

角色職責篇



輔導員的角色定位

陳浙雲



現職：台北縣政府教育局課程督學

學歷：國立台北師範學院課程與教學研究所碩士

經歷：

- 1.任職國小教師、主任、校長共廿七年，親身參與推動開放教育、小班教學精神計畫、國中小九年一貫課程試辦、非學校型態實驗教育等教育革新措施。
- 2.曾任教育部九年一貫課程推動工作小組學校經營研發組輔導委員、台北縣青少年輔導計畫輔導團副團長、台北縣國民教育輔導團團員、台北縣視障混合教育巡迴輔導員、台北縣特殊教育諮詢委員、台北縣非學校型態實驗教育審議委員等職。
- 3.曾獲選為教育部推動青少年輔導計畫有功人員、教育部人文及社會學科教育優良教師及台北縣特殊優良教師。
- 4.擔任各縣市教師課程教學、輔導知能、特殊教育主題研習及家長親職教育講座二百餘場。

6 初任縣市輔導員實務手冊

專長：校本課程發展與評鑑、綜合活動課程教材教法、國教輔導團組織運作

著作：

- 1.邁向協同教學之路—新校園文化的生成與開展（遠流公司出版）
- 2.社區有教室—學校課程與社區總體營造的遭逢與對話（遠流公司出版）
- 3.視障兒童國語科視知覺訓練教材（台北市立師院出版）
- 4.教育論文數十篇散見相關教育期刊

輔導員的角色定位

陳浙雲

台北縣政府教育局課程督學

輔導團之組織創設，始自民國四十七年，台灣省政府教育廳依據「台灣省國民教育巡迴輔導團組織要點」，成立「台灣省國民教育巡迴輔導團」；各縣市亦自民國五十三學年度起，依據「台灣省國民教育輔導工作計畫」，成立縣市國民教育輔導團(邱錦昌，1993)。精省之後，省輔導團走入歷史，縣市政府教育局成爲辦理地方教育輔導工作的主要機關，原以分科爲主的縣市國教輔導團則在九年一貫課程實施後，轉型爲以領域設置的教學輔導團，成爲縣市教育局所倚重的課程與教學輔導組織。縣市輔導團雖屬任務編組性質，但在地方教育輔導工作之推動上卻居關鍵地位，而各領域輔導員爲輔導團的主力，與團務運作績效息息相關，因而，輔導員能否充分發揮其在縣市國教輔導體系中應有的角色功能，乃成爲值得重視的課題。

Allport (1961) 曾指出，角色扮演的成功與否，與扮演者對角色之體認與瞭解程度有關；陳奎熹 (1988) 與郭爲藩 (1971) 也認爲，個人應對自己的地位角色認知清楚，才能表現合宜有度的行爲。由此可知，若輔導員接受職務遴聘，卻不清楚自己所應扮演的角色，導致輔導工作難以推動，甚至陷於角色衝突而半途退卻，絕非地方教育輔導之福。是故，身爲縣市輔導團的中堅份子，輔導員有必要了解其角色定位，以發揮符應期待的角色功能，而使縣市輔導團的組織運作見其成效。

一、輔導員的角色意涵分析

綜合中外學者 (Allport, 1961; Banton, 1965; Hall, 1972; Hodges, 1971; Myers, 1983; Parsons, 1951; Sarbin, 1968; Zanden, 1993; 林清江, 1971; 郭爲藩, 1971; 張春興, 1989; 黃昆輝, 1988) 之看法，角色係指在社會系統裡、互動情境中的社會成員所感知與期許居於某一特定身分者所應表現的行爲模式，其意涵包含靜態、動態、心態、生態四層面之要義 (引自陳浙雲, 2004)。以下茲就此四要義，對縣市輔導員的角色意涵加以分析。

(一) 從靜態觀點而言，角色代表特定的身分、地位或職務

每個人在社會中均會扮演一些特定的身分和職務，個人就是某些角色的聚合體。輔導員之本職均爲國民中小學教師，因縣市教育輔導工作需要，接

受聘請兼任輔導員一職，同時扮演著學校教師與縣市各學習領域教學輔導團輔導員的雙重角色。

(二) 從動態觀點而言，角色是規範某種地位者的行為模式

個人的角色係被某種職位或身分的權利義務規準所界定，每個人都要依此既定模式來行事，才能符合此一角色應有的要求。輔導團是學校課程與教學的輔助單位，其存在目的在於提升學校課程與教學內涵，輔導團對組織成員有基本的權利義務規範，因此輔導員必須遵照輔導團的要求，提供學校師生最佳的課程教學服務措施。

(三) 從心態觀點而言，角色包含他人的期望與個人的知覺

角色是由角色期望定義而成，角色期望可來自他人、社會或行為者本身。教育局期待輔導員能肩負地方教學輔導的重任，學校教師期盼輔導員能善盡引導、示範、協助的職責，輔導員也期許自身能發揮應有的功能。當輔導員瞭解外在的期望，並表現出符應外在期待的行為，輔導員的角色才算扮演成功。

(四) 從生態觀點而言，角色存在於社會系統的交互關係中

輔導員的角色並不能獨立存在，而是與課程教學輔導系統中的其他角色互補並產生交互作用之後的產物。因此，輔導員與輔導團、學校成員間，將因輔導工作的進行，持續產生密切的互動關係。

二、輔導員的多元角色定位

綜合上述分析得知，輔導員的角色具有豐富而多元的內涵。以下再從組織、性質與功能三層面探討輔導員的角色定位。

(一) 從「組織」層面定位

1. 輔導員是「中央、地方、學校、教室課程的轉銜者」

課程權責可分為中央、地方、學校及教室四個層級（彭富源，2002）。過去，我國的課程政策採中央集權模式，教育部統籌教育的權力，對於學校課程實施規定得非常徹底，縣市教育局對課程也無置喙餘地（歐用生，2000）。隨著社會變遷，政治解嚴，民主開放的浪潮風起雲湧，影響所及，教育改革的走向從威權逐漸鬆綁，從中央集權轉至地方分權，課程政策與

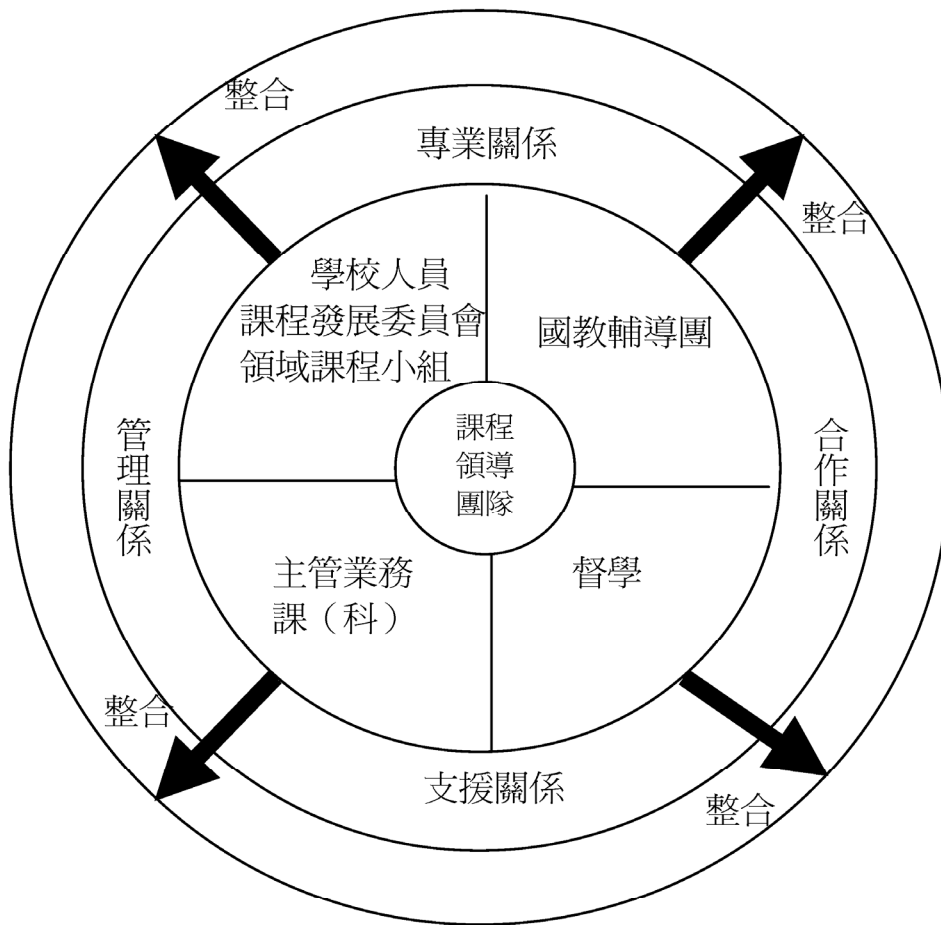
領導權責亦因此而產生巨幅改變。在九年一貫課程的實施中，中央必須因應國際潮流訂定課程政策，制定課程綱要、能力指標，進行教科書審查；地方教育行政單位必須參照地區性特質與需要，整合地方人力物力資源，督導並協助學校實施中央訂定的標準與政策；學校必須根據學校的願景目標，在國家課程標準、地方課程方案的要求之下，尋求彈性空間，發展個別學校課程計畫（林明地，2000）；教室中的教師則必須肩負課程改革實踐者的責任，參與學科課程的設計、實施與評鑑，以改善教學品質，提升學生學習成效（方德隆，2001；歐用生，2000）。因此，各個不同層級的課程發展慎思必須加以整合，課程改革的理想才能有效達成。

身為影響課程實施的重要輔導組織成員，輔導員必須在不同層級的課程發展中，扮演承上啓下的關鍵轉銜角色。一方面，要承接國家課程政策要求，掌握地方課程發展特色，以落實課程改革的目標；另一方面，須有效轉化改革理念為教學實務，帶動各個學校與基層教師落實課程革新理想，以避免課程改革出現斷層。透過與各課程推動體系之結合，有效連結教室、學校、地方和國家的課程，積極扮演各層級課程轉銜者的角色，才能為課程革新實務開啓通往理想的道路。

2. 輔導員是「縣市層級的課程領導者」

在中央、地方，學校及教室層級的課程領導中，地方層級的課程領導尤其重要。蓋中央的課程政策與學校的課程實踐之間存在相當大的距離，難以直接跨越，須賴學校的最直接管理、監督單位—縣市教育局發揮課程領導功能，將中央的課程政策轉化為適合地方特性的課程革新對策，才能有效帶動基層學校落實課程理念；否則，課程改革的成功率將會因鞭長莫及而大打折扣。尤其九年一貫課程之改革，明定地方教育行政單位必須參照地方的需要，整合地方的人力，督導並協助學校實施中央訂定的標準與政策；亦即在中央頒訂課程綱要後，執行層面的大部分工作必須倚重地方與學校，故縣市教育局課程領導能力之高低，乃成為國民中小學課程改革是否成功的重要影響因素。

目前參與縣市課程領導的體系中，包含督學、輔導團、教育局主管業務課(科)、學校課程發展組織成員等四類組成分子，各自負有不同的職掌與領導任務，發揮不同的課程領導功能，經由彼此的搭合作，共同組成縣市層級的課程領導團隊(如圖)。



縣市層級課程領導團隊關係圖
 (資料修改自：陳浙雲，2003：221)

地方層級之課程領導既是現階段教育改革的重要工作，縣市輔導團又是地方層級課程領導體系中重要的成員，身為縣市課程領導團隊一份子的輔導員，理所當然被期待扮演縣市層級的課程領導者，經由與縣市內其他團隊成員之互動與整合，共同完成整個縣市課程領導的任務，而使新課程的精神得以在學校落實展現。

(二)從「性質」層面定位：

從角色性質來看，輔導員應是各領域的「學科專家」。

現行各縣市輔導團係依據九年一貫課程綱要之實施要點「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」之規定成立（教育部，2003），乃隸屬於縣市教育局下的任務編組。輔導團依領域劃分，遴聘對該領域教材教法具有專精研究的優秀教師擔任輔導員，負責協助教學輔導的計畫、執行與考核任務。各領域團所邀請出任輔導員者，基本上即被認定對該領域具有廣博的專門知識與豐富的教學經驗，是該領域課程研發與教學創新的專家，也是學校中的良師。當某一領域的教學產生問題或改進需求時，輔導員必然是各界徵詢、請益的對象。一個優秀的輔導員不但應瞭解自身專長領域的課程內涵與發展動向，能將理論轉化為實務，輔導學校規劃與發展課程教材；同時，也應掌握自身專長領域的特性，運用最新、最佳的教學方法與技巧，實地協助教師改進班級教學。因此，輔導員的「學科專家」角色殆無疑義。

(三)從「功能」層面定位

教育輔導工作是牽涉理念轉化、組織調整、制度更張、資源分配、文化再造、方法改變和權力獲得等一連串相互關聯層面的複雜過程。在此過程中，輔導員須因應輔導情境的需求以及輔導歷程的進展而不斷變化，展現多元的角色功能。

1.輔導員應為「理念倡導者」

輔導員既是各層級課程的轉銜者與地方層級的課程領導者，則傳播課程理念與改革資訊，就成了所有輔導員的基本任務。因此，輔導員理應透過各種管道，為學校教師引介教育變革計畫，詮釋課程綱要的內涵與精神，宣導中央層級課程政策，說明縣市及學校課程改革的目標與任務，引導縣市教育人員瞭解新興的議題及趨勢，帶動基層教師投入革新的旅程。

2.輔導員應為「實務協助者」

輔導員應巡迴走動於校園之中，依據各校不同的需求展現相應的課程領導行動，以觀摩、示範、討論等真實的教學行動，傳遞並分享課程與教學知識，提供教師即時的服務。為使所提供之協助符合現場教師的需要，輔導員亦可調查瞭解學校教師的專業成長需求，據以規劃辦理教師進修研習，經由參與發展課程方案、提供各領域的有效教材教法、編撰教師研習參考資料、開設實務演練工作坊等方式，連結課程發展理論與實務，提升學校教師因應變革的能力。

3.輔導員應為「問題諮詢者」

輔導員應透過到校輔導、研習座談、電話詢問、網路諮詢或 Q&A 問題彙整等方式，診斷學校課程發展與教學實施問題。針對學校之個別差異，引導學校人員針對條件需求進行分析，思考發展方向，調整課程內容，安排教學材料，決定教學策略和採擇評量工具，以解決教學現場的困境，化解學校教師的困惑與焦慮，協助其發展專業知能，改進教學。

4.輔導員應為「意見溝通者」

輔導員為縣市課程領導團隊的成員之一，身負國家及地方課程政策之推動責任，又因經常進行到校輔導、辦理研習活動而與學校人員進行專業對話，自然而然地扮演教育行政機關與學校之間意見溝通的橋樑，不論上情下達或下情上達，均有賴輔導員居間聯繫。是故，輔導員一方面應將課程政策的要求，轉化為適合學校現場的方式，帶領教師實施；另一方面，則應蒐集學校的實務困難、遭遇問題與建議事項，主動通知縣市政府教育局處理，或循行政體系轉向教育部反映。藉由輔導員的溝通促成，將使課程政策與教學實踐之間，產生正向的回饋互動。

5.輔導員應為「資源媒介者」

課程發展是團體的歷程，涉及人際間持續的分工互動以及力量的凝聚，同時也需要各種時間、金錢、材料等資源的協助。輔導員可透過課程設計技術支援、分享優異教材教法實務等措施，直接提供課程發展所需的資源；或經由觀摩各校優良課程案例、推荐專家學者協同合作、安排教職員參與專業進修、爭取上級人力物力資源挹注等方式，間接協助教師獲得課程發展與教學實踐所須資源。

6.輔導員應為「士氣激勵者」

近十餘年來的改革浪潮，對學校教育產生巨大影響，對基層教師的挑戰尤其嚴峻，於此之時，必須仰賴更卓越的專業知能、更積極的專業精神，方能安然度過教育革新的重重考驗。因此，輔導員必須與基層教師保持緊密聯繫，敏於察覺，給予同理的傾聽、適切的提問、合宜的回饋，經由與教師相互交換訊息、溝通觀念，對可能加諸於學校教師的衝擊與威脅善加處理，才能協助凝聚教師的共識，強化其對改革的信心，激勵其對改革的投入與士氣。

同時，由於輔導團係屬任務編組，輔導員一方面是學校教師，一方面兼任輔導工作，須花費許多額外的時間精力，完成輔導團所賦予之職責，不免經常產生角色衝突及諸多工作壓力。因此，輔導員也應與輔導團的同儕共同合作，維繫和諧的人際互動，營造協同共事的氛圍，以積極的態度相互激發彼此的潛能，共同激勵專業知能成長，以滿足自我成就、責任、能力與自尊之需求。

7. 輔導員應為「成效評鑑者」

學校教育的實施，是動態發展的歷程，在此歷程中，需要透過評鑑的機制，獲得可靠的信息，以進行回饋、修正與調整。為避免學校本位的發展由「草根模式」變為「草莽模式」，輔導員應參與學校課程與教師教學的評鑑工作，以「旁觀者清」的位置，針對課程規劃與執行措施，進行客觀評鑑，幫助學校發現內部人員容易忽略的現象，協助課程發展人員澄清問題，促進改進，以有效維繫學校課程發展方案與教學實施的品質，避免產生校際課程教學水準懸殊而影響學生學習權的現象。

8. 輔導員應為「研究發展者」

眾所周知，課程是發展出來的，而此發展係經由實踐、反省與修正的循環歷程而來。因此，現階段的課程與教學輔導重心，不能僅以規劃課程方案、設計教學活動等技術層面項目為滿足，而必須重視與輔導對象在互動過程中持續進行覺察反思，並進而對現有的課程與教學加以批判反省。如果擁有課程研發與教學創新能力的輔導員，能轉化其創新知識，發展為學校教育實驗，並透過反省、研究與評鑑等歷程，確保教育理念之維繫，則不但能創發多元豐富的教育面貌，也才能促使教育事業於理論與實際的辯證中不斷創新進步。職是之故，輔導員本身不僅應積極從事各項研究，將研究所得化為具體的教育措施；進一步也應指導學校進行課程教學研究，以協同行動帶領教師專業發展。

輔導員既為縣市課程領導團隊之重要成員，身居地方層級課程領導的推動核心，又必須承上啓下，與各層級課程領導組織人員進行縱向橫向的合作，如何經由與其他團隊成員之互動與整合，共同完成整個縣市課程領導的任務，真正做到中央與地方攜手深耕課程，而使新課程的成果在學校展現，是現階段考驗輔導員的重要課題。企盼縣市輔導員能積極面對自身的多元角色定位，在學校課程發展、教師教學品質、學生學習成效各方面，

發揮符應地方情境的角色功能，使課程改革政策與理想得以落實，帶領課程革新實務通往理想的康莊大道。

參考文獻

- 方德隆（2001，12月）。學校本位的課程領導。論文發表於台北市立師範學院主辦之「課程領導理論與實務」國際學術研討會，台北。
- 邱錦昌（1993）。教育視導之理論與實際。台北：五南圖書公司。
- 林明地（2000）。校長課程領導與學校本位課程發展。載於財團法人國立台南師院校務發展文教基金會(主編)，九年一貫課程：從理論、政策到執行(155-184)。高雄：復文圖書出版社。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：作者。
- 陳奎熹（1988）。教育社會學。台北：三民書局。
- 陳浙雲（2004）。縣市課程督學課程領導角色知覺與角色踐行之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 陳浙雲（2003）。互易領導與轉型領導對縣市層級課程領導的啓示。載於歐用生、莊梅枝(主編)，活化課程領導(211-232)。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 郭爲藩（1971）。角色理論在教育學上之意義。師大教育研究所集刊，13，15-43。
- 彭富源（2002）。我國國民中小學課程政策執行模式之建構—以九年一貫課程政策為例。政治大學教育學系博士論文，未出版。
- 歐用生（2000）。轉型的課程領導及其啓示。國民教育，41(1)，2-9。
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. NY: Holt Rimehart and Winston.