以教學輔導教師制度推動教師專業學習社群

張德銳
輔仁大學師資培育中心教授

一、教師專業學習社群的意涵

教師專業學習社群（teachers' professional learning community）係「由一群具有共同的信念、願景或目標的教師所組成之學習與成長的團隊，透過教師之間省思對話、探索學習、協同合作及分享討論等方式，來精進教學專業素養以及提升學生的學習成效與品質」（張德銳、王淑珍，2010，頁64）。可見教師專業學習社群是一種教師同儕協作與分享的學習方式，目的在增進教師專業素養與學生學習品質。

教師專業學習社群係目前我國中小學相當盛行的一種教師專業成長模式，素為諸多國內教育學者所倡導，亦為教育行政機關在「精進教學計畫」、「教師專業發展評鑑實施計畫」、「高中優質化輔助方案」、以及「十二年國民基本教育精進國民中學及國民小學教學品質要點」等諸多方案中，所力推的教育發展措施。

教師專業學習社群植基於「社會建構主義」、「合作學習理論」、「情境學習理論」，強調「共享價值」、「協同合作」、「分享實務」、「省思對話」、以及「關注學習」等特徵，如能順利運作的話，當能發揮滿足教師情感需求、增進教師團隊合作、鼓勵教師分享教學領導權、提升教師知能、提升學生學習成效、形塑優質學校文化等諸多功能（張德銳、王淑珍，2010）。

惟教師專業學習社群的推動並不是一件容易的事，其實施困境亦甚多，諸如教育行政機關經費支持不足、要求過多成果報告；學校具科層體制的組織結構、校長及行政人員採權威式領導；以及中小學仍有孤立封閉的教師文化、教師缺乏教師領導和人際關係與溝通方面的訓練…等等（張德銳、王淑珍，2010）。此外，由於教師專業學習社群的召集人不但要能有效領導社群成員進行專業成長活動，又要做為教師和行政的溝通橋樑，甚至要負責撰寫成果報告，以致教師擔任社群召集人的意願並不高（吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠，2015）。

二、教學輔導教師制度的意涵

「教學輔導教師」（mentor teacher）係指能提供教師在教學上有系統、有計畫的協助、支持、輔導之教師而言（張德銳，2016）。受支持、協助的教師可以是學校初任教師、新進教師、自願成長的教師或教學有困難的教師。這些教師往往被稱為「被照顧教師」（proteges）或「夥伴教師」，以示受教學輔導教師照顧以及和教學輔導教師攜手共同成長的夥伴關係。

國內推動教學輔導教師制度已有 16 年的歷史。臺北市政府教育局自 1999 年便著手規劃教學輔導教師制度，並於 2001 學年度開始進行辦理工作；教育部則在 2008 年開始鼓勵參與計畫的學校，推薦資深優良教師接受教學輔導教師的培訓（張德銳，2016）。

國內各中小學經核定設置教學輔導教師之學校，其教學輔導教師儲訓人選最少要有五年以上的教學年資，經儲訓約二週，並經實習認證合格後頒予教學輔導教師證書，再由學校依規定聘兼之。實習認證期間，實習教師可列為儲訓中教學輔導教師的受輔對象（教育部，2010）。認證後，教學輔導教師的主要職責則為：（1）協助服務對象了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境；（2）觀察服務對象之教學，提供回饋與建議；（3）與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案；（4）在其他教學性之事務上提供建議與協助，例如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等。（丁一顧、張德銳，2009）

教學輔導教師的輔導方式，除了對夥伴教師進行個別輔導的服務外，亦強調團體輔導的服務方式，亦即透過同儕輔導、專業學習社群的互動方式，與教師同儕工作在一起，形成夥夥伴關係，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。這一點在張德銳、高紅瑛（2011）所主編的《攜手同心－教師專業學習社群故事集》，曾呈現教學輔導教師實踐教師專業學習社群的 14 個案例。

三、以教學輔導教師制度促進教師專業學習社群的建議

筆者在協助教育行政機關和各級學校推動教學輔導教師制度時，力主採行教師專業學習社群的成長模式，除了係要協助促進教師專業學習社群在國內的發展並協助達成教師專業學習的應有功能之外，也期望能藉由這一種同儕協作與分享模式的融入，不但能豐富化教學輔導方式，而且能提供國內教學輔導教師在接受教師領導以及人際關係與溝通的培訓之後，能有更多的舞台和機制，充分發揮其薪火相傳、助人專業的尊榮感與自我實現。也就是說，教學輔導教師制度和專業學習社群的有機結合，當可發揮一加一大於二的綜效，是非常值得提倡的作法，茲為二者的有效結合，提供六點建議如下：

1. 謹慎遴選教學輔導教師的儲訓人選。教學輔導教師的儲訓人選應符合教師領導者的三個規準：（1）是能幹的（competent），（2）是可信賴的（credible），（3）是平易近人的（approachable）（Katzenmeyer & Moller, 2009）。惟有遴選出有意願又有能力服務教師同儕的老師，將來他才會有意願和有能力擔任教師專業學習社群召集人的角色，也才能為專業學習社群的順利運作踏出成功的第一步。

2. 安排教學輔導教師除對夥伴教師實施個別輔導之外，亦可結合其他教學輔導配對，實施「一對多、多對一、多對多」的團隊式教學輔導，例如臺北市文昌國小三位教學輔導教師在培訓回校後，便結合四位接受服務的夥伴教師，成立「香蕉（相交之諧音）俱樂部」，便是一例（高紅瑛，2011）。

3. 倡議具教學輔導教師資格者才能擔任學年主任或學習領域召集人。長期以來，我國中小學的學年主任和學習領域召集人往往係由老師輪流擔任或者由新進教師擔任的，由於教師領導者並未具領導的能力和威望，以致學年會議和學習領域教學研究會常流於形式，成效相當有限。改革之道，也許可以倡議學年主任或學習領域召集人需具有教學輔導教師資格者，這樣才能發揮教師專業學習社群的功效，例如臺北市成功高中教學輔導教師黃羨惠，在擔任國文科召集人時，成功地辦理名聞遐邇「濟城文藝營」便是一例（簡賢昌，2011）。

4. 鼓勵教學輔導教師依其專長自發地成立各種不同類型的教師專業學習社群，例如臺北市建國中學徐建國老師在教學輔導教師受訓結束後，便與新進的夥伴老師成立公民科教學輔導教師與夥伴教師團隊，從人文社會資優班甄選試卷的命題與口試開始，逐漸引起其他公民老師的參與興趣，開始一連串公民科專業學習社群成長活動的開展（羅佩如，2011）。

5. 充分支持教學輔導教師在專業學習社群上的努力。學校行政人員除了應具有教師領導的觀念和素養之外，應充分支持教學輔導教師所做的奉獻和努力，例如落實教學輔導教師減授鐘點之規定，讓教學輔導教師有時間從事社群領導工作；提供教學輔導專用空間以利教師專業學習社群活動的進行。除了時間和空間資源之外，人力、財力、物力資源也是教學輔導教師遂行專業學習社群任務所不可欠缺的協助。此外，教育行政機關如何充分提供教師專業學習社群所需的經費而又不要求過多的書面成果報告，也是社群順利運作成功的一大助力。

6. 鼓勵教學輔導教師進行社群成果分享。當教學輔導教師在推動教師專業學習社群時，行政人員除提供必要的協助和支持外，亦要在各種正式與非正式的場合，肯定、慶祝教師們的學習成就和表現。此外，除了鼓勵教師們將學習成果向校內教師們分享之外，亦可鼓勵教師們參與教育部或各縣市教育局處所舉辦的教學卓越獎、優質學校甄選、教育創新行動研究甄選等，俾將學習與實踐成果與校外教師們分享與推廣。

參考文獻

■ 丁一顧、張德銳（2009）。校本教學輔導制度推動模式之建構研究－以臺北市教學輔導教師制度為例。載於李子建、張善培主編，**優化課堂教學：教師發展、伙伴協作與專業學習共同體**（頁302-340）。北京：人民教育出版社。

■ 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」。**臺灣教育評論月刊，4**（2），129-145。

■ 高紅瑛（2011）。平凡人相聚合作，攜手成就不平凡。載於張德銳、高紅瑛主編，**攜手同心—教師專業學習社群故事集**（頁83-102）。臺北市：五南。

■ 張德銳（2016）。攜手向專業走—教學輔導教師制度的緣起、發展與運作。載於張德銳、丁一顧主編，**攜手向專業走—教學輔導教師的故事**（頁3-24）。臺北市：教育部。

■　張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。**臺北市立教育大學學報，41**（1），61-90。

■　張德銳、高紅瑛主編（2011）。**攜手同心—教師專業學習社群故事集**。臺北市：五南。

■　教育部（2010）。**教育部辦理教學輔導教師作業規定**。臺北市：作者。

■羅佩如（2011）。創新教學樂分享，薪火相傳源流長。載於張德銳、高紅瑛主編，**攜手同心—教師專業學習社群故事集**（頁273-292）。臺北市：五南。

■　簡賢昌（2011）。滿懷希望喜成長，濟城文學美名揚。載於張德銳、高紅瑛主編，**攜手同心—教師專業學習社群故事集**（頁237-254）。臺北市：五南。

■　Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009) . *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders (3rd ed)*. Newbury Park, CA: Corwin Press.