

國立臺東大學教育學系（所）

碩士論文

指導教授：梁忠銘 博士

國民教育輔導團組織變革中
課程督學角色定位之研究—以旭日縣為例



研究生：施琇瑩 撰

中華民國 九十八 年 六 月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所) 教育行政碩士在職專班(夜)

本班 施琇瑩 君

所提之論文 國民教育輔導團組織變革中課程督學角色定位之研究—以旭日縣為例

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

張慶勳

(學位考試委員會主席)

鄭耀男

張慶勳

(指導教授)

論文學位考試日期：98年06月12日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育 系(所)
教育行政組 97 學年度第 2 學期取得 碩士 學位之論文。

論文名稱：國及教育輔導團組織變革中課程督學角色定位之研究—以旭日縣為例

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

同意 不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：張淑芬 (親筆簽名)

研究生簽名：施秀瑩 (親筆正楷)

學號：1794005 (務必填寫)

日期：中華民國 98 年 6 月 12 日

1.本授權書(得自 <http://www.lib.ntu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化,並遲延於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29

謝誌

唉！終於可以畢業了。我想我可能是破了東大的紀錄，將近八年與研究所剪不斷、理還亂的日子，總可以告一段落了。在這期間，休學二次，再重考一次，光是研究所一年級就讀了三次，雖然斷斷續續的求學歲月中，辛苦的歷程，總因蘊藏著我甜蜜的負擔，至少成就的不是只有自己，還有我對家人難以割捨的愛。儘管畢業的日子來的有點晚，但我認為我還是幸運的，至少可以放心的看見先生完成了博士的學業，小孩亦懂事積極、善解人意，復亦何求呢？

這篇論文得以在今年內完成，要感謝的人實在很多。首先感謝我的指導教授梁忠銘老師，在這段時間專業且耐心的指導，給予我很多的鼓勵。除此之外，還有最重要的啟發，是在老師身上看到自我要求與堅持的態度讓我感動，就因為這樣的精神讓身為學生的我亦不敢懈怠。還有求學過程中給予我協助與肯定的許多良師，我的第一任導師－蔡東鐘教授、第二任導師－鄭耀男教授，還有任晟蓀教授、魏俊華教授、陳嘉彌教授等，由於您們對學生的鼓勵與提攜，才能在這八年中有著動力堅持到最後。

另外要感謝一群好友與同事，有瓊璐主任、紹平校長，以及玄光、立源及家輝，由於您們的協助與支持，得以完成本論文的撰寫。還有東海國小一群協助紓壓的好同事們，感謝你們這一年來的陪伴，儘管在論文壓力下，回到東海的生活因為有你們而變得美好，不管是咖啡還是冬瓜檸檬茶，你們的關心與體貼，我感受得到。

最後，要感謝我的家人，爸爸媽媽、二位妹妹及妹婿的協助，讓我在讀研究所與撰寫論文的這幾年間，不必餓著肚子趕上課，不管是孩子的照顧或接送上，使我沒有後顧之憂。還有我的先生－順利，感謝你這一年來對我的包容與家事上的付出，讓我有更多的時間完成學業。我的兒子－易屹，你成熟、懂事又上進，讓媽媽欣慰。我的女兒－姿瑜，乖巧、體貼又可愛，讓媽媽滿足。

要感謝的人實在太多，謝謝你們所有的人。我想一篇論文的完成，代表的不是結束，而是人生中再往下一個目標繼續前進的開始，我會加油！

琇瑩 于鳳凰花開時

2009/6

摘要

本研究目的在探討變革中之國民教育輔導團組織運作概況與課程督學角色定位情形，並藉由研究結果與建議，提供國民教育輔導團未來運作方式及教育相關人員，作為政策訂定或從事相關研究之參考。本研究採質性研究，運用文獻分析與深度訪談法，以曾任或現任國民教育輔導團課程督學三位為樣本，逐一進行深度訪談。分析資料後得到如下發現與建議：

一、在國民教育輔導團組織運作與問題方面

- (一) 輔導團組織定位不明、業務權責難分，任務編組名不副實，業務影響任務的推動；地方政府因財政考量，運作經費缺少穩定性與獨立性，組織成員與異動劇烈，影響團務運作。
- (二) 團員遴聘不易且績效不彰，入團誘因不足；輔導團辦公空間以及團員培訓機制仍有努力的空間；到校服務、領域運作方式多元，持續以符應學校需求為主。

二、在課程督學角色定位方面

- (一) 課程督學的任務與角色，是教育局（處）長在課程與教學方面的幕僚者，擔任課程政策的轉銜者，資訊之分享者，課程發展委員會團隊運作者，帶領輔導團為責任與義務者，培訓團員及提升士氣的激勵者。
- (二) 課程督學角色非屬正式編制，有定位模糊、工作權責不清、支援人力不足、權利義務不相稱等現象。而造成角色知行落差與衝突、不符角色期待、角色地位低落、角色負荷過重，所以角色扮演困難。
- (三) 由於中央與地方執行的落差，課程督學培訓過程倉促，專業性不足。缺乏行政與人力支持系統，組織文化與官僚體制的不適感，有志難伸。任用遴聘機制欠周延，進退之路，缺乏保障。

三、依據本研究提出之建議

- (一) 確立輔導團與課程督學定位，落實任務編組，賦予法職權，提升角色地位。任務與權責宜相符，酌編經費，解決團務所需人力、設備與空間功能不足問題。中央可設計輔導與評鑑機制加以檢核，減少地方認知落差。
- (二) 鼓勵學有專長、德行均佳的人擔任課程督學增加說服力，充實課程領導素養及協調溝通能力，提升角色扮演自信與成效。課程督學任用與進退機制應周全，以保障未來發展穩定人心。
- (三) 國民教育輔導團宜秉持人力資源管理思維，持續實施領域運作原則，透過多元激勵措施，強化團員素質，提升輔導員服務士氣，使團務功能發展優質化。

關鍵字：國民教育輔導團、組織變革、課程督學、角色定位

A Study of Role Positioning of Curriculum Supervisors under Organizational Change of the Compulsory Education Advisory Group —Using Syu Rih County as an Example

Abstract

This study investigated the operational status of compulsory education advisory groups and the role positioning of curriculum supervisors under organizational change. Based on research findings, it aimed to provide compulsory education advisory groups and educators with some suggestions and reference on policy-making and research. This study was designed as a qualitative research. Document analysis and in-depth interview methods were adopted. The research sample consisted of three participants who used to be a curriculum supervisor in compulsory education advisory groups. They were respectively given an in-depth interview. Findings and suggestions derived from the analysis of the data included:

四、Operations and problems of the compulsory education advisory group:

(三) The organizational position of the advisory group was not clear, and so was the division of tasks and responsibilities. The task teams did not function as expected, so accomplishment of assigned tasks would be affected. Due to financial considerations of the local government, the advisory group could not function with stable funding and independence. The drastic turnover of organizational members also affected operations of the group.

(四) Recruitment of new members was difficult, and the incentives for them were insufficient. The office space for the advisory group and mechanisms of training group members should be further improved. The reaching school services and operational methods should be more pluralistic and compliant with the needs of each school.

五、The role of curriculum supervisors:

(1) Curriculum supervisors are general advisors on curriculum and instructions to the director of the education bureau (administration), connectors of curriculum policies, and sharer of information, members of the curriculum development committee. They are responsible for leading the advisory group, training members of the group, and motivating them.

(2) Curriculum supervisors were not formal positions. Their positions and

responsibilities have not been clearly defined. The supporting human resources were insufficient, and there was an imbalance between their power and obligations. Conflicts between their understanding and practical actions, disappointment with the role, decline of the status of their roles, and over-loading have occurred. Therefore, it was difficult for them to play their roles.

- (3) Due to the gap in execution between the central and local government, training of curriculum supervisors was completed in a rush. The professional competence of these supervisors was insufficient as a result. An administrative and human resource support system was unavailable. The supervisors' discomfort with the organizational culture and the bureaucratic system has made it difficult for them to fulfill their goals. There was defect in the current recruitment and employment mechanism. Career of supervisors after joining or withdrawing from the group was not ensured.

六、 Suggestions proposed on the basis of the research findings:

- (1) The positions of the advisory group and curriculum supervisors should be clearly defined first. Efforts should be made to fulfill division of power, empower supervisors, and improve the status of their roles. Besides, assigned tasks should comply with the mandated power, and sufficient funds should be budgeted to solve deficiency of human resources, facilities, and space. The central government could design guiding and appraisal mechanisms to examine the performance of supervisors and minimize the cognitive gap between the central and the local governments.
- (2) People with good expertise and morality should be encouraged to serve as curriculum supervisors, as they could be more persuasive. The supervisors' leadership and communication skills should be improved to enhance their confidence and effectiveness of their roles. Employment and withdrawal mechanisms should be designed with comprehensive considerations to protect supervisors' career and reduce their concerns over career development.
- (3) The compulsory education advisory group should adhere to the concept of human resource management to continuously implement principles of their operations. Multiple incentives should be offered to increase the quality of group members, enhance the morale among advisors, and facilitate positive development of their functions.

Keywords: compulsory education advisory group, organizational change, curriculum supervisor, role positioning

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的	3
第三節 名詞釋義	3
第四節 研究範圍與限制	5
第五節 研究流程	8
第二章 文獻探討	9
第一節 組織變革之意涵	9
第二節 國民教育輔導團組織發展概況	15
第三節 角色相關理論	40
第四節 課程督學角色內涵	48
第三章 研究方法與設計	57
第一節 研究架構	57
第二節 研究方法	58
第三節 研究對象	59
第四節 研究工具與程序	61
第五節 資料處理與分析	64
第四章 研究結果與分析	67
第一節 國民教育輔導團組織運作與問題	67
第二節 課程督學角色定位	88
第五章 結論與建議	113
第一節 結論	113
第二節 建議	122
參考文獻	127
中文部分	127
西文部分	131

圖次

圖 1-5-1 研究流程圖	8
圖 2-2-1 人力資源管理內涵模式	32
圖 2-4-1 課程督學與課程深耕種子團隊之定位	50
圖 3-1-1 研究架構圖	57
圖 3-5-1 三角校正	66

表次

表 1-4-1 專家效度學者名單一覽表	7
表 2-1-1 組織變革理論與研究之相關文獻	12
表 2-2-1 國民教育輔導團組織變革前後組織定位、任務與業務概況 一覽表	22
表 2-2-2 國民教育輔導團領域組別設置情形一覽表	31
表 2-3-1 學者對角色定義之相關文獻	43
表 2-4-1 國民教育輔導團課程督學設置與流動一覽表	56
表 3-3-1 受訪者基本資料	60
表 3-4-1 訪談綱要一覽表	62
表 3-5-1 訪談代碼意義說明表	65

附錄

附錄一 訪談大綱	132
附錄二 訪談大綱專家效度審查同意函	133
附錄三 訪談大綱專家效度審查參與意願回函	134

第一章 緒論

第一節 研究動機

近年來，隨著九年一貫課程改革、高中課程暫行綱要的實施（教育部，2003a），以及中小學一貫課程體系（十二年國教）的研議（沈姍姍，2005；李坤崇，2006），各縣市政府教育局（處）莫不竭盡全力配合教育部各項的改革措施，力求新課程推展順遂。自臺灣精省後，省教育廳國民教育巡迴輔導團自此亦走入歷史，地方輔導業務全落在教育局（處）身上，故教育局（處）的業務至為廣泛，責任亦重，但縣市教育局（處）礙於法令，普遍有編制不足的現象，須借調教師協辦業務，以彌補編制人員不足之問題。於教育部公佈「九年一貫課程暫行綱要和正式綱要之實施要點八、行政權責（一）地方政府 1.（4）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。」始給予各縣市國民教育輔導團轉型的依據。教育部於 2003 年推出「九年一貫課程與教學深耕計畫」，給予各縣市國民教育輔導團人員與經費更多的協助，使輔導團重獲發展的契機。九年一貫課程實施後，將學科統整為七大學習領域，以往以學科為單位的輔導團必須重新改組，組織再造遂成為輔導團發展的重要課題（謝金城，2005）。因此各縣市政府層級（地方）對於國民教育輔導團組織變革，是否影響輔導團運作值得探討。

變革後的國民教育輔導團其組織運作是否順遂，輔導團的運作方式是否能夠深入了解學校課程或教學問題，提供相關協助與輔導策略，亦是重要因素。就以臺北縣而言，輔導團任務定位為「教學、輔導、研究與服務」，業務屬學管課（科），具有到校輔導訪視、教學研究與輔導的功能，並以「卓越、適性、專業」為核心理念（臺北縣政府，2003）。具體工作內容包括：分析各版本教科書差異、編輯各領域補充教材、研發學生學習成就檢測題庫、到校輔導、課程評鑑輔導訪視、課程備查、教學示範、專業成長檔案製作、辦理研習工作坊、以及行動研究等業務，其工作量相當繁重（謝金城，2005）。再者，組織文化會影響教育組織的運作方式，也影響組織成員的工作績效與滿意度（Robbins，2001）。整體而言，國民教育輔導團組織運作與功能發展間呈顯著正相關（蔡孟宏，2004），也就是說，國民教育輔導團組織運作方式與功能兩

者間關係密不可分。因此，在教育部 2003 年推出「九年一貫課程與教學深耕計畫」，國民教育輔導團經歷組織變革洗禮，受內、外在因素影響的國民教育輔導團，在 2003 年起至 2009 年間，在組織變革中相關輔導團運作概況為何？此為本研究的動機之一。

而輔導團組織係任務編組，抑屬於臨時性的專案組織，其定位並不明確，有待釐清。如以管轄業務而言，輔導團應由督學室或學管課（科）帶領？依教育部課程督學與課程深耕種子團隊之定位圖（張素貞，2003），教育局（處）下之督學室（含課程督學），負責國民教育輔導團之業務，其應與主管九年一貫課程之學管課（科）充分聯繫、整合推動。但據林和春與張素貞（2002）以北區六縣市研究發現，國民教育輔導團隸屬於教育局（處）學管課（科）業務的縣市有：臺北縣、桃園縣；隸屬於督學室的有：臺北市、基隆市、新竹市；新竹縣為教育局（處）獨立單位，由課程督學帶領。另有單獨成為三級單位，由候用校長擔任課程督學，具有三層核閱公文的權限，卻不必至議會備詢的有臺東縣；有隸屬督學室、學管課（科），核閱公文的權限在課長，由候用校長調局擔任之課程督學只是會閱，甚至直接擔任輔導團業務承辦人；或由學校現職校長調兼課程督學，業務承辦人則由調用教師擔任（施琇瑩、陳順利，2007），各縣市做法分歧，為了有效推動教改，並提升教育品質，如何有效運用國民教育輔導團之運作功能，協助縣市教育局（處）辦理地方教育輔導工作，貫徹教育政策，發揮輔導成效，值得有關當局認真考量。

研究者自 2000 年 8 月起擔任國民教育輔導團輔導員至今，除經歷綜合活動學習領域、數學學習領域之領域運作任務之外，亦曾參與規劃九年一貫課程實施前後國中小課程備查研擬工作；更於 2007 年 8 月至 2008 年 7 月間，擔任國民教育輔導團國小組課程督學。有鑑於課程推動之經驗，課程改革政策如要落實且深入校園，需要具備課程發展素養的人才，提供學校與教師課程發展的知能，並建立長期的專業伙伴關係，使理論與實務接軌，共同合作方能落實。為期三年半的教育部「九年一貫課程與教學深耕計畫」實施後至今，國民教育輔導團在持續發展的組織變革中，身為課程領導團隊之一的課程督學之角色定位為何？為本研究的動機之二。

第二節 研究目的

基於前述的研究動機，國民教育輔導團為落實服務導向，增進教師專業成長，協助學校經營效能，本研究希冀探討變革中之國民教育輔導團組織運作概況與課程督學角色定位，進一步提出對國民教育輔導團未來運作方向之參考與建議，以期達到國民教育輔導團成為課程推動的目標。

根據上述，提出本研究目的如下：

- 一、瞭解國民教育輔導團組織運作概況。
- 二、探討國民教育輔導團課程督學之角色定位。
- 三、提出未來對國民教育輔導團及課程督學角色定位之建議。

依據以上研究目的，希望將研究結果與建議，供教育相關人員作為政策訂定或從事相關研究之參考。

第三節 名詞釋義

一、國民教育輔導團

本研究所探討的「國民教育輔導團」(或簡稱國教輔導團、輔導團)，係指教育部於 2003 年推出「九年一貫課程與教學深耕計畫」後，各縣市政府教育局(處)依據該計畫，將以往以學科為單位的輔導團，經重新改組後統整為七大學習領域之國民教育輔導團。計畫中明訂國民教育輔導團之組織定位、任務編組、組織架構、人員編制、經費籌措及運作方式等要項，並依該計畫執行國民教育輔導團工作目標。各縣市依上述計畫之規定，因應與擬訂國民教育輔導團在組織定位、任務編組、組織架構、人員編制、經費籌措、運作方式等配合安排下執行團務的種種策略之組織，使其運作達到國民教育輔導團組織之工作目標。

二、組織變革

所謂「組織變革」係指組織受內外因素影響之後，在有計畫或非計畫性之下，從事組織個人、團體或組織相關層面的改變（張慶勳，1996），是為一種動態且連續不斷的過程或歷程。本研究所指組織變革，係指在教育部 2003 年推出「九年一貫課程與教學深耕計畫」後，縣政府教育局（處）國民教育輔導團為因應教育改革，在 2003 年起至 2009 年間，受內、外在因素影響，所從事人員、團體或組織運作等方式等改變，為提供教師專業支持系統需要，並藉此維持本身的均衡，以達到組織生存與發展之目的，所持續與調整之種種改變歷程而言。

三、課程督學

本研究所指之「課程督學」，乃為彌補行政督學缺乏課程教學能力之缺失，舒緩縣市督學人力不足之窘境，教育部於 2003 年 3 月開始推動「九年一貫課程與教學深耕計畫」，其子計畫之一「學校與教師服務計畫」中，規劃全國各縣市依縣市規模設置課程督學，並協助培訓各縣市所推薦之課程督學（教育部，2003b）。各縣市政府教育局（處）即依據上述計畫，從曾任、現任國中小校長或現任督學中，遴選具有課程領導專長，完成教育部所規劃的培訓研習，在縣市協助推動國中小課程領導工作的教育人員，以解決順應教育視導角色分工需求而建置之人員。

四、角色定位

「角色定位」，係指在一定的系統環境下（包括時間），在一個組合中擁有相對的不可代替性的定位，就是角色定位。本研究所指之「角色定位」係指各縣市政府教育局（處）於 2003 年開始依據「教育部九年一貫課程與教學深耕計畫」，從曾任、現任國中小校長或現任督學中，遴選具有課程領導專長，完成教育部所規劃的培訓研習後擔任課程督學者，擔任教育部與縣市之聯絡窗口，負責每月定期陳報推動新課程資訊至教育部，並轉達教育部最新政策訊息，在縣市則為協助推動國中、小課程領導工作等相關任務的教育人員。

第四節 研究範圍與限制

本研究旨在探討國民教育輔導團組織變革中課程督學角色定位，在研究過程中，儘量呈現真實情況，並力求完整、嚴謹。但礙於人力、時間及經費上的限制，僅以旭日縣之實際情形為例，仍有未盡周延之處。茲就研究範圍與研究限制分別予以說明。

一、研究範圍

有關本研究之研究範圍，分別以研究地區與研究對象來說明。

(一) 研究地區

本研究以旭日縣國民教育輔導團組織之相關運作為主，包括國民教育輔導團各領域運作方式與內容，及輔導團服務之旭日縣所屬國民中、小學為研究範圍。

(二) 研究對象

為因應教育部於 2003 年推出「九年一貫課程與教學深耕計畫」，給予各縣市國民教育輔導團人員與經費更多的協助，使輔導團重獲發展的契機。因此，本研究將 2003 年起至今，視為國民教育輔導團組織之變革期間，故研究對象以 2003 年起至 2009 年（九十二學年度至九十七學年度止）之六年期間，旭日縣國民教育輔導團歷任（曾任或現任）課程督學為本研究之研究對象。

二、研究限制

有關本研究之研究限制，分別就文獻蒐集、研究對象、研究方法與研究效度等四方面加以說明。

(一) 文獻蒐集

綜覽國民教育輔導團組織運作相關文獻，針對有關輔導團各學習領域運作之研究

較多，但其切入點大部分以各縣市學習領域課程小組之運作現況與困境為研究重點，反觀輔導團組織中課程督學角色的研究相較之下論述較少，可能原因是由於輔導團課程督學一職，乃教育部於 2003 年為因應與落實九年一貫課程之實施而設置，截至目前為止相關的文獻較少，且幾乎少有針對各縣市課程督學任務與角色進行深入研究。儘管如此，研究者藉由相關文獻與文件如會議資料、會議紀錄、實施計畫、量化數據、相關執行成果及相關輔導團網站等資料之搜集，期使相關重要文獻儘可能完備。

（二）研究對象

本研究之研究對象為 2003 年 8 起月至 2009 年 3 月期間，旭日縣國民教育輔導團歷任（曾任或現任）課程督學為主。因此，研究結果亦僅限於旭日縣國民教育輔導團參考之用，無法推論至其他各縣市。

（三）研究方法

本研究屬質性研究，採用文獻分析、訪談法為主，透過文獻與訪談結果交互檢證分析。雖在研究過程中，儘量呈現真實情況，但恐因能力不足，或方法不夠周延，仍難以避免研究者主觀的見解。然而，研究者定當竭盡所能，使本研究之結果與事實相符。

（四）研究效度

本研究針對旭日縣國民教育輔導團課程督學在組織變革中之角色定位進行研究，由於旭日縣政府教育局（處）承辦業務之借調人員更替頻繁，在研究上難免因業務交接上資料不全，或時空背景影響運作制度決策等因素不易探討。為使研究結果趨於真實，訪談對象應具有代表性，故以教學與行政資歷、相關訓練背景等條件下，以曾任或現任旭日縣國民教育輔導團課程督學為訪談對象，並透過文獻蒐集加以檢證分析。

進一步為提高本研究之效度，擬由研究者初步擬定訪談大綱，在與指導教授討論後，分別邀請四位具有相關理論背景之學者與實務經驗豐富之專家針對本訪談大綱提供其專業的見解與建議。訪談大綱內容經修正後如附錄一，專家效度學者名單與簡介如表 1-4-1 所示：

表 1-4-1 專家效度學者名單一覽表

姓名	身分	服務單位	職稱	備註
梁忠銘	學者 專家	國立臺東大學 國立臺東大學師範學院	副校長 院長	教授、輔導團諮詢顧問
(1) 日本國立東北大學(とうほくだいがく) 哲學博士 (2) 專長：比較教育、教育學、教育史學、教育思潮、道德教育、終生學習、職業教育				
鄭耀男	學者 專家	1. 國立臺東大學 師範學院 2. 國立臺東大學附屬實驗小學	1. 副教授 2. 校長	曾任臺南市教育局(處) 督學 臺東縣校務評鑑委員
(1) 高雄師範大學教育系博士 (2) 專長：班級經營、教育評鑑、教育史				
李正義	專家	臺東縣臺東市康樂國民小學	校長	輔導團諮詢顧問
(1) 國立臺東大學課程與教學研究所碩士 (2) 專長：課程與教學領導、教師專業發展評鑑 (3) 榮獲教育部 2006 年校長領導卓越獎				
師瓊璐	專家	臺東縣太麻里鄉大王國民小學	教務主任	曾任輔導團課程督學
(1) 國立臺東大學國民教育研究所碩士 (2) 專長：課程與教學領導、生命史研究				

資料來源：研究者自行整理

希望在學者與專家的指導，除了以此確定訪談內容之適當性外，亦對於訪談題目中是否能夠表達本研究之意涵進行確認，藉由嚴謹的訪談大綱提高本研究之效度。

第五節 研究流程

研究者藉由本身自己曾任課程督學的實際體驗以及和歷任課程督學相處觀察互動中，加上相關文獻的蒐集與閱讀，慢慢形成對研究問題的整體概念，著手製作訪談大綱初稿，待初稿文成後，隨即聯絡受訪者進行訪談。為使每次訪談都可以達到最佳效果，除了選擇讓受訪者感覺輕鬆、無壓力的訪談環境外，訪談結束後隨即製作訪談逐字稿。茲將如此資料蒐集、提出問題、訪談、分析與結果產出之研究繪製如圖 1-5-1 研究流程圖所示：

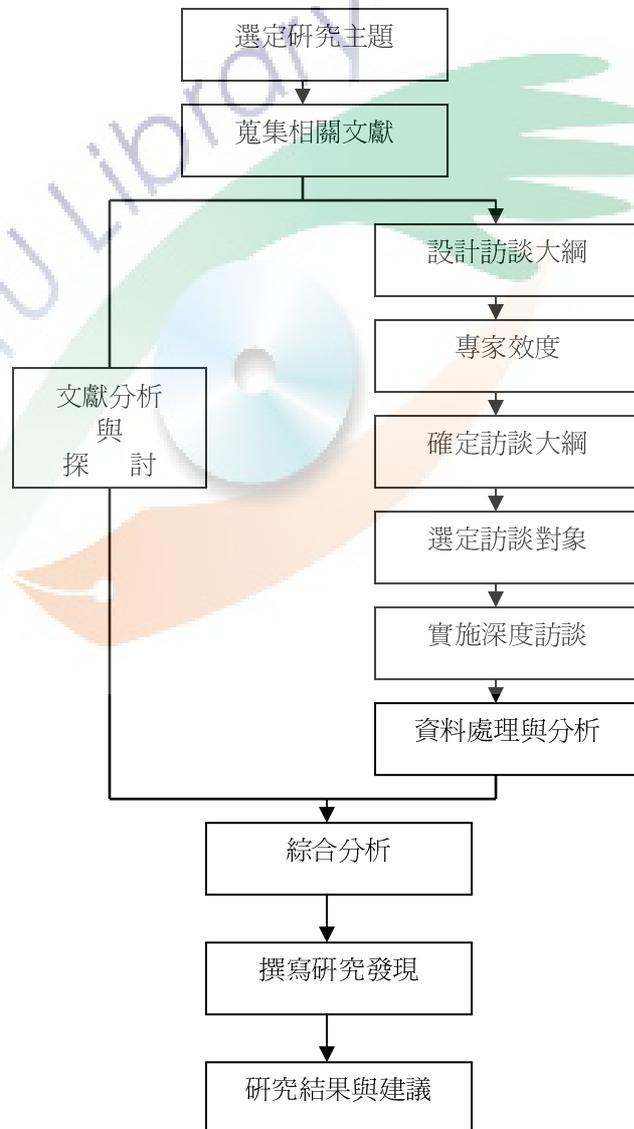


圖 1-5-1 研究流程圖

第二章 文獻探討

本章針對與本研究相關的文獻，進行分析與探討，以作為研究設計及研究結果之依據。本章共分四節：第一節為組織變革之意涵，第二節為國民教育輔導團組織發展概況，第三節為角色相關理論，第四節為課程督學角色內涵。

第一節 組織變革之意涵

組織變革亦稱之為組織變遷、組織興革或組織革新，組織變革的概念源自於組織行為學，組織行為係在探討組織成員的行為，以及其行為如何影響組織績效的一門學科（張慶勳，1996）。受到國際性組織變革思潮影響，國內教育為因應二十一世紀競爭的社會，基於教育組織再造的共識，建立更專業化的教育行政制度成為時勢之所趨（林海清，1999）。組織為求適應社會變革與永續經營，以多元化的方式調整組織結構進行變革，希冀經由有效的變革，適應新的不斷發展的形勢，實現組織的目標。尹衍樑（1988）提到由於變革組織的變革所伴隨而來的是人力、組織架構、與人員生涯管理型態等重大改變，對組織成員而言是一大衝擊，因此，在組織成員個體內在的主觀感受，所激發出反應，往往對單位變革的認同也將產生影響。

所以，依組織行為學觀點而言，組織為了適應內外環境的挑戰與考驗，必須隨時自我調適，以維持組織的生存發展，此種調適即是一種變革，亦是發揮「再造」（reengineering）的寧靜革命。不僅在體制方面的改革，也包括組織成員的思想上和心理上的變革，故本節擬探討組織變革的意涵、與其特徵與目的。

一、組織變革意涵相關研究

組織變革亦是管理學及行政學的重要概念，近年來我國的企業與組織正處於日益發展的高新技術、激烈競爭的全球化經濟以及全面深化的改革開放環境，所以不僅在工商界，更有政府單位及學校單位積極跟上組織變革的腳步，即為了追求組織的生存與發展。變革是一個組織邁向永續生存必經之路，面對二十一世紀多元化、國際化、科技化與資訊化時代的來臨，組織不能再循著舊有的模式不和其他層面相連繫，而獨

自進行內部改革，而是必須隨著國際、政治、經濟、社會等外部層面的變動，達成組織永續生存的目標（陳淑娟，2002）。是故，組織如欲因應內外環境的挑戰，勢必需要進行變革，而「組織變革」的基本概念可分「非計畫變革」與「計畫性變革」兩類，前者係指組織面對內外壓力，使組織結構由「穩定狀態」變成「不穩定狀態」，再轉變為「穩定狀態」的整個過程；後者則是指組織本身依長遠的願景，自行進行有計畫、有系統的調整（廖春文，2000）。茲就所蒐集文獻資料分析學者們對組織變革所做的闡釋，提出有關組織變革意涵之相關概念：

（一）組織變革是一種計畫性變革

許丕忠（2005）指出凡是有意圖使組織從一種舊狀態轉變為一種新狀態所做的努力均稱為組織變革。Bruce和Scott認為任何定義皆無法明確界定組織變革的意涵，只能廣泛地定義為：組織由某一狀態、情境或層次轉化為另一種狀態、情境或層次的歷程，如William認為組織變革是指一個設計好的、有計畫性的改變，藉由改變組織多數人的行為，以改進整體組織績效（引自秦夢群，2003）。就是指組織本身依長遠的願景，自行進行有計畫、有系統的調整，希冀經由有計畫的變革，適應新的不斷發展的形勢，實現組織的目標。

（二）組織變革亦是一種非計畫性變革

組織變革除了是一種計畫性變革外，張慶勳（1996）也認為組織變革不僅僅是計畫性的也有可能是非計畫性的，他認為組織變革係指組織受內、外在因素影響之後，從事組織個人、團體或組織相關層面的改變。黃金池（2004）亦曾提及組織受到內外環境的變遷與壓力之際，必須針對個人、團體與組織層面，採取相關變革策略，調整組織內部的結構與功能，以達成組織永續生存與發展目標的歷程。

（三）組織變革是一種動態且連續不斷的過程或歷程

組織變革除了是一種計畫性與非計畫性變革外，張慶勳（1996）亦認為組織變革不僅僅是計畫，更多學者將組織變革視為一種動態且連續不斷的過程或歷程。吳秉恩（1986）將組織變革定義為：組織為了提升組織文化及成員的能力，以適應環境變化，維持均衡，進而達成生存與發展目標之調整過程。陳義勝（1984）亦提到組織變革組織面臨組織必須加以變革的徵兆，為保持組織繼續成長及生存，亦促使組織變革。而吳定（1994）則認為組織變革的源由是受到內外環境的衝擊影響，並配合內在環境

需求，而調整其內部的若干狀況，以維持本身的平衡，進而達到組織生存與發展目的的調整過程。陳金貴（1976）亦認為一個組織不能單獨存在，必須與它的環境相結合，並成爲環境的次級系統，也就是將組織看爲一個開放型的組織，唯有不斷地與外界環境加以交流、調整與修正，才能使組織活化且具有彈性，以確保組織的競爭力與生存發展，故「組織變革」即是一種促進組織結構和組織發展之重要方法。

二、組織變革的特徵與目的

（一）組織變革的特徵

就組織變革意涵之分析，可知組織變革是一種動態且連續不斷的過程或歷程，針對內外環境的壓力下，以有計畫性或非計畫性、審慎的、新奇的、深思熟慮的、具體的改變，使組織更有效率達成目標（趙佳芬，2006）。而盧瑞陽（1993）認為組織變遷對組織而言，屬於新穎的觀念、技術或程式。任何一種組織試圖改變人事、技術、方法、結構等之努力，均屬於組織變革範圍。變革是組織內、外環境的變遷與壓力，組織必須針對個人、團體與組織層面，在計畫性或非計畫性的情形下，採取相關變革策略以轉變組織內部的狀態、情境或層次，以達到永續生存與發展目標的歷程（杜岐旺，2001）。因此，組織變革應具以下四種特徵：第一、組織變革是由於組織內、外環境的變遷與壓力所致。第二、組織變革的範圍遍及於個人、團體與組織層面。第三、組織變革可爲計畫性，亦可爲非計畫性的變革歷程。第四、組織變革的目標爲組織永續的生存與發展。

（二）組織變革的目的

組織變革對組織而言，目的爲使組織合乎時代潮流、成長及穩定得以平衡、運作有效率等（盧瑞陽，1993）。組織變革是維持本身的均衡進而達到組織生存與發展目的而調整的過程（謝安田，1992）。組織變革是組織爲求生存與發展，透過組織成員、文化、結構、流程以及策略等與環境之調整，從根本來重新思考企業的運作流程，加以完全的重新設計，以達成重大的組織績效改變（方仁華，2001）。所以，組織變革的目的無非是希望組織順著其內外環境的改變而改變或調整，進而提升組織原有的效能，以利組織能於變動與競爭的環境中生存下來，並且永續經營。但通常都會因爲某些變革阻力的產生，或因爲變革帶給組織及其成員不確定感，胡馨心（2007）認為使得變革的進行不如預期中順利，因此組織在從事變革時，進行激發變革、創造願景、

發展政治性的支持、管理過渡時期與維持動能這五項主要的活動能產生有效的變革管理，遂能使變革順利的達成其目的。

根據上述，茲將國內學者對於組織變革理論與研究之相關文獻，整理如表 2-1-1 所示：

表 2-1-1 組織變革理論與研究之相關文獻

學者或研究者	出處	名稱或研究題目	研究結果、發現與建議
陳金貴 (1976)	嘉新水泥文化基金會論文	組織變革中員工抗拒改革的研究	一個組織不能單獨存在，必須與它的環境相結合，並成爲環境的次級系統，也就是將組織看爲一個開放型的組織，唯有不斷地與外界環境加以交流、調整與修正，才能使組織活化且具有彈性，以確保組織的競爭力與生存發展，故「組織變革」即是一種促進組織結構和組織發展之重要方法。
陳義勝 (1984)	臺北：華泰書局	組織行爲	組織變革是指組織面臨組織必須加以變革的徵兆，爲保持組織繼續成長及生存，亦促使組織變革。
吳秉恩 (1986)	臺北：華泰書局	組織行爲學	組織變革係指組織爲加強提昇組織文化及成員能力，以適應環境變化維持均衡，進而達成生存與發展目標之調整過程。
謝安田 (1992)	臺北：五南	企業管理	組織變革是維持本身的均衡進而達到組織生存與發展目的而調整的過程。
盧瑞陽 (1993)	臺北：華泰書局	組織行爲	組織變遷對組織而言，屬於新穎的觀念、技術或程式。其目的爲使組織合乎時代潮流、成長及穩定得以平衡、運作有效率等，廣義而言，任何一種組織試圖改變人事、技術、方法、結構等之努力，均屬於組織變革範圍。
吳定 (1994)	臺北：順達出版社	組織發展：理論與技術	組織變革係指組織受外在環境的衝擊，並配合內在環境需要，而調整其內部的若干狀況，以維持本身的均衡，進而達到組織生存與發展目的的調適過程。
張慶勳 (1996)	臺北：五南圖書出版公司	學校組織行爲	組織變革亦稱爲組織變遷、組織興革或組織革新，係指組織受其內、外在因素影響後，在有計畫性或非計畫性之下，從事組織或個人、團體或組織相關層面的改變；組織變革主要歷經突破現狀、推動改革及回歸穩定平衡狀態三個程序或階段。
吳清山林天佑 (1997)	教育資料與研究	解釋名詞：組織變革	組織變革的概念，是來自於組織行爲學，組織行爲理論把社會性的組織，視爲具有生命之有機體，不僅會成長，而且也會死亡，一個組織爲了在社會大環境中求生存，必須因應外在環境的改變，不斷進行局部或整體的調整。

(續) 表 2-1-1 組織變革理論與研究之相關文獻

學者或研究者	出處	名稱或研究題目	研究結果、發現與建議
胡瓊文 (2000)	臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文	學校組織成員屬性、組織文化與組織變革支持度之研究—以臺北市國民中小學為例	組織由穩定狀態變成不穩定狀態，再轉為穩定狀態的過程，就是組織變革。
廖春文 (2000)	行政院國家科學委員會專題研究計畫	組織變革思潮對教育行政理論建構與實踐影響之研究	組織如欲因應內外環境的挑戰，勢必需要進行變革，而「組織變革」的基本概念可分「非計畫變革」與「計畫性變革」兩類，前者係指組織面對內外壓力，使組織結構由「穩定狀態」變成「不穩定狀態」，再轉變為「穩定狀態」的整個過程；後者則是指組織本身依長遠的願景，自行進行有計畫、有系統的調整。
林郁絲 (2000)	國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文	組織變革中國民小學教師角色壓力之研究	主張學校組織變革是學校組織為了更有效達成其教育目標，而衡量內外環境需求，並調整其內部結構、技術和行為的歷程。
林水木 (2001)	國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文	國民小學組織變革與教師工作壓力關係之研究	組織變革係學校組織在內外因素交互作用下，為達成學校教育目標，滿足教育主體需求，所作的調整改變。
方仁華 (2001)	國立雲林科技大學企業管理系碩士論文	制度變革對組織文化與績效的影響—以行政院衛生署所屬醫院為例	組織變革是組織為求生存與發展，透過組織成員、文化、結構、流程以及策略等與環境之調整，從根本來重新思考企業的運作流程，加以完全的重新設計，以達成重大的組織績效改變。
杜岐旺 (2001)	國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文	國民小學學校組織變革與學校效能相關之研究。	認為變革是組織內、外環境的變遷與壓力，組織必須針對個人、團體與組織層面，在計畫性或非計畫性的情形下，採取相關變革策略以轉變組織內部的狀態、情境或層次，以達到永續生存與發展目標的歷程。

(續) 表 2-1-1 組織變革理論與研究之相關文獻

學者或研究者	出處	名稱或研究題目	研究結果、發現與建議
陳淑娟 (2002)	國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文	組織變革下國民小學教師工作壓力與因應策略之研究	變革是一個組織邁向永續生存的必經之路，面對二十一世紀多元化、國際化、科技化與資訊化時代的來臨，組織不能再循著舊有的模式，不和其他層面相連繫，而獨自進行內部改革即可；隨著國際、政治、經濟、社會等外部層面的變動，達成組織永續生存的目標。
秦夢群 (2003)	臺北：五南圖書出版公司	教育行政—理論部分	Bruce 和 Scott 認為任何定義皆無法明確界定組織變革的意涵，只能廣泛地定義為：組織由某一狀態、情境或層次轉化為另一種狀態、情境或層次的歷程，而轉化的過程可以為計畫性或非計畫性。
劉寧 (2003)	國立成功大學企業管理碩士論文	企業文化、組織承諾、及組織變革態度之關係研究-以日月光集團半導體後段製程三家公司整合為例	組織變革是一系統性思考流程，以較為快速的方式，將組織成員的行為、文化、結構、流程、策略等等組織構成要件上所發生的變化，而透過這些要件與環境間的調整，以達到追求組織績效的目標。
黃金池 (2004)	國立高雄師範大學成人教育研究所組織發展與領導碩士學位班在職進修專班碩士論文	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	組織受到內外環境的變遷與壓力之際，必須針對個人、團體與組織層面，在計畫性或非計畫性的情形下，採取相關變革策略，調整組織內部結構與功能，以達成組織永續生存與發展目標的歷程。
許丕忠 (2005)	大葉大學事業經營研究所碩士班碩士論文	組織變革下員工認知、組織承諾與工作滿足之研究—以臺北縣人事人員集中辦公為例	凡是有意圖使組織從一種舊狀態轉變為一種新狀態所做的努力均稱為組織變革。
趙佳芬 (2006)	國立中正大學教育學研究所碩士論文	國民小學學校組織變革與教師教學創新之研究	組織變革是一種針對內外環境的壓力下，以有計畫性或非計畫性、審慎的、新奇的、深思熟慮的、具體的改變，使組織更有效率達成目標。

(續)表 2-1-1 組織變革理論與研究之相關文獻

學者或研究者	出處	名稱或研究題目	研究結果、發現與建議
胡馨心 (2007)	世新大學行政管理學系碩士學位論文	組織變革知覺與工作壓力、工作滿足關係之研究—以高雄市政府公教人力發展局為例	組織變革的目的無非是希望組織順著其內外環境的改變而改變或調整，進而提升組織原有的效能，以利組織能於變動與競爭的環境中生存下來，並且永續經營。但通常都會因為某些變革阻力的產生，或因為變革帶給組織及其成員不確定感，使得變革的進行不如預期中順利，因此組織在從事變革時，進行激發變革、創造願景、發展政治性的支持、管理過渡時期與維持動能這五項主要的活動能產生有效的變革管理，使變革能順利的達成其目的。

資料來源：研究者自行整理

從表 2-1-1 的各種研究的結論，組織變革雖然莫衷一是，但其核心概念之意涵可說是：由於組織內、外環境的變遷與壓力，組織必須針對個人、團體與組織層面，在計畫性或非計畫性的情形下，採取相關變革策略，調整組織內部的結構與功能，以達組織永續生存與發展目標的歷程。從國民教育輔導團組織之運作而言，依教育部設置要點應為任務編組型態，非屬常設組織。而組織變革的歷程中，藉由組織定位、結構改變、任務或業務之調整、人員的聘任方式與管理，多元的組織變革策略，再透過縝密的推動策略與方式，達到輔導團之組織目標。易言之，國民教育輔導團面對教育改革，社會與政策變遷，必須不斷的感受外在環境的變化，思考調整組織結構。從此角度來探討變革，則可將組織變革定義為「組織為更有效達成既定目標，衡量內、外環境壓力與需求，透過計畫性或非計畫性，且持續不斷的調整組織內部結構、運作策略、人員安排等方面的變革過程，希望透過對組織的轉換或調整，以因應變動之社會環境、維持組織運作或創造更好的組織績效。」

第二節 國民教育輔導團組織發展概況

隨著教育分權的趨勢、社會對教師專業要求提高與九年一貫課程推動的實施經驗，「國民教育輔導團」在國家課程發展與實施過程中，對於中央與地方教學輔導體系網路中，必須負擔起協助課程政策推展與轉化、促進縣市本位課程發展、深化教師

專業發展、提昇教師精進課堂教學能力等任務。因此，本節欲先了解「國民教育輔導團」發展沿革與教育系統間之互動關係，再進一步探究「旭日縣國民教育輔導團」之發展概況。

壹、國民教育輔導團發展沿革

一、省教育廳時期

臺灣省政府教育廳(以下簡稱教育廳)1958年籌備「臺灣省國民教育巡迴輔導團」(以下簡稱省團)，1964年規定縣市得設國民教育輔導團(以下簡稱輔導團)，直屬縣市政府教育局(處)，由局(處)長指揮，主要工作有輔導各校革新學校行政、加強教學研究、革新教學方法及進行教學實驗等任務。而各縣市輔導團成立初期，大多沒有組織規程，教育廳為使輔導團組織更完備，故於1974年訂定實施要點、輔導計畫及指導綱要，且每年須訂定年度輔導工作重點，提供縣市輔導團擬訂輔導計畫之依據與方向，縣市督學視導亦配合縣市輔導計畫(吳林輝，2009)，因此大致形成中央與地方教學輔導體系互動之雛型。

1974年以後輔導團制度大致沒有重大修正，但卻漸漸成為縣市國中小教師專業成長不可缺少的合作與輔導組織，直至1998年因臺灣省政府精省，省團停止運作後，1999年地方制度法公佈施行，國民教育權限由地方規劃，部分縣市輔導團因未受重視，加上缺乏經費補助，運作逐漸徒具形式(楊茂壽，1988)。

二、課程教學深耕時期

自2000年和2003年教育部頒佈「國中小九年一貫課程暫綱、正綱」，明訂縣市政府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，因地方政府重視程度不同，教育部基於落實九年一貫課程考量，於2003年起推動為期三年半的「九年一貫課程與教學深耕計畫」，以經費補助及專業培訓引導各縣市設置課程督學及「課程與教學深耕種子團隊」，使其成為輔導團運作核心，2004年更訂頒「補助直轄市縣(市)國民教育輔導團經費作業要點」，補助輔導團減課代課費及基本團務運作經費(吳林輝，2009)，使輔導團運作獲得穩定財源支持，輔導團發展找回生機。

2003年起配合深耕計畫，教育部國中小九年一貫課程推動委員會下設之課程與教學輔導組，結合各領域學者專家成立課程與教學輔導群(以下簡稱輔導群)，與國

立教育研究院籌備處合作，定期調訓課程督學及各領域深耕種子團隊，不定期召開研討會或舉辦研習，應各縣市邀請協助輔導員培訓及辦理課程研習。2005 年因應深耕計畫即將期滿後之任務銜接，從各縣市輔導員擇優遴聘成立「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」（以下簡稱中央團），1998 年省團停止運作。至此，中央教學輔導體系以嶄新姿態恢復運作（吳林輝，2009），惟仍面臨中央團與輔導群之間關係是取代抑或分、合之定位問題。

三、加強建構時期

隨著深耕計畫推動期滿，教育部深切體認輔導團法制化的重要性，積極推動國民教育法修法，經研討多時提出修正條文草案，內容為：「第 21 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，定期到校協助教師進行教學工作。教學輔導團置團長 1 人，由直轄市、縣(市)政府教育局(處)長兼任，或指派具課程、教學專長之人員擔任，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。第一項教學輔導團設置辦法，由直轄市、縣(市)主管機關定之。」全案經法制作業程序，於行政院會討論通過後，2006 年 3 月提送立法院（吳林輝，2009），迄今尚未完成審議。

鑑於修法費時漫長，中央與地方教學輔導體系法制化刻不容緩，在國民教育法完成修法前，教育部 2006 年 10 月先以行政規則頒布「建構中央與地方教學輔導網絡實施方案」，明訂成立「課程與教學各學習領域輔導群」、「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」、「補助縣市國民教育輔導團推動經費」、「辦理縣市國民教育輔導團輔導訪視與評鑑」、「推展三區策略聯盟促進縣市交流分享」及「建置中央與地方網路溝通平臺」等六大措施（吳林輝，2009），在中央教學輔導體系方面，確立輔導群與中央團並存，以及兩者的合作及互補關係。

爲了一步強化地方教學輔導體系，教育部研擬完成「直轄市及縣(市)國民教育輔導團組織及運作規定」草案，依程序提全國教育局(處)學管課(科)長暨課程督學聯席會議、教育局(處)長會議討論通過，近期將完成法制程度發布行政規則。依教育部規劃，將明訂輔導團之工作目標、採任務編組之組織編制、運作方式、團務人員之遴選、聘任、培訓、權利義務，以及相關配套（吳林輝，2009），例如：吸引優

秀人員加入獎勵措施、寬列年度預算、設置輔導團專屬辦公及活動場地、提供設備與輔助器具、定期召開團務會議探討解決課程實施及教學輔導現場問題等。

貳、國民教育輔導團與教育系統間之互動關係

國民教育輔導團係隸屬於教育局（處）下的任務編組，並非法定組織。其定位在課程和教學研究與輔導諮詢，重心是協助教師實際進行教學工作（林和春、張素貞，2002），雖非法定組織，但其地位卻相當重要。因為，國民教育輔導團是推動課程與教學的專業組織，也是教育局（處）推動教育輔導工作的主要組織。輔導團功能如能有效發揮，對提升縣市課程與教學及強化教育輔導有相當大的貢獻。參考謝金城（2005）曾對輔導團與教育視導、國民中小學與教育局（處）之關係，與研究者曾經辦理國民教育輔導團業務之經驗，釐清其定位及重要性整理如下：

一、支援教育局（處）課程與教學之視導單位

長久以來，教育視導較偏重行政視導而忽略了教學視導的功能，且視導人員所給予教師的專業協助相當有限，一般教師對於視導人員仍傾向遠離或排斥的心態。致使教育視導成為教育行政上最弱的一環，亟須加以改進。國民教育輔導功能之一即是彌補教育視導的不足，早期設立輔導團原因係基於下列三個因素：第一、提供各縣市教師在職教育；第二、負責推動與策劃各縣市教師在職教育；第三、為彌補法定輔導人員之不足（楊茂壽，1988），故輔導團和教育視導的關係相當密切。邱錦昌（2003）指出，為建立我國理想的雙軌多元教育視導模式，可將我國現行教育行政體系下，以學校校務行政績效督導為重之行政視導機制，以臨時任務編組教學輔導為重之國民教育輔導團，以及以教學研究改進為主之學校內的教學研究會等組織加以整併，重新建構理想雙軌多元的教育視導機制。故教育視導結合國民教育輔導團、行政視導及學校教學研究會等組織，應可改進教育視導不足之問題。

九年一貫課程實施後，各縣市必須於每學期開學前，對所轄的中小學學校實施課程計畫備查，為落實及檢視各校課程備查成效，縣市政府紛紛擬定課程輔導訪視計畫，實地走訪各校，提供輔導與諮詢服務。而執行此項任務者，即是各領域教學輔導團，所以輔導團的功能在於教學視導方面，是相當明確的任務。而行政督學對學校行政進行督導，比較偏重行政方面的視導，對於教學視導相當缺乏，必須靠輔導團彌補

其不足。由此可見，國民教育輔導團的重要性。

二、提供國民中小學課程與教學的輔助單位

國民教育輔導團的教學視導功能與督學的行政視導功能均屬於教育局（處）的重要業務。國民教育輔導團不僅與教育視導關係密切，其與學校的關係更是密不可分。國民教育輔導團的組織成員，除了由教育局（處）人員兼任者外，其餘課程督學、國民中小學輔導團總召集學校、各領域教學輔導團召集學校、深耕種子教師及團員等，皆由學校校長、教師兼任。國民教育輔導團與學校相關業務包括：學校課程計畫備查、課程評鑑輔導訪視、到校輔導、編印課程與教學專書、辦理領域課程教師研習、研發檢測題庫、實施學生能力檢測、提供最新課程資訊、編輯銜接補充教材及教育局（處）交辦事項等，在在和學校及教師有關（謝金城，2005）。所以，國民教育輔導團是提供學校課程與教學的輔助單位，其存在的目的即在於提升學校課程與教學內涵，對學校教師與學生作最佳的服務，具有相當吃重的地位。

三、協助教育局（處）課程與教學的執行單位

依據縣市國民教育輔導團組織設置辦法，輔導團團長係由教育局（處）長兼任。所以局（處）長對輔導團的業務推動具有非常大的影響力，局（處）長對輔導團的期望及本身對輔導團的觀念，都是輔導團績效能否提升的關鍵力量。據林和春與張素貞（2002）以北區六縣市研究發現，國民教育輔導團隸屬於教育局（處）學管課（科）業務的縣市有：臺北縣、桃園縣；隸屬於督學室的有：臺北市、基隆市、新竹市；新竹縣為教育局（處）獨立單位，由課程督學帶領。據謝金城（2004）調查其他縣市發現，國民教育輔導團隸屬於督學管轄的居大多數，僅有臺北縣和桃園縣隸屬於學管課（科）。究竟隸屬督學或學管課（科）管轄，對輔導團業務有無不同結果，有待評估。以研究者在辦理輔導團業務的經驗，國民教育輔導團隸屬學管課（科）的優點是，人力較為充足，可以加強行政業務推動及整合教學資源，除輔導團組織本身之到校輔導任務外，尚有行政方面的專業推動以及配合學管課（科）業務整體推動之功能；若屬督學管轄，則可能較傾向於到校輔導的視導功能，對於課程研究發展及政策宣導的功能可能有所忽視（謝金城，2005），且以旭日縣國民教育輔導團而言，雖隸屬於督學室，但有關輔導團業務均由學校現場調用教師或主任兼辦，在推動及整合教學資源上，及學校教育相關人員對於教學視導角色上的認定可能產生質疑。惟國民教育輔導

團的業務依省教育廳 1974 年輔導團實施計畫的規定應屬督學管轄，依教育部 2003 年「九年一貫課程與教學深耕計畫」的規定亦屬於督學管轄，但因縣市並無督學室的法定編制，課程督學亦無法定編制，所以隸屬於督學推動時，所能發揮的功能將受到侷限。

可知，國民教育輔導團具有到校輔導訪視的功能，可彌補教學視導功能之不足，與行政督學有業務相關性；輔導團亦具有研究發展與推廣的功能，與課程督學有業務相關性，故輔導團的地位與教育視導關係密切。又國民教育輔導團的成員均來自學校，其功能在於協助學校課程與教學發展，以及疑難問題的解決，與學校之關係密不可分（謝金城，2005）。在組織編制上，國民教育輔導團隸屬教育局（處）下的任務編組，專責辦理教師進修、到校輔導、課程研發及執行教育政策等，是教育局（處）課程與教學的執行單位，也是地方教育輔導工作的重要組織，具有相當重要的地位。

參、旭日縣國民教育輔導團組織變革概述

本研究所指組織變革，係指在教育部 2003 年推出「九年一貫課程與教學深耕計畫」後，「旭日縣國民教育輔導團」（或簡稱輔導團）為因應教育改革，在 2003 年起至 2009 年間，受內、外在因素影響，所從事人員、團體或組織運作等方式等改變，為提供教師專業支持系統需要，並藉此維持本身的均衡，以達到組織生存與發展之目的，所持續與調整之種種改變歷程。對於輔導團概況說明以下將分為四方面闡述：第一為輔導團組織變革前後之定位、任務與業務；第二為輔導團組織設置要點發展經過；第三為輔導團人力資源管理計畫；第四為輔導團學習領域人力規模與運作方式等。

一、輔導團組織變革前後之定位、任務與業務

（一）組織變革前

所謂組織變革前，係指 1998 年之前，各縣市就有國民教育輔導團的組織設置，當時旭日縣輔導團的運作方式，是在督學室設幹事 1 人，由調局服務的教師兼任，負責配合國民教師研習會（國家教育研究院籌備處的前身）的輔導員招募及培育工作，辦理教學演示觀摩，以及和臺灣省國民教育輔導團（一般稱為省團）的互動聯繫。

1998 年到 2000 年之間，正值九年一貫課程改革實施前的小班教學精神試辦期

間，當時的旭日縣小班教學精神業務由教育局（處）學管課（科）負責，也是由調局服務的教師兼任，國民教育輔導團的運作業務也就移到學管課（科）。

2001 年到 2002 年，於九年一貫課程改革實施後，教育部發現在九年一貫課程的推行上，地方政府的教育單位並無相關的課程專業人員。於是教育部就採用張素貞（2003）規劃的「九年一貫課程與教學深耕計畫」，並委由國家教育研究院籌備處培訓各縣市的課程與教學耕深種子教師，並要求各縣市成立課程與教學輔導團，成員來自原有的國民教育輔導團的輔導員加以挑選調訓，並設置課程督學負責領導，課程督學需具校長或行政督學資格，並接受過國家教育研究院籌備處課程督學培訓課程。

（二）組織變革後

所謂組織變革後，係指旭日縣輔導團自教育部 2003 年 1 月 1 日開始推動「九年一貫課程與教學深耕計畫」起至 2009 年 3 月底止，研究者在此期間調查有關旭日縣輔導團持續變革之種種歷程而言。推動「九年一貫課程與教學深耕計畫」當時旭日縣教育局（處）推派國中、小主任共 2 人至國家教育研究院籌備處參加課程督學的培訓。受完訓後，其中之國小主任則調局服務擔任課程督學角色，負責輔導團各項業務及運作，也是目前輔導團運作的雛型。

但是因輔導團在各縣市的運作方式各有不同，旭日縣在前述三年期間，因有候用校長調局服務而使人力陸續增加，除輔導團原有之組織運作即課程備查業務之外，教育局（處）把創造力教育、城鄉遊學、教學卓越、英語教學設備、高中 95 課程暫綱充實教學設備等業務，交給輔導團課程督學及調局服務的候用校長、主任或教師等人員辦理，調用人力由 5 人陸續增加至 7 人，如同教育局（處）辦理業務的課室一般，依業務分工負承辦公文之責。

2007 年 8 月 1 日因原課程督學歸建，以及教育局（處）基於「教育部補助各縣（市）政府辦理精進課堂教學能力要點」的規定（教育部，2007b），改聘國小候用校長 2 人分別擔任國中課程督學及國小課程督學，並由國中課程督學擔任執行秘書，每週定期參與局務會報，報告輔導團業務狀況。而原有的業務除輔導團原有組織運作與課程備查業務之外，亦重新調整為攜手計畫、課後照顧以及教育優先區學習輔導等扶助學習弱勢學生的經費、校長領導卓越獎、全民國防教育、學生中輟業務、創造力教育、高中課程、國中小學力檢測等業務，交由輔導團統籌負責，調用人力亦由 3 人陸續增加至 6 人。而原本城鄉遊學、教學卓越、英語教學設備、配合高中 95 課程暫綱

充實高中教學設備等業務，則移回學管課（科）、國教課。

2008 年 8 月 1 日起又因國中、小課程督學 2 人均歸建原校，教育局（處）因精簡調用人員數，又將輔導團人員與業務重新分配，僅聘國中候用校長 1 人擔任課程督學並兼任輔導團執行秘書，由留任之國中、小借調主任 2 人擔任幹事，予以協助課程督學執行輔導團任務，亦縮減先前兼辦教育局（處）其他業務之情形。

茲將上述旭日縣國民教育輔導團歷經數次組織變革，有關輔導團組織隸屬單位、任務編組、調用人員與業務概況整理如表 2-2-1 所示：

表 2-2-1 旭日縣國民教育輔導團組織變革前後組織定位、任務與業務概況一覽表

變革前後	年度	隸屬單位	課程督學 (兼執行秘書)	學年度	幹事 或 調用 人員	業務內容	
						輔導團任務	兼辦業務
變革前	1998 以前	督學室	無	88 以前	1 人	輔導員招募和培育、教學演示觀摩以及和省團的互動聯繫。	無
	1998 / 2003	學管課 (科)	無	88 / 92	1 人	輔導員招募和培育、教學演示觀摩以及和教育部的互動聯繫。	小班教學精神計畫、鄉土教育、科學教育、九年一貫課程等業務。
變革後	九年一貫課程深耕團隊工作計畫時期	督學室	國中小 1 人 (兼執行秘書)	92 / 93	2 人	輔導團組織運作與規劃、國中小課程備查等。	無
				94	5~7 人		九年一貫課程、創造力教育、鄉土教育、城鄉遊學、教學卓越、英語教學設備、高中 95 課程暫綱充實教學設備等業務。
				95			
	現階段國民教育輔導團組織要點修正運作時期	督學室	國中 1 人 (兼執行秘書)	96	3~6 人	輔導團組織運作與規劃、國中小課程備查等。	精進課堂教學能力計畫、攜手計畫、課後照顧、教育優先區學習輔導、校長領導卓越獎、全民國防教育、學生中輟業務、創造力教育、高中課程、國中小學力檢測等業務。
國小 1 人							
2008 / 2009	督學室	國中小 1 人 (兼執行秘書)	97	2 人	輔導團組織運作與規劃、國中小課程備查等。	精進課堂教學能力計畫、創造力教育等業務。	

資料來源：研究者自行整理

二、組織變革後輔導團組織設置要點發展經過

輔導團經組織變革後如表 2-2-1 所示，回顧旭日縣國民教育輔導團之組織與設置發展歷程，配合教育部各階段頒布之相關輔導團運作策略，大致可分為二個時期：一為 2003 年 1 月至 2006 年 7 月為期三年半之「九年一貫課程深耕團隊工作計畫」時期；二為 2006 年 8 月以後之「現階段國民教育輔導團組織及運作要點」修正與實施時期。茲將此二時期之旭日縣國民教育輔導團組織、團員與任務大致內容介紹如下：

（一）九年一貫課程深耕團隊工作計畫時期

教育部於 2003 年推出「九年一貫課程與教學深耕計畫」之後，當時旭日縣政府教育局亦於同年擬訂「旭日縣教育局九年一貫課程深耕團隊工作計畫」，依該計畫落實九年一貫課程精神，激發教師教學創新、教材研發，進而提昇旭日縣國民中小學教師之教學成效，加強學生基本學力之培養，特設置九年一貫課程教學輔導團，為配合教育部「深耕計畫」之運作，而設置課程督學並積極培訓種子教師結合輔導團進行深耕到校輔導工作，自 2003 年起至 2007 年間，此計畫為旭日縣國民教育輔導團其組織及運作最高奉行原則。其組織、團員與工作任務等內容摘要如下：

1、組織與團員之招募

旭日縣國民教育輔導團團長由旭日縣教育局局長兼任；副團長由教育局副局長及學管課長兼任；課程督學由教育局督學室督學及學校校長兼任；推動委員由教育局督學室督學兼任；各學習領域輔導小組分為語文（必要時得分為本國語文、英語及鄉土語言二組）、數學、社會、自然與生活科技、藝術與人文、健康與體育、綜合活動、生活課程等八大學習領域與課程，各學習領域下設組長 1 人，副組長 1 至 2 人，並設兼任輔導人員若干人，由具國中小教師資格者遴選聘任之。必要時，得設專任輔導員至多 5 人。各學習領域組長由輔導團團長聘任；副組長由各領域組長提供名單，得不參與團員遴選；研習進修規劃小組，由團長就各領域之輔導員另行聘任；相關配套措施擬定小組由團長就各領域之輔導員另行聘任；資訊小組由遠距教學中心成員及國中小學教師具資訊專長之教師兼任；設幹事 1 至 2 人，由國民中小學教師或本局人員擔任，協助處理本團行政事務；顧問由學者專家或社會賢達人士擔任。輔導團團員之招募，由各領域組長推薦或領域輔導團員薦送團務討論薦舉 2 種方式。

2、工作任務

輔導團以專業服務導向及創新教學導向，如定期配合遠距教學中心進行教學創新之演事及觀摩。提供線上及到校諮詢服務、進行專業對話，協助教師教學成長。協助各校進行教學、辦理教學演示及相關議題之研究。定期辦理課程、教學、評量心得發表及相關內容研討。出版教師研究成果及有關教學成長之出版品。發掘優良教師，並推廣其優良課程、教學、評量或其他事蹟。配合學術單位或自行進行教育調查，掌握教育現況，提供教育行政參考。

3、深耕種子團隊輔導員任務

輔導團深耕種子教師參加國立教育研究院之培訓後，安排每週到校服務，了解學校狀況，提寫報告，以作為未來深耕研究方向，提供教育部參考，並研發適合旭日縣之教材及解決策略，所擔負之任務有五項，第一為辦理校長與教育局長的對話，使本縣國中小校長與教育局長在推動九年一貫課程之理念能互流共享，並提昇教育改革之專業之能，於每月一次與國中小校長進行專業對話，以求專業能力之提昇；第二為辦理國民中學諮詢訪視活動，成立諮詢訪視委員小組，由輔導團策劃，督學及學管課長擔任訪視委員。由教育局經客觀評鑑所推薦具有良好績效之國中校長、主任或組長、教師擔任協同諮詢輔導員，依受訪學校安排適當之時間進行訪視、座談，並進行專業對話，以協助教師處理教學疑難問題並彙整相關問題，提供教育局在推動國民中學九年一貫課程各學習領域之策略方向；第三為辦理國民小學到校輔導深耕服務，由學校填寫到校輔導申請表，以決定安排輔導員到校時程及希望輔導之領域，輔導員依時程主動聯繫學校，以安排座談或領域教學演示之內容，並與老師進行一對一之專業對話，以期能協助老師解決問題及針對班級進行深耕服務。第四為辦理教師、輔導團員研習及組內共修活動，由各領域研究員策劃辦理領域輔導員專業研修活動，以建立產出型輔導員之專業形象。實施方式有舉辦研習，聘請專業講座，鼓勵教師主動學習，利用共同進修時間進行組員研習及對話，每學期至各分區舉辦教學研討會，分析學科能力測驗試題，提供各校師生參考；第五為推動國中小自主聯盟，為使各國中小熟諳各學習領域課程內涵及課程設計規劃，並透過實作參與討論，了解九年一貫課程基本做法，亦加強國中小教師課程研習，建立共識，以克服教師對課程改革的心理障礙，找回教師專業尊嚴，活絡教學方法與多元評量策略。

此三年半之中，輔導團組織與運作大致依「旭日縣教育局九年一貫課程深耕團隊

工作計畫」規劃與辦理，但在 2003 年 8 月至 2006 年 7 月期間的輔導員團員名冊中發現，此三年間除設有課程督學 1 人外，其組織人員團長部分是由國中、小資深校長 2 人分別擔任，以輔佐教育局長進行團務領導與規劃。但 2006 年 8 月新任局長到任滿一年後，國中、小資深校長 2 人因階段性任務已完成，均請辭兼任國中、小團長一職，故依上述工作計畫，旭日縣國民教育輔導團團長一職仍回由教育局局長兼任。

在學習領域輔導團分組方面，分成國語文、英語文、鄉土語、數學、自然與生活科技、社會、健康與體育、藝術與人文、綜合、生活課程以及資訊議題等組，依「旭日縣教育局九年一貫課程深耕團隊工作計畫」之組織規定，其中各領域小組組長與副組長之職稱，查團員名冊後發現更名為召集人與副召集人，且分國中和國小層級，各設召集人 1 人，或副召集人 0~2 人，輔導員 4~20 多人，輔導團總輔導員數最多曾達 200 餘人。

輔導團領域設置組別大致依國中、小七大學習領域分別設組，但生活課程與鄉土語則僅國小設組；在重大議題部分則設有資訊教育一組；另有課程發展組、教學研究組、補救教學組和高中課程組。其設置之原因在課程發展組而言，為負責國中、小每學期初之課程備查工作，或協助各校進行課程計畫撰寫之諮詢任務。教學研究組則是到校提供與協助教學研究新知。補救教學組是因當時旭日縣教育局（處）實施全縣國中、小學力檢測工作，提供教師教學效能，協助學校實施補救教學課程，以提升學生學習成就。而高中課程組則是為因應普通高級中學課程 95 暫行綱要的推行而設置，因為旭日縣縣立高中只有蘭嶼完全中學一所，會設置高中組是因為考量學校只有一所，需要設組由高中人員來推動該課程，此為其他縣市未有之安排。

在輔導團運作經費部分，當時教育部補助「教育部補助直轄市縣（市）國民教育輔導團經費作業要點」、「教育部補助直轄市縣（市）辦理九年一貫課程研習要點」、「教育部提昇全國國中小學生國語文基本能力補助計畫」、「精進教師課堂教學能力計畫」、「鄉土語言指導員代課鐘點費」五項要點（計畫）經費，以協助各縣市國民教育輔導團組織及運作，經費部分尚足以支應。但自 2007 年 8 月之後，教育部鑒於國民中小學九年一貫課程實施五年多以來，課程已經漸趨穩定，接續應著重於教師課堂教學能力之精進，依「教育部補助辦理精進課堂教學能力要點」（教育部，2007b）為整合直轄市及縣（市）政府（縣市政府層級）、國民教育輔導團（輔導團層級）以及國民中小學（學校層級）等三個層級，提出「精進課堂教學能力相關計畫」，經費部分

亦整合在該項計畫中進行總體規劃與執行，是後續「現階段國民教育輔導團組織及運作要點」修訂與實施時期，國民教育輔導團主要經費運作依據與來源。

（二）現階段國民教育輔導團組織及運作要點修訂與實施

教育部為建構與完善地方課程與教學輔導體系，輔導各縣市國民小學及國民中學國民教育輔導團健全發展，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（教育部，2007a），於2007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），同年8月14日召開全國教育局（處）學管課（科）長暨課程督學聯席會議決議後公佈。修定後之運作規定草案，依行政程序完成法制作業頒布，提供縣市作為輔導團發展與運作之參考，並於後續暑期辦理課程督學、領域召集人、輔導員、初任輔導員研習時，加強宣導說明。

有關「直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作規定（草案）」（教育部，2007a）規定輔導團之工作目標、組織與任務編組、組織運作方式，以及人員之遴選、聘任、培訓、權利、義務及其他事項等規定，重點分述如下：

1、輔導團之工作目標

為協助落實課程與教學政策，以達成政策目標。研究發展創新教學方法，提升國民教育品質。建立各學習領域教材資源，豐富教師教學內容。輔導教師積極研究進修，鼓勵創新，發揮教育功能。激勵教師服務熱忱，解答教學疑惑，增進教學效果。

2、輔導團之組織

輔導團採任務編組，置團長、副團長各1人，分別由教育局（處）長、副局（處）長或指派具課程、教學專長之人員兼任；視需要得置執行秘書1人，由團長指定專人兼任；得置輔導委員若干人，由教育局（處）督學、課（科）長擔任；置國民小學及國民中學課程督學至少各1人，由團長指派具備課程專業領導能力之教育人員擔任；置幹事2~4人，得由國民小學及國民中學教師擔任；輔導團應依課程綱要學習領域及重大教育議題，下設各類輔導小組，國民小學及國民中學得合併或分別設置，分別置下列人員：置召集人1人，並視需要得設副召集人若干人，由國民小學或國民中學校長擔任。置輔導員若干人，遴選教學優良之國民小學及國民中學教師擔任，視需要得聘請學者專家擔任顧問。

3、輔導團之運作與輔導方式

直轄市政府教育局及縣（市）政府教育處，每學年開學前召開團務會議，訂定工作計畫。輔導團之輔導方式可分為三種：（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。除此之外，尚有定期到校服務，傳達課程政策，並適時反映學校推行課程政策之困難，以研提困難解決之策略，且協助教育局（處）辦理各項課程發展與精進教學之相關事宜。到校輔導時，應以相互研究、交換意見、分享心得及共同參與等多種方式進行，以適宜之輔導態度建立良好互動關係，俾增進輔導效果，並於輔導時推展學習型組織之概念，以引導省思，加速教育改革之進行。再者，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，並發掘學校教學優良教師，推廣其優良教學方法或事蹟。結合輔導團及所屬學校、社會資源，成為支援教師教學與專業發展之有效系統，並建置教學資源網站，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臺，促進教師專業發展、建立學習社群。每學年度結束時，各輔導小組提出工作成果報告(含前言、輔導狀況、面臨困境、解決策略、結語及附錄)，送交教育局（處）參考。

4、輔導人員之遴選、聘任及培訓

輔導員之遴聘以具備五年以上實際教學經驗之現職合格教師資格為原則。教育局（處）宜訂有輔導員遴選（薦）辦法，並透過公開之機制遴選（薦）輔導員。各輔導小組輔導員之遴聘，應依課程綱要內涵，涵蓋該學習領域或議題各類專長人員為原則，並兼顧國中與國小階段。執行秘書、輔導委員、課程督學、召集人、副召集人、幹事、輔導員等人員，由教育局（處）遴聘，並頒發聘書。每次聘期以一學年為原則，教育局（處）得視各類人員表現情形予以續聘。且教育局（處）應建立縣市層級之輔導員專業成長培訓制度，並派員參加教育部定期辦理之中央層級輔導員專業成長培訓課程。

5、課程督學、輔導員、幹事之權利義務

課程督學、幹事等人員，得全時公假支援方式從事輔導團工作，所遺課務由所屬學校另聘代理代課教師授課，輔導員得以全時公假或部分時間公假支援方式從事輔導

員工作，惟全時公假支援之輔導員仍應維持每週返校授課 2~4 節；部分時間公假支援之輔導員，以每週固定減授課節數至少 2~4 節為原則，教育局（處）得採總量管制彈性調整以參與團務運作。輔導員減課所遺課務均由所屬學校另聘代理代課或兼任教師授課，所需經費由教育局（處）及教育部專款補助經費支應。

課程督學、幹事、輔導員參加各該縣市各級學校校長、主任或其他教育人員甄選、遷調時，其擔任課程督學、幹事、輔導員之年資，得比照學校兼行政職務之教師採計積分。課程督學、幹事、全時公假支援之輔導員及部分時間公假支援之輔導員原任主任職務或已取得主任候用資格者，積分部分比照主任核計；幹事、全時公假支援或部分時間公假支援之輔導員，其尚未取得主任候用資格者，積分部分比照組長採計核分，而其職務資歷仍以教師認定。

課程督學、幹事等人員之休假、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辦理。全時公假支援之輔導員倘依教育局（處）規定寒暑假需到勤者，其休假、休假旅遊補助及不休假獎金等規定亦比照學校教師兼行政職務之規定辦理。本項所需經費，由教育局（處）及教育部專款補助經費支應。

執行秘書、輔導委員、課程督學、幹事、召集人、副召集人、輔導員等人員工作績效優良者，由教育局（處）於年度結束時，從優獎勵；具特殊貢獻者，於年度中亦得辦理獎勵。針對各縣市輔導團組織之運作，教育局（處）宜制定辦法，吸引優秀教育人員加入輔導團，對所屬學校應訂有獎勵措施，並且寬列年度預算支持輔導團運作，並視需要設置輔導團專屬辦公及活動場地，提供輔導團執行輔導任務所需之設備與輔助器具。定期召開團務會議，探討課程實施及教學輔導現場問題，並協助解決。為因應區域差異，教育局（處）得依本規定訂定各該縣市國民教育輔導團設置及組織運作規定，規定未盡事宜，悉依有關法令規定辦理。

上述教育部國民教育輔導團組織及運作規定（草案）公布後，旭日縣國民教育輔導團隨即依該規定進行修訂，參照旭日縣國民教育輔導團以往運作方式並於 2008 年 4 月經教育審議會討論修正並函發公布「旭日縣政府國民教育輔導團組織及運作要點」。其組織及運作要點如下：

- 一、旭日縣政府(以下簡稱本府)為加強本縣國民中小學教師之教學、研究、同儕輔(視)導等效能，提高國民教育品質，特設本府國民教育輔導團(以下簡稱本團)，並訂定本要點。

二、本團任務如下：

- (一) 輔導教師積極從事教學研究及進修，鼓勵創新，發揮教育功能。
- (二) 建立各學習領域教材及資源，充實教師教學資源及內容。
- (三) 研究發展創新教學方法，提升國民教育品質。
- (四) 以同儕輔(視)導方式，激勵教師服務情緒，解答教學疑惑，增進教學效果。

三、本團採任務編組，其組織如下：

- (一) 置團長 1 人，由本府教育局(處)長兼任；副團長 1 人，由本府教育局(處)副局(處)長兼任；執行祕書 1 人，由本府教育局(處)課程督學兼任；輔導委員 3 至 5 人，由本府教育局(處)行政督學兼任。
- (二) 本團依教育部九年一貫課程綱要所訂各學習領域或議題設中心學校，由該校校長兼任召集人；副召集人由其他學校國中、國小校長或具該領域專長主任兼任。
- (三) 兼任輔導員若干人，由國、中小主任、教師兼任。
- (四) 專任輔導員若干人，由借調之國、中小主任、教師擔任。
- (五) 幹事若干人，由候用校長或借調之專任輔導員兼任。
- (六) 顧問若干人，由本府聘請學者專家擔任。

前項第二款至第六款人員由本府遴聘，任期以一年一聘為原則。

四、輔導員以每週減授 2 節至 4 節課務為原則，減授之課務得以兼代課方式辦理，其代課鐘點費由教育部專款補助。

五、本團輔導方式如下：

- (一) 定期由輔導員或聘請教學優良教師辦理教學演示觀摩。
- (二) 辦理諮詢服務、輔導訪視、協助教師教學成長。
- (三) 輔導各校進行教學相關議題之實驗或行動研究。
- (四) 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。
- (五) 發掘學校教學優良教師，推廣其優良教學方法或事蹟。
- (六) 委託教育學術研究機構或自行進行教育調查研究，掌握學校教學現況，提供教育行政參考。
- (七) 建置教學多媒體資源網站，成立知識管理及分享平臺，活化教師教學內容。
- (八) 建置輔導教師人力資料庫網站，提供線上輔導即時互動平臺，成立教師同儕支持網絡。

六、本團運作所需經費除向教育部申請補助外，由本府編列相對經費支應。

七、本團幹事、專任輔導員借調時通過本府甄試，其在團服務年資，於參加本縣

國民中小學校長、主任甄選時，比照處室主任年資，採計年資積分。

八、本團課程督學、幹事、專任輔導員，其休假、休假旅遊補助及不休假獎金等比照學校教師兼任行政人員之規定辦理，所需經費由教育部專款補助。

九、本團人員工作成績優良者，每學期由本府辦理獎勵，並作為續聘之依據。

組織要點中明訂，團長由教育局（處）長兼任，2007 年 8 月調局服務的課程督學 2 人，2008 年 8 月調局服務的課程督學 1 人，均由候用校長兼任，由其中 1 人為課程督學擔任執行秘書的角色，另有全職調局服務的教師負責承辦相關業務，並分工擔任各領域輔導團小組聯絡人角色，這些人員後文稱為輔導團行政組。

在「旭日縣政府國民教育輔導團組織及運作要點」修訂實施後輔導團之領域分組，在七大學習領域部分大致延續「旭日縣九年一貫課程深耕團隊工作計畫」時期之規模。但在重大議題部分則除原有資訊教育一組之外，配合教育部推動人權教育與性別平等教育計畫，於 2008 年 8 月 1 日正式成立人權教育及性別平等教育輔導團，因此，重大議題之部分，由原來資訊教育一組增加至三組；另有課程發展組、補救教學組、教學研究組和高中課程組亦有調整變動，主要依「教育部補助辦理精進課堂教學能力要點」（教育部，2007b）為整合直轄市及縣（市）政府（縣市政府層級）、國民教育輔導團（輔導團層級）以及國民中小學（學校層級）等三個層級，提出「精進課堂教學能力相關計畫」，經費部分亦整合在該項計畫中進行總體規劃與執行，是後續「現階段國民教育輔導團組織及運作要點」修訂與實施時期，國民教育輔導團主要經費運作依據與來源，而上述四組並不屬於輔導團領域運作設置補助範圍，旭日縣國民教育輔導團以自籌經費方式仍盡力維持其運作，但由於課程發展組、補救教學組和教學研究組等三組和各領域運作功能大多重複，在團員尋覓不易、領域運作似乎有疊床架屋之感。是故，於 2007 年 8 月初之領域召集人期初會議中，決議解編。另外，有關高中課程組，因旭日縣立完全中學僅有一所設於離島，該校教師與輔導員往返本島之間交通費龐大，耗力費時，有其理想性落差，運作實在不易，亦僅維持二年，直至 2008 年 7 月底，最終仍宣告解編。茲將旭日縣國民教育輔導團組織變革中之各領域組別設置情形整理如表 2-2-2 所示：

表 2-2-2 旭日縣國民教育輔導團領域組別設置情形一覽表

階段 時期 年度 期 領域 課程組別	國小						國中						高中		
	九年一貫課程深耕 團隊工作計畫時期			現階段國民教育輔 導團組織要點修正 運作時期			九年一貫課程深耕 團隊工作計畫時期			現階段國民教育輔 導團組織要點修正 運作時期			現階段國民教育輔 導團組織要點修正 運作時期		
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2006	2007	2008
	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2007	2008	2009
語文	國語文	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	英語文	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	鄉土語	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	×
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	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
生活課程	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
重大 議題	資訊 教育	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	人權 教育	×	×	×	×	×	✓	×	×	×	×	×	×	×	✓
	性別 平等	×	×	×	×	×	✓	×	×	×	×	×	×	×	✓
其他	課程 發展	◎	◎	◎	◎	×	×	×	◎	◎	×	×	×	×	×
	教學 研究	◎	◎	◎	◎	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
	補救 教學	×	×	◎	◎	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
	高中 課程	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
備註	1. 「✓」表示當年度旭日縣國民教育輔導團「有成立」之領域或課程輔導團。 2. 「×														

資料來源：研究者自行整理

三、旭日縣國民教育輔導團人力資源管理計畫

人力資源管理和傳統的人事管理概念相近，但人力資源管理卻比人事管理更積極。人力資源管理注重長期的、整合的人力開發，把組織的員工視為資產而不是成本的負擔。而傳統的人事管理是靜態的行政事務，勞資雙方是對立的關係（范熾文，2004）。知識經濟時代，要進行知識管理，先備的條件必須以人力資源管理的思維，注意到人力資源汰舊換新的遞補、新進人員和前輩經驗傳承的機制。利用人力資源管理，才能將前輩的默會知識（經驗）透過知識管理系統，傳承下去減手新手變專家

的時程，有效提教學專業及教育品質。

旭日縣國民教育輔導團參用人力資源相關文獻(范熾文，2004；張麗華，2004；黃英忠，1999)，建構輔導團人力資源管理系統模式的內涵，於2006年6月經領域召集人會議通過並函發公布「旭日縣政府國民教育輔導團人力資源管理工作計畫」。其人力資源管理系統，包括輔導員人力資源的分析、人力資源的規劃、人力資源的招募、人力資源的發展、人力資源的激勵、人力資源的維護等面向。如圖2-2-1所示：

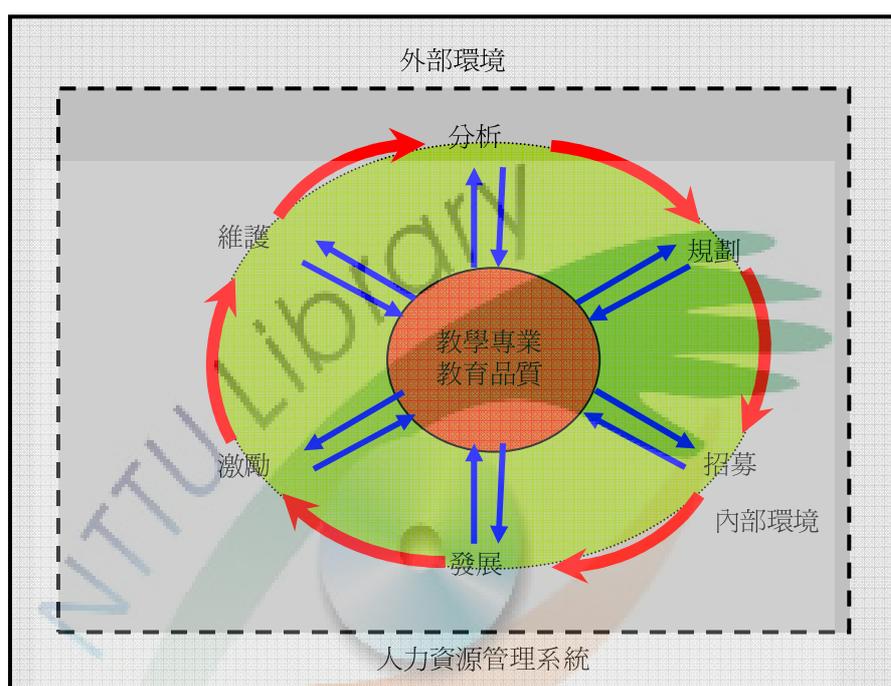


圖 2-2-1 旭日縣人力資源管理內涵模式

資料來源：旭日縣政府國民教育輔導團人力資源管理工作計畫（2006）

此一系統受到內外部環境的影響，必須因應這些環境變遷而不斷的回饋修正。外部環境則包含社會、經濟、政治、文化等層面。例如：新生嬰兒人口大幅減少，等這些新生人口滿六歲就學時，適必影響班級學生數，甚至招生不足而面臨必須裁併校的事實，造成教師人力資源的異動，這是屬於外部環境的影響。

以縣市政府教育行政（旭日縣國民教育輔導團）層級來看，內部的環境則包括輔導員人力資源系統本身的變化，包括無預期的人力退休，因故辭輔導員職務（如輔導員個人生涯劃、和學校行政機關、教師同儕、家長的衝突等等），以致造成輔導團人力資源遞補更迭等不確定因素。

整個旭日縣國民教育輔導團人力資源管理系統的核心是「教學專業、教育品質」。主要有六個層面，分別是為分析、規劃、招募、發展、激勵及維護等層面。而上述這些層面則可結合教育證照制度、輔導員進階制度加以考量。茲將「旭日縣政府國民教育輔導團人力資源管理工作計畫」目標與內容、輔導員教育證照與進階制度說明如下：

（一）計畫目標與內容

1、分析層面：

以人力分析為主，如現職輔導員辭職預估（出生年月、服務年資）、領域專長項目（配合深耕到校輔導，以輔導員專長接受學校申請到校服務）、課務負擔（每週共有幾節課、每天的課務，配合檢驗領域不排課落實情形、短期受訓之代課鐘點費核撥作業）等等。實務上可行的做法，是進行輔導員人力資源調查，及減課意願調查，調查的問卷採線上填答再寫入後端資料庫，根據資料庫內容進行分析，做為規劃相關措施的參考依據。

2、規劃層面：

工作內容規劃為主，如深耕到校輔導、組內研修、教材研發、行動研究、成果網頁等，配合數位化及知識管理的趨勢，深耕到校輔導等行政作業要網路數位化，接受線上申請、經費核撥、獎懲考核等；教材研發、組內研修、行動研究成果數位化，並掛載知識管理式網站，供知識傳播及分享。

3、招募層面：

涵蓋輔導員招募辦法、儲備輔導員的培訓，以利招募具輔導員特質—具服務熱忱、願犧牲奉獻、分享自己專業—的人力等。實務上可比照國立教育研究院籌備處做法，由縣市政府國民教育輔導團自行辦理儲備輔導員培訓。

4、發展層面：

含輔導員專業知能成長，如精進課室教學能力、觀察技巧、以行動研究解決教育現場問題、製作數位化教材（電子書）專業能力，甚或領導能力的培植等進修之發展研習。實務上可由縣市政府國民教育輔導團自行辦理前述研習證照班，結業之後要有實際的成果始發給證照，並設計初階、中階及高階證照換照措施。

5、激勵層面：

指獎勵、權利和義務福利配套措施等，以維持輔導員士氣。實務上有輔導員自省的聲音，表示某些輔導員享有減課權利卻不用做事，如到校輔導、教學演示等。會發生此種情事，是規劃者沒有讓權責相符，或無公平理論的概念，讓沒有享有減課義務性質的輔導員，卻被指派或受縣屬學校指名邀請到校輔導，包括教學演示、綜合座談等，而使此類輔導員心生不滿而的消耗其熱忱。實務上可朝申請每週減多少課，即應負擔多少次到校輔導的義務來設計規劃，同時可總量管控教育部補助輔導員減課代課鐘點費的支出。

6、維護層面：

建立輔導員的輔導機制，如由資深輔導員來擔任師傅或顧問，讓新進導員在到校輔導等活動遇到瓶頸時，有人可以指導協助等。此種機制可稱為後設輔導，即對輔導員的輔導，人員必需由經驗老道的資深輔導員或聘請諮詢教授來擔任，以維護輔導團成員的能量。

(二) 輔導員教育證照與進階制度

楊振昇(2000)指出證照英文稱為 license，是從事或擁有特定事務的正式或法筆的許可狀(permission)。即證照是專業人員進入專業實務的初始許可狀，在美國證照通常是由州政府發給，屬各州立法和行政權責，而證照可撤銷、吊銷收回、規定有效期限、換照措施(林明地，2002)。另外，與證照相關的證書，證書英文稱為 certificate，是一種證明文件，證明某人完成某種課程的學習，如畢業證書，一旦發給就很少收回(林明地，2002)。教育證照是教育品質的管控(林海清，2000)，這是被動消極的定義，更重要的是確保教育人員專業知能及專業倫理、能維持教育專業的發展、增進學校效能。

旭日縣國民教育輔導團人力資源管理工作計畫即以教育證照的頒發、換照等機制(吳清山，2005)，來思考建構地方國民教育輔導團輔導員進階制度。利用初階、中階、高階教育證照的分級，鼓勵輔導員專業發展。同時，因為國民教育輔導團的功能主要是以九年一貫課程和教學的推動和研發為主，服務的對象是縣市政府所屬學校現職教師，故教育證照以能精進教師課室教學能力者為限，如行動研究、影音多媒體電子書、課室觀察能力。因此，輔導員的進階分儲備輔導員、實習輔導員、初任輔導員、進階輔導員、資深輔導員、師傅輔導員及顧問輔導員等共七級。實務上若覺得等級太多可酌減級數，唯需考量權責相符、符應公平理論原則。

儲備輔導員係透過招募方式募集有意願的縣市政府所屬學校內現職教師，並利用暑假期間開辦儲備輔導員研習班，為期至少一週，讓參加者知道輔導團的任務及工作性質，引薦和欲參加領域的正式輔導員認識，透過研習課程設計，如團體分組活動、辯論練習、實務參訪等，增進研習員對的輔導團的認同感，吸引優秀人才加入，結業後頒給儲備輔導員研習證書。

參加過儲備輔導員研習者，可依其意願加入，申請加入時需具備儲備輔導員研習證書、領域召集人推薦書、服務學校校長同意書，成為實習輔導員，頒給實習輔導員聘書，可參加所屬領域小組組內研修等相關活動，但不能申請減授節數。一年後，由召集人進行實習輔導員實習成績考核，通過審查會審查，始可正式加入，成為初任輔導員。

成為初任輔導員之後，可申請每週減授 2 節課，而且必需在任內參加行動研究初級證照研習後，可以小組合作方式完成以精進課室教學為主題的行動研究報告，經輔導團聘請教授審查通過後取得行動研究初級證照，才能成為進階輔導員。

進階輔導員可申請每週減授 3 節課，而且必需在任內獨力完成一篇以精進課室教學為主題的行動研究，並在學術研討會或期刊發表，依發表結果換取行動研究中級證照。另外，尚需參加輔導團開辦的課室觀察能力初級證照研習，研習後可以小組合作方式完課室觀察報告，經輔導團聘請教授審查通過後取得課室觀察初級證照，才能成為資深輔導員。

資深輔導員可申請每週減授 4 節課，而且必需在任內獨力完成一篇以精進課室教學為主題的行動研究，並在具外審制教育學術期刊發表，依發表結果換取行動研究高級證照。同時，需參加輔導團開辦的課室觀察能力高級證照研習，研習後可以獨力方式完課室觀察報告，經輔導團聘請教授審查通過後取得課室觀察高級證照，成為師傅輔導員。

師傅輔導員已具備上述所有證照，可申請每週減授至少 4 節課，若認輔實習輔導員 1 人則增減 1 節課，每位師傅輔導員至多認輔實習輔導員 2 人，即至多每週減授 6 節課。師傅輔導員退休之後，依其意願聘為顧問輔導員，參加組內研修傳承經驗，亦可認輔實習輔導員若干人。因其已退休，無減課需求。

有關旭日縣國民教育輔導團人力資源管理工作計畫配合證照換發之進階制度設

計，有幾項特色。其中，背後所隱含的人力資源管理面向，包括儲備輔導員屬招募層面、人力資料庫網站屬分析層面、人力資源管理計畫則屬規劃層面、教育證照及進階屬發展層面、配合每週減授節數規劃義務到校服務屬激勵層面、師傅輔導員認輔實習輔導員則為維護層面。

另外，還有跳級設計，是針對曾在外縣市擔任輔導員而調入者，或曾為輔導員但中途因故辭輔導員職務而又回任者，或其博碩士論文為精進課室教學行動研究者等人員。跳級情況無法通案考量，跳級之核定可由領域召集人開會審議議決。以前述後者但為初任教師為例，雖然其博碩士論文為與精進課室教學相關的行動研究，也發表過外審制有關精進課室教學的行動研究期刊論文，不過因教學經驗仍不足，可考慮先聘為實習輔導員，一年後再由領域召集人審議決定跳級級數。

最後，每週減授節數即為每學期義務到校輔導的次數，義務到校輔導不能領講師鐘點費，但可酌支往返旅費，完成義務到校輔導的次數，核敘嘉獎或記小功，亦屬激勵層面。除了具有權責相符特色之外，又兼顧了公平理論的原則。

以行政程序法而言，行政人員在規劃或執行政策時，應考慮程序正義和實質正義，才能依法行政，達成社會公平正義最高行政原則（謝文全，2006）。而不是私相授受，便宜行事，造成不公平、不正義的後果。據此，輔導員招募對象應開放給縣市政府所屬學校具有教師資格者，不能預設門檻阻止某些人。至於招募的人員是否具輔導員人格特質，可在其實習輔導員任內由領域召集人加以觀察考核，做為篩選機制。而由師傅級輔導員或退休之顧問輔導員來認輔實習輔導員設計，即為基於最小利益者最化大原則考量而設計，因其經驗不足無法擔任到校輔導的工作，若遽然賦予到校輔導的任務而又不加以輔導，想必很快就消耗其能量及熱忱，而且其服務品質恐有損國民教育輔導團專業形象。是故，透過「旭日縣政府國民教育輔導團人力資源管理工作計畫」期能達成輔導團人力資源管理工作分析、規劃、招募、發展、激勵、維護等層面之設計，逐步提升輔導團輔導員專業成長（進階）、增權賦能（教學專業）的目標，並促進輔導團各領域教材研發，知識管理、分享、創新的目的，使輔導團運作制度化、永續的經營及成長。

四、旭日縣國民教育輔導團學習領域人力規模與運作方式

旭日縣國民教育輔導團為整合國中、小各學習領域合作、對話與服務機制，落實九年一貫課程縱向及橫向教學與課程連貫需要，打破組別與領域界線，機動性調整與符合到校服務多面向之領域需求與出團方式，提升輔導團服務績效。形成輔導員主動到校服務精神，了解各校教師教學狀況及需求。藉由教學經驗分享並解決教學上的困難，增進現場教師教學能力，提升學生學習成就。配合旭日縣輔導員進階培訓制度，建立具有熱忱及輔導績效之專業團隊。實現權利與義務相符之團務運作制度，提升輔導員之尊榮感與使命感。結合旭日縣課程備查制度，使輔導員能更了解與協助各校課程規劃與發展。

在「旭日縣政府國民教育輔導團組織及運作要點」修訂之同時，於 2007 年 11 月召開「旭日縣精進課堂教學能力計畫推動工作小組會議」中，檢討輔導團員人員龐大但缺乏績效，有鑑於此，旭日縣國民教育輔導團為提升輔導團各領域小組工作績效與人力規劃管理，依會議決議及旭日縣國民教育輔導團人力資源管理工作計畫，遂逐漸發展出「旭日縣政府國民教育輔導團學習領域人力規模與運作任務實施原則」，徵求各方意見與修正之後，經領域召集人會議通過，簽請團長（局長）公布，於 2008 年 4 月函發公布，並自九十七學年度起開始實施。該原則包括旭日縣國民教育輔導團各學習領域人力規模、領域運作及團員任務、績效與獎勵、以及其他相關規定等內容，重點整理如下：

（一）各學習領域人力規模

各學習領域人員編組及聘用，依旭日縣國民教育輔導團組織及運作要點實施為原則。各學習領域得置行政文書 1 人，一年一聘。行政文書由領域召集人或副召集人推薦校內具有意願之教師或兼辦行政人員擔任，可不具有輔導員身份，但有意願考慮加入輔導團者擔任之，並參加輔導團辦理之行政文書培訓研習，取得證書者得以申請減課。未取得該證書者，得比照辦理，惟需一年內接受補訓並取得研習證書。

國中各學習領域得置實際參與運作輔導員 4 人（分為四個責任區），國小各學習領域置 8 人為原則（分為八個責任區）。實際參與運作輔導員係指依進階制度取得一般（初任）、進階、資深及師傅級輔導員，負責執行運作任務，並可享有減課權利。各學習領域亦可置儲備、實習、顧問級輔導員若干人，參與相關團務及組內研修活動，惟不實際負責執行運作任務，亦不能享有減課權利。

（二）領域運作任務

擬訂與執行領域年度運作總計畫，計畫內容可分成五項：分爲定期工作會議計畫、主動到校輔導諮詢計畫、輔導員增能研習計畫、課程與教學研發計畫及建立與修正教育部規定之領域輔導員基本資料及相關減課重點項目量化統計資料。

規劃每三年爲一循環全縣性教學觀摩研習、行動研究成果分享活動，辦理領域課程相關研習，配合到校服務申請解決學校教學現場困境（輔導團另案受理，會請各領域薦派），協助旭日縣國中、小課程備查工作，彙整與上傳領域執行運作成果與旭日縣輔導團網站。

（三）團員任務

有關輔導團團員任務，大致依召集人、副召集人、領域行政文書人員及輔導員等四種職務進行規劃，彼此依所屬職務相互合作與支援。(1) 召集人：統籌與綜理學習領域內各項事務與經費，安排領域內團員任務分工及責任分區，指導輔導員到校服務工作。(2) 副召集人：協助召集人統籌與綜理學習領域內各項事務與經費，安排領域內團員任務分工及責任分區，指導輔導員到校服務工作。(3) 領域行政文書人員：擔任聯絡人工作，如發函、聯繫、核銷等；彙整領域小組年度工作計畫，控管領域年度執行運作經費，並協助召集人依計畫執行；提供領域運作資訊，充實網站平臺交流內容，於年度結束彙編領域執行成果專冊；協助團務運作，傳達最新資訊。(4) 輔導員：可分爲一般性任務與創發性表現二種，一般性任務如出席會議或參加輔導員各項增能研習，辦理相關研習或活動（含發表），進行到校服務，提出每年到校諮詢服務工作規劃與行程，三年內完成所屬責任區學校之到校諮詢或訪視，撰寫到校諮詢服務相關紀錄，並發掘學校教學優良教師，推廣其優良教學方法或事蹟。視需要配合團務事項，協助本縣課程備查工作，並執行領域年度各項計畫與活動。創發性表現則鼓勵輔導員出版優良研究作品或發表行動研究專輯，或拍攝影音多媒體教學範例，研發或創新教學與教法。

（四）領域運作績效與獎勵

爲使輔導團各領域主動積極維持正向運作，特研擬各領域運作本獎勵方式。各學習領域運作績效採計畫執行項目檢核計分制，每年度結束前累計各領域執行運作積分，依名次頒給領域運作獎勵金，納入該領域下年度運作經費。對於領域文書暨輔導

員相關權利部分，優先薦派參加有關課程與教學之研習與活動，促進專業成長機會，如國立教育研究院之調訓課程，逐步深化教學專業素養，配合旭日縣國民教育輔導團輔導員教育證照、進階制度及行政文書培訓制度，享有申請減課之權利。各領域減課節數採總量管制，國中組各領域總節數為每週 8 節，國小組各領域為每週 16 節；各領域行政文書每人可減 4 節為原則。依取得之證照與任務完成情形，於每學年度結束時，由召集人審核輔導員任務檢核表（檢核表內容依一般性任務及創發性表現二項進行設計，格式與計分方式另訂）簽請敘獎建議後，連同召集人及領域文書由旭日縣政府核定獎勵。

（五）輔導團領域運作其他相關規定

每學年度結束後，領域召集人得依輔導員參與團務情形提出敘獎建議。各學習領域召集人得視各責任規劃區之服務、諮詢等任務需求，於各領域減課總節數內彈性調整與協調所屬輔導員每人減課節數，惟減課申請仍須會請輔導員所屬學校校長同意，始可受理。各學習領域均負課程領導之責，以現有人力規模運作。領域召集人得視領域內輔導員之服務表現，決定續聘與否及減課之申請依據，團員數以一出進為原則。倘若不續聘應於每學年度結束前一個月以書面方式通知旭日縣政府及輔導員。

依「旭日縣政府國民教育輔導團學習領域人力規模與運作任務實施原則」，領域小組每年定期召開成員專業成長研習，每學期約 3-6 場，研習內容由各領域小組自行規劃，包括領域輔導員增能進修、行動研究、他縣市經驗交流參訪、優良試題研發、教學示例影片拍攝、整組主動到校服務等等活動，而所需經費由教育部補助的經費支應。部份的領域小組成員專業成長研習會開放給全縣相同領域的教師參加，若經費不足則視為辦理全縣該領域教師研習，由教育部補助各縣市政府辦理精進課堂教學能力計畫項下支應。

另外團務的運作及相關決定，由領域召集人會議議決之，並且定期召開，每學期期初及期末召開領域召集人會議，每年至少有四次領域召集人會議，討論輔導團重要的措施，以及輔導員減課申請等事宜。而每學年至少於期初召開一次團務會議，由輔導員參加，會場中頒發當年度聘書，一年一聘。

輔導員輔導方式有二種方式，一種是由學校提出申請需求的某一領域輔導員到校服務，再由該領域召集人薦派所屬的輔導員到校服務，或教學演示、或專題演講、或座談等等；另一種是由領域輔導小組主動發起，整組到校服務，這種方式是將旭日縣

境內學校分成四或八區，包括二個離島，分三年完成一輪到校服務，運作方式類似教育部中央輔導群分三年到全國二十五縣市駐縣輔導的方式。

上述有關輔導團之組織規劃與各項實施原則，為落實國中、小各學習領域合作、對話與服務機制，建立九年一貫課程縱向及橫向教學與課程聯絡網絡，希冀輔導團以主動出擊方式進行到校服務工作，更能了解各校教師教學狀況及需求。二來配合輔導員進階培訓制度，建立專業團隊，以提升輔導員之尊榮感與使命感，並可落實教育部課程備查意義與精神，使輔導員能更了解與協助各校課程規劃與發展，進一步成為學校教學現場之同儕視導夥伴關係。

第三節 角色相關理論

角色理論 (role theory) 是現代人類學、社會學、或心理學研究的一個重要領域。角色 (role) 一詞源自戲劇領域，特別意指演員在舞臺上所扮演的人物。由於人在不同的環境、職務面向上均有特定的行為表現和心理特質，社會學家即將「角色」引論做為描述或解釋個體行為的重要概念，用以探討每一個角色所伴隨的一整套行為模式 (陳浙雲，2003)。以下分就角色之意涵及其相關概念加以探討。

壹、角色的意涵

角色的定義，許多國內外學者有不同的觀點，如郭為藩 (1971) 認同功能論的觀點，指出「角色是社會團體期許於某一特定類別的人所應表現的行為模式」，故角色是他塑而非外化的；李緒武 (1982) 以為「角色可解釋作相關身份的適當行為間的正確關係及規則。也就是身份和其相關行為規則」；張華葆 (1984) 則將角色定義為「一個人因具有某一社會位置而產生的行為心態」；黃昆輝 (1988) 從系統理論的角度解讀角色是「系統內外有關人員，對居於某一社會職位者應表現何種行為，所懷的期望」；陳奎熹 (1993) 綜合各家觀點，認為「角色代表個人在社會團體中的地位、身份、及職位，同時包含一組社會所期望於個人表現的行為模式...角色必然是互補的」，所以角色是由個人主體意志與他人期望角色的綜合表現；許寶源 (1996) 整理歸納社會心理學的論述後，提出角色的定義是「社會團體有關人員對某一職位、身份、地位

者期望的行為模式，並為當事人所感知，此種行為模式常被用來評鑑規範個人的行為」。

根據 Linton 分析「角色」有下列特徵：如角色是行為模式，其行為模式多半是規律的，且代代相傳，個人經由社會化的過程而習得；角色具體表現於規範，社會角色關係著規範的秩序，個人應如何行為為宜，行為是否得當，亦以規範衡量之；角色是社會結構或人際互動的部分，是構成社會體系的要素，一個角色如果不與其他角色發生互補作用或互換關係，便無法存在，一種角色均依賴另一相對的角色才能存在；角色具有合法性，通常我們接受合法角色的行為模式（引自陳浙雲，2003）；角色含有義務的性質，而義務是社會團體中權威系統的一種履行，任何權威系統依賴角色而產生作用。任何角色的履行效力，都涉及扮演角色時所感受的義務程度。

Biddle 的研究，對於「角色」的內涵亦有其想法：如角色是行為的，是由人扮演的，角色是指在某種環境下所表現的行為，而非代表被研究者表現的所有行為，是包括一組人所表現的行為特徵。Hoy and Miskel 則從社會觀察角度綜合「角色」的概念，他認為角色是代表在機構內的職位和地位，角色是以對該職位的期望，或法令規章的權利義務，來界定其適當行為，角色是可變的，且角色的意義是由系統內外的其他角色所引導出來的（互補）（引自陳浙雲，2003）。

陳書樂（2003）將角色理論歸納為以下五種說法：（1）職務說：以職務來說明角色的意義。（2）互動說：其認為角色的形成來自於人與人互動的關係，透過模仿與角色取替的過程來形成角色。（3）身分說：身分代表了在社會系統中所處之地位，角色則是與某一特定身分有關之文化型態的全部。（4）規範說：此說認為角色是構成人際關係之基本單位，不同角色間之關係基於一套明確之規範來限定交互的行為，而此規範以相互期待來表現。（5）模型或模式說：此說認為，角色為個人行為的模型，乃是個人參與社會生活的一種結構性的模式，簡單來說即是社會期許於某個人在團體中所要擔任之職位。

不同學者對角色的解釋雖有不同之見解，可概分為以下幾種觀點：

（一）角色為社會上與他人互補的交互關係

如系統理論的角度解讀角色並不獨立存在，而必須與其他的角色互補後產生交互作用」（如：夫妻、父子、師生），才有意義。如學者：陳奎熹（1993）有過類似的論

述。就本研究而言，課程督學就必須和教育局（處）長、課（科）長、行政督學、領域召集人、輔導員以及學校現場校長、主任、教師等不同角色經過一連串的組織運作歷程，互補後產生交互作用，才能顯現課程督學角色之影響與意義。

（二）角色是某種職位或身份的行為規準

此派學者如：張華葆、李緒武等均採類似觀點。這樣的說法雖未特別強調每個人均需安於每個社會位置，以滿足與他人互動的對應關係，卻也同意每個人在社會中均會扮演一些特定的身份和職務。個人其實就是一堆「角色」的聚合體，而其行為便在許多權利義務的規準中被界定。所以，每個角色，譬如課程督學，就要以身為課程領導推手自居，並依既定權利與義務規準來執行任務，才符合課程督學這個角色。

（三）角色就是他人的期望

國內學者如：郭為藩、黃昆輝、許寶源、郭丁熒等許多人均持此種涵意較廣的看法。此種觀點認為角色期待是個人與社會結構間的重要橋樑。個人置身於社會中，必須瞭解社會對他的期望，並表現出符應別人期待的行為，他的角色才「扮演」成功。強調「角色」是由「個體主體思維」與「社會期待」互動後的產物，並不能由他人期望單獨宰制者；或強調個別角色主要乃由同一角色族群之共同意志或行為所共構者（也不認為他人期望可宰制個體的角色）。存在於脈絡和文化中，因行為者間的動態的交互作用而改變」。故一般而言，「角色」通常仍被視為一個人在特定的身份上所「應」表現的行為或內涵。而其「應然」，則決定於其所處環境中，其他人對他的期待。

因此「角色」會隨著身分、地位的不同而要有不同的行為規範與行為表現，我們是否能合宜且成功的扮演各種角色，端賴個人對於自己身分地位有清晰的瞭解（何雪真，2002）之外，更決定於其所處環境中其他人對他的正式與非正式的期待，其實就是由「個體主體思維」與「社會期待」互動後的產物。所以，角色乃指角色扮演者在與角色夥伴互動的社會情境中，居於特定身分、地位，而被期望及實際表現的行為或特質。

「角色」一詞的意義，各學者因應用的學科領域不同，會從不同的角度各抒己見，所以有不同的定義，茲將對角色定義之相關文獻整理如表 2-3-1 所示：

表 2-3-1 學者對角色定義之相關文獻

學者或研究者	出處	名稱或研究題目	研究結果、發現與建議
林清江 (1971)	國立臺灣師範大學教育研究所集刊	教師角色理論與師範教育改革動向之比較研究	角色是一種雙途的觀念，包括他人的期望，也包括本身的行為及期望。角色具有兩方面的特徵：(1) 居於某一特定地位者的實際行為；(2) 某些人對於居於某一特定地位者所持的期望。
郭為藩 (1971)	師大教研所集刊	角色理論在教育學上之意義	角色理論的定義與說明，整理歸納出角色的四個意義：(1) 角色係指一套結構性的行為模式或一組行為模式的表現。(2) 角色涉及某一類別的人共同的行為特性而非個人的行為特質，通常角色代表具有某種社會地位或身分的人共同的人格屬性或行為特質。(3) 角色係在社會互動情境中表現。(4) 角色所涉及的行為期望，代表社會結構的一部份。此外，作者更指出角色理論不單單只有角色此一概念，依據理想的層次、知覺的層次、實踐的層次而包含著許多複合的名詞，包括角色期望、角色知覺、角色衝突、角色實踐、角色技術、角色取替等等。
李緒武 (1982)	臺北：正中書局	教育社會心理學	「角色可解釋作相關身份的適當行為間之正確關係及規則。也就是身份和其相關行為規則」。
張華葆 (1984)	臺北：三民書局	社會心理學理論。	角色定義為「一個人因具有某一社會位置而產生的行為心態」。
郭丁燊 (1985)	教育研究資訊	我國有關「國小教師角色」研究的回顧與分析	角色乃指角色扮演者在與角色夥伴互動的社會情境中，居於特定身分、地位，而被期望及實際表現的行為或特質。
黃昆輝 (1988)	臺北：東華書局	教育行政學	從系統理論的角度解讀角色是「系統內外有關人員，對居於某一社會職位者應表現何種行為，所懷的期望」。
張春興 (1989)	臺北：東華書局	張氏心理學辭典	「角色」包含兩層面意義：(1) 是指個人在社會團體中「被賦予的身分」及「該身分應發揮的功能」。在此一涵義下，角色帶有類屬的性質，每個人都具有一定的角色，每一種角色各有其權利與義務。(2) 是指個人角色所具有的「行為組型」。社會上對每一種角色，均賦予某些期待性的行為特徵，諸如為人父母者應該做些什麼、為人師者應做些什麼。
陳奎熹 (1993)	臺北：師大書苑	教育社會學研究	「角色代表個人在社會團體中的地位、身份、及職位，同時包含一組社會所期望於個人表現的行為模式... ..角色必然是互補的」，所以角色是由個人主體意志與他人期望角色的綜合表現。

(續) 表 2-3-1 學者對角色定義之相關文獻

學者或研究者	出處	名稱或研究題目	研究結果、發現與建議
陳奎熹 (1996)	彰化文教季刊	社會變遷與師生關係	角色 (role) 是指社會結構中對於承擔某一特定職位者的一套期待與規範，預期某一角色可能的表現，希望該角色應該如何表現。
許寶源 (1996)	國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文	國民小學教師角色衝突與學校認同關係之研究	角色的定義是「社會團體有關人員對某一職位、身份、地位者期望的行為模式，並為當事人所感知，此種行為模式常被用來評鑑規範個人的行為」。
趙美玲 (1997)	國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文	國小已婚女教師工作特性知覺、角色壓力與其工作投入關係之研究	角色模糊是指角色期望訊息的不明確與含糊性，使人對工作目標、程序、範圍及權責等產生負面的反應。
張朝琴 (2000)	國立臺灣師範大學三民主義研究所碩士論文	從民族平等觀點探究臺灣原住民地位問題	「地位」是角色理論中主要的概念，人類學家賴爾夫·林頓認為「地位」首先是社會結構中的一個位置，涉及權利、義務和對行為的相互期望。
何雪真 (2002)	國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文	國立大學人事人員角色知覺、角色壓力與壓力反應之研究	隨著身分、地位的不同而要有不同的行為規範與行為表現，我們是否能合宜且成功的扮演各種角色，端賴個人對於自己身分地位有清晰的瞭解
陳書樂 (2003)	國立政治大學行政管理碩士學位論文	我國政風組織功能與人員角色之研究	將角色理論歸納為以下各端之說法：(1) 職務說：以職務來說明角色的意義。(2) 互動說：其認為角色的形成來自於人與人互動的關係，透過模仿與角色取替的過程來形成角色。(3) 身分說：身分代表了在社會系統中所處之地位，角色則是與某一特定身分有關之文化型態的全部。(4) 規範說：此說認為角色是構成人際關係之基本單位，不同角色間之關係基於一套明確之規範來限定交互的行為，而此規範以相互期待來表現。(5) 模型或模式說：此說認為，角色為個人行為的模型，乃是個人參與社會生活的一種結構性的模式，簡單來說即是社會期許於某個人在團體中所要擔任之職位。
曾斯翰 (2005)	南台科技大學會計資訊研究所碩士學位論文	審計人員離職傾向之探討：人格特質與角色壓力之影響	當員工不確定他們應該做什麼或者應該如何執行工作時，所產生的不確定感。對於組織的新進人員而言，較容易感到角色模糊的壓力。因為，他們還不清楚應該做什麼，以及如何去做。

資料來源：研究者自行整理

貳、角色的相關概念

角色理論是建構在與角色有關的複合名詞上，課程督學既為縣市課程領導團隊之一員，經由與其他團隊成員之互動，共同完成整個縣市課程領導的任務。但就研究者所了解之各縣市層級課程領導實務現況，課程領導任務落於課程督學身上者不乏有之。因此，就縣市層級之課程領導工作而言，社會體系對課程督學抱有某些角色期許，其課程督學角色與教育局（處）、輔導團及學校相關人員之角色經由有意義的互動形成一個角色組的關係，課程督學對本身職責的認知，亦會影響其課程領導行為，與角色扮演過程中可能遭遇的困難等。為使研究結果能對於課程督學角色清楚分析起見，茲就與本研究提及相關角色理論之概念與複合名詞意涵闡述如下：

一、地位（status or position）

「地位」是角色理論中主要的概念，人類學家賴爾夫·林頓認為「地位」首先是社會結構中的一個位置，涉及權利、義務和對行為的相互期望（引自張朝琴，2000）。也就是「地位」乃指社會系統中權利和義務的集合體，而角色代表地位的動態面向。客觀的說，地位是一個在具有人類相互關係的結構中與其權責等級有關的位置。主觀來說，地位乃是一個人由別人對他的評判而在某個社會系統中所形成的位置。而一個人在機關組織中扮演某一角色時，必然和其他人的角色扮演者發生直接或間接的關係，而這些角色扮演者，即稱為該角色扮演者的關係角色。

二、角色期望（role-expectation）

「角色期望」通常期望會聚焦在角色的功能和任務上，亦即預期該角色的權利義務。其主要功能在使角色行使者明白其權利與義務，如同演員之應曉得所扮演人物角色的性格與行動一樣（郭為藩，1971）。角色期望是一種雙途的觀念，包括本身的自我期望，也包括角色夥伴（role partner）對該角色的行為期望（林清江，1971）。正式的角色期望，見諸法令規章；非正式的角色期望，係他人對角色行使者所處地位的期許。

三、角色踐行（role-performance）

「角色踐行」係指角色行使者實際的行為表現，是被指定或受託付為某職位者行使該角色時的行為結果（郭為藩，1971）。對於角色行使者真正的行動表現，學者所用名稱不甚一致，如 Allport 稱為「角色踐行」（role-performance），Sarbin 稱為「角

色演出」(rol-enactment)，Biddle 稱為「角色行爲」(role-behavior)，三者意義相似，是異名實同的概念（引自陳浙雲，2003）。角色踐行強調的是角色的實然層面。在日常生活中，人們常會面臨「應該如何行爲」與「實際上的行爲」的差異，同一職務的角色任務雖然相同，但是由不同的人員來扮演，就會產生不同的角色行爲。一般來說，角色踐行與角色期待、角色知覺都可能出現落差。

四、角色知覺 (role-perception)

「角色知覺」係指角色行使者對於該角色的主觀認識，是角色本身對他人期望的認知與個人對行使角色的主觀想法，因此個人應對自己的地位角色認知清楚，才能表現合宜有度的行爲。郭為藩（1971）指出，角色知覺往往受自我觀念的影響而有所歪曲，個人所知覺的，經常不是真正存在的，而只是希望其存在的。他認為每個人都保有相當的自我防衛機能，當個體覺察自我肯定發生困難時，經常會運用知覺歪曲的方式，如「理由化」、「投射」、「否認」等心理機轉以求適應。因此他認為，自我觀念往往會影響角色知覺，進而決定角色踐行。個人對其所行使角色的主觀知覺，不見得恰與社會文化的客觀要求相符合；然而，角色知覺是行爲的參考架構，角色扮演的成功與否，與扮演者對角色之體認與瞭解程度有關。通常角色知覺會由自我價值判斷與他人的角色期望互動後建構，由於一個人不論居於何種團體的何種地位，都會被期望扮演某種角色；如果一個人的角色知覺和社會的角色期望差距過大時，就會產生不適應的問題（郭為藩，1971）。本研究透過課程督學對自我課程領導角色的主觀認知，探討其角色認知與組織運作間差異狀況，來瞭解其角色狀況，並分析產生差異的可能原因。

五、角色衝突 (role-conflict)

個人行使角色行爲時，由於角色的複雜或不一致的期待，以致不能適當的扮演其所擔任的角色，而使個人產生不安和焦慮的心理，稱之為「角色衝突」(Zanden, 1993)。另外，Zanden（1993）進一步認為造成角色衝突的原因，主要由下列因素所引起：如角色準備不足，社會要求不一致，社會變遷快速，價值觀瞬息萬變，或角色人格與真正人格衝突，介於兩個不同文化系統或兩個不同社會團體邊緣的邊緣人 (marginal man) 不同角色間無法順利轉化或移轉。

Hall 則認為，一般人面臨角色衝突時可能採取的三種因應策略：(1) 協商策略，和角色賦予者進行協調、溝通，重新定義角色，產生使雙方都能接受的新角色期望。

其表現的因應行為包括：與角色期望賦予者直接溝通解決問題；刪除部份原有的負擔，或將不同的角色加以統整；爭取環境支援以協助減輕部分角色負擔等。(2) 再定義策略，改變自己的知覺、態度與需求，讓自己以新觀點或角度來降低本身的角色衝突。其表現的因應行為包括：重新詮釋原來的角色認知，忽略部分較模糊的角色期望，以降低角色踐行的壓力；重新衡量角色的重要次序，排列其優先順位，降低或忽略較劣位的角色任務等。(3) 順應策略，改善自己的角色行為，符合角色賦予者的期望。其表現的因應行為包括：更加努力；計畫更周詳的安排各種角色踐行；被動的符應角色期待的最低要求等（引自陳浙雲，2003）。

依據上述文獻可知，外在角色規範、期望與個人內在的動機、人格或價值觀不一致會產生矛盾的現象，此即心理學上所謂的多趨衝突。依其衝突之成因不同又分成以下四種：(1) 角色間衝突（inter-role conflict），係指個人同時具有兩個以上相互衝突的角色，且無法協調而形成心理衝突。(2) 角色內衝突（intra-role conflict），係指兩個以上的角色賦予者對同一個角色有不同之期望，或同一個角色賦予者對同一個角色有不一致的要求，而使得個人無所適從，不知如何去選擇適當的行為模式而感受的困擾狀態。(3) 角色與個人衝突，係指角色賦予者的期望與個人的人格或自我期望不相符合，感受到的困擾狀態。(4) 角色可行性衝突，係指角色賦予者所期望的行為在當前的情境下不可能被踐履，以致感受困擾的狀態。

六、角色壓力（Role Stress）

係指自身對所扮演的各種角色，因個人的能力不足、組織的要求不一致、服務對象的角色期待與自身的認知有差距，致使個人陷入無所適從，無法表現適當角色行為的狀況（何雪真，2002）。

七、角色模糊（Role Ambiguity）

角色模糊或稱為角色曖昧、角色不明確、角色混淆，當員工不確定他們應該做什麼或者應該如何執行工作時，所產生的不確定感。對於組織的新進人員而言，較容易感到角色模糊的壓力。因為，他們還不清楚應該做什麼，以及如何去做（引自曾斯翰，2005）。趙美伶（1997）則認為角色模糊是指角色期望訊息的不明確與含糊性，使人對工作目標、程序、範圍及權責等產生負面的反應。所以當個人缺乏明確的資訊，對於自身的職責、權限以及自身價值不清楚，無法獲知清楚的角色期望或面對角色期望的不一致之情況，以致影響個人的決策能力，因而無法達到組織的目標就會產生角色

模糊之感。

本於角色及相關概念之意涵，就研究者所了解之各縣市層級課程領導實務現況，課程領導任務大部分落於課程督學身上者有之，課程督學既為縣市課程領導團隊之一部份，經由與其他團隊成員之互動，共同完成整個縣市課程領導的任務。因此，本研究對於課程督學角色上研究內容，希望聚焦於瞭解課程督學在課程領導體系中權利和義務之角色代表「地位」的面向與其他關係角色的互動；「角色期望」則在課程督學對於本身的自我期望，及他人對角色行使者所處地位的期許；「角色踐行」和「角色知覺」則在課程督學被指定或受託付為某職位者行使該角色時的行為結果與個人對被託付角色的想法，其角色踐行、角色期待與角色知覺可能出現的落差；「角色衝突」則課程督學行使角色行為時，由於角色的複雜或不一致的期待，使之陷入無所適從的情況，不能適當的扮演其所擔任的角色，而產生不安和焦慮的心理狀況；「角色壓力」與「角色模糊」係指課程督學對所扮演的角色，因個人的能力不足、組織的要求不一致、服務對象的角色期待與自身的認知有差距，或因角色曖昧、角色不明確、角色混淆，缺乏明確的資訊，無法獲知清楚的角色期望，以致影響課程督學決策能力，與組織目標的達成。從探討課程督學之課程領導角色與課程領導體系互動之角度，探究旭日縣國民教育輔導團課程督學在組織變革中，在不同課程督學任職期間對角色任務上與所扮演的角色認知情況，所產生的各種角色認知上的差距、反應與想法。針對角色理論及其相關概念之探究之下，希冀能呼應本研究對於課程督學角色上產生之各種現象得到解釋，並對未來欲擔任旭日縣國民教育輔導團課程督學者，能提供帶領輔導團運作上的建議，與擔任課程督學所要克服與面對之困境。

第四節 課程督學角色內涵

課程督學係近年為推動九年一貫課程改革而於各縣市所設置的課程領導人員，其設置有特殊的背景因素；而課程督學又為縣市課程領導體系之一員，其課程領導角色之行使和縣市課程領導團隊息息相關。是故，本節擬就課程督學之設置沿革、縣市課程領導體系與定位、課程督學之任務與角色加以瞭解，做為探討旭日縣課程督學角色定位之基礎。

壹、課程督學之設置沿革與定位

一、設置沿革與背景

縣市督學之任用依遴選方式之不同原分「派任督學」及「聘任督學」兩種，「派任督學」須經國家考試及格並具一定教育行政與教學資歷後，再經甄選及格儲訓後任用。聘任督學由縣市政府保留學校教員底缺，所遺課務遴聘代課人員報支鐘點費。聘任督學制度施行多年後，由於難考的派任督學薪水低，容易考取的聘任督學卻薪水高，而工作、升遷機會相同，故引起不平之鳴，再加上出現有些縣市長只推薦助選有功人員擔任聘任督學的流弊，以致於多數縣市派任督學主張取消聘任制度。行政院教改會自 1981 年起，公務員均經職務分類，縣市不再晉用聘任督學（彭添星，2003），因此，各縣市對於強化課程教學視導之功能，彌補派任督學編制人力之不足，各有不同的做法。

為順應新世紀教育需要，提高教育品質，教育部自九十學年度開始實施國民教育階段九年一貫課程。相較於過去的課程，九年一貫課程的改變幅度極大，並賦予學校更多彈性自主空間，卻需要透過課程領導工作的機制協助，以避免產生校際課程教學水準懸殊而影響學生學習權的現象。再者，地方政府在九年一貫課程的實施中，是居於主要推動的地位。但我國教育視導制度長期以來一直偏重行政視導的層面，視導工作中與課程教學有關的部分所佔比例並不多，且多屬於課程與教學政策之執行，或行政事務之推動，以至於縣市督學多偏重於行政視導考核的工作，甚少在課程教學領導方面有所著墨（邱錦昌，1995），為彌補督學缺乏課程教學能力之缺失，舒緩縣市督學人力不足之窘境，2003 年 3 月，教育部開始推動「九年一貫課程與教學深耕計畫」（教育部，2003b），其子計畫之一「學校與教師服務計畫」中，規劃全國各縣市依縣市規模設置課程督學，並協助培訓各縣市所推荐之課程督學，以解決順應教育視導角色分工之需求。

二、課程督學在課程領導體系的定位

在探討課程督學所扮演的課程領導體系的角色定位之前，首先對所謂行政定位，也就是指行政機關地位的認定，加以闡述。依據學者呂育誠（2001）在「地方政府管理—結構與功能的分析」中認為行政機關的認定有靜態和動態二種模式；其一為靜態的定位，是指經由法令或制度的規範使其具體化，也就是經由法令的規定來界定機關的性質；其二是動態的定位，就是機關在實際運作中察看可能影響的內外因素，來認定

機關的性質地位。

課程督學之設置，旨在透過任務導向與縣市政府的推動體系結合，融入縣市國民教育輔導團之組織，和領域輔導團召集學校連結，進行課程的推動工作（張素貞，2003）。教育部於 2003 年 3 月 5 日全國教育局（處）長會議時提出課程督學與課程深耕種子輔導員的定位（如圖 2-4-1），此一定位顯示：各縣市之課程督學與課程教學深耕團隊，隸屬於教育部九年一貫課程推動委員會之課程與教學深耕輔導組，有各學習領域教授群給予指導。在運作上，課程督學係負責啟動及強化縣市國民教育輔導團，協同教育局（處）九年一貫課程業務主管課，共同推動縣市內各校之課程深耕；同時，透過與全國北中南之縣市策略聯盟，形成連結網絡，經由合作發揮最整體效能。除此之外，課程督學亦必須定期呈報縣市政府的推動狀況，讓教育部清楚了解地方的推動訊息。由此可知，課程領導是教育系統組織分工中的重要任務，其運作出現在中央、地方、學校與教室各層面，彼此互有關聯。

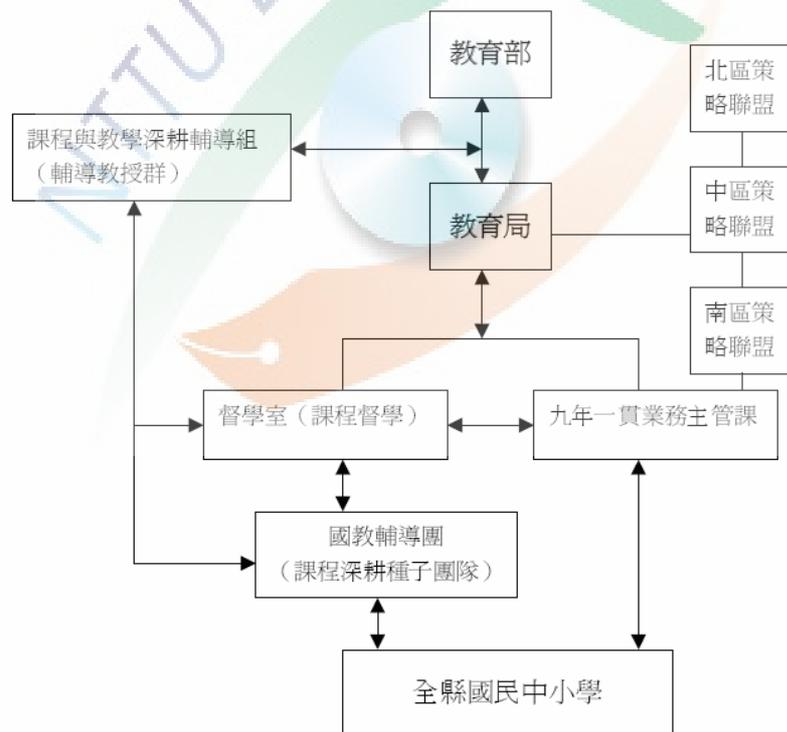


圖 2-4-1 課程督學與課程深耕種子團隊之定位
資料來源：張素貞（2003）

課程督學既為縣市層級課程領導的推動核心，就必須與各層級課程領導組織人員

進行縱向橫向的合作，如何在教育部之專案計畫下，經由與其他團隊成員之互動與整合，共同完成整個縣市課程領導的任務，真正做到中央與地方攜手深耕課程推動，而使新課程的成果在學校展現，就成了考驗課程督學的重要課題，也是研究課程督學角色時不可忽略的部分。

貳、地方政府與課程督學權責與任務

依據國中小九年一貫課程綱要之規定，現階段推動九年一貫課程工作，地方政府須負擔行政權責（教育部，2003b），而課程督學身為縣市層級的課程領導者，亦要扮演著多重角色，故在探討課程督學之角色時，須先瞭解地方政府須負擔的行政權責及課程督學之工作權責。

一、地方政府之行政權責

依據國中小九年一貫課程綱要之規定，現階段推動九年一貫課程工作，地方政府須負擔行政權責（教育部，2003b），大致可分為五項：第一、編列預算辦理各項課程推動工作，如辦理教育行政人員、學校校長、主任、教師等新課程專業知能研習；製作及配發相關之教具與媒體，購置教學設備及參考圖書；補助學校進行課程、教學法之行動研究工作；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。第二、依地區特性及相關資源，發展鄉土教材，或授權學校自編合適的鄉土教材。第三、備查學校課程計畫外，並應督導學校依計畫進行教學工作。第四、配合地區與家長作息特性，訂定「國民中小學學生在校時間」之實施規定。第五、依權責實施課程評鑑，如定期了解學校推動與實施課程之問題，並提出改進對策；規劃及進行教學評鑑，以改進並確保教學成效與品質或輔導學校舉辦學生各學習領域學習成效評量。

以上這些地方政府必須擔負的課程推動權責與工作任務，正反映出縣市課程領導的工作重點。而課程督學既為縣市層級課程領導團隊之成員，扮演主要的課程領導角色，以上縣市課程領導的重點工作，自然成為各界期待課程督學能在其課程領導行為中充分展現者。

二、課程督學之工作任務

課程督學為縣市層級課程領導團隊之成員，依據教育部所公佈的「教學創新九年一貫深耕計畫--縣市課程督學相關權責說明」（教育部，2003b），課程督學亦須擔負

有十項任務：第一、出席局務會議。第二、規劃縣市國中小課程推動事項與配套措施。第三、主持全縣（市）有關推動教學與評量之會議。第四、負責縣市學校課程計畫之核備。第五、負責國民教育輔導團相關業務及課程教學之諮詢工作。第六、規劃並落實縣市課程評鑑、教學評鑑之工作。第七、協助教育局（處）推動九年一貫課程之相關業務。第八、規劃並督導課程與教學之專書出版，提供教師相關資訊。第九、協助教育局（處）規劃建置課程與教學網站。第十、協助教育局（處）進行九年一貫專案計畫與專案研究。

但依研究者之實際觀察，課程督學之實際工作項目會因縣市環境對於輔導團組織任務與定位之不同而有異，例如臺南縣課程督學隸屬於教育發展課，不直接隸屬督學室，且負業務承辦人之責；臺東縣雖隸屬於督學室，業務上雖與學管課（科）多有重疊相似之處，但卻可獨立承辦與規劃相關業務；高雄市則隸屬於督學室，負有規劃與推動任務，但無直接承辦公文之權限。前二者，對於課程督學的角色職責上較傾向業務承辦人，後者則較趨近於教育部原先對於課程督學角色與職責上任務編組之規劃。儘管如此，從教育部所期待於課程督學之工作職責，以及各縣市課程督學應展現的課程領導行為，可說是有不同的做法。

三、課程督學之課程領導角色

教育部爲了推動九年一貫課程，在各縣市設置九年一貫課程深耕種子團隊（含課程督學 1 至 3 人），由於課程督學並非體制內的正式編制人員，故課程督學屬任務編組，亦爲教育部深耕種子團隊之一員（教育部，2003b），一般而言，縣市課程督學角色扮演有以下各點：

- 1、教育局（處）長在課程與教學方面的幕僚。
- 2、課程督學屬專任職，配屬督學室，在教育局（處）上班，必要時到研習中心協助相關業務。
- 3、學管課（科）推動九年一貫課程的專業協助者。
- 4、國民教育輔導團推動業務的專業諮詢與協助推動者。
- 5、深耕種子團隊的領導者。
- 6、教育部與教育局（處）有關課程與教學政策方面的聯絡者。
- 7、教育部課程與教學政策的訊息傳遞者。

8、教育部與北、中、南區策略聯盟九年一貫課程專案計畫的規劃執行者。

依據教育部「課程督學與課程深耕種子團隊之定位」如圖 2-4-1 之規範，縣市教育局（處）主辦負責九年一貫相關行政業務者為學管課（科），課程督學負責協助九年一貫課程與教學深耕計畫的推動及輔導團之運作。在角色扮演方面可說是課程領導者，亦是教學視導者；是教育局（處）長有關課程與教學的專業幕僚；是縣市推動九年一貫課程的專業協助者；國民教育輔導團推動業務的專業諮詢與協助推動者；深耕種子團隊的領導者；是教育部與教育局（處）有關課程與教學政策方面的對話窗口；是教師教學現場的諮詢服務者。

整體而言，課程督學與教育行政系統之互動，以縣市教育局（處）而言，課程督學偏向教學專業系統，學管課（科）則偏向教育行政系統。根據以上分析，課程督學屬於任務編組，並非教育行政系統內之正式編制人員，所以在角色扮演上相當吃重，而其任務也相當繁重。有鑑於此，教育行單位應思考是否修改相關人事法令，以鼓勵優秀人才加入課程督學行列，使課程督學成為正式編制人員，並強化相關配套措施提高誘因，以發揮課程督學制度的功能。

參、旭日縣國民教育輔導團課程督學權責與人員流動

一、旭日縣國民教育輔導團課程督學相關權責

為協助各縣市教育局（處）長、教育局（處）推動九年一貫教改新課程，整合各縣市國民教育輔導團及九年一貫相關業務，於 2003 年 1 月 16 日及 2003 年 3 月 15 日教育部召開二次全國教育局（處）長會議後，並於 1993 年 3 月 25 日以台（國）字第 0920042050 號函，請各縣市教育局（處）立即擬訂推動課程督學相關權責要點，積極促使課程督學成為中央與地方課程推動的轉銜者。據此，旭日縣政府（以下簡稱本縣）亦擬訂「旭日縣教學創新九年一貫課程深耕計畫--課程督學相關權責說明要點」於 2003 年 4 月 23 日函送教育部，該要點內容摘要如下：

（一）課程督學之任務

依據「旭日縣教學創新九年一貫課程深耕計畫--課程督學相關權責說明要點」所擬訂課程督學肩負之任務可包括出席局務會議，協助規劃旭日縣國中小課程推動事項與配套措施，參與旭日縣有關教學與評量之會議，協助本縣學校課程計畫之核備；負

責國民教育輔導團相關業務及課程教學之諮詢工作，協助規劃並落實縣市課程與教學評鑑之工作；規劃並督導課程與教學之專書出版，提供教師相關資訊；協助教育局(處)推動九年一貫課程相關業務，如規劃與建置課程與教學網站，或進行九年一貫專案計畫與專案研究；負責規劃、帶領旭日縣深耕種子團隊，推動縣內九年一貫相關事宜。

(二) 課程督學之聘用

依教育部之規定，旭日縣薦舉符合資格優秀人選，參加教育部辦理之課程督學培訓研習。研習期間符合規定並表現優異者，由教育部頒給課程督學聘書。聘期以一年一聘為原則，表現優異者教育部優先續聘。課程督學以專任為原則(如超過二位課程督學者至少須一位專位)。

(三) 課程督學的相關配套

課程督學調局服務擔任專職後，課程督學原校代課人事費，由教育部全額補助。課程督學其人事、差勤由旭日縣教育局(處)自行管理；其中調至教育局(處)之課程督學由校長回任者，其薪資不得支領原職之主管職務加給、使用及應用原校校長特支費。

課程督學聘期當中或期滿後，本縣若有學校校長出缺，課程督學依國民教育法，具校長任用資格者，旭日縣視其擔任課程督學之表現與推動績效，教育局(處)優先考量，協助其參加校長遴聘；但通過遴選校長後，原課程督學仍須執行深耕計畫之任務至聘期結束。由校長回任之課程督學，其服務年資與退休制度比照校長。

縣市課程督學擔任縣市課程推動工作，並成為教育部與縣市之聯絡窗口。縣市課程督學自培訓完成後，每月定期報送縣內各項推動新課程資訊至教育部。教育部將轉知最新推動訊息，並視需要邀集課程督學研商課程推動事宜，到部開會之差旅費由教育部原補助之經費支應。

旭日縣應妥善規劃安排課程督學上班地點，且視其服務績效，每學期敘獎壹次小功；若服務績效優異者，提報教育部推薦補助出國考察。旭日縣課程督學到校視導權比照現任督學，旭日縣課程督學之定位與教育行政系統相互關係，依教育部之規範，為九年一貫相關行政仍由學管課(科)負責，課程督學主要負責為九年一貫課程及輔導團之運作。

二、旭日縣國民教育輔導團課程督學人員流動概況

依據教育部九年一貫課程與教學深耕計畫之規劃，各縣市國中小校數在 125 校以下者，得設置課程督學 1 人；126 至 250 校者，得設 2 人；251 校以上者，得設 3 人（教育部，2003b）。課程督學之條件係「各縣市曾任或現任國民中小學校長，具有課程領導專長，並願意回任教師擔任課程督學者」，但各縣市因無法找到適任人選、角色定位疑慮、缺乏誘因等錯綜因素（張素貞，2003），加上深耕計畫之缺乏強制性質，及各縣市對此制度認知與期待之差異，致使所推荐課程督學之來源甚為歧異，而實際設置人數也與教育部之規劃產生落差。再依 2003 年國立教育研究院對第一期課程督學訓練班學員所做的調查分析，受調查學員認為課程督學應由行政督學擔任者佔 19 人最多；由現任校長擔任者佔 16 人；由候用校長擔任者佔 8 人；由現任主任擔任者佔 5 人；由領域教師擔任者佔 3 人最少。一般認為行政督學最適合擔任課程督學，或許認為行政督學較具法職權之故，但各縣市普遍現況為具有學校教學經驗之現任校長轉任意願不高，且有法職權的現任督學也無意願擔任，各縣市政府只好退而求其次，請候用校長擔任（彭添星，2003）。

2003 年 3~5 月與 7 月間，各縣市所推荐之課程督學參與教育部所舉辦之研習課程後，即返回各縣市擔任課程領導重責。但從陳浙雲（2003）研究得知，各縣市曾任課程督學之平均任職年資約為 9.5 個月；如從教育部實施深耕計畫開始起算，各縣市曾任課程督學之平均任職年資更僅約 6.8 個月。顯示課程督學的平均任職時間短，流動率高，且課程督學之離職原因以回任、專任、新任校長者居多，是否顯示校長的職務吸引力大於課程督學？而旭日縣課程督學離職原因與動向為何？此種現象是否會對課程督學扮演課程領導角色產生影響，亦值得加以探討，也頗耐人尋味。茲將旭日縣國民教育輔導團於 2003 年至 2009 年間課程督學設置與流動情形，整理如表 2-4-1 所示：

表 2-4-1 旭日縣國民教育輔導團課程督學設置與流動一覽表

年度	學年度	課程督學任別與人數					原服務學校職務	任職背景	離職原因或動向	任職年資
		任別	國中	國小	國中小(兼)	合計(人)				
2003 / 2007	92 / 95	一	0	0	1	1	主任	國小現職主任(專任)	介聘他校擔任主任	4年
2007 / 2008	96	二	1	1	0	2	主任	國小候用校長(專任)	歸建原校擔任導師	1年
2008 / 2009	97	三	0	0	1	1	主任	國中候用校長(專任)	現職中	未滿1年

資料來源：研究者自行整理

依表 2-4-1 所示，旭日縣於 2003 年至 2009 年六年間課程督學設置員額，只有在 2007 年至 2008 年分由課程督學 2 人擔任，其餘期間僅 1 人擔任，員額約在 1~2 人之間。且當設置課程督學 1 人時，儘管課程督學任職背景可能是國小現職主任資格專任、國小或國中候用校長專任，該課程督學均須肩負國中、小課程督學之視導任務。任職年資以第一任課程督學 1 人最久，總計四年；其餘課程督學僅一年或未滿一年。離職原因或動向，第一任課程督學離職後介聘他校，擔任主任；第二任課程督學 2 人歸建原校但無任原職，擔任導師；第三任課程督學 1 人目前仍在職中。然而，就研究者與其他各縣市課程督學接觸及工作上之經驗得知，課程督學之課程領導困難所在多有，綜合相關文件（陳浙雲，2004；張素貞，2003）及「思摩特網站課程督學工作坊討論區」中各縣市課程督學的意見加以分析，初步發現各縣市課程督學之課程領導所遭遇之困難，可整理出下列問題：(1) 角色定位不明。(2) 工作權責不清。(3) 工作負荷過重。(4) 缺乏協助人力。(5) 課程專業知能不足。(6) 課程領導經驗不足。(7) 領導角色之權利與義務不相稱。(8) 無法參與縣市課程決策。(9) 非正式編制領導角色缺乏法定影響力。(10) 課程領導目標模糊。(11) 課程領導組織疊床架屋。(12) 課程領導團隊成員異動頻繁。(13) 對學校人員之激勵誘因不足。(14) 無法及時獲得教育改革最新資訊。(15) 中央與地方對課程改革之步調不一。(16) 缺乏行政設施資源。(17) 缺乏上級支持。(18) 缺乏專家學者協助等困境。

由此可見，課程督學在任務職責、角色領導等諸多問題中，旭日縣課程督學之去留意願是否與上述問題及第二節討論曾提及輔導團組織變革中，所擔負之任務與業務吃重，且異動頻繁是否相關，而造成課程督學之更替流動現象，對於課程推動是否影響縣市層級課程領導工作之實施，值得探究。

第三章 研究方法與設計

本章內容主要在說明研究進行的方法。全章共分為五節。第一節說明研究架構，第二節說明研究方法，第三節說明研究對象，第四節說明研究工具與程序，第五節資料處理與分析等五個部份。茲分述如下：

第一節 研究架構

本研究議題為國民教育輔導團組織變革中課程督學角色定位，先藉由文獻分析探討相關組織變革理論、國民教育輔導團發展沿革概況、角色理論及課程督學角色內涵探討，再與課程督學進行深度訪談，根據訪談結果提出結論與建議。茲將本研究之研究架構繪製如圖 3-1-1 所示：

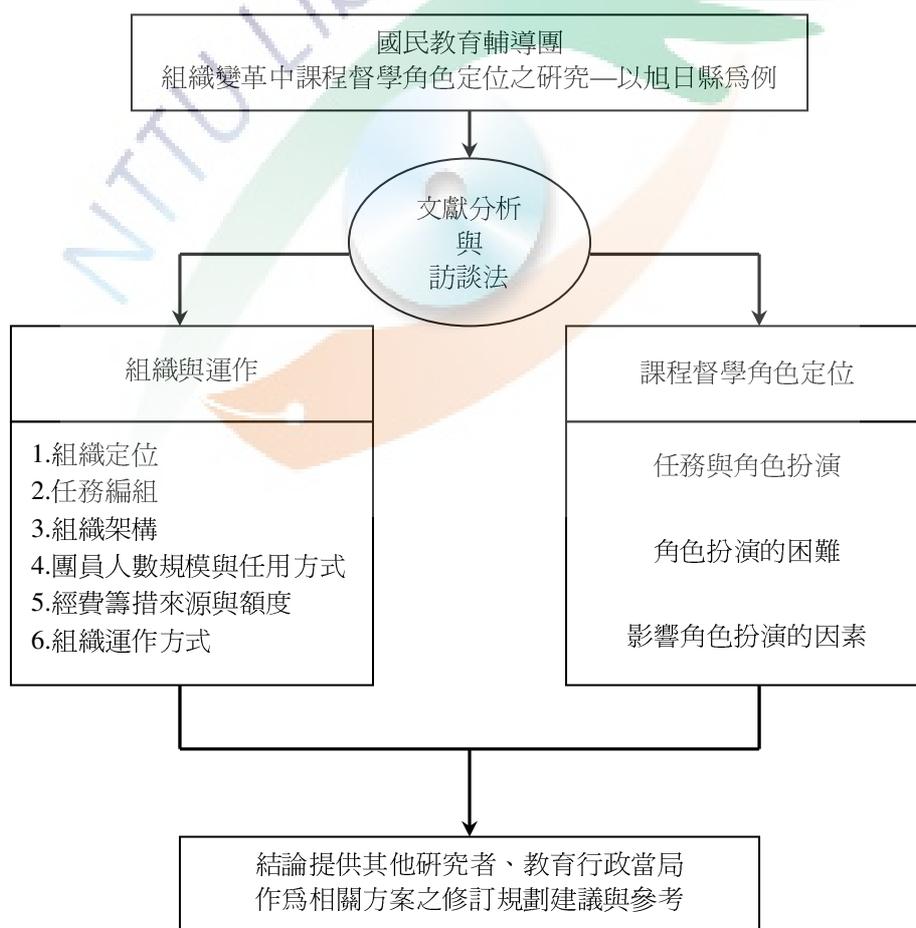


圖 3-1-1 研究架構圖

第二節 研究方法

爲期許本研究更具說服力以提高效度，使研究歷程更有系統，故利用文獻分析、訪談法等研究方法進行之。以曾任或現任旭日縣國民教育輔導團課程督學爲本研究之研究對象，採質化研究取向，希望藉由客觀角度來詮釋並呈現受訪者對事實的見解。

壹、文獻分析

文獻是累積前人智慧的學術基石，研讀他人的研究經驗及成果，可藉此作爲本研究立論依據並增強研究者對相關議題之熟悉與了解。而文獻分析又稱爲內容分析或資訊分析，研究者自確定研究問題起，即持續蒐集相關書籍、論文及期刊等文獻，歷經整理、閱覽、分析、分類與歸納等方式，據相關資料擬訂本研究之訪談大綱。本研究資料來源除文獻資料之外，尚有其他文件資料，如公文、會議紀錄、實施計畫、輔導團組織設置要點、輔導團領域運作實施原則、輔導團及各領域年度工作計畫、輔導員到校服務成果或諮詢紀錄等相關資料，這些資料主要用來加強資料來源的證據，提供與有關本研究過去事件的佐證，以澄清或解釋事件的真實情況。

貳、訪談法

訪談爲質性研究中蒐集資料的重要方法，亦是社會科學研究經常使用的方法，潘淑滿(2003)認爲質性研究的訪談是一種有目的的談話過程，研究者透過談話的過程，進一步了解受訪者對問題或事件的認知、看法、感受與意見。而 Taylor 和 Bogdan 則認爲深度訪談是研究者與資訊提供者重複的面對面接觸，以瞭解資訊提供者其對自己生活情境、經驗或所表達之觀點(引自林本炫、齊力，2003)。據 Miller 與 Crabtree (1992)認爲半結構式訪談是以「訪談大綱」來進行訪談，對象可以是「個人」或「團體」，個人訪談即所謂深入訪談法(depth interview)，而團體訪談即爲焦點團體法(focus group)。深入訪談法一次只訪問一個人，受訪者可以充分表達意見，研究者可以深入了解受訪者的看法。

而本研究採用半結構式訪談方式，藉由訪談大綱來針對課程督學進行訪談，希望透過面對面的接觸，有目的的對話，儘可能使用最少的提示與引導，希望由受訪者口

中，得到更多且更真實的看法。藉此增加資料蒐集的多元性與瞭解受訪者對研究問題的真正想法與態度，為本研究發展出合理之結論。

以上研究方法中，有關「訪談法」部分，在相關文獻分析整理後，與指導教授討論，擬由研究者依輔導團組織運作及課程督學角色二部分初步擬訂訪談大綱，並邀請四位具有相關理論背景之學者與實務經驗豐富之專家，針對訪談大綱提供其專業的見解與建議。

第三節 研究對象

質性研究的樣本選取重點在於可以提供「深度」與「多元社會實狀之廣度」的資訊內涵(黃文卿、陳晏州，1998)。因此，本研究採用立意抽樣(Purposeful Sampling)的方式，選擇對本研究之研究目的具有代表性之課程督學進行訪談。受訪的旭日縣國民教育輔導團課程督學中，兼任國中小課程督學有 2 人、國中課程督學 1 人。由於研究者亦曾擔任國民教育輔導團領域輔導員及國小課程督學，因而較有機會接觸到曾任與現任課程督學。故此，便著手邀請和研究者有過輔導團運作之合作關係，且具有研究代表性之課程督學，使其成為本研究之受訪者。

以下為訪談對象之描述，但基於研究倫理的考量，本研究將使用代碼來稱呼受訪者。茲將本研究之受訪者背景資料整理如下及表 3-3-1 所示：

一、T1 女士

T1 女士為旭日縣某國小教務主任，40 餘歲，國民教育研究所碩士。由於課程領導上之專長，自 2003 年 8 月初透過當時旭日縣教育局局長延攬下，接任課程督學，至 2007 年 7 月底卸任，課程督學年資四年（在此期間旭日縣國中、小課程督學只由 1 人兼任），可說是旭日縣配合教育部推動「九年一貫課程與教學深耕計畫」(教育部，2003b) 以來，資歷最久之課程督學，亦經歷旭日縣國民教育輔導團組織變革之初的輔導團運作等規劃工作。

二、T2 先生

T2 先生為旭日縣國小候用校長，40 餘歲，教育行政研究所博士。於 2005 年 2 月通過旭日縣國小校長甄試為候用校長，同年 8 月調局服務，擔任旭日縣國民教育輔導團幹事。一年後因新局長上任，奉局長指示調回教育局（處）承辦與規劃旭日縣學力提昇相關業務。2007 年 8 月因前任課程督學歸建回校，T2 先生又調整為旭日縣國民教育輔導團國中課程督學兼執行秘書（國小課程督學則由另一位國小候用校長兼任）。業務內容除輔導團本質任務外，尚有原學力提昇及其他教育局（處）業務科相關業務。T2 先生以教育行政與政策研究為其專長，因曾任輔導團幹事之經驗，於期刊上發表多篇相關輔導團運作研究建議，故對於團務運作相當熟稔，可說是學理與實務兼備。

三、T3 先生

T3 先生為旭日縣國中候用校長，40 餘歲，應用數學系研究所碩士。於 2008 年 2 月通過旭日縣國中校長甄試成為候用校長，因前任課程督學歸建回校服務，同年 8 月接任旭日縣國民教育輔導團課程督學兼執行秘書（國中、小課程督學於 2008 年 8 月又僅由 1 人兼任）。

表 3-3-1 受訪者基本資料

代碼	性別	年齡	教學年資	最高學歷	行政經歷	課程督學年資
T1	女	40 餘歲	21 年	碩士	1.處（室）主任 2.輔導團課程督學（已卸任）	4 年
T2	男	40 餘歲	18 年	博士	1.處（室）主任 2.代理校長 3.輔導團幹事 4.輔導團執行秘書兼國中課程督學（已卸任） 5.現為國小候用校長	1 年
T3	男	40 餘歲	14 年	碩士	1.學校處（室）主任 2.輔導團執行秘書兼課程督學（現任） 3.現為國中候用校長	0.5 年

資料來源：研究者自行整理

第四節 研究工具與程序

本研究用以蒐集資料的研究工具，主要為訪談大綱，其發展過程與內容說明如下：

壹、研究工具

一、訪談大綱

訪談採半結構（semi-structural）方式，依事先擬訂之大綱進行訪談，以確保能蒐集到所有想要的資料；訪談初稿完成，與指導教授討論後，分別邀請具有相關理論背景之學者與實務經驗豐富之專家針對本訪談大綱提供其專業的見解與建議。希望在學者與專家的指導建議下，確定訪談內容之適當性，亦對於訪談題目是否能夠表達本研究之意涵進行確認審訂定案。而在質的研究方法中，研究者即是工具（The researcher is the instrument），質的資料之信度與效度，相當大程度取決於研究者的方法論技巧、敏感度與誠實（吳芝儀、李奉儒譯，1999），故於實施時研究者有較大自由控制訪談的程序與用語，並可視實際狀況做必要調整。

本研究就理論與實證相關文獻中參考「直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作規定（草案）」（教育部，2007a）、臺北市國民教育輔導團組織運作與功能發展（蔡孟宏，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（黃金池，2004）及縣市課程督學課程領導角色知覺與角色踐行之研究（陳浙雲，2004）等文獻，歸納建立本研究內涵為旭日縣國民教育輔導團組織運作與課程督學角色定位。訪談大綱則分為三個部分十個向度：第一部分為輔導團組織與運作，分為組織定位、任務編組、組織架構、團員人數規模與任用方式、經費籌措來源與額度、及組織運作等六個向度；第二部分為課程督學角色定位探討，分為課程督學的角色的任務、角色的困難及影響角色的因素等三個向度；最後一個向度則探討在現今國民教育輔導團組織運作中對於未來課程督學角色定位之期許。茲將研究者所編擬之研究內涵、研究向度表列如下：

表 3-4-1 訪談綱要一覽表

研究內涵	題號	訪談綱要
輔導團組織運作	1	您認為國民教育輔導團的組織定位，應如何為宜？
	2	您認為國民教育輔導團的任務編組，應如何為宜？
	3	您認為國民教育輔導團的組織架構，應如何為宜？
	4	您認為國民教育輔導團之團員人數規模與任用方式，應如何為宜？
	5	您認為國民教育輔導團所需經籌措來源與額度，應如何為宜？
	6	您認為國民教育輔導團之組織運作方式，應如何為宜？
課程督學角色	7	您對於國民教育輔導團課程督學的任務與角色扮演的看法為何？
	8	您認為國民教育輔導團課程督學角色扮演的困難為何？
	9	您認為影響國民教育輔導團課程督學角色扮演的因素為何？
角色定位的期許	10	您對於未來擔任國民教育輔導團課程督學角色定位之期許為何？

資料來源：研究者自行整理

研究者期盼經由一系列結構性的問題，由受訪者充分陳述已見下，深入了解有關旭日縣國民教育輔導團組織運作與課程督學角色研究的種種面向，透過與受訪者接觸，觀察受訪者的態度與見解，以查核所獲資料的真實性和一致性。

二、參與研究同意書

由於本研究的訪談對象都是曾任與現任之課程督學，但為尊重與保障受訪者的權益與減輕其受訪壓力，在第一次的訪談前，即請每位受訪者簽署內含研究目的、受訪方式與受訪者相關權益之參與研究同意書，以求保障受訪者的權利與隱私。為使受訪者感受被尊重與清楚知道自己的談話被如何記載與解讀，於本同意書中即承諾於本研究完成後，贈與每位受訪者本研究之論文。

三、錄音設備及訪談手札

在給受訪者簽署的訪談同意書中，即清楚地告知受訪者為使訪談內容得以全部成為日後資料分析的依據，因此有必要在訪談時全程錄音。錄音是為了逐字稿的製作；訪談手札則是在進行訪談時，除了全程的錄音外，研究者會適時使用訪談手札做紙筆紀錄，其目的在於即時記錄訪談中特別關鍵的內容與非口語表達中的關鍵部分，如：停頓、笑、

嘆氣、深呼吸、及有意義的手勢等。如此除了可以協助釐清受訪者真正欲表達的意思外，更可在當次或下一次的訪談中，做適時的提問。此外，每次訪談後都在最後書寫當次訪談的心得與感想，以便作為日後研究反思之用。

貳、實施程序

本研究主要採用文獻分析、訪談等方法，針對旭日縣國民教育輔導團組織運作與課程督學角色進行研究，茲將本研究實施程序分別說明如下：

一、準備階段

本研究自 2007 年 10 月確定研究主題後，及開始廣泛蒐集並閱讀、分析、整理相關文獻，草擬研究計畫，並請教專家學者及國民教育輔導團團員，經過數度意見與修正，確認本研究值得深入探討。

二、實施階段

研究計畫確定後，及著手進行文獻探討，統整歸納國內外相關研究，決定訪談大綱，根據學者與專家意見進行修正，以編製正式訪談稿。2009 年 2 月聯繫訪談對象與選定研究樣本後，2009 年 3 月開始進行正式訪談、逐字稿整理等工作，將資料進行處理和分析之後隨即撰寫研究報告。茲將文獻分析、訪談實施內容分述如下：

(一)、文獻分析

蒐集組織變革理論、角色理論、課程督學與縣市課程領導體系之角色內涵、國民教育輔導團組織沿革與運作等實徵研究與相關文獻，加以整理、歸納、分析以作為本研究之理論基礎、研究架構設計參考、訪談大綱以及研究結果討論分析之依據。同時蒐集其他縣市課程督學與國民教育輔導團之相關文件、會議紀錄等，做進一步探究，以檢驗、澄清、增強其他資料的來源。

(二)、訪談

由研究者擔任訪談員。事先規劃訪談行程，以電話或當面邀約方式，事先與受訪者聯繫安排訪問日期、時間、地點，並於訪問前先寄送訪談大綱予受訪者，請其先做了解。

訪談時，由研究者控制整個訪談過程的程序與用語，依據訪談大綱之順序，引導受訪者針對本研究欲探討之主題，以舉證相關示例的方式，說明個人對相關問題的觀察與看法。並依實際訪談情境與談話內容，適時調整問題，鼓勵其敘述與主題有關的意見、經驗或行爲，使受訪者能儘量回答，以獲得更完整的資料。每位受訪者皆接受訪談一次，每次訪問時間約 60 至 90 分鐘。訪談時徵求受訪者同意全程錄音，並在訪問表上記錄訪談結果。

三、完成階段

研究報告初稿預定 2009 年 5 月完成後，再度請教專家學者評估、修正報告內容，待研究論文正式口試確定後，修正並完成付印。

第五節 資料處理與分析

在質的研究過程中，有效益的方式應是資料的蒐集與分析係同時持續地進行，研究者需思考如何以有意義的方式來處理蒐集來的大量資料，而資料分析的意義則在於發現主題和概念，以及理論化的過程(黃瑞琴，1999)。而本研究嘗試從不同的途徑及來源獲得資料，研究過程中採取分析和收集資料同時交互進行的方式，以對問題形成暫時性的解答，並不斷的收集資料來考驗其周全性與適當性。茲就訪談資料之處理與分析說明如下：

壹、訪談資料部分

一、編碼與建檔

訪談之資料分析方法，採取詮釋俗民誌之觀點，建立訪談文本資料。由研究者反覆播放訪談錄音並配合訪談手札中重要之非口語表達，逐字、逐句做成逐字稿，力求將訪談現場完整呈現。另外，為清楚地將訪談資料進行建檔與分析，因此需要有系統的將資料加以分類。茲將本研究訪談資料中，各項代碼所代表之意義說明整理如表 3-5-1 所示：

表 3-5-1 訪談代碼意義說明表

資料代碼	說明
T1	受訪者之編號
-1	訪問次數
F	女性課程督學
M	男性課程督學
()	受訪者非口語表達卻關鍵的部分部分，如笑、嘆氣、手勢、表情...等

例【**T1-1F20090320-餐廳**】：

研究者在 2009 年 3 月 20 日與 1 號女性課程督學，在餐廳作的第 1 次訪談之訪談記錄。

例【**T3-1M20090318-辦公室**】：

研究者在 2009 年 3 月 18 日與 3 號男性課程督學，在辦公室作的第 1 次訪談之訪談記錄。

訪談採錄音方式以保留全程內容，每次訪談後儘可能於最短時間內將訪談之錄音內容用電腦繕打為逐字稿，將整個訪談的過程完整的記錄下來。重複聆聽錄音帶及檢核逐字稿數次，校正與補充遺漏部分。在逐字稿完成之後，如有不清楚之處，以電話訪談之方式，再次詢問受訪者，請受訪者澄清其原意。將逐字稿濃縮為有意義的字句，並且以不改變受訪者的話語為原則。

二、資料分析流程

歐用生（1998）指出，資料的搜集、整理與分析是交互進行的過程。儘管在分析過程中不斷的分類，將其單元化，但最終的目的還是在提供總體整合性的面貌(高立文，2002)。爰此，本研究之資料分析流程，茲分述如下：

（一）閱讀逐字稿

將個人的主觀放置一邊，用一個客觀、開放的研究態度進入受訪者的世界中。藉由文本的反覆客觀閱讀，重覆檢視文本中所受訪者所透露出的訊息，再將所有的重要訊息都標示出來，加以歸納、分門別類。

（二）建立個案初步脈絡

在反覆閱讀逐字稿內容後，逐句探索、檢視，並列出訪談內容中所呈現的主題與概念。選取具有代表性的句子作為例證，建立起該個案對訪談主題的個人見解，並加註研究者自身的看法與見解加以詮釋。

(三)確定共同想法與具特殊性之個人見解

逐一比對每位受訪者對於訪問主題的見解，藉由循環反覆思考，找出具代表性之處以做為分析之用。所謂代表性除了指受訪者共同的想法外，還包括具特殊性之個人見解。

(四)結果產出

分析結果初稿與指導教授討論，確認資料的分析、歸類與命名是否合宜，再由研究者進行研究結果的撰寫與修改。

貳、資料檢核

研究者為了能使研究目的能夠以周延的過程達到研究的真實結果，應用三角校正方法進行檢證。透過相關文獻、訪談與研究者觀點之研究過程，豐富資料內涵，以提高研究結果的正確性。有關資料三角校正方式如圖 3-5-1 所示：

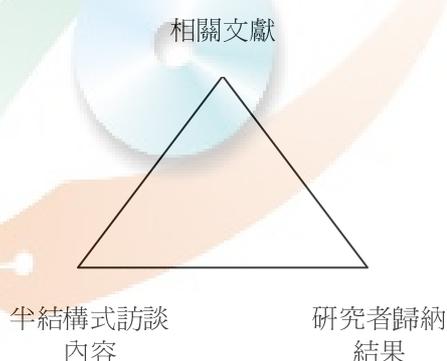


圖 3-5-1 三角校正
資料來源：研究者繪製

本研究透過三角校正檢核策略，應可掌握質性研究精神。在與指導教授討論其適切性後，即可依本研究方法、流程、資料處理、分析與研究結果撰寫等工作，希冀依本研究之結果提出具體可行之參考建議。

第四章 研究結果與分析

本章分為兩節來進行，第一節闡述旭日縣國民教育輔導團組織運作與問題，第二節分析旭日縣國民教育輔導團課程督學角色定位。

第一節 國民教育輔導團組織運作與問題

本節乃是藉由對旭日縣國民教育輔導團歷任課程督學進行深度訪談，彙整出旭日縣國民教育輔導團組織運作發現之問題。研究者試著由不同的向度來描述旭日縣國民教育輔導團整個組織在運作上的實際情形，從輔導團的組織定位、任務編組、組織架構、人員規模與任用、經費籌措來源與額度、組織運作方式等不同面向，逐一剖析與呈現。

一、組織定位

回溯九年一貫新課程實施，地方教學輔導業務重任移轉至教育局（處）身上。變革後的國民教育輔導團組織運作與方式，是爲了能夠深入了解學校課程或教學問題，提供相關協助與輔導策略。所以對於整個旭日縣國民教育輔導團組織運作上首先需探究的是組織定位的問題。但據研究者訪談後發現，在輔導團所隸屬的單位、以及輔導團和其他單位互動情形，皆可能影響輔導團組織在任務推動上的成效與與影響力。

（一）輔導團的隸屬定位不明

輔導團的組織定位，研究者已在第二章第二節稍加探討，依據教育部 2003 年課程督學與課程深耕種子輔導員的定位圖（如圖 2-4-1），此一定位顯示：各縣市輔導團之課程督學與課程教學深耕團隊，隸屬於教育部九年一貫課程推動委員會之課程與教學深耕輔導組，有各學習領域教授群給予指導。在運作上，課程督學係負責啓動及強化縣市國民教育輔導團，協同教育局（處）九年一貫課程業務主管課（科），共同推動縣市內各校之課程深耕。根據訪談三位課程督學後發現：

國民教育輔導團以縣市為單位進行運作，因此應直接隸屬於教育局(處)督學室。與學管課(科)、國教科等同屬平行單位，由處長指揮，協助處長貫徹教育理念並以幕僚之身分提供教育局(處)課程教學相關之專業意見。【T1-1F20090320-餐廳】

當年本縣國民教育輔導團隸屬督學室，相當是教育局(處)的一個科，但由處長直接指揮，而執行秘書(由國中課督擔任)則相當是科長。【T2-1M20090329-住家】

國民教育輔導團現在隸屬督學室直接由處長指揮，但性質上又無法像其他科一樣的運作。【T3-1M20090318-辦公室】

據三位受訪者表示，旭日縣國民教育輔導團組織在旭日縣政府教育局(處)是以幕僚定位提供教育局(處)課程教學相關之專業意見，雖是隸屬於督學室但由處長直接指揮，與教育局(處)其他科室屬平行單位，相當於教育局(處)的一個科，課程督學兼任輔導團執行秘書，其權限相當於一個科長，但卻無法像其他科室一樣運作。

分析其原因，兼任執行秘書之課程督學不具有公務人員資格，在議會質詢期間，可不必至議會備詢，只需備妥相關資料交由局長(處長)、學管課(科)或其他業務科科長代為回應，有責但無權。在定位尷尬之下，其他業務科似乎亦難認定輔導團具有相當的權限，而較像協辦業務之單位，相關調局承辦人員亦是「過客」角色，輔導團的任務亦僅需向團長(局、處長)負責。這種微妙的關係與觀感，不僅在教育局(處)相較於其他業務科有其特殊之處，亦可能使學校校長對於輔導團組織產生說服力不足之心態。若輔導團要向其他業務科具有相當的影響與說服力，可能必須面對的就是組織定位的問題，但在目前輔導團法制化在未通過立法程序前，要明確定位似乎是較困難的。

(二) 輔導團與學管課(科)業務權責難分

倘若依據教育部 2003 年課程督學與課程深耕種子輔導員的定位圖(如圖 2-4-1)，業務推動之主導權理應在學管課(科)，則輔導團就僅為課程諮詢之任務編組單位，在定位上是協同學管課(科)推動課程發展與深耕工作，但旭日縣國民教育輔導團於其他科室屬平行單位，隸屬督學室直接由處長指揮，根據 T2 受訪者表示，對於主管九年一貫業務之學管課(科)，輔導團可能無法直接有效的提供課程上之諮詢協助，反而造成九年一貫課程相關業務上之推諉情事：

當年本縣國民教育輔導團隸屬督學室，相當是教育局(處)的一個科，由處長直接指揮，而執行秘書(由國中課督擔任)則相當是科長，具有三層公文決行權力，與學管課(科)的互動並不多，倒是在公文上有權責不清時，常常有互推公文的情事發生。【T2-1M20090329-住家】

雖然教育部當時立意良善，提出輔導團在各縣市協助課程推動之地位，但旭日縣對於輔導團在組織定位上，卻有其定位模糊之實。在輔導團組織變革前時期，九年一貫課程歸屬學管課（科）業務範疇；2003 年組織變革之後的輔導團，儼然成爲一個承辦業務課（科），具有三層公文決行權力，可獨立發文。又加上旭日縣政府教育局（處）需調用學校教師承辦業務，教育局（處）文書人員對輔導團組織任務與定位不明瞭之下，可能將學管課（科）的公文誤以爲輔導團的，久而久之，輔導團不但自然形成了業務課性質的單位，亦承辦了許多非屬輔導團任務的業務了，所以在教育部對於輔導團尚未通過法制化前，要使各縣市清楚界定輔導團組織定位與隸屬關係，應該不是件容易的事。

二、任務編組

依教育部國民教育輔導團組織及運作規定（草案）公布後（教育部，2007a），旭日縣國民教育輔導團爲加強國民中小學教師之教學、研究、同儕輔（視）導等效能，提高國民教育品質，隨即依該規定進行修訂，參照旭日縣國民教育輔導團以往運作方式特設國民教育輔導團，並於 2008 年 4 月經教育審議會討論修正函發公布「旭日縣政府國民教育輔導團組織及運作要點」。其組織及運作要點詳載旭日縣政府國民教育輔導團爲任務編組，所擔負任務爲輔導教師積極從事教學研究及進修，鼓勵創新、發揮教育功能。建立各學習領域教材及資源，充實教師教學資源及內容。研究發展創新教學方法，提升國民教育品質。以同儕輔（視）導方式，激勵教師服務情緒，解答教學疑惑，增進教學效果。但根據訪談結果發現，就輔導團任務編組的定位上有難以落實的情況：

（一）名不副實的任務編組

旭日縣國民教育輔導團採任務編組，其組織有團長 1 人，由旭日縣政府教育局（處）局長兼任；副團長 1 人，由教育局（處）副局長兼任；執行祕書 1 人，由教育局（處）課程督學兼任；輔導委員 3 至 5 人，由教育局（處）行政督學兼任。依教育部九年一貫課程綱要所訂各學習領域或議題設中心學校，由該校校長兼任召集人；副召集人由其他學校國中、國小校長或具該領域專長主任兼任；兼任輔導員若干人，由國、中小主任、教師兼任；專任輔導員若干人，由借調之國、中小主任、教師擔任；幹事若干人，由候用校長或借調之專任輔導員兼任；顧問若干人，由旭日

縣政府教育局聘請學者專家擔任。人員由旭日縣政府遴聘，任期以一年一聘為原則。

根據 T1 和 T2 受訪者表示，輔導團名義上雖為任務編組，但並非只負責輔導團本質任務，往往還需兼辦其他業務：

輔導團要做的事情有建構全縣課程發展地圖、精進教學方案、教師研修整體規劃、輔導團專業服務規劃等，我覺得輔導團負責的業務應以這些內容為主，至於其他相關事務，例如：鄉土教育、攜手計畫、課後照顧、藝術深耕計畫……，輔導團則最好擔任諮詢顧問的角色就好，不宜兼辦其他龐雜的事項，以免模糊主要工作任務，稀釋原有的能量。【T1-1F20090320-餐廳】

旭日縣國民教育輔導團名義上為任務編組，主要任務有執行教育部精進教學計畫，另外還要兼辦媒體素養教育、課程計畫書備查等工作，因輔導團現有人力僅課程督學 1 人、幹事 2 人，辦理這些業務事實上也很吃緊。參酌其他縣市輔導團人力規模，如果能再加一位人力應該較恰當。而且媒體素養教育的業務，在其他縣市也有劃歸縣網中心或學管課(科)者，在輔導團人力吃緊情形下，似乎可考慮移出輔導團。還有在最近藝術與人文教學深耕計畫也要劃歸輔導團，負擔不可謂不重。【T3-1M20090318-辦公室】

也就是說，輔導團除教育部所規定的本質任務之外，T1 受訪者表示在旭日縣政府教育局（處）輔導團亦為業務承辦課，在多重業務負擔之下，可能模糊或稀釋輔導團原有之任務與功能。T3 受訪者更提出輔導團在人力縮編後，原本只剩本質任務的輔導團，又因為其他業務科將業務劃歸輔導團辦理，在人力無法增加，但業務又突如其來的情況下，日益增加輔導團運作的難度。

分析其原因，依據在前段對於輔導團組織定位與隸屬單位之說明中，由於輔導團定位不明，舉凡與學校課程或教學相關之業務，在教育局（處）相關業務科常因字面上主觀認定，直接解讀與課程教學有關就是輔導團的；再加上輔導團承辦人員都是調用人員，可能無法直接參與業務分配之討論，在教育局（處）各科完成業務與人力分配討論時，輔導團就只有承接的義務了。因為這樣的處境與立場下，輔導團要恪遵教育部原先的規劃，將輔導團視為任務編組，這樣的美意與理想性，據研究者發現在旭日縣是很難落實的。所以，對輔導團任務推動上是一大壓力與負擔。

（二）業務影響任務的推動

再者，旭日縣政府教育局（處）對於業務劃分之穩定性、常態性不足，依據第二章第二節曾提及有關旭日縣國民教育輔導團組織變革前後業務上之變動概況（表 2-2-1），旭日縣政府教育局（處）因財政困窘，人事經費不足，礙於學年度調用人員之員額限制，造成業務移轉或分配調整等變動。如果依教育部當初賦予輔導團之任務而言，輔導團屬任務編組，並不是正式或常設的組織，倘若將之視為業務課兼任其他業務，在課程專業諮詢的功能上是否能完成發揮其效果，則有待商榷。依 T1 和 T2 受訪者的見解為：

輔導團則最好擔任諮詢顧問的角色就好，不宜兼辦其他龐雜的事項，以免模糊主要工作任務，稀釋原有的能量。而且課程教學是學校運作的核心，輔導團宜以常設穩定的方式編組，並透過國民教育法明列其功能，朝向法制化推進較好。

【T1-1F20090320-餐廳】

因國民教育輔導團係任務編組，並非正式而常設的組織，既然是這樣，那任務就要盡量單純化，才符合教育部規劃輔導地方政府設置國民教育輔導團，彌補地方教育行政機關在「課程與教學」專業方面的不足，以帶動學校領導人「課程與教學的領導」，所以不宜兼辦教育局（處）其他業務，而耽誤「課程與教學」的本質。但以目前輔導團的運作上，任務與業務似乎難以釐清，且主導權亦非在課程督學身上，加上人員更替很快，長期下來，往往業務還來不及適應或熟悉，可能又要換人做了，穩定性很難要求。【T2-1M20090329-住家】

如同上述，輔導團任務與業務雙重負擔之下，在人員更迭頻繁，經驗缺少傳承，業務交接與後續推動恐造成斷層現象。因國民教育輔導團屬任務編組，並非正式而常設的組織，在無法以常設方式編組執行任務時，其任務更應單純化，明確界定團務任務，在有限員額下發展課程與教學推動之功能，彌補地方教育行政機關課程與教學專業不足現象，方能符合教育部原先對於輔導團組織運作功能之期待。

三、組織架構

教育部國民教育輔導團組織及運作規定（草案）公布後，旭日縣國民教育輔導團參照以往運作方式依該規定進行修訂，於 2008 年 4 月函發公布「旭日縣政府國民教育輔導團組織及運作要點」。要點中明訂輔導團採任務編組，相關組織架構於第二章第二節亦曾提及。

但在 2003 年 8 月至 2006 年 7 月期間的輔導員團員名冊中發現，此三年間除設有課程督學 1 人外，團長一職是由國中、小資深校長 2 人分別擔任，以輔佐教育局長進行團務領導與規劃。但 2006 年 8 月新任局長到任滿 1 年後，國中、小資深校長 2 人因階段性任務已完成，雙雙請辭兼任國中、小團長一職，至此旭日縣國民教育輔導團團長一職仍由教育局（處）局長兼任，直至現在亦然。再者，為提升輔導團組織之專業性，聘請國立大學教授群及縣內國中、小資深校長擔任諮詢顧問，提供輔導團組織運作相關建議與方針。在團長、副團長及諮詢顧問之下設課程督學 1~2 人（其中 1 人兼任執行秘書）與幹事，主要負責輔導團運作與協助團務推動角色，這些人員都是調用學校現場主任或縣內國中、小候用校長擔任之。在學習領域輔導團分組方面，分國中和國小層級，依領域別及相關議題成立數個領域教學輔導團，各設召集人 1 人，或副召集人 0-2 人，輔導員 4~20 多人，輔導團總輔導員數最多曾達 200 餘人。

（一）縣府財政考量，影響組織編制員額

對於旭日縣國民教育輔導團組織編制，據 T2 表示因為旭日縣政府教育局（處）考量財政負擔，在上級經費補助有限以及議會質詢壓力情形下，不得不檢討調用人員數；T3 亦表示在課程督學的人數安排上，有編制不足之感，不符實際需求：

經常在議會質詢期間，教育局（處）長最經常被質詢有關教育局（處）調用太多老師的問題。之後透過處務會報，各科先進行業務整編分配，再訂下各科可調用的人數。但輔導團僅是任務編組，除了本質任務之外，兼辦業務內容與人員的多寡，就會有很大的變動。【T2-1M20090329-住家】

旭日縣政府因為財政困窘，教育經費幾乎全仰賴中央補助。建議教育部提高對窮縣的補助，尤其是設置課程督學、專任輔導員兼任幹事的人事費，可避免地方財力不足而縮編，造成人力不足現象。【T2-1M20090329-住家】

課督是輔導團的執行秘書，擔負輔導團的成敗，教育局（處）因人力規模的考量只設一名課督，不管是國中或是國小的候用校長都有其不足之處，因此建議能有二位課督以符合需求。【T3-1M20090318-辦公室】

由於課程督學員額不足，在此六年中課程督學編制僅在 2007 年 8 月至 2008 年 7 月的一年間由二位國小候用校長擔任，其中 1 人兼任執行秘書，其餘期間均僅由 1 人擔任課程督學兼任執行秘書，若再加上兼辦業務之量，負擔不可謂不重。

分析上述原因，旭日縣教育局（處）因財政負擔吃緊，輔導團組織內人員全都是商調學校現場之候用校長、主任和教師，擔任課程督學或幹事等職務，在職務屬性上非屬公務體系正式人員，當然人員編制上就有很大的彈性調整空間。近年來議會質詢時，又常因旭日縣政府借調學校教師人員，聘用很多代課教師，對於財政赤字日漸攀升的縣府預算，人事費額度居高不下。在旭日縣政府無法有更多財源之窘境，只要有人力檢討壓力出現時，就會先進行內部成員與業務之調整編配。首當其衝的，當然就是對非屬正式單位之輔導團人力先行檢討。如此看來，輔導團在業務與人力上，要符合實際需求就比較困難了。

（二）組織成員異動，影響組織運作

在輔導團人員編制無法達到理想化時，不管是由國小或國中候用校長擔任課程督學，可能因為來自國中、小不同階段之學校現場，對於課程與教學經驗上亦難兼顧。據 T3 受訪者表示候用校長調用擔任課程督學一至二年後，極可能因歸建或縣內校長出缺後即遴選為他校校長，業務推展上可加強輔導團和督學室、學管課（科）橫向聯繫機制；T2 受訪者亦表示對輔導團理想編制的構想；T1 受訪者則認為輔導團人員應有聘期或任期制，可以穩定與活化組織彈性。

加強輔導團與督學室及學管課（科）的橫向聯繫機制也有助於業務的推展，因為課督可能調用一年就歸建或當校長去了，對於任務的延續性很有影響，還是得透過公務人員的體系來解決。【T3-1M20090318-辦公室】

對於旭日縣國民教育輔導團組織運作方式建議團長由處長兼任，但處長日理萬機，無法事必躬親，建議宜由課程與教學專長者襄助，最如是由具此專長之正式編制公務員（科長或督學）擔任，因熟悉公務體制運作，可以收統合之效。而旭日縣國民教育輔導團理想編制：執行秘書 1 人（科長或督學兼任），國中課督 1 人，國小課督 2 人，幹事（專任輔導員兼任）3 人，輔導員每個領域國中 3-5 人，國小 4-6 人。【T2-1M20090329-住家】

輔導團是以課程督學為首，之下需設置各領域專任輔導員襄助課程督學規劃執行課程教學及提升教師專業事項，並涵蓋幹事 2 人，統整各項行政事務，以上人員建議以四年一聘為原則，維持其穩定性，將四年做為實施政策的完整歷程，才能見其成效。其他兼任輔導員則由領域召集人以任務編組之方式一年一聘，保持組織之活力及彈性。【T1-1F20090320-餐廳】

分析上述原因，倘若以學管課（科）、督學室與輔導團業務之業務同質性與聯繫上需要，思考執行秘書一職循公務人員體系，如由科長或行政督學兼任領軍，再依據全縣國中、小學校數，適當調整課程督學編制，或者設置領域專任輔導員擔任幹事，統整與協助各項行政事務。輔導團領域設置組別亦可依國中、小七大學習領域分別設組，配合任期制度，應可避免輔導團運作穩定及延續性之不確定感，用以彌補定位不明，權責難分之兩難處境。

四、團員人數規模與任用方式

教育部於 2003 年推出「九年一貫課程與教學深耕計畫」，給予各縣市國民教育輔導團人員與經費更多的協助，目的在使輔導團重獲發展的契機。所以，輔導團自經歷組織變革開始，輔導團組織運作的主要動力來源為輔導團員，而輔導團員的素質與績效，更是影響組織功能發展的主要因素。呼應第二章第一節提及組織變革對組織而言，目的為使組織合乎時代潮流、成長及穩定得以平衡、運作有效率等（盧瑞陽，1993）。組織變革是維持本身的均衡進而達到組織生存與發展目的而調整的過程（謝安田，1992）。組織變革是組織為求生存與發展，透過組織成員、文化、結構、流程以及策略等與環境之調整，從根本來重新思考企業的運作流程，加以完全的重新設計，以達成重大的組織績效改變（方仁華，2001）。因此，對於旭日縣國民教育輔導團團員之規模與任用方式，往往是組織內、外許多人關注的焦點，許多自省的聲音促使輔導團組織必須面對與調整之。

（一）團員過多績效不彰 VS. 團員人數規模縮編

旭日縣國民教育輔導團於 2003 年「九年一貫課程與教學深耕計畫」開始，輔導員人數最多曾達 200 餘人，據 T2 表示各界檢討輔導團員人數龐大但缺乏績效，造成社會觀感不佳，輔導員服務士氣低落：

在我擔任國中課督兼任執行秘書期間，團員人數已過多，在當年召開「旭日縣精進課堂教學能力計畫推動工作小組會議」中，會議中就被輔導團顧問、諮詢教授質疑團員人數多，但績效不佳。這樣負面的形象，對輔導員而言，服務士氣更是低落。【T2-1M20090329-住家】。

正因為這樣，為提升輔導團工作績效與人力規劃管理，之後根據「旭日縣國民教育輔導團人力資源管理工作計畫」，遂逐漸發展出「旭日縣政府國民教育輔導團學習

領域人力規模與運作任務實施原則」，徵求各方意見與修正，再經領域召集人會議通過，經團長（局、處長）簽准後於 2008 年 4 月函發公布，並自九十七學年度開始實施。據 T2 表示對於旭日縣國民教育輔導團之人員編制及任用方式，在該原則發布之後，輔導團各領域就參照領域別、校數、地理位置等因素加以考慮，規劃出最適人力規模與縮編，且透過人力資源管理的思維，擬定輔導員發展及人力更迭等措施，維護輔導團的運作，增進輔導員服務的熱忱與士氣，發揮輔導團的績效；T3 亦表示輔導團目前團員人數應足夠，這樣的架構在旭日縣應算合宜：

對於旭日縣國民教育輔導團之人員編制及任用方式，在我任內完成依領域別、國中小校數、地理位置等因素，規劃出最適人力規模。後續的工作是落實執行人力縮編，同時輔導團的領導者要具有人力資源管理的思維，來擬定協助輔導員發展、資深團員輔導資淺團員以及人力更迭等措施，維護輔導團的運作，希望能增進輔導員服務的熱忱與士氣，才能發揮輔導團的績效。【T2-1M20090329-住家】

適當團員人數規模依旭日縣國中小校數、地理位置、領域別來配置適當人力，合計國中約 30 人左右，國小約 60 人左右，加上課督、幹事及專業顧問等約 100 人左右。【T2-1M20090329-住家】

去年人力精簡後團員人數為 185 人，應該蠻適中的。【T3-1M20090318-辦公室】
輔導團現有 24 團，國中 11 團、國小 13 團，國中各團設領域召集人 1 人、輔導員 4 人為原則，國小設召集人 1 人、輔導員 8 人為原則，團員人數應足夠，另每團設文書 1 人，沒有設專任的輔導員，這樣的架構在旭日目前應該合宜。
【T3-1M20090318-辦公室】

經訪談結果可知，調整縮編人力後的旭日縣國民教育輔導團目前的團員規模應該漸趨理想性。雖然在旭日縣國中、小學校數與團員人數，和其他縣市相較之下比例仍高，但由於旭日縣地形狹長，南北相距兩百公里以上，對於輔導員進行到校服務或執行任務時確有其不便與長途跋涉之苦。其他縣市優於旭日縣的是地理上的條件，而為克服此因，旭日縣國民教育輔導團員人數較多則可探究理解。

（二）團員遴聘不易 VS. 公開與薦舉雙軌制

承接之前探討各界檢討輔導團員人數龐大但缺乏績效，觀感不佳同時，就 T2 表示學校校長對於校內教師有意願擔任輔導員者並不鼓勵，因為只要一想到入團後必須

參加輔導團相關活動，得顧及校長認知與態度，克服學校課務和級務問題，就使許多學校現場教師對於入團一事敬謝不敏，造成遴聘團員不是一件容易的事：

旭日縣無專職輔導員，主要是專職輔導員必需由現職的教師也是輔導員來兼任，而學校只能聘用代理或代課教師，通常學校校長是不會同意放人，各學習領域輔導員就很難遴聘，領域召集人很難運作，更遑論設置專職輔導員了。

【T2-1M20090329-住家】

雖然依「直轄市及縣(市)」國民教育輔導團組織及運作規定(草案) (教育部，2007a)，輔導員之遴聘以具備五年以上實際教學經驗之現職合格教師資格為原則，但在旭日縣若以該資格與條件作為輔導員遴聘基本條件，可能因限縮條件之後，讓遴聘團員一事難度雪上加霜。就 T2 和 T3 表示為因應團員遴聘不易的情形，在旭日縣國民教育輔導團團員遴聘方式採自我推薦、學校推薦與領域召集人舉薦等三種公開遴聘的方式，並且將團員資格條件調整為至少具三年以上教學經驗的教師，但是最後的聘任與否決定權仍在各領域召集人，以鼓勵更多具有意願與專長的教師參與：

團員遴聘方式可採自我推薦、學校推薦與領域召集人舉薦等各種方式，以發掘具課程與教學專業的人才。團員資格條件應至少具三年以上教學經驗，對課程發展與精進教學方法具有興趣者。**【T2-1M20090329-住家】**

目前輔導員有公開的遴聘，但是最後的聘任與否決定權在各領域召集人，團員的資格為具備三年經驗之現職教師。**【T3-1M20090318-辦公室】**

根據以上訪談發現，旭日縣團員遴聘不易的結果，領域召集人在團員人數或經驗不足的情況下，幾乎無法運作。黃金池(2004)亦曾提及組織受到內外環境的變遷與壓力之際，必須針對個人、團體與組織層面，採取相關變革策略，調整組織內部的結構與功能，以達成組織永續生存與發展目標的歷程。基於「直轄市及縣(市)」國民教育輔導團組織及運作規定(草案) (教育部，2007a) 規定，旭日縣國民教育輔導團亦訂有輔導員遴選(薦)辦法，調整輔導員的資格條件，再透過公開之機制遴選(薦)，經各領域召集人觀察後決定是否聘任；或者由領域召集人主動推薦具有輔導員特質之現職教師，藉此鼓勵更多優秀教師加入輔導員。更可配合旭日縣國民教育輔導團人力資源管理工作計畫，思考建構地方國民教育輔導團輔導員進階制度，促進輔導員自我成長之動力。

再者依 T1 表示，教育局（處）應建立縣市層級之輔導員專業成長培訓與證照制度，並派員參加教育部定期辦理之中央層級輔導員專業成長培訓課程，提供輔導員更多專業精進之機會，由縣市政府建立人力資料庫，並保有豐富人力資源滿足學校需求：

輔導員必須具備該領域傑出之專業知能，具有研發教材、進行課程實驗、各種教學方法探究之卓越表現，並獲得具公信力之單位認可，最好能具備教育研究院之證照，並經由教育研究院培訓合格，具備上述條件之人才應由縣市政府建立人力資料庫，並隨時保有豐富之人力資源以滿足各項學校需求【T1-1F20090320-餐廳】

希望透過「旭日縣政府國民教育輔導團人力資源管理工作計畫」達成輔導團人力資源管理工作分析、規劃、招募、發展、激勵、維護等層面之設計，逐步提升輔導團輔導員專業成長（進階）、增權賦能（教學專業）的目標，並促進輔導團各領域教材研發，知識管理、分享、創新的目的，使輔導團運作制度化、永續的經營及成長。

（三）團員的權利與義務 VS. 入團誘因不足

就本研究第二章第二節論述「直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作規定（草案）」（教育部，2007a）中已提及課程督學、輔導員及幹事之權利與義務。在課程督學、幹事權利部分，目前在旭日縣均以全時公假支援方式從事輔導團工作任務，所遺課務由所屬學校另聘代理、代課教師授課。在輔導員部分雖然依規定可以全時公假或部分時間公假的支援方式從事輔導員工作，但目前旭日縣國民教育輔導團無專任輔導員的設置，僅有部分時間公假支援之輔導員。

據 T2 和 T3 表示目前團員之權利是酌減課務，義務是有所屬的輔導責任區，需盡到校服務的義務，以每週固定減授課節數 2~4 節為原則。由各領域召集人視輔導員擔負之組內庶務、到校服務與參與團務運作工作比重，採總量管制方式，彈性調整安排減課事宜。輔導員減課所遺課務均由所屬學校另聘代理、代課或兼任教師授課，所需經費由教育部專款補助經費支應。

團員之權利目前是酌減課務，以從事課程開發、教學輔導等工作；義務則是到校教學輔導、課程開發等。【T2-1M20090329-住家】

輔導團團員可以減課 2~4 節，各領域在節數上採總量管制。但有輔導的責任區，並有到校服務的義務。【T3-1M20090318-辦公室】

除此之外，據 T1 還認為輔導員應負之義務尚有規劃教師研修方案，與教師建立

夥伴關係，進行歷程性之問題探究，以觀察、深度匯談、團體動力、觀摩及討論等策略激發帶動教師成長：

具有卓越精進之輔導員才能帶動學校教師專業成長，有能力滿足教師需求，具備整全思維規劃教師研修方案，與教師建立夥伴關係，進行歷程性之問題探究，以觀察、深度匯談、團體動力、觀摩及討論等策略激發帶動教師成長，此為輔導員之主要義務。【T1-1F20090320-餐廳】

然而，減課權利對大多數的團員而言，最多只是精神的鼓勵，因為每週所減授的課務與沉重團務負擔壓力比起來，往往是不成比例的。正因如此，長期下來可能會快速耗弱輔導員的體力與熱忱，據 T2 和 T3 表示學校主事者態度與誘因不足，這些亦是影響輔導員續留意願的因素：

但據輔導員的反應，學校主事者的態度往往是優秀輔導員續任與否的關鍵。因為優秀教育人員往往被指派擔任導師，在帶班的情形下，必需以本質的導師和教學為優先，而輔導員只是兼任工作，只有在行有餘力之下才會完成輔導員工作，所以上完課挨餓趕路進行到校服務乃是常事。【T2-1M20090329-住家】

目前的誘因有減課、記功或嘉獎等。【T2-1M20090329-住家】

輔導團現以行政獎勵為主，於期末時簽獎勵，但誘因仍不足，常見召集人私下的請託才聘足輔導員。【T3-1M20090318-辦公室】

尤其在教育部規劃以每三年為一個循環完成縣內國中、小到校服務之下，地形狹長且交通不便的旭日縣，輔導團員經常是需要翻山越嶺，甚至開 1~2 小時的車，長途跋涉的進行到校服務的義務。有時還可能因為學校請假問題，無法以全天公假方式排代輔導員課務和級務，只好先上完半天的課程，等中午下課後，頂著飢餓的肚子再匆匆趕路去到校服務。

所以，若要穩定團務運作功能，提供團員續留意願或現職教師入團誘因，只靠行政獎勵和減課是不足的，要實現權利與義務相符之團務運作制度，據 T1 和 T3 認為可能還要再提升輔導員之尊榮感、使命感或其他的誘因：

必須有足夠的誘因方能吸引優秀人才並保持其穩定性，例如實質的薪水津貼或職務加給，結合未來實施之教師分級制給予較高等級之認可，敘獎或補助出國專題研修之機會，足夠讓輔導員有餘裕進行輔導工作之減課或助理人員之配置。

【T1-1F20090320-餐廳】

如果能更有效激勵輔導員的榮譽感、或其他更實際的獎勵，才能吸引更優秀的教師加入輔導團。【T3-1M20090318-辦公室】

輔導員招募對象應開放給縣市政府所屬學校具有教師資格者，不能預設門檻阻止某些人。而誘因往往是需要透過法制化且具穩定性才可達成理想，針對各縣市輔導團組織之運作，可對所屬學校訂定獎勵措施，增進輔導員所屬學校之資源，藉以吸引優秀教育人員加入輔導團，使具有卓越精進之輔導員，協助各校帶動學校教師專業成長，滿足教師需求與教師建立夥伴關係，進行歷程性之問題探究，以觀察、深度匯談、團體動力、觀摩及討論等策略激發帶動教師成長。至於招募的人員是否具輔導員人格特質，可由領域召集人加以觀察考核，做為篩選機制。若因其經驗不足無法擔任到校輔導的工作，若遽然賦予到校輔導的任務而又不加以輔導，想必很快就消耗其能量及熱忱，而且其服務品質恐有損國民教育輔導團專業形象。

伍、經費籌措來源與額度

在輔導團運作經費方面，教育部於 2003 年推出「九年一貫課程與教學深耕計畫」，給予各縣市國民教育輔導團人員與經費更多的協助，整合「教育部補助直轄市縣（市）國民教育輔導團經費作業要點」、「教育部補助直轄市縣（市）辦理九年一貫課程研習要點」、「教育部提昇全國國中小學生國語文基本能力補助計畫」、「精進教師課堂教學能力計畫」、「鄉土語言指導員代課鐘點費」五項要點（計畫）經費，以協助各縣市國民教育輔導團組織及運作，使輔導團重獲發展的契機。深耕計畫結束之後，教育部因九年一貫課程實施已經漸趨穩定，接續應著重於教師課堂教學能力之精進，依「教育部補助辦理精進課堂教學能力要點」（教育部，2007b）為整合直轄市及縣（市）政府（縣市政府層級）、國民教育輔導團（輔導團層級）以及國民中小學（學校層級）等三個層級，提出「精進課堂教學能力相關計畫」，經費部分亦整合在該項計畫中進行總體規劃與執行，是後續國民教育輔導團主要經費運作依據與來源。

（一）團務運作經費，全仰賴教育部補助

據 T2 和 T3 表示，旭日縣國民教育輔導團團務運作經費來源全仰賴教育部的補助，舉凡團務運作中必要之輔導員代課鐘點費、差旅交通費、研習進修及領域運作等，每年幾乎都是向教育申請「精進課堂教學能力相關計畫經費」才能維持正常運作。

教育部補助款的經費內容，團務運作上已足夠。對於國民教育輔導團經費籌措來源與額度幾乎全仰賴教育部補助，但借用縣內國小閒置教室作為辦公室，需分攤部分水電費，只有少數水電費、設備修繕維護由教育局(處)編列。

【T2-1M20090329-住家】

教育部的專款目前只用在輔導員、開會的出差旅費、各領域小組的運作經費、以及全縣性教師研習(精進課堂教學部份)、學校本位(策略聯盟)進修等，上述的經費內容，教育部補助款已足用。【T2-1M20090329-住家】

輔導團的經費在縣預算部份僅 174,000 元，另教育部補助精進教學計畫 16,390,000 元，縣配合款 999,445 元須待追加減預算籌湊，這部份計畫額度也不算少，目前尚能滿足需求。【T3-1M20090318-辦公室】

教育部之補助經費，大體而言尚能滿足團務運作上的基本需求。也因為教育部補助額度有限，輔導團面對組織功能日益多元情況下，旭日縣政府教育局(處)在九十四學年度開始，將旭日縣國民教育輔導團辦公地點搬遷至縣內國小的閒置教室內。所以，整個組織的運作除此之外，還有行政費用例如：水電、電信、辦公影體修繕維護……等需求，縣府必須要自籌經費才足以因應。

(二) 人事經費不足，影響團員編制

另外，團務運作上受限於經費影響的還有團員編制不足之困境，本節在探討有關輔導團組織編制問題時已提及。據 T2 和 T3 表示，教育部對於團務運作上，僅編列得以全職借調方式的課程督學或幹事 2 人的全年代課費用，不足部分須由縣內自籌款自行編列經費因應。

惟課督和幹事減課的人事費，由於教育部只補助 2 人的經費額度，若縣府未有自行編列的人事費和行政費，則有不足。【T2-1M20090329-住家】

因旭日縣財源有限，教育部只補助課督及幹事各 1 人的代課費，建議能各補助 2 人以符現況。【T3-1M20090318-辦公室】

課督是輔導團的執行祕書，擔負輔導團的成敗，教育局(處)因人力規模的考量只設 1 名課督，不管是國中或是國小的候用校長都有其不足之處，因此建議能有兩位課督以符合需求。【T3-1M20090318-辦公室】

因輔導團在各縣市的運作方式各有不同，旭日縣國民教育輔導團在近幾年間，因

有候用校長調局服務而使人力陸續增加，除輔導團原有之組織運作業務外，也需如同教育局(處)辦理業務的課室一般，依業務分工負承辦公文之責，視承辦業務量多寡，調用人力中含課程督學及幹事在內，曾由 3 人陸續增加至 9 人不等。但基於縣府財政拮据，精簡調用人員數，又將輔導團人員與業務重新分配，僅聘課程督學(兼執行秘書) 1 人、幹事 2 人續任輔導團任務與業務。但輔導團之業務量沒有因為人員縮編之後減少其壓力與負擔，所以在如此沉重的負荷之下，T2 受訪者提出對輔導團理想的建議：

旭日縣國民教育輔導團理想編制：執行秘書 1 人(科長或督學兼任)，國中課督 1 人，國小課督 2 人，幹事(專任輔導員兼任) 3 人，輔導員每個領域國中 3-5 人，國小 4-6 人。【T2-1M20090329-住家】

若礙於人事經費上縣庫財政考量，更會加重輔導團運作上人力不足之情形，在調用人員與編制變動劇烈頻繁下，勢必會影響輔導團穩定成長的空間。

(三) 縣府團務經費補助，缺少穩定性與獨立性

經費的編列應能重視教育發展之需求，根據 T2 和 T3 表示，國民教育輔導團需要有明確的法定地位，地方政府內部的財政、主計單位才能願意配合編擬經費或設置相關人力。由於縣府財政統籌運用之下，有諸多因素可能使教育經費分配不具獨立性保障，更何況輔導團可運用的經費財源亦不穩定，身為課程督學有時還得與財主單位溝通、爭取經費和辦理追加減預算……等，這過程所花費的精力與時間，就很難專注在課程與教學的領導上：

若欲按照教育部規劃，地方政府宜專設輔導團辦公室，則相關的行政費宜由縣府編列。且儘速完成國民教育法的修訂，讓國民教育輔導團具有明確的法定地位，地方政府內部的單位(尤其是財政、主計)才能願意配合編擬經費或設置相關人力。避免課程督學還得與財主單位溝通所花費的精力，才能全心全力放在課程與教學的領導上。【T2-1M20090329-住家】

建議若主事者重視國民教育輔導團的運作，宜自行編足行政費之費用。

【T2-1M20090329-住家】

對於輔導團運作經費中有關縣配合款部分，建議編入縣預算，免去日後辦理追加減預算的麻煩。【T3-1M20090318-辦公室】

T1 受訪者更提出在輔導團運作成效良好之北、高兩市，即因地方政府之重視並具有獨立之經費供其運作。若主事者重視國民教育輔導團的運作，則應編列適當之縣府預算提供輔導團運作，如鼓勵領域輔導員進修、專題研究、教材研發，協助出版輔導刊物、網站建置與設備維護等等，除適當編列行政費預算之外，並且穩定輔導團運作最基本的人力需求，應可維持輔導團運作之成效。

縣府應編列適當之縣府預算提供輔導團運作，如各領域團員進修研討、課程實驗教材研發、輔導刊物、網站建置維護、駐校輔導、輔導員出國專題研究等等，每年應至少有 2 百萬元之預算以供運用，不足部分則可申請教育部專案補助，如高雄市及臺北市之輔導團運作健全並頗具成效，即因地方政府之重視並具有獨立之經費供其運作。【T1-1F20090320-餐廳】

基於上述，課程與教學是學校教育重心，教師與學生是學校教育主體，充裕的經費與健全的財政是輔導團運作穩定的必要條件之一，在既有的運作制度與規畫之下，倘若沒有充足的經費作為後盾，想必亦無發展之可能。

陸、組織運作方式

教育部國民教育輔導團組織及運作規定（草案）公布後，建議各縣市教育局（處）宜寬列年度預算支持輔導團運作，並視需要設置輔導團專屬辦公及活動場地，提供輔導團執行輔導任務所需之設備與輔助器具，且對這樣的建議做法亦納入教育部每年度對輔導團業務統合視導之評比。

（一）輔導團應設有固定辦公室，提供團務或領域運作多元用途

教育部對於各縣市教育局（處）宜設置專屬辦公及活動場地之建議，受訪者大多表示贊同。T1 表示，有固定的辦公運作場域，可穩定人心，至少作為永續經營的第一步。T2 亦表示，像高雄市可利用老舊閒置教室大樓撥給輔導團使用，但在旭日縣政府教育局（處）因配合新建辦公室搬遷，在縣政府財政困窘，辦公空間不足之下，於九十四學年度商借縣內國小閒置教室作為輔導團辦公場所，在當時才有專屬的固定辦公室，所以在旭日縣還有主事者認知上的支持態度要努力：

工欲善其事，必先利其器，「研討」是團員精進能力之重要方式，須有固定的場域才能穩定人心。各項輔導事務更須藉由公務流通、下情上達才能竟其功，因此我覺得專設固定場域是永續經營的第一步，有其重要性。【T1-1F20090320-餐廳】

理論上宜專設固定辦公室、並提供各領域研修及開會場所，如高雄市利用老舊閒置教室大樓撥給輔導團專用。在實務上因為旭日縣政府財政困窘，主事者偏重大型教育活動，如全運會、活水節等體育活動，所以，如果要比照高雄市政府提供給輔導團閒置大樓的做法，可行性並不高。【T2-1M20090329-住家】

記得在九十四學年度開始，由於教育局搬遷新建於旭日縣政府外辦公處所，但空間不大。當時的教育局長只好商借國小閒置教室提供作為團本部，給予輔導團行政組調用人員辦公空間。但在去年該國小新到任的校長再三向教育處長表示，商借的輔導團辦公室希望能收回利用，之後受限於空間不夠，功能上也受到限制，例如沒有會議場所可召開會議，或是無法提供領域小組研修用途，只好另謀他法了。【T2-1M20090329-住家】

商借的輔導團辦公室，因為空間有限，對於輔導團運作所需之例行性開會場所、領域小組之研修用途……等，較無法符合輔導團團務需求，充其量就只是輔導團專屬的辦公室而已。且在原商借學校校長調離該校後，新任校長向教育局（處）表示商借教室欲收回利用，所以在訪談 T3 受訪者時，輔導團已再次搬遷至縣內特教資源中心所屬的一小間辦公室內。雖然辦公空間亦是不大，但辦公室旁就是教師研習中心之故，還能提供小型會議場所和領域組內研修之用，相較於之前功能不足的輔導團辦公空間，或者是教育局（處）內至少改善許多，美中不足的是辦公空間變小後，未來當人力增加時，可能沒有安排之處。

輔導團現在借用特教資源中心的一小辦公室，空間足夠讓我們 3 人辦公，旁邊就是教師研習中心，另外還有小型會議場地可提供各領域輔導員會議使用，比起在教育局（處）內辦公相對方便許多，但辦公室內可容納的人員卻較少，若人力增加時，空間安排上就會不夠了。【T3-1M20090318-辦公室】

因此，固定的輔導團專屬辦公室，以及能提供團務會議、研習等用途的空間，使其能協助輔導團團本部行政組運作之彈性，並提供各領域在組內研修或辦理各項研習不可缺少之協助，對輔導團而言是相當重要的一環。除了以上功能之外，輔導團亦是課程與教學資訊交流的平台，尚有相關課程或教學之軟、硬體圖書或設備，可提供輔導員參考或使用，未來在功能上仍有多元發展用途仍待開發，此可列為輔導團未來擴充團務空間需求評估之要項。

（二）到校服務方式多元，以符應學校需求為主

依據教育部九年一貫課程與教學深耕計畫，輔導員有定期到校服務，傳達課程政策，並適時反映學校推行課程政策之困難，以研提困難解決之策略，且協助教育局(處)辦理各項課程發展與精進教學之相關任務。旭日縣國民教育輔導團秉持該計畫精神，對於到校服務採取多元方式辦理，並列入領域運作實施原則辦理。根據三位受訪者表示，依旭日縣國民教育輔導團領域運作實施原則，輔導團之到校輔導以符應學校需求為主，由學校主動提出申請或由輔導團主動到校雙軌制進行。通常會在每學期初於輔導團網站上受理各校之申請，申請學校必須先針對到校服務的領域進行主題與待解決問題之描述，再提出希望到校服務的方式，例如可教學觀摩、教學新知分享、教學方法研討……等，服務型態多元。輔導團於彙整各校需求之後，再交由各領域安排到校服務之輔導員，可以指定輔導員個人前往，或安排領域小組成員共同前往。對於極少申請到校服務之學校，則由領域輔導團所屬輔導員責任分區制，主動前往了解與協助課程或教學上之需，期許以每三年為一循環，完成全縣所屬國中、小到校服務的任務：

到校服務可分二種：其一為符應學校需求，落實學校本位管理，應由學校評估學校課程發展歷程，因應不同發展階段，提出輔導員到校服務申請，服務型態可安排單點式之教學觀摩、教學新知提供、教學方法介紹及研討，或歷程之教學問題診斷、觀察、及不斷循環檢證之輔導。其二為結合校務評鑑及教師專業評鑑，了解各校課程實施及教學狀態，針對需輔助改進之學校，介入安排輔導策略及行動改進方案。【T1-1F20090320-餐廳】

至於到校服務型態因校制宜，可由學校主動提出申請（輔導員被動到校輔導），亦可由輔導主動出擊訪視發掘學校課程與教學上的問題而加以協助。

【T2-1M20090329-住家】

到校服務採學校申請以及主動到校服務雙軌進行，以期三年內完成所有學校的到校服務。【T3-1M20090318-辦公室】

因此，輔導團到校服務是透過個別輔導、教學輔導、教學診斷與演示、諮詢輔導及問題座談等取向，彼此相互研究、交換意見、分享心得及共同參與多元方式進行，以適宜之到校輔導態度建立良好互動關係，增進到校輔導效果，並於輔導時推展學習型組織之概念，以引導省思，等加速教育改革之進行。再者，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，並發掘學校教學優良教師，推廣其優良教學方法或事蹟……等，均屬旭日縣國民教育輔導團各領域到校服務後，進一

步對於與學校現場教師良性回應與互動之延伸。

(三) 領域運作型態多樣，以提升課程與教學能力為要

輔導團各領域運作首要目的，莫不是為協助學校現場教師提升課程專業能力，精進教學知能為努力重點。在欲協助學校教師之前，輔導團各領域運作與增能型態，就必須以提升輔導員本身課程與教學能力為要，更重要的是必須能夠強化輔導員本身之專業素養。據三位受訪者表示：

領域運作應由長聘之專任輔導員依各領域現況進行階段性期程規劃，近、中、長程不同階段應皆有所本並具有發展性，方能一脈相承在穩定中求發展。輔導方式可分為線上諮詢、發行電子報、期刊、研究報告、到校服務、辦理研修等。

【T1-1F20090320-餐廳】

領域運作與輔導方式有輔導員定期研修（教案、教法、課綱或課程研發）、外縣市參訪經驗交流、到校輔導以專題講座或教學演示居多，於年度結束前製作成果報告，提供團務運作評估。【T2-1M20090329-住家】

輔導員除定期組內進修活動之外，也辦理全縣性教師研習，並且擔任到校服務的工作。【T3-1M20090318-辦公室】

再呼應第二章第二節曾提及，通常這些輔導團領域運作輔導計畫，約在每年10~11月之間由各領域撰寫規劃年度總計畫後，向輔導團提出申請；輔導團俟彙整各領域年度總計畫之後，邀聘輔導團諮詢顧問、教師會理事長或家長團體代表組成審查委員會，進行內部初審與領域修正之後，才上傳教育部指定網站。教育部彙齊各縣市各領域總計畫後，由教育部聘請之中央團輔導員、專家或學者組成審查小組，進行聯合審查並提出修正意見後回傳各縣市。各領域收到教育部審查小組意見後立即再進行修正，直至教育部審查小組通過為止，才核撥給各縣市輔導團運作的經費依據。通過後的領域運作年度總計畫，就成為日後各領域一年內執行各項領域運作的主要內容與目標，這樣的流程可說是相當嚴謹。

由此可知，旭日縣國民教育輔導團各領域運作上之規劃有輔導員定期研修、外縣市參訪經驗交流、辦理全縣性研習、發行電子報或期刊、提出研究報告……等等，除此之外，以呼應教育部提出之課程與教學深耕計畫中，規劃輔導員除扮演教育部政策傳達者外還有課程新知任務。結合輔導團及所屬學校、社會資源，成為支援教師教學

與專業發展之有效系統，並建置教學資源網站，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臺，促進教師專業發展、建立學習社群。每學年度結束時，各輔導小組提出工作成果報告(含前言、輔導狀況、面臨困境、解決策略、結語及附錄)，送交教育局（處）參考。

所以輔導團運作功能發展與否，不可獲缺的是來自於領域運作上之輔導員自我增能成效，以及領域輔導團與學校互動後所知、所得、所用能相得益彰，才能使輔導團與學校成爲良好夥伴關係。

（四）團員培訓機制與管道，仍有努力的空間

就旭日縣國民教育輔導團人力資源管理系統，包括輔導員人力資源的分析、人力資源的規劃、人力資源的招募、人力資源的發展、人力資源的激勵、人力資源的維護等六個面向（第二章第二節已提及）。以旭日縣國民教育輔導團來看，輔導員人力資源系統本身的變化，如無預期的人力退休，因故辭輔導員職務(如輔導員個人生涯劃、和學校行政機關、教師同儕、家長的衝突等等)，以致造成輔導團人力資源遞補更迭等不確定因素隨時存在。所以對於輔導員人力資源的發展、激勵與維護，是爲穩定輔導團人力來源與素質提升應著重的部分，例如輔導員的培訓機制與管道。

依據 T2 和 T3 受訪者表示，旭日縣國民教育輔導團之輔導員培訓機制與管道，主要以派員至國立教育研究院籌備處參訓爲主。通常教育部每年會指示由所屬中央輔導團負責設計與規劃安排各領域之輔導員初階、中階、進階級領域召集人相關培訓課程或研習，委託國立教育研究院籌辦處承辦，以提供各縣市新進團員或舊團員培訓進修成長之需，但通常初階的培訓研習名額不多。

團員培訓機制與管道配合國立教育研究院籌備處主辦的培訓派員參訓，辦理時間大概都集中在暑假，少數班別會開設在學期中。但常因輔導員於暑假參加教師介聘或學校校長遴選結果尚未出爐，下學年度是否還可續任團員或召集人不得而知，種種因素之下，是很難找到可參加、且願意參加培訓的輔導員。所以偶爾由輔導團主辦儲備輔導員培訓，行動研究、影音電子書或課室觀察知能等專業培訓的研習，但只一年一次（因已離職，後續會如何持續辦理則不可知）。

【T2-1M20090329-住家】

輔導員除國家教育研究院籌備處的初階及進階研習外，國民教育輔導團也有研習

課程提供輔導員成長之用。但是初階研習名額有限，這部份仍須與教育部溝通，開放給更多輔導員參與。【T3-1M20090318-辦公室】

且在訪談中亦發現，這類研習辦理的時間都在暑假居多，以旭日縣國民教育輔導團而言，暑假期間因學年度交替期間，正值校長遴選或教師申請介聘調校等因素，不僅各領域輔導員尚未確定，就連領域召集人亦尚未遴聘完成，輔導團經常因不知可遴派誰參訓而困擾。

而且遴派團員參加研習，還需尊重學校校長之態度，倘若在寒暑假時間還好，只要團員有意願的話，成行應不成問題；若參訓期間剛好在開學初或學期中，要順利成行的話，就可能要打通層層關卡，例如學校校長是否答應讓團員參訓，教務（導）處是否願意安排課務與級務。團員有時因為要前往參訓，一想到顧及相關人員的態度，往往就打退堂鼓，所以雖然被薦派出去參訓，卻也變成了另一種困境與壓力。

如果視輔導員參加培訓是一項義務，也是權利，那旭日縣政府國民教育輔導團至少應該保障輔導員參訓之基本權利與義務。鑑此，旭日縣國民教育輔導團為了彌補與增加團員培訓機會與管道，亦會辦理縣內輔導員專業知能培訓研習，例如儲備輔導員培訓、行動研究發表、影音媒體電子書製作或課室觀察知能等專業培訓研習，參加對象以現任輔導員優先，初任輔導員及儲備輔導員次之，倘若還有名額，則開放給學校現職教師參加，並鼓勵未來能夠入團為誘因。全程參加研習並通過指定作業審核通過者，由輔導團頒發證書以資證明，可後續作為輔導員進階之依據。但據 T2 受訪者表示，這樣為輔導員特別規劃之培訓研習，並無常態性，離職以後的輔導團是否會後續再辦理則不得而知，所以對於旭日縣國民教育輔導團團員培訓機制與管道，仍有待努力與持續的空間。

第二節 課程督學角色定位

本節亦是藉由對旭日縣國民教育輔導團歷任課程督學進行深度訪談，彙整出旭日縣國民教育輔導團課程督學角色定位。研究者試著由旭日縣課程督學的任務與角色扮演、角色扮演的困難及影響角色扮演的因素等三個面向，逐項分析。

一、課程督學的任務與角色扮演

依據教育部所公佈的「九年一貫課程與教學深耕計畫一縣市課程督學相關權責說明」，課程督學為縣市層級課程領導團隊之成員，須擔負下列十項任務：如出席局務會議、規劃縣市國中小課程推動事項與配套措施、主持全縣（市）有關推動教學與評量之會議、負責縣市學校課程計畫之核備、負責國民教育輔導團相關業務及課程教學之諮詢工作、規劃並落實縣市課程評鑑及教學評鑑之工作、協助教育局（處）推動九年一貫課程之相關業務、規劃並督導課程與教學之專書出版，提供教師相關資訊、協助教育局（處）規劃建置課程與教學網站、協助教育局（處）進行九年一貫專案計畫與專案研究等任務（教育部，2003b）。

在角色扮演方面，則課程督學是教育局（處）長在課程與教學方面的幕僚。課程督學屬專任職，配屬督學室，在教育局（處）上班，必要時到研習中心協助相關業務。學管課（科）推動九年一貫課程的專業協助者。國民教育輔導團推動業務的專業諮詢與協助推動者。深耕種子團隊的領導者。教育部與教育局（處）有關課程與教學政策方面的聯絡者。教育部課程與教學政策的訊息傳遞者。教育部與北、中、南區策略聯盟九年一貫課程專案計畫的規劃執行者（教育部，2003b）。

根據上述發現課程督學的任務須扮演多重角色，在綜合受訪者所言後，整理出旭日縣課程督學任務的角色扮演上有以下發現：

（一）是教育局（處）長在課程與教學方面的幕僚者

幕僚是主管的得力助手，若要做個稱職的幕僚理應從管理者的角度去配合其要求，才能扮好協調、溝通的角色。據 T2 受訪者表示，擔任課程督學，因培訓時間不長，因此往往要花費許多時間和精力自工作中去摸索。尤其不同的主事者及其做人處事的態度與要求亦相異，如果未能了解自己角色調整方向，配合不同主事者的個性來協助其工作，就不算是稱職的幕僚。

剛擔任課督時，一開始花了很多時間了解輔導團內部以往的資料檔案，希望儘快了解輔導團的相關知識，並且向鄰近縣市課程督學請益，從別人經驗中去學習。也由於各縣市課程督學之權責定位不同，且各縣市教育局(處)長對於輔導團重視態度不一，互動程度亦有差別，所以除參照各縣市運作經驗外，自己可能還要適度調整，才能勝任這項工作。【T2-1M20090329-住家】

而且幕僚者在人際管道中應負有潤滑劑的功能，T2 認為課程督學來自學校現場，因為對於學校生態的瞭解，在與學校的互動關係上較接近。就好比課程督學同時亦擔負著學校和教育局(處)之間的橋樑，要做好此類工作，更是要靠平時建立的良好互動關係。

我在當時是以國小候用校長身分調局擔任國中課督並兼任執行秘書，另外還有一位國小候用校長擔任國小課督。因為我們都來自學校現場，比較了解國小的生態，或許是一種熟悉感，所以往往看學校的問題較能了解狀況或是分析問題，與學校的關係也比較接近。但如果要進一步做決策的話，可能還是要與處長討論，或者是請行政督學協助視導，所以身為幕僚身分應不為過。【T2-1M20090329-住家】

課程督學既然身為教育局(處)長在課程與教學方面的幕僚者，就 T1 和 T3 的看法，課程督學有義務定期向教育局(處)長報告輔導團的運作情形，透過參與處務會報的義務，必要時應蒐集相關資料與檔案提供教育局(處)長參考，或擔任其他業務科諮詢的對象，以利教育局(處)長進行決策之依據。

課程督學本來就是教育局(處)長在課程與教學方面的幕僚，並且每週依慣例參加處務會報，向教育局(處)長(也就是團長)報告或提出資料說明有關輔導團運作情形。【T3-1M20090318-辦公室】

課程督學工作繁重，責任重大，應以專職為宜，並隸屬於督學室保持其運作之獨立性，課程督學具有專業學養與來自學校現場之經驗，為教育局(處)長在課程教學施政之重要幕僚，更為其他課室在業務推展時之重要諮詢對象。

【T1-1F20090320-餐廳】

(二) 擔任教育部和教育局(處)課程政策的轉銜者

由於課程督學是任務編組，並不是專責單位，因此據 T1 認為最好要有教學輔導

員的資歷，因為來自學校教學現場，深切了解學校的運作狀況和教師的需求。未來經過培訓之後，才能肩負起教育部所託付的任務，或視為教育部駐地方代表。

課程督學為輔導團成敗之關鍵，及輔導團走向與發展的靈魂人物，因此建議課程督學應具備以下要素，方能產生積極之影響及功能，例如課程督學需來自教學現場，才能深切了解學校的運作狀況和教師的需求，還有課程督學必須具備輔導員之資歷，才能有效掌握輔導團之問題及發展【T1-1F20090320-餐廳】。

T3 亦認為課程督學可透過南區策略聯盟的每月定期會議，以及全國科長與課督聯席會議獲致教育部政策或資訊，用以擬訂推動課程與教學的方針。用來自學校現場的課程督學擔任這樣的任務與角色應算合適。

課程督學透過南區策略聯盟每月一次的會議以及全國科長課督聯席會議的機會，獲得教育部新政策的資訊，根據這些資訊擬定在地的策略，來推動旭日縣的課程與教學，這樣的角色很重要，對於來自教學現場的課督而言，賦予這樣的角色與任務應該滿合適的。【T3-1M20090318-辦公室】

而課程督學除了宣達教育部的政令與新知之外，更應傾向於傾聽、回應學校現場教師的需求，T2 認為課程督學有義務將縣內所發現的問題與困境，透過每月定期會議的機制，適時反應與協調。如學校現場對於九年一貫課綱將進行微調後實施，以及領域時數鬆綁、鄉語教師與認證……等問題之疑義，都可透過課程督學來轉陳，力求在未來使教育部之政策能在契合理想的狀況下實施。

有一些教育部對於九貫課程相關配套措施的做法，通常是先召集專家學者、家長與教師團體草擬計畫或要點，再透過辦理各縣市公聽會的方式，聆聽現場教師或家長的意見；或者在輔導團三區（北、中、南）策略聯盟的定期會議中進行討論，蒐集各縣市科長或課督的意見與想法。但這樣的做法表面上看似完備，但這些與課程或教學有關的計畫修訂過程中，往往最容易被忽略的是教育改革下教師主體性的聲音被漠視，因為即使召開再多的公聽會亦無法羅致大部分教師的心聲與需求，如去年三月的時候，我參加南策定期會議的時候，根據學校現場對於九年一貫課綱將進行微調後實施，以及領域時數鬆綁、鄉語教師與認證……等問題之疑義。此狀況下，身為課程督學就有其責任與義務代為表達轉陳。【T2-1M20090329-住家】

(三) 負責課程與教學資訊之分享者

由於知識經濟時代的來臨，國民教育輔導團所肩負的教育任務日益繁重，為符應資訊化、國際化、多元化趨勢，因此協助學校教師推展多元有效能的教學，亦是必要任務之一。據 T3 表示，課程督學的責任就是要規劃與執行相關課程與教學之相關研習，蒐集優良教學案例與資料，或是建置多面向的資源分享平台，甚至透過輔導員到校服務方式，資訊隨手可得的主動將資訊送上門，方便學校現場教師能夠獲益與解惑。

課程督學除執行教育部精進教學計畫，包括縣市層級的教師專業成長研習、學校層級辦理的教師研習以及輔導團員部份的增能研習、還有輔導團各領域輔導員到校服務等。【T3-1M20090318-辦公室】

課督要擔任計畫的總督導的工作，根據旭日縣的特性規劃年度計畫，包括輔導團網站建置、教材教法專書出版等，方便學校教師取得新資訊。【T3-1M20090318-辦公室】

透過課程督學提供課程與教學的最新動向訊息，使學校教師與輔導員可利用網站、專書、研習，甚至在到校服務時以面對面的座談等多種方式，達到資訊分享的任務與目的。

(四) 帶動學校之課程發展委員會團隊運作者

九年一貫課程正式推動至今已八年，再過二年又會面臨實施九年一貫課程課綱微調計畫。據 T3 表示，課程督學必須擔負課程與教學的相關業務如課綱微調、落實課程評鑑、辦理課程計畫備查等工作。

依教育部對課程督學權責上的規定，課程督學必須擔任教育局(處)相關課程與教學的業務推動如課綱微調、落實課程評鑑、辦理課程計畫備查……等工作。【T3-1M20090318-辦公室】

T2 受訪者亦認為學校課程計畫是否規劃得當，可能就得落實課程發展委員會運作的功能與學校課程計畫結合，才能竟其功。課程督學為了協助學校課程發展，做法上依教育部課程綱要規定研擬課程計畫備查項目與指標，並加入學校課程評鑑，希望學校在課程實施前、中、後都能適時反思課程優缺點，且商請教育局(處)行政督學協助到校視導，反應學校運作現況與困難，提供輔導團進行修正參考。

目前旭日縣課程計畫備查工作是由屬輔導團主導與規劃，與教育部當初只協助辦

理的立場不同，所以自實施九貫課程開始，學校課程計畫備查工作就由輔導團全權負責，只不過在上一任課督的做法上是由輔導團中所設置的課程發展小組成員，透過線上審查方式來備查，但由於教育部經費補助上的限制，課程發展小組之後解編了。亦有學校現教務主任反應，可否統一審查的認定標準，否則每年換一個審查委員，就必須跟著修正計畫。所以，我任內後續的做法就聘請縣內國中小具有課程發展專長之學校校長、主任和教師，先組成審查小組，再依教育部課程綱要之規定，參照其他縣市的做法，設定了一些共同性的課程計畫備查項目與指標，特別是加入課程評鑑學校做法的項目，希望學校在課程實施前、中、後都能適時反思課程優缺點。後來學校課程計畫就修訂為學校課程計畫書方式來備查，備查通過後學校要上傳到網站可以隨時點閱，方便家長了解學校課程。之後為了能落實課程發展委員會運作的功能與學校課程計畫結合，亦商請教育局(處)行政督學協助到校視導，反應學校運作現況與困難，提供輔導團進行修正參考。

【T2-1M20090329-住家】

基於過去推動經驗，對於課程改革政策要落實的話，需要具備課程發展素養的人深入校園，協助學校及現場教師慢慢培養出課程發展相關知能。再者才能帶動學校課程發展委員會團隊，透過優質的學校課程計畫使課程能深化，使學習有成效。必要時甚至還要邀集家長、社區人士以及專家學者，凝聚對課程共同的期望，透過不同的支持系統與資源，才能使課程發展得宜。

(五) 帶領國民教育輔導團與培訓團員為其責任與義務者

依據「九年一貫課程與教學深耕計畫」(教育部，2003b)規定課程督學之責任與義務之一，為必須返回縣市培訓與帶領縣市國民教育輔導團員。也就是整個輔導團的運作功能發展與輔導員專業素質的提升，課程督學有直接責任。也就是輔導團相關的人、事、物及經費等事宜，課程督學必須統籌規劃。

據 T2 表示由於課程督學較了解新的政令，相關課程的趨勢、或其他縣市輔導團運作走向與重點等相關資訊的獲得，所以課程督學應該要引介相關的計畫、理念與草案提供組織內輔導員共同討論、修正，建構出輔導團長期性目標和遠景，將輔導團組織對輔導員的期望清楚的表達出來，以便取得共識以利運作執行。

依教育部對地方政府國民教育輔導團課程督學的權責中明訂，課程督學的任務原本就是在協助地方政府教育局(處)業務單位推動九年一貫課程之相關業務，但

實際上的分工並不是如此，在本縣目前屬於課程與教學有關之業務，幾乎都是由輔導團負責規劃與執行，也包含了輔導團組織成員的遴聘、運作方式的策劃以及經費的申請分配與運用等等。由於擔任課程督學之前二年，以商調至輔導團擔任類似幹事的業務，所以，課程督學有帶領與培訓團員的責任與義務，我心裡早有準備，且可以接受。【T2-1M20090329-住家】

不過剛到輔導團正式接下課程督學一職的時候，內外壓力隨之而至。比方說經費的問題、組織成員均未確認與到位、外界對於輔導團批判的聲音等等，都是帶領輔導團需要突破的困境。也還好有借調輔導團服務的經驗，雖然事隔一年回團後，對於輔導團的內部情形大致可透過教育部最新的政令、輔導團的資料或檔案快速掌握，但是如果要面對困境可真的就要從頭開始了。【T2-1M20090329-住家】

尤其是輔導員素質提升的問題，可能是要讓外界對輔導團改觀的重要關鍵。所以在任內研擬了輔導團領域運作實施的原則，透過召集人會議上的討論與徵求修正意見後，終於使輔導團各領域輔導員有重心的執行輔導員的任務。所以才有輔導團規劃儲備輔導員培訓，行動研究、影音電子書或課室觀察知能等專業培訓的研習的動機，希望彌補輔導員專業上的不足，增加自信後才能培養出優質的輔導員特質。【T2-1M20090329-住家】

身為課程督學本身應要評估組織特性與所屬條件，合理規劃或提出計畫草案，供輔導員參與思考。

（六）提升組織成員士氣的激勵者

輔導團運作的主體之一是各領域的輔導員，輔導團所屬課程與教學的重要資源，需透過輔導員來協助推動與完成。所以輔導團必須要有優質且能具有熱忱的輔導員才能發展健全。據 T2 表示在旭日縣國民教育輔導團有不少優質的輔導員，也因為他們的堅持，才能使輔導團維持下去。

其實輔導團中不乏優秀的輔導員，曾經有幾次私下和幾位輔導員談話的機會中，亦發現他們對於輔導團有著難以割捨的堅持，不是因為區區的減 2 或 4 節課，或是微不足道的嘉獎。而是召集人的誠意感動他們，況且整個教育局(處)而言，可能只有輔導團最貼近學校教學與課程的核心，如果連他們也放棄了，那麼旭日縣的課程發展將來又會何去何從？就是因為這股傻勁，他們才又留下來。

【T2-1M20090329-住家】

因此，T2 認為儘管有很多對於輔導團批判的聲音，但是身為課程督學仍舊堅信這個工作是任重道遠的。尤其對於整個輔導團的發展走向與輔導員素質與專業的提升，首先要對輔導員要具有同理心，制度必須是人性化的，以尊重或遵從於輔導團組織所推崇的價值觀和需求，同時取得輔導員的高度認同，達到“上下同欲”，才能真正起到激勵的作用。

在本人擔任國中課督兼任執行秘書期間，團員人數已過多，常被顧問教授質疑團員人數多，但績效不佳。對輔導員而言，服務士氣更是低落。【T2-1M20090329-住家】

輔導團的領導者要具有人力資源管理的思維，來擬定協助輔導員發展、資深團員輔導資淺團員以及人力更迭等措施，維護輔導團的運作，希望能增進輔導員服務的熱忱與士氣，才能發揮輔導團的績效。【T2-1M20090329-住家】

相信透過良好的激勵，提升輔導員內在的尊崇感，使具有優質工作特性及重視挑戰性工作價值的輔導員，會更有意願投入輔導團組織的運作與發展，這一股動力將有助於影響輔導團未來的進步空間，故課程督學不要落入外界對輔導員的刻板印象，只要妥善運用其特質，提供適當激勵，就可以如他們發展出一正面的關係，掌握他們獨特能力。

二、課程督學角色扮演的困難

（一）角色定位模糊，徒增角色壓力

課程督學角色扮演中，所屬角色之定位總是令人覺得模糊、曖昧與不明確，調局後的課程督學因為缺乏明確的定位，對於自身的職責、權限以及自身價值混淆不清，與自身的認知有差距，可能使課程督學人陷入無所適從之感，因而對於輔導團組織內欲達成的任務與目標，有著角色扮演上的壓力。

從訪談中發現，T2 指出旭日縣課程督學的角色確實出現不同的任務型態，以在教育局（處）之定位上而言，除扮演著「教育局（處）長的幕僚」、「課程與教學資訊的分享者」或「輔導團的帶領者」等之外，也淪為「業務課的幫傭」或「主管的文膽」：

對於課程督學角色扮演上依教育部規劃的理想，課程督學是一個教育者可以很好

發揮的角色。但在地方執行上，可能只是把課程督學當成是一個分擔業務工作的角色，以致在旭日縣課程督學還兼相當是科長的角色，還得負責攜手計畫、課後照顧、教育優先區學習輔導、國防教育、辦理學力檢測等業務的主導者，反而耽誤課程督學本職。【T2-1M20090329-住家】

而且課程督學除了負責輔導團的任務外有時還有其他角色扮演，例如偶爾還得充當文膽，替縣府主管準備演講稿、撰寫議會議員質詢模擬稿……等等，有時覺得自己不是什麼課程督學，反而比較像臨時人員，有事就做，照單全收。

【T2-1M20090329-住家】

T2 表示課程督學同時面對教育部、教育局（處）、學校和現場教師，如果各方的角色期望不一致時，而使課程督學對其工作抱負和目標會無法掌握，造成課程督學的角色定位模糊有茫然之感，因為身兼多職的情況之下，造成角色混淆，也模糊了課程督學原有的功能。對於學校來說也淡化了課程督學原有的任務與角色的認知，有時也對課程督學所兼辦某些業務上的權限提出質疑：

在我未擔任課程督學的前一年，因為要落實縣長政令—「提升學力」，所以教育局（處）當時商調 3 人組成了一個叫做「學力小組」的臨時任務小組，我亦是其中 1 位成員。這個學力小組的主要任務就是辦理全縣國中小學力檢測，提供教師作為補救教學分析之用。另外，還要統計與追蹤每年國中基測各校的成績分佈，提供教育局（處）進行評估。一年後，我到輔導團擔任課程督學，這個任務又跟隨著我來到了輔導團，例如依處裡的指示請各國中提供各校基測成績時，因為本身我是國小候用校長身份兼任國中課督，就有學校現場的教務主任提出對我權限上是否可行的質疑。當時的我有苦難言，因為不是我的本意，我亦無權拒絕，只因身在公門，只有恭敬的向大家致意，懇請大家協助辦理。之後的議會開議期間，國中基測表現結果再度成為議員大人們關注的話題。可想而知，課程督學所要承受的壓力不小，這也可能是教育部無法預想的的情形，更不是課程督學原先設定的任務。【T2-1M20090329-住家】

我有信心扮演好課程督學的角色，並能承擔課程督學的任務，不過實務上，因上述原因，或許是主事者錯愛，認為足以承擔重任而撥付不少業務，而佔去不少時間和精力，反而覺得在課程督學的角色上力不從心。【T2-1M20090329-住家】

這樣的結果之下，課程督學的角色上到底應該是以課程與教學的推動為其本職，

還是以兼辦教育局（處）的業務為重？如果依旭日縣教育局（處）對於課程督學角色功能上的安排與操作來看其角色定位，對於課程與教學推動的發展空間上著墨較少，反而在業務承辦的分攤上，輔導團的人力與課程督學的角色，彷彿是其他業務科的延伸與輔助單位。這樣的角色定位模糊之感，確實造成課程督學角色上的壓力。

（二）角色知行落差，不符角色期待

身為課程督學在教育部的規劃之下，應該是個在教學與課程方面具有專長的人，由他來協助地方教育局（處）推動課程與教學。所以，課程督學知道自己的角色與任務後，就會針對自己的定位與任務付諸動力與執行。在「角色知覺」上課程督學對於扮演該角色的主觀認識，是課程督學本身對他人期望的認知與個人對行使課程督學角色的主觀想法，因此個人應對自己的地位角色認知清楚，才能表現合宜有度的行為。

就 T2 表示，對於課程督學在「角色踐行」上，也清楚知道自己「應該做什麼」與「實際上做什麼」有著差異，所以在角色知覺與角色踐行主觀想法就有落差：

對於課程督學角色扮演上依教育部規劃的理想，課程督學是一個教育者可以很好發揮的角色。對我而言在認知上，亦認為這是一個任重而道遠的工作。但在地方執行上，可能只是把課程督學當成是一個分擔業務工作的角色，以致在旭日縣課程督學還兼相當是科長的角色，還得負責攜手計畫、課後照顧、教育優先區學習輔導、國防教育等業務的主導者，反而耽誤課程督學本職，當然與我原先設定課程督學這個角色上的應該要做的事情與這個角色要發展的功能產生認知落差。

【T2-1M20090329-住家】

課程督學角色定位不明，使課程督學想要做的事與能夠做的事之間產生落差，可能直接影響課程督學執行與推動課程領導任務的本質與成效。當課程督學的「角色期望」在對本身的自我期望，及他人對課程督學角色所處地位的期許，角色知覺會由自我價值判斷與他人的角色期望互動後建構，如果課程督學的角色知覺和社會的角色期望差距過大時，就會產生不適應的感覺。

T1和T2亦認為，教育局（處）對課程督學的角色期望與學校對課程督學的角色期望，都與課程督學自我的期望有差距：

當時以調用人員的身分在筆路藍縷的混沌中摸索、備極艱辛，初期的工作量更是大的驚人，舉凡有關課程、教學、研習的任何事務，通常都被解讀為該承接的業

務，雖然與自己對課程督學的認知不同，但也只能挑燈夜戰在汗水與淚水的交織中理出頭緒。【T1-1F20090320-餐廳】

擔任課程督學期間，雖然相當是科長的角色，有三層決行的權力。但是實際上我仍必須承辦相關公文或擬定各項計畫，從活動研擬、繕打、簽核、創搞、發文到主持各項研習、會議與資料的整理……，有時連場地佈置與恢復都要自己親自善後，許多瑣碎的雜事佔滿了上班時間。實際上能將用來定心規劃課程政策或是到校訪視諮詢的時間可說是相當不足，連輔導團的大門都出不了的感覺，現在想想還真覺得自己有愧於課程領導的功能，我想學校對於課程督學要做的事情，在期望與需求上也應該不是這樣的。【T2-1M20090329-住家】

因此，對於旭日縣課程督學角色的功能和任務，在「角色知覺」上課程督學個人對行使課程督學角色的主觀想法認知清楚，也希望能依照教育部規劃課程督學權責任務上表現出合宜有度的行為。但是對於課程督學在「角色踐行」上，知道自己「應該做什麼」與「實際上做什麼」有著差異，因為過多的業務與瑣事，淹沒了課程督學在課程領導的重任，很容易放棄自己的專業堅持，使課程督學在角色知、行和社會的角色期望有差距，產生不適應的感覺，只好降低課程督學課程領導角色的自我期許了。

（三）非屬正式編制，降低角色地位

課程領導的權利應有多向構面，例如 French 和 Raven 曾提出領導者的五種權力包括獎賞權、懲罰權、法定權、參照權、專家權。其中獎賞權、懲罰權及法定權屬行政賦予的權力，參照權及專家權屬專業的權力（引自秦夢群，2003）。呂木林（1998）亦曾指出，行政與專業二種權力，視導人員缺一不可。沒有行政上的權力，無法進行課程與教學視導；沒有專業方面的權力，所進行的課程與教學視導也無法收到效果。

然而，課程督學並非屬於正式的編制，由 T2 和 T3 訪談中發現，調用學校主任或候用校長擔任課程督學，因為不具有公務員身分，也非屬教育局（處）編制內人員，受訪者普遍認為自己並不具備法定行政職權，也因此對自己的課程領導影響力有所懷疑：

對於旭日縣國民教育輔導團組織運作方式團長由處長兼任，但處長日理萬機，必定無法事必躬親。若安排候用校長專任課程督學，因非屬教育局（處）編制內人員，往往因資淺而倍受質疑，且不宜只由候用校長擔任，也要有人力資源管理的

思維，避免新舊交接的空窗期。【T2-1M20090329-住家】

因課程督學由候用校長擔任，因不具有公務員身分，相對的在公務系統的經歷不足（角色定位尷尬）【T3-1M20090318-辦公室】。

例如依處裡的指示請各國中提供各校基測成績時，因為本身我是國小候用校長身份兼任國中課督，就有學校現場的教務主任提出對我權限上是否可行的質疑。當時的我有苦難言，因為不是我的本意，我亦無權拒絕，只因身在公門，只有恭敬的向大家致意，懇請大家協助辦理。之後的議會開議期間，國中基測表現結果再度成為議員大人們關注的話題。可想而知，課程督學所要承受的壓力不小，這也可能是教育部無法預想的的情形，更不是課程督學原先設定的任務。

【T2-1M20090329-住家】

還有在全縣國中小學校課程計畫備查之後，我們發現了一些問題，因為部分學校的課程節數與課綱規定不符，因為我們沒有正式的法職權，即使發現了問題或缺失，但似乎好像也沒有權責去要求學校改進，也無法採取較強硬的指示措施，因為教育局(處)也沒有給予我們這個權力，行政權力比較不足之下，就商請行政督學於開學訪視時協助我們了解學校課程規劃的過程，也包含各校課發會運作的情況。但行政督學非課程專業，對於課綱的規定亦不是很清楚，所以到學校現場後，不管是否有違課綱規定，學校方面就主觀性的告訴行政督學這是學校課發會的決定，且對於輔導團在課程備查時給予的修正建議或提醒可能認為是一種過度干預。在沒有法職權之下，因為課督本身並沒有明顯的行政權力對學校施以懲處、考核或評鑑，要扮演課程領導的角色實在是難為。【T2-1M20090329-住家】

課程督學在這種尷尬行政系統中所形成的位置，無法充分擁有上述的五種權力，在角色定位不明之下，外界對於此一職位的認知就容易錯知，甚至產生誤解，缺乏法職權的影響之下，因此可能會喪失對課程督學這個角色應有的重視與尊重，這樣的處境也影響課程領導的功能。為可以兼顧輔導團組織的運作和課程督學角色任務上的推動，T2 和 T3 受訪者亦提供了一些想法：

由教育部在全國教育局(處)長、學管課(科)長會議上，指派國民教育輔導團運作績效良好的縣市分享運作經驗，說明課程督學對國民教育輔導團運作的影響，讓地方政府教育局(處)長官重視與正視國民教育輔導團的運作、課程督學的角色。

【T2-1M20090329-住家】

輔導團執行秘書建議宜由課程與教學專長者襄助，最好是由具此專長之正式編制公務員（科長或督學）擔任，因熟悉公務體制運作，可以收統合之效。而課程督學則由具課程與教學專長的資深校長兼任，因聲望夠才能夠順暢指揮各校從事校內課程與教學的領導者；或是可採專任及兼任課程督學的做法，由曾經擔任課程督學而已聘任校長者來兼任，專任課程督學由候用校長擔任，或由曾經擔任校長但到任後未受遴聘者擔任。【T2-1M20090329-住家】

其他縣市有將課程督學納在督學室或學管課(科)之下，推動業務或許有不同風貌。【T3-1M20090318-辦公室】

邱錦昌（1995）曾提出視導人員的角色職責，他認為現今視導人員應強調對教師的教學及學生的學習活動，發揮「支持」、「協助」、「服務」及「分享」的功能。雖然要合宜擔任課程督學的角色，在行政與專業二種權力上缺一不可，但在輔導團尚未法制化前，倘若能在人員的安排上，思考彌補課程督學上行政權的不足，如由行政督學擔任執行秘書，或將輔導團納在學管課（科）之下。而由具有課程與教學專業的資深校長擔任課程督學，以使人敬重的聲望與豐富的資歷經驗，說服學校現場的支持與配合，或許能調整課程督學在這種尷尬行政系統中所形成的位置，找到可以施展任務的空間。

（四）工作權責不清，產生角色衝突

課程督學為縣市課程領導體系之一，其課程領導角色之行使和縣市課程領導團隊息息相關（張素貞，2003），但權責相符的程度是影響課程領導工作的主因之一，倘若只有責任沒有權力，在角色扮演上必然難以勝任。由於在縣市教育局（處）組織內與課程督學最有關係的單位人員是主管業務課（科）、輔導團及行政督學，因此，工作權責不輕的情形也就都出現在課程督學與主管業務課（科）、輔導團及行政督學之間（陳浙雲，2003），而當課程督學行使角色行為時，由於權責不清，以致產生不一致的期待，而不能適當的扮演其所擔任的角色，使個人有不安和焦慮的心理，「角色衝突」就會產生，據 T2 表示：

當年本縣國民教育輔導團隸屬督學室，相當是教育局(處)的一個科，由處長直接指揮，而執行秘書（由國中課督擔任）則相當是科長，具有三層公文決行權力。與學管課(科)的互動並不多，倒是在公文上有權責不清時，常常有互推公文的情事發生。【T2-1M20090329-住家】

但在地方執行上，可能只是把課程督學當成是一個分擔業務工作的角色，以致在旭日縣課程督學還兼相當是科長的角色，還得負責攜手計畫、課後照顧、教育優先區學習輔導、國防教育等業務的主導者，反而耽誤課程督學本職。

【T2-1M20090329-住家】

在教育部設置課程督學一職的初期，大多數的任務是配合「九年一貫課程與教學深耕計畫」之推動而設置；但在為期三年半的計畫執行結束之後，取而代之的是目前依據「教育部補助辦理精進課堂教學能力要點」（教育部，2007b）延伸的相關計畫。

就 T2 和 T3 表示在旭日縣國民教育輔導團實際運作上與主管業務課（科）、甚至社會教育科、縣網中心等業務單位產生工作重複且權責不明的情形：

媒體素養教育其他縣市有劃歸縣網中心或學管課(科)者，在輔導團人力吃緊情形下，似乎可考慮移出輔導團。另藝術與人文教學深耕計畫也在最近要劃歸輔導團（原屬社教科業務），負擔不可謂不重。【T3-1M20090318-辦公室】

還有許多項輔導團和其他業務科所辦的研習同質性太高，例如像研習的主題、時間、聘請的講師很多都是類似的內容，一個學期辦理多次，可能引不起老師參加的興趣，學校也經常提出希望研習能夠整合的建議。另外，學校對於各校定期評量的次數規定、辦理校外教學的報備機制、國教增置方案人員的定位及授課問題、國中小基本授課節數的規定、國中入學方案、長期資料庫、國中小藝術團隊、藝術與人文教學深耕計畫、……等，這些與輔導團似是而非的業務，到底應該由哪個單位承辦，經常困擾在輔導團、學管課(科)和社教科之間。這樣的結果，讓課程督學與相關單位的承辦人彼此陷入權限不明的焦慮。【T2-1M20090329-住家】

在這些工作權責不清的狀況下，通常沒有法職權的課程督學，只好採取照單全收的做法接受這個無力的結果。但是內心仍會憂慮長期下來，工作量是否會日益加重，人力上是否不足，更擔心輔導團與課程督學本質的任務是否會受到影響，則課程督學由於這種角色的複雜性或不一致的期待，產生不安和焦慮的狀況下就會陷入無所適從的「角色衝突」情況，對於課程領導角色的扮演一定有其影響性，不可不重視。

（五）權利義務不相稱，員額人力不足，造成角色負荷

課程督學一職的設置，在因九年一貫課程的實施過程之初，由於時間倉卒，宣導不足，配套措施尚未就緒，引起學校基層教師、學生家長和學生們，面對這套課程產

生適應不及的問題。因此在當時社會輿論順勢而起，不止家長團體、教師團體甚至專家學者均對此課程的實施倉卒之下，提出批判的聲音。再加上國民教育輔導團於 1999 年走入歷史之後，致使教育部在推動新課程時，無法使基層各縣市教育局（處）有效的傳達與執行該任務。

之後，因為有臺北縣實施課程督學制度的成功經驗，教育部乃據此經驗協助各縣市進行課程督學的設置，以利新課程實施上的成效。在這樣的設置背景與目的之下，才有課程督學須負起限是課程領導的重任，擔任中央課程與教學政策的轉銜者，與肩負各縣市課程與教學問題之諮詢服務的角色。如果以當初教育部原先的規劃而言，課程督學工作的內容有出席局務會議、規劃縣市國中小課程推動事項與配套措施、主持全縣（市）有關推動教學與評量之會議、負責縣市學校課程計畫之核備、負責國民教育輔導團相關業務及課程教學之諮詢工作、規劃並落實縣市課程評鑑、教學評鑑之工作、協助教育局（處）推動九年一貫課程之相關業務、規劃並督導課程與教學之專書出版，提供教師相關資訊、協助教育局（處）規劃建置課程與教學網站、協助教育局（處）進行九年一貫專案計畫與專案研究等，可見課程督學工作的負荷量不少。

但是就各縣市課程督學實際工作項目與遴聘方式不同，也形成外界對於課程督學角色期待與課程督學本身權利與義務上的不相稱的情形，就 T2 表示：

擔任課程督學被期待要做的事很多，因為學校會認為既然是課程督學就要學有專長，不但內容多樣，並且責任不小。教育局(處)其實沒有提供對等的誘因及保障，認知上好像是分攤教育局(處)的業務功能大於本質課督的課程領導任務，不但薪水減少，而且也沒有權。【T2-1M20090329-住家】

我有信心扮演好課程督學的角色，並能承擔課程督學的任務，不過實務上，或許是主事者錯愛，認為足以承擔重任而撥付不少業務，而佔去不少時間和精力，反而覺得在課程督學的角色上力不從心。【T2-1M20090329-住家】

旭日縣的課程督學往往就是剛考上的候用校長成為最佳人選，教育局(處)認為候用校長需要歷練，所以優先將候用校長調局學經驗，往後才能主持校務；甚至在校長甄選簡章中，訂定調局服務條款，主觀性的做法，並沒有考慮課程督學本身在權利與義務上是否相稱的問題，當然會有種不被尊重的感覺。【T2-1M20090329-住家】

況且對於外界對於課程督學角色上的期待過高，往往課程督學被要求執行政策，但可能政策規劃尚未臻於完善，又面臨一些與課程與教學較具爭議性的現象，使學校現場教師產生質疑的態度。就 T2 表示，身為課程督學無法確定教育部政策最終目標與走向，更無力解決政策帶來的問題。

教育部修訂課程綱要中規定，國小英語課程自九十四學年度提前為三年級開始排課，但旭日縣英語師資嚴重不足，學校英語課程的教學品質就難以把關，這師資不足的問題就不是課程督學能解決的困境。還有課程微調政策的運作中，就有現場老師實在不明瞭的提出反應，九年一貫課程才短短上路不到十年，都還沒能完成熟悉課程時，在數學、社會、自然領域……就已經修訂過多次，為何又要再進行微調，等到一百學年度的時候，又要再陣痛一次……【T2-1M20090329-住家】

而且據 T2 和 T3 提及各縣市對於課程督學的設置員額不一，少則 1~2 人如旭日縣；多則 6~8 人如苗栗縣；且礙於旭日縣財政困境，幹事員額亦受到限制，在人力不足之下，輔導團的工作僅能守成，課程督學任務功能的發揮有限，角色壓力與工作負荷量必然增加：

課督是輔導團的執行祕書，擔負輔導團的成敗，教育局(處)因人力規模的考量只設課督 1 人，不管是國中或是國小的候用校長都有其不足之處，因此建議能有兩位課督以符合需求。【T3-1M20090318-辦公室】

限於輔導團現有人力僅 3 人，這些工作僅能守成、實難有大作為。【T3-1M20090318-辦公室】

我在豐原參加課督研習培訓課程時，當時有擔任苗栗縣課督的夥伴進行分享，據他的說明中知道在苗栗縣候用校長多數調局擔任課程督學等候學校出缺參加遴選，所以全盛時期將近有 6~8 人的課督，依苗栗縣所屬各鄉鎮分配國中與國小課督至少 1 人為其責任區，以協助各校課程與教學的發展與諮詢工作，由於當時的教育局(處)長非常重視與支持輔導團，所以許多規劃是處長帶著大家一起做。【T2-1M20090329-住家】

就研究者所了解之各縣市層級課程領導實務現況，課程領導任務大部分落於課程督學身上者有之。但依據上述所言，課程督學既為縣市課程領導團隊之一部份，亦了解自身之角色，雖然盡其所能的想要忠實扮演課程督學應具備的多重角色，但在權利

義務不相稱，人力不足，且無力解決教育政策所帶來的問題情況下，要平衡或減輕角色負荷是不太容易的，更是間接造成課程督學角色扮演上的困難。

三、影響課程督學角色扮演的因素

(一) 中央與地方執行的落差

課程督學之設置，旨在透過任務導向與縣市政府的推動體系結合，融入縣市國民教育輔導團之組織，和領域輔導團召集學校連結，進行課程的推動工作（張素貞，2003）。教育部亦於2003年3月5日全國教育局（處）長會議時提出課程督學與課程深耕種子輔導員的定位，各縣市之課程督學與課程教學深耕團隊，隸屬於教育部九年一貫課程推動委員會之課程與教學深耕輔導組，由各學習領域教授群給予指導。在運作上，課程督學係負責啟動及強化縣市國民教育輔導團，協同教育局（處）九年一貫課程業務主管課（科），共同推動縣市內各校之課程深耕；同時，透過與全國北中南之縣市策略聯盟，形成連結網絡，經由合作發揮最整體效能。除此之外，課程督學亦必須定期呈報縣市政府的推動狀況，讓教育部清楚了解地方的推動訊息。

由此可知，課程領導是教育系統組織分工中的重要任務，其運作出現在中央、地方、學校與教室各層面，彼此互有關聯。若依照教育部原先對課程督學設置的安排，可視為「幹部」而不是承辦人（陳浙雲，2003），但這樣的構想原先是由教育部主導，再交由各縣市各自解讀後配合執行。

但是根據 T2 表示，在旭日縣對於課程督學設置的安排上，名義上是「幹部」但實際上像承辦人般，必須打理所有瑣碎的事務，這樣情形造成課程督學角色與定位上的尷尬：

其實教育部對課程督學的定位以及旭日縣所訂的「旭日縣教育局(處)九年一貫課程深耕團隊工作計畫」中，對於課程督學的權責都有明確的規範，功能上比較傾向於任務編組的課程領導角色。但調局後的情況跟我想像中的不太一樣。

【T2-1M20090329-住家】

當年本縣國民教育輔導團隸屬督學室，相當是教育局(處)的一個科，由處長直接指揮，而執行祕書（由國中課督擔任）則相當是科長，有三層決行的權力。但是擔任課程督學期間，實際上我仍必須承辦相關公文或擬定各項計畫，從活動研擬、繕打、簽核、創搞、發文到主持各項研習、會議與資料的整理……，有時連

場地佈置與恢復都要自己親自善後，許多瑣碎的雜事佔滿了上班時間。

【T2-1M20090329-住家】

中央的政策與地方上的執行存在著落差是不可爭的事實，尤其在臺灣精省後，省國民教育輔導團走入歷史；又基於各縣市本位立場考量，自主意識日漸強化，最終削弱了教育部對地方的約束力和影響力。諸如此類的原因，雖然教育部頒訂提供相關政策之注意事項，可是一旦授權由各縣市地方參酌訂定時，各縣市的做法就無強制的統一規範，更遑論相關罰則了。

據 T1 和 T2 表示，課程督學的工作量很大，舉凡有關課程、教學、研習的任何事務，通常都會被解讀為該承接的業務，雖然於每月定期會議中曾向中央反應此一現象，但多半無功而返：

當時以調用人員的身分在篳路藍縷的混沌中摸索、備極艱辛，初期的工作量更是大的驚人，舉凡有關課程、教學、研習的任何事務，通常都被解讀為該承接的業務，因此常挑燈夜戰在汗水與淚水的交織中理出頭緒。【T1-1F20090320-餐廳】

而且課程督學除了負責輔導團的任務外有時還有其他角色扮演，例如偶爾還得充當文膽，替縣府主管準備演講稿、撰寫議會議員質詢模擬稿……等等，有時覺得自己不是什麼課程督學，反而比較像臨時人員，有事就做，照單全收。與學管課(科)的互動並不多，倒是在公文上有權責不清時，常常有互推公文的情事發生，例如以前在學管課(科)承辦「九年一貫」或「國中基本學力測驗」，還有社教科承辦學校藝術團隊組訓…等行政的承辦人，只要看見公文中出現「九年一貫」、「課程」或「教學」不管公文內容與屬性如何，二話不說直接就請教育局(處)文書人員改分至輔導團簽收。通常接到這種公文就如丈二金剛，摸不著頭緒，覺得很無奈又莫名其妙的。【T2-1M20090329-住家】

尤其是在學期初和學期末，各校教務人員會打電話詢問學校教師授課時數與階段評量相關規定的問題，學管課(科)的承辦人便請他改撥電話問問輔導團。其實像這樣的事情與九年一貫課程本身並無直接相關，並非課程督學需要去解釋與主導的範疇，查閱所有之前旭日縣有關學校教師授課時數的相關規定要點，其中記錄與發文的文號都是由學管課(科)當時制定簽辦的，但現在又都變成輔導團課程督學要回答的問題。由於業務科承辦人有這樣的錯誤認知，所以和輔導團之間總會發生許多待溝通與釐清的問題，似乎談不上合作的關係。【T2-1M20090329-住家】

或許主管這些業務的科室人員認為有了課程督學和輔導團，有關課程推動的方案整個就直接歸課程督學規劃與執行。但在我認為擬計畫應是主管業務科的承辦人負責，倘若是能力的問題，以我們的立場應可從旁協助，但絕對不是就直接交給我們從頭至尾一手包辦，如以這樣的邏輯行事，恐怕整個教育局(處)只要和教育沾上邊的都是課程督學和輔導團的業務了，但這種非常態的情形，亦不是教育部可以想像的。【T2-1M20090329-住家】

據我所知，高雄市國民教育輔導團的課督是沒有發文權力的，通常他們是將計畫規劃好之後，交由督學室的承辦人負責創稿與發文，這樣的角色就比較像幕僚、諮詢與顧問的角色，和旭日縣的情形大不相同。所以似乎各縣市在執行的認知上落差還蠻大的，雖然我也曾透過參加輔導團南區策略聯盟的每月定期會議中，反應過一些角色扮演或任務推動上的困境，但多半無功而返，所以這種無力的感覺未曾改善。【T2-1M20090329-住家】

所以，各縣市對於課程督學權責訂定與執行的方式各異，課程督學的角色與定位亦不相同，雖然教育部當時立意良善，提出課程督學在各縣市協助課程推動之地位，但旭日縣對於課程督學在角色定位上，卻有定位模糊之實。分析可能原因為九年一貫課程原歸屬學管課(科)業務範疇，由於其業務範疇與課程督學所帶領的輔導團任務屬性很接近，當教育部設置課程督學一職之後，似乎對於教育局(處)而言又多了一個可分攤業務的單位，雖不具有法職權，但具有三層公文決行權力，可獨立發文，在縣府業務繁重人力吃緊之下，算得上可解套的做法與安排。所以中央政策與地方認知執行上的落差，存在著複雜的因素，也影響到課程督學的角色扮演。

(二) 培訓過程倉促，專業性不足

在教育部「九年一貫課程與教學深耕計畫」當時，教育部為提升課程督學和課程與教學深耕種子輔導員的專業知能並施展專業影響力，故辦理為期四週的職前教育培訓課程，課程內容包括：課程發展策略聯盟理念與實務、九年一貫課程的理念、內涵與精神、現階段九年一貫課程的理念與實施、縣市與學校之課程管理、社會形式與社會資源、九年一貫課程學習節數與教學節數之規劃調整、因應九年一貫課程的學校經營策略、學校本位課程發展歷程、學校本位課程評鑑理念分析、學校本位課程評鑑實踐策略、課程與教學視導策略、課程銜接的規劃與實施、課程發展委員會之組織運作與困境因應、能力指標之轉化與實踐、創新教學輔導策略、統整課程的理念與實施、

縣市課程領導實務、新興議題的內涵與策略、輔導團的組織培訓與運作以及課程督學的角色與功能等項。課程設計走向以掌握課程最新動向，確保推動的精準為主；並閱讀相關課程與教學期刊、論文和專書，掌握概念並予以轉化。這樣的培訓課程最主要的目的除了強化課程督學對於課程與領導的專業性安排，若以效能的觀點，更重要的是要配合角色上要扮演的任務，建立課程督學未來面對學校現場校長、主任和教師的專業自信。

據 T2 認為，倘若課程督學要以專業層級來授課是不敢自居，若以經驗分享、共同研討或是轉達一些政策上的資訊，對於這樣的任務或許比較實際些。但是課程督學這個頭銜，似乎會使學校現場對這個角色有更高的期待：

通常在週三學校教師進修時間或辦理全縣研習的場合，會有機會和學校校長、主任、老師們進行一些比如說像課程教學或政策方面的議題互動，當然也可能會面對一些在課程與教學方面有研究的教師，倘若要說以專業層級來授課那倒是不敢自居，與其說是經驗分享、共同研討或是轉達一些政策上的資訊比較實際。但是掛上課程督學這個頭銜之後，似乎學校現場對這個角色上的期待是更高的，如果只短短接受幾週的外在培訓課程或研習，就要勝任這個工作是有段距離的。

【T2-1M20090329-住家】

但是除了外在培訓課程，據 T1 和 T2 表示，課程督學其實還須具備一些非常重要的內在條件，例如和學校現場校長、主任和教師互動、溝通、協調與對談能力，勇於接受挑戰的性格，亦是不可或缺的：

例如還有一些屬於靠課程所無法培養出來的內在能力，像是協調與溝通方面的能力。要具備這樣的能力是要靠適合的人格特質或個人經驗上不斷的累積，才能慢慢形成，就如默會知識一樣，並無法靠短期訓練就可習得的。當課程督學尚未完成內、外在的角色扮演準備，又有沒有法職權，想想看他的自信怎麼來呢？

【T2-1M20090329-住家】

我在擔任國小學校教導主任期間，帶動學校實施九年一貫課程，深切掌握學校本位精神，結合社區特性，帶動教師發揮專業，研擬各項多元自主之課程，並進行行動研究，以未試辦之偏遠地區學校能有此成果而備受當時多位課程審查委員及教育局之肯定，且過去十年擔任輔導員、深耕種子教師、巡迴輔導組長等頗有績效，另在大學兼任講師、進行九年一貫課程發展與實務課程也有好評，而被當時

教育局長賞識而延攬，成為旭日縣首位課程督學。擔任課程督學並不在自己的生涯規劃裡，但抱著奉獻一己之力及學習的心情，和勇於接受挑戰的性格，及盡其在我就會有所成的信念，就接受這個高難度的任務。【T1-1F20090320-餐廳】

但隨著教育部三年半的「九年一貫課程與教學深耕計畫」階段任務結束，後續辦理有關課程督學的研習課程就縮減為二週，至目前為止更僅剩一週的研習時間，回到各縣市後就必須扛起重任，盡力扮演課程督學的角色。以時間上而言過於倉促，以課程完整性看來又嫌不足，所以在如此匆促的時間內，就必須深入了解課程督學應具備的課程素養與專業知識，盼以彌補法職權不足之感，這是多麼為難與不易，也影響到課程督學的角色扮演。所以，自我專業充實與經驗的習得和累積就顯得特別的重要。

（三）缺乏行政與人力支持系統

輔導團是一個任務編組，就 T2 認為在縣倘若因不同的主事者，對於認為輔導團存在的認知上可有可無，主事者的態度影響課程督學帶領輔導團運作的成效，以及其他業務科、學校現場校長、主任和教師對課程督學的看法與尊重，在缺乏行政支持系統的輔導團是不易擁有一席之地的：

或許是因為輔導團對於學校的幫助並不是立即性的效果，若要長期經營亦需要行政系統的支持與充足的人力才能深化耕耘。在調局多年的觀察中，輔導團發展運作成效與教育局(處)主事者態度有直接的相關，主事者倘若重視輔導團，肯定輔導團的影響力的話，那處裡其他業務科和學校校長亦會秉持配合與尊重的態度；倘若主事者認為輔導團可有可無，或者認為輔導團即使有問題都不屬於立即性的影響，暫時擱放亦無大礙，那其他業務科和學校校長亦會看輕這個組織，觀望主事者的態度再行事。有些還會對輔導團加以無情的批評，推諉工作或阻撓輔導員執行任務。身為帶領輔導團的課程督學在這樣的處境中，想要力求一席之地，要求對等的尊重更是難上加難。【T2-1M20090329-住家】

在設備空間與經費不足之下，輔導團要能運作，就 T1 和 T2 表示仍賴教育局(處)主事者重視程度，與學校現場校長的支持才能提供課程督學有棲身之處，輔導團可運作的基礎：

再來輔導團要成軍運作，空間與設備的需求亦是一大問題。還好在剛成立課程督學的第二年，當時的教育局(處)陳局長算是相當重視輔導團的長官，由他出面商

借國小的閒置教室作為辦公室，並建置一些基礎設備才得以解決困境進行運作。

【T1-1F20090320-餐廳】

若欲依教育部規劃，地方政府宜專設輔導團辦公室，則相關的行政費宜由縣府編列。儘速完成國民教育法的修訂，讓國民教育輔導團具有明確的法定地位，地方政府內部的單位（尤其是財政、主計）才能願意配合編擬經費或設置相關人力。避免課程督學還得與財主單位溝通所花費的精力，使其能全心全力放在課程與教學的領導上。【T2-1M20090329-住家】

面對沉重的課程領導工作，多數的課程督學都有協助人力上的需求（陳浙雲，2003）。但 T2 和 T3 表示，在旭日縣對於輔導團課程督學無固定的支援人力，但卻有繁重的工作任務等待執行。通常受限於縣府財政困窘，在人事費不足的壓力下縮減借調的人員，或增加業務的項目，使課程督學在工作上沒有穩定的人力支持系統：

經常在議會質詢期間，教育局(處)長最經常被質詢有關教育局(處)調用太多老師的問題。之後透過處務會報，各科先進行業務整編分配，再訂下各科可調用的人數。但輔導團僅是任務編組，除了本質任務之外，兼辦業務內容與人員的多寡，就會有很大的變動。【T2-1M20090329-住家】

課督是輔導團的執行祕書，擔負輔導團的成敗，教育局(處)因人力規模的考量只設一名課督，不管是國中或是國小的候用校長都有其不足之處，因此建議能有兩位課督以符合需求。以現在的情況限於輔導團現有人力僅 3 人，這些工作僅能守成、實難有大作為。【T3-1M20090318-辦公室】

從訪談中發現，課程督學在旭日縣教育局(處)方面因主事者態度不同，在心理層面、物質層面出現不同的問題及人力需求上匱乏的現象。在支持系統不足之下，獨自面對內、外多重壓力與負擔，容易讓課程督學萌生退意，有不如歸去之感。因此，這些原因牽動著課程督學續留或再任意願上的考慮因素，亦埋下縣市課程領導工作進行的不安變數。

（四）組織文化與官僚體制的不適感，有志難伸

由於課程督學一職的設置，是由教育部主導，且提供代課費的補助，多了協助人力，彌補了縣市政府人力不足的問題。但教育局(處)不同於學校的組織文化，誠如 Glatthorn 所言，課程領導並非在真空中產生，而是在有效能的組織行為當中的一個環

節，教育局不同於學校的組織文化（引自陳浙雲，2003），教育部這樣的美意到縣市之後，公務機關組織龐大而造成的行政文化，往往是無法創新的阻力，尤其擔任課程督學者都是來自學校現場，在學校的組織文化與行政機關的官僚體制文化原本就不太相同，亦是造成課程督學難以適應的現象。

在官僚體系的組織文化，抱持事情只要有人做就好的心態，課程督學可能就成爲協助教育局(處)的業務承辦人之一，即使課程督學明知自己任重道遠亦是有意難伸，據 T2 感受到當時擔任課程督學時的心情：

公務機關組織龐大而造成的行政文化，往往是無法創新的阻力。【T2-1M20090329-住家】

實務上，課程督學因為分擔很多其他業務，宛如半個科長，變成了半個黑官，又無高普特考等公務人員資格，卻掌控上億扶助弱勢學習輔導等相關經費，而自認侵權，搶了正式公務人員的風采。但相對卻不必到議會備詢，因為有關的質詢只提供資料給處長，由處長答詢，有權大於責的情形之虞。但也因掌控的經費龐大，而自知責任重大，不是不具高普特考等公務人員資格的人可以承擔的。課程督學扮演上述角色與任務，根據經驗及教育部、教育局(處)的規定，應隸屬督學室，協助九年一貫課程業務科規劃及執行九年一貫課程業務。課程督學若屬專業人員，與行政系統配合上依教育部採取臺北縣的經驗（張素貞校長）而訂的規定，課程督學原本就是定位為課程與教學專業人員，在臺北縣、高雄市的實行上與行政系統的配合上並無問題。但在其他縣市則有點窒礙難行，就我所知原因是主事者把課程督學當成是一位業務承辦人或具三層權限的主管，但在其他科長的眼中可能不是如此，對他們而言我們只是學校借調的候用校長、主任或老師而已。

【T2-1M20090329-住家】

就旭日縣教育局(處)的各科主管，其實多半都非教育體系出身，若本身未具有教育行政或課程專業的素養，對某些事情的溝通上是很辛苦的。底下的承辦人或課員也大部分是學校借調過來較資淺的教師，所以如果承辦人本身行政經驗亦不夠，錯誤的認知讓互相推諉情事層出不窮，若科長亦不為所動，抱定事情只要有人做就好了，多一事不如少一事，在這樣的組織文化下，那就更看不見輔導團的未來了。【T2-1M20090329-住家】

就陳浙雲（2003）的研究中亦發現，教育局人員將自己原本該做的事推給課程督

學代勞，使課程督學經常成為各單位推拖工作或組織運作功能不良下的犧牲品，反觀在旭日縣課程督學的處境亦發現有同樣的遭遇。教育局(處)不同於學校的組織文化，公務機關組織龐大而造成的行政文化，往往是無法創新的阻力。教育部的美意如何在官僚體制文化中得到發揮的空間，是影響課程督學是否可盡情發揮所長的重要因素，應要得到重視與改善。

(五) 任用遴聘機制欠周延，進退之路，缺乏保障

依據教育部「九年一貫課程與教學深耕計畫」之規定，各縣市聘任的課程督學來源有三：分別是現任校長、候聘校長、行政督學(教育部，2003b)。但第一考量是以現任校長(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。但是依據張素貞(2003)分析各縣市推選課程督學產生的困境有三項，其一、是找不到適任的人選，因為條件是要找到了解課程、教學、行政和研究的人不容易；其二、課程督學是否會在自己縣市的推動組織上疊床架屋，不知如何定位？其三、校長回任，在目前現任校長均有其校務要推動，不易鼓勵與找人，回任教師是否有誘因和配套措施？候用校長擔心是否會失去遴選機會？行政督學例行性視導業務繁重，同時也不是很瞭解國中小課程內涵如何勝任？部分縣市連候用校長都不願擔任，只好推薦具備領域專長的主任擔任。

據 T2 表示在實務上，旭日縣的課程督學宛如科長，要分擔很多其他業務，就任職經驗上並無意願再任課程督學。若教育部、教育局(處)能重視課程督學權益，研擬相關配套措施則可考慮。種種因素錯綜複雜，對於擔任課程督學角色之動機有相當程度的影響：

當初願意擔任課程督學角色以候用校長資格被商請支援教育局(處)，除了認為課程督學角色可以發揮之外，也可以認識教育局(處)各科室長官及承辦人，對擔任校長之後的校務有幫助與涉略。但任職一年後我仍堅持歸建原校，雖然歸建過程一波三折，目前回到學校擔任導師(無校長出缺，持續等待候用)。當然外界的人會很好奇我的選擇，但我只能說人各有志，回到原來我熟悉的地方，或許那才是我的舞台。課程督學角色定位依教育部及教育局(處)訂定的職責是很明確，惟在實務上，因長官錯愛，反而分擔很多其他業務，宛如半個科長。就我在旭日縣任職的經驗，並無意願再任課程督學，若教育部、教育局(處)相關配套措施能重視課程督學權益，則可視情形考慮。公務機關組織龐大而造成的行政文化，往往

是無法創新的阻力，致使我目前無意願再任課程督學；再者，對於課程督學人選，也要有人力管理的思維，讓後進者有機會歷練。【T2-1M20090329-住家】

T3 受訪者亦認為課程督學既是來自學校當然就會回到學校，基本的權利當然不能剝奪：

課督或是輔導團若能法制化，對輔導團的運作當然是正面的，對業務的推動也是正面的。課督及幹事既是來自學校當然就會回到學校，基本的權利當然不能剝奪。目前輔導團及課督的任務相較去年的業務壓力，的確單純明確一些，在推動業務上雖有仍無法解決的難處，但基本上還是有可為之處，個人覺得可以續任，但續任與否還是要看教育局(處)裡的安排。【T3-1M20090318-辦公室】

再者，依據旭日縣推動「教學創新九年一貫課程深耕計畫—課程督學相關權責說明要點」，課程督學調局服務擔任專職後，課程督學原校代課人事費，由教育部全額補助。課程督學其人事、差勤由旭日縣教育局(處)自行管理；其中調至教育局(處)之課程督學由校長回任者，其薪資不得支領原職之主管職務加給、使用及應用原校校長特支費。也就是說，課程督學由學校現場的現任校長、候用校長或主任調局專任的話，必定要放棄原本學校的職務改以教師身分領薪。

然而課程督學非屬主管職務，依薪制計算上就沒有主管加給，取消了加給則形同減薪。不僅喪失了原有的主管加給，原校的職務又有他人緊接遞補，而有一天真要歸建回校，教育局(處)和學校方面亦不見得可以調整原主任或校長職務等你回去，最後可能就回任教師了，甚至將課程督學的原校缺額調整為編餘缺，又淪為超額教師的命運，這種情況可說是「人財兩失」、「進退為難」，不但沒有誘因，更是缺少合理性與保障。基於上述情況，是應該要正視課程督學任用機制不夠周延所造成的問題與影響，依據 T2 受訪者提供的建議：

課程督學的角色定位及任務功能，確實可以有效協助國民教育輔導團的運作。教育局(處)安排專任課程督學的人選，可優先考慮具課程與教學專長的資深校長擔任或兼任，聲望夠才能夠指揮各校從事校內課程與教學的領導者，不宜只由候用校長擔任，也要有人力資源管理的思維，避免新舊交接的空窗期。或建議可採專任及兼任課程督學的做法，由曾經擔任課程督學而已聘任校長者來兼任，專任課程督學由候用校長擔任，或由曾經擔任校長但到任後未受遴聘者擔任，亦要訂定與落實課程督學未來卸任後的基本保障條款。【T2-1M20090329-住家】

若依據旭日縣推動「教學創新九年一貫課程深耕計畫—課程督學相關權責說明要點」中之相關配套措施，課程督學聘期當中或期滿後，若有學校校長出缺，課程督學依國民教育法，具校長任用資格者，得視其擔任課程督學之表現與推動績效，教育局（處）優先考量，協助其參加校長遴聘；但通過遴選校長後，原課程督學仍須執行深耕計畫之任務至聘期結束。由校長回任之課程督學，其服務年資與退休制度比照校長。不過，雖然於法有依循之道，但仍期待在教育局（處）方面必須要適時修訂與落實執行，才有誘因期望具有課程與教學專長的人擔任課程督學。



第五章 結論與建議

本章根據第二章文獻探討以及第四章研究結果與分析，歸納出研究結論，並據以提出結論與建議。最後針對本研究未盡完善或疏漏之處，提出對後續研究之建議。本章共分兩節：第一節結論，第二節建議。

第一節 結論

本研究主要探究國民教育輔導團課程督學在組織變革中角色定位之研究，研究者透過文獻探討與深度訪談的結果，發現組織變革中旭日縣國民教育輔導團組織運作與課程督學角色定位，都面臨組織與角色定位與功能難以發揮的困境。雖然組織內、外的體制系統與人事、物等問題，大大影響輔導團和課程督學發揮角色任務的發展，但輔導團組織與課程督學為因應組織變革亦有許多可努力的空間。茲整理歸納結論如下：

一、國民教育輔導團組織運作與問題

(一) 隸屬與定位不明，業務權責難以歸屬

旭日縣國民教育輔導團組織在旭日縣政府教育局（處），就三位受訪者訪談結果顯示，輔導團雖是隸屬於督學室但由處長直接指揮，與教育局（處）其他科室屬平行單位，相當於教育局（處）的一個科，課程督學兼任輔導團執行秘書，其權限相當於一個科長，但卻無法像其他科室一樣運作。分析其原因兼任執行秘書之課程督學不具有公務人員資格，在議會質詢期間，亦可不必至議會備詢，只需備妥相關資料交由處長、學管課（科）或其他業務科科長代為回應，有責但無權。在定位尷尬之下，其他業務科似乎亦難認定輔導團具有相當的權限，而較像協辦業務之單位，輔導團的任務亦僅需向團長（處長）負責。這種微妙的關係與觀感，在教育局（處）相較於其他業務科有其特殊之處，亦可能使學校校長對於輔導團組織產生說服力不足之心態。

研究者認為雖然教育部當時立意良善，提出輔導團在各縣市協助課程推動之地位，在輔導團組織變革前時期，九年一貫課程歸屬學管課（科）業務範疇；2003年組織變革之後的輔導團，儼然成爲一個承辦業務課（科），具有三層公文決行權力，可獨立發文，久而久之，輔導團不但自然形成了業務課性質的單位，亦承辦了許多非

屬輔導團任務的業務了，若輔導團要向其他業務科具有相當的影響與說服力，可能必須面對的就是組織定位的問題，但在目前輔導團法制化在未通過立法程序前，要明確定位似乎是較困難的。

（二）未落實任務編組，業務影響本質任務

輔導團名義上雖為任務編組，但三位受訪者均表示輔導團在任務上並非只負責輔導團本質任務，往往還需兼辦其他業務，增加輔導團運作的難度。究其原因，由於輔導團定位不明，舉凡與學校課程或教學相關之業務，在教育局（處）相關業務科常因字面上主觀認定或解讀與課程教學有關就是輔導團的；再加上輔導團承辦人員都是調用人員，可能無法直接參予業務分配之討論，只有承接的義務了。

再者，旭日縣政府教育局（處）對於業務劃分之穩定性、常態性不足，旭日縣政府教育局（處）因財政困窘，人事經費不足，礙於學年度調用人員之員額限制，造成業務移轉或調整等變動。人員更迭頻繁，經驗缺少傳承，業務交接與後續推動恐造成斷層現象。研究者認為國民教育輔導團屬任務編組，並非正式而常設的組織，在無法以常設方式編組執行任務時，若任務與業務繁多，欲在有限員額下發展課程與教學推動工作恐難竟其功。

（三）應重視團員素質與績效提升

對於輔導員進行到校服務或執行任務時，研究者認為因旭日縣地理狹長，交通不便與長途跋涉之苦，為因應此不利條件，輔導團員人數較多之因可探究理解。T2 受訪者表示各界檢討輔導團員人數龐大、缺乏績效，觀感不佳之問題亦須面對與改進。但顧及校長認知與態度，克服學校課務和級務問題，使教師對於入團一事亦敬謝不敏，團員遴聘不易的結果，領域亦無法運作。若要穩定團務運作功能，提升團員素質與績效，只靠行政獎勵和減課是不足的，可能還要再提升輔導員之尊榮感、使命感或其他的誘因，才能提升團員的素質與績效。

就 T2 受訪者表示輔導員招募對象，不能預設門檻或阻止某些人。至於招募的人員是否具輔導員人格特質，可由領域召集人加以觀察考核，做為篩選機制。若因其經驗不足無法擔任到校輔導的工作，若遽然賦予到校輔導的任務而又不加以輔導，想必很快就消耗其能量及熱忱，而且其服務品質恐有損國民教育輔導團專業形象。許多誘因往往是需要透過法制化且具穩定性才可達成理想，可對輔導員所屬學校訂定獎勵措

施，增進輔導員所屬學校之資源，藉以吸引優秀教育人員加入輔導團，方能提升團員的素質與績效，以參與輔導團為榮。

（四）團員遴聘與培訓機制，誘因待強化

旭日縣國民教育輔導團之輔導員培訓機制與管道，據三位受訪者表示主要以派員至國立教育研究院籌備處參訓為主，這類研習辦理的時間都在暑假居多，由於學年度交替，正值校長遴選或教師申請介聘調校等因素，學校校長態度是否支持教師參加團員遴聘均未達成共識，派員參訓難以成行。

旭日縣政府國民教育輔導團認為參加培訓，是身為輔導員的基本權利與義務，故組織本身依長遠的願景，自行進行有計畫、有系統的調整（廖春文，2000），依 T2 受訪者表示為彌補與增加團員培訓機會與管道，辦理縣內輔導員專業知能培訓研習，例如儲備輔導員培訓、行動研究發表、影音媒體電子書製作或課室觀察知能等專業培訓研習，參加對象以現任輔導員優先，初任輔導員及儲備輔導員次之，倘若還有名額，則開放給學校現職教師參加，並鼓勵未來能夠入團為誘因。全程參加研習並通過指定作業審核通過者，由輔導團頒發證書以資證明，可後續作為輔導員進階之依據。

所以，研究者認為對於旭日縣國民教育輔導團團員培訓機制與管道，仍有待努力與持續的空間，更應以此培訓作為輔導員應享有之權力與義務，這樣的誘因是需要被保障與堅持的。

（五）受限經費，無法提供組織運作所需的成員編制

團務運作經費來源全仰賴教育部補助的旭日縣國民教育輔導團，但面對組織功能日益多元情況下，除基本運作之需外，尚有行政及部分人事費用，縣府必須自籌經費才足以因應。T2 及 T3 受訪者表示礙於人事經費上縣庫財政考量，更加重了運作上人力不足之情形，在調用人員與編制變動劇烈頻繁之下，恐怕會影響輔導團可穩定成長的空間。

研究者認為國民教育輔導團需要有明確的法定地位，地方政府內部的財政、主計單位才能願意配合編擬經費或設置相關人力。由於縣府財政統籌運用之下，有諸多因素可能使教育經費分配不具獨立性保障，更何況輔導團可運用的經費財源亦不穩定，身為課程督學有時還得與財主單位溝通、爭取經費和辦理追加減預算……等，這過程所花費的精力與時間，就很難專注在課程與教學的領導上。

(六) 輔導團辦公室空間不足，限制團務所需用途

教育部對於各縣市教育局（處）宜設置專屬辦公及活動場地之建議，受訪者大多表示贊同，亦因旭日縣政府財政困窘，商借的輔導團辦公室，因為空間有限，對於輔導團運作所需之例行性開會場所、領域小組之研修用途……等，較無法符合輔導團團務需求，充其量就只是輔導團專屬的辦公室而已。

因此，固定的輔導團專屬辦公室，以及能提供團務會議、研習等用途的空間，使其能協助輔導團團本部行政組運作之彈性，並提供各領域在組內研修或辦理各項研習不可缺少之協助，對輔導團而言是相當重要的一環。除了以上功能之外，研究者認為輔導團亦是課程與教學資訊交流的平台，尚有相關課程或教學之軟、硬體圖書或設備，可提供輔導員參考或使用，未來在功能上仍有多元發展用途仍待開發，有固定的辦公運作場域，可穩定人心，至少是輔導團永續經營的基礎。

(七) 到校服務方式多元，以符應學校需求

依據教育部「九年一貫課程與教學深耕計畫」，輔導員有定期到校服務，傳達課程政策，並適時反映學校推行課程政策之困難，以研提困難解決之策略，且協助教育局（處）辦理各項課程發展與精進教學之相關任務。呼應第二章第一節提及組織變革對組織而言，目的為使組織合乎時代潮流、成長及穩定得以平衡、運作有效率等（盧瑞陽，1993）。旭日縣國民教育輔導團秉持該計畫精神，對於到校服務採取多元方式辦理，並列入領域運作實施原則辦理。

到校輔導方式三位受訪者表示以符應學校需求為主，由學校主動提出申請或由輔導團主動到校雙軌制進行。服務的方式有教學觀摩、教學新知分享、教學方法研討……等，型態多元，期許以每三年為一循環，完成全縣所屬國中、小到校服務的任務。再者，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，並發掘學校教學優良教師，推廣其優良教學方法或事蹟……等，均屬旭日縣國民教育輔導團各領域到校服務後，進一步對於與學校現場教師良性回應與互動之延伸。研究者認為這樣的輔導方式應持續進行，不但可以加強和學校間的互動關係，更可以實現輔導團組織在課程與教學推動任務之責。

(八) 領域運作型態多樣，以提升課程教學能力

組織變革是組織為求生存與發展，透過組織成員、文化、結構、流程以及策略等

與環境之調整，從根本來重新思考企業的運作流程，加以完全的重新設計，以達成重大的組織績效改變（方仁華，2001）。旭日縣國民教育輔導團各領域運作上之規劃就三位受訪者表示有輔導員定期研修、外縣市參訪經驗交流、辦理全縣性研習、發行電子報或期刊、提出研究報告……等等。並呼應教育部「九年一貫課程與教學深耕計畫」，規劃輔導員除扮演教育部政策傳達者外還有課程新知任務。結合輔導團及所屬學校、社會資源，成為支援教師教學與專業發展之有效系統，並建置教學資源網站，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臺，促進教師專業發展、建立學習社群。

每學年度結束時，各領域輔導團提出工作成果報告，送交教育局（處）參考評估。所以，研究者認為欲協助學校教師之前，輔導團各領域運作與增能型態，就必須以提升輔導員本身課程與教學能力為要，以強化輔導員本身之專業素養為目的。

二、課程督學角色定位

（一）相關課程領導工作的幕僚者、轉銜者、分享者、運作者與激勵者

課程督學的任務據三位受訪者表示須扮演多重的角色：如身為教育局（處）長在課程與教學方面的幕僚者，就有義務定期向教育局（處）長報告輔導團的運作情形。透過參與處務會報的義務，必要時應蒐集相關資料與檔案提供教育局（處）長參考，或擔任其他業務科諮詢的對象，以利教育局（處）長進行決策之依據。

擔任教育部和教育局（處）課程政策的轉銜者，除了宣達教育部的政令與新知之外，更應傾向於傾聽、回應學校現場教師的需求，有義務將縣內所發現的問題與困境，透過每月定期會議的機制，適時反應與協調，透過課程督學來轉陳，力求在未來使教育部之政策能在契合理想的狀況下實施。

負責課程與教學資訊之分享者提供課程與教學的最新動向訊息，使學校教師與輔導員可利用網站、專書、研習，甚至在到校服務時以面對面的座談等多種方式，達到資訊分享的任務與目的。

帶動學校之課程發展委員會團隊運作者，透過優質的學校課程計畫使課程能深化，使學習有成效。必要時甚至還要邀集家長、社區人士以及專家學者，凝聚對課程共同的期望，透過不同的支持系統與資源，才能使課程發展得宜。

帶領國民教育輔導團與培訓團員為其責任與義務者，引介相關的計畫、理念與草案提供組織內輔導員共同討論、修正，建構出輔導團長期性目標和遠景，將輔導團組織對輔導員的期望清楚的表達出來，以便取得共識以利運作執行。

提升組織成員士氣的激勵者，透過良好的激勵，提升輔導員內在的尊榮感，妥善運用其特質，使具有優質工作特性及重視挑戰性工作價值的輔導員，會更有意願投入輔導團組織的運作與發展，這一股動力將有助於影響輔導團未來的進步空間。

就研究者認為，課程督學既然負有課程教學推動與政策宣達之務，這樣的角色扮演理應適當，但是否為課程專業的領導者，則研究者認為在這個部分，必須與課程督學培訓機制與課程督學本身是否為課程與教學領導專長有直接的相關性，比較難以斷定。就旭日縣國民教育輔導團而言，擔任課程督學之條件以後用校長為優先考慮，有時會較難兼顧課程與教學專業上的條件同時存在。

（二）定位模糊與地位低落，造成角色壓力

角色模糊會產生角色期望訊息的不明確與含糊性，使人對工作目標、程序、範圍及權責等產生負面的反應（趙美伶，1997）。角色的壓力來自身對所扮演的各種角色，因個人的能力不足、組織的要求不一致、服務對象的角色期待與自身的認知有差距，致使個人陷入無所適從，無法表現適當角色行為的狀況（何雪真，2002）。依據陳浙雲（2003）的研究中亦發現，縣市賦予課程督學角色定位模糊，常使課程督學對自己的角色感覺茫然。

據研究發現，三位受訪者表示旭日縣課程督學的角色確實出現不同的任務型態，以在教育局（處）之定位上而言，除扮演著「教育局（處）長的幕僚」、「課程與教學資訊的分享者」或「輔導團的帶領者」等之外，也淪為「業務課的幫傭」或「主管的文膽」，因為身兼多職的情況之下，造成角色混淆，也模糊了課程督學原有的功能。對於學校來說也淡化了課程督學原有的任務與角色的認知，有時也對課程督學所兼辦某些業務上的權限提出質疑，這樣的角色定位模糊之感，確實造成課程督學角色上的壓力。

然而，課程督學並非屬於正式的編制，調用學校主任或候用校長擔任課程督學，因為不具有公務員身分，也非屬教育局（處）編制內人員，不具法定行政職權，因此也沒有行政上的權力，無法進行課程與教學視導；所以，就研究者認為要合宜擔任課

課程督學的角色，在行政與專業二種權力上缺一不可，課程督學在這種尷尬行政系統中所形成的位置，不但角色定位不明，外界對於此一職位的認知就容易錯知，甚至產生誤解，喪失對課程督學這個角色應有的重視與尊重。或許應調整課程督學在這種尷尬行政系統中所形成的位置，才可找到施展任務的空間。

（三）角色知覺與角色踐行，不符角色期待

角色期待主要功能在使角色行使者明白其權利與義務，如同演員之應曉得所扮演人物角色的性格與行動一樣。角色知覺往往受自我觀念的影響而有所歪曲，個人所知覺的，經常不是真正存在的，而只是希望其存在的。他認為每個人都保有相當的自我防衛機能，當個體覺察自我肯定發生困難時，經常會運用知覺歪曲的方式，如「理由化」、「投射」、「否認」等心理機轉以求適應。所以自我觀念往往會影響角色知覺，進而決定角色踐行（郭為藩，1971）。

旭日縣國民教育輔導團課程督學角色的功能和任務，在「角色知覺」上課程督學個人對行使課程督學角色的主觀想法認知清楚，也希望能依照教育部規劃課程督學權責任務上表現出合宜有度的行為。但是對於課程督學在「角色踐行」上，知道自己「應該做什麼」與「實際上做什麼」有著差異，三位受訪者表示因為過多的業務與瑣事，淹沒了課程督學在課程領導的重任，很容易放棄自己的專業堅持。課程督學在角色知覺、角色踐行和社會的角色期望有差距，產生不適應的感覺，只好降低課程督學課程領導角色的自我期許了。就研究者認為課程督學角色定位不明，使課程督學想要做的事與能夠做的事之間產生落差，可能直接影響課程督學執行與推動課程領導任務的本質與成效，是不應被忽略的問題。

（四）權責不清且人力不足，角色負荷頗重

旭日縣國民教育輔導團實際運作上三位受訪者表示與主管業務課（科）、甚至社會教育科、縣網中心等業務單位，產生工作重複且權責不明的現象，通常沒有法職權的課程督學，只好採取照單全收的做法接受這個無力的結果。但是內心仍會憂慮長期下來，工作量是否會日益加重，人力上是否不足，更擔心輔導團與課程督學本質的任務是否會受到影響。還有縣市對於課程督學的設置員額不一，礙於旭日縣財政困境，幹事員額亦受到限制，在人力不足之下，輔導團的工作僅能守成，課程督學任務功能的發揮有限，角色壓力與工作負荷量必然增加。依據陳浙雲（2003）的研究亦發現，課程督學在缺乏人力、工作負荷過重、時間不敷使用的狀況下，只得刪除部分角色任

務，選擇較急迫的來做，造成排擠角色任務的情形。

就研究者所了解之各縣市層級課程領導實務現況，課程領導任務大部分落於課程督學身上者有之。課程督學應扮演多重角色，但在權利義務不相稱，人力不足，且無力解決教育政策所帶來的問題情況下，要平衡或減輕角色負荷是不太容易的，更是間接造成課程督學角色扮演上的困難，權責相符的程度更是影響課程領導工作的主因之一，倘若只有責任沒有權力，在角色扮演上必然難以勝任。

（五）中央與地方認知落差，地方自主難以約束

旭日縣對於課程督學在角色定位上，三位受訪者表示有定位模糊之實。因為九年一貫課程原歸屬學管課（科）業務範疇，由於其業務範疇與課程督學所帶領的輔導團任務屬性接近，當教育部設置課程督學一職之後，對於教育局（處）而言又多了一個可分攤業務的單位，雖不具有法職權，但具有三層公文決行權力，可獨立發文，在縣府業務繁重人力吃緊之下，算得上可解套的做法與安排。依據陳浙雲（2003）的研究中亦發現，各縣市對於課程督學的加入，基本上是在深耕計畫的要求下被動配合實施，縣市本身組織人力不足，課程督學的出現，剛好成為替代人力，錯用人力踐踏專業的情形就產生了。

所以，研究者認為中央的政策與地方上的執行存在著落差是不可爭的事實，尤其在臺灣精省後，省國民教育輔導團走入歷史，尊重各縣市本位立場考量，自主意識日漸強化，最終削弱了教育部對地方的約束力和影響力，造成各縣市對於課程督學權責訂定與執行的方式各異，課程督學的角色與定位亦不相同，中央政策與地方認知執行上的落差，存在著複雜的因素，也影響到課程督學的角色扮演。

（六）培訓過程倉促，專業性不足恐會影響自信

據 T2 及 T3 受訪者表示，隨著教育部三年半的「九年一貫課程與教學深耕計畫」階段任務結束，後續辦理有關課程督學的研習課程就縮減為二週，至目前為止更僅剩一週的研習時間，回到各縣市後就必須扛起重任，盡力扮演課程督學的角色。以時間上而言過於倉促，以課程完整性看來又嫌不足，在如此匆促的時間內，就必須深入了解課程督學應具備的課程素養與專業知識，這是相當不易的。依據陳浙雲（2003）的研究中亦發現，課程督學角色因非正式編制缺乏法職權，因專業能力、信心不足無法展現專業權威。

培訓課程最主要目的除了強化課程督學對於課程與領導的專業性安排，若以效能的觀點，更重要的是要配合角色上要扮演的任務，建立課程督學未來面對學校現場校長、主任和教師的專業自信，亦是不可獲缺的。所以，研究者認為除了外在培訓課程，課程督學其實還須具備一些非常重要的內在條件，例如和學校現場校長、主任和教師互動、溝通、協調與對談能力，自我專業充實與經驗的習得和累積就顯得特別的重要。

（七）行政與人力支持不足，官僚體制文化難以適應

在旭日縣教育局（處）方面因主事者態度不同，課程督學在心理層面、物質層面出現不同的問題及人力需求上匱乏的現象。T2 者表示在支持系統不足之下，獨自面對內、外多重壓力與負擔，容易讓課程督學萌生退意，有不如歸去之感。因此，這些原因牽動著課程督學續留或再任意願上的考慮因素，亦埋下縣市課程領導工作進行的不安變數。尤其課程督學者都是來自學校現場，在學校的組織文化與行政機關的官僚體制文化原本就不太相同，亦是造成課程督學難以適應的現象。依據陳浙雲（2003）的研究發現，亦提出各縣市課程督學對於教育局組織文化習性不良的結果，感到無奈，教育局人員有時會將自己原本該做的事推給課程督學代勞，使課程督學經常成為各單位推拖工作或組織運作不良下的犧牲品，或者以階段任務過客性質難以長期經營。

研究者認為輔導團是一個任務編組，主事者的態度會影響課程督學帶領輔導團運作的成效，以及其他業務科、學校現場校長、主任和教師對課程督學的看法。教育局（處）不同於學校的組織文化，公務機關組織龐大而造成的行政文化，往往是無法創新的阻力，即使課程督學明知自己任重道遠亦是有志難伸。教育部的美意如何在官僚體制文化中得到發揮的空間，是影響課程督學是否可盡情發揮所長的重要因素，應要得到重視與改善。

（八）任用資格說服力不足，進退機制缺乏保障

在旭日縣聘任課督之考量以候用校長為主。T2 者表示由於候用校長缺乏校務經營經驗，資歷尚淺，對於資深校長而言，往往產生說服力不足之感，在角色扮演上更顯吃力。況且由學校現場的現任校長、候用校長或主任調局專任的課程督學，非屬主管職務，依薪制計算上沒有主管加給，取消加給形同減薪。原校職務亦不見得可保留至歸建，最後可能就回任教師，甚至淪為超額教師的命運。「人財兩失」、「進退為難」，不但沒有誘因，更是缺少合理性與保障。依據陳浙雲（2003）的研究亦發現，課程督

學認用機制設計不良，生涯之路缺乏保障，甚至回任教師後造成誤解，缺乏誘因之下最後有人當就可以的窘況，課程督學的專業權威角色地位，自然無從建立。

研究者認為要正視課程督學任用機制不夠周延所造成的問題與影響，適時修訂與落實執行若依據旭日縣推動「教學創新九年一貫課程深耕計畫」課程督學相關權責說明要點中之相關備套措施，才有誘因期望具有課程與教學專長的人擔任課程督學。

第二節 建議

一、對教育行政機關強化輔導團及課程督學角色定位的建議

(一) 確立輔導團定位，落實任務編組，本質任務單純化

根據本研究結果發現：輔導團在行政系統中組織定位不明，名義雖為任務編組，但實際仍須兼辦多項業務，儼然成為業務承辦科。業務影響任務的結果，已稀釋原有輔導團協助推動課程與教學能量。

建議教育行政機關回歸教育部對輔導團組織定位之初衷，使其任務單純化，以全力經營課程與教學任務為重。

(二) 確立課程督學定位，賦予法職權，提升角色地位

根據本研究結果發現：課程督學在行政系統中組織定位模糊不清，缺乏法職權，角色地位尷尬，扮演課程領導角色說服力不足，難以展現專業權威。但課程督學本身即是輔導團的主要推手，而非僅是諮詢角色。在任務推動上，如有課程督學專職領導，配合學管課（科）推動，賦予課程督學更大的權責，確定輔導團及課程督學二者之角色定位，其團務功能更能發揮。

為確保課程督學在行政組織中的定位，建議教育部應修訂國民教育法，增列「課程督學」之設置，賦予法職權，使課程督學角色定位得以正名，提升角色地位，助其推動課程領導工作。

（三）任務與權責宜相符，應有足夠人力，減輕角色壓力與負荷

根據本研究結果發現：輔導團數任務編組，課程督學非屬主管職務，各領域在編制上並無專職人員，有關課程與教學任務推動者均屬額外兼職，本質之外需同時擔負推動課程任務，實屬辛勞。

為避免造成組織不穩定性，建議教育行政機關在權責相符之下，應避免讓課程督學負擔過多非本質業務，且賦予組織編制與人力結構上更多自主空間，以符應團務需求。

（四）酌編經費，解決團務所需人力、設備與空間功能不足問題

根據本研究結果發現：旭日縣國民教育輔導團團務基本運作經費全仰賴教育部補助，在有限的補助經費下，旭日縣因財政不足，無法充分編列相對經費，以維持輔導團運作專職人事經費，及解決相關設備與辦公空間與功能不足之問題。

建議教育行政機關，為使輔導團落實課程與教學功能，宜每年酌編經費，渴望逐年解決上述困境，以穩定團務運作。

（五）中央與地方認知落差，可設計輔導與評鑑機制加以檢核

根據本研究結果發現：雖然當初教育部為推動課程與教學工作，主導設置課程督學一職，立意良善。但因為地方自主意識抬頭，各縣市對於政策認知解讀不一造成落差，致使雖有課程督學之設置，但其定位與角色功能難以發揮。

建議教育部可針對課程督學設置要點，設計相關檢核與評鑑機制，配合每年教育部統合視導機會，深入了解各縣市之運作方式，保障課程督學角色功能發揮與基本權益的尊重。

（六）培訓課程宜有初、進階之分，並增加激勵、協調和溝通之課程

根據本研究結果發現：教育部委託國立教育研究院籌備處辦理的課程督學培訓或研習課程，主要以強化課程督學對於課程與領導的專業性安排為主。培訓時間由早期的四週至今已緊縮只剩一週，通常一年一次，大概配合暑假期間，人事異動大致底定後辦理之。這樣的研習就好像短期的職前訓練般，來自各縣市初任課程督學的夥伴，經過這短期的訓練回到各縣市後就必須立即披掛上陣。培訓期間過於短暫倉促，後續亦無相關培訓機會，對於初任課程督學者而言，專業不足難以產生自信。

建議教育部在先設計初階課程之後，再後續規劃以激勵、協調與溝通為主的進階課程，協助課程督學除了能具備課程與教學素養之外，最主要的是培養與人互動的能力。

（七）鼓勵學有專長、德行均佳的人擔任課程督學，增加說服力

根據本研究結果發現：旭日縣國民教育輔導團之課程督學之遴聘，以候用校長為第一考量，學校主任亦有之。由於候用校長與學校主任，在資歷與歷練上比不上資深校長，並且未有治校經驗，相較於資深校長而言，說服力較不足。

建議教育行政機關，可考慮遴聘國中、小學有專長、德行均佳的資深校長數位，以兼任課程督學方式協助專任課程督學共同推動課程與教學領導工作，彌補候用校長條件上之不足，這樣的搭配與合作應可收實效。

（八）任用進退機制應周全，以保障課程督學未來發展，穩定人心

根據本研究結果發現：旭日縣國民教育輔導團課程督學角色權利與義務不相稱，且任用與進退機制尚未制度化，在繁雜的課程領導工作之下，不僅責任艱鉅、所得減少、地位降低，對於退場機制更缺乏保障，這樣的處境使課程督學難以維持其角色尊嚴。

建議教育行政機關應提供課程督學之基本權益保障，如課程督學年資可併計為校長年資，或至少保障歸建原校、原職務的起碼待遇，勿讓之自生自滅，才能穩定人心。

二、對課程督學提升國民教育輔導團組織運作功能的建議

（一）秉持人力資源管理思維，提升與強化團員素質

根據本研究結果發現：「旭日縣政府國民教育輔導團人力資源管理工作計畫」為能達成輔導團人力資源管理工作分析、規劃、招募、發展、激勵、維護等層面之設計，逐步提升輔導團輔導員專業成長（進階）、增權賦能（教學專業）的目標，並促進輔導團各領域教材研發，知識管理、分享、創新的目的，使輔導團運作制度化、永續的經營及成長。

建議課程督學，在知識經濟時代，要進行知識管理，先備的條件必須以人力資源管理的思維，注意到人力資源汰舊換新的遞補、新進人員和前輩經驗傳承的機制。利用人力資源管理，才能將前輩的默會知識（經驗）透過知識管理系統傳承下去，縮短

新手變專家的時程，有效提教學專業及教育品質。

（二）持續實施領域運作實施原則，團務功能發展優質化

根據本研究結果發現：旭日縣國民教育輔導團為整合國中、小各學習領域合作、對話與服務機制，落實九年一貫課程縱向及橫向教學與課程連貫需要，打破組別與領域界線，機動性調整與符合到校服務多面向之領域需求與出團方式，提升輔導團服務績效。形成輔導員主動到校服務精神，了解各校教師教學狀況及需求。藉由教學經驗分享並解決教學上的困難，增進現場教師教學能力，提升學生學習成就。配合輔導員進階培訓制度，建立具有熱忱及輔導績效之專業團隊。實現權利與義務相符之團務運作制度，提升輔導員之尊榮感與使命感。結合本縣課程備查制度，使輔導員能更了解與協助各校課程規劃與發展。

建議課程督學，能持續實施領域運作實施原則，使各領域在既定的制度與目標下把握領域運作重心，使團務功能發展日漸優質化。

（三）提供輔導員多元激勵措施，提升輔導員服務士氣

根據本研究結果發現：身為課程督學帶領國民教育輔導團，在輔導團組織文化上亦須符應教改理念、創新研發教學教法與輔導，以提升輔導員教學與課程專業。課程督學要具有同理心，了解輔導員的需求，提升輔導員內在的尊榮感。

建議課程督學透過激勵的方式，重視組織文化形塑及建立溝通機制，紓解組織成員壓力，使其具備積極、熱忱、創新的教育信念，共求教育發展，以提升輔導員的工作績效與士氣。

（四）充實課程領導素養及協調溝通能力，提升角色扮演自信與成效

根據本研究結果發現：課程督學的培訓課程最主要目的除了強化課程督學對於課程與領導的專業性安排，若以效能的觀點，更重要的是要配合角色上要扮演的任務，建立課程督學未來面對學校現場校長、主任和教師的專業自信。

建議課程督學除了外在培訓課程之外，課程督學還須具備內在條件，例如和學校現場校長、主任和教師互動、溝通、協調與對談能力的培養。因此身為課程督學應主動充實自我專業相關課程，學習和累積與人溝通與協調能力的培養，以提升角色扮演自信與成效。

三、對未來研究的建議

(一) 研究對象的增加

本研究僅以課程督學為研究對象，但在縣市層級之課程領導者不限於課程督學，尚包含教育局（處）長官有處長、副處長、行政督學、其他相關科科長；以及輔導團相關人員有領域正副召集人、輔導員……等，都可扮演課程領導者，協助縣市課程領導的責任。因此建議後續的研究，可針對不同的對象進行研究，使縣市課程的領導有更深層的了解。

(二) 擴大範圍並進行比較研究的探索

本研究因受限於人力與物力，因此僅選取旭日縣國民教育輔導團作為本研究之範圍。建議未來研究者可以將研究範圍擴大至地理屬性相近的花蓮、屏東等區，進行交叉比對，藉以更宏觀的角度去了解國民教育輔導團組織運作及課程督學角色定位上之異同，針對研究的結果可提供在國民教育輔導團運作上之參考價值。

(三) 深入現場參與觀察

研究者採質性研究之文獻分析與深度訪談法進行本研究，研究者建議未來對於相關議題有興趣的研究者，除了進行深度訪談外，可輔以參與觀察法，實際觀察課程督學參與及主持各種相關會議與研習、執行課程督學相關任務之種種活動情形，並藉由文獻分析、深度訪談與參與觀察做三角檢證，應可使研究更趨近完美。

參考文獻

中文部分

- 尹衍樑（1988）。**組織變革策略對組織承諾之影響研究—以潤泰工業股份有限公司電腦化為例**。國立政治大學企業管理研究所博士論文。（未出版）
- 方仁華（2001）。「**制度變革對組織文化與績效的影響—以行政院衛生署所屬醫院為例**」。國立雲林科技大學企業管理研究所未出版碩士論文。（未出版）
- 何雪真（2002）。**國立大學人事人員角色知覺、角色壓力與壓力反應之研究**。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文。（未出版）
- 吳定（1994）。**組織發展：理論與技術**。臺北：順達出版社。
- 吳林輝（2009）。**中央與地方教學輔導體系法制化及其相關配套**。淡江大學課程與教學研究所主辦，課程改革與教學輔導—重建失落的環節研討會，臺北市。
- 吳秉恩（1986）。**組織行為學**。臺北：華泰書局。
- 吳芝儀、李奉儒（譯）（1999）。M. Q. Patton 著。**質的評鑑與研究**。臺北市：桂冠。
- 吳清山（2005）。循序漸進推動教師換證、評鑑及進階制度。**教友月刊**，110，7-11 頁。
- 吳清山、林天佑（1997）。解釋名詞：組織變革。**教育資料與研究**，18，62 頁。
- 呂木琳（1998）。**教學視導—理論與實務**。臺北：五南。
- 呂育誠（2001）。**地方政府管理—結構與功能分析**。臺北：元照出版公司。
- 李坤崇（2006）。中小學一貫課程體系參考指引之建構。**教育研究月刊**，150，119-135 頁。
- 李緒武（1982）。**教育社會心理學**。臺北：正中。
- 杜岐旺（2001）。**國民小學學校組織變革與學校效能相關之研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。（未出版）
- 沈姍姍（2005）。從比較教育觀點思考我國中小學一貫課程之規劃—美、法課程標準之對照。**教育研究月刊**，140，145-158 頁。

- 林水木 (2001)。國民小學組織變革與教師工作壓力關係之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。(未出版)
- 林本炫、齊力 (2003)。質性研究方法與資料分析。高雄：復文出版社。
- 林和春、張素貞 (2002)。縣市國民教育輔導團因應九年一貫課程實施之研究。載於**國立臺北師範學院九十一年度地方教育輔導叢書**：135-170 頁。
- 林明地 (2002)。學校領導：理念與校長專業發展。臺北市：高等教育。
- 林郁絲 (2000)。組織變革中國民小學教師角色壓力之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。(未出版)
- 林海清 (1999)。跨世紀教育組織再造。教育政策論壇，3 (1)，70-96 頁。
- 林海清 (2000)。從校長培育與專業發展看校長證照制度。**教育資料與研究**，37，21-25 頁。
- 林清江 (1971)。教師角色理論與師範教育改革動向之比較研究。**國立臺灣師範大學教育研究所集刊**，13：45-132 頁。
- 邱錦昌 (1995)。教育視導之理論與實務 (第二版)。臺北：五南。
- 邱錦昌 (2003)。教育視導與學校效能。臺北：高等
- 施琇瑩、陳順利 (2007)。縣市政府層級國民教育輔導團進階制度設計之芻議－結合人力資源管理與教育證照之觀點。**學校行政**，48，225-235 頁。
- 胡瓊文 (2000)。學校組織成員屬性、組織文化與組織變革支持度之研究－以臺北市國民中小學為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。(未出版)
- 胡馨心 (2007)。組織變革知覺與工作壓力、工作滿足關係之研究－以高雄市政府公教人力發展局為例。世新大學行政管理學系碩士學位論文。(未出版)
- 范熾文 (2004)。學校人力資管理內涵之建構。**學校行政雙月刊**，30，1-15頁。。
- 秦夢群 (2003)。教育行政－理論部分。臺北：五南。
- 高立文 (2002)。半邊天－女性領導人成功經驗之探索。國立中正大學企業管理研究所碩士論文。(未出版)
- 張春興 (1989)。張氏心理學辭典。臺北：東華

- 張素貞 (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團團員之遴選招訓和任用為例。**研習資訊**，20(5)，49-55 頁。。
- 張朝琴 (2000)。**從民族平等觀點探究臺灣原住民地位問題**。國立臺灣師範大學三民主義研究所碩士論文。(未出版)
- 張華葆 (1984)。**社會心理學理論**。臺北：三民。
- 張慶勳 (1996)。**學校組織行爲**。臺北：五南。
- 張麗華 (2004)。人力資源管理系統與人力資源管理趨勢。**品質月刊**，40(10)，41-44 頁。
- 教育部 (2003a)。**普通高級中學課程暫行綱要**。臺北市：作者。
- 教育部 (2003b)。**九年一貫課程與教學深耕計畫**。臺北市：作者。
- 教育部 (2007a)。**直轄市及縣(市)國民教育輔導團組織及運作規定(草案)**。臺北市：作者。
- 教育部 (2007b)。**教育部補助辦理精進課堂教學能力要點**。臺北市：作者
- 許丕忠 (2005)。**組織變革下員工認知、組織承諾與工作滿足之研究—以臺北縣人事人員集中辦公為例**。大葉大學事業經營研究所碩士班碩士論文。(未出版)
- 許寶源 (2006)。**國民小學教師角色衝突與學校認同關係之研究**。國立臺灣師範大學教育學系研究所碩士班論文。(未出版)
- 郭丁熒 (1985)。我國有關「國小教師角色」研究的回顧與分析，**教育研究資訊**，3(6)：87-101 頁。
- 郭為藩 (1971)。角色理論在教育學上之意義。**師大教研所集刊**，第 13 輯：13-33 頁。。
- 陳金貴 (1976)。**組織變革中員工抗拒改革的研究**。嘉新水泥文化基金會論文。
- 陳奎熹 (1993)。**教育社會學研究**。臺北：師大書苑。
- 陳奎熹 (1996)。社會變遷與師生關係。**彰化文教季刊**，39/4040：5-11 頁。。
- 陳書樂 (2003)。**我國政風組織功能與人員角色之研究**。國立政治大學行政管理碩士學程碩士論文。(未出版)
- 陳浙雲 (2003)。**縣市課程督學課程領導角色知覺與角色踐行之研究**。國立臺北師範學院/課程與教學研究所碩士論文。(未出版)

- 陳淑娟 (2002)。組織變革下國民小學教師工作壓力與因應策略之研究。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。(未出版)
- 陳義勝 (1984)。組織行為。華泰書局：臺北。
- 彭添星 (2003)。臺灣地區實施課程督學制度之研究。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文。(未出版)
- 曾斯翰 (2005)。審計人員離職傾向之探討：人格特質與角色壓力之影響。南台科技大學會計資訊研究所碩士學位論文。(未出版)
- 黃文卿、陳晏州 (1998)。深度訪談之理論與技巧—以陽明山國家公園遊覽專車推動為例。國家公園學報，8 卷 2 期：166-178 頁。
- 黃昆輝 (1988)。教育行政學。臺北：東華。
- 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研究所組織發展與領導碩士學位在職進修專班碩士論文。(未出版)
- 黃英忠 (1999)。人力資源管理。臺北市：三民。
- 黃瑞琴 (1999)。質的教育研究方法。臺北：心理。
- 楊茂壽 (1988)。臺灣省縣市國民教育輔導團制度之研究。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文。(未出版)
- 楊振昇 (2000)。校長證照制度與校長專業發展。教育資料與研究，37，26-31 頁。
- 廖春文 (2000)。組織變革思潮對教育行政理論建構與實踐影響之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫，計畫編號：NSC89-2413-H-142-001-S。
- 臺北縣政府 (2003)。九十二學年度九年一貫課程國民教育輔導團實施計畫。作者：臺北。
- 趙佳芬 (2006)。國民小學學校組織變革與教師教學創新之研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文。(未出版)
- 趙美玲 (1997)。國小已婚女教師工作特性知覺、角色壓力與其工作投入關係之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。(未出版)

- 劉 寧 (2003)。企業文化、組織承諾、及組織變革態度之關係研究-以日月光集團半導體後段製程三家公司整合為例。國立成功大學企業管理碩士論文。(未出版)
- 歐用生 (1998)。教師專業成長。臺北：師大書苑。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究－理論與應用。臺北，心理。
- 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。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文。(未出版)
- 盧瑞陽 (1993)。組織行為。臺北：華泰書局。
- 謝文全 (2006)。教育行政學(第 2 版)。臺北市：高等教育。
- 謝安田 (1992)。企業管理。臺北：五南。
- 謝金城 (2005)。對於國民教育輔導團組織再造的建議。北縣教育，53，57-61 頁。

西文部分

- Miller, W. L. & Crabtree, B. F. (1992). Primary care research: A multi-method typology and qualitative road map, In Miller & Crabtree(Eds.), *Doing qualitative research: Multiple strategies*, pp. 3-28. CA:Sage
- Robbins, S. T. (2001) . *Organizational behavior (9th ed.)* . Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Zanden, J. W. (1993) .*Sociology : The core (3rd ed.)* . New York : McGraw-Hill,Inc

附錄一

國民教育輔導團組織變革中課程督學角色定位之研究

—以旭日縣為例

訪談大綱

- 一、您認為國民教育輔導團的組織定位，應如何為宜？
- 二、您認為國民教育輔導團的任務編組，應如何為宜？
- 三、您認為國民教育輔導團的組織架構，應如何為宜？
- 四、您認為國民教育輔導團之團員人數規模與任用方式，應如何為宜？
- 五、您認為國民教育輔導團所需經籌措來源與額度，應如何為宜？
- 六、您認為國民教育輔導團之組織運作方式，應如何為宜？
- 七、您對於國民教育輔導團課程督學的任務與角色扮演的看法為何？
- 八、您認為國民教育輔導團課程督學之角色扮演的困難為何？
- 九、您認為影響國民教育輔導團課程督學角色扮演的因素為何？
- 十、您對於未來擔任國民教育輔導團課程督學角色定位之期許為何？

附錄二 訪談大綱專家效度審查同意函

○ 博士○○：您好！

琇瑩目前在國立臺東大學教育研究所教育行政碩士班進修，目前正著手進行碩士論文「國民教育輔導團組織變革中課程督學角色定位之研究—以旭日縣為例」訪談大綱設計，本函的主要目的是敬邀您擔任本研究訪談大綱專家效度審查小組的成員。

尊悉 臺端在教育與實務等相關領域之學識淵博並具有卓越成就，對該領域學術研究或實務工作均具有崇高的聲望，在此誠懇的邀請您擔任本研究訪談大綱專家效度審查小組的成員，期能藉助您在該領域的專業知識與宏觀見解，對本研究之間卷內容予以指正並提供寶貴意見，俾使本研究更臻完美。如獲得您的同意，請於12月31日前將回函以所附回郵信封寄回，本人在收到您的回函後，會將本研究論文計畫與訪談大綱初稿連同感謝函以掛號方式郵寄給您。

最後，衷心期盼您對本研究的指正與建議，感謝您的支持與協助。

研究生：施琇瑩

指導教授：梁忠銘 博士 全敬

國立臺東大學教育研究所

中 華 民 國 九 十 七 年 十 二 月

附錄三 訪談大綱專家效度審查參與意願回函

是，本人願意擔任貴研究之訪談大綱專家效度審查小組成員。

否，本人無法擔任貴研究之訪談大綱專家效度審查小組成員。

姓名：

服務單位：

系所名稱：

職稱：

通訊地址：

聯絡電話：(O) (H)

手機： 傳真：

E-Mail：



※ 懇請於十二月卅一日前傳真或郵寄回覆此函，謝謝您！

研究生：施琇瑩

國立臺東大學教育研究所

950 臺東市長沙街 329 號

電話：089-XXX-879

手機：0963-XXX-457

傳真：089-XXX-900

E-Mail：@yahoo.com