

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