

英美教學導師制度及其啟示

討論人：張芬芬

台北市立師範學院初教系副教授

壹、英美教學導師制度簡介

台北市擬實施教學導師制度，目的在促進教師專業成長。與此精神最為接近的國外制度，在美國為加州的「督導教師」(Mentor Teacher, MT)，在英國為實施於英格蘭與威爾斯的「高能教師」(Advanced Skills Teacher, AST)。本文為便於稱呼起見，將兩種教師均稱為教學導師，或者分別以簡稱代之，美國加州的教學導師稱為 MT，英格蘭的教學導師稱為 AST。

以下為節省篇幅，先以表格方式簡介英美兩國的教學教師，接著條列兩國值得我們瞭解與參考處。

表一 英、美教學導師制度乙覽表

國別 項目	美國加州	英國英格蘭與威爾斯
教學導師 名稱	Mentor Teacher(MT)	Advanced Skills Teacher(AST)
目標	● 留任優秀教師 ● 為額外工作提供津貼 ● 提高教學工作的社會地位 ● 促進教師專業成長	● 獎勵優秀之班級教師 ● 為額外工作提供津貼 ● 擴大優秀教師之工作範圍至校外
實施時間	1984 年起	1999 年起
自願性	各學區自行決定參與與否，教師自行決定申請與否 1995-6 年 96%學區參與	各校自行決定參與與否，教師自行決定申請與否
服務項目	● 協助初任老師、同事 ● 促進教師專業成長 (不參與教師評鑑) 由學區自訂服務重點，早期多重課程發展，再轉為新老師協助，再兼及協助同事	● 協助初任教師、同事 ● 促進教師專業成長 ● 參與教師評鑑 ● 與他校教師跨校合作 ● 製作教學資源、材料、錄影帶

候選人資格	由各學區自訂，一般資格如下： ● 傑出的教學知能 ● 有效的溝通能力 ● 精通各種教學策略，因應各種學生的需求	英國教育與就業部 (DfEE) 訂定之標準有兩類： ● 傑出的教學知能 ● 有效傳播本身專長之能力
名額	合格教師的 5%	每校至少可設一名，2000 年前設五千名，2002 年前設一萬名
審聘程序	各學區與/或教師會自行決定	審聘分離。由全國的 WEC* 審查，通過者獲 AST 資格，由各校自行決定是否聘用
資格審查方式	各學區與/或教師會自行決定	WEC 至申請人學校進行教室觀察、晤談，與校長會談，文件審查，參考校長評語
任期	並無終身有效之資格**，每次聘任一般為 1 至 3 年，由各學區決定	AST 資格終身有效，但每一聘期為 1 年
津貼或獎勵	每年每人 4 千美元 最多減課 2/5	加薪，各校管理委員會為該校 AST 選定適當的新級
個人評鑑		各校管理委員會每年評鑑該校 AST 的表現
制度評鑑	1995 年委託加州大學進行評鑑	教育與就業部

註：*WEC:西敏教育諮詢會 (Wsetminster Education Consultants)。DfEE 指定此全國機構，依據全國 AST 標準，進行 AST 候選人之審查。WEC 的審查委員均為優秀且幹練的適任人員，包括督學 (inspector) 或現任校長等。

**未來加州可能將 MT 定為資格審查通過後，即終身獲得的資格，可獲取類似全國標準局 (National Standards Board) 頒發的高級教師證書 (Mitchell, Scott, & Hendrick, 1995)，此時即猶如將教師分為兩級，亦即教師分級制也。

貳、值得瞭解與參考處

一、值得瞭解的英美成效

(一)教學導師制度對留住好老師，具有成效

英美文化背景類似，教師素質、社會地位、薪資向來不高，教育學程註冊人數不足，教師流動率大 (Griffin, 1990; Sedlak, 1992)，較之我國，其師資狀況可謂「基本面」欠佳。兩國教學導師設置之主要目的，即在藉津貼留住優秀教師。美國加州自 1984 年實施教學導師至今，由三項指標（工作滿意度、知覺到他人對教職的敬重度、期望留任的程度）看來，教學導師制度對留住好老師，應該具有成效。(Mitchell, Scott, & Hendrick, 1995)

相對而言，我國中小學師資狀況與英美大不相同，師資生來源充足，資質良好，教師社會地位不錯，薪水亦堪稱尚佳，中途去職率不高。此乃我國師資狀況良好之「基本面」，我們實應善自珍惜此優厚之資本。而

我國實施教學導師制之主要目的，在促進教師專業成長，較之英美傾向「救失」的目的，我國顯然較傾向「長善」。

(二)教學導師制對新教師的輔導成效受肯定

1980 年代美國加州有 2/3 的 MT 著重初任教師的輔導。1996 年時各學區 MT 方案最大的相同處，乃是對初任教師的輔導。初任教師與 MT 均肯定輔導成效，至少較一般教師對初任教師的輔導成效為佳。(Mitchell, Scott, & Hendrick, 1995)。

Odell 發現要成功協助初任教師者，其特質如下：教學優良、善與成人工作、敏於覺察他人的觀點、願意成為主動、開放的學習者，擅於社交關係與公共關係。G. Huffman & S. Leak 發現：最能協助初任教師者為：教同一年級或科目，能就近接觸，雙方的教學風格與意識型態相合。(Wagner & Ownby, 1995) 此研究發現可供我國選擇教學導師適任者之參考。

(三)教學導師制對教師專業成長，有初步效果

教師原有文化不利於教師成長，教師文化的特色是平等主義、個人主義、平凡規範，亦即傳統上教師不分職級，大家平等；各教師孤立於自己的教師堡壘中，初任教師自我摸索，自生自滅，有經驗教師互不干涉，甚少互相學習；同事之間期望步調一致，不喜過於認真、領先群倫的同事。教學導師制猶如設置了教師領袖，打破了上述教師原有生態，提供優秀教師領導的機會，教師有了進階之梯，加州的評鑑顯示：MT 制度促進了教師的專業成長。(Wagner & Ownby, 1995)

詳言之，優秀教師輔導初任教師時，可以成為 school-based teacher education 之師資培育者；在行動研究與發展課程中，可以成為知識創造者與分配者，而不是以往的知識傳遞者而已；在進行改革措施時，更可以成為教育改革的推手。當然這種生態的破壞與重整，並非毫無阻力、一蹴可及的。但觀諸台灣近年來教育鬆綁後，中小學教師中已漸次出現意見領袖，優秀教師參與教科書的編纂與各種課程實驗工作，教師主動參與進修的意願亦更為踴躍，而獲碩、博士學位的教師則不斷增加，此種轉變尤以台北市中小學最為明顯。凡此顯示：原帶有惰性、與反智主義的教師文化，正在改變中，齊頭式平等的原有生態已有所改善，這為台北市推展教學導師制度形成了良好的契機。

二、值得參考的制度設計

(一)教學導師乃對無行政兼職的教學教師之肯定

英美教學導師制之實施對象均針對純任教學的教師，亦即無意於校長、副校長等行政職務者，此乃對專心教學之優良教師的肯定，英國尤強調此教學導師乃教學最優者，其尊崇性與校長相當（英國無主任、組長編制）。我國設計教學導師制，考慮其減授鐘點或與職務加給時，應可比照主任級相關規定辦理。

(二)採公開徵求、教師自薦、市府專責委員會審查

美國加州 MT 最受非 MT 質疑處，即是 MT 的遴聘、監督、及稀有資源分配等問題 (Mitchell, Scott, & Hendrick, 1995)。為避免僅交由一機關審查，出現黑箱作業之譏，台北市教學導師之遴聘作業宜採公開方式，亦即各校應對全校教師公開徵求，候選人除可由教師推薦提名外，亦可由教師自薦。為增進此職務之公信力與尊崇性，通過各校教評會審查之候選人，可由市府組委員會審查之。英國的 AST 正是透過公開徵求方式求才，由教師自行申請，無須推薦，但直屬校長應在申請書上對該教師填寫評語，而申請者之資格審查乃由中央的評審機構負責，此過程可謂具有公信力與尊崇性。

(三)教學導師候選資格與培訓，應注意與成人一起工作的能力

目前英美教學導師之資格均著重對學生教學的優異表現，但教學導師服務對象不是青少年，而是成人，故學者 (Wagner & Owyby, 1995) 建議：教學導師候選資格應注意與成人一起工作之能力。我國教學導師之遴選與培訓，宜兼顧候選者與成人一起工作的能力。

(四)服務重點由校自訂，以因應各地、各階段需求

美國加州實施 MT 初期，著重課程發展，數年後轉著重初任教師輔導，1980 年代約有 2/3 的學區著重初任教師輔導，亦兼及有經驗教師的輔導 (Wagner & Ownby, 1995)。

加州各學區 MT 服務重點，除有階段性變化外，另各學區也因應各區需求，自訂服務重點。如：Los Angeles Unified School District 是全美第二大學區，中小學生有 64 萬人，屬都會型學區，區內初任老師有一半是未修教育學程之大學畢業生，而是直接進入中小學參與實習（此乃近年來美國師資培育的第二蹊徑），故該區一千名 MT 中，多數擔任的即是初任教師的輔導。

另一實例是南加州的 Navato Unified School District，早年重點在協助有經驗的老師，尤其是當他們轉教新年級或新科目時。近年亦兼及初任老師的輔導。但為因應全學區的需要，另設有全學區的 MT，負責特殊教育、科技與課程整合、以及 K-8 的語文課程。

綜合加州各學區重點有：初任教師輔導、課程發展、學生評量、教師專業成長、有經驗教師之協助。美國加州充分授權學區與其教師會規畫實施方案，此種頗具彈性的制度設計，具有多重優點。一是各學區因應本身需求訂定服務重點，二是信任教師專業能力，進而促進教師專業能力 (Wagner & Ownby, 1995)。我國近年來教育改革推展頗為快速，中央集權式的領導已大幅改變，各校自主權大增，自主能力亦在增強中，尤以台北市中小學改變最為明顯。今後各校可就本身需求，規畫教學導師方案重點，如：課程發展、行動研究、與初任教師輔導，都應是適切的發展重點。

(五)教學導師可跨校服務

英美教學導師除服務本校外，均兼採跨校服務方式。一助各校互補長短，二可補強流動率過高之小校，可能出現無適任人選之困境。

(六)安排教學導師繼續成長的機制

教學教師雖然優良，但若不與時俱進，也會折舊。為避免新制度成為單向學習制度（其他教師像教學導師學習，教學導師卻未向他人學習），新制度中應加強教學導師繼續成長的機制。研究發現（Wagner & Ownby, 1995）加州 MT 的內在滿足來源之一即是：MT 之間的分享、改善自己的教學。所以我們的教學導師除規定應在職進修外，亦可加強教學導師間的互動，即使不同科目（或學習領域）之間的教師亦可互相學習，以擴大視野，汲取靈感，避免本位（學科）主義。另外每年辦理教學導師學術研討會，定期發行通訊月刊（Wagner & Ownby, 1995）亦是促進成長的方式。

參考書目

- DfEE (1999). *Advanced skills teachers* [On-Line]. Available: <http://www.dfes.gov.uk/ast/documents.htm>
- DfEE (1999). *Advanced skills teacher (AST) appointments: Application for assessment for AST Post*. London: Author.
- Griffin, G. A. (1992). Teacher education. In K. Alkin et al. (Eds.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed.). (pp.1333-1345). New York: Macmillan.
- Mitchell, D. E., Scott, L. D., & Hendrick, I. G. (1996). *California Mentor Teacher Program Evaluation: Technical Report*. The California Education Research Cooperative, University of California, Riverside.
- The Stationery Office (1999). *The teachers pay and conditions document 1999*. London: The Stationery Office Bookshop.
- Sedlak, M. W. (1992). History of teacher and teaching. In K. Alkin et al. (Eds.), *Encyclopedia of educational research*, (6th ed.). (pp.1369-1373). New York: Macmillan.
- Wagner, L. A., & Ownby, L. (1995). The California mentor teacher program in 1980s and 1990s. *Education & Urban Society*, 28, 1.

導師的自我成長

教學、研究、輔導學生是專科學校導師的主要工作。教學工作一回生、兩回熟，圓熟自在不是難事。而專業研究既是自己的專長，長期的投入，成果將是指日可待。最陌生、最棘手的，應該是輔導學生了。教學、研究與輔導學生既是導師的核心工作，三者之間的互動、相互牽絆是必然的現象。因此導師的自我成長，即意指三者原有的基礎上繼續發展、突破，並達到平衡、和諧的心理狀態。

摘自教育部訓育委員會編審輔導計畫叢書第八輯