



教學輔導體系的再概念及其議題 ——課程治理的觀點

李文富／國立中正大學教育學研究所博士候選人

一、問題的描述與背景

「教學輔導體系」或是所謂的「建構教學輔導體系」是最近一、二年才出現，且仍在發展中，尚未被定型的一個名詞與政策主張。所謂的「教學輔導體系」是針對國民教育階段之課程與教學之相關推動，所設置的中央、地方、學校三個層級的教學輔導編制的總稱。這三層級的輔導編制分別為：中央—「課程與教學輔導群」、「中央課程諮詢教師」；地方（縣市）—「國民教育輔導團」；學校—「教學輔導教師」。

這三層級的形成背景、時間與最初的目的不甚相同，也就是說，這三層級原先並不是一個系統性、整體性規劃下的配套產物，而是隨著特定時空脈絡的發展與需求逐步形成現在的樣貌。九年一貫課程改革實施的困境，引發各界檢討與反思，學術界與相關教育行政單位，開始關注與重新發現「教學輔導」這區塊的意義與重要性，才漸有從「系統性」的觀點，整體性地重新看待這三層級的彼此關係、定位及其功能，於是這幾年才有建構三級教學輔導體系的聲音與討論。

本文嘗試通過九年一貫課程改革的實踐反思，提出「課程治理」觀點，展開對「教學輔導體系」的理論重建與再概念，並據此提出教學輔導體系再建構的相關議題，供相關單位參考。必須說明的是，限於筆者近幾年關注與參與的主要範疇為中央與地方層級的教學輔導之事務，因此本文以下討論亦以「中央—地方教學輔導體系」為論述範圍。

二、課程治理：九年一貫課程改革中失落的環節

用Goodlad（1979）的課程概念，「課程」從最初的「理念課程」（ideal curriculum）到「正式課程」（formal curriculum），再發展為縣市及學校層級的「知覺課程」（perceived curriculum）、「運作課程」（operational curriculum），到最後由「教師」落實到課堂成為學生的「經驗課程」（experienced curriculum），需要層層的連結與轉化才能成功。

以國家層級的課程改革來說，任何一項「課程改革」，從最初的「理念課程」到最後實踐出來的「經驗課程」，都必須經過「國家」、「地方」、「學校」與「教師」這四個層級的課程發展（curriculum development）、課程決定（curriculum making）與課程實施（curriculum implementation）始能完成。這過程中的每一個層級的轉化與連結（alignment），既是課程理念、課程理論的轉化與連結；也是課程政策、課程實施的轉化與連結。因此，就政府層級來說，管理「課程改革」或「課程發展」所包含的從「理念」到「實施」的全部過程，就是「課程治理」（curriculum governance）的過程。從當代國家的課程改革經驗來看，課程改革的難題往往不在於議題的發動，而是在於從議題的啟動到實施，這一連串的「課程治理」問題。

以民國87年開始推動的「九年一貫課程



改革」為例。這次的課程改革提出以「課程綱要」取代「課程標準」、「統整的學習領域」取代「分科的學科課程」、用「學校本位課程」突顯地區性差異，肯認多元文化、強調老師專業自主、增權賦能企圖重構過去教師在國家霸權的受支配地位……。這些看似不錯的理想與主張，在學理上也總能提出其合理性，但這十年的實踐經驗所呈現的是：從中央、地方到學校，不論是在「課程理論」的轉化或是「課程政策」的執行，都產生了大小不一的落差，導致諸多政策的實施結果，不是「窒礙難行」，就是「扭曲變形」。

「窒礙難行」意味著政策在規劃及發展過程中，可能過度輕忽現實層面的阻力與問題，或是配套不足，導致這項政策本身就是有問題的政策，不是一個成熟可行方案。「扭曲變形」所反映的是原本不錯的「課程理念」或「課程政策」，在轉化與推動的過程中，被錯誤的理解或是執行不得要領，導致實施結果與原計畫精神落差很大，造成反效果。

上述的分析，其實反映了課程改革無論是在理念的形構過程、或是在政策的執行過程，都必須面對理論與實務之辯證，需要變革的代理人或行動者（change agent）去精準傳遞政策理念、溝通政策，避免誤解，作為落實方案的中介與轉化機制，以縮小「課程理論與課程實務之間的落差」以及「課程政策與課程執行的落差」¹。準此，如何從更

整體性與系統性的思維，建構相關制度、平台與策略，以作為課程變革過程中的轉化機制，就成本次課程改革所遺留下來我們必須面對的課程治理問題。

三、課程治理的基本概念與議題

（一）課程治理的基本概念

「課程治理」與「課程管理」其實並不容易區分，也經常被交互使用。不過，「課程治理」一般來說它關注的層面比較是屬於政府層級（中央層級或地方層級）的「課程管理」。因此，「課程治理」是指課程的行政機構運用各種課程政策、機制設計與實踐策略，以達目標的全部過程（Elmore & Fuhrman, 1994；Conley, 2003；Sergiovanni, et al, 1990；張嘉琳，2004；吳清山，2003；高新建，1990；黃政傑，2005）。課程治理在此概念下，至少包含了四個部分：課程遠景、課程相關政策、課程治理策略、課程治理機制²。

當前課程學術界對「課程政策」、「課程管理」、「課程決定」等這類與課程治理有關之議題研究，不能說不多，但多集中在學校層級。國家層級的課程治理議題，相對較少³。然而，國家層級的課程治理，其重要性不低於地方與學校層級，畢竟，從實際層面來看，國家層級的課程治理對地方、學校的課程治理都產生直接的作用與影響，它更是課程改革的成敗關鍵。再說，如果把焦

¹ 絕大多數對九年一貫課程改革實施探究與反省的研究，都會提出這樣的結論。可參見歐用生（2000）、陳伯璋（2001）、周淑卿（2002）…。從哲學角度來看，這其實是永恆的辯證問題，只有不斷地朝向，沒有終點。

² 高新建在其著作《課程管理》提出三個部份：「課程相關政策」、「課程治理策略」、「課程治理機制」（高的原文為課程“管理”，基於統一本文的概念用語，將管理改為治理）（1990：11）。又本文認為除了「課程治理」除了包含高新建所提三個之外，應包含「課程遠景」。

³ 根據研究者統計截止2006年8月，100篇以課程管理、課程政策、課程行政、課程領導、課程決定為研究主題的博碩士論文，以國家層級為探討對象的論文只有6篇。



點只停留在地方層級與學校層級的研究，那麼就難以擺脫「生米煮成熟飯，所有的討論只能在既有框架中討論」的窘境（周淑卿，2002）。

或許是國內對政府層級課程治理議題研究少，因此學術界使用 *curriculum governance* 並不多，在中文翻譯上，也未見一致，相關的翻譯名詞包括：「課程管理」（高新建，2000）、「課程統治」（高新建，1998）、「課程管轄」（黃政傑，2005）、「課程的政治管理」（林文生等，2005）。許多人也經常把 *governance* 與統治連想在一起，直覺認為這是一個負面的語詞。

事實上，英語中的“治理”（*governance*），這個詞是源自於拉丁文“*cybern*”意思是“操縱或掌舵”（*steering*）的意思。長期以來它與“統治”（*government*）一詞交叉使用，並且主要用於與國家的公共事務相關的管理活動和政治活動中。但是，自從90年代以來，西方政治學、公共行政和經濟學家賦予“治理”以新的涵義，不僅其涵蓋的範圍遠遠超出了傳統的經典意義，而且其涵義也與“統治”相去甚遠（Kjaer, 2004）。

「課程治理」一詞也不應被理解成「課程控制」。美國「視導與課程發展學會」（*Association for Supervision and Curriculum Development*）在1994年的年刊中即正式出現此字，有意以此取代具有「負面表徵」的課程控制（*curriculum control*）（吳清山，2003）。

換言之，「治理」是個比「統治」寬廣的範疇，指涉組織之間關係的性質，指特殊的協調整合形式，而非純粹的層級整合的由上而下控制，它更強調網絡與夥伴關係的整合。綜言之，治理的意涵、範疇不僅比統治更寬廣，它還是個「過程」，指涉捲入政策執行與實踐的機制中的各種行動者，以及這些行動者如何「協調」、「合作」達成目標

（Kjaer, 2004）。

（二）台灣課程治理的議題

1. 分權趨勢下中央—地方—學校—教師關係之重構

當前世界各國的「課程治理」，無論採取「中央集權」或是「分權」或是遊走「兩端」，基於教育的實際運作，大體上都仍不脫國家、地方、學校三級的運作模式。過去台灣在政治戒嚴與威權統治下，傾向中央集權的運作模式，解嚴後，民主政治之運作精神更受重視，依照地方制度法以及教育基本法之規範，教育逐漸朝向分權之態勢。這波教育改革以「鬆綁」為改革訴求，強調地方、學校與教師的自主，就是明顯的例子。

這種分權的趨勢，對課程治理來說產生了一定的挑戰。首先，國家（中央）不能再以行政權威，強制執行課程政策；其次，就「分權」背後所展現的自主之意涵來看，國家層級的「課程治理」對於地方在課程實施的態度，所期待自然就不是過去威權時代的「忠實觀」，而是更具反思與轉化，以發展地方或學校自主精神的「調適觀」與「落實觀」。

這就突顯了當代「課程治理」過程中在「協調」、「溝通」、「詮釋」與「轉化」的重要性。

2. 教師的專業介入與作為課程治理的夥伴關係

分權趨勢反映的另一項主張就是對教師專業自主的重視。特別是，「課程改革是人的改革」、「課程發展是人的發展」、「沒有教師發展就沒有課程發展」（歐用生，1999）。「教師參與課程改革」以及「教師專業發展」對課程改革的重要性，已成國內外課程改革研究的共識（歐用生，1999；陳伯璋，2001；歐淑卿，2002；Fullan, 2001）。批判教育學也從社會重建的角度，論述教師的解放性與教師必須成為轉化型知識份子，以對抗國家與各種霸權（Giroux, 1988）。



從另一角度來看，課程政策與一般公共政策不同之處在於，前者之落實必須靠「學校」及「教師」，而後者所指的執行者係指「行政人員」。因此，課程政策之執行除考量中央與地方層級之執行，更必須關注學校及教室層級之執行。畢竟，政策能否落實，以及最後在教學現場實踐的樣貌，教師是為關鍵（彭富源，2002：119）。換句話說：中央課程政策之執行要靠地方來推動，地方如何推動要靠學校，學校要能落實要靠教師。可見，教師應成為課程治理的夥伴關係，而不只是消極的政策命令的接受者（黃政傑，1992；黃顯華、孔繁盛編，2003）。

3. 變革代理人（change agent）的設定與中介機制之設計

可是教師如何參與課程改革？成為課程改革的主體？成為課程治理的夥伴關係？教師如何在國家的課程改革的形構過程中以及詮釋權的競逐中，得以介入，取得某種平衡？這實然面的問題，應該更受關注，但我們似乎沒有獲得太多滿意的回答。

事實上，從九年一貫課程改革的實踐經驗來看，當初在批判教育學等思潮的引導下，對教師的全面啟蒙有某種程度的樂觀，把教師視為轉化型之知識份子，把教師視為課程發展者，行動研究者，想像只要透過「鬆綁」與「賦權」，教師必能恢復武功（re-skill），自然有能力推動變革劇烈的新課程。這些期待現在看來，似乎有些天真與不切實際。從教育改革的方法論來說，這正是錯把邏輯的事物，當事物的邏輯（李文富，2003），忽略了現實的處境，常壓著老師走向改革的對立面，抗拒改革（

Fullan, 2001）；也忽略長期以來，教師被薰染的生存心態（habitus），及社會與學校文化的底蘊對教師的牽制是多麼的根深蒂固。

準此，當代的課程治理之另一項議題，是必須更具策略性的來看待教師如何介入課程改革？教師如何成為課程治理的夥伴關係？誰是「變革代理人」？又變革代理人在課程發展中的每一環節，作為中介與轉化的課程治理機制，該如何建構起來？以讓課程理論得以實踐，課程政策能夠落實。這些在分權的趨勢下，更為明顯與重要。

四、「教學輔導體系」作為課程治理的實踐策略

當我們從九年一貫課程改革之實踐困境，重新反思我國「課程治理」之議題，以及如何重構以因應九年一貫課程改革遺留下的問題時，我們認為過去一直存在的教學輔導體系，如縣市層級的「國民教育輔導團」、中央層級的「課程與教學輔導群」⁴，對重建國家層級的課程治理機制之思考與策略有其重要的啟發。

（一）教學輔導體系的原初定位

根據張素貞（2006）的整理與分析，我國教學輔導團，最早可以追溯到台灣省國民教育巡迴輔導團（以下簡稱省團，在1998年精省之後已廢除）。1964年代，台灣省教育廳訂頒《台灣省國民教育輔導團工作計畫》，主要的目的為各縣市改進教學工作；1974年公布之《台灣省國民教育輔導團實施要點》三項目標分別為：建立以研習為中心之整體輔導制度、加強國中小行政之計畫執行考核、

⁴ 教育部為落實九年一貫課程，於民國91年成了九年一貫課程推動小組，其下設立「課程與教學輔導組」，並成立以學者專家為主的「各學習領域課程與教學輔導群」，協助教育部推展九年一貫課程相關工作，培訓深耕種子教師，協助地方輔導團團務與深耕計畫之運作。



積極輔導國民中小學各科教學提高教學知能。從1984年到1998年的台灣省國民教育巡迴輔導團工作內涵析之，係積極協助各縣市國民教育輔導團推展輔導工作，輔導各國民中小學從事研究實驗工作、辦理各科教材教法研習、輔導各校辦理教學觀摩會、協助各校教師解決教學疑難問題、辦理有關國民教育改進事項等。

至於縣市的國民教育輔導團的工作內涵，以台北市為例：輔導中小學校研究課程及教材教法、輔導中小學辦理教學演示改進教學方法、強化各科教學研究會功能及善用教學器材與資料；高雄市則為輔導各中小學從事研究發展工作、舉辦各科教材教法研習、辦理各科教學觀摩、發掘教學有成效之教師及優良教學事例等；至於各縣市國民教育輔導團的工作內涵，較北、高兩市增加的有：輔導教學正常化、健全學校行政組織、輔導學校運用社會資源建立特色、促進城鄉均衡發展，以及直接指出輔導教師積極進修，增進專業知能（同上）。

從上分析，我們可以發現過去輔導團基本上是以教學改進事項為主，同時也為新教材進行推廣實驗，在縱向政策溝通與專業諮詢輔導上扮演一定的連結角色與指導的力量，這在當時的政治時空脈絡與國立編譯館統編本的教育環境，課程實施仍舊以忠實觀為主，也談不上什麼大的課程改革，但已具有一種課程治理機制的雛型。這項機制，對當時的教育品質之提升，仍具有相當的功能與成效。

這項不錯的機制設計，在1998年精省後中斷，直到2002年九年一貫課程推動後，才又逐漸受到重視，在教育部鼓勵與政策引導下，各縣開始成立或恢復運作。然而如前面所討論，九年一貫課程改革的時空環境已不同以往，當前台灣所必須面臨的課程治理議題與新時代任務，已不是過去的輔導團之組織與定位所能應付。

（二）教學輔導體系的再概念化內涵

在九年一貫課程改革的反思脈絡下，我們可以從「課程治理」的觀點，架構當前教學輔導體系在我國課程改革的脈絡位置，並對其重新再概念化（reconceptualization），賦予其在課程治理上的定位與功能，包括具有：「聯結機制」的功能、「中介組織」的功能、「轉化平台」的功能、提供「教師專業介入」與「發展課程治理夥伴關係」的功能，以及扮演「變革代理人」等五項功能。因而，「教學輔導體系」在「理論與實務」、「政策與執行」、「中央與地方」之間產生了中介作用與轉化作用，縮小「課程理論與課程實務」的落差，拉近「課程政策與課程執行」的落差。

另外，從課程治理重新再概念「教學輔導體系」的內涵，也提供了九年一貫課程改革所遺留下來的問題：1.在分權趨勢下中央—地方—學校—教師的關係如何重構？2.教師如何介入課程改革，成為課程治理的夥伴關係？3.以及就策略上誰是變革代理人的設定與中介機制？等三問題，一個具體可操作的實踐策略（參見圖1、2）。

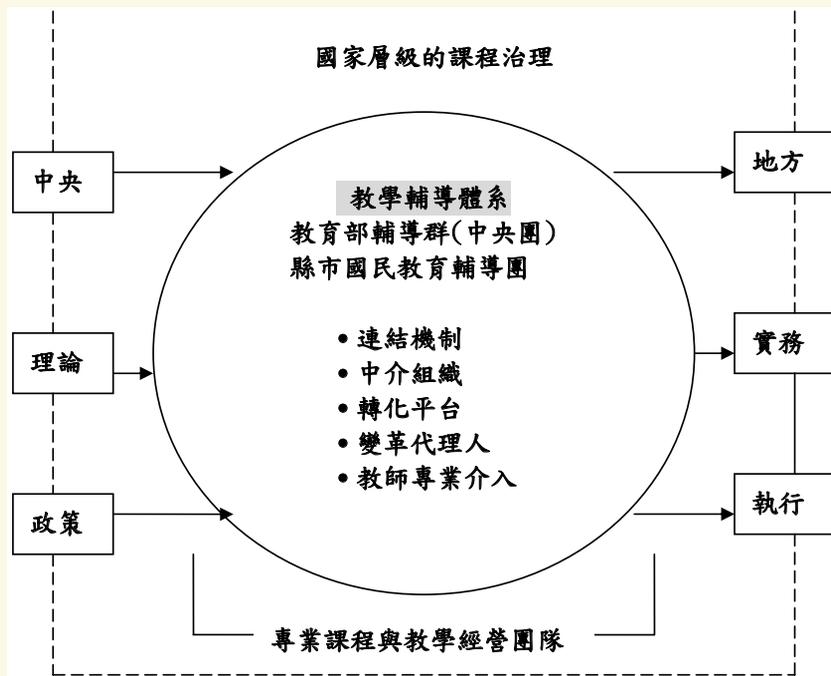


圖1 教學輔導體系再概念示意圖 (研究者自繪)

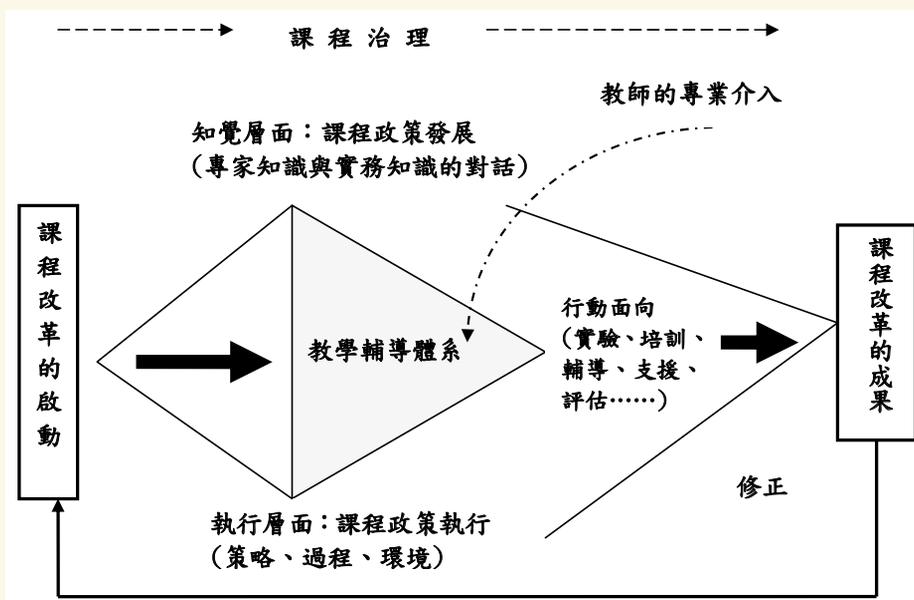


圖2 教師輔導系統在課程改革的位置 (研究者改繪)



五、教學輔導體系組織定位的重建與建議

如果前述對從課程治理的角度，對「教學輔導體系」的再概念是可被接受的，那麼接下的問題是，目前的教學輔導體系該如何重建，才能逐步達到我們前面所說的三項理想：

- (一)「教學輔導體系」是「專業的課程經營團隊」
- (二)「教學輔導體系」是「教師專業介入的平台」，讓教師成為課程治理的夥伴關係
- (三)「教學輔導體系」是「課程治理」過程中，聯繫「理論與實務」、「政策與執行」的中介與轉化平台。

本文限於篇幅謹以「教學輔導體系之組織定位重建」這議題提出討論與建議。

- (一)中央層級—課程與教學輔導群（含中央團）

1.「課程與教學輔導群」應從國家課程治理機制之戰略位置來定位（參見圖3）

承上，本文認為輔導群在組織重建的第

一要務，就是重新定位。從本文所主張的觀點來看：

1-1 輔導群的定位：屬於「國家層級的課程發展與推動機制」一環，是「課程與教學研發與推動的專業經營團隊」。

1-2 輔導群的功能：

- (1)「課程政策發展」面向：在國家層級的課程政策發展過程中，具有橫向聯結、中介、轉化、諮詢與整合等功能。
- (2)「課程政策執行」面向：扮演中央與地方溝通的橋樑。以縣市輔導團為對象，具有縱向（國家—地方）的政策宣導、凝聚共識、教育訓練、提供行動策略、整合資源、輔導改進、激發學習社群、樹立標竿、視導與評鑑之等功能。
- (3)領域課程與教學之精進面向：學習領域課程與教學之研發、創新、實驗、改進、資源開發、精進教學資源與方法。

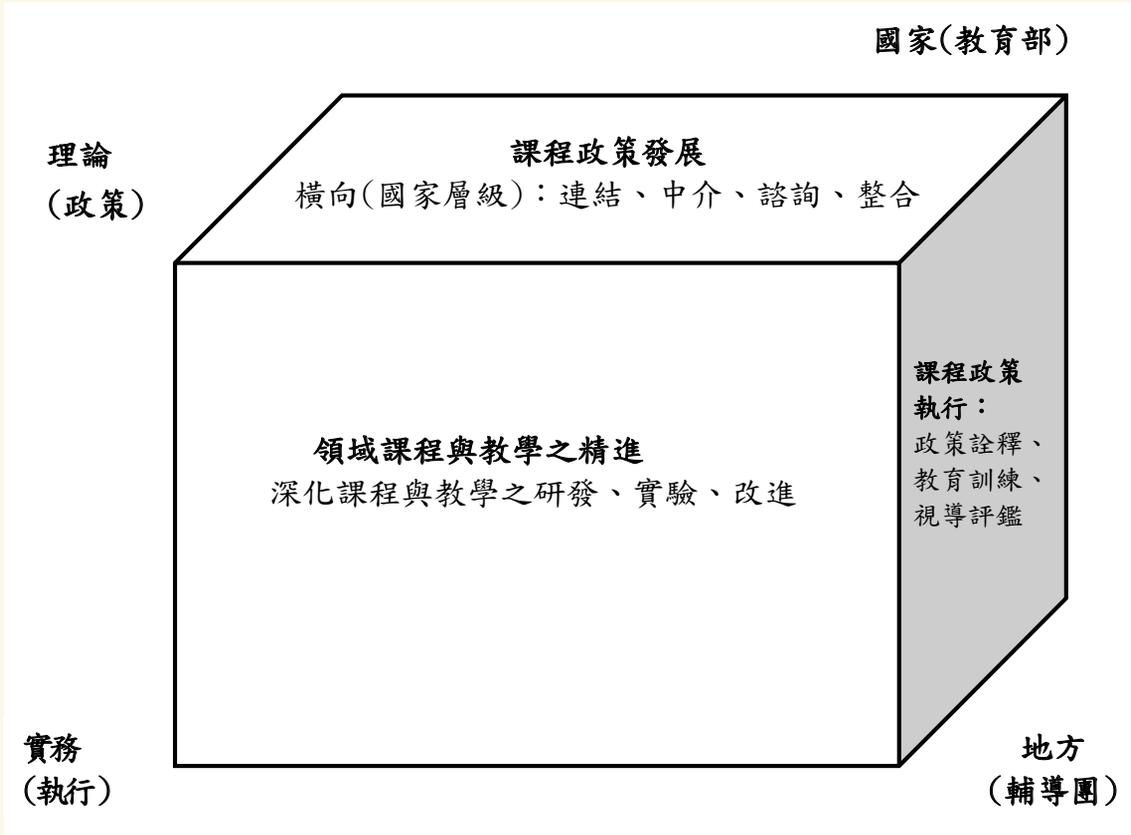


圖3 國家層級的「課程與教學輔導群」組織定位

2. 「課程與教學輔導群」應重整組織成員、縮小編制，朝「專業課程與教學經營團隊」

2002年成立的「課程與教學輔導群」，其編制為：召集人1人，由教育部遴聘。輔導委員若干人，由召集人提報推薦名單，送教育部核定。其成員人數與組成背景，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。

教育部深耕計畫期程2003年1月起至2006年7月止總計三年半。依該項計畫，輔

導群這一編組亦隨之解散。為此教育部於2005年開始籌備成立中央課程與教學諮詢團隊（簡稱中央團），以取代結束後的輔導群位置。中央團於2005年8月成立，除了生活課程輔導群4人之外，其餘每一領域（含英語）6人。

不過，到了2006年，原本應該隨深耕計畫結束的「課程與教學輔導群」因其成效受肯定，教育部決定繼續保留此一組織。不過，這就造成了「中央團」與「輔導群」同時存在的狀況，部份人士認為兩個組織有點疊床架屋，提議應該整併或重新界定關係。2006年9月教育部在輔導群召集人會議上，



正式提案討論，確定中央團與輔導群整併。中央團教師為輔導群之當然委員，各領域中央團輔組長，為該領域輔導群之副組長。輔導群教授扮演指導與參與中央團運作之角色。輔導群與中央團各有年度計畫，雖然教育部希望彼此計畫應該協商或整合。不過，這樣的組織模式才剛開始實際運作情況，每一領域似乎仍在尋找好的運作關係與模式。

2-1當前「課程與教學輔導群」不易形成專業團隊的理由

從本文課程治理的觀點來說，屬於國家層級的教學輔導體系一輔導群（含中央團），如要成為一個國家課程治理機制的一環，應該朝向專業的課程與教學經營團隊發展，其組織功能，前面已敘，包括橫向的「課程政策發展」；縱向的「課程政策執行」、以及「領域/學科課程與教學之研發、精進與深化」。但以現有的輔導群（含中央團）之成員與人員編製，要形構一個「課程與教學專業經營團隊」，並不容易。理由是：

(1) 「課程與教學專業經營團隊」必須同時包含「專家學者」與「專家教師」，兩者以「夥伴關係」為共同遠景與目標而努力。

(2) 當前輔導群（含中央團）人數過於龐大，即使人數較少的「社會學習領域輔導群」幾年運作下來，都認為現有的組織結構與人數，如不願只停留在少數人規劃，大多數委員跟著走，或是在顧及所有委員都能有參與機會，而又只能蜻蜓點水無法深入經營，那麼組織人數應該大幅縮減，以利「專業的經營團隊」的產生。

2-2改進的建議：

- (1) 以「執行委員」為運作核心：組織成員分成兩類，一是能夠實際投入運作的「執行委員」，另一為不實際參與的「諮詢顧問」。
- (2) 「執行委員」以「學者教授」與「中央團教師」為主，並以「夥伴關係」為組織運作文化關係。
- (3) 「執行委員」人數以人數12-15人為原則：執行委員以課程（教學、評鑑等）學者專家、領域學科學者專家和中央團教師等構成，人數12-15人，以利組織之實際運作。換句話說，如果每一領域中央團人數為6-7人，那麼學者專家總人數也約略如此。
- (4) 各領域自聘「諮詢顧問」。諮詢顧問平時不參與運作，僅在意見諮詢之需，邀請參與。其人數與背景，各學習領域可依實際需要聘任。

(二) 地方層級一縣市國民教育輔導團

1. 縣市輔導團的重新定位

在探討地方層級的縣市國民教育輔導團之組織重建前，我們必須先給出對這一組織的後設理論與定位架構。本文，前半部花了相當的篇幅從課程治理的角度，對國民教育輔導團重新再概念。但國內大多數則是從「教師專業發展」、「教師在職進修」、「提升教學品質」等面向來定位輔導團角色與功能。顯然，不同的認識論，就會導出對國教輔導團的不同理解與想像，連帶的對於輔導團的組織定位，自然也就不同見解。

一般來說以「促進教師專業發展」或「提升教學品質」來界定輔導團之定位，常用的語言與關心的議題是：輔導團如何服務送



到家？老師要的是什麼？輔導員要如何滿足老師需要？「示範教學」較受老師歡迎，還是「提供補充光碟」？輔導團應該成為教師有力的支持系統……。

不過，若從本文所提出的「課程治理」來看，「國教輔導團」的定位除了仍具有從「教師專業發展」來理解的功能與角色之外，更積極的面向是，它作為地方課程治理之一環，向上聯結國家的課程治理機制，向下連結學校層級，是縣市層級的課程與教學專業經營團隊。

準此，縣市層級的輔導團定位：縣市層級的課程治理機制之一環，它應朝向課程與教學專業經營團隊。

2. 縣市輔導團的功能：

(1) 在橫向上：它是縣市層級之課程與教學事務的專業幕僚單位（有別於教育局國教課這類的業務單位），具有橫向聯結、中介、轉化、諮詢、規劃與

整合等功能。

(2) 在縱向上：輔導團向上連結國家層級的「課程與教學輔導群」，向下則聯繫學校教師，在政策執行層面作為「中央」與「地方」、「中央」與「學校」之連結機制，具有意見溝通、中介、轉化、推廣等重要功能。亦是課程改革之變革代理人。

(3) 在深度上：針對所屬之學習領域課程，它必須基於地方特性，轉化國家課程、發展縣市本位課程與教材、研究、改進、資源建置等持續深化課程與教學。

總之，縣市輔導團應從變革代理人的角度，在溝通、中介與轉化中央課程政策過程中（參見圖4），應當更具策略性地看待地方與學校的情境、問題與教師生態，從而轉化出一個適切的行動策略，以賦權增能為目標，形構教師專業社群，促進教師專業發展，精進教師教學。

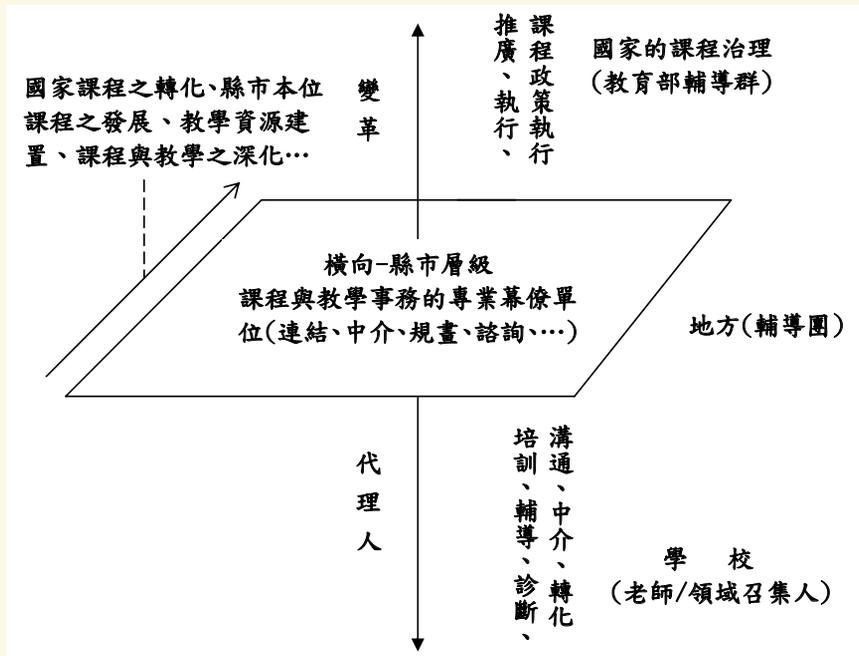


圖4 縣市層級的國教輔導團組織定位與功能的示意圖（研究者自繪）



3. 朝向專責之「教育研究發展暨教師專業發展中心」設計

這種從課程治理的觀點重新理解縣市輔導團之組織定位，視其為縣市層級課程治理之一環，雖然在理論層次，有可能彌補了當前縣市層級普遍在課程治理上的空洞。然而，要達到此一目的，恐怕不是當前輔導團的組織型態所能應付，已非單一組織的輔導團所能勝任。初步來看，縣市如能成立所謂「教師研究與教師發展中心」類似這類專責機構，將輔導團納入其編制下，或許是一個可以朝向的方向。

這部份重構的複雜性與難度，其實不低於國家層級的課程治理之建構。理由一、國民教育屬於地方自治事項，中央只能引導，並無法職權；其二、成立專責中心，既是專業的課程與教學經營團隊，其人員編組，就不是兼任輔導員，每週減四節課所能應付，非得聘請專任人員不可，這筆龐大經費，如果沒有中央的政策性補助，地方恐難自行承擔。

截至目前為止，新竹縣與台北縣已成立類似的整合性之專業機構。不過在經費短絀下，以及此等機構在國內仍屬先鋒，沒有成功經驗可循，一切還在摸索，很多建置也無法一步到位，營運難免辛苦，但總是跨出一步。

4. 過渡期一健全輔導團之組織與制度

至於目前，以傳統輔導團形式運作之縣市，仍可以健全輔導團之組織發展，作為未來成立專責中心之過渡。準此，當前輔導團在組織層面重建所要思考的議題包括：

- (1) 「輔導團」在教育局要隸屬那一處室單位，才能產生連結縣市層級課程與教學事務的規劃、整合與執行之功能，從而逐步建構其在縣市層級作為課程治理之一環的位置與功能。
- (2) 究竟該如何評估「輔導團」組織規模

大小之適切性，以及不同的縣市特性與資源條件，輔導團的組織類型有那些不同的類型以之因應？

- (3) 如果輔導團要朝向縣市層級之課程與教學的專業經營團隊之定位，在組織型態上，該如何設計才能產生專業凝聚之作用，這又涉及組織成員、運作方式與場所。

六、結論

社會變遷愈來愈快，課程改革一天中斷便多一天陳舊，也多一天脫節，因此課程改革是持續性的活動，而非僅以所謂的大規模課程標準（綱要）修訂為焦點（黃政傑，2006）。換言之，從國家層級來看，課程改革是一項必須永續發展、長期投入與經營的專業事業。過去，「課程改革」多由學者專家所主導，第一線的教師往往只能被動式的接受，或是以「忠實觀」的態度，照章全收。九年一貫課程改革推動初期，在決策與發展過程中，雖有國中小教師代表，但也多屬間接、零碎，那畢竟是一個臨時編組的機制，每個參與者都感覺自己在組織中可有可無的，缺少一種共同遠景的使命感與夥伴關係，那不是一個可以持續經營的課程與教學專業組織。

本文嘗試從「課程治理」角度，對教學輔導體系再概念化與重建，除了將其視為重建我國「課程治理」之一環，以處理「理論」與「實踐」、「政策」與「執行」之間的落差之問題外，另一項重要目的是：尋找一個在現實層面可操作的教師專業介入平台，營造課程改革的夥伴關係。通過此一由專家教師（中央團教師、輔導團教師）為核心的「教學輔導體系」，作為「教師專業介入平台」，從而得以從課程改革的方法論層次去回應這波課程改革在批判教育學（



critical pedagogy) 等思潮強力引導下提出的「教師作為轉化型知識份子」(teachers as intellectuals) 等激進解放主張, 但對於「教師如何參與課程改革?」、「教師如何成為課程改的主體?」、「教師如何有能力在國家的課程改革形構過程與詮釋權的競逐中, 得以介入, 取得某種平衡?」等實然面的問題, 缺乏在地化的實踐策略與醞釀溫床的窘境。同時又能營造出符合當前台灣民主發展型態與特色所需的「中央與地方」、「國家與教師」、「理論與實踐」的辯證主體之態

勢。

「課程治理」是一項複雜而龐大的點滴工程。本文無力處理所有的面向議題, 僅從「教學輔導體系」作為切入觀點, 進行論述與重構, 這樣的討論必然會顧此失彼, 就算是本文所處理的範圍, 也仍然有很多是本文有意與無意忽略它, 先存而不論。「改革」無法一步到位, 「知道自己前進的方向是一回事; 知道怎樣達到目的地, 則完全是另一回事」(Dalin, 1998:3)。本文算企求理論與實踐整合的小小努力。

參考文獻

- 吳清山(2003)。教育小辭書=Educational Dictionary(與林天祐合著)。國立教育資料館編。台北:五南圖書出版公司。
- 李文富(2003)。存有論(Ontology)在教育研究方法論的意涵—以海德格與布爾迪厄為中心的初步討論。國民教育研究學報(11), 169-181。
- 周淑卿(2002)。課程政策與教育革新。台北:師大書苑。
- 高新建(1998)。課程統治的分析架構。論文發表於「亞太地區課程改革國際會議」, 日本東京成蹊大學。
- 高新建(2000)。課程管理。台北:師大書苑。
- 張素貞(2006, 11月)。國民教育輔導團對中小教師專業發展的意義及其作法之研究。發表於國立中興大學師資培育中心主辦, 教師專業發展學術研討會, 台中市。
- 教育部(2006)。95學年度中央課程與教學輔導諮詢教師團隊組織運作注意事項。台北:作者。(未出版)
- 許籐繼(2004)。教育視導人員能力指標建構之研究。台北:師大書苑。
- 陳伯璋(2001)。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北:師大書苑公司/師苑圖書出版部。
- 黃政傑(1992)。課程改革。台北:偉人出版社。
- 黃政傑(1999)。永續的課程改革經營。發表於國立高雄師範大學教育系主辦「迎向千禧年—新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會。1999年12月18日。
- 黃顯華、孔繁盛編(2003)。課程發展與教師專業發展的夥伴協作。香港:香港中文大學。
- 歐用生(2000)。課程改革。台北:師大書苑。
- 國立台灣師範大學(2003)。教育發展的新方向:為教改開處方。台北:心理。
- Andy Hargreaves. (1998) International Handbook of Educational Change. Kluwer Academic Publishers
- Conley, D.T(2003). Who governs our schools? Changing roles and responsibilities. New York :Teachers College Press
- Dalin, Per. (1998) .School development : theories and strategies : an international handbook. London : Cassell Publishing.



- Elmore, Richard F. (1988) *The governance of curriculum* / Richard F. Elmore and Susan H. Fuhrman, editors. Alexandria, Va.: The Association.
- Fullan.M(2001).*The new meaning of educational change*. New York : Teachers College Press.
- Giroux, H.A.(1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin&Garvey.
- Goodlad,J.I. (1979). *Curriculum Inquiry*.N.Y.:McGraw-Hill.
- Hall, G. (1995) "The Local Education Change Process and Policy Implementation "In Carter, S.G.(Ed) *.International Perspectives on Educational Reform and Policy.*: Pennsylvania: Implementation Falmer Press.
- Kjaer,A.M.(2004) *Governance*. MA : Polity Press.
- Oliva, Peter F(2004) *Supervision for today's schools*/Peter F. Oliva, George E. Pawlas(7th ed) New York: Wiley.
- Posner, G. F. (1992). *Analyzing the Curriculum*. N.Y.:McGraw-Hill.
- Sergiovanni,T.J.et al.(1999) *Education Governance and Administration* ,Boston: Allyn and Bacon.



專 論

