成能力建立的目標及任務。而在實體面方法，則用在從眾多可能的、潛在的能力項目中，萃取出組織所需要的核心能力項目：

(一)程序面方法

1. 焦點訪談法：選擇該領域的關鍵人士以及利害關係人，共同針對特定的議題，進行密集、直接的意見交流與討論，逐漸建立共識達成結論。
2. 半結構訪談：選取重要意見提供者，由研究人員事先組織重點形成訪談大綱，透過訪談蒐集意見。
3. 問卷調查法：經過文獻探討、工作分析或訪談等方式，設計一份問卷，選

定適當的研究對象進行調查，分析結果得到結論。

4. 德懷術：邀請專家學者針對議題內容提供意見，透過二至三次的提供意見，逐漸形成共識。

(二)實體面方法

1. 工作分析：此為針對實際工作者的工作內容加以分析，確定應具備之能力內涵。

2. 概括性模型建構分析：為了更快速有效的建立能力模型，研究者直接選擇其他類似性質組既有的能力模型，加以套用分析。

參、本節小結

由上述討論可知，核心能力與工作者的表現與績效有直接而密切的關係，工作者若能清楚其核心能力，應有助於掌握學習與工作的方向重心。因此本研究之研究目的，即是分析國教輔導團員達成課程與教學輔導工作任務，應該具備的核心且關鍵的知識、技能與行動。

以下謹就文獻探討所得，分別說明本研究「課程與教學輔導人才核心能力指標」的探究方式、指標之特性與課程設計等三方面的規劃：

第一，有關「課程與教學輔導人才核心能力指標」的探究方式，本研究參考「實體面」與「程序面」等兩種作法，透過工作分析的實體面方法，與程序面之文件分析、焦點訪談、德懷術、問卷調查，逐步建構課程與教學輔導人才核心能力指標。

第二，在「課程與教學輔導人才核心能力指標」的特性方面，考量核心能力之「價值性」、「完整性」、「永續性」、「專屬性」，本研究欲建構之輔導人才核心能力指標，應能符合上述四項特質，並分別表現於(1)能顯示輔導人才之課程與教學輔導任務特性；(2)建構兼具知識、方法、步驟的核心能力指標；(3)應能提供適當的彈性與選擇應用空間，以便輔導人員配合不同時空環境需要；(4)配合中央團及縣市團的差異，分別設定指標的重要程度。

第三，「課程與教學輔導人才核心能力」的課程設計，考量國教輔導員所需不同，規劃「共通課程」與「分領域課程」，以兼顧「門檻核心能力」、「重要核心能力」與「未來核心能力」的需要。

第二節 中央及縣市國民教育輔導團的設置及其發展

本研究之目的係探討中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力，而本研究所指的中央及縣市課程與教學輔導人才又特指「國民教育輔導團員」為對象。因此，在探究中央及縣市課程與教學輔導人才究竟應該具備何種核心能力時，我們實有必要透過國教輔導團發展的演變，梳理國教輔導團員在臺灣社會與教育的演進過程中，其角色與任務的演變所透露的意涵，重新理解國教輔導團於當前教育環境中之角色定位與功能內涵，從而再概念中央及縣市國教導團員的核心能力向度與內涵。

基此，以下將透過文件分析法及相關文獻探討，探討中央及縣市國教輔導團的設置與發展。

壹、國民教育輔導的濫觴-政府遷臺前

一、國民教育輔導：行政視導與專業輔導同步

「國民教育輔導團」是我國教育制度上的一項特殊設計，它的設置與演變，與我國教育視導的發展，有緊密關係。我國之教育視導與輔導制度，初見於清光緒 32 年，擔任教育視導或教育輔導工作者，多稱為視學，其任務以視察學校為主；民國 15 年以後，擔任視導及輔導工作者，稱為督學，其任務重在監督與督促，希望被輔導者確能產生高度工作效率，而不僅是視察而已（臺灣省政府教育廳，1986：883）；民國 16 年，浙江省首先試辦教育輔導制度，民國 20 年公布「地方教育輔導組織大綱」（臺灣省政府教育廳，1986：1045）。民國 27 至 40 年，為因應時代需要，在促進專業成長及提高教育工作效率上，強調視導與輔導雙管齊下，一方面注重教育行政機構之視導，一方面利用非教育行政機構（如師資訓練

機構)的力量，協助學校教育與社會教育之進步(臺灣省政府教育廳，1986:883)。

由上可知，國民教育輔導的基本特性之一乃行政視導與專業輔導同步。

二、早期的國民教育輔導組織

國民教育輔導屬於教育視導的一環，強調國民學校教育整體的-包括學校行政與教學，視導與輔導。政府教育行政部門設有督學室，來統籌地方教育視導工作之外；另外，為從專業角度，提供學校改進之協助，教育行政部門亦透過國民教育輔導相關組織，協助推展此類視導與輔導工作。政府遷臺前，主要的組織有：師範學校、國民教育研究會與中心學校三類，分述如下：

(一)師範學校

民國 28 年，教育部頒佈了「各省市師範學校輔導地方教育辦法」，規定師範學校區內各縣市地方教育，應予以確實之輔導；民國 29 年教育部公布「師範學院輔導中等教育辦法」，輔導制度逐漸擴大至中學階段(臺灣省政府教育廳，1986:1045)。民國 32 年，教育部訂頒「師範學校輔導地方教育辦法」，規定各師範學校應設置地方教育輔導委員會，並得設置地方教育指導員。

可見，師範學校作為國家師資培育的主要機構，很早即被賦予地方教育輔導之重任。

(二)國民教育研究會

「國民教育研究會」是最早的一套從中央到地方完整的國民教育輔導系統之機制設計。民國 30 年教育部訂頒「各省市國民教育輔導研究辦法大綱」，規定國民教育研究會之設置共分五級，分別是省國民教育研究會、市(行政院直轄市)國民教育研究會、省師範學校區國民教育研究會、縣市國民教育研究會及鄉鎮國民教育研究會等五級。

國民教育研究會之研究任務，應以學校行政、課程、教學方法、訓練方法及政教聯繫等問題為限，並得利用各種集團活動(如成績展覽會、運動會、各種競賽會、參觀團及民眾組織等)所發生之問題為研究中心，每級之成員都包含下一級之代表，以收聯繫與督導之成效。各層級國民教育研究會的組織編制如下(臺

灣省政府教育廳，1986：1069-1070)：

1 省國民教育研究會

省國民教育研究會附設於教育廳，至少每年開會一次，由省教育廳或其代表為主席，其人員組織：

- (1) 省教育廳局主管科科長、督學及地方教育指導員（或輔導員）
- (2) 臨時聘請之教育專家；
- (3) 省師範學校國民教育研究會代表。

2 市（行政院直轄市）國民教育研究會

市國民教育研究會附設於市教育廳局，至少每半年開會一次，以教育廳、局長或其代表為主席，其人員組織：

- (1) 市教育局、主管科科長、督學及指導員（或輔導員）；
- (2) 臨時聘請之教育專家；
- (3) 鄉鎮國民教育研究會之代表。

3 省師範學校區國民教育研究會

省師範學校區國民教育研究會附設於省教育廳指定之省立師範學校或師範學校附屬小學，至少每半年開會一次，以省教育廳指定之省督學或省立師範學校校長或師範學校附屬學校校長為主席，其人員組織：

- (1) 省督學（由省教育廳指定1人）；
- (2) 師範學校區內師範學校校長、教導主任、教育學科教員；
- (3) 師範學校區內地方教育指導員；
- (4) 師範學校區內師範學校附屬學校校長、主任及幼稚園主任；
- (5) 師範學校區內各縣市國民教育研究會之代表。

4 縣市國民教育研究會

縣市國民教育研究會附設於縣市政府，至少每半年開會一次，縣市政府主管教育行政科長或縣督學為主席，其人員組織：

- (1) 縣市政府主管教育行政科長；

- (2) 縣督學及視導員；
- (3) 縣市師範學校校長、主任、教員及教育學科教員、師範學校附屬學校校長、教導主任及幼稚園主任；
- (4) 鄉鎮國民教育研究會代表。

5 鄉鎮國民教育研究會

鄉鎮國民教育研究會附設於鄉鎮中心國民學校內，至少每月開會一次，以中心國民學校校長為主席，其人員組織：

- (1) 鄉鎮公所文化股主任；
- (2) 中心國民學校及國民學校校長。

民國34年國民政府更進一步公佈「教育部國民教育輔導研究委員會組織條例」，規定於教育部設置「國民教育輔導研究委員會」，負責籌組與考核各級國民教育研究會，解答及實驗國民教育問題，鼓勵國民學校教師進修及輔導國民學校教師之福利事業。國民教育輔導研究委員會每年舉行全體委員會議一次，必要時得召集臨時會議，均由常務委員召集並為主席，委員均為無給職（臺灣省政府教育廳，1986：1072）。該委員會的組織編制共設三組（臺灣省政府教育廳，1986：1072）：

- 第一組：辦理各級國民教育研究會之籌組通訊、督導、考核等事項；
- 第二組：辦理各級國民教育研究會題材之編擬、解答、實驗等事項；
- 第三組：辦理輔導國民學校、中心國民學校教員福利事業之籌劃及其他事項。

(三)中心學校

前述探討主要集中在政府層級的國民教育輔導系統之設計，至於如何落實到第一線的學校輔導，則由鄉鎮所設置的中心學校負責。

中心學校之設置法規首見於民國33年國民政府公佈的「國民學校法」，民國34年教育部進一步訂頒「國民學校及中心國民學校規則」，具體規定鄉鎮設「中心學校」以輔導國民學校（臺灣省政府教育廳，1986：1072）。

中心學校之任務涵蓋面項極廣，舉凡學校校務興革、教師教學研究、改進、

進修等，中心學校均扮演十分吃重角色。依據「國民學校及中心國民學校規則」第二十一條規定，中心學校的任務有(臺灣省政府教育廳，1986：1047-1048)：

- (1)每月一次召集各國民學校校長會議，討論各校應革興事宜。
- (2)督促各國民學校教員研究改進教材教學及訓育等事宜
- (3)每二月召集各校教員，舉行鄉(鎮)國民教育研究會一次，以中心國民學校校長為主席，討論關於教學及訓育等問題，並得舉行某種成績展覽會或講演會等。
- (4)由中心國民學校及國民學校教學方法優良之教員，輪流擔任示範教學，以供各校教員觀摩，並舉行批評會，以討論教學方法之改進。本項示範教學，每三個月至少舉行一次
- (5)由中心國民學校校長擇定科目，規定日期，延聘教育專家講演教育問題，以資各校改進。
- (6)由中心國民學校選購各種教學參考圖書，及教師進修用書，巡迴遞送各校閱覽。

三、小結

依據前述探討，政府遷臺前國民教育輔導系統，其方式、組織、成員角色與任務，可歸納如下：

- (一)由中央主導，以國民教育研究會為軸線，結合師範學校、中心學校構為中央-省(市)-縣市-鄉鎮-中心學校五層級之國民教育輔導系統。其機制設計是中央教育部設國民教育輔導委員會統管此事務，其下分層負責：「省」輔導「縣市」、「縣市」輔導「鄉鎮」、「鄉鎮」則透過「中心學校」輔導「學校」，而「師範學校」輔導「中心學校」。圖示如下：

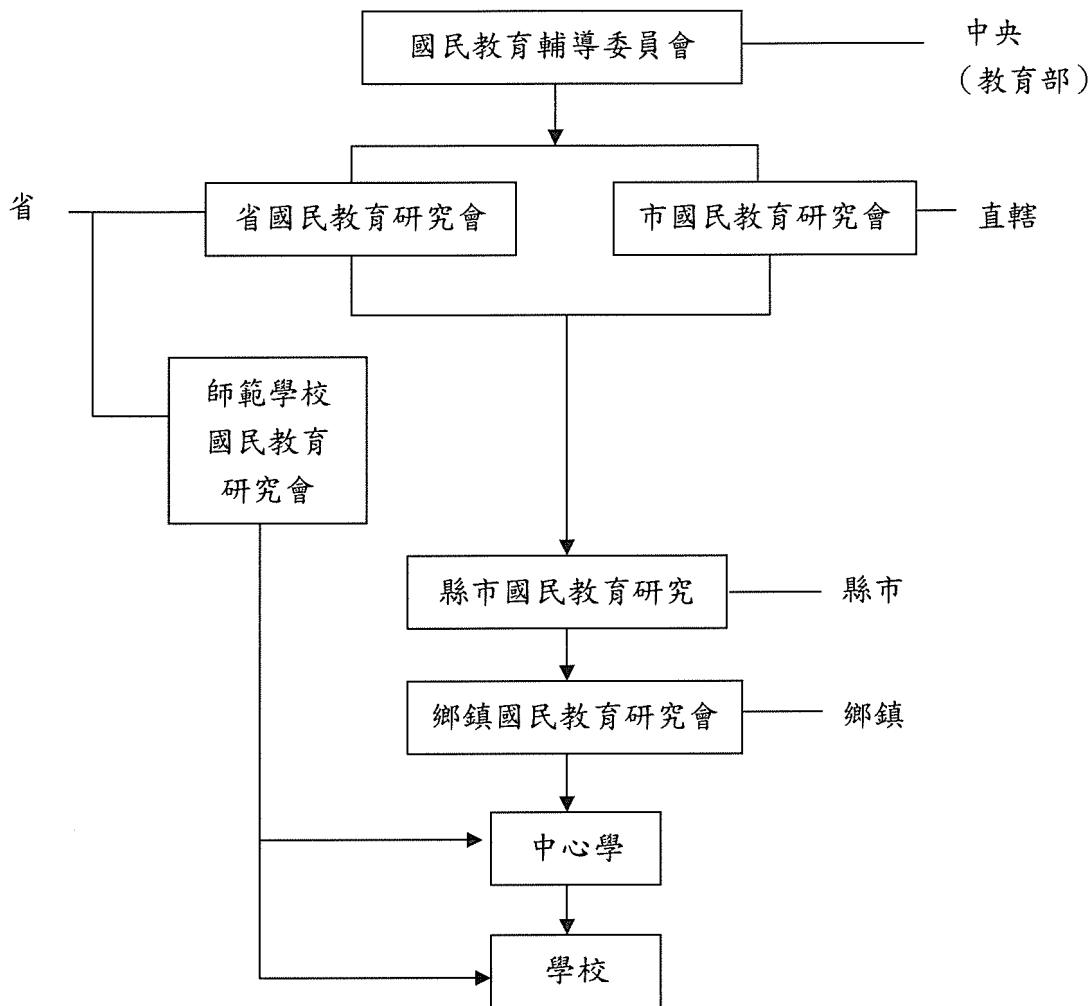


圖2-1 政府遷臺前國民教育輔導系統

(二)其組織成員以教育行政人員為主，例如各級教育行政單位相關主管、學校校長，以及師範學校為主的相關學者專家。一線老師僅在中心學校層級，遴選優秀教師負責示範教學。

(三)國民教育輔導以學校整體性的教育視導為範圍，內容帶有濃厚的行政視導，包括學校行政、政策落實、教學改進、教師專業等；在教學專業提昇方面，著重以教學示範及專題演講為主。

貳、國民教育輔導團的設置：政府遷臺後至精省前

民國34年臺灣光復，38年國民政府遷臺，當時臺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。過去在中國大陸推動國民教育研究會議及中心學校制度，對光復後臺灣的國民教育輔導，未必適用。民國35年教育處召開「臺灣省第一次教育行政會議」，當時有一討論議案即是「緩設中心國民學校，組織國民教育輔導團，以利輔導案」，該案指出（臺灣省政府教育廳，1986：1072-1073）：

(1)本省國民學校甫經改制，各國民學校一切教育設施多能符合規定，即行改設中心國民學校定難兼負輔導之責

(2)為確實輔導各國民學校，改進國民教育，各縣應組織國民教育輔導團，實施巡迴輔導。

(3)建議國民教育輔導團由省及各縣市分別設置

一、臺灣省國民教育巡迴輔導團之創設

民國46年，臺灣省政府教育廳特專案呈請臺灣省政府核示，設立「臺灣省國民教育巡迴輔導團」（簡稱省輔導團或省團）。民國47年2月奉准辦理，3月臺灣省政府核定「臺灣省政府教育廳國民教育巡迴輔導團組織要點」，並於同年5月正式成立，團址設於板橋浮州里臺灣省國民學校教師研習會（臺灣省政府教育廳，1986：1074）。

國民教育巡迴輔導團初設時由臺灣省國民學校教師研習會輔導處長王天燧兼任團長，並由團長商洽有關主管業務單位選調富有教學與行政經驗之國民學校教師擔任團員，以國小為主，每科1人，共9人（臺灣省政府教育廳，1986：1074）。

國民教育巡迴輔導團共設3組（臺灣省政府教育廳，1986：1074）：

第一組：掌理巡迴輔導計畫之擬訂，教案之編印，教學之演示及教學檢討會記錄之整理與報告事項；

第二組：掌理研究設計與資料之調查統計等事項；

第三組：掌理教具之添置保管運送及文書事務出納等事項。

又依據47年度首度訂定國民教育巡迴輔導團年度計畫（臺灣省政府教育廳，1986：1075），其工作內容包括：

1. 參觀各校教學及環境設備與行政措施；

2. 實地參與國小師生各種活動；
3. 舉行各科研究教學及編寫教案與補充教材；
4. 介紹簡易教具製作方法，並提示整修保養電化器材標本儀器之知識與技能；
5. 收集並介紹各種優良教材、教案、教具，及實驗研究報告；
6. 舉行分科座談會及研究教學檢討會；
7. 拍攝各類型校舍圖片，彙集各地風土人情資料；
8. 舉辦交誼活動，激發國小師生蓬勃朝氣，加強情感教育；
9. 搜集教育人員優良事蹟；
10. 教育人員及地方熱心教育人士之慰問事項。

由上可知，政府遷臺後，統制範圍以臺灣省為主，臺灣省教育廳，雖為省級之單位，但以當時政府實際狀態來看，已巖然居於中央之位置。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。

二、縣市國民教育輔導團之推展

至於地方，臺灣省教育廳鑑於全省地區遼闊，學校單位過多，僅有省輔導團約10名輔導員前往全省各地去輔導，實際上無法發揮宏效，為加強國民教育輔導工作，特依據民國50年7月省政府公佈之「臺灣省國民學校充分利用學校場地充實教育設施改進教學方法實施計畫」，以及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團工作計畫」在此計畫中第四款執行重點與方法第二項關於縣市政府方面第四點規定：「各縣市政府為加強對國校一般教學的改進工作，得組織各縣市國民教育輔導團，並詳定輔導計畫，確實執行」（臺灣省教育廳，1964）。亦即各縣市自行仿照省輔導團情形組織縣市國民教育輔導團，以學科為單位，每科選擇最優秀教師2至3人為輔導員（李祖壽，1979：498）。

56 學年度，臺灣省各縣市國民教育輔導團即陸續成立。各縣市政府教育局選調其轄區內之優秀校長及教師充任輔導員，施予短期訓練，再定期巡迴至各校輔導。國教輔導團團員平日在原校服務，每週或每兩週集中到各校實施輔導乙

次。其工作重點為：實施分科教學輔導、將重點輔導學校之成果推廣至非重點學校，期能使國民教育獲得全面改進（李祖壽，1979；謝金城，2004）。

民國 63 年 3 月，臺灣省教育廳為了強化國中小輔導團觀念溝通、步調一致之效，貫徹國民教育九年一貫之精神，頒布「臺灣省國民教育輔導工作實施要點」。此要點首先規定各縣市原設置之國民教育輔導團及國民中學輔導小組，需合併為「國民教育輔導團」。其次是就各縣市國民教育輔導團之組織編制與輔導任務訂定統一的規範，分述如下（臺灣省教育廳，1974）：

組織編制方面，各縣市輔導團設團長一人，由各縣（市）教育局長擔任，副團長一人，由主任督學擔任。輔導員若干人，由各縣（市）派（聘）任督學擔任，必要時，得報請教育廳核准，設直兼任研究員。國民中學輔導組組長及國民小學輔導組組長各一人，由團長就督學或專員中遴選適當人員擔任。團員由團長依照部定國民中、小學課程，分科遴選教學成績優良教師擔任，惟各科以不超過二人為限。幹事二人，由團長就所屬中小學教師調兼。顧問一人，由團長聘請教育廳駐區視導人員擔任。

輔導事項，各縣（市）國民教育輔導團工作，應依照學年度輔導計畫與輔導日程確實辦理，其工作要項如下：(1)輔導各國民中小學教學研究發展工作；(2)舉辦各科教材教法研習會；(3)輔導學校辦理教學觀摩會；(4)發掘教學方法著有成效之教師及優良事例，予以推介表揚；(5)舉辦追蹤輔導，以加強輔導績效；(6)出版輔導書刊，輔導各校教師進修研究，並協助其發表心得。

輔導工作之聯繫：(1)由教育廳每年訂定輔導工作重點；(2)各縣（市）督學每年之視導應儘量配合各該縣（市）輔導團導計畫及日程實施；(3)國民中學輔導工作，應就近邀請國立師範大學、省立教省學院、省立高雄師範學院派員指導，國民小學輔導工作應邀請各師專派員指導；(4)各縣（市）輔導團工作應邀請各師專派員指導。

由上可知，民國 60 年代，省教育廳已建立起由省輔導團與縣市輔導團所構成的中央-縣市國教輔導系統。當時，臺灣省教育廳以此系統為軸心，延續政府遷

臺前國民教育輔導之相關設計概念，結合師範專校與縣市教育局等組織力量，建構一個整體的國民教育輔導網絡。

三、國民教育輔導網之形成

當時，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。

四、臺灣省國民教育巡迴輔導團的裁撤與重設

臺灣省國民教育巡迴輔導團於民國 61 年為配合行政院所提出的組織精簡政策，而廢止臺灣省教育廳國民教育巡迴輔導制度，並裁撤該輔導團（江文雄，民 67），但各縣市所成立之國民教育輔導團則繼續推動基層輔導工作，並加強其輔

導組織與功能，一切國民教育輔導工作之任務由巡迴輔導團統整轉移至臺灣省國民學校教師研習會負責（臺灣省政府教育廳，1986：1083）。

民國72年各界反映省輔導團仍有設立之必要，省政府教育廳亦為加強省國民教育輔導工作，貫徹教育政策，並協助各縣市國民教育輔導團發揮功能，以提高師資素質，改進教學方法，增進教學效果，於是自72年7月恢復設置「臺灣省政府教育廳國民教育巡迴輔導團」，負責本省國民教育輔導工作之規劃及推展事宜，其編組係以任務編組方式，輔導團團址仍設於臺灣省國民學校教師研習會內，設團長一人、秘書一人，遴選富有專長及教學與行政經驗之中小學教師、主任，由臺灣省國民學校教師研習會調兼，輔導之對象暫以國民小學為主，一切輔導工作之推展應與研習會密切配合，以收輔導與訓練步調一致之成效（臺灣省政府教育廳，1986：1090-1091）。

在72年的「臺灣省政府教育廳國民教育巡迴輔導區設置計畫」中說明當時輔導團之工作要項（臺灣省政府教育廳，1986：1090-1091）：

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的工作；
3. 舉辦各科教材教法研習會；
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。

五、小結

依據前述探討，政府遷臺後國教輔導網絡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，從而構成當時國民教育輔導網絡。

國教輔導團成員以教師為主要成員，這項設計不同於政府遷臺前，係以教育行政人員為主體。換言之，在教師中，逐漸形成一種教師群體，這種教師群體被

賦予擔任中央或縣市層級教學視導與輔導的任務。

進一步探討，當時省及縣市國教輔導團的任務，雖包含學校行政視導、政策宣導，不過已可以很明顯看出，國民教輔導團的任務內容已更集中在教學視導與輔導，包括教材研發與製作，各項教學示範與教法介紹等，國民教育輔導團的專業性更加凸顯。此一階段在省教育廳的支持下，是省輔導團與縣市輔導團發展的穩定與全盛時期，當時老師如能被選為省輔導團員或縣市輔導團員都是一件極其光榮的事情（阮志聰，1985）。

參、國民教育輔導團的重整期-九年一貫課程改革實施後

一、九年一貫課程改革初期的深耕種子教師團隊

國民教育輔導團制度，在民國87年遭遇重大的挑戰。當年為配合臺灣省精省政策，臺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）。

民國90年代開啟九年一貫課程改革，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，縣市國教輔導團多數已停止運作。故民國92年，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」。

深耕種子教師團隊之主要目標有以下四項(教育部，2003)：

- (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。

其成員條件，依據計畫規定以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為主，並由教育部統一培訓四週。結訓後，深耕種子教師返回服務縣市，執行以下三項主要任務(教育部，2003)：

(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。

深耕種子教師團隊於94年8月完成三年半深耕計畫之階段任務後，與原來的縣市國教輔導團整併，維持過去的「國民教育輔導團」名稱。

二、中央輔導團設立

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及綜合活動學習領域，每一領域(課程)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。

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）：

1. 工作目標：

- (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。

2. 工作項目：

- (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。
- (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、教學諮詢及意見交流之平台。

三、小結

綜上所述，九年一貫課程實施初期的國民教育輔導工作，教育部基於多數縣市在精省後，國教輔導團已無正常運作，故另成立九年一貫課程與教學深耕種子教師團隊負責，該團隊肩負帶領與重整縣市輔導團之責；94年成立中央輔導團，重新恢復過去中央-省輔導團；縣市-縣市輔導團的運作模式。但這時期的國教輔導團(深耕種子教師或中央團)，承擔過去國民教育輔導團較不偏重的課程領導與課程變革之推動者之責。換言之，我國國民教育輔導員從傳統的以

教學輔導為主的角色，到了九年一貫課程深耕種子教師這一時期，有了極大的轉變，在課程領導、課程變革帶領、社群協作等角色逐漸加重。

肆、本節小結

依據前述探討，政府遷臺後國民教育輔導團之發展，可歸納以下兩項發展趨勢：

一、從「教學」到「課程與教學」並重的趨勢：

從 1959 年開始一直到 2004 年「九年一貫課程深耕計畫」出現以前，「課程」這兩個字從沒出現在任何份輔導團有關的文件中，而「教學」卻始終輔導團核心任務。例如：「改進教學方法」、「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，而是學習如何把拿到手中的課本教好，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」。

二、從「國教視導、輔導」到「課程與教學輔導」的專業分工的趨勢：

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 年代以後學校視導漸漸由一般行政督學所取代，省輔導團逐漸以教學視導、教學輔導為主。九年一貫課程後，2004 年的深耕計畫教育部補助各縣市設置課程督學，輔導團之任務集中在課程與教學，可看出「行政視導」與「課程教學」漸漸專業分途。

綜合上述，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。

第三節 中央及縣市國民教育輔導團組織目標與工作內容演變之探討

本節將延續前節對中央及縣市國教輔導團發展之探討，而更聚焦於中央及縣市國教輔導團之組織目標與工作內容之探討，從而逐步展開本研究對中央及縣市國教輔導團核心能力向度與內涵的理解。

壹、國民教育輔導團不同階段組織目標與工作內容分析

依據前一節的探討及相關法規文件，不同階段教育行政單位對國教輔導團的功能目標界定規範如下：

表2-1 國教輔導團相關法規與功能目標

年代	依據	功能目標
1959	臺灣省教育廳國民教育巡迴輔導團巡迴輔導計畫	1.確實推行教育法令，貫徹國家教育政策。 2.瞭解各地教育實況及教育效果，以改進教育設施。 3.加強學校行政，改進訓教方法，以增進教育功能。
1964	臺灣省國民教育輔導工作計畫	1.輔導各校革新學校行政工作，充分發揮人力、物力，以改進教訓設施。 2.輔導各校加強教學研究工作，充分利用現有設備及自製教具，以革新各科教學方法。 3.輔導各校加強教學實驗工作，創立各校特點，以提高國民教育水準。
1970	臺灣省改進國民教育輔導工作計畫	1.建立區域輔導制度，以發揮輔導功能。 2.加強學校行政計畫、執行及考核之功能，以健全學校行政組織。 3.積極輔導各校實施各科並重之教學，以培養德、智、體、群均衡發展之活活潑潑好學生。 4.鼓勵教師提高服務情緒，發揮教師潛能。
1973	臺灣省國民小學教育輔導工	1.確實建立以研習為中心之整體輔導制度，以發揮協同輔導及分工合作之功能。

	作要點	<p>2.加強輔導國民小學行政之計畫、執行、考核，以健全國民小學行政組織。</p> <p>3.積極輔導國民小學各科教學，提高教師教學知能，以促進德、智、體、群四育均衡發展。</p>
1974	臺灣省國民教育輔導工作實施要點	<p>1.加強本省國民中小學輔導工作，發揮各縣市輔導團功能。</p> <p>2.提高師資素質，改進教學方法，增進教學效果，以加速本省國民教育之發展。</p>
1983	臺灣省教育廳國民教育巡迴輔導區設置計畫	<p>1.貫徹教育政策並協助各縣市國民教育輔導團發揮功能。</p> <p>2.以提高師資素質，改進教學方法，增進教學效果，藉以促進本省國民中小學積極推展生動活潑的國民教育。</p>
2004	教育部九年一貫課程深耕計畫	<p>1.必須擔負縣市培訓與帶領縣市國教輔導團員之責任與義務</p> <p>2.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。</p> <p>3.協助學校教師課程發展、實施與評鑑。</p> <p>4.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。</p>
2004	教育部補助直轄市縣(市)國民教育輔導團經費作業要點	<p>1.協助直轄市、縣(市)國民教育輔導團推動課程與教學改革、教材研發及專業成長，俾增強輔導團之功能。</p> <p>2.協助直轄市、縣(市)國民教育輔導團正常運作，並與各學習領域輔導教授群結合，使其具備示範教學、輔導教師教學、提供教師諮詢、協助教師進行教學研究等功能，以成為支援教師教學、協助教師精進「課室教學」專業能力最直接且有效之管道。</p> <p>3.協助直轄市、縣(市)國民教育輔導團辦理各學習領域專業成長工作坊，俾增強團員課程與教學之專業能力。</p>
2007	教育部國民中小學課程與教學輔導群組織運作注意事項	<p>1.課程與教學政策訂定機能之連結：參與中央層級課程與教學政策發展相關研修、審定會議，以研提與備詢課程與教學政策相關意見，並協助橫向意見之連結與相關資源之整合。</p> <p>2.課程與教學政策之推展：協助推動中央層級之課程相關政策，進行縱向中央對地方之政策傳達、轉化、輔導諮詢等，並輔導各直轄市、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。</p> <p>3.整合輔導群中之教授與本部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊(以下簡稱中央團)，兼顧理論與實務，俾提供更多元的專業輔導與諮詢予縣市輔導團，強化縣市輔導團之運作及輔導策略之提升。</p>

		<p>4.各學習領域課程與教學之研發、精進與深化：輔導群應具備各學習領域課程與教學之研發與經營之功能，針對所屬學習領域課程政策發展與實施之現況與問題，研提所屬學習領域課程與教學內涵與方法之補充、修正、研發、創新、實驗、改進與資源開發等。</p> <p>5.提供縣市輔導團在課程、教材、教學、評量、行動研究等面向之專業諮詢服務與協助解決相關專業問題。</p>
2007	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	<p>1.協助落實課程及教學政策，以達成政策目標。</p> <p>2.促進教師專業發展，提高教師專業知能。</p> <p>3.精進教師課堂教學，提升學生學習品質。</p> <p>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。</p>
2008	直轄市及縣(市)國民教育輔導團組織及運作參考原則	<p>1.協助落實課程與教學政策，以達成政策目標。</p> <p>2.研究發展創新教學方法，提升國民教育品質。</p> <p>3.建立各學習領域教材資源，豐富教師教學內容。</p> <p>4.輔導教師積極研究進修，鼓勵創新，發揮教育功能。</p> <p>5.激勵教師服務熱忱，解答教學疑惑，增進教學效果。</p>

資料出處：研究者自行彙整

若進一步針對省輔導團、深耕種子教師、中央輔導團之歸納比較分析如下：

表2-2 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
隸屬單位	臺灣省教育廳	縣市教育局 (縣市推薦教育部培訓)	教育部國教司
學習階段	國小為主(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	<p>1. 加強本省國民教育輔導工作，貫徹教育政策。</p> <p>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</p>	<p>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。</p> <p>2. 實際協助國中小解決</p>	<p>1. 協助落實課程及教學政策，以達成政策目標。</p> <p>2. 促進教師專業發展，提高教師專業知能。</p> <p>3. 精進教師課堂教</p>

	<p>果。</p> <p>3. 促進本省國民中小學積極推展生動活潑的國民教育。</p>	<p>九年一貫課程實施問題，化解執行困境。</p>	<p>學，提升學生學習品質。</p> <p>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。</p>
工作項目	<p>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。</p> <p>2. 輔導各國民小學從事研究實驗工作。</p> <p>3. 舉辦各種教材教法研習會。</p> <p>4. 輔導各校辦理教學觀摩會。</p> <p>5. 協助各校教師解決教學疑難問題。</p> <p>6. 辦理有關國民教育改進事項。</p>	<p>1. 優先與國民中學互動深入學校文化脈絡。</p> <p>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。</p> <p>3. 鼓舞教師合作參與之熱忱。</p> <p>4. 培育縣(市)及學校課程領導人才。</p> <p>5. 從選修之學生補救教學著力。</p> <p>6. 鼓舞縣(市)鬆綁定期考查統一命題開始。</p> <p>7. 提供大中小型學校新式排課之案例，供學校模擬。</p> <p>8. 提供多元評量之可行案例，供學校模擬。</p> <p>9. 負責資源管理經營團隊，提供線上諮詢服務。</p> <p>10. 協助教學資源利用與試教，製作及上傳示範教學資源。</p> <p>11. 選訂固定之辦公時間，接受教師遠端 Call in。</p>	<p>1. 宣導教育部課程及教學相關政策，輔導縣市落實辦理。</p> <p>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。</p> <p>3. 協助教育部推動縣市課程發展、實施及評鑑。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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、教學諮詢及意見交流之平台。</p>

貳、國民教育輔導團不同階段組織目標與工作內涵演變

依據前面兩個表格的分析及李文富(2008)之研究，可進一步歸納國教輔導團各階段發展的內涵演變：

一、在組織目標：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」

二、在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。

三、與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。

參、國民教育輔導團的定位與功能內涵再概念

一、教師專業發展支持體系的國民教育輔導團

余政賢(2005)從支持教師專業發展的觀點指出，國民教育輔導團不應只是「教學優良媒材與方法」的傳遞者，而應是激發教師對教學專業主動投入的協助

者。因此，國民教育輔導團應成為教師專業發展的中介者，也就是支持者的角色。

在後現代的課程觀點中，課程不再是強調發展與控制，而是注重課程的理解與慎思之中，需要教師成為轉型的知識份子（歐用生，2003），教師需要專業能力，教師需要展現權力，教師需要解放。基於上述理念，輔導團的角色應從「教學模式的示範與輔導」改為「教師專業的支援與支持」，期使現場教師能從執行領域教學的「被動接受者」，改為設計領域教學的「專業發展者」。

國民輔導團應負責教師專業發展支持機制的運作，如聯絡網建立、分區座談、電子報編輯、領域教學專業網站維護，進而以分區方式推行教師專業成長工作坊、教學分享、課程觀摩會等，透過人際網絡支持的方式，發展領域教師專業認證，支持教師專業發長的永續經營。

其中，領域教師透過聯絡網的運作，分享教學經驗與理念，藉由互動與對話，讓個人獲得反省與覺知，達求專業成長。而將現行學校的課程評鑑，改為領域課程觀摩會，吸引分區聯絡網教師的參與，吸收他校領域課程實施的優點，更能實現「增權賦能」的教師專業發展理想。所謂的教師評鑑，不只是個人的檢核，而應是鼓勵學校內領域教學發展工作圈，呈現協同合作的行動成果，透過校內外分享、觀摩的方式，促進教師的成長。

因此，縣市政府所屬的國民教育輔導團為達成「教育深耕、專業深化」的目的，應著手建立教師專業發展的支持體系，並由下列三項內容所架構形成：

（一）資訊網路

依領域內各教學主題，蒐集資源建立網站，呈現相關教材、書籍、網頁、教案、教學媒材等資源可供教師利用。並利用網路實施線上研習課程、電子報發行、線上主題研討等教學分享機制。

(二)人際網絡

透過聯絡網的實施，經由分區座談、教學工作坊、課程觀摩會與網路聯繫機制，強化社會領域教師的專業社群意識。

(三)專業網脈

設計領域教師發展專業研習課程，鼓勵教師從事相關課程行動研究，舉辦個人或協同教師發展的課程實施成果發表會，進而實施領域教師專業認證，達到支援社會領域教師的專業成長。

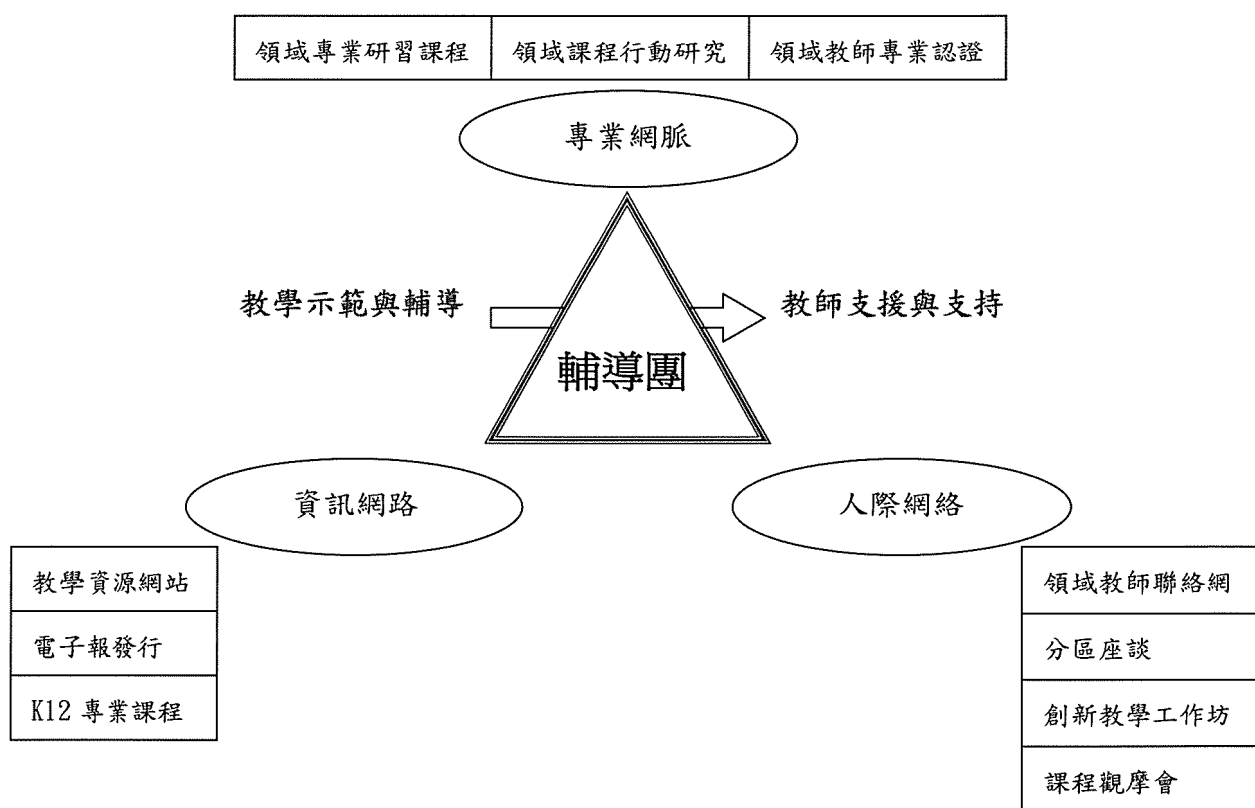


圖 2-2 國民教育輔導團對教師專業發展的支持體系

二、課程治理夥伴協作的國民教育輔導團

李文富(2008, 2009)從九年一貫課程的實踐反思，提出夥伴協作課程治理概念對未來臺灣課程改革的意義，而國教輔導團正是一個可以實踐夥伴協作課程治

理的機制。他指出「課程實施」是從國家、地方、學校到教室的一項高度複雜之治理(governance)過程。這其間涉及主體能動性與權力的糾結，而就國民義務教育階段而言，「政府」、「學者」、「教師」構成了課程決策與實施的核心環節，因此三者如何成為夥伴協作，既是課程「理論」/「修辭」與「實踐」/「經驗」兩個課程世界聯繫的問題，更是「課程治理」的挑戰。

中央和縣市輔導團之構成恰好是課程治理的三個關鍵行動者：教育行政人員(政府)、學者(大學)、輔導團員/教師(學校)，如能從夥伴協作課程治理觀點予以再概念其組織定位與功能，教學輔導團的定位與功能內涵，使其成為一種以政府、學者、教師三者為軸心的夥伴協作課程治理機制，那麼就有可能讓課程改革中理論-政策-實施之間的聯繫與整合這一失落環節，獲得改善。

中央輔導團與縣市輔導團所構成的中央-地方教學輔導體系的再概念意涵，有以下七項(李文富，2008)：

(一)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。

(二)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

(三)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。

(四)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。

(五)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。

(六)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。

(七)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。

據此李文富(2008)進一步提出中央地方教學輔導體系之定位及功能，可歸結以下四項協作機制：

(一)課程與教學政策發展及決定的夥伴協作機制

他指出國教輔導團的協助落實政策提升為政策協作，透過這一長期性的夥伴協作團體，而不是臨時任務編組，參與政府部門的課程與教學相關政策協作。亦即國教輔導團的首要定位，即中央團與縣市團分別作為所屬層級的課程與教學政策的協作機制。

(二)課程與教學政策詮釋與推廣的夥伴協作機制

第二項定位是作為中央—地方、地方—學校的「課程政策詮釋與推廣的夥伴協作機制」。國教輔導團在協作政策落實亦不應僅停留於單向的「政策宣導」，因以政策詮釋與推廣為理念，如此較能掌握原初精神與內涵，也比較能產生對改革政策的認同感。從而無論是中央輔導團對縣市輔導團；或是縣市輔導團對所屬縣市學校教師，在進行政策詮釋與轉化、專業培訓與激勵、問題診斷與解決、社群建立與經營時，就較能在理想與實務中取得平衡，並契合需求。

(三)教師專業發展與支持系統的夥伴協作機制

教師是課程改革與課程實踐的關鍵角色，因此成為教師專業發展與教師專業支持的建構，是國教輔導團的重要定位。國教輔導團應形成一個兼具理論與實務、政策與實施，既深且廣的教師專業發展與支持的夥伴協作機制。

(四)課程與教學政策評估與改進的夥伴協作機制

完整的課程政策必然包含評估與持續性修正與改進，國教輔導團因為同時兼具橫向政策發展與縱向政策推廣的角色，因此既對政策熟悉又能從透過各種活動，例如：縣市/學校訪視、諮詢輔導等機會，掌握第一手的縣市層級、學校層級在課程改革政策的實際執行情況、問題等資訊，故在領域議題的研究、深化與解決、領域資源的建置與整合、政策實施研究與評估、領域課程創新與實驗等方

肆、本節小結

綜合上述，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」。

因此，國民教育輔導團員須具備課程與教學政策的協作能力，以促進課程與教學政策之發展、決定、詮釋、推廣、評估與改進。亦須具備課程領導與教學輔導之專業能力，運用資訊網路、人際網絡、專業網脈，以建立教師專業發展之支持體系。

第四節 中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力之相關研究

壹、中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力相關實徵研究簡述

本研究主要在探究中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力，因此，本研究乃廣泛蒐國內「中央及縣市課程與教學輔導人員」、「國民教育輔導」等相關主題的碩博士論文、以及相關實徵研究，藉以歸納、分析其研究主題、研究對象、研究方法、以及研究結果之內容與趨勢。

茲將以年代順序，依序呈現此領域主題之研究者、研究主題、研究對象、研究方法、以及研究結果（如下表 2-3）：

表 2-3 中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力相關研究

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
葉于釗、韓士松 (1978)	縣市督學基本能力研究報告	1. 訪問：師專校長、教授、縣市督學、國民中小學校長、主任、教師共 51 人。 2. 工作分析：縣市督學共 6 位。 3. 教育學者專家、廳局及地方教育行政主管、省縣市督學、國民中小學校長、主任、組長、教師，教育學系與研究所學生等，共 1943 人。	問卷調查法、訪問法、工作分析法	一位稱職的縣市督學應具有下述三方面： 1. 基本修養：包括品德與健康、一般知能等，共計 18 項基本能力。 2. 專業知識：包括教育理論基礎、課程教材教法、行政實務等，共計 33 項基本能力。 3. 專業才能：包括設計能力、領導能力、執行能力、視察能力、輔導能力、協調能力、調查能力、評鑑能力、進修及創新能力等，共計 45 項基本能力。
蔡孟宏 (2004)	臺北市國民教育輔導團組織運作與功能發展之研究	1. 問卷調查：臺北市國民中小學校長、主任、組長、教師共計 353 人。 2. 國中小學校長各六位，共計 12 位。	問卷調查法、訪談法	一、國民教育輔導團功能包括：專題研究、示範教學、研究創新、解決問題、資料蒐集等五個向度。 二、國民教育輔導團的功能重要性依序為示範教學、資料蒐集、專題研究、研究創新、解決問題。
蔡文鳳 (2004)	九年一貫健康與體育教學輔導團組織與運作之探討	1. 問卷調查：輔導團團員與相關教師共 139 人。 2. 訪談：專家學者、輔導團團員、教師共計 14 人。	問卷調查法、訪談法	一、健康與體育領域輔導團團員遴選標準依次為：「其他」、「對擔任科目有濃厚興趣」、「品德優良，服務熱心」。 二、健康與體育領域輔導團主要輔導方式依次為：「巡迴輔導」、「安排講習」、「諮詢服務」、「行動研究」等。 三、對輔導團團員所提供的研習內容依序包括：「健康與體育新課程綱之理念、內涵與特色」、「健康與體育統整課程架構、單元目標與教學設計」、「健康與體育課程設計理念與實作」、「健康與體育能力指標之內涵分析」、「健康與體育協同教學之實施」、「多元評量之實務」、「學校本位與課程發展」、「統整課程之探索與省思」等。

表 2-3(續)

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
劉清揚 (2004)	綜合活動輔導團專業功能之研究-以南部某縣市為例。	4位綜合活動輔導團團員、3位國小教育行政人員、4位國中小綜合活動領域教師等進行訪談。	文件分析法、觀察法、訪談法	綜合活動輔導團專業功能包括： 1. 提供進修研習機會：包括定期之分區研習活動、不定期增能研習活動等。 2. 到校訪視教學輔導：包括觀察綜合活動領域教師教學、宣導綜合活動領域基本概念、協助教師解決教學上的問題等。 3. 研發教材分享資源：包括設計課程教材教法、蒐集資料提供教材、建置網站分享平台等。 4. 教學專業行動研究：包括進行行動研究、工作成果發表。
徐達海 (2005)	桃園縣國民教育教學輔導團實施現況之研究-以國民中學社會學習領域為例	1. 問卷調查：共80位教師。 2. 訪談：教育行政人員、輔導團領域召集校長、專任輔導員共計17人。	問卷調查法、訪談法	一、桃園縣輔導團研習活動最適當內容依序為：科目專門知識、教材教法介紹、教育理念與趨勢、教學疑難問題等。 二、桃園縣輔導團應加強提供教師基本教學知能依序為：課程設計能力、批判思考教學能力、課程統整能力、多元評量能力、教材編選能力、社會領域學科知識加強、協同教學能力、教學自我反省能力、教材遴選能力、學習輔導知能等。
許籐繼 (2005)	教學視導人員能力指標建構之研究	1. 問卷調查：國中小校長、主任、組長、教師、實習教師共817人。 2. 訪談：國中小教師共20人。 3. 座談：學者專家、教育行政人員、輔導團團員、實習輔導教師共17人。	問卷調查法、訪談法	一、教學視導人員能力指標共包含4大向度、12個項目、46個指標。 二、教學視導人員能力指標4大向度分別為： (1) 觀察前準備階段：人際溝通能力、教學視導專業能力、學科知識能力、計畫管理能力。 (2) 教學觀察階段：觀察技術能力、觀察記錄能力。 (3) 分析與回饋階段：資料呈現能力、資料分析能力、會談回饋能力。 (4) 專業成長階段：示範能力、教練能力、革新能力。

表 2-3(續)

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
賴榮飛 (2006)	國民教育輔導團運作評鑑指標建構與現況之研究	1. 德懷術：各縣市教育局行政人員、學者專家、課程督學、國教輔導團員、學校行政人員、教師等共 29 人。 2. 問卷調查：全國 640 為國教輔導團團員。	文件分析法、德懷術、問卷調查法	國民教育輔導團評鑑指標包括背景層次、輸入層次、過程層次、以及結果層次等四部份： 1. 背景指標層次：團務目標、計畫制定、相關配套。 2. 輸入指標層次：運作模式、人力資源、財力資源、物力資源。 3. 過程指標：行政運作管理、規劃進修課程、研發媒體教材、推展行動研究、協助課程運作、到校諮詢服務。 4. 結果指標：協助教師成長、推展課程研究、推動課程實施、行政效能、執行特色。
涂郁敏 (2006)。	國語文領域輔導小組之運作與困境之研究-以花蓮縣國小國民教育輔導團為例	輔導團團員共 11 人。	訪談法	擔任國教輔導團應具備的條件包括：卓越的教學表現、教材研究的能力、配合度高、具備高度的教學熱忱與意願、不斷追求專業成長與努力、和教師建立良好人際關係等。
黃冠鳳 (2006)	臺北縣國小數學領域國民教育輔導團組織運作與功能發展之研究	1. 問卷調查：臺北縣國小校長、教務主任、組長、導師等共計 528 人。 2. 國教輔導團之召集人、資深輔導員、新進輔導員、輔導聯絡員共計 6 人。	問卷調查法、訪談法	數學領域國民教育輔導團功能： 1. 專題發展：提供「教材教法、多元評量、能力指標的解讀與轉化、資訊融入教學、課程銜接與加深加廣」等之專題發展。 2. 示範教學：「透過教學演示，示範教學」、「透過課堂實例，分享教學經驗」、「透過實例說明，加強能力指標解讀與專化」、「透過教學演示，推廣創新教學方法」、「透過實例說明，促進對學生常見解題錯誤的理解」等之示範教學。 3. 研究創新：「能對數學檢測題目進行預試、分析、建立常模與專家效度」、「對數學課程綱要能力指標解析與架構分析」、「進行教學技巧之研究」、「進行教學輔導之研究」、「進行數學教學之行動研究」等之研究創新。 4. 解決問題：「能分析歸納各版本數學教科書之相關問題」、「能訪視教師個案教學」、「能協助解決數學銜接教材在教學上之疑難」、「能結合其他領域之諮詢輔導人力」、「能提供數學科教學評量之原理原則」等提供與協助教師解決教學疑難。

表 2-3(續)

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
				<p>1. 資料蒐集：「能建立教學資源網路平台」、「能將優良或創新教學設計置於網路平台」、「能於網路平台上提供數學補充教材、參考資料」、「定期透過多媒體呈現研究成果」、「能透過多元管道與各校教師進行教學活動經驗分享」、「能提供國內外課程、教學與評量新知」、「所研發或製作之數位教材或光碟，有助於教師在教學上的應用」等。</p> <p>二、國教輔導團功能發展以「示範教學」功能得分最高，「解決問題」功能有待提升。</p>
秦于絮 (2006)	國民教育輔導團成員專業知能發展需求之調查研究	全國 25 縣市中小 8 大學習領域輔導員共 342 人。	問卷調查法	<p>一、輔導團團員在專業知能之 6 向度與 33 項均有發展之需要。</p> <p>二、在專業知能之發展上，以 6 大向度而言，需求程度依序為：「變革內容」、「人際互動」、「研究發展」、「資源連結」、「諮詢診斷」以及「計畫管理」。</p> <p>三、在專業知能之發展上，以 33 個項目來看，發展需求排序前 5 項依次為：(1) 學習領域專業；(2) 學習領域教學方法與策略；(3) 向教師解釋說明課程改革政策；(4) 學習領域相關新興議題與最新發展趨勢；(5) 團隊合作。</p>

表 2-3(續)

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
陳豐璋 (2006)	臺北縣國民 小學自然與 生活科技領 域輔導團組 織運作與成 效之研究	1. 問卷調查：臺 北縣國小自然 科教師共 442 人。 2. 訪談：輔導團 員共 10 人。	問卷調查 法、訪談法	<p>一、自然與生活科技輔導團團員所須具備條件依序為：「自然科學專業知能」、「自然科教學經驗」、「有熱忱、肯奉獻、願意分享的態度」、「一般教學演示知能」、「資訊應用與處理操作能力」、「學校行政資歷」等。</p> <p>二、自然與生活科技輔導團提供教師的協助，最重要前三項為：「辦理自然科研習」、「提供教學資源」、「辦理教學觀摩」，而「協助教師自我成長」、「提供諮詢管道」、「建置教材園」、「協助辦理科展」等，則是較應改進之協助。</p> <p>三、自然與生活科技輔導團所進行之較佳輔導方式依序為：「特定主題的研討會」、「分區共同研習」、「網路平台建置，提供資料分享」、「出版數位多媒體教材，書籍資料」、「到校輔導」、「臺北縣 12 數位學校，線上學習」等。</p> <p>四、自然與生活科技輔導團研習主要內容依序為：「領域科目專門知識」、「教材教法介紹」、「教學疑難問題解決」、「教育理念與趨勢」等。</p>

表 2-3(續)

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
張德銳、劉春榮、何佳郡(2007)	教學輔導教師培訓人選遴選指標建構之研究	1. 座談：專家學者 8 人、校長主任 6 人。 2. 模糊德懷術：學者家及教育實務工作者共 10 人。	焦點團體座談法、模糊德懷術	一、教學輔導教師培訓人選遴選指標包括人格特質、教學素養與視導知能等三大向度，8 項規準，31 項指標。 二、教學輔導教師培訓人選遴選指標在各規準上分別包括： (1) 人格特質：動機意願、引導才能、行為傾向。 (2) 教學素養：課程設計、教學能力、班級經營。 (3) 視導知能：資歷經驗、視導技能。
李昭瑢(2007)	高雄市國民教育輔導團組織運作與輔導策略之研究	1. 問卷調查：國民中小學教師共 375 人。 2. 訪談：中小學校長、主任、教師共計 10 人。	問卷調查法、訪談法	一、輔導團輔導策略包括：教學研究、諮詢服務、開發研究、教學觀摩、發掘良師、研討進修等。 二、輔導團輔導策略中以「研討進修」輔導策略之得分最高。

貳、中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力相關實徵研究分析

從上述中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力之相關實徵研究可知，其研究主題、研究對象、研究方法、以及研究結果等向度上，分別有如下之內容與趨勢：

一、就研究主題而言

就研究主題分析，目前已完成之相關研究主題大致可包括四部份，其中，仍是以國民教育輔導團的組織、運作、輔導策略、功能等方面之主題研究較多，共 10 篇；其次，則是督學基本能力(1 篇)、教學視導人員(1 篇)、教學輔導教師遴選指標(1 篇)等之相關研究，不過，實際針對中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力之實徵研究卻付之闕如，顯見此主題的相關實徵研究是有待開發的。

二、就研究對象而言

從研究對象可理解，上述相關實徵研究之主要的研究對象包括有：教育局行政人員、學者專家、課程督學、輔導團團員、國民中小學校長、主任、組長、教師、實習輔導教師、實習教師、大學系所學生等。

進一步分析可發現，各研究之主要研究對象大都與該主題是有高相關的人員，例如督學基本能力研究，則縣市督學必然為研究對象；至於其他之研究對象，則是與該主題之主要對象有關係者，例如學校校長、主任、與教師等人，都是與督學工作有所關係者，其他研究主題益是如此。

因此，未來在進行中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力相關實徵研究時，除應與此主題有高相關者-中央及縣市課程與教學輔導團相關人員為研究對象外，此外，與中央及縣市課程與教學輔導有工作關係之教育行政人員、課程督學、學校校長、主任、教師等，亦應納為研究對象；再者，為提供研究較整全的觀點，除前述較屬實務現場的研究對象外，與此主題相關的理論或學者專家，也是研究不可或缺的研究對象。

三、就研究方法而言

再就研究方法來看，除有 2 篇是以單一種研究方法(訪談法或問卷調查法)進行研究外，其餘皆採 2 種以上的研究方法，而從研究方法三角檢證的觀點來看，2 種以上的研究方法似乎是較適合的研究方式。

此外，因屬中央及縣市課程與教學輔導人才相關實徵研究，所以，大多數的研究都會先採取座談法(訪談法)初探出核心能力，其次再以問卷調查法(如模糊德懷術)的方式，蒐集學者專家對核心能力的看法與共識；當然，有研究(如縣市督學基本能力研究)亦採工作分析的方式，實地至督學工作現場，進行實務工作內容的分析，進一步探討出督學的實際能力，亦應是不錯的研究方法。

四、就研究結果而言

就研究結果來看，上述相關研究之研究結果大致可發現四種人員的核心能力：(1)督學的核心能力；(2)國民教育輔導團的核心能力；(3)教學視導人員的核心能力；(4)教學輔導教師的核心能力。

進一步深入探究則可發現，督學的核心能力(葉于釗、韓士松，1978)除必備的專業知識外，還是較強調「領導、視導、輔導、協調、評鑑」等能力，這或許是早期較強調督學的「督導」角色與功能有關；許籐繼(2005)則以教學觀察與回饋的階段，來說明教學視導人員所應具備的核心能力，所以其就較強調教學視導人員應具備「觀察前、教學觀察、回饋」等工作執行的能力。

至於，探究國民教育輔導團團員核心能力的相關實徵研究中，大致認為國民教育輔導團團員的角色與功能包括：提供教育知識、巡迴輔導、安排講習、諮詢服務、訪視輔導、分享資源、示範教學、研究創新、解決問題、資料蒐集、行政運作與管理、介紹教育理念與趨勢等；較值得一提的是，秦于潔(2006)從「變異管理者」的角度探究國教育輔導團成員專業知能發展的需求，所以，其研究結果則尚強調「變革內容」、「計畫管理」等，是國教輔導團成員較重要的核心能力。

為歸納分析出中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力，本文乃將上述相關實徵研究中較屬個人人格特質之部份，暫不納入本研究之分析，並將各相關實徵研究中有關之核心能力歸納於表 2-4：

表 2-4 中央及縣市課程與教學輔導人員核心能力相關研究彙整表

研究者(年代)	教育專業知識	教育專門知識	課程設計	教學能力	教學量	班級經營能力	研習規劃	示範教學	訪視輔導	資源分享	創新研究	人際溝通	計畫管理	資訊能力	政策宣導	領導能力	行政能力	其他
葉于劍、韓士松(1978)	✓	✓	✓						✓		✓					✓	✓	
蔡孟宏(2004)								✓	✓	✓	✓			✓				✓
蔡文鳳(2004)	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓							
劉清揚(2004)							✓		✓	✓	✓							
徐達海(2005)	✓	✓	✓	✓	✓	✓												✓
許藤繼(2005)	✓	✓						✓	✓			✓	✓			✓		✓
賴榮飛(2006)			✓				✓		✓		✓		✓				✓	
涂郁敏(2006)				✓	✓	✓					✓	✓						✓
黃冠鳳(2006)								✓	✓	✓	✓			✓				
秦于絮(2006)									✓	✓	✓	✓		✓				✓
陳豐潭(2006)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓				✓	✓		✓	
張德銳、劉春榮、何佳郡(2007)			✓	✓	✓	✓			✓									
李昭瑋(2007)								✓	✓		✓							✓

從表 2-4 可知，本研究所歸納出之中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力大致可區分為 18 項左右，深入分析發現，其中之「教育專業知識」與「教育專門知識」是屬課程與教學相關知識部份；另「課程設計」、「教學能力」、「教學評量」、「班級經營」能力等，則可歸納為課程與教學能力，而如將此兩項之知識和能力部份合併，即為所謂的「課程與教學專業知能」面向。

其次，表 2-4 中的「研習規劃」、「計畫管理」、「領導能力」、「行政人力」等較屬於行政管理方面的相關能力；此外，「政策宣導」乃是教育政策與改革等觀念的溝通與宣導，亦與行政領導或管理較有相關性，所以，本研究乃將此兩部份合併歸類為「課程與教學政策協作」面向。

此外，表 2-4 相關實徵研究整理亦可理解，不管是「領導能力」、「人際溝通」、「訪視輔導」、「創新研究」、「資源分享」、「示範教學」等，都是屬於中央及縣市課程與教學輔導人員重要的領導與輔導能力。所以，本文乃將之歸類為「課程領導」與「教學輔導」之二面向。

綜合上述分析結果之發現，其實與一般的觀點亦不謀而合：(1) 中央及縣市課程與教學輔導人才仍是教師的身份，所以，其核心能力應具備教師的課程與教學「知」、「能」；(2) 中央及縣市課程與教學輔導人才比較特別的角色職責為教育輔導，促進縣市、地區、學校以及現場教師在課程與教學上的革新，所以，課程領導與教學輔導應為其重要能力；(3) 從「行政乃是服務眾人事務」的觀點來看，中央及縣市課程與教學輔導人才在服務中央或各縣市國民教育相關的工作，並落實課程與教學之教育政策，所以，亦應具有課程與教學政策協作的行政知能。

參、本節小結

準此而論，本研究認為中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力可包括：課程與教學政策協作、課程與教學專業知能、課程領導與教學輔導。而各向度之具體定義如下所述：

一、課程與教學政策協作

係指國教輔導團員，透過某種明確的機制設計，成為中央(縣市)層級課程與教學發展及推動過程中重要的一員，在此協作過程中，輔導員必須與其他相關成員，通常是中央(縣市)教育行政人員、學者專家、實務教師或其他代表，共同為中央(縣市)課程與教學政策的願景、

目標之形構與推展貢獻心力，例如：專業諮詢，教學實務意見反映、政策協調、聯繫與整合、政策規畫與研擬，政策推展等。這種「協作關係」，讓實務教師獲得「專業介入課程與教學政策」的渠道，從而理論與實務、政策與實踐，有了聯繫與轉化的中介機制，「教師成為課程與教學變革的主體」成為可能。

二、課程與教學專業知能

此為教師專業知能的一部份，係指學校教師從事學科領域教育活動時，參酌教育專業理論與學科專業知識，針對學生學習經驗的規劃、執行與評估，進行課程設計、教學實施、學習評量之發展與整合，以協助學生獲得學習成就，所應具有的教育專業知識與能力。因此，輔導團員基於提供學科領域課程教學之革新作為與專業諮詢的任務需求，需具備學科領域之專門知識與教學知識，發展學科領域之教學知識，並能有效的應用教育科技與媒體，以改進學科領域的教學實務，提供學生的多元學習管道與資源，促進學生的學習成就。

三、課程領導

係領導者基於課程專業知能，透過各項領導作為，整合相關資源、提供支持性環境，帶動教育人員從事課程事務之規劃、設計、發展、實施及評鑑的歷程。其主要任務包含建立課程革新與實施的相關組織、建構組織的共享願景、促進課程設計與發展、提供資源安裝與解釋課程革新方案、加強課程連結、視導課程實施、評估課程成效，並領導組織成員達成目標。因此，從事課程領導須透過課程團隊的組織運作，凝聚合力互助的團體動能；須激發教師課程意識，整合運用資源，帶動學校、教師投入課程研究發展；更須追蹤評估實施成效，做為課程改進參考依據，以落實課程理想。

四、教學輔導

藉著教學輔導的過程，協助國民中小學教師解決教學問題，提供正向與建設性的教學回饋，以提升整體教師教的表現、及提高學生學習的成效。因此，從事教學輔導工作之際，首應展現出有效的人際互動與溝通技巧，藉以營造信任與和諧人際關係；其次，應該能積極發掘教學問題從事研究，並帶領其他教師從事教學研究創新也是必要的；另外，亦應具備並善用教學觀察與回饋，以作為其他教師善意的另一雙眼睛；最後，培養個人教學檔案建構與分享，並引導其他教師從事教學檔案的建置與評鑑。