

《教育行政與評鑑學刊》

2016年6月，第19期，頁1-16

以教學輔導教師制度促進學習共同體的實踐

張德銳

摘 要

學習共同體固然不是教師教學的惟一，但確也符應學生學習中心的教育思潮，也和教學輔導教師制度的目的和功能可以相融，這兩者應當加以整合。教學輔導教師制度此一舊瓶若能裝上學習共同體此一新酒，對於兩者的發展都是有利的，甚至可以發揮一加一大於二的效應。

本文先從理論上，論述國內教學輔導教師制度的內涵和特色，其次探討學習共同體的意義、哲學、理論基礎、實質內涵等，最後把重點放在教學輔導教師如何從學生學習共同體、教師學習共同體、以及學校學習共同體等三個層次，發展和實踐學習共同體的理念和作法。在實施學生學習共同體方面，教學輔導教師可在既有的教學基礎下，嘗試學習共同體的學習與實施，才能與時俱進，擴大自己教學行為庫。在領導教師學習共同體方面，教學輔導教師可以成為學習共同體教師專業學習社群的領頭羊，可透過共同備課、公開觀課、集體議課的方式，有效協助教師專業成長。在參與學校學習共同體方面，學校應讓教學輔導教師成為推動學習共同體的教師領導者。

關鍵詞：教學輔導教師、學習共同體、教師領導

Journal of Educational Administration and Evaluation

June, 2016, Vol. 19, pp. 1-16

Facilitating the Development of Learning Community by the Mentor Teacher Program

Derray Chang

Abstract

The concept of Learning Community is a new trend of teaching innovation in Taiwan. With the core concept of student's learning being prioritized, it also emphasizes the learning of teachers and schools. Similarly, the Mentor Teacher Program is aimed at facilitating teachers' and students' learning. Based on this similarity, the initiation and adoption of Learning Community practices in the Mentor Teacher Program in Taiwan will be beneficial to both teachers and students.

This paper discusses the content and characteristics of the Mentor Teacher Program, and the meaning, philosophy, theoretical framework, and content of Learning Community. According to the three levels of Learning Community, this paper explores how to develop the practice of Learning Community in the Mentor Teacher Program in Taiwan. Mentor teachers should adopt Learning Community to expand their teaching models, and then facilitate the professional growth of their colleagues by means of instructional observation and feedback. School principals should support mentor teachers as leaders of the school-level Learning Community.

Keywords: mentor teacher, learning community, teacher leadership

壹、前言

臺灣中小學課室教學的改革可謂風起雲湧，從以往曾盛行一時的開放教學、小班教學、創造思考教學，到教育部於 2012 年在「關鍵五堂課」中所倡導的有效教學策略、差異化教學、多元評量等，以及目前報章雜誌所廣泛報導的學習共同體、翻轉教學、學思達…等，雖帶給了中小學教學改革的契機，但也令人擔憂改革是否可以持續，以及改革是否能真正有效提升中小學的教與學。

在教師專業發展的大道上，相關的改革策略亦不絕於途，從早期的獎勵教師學位進修、主題研習與專業培訓、教師分級制度的倡導，到近期的精準教學計畫、教學輔導教師制度、教師專業發展評鑑、教師專業學習社群等，雖帶給教師們諸多專業成長的機會和管道，但也帶給了中小學教師專業發展的壓力。

本文作者堅信中小學中的教與學確是中小學教育的核心，教師的教與學生的學也是需要與時俱進的，但是教學既是科學也是藝術，不宜定於一尊，應尊重教師的教學專業自主權，依其專業判斷採用適合學生學習的教學策略，才能提升學生學習成效。另外，國內目前所倡導的教師專業發展途徑固然甚多，但其本身都是手段，而不是目的，它祇是提供一個機制或平台，讓教師們可以充分發展其教學知能，進而提升學生的學習成效。

簡而言之，本文作者相信教師專業發展的機制若是能結合教師教學改革的倡議，一方面可以整合各種教改措施，減輕教師沈重的工作負擔，另一方面當能提升教學改革的成效。換言之，在學校本位管理的精神下，學校行政人員宜有教學的願景與目標，善用專業發展的機制，引導、支持教師實施教學改革，這樣的教學改革才能持續有效，而這樣的專業發展的機制才有存在的必要，其目的都在提升教師的教與學生的學。據此，本文擬論述學校行政人員如何善用教師專業發展機制之一的教學輔導教師制度，來實踐近年來許多學校所積極推動的教學改革措施－學習共同體。

有鑑於此，本文擬以文獻探討的方式，先簡要說明國內教學輔導教師制度及其運作特色，其次就如何善用教學輔導教師的內部改革能量在學習共同體的推動上加以論述，期能對我國中小學學習共同體及教學輔導教師理論與實務之開拓皆能有所助益。

貳、國內教學輔導教師制度及其特色

在歐美教育先進國家，「教學輔導教師」已是一個被普遍推展的實務（American Federation of Teachers, 1998; Commission on Teacher Credentialing, 1993; Feiman-Nemser, 1992）。教學輔導教師係指能夠提供同事在教學上有系統、有計畫的協助、支持或輔導之資深優良教師（張德銳，1996）。國內教學輔導教師制度的產生乃是為了因應促進教師專業發展，與提升教師專業自主的訴求而產生，目標在於藉由教師同儕間的互相學習、對話與反思，以達到提升教與學效果的目標（丁一顧、張德銳，2009）。

一、國內教學輔導教師制度的內涵

國內教學輔導教師制度的推動以臺北市的發展最早。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，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 學年度開始辦理教學輔導教師設置方案，每年暑假所儲訓的教學輔導教師，截至 2014 學年度共計培育 2738 名教學輔導教師，2015 學年度教學輔導教師方案，共計 132 所學校提出申請，含小學 74 所、國中 39 所、高中職 19 所（臺北市政府教育局，2015）。

另外，教育部（2016）則在「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」中的第五點明訂：「學校對於一年內新進教師、初任教學三年內之教師、自願接受協助之教師及經評鑑認定未達規準之教師，得安排教學輔導教師予以協助，並依本部所定教學輔導教師之資格、遴選、權利義務及輔導方式等相關規定辦理之。」而目前實際的運作情形是，參與辦理教師專業發展評鑑實施計畫的學校，在辦理第二年開始，可推薦 10% 的教師接受教學輔導教師的培訓，核心學校則為 15%（教育部，2009）。是故全國各縣市業已從 2007 年起，開始推動教學輔導教師制度。

國內各中小學經核定設置教學輔導教師之學校，其教學輔導教師之培訓人選最少要有五年以上的教學年資、經儲訓 5-10 天（臺北市為完整 10 天，教育部則改為教師專業發展評鑑進階培訓 3 天、之後再教學輔導教師培訓 5 天），並認證合格後由各縣市政府教育局頒予教學輔導教師證書，再由學校依規定聘兼之。每位教學輔導教師以輔導一至二名夥伴教師為原則。每輔導一名夥伴教師，得酌減原授課時數 1-2 節課，但最多以減授原授課時數四節課為上限（丁一顧、張德銳，2009）。

教學輔導教師所服務的對象（在制度中被稱為夥伴教師，取其與教學輔導教

師協同學習與成長的夥伴關係之意) 主要為：(1) 初任教學三年內之教師(不含實習教師)；(2) 新進至學校服務之教師；(3) 自願成長，有意願接受輔導之教師；(4) 教學有困難需要協助成長之教師。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、學校、社區及教職之環境；(2) 在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；(3) 觀察服務對象之教學，提供回饋與建議；(4) 與服務對象共同反思教學，並協助服務對象建立教學檔案(丁一顧、張德銳，2009)。

二、國內教學輔導教師制度的特色

國內教學輔導教師的運作，相對於英美先進國家的實務，主要有三個特色。第一個是英美等先進國家教學輔導教師的輔導對象，大多僅限於初任教師或新進教師(Department of Education and Skill [DfES], 2003; Huling – Austin, 1998)，我國的教學輔導教師固然仍以輔導初任教師及代理代課教師為主，但由於輔導的需要，亦承擔了自願成長教師以及教學困難教師的輔導工作。

國內教學輔導教師的第二個運作特點是強調同儕輔導與專業學習社群的實施方式。不似英美等先進國家初任教師大量流失的現象(Huling-Austin, 1998)，需由教學輔導教師對初任教師實施一對一的個別輔導，國內由於少子化以及教職工作的穩定性，近年少有聘任大量初任教師的情況，因此不管是臺北市或是其他縣市的教學輔導教師，皆強調在教師專業發展上，對同學年或同領域的教師發揮更多同儕輔導(peer coaching)、專業學習社群(professional learning community)的功能。根據學者專家(張德銳，1998；Pajak, 1993; Shower, 1985)的看法，「同儕輔導」是一種教師同儕工作在一起，形成伙伴關係，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，進而提升學生學習成效、達成教學目標的歷程。而專業學習社群係指以教師為主的社群，在此社群中，教師們具有共享的價值、共同目標與願景，也能經由對話分享、合作學習，促進教師們不斷地學習與成長(丁一顧、張德銳，2010；林思伶、蔡進雄，2005)。國內教學輔導教師在同儕輔導及專業學習社群的實踐實例，可參見張德銳、高紅瑛(2009，2011)所主編的《同儕輔導專業成長故事集》和《攜手同心—教師專業學習社群故事集》。

第三，國內教學輔導教師的運作，近幾年相當強調「教師彰權益能」(teacher empowerment)、「教師領導」(teacher leadership)、「服務領導」(servant

leadership) 等新興領導理論的闡揚以及實質功能上的實踐。亦即教學輔導教師制度秉持教師專業化的理念，提供一個機制或一個舞台，讓資深優良教師們可以增益其教學及教學輔導的知能，然後鼓勵這些教師發揮專業自主權和影響力，以「人生以服務為目的」和「成就別人就是成就自己」的理念，領導學校教師在課程與教學上走向專業共好的境界。國內教學輔導教師在教師領導及服務領導的實踐實例，可參見張德銳、高敏麗（2012，2015）所主編的《喚醒沈睡的巨人－教師領導故事集》和《愛與奉獻－服務領導故事集》。

參、以教學輔導教師制度推動學習共同體

一、學習共同體的基本概念

學校的主要存在目的在於學生的學習，沒有學生學習，就沒有教師的教學；沒有教師的教學，就沒有行政人員的存在必要。是故無論是行政人員或是教師皆應重視學生學習，為學生的學習而教，這是教學輔導教師制度和學習共同體的共同核心理念。

日本佐藤學（2012）所提倡的學習共同體（learning community）係指一種同心圓結構，從學生、教師、到家長及社區人士，全校上下裏外相互支持、彼此學習，而所謂學習共同體學校，便是一所支持學生學習的學校。

潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈（2014a）亦認為學習共同體或可稱為學習社群，係指學校與社區成員透過相互的支持和協助，來分享與學習教與學的事務，並促進個人與團體的發展。

黃政傑（2013）指出學習共同體的哲學觀有三，首先以公共性哲學，強調學校是一個公共空間，應對任何人開放。其次以民主主義哲學推動校長、教師、學生和家長成為學校的主人，共同參與學校的活動。最後，追求卓越性的哲學，則強調高品質的教育內容。

學習共同體主張要透過分組的「協同學習」（collaborative learning）及「伸展跳躍」（jump）才能引導學生學習，其理論基礎是以 1930 年代蘇聯心理學家 Vygotskey 所倡導的「近端發展區」及「內化作用」。Vygotskey 認為，人的發展有兩種層次：實際發展層次與潛在發展層次。實際發展層次為個人獨自學習可達到的程度，潛在發展層次則是在大人或同伴的合作下，能夠解決問題的能力。這兩者之間的差距，Vygotskey 稱之為「近端發展區」。教師在課堂教學活動上，若能透

過協同學習和伸展跳躍，提供學習所需要的「鷹架作用」（scaffolding），就能內化學生的學習，並引導學生從「實際發展層次」走向「潛在發展層次」（溫芝，2015）。

潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥（2014b）指出學習共同體係一個多層次的教育改革，其概念與實踐方式可分為「學生學習共同體」、「教師學習共同體」、「學校學習共同體」等三個具有同心圓關係的綜合體。

在學生學習共同體之中，教師教學以學生小組學習為核心，採二至四人一小組的形式。在小組協同學習之前，先由教師做簡要的講解指導，然後再交付一個基礎的問題讓學生進行小組協同探究。學生探究並發表完後，由老師做概念整理，並帶入一個具伸展跳躍的問題，再次交由小組進行協同學習，最後由老師做課題統整。教室座位安排係採面對面的U形方式，師生間、學生間得以平等對話（黃政傑，2013）。

潘慧玲等（2014b）指出教師學習共同體之要義有三：第一，教師運用共同備課、公開授課/觀課、共同議課三部曲進行課堂教學研究，而每人每年要做一次公開授課。第二，教師除了是教學者之外，其本身亦是不斷精進的學習者，必須透過反思和分享促動教師學習的驅動力。第三，教師的學習並不是一個孤獨的旅程，而是一個教師間協同合作的歷程，藉以發展其教學實踐知識（practical knowledge）。

在學校學習共同體之中，不僅學生和教師是學習者，行政人員、家長、社區人士亦應該成為學習共同體的一環。家長不只是來看教師教學，而是來幫助教師教學，與教師一起設計課程（黃政傑，2013）。行政人員更是學習共同體學校的核心人物，除了宜建立學習共同體的推動架構與團隊之外，更宜從建構分享與支持性的領導、建構共享的願景與目標、發展支持性的學習文化、以及安排適當的結構與資源等四個面向，促使學習共同體成為學校例行運作的一部份（潘慧玲等，2014b）。

學習共同體在臺灣中小學的發展有日益蓬勃的趨勢。學習共同體的概念自從引進臺灣後，2012年首由臺北市、新北市、桃園市、嘉義市等紛紛組團前往日本參訪學習共同體學校，也開始試辦學習共同體方案，學習共同體在極短時間內，已成為國內教育改革的顯學（黃政傑，2013）。以臺北市為例，2012年6月間，臺北市中小學各五位校長在臺師大潘慧玲教授、陳佩英教授、臺北市立教育大學陳麗華教授、方志華教授的帶領下，赴日到學校進入教室實地參訪，回國後國小採五校聯盟的方式，採前導學校、全校推動模式啟動；中學端則採由下而上的方式，在自己的學校和班級開始行動，並組成社群透過臉書分享各人的實踐反思（丁亞雯，2013）。至於在新北市，在歐用生教授的指導下，亦有多所中小學，如新北市光華

國小在社會領域實施學習共同體的教學方式。

本文作者認為學習共同體的教學策略可以活化國內中小學的教學方式，以及把教學的重點放在學生學習的面向上，能符應國內教學的發展趨勢，但本文作者並不認為學習共同體是教師教學的唯一模式，而宜是多元模式中的重要一種而已。至於教師層級以及學校層級的學習共同體，頗類似於國內倡導已久的「教師專業學習社群」和「學習型組織」，還是有其倡導的價值性。

事實上，教學輔導教師制度與學習共同體有許多相通之處。第一，教學輔導教師和學習共同體都是在強調教師的教與學生的學。第二，教學輔導教師和學習共同體皆強調教師間宜透過同儕輔導或專業學習社群的方式，促進教師專業成長，進而提升教學成效。第三，教學輔導教師和學習共同體並不是由上而下的改革，它皆強調由下而上教師領導功能的發揮，而造就一個學校中我好，你好，大家好的圓融美滿、更美好的教育社群與生活。惟教學輔導教師比較強調的是一種教師協同成長、夥伴協作的機制或平台，而學習共同體比較強調的是一種教學革新模式或策略。

二、教學輔導教師在學習共同體的推動上的可著力處

由上所述，教學輔導教師此一教師專業發展機制在國內已行之有年，而學習共同體則是一個相對較新興的教學改革的運動。如何舊瓶裝新酒，在教學輔導教師制度基礎下推動學習共同體是本文論述的重點，進而讓二者發揮相輔相成的功能，是本文的主要目的。以下從教學輔導教師如何實施「學生學習共同體」、如何帶領「教師學習共同體」、以及如何參與「學校學習共同體」等三個由內而外的三個角度，論述如下。

（一）實施學生學習共同體

教學輔導教師是一個具有榮譽職稱的職位，學校應該依教師領導的三個條件進行嚴格的篩選：（1）是能幹的（competent），（2）是可信賴的（credible），（3）是平易近人的（approachable）（Katzenmeyer & Moller, 2009）。也就是說，教學輔導教師的先決條件是必須是在教學及班級經營上是有效能的教師，其次，他們應是學校同事可以信任的同儕，再者必須具有平易近人、溫暖同情的人格特質，才易獲得同事的信任。

由上述可知教學輔導教師是在課程與教學上有效能的老師，而教學輔導教師要保持其在課程與教學上的先進地位，則宜在既有的教學基礎下，可以嘗試學習共同體的學習與實施，才能與時俱進，擴大自己教學行為庫（bank of teaching

behaviors) 的培育與涵養。當教學輔導教師有了更廣泛、更紮實的教學行為庫，才能一方面在自己的教室中依學生的需求隨時加以回應，另一方面也才能具有帶領夥伴教師同步成長的可能。

事實上，臺北市中小學諸多教學輔導教師業已開始在其班級中實施學習共同體。例如國語實小吳莉娟老師是臺北市最早到日本參訪學習共同體學校的老師之一，參訪完後是該次參訪團最早實施公開課的老師，她在五年級的社會科教學中，對於「伸展跳躍」多有心得，也深受親臨觀課的佐藤學教授所激賞（方志華，2013）。另外，具有 33 年教學經驗的實踐國小張寶文老師在參加國語實小的公開觀課後，也開始將她任教的 301 教室桌椅排成口字型，將學習共同體的精神用在自然科教學，並在以學生為焦點的觀課紀錄中，發現豐富的課堂風景（王博弘、陳茜如，2013）。

（二）帶領教師學習共同體

除了以個別輔導方式，帶領夥伴教師實施學習共同體之外，本文作者更期待教學輔導教師在能力與時間許可內，經由同儕輔導的方式，協助學校成立各學群、各學年、各學習領域、甚或跨校的學習共同體專業學習社群。

Huffman 和 Hipp(2003) 主張教師專業學習社群的發展會經歷啟始階段、運作階段以及制度化等三個階段。茲就這三個階段，有心帶領學習共同體專業學習社群的教學輔導教師可從事如下的努力（張德銳和王淑珍，2011）：

1. 啟始階段：教學輔導教師一開始先培養社群教師間的關係與情感，透過分享資訊及專業對話建立起實施學習共同體的價值觀和規範。
2. 運作階段：擔任社群領頭羊的教學輔導教師可強調權力、權威和責任的分享，透過協同合作解決學習共同體的實施問題，並對成員的教學成果加以表揚與慶祝。
3. 制度化階段：當學習共同體專業學習社群逐漸步入軌道後，教學輔導教師可鼓勵成員將教學成果對校內外同仁分享，並協助其參與學校有關學習共同體的規劃和決策。

至於學習共同體專業學習社群在實務上的運作方式，可參考 Joyce 和 Showers (1982) 所提供的同儕輔導模式，進行下列四個具有連續性的步驟：

1. 研習 / 備課：教師們以三至六人一小組的方式共同研讀、討論學習共同體的教學模式或技巧，當成員熟悉學習共同體的教學策略後，小組可就實施學習共同體在不同的單元，進行共同備課活動，並將共同備課所發展教學資源做資源共享。
2. 示範教學：由教學輔導教師先行實施學習共同體公開課的示範教學，以便協助其餘教師領悟、掌握教學要領和技巧。除此之外，參與觀課的教師宜就各組學生的

學習狀況提供客觀具體的回饋。

3. 指導式練習和回饋：每一位教師以小組成員為教學對象，輪流進行微型教學，為其後的公開課預做準備。當然，在教學時需由那些未進行試教的小組成員們，進行教學觀察並提供教學回饋意見。
4. 獨立練習和回饋：每一位教師回到原來任教班級，以公開課的形式，正式運用學習共同體於自己日常的教學活動中，但為了確保教學成功，需由教師同儕們提供適度的鼓勵、協助、教學觀察和回饋。

在以上四個步驟當中，在第二和第四個步驟中會運用到臨床視導的技術。至於臨床視導的實施步驟，Acheson 和 Gall (1996) 將臨床視導分為三個步驟：計畫會談（可調整為備課）、教學觀察（即觀課）、回饋會談（即議課）。在計畫會談，本文作者建議不一定要採傳統一對一教學觀察前會談的方式，可以調整成為由教學輔導教師以個別或團體的方式，和準備實施學習共同體的老師一起備課，並且在備課後，根據教學者的成長需求，共同協商決定教學觀察的焦點與工具。備課的內容主要聚焦於課堂上使用之單元學習活動設計，例如學習內容、學習目標、學習策略、學習評量等。在教學觀察/觀課時，觀察者可以使用「軼事記錄」、「選擇性逐字記錄」、「語言流動」、「在工作中」等質性或量化觀察工具，對教師的教，特別是學生的學，做具體客觀的記錄。在回饋會談/議課活動時，教學輔導教師首先營造溫暖和諧的氣氛，讓教學者表達此次教學的經驗和心得，其次鼓勵觀察者就學生的學習，提出具體客觀的記錄，然後以不作價值判斷的態度，鼓勵教學者就學生的學習，自行提出改進目標、方法及策略。

在帶領教師實施學習共同體的實例方面，臺北市北政國中近年來將教學輔導教師、教師專業發展評鑑、教師專業學習社群三者合一，並以學習共同體為發展主軸的實施模式（詹馨怡，2015）。該校教學輔導教師除了個別指導夥伴教師之外，會與夥伴教師一同參與以教學領域為主的專業學習社群的運作。從 101 學年度開始，實施學習共同體，並著力於教師學習共同體的三部曲—共同備課、公開觀課、集體議課。教學輔導教師在學習共同體的示範教學上，讓夥伴教師有觀摩學習的楷模，之後在夥伴教師的公開授課上，協同其他同領域教師給予夥伴教師鼓勵與肯定，並引進資源讓夥伴教師擁有教學效能感與成就感。實施以來，教師成長與教學專業更加精進，教師並且因此發展了多套學校特色課程，並在優質學校—教師專業發展等獲獎無數（詹馨怡，2015）。

（三）參與學校學習共同體

潘慧玲等（2014b）指出，為推動學習共同體學校，學校宜建立學習共同體的

推動團隊。本文作者認為此一團隊，除由學校行政人員主導並包含家長代表之外，在教師代表部份宜包含教學輔導教師，俾讓教學輔導教師一方面有影響學校決策的機會，另一方面可做為學校與教師之間的聯絡人，讓學校決策有上情下達以及教師聲音有下情上達的正式管道。

為利學習共同體此一教學革新模式的推動，學校推動團隊有必要推薦具有實施學習共同體能力與意願的資深優良教師，做為教學輔導教師的儲訓人選，而儲訓人選的妥適性，常是教學輔導教師制度推動成功的第一步。儲訓期間除，儲訓單位除應加強教師專業學習社群的帶領技巧外，亦可增設學習共同體的理論與實務課程。最後在教學輔導教師回流教育時，則可進行教學輔導教師推動學習共同體的實務經驗分享與交流。

潘慧玲等（2014b）指出學校行政人員在推動學習共同體學校時，宜注意建構共享的願景與目標、建構分享與支持性的領導、發展支持性的學習文化、以及安排適當的結構與資源等四個要項。據此，學校行政人員有必要透過溝通與對話，讓教師們對學校實施學習共同體的願景有充分理解與共識。其次，學校行政人員應有分布式領導的理念，相信教學輔導教師有能力做好學習共同體的工作。第三，如何在心理上以及實質上支持教學輔導教師做長期的努力，協助學校改變教師之間相互隔離的「個人主義文化」（individualistic culture），走向教師之間開放、互信、彼此協同學習的「合作的文化」（collaborative culture），亦是行政人員必須做的努力（Hargreaves, 1992）。最後，教學輔導教師工作的有效推動亟需各項資源。因此，學校行政人員宜安排足夠的時間（例如每週有一個可以共同討論的時間）與空間（例如建置各科教學研究室和教學輔導研討教室）讓教學輔導教師去和同事建立合作關係，並實施學習共同體的專業成長活動。當然，除了時間與空間資源之外，行政人員以及教師會和家長會在人力、財力、物力的支援也是教學輔導教師執行學習共同體任務所不可欠缺的條件。

在參與學校學習共同體的實例方面，楊美伶和楊玲珠（2013）指出，臺北市國語實小在實施學習共同體時，校長先透過教師備課日和教師們分享在日本考察所看到的學習風景，並和教師們溝通為什麼要推動學習共同體的理想。此外，亦透過學校日對家長簡介學習共同體的理念與精神。經過一整年的溝通後，才開始準備有系統地推動學習共同體的教學改革。

在學校文化上，國語實小善用推動教學輔導教師十多年來所協助形塑的對話、分享、合作與精進的教師文化，強調學習共同體與教學輔導教師方案以及專業學習社群方案皆有異曲同工之妙，皆以促進教師教學，提升學生學習品質為目的（楊美伶和楊玲珠，2013）。

在組織結構上，國語實小整合教師專業發展的組織，發展出「三層領導、雙軌並行」的策略（楊美伶和楊玲珠，2013）。三層領導的第一層為學群召集人（每學年設有三個學群）、第二層為教學統合（即學年）召集人及領域召集人、第三層為研究處主任，藉此組織結構，在實質內涵上發展分布式領導的概念，培植教師成為領導者。雙軌並行係指精緻共同備課、觀課、議課與提升領域專業知能的成長並重並行。

為了讓國語實小老師們有共同時間進行互動與成長，該校安排學群每週有兩節互動時間，學年與領域每月則各排有一次共同備課的時間，另研究處會定期召集學群召集人、教學統合召集人與領域召集人召開學習共同體研修會，分享實作經驗、策略與成長，另外，如何在有限的軟硬體設備上做調整，以支援教師教學，讓教師專心致力於學生學習，也是該校為推動學習共同體所作的努力（楊美伶和楊玲珠，2013）。

肆、結語

教學輔導教師制度是一個有系統、有計畫的師徒制，它提供了一個平台，讓資深優良教師與校內夥伴教師有攜手成長的管道與機制，它的特色在貴人啟導、同儕輔導、以及新興領導理念，如教師領導、服務領導的實踐。

學習共同體是一個學生、教師、家長、行政人員，彼此支持、彼此相互學習的生命共同體。學習共同體的哲學觀為公共性哲學、民主主義哲學、追求卓越性的哲學。學習共同體的教學方法主要係協同學習與伸展跳躍，其理論基礎主要係社會建構主義。

為促進學習共同體在中小學的有效發展與實踐，本文鼓勵教學輔導教師在既有的教學基礎下，嘗試學習共同體的學習與實施，才能與時俱進，擴大自己的教學行為庫。亦即，身為教師教學領導者的教學輔導教師確實有必要以身作則，透過校內外各種研習管道，努力學習學習共同體的教學模式，並且透過日常教學實踐中反思學習共同體的成效與改進之道。

在領導教師同仁實踐學習共同體方面，本文指出教學輔導教師可以成為學習共同體教師專業學習社群的領頭羊，可透過共同備課、公開觀課、集體議課的方式，有效協助同儕教師專業成長。教學輔導教師若能將學習共同體此一教學模式薪火相傳給校內其他同仁，當能發揮成己成人的力量，並造就「我好、你好、大家好」的教學共好境界。

在參與學校學習共同體方面，學校應讓教學輔導教師成為推動學習共同體的教師領導者，而在活動宣導、組織結構、組織文化、以及行政支持上讓教學輔導教師有更多有利運作的空間。學校行政應讓學習共同體成為學校教育改革進步力量之一，而這種教育改革的播種與收穫是有賴學校行政人員的長期倡導與投入。是故，學校行政人員宜辦理各種形式的專業成長工作坊，提升教師在學習共同體上的專業知能。其次，善用教學輔導教師的機制，引導教師集體討論與探究習得知能，以發展學習共同體之技巧與策略，最後則鼓勵教師團隊運用學習共同體之技巧與策略於備課、觀課與議課上，並將學習共同體之實施成效，利用各種教師社群或校內外會議上進行分享與推廣。

最後，學生家長與社區人士做為學校的合夥人，亦不能置身事外，宜共同參與學校推動學習共同體的規劃與執行工作，並在過程中除了尊重教師的教學專業自主外，宜不斷地給予願意實施學習共同體的老師們實質上與心理上的鼓勵與支持。這樣，便可協助學校厚植內部改革的能量，對於學生學習成效的提升亦有推波助瀾的效益。

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－以台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：人民教育出版社。
- 丁一顧、張德銳（2010）。臺北市教學導師教師領導與專業學習社群關係之研究。**教育行政與評鑑學刊**，**10**，55-84。
- 丁亞雯（2013）。局長序。載於陳麗華、方志華、王博弘、邱馨儀、倪雨平、曾振富、楊美伶（主編），**SLC 密碼－建構學習共同體學校藍圖**（頁 3）。臺北市：臺北市政府教育局。
- 方志華（2013）。學習的跳躍－JUMP。載於陳麗華、方志華、王博弘、邱馨儀、倪雨平、曾振富、楊美伶（主編），**SLC 密碼－建構學習共同體學校藍圖**（頁 33-36）。臺北市：臺北市政府教育局。
- 王博弘、陳茜茹（2013）。試行學習共同體，看見美麗課堂風景。載於陳麗華、方志華、王博弘、邱馨儀、倪雨平、曾振富、楊美伶（主編），**SLC 密碼－建構學習共同體學校藍圖**（頁 17-21）。臺北市：臺北市政府教育局。
- 佐藤學（2012）。**學習的革命－從教室出發的教育改革**（黃郁倫、鍾啟泉譯）。臺

北市：天下。

林思伶、蔡進雄（2005）。論凝聚教師學習社群的有效途徑。《教育研究月刊》，**132**，99-109。

溫芝（2015）。資訊學習共同體教學法對國小學童環境教育學習成效之研究－以臺中市大忠國小為例。（未出版碩士論文）。明道大學設計研究所，彰化縣。

黃政傑（2013）。學習共同體風起雲湧。《師友月刊》，**552**，1-4。

張德銳（1996）。美國良師制度對我國實習輔導教師制度之啟示。《初等教育學刊》，**5**，41-64。

張德銳（1998）。師資培育與教育革新研究。臺北市：五南。

張德銳、王淑珍（2011）。導讀－教師專業學習社群的發展與實踐。載於張德銳、高紅瑛（主編），*攜手同心－教師專業學習社群故事*（頁 3-42）。臺北市：五南。

張德銳、高紅瑛（主編）（2009）。*同儕輔導－專業成長故事集*。臺北市：五南。

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。

張德銳、高敏麗（主編）（2012）。*喚醒沈睡的巨人：教師領導故事集*。臺北市：五南。

張德銳、高敏麗（主編）（2015）。*愛與奉獻：服務領導故事集*。臺北市：五南。

教育部（2006）。*試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊*。臺北市：作者。

教育部（2009）。*教學輔導教師認證流程表*。2009 年 11 月 30 日，取自 <http://tepd.nhcue.edu.tw/upfiles/news/284/newfile01253180248.doc>

教育部（2016）。*教育部補助辦 教師專業發展評鑑實施要點*。2016 年 11 月 3 日，取自 <https://atepd.moe.gov.tw/specification>

楊美伶、楊玲珠（2013）。國語實小推動學習共同體之教育領導經驗。載於陳麗華、方志華、王博弘、邱馨儀、倪雨平、曾振富、楊美伶（主編），*SLC 密碼－建構學習共同體學校藍圖*（頁 63-68）。臺北市：臺北市府教育局。

詹馨怡（2015）。北政國中精進教學三合一－教輔、教專、社群三案結合以促進教師專業與教學精進運作歷程分享。*2015 教學輔導教師在臺北－實施經驗暨學術論文發表會論文集*（頁 83-98），臺北市：臺北市府教育局。

臺北市府教育局（2015）。*104 學年度臺北市教學輔導教師設置方案審查會議*（104 年 8 月 10 日）紀錄。

潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈（2014a）。學習領導下的學習共同體。取自 <https://sites.google.com/site/learningcommunityintw/1chandbook>

- 潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥（2014b）。從學習領導論析學習共同體的概念與實踐。市北教育學刊，45，1-28。
- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (1996). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4th ed.). New York: Longman.
- American Federation of Teachers (1998). Mentor teacher programs in the states. *Educational Issues Policy Brief*, 5, 1-13. Retrieved October 31, 2002, from <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>
- Commission on Teacher Credentialing. (1993). *Beginning teacher support and assessment program descriptions: Year one*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Department of Education and Skill. (2003). *Induction of newly qualified teachers*. Retrieved February 16, 2003, from http://www.dfes.gov/a-z/induction_of_newly_qualified_teachers_ba.html.
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher* (Report No. 91-6). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Hargreaves, A. (1992). Culture of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216-240). New York: Teachers College Press.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Huling – Austin, L. (1998). Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.