

## 以教學輔導教師制度促進素養導向教學的發展

張德銳

臺北市立大學與輔仁大學退休教授

### 一、前言

教育部從 108 學年度起，開始實施十二年國教新課綱，由於新課綱係採「素養導向教學」(competency-based teaching)。對於第一線的中小學教師而言，「素養導向教學」是一項須積極面對的專業挑戰與學習課題。對於學生而言，由於教育的不可回溯性，「素養導向教學」勢必只許成功，不許失敗；失敗的話，將嚴重影響學生生活適應的能力，也將對國家的競爭力產生深遠而不利的影響。

為了促進素養導向教學的實施與發展，本文擬從「教學輔導教師制度」(mentor teacher program)的角度加以探討。唯在討論此一主題之前，先略為分別說明一下素養導向教學與教學輔導教師制度的意涵。

### 二、素養導向教學的意涵

「素養導向教學」或稱「素養導向課程與教學」，簡言之，係指為培養學生「素養」，特別是「核心素養」所進行的課程設計、教學與評量。而「核心素養」是指在「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向下所細分的「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與應變創新」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感教育」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」等九項素養(教育部, 2014)。

葉興華(2017)指出素養導向課程與教學的設計，主要有三種型態：領域的、跨領域／科目的、以及主題式的素養導向課程與教學設計。葉氏認為在上述的三種型態中，領域內的素養導向課程與教學設計必須由各科目的授課教師在平日教學中落實，份量仍最大。跨領域與主題式的素養導向課程與教學設計則可以配合學校的活動、彈性學習課程等，設計學校本位的素養導向課程與教學，而其所占的份量相對較小。

范信賢(2016)指出，素養導向課程與教學設計的原則有四：(1)把知識、技能、態度整合在一起，強調學習是完整的，不應只偏重在知識上面；(2)強調情境化、脈絡化的學習，也就是朝向學習意義的感知以及真正的理解之學習；(3)強調學習歷程、策略及方法；(4)強調在學習中實踐力行，讓學生可以整合所學。

張德銳、林偉人(2018)指出素養導向教學的教學策略，宜先把握有效教學中的「清晰授課」、「多樣化教學」、「任務取向教學」、「引導學生投入學習過程」、

「確保學習成功率」等關鍵性教學行為。然後在有效教學的基礎下，教師宜持續學習與運用「分組合作學習」、「學習共同體」、「翻轉教學」、「學思達」、「差異化教學」、「建構式教學」、「多元智慧教學」、「問題導向學習」等等以學生學習為中心的教學策略，來帶好每一位學生，有效地培養學生的核心素養。

另外，在學習評量上，吳璧純（2017）主張，素養係發展而來的，不是灌輸而來的，亦即素養是要透過一次次的實際表現、反思和調整，逐步深化累加而成的。是故在學習評量上，吳氏指出教師可以運用多元評量、表現評量、真實評量等方式，例如實作、作品、報告、表演、紙筆測驗、學習歷程檔案等，來檢視學生的學習表現，並給予適當的回饋。

### 三、教學輔導教師制度的意涵

「教學輔導教師」（mentor teacher）是指「經由一定遴選程序選出而工作性質異於行政人員的資深優良教師。其職責在於提供同儕在教學上有系統、有計畫的協助、支持及輔導，進而促進教師專業發展，提升教師專業能力，提高整體教育品質」（張德銳，2021，頁 4）。

「教學輔導教師制度」係歐美先進國家自 1980 年代起一個被普遍推展的實務，用以有效實施初任教師導入輔導並促進資深教師專業成長。國內教學輔導教師制度自 2001 年開始引進推動後，所服務的對象除初任教師之外，亦擴及新進教師、教學困難教師以及自願成長的教師。這些教師被泛稱為「夥伴教師」（partner teacher），以示和教學輔導教師共同成長的「夥伴關係」。

張德銳（2021）指出國內之所以推動教學輔導教師制度可以從三個角度來觀察：從夥伴教師而言，它可以協助初任教師導入輔導以及幫助教學困難教師解決教學困境；從教學輔導教師而言，其主要目的係促進資深教師的專業發展，並提供其薪火相傳與教師領導的管道；從學校革新與發展而言，它可以形塑同儕合作的教師文化以及推動學校課程發展與教學創新，進而提升學生的學習品質。唯從國內教學輔導教師的實施經驗來說，前二方面之目的業已受到關注，但隨著國內教育的發展趨勢，例如十二年國教新課綱的推行，第三方面的目的和功能之發揮在未來宜更加以正視。

### 四、以教學輔導教師制度促進素養導向教學

教學輔導教師制度是可以有效促進素養導向教學的，茲從教師領導、同儕輔導、研究教師設置、教學輔導工具運用等四個角度加以說明：

### （一）教師領導

教師是教育改革的關鍵人物；沒有教師的參與和投入，教育改革是不可能成功的，而要讓教師參與教育改革的最佳途徑之一便是讓教師承擔起領導者的責任。諸多學者（如 Barth, 1988; Fullan & Hargreaves, 1996; Sergiovanni, 2002）分別從教師發展、課程改革、學校變革、學校文化、教育領導等角度，論述教師領導的重要性並開拓教師領導的研究範圍。教師領導已成為當代教育領導理論的主要發展趨勢之一。

教學輔導教師其實便是承擔著教師領導的任務，透過帶領初任教師、新進教師、自願成長的教師以及教學困難的教師，促進教師專業發展，提升教學效能。是故十二年國教新課綱的實施，宜善用教學輔導教師在教師領導的巨大潛能，也就是說，教育行政機關及各級學校可以先培訓這群資深優良教師先具有素養導向教學的能力，再由這群教師來帶領教師同儕實施素養導向教學，這樣便可以收事半功倍之效。

### （二）同儕輔導

教學輔導教師與夥伴教師的互動方式，除一對一的輔導之外，更強調同儕輔導（peer coaching）的實施。「同儕輔導」是一種教師同儕工作在一起，形成夥伴關係，透過共同閱讀與討論、示範教學，特別是有系統的教室觀察與回饋等方式，來彼此學習新的教學模式或者改進既有的教學策略，進而提升學生學習成效、達成教學目標的歷程（張德銳，2001）。

同儕輔導所強調的教師同儕平等互動關係是中小學教師頗能接受的，它可以引領教師們以小組方式（原則上以同學年或同領域為主，但可以允許跨年級、領域或跨校）共同研讀、討論素養導向教學模式或技巧，然後透過示範教學或教室觀察與回饋，實施共同備課、觀課和議課，落實素養導向教學。

和同儕輔導非常近似的一個專業發展策略便是「教師專業學習社群」（teacher professional learning community）。為配合十二年國教的實施，筆者建議各學校可以鼓勵教師以組成社群的方式，由教學輔導教師承擔社群領頭羊的角色，來落實素養導向教學的學習與實踐。

### （三）研究教師設置

臺北市政府教育局自從 2001 年開始實施「教學輔導教師」制度，已有近 20 年的光陰了，另自 2018 年起在教學輔導教師的基礎上，設置「研究教師」（research

teacher），凡擔任教學輔導教師二學年以上，至少輔導二位教師以上者，得申請擔任研究教師（臺北市政府教育局，2018）。

張德銳（2020）指出，研究教師的設置，固然有利於教學分軌以及教師生涯進階的推動，但以教學輔導教師和研究教師來推動學校的革新與發展，進而有益於學生的學習，才是此次制度改變所傳達的時代意義與精神。這一點從「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師及研究教師作業要點」第十一點所揭示，各校研究教師之職責如下：(1)針對現場教育議題進行研究，藉由長期教室觀察、教師輔導、共同研討、調查訪談、教學輔導等過程，利用科學方法蒐集資料並評估教育的各個面向，包括課程發展、教學創新、教育實驗、學生學習、教學方法、教師培訓和課堂動態等，最後提出建議與發展；(2)擔任教學輔導教師召集人、教師專業學習社群召集人等教師領導角色，協助學校推動教師專業發展（臺北市政府教育局，2018）。

為配合學校素養導向教學的推動，臺北市研究教師這幾年的研究主題也多與素養導向有關。以 109 學年度研究教師的研究計畫為例，建國中學曾慶玲老師的研究題目係：「建中校訂必修『專題寫作與表達』檔案評量之發展」；南湖高中賴宛瑜教師的研究題目係：「校園公共藝術與美感素養關係研究」；木柵高工張素靜教師的研究題目係：「國語文『探究式教學與素養導向評量』課程模組設計之探究」；南港高中邱健銘教師的研究題目係：「學習歷程檔案的教學與實作」（臺北市校長及教師專業發展中心，2020）。

#### (四) 教學輔導工具運用

教學輔導教師在實施教學輔導時，主要的工具有三，即教學觀察與回饋、教學檔案製作與分享、教學行動研究。茲說明這三者與素養導向教學的關係。

##### 1. 教學觀察與回饋

十二年國教課程綱要總綱規定（教育部，2014，頁34）：

為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。

由此可見，課室的教學觀察與回饋行將成為中小學教師教學現場的常態，如何善用教學觀察與回饋這一個利器而有益於素養導向教學的施行與發展，是學校與教學輔導教師可以用心規劃與執行的（張德銳、林偉人，2018）。



## 2. 教學檔案製作與分享

教學檔案的製作與分享，也是教學輔導教師與夥伴教師在素養導向教學的成長利器之一，這是因為「凡是走過的必應留下足跡」，而教學檔案最能代表教師在教學現場實踐素養導向教學的完整歷程。透過教學檔案製作，教師可以反思自己在素養導向教學的過程與結果；經由教學檔案的交流與分享，教師可以傳承素養導向教學的經驗，建構素養導向教學的集體智慧（張德銳、林偉人，2018）。

## 3. 教學行動研究

此外，行動研究亦可以是素養導向教學專業成長的利器之一。教學輔導教師與研究教師經培訓後，多具有行動研究的能力，是故學校可以鼓勵教學輔導教師與研究教師帶領教師同儕，善用行動研究工具，一方面解決素養導向教學的實施問題，另一方面做為解決問題後，個人及集體教學實務智慧的建構（張德銳、林偉人，2018）。

## 五、結語

教育部在《中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人》中，明白宣示要「建構中央—地方—學校三級教學輔導體制」（教育部，2012，頁 90）：

建立學校內的教學輔導教師制度，落實中央與縣市國教輔導團運作，增加三級輔導諮詢教師的減授時數，加強橫向統整以及縱向連結學校教學輔導制度，邁向三級輔導諮詢教師的法制化與專職化，以建構從中央到地方到學校的三級課程與教學輔導網絡，成為教師專業發展支持系統。

這個三級教學輔導體制，係十二年國教新課綱推動的一個重要環節。很可惜的，教育部及各界教育人士對於這個體制並未給予應有的重視，以致這個環節迄今仍在失落中。如何善用這個體制推動十二年國教新課綱以及如何善用教學輔導教師這個制度來促進素養導向教學的發展，是國人可以努力的方向之一。

## 參考文獻

- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，30-34。
- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA》。國家教育研究院教育脈動電子期刊，5，1-7。
- 張德銳（2001）。共譜教師專業成長的新樂章—談同儕教練。中等教育，

52(2)，134-143。

- 張德銳（2020）。臺北市教學輔導教師與研究教師制度的現況與展望。臺灣教育評論月刊，9(12)，43-50。
- 張德銳（2021）。教學輔導教師與教師領導之研究。臺北市：高教。
- 張德銳、林偉人（2018）。以教師領導促進素養導向教學的發展。臺灣教育評論月刊，7(4)，130-135。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人。臺北市：教育部。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 葉興華（2017）。談素養導向之課程與教學設計—從《十二年國民基本教育課程綱要總綱》談起。載於臺北市府教育局主編，臺北市國小共同備課手冊—社會領域篇（頁1-9）。臺北市：臺北市府教育局。
- 臺北市府教育局（2018）。臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師及研究教師作業要點。臺北市：臺北市府教育局。
- 臺北市校長及教師專業發展中心（2020）。2020 教學輔導教師及研究教師在臺北研究論文發表會手冊。臺北市：臺北市校長及教師專業發展中心。
- Borich, G. D. (2004). *Effective teaching methods* (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3<sup>rd</sup> ed). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York, NY: Routledge.