

從教學文化觀點再思中央教學輔導組織之調整

鄭淑慧

教育部課程與教學輔導群生活課程專任輔導員

周淑卿

國立臺北教育大學教授

一、前言

為促進課程政策與學校課程的連結，教育部於2003年配合「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」；2005年成立「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，與各縣市國民教育輔導團共同進行九年一貫課程政策的轉化與推動。在高中階段，2005年，教育部依高中課綱之學科，設置各學科中心，負責推動各學科課程、蒐集課綱實施意見、研發學科相關教學資源與教材、促進教師專業增能活動（李文富，2012）。此系統性、制度性的課程與教學推動組織旨在縮短理想課程與實踐課程之間的落差，以落實課程政策的理念。

由小學至高中的十二年，學生年齡層從六歲到十八歲，身心與認知發展程

度殊異，學校教育目標、教學內容與方式、師生互動形態有別，因而，各個教育階段的學校在課程與教學實踐上所需要的協助亦有所不同。台灣的課程與教學輔導機制自民國47年創建，初時以小學為主，隨著民國57年國民教育延長至國中，而逐漸延展為以國中、國小為主的教學輔導系統。民國90年實施九年一貫課程，由於強調國中小課程的連貫，中央與地方層級皆將國中、國小的教學輔導團整合為一。然而，國中與國小雖然同為國民教育階段，學校的課程安排、教師的專業養成背景及教學習性皆有很大差異，在教學輔導的重點及協作方式上也難有一致性，以致於過去雖將國中小輔導團合一，在實際運作上卻未必達到整合與連貫的效益。民國103年8月，十二年國民教育政策正式實施，新課程綱要預定於107學年開始施行，為

表1 受訪教師基本資料

受訪教師代號	A	B	C	D	E
教學年資	22年	20年	30年	15年	35年
縣市輔導團團員年資	11年	9年	9年	11年	24年
央團輔導教師年資	7年	7年	10年	3年	9年
性別	女	女	女	男	女
領域	自然科學	英語	社會	數學	社會

協助十二年國教新課程在各級學校的轉化，如何整合現有的高中、國中小兩套課程教學輔導機制，確是目前應關注的課題。承上所述，國中與國小教學輔導團合一的方式，有其甚值得檢討之處，未來十二年國教的教學輔導系統，宜考慮國小、國中、高中的教學文化（culture of teaching），思考調整現行教學輔導團組織的可能性。

本文首先回顧台灣課程與教學輔導系統的沿革與現行制度，接著，透過訪談五位中央輔導群教師（受訪教師資料如表1），檢討現行教學輔導組織的問題，並從教學文化觀點思考十二年國教中央教學輔導組織應有的調整。

二、台灣課程與教學輔導組織的發展沿革

（一）精省之前：民國 47 年 -87 年

民國47年政府成立「台灣省國民教育巡迴輔導團」（以下簡稱省輔導團），團址設置在板橋的臺灣省國民學校教師研習會（以下簡稱教師研習會）；這是台灣課程與教學輔導組織運作之始。民國53年，台灣省政府教育廳進一步要求各縣市教育局設立「縣市國民教育輔導團」（吳清山、周淑卿，2010：9）。

省教育廳長官和省輔導團團長（省教育廳督學兼任）、省輔導團秘書（教師研習會研究員兼任）共同從各縣市輔導員中，每科遴選兩位教學表現優異教

師擔任輔導員，組成省輔導團¹。省輔導團主要工作有課程與教學理論的轉化、教材教法的研發，以及教學問題的研究與處理。當時，省輔導團團員會在暑假期間聚集於板橋教師研習會，與教師研習會的各科研究人員、各師院實習輔導處處長討論，依據課程發展或課程實施的進度，擬定當學年度巡迴輔導的重點，編印輔導手冊，製作教學演示的教具。學期中必須進行巡迴輔導，運用演說、示範等方式向縣市教師提供最新的課程與教學資訊（秦葆琦，2008）。省輔導團與縣市輔導團結合成一個教學輔導網絡，在當時中小學課程實施、教師教學能力之精進、國民教育之推展上，有其不可抹滅的時代貢獻與意義（吳清山、周淑卿，2010）。

（二）精省之後：民國 87 年 -92 年

民國87年起，由於台灣省政府虛級化，省教育廳廢除，省輔導團也因而解散；各縣市國民教育輔導團在缺乏經費補助與中央政策支持下，部份停擺無法運作，部份則「自力更生」勉力運作，中央-地方國教輔導網絡也隨之瓦解（吳清山、周淑卿，2010）。

精省兩年之後，九年一貫課程啟動。然而，九年一貫課程實施之後卻未盡人意，引來許多的批判。例如：黃光國（2003）的「教改錯在哪裡？——我的陽謀」、薛承泰（2003）「十年教改為誰築夢」、周祝瑛（2003）的「誰捉弄了台灣教改」，以及風潮音樂唱片所

¹ 國語、數學、自然、社會、美勞、音樂、唱遊、體育等八科（後來又增加特教、幼教和資訊等科）

發行一系列教改省思的紀錄片²。九年一貫課程的問題錯綜複雜，依據國家教育研究院「中央-地方-學校」課程與教學推動網絡之建構研究報告」（吳清山、周淑卿，2010：10），九年一貫課程改革過程中從中央、地方到學校，在呈現「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。檢討課程改革推動的困境，其中重要原因之一，乃因過去「國教輔導網絡」所扮演的「課程理論與教學實務」、「課程政策與實施」之間的中介與轉化功能，因精省政策而瓦解，從而成爲九年一貫課程改革推動過程中的「失落環節」。正由於少了這樣的機制，讓九年一貫課程改革的推動面臨許多困境，立意良好的政策難以轉化爲實務

（三）課程與教學輔導系統的重建：民國92年後

爲解決九年一貫課程實施所產生的問題，同時有感國教輔導網絡在協助推動課程改革、促進教師專業發展及提升國民教育品質的重要性，教育部乃著手推動「建置中小學課程體系」行動方案，以提升課程與教學深耕種子教師與地方（縣市）教學輔導團之專業素養。民國93年成立「九年一貫課程推動工作『課程與教學深耕輔導組』之各領域輔導群」，結合各領域的學者專家和基層教師，爲九年一貫課程的推動，提供有效的諮詢與輔導。94學年度，由各領域

輔導群、縣市政府教育局各領域輔導團共同推薦優秀的縣市輔導員，組成「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，與各領域輔導群相輔相成，正式恢復中央-地方教學輔導體系（秦葆琦，2008：98-99）。

歷經幾次調整，中央課程與教學輔導諮詢教師團隊任務日益明確，主要工作目標包括：「協助落實課程及教學政策，以達成政策目標」、「促進教師專業發展，提高教師專業知能」、「精進教師課堂教學，提升學生學習品質」、「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」（教育部，2013a）。從上述目標可知作爲「課程政策的推手」、「課程與教學理論與實踐的橋樑」是中央課程與教學輔導諮詢教師的主要角色。

縣市輔導團的工作則主要在於精進教師教學。例如：「新北市政府教育局國民教育輔導團設置及運作要點」裡提到，國教輔導團的工作目標主要有「研發創新教學策略，提升國民教育品質」、「輔導教師研究進修，落實教學輔導政策」、「激勵教師服務熱忱，增進課堂學習效果」以及「建立學習領域資源，豐富領域教學內涵」等四項（新北市，2013）。這四項工作主要都在於提升縣市教師教學專業。除了國民教育課程與教學輔導系統建立，教育部於2005年也開始委託台灣師範大學進行普通高中課程推動工作小組（教育部，

² 風潮唱片於2007年發行由公共電視製作與教改相關的紀錄片，包括：「吶喊」、「魔鏡」、「夏夏的聯絡簿」、「九命人」、「提著腦袋上學去」、「頂上有光」、「校長不哭」、「我愛小魔頭」、「頭化劇場」以及「紐西蘭尋羊記」等影片。

2013b：1），並於2007年指示國立宜蘭高級中學統籌協調執行普通高級中學課程課務發展工作圈及學科中心。至此，學科中心成為普通高中課程與教學推廣與精進的基地（教育部，2013b：1）。至此，國小至高中的教學輔導系統始完整建立。

三、由教學文化思考教學輔導組織的調整

十二年國教課程試圖建立小學、國中、高中課程的連貫性，重新規劃台灣學生從一年級到十二年級的學習內容，尤其希望改革教與學的內容及方法，達到適性學習的目標。基於追求十二年課程的一貫性，課程與教學輔導系統機制也須思考如何建立組織與運作方式的連貫。

目前，國小至高中課程與教學輔導體系分為三類：國中小的中央課程與教學輔導群（以下簡稱中央輔導群）、各縣市國教輔導團，以及高中學科中心。中央輔導群對各縣市有輔導與督導之責，高中學科中心則獨立運作，無中央與縣市之分。在國中、國小的輔導體系上，中央輔導群或縣市國教輔導團看起來雖然是一到九年級的一體組織。然而，實際上許多縣市分別設置國小與國中輔導團，各有召集人、副召集人以及團員；輔導工作亦是國小和國中分別運作。基本上國中團與國小團各有其組織，輔導工作的進行方式亦不甚相同。A老師提到：

國小與國中的生態實際上差異很大，央團雖然是國中小合在一起，但是縣

市輔導或是其他地方需要國中老師，還是我們的國中團員去，不會是我去。（20140905訪談-A）

因此，目前國小、國中、高中的教學輔導工作實際上多是獨立運作，此種型態的課程與教學輔導機制對於未來三階段的課程連貫恐難發揮實質效益。

過去國小、國中、高中的教學輔導組織之所以難以整合，乃由於三類學校的教學文化有所差異。因此，若期待未來三個組織能有更緊密的整合與運作，仍應考量教學文化的因素。「教學文化」是教學之中教師與學生共同建構的課堂生活方式，涵括師生對於教與學的信念、價值觀、行為習慣及思維模式。展現於外為教學的慣性，例如教師與學生習慣的教學方法、流程、儀式、規則；蘊含於內則為一套對於「如何教」、「如何學」的信念。這些外顯與內隱面向彼此相互交錯，相融共生，共構出教學文化的內涵（鄭淑慧，2011）。這些課堂裡例行的教學行為與教室生活方式，也蘊含著局外人所無法想像的複雜意義（周淑卿，2005：16）。從教學文化審視國小至高中的教與學，可以看到這十二年的教與學，基本上呈現兩種不同的特質。

（一）小學階段

目前小學教學以包班制為主，大部分教師須擔任班級導師。「包班制」主要是考量6-12歲兒童的身心需求，期望藉由日常的密切接觸，導師能和學生建立緊密關係，以利輔導學生的生活與學習。以一個30班的國小為例，全校

教師人數約略有45人，其中30人須擔任導師。導師通常負責「國語文」、「數學」領域教學，另外視情況再教授其他課程。科任教師以及兼任行政的教師，通常因應實際需求配課，一位科任老師可能同時任教兩到多個領域或年級，而兼任行政者可能每學期分配不同授課科目。此外，每年教師選填新年度的職務時，未必考量教師專長，因此，具有某些學科專長的教師未必有機會任教該科目。綜合上述情況，除了導師任教國語文、數學一事較為穩定之外，大部分小學教師的授課科目經常在變動，也大多難以專長任教。

導師除了教學之外，通常必須協助導護交通工作、指導學生打掃、照顧學生午餐、組織學生進行各項競賽與活動，有時也須輔助科任老師處理學生事務。所以，導師在學校的多數時間都在陪伴班級學生。學生發生問題時最直覺也最常用的方式就是「跟老師說」、「報告老師」，於是許多小學生在作文或是教師節卡片上，往往都以「媽媽」來形容導師。由於「包班制」教學，小學教師往往就像孩子在學校的父母，生活規範與課業指導幾乎是同等重要的任務，這是小學教學文化的重要特質。

基於包班制的環境，以及任教科目的變動，小學教師在課程與教學上所需要的專業協助不可能侷限於單一科目，而他們對專業精進的需求，也往往與班級經營、學生輔導密切相關。

（二）中學階段

相對於小學的包班制，國中與高中向來採行分科教學，教師必定具有某一

科目的任教專長，也通常畢業自任教科目的相關科系。因此，「學科」成為中學教師身份認同的重要來源。再者，長久以來中學由於升學考試的問題，以致多數教師的教學陷入應試教學的窠臼——教與學的內容首先考量是否符合考試命題方向，教師習於為學生整理學習重點、製作講義，學生習於記憶教材、練習題型，教學模式相當單一化。十二年國教推動以來，首要著力的革新工作即是引導中學教學的適性化與多元化，但七年之病，求三年之艾，中學「應試教學」的教學文化並非短期所能改變。

中學雖然也設置導師一職，但導師的定位與角色卻與小學相當不同。如果小學教師具有父母的形象，國高中導師則傾向亦師亦友的角色。這是因為青少年時期的學生，自我意識萌芽，表現出對獨立自主的渴望；並且青少年重視同儕團體更勝於父母師長，期望能在團體中找到歸屬感，因此，其行為模式常以同儕為標準，害怕被排除在外的感覺（教育部，2011：7-8）。當學生需要幫助時，往往先尋求同儕的意見與協助，而不像小學生，事事報告老師。因此，中學教師如果像小學老師這樣鉅細靡遺的看顧學生，往往招致反效果。事實上，中學學生的生活與課業問題雖然比小學更多，但因為除了導師之外，中學還設有專任的輔導教師，所以其他教師通常專注於各自的教學事務，較少涉入學生輔導問題。

基於上述，可見小學與國高中教與學的習慣與規範實際上差異甚大。小學以包班制為基礎，師與生的關係是「類親子」，導師的教學往往融合生活規範

與行為輔導；教師的任教科目變動多，學科屬性較弱，教學的分工不明顯，因而不易專注於單一學科的教學。中學七年級至十二年級，教師有明確的學科歸屬感，專業分工明顯，教師易專注於本科教學。但由於應試教學文化的根深蒂固，教與學傾向單一化與模式化。

這樣的教學文化差異除了因為小學與中學的學生身心發展程度、學校目標有異，也和師資培育系統的設計有關。目前的師資培育分為小學與中等教育學程，兩種學程的學生來源不同，課程結構也不同，很自然的，國高中教師的教學信念與行為相近，而與小學教師則有較大分別。這一點D老師也提到：

國中與國小的差異從師培就開始。像我不能教小學，但我去教高中。國中老師和高中老師是比較像的。
(20140920訪談-D)

由教學文化來看，國高中的教學環境與問題相似，教師的教學信念與行為也相近，而小學則與國高中的特質差異較大。教學文化的不同也讓中央輔導教師或縣市輔導團員對國小與國中教學輔導的重點有分別。D老師提到：

以我自己的經驗來說，我們對國中老師的研習或增能的重點通常會放在認識新的數學新知或是局裡（教育局）要推的重點。我們著重學科知識，比較少去談教學法的部分。國小的數學輔導就重視教學部分，國小老師通常都會很在意怎麼教，比較少關心學科知識本身。
(20140920訪談-D)

E老師則指出，國中小教學輔導主要的差異在於「分科」與「不分科」：

……社會在國小基本上就是不分科，到了國中，雖然叫社會領域，但是裡面分成了歷史、地理、公民。這是因為國中、國小學生的身心發展階段不一樣。
(20140921訪談-E)

從兩位不同領域受訪者的觀點可知國中教師著重學科知識的討論，而國小教學輔導著重教學方法。受訪的央團教師不約而同指出，未來國中教學輔導團與高中合作的理想。B老師提到：

……國中的教學實際上與高中的教學性質比較接近，與國小比較遠。國中與高中老師應該要多一點對話，一起合作。
(20140902訪談-B)

這樣的想法也出現在C老師談話中：

從現場與教學的性質來看，國小和國中應該可以分開。十二年基本教育裡的課程與教學輔導同一領域可以分成兩個部分，國小六年是一個部分，國中之後的六年是另一個部分。擔任國小部分的課程與教學輔導的央團教師或是縣市輔導員可以因應國小包班制或是國小的需求來進行輔導工作。
(20140905訪談-C)

未來中央層級的教學輔導組織確可考慮讓國中與高中整合。

表2 預定設置之國高中領域教學研究中心

教學中心	對應中等學校輔導團/學科中心	
	國中	高中
1.國語文領域	國語文群	國文科、中華文化
2.數學領域	數學群	數學科
3.自然領域	自然群	物理科、化學科、生物科、海洋教育科
基礎地球科學科	女	女
4.藝術領域	藝文群	音樂科、美術科、藝術生活科
5.社會領域	社會群	歷史科、地理科、公民與社會科
6.外語領域	英語群	英文科
7.體健領域	體健群	體育科、健康與護理科
8.生活領域	生活群	家政科、生活科技科、資訊科
9.綜合領域	綜合、性平、人權群	綜合活動科、生命教育科、生涯規劃科、全民國防教育科

(資料來源：教育部，2014b)

四、中央教學輔導組織之重整--代 結論

目前中央、縣市層級的教學輔導團皆是將國中與小學合一，高中則由各學科中心負責。縣市政府主要管理國中、小學及社區高中，但由於高中之教學輔導工作在全國各大學科中心，在社區高中未普及之前，縣市層級教學輔導團仍可維持現況。在中央層級，目前教育部設置「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作中心」，由國教署負責「課程推動與教學支持系統」，統籌輔導群/中央團、高中職課程工作圈、學群科中心的課程政策轉化與推動工作。此協作中心之下，另由師資藝教司負責

「師資培用與教師專業發展系統」，其協作任務包含：進行領域課綱之教材、教法、評量等研究、實驗與試行，以及進行政策轉銜與課程推廣之運作與回饋機制（教育部，2014a）。師資藝教司遂於2014年七月開啓「師資培育之大學中等教育階段領域教學研究中心設置計畫」，以競爭型方案徵求各大學設立領域/學群科教學研究中心（國高中部分如表2所示）。其任務除了職前師資培育、協助在職教師專業發展、研發教材教法與教學示例，另亦包含「連結各教育階段課程推動與教學支援網絡，建立夥伴學校培訓教學實務教師，發展課程教學協作機制」（教育部，2014b）。此中心的設置即是將國高中的課程教學研發與

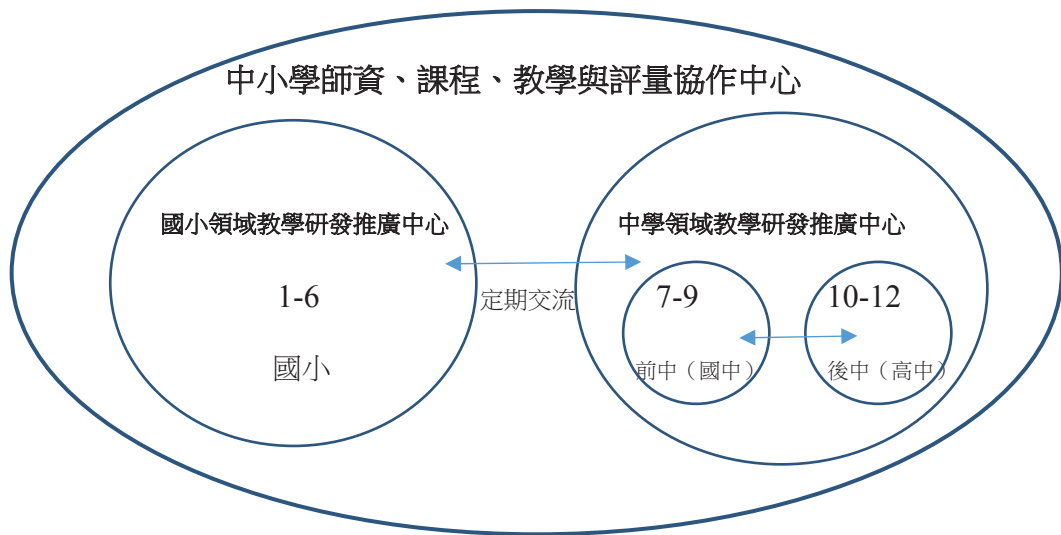


圖1 中央層級課程與教學輔導組織示意圖

協作工作整合於具師培功能的大學。此外，在小學部分，亦採競爭方式，於設有小學師資培育單位的大學，設置十一個學習領域教學中心。

事實上，國教署轄下的國中小輔導群/中央團以及高中學科中心，師資藝教司轄下的「中學領域/學群科教學研究中心」、「國民小學學習領域教學中心」，其工作內容有所重疊，倘若能以師培大學為基地，整合學科領域學者、優秀教師，長期進行課程與教學研究、教材教法的研發與推廣，相同領域的學者與學校教師可相互學習增能，一方面強化師資生與在職教師的教材教法知能，一方面協助課程政策的轉化與推行。類似的建議方案，曾出現在國家教育研究院有關建構三級課程與教學推動組織的研究報告中。該研究建議：在中

央課程與教學協作中心之下設立「各領域教學研究推廣中心」，分別設置於具師培任務之大學；該大學並應跨校納入該領域學者及優秀學校教師。大學可提出各自的優勢條件以向教育部爭取設置領域教學研究推廣中心（周淑卿、楊俊鴻，2012）。

未來，在中央層級可以「國高中」、「國小」領域教學研究中心作為主要的專業協作組織，將現有的國中教學輔導群、高中學科中心納入「中學領域教學研發推廣中心」，將國小教學輔導群納入「國小領域教學研發推廣中心」（如圖1所示）。整合師資培育機構與優秀教學輔導團教師的力量，可對師資教育以及課程與教學協作工作發揮加乘效用。

參考文獻

- 吳清山、周淑卿（2010）。「中央-地方-學校課程與教學推動網絡之建構研究」總計畫。國家教育研究院籌備處研究報告（編號NAER-99-11-A-1-01-00-1-01）。未出版。
- 李文富（2012）。國中小課程與教學輔導群、高中學科中心、職校群科中心組織及運作現況比較初探。教育研究月刊，222期，117-125。
- 周祝瑛（2003）。誰捉弄了台灣教改？。台北：心理。
- 周淑卿（2005）。論教學文化更新為課程革新之基礎。課程與教學季刊，8（3），15-25。
- 周淑卿、楊俊鴻（2012）。中央-地方-學校課程與教學推動組織的連結與互動方式研究。國家教育研究院籌備處研究報告。未出版。
- 秦葆琦（2008）。從省輔導團到中央輔導團—落實「家」的感覺。研習資訊，25（1），97-100。
- 教育部（2011）。得意的每一天—國中導師手冊。教育部：台北。
- 教育部（2013a）。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。行政院公報，臺教授國部字第1020044625B號令
- 教育部（2013b）。普通及中學課程課務發展工作圈及學科中心102年度工作計畫（核定版）。取自http://web.ylsh.ilc.edu.tw/course/files/102work/102_00.pdf
- 教育部（2014a）。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/NewsContent.aspx?id=2986>
- 教育部（2014b）。教育部師資培育之大學中等教育階段領域教學研究中心設置計畫。取自www.edu.tw/領域學群科中心設置要點附件（1030707核定版）。docx
- 黃光國（2003）。教改錯在哪裡？我的陽謀。新北市：INK印刻。
- 新北市教育局（2013）。新北市政府教育局國民教育輔導團設置及運作要點。依102年6月7日北教研字第1021992140號函
- 鄭淑慧（2011）。國小一年級教學文化研究。國立台北教育大學課程與教學研究所博士論文。未出版。
- 薛承泰（2003）。十年教改為誰築夢。臺北市：心理。

