

臺北市教學輔導教師與研究教師制度的現況與展望

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

一、前言

臺北市政府教育局自從 2001 年開始實施「教學輔導教師」(mentor teacher) 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。教學輔導教師與研究教師制度的建立，對我國教師的專業發展與教師領導實有其理論與實務上的應用價值。

回顧過去，把握現在，展望未來，實有必要將該制度的源起、實施現況、未來展望等做一個說明，以為關心此一制度的國人們未來努力的方向。

二、臺北市教學輔導教師與研究教師制度的源起

概觀國內師資培育的發展，長期以來初任教師、新進教師因為經驗不足以致教學壓力過大、教學成果難以展現的困境，未有完善解決的機制。在資深教師方面，教學表現不利的教師存在各校園，並未獲得其應有的輔導與處理，而教學表現優良的教師不但鮮有被正式肯定的機會，而且其教學經驗亦少有正式化、計畫性的薪火相傳管道。

就在這樣的教育背景下，國內誠然有推動教學輔導教師制度的時代意義與重要性。國內教學輔導教師制度的發展以臺北市為最早。臺北市為了促進中小學教師彼此的合作、溝通、交流，也為了中小學教師加速行動研究的工作，馬前市長英九乃在其《教育政策白皮書》中宣示建立教學輔導教師制度。為了推動該制度，臺北市政府教育局在 1999 年 4 月 2 日召集臺北市中小學教師代表、行政人員代表、學者專家舉行「研商設置教學輔導教師制度事宜會議」，會中決議：「為期加速進行及完成設置事宜，本案原則上將委託臺北市立師範學院（今臺北市立大學）進行規劃研究，請臺北市教師會協助辦理」（張德銳等人，2001）。

臺北市立師範學院便依上述會議記錄，協同臺北市教師會組成規劃研究小組。小組成員包括臺北市教師會所指定之代表三名，以及臺北市立師範學院所聘請的學者專家三名和校長二名，共八位成員。在本文作者主持下，該小組先以文獻分析教學輔導教師的歷史沿革、角色職責、遴選程序、訓練、工作條件、輔導方式、績效評鑑等，再依據文獻探討及專家審查意見，研擬問卷初稿，進行問卷調查，並進行分批座談，以廣收臺北市教育人員對於實施教學輔導教師之各項規劃細節之看法與具體意見，據以研擬出「臺北市高級中等以下學校設立教學輔導

教師制度試辦要點草案」（張德銳等人，2001）。

根據該試辦要點草案，臺北市政府教育局第一科（現綜合企畫科）於 2001 學年度選定臺北市立師範學院附設實驗小學（今臺北市立大學附設實驗小學）開始第一年的試辦工作，並委請臺北市立師範學院組成一個訪視評鑑小組，同步進行制度的修正和改善工作（張德銳，2004）。

經過一年的非正式試辦，雖然發現原試辦要點仍有許多地方需加以修正，但是因為教學輔導教師制度有正式試辦的價值，臺北市政府教育局仍於 2002 年 3 月 20 日第 911 次局務會議討論通過「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」。復經制度的宣導之後，有西松高中、芳和國中、國語實小等 11 所臺北市中小學經校務會議通過後自願申請試辦工作，這 11 所學校經過教育局專案會議審核通過 10 所學校，於 2002 學年度參與試辦工作。而在這 10 所學校中，教育局委託國語實小做為制度推動的總召集學校（張德銳，2004）。

之後再經三學年的試辦之後，乃於 2006 年 11 月 29 日臺北市政府教育局局務會議通過「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」，自此臺北市教學輔導教師方案已成正式方案，開始擴大辦理規模，並將高中職以及幼稚教育也納入教學輔導教師制度的辦理範疇，自此臺北市初任教師導入輔導及教師專業發展邁入一個新的里程碑。而此方案自從 2001 學年度開始推動至 2017 學年度，已有 17 年之光景，2017 學年度參加學校數達 146 所之多，其中國小 84 所、國中 46 所、高中職 16 所，可見臺北市教學輔導教師制度推動日漸成熟且受各級學校所歡迎與重視。

臺北市政府教育局為提供中小學教師有更多教師領導之機會，並擴大教學輔導教師之服務效益，乃於 2018 年 3 月 26 日以臺北市政府教育局（107）北市教綜字第 10732873300 號函，修訂公布「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」，開始於教學輔導教師制度的既有基礎下，增加「研究教師」（research teacher）體制的推動，讓臺北市教學輔導教師制度的推展又邁向另一個里程碑（臺北市政府教育局，2018）。

臺北市政府教育局在研究教師的設置上，係符應了教育部（2012）《中華民國師資培育白皮書－發揚師道、百年樹人》中，「結合教師專業發展，提供教師行政與教學分軌進階途徑」以及「規劃推動教師生涯進階制度」等教師專業發展激勵方案的精神。在教學分軌的進階途徑上，研究教師的設置，可讓有教學專長但無意願擔任學校行政人員的中小學教師有一個被認可以及發揮所學的管道。在教師生涯進階制度中，讓中小學教師有一個依能力以及自願申請的方式，從教師、教學輔導教師，進階到研究教師的渠道，突破「無教師生涯發展」的傳統困境，使

得教師工作不再是一個扁平、無升遷發展的事業。

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，但本文作者深覺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。這一點從該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）。

三、臺北市教學輔導教師與研究教師制度的現況

臺北市政府教育局自民國 88 年便著手規劃教學輔導教師制度，並於 90 學年度開始進行試辦，目前（109 學年度）業已進入第 20 年的辦理工作。茲將臺北市 90 學年度至 109 學年度參與辦理教學輔導教師制度的學校數整理如表 1、107-109 學年度研究教師人數表如表 2：

表 1 90-109 學年度臺北市各級學校參與教學輔導教師制度學校數統計表

學年度	國小	國中	高中職	特殊教育	總計
90	1				1
91	7	2	1		10
92	13	10	2		25
93	20	13	2		35
94	26	15	1		42
95	41	14			55
96	42 (含實幼)	21	4		67
97	50	21	7	1	79
98	65	35	11	2	113
99	65 (含實幼)	32	11	3	111
100	64	42	13	2	121
101	71 (含實幼)	44	14	2	131
102	71	42	18	1	132
103	79	49	20	2	150
104	68	37	15	3	123
105	84	46	13	3	146

106	92	42	9	3	146
107	80	42	10	2	134
108	63	34	8	3	108
109	66	28	9	2	105

資料來源：臺北市政府教育局綜合企劃科提供

表 2 107-109 學年度臺北市各級學校教學輔導教師擔任研究教師人數統計表

學年度	國小	國中	高中職	特殊教育	總計
107	4	2	4	0	10
108	9	5	6	0	20
109	4	5	9	0	18

資料來源：臺北市政府教育局綜合企劃科提供

由表 1 可知，臺北市政府教育局以逐步漸進的方式推動教學輔導教師制度，從 90 學年度有 1 所小學開始試辦，第 2 年開始加入了國中及高中職的試辦，之後試辦學校逐年增加，到了 95 學年度正式辦理教學輔導教師制度時，已有 55 所中小學獲得教育局核準辦理教學輔導教師制度。特殊教育學校則於 97 學年度開始參與制度的辦理。98 學年度參與辦理的學校數超過 100 所，到了 103 學年度到達最高峰，共有 150 所中小學參與制度的辦理工作。之後，104-107 學年度每年的辦理學校則維持在 130 所之譜。惟在 108 及 109 學年度辦理學校則下降至 100 所之譜，這是制度推動的一個警訊。其原因可能是因為補助款減少或者受到教育部教師專業發展評鑑（現已轉型為教師專業發展實踐系統）推動後續乏力的連帶影響。

就各階段學校別之參與度而言，以 109 學年度為例，臺北市立國小共有 140 所，參與學校有 66 所，參與比例為 47.14%。臺北市立國中共有 59 所，參與學校有 28 所，參與比例為 47.46%。臺北市立高中職共有 33 所，參與學校有 9 所，參與比例為 27.27%。臺北市立特殊教育學校共有 4 所，參與學校有 2 所，參與比例為 50.00%。總計臺北市立高級中等以下學校數（不含幼兒園）共 236 所，參與學校有 105 所，參與比例為 44.49%。由此可見，整體高中職以下學校的參與狀況尚佳，其中參與狀況較好的是國中和國小，而比較需要加強推廣的是高中職以及特殊教育學校，尤其是公立的幼兒園（非附屬於小學的幼兒園所）歷年皆掛零，是亟需開拓的領域。

表 2 顯示，107 學年度臺北市政府教育局依據「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」，核準通過臺北市建國中學等 10 所中小學，每校設一名研究教師，共計 10 名研究教師。108 學年度及 109 學年度則分別核準通過 20 名與 18 名研究教師。就各階段學校別而言，以高中職最多，國中其次，國小再次，特殊教育學校及幼兒園仍掛零，是有待開拓的領域。

四、臺北市教學輔導教師與研究教師制度的實施展望

臺北市教學輔導教師與研究教師制度的用意固然良善，但是制度的正向效果並不會自動發生的，實有賴於一個品質良好、運作順暢的方案加以推動。為利該制度的推動，臺北市政府教育局及各級學校在實施教學輔導教師制度必須注意下列九個事項：(1)加強宣導溝通，(2)慎選教學輔導教師與研究教師人選，(3)落實教學輔導教師減課的規定，(4)減輕夥伴教師工作負擔，(5)妥善教學輔導教師與夥伴教師的合適配對，(6)鼓勵互動模式與互動方式多元化，(7)注意輔導倫理問題，(8)與校內教師專業活動的結合，(9)加強行政的支持。

至於在教學輔導教師與研究教師制度推動的未來發展方面，本文作者提出下列七點，供參酌：

(一) 提供教學輔導教師與研究教師制度的實施法源

歐美先進國家對於推動初任教師導入輔導制度均有清楚的法令依據，皆以全國性（或全州性）的立法方式為之，以做為制度推展的有力支持。我國不論在理論上，從初任教師導入方案在「師資職前教育—導入輔導—在職專業成長」歷程上的重要性，乃至在實務上，國內初任教師苦無早期協助系統以及資深教師缺乏經驗傳承的正式管道，都不難發現初任教師導入方案的實施與推動，應該是未來我國教育部規劃施行師資培育的重要任務之一。

有鑑於此，建議我國教育部宜早日修訂師資培育法或教師法部分條文，提供初任教師導入輔導、同儕輔導、教學困難教師輔導的推動法源。誠如丁一顧（2003）所言，法律條文才是政策推動的最大後盾，尤以現今民主化、多元化的社會來看，在曉之以理、動之以情的情況下，尚不足以撼動成員的執行力，此時，法令規定就成為教育活動的最重要推手了。另外，在教育部仍未有推動教學輔導教師與研究教師的法源下，臺北市政府則可依地方制度法，就教學輔導教師與研究教師的設置，得自為立法並執行教育政策。

(二) 加強研究教師的推動

研究教師係臺北市政府教育局於 2018 學年度所開始推動的新體制。「創業惟艱，守成不易。」是故對於研究教師的推動宜是目前教學輔導教師制度的推動重點工作。除了在品質上，期盼研究教師能發揮帶領全校性或領域性的教育研究之外，並落實協助學校教師專業發展工作之外，研究教師的數量也要再擴充的必要，短期內希望每年以增加五至十名的速度穩定成長，長期上，則以承辦教學輔導教師的學校每校至少有一名研究教師的設置為目標。

(三) 加強在某些學校階段別的推廣工作

誠如前述，在教學輔導教師部份，比較需要加強推廣的是高中職以及特殊教育學校，尤其是公立的幼兒園（非附屬於小學的幼兒園所）歷年皆掛零，是亟需開拓的領域。在研究教師部份，比較需要加強推廣的是國小、特殊教育學校及幼兒園。有鑑於教學輔導教師與研究教師在各學校階段別皆有設立的必要性，如何讓各學校階段別皆能均衡發展，也是未來的重點工作之一。

(四) 與薪傳教師制度的整合

「一人一把號，各吹各的調」之現象，不僅限於國內的教學輔導實務，在教育政策上亦層出不窮。以初任教師的導入輔導而言，教育部既已從民國 95 年起推動以初任教師輔導為主要政策標的之教學輔導教師制度，然一方面又在 102 學年度起辦理初任教師輔導制度，進行初任教師入職前的專業知能研習，並安排所謂的「薪傳教師」（僅受二小時的培訓且未有認證制度）擔任初任教師的導入輔導工作（丁一顧，2016），這樣政出多門，不僅備多力分，也混淆了教學輔導教師的角色職責，所以實在不是一個好的教育政策。有鑑於臺北市業已大量培育和認證教學輔導教師，是故可以使薪傳教師的職稱和任務退場，完全由教學輔導教師承擔所有初任教師的導入輔導工作。亦即，各校的初任教師的輔導工作必須由教學輔導教師承擔；未具備教學輔導教師資格者不得承擔初任教師導入輔導工作。

(五) 與國民教育輔導團的結合

我國中小學的教學輔導工作，不僅在橫向缺乏聯結，在縱向方面亦聯結不足，也就是說擔任校內教學輔導工作的教學輔導教師，和擔任校外教學輔導任務的國民教育地方輔導團和中央輔導團亦沒有政策上與實務推動上的聯結。我國教學輔導體制遲遲未能建立，確是我國在推動課程與教學改革上的一個失落的環節。為早日補足這個環節，以利我國中小學十二年國教新課綱的推動，建議未來的課程與教學輔導的分工上，在教育部以中央課程與教學輔導諮詢教師為主體，在臺北市政府教育局以國民教育輔導團為主體，在各級學校則以教學輔導教師為主體。為確立三級教學輔導體制，具備教學輔導教師資格與經驗者才可申請參與國民教育輔導團團員的遴選；具備國民教育輔導團團員資格與經驗才可申請擔任中央課程與教學輔導諮詢教師（丁一顧，2016）。

(六) 實施教學與行政分軌制度的設計

當教學輔導教師制度與實習輔導教師制度能做橫向聯結，又能與地方與中央國教輔導團做縱向的聯結，則以教學輔導教師為基礎的我國教學與行政分軌制度

的建立則可水到渠成了。「教學分軌進階途徑」係指在現行的學校行政軌道外，另行建立一個與行政軌平行但可相互轉換的教學軌。這種教學與行政雙軌進階途徑，各軌有其對應的專業標準與表現指標、專業培訓課程與認證流程，以及各自擔負的職責，是非常有利於我國中小學教師的專業化（張德銳，2016）。

（七）與教師生涯進階制度的結合

我國中小學教師專業發展長期以來缺乏生涯晉升的機制，將嚴重影響教師持續專業發展的動機和意願（張德銳，2006；教育部，2012）。由於缺乏生涯晉升，教師在其任教第一天所承擔的工作和責任，和其退休前一天所承擔的完全相同，而導致那些久任教職且教學成效十分良好的教師，並沒有獲得適當的肯定和激勵。

如果上述「教學分軌進階途徑」能夠順利實施，則可為我國教師生涯進階制度打下一個良好的基礎。也就是說，可以考慮在教學輔導教師的基礎下，上設「研究教師」（如臺北市在 2018 學年度所開始推動實施的制度），成為「（一般）教師、教學輔導教師、研發教師」三級制。若三級制可行，則臺北市政府教育局或教育部或可進一步規劃推動「初任教師、中堅教師、教學輔導教師、研究教師」之四級制、自願申請式之教師生涯進階制度（張德銳，2006；教育部，2012）。

五、結語

誠如張芬芬（2020）在〈課綱體檢，成功關鍵／教師分享文化激發專業成長〉一文中所揭示的：

教師分享文化在台灣其實已有，各縣市高中職、國中小校園裡並不罕見。而臺北市推動的「教學輔導教師制度」是最制度化、持續落實最久的。此制度由臺北市中小學自由申請，臺北市有些國小實施已廿年，筆者在廿年來的訪視中，以及諸多學者對該制度的研究裡，看見教師打開教室，走出個人城堡；看見不藏私、樂分享的教師文化，及其對教師成長與校園文化的幫助。

在我國教育改革此起彼落的風潮下，臺北市教學輔導教師制度仍能夠屹立不搖近二十年，實有其時代的意義與價值。唯臺北市教學輔導教師與研究教師制度如何能普及臺北市各學校階段，進而推廣至臺灣地區各縣市，實有漫漫長路要走。盼望此一制度能有早日普及至各縣市各學校的一天。

參考文獻

- 丁一顧（2003）。美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示。課程

與教學季刊，6(3)，87-104。

- 丁一顧（2016）。教學輔導教師制度實施展望。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 1-24）。臺北市：教育部。
- 張芬芬（2020）。課綱體檢，成功關鍵／教師分享文化激發專業成長。取自 <https://udn.com/news/story/7339/4702478>
- 張德銳（2004）。臺北市教學輔導教師制度的規劃、推動與展望。載於張明輝（主編），**教育政策與教育革新**（頁119-146）。臺北市：心理出版社。
- 張德銳（2006）。從教學輔導教師到領導教師－我國教師分級規劃之另類構想。**臺北市立教學大學學報，教育類**，37(1)，77-98。
- 張德銳（2016）。**教師專業：教師的生存發展之道**。臺北市：五南。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健（2001）。臺北市中小學教學輔導教師制度規劃研究。**初等教育學刊**，9，頁23-54。
- 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。
- 臺北市政府教育局（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：臺北市政府教育局。

