

教學導師制的實施困難與解決策略

討論人：詹志禹

政大教育系副教授兼政大實小校長

討論人：彭秀玉

政大實小輔導主任

眾所周知，教育改革的成功除了各種教育政策的制訂與推動、教育資源的整合、教學設備的充實以及教育環境的改善之外，最關鍵的因素仍在於教師的素養與教學的品質。好的教師可以把很差的課程教得很精彩、很靈活，差的老師可以把很好的課程教得很無趣、很僵硬。好的老師可以把教學設備的功能發揮到極至，差的老師可以把教學設備變成一堆垃圾。人是教育的核心，教師是教改成敗的關鍵。

壹、如何提昇教師素質？

終身成長對教師來說特別重要，因為，教師終身都在協助孩子成長。以往，教師離開師資培育機構以後，如果想要成長，可以參加民間機構、政府機關或學校所辦理的各項研習，或回到師資培育機構參加在職進修，然而，這些進修管道都太過於制式化，而且太過於仰賴教室內語言的交換，認真的教師雖然能夠獲得一些教育理論與觀念，然而是否能夠隨心所欲的轉化為教學活動，則仍是一個問題。

爲了彌補上述缺失，同儕學習是一個非常好的方式。教師同在實務界，很容易交換教學技術與教學策略等實務方面的具體心得，提昇轉化的能力，並且杜絕「那只是理論」的藉口。同儕學習的方式包括：讀書會、教學導師制等。

此外，「從做中學」也可以是一個非常好的成長方式，但爲什麼有些教師具有「三十年的教學經驗」，成長卻有限，只不過是「把一年的經驗重複三十次」？其關鍵在於：教師是否從教學經驗當中獲取訊息回饋（information feedback）？一般來說，教師獲取訊息回饋的來源至少包括學生、家長、教師同儕、行政體系以及專家學者等等，每種來源各有其優缺點，而訊息回饋的種類則應該包括正回饋（positive feedback）與負回饋（negative feedback），如此才勉強可算全方位回饋。教學導師制應該只是全方位回饋機制當中的一環，但可能是最重要的一環。

貳、誰願意被輔導？

在傳統文化裡，連學生都不太願意接受輔導，何況教師？可能實習教師或新進教師會默認接受輔導，但對於一般教師，學校（特別是公立學校）基於尊重老師的專業，鮮少進入教室觀察教學活動，久而久之，教師已習慣在封閉的教室王國裡「單打獨鬥」，如今要老師們敞開心胸接受「教學導師」的觀察或臨床視導，的確會讓教師的疑慮及焦慮遽增。

如果我們希望臨床視導的效果良好，上上策仍然是由教師主動邀請視導最好，然而，在一般教師當中，那些教得越好、越有適切自信的教師，越敢邀請別人進入教室觀察，或那些學習力與學習心態越佳的教師，越願意邀請教學導師或專家學者進行臨床視導；反而那些教得越差、自卑感越強、或過度自傲、目中無人、不知自己盲點、拒絕學習的教師，越不願意邀請視導。

那麼，學校可以強迫某位教師接受輔導嗎？目前台北市關於教學導師制的「試辦要點草案」規定：教學導師應「協助經一定程序認定必須接受輔導成長之教師」，所謂「一定程序」仍待思考，若由行政系統決議指定被觀察者，可能容易引起反彈或流於形式，對教師教學品質幫助不大；若透過教評會或校務會議的決議來認定，比較容易發揮輿論或同儕壓力，但前題是學校的整體教師文化必須健康、良質、理性、不鄉愿，否則，在「師師相護」之下，此一制度還是無法發揮功能。但不管如何認定，其性質都是強迫性的；凡是強迫性的措施，效果都比自願性的差，而且可能有短效，卻不易有長效。

大部分教師都將介於「主動申請協助」與「被迫接受輔導」之間，也就是不會主動，也不會被強迫。對這一群「沈默的大眾」，學校可以有什麼作為，才能發揮「教學導師制」的功能呢？這是一個值得大家深思的問題。學校仍然必須建立整體的成長機制，建構友善、互信、健康的教師文化，將「教學導師制」納入其中的一環，否則，單靠增設一位或若干位教學導師，仍然難以發揮效果。

參、誰來擔任「教學導師」？

不同的教師有不同的優點與特長，例如，有人擅於教語文，卻不擅於教數學；有人擅於教數學，卻不擅於教美術；有人擅於教美術，卻不擅於教自然；有人擅於教自然，卻不擅於教社會；有人學科素養平凡，卻擅於輔導學生；有人教學技巧普通，卻擅於教室布置；即使同在語文領域，擅於國文教學者可能不擅於英文教學；即使同在國語文領域，擅於作文教學者可能不擅於書法教學；即使同在數學領域，擅於講述教學法者可能不見得熟悉建構式教學法。所以，形成相互學習的教師文化，對教師成長最有幫助。

目前規畫中的「教學導師制」似乎有三個假定：

1. 甄選「教學導師」類似於甄選「模範生」；
2. 好的教師只有一種或只有少數若干種；
3. 教師的學習是向較優秀的教師進行單向的學習。

如果我們接受這三種假定，那麼，目前「試辦要點草案」對於「教學導師」的資格、甄選與儲訓程序皆有相當合理的規範。但是，這三種假定卻可能造成三種相

對應的不良後果：

- 1.在目前的許多學校文化當中，被選出來的「模範教師」很可能被孤立；
- 2.在一個學校裡面，「好老師」的定義不再是多元的。
- 3.願意學習的人表示自己不夠優秀。

若要克服上述這些困難，關鍵仍在建立「網路式的交互學習機制」，這種機制的假定如下：

- 1.不同領域、不同專長的教師具有不同的「教學導師」；
- 2.「好老師」有很多種不同的類型；
- 3.教師的學習是多向交互學習。

在這種機制之下，大部份教師都必須發展出一些優點與專長，並且都必須在自己專長方面扮演「教學導師」，輪流教導，相互學習，因此，願意學習的人並不表示自己不夠優秀，只表示情境的交換。

肆、如何促進多向交互學習？

學校如何能減低教師的焦慮又能激勵教師自願的接受觀察並自發的共同成長？可能「教學群」是一個可行之道。「教學群」裡的教師不再單打獨鬥，而可以共同建構課程，共同發展行動研究，或甚至協同教學，最後「教學導師」自然產生，且因不同情境而交換角色。教師若能透過共同工作、互相觀察、彼此回饋的方式，滿足相互協助成長的欲望，則教學的實質改善是樂觀的，為什麼呢？茲分述如下：

一、共同建構課程有助於教學觀察

目前「教育政策鬆綁」已成趨勢，以往，教師經常被迫在趕進度當中讓學生記憶一些零碎的知識，以致無法培養學生真正的學習能力。如今新的九年一貫課程綱要，不再以單一的課程標準綁住老師們的教學，「教學群」可於每學年開學之前，依據各領域的能力指標，共同策劃一學年的教學活動，透過在一起討論、溝通與統整，可以促進彼此對教學理念與策略的瞭解，建立互信後，可以彼此邀請對方進入自己的「教室王國」進行教學觀察，也可以依據共同的教學目標去相互檢視；又因為彼此瞭解，觀察者在回饋時，較能針對教學者之教學特質提出討論，並研擬適合個人特質的研習進修方式。「教學群」將回饋系統建立在觀察者與被觀察者的意願、信賴與共識之下，也建構在教學者自身的教學特質上，因此，可以克服抗拒、自卑、焦慮、孤立與無法對症下藥等問題。

二、協同教學有助於截長補短

以往「包班制」的教學狀況，每個教師必須對每個科目都深入研究，才能駕輕就熟地進行教學，但眾所周知，每位老師各有其學科專長，縱使有心教學並努力去研究各科教材，也無法做到對每科教學都揮灑自如；況且，時代越進步，分工也越精密，隔行如隔山的現象越來越嚴重，若能以「教學群」方式，彼此發揮不同的領域專長，合作並協同教學，必能截長補短，帶給下一代孩子更多元、統整且不偏頗的教育內容。

三、教學導師自然產生

「教學群」的成員在教學時間內，可互相進行臨床觀察、診斷記錄、討論回饋、提供建議等，每個人因志願接受觀察並且相互觀察，故自然驅除被別人監視或被權威評鑑的感受，並且從實際觀察過程中體會臨床診斷之不易，較能肯定「教學導師制」的精神而樂於開放；一旦教師樂於開放，行政系統就可適時設計更多優質教學法的研討與推廣，經常規劃「教學群」之間相互觀摩與研究的機會，並提供理念、時間、人力與經費上的協助，讓教師的成長更具長久性與自動化。

伍、初任教師的福音

許多剛踏出校園，初次投入教育行列的（實習）教師，可能都有如下類似的經驗：帶著惶恐的心情，從「上課前一定要充分準備」做起，下了課不是製作教具就是忙著寫教案，一切準備妥當才能安心，次日一上課卻換來學生一句：「老師你在說什麼……」。除了上課內容之外，上課時突然要面對三、四十個活潑、好動的學生，即使遍尋過去學校老師傳授的秘方，並加以反覆思索、嘗試運用，卻常有「最有效五分鐘」的困窘。

的確，幾年的師資培育並不能解決教學上的繁雜問題，即使盡可能找機會參與研習、觀摩教學、企圖改善自我的教學瓶頸，效果仍然有限，有心老師只好抱著土法煉鋼的精神，摸索成長。如今，欣見「教學導師制」的實施，若能對初任教師做有系統的臨床協助，提供回饋的機制與成長的支援，必可加速提升教學品質，並減少許多自我摸索的時間，畢竟孩子要獲得「高品質教學」的時間是不能等待的。

陸、結論

我們歡迎「教學導師制」的試辦，但是建議下列若干原則：

- 一、盡量讓擔任「教學導師」與被輔導的人，雙方皆具有主動意願。
- 二、「教學導師制」的功能層面可以鎖定班級經營與行動研究。
- 三、「教學導師制」應與現有的「國民教育各科輔導團」制度以及「研究教師」制度密切搭配，「輔導團」鎖定協助教師克服與各學科或各領域內容有關的教學問題與教學策略，「研究教師」鎖定協助教師發展學校本位的課程。
- 四、協助的對象可以初任教師為主要對象。
- 五、若要提昇全校教師的素質，仍然必須從整體性、結構性、文化性因素去著手建立制度，否則效果有限。

教師成長的設計也必須學校本位，由各校依其結構與文化提出對症下藥的計畫，行政當局提供支援、資源與評鑑。目前各校面臨的最大問題是：找不到時間辦理有關教師成長的活動，教師也常常抱怨學校「佔用他們的時間」。法律上如能明訂教師每年應參加進修與成長活動的時間，作為聘約上的依據，或許能解決這個問題。