



建構臺灣課程與教學推動網絡2010

國家課程與教學推動網絡定位與發展

權力分享·相互成就·夥伴協作

學習社群·永續發展

權力分享·相互成就·夥伴協作·學習社群·永續發展

權力分享·相互成就·夥伴協作·學習社群·永續發展

權力分享·相互成就·夥伴協作·學習社群·永續發展



建構臺灣課程與教學推動網絡2010

本書簡介

國家教育研究院於99年舉辦「建構臺灣課程與教學推動網絡」學術研討會，是教育部指導，由本院與淡江大學、國立台南大學所共同主辦的學術研討活動。本項研討會之緣起係為因應全球社會快速變遷和課程與教學改革趨勢，世界各國無不努力透過健全的課程與教學推動機制及完善的教師專業支持系統，以落實課程改革並提升教師之專業發展。本次研討會除了進行課程與教學推動網絡之「法制化」、「組織化」、「專業化」三大主題的探討外，還新增了「未來定位」、「協助教師深化專業知能」、及「相關理論與實務研究」等主題的研討，針對「三峽模式的課程發展機制」、「課程與教學推動網絡法制化」、「中央及地方輔導團的組織與功能」與「學校教師專業學習社群實踐」等議題廣泛的交換意見，於會後彙整成為專書形式發表，作為未來臺灣課程與教學推動與輔導實施之參考。

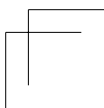
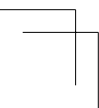
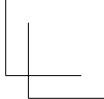
另本書分為參大篇，第壹篇收錄專案相關研究8篇，第貳篇收錄論文發表7篇，第參篇則為實務導向分享文章3篇。

建構臺灣課程與教學推動網絡2010

國家教育研究院編印

吳清山 主編 國家教育研究院編印



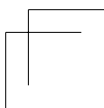
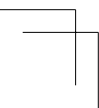
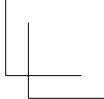


建構臺灣課程與教學推動網絡2010

吳清山 主編



國家教育研究院 編印



目錄

目錄.....	I
序言.....	III

第壹篇 專案研究

一、國家課程與教學推動網絡的「整體圖像」建構.....	3
黃騰	
二、中央團教師課程轉化與協作實踐知能之探討.....	25
范信賢、洪詠善	
三、中央課程與教學輔導組織之定位與發展研究.....	57
李文富	
四、離島縣市國民中小學課程與教學推動現況與挑戰初探.....	89
張素貞、林曜聖	
五、學校層級課程與教學推動的現況與展望.....	113
周淑卿	
六、縣市輔導團領導人對輔導群在課程與教學推動工作之回饋與期待研究	135
秦葆琦	
七、中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓內涵研究.....	169
張德銳、李文富、丁一顧	
八、國民教育階段課程與教學推動網絡法制化問題之分析 一以組織與人員之法律地位為中心.....	207
周志宏	

第貳篇 學術論文

一、提升國小教師健康教育教學能力之研究： 以種子教師推動模式為例.....	257
張素貞、劉潔心、游斯雯	
二、從工作任務探討縣市數學領域輔導員的角色.....	311
陸昱任、鍾靜	
三、英國國定課程推廣的中央-地方-學校課程推動網絡評析： 以「國定課程歷史學科」為例.....	331
蔡清田	
四、教師學習社群專業對話層級之初探.....	349
鍾靜、邱孟德	
五、探討國民中小學教師專業學習社群之實踐： 以閱讀教學社群為例.....	371
黃秀莉	
六、從學校學習社群的發展析論地方國教輔導團的功能與發展取向.....	395
洪瑞佑	
七、緊密串起中央-地方-學校課程與教學輔導網絡 ~數學學習領域之實施與展望.....	419
洪雪芬	

第參篇 實務論壇

一、攜手同行：我與「教師專業學習社群」共學的成長故事.....	445
洪夢華	
二、尋找平衡點： 談國中綜合活動領域輔導員的專業成長與角色扮演.....	459
徐秀婕	
三、從教育現場談課程督學的設置，再回歸課程督學的角色定位.....	477
劉如麗	

序言

編者的話

民國96年10月教育部通過「建構中央—地方教學輔導網絡實施方案」，希望未來能透過整體性之規劃與配套，逐步完善我國課程與教學輔導網絡建構之政策目標。為了建構與完善此一課程與教學輔導網絡政策目標，於97年10月，教育部以行政指示（教育部97年台國（二）字第0970182744號公文）的方式，於本院設置「建構中央與地方教學輔導網絡專案」辦公室，由當時國家教育研究院籌備處主任擔任專案召集人，採任務編組的方式，邀集課程與教學輔導相關專家學者成立專案執行及諮詢委員會，透過本專案統籌課程與教學輔導體系建構之相關研究與推動工作。民國99年，為了進一步連結地方與學校的關係以及擴大此網絡的內涵範圍，將名稱改為「中央—地方—學校課程與教學推動網絡」專案。希望透過此專案所進行的各項研究、會議與活動，進一步整合過去國教輔導團的系統，重新建構一個涵蓋「中央」、「地方」與「學校」三個層級的課程與教學推動網絡與教師專業支持系統。

教育部於100年元月份公布《中華民國教育報告書》，此報告書係依據第八次全國教育會議的各項結論建議事項以及各界相關意見所擬定而成，揭櫫我國未來黃金十年的教育發展藍圖。在此份報告書中，依據「新世紀、新教育、新承諾」三大願景，以及「精緻、創新、公義、永續」四大目標，規劃出十項發展策略及三十六項具體行動方案。其中，在「健全教育體制與厚植教育資源」之發展策略上，主張「建立K-12課程與教學輔導及支持系統」；在「師資培育與專業發展」之發展策略上，主張「促進教師專業發展」；在「優質教師專業發展方案」中，提出「建立三級（中央、地方、學校）教師專業輔導體系」的具體措施。因此，如何因應報告書的理想、如何因應黃金十年教育發展藍圖，從而擘劃一個涵蓋中央、地方、學校以及幼兒園、國中小、後期中等教育之完整的課程與教學輔導及支持系統，就成為未來教育發展的挑戰。

本院於99年11月5日至6日假淡江大學臺北校區以及7日假臺南大學府城校區舉辦「建構臺灣課程與教學推動網絡」學術研討會，這是由教育部指導，由本院與淡江大學、國立臺南大學所共同主辦的學術研討活動。本項研討會之緣起係為因應全球社會快速變遷和課程與教學改革趨勢，世界各國無不努力透過健全的課程與教學推動機制及完善的教師專業支持系統，以落實課程改革並提升教師之專業發展。本次研討會除了進行課程與教學推動網絡之「法制化」、「組織化」、「專業化」三大主題的探討外，還新增了「未來定位」、「協助教師深化專業知能」、及「相關理

論與實務研究」等主題的研討。研討會特舉辦專題演講1場、特約論壇2場以及發表專案論文8篇、研究論文9篇、實務論文3篇，針對「三峽模式的課程發展機制」、「課程與教學推動網絡法制化」、「中央及地方輔導團的組織與功能」與「學校教師專業學習社群實踐」等議題廣泛的交換意見，希冀透過多元活動形式，邀請教育部相關人員、縣市教育局/處相關行政人員、教育領域相關學者專家、教育部九年一貫課程推動小組課程與教學輔導群、教育部中央課程與教學諮詢教師、縣市國教輔導團團員、中小學校長、教師、家長、教育相關系所研究生及關心此議題之各界人士，就課程與教學推動網絡相關議題進行討論與對話。

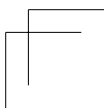
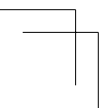
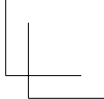
每屆學術研討會會前皆編輯論文集1冊，研討會後皆會編輯為專書形式出版，以作為未來臺灣課程與教學推動與輔導實施之參考。本專書分為參大篇，其中第壹、貳篇為論文類，經過匿名審查程序，將通過審查的論文編輯而成。第壹篇收錄專案相關研究8篇，分別為國家課程與教學推動網絡的「整體圖像」建構；中央團教師課程轉化與協作實踐知能之探討；中央層級課程與教學推動網絡發展之研究：中央課程與教學輔導組織之定位與發展；離島縣市國民中小學課程與教學推動現況與挑戰初探；學校層級課程與教學推動的現況與展望；縣市輔導團領導人對輔導群在課程與教學推動工作之回饋與期待研究；中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓課程內涵成果報告；課程與教學推動網絡法治化問題之分析。第貳篇則收錄論文發表共7篇，分別為提升國小教師健康教育教學能力之研究：以種子教師推動模式為例；從工作任務探討縣市數學領域輔導員的角色；英國國定課程推廣的中央—地方—學校課程推動網絡評析：以「國定課程歷史學科」為例；教師學習社群專業對話層級之初探；探討國民中小學教師專業學習社群之實踐：以閱讀教學社群為例；從學校學習社群的發展析論地方國教輔導團的功能與發展取向；緊密串起中央-地方-學校課程與教學輔導網絡~數學學習領域之實施與展望。第參篇實務導向分享文章共3篇，分別為攜手同行：我與「教師專業學習社群」共學的成長故事；尋找平衡點：談國中綜合活動領域輔導員的專業成長與角色扮演；從教育現場談課程督學的設置，再回歸課程督學的角色定位。

在此感謝各位作者百忙當中賜稿，更感謝各位審查委員的辛勞。本專書的出版期能藉此拋磚引玉，吸引更多同好投入此一領域的探討，以完善臺灣課程與教學推動網絡之建構。

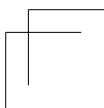
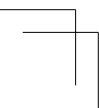
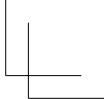
主編 吳清山 謹識
二〇一二年元月

壹、專案研究

- 一、國家課程與教學推動網絡的「整體圖像」建構
- 二、中央團教師課程轉化與協作實踐知能之探討
- 三、中央課程與教學輔導組織之定位與發展研究
- 四、離島縣市國民中小學課程與教學推動現況與挑戰初探
- 五、學校層級課程與教學推動的現況與展望
- 六、縣市輔導團領導人對輔導群在課程與教學推動工作之回饋與期待研究
- 七、中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓課程內涵研究
- 八、國民教育階段課程與教學推動網路法制化問題之分析
 - 一以組織人員之法律地位為中心



一、國家課程與教學推動網絡的「整體圖像」建構



國家課程與教學推動網絡的「整體圖像」建構

黃騰

輔仁大學師資培育中心助理教授

摘要

教育部與國家教育研究院近年來積極投入許多的資源，計畫在七年內分三大階段，企圖建構一個可以涵蓋「中央—地方—學校」三個層級的國家課程與教學推動網絡。目前這個推動網絡是分別從「法制化」、「組織化」、「專業化」各面向切入，再加上過程中所參與的人都會對此推動網絡有不同的看法與想像，因此，導致在建構過程中，經常彼此牽動與衝突。為此，基於目前對現況問題的探討，本專案希望能建構一個「暫時/動態」性的整體圖像，以發揮彼此對話與整合的功能。本文將從二個較根本的問題來探討整體圖像：一、國家課程與教學推動網絡的定位？二、在上述的定位下，國家課程與教學推動成員所需的專業能力為何？。在定位上，本文具體提出二：「以學校為基地」：先「由下而上」再「由上而下」的想法。在專業能力上，本文從政策協作者（policy negotiators）、教師培育者（teacher educators）、及行動研究者（action researchers）三種不同專業身份，來論述不同層級所對應的專業問題。

關鍵字：國家課程與教學推動網絡、以學校為基地、教師專業

壹、前言

在民國97年9月，教育部責成國家教育研究院籌備處設立「建構中央地方教學輔導網絡專案」，負責推動此中央—地方—學校三層級體系的整合。並由國家教育研究院籌備處主任擔任召集人，且預計分三階段七年，來完成各階段的建構工作。建構過程中，由於部份定位及架構不斷的修改，目前此專案乃稱為「建構中央—地方—學校課程與教學推動網絡」專案。基本上，此專案可分為：專業化、組織化、法制化三大主軸，並於今年（99年）完成第一階段的建構工作。而「整體圖像」則是今年專案中的一個子研究計畫。以下本文將先從為什麼需要「整體圖像」做切入，先說明整體圖像在本專案扮演的角色，再根據先前的研究指出未來可能的圖像。為什麼需要「整體圖像」的原因有以下二點：

一、因「法制化」、「組織化」、「專業化」各面向乃密切相關的整體

但是「法制化」、「組織化」、「專業化」這三個基本問題並非是彼此獨立的面向，事實上，它們不僅有密切的關係，而且還有些邏輯順序的關係。以下將從本案實際推動的過程中，舉例來說明其密切的關係。在本專案正式推動的第一年，也就是98年底，曾召開一場執行委員會暨諮詢委員會，會中是希望與會專家能透過該年的成果報告，討論未來本專案的推動方向。當時許多與會的委員皆認為，唯有加快國家課程與教學推動網絡的「法制化」，方能使之步入正軌、正常運作。因此在99年度計畫中，法制化被視為是一個優先推動的重點方向。相較之下，原本在98年要建構的「整體圖像」，卻因種種因素而無法進行相關研究，但在98年底的執行委員會暨諮詢委員會裡，許多與會委員在「整體圖像」的建構上，卻沒有表達需優先及強化推動的想法。

不過到了99年正式執行時，許多因為缺乏「整體圖像」所產生的問題便出現了。例如在「法制化」子計畫推動時，許多委員便發現，因為沒有整體圖像和未來清楚的定位，法制化的推動方向便顯得模糊。原因是法制化的方向與做法很多，若沒有清楚的定位和方向，實在很難有具體的法制規劃。舉例而言，如果把既有的中央和縣市輔導團當成是推動網絡的中心，那麼這些輔導團員的組織編組方式（常設或任務編組）、聘任方向（專任或兼任）、相關福利（如額外的薪資待遇）及該修改於何種層級的法令規範，便成了法制化的重點。但如果國家課程與教學網絡是超

越中央和縣市輔導團的，那麼法制化所需考慮的範圍和涉及的法令層級可能又將更為複雜。因此，整體圖像的不明，便直接導致了法制化子計畫在推動時的困擾。

此外，也由於整體圖像的不清楚，在「組織化」的研究中也出現一些問題。例如在99年度的組織化研究中，把「中央」、「地方」、「學校」三個層級的課程與教學推動組織運作現況，分成三個不同的子計畫。但問題是三個層級是息息相關的一個整體網絡，沒有清楚的彼此定位，就很難清楚的了解彼此該如何銜接與合作。例如當我們在思考地方層級組織時，首先可能就要知道地方層級組織的定位與功能為何，也需知道這個定位與功能是否會和中央層級或學校層級有所重疊。若有重疊，我們在定位與功能上就要有所釐清，避免中央—地方—學校組織間有無法銜接的地方。此外，若是目前現有的組織有推動上的問題，我們也需重新檢視該問題並調整組織。而一旦有所調整，可能其它層級的組織也會受到影響而調整。所以，如果沒有一個較整體的圖像，只從不同層級的角度做切入，各層級之間的整合與調整可能將會有所困難。

最後，在「專業化」的研究，也可能會出現問題。回到之前提到的一個核心問題：究竟國家課程與教學網絡是否應該超越中央和縣市輔導團的概念？如果把「既有的」中央和縣市輔導團當成是整個國家課程與教學推動網絡，那麼許多的專業就會是以「輔導團」的專業來論述。相對的，若是我們對國家課程與教學網絡有新的圖像，那麼我們對其專業的定位便會不同。舉例而言，黃騰、李文富（2010）就曾發現，目前的輔導團是以「學科中心」來思考其專業，但由於學科比較像是去脈絡的抽象知識體，因此與社會脈絡之間的關係就不足，故「學科中心」的輔導團概念，似乎較難喚起一般教師對課程和社會政治經濟之間的認識，也較難使教師產生更深刻的課程批判意識。

二、「整體圖像」涉及不同角度與立場，是不斷建構與協商的過程

第二個需要建構整體圖像的原因，是因為整體圖像涉及不同角度與立場。對不同背景和想法的人而言，有看待整體圖像的不同角度和立場。例如在本專案中，就有學術的、實務的、輔導團的、行政體系的成員參與其中。而98年針對各縣市課程與教學推動的現況研究中就發現，行政體系成員傾向從「績效」的角度推動課程與教學政策，但課程與教學的專家教師們則傾向從教育本質和長期的效果來思考課程

與教學政策（黃騰、李文富，2010）。另外，大多參與本專案的研究主持人是具有學術背景的，不同的學術背景可能有不同的立場，而且和實務教師的想法也常會不同。此外，也因為過去長久以來傾向是以「中央與地方輔導團」來做為國家課程與教學推動網絡的整體圖像（黃騰、李文富，2010），因此，許多人也會從過去的經驗和想法來思考何謂整體圖像。而這麼一來，整體圖像在建構之前，可能已經先被框架在某種概念與經驗中，使得其它的可能性較不容易被討論。

簡言之，如果此推動網絡的各個面向是緊密相關，但不同的人又可能由不同的立場來解讀，那麼最後這個網絡充其量可能只是由不同的立場和片斷所拼裝而成的，稱不上是個緊密相關的整體網絡，甚至還有可能造成這些網絡在運作上產生內在的衝突，而無法發揮該有的功能。基此，我們需要一個關於課程與教學推動網絡的整體圖像，所以民國99年起，才有這個關於整體圖像的子計畫。但也因為這不同角度和立場可能有不同的圖像，因此該圖像本質上應該也是不斷持續建構和協商的結果。所以，雖然本文討論了整體圖像的可能，但這不代表它是最終或固定的圖像。更正確的說，本文中的圖像提供所有關心我國課程與教學推動網絡的成員一個論述的對象，借此展開更多論述和對話。

當然，本文中的圖像也不是憑空而來，基本上它有本專案過去累積下來的研究成果，也有國內外過去相關的研究文獻為基礎。另外，今年所有不同子計畫研究中，也讓我們看到更多的問題和可能，而整體圖像就是在這樣的建構過程中不斷被整合與修正。

貳、國家課程與教學推動網絡整體圖像的二個基本問題

為了更清楚的聚焦關於整體圖像的討論，本文將先把焦點放在二個較核心的關鍵問題，並於以下對此二個問題做一些說明：

- 1、國家課程與教學推動網絡的定位？
- 2、在上述的定位下，國家課程與教學推動成員所需的專業能力為何？

一、國家課程與教學推動網絡的定位

在國家課程與教學推動網絡的「定位」這個問題上，本專案一開始是設定涵蓋了「中央—地方—學校」三個層級，目的是為了銜接及轉化「政策與實務」間的落差。當然這中間就有一些潛在的假設性問題產生：若是有三個層級，那所謂課程與教學政策的轉化，究竟是該由上而下的轉化，還是由下而上的轉化，或是有其它的轉化方式呢？從教育部一開始的立場來看，其預設似乎比較傾向是「由上而下」的觀點¹。

在本專案一開始時，陳伯璋、李文富（2009）就提到，本專案和中央政策到學校實踐之間的銜接有關。因為他們發現，當九年一貫的理念正式實施後，原本教育部的改革理念到了學校之後，卻產生了「課程理論與教學實務」、「課程政策與課程實施」之間的嚴重落差。因此，教育部當時為了解決政策與實踐之間的巨大落差，便著手於建構一個理想的「課程與教學輔導體系」，企圖扮演銜接此落差的轉化機制，也因此才有今日國家課程與教學推動網絡的專案產生。而在實際的組織運作上，這種銜接與轉化是透過「中央—地方—學校」三個層級來運作的。在中央層級，就是所謂的中央課程與教學輔導諮詢教師團隊；在縣市/地方層級，就是所謂的地方國民教育輔導團；最後則透過國民教育輔導團來協助學校層級²的課程與教學政策進行轉化。

所以，在《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》中，我們還可以看到，「協助落實課程與教學政策，以達成政策目標」被列為是第一工作目標（國民教育社群網，2010a）。且教育部也很清楚的界定中央輔導體系在政策轉化的核心功能：

教育部（以下簡稱本部）為建構中央課程與教學輔導體系，協助國民教育階段課程與教學政策之推展，輔導直轄市、縣（市）（以下簡稱縣市）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，特設中央課程與教學輔導諮詢教師團隊（以下簡稱中央輔導團）（國民教育社群網，2010a）。

¹其實除了教育部偏「由上而下」的立場之外，陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢（2010）也曾提出兼顧「由上而下」及「由下而上」並行的概念。但因為這些概念尚著重概念的論述，較少概念如何落實的探討。所以本文中乃就較「現實」的角度，也就是實際上教育在整個組織運作的立場做為主要探討對象。

²其實當時的學校層級也考慮涵蓋教育部的「教師專業評鑑/教學輔導教師」系統，不過因為該系統和特定的課程與教學政策推動較無關、與輔導團也無密切的結合，且不是所有學校皆需辦理的方案，所以本文此處暫不提及此一部份。

而這些基本上都反應出以下這樣的思維：既有的中央和地方課程與教學輔導體系，是目前課程與教學政策轉化的最重要組織和機制。而且，這樣的轉化機制是傾向「由上而下的」，因為政策基本上是由中央而訂，教育部期待的是學校能轉化和落實這些政策，而中央和地方輔導體系就是在協助學校轉化和落實這些政策的管道。

二、國家課程與教學推動網絡的專業能力問題

基於過去這樣的核心定位，許多接續而來的問題就以這樣的定位前題來討論，如之前本文提的第二個問題：「2、在上述的定位下，國家課程與教學推動成員所需的專業能力為何？」

舉例而言，國家教育研究院曾在【研習資訊】第26期中以「課程與教學輔導體系」為主題。其中在一篇「論三層級教師領導者應有之知能與任務」論文中，鐘靜（2009）便以數學領域為例，並在以目前中央和地方輔導體系來帶領學校層級領域召集人的前題下，探討這三層級領導者所應共同具備的知能，並將之區分為：專業知能、人際領導能力、事務安排能力。其中「專業知能」部份，則可再分為：1、具備數學學科內容知識；2、具備數學教學知識；3、了解學生學習數學的特質、動機與興趣；4、了解學生在學習數學過程中，會產生的迷思概念；5、具備設計數學課程和發展數學課程的能力；6、掌握數學改革的重點；7、掌握教育當局及學校數學政策實踐的相關資訊。

而從專業知能的描述中，我們就可以看出一些與「定位」問題相關的部份。例如之前提到的，目前中央和地方輔導體系的成員，多半是以「學科領域」來劃分，並強調的是「教學」（黃騰、李文富，2010）。換言之，如果我們把中央和地方輔導體系定位是整個推動網絡的核心，那麼「學科中心」和「教學」便容易成為該網絡成員的專業論述基礎。所以，在鐘靜（2009）對專業知能的描述中就可看到的，三層級成員的「專業知能」因而也就相當程度的是以「學科中心」（如第1、2點）和「教學」（如第2、3、4、5點）為核心。而之前也提到，現有對推動網絡的定位，傾向是「由上而下」的。同樣地我們也可以看到，在「專業知能」上，對政策的理解和實踐（第6、7點）也被視為是很重要的專業要素。

不過本文並不是在批評這樣的專業知能本身有什麼問題。畢竟，如果我們把目前的中央和地方輔導體系界定成國家課程與教學推動網絡，並用一種較由上而下的方式來思考，這種對三層級推動成員的專業論述可說是相當適合的。而且我們也會

很自然的認為，現有的中央和地方輔導體系就是最適合的網絡組織，只要這樣的組織才能令這些成員發揮作用。所以本文認為，只有當我們先釐清此課程與教學推動網絡的定位，接下來，才比較能用不同的角度來思考這些成員所應具備的專業知能及可能的網絡組織。而回答了這二個問題，所謂的整體圖像也比較可能變的清晰可見，或者說，比較有機會開始互相對話和整合。

參、定位的再思考：從目前輔導團推動的困境談起

由於過去比較是把中央和地方輔導體系當成是主要的推動管道，所以了解究竟其推動的困境為何，將可做為未來思考的重要參考。特別是在地方的國民教育輔導團層級，可能更為重要。因為它同時受中央和地方政府的直接影響，而各地方縣市的差異性又很大。且和中央團相較之下，也對學校較有直接影響，處於承上接下的轉化位置。所以本專案在98下半年，便針對台灣頗有特色的10個地方縣市進行研究，以了解其教育局處和輔導團在課程與教學的推動現況和問題。當時10縣市的選取是根據：1、地區分佈，即涵蓋北、中、南、東等地區；2、該縣市具有獨特的組織單位，例如特別設有「教育研究科」的縣市。因此，以下將先從這些研究中發現的一些困境開始說明，進而反省未來的定位問題。

一、目前輔導團的推動困境

根據98年本專案在各縣市教育局處及輔導團成員訪談的結果，目前國民教育輔導團的課程與教學推動上有以下問題：受政治脈絡影響大、政策轉化過程不足、對學校影響較不直接（黃騰、李文富，2010）。

首先，國民教育輔導團的運作並不是在一個獨立的自主空間上運作的，基本上，它本身在實踐的過程中，就受極大的政治脈絡影響。基本上國民教育輔導團是建置在地方教育局的組織中，受到教育行政人員直接的管控。再加上各行政首長常需在短短幾年任期中看到其政策成效，因此許多課程與教學的政策推動，經常是從較行政績效的角度來看待。其結果就是各單位在責權劃分下，常推動許多重覆和缺乏整合的政策，或希望在極短時間內看到表面成效。

而由於許多教育行政人員在聘用過程中並不一定要求要有課程與教學專業背景，而輔導團又經常被視為是課程與教學的專業人員，所以許多課程與教學政策就很自然的被分派給輔導團來執行推動。問題是這些政策在一開始發想時都只是個比較抽象或

簡略的理念或想法，再加上行政績效的時間壓力，所以輔導團的做法常常是為這些政策辦理一些研習活動。當然這種做法不代表輔導團的想法，但因為輔導團的運作只是整個教育行政脈絡中的一環，所以在運作還是會受到整個地方局處的限制。不過對學校而言，其結果卻是一般學校和教師會收到許多來自不同行政單位的課程與教學政策命令，且被期待需在短短的研習（或者說是政策宣導講座）中要能領會貫通，然後在其教學中落實。可想而知，這樣的政策轉化過程肯定是不足的。更何況在推動過程中，許多寶貴的教育經費也因此會被投注在這個較少轉化的歷程中。

另外輔導團對學校層級影響的不足則和學校結構與文化有關。到校巡迴訪視與輔導一直是輔導團對學校層級的重點推動方式，只是少數的輔導團要面對為數眾多的學校，目前大約只能二至三年到校一次。即使有些輔導團有開放各校申請到校輔導，但通常這些申請者都會集中在某些特定學校，而非均勻分佈。因此，實際上很多學校教師是感受不到輔導團的存在。在99年本專案中，關於學校層級的研究案中，也同樣發現學校教師幾乎感受不到輔導團的存在。畢竟，就許多研究的發現來看，學校環境其實是個複雜的生態，其制度結構與文化常與課程與教學學習相關（林佩璇，2004；周淑卿，2005；Spencer, 2001; Gallego, et al. 2001）。就如同樣身為校長的陳世聰（2010）也認為，整個三層級課程與教學的推動過程中，不應只重視法制化或組織化的層面，他認為：

從文化的層次來看，此推動網絡理想實踐的挑戰不只在法制化與組織化，更重要的在於能否建構出心靈與理念層次契合的教育熱力網絡，來實現教育的專業化。這有待掃描教育現場的熱源，讓熱源更有系統地、更水到渠成地散播與傳導（陳世聰，2010）。

因此，如果我們把學校課程與教學的推動，簡化為由輔導團每二至三年或短時間的到校輔導，恐怕會化約了這些複雜的學校結構與文化在課程與教學推動中產生的影響。

而且，就在今年「學校」層級的研究中也發現（周淑卿，2010），其實學校的確也幾乎感受不到來自輔導團的課程與教學協助。反而許多學校覺得比較有用的，是一些能真正在學校層級運用的資源，如「教師專業發展評鑑」和「教師專業學習社群」。但這也不代表有這些資源，學校就一定能好好發展其課程與教學，因為這些資源不一定能完全被「整合」到學校正在推動的課程與教學工作。除非校長有好

的課程概念，將這些課程與教學資源適當的與全校課程統整在一起，並讓學校各種課程與教學推動機制（如課程發會及領域小組）發揮功能。

簡言之，從上述的這些推動困境中，以過去輔導團為網絡核心的推動模式，可能就需再朝兩個方向重新思考。第一、過去透過中央--地方輔導團，「由上而下」的推動模式要落實到學校課程與教學發展還是很困難的，除非「學校」自身也能有很好的課程與教學領導者和運作機制。由此看來，「由上而下」的推動模式，可能需要重新定位了。

第二、過去先由教育行政人員進行課程與教學的政策決定，然後用一種比較績效的角度，再委由課程與教學推動網絡成員來推動的模式可能也要改變。因為即使這些推動成員有再好的專業人員，在這種模式中所能發揮的功能也會有限。所以，未來我們可能需要讓課程與教學相關的專業思維，也能進入到整個課程與教學政策的推動過程中，而不只是把該網絡推動成員視為是完成績效的任務組織。這點我們將稍後再討論，接下來要先討論第一點中提到的「由上而下」定位問題。

二、以「學校為基地」的推動網絡：先「由下而上」，再「由上而下」

（一）以「學校為基地」的推動網絡

以目前的狀況來看，除非「學校」自身也能有很好的課程與教學領導者和運作機制，否則二、三年到校一次的輔導機制，或直接提供學校再多的資源，可能也不一定有助。因此，本文要提出一種新定位，把現階段國家課程與教學的推動模式，分為兩個前後相關的歷程：先「由下而上」，再「由上而下」。而這樣的歷程又是建立在「學校為課程與教學推動基地」的概念上。當然，由下而上和由上而下的歷程在執行上無法有效的截然區分，特別是當由上而下的政策也影響到由下而上的決策時。不過，大原則是政策的推動，必需以學校的需求和結構文化為基礎所形成的。

所謂以「學校為基地」的概念，是指要先強化「學校」層級的課程與教學「領導」和「運作機制」。基本上，就運作機制而言，其實每個學校都有課程與教學的運作機制（課發會、領域小組、學年會議...等）。在今年學校層級的研究中則發現，許多成功的學校課程與教學發展，多半是在這些運作機制下就可以完成的，只要學校中有足夠強大的課程與教學領導者（周淑卿，2010）。所以，要強化「學校」層級的課程與教學網絡，首重的應該是學校的領導者，也就是周淑卿（2010）

文中所指出的校長、教務主任/組長、種籽教師等。然後再透過這些領導者，配合既有的學校課程與教學運作機制來推動。如此一來，國家課程與教學推動網絡的運作，就能真正落實到學校層級，把學校真正轉化為課程與教學的推動基地。

而本文認為，「校長」，做為學校最高層級的領導者，其課程與教學領導者的重要性應當值得我們注意。就如之前所提，若是校長能夠將各種課程與教學政策和資源整合到學校既有的課程發展，那麼學校的課程就比較不會像多頭馬車般的混亂分裂。而如果學校層級的課程與教學推動網絡夠成熟，可預見的是：學校就會像是一個課程與教學的推動基地，能依據學校的需求發展出個自的課程與教學特色。

不過，可惜的是過去校長領導大多還是偏向「行政領導」而非「課程領導」，多數校長把較多的時間放在學校行政組織的管理和公共關係的經營，對課程缺乏敏感度（歐用生，2004）。另一方面，林明地（2010）也發現目前關於校長如何透過其領導來提高課程品質、教師專業和學生學習的實徵研究也非常少。因此，若是未來想讓每個學校變成課程與教學的基地，並由校長來擔任這個想法的主要支點，恐怕還是需要對校長課程與教學專業有更多的探究與理解，才能有更多具體的推動方式。

但是把重點放在校長個人的課程與教學領導可能還是不夠，因為若是有更多的外在刺激與分享，校長也可以有更強的動機和更多的經驗來推動學校層級的課程與教學。因此，本文認為學校，除了著重學校「內」的校長領導，還要強化來自學校「外」的課程與教學刺激。而目前學校外的課程與教學刺激與分享機制，比較正式投入資源在運作的，似乎只有目前的國民教育輔導團。但先前又提過，輔導團現在的方式對學校的影響又有限，所以，未來可能需要嘗試新的不同推動機制。

在本專案過去的研究中，倒是有兩種可能的模式，可透過外來力量來推動學校基地的成形。第一種模式來自98年本專案舉辦的研討會³中，我們曾邀請香港中文大學的團隊來分享他們的經驗。當時香港政府提撥了一筆龐大的經費，讓他們組成一個多種專業的診斷團隊來協助學校，其特色是他們診斷的範圍甚廣，而且是較長時間的駐校觀察，比較容易看到學校深層的文化和結構問題。但這種模式若在台灣推動，要長期有規律的組成這樣的團隊，恐怕會有經費上的限制。而另一種模式來

³本專案曾於98年11月，由國家教育研究院籌備處與淡江大學課程與教學研究所在台北合辦一場「課程與教學輔導網絡之建構—邁向永續性之課程改革研討會」。一方面是發表本專案的研究成果，二方面是邀請來自海內外的專家來提供意見。

自98年對某縣市訪談得到的經驗，該縣把其行政區分為不同的區域，該區域裡的學校就是一群合作關係的夥伴，透過彼此的專業分享與對話進行彼此的課程與教學診斷。而區域中還有一位具有課程與教學經驗的校長來擔任區域的領導者，他們會再結合既有輔導團員的專業知識來協助該區域學校的課程與教學發展。當然，若是兩種模式要融合也不無可能。例如若是能在各區域裡，結合各地的大專院校教育專家的支援，組成一個更完整的診斷團隊，在不斷的研究與經驗累積後，或許也能為各區域的學校提供更直接的服務。

簡言之，以學校為基地的概念未來或許可朝兩個方向先努力：一是強化校內校長的課程與教學領導；二是強化學校外課程與教學專業診斷與分享機制。但這兩個方向未來都將需要更多的研究來支持。

（二）先「由下而上」，再「由上而下」

然而，上述「以學校為基地」的概念並沒有解決當初中央企圖銜接中央政策和學校實踐鴻溝的問題。畢竟，中央和地方執政者一定會有教育政策和規劃，但問題是這些政策與規劃要如何能與學校為基地的概念結合呢？

上述從「學校基地」到「區域分享」為運作的概念，或許就提供了一種可能性。其實區域裡的分享是以課程與教學專業的對話交流為主，基本上，我們就可以看到各區域中的一些較普遍性的問題。同樣道理，各地方縣市的不同區域之間，若能也在每個學期進行對話交流的分享活動，我們又可以進一步知道各縣市的一些普遍性問題。最後，中央層級若也想知道各層級課程與教學推動的一些問題，也可以經由此機制獲得許多資訊。而倘若未來在課程與教學的政策形成中，能更加考慮不同層級的可能問題，並多用課程與教學的專業角度來思考，或許政策的提出對學校而言就不會是那麼遙不可及。甚至，許多政策在推動前，可能就早已有學校或縣市在推動了，這些寶貴的經驗或許可以做為政策推動前的參考。例如在中央推出海洋教育之前，其實早就有縣市在發展海洋教育，但似乎該縣市的課程與教學發展經驗並沒有被做為推動的參考。

簡言之，這些「由下而上」的課程與教學專業對話交流為主的過程，一方面是彼此學習的契機，一方面也可做為未來政策擬訂時考慮的基礎。所以未來政策在「由上而下」推動的過程中，與各層級之間的鴻溝將有可能變的更短。

肆、課程與教學網絡推動成員的專業化省思

從之前輔導團推動的困境中，本文也提到另一個未來值得省思的問題：過去是先由教育行政人員進行課程與教學的政策決定，然後用一種比較「績效」的角度，再委由課程與教學推動網絡成員來推動，結果造成推動成效的不彰。關於這點，本文的看法是認為，似乎不能再用「教育行政人員」在上，「課程與教學人員」在下的推動模式。國家課程與教學推動網絡若要能順利推動，似乎需在教育行政人員與課程與教學專業人員之間的合作共生下方有可能進行。因為目前整個政策在發想和推動過程中，很難讓課程與教學專業人員發揮其功能。而要做到合作共生，至少有兩個方向要努力（黃騰、李文富，2010）：

第一、讓教育行政人員專業化，例如透過篩選與資格限制的機制來要求，如高加考課程與教學或需加修課程與教學學程等，也是可能的途徑之一。關於這個部份，今年在國家教育研究院舉辦的「良質教育研討會」中，也有五個縣市教育局處長主動提出一樣的構想，未來應該會有更多的可能策略會發展出來。不過這部份和本專案的相關性也較低，所以在此就先不討論。

第二、讓各種課程與教學專業人員完整的參與整個國家課程與教學政策發展的過程。從學理來看，這些參與最好要涵蓋整個中央—地方—學校課程發展與推動的歷程：理念課程、正式課程、知覺課程、運作課程、和經驗課程（黃騰、李文富，2010；Goodlad & Associates, 1979）。例如，讓課程與教學專業人員參與中央與地方課程與教學政策的提出、審議與研發等工作，以協助「理念課程—正式課程—知覺課程」之間有更好的轉化；讓有課程與教學推動經驗的資深校長有機會成為縣市教育局處的專任課程督學，使課程與教學專業人員能參與地方課程與教學政策的推動歷程；提供學校專業診斷與分享機制，讓學校與教學有課程與教學發展的具體建議和模範，以強化一般教師在運作課程上的專業知能。

所以若是從第二點來看，過去中央與地方輔導體系那種比較偏向「學科」與「教學」的專業觀點，可能就會和未來網絡成員所需的專業是不同的。例如，許多重要新興議題常是超越「學科」範圍的，而這需要這些成員有專業能超越學科的課程範圍，有更多的整體課程思維與批判能力。又例如，這些課程與教學專業人員不再只是一個「教學」者，而是教師專業的培育者、也可能是學校課程文化、結構、教師實踐知識的探究者。以下，本文將從三種不同的身份，重新詮釋未來國家課程與教學推動網絡的專業圖像。

二、重新定位三層級教師的專業身份

從新的定位來看，我們會發現整個課程與教學推動網絡的工作是需要多元的不同專業，以便在每個不同的環節（如理念、正式、知覺、運作和經驗課程）發揮其功能。為了更清楚且有條理的呈現，本文基本上區分出三種彼此相關的專業身份：政策協作者（policy negotiators）、教師培育者（teacher educators）、及行動研究者（action researchers）。

1、**政策協作者**。所謂的政策協作者是因為課程與教學推動網絡是無法脫離政治脈絡的。如前所述，中央地方首長對教育的理念與期待、教育行政人員的相關專業與績效壓力，都是影響課程與教學政策推動的重要因素。所以先前才提出，特別是在「中央」與「地方」的層級，我國需要有課程與教學專業的成員來參與政策的提出與審議，形成一種共生合作的關係。而這種合作關係基本上也意味著一種對話與協商的特質。因為從一個決策者的教育理念、從行政績效的角度、或是權力再分配的關係，教育行政人員及課程與教學推動成員間，難免會有理念與利益的衝突存在。所以這些推動成員除了要有專業能力、有實質的權力，更要有與行政人員協調溝通的能力，這就是所謂的政策協作者。

2、**教師培育者**。所謂的教師培育者是指這些推動成員，特別是學校層級，負有提昇一般教師課程與教學專業的能力。相較於中央和地方層級的政策協作者，「學校」層級的推動成員面對的理念與利益衝突會較少，但卻要對一般教師所需的專業知能非常了解，也要很清楚一般現場的實際教師所處的情境脈絡，並從中協助教師專業成長。但這不意味著找一個有經驗的專業教師，就會是一個好的教師培育者。因為即使是一個有經驗的專業教師，也可能無法清楚把他/她的專業，呈現給一般教師（Korthagen et al., 2005; Zeichner, 1999）。從這個角度來看，一個「好的教師」和「好的教師培育者」之間仍有其不同之處。而未來若是國家課程與教學推動成員要的是好的教師培育者，那麼我們可能需重新思索這些成員專業知能的內涵，這點將稍後再述。

3、**行動研究者**。這裡所謂行動研究者的概念，不僅是針對一般教師的實務知識研究，也針對成員所屬身份和行動進行研究。許多學者指出（Carter, 1990; Munby et al., 2001; Murray & Male, 2005），教師的教學實踐一般來說是屬於「隱性知識」（tacit knowledge），專家教師們可能知道怎麼做，但不知如何清楚呈現。這其中一個主要的原因是，這些實踐知識是相當情境性的，它很難被套用在一些較抽象和去脈絡的

學術理論，所以研究者建議我們要更進一步用不同的方式來研究這些實踐知識。故從「師資培育者」的身份來看，我們似乎有必要進行更多研究，以更清楚的了解現場教師的實踐知識。再者，如之前所說，許多有經驗的專家教師也不一定等同於師資培育者。因此學者們（Bullough & Pinnegar, 2001; Cochran-Smith, 2005; Zeichner, 1999）也一直提倡，師資培育者不應永遠只是依個人經驗和感覺做事，而也應該著手進行「自我研究」（self-study），讓更多的經驗能成為公開討論的知識，以使我們更有系統的了解與改進師資培育的工作。最後，如果此一推動網絡也負責課程與教學的研發工作（例如把理念課程轉化成正式課程、教材、或教學示範），那麼在理念到實踐過程中的研發，恐怕也需要研究來支持。總之，不論是中央、地方、或學校的推動成員，似乎本質上都有研究的需要，他們是行動者，也是研究者，因此也是行動研究者。

三、對現階段課程與教學推動網絡之「專業化」議題省思

如果從先前的定位和上述的三種專業身份來看，目前我國課程與教學推動網絡在「專業化」的部份，可能會有以下三個問題。

第一、缺乏對「好的教育培育者」的專業化機制

中央與地方輔導體系成員（如中央課程與教學輔導諮詢教師和國民教育輔導團教師）是目前國家課程與教學網絡最核心的推動成員。其主要任務目標之一，就是要做為一個好的教育培育者，以發展一般教師的課程與教學專業。但先前提到，一個「好的教師」和「好的教師培育者」之間是不同的，因為「好的教師」不一定知道如何當一位「好的教師培育者」。但就目前我國在中央與地方輔導體系成員的選用機制來看，似乎是將「好的教師」和「好的教師培育者」等同視之，較少對「好的教育培育者」有一套完整的專業化機制。

由於在教育部的目標設定上，「中央課程與教學輔導諮詢教師」是協助縣市國民教育輔導團的推手，所以對其專業上的要求是有一定的嚴謹度。所以，本文將由教育部對「中央課程與教學輔導諮詢教師」的專業要求，來檢視其對專業化意涵的看法。首先，在中央團員的甄選辦法【教育部中央課程與教學輔導諮詢教師99學年度遴選簡章】中，教育部（國民教育社群網，2010b）是以下述三點為標準，來甄選中央課程與教學輔導諮詢教師：1.現職合格教師。2.五年以上合格教師之教學服務年資。3.三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，議題團不受此限。另外，教育部也指出，若該教師獲

全國性教學卓越獎、SUPER教師獎、POWER教師獎、GreatTeach教學創新獎等，經本部組成遴選小組認定通過，前款第二目及第三目之服務年資得酌予縮短。

換言之，目前我國對課程與教學網絡推動成員的專業化概念，是傾向找一些有年資，特別是「教學」受到肯定的專業教師來擔任，也就是說，是找「好的教師」來做為「好的教師培育者」。但若是從「好的教師」不一定是「好的教師培育者」來看，未來在專業化的概念上可能將需重新調整。例如，未來的推動成員可能需要更多的「行動研究者」，其工作是在協助好的教師，把其「隱性知識」顯化，有系統的呈現給一般教師；或探究做為一個好的教師培育者，可用怎樣的方式才能更有效的協助一般教師專業發展。這方面的研究，如前所述，仍有待進一步發展，所以未來若是我們把「好的教師培育者」界定為一個重要的專業化目標，那可能需要超越既有以「好的教師」為主要推動成員的策略。

第二、專業知能恐被化約為「顯性知識」。再者，本文將從目前專業培訓的方式來檢視此一網絡的專業化機制是否適切。在教育部甄選出特定專業教師後，依規定（國民教育社群網，2010b），他們必需參加「輔導諮詢教師之培訓課程，由本部會同國家教育研究院籌備處規劃，並由國家教育研究院籌備處負責辦理。每學年培訓以二週為原則，辦理時間以寒暑假為優先」。通常經過此二周的培訓，這些專業教師就會開始執行其專業身份所被賦予的工作。不過這樣看來，恐怕這些培訓工作會被簡化為「顯性知識」，原因如下：

過去的研究提到，教師許多的專業知能是在情境中發展出來的，並且通常是屬於難以被系統化的「隱性知識」。而且在過去關於「教師培育者」的研究又如此缺乏的情況下，二周的培訓課程所能提供的恐怕僅僅是一些比較能被顯化的系統性課程與教學知識。所以，這些受訓完的推動成員，對顯性的教師實踐知識和做為一個教師培育者的理解應該是有限的。在這種情況下來推動課程與教學網絡，恐怕還是會用過去個人的教學經驗來推動，以致於較難用「教師培育者」的角度來協助一般教師的課程與教學專業。

所以未來如果是以「教師培育者」的角度來做為推動成員專業化的目標，目前為期二周的培訓課程恐怕只是概念上對顯性知識的理解，對實際「教師培育者」工作的推動可能幫助有限。故本文認為，若是結合之前提出的：「教師培育者」應多從事「自我研究」的概念，未來的推動成員應在其推動工作中進行研究，更進一步

將隱性的知識「公共化」(Korthagen et al., 2005)，讓這些知識可以被未來的推動成員所使用。由此看來，培訓課程不應再被視為是一種認證機制，而是被視為是「認證前」的階段。也就是說，這些推動成員應該在實際推動過程中，有能力進行「自我研究」，以進一步協助自己目前和未來的推動工作，如此才足以被認證為一名推動網絡中的教師培育者。

而且，此一概念還能結合「由下而上」的推動歷程。之前本文提到，若是政策的發展，是基於「學校、區域、地方、再到中央」各不同層級的分享交流機制所獲得的成果上，那麼未來的政策會較符合各層級的需求。但問題是：誰來負責研究與整合這些不同層級的現況與需求呢？本文認為，其中研究的工作應由參與這些分享交流機制中的一些課程與教學人員來進行。也就是說，如果我們能超越輔導團的既定概念，那麼不同層級中重要的課程與教學人員，應該就是此一網絡的推動成員，而且這些成員應一方面參與推動，一方面著手研究。

第三、較少專業化身份與三層級網絡之對應關係的論述。之前本文也提到，在「中央—地方—學校」不同的層級中，推動成員的專業向度似乎有不同的著眼點。例如，參與中央與地方政策提出與審議的成員，在「政策協作」的專業身份上責任較重；參與學校課程與教學推動的成員，在「教師培育者」的專業身份責任較重。也因為不同層級、不同任務的定位不同，其所需的專業應也不同。但很明顯的，做為學校課程與教學領導的種籽教師、校長、縣市的課程督學、中央地方的課程與教學研發人員、中央地方的課程與教學政策審議人員，所需的專業有不同的著重點。但是目前關於國家課程與教學推動網絡論述中，卻較少關於不同層級間的專業化論述。這其中可能產生的問題是：某個層級的成員可能會因此被期待要有各種不同的專業能力，或很難針對各種不同的任務給予不同的專業培育課程。因此，如果沒有針對不同層級的專業化有所不同對應的論述，未來在專業化過程將會難以釐清彼此的定位和所需強化的專業培育課程。所以，在99年本專案中的專業化研究中，則開始提到不同層級所應對應的專業向度(張德銳等人，2010)。未來，或許還需要更深入的針對不同層級裡的不同角色，更清楚的來界定其專業化的機制。例如，在轉化理念課程、正式課程、知覺課程、運作課程、和經驗課程中，不同的推動人員，就應有不同的專業界定。當然，本文亦不否認，這些專業內涵間是有其重覆之處。但這些重覆之處可做為專業化的共通培育課程，但是在獨特的專業部份，仍應有更進一步的不同專業培育來支持。

伍、結語

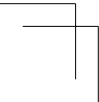
在政策、學術、與實踐的交叉口上，我們一直期待有個涵蓋「中央－地方－學校」的課程與教學推動網絡，能在其中扮演整合、協商、與對話的角色。這樣的網絡建構工作既是知識的建構工作，也是經驗的建構工作，更是結構與文化的建構工作。國家教育研究院籌備處的「建構中央－地方－學校課程與教學推動網絡」專案小組，就是企圖在這建構過程中，使其轉化與整合的過程更加完備。

而為了整合、協商與對話，我們更需要一個「整體圖像」做為交集，因為不同的定位會產生不同的專業化、組織化和法制化的思維。如果沒有整體圖像做為對話的基礎，在專業化、組織化和法制化的發展過程中，將容易失去交集。也因此，這樣複雜的建構工作，卻也說明了它自身的複雜性。所以，目前所提出的整體圖像並不是句號，因為總是有許多的問號存在於建構的過程中。而只有依賴更多人的力量，這個問號才會轉換為不斷持續的堅持與對話，成為邁向未來的動力。

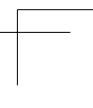
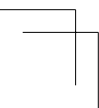
參考文獻

- 林明地（2010）。國中校長提昇課程品質及師生教與學成效之作為分析。**當代教育研究**，18（1），43-76。
- 林佩璇（2004）。邁向課程實踐理論化的行動研究。**教育研究集刊**，（50）3，123-143。
- 周淑卿（2005）。論教學文化更新為學校課程革新之基礎。**課程與教學季刊**，8（3），15-25。
- 周淑卿（2010）。學校層級課程與教學推動的現況與展望。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 歐用生（2004）。校長的課程領導與專業成長。**研習資訊雙月刊**，21（1），60-70。
- 陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢（2009，11月）。尋找台灣課程改革的失落環節-教學輔導網絡建構的想像與展望。論文發表於課程與教學輔導網絡之建構—邁向永續性之課程改革研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 陳世聰（2010）。「上善渠成」：從文化的觀點談課程與教學推動三層級網絡間的分工與整合。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 黃騰、李文富（2010，5月）。國家課程與教學推動網絡的過去與未來：以縣市層級的分析為例。論文發表於「過去現在未來之課程與教學國際學術論壇」。台東：國立台東大學師範學院。
- 張德銳等人（2010）。中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓課程內涵成果報告。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 國民教育社群網（2010a）。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。2010年4月2日，取自 http://teach.eje.edu.tw/SIGNet/SIGnews_test.php
- 國民教育社群網（2010b）。教育部中央課程與教學輔導諮詢教師99學年度遴選簡章。2010年10月12日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/data/files/signews/SIG00001/2010042219151299%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%B8%AD%E5%A4AE%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E8%88%87%E6%95%99%E5%AD%B8%E8%BC%94%E5%B0%8E%E8%AB%AE%E8%A9%A2%E6%95%99%E5%B8%AB%E9%81%B4%E9%81%B8%E7%B0%A1%E7%AB%A0.doc>

- 鍾靜（2009）。論三層級教師領導者應有之知能與任務。研習資訊，26（3），5-16。
- Bullough, R. V. and Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.
- Gallego, M. A., Cole, M., & The Laboratory of Comparative Human Cognition (2001). Classroom culture and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp. 951-997). American Educational Research Association. Washington: D. C.
- Goodlad, J. I., & Associates. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Korthagen, F., Loughran, J. and Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp. 877-904). American Educational Research Association. Washington: D. C.
- Murray, J. and Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- Spencer, D. A. (2001). Teachers' work in Historical and social context. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp. 803-825). American Educational Research Association. Washington: D. C.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.



二、中央團教師課程轉化與協作實踐知能之探討



中央團教師課程轉化與協作實踐知能之探討¹

范信賢

國家教育研究院副研究員

洪詠善

國家教育研究院助理研究員

摘要

中央團教師在課程及教學輔導網絡裡，肩負轉化與協作的責任。本文從動態的、關連的以及實踐的層面切入，以中央團教師在課程轉化與協作中展現的實踐知能為主要研究範疇，探討中央團教師在課程轉化與協作歷程中面對的差異及其處理經驗，進行學理及實踐經驗的辯證，省思中央團教師課程轉化與協作的可能發展方向與途徑。

透過文本分析、工作坊與焦點座談等途徑，中央團教師提出課程及教學輔導面臨能力指標解讀、課程統整、課程權責、現場生態等差異；面對此差異，中央團教師在中央、地方及學校等層級展開轉化及協作的努力，而在此歷程中亦生成具個人情境性且行思知結合辯證的實踐知能。

本文指出，中央團教師的課程轉化與協作乃是一種專業實踐知能的展演，課程與教學輔導如欲朝向夥伴協作的教師專業支持網絡，需要進行一種在情境脈絡中開展與建構「互助成事」的思維與行動。在相互學習網絡的「互助成事」理念下，本研究提出「輔導網絡的思維典範轉移」、「中央團教師的實踐知能的提升」及「課程與教學輔導組織的調整」等建議，做為課程輔導及推動的參考。

關鍵詞：課程與教學輔導、課程轉化、課程協作、實踐知能

¹本文由99年度教育部委託國家教育研究院執行的「『中央-地方-學校』課程與教學推動網絡之建構究」專案項下子計畫研究成果及研討會論文改寫而成。感謝尤淑慧、盧秋珍二位研究助理的協助，以及教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊組長、副組長的參與。

壹、緒論

一、研究背景

鑑於國民中小學九年一貫課程推動與輔導之需要，教育部於2003年成立中央課程與教學輔導團（以下簡稱中央團），負責九年一貫課程與教學的輔導任務。2008年10月起，教育部邀請國家教育研究院執行「建構中央與地方教學輔導網絡專案」，針對輔導體系之「法制化」、「組織化」與「專業化」，進行各項研究及相關工作，以求建立中央—地方—學校三層級課程發展與推動的穩定機制及教師專業支持網絡。

在此基礎上，中央團做為教師專業支持網絡的重要環節，我們瞭解中央輔導教師在輔導網絡中的關連位置，增益其教師專業支持的知能，以利課程推動效益的深化與拓展。於此，我們得繼續追問：中央團教師能為更美好學校教育的追尋做出何種貢獻？其中能共同成就何種教育事功？怎樣才能真正幫助到輔導對象的所需？在這過程中會遭遇哪些課程與教學的差異（如，統整課程--分科教學、能力取向--教科書中心、鬆--綁等等）？如何置身與面對此種差異？如何持續精進課程推動的專業素養？在上述關懷下，本計畫將從動態的及實踐的層面著手，藉助相關學理的觀點，理解中央團教師與相關人士如何得以在課程推動網絡中「互助成事」，並探討其所蘊含的課程輔導專業理念與實踐的可能性。

二、研究名詞釋義

本研究以中央團教師在課程轉化與協作中的實踐知能為主要研究範疇，略述如下：

（一）中央團教師

係指2005年8月之後，教育部成立的「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，此團隊依課程性質設置有各學習領域或組別、重大議題之輔導團，進行國民中小學九年一貫課程的推動、輔導及諮詢工作。

（二）課程轉化

Goodlad（1979）曾將課程分成理念課程、正式課程、知覺課程、運作課程以及經驗課程等五種階層，其實施亦涵蓋中央、地方、學校及課堂等層級。當然，不同教育工作者亦都各有其理念課程、知覺課程等，但若從國家課程綱要的推動而言，中央團教師面對上述的同或異，而所進行課程理念與政策推動所需的締造（enactment）歷程--合作、共生、夥伴等，即為本研究所指的課程轉化。

（三）課程協作

係指有別於傳統科層體制由上而下主導的課程管理觀，而強調從分權與鬆綁的課程治理模式中，促成政府、學術與實務三者在課程轉化過程緊密地慎透過慎思對話，與合作共生的關係完成相關任務與功能，此為課程協作。

（四）實踐知能

實踐知能（practical knowledge）不是一般理論、命題的知識，而是將實際工作經驗中，所體會、精鍊、琢磨出來的智慧，加以歸納、分析、系統化與組織而成（郭玉霞，1997：11-12），以在不確定情況下，作出複雜的解釋與決定，便於在特殊情境中做出行動（Carter, 1990）。本研究所指的實踐知能（practical knowledge）係指中央團教師在課程推動的歷程中，面對個殊且具體的情境脈絡，用於做出詮釋、決定與適當行動等相關實踐的知能，以及經由實踐經驗而所獲得的知能。

三、研究目的

在上述背景下，本研究希冀：

- （一）探討中央團教師課程轉化與協作的相關論述。
- （二）理解中央團教師在課程轉化與協作歷程中，所遭遇的課綱實施差異及處理經驗。
- （三）進行相關論述與實踐經驗的辯證反思，提出中央團教師課程轉化與協作的可能發展方向與途徑。

四、研究問題

在上述研究目的下，本研究問題：

- (一) 中央團教師課程轉化與協作的意義與內涵是什麼？
- (二) 中央團教育在課程轉化與協作歷程中，遭遇的問題是什麼？因應的方式與策略是什麼？
- (三) 中央團教師課程轉化與協作中如何培力與展現其實踐知能？

貳、課程教學輔導及其教師培力

一、中央團教師課程與教學的諮詢輔導

(一) 工作目標與項目

做為教學輔導網絡中的重要環節，在2008年5月發佈的「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」中，教育部認為中央團教師的工作目標包括：協助落實課程及教學政策、促進教師專業發展、精進教師課堂教學及建構三級教學輔導體系等，其工作項目規定如下（教育部，2008）：

- (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。

從上述目標和工作項目，可知教育部對於中央團教師主要是期待其能結合輔導群與縣市輔導團，整合相關資源，以發展教師專業支援系統並推動教育部相關課程政策。

（二）角色與定位

Sandra（1999；參考自張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健，2001）認為教學輔導教師必須具備“培養他人才幹及能力”的特點，也就是具有“empowerment”的特質，說明了教學輔導教師不僅本身具備專業知能，還需要與人互動、共臻成長。做為團隊，張德銳、丁一顧和李文富（2009：44）則從課程改革的觀點論及中央—地方課程與教學輔導團的角色定位：

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」。

在這樣的輔導網絡中，國教輔導團員有四種核心角色：政策協作者、課程領導者、教學輔導者、專家教師，其所需核心能力包括「課程與教學政策協作」、「課程領導」、「教學輔導」及「課程與教學專業知能」等四項，而中央團教師較偏重前者（張德銳等，2009）。圖示如下：

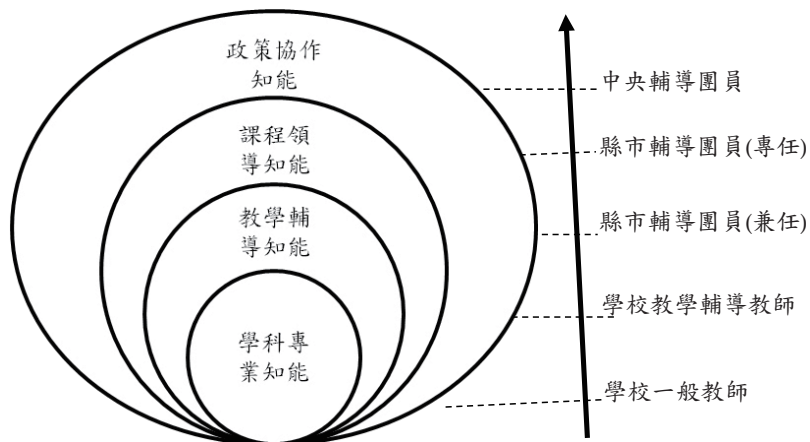


圖1 不同層級課程教學領導人才四項核心能力偏重光譜（張德銳等，2009：90）

易言之，中央團教師做為課程變革的先導與推展團隊，在教師專業支持系統中，起著課程轉化、政策協作及中介連結的關鍵作用。

二、教師培力

中央團教師如欲擔任教師專業發展的促發者、支持者及協作者，需涉及教師培力（empower）觀點的轉移。Maxwell（1991：357）曾將課程諮詢者或督導者基於其認知旨趣，分為三種取向：（1）基於技術興趣者：認為督導者是比较教師更具有識見的專家，為了協助學校人員符合既定的政策，或某些規定的目標而提供指導，並監控執行過程；（2）基於理解興趣者：認定自己是諮詢者、促發者，關心教師的生活世界，以及教室中實際的困境，並試圖理解與協助教師進行專業發展；（3）基於解放興趣者：關心反省性行動及批判探究的意向，肯定教師有機會與權力進行知識的批判與建構，所以督導者的主要任務在於促使學校成員確認自己在學校課程中的重要角色，並參與課程的建構。在技術理性盛行的年代，教師專業發展主要仰賴師資培育機構的培訓，教師專業發展聚焦於熟練特定教學技術與知識（Dinham & Stritter, 1986：953）。在「技術傳遞觀」的思維下，教師不是知識的生產者，而是消費者，教師專業是被賦予的，因此，課程及教學輔導主要在教導老師如何使用既有的套裝課程與教學技術，而成為一種高度外部依賴的專業發展模式。

周淑卿（2004）認為，課程及教學輔導的推展需要擺脫「指導者—被指導者」關係的窠臼，理解與批判取向卻較能協助教師確認自己在課程中的重要性，根本的協助學校建構課程，以「脈絡化的」思考協助課程的相關決定。這樣的觀點轉移，意謂著需要讓參與者的智慧與能力在工作場域中碰撞、滋養，進行一種培力的過程²。然而，培力不僅是「我給你權力」，而是「我相信你有能力，藉由更多機制的協助，引發更多的能力」（陳美如、郭昭佑，2001：83）。再者，empowerment除了「權力」賦予，更重要的內涵是「能力」的增長，其所蘊含的權能是共享的、內發的與行動性的。「共享」是指參與者互動關係密切，有能力考慮自己的行動，也能顧及別人的利益、思想、情感及經驗；「內發」指權能來自內在而不僅是外在賦予，是行動者自發自覺；「行動性」則是empowerment必須伴隨具體的行動與影響，不能僅是紙上談兵（王麗雲與潘慧玲，2000）。

²王麗雲、潘慧玲（2000）曾綜合多位學者的看法，對於empowerment歸納出三個面向：（1）個人面向：個人對自己有信心，對自我價值的肯定，相信自己有能力能夠運用個人的技能來完成工作；（2）行動面向：除了信念之外，也伴隨具體的行動，如自我學習的安排、資源的爭取等，以促進工作的完成與組織的改造；（3）政治面向：empowerment無可避免的會涉及到價值資源的重新分配與安置，例如事務的決定不再是一言堂，而必須能夠包容不同的聲音。

於此，中央團教師提供的專業協助不只是提供知識與技術內涵與操作策略，也不只是鼓勵老師自我研究，更重要的是營造互助合作的創新價值，在關懷、信賴、支持、社群的合作締造觀中，達到「1+1>2」的社群協作成效，³讓教師專業發展能低度外在依賴且又能在網絡中相互成長。在這樣的典範下，專業發展較被視為動態生成的歷程而非靜止不動的產品，更關心內在經驗的組構而非外在目標的達成，視參與者是課程的創造主體而非只是被動的接受者，專業發展更多的體現為一種群體在共同探究的過程中相互影響、相互生成，以及相互成就。

參、研究方法與實施

一、研究方法

（一）文本分析

主要分析國內課程與教學輔導網絡政策與相關計畫、國內外教師專業發展與課程轉化與協作等相關文獻報告，進行閱讀與分析，作為本研究之基礎。

（二）工作坊

Elbaz（1983：11-13）認為實踐知能是教師對教學情境的一種反應，對所經歷的經驗賦予意義，統整其過去信念、價值，而運用於實際教學情境中做決定及採取具體行動的知能。范信賢（2005）亦認為，當教師對於經驗過的課程事件開始敘說，並試圖賦予意義時，就開啟了自身經驗的觀看與反思之旅。在這旅途中，從敘事探究的觀點而言，經歷了兩個層面的轉換：1.在位置上，要從身為自己經驗「作者」的角色轉變成是觀看自己經驗的「讀者」角色；2.在意義詮釋上，為了能把自己的經驗「讀懂」，需要藉由「文化工具箱」來詮釋分析自身的經驗並賦予其意義。換言之，行、思及知三者結合的循環辯證，才能有意向性的建構行動，並發展對行動的話語意識。

在這樣的思考下，本研究以各組中央團教師的組長或副組長為主要對象（請見附錄），規畫以「互助成事—課程的轉化與協作」為主題的工作坊，結合經驗探究、專題講座、讀書研討等方式，進行理念論述和實作經驗之間的檢視和辯證，並

³協作乃具有合作、共生、夥伴的意涵在內，需要釐清的是，協作並非解決問題的關鍵，也並非是最終目的，協作最大的效用在於形成某種渠道、氛圍、支持或輔助，進一步解決教育問題並提升教育素質（王建軍、黃顯華，2003）。

統整自身的經驗、意義、價值、知識及行動。在這樣的研究協作歷程裡，本研究首要的任務是建構一個如同使能社群（enabling community）般相互學習的情境，導引出更開放的、更多元的公共論述場域，以發展其工作的認同與省思。最終，沒有確切的絕對真理可以獲致，也無制式的成規得去遵從，只有透過經驗及其意義的對話、顯露，激盪出持續不斷的詮釋、反省與再建構，而讓參與者能在實作中相互學習，共生成長，成就事功。工作坊共召開5次：

第一次，2010/03/12，「歷事練心」，課程輔導經驗的敘說與命名；

第二次，2010/04/14，「創造張力」，課程輔導行動的信念覺察與釐清；

第三次，2010/05/12，「互助成事」，研讀《社區如何動起來？》，並邀請楊弘任教授討論臺灣社造經驗中的公共溝通議題，做為中央團教師觀照自身經驗的文化工具箱；

第四及五次，2010/06/23及2010/09/28，「從有到有」，描繪對課程轉化與協作的心智地圖，以及落實到具體行動中的規畫。

（三）焦點座談

本研究秉持多方參與和對話慎思的精神，於2010年的07/01及08/03邀請其他中央團教師、縣市國教輔導團團員等約14位進行二次焦點座談，以使研究結果能如同多面繞射的水晶體一般，進行「更深入的、更複雜的，卻終究並非是全面的瞭解」（Richardson, 2000：934）。焦點座談的議題為：

在課程轉化與協作時，1.面對哪些理論和實踐之間、中央與地方之間、或是不同文化習性之間的差異？2.如何看待與處理這些差異？立場如何？做過哪些努力？其間人與人、人與事之間的關係如何？3.如何詮釋這些經驗？有什麼省思或感想？4.從這些經驗與觀點來看，您認為中央團教師要有怎樣的課程轉化與協作的專業素養（課程、自我、情境等層面）？為什麼？

上述工作坊及焦點座談在徵得參與者的同意下，同時進行數位錄音。完成後，即將錄音資料繕打為逐字稿，並透過反覆閱讀轉譯稿標記重點、進行編碼，之後再從資料中歸類整理出主軸，進行研究討論。

二、研究實施

本研究歷時一年，從問題意識出開，依據研究目的整理並分析相關文獻，並進行五次工作坊與2場點座談後，分析與整理概念與主軸後，進行諮議研討；在研究歷程中，尤其關注中央團教師在深化課程轉化與協作上專業知能的內涵與途徑與其他相關計畫的整合，以求周延理解與建構之。

肆、課程轉化與協作的實踐知能

Elbaz (1981; 1983) 以「實踐知能」(practical knowledge) 來指涉教師在教學工作中所運用的知識，它包括實踐的知能(knowledge of practice) 及以實踐為中介的知能(knowledge mediated by practice)。Elbaz (1983: 11-13) 認為，實踐知能是教師在教學情境中統整其過去信念、價值，運用於實際教學情境中的知能，其強調教師在教學中做決定及採取具體行動的能力，是教師對教學情境的一種反應，也是教師對所經歷的經驗賦予意義的歷程；

借鏡F. Elbaz的觀點，中央團教師課程輔導與推動的實踐知能是在工作情境中，經由一件件具體事件之識覺、判斷與行動，而後漸漸形成的原則、規則與心像。這些實踐知能是情境的、個別性的、行動取向的、動態的且會改變的，一方面漸進的形成知能，另一方面有助於持續性的實踐工作。

一、課程轉化與協作中遭遇的問題

在課程及教學輔導推展的過程中，理論與實踐、公共與個人、中央與地方學校等之間，難免有所差異。茲描述和討論如下：

(一) 中央團教師認知的差異現象

中央團教師在焦點座談及工作坊裡提及課程轉化及協作面臨的差異，茲舉出羣羣大者如下：

1.中央部會及教育部內部間的政策整合

目前中央團課程轉化與協作的起始發端是教育部，但其他部會或教育部不同司處間仍會有若干相關業務需進行課堂推動，層層擠壓到地方及學校的課程與教學：

社會領域跨到四個部會：教育部的九年一貫課程、行政院金管會的理財教育、國防部的國防教育，甚至還有勞委會的尊嚴勞動教材。現在行政院的各部會跟教育有關的通通都去抓著教育部，找到教育部後，教育部其實就是找中央團，就是得不斷的去開會！（20100701焦點1，A49）

PIRLS閱讀評比後，即使是閱讀教學同在國教司內執行，二科比較偏重在教學，四科則偏重閱讀101計畫。二科要求我們中央團針對閱讀評比的內涵來提升老師有關閱讀教學的知能，所以我們辦了很多的研習、工作坊、研討會。那四科掌握龐大的經費，各大學就向四科申請專案，然後也辦理研習、工作坊、研討會。現場教師就會說，都是閱讀教學，為什麼要重複的辦？我們最近有在做一個努力，希望也能去參與閱讀101的計畫，希望透過我們中央團的努力，去做一些整合。（20100803焦點2，B20）

2.能力指標解讀的理想與現實

九年一貫課程以能力指標取代教學綱要，此種轉變固然有降低學科知識本位色彩而強調學生能力培養之優點，但亦面臨教材選編困難、不同年級的學習銜接等挑戰或爭議，例如：

社會領域的能力指標太過抽象，就會造成現場教學的混亂。當初九年一貫公佈的時候，能力指標的2-4-1它是認識中國歷史，那麼國中是要從中國歷史開始教，可是當現場的老師拿到課本的時候就很亂，有的版本是從中國史開始，有的版本是從台灣史，有的版本是從世界史，造成教學現場的混亂，大概當初沒有想到理想和現實之間的落差有這麼大。（20100701焦點1，A19）⁴

3.領域學習的統整與分科

為求改善舊有課程的學科分隔化、生活脫節化、教師教學孤立化等問題，九年一貫課程乃以七大學習領域取代傳統分立的學科，並以統整、協同為原則來實施教學。然而：

⁴編碼說明：以（20100701焦點1，A19）為例，20100701指日期，焦點1指方式及場次，A為參與者代碼，18為所在轉譯稿起始頁次。

在師培過程當中，就是分科的，那九年一貫以後把它合在一起，變成一個社會領域。九年一貫的精神是統整，是希望說一個老師可以教這三科，但是落實到地方實在落差太大！以我們臺北縣來講，我們第一年是被要求統整教學，一個人歷史、地理、公民三科都要教，可是還是教完歷史、再教地理、再教公民，還是沒有把它統整，所以問題就是出在這裡。（20100701焦點1，A18）

健康與體育合在一起，原本體育是屬於比較技能操作的課程，那健康教育原本其實是比较學科傾向，自從變成非考科以後，只好力求生活技能的融入，那不要指望學生回家後再去仔細研讀，落差相當的大。（20100701焦點1，C29）

4.中央及地方課程權責的爭議

台灣的教育行政體系目前「中央-縣/市-學校」三級。九年一貫課程綱要雖由教育部制訂及推展，但國民教育屬於縣市主管的事務，造成近幾年有關地方層級在課程綱要之外另行增加上課科目、時數或教科用書一綱多本選用等爭議，時有所聞（歐用生，2008）。中央團教師提及：

縣市首長，可能基於選票的考量，所以有些政策跟課綱理念往往會互相衝突。比如說課綱裡是小三開始學英語，但是在很多縣市互相競爭之下，別的縣市一年級就要上，那我這個縣市當然也不能落後，但是小一學英語學得早是否能學得好？師資到底夠不夠？與其他學習節數怎麼調配？這些都需要深入的考量。（20100701焦點1，D9）

臺北縣的活化課程要增加英語教學時數，調查有百分之八十幾的的家長贊成。其實，不贊成的可能是附近的縣市，例如基隆好不容易讓正式有資格的英文老師達到93%，活化課程實施之後，我們就馬上會降到70幾，因為它會把我們的老師都拉過去，造成城鄉差距越來越大。……可是人家照實施，我們也不能怎樣。（20100701焦點1，E25）

前一陣子台北市教育局發了一個文，讓國中、高中學校不得成立跟同性議題相關的社團，這樣的公文其實是違反了性別平等教育法，……縣市課程在實施過程中很多的會去考慮到家長的意見，跟原本性別教育議題想要推動的部分，其實會有一些衝突。（20100803焦點2，F40）

5.師資短缺與議題教學難以融入

正式課程轉化到教師的運作課程時，它得要跟教學實際情境具有相容性，但在實踐過程中，面臨了師資短缺及無法專才專教的情景，例如：

九年一貫課程藝術與人文領域加入表演藝術配套完全不夠，顯然的問題是沒有師資。沒有師資，學校根本不排除課，能期待孩子學到什麼呢？（20100803焦點2，G42）

少子化的衝擊，許多縣市遇退不補，而最先影響到的就是藝能科教師嚴重失衡。我覺得已經是到了需要整合性的課程政策來處理這藝能科教學，維護國中小學生全人教育的一些基本盤。（20100803焦點2，C32）

很多學校排課一定會先安排導師，然後再來放英文、藝文，自然可能在末端才被考慮到。所以說自然領域的最大的困境在這邊，尤其在小學的部分，自然老師很難是專才專教（20100701焦點1，H14）

此外，在學校授課時數有限的現實前提下，課程內容不能為容納新的知識內涵而無限擴張，所以，各學習領域和融入議題課程之間大多是競爭而非合作的關係--這是一座擁擠的樂園：

重大議題要融入學習領域，有很多的現場老師反應說，這個不叫融入，叫侵入，也有老師說是知識污染，所以怎麼樣讓重大議題融入各領域教學，是我們要去思考的。（20100803焦點2，F38）

6.教學現場偏重實作導向

課程轉化與協作需要在論述知識和實作知識之間進行雙向轉譯，現場教師在事務多而時間少的情境下，教學實作的可能性是其主要的考量，而升學主義亦形成堅固的牢籠：

要改變一個人的教學，絕對不只是方法而已，應該從他背後的哲學觀、核心價值來著手；但是大部分的現場教師還是說：你只要告訴我方法就好了（20100701焦點1，B23）。我想中央團也不只是要教師在教學技術慢慢的往上移動，更希望理論跟哲學觀念的改變，然後做一個深化。（20100803焦點2，B22）

課綱無論我們再怎麼推，其實都不敵那個基測的威力。例如，OO縣的基測成績一直不錯，我們一直很想去瞭解為什麼？結果我們去訪視才發覺，他們其實就是大量的寫測驗卷，靠反覆練習去拼出來，然後可以不顧課綱。這樣的孩子，雖然基測好像考得不錯，可是到了高中之後不見得可以適應，因為完全沒有去注重基本能力的培養，這是很無奈的一件事情。（20100701焦點1，E24）

（二）研究討論

隨著時代演化，後現代論述對現代主義化約的、工學模式的「宏觀敘述」，開始展開批判與反省。後現代主義拒絕「絕對」、「同一性」，肯定「差異」與「多元」，認為在各種文化脈絡、局部性和特殊性的交錯混雜中，宜尋求「不同的聲音」、「小敘事」，以增強人們對差異性的敏感度，促進人們對於不可普遍化事物的寬容能力，以及接受不同事物的存在（彭駕駢，2001；詹棟樑，2002）。近年台灣的課程改革已逐漸由現代走向後現代，但不可否認仍處於兩者擺盪的迂迴之間，課程與教學的輔導工作亦復如是。Doll（1993/1999:14）曾言：「後現代世界對教育的挑戰之一便是設計一種既能容納又能擴展的課程，這種課程透過平衡與不平衡之間的基本矛盾以促成新的具有綜合性及轉變性的再平衡化的出現。」其實，自然本身即是由靈活的秩序所組成，秩序和混沌不是完全的相互對立，而是彼此相互聯繫。從現實角度來思考之，共識不等同「封閉」，歧異並不同「混亂」，「共識」與「歧異」在課程推展中同樣重要，都有存在的價值與必要性。必要的共識促成社會理性，以使教育不致充滿歧異而面臨瓦解，而尊重各種小敘述、邊緣論述，將能更活絡多元的教育生態。

在中央團教師的經驗陳述裡，我們看到了課程及教學在不同的場域及項目裡都或多或少存在著差異，固然，「差異」會使得意圖目標和實務成果之間有了落差，使得經驗的延續性及交互作用性受阻，但差異之中蘊含的多樣性（diversity）及張力（tension），也注入了既有系統改變需要的能量，引發更多的學習及行動，使得事物及生命有著再努力以求改變的契機。面對課程推動中各式各樣必然存在的差異，需要認知到課程政策有其理論及實務的侷限性，中央團教師所從事的課程與教學輔導工作，乃不在於「轉移」（transfer），更重要的是「轉化」（transform），以在其中拓展更多「變善」的契機。

二、課程轉化與協作所做的努力

中央團教師雖然在教師專業支持網絡中負有課程轉化與協作的任務，但從前述小節的陳述來看，中央團教師其實是在中央、地方及學校體制錯綜複雜的擠壓下，並在各類教育者不同的知識假定及價值信念的拉扯下，而努力的去經營課程轉化與協作的空間。茲描述和討論如下：

（一）中央團教師的努力

中央團教師面對課程轉化與協作的差異，他們所做的努力包括：

1.與教育部及學者專家的互動

（1）「雞婆多做一點」

轉化與協作是找到多元的管道，相信且願意嘗試：⁵

提到那個部內單位聯繫，國教司管教學，社教司管比賽，但是有時候理念要推廣要藉助比賽吸引大家注重，有時候我們就把他們連在一起辦一些活動，比如說繪本，演說都一起來辦。我們可能會承擔多些業務，但是無形中也幫部會建立一個聯繫的管道，所以有時候雞婆多做一點，至少我們的理念多一點實踐的機會。（20100803焦點2，D17）

（2）「抓到機會就發言」

轉化與協作是將夢想努力串成大大的希望，落實在行動中，將不可能化作無數的可能：

課綱微調最晚通過就是閩南語的課綱，因為專家學者有很多願望想要在這裡面完成，我記得那時候能力指標曾高達232條，地方都在反應這樣的課綱太複雜太繁重。加入之後我就慢慢修，從232變成97條，比較能夠符合地方縣團老師的需求。就我的經驗，中央團要勇於發言，以現場的需求來反映，慢慢的溝通，私下電話還跟他說明解釋，持續努力化解一些專家學者的執念。所以拜託各位持續的觀察，不要想說定案就算了，注意到隨時有更改契機的話，就要勇敢的提出來（20100803焦點2，D14），

相較於地方團來講，央團的老師更會找到機會就發言，所以邀請我們參加什麼會議的時候，我們的出席率是很高的，因為不發聲的話就不能替縣市團員說話，很多問題可能就得不到解決。如果央團跟教育部之間能夠形成一個良好的協作循環，那麼要抓到機會就發言。（20100803焦點2，I 29）

⁵本小節此處的引言，大多來自本研究第二次工作坊，中央團教師進行信念覺察與釐清時，所寫下「課程轉化與協作最重要的是…」的文字話語，以下皆同。

(3) 「因為制度而治」

轉化與協作是看見問題並能解決問題，其中需要思索，如何讓它們有制度化的運作，不因為人事變動而停滯：

課綱裡有規定國中的綜合領域老師要參加兩學分36小時的研習，那我們就透過研究把它變成一個架構，就很清楚知道說36小時研習要包含哪些課程、怎麼樣實施（20100803焦點2，I 27）。三階研習及早制度化，很多事情就會穩定，不會因人而治，而是因為制度而治，這樣才會比較有希望。（20100803焦點2，J 4）

2.與縣市及其輔導團的互動

(1) 「你能夠接受，我也能夠接受的方式」

課程的轉化與協作常有許多關鍵時刻，用什麼態度去面對，將會決定未來的結果。G老師說：

我剛進藝術與人文輔導團的時候，很多縣市都如火如荼在辦研習，但研習老師辦完就不見了，我就想規劃一個3到5年永續發展的期程。我寫了一份計畫書給召集校長想跟教育處另外要些經費，校長跟科長談了之後，科長說沒錢。那就這樣沒了嗎？我就親自帶著藝文的企劃書到教育處，科長看到我，馬上跟我說：「G老師，沒錢啊！」意思就是不要談了啦。但我今天來就是不想輕易放棄，突然腦子裡閃過一句話，我就說：「科長你給我十分鐘，我們來談一個你能夠接受，我也能夠接受的方式！」這樣的說法引發他的好奇，我拿出企劃書說明想法，促成表演藝術的長期研習，培訓了一群很棒的種子教師持續到現在。中央團輔導員應該要有想法，能夠在面對問題的時候，找到你接受我也接受可以執行的好方法。（20100413工作坊2，G11）

(2) 「爭取我們的信任」

A老師認為當中央團受到縣市團及教師的信任，對於團務的推動將會產生實質的改變力量：

我們剛進入中央團的時候，經過教師串連的簽署，跟教育部談過之後，教育部發一個公文就是國中社會領域的教師授課節數變成20節。公文下去以後，大部分的縣市都做了，可是少部分的縣市還是用22節。我記得這些縣團就跟我們說：「我們縣團

到學校去做訪視的時候，學校老師直接噙聲說：『為什麼別的縣可以20節我們還是22節？輔導團有沒有替我們做這一塊？』中央團如果能幫我們解決這個問題，這就是他們將來推展團務最好的籌碼。」我們覺得這問題的確蠻嚴重的，就收集全國各個縣市的資料，去找這些縣市的課督、局長直接面對面的談。雖然有許多的困難，最後這些縣市也一一的減下教師授課時數來。輔導員非常高興的立刻打電話給我們，跟我們說感謝。他們覺得現場老師在這塊的能力是很薄弱的，中央團至少是一個組織，那你中央團要爭取我們的信任，就要發揮做為組織可以發揮的力量。（20100803焦點2，A9）

（3）讓縣市團變成中央團的智庫

課程轉化與協作要抓住課程的精神，透過中央與地方合作及互為支援，讓它不會只停留與「紙上課程」，而是轉換成可實施的：

課網的修訂與微調，中央團、縣市團都要扮演推動的轉化角色。但是央團角色有點尷尬，不滿意但又一定要接受，縣市團就是它不滿意，除了會向中央團反應之外，有些縣市團會做一些其他研發嘗試的努力，再把這個研發的結果交給中央團，因為央團比縣市團更容易去參加課網微調小組。變成在這個協作過程中，縣市團有時候反而變成了中央團的智庫。（20100803焦點2，I 26）

（4）提供溝通分享的平台

轉化與協作，是細心陪伴各地不同的成長，給予彼此交流分享的機會：

本土語言中央團有成立電子報，即時的發佈一些資訊，包含像全國語文競賽，或者是有一些重大政策啦，或者是課網微調之後各縣市反映的一些問題，都能夠呈現出來。另外也讓一些本土語指導員有一些經驗談在上面分享，那我想這提供了很好地溝通分享的平台。（20100803焦點2，K18）

（5）見機行事

課程轉化與協作，需要讓理想有萌芽的機會，耐心的審時度勢，掌握機會引領社會一起前進：

健康不考試以後比較不被重視，在國中的師資結構中所佔的比例也是一路下滑。可是我們發現會說，一發生什麼大型傳染病的時候，社會大眾都會非常恐慌。像去年

發生H1N1，正當媒體非常關注的時候，我們就自己做了一套的H1N1關於傳染病的教學模組，在研習的時候我們就鼓勵縣市，針對模組再發展適合他們縣市的需求，那其實就是見機行事，那我們想做的事藉機順勢推出來。（20100803焦點2，C32）

3.與現場教師的互動

（1）「解決我們很關心的一些問題」

文化轉譯強調「傾聽」的重要，「聽」才能說出對方的興趣，「聽」出來後才能對話。轉化與協作亦需要知道對方的需求，站在對方立場來思考和溝通，給予同理和支持：

現場老師關心授課時數，關心怎麼備課，關心他的權益問題，甚至於他的課務怎麼被安排。如果我單純只是一個老師，我會覺得不管你們是誰，如果都沒有解決我們很關心的一些問題，卻搞得我們好忙，我怎麼相信我們可以一起做事呢？（20100701焦點1，I 39）

（2）「我們想做什麼，要不要一起來？」

G老師認為，課程轉化與協作是要去滋養很多夢想，使彼此相互的連結，造成一片蓊鬱的森林：

我記得台南縣的師資培訓，我把一個課程做一個三年的規劃讓三年的課程不會重複，培訓一群老師出來之後，我主動的在這群老師中去找眼神不太一樣的老師。那我邀請這些老師說：我們想做什麼，要不要一起來？…在實踐上，我們可以當一個橋樑，把我們的經驗跟他們分享，那至於他們要不要走過這道橋，那真的不是我們能用刀子架著他的。那我想說，借由這個橋樑，讓政策和實踐之間能夠慢慢的接近，我覺得這就夠了，就有發揮我們的效益跟價值了。（20100803焦點2，G45）

（3）社群連結

轉化與協作是夥伴的關心、支持與合作：

△△市的國中輔導團看到我們中央團用社群的方式把縣市串聯起來，他們覺得效果不錯，所以也去串聯市裡各學校與社會領域教學相關的社群。我們覺得很感動，社群的推動可以提升、可以親近老師的教學，也可以凝聚老師的團結力，然後老師會覺得說背後有一個團體在支持，已經不是單打獨鬥了。（20100803焦點2，A51）

4.對自我的期許

(1)「角色拿捏要非常小心」

課程轉化與協作，需要用誠心反思自己可以做些甚麼：

性平團的團員，在央團裡面我們比較是教學發展者，但是在一些社會活動參與中我們比較像是批判者，這些角色拿捏要非常小心。例如，一般縣團的老師他會問我們說：對於同志婚姻，你們看法是什麼？我們贊成同志婚姻，但是不見得會把這樣的東西直接的呈現在課程裡面，我們的角色需要做這樣的釐清。（20100803焦點2，F41）

(2)「冷屁股貼久了也會變溫」

課程轉化與協作中，重要的是熱情、有心與執著：

像小班小校的教師編制就是那麼少，甚至師資都沒辦法聘足，你叫他如何專才專教？雖然能夠做的其實有限，但我們之前有一句名言：縱使熱臉貼人家冷屁股，貼久也會變溫；所以我們中央團還是要持續往這方面努力。（20100803焦點2，D18）

雖然有時要促成改變不是那麼容易，但是我覺得只要有心，像我常講的--博感情，用你的熱忱用你的誠意去感動行政的一些單位，一次不成要兩次、兩次不成要三次，就是力量要一直持續下去，他可能就會不好意思，就會去想辦法。（20100803焦點2，A11）

(3)「修煉」

課程轉化與協作，是找到自我成長的動力和為孩子奉獻的熱情，於教育生涯活出生命的驚嘆號，讓這一站更幸福：

剛進中央團的時候，每個團員都一定要做公開的教學觀摩，很大型。第二年我擔任教學觀摩，來了十幾位教授、十幾位校長和一百多位老師，那前兩三天都睡不好覺。這雖然不是我的第一次，但是教完後有整個下午的時間就開放給大家批判、提問題，結束了還要看教學影帶記錄逐字稿，寫教學省思。我覺得這樣下來成長非常的大，也看出很多自己的缺點來。雖然辛苦，但這正是一種修煉啊！（20100413工作坊2，L16）

（二）研究討論

面對課程轉化及協作中種種的差異或張力，可以看出中央團教師如何在有限空間的層層擠壓中，努力的撐出課程推動的空間。在這樣的努力裡，中央團教師並非只是課程政策被動的接受者或傳聲筒，而是課程的有識之士，他們同時也是課程實踐的創造主體—中央團教師對課程與教學的實踐，有著自我解構、自我轉化和再生產的可能性。

在這樣的努力中，亦蘊含著一種對在地者及在地知識的尊重。前面曾經提及，後現代論述對於巨型敘述（meta-narrative）--全知全能的總體論述—保持著警醒和質疑，而強調地方性、感性、差異性，以使人類及文化存有的樣態能同中存異或異中趨同。我們可以這麼說：沒有情境文化的敏感度及適切的在地知識做為支撐，課程轉化與協作即使是從良善美意做為出發，卻可能使得行動者及相關者無法在其中真正的遭逢（encounter）及連結（connection），而徒增扭曲或抗拒。於此，如果教育部、縣市及學校之間欲透過協作互動而建立專業支持網絡，那麼中央團教師於其中所做的努力，並非只是訂定統一標準或規格要地方、學校忠實執行，而是需要一種更具在地脈絡的敏感與意識，從而肯認網絡裡的參與者都帶有在地知識並具有主體創製的行動能力，那麼，課程轉化與協作裡所強調的共享、共好與共善等價值，才更具有實現的可能性。

三、實踐知能的心智圖展演

Schön（1983）層將行動分為三種類型：內隱的以行為知（tacit knowing-in-action）、行動中反思（reflection-in-action）與對行動的反思（reflection-on-action）。當行動不再只是默會的例行事務而能對行動加以思考，並能將內隱知識外話表徵用以溝通或傳承的外顯知識時--行、思、知三者結合辯證，專業實踐知能即在其中生成。

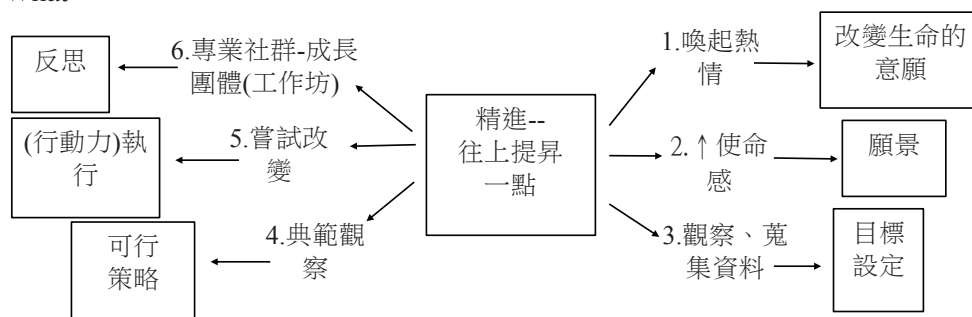
如何有系統地、有組織地分析內隱知識外化的歷程，與行動者的思維，本研究運用「心智圖」作為行動主體在整合所有相關資訊後的表達、分析、與整理思維與行動時圖像式的思考輔助工具。具體而言，本研究進行工作坊時，即運用心智圖擴散與聚斂的模式，分析釐清中央團教育在課程轉化與協作實踐知能的思維，作為傳達、分析與理解實踐知能之工具。

中央團教師課程轉化與協作的知能並非只是見招拆招的策略行動，而是一種整全式（holistic）的圖像。在第四次和第五次工作坊，我們請中央團教師整理一下：在課程輔導網絡的課程轉化與協作中，什麼是最重要的？它包含著些什麼？彼此間的關係怎樣？這些關於課程轉化與協作的經驗、意義、信念和知識等的思索，中央團教師以心智圖的形式對其實踐知能進行外化表徵，並進行分享。從心智圖的分析，本研究發現中央團教師展現實踐知能，包括掌握理念、行動策略、與覺察改變等三個層面。掌握理念在於釐清目標與凝聚共識，透過政策分析、研討、促進了解等策略解讀行動的理念與共識；接續，分析需求與資源並運用多元策略實踐理念；最後，在持續的反思中覺察改變。因篇幅所限，茲舉出其中二例，透過他們自己的陳述來進行其實踐知能的展演並進行討論：

（一）心智地圖

1.C老師的心智地圖

What



How

- 1.瞭解需求 2.行銷—服務—關懷
- 3.專業能力分析（自己與自己對話→我想要做什麼、我能做什麼）→協助目標訂定
- 4.提供典範，分析可參照的策略方案（參觀香港中文大學、北京學生交流文化、教育交流文化）
- 5.鼓勵行動，優點轟炸（愈磨愈亮）
- 6.自我覺察，反思工具：如講座教學攝影、自我錄音檢視

對於前述的心智地圖，C老師呈現行動科學的理念，陳述與分享如下（20100623工作坊4，C4）：

課程轉化與協作，我認為核心概念就是「精進」。精進，每個縣市團之間的落差蠻大的，各團的起點是不一樣的。那不管說各團員的起點行為是怎樣，總是希望說能夠站在現有的位置上，再往上跨一步。「精進」，第一個就是「喚起熱情」，當一個人不想改變的時候，怎麼推他，可能都還是回到原點，身為輔導員的話，應該要比一般的老師再看得多一點，有那種改變生命的意願，願意再多做一些不同的嘗試，那是很重要的事情。

第二個向度就是「提升使命感」，希望說他占這個缺不要當作例行性的行政工作，他要有願景，為這個領域的教學服務上，他可以do something。……

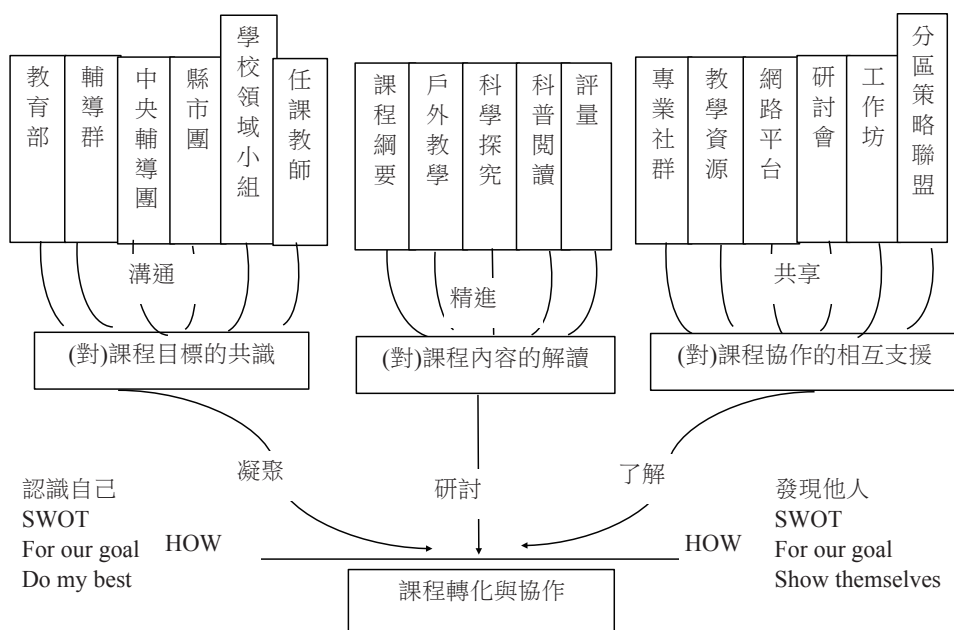
再來，當他有改變的意願跟願景以後，他要去收集資料去看看自己想要改變什麼。我們健康教育來講，有十個議題，很難每個議題都同時精進，所以要透過「蒐集和觀察」選他適合的或是現在能力所及的，設定目標看要先精進哪一個部分。

第四個是「典範觀察」。典範觀察，就是去看別人怎麼做，譬如說我如果觀察到有些講座或是老師，他的教學模組是很棒的，那我可以參閱別人的經驗，來設定我的實踐策略。

第五個向度是「嘗試改變」，就是要有行動力，因為想再多都沒有用啦，要開始跨出第一步，即使第一步有點困難，但不嘗試就永遠沒有改變的可能。像有位輔導團員在市團隊裡面好幾年了，但他都做行政為主，去年開始，我就安排機會，讓他嘗試做教學演示，或是上臺做專題講座。第一次出去的時候，當然有點慘，他講完以後也知道自己還有許多改進的空間。今年駐地輔導時又排了他一場，就比上次進步很多。所以我就覺得說，或許第一次第二次都會有個門檻需要跨越，但行動很重要，願意跨出第一步，都是值得喝采的。

第六個向度「成長團體」，就是屬於自己的專業社群。譬如說我們有幾位健康老師，會常常在一起做教學分享、做教學設計，團體可以提供自己反思的機會，反思就會變成精進的下一個動力。

2.H老師的心智地圖



H老師以課程轉化及協作為核心，通過凝聚、研討、了解、溝通、精進和共享，將課程推展的相關者、事項及策略等，連結在一起，展演他的實踐知能（2010928工作坊5，H5）：

課程轉化與協作，我覺得比較重要的就是「認識自己、發現他人」，然後找到自己的生態區位。就是大家要有共同的目標，然後認識自己，盡力做到最好。在這過程中也要發現他人，能夠看到別人的優點，給大家表現的舞台。就是從認識自己、發現他人，那我覺得是這樣子。

再來是，整個課程轉化與協作包括三個要素，就是「凝聚」、「研討」和「了解」。

首先，「凝聚」就是希望大家對課程目標是有共識的，要有共識的話，那從任課老師，然後到領域小組、到縣市團、中央團、輔導群到教育部，都需要透過「溝通」。

其次，透過「研討」，對我們自然領域的課程內容有更多的理解，主要方式就是主要想做的戶外教學、科學探究、科普閱讀和評量上著手，來「精進」教師的教學。

最後，就是「了解」，就是課程協作的相互支援，來要建造一個「共享」的平台。用橋做比喻，就是我們央團的角色，就是透過各種可能的橋樑，譬如說專業社群、網路、研討、工作坊、分區策略聯盟等，彼此進行交流和共享。

課程轉化與協作需關注行事自主（agency）、反身自省（reflection）以及協同合作等理念之及其間的關係。而且，此種培力不僅是「我給你權力」，而是「我相信你有能力，藉由更多機制的協助，引發更多的能力」（陳美如和郭昭佑，2001：83）。如果「教師專業身分的轉化不僅是教師個人專業能力的提升，也應該是教師這一集體的處境與尊嚴的改變與提昇。」范信賢（2000：284）那麼，課程推展中的協作與轉化不僅是個別教師的培力，更需要透過締造、理解、轉譯而連結形構為共享共好的合力。

（二）研究討論

中央團教師的角色定位偏重在課程與教學的先導、中介、連結、轉化與協作等。從專業發展觀點的遞嬗而言，情境、生態取向的專業發展越來越受到重視，如何在具體情境中，經由協作及共同探究的過程中相互影響、相互生成以及相互成就，乃成為中央團教師課程推動的專業挑戰。而在C及H二位中央團教師前述心智圖使用的語言中，也可看出他們對此挑戰的回映--「精進」、「了解」、「溝通」、「共享」、「凝聚」、「研討」、「同理」、「支持」等等。

此外，在C、H中央團教師的心智地圖中，他們都思考著怎樣讓參與者的智慧與能力在工作場域中陳顯、碰撞及滋養，透過共享與共好而生成專業培力。課程轉化與協作需關注行事自主（agency）、反身自省（reflection）以及協同合作等理念之及其間的關係，如果「教師專業身分的轉化不僅是教師個人專業能力的提升，也應該是教師這一集體的處境與尊嚴的改變與提昇」（范信賢，2000：284），那麼，課程推展中的協作與轉化不僅是個別教師的培力，更需要透過締造、理解、轉譯而連結形構為共享共好的合力。

伍、結論與建議

一、結論

（一）課程轉化與協作乃是一種實踐知能的展演

在目前中央、地方及學校三級的課程輔導組織中，中央團教師的定位偏向於課程的轉化與協作，以期能建構教師的專業支持網絡。此種「專業支持」，若從專業發展趨勢觀之，更多的體現為在共同探究的過程中相互學習、相互生成，以及相互成就。在課程轉化及協作的實際工作上，中央團教師面臨政策上游整合、能力指標解讀、課程統整、課程權責、現場生態及師資配套等差異。面對此差異，中央團展開主動進取、勇敢發聲、共好協商、爭取信任、網絡連結、溝通分享、見機行事、邀請協作及社群建構等轉化及協作的努力。這些努力，乃是在工作情境中，經由一件件具體事件之識覺、判斷與行動，而不斷的生成與變動的一種實踐知能，而此種知能乃是個別情境性、動態生成且行思知的結合辯證。

（二）課程轉化與協作的問題與因應

中央團教師在進行課程轉化與協作歷程中遭遇的問題可以從幾個層面來談。首先，從政策層面，中央部會及教育部內部間的政策無法充分整合，影響地方及學校的課程與教學的實施品質；從課程綱要轉化與協作層面，普遍面臨能力指標解讀在理念與現實之衝突，以及領域學習的統整與分科仍有爭議；從課程權責層面，中央及地方課程權責的爭議，形成縣市課程政策差異性與適切性的挑戰遽增；從學校課堂實務層面，師資短缺與議題教學難以融入影響教學品質，學校教師在升學主義的結構下，倚重實作導向不利轉化與協作實踐知能之培力。

當中央團教師面臨以上課程轉化與協作的問題時，透過主動積極與教育部、學者專家、縣市教育局處、縣市輔導團、與現場教師的互動，在轉化與協作中尋找彼此接受的雙贏方式，並且爭取信任、建置溝通平台、以及連結社群，並將此實踐知能視為持續修煉的歷程，促成共享、共好與共善的價值。

（三）朝向「互助成事」的課程轉化與協作

如果課程與教學輔導網絡的核心理念是建立權力分享、永續發展、學習社群、相互成就的夥伴協作機制及專業支持系統，那麼，中央團教師的課程轉化與協作重點不

再僅是從外部忠實的傳遞政策或單向的授與權能，更需要肯認網絡參與者具有課程締造的能力，宜貼近及理解彼此的在地知識，在論述及實作、公共及個人之間的差異中進行穿梭連結的雙向轉譯工夫，使相關參與者連結成為「相互學習的網絡」，「從有到有」的進行一種在情境脈絡中開展性建構的「互助成事」。

綜言之，要讓中央團在錯綜複雜的情境中猶能運作良好，我們需要某些資源和標準來給出某種秩序。然而，秩序是穩定與彈性交雜的，是情境的、動態的，是生成的、自我組織的，訴諸單一標準或可造就忠誠的公僕，但中央團課程轉化及協作，更需要的是具意義性的、自發性的、情境敏感性的專業運轉。此即需要在「互助成事」的相互學習與專業支持中，滋養彼此的行事權，以使置身在地的實踐行動變得更有效、更不異化以及更有人性；這是中央團教師用他們的實踐知能讓我們學習的課題。

二、建議

如果「建立權力分享、永續發展、學習社群、相互成就的夥伴協作機制及專業支持系統」是課程與教學推動網絡的核心理念，那麼，本研究提出輔導網絡的思維典範、中央團教師實踐知能的提升，以及輔導組織調整的建議如下：

（一）輔導網絡的思維典範轉移

從計算機論（computationalism）向文化論（culturalism）進行典範轉移。亦即，教學輔導裡課程轉化與協作，並非將地方或學校視為單獨的個體，我們給予足夠的零件組裝，灌進作業軟體，它們就可以標準化的運作。相反的，面對差異、張力、在地知識與能動主體，文化裡更強調關聯、探索、意欲及置身性，課程轉化與協作要理解網絡關係者的在地觀點、政策詮釋、建構過程及結構條件，使彼此成為相互學習的關聯網絡，以共同成就及共同分享教育事功。

（二）中央團教師的實踐知能提升

在文化論的典範思維中，中央團教師的專業身分就不只是作單向性、封閉性的忠實傳遞者，而是做為相互學習網絡的促發者、連結者與整合者，中央團教師的專業化與角色認同必須在實踐場域中形塑之。因此，有必要從組織學習的觀點促成中央團教師在專業化的歷程，透過行動與專業增能提升其實踐知能。

（三）課程及教學輔導組織的調整

從中央團教師的實踐經驗及互助成事的觀點來看，現行中央團是以學習領域或重大議題為標的，若從在地知識及文化轉譯的觀點來看，此種設計對於整體性的「縣市層級教學精進」及「學校本位課程推展」，就顯得缺乏連結介面，力有未逮。

若要調整中央團與縣市及學校成為共享、協作的伙伴以建構共生的專業支持網絡，將來若進行組織化的調整時，除了保留原有的學習領域及重大議題各組中央團之外，可考慮另行彈性的以重要課程政策為行動導向（如整體的縣市精進教學等），來增加或彈性調整教育部中央團輔導組織。例如，目前精進教學計畫是課程與教學輔導網絡的重要行動場域，其中整體性的縣市課程計畫（子計畫一、子計畫二）主要是由北中南三區的策略聯盟做為主要交流、分享與審查的平台，但各分區召集人並無搭配的中央團可以與縣市進行整體的、長期的課程規畫與對話。若縣市層級的課程發展與精進是教育部的重要政策，那可考慮在不超過目前中央團教師編組總員額人數之下，可增加招聘或從既有各領域增調中央團教師，讓他們與教育部精進教學的三區策略聯盟結合，組成縣市課程與教學精進工作團，配合各區召集人，與各縣市的精進教學之子計畫一與子計畫二進行長期性、整體性的互動及協作。於此，透過中央及地方之間「看到彼此的興趣」、「尊重在地知識」而攜手協作的「互助成事」，或可更有利於課程與教學的整體推進與深耕。

參考文獻

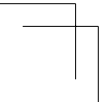
- 王建軍、黃顯華（2003）。協作式的課程發展與教師專業發展。載於黃顯華、孔繁盛編，**課程發展與教師專業發展的夥伴協作**（1-17）。香港：香港中文大學。
- 王麗雲、潘慧玲（2000）。教師彰權益能的概念與實施策略。**教育研究集刊**，44，173-199。
- 周淑卿（2004）。**課程發展與教師專業**。臺北市：高等教育。
- 范信賢（2000）。教師身分認同與課程改革：後殖民論述的探討。**國教學報**，第12期，275-287。
- 范信賢（2005）。敘說課程實踐的故事：一種敘事性觀看教師經驗的方式。**教育研究月刊**，130，45-55。
- 張德銳、丁一顧和李文富（2009）。中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓課程內涵期中研究報告。國家教育研究院籌備處（未出版）。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健（2001）。臺北市中小學教學導師制度規劃研究。**初等教育學刊**，9，23-54。
- 教育部（2008）。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。2010.01.16查自http://asci.naer.edu.tw/policy_02.html
- 郭玉霞（1997）。**教師的實務知識**。高雄：復文。
- 陳美如、郭昭佑（2001）。教師如何從事課程評鑑：從賦權增能評鑑理念談起。**教育研究月刊**，88，83-93。
- 彭駕騁（2001）。**教育哲學Q&A**。台北市：風雲論壇。
- 詹棟樑（2002）。**後現代主義教育思潮**。台北市：渤海堂。
- 歐用生（2008）。「一綱一本教科書事件」平議。**教科書研究**，1：1，1-28。
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston and J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.
- Dinham S. M. & Stritter, F. T. (1986). Research on Professional Education. In Wittrock, M. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching, 3rd*. New York: Macmillan.
- Doll (1993/1999)，王紅宇譯。**後現代課程觀**。台北：桂冠。
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Press.

參考文獻

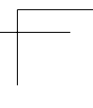
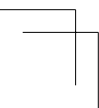
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum inquiry : The study of curriculum practice*. New York : McGraw-Hill.
- Maxwell, T. W. & May, W. T. (1991). Curriculum consultant. In A. Lewy(Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp.357-359). Oxford: The Pergman Press.
- Richardson, L. (2000). Writing : A method of inquiry. In Z. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd) (pp.923-948). London : Sage.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.

附錄：中央團教師背景資料及參與工作坊、焦點座談一覽表

編號	身份/職位	參與場次
A	中央團教師（社會） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談 20100928第5次工作坊
B	中央團教師（國語文） 國小教師	20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
C	中央團教師（健體） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100623第4次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談 20100928第5次工作坊
D	中央團教師（本土語言） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100414第2次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談 20100928第5次工作坊
E	中央團教師（英語） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100414第2次工作坊 20100623第4次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
F	中央團教師（性平議題） 國中教師	20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
G	中央團教師（藝文） 國小教師	20100310第1次工作坊 20100414第2次工作坊 20100803第2次焦點座談
H	中央團教師（自然） 國小教師	20100310第1次工作坊 20100623第4次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100928第5次工作坊
I	中央團教師（綜合） 國中教師	20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
J	中央團教師（綜合） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100414第2次工作坊 20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
K	縣市團教師（本土語言） 國小教師	20100701第1次焦點座談 20100803第2次焦點座談
L	中央團教師（數學） 國中教師	20100310第1次工作坊 20100414第2次工作坊 20100623第4次工作坊



三、中央課程與教學輔導組織之定位與發展研究



中央課程與教學輔導組織之定位與發展研究

李文富

國家教育研究院助理研究員

摘要

本研究係屬「建構中央-地方-學校課程與教學推動網絡專案」之整合型研究計畫的一項子計畫。本研究之目的係探討「國民中小學階段」，中央層級所屬的課程與教學輔導組織（「教育部課程與教學輔導群」及「中央課程與教學輔導諮詢團隊」）之設置定位、運作機制、概況與未來發展等相關議題，從而提供教育部後續相關施政之參考。

本研究先透過「文獻分析」建構本研究之理論框架，梳理課程治理（curriculum governance）的內涵、特性與分析架構，從而掌握課程與教學推動網絡的學理意義及其在國家整體課程治理中究竟位於何種位置？其次，則透過「文獻」與「文件分析」探討中央層級課程與教學輔導組織之發展緣起與實踐過程，最後則以「焦點座談」、「個別訪談」等方式，針對中央層級課程與教學輔導組織在國家課程與教學推動網絡的定位、功能、現階段實踐概況與未來組織發展的改進意見、配套措施等進行探究與瞭解。

關鍵詞：課程治理、課程與教學輔導組織、課程與教學推動網絡

壹、緒論

一、研究緣起

「國民教育導團」與「課程與教學輔導網絡的重建」這幾年逐漸成為教育部、學術界乃至地方教育局關注焦點。事實上，「國教輔導團」重新被看見，某種程度與九年一貫課程改革實施所遭遇困境：「課程理論與教學實務之間的落差」及「課程政策與課程執行之間的落差」有關，它凸顯台灣從威權政治到民主開放進程中，政府在課程治理的困境與挑戰。

民國92年教育部透過「教育部九年一貫課程深耕計畫」，將87年以後因為「精省政策」而幾乎面臨停擺的「縣市國教輔導團」重新恢復起來，並在中央層級（教育部）先後設立以「專家學者」為主的「教育部九年一貫課程推動小組課程與教學輔導群」（以下簡稱輔導群），以及由「第一線實務教師」所組成的「教育部中央課程與教學諮詢教師」（94年成立，以下簡稱中央輔導團），兩者統稱中央層級課程與教學輔導組織（以下簡稱中央課程教學輔導組織）。

從92年至今，中央課程教學輔導組織成立已逾5年，這期間此一組織對協助教育部落實九年一貫課程改革，扮演教師專業支持系統，雖產生一定的貢獻與作用，但也面臨一些瓶頸與轉型問題，在過去輔導群會議、中央團組長會議及其他相關會議場合中常被提起，部分論述與研究亦有初步探討。例如：1 中央層級課程與教學輔導組織的定位為何？2 它在國家整體「課程治理」（curriculum governance）中究竟位於何種位置？3 它與課程治理體系相關組織/單位（例如課綱委員會、國家教育研究院、教科書審查、師培機構...）的關係為何？4 它的功能內涵為何？5 它的主要任務究竟是教學輔導？或是研發？或政策協作？或是以上均需兼顧？又如何兼顧？6 現階段組織方式，以各學習領域/課程/議題小組召集人為中心的分散式組織方式之優缺點為何？輔導群與中央輔導團彼此之間的關係與定位？兩者是否有必要進一步整合為單一組織？7 從功能發揮角度來看，未來的組織方式應如何調整？合理的組織編制？成員條件為何？運作方式？...等其他相關問題。

以上種種問題，都再再顯示有關中央層級課程與教學輔導組織之定位與發展確實有深入研究的必要性。希望藉此研究能明確其在「課程與教學推動網絡」的定位與功能，掌握它與其他環節間的相互關係，提出未來發展之相關建議，以完善中央-地方-學校三級課程與教學輔導系統。

二、研究目的

- 1.探討中央層級課程與教學輔導組織的定位與功能內涵
- 2.探討中央層級課程與教學輔導組織的方式與運作形式
- 3.提出中央層級課程與教學輔導組織未來發展的改進意見與配套措施

三、研究方法

為達前述研究目的，本研究先透過「文獻分析」建構本研究之理論框架，梳理課程治理（curriculum governance）的內涵、特性與分析架構，從而掌握課程與教學推動網絡的學理意義及其在國家整體「課程治理」中究竟位於何種位置？其次，則透過「文獻」與「文件分析」探討中央層級課程與教學輔導組織之發展緣起與實踐過程，最後則以「焦點座談」、「個別訪談」等方式，針對中央層級課程與教學輔導組織在國家課程與教學推動網絡的定位、功能、現階段實踐概況與未來組織發展的改進意見、配套措施等進行探究與瞭解。

貳、文獻探討

一、政府的課程治理

（一）課程治理的必要

「課程」作為學校教育內涵中重要的一環，課程政策是教育政策、公共政策的次領域，課程本身就是教育政策的一種型式（Schubert,1986）。因此，各國政府都有專門的機制與策略用以掌理課程政策，以達成政策目標。這種政府運用其治權，透過各種課程政策、機制設計與實踐策略推行課程改革、掌理課程政策、落實課程目標的全部過程，即可稱為「課程治理」（curriculum governance）（李文富，2008）。

基此，政府為了完成實現課程目標，課程治理必須發展相關的課程政策、課程治理策略與課程治理機制（高新建，2000：11）。其中，「課程治理機制」是指，政府的領導者或教育主管機關，在管理其課程相關政策時，運用二項或二項以上之個別的，但是卻又相關聯的課程管理策略，所形成的一個暨調和聯貫且又統合的體系（高新建，2000：15）。因此，課程治理機制是政府課程治理作為所構成的統合體系。

張佳琳（2004）指出教育當局設有各項課程治理機制，用以確立目標、擬定策略、視察輔導、評鑑考核所屬機關及學校課程事務，形成一個互動網絡，共同指向課程之實踐。這些工作包括：（1）宣達國家課程政策之理想；（2）影響地方及學校層級課程實施情形；（3）整合各方課程影響勢力及資源；（4）協助地方及學校層級課程改革工作之推展；（5）掌握各級課程實施及改革成效；（6）落實課程政策之意圖及成效。

（二）課程治理的歷程、任務與性質

1. 課程治理的基本歷程：設計 → 傳輸 → 評鑑回饋 - - - ↻

English & Larson（1996）認為課程管理的概念由設計（design）和傳輸（delivery）兩個層面所構成，管理的要素包括課程建構、課程發展、實施、回饋、評鑑、調整和制度化或終止（棄置）等；這些成分是在動態的、循環的方式下互動，而非線性的進行。

2. 課程治理的任務：建立共識、整合計畫、轉化課程、處理變革與評鑑

Wiles和Bondi（1998）認為課程理論與實際運作間的落差，常會使課程的內容產生失真，因而需要「課程管理」。Wallace（1989）也所指出課程管理是所有專業成員主動參與協商課程共識及共同效力課程計畫、實施與評鑑的過程。Preedy（1989）在《課程管理的途徑》（Approaches to curriculum management）的導言所指出「課程管理」必須發展一套完善的機制，以完成課程管理的任務，包括：（1）組織與整合課程計畫；（2）改變課程以回應內外的需要和要求；（3）處理因課程變革和評鑑之實施而生的相關議題；（4）與不同群體和利益相關人士協商課程實務。

3. 課程治理的協作本質

陳伯璋、李文富（2010）分析指出，課程改革的實施涉及三個主要層面：即政策、研究與實踐，而三者所象徵的「政策」-「權力」（power）、「研究」-「知識」（knowledge）、「實踐」-「興趣」（interest），就構成彼此相互關連、環環相扣，共生共變，缺一不可的關係。課程改革能否成功，其實就看「政策」、「研究」與「實踐」這三者的整合程度及彼此的協作關係。正如西諺所說「一個指頭掀不起石頭」¹，課程改革正是這樣的一項集體創作與事業，故為達願景與目的，政府

¹引自Calame（2003）。破碎的民主-試論治理革命。高凌翰譯。北京：三聯出版社。

人員、大學研究人員與中小學校實務教師三者必須交換資源、協商共同的目標與相互合作，建立起夥伴協作的課程治理關係。由此可見「課程治理」具有一種協作，需靠集體力量使能成就的特性。這種協作還包含集體的慎思。正如Schwab（1973）在實踐課程觀裡提出「課程慎思」（Curriculum Deliberation）的概念，強調課程是一種集體的事業與實踐，需要通過不同主體之間的互動、協調、權衡與審議，使能做出恰當的共識與行動。

然而，問題是，課程發展涉及眾多課程行動者，不同行動者因所處位置之差異而帶來的不同視域、利益與興趣，在愈趨多元、複雜的民主社會，課程治理協作該如何開展？課程願景的集體共善又如何可能？

（三）當代國家課程治理的挑展

1. 從威權到民主治理：「官僚」-大政府 → 「市場」-小政府 → 「社群」-能政府

課程政策作為一種公共政策次領域，當代國家課程治理的挑展，亦是當代公共政策管理典範的演進與挑戰。公共政策管理在1970年代前傾向理性主義下的官僚體制層級政府運作，主張大有為的政府體制；1970年代以後，隨著民主化、多元化與新自由主義的市場經濟思潮，官僚體制無法回應這些變化趨勢，新公共管理成為公共政策管理的主流強調建立一個最少作為的國家，主張去官僚化、分權化與市場競爭，但結果卻引發政府放任與失能的危機（彭錦鵬，2005；廖俊松，2007）。正如Fox, C.J.在《後現代公共行政》則批判地指出，傳統少數人對話的官僚式治理與後現代無政府主義治理都是極端，無法符合當代社會的真正需求（Fox，1996）。

1990年後興起另一股協作治理的公共政策管理典範，針對愈趨複雜多元的公共政策，提出有別過去官僚式的獨斷統治與新公共管理主義的小政府的放任概念，不再以二元對立的邏輯，把治理問題簡化成「由上而下或 由下而上」，而是整個組織間各成員協調與整合的過程，強調政府的能力。這種政府治理不但關心誰治理（Who governs？）的民主問題，更關心如何治理（How to governs？）的治理機制與「治理能力」（governing capacities）的問題（陳欽春，2005）。

在治理的架構下，政府的主要功能在於：（1）分解與協調：界定情境與關鍵利害人，發展網絡內與網絡兼有效的聯繫；（2）協作與領航：影響並引導網絡關係，以達成預期的結果；（3）整合與管制：超越個人與組織的次系統，發展出有效的協

調機制（Stoker,1998）。這種夥伴協作的治理關係意味著治理是不同組織的集體事業，為達到目的，各個組織必須交換資源、協商共同的目標，治理的成員必須透過相互合作，從而構成一個政策網絡的關係（Stoker,1998）。換言之，這種「相互依存」（interdependency），推動了治理朝著夥伴協作方向發展。這表明，治理是一種網絡，不同的行動者通過制度化的合作機制，可以「相互調適目標」，「共同解決衝突」，「增進彼此的利益」（Kooiman，2000）。

簡言之，治理同樣關樣民主與市場，但更關注公共政策推動中夥伴協作的社群關係與政府的治理能力，一個小而能的政府。

2. 政府在課程改革中的角色與責任

1994 年美國視導與課程發展學會（ASCD），由Richard F. Elmore 和Susan H. Fubman 主編了該年度的年度專刊，主題是《課程治理》（The governance of curriculum），集中討論政府在課程改革當中的角色與責任，指出課程治理的挑戰在於，課程決策涵蓋了國家、州、地方三大勢力的影響力，課程治理無可避免地需要處理現實政治的基本概念和深層的意義。它首先必須體認課程決策涉及國家層級到學校各層級之間的相互依賴關係，必須善用各種機會與影響力去塑造改革的方向；必須跨越機關/機構的制度分野，聯合各單位共同推動改革，才能完成共同的使命。政府機關、機構並需建立制度和發展能力，包括培養能夠跨越不同機構與層級界線的人才（Elmore & Fubman，1994）。

Fullan（1994）在這本書也發表一篇研究，他從整體變革觀與系統論的觀點，提到課程改革不是「由上而下」或「由下而上」這樣截然二分的問題，若要讓改革發生根本性轉變，需要「中央」、「地方」、「學校」這三個不同層級內（in）及層級間（between）相互作用與協作，任何單獨一級改變作用，變革都不可能取得根本性的成功。這就意味著，國家有責任透過各種政策、機制與策略，協助其它三級同時行動起來，亦即每一級都有兩個責任：（1）努力使自己內部的互動進一步完善；（2）同時努力增進與其他等級之間的互動。這就是複雜性理論（Complexity Theory）裡「相互關聯」（mutual relations）和「自動催化」（autocatalysis）原理的發揮（Fullan, 1993、1999）。

總結而言，政府在課程改革中的角色與責任是政府必須採取一種整全治理（holistic governance）的觀點，深刻體認課程變革非單一層級的問題，而是涉及中央-

地方-學校三層級的課程治理系統與整體變革的問題。政府的課程治理必須建立能夠整合各組織單位共同推動的治理機制，也就是前面所提及的「治理網絡」。除此之外，還需培養能夠在此網絡裡跨越不同機構與層級界線之間的人才與專業能力，使其有能力促成層級內（in）及層級間（between）的相互作用與協作。

（四）課程治理的分析向度

依據前述對課程治理的概念與內涵分析，政府的課程治理從課程發展的那一刻起就發生了。若以國家的課程綱要發展為例，從理念課程到經驗課程，其間涉及中央、地方與學校（包含教室）三級層層作用與轉化，「設計」、「傳輸」與「評鑑」等歷程，「建立共識」、「整合計畫」、「轉化課程」與「回饋評鑑」等階段。政府的課程治理係實踐前述歷程的全部作為，其對應的課程治理機制，即可概括以下四項：「研究發展機制」、「行政執行機制」、「專業支持機制」、「審議評鑑機制」。而這些課程治理機制之實踐不能脫離課程治理的幾項核心原則：整體觀點、夥伴協作、跨界機制與能力、相互關聯、自動催化、朝向共善與善治理等。

二、中央課程與教學輔導組織的緣起與發展

（一）緣起與發展

1. 1958年省輔導團

有關課程與教學輔導組織的設置，早在1958年台灣省教育廳就成立「台灣省國民教育巡迴輔導團」（簡稱省輔導團），而1964年縣市政府也成立縣市國民教育輔導團，從而構成了中央（省）-地方國教輔導體系。1998年為配合台灣省精省政策，台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）。

2. 2003年深耕種子教師團隊

2000年九年一貫課程改革啟動，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省輔導團已裁撤，

縣市國教輔導團多數又多停止運作。故民國92年，教育部推動為期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」，希望以經費補助縣市代課鐘點費及由中央辦理專業培訓課程，引導各縣市設置課程督學及課程與教學深耕種子團隊，使其成為縣市輔導團運作核心，以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，並以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。

3. 2003年課程與教學輔導群

配合深耕計畫的子計畫一，教育部於92年成立了以「專家學者」為主的七大學習領域課程與教學輔導群（簡稱輔導群），其中「語文學習領域」有分「國語文」與「英語」兩課程，故共有8個組。依據當時教育部課程與教學輔導群計畫的文件來看，課程與教學輔導群之成立有以下幾個任務（教育部，2004）：

- （1）對教育部：輔導群委員扮演彙整地方問題提供建言角色。
- （2）對縣市教育局：輔導群委員扮演角色有以下四項：
 - a. 以教育部立場協助解決、回答問題、及增進輔導員成長角色。
 - b. 儘量幫教育部化解各界疑慮、積極為教育局尋求解決問題策略。
 - c. 判斷解決問題權責為教育部、地方或學校，而非把所有問題拋回教育部。
 - d. 實施深耕輔導，以融入、配合縣市原有輔導團運作行程為原則。
- （3）對社會大眾：輔導群委員則扮演釐清理念、面對問題與提出解決策略角色。
- （4）對領域內部：輔導群委員面對領域輔導群內部扮演「凝聚共識」角色，「彙整各類問題」，針對各類問題「提出具體解決策略」。

總的來說，就是「實施深耕輔導」、「問題諮詢」、「實務問題研究角色」。

4. 中央課程與教學輔導團

2005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）。中央輔導團原本是要取代深耕計畫結束後的輔導群任務，但在一群關心輔導群發展的夥伴商討與建議下，2006年9月教育部政策轉向，不但輔導群留下來了，更將輔導群與中央團進行整併（李文富，2008）。

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、綜合活動學習領域、性別議題、人權議題等小組，每一領域/課程/議題小組成員包括國中小教師約6-9人。

5.小結

綜上所述，無論是台灣省國民教育巡迴輔導團、教育部課程與教學輔導群、中央輔導團都是政府於教育體制內針對課程與教學推動事務所設立的一個功能性組織編制，其在協助課程與教學政策推動、課程改革、教師專業發展及輔導，「輔導團」這一組織系統扮演相當重要的角色。

三、從省團到中央輔導團組織目標與任務設定的演變

（一）組織定位的變遷趨勢

根據李文富（2008）之研究，從省輔導團-深耕種子教師-中央輔導團，我國這一課程與教學輔導系統，呈現以下兩項發展趨勢

1. 從「教學」到「課程與教學」並重的趨勢

1959年到2004年「九年一貫課程深耕計畫」出現以前，「課程」從未出現在輔導團相關的文件中，相反的，「教學」卻是國教輔導團的核心任務。例如：「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理解與課程設計，而是學習如何把拿到手中的課本、教科書教好，因此強調的是「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」。

2. 從「國民教育視導」到「課程與教學輔導」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年代以後省輔導團不再肩負學校行政視導之責，而以教學視導、教學輔導為主。九年一貫課程後，教育部透過深耕計畫補助各縣市設置課程督學，並由課程督學帶領輔導團，而其組織任務亦集中在課程與教學事務之推動，可看出「行政視導」與「課程教學」漸漸專業分途。

由上，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。

（二）組織目標、教育政策及教師專業發展關係之演變趨勢

依據李文富（2008）研究指出，從省輔導團-深耕種子教師-中央輔導團，三者在組織目標、協助教育政策推動的角色以及與教師專業互動的形式及關係，可歸納如下：

1.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」。

2.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」

「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。

3. 教師專業互動的形式與關係：從「單向指導」到「社群夥伴協作」

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。

4. 小結

由上探討「課程與教學輔導組織」其角色與任務已無法像過去僅從「教學視導」、「教師在職進修」或「教師專業發展」等單一或相對狹隘的面向來理解與界定。從複雜科學與系統理論的觀點，課程與教學輔導組織應被置放在「國家課程與教學推動網絡」或稱「國家課程治理體系」的脈絡來理解，才能通過「整體」與「部分」的辯證，更整全的（holistic）、更系統的掌握課程與教學推動過程中的各個環節以及每個環節彼此之間的相互關係。而這樣的趨勢與和國家課程發展機制、課程治理機制、課程與教學推動網絡之建構受到關注與論述有關。

中央層級的課程與教學輔導組織之角色與定位，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」。「中央輔導團」與過去「省府導團」在定位及功能上有相當不同，其首要定位在課程與教學政策的協作，促進課程與教學政策之發展、決定、詮釋、推廣、評估與改進。

參、研究設計與實施

一、研究設計

基於研究問題意識與研究目的，本研究採用「焦點座談」與「個別訪談」等方法進行探究。

（一）焦點座談

以立意取樣方式，邀請相關人士參與焦點座談，共舉辦七場。第一、二場探討的議題主要圍繞在以下兩項：1.我國課程與教學推動機制之整體圖像為何？此一圖像應該包含哪些組織、單位？定位與功能內涵？相互關係為何？；2.中央層級課程與教學推動機制，在此藍圖架構的位置與作用？第三場探討的主題是現階段中央層級課程與教學輔導組織之實踐情況與問題，以及未來的組織設計與運作等問題。第四-七場焦點座談係針對本研究案所完成之初步結論與建議之適切性進行諮詢與討論。

（二）個別訪談

基於獲得更完整的研究資料，本研究另採取「個別訪談」方式，針對中央團層級課程與教學輔導組織之相關實踐情形與未來中央課程與教學輔導組織的組織設計等問題，訪談輔導群各領域/課程/議題的召集人、前教育部官員及學者專家，共計12人。

（三）諮詢座談

由於本案為中央層級課程與教學輔導組織之研究，教育部、輔導群與中央團甚為關心，故利用「輔導群聯席會議」之機會，將本案列為報告事項，藉此諮詢中央輔導團相關成員代表之意見。輔導群聯席會議出席成員包括：教育部國教司長、國教司二科科长及相關業務承辦人員、國家教育研究院（籌）主任、各領域輔導群召集人、中央輔導團組長。

二、研究實施程序與步驟

依據研究問題與研究方法，本研究之實施程序係完成初步文獻探討後，即根據相關文獻結果辦理第一、二場焦點座談，再依據此兩場焦點座談資料與持續進行中的相關文獻與文件探討之資料進行綜合分析後，擬定半結構的訪談題綱，並辦理第三場焦點座談與個別訪談。研究結論與建議初稿完成後則辦理四場地方層級之焦點座談與諮詢座談，據此進行研究報告最後的修正。

三、資料處理與分析

所有座談與訪談皆全程錄音，並進行全文轉譯，訪談所得之內容亦依照質性研究之規範處理。第一、二次焦點座談人員以「F」為編碼符號，標註F1、F2…。第三

次焦點座談，有10位中央輔導團組長，這部份資料以「CT」為身分代碼，標註CT1、CT2..CT10。個別訪談部分，則以「P」為身分代碼，標註P1、P2...-P12。

肆、研究結果與討論

一、現階段中央輔導組織的定位與功能內涵

（一）中央輔導組織定位的方法與學理基礎

1.中央輔導團的定位應被置放在國家整體的課程與教學推動網絡來理解

有關課程與教學輔導群的定位，首先應探討定位的方法與學理基礎。從九年一貫課程改革的實踐經驗及課程改革日趨複雜的趨勢，如何重構健全的「課程發展機制」與完善的「課程治理」體系，已成為我國必須認真面對的問題與挑戰。從文獻探討亦可發現，從早期「台灣省國民教育輔導團」、九年一貫課程的「深耕種子教師團隊」到當前的「中央輔導團」，這類以課程與教學輔導為主的「國民教育輔導團」隨著時代變遷與課程改革發展趨勢，其組織定位、角色與功能有明顯轉變，已從過去的單純教學輔導、政策傳達，進而演變為政策轉化與政策協作，換言之課程與教學輔導組織的定位與功能內涵必須重新再概念，同時中央輔導團的定位應被置放在國家整體的課程與教學推動網絡來理解，以強調其跟整體課程推動機制裡各個環節的關係與連結。教育部一位負責此課推業務的官員表示：

「過去長期以來教育部各種委員會缺乏橫向聯繫，彼此不知道對方在做什麼，但彼此之間的業務又是那麼緊密相關聯。因此必須重新設計機制，加強政策的橫向連結。希望藉由輔導體系的重建，讓輔導群、讓中央團老師，藉此進入相關的委員會，一方面扮演起這政策橫向連結的機制，因為輔導群、中央團分別代表理論與實務，同時他們又跑遍全省各縣輔導訪視，可以聽見與觀察到基層第一手的訊息及意見；另一方面，輔導體系具有縱向政策詮釋與推廣的功能，由輔導群及中央團扮演不同委員會之間的連結機制，是恰當且重要。」（G-1）

2.國家整體的課程治理、發展機制、推動體系、推動網絡之探討，雖有相關研究，但相關概念仍未釐清與整合。

近幾年學術界陸續完成國家課程發展機制研究（歐用生、林佩璇等，2010）、課程推動體系（陳美如，2010）、夥伴協作課程治理機制（李文富，2008）、黃騰、李文富（2010）國家課程與教學推動網絡，但相關概念與圖像仍未釐清取得共識，

在訪談過程中，許多受訪者都不斷強調，「整體圖像要先出來」、「要先釐清定位」…。這些都反映了研究者在這次研究過程中的觀察，那就是圖像未能定調，中央層級的課程與教學輔導組織就很難定位。

（二）現階段中央輔導組織定位不易、功能混淆的原因

研究者發現現階段組織定位不易、功能混淆的原因有二：1.國家課程推動網絡之圖像仍未形成共識：此部分前面以說明；2. 國家課程推動網絡的相關組織與機制（例如：研發、視導、審議）仍不完整，導致「輔導群/中央團」任務龐雜、負擔過重。

從文獻探討提出課程治理的分析架構可以看出國家課程治理須涵蓋以下四項機制：「研究發展機制」、「行政執行機制」、「專業支持機制」、「審議評鑑機制」，且各項機制必須緊密連結、形成一個協作網絡。我國現階段國家課程治理體系雖具備這四項機制，但「權責單位」卻幾乎都是「臨時任務編組」，相關的協作單位也缺少明確與常態性的網絡連結，機制與機制之間的連結關係也還未制度化。一位教育部官員受訪時即表示：過去我們對於課程發展的相關機制與單位，常常是因事設置，缺乏整體圖像與系統架構，每一部分也沒有連結，所以會發現每個單位都很辛苦，但成效卻有限（P2）。

「國家課程與教學推動網絡」之整體圖像仍未確定與定型，相關機制與配套亦未健全，導致現階段中央層級課程與教學輔導組織之定位與功能混淆，專業協作模式仍在摸索、兼任團員承擔任務過重、成效受限。

（三）現階段「輔導群/中央團」的實踐概況

1.主要功能可歸納四項：①參與政策協作與諮詢；②強化理論與實務連結；③協助政策轉化與推動；④促進專業發展與精進

受訪者皆表示此四項確實能反映中央層級課程與教學輔導組織的功能與任務，不過在重要性上、優先順序上，現階段與未來，仍有些許差異。歸結受訪意見如下：

（1）現階段：以「專業政策視導」與「專業支持」為主，「研究發展」較弱，「政策協作」日趨加重。

（2）未來：四項皆重要，但受訪者希望能強化研究發展的功能，以及在政策協作上能有更好的協作機制與後續的連結及整合。

這項訪談中，比較具爭議的是「評鑑」這項功能。P1、P5、P4、P10這幾位輔導群召集人，都指出輔導群應該具備評鑑的功能與角色，以強化輔導群及中央團對縣市輔導團的視導之執行與成效。不過，P6、P7倒是比較保留，他們擔心「評鑑」過於敏感，而且有上對下之味道，恐怕會影響與抵觸輔導群、中央輔導團所標榜的「支持」與「協作」之理念。

而在研究過程中，藉由焦點座談、個別訪談等互動，本研究議修正訪談時所提出「政策協作」、「研究發展」、「專業政策視導」、「專業支持」四項功能之文字，而以準確的文字來界定：①參與政策協作與諮詢；②強化理論與實務連結；③協助政策轉化與推動；④促進專業發展與精進。

2. 現階段中央層級課程與教學輔導組織的實踐，各項功能均有展開，但以協助政策轉化與推動、促進專業發展與精進為主，實踐仍遭遇諸多問題與阻力，無法充分發揮，對地方國教輔導團的協助亦仍有深化空間。

(1) 縮短理論與實務的距離

現階段在這部分的實踐情況是，經過這幾年輔導群與中央團的共同運作，透過委員會議、輔導訪視、工作坊、研討會、相關小型研究、議題討論、平常互動等過程，輔導群教授與中央團教師的專業互動有更多相互理解與共學成長，彼此的視域亦有較多融合的可能。不過，誠如中央團教師CT1、CT8、CT2、CT9..等人所指出的，委員會人數過多，委員會次數不多，教授參與程度不同，成員分散各地，少有深度對話與討論...，這些組織與運作層面問題，都影響中央團教師與輔導群教授之間的專業協作。一位輔導群召集人就表示：

「成員來自各地各校的好處是多元，較能兼顧不同區域需求與觀點，但現階段各領域輔導群以召集人為中心，並沒有特定的運作辦公室，成員分散各地，平常聚會不易，僅靠例行會議討論溝通，因此在夥伴協作的凝聚上相對比較不容易，也有礙教授群與中央團老師建立緊密的工作夥伴情誼與關係」（P5）

(2) 縮短政策實施的落差

現階段輔導群與中央輔導團大致是透過到縣輔導訪視、分區研習（研討會）、發展相關政策說明文件、補充資料及提供相關專業協助等方式，來協助縣市國教輔導團掌握政策意向與精神，落實政策實施。不過，在實踐過程中也產生若干阻礙因素，例如：中央團教師本身也未能完全認知某些政策內涵與相關脈絡（CT2）；某些

政策教育部等中央單位即未能整合，造成輔導群與中央輔導團的困擾（CT1）；中央團教師沒有權柄，縣市未能配合推動，也僅能宣導而已（CT1）；推動過程無法提供足夠相對的資源與協助，形成民怨（CT10）；縣市輔導團流動太大，某些輔導團組織與運作也不健全，影響政策傳達與推動（P1、P10、P12、P5）

（3）參與課程政策協作

這裡所謂的政策協作包含參加相關政策會議提供意見諮詢、審議或協助規劃等。訪談結果，受訪者均明顯感受教育部近幾年在方面的努力與安排，確實搭建起更多讓輔導群教授與中央團教師參與政策的管道。這樣的機制潛在的意義是而下而上的參與以及理論與實務、政策與實踐的共學。CT8指出「這是打破過去由上而下主導的政策推動，比較能貼近基層教師」；CT10則指出這有助中央團教師進行政策轉化。參與過教育部相關會議的中央團教師表示：

「中央團教師參與政府政策制訂的過程中，可扮演的角色及作用是讓政策更具體、更易落實。過去政府許多有關國民教育的政策，多由學者專家所主導，他們大多在大學授課，對中小學教育環境較陌生，所擬定的政策許多落於空泛，不符合中小學教師教學的需求。而自從中央團參與其中後，提供現場教師的心聲及需求，…以我前後參加五到六次國字筆順制定動畫的會議，雖然我不會設計動畫，但很清楚在教學或操作中可能面臨的問題，因此每次我提出的意見都備受重視，感覺專業很受肯定」。（CT-1）

「我們提出各項改進建議，對該項政策的推動，有實質的效果。例如課綱的修訂、精進教學計劃的撰寫及審查、重大議題的推廣等等」（CT-6）

不過，這項政策也遭遇一些困難，例如：CT1指出如果只是「點」的參與其實影響有限；CT7表示某些會議參與了，但感覺影響不大。簡言之，目前仍存在的問題是仍未形成制度化，參與相關會議或研究案，常常是以個人身分參加，而非課程與教學輔導群的組織身分；連結意識也還不是很強。

（4）深化所屬領域課程與教學之研究與發展

現行輔導群與中央輔導團深化其領域課程與教學之研發方式，有採問題導向之工作坊、輔導群內的小型研究案、辦理研討會、書版相關專書、輔導群內部的委員專業增能等。但目前的研發，仍比較偏重活動辦理，缺乏有系統、有規劃、有步驟、深入且能持續發展的研發。這方面的困難是，依據受訪者的意見，主要可歸納以下幾點：

(1) 中央輔導團任務太多，沒有時間，很難兼顧；(2) 輔導群年度經費有限，且此項在年度工作計畫中並不被強調，不易發展。(3) 輔導群教授亦很忙，無暇帶領。

然而，受訪者又認為研發工作其實很重要。例如前面探討中央層級的功能與任務時，「研究發展」是受訪者認為現階段較弱，未來應該強化的部分。CT9指出：

「中央團的設置，因有其階段性任務，近年來的規劃多偏向於行政視導。但中央團教師擁有豐富的資歷、經驗與專業…對於深化或帶動所屬領域課程與教學之研究與發展，為適當且能具體勝任。所以在課程與教學之研究與發展層面，應讓其更發揮所長，盡其能力」。

其實，「研發」對於促進輔導群教授與中央團教師之間的夥伴協作、社群內之共學、理論與實務之對話，亦十分有幫助且重要。CT10指出：

「共同協作一項研究計畫，我覺得是增進理論與實務對話，拉近距離的好方法。因為研究是持續一段時間內，大家針對特定議題，一起投入探討，它的時間比較長，教授與老師之間的互動比較緊密，而且從研究中比較容易瞭解彼此的觀點及差異。到縣訪視就比較沒有辦法達到互動與協作，因為一天能做什麼？而且一個縣市就去那麼一次，下一個縣市又換另一批人去…」。

(5) 提供教師專業發展與支持

受訪者多認為這部分是當前輔導群與中央團的主力工作，透過輔導群與中央團多元的輔導策略與互動，都在提供教師專業發展與支持。

當年能力指標最被詬病的是沒有任何實證的基礎，輔導群的可貴在於同時面對25縣市輔導團，可與第一線教師交流，對於第一線狀況的掌握會比較清楚，透過這樣的組織架構搜尋一些實徵的資料，才不會脫離現場，造成不可行。現在這樣連結起來，理論與實務就搭起來了。(CP-4)

不過，CT8提到

「輔導群在有限的經費下，仍無法滿足大多數教師的專業發展需求」..又由於領域屬性不同，在提供教師專業發展與支持上往往無法同時兼顧各學科」。

P1、P12、CT5等人亦提到縣市國教輔導團流動性大，亦造成輔導效果打折扣。

由上分析，現階段中央層級課程與教學輔導組織的「組織形式」與「運作方式」在相關任務目標的實踐上均有所開展，但各項目的實踐，仍遭遇大大小小的問題與阻力。這些我們將在未來的組織機制設計中進一步展開與討論。

二、現階段中央輔導組織的組織設置與運作

（一）組織設置-採學習領域召集人為中心的分散設置

1.有利個別領域教學輔導之深化，但對縣市層級整體課程推動問題之掌握與輔導較不容易展開。

一位中央團成員CT6表示：

「我們到地方輔導有時也覺得力不從心，因為我們從領域出發，但有時問題可能涉及縣市整體課程推動的一些問題，例如研習的整合就不是單一領域的事情。還有海洋教育涉及很多領域，我覺得目前以領域出發來輔導，已些地方會受到限制」。

因此，中央-地方課程與教學專業協作之發展，除應持續深化原有個別學習領域之專業協作外，更應強化地方層級整體性的課程與教學領導這方面的專業支持與協作，以求系統性與整體的課程與教學專業之展開。

2.沒有專屬基地，不利組織長期發展、內部凝聚與協作相對較弱。

現階段輔導群係以召集人為中心的設置模式，每一領域成員約35人，分常務委員與一般委員，常務委員人數約15，中央團教師為當然成員，人數約占6-8人（各領域不一），其餘名額為大學教授。依據訪談資料分析，現行組織的優點有：（1）中央團教師形式上的地位與輔導群相同，且有助理論與實務對話（CT1、CT2、CT9）；（2）輔導群委員包含國中、國小教授、與教師群；亦有北、中、南、東各區的分配，廣納九年一貫國中、小與城鄉現況等整體視野，有利於意見收集與整合（CT1）。但也有些限制，例如分散各校，而且也沒有專屬辦公室（通常是召集人教授的研究室直接充當專案助理的辦公室），導致內部凝聚困難。CT-4是兩年資歷的中央團教師，他表示：

「我雖然是中央團老師，可是我必須說，我跟很多輔導群教授其時不太熟。每學年雖然有六次會議，但就是例行性會議，會議結束大家就離開，互動其實不多」（CT-4）

中央團教師CT1、CT2、CT5、CT8、CT9亦指出類似的意見，他們認為委員人數還是太多、教授分散各地，只有常委會議才與中央團員有討論機會，然常委教授都很忙，難以常常出席，因此對話時間也不多。教授對精進計畫不熟悉，大多是協助示例甄選審查工作，對擬年度計畫難有直接幫助，諮詢委員功能更為有限，只有偶爾支援講座，無法深入協助輔導縣市。

為了解決成員分散各地，缺少基地感與家的感覺，教育部也在國教社群網建置課程與教學輔導群網路的虛擬社群平台。這部份中央團教師運用情況較佳，也確實產生了凝聚社群的作用。不過，輔導群教授委員的使用與參與相對少很多。教授對網絡平台的使用，值得另案研究進行探討。

3. 「輔導群/中央團」為臨時任務編組，不確定性因素高，年度計畫與經費採逐年擬訂方式，缺少中長程發展規畫。

輔導群的誘因與激勵條件不佳，是阻礙其發展與內部夥伴協作運作的原因。目前課程與教學輔導群委員全為兼職；在中央團教師方面，亦屬兼任，雖有減授課時數，但仍需回學校授課，且因為輔導團仍未法制化，人才難覓，多數中央團老師仍需兼縣市輔導團員，又常面臨服務學校校長不願其擔任中央團的壓力，其包袱與負擔相當重。兩位輔導群召集人說明他們的困境：

「現在參加輔導群的人，都是在做道德事業，良心奉獻，但這維持不了多久，還是需要有好的制度與環境，不然你看，我們過去兩年好不容易培養了一位中央團組長，今年學校校長不同意他出來，他只好退出，這多可惜啊」（CP-4）

「輔導群目前的組織方式不是很理想，除了我這召集人比較投入之外，因為我每月有研究津貼，其餘委員沒有，也沒什麼鼓勵或誘因，大學教授評鑑與研究壓力那麼大，這又不算分，我其實也不太敢要求。因此，說實在的，我們這一領域委員會開會次數並不多，我也不太敢分配工作」（CP-3）

又因為是臨時任務編組，輔導群的年度計畫也是逐年提報，也導致輔導群任務之推動充滿不確定性。一位召集人表示P7：

「雖然，輔導群的工作好像每年都會繼續，但還是會有明年會不會是我繼續擔任召集人的不確感，而且下一年經費到底多少？也不確定。所以我們輔導群很難進行長期規劃，有點走一步算一步」

一位地方層級課程督學L5表示：

「我看輔導群年度計畫，也很難看出一個系統與整體方向，每年推動好像不太一樣，也看不出之間關聯。我認為輔導群在帶領地方團方向方面，還需要努力」。

4.中央輔導團由教育部直接領導，中央輔導團員實為中央輔導組織運作主力，輔導群教授角色與功能不易彰顯，是否仍維持兩個組織名稱可商確。

課程與教學輔導群及中央輔導團皆隸屬教育部，其中中央輔導團更直接由教育部領導，教育部許多聯繫事項也直接以中央輔導團為對口，加上中央輔導團老師雖和輔導群教授一樣都是臨時任務編組，但中央團教師畢竟有減課，有擔任輔導群常務委員，所以輔導群計畫之推動，其實是以這群中央團教師為主力。召集人CP7表示：

其實輔導群召集人，其實是一個很為難，…怎麼講？就說從輔導群召集人下面，其實沒有什麼人可以做事。比如說開會，諮詢教授都會來諮詢，包含常務委員，但做事就不一樣了。教育部常常都會說你找常務委員來做，其實我常常都笑，我們XX領域其實裡面真正的操盤跟做事的人，就是我加的七個八個人中央團老師。

「通常常務委員會議，其他教授也不太有意見，因為他們其實沒有時間，也不太容易深入，輔導群教授大概就是諮詢者的角色，有時中央團辦工作坊也會請教授來指導」（CP-5）。

另外，輔導群與中央團雖然與2006年9月進行整併，雖然年度計畫與經費合一，但仍維持兩個組織名稱，中央團老師全部納為該領域輔導群，聘為當然常務委員，讓輔導群成為大學教授與中央團教師的夥伴協作團體。另外，各領域中央輔導團組長，擔任該領域輔導群的副召集人，以拉近中央團教師與輔導群教授之間地位及權力關係。這項機制設計的意義在於制度上提供「實務教師」專業介入中央層級課程政策的可能性；在機制設計上，它架構了一種學者、教師可能夥伴協作的平台與機制。不過，這兩個組織怎麼區分，到底是一個還是兩個，也常讓外界產生混亂。

我是覺得現在一般實務界或者甚至理論界，大家都會講中央團，他們一講中央團的時候，不太清楚他們只是指中央團的老師，還是整個輔導群。其實我整個的計畫叫做輔導群，是輔導群裡面含這些輔導委員的教授跟中央團老師，所以我是覺得說，這個名稱上大家其實還有某個程度的混亂（CP7）。

研究者在北中南東進行焦點座談時，談及這兩個組織名稱，有不少課程督學、甚至是輔導團的領域召集校長也搞不清楚。同時，在地方大多直接稱呼中央團，很少提「輔導群」，在他們眼裡這兩個組織不就是同一個嗎？怎麼兩個名稱呢。

（二）組織編制與內部運作－朝向夥伴協作與平等

1. 輔導群召集人多為教育部相關課程政策或研究倚重之專家，有助政策的聯繫與整合。

輔導群召集人由教育部聘任，為該教育界或該領域具一定名望之教授學者。輔導群召集人也同時是教育部許多重要政策專案的領導者或參與者，這樣有助政策和課程與教學輔導之間的連結。

2. 輔導群召集人是否投入與領導方式，影響「輔導群/中央團」夥伴協作之深度。

其實輔導群召集人雖多為學界具眾望之學者，但召集人是否有時間否投入與領導方式，將影響「輔導群/中央團」夥伴協作之深度。

假設我今天當一個召集人的話，我不希望別人看扁了，我們每兩年就要推陳佈新，一個新的努力方向，新的工作方向。你開一次委員會議，我們也是準備的要命，比如說要開一個期初委員會議，你的議題都是要重新擬定，有新的方向，如果一直是老調常彈，談老掉牙的東西，沒兩次人家就把你看扁了（CP7）。

3. 輔導群副召集人由中央團組長擔任，有助大學教授與教師的平等互動與專業

輔導群協作最大的挑戰就是不同文化群體之間的碰撞及如何融合的問題。理想層面來說，大學教授與中央團教師彼此應是夥伴協作關係，在輔導群裡可以平等對話，共同推動課程與教學輔導工作。但就我們的觀察，現行制度中仍存在著上對下的「權力」與「倫理」關係，特別是在華人文化的傳統下，教授與中央團老師要達到真正的平等對話與協作，確實不容易。一位相當資深的中央團組長CT-5表示：

「畢竟再怎麼說，他還是大學教授，我們都是從大學出來的啊，就算他沒教過我，但還是老師的老師啊，更何況，若有直接師生關係，那就更不用說了」（CT-5）

另一位輔導群召集教授也指出：

「我覺得中央團老師還是不太敢說真話，畢竟在我們這樣的文化與結構裡，倫理觀念還是很強。所以中央團目前仍隸屬教育部也有好處，中央團有時候可以教育部當盾牌，如遇輔導群偏離實務太遠時，就說教育部可能會比較希望…。否則中央團老師是不太能完全說真話」（CP-2）

這位召集人的意思是，教育部對大學教授總是比較客氣，不太敢對教授要求什麼或指揮什麼，但相對來說，中央團教師對於教育部的交辦任務，就比較屬於使命必達，也因此他認為目前中央輔導團隸屬教育部又由教育部人員擔任執行秘書，某種程度可以讓中央團教師在輔導群裡面，拿教育部當靠山，真正表達一些內心的想法。

不過，作者從這幾年的參與觀察以及個別訪談，都顯示學者與教師的地位互動其實不是鐵板一塊，這裡面教師象徵資本與社會資本的累積與轉化其實非常關鍵。研究者，中央團老師專業與學歷的提高，再加上教育部國教司近幾年有意識讓中央團教師擔任許多課程與教學相關重要委員會的代表，出席相關會議，表示專業意見，並且輔導群副召集人由該領域中央團組長擔任，這都無形中增加了中央團教師的象徵資本與社會資本。在這種資本權力的轉化與運用下，中央團教師原就相較一般教師更有能力將實踐智慧的「內隱知識」表達成「外顯知識」，而教授也通過互動，見識這群中央團教師的專業實力，以及在許多會議場合的展現，中央團教師與教授的互動翹翹板，並不是總是往教授傾斜。CT-5以自己經驗表示：

「可能是我之前就擔任很久的教科書審書委員，又常被教育部聘請擔任很多委員會的委員，所以我跟很多教授，在加入輔導群之前就認識了，我們過去一起審書、一起開會，多多少少也建立一定的情誼，加上我教書超過25年，很資深，教授若需要一些地方學校資源，有時也會請我幫忙，所以我認為跟教授之間還算能平等互動。」（CT-5）

「A教授的很多研究案，都是找我們跟他合作，因為我們對能力指標怎麼轉化，怎麼運用於實際教學比較熟悉」（CT-6）

總之，輔導群的夥伴協作文化非一朝一日，需要長期互動與經營，教授與中央團教師彼此的共學，CT-6表示：

「幾年下來，我覺得輔導群教授是愈來愈尊重我們中央團教師，我覺得這跟教授有機會跟著我們去縣市訪視有關，教授到現場後，他會發現基層很多問題，真的不是用他們理論與語言就能溝通及解決，相反的，我們的實務與專業，還是能贏得老師的信任，以前他們可能管學科，不管教學，現在他們會覺得不是只是理論對就對」（CT-6）。

（三）中央輔導組織與其他機制間的連結關係

1. 「輔導群/中央團」參與教育部相關政策諮詢與協作機會增加，但偏向點狀參與，多以個別身分參與而非組織身分，參與後的回饋、連結與整合仍不足。

現階段中央團教師參與課程政策協作背後的論述、概念與意義，仍屬起步階段，除了教育部國教司負責課推業務的官員對此意涵有較清楚掌握，其他單位則未必深入了解國教司二科的政策構想，有些仍停留過去，只是維持多元與尊重基層教師的形式。因此，不同的中央團老師在參與協作過程中，也有不同的經驗與感受。

「我覺得參加國教司二科主政的會議，都很重視我們的意見，我們的參與度高、意見也備受重視；但其他，特別是較高層級的會議，我們好像只是點綴品而已（哈哈）」（CT-2）

「以課程綱要來說，中央團代表的角色是無法發揮作用的。主要原因是，中央團代表參與時，都是在旁邊備詢，沒有發言機會」（CT-3）。

基於項協作理念與機制設計，輔導群召集人後來在聘請輔導群委員的時候，也會多聘請有參與教育部課程與教學相關政策或研究的教授擔任委員，以強化橫向的聯結。但實踐下來，之間的連結關係還不是很理想，一位輔導群召集人表示：

「我在聘委員時，確實會考量委員的身分，儘量找課綱委員或是比較常參與教育部相關重要政策的學者。不過，我發現雖然如此，他參加完後，好像對於我們輔導群這邊的推動也沒發揮多少連結關係。我想原因很多，其中是目前教授去參加這些會議，還是以個人的專業聲望受邀參加，這位教授或許也沒想到自己還是輔導群的委員，有義務進行某種整合與聯結，再加上目前輔導群委員互動，還不是那麼緊密…」（CP-1）

簡言之，目前這些推動的問題：（1）仍未形成制度化，教授參與相關會議或研究案，常常是以個人身分參加，而非課程與教學輔導群的組織身分；（2）教授這方

面的連結意識也還不是很強；（3）輔導群委員會的組織運作，還未相對的發展出好的一套運作模式。

2. 「輔導群/中央團」與國教院課程發展機制之連結與協作，雖已設立中央輔導團辦公室，但仍須強化。

98年8月教育部在國家教育研究院籌備處設置中央輔導團辦公室。中央輔導團各領域（課程）組長、副組長每週亦有固定團員定期到辦公及參與相關政策研究協作，讓教研院成為中央團的家，中央團的基地。希望藉此能讓中央層級的課程與教學輔導組織與課程發展機制進行連結，從而形成一個較完整的課程治理協作機制。不過，中央團辦公室成立僅一年許多建置工作才剛起步，而中央團教師目前仍屬兼任，許多法制與配套問題仍困擾這些中央團老師每週如何能更方便與更有效能的到三峽教研院駐辦。

3. 「輔導群/中央團」在課程與教學網絡主要聯結為教育部與地方國教輔導團，其它相關組織與機制之連結，仍不明顯。

雖然教育部在九年一貫課程推動工作架構中，除了教育行政單位（中央、縣市教育局處）、課程與教學輔導組織（中央輔導團、國教輔導團）、三區策略聯盟、國教院籌備處、師資培育大學等單位。但實際上，現階段中央輔導組織主要連結對象，仍以教育部與地方國教輔導團為主，跟其它相關組織與機制之連結仍不明顯。

三、未來中央輔導組織的定位與組織方式

（一）未來可能的八種組織方式探討與評估

針對中央層級未來課程與教學輔導組織的組織方式，本研究彙整相關探討與各方意見，提出八種模式。這八種模式是：1、維持現況（召集教授為中心）；2、教育部統籌；3、單一大學統籌；4、分散設於大學學科中心；5、分散設於中小學學科中心；6、國家教育研究院統籌；7、教育部、國教院雙軌；8、委託民間單位執行。

八種模式各有優點與限制，歸結受訪者之意見，未來中央輔導組織變革時，對於組織形式的抉擇與評估，有四項優先考量面向：1.組織定位：「專業支持」或「視導」或「兩者兼有」；2.體制定位：法制化（含相關制度配套）的必要性與推動的難

易度；3.系統整合：如何與國家整體的課程發展機制整合；4.功能發揮：行政權威與專業協作的運用與平衡。

其中第四項行政與專業如何平衡，引發很多關注與討論。例如，部分受訪者擔心若行政主導力量較重，則輔導群與中央團的專業自主空間容易受限。例如P3、P8、P7、P5指出，每年輔導群年度計劃，幾乎都還是要配合教育部的政策，那些必辦、那些選辦事項，其實都被框住，輔導群能夠自主運用的空間，其實也不太多。然而，部份受訪者也指出，輔導群與中央團作為中央-地方的政策轉銜的任務，不能脫離政策，仍須與教育部緊密連結，才能整合理論與實務，發揮其功能。因此，如何平衡行政領導與專業領導，就成為需關注與解決的問題。

其次，八種模式中，受訪者對於「委託民間執行」、「中小學設立學科中心」兩類型支持度最低，理由是限制因素最多、最不適合承擔中央層級課程與教學輔導組織之發展任務。至於其他幾種，就考量中央層級課程與教學輔導組織之角色與任務，兼具教育政策、專業研究與教學實務，又考量國家未來整體課程與教學推動機制之整合與永續發展，多數受訪者認為，長遠來看此一中央課程與教學輔導組織，應與國家教育研究院進行有機連結，亦較能發揮整合的功能。不過，誠如前面所述，此項組織與課程政策之推動有密切關係，同時此一組織屬「中央-地方-學校課程與教學推動網絡」的一環，整個任務的執行仍須有教育行政系統的權威，始能順利展開。因此，受訪者雖認為設於國家教育研究院，由專業單位領導較為合適，但此組織與教育部的連結關係與機制仍須非常緊密，甚至未來在組織設計上，教育部主政單位首長應在此組織機制扮演一定角色與位置（P2、P10、P5）。

（二）未來中央輔導組織發展有兩種方案評估

依據訪談結果，本研究整理兩種未來中央輔導組織之可能設立模式。這兩種模式是：1、省輔導團模式（隸屬教育部，設於國教院）。2、國教院模式（隸屬國教院，設於國教院）。

1. 省輔導團模式

中央課程與教學輔導團隸屬教育部，由教育部主政與督導，但總部及主要團隊成員設於國教院，其優點是：

- (1) 隸屬教育部，擁有行政權，有利政策統合與視導，對推動執行較有利；
- (2) 總團部設於國教院有利組織橫向連結，可與國教院相關課程研發機制連結與整合；

限制有：

- (1) 不易法制化，僅能臨時任務編組。
- (2) 行政介入較容易大於專業領導，組織的定位較易偏向視導組織。

2. 國教院模式

是指國教院基於課程發展之橫向與縱向統合、研究-政策-實務之連結與協作之需，設置「課程與教學夥伴協作中心」，下含中央課程與教學輔導團。

優點是：

- (1) 比較容易法制化，可構成專責化的課程與教學輔導組織，並可讓國教院作為國家層級課程發展機構的組成與功能更趨完整。
- (2) 凸顯中央輔導組織為專業協作組織，降低「視導」成分。

限制是：

- (1) 國教院非教育行政機關，對地方不具行政領導權，恐影響中央輔導團對地方輔導的作用力道。
- (2) 教育部與中央輔導團在政策連結上，需要另行機制補強。
- (3) 國教院之定位以專業研發為主，是否適宜與有足夠能量條件直接涉入龐大的課程教學輔導推動工作，恐需考量。

伍、結論與建議

一、結論

如何重構健全的課程治理體系，已成為我國必須認真面對的問題與挑戰。中央輔導組織之定位與功能，應被置放在「國家課程治理體系」的脈絡來理解，才能更整全的、更系統的掌握課程與教學推動過程中的各個環節彼此之間的相互關係。

故在「體制」定位上應朝向法制化、常設組織方式設立；在「組織」定位，中央輔導組織在國家課程治理體系中為具有「政策轉銜與協作」功能的「專業支持系統」。在「國家課程治理體系」居於「中介」、「轉化」與「承上啟下」的位置，歸屬「專業支持」系統具有以下五項功能：

1. 「提供政策諮詢與回饋」：中央輔導組織因連結中央與地方，具有提供政策擬定之諮詢與政策實施後之回饋的功能。故應將中央輔導組織成員代表，納入重要的課程教學相關政策決策與研究的重要諮詢對象。
2. 「強化理論與實務連結」：中央輔導組織成員包括實務教師（中央輔導團教師）與學者專家，故具有強化理論與實務連結之功能。
3. 「協助政策轉化與推動」：中央輔導組織居於承上啟下的中介位置，具有協助政策轉化與推動之功能。
4. 「引領課程變革」：「中央輔導組織」係結合理論（學者專家）與實務教師（中央團教師）的專業團隊，具有引領課程變革之「領頭羊」功能。
5. 「促進專業發展與精進教學」：中央輔導組織係整合理論、實務與政策之專業團隊，其任務最終仍在促進教師專業發展，精進教學，以落實課程目標與提升學生學習品質，故具有促進專業發展與精進教學之功能。

至於「中央層級課程與教學輔導組織」的組織設置與運作等相關問題，仍宜從國家未來整體課程與教學推動機制之設計、整合與永續發展等角度思考，從而中央層級課程與教學輔導組織未來如何與國家教育研究院的課程發展機制及相關機制進行系統與資源進一步整合與連結，就成為未來組織再造的挑戰。本研究提出兩項建議方案：（一）省輔導團模式（隸屬教育部，設於國教院）或（二）國教院模式（隸屬國教院，設於國教院）供參考。

二、建議

如何推動中央課程與教學輔導組織的完善與功能更加發揮，仍需教育最高行政單位的周全規劃、配套以及與各方能否建立共識。基此，以下提出五項未來推動的建議，供關心此議題的決策人員、研究人員與實務人員參考。

（一）儘速確立國家課程治理體系的總體圖像與內涵

教育部與國家教育研究院召開相關會議，釐清現階段已提出的未來國家課程發

展機制（歐用生等）、課程推動體系（陳美如）或課程與教學推動網絡（本項專案）之間的關係，並邀請相關專家研討，共同凝聚未來國家課程治理體系的總體圖像與內涵之共識。

（二）提出未來10年國家課程治理體系之總體規畫

本研究指出「課程與教學輔導網絡」只是國家整體課程治理體系的一部分，屬專業支持機制，但其它還有「研發」、「視導」與「審議」等機制。這些機制必需都要有相對應的權責單位，再去連結其他協作單位，而每個機制之間更需相互連結，環環相扣，從而構成整全的有機的系統，才能發揮整體功能。目前我國這些機制權責單位不明，有多屬臨時編組，組織定位與其他機制彼此關係不明確，相關法制與配套亦不完備。建議，國家課程治理體系圖像與內涵達成共識後，教育部應重視課程治理體系各項機制建構的總體規畫與配套之研擬，並積極推動。

（三）明確中央輔導組織未來發展之政策

本研究提出中央輔導組織未來發展之三項建議方案，並以國家教育研究院模式為優先建議方案。教育部宜透過內部與外部會議，進行參酌、評估與修正，儘快形成未來發展之政策，以利後續逐步調整，優化中央輔導組織之編制與功能。

（四）提早因應K-12課程與教學輔導網絡的整合與建構問題

本專案現階段所處理的「課程與教學輔導網絡」是以國民中小學（亦即1-9年級）為主。然而基於未來可能推行的12年國教、K-12課程一貫的發展趨勢、以及全國教育會議所決議列入的「建構K-12課程與教學輔導支持系統」議題，現行以國中小為主的「中央-地方-學校課程與教學推動網絡之建構」，如何與幼稚園及後中階段相關的課程與教學輔導系統整合或重構，應及早研究、規畫與因應。

（五）相關專業支持系統彼此之間的協作與整合

現階段專業支持系統，教育部主導推動的有「課程與教學輔導網絡」、「教學輔導教師」兩個系統。雖然兩者定位有若干差異，但功能有高度互補與聯結，能串接成為中央-地方-學校的三級課程與教學輔導系統，教育部應積極促成兩者之間的連結、協作與整合。

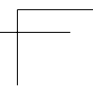
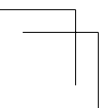
參考文獻

- 李文富（2008）。夥伴協作課程治理機制之研究—中央-地方課程與教學輔導體系的實踐。國立中正大學教育學研究所博士論文。未出版。
- 廖俊松（2007）。二十一世紀的公共行政：從新公共管理到民主治理。T&D飛訊（56）。
- 高新建（2000）。課程管理。臺北：師大書苑。
- 張佳琳（2004）。課程管理：理論與實務。臺北：五南。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2004）。教育部九年一貫課程與教學深耕計畫。臺北市教育部。
- 陳伯璋、李文富（2010）。課程與教學輔導群的夥伴協作機制與文化脈絡分析。第五屆兩岸四地學校改進與夥伴協作研討會論文集。北京首都師範大學。
- 陳美如（2010）。中小學課程推展體系之研究。國家教育研究院籌備處。未出版。
- 陳欽春（2005）。治理的語言與轉折：系譜學觀點之剖析。論文發表於「銘傳大學2005國際學術研討會」，台北市。
- 彭錦鵬（2005）。全觀型治理：理論與制度化策略。政治科學論叢，23，61-100。
- 黃騰、李文富（2010，5月）。國家課程與教學推動網絡的過去與未來：以縣市層級的分析為例。論文發表於「過去現在未來之課程與教學國際學術論壇」。台東：國立台東大學師範學院。
- 楚豔紅等（譯）（1996）。C. J. Fox原著。後現代公共行政。北京：中國人民大學。
- 歐用生等（2010）。中小學課程發展機制與核心架構擬定。國家教育研究院籌備處。未出版。
- Elmore, R. F., & Fuhrman, S. H. (Eds.). (1994). *The governance of curriculum*. Alexandria, Va.: The Association.
- English, Fenwick W., & Larson, Robert L. (1996). *Curriculum management for educational and social service organizations* (2nd ed.). Springfield, ILL: Charles C Thomas
- Fullan(1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The Sequel*. Philadelphia: Falmer Press..
- Kooiman, J.(1993).Governance and Governability: Using Complexity , Dynamics, and Diversity.” In J. Kooiman (ed.), *Modern Governance: New Government-Society Interactions* . London: Sage Publications.

參考文獻

- Preedy, M. (Ed.). (1989). *Approach to curriculum management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: perspective, paradigm, and possibility*. N.Y.: Macmillan Publish Company.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Ed.). (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 365-383). Chicago: University of Chicago.
- Stoker, G. (1998). Governance as theory: five propositions. *International Journal of Social Sciences*, 50(1), 17-28.
- Wallace, M. (1989). *Toward a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools*. In M. Preedy (Ed.). (1989). *Approach to curriculum management* (pp. 182-194). Milton Keynes: Open University Press.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice*. New Jersey: Prentice-Hall.

四、離島縣市國民中小學課程與教學推動現況與挑戰初探



離島縣市國民中小學課程與教學推動現況與挑戰初探

張素貞

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處

林曜聖

國立臺北教育大學教育經營與管理學系

摘要

本研究主要係探討離島縣市課程與教學推動的組織現況與任務，及其和中央的關係，以及課程與教學政策轉入學校層級的概況。從中並探討所遭遇之挑戰及因應方式；使用文件分析、焦點團體訪談、深度訪談為資料蒐集方式，經整理分析提出三項結論。（一）離島縣市課程與教學推動組織以國民教育輔導團為主，團長皆由教育局長兼任，課程督學與督學扮演重要的指導角色。金門縣中，學管課長與課程督學為平行職位；澎湖縣國教輔導團由國教課長擔任執行秘書，真正運作則在課程督學；而在連江縣的課程與教學推動業務則完全由課程督學處理，扮演縣市層級課程執行的主要角色。（二）國民教育輔導團擔負承上（中央）啟下（學校）之課程與教學推動的轉化任務，但也面臨挑戰，如：業務量繁重、專業人員召募不易、委由不具法制化的課程督學擔負重任、縣市規模小卻需面對中央之課程與教學政策的要求與規範等。（三）由於其運用多元方式提升教師課程與教學的能力，對於偏遠地區學校之教師專長不均的情形下，發揮協助和補充教學的功能。最後根據結論提出建議，國民教育輔導團仍有存在之必要性，未來應可從：建立輔導員的人才庫以利經驗傳承、整合研習並以教學實用為導向、系統規劃輔導團運作、解決輔導員外出服務的代課問題、配合中央推動之課程與教學的計畫運作等五方面加以因應。

關鍵詞：中小學課程與教學推動、國民教育輔導團、課程管理

壹、前言

從中央、地方到學校各層級課程政策之推動，其間無論是中小學課程實施、課程政策治理、乃至於教師專業能力的精進，皆有賴課程與教學推動的組織。根據國立教育研究院98年度「中央-縣市-學校三層級課程與教學輔導網絡專案」分析相關文件及實地訪視十縣市，對於探討縣市層級之課程與教學推動機制，有數項發現：縣市整體課程與教學的組織以學管科、督學室為主，而實際執行者來自於科長、督學、課程督學或是教育研究單位的組長等，但是都非單獨運作，顯然，以團隊或群組等協同方式展開。縣市輔導團，不是縣市課程與教學輔導網絡的唯一機制，尚有中心學校，及區域中心聯盟學校等衛星式的搭配，運作呈現縣市輔導團偏重「領域」、中心學校偏重「議題」，另有區域中心聯盟學校，可協助「學校」實際運作；縣市輔導團的活動型式有：辦理分區研習、主動或安排到校服務、培訓種子教師或領航教師等以擴大服務範疇；服務對象以「教師」為主，促其在課程與教學上的發展與品質提升。

我國正式有課程與教學輔導組織運作，始於民國47年成立的「台灣省國民教育巡迴輔導團」，隨後於民國53年各縣市教育局也設立了「縣市國民教育輔導團」，對於國民教育的推展有相當大的貢獻。但在民國87年起精省後，省輔導團走入歷史，縣市輔導團則缺乏資源而運作困難，在課程與教學輔導網絡出現「失落環節」後，導致中央課程政策與教室內課程落實之間有嚴重的落差。

輔導團之組織通常以現有課程領域為主，議題雖有部分縣市設置，但其組織龐大，不易運作更非中央補助經費所能負荷，而領域之正副召集人多以校長擔任，來自專業考量、行政考量或學校特色考量，傳承亦是問題，部分縣市安排見習者為副召集較能順利銜接，也藉此機制加強校長的領域專長，然而，縣市輔導團由於未法制和組織化，常導致招募團員困難，又因為誘因不大，且好的教學者通常亦是學校課程與教學的重要關鍵人物，校長不易割愛。另一方面若團務行政過多，專業較少，也難吸引教師。目前許多專任團員，有過多的時間花在行政工作，許多的行政工作常來自中央與地方臨時的政策，既多且雜，缺乏整合。由於中央-地方輔導團組織化未成熟，團務的發展與核心任務也不明朗。目前許多團務也以過去之傳統團務為主，無法有未來化的因應機制，以上種種問題確實有待克服。

以上種種問題普遍存在於台灣本島之各縣市，然偏遠縣市的經費與人力資源有限，在課程與教學推動的條件上更為不利，也可能影響到課程政策在學校層級的落

實度。基於此，本研究以離島縣市的課程與教學輔導或推動機制為探討範疇，其研究目的與待答問題如下：

一、研究目的

- (一) 探討離島縣市層級課程推動組織的整體定位、及其與中央及學校的關係。
- (二) 分析離島縣市課程與教學專業人員，在以行政專業為主的縣市組織下之分工及任務。
- (三) 釐析離島縣市層級課程與教學推動組織運作，可能會遭逢的挑戰及因應。

二、待答問題

- (一) 離島縣市層級課程與教學推動組織的整體定位、及其與中央及學校的關係為何？
- (二) 離島縣市層級課程與教學推動專業人員，在以行政專業為主的縣市組織下之分工及任務如何？
- (三) 離島縣市層級課程與教學推動組織運作，可能會遭逢的挑戰及因應之情形為何？

貳、文獻探討

一、課程管理的概念

所謂課程管理（curriculum management），從字面意義而言，即為對課程進行管理。課程必須有一定的規劃、安排、運作、評鑑，讓教育目標、經費、人力，乃至教學內容、教科書、學習成效，都有一定的依據。而由誰來決定便須視課程權力的分配，當政府與教育權責機關握有課程決定權，不可免的便會形成課程管理或課程行政（curriculum administration）。

至於對「課程管理」一詞的定義，學者分別有不同的見解。Preedy（1989）認為課程管理是協商與組織課程計畫，整合課程內在與外在需求，處理學校的改革相關議題，以及各個群體與利益相關人士協商課程的過程。張佳琳（2004）認為課程管理是課程當事者基於課程發展之需求，對於課程目標、內容、組織、實施、評鑑、改革等過程建立管理機制並協調安置其相關要素，藉以凝聚方向、實現理想的歷程。

高新建（2000）則從政府治理（governance）的角度，指出課程管理是政府對於學校課程所採取的管理措施，政府的領導者或教育權責機關制定一系列的課程相關政策，並且運用各種課程管理策略形成課程管理機制，以推行和綜理期課程相關政策，意圖影響並治理學校的課程實務，實現政府對學校課程的抱負與企圖，以提升學校和教師實施政府所訂頒之正式、意圖的課程的程度。

由上述課程管理的意義可知，雖校長、教師在內的各個課程當事者皆參與其間，但政府在課程管理當中至今仍扮演相當重要的角色，較高層級的課程決定者透過種種的行政措施，讓基層教育人員採納並執行正式、官方課程。以美國為例，聯邦政府在1980年代之後加強對於教育與課程的控制，其較常採行的管理策略包括：制度的變更或建立、服務的提供、法律命令的發佈、經費的補助、知識和訊息的發現和散佈、以及忠告善導（高新建，1999），這些策略也常見於我國政府對課程的管理之中（許育健，2004）。政府透過這些策略介入課程運作，讓國家的課程意圖能夠轉化為教室內課程實務的運作，提升學生學習到正式課程的機會。

從課程管理的層級來看，可分為國家、地方與學校等三個層級。國家層級課程管理在於實現國家課程政策之理想與目的，通常是透過法令的制定，形成全國一致性的規範，例如教育部負責課程綱要的訂定。地方層級則扮演承上啟下的角色，一方面承接國家課程政策，負責執行中央所定課程綱要，另一方面依地方政府權責訂定課程實施的方案或辦法，協助學校發展課程計畫，並彰顯地方課程特色。學校層級則負責執行中央及地方所定規範，隨著教育的鬆綁，學校亦已有較大的課程決定權。

以我國而言，雖然九年一貫課程政策強調教育鬆綁、權力下放，但各個層級的教育行政系統仍擔負著一定的責任，而非完全放任學校自由運作其課程。三個層級的課程決定權力之變化應是中央縮減，地方、學校擴增，只是過去對於課程管理的研究大多集中於學校層級與教師個人（李文富，2009a），地方政府層級的相關論述相對較少。事實上，教育部在推行九年一貫課程時便明確指出：「預期本課程綱要能夠充分發揮其預期的理想，其所需要的情境，是一個由政府各個教育權責層級共同分工、分別擔負課程決定責任的課程行政體制」（教育部，2000）。因此，課程政策之權責釐清與配套措施，皆有賴於課程管理的概念。

二、縣市中小學課程與教學推動組織分析

我國地方層級課程與教學的推動，以國民教育輔導團為主要運作單位。民國46年，台灣省教育廳為提升國民教育素質，有意創設台灣省國民教育巡迴輔導團；民國47年奉准辦理，並核定「台灣省教育廳國民教育巡迴輔導團組織要點」，同年五月正式成立「台灣省教育廳國民教育輔導團」。期間曾於民國62年因行政院精簡組織機構，將台灣省國民教育輔導團撤銷，於民72年又恢復設置。至民國87年台灣省精省後，「台灣省教育廳國民教育輔導團」再度走入歷史。至於各縣市的國民教育輔導團，則是民國53年省政府教育廳於「台灣省國民教育輔導團工作計畫」中規定：「各縣市政府為加強國校一般教學的改進工作，得組織各縣市國民教育輔導團，並詳訂輔導計畫，切實執行。」至民國56年台灣省各縣市國民輔導團已陸續成立，而台北市、高雄市輔導團則分別於62、68年各自成立。

由於省輔導團停止運作，中央—地方課程與教學輔導與推動體制乃隨之瓦解，少了地方層級的中介，影響到課程政策落實於學校層級的程度。有感於九年一貫推動任務的艱鉅，輔導團的功能再度受到重視，現今縣市輔導團的運作是藉由教育部《精進教學計畫》挹注龐大的經費補助與支持，由各縣市邀集所屬兼具課程設計與教學輔導專長優秀教師，成立各學習領域課程輔導團，扮演課程與教學專業經營團隊的角色，發揮其在縣市層級課程與教學的規劃、推動、領導、輔導與研究的專業功能，成為教師專業的支持系統（張素貞，2009）。

以下從組織編制以及組織功能與運作兩方面探討國教輔導團的現況：

（一）組織編制

目前各縣市國民教育輔導團的組織編組，大致包含以下六類人員：

1. 教育局（處）長、副局（處）長

教育局處長為縣市層級課程推動的最高領導者、決策者，且大部分縣市的輔導團是由局處長兼任輔導團團長，其主要工作是協調整合課程與教學推動的相關資源；副局處長則擔任輔佐的工作。

2. 督學

包含課程督學行政督學與兩類。行政督學為正式編制人員，在法規職權上擁有對學校的行政視導權。課程督學則為各縣市教育局處引進具有課程專業領導能力的教育人員，目前大多是由候用校長兼任，為非編制人員。在課程與教學推動過程中，主要由課程督學負責輔導團的團務運作與課程推動業務。

3. 業務科科長

主要是學務管理科科長或國民教育科科長，部分縣市將其列為副團長或執行秘書，由於業務科是課程政策的主要承辦單位相關業務，在縣市輔導團裡可能行政業務支援的角色，也可能是作為傳達決策者課程領導意圖的角色。

4. 各領域召集人

主要以九年一貫七大領域為架構，配合課程新興議題，各領域皆設一召集人，由現職國中小校長擔任，負責課程與教學之推動，如召開定期會議、擬訂輔導計畫等。至於召集人人數則視各縣市對領域與議題分組的調整而有所不同。

5. 輔導員

透過輔導團的遴選機制，由具有優良教學能力的國中小教師兼任，執行縣市輔導團輔導計畫的工作任務，並提供縣市教師課程與教學的相關諮詢。

6. 其他相關人員

由於各縣市的組織編制不盡相同，部分縣市尚包括顧問、諮詢委員（來自於大專校院的教育專家學者）、幹事（編制內的教育行政人員）等職務。

（二）組織功能與運作

根據教育部訂定之「直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作參考原則」，縣市國民教育輔導團的運作方式大致如下：

- 1.開學前召開團務會議，訂定工作計畫。
- 2.進行課程與教學之輔導，其輔導方式包括：

- (1) 團體輔導：專題演講、分區研討、教學演示、成長團體、通訊輔導、參觀活動、實作研習及教學研究心得分享等。
 - (2) 個別輔導：教學輔導、教學診斷與演示、諮詢輔導及問題座談等。
 - (3) 專案研究：輔導員除本身進行教育相關研究外，並輔導學校進行教學研究。
- 3.定期到校服務，傳達課程政策，並向上層反映學校推行課程政策之困難。
 - 4.協助教育局（處）辦理各項課程發展與精進教學之相關事宜。
 - 5.推展學習型組織之概念，以引導教師進行省思。
 - 6.定期辦理教學心得發表及相關教學研討會議，出版教師優良研究作品專輯。
 - 7.發掘學校在教學方面有優良表現的教師，推廣其優良教學方法或事蹟。
 - 8.建置教學資源網站，進行課程設計及教材教法研究。
 - 9.每學年度結束時，各領域議題之輔導小組提出工作成果報告。

由上述視之，國教輔導團的組織功能並不止於傳統的教學輔導，協助教師提升教學技巧而已，還包含了課程管理的概念在其中，面對中央與縣市層級課程政策，輔導團須將其理念與技術傳達至學校層級，使課程改革得以進一步落實於教室教學實務上；另一方面，輔導團也有責任傳達基層教師的聲音，讓課程領導者瞭解學校層級的需求與困難，並回頭檢視、修正原有課程政策窒礙難行之處，故縣市輔導團實扮演相當重要的中介者角色。

三、縣市中小學課程與教學推動之困境

近年國民教育輔導團的功能逐漸被重視，有關縣市層級國教輔導團組織運作之相關研究也較過去增加，綜觀國內研究大多是以單一縣市為研究範圍，如台北市（蔡孟宏，2004）、台北縣（黃冠鳳，2007；謝金城，2004）、高雄市（李昭瑤，2007；黃金池，2004）、澎湖縣（王國賓，2007）、花蓮縣（朱榮芳，2007；涂郁敏，2006）、連江縣（陳其俊，2008）、高雄縣（黃馨瑤，2006）、彰化縣（吳春梅，2006）等；亦有部分研究以區域縣市（李文富，2009b；蕭素芳，2006）或全國（賴榮飛，2005）為範圍。以上研究的研究範圍不一，研究主題也不盡相同，但各地基層教師對於輔導團的態度與看法也可看出端倪，對於輔導團應如何進行調整，皆有一定的參考價值。

從以上國教輔導團組織之相關研究所提供的結論，可大致歸納為以下幾點：

（一）人員編制方面

蔡孟宏（2004）、丁增銓（2006）皆指出人員「編制」可說是國教輔導團的首要問題，亦為教育相關人員所關注的焦點。從各縣市的國教輔導團組織編制中，負責推動的主要人員大多是教師兼任或借調者，如課程督學由候用校長兼任、國中小各領域召集人由校長兼任、輔導員由學校教師兼任等。由於負責推動者均屬額外兼職，在編制上並無專職人員，容易造成組織的不穩定性，人員異動頻繁，如課程督學常會隨著每年校長遴選上任而出缺；且兼職人員一方面要忙於教學本職，還要積極參與輔導工作的推動，十分辛苦。

（二）組織定位方面

目前輔導團屬於臨時性的專案組織，只有縣市層級的組織相關法令而無中央的法令支援，其法定地位並不明確，輔導團被定位為縣市課程與教學推動的協助單位，而非主導單位；在未法制化的情況下，人員編制、經費來源、位階沒有明確規範，讓輔導團隨著該縣市資源多寡而受到不同的重視與發展，影響到輔導團功能的發揮與正常運作。在諸多調查研究當中，大部分教育人士對於輔導團法制化多表贊同（張素貞、王文科、彭富源，2006），謝金城（2004）也建議將輔導團現階段的任務編組，朝常設的法定組織發展，如能將輔導團獨立編組為教育局的課或室，並編列數位專職人員或借調教師專任推動團務，對於輔導團專業地位的提升將有莫大的助益。

（三）成員招募方面

輔導團組織成員除教育處（局）長、行政督學、學管科長等人員，配合組織架構成為輔導團的當然成員，其他包括課程督學、輔導員、幹事等，皆須透過招募而來，但要找到遴選到兼具課程、教學、行政與資訊能力的適當人選並不容易。但由於輔導團的業務繁重，而教師仍須顧及本校的教學事務，因此教師成為輔導員的意願普遍不高；其次，由於受到學習領域召集人青睞的教師，大都是在教學表現優秀的教師，造成教師擔任輔導員並不受到學校主管的支持。因此，仍須透過加強誘因與配套措施，增加教師參與輔導團的意願，並讓學校願意釋出優良師資。

（四）運作經費方面

目前各縣市國教輔導團的經費來源主要為依據「教育部補助辦理精進課堂教學能力要點」的補助款，其次則為縣市政府依照實際需要編列預算以支應輔導團運作。在財政狀況較好的縣市，如台北市、高雄市兩直轄市，輔導團的經費來源較無問題。如高雄市輔導團除了有中央與教育局的補助，高雄市政府公教人力發展局也支應了許多研習場次所需的經費（游秋樺，2007）。然而在財政狀況困窘的縣市，經費短絀往往對輔導團的運作造成困擾。以花蓮縣輔導團為例，涂郁敏（2005）認為輔導團的經費運用，受到縣府財政拮据、經費預算不足及專款專用的核銷方式影響；朱榮芳（2007）則指出由於參加會議或研習須有一定公里數以上才能報支差旅費，且教師每週雖酌減3節課，但仍有部分學校不願配合。故相關研究皆認為政府須編列預算以維持輔導團運作，且進一步以經費建立獎勵制度，鼓勵績優輔導與創新研究人員。

（五）功能發揮方面

國教輔導團的輔導方式包括全面輔導、分區輔導、訪視輔導、追蹤輔導、實地輔導、教學輔導、網路輔導等方式（劉仲成，2007），其運作方式已較過去多元化，教師也能夠透過多種管道獲取所需要的專業知能。但也有研究指出教師並未明顯感受到輔導團的功能，如：游秋樺（2007）指出高雄市國中教師對於該市輔導團的服務知覺與運用情形皆僅屬中低程度。其他如研發教材未符需求、無追蹤輔導（劉清揚，2006）、網站使用率不高（涂郁敏，2006）等缺點，顯示輔導團在功能發揮上還有改進的空間。

參、研究方法與實施程序

本文旨在探討澎湖、金門、連江等三離島縣市之中小學課程與教學推動情況，係以文件分析、訪談與焦點團體訪談為主要研究方法：

一、研究方法

（一）文件分析法

文件分析涵蓋縣市層級課程與教學輔導組織與定位文件，以縣市國教輔導團組織圖及團員組成、本專案歷年專案報告、近五年之縣市輔導團計畫及成果、相關會議記錄等文件為主，所蒐集之文件加以編碼如「文1-1-1」三碼，是指第一碼指文件類、第二碼指縣市、第三碼指編號1的文件。

（二）訪談法

就訪談部分，設計半結構式訪談題綱，並進行專家效度審閱訪談題綱，完成修正後實施。選取訪談之對象係根據對於離島三縣市參與課程與教學推動機制有影響力之校長、行政人員、輔導團員等，參與對象由教育部推薦如表1、2、3，訪談內容先行錄音再轉成文字檔與編碼，以金/個訪/01表示金門縣、個別訪談、編號1的參與者。

（三）焦點團體訪談法

就焦點團體訪談部分，以縣市課程與教學推動機制成員，每場次以6位為原則，對象為：課程與教學推動相關科（課）主管、督學、課程督學；國教輔導團中小校長代表；國教輔導團團員代表，訪談內容先行錄音再轉成文字檔與編碼，以金/團訪/01表示金門縣、焦點團體訪談、編號1的參與者，三縣市參與人員如表1、2、3。

表1 金門縣參與訪談人員

姓名	服務單位及職稱
李再杭	金門縣政府教育局局長
謝惠婷	金門縣政府教育局學務管理課課長
黃明森	金門縣政府教育局課程督學
宋文章	金門縣立烈嶼國民中學校長
陳為信	金門縣金湖鎮開瑄國小主任
鄭綺雯	金門縣金寧鄉古寧國小組長
宋文法	金門縣立金城國民中學老師

表2 澎湖縣參與座談人員

姓名	職稱
胡中鎧	澎湖縣政府教育局局長
黃光孝	澎湖縣政府教育局課程督學
林妍伶	澎湖縣政府教育局國民教育課
陳志瑋	澎湖縣政府教育局
薛德永	澎湖縣文光國民小學校長
洪媛慧	澎湖縣立望安國民中學校長
葉天文	澎湖縣立文光國民中學主任

姓名	職稱
林有忠	澎湖縣立馬公國民中學教師
謝國村	澎湖縣雙湖國民小學校長
呂文雄	澎湖縣東衛國民小學主任

表3 連江縣參與訪談人員

姓名	職稱
吳建忠	連江縣政府國中東引國中校長（前課程督學）
陳功德	連江縣政府教育局課程督學

（四）訪談題綱

1. 貴縣之縣市層級的課程與教學推動組織，除國民教育輔導團外，還有哪些組織（如：委員會或中心等）其功能為何？彼此的關係如何？
2. 貴縣國民教育輔導團與中央、所轄縣市的學校之間現存的關係為何？對於縣市本位的課程與教學主張，國民教育輔導團在其中扮演的角色為何？對於中央的課程與教學政策到縣市，國民教育輔導團扮演的角色又是如何？
3. 請就貴縣國民教育輔導團現行組織之特色加以分析（可就有哪些重要的組件及發揮的功能加以說明）。
4. 整體而言，就目前貴縣國民教育輔導團組織、定位、功能及運作的適切性有何看法？未來，對於其組織、定位及功能有何不同於現在的想法，請分析之？
5. 承上題，貴縣國民教育輔導團組織之未來定位及發展，需要透過哪些程序或配套加以實踐？才得以發揮功能？
6. 國民教育輔導團存在與不存在對貴縣而言，有何影響？以貴縣地屬離島且人力不足的條件下，倘若不設置國民教育輔導團，對中小學課程與教學的推動，有何構想或替代方案？

二、實施程序

金門縣於2010年5月15日、澎湖縣2010年6月9日及連江縣2010年6月28日。主題為：離島縣市輔導團運作現況及問題、未來可能的推動及運作情形、面對挑戰及因應為主題展開對話。實施時間2小時30分鐘，程序及時間規劃如表4。

表4 實施程序

時間	活動	說明
13:30~13:40 【10分】	前置會議	研究計畫說明 確認當日實施程序
13:20~13:40 【20分】	教育局 簡報	由離島縣教育局進行20分鐘縣市層級課程與教學推動組織現況、運作與未來發展之簡報說明。 【就所提供的訪談重點呈現】
13:50~14:40 【50分】	個別訪談	◎縣市層級課程與教學推動現況及問題 參加人員：教育局學管課長、課程督學（現任）、國民教育輔導團國中小校長代表各1位、輔導團員代表1位等5位
14:50~16:00 【70分】	焦點團體訪談	◎未來縣市層級課程與教學推動組織及運作之建議 參加人員：【A】國民教育輔導團召集校長1位、教育行政人員代表1位、【B】課程督學1位（曾任）、教師團體成員1位、【C】資深輔導團員代表2位（國中小各一）計6位。

肆、研究結果與討論

以下將本研究之發現，分為離島縣市「課程與教學推動組織之現況與任務」、「課程與教學推動組織運作之挑戰」，以及「課程與教學推動組織面對挑戰之因應」等三部分逐一說明。

一、離島縣市課程與教學推動組織之現況及任務

在組織架構上，離島三縣市課程與教學推動組織主要是國民教育輔導團，以下就國民教育輔導團的組織及與局（處）科、課（室）的關係加以說明：

（一）組織現況

1. 金門縣

金門縣政府教育局的學管課並不負責縣市課程與教學的推動，係由國民教育輔導團負責縣市課程與教學的推動，局長兼任團長、主任督學兼任副團長，由督學擔任組長，下設有國中小各領域之輔導團，本國語文、英語、數學、自然與生活科技、社會五個學習領域國、中小皆設團，生活課程僅國小設團；健康與體育、藝術與人文、綜合活動、人權、性平、資訊教育、本土語言等國中小合併設團（文1-1-1）。

目前國民教育輔導團工作主要由一位課程督導，兩位約聘幹事與一位替代役負責，而課程督學具有視導權，可以考核校長的辦學涵蓋推動課程與教學的績效，所以在推動課程與教學政策時更為順利（文1-1-2）。

2. 澎湖縣

澎湖縣政府教育局之課程與教學推動主要組織在國民教育輔導團，並不在國教課的業務範疇。國民教育輔導團長由局長兼任、副團長由副局長兼任、國教課長則擔任執行秘書，團長指派候聘校長一位擔任專任課程督學，一位兼任課程督學，稱之為輔導委員，國中小輔導團各聘一位校長擔任召集人，並置幹事三位，由教師調用兼任；七大學習領域、性平、人權議題在國中小都設團，國小還有環境議題團和生活課程團（文1-2-1）。

3. 連江縣

連江縣政府教育局之課程與教學推動主要組織在國民教育輔導團，並不在學管課。輔導團在組織方面，置團長一人，由教育局局長兼任，綜理團務；置副團長一至三人，由督學兼任，襄理團務；置執行秘書一人，由課程督學兼任，負責全縣各國民中小學之課程與教學輔導業務；另設專任輔導員，負責規畫執行各項輔導工作業務。在實際運作上，有關課程與教學的推動並不經由學管課，而是直接由輔導團處理，課程督學則統籌規劃中央與學校之間的課程政策銜接（文1-3-1、1-3-2）。

（二）任務

有關三縣市輔導團的任務，基本上大同小異，包括：規劃辦理各學習領域輔導組年度工作計畫；從事各學習領域之課程規劃設計、教材教法、多元評量之研究；提供課程與教學相關問題諮詢與服務；至各校進行各學習領域之輔導訪視工作；規劃教師成長進修研習課程；協助各校發展學校本位課程與教師自編教材；協助充實輔導團各領域網頁，提供最新資訊；擔任與中央輔導團各學習領域的聯繫與對話等。

此外，金門縣輔導團經由每學期固定舉辦學科成就測驗，進行對單科教學效能的檢視，再將分數標準化，透過相對地位量數與過去成績相比較，瞭解哪些部份課程與教學的落實需再改進，例如：發現該縣較缺乏國小數理老師，此方面就得要補強，據以成為專業成長的重要內容。

（三）組織功能

對於國教輔導團的組織功能，三縣市皆抱持肯定的態度。面對中央的課程政策，國教輔導團的存在具有必要性，透過輔導團來轉化中央課程政策。

當縣市的輔導團員或學習領域召集人參加研習，再返回縣市轉達中央政策，可減少政策與實務上落差，對於縣市在推動課程教學的幫助非常大。若無輔導團組織的存在，則完全沒有領域專長的人員從中策劃、執行與推動，造成縣市課程與教學推動機制的動搖。（澎/團訪/06；金/團訪/04；連/個訪01）

由於輔導團的業務包括服務學校演講、示範教學及課程備查等，對於教師的到校輔導、協助教學，以及提供離島教師教學資源，發揮正面的功能，澎湖縣相關人員便指出：

國小採包班制，教師對於各科教材教法不太熟悉，以致在教學效果打折扣，國教輔導團便能夠現場輔導或協助教師教學；再者，離島縣市島嶼分散，種子教師設立有困難，教師參加研習意願較低，若輔導團能夠到校給予協助，顯然就很有價值；其他如自然與生活科技領域國教輔導團針對學科的特性，提供教學實驗材料或是教具等教學資源，成為「教學資源中心」等，對離島的教學皆有很大之助益（澎/團訪/04、06、07）。

二、離島縣市課程與教學推動組織運作之挑戰

離島縣市國教輔導團在課程與教學的推動上各有不同的問題，其輔導團在運作上的挑戰便有以下幾項：

（一）金門縣

1. 國教輔導團員誘因不大、招募不易，且業務繁重

目前吸引教師參與輔導團的誘因為每週減課四節，不過在不到五百位老師中選出七十位輔導團教師，對於金門縣有其困難，等於七人中有一人必須負責輔導團業務，然而，教師本身的研習時數與活動，已難以消化跟負荷，一般教師參與的意願不大。目前也有不少老師因成就感不高、業務繁重想離開輔導團。

2. 國教輔導團員具一般性，無法感受榮耀感及使命感，且組織分工過於細瑣

每七個教師就有一個輔導團員，其實對於輔導團員而言，是難有榮耀感及使命感的。數學領域原為國中小合成一個團，但現在改為兩團運作，讓原有輔導員分散，且領域小組及議題小組多。

3. 研習太多，未緊扣教師的教與學，不僅疲於奔命又產生代課副作用

相關人員認為研習的主要目的是希望教師能將學生帶好、教學教好，但現況是舉辦太多研習，讓教師疲於奔命，甚至因為教師去研習而不斷請代課教師授課，讓學生一直在適應，導致原有的教學成效大打折扣，讓教師產生反彈，「增能」的研習變成「增怨」。

4. 必須要應付中央單位所辦理有教學面向的競賽

當中央單位辦理相關競賽，金門縣因為學校少，等於形成強迫教師參加的情況，一年下來每一位老師分到的教案、學科研究、校內的命題比賽，會分到三、四件以上，讓相關人員認為參加過程當中，只有量沒有質。

（二）澎湖縣

整體而言，提到該縣國教輔導團人員更迭頻繁，且輔導員人數太少、受限於經費，兼任減課4小時有困難；目前是請候用校長擔任課程督學，但課程督學須兼負國中小課程與教學推動業務，而國中與國小的課程又大不相同，讓現任課程督學處理全國中小課程與教學業務上頗為辛苦，建議國中小各有一位課程督學。此外，赴離島的輔導有季節性，找教師回澎湖島參加研習也受限；再者提及代理、新進教師及配課教師之教學仍待加強，國民教育輔導團員到校輔導確實發揮功能。

（三）連江縣

連江縣指出國民教育輔導團組織目前屬於臨時編組，在法規上定位不明的狀況下，組織的運作以及縣內課程與教學推動的權限常因人而有所變動。以當前而言，係由課程督學統籌規劃和運作，權限相當大，且全縣教師數不多，頗能聚焦，然而，中央的課程與教學對應工作多、團員因代課問題而不易尋覓都是挑戰。

三、離島縣市課程與教學推動組織面對挑戰之因應

依據訪談的內容，將離島縣市國教輔導團面臨挑戰之因應臚列如下：

（一）金門縣

1. 整合研習，解決研習過多的困擾

屬於概念性的課程，如：各個融入課程領域的議題便屬之，即無須分開研習；待各領域的專屬知識與議題再分開做更深入的增能研習，以便解決教師研習過多的困擾。

2. 研習應採系統性的推廣，由點至線擴及「全縣」面

設立每年的目標，團員才能知道該朝哪一個方向去精進。其任務可以從自我增能、舉辦讀書會，建立資料庫與全縣共享資源，延伸到將資源帶出去，與其他別的縣市交流，並且將自我開發的資源以及外縣市訊息資源整合後，推行到全縣。

3. 辦理實用導向的工作坊，以利實際運用於教學

建議研習舉辦議題式或教材式的工作坊，且針對各領域（學科）的屬性來開發需要的教材，而非是以比賽導向為主，促使參加者能實際運用於教學。

（二）澎湖縣

1. 建立人才資料庫，解決人才流動困境

幫助課程督學或領域召集人尋找適合的輔導團成員人選，並將輔導團的經驗有效傳承，以減少人員流動過於頻繁帶來的困擾，對輔導團運作有幫助。

2. 有系統的請專家學者擔任指導，發揮研習成效

過去的专业研習常聘請專家教授進行教學，但因不同的教授可能會有不同的教學方法或思考方向，導致成效有限。未來可邀請同位教授，縣內教師可長期接受新知，教授也可在回饋後修正其授課方向。

3. 增聘校長為輔導團研究員，扮演支持和經驗傳承之角色

可增聘校長為研究員進入國教輔導團，對縣市課程與教學推動有更深的支持，也達到經驗傳承之目的。

（三）連江縣

1. 建立輔導員代課、提高擔任輔導員誘因之配套措施

避免輔導員在學校內的課務或行政工作落到其他教師頭上，造成學校的困擾；並且給予誘因與保障，以留住優秀的輔導員，減少輔導團員流失的情況。

2. 因地制宜配合精進教學第二子計畫運作提高可行性

在精進計畫的支持條件下，持續維持縣市國教輔導團的運作，但是針對離島之條件應予以微調和彈性。

四、綜合討論

（一）推動縣市的課程與教學需要專業組織？

縣市政府教育局雖擔負課程與教學政策推動的任務，但卻是一個行政單位並非專業單位，需要有課程與教學的專業人員進行專業的規劃與實踐，為此，教育局中需要有專業組織的存在。然而，在法源及相關組織編制尚未調整前，縣市政府對於國民教育輔導團的需要性是存在的，但是卻產生運作困境。

至於，將專業人員聘到縣市政府教育局辦理業務，也可能導致稀釋其專業，因此，未來縣市政府教育局是否需要思考將專業組織法制化或正式納編，以專業支持行政，形成縣市推動課程與教學的機制？

（二）離島縣市國民教育輔導團運作的困境較台灣本島具挑戰性？

我國運作國民教育輔導團，在沒有法制化、缺少正式人員編制之情形下確實有許多挑戰；然而，倘定位國民教育輔導團是縣市必要的專業組織，那離島的人力、物力、財力資源有限、地理環境的特殊情形，再加上專業人員有限下，想必對學校教師教學的輔導服務影響之挑戰性將更劇，應再深入思維因應之道，發展不同的規劃模式！

伍、初步結論與建議

一、初步結論

（一）離島縣市皆以國教輔導團為主要推動組織，擔負縣市層級課程教學推動主要任務

綜合三縣市推動課程與教學之組織，主要皆為國民教育輔導團，輔導團團長皆由教育局長兼任，除團長與副團長外，課程督學與督學扮演重要的指導角色，甚至是一人擔任兩種職位。在金門縣中，學管課長與課程督學為平行職位；澎湖縣國教輔導團由國教課長擔任執行秘書，真正運作則在課程督學；而在連江縣的課程與教學推動業務則完全由課程督學處理，和其他縣市相較之下，課程督學的權限更大，扮演縣市層級課程執行的主要角色。

三縣市的國民教育輔導團擔負承上（中央）啟下（學校）之課程與教學推動的轉化任務，進行教材教法評量之研究、辦理專業成長活動、提供教育新資訊，以提升教師課程與教學的能力，同時亦具備諮詢服務及視導的任務，而對於偏遠地區學校之教師專長不均的情形下，發揮協助和補充教學的功能，裨益於學生的學習。

（二）離島縣市課程與教學推動組織運作遭逢業務量重、缺法制面支持、不易覓專業人員之挑戰

所面臨之挑戰來自於四方面：業務量繁重、專業人員召募不易、委由不具法制化的課程督學擔負重任、縣市規模小卻需面對中央之課程與教學政策的要求與規範等挑戰。

（三）未來離島縣市課程與教學推動組織面對挑戰，建議以建立人才庫、整合研習並以實用為導向、系統規劃組織運作及微調中央課程與教學計畫為因應

離島縣市之課程與教學推動組織－國民教育輔導團有存在之必要性，但是挑戰也同時存在，未來應可從：建立輔導員的人才庫以利經驗傳承、整合研習並以教學實用為導向、系統規劃輔導團運作、解決輔導員外出服務的代課問題、配合並微調中央推動之課程與教學的計畫運作等五方面加以因應。

二、建議

（一）國民教育輔導團法制化

當前國教輔導團尚未完成法制化，主要負責輔導團業務的課程督學，因其非編制內人員，沒有對學校視導的法職權力，推動課程與教學政策時受到的限制較大。尤其當離島縣市人手不多，相對課程督學的權力有擴增的情形，當課程督學的權責未明確規範，課程與教學推動的力道及著墨便會因人而異。

（二）加強招募輔導團員人才的誘因

離島縣市與其他本島縣市面臨相同的問題，即教師進入輔導團的意願普遍不高，且原有團員流動過快，讓輔導團功能無法完全發揮，團員的教學輔導經驗也不易傳承。因此，建議透過以下方式解決團員人才的問題：包括建立縣內人才資料庫；提供更多的誘因，如：減課，但是代課又有人才庫中的專人支持，避免產生校內老師代課衍生的問題；減少輔導員與工作目的非直接關係的工作負擔，如：比賽、支持行政業務等。透過以上這些方式，讓國教輔導團教師有更多心力放在課程與教學的推動上，減少教師因獲得的支持不夠而心生倦怠，萌生去意。

（三）提供輔導團員整體、系統的專業成長

目前對於輔導團員在縣市辦理的相關研習，似乎較沒有整體的規劃，例如：每次聘請來授課的教授不同，可能因個人研究的專長、取向，或授課強調的重點有所差異，讓輔導團員接受的資訊難以連貫。在研習課程上，也較沒有針對團員的需求進行安排，容易產生浪費有限資源與教師個人時間的問題。因此，建議應視各領域輔導團員的意見來辦理相關研習，以貼近其輔導工作上的需要，而更重要的是能聘請專家學者有系統且深入的協助和支持。

（四）恆常並增加輔導團經費的挹注

目前國教輔導團的運作經費主要是來自於教育部的「精進計畫」，特別是在離島地區的財政狀況普遍不如本島直轄市充裕，當縣政府無法編列額外預算予輔導團時，來自中央的經費便顯得更為可貴，一旦此計畫中止，可能又會回到台灣省教育輔導團裁撤之初，縣市輔導團運作停擺的窘境。而縣政府也應提撥足夠經費讓縣輔

導團運用在必要之處，如：聘請代課教師、種子教師到離島學校服務之交通費、研習支出等，以發揮輔導團應有的功能。

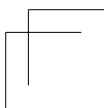
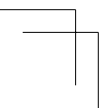
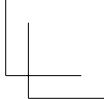
參考文獻

- 丁增銓（2006）。屏東縣教育人員對國教輔導團組織架構與組織效能知覺之研究:以數學學習領域為例。國立屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 王國賓（2007）。澎湖縣國民教育輔導團組織運作系統之研究——系統理論與組織再造的應用。國立臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 朱榮芳（2007）。花蓮縣國教輔導團運作策略之探討研究。國立花蓮教育大學學校行政碩士學位班碩士論文，未出版，花蓮市。
- 吳春梅（2006）。彰化縣九年一貫課程與教學輔導團組織及運作概況研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 李文富（2009a）。課程與教學輔導體系的建構——朝向夥伴協作的課程慎思平台與治理機制。研習資訊，26（3），35-46。
- 李文富（2009b）。縣市層級課程與教學推動機制與國教輔導團組織運作現況探究。載於陳伯璋主編，建構台灣課程與教學推動網絡2009，頁37~70。台北縣：國家教育研究院籌備處。
- 李昭蓉（2007）。高雄市國民教育輔導團組織運作與輔導策略之研究。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班，未出版，台南市。
- 高新建（1999）。課程管理的分析架構。教育研究集刊，42（1），131-154。
- 高新建（2000）。課程管理。台北市：師大書苑。
- 涂郁敏（2005）。國語文領域輔導小組之運作與困境研究——以花蓮縣國小國民教育輔導團為例。國立花蓮師範學院社會發展研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 許育健（2004）。九年一貫課程國家層級課程管理之探討。課程與教學季刊，8（1），13-30。
- 陳其俊（2008）。連江縣國民教育輔導團組織運作與功能發展之研究。銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張佳琳（2004）。課程管理——理論與實務。台北市：五南。
- 張素貞（2009）。「課程與教學輔導」體系整合規劃與實踐初探。研習資訊，26（3），17-25。
- 張素貞、王文科、彭富源（2006）。九年一貫課程與教學深耕種子團隊服務成效分析與發展之研究。國立彰化師範大學教育學報，9，185~224。

參考文獻

- 教育部（2000）。九年一貫課程輔導手冊（行政篇）。台北市：作者。
- 游秋樺（2007）。高雄市國中教師對國教輔導團服務的知覺及其運用情形之相關研究。國立中山大學教育研究所/研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃金池（2004）。高雄市教育人員知覺國民教育輔導團組織變革策略與組織效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃冠鳳（2007）。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。台北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃馨瑤（2006）。高雄縣國中組藝術與人文領域國民教育輔導團組織運作與推展現況之探究。國立高雄師範大學音樂學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 劉仲成（2007）。縣市政府教育局如何做好教學視導。教育研究月刊，153，31-39。
- 劉清揚（2006）。綜合活動輔導團專業功能之研究——以南部某縣市為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 蔡孟宏（2004）。台北市國民教育輔導團組織運作與功能發展之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 賴榮飛（2005）。國民教育輔導團運作評鑑指標建構與現況之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 謝金城（2004）。臺北縣國民教育輔導團組織再造之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蕭素芳（2006）。九年一貫課程藝術與人文學習領域輔導團運作之研究。國立台灣師範大學音樂學系碩士論文，未出版，台北市。
- Preedy, M. (1989). (Ed.) *Approaches to curriculum management*. Milton Keynes: Open University Press.

五、學校層級課程與教學推動的現況與展望



學校層級課程與教學推動的現況與展望¹

周淑卿

國立台北教育大學課程與教學研究所教授

摘要

本文為「中央、地方、學校課程與教學推動網絡」整合研究中，有關學校層級推動體系研究的部分結果，旨在呈現目前國民中小學原有的與新設的課程與教學推動機制的運作現況與問題，以及學校課程與教學領導人員在推動機制中的角色及其展現的作用。並依前述發現提出未來建構學校層級課程與教學體制的方向。

學校層級課程與教學推動問題看似盤根錯結，事實上，只要落實現有課發會的決策功能、領域小組的社群研究發展功能、教務處的規劃功能，以原有的組織即可建構良好的學校層級推動機制；而落實之道主要在強化各層級領導人的專業能力。當領導系統強化、組織健全運作，各類革新方案與外部支持力量才可能真正協助學校。而教育行政單位要協助學校推展課程與教學，就是訂立基本規範、提供必要資源、整合各項方案、簡化書面工作，並且留給學校人員一些休養生息、反思實踐的餘地。

¹本文為國家教育研究院「學校層級課程與教學推動網絡之研究」專案計畫成果報告的一部分。感謝研究助理黃珮祺、葉冠伶、楊巧芸及總計畫助理林詠淳、劉玉慧對本研究付出的時間與心力。

壹、前言

九年一貫課程實施後，台灣的國民教育在「學校」層級開始有了與以往不同的定位與任務。由於「課程標準」轉換成「課程綱要」，賦予學校作為課程發展基地的使命，教師被期許成為課程設計者，於是學校不再被視為中央課程的執行單位，教師也不再是標準課程內容的傳輸管道（教育部，2001）。

因應這樣的轉變，民國92年教育部在九年一貫課程推動工作小組中設置「課程與教學輔導組」，並配合「九年一貫課程深耕計畫」在中央層級設置以學者專家為主的「課程與教學輔導群」；地方層級則透過培訓深耕種子教師及補助縣市輔導團團務運作經費，試圖恢復過去的國教輔導團網絡（陳伯璋、李文富，2009）。除了設置中央課程與教學輔導團，並且以「精進課堂教學計畫」經費補助縣市強化教學輔導團的運作，以及學校層級的教師專業發展活動。但是李文富（2009）的研究發現，許多「縣市」層級在推動課程與教學時，並無法落實到「學校」層級的課程與教學。而無法落實到「學校」層級課程與教學的原因則有以下幾點可能：其一，或許因為學校層級的課程與教學推動機制尚在發展中，所以使得「縣市」層級的推動網絡無法找到合適的使力點。其二，或許是學校層級的某些文化與結構，和「中央縣市」層級的推動網絡之間有所衝突。其三，也許問題不出在學校，而是「中央縣市」層級的推動網絡本身就有問題，以致學校教師覺得「中央縣市」層級的網絡有專業提升的幫助有限。整體而言，欲建立一個涵蓋「中央-地方-學校」三個層級鎮的國家課程與教學推動機制，有必要對「學校層級」有更多著墨與研究。畢竟所有教育措施仍然要進到學校層級的課程與教學，才有可能改善學生的學習經驗。

課程改革的推動方式並非只是「由上而下」或「由下而上」二者擇其一，而是需要「中央」、「地方」、「學校」等不同層級相互協作，才能讓課程發生根本性轉變（陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢，2009）。中央與縣市層級的輔導團雖然努力推展課程政策，致力於各領域課程與教學的研發與推廣，但是畢竟課程與教學的實踐仍須落實於學校中。學校若有健全的課程教學推動組織，始能與中央、地方層級的輔導組織共同構成堅強的網絡系統。過去在討論此推動網絡時，多將重點置於「中央—地方」層級的推動網絡，而較少涉及「學校」層級的機制。

在學校層級，國民中小學九年一貫課程綱要實施通則中指出，學校應成立「課程發展委員會」，且各學習領域應設召集人，以推動學校的課程與教學工作（教育

部，2001）。以目前學校層級的推動組織而言，學校的課程發展委員會雖已成立，也依據教育部的規定提出了學校年度課程計劃，但許多的計畫現在卻只是在「應付」行政機關要求，未能協助學校教師發展其課程與教學專業能力（歐用生、黃騰，2007）。雖然有「領域召集人」的職位，但此項工作卻未必由具備該領域專精知能的教師擔任，因為這樣的職位在學校似乎只是聊備一格。因此，領域召集人在學校課程與教學層級中難以發揮預期的作用。為了提升教師專業知能、強化教師共同研討的機制，近年來教育部極力推廣「教師專業發展評鑑」、「教師專業學習社群」、「教學輔導教師」等計畫，希望建立「以學校為本」（school-based）的課程教學專業發展機制。這些計畫各有不同的重點與目標，分由不同的行政業務單位主導，在學校裡也由不同人員主其事，其與學校既有的領域會議、課程發展委員會之間的關聯性如何？新舊組織與方案在學校中如何共同運作？對於學校課程與教學推動的影響如何？皆是尚待了解的問題。此外，這些組織與方案在學校中又倚賴哪些領導者？學校內不同層級的領導者對課程與教學的推動又展現何種作用？中央與地方行政機構與學校之間的互動關係為何？皆是攸關學校層推動體系的因素。前述問題的探討將有助於思考未來學校層級課程與教學體系的建構方式。

本文旨在呈現目前國民中小學內部「原有」與「新設」的課程與教學推動機制之運作現況與問題，以及學校課程與教學領導人員在推動機制中的角色及其展現的作用，並依前述發現提出未來建構學校層級課程與教學體系的方向。本研究所討論的「課程與教學推動機制」包含與課程教學事務有關的組織與人員兩方面。「課程與教學」的範圍相當廣，舉凡與學生學習有關的教育活動設計與實施，幾乎皆可納入其中；依此，學校內任何組織與人員無不與此相關。然而，論及「推動機制」，側重決策、領導、規劃、協調、促進等任務，所以，並非所有組織與人員皆負有相關權責。衡量國內中小學現狀，本研究以學校內負責課程與教學領導的人員作為主要對象，包括校長、教務行政人員、學習領域或社群領導教師，旁及中央及縣市層級的相關人員，包含課程督學與輔導團員等。

資料蒐集方式主要為焦點座談與訪談。在焦點座談方面，於全省北、中、南、東四區召開六場焦點團體座談，為期充分討論，每一場討論會之參與人數不超過十二人，其中包含課程督學、校長、教務行政人員、教師，以及執行「教師專業發展評鑑」、「專業發展社群」、「教學輔導教師」等計畫的人員。另邀請不同領域的中央、縣市國教輔導團教師、教師專業學習社群領導人分別參與座談（參與座談之各類代表人數見表一）。訪談部分，則對五位在課程領導上著有聲望的校長進行

個別訪談，以了解學校課程與教學推展的困境與策略²。綜合以上資料，提出本研究的部分發現。

表一 參與座談之各類代表人數

身份別	課程督學	校長	教務行政人員	領域或社群領導教師	輔導團員（含中央、地方團）
人數	8	6	19	12	18

*與會者可能兼有不同身份，例如有些校長兼任課程督學，有些教務主任兼為社群領導人，有些輔導團員亦為社群領導人。表內數字不重複計算，以與會者的主要職務採認其身份別。

貳、學校課程與教學推動的組織與運作

依據研究資料，以下討論學校內的推動組織及其運作方式的相關問題。

一、現有組織的運作問題

課程發展委員會（以下簡稱課發會）與學習領域小組（以下簡稱領域小組）是「國民中小學九年一貫課程綱要」要求學校建立的兩個課程與教學推動組織；前者為學校課程事務的最高決策組織，後者則負有領域課程與教學的研討與規劃的任務。然而，目前許多學校的課發會卻成為例行事務的「橡皮圖章」，唯一引起激烈爭論的大約只有各領域教學時數的增減問題。領域小組多未能落實教學研討的工作，領域會議流於行政事項的傳達或協調。領域召集人（以下簡稱領召）原本應是學習領域課程推展的靈魂人物，卻因為必須參加許多委員會，如圖書館委員會、資訊委員會、課發會，負責與領域成員溝通各項行政事務（歐陽秀幸，0915），事務繁瑣之餘，導致領召年年異動，成為教師們所形容的「值日生」（陳錦蓮，0816）。至於領域小組的成員，在國中，由於教師皆具教學科目專長認證，教師自然參與其專長領域；但是國小教師則常依據個人意願或被動加入某個領域小組，以致於領域小組成員經常變動，難以成為穩定的組織。

二、良好的組織運作方式

在某些具有較強領導中心的學校，課發會被視為學校課程發展的心臟，具有統合、決策的功能（李美穗，0908；鄧美珠，0915）；而領導者也經由課發會的共議與決策機制，讓學校各項課程教學方案法制化（許銘欽，0819）。領域小組及學年小

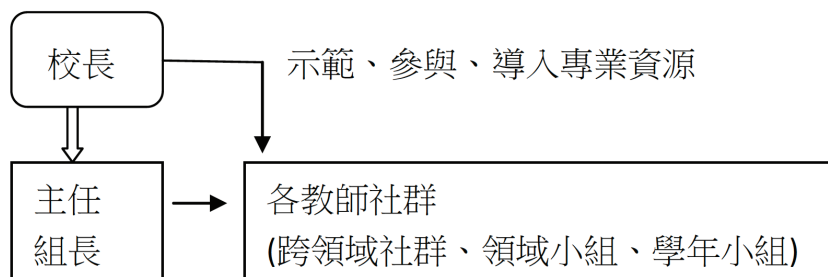
²感謝所有出席本研究案各次座談會以及接受訪談的教育同仁，本文內容大部分來自他們的智慧與經驗。本文中除部分發言涉及當事人利害問題外，其餘發言者皆以真實姓名呈現。

組則成為課程方案的縱向與橫向發展組織，且致力經營為專業學習社群。李美穗校長舉昌平國小的例子說：

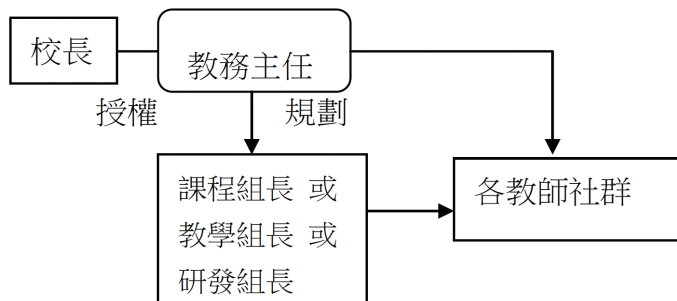
課發會有一個討論和審查機制，所以課發會幾乎每個月開一到二次，對校本課程那個架構、議題融入課程設計的這樣一個討論，我們都是在課發會討論跟修正。領域小組幾乎一個月有兩次對話，課程設計、教材教法或是補充教材研發、教學方法和策略、教學行動研究都要做。…學年的教學研討會是每個禮拜安排個共同備課時間。所以自然而然的，後來的教師專業發展評鑑是百分之九十幾的人在參與，才會衍生後面的八個社群。（李美穗，0908）

由這個案例可見，其實課發會和領域小組、學年小組等原有的組織若能落實其功能，學校的課程教學工作就能順利推展，而其他的新方案如教師專業發展評鑑、教師學習社群，是一種推進力，必須在原來的良好基礎上才能發展。課發會為決策組織，領域小組為研究發展的專業組織，但是要讓這兩類組織正常運作則需要學校的領導管理體系。從各次座談資料中發現，運作較佳的領導體系可分為以下四種型態：

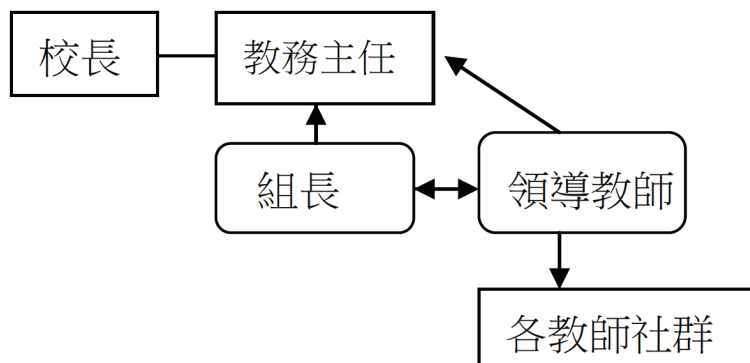
A・校長為主要課程領導者，帶動主任與教師群



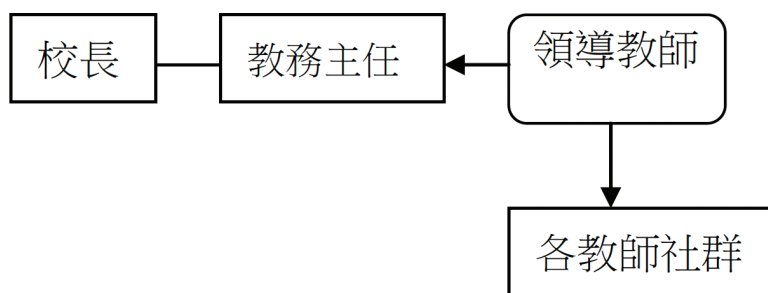
B・教務主任為主要領導者，校長為支持者



C・課程組長、教學組長或研發組長與領導教師合作規劃方案



D・教師為主要領導者，校長與主任提供相關行政支援



在這些運作型態中，教師社群的組成可能是跨領域的學習社群，也可能是既有的領域小組或學年小組，但這些教師社群未必都申請現有的教師專業社群計畫。但課程方案要能順利運作，教師社群中必然有領導教師；當領導教師不足時，組長或教務主任也會擔任領導人。至於學校課程發展的主要領導人，以教務主任居多數，而校長作為主要領導人的學校，比例並不高。但是那些由校長進行課程領導的學校，課發會決策功能和領域小組的研究發展功能較能發揮。

三、社群組織的潛能

近年推動的教師專業學習社群計畫，在各次座談中，普遍受到與會教師的肯定。與會者認為社群組織可凝聚教師向心力，落實專業研討，甚至成為一股由下而上的課程發展動力（張宸綿，0421；周錦堯，0914）。有些學校藉由申請此項計畫，

為領域小組、學年小組爭取資源；有些學校則是借力使力，促使領域小組形成社群，共同進行專業研討。但這樣正式的教師社群也有潛在問題：

（正式申請的）社群就是有那個壓力，那個壓力就是說，他們覺得好像時間到了，就要把東西弄出來，他們就不斷地提醒自己說，我們是不是要開個會，討論一下，因為我們最後要送出成果來（劉向欣，0915）

我們比較大的壓力是評鑑，他評鑑一定又說，你們有這樣的運作，拿東西出來給我們看哪！你們應該要有會議紀錄啊，要有你們的計畫、最後的成果。可是這個部份對老師來講，他就會打一個折扣。所以為什麼他不要檯面上的社群，卻要地下的社群（楊玲珠，0915）。

有校長認為，很多社群其實都是短暫的任務編組型，卻不是長久永續的文化型社群，所以很難有深刻的效果（林文生，0906）。經常是因為有一位教師對某一種活動有興趣（例如陶藝、戲劇、書法、賞鳥），就跟某個團體合作，帶其他教師一起從事相關活動。但是如果沒有進一步在學校課程裡生根，效果就很有限。的確，目前的教師社群不乏此類的任務編組型社群。要讓社群在學校課程教學裡紮根，領導者必須看見學校課程發展的願景。

參、學校各層級領導者展現的作用

由前述的四種推動體系的型態來看，學校內有三個層級的領導者：校長、教務行政人員（主任或課程發展組／教學組／研發組長）、領導教師。在繁雜的課程教學事務中，若四個層級領導任務皆有適任者擔綱，即可構成健全的校內推動體系；反之，任何一個領導者偏弱，就得由其他領導者設法補強。否則，外部資源的挹注將難以產生作用。

一、校長一指引方向

校長在學校課程教學推展上的重要角色，已經諸多文獻論證。所有參與座談者亦一致肯定校長對學校課程教學發展的影響力，如鄧美珠指出：

校長若是有課程觀，能進行教學視導，才能帶領主任、教師，更重要的是，治校方針與方向才會以學校的教學為核心（鄧美珠，0915）。

與會的章翰吉主任³的一段話道出校長在學校課程發展中的關鍵性：

我們學校的老師雖然很努力卻一直沒有一個很好的共識；本來我們團隊都很堅強，我們校長來的時候一直以為我們學校有很大的問題，但是最後發現問題不是在學校的老師，你想在哪裡？校長。校長很難改變，因為校長領導風格不同，他面臨壓力很大，無法去做這樣好的調適，所以兩任校長都有點不愉快的就離開了。我們後來仔細想想，我歷任四個校長，我一直覺得、感受得到，校長是一盞燈，那個燈一打是明亮的、是溫和的、是好的、是看得清清楚楚的那種燈，很重要。他打得好的話那學校的氛圍就會變得非常好。所以我的期待是一個主管是一個有方向感的人、是一個整合資源的人、是一個能帶得動大家的人，我覺得那是最重要的（章翰吉，0519）。

從受訪及出席座談會的校長所提供的課程領導經驗中可發現，有課程觀的校長會看見整個學校的學生學習需求以及教學上需要努力的重點，所以能建立學校課程發展的主軸。他們不會因為中央或縣市政政策的變化而讓學校課程如同多頭馬車的紛亂，反而是將各種政策方案整合到學校課程的主軸；有校長稱此種整合方式為「回歸主流」：

這個主流就是一到六年級的核心課程、正在運作的課程。那個永續校園計畫，是融入到六個年級的，每個領域可能的單元裡，去找它的連結點，不是另外再設計一個課程。但是你會看到永續校園的概念。…所以我們基本上就不做額外的、附加的課程。（林文生，0906）

陳浙雲校長也有相似的作法：

縣市層級一定會推出一些政策，而且這些政策一定都會用一些很響亮的名稱，但是學校都會避免去提這些東西，因為你一提，老師或行政同仁就會說：又來了，又新的，又這些什麼東西。大家都彈性疲乏了，可是學校又得去做。這時候，我就要清楚告訴老師，這些事情就是我們現在做的什麼事情，只要如何放在原來的工作裡就可以…所以我就是把這些案子當作一種資源，把這個拿來做我們原來就在做的事情。（陳浙雲，0810）

³因以下發言涉及對該校校長的評論，為保護當事人，改以化名呈現。

校長的教學領導能力越強，教師社群互動性就越高，教師專業實踐的表現就越好，學校效能越能提升（丁文祺，2007）。以課程與教學思維來領導學校的校長，是學校翹首以待的雲霓。

二、教務主任與組長一運籌帷幄

在過去有關課程與教學領導的研究中，以教務主任為對象的數量不下於校長。教務處的工作範疇原本即是課程與教學，於是自校本課程推動以來，教務主任一直被視為重要的課程領導者，而教學組長也自然負起核心的規劃工作。由於教學組原有的工作已屬繁重，所以有些學校重新調整各處室人力，在教務處之下增置「課程發展組」或「研究發展組」，負責課程與教學的各項政策方案。當校長不以課程領導為重心時，教務主任或組長可能就成為主要領導人。

許朝信（2005）指出學校的課程管理工作主要由教務主任負責；黃翠萍（2009）的研究指出，教務主任的課程領導任務分為建構規劃、組織運作、專業發展、評鑑視導、擴展整合等五個向度。與會的教務主任都認為，目前有太多議題要融入課程，教育局處所推行的方案多與課程教學有關，於是教務處成為最忙碌的單位；教務主任事務繁多，時間明顯不足。凡是與課程有關聯的公文都到了課程組長或教學組長身上（彭博裕，0915），使得教務主任與組長工作超負載。而未能善盡領導責任的學校行政人員就如吳聰美所言：

是在做「包商」（承接校外方案交由教師執行），卻未提供支持，在一些細瑣的行政流程上也不協助（吳聰美，0818）。

能負起領導管理責任的主任會看到教師教學和學生學習的需要，主動申請競爭型方案，或是協助教師寫計畫以爭取資源，並且努力整合各項方案，鼓勵教師群進行專業研討。其作法如：

就我這邊的立場是，因為上面有計畫在推行，那我們這邊就是說如果有計畫可以申請，可以嘗試去做看看，在老師可以操作的一個合理的範圍之下，那我們只是去把它設計成可以讓老師真的是比較好操作的，不要讓它就是說好像我就把計畫丟給你，然後就整個毫無頭緒（廖誌平，0908）。

我們九十六年就直接推閱讀，因為我們教育處那時候一直要推學力測驗，老師唉唉叫，老師就說這個教育處要進步百分之二十啊怎麼這樣，然後還有性別平等教育、

生命教育所有的評鑑全部都進來了，底下老師很煩，學務處沒辦法，老師也沒辦法，所以我就負責做整合把所有的要做的東西全部來到教務處。我就所有的東西都融入課程，因為你融入課程老師就一定要教，他就不會認為是額外的，所以我把閱讀、把性平、還有那什麼生命教育、交通安全全部都放在課程裡面（毛慧莉，0421）

當校長和主任都「無為」時，教學組長或課程組長只得承接責任。有教學組長指出，通常組長能做的事就是盡量為各領域安排共同研討的時間，主動研擬領域會議的討論議題，以引導領域會議的焦點，並且告知教師各項補助方案的訊息，若能力可及，就協助撰寫計畫（吳怡慧，0812）。組長並不具有領導的職權，只能協助規劃、提供訊息，難以實際進行領導。

三、領導教師一行動推進

如前所述，學校課程要能順利運作，教師群中必然要有領導者；這領導者可能是校長、主任，也可能是教師。在小型學校，或許校長或主任直接領導教師群尚屬可行，但在中型以上學校，這將使得校長或主任負擔過於沈重。況且，通常教師對行政人員有一點不信任感，有些教師甚至會質疑教務主任推行方案的動機（張蓓玲，0818；謝幸如，0526）。所以，有教師認為：

由高階教師來領導教師群也比主任或校長更有影響力（歐陽秀幸，0915）。

領域內一定要有一位高階教師或專家教師像教練一樣來協助教師，節省他們摸索和碰撞的時間，讓教師更有機會成長（李美穗，0908）

我們申請了四個社群，發現其實有兩個社群走不太下去，走不太下去的原因，是因為少了那一個可以帶領的人（劉向欣，0915）。

在國中分科精細的情況下，校長在課程教學的領導上面臨相當大的阻力，多半要仰賴領導教師。薛校長指出：

你很難用哪一種角度去說服那些跟你完全不同的領域…基本上我們還是回歸到任何一個課程領導跟教學都還是要以老師為關鍵（薛春光，0909）。

由學校內的專家教師領導同儕進行課程教學發展工作，其實更能深入於教師群；然而，要尋找合適的領導教師卻不容易。因為「學校有一種螃蟹文化，互相牽制，因為誰也不想強出頭」（陳錦蓮，0816），在毫無酬賞機制的情況下，校長必

須以情感訴求、賦予教師尊榮感、創造成就感等各種方法，邀請有能力的教師擔任領導人（陳錦蓮，0816；林文生，0906；薛春光，0909）。

張舜傑（2007）研究國小教師的課程領導問題，指出教師領導者感受到的困難有八項：時間不足、教育當局沒有明確的課程決策機制、學校激措施的誘因不足、缺乏專家學者協助、課程領導專業知能不足，以及行政配套規劃不夠完善。領域召集人或教師社群領導人畢竟是沒有行政職權的教師，也未必減少授課時數，且同儕領導經常容易出現紛爭；若缺乏校長、主任在精神上與資源上的全力支持，通常難以為繼。有教師指出，不管正式或非正式的教師社群，由於一般未兼任行政職的教師並不熟悉申請補助方案的程序（吳麗玲，0812），若無人協助撰寫計畫，很難獲得所需資源，這需要學校行政人員主動協助。

校長、教務行政人員、領導教師三者正是學校裡的三層課程領導者。在規模較小的學校，這三層的領導工作可能由校長或主任全面統合，但規模稍大的學校則不可能集事權於一人之身。其實，無論規模大小，倘若三層領導機制健全，學校的課程教學事務才能順利推展。

肆、中央和地方政府與學校的關係

在課程與教學推動工作上，教育部除了經費補助之外，與學校較無直接互動；縣市政府各單位在課程教學推展工作上，以主管業務科和輔導團與學校的關係較密切。大體而言，目前縣市輔導團對學校的實質協助甚為有限。各輔導團有固定的年度工作計畫，其工作不外乎排定巡迴訪視的行程，辦理研習或受邀前往學校與該領域教師討論。但是許多學校接受輔導團例行的到校輔導，多因縣市政府一紙公文，而實際上卻將到校輔導工作視為一項負擔。教師對參與輔導團所辦理的研習，態度並不積極，主要原因是對研習主題不感興趣；此乃因為學校行政人員向輔導團申請到校輔導時，常抱著填補研習空檔的心態，未必針對教師需求（劉清揚，2006）。

過去的研究發現，輔導團與學校之間常是各行其政，缺乏實質的連繫與協調（游秋樺，2008）。一般教師對輔導團的認識多止於「辦理課程與教學研習」或「示範教學」（黃冠鳳，2007），而不知輔導團尚有「提供學校諮詢輔導」及「提供教師教學資源」等服務（游秋樺，2008）。結果是，當教師面臨教學困難時自然也不會求助於輔導團（李昭瑤，2007）。許多教務主任指出，縣市輔導團雖然有優

秀的教師，學校在實施各項方案（如教師專業評鑑、教師社群）或領域小組所發展的課程，很少邀請輔導團具相關專長的教師支援。會主動要求輔導團員到校協助的學校，有些是因為學校本身正發展某些特色課程，尋求輔導團的專業協助（吳杏惠，0812）；國中可能為新興議題、試題方向等基測命題問題而求教於輔導團員。許多與會者認為輔導團是個豐富的課程與教學資源庫，但通常是因為學校本身即是某個領域的中心學校，或者校內有教師擔任輔導團員，才會與輔導團密切互動，甚至引入輔導團人力來發展學校課程方案（吳麗玲，0812；黃麗蓉，0925）。整體來看，學校與縣市輔導團之間的實質互動並不密切；經常與輔導團有互動的學校也侷限於少數學校。

中央政府對學校課程教學推動工作的協助，通常以經費補助的方式為之。地方政府則除了經費補助之外，還有教育局處的相關科室在推動政策或方案。李永烈（2007）探討地方教育行政機關的課程領導角色與行動策略，發現地方教育行政人員並未將課程領導視為優先任務，而實際上的課程領導工作最重要的是「傳達授權」。或許是行政單位常以傳達授權的方式進行領導，以致造成了學校諸多干擾。學校人員指陳之最大干擾不外乎以下兩項：

一、新方案與政策層出不窮，學校忙於配合，教師難以專心教學

中央與地方政府經常因應社會壓力團體訴求而推出新議題，要求學校「融入」課程，寫成課程計畫；或者推出新的政策，要求學校進行研究、辦理研習、提出教學設計案、送件參加競賽。尤其各部會單位在推動各自政策時，總不忘「從教育做起」，於是各項方案蜂擁進入中小學—資訊種子、永續校園、友善校園、閱讀計畫、健康促進學校、生命教育、品格教育、防災教育、交通安全、多元文化教育、家庭教育、能源教育、在地文化...，加上教育局處長基於個人理念所倡導的「教育重點」，這些在教育行政機關未加整合的零碎方案，成為學校人員不可承受之重。其結果是：

我們學校，說實在話已經不知道什麼是校本課程？只知道活動一堆，所以常常是被計畫、活動追著跑（陳正偉，0512）。

每個領域都被分配要融入什麼議題，每個人都要去寫教案，寫到課程計畫裡就是聊備一格，從來沒有去實施（蘇榮宗，0915）。

專案計畫實在太多，再加上考評，太多專案執行、訪視評鑑，已經嚴重影響到教學

正常運作，壓力太大（高慈英，0512）。

各層級的研習疊床架屋，時間重疊，導致小學週三下午時間各地都在搶人（陳致豪，0818）。

中央層級不管要做任何計畫，如果沒有完善的配套措施就貿然實行，我覺得學校就是很可憐，就忙著配合；然後就是你要我做我就做，可是我也不知道在做什麼東西（周雅釗，0818）。

儘管學校的課程領導者可以努力整合多項方案，但是這「亂箭齊發」的狀況，終究令人窮於應付，讓教師無法專心教學。加上許多突如其來的公文，要求限時處理，更是嚴重干擾學校正常工作。鄧美珠主任所描述的現象反映學校人員的不解與無奈：

不管是競賽也好，或是要學校配合的活動也好，都不能夠事先規畫嗎？好比說，今天想到要做什麼，然後就一個文，就要各校至少交幾件作品，這怎麼可能會變成學校課程呢？那就只好跟學校老師說你們有沒有做的，或是說找一兩個班級你們趕快做。我覺得這種東西，我做得很痛苦，可是又不能不做，就是他們都不能提早告訴我們，其實（課程）計畫應該要在開學之前就要做，這種臨時來的東西怎麼可能會變成課程。隨時就來一個文！（鄧美珠，0915）

吳老師⁴借調至教育處協助課程業務，他認為「其實有些中央來的公文不應該轉下去的，應該在處裡面、在縣政府的地方，就應該要去整合」；這個部分其實是各縣市的教育局處應該要去做的事情。依據他的觀察，認為這現象乃是因為縣市政府內各單位並未就相關計畫進行協調與整合，以致各行其是。但是除非教育局處長重視此問題，也願意投注心力，否則要整合各科室計畫，相當不容易。

二、方案變動快，加以講求短期績效，導致學校課程難以深耕

在各次座談與訪談中，所有校長、主任、教師提及「成果報告」、「評鑑」，無不激動陳詞。陳校長指出：

教育部用績效指標來衡量各縣市的教育力，所以他們要看到數字，他們隨時都要數字，我們行政同仁好可憐，要疲於奔命去填寫很多報表。（陳錦蓮，0816）

⁴吳老師的發言涉及對其任職教育處之評論，為避免其身份被指認，故隱其名。

此外，只要有方案、有計畫，就要提交成果報告，或者接受評鑑。偏偏一般教師視成果報告、評鑑為畏途，只要有此類要求，通常不願意參加這些方案。過去對學校課程領導的研究多建議教育行政機關應減少書面文字的行政業務，整合各項評鑑訪視，避免干擾學校正常的課程與教學工作（陳怡安，2007；姜文通，2008；黃翠萍，2009）。但是，這項呼籲多年來並未採行；同樣的抱怨在不同的座談會裡一再出現。

楊主任認為，課程需要一段時間去討論、規劃，然後在實施中不斷檢討、修正；即使是把範圍縮小到一個單元，也不可能在短時間內就看到顯著的教學成效。但是行政單位常常不能容忍短期內看不到具體績效，總是不停逼著學校報成果。

在一種速食的文化影響下，我們要推課程跟教學的時候，就要老師你今天一定要達到這個目標，而且必須要有績效；那績效的檢核一般來自於比賽，不然就是來自於最後的一個外顯性的成果，其實這都是非常、非常殘酷的（楊玲珠，0915）。

行政機關講求「績效責任」（accountability）固然無可厚非，但是課程與教學的實施成效無法立竿見影，因為教師需要時間澄清觀念、反思對談，學生需要時間沈澱概念才有外顯表現。然而，由於政策、方案變動性高，政策主導者總是期待在任期內見到績效，於是造成競賽、評鑑不斷。我同意林校長所言：

我們的政策推動，有一個現象，那個現象也會造成一直課程跟教學的深層的專業沒有辦法在現場生根，我們叫做斷裂式的政策指標，什麼意思呢？譬如說我們在推動精進教學，可能是二年或三年都推精進教學，精進教學推完了，覺得差不多了，應該沒有什麼新把戲，所以我們又換一個教育社群，或者再換一個行動研究，也許再換一個，就從來沒有去檢查現場的老師紮根多少…我們是隨興的，就是說今年好像推什麼新的點子，然後明年又換了，好像有換才是有在執行政策（林文生，0906）。

政策方案若無永續性，學校課程很難長期耕耘。針對此，許老師的意見應是一中肯之說：

教育部也不要變太多花樣，就固定玩幾項就好了，讓老師形成習慣後，今年我沒有做可能也怪怪的，然後就會自己做。不要這三年辦這個，後三年又辦另一個，那我就會捨棄前面那個，因為那個沒有錢了；現在新的又有錢了，我又去換新的東西。（許博凱，0812）

伍、綜合討論

學校課程與教學的推動工作看似千頭萬緒，但是從研究所得資料可發現，事實上學校原本已有健全的組織——在規劃層面上有教務處/研發處，統籌課程教學計畫、管理課程教學行政事務以及協助教師進行教學研討；在決策層面上有課發會，決定校本課程的發展方向；在研究發展層面上有領域小組和學年小組進行課程研發。當中央和地方政府推出爭型的獎補助計畫，學校若能善加運用，這些計畫一方面可為學校引入資源，一方面也讓教師在執行計畫過程中增強專業能力。研究資料顯示：組織功能落實的學校往往能爭取到更多補助計畫，課程領導者借力使力，不但在校內推動某些革新方案，也促進教師專業成長，形成良性循環。

誠如受訪校長所言，一個正常運轉的學校「該做的事都有做，只是程度不同」（陳浙雲，0810）。學校層級課程教學推動機制的問題並不在於欠缺應有組織，而在於各層面的組織是否落實應有功能；而組織功能的落實程度，關鍵在於各層級是否有勝任的領導人。所以，建構此體系的重要考量是：如何培養學校內優秀的各層級課程教學領導者、強化現有的組織功能。

目前在課程與教學推動方面，教育部較大的補助計畫為「精進課堂教學計畫」，重要的新方案為「教師專業發展評鑑」、「教師專業學習社群」，但是這些方案若無適任的校長、主任、領導教師主其事，終究不免流於「搶資源」。受訪教師有一段話令我印象深刻：

領導者如何解讀一項政策或補助計畫，就會朝什麼方向規劃與執行。行政思維與教學思維完全不同，行政思維會想說我先搶錢，然後想辦法核銷完，不然明年就申請不到這麼多錢了。但是教學思維就會希望把東西放在對孩子有用的地方（張蓓玲，0818）。

當學校的各層課程領導者有清晰的專業思維及規劃、統合能力，那些革新方案、補助計畫的資源才能被善加運用，成為學校課程發展的助力。事實上，只要落實現有的課發會決策功能、領域小組的社群研究發展功能、教務處的課程與教學規劃功能，以原有的組織即可建立良好的學校層級推動機制；而首要之務就在強化校內各層級課程領導者的專業能力。

除了領導體系之外，廣大的教師群才是實際影響課程與教學實施的人，惟有教師的專業精進與高度參與才能促成課程理想的實現。然而，有教務主任指出：

不管你辦多少社群，辦多少研習，就一定有人，好像我們一定有二分之一的老師他永遠都回答沒時間、沒空、沒興趣，他永遠不會去參與。所以在學校執行任何活動、任何課程當中，他是站在反對者的。是局外人還好，他是站在反對者的立場，他永遠是在扯後腿（張成美⁵，0421）。

這由來已久的問題乃是因為在制度上缺乏對於教師專業精進與學校課程發展工作參與的規範與酬賞機制；教師是否從事課程教學知能的精進、是否參與校內各項研發工作，全憑個人意願。以「教師專業發展評鑑計畫」的推動為例，要獲得校務會議通過，並不容易；即使通過，實際參與的教師人數往往有限。所有與會的課程督學、校長和教務主任皆認為，倘若未能對教師的專業成長建立相關規範，對學校課程與教學的推動必定是一大阻力。

從學校內部來看，校內相關組織功能的發揮、各層領導者能力及教師專業素養，皆影響學校課程教學的推動。從學校外部來看，中央或縣市政府提供的課程教學輔導以及各項補助計畫的資源，本應對學校產生正向作用，然而，由於執行方式的問題，反而有時適得其反。例如，縣市輔導團巡迴訪視各校，對學校的協助有如杯水車薪，甚至讓學校人員視為負擔；縣市政府辦理的研習，由於未能進行系統規劃而時有疊床架屋問題，降低教師參與的意願。近年來各縣市輔導團雖不斷檢討改善其輔導工作的方式，但如何提高其工作效益仍待繼續努力。中央或地方政府的補助計畫原本立意良好，但是教育行政單位常陷於績效責任的思維，忘了教育方案無法立竿見影，各項計畫往往要求短期內提交報告、呈現績效，讓學校人員忙於繁雜的文書報表工作，也讓許多教師望而卻步。尤其補助計畫項目經常變動，缺乏永續發展性，也導致學校難以長期深耕特定領域。此外，新方案、新議題層出不窮，教育行政單位通常未加過濾或整合，即「轉達」學校配合實施，更是嚴重干擾學校課程的正常運作。例如各項社會議題紛紛要求「融入」課程，行政單位甚至規定某些議題的授課時數（如環境、性別、家庭教育等），並將之列為評鑑項目。儘管有些學校的課程領導者努力整合多項方案，但面對這些紛至沓來、未經整合的政策方案，終究疲於應付。行政單位若要協助學校課程教學往專業之路發展，應當更用心於相關政策、計畫、方案的整合與規劃，讓資源有效利用，而非反以行政命令、績效責任妨礙學校的正常運轉。

⁵此為化名

陸、結論：一條「簡單」的道路

再度觀看這些盤根錯結的問題，竟然發現出路只是一條簡單的道路——強化學校各層級領導者的專業領導能力、落實校內組織的功能。當學校組織強化，外部支持系統才能找到著力點，各種專業發展活動才能穩定進行，而達到積累的效果。所謂「簡單」並非「容易」，而是不再旁生枝節的「單純」策略。我的意思是，我們經常以「外加方案、增加組織」的方式試圖解決問題，結果反而治絲益棼。其實，問題的核心在學校內部組織功能，其次是外部的行政支持功能。未來首須強化學校體質，讓學校成為課程教學發展的基地，再則改善相關的行政支持機制，才能健全學校層級的課程教學推動體系。本研究認為應有五個努力方向：

一、建立學校各層級課程領導者的專業研修系統

校長、主任、課程/教學/研發組長、領導教師各負有不同層次的課程領導責任，除了有熱情和使命感，也應該具有課程領導的專業能力，所以應當為不同層級領導人建置專業研修系統，培植其專業知能。

二、落實教師專業社群，培養各領域領導教師種子

領導教師是實際推進課程行動的中堅分子。當這些專家教師擔任各領域召集人、學年研究小組召集人或專業社群領導人，能帶動教師參與方案研發與專業精進，即可穩固學校課程的基底。然而這樣的領導教師無法以短期研習養成，而必須長期在專業社群的對話與行動中浸潤成長。無論是縣市輔導團或校內組成的社群，除促進一般教師專業成長，亦負有培養領導教師種子的功能，未來應更積極推行。

三、縣市輔導團宜著眼於專業協作而非訪視輔導

縣市輔導團的目標本是協助學校推動課程教學方案及促進教師專業知能提升，然而，有些輔導團可能仍居於訪視、輔導的立場，將學校人員視為「缺乏的」、「待給予的」，所以採取的策略多以巡迴訪視、示範、辦理研習為主。然而此種立場很難協助學校看見自己「既有的」、「可發展的」起點能力，也讓輔導團的工作常陷於事倍功半的困境。未來輔導團若能改以專業協作的立場，協助建立校際聯盟、專業社群，從學校領導教師的專業協作著手，或能有新的開展。

四、行政單位應整合各項計畫以免過度干擾學校

來自行政單位的政策、方案、計畫繁多，且要求呈現執行績效的文書報表過多，導致學校人員過於繁忙，干擾學校課程教學的正常運作。教育行政單位內各部門應就各項相關方案進行協調整合，且朝永續發展的方向規劃方案，以免徒然干擾學校課程發展。行政單位要協助學校推展課程與教學，就是訂立基本規範、提供必要資源、整合各項方案、簡化文書工作，並且留給學校人員一些反思實踐、休養生息的餘地。

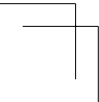
五、建立教師專業發展的明確規範

學校的課程教學要提升品質，最重要的一群人即是教師。儘管如何建置外部支持系統、強化學校的課程領導，倘若教師未能持續專業成長，這些努力必將徒勞無功。諸多學校領導人強調，目前對教師專業成長及學校課程教學發展工作的參與皆未訂有明確規範，對領導教師和積極參與相關工作的教師亦無酬賞機制，以致某些教師成為學校課程教學推動的阻力。無論教師評鑑、教師換證制度的催生，或是「學校領導教師、縣市輔導團教師、中央輔導團教師」分級加給，教育部應更積極研訂相關法規，以建立教師專業發展的制度。

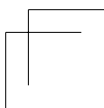
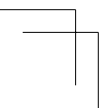
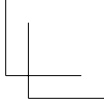
「中央—地方—學校三級課程與教學推動網絡」的建立，應著眼於「以學校作為課程發展和教師發展的基地」。鞏固了學校這個基地，才能產生「由下而上」的自主動能，那麼，「由上而下」的政策與資源才能產生推動的作用，而這樣一種「由下而上」與「由上而下」的交互作用才能形成良好的推動網絡。

參考文獻

- 丁文祺（2007）。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究。高雄師大成人教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 李文富（2009）。縣市層級課程與教學推動機制與國教輔導團組織運作現況探究。國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所主辦，課程與教學輔導網絡之建構—邁向永續性之課程改革研討會（11.20-21）。
- 李永烈（2007）。地方教育行政機關課程領導角色與行動策略之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，台北。
- 李昭蓉（2007）。高雄市國民教育輔導團組織運作與輔導策略之研究。國立臺南大學教育學系碩士論文，未出版，台南。
- 姜文通（2008）。臺南縣國民小學教務主任課程領導現況及其相關因素。台南大學教育系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，台南。
- 張舜傑（2007）。臺北縣國民小學教師課程領導之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北。
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北市：作者。
- 陳伯璋、李文富（2009）。課程與教學輔導體系的建構背景與推動現況。研習資訊，26（3），1-4。
- 陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢（2009）。尋找台灣課程改革的失落環節-教學輔導網絡建構的想像與展望。國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所主辦，課程與教學輔導網絡之建構—邁向永續性之課程改革研討會（11.20-21）。
- 陳怡安（2007）。台南縣國民小學課程領導現況、困境與因應之調查研究。中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 游秋樺（2008）。高雄市國中教師對國教輔導團服務的知覺及其運用情形之相關研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 黃冠鳳（2007）。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。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 黃翠萍（2009）。臺北縣國小教務主任課程領導現況之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文。
- 劉清揚（2006）。綜合活動輔導團專業功能之研究—以南部某縣市為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 歐用生、黃騰（2007）。『銜接』課程統整的理論與實踐：以台灣九年一貫改革下的教師觀點為例。課程研究，3（1），1-28。



六、縣市輔導團領導人對輔導群在課程與教學
推動工作之回饋與期待研究



縣市輔導團領導人對輔導群在課程與教學推動工作之 回饋與期待研究

秦葆琦

國家教育研究院課程與教學研究中心副研究員

摘要

本文針對參與國家教育研究院籌備處98年10月所舉辦的進階研習九個領域（包括國語文、英語、數學、自然與生活科技、社會、藝術與人文、健康與體育、綜合活動和生活課程）的縣市輔導領導人，進行問卷調查，發出問卷334份，回收241份。研究的目的是了解縣市輔導團領導人對各領域輔導群在課程與教學推動工作上的回饋和期待，並提出未來改進的建議。

本研究發現，九個領域縣市輔導員對於輔導群所辦理的到團輔導訪視、分區團務運作會議、網路資源平台的建置與推廣、研討會、到縣市諮詢講座、跨縣市系列成長與課程研究工作坊、出版品等七項課程與教學的推廣工作，反應均以正向居多，顯見輔導群在縣市輔導工作的推動上，其效益已明顯產生。然而在不同的推動項目上，不同的領域推動的成效卻有顯著的差異存在，值得各領域參考；領導人認為在輔導工作的推動上，其「重要性」普遍均高於其「助益」；此外領導人對於未來輔導群課程與教學的推廣工作，提出許多整體的期待意見，其中最重要的是輔導群對縣市輔導團的協助與輔導、以及與縣市團的溝通與互動、提供教學與資源、感謝輔導群和中央團、與教育部的溝通等，以利在地方上輔導工作的推展，並期待未來輔導團能及早獲得定位及法制化。

本研究依據上述的研究發現，對於輔導群提出相關的建議。

關鍵詞：縣市輔導團、領域輔導群、課程與教學推動

壹、緒論

九年一貫課程實施後，教育部為健全課程發展組織與機制，強化國民中小學九年一貫課程相關政策之推動及落實，首先在民國92年開始推動「九年一貫課程與教學深耕計畫」，明訂中央層級成立各學習領域課程與教學深耕輔導群，地方層級培訓深耕種子教師，並結合新增設的課程督學與過去的國教輔導團力量，展開九年一貫課程各項課程與教學之輔導服務與政策深耕之工作（社會學習領域深耕輔導群，2005）。

民國95年在深耕輔導制度完成階段性任務後，教育部將「課程與教學深耕輔導組」轉化為「教育部課程與教學輔導組」，其下仍包含各學習領域之「課程與教學輔導群」（以下簡稱輔導群），之前教育部在94年成立「教育部中央課程與教學諮詢教師團隊」（以下簡稱中央團），隨後亦將中央團與輔導群整合，其服務對象主要是由縣市教育局（處）設置的各領域「國民教育輔導團」，此即為中央-地方課程與教學推動的重要機制。在這六年中，各學習領域的輔導群（含中央團）推展各項課程與教學輔導工作，為中央與地方的課程與教學輔導，建立起聯繫的網絡。經過六年從深耕輔導群到輔導群的運作，其推展的成效如何？縣市輔導團對他們有哪些回饋與期待？值得進行了解與探討，此為本研究的動機。

民國97年10月教育部邀請國家教育研究院籌備處陳伯彰主任擔任「建構中央與地方教學輔導網絡專案」召集人，邀集課程與教學輔導相關專家學者，針對輔導體系之整體發展、組織化與法制化、專業化、中央輔導組織等四項重點，發展各項研究專案、制定配套措施及辦理相關輔導、訪視與培訓工作，統籌課程與教學輔導體系建構之相關推動工作（教育部，民98）。若從組織層面來看，這個計畫結合輔導群（含中央團）、縣市輔導團到學校的教師，形成一個具有課程政策詮釋、推廣、實驗的機能，又能實踐智慧累積、意見回饋、需求反應等公用的教師專業發展與支持系統（陳伯璋，2009）。此專案中的「中央輔導組織發展小組」，其年度目標有下列三點：

- 一、蒐集分析現階段輔導群（中央團）之現況與特色
- 二、探討現階段中央輔導組織之功能與任務
- 三、研擬未來中央輔導組織的名稱、組成、角色定位與發展願景

由於各領域之縣市輔導團領導人在縣市輔導團業務的推展上，與各學習領域的輔導群（含中央團）的互動最多，本研究規劃設計問卷，以縣市輔導團之輔導員和領導人為對象，進行調查研究。民國98年已完成進階輔導員研習班的問卷調查研究報告，99年以縣市輔導團之領導人為對象，進行調查，期能從他們的意見中，搜集到具體的資料，以做為未來研擬中央輔導組織的角色定位與發展願景的參考，因此本研究的目的有三：

- 一、了解縣市輔導團對各領域輔導群在課程與教學推動工作上的意見。
- 二、了解縣市輔導團對各領域輔導群未來在課程與教學推動上的期待。
- 三、對各領域輔導群未來在課程與教學的推動工作提出建議。

貳、文獻探討

一、課程與教學輔導網絡在國家整體課程推動機制的位置與作用

陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢（2010）在「尋找台灣課程改革的失落環節—教學輔導網絡建構的想向與展望」一文中，提出了未來國家完整的課程治理機制（圖1），其中包含三個重要的區塊：負責政策治理的教育部，行政單位；負責多元審議的國家課程發展委員會，代表審議單位；負責專業研發與專業整合的國家教育研究院，代表學術單位。此三者恰恰構成未來國家課程推動機制，或稱課程治理體系不可分割的鐵三角。而課程與教學輔導網絡在此三區塊之間，結合國家教育研究院，巧妙地發揮了在整個課程治理機制橫向整合與縱向聯繫的網路連結及串珠角色。

以橫向整合來說，國家教育研究院可扮演橫向整合平台的機制與角色，從「課程基礎研究」開始到「課綱研訂」、「教材原型開發」、「教學媒材製作」、「課程實驗」、「課程推廣」、「課程評鑑」、「學生能力評量」等，一貫整合，扮演了課程發展歷程中橫向整合的機制。

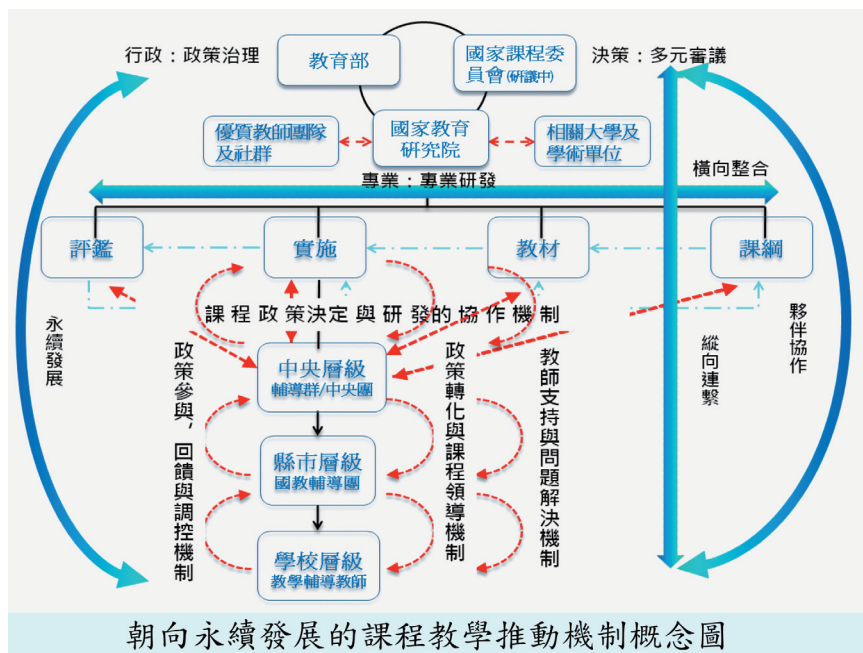


圖1 朝向永續發展的課程與教學推動機制概念圖

除了橫向整合機制外，縱向連結機制亦非常重要。課程是層層發展與轉化的歷程，從最初的理念課程到學校層級的運作與經驗課程，各層級間需要發展一種動態的交互連結關係，使課程發展過程中的理論與實務、政策與實施可以有更好的連結與發展，三級（教育部課程與教學輔導群、縣市國民教育輔導團、學校教學輔導教師）教學輔導網絡，就是其中非常重要的縱向聯繫機制。

三級教學輔導網絡巧妙的使整個課程發展機制的橫向整合與縱向聯繫有了交會點，此三級教學輔導網絡的建構，作為課程治理機制的一環，同時具有完善課程發展機制與教師專業支持系統的功能與目標，這一圖像明確標定行政、決策、專業的關係，並透過教育研究院與三級教學輔導網絡的建置，達成了橫向整合與縱向聯繫的功能，使之成為一個兼顧理論與實務、政策與實施、上下層級轉化與主體協做的動態夥伴協作機制。

二、課程與教學輔導群之目標

教育部國民中小學九年一貫課程推動工作—課程與教學輔導組之各領域輔導群，目前共有國語文、英語、數學、自然與生活科技、社會、藝術與人文、生活、健康與體育、綜合活動、性別平等、人權教育等11個輔導群，另本土語言僅有中央團教師而無輔導群，其目標歷經六年的演變，愈趨完整。在深耕輔導時期各領域輔導群的目標僅有兩項（社會學習領域深耕輔導群，2005）：

- （一）協助輔導團正常運作
- （二）提升教師教學專業與效能，落實新課程理念。

從教學與深耕輔導群轉變為課程與教學輔導群後，推動的主要目標，亦隨各年度之計畫而更為充實，95學年度第二學期之目標有下列九點（生活課程輔導群，2006）：

- （一）強化課程與教學輔導，提升國中小教師生活課程（以下簡稱本課程）專業素養。
- （二）增強本課程輔導群、中央課程與教學輔導諮詢團隊的結合，兼顧理論與實務，提供更多元的專業輔導與諮詢。
- （三）提供各縣市本課程輔導團在課程、教材、教學、評量、行動研究等五方面專業諮詢服務與協助解決相關專業問題，以培育地方人才。
- （四）協助各縣市國民教育輔導團正常運作，並提升輔導員相關專業知能。
- （五）建置系統化、分級化、務實化的中央、地方與學校輔導與服務模式，賦予專人專責推動九年一貫課程輔導與宣導工作。
- （六）建立本課程專家人才庫與資料庫，進行課程統整、教材研發、協同教學、創新教學、多元評量等研究，並提供具體實例供全國參酌。
- （七）提供e化諮詢與輔導，負責課程與教學資訊網站之經營管理與維護，及線上諮詢輔導。
- （八）針對課程、教材、教學、評量遭遇的問題，提出務實的具體解決策略或示例。
- （九）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。

至97學年度，各學習領域輔導群的目標再加以整合，以生活課程為例，包括下列四項（生活課程輔導群，2008）：

- (一) 強化課程與教學輔導，提升國小教師各領域課程之專業素養。
- (二) 強化各領域之輔導群、中央課程與教學輔導諮詢團隊的合作，結合理論與實務，提供中小學在各領域課程之課程與教學方面的專業輔導與諮詢。
- (三) 在課程、教材、教學、評量、研究等方面，協助各縣市各領域輔導團進行專業增能，進一步落實該縣市在各領域課程的實施。
- (四) 針對各領域課程之課程、教材、教學、評量之問題，提供可行方案與策略。

三、課程與教學輔導群之工作項目

為達到上述目標，教育部在「建構中央與地方教學輔導網絡實施方案」中，明訂各領域輔導群以服務為宗旨，其任務為辦理到團輔導、精進課堂教學計畫審查、計畫執行追蹤輔導、分區團務運作座談會、規劃直轄市、縣（市）輔導團相關培訓課程、研討會、領域會議、網路資源平台建置與推廣等相關活動等八項（教育部，2007），其中精進課堂教學計畫審查、計畫執行追蹤輔導、領域會議等三項屬於輔導群內部的工作，其他五項則為中央到地方的輔導重點。

98年在各輔導群98學年度計畫規劃前，教育部配合政策，進一步將輔導群的業務區分為必辦與選辦兩項，以供各領域輔導群依其課程性質與輔導需求，進行彈性選辦的空間，其工作項目包括（教育部，2009）：

- (一) 必辦項目：包括到團輔導、責任分區輔導、精進課堂教學計畫追蹤輔導、分區團務運作座談會、輔導員研習課程、年度研討會、召開輔導群會議、網路資源平台建置與推廣等八項，其中「精進課堂教學計畫追蹤輔導」、「召開輔導群會議」為輔導群內部工作，「專任分區輔導」則在98年8月間才首度開始，其他五項則為中央到地方的輔導重點，與教育部96年所規劃的輔導重點具有一致性。
- (二) 選辦項目：包括駐地輔導、到縣講座諮詢、各縣市提報自主特色計畫、輔導員跨縣市系列成長及課程研究工作坊、編印出版品、優良示例甄選和主題研究等七項。

由於本研究的目的是針對過去數年輔導群業務的推動情形，因此主要依據教育部民國96年建構中央與地方教學輔導網絡實施方案中的工作項目進行問卷設計，亦

兼及部分輔導群所進行的選辦項目，其中必辦項目中之「輔導員研習課程」與輔導員的關係較為密切，故在此領導人問卷中將此題刪除。選辦項目中之「駐地輔導」、「各縣市提報自主特色計畫」、「優良示例甄選」和「主題研究」等四項，亦非所有領域都有辦理，故在領導人的問卷將之歸為「其他特殊項目」來處理。

參、研究設計

本研究以問卷蒐集縣市輔導團領導人對中央輔導組織之回饋意見，研究工具、研究對象、研究資料處理及研究限制說明如下。

一、研究工具

研究工具為自編之「地方層級對中央輔導組織之回饋意見問卷調查」，由中央輔導組織發展小組之成員吳俊傑老師、陳慧娟老師、李文富執行秘書、秦葆琦副研究員、陳思玳校長、朱理蓮主任，以及中央團王台琴教師等人，依據教育部民國96年和98年對各輔導群各項工作所規範的項目，將問卷分為基本資料和主要內容兩部分，主要內容包含十大項，包括必辦、選辦與整體意見等三部分：

- (一) 必辦部分：包括到團輔導訪視、分區團務運作會議、網路資源平台建置與推廣、研討會等四項工作。
- (二) 選辦部分：包括到縣諮詢講座、輔導員跨縣市系列成長和課程研究工作坊、編印出版品、其他特殊項目等四項。
- (三) 最後請填答者針對輔導群在縣市輔導工作的重要性與效益方面，進行勾選；並針對輔導工作的推動，敘寫開放式的整體的意見。

填答方式除了選項勾選（單選與複選）、五等份量表單選外，每個題目都有一個開放式的問題，由填答者敘寫對這個問題的意見或建議，以深入了解選項勾選背後可能的原因及對此問題的期待。

二、研究對象

本研究之對象為25縣市輔導團之領導人，均採立意取樣，以參與民國98年10月國家教育研究院籌備處辦理之輔導團領導人培訓班為對象，包括國語文、英語、數學、自然與生活科技、社會、藝術與人文、生活、健康與體育、綜合活動等九組

（本土領域無輔導群，性別平等與人權兩組之輔導群成立未滿一年，暫不列為研究對象）。均於研習開始的第一天，交由其生活輔導員發出，於研習結束之日由輔導員收回。輔導團領導人培訓班（民國98年10月21-30日）的填答人數見表1。

由表1的統計得知，本次輔導團領導人的問卷回收率為72.2%，此為透過國家教育研究院籌備處辦理之各領域領導人研習之便，央請各領域之中央團教師協助問卷的發出與收回，因此回收率較一般郵寄之回收率為高。

表1 九個領域領導人培訓班的問卷填答人數表

領域	發出份數	回收份數	回收率
1.國語文	39	23	59%
2.數學	41	34	82.9%
3.英語	40	30	75%
4.自然	43	31	72.1%
5.社會	40	23	57.5%
6.藝文	35	17	48.6%
7.生活	23	22	95.7%
8.健體	42	32	76.2%
9.綜合活動	31	29	93.5%
總計	334	241	72.2%

三、研究資料處理

回收之問卷先進行開放式題目答案之編碼，並進行登錄，再分成全部對象和九個領域對象，分別以SPSS之電腦統計進行資料之處理，以了解各項問題在全部和九個領域之填答百分比、各領域間的差異，以及開放式答案的內容與次數。

四、研究限制

由於本研究採立意取樣，並未涵蓋九個領域25縣市之全部輔導團領導人，因此結果僅能代表參與領導人培訓班之縣市輔導團領導人的意見，此為本研究的限制。

肆、研究結果與討論

本節將針對九個領域參與領導人培訓班的問卷填答結果，進行討論。在到團輔導訪視、分區團務運作會議、網路資源平台建置與推廣、研討會（以上為必辦項目）、到縣諮詢講座、輔導員跨縣市系列成長和課程研究工作坊、編印出版品、其

他特殊項目（以上為選辦項目）及輔導工作之重要性與效益、整體意見等十個項目中，「其他特殊項目」受到各輔導群選辦項目上較大的差異性影響，將在未來各領域分析時再做討論，本研究僅分成九項加以說明和討論。

以下結果的討論，前四項為必辦項目，包括到團輔導訪視、分區團務運作會議、網路資源平台建置與推廣、研討會等，後三項為選辦的項目，包括到縣諮詢講座、輔導員跨縣市系列成長和課程研究工作坊、編印出版品等，第八項為對輔導群在縣市輔導工作推動的重要性及助益，第九項則為對輔導群的整體意見，以下將分別加以探討。

一、對於輔導群（含中央輔導團教師）到團輔導訪視的意見

「到團輔導訪視」係指輔導群召集人或學者專家之常務委員帶領中央輔導團教師赴各縣市輔導團進行訪視交流之活動，此活動雖為必辦，但因各領域在一個學年中大約只能進行6-8個縣市輔導團的輔導訪視，因此部分縣市近幾年中可能在某些領域並未遇到到團輔導訪視的活動。在241人中，輔導群最近幾年曾到團進行輔導訪視的人有210人，佔88.6%，各領域填答情形見表2。

表2 各領域是否到團訪視的填答情形

輔導群		國語	英語	健體	數學	生活	社會	藝文	自然	綜合	總計
有	人數	20	27	27	34	19	16	15	27	25	210
	百分比	87.0	93.1	87.1	100	86.4	69.6	100	87.1	86.2	88.6
沒有	人數	3	2	4	0	3	7	0	4	4	27
	百分比	13.0	6.9	12.9	0.0	13.6	30.4	0	12.9	13.8	11.4
總計 人數		23	29	31	34	22	23	15	31	29	237

表2的統計顯示輔導群到團訪視的百分比高達88.6%，但各領域到團訪視的情形並不相同，其中以數學和藝文高達百分百，英語則超過九成，其餘國語、健體、生活、自然和綜合等五個領域都超過80%，只有社會的69.6%最低。輔導群在到團訪視方面的投入，頗能回應教育部對輔導群的期望。經卡方檢定，各領域間的差異見表3。

表3的統計顯示，各領域在「到團訪視」方面呈現顯著性的差異。

在到團輔導訪視的方式及其效果方面，領導人填答的情形見表4。

表3 到團訪視在各領域間的差異

	Value	df	顯著性
Chi-Square	15.260	8	0.048*

註：*代表 $P < 0.05$

表4 輔導群到團輔導訪視的方式及其效果的填答結果（複選題）

訪視方式	人數	百分比	填答百分比	勾選效果較好之人數	百分比	填答百分比
座談	198	42.0	94.7	116	39.9	55.8
專題演講	101	21.4	48.3	31	10.7	14.9
案例對話	100	21.2	47.8	78	26.8	37.5
教學演示	65	13.8	31.1	60	20.6	28.8
其他	7	1.5	3.3	6	2.1	2.9
總計	471	100	225.4	291	100	139.9

從表4的統計得知，輔導群到團訪視方式以座談最多，其次依序是專題講演、案例對話、教學演示和其他。領導人認為效果較好的方式，以座談和案例對話的百分比最高，分別佔填答人數的55.8%和37.5%，可能是因為這兩個活動都可以讓參與者表達意見，進行交流。

至於輔導群到團訪視各項活動的內容方面，領導人認為幫助較大的填答結果見表5。

從表5的統計中得知，輔導員認為到團訪視活動內容幫助最大的依序為團務運作與發展策略、領域專業知能、教學策略、教育政策說明與推廣及協助進行輔導團與行政單位之溝通，填答人數的百分比從68.1%-23.2%，顯示這五項內容對輔導團都是有幫助的，可以回應教育部所設定的輔導群工作目標。

表5 輔導群到團訪視各項活動內容幫助較大的填答結果（複選題）

活動內容	人數	百分比	填答人數%
團務運作與發展策略	141	25.6	68.1
領域專業知能	138	25.0	66.7
教學策略	116	21.1	56.0
教育政策說明與推廣	106	19.2	51.2
協助進行輔導團與行政單位之溝通	48	8.7	23.2
活動內容	人數	百分比	填答人數%
其他	2	0.4	1.0
總計	551	100.0	266.2

另有一個開放式的問題「對於輔導群的到團訪視，您還有哪些具體的意見或建議」，共得到35人的回應，其內容經整理歸納，得到四個主要項目，可視為領導人對輔導群的期待，供輔導群參考：

1. 期待能提供團務運作的策略，解決團務問題（13人）：如提供團務運作及教學專業的策略、解決教學和團務問題的策略等。
2. 提供縣市的經驗與交流（9人）：最重要就是提供各縣市團務運作的有效策略或標竿教學模式的分享。
3. 資源的提供（5人）：如領域最新專業知能和教學方法、縣市優秀人才資料庫等。
4. 感謝輔導群（4人）：表達對輔導群的親切、辛勞、用心的感謝。

其他則有零星的想法，如做為中央和地方溝通的橋樑、到團訪視效能有限等。未來各輔導群可朝著領導人期待的方向，如提供團務運作的策略，解決團務問題；提供縣市經驗與交流的機會；提供領域最新專業知能等方面繼續加強。

二、對於輔導群舉辦的分區團務運作會議的意見

「分區團務運作會議」係指輔導群委託縣市輔導團輪流辦理，縣市輔導團依其分區規劃參與之分區輔導會議。對於輔導群分區團務運作會議所舉辦的活動及其效果方面，領導人填答的情形見表6。

表6 輔導群分區團務運作會議所舉辦的活動及其效果的填答結果（複選題）

分區輔導會議活動	人數	百分比	填答人數%	效果較好人數	百分比	填答人數%
綜合座談	173	22.6	77.6	55	15.5	24.9
團務研討	169	22.1	75.8	89	25.1	40.3
專題講演	158	20.7	70.9	49	13.8	22.2
案例對話	125	16.4	56.1	96	27.0	43.4
教學演示	102	13.4	45.7	55	15.5	24.9
論文發表	29	3.8	13.0	8	2.3	3.6
其他	8	1.0	3.6	3	0.8	1.4
總計	764	100.0	342.6	355	100.0	160.6

例對話（56.1%）和教學演示（45.7%），至於論文發表和其他活動，則數量較少。

在效果較好的活動方面，則以案例對話（43.4%）的填答百分比最高，其次依序為團務討論（40.3%）、教學演示（24.9%）、綜合座談（24.9%）和專題講演（22.2%），而論文發表（3.6%）和其他（1.4%）則是最少的。

以上的結果顯示，團務研討和案例對話在輔導群所舉辦的活動中，填答百分比雖分別排第二、四高，但效果卻都受到超過四成填答者的肯定，綜合座談的效果也受到二成多填答者的肯定，可見可以進行對話和交流的活動，通常領導人都認為效果是較好的。

在「輔導群的分區團務運作會議，在哪些方面對您所屬輔導團的幫助較大？」方面，領導人認為幫助較大的填答結果見表7。

從表7的結果得知，可以進行對話和交流的活動如縣市經驗分享（82.4%）和增加縣市團員間的交流（67.6%），都得到八成和六成以上輔導員的支持，其次是可以提升專業知能的活動（52.3%），至於成果發表（36.5%）和對中央的意見反應（26.6%），填答百分比則較低。

表7 輔導群分區團務運作會議各項活動幫助較大的填答結果（複選題）

活動內容	人數	百分比	填答人數%
縣市經驗分享	183	31.0	82.4
增加縣市團員間的交流	150	25.4	67.6
專業知能的提升	116	19.7	52.3
輔導團成果發表	81	13.7	36.5
對中央的意見反應	59	10.0	26.6
其他	1	0.2	0.5
總計	590	100.0	265.8

以上的意見可回應輔導群的目標「提供各縣市本課程輔導團在課程、教材、教學、評量、行動研究等五方面專業諮詢服務與協助解決相關專業問題，以培育地方人才。」以及「提升輔導員的相關專業知能」。

另有一個開放式的問題「對於輔導群的分區團務運作會議，您還有哪些具體的意見或建議」，共得到15人的回應，其內容經整理歸納，得到三個主要項目，可視為領導人對輔導群的期待，供輔導群參考：

- 1.建議增加輔導員對話、交流和分享的機會（7人）：如成果、團務運作等的對話、交流和分享的機會。

2.對分區輔導會議的方式（7人）：如增加教學演示、由各縣市輪流辦理、設法讓輔導員全程參與等。

3.增加時間（1人）：因時間短暫，無法深入探討，建議辦理兩天三夜的活動。

在領導人的期待中，透過分區輔導會議讓各縣市輔導員有分享、交流的機會，這與到團訪視的期待相似；此外他們也期待分區輔導會議可以嘗試不同的方式；時間也可以增加。

三、網路資源平台的建置與推廣

「網路資源平台」係指教育部所建置之國教社群網中各學習領域之網站；以及輔導群所建置之學習領域入口網站，將各縣市本領域網站加以統合。其網路資源平台的內容見表8。

表8 輔導群在國教社群網中網路資源平台內容的填答結果（複選題）

網路資源平台的內容	人數	百分比	填答百分比
輔導群活動消息	204	15.4	88.7
領域課程與教學相關資訊	204	15.4	88.7
相關政策	182	13.7	79.1
輔導群活動資料	178	13.4	77.4
各縣市輔導團資料	152	11.5	66.1
相關網站連結	151	11.4	65.7
輔導群出版品	131	9.9	57.0
輔導群活動照片	119	9.0	51.7
其他	5	0.4	2.2
總計	1326	100.0	576.5

由表8的統計得知，輔導群在網路資源平台的內容非常豐富，全部項目的填答百分比都超過五成，其中輔導群活動消息和領域課程與教學相關資訊兩項的填達百分比都接近九成，可見輔導群在網路資源平台的建置上，投注了相當多的心力。

領導人對國教社群網中網路資源平台使用的頻率，填答結果見表9。

由表9的統計得知，領導人對網路資源平台使用的頻率，竟然是不定期（77.2%）最高，其他各項則都不到一成。經卡方檢定，在網路資源平台使用的頻率高上各領域間沒有差異。

表9 領導人對國教社群網中網路資源平台的使用頻率填答結果

使用頻率	人數	百分比
每天一次	6	2.5
每週一次	22	9.1
每月一次	19	7.9
不定期	186	77.2
從未使用過	8	3.3
總計	241	100.0

這樣的填答結果，可能使這些內容豐富的網路資源平台，無法充分發揮其功能，殊為可惜。因為使用頻率偏低，極可能影響對輔導工作推動所能發揮的效益。

領導人認為國教社群網中的資源平台對輔導工作推動的效果，填答情形如表10。

表10 領導人認為國教社群網中的資源平台對輔導團工作推動效果的填答結果

推動效果	人數	百分比
非常好	44	18.3
好	121	50.2
普通	61	25.3
不好	3	1.2
未填答	12	5.0
總計	241	100.0

由表10的反應得知，領導人認為國教社群網中的資源平台對輔導團工作的推動效果，好與非常好的百分比合計達68.5%，顯示接近七成的領導人是持肯定的態度。進一步檢視各領域對於推動效果的填答情形，見表11（其中「好」包含了「非常好」和「好」，「不好」包含了「不好」和「非常不好」，以下各輔導群的填答情形均做同樣的處理，將五項簡化為三項）。

表11因有部分領導人偶爾上去，故有12人未填答。由其統計顯示各領域在資源平台對輔導工作推動效果的情形並不相同，其中生活課程有90.5%認為效果最好，國語、數學認為效果好的也達八成五，綜合、社會和英語則達七成以上。

表11 各領域的資源平台對輔導工作推動效果的填答情形

輔導群		國語	英語	健體	數學	生活	社會	藝文	自然	綜合	總計
好	人數	19	21	24	28	19	17	5	13	21	165
	百分比	86.4	72.4	68.8	84.8	90.5	73.9	38.5	44.8	77.8	72.1
普通	人數	3	8	10	4	2	6	8	14	6	61
	百分比	13.6	27.6	31.3	12.1	9.5	26.1	61.5	48.3	22.2	26.6
不好	人數	0	0	0	1	0	0	0	2	0	3
	百分比	0	0	0	3.0	0	0	0	6.9	0	1.3
總計 人數		22	29	32	33	21	23	13	29	27	229

只有自然和藝文認為效果好的分別只有44.8%和38.5%。經卡方檢定，各領域間的差異見表12。

表12 資源平台對輔導工作推動效果在各領域間的差異

	Value	df	顯著性
Chi-Square	35.231	16	0.004**

註：**代表 $P < 0.01$

表12的統計顯示，各領域在「資源平台對輔導工作推動的效果」上呈現顯著性的差異，對於較少領導人認為在輔導工作推動上效果好的領域，未來可以在這方面加以補強，以設法提升其在推動工作上的效益。

這些意見均可具體回應輔導群的目標「提供e化諮詢與輔導，負責課程與教學資訊網站之經營管理與維護，及線上諮詢輔導。」

另有一個開放式的問題「對於國教社群網中貴學習領域的資源平台，您還有哪些具體的意見或建議」，共得到27人的回應，其內容經整理歸納，得到三個主要項目，可視為領導人對輔導群的期待，供輔導群參考：

1. 內容與功能需改進之處（14人）：如多提供可供下載的教學資源、建置影音短片檔、提供中央團的活動及出版資訊、提供外國相關資源及訊息、增加專業議題的對話、將各縣市的網站加以連結、改善平台的穩定性與方便性等。
2. 增加使用頻率的方法（8人）：如辦理平台使用的研習、將研習照片上網、增加吸引力、建置縣市輔導團資料夾、多鼓勵使用、規定上網次數等。
3. 肯定與感謝（5人）：如管理很好、叮嚀老師上網很用心等。

領導人所提出的內容與功能改進之處和增加使用頻率的方法，都非常具體，各輔導群若能依其所長，予以改進，必可使這個資源平台，發揮更大的效能。

四、研討會

「研討會」係指輔導群為推動97課程綱要微調、課程主題研究、教學設計分享及團務解決策略或教學精進等行動研究發表等，所辦理之研討會。輔導群所舉辦的研討會類型填答結果見表13。由表13的統計結果得知，部分輔導群所舉辦的研討會類型不只一種，其中填答百分比最高的是分區研討會（79.4%），其次則是年度研討會（57.8%）和專題研討（43.6%），此外還有人提出5項不同類型的研討會，視各領域輔導工作推動的需求而定。

表13 輔導群所舉辦的研討會類型填答結果（複選題）

研討會類型	人數	百分比	填答百分比
分區研討會	173	43.4	79.4
年度研討會	126	31.6	57.8
專題研討	95	23.8	43.6
其他	5	1.3	2.3
總計	399	100.0	183.0

輔導群所舉辦的研討會中，有哪些活動？填答結果見表14。由表14的統計得知，在輔導群所舉辦的研討會中，以專題講演（74.8%）和座談（61.5%）兩項活動的填答百分比最高，再其次是專題討論（56.4%）和論文發表（22.5%），另有其他5項活動。

表14 輔導群所舉辦的研討會活動填答結果（複選題）

研討會活動	人數	百分比	填答百分比
專題講演	163	34.4	74.8
座談	134	28.3	61.5
專題討論	123	25.9	56.4
論文發表	49	10.3	22.5
其他	5	1.1	2.3
總計	474	100.0	217.4

領導人對「輔導群所舉辦的研討會，對輔導團工作推動的效果」的填答結果見表15。

表15 輔導群所舉辦的研討會對輔導團工作推動效果的填答結果

推動效果	人數	百分比
非常好	47	19.5
好	126	52.3
普通	39	16.2
不好	2	0.8
非常不好	3	1.2
未填答	24	10.0
總計	306	100.0

由表15的統計得知，輔導群所辦的研討會，有超過七成一的領導人認為效果好和非常好，認為不好和非常不好的只有2.0%，其他則是認為普通，可見輔導群所辦的研討會效果普遍是受到肯定的，但是各領域的填答情形是否相同呢？其結果見表16。

表16 各領域的研討會對輔導工作推動效果的填答情形

輔導群		國語	英語	健體	數學	生活	社會	藝文	自然	綜合	總計
好	人數	12	23	21	33	22	18	3	18	23	173
	百分比	70.6	82.1	67.7	97.1	100.0	81.8	30.0	72.0	82.1	79.7
普通	人數	5	5	10	1	0	3	5	7	3	39
	百分比	29.4	17.9	32.3	2.91	0.0	13.6	50.0	28.0	10.7	18.0
不好	人數	0	0	0	0	0	1	2	0	2	5
	百分比	0	0	0	0	0	4.5	20.0	0	7.1	2.3
總計 人數		17	28	31	34	22	22	10	25	28	217

由於輔導群所辦的研討會，並非每一位縣市輔導團領導人都會參加，因此在效果的填答上，有24人未作答。表16的統計顯示各領域在研討會對輔導工作推動效果的情形並不相同，其中領導人認為效果好的是生活課程，高達百分百，數學亦高達97.1%，英語、社會和綜合認為效果好的都超過了八成，僅藝文的百分比比較低只有三成，是什麼原因造成研討會的效果不好？未來可以進行深入的探討，以尋求改進之道。經卡方檢定，各領域的差異見表17。

表17 研討會效果在各領域間的差異

	Value	df	顯著性
Chi-Square	48.170	16	0.000***

註：***代表 $P < 0.001$

表17的統計顯示，各領域在「研討會對輔導工作推動的效果」上呈現顯著性的差異，若能找出效果不理想的原因，可以作為各領域調整研討會形式或內容的參考。

以上的意見可以回應輔導群的目標「強化課程與教學輔導，提升國中小教師本領域之專業素養。」以及「增強本課程輔導群、中央課程與教學輔導諮詢團隊的結合，兼顧理論與實務，提供更多元的專業輔導與諮詢。」

另有一個開放式的問題「對於貴學習領域的研討會，您還有哪些具體的意見或建議」，共得到14人的回應，其內容經整理歸納，得到兩個主要項目，可視為領導人對輔導群的期待，供輔導群參考：

1. 研討會的內容（10人）：如為縣市團員辦研究發表、重大議題融入教學的研討會、縣市研究成果和輔導成果分享、教學實務增能的研討、閱讀與書法的研討、領域內學科的內容應力求均衡、增加團員的經驗交流等。
2. 研討會的規劃（4人）：如提早確定主題和時間、主題可徵詢縣市輔導團的意見、加強行政程序的效率等。

領導人對於輔導群所辦理的研討會，主要的期待在內容與規劃兩方面，各輔導群可依其領域特性，充實研討會的內容，並在規劃上徵詢縣市輔導團的意見，使縣市團有更多的參與感。

五、到縣講座諮詢

「到縣講座諮詢」係指輔導群配合25縣市所提出之領域輔導需求，由輔導群委員（所有委員名單供縣市參選）實施諮詢、座談、講座等「到縣講座諮詢」服務。此項活動雖為必辦，但各輔導群並非25縣市每年都會辦理，因此在241位領導人中，回答輔導群最近幾年曾辦理縣市諮詢講座的有138位，佔57.3%，沒有辦理的有87位，佔36.1%。各領域輔導團的填答情形見表18。

表18 各領域的最近幾年到縣市辦理諮詢講座的填答情形

輔導群	國語	英語	健體	數學	生活	社會	藝文	自然	綜合	總計
有	人數	13	17	21	33	13	7	8	13	138
	百分比	68.4	58.6	70.0	97.1	61.9	30.4	61.5	43.3	50.0
沒有	人數	6	12	9	1	8	16	5	17	87
	百分比	31.6	41.4	30.0	2.9	38.1	69.6	38.5	56.7	50.0
總計 人數		19	29	30	34	21	23	13	30	225

表18亦有16人未填答。由統計顯示各領域在到縣市辦理諮詢講座的情形並不相同，其中以數學百分比高達97.1，是到縣市辦理諮詢講座特別多的領域，而社會的30.0%則是最低的。經卡方檢定，各領域間的差異見表19。

表19 到縣市辦理諮詢講座在各領域間的差異

	Value	df	顯著性
Chi-Square	35.510	8	0.000***

註：***代表 $P < 0.001$

由於各領域辦理諮詢講座的填答百分比從30.4到97.1，顯示各領域間辦理諮詢講座的情形呈現顯著的差異，重要的是到縣市諮詢講座是否能發揮對輔導工作推動的效益？以下將在表21和22中進行探討。在探討之前先看輔導群到縣市諮詢講座的課程如何決定？此165位填答者的結果見表20。

表20 輔導群到縣市諮詢講座課程的決定方式填答結果（複選題）

課程決定方式	人數	百分比	填答百分比
由縣市輔導團提出	67	45.0	48.2
雙方討論決定	52	34.9	37.4
由輔導群提出	28	18.8	20.1
其他	2	1.3	1.4
總計	491	100.0	107.2

由表20的統計得知，輔導群到縣市諮詢講座的課程決定方式中，較多的是由縣市輔導團提出（45.0%），其次依序是雙方討論決定（34.9%）和由輔導群提出（20.1%），顯示在到縣市諮詢講座方面，縣市參與決定（縣市團提出加雙方討論決定）的已達八成五，其意見頗能受到尊重。

在輔導群到縣市諮詢講座對老師的助益方面，輔導員的反應見表21。

表21 輔導群到縣市諮詢講座對老師助益的填答結果

助益程度	人數	百分比
非常有幫助	47	19.5
有幫助	81	33.6
普通	11	4.6
未填答	102	42.3
總計	241	100.0

由表21的統計得知，輔導群到縣市諮詢講座對老師的助益以有幫助（33.6%）的佔最多數，其次是非常有幫助（19.5%），合計為53.1%，認為助益普通（4.6%）和幫助不大（3.6%）比例非常低，可見輔導群的到縣諮詢講座，得到五成三以上領導人的肯定，這是非常值得欣慰的結果。各領域的填答情形見表22（其中「有幫助」

為「非常有幫助」和「有幫助」的合計，「沒幫助」為「幫助不大」和「沒幫助」的合計，以下各題亦做同樣的處理）。

表22 各領域的到縣市諮詢講座對老師助益情形的填答情形

輔導群	國語	英語	健體	數學	生活	社會	藝文	自然	綜合	總計
有幫助	人數	12	16	17	33	13	6	6	12	13
	百分比	92.3	100.0	77.3	100.0	100.0	85.7	75.0	85.7	100.0
普通	人數	1	0	5	0	0	1	2	2	0
	百分比	7.7	0	22.7	0	0	14.3	25.0	14.3	0
沒幫助	人數	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	百分比	0	0	0	0	0	0	0	0	0
總計	人數	13	16	22	33	13	7	8	14	13

表22的統計顯示各領域在到縣市諮詢講座對老師助益的情形並不相同，其中英語、數學、生活、綜合等均為百分百，國語認為助益大的百分比超過了九成。只有健體和藝文的百分比比較低，但也超過七成，顯示縣市諮詢講座整體的效果是不錯的。經卡方檢定，各領域間的差異見表23。表23的統計顯示，各領域在「到縣市諮詢講座對老師的助益」上呈現顯著性的差異，若能找出到縣市諮詢講座執行過程中的問題，可以作為各領域改進到縣市諮詢講座的參考。

表23 到縣市諮詢講座對老師助益情形在各領域間的差異

	Value	df	顯著性
Chi-Square	17.446	8	0.026*

註：*代表 $P < 0.05$

以上的意見可以回應輔導群目標「針對課程、教材、教學、評量遭遇問題，提出務實的具體解決策略或示例。」

另有一個開放式的問題「對於貴學習領域的到縣市諮詢講座，您還有哪些具體的意見或建議」，共得到17人的回應，其內容經整理歸納，得到四個主要項目，可視為領導人對於輔導群的期待：

- 1.增加次數、時間或參與人員（5人）：期待增加次數、時間或參與人員，以提高到團訪視的效能。
- 2.到團訪視的功效（5人）：包括宣導與對話、支持與激勵、加強問題診斷與因應策略、表示教育部對課程的重視等。

3.師資與內容（4人）：增加諮詢師資的名單，提供提升教師態度方面的具體措施作為激勵教師的參考。

4.直接對話、及時回應（3人）：期待能透過直接的對話，將疑難問題加以解決。

領導人對於輔導群到縣市諮詢講座的期待，包括增加次數、時間或參與人員；提升到團訪視的功效，並能直接對話，及時回應；此外也期待在師資與內容方面能有所改進，都值得輔導群參考。

六、輔導員跨縣市系列成長、課程研究工作坊

「輔導員跨縣市系列成長、課程研究工作坊」係指輔導群所辦理之跨縣市策略聯盟，進行系列精進課程、教學設計（評量）工作坊，帶領各縣市輔導員，分享課程與精進教學內涵、技巧，並產出作品。表示其輔導群曾經辦理的有147人（佔61.0%），各領域的填答情形見表24。

表24的統計顯示各領域在到縣市辦理諮詢講座的情形並不相同，其中以生活的百分比最高，超過了九成，數學則有八成七，是辦理跨縣市系列成長、課程研究工作坊最多的兩個領域，而英語的48.3%則是最低的。經卡方檢定，各領域間的差異見表25。

表24 各領域辦理跨縣市系列成長、課程研究工作坊的填答情形

輔導群		國語	英語	健體	數學	生活	社會	藝文	自然	綜合	總計
有	人數	15	14	17	28	20	12	7	17	17	147
	百分比	68.2	48.3	56.7	87.5	90.9	54.5	58.3	58.6	63.0	65.3
沒有	人數	7	15	13	4	2	10	5	12	10	78
	百分比	31.8	51.7	43.3	12.5	9.1	45.5	41.7	41.4	37.0	34.7
總計人數		22	29	30	32	22	22	12	29	27	225

表25 輔導群辦理跨縣市系列成長、課程研究工作坊在各領域間的差異

	Value	df	顯著性
Chi-Square	20.129	8	0.010*

註：*代表 $P < 0.05$

各領域間顯著呈現的差異，除與其領域的特性有關外，亦可看出領域考量推動工作的重要性，未來可繼續深入的探究。

再由這147人繼續回答下列的問題，他們對於「在輔導群所舉辦的工作坊中，所採用的方式」的填答結果見表26。

表26 輔導群所舉辦的工作坊所採用的運作方式填答結果（複選題）

運作方式	人數	百分比	填答百分比
專題講演	103	29.9	68.2
會議	79	23.0	52.3
實作	66	19.2	43.7
參訪	66	19.2	43.7
專書研讀	25	7.3	16.6
其他	5	1.5	3.3
總計	344	100.0	227.8

由表26的統計得知，在輔導群所舉辦的工作坊中所採用的方式，以專題講演（68.2%）和會議（52.3%）的填答百分比最高，其次是相同的參訪（43.7%）和實作（43.7%），而以專書研讀（16.6%）的填答百分比最低。

在這些運作方式中，輔導員認為對輔導工作推動效果的填答結果見表27。

表27 輔導群所舉辦的工作坊對輔導團工作推動效果的填答結果

推動效果	人數	百分比
非常好	49	20.3
好	83	34.4
普通	16	6.6
不好	0	0.0
非常不好	3	1.2
未填答	90	37.3
總計	241	100.0

由表27的統計得知，輔導群所舉辦的工作坊對輔導工作推動的效果，好和非常好兩者合計已達54.7%，和縣市諮詢講座對老師助益的53.1%相當，顯然是輔導群極受歡迎的兩項工作，未來應可繼續推動。認為普通（6.6%）和非常不好（1.2%）的百分比是很低的。至於各領域的填答情形見表28。表28的統計顯示各領域在跨縣市系列成長、課程研究工作坊對輔導工作推動的效果並不相同，其中生活為百分百，國語和數學認為助益大的百分比都超過了九成英語、社會、自然和綜合也都超過八成，只有藝文的百分比比較低，在六成左右，未來還可深入探究其原因。經卡方檢定，各領域間的差異並不顯著。

表28 跨縣市系列成長、課程研究工作坊對輔導工作推動的效果填答情形

輔導群		國語	英語	健體	數學	生活	社會	藝文	自然	綜合	總計
好	人數	14	12	14	27	20	11	5	14	15	132
	百分比	93.3	85.7	77.8	93.1	100	84.6	62.5	82.4	88.2	87.4
普通	人數	0	2	4	1	0	2	3	3	1	16
	百分比	0	14.3	22.2	3.4	0	15.4	37.5	17.6	5.9	10.6
不好	人數	1	0	0	1	0	0	0	0	1	3
	百分比	6.7	0	0	3.4	0	0	0	0	5.9	2.0
總計 人數		15	14	18	29	20	13	8	17	17	151

以上的意見可以反應輔導群的目標「強化課程與教學輔導，提升國中小教師本課程領域之專業素養。」

另有一個開放式的問題「對於貴學習領域的跨縣市系列成長、課程研究工作坊，您還有哪些具體的意見或建議」，共得到13人的回應，其內容經整理歸納，得到兩個主要項目，可視為領導人對輔導群的期待：

- 1.規劃方面（9人）：領導人期待能分區辦理，讓跨縣市的召集人和輔導員也能參加、期待全部團員都能依公文規定出席、研究成果分享、提供充足的差旅費等。
- 2.肯定與感謝（3人）：已辦理分區結盟的領域認為這種規劃很棒，表示肯定與感謝。

另有1人期待輔導群能多與縣市交流與互動。可見領導人期待跨縣市系列成長和工作坊的規劃，可供未辦理此項活動的輔導群參考。

七、出版品

「出版品」係指輔導群所出版之教學示例、試題、成果彙編、Q&A、輔導成果手冊等。輔導員所填答的出版品種類見表29。

表29 輔導群出版品種類的填答結果（複選題）

出版品種類	人數	百分比	填答百分比
教學示例	164	21.0	75.6
教學方法與策略	145	18.6	66.8
輔導成果手冊	133	17.1	61.3
補充教材	127	16.3	58.5
學科專業知識	113	14.5	52.1

出版品種類	人數	百分比	填答百分比
評量試題	86	11.0	39.6
其他	12	1.5	5.5
總計	780	100.0	359.4

由表29的統計得知，輔導群的出版品種類非常多樣，數量也很多，其中以教學示例（75.6%）的填答百分比最高，教學方法與策略（66.8%）和輔導成果手冊（61.3%）次之，其他依序為補充教材（58.5%）、學科專業知識（52.1%），最低的則是評量試題（39.6%），另外還有12項其他的出版品，都是各領域輔導群歷年來所累積的成果。

這些豐富而多樣的出版品，對於輔導工作的推動，效果如何？輔導員的填答結果見表30。由表30的統計得知，輔導群的出版品對於輔導工作推動的效果，認為「好」和「非常好」的百分比已達75.5%，已得到七成五以上的肯定。其次是普通（12.4%），至於「不好」和「非常不好」的百分比則非常低，可見出版品是輔導群非常重要的輔導媒介，值得繼續開發。而各領域認為出版品對輔導工作推動效果好的百分比，從藝文的55.6%到生活的95.5%，填答的情形並不相同，但經卡方檢定，領域間並未呈現顯著的差異。

領導人的反應可回應輔導群的目標「建立本課程專家人才庫與資料庫，進行課程統整、教材研發、協同教學、創新教學、多元評量等研究，並提供具體實例供全國參酌。」以及「針對課程、教材、教學、評量遭遇問題，提出務實的具體解決策略或示例。」

表30 輔導群的出版品對輔導團工作推動效果的填答結果

推動效果	人數	百分比
非常好	59	24.5
好	123	51.0
普通	30	12.4
不好	2	0.8
非常不好	0	0.0
未填答	27	11.2
總計	241	100.0

另有一個開放式的問題「對於貴學習領域的出版品，您還有哪些具體的意見或建議」，共得到17人的回應，其內容經整理歸納，得到三個主要項目，可視為領導人對輔導群的期待：

1.增進出版品流通的方式（11人）：最重要就是期待各輔導群的出版品能解決版權問題，掛在國教社群網供老師們下載，並期待各輔導群將各縣市的出版品加以彙整和宣傳，供其他縣市分享。

2.肯定出版品的功效（4人）：如「從教師信念、教學、學習成效作學術性的探討，回歸課程改革問題」、對教師有實際幫助、有傳承的功能等。

領導人既然肯定出版品對輔導工作的推動效果是好的，自然期待能增進出版品的流通，他們提出來的方式對輔導群具有不錯的參考價值。

八、整體而言，輔導群（含中央輔導團教師）對於縣市輔導工作推動的重要性及助益

此一大題共分成在教育政策的說明與推廣、領域專業知能、教學策略、團務運作與發展策略及協助進行輔導團與行政單位之溝通等五項，以了解輔導群（含中央輔導團教師）對縣市輔導工作推動的重要性和助益，以下將分別以表31-35等五個表來呈現。

表31 對輔導群（含中央輔導團教師）在教育政策說明與推廣的填答結果

重要性	人數	百分比	助益	人數	百分比
非常重要	134	55.6	非常有助益	112	46.5
重要	63	26.1	有助益	77	32.0
普通	15	0	普通	18	7.5
不重要	0	0	沒有助益	1	.4
非常不重要	2	.8	非常沒有助益	1	.4
未填答	27	11.2	未填答	32	13.3
總計	241	100	總計	241	100

表32 對輔導群（含中央輔導團教師）在領域專業知能的填答結果

重要性	人數	百分比	助益	人數	百分比
非常重要	139	57.7	非常有助益	116	48.1
重要	60	24.9	有助益	73	30.3
普通	10	4.1	普通	18	7.5
不重要	1	.4	沒有助益	1	.4
非常不重要	2	.8	非常沒有助益	1	.4
未填答	29	12.0	未填答	32	13.3
總計	241	100	總計	241	100.0

表33 對輔導群（含中央輔導團教師）在教學策略的填答結果

重要性	人數	百分比	助益	人數	百分比
非常重要	129	53.5	非常有助益	115	47.7
重要	64	26.6	有助益	71	29.5
普通	18	7.5	普通	22	9.1
不重要	1	.4	沒有助益	0	0
非常不重要	2	.8	非常沒有助益	1	.4
未填答	27	11.2	未填答	32	13.3
總計	241	100	總計	241	100

表34 對輔導群（含中央輔導團教師）在團務運作與發展策略的填答結果

重要性	人數	百分比	助益	人數	百分比
非常重要	125	51.9	非常有助益	104	43.2
重要	70	29.0	有助益	81	33.6
普通	17	7.1	普通	22	9.1
不重要	1	.4	沒有助益	1	.4
非常不重要	2	.8	非常沒有助益	1	.4
未填答	26	10.8	未填答	32	13.3
總計	241	100	總計	241	100

表35 對輔導群（含中央輔導團教師）在協助進行輔導團與行政單位之溝通的填答結果

重要性	人數	百分比	助益	人數	百分比
非常重要	105	43.6	非常有助益	91	37.8
重要	76	31.5	有助益	71	29.5
普通	29	12.0	普通	42	17.4
不重要	2	.8	沒有助益	4	1.7
非常不重要	2	.8	非常沒有助益	1	.4
未填答	27	11.2	未填答	32	13.3
總計	241	100	總計	241	100

表31-35所呈現的縣市輔導團對輔導群（含中央輔導團教師）在教育政策的說明與推廣、領域專業知能、教學策略、團務運作與發展策略及協助進行輔導團與行政單位之溝通等五項的填答結果，充分顯示輔導群的重要性，其中又以領域專業知能這項的重要性，認為「非常重要」和「重要」者合計82.6%最高，顯示課程與教學輔導群在「專業支持」方面，確實得到縣市輔導團極大的肯定。其次是在教育政策說明與推廣的81.7%、在團務運作與發展策略的80.9%、在教學策略的80.1%，只有在協助進行輔導團與行政單位之溝通方面，認為「非常重要」和「重要」者合計75.1%，未達八成。可見輔導群的各項工作，對於縣市輔導團而言，具有極重要的地位，也就是說從中央到地方的教學與輔導推廣，輔導群已具有不可或缺的重要性。

接著是輔導群在這五項工作上對縣市輔導團的助益，其百分比則略遜於其重要性，前四名的排序也略有不同，顯示領導人和輔導員的看法是略有不同的。最有助益的是教育政策說明與推廣方面，認為「非常有助益」和「有助益」者合計78.5%，可見領導人較關注的是與其領導有關的教育政策；其次才是輔導員認為最有助益的領域專業知能，兩者合計78.4%，可見輔導群以其具有學術專業背景專長的委員們，在領域專業知能方面確能發揮最大的助益；再其次也是教學策略，兩者合計達77.2%，這是輔導群中兼具理論與實務的學者與中央輔導團教師，在教學策略方面最能發揮的助益；接下來則為團務運作與發展策略的76.8%，最低的則是在協助進行輔導團與行政單位之溝通方面的67.3%，輔導群對於中央與地方溝通與協調的功能較不易看到助益。

九、整體而言，領導人對於輔導群（含中央輔導團教師）在縣市輔導工作推動上的期待

問卷的最後，再請領導人自由敘寫對於輔導群（含中央輔導團教師）在縣市輔導工作推動上的期待，得到51人的回應。經整理歸納，得到六個主要項目，可供輔導群參考：

1. 對縣市輔導團的協助與輔導（14人）：領導人期待輔導群在縣市團團務運作、發展策略、專業成長等方面，能持續給予協助與輔導，並能增加縣市輔導的次數，為縣團辦理研習。有少數建議輔導應有整體的規劃、內容要更新、擴大深耕計畫申請，不限偏遠山區學校。
2. 與縣市輔導團的溝通、互動（9人）：多數是建議輔導群與縣市團之間的聯繫、溝通、互動和分享，應更加緊密，以增加彼此的成長。
3. 教學資源方面（9人）：無論是教學知能、教學典範與策略、教學演示、教學示例、課室觀察能力等，都是領導人期待得到的資源。
4. 感謝輔導群和中央團（9人）：領導人對於輔導群和中央團的協助、鼓勵、服務、關懷，表示感謝。
5. 輔導團的定位與法制化（7人）：關於輔導團的編制、專職化、考績、經費等都期待有更明確的規範，亦有建議長期借調或聘請退休優質人員加入輔導，或恢復板橋模式的教師參與課程發展機制，使輔導工作的推動更為暢順有效。
6. 輔導群作為與教育部的溝通橋樑（3人）：主要是政策宣導，輔導群具有溝通橋樑的作用。

上述六項期待中，領導人再度強調了輔導群對縣市輔導團的協助與輔導的重要性，除表達感謝外，亦期待能持續進行，提供更多的教學資源，以及期待輔導群與縣市團的溝通與互動更緊密，亦能作為輔導團與教育部的溝通橋樑，並期待輔導團的定位與法制化，這些項目都可作為各輔導群未來持續努力的方向。

伍、結論與建議

本節將分為結論與建議兩部分。

一、結論

依據結果與討論，本研究之結論可分成下列四部分：

（一）各輔導群在不同的教學推廣工作上，各有不同的著力點，部分活動因此產生顯著的差異：

1. 在到團訪視方面，數學、藝術與人文和英語等三個領域著力最深，社會則較少。
2. 在資訊平台的推動方面，以生活課程的效果最好，其次是國語和數學，只有自然與生活科技、藝術與人文的效果則較不明顯。
3. 在研討會方面，以生活課程的效果最好，其次是數學，英語、社會和綜合活動的效果也不錯，只有藝術與人文的效果則較不明顯。
4. 在到縣市諮詢講座方面，以數學辦理的諮詢講座最為普遍，社會則是最少的。對老師的助益則以英語、數學、生活課程、綜合活動四個領域最好，高達百分百，只有健康與體育和藝術與人文的助益較低。
5. 在跨縣市系列成長、課程研究工作坊方面，以生活課程和數學辦理得最為普遍，著力最深，較弱的則是英語；在推動工作的效果上，生活課程得到百分百的效果，國語、數學、英語、社會、自然與生活科技和綜合活動也很好，只有藝文的百分比比較低。

由以上的結果發現，不同的輔導群在各項活動中，各擅勝場，但其中數學無論在到團訪視、資訊平台的推動、研討會、到縣市諮詢講座、跨縣市系列成長和課程研究工作坊等五項活動中，不但辦理的次數較多，在推動效果上也都很好；生活課程則在資訊平台的推動、研討會、到縣市諮詢講座、跨縣市系列成長和課程研究工作坊等四項活動中，也有非常好的推動效果。藝術與人文除了到團訪視的次數較多

外，在資訊平台的推動、研討會、到縣市諮詢講座和跨縣市系列成長等四項，效果都是較不明顯的，未來可以探討其原因，並加以改進。

（二）縣市輔導團對各領域輔導群在課程與教學推廣工作上的回饋意見，共有下列八點：

1. 在到團輔導訪視方面，認為輔導群到團訪視方式以座談最多，其次依序是專題講演、案例對話、教學演示和其他。而效果較好的方式，以座談和案例對話的百分比最高，幫助最大的依序為團務運作與發展策略、領域專業知能、教學策略、教育政策說明與推廣及協助進行輔導團與行政單位之溝通，顯示這五項內容對輔導團都是有幫助的。
2. 在分區團務會議中，案例對話的效果最受肯定，其次是團務研討、教學演示、綜合座談和專題講演，可見凡可以進行對話和交流的活動如縣市經驗分享和增加縣市團員間的交流，都得到多數輔導員的支持，其次是可以提升專業知能的活動，至於論文發表的填答百分比則較低。
3. 在網路資源平台方面認為輔導群規劃的內容非常豐富，但是使用的頻率竟然以不定期為最高，其他各項則都不到一成，使這些內容豐富的網路資源平台，無法充分發揮其功能，但仍有68.5%的人認為對於輔導工作推動的效果是「非常好」和「好」的。
4. 輔導群所舉辦的研討會的活動，以專題講演和座談兩項活動最多，其次是專題討論和論文發表；有七成以上的領導人認為研討會對輔導工作推動的效果是「非常好」和「好」的。
5. 在到縣市諮詢講座方面，縣市參與決定的已達八成五，其意見頗能受到尊重；對老師的助益，有幫助和非常有幫助的有五成三。
6. 對輔導群所舉辦的工作坊，其所採用的方式，以專題講演和會議最多，其次是參訪和實作；對輔導工作推動的效果，有54.7%認為效果是「非常好」和「好」的。
7. 對於輔導群的出版品認為種類非常多樣，數量也很多，依次為教學示例、教學方法與策略、輔導成果手冊、補充教材、學科專業知識，最低的是評量試題，另外還有12項各領域不同的出版品。雖然普及性尚不足，但仍有75.5%的領導人認為出版品的效果是「非常好」和「好」的。
8. 在上述七項活動中，領導人也都提出了他們的建議，內容非常具體，可供輔導群作為改進的參考。

- (三) 在輔導群對縣市輔導團的五項功能上，「重要性」的百分比均高於「助益」。在重要性方面，以「領域專業知能」得到最大的肯定，其次則是「教學策略」，而「協助進行輔導團與行政單位之溝通」和「政策說明與推廣」，亦緊隨在後，只有「團務運作與發展策略」方面的重異性最低。在助益方面的順序則和重要性略有不同，依序為「政策說明與推廣」、「領域專業知能」、「教學策略」、「團務運作與發展策略」、「協助進行輔導團與行政單位之溝通」，顯示領導人對於輔導群助益的看法，是不同於輔導員的。
- (四) 在整體意見方面，領導人的期待可歸納為六點，包括：對縣市輔導團的協助與輔導、感謝輔導群和中央團、與縣市輔導團的溝通與互動、輔導群作為與教育部的溝通橋樑、教學資源方面、輔導團的定位與法制化等，具體呈現了未來輔導群和中央團對縣市團的團務推廣方面，持續努力的方向。

二、建議

依據以上的結論，本研究提出下列幾點相關的建議：

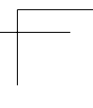
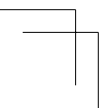
- (一) 輔導群以其領域專業為縣市輔導團服務，將中央的政策落實到地方，充實地方輔導團的專業知識和教學知能，經過六年的耕耘，其成果已具體呈現，誠屬不易，建議未來能繼續協助地方輔導團，促進其專業發展，提升輔導品質，以強化中央到地方的課程與教學推動功效。
- (二) 不同領域的輔導群在各類的活動中，各擅勝場，得到縣市輔導團肯定的程度因此產生差異。建議對於部分領域推動效果較不明顯的活動，能參考縣市輔導團的意見，深入了解其原因，並尋求改進，對於輔導工作的推動，必能產生正面的效應，有助於中央到地方的教學輔導工作的推動。
- (三) 輔導群所辦理的各項活動，主要以縣市輔導團為對象，因此與縣市輔導團間的溝通、交流與分享，必然影響其輔導工作推動的成效。建議各領域輔導群應重視與各縣市輔導團之間的互動，建立良好的互信關係，以增進課程與教學輔導工作推動的成效。
- (四) 各領域輔導群面對25縣市的輔導團，在促進縣市間的溝通、交流與分享上，也具有非常重要的領導地位，建議除了北、中、南三區輔導會議外，能多辦理三至五個縣市的分區聯盟活動，以增進不同縣市輔導團之間的交流與互動。
- (五) 無論輔導群或縣市輔導團，在未法制化的情況下，多屬兼任性質，勞心勞力外所得到的實質回饋非常有限，教育部除了在經費上儘量支持外，

建議多給予精神上的支持與鼓勵，並早日實現中央-地方輔導體系法制化的理想。

參考文獻

- 生活課程深耕輔導群（2006）。95學年度第二學期生活課程深耕輔導群工作計畫。台北：國家教育研究院籌備處。
- 生活課程深耕輔導群（2008）。97學年度生活課程深耕輔導群工作計畫。台北：國家教育研究院籌備處。
- 社會學習領域深耕輔導群（2005）。教育改革在地化實踐：九年一貫課程與教學深耕輔導制度的回顧與前瞻研討會計畫。台北：淡江大學。
- 社會學習領域深耕輔導群（2005）。94年度社會學習領域深耕輔導群工作計畫。台北：淡江大學。
- 秦葆琦（2010）。縣市輔導員對輔導群在課程與教學推動工作之回饋與期待研究。建構台灣課程與教學推動網絡2009。101-143。台北：國家教育研究院籌備處。
- 陳伯璋（2009）。課程與教學輔導體系的建構背景與推動現況。研習資訊，26（3），1-4。
- 陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢（2010）。尋找台灣課程改革的失落環節—教學輔導網絡建構的想向與展望。建構台灣課程與教學推動網絡2009。3-35。台北：國家教育研究院籌備處。
- 教育部（2007）。建構中央與地方教學輔導網絡實施方案。
- 教育部（2009）。97學年度國民中小學九年一貫課程推動工作第2次諮詢會議記錄。

七、中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力 指標與培訓課程內涵研究



中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓 課程內涵研究

張德銳

臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

李文富

國家教育研究院助理研究員

丁一顧

臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所副教授

摘要

本研究旨在建構中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標，以作為中央及縣市課程與教學輔導人才培訓研習課程規劃、認證等之參考。本研究主要採用文獻探討、焦點團體座談及模糊德懷術，發展出「課程與教學政策協作」、「課程與教學專業知能」、「課程領導」、「教學輔導」等四個向度、十個核心能力指標、54個檢核重點。根據這些核心能力指標，分別進行中央以及縣市輔導團員專業培訓二套課程內涵之發展。

關鍵詞：課程與教學、國教輔導團、輔導人才、核心能力指標

壹、研究動機

國民中小學九年一貫課程實施至今已經將近十年，輔導團的工作也明列於九年一貫課程綱要之中。在總綱「陸、實施要點」的第八點「行政權責」中，要求各級政府應編列預算，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。同時，九年一貫課程推動期間，中央層級在原有的輔導團架構下，另規劃教學輔導機制，諸如：新課程試辦輔導小組、工作小組；教學深耕種子教師等，其目的在加強輔導資源。因此，各領域專家學者和實務工作者，紛紛投入新課程的輔導工作，協助解決教學現場問題。

教育部為建構與完善地方教學輔導體系，輔導各縣市國民教育輔導團（以下簡稱輔導團）建立發展，協助各縣市課程發展及教學輔導，落實傳達課程政策，以有效提昇國民教育品質，特於96年7月13日訂定「直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作規定（草案）」。

另教育部為建立輔導團法定地位，業已提出國民教育法修正條文草案第二十二條：「直轄市、縣（市）主管機關應成立國民小學及國民中學教學輔導團，輔導教師進行課程發展及教學研究。教學輔導團置團長一位，應指派具課程、教學專長之人員兼任，並得遴選教學優良之國民小學及國民中學教師擔任專職教學輔導員，負責領域教學輔導任務」。

除強化各縣市國教輔導團的組織及功能之外，教育部復於97年5月19日訂定「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」，由各地輔導團擇優推薦團員組成中央輔導團，以協助縣市輔導團發揮功能，落實各項教育政策及教學成效。

由上述三項法規的訂定及修正，可見教育部對於輔導團功能及定位之重視。國民中小學九年一貫課程綱要總綱中，於「實施要點」的第八點「行政權責」中，載明「各級政府應編列預算，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」，由是將各學習領域教學輔導團視為協助教師提升其教學專業知能的教師支持系統之一。

人才培育是輔導團功能發揮與否的關鍵，依目前教育發展需求而言，輔導人才的訓練工作可說是非常重要且亟待推動的工作。為此，教育部在歷年舉辦縣市輔導團初任輔導員、召集人及資深輔導員進階之培訓課程外，亦透過精進課堂教學能力補助，希望縣市能針對輔導員之增能與後續人才培育有所規劃。

因此，分析探究團員應備之具體核心能力，據以訂定合宜的標準，對於國教輔導團的健全發展，可說具有重要的意義。此項分析亦需注意，中央輔導團所應具備的核心能力與縣市輔導團可能有所不同，如何更清楚的區分兩者差異，以便符合團員真正需求，發揮課程與教學輔導效益，也是本研究必須考慮的。最後，根據核心能力指標，擬定相關的培訓及進行課程，應可進一步讓這些指標發揮更大效果。

貳、研究目的

無論課程政策如何演變，中央及地方國民教育輔導團，仍是協助推動政策的重要角色，各學習領域教學輔導團仍被視為協助教師提升其教學專業知能的教師支持系統之一，肩負教育輔導重責，可見輔導團團員專業知能養成的迫切性。

本研究透過文獻探討、焦點團體座談、德懷術及問卷調查等方法，發展中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標及專業培訓課程內涵。具體言之，本研究目的有二：

1. 探討中央及縣市國教輔導團團員，在執行課程與教學輔導工作過程，應該具備的關鍵性知識、技能與行動標準，據以發展中央及縣市教學輔導人才核心能力指標。
2. 根據研究所得的核心能力指標，透過焦點訪談等方式，擬定中央及縣市輔導團的培訓進修課程。

依據上述研究目的，本研究擬回答以下問題：

1. 課程與教學輔導人才的核心能力指標內涵為何？
2. 不同層面的核心能力，對於中央輔導團的重要程度有何差異？
3. 不同層面的核心能力，對於縣市輔導團的重要程度有何差異？
4. 如何根據各層面的不同重要程度，規劃合於中央輔導團的培訓課程？
5. 如何根據各層面的不同重要程度，規劃合於縣市輔導團的培訓課程？

參、文獻探討

本研究為形塑輔導團員的核心能力，就「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。

一、能力的意涵及模式探究

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）。

至於專業能力，McClelland（1987）則提出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）；（2）人際關係能力（relation competence）；（3）學習能力（learning competence）；（4）改變的能力（change competence）。

顯然，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。

能力模式的探究方式，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。

二、中央及縣市國民教育輔導團的設置及其發展

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，依據臺灣省政府教育廳（1986）、教育部（2004）及李文富（2008）等文件及研究文獻，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：

1. 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」。

2. 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。

三、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

有關中央及縣市國教輔導團之組織目標與工作內容之探討，李文富（2008）指出九年一貫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。

四、中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力之相關研究

本研究廣泛蒐國內「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、分析其所關注的核心能力面向。但有關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，而從與此相關的研究結果可歸納以下四種與本主題有關的人員之核心能力：（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。督學的核心能力（葉于釧、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，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。

五、小結

綜合上述文獻探討與分析可發現：（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。

肆、研究方法

依據研究目的與文獻探討所得，以下簡要說明本研究所用之研究方法：

一、焦點團體座談

李美華、孔祥明、林嘉娟與王婷玉（1998）認為焦點團體所形成的團體動力，往往可激發出超乎想象的論點，且具有表面效度高、能迅速產生結果等的優點，此外，也可據此所得的論點，作為後續調查研究問卷問題的產生，因此，本研究乃採焦點團體座談方法，以為後續問卷建構的參考依據。

本研究之焦點團體座談乃是針對參與焦點團體座談成員的意見加以蒐集，並將所蒐集的資料提供本研究小組成員進行「中央及縣市教學輔導團核心能力指標」之修訂以及中央輔導團及縣市輔導團的培訓課程之參考。

二、模糊德懷術

模糊德懷術是一種專家判斷法，亦即它是一種整合每位參與專家的意見或偏好判斷，進而求得團體的偏好關係，最後，再利用團體偏好關係進行最佳方案的選擇，其優點乃是參與者透過匿名化的意見回饋、且不用面對面溝通，並且快速有效的獲得共識（吳政達，1999），因此，本研究乃針對焦點團體座談專家面對面討論

所得的論點，以模糊德懷術，進行另一群學者專家匿名化的意見回饋，藉以獲得中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標的共識。

本研究乃是以模糊德懷術，透過問卷蒐集受試之學者專家對指標的看法，並取得其對各個初始指標之評價值。研究人員依據每個規準的三角模糊數之總值，代表受試者對各規準評定量尺的共識，進行各項指標的篩選。

三、問卷調查

本研究問卷調查之主要目的，是為了瞭解各項能力對於中央及縣市輔導團的工作重要程度。問卷填答者需就核心能力指標對於「中央輔導團重要程度」及「縣市輔導團重要程度」加以判斷給分，其評估方式乃是從「非常重要」到「非常不重要」分別給予「5」至「1」分。

本研究首先界定能力的內涵與基本性質，接著探討中央及縣市輔導團的設置發展；然後透過輔導團組織目標與工作內容的演變，探討輔導團成員的角色與工作內容；最後，則分析過去相關實證研究對國教輔導團員專業內涵的研究。經由上述過程，初步擬定「中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標」架構內涵。

在初訂核心能力的架構內涵之後，研究小組於98年9月24日與98年10月30日兩天，邀集教育行政人員、學者專家、中央及縣市課程與教學輔導團相關人員、中小學校長等，辦理兩次的焦點團體座談，據以修定出暫擬之「中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標」的四個向度，並探討四個向度下之指標內容。

再次，於焦點團體座談結束後確定「中央及縣市教學輔導團核心能力指標」，編成模糊德懷術實施問卷。將調查問卷於2009年11月9日寄給教育行政人員、學者專家、中央及縣市國教輔導團員、中小學校長等對象，進行模糊德懷術問卷調查施測，並於2009年11月15日回收完畢。

然後，則針對中央輔導團指導教授、中央及縣市輔導團成員，進行核心能力指標重要程度之問卷調查，作為確認中央輔導團及縣市輔導團課程的訂定依據。將調查問卷於2009年12月4日寄給輔導群教授、中央輔導團教師、課程督學、縣市輔導團幹事、縣市輔導團專（兼）任輔導員等對象，進行核心能力指標重要程度之問卷調查施測，並於2009年12月25日回收完畢。

最後，則與中央輔導團團員以及研究小組為主力，經過多次反覆的座談和討論，逐次訂定中央輔導團和縣市輔導團各階段各領域的課程名稱、對應指標、實施方式、課程內容重點說明等，供中央輔導團及縣市輔導團團員職前培訓及專業發展之參考。

伍、研究發現

一、模糊德懷術之發現

由問卷所蒐集的專家初始規準評估值，利用模糊德懷術整合28位專家的模糊權重評估值，以計算每項初始規準重要性的三角模糊數。以「課程與教學政策協作」向度中「熟悉課程與教學相關學理」檢核重點的模糊權重評估值為例，計算如下：

$$\tilde{W}_{A-1-1} = (0.5, 0.79, 0.9)$$

其中， $a_{1-1-1}=0.5$ ， $b_{1-1-1} = (0.9 \times 15 + 0.7 \times 10 + 0.5 \times 3) / 28 = 0.79$ ， $c_{1-1-1}=0.9$

其次以模糊集合解模糊化的方法，計算出「熟悉課程與教學相關學理」檢核重點所代表的右界值、左界值和總值各為 $\mu_R=0.888$ ， $\mu_L=0.357$ ， $\mu_T=0.765$ ，再以每個規準的三角模糊數之總值，代表受試者對各規準評定量尺的共識。所有指標之三角模糊數與右界值、左界值與總值如下表1。

（一）篩選後初步保留之核心能力規準

本研究將三角模糊數的總值0.6定為門檻值，以門檻值大於0.6進行評估規準之篩選。校本教學輔導教師方案評鑑規準各題項之統計結果如表1所示，因表1中各題項總值均高低於0.6，故初步保留所有的53項規準。

表1 正式問卷各題項之模糊德懷術統計結果

向度	指標	檢核重點	(a_k, b_k, c_k)	(μ_R, μ_L, μ_T)	總值	≥ 0.6
課程與教學政策協作	A-1能瞭解政策學理與運作實務	A-1-1	(0.5, 0.79, 0.9)	(0.888, 0.357, 0.765)	0.765	✓
		A-1-2	(0.3, 0.79, 0.9)	(0.888, 0.438, 0.725)	0.725	✓
		A-1-3	(0.1, 0.66, 0.9)	(0.868, 0.500, 0.684)	0.684	✓
		A-1-4	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.250, 0.822)	0.822	✓
	A-2能參與政策諮詢與推動	A-2-1	(0.7, 0.82, 0.9)	(0.891, 0.250, 0.821)	0.821	✓
		A-2-2	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.357, 0.766)	0.766	✓
		A-2-3	(0.5, 0.76, 0.9)	(0.884, 0.357, 0.763)	0.763	✓
		A-2-4	(0.5, 0.80, 0.9)	(0.889, 0.357, 0.766)	0.766	✓
		A-2-5	(0.5, 0.71, 0.9)	(0.877, 0.357, 0.760)	0.760	✓
	A-3能反思政策問題與提出新願景	A-3-1	(0.5, 0.76, 0.9)	(0.884, 0.357, 0.763)	0.763	✓
		A-3-2	(0.5, 0.80, 0.9)	(0.889, 0.357, 0.766)	0.766	✓
		A-3-3	(0.5, 0.77, 0.9)	(0.885, 0.357, 0.764)	0.764	✓
		A-3-4	(0.3, 0.80, 0.9)	(0.889, 0.438, 0.726)	0.726	✓
課程與教學專業知能	B-1能具備學科領域之專門知識	B-1-1	(0.7, 0.87, 0.9)	(0.897, 0.250, 0.823)	0.823	✓
		B-1-2	(0.5, 0.86, 0.9)	(0.896, 0.357, 0.769)	0.769	✓
		B-1-3	(0.7, 0.88, 0.9)	(0.898, 0.250, 0.824)	0.824	✓
	B-2能具備學科領域之教學知識	B-2-1	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.250, 0.822)	0.822	✓
		B-2-2	(0.7, 0.88, 0.9)	(0.898, 0.250, 0.824)	0.824	✓
		B-2-3	(0.7, 0.88, 0.9)	(0.898, 0.250, 0.824)	0.824	✓
		B-2-4	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.891, 0.357, 0.767)	0.767	✓
		B-2-5	(0.3, 0.78, 0.9)	(0.886, 0.438, 0.724)	0.724	✓
	B-3能發展學科領域之教學知識	B-3-1	(0.7, 0.86, 0.9)	(0.896, 0.438, 0.729)	0.729	✓
		B-3-2	(0.7, 0.87, 0.9)	(0.897, 0.250, 0.823)	0.823	✓
		B-3-3	(0.7, 0.87, 0.9)	(0.897, 0.250, 0.823)	0.823	✓
		B-3-4	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.357, 0.766)	0.766	✓
		B-3-5	(0.3, 0.76, 0.9)	(0.884, 0.438, 0.723)	0.723	✓
課程領導	C-1能帶領課程團隊	C-1-1	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.250, 0.822)	0.822	✓
		C-1-2	(0.5, 0.83, 0.9)	(0.892, 0.357, 0.768)	0.768	✓
		C-1-3	(0.7, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.250, 0.820)	0.820	✓
		C-1-4	(0.7, 0.85, 0.9)	(0.894, 0.250, 0.822)	0.822	✓
	C-2能帶動課程研發	C-2-1	(0.7, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.250, 0.820)	0.820	✓
		C-2-2	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.357, 0.766)	0.766	✓
		C-2-3	(0.5, 0.79, 0.9)	(0.888, 0.357, 0.765)	0.765	✓
		C-2-4	(0.7, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.250, 0.822)	0.822	✓
	C-3能評鑑改進課程	C-3-1	(0.1, 0.77, 0.9)	(0.885, 0.500, 0.693)	0.693	✓
		C-3-2	(0.1, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.500, 0.695)	0.695	✓
		C-3-3	(0.5, 0.83, 0.9)	(0.892, 0.357, 0.768)	0.768	✓
		C-3-4	(0.5, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.357, 0.766)	0.766	✓

向度	指標	檢核重點	(a_k, b_k, c_k)	(μ_R, μ_L, μ_T)	總值	≥ 0.6
教學輔導	D-1能展現人際關係與溝通	D-1-1	(0.7, 0.83, 0.9)	(0.892, 0.250, 0.821)	0.821	✓
		D-1-2	(0.7, 0.86, 0.9)	(0.896, 0.250, 0.823)	0.823	✓
		D-1-3	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.891, 0.357, 0.767)	0.767	✓
		D-1-4	(0.3, 0.81, 0.9)	(0.890, 0.438, 0.726)	0.726	✓
	D-2能參與推展行動研究	D-2-1	(0.7, 0.85, 0.9)	(0.892, 0.250, 0.822)	0.822	✓
		D-2-2	(0.7, 0.83, 0.9)	(0.892, 0.250, 0.821)	0.821	✓
		D-2-3	(0.5, 0.80, 0.9)	(0.889, 0.357, 0.766)	0.766	✓
		D-2-4	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.891, 0.357, 0.767)	0.767	✓
	D-3能運用教學觀察與回饋	D-3-1	(0.3, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.438, 0.728)	0.728	✓
		D-3-2	(0.3, 0.84, 0.9)	(0.894, 0.438, 0.728)	0.728	✓
		D-3-3	(0.3, 0.83, 0.9)	(0.892, 0.438, 0.727)	0.727	✓
		D-3-4	(0.3, 0.86, 0.9)	(0.896, 0.438, 0.729)	0.729	✓
	D-4能建構與推廣教學檔案	D-4-1	(0.5, 0.82, 0.9)	(0.891, 0.357, 0.767)	0.767	✓
		D-4-2	(0.5, 0.80, 0.9)	(0.889, 0.357, 0.766)	0.766	✓
		D-4-3	(0.3, 0.78, 0.9)	(0.886, 0.438, 0.724)	0.724	✓
		D-4-4	(0.3, 0.73, 0.9)	(0.880, 0.438, 0.721)	0.721	✓

研究小組參照團體座談、專家審題、整合型會議及模糊德懷術之結果，進行綜合討論。茲就修正部分說明如下：

1. 有關核心能力指標名稱部分

- (1) A-1：改為「能瞭解政策內涵與運作實務」
- (2) C-3：「能評鑑改進課程」改為「能實施課程評鑑」

2. 有關核心能力指標檢核重點部分

- (1) A-1-3：改為「瞭解政策運作機制與過程」
- (2) A-2-2：改為「善於溝通協調包容不同意見」
- (3) A-2-4：改為「覺察教育現場生態轉化行動策略」
- (4) A-2-5：改為「促進政策有效連結與資源整合」
- (5) A-3-3：改為「促進理論、政策與實務之有效連結」
- (6) B-3-1：改為「設計學科領域之課程方案與教材」
- (7) C-1-1：改為「協助發展及運作教師專業社群」
- (8) C-1-4：改為「協助團隊成員專業成長」

- (9) C-2-1：原C-3-1「協助縣市、學校連結課程發展目標」調整為C-2-1
- (10) C-2-2：原C-2-1調整為C-2-2，並改為「協助縣市輔導團或教師依課程政策調整教材教法」
- (11) C-2-3：原C-2-2「激發教師課程意識投入課程研發」調整至C-2-3
- (12) C-2-4：原C-2-3「規劃建置課程教學資源分享機制」調整至C-2-4
- (13) C-2-5：原C-2-4調整至C-2-5，並改為「提供縣市輔導團或教師發展課程的支援與諮詢」
- (14) C-3-1：原C-3-2「運用各種方法蒐集課程實施情形及問題」調整為C-3-1
- (15) C-3-2：原C-3-3「分析課程發展需求並反映相關人員處理」調整為C-3-2
- (16) C-3-3：新增檢核重點「協助縣市輔導團或教師實施課程評鑑」
- (17) D-1-1：改為「具有良好的口語與非口語表達能力」
- (18) D-1-2：改為「具有傾聽與同理心的能力」
- (19) D-1-3：改為「營造人際和諧融洽的關係」
- (20) D-1-4：改為「培養人際相互信任的關係」
- (21) D-2-4：改為「引導教師應用行動研究成果改進教學」
- (22) D-4-1：改為「具有建立教學檔案的能力」
- (23) D-4-4：改為「協助教師進行教學檔案的評鑑」

(二) 中央及縣市課程與教學輔導人員的核心能力向度、指標及檢核重點

本研究經由焦點團體座談與模糊德懷術問卷調查之後，再由研究小組討論修正內容，據以擬定中央及縣市課程與教學輔導人才的四項核心能力向度，分別是（1）課程與教學政策協作；（2）課程與教學專業知能；（3）課程領導；（4）教學輔導。

準此而論，本研究透過焦點團體座談與模糊德懷術發現，中央及縣市課程與教學輔導人才的核心能力指標共包括：「課程與教學政策協作」、「課程與教學專業知能」、「課程領導」、「教學輔導」等4個向度，共13項指標、53項檢核重點。

其中，有關「課程與教學政策協作」的重要性，就如同廖月娟、陳琇玲譯（2001）認為，國教輔導團在整體的課程改革過程中，應是催化深層變革的先導團

隊、變革推動者，而亦正如同李文富（2008）所言，國教輔導團應具「課程與教學政策發展與決定、課程與教學政策詮釋與推廣、教師專業發展與支持系統、課程與教學政策評估與改進」等的夥伴協作機制。

另外，有關國教輔導團應具「課程與教學專業知能」與「課程領導」核心能力，則與葉于釧、韓士松（1978）、蔡文鳳（2004）、徐達海（2005）、陳豐漳（2006）等人的研究結果類似，顯見課程與教學不但是教學相關人員的重要能力，尤其對於國教輔導人員在面對教學現場要進行教學輔導時，如果沒有具備課程與教學等基本能力，則其教學輔導效果就不言可喻，更遑論所謂的「課程領導」了，因此，此兩項當然還是國教輔導團重要的核心能力。

再者，對於「教學輔導」的發現而言，就如同葉于釧、韓士松（1978）、蔡孟宏（2004）、蔡文鳳（2004）、劉清揚（2006）、許籐繼（2005）、賴榮飛（2006）、黃冠鳳（2007）、秦于絜（2006）、陳豐漳（2006）、張德銳、劉春榮、何佳郡（2007）、李昭瑤（2007）等人的研究結果，也就是說，本研究與渠等之研究皆認為，訪視輔導是國教輔導團重要的工作之一，所以理應具備「教學輔導」之能力。

二、問卷調查之發現

本問卷主要施測目的在於，判斷各項能力對於中央及縣市輔導團的工作重要程度。問卷共分為4個層面，共13項指標、54項檢核重點，每項檢核重點之後列有「中央輔導團重要程度」及「縣市輔導團重要程度」兩個欄位，分別代表該項能力對於中央及縣市輔導團達成任務的重要程度，其評估方式乃是從「非常重要」到「非常不重要」分別給予「5」至「1」分。

研究者在完成問卷回收工作之後，開始進行統計分析，求得各項核心能力指標的平均數及標準差，用以判斷各項核心能力對於中央輔導團重要程度之依據。由於全部指標的平均數都高於4分，在五點量表中已經屬於高度表現。為能更清楚區分不同核心能力的重要程度，以利後續課程編排參照，本研究特將平均數得分在4.0 4.33的指標，以「*」表示「重要」；得分在4.34 4.66的指標，以「**」表示「很重要」；得分在4.67以上的指標，以「***」表示「極重要」。

以下根據問卷調查分析結果，就「中央輔導團重要程度」、「縣市輔導團重要程度」以及「中央與縣市輔導團差異比較」等三方面分別說明：

（一）核心能力指標對中央輔導團重程度調查結果分析

表2為「中央課程與教學輔導人才核心能力指標重要程度」表。由表2可知，「課程與教學政策協作」、「課程與教學專業知能」、「課程領導」、「教學輔導」等四個層面平均數都高於4.6，可見問卷所列各項核心能力指標，能相當程度代表中央輔導團所需能力。

四個層面之中，以「課程與教學政策協作」層面的平均數最高，為4.69，顯示中央輔導團最重要的輔導工作，是在於比較強調整全的「課程與教學政策協作」。其他三項層次，依得分高低序次為「課程與教學專業知能」、「課程領導」、「教學輔導」。

進一步分析各層面所屬指標之不同重要程度，在「課程與教學政策協作」層面，「A-1能瞭解政策內涵與實務」得分為4.74，高於「A-2能參與政策諮詢與推動」及「A-3能反思政策問題與提出新願景」，不過後兩者的得分也並不低，分別為4.68及4.67。顯示中央輔導團的角色，必須能忠實推動或傳達教育部政策，因此，對於政策的瞭解與掌握是相對重要的能力。

在「課程與教學專業知能」層面，「B-1能具備學科領域之專門知識」的得分達4.74，明顯高於「B-2能具備學科領域之教學知識」的4.64及「B-3能發展學科領域之教學知識」的4.62。由於學科領域專門知識代表了輔導團成員的基本能力，但也是團員們加入輔導團的核心條件，而中央輔導團更是各學科領域專家中的專家，自然會看重學科領域的專門知識。

在「課程領導」層面，三個指標的得分介於4.62及4.68之間，差異並不是很大。其中「C-1能帶領課程團隊」與「C-2能帶動課程研發」得分較高，而「C-3能實施課程評鑑」較低。實施課程評鑑的得分較低，可能是因為目前工作重點，主要放在團隊的帶領與課程研發，而課程評鑑工作必須在課程研發比較成熟之後，才會出現階段性的需要。

在「教學輔導」層面，所屬指標可依據得分區隔為兩組，得分較高的指標有「D-1能展現人際關係與溝通」與「D-3能運用教學觀察與回饋」，其得分明顯高於「D-2能參與推展行動研究」及「D-4能建構與推廣教學檔案」兩個指標。四項指標之中，又以「D-4能建構與推廣教學檔案」明顯偏低，僅有4.52。出現上述情形，可

能是因為輔導團在輔導過程中，經常要面對各校的不同教師，彼此相當生疏，團員必須具備良好的人際關係溝通能力，才有辦法能在互動時間有限的情形下，順利完成輔導的任務。而教學觀察與回饋，則長期應用且被認為能直接連結教師需要的主要輔導方式。

表2 中央課程與教學輔導人才核心能力指標重要程度

規 準	平均數	標準差	重要度
A課程與教學政策協作	4.69		***
A-1能瞭解政策內涵與實務	4.72	0.63	***
A-1-1熟悉課程與教學政策相關學理	4.72	0.62	***
A-1-2瞭解政策發展趨勢與變革	4.73	0.61	***
A-1-3瞭解政策運作機制與過程	4.64	0.68	**
A-1-4熟悉所屬領域政策議題與需求	4.78	0.60	***
A-2能參與政策諮詢與推動	4.68	0.62	***
A-2-1論述專業意見並反映實務需求	4.73	0.58	***
A-2-2善於溝通協調包容不同意見	4.68	0.63	***
A-2-3依據政策精神與脈絡擬定行動方案	4.65	0.63	**
A-2-4覺察教育現場生態轉化行動策略	4.64	0.64	**
A-2-5促進政策有效連結與資源整合	4.68	0.62	***
A-3能反思政策問題與提出新願景	4.67	0.64	***
A-3-1以宏觀及微觀角度反思政策實踐意義與限制	4.61	0.69	**
A-3-2檢視方案成效，提出修正意見	4.69	0.60	***
A-3-3促進理論、政策與實務之有效連結	4.68	0.64	***
A-3-4與協作團體真誠對話共築課程願景	4.69	0.61	***
B課程與教學專業知能	4.67		***
B-1能具備學科領域之專門知識	4.74	0.58	***
B-1-1瞭解學科領域之內容性知識	4.77	0.54	***
B-1-2熟悉學科領域之程序性知識	4.70	0.63	***
B-1-3掌握學科領域之新興議題	4.74	0.57	***
B-2能具備學科領域之教學知識	4.64	0.65	**
B-2-1瞭解學科領域之課程設計與發展原理	4.69	0.62	***
B-2-2熟悉學科領域之有效教學策略	4.72	0.60	***
B-2-3掌握學科領域之多元評量方式	4.68	0.61	***
B-2-4瞭解學科領域之班級經營策略	4.48	0.77	**
B-2-5熟悉學科領域之教育科技與媒體	4.62	0.64	**
B-3能發展學科領域之教學知識	4.62	0.65	**
B-3-1設計學科領域之課程方案與教材	4.67	0.60	***
B-3-2發展學科領域之創新教學策略	4.71	0.59	***
B-3-3設計學科領域之多元評量方案	4.67	0.63	***
B-3-4發展學科領域之班級經營策略	4.45	0.78	**
B-3-5設計學科領域之科技融入方案及媒材	4.59	0.65	**

規 準	平均數	標準差	重要度
C課程領導	4.66		**
C-1能帶領課程團隊	4.68	0.62	***
C-1-1協助發展及運作教師專業社群	4.70	0.60	***
C-1-2建立與課程團隊的溝通管道及互動機制	4.67	0.62	***
C-1-3引導課程團隊擬訂發展願景與行動策略	4.66	0.63	**
C-1-4協助團隊成員專業成長	4.68	0.62	***
C-2能帶動課程研發	4.67	0.65	***
C-2-1協助縣市、學校連結課程發展目標	4.66	0.62	**
C-2-2協助縣市輔導團或教師依課程政策調整教材教法	4.69	0.64	***
C-2-3激發教師課程意識投入課程研發	4.59	0.70	**
C-2-4規劃建置課程教學資源分享機制	4.68	0.69	***
C-2-5提供縣市輔導團或教師發展課程的支援與諮詢	4.74	0.61	***
C-3能實施課程評鑑	4.62	0.67	**
C-3-1運用各種方法蒐集課程實施情形及問題	4.64	0.64	**
C-3-2分析課程發展需求並反映相關人員處理	4.64	0.66	**
C-3-3協助縣市輔導團或教師實施課程評鑑	4.60	0.69	**
C-3-4依據課程評鑑結果研擬改進對策	4.59	0.68	**
D教學輔導	4.61		**
D-1能展現人際關係與溝通	4.69	0.63	***
D-1-1具有良好的口語與非口語表達能力	4.67	0.63	***
D-1-2具有傾聽與同理心的能力	4.70	0.61	***
D-1-3營造人際和諧融洽的關係	4.68	0.64	***
D-1-4培養人際相互信任的關係	4.71	0.65	***
D-2能參與推展行動研究	4.58	0.72	**
D-2-1發現教學問題進行行動研究	4.60	0.69	**
D-2-2將行動研究成果進行發表與分享	4.60	0.70	**
D-2-3引領教師發現問題並從事行動研究	4.57	0.74	**
D-2-4引導教師應用行動研究成果改進教學	4.56	0.73	**
D-3能運用教學觀察與回饋	4.64	0.68	**
D-3-1具備教學觀察前會談能力	4.61	0.69	**
D-3-2具備教學觀察與資料分析能力	4.63	0.71	**
D-3-3具備教學觀察後回饋會談能力	4.65	0.65	**
D-3-4具備教學示範與教學經驗分享的能力	4.67	0.65	***
D-4能建構與推廣教學檔案	4.52	0.75	**
D-4-1具有建立教學檔案的能力	4.56	0.73	**
D-4-2將檔案成果進行發表與分享	4.56	0.73	**
D-4-3引導教師建置教學檔案	4.48	0.77	**
D-4-4協助教師進行教學檔案的評鑑	4.49	0.78	**

（二）核心能力指標縣市輔導團重要程度調查結果

表3為「縣市課程與教學輔導人才核心能力指標重要程度」表。由表3可知，「課程與教學政策協作」、「課程與教學專業知能」、「課程領導」、「教學輔導」等四個層面，平均數至少也有4.39，在五點量表中尚屬中高程度。

四個層面之中，得分最高為「課程與教學專業知能」的4.64，最低則為「課程與教學政策協作」的4.39，顯示縣市輔導團團員的課程與教學專業知能最被看重，而「課程與教學政策協作」則相對的比較不是那麼核心。此一結果也顯示，由於縣市輔導團的主要服務對象為第一線教師，最需要的就是課程與教學的直接對話與協助，因此需要高度的專業知能，才能有效快速的反應。至於中央政策的瞭解掌握甚至協作，相較之下就不是那麼直接必要了。

進一步分析各層面之下的指標得分情形，在「課程與教學政策協作」層面，「A-1能瞭解政策內涵與實務」、「A-2能參與政策諮詢與推動」及「A-3能反思政策問題與提出新願景」，三項指標得分都不高，介於4.33至4.44之間。其中又以A-3得分最低，顯示該項能力並不被認為是縣市輔導團的首要核心工作。在「課程與教學專業知能」層面，則與「課程與教學政策協作」層面相反，三項指標「B-1能具備學科領域之專門知識」、「B-2能具備學科領域之教學知識」及「B-3能發展學科領域之教學知識」，得分都相對較高，在4.63及4.66之間，意見相當一致，從這裡可以看出「縣市輔導團員的課程與教學知能」，被認為是達成其任務的首要核心能力。

在「課程領導」層面，三個指標的得分介於4.39及4.51，其中「C-1能帶領課程團隊」得分最高，而「C-3能實施課程評鑑」最低，顯示直接面對教師帶領學校課程團隊，對縣市輔導團而言是確實的工作，相對的，課程評鑑的可能還處於發展階段。在「教學輔導」層面，也跟中央輔導團一樣，可以依據得分區隔為兩組，得分較高者為「D-1能展現人際關係與溝通」與「D-3能運用教學觀察與回饋」，較低者則為「D-2能參與推展行動研究」及「D-4能建構與推廣教學檔案」。可見人際關係與溝通的能力，是縣市輔導團輔導員在面對各種不同學校狀況，與提供教師不同需求時，所必須具備的核心能力；另一方面，教學觀察也是教學輔導長期以來的重要工作，其原因應與中央輔導團相近。

表3 縣市課程與教學輔導人才核心能力指標重要程度

規 準	平均數	標準差	重要度
A課程與教學政策協作	4.39		**
A-1能瞭解政策內涵與實務	4.40	0.73	**
A-1-1熟悉課程與教學政策相關學理	4.47	0.72	**
A-1-2瞭解政策發展趨勢與變革	4.38	0.73	**
A-1-3瞭解政策運作機制與過程	4.21	0.82	*
A-1-4熟悉所屬領域政策議題與需求	4.52	0.66	**
A-2能參與政策諮詢與推動	4.44	0.72	**
A-2-1論述專業意見並反映實務需求	4.45	0.73	**
A-2-2善於溝通協調包容不同意見	4.53	0.72	**
A-2-3依據政策精神與脈絡擬定行動方案	4.34	0.72	**
A-2-4覺察教育現場生態轉化行動策略	4.51	0.69	**
A-2-5促進政策有效連結與資源整合	4.38	0.72	**
A-3能反思政策問題與提出新願景	4.33	0.76	*
A-3-1以宏觀及微觀角度反思政策實踐意義與限制	4.16	0.82	*
A-3-2檢視方案成效，提出修正意見	4.37	0.74	**
A-3-3促進理論、政策與實務之有效連結	4.33	0.75	*
A-3-4與協作團體真誠對話共築課程願景	4.46	0.73	**
B課程與教學專業知能	4.64		**
B-1能具備學科領域之專門知識	4.66	0.57	**
B-1-1瞭解學科領域之內容性知識	4.71	0.53	***
B-1-2熟悉學科領域之程序性知識	4.62	0.60	**
B-1-3掌握學科領域之新興議題	4.64	0.58	**
B-2能具備學科領域之教學知識	4.63	0.60	**
B-2-1瞭解學科領域之課程設計與發展原理	4.57	0.63	**
B-2-2熟悉學科領域之有效教學策略	4.75	0.50	***
B-2-3掌握學科領域之多元評量方式	4.68	0.56	***
B-2-4瞭解學科領域之班級經營策略	4.58	0.68	**
B-2-5熟悉學科領域之教育科技與媒體	4.58	0.61	**
B-3能發展學科領域之教學知識	4.64	0.58	**
B-3-1設計學科領域之課程方案與教材	4.69	0.57	***
B-3-2發展學科領域之創新教學策略	4.68	0.54	***
B-3-3設計學科領域之多元評量方案	4.66	0.56	**
B-3-4發展學科領域之班級經營策略	4.58	0.64	**
B-3-5設計學科領域之科技融入方案及媒材	4.57	0.60	**
C課程領導	4.46		**
C-1能帶領課程團隊	4.51	0.70	**
C-1-1協助發展及運作教師專業社群	4.47	0.72	**
C-1-2建立與課程團隊的溝通管道及互動機制	4.53	0.67	**
C-1-3引導課程團隊擬訂發展願景與行動策略	4.44	0.75	**

規 準	平均數	標準差	重要度
C-1-4協助團隊成員專業成長	4.61	0.65	**
C-2能帶動課程研發	4.49	0.69	**
C-2-1協助縣市、學校連結課程發展目標	4.45	0.69	**
C-2-2協助縣市輔導團或教師依課程政策調整教材教法	4.50	0.66	**
C-2-3激發教師課程意識投入課程研發	4.45	0.70	**
C-2-4規劃建置課程教學資源分享機制	4.50	0.70	**
C-2-5提供縣市輔導團或教師發展課程的支援與諮詢	4.54	0.69	**
C-3能實施課程評鑑	4.39	0.72	**
C-3-1運用各種方法蒐集課程實施情形及問題	4.51	0.66	**
C-3-2分析課程發展需求並反映相關人員處理	4.41	0.72	**
C-3-3協助縣市輔導團或教師實施課程評鑑	4.31	0.76	*
C-3-4依據課程評鑑結果研擬改進對策	4.34	0.74	**
D教學輔導	4.54		**
D-1能展現人際關係與溝通	4.68	0.58	***
D-1-1具有良好的口語與非口語表達能力	4.66	0.66	**
D-1-2具有傾聽與同理心的能力	4.67	0.56	***
D-1-3營造人際和諧融洽的關係	4.68	0.57	***
D-1-4培養人際相互信任的關係	4.71	0.54	***
D-2能參與推展行動研究	4.41	0.79	**
D-2-1發現教學問題進行行動研究	4.43	0.75	**
D-2-2將行動研究成果進行發表與分享	4.44	0.77	**
D-2-3引領教師發現問題並從事行動研究	4.37	0.80	**
D-2-4引導教師應用行動研究成果改進教學	4.38	0.82	**
D-3能運用教學觀察與回饋	4.58	0.63	**
D-3-1具備教學觀察前會談能力	4.55	0.64	**
D-3-2具備教學觀察與資料分析能力	4.56	0.63	**
D-3-3具備教學觀察後回饋會談能力	4.58	0.63	**
D-3-4具備教學示範與教學經驗分享的能力	4.64	0.63	**
D-4能建構與推廣教學檔案	4.50	0.59	**
D-4-1具有建立教學檔案的能力	4.60	0.71	**
D-4-2將檔案成果進行發表與分享	4.55	0.71	**
D-4-3引導教師建置教學檔案	4.46	0.75	**
D-4-4協助教師進行教學檔案的評鑑	4.39	0.79	**

(三) 中央及縣市輔導團重要程度比較分析討論

綜合上述中央及縣市輔導團，在各項核心能力指標的重要程度得分情形，可以發現其中異同之處。以下僅就「整體重要程度得分情形」、「各層面重要程度得分情形」以及「各項指標重要程度得分情形」等三方面，分別說明於下：

1. 整體重要程度得分情形

由表2及表3中央及縣市輔導團在各層面及指標的得分情形，可知中央輔導團的得分明顯高於縣市輔導團。中央輔導團有多項屬於非常重要的程度，但是縣市輔導團則全部屬於重要程度，而完全沒有任何一項達到非常重要。

此項差異，或可顯示中央輔導團由於經過層層篩選，不管是在能力或是工作任務，都被賦予較高的期待，而此一期待透過問卷調查被顯示出來。

2. 各層面重要程度得分情形

中央輔導團得分最高的層面是「課程與教學政策協作」，「課程與教學專業知能」層面次之；縣市輔導團則是以「課程與教學專業知能」最高，而最低卻恰巧是「課程與教學政策協作」。

造成上述情形的原因，或有以下兩種可能：第一，由於中央與縣市輔導團的工作任務不同，因此需要不同的核心能力，中央輔導團需要的是「課程與教學政策協作」，而縣市輔導團最需要的是「課程與教學專業知能」。第二，不管是中央或縣市輔導團，「課程與教學專業知能」都是基本的核心能力，缺乏此項能力，恐怕無法勝任輔導團各項工作的需要。

3. 各項指標重要程度得分情形

儘管中央與縣市輔導團在各層面的重要程度，表現出相當不一致的情形，但在各層面之下的指標得分，卻呈現相當的一致性：

- (1) 在「課程與教學政策協作」層面，都以「A-3能反思政策問題與提出新願景」得分最低，這或許代表這項議題還有待發展。在將來，這項議題的討論越多，而團員的能力也越強，則有關表現應該也就會越加明顯。
- (2) 在「課程與教學專業知能」層面，「B-1能具備學科領域之專門知識」得分都是最高，這再一次的說明，此項能力對於中央及縣市輔導團員的重要性。
- (3) 在「課程領導」層面，「C-1能帶領課程團隊」得分最高，而「C-3能實施課程評鑑」最低。顯示學校教師透過課程團隊，以求順利達成九年一貫課程目標的需要。課程評鑑雖然也相當重要，但它可能要在課程品質普遍提升之後，有關課程評鑑的討論才能作更深入的推動。

- (4) 在「教學輔導」層面，得分較高者為「D-1能展現人際關係與溝通」與「D-3能運用教學觀察與回饋」，較低者則為「D-2能參與推展行動研究」及「D-4能建構與推廣教學檔案」。造成上述得分現象，主要原因可能在於輔導團工作需要經常的人際接觸，與教學觀察與回饋在教學輔導上所具有的直接效果與這項輔導作法的歷史性。至於行動研究與教學檔案的推廣，則可能是因為各縣市各校的推動情形不一，執行層面還有待進一步推展有關。

三、中央團培訓課程內涵

中央輔導團於94學年度成立，95學年開始辦理團務會議，一學年有三次，分別是期初、期中與期末。此三次會議除了相關政策傳達、工作任務與運作研討之外，並安排專業成長課程。而事實上，現階段中央輔導團主要的專業成長課程，就是透過這三次會議來安排。不過，基於三次會議之定位與任務不同，專業成長課程之安排亦有所差異。此外，除了「團務會議」，中央輔導團另一條專業培訓途徑是非例行性的，係參加與國教輔導團之建構與發展有相關的研討會。例如：96年淡江大學舉辦的兩場研討會及98年教研院辦理之研討會，教育部給中央輔導團教師公假及補助差旅費。最後，部分中央輔導團教師其所屬之各領域課程與教學輔導群，也會於年度計畫中安排委員的專業成長課程。

依據前述針對中央輔導團教師專業培訓之現況探討，本研究將中央輔導團員之專業培訓課程區分成兩類：（1）導入性課程；（2）發展性課程。導入性課程：配合期初團務會議，以新進團員為對象，培訓時間三天（18小時）為原則。建議採取認證機制。發展性課程：由教育部或中央輔導團自行安排實施時間，可融入各次團務會議。

由此發現可知，中央輔導團教師專業培訓除了基本課程之培訓外，亦應有所謂個殊性與發展性的課程，而此種論點就有如張德銳等（2009）的看法相似，亦即，輔導團團員除應參與專業資格認證培訓外，亦應參加所謂的「專業增能活動」。

基此原則，本研究又根據針對四項能力指標以透過問卷結果，採SPSS統計軟體，計算各向度、指標、檢核重點對縣市與中央輔導團相關人的平均數及標準差，所得出的四項核心能力指標在中央輔導團層級的權重，設計四項核心能力指標向度的導入性課程時數如表4。

表4 中央輔導團核心能力指標向度的導入性課程時數表

核心能力指標向度	時數
一、課程與教學政策協作	6小時
二、課程與教學專業知能	3小時
三、課程領導	4小時
四、教學輔導	5小時

至於發展性課程之時數，基於現階段中央輔導團之運作仍未法制化，在其有限時間下，不易有規範性之發展性課程設計。故僅設計51門課，合計155小時之課程，供課程實施單位作為未來培訓課程設計之參考。

中央層級整體培訓課程之設計，係由本研究小組依據能力指標與相關資料進行初擬，再邀請中央輔導團各組組長或代表10人，採專家諮詢會議方式，經過四次嚴謹的討論與修正後編定而成，課程架構與能力指標之對照關係如表5：

表5 中央輔導團核心能力指標向度的導入性課程及發展性課程名稱

A.課程與教學政策協作

層面	核心能力指標	時數	導入性課程 (期初會議)	發展性課程
A. 課程與教學政策協作	A-1能瞭解政策內涵與運作實務	6	1-1當前重大課程與教學政策(2hr) 1-2國家課程與教學推動機制現況與運作(2hr)	(1) 課程政策決定(3hr) (2) 課程綱要修訂(3hr) (3) (領域)課程與教學政策(3hr)
	A-2能參與政策諮詢與推動		課程與教學政策協作理論與實務(2hr)	(1) 課程與教學政策推廣實務(3hr) (2) 課程與教學政策轉化及方案(3hr)
	A-3能反思政策問題與提出新願景		課程與教學政策協作之示例(2hr)	(1) 課程與教學政策協作案例研討(3hr) (2) 課程與教學政策協作行動研究(3hr) (3) 課程與教學政策的意識型態(3hr) (4) 國外課程與教學革新趨勢(3hr)

B. 課程與教學專業知能

層面	核心能力指標	時數	導入性課程 (期初會議)	發展性課程
B. 課程與教學專業知能	B-1 能具備學科領域之專門知識	3	九年一貫課程重大議題融入學習領域之探究 (3hr)	(1) 新興議題與學習領域 (3hr) (2) 生命教育與學習領域 (3hr)
	B-2 能具備學科領域之教學知識			(1) 課程組織：主題、專題、議題與問題 (3hr) (2) 課程新議題之教育實踐 (3hr) (3) 革新的教學策略 (3hr) (4) 多元智能的教學與評量 (3hr) (5) 小組合作學習探究 (3hr) (6) 資訊融入教學的理論與實務 (3hr)
	B-3 能發展學科領域之教學知識			(1) 國際與臺灣學生學習成就評量評析 (3hr) (2) 統整課程設計與發展 (3hr) (3) 創造力教育與創意教學方案發展 (3hr) (4) 實作評量設計 (3hr) (5) 高層次認知試題設計 (3hr) (6) 數位學習設計 (3hr)

C.課程領導

層面	核心能力指標	時數	導入性課程 (期初會議)	發展性課程
C. 課程領導	C-1能帶領課程團隊	4	課程領導理論與實務 (2hr)	(1) 教師專業社群運作問題與對策 (3hr) (2) 建構縣市策略聯盟實務探討 (3hr) (3) 團體討論主持技巧 (3hr) (4) 中央輔導團永續發展的行動策略 (3hr) (5) 縣市輔導團團務運作問題與對策 (3hr) (6) 課程領導人才專業增能與發展 (3hr) (7) 中央輔導團教師之自我經營與提升 (2hr)
	C-2能帶動課程研發		課程教學資源之整合應用 (2hr)	(1) 縣市層級課程發展案例研討 (3hr) (2) 課程研發的參與與帶領 (3hr) (3) 課程與教學輔導支援網絡之建立與運用 (3hr)
	C-3能實施課程評鑑			(1) 課程實施問題與對策 (3hr) (2) 課程方案評鑑實務 (6hr)

D. 教學輔導

層面	核心能力指標	時數	導入性課程 (期初會議)	發展性課程
D. 教學輔導	D-1能展現人際關係與溝通	5		(1) 人際互動與領導 (3hr) (2) 組織領導理論與實務 (3hr) (3) 團體動力理論與實務 (3hr) (4) 傾聽與同理心理論與實務 (3hr) (5) 說話技巧理論與實務 (3hr) (6) 衝突管理理論與實務 (3hr) (7) 情緒管理理論與實務 (3hr)
	D-2能參與推展行動研究		行動研究之規劃與帶領-案例討論與推廣 (2hr)	(1) 行動研究評鑑與推廣 (3hr) (2) 行動研究發表與分享 (3hr) (3) 合作式行動研究實施與帶領 (3hr)
	D-3 能運用教學觀察與回饋		認知教練會談技術初階 (3hr)	(1) 認知教練會談技術進階 (3hr) (2) 夥伴協作與教學輔導 (3hr) (3) 課堂教學之標竿學習與對話 (3hr) (4) 教學觀摩理論與實務 (3hr)
	D-4能建構與推廣教學檔案			(1) 教學檔案評鑑與推廣 (3hr) (2) 多元教學檔案建置與對話 (3hr)

四、縣市輔導團各學習領域培訓課程內涵

本研究於參照所建構出之中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標後，進行有關中央及縣市課程與教學輔導人才培訓研習課程重要性之核算，以為各類課程之時數分配。其中，課程與教學政策協作為10小時、課程與教學專業知能為17小時、課程領導為16小時、教學輔導17小時、彈性課程為18小時，總課程時數計78小時。至於，如以培訓人員區分，則輔導員初階為30小時、輔導員進階30小時、領導人員為18小時（詳如表6）。

這樣的課程時間規劃尤如張德銳等（2009）所研究結果有些類似，也就是說，輔導員初階同為30小時、輔導員進階同為30小時、領導人員同為18小時，較不一致的則是，輔導員初階共通課程於張德銳等之研究為13-14小時，而本研究為16小時；輔導員進階則從原本之4-6小時，調整為7小時，顯見輔導團員共同課程的重要性有些許增加，代表輔導團團員應有其基本與共同性之核心能力，相對地，其課程亦是如是。

表6 縣市輔導團各學習領域培訓課程時數

課程		輔導員初階	輔導員進階	領導人員	時數
一	課程與教學政策協作	3共	4共	3共	10
二	課程與教學專業知能	8分	6分	3分	17
三	課程領導	4共	3共	6分	16
			3分		
四	教學輔導	9共	8分	-	17
五	彈性課程	6分	6分	6分	18
合計		30	30	18	78

本研究之縣市課程與教學輔導人才培訓研習課程內涵規劃，主要由本研究團隊與中央團各領域諮詢教師，參照本研究所建構出之中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標、以及前述之研習課程時數進行每一學習領域規劃，且每一學習領域再細分為輔導員初階、輔導員進階、領導人員三部份。

另外，各學習領域之呈現順序依次為：（1）語文學習領域國語文組；（2）語文學習領域本土語言組；（3）語文學習領域英語組；（4）健康與體育學習領域組；（5）數學學習領域組；（6）生活學習領域組；（7）社會學習領域組；（8）藝術與人文學習領域組；（9）自然與生活科技學習領域組；（10）綜合活動學習領域組。各領域課程名稱以及與核心能力指標的對應情形茲以語文學習領域英語組為例呈現如表7。至於各學習領域各課程之內涵亦詳列：研習課程名稱、對應核心能力指標、實施方式、課程重點說明等部份。

表7 「國民教育輔導團人才培育課程」課程領域總表—英語

課程		輔導員初階		輔導員進階		領導人員
一	課程與教學政策協作	3 共	課程與教學政策協作的意義與實務 (3h) (A-1)	4 共	課程與教學政策協作的策略與行動 (4h)	3 共 課程與教學政策協作的規劃與發展 (3h)
二	課程與教學專業知能	8 分	英語科能力指標與教學轉化 (4h) (B-1, B-2) 英語科創意教學設計 (4h) (B-2, B-3)	6 分	1英語科教材的詮釋與轉化 (6h) (B-2, B-3) 2-1學生英語學習成就分析與評量改進 (3h) (B-3) 2-2縣市暨學校本位課程設計與教材發展 (3h) (B-3)	3 分 結合各項資源推展英語之策略分享 (3h) (A-2, B-3)
三	課程領導	4 共	教師領導與溝通行為 (2h) (C-1, D-1) 課程發展與評鑑 (2h) (C-2)	3 共 3 分	組織學習與領導 (3h) (C-2) 英語教師專業社群發展 (3h) (C-1)	6 分 績優輔導團的組織與運作 (3h) (C-3) 團務運作困境探討與解決策略 (3h) (C-3)
四	教學輔導	9 共	教學觀察與會談技術 (6h) (D-3) 教學行動研究實作與分享* (3h) (D-2)	8 分	英語科課室觀察紀錄與實作 (6h) (D-3) 教學檔案建置與推廣 (2h) (D-4)	
五	彈性課程	6 分	英語教學重要議題探究 -- 常見語用錯誤解析 (3h) (B-1) 資訊科技融入英語教學與資源整合應用 (3h) (B-2, B-3)	6 分	英語教學重要議題探究 -- 多元評量方案設計 (3h) (B-2, B-3) 英語科行動研究進階實作與分享 (3h) (D-2)	6 分 英語教學重要議題探究 -- 亞洲地區英語教育現況 (2h) (C-2, C-3) -- 弱勢學童英語教育問題解決策略 (2h) (A-2, A-3, C-3) 1 -- 外籍教師人力資源運用 (2h) (A-3, C-1, C-2) 2 -- 縣市英語教學環境規劃、建置與利用 (2h) (A-3, C-2, C-3)

*註：得依各學習領域教學性質、教材內容，實施分領域課程

核心能力指標代碼對應表	A-1 能瞭解政策內涵與運作實務	B-1 能具備學科領域之專門知識	C-1 能帶領課程團隊	D-1 能展現人際關係與溝通
	A-2 能參與政策諮詢與推動	B-2 能具備學科領域之教學知識	C-2 能帶動課程研發	D-2 能參與推展行動研究
	A-3 能反思政策問題與提出新願景	B-3 能發展學科領域之教學知識	C-3 能實施課程評鑑	D-3 能運用教學觀察與回饋
				D-4 能建構與推廣教學檔案

陸、結論與建議

一、結論

(一) 能力指標建構歷程

本研究有兩項研究目的：一、中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標；二、中央及縣市課程與教學輔導人才培訓課程內涵。

中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標建構方面，本研究針對中央及縣市國教輔導團的發展及其演變進行探討，以瞭解其在我國各教育發展階段中所扮演的角色與任務內容，從而對中央及縣市國教輔導團員於不同階段核心能力之演變有進一步的認識與掌握。研究發現國教輔導團員隨著社會變遷，其組織定位與功能內涵亦有所轉變，以國教輔導團所扮演的角色來說，過去比較偏向教育視導人員的角色，還必須兼及「行政視導」，例如對縣市輔導團及學校進行評鑑。九年一貫課程實施之後，國教輔導團的角色，明顯的轉變為課程領導與教師專業支持的角色；協助政策落實方面，早期的國教輔導團比較是從單向式的「政策宣導」界定其角色，而現在則強調「政策協作」與「政策轉化的角色」；教師專業互動上，過去國教輔導團偏重教學觀摩，現在則強調平等、共學的專業學習社群。

最後，本研究分析歷年此議題有關的實證研究（博碩士論文），歸納研究結果指出國教輔導團員核心能力有以下四方面的知能：（1）做為一位教師的「課程與教學專業知能」；（2）教學輔導與專業診斷所需的「教學輔導知能」；（3）促進在課程與教學的革新，所應具備的「課程領導知能」；（4）協助落實課程與教學政策時應具有「課程與教學政策協作知能」。

綜合前述探討，本研究歸結中央及縣市課程與教學輔導人才（國教輔導團員）有四項核心角色：（1）政策協作者；（2）課程領導者；（3）教學輔導者；（4）專家教師。說明與圖示（圖1）如下：

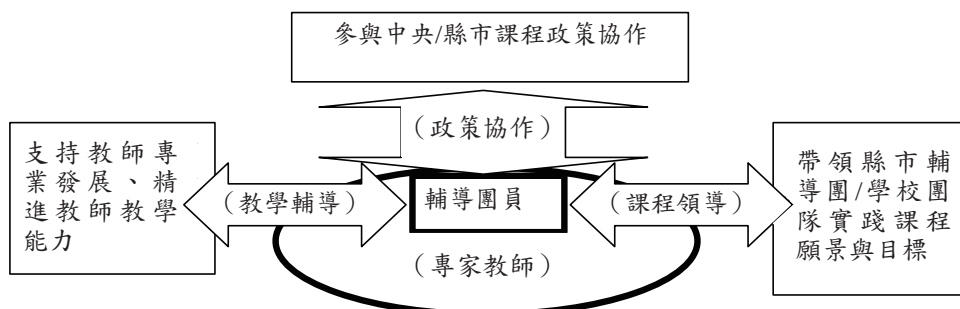


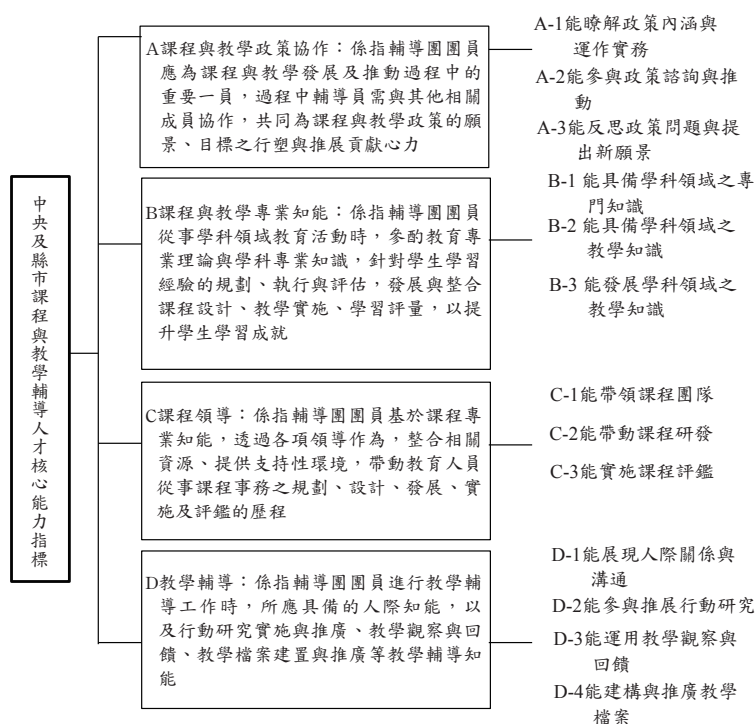
圖1 國教輔導團員的定位與任務

- （一）政策協作者：中央團參與中央層級、縣市輔導團參與縣市層級的課程與教學政策協作。
- （二）課程領導者：中央輔導團帶領全國各縣市之所屬領域輔導團、縣市輔導團帶領學校領域召集人、教學輔導教師及教師專業社群等，共同實踐課程願景與課程目標。
- （三）教學輔導者：教學是落實課程目標的重要環節，教師精進教學是教學品質的保證，中央及縣市輔導團應在同儕夥伴協作關係下，帶領教師發現教學問題、提升教師能力，成為教師專業支持系統。
- （四）專家教師：國教輔導團員本身亦是現職教師，要成功扮演前述三項角色，國教輔導團員必須比一般教師具備更強的課程與教學專業知能，成為一位精熟的專家教師。

（二）能力指標內容

本研究依據前述探討，本研究提出中央及縣市課程與教學輔導人才的核心能力指標向度，有以下四項：（1）課程與教學政策協作知能；（2）課程與教學專業知能；（3）課程領導知能；（4）教學輔導知能等四向度。

本研究以此為基礎透過焦點座談進行此四項能力指標向度的諮詢與其下之能力指標探討，後經研究小組發展與修正後，透過模糊德懷術再次修正，最後發展出能力指標如下：



（三）中央及縣市課程與教學輔導人才培訓課程內涵

本研究第二項研究目的係發展「中央及縣市課程與教學領導人才培訓課程內涵」。針對此部分，地方國教輔導團員之培訓課程已於97年由教育部委請張德銳教授主持研究專案近行初階、進階與領導人員（三階）之培訓課程規劃。此三階培訓課程，於97年暑假進行試辦，而後再經修正，於98年暑假正式實施。本次，縣市層級國教輔導人才之培訓課程，係以98年度正式實施之三階培訓課程為基礎，依據本研究所在所界定之「中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標」進行課程內涵的再詮釋與修正。

然而，不同層級的輔導員與擔任不同職務之輔導團員，其核心能力理當有所不同。例如：中央輔導團員、縣市專任輔導員、縣市兼任輔導團員這三者的核心能力指標之偏重應各有不同。以「政策協作知能」來說，中央團教師因為必須參與中央相關政策協作，所以此項知能對中央團教師來說尤其重要，但對縣市專任輔導團員除政策協作外，會較重視課程領導。縣市兼任輔導團員和學校教學輔導教師可能較重視參與協作的向度為學校層級的教學輔導，在政策協作知能的強度就遠不若中央團教師。至於學校一般教師較重視學科專業知能，而這學科專業知能也是各級課程與教學輔導人員所必須具備的先決條件，如圖2所示。

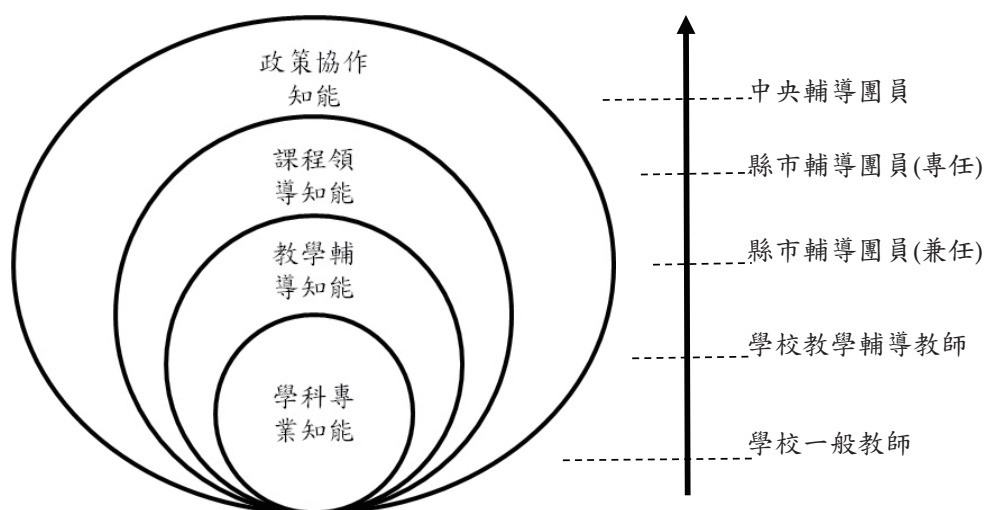


圖2 不同層級課程教學領導人才四項核心能力偏重光譜

因此，本研究為具體釐清四項核心能力在中央輔導團員及縣市輔導團員的權重，以區隔中央及地方層級課程與教學輔導人才之核心能力。故本研究透過問卷進行四項能力指標對中央輔導團員與縣市輔導團員之權重研究。並依據此研究結果，修正縣市輔導團員培訓課程之內涵。

至於中央層級課程與教學領導人才培訓課程，乃配合現階段中央輔導團之實際運用狀況，將培訓課程區分成「導入性課程」與「發展性課程」兩類。「導入性課程」係配合中央輔導團期初團務會議辦理，做為新進中央輔導團員的專業培訓課

程；「發展性課程」相對於「導入性課程」屬於中央輔導團員的進階課程，此部分由教育部與中央輔導團依循其機制，配合相關時間依需要進行培訓。簡言之，「導入性課程」是配合期初團務會議，規劃三天的培訓課程內容；「發展性課程」不框訂培訓總時間，僅依據能力指標提供各類課程名稱與內涵，供中央輔導團未來在設計培訓課程時之參考。

二、建議

（一）指標建構與課程實踐

本研究先建構中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標，再依此發展培訓課程，這樣的建構程序讓培訓課程更具合理性之基礎。不過，如何讓培訓課程之結果能回應能力指標，設計課程實踐中的種種安排。這包括講師對能力指標的理解程度，課程內涵的掌握與課程設計之轉化等因素。因此，建議培訓課程辦理單位，在實施培訓課程時，能與講師充分溝通，提供講師必要的資訊，以協助其課程設計。

其次，課程培訓單位亦應設計相關問卷，於每次培訓課程實施之後，調查學員對課程實施的意見，問卷內容應針對課程實施是否回應核心能力指標，有特別之設計，以作為培訓課程辦理單位檢討培訓課程架構與內容之依據。

（二）儘速完成中央與縣市教學輔導團之法制化

本研究在進行中央與縣市輔導團培訓課程之發展與規劃時，充分感受到因為現階段國教輔導團缺乏法制化，而導致培訓課程在規劃過程中，必須對現實有諸多妥協。例如：中央輔導團員共同培訓時間不易尋覓，導入性課程僅能配合期初團務會議安排三天，後續「發展性課程」在時間壓力下，能實施多少，落實到何種程度，也就不樂觀；縣市國教輔導團的部分，也有人員流動、無法系統培養、認證缺少誘因等實施上的困難。這些困難大體來說，仍是國教輔導團仍未法制化所造成。因此，國教輔導團員的專業化仍需搭配國教輔導團的法制化，才能健全與成功。

（三）儘速聯結學校教學輔導教師建構完成課程與教學輔導三級體制

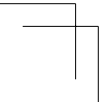
教育部所擬建構的「課程與教學三層級推動機制」係中央輔導團到縣市輔導團到學校教學輔導教師或領域召集人的三層級運作機制，然目前課程與教學輔導網絡所建構輔導圖像的落實，仍僅限於中央與縣市輔導團之運作，未能普及於學校，對

於學校教師的教學幫助相當有限，也相當可惜。有鑑及此，宜早日落實從中央到地方到學校的三級輔導體制，俾能發揮從點到線到面的功能。換言之，縣市輔導團宜注意聯結、帶領、協助學校教學輔導教師有效輔導初任教師、新進教師、教學困難教師。此外，亦可在「課程與教學三層級推動機制」中，協助教學輔導教師經由帶領各專業學習社群，成為非正式教師領導者（teacher leader），或者協助其擔任各學習領域召集人，成為正式的教師領導者。如何讓基層教師發揮「教師領導」（teacher leadership）的最大潛能，是可以值得努力的方向。

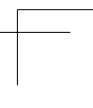
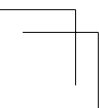
參考文獻

- 吳三靈、王崇斌（2006）。工務人員資源管理導入核心能力之研究：以考選及培吳政達（1999）。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究-模糊德菲術、模糊層級分析法與模糊綜合評估法之應用。國立政治大學教育研究所博士論文。未出版。臺北市。
- 吳政達（1999）。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究-模糊德菲術、模糊層及分析法與模糊綜合評估法之應用。國立政治大學教育研究所博士論文。未出版。臺北市。
- 李文富（2008）。夥伴協作課程治理機制之研究—中央-地方課程與教學輔導體系的實踐。國立中正大學教育學研究所博士論文。未出版。
- 李文富（2009）。課程與教學輔導體系的建構—朝向夥伴協作的課程慎思平台與治理機制。研習資訊，26（3），35-46。
- 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。國立臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 李美華、孔祥明、林嘉娟與王婷玉譯（1998）。社會科學研究方法（上）。（原作者：E. Babbie）。臺北市：石英。
- 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。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 秦于絜（2006）。國民教育輔導團成員專業知能發展需求之調查研究。淡江大學教育科技學系碩士論文。未出版，臺北市。
- 康自立（1989）。工業職業專業教師能力之研究。臺北：教育部技職司。
- 張德銳、丁一顧、李文富、吳俊傑、陳惠娟、吳惠花等（2009）。國民教育輔導團人才培育課程規劃研究-第二年計畫成果報告。教育部。
- 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。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所，未出版。
- 教育部（2004）。教育部九年一貫課程與教學深耕計畫。臺北市教育部。
- 許籐繼（2005）。教學視導人員能力指標建構之研究，臺北市：師大書苑。
- 陳豐漳（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。國立教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

- 黃冠鳳（2007）。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。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 黃政傑（1985）。教育與進步。臺北：文景。
- 葉于釧、韓士松（1978）。縣市督學基本能力研究。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 廖月娟、陳秀玲（譯）（2001）。P. M. Senge原著。變革之舞。臺北：天下遠見。
- 臺灣省政府教育廳（1986）。臺灣教育發展史料彙編（下）。臺北市：臺灣省政府教育廳。
- 劉清揚（2006）。綜合活動輔導團專業功能之研究-以南部某縣市為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文。未出版，嘉義縣。
- 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。國立屏東師範學院體育學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 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。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 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。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Spencer, L. & Spencer, M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. N. Y.: John Wiley & Sons.
- Wikipedia. (n.d.). *Competence(human resources)*. Retrieved October 5, 2009, from <http://en.wikipedia.org/wiki/competence>



八、國民教育階段課程與教學推動網路法制化問題之分析 —以組織人員之法律地位為中心



國民教育階段課程與教學推動網絡法制化問題之分析 —以組織與人員之法律地位為中心

周志宏

國立臺北教育大學文教法律研究所副教授兼所長

摘要

本研究主要目標在於：探討中央、縣市及學校層級課程教學輔導人員之法制問題。本研究先從我國有關課程與教學推動工作之歷史發展，分別從與教育視導制度之發展，師範院校輔導地方教育制度之發展，以及國民教育輔導團相關制度之發展，來加以回顧。接著就我國現行課程與教學推動相關法制現況分別從學校層級、地方層級及中央層級之法制現況作一檢視與分析，並提出以下十點檢討結論：1.九年一貫課程綱要做為依據欠缺法律拘束力；2.中央課程與教學推動工作以行政計畫為依據效力有限；3.輔導團運作經費欠缺明確保障；4.輔導團採任務編組方式非常設性且欠缺組織法上依據；5.輔導團成員資格權益欠缺法規依據僅屬福利性質；6.教育行政人員欠缺法定專業資格要求教育專業性不足；7.學校課程發展委員會未具有法定地位；8.教師課程與教學專業生涯發展路徑未能建立；9.教育視導欠缺法制化與專業化；10.公立設有教育學院師資培育大學之參與應制度化。最後，則依此提出課程與教學推動網絡法制化之規劃方向，並研擬課程與教學推動網絡法制化之可能方案，分近程與長程規劃，並提出相關國民教育法、教育人員任用條例、教師法之修正條文初稿，供作討論之基礎。

關鍵字：課程與教學推動網絡、法制化、課程督學、國民教育輔導團、教育視導

壹、前言

本研究係「建構中央-地方-學校課程與教學推動網絡專案」總計畫下之一個子計畫，屬於法制化小組負責之專案研究。本研究配合總計劃之規劃，所稱課學與教學推動網絡，係指國民教育階段之課程綱要（九年一貫課程綱要）之推動與落實之網絡而言，不包括課程之發展與課綱之訂定。至於法制化之意義，則是在探討如何以法規將推動網絡之組織與人員賦予法律地位與確定其權利義務。依本專案整體規劃之三階段七年期程，此一計畫應屬於第一階段規劃倡導期法制化小組第二年之工作項目。本年度之工作項目原訂為：1.探討中央層級課程與教學推動人員之法制問題；2.探討縣市層級課程與教學推動人員之法制問題；3.探討學校層級課程與教學推動人員之法制問題。然而鑒於各級課程與教學推動人員之法制問題，與未來課程與教學推動網絡之規劃設計，有密切關係，課程與教學推動人員之法制問題，僅為將來課程與教學推動網絡法制化問題之其中一環，因此法制化也不能僅限於人員問題之處理，必須包括其他相關之法制化配套措施。其實就課程與教學推動網絡法制化之問題而言，人員、組織、經費及職掌，屬於組織法之關鍵問題；至於其與教師、學校及各級主管教育行政機關間之法律關係，則是作用法上之問題，兩者密切相關。本文之處理，係以組織法之面向為重點，因此，本文以下有關法制化問題之分析，也主要先以組織法之問題為分析之重點。至於中央法規與地方自治法規間之衝突與法規適用之問題，限於篇幅，則將另文加以分析檢討。

貳、我國課程與教學推動法制之歷史發展

我國有關課程與教學推動工作，最早是與教育視導制度之發展有關，稍後則有師範院校輔導地方教育制度之發展，其後更有國民教育輔導團相關制度之發展，以下便簡單加以回顧。

一、大陸時期

早在清光緒32年，擔任教育視導或輔導工作者稱為視學，其任務為視察學校為主；民國15年以後，則稱為督學，其任務為監督與督促，而不僅是視察而已；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」。民國27至40年之間，強調視導與輔導，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（如師範學校或學院），協助推動學校教育與社會教育（台灣省

政府教育廳，1986）。依據民國29年教育部公布之「師範學院輔導中等教育辦法」及民國32年5月12日公布之「師範學校輔導地方教育辦法」師範學院、師範學校負責各區域內國民教育之輔導工作。

二、政府遷台後

（一）教育視導

民國35年5月台灣行政長官公署公布「中小學校專科視導辦法」，在省教育處內成立全省中等學校專科視導委員會，在各縣市則成立小學專科視導委員會。由各委員會聘請對各科有十年以上教學經驗，著有成績者，為指導員，每學期至少須視導區域內學校總數十分之一。專科視導委員會之任務，除派員視導教學外，並得舉辦各種教師進修活動，如講習班、通訊研究、施行實驗、編印刊物等，以期教學之改進。（劉寧顏，民82：979）此外，督學也是進行國民教育視導或輔導的重要人員，除了做為教育行政人員之督學主要進行學校行政方面之視導外，民國60年時省政府教育廳曾訂頒「台灣省各縣市政府教育局聘任督學甄審聘用與待遇要點」，而有「聘任督學」之設置（劉寧顏，民82：980-981），強調其專業能力以強化其教學方面之視導。

（二）師資培育大學與地方教育輔導

台灣的國民教育輔導，早在光復初期，師範學院、師範學校便依據「師範學院輔導中等教育辦法」及「師範學校輔導地方教育辦法」負責各區域內國民教育之輔導工作，並納入當時的教育視導組織之中（劉寧顏，民83：602）。其後民國68年制定之師範教育法第14條也規定：「師範校、院應視設校目的，與劃定地區內之教育行政機關密切合作，輔導該區內之高級中學、國民中、小學及幼稚教育。前項輔導辦法，由教育部定之。」其後並依此授權合併「師範學院輔導中等教育辦法」及「師範學校輔導地方教育辦法」，訂定「師範校院輔導中小學教育辦法」¹其中第4條規定：「師範校院輔導中小學教育以分區辦理為原則，中小學教育之輔導區，由教育部視其設校目的會商有關校院及省市教育廳局劃分之。」進行劃分輔導區域分區輔導之工作。民國83年修正的師資培育法第17條則規定：「師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院應從事地方教育之輔導。地方教育之輔導辦法，

¹中華民國71年2月16日教育部（71）台參字第04868號令修正發布（原辦法係原師範大學（學院）輔導中等教育辦法、師範學校輔導地方教育辦法合併修正）中華民國85年10月16日教育部（85）台參字第85504420號令廢止。

由教育部定之。」教育部便廢止「師範校院輔導中小學教育辦法」另定「師資培育機構從事地方教育輔導辦法」²其中第4條則規定：「師資培育機構輔導地方教育應依其特色，以教育階段別及分區辦理為原則，並由教育部協調各師資培育機構及地方主管教育行政機關會商劃定輔導區。」「地方教育輔導區劃定後，輔導區內各師資培育機構應選出召集學校，並由召集學校邀集同一輔導區內其他校院、教師研習進修機構及省（市）、縣（市）教育輔導團，共同組成地方教育輔導委員會。」此係由於師資培育多元化後，師資培育大學增加，因此參與之師資培育大學不再劃分單一責任區，而是共同進行地方教育輔導，選出召集學校，並由召集學校邀集同一輔導區內其他校院、教師研習進修機構及省（市）、縣（市）教育輔導團，共同組成地方教育輔導委員會，進行地方教育之輔導。惟此一辦法已因師資培育法於91年全文修正時，刪除原第17條之授權規定後遭到廢止。僅剩修正後第15條：「師資培育之大學應有實習就業輔導單位，辦理教育實習、輔導畢業生就業及地方教育輔導工作。」「前項地方教育輔導工作，應結合各級主管機關、教師進修機構及學校或幼稚園共同辦理之。」之宣示性的規定，不再有授權之依據。教育部便只能改以「師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點」³來補助並鼓勵師資培育大學從事地方教育輔導工作。（張素貞，2005：3）

（三）國民教育輔導團

然而，對於國民教育之課程與教學輔導發揮最重要之影響的還有國民教育輔導團。早在民國35年6月台灣行政長官公署教育處召開「台灣省第一次教育行政會議」時其中國民教育類第一案便是「緩設中心國民學校、組織國民教育輔導團，以利輔導案」惟並未做成設立「國民教育輔導團」之決議，僅於民國36年2月22日頒布命令，成立各級國民教育研究會，惟因成效不彰，最後在民國51年5月15日明令廢止。（劉寧顏，民83：609-610）此一部分肇因於民國46年台灣省教育廳創設「台灣省國民教育巡迴輔導團」，台灣省政府教育廳於民國47年3月18日以教四字第18768號令訂頒「台灣省國民教育巡迴輔導團組織要點」，該團便於民國47年3月23日正式成立（劉寧顏，民83：610），並輔導各縣市成立國民小學輔導團，民國53年台灣省教育廳通令各縣市成立「國民小學教育輔導團」、「國民中學輔導小組」，負責縣內輔導工作（劉寧顏，民83：615）。「台灣省國民教育巡迴輔導團」直到民國61年在精簡機構原則下予以廢止，其國民教育輔導工作移由台灣省國民學校教師研習會負

²中華民國85年8月14日教育部（85）台參字第85504414號令訂定發布全文13條；中華民國88年6月29日教育部（88）台參字第88075896號令修正發布第4至6條條文；中華民國92年8月29日教育部台參字第0920127145A號令發布廢止。

³民國98年10月9日修正。

責。（劉寧顏，民83：612）民國63年台灣省政府以府教四字第28948號函訂頒「台灣省國民教育輔導工作實施要點」，將「國民小學教育輔導團」、「國民中學輔導小組」合併成為縣（市）國民教育輔導團（劉寧顏，民83：616）。

民國72年各界反映省輔導團仍有設立之必要，省政府教育廳於是自民國72年7月恢復設置「臺灣省教育廳國民教育巡迴輔導團」（秦葆琦，2008：97），負責台灣省國民教育輔導工作之規劃及推展事宜，其係以任務編組方式，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，並遴選中小學教師、主任，調兼輔導員（台灣省教育廳，1986：1090-1091），不必到校上課，具有「專任」的性質（秦葆琦，2008：97）。然而國民教育輔導團制度，在民國87年遭遇重大衝擊。為配合台灣省政府組織精簡政策，台灣省國民教育巡迴輔導團停止運作，隔年「地方制度法」公布施行，國民教育屬於直轄市、縣（市）政府之自治事項，地方國民教育輔導團無法得到經費補助，輔導團之運作與發展全賴所屬地方政府教育局、處是否重視及其所能提供的資源條件，導致部分地方輔導團無法運作而徒具形式（李文富，2008，89）。

三、九年一貫課程綱要實施後

直到民國89年九年一貫課程綱要暫綱及民國92年九年一貫課程綱要正綱實施以後，教育部分別透過「教育部補助辦理國民教育課程與教學事項作業要點」⁴、「教育部補助辦理國民教育課程與教學事項要點」⁵來推動九年一貫課程之實施，特別是民國93年訂定「教育部九年一貫課程深耕計畫」⁶，該計畫計分為三個子計畫分別為：1.學校與教師之服務計畫、2.大學與中小學之攜手計畫、3.政府與民間之合作計畫。自民國92年1月起至95年7月止總計三年半，分三年半期程達成總目標。其中規定子計畫一：學校與教師服務計畫，目標是培訓課程與教學深耕種子團隊以強化縣（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。並自95年8月起，由直轄市、縣（市）併同國民教育輔導團訂定整體輔導計畫，有效推動國民教育課程與教學工作。同時依該計畫，直轄市、縣（市）得依縣（市）規模設置「課程督學」，並由各縣（市）教育局及該縣（市）教師會共同遴薦「課程與教學深耕種子團隊」成員。

⁴中華民國92年6月19日教育部台國字第0920078216號令訂定發布全文11點；並自92年6月19日生效。

⁵中華民國93年1月5日教育部台國字第0920178644F號令訂定發布訂定發布全文11點；並自93年1月5日效；中華民國93年12月8日教育部臺國字第0930137070A號令修正發布全文11點；並自93年12月8日效。

⁶中華民國93年2月4日教育部台國字第0920195655A號令訂定發布全文9點；並自93年2月4日生效；中華民國96年3月26日教育部台國（二）字第0960041260C號令發布廢止；並自95年8月1日生效。

其次在計畫二「專業夥伴攜手合作－大學與國民中小學攜手合作」部分，則希望「透過師資培育之大學與國民中小學攜手合作建立較長期之專業發展伙伴關係，以期深耕九年一貫課程之落實實施，提升學習效果，展現教育改革成效。」對師資培育之大學參與九年一貫課程之推動是以計畫補助之方式鼓勵其參與。

教育部亦依「教育部補助直轄市縣（市）辦理九年一貫課程研習要點」⁷及「教育部補助直轄市縣（市）國民教育輔導團經費作業要點」⁸之規定，提供補助辦理九年一貫課程研習並協助直轄市、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，增強輔導團之功能，協助國民教育輔導團正常運作。補助之標準為每位團員每週以減授二節課以上為原則，並得視需要核予團員臨時排代，以配合執行補助項目之相關事宜。代課鐘點費之補助計算方式以每校新臺幣一萬五千元加上基準數新臺幣五十萬元為原則；就另設有專任輔導員與專任辦公地點之直轄市、縣（市），並得酌增補助經費。至於輔導團基本運作之補助基準則為國中小校數：1.50校以下者，新臺幣100萬元；2.51校至100校者，新臺幣125萬元；3.101校以上至150校者，新臺幣150萬元；4.151校至200校者，新臺幣175萬元；5201校以上者，新臺幣200萬元。上述計畫及補助將87年以後因為「精省」而幾乎面臨停擺的地方「國教輔導團」重新恢復起來。

此外，教育部亦透過「教育部補助辦理精進教學要點」⁹整合直轄市、縣（市）政府、國民教育輔導團以及國民中小學三層級精進教學之相關計畫。其中子計畫二：由輔導團扮演縣市層級之課程與教學專業經營團隊之角色，發揮規劃、推動、領導、輔導與研究之專業功能，包括領域課程之教材研發、教案示例、教學演示、評量改進、教師專業成長、到校輔導、專業諮詢、資源整合及輔導員增能等輔導團務運作，並補助課程督學、輔導團幹事、輔導團員與本土語言指導員等代理代課、差旅及獎勵等經費。

⁷中華民國93年2月4日教育部台國字第0920195655B號令訂定發布全文12點；並自93年2月4日生效；中華民國93年12月8日教育部台國字第0930137070B號令修正發布名稱及全文12點；並自93年12月8日生效（原名稱：教育部補助各縣市政府辦理九年一貫課程研習要點）；中華民國95年1月16日教育部台國（二）字第0940183222C號令修正發布全文12點；並自即日起生效；中華民國96年4月13日教育部台國（二）字第0960047075C號令發布廢止；並自即日起生效。

⁸中華民國93年2月4日教育部台國字第0920195655C號令訂定發布全文8點；並自93年2月4日生效；中華民國93年12月8日教育部台國字第0930137070G號令修正發布名稱及全文8點；並自93年12月8日生效（原名稱：教育部補助各縣（市）國民教育輔導團經費作業要點）；中華民國95年1月10日教育部台國（二）字第0940183749C號令修正發布全文8點；並自95年1月10日生效；中華民國96年4月18日教育部台國（二）字第0960047288C號令發布廢止。

⁹中華民國95年11月24日教育部台國（二）字第0950166312C號令訂定發布全文10點；並自即日起生效；民國98年11月6日修正。

同時，教育部也先後設立「教育部九年一貫課程推動小組課程與教學輔導群」（以下簡稱輔導群），以及在民國95年成立由「實務教師」所組成的「教育部中央課程與教學諮詢教師」（通稱中央團），其運作類似過去的台灣省國民教育巡迴輔導團。民國96年教育部訂定「建構中央與地方教學輔導網絡實施方案」¹⁰建構中央與地方教學輔導網絡，其中依課程性質分別置學習領域或組別課程與教學輔導群領域，輔導群設召集人、副召集人各一人，以每學年一聘為原則，召集人由教育部遴聘之，副召集人由中央課程與教學輔導諮詢教師團隊各學習領域之組長任之。各領域學習領域組別置委員12至27人，並商請其中2人至7人與中央團員共同擔任常務委員。輔導群由召集人、副召集人及常務委員8人至13人，負責執行輔導群之實際計畫擬定及各項業務推動。召集人得依工作計畫之需求，商請常務委員以外之委員10人至12人擔任諮詢委員，提供專業服務。並成立「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」（中央團），依課程性質分別置學習領域或組別。中央團置團長、副團長、執行秘書、副執行秘書各一人，以運作團務。教育部並得依政策推動需要，指定各學習領域組長人選，以為該領域之窗口，並同時擔任各學習領域輔導群之副召集人。中央團員所屬學校，按中央團員人數計算，每名五萬元，供充實該校該領域之圖書、教學、資訊設備之用。中央團員不兼任導師職務，每週減授課10節，星期五予公假不排課；兼任中央團各學習領域組別組長者，每週減授課18節，星期四、星期五均予公假不排課，以至縣市交流服務、參與本部相關會議及統籌所屬學習領域組別之團務工作。減授課務所需之代課鐘點費，由本部專款補助，公假由所屬學校依教師請假規則核予。但中央團員仍應維持每週在校授課2節至4節，所屬學校得彈性運用其所餘減授課之代課鐘點費。

同時教育部也補助縣市國民教育輔導團推動經費，縣市國民教育輔導團課程督學、幹事、鄉土語言指導員、各學習領域輔導員代理代課鐘點費由教育部予以補助，每位課程督學（不含縣市督學擔任者）每週得固定減課20節。每位鄉土語言指導員每週以僅授課2節至4節為原則。每位兼任輔導員每週以減授2節至4節以上為原則。但全時公假支援之輔導員不在此限。得視需要核予輔導員排代，以有時間投入心力參與教學輔導工作。

其後教育部進一步於民國97年訂定「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」¹¹以作為中央團之運作依據。同年，教育部又依「教育部辦理直

¹⁰中華民國96年10月23日教育部台國（二）字第0960150116C號令訂定發布全文8點；並自即日生效。

¹¹民國97年05月19日發布。

轄市縣市課程與教學輔導人才培育及認證作業要點」¹²之規定，希望培養縣市國教輔導團領域正、副召集人及輔導員初階、進階教學輔導知能，提升教學輔導效能，提供教師課程與教學相關之專業支持。並建立縣市國教輔導團課程與教學輔導人才之初階、進階、領導人員培育及認證制度，永續發展縣市國教輔導團課程與教學輔導所需專業人力資源。其全程參與培訓並經評量成績及格者，由教育部依培育類別核發國民教育輔導團「輔導員初階培育證書」、「輔導員進階培育證書」或「輔導團領導人員培育證書」。縣市政府得依下列規定優先聘任，並應至少服務一學年：1.縣市國教輔導團現任或儲備輔導員：（1）取得「輔導員初階培育證書」者，得優先聘為正式輔導員。（2）取得「輔導員進階培育證書」者，得優先聘為專任輔導員。（3）取得「輔導團領導人員培育證書」者，得優先聘為正、副召集人。2.縣市國教輔導團各現任或儲備正、副召集人，取得「輔導團領導人員培育證書」者，得優先聘為正、副召集人。3.取得「輔導員進階培育證書」或「輔導團領導人員培育證書」者，得參加中央輔導團輔導諮詢教師遴選，並納入優先聘任考量項目。（第11點）

從上述我國課程與教學推動相關法制之發展過程可以發現，我國對於課程與教學推動法制之建構，有三個面向：一是主管教育行政機關之教育視導制度，從視學、督學、指導員、聘任督學到課程督學等的設置，來以視察、監督與輔導等方式推動課程與教學相關工作；二是師資培育體系之協助，從早期以師範院校輔導中小學，到師資培育大學之地方輔導工作；三則是課程與教學專業輔導制度，從國民教育研究會、台灣省國民教育巡迴輔導團、臺灣省教育廳國民教育巡迴輔導團、各地方國民教育輔導團導，以及後來中央所設的課程與教學深耕種子團隊、教育部九年一貫課程推動小組課程與教學輔導群及教育部中央課程與教學諮詢教師等，而國教輔導團到國民中小學進行有效教材教法、教學評量及教具製作等之介紹，也屬於教學視導之一環（張清濱，1996：12）。因此，未來建構課程與教學推動網絡之法制化，也應注意此三個面向之整合。

參、我國現行課程與教學推動相關法制現況

我國現行課程與教學推動之相關法制，以國民教育階段而言，大致上可以一人員之配屬及組織之隸屬，區分為學校層級、地方層級及中央層級三部分來加以說明：

¹²中華民國97年10月30日教育部台國（二）字第0970205514C號令訂定發布全文16點；並自即日生效；中華民國98年7月23日教育部台國（二）字第0980119907C號令修正發布名稱及全文14點；並自即日生效（原名稱：教育部試辦直轄市縣（市）課程與教學輔導人才培育及認證作業要點）。

一、學校層級

（一）課程發展委員會與領域小組

學校層級之課程與教學推動法制，在組織方面依「九年一貫課程綱要」¹³總綱（六）實施要點之3.課程實施之（1）組織：「A.各校應成立『課程發展委員會』，下設『各學習領域課程小組』，於學期上課前完成學校課程計畫之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑。學校課程發展委員會之組成方式，由學校校務會議決定之。B.學校課程發展委員會成員應包括學校行政人員代表、年級及領域教師代表、家長及社區代表等，必要時得聘請學者專家列席諮詢。C.學校得考量地區特性、學校規模及國中小之連貫性，聯合成立校際之課程發展委員會。小型學校亦得配合實際需要，合併數個領域小組成為一個跨領域課程小組。」國民教育法施行細則第14條對於課發會及領域小組也有規定。因此，在學校層級應設置「課程發展委員會」（以下簡稱課發會），下設「各學習領域課程小組」（以下簡稱領域小組），其組成方式，由學校校務會議決定，但也因為是交由各學校校務會議自行決定其組織方式，因此課發會之召集人及委員人數及組成，會有所不同。此外，各地方政府也會另外以自治規則給予這兩個組織設立依據，例如基隆市依其「基隆市提昇中小學教學品質實施辦法」¹⁴之規定，各國民中小學應成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，規劃學校總體課程、審查自編教科用書、設計教學主題及教學活動，並負責課程與教學評鑑。（第3條）。

（二）學校人力配置與行政職務

再者，就學校之人力配制而言，目前國民小學之編制，以台北縣為例¹⁵，普通班每班置教師一點五人，其尾數無條件捨去；特殊班每班置教師二人，幼教班每班置教師二人。另八十班以上學校每校減一人；普通班七班以下學校，尾數無條件進位。但台北縣另外為實施活化程方案，提高教師編制使參與活化課程實驗方案教師編制以現有班級數乘以一點五與現有班級數乘以零點二（增置人數以四捨五入方式計算）合計之。此外，午餐學校每校置午餐教師一人。自九十六學年度起符合學校班級數未達九班且學生五十人以上者可增置一名教師。至於學校行政職務之編制，除少數職務外

¹³中華民國97年5月23日台國（二）字第0970082874B號令修正總綱、閩南語以外之各學習領域、重大議題。

¹⁴民國97年6月27日修正。

¹⁵臺北縣所屬國民小學教師員額編制要點（民國98年11月16日修正）

多由教師兼任。學校編制中，直接與課程教學相關之職務者，僅有教務（導）主任及教學（務）組長。少數師資培育大學附屬實驗國民中學或國民小學會設研究處，或由一般國民中學、國民小學在在組織彈性化之方式下增設相關單位。

（三）教學輔導教師

在學校內之教師專業成長方面，教育部於民國95年訂定「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」¹⁶，試辦教師專業發展評鑑，於自願原則下，採鼓勵學校申請試辦；試辦學校教師亦依自願方式辦理。教師專業發展評鑑方式分為教師自我評鑑、校內評鑑二種：1.教師自我評鑑：由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。2.校內評鑑：由學校教師專業發展評鑑小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑。評鑑實施時應兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理。採教學觀察實施時，由校長召集，以同領域或同學年教師為觀察者，必要時得加入學校教師專業發展評鑑小組所推薦之教師或學者專家。自願參與試辦教師專業發展評鑑之教師應每年接受自我評鑑及校內評鑑一次。學校對於初任教學二年內之教師或教學有困難之教師，得安排教學輔導教師予以協助。教學輔導教師之資格、遴選、權利義務、輔導方式等規定，由主管教育行政機關定之。經學校教師專業發展評鑑小組認定為未達規準之教師，應於接獲通知一個月內，由學校教師專業發展評鑑小組與之共同規劃其相關輔導協助成長計畫並進行複評。本計畫後來在民國98年修正名稱為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」從試辦改為正式辦理。其中第六點規定「教學輔導教師以輔導二名教師為限，每輔導一名教師得減一節課，跨校輔導得減二節課；各校辦理減授節數，因教學輔導教師之教學需要而無法減授節數，得改發鐘點費；教學輔導教師減授節數所需之鐘點費，得由本要點補助經費項下支應。」對於教學輔導教師提供減課或發鐘點費之福利，該項經費並由教育部補助。

¹⁶中華民國九十五年四月三日教育部台國（四）字第 0950039877D號令訂定發布全文11點；並自九十五年四月三日起生效；中華民國九十六年三月一日教育部台研字第0960013140C號令修正發布全文11點；中華民國九十七年二月五日教育部台研字第 0970009723C號令修正發布第6、7、9、10點條文；中華民國九十八年二月六日教育部台研字第0970253430C號令修正發布名稱及全文10點（修正名稱為：教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點）；中華民國九十八年十一月二十四日教育部台研字第0980187124C號令修正發布第5、6、8點條文；中華民國九十九年十月六日教育部台研字第 0990152420C號令修正發布第5~7點條文。

另外，也有地方政府特別增置負責教學輔導之教師，例如：台北市自96學年度起，依「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」¹⁷自行增置「教學輔導教師」，此係指「能夠提供教師同儕在教育專業上有系統、有計畫及有效能之協助、支持與輔導之教師。」（第2點）經核定設置教學輔導教師之學校，其教學輔導教師之遴聘，應經甄選、儲訓等程序，合格人員由教育局造冊候聘，並頒與教學輔導教師證書後再由學校依規定聘兼之。證書有效期間為六年。（第5點）各校教學輔導教師儲訓人選之甄選，由學校專任教師、行政人員組成教學輔導教師推薦委員會推薦儲訓人選，經學校教師評審委員會公開審議通過後，送請校長核定並函報教育局核定。其參加甄選教師之資格為：1.八年以上合格教師之教學年資。2.具學科或學習領域教學知能，並有四年以上教學經驗。3.有擔任教學輔導教師之意願。4.能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題。（第6點）推薦參加教學輔導教師儲訓之教師人數，各校每次以該校專任教師員額總編制百分之五為上限。各校教學輔導教師儲訓合格總人數以不超過該校專任教師員額總編制二分之一為上限。各校教學輔導教師之聘期一任為一年，續聘得連任。任職期間，應輔導與協助下列服務對象：1.初任教學二年內之教師（不含實習教師）。2.新進至學校服務之教師。3.自願成長，有意願接受輔導之教師。4.經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。（第10點）各校編制內專任合格教師擔任教學輔導教師，每位以輔導一名至二名服務對象為原則。每輔導一名服務對象，得酌減教學輔導教師原授課時數一節至二節課。（第12點）此類教學輔導教師之設置，對於學校層級之課程與教學之推動，亦有一定之幫助，屬於教學視導模式中之同儕視導（張清濱，1996：8），可惜並非每個學校都普遍設置，也不是常設之職務。

（四）教師生涯發展之路徑與誘因

此外，在學校層級之課程與教學工作，除了教師必須參與外，其推動工作要由誰來負責？是由校長、教務主任、教學組長兼任或是另外產生之課發會召集人？如果是由另外產生之課發會召集人負責，這也必須由教師中有能力與意願者來兼任。但要讓教師願意來推動課程與教學專業發展或擔任推動工作相關之職務，必須要有一定之誘因，或者是可以作為教師生涯發展之路徑，以滿足個人生涯發展之需要。

¹⁷民國96年1月9日發布。

教師在校內任教服務之生涯發展，主要是在學校行政領域有兼組長，甚至參加校長、主任甄選儲訓後，擔任主任或校長之路徑，關於教師之生涯發展途徑，在學校行政專業之發展方面，除組長之部分無特別之資格或經歷之要求外，擔任國民小學及國民中學之主任及校長，都有一定之資格要求，但同時也有相應的權益保障。例如：休假、休假補助、減授鐘點、主管職務加給、退休所得替代率績點計算以及超額教師積分保障，其權益保障相對優渥。

目前學校教師在獲得聘任之後在學校內服務，其有關課程與教學專業之發展，並無一定之路徑，自然也無像兼任行政職務一樣的待遇與權益，學校內之職務與課程及教學專業較為相關的，僅有教務主任、教學組長、領域召集人及學校課程發展委員會委員或召集人。課程發展委員會召集人許多學校均由校長兼任，領域召集人才由教師兼任，但由於這兩種召集人之資格並無一定之規定，因此，雖然有「領域召集人」的職位，但此項工作卻未必由具備該領域專精知能的教師擔任，因為這樣的職位在校內似乎只是聊備一格。（周淑卿，2010，3）在課程與教學專業發展方面，目前教師在校內欠缺明確的生涯發展路徑，似有比照學校行政專業予以規劃設計，以鼓勵教師在學校中仍能以課程與教學之專業發展作為其生涯發展之另一種選擇之必要。曾有學者建議在校內設副校長負責教學視導，並在校內設教學視導中心專責教學視導者（郭昭佑，1996：29）。

二、地方層級

目前地方層級之課程與教學推動組織，主要可以包括直轄市、縣（市）政府之國民教育輔導團及地方教育局（處）或其下級機關兩方面。多數直轄市、縣（市）均設有任務編組性質之國民教育輔導團，只有少數縣（市），例如新竹縣是將其納入二級機關「教育研究發展及網路中心」，是有組織編制之機關；另有若干縣市在教育局處下則設有專責單位之課（室），例如：宜蘭縣教發課、台南縣教發課，屬於業務單位之地位。（吳林輝，2008）因此，除國民教育輔導團之成員外，教育局（處）中之局（處）長、副局（處）長、督學、課（科）長及其他人員，亦有涉及課程與教學推動之職責者，應納入課程與教學輔導網絡中一併思考。

（一）地方國民教育輔導團

國民教育依地方制度法第19條之規定屬於直轄市及縣（市）之自治市項，因此，有關地方國民教育之輔導及課程與教學之推動，主要應由地方政府負責。另

外，依「九年一貫課程綱要」總綱（六）實施要點之8.行政權責（1）地方政府：「A.各級政府應編列預算，進行下列工作：.....d.成立國民教育輔導團，定期到校協助教師進行教學工作。.....C.地方政府除應備查學校課程計畫外，並應督導學校依計畫進行教學工作。.....」地方政府對九年一貫課程綱要之推動，有督導學校依計畫進行教學工作之責任，應該學校課程之實施進行教育視導。

然而，中央政府亦得進行依法律之監督，並透過行政指導及經費補助來協助地方進行課程與教學之推動工作。為此，教育部訂有「直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作參考原則」¹⁸作為地方政府設置國民教育輔導團之參考。依該參考原則，輔導團採任務編組，其組織如下表1：

表1 國民教育輔導團組織

職稱	團長	副團長	執行秘書	輔導委員	課程督學	幹事	領域及重大教育議題輔導小組召集人	領域及重大教育議題輔導小組副召集人	輔導員	顧問
人數	一人	一人	一人	若干人	國中及國小至少各一人	二至四人	一人	視需要若干人	若干人	視需要
資格	教育局（處）局（處）長兼任	教育局（處）副局（處）長兼任或指派具課程教學專長之人員擔任	團長指定專人擔任或兼任	教育局（處）督學、科（課）長擔任	具備課程專業領導能力之教育人員擔任	國中小教師擔任	國中小學校長擔任		教學優良之教師擔任（五年以上實際教學經驗）	學者專家擔任

¹⁸97/02/05國台（二）第0970017011號函。

職稱	團長	副團長	執行秘書	輔導委員	課程督學	幹事	領域及重大教育議題輔導小組召集人	領域及重大教育議題輔導小組副召集人	輔導員	顧問
福利					全時公假支援	全時公假支援			全時公假支援（每週返校授課2-4節）或部分時間公假支援（每週固定減授課時數2-4節為原則）	
					年資比照教師兼行政職務採計積分或酌予加分	年資比照教師兼行政職務採計積分或酌予加分			年資比照教師兼行政職務採計積分或酌予加分	

資料來源：作者自行整理

目前在各直轄市、縣（市）政府之國民教育輔導團，其設置所依據之自治規則多半係參照教育部民國97年2月5日訂定之「直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作參考原則」所訂定，其性質多屬於行政程序法第159條第2項第1款之行政規則。

根據各地方政府之規定，各地方政府均設有國民教育輔導團之組織，但多半屬於任務編組之型態，各直轄市、縣（市）之國民教育輔導團中其人員、職稱及編制均有相當之差異，其職稱及人數之比較如下表2：

表2 各縣市輔導團成員職稱及人數之比較

地方 政府	團 長	副 團 長	執 行 秘 書	副 執 行 秘 書	督 導 委 員	輔 導 委 員	秘 書	總 幹 事	副 總 幹 事	團 務 幹 事	幹 事	行 政 督 學	課 程 督 學	課 程 諮 詢 委 員	組 長	副 組 長	組 員	正 召 集 人	副 召 集 人	行 政 助 理	主 任 輔 導 員	專 任 輔 導 員	兼 任 輔 導 員	行 政 輔 導 員	助 理 輔 導 員	實 習 輔 導 員	儲 備 輔 導 員	榮 譽 輔 導 員	專 任 研 究 員	兼 任 研 究 員	種 子 教 師	顧 問 ／ 諮 詢 委 員		
基隆市	1	1	1		○			○	○									○							○									
臺北市	1	3	1	1-3		○	○														○													
臺北市	1	1						○		○			○	○				○				○	○				○							
桃園縣																																		
新竹市	1	1	1			○					○		○					○			○	○		○				○					○	
新竹縣	1	1	1																			○	○					○		○	○			
苗栗縣	1	1									○		○									○						○						
台中市	1	1	1			○					○				○						○				○									○
台中縣	1	1	1			○					○		○					○				○												○

地方 政府	團 長	副 團 長	執 行 秘 書	副 執 行 秘 書	督 導 委 員	輔 導 委 員	秘 書	總 幹 事	副 總 幹 事	團 務 幹 事	幹 事	行 政 督 學	課 程 督 學	課 程 諮 詢 委 員	組 長	副 組 長	組 員	正 召 集 人	副 召 集 人	行 政 助 理	主 任 輔 導 員	兼 任 輔 導 員	兼 任 輔 導 員	行 政 輔 導 員	助 理 輔 導 員	實 習 輔 導 員	儲 備 輔 導 員	榮 譽 輔 導 員	專 任 研 究 員	兼 任 研 究 員	種 子 教 師	顧 問 / 諮 詢 委 員	
彰化縣	1	1									○				○	○						○	○								○		
南投縣																																	
雲林縣																																	
嘉義市																																	
嘉義縣	1		1					○			○		○					○		○												○	○
台南市			1	1	○			○			○							○		○													
台南縣	1	1	1			○	○					○	○					○															○
高雄市	1	1	1	1							○		○		○		○	○	○											○			○
高雄縣																																	
屏東縣																																	
宜蘭縣																																	
花蓮縣	1	1	1			○					○		○					○	○	○								○					○
台東縣	1	1	1			○					○							○	○			○	○				○						○

地方 政府	團 長	副 團 長	執 行 秘 書	副 執 行 秘 書	督 導 委 員	輔 導 委 員	秘 書	總 幹 事	副 總 幹 事	團 務 幹 事	幹 事	行 政 督 學	課 程 督 學	課 程 諮 詢 委 員	組 長	副 組 長	組 員	正 召 集 人	副 召 集 人	行 政 助 理	主 任 輔 導 員	專 任 輔 導 員	兼 任 輔 導 員	行 政 輔 導 員	助 理 輔 導 員	實 習 輔 導 員	儲 備 輔 導 員	榮 譽 輔 導 員	專 任 研 究 員	兼 任 研 究 員	種 子 教 師	顧 問 / 諮 詢 委 員	
澎湖縣	1	1	1			○					○							○															○
金門縣	1	1				○				○			○		○			○				○	○								○		
連江縣	1	1		1														○			○	○											

資料來源：作者自行整理

註：網底部分為教育部970205訂定之「直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作參考原則」規定之職稱。

各地方政府對於上述國民教育輔導團成員之資格、權益等規定亦有相當大之差異。各地方層級國民教育輔導團輔導員之權益，可以歸納為：1.減課、2.給公假、3.服務年資視同導師年資或採計積分或酌予加分、4.休假及休假旅遊補助及不休假獎金等比照學校教師兼行政職務之規定、5.優先協助其參加本縣校長遴聘、6.准予一次的公假出國進修（自費）、7.核給三年領域專家教師證書，專家證書得可作為校長甄試比照主任核計積分、8.推薦至中央輔導團擴大服務等，各地方政府之鼓勵措施及權益規定，會因地方政府之重視程度、資源之多寡及該地方學校之需要而有所差異。這些權益相關之規定，多半並非法定的權利，而是地方主管教育行政機關以行政措施所給予之福利或優惠，其可能會因為地方政府之政策考量而遭到變更或調整。

（二）地方教育局（處）教育行政人員

地方教育局（處）之教育行政人員，參與課程與教學推動工作包括下列人員：

1.教育局（處）局（處）長：直轄市、準直轄市之縣教育局長為比照簡任十三職等之政務人員；縣（市）教育局（處）局（處）長，則為簡任十職等至十一職等或依地方制度法所定以比照簡任第十二職等任用。局（處）長通常兼任國民教育輔導團團長，但未必是高考教育行政職系類科及格之公務人員，若干比照簡任十三或十二職等之政務人員，根本就沒有資格限制，可能不是教育專業背景之人員。

2.教育局（處）副局（處）長：直轄市、準直轄市之縣教育局副局長為簡任十一職等；縣（市）教育局（處）副局（處）長，則為薦任第九職等。副局（處）長通常兼任國民教育輔導團副團長，但其僅須有公務人員簡任第十一職等或薦任九職等之任用資格，但未必是高考教育行政職系類科及格之公務人員，可能不是教育專業背景之人員。

3.主任督學、督學：各直轄市、縣（市）政府教育局、處，依各該政府之組織自治條例之規定，均有督學之職稱及編制，其人數及官等職等不一，其中以直轄市政府及準直轄市之台北縣職等較高，列為薦任八職等至九職等，人數也較多，台北市、台北縣各18人；高雄市只有6人。其他縣（市）政府教育局、處，除金門現有主任督學之職稱，其職等為薦任八職等至九職等外，其餘督學職等均僅列薦任八職等。

另外依據過去「教育部九年一貫課程深耕計畫」¹⁹，各直轄市、縣（市）國中小校數在125校以下者，得設置課程督學1人。各直轄市、縣（市）國中小校數在126校至250校者，得設置課程督學2人。各直轄市、縣（市）國中小校數在251校以上者，得設置課程督學3人。惟課程督學並非組織法規上之編制內人員，而由曾任或現任國民中小學校長、督學或候用校長等資格者擔任，不論是兼任或專任，均非常設、編制內、具有官等職等之職務。主要是以契約聘任或現職人員兼任、借調、支援之方式進用。

4.課（科）長：直轄市、準直轄市之縣教育局課（科）長為薦任第九職等；縣（市）教育局（處）課（科）長，則為薦任第八職等。教育局（處）課（科）長有些縣市會直接賦予其參與課程與教學推動工作之職責（例如：教發課長），或使其兼任國民教育輔導團之職務（例如：執行秘書或輔導委員）。

上述地方政府教育局（處）人員，多數係組織編制內之人員，其地位及權益均受法令之保障，然而亦有屬於編制外之課程督學及其他人員，其來源包括支援、借調之教師、現任或候用校長甚至是已退休之教育人員。這些人員及其擔任之職務，因不具有組織法上之依據，其法律地位、職責及權益較為欠缺具體、明確、穩定的規範與保障。

¹⁹民國95年8月1日廢止。

三、中央層級

（一）中央課程與教學輔導諮詢教師團隊（中央團）

至於中央層級之課程與教學推動機制之主要依據為「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」²⁰之規定，置團長、副團長、執行秘書及副執行秘書各一人，推展團務。並依課程性質分別置各組，各組置組長及副組長，各學習領域或組別輔導諮詢教師人數，除語文學習領域國語文組、英語組、數學學習領域、健康與體育學習領域八人、生活課程五人外，其餘各學習領域或組別各九人。教育部並得依政策推動需要，指定各學習領域組長、副組長人選，帶領各學習領域或組別之團務運作。其組織成員如下表3：

表3 中央團之組織

團長	副團長	執行秘書	副執行秘書	組長	副組長	輔導諮詢教師
1	1	1	1	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各1	各組	語文學習領域國語文組、英語組、數學學習領域、健康與體育學習領域8人、生活課程5人外，其餘各學習領域或組別各9人。

資料來源：作者自行整理

關於中央課程與教學輔導諮詢教師團隊成員資格與權益，原是依「教育部中央課程與教學輔導諮詢教師遴選要點」²¹，後來則依據教育部於一年後訂定之「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」之規定，如下表4：

²⁰中華民國九十七年五月十九日教育部台國（二）字第 0970080002C 號令訂定發布全文 9 點；並自即日生效。

²¹中華民國九十六年五月七日教育部台國（二）字第 0960053021C 號令訂定發布全文 8 點；並自即日生效。

表4 中央課程與教學輔導諮詢教師團隊成員資格與權益

	資格	減授時數	其他權利
中央輔導團	1.現職合格教師。 2.五年以上合格教師教學服務年資。 3.三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；一年以上輔導諮詢教師資歷。 縮減年資條件規定： 1.於課程及教學領域有傑出表現，例如獲全國性教學卓越獎、SUPER教師獎、POWER教師獎、GreatTeach教學創新獎等，經本部組成遴選小組認定通過。 2.基於學習領域之屬性或實際需要，經本部政策性決定。	擔任輔導諮詢教師期間，每週減授課12節；兼任組長者，每週減授課18節，減授課務所需代課鐘點費，由本部專款補助。輔導諮詢教師應維持每週在校授課2節，所屬學校得彈性運用其所餘減授課之代課鐘點費。兼任組長者所屬學校課務安排有特殊需求者，得報經本部同意後，改以聘任長期代理教師方式處理課務事宜。	1.星期四、星期五均予公假不排課 2.輔導諮詢教師以不兼任導師職務為原則 3.輔導諮詢教師任職期間，得配置筆記型電腦 4.縣市辦理校長、主任、其他教育人員甄選、遷調時，其年資得比照學校兼行政職務之教師採計積分或酌予加分，其基準由各縣市自行訂定或納入相關規定。 5.教育部補助輔導諮詢教師之所屬學校，按輔導諮詢教師人數計算，每人新臺幣五萬元，用於充實該校該學習領域之圖書、教學、資訊設備。 6.輔導諮詢教師減授課所需代理代課費，由教育部專款補助經費支應。 7.輔導諮詢教師同時擔任各輔導群之常務委員；組長同時擔任各輔導群之副召集人。 8.組長或副組長應代表出席本部國民中小學九年一貫課程推動工作諮詢會議

資料來源：作者自行整理

在中央層級之課程與教學輔導諮詢教師團隊，其組織亦為任務編組性質，團長由國民教與司司長兼任，其他副團長、執行秘書、副執行秘書、組長、副組長、輔導諮詢教師等，或由教育部行政人員兼任，或由各學校借調教師專任或兼任，並給與減授課、公假、聘長期代理教師代理課務、年資得比照學校兼行政職務之教師採計積分或酌予加分、免兼導師、配置筆記型電腦、給與學校補助、減授課鐘點費及代理代課費，由教育部專款補助經費支應等福利措施。

此外，教育部於今年（民國99年）修正之「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」規定，教育部設「中小學教師專業發展評鑑推動工作小組」，並得組成教師專業發展評鑑中央輔導群（以下簡稱中央輔導群），輔導直轄市、縣（市）政府、核心學校之推動工作與未參加直轄市、縣（市）政府及學校之宣導。中央輔導群之運作、輔導員之資格、遴選、權利義務及輔導方式等規定，依教育部相關規定辦理。教育部並應整合輔導委員、輔導夥伴及中央輔導群等，建立完整之輔導網絡，以統籌規劃各項諮詢輔導事宜。

此外，教育部也在今年（民國99年）訂定「高級中等以下學校及幼稚園教師專業成長工作小組設置及運作要點」²²，其工作項目包括：（一）學校教師整體進修方向及改革之規劃。（二）學校教師進階體系規劃及意見之諮詢。（三）學校教師專業發展及策略之建議。（四）其他學校教師專業發展相關議題之協助及發展。惟仍屬任務編組性質之組織。

（二）教育部

在中央主管教育行政機關方面，除國民教育司司長、副司長及相關之課長是推動課程與教學之主要人員外，教育部雖有督學之設置，但並無課程督學之區分，也無課程督學之增置。教育部中部辦公室雖亦有督學之設置，但目前並不負責國民教育階段課程與教學之推動工作。且依「教育部督學視導要點」²³，其視導對象包括「國立與臺灣省境內私立高級中等學校及各國立大學校院附設（屬）高級中等學校、實驗小學。」（第4點第2項）其視導工作雖包含「深入瞭解學校行政、教學、研究、服務等具體成果及資源分配與整合情形。」（第6點第2項）但並非主要針對課程與教學之專業視導。此外，依「教育部視導地方教育事務實施作業事項」²⁴，教育部得視導直轄市政府教育局、縣（市）政府，辦理依教育法律規定應由地方政府辦理之事務及教育部委辦事務之情形（第3點）。此當然就可以包括直轄市政府教育局、縣（市）政府辦理課程與教學推動工作之成效。

教育部之組織法目前正在修法程序中，未來教育部中部辦公室可望改制成為中央三級機關之「教育部中小學及學前教育署」，並掌理中小學及學前教育事務，因

²²中華民國九十九年五月十四日教育部台中（三）字第 0990082460號函訂定全文10點；中華民國九十九年八月九日教育部台中（三）字第0990133269號函修正第3點條文。

²³民國91年1月18日發布。

²⁴民國94年3月9日發布。

此，中央層級之課程與教學推動網絡中之中央團及輔導群，未來是否也將隨同移轉，則值得加以探討。本文認為，可能有兩種變動情形：一、未來國教司有關國民教育輔導團之相關業務，若隨同國教司其他業務移轉由中小學及學前教育署承受，則中央團自應隨同移轉而改隸中小學及學前教育署（中央三級機關），此時則可考慮以組織規程為依據，設一四級附屬機構，例如：中小學課程與教學視導中心來辦理相關業務；二、未來國教司業務調整時，將國教輔導團相關業務移轉至國家教育研究院（中央三級機關），此時亦可考慮以組織規程為依據，設一四級附屬機構，例如：「課程與教學推動夥伴協作中心」（李文富，2010）來辦理相關業務。

（三）國家教育研究院

國家教育研究院是我國教育學術研究、課程及教學推動與教師專業發展之重要智庫與培訓基地，其在中央與地方課程與教學推動網絡中也應扮演最重要之角色。依國家教育研究院組織法（草案）第2條第1項規定之掌理事項中第4款「課程、教學、教材與教科書、教育指標與學力指標、教育測驗與評量工具及其他教育方法之研究發展」及第6款「教育人員之培訓與研習」皆與課程與教學之推動相關，因此在課程與教學推動網絡上應居於重要之地位。應可考慮前述之以組織規程為依據，設一四級附屬機構，例如：「課程與教學推動夥伴協作中心」（李文富，2010）來辦理推動課程與教學之相關業務。

四、課程與教學推動網絡法制現況之檢討

我國目前課程與教學推動網絡之法制現況，若加以分析檢討，可以整理出以下幾點問題，有待進一步加以改進強化：

（一）九年一貫課程綱要做為依據欠缺法律拘束力

九年一貫課程綱要之法律性質，過去一直引起各界之爭議。所謂「課程綱要」，是從過去的「課程標準」發展而來，無論是過去的「標準」或是現在的「綱要」，其名稱似均與中央法規標準法第3條之命令的名稱相當，由於九年一貫課程綱要之訂定，有國民教育法第8條之授權，若屬於授權命令（法規命令），似應於發布或下達後，送立法院。然而，教育部向來認為「課程標準」或「課程綱要」均非授權命令（法規命令），而係教育上之專有名詞，並非行政命令之名稱，故至今似並未在其下達或發布時，依中央法規標準法第7條規定即送立法院。故九年一貫課程綱

要並不符授權命令（法規命令）之規定，似不具有授權命令（法規命令）。目前教育部與法院實務上（高雄高等行政法院97年度訴字第00205號、97年度訴字第206號等）均認其僅為行政規則之性質，但若其法律性質為教育部所訂定之行政規則，則只能拘束教育部之下級機關及所屬公務員，對於地方主管教育行政機關及所屬各公立學校、私立學校、教師、學生及家長，是否均有拘束力便產生疑義。（周志宏，2010）因此，目前整個中央²⁵、地方與學校之課程與教學推動工作之主要工作與組織，像是學校之課程發展委員會、領域小組、地方政府之國民教育輔導團等，若僅以九年一貫課程綱要做為其法令依據，其法制基礎薄弱，規範效力亦不足。

（二）中央課程與教學推動工作以行政計畫為依據效力有限

目前中央政府對於課程與教學推動工作，均是以行政計畫（例如：教育部九年一貫課程深耕計畫、建構中央與地方教學輔導網絡實施方案、）及訂定提供獎補助之行政規則（例如：教育部補助辦理國民教育課程與教學事項作業要點、教育部補助辦理國民教育課程與教學事項要點、教育部補助直轄市縣（市）辦理九年一貫課程研習要點、教育部補助直轄市縣（市）國民教育輔導團經費作業要點、教育部補助辦理精進教學要點、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、教育部辦理直轄市縣市課程與教學輔導人才培育及認證作業要點、直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作參考原則、教育部中央課程與教學輔導諮詢教師遴選要點、教育部督學視導要點、教育部視導地方教育事務實施作業事項、師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點等）方式，然而，這些行政計畫或行政規則，不具有課予地方推動課程與教學工作義務之拘束力，中央對地方的行政運作，依賴行政規則並不易貫徹（吳林輝，2008），而獎補助的誘因，若不能持續也會影響地方政府及學校配合的意願，國民教育既為地方自治事項，若中央政府不能有法律或法律授權之法規命令作為依據，則對於不仰賴中央獎補助之地方政府便欠缺拘束力，難以達到全面、有效推動之效果。

（三）輔導團運作經費欠缺明確保障

由於地方政府教育經費基本上都已經相當不足，因此，推動課程與教學工作、增置課程督學、運作地方國民教育輔導團、鼓勵優秀教師參加地方及中央團工作等

²⁵依九年一貫課程綱要總綱（六）實施要點8行政權責（2）中央政府之「A.教育部應研擬並積極推動新課程實施之配套措施，以協助新課程之實施。」及「D.配合新課程之推動，檢討修正現行法令，並增訂相關法規。」即為中央政府推動九年一貫課程之主要權責規定。

所需人事費用（代理、代課之鐘點費、長期代理之人事費等）以及補助輔導員教學輔導教師所屬學校之費用等，都必須仰賴中央政府之專案補助（張素貞、王文科、彭富源，2006：16），造成財政狀況相對較好之直轄市、縣（市）與財政狀況較差者，在經費之投入上會有較大之差異，而期推動之成果自然會有落差，此對於國民教育階段學生教育機會之實質平等將造成不利之影響。而地方國民教育輔導團未有法定編制、無法固定編列預算，其運作經費無法有穩定之保障下，將會影響其運作之成效。（張素貞，2010）

（四）輔導團採任務編組方式非常設性且欠缺組織法上依據

中央與地方國民教育輔導團目前多為任務編組之性質，隸屬於學管科或督學（謝金城，2003：7），僅極少數縣市將地方輔導團納入地方二級機關之編制中。由於任務編組並無一定組織法規之依據，也無固定之人員編制，更無獨立之行政機關預算，其人員、經費均於直轄市、縣（市）政府既有之編制內人員中指派專、兼任或從學校中借調教師支援（謝金城，2003：7），其經費亦編列於所屬機關之預算中，未必有單獨之科目，難以確保其數額與來源之穩定性，福利、誘因不足，影響人員招募。（李文富，2010）

（五）輔導團成員資格權益欠缺法規依據僅屬福利性質

不論是中央團或是地方團，除有公務人員資格兼任輔導團工作者及非現職校長受聘為課程督學者外，其餘多屬現職學校教師、主任（候用校長）或校長兼任或以借調、支援方式全時公假擔任（嚴格說並非專任，因其在學校之本職才算是專任）。中央及地方輔導團並無法定編制，自無專任職缺可占（謝金城，2003：7），而兼任或全時借調、支援之人員，其在學校之職缺仍予保留，而相關之權利義務（例如：年資、成績考核、續聘、進修研究、退休、撫卹、超額處理等）都仍以原校為中心來加以處理，其必須同時兼顧學校與團務，兩邊奔波，實不利於長期全時間借調支援之教師，也影響優秀課程與教學輔導教師投入工作之意願（張素貞、王文科、彭富源，2006：17）。同時，中央團教師屬兼職，雖有減課，但仍難以兼顧學校與中央團團務，負擔極重。（李文富，2010）因此，擔任輔導團職務之人員，其職權、權利義務、責任與升遷或生涯發展，均未能有明確、穩定之制度，不利於吸引優秀人才長期投入。雖然，任務編組亦有其組織之彈性與運作之靈活性，但可能較不適於經常性、例行性的事務，以及需要專任、專業人員之職務。因此，目前輔

導團之成員既無法定編制非專任人員，其有關之資格及權利與義務均欠缺法規之規定，非法定之給與，目前提供之各項誘因均只是福利，而非權利。

（六）教育行政人員欠缺法定專業資格要求教育專業性不足

目前中央及地方主管教育行政機關之教育行政人員，尤其是地方教育局（處）之局（處）長、副局（處）長、督學、課（科）長等，並未要求都應具有公務人員考試教育行政類科及格之資格，更未要求有實際教學經驗之教師資歷，因此在負責推動課程與教學事務時，難免有專業知能不足、以行政考量取代專業考量之問題，影響推動之成效。經常必須借重學校教師或其他曾任或現任校長、主任之教育人員，然而這些人員卻無公務人員之任用資格，不能實際占缺專任行政職務，只能支援或借調，仍占原校之職缺，此對於原校之教師人力運用多少將產生影響。雖然目前超額教師不少，也可以聘任長期代理代課教師來填補，但畢竟多少會影響學生受教之權益。因此，至少負責課程與教學推動工作之教育行政人員（督學、課長）應該有課程與教學之專業知能，或是有教學之經驗與行政資歷。雖然課程督學之設置，可以解決一部分之問題，課程督學來源依原計畫的第一考量是現任校長（將來回任教師身分，擔任課程督學）、第二考量是候用校長、第三考量是行政督學（張素真，2003：50）。但畢竟不是常任的編制內人員，與借調教師支援沒有多大差異，因此應該至少使督學中有一定比例，具有某種教育專業上的資格與經歷。

依過去台灣省政府公布之「臺灣省各縣市教育行政人員遴用辦法」²⁶，各縣市教育行政人員（教育局局長、主任督學、督學、課長）之遴用，除聘任督學外，其餘人員應具備公務人員法定任用資格（第2條）。其並分別應具有各種教育行政或教學與教育專業上之經驗或資格。

依該辦法第17條：「國民中、小學校長、具有第六條各款資格之一，任現職滿五年，成績優良者，得調任督學或課長。」且該辦法第21條規定：「聘任督學之聘用、敘薪、考核、保險、退休、撫卹及服務年資，均比照中等學校教師之有關規定辦理，並保留學校教師底缺，其所遺課務，得另遴合格人員代課報支鐘點費。」對於主管教育行政機關教育行政人員之專業能力之要求較高也較明確。此一辦法後來因為省府組

²⁶中華民國59年2月3日臺灣省政府（59）府人甲字第06588號令公布；中華民國86年7月12日臺灣省政府（86）府法四字第53805號令發布廢止本辦法。

織精簡而在民國86年廢止，但若干直轄市、縣（市）政府過去也有類似規定，例如：「臺中縣政府教育行政人員遴用要點」²⁷、「臺北市政府教育局督學任用要點」²⁸，迄今尚未廢止。可見督學的教育專業資格之要求，對直轄市、縣（市）政府而言，似仍有其必要性。過去地方政府的教育視導，多僅重視行政視導而忽略課程與教學之視導（謝金城，2003：2），應予改變，使行政視導與課程教學視導分流。

（七）學校課程發展委員會未具有法定地位

目前學校中之課程發展委員會，係依據國民教育法施行細則第14條規定：「國民小學及國民中學之行政組織，除依本法第十條、國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準及其他相關法令之規定外，得參照下列各款辦理：……三、成立課程發展委員會，下設各學習領域課程小組；其規模較小學校得合併設置跨領域課程小組。」²⁹、九年一貫課程綱要及各縣市之自治規則而設置。但國民教育法施行細則第14條之規定只是供地方政府參照，九年一貫課程綱要只是行政規則性質，若地方政府決定不在學校設置課程發展委員會，似無違法之可言，則可以推知學校之課程發展委員會，仍非法定之校內組織，則其召集人、領域召集人之權責及法律地位、成員之組成、運作等，尚無法規之依據，全視學校自行決定，則其作為課程與教學推動網絡中學校層級重要組織之地位，恐難期待，只能仰賴學校內部成員之重視與否而定。

（八）教師課程與教學專業生涯發展路徑未能建立

目前教師在學校任職後，其生涯發展途徑只有朝向學校行政專業發展一途，至於在課程與教學等與其教育專業之生涯發展比較有關之部分，則欠缺生涯發展之明確途徑可以選擇。近年來教育部雖極力推廣「教師專業發展評鑑」、「教師專業學習社群」、「教學輔導教師」等計畫，希望建立「以學校為本」（school-based）的課程教學專業發展機制。（周淑卿，2010，3）然而並未納入相關法規予以規範，並非法定之生涯發展途徑。因此，應該與學校層級之課程與教學推動網絡相結合。並設計規劃教師在學校層級之課程與教學專業生涯發展路徑，納入國民教育法、教育人員任用條例，甚至在本文建議未來應考慮制定之「教育視導法」或「課程與教學

²⁶此係於民國90年11月21日修正公布時所增訂。

²⁷民國85年7月11日發布。

²⁸民國95年4月24日修正。

視導法」中，以作為學校行政專業發展路徑以外的另一種法定課程與教學專業發展路徑，提供教師作生涯發展上的選擇。例如：

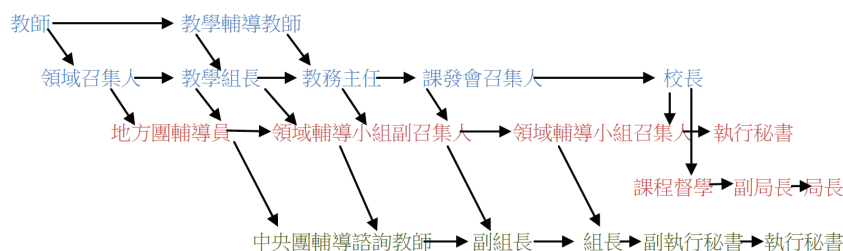


圖1：現行制度下課程與教學專業發展可能路徑圖

資料來源：作者自行繪製

教師可以循擔任教學輔導教師或領域召集人之路徑，逐步在校內朝擔任教學組長、教務主任及課發會召集人甚至校長之專業成長途徑發展；或在校外循地方團輔導員、領域輔導小組召集人、執行秘書、課程督學等地方層級課程與教學專業成長途徑發展或朝擔任中央團輔導諮詢教師、副組長、組長、執行秘書等中央層級之課程與教學專業成長途徑發展。此外，也要創造教師的生存需求，課予教師進修、進階等專業成長的義務。

（九）教育視導欠缺法制化與專業化

目前各級主管教育行政機關中，負責教育視導之人員，主要是督學。教育部及其中部辦公室均有督學之編制，然而教育部本部之督學多兼任其他委員會執行秘書（例如：教研會、法規會等）之工作，真正進行教育視導工作者，主要是中部辦公室之督學（18人），並劃分區域進行視導，稱為駐區督學。教育部就督學之教育視導工作，固然訂有「教育部督學視導要點」及「教育部視導地方教育事務實施作業事項」作為視導之依據；地方政府也有類似規定，例如：台北市訂有「臺北市教育局督學視導要點」³⁰，但都是行政規則之性質，沒有法律授權之依據。對於督學之資格、視導之方式、受視導機關（構）學校之配合義務、視導結果之處理以及視導行為之法律效果等並未有法規之規定，並且督學亦未能進一步區分行政督學與

³⁰民國94年6月17日修正。

課程督學以作專業上之分工，使部分行政督學轉型為兼具課程督學功能（謝金城，2003：4），以至於督學之教育專業能力未必能夠勝任課程與教學視導工作。再者，由於目前主管教育行政機關中之督學，均為依公務人員任用法任用之公務人員，沒有任用資格者不能擔任，因此有實際教學經驗之優秀教師，如果無公務人員任用資格者，亦不能擔任；反之，縱非教育行政類科公務人員考試及格，亦不具有教育專業知能者，只要有所列官等職等之任用資格，亦得擔任督學職務，致使督學未必須具有教育專業之知能及經歷（謝金城，2003：7），與教育現場有距離，因此需要另外尋覓具有教育專業能力之人員擔任督學工作。因此，才有過去省政府之「聘任督學」及現在之地方政府「課程督學」之設置。

未來似應考慮制定「教育視導法」³¹同時規範行政視導與課程與教學視導之實施，或制定「課程與教學視導法」單獨針對課程與教學專業視導之實施、課程督學之資格及並規定其可採取教育人員任用或公務人員任用雙軌並行之任用制度，使不具有公務人員任用資格但符合教育人員一定資格之人員能夠專任課程督學工作，並將中央主管教育行政機關之編制督學人數中至少五分之一以上（約4人以上）應為課程督學、地方主管教育行政機關之編制督學人數中至少三分之一以上（約1-2人以上）應為課程督學，將課程督學成為正式之編制內人員，以健全課程及教學專業視導之工作。

（十）公立設有教育學院師資培育大學之參與應制度化

自從師資培育法於91年全文修正時，刪除原第17條之規定後，僅剩修正後第15條第1項規定：「師資培育之大學應有實習就業輔導單位，辦理教育實習、輔導畢業生就業及地方教育輔導工作。」之宣示性的規定。教育部便只能改以「師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點」來補助師資培育大學主動希望進行地方教育輔導工作而提出之申請，至此師資培育大學已無地方輔導之義務。

目前師資培育機構辦理地方教育輔導工作的法源為師培法第15條第1項和施行細則第9條第2項：「中央主管機關得協調師資培育之大學共同劃定輔導區，辦理地方教育輔導工作。」法源基礎尚不足，學者建議能授權教育部訂定相關輔導辦法，建立師資培育機構的輔導區劃分、輔導內涵及方式的共識，編列年度預算支持各師培

³¹教育部教育研究委員會曾委託中華民國教育改革協會研擬「教育視導法」（草案），就督學資格、證照制度、教育視導區之劃分、教育視導署、督學室之設置及教育視導準則有所規範，然尚未提教育部法規會審議。中華民國教育改革協會，〈教育往前走〉，第四期，2010年1月29日，4頁。

機構校辦理地方教育輔導工作，藉由師資培育機構統籌辦理，從職前的培育、實習到在職進修，經由系列的規劃和實施，應能提升地方教育輔導的成效。（張素貞，2005：8）

課程與教學之推動工作與師資培育、教師在職進修研究及專業成長息息相關，師資培育大學作為師資養成及進修機構，自不應置身事外。學者曾建議將師資培育機構，採類似北、中、南三區策略聯盟的地緣方式劃分，外加東區成為北、中、南、東四區，區內的國中小宜透過調查採志願方式，與區內的師資培育機構成為夥伴關係，共同為教師專業成長而努力。（張素貞，2005：8）然而，自願成為夥伴關係之方式固然必要，但對於態度消極之地方政府及學校之輔導，也不能任其廢弛。某種有拘束力的、義務性的地方輔導或視導也應有其必要。尤其是公立之師資培育大學中屬於師範大學、教育大學等設有教育學院之大學，更應有義務負起輔導地方教育之責任，本文建議未來仍應考慮指定若干設有教育學院之公立大學，劃分輔導區域，負責協助地方課程與教學之推動工作，其餘師資培育大學則仍可主動申請參與各區之地方教育輔導工作。

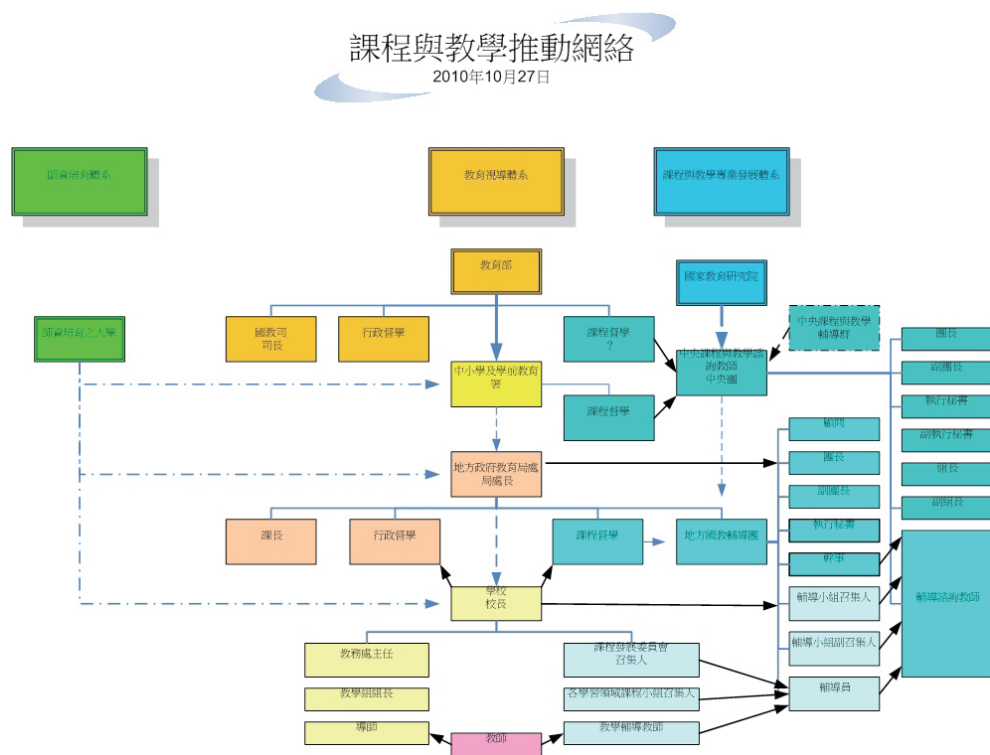


圖2 課程與教學推動網絡關係圖

資料來源：作者自行繪製

肆、課程與教學推動網絡法制化之規劃方向

關於未來課程與教學推動網絡之法制化，依立法政策及法制作業之考量，必須先就規範形式與規範內容兩方面來加以規劃。因此必須先探討要採取何種規範形式？要有何種規範內容？

一、課程與教學推動網絡法制化的規範形式為何？

關於規範形式之選擇，可以區分為以下兩種考慮之方向：

- (一) 立法型式：單一集中式立法（例如：課程與教學視導法）或分散式立法（即分別規範於國民教育法或其他中央或地方知相關法規）或混合立法（有主要的法規也利用現有的法規加以修正配合）？
- (二) 規範位階：以中央立法（法律、法規命令）或地方自治法規（地方自治條例）規範？

目前看來，就立法模式而言，在近程規劃上，似應以分散式立法為主，長期規劃上則應考慮採取集中式或混和式立法，制定專法來規範整體課程與教學推動工作。就規範位階而言，國民教育作為義務教育階段，其課程與教學，若干部分應有全國一致之必要，以符合教育機會實質均等之要求，但應容許地方有部分自主形成之空間以發展地方特色及因應地方實際需要，故應以中央立法為主、地方自治立法為輔。

建議近程應先分別修正之中央主要法規包括：國民教育法、教育人員任用條例、師資培育法、教師法，同時修正各直轄市、縣（市）政府組織自治條例及訂定地方國民教育輔導團設置辦法或自治條例，賦予地方國民教育輔導團、課程督學及學校課程發展委員會設置之法規依據。

長期則建議制定「教育視導法」或「課程與教學視導法」將整個中央、地方及學校三級課程與教學推動網絡整合規範在一部中央法律之中，其中亦可授權地方政府依其特殊需要另作補充規定。

二、課程與教學推動網絡法制化的規範內容為何？

關於課程與教學推動網絡規範內容之設計，可以區分為以下組織法及作用法兩個考慮方向，來檢討規範內容應有何種設計：

（一）從組織法的面向看：

- 1.組織：是否要設置專責機關、業務單位，或任務編組？其層級應如何？設於中央或地方？
- 2.人員：人員的身分定位（是教師或公務人員？）、資格（是否配合教師分級、是否應經培訓？）、課程及教學輔導人員專業生涯發展之設計（職位升遷等），及其他相關制度（包含待遇、獎勵制度等誘因？）
- 3.經費：經費的來源是中央提供、地方提供或學校自籌、或其他分攤方式？

（二）從作用法的面向看：

- 1.如何與教育行政體系中之教育視導的理論與實務加以整合。例如：區分行政視導與課程與教學專業視導（例如目前各縣市之課程督學）？
- 2.如何與現行國教輔導團（中央、地方）的實務運作加以整合？
- 3.如何與目前師資培育大學的輔導功能加以整合？
- 4.課程與教學輔導的措施應該有哪些？其法律效果應該為何？（是行政指導、行政處分或其他性質？）

依目前研究結果，在組織上中央及地方層級之國民教育輔導團不應維持任務編組的組織型態，基於課程與教學之推動工作具有長期性及固定性之業務，並具有重要之功能，至少其組織型態應該是機關內之業務單位或中央行政機關組織基準法第16條之附屬機構，以便可以有一定之員額編制與固定之預算來源。近程之規劃在中央層級，可以將現有之中央團改隸屬於國家教育研究院（吳林輝，2008；秦葆琦，2008），作為中央三級機關之國家教育研究院（籌備處）下的四級附屬機構「課程與教學推動夥伴協作中心」（李文富，2010）或改隸中小學及學前教育署（中央三級機關），成為四級附屬機構；在地方層級，則近程可修正各直轄市、縣市政府組織自治條例，設為地方教育局（處）之業務單位（例如：課程與教學輔導課）。至於在長程之規劃，則可考慮單獨在中央層級設置中央四級附屬機關（例如：地方教育視導局）；在地方層級，則設置地方主管教育行政機關之二級（在縣市）或三級（在直轄市）附屬機構（類似家庭教育中心之設置³²）。

其次在人員之進用上，課程與教學推動網絡之參與人員，近程依現制納編；長程規劃應以公務人員及教育人員雙軌任用制度來任用，使教師具有一定之課程與教

³²家庭教育法第7條。

學專業上資格者，能擔任專任之職務，並配合教師進階制度之分級、培訓，建構課程及教學輔導人員專業生涯發展體系並使其在待遇、獎勵制度等誘因上，比照學校行政人員享有一定之福利與優惠，並在法規中明訂。

再者在經費上，有關課程與教學推動網絡之經費來源，近程仍應以中央主管教育行政機關之補助來支持地方及學校層級課程及教學輔導網絡運作，但在法制化完成之後仍應納入中央、地方主管教育行政機關及學校之年度預算中，成為經常性編列之預算科目。

至於在作用法的層面，由於行政視導和課程與教學專業視導之目的與功能不盡相同，應有不同的規範。在督學之資格、專長、能力與資歷上亦應有所區別，其對學校及教師之視導措施亦應有不同之設計。目前中央團與地方團的實務運作方式及課程督學之職責之範圍、職務之執行及其法律效果，應納入作用法中予以規範。並且應強化公立師資培育大學之地方及學校教育輔導責任。

三、學校層級法制化之問題

目前在學校層級，在制度上缺乏對於教師專業精進與課程事務參與的規範，也缺乏對於教師的酬賞機制，於是教師是否從事課程教學知能的精進、是否參與校內各項研發工作，全憑個人意願。（周淑卿，2010，14）不過，目前只要落實現有的課發會決策功能、領域小組的社群研究發展功能、教務處的課程與教學規劃功能，以原有的組織即可建構良好的學校層級推動機制；而落實之道就在強化領導人的專業能力。（周淑卿，2010，13）因此，法制化應考慮：

1. 學校組織編制：課發會及領域小組應成為學校之法定、常設性組織。
2. 教師進階與生涯發展：課發會及領域小組召集人應規定其專業能力之要求，配合教師評鑑及課程與教學專業能力之培訓，使其成為教師課程與教學專業生涯發展路徑之一。
3. 參與課程與教學專業發展之誘因：課發會及領域小組召集人應分別規範其應有之職責，並分別比照教師兼主任及導師之職務給予主管加給與減授課之福利，以增加參與之誘因。並修正教師法，使教師參加課程與教學推動工作成為教師之權利也是義務。

4. 學校行政專業與課程教學專業之分流與合流：課發會召集人宜由資深優良之領域召集人或曾任教務主任之教師兼任，小型學校必要時亦得由教務主任或校長兼任，使學校內教師之生涯發展途徑可以雙軌並進亦可合流，並向上銜接至地方課程與教學推動網絡。

四、地方層級法制化之問題

目前各直轄市、縣（市）政府的國民教育輔導團組織中，由於負責推動者均屬兼職，在編制上並無專職人員，容易造成組織的不穩定性，人員異動頻繁，如課程督學常會隨著每年校長遴選上任而出缺；且兼職人員一方面要忙於教學本職，還要積極參與輔導工作的推動，十分辛苦。（張素貞，2010）在未法制化的情況下，人員編制、經費來源、位階沒有明確規範，讓輔導團隨著該縣市資源多寡而受到不同的重視與發展，影響到輔導團功能的發揮與正常運作。因而大部分教育人士對於輔導團法制化多表贊同（張素貞、王文科、彭富源，2006；謝金城，2005）也建議朝常設的法定組織發展，例如讓輔導團成為教育局的課或室，並編制數位專職人員或借調教師專任推動團務，對於輔導團專業地位的提升將有莫大的助益。（張素貞，2010）此外，增加教師參加輔導團的誘因，也是極需要的。

目前地方層級課程與教學輔導網絡法制化建議應考慮的問題有：

1. 地方課程及教學專業人員資格及權益保障：近程應先將地方課程及教學專業人員資格及權益保障法制化，以法律授權之法規命令，賦予其借調支援相關權益之保障，並要求其應具備法定之專業能力及資歷。
2. 地方主管教育行政機關之教育行政人員之專業化：近程應該先使課程督學納入督學編制中，長程並規定督學編制中至少三分之一以上為課程督學，並明訂其任用資格採雙軌制，可以以教育人員之資格進用。
3. 地方主管教育行政機關教育局（處）內之公務人員之專業化：長期應該限制地方主管教育行政機關教育局（處）內之公務人員除有特別人事制度者外，應以教育行政職系人員任用且限制單向調任，課（科）長以上主管人員應具有一定之教育專業能力與資歷。並考慮教育行政人員採取雙軌任用制，可以任用具有教育人員任用條例所規定資格之人員或具有公務人員任用資格之人員，使教育行政人員之進用更加擴大範圍並專業化，讓有教學經驗之教育人員可以進入教育行政機關任職。

4. 輔導團之組織建議朝常設的法定組織發展，使其不再是任務編組性質之組織，並應有法定之編制及預算。
5. 考量未來十二年國民基本教育之推動及國立高中移撥地方，長期建議考慮將「國民教育輔導團」改制為「課程及教學專業輔導團」以涵蓋高級中等教育及學前教育階段之必要性。

五、中央層級法制化之問題

目前中央層級法制化應考慮的問題有：

1. 中央課程及教學專業人員資格及權益保障：近程應先將中央課程及教學專業人員資格及權益保障法制化，以法律授權之法規命令，賦予其借調支援相關權益之保障，並要求其應具備法定之專業能力及資歷。
2. 中央主管教育行政機關之教育行政人員之專業化：近程應該先使課程督學成為督學編制中之人員，至少教育部中部辦公室之督學編制中，應至少五分之一以上為課程督學，並明訂其任用資格採雙軌制，可以以教育人員之資格進用。長期則應考慮中央主管教育行政機關教育行政人員採取雙軌任用制之可能性。
3. 配合教育部組織法之組織調整及國家教育研究院組織法之制定，未來建議中央團應隸屬國家教育研究院（吳林輝，2008；秦葆琦，2008），並於國家教育研究院設立「課程與教學推動夥伴協作中心」（名稱暫擬），將現行「輔導群」、「中央團」業務納入該中心，其人員的組成可包括：國教院研究人員、實務教師、院外學者專家。其中實務教師包括：1.研究教師及2輔導員。前者偏重研究發展；後者類似現行中央團教師之角色。（李文富，2010）然而此組織從專業角度來看，雖由國教院設置。但因此組織與政策有密切關聯，又基於仍需借重教育部之行政資源與權威以利相關任務之推動，故未來「中心」與「教育部」之間的連結關係，可透過領導層級之人事安排或連結機制之設計等方式審慎評估處理。（李文富，2010）
4. 未來長程規劃似應考慮制定「教育視導法」同時規範行政視導與課程與教學視導之實施，或制定「課程與教學視導法」單獨針對課程與教學專業視導之實施、課程督學之資格及並規定其可採取教育人員任用或公務人員任用雙軌並行之任用制度，以健全課程及教學專業視導之工作。
5. 根據未來之「教育視導法」或「課程與教學視導法」之規定，將課程與教學推動之經費來源及中央與地方政府之負擔方式及範圍，可以做適當之規定，中央政府應對財政能力較弱之縣市政府給予補助。

陸、課程與教學推動網絡法制化之可能方案

根據本文的分析，課程與教學推動網絡法制化之可能方案，可以區分為近程與長程規劃方案。

一、近程規劃方案

近程規劃方案先行解決中央、地方及學校課程與教學推動之組織與人員相關法制化問題，在組織法的面向上先進行法制化的工作，特別是要賦予中央與地方輔導團及學校課程發展委員會、領域小組設置之法律依據，因此，必須優先修正國民教育法。其次，為使課程督學納入督學編制並採雙軌之人事制度，必須修正教育人員任用條例。最後則是修正師資培育法及教師法，使師資培育大學之地方輔導功能與以強化，並使教師有參與課程與教學推動工作之權利與義務。相關試擬之修正草案初稿如下：

(一) 修正國民教育法

國民教育法修正草案（初稿）

修正條文	原條文	說明
第8條 國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之。 <u>為推動前項課程綱要之實施，直轄市、縣（市）政府應設地方課程與教學輔導組織，並置專、兼任輔導人員若干人，負責課程綱要之推動、課程與教學之輔導諮詢與實施成效之評鑑等相關事項。</u> <u>前項課程與教學輔導組織之職掌、組織編制、運作方式、人員資格、權利義務及福利與優惠措施等相關事項之準則，由教育部訂之；各直轄市、縣（市）政府得依準則之規定訂定組織規程。</u>	第8條 國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之。	一、第一項未修正。 二、增訂第二項規定直轄市、縣（市）政府應設地方課程與教學輔導組織，並置專、兼任輔導人員若干人，負責課程綱要之推動、課程與教學之輔導諮詢與實施成效之評鑑等相關事項。其名稱不予明定以保持將來調整之彈性。 二、第三項規定課程與教學輔導組織，其設置相關事項之準則，授權由教育部訂之，以便於統整並作一致性、原則性之規範；至於組織規程則由直轄市、縣（市）政府定之。

修正條文	原條文	說明
第10條 國民小學與國民中學設校務會議，議決校務重大事項，由校長召集主持。 校務會議以校長、全體專任教師或教師代表、家長會代表、職工代表組成之。其成員比例由設立學校之各級主管教育行政機關定之。 國民小學及國民中學，視規模大小，酌設教務處、訓導處、總務處或教導處、總務處，各置主任一人及職員若干人。主任由校長就專任教師中聘兼之，職員由校長遴用，均應報直轄市或縣（市）主管教育行政機關核備。 <u>國民小學及國民中學應設課程發展委員會（以下簡稱課發會），置委員若干人，由教師代表、家長代表及校外專家學者組成，並由教師代表推選召集人及各學習領域課程小組（以下簡稱領域小組）召集人各一人，負責學校課程發展之研議與推動。其中課發會召集人比照主任、領域小組召集人比照組長，由校長就具有課程與教學專業能力或經之專任教師中聘兼之，規模較小學校，必要時得由教務（導）處或研究處之主任或組長兼任之。</u> 國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。輔導室置主任一人及輔導教師若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及輔導教師以專任為原則。 輔導室得另置具有專業知能之專任輔導人員及義務輔導人員若干人。 國民小學及國民中學應設人事及主計單位，學校規模較小者，得由其他機關或學校專任人事及主計人員兼任；其員額編制標準，依有關法令之規定。	第10條 國民小學與國民中學設校務會議，議決校務重大事項，由校長召集主持。 校務會議以校長、全體專任教師或教師代表、家長會代表、職工代表組成之。其成員比例由設立學校之各級主管教育行政機關定之。 國民小學及國民中學，視規模大小，酌設教務處、訓導處、總務處或教導處、總務處，各置主任一人及職員若干人。主任由校長就專任教師中聘兼之，職員由校長遴用，均應報直轄市或縣（市）主管教育行政機關核備。 國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。輔導室置主任一人及輔導教師若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及輔導教師以專任為原則。 輔導室得另置具有專業知能之專任輔導人員及義務輔導人員若干人。 國民小學及國民中學應設人事及主計單位，學校規模較小者，得由其他機關或學校專任人事及主計人員兼任；其員額編制標準，依有關法令之規定。	一、第一項至第三項未修正。 二、增訂第四項，規定國民小學及國民中學應設置課程發展委員會及各學習領域課程小組，其中課發會召集人比照主任、領域小組召集人比照組長，給與主管加給、減課、休假與福利與優惠，但小型學校則得由教務（導）處或研究處之主任或組長兼任。

(二) 修正教育人員任用條例

教育人員任用條例修正草案（初稿）

修正條文	原條文	說明
第2條 本條例所稱教育人員為各公立各級學校校長、教師、職員、運動教練，社會教育機構專業人員、各級主管教育行政機關課程督學及所屬學術研究機構（以下簡稱學術研究機構）研究人員。	第2條 本條例所稱教育人員為各公立各級學校校長、教師、職員、運動教練，社會教育機構專業人員及各級主管教育行政機關所屬學術研究機構（以下簡稱學術研究機構）研究人員。	一、本條文字修正，增列主管教育行政機關之課程督學為教育人員。

修正條文	原條文	說明
第22條之2 課程督學應具有下列資格之一： 一、具有博士學位，曾任中、小學教師及國民中、小學主任二年以上，成績優良者。 二、師範大學、師範學院、教育學院、教育研究所畢業得有碩士學位；或其他研究院、所畢業得有碩士學位曾修習規定之教育學科及學分，並曾任中、小學教師及國民中、小學主任共三年以上，成績優良者。 三、師範大學、師範學院、教育學院、大學教育學系畢業；或其他院、系畢業曾修習規定之教育學科及學分，並曾任中、小學教師及國民中、小學主任六年以上或國民中、小學校長三年以上，成績優良者。 四、曾任高級中等以下學校校長五年以上，成績優良者。 五、曾任教育院、系專任講師以上教師及中、小學教師各三年以上，成績優良者。 六、具各級主管教育行政機關督學職務之官等、職等，並具教育行政職系之公務人員任用資格者。 中央主管教育行政機關組織編制內之督學中，課程督學不得少於五分之一；地方主管教育行政機關組織編制內之督學中，課程督學不得少於三分之一。		一、本條新增。 二、第一項明定課程督學之資格。課程督學之資格參照國民中學校長之資格，並另增具各級主管教育行政機關督學職務之官等、職等，並具教育行政職系之公務人員任用資格者。 三、第二項規定課程督學在各級主管教育行政機關督學編制中之最小比率。

修正條文	原條文	說明
第28條 學校職員之任用程序，除主計人員、人事人員分別依各該有關法律規定辦理外，由校長就合格人員中任用，並報主管教育行政機關核備。 <u>地方主管教育行政機關之課程督學，由直轄市、縣（市）政府就合格人員中聘任或任用；中央主管教育行政機關之課程督學，由教育部就合格人員中聘任或任用。</u>	第28條 學校職員之任用程序，除主計人員、人事人員分別依各該有關法律規定辦理外，由校長就合格人員中任用，並報主管教育行政機關核備。	一、第一項未修正。 二、增訂第二項，規定課程督學之聘任或任用程序。

（三）修正師資培育法

師資培育法修正草案（初稿）

修正條文	原條文	說明
第15條 師資培育之大學應有實習就業輔導單位，辦理教育實習、輔導畢業生就業及地方教育輔導工作。 前項地方教育輔導工作，應結合各級主管機關、教師進修機構及學校或幼稚園共同辦理之。 <u>中央主管機關得劃分區域指定公立且設有教育學院之師資培育之大學，負責地方與學校之課程與教學輔導工作；其輔導區域之劃分、師資培育大學之指定、輔導事項之內容與範圍、經費之補助與獎勵等相關事項之辦法，由中央主管機關定之。</u>	第15條 師資培育之大學應有實習就業輔導單位，辦理教育實習、輔導畢業生就業及地方教育輔導工作。 前項地方教育輔導工作，應結合各級主管機關、教師進修機構及學校或幼稚園共同辦理之。	一、本條第一項及第二項未修正。 二、增訂第三項，規定中央主管機關得劃分區域指定公立且設有教育學院之師資培育之大學，負責地方與學校之課程與教學輔導工作，並授權訂定相關事項之辦法。

(四) 修正教師法

教師法修正草案（初稿）

修正條文	原條文	說明
第16條 教師接受聘任後，依有關法令及學校章則之規定，享有下列權利： 一、對學校教學及行政事項提供興革意見。 二、享有待遇、福利、退休、撫卹、資遣、保險等權益及保障。 三、參加在職進修、研究、學術交流活動及<u>課程與教學推動工作</u>。 四、參加教師組織，並參與其他依法令規定所舉辦之活動。 五、對主管教育行政機關或學校有關其個人之措施，認為違法或不當致損害其權益者，得依法提出申訴。 六、教師之教學及對學生之輔導依法令及學校章則享有專業自主。 七、除法令另有規定者外，教師得拒絕參與教育行政機關或學校所指派與教學無關之工作或活動。 八、其他依本法或其他法律應享之權利。	第16條 教師接受聘任後，依有關法令及學校章則之規定，享有下列權利： 一、對學校教學及行政事項提供興革意見。 二、享有待遇、福利、退休、撫卹、資遣、保險等權益及保障。 三、參加在職進修、研究及學術交流活動。 四、參加教師組織，並參與其他依法令規定所舉辦之活動。 五、對主管教育行政機關或學校有關其個人之措施，認為違法或不當致損害其權益者，得依法提出申訴。 六、教師之教學及對學生之輔導依法令及學校章則享有專業自主。 七、除法令另有規定者外，教師得拒絕參與教育行政機關或學校所指派與教學無關之工作或活動。 八、其他依本法或其他法律應享之權利。	一、修正本條第一項第三款，增加參加課程與教學推動工作之權利。

修正條文	原條文	說明
第17條 教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務： 一、遵守聘約規定，維護校譽。 二、積極維護學生受教之權益。 三、依有關法令及學校安排之課程，實施教學活動。 四、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。 五、從事與教學有關之研究、進修及<u>接受課程與教學輔導</u>。 六、嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神。 七、依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。 八、非依法律規定不得洩漏學生個人或其家庭資料。 九、擔任導師。 一〇、其他依本法或其他法律規定應盡之義務。 前項第四款及第九款之辦法，由各校校務會議定之。	第17條 教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務： 一、遵守聘約規定，維護校譽。 二、積極維護學生受教之權益。 三、依有關法令及學校安排之課程，實施教學活動。 四、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。 五、從事與教學有關之研究、進修。 六、嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神。 七、依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。 八、非依法律規定不得洩漏學生個人或其家庭資料。 九、擔任導師。 一〇、其他依本法或其他法律規定應盡之義務。 前項第四款及第九款之辦法，由各校校務會議定之。	一、修正本條第一項第五款，增加接受課程與教學輔導之義務。
第22條 各級學校教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能，並參加<u>課程與教學有關之輔導、培訓與研習</u>；教師進修研究<u>培訓與研習</u>之獎勵辦法，由教育部定之。	第22條 各級學校教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能；教師進修研究獎勵辦法，由教育部定之。	一、本條文字修正，增列教師應主動積極參加課程與教學有關之輔導、培訓與研習，並授權訂定相關事項之辦法。教師參加課程與教學之輔導、培訓與研習可以給予適當之獎勵。

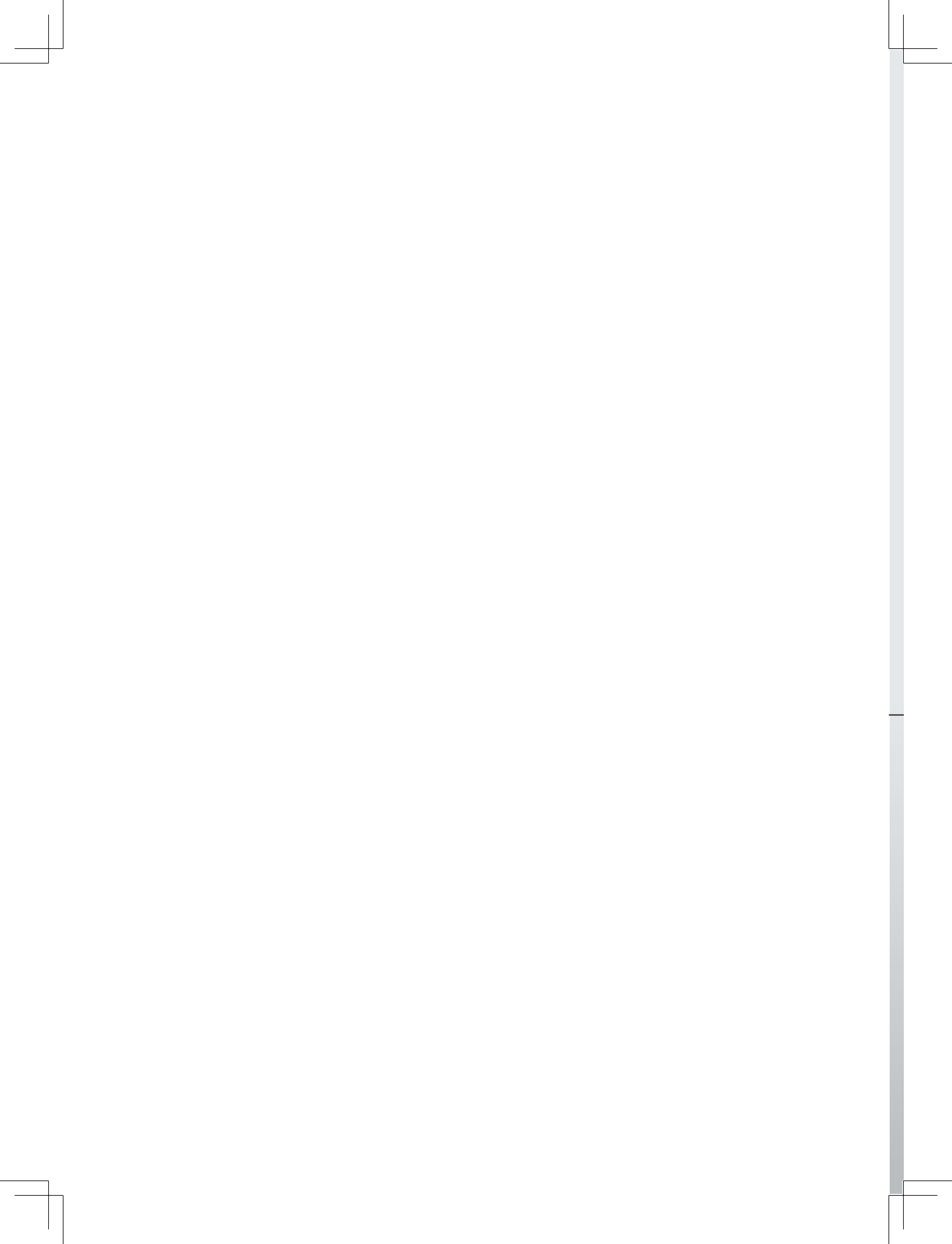
二、長程規劃方案

在長程規劃方案則應從作用法之面向，整合課程與教學推動網絡之三個面向，即：教育視導制度、教師課程與教學專業之生涯發展路徑及師資培育大學之地方與學校輔導功能，研擬制定「教育視導法」或「課程與教學視導法」之可能規範內容。此應為下一階段研究之法制化課題。

參考文獻

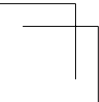
- 中華民國教育改革協會。〈教育視導法草案〉。《教育往前走》，第四期，2010年1月29日，4頁。
- 李文富（2010）。〈中央層級課程與教學輔導組織的現況、問題與未來機制設計〉。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 李文富（2008）。〈夥伴協作課程治理機制之研究—中央-地方課程與教學輔導體系的實踐〉。國立中正大學教育學研究所博士論文。
- 周淑卿（2010）。〈學校層級課程與教學推動的現況與展望〉。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 周志宏（2010）。〈台北縣活化課程的法律爭議〉。《教育研究月刊》，第198期，5-11頁。
- 吳林輝（2008）。〈中央與地方教學輔導體系法制化及其相關配套〉。「課程改革與教學輔導-重建失落的環節」研討會，淡江大學主辦，2008年1月。
- 郭昭佑（1996）。〈教育視導—行政視導無法兼顧的層面〉。《研習資訊》，第13卷第1期，1996年2月。
- 張素真（2003）。〈課程與教學深耕計畫之可行性探析—以課程督學和深耕團隊輔導員之遴選、培訓和任用為例〉。《研習資訊》，第20卷第5期，2003年10月。
- 張素貞（2005）。〈教育行政機關辦理地方教育輔導工作之策略與挑戰—以中央層級為例〉，《地方教育輔導工作回顧與展望》。臺北市：國立臺灣師範大學實習輔導處。
- 張素貞、王文科、彭富源（2006）。〈九年一貫課程與教學深耕種子團隊服務成效分析與發展之研究〉。《國立彰化師範大學教育學報》，第9輯。
- 張素貞（2010）。〈離島縣市中小學課程與教學推動現況與挑戰初探〉。論文發表於建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會。台北：國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所。
- 張清濱（1996）。〈教學視導的模式與應用〉。《研習資訊》，第13卷第1期。
- 謝金城（2003）。〈教育局辦理地方教育輔導工作的策略與挑戰〉。《臺北縣學校行政論壇論文輯》，第二輯。

- 秦葆琦（2008），〈從省輔導團到中央輔導團—落實「家」的感覺〉。《教育與發展》，第25期第1卷，2月。
- 臺灣省政府教育廳（1986）。《臺灣教育發展史料彙編（下）》。臺北市：臺灣省政府教育廳。
- 劉寧顏總纂（民國83年）。《重修台灣省通志·文教志·教育行政篇》。南投：台灣省文獻會。
- 劉寧顏總纂（民國82年）。《重修台灣省通志·文教志·學校教育篇》。南投：台灣省文獻會。

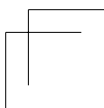
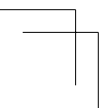
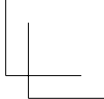


貳、學術論文

- 一、提升國小教師健康教育教學能力之研究：以種子教師推動模式為例
- 二、從工作任務探討縣市數學領域輔導員的角色
- 三、英國國定課程推廣的中央-地方-學校課程推動網絡評析：以「國定課程歷史學科」為例
- 四、教師學習社群專業對話層級之初探
- 五、探討國民中小學教師專業學習社群之實踐：以閱讀教學社群為例
- 六、從學校學習社群的發展析論地方國教輔導團的功能與發展取向
- 七、緊密串起中央-地方-學校課程與教學輔導網絡~數學學習領域之實施與展望



一、提升國小教師健康教育教學能力之研究：
以種子教師推動模式為例



提升國小教師健康教育教學能力之研究： 以種子教師推動模式為例

張素貞

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導助理教授

劉潔心

國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系教授兼主任

游斯雯

國防醫學院公共衛生研究所碩士生

摘要

本研究利用問卷與訪談瞭解「縣市健康教育種子教師團」推動校本培育之組織概況、方式與內容、初步成效及挑戰與因應。主要研究結果如下：一、種子教師團成員主要來自國教輔導團，服務身分以教師居最多，多為體育背景者，而具備國民教育輔導團的身分者，會影響其自願參與種子教師團的意願。二、72%縣市規定國小教師皆須參加校本培育活動，62%縣市進行校本培育之前會進行增能活動。三、教學計畫及教材內容之研發及使用成效良好。四、須再強化種子教師之專業知能；爭取學校行政的支持；現場教師在教學資源與目標的連結、教材使用針對不同年段區分最重要及次要性的教學目標。依據上述研究發現，本研究建議中央輔導團應到縣市訪視交流及輔導，縣市應架構及組織輔導團隊支持教師教學，而本計畫之「教師教學充能網」未來應繼續充實，提供種子教師及現場教師專業成長資源，最後建議本計畫建立校本培育成效評量系統，作為追蹤及檢討各縣市種子教師推動「校本培育」成效之參考依據。

關鍵字：健康教育教學、種子教師、校本培育

壹、緒論

教育部自1998年公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，將健康與體育合併為同一領域，稱為「健康與體育」（教育部，1998），在健康與體育領域教學現場，顯現教學理念與目標達成的落差，探究其原因主要乃是具備健康教育專業素養之師資不足所造成，畢竟教師是最直接影響健康教育教學的重要環節（顏志峰，2004）；針對此現象，2004年起教育部推動臺灣健康促進學校輔導團隊，讓參與學校透過健康促進活動達到促進學校親師生及社區健康之目的，雖已達到一定成效，但仍深刻體會唯有透過課程與教學的落實，才得以普遍與深入，同時，也發現其關鍵人物就是師資。

對於「健康與體育」領域教學之師資，國民中學階段，向來有衛生教育或是護理等系所，再經由師資培育歷程，而成為健康教育專任師資；國民小學階段，並未有專門師資的養成系所，僅在師資培育歷程採取選修的教材教法具備其知能，然而，選修「健康與體育」領域又非普遍，職前專業培育不足，致使國小教師健康教育教學能力有待增強；為解決此現象，短期內欲透過師資培育大學來培育健康教育師資實屬不易，乃規劃以在職進修的作法，提升現職國民小學教師健康教育教學之專業能力。

我國對於短期要強化某領域或學科教師的專業能力，調訓數量龐大的教師參加進修，無法一步到位，向來多採用「種子教師」（seed teacher）模式，所謂「種子」係用以播種，期使發芽成長，終至蔚然成蔭，種子教師正是「種子」之借喻，指稱負責培訓的教師如同種子，藉此教師本身的專業知能，協助各縣市教育局（處）推動新課程或創新教學，豐富在職進修活動的內涵，使其他教師得以發展或強化這項專門知能（洪振傑，2002）。準此，為提升國小教師健康教育教學專業能力，教育部研訂「提升國小教師健康教育教學專業能力」計畫並執行推動（劉潔心、高翠霞、張素貞、王懋雯、李明憲、全筱曼，2008），此計畫推動乃以成立「中央專業講師團」並進行增能（empowerment）課程，進而負責培育「縣市種子教師團」，再由「縣市種子教師團」返回縣市的學校執行健康教育教學之「校本培育」，從中央、縣市到學校推動健康教育課程與教學，本研究稱此模式為「種子教師推動模式」，詳如圖1，其主要任務為赴學校現場提升健康教育教師教學能力。健康教育種子教師擔負「校本培育」的重大任務，必須要具備充足專業知能的教師方可能勝任，其重要性不可言喻，爰此，為瞭解由種子教師所擔任校本培育的成員如何組

成？在校本培育的現場中如何執行？以及對學校教師產生哪些影響？執行過程遇到哪些挑戰及因應等，期能深入探究以作為未來政策規劃和執行之參考。以下為本研究之目的：

- 一、瞭解縣市國小健康教育教學種子教師團推動組織成員概況。
- 二、探討縣市國小健康教育教學種子教師團進行校本培育之方式及內容。
- 三、分析國小健康教育教學種子教師團實施校本培育之初步成效。
- 四、探討國小健康教育教學種子教師團實施校本培育之挑戰與因應。

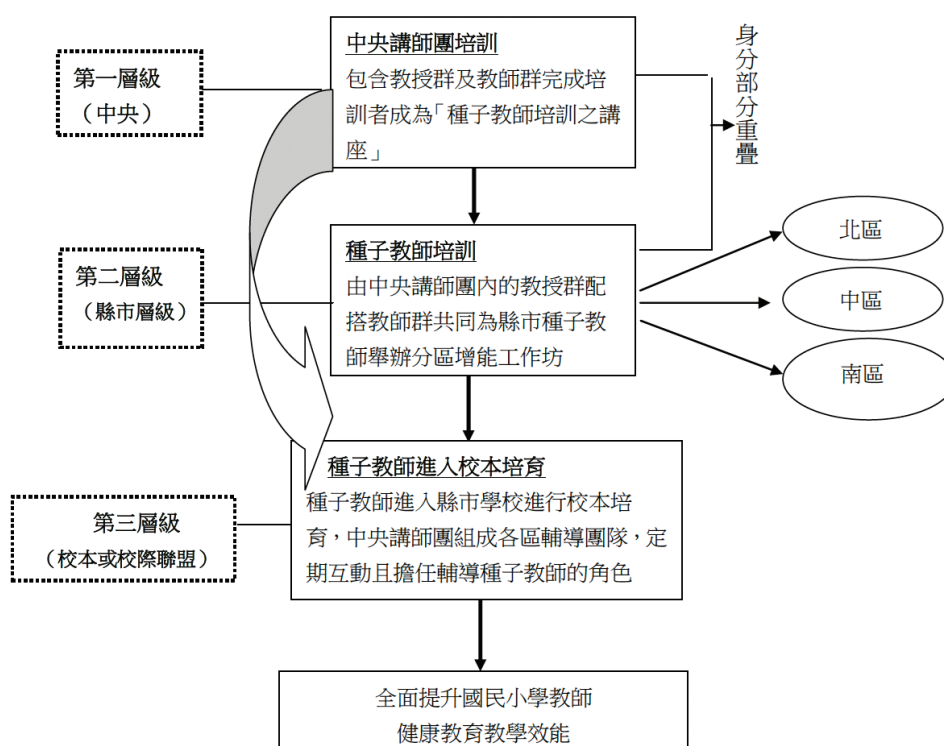


圖1 健康教育種子教師推動模式圖

貳、文獻探討

一、國小「健康教育」教學與師資

（一）缺乏合格專業的健康教育教師，其直接影響教學成效之問題必須正視

國內學者針對國民營養健康調查結果的研究指出，國小學童營養及健康知識與行為均急需改善，而政府對國人的健康教育嚴重忽視，其首要問題為國小健康教育教師「健康專業能力」嚴重不足（林錦英，2005）。

健康教育教師是否嚴重不足？在國民教育階段九年一貫課程的修訂中，將「健康與體育」合併成一個學習領域，因此，其師資之培育需作必要的調整，以符合教學之需要，另外，不論是現任國小體育任課老師或是於現場教授健康教育的教師，亦需針對「健康與體育」教學領域之專業需求，進行合適之專業成長，以順應課程改革之趨勢。

由於國民小學的教育現場，並未有專任師資的養成，師資培育歷程係以採取選修的教材教法具備知能，師培生可自由選修國民小學教材教法3~4領域至少8學分（劉潔心等，2008），9選4的規定，使得選修「國民小學健康與體育教材教法」的學生不多，專業授課老師無法開課，且九所培育國小師資的教育大學開設「健康與體育教材教法」課程者，也欠缺健康專業背景之師資共同開課，致使職前教育不足，劉潔心等人亦指出目前擔任各年級健康教育教學的教師接近五成均為導師，體育老師及其他科任老師各佔約兩成，而超過九成的健康教育授課老師非具有「健康教育」專業培育之師資，且在養成教育四年培育過程中，從未修習任何一科有關「健康教育」之相關課程，造成國小師資進入教育現場後無法產生「健康教育」之教學效能，進而影響國小學童的整體健康發展（劉潔心等，2008）。

再據國教司2008年調查結果顯示，不論低中高年級皆以班級級任老師任教健康教育比例最高，再者為體育科任老師擔任，由此可見，教學現場不具健康教育專業性之教師，授課健康教育情形普遍，其調查也指出國小健康教育教師「職前」及「在職」專業訓練皆嚴重不足，其教學能力仍有極大進步空間，教師們也自覺影響健康教育授課意願低的主要因素為「專長不符」，也就是不具備健康專業（劉潔心等，2008），因而，我們必須正視的是，教導國小學童的教師們在汲取如此稀少的健康教育知識，又如何能提升其健康知識而確保國小學童的健康呢？教師的教學能

力直接關係到教學的成效，有成效的教學，則取決於教師的能力（Evertson, Emmer, & Murray, 2003; Hoy, & Miskel, 2007）。

（二）教師無法掌握健康教育新課程精神，對於發展符應能力指標之教材尚 有努力空間

在健康教育課程與教材部分，國內學者認為在九年一貫課程開始實施後，多數的教師仍無法立刻實際進行「學校本位」的課程設計，亦無法真正掌握「統整學習領域」的精神，故提出在設計課程或選擇新課本時，應注意下列原則：1.課程內容設計需符合「健體為一完整教學領域」之教學精神；2.符合「循序漸進、連續不斷」的設計原則；3.以「培養學生能力」為主要設計重點；4.主題軸、階段能力指標與課程內容之符合性；5.均衡各主題軸在課程內容分佈之比重；6.階段能力指標與教學節數之適切分配；7.能力指標與教學活動之對應（晏涵文、劉潔心，2003）。且「健康與體育」為一個整合的教學領域，而非兩個互不相干的獨立學科，故學習領域於課程綱要的一般原則中明載，學校應組成「健康與體育領域課程研究小組」研討學年課程計畫，在教材編選原則中，以生活經驗整合教材，採較大單元教學設計，並打破主題軸界限，內容上宜適當反應社會當前關注的議題，配合生活周遭的問題（教育部，2003）。

由於在2003年所公布的九年一貫課程綱要中，並沒有明確制訂具體的健康與體育的教材，僅以主題軸與能力指標的敘述，給予學校教育相關人員彈性空間來規劃學習內容（莊逸萍，2003），顯然第一線教師無論在自編或選編教材的空間都相當大。再者，關於健康教育教材，教育部（2008）曾針對健康教育十大議題自編教材進行分析，發現在「健康教育」教學現場的實施，教材上之主要問題有二面向，包括「缺乏符合教學目標之教學輔助教材」與「教材類型不均及部分教材缺乏系統性」。但國內學者卻認為目前的國小大多師資，沒有能力完全解讀課程綱要中的能力指標，對九年一貫的精神相距甚遠，對於選擇教科用書及自編教材能力，仍須加強（林錦英，2002）。至於創意的課程設計及教學，有特色的教材教法及統整課程能力，皆須由師資培育方面著手（林錦英、闕月清，2002）。

（三）健康教育師資培育不足，端賴建置健全教師在職進修體系

在面對師資培育機構的健康教育師資培育不足之挑戰，林錦英建議補救辦法包括：培養合格師資、加強在職進修、建立評鑑機制，在培養合格師資方面，師資培

育機構，可以增設必修、選修學分，增加專業進修管道，以培養合格師資，因應廣大國小健康教育師資的嚴重不足，在加強在職進修方面，建立健全的在職進修管道，最後是建立良好的評鑑機制，使國小健康與體育的師資足夠，能培養健全的國民，有良好的適能（fitness），生活在健康的環境中，實踐出健康的行為，和養成天天運動的好習慣，以徹底落實達成全民健康為目的（林錦英，2002）。沈連魁和吳金香建議教育當局應提出具體措施，諸如增加教育經費、教師專業進修的機會，以及課程作適當的調整（沈連魁、吳金香，2006）。蔡玫君則建議可透過教學觀摩活動方式及以專長實務教師，而「健康與體育」學習領域宜由受過專業領域訓練之教師擔任，才能真正發揮其應有的功效（蔡玫君，2002）。

綜觀上述，在九年一貫課程健康與體育學習領域的內涵架構下，健體領域教師在從事教學時，應該具備專門知識以及教學專業能力，然而，國民小學師資之培育，向來未針對健康與體育領域之健康教育教學培育專業師資，而九年一貫課程實施以來，在健康教育與體育領域教學現場，大多數任教的師資欠缺健康教育專門知識及教學專業，致使健康教育理想與目標之達成尚有落差，而透過師資培育系統進行又緩不濟急，此問題需要正視，唯有透過在職進修以提升教師的教學能力。

二、種子教師與健康教育教師專業成長

（一）種子教師是該領域的專長教師，有意願接受增能、培育認證，始成為合格種子教師，發揮專業影響力

種子教師就其所擔負的任務，如：2003年教育部為落實九年一貫課程，設置深耕種子團隊輔導員，基本條件為國教輔導團員，深諳課程與教學者，並擁有資訊專長，又具備行政能力者，經由培訓再返回縣市推動新課程（教育部，2003）；再者，如：媒體素養種子教師、法治教育種子教師、數學種子教師、家庭教育種子教師、奈米科技種子教師等（洪振傑，2002；陳逸雯2006；簡乃欣，2008；龔信宏，2001），皆扮演推動該主題運作或帶動學校層級的教師成長，通常是藉由其已具備的專業知能，再系統的培訓該領域之專業，主要目的為促使所在學校之其他教師或他校教師獲取此知能。從中等以下學校之教師的平權而論，種子教師發揮的是專業影響力，我國教育部向來多採「種子教師模式」推動新政策，主要在於希望透過種子教師，以教師同儕的身分帶動教師參與變革，易於掌握教師教學的實務性知識（教育部，2002），達到分享、推廣之目的。

「種子教師模式」係以健康教育種子教師先接受「中央專業講師團」之增能（empowerment）課程，就2009年「中央專業講師團培力工作坊」而言，該年國小階段健康教育議題為「個人衛生」與「性教育」，課程內容涵蓋「提升國小教師健康教育教學專業能力」計畫說明、與議題相關之國小階段健康教育教材內容能力指標的認識、健康教育生活技能課程設計與教學實施，以及兩大議題之分階段的教學重點與相關教學資源，最後更透過實作課程設計，增進種子教師執行校本培育活動的能力。

在種子教師培育上，鍾靜、洪振傑、吳茵慧（2003）建議：1.選派種子教師前應先賦予任務；2.種子教師的培訓應分層進行；3.種子教師的培育課程應有階段性、持續性；4.種子教師與輔導員的分工合作。李佳陵與鍾靜（2007）則認為種子教師應充實本身的專業知能，以三個向度來看，就「專業知識」向度而言，需不斷吸收新資訊、相關的教育政策、概念或是教學方法等，帶領學校教師一同成長與進步；「人際領導能力」向度而言，除了進修與人際領導能力向度相關課程外，更應在人際溝通上多花心思，成為教師間的橋樑，落實教育局或是學校的政策；以「事務安排能力」向度而言，當教育局或是學校給予的資源或是支持較為不足時，種子教師應就現有的資源妥善運用及規劃，了解學校中現有的人力物力，做最有效的分配。

（二）種子教師為教師領導者，擔負轉化理論、推動政策、分享資源、教師專業成長等任務

種子教師裨益於教師專業成長與提升教師專業知能，國外類似種子教師的職務，如英國教育勞工部於1998年頒布的「學科領導者」（Subject Leaders），其擔負四個主要層面任務的標準為：1.該學科的指導策略和發展。2.該學科的教與學。3.領導和管理同儕。4.有效率及有效果的部署同儕和資源。檢視四層面標準，種子教師顯然已具備該學科足夠的專業知能（鍾靜、洪振傑、吳茵慧，2003）。美國聯邦教育部（U. S. Department of Education）自2004年開始連續三年推動中小學教師「暑期教師對教師研習」（Teacher-to-Teacher Summer Workshop），每年6~8月間在數個大都市舉辦識字/閱讀、數學、科學、歷史、外國語言、藝術，以及教學技巧和科技等相關的短期研習，係由教學輔導團（Teacher-to-Teacher Training Corps）的成員，運用多元的方式採用工作坊的作法，協助區域的教師，以改進教學、提升績效為目的，其主要意涵是教師協助教師專業成長（2011年1月26日檢索自<http://www2.ed.gov/teachers/how/tools/initiative/call-trainers.html>）。

進一步探究「學科領導者」及教學輔導團之教師，顯然其為「教師領導者」(Teacher Leaders)。陳玉桂(2006)定義教師領導即教師依其正式或以非正式的方式發揮知識、技能的影響力，促進他人的改善和成長，包括學生的學習、教師同仁的專業成長和學校、教育的改善。Danielson(2006)認為「教師領導者」應該要把握機會進而採取主動、動員群眾達成共同目標、資源配置和採取行動、持續監督，適時調整行動方式、持續他人的承諾、理性處理自己的情緒，以及使用資料和證據作為決策。賴志峰(2009)運用深度訪談及文件分析針對臺灣地區某國小進行研究，研究發現身為「教師領導者」(Teacher Leaders)，獨立行事、與他人合作及反思的能力是重要技能；再次，同僚領導取向、教師專業自主及自律、教學創新及有效的教師專業發展等作為，也是教師領導的具體實踐。另外，陳淑君(2009)同樣指出隨著社會變遷與學校生態的轉變，教師領導的重要性日漸受到重視，不論是提升教師專業知能，增進學校經營與管理效能，及促進學校整體改善皆具有重大影響。

(三) 種子教師採取多元方式，促使同儕教師夥伴具備該領域專業能力

種子教師協助教師成長或推廣新措施採取的方式相當多元，蒐尋「臺灣博碩士論文知識加值系統」，其中以「種子教師」主題為論文名稱與關鍵字進行交叉檢索後，總計有23篇相關論文，而電子全文計有11篇，就種子教師增進自己或同儕教師專業能力而言，多以「辦理研習或工作坊」為主(林芝紅，2010；簡乃欣，2008；陳逸雯，2006；王美珍，2006；唐有毅，2005；洪振傑，2002；張翠瑩，2002；林月鳳，2002；龔信宏，2001)，另外還有「辦理到校輔導」(洪振傑，2002)、「辦理座談與疑難問題解析」(林芝紅，2010)、「建構線上資源分享網」(唐有毅，2005)、「實作活動觀摩」或「教學訪視」(簡乃欣，2008；唐有毅，2005；洪振傑，2002；龔信宏，2001)、「規劃或帶領行動研究」(唐有毅，2005)、「小組研討」(林芝紅，2010；洪振傑，2002)等不同方式，達到種子教師協助與支持的功能。

參、研究設計與方法

本研究旨在探討98年度「提升國小教師健康教育教學專業能力」計畫實施的種子教師模式之推動組織、校本培育方式、內容、成效及挑戰，期能作為未來國小健康教育教學校本培育計畫之參考，由於98年度推動之健康教育議題僅選定十項議題之「個人衛生」及「性教育」，因此，在推動成效部分只針對此兩議題來分析。

在研究方法部分，本研究為達研究目的，首先蒐集國內外相關研究報告、論文及期刊，加以整理分析，期能深入探討健康教育種子教師推動方式之理念及相關研究結果，據以做為研編工具之參考，至於實徵性資料則透過文件分析、問卷調查及訪談等方式進行資料之蒐集，詳述如下：

一、文件分析

文件來源係取自98年度25縣市提升國小教師健康教育專業能力實施計畫、實施成果報告，主要目的是瞭解國民小學教師健康教育教學專業能力計畫之內容和執行成果概況。

二、問卷調查

本研究所使用的問卷是由研究者自編的「98年度健康教育種子教師基本資料概況調查表」、「縣市校本培育概況調查表」與「98年度種子教師研習活動辦理效果評估調查表」，以下就問卷的內容與對象分別說明。

（一）健康教育種子教師基本資料概況調查表

為瞭解25縣市國民小學健康教育種子教師團隊之組織，以電子郵件針對25縣市種子教師團進行問卷施測，調查對象為參與「提升國民小學教師之健康教育教學專業能力計畫」並經教育部授證，成為「縣市種子教師」之人員，總計117位，問卷共回收111份，皆為有效問卷，回收率為94.8%。

「2009年度健康教育種子教師基本資料概況調查表」係根據相關文獻和文件內容所編製，內容分成兩部份，分別為：基本資料及教學現況，其中基本資料4項；教學現況1項。

（二）種子教師研習活動辦理效果評估調查表

為瞭解種子教師在歷經四天密集的初階工作坊課程後，在健康教育課程教學、未來指導縣（市）內國小健康教育教學、參與研習活動感受增能情形，以及對未來指導（市）內小學健康教育教學信心程度方面的變化，於課程結束後以「種子教師研習活動辦理效果評估調查表」進行效果評估，問卷填答方式採「沒有把握」到

「很有把握」；「完全不了解」到「完全了解」，最低0分、最高10分之10等分評定量表（詳如附錄三），填答人數為126位參與研習教師，實填答人數為122位，填答率為97%。

（三）縣市校本培育概況調查表

「縣市校本培育概況調查表」主要是為瞭解25縣市國民小學健康教育之種子教師團，於進行校本培育時之推動方式及內容，係以縣市召集人為主要對象，問卷回收25份，皆為有效問卷，回收率為100%，內容分成兩部份，分別為：基本資料及培訓概況，其中基本資料3項；培訓概況7項。

三、訪談

本研究以參加南區培訓之縣市（涵蓋臺南縣、臺南市、臺東縣、高雄市、高雄縣、屏東縣、嘉義市及澎湖縣等）種子教師之召集人為主要訪談對象，以自願為原則，倘不便接受訪談者，可選擇放棄或推薦該縣市種子教師成為本研究之訪談對象，總計邀請6位（分別為臺南縣、臺南市、臺東縣、高雄市、高雄縣及澎湖縣各1位）。以研究者自行設計之半結構訪談題綱進行訪談。訪談內容藉由錄音及筆記方式紀錄，完成逐字稿記錄後，將訪談稿經由當事人確認以提高信度，再加以詮釋分析，詳如表1。

表1 受訪對象縣市別、訪談日期、時間及編號一覽表

受訪對象	縣市別	訪談日期	訪談時間	編號
涂○○	臺南縣	9/9	約30分	A-01
黃○○	臺南市	9/14	約20分	A-02
林○○	臺東縣	9/14	約20分	A-03
陳○○	高雄市	9/16	約25分	A-04
張○○	高雄縣	9/14	約20分	A-05
辛○○	澎湖縣	9/16	約25分	A-06

肆、研究結果與討論

綜合文件、問卷及訪談等三種資料來源整理研究結果如下：

一、研究結果

(一) 縣市國小健康教育教學種子教師團推動組織成員概況

此部分以「98年度健康教育種子教師基本資料概況調查表」之問卷進行調查，應填答人數為117位種子教師，實填答人數為111人，填答率為94.8%。各縣市之種子教師團，總計有87位為國民小學健康與體育領域輔導團員，佔種子教師團人數的74%；健康促進學校教師有11位，佔種子教師團人數的9.4%；現場教師有12位，佔種子教師團人數的10.3%；護理師有1位，佔種子教師團人數的0.9%，未填答者有6位，倘以縣市來看，臺北市、臺北縣、桃園縣、基隆市、新竹縣、花蓮縣、臺中縣、彰化縣、金門縣、高雄縣、屏東縣及苗栗縣等12個縣市，成員均為國民小學健康與體育領域輔導團員，而新竹市、宜蘭縣、南投縣、臺南市、高雄市、澎湖縣及臺中市等7個縣市，則有7成以上為國民小學健康與體育領域輔導團員；在雲林縣及嘉義縣的種子教師團中，並沒有國民小學健康與體育領域輔導團員參與，詳如表2。

表2 種子教師組織成員來源之比例-

縣市 團員 對象	台 北 市	台 北 縣	基 隆 市	桃 園 縣	新 竹 市	新 竹 縣	宜 蘭 縣	花 蓮 縣	台 中 縣	南 投 縣	彰 化 縣	雲 林 縣	嘉 義 縣	嘉 義 市	金 門 縣	連 江 縣	高 雄 縣	台 南 市	台 南 縣	高 雄 市	屏 東 縣	澎 湖 縣	台 東 縣	苗 栗 縣	台 中 市	總和 (%)
健體輔導團	6	8	5	5	1	2	3	6	6	5	5	2	0	1	2	0	6	4	4	4	3	2	2	2	3	87(74.4)
HPS學校教師	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	11(9.4)
現場教師	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	1	3	0	0	0	1	0	1	12(10.3)
其它	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1(0.9)
未填答	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	6(5.1)

依服務職稱來看，國民小學健康教育種子教師團員以教師為多數，共56位，佔種子教師團人數的48.7%；其次為主任，共40位，佔34.8%；其中職稱為組長、課程督學及護理師等合計共19位佔16.6%，詳如表3。

表3 種子教師團員之原服務職稱

縣市 原服務 職稱	台 北 市	台 北 縣	基 隆 市	桃 園 縣	新 竹 市	新 竹 縣	宜 蘭 縣	花 蓮 縣	台 中 縣	南 投 縣	彰 化 縣	雲 林 縣	嘉 義 縣	嘉 義 市	金 門 縣	連 江 縣	高 雄 縣	台 南 市	台 南 縣	高 雄 市	屏 東 縣	澎 湖 縣	台 東 縣	苗 栗 縣	台 中 市	總和 (%)
教師	1	4	1	3	0	1	4	2	1	1	0	3	2	4	1	2	6	1	3	4	2	2	4	1	3	56(48.7)
主任	5	1	3	2	1	1	0	3	2	5	2	1	2	0	1	0	0	2	4	0	0	1	2	1	1	40(34.8)
組長	0	3	1	0	2	0	0	1	3	1	2	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	17(14.8)
課程督學	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1(0.9)
護理師	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1(0.9)

在專長領域方面，自陳有「健康教育」專長共24位，佔選擇人次21%，「體育」專長有85人次，佔選擇人次73%。在各縣市種子教師團員之每週主要擔任課

程，多半以「體育教學」為主要，其中計有75人次每週主要任教領域為健體領域的「體育教學」，詳如表4。

表4 25縣市國民小學健康教育種子教師團專長與授課情形

	健康教育	體育	其它
專長 (複選N=116)	24 (21%)	85 (73%)	16 (14%)
每週主要擔任課程 (複選N=117)	41 (35%)	75 (64%)	39 (33%)

在專長與教授狀況等變項與「是否主動報名參加種子教師團」分析結果如下，僅有「是否為國民小學健康與體育領域輔導團員身分」與「是否自願參加」有相關性 ($p<0.001$)，而「是否為健康教育專長」、「是否為體育專長」、「目前是否任教健康教育」及「目前是否任教體育」等變項與「是否自願參加」則無相關性存在，詳如表5。

表5 專長與教授狀況與自願參加之相關

變項	自願參加		非自願參加		卡方檢定
	n	%	n	%	
健體育輔導團團員					<0.001**
是	32	(41.6)	45	(58.4)	
否	3	(25.0)	9	(75.0)	
健康教育專長					0.810
是	8	(36.4)	14	(63.6)	
否	31	(39.7)	47	(60.3)	
體育專長					0.320
是	30	(41.1)	43	(58.9)	
否	9	(33.3)	18	(66.7)	
目前任教健康教育					0.667
是	14	(42.4)	19	(57.6)	
否	25	(37.3)	42	(62.7)	
目前任教體育					0.064
是	29	(45.3)	35	(54.7)	
否	10	(27.8)	26	(72.2)	

註：#費雪精確檢定 (Fisher's exact test)；** $p<0.001$

自陳有「健康教育專長」之教師，有43.6%者目前主要教授的科目為健康教育，而自陳有「體育專長」之教師，有56.7%者目前主要教授的科目為體育。以卡方檢定，分析各縣市國民小學健康教育種子教師團「本身的專長」與「每週主要教授課

程」的相關性，分析結果如下，自陳有「健康教育專長」之教師與「目前主要任教健康教育」有相關性（ $p<0.001$ ），而自陳有「體育專長」之教師與「目前主要任教體育」有相關性（ $p<0.001$ ），詳如表6。

表6 教師專長與每週主要任教課程之相關性

每週主要 擔任課程	專長						
		健康教育		體育		其他	
		n (%)	相關值	n (%)	相關值	n (%)	相關值
健康 教育	健康 教育	17 (43.6)	<0.001**	31 (26.8)	0.668	3 (17.6)	0.169
體育	體育	14 (36.9)	0.643	68 (56.7)	<0.001**	3 (17.6)	<0.001**
其他	其他	8 (20.5)	0.602	21 (17.5)	0.002*	11 (64.7)	0.003*

註：* $p<0.005$ ；** $p<0.001$

（二）縣市國小健康教育教學種子教師團進行校本培育之概況

此部分以「98學年度提升國小教師健康教育專業能力實施計畫-縣市校本培育概況調查表」之問卷進行調查，填答人數為25位分屬各縣市種子教師團之召集人，實填答人數為25位，填答率為100%。

1.種子教師與學校比

在各縣市種子教師與學校比的部份，以苗栗縣最高，高達1：60，其次為屏東縣1：42，最低為連江縣3位種子教師服務7所學校，詳如圖2。

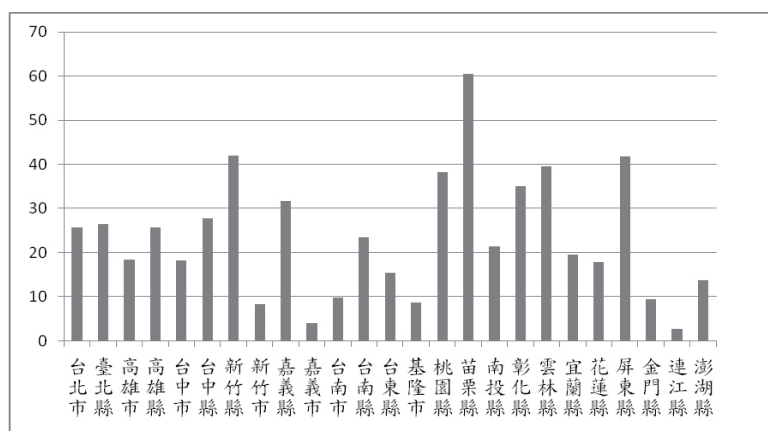


圖2 種子教師與學校比分析

2. 培訓場次數

各縣市種子教師團推動校本培育方式，其中桃園縣、嘉義市及宜蘭縣，在縣內每一所國民小學皆辦理一場校本培育活動，除連江縣外，其他縣市則是分區或分鄉鎮市辦理；25縣市皆在2010年6月以前完成第一年之辦理校數，而連江縣因為地形的關係，因此，每鄉每島各舉辦一場，詳如表7。

表7 校本培育培訓場次數

校本培育培訓場次數	
每校一場	桃園縣、嘉義市及宜蘭縣
分區進行	臺北市、苗栗縣、臺中市、臺中縣、南投縣、雲林縣、嘉義縣、臺南市、高雄市、宜蘭縣、臺東縣、澎湖縣及金門縣
分鄉鎮市進行	基隆市、臺北縣、新竹市、新竹縣、彰化縣、臺南縣、高雄縣、屏東縣
其它	連江縣

3. 選定參加研習對象

在98學年度「提升國小教師健康教育專業能力」實施計畫中，縣市校本培育計畫的研習對象方面，25縣市之臺北市、新竹縣、臺中市、雲林縣、高雄市及屏東縣等6個縣市的「健康教育任課教師」必須參與此校本培育活動；臺北縣、桃園縣、新竹市、苗栗縣、臺中縣、彰化縣、南投縣、嘉義縣、嘉義市、臺南縣、臺南市、高雄縣、宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣、金門縣、澎湖縣及連江縣等18個縣市是「全縣的國小教師」均須參與；基隆市則是「級任導師及擔任健體領域的老師」須參與校本培育活動，詳如表8。

表8 校本培育研習對象

校本培育研習對象	
健康教育任課教師	臺北市、新竹縣、臺中市、雲林縣、高雄市及屏東縣
全縣國民小學教師	臺北縣、桃園縣、新竹市、苗栗縣、臺中縣、彰化縣、南投縣、嘉義縣、嘉義市、臺南縣、臺南市、高雄縣、宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣、金門縣、澎湖縣及連江縣
其它（級任和擔任健體領域教師）	基隆市

4. 種子教師進行校本培育前的轉化

各縣市種子教師接受種子教師培育後，回到縣市進行校本培育之前，為使校本培育進行順利，縣市種子教師會藉由辦理研習或是工作坊等方式，包含邀請相關領

域專家學者進行演講，或聘請此專案計畫負責該縣市之中央輔導團，以及服務縣市的國教輔導團員進行討論、對話，適度修正教材與校本培育主題之課程，或納入縣市的特色或特定主題，一方面使培育主題的內容更適合縣市學校教師的教學，同時也讓種子教師們對培育主題內容有更深入的認識。

根據調查發現，25縣市在進行校本培育前，皆會辦理自我增能的研習。臺北縣、新竹市、新竹縣、苗栗縣、臺中市、臺中縣、彰化縣、雲林縣、嘉義市、嘉義縣、臺南市、臺南縣、宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣及澎湖縣等16個縣市，再聘請專家學者或中央輔導團隊擔任講座辦理研習，而基隆市、臺北市、臺北縣、新竹縣、臺中縣、彰化縣、南投縣、嘉義市、臺南市、臺南縣、高雄市、高雄縣、屏東縣、花蓮縣、澎湖縣、金門縣及連江縣等17個縣市，則是縣市種子教師團自行辦理研習相互增能。

5. 訓練其他種子教師共同參與校本培育

為提高縣市種子教師在進行校本培育時人力上的充足性，同時也能分攤種子教師的辛勞，因此，回到縣市進行校本培育前，採取另外培訓其他種子教師之方式，與接受中央培育的種子教師一起進行校本培育的活動。

根據調查發現，臺北市、桃園縣、新竹縣、苗栗縣、臺中縣、彰化縣、嘉義市、高雄市、高雄縣及宜蘭縣等10個縣市，在回到縣市進行校本培育前，會訓練其他種子教師，等同種子教師參與進行校本培育活動，其中，桃園縣、苗栗縣、高雄市及宜蘭縣等4個縣市，會訓練其他種子教師協同前往學校，而臺北市、新竹縣、苗栗縣、臺中縣及彰化縣等5個縣市，採取搭配其他教師協同，此外，嘉義市還提供每校一片校本培育教材之光碟，並將所有教材上傳嘉義市國教輔導團健體領域國小組，供各校老師參考。

6. 與原訂之培訓計畫異同情形

根據調查，基隆市、臺北市、桃園縣、苗栗縣、臺中市、臺中縣、彰化縣、南投縣、雲林縣、嘉義市、嘉義縣、臺南縣、高雄市、高雄縣、屏東縣、宜蘭縣、花蓮縣、澎湖縣及金門縣等19個縣市，在實際辦理校本培育活動時，會完全根據所規劃的校本培育活動計畫執行，而臺北縣、新竹市、新竹縣、臺南縣、臺東縣及金門縣等6個縣市，則是則因地制宜調整原規劃修正計畫執行。

各縣市之辦理方式仍有所差異，臺北縣因為限於經費及講師員額限制，班級數較多的學校無法達到教育部規定每場80人以下之要求，另有部分中小型學校需合併辦理；桃園縣則是因為種子教師忙於公務及課務，因此，「健康教育種子教師團」工作坊辦理次數未達原來預定之4次；新竹縣因為部分48班以上學校週三研習因素，無法配合，故採取派代表參加；臺南市是將研習分為低、中、高年級教師分梯進行研習；臺東縣在研習場次有些許調整；金門縣僅修正時間。

（三）種子教師實施國小健康教育教學之校本培育初步成效

對於「種子教師推動模式」的實施成效，由於並未對參與校本培育的教師實施成效問卷，因而，成效資訊來源取自二部份，第一部分係以98年「種子教師研習活動辦理效果評估調查表」，瞭解種子教師參與研習培訓的成效，畢竟種子教師主要任務為赴學校現場進行校本培育，其具備專業知能程度是非常重要的；第二部分則透過訪談進行資料蒐集，訪談種子教師在現場實施校本培育所觀察的辦理情形、參與教師的反應及實施成效之看法等，茲分述如下：

第一部分藉由「種子教師研習活動辦理效果評估調查表」前後測，瞭解種子教師歷經四天密集的工作坊課程後，在健康教育課程教學的認知方面、未來指導縣（市）內國小健康教育教學的認知方面、參與研習活動感受增能情形，以及對未來指導（市）內小學健康教育教學信心程度方面的變化。

在「健康教育課程教學的認知」方面，只有「九年一貫健康教育課程主題軸和能力指標」的題項上，顯示不到六成的成長幅度，其餘題項前後測分數的成長幅度均超過六成以上，表示經過四天的初階研習之後，種子教師在「性教育」與「個人衛生」教學之基本概念，以及健康教育課程精神與理念的認識方面，均有成長。整體而言，北、中、南三區之種子教師對於未來到學校教（指）導國小健康教育教師教學的認知成長七成五以上。

「參與研習活動感受到增能情形」，每一題項之成長幅度皆超過六成，平均最多之前三項為「以學生為中心的生活技能教學法」（91.02%）、「有效扮演縣（市）輔導者角色的方法」（83.92%）與「『性教育』課程教學的實作活動」（82.68%），顯示種子教師對於生活技能之充實成長度極高，對於性教育之課程教學內涵方面的學習最多，且對於扮演輔導者角色的方法感到受益良多。

在「未來指導縣（市）內小學健康教育教學的信心程度」方面，每一題項呈現高達接近八成以上的成長幅度，最高之三項為「性教育議題之課程設計」、「以學生為中心的生活技能教學法」與「個人衛生議題之課程設計」，高達92.87%、85.90%、85.62%，顯示經由本次研習，教師在兩大議題之課程設計、教學資源與教學方法上的信心大幅提升，並且對於本課程之重要特色生活技能融入課程之教學法有極大的教學信心。

整體而言，在種子教師培訓過後，發現四大部分所有選項之後測平均數至少均在6.8分以上，且每一項目有顯著且大幅的成長，顯示種子教師因本工作坊之認知性、實務性的全面增能，更對於自身的角色、功能與任務已有相當程度的了解，並且對於後續推動校本培育上有一定的信心，顯示種子教師們在參與研習培訓後健康教育專業能力上已具成效，詳如表9。

表9 種子教師培訓「初階」工作坊課程實施成效統計

題目	前測平均數 Σ (X 前) / M	後測平均數 Σ (X 前) / M	成長幅度 (%) 【(b-a) / a】*100%
第一部分 健康教育課程教學的認知情形			
1.健康教育課程精神與理念的認識	4.58	7.72	68.36%
2.九年一貫健康教育課程的主題軸和能力指標（國小階段）	5.03	7.84	56.05%
3.有關「個人衛生」在國小階段的概念與教學（含能力指標）	4.51	7.80	73.01%
4.有關「性教育」在國小階段的概念與教學（含能力指標）	4.41	7.90	79.21%
第二部份 對未來指導縣（市）內國小健康教育教學的認知情形			
1.對於來參加本次研習活動的目的之認知	4.44	7.92	78.24%

題目	前測平均數 $\Sigma (X_{前}) / M$	後測平均數 $\Sigma (X_{前}) / M$	成長幅度 (%) 【(b-a) / a】*100%
2.對於未來扮演縣（市）內國小健康教育教學指導的角色認知	4.48	7.86	75.28%
第三部份 參與研習活動感受到增能情形			
1. 有關「以學生為中心的生活技能教學法」的增能情形	4.08	7.80	91.02%
2. 有關「健康教育的多元評量方法」的增能情形	4.83	7.79	61.49%
3. 有關「健康教育教學資源及其應用方法」的增能情形	4.85	8.08	66.49%
4. 關於「『個人衛生』教學內涵（含能力指標），以及各版本教科書利用」的增能情形	4.27	7.68	80.08%
5. 關於「『個人衛生』教學和評量方法」的增能情形	4.54	7.64	68.26%
6. 關於「『個人衛生』教學資源擷取和應用」的增能情形	4.43	7.90	78.53%
7. 「『個人衛生』課程教學的實作活動」的增能情形	4.42	7.70	74.34%

題目	前測平均數 $\Sigma (X_{前}) / M$	後測平均數 $\Sigma (X_{前}) / M$	成長幅度 (%) 【(b-a) / a】*100%
8. 關於「『性教育』教學內涵（含能力指標），以及各版本教科書利用」的增能情形	4.13	7.52	81.85%
9. 關於「『性教育』教學和評量方法」的增能情形	4.25	7.58	78.43%
10. 關於「『性教育』教學資源擷取和應用」的增能情形	4.47	8.02	79.48%
11. 「『性教育』課程教學的實作活動」的增能情形	4.23	7.73	82.68%
12. 「有效扮演縣（市）輔導者的角色的方法」的增能情形	3.99	7.34	83.92%

第二部份藉由訪談進行資料蒐集，瞭解種子教師對於執行校本培育，推動提升國小教師健康教育教學能力的成效之看法，茲分析如下：

1. 種子教師對於提升國小教師健康教育教學能力成效之看法，大致可歸為三類：

第一類為「對成效持肯定態度」，包括：教導教學計畫、提供教材內容、生活技能的教學、研習有重點、講師帶給種子教師能量，以及提供成效評量方法等，主要係從校本培育現場的問卷回饋得知的，此外，參與校本培育的教師在研習課程後，會主動索取教學資源，也顯示健康教育教學受重視。其看法為：

「教學計畫、教材內容的提供成效非常好、由於過往健康教學模式在國小師資培育機構（單位）並未提供這樣的教材教法（A-01）；藉由生活技能的教學，讓健康教育變得較為生動、活潑、不會枯燥，讓老師們覺得有實質意義，孩子們也能夠

真正學到生活技能（A-02）；健康教育研習是真的有重點，講師的能量帶給他們很大的衝擊，有如生命教育一般（A-02）；在校本現場教導成效評量之方法，很實用（A-01）」。

對於成效的認定根據，受訪者指出從「校本培育現場的問卷回饋中，得知其成效良好」，其看法為：

「主要是從參與研習之教師對於研習意見全數都偏向良好與非常良好（A-04）」。

再者，種子教師認為「研習課程後，參與校本培育的教師會主動索取教學資源，顯然已喚起教師們注意健康教育教學」，其觀點為：

「研習課程後，碰到之前參與校本培育的老師們，認為帶回去的教學資源，可易學易用，非常方便，對於校本培育活動也都給予肯定的聲音（A-02）；研習會後，常有部份有興趣來索取種子教師的媒體素材，顯然其對此議題已有注意與興趣（A-06）」。

第二類為「認為成效有限」，包括：種子教師不具備健康教育專長背景、小學老師採包班制備課壓力大、家長重視主科等，影響成效因素主要是行政單位支持度不足，執行力差、政策未貫徹、教師參與研習的意願不高，受訪者認為：

「種子教師不是健康教育背景出身，接受進階與初階的訓練，能力有限（A-03）；小學老師是包班制，需要備很多科，因此對他們來說負擔較大，而家長們重視的還是主要科目的成績（A-04）」。

究竟何者影響成效？受訪者指出「學校行政單位支持程度不足，執行力差；政策無法貫徹等」，其觀點為：

「雖然公文已發，但學校行政人員覺得不重要，未將健康教育校本培育活動排在週三下午進修時段，導致學校沒有派老師參與研習，執行力差（A-03）；政策上並沒有規定當健康教育老師就得參與校本培育活動認證，因此，許多老師只抱著聽聽的心態來參與，另外，許多老師認為沒有證照也可教健康教育，對教學生涯沒有差別，就选择不參與（A-04）」。

再者，「國小教師對於參與研習的意願與態度」，也會影響健康教育教學能力的成效，受訪者之看法為：

「老師們只抱持被分派去加研習的心態，回到教學現場也不教該課程，並無用處（A-03）；許多老師參加校本培育活動後，之後的作業產出請另外的老師幫忙完成，更且部分老師對於作業也不是很用心（A-05）」。

第三類為「不確定」，認為成效應從教學實踐中瞭解，然而，校本培育之後續成效難以追蹤，所以成效是不確定的。

受訪者認為「成效應從教學實踐中瞭解，然而，未從現場中評估，校本培育之後續成效難以追蹤」，其指出：

「不知怎麼去評量受訓過的老師在教學情況上是否有改善，期望可以有法令上的規定去追蹤這些教師之後的成效是否有達到當初預期的效益（A-05）；礙於其追蹤調查並未納於計畫中，故不能妄下定論（A-06）」。

2. 種子教師認為提高成效應健全輔導追蹤機制，尤其是中央輔導員在校本培育上應有的直接或間接作為：

期望中央輔導委員能「協助地方種子教師辦理相關增能研習」，其指出：

「到縣市訪視交流（案例對談、專題演講、座談）（A-01）；輔導員的跨縣市成長，做策略聯盟（A-01）；辦理全縣研習，各校派一名老師出來參加（A-03）；蒞縣指導工作坊（A-06）」。

「貼近教學現場、定時提供輔導諮詢協助」對於健全輔導追蹤是有幫助的，受訪者觀點為：

「1~2個月的駐地輔導（A-01）；中央輔導委員應定期走訪認輔縣市，聽聽老師們的心聲與困境，並且給予回饋，這樣的機制，中央輔導委員的角色不論是在行政運作、教材教法或是情感交流上會更貼近現場，讓運作更好（A-02）；定期邀請中央輔導員到縣市進行增能活動（A-03）」。

「課程研發與提供種子教師培訓工作坊之講義素材」，是種子教師們所需要的，相關意見為：

「課程研發的部分，是成敗的關鍵，中央輔導團應秉持課程研發的能力，並提供課程的ppt，帶給現場老師最大的方便（A-02）；整理現有的教學元件並發展，且告知老師如何使用，可以減輕教師們的備課時間，教學成效較好（A-04）；直接提供素材，亦可或間接的產出其已發展的模組設計，供教師參考使用（A-06）」。

「提供資訊擷取之平臺」可適時提供相關資訊，其觀點為：

「網路資源平臺的建立，讓老師們有一個資源共享的地方（A-01）；提供網路平臺，讓大家可下載使用（A-02）」。

「引進現場教師進入中央輔導團，或學校有專責健康教育的種子教師」，受訪者認為：

「有時教授與現場老師聽到的聲音或想法是不一樣的，因此，中央輔導委員可以是現場老師，了解現場老師的聲音、想法，或處理行政溝通機制（A-02）；期望學校裡有一個角色跟種子教師的角色相仿（A-05）」。

3. 未來在提升國小教師健康教育教學能力之成效上，應調整或保留的作法，如：「教學素材的提供」、「調整校本培訓辦理時間」、「建立校本培育之後續追蹤機制」、「公權力的宣導」、「延續提升健康教育教學能力計畫的機制」、「中央輔導團能在學校現場實際教學輔導，進行分享學習」。

受訪者認為「直接提供教學素材」，讓教師在教學上更容易上手，減少備課壓力，受訪者認為：

「團隊所提供的設計教材，是帶給現場教師最大的資源（A-02）；小學老師都不是健康教育的背景，如果可提供教學素材、發展教學素材讓老師們去使用，可減少老師們備課的時間（A-04）」。

調整「校本培訓辦理時間」，也是建議事項：

「將校本培育活動提早到寒暑假，培訓時間延長對現場老師的訓練會較有成效，統一在週三下午可能過於倉促（A-01）」。

為瞭解種子教師推動校本培育之真正成效，建議「建立校本培育之輔導追蹤機制」，其看法為：

「請中央團或教學經驗好的教師實際去學校現場輔導教學，讓老師們分享學習，因為很多教師有概念，但卻不會落實到教學上（A-05）；於總專案研究計畫中，增加成效追蹤機制及成效調查研究部份，瞭解真正成效（A-06）」。

為使執行更順利，可利用「公權力的宣導（重要的宣導）」，其觀點為：

「例如透過校長會議宣達可讓執行面更清楚（A-02）」。

避免計畫結束，又會到原點，應建立延續機制，受訪者認為：

「透過持續辦理健康教育教學設計比賽，思考讓計畫精神一直延續下去（A-03）」。

（四）國小健康教育教學校本培育實施之挑戰與因應

由於對於縣市對於校本培育實施之挑戰與因應的差異性大，根據南區縣市受訪者所提的挑戰，如：健康教育教學長期被忽視；培訓內容、研習主題如何受到參與者之關切，以及教材分年段使用仍不清楚；教學資源的實用性及專業性問題；教師被動接受培訓，其教學發揮有限；國小教師包班制培育，健康教育教學僅透過在職進修的專業性不足等。

就其所提的因應意見整理如下：

透過健康教育教師教學能力校本培育，能喚醒對於健康教育教學的重要性

「健康教育在升學主義掛帥的社會價值觀中被忽略，在學校課程常淪為導師時間或配課調整用，本計畫調訓教師，希冀透過逐年漸進方式對於學校行政、教師教學有所喚醒與微動（A-03;A-04;A-05;A-06）。」

培訓主題結合社會議題，激發健康教育教師較熱烈之反應

「2009年度培訓主題為「性教育」、「個人衛生」，培訓時引用當下社會事件之議題，如：性侵害案件、流行病毒等，由於與教學者關係密切，在校本課程培訓實施時，整體的反應及接受度皆較高（A-06）。」

教材應再標示年段，促其使用具系統性

「教材採階段方式呈現，給予教師選用的彈性空間，但是由於學校教師分學年實施教學，未來應針對不同年段，標示最重要及次要性的教學目標，促使其具系統性（A-05）。」

建立實用性和專業性之教學資源分享平臺，並成立網路社群

「網站資源介紹朝向實用，以利教學時直接擷取使用（A-02;A-04）；建立教師健康教育學習社群暨共享平臺，分享蒐集資料（A-01;A-02;A-04）；媒材資源的選用應更具專業性，根據教學目標分類呈現（A-05）。」

藉由辦理校本課程教學模組甄選，鼓勵學校教師參與成為規劃者

「辦理校本課程教學模組甄選活動，鼓勵各校針對議題發展校本教案，學校應整體並永續的規劃健康教育教學活動，而非只藉由種子教師的提供，讓健康教育教師成為課程的規劃者及教學者，才有成功的可能性（A-05）。」

直接提供教學素材及補充教材讓教師使用，減少備課的時間

「由於國小採包班制，級任教師身兼數領域之教學，每項領域都需備課，時間不敷使用，藉由此次的校本培育所發展的教材直接提供教師使用，可節省備課時間（A-01;A-02;A-04;A-06）。」

二、綜合討論

（一）健康教育現場教學之教師，不具備健康教育專業背景，無法具體有效落實課程綱要所期待之課程改革與教學創新之目的，透過種子教師模式進行現場教師的成長，就能解決問題達成目的嗎？

本研究部分種子教師對於成效持保留態度，認為需要在教學現場去檢驗，畢竟為健康教育現場教學之教師「增能」（empowerment）促使其有能力教學，在文獻上有相關的探討和成果（李佳陵、鍾靜，2007；洪振傑，2002；張翠瑩，2003；唐有毅，2005），此計畫強調種子教師到校本培育協助現場教師的成長，然而，教師成長的情形真得有成效嗎？而成效的依據又何在？倘從教學的對象學生的觀點觀之，檢測學生的學習結果應是一項重要依據，從學生的學習成效來證明，再者，教學者省思、檢視或實施課程評鑑，自行或透過同儕檢視課程實施的歷程與結果，藉由修

正、改進來提升健康教育的教學成效；教師是課程的規劃者、執行者，種子教師協助教師成長，宛若「觸媒」，畢竟現場健康教育教師才是教學成效的關鍵者！

（二）種子教師到校本培育的模式，主要是採實務教師的分享方式進行，從教學設計、教材分析、媒體資源以至多元評量等，將所學轉化到學校的教學現場指導教師學習，成為「教師領導者」，然而，其專業能力足夠否？推動期間尚需要專業支持嗎？

種子教師進行4天的初階培訓、返回服務縣市之學校完成教學模組設計作業，再藉由進階培訓完成授證，如此，其專業能力是否就足夠了？還需要進一步探討。然而，根據本研究指出種子教師實施校本培育亟待輔導機制，顯示實務工作者仍需要專家學者所組成之中央輔導員協助，雖然大部分縣市已於正式實施校本培訓前，聘請專家學者為種子教師增能，但是，整年的推動期間豈是一、二次專業支持就足夠？恐需更有系統或針對性的協助，提供種子教師於推動校本模式的歷程中，持續獲得專業支持，以發揮其應有的功能！

（三）種子教師到校本培育模式的貫徹，強制執行的公權力受到關切，需要如何強化呢？

國小師資培育體系中，領域教材教法的修習方式，無法兼顧其所任教領域，健康與體育領域又非主要學科領域，致使被忽視，培育階段無法養成任教健康教育的教學能力，端賴教師在職進修方式具備知能是否足夠，然而，種子教師到校本培育並無強制性，其貫徹的可能性為何？抑且從另一方面觀之，貫徹是否尚須保有彈性，部分已具備健體領域專業知能的第一線教師，似應有替代方案，以免衍生其他問題，才不致形成「該來的不來，已具備知能的又不適用」之情形，期許下一階段的方案能有更周延的規劃？

（四）健康教育輔助媒材、教學資源的選擇，以及考量配套，才能真正有助於提升教學成效？

根據課程綱要之健康教育教材編選原則，係以生活經驗整合教材，採較大單元教學設計，並打破主題軸界限，內容上宜適當反應社會當前關注的議題，配合生活周遭的問題（教育部，2003），但根據文獻指出，健康教育嚴重缺乏統整的教學輔助教材，且各主題軸需求的類型教材也不均，從訪談種子教師得知參加校本培訓的老師，對於能獲得輔助教材中的媒材及教學資源相當在意，希望帶回教學現場直接

運用，此現象理應有助於健康教育教學，然而，其執行上仍有討論的空間？首先是「媒材及教學資源」與教學目標的關連性和專業性，種子教師應加強參與校本培育教師的判斷和選擇的能力，並非全盤接收，才能避免使用媒材就能達成目標的迷失；此外，資源取得的便利性及教室有播放器材，否則仍是紙上談兵，無法落實！

（五）種子教師的主要來源為國教輔導團員，其數量應充分反應校本培育方式及縣市的需求性！

由於25縣市國小的校數、地理概況及學校分布差異性大，縣市推派種子教師的數量與校本培育的時間和方式等，都會關係到其種子教師的擔負，當然部分縣市還會透過自行培育種子教師陪同，究竟縣市適量的種子教師數是多少？如何推派，並無精準之計算根據，目前係以健體領域國教輔導團員擔任種子教師居多，然而，受限於培育經費，並非全部縣市都可以補充適量的種子教師未來，不妨給予更多的自主性，結合中央輔導員的評估，讓縣市自提計畫來培育，充分反應縣市的需求性！

三、研究限制

由於國民小學健康教育教師教學成效評估指標系統尚在研發中，預計在「100年度提升國民小學教師之健康教育教學專業能力計畫（第四年）」才會完成，故目前僅能以訪談法瞭解國小健康教育教學種子教師團實施校本培育之初步成效。

伍、結論與建議

一、結論

（一）縣市國小健康教育教學種子教師團推動組織成員概況

種子教師團的成員主要來自縣市「國民教育輔導團員」，部份來自健康促進學校成員及現場一般專長教師，其中雲林縣及嘉義市並無國民教育輔導團員參與；其原職務以教師五成居最多，其餘分別為主任、組長、課程督學及護理師。專長領域以體育背景者佔多數，高達七成三，健康教育背景者佔二成一；種子教師主要擔任體育教學為多，具備國民教育輔導團的身分者，會影響其自願參與種子教師團的意願。

（二）縣市國小健康教育教學種子教師團進行校本培育之方式及內容

種子教師進行校本培育之前會再辦理增能研習，轉化中央培訓的課程，16個縣市會聘請專家學者或是中央輔導團隊師資協助增能；由於辦理場次及時間的問題，有臺北市、桃園縣、新竹縣、苗栗縣、臺中縣、彰化縣、嘉義縣、高雄市、高雄縣及宜蘭縣等10縣市，會再培訓其他種子教師，或請專長教師共同參與校本培育；對於原訂計畫的實踐，有19個縣市根據原計畫進行，臺北縣、新竹市、新竹縣、臺南縣、臺東縣及金門縣等六縣市因地制宜而調整實施。

種子教師團服務學校的概況，以培訓場次而言，桃園縣、嘉義市及宜蘭縣3縣市每校皆辦理一場；連江縣每鄉、每島各辦一場，其餘21縣市採分區域方式辦理；培訓對象有6縣市是以「健康教育任課教師」，基隆市則是「級任教師和擔任健體領域教師」，其餘18縣市則是全部國小教師都參加；整體而言，以苗栗縣負擔最重平均一位種子教師服務60校，連江縣負擔較輕，3位種子服務7所學校。

（三）國小健康教育教學校本培育實施之初步成效

1. 提升國小教師健康教育教學能力計畫，於教學計畫及教材內容之部份成效良好，主要係從種子教師的增能工作坊與校本培育現場的問卷回饋得知，對於成效的限制則在種子教師不是健康教育背景出身、小學老師備課壓力大、行政單位支持程度不足及執行力差、教師參與研習的意願低；未來檢視成效應從教學實踐中瞭解。
2. 健全輔導追蹤機制以提升本計畫之成效，加強中央輔導員在校本培育上直接或間接的協作之行動。
3. 未來在提升國小教師健康教育教學能力校本培育之成效上，應調整或保留的作法，如：「教學素材的提供」、「調整校本培訓辦理時間」、「建立校本培育之後續追蹤機制」、「公權力的宣導」、「計畫的延續性」、「中央輔導員在學校現場實際教學，作分享學習」及「各縣市的計畫因地制宜的調整」。

（四）國小健康教育教學校本培育實施之挑戰與因應

種子教師進行校本培育的挑戰，如：健康教育教學長期被忽視；培訓內容、研習主題如何受到參與者之關切，以及教材分年段使用仍不清楚；教學資源的實用性及專業性問題；教師被動接受培訓，其教學發揮有限；國小教師包班制培育，健康教育教學僅透過在職進修的專業性不足等。

種子教師的推動，對於健康教育教學受重視的部份已有起步，然而，校本培育所使用的教學資源與目標的連結及專業性，則須再強化教師的專業知能；規劃研習內容應結合社會議題；另，針對不同年段，應區分最重要及次要性的教學目標，促使其系統性；至於帶動教師主動參與健康教育課程規劃與設計，則應是此計畫的重心所在。

二、建議

（一）推動組織

1. 縣市應架構及組織輔導團隊支持種子教師

縣市對於此計畫的推動，應有專責的組織來對應，如能促使種子教師與國民教育輔導團形成夥伴關係，相互交流、學習及共同擔負校本培育，並能及時提供協助及解決問題，深信，有助於任務的達成。

2. 廣召種子教師之來源

未來要參與培訓之對象，除了持續鼓勵現有國教輔導團成員參與之外，更應網羅其他有意願或經縣市推薦之優秀「教學現場專業教師」，包括由「健康促進學校」之縣市輔導團平臺推薦之國小教師、帶班的導師，以及有熱忱、有意願且願意持續推動「健康教育」之國小教師，以持續擴充並健全健康教育種子教師之多樣性。

（二）推動方式

1. 中央輔導團到縣市訪視交流及輔導

中央輔導團應到縣市訪視交流（採用案例對談、專題演講、座談等），或辦理全縣研習及到縣輔導工作坊，亦可請中央輔導團或現場具教學經驗的教師實際去學校現場教學，促使重要概念能落實到教學上。

2. 充實健康教育教學資源網，提供種子教師及現場教師教學的資源

本計畫的「國民小學教師之健康教育教學專業能力充能網」未來應繼續充實，以發揮共享資源及解決問題的功能，作為提供教師教學資源的重要管道。

3. 加強各縣市教育局處或學校行政單位支持

各縣市教育局處或學校行政單位支持程度不足、執行力差，導致教師參與研習的意願低或參與人數不多，進而影響健康教育教學能力的成效，建議主管教育行政機關透過行政命令，要求各縣市教育局（處）能以更大的行政力量，支持種子教師進行校本培育之推動，使其得以發揮最大之成效。

（三）成效評估

1. 建議本計畫建立校本培育成效評量系統，作為追蹤及檢討各縣市種子教師推動「校本培育」成效之參考依據

目前各縣市的成效評量基準不同，難以評估校本培育之成效，建議計畫建立成效評量系統，並能建置輔導追蹤機制，讓計畫能落實且更臻完善。

2. 學生在健康教育的學習成效納入「校本培育」的成效評鑑指標

以種子教師推動模式來提升國小教師健康教育之教學能力，其最終目標應是增進國小學童的健康知識、培養正向的健康態度與促進健康行為之養成。未來「校本培育」的成效評鑑指標應納入學生在健康教育的學習成效，畢竟教學的主體還是學生，更且並非視健康教育為學科，而是應落實於生活中。

（四）未來研究

未來之研究可從「種子教師」完成校本培育的「國小教師」為研究對象，以瞭解現場教師在「提升國民小學教師之健康教育教學專業能力計畫」下，改善其健康教育教學專業能力的實際情形。

參考文獻

- 王美珍（2006）。國小教師教學風格的形塑歷程及其影響因素之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 李佳陵、鍾靜（2007）。數學種子教師專業知能內涵之探討。師大學報，52，23-47。
- 沈連魁、吳金香（2006）。國民小學健康與體育領域教師實施九年一貫課程現況與相關因素之研究。大學體育學刊，8，23-35。
- 林月鳳（2002）。教師在職進修專業成長與組織承諾相關之研究-以九年一貫課程種子教師研習為例（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 林芝紅（2010）。臺北市國中鑑定諮詢種子教師工作困擾與特教專業知能需求之探究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林錦英（2002）。營造健康與體育領域課程實施的有利條件--談師資培育的變革。取自：<http://140.122.72.11/hp/books.htm>
- 林錦英（2005）。國人健康教育亮紅燈-全國國民營養教育的省思。取自：http://health.edu.tw/health/portal/teaching/home/Controller.jsp?doAction=teaching_kb_show&&toURL=/portal/teaching/teaching00/data_kb.jsp&queryString=%26chkstr%3D%26classid%3DA.Healthy.03.01.02%26showPage%3D1&sno=196
- 林錦英、闕月清（2002）。「健康與體育領域」的課程和教學。「全國地方教育視導人員與國民中小學校長九年一貫課程知能培育講師群研討會」發表之論文，國立台北師院課程與教學研究所。
- 洪振傑（2002）。從推廣面探討數學種子教師培育之研究（未出版之碩士論文）。國立台北師範學院，臺北市。
- 唐有毅（2005）。花蓮縣深耕種子教師到校輔導之研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 晏涵文、劉潔心（2003）。從九年一貫新課程教科書編審看教師自主能力培養—以健康與體育領域為例。中等教育雙月刊，54，64-79。
- 張翠瑩（2002）。屏東縣國民小學九年一貫課程培訓與推廣之研究（未出版之碩士論文）。屏東師範學院，屏東市。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫健康與體育領域課程綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2002）。九年一貫新課程宣導計畫（TESEC 國教專業社群網）。取自<http://teach.eje.edu.tw/9CC/>。

- 教育部（2003）。國民教育階段九年一貫健康與體育領域課程綱要。臺北市：教育部。
- 莊逸萍（2003）。臺日小學體育課程改革之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東師學院，屏東縣。
- 陳玉桂（2006）。學校革新中不可忽視的面向：談教師領導。《學校行政》，45，26-46。
- 陳淑君（2009）。臺北市國民中學學習領域召集人教師領導之研究（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，臺北市。
- 陳逸雯（2006）。國民小學媒體素養種子教師實施媒體素養教育現況之調查研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 劉潔心、晏涵文、高翠霞、張素貞、李明憲、王懋雯（2008）。提升國民小學教師健康教育教學專業能力。教育部委託之專題研究成果報告（編號：F0033518）。臺北市：教育部。
- 蔡玫君（2002）。臺北縣國小教師健康與體育學習領域專業發展現況之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 賴志峰（2009）。教師領導的理論及實踐之探析。《教育研究與發展期刊》，5，113-144。
- 鍾靜、洪振傑、吳茵慧（2003）。國小數學教師對其角色與任務之知覺。《國立臺北師範學院報》，16，1-36。
- 簡乃欣（2008）。高中職種子教師對審議民主融入課程的觀點研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 龔信宏（2001）。兒童科學創意競賽活動種子教師研習成效之評鑑研究（未出版之碩士論文）。臺中師範學院，臺中市。
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership: That strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Murray, E. W. (2003). *Classroom management for secondary teachers (6th Edt.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2007). *Educational administration: Theory, research and practice (8th Edt.)*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Teacher-to-Teacher Training Corps. (2011, January). *U.S. Department of Education*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/teachers/how/tools/initiative/call-trainers.html>

附錄一

98學年度健康教育種子教師基本資料概況調查表

親愛的教育夥伴，您好：

這份問卷是想瞭解25縣市種子教師團隊之組織，以建立「縣市種子教師團」之人才資料庫。調查對象為參與「提升國民小學教師之健康教育教學專業能力計劃」經教育部授證，成為「縣市種子教師」之人員。感謝協助！

教育部「國民小學教師之健康教育教學專業能力計畫」研究小組 敬上

民國98年12月9日

一、基本資料

1.性別：(1) ☐男 (2) ☐女

2.服務學校：(1) _____縣(市) _____鎮(鄉、市)

(2) 學校，校名_____

3.是否為「健體輔導團」團員：

(1) ☐是

(2) ☐否，為☐健康促進學校教師

☐現場教師

☐其它_____（請說明）

4.專長：(1) ☐健康教育 (2) ☐體育 (3) 其它_____（請說明）

二、教學情形

目前自己擔任教學情形：（沒有擔任教學者不用填寫）

☐健康教育【每週授課時數為_____】

☐體育【每週授課時數為_____】

☐其它_____（請說明）【每週授課時數為_____】

附錄二

98學年度「提升國小教師健康教育專業能力」
實施計畫-縣市校本培育概況調查表

親愛的教育夥伴，您好：

這份問卷是想瞭解各縣市種子教師在進行校本培育時之概況，以分析「縣市種子教師團」如何組織以及進行校本培育時的推動方式及內容，係以縣市為單位進行分析，希冀透過您提供的資料有助於未來政策的規劃，感謝您協助！

教育部「國民小學教師之健康教育教學專業能力計畫」研究小組 敬上

99年6月1日

一、基本資料

1. 縣市別：_____
2. 縣市種子教師數：_____（總計幾位）
3. 縣市校數：_____

二、培訓概況

1. 培訓場次數：_____
2. 培訓月份（勾選有辦理的月份）：
☐98年10月 ☐99年2月 ☐99年6月
☐98年11月 ☐99年3月 ☐99年7月
☐98年12月 ☐99年4月 ☐99年8月
☐99年1月 ☐99年5月
3. 校本培育活動辦理方式
☐每校一場
☐分區進行
☐其它_____（請說明）

4.校本培育活動研習對象

- ☐健康教育任課老師
☐全縣教師
☐各校遴派一名教師（健體領域教師優先）
☐其它_____（請說明）

5.為順利種子教師回到縣市進行校本培育，適度修正教材與校本培育課程之方向，在進行校本培育前，是否有辦理自我增能的研習

- ☐是，為☐辦理研習講
（聘請專家學者或中央輔導團隊師資）
☐縣市種子教師團自行辦理增能研習
☐其它_____（請說明）

☐否

6.為分散縣市種子教師在進行校本培育時人力上的充足或是減少種子教師的辛勞，因此回到縣市進行校本培育前，是否有訓練其他種子教師或搭配其於教師，與之一起進行校本培育的活動

- ☐是，為☐訓練其他種子教師
☐搭配其於教師
☐其它_____（請說明）

☐否

7.與原來擬的計畫相同情形

- ☐完全相同
☐部份修正（如：_____）
☐完全不同

附錄三

教育部「提升國民小學教師之健康教育教學專業能力計畫」
「種子教師研習活動」辦理效果評估調查表

親愛的種子教師們，平安：

感謝您的參與。期盼透過以下問卷得到您最寶貴的建議與回饋！本問卷包含正反面共兩頁，請不要漏答，謝謝您！

敬祝

身體健康、暑期愉快

一、基本資料

1.性別：(1) ☐ 男 (2) ☐ 女

2.服務學校：

(1) 縣(市) 鎮(鄉、市)

(2) 學校，校名 _____

(3) 教學年資 年

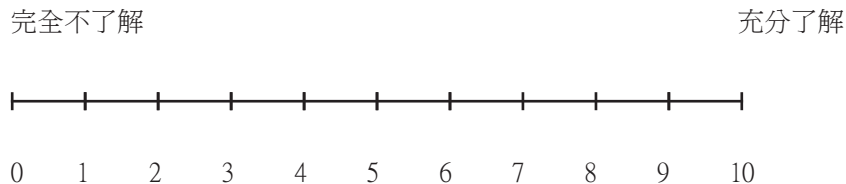
(4) 是否兼任行政職務，☐ 否 ☐ 是，職稱： _____

(5) 本次活動是否個人主動爭取參加，☐ 否 ☐ 是，理由： _____

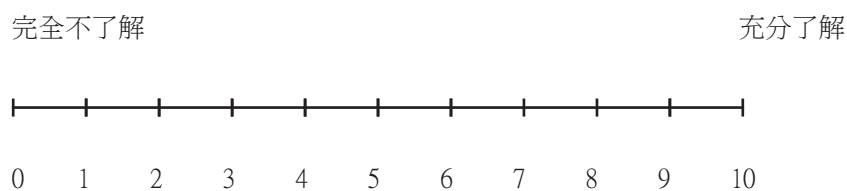
第一部分 健康教育課程教學的認知情形

1.健康教育課程精神與理念的認識

研習前：

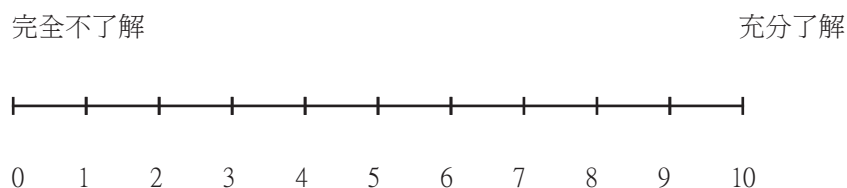


研習後：

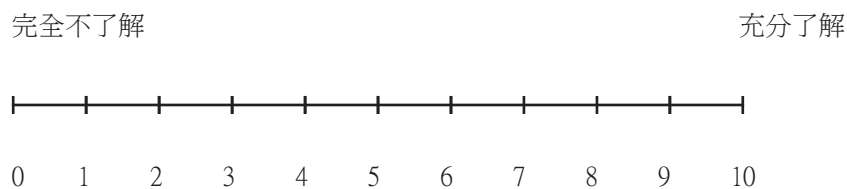


2.九年一貫健康教育課程的主題軸和能力指標（國小階段）

研習前：

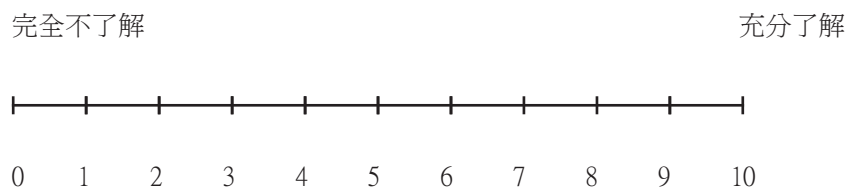


研習後：

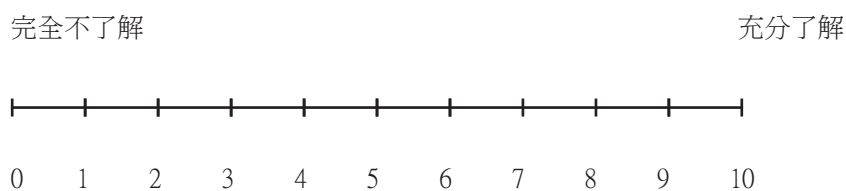


3.有關「個人衛生」在國小階段的觀念與教學（含能力指標）

研習前：

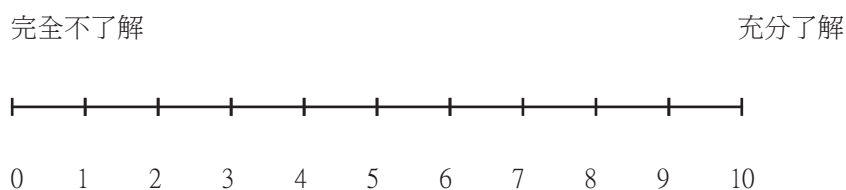


研習後：

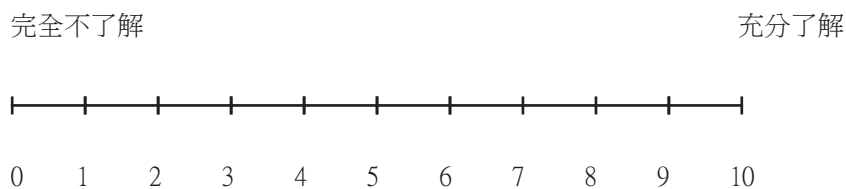


4. 有關「性教育」在國小階段的觀念與教學（含能力指標）

研習前：



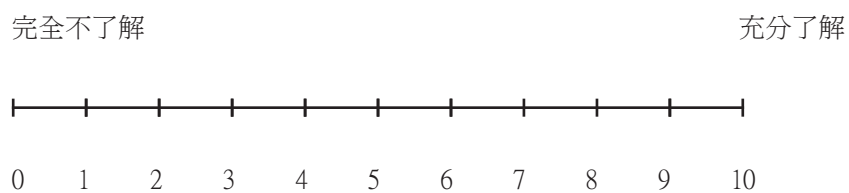
研習後：



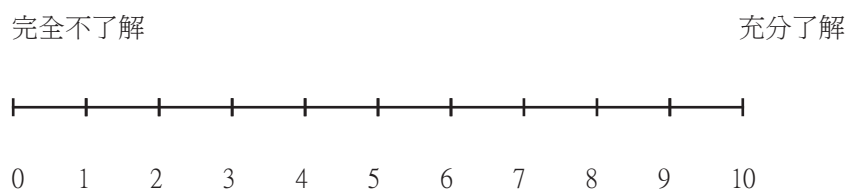
第二部分 對未來指導縣（市）內國小健康教育教學的認知情形

1. 對於來參加本次研習活動的目的之認知

研習前：

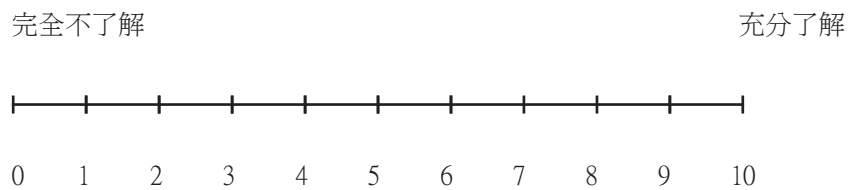


研習後：

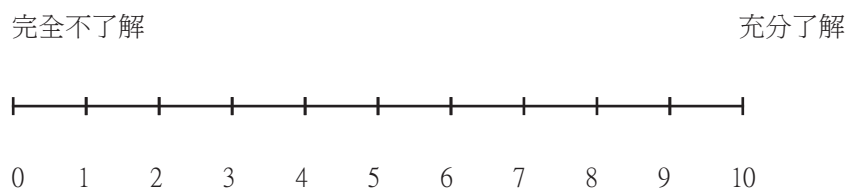


2.對於未來扮演縣（市）內國小健康教育教學指導的角色認知

研習前：



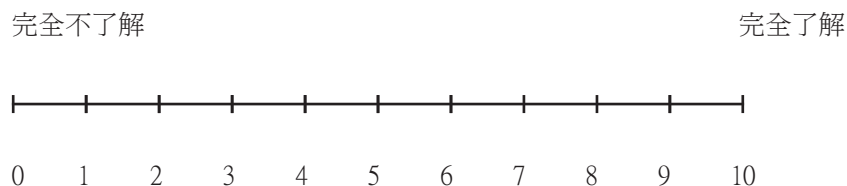
研習後：



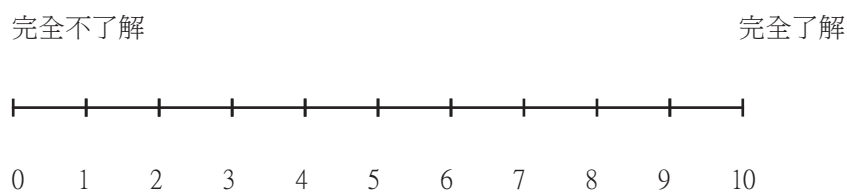
第三部分 本次研習活動感受到增能情形

1.有關「以學生為中心的生活技能教學法」的增能情形

研習前：

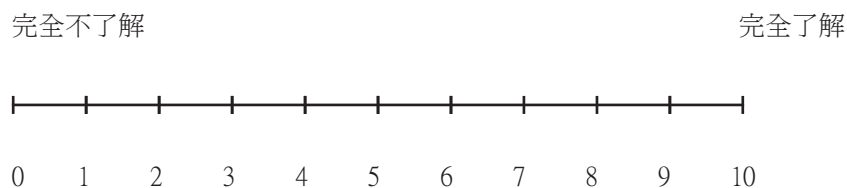


研習後：

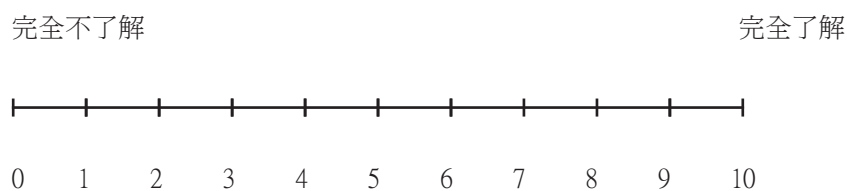


2.有關「健康教育的多元評量方法」的增能情形

研習前：

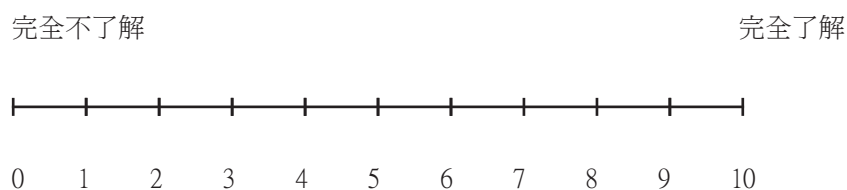


研習後：

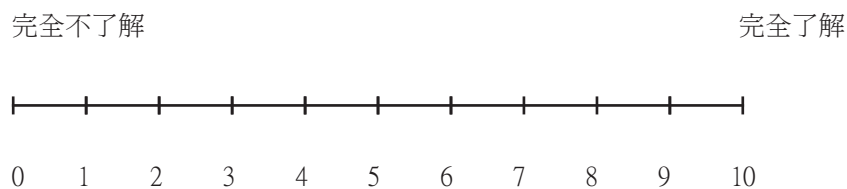


3.有關「健康教育教學資源及其應用方法」的增能情形

研習前：

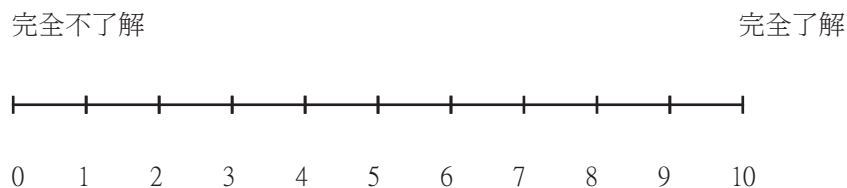


研習後：

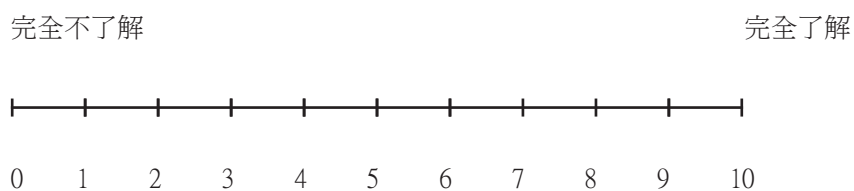


4.關於「『個人衛生』教學內涵（含能力指標），以及各版本教科書利用」的增能情形

研習前：

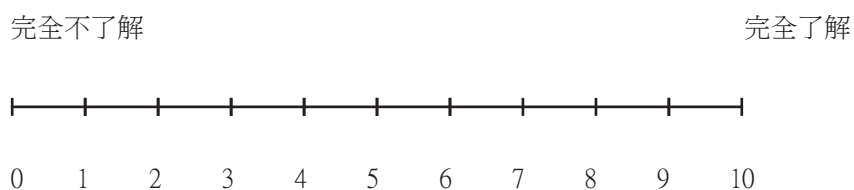


研習後：

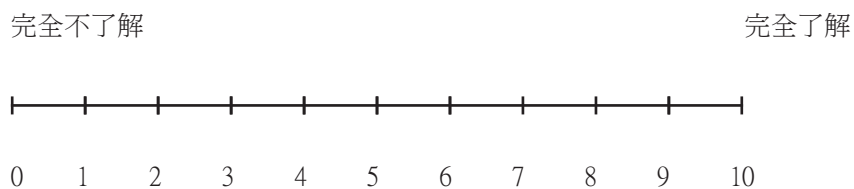


5. 關於「『個人衛生』教學和評量方法」的增能情形

研習前：

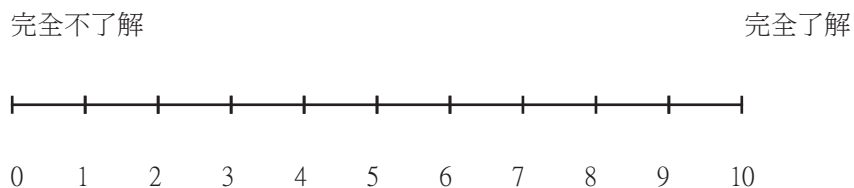


研習後：

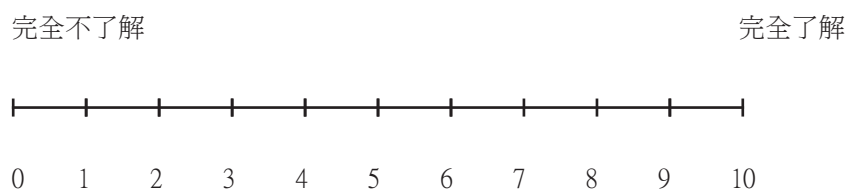


6. 關於「『個人衛生』教學資源擷取和應用」的增能情形

研習前：

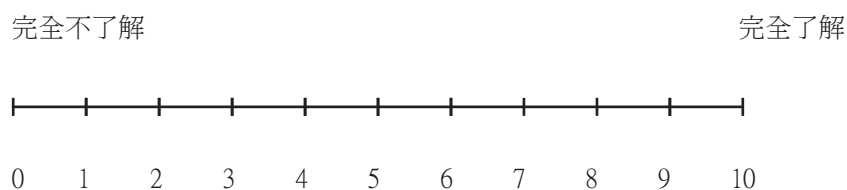


研習後：

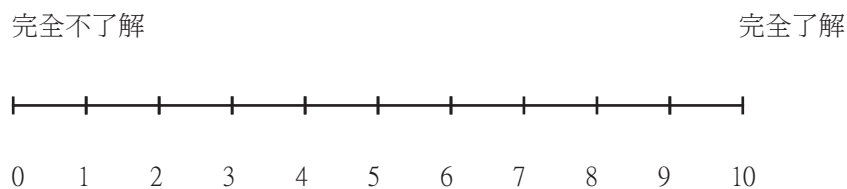


7. 「『個人衛生』課程教學的實作活動」的增能情形

研習前：

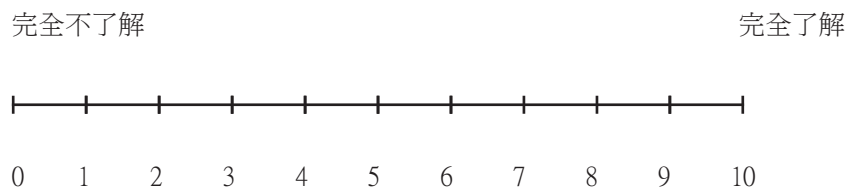


研習後：

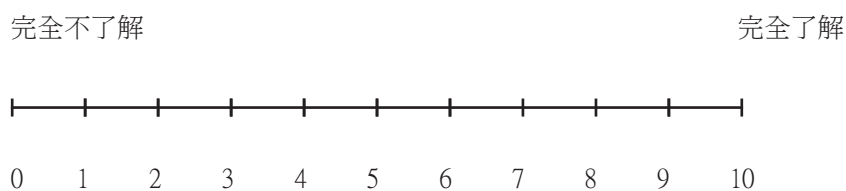


8.關於「『性教育』教學內涵（含能力指標），以及各版本教科書利用」的增能情形

研習前：

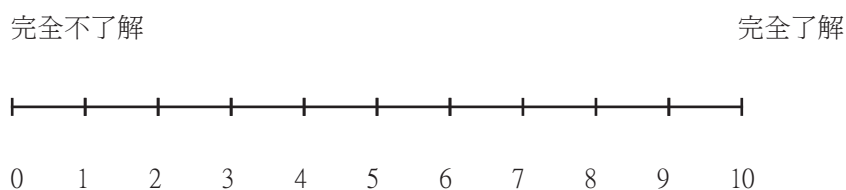


研習後：

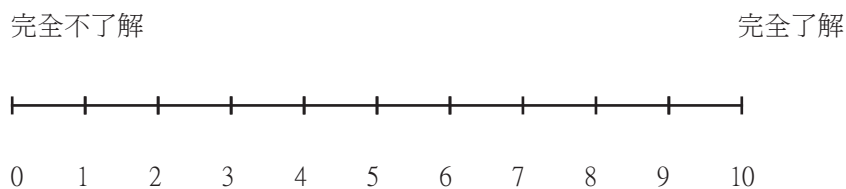


9. 關於「『性教育』教學和評量方法」的增能情形

研習前：

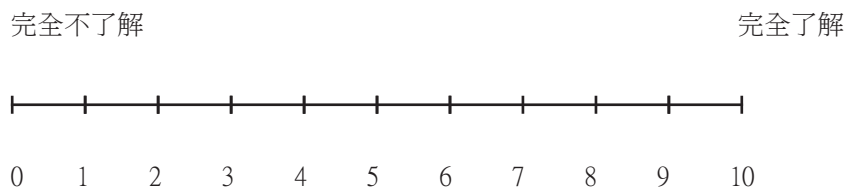


研習後：

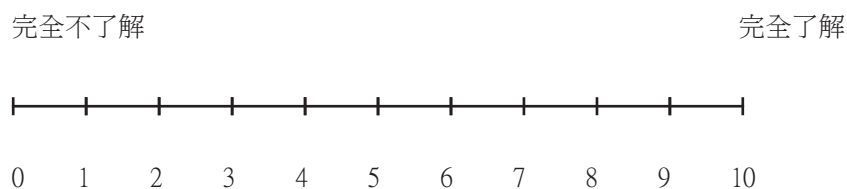


10. 關於「『性教育』教學資源擷取和應用」的增能情形

研習前：

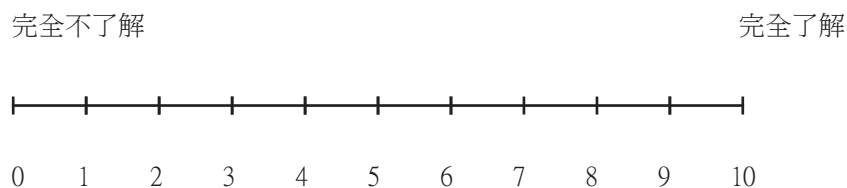


研習後：

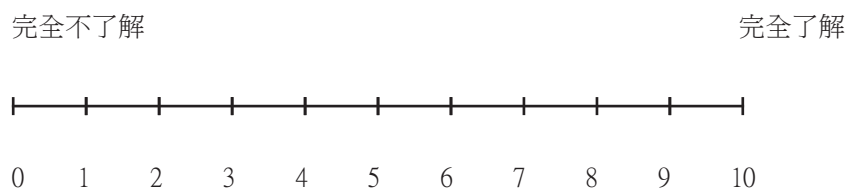


11. 「『性教育』課程教學的實作活動」的增能情形

研習前：

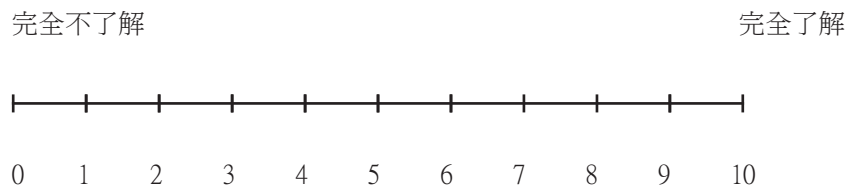


研習後：

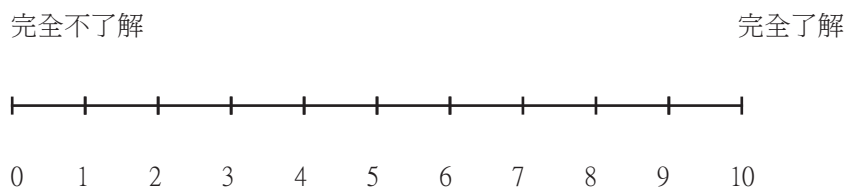


12. 「有效扮演縣（市）輔導者的角色的方法」的增能情形

研習前：

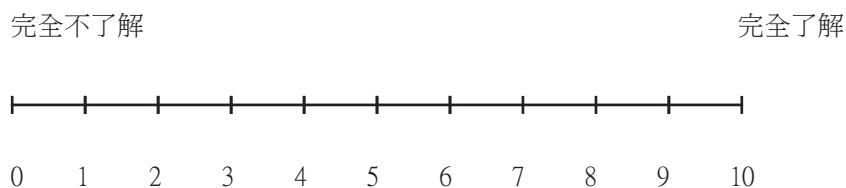


研習後：

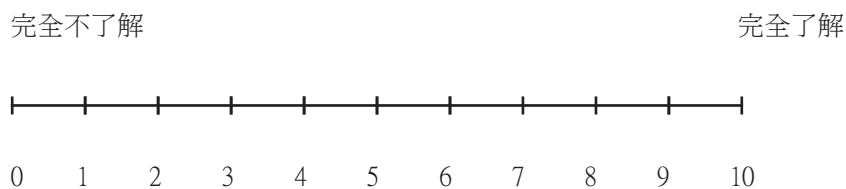


13. 「辦理縣（市）的教師研習活動的方法」的增能情形

研習前：



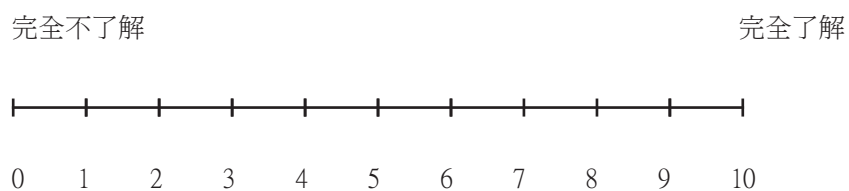
研習後：



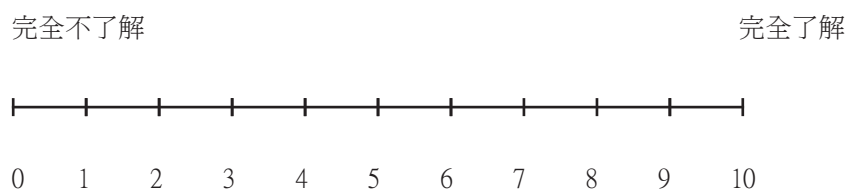
第四部分 對未來指導縣（市）內小學健康教育教學的信心程度

1. 對於未來指導縣（市）教師有關「以學生為中心的生活技能教學法」的信心

研習前：

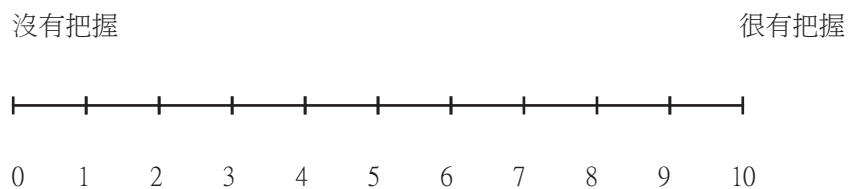


研習後：

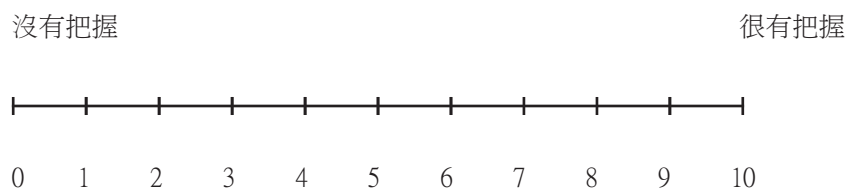


2.對於未來指導縣（市）教師有關「個人衛生」議題之其課程設計的信心

研習前：

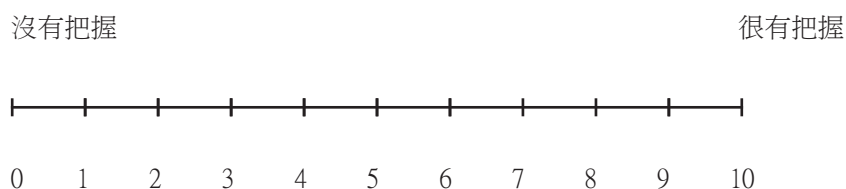


研習後：

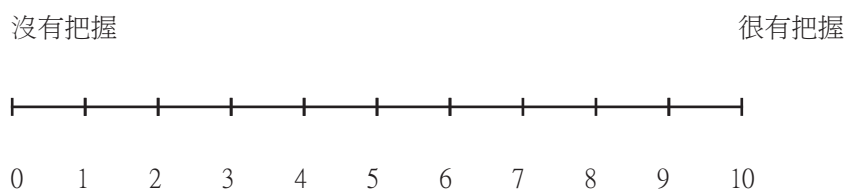


3.對於未來指導縣（市）教師有關「個人衛生」議題之教學與多元評量的信心

研習前：

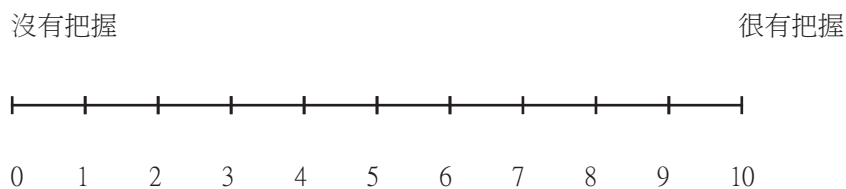


研習後：

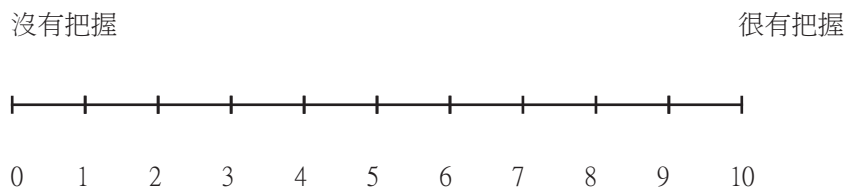


4.對於未來指導縣（市）教師有關「性教育」議題之課程設計的信心

研習前：

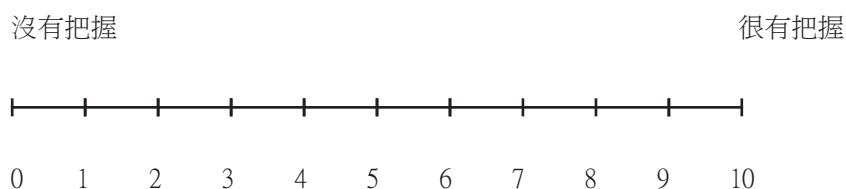


研習後：

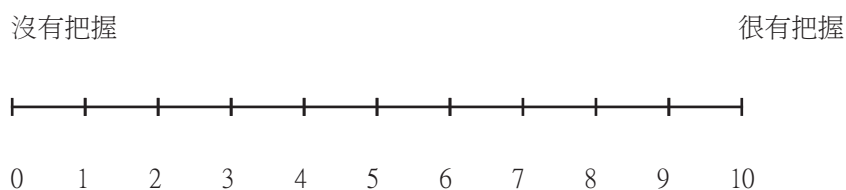


5.對於未來指導縣（市）教師有關「性教育」議題之教學與多元評量的信心

研習前：

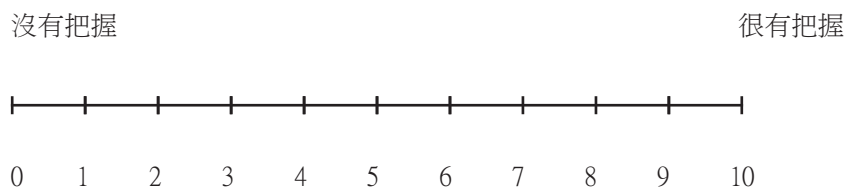


研習後：

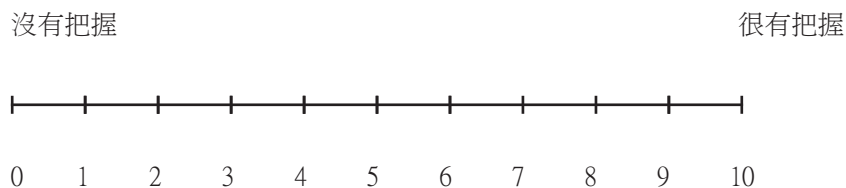


6.對於未來指導縣（市）教師「如何擷取教學資源和應用」的信心

研習前：

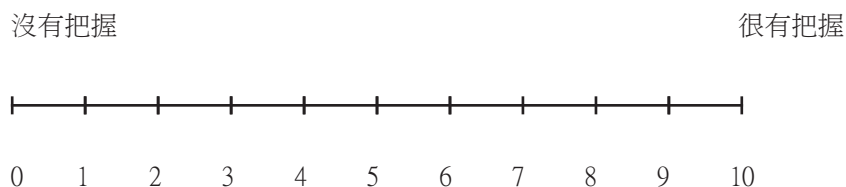


研習後：

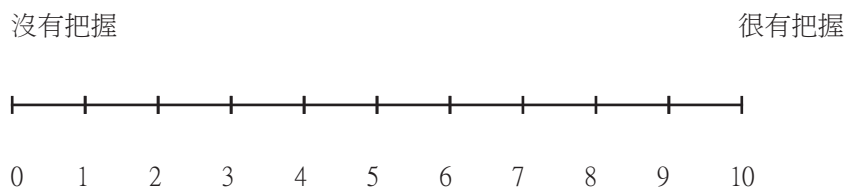


7.對於未來扮演縣（市）輔導者的角色的信心

研習前：

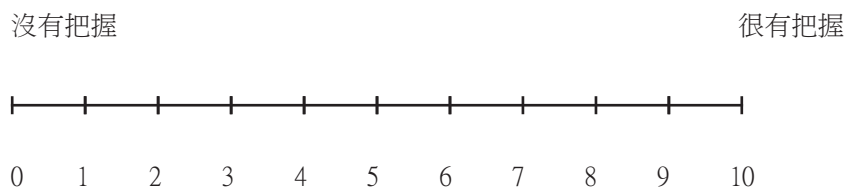


研習後：

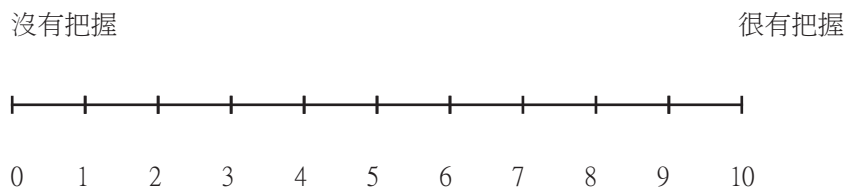


8.對於未來辦理縣（市）的教師研習活動的信心

研習前：



研習後：



第五部分 對未來指導縣（市）教師增能的活動

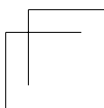
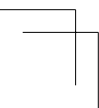
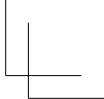
1. 預期可能面臨的問題有哪些?	2. 您希望獲得中央講師團的協助有哪些?

附錄四

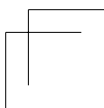
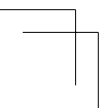
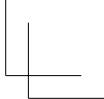
提升國小教師健康教育教學能力之研究-以種子教師推動模式為例

訪談題綱

1. 以種子教師進行校本培育提升國小教師健康教育教學能力，您認為成效如何？何以如此其依據何在，舉例說明之？
2. 為健全提升國小教師健康教育教學能力之輔導追蹤機制，您認為中央輔導員在校本培育上應有哪些直接或間接的作為？
3. 您認為未來要提升國小教師健康教育教學能力校本培育之成效，在規劃與執行等，需有哪些調整或保留的作法？
4. 其他（任何關於此計畫的內容或策略等）。



二、從工作任務探討縣市數學領域輔導員的角色



從工作任務探討縣市數學領域輔導員的角色

陸昱任

宜蘭縣宜蘭國小主任/國立臺灣師範大學科學教育研究所博士生

鍾靜

國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系教授

摘要

國內自九年一貫課程實施以來，逐步朝向建置三層級的課程與輔導教學網絡，縣市層級輔導員的培育與輔導團組織的建置也在這樣的背景下逐步建立起應有的基礎，本文期望透過各縣市數學領域輔導員所擔任的工作任務探討其所擔當的角色，具體而言即在透過縣市數學領域輔導員實際執行的工作與受肯定的事項，探討縣市數學領域輔導員所應擔負的角色與任務。本研究主要採用鍾靜、陸昱任與石瑩琦（2007）、鍾靜與陸昱任（2008）以及Lu與Chung（2010）探討數學領域深耕種子教師與輔導員相關議題研究之工具中二組有關實際執行工作項目、受教師肯定的項目與所需的協助等問題，針對205位參加國立教育研究院籌備處辦理的全國數學領域深耕種子教師培育之教師，並在縣市擔任數學領域深耕種子教師或輔導員進行施測，其中有效問卷為163份。研究結果顯示國中小、不同年資、不同教育背景之數學領域輔導員，在實際執行與受肯定的工作項目與類型上有不同，然而數學領域輔導員主要仍以辦理研習工作以及作為一個資源分享者的角色為主。除此以外，數學領域輔導員應強化辦理工作坊的領導與規劃能力，且應配合組織的運作與團隊的經營，才能真正展現數學領域輔導員應有的角色，與此同時也應考量一位學科領導者是否有時間與精力擔當不同文獻中對於學科領導者或教師領導者所應肩負的角色，這也是未來的研究需要進一步去探討的問題。

關鍵詞：輔導員、學科領導、教師領導

壹、緒論

隨著課程改革的需要與分散領導想法的普遍，讓長久以來固守在教室中的教師，不再被認為僅止於服務學生或僅止於教學，而是應當在專業團隊、學校或更大的區域發揮他們的影響力。國內自九年一貫課程實施以來，為積極落實教師輔導工作並形成不同層級之教師輔導系統，教育部自九十二年度起開始著手籌備與規劃辦理全國數學領域深耕種子教師培育與各縣市數學領域輔導團輔導工作，期藉由領域輔導群進行深耕種子教師培育、實作產出、到團輔導、分區研討等活動來協助各縣市地方輔導團團員的增能、促進各領域輔導團團務的運作，並希望透過輔導團來帶領該縣市國中或國小教師專業成長及精進教學。如此大規模計畫的目的則是希望種子教師在返回工作崗位後，能夠傳播新課程的內涵，並帶動課程的各項改革（鍾靜、陸昱任、石瑩琦，2007；鍾靜、陸昱任，2008；Lu & Chung, 2010）。英國師資培訓局（Teacher Training Agency）則於1998年制定《學科領導人標準》（the Standards for Subject Leaders），企圖從中階領導的角度，同時融合科層體制與專業合作文化的建立，以凝聚學科領域的合作並提升學校的效能（蔡宗河，2005、2006）。由此可知，領域或學科領導的概念與實務正在國內外不同的階段中逐步萌芽，是一個值得深入探究的議題。因此本文期望透過各縣市領域數學領域輔導員所擔任的工作任務探討其所擔當的角色，具體而言即在藉由縣市數學領域輔導員所實際執行的工作、受肯定的事項以及需要協助的項目等探討縣市層級數學領域輔導員所擔負的任務與角色。

貳、概念基礎

一、學科領導教師標準中的構成面向

隨著教師領導或學科領導概念與實務的普遍，使得一套可以作為對一位學科領導人期待與規劃相關培訓的標準變得需要。英國師資培訓局1998年所公布之《學科領導人標準》中則是就學科領導人的核心目的、學科領導的關鍵結果、專業知能、技能與特質以及學科領導的關鍵範疇進行陳述，其中學科領導的關鍵範疇涉及學科領導者所應擔負的任務範疇，該範疇包含了策略的引領與學科的發展（strategic direction and development of the subject），教學與學習（teaching and learning），人員領導與管理（leading and managing staff），人員與資源的有效配置（effective and efficient deployment of staff and resources）（Department of Education and Employment, 1998）。其中策略的引領與學科的發展是指在學校目標與政策的脈絡下，學科領導者能發展

與實踐學科的政策、計畫、目標與實務；教學與學習是指學科領導者能確保並維持有效的學科教學、評估教學的品質與學生的學習以及訂定改善的目標；人員領導與管理指學科領導者能協助教師投入教學並提供學科上的支持；人員與資源的有效配置則是指學科領導者能確認領域上適當的資源並且確保這些資源能被有效與安全的使用。而國內李佳陵與鍾靜（2007）認為，數學種子教師知能內涵可區分為專業知識、人際領導能力與實務安排能力三個部分，但是因為礙於時間上的限制、定位上的不清以及資源的困乏，造成學校的數學領域種子教師沒有辦法發揮其理想上的角色與任務。

從以上學科領導人標準的陳述可知，學科領導人應當不等同於行使行政的權力或服務，而是應該在學科的面向與人的部分展現出專業與領導的知能。而學科領導者所扮演的關鍵性角色則是在於支持、引導與促進學科領域的教師及其相關的成員（Department of Education and Employment, 1998）。

二、學科領導教師的任務與角色

學科領導教師或教師領導者在不同的時代與區域會有不同的職稱，其角色也會有正式與非正式的不同（李佳陵、鍾靜，2007；鍾靜，2009；Danielson, 2006）。不過儘管教師領導者這樣的角色在不同的文件中會有不同的頭銜或職稱，但是不論是學年主任、系主任、課程協調教師（curriculum coordinating teacher）、深耕種子教師、教學輔導教師、研究教師、專家教師、輔導員或是領域召集人等等，其所扮演的角色都是教師的領導者（鍾靜，2009）。Danielson（2006）從領導教師的技能與意向上著手，認為一位教師領導者應當能使用資料證據進行決定、掌握機會採取行動、在共同的目標下鼓勵人員、資源配置與行動、進度監控與方式調整、認同與行動的維持、學習型組織的建構、對學生學習的重視、樂觀與熱心、開放與謙遜、勇氣與願意嘗試、信心與果斷、能容忍運作過程中所產生的模糊不清之處以及具備創新與彈性。Hammersley-Fletcher（2002）則藉由實徵的研究，探討國小學科領導教師實然所擔當、他們認為應當擔當的工作與任務以及有效的學科領導者所應當表現的特質等三方面的關係，其認為學科領導教師花了最多的時間在進行資源提供的工作，而較不願意涉及有關監控或評鑑的任務，有關該研究結果詳見圖1。

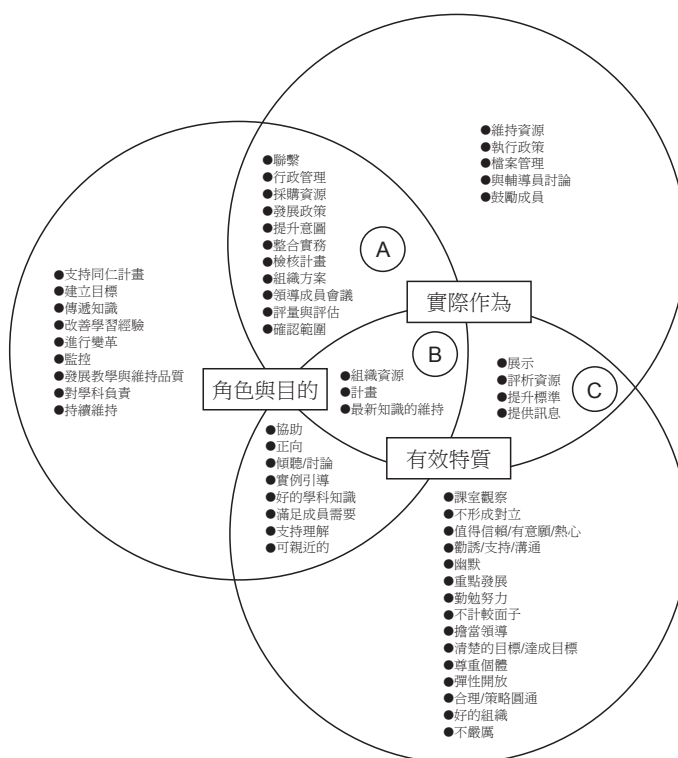


圖1 學科領導者對其實際工作、角色目的與有效特質之間的關係

資料來源：Hammersley-Fletcher, L. (2002). Becoming a Subject Leader: Whats In A Name? Subject Leadership in English Primary Schools. *School Leadership and Management*, 22 (4), 412.

其中圖1的B部分組織資源、撰寫計畫以及維持最新的知識是學科領導教師實際所為，同時又符合其角色目的以及有效特質的任務；C部分展示、評析資源、提升標準與提供訊息是同時符合實際作為與有效特質；而A部分則是符合實際作為與學科領導教師角色目的的任務。從Hammersley-Fletcher的研究與圖1中交集的部份可以發現，學科領導者實際工作任務與其角色目的以及有效特質的密切關係，正是本研究關注重點。另外Harrison與Killion (2007) 則在擔任角色的部份認為，做為一位教師領導者應當包含資源提供者 (resource provider)、教學專家 (instructional specialist)、課程專家 (curriculum specialist)、課室支持者 (classroom supporter)、學習促進者 (learning facilitator)、顧問指導者 (mentor)、學校領導者 (school leader)、資料分析者 (data coach)、變革促進者 (catalyst for change) 以及學習者 (learner) 等十種角

色，而這十種角色以Hammersley-Fletcher的觀點來說不僅僅是角色上的差異而已，同時也會涉及實際工作任務與有效特質展現上的不同。

綜合以上的論述，教師領導者所應擔負的任務與角色相當的廣泛，然而就實際面而言，學科領導者或教師領導者多以作為資源提供者自居，在學科知識的展現與學科專業領導上則是略顯不足，更遑論要作為教育變革促進者的角色。

參、研究方法

一、研究架構與工具發展

本文係一研究方案的部分呈現，該研究方案主要在探討數學領域教師領導者的培育機制，並藉由多元的培育機制探討其對於數學領域輔導團務的影響。在研究工具編制的過程中包含初步擬定方向與重點、結構向度修正與內涵補充、擬定格式與問題、專家效度審查、問卷定稿與施測等五個階段。結構向度修正與內涵補充的部分是藉由焦點座談彙集相關意見。在專家效度的部分，則是邀請兩位國內數學教育專家與一位國中數學領域輔導員與兩位國小數學領域輔導員就全國數學領域深耕種子教師培育問卷進行審查。本文主要採用問卷中有關輔導實務一節中的兩組問題（詳附件），兩組問題分別由檢核試題（checklist）與開放性試題組成，檢核試題的選項為可以進行複選的複選題。

二、施測對象

研究對象係以曾經參加國立教育研究院籌備處辦理的全國數學領域深耕種子教師培育之教師，並在縣市擔任數學領域深耕種子教師或輔導員之教師為調查對象，於民國95年透過郵寄總計發出205份問卷，回收194份問卷，回收率達94.6%。在剔除包含未在所屬縣市擔任輔導員以及問卷填寫未完整之31份無效問卷後，共計有效問卷為163份，有效回收率為79.5%。此外，全國數學領域深耕種子教師培育包含國中小各縣市輔導員的培育，也涉及不同教育背景的人員，表1與表2呈現的即是國中小深耕種子教師培育對象背景的整理，變項包含有學歷背景科系、性別以及教學年資，由於國內數學領域深耕種子教師培育時間不長，故本文暫不將輔導員年資放入研究分析的考量。

表1 國中深耕種子教師培育對象

性別與年資 科系	男			女			合計
	1-5年	6-10年	大於10年	1-5年	6-10年	大於10年	
數學/數學教育	4	11	24	8	2	13	62
理工背景	2	0	0	1	1	1	5
其 他	0	1	0	0	2	1	4
合計	6	12	24	9	5	15	71
	42			29			

表2 國小深耕種子教師培育對象

性別與年資 科系	男			女			合計
	1-5年	6-10年	大於10年	1-5年	6-10年	大於10年	
數學/數學教育	1	8	19	6	11	18	63
理工背景	0	2	4	0	1	1	8
其 他	0	1	2	3	6	9	21
合計	1	11	25	9	18	28	92
	37			55			

三、資料分析

為輔助此項調查研究之後的資料分析與處理，在問卷回收完成前先形成編碼書，以利資料處理人員編碼之用在量化資料處理的過程當中主要使用SAS 9進行次數統計、平均數與百分比等相關統計方法的分析。在描述性資料的部分，則採用以語意為單位的方式進行編碼，並據以討論分析。有關研究方法細節，讀者可參酌一系列有關數學領導教師培育的相關研究（鍾靜、陸昱任、石瑩琦，2007；鍾靜、陸昱任，2008；Lu & Chung, 2010）。

肆、研究結果

一、縣市國中小數學領域輔導員執行任務上的差異

本研究在工具發展過程中，是由受邀縣市數學領域輔導員參與焦點座談所所形塑而成，因此在實際執行以及受肯定的工作項目問卷問題選項中的其他選項，勾選的人次皆不超過3位，故底下將不擬列出討論該選項的選答狀況。整體而言，各縣市數學領域輔導團員實際執行的工作項目主要是以辦理研習或分享類型的工作項目為主，較少涉及有關協助學校進行課程評鑑或帶領教師進行行動研究的工作。另外，

國中國小的數學領域輔導員在實際執行的工作項目上也有一些不同，兩者落差較大的工作項目計有進行教室觀察或教學訪視、辦理座談與疑難問題解析、規劃或辦理學力測驗以及提供專業諮詢。表3呈現是國中與國小數學領域深耕種子教師或輔導員實際執行工作項目的統計人數與勾選該項目人數所佔比率。

表3 數學領域深耕種子教師或輔導員實際執行的工作項目

階段 內容類別	國中 (N=71)	國小 (N=92)
1. 擔任教學演示	56 (78.87%)	80 (86.96%)
2. 進行教室觀察或教學訪視	33 (46.48%)	64 (69.57%)
3. 分享課程發展成果	54 (76.06%)	64 (69.57%)
4. 辦理專業論壇與對話	32 (45.07%)	51 (55.43%)
5. 辦理研習或專題講座	68 (95.77%)	89 (96.74%)
6. 辦理座談與疑難問題解析	42 (59.15%)	68 (73.91%)
7. 協助學校辦理課程評鑑	12 (16.90%)	10 (10.87%)
8. 辦理教師成長工作坊	49 (69.01%)	60 (65.22%)
9. 規劃或帶領行動研究	18 (25.35%)	25 (27.17%)
10. 規劃或辦理學力測驗	28 (39.44%)	58 (63.04%)
11. 建構教學資源網	42 (59.15%)	55 (59.78%)
12. 提供專業諮詢	38 (53.52%)	71 (77.17%)

有關數學領域深耕種子教師或輔導員受肯定工作項目的部分，各縣市數學領域輔導團員實際執行的工作項目，是以辦理研習或分享類型的工作項目較受現場教師的肯定，協助學校辦理課程評鑑與規劃或帶領行動研究是最不受現場教師肯定的工作項目。國中與國小兩個階段則以擔任教學演示與進行教室觀察或教學訪視落差較大。表4呈現的即是數學領域輔導團辦理哪些活動能獲得現場教師肯定的整理。

表4 數學領域深耕種子教師或輔導員受肯定的工作項目

階段 內容類別	國中 (N=71)	國小 (N=92)
1. 擔任教學演示	38 (53.52%)	71 (77.17%)
2. 進行教室觀察或教學訪視	9 (12.68%)	33 (35.87%)
3. 分享課程發展成果	39 (55.93%)	48 (52.17%)
4. 辦理專業論壇與對話	25 (35.21%)	26 (28.26%)
5. 辦理研習或專題講座	51 (71.83%)	56 (60.87%)
6. 辦理座談與疑難問題解析	30 (42.25%)	56 (60.87%)
7. 協助學校辦理課程評鑑	2 (2.82%)	1 (1.09%)
8. 辦理教師成長工作坊	41 (57.75%)	51 (55.43%)
9. 規劃或帶領行動研究	7 (9.86%)	12 (13.04%)

階段 內容類別	國中 (N=71)	國小 (N=92)
10. 規劃或辦理學力測驗	17 (23.94%)	14 (15.22%)
11. 建構教學資源網	27 (38.03%)	35 (38.04%)
12. 提供專業諮詢	24 (33.80%)	45 (48.91%)

另外，在實際執行項目的條件下受教師肯定的比率－即條件機率 P （受肯定現場教師項目人數 | 實際執行項目人數）整理如圖2所示。由圖2可知，國中數學領域輔導員在擔任教學演示、分享課程發展成果、辦理專業論壇與對話、辦理研習或專題講座、辦理座談與疑難問題解析、辦理教師成長工作坊與建構教學資源網等項目的 P （受肯定現場教師項目人數 | 實際執行項目人數）大於0.5；而國小數學領域輔導員在擔任教學演示、分享課程發展成果、辦理研習或專題講座、辦理座談與疑難問題解析、辦理教師成長工作坊、建構教學資源網與提供專業諮詢等項目的 P 值大於0.5。

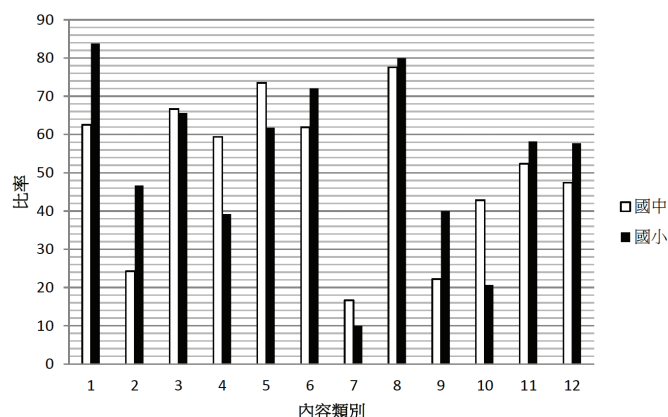


圖2 實際執行條件下受肯定工作項目的勾選人數百分比

透過以上的結果可以注意到幾個重點，首先是國中與國小在實際執行且同時受肯定的工作項目之間落差較大的有擔任教學演示、進行教室觀察或教學訪視、規劃或帶領行動研究、辦理專業論壇與對話與規劃或辦理學力測驗，其中前三項國小高於國中，而後兩項則是國中高於國小。其次，擔任教學演示、分享課程發展成果、辦理研習或專題講座、辦理座談與疑難問題解析與辦理教師成長工作坊等項目是國中小在辦理過程中同時受現場教師肯定的項目。最後，這些資料也證實國中在實際執行時進行教室觀察或教學訪視與協助學校辦理課程評鑑是較不受現場教師肯定

的；而國小在實際執行時協助學校辦理課程評鑑與規劃或辦理學力測驗是較不受現場教師肯定的。

此外，從圖2可以發現，教師成長工作坊的辦理在國中小數學領域輔導團的工作項目中與現場教師肯定的項目上都達到不錯的程度，但是實際辦理教師成長工作坊的國中小數學領域輔導員卻分別僅有八成到六成左右，尤見教師成長工作坊辦理的推動仍需要努力。這個部分問題可能是由於工作坊的辦理過程，數學領域輔導員不是僅止於研習的承辦人員，也不僅止於資源的提供者，而必須要同時包含 Hammersley-Fletcher（2002）所提之實然、應然與有效的教師領導者所應包含要素的表現，因此這個部分極有需要反應在未來數學領域輔導團員的培育機制上。

二、縣市不同年資數學領域輔導員執行任務上的差異

在全國數學領域深耕種子教師培育之教師包含了不同年資的成員，從表5資料的呈現可知，不同年資在某些項目下所扮演的角色會有不同。

表5 不同年資數學領域輔導員實際執行的工作項目所佔百分比

內容類別 \ 年資	5年以下 (N=17)	大於5年10年以下 (N=38)	大於10年 (N=108)
1. 擔任教學演示	94.12	86.84	80.56
2. 進行教室觀察或教學訪視	58.82	44.74	64.81
3. 分享課程發展成果	64.71	68.42	75.00
4. 辦理專業論壇與對話	58.82	42.11	52.78
5. 辦理研習或專題講座	94.12	94.74	97.92
6. 辦理座談與疑難問題解析	64.71	63.16	69.44
7. 協助學校辦理課程評鑑	5.88	10.53	15.74
8. 辦理教師成長工作坊	47.06	60.53	72.22
9. 規劃或帶領行動研究	5.88	23.68	30.56
10. 規劃或辦理學力測驗	52.94	52.63	52.78
11. 建構教學資源網	70.59	57.89	58.33
12. 提供專業諮詢	58.82	73.68	65.74

由表5可知，大於10年年資的輔導員在進行教室觀察或教學訪視、分享課程發展成果、辦理研習或專題講座、辦理座談與疑難問題解析、協助學校辦理課程評鑑、辦理教師成長工作坊、規劃或帶領行動研究、規劃或辦理學力測驗與等8個項目的百分比皆大於5年以下與大於5年10年以下的數學領域輔導員，可見教學上資深的數學領域

輔導員擔當絕大數實際執行工作的重要內容，相對而言5年以下教學年資的數學領域輔導員則是擔當較多的教學演示、辦理專業論壇與對話與教學資源網建置的工作。

三、縣市不同教育背景數學領域輔導員執行任務上的差異

有關不同教育背景數學領域輔導員實際執行的工作項目的部分可以參酌表6所示。由表6的資料可知，各內容類別之最高百分比散布於不同教育背景者；因此，不同教育背景的數學領域輔導員在不同的工作項目上都有其重要的角色，也就是說不同背景的輔導員依其專長互相合作共同為數學領域的團務工作而努力。

表6 不同教育背景數學領域輔導員實際執行的工作項目所佔百分比

內容類別 \ 教育背景	數學/ 數學教育 (N=125)	理工科系 (N=13)	其他 (N=25)
1. 擔任教學演示	80.00	92.31	96.00
2. 進行教室觀察或教學訪視	57.60	69.23	64.00
3. 分享課程發展成果	77.60	53.85	56.00
4. 辦理專業論壇與對話	48.00	69.23	56.00
5. 辦理研習或專題講座	96.80	100.00	92.00
6. 辦理座談與疑難問題解析	65.60	61.54	80.00
7. 協助學校辦理課程評鑑	16.00	0.00	8.00
8. 辦理教師成長工作坊	69.29	57.14	56.00
9. 規劃或帶領行動研究	27.20	30.77	20.00
10. 規劃或辦理學力測驗	51.20	38.46	68.00
11. 建構教學資源網	60.00	69.23	52.00
12. 提供專業諮詢	67.20	61.54	68.00

四、縣市輔導員對於值得分享與需要協助項目的想法

本節將藉由數學領域輔導員對於開放性試題的意見反應討論縣市層級數學領域輔導員的工作任務與其擔任的角色，底下將依數學領域輔導團工作最值得肯定或分享的事項以及數學領域輔導團工作最需要加強與獲得協助的事項分別予以呈現。

（一）數學領域輔導團工作最值得肯定或分享的事項

本段將著眼於各縣市數學領域輔導員在開放性試題中對於縣市數學領域輔導團工作最值得肯定或分享事項的回應，相關回應整理如下頁表7所示。

表7 縣（市）數學領域輔導團工作最值得肯定或分享的事項（N=163）

項次	歸納類別	舉例	人數（%）
1	研發成果的推廣與分享（包括開發輔助教材）	◆分享研習成果：將學期內規劃的教學工作計畫透過實作及研習方式，呈現全縣教師（宜蘭07） ◆創意教學示例分享、資訊融入教學之推動、評量示例分享實作（高市01）	42（26）
2	辦理專業成長工作坊（包括團員專業成長）	◆工作坊及到校服務能吸引志同道合的數學老師，他們看到我們的用心及課程，成為長期的合作夥伴（竹市06） ◆讀書會的成長工作坊（屏東07）	38（23）
3	組織動力，包括團隊合作有默契、互動良好以及團員具有積極奉獻的精神等等	◆領域召集校長很體諒團員的辛苦，所以團員相處來也很融洽，其實一個團隊最需要的是組織氣氛，那大家會比較投入工作（桃園11） ◆團員相處融洽，分工合作（彰化03）	36（22）
4	辦理巡迴分區訪視（到校深耕輔導）	◆定期巡迴訪視，針對現場教師的需求，解決疑難問題，且依輔導員的專長與興趣做出主題報告，與現場教師分享（基隆02） ◆對於縣內學校所申請每一場到校服務都是全力以赴（臺東02）	31（19）

項次	歸納類別	舉例	人數（%）
5	辦理專業研習及專題講座	◆數學科教材教法的研究及推廣，尤其透過輔導團，讓縣內的教師有能有機會參與教授級的專業研討會及對話，讓有心跨出的老師能走的出來（苗栗05） ◆辦理課程綱要研習，推廣GSP 資訊融入教學，推廣Graph 98 試題分析舉辦題命題競賽（桃園12）	28（17）
6	宣導課綱與教育政策的成效	◆數學新綱要宣導及釋疑（嘉縣03） ◆讓本縣數學教師對數學教育政策的了解並進而支持教育政策（澎湖04）	21（13）
7	建置學測題庫及辦理學力測驗	◆辦理數學領域六年級學生能力檢測及分析研究工作，編印學生能力檢測參考試題（南市02） ◆建置數學檢測題庫，版本銜接建議及自歷學習單（北縣02）	17（10）

註：僅列出10%以上

由表7的資料可知，資源的傳播與分享確實是表列各項工作任務中的主軸，這些包括有成果的推廣與分享、專業研習及專題講座與各項宣導工作等。此外，辦理巡迴分區訪視的到校深耕輔導活動也是許多縣市數學領域輔導員認為值得肯定的任務，因為在這樣工作的過程中，輔導員可以蒐集現場教師的問題與需求，繼而提供相關的服務並與其他教師分享，從這樣的角度而言，輔導員不再僅止於資源的提供者，而同時擔任問題的解決者，只不過到校深耕輔導通常只是現場教師與輔導員之間進行短時間的接觸，通常給予的服務也可能僅是即時性的答案，很難達到長時間合作與共同專業對話的效果。最後，表7所列前三項在實施上可能是息息相關的三個成分，首先是研發成果的推廣與分享的前置工作即是要能有產出，而產出的工作即有賴於專業工作坊的辦理與推動；其次，工作坊的推行與運作則有賴於組織動力的展現，上述的種種可以說是不可分離的。

（二）數學領域輔導團工作最需要加強與獲得協助的事項

縣市數學領域輔導團工作最需要加強與獲得協助的事項亦是採用開放式問題蒐集相關的資訊，下頁表8是數學領域輔導團工作最需要加強與獲得協助的事項的問題所進行的整理。表中資料歸納類別大略可分為專業知能成長和行政支援與定位問題兩大類。在專業知能成長的部分包含有加強專業知能的提升、提供專業成長管道或促進專業對話以及提供教授輔導與諮詢服務；在行政支援與定位的部分則是包含增加人力與時間、團隊成員定位與組織運作發展以及增加經費補助。

表8 縣（市）數學領域輔導團工作最需要加強與獲得協助的事項（N=163）

項次	歸納類別	舉例	人數（%）
1	加強專業知能的提升、提供專業成長管道或促進專業對話	◆最需加強與協助的是輔導員的專業成長，如此才能針對各校所提的疑難問題有較完善的解答（基隆02） ◆應加強培訓工作，在產出或面對教師群，不然會壓力很大（北縣21）	44（27）
2	增加人力與時間	◆針對每位團員的職務，狀況多給予了解，關心並支援，如輔導團員的減課問題；導師擔任輔導團員，每週五需公假，如何兼顧班級；若擔任科任，通常都無法任教數學...等（北市02） ◆輔導員太少，每個輔導員大多很認真，並且在學校已經身兼數職，希望能廣納新血，讓輔導團多些人力進來（臺東08）	36（22）
3	團隊成員定位與組織運作發展	◆輔導團員的專業認定，及數學專業規準的檢測，檢測團員的數學專業程度（北市01） ◆輔導員定位不清，工作繁重，影響教師加入意願（南縣06）	29（18）

項次	歸納類別	舉例	人數（%）
4	提供教授輔導與諮詢服務	◆建立諮詢教授團隊，活化輔導團的功能（彰化07） ◆各縣市數學領域輔導團需要加強的事要有固定的教授認養，透過教授的輔導，輔導團可以發揮更強大的功能（北縣14）	23（14）
5	增加經費補助	◆經費補助進行教材之研發及編印工作（南市02） ◆繼續補助深耕教師鐘點費（高市07）	22（13）

註：僅列出10%以上

從表中資料的呈現可發現，縣市數學領域輔導員任務工作的推動與角色上的發揮是需要環境配套的支持，例如：數學教育專業上的持續的支持與行政配套上的支援等。這樣的結果除了凸顯教師領導者同做為學校教師兩種角色之間的衝突與張力之外（Lu & Chung, 2010），也顯現一般教師在做為學生教師的同時，倘若又要兼顧輔導員的角色，會在專業角色與工作量上增加額外的負擔，這就使得擔任輔導員的角色時顯得較為吃重，這樣的問題就會出現諸如應否設置專任或兼任輔導員議題的思考，而這些問題也都值得進一步深入的思考與研究。

伍、結論與建議

自九年一貫課程實施以來，輔導團的角色慢慢的變成教師專業成長過程中一個重要的中間角色，然而輔導員在做些甚麼事情，又或者其應該擔任怎樣的角色似乎變成飛機中的黑盒子，本研究主要是透過兩組試題的問卷調查，探討數學領域輔導員的工作任務與角色，以下及針對研究結果提出四點結論與相關議題的討論。

一、數學領域輔導員的角色仍以資源提供與辦理研習為主

正如同許多學領導教師或教師領導者的文獻所指，數學領域輔導員在各縣市輔導團所執行的工作仍就是以資源的提供者辦理領域相關的研習為主，較少涉及有關課程評鑑、課堂視導抑或是變革促進等角色，而這類型的工作對於教學年資較為資淺的輔導員更是少見。不過作為資源提供者，同時會牽涉到專業成長的需要以及工作團隊的需求，也就說數學領域輔導員在追求自身專業成長的同時，也必須考量到

領域輔導員團隊的運作以及與其他縣市團隊的合作等，也就是在促進交流的過程中，才有辦法扮演好資源提供者的角色。

二、國中小的輔導員在任務的重點與受肯定的面向上有所差異

國中小數學領域輔導員在執行任務與受肯定任務的面向上確實存有差異，由圖2的結果則可清楚的推論出一些結果，例如各縣市國中小輔導團在辦理地方層級學測後，國中由於受到升學因素的影響，因此地方層級學測的辦理較能受到現場教師的肯定。另外，又如進行教室觀察或教學訪視，不管是實際執行項目或受教師肯定的比率等都存在較大的差異。

三、可以包含不同專長的人員的納入數學領域輔導團隊

儘管數學領域輔導員顧名思義需要數學方面的專長，但是就整個團務的推廣工作與任務而言，仍然需要不同專長人員的協助與合作，才可以真正落實教師專業成長的任務，例如建構教學資源網這項工作來說，可能就需要一些資訊專業人員的協助才可以完成這樣的任務。

四、輔導員在學科領導者角色上的認定與矛盾

由一些文獻可以發現學科領導或教師領導者要肩負的任務或角色非常的廣泛與多元，對於這些任務角色的要求，除了一方面應當思考作為一個數學領域輔導員是否足以應付這樣廣泛的角色任務的要求以外，也應考量縣市層級輔導員在這些角色上可以擔當的程度為何。除此以外，因為數學領域輔導員在角色上可能要同時兼顧教師同儕與教師領導者的角色，兩種角色會有張力與矛盾的存在，兩種角色的並存也會造成數學領域輔導員工作量上的負擔（Lu & Chung, 2010）。

學科領導教師或教師領導者畢竟與督學、校長與主任等之行政人員有所不同，其代表的是分散權力與學科專業的概念，代表的是一種中階領導者的角色，並同時反應了科層結構與專業文化的想法。國內自九年一貫課程實施以來，逐步建置中央、地方與學校層級的課程與教學輔導網絡，而其中涉及有關中央團團員、縣市輔導員與學校領域召集人之間角色與任務，也唯有釐清彼此之間的角色任務與關係，並重建其與一般行政關係的串連，才可以達成理想的使命，而這一個部分仍需要有更多研究能量的投入才可以達成。

參考文獻

- 李佳陵、鍾靜/通訊作者（2007）。數學種子教師專業知能內含之探討。師大學報：科學教育類，52，23-47。
- 蔡宗河（2005）。英國《學科領導人標準》對我國教師專業發展的啟示。教育研究集刊，51（3），101-133。
- 蔡宗河（2006）。學校組織之中層管理：以英國學科層級之課程領導為例。教育政策論壇，9（3），99-128。
- 鍾靜、陸昱任、石瑩琦（2007）。課程與教學數學領域深耕種子教師培育機制之探討及其未來展望。論文發表於淡江大學舉辦「課程改革與教學輔導國際學術研討會」，臺北縣。
- 鍾靜、陸昱任（2008）。探討中央層級數學教師領導者之培育。論文發表於全國教師學會舉辦之「教師綜合素質與實踐能力培養國際研討會」，安慶，中國。
- 鍾靜（2009）。論三層級教師領導者應有之知能與任務。研習資訊，26（3），5-16。
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Department of Education and Employment (1998). *National Standard for Subject Leaders*. England: Author.
- Lu, Y. J., & Chung, J. (2010, July). Essentials of Developing a Mathematics Teacher Leader Project. Proceedings of the 34th Conference of the International Group for The Psychology of Mathematics Education (PME34), V1, 210. Belo Horizonte, Brazil.
- Hammersley-Fletcher, L. (2002). Becoming a Subject Leader: Whats In A Name? Subject Leadership in English Primary Schools. *School Leadership and Management*, 22(4), 407-420.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten Roles for Teacher Leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.

附件

1. 貴縣（市）數學領域深耕種子教師或輔導員執行推廣的工作項目有哪些？（可複選）

- ☐ 擔任教學演示
- ☐ 進行教室觀察或教學訪視
- ☐ 分享課程發展成果
- ☐ 辦理專業論壇與對話
- ☐ 辦理研習或專題講座
- ☐ 辦理座談與疑難問題解析
- ☐ 協助學校辦理課程評鑑
- ☐ 辦理教師成長工作坊
- ☐ 規劃或帶領行動研究
- ☐ 規劃或辦理學力測驗
- ☐ 建構教學資源網
- ☐ 提供專業諮詢
- ☐ 其他（請說明：_____）

2. 數學領域輔導團辦理哪些活動較能獲得現場教師的肯定？（可複選）

- ☐ 擔任教學演示
- ☐ 進行教室觀察或教學訪視
- ☐ 分享課程發展成果

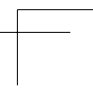
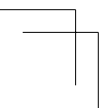
參考文獻

- ☐ 辦理專業論壇與對話
- ☐ 辦理研習或專題講座
- ☐ 辦理座談與疑難問題解析
- ☐ 協助學校辦理課程評鑑
- ☐ 辦理教師成長工作坊
- ☐ 規劃或帶領行動研究
- ☐ 規劃或辦理學力測驗
- ☐ 建構教學資源網
- ☐ 提供專業諮詢
- ☐ 其他（請說明：_____）

3. 您對於貴縣（市）數學領域輔導團工作最值得肯定或分享的事項為何？

4. 您對於貴縣（市）數學領域輔導團工作最需要加強與獲得協助的事項為何？

三、英國國定課程推廣的中央-地方- 學校課程推動網絡評析：以「國定課程歷史學科」



英國國定課程推廣的中央-地方-學校課程推動網絡評析：以「國定課程歷史學科」為例

蔡清田
國立中正大學課程所教授

摘要

英國國定課程推廣的中央-地方-學校課程推動網絡，包括三個面向，第一是國家層級之課程推廣、第二是地方層級之課程推廣、第三是學校層級之課程推廣。英國國定課程推廣，是以「中央到邊陲」訓練受訓種子的策略進行課程推廣。國家層級的課程推廣，主要是提供指引、說明「法定命令」、提供在職進修的出版品。地方層級的課程推廣，地方教育當局扮演確定教師獲得所需資源、訓練角色，並且研發教材，向教師說明如何實施「成就目標」與「學習方案」，學校層級的課程推廣，主要是執行國定課程。英國國定課程推廣策略是高壓強制的行政推廣，包括分段垂降的課程推廣模式、由上而下的科層體制單向推廣、由中央到邊陲的行政高壓推動系統等三方面，作者就此加以批判並提出結論，特別是英國國定課程推廣策略是一種由中央政府的政治權力中樞推廣到地方學校教育行政邊陲，但卻又是超載與負荷過重之教育行政推廣系統，此種分段垂降的課程推廣模式，是一種是由上而下的科層體制單向課程推廣，而且此種由中央到邊陲的行政高壓推動系統導致「有名無實的改革」。

關鍵詞：中央-地方-學校課程推動網絡、英國國定課程推廣、分段垂降的模式、由上而下的科層體制模式、由中央到邊陲系統

壹、前言

英國國定課程（陳榮政，2010；葉郁菁，2010），是以國家「教育改革法案為依據」的課程改革（蔡清田，2011），英國國定課程之推廣，涉及英國中央政府-地方政府-學校課程推動網絡（黃光雄、蔡清田，2009）。以「國定課程歷史學科」為例（蔡清田，2003），涉及了英國國家文化認同之社會價值變革，亦即「國定課程歷史學科」所鼓吹之英國國家文化認同之推廣（黃光雄、蔡清田，1999）；也涉及了英國中央政府官方正式公佈的國家教育「法定命令」之推廣，特別是歷史學科「學習方案」等指定的歷史知識內容材料，與「國定課程委員會」所編輯出版之歷史科目教學指引；也涉及了教學方法變革之推廣，亦即國家教育「法定命令」中的「學習方案」所強調以歷史知識的年代人物事件為主的歷史認知教學法。

本研究以英國「國定課程」（DfE, 2010a, 2010b, 2010C），作為課程推廣之推動網絡研究標的，特別是以英國「國定課程」公布實施的第一個十年，亦即，以1988年至1998年間課程推廣較為具體明顯的「國定課程歷史學科」為例（Aldrich, 2002; Halpin, 2006; Young, 2006），透過相關參與者的證詞、官方紀錄、及歷史文件的證據（Goodson, 1998），進行「英國國定課程推廣的中央-地方-學校課程推動網絡評析」。作者藉由訪談參與「國定課程歷史學科」課程推廣（curriculum dissemination）的人員，取得「一手研究資料」如課程規劃報告書、課程會議記錄、課程物質材料等，描述分析和評鑑「二手研究資料」；經由訪問當時參與課程推廣的兩位「國定課程歷史學科工作群」的計畫小組成員羅門思（Tim Lomas）與懷特（Carol White），以及一位參與課程推廣之師資培育工作者哈茲曼（Cris Husbands），作者綜合「以檔案為依據的文獻記錄」，包括了「國定課程歷史學科」的計畫小組人員的通知書與備忘錄、研究計畫、課程規劃報告書，以及對外公開發行的文獻如「國定課程歷史學科」的人物撰寫有關此一課程方案的文本，作為描述分析探究與詮釋此一個課程推廣之來源與基礎，建立此一個案研究的資料庫。

英國「國定課程歷史學科」之課程推廣，基本上是奠基於一種「由中央到邊陲系統」（administration centre-periphery system），透過科層體制「訓練受訓種仔」（hierarchical training the trainers）之「分段垂降模式」（Cascade Model）課程推廣策略。這是一種由上而下的教育行政推廣：由英國中央政府推廣至下級地方教育當局及學校教師，似乎地方學校與教師皆配合中央政府的推廣，在中央政府的「法定命令」與官方資料的政令宣導推廣下，學校與教師似乎成為教育行政系統科層體制之

下屬機關與部屬，較少見到明顯的教師專業能動性，這與一般對英國基層教師專業自主觀點有所不同，似乎英國教師專業自主光芒已漸失光彩。英國皇家督學描述此一課程推廣，是一種「訓練受訓種仔」之策略（HMI, 1991），此種透過教育行政系統之課程推廣，包括至少三個層級之推廣；亦即，國家層級，地方層級與學校層級之課程推廣。本文將就此三種策略加以分析，最後並對此課程推廣的中央-地方-學校課程推動網絡進行評析。

貳、英國國定課程推廣的中央-地方-學校課程推動網絡

英國國定課程推廣的中央-地方-學校課程推動網絡，包括三個面向，一是國家層級之課程推廣、二是地方層級之課程推廣、三是學校層級之課程推廣，英國中央政府從「國定課程歷史學科」工作群中選出國家層級之歷史教育專家，將歷史學科「法定命令」之「成就目標」與「學習方案」推廣給地方教育當局代表；這些經過中央政府國家層級訓練之地方教育當局代表，受訓後將其受訓資料與方法攜回其地方代表區進行第二波課程推廣，向輔導區之學校教師代表推廣新課程；第三波是學校層面之課程推廣活動，通常由各個學校指派一位歷史教師代表參與地方教育當局承辦之地方教育課程推廣訓練，這些受訓者返回學校後必須辦理學校本位課程推廣與教師在職進修，以便將「國定課程」推廣給學校同仁認識並加以執行。這種透過教育行政系統由上而下之科層體制式「訓練受訓種仔」之課程推廣，對歷史學科與學校教師教育專業發展有著深遠啟示。

一、國家層級之課程推廣

英國中央政府教育部指定的「國定課程委員會」，負責國家層級課程推廣之主要責任，特別是「國定課程」官方政策書面文件之推廣工作（NCC, 1991）。英國中央政府教育部在《從政策到實務》（From Policy to Practice）之官方文件中極力強調書面文件推廣之重要性（DES, 1989）。教育部公開主張文件諮詢之溝通可協助提昇教育品質水準以達成所要追求之教育目標（DES, 1989, para7.1）。「國定課程委員會」則負責生產製造未具有「法定命令」地位之書面資料與教材說明，以協助教師進行國定課程之教學，以因應「國定課程」之推廣。

英國「國定課程委員會」、「英國歷史學會」（The History Association）與「英國歷史學科教育輔導員全國協會」（The National Association of Advisers in History）

承辦國家層級之全國性課程推廣。「英國歷史學會」經常利用週末或假日期間辦理一系列密集式的討論會。根據英國歷史教育學者Robert Phillips之研究統計，光是一九九二年當中此類型研習會議共計有十三場次一千六百多人參與研習國定課程，其中百分之六十五是中學教師，百分之二十五是小學教師，其餘人士則是來自從事高等教育及師資培育相關人員（Phillips, 1992）。通常這些會議之主講人皆是英國「國定課程歷史學科」工作群成員。這些會議所採用的課程推廣策略，以推廣解說「國定課程」之「法定命令」為主，以便教師執行「國定課程」的既定政策，而非去質疑中央政府所頒佈之「法定命令」。「國定課程歷史學科」工作群成員，而且也受邀擔任「國定課程歷史學科」課程推廣會議主講人的Tim Lomas表示：

當我在這些會議指出這些由政府所頒佈之『法定命令』時，我會進一步向學校教師們說明執行這些『法定命令』的方法與技能。我也進一步發現到在我加以詳細說明之後，這些學校教師對『國定課程』的認知，很明顯地不同於其他學校教師們對『國定課程』之認知，特別是不同於那些未曾有機會參與會議接觸並瞭解『國定課程歷史學科』工作群成員解釋之學校教師們……有一件事是我通常在此類會議上強調並要求學校教師們應該去閱讀政府公佈的整份官方課程書面文件報告。而且，我要求學校教師們要特別注意到全部的『成就目標』，而不只是只看到零碎而不完整之部份片段，如此學校教師常能從整體的書面文件報告當中獲益匪淺。（Lomas, 5/6/1995, 9）

二、地方層級之課程推廣

英國中央政府認為地方教育當局與其轄區內之學校應當對「國定課程」推廣工作負起主要責任。英國教育部主張地方教育當局與學校應當規劃其教師在職進修活動，以裝備學校教師有關『國定課程』之知能，因應必要之改變，地方教育當局之教育諮詢服務將扮演課程推廣角色，以確保學校教師獲得所需的訓練（DES, 1987）。

就地方教育當局在「分段垂降模式」的課程推廣（Cascade model of curriculum dissemination）當中所扮演的角色而言，英國皇家督學指出有些地方教育當局提供仔細的教學計畫與有目的學校教師在職訓練，例如，每一所學校會指派一名教師代表參與地方教育當局主辦之教師研習與『國定課程』之訓練課程。通常地方教育當局會提供這些受訓學校教師學員一套訓練教材，以便這些受訓者日後能將新課程推廣給其學校同仁。這種地方教育當局所提供的課程推廣教材輯，包括了許多有關『成就目標』與『學習方案』的實用評量方法範例（HMI, 1991）。

一位擔任Humberside地方教育當局資深督學多年的「國定課程歷史學科」工作群成員Carol White說明其地方教育當局所用之「國定課程」推廣策略：

中央政府出版有關《歷史學科非法定命令之教學指引》...《第一關鍵學習階段之歷史教學》...《第二關鍵學習階段之歷史教學》等。但是，就我們 Humberside地方教育當局而言，我們採用我們自己研究發展出來的課程推廣教材。我們製成一些範例性的教學活動材料。我率領一群約有十位之多具有中小學教師身份的學校教師訓練員，每週利用二至三天的時間研究發展教材.....另外，還有加上兩位歷史學科教育輔導員，我們自一九九一年元月份起至當年九月份止，總共舉辦二十至三十場學校教師進修研習會議，我們自己研究開發所需的研習教材，我們並將這些教材交給參與受訓的各學校教師代表，並請學校教師代表將此項研習資料帶回其所屬之原服務學校以加以推廣應用。（White, 2/6/1995, 7）

她認為地方教育當局所進行「國定課程歷史學科」課程推廣不同於國家層級課程推廣之議題：

地方教育當局所主辦之課程推廣常常一開始就先解釋中央政府所頒佈之『國定課程』『法定命令』之課程與評量意義。我們並向學校教師們建議評量『成就目標』之方法與技巧，我們並向學校教師解釋如何進行教學任務之規劃與如何將『成就目標』與『學習方案』加以統合整理.....我們也向學校教師說明如何發展一系列適用於各種學生能力之教學任務與活動。（White, 2/6/1995, 1）

另一位Lincolnshire地方教育督學的國定課程歷史學科工作群成員Tim Lomas也談及到其地方教育當局製成許多協助教師執行「國定課程」之教學方案：

在我個人所服務的地方教育當局，我們指派歷史學科輔導教師，其主要工作乃在於準備有關實施『國定課程』之學校教師研習進修教材，我們辦理學校教師在職進修研習並將我們所研究開發之教材交給學校教師帶回其服務之學校。就一個地方教育當局而言，我們提供學校教師許多支持與協助。舉例而言，我們根據中央政府所頒佈之『國定課程』『法定命令』，發展了一套可行之教學方案，學校教師可據此加以利用，但此種教學方案僅供學校教師教學參考之用，並無必然的強迫性。我們發展的這一套教學方案，是將每一單元分為幾個與其他學科或跨越學科領域主題之主要領域，並建議成幾個詳細的教學內容與方法。（Lomas, 5/6/1995, 11）

無論是英國中央政府的教育部或地方教育當局，皆強調「國定課程」推廣之重要性。

三、學校層級之課程推廣

就學校層級的課程推廣而言，通常每一所學校都必須推派一名教師參加其所在地方教育當局之歷史學科課程推廣研習，在接受推廣研習課程之後，此位學校教師代表必須返校協助校內其他教師同仁執行『國定課程』之『法定命令』規定。每校每年都有五天的學校教師研習時間，這些研習時間必須去準備『國定課程』之推廣。特別是地方教育當局通常借調學校教師，以研發「國定課程」推廣所需教師在職進修研習教材，並籌辦有關研習活動，這些借調教師也更進一步協助地方教育當局轄區範圍之內的學校進行學校層面的「國定課程歷史學科」之課程推廣。一位地方教育督學的「國定課程歷史學科」工作群成員Tim Lomas表示：

這些借調的學校教師之主要工作乃在於編輯研習所需之教材並實施這些地方教育當局所主辦之研習課程活動....當這些地方教育當局主辦之研習課程活動結束之後，借調教師的主要任務乃在於巡迴地方教育當局轄區範圍所屬之學校以協助學校教師。當個別學校需要協助時，這些借調教師會在某一特定學校停留一天或半天提供教師諮詢與協助。因此，地方教育當局不僅負責地方層級之『國定課程』課程推廣，也更進一步協助學校實施學校層面之『國定課程』推廣與實施。（Lomas, 5/6/1995, 14）

學校教師在「國定課程」課程推廣中必須執行上級行政機構所制訂的「法定命令」，一位參與英國師資養成教育之歷史教育學者表示：

學校在『國定課程』實施過程當中所扮演的角色非常單純，亦即，去執行並教導『國定課程』。事實上，每一所學校會推派一名教師參加其所在地方教育當局之歷史學科課程研習，在接受研習課程之後，此位學校教師代表必須返校協助校內其他歷史教師同仁執行『國定課程』之『法定命令』規定。所以自一九八七年之後，每校每年都有五天的學校教師研習時間，一部份這些研習時間必須去準備『國定課程』之實施規劃。（Husbands, 2/2/1995, 6）

學校當局有時甚至需要停課一天或二天，以便安排時間讓教師研習「國定課程」之課程推廣。根據英國教育部的「教育標準局」（Office for Standards in Education 簡稱OFSTED）視察結果顯示：教師所經驗到『國定課程歷史學科』在職進修活動，許多人獲得許多機會參與研習進修並獲得必要資訊，但對有些教師而言，他們僅有的在職進修機會只限於學校內所不定期舉辦的研習，這種與外界隔絕與疏離現

象，造成了對『國定課程歷史學科』之課程教學與評量等各層面之誤解（OFSTED, 1995）。但英國「國定課程歷史學科」工作群成員也是「英國歷史學會」之副會長 Carol White主張「國定課程歷史學科」在學校層次的課程推廣有其學科教育與教師專業發展之良機，她指出：

『國定課程歷史學科』之課程推廣有極大之優點，特別是在小學教育方面首度提供一套共同之課程架構。『國定課程』之課程推廣與實施，意味著歷史學科，特別是在『第一關鍵階段』與『第二關鍵階段』而言，比以前更受到重視。我個人深信所有的學校教師，特別是中學教師在過去五年當中已經學到如何進行教學規劃.... 自一九九一年之後歷史學科教師已獲得較多之教育專業發展之機會。當我還是一位歷史教師時，我個人經歷到很少歷史學科之在職進修機會。然而，當今的中央政府及許多地方教育當局提供了比五年前所沒有之學校教師在職進修機會。（White, 2/6/1995, 11）

「國定課程歷史學科」之課程推廣，確保了歷史學科在英國中小學教育當中的學科地位。一位英國歷史教育學者Robert Phillips指出：很明顯地『英國歷史學會』在『國定課程』上之基本目地，乃在於鞏固歷史學科在中學教育當中之學科教育地位，並進一步強化歷史教學在小學教育當中之份量（Phillips, 1992）。

「國定課程歷史學科」在學校層級的課程推廣，引爆了學校教師的反彈（Dearing, 1993a），因此教育國務大臣指示「國定課程委員會」（NCC）與「學校考試和評量委員會」（SEAC）進行「國定課程」之檢討，其一九九三年七月份公佈之期中報告書顯示：「國定課程」內容超載，學校教師無法在教育部所建議的每週最低教學時數內教授完畢；成就目標太多，造成評量不易，而且紙筆的標準測驗無法反應學習的複雜性；評量工作過多，影響教學的進行。狄寧爵士（Sir Ron Dearing）遂於同一年（一九九三年）十二月公佈其總結報告，並建議減少「國定課程」的法定「學習方案」之教學內容，增加對教師的專業信任，允許教師獲得更多的彈性教學時間，並將全國標準測驗與國家學習考試只限實施於「第一關鍵學習階段」至「第三關鍵學習階段」的核心科目，並未擴及其他基礎科目（Dearing, 1993b）。教育國務大臣於一九九五年元月公佈的「國定課程」的新課程綱要，同意刪減「學習方案」的內容、減少「國定課程」基礎科目的全國測驗與國家考試，鼓勵學校教師發揮教育專業能力（DfE, 1995）。可見，在學校層級的課程推廣存在一些無法事先預測的變項，必須不斷檢討修正。

參、英國國定課程推廣策略之評議

英國「國定課程歷史學科」的課程推廣是英國中央政府威權體制之下的一種政策控制手段，透過英國一九八八年教育改革法令所公佈的規定，英格蘭地區境內的所有公立學校必須實施國家教育「法定命令」所指定的相同課程內容，學校與教師皆無其他可供選擇之變通方案，學校教師被要求忠實地推廣中央政府權威當局所硬性規定之「國定課程」內容，這種現象如同Collin Marshm與Michael Huberman所稱「權威式革新決策模式」（authority-innovation-decision-making model），課程推廣策略是高壓強制的行政推廣，包括分段垂降的課程推廣模式、由上而下的科層體制單向推廣、由中央到邊陲的行政高壓推動系統等三方面都是一種行政權威凌駕專業權威的策略，而學校教師則是位於教育行政系統底層的下級機關，受到教育行政系統的上層決策中樞所制訂規則之制約（Marsh & Huberman, 1984），在「中央-地方-學校」的行政科層體制之下，透過頒佈國家教育「法定命令」的「學習方案」，明確地規定教學要點，此種「防範教師的課程」是一種企圖迫使學校教師忠實履行中央政府教育政策之一種強制工具，教師必須遵守上級政府的「法定命令」，忠實執行「國定課程」，較少有大規模的轉化機制。

一、分段垂降的課程推廣模式

「國定課程歷史學科」的課程推廣是一種「分段垂降模式」（cascade dissemination），其中涉及了國家層面的推廣訓練、地方教育當局主辦的學校教師代表之研習活動、學校層面的教師進修與教室層面的教師教學。但，透過中央政府的教育改革法案與國家教育「法定命令」之強制規定，這是一種由上而下的高壓強制的教育行政命令權威，其本質是一種由決策中樞的中央政府所主導，並且透過教育部的科層體制行政命令，強迫推廣到地方教育當局與學校教師的邊陲系統（Schon, 1971）。這是一種經由中央政府「教育改革法案」與國家教育「法定命令」之法理權威，要求教師遵照辦理的行政極權課程推廣模式。

二、由上而下的科層體制單向推廣

「國定課程歷史學科」是由英國中央政府經由國會頒佈「法定命令」並透過教育部科層體制「由上而下」的上級規定，單向地由中央政府高層推廣到下層的英格蘭各個地方教育當局，再往下推廣到學校教室的教師，其間涉及一系列由中央政

府、地方政府與學校當局所辦理的學校教師在職進修推廣（DES, 1988）。教育部所公佈的「國定課程」，乃是中央政府所制訂的國家教育「法定命令」規定之強迫實施，因此，中央政府要求地方教育當局必須遵從國家教育「法定命令」，地方教育當局被就如同是教育部的地方教育局，必須忠實貫徹教育部制定「國定課程」之「法定命令」規定，而且學校教育當局必須忠實地推廣「國定課程」，因此，英國學校更是在現行英國教育行政系統當中的科層組織而不是教育專業組織，必須將此訊息忠實地推廣給位於科層體制底層的學校教師，明確地告知教師應該教導指定的教學內容。在英格蘭境內推廣「國定課程」之下，各地方教育當局除遵守中央政府教育部規定之外，部份的地方教育當局不只將中央政府教育部的「法定命令」推廣至學校，更進一步地加強忠實的課程推廣手段，製造一些補充資源或套裝教材與教學指引，以進一步規範指導學校教師忠實地推廣，並貫徹中央政府所制訂的「國定課程」之「法定命令」。

教育部與「國定課程委員會」為了執行中央政府的「法定命令」以貫徹「國定課程」之推廣，十分重視書面文件的課程推廣，然而，「國定課程委員會」只招募特定對象的學校教師代表加以訓練，而非開放給所有相關學校教師參與研習；而且地方層次的課程推廣也只限每校一名教師代表參與推廣研習，並非一群與該學科課程有關的學校教師團體，因此，同一所學校的教師同仁之間難以建立一種休戚與共、同心同德、齊心執行「國定課程歷史學科」的共識。「國定課程」推廣只徒具形式作用，忽略了實質有效的學校教師在職進修，更缺乏課程推廣者與學校教師之間的交互作用與專業互動。「國定課程」的課程推廣並未鼓勵或包容教室情境當中教師教學的教育專業自主，因此教師並未真正擁有課程的所有權，也沒有課程的隸屬感與歸屬感。英國「國定課程歷史學科」不僅缺乏一種激勵學校教師增進專業能力的設計，而且也欠缺一種鼓勵學生追求心靈解放的課程創新。因此，中央政府所制訂的國家教育「法定命令」之「正式課程」只是出現於中央政府的書面課程文件之中，或是殘留在地方教育當局的所知覺的教育行政業務夾縫之中，未能完成轉化為教師所運作的課程與學生所經驗的課程，未能完成落實到教室情境之中。

英國「國定課程歷史學科」的課程推廣，是發生於英國教育行政權威系統的科層體制當中，其有關的課程推廣策略，主要仰賴英國中央政府的教育部與「國定課程委員會」所片面主導的國家層面之政策權威決定，漠視了個別學校教師之專業自主。此種全國性的立即全面推廣，主要企圖在短時間之內製造訓練大批的受訓者，

以全面大規模地推廣此一課程，然而中央政府的教育部與「國定課程委員會」無法完全滿足所有的地方學校的所有需求，更無力親自辦理全國性的所有學校教師的推廣研習，因此，中央政府的教育部與「國定課程委員會」只能退而求其次，只能透過書面課程文件配發方式，以郵件方式通知學校教師進行國定課程之推廣，其不可避免的缺失，便是課程推廣的急速膨脹，形成負載超重而窒礙難行。甚至，由於中央政府的教育部與「國定課程委員會」與地方政府的教育當局，競相配發套裝的書面課程資料到學校的結果，形成課程物質材料氾濫，不只導致學校當局與個別教師難以完全消化之窘況，難以落實課程推廣之理想。

三、由中央到邊陲的行政高壓推動系統

英國「國定課程歷史學科」的課程推廣策略，也深受中央政府的科層體制工具理性之影響，由於中央政府在制訂「國定課程」時忽略了個別學校的獨特性與個別教師的個殊性。由於英國中央政府並未親自辦理全國所有的學校教師在職進修推廣，只有透過地方政府辦理地方學校教師代表參與新課程的推廣研習，並不是所有學校教師直接參與推廣研習，因此學校教師對新課程的瞭解有限，學校教師的不解、誤解、誤用或惡用，造成課程推廣之障礙，這似乎是因為英國中央政府教育部的「國定課程委員會」在短時間之內缺乏一種適當的回饋系統以瞭解課程推廣的問題，似乎是中央政府與學校教師雙方溝通不良的單純技術問題。然而，這種「國定課程」課程推廣的難題，是一種中央政府行政文化受到教育邊陲系統的學校教師專業文化的抗拒情形，此種以英國中央政府為權力核心，向教育邊陲系統的學校教師發號施令，以強制地執行課程推廣的權威模式，種下了其課程推廣失敗之因。

因為由中央到邊陲系統的行政高壓權威課程推廣模式，往往由於制訂國家政策的中央權力核心為了提供適當人力與資源以滿足其地方邊陲系統，往往會造成其能力負荷超載的危機（Schon, 1971）。英國中央政府雖位於「國定課程」的政策決定權力中樞，在負荷超載的危機之下，無法激勵或滿足來自英國地方學校教育邊陲系統之回饋（Elliott, 1994）。此種由中央到邊陲系統模式的行政高壓權威課程推廣策略之失敗原因，主要是由於英國中央政府的課程決策者忽略了個別學校文化脈絡，特別是個別學校教師詮釋國定課程政策，並將不可避免地決定課程推廣的結果，因此，學校教師的專業文化是有其極為堅定立場的價值主體，影響課程推廣的實際成效。

肆、結語

英國國定課程推廣的三級課程推廣系統是高壓強制的行政推廣，包括分段垂降的課程推廣模式、由上而下的科層體制單向推廣、由中央到邊陲的行政高壓推動系統，此三者都是一種行政權威凌駕專業權威的策略。換言之，英國國定課程推廣策略是一種由中央政府的政治權力中樞到地方學校邊陲，但卻又是超載與負荷過重之教育行政推廣系統，特別是此種分段垂降的課程推廣模式，是一種是由上而下的科層體制單向課程推廣，而且此種由中央到邊陲的行政高壓推動系統，導致「有名無實的改革」（蔡清田，2008），更如同颱風期間山洪暴發不僅摧毀原有瀑布景觀，更形成洪水氾濫沖垮原有設施，難以落實課程推廣之理想。茲總結本文兩項結論及其對我國「三級課程教學輔導網路」建立之啟示，說明如次：

一、分段垂降的課程推廣模式，是一種是由上而下的科層體制單向課程推廣

英國國定課程推廣是分段垂降的課程推廣模式，其本質是一種由政府決策中樞所主導的強迫課程推廣；是由英國中央政府經由國會頒布「法定命令」並透過教育部科層體制「由上而下」的硬性規定，單向地由中央政府高層推廣到下層的英格蘭各個地方教育當局，再往下推廣到學校教室的教師，此種課程推廣是採用一種分段垂降的課程推廣模式，包括全國性的訓練、LEA的訓練、學校代表、學校部門和個別教師的訓練。此種課程推廣的模式為由上而下的科層體制單向課程推廣模式，而此模式可能產生的問題為這種模式忽略了由上而下的科層體制之間可能產生的溝通，以及是否能夠建立共識的問題，如果在此由上而下的科層體制如有溝通不良，則會對整個課程的推廣會造成極大的影響。此種課程推廣模式另一個缺點是他忽略了教師在課程推廣中的專業自主地位，因為此種課程推廣之中，政府握有極大掌控權，而學校教師則無自主權。雖然地方政府可以根據中央政府所頒佈之『國定課程』『法定命令』，發展可行教學方案以供學校教師教學參考之用，雖無必然的強迫性。然而，地方政府與學校教師仍必須遵守教育部公佈的國家教育「法定命令」，這無疑是一種是由上而下的科層體制單向課程推廣。

特別是在英國「國定課程歷史學科」當中，英國中央政府透過教育部公佈的國家教育「法定命令」，具體地規範了「成就目標」、「成就水準」與「學習方案」等課程目標與教學內容，「國定課程委員會」並提供明確的教學指引，以規範單元

教學的內容及其相關的教學活動，明白地將中央政府的期望告知學校教師，以貫徹課程推廣。尤其是，英國中央政府教育部所公佈的國家教育「法定命令」不僅具有不容置疑的法理權威，就連英國「國定課程委員會」與「學校課程和評量管理署」所提供的教學指引，也要求學校教師遵照指示，進行忠實實施，根本就不鼓勵學校教師提出批評與改進意見，這是一種防範教師抗拒的「防範教師的課程」（teacher-proof curriculum）。

教育部透過頒佈國家教育「法定命令」的「學習方案」，明確地規定教學要點，以防範學校教師個別擅作主張選擇個人所偏好的教學內容，並極力防範教師採用不合乎政府所規定的教材教法，因此，欲防範學校教師以個人觀點來詮釋課程，防範教師採取有違政府原意之課程觀點；此種「防範教師的課程」是一種企圖迫使學校教師忠實履行中央政府教育政策之一種強制工具。因為慵懶的教師而言，可不必大費周章地遵守中央政府所規劃的「國定課程」之「成就目標」與「學習方案」，便可以依樣畫葫蘆服膺國家教育「法定命令」，遵守「國定課程委員會」所公佈的「國定課程歷史學科」教學指引內容與方法，照本宣科地執行「國定課程」之推廣。

二、由中央到邊陲的行政高壓推動系統導致「有名無實的改革」

英國國定課程推廣是分段垂降的課程推廣模式，其本質是一種由政府決策中樞所主導的強迫課程推廣；就「垂直面向」而言，這種課程推廣是由英國中央政府經由國會頒佈「法定命令」並透過教育部科層體制「由上而下」的硬性規定，單向地由中央政府高層推廣到下層的英格蘭各個地方教育當局，再往下推廣到學校教室的教師；從「水平面向」的課程推廣而言，這種「由中央到邊陲」的行政推廣，缺乏一種激勵學校教師增進專業能力的設計；然而教師不一定扮演聽話的忠實實施者，教師不一定忠實地執行政府所推動的課程推廣。部份學校教師仍以過去習慣使用的舊課程內容，來填補「國定課程」的相關科目學習內容，這便是部份英國學校教師消極地抵制英國「國定課程」的應變策略；甚至，當成群地英國學校教師參與教師組織主導之抗爭，走上街頭示威遊行，積極地抗議「國定課程之學習評量」，並進一步地和英國中央政府的教育部門談判，協商有關全國「國定課程之學習評量」實施，並極力主張刪減「國定課程」過多之「學習方案」內容，以發揮其影響力，爭取教師的課程控制權。

由中央到邊陲的行政高壓推動系統所進行行政推廣形成超載問題。英國國定課程推廣的問題是資訊過度充斥，也就是太多的教材而卻缺乏足夠的回饋機制。具體而言，書面資料過多的結果，造成了資訊氾濫的現象；特別是中央政府的教育部與「國定課程委員會」無法親自辦理所有課程推廣，只能退而求其次，只能透過書面課程文件配發方式，以郵件方式通知學校教師進行國定課程之推廣，其不可避免的缺失，便是課程推廣的急速膨脹形成負載超重而窒礙難行。由於中央政府的教育部與「國定課程委員會」與地方政府的教育當局，競相配發套裝的書面課程文件資料到學校，形成課程物質文件氾濫，不只導致學校當局與個別教師難以完全消化之窘況，成為「有名無實的改革」（蔡清田，2008），更如同颱風期間山洪暴發不僅摧毀原有瀑布景觀，更形成洪水與土石流氾濫沖垮相關交通設施，難以落實課程推廣之理想。

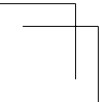
另一方面有些地方教育當局並未提供學校教師適當的在職進修推廣研習，有礙國定課程推廣之執行；或是課程推廣人員本身所受的訓練不足，無法獲得課程推廣之必要技能；許多學校教師根本就未曾察覺他們本身所需的改變以便執行「國定課程」；許多教師欠缺應有的教育理解，並造成對「國定課程」之誤用與惡用；特別是繁瑣目標階層陳述、內容冗長的方案與複雜的考試評量，引發抗爭。由中央到邊陲模式失敗的原因是：1.中心無法提供邊緣適當的人力或資源來滿足需求。2.中央無法激勵並管理來自邊緣的回饋。3.決策者總是低估了學校脈絡與教師的闡釋重要性（Schon, 1971），特別是「上有政策、下有對策」，造成「有名無實的改革」或「沒有實質變革的革新」（innovation without change）（蔡清田，2001）。

「國定課程歷史學科」的課程推廣，說明了英國中央政府原先欲圖透過由上而下的課程推廣以改變學校教師教學，但是，實際上，卻是學校教師轉變了中央政府的原先意圖。這種課程推廣的變異現象，印證了Collin Marsh 和Michael Huberman的主張，亦即，由上而下的課程推廣策略，無法達成教室層面的實際改變（Marsh & Huberman, 1984）。因為學校教師總是有選擇性的執行或改變課程推廣之意圖，課程推廣在執行過程當中遭到教室城堡中的教師抗拒。如果學校教師抗拒由上而下的課程推廣，則中央政府發動的課程推廣往往不能持久，頂多達成「沒有帶來實質變革的革新」，事實上，這是一種「有名無實的改革」。我國若欲避免重蹈英國覆轍，則有必要進一步建立「中央-地方-學校」的三級課程教學輔導網路並健全其課程推廣的配套措施，以促成課程實施的落實觀之實踐（黃光雄、蔡清田，2009；蔡清田，2008，2011）。

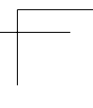
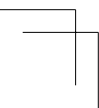
參考文獻

- 陳榮政（2010）。英國中等教育的民營化過程分析。《教育與研究發展期刊》，6（3），61-88。
- 葉郁菁（2010）。英國2009年教育白皮書與中等教育課程改革方向。《教育資料集刊》，46，185-201。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。《課程設計》。台北：五南。
- 黃光雄、蔡清田（2009）。《課程發展與設計》。台北：五南。
- 蔡清田（2001）。《課程改革實驗》。台北：五南。
- 蔡清田（2003）。《課程政策決定》。台北：五南。
- 蔡清田（2008）。《課程學》。台北：五南。
- 蔡清田（2011）。《素養：課程改革的DNA》。台北：高等教育。
- Aldrich, R. (2002) Reflections on the recent innovation of the National Curriculum in England. 中正教育研究，(1, 創刊號)，65-90.
- Dearing, R. (1993a). *The National Curriculum and its assessment: Interim report*. London: SCAA.
- Dearing, R. (1993b). *The National Curriculum and its assessment: Final report*. London: SCAA.
- Department for Education (1995). *History in the National Curriculum*. London: HMOS
- Department of Education and Science and the Welsh Office (1987) *The National Curriculum 5-16: a consultation document*. London: DES.
- Department for Education (DfE) (2010a). *The Importance of Teaching: The schools white paper 2010*. London: Author.
- Department for Education (DfE) (2010b). *Permanent and fixed period exclusions from schools in England 2008/09*. London: Author.
- Department for Education (DfE) (2010c). *The importance of teaching: The schools white paper 2010—Impact assessment*. London: Author.
- Department of Education and Science and the Welsh Office (1988). *National Curriculum Task Group on assessment and testing report - A digest for schools*. London: DES.
- Department of Education and Science (1989). *National Curriculum: From policy to practice*. London: DES.

- Elliott, J. (1994). The teacher's role in curriculum development: an unresolved issue in English attempts at curriculum reform. *Curriculum Studies*, 2(1), 43-69.
- Goodson, I. F. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. In Pinar, W. F. (Ed.) *Curriculum: toward new identities*. (pp. 3-20). New York: Garland.
- Halpin, D. (2006). Understanding curriculum as utopian text. In Moore, A. (2006) (Ed.). *Schooling, society and curriculum (147-157)*. London: Routledge.
- HMI. (1991). *In-service training for the introduction of the National Curriculum: A report by HM Inspectorate 1988-90*. London: HMOS.
- Marsh, C. & Huberman, M. (1984). Disseminating curricula: a look from the top down. *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 53-66.
- NCC (1991). *NCC corporate plan*. York: NCC.
- Office for Standards in Education (1995). *History: A review of inspection findings 1993/94*. A report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. London: HMOS.
- Phillips, R. (1992). The battle for the big prize. The shaping of synthesis and the role of a curriculum pressure group: the case of school history and the National Curriculum. *The Curriculum Journal*, 3(3), 143-60.
- Schon, D. A. (1971). *Beyond the stable state*. London: Temple Smith.
- Young, M. (2006). Education, knowledge and the role of the state. In Moore, A. (2006) (Ed.). *Schooling, society and curriculum (19-30)*. London: Routledge.



四、教師學習社群專業對話層級之初探



教師學習社群專業對話層級之初探

鍾靜

國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系教授

邱孟德

臺北市立教育大學附設實驗國民小學教師

摘要

本研究主要參照三個數學教師學習社群的運作，以及透過研究團隊焦點討論、專家諮詢等方式，探討教師學習社群的專業對話發展的模式，以促進專業成長之目的。由研究團隊分析三個學習社群間的對話形式與內容，並參考Describing levels and components of a math-talk learning community (Hufferd-Ackles, Fuson, & Sherin, 2004) 一文中，將數學教室內對話社群發展分為「提問」、「解釋數學想法」、「數學想法的來源」、「學習責任」等四個面向及四個層次之發展；研究團隊於面向形塑階段根據三個社群經驗，並依相關文獻將學習社群的對話關鍵成分區分為「對話素材」、「對話品質」、「資源提供」、「學習責任」等四個向度，並依三個學習社群的參與經驗區分為五個層級，每一層級則分別以促進者與參與者的角度加以描述其具有的特徵。在層級修正階段則從研究者所帶領的三個學習社群的狀況來檢視所發展的「教師學習社群的專業對話層級」，從中尋找支持層級發展的例子並修正細部層級內容。最後在專家審查階段、定稿確認階段，透過研究團隊反覆討論，並以專家諮詢建立內容效度，形塑出教師學習社群專業對話的發展層級。

關鍵詞：教師學習社群、專業對話、專業成長

壹、緒論

為應付瞬息萬變的社會脈動與教育革新，教師得不斷努力地增進自己的學科知識與教學內容知識。教育部於2006年開始推動教師專業發展評鑑，希望透過教師的參與來提升教師專業素養與教學品質；進而於近年，基於教師的增能賦權更應貼近教育現場，鼓勵以學校為本位，組織「教師專業學習社群」，透過教師間彼此合作進行學生學習問題的探究和解決，持續促進學生的學習成效。因此，如何落實教師專業社群的功能，使其真正幫助教師專業成長，進而提升學生學習，實為當前重要的課題。

在專業學習社群的運作中，社群內的對話與反思是教師專業成長的一個重要環節，透過社群對話能協助社群成員澄清概念，進而精進自我教學，而研究者自2001年起，每三年分別帶領一個不同的數學教師團體進行專業成長：第一個團體是九年一貫課程-數學領域種子教師專業成長班（簡稱種子教師團體），此一社群的成員是透過公開徵選對於數學學習領域有興趣、參與臺北市教師研習中心所舉辦數學種子教師專業成長班的17位國小教師所組成，其內容以研究者所提供相關資料來進行討論。第二個團體是「國小數學教學現場之『教』與『學』探討」成長團體（簡稱專業對話團體），此團體屬於專長增能學分班，共錄取36位教師，其內容是教學現場有關數學教學問題的專業對話。而第三個團體則為「數學教室的教學活動」數學教師成長團體，運用問題導向學習（problem-based learning，簡稱PBL）模式來進行討論（簡稱PBL教師團體），公開招募十位教師，活動中討論的議題皆是由參與教師所提出，經統整分類後分為數學領域的教材與教法兩大面向，在教材方面以數與計算、量與實測、平面與圖形等為討論主題；在教學方面則以學習者為中心的教學、數學教室的經營等為探討主題。

在帶領這三個團體的過程中發現，其運作方式不同、對話的層次上亦有所差異，但討論的主軸都是教學現場「教與學實務」的改進，協助教師作教學專業的增能。而Hufferd-Ackles, Fuson,與 Sherin（2004）所提出Describing levels and components of a math-talk learning community一文對數學教室內對話社群裡，師生、生生間對話的探討，發現師生在互動的過程中，可約略分為提問、解釋數學想法、數學想法的來源、學習責任等四個向度，從此四個向度可將教室內的數學對話學習社群區分為四個不同層級。因此研究者冀望透過帶領此三個不同團體進行專業成長的歷程，配合專業對話的理論基礎與實務經驗，探討教師專業社群在進行專業對話時，社群內所發展的對話層級與

特徵，並邀請分別曾參與此三團體的教師們進行焦點座談，進行專家審查以建立本層級之內容效度，冀望此層級協助教師專業社群的發展，幫助教師在專業成長社群中能進行豐富的對話，藉此精進自我的教學，達成教師專業成長的目標。據此，本研究所探討的是教師學習社群的專業對話層級面向及其內容，並冀望協助教師學習社群可檢視其層級，進而提升對話的內涵，以達成專業成長的目的。

貳、專業學習社群的專業對話與社會互動

本研究目的為發展出教師學習社群的專業對話的面向與層級，故針對專業學習社群、專業對話及社會互動等方面進行相關探討，以作為本研究的依據。

一、專業學習社群（Professional Learning Community，簡稱 PLC）

社群的內涵是在認同、自我意識和共同利益方面具有同感的社會群體（應奇，1999），因此一群人相互依賴的聚集在一起，並有一共同目的性才能產生一個社群。而教師專業學習社群是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決（教育部，2010）。其具有不同於一般團體的特徵：（1）共同願景、價值觀與目標；（2）協同合作：聚焦於學習；（3）共同探究；（4）分享實務；（5）實踐檢驗：有行動力，從做中學；（6）持續改進；（7）檢視結果。由上可知，「教師專業學習社群」是為一以學校為本位，以關注學生學習為主體，採同儕合作方式，重視結果取向，用以促進教師專業發展的重要平台。

研究者自2001年起所帶領的三個跨校數學教師團體，雖其成員來自不同年級，但其目的為關注學生的數學學習，透過參與教師的討論與分享，促進教師在數學教學上的成長。因此，研究者將此三個團體視為教師專業學習社群，其成員皆為改善學生數學學習成效，持續不斷地的進行專業成長與學習。而如何使專業學習社群能運作順暢，關乎此社群的主導者與參與者間彼此的信賴與合作，而參與者對社群的向心力與付出，更是社群維持的重要關鍵；據此，本研究將層級內每個面向區分為促進者與參與者兩部份，透過促進者與參與者的社會互動歷程理論，來探究教師學習社群內的對話發展。

二、專業對話

「對話」(dialogue)一詞源自於希臘的『dialogos』，意思為兩個或兩個以上的人之間的談話。然對話不僅僅是單純是人們坐下來一起開會而已，而是在對話中共同合作，透過對話來發現所有對話者身上可能會出現的任何錯誤，從而使每個人都從中受益，進而達成對話的目的。

Isaacs (2001) 認為當對話開始時，對話者會選擇注意某些對話，而忽略掉其他的對話，此時，對話者可能會暫緩自己的想法而保持開放的態度，或是試圖以自己的假設為自己的想法辯護。若此時能保持態度上的開放，則表示對話者願意思考自己的思想與行為是以什麼為基礎，也就是表示對話者可以進行反省式的對話(reflective dialogue)；而反省式的對話可以造就出具有生產力的對話(generative dialogue)，因此可創造出全新的可能性與互動層次。另外一個選擇是為自己的想法辯護，這一選擇又可發展成兩種不同的對話，一為有技巧的對話，對話者會執著於自己的論點，但最後仍可能發現自己是錯的，而此對話的過程會產生對立的緊張與結合；另一為受限的討論，對話者只想要贏得辯論，是輸不起的，所以不會想到自己可能是錯的，在此對話過程裡，只能藉由一方的獲勝來解決產生的衝突。因此，Isaacs認為對話團體的領導人即是在對話的環境裡發揮其領導能力，召集團隊進行對話，在對話過程中鼓勵團隊人員實踐傾聽、尊重、暫緩、發聲等四種對話行為，塑造最高層次具生產力的團體對話。此外，Isaacs綜合Scharmer的看法，提出團體對話的發展可區分為四個階段(Isaacs, 2001)：(1) 階段一—遵守規則、禮貌；(2) 階段二—溝通破裂；(3) 階段三—探詢、反省式對話；(4) 階段四—流暢、具生產力的深度匯談。在階段一與階段二裡，參與者不懂得自省，只會責怪他人，到了階段三與階段四，參與者便具備了自我反思的能力；此外，在階段一與階段四當中，參與者是以整體為考量的，而階段二與階段三就偏向於重視個人的想法與期望。

而專業對話是專業人員之間，經由自我修練或參加專業團體活動，針對理論、實務、專業自我建構等專業課題，所進行的對話、討論、互動、交流與分享活動。而進行專業對話的兩項重點是：專業議題以及會議發展階段(Glatthorn, 1987)。在「專業議題」方面，強調團體在發展對話議題時，應聚焦於專業議題上，如：(1) 教師們認為重要的教育內容；(2) 教師之間可能不一致的想法，以及(3) 生活周遭可以運用於教學上的題材；而在「會議發展階段」方面，在第一階段是強調外部知識，亦即由專家學者提供或是從理論當中所獲得的知識；第二階段則是教師本身

的教學經驗與外部知識之間相互支持或是衝突之處；第三階段為教師如何將外部知識消化成自己的內部知識，且教師如何建立在專業對話與未來實務之間的連結。由Glatthorn的觀點可以發現，他認為專業對話的目的在建立教師團體裡的成員共同對話的機制，對話的議題內容應是成員們感到重視的教育相關問題，或是意見相歧的部分，而運用外部的幫助，促使成員自我反思教學經驗與理論的異同，並加以調整或強化未來的教學（鍾靜、沈書宇、黃美玲，2008）。因此，教師社群透過專業對話，可以達成自身的專業成長，本研究依據專業對話理論，針對社群內對話的內容及成員間的互動進行探討，以建構出教師學習社群中的對話發展層級。

三、社會互動理論

人類是群居的動物，各種活動皆脫離不了社會互動，而對話溝通是所有社會互動的基礎，透過溝通才能使團體的成員對彼此了解，建立互信的關係，而Park與Burgess（引自葉至誠，1997）將社會互動的形式分成：合作、競爭、衝突、敵對、強制、交換、順應等七種形式，彼此交互的作用於團體的對話溝通中，進而使團體達成目標。因此，在團體內意見、概念與資訊的理解，是團體目的達成的重要關鍵，而其成功的要素取決於成員間對話的模式，有三個互動的層次可加以分析（Johnson & Johnson, 2003），分別為「溝通活動中的相對頻率與長度」、「誰向誰溝通」，與「誰帶動誰說話及其過程如何？」透過此三個互動層次的分析，能了解團體的溝通成效。據此，本研究參考此三個互動層次，來比較出教師學習社群專業對話時的溝通成效，進而區分出其對話層級的不同。

參、層級形塑歷程

本研究採質性研究，主要收集資料的方法為文件分析、焦點討論和專家座談。研究過程初期主要在蒐集與閱讀相關文獻，藉由研究團隊小組研討來初步形塑教師學習社群的專業對話層級，再透過研究者所帶領的三個教師學習社群進行層級內容的檢核與修正，最後邀請曾參與此三個教師學習社群的教師進行諮詢與建議，以形成「教師學習社群的專業對話層級」。整個研究歷程可分為三個階段（如圖1），以下就研究流程說明之：

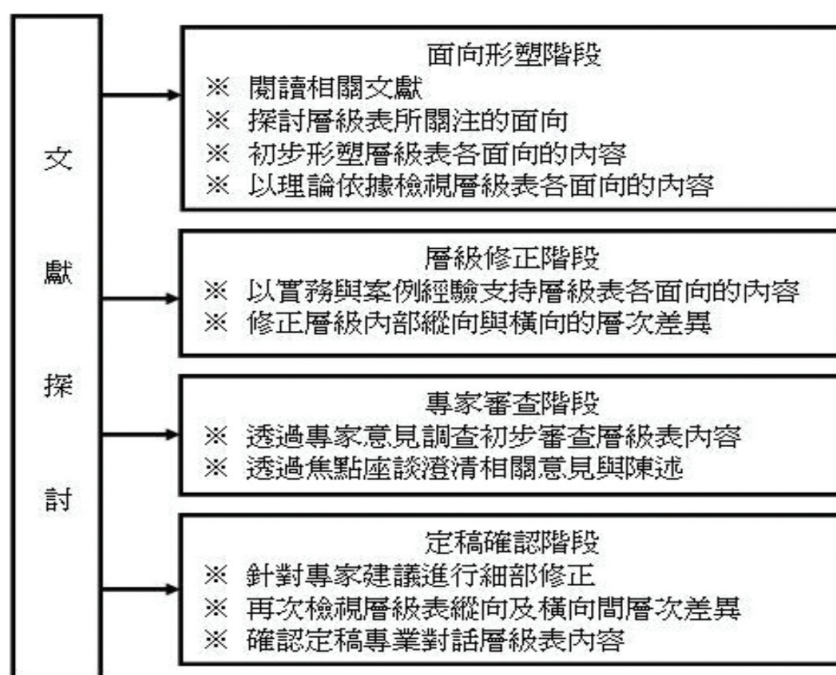


圖1 研究流程

一、面向形塑階段（2009年10月~2009年11月，共六次焦點討論）

研究者自所帶領的三個團體內邀請代表人員組成研究團隊（以下簡稱本團隊，成員如表1所示），先自參與這三個團體經驗來談團體的特徵，從中發現團體的發展有層次的不同，並根據理論與實務經驗，並以Hufferd-Ackles, Fuson,與 Sherin（2004）提出對國小教室內數學對話學習社群的對話發展，所提出的四個面向「提問」、「解釋數學想法」、「數學想法的來源」、「學習責任」等為藍本，認為在教師學習社群的對話中，應亦有其發展的面向，經過約兩次的探究與討論，研究團隊認為「對話素材」、「對話品質」、「資源提供」、「學習責任」等四個向度是教師學習社群的對話發展中，我們所關注影響教師學習成長的關鍵，而逐步完成「教師學習社群的專業對話層級」初稿。

表1 研究團隊成員

	參與者	觀察者
種子教師團體	研究者、胡師	邱師
專業對話團體	研究者、沈師	黃生
PBL教師團體	研究者、江師、高師、胡師	周生、戴生

註1：參與者指實際參與該團體運作的人員。

註2：觀察者指團體進行時從旁觀察團體運作的人員。

完成「教師學習社群的專業對話層級」初稿後，接著根據研究成員參與團體的經驗，輔以團隊學習、專業對話的發展理論進行約四次「教師學習社群的專業對話層級」層次間的修正與檢核，並注意層次的發展，仔細檢查「教師學習社群的專業對話層級」架構的縱向與橫向的層次差異與細目的敘述用字。

二、層級修正階段（2009年12月~2010年1月、2010年3月~2010年6月，共六次焦點討論）

完成層級表初稿檢核後，研究團隊再以研究者所帶領的三個團體的狀況來檢視所發展的「教師學習社群的專業對話層級」，從三個團體的實施過程記錄中，尋找支持層級發展的原案，同時再次進行層級內部縱向與橫向的層次差異的細部修正。

三、專家審查階段（2010年6月，共一次專家座談）

本團隊利用四個面向、五個層級檢視研究者所帶領的三個團體的狀況後，發現都符合不同層級所描述，但為建構層級表的內容效度，研究者邀請曾參與所帶領三個團體的教師進行專家座談（如表2所示），被邀請的教師皆參加過其他數學專業團隊或為數學輔導員，其參加教師專業團隊經歷豐富。研究者於座談前將研究團隊所發展之層級表提供給被邀請的教師，請參與教師於座談前依所參加的團體的經驗來檢驗相關層級，並於座談當天為本團隊所發展的層級內涵提供相關修正意見。

表2 專家效度審查人員

團體	代表	
種子教師團體	翁師	王師
專業對話團體	詹師	莊師
PBL教師團體	張師	方師

四、定稿確認階段（2010年7月~2010年8月，共三次焦點討論）

透過邀請專家進行「教師學習社群的專業對話層級」的檢核後，本團隊根據專家所提的修正意見再次進行層級的細部討論，並進行層級表內縱向與橫向細目敘述的修飾，最後確定該層級的內容。

透過此四階段後，本團隊加以形塑出四個向度--「對話素材」、「對話品質」、「資源提供」、「學習責任」，而每個向度又可區分為Level 0 Level 4等五個層級，以說明教師社群在進行專業對話時其社群對話所具有的特徵，此一層級架構研究者將之稱為「教師學習社群的專業對話層級」。

為使研究中所收集資料便於歸檔與進行分析工作，研究者將資料進行分類整理並按日期給予編號紀錄，以逐步建構出「教師學習社群的專業對話層級」。研究者將所蒐集的資料，包含討論記錄、座談記錄、文件記錄等，按照不同的來源、人物、日期，加以歸類並整理，記錄的方式與代表意義如下表3：

表3 記錄方式與代表意義對照

記錄方式	意義
研究者	指研究者
胡 研	指研究團隊成員胡師（沈師、江師、高師、邱師、黃生、周生、戴生）
翁 師	指專家效度審查座談成員翁師（王師、詹師、莊師、張師、方師）
討091009	表示2009年10月09日焦點討論錄影之轉譯資料
座100630	表示2010年06月30日專家審查座談錄影之轉譯資料

在研究過程中，研究者隨時整理資料，以了解研究團隊形塑「教師學習社群的專業對話層級」的歷程。本研究對所蒐集的資料（包括討論過程錄影、討論記錄、專家審查座談過程錄影、專家審查座談記錄、三個團體的活動錄影轉譯資料）進行分析，並運用三角檢核法，將研究過程中所得的資料及資料的詮釋、分析，並與研究團隊討論、溝通及確認，以減少研究者與研究團隊成員間的認知落差，俾利檢視、校正研究者的分析與解釋。資料分析採用持續比較法和三角校正來考驗此層級表的內容。研究團隊討論記錄、種子教師團體活動轉譯資料、專業對話團體活動轉譯資料與PBL教師團體活動轉譯資料，是為資料來源的三角校正。再藉由與研究團隊的共同討論辯證、專家審查觀點來檢驗研究者對事件的解讀，以避免研究者個人主觀的認定，為參與研究人員的三角校正。在同一方法中檢驗不同資料來源的一致

性，相互驗證，透過多元的資料來源加以認定，促使層級表內容更加客觀，而不是僅是研究者自己的偏好或偏見。

肆、層級表形塑重點

本研究主要研究結果為形塑出「教師學習社群的專業對話層級」，此層級描述了教師學習社群專業對話的發展模式，透過本團隊討論教師學習社群對話的轉變，架構出五個層次的對話發展層級。其次，此層級表分別描述了教師團體進行專業對話時，在「對話素材」、「對話品質」、「資源提供」、「學習責任」等四個向度中，從Level 0 到Level 4 的提升與成長轉變。本團隊從相關文獻及實務經驗裡，逐步形塑出此四向度，並建構出其向度下促進者與參與者轉變的特徵，以下分別就層級表內，向度的形塑、層級的提升，以及層級圖像的形塑作說明。

一、層級向度形塑

研究團隊參考Hufferd-Ackles, Fuson,與 Sherin (2004) 所提出國小教室內數學對話學習社群的對話發展層級，並配合專業對話理論，討論出在教師團體的對話中，有哪些因素是關乎社群專業對話的發展，又有哪些因素可以來說明呈現社群的對話發展，而訂定採「對話素材」、「對話品質」、「資源提供」、「學習責任」等四個向度及分為促進者和參與者來建構層級表。

研究團隊發現在對話中的角色有二類，一是引導社群進行對話的角色（本團隊稱為促進者），另一為社群內參與對話的角色（本團隊稱為參與者），此二類的對話構築成對話的豐富互動歷程，因此，研究者思考在層級表內將每個向度皆區分為促進者和參與者的角色，從二者間的互動歷程來形成教師學習社群的專業對話層級脈絡。

從社會互動理論的觀點來看，參與者與促進者間的對話互動，形成了整個對話的全部，而成員間的互動歷程則是融入於各個所關注的面向中，因此，研究團隊從促進者和參與者的互動歷程，來比較出不同層級間的差異，再從主動學習、社會互動與專業對話等相關理論的觀點，來討論影響對話的因素，進而訂定出教師學習社群專業對話發展的層級。從主動學習的理論看來，在對話中參與者必須承擔起對話的責任，否則會淪為是促進者自己唱獨腳戲的狀況，而參與者參與對話的程度和深度，則影響著對話的內容的提升，因此研究團隊認為「對話品質」與「學習責任」是對話時所關注的面向之一。

當對話產生時，為解決所提出的問題，參與者和促進者會提出解決的辦法，透過討論而解決問題，而在對話的過程中，從提出解決辦法的來源，亦可看出此社群的發展是依靠促進者解決問題，亦或由參與者解決，因此，解決問題想法亦是在描述對話層級發展時，另一個十分重要的面向。而對話的發生必有其主題，而主題的來源可能來自促進者自行決定，或是由成員提出而產生，對話的題材亦會影響對話的進行，參與者會因對話的題材而有參與程度的不同，若題材是自己提出或決定，或是與自己切身相關，其參與度會較為提高，因此提問亦是對話裡值得關注的面向，從提問的來源可看出對話的發展，研究團隊經過討論後，將提問的來源訂為「對話素材」面向，透此一面向了解社群在對話時的主題來源。

透過研究團隊不斷的討論，澄清彼此的想法，對社群內對話的各個面向，配合理論來訂定出我們所關注的四個面向：「對話素材」包含對話從何而來與問題的來源；「對話品質」包含對話的方式、內容與深度；「資源提供」則是指解決問題的方法；而「學習責任」為參與的程度和自我導向學習。

邱 研：資源提供是談的那個解決的方法。素材是它那個問題的來源。

.....

研究者：.....。對話素材是問題的來源對不對？問題產生的方式.....，這 樣有考慮問題來源，用對話素材來寫，第二個就是對話品質，那個方式、內容、深度，然後是資源提供，主要是為了解決問題，就是你有來源以後你怎麼去對話，然後解決了問題，然後學習責任是誰。（討091009）

研究團隊將所關注的向度初步定義如下：

- （1）對話素材：社群裡開始對話的來源？是促進者一直問？還是參與者主動提出？
- （2）對話品質：對話的方式、內容、深度、廣度。
- （3）資源提供：要解決問題了，那我們用什麼來對話？
- （4）學習責任：談話的主動、被動；蒐集資料的主動、被動...等。

而在形塑層級表的過程中，研究團隊對於向度定義進行部分修正，以更符合對話層級的發展，以下就「對話素材」向度定義為例，來說明四向度定義的形塑歷程。

在形塑之初，研究者從專業對話理論裡，發現對話主題的方向影響著參與者參與對話的動機，因此從提問的來源可看出對話的發展，因此提問亦是對話裡值得關注的面向，從提問的來源可看出對話的發展，研究團隊經過討論後，將提問的來源訂為「對話素材」面向，透此一面向了解社群在對話時的主題來源。因此，「對話素材」定義為社群裡開始對話的來源為何？是促進者一直問呢？還是參與者主動提出問題？

研究者：提問可否變成教學問題的提出呢？……提問，提出問題，教學問題的來源。

江 研：我們在討論的過程當中也是，剛開始大家都只是問自己的問題，後來大家會針對別人的解法去問問題，那也有人會針對文獻上的問題去問問題。所以提問也是有層次啊。

研究者：用這個提問，教學問題的產生，從文獻來產生，從哪裡來產生。

胡 研：能否寫問題產生就好了。

……

研究者：我覺得不是提問，應該是說問題的來源，……

邱 研：素材。

研究者：因為促進者會說，看看綱要，我有提問啊，因為老師一直在講經驗的時候，對不對？就變成素材，對話的素材。

江 研：老師剛才講對話的內容，教學的問題。

研究者：對話的素材也是不錯，其實基本上PLC它有個核心概念就是要專業對話，所以我們用對話素材是可以的，…（討091009）

然在層級表形塑的過程中，研究團隊發現先就對話素材中，細部內容裡有關「問題」、「議題」、「主題」等三個名詞加以定義，以釐清其不同處，並再次定義「對話素材」。

江 研：上次定義過『對話素材』其實比較像是問題的來源，在團體裡又可分成問題、議題，還有主題，舉個例子來說，問題是比方說為什麼在分數除法時要顛倒相除。

研究者：我們的問題就是小的，主題是大的。然後議題呢？

江 研：很多的問題會有一個小的議題，比方說分數的乘除，而主題就會 是分數的教學。所以『對話素材』其實講的比較是議題的來源，就是那一次討論的主要的議題是什麼。（討091102）

最後經過多次討論及修正，將「對話素材」的定義確定為「指促進者和參與者所提出要討論的問題、議題或主題，主題是一個大方向，包含議題或具體的問題」。

在形塑歷程中，研究團隊逐一進行修正，使各向度間的定義能明確區分，最後確定「教師學習社群的專業對話層級」的向度定義（如表4）。

表4 教師學習社群的專業對話層級向度定義

層級表向度	定義
對話素材	是指促進者和參與者所提出要討論的問題、議題或主題，主題是一個大方向，包含議題或具體的問題。
對話品質	是指促進者和參與者對話內容的廣度或深度，及對話行為的主動性或回應情況。
資源提供	是指提出對話素材後，由促進者或參與者提供對話資料的方式和類別。
學習責任	是指參與者在自我學習上的表現，包含承擔學習任務的意願、任務執行的程度。

資料來源：整理自研究團隊各次焦點討論結果

二、向度層級提升

在確認各所關注的向度定義之後，研究團隊先就各面向下可能產生的發展階段加以討論，進而形塑層級各向度的初步內容，研究團隊成員先各自認領兩個向度進行層級內容細部的擬定，而成員間各自認領的向度間彼此重疊，以便討論時能加以交叉比較，避免個人主觀的認定。研究團隊於一週後的會議中，就成員所擬定的內容進行討論。

研究團隊成員先就自行擬定的細部內容分為四組進行兩兩討論和彙整，整理出層級各向度的縱向細部內容之初稿，再進行集體討論，以確認層級各向度內容。完成各向度縱向細部內容後，研究團隊再從橫向來檢視各向度，在同一層級中是否能夠能吻合對話的發展，向度間是否互相呼應搭配或有衝突，以進行層級的細部內容修正。

然在討論教師團體的對話發展層級時，發現教師團體內應有一種是由演講為主的進行方式，因此，在層級一上應有層級零的存在，但此一方式內並無促進者和參與者的角色，故在此層級裡，以演講者與聽講者的角色來擬訂四個向度的內容。然

在研究團隊討論與專家建議修正後，認為此層級表為描述團體內對話的發展，因此，層級零仍以促進者與參與者角色進行描述。

在討論時，研究團隊對「對話素材」及「資源提供」兩面向間的意義及層級發展內容容易讓人產生混淆，因此，就「資源提供」向度來說明此向度層級提升的形塑歷程。

研究團隊在形塑之初從「要解決問題了，那我們用什麼來對話？」的想法來思考「資源提供」的層級發展，因此，將「資源提供」區分為「資源的提供者」及「資源的內容」兩個觀點來發展其層級。

研究者：從我們的團體來看，資源提供用什麼來對話？開始的時候都是用老師自己的經驗來對話，我們一直在講經驗，或者根本第一層的時候，就是促進者給的資料，是不是？……資源提供，用什麼來對話，那這樣子會不會跟對話素材很像呢？。

胡 研：我寫的是：想要解決問題的一些方法，策略。

……

研究者：沒有，開始的時候，你只是蒐集就提供，慢慢是蒐集以後他自己會消化，然後多方面的蒐集面向，……

……

邱 研：教學經驗是在第二層啦，……

胡 研：兩個都在同一層，促進者給予資料，跟那個分享教學經驗。

邱 研：……，那在資源提供的時候是促進者提供相關的資料。第二階層的時候它才是教學經驗或教學理論的那個。（討091023）

在團體對話之初，多為促進者提供問題的解決辦法，當對話慢慢發展後，參與者能就自己實務經驗和自身所搜尋的相關資料等來進行分享，以解決對話間成員所提出的問題，資源提供的來源由促進者轉移到參與者，而內容從單純實務經驗分享到整理理論資料進行分享，參與者由被動接受資源提供轉變為主動提供資源。因此，「資源提供」初步層級發展為：Level 1 促進者提供相關的資源；Level 2 由參與者提供自己的實務經驗；Level 3 參與者會主動提供課本、教學指引來討論（層面不廣）；Level 4 參與者會運用這種資源（網站案例、影帶、光碟、博碩士論文等）提供資料來討論。

研究團隊就「資源提供」進行細部內容擬定，其重點在問題提出之後要去解決那個問題的資源部分，層級發展由促進者提供資料發展到參與者能主動分享透過多元管道而收集的資料。

高 研：『資源提供』主要重點放在就是問題提出之後要去解決那個問題的資源部分，Level 1促進者他是主要的資料提供來源，參與者事先沒有提供資料，等待促進者給他資料然後討論；Level 2是促進者會鼓勵成員分享自己的實務經驗跟見解，也還是會提供理論性的資料，參與者是開始提供自己跟同事之間的教學經驗，然後比較偏重於實務性的對話。Level 3促進者就是提供的資料逐漸減少，鼓勵成員在尋找相關的資源，那參與者是除了分享層級二他所知道的教學經驗之外，開始蒐集課本跟指引等比較容易取得的資料，Level 4是促進者不再事先提供資料，在活動當中會請團員分享自己所準備的資料，然後偶爾會提供補充說明。參與者是進一步地擴大資料蒐集跟分享的範圍不限於容易取得的資料那個部分，然後也用比較多元的管道，整理之後進行分享。（討091102）

完成各向度縱向細部內容後，便從橫向來檢視各向度在同一層級中，是否能夠能吻合對話的發展，向度間是否互相呼應搭配或有衝突，以進行層級的細部內容修正。在討論時針對部分過於強烈的敘述進行修正，並從資料內容的部分集資料的提供者兩方面進行討論，使「資源提供」的層級區別更為明確。

高 研：Level 2就是促進者會鼓勵成員分享自己的實務經驗跟見解，然後也還是會提供理論性的資料，那參與者是開始提供自己跟同事之間的教學經驗，然後比較偏重於實務性的對話。（討091102）

高 研：促進者是提供問題解決資料的唯一來源。

.....

研究者：促進者是提供解決問題想法的主要來源，有時候萬一有一點點小插花，不應該寫「唯一」，太強了嘛對不對？『促進者是提供解決問題想法的主要來源』。

.....

研究者：參與者有時候也會回應沒錯。參與者所提供的資源僅限於自己的教學經驗。.....

.....

江 研：『參與者除了分享所知的教學經驗，也蒐集並分享課本、指引等較容易取得的資料。』

胡 研：這樣感覺少了一點，前面的促進者已經提供了一些資料的來源，那這個課本、指引就是隨手可得的，就感覺上資料來源的寬度、廣度沒有拉開。

江 研：我們剛在【學習責任】那邊已經是部分參與者能夠主動認養學習任務，所以他在【資源提供】這邊應該就是像胡師講的，可以再豐富一點。

……

研究者：『偶有理論性資料的提供』我想「理論性資料」就會比較進來，就是像什麼教學脈絡啦，課程綱要啦，然後或者是學者的理論啦，對不對？
（討091116）

最後透過案例支持檢視與專家建議意見進行細部修正，使「資源提供」的各層級內容能明確區分其發展層次，最後確定「教師團體的專業對話層級」的「資源提供」向度下的內容定義。

在資源提供向度部分，促進者一開始由提供講義、簡報檔、網頁等給予參與者，作為解決問題的參考資料，到最後轉為提供資料搜尋的方向或僅做適時的補充，而參與者從提供自己的教學經驗為主，轉變為能蒐集整理相關資料進行分享，並提供具實務或理論的資料。

三、層級圖像形塑

在經過專家座談後，為對各層級的四個向度，作一總體的敘述，以建構該層級的圖像，讓人可先理解各層級的特徵，再進一步的了解促進者與參與者在四個向度內的發展轉變。

張 師：我覺得個層級是不是會針對【對話素材】【對話品質】【資源提供】【學習責任】更有一個總括的說法？就是專對Level 1，不再細分這麼多項目，而是說我定義層級，……。（座100630）

研究團隊透過討論，將每個層級中，促進者與參與者在各個向度間的特徵加以整理，歸納出此五層級的圖像，詳如表6。

表6 教師學習社群的專業對話層級圖像

層級	層級特徵
Level 0	促進者決定社群的所有活動，參與者幾乎只扮演聽講者的角色。
Level 1	促進者在社群中扮演主要決定討論材料與學習任務的角色，但會邀請參與者發言；參與者被動的發言，彼此間互動不多，且分享的內容簡短。
Level 2	促進者引導社群活動的進行，並鼓勵參與者提問和對話；參與者對討論內容和發言頻率皆提高，但主動性仍舊不足。
Level 3	參與者開始主動參與社群活動，會與促進者共同決定討論材料與學習任務分配，所分享的內容已有理論性資料出現；促進者僅提供少量的資料及協助統整。
Level 4	社群的活動以參與者為主角，彼此間互動熱絡，會自行反思與統整；促進者退居協助者角色，大部分時間是傾聽參與者的發言，僅做適時的補充。

資料來源：整理自研究團隊100721焦點討論結果

伍、層級表與案例分析

完成層級表初稿檢核後，研究團隊以六次焦點討論的時間，從研究者所帶領的三個團體的狀況來檢視所發展的「教師學習社群的專業對話層級」，自三個團體的實施過程記錄中，尋找支持層級發展的原案，同時再次進行層級內部縱向與橫向的層次差異的細部修正。

一、尋找支持層級發展的團隊案例

在完成層級初稿後，為避免研究團隊對教師學習社群對話發展的主觀認定，因此，研究者透過所帶領的三個教師專業學習社群，以其實施過程來檢核專業對話的發展層級，尋找可支持層級發展的團體實例，使此層級能發展的更加完善。

研究者：我們下一步應該做什麼。是不是有一點分工回去找一些證據。……

……

研究者：我的意思就是說我們不要那麼快就進原案，我們第一階段先不要進原案，進去從你們想，你們有什麼。先從各團體的研究論文，論文裡面都有案例，看一看就知道這個活動怎麼進行，因為他們一定會對個案作描述嘛，對不對？（討091130）

胡 研：然後老師也跟他互動，只是那時候提的問題真的是教學上的問題，……，然後有做一些討論，那別的老師他有提出他的看法。不過內容感覺上剛開始的時候雖然大家都有發言，可是有的時候是比較簡短，然後慢慢的越說

越多，慢慢的東西越來越多，然後至於分享的部份，其實常常都有在分享耶。（討091221）

在尋找案例時，研究團隊先參考該團體的研究論文，找出合適的案例，再從整個活動的原案，尋找符合層級發展的例子，且須團體內的成員有七成，約三分之二強左右有此行為才算是符合此層級的描述，來證明層級內容中的描述，例如：促進者有做追問、深化...等等，進而能定義出此團體的對話發展分佈於何階層，藉此來檢視層級的完整性及適切性。

研究團隊在尋找案例的過程中，發現三個團體的對話發展層級分別處於不同的層級中，種子教師團體的對話展約略在層級一~層級二間，專業對話團體的發展則在層級二~層級三間，而PBL團體的發展在層級二~四間。

二、透過案例進行層級表細部內容修正

研究團隊尋找案例後，發現層級之部分內容需進行層級間的調整與區分，讓層級的發展特色能夠更為清楚，並修正細部描述，減少過度描述的語句，使層級的向度及內容能更加貼近教師團體專業對話的現場，符合其對話的發展。

研究者：高師認為【對話素材】裡，那個議題的決定比較弱，可是就是後來的對話有比較強。

高 研：像提出問題，好像一開始…要大家提出問題，過程當中又會有提出問題啊，……

……

研究者：『共同形塑討論議題』就好多了吧對不對？（討091221）

研究者：……多三分之一的人嘛？我們的「部份」一定不是過半嘛，過半以上都會用「大多」對不對？過半，在六、七成的時候都一定用「大多」，……

胡 研：周生的意思是譬如說Level 2，『部分參與者能夠主動發表意見』，第一個能夠『主動發表』。第二個呢，……這是三件事。

……

研究者：好，『並提出自己的想法』就好，『部分參與者的主動發表意見』。然後，對，「並」就可以拿掉，……至於這個又能夠回應，又能夠回應的意見不一定要是同一個人，我是用整個團體來看，大概有三分之一的人會回應，有三分之一的人會那個就算了，……（討091221）

研究者：或者重點應該是說『參與者以提供自己的教學經驗為主，進行分享』。……不能說『僅提供自己的』，你的意思是說他有時候也會講別人的。（討091221）

江 師：我覺得我們在說明的時候可能要講清楚「學習行為」跟「學習任務」有什麼不同這樣子，就「行為」是當下的啦。（討091221）

透過六次的焦點討論，研究團隊完成「教師學習社群的專業對話層級」的細部修正，並找出可支持層級表發展的教師團體對話案例，對於各向度亦進行更明確的定義。為建構層級的內容效度，研究者邀請曾參與所帶領三個團體的教師進行專家座談。研究者於座談前將研究團隊所發展之層級提供給被邀請的教師，請參與教師於座談前依所參加的團體的經驗來檢驗此層級之區隔與內涵，並於座談當天提供相關修正意見。針對與會專家教師所提出的部分疑問，已於座談中相互討論而得到澄清，而研究者將與會教師所提出尚未解決的修正建議及疑問整理後，於定稿確認階段時，由研究團隊再次討論確認，並逐一檢核修正層級細部內容，最後確定「教師學習社群的專業對話層級」內容。

陸、結論—對話層級定稿

一、專業對話層級的核心概念

研究者在形塑教師學習社群的專業對話層級時，發現專業對話層級隱含著三個核心概念的發展，從此三個核心概念，可看出社群在對話時的轉變及成長。第一個核心概念為社群成員的參與，從層級的發展中可知，在社群對話之初，因成員間彼此的陌生，常是促進者主導對話，參與者間則較少對話發生的狀況，但在促進者逐漸弱化本身主導的角色後，以邀請、鼓勵等方式，漸漸引發參與者從被動的接受者轉變為主動的發言者；第二個核心概念是對話的內容，成員一開始對話時，多會以自己本身的實務經驗來進行提問或回應，但在參與者逐漸承擔學習任務後，內容則由實務層面慢慢的引入理論，提升了對話的深度與廣度；最後一個核心概念是對話的網絡，在社群發展之初，對話多是單向的，僅是促進者與被邀請的參與者間的對話，而其他參與者無從參與，但當對話發展層級越高，對話的網絡則越密集，對話不僅發生在促進者與參與者間，亦發生在參與者彼此之間，而成為網狀對話的社群。研究團隊由此三個核心概念，再次檢核層級的內容，並針對專家教師所提供之意見，進行層級各向度內容修正。在同一層級中，促進者和參與者的角色為一體兩

面，因此，在檢核時針對促進者和參與者進行同步修正。並將原本描述促進者與參與者間的三層互動方式，調整為邀請、鼓勵、部分主動、主動等，分別落於層級一至層級四內。

二、運用專業對話層級的促進提昇

從研究者帶領教師專業社群的經驗，配合團隊學習與專業對話的理論基礎，可從「對話素材」、「對話品質」、「資源提供」與「學習責任」等四個向度觀察社群對話的層級提升。從「對話素材」來說，一般而言，若對話的主題是符合自己興趣，則參與的動機越強，因此，由促進者決定的「對話素材」，未必能引起參與者的興趣與動機，反之，若參與者能參與「對話素材」的決定，其興趣與動機必有所提升；而在「對話品質」中，參與者的主動與否也深深影響對話的進行，若參與者不主動，則對話亦不會產生；而如何提升對話的品質，除促進者的運作技巧之外，賦予參與者「學習任務」亦是影響因素之一，而決定與分配「學習任務」，則影響著參與者是否願意繼續參與的意願，如何讓參與者不感壓力的被動接受或主動接受「學習任務」，考驗著促進者的運作技巧；而在「資源提供」部分，促進者從適時的提供資源到僅提供資源方向，而由參與者主動收集資料進行分享，可讓參與者進行自我導向學習，讓參與者感覺有所收穫，亦是支持參與者持續對話及專業成長的重要因素。

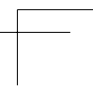
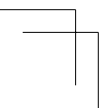
參考文獻

- 應奇（1999）。社群主義=Communitarianism。臺北市：揚智。
- 教育部（2010）。中小學教師專業學習社群手冊。臺北市：教育部。
- 葉至誠（1997）。社會學。臺北市：揚智。
- 鍾靜、沈書宇、黃美玲（2008）。國小校園中數學教師團體及其專業對話之現況探討。師大學報：科學教育類，53（1），27-59。
- Isaacs, W. (2001). 深度匯談－企業組織再造基石（柯雅琪譯）。臺北市：高寶。（原著出版年1999）。
- Glatthorn, A. A. (1987). Cooperative Professional Development: Peer-centered Options for Teacher Growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Hufferd-Ackles, K., Fuson, K. C., & Sherin, M. G. (2004). Describing levels and components of a math-talk learning community. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(2), 81-116.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2005). 團體動力理論與技巧（任凱譯）。臺北市：學富。（原著出版年2003）

【致謝】

本研究承研究團隊成員胡惠芬、江珮瑤、高淑君、周宇軒、戴坤邦、黃育賢、沈書宇、姜佳伶等八位老師，共同協助研究過程中對「教師學習社群的專業對話層級」形塑與資料整理。

五、探討國民中小學教師專業學習社群之實踐： 以閱讀教學社群為例



探討國民中小學教師專業學習社群之實踐 ：以閱讀教學社群為例

黃秀莉
南投縣鹿谷國民小學教師

摘要

本研究旨在探討國民中小學教師專業中閱讀學習社群之發展現況並分析不同背景變項的教師在專業學習社群中專業發展的差異情況。本研究採問卷調查法，研究對象為 95-98年度申請教育部「教師專業學習社群」中閱讀教學的教師為主，並以「教師專業學習社群自我評估問卷」為研究工具，共取得120位教師為研究有效樣本。透過本研究所蒐集的資料以次數與百分比呈現全體教師對於各校之社群層面題目、t考驗以及單因子變異數分析作簡單討論。研究結果發現（一）在八向度閱讀教學專業學習社群的評估中以「尚在萌芽」為最多；（二）不同性別、不同年齡、不同年資及不同職務教師在八向度閱讀教學專業學習社群的評估都未達顯著水準。最後，本研究認為教師參與專業學習社群因賦與實踐之責，故較易形成實務社群共識與文化。

關鍵詞：教師專業、學習社群、閱讀教學社群

壹、前言

自民國90年起國內教育體系開始關注「推動閱讀」這件事，從配發圖書給偏遠地區、離島、原住民及全國各地小學；接著，於93年9月至97年8月起規劃為期四年的「焦點三百－國民小學兒童閱讀推動計畫」；並於97年開始推動「悅讀101-教育部提升國民中小學閱讀計畫」，包含精進閱讀教學、辦理「閱讀策略教學方案」之徵選及充實國中小圖書設備等，由此可見閱讀及閱讀教學的逐漸成為教育中的極為重要的事。

閱讀的推動儼然成為各界關注的焦點，從民間團體成立私人紀念圖書館、組織圖書會、送書到偏遠學校、巡迴圖書車.....；教育部亦從中央口號式政策到實踐地方實務，其中如閱讀磐石獎的成立，除了給學校評鑑閱讀推廣績優學校獎勵外，還關心第一線的實質推動者「閱讀推手」的教師；除此之外，最重要的是教師透過各種資源提升教師教學的專業能力，因此，民國95年度起陸續辦理成立「中小學教師專業學習社群」來增能。隨著教師專業評鑑的積極推動使教師專業學習社群申請的學校也逐年增加，99年已有803個教師專業學習社群其中以閱讀教學為主的則有134個社群；換句話說，以「閱讀教學」為主的社群佔有相當多的比例，由此可以發現教師除了平時教學推動閱讀外，還積極參與閱讀教學的「教師專業學習社群」。

如同Shaha, Lewis, O' Donnell 和 Brown (2004) 所言教師專業發展的目的是使教師成為優質教師與主動決策者，而國內教師發展的教學社群正是成為優質教師最佳的途徑。如此一來，教師專業學習社群便能夠以實際的行動實踐教師間共同教育理念的實務協作團體，社群發展的過程中也為了協助教師專業學習社群的參與者能有效的評估參與的程度與執行的情形，故發展出「國民中小學教師教學專業能力指標系統」（潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和，2007）與「教師專業學習社群自我評估表」（教育部，2009）。鑒於此，本研究以此探討國民中小學教師專業中閱讀學習社群之發展現況並分析不同背景變項在教師專業學習社群中專業發展的差異情況。

貳、文獻探討

一、教師專業是課程與教學推動中的關鍵

國家的競爭力奠基於教育的成效，教師專業發展是教育革新的關鍵（林志成，2006），而「專業」給人的是一種信賴的感覺，同時也是一種職業上的品質保證。這樣的專業是一種職業上，但是也必須同時擁有高水準的知識、技能與工作的承諾，以及社會的信賴（吳明清，2002），因此教師個人的專業發展顯得非常重要。誠如英國學者McCarney（2004）所言，一位教育工作者若要提升國家經濟與創造財富，要做好職前的準備，未來才能在眾多就業者中脫穎而出，那麼，教師專業發展就是影響教育成效的關鍵。

學校教師專業發展除了必須加強教師的職前培育，奠定紮實的教育專業知識外，更須在教師的教學職場中，持續增進教師的專業知能，精進教學的技巧，提升教學的品質與效能，並藉卓越的教學專業表現，贏得更多的社會信賴（吳明清，2002）。基於此，教育部自2006年起積極推動高級中等以下學校教師專業發展評鑑實施計畫，使教師專業評鑑能發揮促進教師專業成長的功能，為能持續規劃與協助教師進行專業成長，不斷改善教學，提升學生學習成效（教育部，2010）。其中「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」第二點明訂：教師專業發展評鑑的目的，係協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質（教育部，2007）。

教學專業自主的提升，除了仰賴教師自身不斷反省與改進外，亦需教師間專業對話；分享與討論學科專業、課程與教學、班級經營與輔導、學習與評量等相關議題，組織成立「教師教學專業學習社群」是不可或缺的。因為各中小學教師能藉由成立學習社群解決教學上的困境與提升教學效果。綜觀目前課程各學科領域的內涵及教學方式殊異，教師可募集校內同領域、跨領域教師或校外夥伴學校教師，成立教師專業學習社群，增進教師同儕的專業成長。教師專業地位受到肯定，專業知識增加，參與決策的能力也隨之提升；另外教師也能建立自信，知覺自我內在潛能，感覺自己有價值性，並在工作展現自我效能（游美惠，2005）。

正因如此在教育的改革行動中，學校是「現場」，教師是「關鍵」，故唯有學校教師具備足夠的專業能力與熱忱，才能有效執行並創新教育改革措施（吳明清，2002）。歐用生（1996）則認為教師專業發展的實質內容與意涵上，有五個思考面向：

- 一、協助教師改進教學技巧的訓練。
- 二、學校改革的整體活動，以促進個人最大成長，營造良好的氣氛，提高學習效果。
- 三、是一種成人教育，增進教師對其工作和活動內容的了解，不僅提高教學成果而已。
- 四、是利用最新教學成效的研究，以改進學校教育的一種手段。
- 五、專業發展本身就是一種目的，協助教師在受尊敬的，受支持的，積極的氣氛中，促進個人的專業成長。

因此，藉由相關學者的研究與論述的歸納，教師的專業發展應是教師觀念上的大轉變，也應成為教師團體成員的共通議題與努力的方向。換言之，參與實務的學習社群就是提升教師專業能力的途徑。

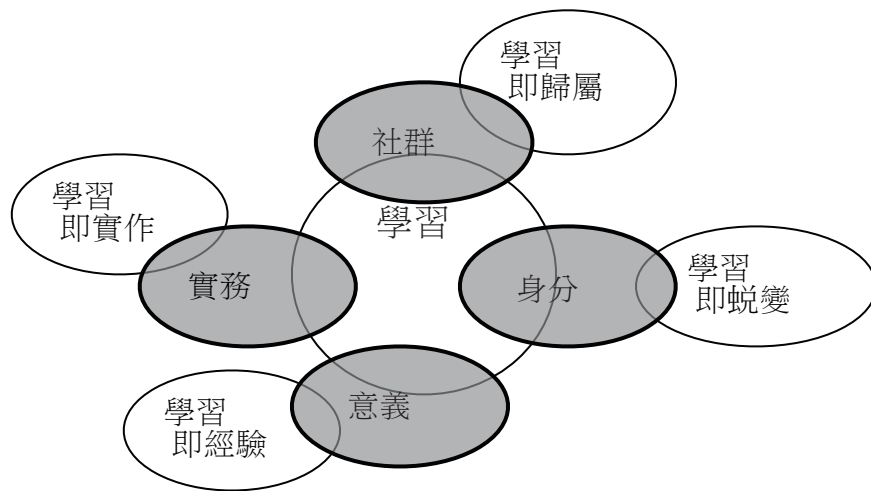
二、教師專業學習社群形成的實務社群

「教師專業學習社群」是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、目標或願景，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決（教育部，2007；張新仁、王瓊珠、馮莉雅，2007）。簡言之，「教師專業學習社群」必須關注於學生學習成效的提升，不能僅止於教師專業知能的成長或個別興趣的追求而已，教師專業學習社群可與其他計畫結合，所以「教師專業學習社群」是以學校為本位，以關注學生學習為主體，採同儕合作方式，重視結果取向，用以促進教師專業發展的重要平台（張新仁等，2007）。如此一來，也能使教師在教學工作中逐漸增長專業知能，發揮效率與功能，扮演成功的角色，成為自我實現者。

學者（Fulla, 2006；Fulton, Yoon, & Lee, 2005；Gregory & Kuzmich, 2007；Snow-Gerono, 2005）指出，學習社群可透過相互學習與切磋，而使概念發展得更為精緻，也能促進彼此之間協作的氣氛，改進共同的信念。Maureen（2008）也認為：學習社群可以使學習者在學習的過程中持續的學習並提升學習的主動性，在學習上獲得較多的成就感。學習，不僅引導我們從獨白的世界走向對話的世界，而且通過對話性實務，為我們開闢了構築「學習社群」的可能性（鍾啟泉，2006）。Lave和Wenger（1991）認為所謂的「社群」既不意味著一定要是共同在場、定義明確、相互認同的團體，也不意味著一定具有看得見的界線。他實際意味著在「一個活動系統中的

參與，參與者共享他們對於該活動系統的理解，這種理解與他們所進行的行動、該行動在他們生活中的意義以及對所在社群的意義有關」。並提出，實務社群包含三個部分：一是，參與活動的人；二是，社群中所進行的活動；三是，社群所在的文化。Bruner（1996）就人類的文化本質解釋學習乃是互動的歷程，人在其中就是相互學習，而不是只靠展示和告知來習得任何事物；而教室應被理解為一個相互學習者的社群所在。

社會實務理論開宗明義指出，學習乃發生在社群實務中（Wenger, 1998）。換言之，學習就是社會參與，是社群成員主動、持續參與社群的實務，並在與社群成員、周遭環境彼此互動、共事、協商的過程中，建構出個人對社群中事務及經驗的意義，而在意義建構的過程中，藉由實務經驗與成員彼此互動關係，成員塑造了對自我身分的認同。在此理論中，有四個基本成分，分別是實務（practice）、社群（community）、意義（meaning）、身分（identity），如下圖一所示。



圖一 學習的社會理論構成之元素

（一）意義

學習即經驗（learning as experience），成員藉獨特和共用的知能，在互動、協商的歷程中體驗生命，並賦予世界意義，在協商歷程建構意義，故又稱意義協商，乃是由兩個互動的元素——參與和具體化（reification）所構成。所謂參與意指加入他

人並依此與他人發展關係的過程；而具體化即為將抽象的經驗賦予形式，使其成為事物。所以學習社群依賴成員間的參與互動、意義協商使個體的實踐過程賦予具體化。

（二）實務

學習即實作（learning as doing），係指在分享歷史和社會文化的資源、架構、觀點之下，實際從事的行動。成員們在社群中實作，透過互動與協商，分享彼此的經驗及觀點，以建構出社群特有的符號、標準、行事程式及志業目標等，進而共同達成社群之志業目標。在學習社群中每個主體皆能透過彼此間的互動參與獲得成長，為朝向目標而努力。

（三）社群

學習即歸屬（learning as belonging），在此社會結構中，成員有共同認為值得追求的目標，且成員有足以參與的能力。所謂實務的社群即社群中的成員透過互動及共事，逐漸地協商出社群志業的樣貌，並發展出共用的知能等。

（四）身分

學習即蛻變（learning as becoming），在社群的脈絡中變化個人的歷史。在社群脈絡之下，學習為個人所屬歷史所帶來的改變。即在實踐的過程中，個人經由參與活動以及與他人互動的經驗，將對自身於社群中的所做所為進行詮釋，進而對自我的身分產生認同。

就學習的社會理論中四大主要概念來看，學習是個體主動參與社群的實務，並在互動協商的歷程中，發展出社群固有的實務文化及行事模式，建構出社群成員共同努力的目標，以及個人對經驗意義的詮釋，從而形塑與社群有關的身分。對於學習社群的成員來說，在整個參與的過程會影響到學習的獲得之外，學習者的技能還會由被動到熟練，這樣的歷程也會促使成員的角色在社群中的位置不斷地產生改變。

「實務社群」是學習專家實務時所進行的場地，若沒有「實務社群」，專家的知識技能便無法傳遞下去，人類此種知識技能便可能失傳，學習也無法進行。因此，「實務社群」的存在，除了使專家知識技能得以保存並傳遞下去，同時也是學習發生與進行的必要條件。Lave和Wenger（1991）主張一個實務社群包含了參與其中

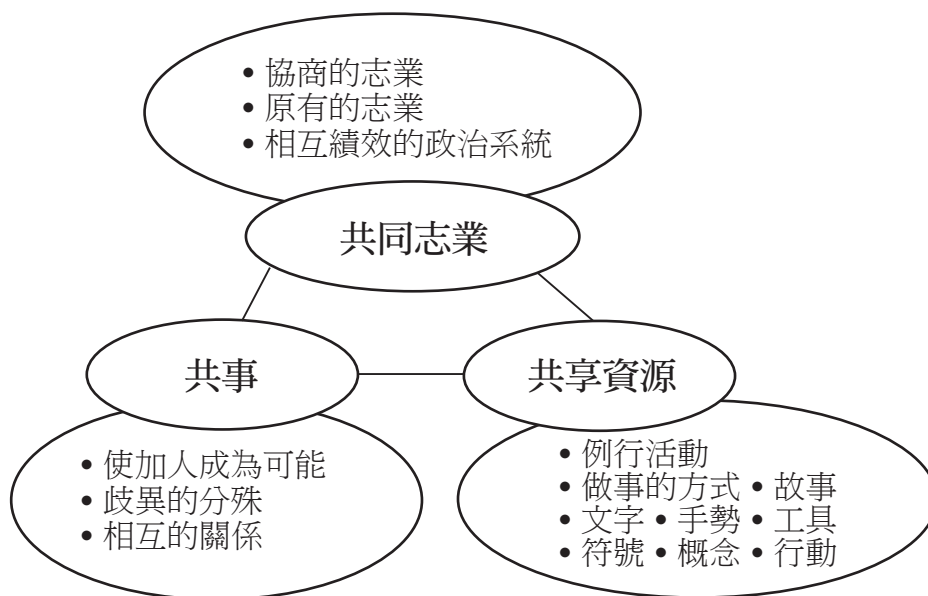
的人、社群中所進行的活動，以及社群所在的社會文化。因此，實務社群的研究從人類學的角度對學習作了新的解讀，認為學習「是現實世界中的創造性社會實務活動中完整的一部分；是對不斷變化的實務的理解和參與；是在社會世界中的存在方式，而不是認識他的方式」，個體可以通過參與實務社群獲得自我的發展。這「自我發展」對參與者來說不管是技能或知識，都是在實務參與過程中「學習」而獲致之。故實務社群對「知識」的理論觀點，強調工作與學習是難以分離的，知識則是動態的，依附於行動與所處的社會脈絡的。抽離出或簡化此一社會脈絡，可能無助於、甚至可能傷害學習（Brown & Duguid, 1991；Lave & Wenger, 1991）。任何知識都存在於文化實踐中，參與到這種文化實務中去，是學習的一個認識論原則（Lave & Wenger, 1991）；亦即，有效的行動知識是難以獨立於場域脈絡而獨立存在（Brown & Duguid, 1991；Wenger, 1998；Wenger, McDermott, & Snyder, 2002）。所以，實務社群是成為有共同願景、協同合作、共同探究、實踐檢驗、持續改進、重視結果共享的重要社會結構。

三、閱讀教學的學習社群是實務社群

國內研究（李燕妮，2007；林翠玲，2007；陳靜慧，2003；蔡佩芳，2004）指出，指導學童閱讀策略，來提升學童閱讀理解能力的，但尚未歸結出較有效的實施策略可供現場教師使用。普遍來說，一般教師對於如何促進學童進行閱讀理解的教學策略並不是很清楚（吳英長，1998；吳敏而，1993；陳淑絹，1995；張文彬，2006；簡馨瑩，2006）。所以，學校成立教學學習社群來有效解決教學上的問題，是不容遲疑的。則教師在教學的歷程中，持續地探究自己的教學內涵，提升專業知能，改善教學品質，以符合學生需求（Gabriel, 2004），這也就是教師專業所要成立的閱讀教學的專業學習社群。

蔡宗河（2005）認為教師專業發展具有持續性、系統性、合作性、意願性與教師主體性等特徵，而持續性指可持續提升教師專業表現的活動；系統性包括政府機構的培育安排與系統性的設計符合教師專業發展的計畫；合作性是透過教學的分享，增進專業能力；意願性指教師自發性參與專業發展活動；教師主體性乃是從教師個別的需求著手，不只是以教育主管單位來考量。同時在以學生為中心的概念下進行教師專業發展，是有助於學生的基礎學習及改善學生的學習成就，並指出教師專業發展應包含：教室管理、個人熟練科技的程度、使用科技教學的程度、課程設計、學生的特殊需求、多元性、衝突解決、一般教學策略及專業技巧等。

Wenger（1998）在討論實務社群時，常將社群和實務交替使用。或者說，社群之所以能夠產生意義、形塑身分，關鍵在於實務具備著三項內涵：共同志業、共事、和共享資源，如圖二所示。



圖二 實務社群之內涵

（一）共事（mutual engagement）

實務社群的第一個特徵根源於參與者的「共事」。實務不會存在於抽象概念中，而需要藉濃厚的關係與彼此間的相互行為來維持，讓參與社群的成員能夠產生互動，成為社群中的完全參與者，建構相互協商的意義。所以，在學校教育中閱讀教學就是使教師成立社群的媒介，彼此透過社群組織成為能共事者。

（二）共同志業（joint enterprise）

實務社群的第二個特徵根源於「共同志業」的協商。共同志業是實務社群必要的維繫，共同協商的結果反映出共事的高度複雜性。參與者藉由協商過程來定義共

同志業，受到協商情境反應和內心深層感受的影響。共同志業對於社群而言，不僅是個起始的目標，更賦予參與者共同的責任。換言之，解決閱讀教學的問題就是學習社群解決的共同志業。

（三）共享資源（shared repertoire）

實務社群的第三個特徵根源於「共享知能」的發展。實務社群中的「資源」，包括：例行活動、做事的方式、故事、文字、手勢、工具、符號、概念及行動等，亦可將其視作社群中的資源，只要是社群存在期間所產生或被採用者，都將形成實務的一部分。因此，閱讀教學的學習社群是能透過資源的分享使學習社群真正成為學校教育的實務社群。

參、研究設計與實施

一、研究對象

本研究主要以95年度至98年度申請教育部「中小學教師專業學習社群」中閱讀教學社群的參與人員為研究對象。為了問卷調查實施的可行性，本研究透過郵件方式，總計發出124份問卷，回收120份，回收率為96.8%，其中4份填答不完整，因此可用問卷數為120份。這120位受訪教師中，男生18（15.0%）位、女生則是102（85.0%）位。年齡分布30歲以下13（10.8%）位、31-40歲75（62.5%）位、41-50歲32（26.7%）位、51歲以上0位。服務年資5年以下19（15.8%）位、6-10年40（33.3%）位、11-20年61（50.8%）位、21年以上0位。擔任職務校長2（1.7%）位、主任13（10.8%）位、組長16（13.3%）位、召集人23（19.2%）位、教師66（55.0%）位。在推動教師專業發展社群仍是以女性教師居多，此原因可能與學校中以女教師比率較高有關。有關研究對象背景資料如表1。

表1 研究對象基本資料分布情形 (N=120)

背景資料		男生 (n=18, 15%)		女生 (n=102, 85%)		全部	
		N	%	N	%	N	%
年齡	30歲以下	11	9.1	2	1.7	13	10.8
	31-40歲	6	5.0	69	57.5	75	62.5
	41-50歲	1	.8	31	25.9	32	26.7
	51歲以上	0	0	0	0	0	0
服務 年資	5年以下	13	10.8	6	5	19	15.8
	6-10年	4	3.3	36	30	40	33.3
	11-20年	1	.8	60	50	61	50.8
	21年以上	0	0	0	0	0	0
擔任 職務	校長	0	0	2	1.7	2	1.7
	主任	1	.8	12	10.0	13	10.8
	組長	3	2.5	13	10.8	16	13.3
	召集人	2	1.7	21	17.5	23	19.2
	教師	12	10.0	54	45	66	55.0

二、研究工具

研究工具為張新仁等人（2007）之「教師專業學習社群自我評估表」編製而成。本問卷包含「共同願景」（2題）、「協同合作」（3題）、「共同探究」（5題）、「實踐檢驗」（1題）、「持續改進」（3題）、「重視結果」（3題）、「社群運作」（8題）與「行政支持」（7題）等八個層面，共32題，題目的填答方式採Likert四點量表，每題受試者依題目所呈現的內容回答「未進行」、「尚在萌芽」、「已經發展」、「已成常態」，分別為1、2、3、4分，分數越高代表學校社群發展越好。

三、資料分析

本研究所蒐集的資料以次數與百分比呈現全體教師對於各校之社群層面題目、t考驗以及單因子變異數分析作簡單討論。

肆、結果與討論

一、全體教師

（一）對「共同願景」之實踐

表2是有關全體教師對共同願景的看法，教師在兩個題目中，「社群成員對於學生學習或學校發展具有共同關切的焦點，並能發展出共同的目標」已經發展達到46.7%最高、其次為尚在萌芽38.3%；「社群的目標能呼應學校的願景或核心任務」已經發展達到47.5%最高、其次為尚在萌芽45.0%。值得一提的是「共同願景」層面中已經發展與已成常態高達50%以上，顯示各校社群運作有相當的成效。

表2 全體教師對「共同願景」的實踐

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A1社群成員對於學生學習或學校發展具有共同關切的焦點，並能發展出共同的目標	0	0	46	38.3	56	46.7	18	15.0
A2社群的目標能呼應學校的願景或核心任務	2	1.7	54	45.0	57	47.5	7	5.8

（二）對「協同合作」之實踐

表3是有關全體教師對協同合作的實踐，教師在三個題目中，「社群的每位成員對於社群的活動都能積極參與、分擔責任」已經發展達到54.2%最高、其次為尚在萌芽18.3%；「社群成員表現互助合作的行動」已經發展達到44.2%最高、其次為尚在萌芽28.3%；「社群成員透過專業對話與交流，進行群體學習」尚在萌芽50.0%最高、其次為已經發展27.5%。值得關切的是「社群成員透過專業對話與交流，進行群體學習」較低，顯示各校在專業對話部分仍顯不足。

表3 全體教師對「協同合作」的實踐

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
B1社群的每位成員對於社群的活動都能積極參與、分擔責任	13	10.8	22	18.3	65	54.2	20	16.7
B2社群成員表現互助合作的行動	5	4.2	34	28.3	53	44.2	28	23.3
B3社群成員透過專業對話與交流，進行群體學習	5	4.2	60	50.0	33	27.5	22	18.3

（三）對「共同探究」之實踐

表4是有關全體教師對共同探究的實踐，教師在五個題目中，「社群成員共同學習新的知識、技能與態度，或檢視本身既有的知能、信念與態度」尚在萌芽達到47.5%最高、其次為已經發展38.3%；「社群成員協同計畫課程、編製教材、或設計教

法，以符合學生不同的學習需求，提升學習的成效」已經發展達到51.7%最高、其次為尚在萌芽47.5%；「社群成員有機會分享各自的專業經驗、構想或表現成果」已經發展達到40.0%最高、其次為尚在萌芽36.7%；「社群成員有機會進行同儕觀課與回饋，或共同檢視學生作品」尚在萌芽達到51.7%最高、其次為已經發展30.0%；「社群成員有機會提出專業上所遭遇的疑難問題，或針對當前重要的教育議題，協同提出解決方案」尚在萌芽達到53.3%最高、其次為已經發展30.0%。值得關切的是「社群成員有機會進行同儕觀課與回饋，或共同檢視學生作品」較低，顯示各校在專業分享與成果展現部分仍顯不足。

表4 全體教師對「共同探究」的實踐

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
C1社群成員共同學習新的知識、技能與態度，或檢視本身既有的知能、信念與態度	8	6.7	57	47.5	46	38.3	9	7.5
C2社群成員協同計畫課程、編製教材、或設計教法，以符合學生不同的學習需求，提升學習的成效	3	2.5	35	29.2	62	51.7	20	16.7
C3社群成員有機會分享各自的專業經驗、構想或表現成果	10	8.3	44	36.7	48	40.0	18	15.0
C4社群成員有機會進行同儕觀課與回饋，或共同檢視學生作品	10	8.3	62	51.7	36	30.0	12	10.0
C5社群成員有機會提出專業上所遭遇的疑難問題，或針對當前重要的教育議題，協同提出解決方案	8	6.7	64	53.3	36	30.0	12	10.0

（四）對「實踐檢驗」之實踐

表5是有關全體教師對「社群成員把在社群中所學習的新知識、新技能、新態度，或所發展的新課程、新教材、新教法、新解決方案等，應用在專業實務工作上，以解決問題、提升效能」尚在萌芽達到65%最高、其次為已經發展19%。值得關切的是未進行將學到閱讀教學社群新知識、新技能、新態度，或所發展的新課程、新教材、新教法、新解決方案等，應用在專業實務工作上，以解決問題，顯示應用到實務部分仍顯不足。

表5 全體教師對「實踐檢驗」的看法

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
D1社群成員把在社群中所學習的新知識、新技能、新態度，或所發展的新課程、新教材、新教法、新解決方案等，應用在專業實務工作上，以解決問題、提升效能	12	10	78	65	23	19.2	7	5.8

（五）對「持續改進」之實踐

表6是有關全體教師對持續改進的實踐，教師在二個題目中，「社群成員熱心研討改進本身專業實務或學校發展的議題，並積極持續嘗試將所學到的觀念或策略付諸行動」尚在萌芽65.8%最高、其次為已經發展19.2%；「群成員能持續評估社群組織的運作情況，並據以進行調整」尚在萌芽63.3%最高、其次為已經發展19.2%。值得關切的是「社群成員能持續評估社群組織的運作情況，並據以進行調整」較低，顯示各校在評估與建立教學專業社群後仍然有部分未能在教學上進行調整。

表6 全體教師對「持續改進」的實踐

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
E1社群成員熱心研討改進本身專業實務或學校發展的議題，並積極持續嘗試將所學到的觀念或策略付諸行動	10	8.3	79	65.8	23	19.2	8	6.7
E2社群成員能持續評估社群組織的運作情況，並據以進行調整	8	6.7	76	63.3	23	19.2	13	10.8

（六）對「重視結果」之實踐

表7是有關全體教師對重視結果的實踐，教師在三個題目中，有關全體教師對「持續檢視學生學習成效的改變情形，並據以調整社群探究精進的方向」尚在萌芽達到60.0%最高、其次為未進行15%；「持續檢視學生學習動機、態度的改變情形，並據以調整社群探究精進的方向」尚在萌芽達到50.0%最高、其次為已經發展30.0%；「持續檢視學校整體發展與改進的情形（或願景與核心任務達成的情形），並據以調整社群探究精進的方向」尚在萌芽達到56.7%最高、其次為已經發展19.2%；值得關切

的是的是「持續檢視學生學習成效的改變情形，並據以調整社群探究精進的方向」較低，顯示各校在持續檢視學生之閱讀學習與繼續精進部分仍顯不足。

表7 全體教師對「重視結果」的看法

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
F1持續檢視學生學習成效的改變情形，並據以調整社群探究精進的方向	18	15	72	60.0	15	12.5	15	12.5
F2持續檢視學生學習動機、態度的改變情形，並據以調整社群探究精進的方向	12	10.0	60	50.0	36	30.0	12	10.0
F3持續檢視學校整體發展與改進的情形（或願景與核心任務達成之情形），並據以調整社群探究精進的方向	17	14.2	68	56.7	23	19.2	12	10.0

（七）對「社群運作」之實踐

表8是有關全體教師對社群運作的實踐，教師在八個題目中，「召集人具備專業知能」尚在萌芽達到57.5%最高、其次為已經發展27.5%；「召集人熱忱投入時間與精力於社群發展」尚在萌芽達到55.0%最高、其次為已經發展26.7%；「召集人對於社群成員任務分工明確與公平」尚在萌芽達到45.8%最高、其次為已經發展40.8%；「召集人善於鼓勵成員共同參與」已經發展達到41.7%最高、其次為尚在萌芽37.5%；「召集人善用校內外人力與資源」尚在萌芽達到56.7%最高、其次為已經發展26.7%；「社群成員表現彼此尊重、相互支持的行動」尚在萌芽達到53.3%最高、其次為已經發展35.0%；「社群成員之間營造開放、正向、尊重共識的討論氛圍」尚在萌芽達到47.5%最高、其次為已經發展36.7%；「社群成員勇於嘗試與創新」尚在萌芽達到52.5%最高、其次為已經發展32.5%；值得關切的是的是「召集人善於鼓勵成員共同參與」與「社群成員勇於嘗試與創新」較低，顯示各校在召集人鼓勵成員部分與社群成員創新部份仍顯不足。

表8 全體教師對「社群運作」的看法

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	N	%	N	%	N	%	N	%
G1召集人具備專業知能	8	6.7	69	57.5	33	27.5	10	8.3
G2召集人熱忱投入時間與精力於社群發展	10	8.3	66	55.0	32	26.7	12	10.0
G3召集人對於社群成員任務分工明確與公平	6	5.0	55	45.8	49	40.8	10	8.3

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
G4召集人善於鼓勵成員共同參與	12	10.0	45	37.5	50	41.7	13	10.8
G5召集人善用校內外人力與資源	8	6.7	68	56.7	32	26.7	12	10.0
G6社群成員表現彼此尊重、相互支持的行動	8	6.7	64	53.3	42	35.0	6	5.0
G7社群成員之間營造開放、正向、尊重共識的討論氛圍	10	8.3	57	47.5	44	36.7	9	7.5
G8社群成員勇於嘗試與創新	12	10.0	63	52.5	39	32.5	6	5.0

(八) 對「行政支持」之實踐

表9是有關全體教師對行政支持的實踐，教師在七個題目中，有關全體教師對「課務安排能提供社群成員共同合作的時間」尚在萌芽達到56.7%最高、其次為已經發展34.2%；「提供社群學習與討論的空間與設施」尚在萌芽達到60.0%最高、其次為已經發展31.7%；「提供經費支援以及相關圖書與網路資源」尚在萌芽達到54.2%最高、其次為已經發展30.8%；「學校提供社群行政業務上的協助」尚在萌芽達到50.0%最高、其次為已經發展37.5%；「校長關心與支持社群運作」尚在萌芽達到46.7%最高、其次為已經發展45%；「校長鼓勵教師發展領導才能」尚在萌芽達到47.5%最高、其次為已經發展42.5%；「校長提供教師參與學校決策的機會，或社群的運作能影響學校決策」尚在萌芽達到52.5%最高、其次為已經發展34.2%；值得關切的是的「課務安排能提供社群成員共同合作的時間、提供社群學習與討論的空間與設施」較低，顯示各校在行政支持上提供課務安排的時間或提供空間上仍顯得不足。

表9 全體教師對「行政支持」的實踐

題 目	未進行		尚在萌芽		已經發展		已成常態	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
H1課務安排能提供社群成員共同合作的時間	5	4.2	68	56.7	41	34.2	6	5.0
H2提供社群學習與討論的空間與設施	5	4.2	72	60.0	38	31.7	5	4.2
H3提供經費支援以及相關圖書與網路資源	10	8.3	65	54.2	37	30.8	8	6.7
H4學校提供社群行政業務上的協助	8	6.7	60	50.0	45	37.5	7	5.8
H5校長關心與支持社群運作	8	6.7	56	46.7	45	37.5	11	9.2
H6校長鼓勵教師發展領導才能	5	4.2	57	47.5	51	42.5	7	5.8
H7校長提供教師參與學校決策的機會，或社群的運作能影響學校決策	11	9.2	63	52.5	41	34.2	5	4.2
G8社群成員勇於嘗試與創新	12	10.0	63	52.5	39	32.5	6	5.0

二、不同性別教師在各層面的差異分析

不同性別的教師在各層面的差異比較，由表10得知在「共同願景」、「協同合作」、「共同探究」、「實踐檢驗」、「持續改進」、「重視結果」、「社群運作」與「行政支持」皆未達到顯著差異。

綜上所述，閱讀教學專業學習社群之教師在男性與女性於「教師專業學習社群自我評估問卷」各分層面皆未達到顯著的差異，研究結果與李哲榮（2010）、高傳晃（2009）、蕭碧玉（2008）的研究結果相同；但與賴怡秀（2007）結果不符。

表10 不同性別在各層面之t考驗表

層面	男生；n=18		女生；n=102		t值
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
共同願景	2.69	.55	2.67	.58	.19
協同合作	2.78	.64	2.74	.76	.21
共同探究	2.76	.58	2.52	.68	1.41
實踐檢驗	2.17	.62	2.22	.71	-.27
持續改進	2.17	.62	2.31	.67	-.87
重視結果	2.24	.67	2.30	.77	-.31
社群運作	2.37	.50	2.42	.62	-.34
行政支持	2.19	.49	2.41	.60	-1.46

三、不同年齡教師在各層面的差異分析

不同年齡的教師在各層面的差異比較，由表11得知在「共同願景」、「協同合作」、「共同探究」、「實踐檢驗」、「持續改進」、「重視結果」、「社群運作」與「行政支持」皆未達到顯著差異。

綜上所述，閱讀教學專業學習社群之教師在年齡於「教師專業學習社群自我評估問卷」各分層面皆未達到顯著的差異，研究結果與丁琴芳（2007）的研究結果相同，但與賴怡秀（2007）結果不符。

表11 不同年齡在各層面之單因子變異數分析

層面	30歲以下		31-40歲		41-50歲		<i>F</i>	事後比較
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
共同願景	2.42	.45	2.69	.57	2.73	.61	1.45	
協同合作	2.67	.56	2.75	.77	2.76	.76	.08	
共同探究	2.54	.53	2.55	.68	2.56	.71	.003	
實踐檢驗	1.92	.28	2.24	.73	2.25	.72	1.23	

層面	30歲以下		31-40歲		41-50歲		<i>F</i>	事後比較
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
持續改進	1.92	.34	2.33	.70	2.36	.64	2.36	
重視結果	1.95	.54	2.36	.78	2.27	.75	1.67	
社群運作	2.08	.51	2.48	.60	2.40	.64	2.48	
行政支持	2.05	.61	2.45	.54	2.32	.66	2.74	

四、不同年資教師在各層面的差異分析

不同年資的教師在各層面的差異比較，由表12得知在「共同願景」、「協同合作」、「共同探究」、「實踐檢驗」、「持續改進」、「重視結果」、「社群運作」與「行政支持」皆未達到顯著差異。

綜上所述，閱讀教學專業學習社群之教師在年資於「教師專業學習社群自我評估問卷」各分層面皆未達到顯著的差異，研究結果與李哲榮（2010）、丁琴芳（2007）高傳晃（2009）的研究結果相同，但與蔡玫君（2003）結果不符。

表12 不同年資教師在各層面之單因子變異數分析

層面	5年以下		6-10年		11-20年		<i>F</i>	事後比較
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
共同願景	2.47	0.51	2.79	0.52	2.66	0.62	2.0	
協同合作	2.61	0.52	2.88	0.79	2.70	0.77	1.02	
共同探究	2.62	0.52	2.62	0.73	2.49	0.66	.55	
實踐檢驗	2.11	0.57	2.28	0.75	2.20	0.70	.40	
持續改進	2.13	0.60	2.35	0.70	2.30	0.65	.72	
重視結果	2.21	0.70	2.35	0.85	2.28	0.72	.23	
社群運作	2.33	0.64	2.49	0.61	2.39	0.59	.50	
行政支持	2.21	0.70	2.45	0.55	2.37	0.58	.106	

五、不同職務教師在各層面的差異分析

不同職務的教師在各層面的差異比較，由表13得知在「共同願景」、「協同合作」、「共同探究」、「實踐檢驗」、「持續改進」、「重視結果」、「社群運作」與「行政支持」皆未達到顯著差異。

綜上所述，閱讀教學專業學習社群之教師在職務於「教師專業學習社群自我評估問卷」各分層面皆未達到顯著的差異，研究結果與李哲榮（2010）、丁琴芳（2007）高傳晃（2009）、與蕭碧玉（2008）的研究結果相同，但與張彩雲（2007）結果不符。

表13 不同職務在各層面之單因子變異數分析

層面	校長		主任		組長		召集人		教師		<i>F</i>	事後比較
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
共同願景	2.00	0.00	2.73	0.53	2.97	0.62	2.67	0.60	2.61	0.55	2.08	
協同合作	1.67	0.00	3.08	0.75	2.92	0.59	2.61	0.90	2.72	0.69	2.22	
共同探究	2.10	0.14	2.77	0.63	2.68	0.38	2.39	0.79	2.55	0.68	1.05	
實踐檢驗	2.00	0.00	2.46	0.78	2.25	0.45	1.96	0.56	2.24	0.77	1.29	
持續改進	2.00	0.00	2.54	0.83	2.22	0.41	2.15	0.65	2.32	0.68	.88	
重視結果	2.00	0.00	2.38	0.79	2.31	0.56	2.09	0.65	2.35	0.84	.63	
社群運作	2.13	0.18	2.59	0.48	2.41	0.51	2.17	0.58	2.48	0.65	1.52	
行政支持	2.17	0.24	2.28	0.56	2.50	0.56	2.25	0.48	2.41	0.65	.64	

伍、結論與建議

一、結論

(一) 國民中小學教師專業中閱讀學習社群的已經逐漸形成專業的學習社群

以組織過「國民中小學教師專業中閱讀學習社群」來說，在教師專業學習社群自我評估表八個面向：共同願景、協同合作、共同探究、實踐檢驗、持續改進、重視結果、社群運作和行政支持，發現向教育部申請95－98年的閱讀教學為專業學習社群已經都已進行運作，逐漸在學校中組織成專業的學習社群。

(二) 參與「中小學教師專業中閱讀學習社群」的成員本身對於教學專業的需求符合動機理論

從教師參與「中小學教師專業中閱讀學習社群」中發現這些學習社群的成員已經發展到Maslow的第四層次，認為能在學習社群中追求自我的價值感，也認為我是有能力、能勝任工作、和有用的人。還有成員認為在學習社群中能夠自我實現、滿足個人追求成長的需求，也能將其潛能完全發揮。

二、建議

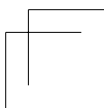
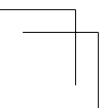
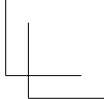
未來能設計出具有信效度的「教師專業學習社群自我評估」的問卷。從自我評估表中會發現所有子細目，缺乏反向題，導致整份評估卷都未能達顯著差異。

參考文獻

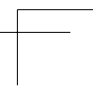
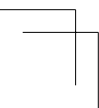
- 丁琴芳（2007）。國民小學教師專業學習社群發展之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，未出版，台北。
- 吳英長（1998）。國民小學國語故事體課文摘要大意的教學過程之分析。台東師院學報，9，149-184。
- 吳明清（2002）。促進教師專業發展的策略。理論與策略，16（1），99-113。
- 吳敏而（1993）。國民小學學生文章理解層次分析。台灣省國民學校教師研習會：國民小學國語科教材教法研究第三輯，73-85。
- 李哲榮（2010）。宜蘭縣國中教師專業發展評鑑辦理成效與續辦意願之研究。佛光大學未來學系碩士論文，未出版，宜蘭。
- 李燕妮（2007）。分享式閱讀教學對國小低年級學童閱讀理解能力及閱讀動機之影響。國立臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 林志成（2006）。教師專業發展與評鑑的困境與對策。新竹縣教育研究集刊，6，1-46。
- 林翠玲（2007）。分享式閱讀教學對國小一年級學童認字能力、閱讀流暢度及閱讀理解之影響。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，屏東。
- 高傳晃（2009）。臺北市國民小學校長領導行為與教師專業學習社群關係之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳俊龍（2010）。教師專業發展評鑑試辦計畫及其評析。學校行政雙月刊，65，165-176。
- 陳淑絹（1995）。指導合作學習策略應用於國小閱讀教學之理論探討。台中師院學報，11，65-112。
- 陳靜慧（2003）。分享式閱讀教學對國小低年級學童識字能力以及閱讀動機之影響。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南。
- 教育部（2007）。高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊。台北：教育部。
- 教育部（2009）。中小學教師專業學習社群手冊。台北：教育部。
- 教育部（2010）。中小學教師專業學習社群一同路偕行、攜手合作、關注學習、師生雙贏。http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=3147
- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅（2007）。中小學教師專業學習社群（手冊）。台北：教育部。
- 張文彬（2007）。澎湖縣國民小學實施閱讀教學現況之調查研究。臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺南。

- 張彩雲（2007）。桃園縣國民小學教師專業成長之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和（2007）。發展國民中小學教師教學專業能力指標。教育部委託專案。台北市：台灣師範大學教育研究中心。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 賴怡秀（2007）。我國國民小學教師參與團隊學習之研究。國立交通大學教育研究所碩士論文。
- 簡馨瑩（2006）。國小教師之教學專業發展研究：以閱讀策略教學為例。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文，未出版，台北市。
- 蔡宗河（2005）。英國《學科領導人標準》對我國教師專業發展的啟示。教育研究集刊，51（3），101-133。
- 蔡佩芳（2004）。相互教學法對國小國語文閱讀教學成效之研究。國立高雄師範大學教育學系，未出版，高雄。
- 蔡玫君（2003）。台北縣國小教師健康與體育學習領域專業發展現況之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鍾啟泉譯（2006）。佐藤學（2004著）。學習的快樂--走向對話。北京：教育科學出版社。
- 蕭碧玉（2008）。學校教師會專業成長功能之研究－以彰化縣學校教師會為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities -of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2, 40-57.
- Fullan, M.G., (2006) . *Managing education matters*. Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) 9, 1.
- Fulton, K., Yoon, I., & Lee, C. (2005). *Induction into learning communities*. Washington, DC: National Commission on Teaching for America's Future.
- Gabriel, D. M. (2004). *Teacher-centered professional development* Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Gregory, G. H., & Kuzmich, L. (2007). *Teacher teams that get results: 61 strategies for sustaining professional learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maureen.W., (2008) .Worlds Have Collided and Modes Have Merged: Classroom Evidence of Changed Literacy Practices. *Literacy*, 42(2), 101-108.
- McCarney, J. (2004). Effective models of staff development in ICT. Carfax Publishing, European Journal of Teacher Education, 27(1),401-408.
- Snow-Gerono, J.L. (2005). Professional Development in a Culture of Inquiry:PDS Teachers Identify the Benefits of Professional Learning Communities. *Teaching and Teacher Education*, 21(3) 241-256.
- Shaha, S. H., Lewis, V. K., O’ Donnel, T. J. & Brown, D. H. (2004). Evaluating professional development: An approach to verifying program impact on teachers and students. Published by the National Staff Development Council www.nsd.org.
- Lave, L.,& Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M.(2002). *Cultivating communities-of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.



六、從學校學習社群的發展析論地方國教輔導團的功能與發展取向



從學校學習社群的發展析論地方國教輔導團的功能與發展取向

洪瑞佑
臺中縣政府教育處洪瑞佑課程督學

摘要

本文的目的擬從學習社群的發展階段觀點析論國教輔導團的功能與發展的進路，研究者以「學習社群」的理論做為研究架構，接續蒐集臺中縣國教輔導團在98學年度第1學期間23個團隊的工作報告內容共130餘件文件資料的內容做為內容分析的文本，冀發現輔導團的運作的問題並比對其問題解決策略與理論間的差異，尋找其間的落差，思索輔導團運作努力的方向，以促組織革新與永續發展。

綜合前述的分析，提出以下結論與建議做為輔導團運作之參考。

一、研究結論

- (一) 以共享領導的行動策略減緩輔導團員在時間與工作任務衝突與壓力
- (二) 以共享價值和願景、合作學習和應用、分享個人實務的行動策略提升輔導員增能
- (三) 透過學習社群的「合作學習與應用」和「分享個人教學實務」機制做為專業進修的機制
- (四) 現階段國教輔導團尚位處初始階段與運作階段之際
- (五) 輔導員慣常以【分享個人實務】、【合作學習與應用】的特徵行為做為輔導策略。
- (六) 【分享的領導】、【共享價值與願景】之特徵行為未被運用於輔導團之策略是另一值得反思的問題
- (七) 輔導團的功能不僅是在教學層面上的支持或演示一套教學策略，而是能在學生、教師的角度看學習，配合學校文化及情境讓學生做有效的學習。

根據上述的研究結論，茲提出以下幾點建議以為輔導團運作之參考。

二、研究的建議

- (一) 應用【分享領導】與【共享價值與願景】的行動策略做為行政規劃與團務運作的策略。
- (二) 採取「合作學習與應用」和「分享個人教學實務」行動策略作為輔導團專業成長的機制
- (三) 採更多元的輔導策略促輔導團邁向制度化的專業學習社群

關鍵詞：學校學習社群發展、國教輔導團

壹、研究動機與目的

提升教育品質已成為一般社會大眾的教育議題，臺灣近來不斷的推動各項教育改革政策也著眼於提高教育品質與績效，培養自我實現的高素質國民與世界公民為願景（孫志麟，2000；教育部，2009），國民教育是整個教育階段中的基礎，如何建構一套符合社會需求與時代趨勢的政策，確保所有國民都能享有高品質的教育，實為教育發展的重要議題。

教育部為提升教學品質，自96年度起整合補助各直轄市縣（市）政府多項相關計畫，提出「精進課堂教學能力計畫」，其目標在促課程與教學領導的權力移轉、實現縣市課程的整體思維，其精神與價值在「實現縣市層級的課程發展」、「落實教學輔導的專業支持」、「滿足校本課程與教師需求」（教育部，2010：8）。

架構在精進教學計畫中的輔導團團務運作與教學輔導業務，常年來一直扮演國民教育政策推動的中介角色，自2003年起，教育部推動為期3年的「九年一貫課程與教學深耕計畫」，教育部挹注經費補助地方政府設置課程督學及「課程與教學種子團隊」，就實務面的操做言，該計畫的實施促使九年一貫課程能穩定的實施，也協助學校在課程經營，達到中央—地方—學校縱向之連結，就輔導團運作言，該模式的推動促使地方教育輔導團各領域輔導員的素質、運作模式及教學輔導的水準逐步齊一，也使輔導團的組織架構趨於穩定（張素貞，2003，49-52）；就的學校課程經營言，當時學校本位課程發展的概念也正起步，學校對輔導團的期待與要求仍以教學演示或教學輔導為主，因此這3年中輔導員積極增能與研討各科教材教法，其具體產出是輔導員能有隨時且有自信的上臺對老師做教學演示，實質的給學校老師提供專業支持系統。

但多元的教材版本、多元的校本課程發展，輔導團員單次的教材套件演示是否能轉化為老師個人的教學知能？精彩的講演帶給老師的感動是否能助老師轉成他們的行動？這是輔導團組織經營值得省思的課題。

過去「國教輔導體系」所扮演的「課程理論與教學實務」、「課程政策與實施」之間的「中介組織」與「轉化機制」等功能，因精省政策而瓦解，縣國教輔導團也因沒有上級經費和人力奧援下，成為本次九年一貫課程改革推動過程中的「失落環節」，因此陳伯璋、李文富（2008）提出從「課程治理」的觀點讓國民教育輔導團在

課程與教學輔導體系的定位及功能再概念化（徐明和2009）。即國教輔導團過去單純教學輔導的角色已被期待轉型為「課程治理」的聯結機制、課程與教學輔導三級體系的中介平台，為達前二項的功能，輔導員個人專業知識亦需再建構（李文富，2009）。面對這樣的挑戰，本縣國教輔導團在2009年即以「專業、研究創新、服務」為核心價值，構思以專業提供服務，從輔導與服務中進行研究創新，從研究創新繼續提升專業與服務品質，但整個國教輔導團的組織結構、人員組成、文化傳統、各人認同與歸屬感的轉型不僅涵蓋技術層面，亦涉及整個組織文化深層結構的轉變。

學習組織的知識管理與應用能為組織帶來價值文化的轉移、啟迪個人和組織的潛能，為組織創造生產性的動能，而在學習組織的運作策略中，以學習社群的概念是較受青睞的（高博銓，2009：10），鑑於此，研究者就以學習社群的發展階段概念與其內涵對本縣國教輔導團到校訪視的運作模式與解決問題的策略進行分析，以瞭解學習社群理論與輔導團實務運作之間的差異，進而提升輔導團的效能，協助教師做有效教學是本研究的目的所在。

為達研究目的，研究者先探討「學習社群」的相關文獻、「教師專業學習社群」資料為分析的架構，接著蒐集臺中縣國教輔導團在98學年度第1學期間23個團隊的工作報告內容共130餘件資料做為分析的素材，針對此132件工作報告與討論的內容分析，歸結本縣輔導團的現階段運作的問題、輔導員運作的方式，是位處於「教師專業學習社群」發展階段的位階，進而指出輔導團未來努力的方向。

貳、文獻探討

本研究從學習社群發展的觀點析論國教輔導團的功能與發展取向，因此茲先從學校學習社群意涵與發展階段的重要表徵做探討，以為本研究分析論述的架構；其次對國教輔導團的運作內容與解決問題的方式做分類，冀能清楚呈現整體的研究脈絡。

一、學習社群的探討

學習社群（learning community）則是以學習為核心概念所形成的社群型式，誠如Roberts 和 Pruitt 認為學習社群是將學校視為提升學習、持續學習的場所，提供教師發展教學知能與社會互動的合作學習環境，促使校長、行政人員、教師、學生、家長及社區人士相互間進行對話與合作，藉以達成改善教學品質及提升學習成效之共同

目標（張新仁、王瓊珠、馮莉雅編，2009；高博詮，2009）；另有學者則從社群的類別、社會學與心理學上的分析定義學習社群是指一群人基於對團體的認同感與歸屬感，透過彼此平等的對話及分享討論的學習方式，以提升專業知能的團體，進而達成團體的目標（蔡進雄，2006:130）。

而專業學習社群是強調以專業發展做為核心概念的學習社群（張新仁、王瓊珠、馮莉雅編，2009；吳俊憲，2009：5）。Krues, Louis Bryk的研究指出，專業社群具有五個要素分別是：一、反省的對話；二、教師同儕的互動；三、專注於學生的學習；四、合作的組織文化；五、共享的價值和規範，這些特徵能提供學校在社群建立與發展過程中，可以進行自我檢視及做為調整的策略（引自 高博詮，2009:12）。

而專業學習社群的發展與運作是屬機構中的非正式組織，是由成員自主性成立的團體，此與教師專業發展強調的「教師專業發展是老師自主性的選擇專業發展的一個動態歷程」實有同工異曲之妙，因此對於專業學習社群的建立與發展是無法一蹴可及的。一般言，影響組織成員主動投入個人專業領域的因素包括個人的需求與信念、任務的挑戰性、工作能否滿足個人智性的成長等；因此學者也對整個學習社群的發展歷程提供不同的行動策略，但這裡我們要特別注意的是專業學習社群的發展不是直線式的進展，而是動態性，如有的社群在某一社群特徵層面發展至階段Ⅱ，而在另一特徵層面可能還在發展階段，Huffman 與 Hipp（2003）曾提出教師專業學習社群動態發展可分為啟始階段、運作階段、制度化等三個階段，在其運作不同重點與特色如表一所示。

進一步深究三個階段的行動內涵，似與哈伯瑪斯主張的技術的、實踐的與解放等三種認知興趣若合符節。如階段一的啟始階段其內涵在對教學與革新的內容取得一致性的經驗，且著重於工具性行動的引導，概與認知興趣相符；在運作階段中，協同合作、問題解決、分享新實務成果、信任與尊重表揚和慶祝等行動策略主要透過溝行動來傳達與傳承，在這歷程中，是以相互尊重與包容為核心，以達相互主體性的瞭解，這是實踐興趣（謝文全，2007:41）；就制度化階段言，其行動策略的內涵是老師專業自主的呈現，像專業承諾與責任的承擔、將所學應用於教學實務，並強調透過自我反省（Self-reflection）而擺脫課程與教學潛在意識型態的宰制，是與解放的旨趣相符。

表一 專業學習社群發展階段序與相對應的行動策略

專業學習社群的發展階段					
行政人員和教師的行動	階段序 行動策略	階段Ⅰ： 啟始階段	階段Ⅱ： 運作階段	階段Ⅲ： 制度化階段	學生學習和學校改進
	分享和支持性的領導	培養教師領導力	分享權力、權威和責任	基於承諾和責任廣泛地參與學校決策	
	共同的價值和願景	價值觀和規範已有共識	關注學生高度期望	共同願景引導教與學	
	集體學習和應用	分享資訊專業對話	協同合作問題解決	將所學應用於教學實務	
	分享個人教學實務	同儕觀課提供知識、技能與鼓勵	分享新實務成果提供回饋	客觀分析學生學習成果提供同儕教練與教學輔導	
	支持性條件	關懷彼此建立關係	信任與尊重表揚和慶祝	勇於嘗試共同努力促進改變	
	資源、設備與溝通系統 外在關係和支持—教育行政機關、家長、社區				

（資料來源：<http://teachernet.moe.edu.tw/BLOG/index.aspx>）

Hord（1997）提出專業學習社群有五項特徵的知識，分別是：（一）支持與分享性的領導（supportive and shared leadership）是指行政人員和教職員共享權力、權威以及做決定；（二）共同的價值與願景（shared values and vision）是教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究能關注學生學習，並成為教師付出與努力的參照；（三）合作學習與應用（collective learning and application）是指教師能針對學生需求，創造高知能的學習任務及問題解決之道；（四）分享個人實務（shared personal practice）強調教師透過同儕間教學觀察與回饋，以增強個人與組織的能力；（五）支持性的環境（supportive conditions）係指學校在環境及人力安排，促使教師猶如置身於專業學習組織中（丁一顧，2011:4-5）。

Huffman & Hipp的研究即清楚的指出學習社群發展階段與特徵知識的相對重點或指標，可做為評估一個組織是否順利發展成為專業學習社群的指標（張新仁、王瓊珠、馮莉雅編2009），因此本研究據以此架構做為析論基礎。

綜合以上的分析，發現專業學習社群的發展應可視為組織成員為達成其工作上的目標，集結組織成員共同協作的歷程，社群的發起人其個人的起心動念可能是積極任事，精益求精，但也可能是個人工作遭遇瓶頸，為突破難關所發出一種尋求協助的訊號，但不論是精益求精亦或是協助的訊號，均需要有人適時助他一臂之

力，即應用專業學習社群特徵的知識及運作策略，引導社群成員去挑戰個人目標的一段旅程。

而有關教師專業學習社群的運作策略其運作方式十分多元，包括：協同備課、教學觀察與回饋、同儕省思對話、建立專業檔案、案例分析、主題經驗分享、主題探討（含專書、影帶）、新課程發展、教學媒材研發、教學方法創新、行動研究、標竿楷模學習、新進教師輔導、專題講座等（張新仁、王瓊珠、馮莉雅編，2009）多元操作方式可供參考。

為便於接續的論述與分析，筆者根據上述特徵知識與多元的具體操作方式以分享的領導、共享價值與願景、利用合作學習、分享個人實務與支持性的環境等五項行為特徵做為本研究分析輔導團到校訪視輔導的策略應用。

二、國教輔導團的功能與運作的挑戰

依精進教學計畫輔導團的任務有：規劃縣市精進教學能力計畫、掌握縣市背景、問題與需求，依各學習領域特性研提到校巡迴服務、輔導員增能、種子教師培訓等計畫，藉以提升輔導員專業能力與輔導功能，另須規劃各領域輔導團之實施計畫，並結合各縣市自籌財源，建構一個整體性的輔導計畫（教育部，2010）。簡言之，縣市輔導團的任務除在發展本身輔導員的專業能力外，尚要到校輔導，並提出全縣各領域整體的輔導計畫（李俊湖，2007）。而這其中的任務更及課程政策的詮釋及轉化為具體目標，相對於過去以教學輔導為主要任務的地方輔導團言，這對輔導團的主要的挑戰有以下幾項：

（一）從個別單次的個別輔導到全面有機的輔導體系的挑戰

從中央、地方、學校三級輔導體系的建立，輔導團教學輔導體系的功能在「理論與實務」、「政策與執行」、「中央與地方」之間做中介與轉化，縮短理論與實務的落差，過去單次的、個別領域到校輔導訪視的形式著重在各科教材教法演示、另一重點則在對中央或地方教育行政主管機關教育政策的宣導，其重點在終端的產出，但本身能量的蓄積、蘊釀與政策轉化，若無透過輔導團自身組織的學習，勢必無法勝任政策轉化與擬具整體輔導計畫的任務。

（二）從套裝教學模式的提供到經營課程與教學專業團隊的挑戰

傳統上，學校老師亟待輔導團到校做教學演示，但教學演示的效果如何實不易追蹤，另教材版本的多元與學校本位課程經營的趨勢，單一套的教學演示是無法因應大多數老師的需求，本縣輔導團目前採取「從電腦的套裝軟體轉化為資訊入口網站」概念期許，更具體言之，輔導團的角色是從協助教師個人成長邁向協助學校整體變革做為推動取向。

而影響學校整體變革所需的因素很多，具體來說包括了學校管理、專業領導、學校文化、學與教、學生支援等（趙志成，2009:17），因此輔導團未來所具備的專業知能更擴及對學校整體課程與教學的瞭解與分析，以學校的另學校的課程經營或領導，進而提出資源以吸引學校老師主動到輔導團來挖寶、尋求課程與教學問題的答案，為達這樣的目的，除遴聘優秀的老師擔任輔導人員外，在行動策略上，除持續協助「教師個人」精進課堂教學與課程設計能力外，在「領域學科」上則應重視年級、年段間課程、教材與評量的一貫性，以考量學生的差異性推動適性教學，在「學校層面」則聚焦為學校建立一種重視課堂教學品質、促教師相互欣賞與相互支持的學校文化。而支撐這三個層面的架構與連貫則有賴領域召集人權衡輔導團的能量妥為規劃，另外得具備洞識、分析貫串輔導訪視學校的課程與教學領導的癥結，讓輔導團的功能不僅是在教學層面上的支持或演示一套教學策略，而是能在學生、教師的角度看學習，配合學校文化及情境讓學生做有效的學習。

（三）從技術官僚取向到人文關懷取向的挑戰

根據徐明和（2009）對臺灣地區13個縣市輔導團的任務功能做分析，得知各地方輔導團的運作內容以教學及創新研究（12個縣市）、建置教學網站分享（11個縣市）、優異教學法推廣（11個縣市）、辦理教學心得分享（10個縣市）、辦理教學研討會（10個縣市）、出版優良作品專輯（9個縣市）等活動為主（表二），很明顯這些技術層面的工作是現階段各縣市輔導團被賦予的任務，輔導團也忠實的踐履交付的任務，而輔導團這些任務的推動的確給了學校老師專業發展很重要支持，同時也提供老師在教學上能立即可用的專業支持（張素貞、顏寶月，2009）。但從另一面相觀察，全省各地方輔導團所執行的工作內容趨於一致，各縣市輔導團的造型愈趨一致，自然地，地方特色與差異性逐漸減少，如此的技術取向內容與操作手法與九年一貫課程精神重視由下而上、草根發展的構想似背道而馳，這可能也是當初規劃設計所始料未及的地方。

後現代觀點也擴展了傳統課程概念，也因此輔導團轉型為課程與教學專業團隊的經營已是時勢所趨；長期以來輔導員持有的專業素質與兢兢業業的付出是為我們大家津津樂道，但在後現代思潮鼓勵「眾聲喧譁」的課程研究取向，學校課程的內容和實踐擁有一種更友善的環境來進行創新面貌的想像的思維下（范信賢，1999），對「國教輔導團」倡議績效、專業服務取向之餘，採取真誠、同理、正向無條件的尊重與關注的策略，藉由達成共識、設定目標、了解動機及解決問題等程序，充分發展教師的知能（Kampmeier,2001），這樣協助學校革新的焦點不僅是教學技術面，也可談談學校本位課程結構、教學編排，即從認可、對話與合作三個關懷策略來促使學校課程與教學的革新（單文經，2000）。

表二 縣市輔導團任務功能分析

項目	宣導教育政策	教材教法研究	協助學校規劃課程	教學及創新研究	教學演示分享經驗	教學輔導及諮詢	強化教師專業知能	建置教學網站分享	推展學習型組織	辦理教學心得分享	辦理教學研討會	出版優良作品專輯	優異教學法推廣	教師專業發展的支援	建立學習社群	推動課程的配套措施	課程的規劃與研究	辦理課程備查	參與教學評量	規劃課程及教學評鑑	培育學校種子團隊	建置教師人力資料庫	進行教育調查
臺北市	●	●	●	●	●	●	●	●															
臺北縣	●			●	●				●	●	●	●	●	●	●								
桃園縣				●		●		●				●				●	●	●	●	●			
苗栗縣					●				●	●	●	●	●	●	●								
臺中縣	●			●	●	●	●	●		●	●	●	●				●				●		●
彰化縣				●		●		●		●	●	●	●								●		●
雲林縣				●	●	●	●	●		●	●	●	●										

項目	宣導教育政策	教材教法研究	協助學校規劃課程	教學及創新研究	教學演示分享經驗	教學輔導及諮詢	強化教師專業知能	建置教學網站分享	推展學習型組織	辦理教學心得分享	辦理教學研討會	出版優良作品專輯	優異教學法推廣	教師專業發展的支援	建立學習社群	推動課程的配套措施	課程的規劃與研究	辦理課程備查	參與教學評量	規劃課程及教學評鑑	培育學校種子團隊	建置教師人力資料庫	進行教育調查
嘉義縣				●	●	●	●	●		●	●	●	●				●		●			●	●
高雄市		●	●	●		●		●		●	●	●	●						●				●
台東縣		●		●	●	●	●	●		●	●	●	●					●					
花蓮縣		●	●	●		●		●											●	●		●	●
基隆市				●	●	●	●	●		●	●	●	●								●	●	●
連江縣	●	●	●	●		●	●	●		●	●	●				●			●		●	●	●
總計	4	5	4	12	8	11	7	11	2	10	10	11	9	2	2	2	3	5	5	2	4	4	7

資料來源：徐明和（2009），雲林縣國民教育輔導團團務運作與發展之探究。

參、「國教輔導團運作」的分析與討論

本研究擬藉由專業學習社群發展的觀點析論國教輔導團的功能及未來發展的可能取向，而學校老師是輔導團服務的對象，老師在課程與教學面臨的問題是服務的切入點，亦是最能彰顯輔導團存在價值之所在，也能從中發現輔導團的功能與角色。另一方面言，輔導員自身的省思紀錄與輔導心得更是引導輔導團走向的試金石，因此研究者擬分析本縣國教輔導團各領域輔導員在98學年度第1學期實施到校訪視輔導的紀錄的「發現問題與疑難」等132件紀錄做為分析的文本。

研究者參考 Hord（1977）的觀點，從「分享的領導」、「共享價值與願景」、「利用合作學習」、「分享個人實務」與「支持性的環境」等五項學習社群行為特

徵做為分析的橫向面，以 Huffman 與 Hipp（2003）的專業學習社群發展階段內涵指標做為縱向分析的依據，以分析本縣國教輔導團運作的專業發展特徵，亦進一步發現國教輔導團運作不足之處以做為未來發展與努力的取向。

一、從國教輔導團員遭遇的問題及可行的策略分析國教輔導團的發展取向

研究者根據輔導員在團務運作檢討會及輔導員工作紀錄表的反映與回饋資料（如表三），歸納為行政運作層面、課程與教學層面、教師個人專業進修與資源的支持層面等問題。以下試就從這四個層面做問題的分析與陳述再進一步應用學習社群的內涵指標提出對應的可行策略。

表三 輔導團運作遭遇的問題分類

分類	學校老師與輔導團員的問題
行政運作層面	●團員減授課的安排 ●教學研究會議不核予研習時數 ●研習學校不太願意給予公假 ●研習日期盡量避開假日 ●10月以來E化增能研習和各項研習過多 ●缺乏人力物力，網管教師身兼導師 ●本團的訪視人員可否不要限定？ ●團員出差旅費不足，... ●10月以來E化增能研習和各項研習過多
課程與教學層面	●議題融入課程 ●綜合領域是否適合採用班群主題巡迴教學活動 ●有些課程不易落實 ●未有紙筆測驗，不夠客觀？ ●教材是固定的，並非符合每所學校，怎麼活化教學？ ●許多習作的內容過於簡單 ●綜合領域課程內容與其他領域內容重覆太多，造成教學困擾 ●學校本位課程取代綜合活動課程實施。 ●抽象概念學生接觸少，不易了解其意義 ●美勞與音樂應該分科教學 ●在教學節數有限的情形下，如何帶入多元教學的方法 ●英語學習雙峰現象該如何處理？ ●家長質疑不考的為何要教？真不知如何回答？ ●習作...學生根本無法自己完成，造成老師的負擔！
教師個人專業研究進修	●安排具有專長人員協助完成，以減輕參加者的壓力 ●想參加教師評鑑，但諸多疑慮，不知有相關經驗可分享 ●教師專業成長研習可以有一天是科展比賽指導。
資源與支持	●領域時間能調到別的時間 ●強力推動e化課程教學，但無e化教室 ●領域的共同研討時間調整

資料來源：研究者整理

（一）行政運作層面的問題分析

行政運作層面問題係指輔導團員為履行輔導團組織任務，因個人或組織因素造成輔導團員本身工作上的困擾。從表二中可知，屬於個人因素所致的問題有：1.團員

減授課的安排；2. 研習日期盡量避開假日二項。而組織因素造成的問題有：1.教學研究會議不核予研習時數；2. 學校不太願意給予公假；3. 團員出差旅費不足；4. 學校缺乏人力物力，網管教師身兼導師；5. 本團的訪視人員可否不要限定；6. 增能研習和各項研習過多。

造成個人或組織困擾的問題，其癥結點概在輔導員同時兼具學校教師與輔導員二種角色，致角色任務、工作導向與時間上常會有所衝突，終導致輔導員會產生一種情境焦慮。如林純宇在其對國教輔導員的訪談紀錄中即指出：

「…希望公文能在一個月發出，才能方便徵詢輔導員意願及安排代理代課」，「部份輔導員未能獲得原服務學校支持，…兼任輔導員難兩全」（林純宇，2009:14-15）

因應此一現象，近來各縣市輔導團組織中，概設有全職的專任輔導人員，但礙於經費與員額編制的限制，全職專任輔導員的人數有限，輔導員在時間與角色期待上的衝突仍無法獲得根本解決。

而Hord提出共享領導的行動策略—「邀集成員共同參與年度計畫與議題的討論與決定」、「成員共參與活動規劃與實施」、（丁一顧，2011:12），就輔導團的角度言，即召集人邀請輔導員共同規劃團務的運作任務與訂定進度表，這樣應能稍緩輔導員在時間與工作任務取向上的衝突與在工作情境上的壓力。

（二）課程與教學層面問題分析

就課程與教學的問題性質，可歸納為兩類，一是學校老師對指導學生學習上的問題，其次是學校整體課程要素安排即課程經營的問題。而這些問題是直接影響教師的日常教學，也是推動學校改進的動能之一，但學校亦有可能因繁多待改革的問題而迷失，或受制於政治架構，而失去教育的核心價值和使命（趙志成，2009:5）。

在教學指導上的問題主要包括：

1.議題融入課程、2.綜合領域是否適合採用班群主題巡迴教學活動3.抽象概念學生接觸少，不易了解其意義 4.美勞與音樂應該分科教學 5.習作…學生根本無法自己完成，造成老師的負擔、6.教材是固定的，並非符合每所學校，怎麼活化教學？7許多習作的內容過於簡單。

針對學校提出教學上的問題，輔導員通常能駕輕就熟的回答，另各領域（科）輔導團亦能提供教學資源、研究成果或教案給學校老師參考，甚至直接做教學演示再與老師進行討論。輔導員在學校提供的研究成果、教案、素材，或即席的教學演示是其個人過去努力鑽研的成果，但這種做法長久下來造成輔導員的擔憂與心虛。如輔導員在回饋與反省單上寫道：

我們在輔導別人的同時，我們是不是同步前進；個人在學校兼行政，好一段時間沒教授○○領域，今天做即席教學演示後，下臺後有些心虛與茫然。

在學校課程經營上的問題包括：

1.有些課程不易落實、2.未有紙筆測驗，不夠客觀？3.綜合領域課程內容與其他領域內容重覆太多，造成教學困擾4.學校本位課程取代綜合活動課程實施。5.在教學節數有限的情形下，如何帶入多元教學的方法 6.英語學習雙峰現象該如何處理？ 7.家長質疑基測不考的為何要教？真不知如何回答？

上述這幾個問題不只是教學技術層面的問題，也及課程結構、學校組織及社區家長的期望，其性質屬學校課程經營的問題。研究顯示，要提升學校課程經營品質，可從學生的有效學習、提升教學能量、共塑教育目標及建構團隊文化等三個面向來達成（趙志成，2009）。在學生有效學習的意義上在使學生對學習有動機、擁有感、歸屬感和滿足感。就提升教師教學能量上可從個人的教學探究與反思著手，另是透過組織的分享教學策略和協作來解決問題；最後在建構學校教育目標與團隊文化上，應具備開放及轉型化的領導、建立研究機制及培養反思態度與經常反思及重塑教育使命，並在改進過程中秉持專業道德（趙志成，2009）。就上述策略言，專業學習社群所主張的分享領導、共同的價值和願景、合作學習和應用、與分享個人教學實務的內涵若合符節，因此，透過學習社群組織的行動策略做為支持團員專業知能成長的模式，將有利於團員到校訪視服務時，能更宏觀的洞察、分析學校本位課程經營的問題，有效提升到校訪視服務品質與績效。

（三）在輔導員專業進修研究層面問題分析

就輔導員個人研究進修問題有：1.能請安排具有專長人員（資訊人員）協助完成，以減輕壓力、2.教師專業成長研習可以有一天是科展比賽指導。現階段輔導員參加進修研習的管道與數量已能滿足，因此輔導團本身的團內專業成長活動，應視為

一種個人教學或研究發表或研討會形式，並廣邀學校老師參與，這樣除在提升整個研究風氣外，透過學校與輔導團的合作，有助於學校及輔導團組織成員形構相互合作專業學習社群的概念。

綜合上述的分析，以行政運作的層面言，應用「共享領導」與「共同的願景」與「支持性環境」的行動策略來規劃輔導團的運作，將發揮整合教育局相關活動的平台，有效整合相關資源及活動，也避免組織活動的疊床架屋；在學校課程與教學問題上，輔導團本身更積極透過「合作學習與應用」和「分享個人教學實務」的行動策略，從學校整體改進的面向探討學校所需的服務，一在協助老師專業發展的層面、關照一般的教材教法外，另外是協助老師組織社群共同探討與解決學生學習上的問題，提升學校老師的主動性和創造力，即國教輔導團要發展為學校課程發展的協作夥伴。最後在輔導員專業進修研究層面上，透過學習社群的「集體學習」和「分享個人教學實務」機制，將能跳脫現階段常見的「聽講—演示—產出」技術分析，走向協調、合作的學習與分享，將更能符合學校的獨特性和提供學校本位課程發展所需的能量。

二、從輔導團輔導訪視的運作與情境對話分析其功能

根據上段的功能分析得知，國教輔導團採取向專業的社群的經營模式，除能協助輔導員作增能外，亦能發展為學校課程與教學的協作夥伴，爰此，本節將關注輔導員在面對學校端問題所採行的策略，以教師專業學習社群各發展階段的內涵為基準（Huffman & Hipp, 2003:25），以判斷輔導團目前採用的行動策略、功能與發展特徵，以做為輔導團經營的參考。

各領域輔導團員到校訪視及教學輔導的運作模式及與學校老師間的對話應能清楚呈現其團務的運作及個人對問題的思考模式，而這些策略或個人語彙對應於教師專業學習社群發展階段表自能呈現目前的特色與造型，因此茲就以本縣各領域輔導團的訪視紀錄來分析現階段特徵並進而擬訂未來發展方向。

研究者先參照教師專業學習社群發展階段表的階段別、特徵面向為縱軸，以各學習領域輔導團遭遇問題為橫軸，以輔導團員對學校提問的回復紀錄、採取的策略做為分析的起點，即在分析輔導團員的思維、語言或採取的行動，屬於專業學習社群發展階段及其特徵行為表現為何？有關本縣輔導團在專業學習社群發展階段之現況，另為避免研究者個人對輔導員個人行為表徵的分類過於主觀，研究者參考「教師專業學習

社群量表」(丁一顧, 2011:12)所制訂的內量作為分類與判斷的標準,另邀請本市參與「教師專業發展評鑑」及推動「教師專業學習社群」成效卓著的學校校長、主任對研究者的分類內容與主題做核校與修正,以提高研究的信度與效度。

表四 輔導團專業學習社群發展現況分析表

項次	面臨的問題、疑難問題與困境	對應社群的發展階段				
		啟始階段		運作階段		制度化階段
		對應社群的特徵知識				
		分享領導	共享價值與願景	合作學習與應用	分享個人實務	支持性的環境
8	綜合領域是否適合採用班群主題巡迴教學活動，以能落實實踐該領域能力學習之探索、實踐、體驗與反思的多元主題式教學活動呢？	分享資訊				
					專業對話	
9	不同領域課程重複問題？			關注學生學習		
				問題解決		
10	有些課程不易落實（如摺衣服、使用洗衣機等）	提供知識、技能		關注學生學習		
				問題解決		
11	部份學習領域未有紙筆測驗，不夠客觀？	提供知識、技能				
					專業對話	
12	書商編的教材是固定的，並非符合每所學校，怎麼活化教學？			關注學生學習		
					同儕教學觀摩	
13	領域時間能調到別的時間，因為領域時間的安排在該校已造成社會領域教師的困擾	分享資訊				
					專業對話	
14	請問輔導團內有沒有閱讀新書目，能否請輔導團提供閱讀方面的書單？	分享資訊				
						建立關係
15	基測不考教科書的範文，家長質疑不考的為何要教？真不知如何回答？	分享資訊				
					專業對話	

表四 輔導團專業學習社群發展現況分析表（續）

項次	面臨的問題、疑難問題與困境	對應社群的發展階段				
		啟始階段		運作階段		制度化階段
		對應社群的特徵知識				
		分享領導	共享價值與願景	合作學習與應用	分享個人實務	支持性的環境
16	10月以來E化增能研習和各項研習過多，...疲於奔命	關懷彼此				
					提供知識、技能	
17	評量學生的學習成效有什麼樣比較好的方式，能兼顧認知、情意、技能？			關注學生		
					專業對話	
18	以記憶、理解、應用、分析、綜合與評鑑等方法學習社會領域，在國小階段該有什麼樣的程度分別？			關注學生		
					分享新實務	
19	許多習作的內容過於簡單，教師該如何做規劃與設計？			關注學生		
				問題解決		
20	綜合領域課程內容與其它領域內容重複太多，造成教學困擾。	分享資訊				
				問題解決	專業對話	
21	教師不熟悉綜合活動課程綱要，導致學校本位課程取代綜合活動課程實施。	分享資訊				
				問題解決	專業對話	
22	「家鄉人口分布---分布情況，及城鄉的差異。」 「關於水圳，學生接觸少，不易了解其意義。」	分享資訊		關注學生		
					專業對話 提供知識、技能	

表四 輔導團專業學習社群發展現況分析表（續）

項次	面臨的問題、疑難問題與困境	對應社群的發展階段				
		啟始階段		運作階段		制度化階段
		對應社群的特徵知識				
		分享領導	共享價值與願景	合作學習與應用	分享個人實務	支持性的環境
23	領域時數不足，也無法資訊融入教學，不知其他學校的解決辦法	關懷彼此				
					提供知識、技能	
24	上學期已通過試辦施行教師評鑑，但諸多疑慮，不知有相關經驗可分享	高度期望				
					分享資訊	
25	目前強力推動e化課程教學，但無e化教室，不知各校設備與使用如何？	關懷彼此				
				問題解決		
26	小型學校缺乏人力物力，網管教師身兼導師，業務推動與資訊環境維護上有莫大的難處。	關懷彼此				
					提供鼓勵	
27	生活課程中的美勞與音樂應該分科教學	分享實務成果				
				問題解決	專業對話	
28	本團的訪視人員可否不要限定？	分享權力、權威和責任				
						信任和尊重

表四“對應對應社群的發展階段”與“對應社群的特徵”細格中的詞彙是研究者依據輔導團隊針對學校老師提出疑問進一步所採取的策略的摘錄，茲以項次22說明：

【學校提問】頭汴國小教師：「家鄉人口分佈的居住型態，從產業分佈問題中，學生無法想像各地區（平原、丘陵、山區、海岸）等的分佈情況，及城鄉的差異。」

「關於水圳，學生接觸少，不易了解其意義。」

【輔導員答覆】已回覆中年級有關鄉土之能力指標可用資源，與運用新聞媒體協助教學、增進學生觀察其他地區生活與資訊之方式。

研究者參酌Huffman & Hipp（2003）的發展階段表而將其定位「分享資訊」與「關注學生」及「提供知識、技能」及「專業對話」等可對應的項次。就其發展階段了第一階段與第二階段。又如

【學校提問】自由國小建議：引導活動用的小遊戲匯集成書籍或用網路分享。

【輔導員答覆】請參考綜合活動輔導團部落格網址：

<http://guidance-blog.tcc.edu.tw/blog/21>

同樣的，針對輔導團員的處理方式，研究者將其對應在啟始階段／合作學習和應用—「分享資訊」、與「專業對話」細格。

依序分析比對後，在24個與課程與教學有關的問題中，領域輔導團採用的策略對映到專業學習社群發展階段屬於【啟始階段】的特徵策略有14個，屬【運作階段】的特徵策略有10個，而【制度化階段】的特徵策略0個，依據資料得知，本縣國教輔導團就其專業學習社群的發展階段分析，是位處起始階段與運作階段之間。

從許多的實證研究證明，領導者主動參學習社群的活動，促使成員間有深厚信任的互動關係，是促組織穩定成長的關鍵因素（陳聖謨，2009），爰此，領域召集校長、輔導團執行秘書、團長能參與輔導團的活動，掌握輔導團發展的狀況及對遭遇的困難適時給予支援，是促組織永續發展，邁向制度化階段的捷徑。

再從對應社群的特徵看，輔導團的行動策略以【分享個人實務】15次最多，其次是【合作學習與應用】的策略7次，【支持性的環境】2次；而無【分享領導】、【共享價值與願景】的特徵行為表現。

策略的應用繫乎如何解決問題為首要，並無好壞優之分，另外輔導團面對的問題是屬被動的對應、且須於現場立即回饋，在教學訪視當下，輔導員慣常的會以輔導員最有把握與手中即有的資源做出回應，因此慣常以【分享個人實務】、【合作學習與應用】的特徵行為做為輔導策略。

【分享的領導】、【共享價值與願景】之特徵行為未被運用於輔導團之策略是另一值得反思的問題。分享的領導作法雖多，但各方法強調的不外是學校成員一起

學習，彼此共同合作建構意義和知識；在運作過程中讓老師參與領導、分享領導，使其扮演更為關鍵的角色（高博銓，2009:14），因此，未來輔導團各項活動的辦理儘量採小組分工合作，鼓勵小組成員以分組合作學習方式學習，讓每位輔導團成員在協作歷程中得到成就感。

肆、研究結論與建議

一、研究結論

本研究從學校學習社群的理論與發展階段的概念來探討本縣國教輔導團到校訪視的運作模式與解決問題的策略，以瞭解學習社群理論應用於輔導團實務運作之間的差距。為達此目的，研究者整合Hord（1977）的學習社群行為特徵與 Huffman & Hipp,（2003）提出的教師專業學習社群各發展階段的內涵為架構，分別從國教輔導團員遭遇的問題及問題解決策略、輔導團輔導訪視的運作與情境對話做為分析材料，得到以下的結論。

（一）以共享領導的行動策略減緩輔導團員在時間與工作任務衝突與壓力

共享領導的具體做法上包括「邀集成員共同參與年度計畫與議題的討論與決定」、「成員能參與活動規劃與實施」，透過全體輔導員的參與團務的規劃，也在促輔導員做好時間管理，同時也減少輔導員在工作情境上的壓力。

（二）以共享價值和願景、合作學習和應用、分享個人實務的行動策略提升輔導員增能

就傳統輔導員長期從事單科、多次的輔導策略，易造成輔導員「江郎才盡」的感嘆，另學校本位課程的發展，學校課程與教學經營的面向複雜而多元，輔導員到校訪視或服務所面臨的不單是教學技術層面的問題，也常及課程結構、學校組織及社區家長的期望的問題，因此透過學習社群組織的行動策略做為支持團員專業知能成長的模式，將有利於團員到校訪視服務時，能更宏觀的洞察、分析學校本位課程經營的問題，有效提升到校訪視服務品質與績效。

（三）透過學習社群的「合作學習與應用」和「分享個人教學實務」機制做為專業進修的機制

利用學習社群的行動策略做為教師專業成長的模式，能跳脫現階段常見的「聽講—演示—產出」技術性操作，而走向協調、合作的學習與分享，此種進修模式更能符合學校的獨特性和提供學校本位課程發展所需的能量。

（四）現階段國教輔導團尚位處初始階段與運作階段之際

領域輔導團採用的策略對映到專業學習社群發展階段屬於【啟始階段】的特徵策略有14個，屬【運作階段】的特徵策略有10個，而【制度化階段】的特徵策略0個，依據資料得知，本縣國教輔導團就其專業學習社群的發展階段分析，是位處起始階段與運作階段之間。

（五）輔導員慣常以【分享個人實務】、【合作學習與應用】的特徵行為做為輔導策略。

輔導團的行動策略以【分享個人實務】15次最多，其次是【合作學習與應用】的策略7次，【支持性的環境】2次；而無【分享領導】、【共享價值與願景】的特徵行為表現。

（六）【分享的領導】、【共享價值與願景】之特徵行為未被運用於輔導團之策略是另一值得反思的問題

分享的方法很多，但強調的不外是學校成員一起學習，彼此共同合作建構意義和知識；在輔導訪視過程讓老師參與領導、分享領導，使其扮演更為關鍵的角色。但從整份的訪視紀錄中可發現，不管是團內的組織運作「分享共治」的觀念仍未植基於個人心智，仍傾向以科層體制的組織運作模式；這現象反映在到校訪視的運作上，即可解釋「輔導員」的角色在其個人或受訪老師的潛意識中被視為「上級單位派來的長官」，因此二者間具有強烈的上下從屬關係，或處於文化資本不平等狀態，導致單向的知識文化傳遞；這現象當然也充分說明，現階段所有的到校服務型態尚處於單科的宣講，全程的輔導活動由輔導員所主導，老師自然無法參與知識建構的歷程。總之，這現象背後的真確原因仍待確定，但這問題值得所有輔導團員深思。

(七) 輔導團的功能不僅是在教學層面上的支持或演示一套教學策略，而是能在學生、教師的角度看學習，配合學校文化及情境讓學生做有效的學習。

為發揮此功能，在行動策略上，除持續協助「教師個人」精進課堂教學與課程設計能力外，在「領域學科」上則應重視年級、年段間課程、教材與評量的一貫性，以考量學生的差異性推動適性教學，在「學校層面」則聚焦為學校建立一種重視課堂教學品質、促教師相互欣賞與相互支持的學校文化。

二、研究的建議

根據上述的研究結論，茲提出以下幾點建議以為輔導團運作之參考。

(一) 應用【分享領導】與【共享價值與願景】的行動策略做為行政規劃與團務運作的策略。

這二個行動策略在協助輔導員做好時間管理，同時減少輔導員角色與任務的衝突與情境壓力。另外輔導團各項活動的辦理儘量採小組分工合作，鼓勵小組成員以分組合作學習方式學習，讓每位輔導團成員在協作歷程中得到成就感。另外也應鼓勵學校能參與訪視活動的歷程規劃，讓學校老師共同分享知識、參與知識建構的歷程。

(二) 採取「合作學習與應用」和「分享個人教學實務」行動策略作為輔導團專業成長的機制

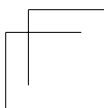
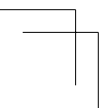
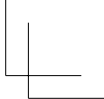
「合作學習與應用」和「分享個人教學實務」策略，著重在協同合作的方式解決教學問題或共同建構知識的歷程，依循這樣的策略精神，將能跳脫現階段常見的「聽講—演示—產出」的模式，而是走向協調、合作的學習模式。

(三) 採更多元的輔導策略促輔導團邁向制度化的專業學習社群

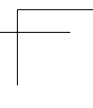
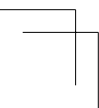
現階段國教輔導團所採行的輔導策略尚處於學習社群的初始階段與運作階段之際，未來可從強化輔導員實踐批判、勇於嘗試創新的魄力，採取更靈活、多元的輔導策略，有效協助老師的教學，提升學生的學習成效。

參考文獻

- 丁一顧（2011）。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。屏東教育大學學報-教育類，37，1-26。
- 吳俊憲（2009）。教師專業學習社群的理念與實施。師培實習輔導通訊，5-7。
- 李俊湖（2007）。我國教學輔導體系現況與建議。研習資訊，24（5），43-49。
- 孫志麟（2000）。國民教育指標體系建構之研究。國立臺北師範學院學報，13，121-148。
- 徐明和（2009，11月）。雲林縣國民教育輔導團團務運作與發展之探究。論文發表於國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所聯合舉辦之「課程與教學輔導網絡之建構」學術研討會，台北市。
- 高博銓（2009）。學校學習社群的發展與挑戰。中等教育，59（4），8-20。
- 張素貞（2003）。課程與教學深耕計畫之可行性探析。研習資訊，20（5），49-55。
- 張素貞、顏寶月（2009）。大學與中小學教師專業夥伴攜手計畫對教師專業發展的啟示。載於國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處（主編），地方教育發展研究。臺北：國立臺灣師範大學。
- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅編（2009）。中小學教師專業學習社群手冊（再版）。台北市：教育部。
- 教育部（2010）。100年精進教學計畫工作手冊。臺北市：作者。
- 陳聖謨（2009）。校長的價值領導。教師之友，50（5），2-10。
- 趙志成（2009）。學校改進計畫的啟示：支援網絡推動學校發展的動力與實踐策略。論文發表於國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所聯合舉辦之「課程與教學輔導網絡之建構」學術研討會，台北。
- 蔡進雄（2006）。從學習社群的關點論校長的專業發展。研習資訊，23（4），129-133。



七、緊密串起中央-地方-學校課程與教學輔導網絡
~數學學習領域之實施與展望



緊密串起中央-地方-學校課程與教學輔導網絡 ～數學學習領域之實施與展望

洪雪芬
高雄市博愛國民小學教師

摘要

從2005年至今，經過五年的耕耘與努力，數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡已日益成長茁壯，甚至開花結果。因此，如何帶動「地方-學校」課程與教學輔導網絡，以緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡，成為我們關注的新焦點。本文以實務的觀點，透過文本分析，探討數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡的運作策略和軌跡，並以高雄市為例，探討數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡的運作策略和軌跡，進而分析比較「中央-地方、地方-學校」課程與教學輔導網絡運作的異同，最後，針對如何緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡，提出以下建言：（一）「地方-學校」課程與教學輔導網絡之規畫，若是能與「中央-地方」課程與教學輔導網絡之運作脈動相近，將可開啟緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的契機。（二）「地方-學校」課程與教學輔導網絡之運作與縣市教育主管科密切合作，是緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的敲門磚。（三）縮短「中央-地方、地方-學校」課程與教學輔導網絡運作之差異，是緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的成功因素。

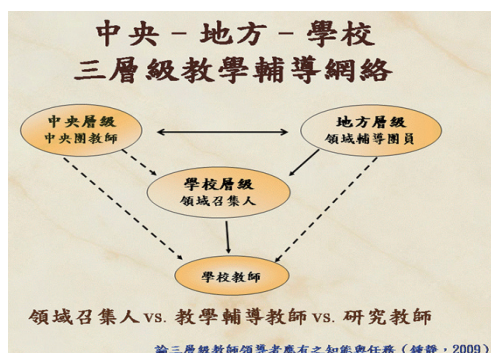
關鍵詞：數學學習領域、數學學習領域召集人、中央-地方-學校課程與教學輔導網絡

壹、前言

2003年，教育部提出九年一貫課程深耕計畫，重新培訓縣市領域種子教師，當完成「2+1+1」為期四週的課程培訓與實作後，25縣市數學學習領域的深耕種子均滿懷期望能夠在縣市或學校中發芽茁壯，然而各縣市對於深耕計畫配套措施不同，有的深耕種子返回縣市之後能結合數學輔導團持續帶領縣市教師成長，有的則僅止於個人的進修成長，未能發揮其影響力。2005年，教育部成立中央課程與教學諮詢教師團隊，並將中央團納入教育部九年一貫課程推動小組課程與教學輔導群，期望透過學習領域學者專家和中央團教師有系統的帶領各縣市輔導員專業成長；到了2008年，教育部除了進一步推動初階輔導員、進階輔導員及領導人認證制度，更配合精進計畫審查和統合視導，掌握領域輔導員認證人數及服務績效，積極推動「中央-地方」課程與教學輔導網絡。

數學學習領域輔導群從2005年至今，一直秉持著「支持、服務、專業」的理念，透過到團服務輔導、分區研討交流、跨縣市工作坊、到縣市講座諮詢和網路溝通互動等方式，與25縣市輔導員共同成長。經過五年的耕耘與努力，數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡已日益成長茁壯，甚至開花結果。因此，如何帶動「地方-學校」課程與教學輔導網絡，以緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡，成為我們關注的新焦點。

鍾靜（2009）指出以數學學習領域而言，「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的代表人物分別是中央層級的中央團教師、地方層級的數學學習領域輔導團員和學校層級的數學學習領域召集人，而各層級代表人物之間的關係，如下圖所示，實線部分指的是直接輔導關係，虛線部分則是間接輔導關係。鍾靜（2009）也指出未來必須積極培訓學校層級的數學學習領域召集人，明確賦予活化數學學習領域學習社群運作之任務，以提升學校教師之數學教學效能。也就是說，要活化「地方-學校」課程與教學輔導網絡，必須從培訓學校層級的數學學習領域召集人著手，使數學學習領域召集人成為教師領導者，帶動教師專業成長。



圖一 不同層級教師領導者關係脈絡圖

關於教師領導，蔡進雄（2005）認為教師領導是教師對同儕產生積極正面影響力的歷程，能促進教師同儕的積極正向變革。賴志峰（2009）指出對話與合作之情境建立，是教師發揮領導能力的關鍵因素；教師領導者應具備的重要能力是反思與實踐；教師基於會議討論機制及勇於挑戰的特質，會持續進行各項教學創新；若賦予教師專業自主與成就感，將可提升教師領導的效果。吳百祿（2009）指出教師領導是時代潮流、教育改革和領導理論發展的產物，但是，教師領導的執行隱藏著無限的阻礙，包含學校組織結構的影響、專業支持系統之不足、以及學校文化的挑戰等。所以，欲發揮教師領導的能量，需要審慎規劃，並且有效運作與執行，才能竟其功。

筆者從2005年起擔任教育部中央課程與教學諮詢教師，積極參與「中央-地方」課程與教學輔導工作，發揮教師領導的能量，帶動25縣市輔導員共同成長，成效卓著；也從2001年開始擔任高雄市國教輔導團數學學習領域專任輔導員，親身參與「地方-學校」課程與教學輔導工作，成績受到肯定；又於2008年起，以輔導員身分返校帶領教師團隊專業成長，積極參與「學校-教師」層級之課程與教學輔導工作，於2009年獲得高雄市教師專業社群特優獎、2010年獲得教育部教學卓越金質獎及全國InnoSchool課程與教學特優獎；對於「中央-地方、地方-學校、學校-教師」各層級之課程與教學輔導工作著力甚多。

本文以筆者參與數學學習領域運作實務的觀點，探討數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡的運作策略和軌跡，並以高雄市為例，探討數學學習領域

「地方-學校」課程與教學輔導網絡的運作策略和軌跡，進而分析比較「中央-地方、地方-學校」課程與教學輔導網絡運作的異同，尋找緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的契機，並提出建言與展望。

貳、數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡的運作

一、數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡運作脈絡

數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡運作脈絡是慢慢發展出來的，2005年，中央團成立之際，深耕輔導群還持續運作著，因此，中央團的任務以到各縣市了解輔導團運作狀況及蒐集教學疑難問題為主，輔導群則持續輔導各縣市深耕種子研發教學示例與多元評量示例，此時，乃中央團與深耕輔導群各自運作、相互配合之磨合階段。

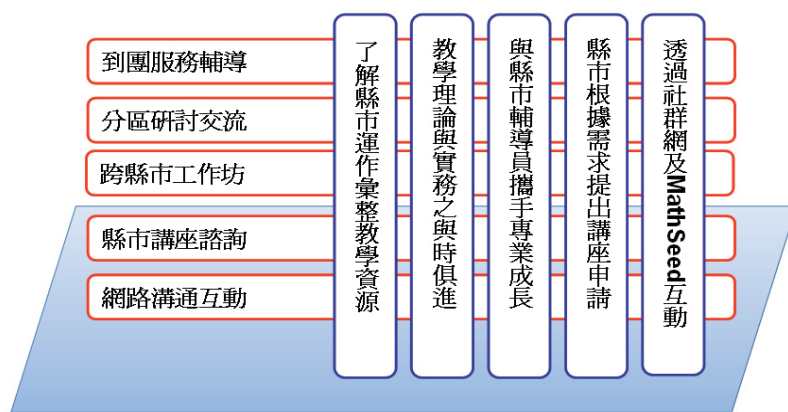
2006年，中央團正式納入教育部九年一貫課程推動小組課程與教學輔導群，數學學習領域課程與教學輔導工作分為「以輔導員的個人成長」和「以帶領他人成長」兩大主軸來進行，目標非常明確。95-96學年目標是培訓輔導員教學基本功；97-98學年目標是增強輔導員教學創新能力；99-100學年則以培訓輔導員之領導能力，落實帶領教師專業成長為目標。數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡運作脈絡圖（教育部, 2010），如下：



圖二 數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡運作脈絡圖

二、數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡實施架構

數學學習領域輔導群秉持著「支持、服務、專業」的理念，每年訂定適當的專業成長主軸，透過到團服務輔導、分區研討交流、跨縣市工作坊、到縣市講座諮詢和網路溝通互動等方式，與25縣市輔導員共同成長。94年度~95年度上半年主軸是創新教學示例研發、多元評量示例研發及教學疑難問題蒐集；95~96學年主軸是教學觀摩研討、數學教學疑難問題解決策略彙整及「各縣市數學輔導團精進課堂教學計畫的規劃與實施之探討」論文撰寫；97~98學年主軸是ICT資源彙整與教學運用、數學科普讀物推薦與教學運用、輔導實務經驗論文發表和一團一特色分享（教育部，2010）。數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡實施架構圖，如下：



圖三 數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡實施架構圖

三、數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡實施內容

（一）到團服務輔導—由中央團主辦，輔導群提供諮詢

94學年中央團成立之初，數學學習領域中央團員秉持著「服務和支持」的理念，率先提著皮箱環島服務去，透過9小區到團輔導，了解縣市運作狀況及教學疑難；95學年主軸是數學教學疑難問題與解決策略探討，透過8小區到團輔導，鼓勵縣市輔導員針對教學疑難提出解決策略，最後完成數學教學疑難問題與解決策略彙編；96學年主軸是了解各縣市數學輔導團精進課堂教學計畫的規劃與實施情形，透過8小區到團輔導，先請輔導員填寫問卷，再透過問卷分析，完成「96學年各縣市數

學輔導團精進課堂教學計畫的規劃與實施之探討」論文一篇；97學年主軸是提昇資訊融入教學之TPCK知能，策略是「先個別後分區」，上學期由中央團員個別到17縣市服務，分享及蒐集ICT教學示例，下學期再到另外的8縣市辦理8小區到團輔導，一年之內將25縣市走透透，並完成資訊融入數學教學資源彙整；98學年主軸是挖掘縣市輔導團特色，策略還是「先個別後分區」，上學期採責任分區服務，由中央團員個別到25縣市服務，挖掘25縣市輔導團特色，出版「25縣市輔導團一團一特色」專書，下學期透過8小區到團輔導，邀請縣市輔導員進行一團一特色發表與分享，促進縣市輔導團看見自己的長處，也看見別人的優點（教育部, 2010）。

（二）分區研討交流－由輔導群主辦，中央團教師協辦

94年度及95年度上半年以團務運作及工作坊實務為主題，進行北、中、南分區研討與經驗分享；95-96學年以實際教學觀摩與研討為主，首先由中央團教師擔任教學演示，其次由縣市輔導員擔任教學演示，然後再由中央團教師和縣市輔導員聯手擔任教學演示，分區進行數與量、幾何、代數及統計之系列性教學與研討，以深化輔導員之數學教學PCK知能；97學年到98學年則以數學科普閱讀暨精進教學為主，透過研討與分享，提升輔導員數學普及讀物教學運用和ICT融入數學教學能力；並於期末研討會進行輔導實踐經驗論文之發表與分享，增進輔導員帶領教師專業成長之教學領導知能（教育部, 2010）。

（三）跨縣市工作坊－由中央團主辦，輔導群指導

從2005年深耕種子培訓計畫結束之後，輔導員已不再有深耕時期「2+1+1」為期四週的進修機會；為了持續提昇縣市輔導員之專業知能，乃積極規劃北、中、南跨縣市工作坊，安排兼顧理論與實務之系列性的進修課程，協助各縣市輔導員在服務與成長並進之下，不會產生被掏空的感覺。95學年由北區國中和中區國小率先試辦跨縣市工作坊；96學年加入北區國小、南區國小跨縣市工作坊，中區則國中小合辦；97學年再加入南區國中跨縣市工作坊，至此，跨縣市工作坊已在北、中、南全面推廣開來；98學年則更精緻的採取北、中、南，國中、國小各自辦理方式來規畫，期望跨縣市工作坊能成為各縣市輔導員厚植實力的後盾（教育部, 2010）。詳細內容列表如下：

表一 95-98學年跨縣市工作坊規畫

年度	區域別	跨縣市工作坊名稱
95學年	北區國中	數學教師專業發展教室觀察工作坊
	96學年	增進國小數學學習領域教材教法知能工作坊
年度	區域別	跨縣市工作坊名稱
96學年	北區國中	數學史融入數學教學工作坊
	北區國中	數學遊戲與思維策略在教學上的應用工作坊
	北區國小	活用數學媒體暨教具工作坊
	中區國中小	以資訊融入數學模式及內容精進教材教法工作坊
	南區國小	數學教學示例與教具研發工作坊1
	南區國小	數學教學示例與教具研發工作坊2
97學年	北區國中	數學科普讀物之閱讀與應用工作坊
	北區國中	國中精緻化數學教學暨數學遊戲工作坊
	北區國中小	探索國中小師與生適用之數學讀物工作坊
	中區國中	數學課堂授課之數位教材設計工作坊
	中區國小	數學教學知能（PCK）與數學日記應用工作坊
	南區國中	海洋教育融入數學教學工作坊
	南區國小	資訊融入數學教學工作坊
	南區國小	資訊融入數學教學工作坊
98學年	北區國中	國中數學試題設計工作坊
	北區國小	樂讀好書學數學－閱讀教學/指導工作坊
	中區國中	試卷編製與分析工作坊
	中區國小	分數教材探討及教學演示影帶拍攝工作坊
	南區國中	關鍵教學及ICT融入教學應用工作坊
	南區國小	數學繪本教學工作坊

（四）到縣市講座諮詢－由輔導群主辦，中央團參與

「到縣市講座諮詢」是數學學習領域的一大特色，每學期期初，首先以e-mail邀請所有輔導群委員填寫「可到縣市講座諮詢內容」和「可到縣市講座諮詢時段」，其次，將所有輔導群委員所填寫的資料彙整，發文到各縣市，由各縣市輔導團根據縣市需求提出「到縣市講座諮詢」之申請，最後，將各輔導群委員被邀約「到縣市講座諮詢」場次彙整寄給該輔導群委員，請委員依縣市申請時間和主題進行「到縣市講座諮詢」；各縣市一學年以申請5~6場講座諮詢為原則，講座鐘點費和交通費均由輔導群支付；辦理場次統計如下：94年度112場次（336節）、95年度124場次（372節）、95學年下學期69場次（207節）、96學年139場次（417節）、97學年125場次（375節）、98學年140場次（420節）。整體而言，由於「到縣市講座諮詢」能提供縣市輔導員數學教學專業和團務運作知能之及時幫助（教育部, 2010），因此，深受縣市輔導團的喜愛。

(五) 網路溝通互動－由輔導群主辦，中央團協助

數學學習領域和各縣市輔導員互動的網站主要是「國教社群網和Math Seed數學學習領域課程與教學輔導網」，國教社群網強調資源分享與互動，Math Seed數學學習領域課程與教學輔導網則是將2003年深耕以來的團隊組織、工作計畫內容、專業增能培訓課程、成果作品、文件表單等有系統的呈現出來，提供新舊團員之經驗傳承。詳細內容請參閱<http://mathseed.ntue.edu.tw/main.htm>。

四、數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡實施內容分析

數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡主要實施內容包括到團服務輔導、分區研討交流、跨縣市工作坊、縣市講座諮詢及網路溝通互動，茲將各項實施內容分析如下表二，以了解其運作特色及日益成長茁壯的軌跡。

表二 數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡實施內容分析

實施項目	實施內容分析
到團服務輔導	實施特色是因應輔導現況與趨勢，每年訂定不同的主題，進行深度的到團服務輔導工作。實施成效為每年均有作品產出，95學年出版數學教學疑難問題與解決策略Ⅰ、96學年出版數學教學疑難問題與解決策略Ⅱ、97學年出版資訊融入數學教學資源彙編、98學年出版數學領域「一步一步印 一團一特色」各縣市輔導團特色專輯。
分區研討交流	實施特色是以「作品生成社群」的理念，鼓勵各縣市輔導員分享實務經驗，透過作品的發表，帶動輔導員專業成長，凝聚輔導員的社群認同與向心力。94年度及95年度上半年是磨合期，以團務運作及工作坊實務為主題，進行經驗分享與研討；95-96學年以實際教學觀摩與研討為主，分區進行數與量、幾何、代數及統計之系列性教學與研討，以深化輔導員之數學教學PCK知能；97-98學年則以數學科普閱讀、ICT融入數學教學及輔導實踐經驗之發表為主，增進輔導員自我成長及帶領教師專業成長之教學領導知能。
跨縣市工作坊	實施特色是由個案到一般，由特殊到普遍，95學年由北區國中，中區國小試辦跨縣市工作坊；96-97學年鼓勵北、中、南自由申請辦理跨縣市工作坊，國中小要分開辦理或合併辦理均可，有意願辦理的，一年可申請一至二次；沒有意願辦理的，也不強求；98學年則更精緻的採取北、中、南，國中、國小各自辦理方式來規畫，以達到全面、同步成長之效益。
縣市講座諮詢	實施特色是提供每個縣市一年5-6次之講座諮詢申請，經費由輔導群支付，一來減輕縣市經費負擔、二來促進輔導群委員和縣市輔導員之互動，讓理論與實務、學者與教師更加緊密結合。辦理場次統計如下：94年度112場次、95年度124場次、95學年下學期69場次、96學年139場次、97學年125場次、98學年140場次。

實施項目	實施內容分析
網路溝通 互動	實施特色是將2003年深耕以來的團隊組織、工作計畫內容、專業增能培訓課程、成果作品、文件表單等有系統的呈現出來，可達到知識管理及新舊團員經驗傳承之功效。

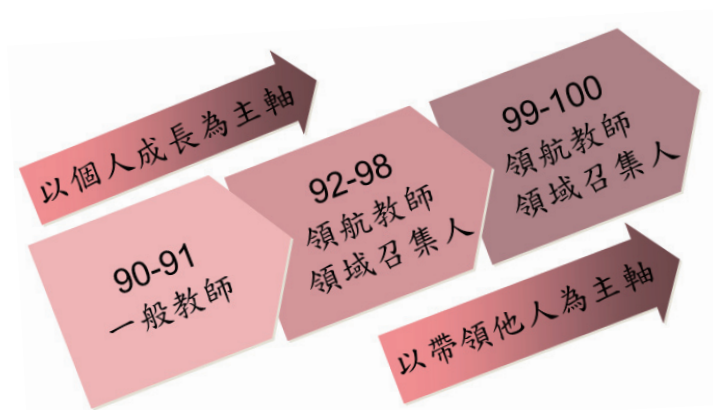
參、高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡的運作

本節將以數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡的運作向度，來檢視高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡的運作。

一、高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡運作脈絡

2001年，高雄市國教輔導團正式成立，七大學習領域輔導員均為專任輔導員，每週回校上課4-5節課，集中於輔導團辦公室上班。

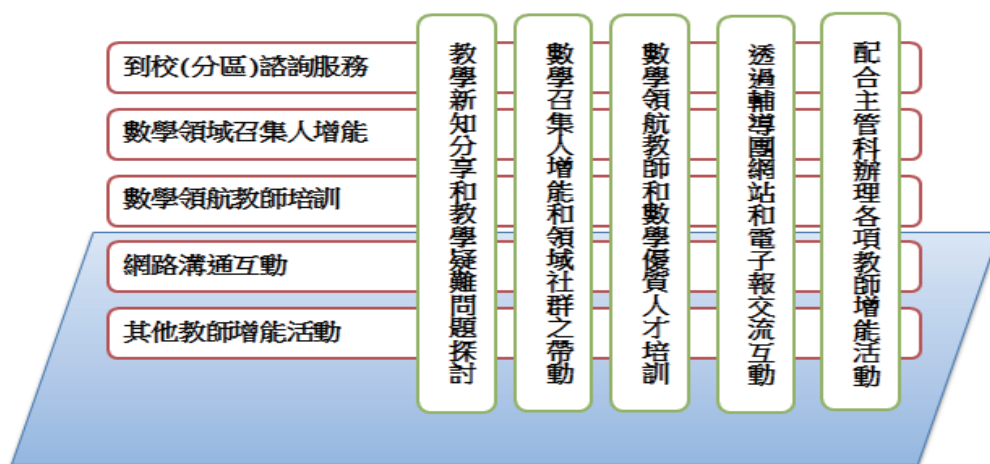
高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導的目標為精進教師教學能力，提升學生學習效能。若要像「中央-地方」課程與教學輔導網絡一樣分為三階段來看的話，高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡則要以培訓對象來做區分，90-91學年培訓對象為一般教師；92-98學年培訓對象增加數學領航教師，95-98學年培訓對象增加數學學習領域召集人，培訓內容則在98學年嘗試加入培訓教師帶領學習社群之能力；99-100學年培訓對象依然是數學領航教師和數學學習領域召集人，但培訓內容將相當注重教師帶領學習社群和領域運作能力之培養（高雄市國民教育輔導團, 2010）。整體而言，高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡運作脈絡和「中央-地方」課程與教學輔導網絡類似，也是分為「以教師個人成長」和「以帶領他人成長」兩大主軸來耕耘。高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡運作脈絡圖，如下：



圖四 高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡運作脈絡圖

二、高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡實施架構

高雄市國教輔導團數學學習領域課程與教學輔導工作聚焦在「人」，透過到校（分區）諮詢服務、數學領域召集人增能、數學領航教師培訓、網路溝通互動和其他教師增能活動等方式，與各校教師共同成長。行動策略為：（一）快速傳遞教育政策與新知：90學年起，持續辦理到校（分區）諮詢服務，快速傳遞教育政策與新知、說明課綱內涵、解答現場教學疑難問題；配合教育局主管科辦理教師增能活動；維護輔導團網頁，將研習成果與教學資源作有系統的整理，便於教師參考使用。（二）培訓優質人才、精進教學能力：92學年起，開始辦理領航教師工作坊，引導教師掌握數學教學與命題之關鍵。（三）落實「中央－地方－學校」課程與教學輔導網絡，活化數學學習領域專業社群運作：95學年起，開始辦理數學學習領域召集人培訓，促進召集人對數學教學相關主題研究之瞭解，提升帶領專業社群運作知能。鼓勵數學學習領域召集人返校帶領專業社群運作，並透過分享，逐步活化各校之數學學習領域運作（高雄市國民教育輔導團, 2010）。高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡實施架構圖如下：



圖五 高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡實施架構圖

三、高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡實施內容

(一) 到校（分區）諮詢服務—由輔導團行政辦公室主辦，數學學習領域協辦

高雄市國教輔導團到校（分區）諮詢服務由輔導團行政辦公室統籌規畫，數學學習領域協辦；92-95年度，配合教育部深耕計畫，在四年內完成全市各學校之到校諮詢服務，當大家馬不停蹄的跑完全市各學校之後，不禁靜下來思考，帳面上數字滿分，但實質效果有幾分？不容諱言，有很多所學校教師對於到校諮詢服務持正面的評價，也有部分學校認為效果尚待加強。96年度，到校諮詢服務改為由學校自行申請，不再主動出擊。97-99年度，則採分區諮詢服務方式進行，將全市分為6區，每區約15個學校（高雄市國民教育輔導團, 2010），因此，一年之內數學學習領域輔導團跟高雄市每個學校均能有所互動。

(二) 數學學習領域召集人增能—由數學學習領域主辦

2006年起，高雄市國教輔導團數學學習領域開始培訓優質之學校層級數學學習領域召集人，其目的在於讓領域召集人除了作行政聯繫之外，還能做到教學領導，進而帶動各校數學教學之質變。95學年上學期，以說明歐洲中小學資訊融入數學教學現況及港都數學步道規劃與執行成果為主，目的是讓各校數學學習領域召集人瞭

解國際教學趨勢及本土教學創意。95學年下學期-97學年，培訓內容以數學教材教法之深度探討及創新教學為主，目的是提升各校數學學習領域召集人之教學專業知能。98學年，則以探討數學學習領域召集人之角色與定位及如何帶動教師專業成長為主，目的是鼓勵數學學習領域召集人返校帶領專業社群運作，並透過分享，逐步活化各校之數學學習領域運作；若是領域召集人能返校帶領教師成長並回報實施成果，即給予嘉獎鼓勵（高雄市國民教育輔導團, 2010）。課程規劃如下：

表三 數學學習領域召集人增能課程規劃

期 程	課 程 內 涵	研習時數
95學年上學期	1.歐洲中小學資訊融入數學教學現況。 2.港都數學步道規劃與執行成果。	9小時
95學年下學期	1.數與量教材脈絡分析。2.幾何教材脈絡分析。 3.代數教材脈絡分析。4.統計教材脈絡分析。	12小時
96學年上學期	1.數學遊戲在教學上的運用。 2.數學遊戲教學發表與分享。	6小時
96學年下學期	1.具有爭議性的數學題目之討論與處理。 2.數學教學疑難問題及因應策略探討。	6小時
97學年上學期	1.萬用揭示板在數學教學上的運用。 2.資訊融入數學教學。	6小時
97學年下學期	1.分數教學策略探討。 2.因數倍數教學策略探討。	6小時
98學年上學期	1.數學學習領域召集人之角色與定位。 2.如何帶動教師專業成長。 3.帶動教師專業成長實務分享。	9小時
98學年下學期	1.數學繪本教學理念與實務。 2.數學繪本教學設計分享。 3.帶動教師專業成長實務分享。	9小時

（三）數學領航教師培訓－由數學學習領域主辦

高雄市數學領航教師培訓活動從92學年開鑼，宗旨為培養e世代數學領航教師，擔任輔導團外圍種子團隊，協助推動國中小數學學習領域教學。內涵包括課程綱要、教材分析、教法探討、多元評量及資訊融入教學等。92學年，上、下學期各辦理一次數學領航教師工作坊；93-95學年，改為一學年辦一次數學領航教師工作坊；96-98學年，又恢復一個學期辦一次數學領航教師工作坊；參與培訓之教師需累計完成三個階段的培訓課程，始能獲得數學領航教師證書（高雄市國民教育輔導團, 2010），由於課程相當嚴謹，因此對教師專業素養之提昇，成績斐然。課程規劃如下：

表四 數學領航教師工作坊課程規劃

階 段	期 程	課 程 內 涵	研習時數
第一期第一階段	92學年上學期	教材教法與多元評量	21小時
第一期第二階段	92學年下學期	數學教學策略理論與實作	21小時
第一期第三階段	93學年上學期	數學多元評量理論與實作	21小時
第二期第一階段	94學年下學期	數學精進教學工作坊	33小時
第二期第二階段	95學年下學期	數學教學評量工作坊	24小時
第二期第三階段	96學年上學期	教學示例研發工作坊 I	24小時
第三期第一階段	96學年下學期	教學示例研發工作坊 II	24小時
第三期第二階段	97學年上學期	資訊融入數學教學工作坊	24小時
第三期第三階段	97學年下學期	資訊融入數學教學工作坊	24小時
第四期第一階段	98學年上學期	數學教材DST工作坊	24小時
第四期第二階段	98學年下學期	數學繪本教學工作坊	24小時

（四）網路溝通互動－由輔導團行政辦公室主辦，數學學習領域協辦

高雄市國教輔導團數學學習領域和各校教師互動的網站有K12網路平台、電子報和國教輔導團網站；在K12網路平台開設數學領域召集人工作坊作為意見溝通及資源交流之用；每月發行的電子報主要功能是提供教育新知和研習資訊；國教輔導團網站則將2001年以來辦理教師研習的成果和輔導團員研發的教材有系統的呈現出來，提供教師教學參考。詳細內容請參閱<http://www.ceag.kh.edu.tw/math/index10.htm>

（五）其他教師增能活動－由教育局主管科主辦，數學學習領域協助

高雄市國教輔導團數學學習領域從2001年成立至今，常常協助教育局主管科辦理教師增能活動。90-97學年協助教育局一科辦理K12教師網路進修，92-95學年協助教育局三科辦理數學課程銜接及新舊課綱比較說明，95年度協助教育局三科辦理數學步道系列活動，97-98學年協助教育局七科辦理數學創意運動會，98學年協助教育局三科辦理數學創意教師培訓。

以98學年協助教育局三科辦理數學創意教師培訓為例，說明如下：此次辦理數學創意教師培訓目的是透過教學觀摩、實作與研討，引導教師探討數學創意教學活動策略。作法是鼓勵教師組隊參與2010年2月的數學創意教師培訓，每隊三人，全勤之團隊可獲得教育局三科補助購置數學教具之經費，但需於2010年7月進階班活動中分享返校實際教學成果。此次，完成全程培訓課程而獲得經費補助的21個團隊，分布在17所學校，將作為未來推動數學學習領域學習社群之種子團隊。活動規畫如下：

表五 數學創意教師培訓活動規畫

期程	課程內涵	研習時數	備 註
2010.02.01- 2010.02.03	1.幾何創意活動－實作與探討 2.數與量創意活動－實作與探討 3.數學遊戲推理活動－實作與探討	18小時	數學學習領域高年級教師 三人一組，組隊參加。
2010.02.04- 2010.02.06	1.幾何創意活動－實作與探討 2.數與量創意活動－實作與探討 3.數學遊戲推理活動－實作與探討	18小時	數學學習領域中年級教師 三人一組，組隊參加。
2010.07.19- 2010.07.20	1.返校教學實務分享 2.數學創意教學進階活動教學 3.數學主題研究教學	12小時	參與2010年2月數學創意 教師研習之團隊。

四、高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡實施內容分析

高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡主要實施內容包括到校（分區）諮詢服務、數學領域召集人增能、數學領航教師培訓、網路溝通互動及其他教師增能活動，茲將各項實施內容分析如表六，以了解其運作特色及軌跡，進而與「中央-地方」課程與教學輔導網絡之實施內容相互對照比較。

表六 高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡實施內容分析

實施項目	實施內容分析
到校 (分 區) 諮詢服務	(一) 92-95年度，在四年內完成全市約90所學校之到校諮詢服務；96年度，到校諮詢服務改為由學校自行申請；97-99年度，則採分區諮詢，每區約15校，一年內跟每個學校均能有所互動。 (二) 「地方-學校」層級之到校（分區）諮詢服務，類似「中央-地方」層級之到團輔導，有異曲同工之妙。
數學領域 召集人增能	(一) 95學年起，開始辦理各校數學學習領域召集人增能研習，98學年更加入數學召集人返校帶領教師成長機制，只要領域召集人返校帶領教師成長並分享成果，即給予嘉獎鼓勵。目的是期望數學領域召集人能做到教學領導，進而帶動各校數學教學之質變，但是由於目前各校數學學習領域召集人多數採輪流制，因此實施結果，每期均只有10所以下的數學學習領域召集人完成使命，成長的空間還很大。 (二) 「地方-學校」層級之數學學習領域召集人增能，類似「中央-地方」層級之分區研討，所不同的是分區研討中，縣市輔導員分享的氛圍相當熱絡，分享機制已然形成，但「地方-學校」層級之數學學習領域召集人之分享機制，則尚待思考如何改進。

實施項目	實施內容分析
數學領航教師培訓	(一) 92學年起，以工作坊性質辦理數學領航教師培訓，並透過產出與分享，達到專業成長之效益。 (二) 「地方-學校」層級之數學領航教師培訓，類似「中央-地方」層級之跨縣市工作坊，對教師專業成長助益甚大。
網路溝通互動	(一) 高雄市國教輔導團網站有系統的呈現歷年來之研習成果與輔導員研發知教學設計與作品，可提供教師教學參考。 (二) 「地方-學校」層級之網路溝通互動方式與「中央-地方」層級之作法類似，可惜的是高雄市國教輔導團網站上只呈現研習成果與作品，未能將歷年來的所有計畫及表單列表整理，因此無法達到提供新舊輔導團員或各校新舊數學領域召集人經驗傳承之功效。
其他教師增能活動	(一) 數學學習領域從2001年成立至今，常常協助教育局主管科辦理教師增能活動，有K12教師網路進修、數學課程銜接、新舊課綱比較、數學步道系列活動、數學創意運動會及數學創意教師培訓等。以98學年數學創意教師培訓為例，其目的是透過教學觀摩、實作與研討，引導教師探討數學創意教學活動策略。作法是鼓勵教師組隊參與數學創意教師培訓，每隊三人，全勤之團隊可獲得教育局三科補助購置數學教具之經費，團隊則須分享返校實際教學之成果。 (二) 「地方-學校」層級之數學創意教師培訓，為高雄市之特色，由教育局三科主辦、輔導員協助，是「中央-地方」層級沒有的項目；而「中央-地方」層級的縣市講座諮詢則是「地方-學校」層級所做不到的。

肆、數學學習領域「中央-地方、地方-學校」課程與教學輔導網絡運作異同比較

本節以筆者參與數學學習領域運作的實務觀點，分析比較「中央-地方」、「地方-學校」課程與教學輔導網絡運作的異同，以尋找緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的契機。

一、「中央-地方、地方-學校」課程與教學輔導網絡運作相同之處

- (一) 提供諮詢服務：「中央-地方」之到團輔導與「地方-學校」之到校諮詢服務，有異曲同工之妙。
- (二) 協助專業成長：「中央-地方」之跨縣市工作坊與「地方-學校」之數學領航教師培訓類似，對教師專業成長助益甚大。
- (三) 善用網路平台：「中央-地方、地方-學校」之課程與教學輔導均透過網路平台作溝通互動與知識管理。

(四)發揮會議功能：「中央-地方」善用輔導群會議、中央團工作會議溝通協調，工作績效卓著；「地方-學校」善用召集人會議、輔導員會議溝通協調，成效頗受肯定。

(五)掌握教育趨勢：從課程及主題規畫可看出「中央-地方」之輔導群教授、中央團教師和「地方-學校」之輔導員均善於掌握教育趨勢，創造學習優勢。輔導內涵列表比較如下：

表七 「中央-地方、地方-學校」之輔導內涵比較

學年	「中央-地方」之輔導內涵	「地方-學校」之輔導內涵
95-96	1.數學教學疑難問題。 2.分區進行數與量、幾何、代數及統計之系列性教學觀摩與研討。	1.數學教學疑難問題。 2.數與量、幾何、代數、統計教材脈絡分析。 3.數學遊戲在教學上的運用。
	跨縣市工作坊：數學教學示例與教具研發工作坊1、2	領航教師工作坊：數學教學示例與教具研發工作坊1、2
97-98	1.ICT教學運用及資源彙編 2.數學普及讀物、數學繪本教學	1.萬用揭示板之教學運用。 2.數學繪本教學設計 3.分數、因數、倍數教學策略探討。
	跨縣市工作坊：資訊融入數學教學工作坊、數學繪本教學工作坊	領航教師工作坊：資訊融入數學教學工作坊、數學繪本教學工作坊

上表可以看出「中央-地方」、「地方-學校」之輔導內涵之連貫性和緊密性甚高，也就是說，中央之政策已然貫徹到地方。

二、「中央-地方、地方-學校」課程與教學輔導網絡運作不同之處

(一)輔導對象之明確：「中央-地方」之輔導對象為各縣市輔導員，對象明確且均有附予明確任務；「地方-學校」之輔導對象包含一般教師、領航教師和各校數學學習領域召集人，雖然，輔導之主要對象已逐漸鎖定領航教師和各校數學學習領域召集人，但是由於領航教師係自由參加，而目前各校數學學習領域召集人又多數採輪流制，因此，輔導對象較不明確，無法附予明確任務。

(二)運作經費之補助：「中央-地方」課程與教學輔導網絡在經費上有教育部的支持，每年提供縣市輔導團員團務運作經費；「地方-學校」輔導之主要對象為領航教師和各校數學學習領域召集人，但各縣市教育局處並沒有提供領航教師和各校數學學習領域召集人社群運作經費或領域運作經費。

- (三) 團員角色之定位：「中央-地方」之中央團員與縣市團之工作重疊，雖然工作量大、負擔重，但由於中央團員對於所在縣市輔導團團務運作有助益，因此，中央團員在縣市團中頗受到重視；「地方-學校」之高雄市輔導團員，採專任制，在學校只擔任四節課之教學，對學校的貢獻相對減少，因此，高雄市輔導團員在學校易被邊緣化。
- (四) 經費人力之支援：「中央-地方」之輔導群運作經費較多，每年約兩百多萬元，人員包含輔導群教授及中央團團員，人力較為充沛；「地方-學校」之高雄市國教輔導團數學領域運作經費較少，每年約18萬，人員包含督學、召集校長、專任輔導員及兼任輔導員，沒有常設之輔導教授支援，人力較為單薄。
- (五) 分享機制之建立：「中央-地方」層級之分區研討，提供縣市輔導員分享觀摩機制，由於縣市輔導員是由縣市聘任，有附予明確任務，因此，縣市輔導員成長動機強，觀摩分享的氛圍相當熱絡，分享機制已然形成。「地方-學校」層級之數學學習領域召集人增能活動，雖然提供分享機制，但是由於數學學習領域召集人採輪流制，且沒有附予明確任務，因此，約束力較弱，同儕互相觀摩分享的氛圍尚待建立。

伍、如何緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡

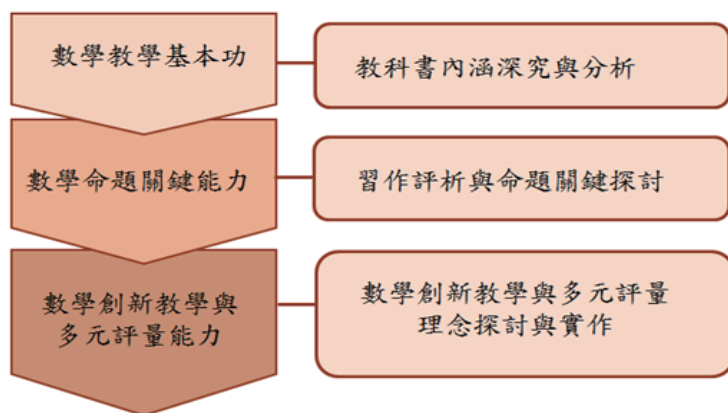
根據前述之分析，筆者針對如何緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡，提出以下幾點看法：

一、「地方-學校」課程與教學輔導之規畫，若是能與「中央-地方」課程與教學輔導網絡之運作脈動相近，將可開啟緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的契機。

高雄市國教輔導團數學學習領域輔導工作績效一直受到各界的肯定，根據前述分析，我們可以說其績效受到肯定的因素之一應該是過去多年來高雄市數學學習領域「地方-學校」課程與教學輔導網絡的運作脈絡、實施架構均和數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡非常相似所致。而未來高雄市數學學習領域在緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡方面，也即將作更積極的努力。

以100年精進計畫為例，高雄市數學學習領域100年精進計畫以「精進教師教學與評量」為主軸，強調透過教科書內涵深究與分析，增進教師數學教學基本功；透過習作評析與命題關鍵探討，提升數學命題關鍵能力；藉由數學創新教學與多元評

量理念探討與實作，厚植教師數學創新教學與多元評量能力（高雄市國民教育輔導團, 2010），架構如下：



圖六 高雄市國小數學學習領域精進教師教學與評量架構圖

而數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡未來三年之計畫是以「精進數學教學與評量、數學學習領域永續經營」為主軸，在精進數學教學與評量方面，將引導輔導員深入探討數學教學及命題關鍵，提升輔導員教學及命題實力。在數學學習領域永續經營方面，將以「數學學習領域永續經營之經驗與分享」為主軸，邀請各縣市輔導員做「縣市輔導團培訓學校層級領域召集人及輔導團員在校專業領導或服務」之經驗分享。

將高雄市數學學習領域100年精進計畫與數學學習領域「中央-地方」課程與教學輔導網絡未來三年之計畫相互對照，可明顯看出「地方-學校」課程與教學輔導網絡隨著「中央-地方」之運作脈動來規畫的軌跡，也可看出高雄市數學學習領域在緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡方面所作的努力。

總之，「地方-學校」課程與教學輔導之規畫，若是能與「中央-地方」課程與教學輔導網絡之運作脈動相近，將可開啟緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的契機。

二、「地方-學校」課程與教學輔導網絡之運作與縣市教育主管科密切合作，是緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的敲門磚。

在數學學習領域永續經營方面，高雄市數學學習領域從95學年起開始培訓數學學習領域召集人，幾年下來，數學學習領域召集人的教學專業增能不少，但是數學學習領域召集人返校帶領教師成長的效果未能彰顯。

經過分析，發現「中央-地方」由輔導群負責規劃課程培訓初階、進階輔導員和領導人，由教育部給予認證的機制，可作為高雄市規劃「培訓各國小數學教學領頭羊-數學學習領域召集人」的參考，也就是由輔導團負責規劃培訓課程，由教育局主管科給予認證。

2010年10月經由鍾靜教授、教育局三科和國教輔導團數學學習領域三方深度對談，決議結合「高雄市100年度提升國民小學數學學習領域教師教學知能計畫」積極培訓各國小數學學習領域召集人，此計畫由教育局三科和國教輔導團數學學習領域共同辦理，從2011年開始，逐年實施。相關規定如下：

- (一) 數學學習領域召集人資格認證：參與數學學習領域召集人專業知能研習30小時，給予數學學習領域召集人資格認證（高雄市國民教育輔導團, 2010）。
- (二) 數學學習領域召集人權利義務：1、經過認證且擔任數學學習領域召集人者，一學年補助學習領域社群運作經費5000元，學期末工作績優者予以敘獎。2、擔任數學學習領域召集人須在校內帶領數學專業學習社群，進行專業對話及成長，並分享領域運作成果（高雄市國民教育輔導團, 2010）。
- (三) 數學學習領域召集人培訓工作：1、行政方面：教育局公布學校層級國小數學學習領域召集人培訓及認證辦法；並將國小數學學習領域召集人之培訓及認證納入子計畫一，與國教輔導團數學學習領域合作，逐年辦理國小數學學習領域召集人之培訓及認證；並提供有意願參與（或申請）之學校數學學習領域召集人相關獎勵及領域運作經費。2、理論方面：教授提供學校層級數學學習領域召集人培訓理論架構和課程架構，並擔任數學學習領域召集人培訓工作。3、實務方面：國教輔導團數學學習領域積極掌握學校層級數學學習領域召集人返校帶領教師成長之運作實務與成果（高雄市國民教育輔導團, 2010）。研習課程規劃如下：

表八 國小數學學習領域召集人專業知能研習課程表

項次	課程名稱	時數
1	數學教學基本功-數學教科書解讀與評析	6
2	數學評量基本功-數量形等概念命題實務	6
3	數學創意教學－數學繪本、數學遊戲與生活數學	6
4	數學命題實務－低中高年級段考試題分析	6
5	「中央-地方-學校」三層級課程與教學輔導實務	6
6	數學學習領域教師領導者之角色與任務	

從高雄市積極培訓各國小數學教學領頭羊「數學學習領域召集人」的作法，展望數學學習領域運作之活化，應該指日可待。相信「地方-學校」層級之輔導團與教育主管科密切合作，是緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的敲門磚；因為唯有行政、理論、實務相輔相成，才能有效提升國小數學教師教學知能。

三、縮短「中央-地方、地方-學校」課程與教學輔導網絡運作之差異，是緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的成功因素。

根據前述分析，「中央-地方」、「地方-學校」課程與教學輔導運作相同之處有提供諮詢服務、協助專業成長、善用網路平台、發揮會議功能及把握教育趨勢；建議「中央-地方」、「地方-學校」繼續保留上述之運作特色，以促進「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡之緊密連結。而「中央-地方」、「地方-學校」課程與教學輔導運作不同之處則需努力縮短其差異，建議如下：

（一）輔導對象明確

「中央-地方」課程與教學輔導網絡之輔導對象為各縣市輔導員，對象明確，且有附予明確任務，因此，輔導工作績效卓著；建議「地方-學校」課程與教學輔導網絡之輔導對象以培訓各校數學學習領域召集人為主，給予認證，並附予明確任務，如此一來，輔導對象明確，輔導績效將更能彰顯。

（二）運作經費補助

「中央-地方」課程與教學輔導網絡在經費上有教育部的支持，每年提供縣市輔導團員團務運作經費；建議「地方-學校」課程與教學輔導網絡也能尋求教育局處主管科的支援，每年提供各校數學學習領域召集人領域運作經費。

（三）團員角色定位

「中央-地方」課程與教學輔導網絡之中央團員多數身兼縣市輔導員身分，有利於掌握教育脈動提升輔導團務運作效益，因此，中央團員在縣市輔導輔導團中，頗受到重視；建議「地方-學校」課程與教學輔導網絡之縣市輔導團員，能像筆者一樣，返校帶領教師團隊專業成長，活化數學學習領域之運作，以充分發揮數學學習領域教師領導者之功能。

（四）經費人力支援

「中央-地方」課程與教學輔導網絡之運作經費多，人員包含輔導群教授及中央團員，經費及人力均較為充沛；「地方-學校」課程與教學輔導網絡之運作經費及人力較少，建議在經費方面能結合主管科辦理活動，尋求其經費支援；在人力方面，則可盡量聘請數學學習領域輔導群教授支援與指導。

（五）分享機制建立

「中央-地方」課程與教學輔導網絡之分享觀摩機制是透過北、中、南分區研討，讓輔導員彼此分享教學創意和團務運作經驗，由於輔導員有被附予明確任務，成長動機強烈，因此，同儕互相分享觀摩氣氛非常熱絡；建議「地方-學校」課程與教學輔導網絡之分享機制，可藉由數學召集人之培訓、認證、明確附予權利和義務等系列規畫，激發數學召集人之成長動機與榮譽感，那麼，「地方-學校」層級的同儕互相分享觀摩氛圍之建立，將指日可待。

總之，從數學學習領域「中央-地方、地方-學校」課程與教學輔導的運作軌跡來看，努力縮短「中央-地方、地方-學校」課程與教學輔導網絡運作之差異，將是緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡的成功因素。

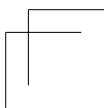
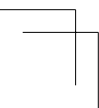
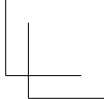
本文以實務的觀點，透過文本分析「中央-地方、地方-學校」課程與教學輔導網絡運作的異同，最後，針對如何緊密串起「中央-地方-學校」課程與教學輔導網絡提出建言；期望能提供縣市教育局（處）及輔導團規畫「地方-學校」課程與教學輔導網絡之參考。

參考文獻

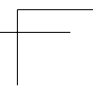
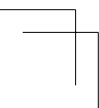
- 吳百祿（2009）。教師領導：理念、實施、與啟示。國民教育研究學報，23，53-80。
- 高雄市國民教育輔導團（2010）。高雄市政府教育局國民教育輔導團100年度精進教學計畫數學學習領域實施計畫。高雄：作者。
- 高雄市國民教育輔導團（2010）。高雄市國教輔導團數學領域成果網頁。2010年10月取自：<http://ds.k12.edu.tw/1000315109/高雄市數學領域歷年成果網頁.pdf>。
- 教育部（2010）。99學年度國民中小學九年一貫課程推動工作「課程與教學輔導組－數學學習領域輔導群」業務實施計畫。台北：作者。
- 教育部（2010）。國民中小學九年一貫課程推動工作課程與教學輔導組數學學習領域輔導群期末成果。2010年10月取自：<http://ds.k12.edu.tw/1000315109/中央團數學領域期末成果/歷年成果網頁.pdf>。
- 賴志峰（2009）。教師領導的理論及實踐之探析。教育研究與發展期刊，5（3），113-144。
- 蔡進雄（2005）。中小學教師領導理論之探討。教育研究月刊，139，92-101。
- 鍾靜（2009）。論三層級教師領導者應有之知能與任務。研習資訊，26（3），5-16。

參、實務論壇

- 一、攜手同行：我與「教師專業學習社群」共學的成長故事
- 二、尋找平衡點：談國中綜合活動領域輔導員的專業成長與角色扮演
- 三、從教育現場談課程督學的設置，再回歸課程督學的角色定位



一、攜手同行：我與「教師專業學習社群」
共學的成長故事



攜手同行： 我與「教師專業學習社群」共學的成長故事

洪夢華
臺北市大安區金華國小

最初，我只是個意興闌珊、隨意行走的過客，我因緣行經至此，在此遇聚同行者，就不排拒、隨興與他們做個伴罷！我逕走、淨走，赫然發現這裡有細微的聲音、這裡有清新的草香、這裡有秀美的景致，這一幕幕風景觸動沉眠在我內心底層的舊夢：「有理念，才有夢想；有夢想，才會快樂！夢想需要構築，圓夢需要踏實！」於是，我凝聚能量、蓄勢待發，想和夥伴攜手同行，一起逐夢、築夢……

我，一個任教25年的國小教師，置身在悠悠長長的課程行旅中，這期間歷經課程改革，當時感知校園一成不變的沉悶，曾經充滿熱情，試圖凝聚一群夥伴的共識，企盼展開追尋教師專業成長之旅。然而途中收割的是備嘗掙扎、失望、質疑、否定等複雜滋味，之後，就在熙攘的困惑情境中不斷的迷途……所幸我因緣際遇成為教育部「92年深耕種子團隊」的一員，之後又因緣際會，加入教育部「中央輔導團」，在這些團隊中，遇聚一群值得我學習的好夥伴，也因此找到穩健的行旅節奏，讓我重築舊夢，重新再出發，繼續開展教師專業成長之旅。

我不是經營「教師專業學習社群」的高手，也無法提出「教師專業學習社群」的理論或洞見，但願意敞開心懷，敘說我一馬當先時的熱情澎湃、裹足不前時的悵然困頓、隨遇而行時的淡然放空，以及再度出發時的悠然寧定。那麼，就邀請您一起來分享我與「教師專業學習社群」共學的成長故事，以及我與夥伴攜手同行歷程中的所見所聞、所感所思、所悟所得！



之一、回眸：過往已矣，意義猶存

對於任何東西、現象、問題、人、事件，

如果不認識它的過去，你如何理解它的現在到底代表什麼意義？

不理解它的現在，又何從判斷它的未來？～龍應台（1999：14-15）～

我，喜歡閱讀，經常耽溺於沉思，本質上是個沉靜、不喜多言的人。但在教育職場上，卻喜歡「呼朋引伴」、「共襄盛舉」的氛圍。1998年我擔任社會科任¹第四年，依稀記得當時翻閱〈全是贏家的學校〉一書，書中一段段文字曾躍入我的筆記，且生根似的不斷浮現在我心海：

教室情境的壓力，將老師的焦點定在日復一日的教學效果上或短期的願景上；阻礙了老師與其他同事進行有意義的互動；它將老師的精力耗光。……最根本的改變不是教師各自為政，孤獨推行，而是在一個協同的情境下，釋放他們的能量和判斷力……（引自蕭昭君，1997：140&260）

我，不喜歡單打獨鬥的校園生態，也厭倦於老師各自在猶如孤島的教室裡，獨行客般的埋首於複雜的教室情境，在若有所悟的感觸下，我積極起來組織「教師成長團體」。然而當時沒有任何經驗，也沒有任何支持或資源，六人行的「教師成長團體」，僅僅只進行三場活動（利用晨光及放學後的課餘時間），就如曇花一現，很快的無疾而終。事後還聽到一些曲解原意²的耳語，我雖然有些微難過，但還是若無其事的回到自己的天地，把顛盪的心，鎖在深沉的緘默裡，讓它在內心底層無聲無息的起伏。

2000年教改推動期間，我所置身的校園風平浪靜，既沒有教改理念的宣導，也沒有實際上的行動，只應景的安排幾場週三進修活動。教改的風浪逕自在老師們的心中翻湧波動，有些老師積極參加相關研習；有些老師以不變應萬變，顯然深信「船到橋頭自然直」；有些老師則準備提出退休，並以帶點同情的口吻慰勉著仍需繼續奮戰的老師……幾位四處參加研習的同事，對於新課程仍充滿疑惑與不安，心急的找上我，希望我起來組織「教師成長團體」。

¹民國84年送走第二個畢業班，我正好畢業十年，擔任過一到六年級級任，對於自己班級經營的整體表現還算滿意。為了追求突破與進一步成長，我積極爭取擔任社會科科任；因為清楚基於教學的需要，我會改變獨鍾文學作品的閱讀習慣，也能藉此督促自己深化社會學科內涵的學習。

²當年在李校長的推薦下，加入臺北市社會科輔導團。為了拋磚引玉，我率先在成長團體做教學經驗分享，後來才得知被解讀為「為了出去演講所做的事前練習」。

我千推萬辭，因為不知道利用什麼時間從事分享活動，也質疑分享後會有什麼收穫或改變？而最大的疑慮，則是來自於害怕被誤解。我雖然遲疑推卻，最後在深受同事不斷請託的感動，以及不願再單槍匹馬、孤軍奮戰的心情下，心中的熱度再度被點燃，因而起來號召同事加入。於是我們在新世紀2001年的年初，學期已告尾聲的冷冬時節，開始了二十四人的成長分享活動。

當時的我抱持熱切期待的浪漫情懷，以為只要有心改變，一切可以更美好。然而幾次³下來，暢所欲言的只有寥寥幾個，大家似乎都很安於聆聽，而怯於發言，即便是書面的意見表達也零零落落、乏善可陳；願意站出來分享教學經驗的，更是屈指可數。最後，這個成長團體還是無疾而終。問題出在哪裡？我沒有深度去思索與探究，只覺得自己像一只飽脹的氣球，一經扎刺，就迸破所有的信心。我失望的在筆記本上，草草落下短短兩行字：「不要企圖改變每個人，但，至少我可以改變我自己（生活札記，2001.06.28）」，歪斜潦草的筆跡，說明我落寞的心情。

然後呢？我又回到自己的天地，用一種謹守萍水相逢的分際來與同事互動。為了避免陷入掙扎、質疑、失望的情境，我蓄意忽略自己的內在矛盾，刻意掩藏心中的真情實意。我不是故左右言其他，就是三緘其口、緊閉心房，不輕易對任何人傾訴心中的需求感受。原來我潛意識裡覺得別人可能無心，又自以為洞悉對方的倦意，所以懶得多說、不想再費氣力說服，也不給他人機會來理解我的感受和想法；原來我怕伸出手卻落空，我怕熱情被嘲諷曲解，所以寧願相信別人無心，因此息交絕友無影無蹤。就這樣，我又回到原點，日復一日的重複著孤軍奮戰的教學生涯……



之二、轉折：積累能量，蓄勢待發

他們用一種很細緻的方式叩我的心門，告訴我：旅途的目的不是汲汲於前行或收攬明媚風光，重要的是在澄澈明亮的心鏡上去探求！那澄明的心鏡上有不同的映影、有不同的回聲、有不同的寓意，看到了、聽到了、感受到了，並以開放的胸襟接納，才能發現前所未有的發現，那就是旅途的最大收穫與意義。

³為了避免因「學術理論」的壓力導致成長團體無疾而終的命運，一開始，我們採取輕鬆的閒聊、自在的對話方式進行活動，也安排讀書篇章、主題分享等進行專業成長；期間有善心同事規勸我「別搞小團體」，這一句話讓我心中的熱忱倏然凍結，於是這個進行五場次，為時四個多月的分享團體，在無人繼續號召、也無人繼續詢問下次活動日期的情況下，自然而然的終結。

2003年我因身兼領域輔導員而成為教育部「深耕種子團隊」的一員，2005年又因緣際會，加入教育部成立的「中央輔導團」。一開始我保持觀望的低調態度，我只是隨遇而行，在旅路中遇著人群，就隨興的與他們做個伴罷！不過我的淡漠態度，以及心中的冰岩，很快就被這個團隊積極、有熱度的行動力給消融，那感覺像是整個人從冰層中霎時間融解似的，感到失溫已久的心靈逐漸在回暖。在這裡，我遇聚一群有專業、有熱忱、有能量的好夥伴；在這裡，我看見「教師專業學習社群」的圖像；在這裡，我也看見自己面對問題的態度、看到自己的缺口，因此而找到轉折的力量。

面對問題時，有些人拘限在「現實條件不足」而裹足不前，因而怨懟、甚至謾罵現世環境惡劣，只能像個軟木塞在水面上漂流顛盪，這種人，在人生的道途上，必然要舉步維艱。有些人不諳現世脈絡，眼高手低急欲跨越尚未丈量的鴻溝，因此陷溺於時不我予、有志難伸的窘境，這種人，在人生的道途上，必然要顛躓跛行。有些人則腳踏實地追溯問題的徵結源頭，又懂得掬取看似平淡無奇的養分，成為滋養貧瘠之地的沃土，這種人，在人生的道途上，是步履穩健的行旅者。

我，是那眼高手低的跛行者，而文富、台琴老師、雪芬老師與小麗老師⁴則屬於後者。在我看來，他們的心像明朗的晴空，即便偶爾風雨如晦、浮雲蔽日，也無畏懼的一揮手，慢慢撥開遮蔽天空的雲霧。和他們相處久了，彷彿他們身上繫著重責大任的絲線，也深深牽引著我，使我的行動力也活絡起來。

在這裡，我找到正向的學習楷模，從中學習到如何深掘心中那份熱和願，以及如何保持心中那份堅持與毅力。然而歷經兩次帶領分享團體的挫敗經驗，使我對於主導工作坊、帶領社群變得意興闌珊，也變得更為保守。因此，即便文富⁵多次暗示、明說，希望我能發揮課程與教學的專業，帶領縣團夥伴朝向提升專業的實踐道途。我還是以自己醞釀不深、沉澱不足、蓄積不夠為由，容許自己抱持且戰且走、多觀察、多學習的延宕心態。直到文富忍不住又在msn和我交談：

說實在的，我覺得您在社會中央團可以更積極一些，特別在小學部份。如果再說直接一些，您應該要主導！沒有先嘗試主導，只有尊重就會變成停頓。我認為要先提

⁴前兩位是我們社會領域夥伴，後兩位分別是數學、綜合活動的中央團夥伴。在多次的中央團定期會議中與他們遇聚，他們的專業能力、態度、處事方式，讓我學習到許多。

⁵文富當時擔任我們社會領域輔導群的助理，對於輔導團組織、運作與發展，投入相當深的心力。他總能把握時機，主動和縣團夥伴攀談輔導團的點點滴滴，同樣也很能利用時機，和我們談論中央團未來的發展方向，這是文富最讓我敬佩與學習之處。

案主導，在某種程度的妥協，我通常都這樣。每一階段有不同的目標設定，我認為輔導團組織與運作問題已經談夠了，接下來是實踐而不是談！（文富，msn交談，2006.12.26）

這些話觸發我深入省思：曾經，我一馬當先、振臂疾呼；曾經，我策馬入林、勇往直前。然而我只清楚自己的熱望，卻無法引發他人的需求感；我只憧憬高遠的美景，卻無法洞悉入門的安全途徑。我空有熱情，缺乏系統性的規畫，也缺乏深入、全盤的理解。我抱持浪漫的想像，夢想透過幾場分享活動，即可形塑教師專業對話的風氣；夢想歷經幾場專業對話，校園文化可以很快變得更美好。其實，教師專業的提升、校園文化的改變，豈是一朝一夕、幾個人的力量所能促成？我似乎天真得過了頭，然後又退縮得過頭啦！

每個人都有缺口，面對生命中的缺口，或許可以置之不理，或許也可以以意志力來克服、以反省力來約束、以行動力來彌平。我清楚自己有熱情與能量，但卻過度隨性放任、消極被動，以致常常遭逢空有理想而無法實踐的挫敗困境。因此，我期許自己能向台琴老師看齊，點燃心中的熱度，化被動為主動，發揮我在社會領域課程與教學的專業能力，為教育略盡一點綿薄之力。我更企盼自己能學習文富的不畏困難、不好高騖遠，務實的找到問題的核心，從現有的條件及基礎點出發，從逐步追夢到構築夢想、實踐理念。

衷誠的反省，有助於我檢視到自己的盲點、覺察到自己的慣性，對於我的行動力更是起了推波助瀾的作用。而作家凌拂的一句話：「生命的正向，是祈願能在回溯中修正未來。」如醍醐灌頂，啟發我修正潛藏於思囊中「準備周全才出發；做得完美才執行」的偏執。此時此際，我有著揮別風雨，走向陽光的沉潛穩定之感；我想我已站到轉折的邊緣。我，正在積累能量，蓄勢待發……



之三、築夢：攜手同行，共學成長

站在夥伴的肩膀上看世界，視野將更為遼闊；

沿著夥伴的思路尋幽訪勝，閱歷將更為豐富～

因為攜手，我們的力量倍增；因為同心，我們能凝聚共識；

因為合作，我們的信心十足；因為分享，我們能拓展視野！

我，是個徹底的經驗主義者，別人灌輸給我的道理或苦口婆心的勸誡，都遠不如自己親身經驗所獲得的體悟或教訓來得深刻有力，而一旦深刻體悟到某件事的意義和價值時，從意念到轉化為行動，對我而言，則成為簡單而必然的事！

2007年七月，我深切體會到與縣團夥伴一起為「改變單一、單向教學法，提升學生興趣，培養學生能力」而努力，是件迫切、重要而有意義⁶的事。當我認同某件事的意義與價值時，我會為它付出相當的努力。於是，在96學年度輔導群期初會議時，我們提出辦理國小組「以培養能力為導向的有效教學策略工作坊」的構想，然後，就是一連串將理念化為實際的具體行動。

計畫，是行動的藍圖；行動，需要具體策略。因此，在撰寫「96學年度推動『以培養能力為導向的有效教學策略』工作坊」計畫時，我特別重視工作坊的發展重點：以培養學生能力為前提之下，進行多種教學法的探究；為了達成促進專業對話與精進教師專業能力的目標，活動形式必須多元，有系統且具延續性，例如增能研習、專書研讀、主題分享等，而不論哪一種活動，都應重視夥伴們的知識分享、省思、對話、轉化策略與行動實踐。計畫完成後，我一一向縣團夥伴清晰說明工作坊的精神與活動內容，很快就邀約到來自六個縣市⁷的13位夥伴。

對我而言，這是一個令人欣悅的起點。成功邀約縣團夥伴的經驗，讓我想到既然已規劃具體可行的活動內容，何不也在學校組織工作坊呢？然而過往的經驗告訴我：一味要求老師自行利用時間進行分享，會耗損老師更多能量，只有爭取開放幾個周三進修時間，才能持續長久。於是我以聊天的方式，向教務主任表達：「領域屬性差異大，週三大型講座無法滿足個別需求，加上型態多為單一、單向的講座方式，不易收到成效，有必要開放幾個周三進修時間，鼓勵教師自組專業成長團體……」之後，某個教師晨會，學校忽然宣布：「本學期開始，老師若不參加行動研究，就請自行組成工作坊。」當時四下一片譁然，很多老師東問西探：「工作坊？要做什麼呀！……」。我則輕掩心中的雀躍，緊抓著這個利機點，在幾天之

⁶為了深入瞭解社會領域面臨的課程與教學問題，2006年八月份在「資深輔導員的培訓課程」中，我們安排「社會領域的問題覺察、策略擬定與轉化行動」，期盼透過深度的對談與討論，發現問題，並激發彼此找出轉化的行動策略。當時參與的輔導員，提出許多教學現場問題，其中最嚴重的兩大問題：「多數老師只以單一、單向的講述法進行教學，不但學生容易失去興趣，也不易培養學生技能和情意；對於各種教學法的了解有限，不易掌握各種教學法的適用時機」。

⁷受限於經費，第一年我們只預計招募六個縣市12名成員。

內，主動邀約八位同事加入。就這樣，我簡化中央團「培養能力向的有效教學策略工作坊」的活動內容，同時在學校組成「社會學習領域工作坊」⁸。

或許是過往經驗的影響，再出發時，我預設必然會面臨困境、疑惑、挫敗，所以經常叮嚀自己，別背負過度龐大的理想，以致行囊太沉重，步履蹣跚，成為壓垮駱駝的最後一根稻草。我也不斷告訴自己：喚起熱情不難，但要跨出第一步，且持續維持熱度，克服各種困難，逐步實踐理想，真的相當不容易！我的力量如此有限，因此，必須呼朋引伴，攜手前行，一起承擔、共同學習！我的夢想其實不大，只是想在教育職場裡，透過「呼朋引伴」、「共襄盛舉」的方式，與夥伴們彼此互為鷹架，形成共學的關係。

為了建立夥伴關係，我建置社群聯絡網，試圖搭起成員之間的聯絡橋樑。為了建立良性的互動關係，在活動中提醒自己要始終秉持相互學習、共同成長、彼此信任、互相支持的理念。為了促進彼此的專業成長，我們藉由一系列的對話與互動，凝聚彼此的情感、加強認同感與歸屬感；此外，我們透過實作討論與分享轉化策略，將所讀、所學，轉化運用於實際教學中……就這樣，從96學年度起迄今，我一面帶領中央團的工作坊，一面也在學校進行工作坊活動⁹。

一開始，我認為我們只是透過「成立工作坊」，營造一個彼此支持、相互信賴的環境，讓置身其中的同行者，可以共同學習、集思廣益、互相提供回饋，隨時充實能量，突破教學瓶頸，以行更遠的路罷。就這樣走著、走著，驀回首，赫然發現我可以清晰的描述屬於我們的具體圖像：

我們是一個秉持理念、追求專業成長的團體。我們以精進教師專業能力、致力於培養學生能力為目標，我們藉由持續性的、專業導向的互動，有系統的研討、分享對話、集思廣益、轉化實作等方式，累積彼此的能量，激發彼此的實踐智慧。

⁸當時沒有經費補助，但學校行政給予相當大的支持：影印資料、開放幾個周三進修時間、安排校內成果發表會，使得工作坊得以順利運作，圓滿達成促進夥伴專業對話與實作分享的目標。

⁹97學年度起在學校成立的工作坊，連續兩年申請子計畫三學校社群活動，順利獲得教育局五萬元的經費補助。我的學校工作坊以同事的需求為主，98學年組成「閱讀、摘要、寫作在國語文與社會領域的運用」工作坊，已擴大為跨領域、跨學年的活動，它與中央團工作坊的活動內容雖然不同，但目標、運作模式與策略大致相同。可見只要找到具體可操作的模式，可以「一魚於好幾吃」呢！

這個圖像，與一些文獻¹⁰所描述的「教師專業學習社群」相去不遠；不過，我並不在意我們是「工作坊」或「教師專業學習社群」。我重視的是：從歷程中我看到什麼？獲得什麼意義？

回首這一段歷程，我看見營造「專業對話」的交流風氣，可以促使習慣在自己班級各自為鎮、彼此客氣卻疏離的老師們，敞開心窗和話匣子，開始樂於分享與交流。我看見提供「專業導向」的互動平台，可以激發夥伴們秉持「做中學」的態度，因而能從教學主題研究、增能研習、專書研討等多元活動中累積能量，並從討論對話中，找到轉化實作的具體策略。我看見透過「轉化實作」的專題分享，可以擷取夥伴們教學歷程的精華，從中建立信心、感動彼此、激發行動的熱情，進而能共同為精進教師專業、提升學生學習興趣與成效而努力。

回首這一段歷程，我發現繼續前行時，我的勇氣來自意義與價值的認同，我的熱情源於誠摯與單純的內心~秉持「一切為學生、一切為教育」的理念~。這樣的理念，不但能激勵自己無私的分享，也有助於提升信心¹¹；更能讓自己跳脫負面的思維。所以對於偶爾聽到「我們在搞小團體」、「耍特權，不參加周三進修研習」等耳語，我已能泰然面對，且能學習以「因為沒有機會讓對方來理解我們的想法與作法」的角度來解讀¹²。人與人之間的互不理解，甚至彼此誤解，往往來自於缺乏真誠的互動，因此，有必要改變孤軍奮戰的校園生態，營造可以真誠對話、批判討論又能相互支持的學習氛圍。

回首這一段歷程，我看見營造「教師專業學習社群」，需要周延有系統的規劃、需要充裕的時間、需要專業的支持與帶領、需要彼此的肯定與信任，才能從中獲得信心，進而形成信念，成為有實踐智慧與行動力的教師！在與夥伴攜手同行的歷程中，我也看見專業基礎愈深厚，愈能規劃理想的藍圖、做出理想的判斷、進而導引有智慧的行動，並從行動中不斷深化專業能力。

回首這一段歷程，我看見自己經由反省、沉澱、醞釀、蓄積，再出發後更勇於構築屬於自己圖像的梦想，那個圖像就是：期許自己能具備終身學習、自省與行動能力；期許自己秉持教育熱忱與使命感，能藉由個人的專業能力，影響行政決策與

¹⁰例如：蔡進雄教授撰寫的「學校領導的新思維：建立教師學習社群」。

¹¹「無私的分享，源於自信心」：我相信秉持「一切為學生、一切為教學」的理念，能促使自己持續深入學習，因而相信自己能不斷推陳出新，就不會有「留一手」的心態。

¹²為此進行學校工作坊活動時，我們開放名額，請主任在晨會時公告，邀請有興趣的同事參與。

同儕教師，共同朝向專業成長；期許自己成為能獨當一面、也能協同合作，能走到臺前指揮若定、也能退居幕後全力支持同儕的領導；期許自己能成為所謂「權能兼具¹³」的教師；原來勾勒一幅美好圖像，有助於自己豪邁向前行！這是與夥伴攜手同行、共學歷程中的最大成長；也是支撐我持續往前走的最大動力！



之四、前瞻：堅定信念，植基現場

一幅圖畫不論多美，都美不過一群互相有影響力的人聚在一起
的圖像。～引自懷海德¹⁴（A. N. Whitehead）～

我與工作坊夥伴攜手同行的歷程，是一場群體性的理念交流，是藉著由此到彼的觀點流通，獲得滋養彼此心靈、拓展彼此視野的一則故事。97學年度我們續辦「以培養能力為導向的有效教學策略工作坊」，當時已有10縣團18位夥伴參與，為了深化內容，我們透過問卷蒐集夥伴的意見與需求；98學年除了延續實作轉化的主題分享外，還將實作的教學方案撰寫成「教學錦囊」。一篇篇「教學錦囊」的完成，最值得慶賀的是，它呈現了夥伴們專業對話、綿密互動的歷程；更呈現夥伴們轉化策略、教學省思的實務經驗與行動力。我們撰寫「教學錦囊」只是拋磚引玉，期盼能藉此引發更多縣市夥伴們投入精進教學的行列。如今，我們的工作坊持續在進行¹⁵，故事也持續在發展。

為了讓自己繼續前行時，步履更為沉潛穩定、信念更為清明堅定；也為了擴大感染力，讓更多的現場教師願意站出來。我，試圖從同儕教師實際運作「專業學習社群」的歷程中，所看到的限制，分享一些經驗或突破限制的可能做法，期盼藉由拋磚引玉，引發更多有能量、有熱情、有行動力、有影響力的夥伴，一起建構屬於自己場域的教師專業學習社群圖像，以實踐教育志業，開展更多的可能。

教師專業成長的途徑很多，我從實務經驗中，發現由同儕教師起來組織「專業學習社群」，有助於形塑專業對話風氣與團隊合作的開展。因此，要促成有心、願意積極投入教師專業成長的「領頭羊」教師，勇於站出來組織社群。「領頭羊」教師在組織社群時，可能面臨夥伴對於社群的圖像模糊不清，心中存有疑慮、擔心壓力太大、擔心跟不上腳步……我從邀約夥伴的過程中發現：其實伸出手不盡然會落

¹³一個相信自己與自己行動能力的人，他了解宰制的系統，並且致力於改進社會上壓迫的措施，他們尊重他人的尊嚴，並且運用其力量，以實現其作為一個人的獨特性。～引自王麗雲、潘慧玲（2000：178）～。

¹⁴這是年少時讀書筆記中所摘錄的座右銘，源自哪本書籍，已不復記憶，故未提列參考書目。

¹⁵99學年度已號召13縣團，21位夥伴參與；學校方面也在同事的請託下，繼續擴大辦理工作坊。

空；其實很多人不見得沒有心。只要我們肯相信自己的衷誠，肯相信對方的純善；只要我們不害怕理念被嘲諷、不擔心熱情被曲解，相信能化解夥伴忐忑不安的憂慮，邀請到有心的夥伴加入。

從領頭羊教師「主動邀請」夥伴參與，到夥伴「主動要求」加入，需要一些策略、一點時間與持續的行動歷程。領頭羊教師可針對領域共同的問題或需求，設定社群主題、目標，以吸引號召夥伴加入。一開始不急於求多，可以先邀請學校的潛在社群（經常分享教學問題或主動追求新知）及有意願的教師。當夥伴們置身一個共學的社群裡，很快可以從參與活動中獲得集思廣益、相互學習的成就感，一旦社群夥伴體驗到被激發或成就感時，對於參與專業學習社群會持正面的看法，進而能不畏辛勞，願意主動投入，這是帶動社群趨向成熟發展的最大動力。

在經營專業學習社群的歷程中，「建立夥伴關係」是形塑專業對話風氣的起點；但不要心急，夥伴關係的建立不是一朝一夕¹⁶，也不是幾場活動就能達成。所以，別急著進行既定活動，在第一場次可先安排夥伴相見歡，透過活動增進夥伴的熟識感，活絡彼此的情感。而平常時，領頭羊可能需要秉持鍥而不捨的精神，維持夥伴們適切的互動，等夥伴之間更熟稔、彼此的信任度提高時，夥伴關係會逐步形成。

形塑專業導向的對話風氣，有助於激發教師實踐智慧與行動力。但缺乏專業對話的機制，在時間不夠、無法營造適切的氛圍、彼此信任感不足的情況下，對話易流於形式，對話之後，大家又各自回到原點，很容易就耗損士氣。所以，在安排「專業對話」時，可以多思索什麼樣的情境，可以引發夥伴願意對話？什麼形式的「對話」才能達到相互激盪、彼此有收穫？輕鬆自在、閒聊式的對話，可以降低彼此的疑慮，甚至破除心防，交換彼此的情感、情緒、感受、想法等；但閒聊式的對話往往失焦，容易流於批評抱怨、互吐苦水，不易達成專業成長。因此，必須建立專業對話的機制，例如分散在各場次、擬定討論題綱、重視對話的深度與廣度、提供分享發表與交流的時間等；同時，也須持續與夥伴維持互動，更能激發彼此的熱度與行動力。

¹⁶我從台琴老師那裡學習到秉持「主動問訊、真誠關懷」的態度與夥伴互動，發現這是建立夥伴關係的起點。因此，在與縣團夥伴遇聚的各場活動中，我努力向台琴老師看齊：主動與夥伴閒聊，透過閒聊表達問候與關懷。今年十月中旬在參與初階輔導員研習時，甚至能在五天內認識45位（其中23位是今年新加入的夥伴）來自不同縣團的國中小夥伴（都能叫得出名字哦），且找到機會分別與他們問候、交談。對一個沉靜、不喜多言的我來說，這是一大跨越；也是一大成長！

「教師專業學習社群」的形塑，無法一蹴可及。也許，我們無法在有限的時間、少數人的力量下，促使「教師專業學習社群」開花結果，但只要有心，至少可以盡力在教育角落，為校園文化留下一抹翠綠。因此，我們需要攜手相伴、一路同行，才能在心底蘊藏足夠的實踐種子、在靈魂內鋪撒足夠的行動音符，以因應在花朵萎謝時，可以開出另一朵鮮嫩的花；在歌盡曲罷時，仍有另一曲旋律在悠揚迴盪~~最後我想引用馬丁·路德·金恩博士的名言：「如果不是現在，那要等到何時，如果不是我們自己，還有誰會來為我們承擔。」與所有在教育現場一起打拼的夥伴們共勉，且讓我們堅定信念，從自己、從現在開始做起吧！

參考文獻

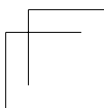
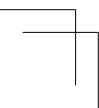
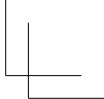
王麗雲、潘慧玲（2000）。教師彰權益能的概念與實施策略，*教育研究集刊*，44，173-198頁。

馬丁·路德·金恩（1963）。*我有一個夢想*。2010年10月16日，取自維基百科譯文
<http://usinfo.org/zhtw/PUBS/LivingDoc/haveadream-2.htm>。

龍應台（1999）。*百年思索*。台北：時報出版社。

蕭昭君譯（1997）。*全是贏家的學校*。台北：天下文化。

二、尋找平衡點：談國中綜合活動領域輔導員的 專業成長與角色扮演



尋找平衡點：談國中綜合活動領域輔導員的專業成長 與角色扮演

徐秀婕
臺北市立麗山國中總務主任

摘要

同時扮演中央團員、地方團員與基層教師的角色，對於一位教師而言是難得的機會，是時間與能力的挑戰，也是追求自我、超越自我的時刻。國中綜合活動領域教師在全國國中教師人數中所佔比例偏低，各縣市均有專業教師不足、輔導員難覓的困境。中央團確實也有同樣的難題，囿於人才招聘不易，團員往往在校務、課務、縣市團務與中央團務之間為難。團員除了使命感驅策之外，綜合活動輔導團員的專業成長方向與成果能否吸引教師留任輔導團團員，並嘗試在各種角色間找到平衡點，亦是本文探討方向。

研究者從個人經驗與和其他綜合活動領域中央團團員對談之過程中，探究綜合活動領域教師參與中央團及地方輔導團課程與教學輔導工作，所獲得的學習與成長，歸納綜合活動領域教師參與課程與教學輔導機制時曾遭遇的困難，探討其克服困難的方式，並從綜合活動領域的立場，對中央團人員招募提出建議。

關鍵詞：輔導團、中央團員、角色扮演、專業成長

序曲 風雲初現

成為輔導團員，並非是一件能預期的事。或者說，初為教師未必都能瞭解輔導團為何，更遑論要立志成為輔導團員。初任教職那幾年，在許多研習場合中，看見輔導團老師們展現的熱忱和專業，嚮往之情油然而生，不由得發出「有為者亦若是」的讚嘆。

在留職停薪進修期間，接獲吳菜霞校長的電話，囑我自92年起擔任深耕種子教師，參加臺北市國中綜合活動輔導團，混合著榮幸和驚奇，譜出了屬於我和輔導團之間的交響樂。

初入輔導團時，像我這樣資淺的教師，實在不敢說自己具有多少課程與教學輔導知能。深耕種子教師的四週培訓課程，讓我對綜合活動領域課程與教學的功力大增，也給我對於輔導員職能的入門培育，但尚不足以讓我能立刻一肩挑起一個綜合活動輔導團的工作。相較於當時一起參加深耕種子教師培訓的同學們，我承認我是幸運的，沒有揠苗助長，而是循序漸進的參與輔導團工作。

92學年度起，扮演深耕種子教師的我，成為臺北市國中綜合活動輔導團的一份子。我最初的工作是資料組，舉凡開會紀錄、製作網頁、燒錄光碟，都是我的工作內容。乍看之下都是雜事，但是卻是很紮實的基本工。我參與每一場輔導團大小會議，完成會議紀錄；也參與每一場研習，拍照記錄。每一場活動的內、外版紀錄，磨練我對於記錄和摘要的能力，內版紀錄要詳實，有如親臨現場，外版紀錄要精要，能望文生義即可。兩、三年下來，我不僅熟悉了輔導員所需的文書行政能力，瞭解輔導團的運作，更因走入臺北市各區的國中校園，發現了課程與教學的多樣性，對於日後扮演中央團員的角色，深有助益。

第一樂章 開啟~輔導團員的角色扮演

踏入輔導團，才漸漸瞭解輔導團員身負的責任所在與基層教師對於輔導團員的角色期待。輔導團員均具教師身分，被賦予團員身份後，變身為多面向的教師。無論是中央團員或是縣市團員，輔導團員都扮演著多面向的角色，要同時滿足基層教師、教育部（局）和團員本身對輔導團員角色的期待。

一、從深耕種子教師到綜合活動輔導團員

配合九年一貫課程推動，並建置各縣市國民教育輔導團，教育部推動深耕種子教師團隊，培育輔導團人才。當時是各縣市綜合活動輔導團之人力需求最為孔急之時，一方面須尋覓認同綜合活動領域課程發展的教師參與，另一方面又必須兼顧團員是否具有資訊專長，便於推動業務。

各縣市藝能科教師員額本就未能完全補實，又加上從原本的輔導活動、家政和童軍教育三個科目，整合為綜合活動領域，許多資深教師因為無法認同課程改革方向，婉拒擔任輔導員，而具有資訊專長的綜合活動新血輪，缺乏教學經驗，也無力擔任輔導員。一時之間要能邀集充足人才參加綜合活動輔導團，確屬不易。92年度培育深耕種子教師團隊時，有許多縣市薦派的是任教未滿五年的綜合活動領域教師，便充分反映出當時綜合活動領域人力青黃不接的窘境。

然而，許多縣市僅有勢單力薄的深耕種子教師，到校服務和研習活動卻如戰鼓初擂，已是箭在弦上不得不發。深耕種子教師本身若缺乏深厚的課程與教學經驗，又沒有充分的輔導諮詢能力就倉促上陣，容易造成現場教師對於輔導團的不信任，也讓形單影隻的深耕種子教師在輔導團建構過程中，紛紛打起退堂鼓。這也影響部份縣市迄今對於綜合活動輔導團的運作仍停滯在執行行政業務，而未進入課程與教學輔導諮詢工作。

身在臺北市國中綜合活動輔導團，輔導員們無疑是幸福的，因為我們有高瞻遠矚的老鷹，也有溫和陪伴的袋鼠媽媽。由於北市團是由原有的分科輔導團整併而來，其成立實早於教育部的深耕種子教師團隊，領域主任輔導員（召集校長）熟稔團務運作，本身也都具有綜合活動領域專業。因此我扮演的深耕種子教師在團隊中並非是許多縣市團內的專輔角色，而是訊息傳遞的橋樑，壓力相對較輕，也提高了「存活率」。但「深耕種子教師」帶來的機緣，卻仍是源源不斷的。

二、勇往直前的縣市團員

如果課程與教學輔導機制是一艘大船，輔導群是船長，中央團是舵手，學校領域召集人和教師是水手，那縣市團輔導員就是大副、二副、水手長，是三級輔導網絡裡的中堅份子。在大海中努力航行，以服務代替領導，帶領學校教師航向目標。

在省團時期，縣市國民教育輔導團的任務包含：實驗研究、實務輔導、研習活動、學藝活動和出版資料。如有省團經驗能複製到各縣市成立輔導團，可能會有相當助益。但當時尚無九年一貫課程，也無綜合活動領域，因此多數縣市的綜合活動輔導團員，均無省團時期的縣市輔導團經驗。換句話說，初建構的各縣市綜合活動輔導團，不論船長、水手，每個角色都是初次粉墨登場。

推動九年一貫課程後，依照教育部97年2月5日台國（二）字第0970017011號函，縣市團的工作目標包含五項：（一）協助落實課程與教學政策，以達成政策目標；（二）研究發展創新教學方法，提升國民教育品質；（三）建立各學習領域教材資源，豐富教師教學內容；（四）輔導教師積極研究進修，鼓勵創新，發揮教育功能；（五）激勵教師服務熱忱，解答教學疑惑，增進教學效果。也明定輔導團可以運用團體輔導（如：專題演講、分區研討、教學演示、成長團體、通訊輔導、參觀活動、實作研習、心得分享）、個別輔導和專案研究等方式推動課程與教學輔導。

從深耕種子教師團隊建立到課程與教學輔導機制成形後，各縣市輔導團至少須每三年完成一次全縣（市）到校（分區）服務、辦理教師研習、建置網站並提供線上諮詢服務。根據筆者在中央團服務時，整理各縣市綜合活動輔導團在精進計畫中所列工作成果，各縣市均確實依規定辦理到校服務、學校教師專業成長活動（工作坊或研習）、輔導員增能研習、線上諮詢，部份縣市則會選辦教案甄選、縣市交流參訪、教學演示或與大學進行攜手合作計畫。

在這當中，輔導員是學校教師的夥伴、是橋樑、也是火車頭，換句話說，輔導員就是現場教師的陪伴共學者、教育政策推動者和課程專業領導者。

（一）陪伴共學者

對教師來說，輔導員扮演的角色並非指導者或監督者，而是共學成長的夥伴。輔導員需採用成人教育中的自我導向式學習方法，激發教師學習意願，追求課程與教學精進。輔導員本身要有多元和包容的態度，才能與不同背景、不同需求的教師共築學習團隊。

以臺北市國中綜合活動領域輔導團所辦的種子教師研習為例，如外聘專家學者擔任講座，輔導員就和其他學員共同汲取新知。輔導員與其他學員同屬學習者，一

如在教學輔導教師機制當中，並無哪一方必然是教、哪一方是學，但因為本身兼有輔導員的角色，會更投入以帶動整體學習氣氛。

（二）教育政策推動者

對於學校教師來說，輔導員較瞭解教育政策的發展方向，較具有能量為學校教師爭取權益。輔導員透過團務會議、增能研習，接觸教育政策的內涵，縣市教師常期待輔導員能具體說明教育政策，並提供適時指引或協助。當教育部、局（處）推動小班小校、推動多元評量、免試入學等政策時，輔導員會成為一個傳遞與溝通訊息的重要橋樑，一方面須轉化政策為學校教師能了解的具體措施，一方面須反映學校教師的意見作為政策發展參考。輔導團配合推動多元入學方案，可加強縣市教師對於多元評量的知能，以因應免試入學帶來的影響。又如九年一貫課程發展初期，各縣市教育局（處）與教師會協商教師授課時數，部分縣市採用單一制，部分縣市採領域別劃分授課時數。許多教師就認為輔導團員也應參與教育政策溝通，帶領教師們反映教育局（處）政策中的盲點。

（三）課程專業領導者

我經常思索，為什麼教師希望看輔導員教學演示，為什麼教師希望輔導員回答問題要有「明確的答案」。經過八年來兼任輔導員與教師互動後，我勾勒出一個畫面，因為輔導員是教師的火車頭、領頭羊，就是課程專業領導者的角色。綜合活動領域由於課程屬性的因素，需要教師討論取得共識，進行活動課程。因此國中階段的綜合活動領域可以說是最需要課程發展、最需要團隊的領域。輔導員既然來自各校，如果所屬學校領域團隊尚在一盤散沙階段，恐怕也會削減輔導員的說服力。輔導員在課程與教學的專業自然深獲肯定，也須在課程領導上扮演積極的領導者。

三、力拔山河一肩扛的中央團員

就像踏入深耕種子教師團隊一樣偶然的機緣下，我接獲邀請成為教育部綜合活動領域課程與教學輔導諮詢教師，也就是所謂的中央團員。

中央團員是個「一上台就要能跳舞，一出場就要能演戲」的角色。在領得聘書後的第一場「任務」，就是扮演綜合活動輔導團領導人員人才培育班的生活輔導員。首次面對全班50位國中小校長坐在台下，我和另一位生活輔導員真是「有話也

不知道從何說起」。連續三年擔任生輔員，第三年的我已經能和校長們寒暄家常，這可是未擔任中央團員就無法獲得的收穫。

在第一年到團服務時，也有很多意外的驚喜。由於每場到團的工作都是團員平均分攤，初生之犢的我，要上臺回應團務報告，也要上臺說明輔導群年度重要方針，也可能要把縣市團如連珠砲般的建議翔實記錄。這對從未見過到團服務的我来说，真是一大挑戰，如果沒有「公版」簡報，讓新人天馬空的發揮，也可能差之毫釐，失之千里。感謝團務工作手冊，便於新夥伴瞭解工作內容。漸漸的，我們也挪出空間，讓新團員有觀摩上手的緩衝期。

三年來，參加過許多次研討會和期初、期中、期末會議，在會議中，學者專家從不同的角度去分析中央團員所扮演的角色。曾身為綜合活動領域中央團員，也試圖重新定義我眼中的中央團員角色。

（一）教育智庫~政策協作者

中央團員的權利義務，發源於課程與教學輔導機制，在教育政策制定的過程中，也扮演著類似智庫的諮詢角色。在課綱微調、基測解題...等場合，都能見到中央團員穿梭忙碌。相對於教育行政人員，中央團員幾乎和「代表基層聲音」劃上等號，代表教師對於教育政策發聲。這樣的政策協作，兼含部份的合作和角色相對關係。

以教學正常化之政策為例，是再明確不過的政策：落實專業授課、專長排課。在綜合活動領域，由於中央團員到訪各縣市，發現縣市團均苦於各校師資不足，配課情形紛亂，與其他藝能領域討論後，再三提出應將藝能科教師員額列入統合視導，或應加強視導藝能科正常化教學，直接或間接地催化了「加強國民中學藝能及活動課程教學視導實施要點」，許多縣市也開出相關領域的教師員額。

這當中也隱含某些矛盾衝突，如無藝能領域的中央團員大聲疾呼，反映師資結構與教學不正常現象，政策可能不會強力落實。然中央團也不免擔心此舉讓課程與教學輔導機制與基層產生對立。所幸視導進行至今，尚無較激烈衝突產生。

（二）箇中好手~專業分享者

各校教師期盼在縣市團員身上找到專業追尋的方向，縣市團員也盼望中央團員能分享專業。中央團員生涯裡，常聽見縣市夥伴徵詢建議，有些激盪出新的火花，有些則像是隨堂考，測驗自己的專業程度。

當我僅扮演一位教師時，追求教學的成就，但扮演輔導員角色時，還必須將專業轉化為易分享的素材。專業成就並非單指課程與教學專業，還包含教育行政專業和溝通與領導專業，能適時提供縣市團必要的專業支援。輔導員聚會中，中央團員提供的專業分享，可能不只是教學輔導經驗，還可能包含進修和甄試心得，甚至是人生經驗。

（三）心靈捕手~夥伴共榮者

如果輔導員之間是一個專業成長社群，中央團員與縣市團員就是一種夥伴共榮關係。當縣市團員遭遇困難時，中央團員就像心靈捕手陪伴團員，攜手共同思索解決之道。在這共榮關係中，中央團員特別該扮演搭舞台的角色，鼓勵縣市團員發揮專業，突破困境。搭舞台的角色在年度研討會中，最為明顯。

年度研討會是各縣市輔導團員交流分享的好時機。搭設舞台的中央團員，在活動前張羅場地、議程，完成行政工作，活動開始後漸漸退居幕後，將展演機會留給縣市夥伴。無論是自主計畫發表、得獎方案分享或教具嘉年華的攤位分享，都以縣市團員為主體，中央團員推波助瀾後，也成為鼓掌叫好的啦啦隊。

（四）平衡天使~專業對話者

追求教育專業發展，必須理論與實務兼顧，才能讓教育共好。中央團員扮演有如「平衡天使」的角色，讓理論與實務有了對話機會。學術研究可以排除許多干擾因素，但教育現場必須面對所有變數，中央團員提供學術研究者實務經驗，也將學術研究的成果回饋給教學現場。

在研發綜合活動領域教師36小時關鍵能力增能研習課程的歷程中，如果只介紹理論，教師可能無法即時轉化為可用的素材。因此中央團在講師培訓課程中，更強調理論與實務的融合。討論「多元教學方法與實務」，不僅介紹教學方法，更強調如何運用教學方法，如何解決可能發生的問題。在「課程發展與規劃」的課程中發現，現代課程發展與規劃的理論相當成熟，教授們也長期耕耘大學課程發展與規劃，但中小學課程發展與規劃的案例卻相對較少，中央團便鼓勵團員將中小學課程發展的實務經驗，對照課程發展理論作為案例和授課的內容，讓日後參與研習教師更容易類推和吸收。

（五）穿針引線~資源整合者

站得越高，看得越遠，站在25縣市的高度，就會看見各縣市的亮點。

中央團員足跡踏遍各縣市，除了振興地方經濟之外，也能發掘出各縣市團的特色與優勢，將各縣市串連成共榮圈，分享、整合資源。如：南投縣國小綜合活動輔導團，曾經創新製作課綱宣導小摺頁，透過到團服務發掘，又推廣到各縣市。部份縣市團員人力吃緊，鄰近的縣市便就近提供協助。如果各縣市同時都要培育綜合活動領域教師36小時關鍵能力增能研習課程中所有科目的講師，不如中央團整合各縣市人力，分群組培育講師後，建置專家人才庫供各縣市參考。站在中央團的高度看輔導團，適足以發現輔導員的集體智慧往往超乎想像，也創造出無限的可能，這也是資源整合者在穿針引線之於的發現與收穫。

（六）薪火相傳~理想堅持者

如果要問，團員的角色這麼多，難為也這麼多，為什麼還是有這麼多領域教師堅守崗位，執著於課程與教學輔導工作？

歷經數次課程變革，由分科課程邁向綜合活動領域，組成綜合活動領域輔導團的團員們，對領域的認同、向心力，自有其革命情感融合其中。較資深的團員走過創團的艱苦時期，繼續提攜後進、傳承薪火，不只是堅持執著，更蘊含一種對課程活化與對教育的勇敢承擔。

中央團員來自各縣市團，經過更多為綜合活動領域課程辯護、求生存的戰爭，也在內部體驗過更多的腦力激盪和交互辯證。綜合活動領域甚至被打趣為「最愛提

案的領域」，為建構課程藍圖而努力。在這種氣氛中，中央團也孕育出許多深耕教育理想的勇士，不畏艱難、堅持到底。

第二樂章 擺盪~輔導團員的難為

一、美麗與哀愁~縣市輔導團員

（一）質與量的平衡

縣市輔導團員參與的課程與教學輔導諮詢活動，場次和人次遠高於中央團員所要服務的對象。如果中央團的角色是讓圈子裡的人互相取暖，那麼縣市團員的任務就是披荊斬棘、開疆闢土。

中央團員面對同具輔導員身分的縣市團員，辦理研習較能朝向專業品質深入發展，扣除部分縣市團員更迭造成的變動外，參加對象也較為穩定，人數規模也較小，品質容易掌控。

縣市團在辦理綜合活動領域教師研習，有三種常見的現象。對大都會型或幅員廣大的縣市（如：臺北市、臺北縣、桃園縣、臺中市、高雄市）來說，基層教師眾多或縣市範圍廣大，顧及參與人數、交通距離和研習品質，往往分區辦理研習，團員對研習內容會較嫻熟，但各校交流容易侷限於地理位置，且總有輔導團鞭長莫及的老師，始終是領域的邊緣人。對於中小型都市（如：基隆市、新竹市、嘉義市、臺南市）來說，校數和綜合活動領域教師人數較少，交通便利，研習交通時間較易控制，無論集中或分區辦理研習均易，每位教師分配到的研習資源較多，較易照顧到縣市內全體領域教師需求。至於師資員額控管較高的縣市，辦理研習時參與的對象，甚至可能是配課教師多於本領域的專業教師。在辦理研習時，常造成顧此失彼，深耕了專業教師的需求，可能就無法滿足配課教師所需的速食麵。

（二）校務與團務的平衡

許多輔導員都有在校兼任行政或導師的困擾，綜合活動領域輔導員擔任行政者尤多，困擾更加明顯。綜合活動領域每週每班應有三節課程，當團員在兼任行政工作後，又被減課到無法完整上一個班級的綜合活動課程時，不只擔心自己會設計的課程與時事脈動脫節，更擔心會失去掌握教學節奏的能力。

兼任行政（或導師）的團員，在團務時間也常需分心處理校務。行政職務縱使都有代理人，也不好意思讓代理人無酬幫忙，某些時間點上還是需要本人堅守崗位。國中班級導師雖然無須如同保母一般祿抱提攜，但是班級的晨昏灑掃、生活作息，仍舊是導師免不了的牽腸掛肚。

即使是專任輔導員，也仍舊在學校內佔缺，如果輔導員不得兼任行政（或導師）工作，將影響團員退休，甚至在小校內會造成學校人力配置的困擾。這也增加課程與教學輔導工作招募人才的困難度。

在多次的到團服務中發現，在國中綜合活動輔導團中，輔導專長的輔導員多兼任輔導室行政業務，童軍專長的輔導員不是兼任行政就是兼任童軍團長，家政專長的輔導員常須兼任導師。兼任多項職務，若無法重複減課，無法騰出時間，亦無其他誘因，更影響教師參與輔導團的意願和可行性。

（三）縣市輔導團的組成結構平衡

許多縣市受限於領域教師結構傾斜，輔導團員難覓外，更難平衡輔導團員的專長結構。各縣市內輔導、童軍和家政專長的教師比例，大約為2:1:1。統合視導亦發現，綜合活動領域童軍專長和家政專長師資缺乏，待補缺額幾近居各科目之冠，也使得許多輔導團不易聘得童軍和家政專長的教師擔任輔導員。少數縣市由中心學校組成輔導團，呈現團員均非本領域專長教師或僅有一位團員具本領域專長，卻須負擔全縣（市）本領域課程與教學輔導工作。

各縣市因應少子化，控管員額、減少進用新進教師，不僅減少學校綜合活動領域教師人數，也衝擊輔導員聘任，造成缺乏新血輪傳承輔導團工作。

二、齊家治國天下平~中央團員

如果縣市輔導員遭遇到的問題是左右為難，那麼中央團員遭遇到的課題可能就是「忠孝難以兩全」，問題的嚴重程度可能不是加倍，而是n次方。

（一）教學專業難忘懷

依據教育部97年5月19日台國（二）字第0970080002C號令所公布的「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」來看，中央團員每週減課12節（96

學年度時為10節），兼任領域組長、副組長或駐辦人員減課18節。每週四、五一律公假不排課，組長、副組長及駐辦人員依照任務，另有不排課時間規定。中央團員以不擔任導師為原則。

這些看似權利（或福利）的規定，對於滿懷教學熱忱的中央團員來說，卻不知是喜還是憂。初入中央團的期初會議裡，便發現多數團員都是捨不得放下熱愛的教學工作，拼了命也要兼顧團務和課務。團員來自於教學現場，對於課程與教學輔導工作，自然會重視實務取向多於理論研究取向。對於輔導員來說，一旦脫離教學現場，主觀因素上擔心自己會缺乏說服力，在客觀因素上也擔心無法掌握教學現場的真實情境。但中央團員若減課量過低，又將缺乏充分時間完成團務。歷次會議裡，總有部份領域建議團員應回歸教學現場，增加授課時數，又有些領域認為減課時數不足，難以承接教育部交付的任務。

（二）百變身份多衝突

而對於兼任行政或導師工作的中央團員來說，團務、課務和業務（班務）更是一道難解的三角習題。

兼任導師的中央團員，逢團務出勤時可能連續公假兩日不在班，由代課教師維持班級運作。萬一代課教師發生狀況，就可能影響中央團員參與團務工作。曾經遇過擔任中央團員又兼任導師的夥伴被家長質問，「你明明是比較會教的那一個，為什麼要每週往外跑」、「我的小孩究竟是給誰在當導師」？也曾經有團員因為代課教師和學生或家長起衝突，以致被緊急召回學校處理突發狀況。代課教師的素質無法控管，課程的品質無法保證，都影響家長對於團員兼任導師時的信任感，也讓身兼導師的團員有如捧著一顆不定時炸彈，忐忑不安。中央團部份領域（或課程）的團員，囿於課程實施的現況，幾乎不可能不擔任導師。團員兼任導師衍生的公假與排課問題，不僅考驗教務行政排課的能力，也挑戰著團員與學校行政的信賴依存關係。

兼任行政的中央團員，也難免有著分身乏術的喟歎。許多中央團員在進入中央團之前就具有縣市團員身分且兼任校內行政工作。有些夥伴覓得接班人，卸下校內行政工作，但在退休制度上，教師兼任行政與專注教學或投入教學輔導工作，並未得到同等對待。有些繼續擔任行政工作的團員，常在團務工作中，也有應接不暇的電話響起，恨不得有三頭六臂可以分身兩地工作。縱然職務都有代理人，減課也已經雨露均霑的分配出去，但行政工作所具有的延續性、即時性，卻讓團員蠟燭兩

頭燒，難以為繼。兼任行政的中央團員中，常見有來自小班小校的偏鄉學校教導主任，其負擔的業務量往往是一般學校的數倍。這樣的團員擴展了中央團的觸角，但也讓人心疼他們的分身乏術。

中央團行之有年的期中、期末評量檢核工作，雖無絕對的退場機制或處置，但出席率檢核也是影響中央團員工作分配與自我檢核的壓力來源。對於兼任行政或導師的團員，許多突發因素往往導致出席率下降，臨時找其他團員代打上陣，這對許多素來自我要求的中央團員來說，除造成其他夥伴的工作負擔，也形成個人對團隊的愧疚與不安，更讓我們發現時間永遠不夠用。

（三）自我觀照求平衡

中央團員除了外在工作的難題外，內在自我也是需要被關注的。97學年度的中央團會議中，經驗分享的重點之一就是團員的心理調適、家庭生活經營與健康管理。誰說中央團員不能身心健康、家庭生活幸福美滿呢？但中央團員不定時接獲任務，始終使命必達的責任承擔，也可能對團員的健康和家庭造成隱形壓力。家人對於團員工作的認同程度，也影響團員參與團務。曾經有團員感嘆，參加中央團，忙的事情變多了，該做的家事，卻一件也沒有少。當我們一次又一次用MSN開著線上會議的同時，身旁的幼兒也跟著學會使用滑鼠和鍵盤，但陪伴孩子遊戲的時間也隨之減少。當我們看見夥伴的髮線高了，皺紋多了，多少也擔心夥伴們的家庭與健康是否能夠負荷。

（四）人員輪替難成真

中央團員依照領域、課程和議題，分別配置人數，97、98學年度時，多數領域都有員額無法補實，到99學年度則因教育部規定，縮減各領域人數，但團員難覓與難以延續的問題，始終無法確實解決。

中央團成立初期的「任期限制」，近年來已經被擱置一旁，許多團員雖多次萌生退意，卻仍被再三挽留。不是人才不進團，但進團人才多折損，也讓能長期留任的團員脫身不得，人才輪替，生涯輪轉的期待尚不易達成。

第三樂章 秩序~輔導團員的培育與增能

一、拓展增能課程向度

從輔導員的角色和面臨的難題，汲取前輩們的成功經驗與輔導員增能的需求向度也漸漸清晰。

歸納精進計畫子計畫二中的輔導員增能計畫，主要採用的形式包含：讀書會、成長團體和工作坊，而增能的主題則從輔導諮詢知能、綜合活動領域課程與教學、班級經營、團體動力到時間管理...等，包羅萬象。國教院輔導團員三階人才培育課程，則包含課程與教學政策協作、課程與教學專業知能、課程領導和教學輔導等四個向度。這些具象的正式課程，勾勒出團員增能的藍圖，卻隱約透著輔導員增能的工作取向。如果能均衡地照顧到輔導員的工作和身心，或許輔導員增能課程應該拓展到身心健康、壓力紓解、生活經營...等等身心靈課程。

二、人才長期培育

如果輔導員都是「當了輔導員才學著怎麼當輔導員」，輔導團常易處於人才訓練階段，難以長程規劃團務，也難有突破性的研究發展。中央團員多半來自於縣市輔導團，格外應該重視輔導員的人才培育管道和方式。

透過參與三階人才培育課程，能幫助輔導員更瞭解課程與教學輔導工作。但囿於辦理場次有限與辦理時間限制，各縣市輔導員迄今仍無法完全參與培育課程。對於團員人數較多的輔導團，仍須增加其參與機會，亦便於挖掘人才進入中央團，參與服務。

各縣市輔導團如果從教師參與種子教師研習開始，協助教師增能，也將課程與教學輔導工作落實到學校層級，一則可以促進學校教師專業發展，一則也成為教師熟悉輔導團業務，並成為能廣納人才進入輔導團的機制。如此延長了人才培育的期程，但是也形成教師進入輔導團前的另一種培訓，讓教師除了甄選入團之外，也有其他邀請入團的管道。

三、以專業社群發展代替工作導向

輔導員參與課程與教學輔導工作，除了一種使命感的驅策之外，多半也帶有對自我專業精進的期許。如果輔導團運作中，能著重專業社群發展，代替繁複的行政工作，對於延續輔導員參與的熱情，定能有所助益。

與數位輔導員分享參與縣市團和中央團的工作經驗中，我們發現團隊的人數和分工方式，也會影響團員參與程度和從工作中學習成長步調。如果團隊人數有限，輔導員必須瞭解各種工作，隨時補位，但也容易疲於奔命。如果團隊人數較多，能有較充裕的人力參與工作，但團員也容易僅瞭解部份業務，無法全方位發展。

團隊分配工作的方式，依據團員意願或是平均分配，也可能影響團員參與和投入業務的程度。團員能平均分配工作，就能從工作中培養各種能力，但一項工作也可能一年只接觸一次，始終無法嫺熟。對於有心參與，卻有校務或其他因素阻礙的團員來說，平均分配工作也可能形成參與團務的阻礙。但依照團員意願或專長分工，也容易陷入刻板印象的框架中，失去團員成長機會。

課程與教學輔導工作的目的之一，就是幫助教師形成專業學習社群，進入自我導向學習的團體。當輔導員本身也能形成專業社群時，才能更感同身受的去協助教師形成團隊，深入綜合活動領域課程發展。

第四樂章 圓滿~輔導員的足跡

回顧擔任輔導團團員的歷程，特別是三年中央團團員的生活，我深刻的發現原來這就是一個教師的職涯發展，或許跌跌撞撞，但總是保持不斷前進。當我的足跡走過許多個縣市之後，我發現身為中央團員開闊了我的眼界，也提升我思考解決問題的層次。輔導員上臺十分鐘，臺下何止十年功。持續的累積、學習，才能勉強應付接踵而來的挑戰。而輔導員的經歷，也讓我在投入學校行政工作時，多了一份彈性和同理心。輔導員的自我期許，常高於制度給予的標準，能激發教師主動追求卓越、精緻，是學生的福氣，更是學校教育的福氣。

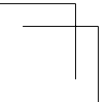
我的心得裡，沒有包含法制化、組織化的嚴肅課題，我想這該留給更多的研究人員和央團夥伴去煩惱了。

當然，我必須承認擔任中央團員時，團務中的瑣碎事務總是惹得自己心煩氣躁，恨不得有個事務處理機可以按個鍵做全部的工作。心裡真是不想讓word排版或是ppt播放特效這種事，攪得自己一個晚上不得安寧。但深夜裡反躬自省，這些不是也練了自己的工夫嗎？

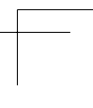
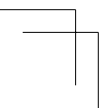
當我因為輔導員的身分，有機會到各校、各縣市學習，這種機會是金錢換不到的。能見識到同一項業務，有多種不同的進行方式，也能欣賞到同一個能力指標，竟能有千百種不同的課程可以詮釋。一個人想不透的問題，透過輔導員的同心協力，可以創造出無數種解決問題的方式。我終於了解，這是一種集體智慧的美麗。

當我搭著南來北往的高鐵，在車廂裡暈著車，體驗高鐵一日生活圈的時候，只要想起即將展開的央團工作，心底總是混雜著酸甜的滋味。輔導團的夥伴們，總在高鐵的另一個出口處等待著我們。這份情誼是不因離團而退散的。

最後，我瞭解「捨得、捨得，有捨才有得」的真義—當我願意捨得多付出一些的時候，我會得到更多。感謝央團給予一個菜鳥輔導員的機會，鳥兒願意更努力的振翅飛翔，去圓滿更多的教育場域，或許不在央團，但說不定會比央團更開闊喔！



三、從教育現場談課程督學的設置， 再回歸課程督學的角色定位



從教育現場談課程督學的設置， 再回歸課程督學的角色定位

劉如麗
新竹市課程督學

引子：從教育現場談起

從民國40年代到80年代，台灣教育從延續殖民地的教育思想模式，受到進步思想的衝擊逐漸改革。然而時代進步快速，參與學校教育決策的人已擴大到家長、社區代表，不僅學校經營的領導面增加許多挑戰，也讓許多教育面向都成為可以討論與改變的。因此，教育改革工程突顯浩大，諸如：教育制度、教育行政管理、教育人員素質、教育建設、學校樣貌、課程內容、教師素質、教學模式，乃至於學生學習模式、親職教育、升學管道、、、等都需要不斷進步革新。雖然每一個面向不見得可以等量齊觀的進步，但是都環環相扣，互相牽制影響。

響應全球的教改呼聲，台灣自民國八十五年起推動教改，似乎也達到了某種共識，大家都深刻感受教育需要大幅度進步改革，其中，最重要的就是九年一貫課程的推動，主要強調：教育鬆綁、多元自主、統整學習、學校本位課程、能力教學與多元評量等、、、明顯看見課程改革的精神與內容。

其中，在課程綱要修訂目標中，清楚說明：「課程綱要能夠充分發揮其預期的理想，其所需要的情境，是一個由政府的各個教育權責層級共同分工、分別擔負課程決定責任的課程行政體制。」亦即在推動九年一貫課程上，其課程決策領導必須有分層負責的行政體制：中央—地方—學校。並且，在課程綱要總綱中也「要求各校成立課程發展委員會及各個學習領域的課程小組，並於每學期上課前整體規劃、設計教學主題與教學活動」。甚至於說明具體作法包括「各校發展學校本位課程，並審慎規劃全校總體課程方案和班級教學方案；各校訂定學年課程實施計劃，並且可以打破學習領域的界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的

教學；建立學校課程報備制度，規定各校在課程實施前，應將整年度課程方案呈報主管機關備查」以及「指定中央政府需要建立各學科學力指標，並督導地方及學校的課程實施成效等。」但是，執行的過程，仍然發現許多理想與實際落差很大的地方，雖然架構了分層負責的行政體制，但是啟動這些工作的課程專業領導卻模糊不清，十年教改下來，台灣教育的問題更邁向進步理想嗎？還是仍有更多的問題需要解決？而這失落的環節如何找回？一直是這幾年推動課程教學工作的夥伴所思索的問題吧！

並且這幾年大家都已漸漸發現，課程大力改革後，教學條件或教育人員好像沒有完全跟上改革的節奏，也就是說：實施課程的主要關鍵人物沒有跟上改變，因此即使課程改革，仍然看不到成效。一直有人針對這個改革配套問題說：新酒要裝在新皮袋裡。這意思並不是新與新相襯的問題，而是因為酒是有機體、會發酵，新皮袋有伸縮性，才可以讓酒發酵甜美甘醇。而舊皮袋已經失去彈性了，裝進新酒過不了多久就會因著新酒發酵膨脹而破，但假如舊皮袋不願意被崩脹，好酒還是釀不出來。我覺得這個比喻跟台灣教育現況的確是吻合的。許多問題總結最後歸因：乃是所謂配套沒有跟上，把新酒（新政策）裝在舊皮袋（舊機體）裡的原因。

縣市課程督學的誕生，或許就是在這個行政機體中—舊機體中注入新角色，期待這個新角色扮演著地方教育課程督導的重大任務，發揮功用。而今，我試著從這幾年工作中，提出個人經驗角度的思索，提供相關政策考量。

壹、「課程督學」理想與實際之間的思索：

一、推動上的實務需要

課程改革，九年一貫課程精神有一個最重要訴求就是學校本位的經營課程模式，但是，基於提升品質的績效要求，我們仍擔心學校層級無法勝任，或不會經營，改變剛開始一定需要幫助（或監督）的，因此，雖是課程鬆綁，縣市仍然需要有協助學校管理或監督者，於此，產生了課程視導人員的需要，也就是課程督學的需要。

二、但是這或許是失去功能的問題，不是新的需求：

大家可能會納悶：那不就是原來在教育局處「督學」或其他科長要扮演的角色？然而坦白說實際上卻是：長期以來，教育局處督學早就失去視導與領導學校經

營學校的功用，只是藉著執行教育部的規定或僵化的資源分配，管轄著學校。原因是這些行政督學缺乏教學專業的背景，習慣以行政視導取替教學視導，忙於績效控管與政令宣導的行政庶務思維，無法真正對學校組織的專業發展有助益。但是，九年一貫課程鬆綁以後，學校層級的專業成長又非常需要上級或外部的支持與觀看協助，這位最佳視導人員理應發揮的功能完全失落。最後，只好向教育現場尋找一位有課程教學專業的人員來負責擔任課程督學的角色。

不過，我想：是否也可以同時在改造行政督學這一塊著手努力？藉著提升教育局處行政專業與視導能力來改善課程領導！

三、被寄予厚望的角色：

從「直轄市及縣（市）課程督學設置及權責參考原則」（教育部98年6月30日修訂）中明定課程督學的工作目標與任務，可以看見課程督學是一個被寄予厚望的角色。但是如何有效發揮功用？有一個核心問題相對產生，試想：在教育管理上，教育理想或者有力的執行策略到底存在誰的心中？（或者需要存在誰的心中？）課程督學應該循著上級的指示執行專業任務？或者他應該被賦予一種專業的權威，以便與他的職責相稱？

事實是：這在現實中彷彿也不成為大家看重的，因為存在誰的心中好像都不重要，只有存在大家的心中才能發揮真正的效用——因為政策往往以大家的意見而決定，因此有人說課程政策原本是妥協的結果。

所以，假如課程督學只是扮演業務承辦人的角色，忙著推動宣導相關政策，還是沒有辦法發揮協助學校課程專業成長的角色功能。因此我更積極思考與推動：讓教育理想與實踐遠景存在大家的心中——「共識」的產生，以及協助學校教育人員整體素質的提升。我想這應該才是課程督學目前真正要關切的任務。

因此我不期待扮演一個超人——解決課程問題或扮演管理者的角色，而是努力成為一個推動共識與協助學校發展課程的專業諮詢角色，藉此來彌補行政督學所缺少的專業視導功能。

四、這個角色應該如何產生：

因著督學（或教育處科長）養成過程無法扮演協助課程管理或監督的角色，教育部只好專案成立補助各縣市課程督學的設立。

課督要由誰擔任或如何產生？民國92年國教輔導團深耕計畫的補助裡，全省的共識是：現任校長、退休校長或候用校長。因為理論上：校長應該是學校課程的治理者，或者，候用校長應該是願意到教育局處服務的教育人員，而候用校長的位階應該勝出一般教師才對。因為在現實層面，目前沒有更好的辦法區別誰是課程專業者或者提出條件選擇擔任者。

但是或許各縣市實際產生課督的條件不一，以至於在98年課程督學的設置辦法規定改成：由教育處（局）指派具備課程專業領導能力之教育人員擔任，包括曾任、候用之校長、主任及現任教師等。

令人不解的是：這麼重要的角色，卻沒有法制化，以及養成的規模訓練或人才的遴聘制度。也因著沒有法制化，目前這個角色只能設在教育處承辦人工作的位階上。因為就連教育處科長或督學的位階都沒有學校教育專業的資歷，怎麼可能期待承辦人有凌駕長官的專業位階？我想，除非行政長官清楚教育內涵與行政專業的區別，才能清楚如何選擇課督或把課督放在正確的位置上。

五、條件人選的實際問題：

但是問題又產生了，因為校長的養成過程並非那麼強調課程治理的專業，反而是行政治理的經驗，現任校長不見得就能勝任課程督學的專業。舉例來說，現場有許多校長（幾乎達一半以上），在我到校課程訪視評鑑時，都跟我謙虛的說：課程不是我的專長！交由教務人員吧？或課發會？或誰來擔任學校的課程管理者？但是不論是誰，我們會發現這些組織或人員的管理者，只要在學校裡還是回到校長身上，只好建議他該學會運用共同智慧來管理，這或許就是令人失望的原因：九年一貫的學校本位課程發展出現的重要缺口。

然而，好的課程管理校長－這些優秀的校長，也是學校真正需要的領導人才，不應該請他離開學校擔任課程督學，另一方面現實誘因也不足，導致意願不高：因為借調縣市教育局處必須回任教師，無行政加給，且定位不清，沒有真正的行政督導權。頂多邀請這些優秀現任校長成為兼任課程督學，站在協助立場提供卓見。

目前大部分縣市，所採用的多是候用校長。但現實是候用校長身份特殊，其目標是去學校出任校長，無法長期志在於此，以致沒能專注有系統計畫的協助管理縣市課程。並且，出任校長要顧及的面向很多，不能得罪人與建立人脈也是潛規則中做人的最大功課。可是課程督學行使的任務難免會有得罪人的地方：在課程備查審查中糾舉錯誤，與學校在理想與現實層面糾纏，或推動課程理想、在家長與老師、老師與行政間處理紛爭、、、等。因此，候用校長擔任課督，要實際發揮功用，對他太為難。並且也因為候用校長的流動性造成業務的中斷銜接問題，叫實際執行課督負責的地方國教輔導團運作相關業務者－輔導團幹事很感困擾：變成是幹事比課督清楚業務，卻要聽命課督指揮？又產生了課督與幹事間的問題。更何況有些幹事也是候用校長擔任，到底是職務帶來工作？還是工作需要帶來職務？複雜的問題始終存在，沒有超然的人可以化解，只有教育部不斷由上往下交辦的業務叫承辦人忙的無法顧及，同時專業無法彰顯，而淡化了這些工作上的關鍵問題。

如今，也有些縣市教育局處長大膽聘任具備課程專業領導能力的主任或教師擔任課程督學，但是位階上的尷尬仍然存在，目前只是因為這份任務勞苦功高又沒有什麼實質福利可言，而無人爭取罷了，否則一定會有「身份」的質疑產生。

六、建議回到初衷：

常常，沒有真正完成制度的架構配套，就先用專案找了一個職務做事，課程督學的設置，就是如此。其實，原來的問題可能依舊存在，卻因為角色功能沒有發揮又衍生了其他問題。假如我們釐清了這些問題，想要設置一個關鍵職務者來解決問題，是不是可以先考慮這個關鍵人物的角色扮演與專業能力該是什麼？再從具備這個能力的人當中尋找。這個角色法制化的目的是確保這個角色的功用有法治的效力，而不該到最後是為了保障一個無法達成專業的角色，那樣只會再製造一個問題。評估了這麼多，真的有課程督學設置的必要嗎？現場有合適的人可以擔任嗎？是需要先考慮的。

貳、擔任課督的我現身經驗分享：

一、我的教學經歷：

我是一名國中老師，應該是屬於一群有教育熱忱類教師的一位，在一所升學率不好的中學，擔任非考科的專業與考科或非考科非專業教師（配課）。專業（牌

照)是教授家政與輔導科，因我在大學主修幼兒教育與營養學，並於教育心理、特殊教育特別加修學分。九年一貫後真正教授綜合活動領域，但是總是會配合學校同意配課教授生物、健教、公民等學科。偶爾還要代課理化、數學、藝文、體育等科，因為我不認為代課不必上課，因此我都努力備課，練就了非專業學科知識。擔任導師時也常需要協助班上學生讀書或解答，連自己都無法區別專業教師與非專業教師之間的差別，因為假如只在教授課本知識的層面裡的話，我努力充實的結果似乎不會輸給該科專業教師，這是我覺得很有問題的地方，但是這卻也成為我擔任課程督學要領導各領域輔導團運作，跟各領域輔導員對話討論課程教學的先備知識。

我在民國86-89年進修教育四十學分班，讀的是教育行政，當時正好在九年一貫實驗階段，因著我在學校擔任教學組長時正好參與試辦九年一貫課程計畫，對於教改的理論與實際都有大量接觸。後因著當選新竹市國中Power教師獎，受到教育處邀請於民90年借調一年擔任國教輔導團國中組幹事。

二、進入行政經歷：

當時國教輔導團的定位與工作內容都因著教改，九年一貫課程實施，學校課程經營與教師進修內容，面臨轉型狀態。有的縣市與學管科整併，有的縣市獨立成數位資源科。但本市仍隸屬於督學室之下，輔導團幹事是否有很大的經營空間，督學成了關鍵角色。因著想要真正在學校參與九年一貫課程實施，我回學校擔任二年導師，並且繼續擔任綜合活動領域輔導員，深刻體會擔任輔導員與導師職務的時間衝突，也因教育處邀約，再回到國教輔導團擔任國中幹事一職。這時，因在92年已經產生了深耕計畫與課程督學，輔導團幹事可以更專心在課程教學專業行政服務上。但是，因著本市課程督學由候用校長擔任，年年換課督，找不到候用校長擔任課督時又由督學任課督，可是專業實際決策者還是在輔導團幹事(我)的身上，行政督學不改領導風格，只是扮演督促業務的角色(連他們自己都說，他們只是在公文上蓋章)，種種困擾，即使候用校長找來了，若不是對課程教學專精，變成我年年要教課程督學當課程督學，因此，處長決定由一個沒有候用校長資格的人——我，來擔任課督。

三、成了資深課程督學經歷：

參與精進教學與輔導團運作計畫推動，教育部的課督幹事研習常需尋覓具課程督學經驗的人分享，因全省課督幾乎年年更替，我算是國教輔導團運作計畫執行的

老手了，自然免不了要義務幫忙分享。這幾年，除了扮演教育部任命課督在推動這些計畫的主導者，對於縣市課程的推動上，我還依縣市需求扮演課程領導的角色，自行擬定推動計畫，並由國教輔導團運作體系來執行完成。從協助學校推動課程教學著手，我大致將業務分為四個工作面向：課程計畫擬定發展、課程與教學計畫執行、教師專業成長、課程評鑑等來進行。

課程計畫備查、協助學校課發會運作、學校課程實施的課務安排、專業授課、教學設備與學法使用、校長與教務課程治理與教師教學效能提升、教師專業社群經營、、、乃至課程觀摩發表評鑑都是我的業務範圍。

我在扮演一個賦予做這些事意義的角色，並常常提出我的觀點（訪視服務或報告）提供學校參考，也讓我進行對話檢核式評鑑，從提昇視野與改造思維著手，而非運用行政命令與監督手段進行。這些都不是什麼規定要我做的，而是我針對教學現場的需要想做的。並且我發現教育行政上所提及要做的事跟我想做的常常不謀而合，只是如何做？該先做什麼？就需要我們發揮專業決定了。我想：假如是一個只等待業務交辦性格的人，不論他有什麼學歷或職稱，都不適合擔任課程督學的。另一方面我很感謝我的主管，非常支持我做的每一件事，也能給我適時的提醒與某種程度的支撐，讓我可以照著理想前進，假如有人覺得我真的已經在作課程督學該做的事，主管的領導模式也是一個重要因素。

四、我對法制化的再思

當課程督學並不是我的志願，只是因著借調教師的職責所在，需不需要法制化並非該由課程督學來發聲（可是實際現場似乎是借調老師需要安身定位的呼聲），我想：法制化的目的應該不是為了保障擔任課程督學的人，而是讓這個專業角色被定位。但是定位後假如像教育處其他科長或督學用行政領導的模式——目前這樣的模式對學校推動課程教學的功用幾乎達不到功效，我覺得這樣的法制化或許也是不太能發揮功效的。

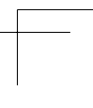
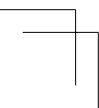
參、結語：

各縣市的課程督學任務都不盡相同，相同的是多數是候用校長，面臨比較相近的處境可以經驗交流，以及年年更換課督的情形雷同，像我這樣身分擔任課督，且任期超過三年以上的情形，算是極少數的。

或許因為我在國教輔導團擔任輔導員與幹事多年經驗，許多時候可以在績效上獲得長官與縣市夥伴的認同、支持，是我可以勝任這份工作的原因。但是真正讓我願意繼續擔任課程督學一職的動力，還是有機會參與課程相關成長活動，讓我得到成長的喜悅，這個位階所獲得的不同視野，是一個單純教學者不可能得到的經歷。

有些縣市輔導員夥伴向我回饋，他們也希望領導他們的課督可以更有課程教學專業與熟悉業務，不要年年更換，但是現實是課督並非編制固定人員，異動頻繁就難以積累經驗與實務知識，甚且有些縣市將課督一職當作磨練候用校長的位階，都讓課程督學的角色無法定位。

也期待能看見更多課程督學的現身說法，這裡提供我的一些經歷與想法供政策參考，算是課程督學的試用品吧！



國家圖書館出版品預行編目（CIP）資料

建構臺灣課程與教學推動網絡. 2010 / 吳清山主
編. -- 初版. -- 新北市：國家教育研究院,
2012. 02
面；公分
ISBN 978-986-03-1796-1（平裝）

1. 九年一貫課程 2. 教學輔導 3. 國民教育 4. 文
集

523.401

101002663

建構臺灣課程與教學推動網絡2010

主 編：吳清山
著 者：丁一顧、李文富、周志宏、周淑卿、林曜聖、邱孟德、洪雪芬、洪詠善、洪瑞佑、
洪夢華、范信賢、徐秀婕、秦葆琦、張素貞、張德銳、陸昱任、游斯雯、黃秀莉、
黃騰、劉如麗、劉潔心、蔡清田、鍾靜（依姓氏筆畫排列）
編 輯：楊俊鴻、林詠淳、林志奇
發行人：吳清山
出版機關：國家教育研究院
地 址：新北市三峽區三樹路2號
網 址：<http://www.naer.edu.tw/>
電 話：02-86711111
傳 真：02-86711209
出版年月：2012年2月
版 次：初版
封面設計：深設創意設計有限公司
電腦排版：朱墨形象設計廣告有限公司
印 刷 者：上校基業有限公司
政府出版品展售中心：
國家書店松江門市 臺北市松江路209號1樓 電話：02-25180207
網址：<http://www.govbooks.com.tw>
五南文化廣場 臺中市中山路6號 電話：04-22260330 轉 20、21
網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

GPN：1010100322

ISBN：9789860317961

定價：新臺幣 250 元

◎本著作物係著作人授權發行，若有重製、仿製或對內容之其他侵害，本機關將
依法追究，決不寬待！