

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」這幾年逐漸成爲教育部¹、學術界²乃至地方教育局³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 年以後因爲「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」爲主的「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)⁴，兩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⁵。例如：

¹ 從 2006-2008 教育部的相關措施包括：(1)設立中央課程與教學輔導諮詢教師(2006 年)；(2)爲爭取國教輔導團法制化，研擬國民教育法修正條例(2007 年)；(3)擬定「建構建構中央-地方教學輔導網絡實施方案」(2007 年)；(4)試辦「輔導團人才培育及專業認證」(2008 年)。

² 國內學術界以淡江大學課程與教學研究中心(2007 年 8 月 1 日改設課程與教學研究所)對此議題之探討最爲積極。該中心從 2005 年起連續幾年辦理多場相關研討會、論壇與座談會，包括：2005 年舉辦「教育改革的在地實踐：九年一貫課程與教學深耕輔導制度的回顧」；2006 年舉辦「課程改革與教學輔導-尋找失落的環節國際學術研討會」；2007 年舉辦「課程改革與教學輔導-重建失落的環節研討會」；2007 年舉辦三場「建構中央-地方課程與教學輔導體系系列座談」。另外，「國家教育研究院籌備處」發行的「研習資訊」2006 年 10 月即以「建構教學輔導體系」爲該期的主題。

³ 1998 年台灣省實施精省後，由於缺少過去省教育廳的經費奧援及省輔導團的協助與輔導，縣市國教導團陷入發展瓶頸。2004 年起教育部透過「九年一貫課程深耕計畫」及「補助縣市輔導團團務基本運作經費」協助縣市重新恢復輔導團，2006 年又透過「教育部補助縣市辦理精進課堂教學計畫」，進一步健全輔導團之發展。縣市教育局(處)在教育部的經費挹注下，逐漸重視國教輔導團之發展，部分縣市更努力建構縣市層級的教育研發專責單位。例如新竹市、台北縣等。

⁴ 2006 年成立，類似過去的台灣省國民教育巡迴輔導團。

⁵ 例如參與教育部「課程與教學輔導體系建構」學者陳伯璋、李文富(2009)、李文富(2008、2009)、張素貞(2009)、鍾靜(2009)、陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢(2010)所發表的相關論文。

(一)中央層級課程與教學輔導組織的定位為何？

(二)它在國家整體「課程治理」(curriculum governance)中究竟位於何種位置？

(三)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？

(四)它的功能內涵為何？

(五)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？

(六)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？

(七)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、研究目的與研究問題

(一)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

(二)研究問題

- 1.國家課程與教學推動網絡的學理意義及構成面向？

2.中央輔導組織在國家課程與教學推動網絡的定位、功能、與其它組織的關係？

3.現階段中央輔導組織的定位與功能為何？實踐上，有何問題？

4.中央輔導組織的組織方式與運作現況為何？有那些問題？

5.未來中央輔導組織的定位與整體發展，有那些需要調整、改進？可行的做法與策略為何？

三、名詞釋義與研究範圍

(一)名詞釋義

1.中央層級

教育是國家發展的重要因素之一，而課程為教育的中介與內容，其重要性不言而喻。因此世界各國政府為實踐教育願景與目標，都會制訂與推動課程與教學政策。本研究所指的中央層級係指國家在課程與教學政策制定與推動事務上所設置的機關、組織或機制。以我國為例，依憲法第111條「事務有全國一致之性質者屬於中央」，而依法處理全國性課程與教學事務的中央行政機關為「教育部」及其所轄相關組織、編組或機制。

2.課程與教學推動網絡

「課程與教學推動網絡」是一集合名詞，指課程與教學推動過程中，為達政策目標，各種相關的組織、行動者所構成的網絡協作機制。

這一名詞與「課程發展機制」、「課程推展體系」、「課程治理機制」有高度的共通性，都指涉一組動態的課程發展歷程中相關組織與行動力量所構成的機制。

歐用生等(2010)研究指出「課程發展歷程」包含程序、機關與諮詢來源，描述課程發展的程序性，涵蓋研究、規劃、設計、試辦、公布實施與評鑑等階段；其次為課程發展機構，包含人員選擇、任務規劃、協商討論與回饋修正的機制；最後則為諮詢來源的性質、取得和應用。

陳美如(2010)於「中小學課程推展體系之研究」，所指涉的「課程推展體系」包含「研發面」(含審議、研究、編輯、出版、實驗)、「執行面」與「協助單位」。顯見其所指的「課程推展體系」，並不單指「課程綱要」(或課程標準)完成之後的推動與實施歷程，而是課程發展的全部歷程。

李文富(2008、2010)則從公共政策治理觀點，以「課程治理」(curriculum governance)指涉對課程事務、課程變革的掌理與落實過程的一切相關措施，亦即「課程治理」是指政府為達課程目標及意圖，對課程所施加的行為的全部過程。「課程治理」這一動態概念，它以循環的方式，而非線性的進行，從「設計」到「傳輸」到「再設計」，事實上已包含了「課程研究」、「課程決定」、「課程實施」、「課程評鑑」的全部歷程，其涉及範圍與內容包含「課程目標的形成」、「課程內容的選擇」、「組織」、「實施」與「評鑑」的全部過程。

由上分析，前述相關名詞的內涵雖有所偏重，但均從課程發展的整體觀與系統性，而指涉課程發展的全部歷程。至於不同名詞之間其間之差異或更明確的劃界，非本研究主要探究議題，除非有必要否則本研究行文中不特意區隔與細究。

另外，本研究所探討的「課程與教學輔導組織」-「課程與教學輔導群」、「中央輔導團」、「縣市國民教育輔導團」這一「課程與教學輔導組織機制」只是「課程與教學推動網絡」的一環，並非全部。

3.課程與教學輔導組織

本研究指的「課程與教學輔導組織」特指九年一貫課程實施之後，教育部為強化國民中小學九年一貫課程相關政策之推動及落實，而設置的課程與教學輔導相關組織團隊，以提供中央、地方政府、學校、教師等層級在課程與教學方面進行專業協助、促進其推行變革、專業發展、深化品質。目前於「中央層級」所設立的組織有二：

(1)教育部國民中小學課程與教學輔導群：係指教育部為推動國民中小學九年一貫課程，所設定立的「課程與教學輔導組」，其下分設的各學習領域、議題輔

導群(以下簡稱教育部輔導群)(教育部，2009)

(2)教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊：係指教育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)國民教育輔導團發揮功能，有效提昇國民教育品質，所設立的中央課程與教學輔導諮詢教師團隊(以下簡稱中央輔導團)(教育部，2008)。

(二)研究範圍

1.本研究題僅探討「中央課程與教學推動網絡」下有關「課程與教學輔導組織」這部份的議題，並不處理課程與教學推動網絡裡全部的組織及組織之間的問題。

2.本研究所探討中央層級課程與教學輔導組織係以我國現階段已設置之「教育部國民中小學九年一貫課程與教學輔導群」及「教育部國教司中央課程與教學輔導諮詢團隊」兩組織為主要研究對象，探討其發展緣起、實踐概況(包括在國家整體課程政策治理網絡的定位、功能、組織方式與運作形式)與未來定位等議題。

3.近幾年教育部推動的「教師專業發展評鑑」的「教學輔導教師」這一系統，則不在本研究範圍。

四、研究方法與研究架構

(一)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。

(二)研究架構

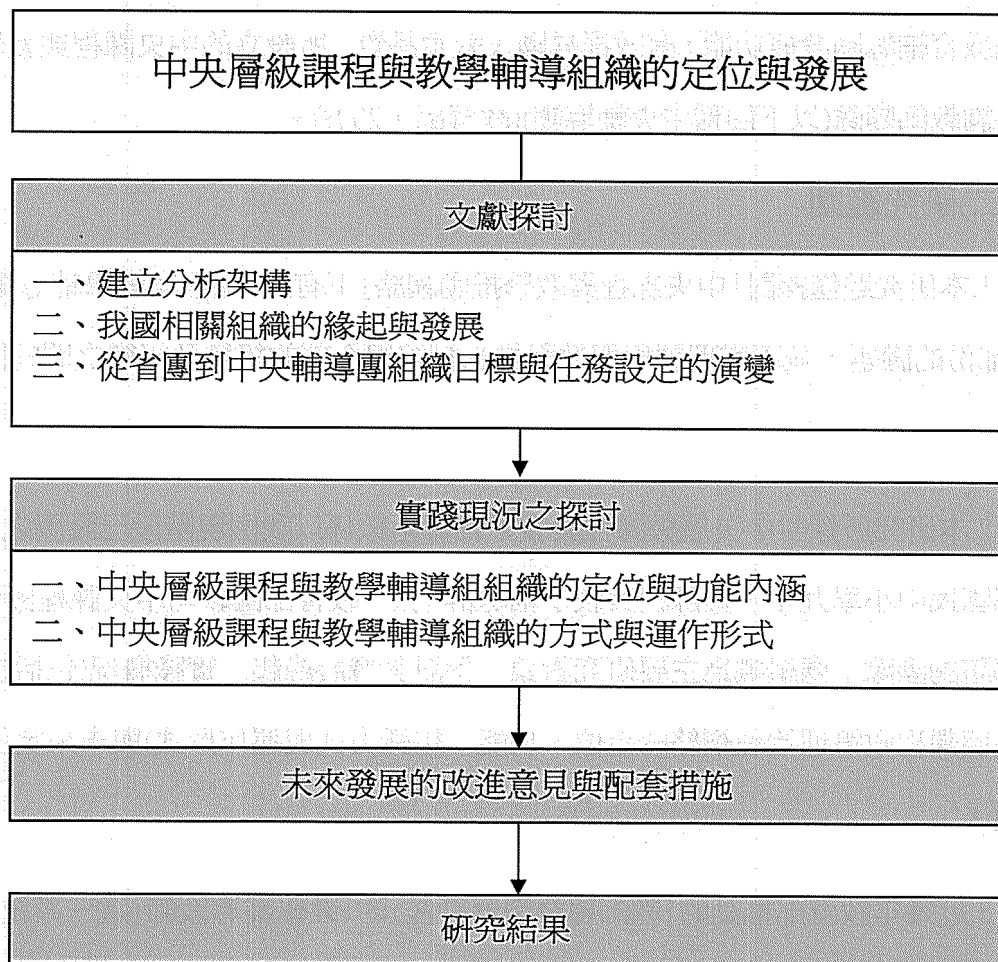


圖 1-1：研究流程

貳、文獻探討

一、政府的課程治理

(一)課程治理的基本界說

1.課程治理-名詞界定問題

「課程治理」與「課程管理」(curriculum management)、「課程行政」(curriculum administration)常被視為同一內涵，並經常交互使用，是很容易混淆的三個名詞(黃嘉雄，2003；張佳琳，2004)。這三名詞的共同點係指出對課程事務、課程變革的掌理與落實過程的一切相關措施。不過在行動主體方面，「課程管理」所涵蓋的範圍比較廣，它泛指任何層面課程事務之安排與佈置，從國家的課程政策到教師個人對其課程事務的管理都可稱為課程管理。「課程行政」與「課程治理」雖多用來指涉政府層級在此方面的作用與作為(Sergiovanni,1990；黃嘉雄，2003；張佳琳，2004)，但相對來說「課程治理」較「課程行政」，更能凸顯政府在課程政策的巨觀與微觀作為。

另一方面，晚近公共行政學界在政府公共政策的研究上，「治理」成爲一個重要探究概念。「治理」雖仍可指是「有關統治的所有理論概念的總和體」(Kooiman,2003:4)。但這種統治方式卻已經不同於過去了。「治理」預告了一種在新世紀，強調分權政治與民主化氛圍下的新治理秩序的展開(治理年鑑,2007:215；Calame, 2003; Pierre and Peter,2000)，說明公共政策制定過程中，互相依存的行動之間的關係模式(孫本初、鍾京佑，2006；丘昌泰，2002：222；林玉華，1999：138-139；Marsh,1998：8)。治理成爲晚近公共政策學界探討政府在日趨多元與複雜的社會如何推行變革、掌理公共事務的整個過程的重要概念(Pierre and Peter,2000；Kooiman,2003)。

援此分析，雖然當前學界仍多將 curriculum governance 譯爲「課程管理」(高新建，2000、張佳琳，2004)或直接以「課程管理」(curriculum management) (張佳琳，2004)論述政府的課程政策掌理與推動，然基於公共政策學界對「治理」的重新再概念之用法，本研究所探討的中央層級課程與教學推動網絡，涉及政府對課程政策的掌理與推行，故仍以「課程治理」作爲論述政府層級爲達成課程目標及意圖，

對課程所施加行為的全部過程之表徵符號。由此，「課程治理」在概念上相較於「課程政策」、「課程發展」、「課程決定」、「課程領導」、「課程實施」、「課程評鑑」等是一個表述政府層級在課程作為上相對寬廣與整體性的概念。

2.課程治理的必要

(1)課程是動態發展歷程，涉及諸多環節

「課程發展」(curriculum development)不同於靜態的課程設計(curriculum design)，它一方面強調課程發展的動態歷程與影響因素；另一方面，亦指涉課程發展的進路與教師專業化之間的互動關係。因此，課程發展是指課程經由發展的歷程與結果，強調演進、生長的課程觀念。換言之，課程發展是將教育目標轉化為學生學習的課程方案或教學方案，它除了包函目標、內容、活動、方法、資源及媒體、環境、評鑑、時間、人員、權力、程序和參與等各種課程因素之外，尚包括各種課程設計因素之間的交互作用，特別是包含了課程決定的互動和協商。

因此，課程發展的重點是強調課程目標、內容、活動、評鑑程序所發展的歷程(黃光雄、蔡清田，2001：171)，是綜合教育理念的發展演進與實際的教育行動，因而課程並非只是純粹思辨的教育理念產物，而是付諸教育行動的歷程與結果。正如 Fullan(1991)所指出：課程發展是一個連續不斷的發展動態過程。

(2)課程經過各種環節與層層的轉化，並帶來落差

Goodlad(1979，58-64)將課程發展區分為五的層級：①理念的課程 (ideal curriculum) 或意識型態的課程 (ideological curriculum)，即理想上認為對學生最有用的學習內容；②正式的課程 (formal curriculum)，即經政府認可或核准的，而為學校所採用的官方課程；③知覺的課程 (perceived curriculum)，即認知上所理解的課程；④運作的課程 (operational curriculum)，指在學校和教室實際進行的一切；⑤經驗的課程 (experiential curriculum)，指學生在運作的課程裡實際經驗到的一切。以上五種課程，從最初學者專家所建議的「理念的課程」到國家、教育行政單位認可的「正式的課程」再轉化為地方教育局及學校教師的「知覺的課程」、「運作的課程」，最後由教師落實到課堂成為學生的「經驗的課程」，這一

連串的發展歷程涉及「國家」、「地方」、「學校」、「教室」等四個層次的發展與決定(歐用生, 1992), 每一個層級都對課程施以力量, 使其發生作用, 每一環節間既可看成是課程理論的轉化過成, 也是「課程政策」的轉化過成, 層層連結與轉化, 必然帶來落差。因此, 課程從理念到目標落實之間, 必然需要施以力量與策略(亦即「課程治理」), 以求完善。

(3)課程治理就是如何掌理與推動課程政策的一門學問

根據前述探討, 「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)。

(二)課程治理的範圍、程序、任務與協作

1.課程治理的範圍：定目標、選內容、組材料、推課程、評成效

關於課程治理範疇的界定不同學者有不同界定, 黃嘉雄(2003)將其界定為國家課程文件(例如課程綱要、課程標準)發佈後, 促其落實以達目的之各種措施與過程。鐘啓泉(1991)在「現代課程理論」一書中提到政府層級的課程領導工作包含五項：(1)關於課程標準的工作；(2)關於課程編制的工作；(3)關於課程實施的工作；(4)關於整頓課程實施條件的工作；(5)關於課程評鑑的工作。

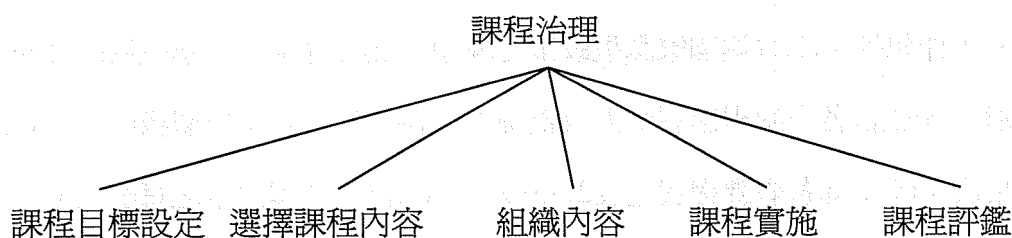


圖 2-1：課程治理涵蓋的範圍(研究者繪)

顯然，鐘啓泉對課程治理範疇的界定是比較寬廣。從前面課程治理的必要之相關文獻討論裡，亦可以了解課程係一連續與整體展的過程，國家課程從課程目標的設定到最後的課程評鑑，以及從理念的形構到最後落實到學生的經驗課程，每個環節都緊密關聯，前後相關。基此從國家層級的課程治理角度來看，鐘啓全的界定，較能更系統與更整體的掌握課程發展的每個環節，從而建構一個國家課程治理的整體圖像(從研發、審議、實施到評鑑)。

2.課程治理是政府實現課程目標的一列列策略與複雜過程

張佳琳(2004)指出課程管理就是政府權責機關運用各種策略實現課程目標而形成一系列的課程管理機制。因此課程管理有指導性、規範性、政治性、評鑑性與整合性等特性。課程管理機制在運作過程中，需面對與課程有關的人、事、物等複雜條件，因此，課程管理是一種策略、一組活動也是一段歷程。

3.課程治理機制是政府課程治理作為所構成的統合體系

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)。

張佳琳(2004)亦指出政府基於課程政策與理想之實現，為使這些政策能有效實現，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。

4.課程治理的基本歷程：設計→傳輸→評鑑回饋

```
graph LR; A[設計] --> B[傳輸]; B --> C[評鑑回饋]; subgraph DashedBox [ ]; A; B; end; E[ ] --> A;
```

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。課程設計層面的決定有兩個主要步驟：課程思考和課程建構。前者為課程的需求評估，從政策、社會、教育、學校、學習者等不同角度蒐集其對學校教育和課程的期望；後者為課程的試用與書面文件的制定等。課程傳輸層面的決定有六個主要步驟：課程計畫出版、教職員發展、實施與監控、評鑑與回饋、通知相關人員、連結設計與遞送迴圈等。

5.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」，其內容包括：成立管理團隊、分析課程、設計課程、實施課程和評監課程等措施。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。因此課程治理的任務，可援引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。

6.課程治理的協作本質

上述的探討，從政府層級在課程管理的作為來說，「課程治理」是指政府為達課程目標及意圖，對課程所施加的行為的全部過程。「課程治理」這一動態概念，它以循環的方式，而非線性的進行，從「設計」到「傳輸」到「再設計」，需要建立共識、整合計畫、轉化課程、處理變革與評鑑，這些歷程與任務，也反映了「課程治理」經緯萬端，非一己之力所能成就。

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」。首先是「政策」，教育是國力的象徵，課程政策關涉課

程改革推動的方向、目的與價值。課程政策之擬定無可避免涉及政府部門的權力運用及利害關係人(stake holder)的角力；其次是「研究」，儘管課程政策的決定離不開權力的競逐，但仍需大學等研究單位的理論知識引導與研究成果作為政策開展之論辯與合理性基礎；最後是「實踐」，無論是「政策」或是「研究」均非憑空想像，而是源自對生活世界、教育環境與學校場域的旨趣理解，並通過學校實務教師的「實踐」，讓「政策」、「研究」相互含蘊、相互辯證，從而不斷開展。依此，「政策」、「研究」與「實踐」，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(見圖 3)。

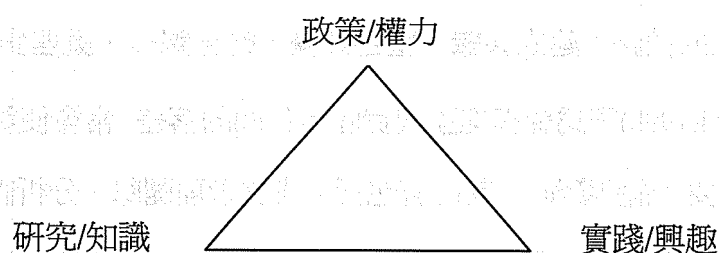


圖 2-2：課程改革中政策-研究-實踐的三位一體關係(作者繪製)

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「一個指頭撿不起石頭」⁶，「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。Schwab 指出慎思是在主體之間進行，而非單一個人或主體，因此課程慎思自然是一種「課程團體」(curriculum group)。課程行動者通過慎思與協作，發現彼此關注的焦點，

⁶ 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。

最終生成滿足整個集體，那是一種共同的善，而非課程行動者中某一團體合作者的課程實踐。Reid(1992)亦指出課程作為一種制度，是制度化及實踐之間的交會作用，而制度轉化到實踐的過程即是慎思展現的最佳時刻。

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

1990年代西方社會科學界開始關注政府在日趨多元社會如何掌理變革，推動公共政策。

1.從威權到民主治理：「官僚」-大政府→「市場」-小政府→「社群」-能政府

1990年代興起的治理研究熱潮，面對日益複雜化和不穩定的社會，指出政府在治理過程中的角色正發生著重大的轉變，治理研究對以政府為中心的舊統治學說進行批判，也對強調市場競爭，少作為政府的新管理主義進行反思，希望政府的角色從划槳轉向領航。

治理論述指出，1970年代以前是傳統官僚體制的政府運作，主張大政府體制；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，新公共管理強調建立一個最少作為的國家，因此強調分權、管理主義、市場競爭(引自彭錦鵬，2005)。然而，1990年代以後的治理論述，則從前兩階段失敗的經驗發現，「權力下放」雖然是當代政府治理的重要核心與前提，但政府在社會中仍維持其為主要政治行動者的角色，政府應重新掌控事務的導引性，但不是干預，也不是放手不管，而是尋求更負責任的機制與策略，透過社群協作建立具有引導社會與組織的有治理能力的政府。正如 Fox,C.J(1996)在《後現代公共行政》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。換言之，政府要在公共管理中扮演催化劑和促進者的角色，要學會『掌舵』，而不是『划槳』。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)。治理也被認為是象徵著一種責任能力(accountability)與回應能力(responsibility)的權力運作(孫本初、鍾京佑，2005:109)。

2. 協作治理：超越由上而下、由下而上二元對立邏輯

歸結前述，晚近公共治理論述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。亦即在治理的架構下，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,1995)。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)。

3. 變化中的國家課程治理的關係與責任

在過去二十年，世界幾個主要國家的課程治理關係與機制悄悄發生變化。過去強調鬆綁與地方分權的英美等國，國家或聯邦政府介入課程治理的力量轉趨積極；而台灣等亞洲民主後進國家，卻相反，走的是一條開放與分權的道路。「九年一貫課程改革」正是台灣的課程治理從過去的「威權」逐漸走向「開放」與「鬆綁」的分水嶺。然而，九年一貫課程改革實踐所呈現的理論、政策與實務三者的落差，卻凸顯了我國在課程治理轉型過程中課程治理關係與課程治理機制重建的難題與挑戰，同時也反映了「由上而下」或「由下而上」的二元對立課程治理理論與模式，已經難以因應日益複雜與民主多元社會裡的課程改革之需要。

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》⁷(The governance of curriculum)，集中討論政府在課程改革當中的角色與責任。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。

Elmore和Fubman(1994)在這本書的導讀，也對政府課程治理進行全面的反思，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，因此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。

因此，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)。

換言之，政府的課程治理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。因此，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

⁷ 沒有任何文獻說明這本專刊與同時期西方公共行政學界掀起政府治理論述有何關係的連結，不過，從這本專刊對政府過去在課程改革角色的反思，以及如何重構未來政府課程治理，我們是由理由推測，兩者之間在問題意識與思潮上的選擇性親近。

層級內 (in) 及層級間 (between) 的相互作用與協作。

(四)小結與課程治理的分析架構

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，以課程綱要為例，例如九年一貫課程綱要，從理念課程到經驗課程，涉及中央、地方與學校(包含教室)三級的作用與轉化，各級課程治理總離不開：「設計」、「傳輸」與「評鑑」等歷程，具體來說包括「建立共識」、「整合計畫」、「轉化課程」與「回饋評鑑」。政府層級的課程治理為實踐前述四項工作，所運用的組織與策略，就是課程治理機制。對應四項課程治理之主要工作，其課程治理機制，可設定以下四項：「研究發展機制」、「行政執行機制」、「專業支持機制」、「審議評鑑機制」。總合起來就，加上文獻探討所歸納的課程治理幾項原理原則，例如：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，即構成探究政府的課程治理的分析與概念架構。總合前述，課程治理的分析架構圖如圖 4。

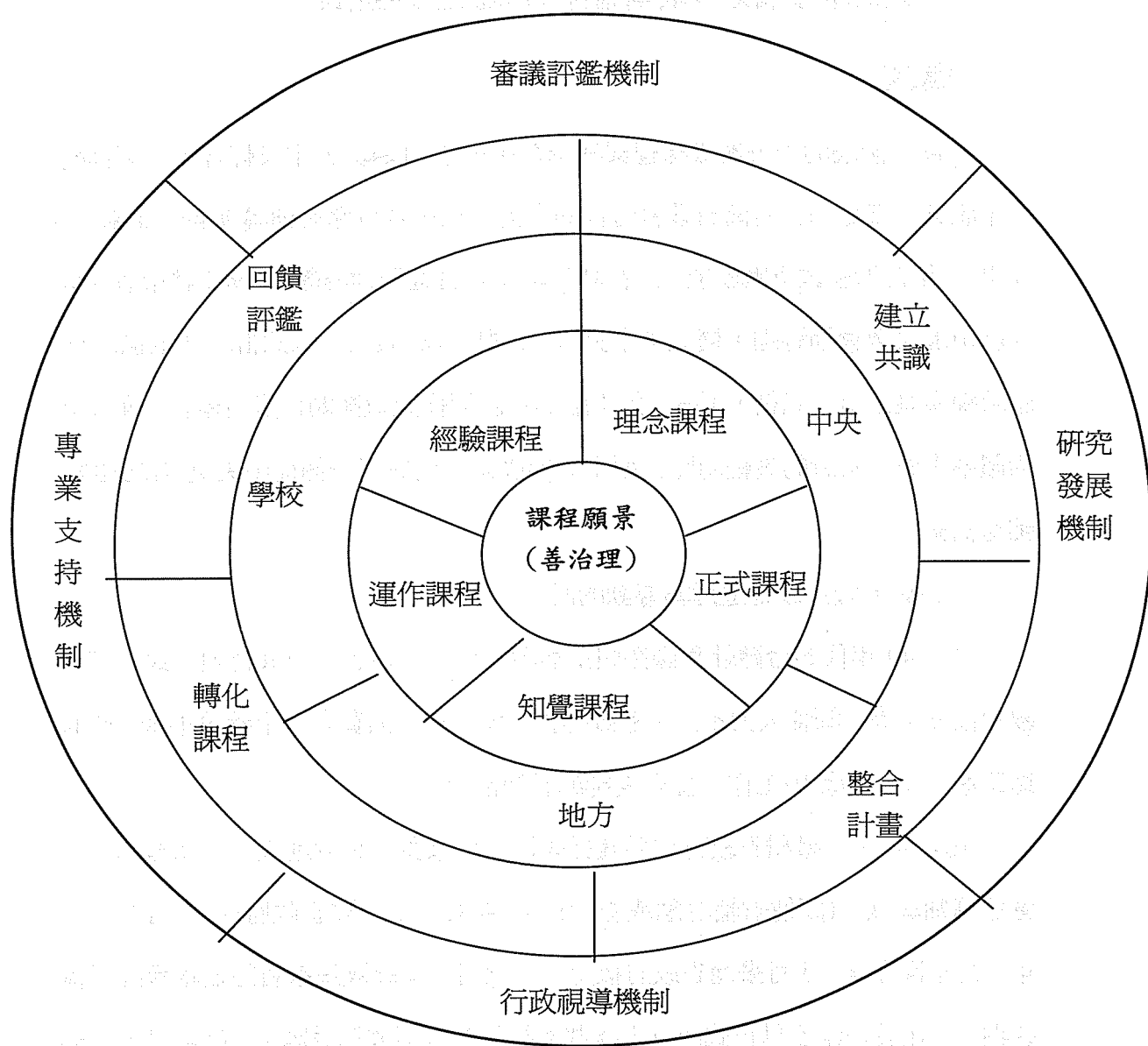


圖 2-3：國家課程治理的分析架構(李文富，2010)

二、中央課程與教學輔導組織的緣起與發展

(一)緣起

當前所談論的中央層級課程與教學輔導組織-輔導群與中央輔導團，某種程度來說其實就是過去台灣省教育時代的台灣省國民教育巡迴輔導團演化而來。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」，1964 縣市政府成立縣市國民教育輔導團，構成了中央-地方國教輔導體系。雖然當時甚至也沒有國教輔導體系這一名稱，不過，先不論其實際運作成效與關係是否緊密，僅從架構體系來看，當時的省輔導團與縣市輔導團確實構成了一個從中央-地方的國教輔導網絡。

1.台灣省國民教育巡迴輔導團的設立

民國 40 年代的台灣社會條件與生活環境仍極為艱苦，百業待興，民眾普遍教育程度不高、師資人力不足，導致師資來源多樣，素質與水平參差不齊，政府為改進各縣市的教學工作，提升老師的教學品質。

民國 46 年，臺灣省教育廳為提昇國民教育素質，有意創設「臺灣省國民教育巡迴輔導團」（簡稱省輔導團或省團），特專案呈請臺灣省政府核示。民國 47 年 2 月奉准辦理，3 月臺灣省政府核定「臺灣省教育廳國民教育巡迴輔導團組織要點」，並於是年 5 月正式成立「臺灣省國民教育巡迴輔導團」，團址設於板橋浮州里臺灣省國民學校教師研習會。

民國 62 年，因行政院通令精簡組織機構，乃將臺灣省國民教育巡迴輔導團撤銷，並將其工作併交於臺灣省國民學校教師研習會，以及各省立師專負責。其後，因各方倡議認為省國民教育輔導團仍有存在的必要，至 72 學年度起又恢復設置。

依據「臺灣省政府教育廳國民教育巡迴輔導團設置計畫」，省輔導團的設置目標、組織編制、任務內容分述如下：(臺灣省政府教育廳，1983)，

設置目標，省輔導團以強化國民教育輔導工作為目標，其要項包括：(1)貫徹

教育政策，並協助各縣（市）國民教育輔導團發揮功能；(2)提高師資素質，改進教學方法，增進教學效果；(3)促進國民中小學積極推展生動活潑的國民教育。

「省輔導團」的編組係以任務編組方式，負責全盤規劃本省國民教育輔導工作之推行。其組織設團長一人，由廳長遴選適當人員派兼。團長下設秘書一人，置輔導組、研究組及教具（總務）組三組，各組置組長一人；秘書及組長均由團長就團員中遴選兼任，團員若干人，由團長洽商有關主管業務單位，遴選富有專長及教學與行政經驗之中、小學教師、主任，簽報廳長核定後，由「臺灣省國民學校教師研習會」調兼。

團長、秘書、團員均為無給職，但於出發巡迴輔導期間，得依公務人員出差規定，報支差旅費。團員之選調時間，以一年為一期，每次選調以三個月為限，被選調之團員於調用期內，其原有職務或課務，由其服務機關或學校，另行指定或遴選合格人員代理。其代理人員薪資，在原機關或學校所隸屬之縣市政府原列之人事費項下勻支。而其團務運作經費，包括業務費及差旅費，則由教育廳編列預算，撥交台灣省國民學校教師研習會，以代收代付方式處理。

「省輔導團」之主要任務有：(1)依據教育政策，規劃本省國民教育輔導重點，並積極協助各縣（市）國民教育輔導團推展輔導工作。(2)輔導各國民小學從事研究實驗工作。(3)舉辦各種教材教法研習會。(4)輔導各校辦理教學觀摩會。(5)協助各校教師解決教學疑難問題。(6)辦理有關國民教育改進事項。

民國77年「臺灣省國民小學教育輔導工作權責劃分實施計畫」對省輔導團的工作任務，又有更清楚的界定與規範。分四大類：實驗研究、實務輔導、研習活動、出版資料。

(1)實驗研究：①配合國校教師研習會課程及教學媒體等實驗研究，進行推廣實驗研究。②國民小學教育輔導有關問題之研究。

(2)實務輔導：①配合國校教師研習會課程及教學媒體等實驗研究，推廣實驗研究成果、②支援縣（市）國民教育輔導團各項教育輔導工作、③協助各校解決教學疑難問題、④蒐集介紹優良教學方法與事例。

(3)研習活動：舉辦國民小學及幼稚園教材教法短期研習。

(4)出版資料：①出版研究成果及輔導資料。②提供各輔導單位有關資料。

省輔導團初成立時，台灣尚未實施九年國民義務教育，因此當時以國小輔導為主，後來加了幼教。但即便九年國教實施之後，亦只有國小，沒有國中。

由上可知，政府遷台後，統制範圍以台灣省為主，台灣省教育廳，雖為省級之單位，但以當時政府實際狀態來看，已嚴然居於中央之位置。當時省教育廳所設立的國民教育巡迴輔導團，可視為中央層級的輔導組織。

2. 省教育廳時代的國民教育輔導網

民國五十年代，教育廳為加強全省國民教育輔導，以資有效改進國民教育，特配合聯合國兒童基金會協助改進本省國民教育五年計畫，訂定「臺灣省國民教育輔導工作計畫」，作為全省各輔導單位自行擬訂輔導計畫之依據。民國59年，教育廳修正此計畫並頒佈「臺灣省改進國民教育輔導工作計畫」（臺灣省政府教育廳，1986：1076、1078）。該要點中指出當時各級輔導機構及其主要工作（臺灣省政府教育廳，1986：1078）：

- (1)「教育廳」負責計畫督導考核；
- (2)「臺灣省國民教育巡迴輔導團」負責統籌聯繫各輔導機構，並推動本計畫之有效完成；
- (3)「臺灣省國民學校教師研習會」負責依照本計畫調訓各重點輔導國校師資，並輔導其工作；
- (4)「師範（師專）學校」一般輔導工作外，著重輔導區內各重點輔導國校改進教學工作；
- (5)各縣市政府除一般視導工作外，並負責督促縣市內各重點輔導國校執行預定工作計畫；
- (6)各縣市國民教育輔導團負責協助縣市內各重點輔導國校工作之推行，並負責將成果推廣至其他學校；
- (7)各重點輔導國校負責完成各該校之校務改進計畫工作，並得派優秀人員至本縣市內新指定之其他重點輔導國校協助工作。

之後，此計畫雖歷經幾次修訂以及組織變動，但大體上省教育廳時期的國民教育輔導網是以「省輔導團」及「縣市國教輔導團」為軸心，結合師範院校、教師研習會的專業力量，縣市教育的行政力量，再搭配重點學校的推展而構成。

國民教育輔導團制度，在民國87年遭遇重大的挑戰。當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)。

(二)發展

1.九年一貫課程改革初期的深耕種子教師團隊

(1)設置背景

民國90年代開啓九年一貫課程改革，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。

(2)目的與目標

根據「深耕計畫」內容，當時深耕種子教師團隊的設立目的是：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(教育部，2004)。簡單來說，就是要培養地方人才到學校服務來提升學校效能。因此，它的目標有以下四點：

- ①提升課程與教學深耕種子團隊、地方教學輔導團之專業素養。
- ②針對地方與學校行政、課程、教學、評量遭遇問題，提出務實之具體解決策略或示例。
- ③激發國中小菁英與教學輔導團投入課程、教學、評量、行動研究之熱忱與具體行動。
- ④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)組織編制

當時該計畫同時設置了「課程督學」與「深耕種子教師」，並由課程督學來領導深耕種子團隊。

課程督學之條件為：各縣市曾任或現任國民中小學校長、縣市督學或候用校長等，具有課程領導專長和經驗，並有意願擔任課程督學者。

深耕種子教師的條件是務必是當年度縣市國教輔導團之團員，具有課程能力之行政人才，兼顧課程、教學與行政三項專長。

這項計畫預計三年內達成全國一千位課程與教學深耕種子團員之目標。

(4)任務

這項計畫規定了深耕種子教師三項主要任務：①課程與教學深耕種子團隊必須擔負返回縣市培訓與帶領縣市國教輔導團員之責任與義務。②深耕種子教師與縣市國教輔導團負責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。③課程與教學深耕種子團隊擔任教育部、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。

(5)深耕服務方式

精省之後，縣市輔導團多無正常運作，縣市深耕種子教師首要任務是帶動原來所屬的縣市輔導團，然後結合其力量服務縣市及國民中小學。依此計畫，縣市國教輔導團每年應服務縣市三分之一以上之學校，分三年期程完成縣市各學校之課程與教學深耕服務。

另外在課程與教學深耕種子團隊應與在地師資培育之大學實習輔導處組協同服務縣市國教輔導團。教育部課程與教學深耕輔導組之各領域輔導群則帶領該領域之輔導團。

總的來說，當時教育部的想法即是透過提升課程與教學深耕種子團隊的培訓來重整地方縣市教學輔導團之能力與專業，使其能針對地方與學校行政、課程、教學、評量遭遇問題，提出務實之具體解決策略或示例，同時也激發國中小菁英與教學輔導團投入課程、教學、評量、行動研究之熱忱與具體行動，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。

2.教育部課程與教學輔導群之設立

(1)設置背景

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目的：

①呼應全國教育發展會議結論，提出具體課程與教學輔導策略，落實各項結論。

②配合深耕計畫，提升課程與教學深耕種子教師、地方(縣市)教學輔導團之專業素養，實現「人才在中央」、「人才在地方」、「人才在校」的理念。

③建置系統化、分級化、深耕化的中央、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。

④培育課程與教學深耕種子教師菁英，不僅增進其專業成長，更賦予推動、宣傳、輔導、諮詢等任務。

⑤建立學習領域(含六大議題)專家人才庫與資料庫，進行課程統整、教材研發、協同教學(或排課)、創新教學、多元評量等研究，並提供具體實例供全國參酌。

⑥提供 e 化諮詢與輔導，負責課程與教學資訊之經營管理，及線上諮詢輔導。

⑦針對課程、教學、評量遭遇問題，提出務實的具體解決策略或示例。

⑧激發國中小菁英與教學輔導團投入課程、教學、評量、行動研究之熱忱與具體行動。

⑨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。

(2)定位與角色

相對於深耕種子教師團隊屬於地方層級的國教輔導團員，教育部則將「輔導群」定位為中央層級(教育部層級)輔導員⁸。在 93 年教育部九年一貫課程推動小組內部的一份會議文件中，教育部提出「輔導群」在面對四種不同對象時的角

⁸ 見教育部九年一貫課程推動架構圖。

色任務，分別是(教育部，2004a)：

- 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」。

(3)組織與編制

輔導群係依據「教育部九年一貫課程與教學深耕計畫」而設定的「臨時任務編組」。其組織係設置在教育部九年一貫課程推動工作小組下的「課程與教學輔導組」裡，由該組組長擔任總召集人，其下依七大學習領域設置 8 個輔導群(國語文、英語分別設置)，每一領域輔導群設置召集人 1 人、輔導群委員若干人及專任助理 1 人。

召集人，由教育部遴聘該領域具學術聲望或本身即在九年一貫課程推動過程中扮演重要角色，例如領域課綱召集人，之大學教授兼任。

輔導委員屬兼任性質，由召集人提報推薦名單，送教育部核定。各領域輔導群委員人數與組成背景，教育部初期並無明確規範，各領域相當具有自主性。各領域輔導群委員人數多的有 4、50 人，少的領域也有 20 人以上，成員以學者教授在為主，僅有少數幾個領域中小學教師(含校長)之人數比例超過半數。

(4)運作方式

輔導群運作由教育部以委託案方式⁹，由各領域輔導群召集人以每年提報計

⁹ 92-93 年輔導群之專案係教育部以委託案方式，直接委託各領域輔導群召集人來承辦。但 94 年以後，因為受限於採購法之相關規定，無法直接以委託案方式辦理，必須依照採購法走招標程序。這讓輔導群之業務執行，憑增許多困擾，例如招標程序繁複、經費核撥與實際執行脫節等現象。

畫、編列經費方式來執行。輔導群之主要工作內容，由各領域輔導群依照其年度計畫來執行，輔導群的年度計畫雖然各領域可以因其性質與目標自行發展，不過各領域輔導群大體上還是遵循教育部提供的四大工作計畫架構來進行：①著重品質管制與績效責任、②提供 e 化輔導、③增進教師專業成長、④強化課程、教材、教學、評量之研發與改進。因此，各群工作內容差異並不大。

3.中央輔導團之設立

(1)設置背景

94 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)

(2)組織編制

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。

中央團員遴選條件為：國中小現職合格教師，並具備五年以上合格教師之教學服務年資，以及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之資格。具備特殊資歷或條件者，服務年資資格得酌予縮短。遴選由「各縣市」、「輔導群」及「現任中央團教師」自現任或曾任國民教育輔導團之團員擇優推薦，由教育部公開遴選後聘任之。每次聘期以一學年為原則，但得視表現情形予以續聘，每次續聘也是一學年。

(3)目標與任務

關於中央課程與教學輔導諮詢教師團隊，其工作目標、工作項目、組織編制、

遴選條件等如下說明（教育部，2008）：

a.工作目標：

- (a) 協助落實課程及教學政策，以達成政策目標。
- (b) 促進教師專業發展，提高教師專業知能。
- (c) 精進教師課堂教學，提升學生學習品質。
- (d) 建構理論與實務相結合之課程發展模式及三級教學輔導體系。

b.工作項目：

- (a) 宣導教育部課程及教學相關政策，輔導縣市落實辦理。
- (b) 協助教育部相關組織之運作，作為理論及實務之對話平台。
- (c) 協助教育部推動縣市課程發展、實施及評鑑。
- (d) 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。
- (e) 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。
- (f) 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。

(四)小結

綜上所述，政府遷台後課程與教學推動及輔導上，「國教輔導團」這一組織系統扮演相當重要的角色，也一直是由中央層級主導其發展。無論是台灣省國民教育巡迴輔導團、乃至後來的教育部課程與教學輔導群及中央輔導團都是當時中央層級的教育廳、教育部直接主導設立，即使是地方層級的縣市國教輔導團，也是依據中央政策設立，整體而言，此一組織系統是教育體制內針對課程與教學推動事務的一項功能性組織設計。其中省輔導團、深耕種子教師與中央輔導團的綜合比較，可歸納如下表 1

表2-1 省輔導團、深耕種子教師、中央輔導團之綜合比較

	省輔導團	深耕種子教師	中央輔導團
設置時間	民國 47 年-62 年 民國 72 年-87 年	民國 93 年-95 年 7 月	民國 94 年 8 月迄今
隸屬	台灣省教育廳	縣市教育局 (縣市推薦教育部培	教育部國教司

單位		訓)	
學習階段	國小爲主（後期含幼教）	國小、國中	國小、國中
服務對象	縣市輔導團、學校	縣市輔導團、學校	縣市輔導團
組織目標	<ol style="list-style-type: none"> 1.加強本省國民教育輔導工作，貫徹教育政策 2.協助各縣（市）國民教育輔導團發揮功能，提高師資素質，改進教學方法，增進教學效果 3.促進本省國民中小學積極推展生動活潑的國民教育。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.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。 2.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。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.協助落實課程及教學政策，以達成政策目標。 2.促進教師專業發展，提高教師專業知能。 3.精進教師課堂教學，提升學生學習品質。 4.建構理論與實務相結合之課程發展模式及三級教學輔導體系。
工作項目	<ol style="list-style-type: none"> 1.依據教育政策，規劃本省國民教育輔導重點，並積極協助各縣（市）國民教育輔導團推展輔導工作。 2.輔導各國民小學從事研究實驗工作。 3.舉辦各種教材教法研習會。 4.輔導各校辦理教學觀摩會。 5.協助各校教師解決教學疑難問題。 6.辦理有關國民教育改進事項。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.優先與國民中學互動深入學校文化脈絡。 2.深入領域教學從教師進修與備課切入，強調透過一份好的課程計畫著手。 3.鼓舞教師合作參與之熱忱。 4.培育縣(市)及學校課程領導人才。 5.從選修之學生補救教學著力。 6.鼓舞縣(市)鬆綁定期考查統一命題開始。 7.提供大中小型學校新式排課之案例，供學校模擬。 8.提供多元評量之可行案例，供學校模擬。 9.負責資源管理經營團隊，提供線上諮詢服務。 10.協助教學資源利用與試教，製作及上傳示範教學資源。 11.選訂固定之辦公時 	<ol style="list-style-type: none"> 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，作爲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，成爲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

		間，接受教師遠端 Call in。	交流之平台。
--	--	----------------------	--------

資料出處：研究者自行彙整

研究主題	研究內容	研究結果	研究限制
<p>以「教師專業發展」為主題，探討教師參與遠端研習的意願、成效、影響因素等。研究發現，教師參與遠端研習的意願受多種因素影響，包括工作負擔、時間、技術能力等。成效方面，遠端研習能提升教師的專業知識和技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。</p>	<p>本研究採用問卷調查法，探討了教師參與遠端研習的意願、成效及影響因素。研究對象為某地區中小學教師。研究發現，教師參與遠端研習的意願受多種因素影響，包括工作負擔、時間、技術能力等。成效方面，遠端研習能提升教師的專業知識和技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。</p>	<p>本研究發現，遠端研習能提升教師的專業知識和技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。此外，技術能力的不足也影響了教師參與遠端研習的意願。</p>	<p>本研究採用問卷調查法，可能存在共同方法偏差的問題。此外，研究對象僅限於某地區中小學教師，結果的普適性有待進一步驗證。</p>
<p>探討遠端研習對教師教學實踐的影響。研究發現，遠端研習能提升教師的教學技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。</p>	<p>本研究採用個案研究法，探討了遠端研習對教師教學實踐的影響。研究對象為某地區中小學教師。研究發現，遠端研習能提升教師的教學技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。</p>	<p>本研究發現，遠端研習能提升教師的教學技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。此外，技術能力的不足也影響了教師參與遠端研習的意願。</p>	<p>本研究採用個案研究法，結果的普適性有待進一步驗證。此外，研究對象僅限於某地區中小學教師，結果的普適性有待進一步驗證。</p>
<p>探討遠端研習對教師教學實踐的影響。研究發現，遠端研習能提升教師的教學技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。</p>	<p>本研究採用問卷調查法，探討了遠端研習對教師教學實踐的影響。研究對象為某地區中小學教師。研究發現，遠端研習能提升教師的教學技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。</p>	<p>本研究發現，遠端研習能提升教師的教學技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。此外，技術能力的不足也影響了教師參與遠端研習的意願。</p>	<p>本研究採用問卷調查法，可能存在共同方法偏差的問題。此外，研究對象僅限於某地區中小學教師，結果的普適性有待進一步驗證。</p>
<p>探討遠端研習對教師教學實踐的影響。研究發現，遠端研習能提升教師的教學技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。</p>	<p>本研究採用問卷調查法，探討了遠端研習對教師教學實踐的影響。研究對象為某地區中小學教師。研究發現，遠端研習能提升教師的教學技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。</p>	<p>本研究發現，遠端研習能提升教師的教學技能，但對教學實踐的影響有限。影響因素中，工作負擔和時間是主要障礙。此外，技術能力的不足也影響了教師參與遠端研習的意願。</p>	<p>本研究採用問卷調查法，可能存在共同方法偏差的問題。此外，研究對象僅限於某地區中小學教師，結果的普適性有待進一步驗證。</p>

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

李文富(2008)又進一步針對這三者組織目標、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等三項進行分析，歸納如下的演變趨勢(參見表2)。

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」

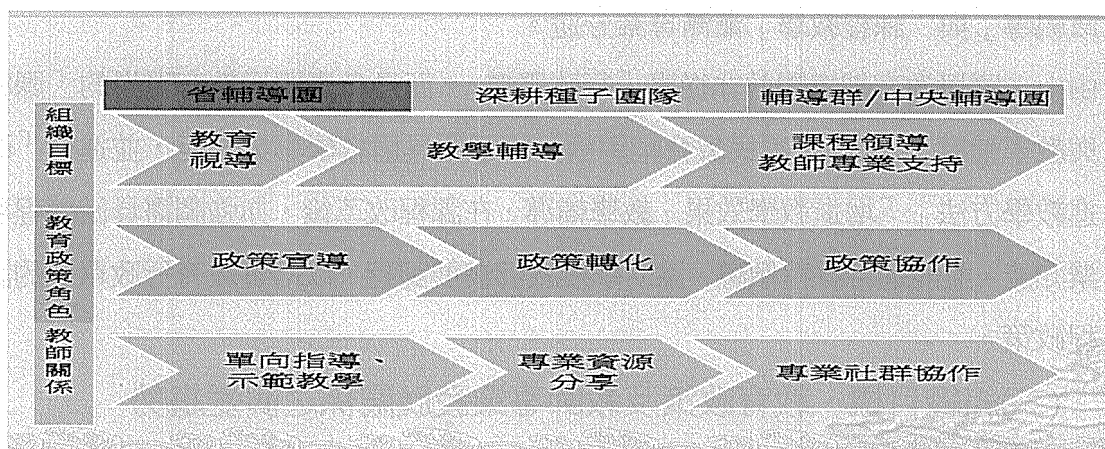
2.協助教育政策落實的角色：從「政策宣導」、「政策轉化」到「政策協作」

無論哪一各時期的國教輔導團，「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」

國教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。

表 2-2 省輔導團、深耕種子教師、中央輔導團組織目標與角色的演變(研究者自行歸納)



根據這些演變趨勢分析，李文富(2008)從課程治理觀點提出「課程與教學輔導組織」，也就是所謂中央-地方國教輔導團網絡的七項再概念意涵：

(1)它是連結政府、學者、教師三者的夥伴協作課程治理機制

此一機制能將「政府」、「學者專家」、「實務教師」等三個重要治理的行動成員聯繫與整合起來，從而鋪陳一個「中央與地方」、「政府與學者」、「政府與教師」、「學者與教師」、「政府、學者、教師」等交互連結的網絡關係，一種網絡治理的夥伴協作關係。

(2)它是課程理論(政策)與課程實務(實施)的中介組織

中央地方教學輔導體系作為一種中介組織(intermediary organization)的四項協作機制：課程政策發展與決定的協作、課程政策詮釋與推廣、課程政策評估與改進、教師專業展與支持系統，構成一個整合政府、學者專家、專家教師之夥伴協作的課程治理機制

(3)它是課程理論、政策與課程實務(實施)的連結機制

它連結了課程發展全部歷程裡的重要環節，包括：①中央課程政策與地方課程實施的連結；②學者的理論知識與教師實踐知識的連結；③課程發展、課程實施、課程評估與創新的連結；④政府、學者、教師所分別代表的課程理解與課程政策視域的連結。這些連結不僅僅是層級間實踐技術與溝通的聯結，它還是層級間「存有視域」的連結與融合。正是這種通過夥伴協作之集體實踐開展的「視域融合」與「存有學式的理解」，才能逐步深化成為真誠的溝通理性、信任與共識，為處於複雜與多元年代裡的課程改革，開闢一個可以慎思與共謀教育遠景，相互成就與共生的可能性教育學。

(4)它是課程理論(政策)到課程實務(實施)的轉化平台

它具有一種轉化平台的意涵。例如一項新的課程政策或課程理論，可以先透過中央層級的輔導群與中央團進行轉化，發展成更適切的政策說貼或行動方案，再透過其縱向的政策推廣機制向縣市輔導團進行政策說明與指導，以減緩政策或理論文本間缺乏適當轉化與轉譯所造成的衝擊或落差。同樣的地方層級的相關課程政策，也透過縣市輔導團扮演一種轉化的機制。此一轉化平台讓「課程發展」、「課程治理」過程更朝向一種慎思的協作，而不是宰制與獨斷。

(5)它是教師作為課程改革主體的政策協作途徑

「教育改革的主體與動力都在教師」，前述的連結機制，讓教師專業介入課

程政策協作有了一個「制度性」、「專業性」與「開展性」介入課程政策協作機制的管道。中央層級的政策協作由中央團教師扮演，地方層級則由國教輔導員擔任，從而教師成為課程改革主體，不只侷限在學校層級的課程決定，而是一種全面性、系統性與整體性的教師專業介入及協作系統。

(6)它是促進課程變革的推動者與先導團隊

Peter Senge 在《變革之舞》(The Dance of Change)這本書裡指出，若要發動深層的變革，除非某種先導團隊(pilot group)能夠攜手合作，否則組織中就沒有一個地方可供孵化新的構想，將概念變成能力，讓理論與實務結合起來(廖月娟、陳琇玲譯，2001：71)。從課程治理的角度來看，國教輔導團在整體的課程改革過程中，就是這種催化深層變革的先導團隊、變革推動者(change agent)，從而它在課程改革中具有關鍵而重要的地位。

(7)它是教師專業發展的支持系統

綜合前述意涵與功能，此一教學輔導體系即構成一個完整夥伴協作機制，並成為教師專業發展的支持系統。

(三)課程與教學輔導組織的再概念與建構

2006年8月陳伯璋於主持教育部委託的一項有關「國民教育輔導團研究」時，首度提出要用「課程治理」的觀點，重新思考「國民教育輔導團」在課程改革推動中的任務與角色，展開中央-地方-學校課程與教學輔導體系的重構。2007年陳伯璋老師所服務的淡江大學教育學院舉辦「課程改革與教學輔導-尋找失落的環節國際學術研討會」，陳伯璋、李文富於研討會發表「現階段教學輔導體系建構的理念、問題與實踐策略——一個課程治理的觀點」，之後陸續有多篇相關的文章發表，都是緊扣夥伴協作課程治理觀點，進行課程與教學輔導體系重建之相關探討與機制設計問題。那段期間，一群關心輔導團發展的夥伴，常不定期的聚會討論，這裡面的成員除了作者之外，還有教育部負責課程推動工作的官員、承辦業務人員、輔導團教師、地方教育行政官員、學者等。這期間大夥的熱情與集思廣益，對這波台灣重構課程與教學輔導網絡的方向，起了很大的影響與作用。

另一方面，陳伯璋(2010)於擔任國家教育研究院籌備處主任時期，接受教育部委託推動「建構中央地方學校課程與教學推動網絡專案」，並在「中小學課程發展之基礎研究性研究」項目中增列「中小學課程發展機制與核心架構擬定」之整合

型計畫，該計畫由歐用生(2010)主持。

由上，「課程與教學輔導組織」的再概念意味著，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。

(四)本章小結

從本節之探討，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」。「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。中央輔導組織的定位與任務，可用圖 5 表示：

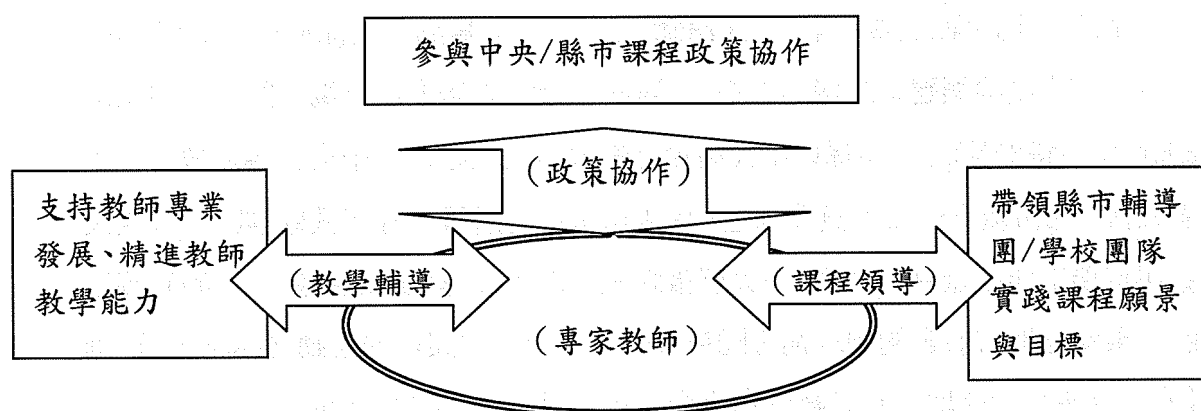


圖 2-4 中央層級課程與教學輔導組織的定位與任務架構圖
(張德銳、李文富、丁一顧，2010)

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、二場分別於99年3月29日、4月29日舉行，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？

這二次焦點座談係屬本案相關背景架構與問題之探討，第一場有9位代表參加，第二場有4位，其中3位同時也出席過第一場。這兩場座談雖擬有討論綱要，但性質上屬開放式的探討。

第三場於8月1日舉行，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。本次座談，因屬研究中後期階段，為求相關研究探討與蒐集意見之收斂，故採取半結構式的探討方式，焦點座談人員為中央輔導團各組組長，當天共有10人出席。

第四-七場焦點座談於本研究後期舉行，本階段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。本研究前三場焦點座談與個別訪談(後面將提及)之對象係以中央層級之輔導群召集教授、中央輔導團教師、學者教授、部份教育行政人員等為主。尚未徵詢地方層級課程與教學推動之行政人員與實務工作之意見。然而，中央層級課程與教學輔導組織之推動工作的直接接觸對象就是地方層級的國教輔導團員與縣市局處課程與教學推動之相關人員，例如課程督學，因此地方層級對於本研究案所探討之議題的意見亦十分重要。因此，本研究案第四-七場焦點座談，分別於北、中、南、東四區辦理，參與對象以地方層級課程與教學推動事務之教育行政人員與領域輔導團領導人(領召)為主。這四場的時間、地點與出席人員名單如下表3：

表 3-1 北中南東分區焦點座談基本資料與出席人員表

北區：99 年 11 月 30 日下午 1：30-4：00				
地點：台北市國立編譯館 6 樓 607 會議室。出席人數：15 人。				
姓名	所屬縣市	服務單位	職稱	備註
周燕珊	台北市	市政府教育局	專員	
葉瑞芬	台北縣		退休校長	98 學年度課程督學
白劍鴻	宜蘭縣	東光國中教師		98 學年度課程督學
明小芳	桃園縣	縣政府教育處	課程督學	
黃光孝	澎湖縣	望安國中	校長	98 學年度課程督學
賴鴻吳	基隆市	信義國小	主任	
鄭秀琴	臺北市		退休校長/ 綜合領域委員	
陳採卿	台北市	芳和國中	校長/ 綜合領域縣團召集人	
林美雲	台北市	天母國中	校長/語文(國語文) 領域縣團召集人	
簡邑容	台北市	老松國小	校長/ 生活課程縣團召集人	
李美穗	台北縣	自強國小	校長/ 數學領域縣團召集人	
許淑貞	台北縣	中平國中	校長/ 社會領域縣團召集人	
邱華玉	新竹市	竹光國中	校長/ 社會領域縣團召集人	
萬榮輝	桃園縣	大崗國小	校長/ 自然領域縣團召集人	
吳正成	台東縣	溫泉國小	校長/語文(英語) 領域縣團召集人	

中區。時間：99年11月25日PM：1：30-4：00

地點：台中市大新國民小學。出席人數：16人

姓名	所屬縣市	服務單位	職稱	備註
彭富源	苗栗縣	縣政府教育處	處長	
陳瓊娜	台中縣	縣政府教育處	課程督學	
張樹閔	彰化縣	縣政府教育處	課程督學	
王甘草	彰化縣	縣政府教育處	課程督學	
馬惠娣	南投縣	縣政府教育處/ 南投國中	課程督學/ 南投國中校長	
高國欽	雲林縣	縣政府教育處	課程督學	
黃志龍	臺中市	春安國小	校長	98學年度課程督學
曾上濱	苗栗縣	致民國中	校長/語文(國語文) 領域縣團召集人	
吳雲道	苗栗縣	南和國中	校長/語文(英語) 領域縣團召集人	
李月貞	台中市	大新國小	校長/ 社會領域縣團召集人	
謝秀娟	臺中市	大墩國小	校長/ 數學領域縣團召集人	
曾祿喜	台中縣	外埔國中	校長/ 社會領域縣團召集人	
周文松	臺中縣	四箴國中	校長/ 數學領域縣團召集人	
黃世忠	台中縣	豐田國小	校長/ 生活課程縣團召集人	
李永烈	台中縣	德化國小	校長/ 自然領域縣團召集人	
黃宏田	彰化縣	土庫國小	校長/ 綜合領域縣團召集人	

南區。時間：99年11月29日下午1：30-4：00

地點：高雄市苓雅區四維國小。出席人數：17人。

姓名	所屬縣市	服務單位	職稱	備註
李哲明	高雄市	市政府教育局	課程督學	
王彥崑	高雄市	市政府教育局	課程督學	
黃柏蒼	高雄市	市政府教育局	課程督學	
林文平	嘉義市	市政府教育處	課程督學	
劉明道	臺南市	新南國小	校長	98學年度課程督學
楊招謨	臺南縣	新生國小	校長	98學年度課程督學
王衣薰	臺南縣	安定國中	主任	98學年度課程督學
林啓文	高雄縣	縣政府教育處	校長	
楊宇菁	高雄縣	縣政府教育處	課程督學	
田佳立	高雄縣	縣政府教育處	課程督學	
呂淑屏	高雄市	四維國小	校長/ 社會領域縣團召集人	
杜昌霖	高雄市	中洲國小	校長/ 人權議題縣團召集人	曾任課程督學
盧威志	高雄市	後勁國中	校長/ 數學領域縣團召集人	曾任課程督學
梁滿修	高雄市	民族國中	校長/ 綜合領域縣團召集人	
元庚鮮	高雄縣	中崙國小	校長/ 生活課程縣團召集人	
張永芬	高雄縣	鳳甲國中	校長/ 綜合領域縣團召集人	
許世燦	屏東縣	內埔國中	校長/ 數學領域縣團召集人	

東區。時間：99年12月10日下午1：30-4：00

地點：國立東華大學-美崙校區（視聽教育館二樓202室）。出席人數：13人。

姓名	所屬縣市	服務單位	職稱	備註
白亦方	花蓮縣	國立東華大學課程設計與潛能開發學系	教授	
陳添球	花蓮縣	國立東華大學課程設計與潛能開發學系	教授	
葉淑貞	花蓮縣	縣政府教育處	課程督學	
余慶旗	花蓮縣	豐裡國小	校長/ 自然領域縣團召集人	
黃超陽	花蓮縣	化仁國小	校長/ 社會領域縣團召集人	
陳文財	花蓮縣	自強國中	校長/ 社會領域縣團召集人	
陳素韶	花蓮縣	大榮國小	校長/語文（國語文） 領域縣團召集人	
李明華	花蓮縣	吉安國中	校長/ 數學領域縣團召集人	
丁嘉琦	花蓮縣	西林國小	校長/ 數學領域縣團召集人	
葉國明	花蓮縣	高寮國小	校長/ 生活課程縣團召集人	曾任輔導團幹事
高清德	臺東縣	長濱國中	校長/語文（國語文） 領域縣團召集人	
張月昭	臺東縣	豐源國小	校長/語文（國語文） 領域縣團召集人	
施琇瑩	臺東縣	和平國小	校長/ 數學領域縣團召集人	曾任課程督學

(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，如表4。

表 3-2 個別訪談人士基本資料表

姓名	服務單位/職稱	相關身分備註	訪談日期/地點
孫劍秋	國立台北教育大學教授	國語輔導群召集人	99/08/08 國北教大
鐘靜	國立台北教育大學教授	數學輔導群召集人	99/08/25 國北教大
張武昌	臺灣師範大學教授	英語輔導群召集人	99/09/01 台師大
陳國川	臺灣師範大學教授	社會輔導群召集人	99/09/04 國北教大
蔡居澤	臺灣師範大學教授	綜合輔導群召集人	99/08/17 國編館
呂燕卿	新竹教育大學教授	藝術輔導群召集人	99/09/02 新竹教大
秦葆琦	國家教育研究院研究員	生活輔導群召集人	99/09/08 國教院
林佳範	臺灣師範大學教授	人權輔導群召集人	99/08/26 台師大
王大修	國立台北教育大學教授	性平輔導群召集人	99/08/17 國北教大
潘文忠	國立編譯館館長	國立編譯館館長 前教育部國教司長 前台北縣教育局長	99/10/01 國編館
陳伯璋	台南大學講座教授	前國家教育研究院 (籌)主任、前社會輔 導群召集人、前輔導 群總召集人	99/09/17 教育部
陳美如	新竹教育大學教授	生活輔導群委員 「中小學課程推廣 體系建構之研究」主 持人	99/09/06 金融研究院 咖啡廳

(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」(12月14日召開)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、國教司二科科長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)

基此，教育部在 2007 年在重擬程發展與推動機制的架構圖時(參見圖六)，將課程發展與推動機制分成四大區塊：「課程規畫」、「教材審定」、「課程實施」、「學習評量」。其下分別有一個對應的委員會或組織負責：「九年一貫課程審議委員會」、「國中小領域教科書審定委員會」、「九年一貫課程推動工作小組」、「學習成就評量資料庫推動委員會」。這四者也代表課程發展的四個階段：「課程綱要」、「教科書」、「課程實施」、「課程評鑑」。

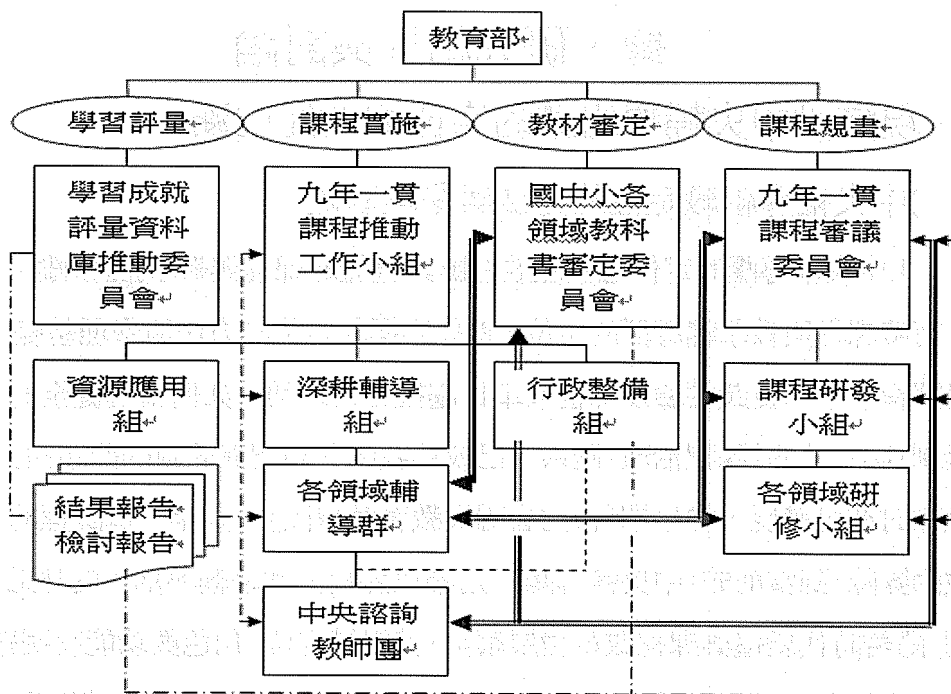


圖 4-1 健全課程發展與推動組織架構(教育部，2007)

圖示的箭頭與連結線，可以看出在「九年一貫課程推動工作小組」，其下設置「深耕輔導組」(即是課程與教學輔導組)，此一組包含兩個實體組織：輔導群與中央團。原本只有輔導群召集人參加九年一貫課程推動小組，但在新的機制設計，各領域的中央團組長，則納入成為委員。除此之外，新的機制，也盡量將各領域輔導群召集人、中央團組長納入其他相關的委員會，包括：課程發展方面的九年一貫課程審議委員會、課程研發小組、各領域研究小組；教科書審定的教科書審定委員會；學習成就評量資料庫推動委員會，中央團、輔導群當時雖沒有正式納入推動委員，不過發展過程仍需請「中央團老師」及「輔導群教授」提供相關諮詢。

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。

儘管前述，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

本研究第一個研究問題就是「中央層級課程與教學輔導組織的定位與功能內涵」，然而在研究過程中，研究者發現組織定位不易，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。

本研究在文獻探討提出課程治理的分析架構(參見文獻探討第一節圖四)，依據此架構可以看出一個完整課程治理，為能落實課程政策、達成課程願景與完善課程治理，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。

這四項機制的內涵與涉及的單位(參見表 5)，從表五我們即可發現，我國現階段國家課程治理的這四項機制大體都有，但所有的「權責單位」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。

例如：研究發展機制，過去都是臨時編組，委託大學或學者專家進行課程研發，而常設性的國家教育研究院卻延宕 10 年，終於在 2010 年 11 月才通過組織法；行政視導方面，中央教育部並無課程教學方面的督學設置，至今也沒有教育視導法，地方的課程督學也十分不健全；專業支持機制，中央輔導團與輔導群算是歸於此類，不過也都是臨時任務編組，沒有法制化與相關配套，從而功能受限；評鑑審議方面，我國現有九年一貫課程審議委員會，但也是任務編組，主要任務已審議課綱為主，但因相關建置與權責仍未完善，功能亦不易發揮。過去幾年，教育部永續發展委員會曾提議，應該成立常設性的國家課程審議委員會。

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)。

因為「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。

表 4-1 國家課程治理機制的內涵與相關組織單位(以中央層級為例)

機制	內涵概述	單位
研究發展	指負責「國家課程綱要」之研發與相關議題研究的諸專業單位，所構成的研究發展機制。	權責單位：國家教育研究院 協作單位：大學院校、專業學會、民間教育團體、實驗學校、教科書出版公司、...
行政視導	指負責國家課程綱要之政策推動與執行成效視導	權責單位：教育部 協作單位：縣市教育局(處)相關單位、教師會、家長會...
專業支持	指為落實國家課程綱要，由諸專業中介組織所構成的專業支持機制，透過各項專業活動與策略，協助地方與學校教師落實課程綱要。	權責單位：中央課程與教學輔導團 協作單位：師資培育大學、大學院校、專業學會/團體、教育團體(教師會、家長會..)、實驗學校、教科書出版公司、...
審議評鑑	指負責國家課程綱要相關議題之審議、監督與評鑑	權責單位：課程審議委員會(研議中，未成立) 協作單位：相關組織與團體

(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

本次研究針對中央層級課程與教學輔導組織之現階段與未來的功能，以「政策協作」、「研究發展」、「專業政策視導」、「專業支持」與四項詢問受訪者之意見。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.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。

針對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概況，本研究以經過焦點座談與個別訪談，歸納如下幾點(參見表：

(1)縮短理論與實務的距離

本項主要係要瞭解現階段中央層級課程與教學輔導組織之設計，在落實理論與實務的整合與協作這方面的實踐情況。2006年輔導群與中央輔導團進行整合，中央輔導團教師納入輔導群之當然委員，並屬常務委員，這項組織設計與安排係希望透過輔導群的學者教授與中央輔導團的實務教師，這樣的人員組合與協作機制，能拉進理論與實務的距離。就訪談結果，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

本項主要是想瞭解中央課程與教學輔導組織之設立，在協助落實政策的實踐概況。依據訪談資料分析，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：

- ①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)
- ②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)。
- ③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)。
- ④推動過程無法提供足夠相對的資源與協助，形成民怨(CT10)。
- ⑤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

這幾年課程與教學輔導組織與網絡的重建，相對過去，最大的不同與再概念就是從課程協作治理觀點，提出「課程協作」作為課程與教學輔導組織的重要功能與任務(李文富，2006、2007、2009、2010)。本項即想瞭解輔導群教授，以及特別是中央團教師參與課程政策協作的情況，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。另外，基於此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。

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

本項主要係想瞭解中央課程與教學輔導組織，在深化所屬領域課程與教學之研發方面的實踐情況。依據訪談資料，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」是這類專業團隊，鞏固專業地位，提升專業服務品質，不可少與必須持續精進項目，否則就變成「行政團隊」；另外，「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…」。

正如陳伯璋、李文富(2010)在一項「課程與教學輔導群夥伴協作機制」之探討的研究中，引用 Bruner(2001)的觀點「…所有的人類心靈原都持有一些信念和觀點，但透過討論和互動之後，就能夠移向更能與人共享的指涉架構。…共學(mutual learning)與「作品」是維繫群體團結感的好方法，作品協助生成社群」。分析指出輔導群教授的外顯知識與中央團教師偏重的內隱知識，透過輔導群任務推動與內部相關活動，特別是「研究」與「工作坊」，進行知識的互動與轉移，從而開啓彼此的視域，拉近理論與實務的落差，並創造新的實踐知識。這組織學習的角度來看，是外顯知識與內隱知識的社會互動，就是所謂的「知識轉移」(knowledge conversion)。

(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。

表 4-2 現階段中央層級課程與教學輔導組織之組織目標與任務之實踐概況訪談分析表(研究者自行整理)

理論與實務整合的實踐情況	
有實踐的部分	<p>P4：做得很好，理想透過中央團與縣市團從實際教學中落實，學者專家也很幫忙；</p> <p>P6：國小因為沒有升學壓力，因此執行較徹底。</p> <p>P7：工作坊及到縣市的講座諮詢。</p> <p>P10：引進國外的想法和交流。</p> <p>P11：(1) 發展各縣市特色，ex:音樂劇。(2) 聘用有實務經驗的教授。</p> <p>P12：(1) 常委間的意見較相近。(2) 會議前會先審閱報告用的 PPT。</p> <p>CT1：(1)輔導群會利用常務委員會議討論各項團務工作之進行方式（如三階課表、分區研討會…等），有助於營造理論與實務的平衡點。(2)安排分配輔導群教授之服務責任區，有助於增進縣市教學實務與學術理論的互動、對話機制。</p> <p>CT2：(1)輔導群教授的理論與中央團老師實務操作的相互效益。(2)中央團不再是技術操作，成為有理論依據者，具哲學觀之思考。</p> <p>CT3：輔導群中的常務委員與中央教師計畫性的進行課程理論與教學實務對話，並進一步共作，而後帶領縣市輔導員進行實作，拉近理論與實務的距離。</p> <p>CT4：參與各項研究案，有助於和教授對話，也使學術研究與教學實務更貼近。</p> <p>CT5：(1)輔導群利用常委會議討論各項團務，如三階課表、年度計畫主軸等，有助拉近學術與教學實務。(2)各縣市及輔導群辦理各項優良示例甄選或編撰教材，邀請輔導群教授擔任審查委員，有助拉近理論與實務的距離。</p> <p>CT6：將理論之核心部分擬定可行策略供現場教師參考，如將多元文化概念以繪本方式融入本土語言教學。</p> <p>CT7：(1)提供到縣市講座諮詢，各縣市一學年有 5-6 次的機會，可邀請輔導群教授到縣市指導。(2)由中央團團員辦理跨縣市工作坊，邀請教授做系列性的指導與產出。(3)北中南三區研討會，輔導員發表，教授講評指導。(4)論文審查，作品審查等。綜合以上，確實有拉近理論與實務的距離。</p> <p>CT8：(1)輔導群委員能發揮專長，參與工作坊並給予指導，使理論與實務相互融合。</p> <p>CT9：因教育部中央團諮詢教師與輔導群組織的設置，因業務長期互動，教授與中央團老師比較能平等互動，學術與實務比較能對話。</p> <p>CT10：(1)輔導群委員與中央團教師透過組織運作與對話機制，形成共識能在推動工作時，兼顧學術與教學實務的考量。例如：辦理年度研討會，上學期著重論文、研究之發表，下學期則以課程與教學研發之分享。</p>
無法實踐的部分	<p>P1：地方行政人員的更迭，造成意識上的不足。</p> <p>P4：二十五縣市條件不同，有些人員、運作方式不一定能落實。</p> <p>P5：(1) 人力上的不足。(2) 地方「中央團」不夠健全。</p> <p>P6：國中面臨升學壓力，教學上無法完全配合學術上的建議。</p> <p>P7：(1) 會計制度的限制。(2) 人力不足。</p> <p>P11：課程統整比較困難。</p> <p>P12：偏遠地區的師資、管理參差不齊。</p> <p>CT1：輔導群教授與中央輔導團教師課程協作理念溝通的機會不多、權力也不平等，(如：教授可能會比較偏向協作自己的研究案；諮詢教師可能會較偏向教學實務需求…)</p> <p>CT2：部分輔導群教授與團員互助少，只在委員大會見過面。</p> <p>CT3：從經費及人力調配，未能讓全部的輔導群委員發揮拉近理論與實務的距離之效能。</p> <p>CT5：輔導群教授與中央輔導團教師協作設計課程的機會不多，年度計畫多由中央輔導團撰寫後，利用一次常委會議討論活動內容，而非課程協作(莊惠)</p> <p>CT8：輔導群組織規模不小，教授委員人數約 15 人，但願意與央老師互動，提供</p>

	<p>協助，人數不多。</p> <p>CT9：(1)輔導群教授大概分三類：每次都出席（少數）；偶而插花(狀況外)；從未出席，掛名（無意義）。(2)未能展現輔導群可發揮的功能，問題應於事先預見，針對問題，進行統籌規劃。</p> <p>CT10：央團教師與輔導群教授互動機會有限（主要是4次常委會議），實務與理論的連結仍顯不夠深入</p>
--	---

縮短政策實施的落差	
有實踐的部分	<p>P4：有做到，政策需要的地方都盡量變成具體落實</p> <p>P6：地方有致力於推行中央政策。</p> <p>P7：「課綱微調」有稍微做到。</p> <p>P11：到縣、到團輔導、區域策略聯盟、課綱宣導。</p> <p>CT1：(1)中央的政策會利用各種會議提供重要教育政令與方向（期初、期中團務會議、課推、組長會議…），請各領域實施年度計畫各項活動時轉化、推廣。(2)各領域又利用三階研習、分區研討會將中央的政策轉達到縣市輔導團；並請縣市團於到校輔導、或各校領召會議時轉知基層。</p> <p>CT2：(1)縮短實踐政策的時間。(2)縣市輔導團之執行方案與中央政策較能連結。</p> <p>CT3：中央政策在課程方面，已發揮研修、協作決策到轉化執行之效，彰顯輔導群之課程領導效能，已縮短政策實施的落差。</p> <p>CT4：教育部有些專案的擬定會先邀請相關的專家學者和中央團教師共同擬訂實施計畫，可增加更多可行性且容易被接受。</p> <p>CT5：(1)中央的政策會利用會議，請各領域轉化為年度計畫實施。(2)各領域又利用三階研習、分區研討會將中央的政策轉達到縣市輔導團。</p> <p>CT6：將教育部政策轉化成可行之因應策略，如台灣母語日之規劃與實施。</p> <p>CT7：數學 97 課綱圍調說明,由中央團員製作 Q&A，並透過 8 小區到團輔導充分說明。</p> <p>CT8：藉由央團老師的推動，可以拉近與教師間的距離，部分政策的宣導成效佳，現場教師較易接受。如課綱修訂後的宣導、基測分析等。</p> <p>CT9：近年來積極努力下，中央輔導團與縣市輔導團已產生緊密連結作用，但因學校層級校數眾多、學校業務繁忙、各項評鑑疲於奔命…應付已力有未逮，遑論落實政策執行或創新應用。</p> <p>CT10：中央團教師透過群組（分區）輔導的機制，建立與地方團聯繫管道，能有效宣達政策與瞭解地方推動情況。</p>
無法實踐的部分	<p>P1：(1)教育人員意識的薄弱。(2)政府只重視宣導、辦研習講座，但效果不彰。</p> <p>P6：教師人力不足。</p> <p>P10：政策應該是雙向溝通，而非上下指導的單一流向。</p> <p>P11：配套措施不足。</p> <p>P12：(1)輔導群內部必須先有共識，才能說服其他教師、家長。(2)學校不願意讓好老師參與「中央團」。</p> <p>CT1：(1)中央各司處及部會政策未整合，讓本組織無所適從。例：國防教育議題融入領域教學，國防部在推動、軍訓處也在推動，缺乏部會間之橫向聯繫。(2)中央輔導組織並未擁有權柄，對於未落實的部分也只能宣導、再宣導而已，無法解決問題。</p> <p>CT2：中央團教師未能完全認知政策的內涵。無法深刻認知政策發展脈絡，只能就其知道的層面傳達訊息。</p> <p>CT3：唯仍需努力之處是縣市輔導團之健全機制搭配，方能縮短政策實施的落差，目前各縣市輔導團運作成效落差大。</p> <p>CT5：(1)中央各司處及部會政策未整合，讓本組織無所適從。例：教師專業發展</p>

	<p>四科在做，二科也在推動，我們不知道四科做了什麼，四科不知我們做了什麼。(2) 很多政策面與社會面的問題，中央輔導組織無法解決。</p> <p>CT7：(1) 教師專業發展評鑑,走的是另一條管道,中央團員較無法著力。(2) 中央-地方-學校三層級輔導系統,在地方-學校這一部分，由於學校層級領域召集人未受重視，因此較難著力</p> <p>CT8：當中央的政策與自己理念不符合時，易產生角色衝突的情況，例如基測的解題、新興議題融入領域教學問題等等。</p> <p>CT9：因輔導組織的運作，藉由各種管道與活動(到團輔導、到縣服務、三階培訓、分區座談…等)，政策得以宣導與落實，縮短政策實施的落差。</p> <p>CT10：央團教師要求地方配合中央政策，推動課程與教學工作的同時，無法提供相對的資源與協助，常形成民怨。</p>
--	---

建立教師參與課程政策協作的機制	
有實踐的部分	<p>P4：(1) 有課程推動委員會、課綱修訂委員會、教科書審議委員會，生活課程輔導群及中央團都有參與。(2) 召集人很重要，希望與要求推薦進入。</p> <p>P5：基層教師可以參與課程的修訂。</p> <p>P6：有部分參與，如教科書修訂</p> <p>P10：教師的參與可以提高其人權意識與素養。</p> <p>CT1：有些專案計畫、焦點團體會邀請中央團教師參與，中央諮詢老師能依實務經驗提供觀察與建議。</p> <p>CT2：(1) 有機會參與課程政策意見。(2) 能聆聽不同區域對事情的看法，提升對課程政策的視野。(3) 更清楚課程政策的發展。(4) 有機會發展課程政策的策略。</p> <p>CT3：在組副組長會議較能展現參與感，諮詢的功能較多，已有初步的協作樣貌。</p> <p>CT4：參加課推會議和各項委員會議，可以聽到不同的意見，也常會表達現場教學的問題並且提出建議案，常有被接納的感覺，也常可以將想要推動的理想付諸實踐。</p> <p>CT5：有些專案的審查會邀請中央團教師參加，而老師也依多年在地方的觀察給予教育部建議。</p> <p>CT6：出席相關諮詢會議，提供專業意見供長官參考，如將本土語言逐步加入全國語文競賽，並提供辦理方式、經費爭取及跨部會合作平台。</p> <p>CT8：央團教師參與課程政策協助，打破歷年來由上而下主導的政策推動，使部分政策的規劃較能貼近基層教師的心聲。</p> <p>CT9：中央團參與教育部相關課程政策的會議、委員會…是一正向且具意義的策略，因中央團教師為各領域專業極受肯定的基層教師，參與會議可表達基層執行人員的需求及困境，作為政策擬定與執行的參考。</p> <p>CT10：邀請召集人與央團組長參與，掌握政策方向，有助課程推動的轉化與協作。</p>
無法實踐的部分	<p>P1：具有形式，效果還不明確。</p> <p>P5：人力不足。</p> <p>P6：各領域間連結不足。</p> <p>P10：政策的失當，資源的浪費。</p> <p>CT1：視協作的參與程度而定，若僅是『點』的參與，其實影響是很有限。</p> <p>CT2：有時會議過多，團員疲於奔命。</p> <p>CT5：有時參加會議，但對該案的背景不了解，難以提供具體建議。</p> <p>CT8：部分委員會或相關課程政策的會議，往往採取合議制，而教師人數在委員會中占少數，經常會被多數決犧牲少數人的意見。</p> <p>CT9：各項課程政策擬定，牽涉背景時空、政經社會文化、各項先前研究…包羅萬象，中央團員參與會議或委員會，必須事前充分準備(如背景、先前研究文獻、</p>

	執行面諸多問題···)，才能充分掌握有效發言權，達到參與會議的實質效益。 CT10：表達意見的機會不多，多為政令宣導與工作分派。
--	---

深化所屬領域課程與教學之研究與發展	
有實踐的部分	<p>P1：以「工作坊」的形式執行。</p> <p>P4：(1) 輔導群對各縣市團的幫助最大，有所依靠、幫助與支持；(2) 需有共同目標才會落實。</p> <p>P7：網頁、出版品。</p> <p>P10：研究案的進行。</p> <p>P11：課程發展、縣市輔導團到校訪問、推行自修、推薦課程。</p> <p>CT1：(1) 輔導員『三階培訓』課程，因有教研院的專案問卷調查，提升了課程安排的適當性與研習效能、滿意度。(2)『跨縣市工作坊』也能在領域教學研發方面滿足基層的需求。</p> <p>CT2：(1) 閱讀評量指標與國際閱讀素養接軌，提升教師閱讀命題能力。(2) 重視閱讀能力，發展閱讀教學方案。</p> <p>CT3：生活課程輔導群擔負起引領生活課程發展與健全專業社群之職志，已將工作坊所延展的課程協力團隊，形塑縣市輔導團運作之課程與團隊能量，亦生成建構出策略聯盟的運作模式，在這樣的基礎上，使生活課程之課程發展達中央至第一線教師之初步共識，亦展現全面性的課程實踐能量，獲得階段性成果。</p> <p>CT4：根據領域特色可以發展領域的特色，或者透過各種計畫的推展，可以深化領域課程與教學之研究與發展。</p> <p>CT5：教研院的專案小組會發問卷給中央輔導團及輔導群教授，以便研究課程教學的制度，但非針對本領域。</p> <p>CT6：辦理行動研究、創新教案徵選，並結合分區座談讓優秀教學人員與各區輔導員進行專業對話。</p> <p>CT7：每年訂定一、二個主軸，帶領縣市輔導員共同成長。94 年度主軸是創新教學示例及多元評量的研發。95 年度~96 學年主軸之一是教學觀摩，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，採數與量、幾何、代數及統計系列性之教學與研討，以深化輔導員之數學教學 TPACK 知能。95 年度~96 學年主軸之二是數學教學疑難問題與解決策略的彙整。97 學年~98 學年主軸是科普讀物推薦、輔導實務論文的撰寫、資訊融入數學教學資源彙編和各縣市輔導團一團一特色專輯的出版。</p> <p>CT8：輔導群辦理跨縣市工作坊，形塑專業成長社群，激發進教學的行動力，帶動課程與教學的研究與發展風氣。</p> <p>CT9：中央團諮詢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。</p> <p>CT10：補助輔導群的專案研究（如教科書檢視、教學現況調查等），以及著重辦理課程工作坊（如：教學活動實作工作坊），讓中央、地方都能精進課程與教學。並於徵選優良教案示例與生命經驗故事，以年度研討會為平台，提供縣市分享。</p>
無法實踐的	<p>P1：研究案應由整個「輔導群」研究，而非以個人執行。</p> <p>P5：(1) 地方、縣市團不夠健全。(2) 問題教師的加入，使得整個組織產生問題。</p> <p>P10：人權概念繁多，要深入教師的意識與課程中有難度。</p> <p>CT1：輔導群教授多很忙碌，中央團員除了忙於辦理團務各項活動，且多兼任學校行政工作，很難有時間聚集共同討論與研究。</p>

部分	<p>CT2：縣市輔導團教師因縣市發展主軸不一，無法落實領域開發之方案。</p> <p>CT3：需要投入更多的有效人力與經費進行大規模的課程行動研究，提升課程發展的影響力。</p> <p>CT4：目前因為業務太多，有些想要發展研究的部分，沒有足夠的時間去做。</p> <p>CT5：輔導群教授大多忙於大學的教學，年度計畫的推動執行大多是中央輔導團在做。輔導群甚少與中央團員一同做課程教學之研究。中央團員忙於辦活動，也難有時間進行研究。</p> <p>CT8：(1) 在經費有限的情況下，參與人數無法增加。(2) 2.深化課程與教學亟需教授的帶領與指導，但教授們忙於自己專業領域的研究，無法長期的支持與協助。</p> <p>CT9：中央團諮詢教師的設置，因有其階段性任務，近年來的規劃多偏向於行政視導。但中央團諮詢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。</p> <p>CT10：目前以輔導群辦理之課程研發工作為主，地方自主仍遭遇困境，經費不足、差假問題等。</p>
----	--

提供教師專業發展與支持	
有實踐的部分	<p>P4：從研習中體會成長，能獨當一面</p> <p>P11：教學視察、教材關注、學習網路。</p> <p>CT1：中央輔導團辦理的各項團務活動：如三階研習、分區研討會、駐地輔導、個案諮詢、責任分區服務、資訊增能研習、優良示例甄選、跨縣市工作坊等，皆能提供縣市輔導團專業支持的機會。</p> <p>CT2：(1) 發展學科領域之教學知識—聽說讀寫。(2) 發展國語文領域課程與教學支援網路系統與專業社群。</p> <p>CT3：目前輔導群大部分的資源投注在縣市輔導員，採取多元的輔導策略建構教師專業發展的支持系統，已有初步的成效。</p> <p>CT4：根據第二輪到縣市輔導的情形觀察到，縣市團員有因為輔導群業務推展，如年度研討會、團務座談會、到校服務、工作坊…等活動與協助，提供他們專業發展與支持。</p> <p>CT5：(1) 中央輔導團會辦理分區研討會、到團輔導、責任分區服務、個案諮詢輔導(原駐地輔導)、國教社群網等，提供縣市輔導團專業支持。(2) 辦理工作坊、優良示例甄選、年度研討會以提供教師專業發展機會。</p> <p>CT6：辦理本土文學寫作研習，提升寫作技巧；辦理創新教學研習，活化教學知能；辦理資訊增能研習，學習新進技術，讓資訊科技輔助本土語言教學。</p> <p>CT7：透過到團輔導、分區研討、跨縣市工作坊和到縣市講座諮詢等，每年訂定一、二個主軸，帶領縣市輔導員共同成長。</p> <p>CT8：輔導群辦理的三階研習、增能研習、及各類型的工作坊，由於課程規劃的縝密與深入，受到基層教師的肯定，提供教師專業發展與支持。</p> <p>CT9：分區座談、跨縣市工作坊、社群聯盟…藉由中央團諮詢教師擁有豐富的資歷、經驗與專業，提供教師專業發展與支持。</p> <p>CT10：透過輔導群教授分區輔導責任區，讓地方團能擁有在地的專業資源與協助。社群網、教學資源平台能有效發揮功能。</p>
無法實踐的	<p>P1：「中央團」與「輔導群」應要有嚴格的評鑑與監督，掌握人員的情況。</p> <p>P5：地方政府的預算限制住「中央團」的活動發展。</p> <p>P6：前往地方觀課時，地方會刻意將好的老師、班級呈現出來。</p> <p>CT1：(1) 雖然辦了很多活動，但因交通費與縣市行政、經費因素，無法讓所有國教輔導員參與、受惠。(2) 中央輔導團員或縣市輔導團員的流動性高、定位</p>

部分	<p>不明，不利永續經營。</p> <p>CT2：課程評鑑知能不完備。</p> <p>CT5：(1) 即使辦理諸多活動，但 25 縣市，能直接受惠的不多，而老師們校務團務太忙，即使很想做專業發展活動，但時間常常無法配合。(2) 無論是中央輔導團員或縣市輔導團員皆因為不是做學校的事，常不被學校諒解，難以永續經營。</p> <p>CT8：(1) 輔導群在有限的經費下，無法滿足大多數教師的專業發展需求。(2) 由於領域屬性不同，社會領域包含公民、歷史、地理三學科，在提供教師專業發展與支持上往往無法同時兼顧各學科。</p> <p>CT9：中央團諮詢教師擁有豐富的資歷、經驗與專業。應對於課程領導、課程評鑑、團隊學習、社群發展與帶領…等應有相對的基礎與能力。才能具體提供教師專業發展與支持。</p> <p>CT10：央團教師與輔導群委員遴聘需考量地域性。</p>
----	---

二、現階段中央輔導組織的組織設置與運作

(一)組織設置-採學習領域召集人爲中心的分散設置

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。

現階段輔導群的設置係以個別領域的分散設置爲主，中央對地方課程與教學專業協作係以「學習領域」的輔導與專業協作爲主。這種方式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爲中心的設置模式，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，中央團教師爲當然成員，人數約占 6-8 人(各領域不一)，其餘名額爲大學教授，亦即大學教授與中央團教師人數約略各半。這樣安排當初的想法就是希望讓教授與中央團教師的權力能夠比較平衡一些。常務委員之外爲一般委員人數約 20-25 人，以大學教授身分者居多，但亦可聘請中央輔導團以外的實務教師或校長。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，也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，而除了召集人有按月比照一般學術研究計畫給予研究津貼之外，其餘教授委員與中央團老師均無其他津貼，只有每次會議的出席費與交通費。另外，對大學教授來說，參與輔導群工作與從事學術研究案不同，前者無法列為學術績效，而台灣目前又十分強調教授的學術績效考評，這更不利於教授的參與及投入；在中央團教師方面，非全職借調，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。因此，以目前輔導群的組織條件來說，輔導群教授與中央團教師幾乎都是基於對教育的理想與熱情參與這些工作。然而，缺少好的組織條件與環境，終究不利組織永續發展與內部成員夥伴協作關係的展開。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)

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，好像輔導群的工作每年都會繼續，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榷。

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 領域其實裏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，是輔導群裏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。

表 4-3 歷任召集人服務單位一欄表

領域	年度	召集人	職稱
語文 (國語文)	92-97	王開府	國立臺灣師範大學國文學系教授
	98-99	孫劍秋	國立台北教育大學語教系教授
語文(本土 語言)	92-99	鄭安住	五峰國中教師
語文 (英語)	92-99	張武昌	國立臺灣師範大學英語學系教授
健康與體 育	92	晏涵文	國立臺灣師範大學衛生教育學系教授兼教育學院院長
	93	方進隆	國立台灣師範大學教授兼運動與休閒學院院長
	94-98	卓俊辰	國立台灣師範大學體研所副教授
	99	晏涵文	國立臺灣師範大學衛生教育學系教授兼教育學院院長
數學	92-99	鍾靜	國立台北教育大學數學暨資訊教育學系教授
生活課程	94-99	秦葆琦	國家教育研究院副研究員
社會	92	吳連賞	國立高雄師範大學教授兼教務長
	93-96(上)	黃炳煌	淡江大學教育學院院長
	96(下)-98	陳伯璋	國家教育研究院籌備處主任
	99	陳國川	師大地理系教授
藝術與人 文	94-95	姚世澤	國立台灣師範大學音樂系教授
	96-98	呂燕卿	國立新竹師範學院美勞教育系教授

	99	陳瓊花	台灣師範大學美術系教授
自然與生活科技	94-95	陳文典	台師大物理系教授<退休>
	96-99	黃茂在	國家教育研究院副研究員
綜合活動	92-95	李坤崇	國立成功大學教育研究所教授
	96	周淑卿	國立台北教育大學教育研究所教授
	97-99	蔡居澤	國立台灣師範大學公領系教授
性別平等	98-99	王大修	國立台北師範學院社會科教育學系
人權教育	97-99	林佳範	臺師大公領系副教授

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)。

「坦白說，我們教授太忙，我擔任召集人算是比較投入的，中央團擬好計劃會跟我討論，這過程我也會提供意見，大體上我都會尊重中央團老師的規畫，然後就提到常委員會討論，沒意見就通過」(CP-5)。

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。作者發現，中央團老師事實上與一般學校教師不同，這群中央團老師大多都是經過層層選拔才進來，平均來說，這群中央團老師無論是在課程與教學專業或是實務上其實是優於一般教師。根據作者調查統計，以 98 學年度中央團老師為例，全部有 78 位成員，其中具有碩士學歷有 54 人，有博士學位及正修讀博士者有 3 人，換言之，中央團教師具碩士學歷以上達 73%

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)

當然這過程，召集人的態度也很重要，召集人 CP-2 表示：

「我在帶領 XX 輔導群的時候，不是誰在指導誰，開會的時候，我會請中央團老師表示專業意見，縣市教學、實際的學生是什麼、行政跟教育處、連絡行政問題在哪裡……，輔導群教授覺得不太適合的地方，就請中央團來修正。我也會請輔導群教授提供有關這方面的理論，看看有沒有別的觀點，我也會請其他教授制衡，因為觀點是多元的。我主要目的是要讓這些教授感覺到：我所知道的只是一部分，不是我理論行，實務上也一定行，所以大家要相互「謙虛」，讓大家在這種環境當中，能有相同的發表時間和爭論，中央團老師和大學教授都是一樣的權利，執行上也一樣，每個人都是做一樣的工作，根本沒有差別——這個時候，就不會有大學、小學來論高低，比較能建立平等的概念且不會有階層」(CP-2)。

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。

根據研究，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)。

另外，基於此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。

現行教育部所提出的課程與教學推動機制，係針對九年一貫課程推動之需要而設計，但這一推動機制，基於過去的時空背景，例如：缺乏課程發展的常設機構，比較偏重推動方面，對於一個完整的課程發展所應涵蓋的面向，就比較無法兼顧，也不易看出這一組織跟其他課程與教學相關研發、推動單位的關係。曾任教育部國教司長 P2 在接受訪談時表示：「因應時代的進步與變化，未來的課程一定是不斷修正與發展的歷程，而且每隔幾年國家也許就會有較大幅度的課程變革。…因此，國家需要有一套課程發展模式，而課程與教學輔導組織這一區塊，要跟整個課程發展機制整合在一起」。

陳伯璋擔任國家教育研究院籌備處主任時，亦看到這樣的發展趨勢，當時他即從國家教育研究院的高度，提出未來「課程與教學輔導群」及「中央輔導團」如能整合到國家教育研究院，成為正式編組，而透過「課程基礎研究」、「課綱修訂」、「教材發展」、「教育人力培訓」、「學習測驗與評量」等機制的聯繫、協作與整合，從而構成一個具有整體觀，且能橫向整合與縱向連繫的課程發展機制與教師專業支持統。發揮橫向整合與縱向連繫的功能，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作的動態夥伴協作課程治理機制(陳伯璋、李文

富，2009)。

基此，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像，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。受訪者的意見彙整表列如下(表八)

依據表八，八種模式各有優點與限制，但相對來說，「委託民間執行」、「中小學設立學科中心」，限制因素最多、最不适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，設立國家教育研究院較為恰當，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)。

表 4-4 中央層級輔導組織未來發展的八種模式分析

模式	說明	優點	限制
1 召集人中心分散設置模式	1、現況模式 2、由教育部聘請輔導群召集人(教授)，並由其召集相關學者教授與中央輔導團教師共組輔導群。	P1：教育部可以掌控狀況，但也不會過度介入。 P7：如人員只能兼任，建議維持現狀 P4：比較有彈性，運作得很順利，並有成效 CT2：系列性教學方案發展得以延續。 CT4：理論與實務結合。 CT8：有固定的場所召開會議、辦理研習，有家的感覺。	P1：教育部缺乏監督上的魄力。 P5：「人治」的問題：容易受召集人本身風格影響 P6：非長遠機制 P10：召集人的更換會導致延續問題 P11：會受到召集人本身的行事作風所影響 CT1：各校間有執行上的落差（發公文、經費核銷）。 CT2：部分委員為冗員 CT4：(1) 未法制化找團

	模式	說明	優點	限制
				<p>員不容易，學校不放心；(2) 待遇福利不夠好，甚至形成擔任團員會使老師在學校變成績分扣分的情形；(3) 遴選方式及培育方式，有待修正。</p> <p>CT5：每個學校的會計要求不一，各領域間也難有共同時間交流。</p> <p>CT8：輔導群委員由召集人選聘，易產生同質性高的問題。輔導群中有權力的協作因素，易形成不對等的關係。給付召集人學校的行政費用過高，壓縮了其他經費的使用限制。</p> <p>CT10：每年召集人與中央輔導團教師變動性高。</p>
2	教育部統籌模式	<p>1、係指由教育部直接統籌課程與教學輔導相關組織設置與推動工作。</p> <p>2、例如教育部某司/署/處設立專責委員會，邀請相關學者專家與教師執行此項任務。</p>	<p>P5：教育部以行政為主；地方教研中心以國教院來主導較適合。</p> <p>P10：行政資源較豐富。</p> <p>CT2：教育部集結各方人才較易。</p> <p>CT10：較能有評鑑審議的功能。</p>	<p>P1：委員會的作用只是背書而已，除非公佈委員會名單，並且以董事會的形式操作，才得以發揮作用。</p> <p>P6：過於行政主導。</p> <p>P10：專業性、人力、研究資源不足；容易受政治因素影響。</p> <p>P4：教育部沒有條件，人員不足，負荷不了。</p> <p>CT1：教育部承辦專員異動性高，常會有銜接上的問題，難以避免有不同的帶領與方向。</p> <p>CT2：教育部人員，各領域專業人才是否完備？若只是政策推動，課程教學發展無法深化。</p> <p>CT5：以教育部目前編制，難有部內專職人員帶領。即使部內專職人員帶領，若找到不適合的人，整個方向便走偏了。</p> <p>CT8：由上而下的領導未</p>

	模式	說明	優點	限制
3	單一 大學 統籌 模式	<p>1 教育部將課程與教學輔導事務委由某大學辦理。例如，國中基測，教育部即委由台灣師範大學成立專責之「國民中學學生基本學力測驗推動委員會」。</p> <p>2、簡言之，由該大學負責現行中央輔導團與輔導群的任務。</p>	<p>P1：可以使用大學彼此競爭的方式。</p> <p>P10：研究資源豐富。</p> <p>P12：品質不穩定，如私立大學。</p> <p>CT1：教育部只需明訂相關計畫、招標即可。</p> <p>CT2：資源集中、相關聯繫易，節省經費。</p> <p>CT5：教育部專職人員只要將教育政策明確告知該大學。</p>	<p>必符合基層教師的需求。</p> <p>P10：缺乏行政資源；會導致學術界的鬥爭。</p> <p>P4：單一大學不能涵蓋所有領域”。小學與中學難以兼顧（如師大著重在中學；教育大學著重於小學）</p> <p>CT1：(1) 招標金額是否能對大學構成誘因？(2) 可利用資源之多元性降低（全國→單一大學）。(3) 帶領的方向不一定符合各領域需求（短期視野）。</p> <p>CT2：(1) 易形成固定成員操作。(2) 領域操作模式廣度不足。</p> <p>CT3：大學不易與各縣市輔導團協力合作。</p> <p>CT4：有可能產生本位主義的問題？</p> <p>CT5：(1) 該大學最好設有 10 個領域加 2 議題的科系，以便就近聘任各領域/議題召集人。(2) 該大學校長必須本身熱衷課程與教學輔導。由校長兼任總召，在行政上才能得到完全的支援。</p> <p>CT8：(1) 同質性過高，不利廣納眾意。(2) 學校行政費用過高，壓縮了其他經費的使用限制。</p>
4	學科 中心 模式 A-大 學	<p>1、依照中小學學習領域(學科)，遴選在該學科(領域)發展傑出或具領導地位之「大學院校」擔任該學科(領域)課程與教學研發/輔導之學科中心。</p> <p>2、本欄的”研發/輔導”標示，係因學科(課程與教學)之「研發」與未來國</p>	<p>P7：讓已經累積豐富資源與力量的學科擔任，又如人員只能兼任，可採取大學學科中心。</p> <p>P10：可將大學特色導入教育政策和研究中。</p> <p>CT2：提供領域專業知能(3) 較易發展理想中教學方案</p>	<p>P1：缺乏多元聲音以及有效的監督。有專業研究能力不代表有領導組織的能力。</p> <p>P5：會有勢力劃分的問題。法制化不易，且會有因為輪替而產生的「人治」問題。</p> <p>P7：容易造成學校關起門來做研究，而沒有與</p>

模式	說明	優點	限制
	<p>教院之定位與任務可能會重疊，但因截至目前為止國教院仍未成立，國家整體的課程發展機制也還未定型，故未來學科(領域)之課程與教學研發，究竟是以大學的學科中心為主，或是歸併國教院，都屬可開放討論的議題。</p>		<p>外界的意見連結。 P10：缺乏行政資源；會導致學術界的鬥爭。 P12：與中小學科中心有一樣問題。會牽扯到利益問題。 P4：有可能衍變為知識領導，畢竟理論與實務同等重要 CT1：此與「召集人中心的分散設置模式」很像。 CT2：擔心大學本位主義過重，不易活絡課程與教學之發展。 CT3：大學不易與各縣市輔導團協力合作。 CT4：此模式與「召集人中心的分散設置模式」很像。所謂領導地位的大學院校很難界定。 CT8：學科中心位階太低，不利推展中小學課教與教學的輔導工作。</p>
5	<p>學科中心模式 B-中小學校</p> <p>1 依據中小學學習領域(學科)，遴選合適之中小學校統籌該學科課程與教學研發/輔導之相關事務，並成立該學科(領域)中心。 2 類似高中的學科中心。由該校校長兼任學科中心召集人，籌組相關學者專家成立委員會，執行任務。</p>	<p>P10：有實務經驗，但又恐受限單一學校經驗。 CT2：(1) 提升中小學教師教學知能；(2) 課程與教學之發展方案的推廣性佳。 CT8：可遴選教學實務經驗豐富之老師，推動課程與教學的輔導工作。</p>	<p>P1：可能會受中小學校長的風格與資源所限制。 P5：學校受校長影響很大，會造成學科中心名存實亡的問題。 P6：中小學校屬地方，不適合。 P10：缺乏理論與研究能量。 P12：風險大，學校不見得會很投入。行政上和教師都不夠專業。 P4：如何兼顧專業，專業需提高層次到大專院校；有能力指揮、整合25縣市？ CT2：(1) 中小學教師教學進度壓力大，不易分身協助。(2) 部分協助之教師易成為學校其他教師「異類團體」。 CT4：學校業務量太大</p>

	模式	說明	優點	限制
				<p>且人事異動可能影響專業。</p> <p>CT8：(1) 中小學位階太低，不利推廣相關活動。(2) 高中學科中心即為失敗的例子。</p>
6	國家教育研究院(簡稱國教院)	<p>1 國教院成立依自身組織與功能成立「課程與教學研發協作中心」(名稱暫訂，簡稱“課程發展協作中心”)專責單位。未來連結國教院之新課程發展、教材原型、教科書研究、新課程實驗與推廣、種子教師培訓、學生學習成就評鑑、教學媒材研發等部門，透過本院研究人員、實務研究教師與院外諮詢專家之協作，深化課程與教學之推動。</p> <p>2 課程發展協作中心，依功能與任務，有不同身分之實務教師。例如：現行中央輔導團員納入此中心，專責課程與教學推動與輔導。另聘實務教師，從事課程與教學研發、實驗與專業發展。</p>	<p>P5：制度上及專業上由國教院統籌，但教育部協助行政權。</p> <p>P6：由國教院統籌較為單純，教育部只需負責給予經費及行政上的協助。應該在北、中、南設立分院，以便投入地方上的課程參與。</p> <p>P10：理論與實務能互相結合</p> <p>P12：有專責的 team 來負責較好。由審議評鑑把關，往下進行行政、研發和專業支持</p> <p>P11：必須結合大學以及外部力量和意見。</p> <p>P2、P9、P3、P10、P5：放在國教院，未來國編館也納入教育研究院，整個課程與教學發展，從課綱、教科書、教學輔導、評鑑全部整合在一起。</p> <p>CT1：這是未來理想的作法（等捷運經過三峽站吧）。</p> <p>CT2：(1) 專業學術機構具公信力。(2) 熟習台灣課程與教學發展，較易發展系列性的教學方案。</p> <p>CT4：感覺上是應盡的責任，且應列為重點工作之一。</p> <p>CT5：理想中應該是設在國教院，以便集中人力。但將所有專業人才及實務老師集中在國教院又不可能。</p> <p>CT10：教研院現有的組</p>	<p>P1：「球員兼裁判」，研究、推廣、評比都放在一起，缺乏監督的壓力。</p> <p>P10：目前國教院的組織還不夠健全。</p> <p>P12：目前專業人才不夠，且花了太多時間在研習上面。</p> <p>P4：所有領域召集人不可能由教研院的研究員涵蓋，人力與資源不足</p> <p>CT1：集中在教研院，尋找專業人才~易受地緣因素影響（偏北部）。</p> <p>CT5：集中在教研院，在招募人才時會造成相當大的困難。因三峽交通不便，有找有經驗的專業人才長駐國教院著實太難。</p> <p>CT8：交通不方便</p>

	模式	說明	優點	限制
7	教育部、國教院雙軌折衷式	<p>1、同前機制設計概念，唯一不同是現行「中央輔導團」之組織功能(對縣市層級的課程與教學輔導)不納入國教院的「課程發展協作中心」，獨立出來由教育部統籌建置與領導。</p> <p>2、國教院的「課程發展協作中心」則專責課程與教學的研發協作，不涉縣市層級課程與教學輔導。</p>	<p>織與工作重點，與輔導群較能連結。</p> <p>P5：制度上及專業上由國教院統籌，但教育部協助行政權。</p> <p>CT1：設置『研究教師』之編制，專心於課程發展協作，不受行政雜務干擾，較容易有成果！</p> <p>CT2：縣市課程教學輔導與課程教學研發並重。</p> <p>CT5：輔導歸輔導，研發歸研發，讓兩個單位各自發展，而不將所有工作加在同一單位，是較可行的方法。</p> <p>CT8：(1) 中央團可專責於縣市層級的課程與教學輔導，任務導向明確。(2) 教研院專責於「課程發展協作中心」，符合研院成立的宗旨。</p> <p>CT10：教研院現有的組織與工作重點，與輔導群較能連結。</p>	<p>P1：形式上屬於分權模式，而沒有合作關係</p> <p>P10：兩者需連結，中央團教師要落實課程與教學的發展；</p> <p>P4：理論與實際間需連結</p> <p>CT1：中央輔導團與國教院需有對話管道，以便將課程發展內容結合縣市輔導工作。</p> <p>CT2：教育部與國教院皆有不同重要任務交付，造成中央團教師負擔過重。</p> <p>CT5：教育部須與國教院有密切連絡，讓中央輔導團清楚了解課程發展內容，以便輔導縣市層級。</p> <p>CT8：(1) 中小學教師過多的借調，不利學校教學的發展。(2) 現有的學校人力，恐無法遴選足夠的教師擔任工作。</p>
8	委託民間執行模式	<p>1、基於結合民間力量，避免過多教育行政介入專業，教育部將課程與教學輔導之相關事務委託民間組織，例如「專業學會」、「教師會」及其他有能力承辦之民間團體辦理。</p> <p>2、教育部設計組織任務之目標與工作內容之契約書，有意願及能力之組織透過公開程序，爭取本項專案任務。</p>	<p>P1：可以考慮，只要權利義務規範清楚，定好監督機制，成果公開透明，公平競爭。</p> <p>P10：有活力，執行力較好。</p>	<p>P6：不可行，「國民教育」事務不宜委託民間。</p> <p>P5：民間容易有意識型態不可行，且品質不穩定。</p> <p>P10：需要很龐大的資源（金錢、人力；缺乏行政資源。</p> <p>P12：利益問題、如何監控。</p> <p>P4：這是下下策，目前學者專家與中央團教師合作已有相當成果，除非運作有困難才會尋求民間的支援</p> <p>CT1：民間團體難免有利益或商業考量；但也具有競爭機制。</p> <p>CT2：(1) 專業能力是否獲得肯定？(2) 與學校</p>

模式	說明	優點	限制
			關係不密切，不易取得相關支援。 CT4：(1) 目前國內這樣的環境不成熟；(2) 國內環境或許目前有可能產生政治操弄或者利益優先於專業。 CT5：民間團體與教育部的政策方向可能大相逕庭。 CT8：民間團體的公信力易受到質。 CT10：此模式在建構中央、地方與學校的三級課程教學輔導機制的推動上，阻礙較多。

(二)未來中央輔導組織改革需考量的面向

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

例如研究訪談過程中，受訪者擔心行政主導力量與色彩較重，輔導群與中央團的專業自主空間，容易受限。受訪的學者與輔導群召集人 P3、P8、P7、P5 即指出，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，多數受訪者也指出，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。

伍、結論與建議

一、結論

(一)「課程治理」的挑戰

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。

(二)中央輔導團再概念的必要與方法

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。

(三)「中央輔導組織」的定位

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」。

(四)「中央輔導組織」的組織功能

在「國家課程治理體系」居於「中介」、「轉化」與「承上啓下」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啓下的中介位置，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。

(五)「中央輔導組織」的組織設置與運作

應朝法制化、設為常設單位，並與國家教育研究院課程發展機制及相關機制進行系統與資源整合。

(六)未來中央輔導組織發展有三種建議方案

- 1、現況微調(隸屬教育部、分散設置)
- 2、省輔導團模式(隸屬教育部，設於國教院)
- 3、國教院模式(隸屬國教院，設於國教院)

依據前一節研究之結果，本研究將提出三種未來中央輔導組織之型式，並於此節針對這三種模式進行討論。這三種模式是：1、現狀微調模式(隸屬教育部，領域召集教授為中心的分散設置)；2、省輔導團模式(隸屬教育部，團部設於國教院)；國教院模式(隸屬國教院，設於國教院課程與教學夥伴協中心)。三種模式的評估與討論以表 9 呈現

表 5-1 未來中央輔導組織發展三項建議方案內容對照表

	方案一	方案二	方案三	備註說明
模式名稱	現狀微調模式 (隸屬教育部，領域召集教授為中心的分散設置)	省輔導團模式 (隸屬教育部，團部設於國教院)	國教院模式 (隸屬國教院，設於國教院課程與教學夥伴協中心)	1 現況微調：主要考量變動最小，僅需對現行制度不足之處進行調整即可。 2 省輔導團模式：主要考量，團部集中有利組織長遠發展，又可與國教院相關課程研發機制連結與整合。 3 國教院模式：主要考量，建立法制化、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。
組織名稱	改為「中央課程與教學輔導團」(簡稱中央輔導團)			(1)整併現有兩個組織「輔導群」、「中央輔導團」為單一組織。 (2)現行雖有兩個組織及名稱，但對地方國教輔導團而言，習慣上大多以「中央輔導團」統稱這兩組織。 (3)基於延續稱呼之習慣，建議整併後名稱：「中央課程與教學輔導團」(簡稱中央輔導團)
組織隸屬	教育部	教育部	國教院	1 隸屬教育部的優點： (1)有利政策統合與領導。

<p>組織定位</p>	<p>「具有政策轉銜與協作功能的專業支持系統」</p>			<p>(2)教育部掌握行政權與經費預算，有助「中央輔導團」對地方的輔導推動。</p> <p>2 隸屬教育部的限制：</p> <p>(1) 不易法制化，僅能臨時任務編組。</p> <p>(2) 行政介入較容易大於專業領導。</p> <p>(3) 中央輔導組織的定位較易偏向視導組織。</p> <p>3 隸屬國教院的優點：</p> <p>(1) 較易法制化，成為常設組織。</p> <p>(2) 有助國家教育研究院作為「國家常設課程發展機制」的完善與統合(包括含橫向整合與縱向聯繫)。</p> <p>(3) 易凸顯中央輔導組織為專業協作組織，降低「視導」成分。</p> <p>4、隸屬國教院的限制</p> <p>(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。</p> <p>(2)教育部與中央輔導團在政策連結上，需要另行機制補強。</p>
<p>組織設置</p>	<p>以召集教授為中心分散設置</p>	<p>團部場所設於國教院(提供場地，非國教院的正式編組)</p>	<p>國教院成立「課程與教學夥伴協作中心」，「中央輔導團」為下的一個單位。</p>	<p>(一)現況的優點與限制</p> <p>1 優點：</p> <p>(1) 召集教授領導空間大。</p> <p>(2) 資源分散各校，擴大參與面向。</p> <p>(3) 召集人每年一聘，組織較彈性。</p> <p>2 限制：</p> <p>(1) 組織隨召集人變動而更動，相對較不穩定。</p> <p>(2) 召集教授係以「個人身分」承接任務，而非以「機構」、「學科中心」或「基地」等設置概念成立，不利成員凝聚、整合資源與組織長期發展。</p> <p>(3) 計畫採逐年編列，易被等同教授承接的一般研究案。</p> <p>(二)場地設於國教院的優點與限制</p> <p>1 優點：</p> <p>(1) 有專屬場地(基地)，有利組織整體與長期的發展、有助成員之間的互動與凝聚。</p> <p>(2) 能與國教院相關課程發展機制、專業培訓與相關資源結合，有利橫向整合與縱向聯繫。</p> <p>2 限制</p> <p>(1) 除非能法制化，可編專門人力，專任輔導員，否則兼任團員，很難長時間留駐</p>

				<p>國教院。</p> <p>(2) 因非國教院正式組織，僅提供空間場地，仍屬外部單位，未來中央輔導團與國教院課程發展機制與相關資源如何整合、聯繫，涉及權責歸屬、執行人員設置與協作平台之建置，複雜度較高。</p> <p>(3) 三峽地點較遠，對未來中央輔導團設置的領域召集教授或諮詢委員，距離較不方便。</p> <p>(三) 隸屬國教院課程與教學夥伴協作中心的優點與限制</p> <p>1、夥伴協作中心：國教院基於課程發展之橫向、縱向統合；研究-政策-實務之連結與協作之需，所建置的連結國教院之新課程發展、教材原型、教科書研究、新課程實驗與推廣、種子教師培訓、學生學習成就評鑑、教學媒材研發等部門之協作平台。此平台以暫訂名為「課程與教學夥伴協作中心」(本案建議，尚未成立)</p> <p>2、優點：</p> <p>(1)中央輔導組織為「課程與教學夥伴協作中心」之一組織，可與國教院相關課程發展機制與夥伴協作團隊進行任務分工。</p> <p>(2)有利國家課程發展機制之永續與長期發展。</p> <p>3、限制：</p> <p>(1)前提仍需要法制化，人員才能專任、相關配套措施才能完善，組織運作才能發揮，否則面臨的問題同前。</p> <p>(2)現階段國教院相關研究人力編制仍不足，是否有能量來設置此中心並良好運作，仍有困難。</p>
組織架構	圖 8	圖 9	圖 10	參閱附圖 7、8、9、10
推動難度	易	中	高	
法制化	-	-	★★★★	
專職人力	-	-	★★★★	
系統整合	★	★★	★★★★	

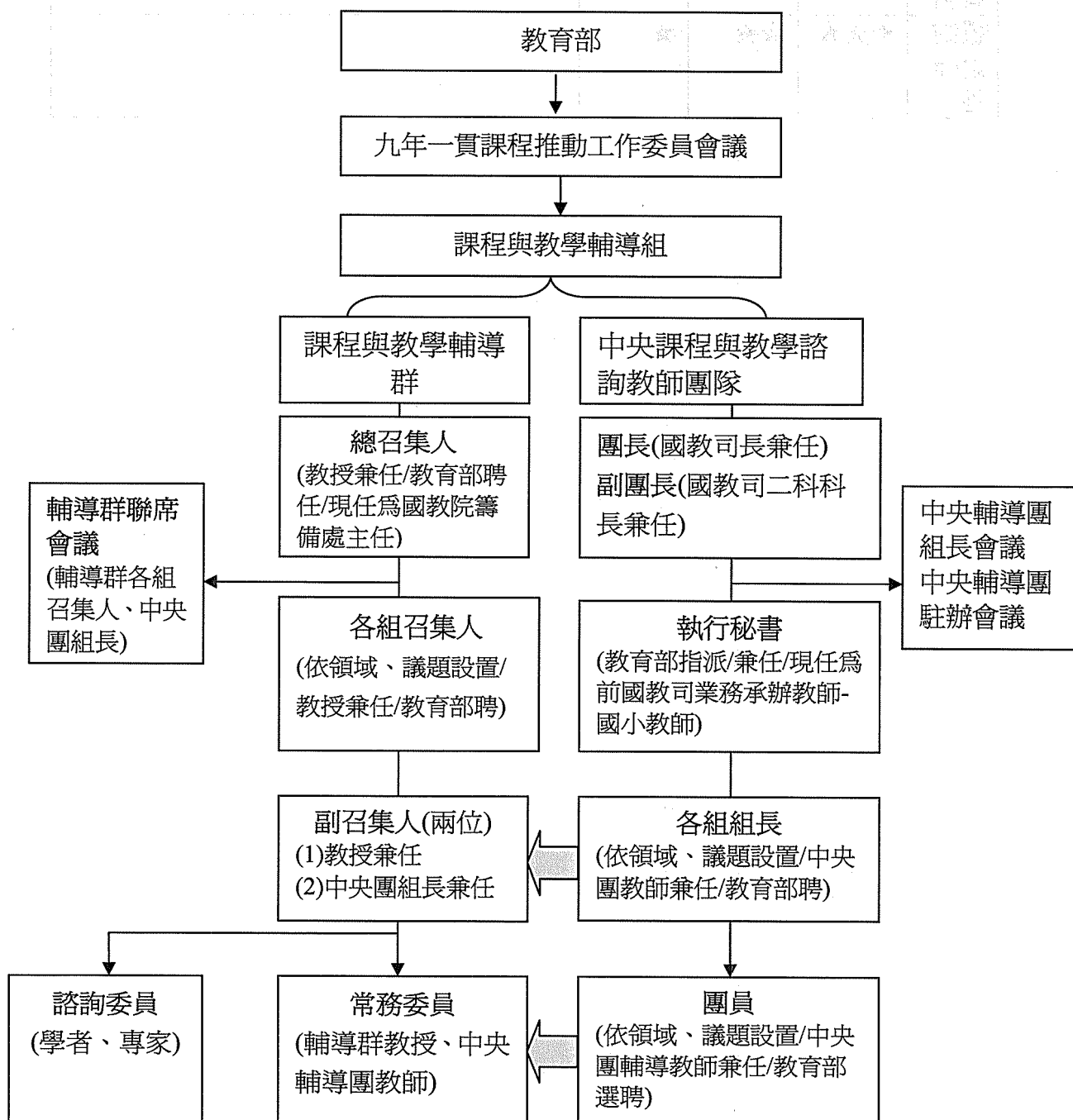


圖 5-1 現行中央輔導組織架構

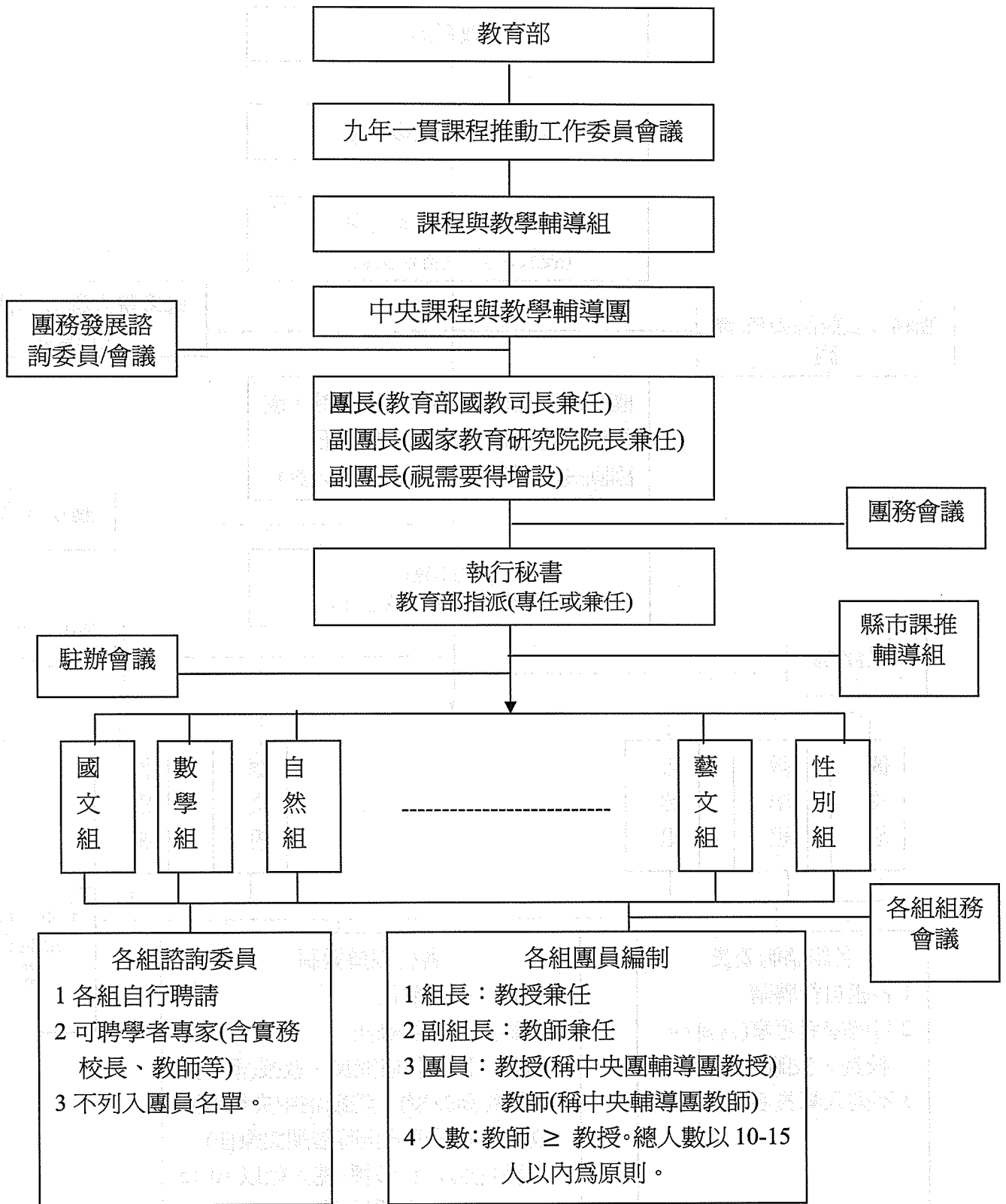


圖 5-2 現況微調之組織架構

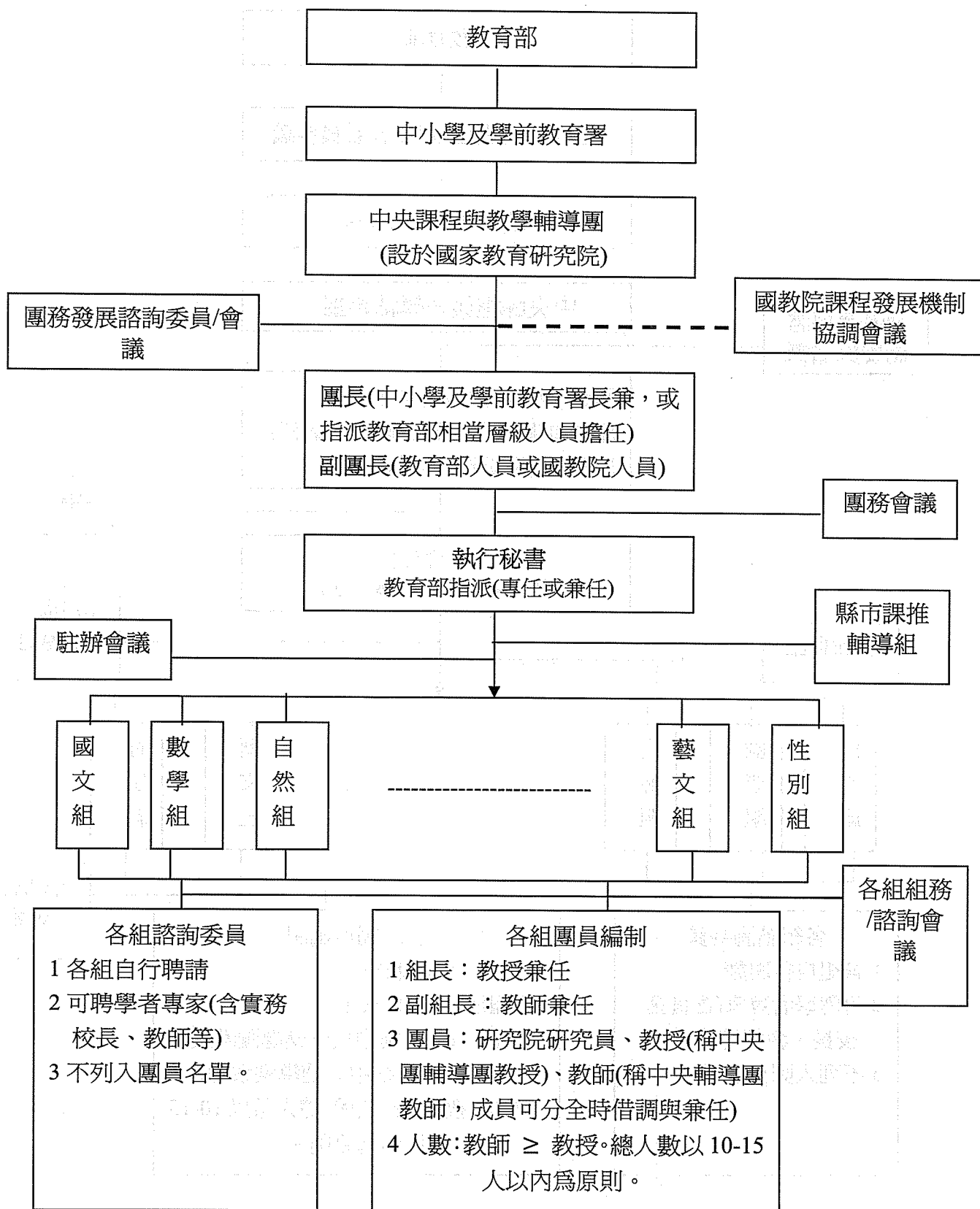
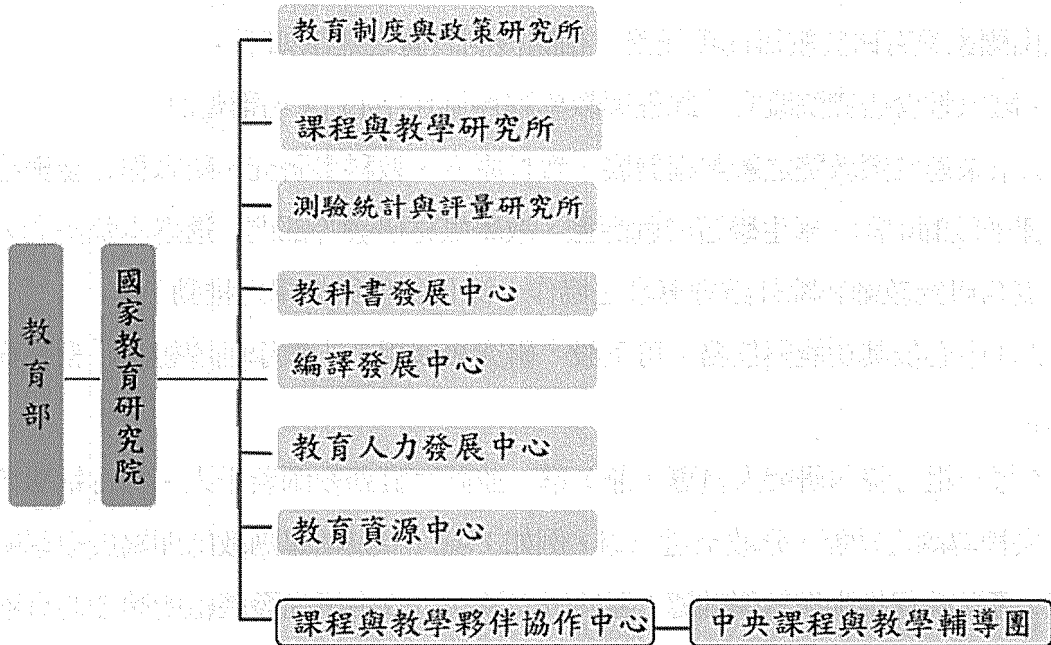


圖 5-3 省輔導團模式之架構

方式一：國教院另設課程與教學夥伴協作中心



方式二：國教院直接設立中央課程與教學輔導團

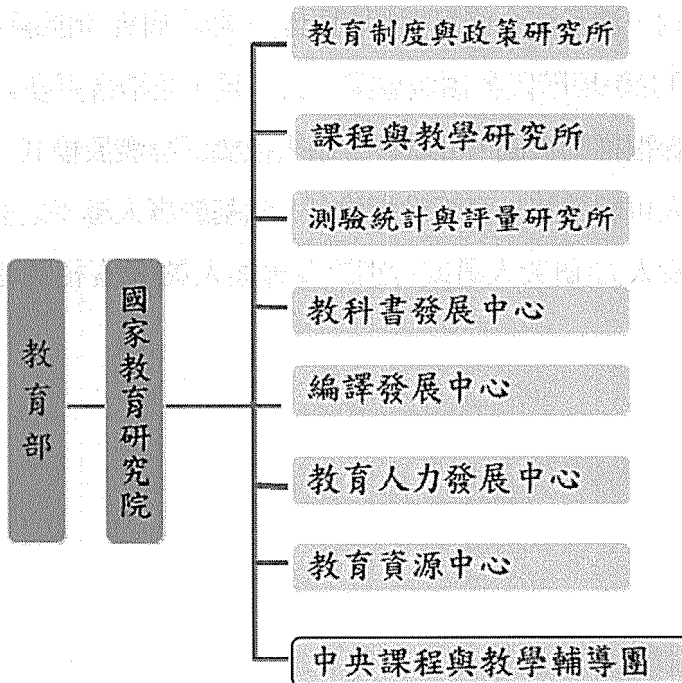


圖 5-4 國教院模式

(七)未來組織形式的優先建議-國家教育研究院模式

經由表九的分析，本研究基於國家課程與教學推動機制之整體性、達成橫向整合與縱像聯繫之功能，未來中央層級課程與教學輔導組織之組織形式，長遠來看宜由國家教育研究統籌此項任務，相關機制設置之建議如下：

1.國家教育研究院設立「課程與教學夥伴協作中心」(名稱暫訂)。

2.未來連結國教院之新課程發展、教材原型、教科書研究、新課程實驗與推廣、種子教師培訓、學生學習成就評鑑、教學媒材研發等部門，透過本院研究人員、實務研究教師與院外諮詢專家之協作，深化課程與教學之推動。

3.此中心依其功能與任務，可下設「研究發展組」、「教學輔導組」、「教材資源組」

4.每一組有院內研究人員專(兼)掌，並置有實務教師若干人。現行輔導群與中央輔導團之功能，分散至這三組。例如：現行中央輔導團教師即屬於教學輔導組，專責課程推動與教學輔導；至於研究發展可改由研究發展組所聘任的實務教師負責。

5.「實務教師」可設專任與兼任兩種。專任研究教師(研究發展組)及專任輔導員(教學輔導組，類似現行中央輔導團教師)常駐國教院，至於是列為國教院正式編制人員或借調，涉及法令修訂與相關配套，非本研究所能觸及。

6.基於國家教育研究院現階段各領域專業人力不足，並結合更多與優質專業學術力量共同協作此課程推動機制，可以參考過去板橋課程發展模式，研究院無合適人選之學科領導人可聘請院外資深教授擔任，然基於專人專責之概念，國家教育研究院仍需有專責人力(研究人員或特別設置專案人員)負責相關幕僚與執行事務。

二、建議

(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。

◎ 吳清山

在「教育與社會」的討論中，我們常會發現，「教育」與「社會」這兩個詞，往往被當作兩個獨立、互不相關的領域來討論。然而，在現實生活中，教育與社會是密不可分的。教育不僅是社會的基礎，也是社會變革的動力。因此，我們需要從一個更廣闊的視角來理解教育與社會的關係。

首先，教育與社會是相互影響的。社會的變遷會影響教育的內容和方式，而教育的進步也會推動社會的進步。例如，在工業革命時期，社會對勞動力的需求促使了義務教育的普及。而在信息時代，社會對人才的需求則推動了高等教育的改革。

其次，教育與社會的協作與整合至關重要。教育不能脫離社會而存在，社會也不能沒有教育。我們需要建立一個教育與社會相協調、相融合的體系。這需要政府、學校、社會各界共同努力，打破教育與社會之間的壁壘，促進資源的共享和優勢的互補。

最後，教育與社會的協作與整合需要制度保障。我們需要建立一套完善的法律法規和機制，確保教育與社會的協作能夠有序進行。同時，我們也需要加強對教育與社會協作的評估和監督，確保其能夠真正發揮應有的作用。

總之，教育與社會的關係是複雜而深刻的。我們需要從一個更廣闊的視角來理解它們的關係，並通過協作與整合來推動教育與社會的共同進步。

參考文獻

- 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(2010)。地方層級課程治理之現況與重建。
- 李祖壽 (1979)。教育視導與教育輔導 (下)。臺北市：國立編譯館。
- 俞可平(2000)。治理與善治。北京：社會科學文獻。
- 孫本初、鍾京佑 (2005)。治理理論之初探：政府、市場與社會治理架構。公共行政學報，16，107-135。
- 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。
- 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。
2010.07.16 查自 http://asci.naer.edu.tw/policy_02.html
- 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(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像與展望。台北縣：國家教育研究院籌備處。
- 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。
- 黃光雄、蔡清田(2001)。課程設計-理論與實際。台北：五南出版社。
- 黃政傑 (1999, 12月)。永續的課程改革經營。論文發表於國立高雄師範大學教育系主辦之「迎向千禧年——新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會(頁 397-404)，高雄。
- 黃嘉雄(2003)。課程管理的意義、策略與思維。國民教育，44(1)，57-63。
- 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。
- 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。
- 歐用生 (2003)。課程典範再建構。高雄：麗文。
- 歐用生、黃嘉雄、白亦方 (2009)。基礎教育課程制定機制及過程之研究。未出版。
- 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。
- 謝金城 (2004)。臺北縣國民教育輔導團組織再造之研究。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。
- 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。
- 鍾啓泉 (1991)。現代課程論。上海：上海教育出版社。
- Conley, D. T. (2003). Who governs our schools? Changing roles and responsibilities. New York: Teachers College Press.
- 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

- 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..
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. N.Y: McGraw-Hill
- Kooiman, J.(1993).Governance and Governability: Using Complexity , Dynamics, and Diversity.” In J. Kooiman (ed.),*Modern Governance: New Government-Society Interactions* . London: Sage Publications.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P.(2004) , 方德隆譯。課程基礎理論。台北：高等教育。(原著出版於 2003)。
- Pierre, J., & Peters, B. G. (2000). *Governance, politics and the state*. London: Macmillan.
- Preedy, M. (Ed.). (1989). *Approach to curriculum management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Reid, W.A. (1992). *The pursuit of curriculum*. Norwood, NJ: Ablex.
- 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.
- Sergiovanni, T. J. et al. (1990). *Education governance and administration*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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: Aguide to practice.New Jersey
Prentice-Hall.