

以歷史取向論教學輔導教師制度的 時代背景與發展趨勢

張德銳* 丁一顧**

「教學輔導教師制度」在歐美先進國家已有四十多年的歷史，在我國則有二十年的歷史。本文以歷史的取向論述其發展沿革與時代背景脈絡，並據以提出我國未來發展趨勢的建議。教學輔導教師制度在先進國家已進入「教育界深化期」，在我國仍介於「教育界推動初期」、「教育界發展期」之間。教學輔導教師制度具有「教學實踐智慧的傳承」、「教師信任文化的彰顯」等五個之時代背景。鑑往知來，本文乃對我國教學輔導教師制度的未來發展提出：「建立教學輔導教師制度的實施法源」、「建置專任教學輔導教師」、「與實習輔導教師制度結合」等九項建言。

關鍵字：教學輔導教師、初任教師導入輔導、歷史觀點、發展趨勢

* 作者現職：輔仁大學師資培育中心退休教授

** 作者現職：臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

通訊作者：丁一顧，e-mail: tim@utapei.edu.tw

壹、前言

《舊唐書·魏徵傳》：「以銅為鏡，可以正衣冠；以史為鏡，可以知興替；以人為鏡，可以明得失。」可見，歷史實有鑑往知來的功能，值得我們加以重視。也就是說，歷史的觀點讓我們可以在時間的長河中，理解過往所發生的事情，找尋其規律和脈絡，並為未來的發展提供較合理的建言或趨勢預測。同樣的，任何行之有年的教育制度，大多有其歷史沿革與實施的時代背景脈絡。瞭解其歷史沿革可發揮鑑往知來的功能，探索其時代背景脈絡則有益於掌握該制度在當代環境中的意義與價值。然後，據以對制度的未來的發展提供建言，以建構更美好的教育。

教師教學為教育制度中重要的一環，而教師乃是學校教育與教學的核心人物，更是影響學生學習成效的重要關鍵，因此，世界各國莫不以提升教師素質為其國家重要教育政策。而要提升教師專業與素質，則可從師資培育之職前、導入輔導與在職成長等階段著手。就導入輔導而言，各國（諸如美、英、紐、日等）大多會規劃與推動初任教師的導入輔導方案（**beginning teacher induction program**）（丁一顧，2003），提供初任教師在教學上的支持、協助與輔導，藉以提升初任教師教學效能以及學生學習成效，而此種導入輔導方案，就是我國所稱之「教學輔導教師制度」（**mentor teacher program**）。

其實，教學輔導教師制度在歐美先進國家已有四十多年的推動歷史，在我國亦發展了近二十年了，在此二十年間，臺北市從 2001 學年度起，率先規劃推動《臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案》（2000）；教育部則於 2006 學年度起，研擬及推動《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》（2006），也將教學輔導教師作為教師專業發展評鑑方案實施之配套，並於 2009 年起正式推動《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》（2011）；此外，臺北市又於 2018 年，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（2018）。

我國 2002 年修訂公布的《師資培育法》（2002），將原本一年的教育實習調整為半年，然因學校教學與行政業務都是以一整年為規劃為原則，半年的教育實習往往導致教師在進入教育現場擔任各項任務時衍生不少困境；此外，Burke 與 Dauksas（2020）指出，所有教師都需要有教學輔導教師。由此可知，教學輔導教師制度的推動與研究就顯得相當具有價值性與意義性。然而，檢視國內教學輔導教師制度相關研究發現，目前之研究大致可分為三類，其一為，探究教學輔導教師制度或成效（例如，李秀蘭，2012；俞涵鈺，2009）；其二為，以

教學輔導教師為對象，瞭解各種教育改革活動的成效（例如，丁一顧、王淑麗，2018）；其三為，教學輔導推動模式或歷程（例如，丁一顧、張德銳，2009；張德銳、簡賢昌，2009），至於，從歷史取向探究教學輔導教師制度的發展與背景之議題，則仍付諸闕如。

因此，本文乃採歷史的取向，進行教學輔導教師制度之時代背景與發展趨勢分析，藉以提供我國規劃與推動教學輔導教師制度之參酌，並進而擴展教學輔導教師制度相關研究之整全性。具體言之，本文的歷史取向乃是依據國外教學輔導教師制度之發展，分別以編年史（*chronology*）的方式呈現該制度的歷史沿革，同時考量時間脈絡與制度內容之改變，以提供對該制度歷史脈絡的理解。

準此而論，本文主要採取文獻分析法，並從 EBSCOhost 平臺資料庫、ProQuest、Google、國家圖書館、華藝線上圖書館等，蒐集線上或紙本資料進行分析，而主要目的則在以歷史取向析論教學輔導教師制度的時代背景與發展趨勢，具體言之，本文首先闡述國外教學輔導教師制度的歷史沿革；其次，則論述國外教學輔導教師制度的時代背景脈絡；再者，析論國內教學輔導教師制度未來發展趨勢；最後，則加以歸納並作一結語。

貳、歐美教學輔導教師制度的歷史沿革

有關教學輔導教師（*mentor teacher*）這種薪火傳承的師徒制（*mentorship*）之起源甚早，例如，東方的孔子與七十二門徒，西方的蘇格拉底（*Socrates*，公元前 469~399 年）與柏拉圖（*Plato*，公元前 427~347 年），皆可說明師徒關係的長期存在及其影響力（翁振益、徐韻淑、盧美玲、熊明禮，2017）。然而，我國的教學輔導教師制度主要還是學自美國並參考國情加以改良和發展的，所以，讓讀者對制度之沿革之原點有較清楚的理解，本文於彙整相關文獻後，擬就歐美（如美、英、德等國）之教學輔導教師制度歷史沿革區分為以下五個時期並加以說明如下：

一、遠古時期：西元前 18 世紀起

「師傅」（*mentor*）一詞首先出現於希臘羅馬神話《奧德塞》（創作於公元前 8 世紀末）。神話中描述尤里西斯（*Ulysses*）必須參與特洛伊戰爭（*Trojan War*），臨行前他被警告一旦成行，必須 20 年才能返家。因此他將產業和兒子特勒馬克斯（*Telemachus*）託付給朋友曼托（*Mentor*）。20 年期間，曼托忠實地照料尤里西斯的產業，並且輔佐特勒馬克斯。「*mentor*」從此成為有經驗並值得信賴的「師傅」之代名詞；而師徒關係則指與被輔導的徒弟之間具有親密、互

相尊重、彼此成長的關係（江雪齡，1989；張德銳，2006a；張德銳、簡賢昌，2009；張德銳等人，2001；Lowney, 1986）。

其實，「師徒制」的概念與實務，大約在四千年前就已經有了，也就是說，此制度可追溯至西元前 18 世紀，古巴比倫第六代國王漢摩拉比（Hammurabi）所頒布的一部法律—《漢摩拉比法典》（Code of Hammurabi）。在此法典中就明白規範，年輕的學子必須向老工匠師傅拜師習藝（Boreen, Johnson, Niday, Potts, 2009; Gray & Beamesderfer, 1980）。

二、企業界發展時期：西元第 5 世紀起

師徒制在西洋歷史上盛行於企業界，而企業界之師徒制可說是源自中世紀（約 5 世紀至 15 世紀間）的「行會制度」（guild），當時行會制度嚴格規範「學徒制」（apprenticeship），因此，有關學徒的入行、升遷、表現、賞罰、考核等，都應接受行會成員的視導（Gray & Beamesderfer, 1980; Weimer, 2017）；其次，學徒於拜師習藝之後，便成為師傅家族成員之一，而後便會將其登錄於行會的學徒名冊中。

在 19 世紀之際，德國首相俾斯麥（Otto von Bismarck, 1815-1898）為了擴大學徒制的適用行業，便著手立法規範師徒制的運行（盧政春，2012）。此外，在 19 世紀末、20 世紀初，師徒制中的實習與見習開始受到修正與調整，並為企業界及工業界所採用，而由美國商業界貴人啟導之父潘尼（James Cash Penney, 1875-1971）首開先河，他要求其所經營之商店的每一位經理人都要協助訓練新進員工，之後再由這些受過良好訓練的員工去經營另一家潘尼百貨公司（JC Penny）的分店（林心茹譯，2004; Boreen et al., 2009）。

Odell（1990）指出，一個以 4,000 位成功的企業總裁為對象的調查研究發現，那些表示曾接受師徒制的總裁比未接受師徒制的總裁，反映他們因之賺更多錢，更能追隨師傅的生涯規劃，接受更好的教育，對他們自己的事業生涯感到更滿意，也更樂意將他們的經驗傳承給徒弟們。唯這些師徒關係並非全然正面的，企業界的師徒制可能會產生私相授受的利益衝突，以及限制了徒弟在專業生涯上的視野。

不過，多數學者認為，現代社會所使用的「師徒制」一詞，應該是源自 18 世紀法國作家費奈隆（François Fénelon, 1651-1715），而且「師傅」一詞之所以廣受歡迎則亦要歸功於費奈隆，因為，他的著作《泰勒馬克斯的冒險》（Les Aventures de Telemaque）在 1776 年被翻譯成英文，並對 18 世紀的歐洲政治產生不小之影響（Garcia, 2012）。不過，直到 1778 年美國才有相關文件出現「師徒制」一詞，且於 1778 年為安瑪莉（Ann Murry）所出版的《師傅：年輕女士

的指導者》(Mentoria; Or, the Young Ladies Instructor: In Familiar Conversations, on Moral and Entertaining Subjects)一書加以發揚光大(Irby & Boswell, 2016)。

綜上所述，企業界師徒制的發展主要源自西元第五世紀的行會制度，並於行會組織持續推展到 15 世紀；其後，於 19 世紀之時，為擴大師徒制的運用範圍，德國首相俾斯麥乃立法規範師徒制的運行；再者，於 19 世紀中後期，美國商業界貴人啟導之父潘尼也開始將師徒制實際運用於其公司中大力加以推展。因此，企業界可說是率先將師徒制廣泛地加以應用的行業。這也可以說明為什麼在組織行為相關的教科書中，常會含有師徒制的内容章節。

三、教育界推動初期：18 世紀中到 20 世紀初

由於師徒制的成效相當良好，師徒制的理念遂被陸續應用在訓練護士(Fagan & Fagan, 1983)、心理學家(Pierce, 1983)、社會學家(Phillips, 1979)、科學家(Rawles, 1980)、教師(Gray & Gray, 1985)、教育行政人員(Hepner & Faaborg, 1979)等行業。尤其對教育界來說，師徒制的理念和教育界「薪火相傳」的優良傳統很契合，是故師徒制此一行之有年的理念與實務很自然地就被移植於教育的環境之中(Boreen et al., 2009)

師徒制的概念在教育界的應用，可追溯到 18 世紀中期師徒制引進美國，當時，對於沒有修習教育學程的初任教師，被視為教學學徒(見習生)，而被要求要追隨一位有經驗的專家教師，藉以複製專家教師教學的型態與方法(Boreen et al., 2009)。在 1884 年，《教育期刊》(The Journal of Education)開始討論師徒制中的師徒關係，而在 1894 年出版的《老師的師傅》(Teacher's Mentor)，可說是以教學輔導教師為主題相當早期的一本專書。到了 1919 年，美國成立了「導師協會」(The Mentor Association)，同時也出版了《導師期刊》(The Mentor)(Irby & Boswell, 2016)。

因此，教育界所應用的師徒制乃是源自企業界，而且其時代背景乃是針對未修習教育學程的初任教師，提供一位有教學經驗的師傅教師帶領沒教學經驗的學徒教師，並且於帶領及訓練過程之中，將教學型態與教學方法，以口授心傳的方式傳承給年輕學徒。亦即，藉由教學經驗的薪火相傳，建構出一種以實務為導向的師資培育之理念與實務，藉以提升學徒教師的教學技術。

四、教育界發展期：20 世紀初期

教學輔導教師制度是在 1950 年代首先運用於師資職前培育的「教學實習」(student teaching)課程之中，是故實習輔導教師也可以稱為「mentor teacher」。惟這時的「教師訓練」(teacher training)已改稱「師資培育」(teacher education)，而教師訓練過程中的重頭戲「實務教學」(practice teaching)也已改稱為「教學

實習」(Boreen et al., 2009)。這種教學實習與實習輔導教師的體制與實際作法，仍沿用至今，成為國內外師資培育中相當重要的一環。

在 1960 年代，美國哈佛大學校長科南特 (James Bryant Conant, 1893-1978) 可說是倡導延長師資教育年限以及建立初任教師導入輔導 (beginning teacher induction) 的先驅。Zeichner (1979) 指出，科南特在 1963 年的《美國教師的教育》(The Education of American Teachers) 報告書中，除了力主五年制的師資教育外，亦建議應對初任教師提供五種支持：(1) 減少初任教師的教學負荷，(2) 協助初任教師尋求教學資源，(3) 由減少工作負擔後的教學輔導教師負責提供初任教師協助與輔導，(4) 給予初任教師任教挑戰較少的班級，(5) 使初任教師有準備，免於文化震撼的經驗。科南特校長的建議書遂成為當代許多初任教師導入輔導方案的基石 (Serpell, 2000)。

到了 1980 年代時，師徒制則進一步開始廣泛應用於英美等教育先進國家的初任教師導入輔導之中 (張德銳, 2016)。在 1980 年代，由於初任教師教學遇到諸多困境，復因初任教師離職率高 (林心茹譯, 2004; Dunne & Villani, 2007; Odell, 1990; Smith & Ingersoll, 2004)，已嚴重影響美國教育的根本，所以美國很多知名的委員會開始強力呼籲建立初任教師的教學輔導機制 (Carnegie Commission on Education and the Economy, 1986; Holmes Group, 1990; National Commission on Excellence in Education, 1983)，進而影響全美各州相繼頒訂教學輔導方案 (mentoring program)，以滿足各界對於師資培育改革的呼聲。除了教育專業委員會的倡導之外，州級師資培育主管機關、大學師資培育機構以及學區教育人員的同心協力倡導，亦功不可沒，他們有志一同地想協助新手教師順利導入教學專業之中，並成功負起教學的績效責任 (Weimer, 2017)。

所謂「導入輔導」(induction) 是指在教師生涯階段最初、最關鍵的一段時期，所提供的系統性支持、協助與輔導 (Strong, 2009)。初任教師的導入輔導通常由政府機構和專業協會所倡導，以正式性、計畫性、系統性方案的形式呈現，並且是一種持續性的援助，而其中的靈魂人物便是師傅教師，亦即教學輔導教師所提供的輔導。

以美國為例，美國的教學輔導教師制度在 1980 年代如雨後春筍般地蓬勃發展。Feiman-Nemser、Schwille、Carver 與 Yusko (1999) 指出，在 1978 年，佛羅里達州 (Florida) 為了回應教師專業化和績效責任的呼聲，係全美第一個實施強制性初任教師導入輔導方案的州。Odell (1990) 則指出，在 1980 年，佛羅里達州還是全美惟一實施教學輔導教師制度的州；到了 1987 年的一個全國性調查發現已有 11 州正式實施教學輔導教師制度、6 州在試辦教學輔導教師制度、15 州在規劃實施教學輔導教師制度、19 州表示並無教學輔導教師的安排和活動；到了兩年後的 1989 年，31 州實施全州性教學輔導教師制度、11 州在部

份學區實施教學輔導教師制度、只有 8 州表示並無教學輔導教師的安排和活動。Serpell (2000) 則指出在 1992 年有 46 州已經實施初任教師教學輔導制度、有 3 州正在考慮實施，而只有內布拉斯加州 (Nebraska) 和羅德島州 (Rhode Island) 沒有初任教師教學輔導的政策。因此，可說到了 1980 年代末、1990 年代初，教學輔導教師制度業已是一個全國普遍推行的政策 (Gold, 1996)。

在英國，有鑑於師資培育長期處於教師數量不足與品質不佳的問題，英國教育部在 20 世紀後期開始大力推動教學輔導教師制度，企圖將初任教師導入輔導制度視為師資培育與教師專業成長的中介，並透過清楚的法令規章，呈現出全面且一致性的導入輔導面貌。例如，俞涵鈺 (2009) 指出，英國在 1989 年實施「試用教師培育方案」(Licensed Teacher Scheme)，針對 26 歲以上，完成二年高等教育，且通過中等教育證書測驗，申請為試用教師者，提供持續性的服務。另外，1990 年的「契約教師培育方案」(Articled Teacher Scheme) 是英國政府對一般大學畢業生提供二年實際教學的培訓，其中包括初始訓練與生涯發展等持續性及結構性輔導。最後，英國在 1998 年所發表的一份綠皮書《教師—面對變革的挑戰》(Teachers: Meeting the Challenge of Change) 中所提到的「教學輔導教師制度」目前則仍正在實施當中，並成為英國中小學教師專業發展的主軸。

綜上可知，20 世紀中後期，可說是教學輔導教師制度在教育界推廣與應用的最重要階段。唯此時期的師徒制與 18 世紀中到 20 世紀初的師徒制在實務作法上有諸多的不同。第一，在教學輔導內容上，傳統的師徒制強調的是教學技術，現代的師徒制強調的是教學理論與實務的融合。第二，在輔導方式上，傳統的師徒制傾向採用指導與建議的方式，現代的師徒制採用引導與支持的方式為多。第三，在學習方式上，傳統的師徒制注重的是模仿與複製所謂「專家教師」的教學風格及方法，現代的師徒制則鼓勵新手教師主動地參與、探究與批判思考。第四，現代教學輔導教師的角色從建議的提供者、問題的解決者，轉變為提問者、傾聽者、以及反思者的典範。第五，傳統師徒制的參與者主要是地方學校中的行政人員、師傅教師與徒弟教師，而師資培育大學甚少介入，而在現代的師徒制中，師資培育大學則和中小學形成夥伴關係，一同建構實習教師或初任教師的專業發展歷程。

五、教育界深化期：21 世紀起

美國的教學輔導教師制度進入 21 世紀後，由於符合時代的需要，所以仍在深耕發展之中。唯 Goldrick (2016) 指出初任教師教學輔導方案的內容與要求，各州並不完全相同，而這些變異主要存在於：教學輔導教師的資格要求、遴選結構、培訓與專業成長，以及教學輔導教師與夥伴教師的互動時間要求等。可見教學輔導教師制度的目標雖同，但是在做法上，因各州的教育條件與環境不

同，還是會有不同的發展。

之後，隨著課程發展以及一般教師（係指非初任教師）亦有持續成長的需求，美國各學區，例如：德州艾倫獨立學區（Allen Independent School District in Allen, Texas）開始設立具有教學輔導性質的「課程教練」（curriculum coach），這些課程教練係具有語文、數學、社會科學或自然科學等學科教學專長的資深優良教師，他們多係專任職的，他們以巡迴輔導的方式對學區內各校的教師直接提供課程與教學上的支持、協助與輔導，例如：模組課程設計、示範教學、教學觀察與回饋、小組共同備課、教學指導等（Killion, 2012）。

Galey（2016）則指出隨著「同儕教練」（peer coaching，或可譯為「同儕輔導」）的研究發展，從 1990 年代開始，「教學教練」（instructional coach）的政策在美國日益受重視。專職的「教學教練」係目前全美各學區與學校相當普遍的設置，教學教練的任務主要為促進教師的專業發展與教學效能，以提升學生學習表現，俾回應各州及聯邦政府所頒布的提升學生學業標準之諸多教育改革法案，例如：2001 年的「不讓任何孩子落後法案」（No Child Left Behind, NCLB）、2010 年的「各州共同核心標準」（Common Core State Standards, CCSS）以及 2013 年的「奔向巔峰」（Race to the Top, RttT）等。

教學教練採用同儕教練的概念和作法（Joyce & Showers, 1988），其所扮演的角色主要有三：在「認知」角色上，和教師們建立信任關係，並以個別指導或團體輔導的方式，推動課程發展和協助教師提升教學；在「組織」角色上，為教師合作和專業發展提供知識管理和組織結構上的協助，例如協助學校建立教師專業學習社群；在「改革」的角色上，做為教師與學校和學區的溝通橋樑，俾順利宣導與執行課程與教學上的教育改革政策（Galey, 2016）。

至於在大西洋彼岸的英國在 21 世紀亦普遍實施教學輔導教師制度。英國目前法令規定（DfES, 2003）自 1999 年 5 月 7 日以後獲得合格教師資格（Qualified Teacher Status，簡稱 QTS）者，都須參與初任合格教師導入方案。此方案的目的除維持並保有教師在公私立學校合格聘用教師資格外，並藉此活動促進其教學表現與能力，使其可通過導入標準（induction standards），不過，最主要的目的應該還是在於協助初任合格教師發展自信與教學專業能力；也就是說，導入指導教師（induction tutor，即教學輔導教師）應該以支持、督導及評鑑初任教師能力表現為主要職責。

在歐洲聯盟，歐盟委員會（European Commission）要求所屬成員國皆應透過導入計畫，為所有初任教師提供適當的協助，讓他們在擔任教職的第一年便能在個人與專業發展上獲得所需支持（Büyükgoze & Kavak, 2015）。在 2009 年歐盟只有 11 個成員國推動初任教師導入輔導計畫，且其中只有 7 個成員國為所

有中小學的四個層級（學前階段、小學階段、中學前期、中學後期）設有導入輔導機制，而在 2012 年設有全國性導入輔導計畫的成員國則增加到 13 國之多（Stingu, 2013）。

在澳洲，OECD（2014）的調查顯示，超過 95% 以上任教未達三年的新進教師，能夠得到正式導入計畫的協助，可見澳洲導入計畫的普及。以澳洲的最大州—新南威爾斯州為例，其公立教育系統中教學輔導教師的發展，與教育人員（教師與學校主管）專業標準的建立、以及改進教師績效責任的日漸受到重視有關。新南威爾斯初任教師導入制度要求，新聘教師必須在導入階段展現符合專業標準（the level of Proficient Teacher）的專業能力，才能取得持續聘用的資格。

由上述可知，教學輔導教師制度在 21 世紀已是歐美澳等先進國家普遍實施的政策。雖然初任教師所面臨問題依然嚴峻，所以初任教師的協助與輔導還是教學輔導教師的主流任務，但是隨著一般教師在課程與教學上持續成長的需求，教學輔導教師的功能在美國業已以「課程教練」或「教學教練」的職稱與角色，延伸至一般教師在課程與教學上的持續性專業發展，這一點和我國的教育發展趨勢頗為符合，值得國人加以關注。

整體而言，國外教學輔導教師制度的歷史沿革大致可分為五個時期，分別是遠古時期（西元前十八世紀起）、企業界發展時期（西元第五世紀起）、教育界推動初期（18 世紀中到 20 世紀初）、教育界發展期（二十世紀初期）、教育界深化期（二十一世紀起）等，而且，每一時期發展都有其重要的背景、內容與特色。而觀乎臺北市截至 2018 學年度所培育認證之教學輔導教師計 3,530 人（臺北市公立中小學教師約 20,173 人，培育認證比例約 17.49%）；教育部所培育認證之教學輔導教師計 2,352 人（全國中小學教師約 195,044 人，培育認證比例約 1.20%），顯見我國教學輔導教師之人數、推動方式和內容仍有相當的成長空間，亦即，我國教學輔導教師制度應該仍介於「教育界推動初期」與「教育界發展期」之間。因此，瞭解國外教學輔導教師之歷史沿革以及在教育界的發展狀態，頗值得當前我國推動教學輔導教師制度之反思與參考。

參、國外教學輔導教師制度的時代背景脈絡

教育制度的發展，總牽涉時代的背景脈絡，更彰顯其在時代背景的意義與價值，教學輔導教師的發展亦復如是。從前述國外教學輔導教師制度的歷史沿革，來觀察國外教學輔導教師制度的發展、意義及風貌，實具有下列時代背景脈絡或精神，茲分別說明如下：

一、教學實踐智慧的傳承

教學就是一種禮物，應該好好的傳承下去（Clement, 2019），而教學輔導教師乃是此種教學工作經驗與智慧薪火相傳的重要體制，而此就誠如張芬芬（2012）所言，即使在當今群體教學早已成為全世界所有國家教育體制中最基本的教學型態，許多學門，尤其是需要學習實作的專業與技職領域（如：醫生、教師、護士、廚師、戲曲藝術家、各種技師等），仍保有師徒制。教學輔導教師制度實是一種教學實踐智慧的傳承，唯有藉由師傅教師的教導與指引，除可降低資淺教師學習上的挫折與困擾之外，更可指引資淺教師找到一條進入工作職場的關鍵路徑；當然，更重要的是，可透過此種陪伴、指導與傳承的過程，建立及提升資淺教師的人生與工作智慧，所以，教學實踐智慧的薪火傳承也應是教學輔導教師制度推動之時代背景脈絡之一。

二、教師信任文化的彰顯

教學輔導教師制度非常強調信任關係的建立。而此種信任文化與關係的顯現，就如同張芬芬（2012）所言，「信任文化引發教師向上動力」的概念。其實，信任乃是任何教育政策與制度成功與否的重要關鍵，教學輔導教師制度的發展與推動亦復如是，尤其當教學輔導教師為夥伴教師所信任（不管是互動過程的信任或關係的信任），則教學輔導教師對夥伴教師的引導、協助、支持與輔導才有可能順利遂行，夥伴教師也才有可能心甘情願地追隨教學輔導教師學習，所以，教師信任文化的彰顯應是教學輔導教師推動之時代背景的重要意義之一。

三、教育民主對話的展現

教學輔導教師在貴人啟導歷程中，除提供夥伴教師心理的支持之外，更重要的是，透過對夥伴教師的教學討論、教學資源分享、教學觀察與回饋等活動，逐步展開雙方之雙向對話、分享與學習，透過同儕輔導的氛圍與作法，進而有效提升雙方的教學專業。這種同儕輔導以及平等對話之教學輔導機制，提供教學輔導教師與夥伴教師雙方皆具有發言權利，並於充份具有話語權之際，促發雙方運作思考的自由（李玉馨，2009）。因此，民主對話的展現也應是教學輔導教師制度推動之時代背景意義之一。

四、教育人文精神的發揮

師徒制在企業上的應用，始自美國商業界貴人啟導之父潘尼，他要求每一位經理要以人為本，對對新進員工善盡培植的責任。此制度經沿用至教育界後，不管是師資培育的職前教育或導入輔導，都是在引導師資生或初任教師將理論與實務進行有效的融合，藉以降低現實的震憾與教學專業上的孤立；再者，教學輔導教師制度的實施，在臺灣除了對初任教師、新進教師之輔導外，亦針對

自願成長的教師以及教學有困難的教師進行教學上必要的陪伴、支持與協助(丁一顧、丁儒徵, 2014; 李秀蘭, 2012), 當然, 也可藉由提供此等心理與情緒上的支持, 進而提升夥伴教師自信、效能感以及歸屬感 (Learning Professional, 2019), 顯見, 不管是企業界的師徒制或教育界的教學輔導教師制度, 都具有人文主義精神的彰顯。

五、教育績效責任的要求

初任教師導入輔導制度無論是在美國、英國、歐盟、澳洲等先進國家, 大多是透過立法強制要求各學區各學校實施導入輔導方案, 同時也提供預算資助這些方案 (Doering, 2018; Serpell, 2000)。經由立法, 初任教師必須參與導入輔導並通過導入標準後, 才能繼續執教。藉此, 一方面固在有效提升初任教師的教學表現, 另一方面也要求初任教師必須對自己的工作表現負起績效責任。這種對初任教師工作表現的要求與強調, 就如同林官蓓、陳建志、陳瑞庭 (2015) 研究發現, 認為教學輔導教師制度的目的在於提升初任及新進至學校服務教師之專業表現。因此, 對初任教師工作表現與績效等理念的實踐, 也應是教學輔導教師制度推動之時代背景脈絡之一。

肆、對國內教學輔導教師制度發展之建議

為提升我國教師專業素質、整體國家教育品質以及規劃推動教學輔導教師制度之參考, 本文乃於析論國外教學輔導教師制度之歷史沿革和時代背景脈絡後, 提出下列我國教學輔導教師未來發展趨勢的建議, 供國內教育行政機關、師資培育機構、學者專家和教育實務人員所參酌:

一、建立教學輔導教師制度的實施法源

就師徒制的歷史而言, 在 19 世紀之際, 德國首相俾斯麥即已立法規範師徒制的運行。就美英澳等三個世界先進國家在推動初任教師導入輔導制度的歷史而言, 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。我國不論在理論或實務上, 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。是故, 我國教育部宜早日修訂師資培育法或教師法部份條文, 提供初任教師導入輔導、教學輔導教師的推動法源。

二、建置專任教學輔導教師

在人員編組上, 英美二國的教學輔導教師皆採專兼任並用制。美國另設有

專任的課程教練或教學教練，專責推動課程與教學上的教育改革政策。我國則僅採用兼任制，並未設有專任的教學輔導教師對各校初任教師、一般教師或教學困難教師實施跨校性、巡迴式的教學輔導，這也是我國可以謀求改善的地方。因此，如何參考國外已實施多年的專任教學輔導教師或教學教練的案例，考量國情以及教育學者和教育實務工作者的意見，研擬適合國情之專任教學輔導教師制度實施方案，以擴大教學輔導教師的實施效果，實有其必要性。

三、與實習輔導教師制度的結合

從歐美先進國家在教學輔導的發展歷史，可知實習輔導與初任教師導入輔導皆屬師資培育的導入輔導範疇，故將教學輔導教師與實習輔導教師做結合是非常自然的事。教學輔導教師與實習輔導教師的聯結之道有三：其一，中小學教師在擔任教學輔導教師之前宜有實習輔導的實務經驗，有這樣的先備經驗，將來當可勝任教學輔導教師的職責。其二，誠如丁一顧（2016）所言，國內實習輔導教師未有培訓與認證的制度，由於未受專業的教學輔導培訓，實習輔導的品質良莠不齊。解決之道，在比照教學輔導教師制度，建立實習輔導教師的培訓機制。第三，為落實校本的教學輔導運作模式，發揮團隊的統合戰力，校內的教學輔導教師可結合實習輔導教師，成立校本教學輔導團隊，一方面交換教學輔導實務經驗，另一方面共同研討教學輔導技術與解決教學輔導的實施困境。

四、與中央與地方輔導團的結合

從美國的教學輔導發展史可見，教學輔導教師不但與實習輔導結合，並且能與課程教練或教學教練做分工合作，而我國中小學的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，在各縣市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）。

五、實施教學與行政分軌的進階制度

「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）。也就是說，在我國中小學教學現場，有愈來愈多的老師對於從事學校行政工作並沒有興趣，但是他們

對於課程與教學的發展卻有熱情，我們應該引導這一股巨大的改革潛能做充分的發展。因此，對於有教學專長但無意願擔任學校行政人員的中小學教師，教學年資滿三年以上，我們可鼓勵其擔任學年主任、領域召集人等教學領導工作，另具有教學卓越與輔導人格特質者，我們可鼓勵其接受專業培訓成為「實習輔導教師」，再進階成為「教學輔導教師」，之後在校內教學輔導的歷練後，則可鼓勵其進一步接受國教輔導團人才培育及認證，成為「縣市國教輔導團輔導員」以及「中央課程與教學輔導諮詢教師」（張德銳，2016）。當然，為使教師與行政人員有交流的機會，在一定的資格和條件限制下，宜讓雙方有轉換軌道的可能性。

六、與教師生涯進階制度的結合

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）或「研發教師」（如教育部師培育白皮書所規劃的），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，則可進一步規劃推動「初任教師、中堅教師、教學輔導教師、研發教師」之四級制教師生涯進階制度（張德銳，2006b）。

七、建立初任教師適用期制度

從英美澳等先進國家在初任教師導入輔導的發展歷史可知初任教師常視同「適用教師」，在二或三年的適用期間，必須參與導入輔導並通過導入標準後，才能取得正式教師的資格。而我國中小學初任教師在聘用之後，並無試用期。由於缺乏對初任教師的拘束力，以致於部份初任教師有恃無恐，缺乏接受輔導的動機和意願。另少了對初任教師要求負起績效責任的機制，很難要求初任教師有一定程度的專業成長與優良表現（張德銳，2003）。為今之計，宜採用先進國家的作法，將初任教師的聘期視同試用期，唯有試用期滿，通過教學輔導與評鑑後，才能成為正式教師。

八、減低受輔導教師工作負擔

本文發現，受輔導之初任教師在知識、技能和經驗還是明顯的不足，然教學及行政工作的負擔卻十分沉重，以致於初任教師工作壓力過大，而產生離職的現象。我國固然尚無初任教師大量離職的現象，但是初任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，仍有待教學輔導教師的貴人啟導。然由於工作忙碌，初任教師即使有很高的意願接受輔導，但由於時間不足，將影響輔導的成效。是故宜適度降低接受輔導之初任教師工作負擔，例如比照英國的作法，將初任教師的工作負擔降至一般教師的 90%，讓初任教師有額外

的心力從事成長與準備通過標準認證。

九、善用同儕教練的模式

從美國教學輔導的發展史可知，課程教練或教學教練的興起與「同儕教練」的研究成果習習相關。也就是說，對於初任教師的輔導不但可以採用一對一的個別輔導模式，更可以兼採團體輔導的模式，改變初任教師的教學認知，進而促使其教學行為的改變。對於一般教師而言，同儕教練所主張的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教學策略，係非常有效的教學輔導模式（Joyce & Showers, 1982）。

伍、結語

「薪火相傳，成己達人」乃是教學輔導教師制度重要理念。本文發現教學輔導教師制度若從師徒制算起，已有四千年的歷史，其間在國外之發展大致可分為五個時期，分別是遠古時期（西元前十八世紀起）、企業界發展時期（西元第五世紀起）、教育界推動初期（18 世紀中到 20 世紀初）、教育界發展期（二十世紀初期）、教育界深化期（二十一世紀起）等。其次，教育制度發展與其時代背景脈絡息息相關，而本文也發現國外教學輔導教師制度所具之時代背景脈絡包括：初任教師留職率的提高、教學實踐智慧的傳承、教師信任文化的彰顯、教育民主對話的展現、教育人文精神的發揮、教育績效責任的要求等。

教學輔導教師制度在國外早已進入「教育界深化期」，在我國仍介於「教育界推動初期」、「教育界發展期」之間。未來能否逐步走入「教育界深化期」，仍在未定之天。鑑往知來，本文乃對我國教學輔導教師制度的未來發展提出十項建言：建立教學輔導教師制度的實施法源、建置專任教學輔導教師、與實習輔導教師制度的結合、與中央與地方輔導團的結合、實施教學與行政分軌制度的設計、與教師生涯進階制度的結合、建立初任教師適用期制度、減低受輔導教師的工作負擔、對受輔導教師進行教師評鑑、善用同儕教練的模式。

總之，教學輔導教師制度不但有利於我國師資培育以及教師專業化，它對於課程與教學的改革以及學校的革新與發展亦有多面向的功能，實在值得國人加以關注。期待教育行政機關，能在這一方面的法制化有所作為並投入更多的心力於制度的規劃與推動，也期待學者專家們能多從事此一領域的研究，讓這一個立意良善、功能多面的制度能在我國深耕茁壯。

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)，87-103。
- 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 241-257)。臺北市：教育部。
- 丁一顧、丁儒徵 (2014)。學校層級教師專業發展評鑑之「社會-情緒」支持系統建構初探。**教育資料與研究**，114，203-227。
- 丁一顧、王淑麗 (2018)。臺北市教學輔導教師同儕式領導與夥伴教師教學效能關係之研究。**教育政策論壇**，21 (1)，31-58。
- 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)。北京市：人民教育。
- 李玉馨 (2009)。新手教師的使命與困境：從 Dewey 哲學論臺北市教學輔導教師制度之改進。**當代教育研究**，17 (1)，107-136。
- 李秀蘭 (2012)。已認證之教學輔導教師輔導成效之探討：以宜花東為例 (未出版之碩士論文)。國立東華大學學校行政碩士學位學程，花蓮縣。
- 林心茹譯 (2004)。啟導初任教師 (J. Boreen, M. K. Johnson, D. Niday, & J. Potts 原著，2000 出版)。臺北市：遠流。
- 林官蓓、陳建志、陳瑞庭 (2015)。高雄市國民中小學教學輔導教師制度之研究。**臺灣教育評論月刊**，4 (7)，152-181。
- 江雪齡 (1989)。由美國良師制度探討實習教師的問題與輔導途徑。**國教研究雙月刊**，7，49-52。
- 俞涵鈺 (2009)。我國與英國教學輔導教師制度之比較研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 師資培育法 (2002 修正)。
- 張芬芬 (2012)。「教學輔導教師制度」：成功的人性實驗。**臺灣教育評論月刊**，1 (4)，54-56。
- 張德銳 (1992)。國民小學教師評鑑之研究。新竹市：國立新竹師範學院。

專論

- 張德銳 (2003)。中小學初任教師的教學輔導與考核。*課程與教學季刊*, 6(3), 67-85。
- 張德銳 (2006a)。臺北市教學輔導教師制度的回顧、現況與前瞻。*教育行政與評鑑學刊*, 1, 1-22。
- 張德銳 (2006b)。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)。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 1-24)。臺北市: 教育部。
- 張德銳、簡賢昌 (2009)。教學輔導教師與夥伴教師互動歷程與專業發展之研究。*臺北市立教育大學學報教育類*, 40(1), 1-34。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天建 (2001)。台北市中小學教學輔導教師制度規劃研究。*初等教育學刊*, 9, 23-54。
- 教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫 (2006)。
- 教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點 (2011)。
- 臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案 (2000)。
- 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 (2018)。
- 翁振益、徐韻淑、盧美玲、熊明禮 (2017)。國際觀光飯店烘焙師傅師徒關係之探討。*蘭陽學報*, 16, 50-66。
- 盧政春 (2012)。德國師徒制產學合作復合雙軌體制。*Talent 前瞻國際創新人才雙月刊*, 17, 10-15。
- Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D., & Potts, J. (2009). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*. York, ME: Stenhouse.
- Burke, L., & Dauksas, L. (2020). The old college try can't find good mentors for new special education teachers in your area? Look to colleges and universities. *Principal*, 99(3), 36-36.
- Büyükgöze, H., & Kavak, Y. (2015). An investigation of support measures for

- beginning teachers in EU countries and Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(4), 223-237. Retrieved from <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/103/116>
- Carnegie Commission on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York, NY: Carnegie Corporation.
- Clement, M. (2019). A dozen things effective teacher mentors do. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 85(4), 27-29.
- Doering, S. A. (2018). *The induction mentor voice: A phenomenological study of effective practices for high quality K-12 teacher induction mentoring* (Unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University, Los Angeles, California.
- Dunne, K., & Villani, S. (2007). *Mentoring new teachers through collaborative coaching: Linking teacher and student learning*. San Francisco, CA: WestEd.
- Fagan, M., & Fagan, P. (1983). Mentoring among nurses. *Nursing and Health Care*, 4(2), 77-82.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Retrieved from ERIC database. (ED449147)
- Galey, S. (2016). The evolving role of instructional coaches in U.S. policy contexts. *The William & Mary Educational Review*, 4(2), 53-71.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548-594). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Goldrick, L. (2016). *Support from the start: A 50-state review of policies on new educator induction and mentoring*. Retrieved from <https://newteachercenter.org/wpcontent/uploads/2016CompleteReportStatePolicies.pdf>
- Gray, L. S., & Beamesderfer, A. O. (1980). Apprenticeship training: Where does it stand today? *Vifit Issues*, 29(5), 1-4.
- Garcia, N. D. (2012). *Mentoring unfolded: The evolution of an emerging discipline*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of New Mexico,

Albuquerque, New Mexico.

Gray, W. A., & Gray, M. E. (1985). Synthesis of research on mentoring teachers. *Educational Leadership*, 43(3), 37-43.

Hepner, M. M., & Faaborg, L. (1979). *Women administrators: Careers, self-perceptions, and mentors*. Retrieved from ERIC database. (ED193782)

Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Author.

Irby, B. J., & Boswell, J. (2016). Historical print context of the term, “mentoring”. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 1-7. DOI: 10.1080/13611267.2016.1170556

Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.

Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York, NY: Longman.

Killion, J. (2012). Coaching in the k-12 context. In S. J. Fletcher & C. Mullen (Eds.), *The Sage handbook of mentoring and coaching in education* (pp. 273-294). Thousand Oaks, CA: Sage.

Learning Professional. (2019). How mentors can support new teachers. *Learning Professional*, 40(1), 60-66.

Lowney, R. G. (1986). *Mentor teacher: The California model*. Retrieved from ERIC database. (ED275646)

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Odell, S. J. (1990). *Mentor teacher programs*. Washington, D C: National Education Association.

OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Phillips, G. M. (1979). The peculiar intimacy of graduate study: A conservative

- view. *Communication Education*, 28, 39-345.
- Pierce, C. A. (1983). *Mentoring, gender, and attainment: The professional development of academic psychologists* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at Austin, Austin, TX.
- Rawles, B. (1980). *The influence of a mentor on the level of self-actualization of American scientists* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: A review of the literature*. Retrieved from ERIC database. (ED443783)
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Education Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Stingu, M. (2013). Induction of newly qualified teachers: Limits, needs and opportunities. *Journal of Education Culture and Society*, 13(1), 148-157.
- Strong, M. (2009). *Effective teacher induction and mentoring: Assessing the evidence*. New York, NY: Teachers College Press.
- Weimer, K. R. (2017). *We're just kind of walking side by side: Music teacher mentor/mentee relationships in Connecticut's teacher education and mentoring program (TEAM)* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, State College, Pennsylvania.
- Zeichner, K. M. (1979, April). *Teacher induction practices in the US and Great Britain*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, San Francisco, CA.

The Contextual Background and Developing Trend of Mentor Teacher Program: From a Historical Approach

Derray Chang* **Yi-Ku Ding****

The Mentor Teacher Program has implemented more than 40 years in Western countries, while the program has been introduced in Taiwan for only two decades. The paper aims to analyze the development and the contextual background of the Mentor Teacher Program from historical perspective and to propose suggestions for its future practice in our nation. The Mentor Teacher Program has actually been growing to an educational mature period in those developed countries, while in our nation the program is still at an incubation and incipient stage. This study concludes five dimensions in terms of the contextual background of the Mentor Teacher Program, including “passing on the wisdom of instructional practice,” “demonstrating the culture of trust among teachers,” et cetera. This author proposes nine suggestions for the future program development such as “establishing the legitimate basis”, “implementing official positions for full-time mentor teachers,” “keeping the alignment with the teaching practicum tutors” and so forth.

Keywords: mentor teachers, beginning teacher induction, historical approach, developing trends

* Derray Chang, Retired Professor, Center for Teacher Education, Fu Jen Catholic University

** Yi-Ku Ding, Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Corresponding Author: Yi-Ku Ding, e-mail: tim@utapei.edu.tw