

輔導團的任務方向

陳浙雲

台北縣政府教育局課程督學

九年一貫課程改革，強調以「七大學習領域」及「彈性學習節數」來重組課程，以團隊組織運作方式來進行校本課程發展，同時透過協同教學及行動研究之途徑來改進教學，以落實課程自主的理想目標。此一巨幅變革，使得學校在課程觀念上產生重大改變，教師的教學知能面臨嚴峻考驗，也使得地方教育輔導工作必須同步調整因應。於此之時，肩負地方教育輔導重責之縣市輔導團，勢應朝向扎根基層、協同合作、團隊運作、需求導向、引導參與、創新彈性、專業增能、績效責任、延續傳承等方向積極努力。

一、輔導目標—扎根基層

從歷次教育改革的經驗得知，改革成敗的關鍵繫於學校現場之轉化，因為基層學校才是中央及地方課程政策與措施的主要詮釋者，只有學校教師才能將教育目的、教學目標和評量項目，轉譯為能真正裨益於學生的學習方案。因此，學校教師一定要成為解決自我課程發展關切問題的主體，地方層級的課程領導才不會又落入一場「拖」著學校跑的遊戲。唯有喚起學校教師的課程發展主體意識，使改變的動力來自基層自身，而非上級的任務要求，課程發展的動力才能源源不絕。

是故，輔導團須期許團隊成員在所服務的學校率先實踐教育革新理念，透過親身經歷的真實案例與心得分享，協助其他教師建立課程發展的主體自覺，提升其參與動機，增強其自我實現的信念；輔導團也必須有計畫地評估縣市教育環境的優劣勢，因應地區特性，擬訂可以運作、承載的輔導工作步調、規模與程序，並提供學校充分的改革資源與支持系統，以協助學校教師將以往等待上級指示、接受上級安排的被動角色，調整成為積極主動的態度，使課程教學輔導工作，真正扎根基層。

二、輔導關係—協同合作

隨著社會的變遷，教育行政權威逐步解構，也帶動教學輔導的關係產生質變。為求教育輔導功能的有效發揮，輔導團應瞭解其本身與接受輔導的學校乃是教育輔導的兩大主體，若兩者能充分合作，則事半功倍，績效卓著；反之，若彼此對立、排斥，甚至敵視，則其成效將大打折扣。由此可見，今日的教學輔導工作應建立在民主、合作及服務的基礎上，而輔導者與被輔導者之間則應具有共同改善教學的共

識，彼此形成協同合作的團隊，才能共同促進課程與教學的革新，提升學校教育的品質。因此，輔導團如欲被學校接納，成為教師的朋友，則在「專業影響力」之外，也應有效發揮「人際影響力」，透過經常性的聯繫、溝通，同理學校的顧慮與需求，給予教師支持、鼓勵與成長的機會，合作解決課程改革所遭遇的問題，建立彼此之間的夥伴關係，以消解歧異對立，化阻力為助力，為共同的目標而通力合作。

三、輔導機制—團隊運作

社會功能論者主張，社會是由一群相互關聯的部門所組成的，每一社會體系內的各部門在功能上相互關聯，某一部門的運行需要其他部門的合作相配，每一體系內的組成單位也通常有助於該體系的持續運行（蔡文輝，1979）。上述觀點對輔導團之組織運作特別具有啟發作用。因為，輔導工作是極度複雜的專業活動，需要與課程教學相關的組織人員共同參與，運用集體智慧通力完成，若只靠一時一地一人的努力，成效有限。有鑑於此，縣市輔導團務必打破獨力運作的傳統模式。一方面，要與本縣市或他縣市領域輔導團、教育局業務課（科）、督學等地方教育輔導組織人員展開橫向合作；另一方面，也要與教育部九年一貫課程推動工作小組、輔導諮詢之專家學者、學術研究單位及大專院校師培機構等進行縱向聯繫。藉由彼此的對話溝通與搭配合作，縣市輔導團乃得以發展群組系統及夥伴關係，建立分工合作之輔導組織，統整共利共生的人力、物力、組織、體制資源，建構相互支援的輔導網絡，凝聚生命共同體的最大動力，而能共同完成整體課程教學輔導的任務，謀求輔導工作之最高福祉。

四、輔導規劃—需求導向

基本上，輔導乃是基於被輔導的需求而產生，因此，輔導工作具有高度的「需求者導向」。在過去教育行政的架構下，地方教育輔導工作其實代表著理論知識的重新包裝與演示，而輔導團則接受教育局的委託與授權，忠實扮演執行與考核的角色。隨著社會民主化的影響，過去縣市教育局的「官僚文化」已逐漸轉型為「服務文化」，學校行政的「管理文化」也慢慢轉向「學習文化」（陳惠邦，2005）。這意味著，縣市教育行政組織功能已由傳統的管理與監督逐漸蛻變，而輔導團則更須強化其因應教師需求提供服務與支援的角色。

為能切合學校現場需要，避免流於形式，輔導工作必須從了解教師的需求出發。無論是研習進修、到校輔導、諮詢服務、行動研究等工作之規劃，都應先就時間、方式和內涵等面向調查基層意見，再依據需求評估結果，應用系統分析方法，訂定各項適切可行的工作計畫，以真正滿足基層教師的專業需求。

五、輔導方式—引導參與

改革的問題是如何讓所有人認同改革的過程與目標。正如 Fullan (2001) 所言：參與改變的人必須確認改變的必要性，感覺他們是這一切的擁有者；如此，改革才對他們具有意義。若我們要的是真正的改革，而不只是形式的改變，則必須從引發學校教師之理性共鳴，促使其對改革產生內在動機著手。因此，輔導團的工作任務之一，是在運用有效的方式，激發學校對於課程改革產生內在需求，引導基層教師發揮潛在動力，而逐漸形成學校團隊的自發文化。

Bennis, Benne, Chin 和 Corey 等學者曾提出「驗證—理性」(empirical-rational) 策略，指出包括工作坊、討論會和解釋專業證據等方式，使政策執行者深入探討新方案的詳細知識內涵，能引發執行者認知理性的共鳴而支持新政策的策略（引自 Cheng, 1996；Marsh, 1997）。有鑑於此，輔導團應透過經常性的互動、思考與深度對話等團體動力系統，開啓教師之理性論辯空間，讓課程意識在不斷的對話與反思中逐漸覺醒；經由有計畫的引導，帶領教師逐步嘗試課程發展與教學創新的實驗，使教師能從參與成果的回饋中獲得內在酬賞，累積自願創新變革的力量，而消弭原有抗拒變遷之心理。

六、輔導策略—創新彈性

教育發展始終與社會變遷交互影響，面對近年來社會環境與教育生態的急遽變化，縣市輔導團必須敏於覺察因應，調整傳統的輔導策略，採行更適切且具前瞻性的輔導措施，以滿足教育發展求新求變的期待。其次，教育改革過程具有非線性、動態的、非結構性的特質，通常可有多樣的目標與解決方案相抗衡；輔導工作若只是遵循傳統作法，安於故常，往往只會導致狹隘的思考，致使輔導策略保守僵硬、效率不彰。再者，輔導團的輔導對象為學校教師，然而，各個學校因相關環境條件要素之差異，可能對輔導工作存在自發求助、消極配合、積極抗拒等不同情況，而使輔導工作之推動策略必須有所調整。

基於社會變遷需求、教育改革特質與學校個別差異，縣市輔導團之輔導策略必須更為創新，更具彈性，也更能包容。因此，輔導團宜視個別學校教師之特性，同時扮演「推手」與「牽手」的角色；以獎勵誘因，引導被動的學校努力達成目標；以行政規範，約束消極的學校完成政策的最低要求；提供多元的示例，協助積極的教師發展教學特色；建構支持性的氣氛，以減輕教師對變革之焦慮、疑惑與誤解。經由技術與情感的雙重支持，滿足教師的成就、責任、能力與自尊需求，並容許學校有個體性、差異性的發展空間。

七、輔導動力—專業增能

專業化的要求是二十一世紀深受各行各業重視的課題。專業化不僅代表學識、能力的專精與純熟，更有助於社會大眾對該行業的肯定與重視，而使得相關工作的推展更加順利。在終身學習的現代社會中，專業能力須經由持續的學習才能不斷成長，這對於身為「教師的教師」的輔導員來說，更具有重要意義。輔導員都來自學校，其工作任務在藉由教育專業知識之實踐與詮釋，協助學校教師的專業發展；而教育改革常伴隨著新的觀念、新的知識，因此，輔導員唯有透過不斷進修，持續增能，才能汲取課程教學的相關新知，獲得符合時代潮流的輔導方法與技巧，以有助於本身專業服務功能的充分發揮。

為提升輔導員的專業知能，輔導團應建構完善而有系統的增能機制。針對初任與資深的輔導員，分別規劃階段性的進修課程；配合輔導重點項目，逐步設計系列性的進階課程。實際進行方式，則可透過學位進修研究、開設訓練學分、辦理成長團體、進行分享對話、建立諮詢網絡等多元措施，協助輔導員將理論與實務加以整合，培養其高層次的分析能力與遠見，使其在自我成長中逐步培養領導者的架勢與能力，進而在各學習領域之輔導工作上，產生源源不絕的動力。

八、輔導成果—績效責任

績效責任是達成教育目標不可缺少的思考，是追求組織效能必須採取的作為。在追求卓越功績的年代裡，傳統「只問耕耘，不問收穫」的說法，已不能滿足社會大眾的期待。對具有公共服務屬性的縣市輔導團而言，輔導工作不只要「去做」，而且要「做好」。因此，輔導團必須強化目標意識，在經費投入、設備添置、輔導員學歷和資格等輸入層面，與團務運作、團員進修、組織氣氛等過程層面，及工作實施進度、教師研習態度、學習成長表現、學校滿意度等產出層面，考量整體政策需求、縣市施政及地區特性等因素，建立績效目標；針對輔導工作之推動，蒐集實際表現的資料，進行績效評估。評估資料來源可包括團內的自我評鑑，與來自學校和教育行政機關的外部評鑑；評鑑方式則可包括資料查核、問卷調查和人員訪談等多元方式。透過長期系統化、客觀化的表現評斷，與問題改進追蹤之貫徹，輔導團才能有效發現工作推動盲點，建立循環回饋機制，使輔導工作之品質得以永續提升，精益求精。

九、輔導智慧—延續傳承

輔導團中各領域召集人與輔導員都不是終生職，在成員來來去去之間，若任由這些課程與教學專家的經驗智慧隨人員的異動而消失，不啻是教育界的一大損失。

因此，輔導團一方面應要求團員將輔導歷程中所進行的重點、採行的策略、獲得的反應、遭遇的困難、問題的解決方式等，建立完整的輔導檔案，以利輔導員自我省思改進，與輔導員同儕分享學習，及人事更替時協助經驗傳承；另一方面，則應將輔導現場與行動研究所發現的「教育知識」，加以紀錄、保存。經由長期性與系統性的整理、累積，歷任輔導員們經年累月所發展的教育實踐知識，將沉澱形成輔導工作的「團隊智慧」，成為輔導團持續發揮輔導效能的厚實基礎。

除此之外，輔導團也應掌握現代社會「知識管理」的精神，經由課程與教學資源網路之建置，建構便捷流暢之服務平台，緊密結合各界教育資源，累積輔導資訊並定期更新，建立「無障礙」的資源取得與服務管道。透過網路的聯結、分享與交流，提供學校教師最新、最周延之課程與教學資訊，大幅提升課程與教學新知的獲取、分享、激盪、擴散效益，以克服經驗傳承、智慧累積、時空距離的限制，催化累加相乘的輔導效能。

教育工作是專業持續的歷程，其發展始終與社會變遷交互影響，因而必須順應社會發展趨勢，適時更張。面對近年來社會型態的快速轉換，學校教育環境的急遽變化，縣市輔導團是否能掌握時代脈動，積極調整其角色任務，不僅是地方教育輔導工作實施的成敗關鍵，也是輔導團能否發揮現階段課程與教學輔導功能的重要指標。期盼縣市輔導團能深切覺察時代變遷與教育改革需求，有效掌握輔導工作之任務方向，經由輔導團成員之齊力同心，共創整體輔導工作之效能提升。

參考文獻

陳惠邦（2005，1月）。教育局辦理地方教育輔導工作的策略與挑戰。論文發表於台灣師範大學實習輔導處主辦之「變遷社會中大學校院及教育行政機關辦理教育輔導工作回顧與展望」研討會，台北。

蔡文輝（1979）。社會學理論。台北：三民書局。

Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London: The Falmer Press.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3rd ed.)*. NY: Teachers College Press.

Marsh, C. J. (1997). *Planning, management and ideology: Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press.

