

教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐

張德銳*、王淑珍**

摘 要

專業學習社群是由一群專業工作者所組成之學習與成長的團體，其強調「合作」的概念，成員之間對專業有共同的信念、願景或目標，透過成員之間省思對話、探索學習、協同合作及分享討論等方式，來促進服務對象之學習成效的提升，並精進自身的專業素養。

本文從專業學習社群之重要內涵出發，介紹專業學習社群的意義、理論基礎、特徵與運作要素、效益與限制，再說明國內教學輔導教師制度的運作及特色，而後論述教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展階段及實踐實例，並進一步說明教師專業學習社群的具體實踐之道，以提供國內學者專家以及實務工作人員於未來辦理與推動教學輔導教師制度之參酌，以促進國內中小學教師的專業發展，進而增益學生之學習。

關鍵詞：教學輔導教師制度、教師專業發展、專業學習社群

* 本文第一作者為臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

** 本文第二作者(通訊作者)為臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所博士班研究生

教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐

張德銳、王淑珍

前言

教師除了自主學習之外，合作式的成長與學習亦可說是教師專業成長的重要策略之一，其具有分享、協同的優點，將志同道合的教師組織起來，一起合作、行動、反思，發揮「一加一大於二」的整體力量，而這種合作式、團隊式的學習觀念，在當代的教育的教育思潮中，已經演變為「專業學習社群」的理論與實務(Hord, 2004)。

國內外諸多學者（林思伶、蔡進雄，2004；張新仁，2009；Barth, 1988；Hord, 2004）倡議：在教師專業學習社群裡，一群教師們抱持共同的信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得最佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決，其不僅重視教師專業知能的成長或個別興趣的追求，更強調學生學習成效的提升，且有別於傳統由上而下、被動聽令行事的學校文化，教師專業學習社群可使學校組織變成專業學習型組織，從學校內部發展出一股由下而上的教育改革動力。

就我國現行眾多的教師專業發展機制中，「教學輔導教師制度」的運作在本質上亦可謂是一種「專業學習社群」的體現。參與教學輔導教師制度的學校，除了期盼教學輔導教師（mentor teacher，簡稱教學導師）與夥伴教師一對一的攜手成長外，更強調帶領同學年或同教學領域的教師進行同儕輔導，形塑教師團隊之間的合作學習以及共同專業成長。誠如專業學習社群所強調的「省思對話」、「關注學習」、「分享實務」、「協同合作」及「共享價值」(Roberts & Pruitt, 2003/2006)，在學校裡的教學導師所帶領的教師團隊社群（如閱讀教學工作坊、數學教學成長團體），不斷地進行反省對話，形成共享的價值與規範，且關注於學生的學習，藉由分享教學實務經驗來增進彼此成長，並運用協同合作的方式來改進其教與學的品質。

我國教育部自 2009 學年度起，藉由「精進教學計畫」以及「辦理教師專業發

展評鑑計畫」，大力推動「教師專業學習社群」的實務運作。作者認為教師的成長學習可以是個別式的，亦可以是群體式的，各有各的美，不宜偏廢，也不宜強制要求教師一定要加入某專業學習社群，惟專業學習社群在當前強調「教師合作」的氛圍下，確是值得倡導的一個教師專業發展機制，因此，本文擬藉由分析專業學習社群的重要意涵，說明國內教學輔導教師的制度與運作特色，分享國內中小學教學輔導教師在專業學習社群上的發展及可行做法，以提供我國教育界推動中小學教師專業發展工作的參考。

壹、專業學習社群的重要意涵

過去，教師坐擁班級王國，常被批評是單打獨鬥的教學者，然而在知識遽增的現代，教師已較難獨自收納所有新知來轉化成教學活動，因此凝聚教師形成學習社群，協同合作來增進彼此專業，已成為當今增進教師專業成長的重要途徑之一。以下茲闡述專業學習社群的意義、理論基礎，並分析專業學習社群的特徵與運作要素，而後說明其效益與限制，期能對於專業學習社群有所掌握與瞭解。

一、專業學習社群的意義

專業學習社群(professional learning community [PLC])之用詞在學界仍未十分確定，有的學者(Foulger, 2005；Wagner, 2004)偏好使用「實務社群」(communities of practice)；有的學者(Haberman, 2004)使用「學習社群」(learning communities)；有的學者(King & Newmann, 2000)則使用「專業社群」(professional communities)。

專業學習社群就字面上的意思來看，社群(community)是 kom 與 moin 兩個印歐語系的字根，前者的意思是指「每一個人」，而後者的意思則是「交換」，合在一起有「共同分享」的概念（蔡進雄，2003）。

DuFour 與 Eaker(1998)認為專業學習社群中成員具有共同的目標、願景與任務，在社群中透過集體的探索與合作來學習，並且在學習與成長的過程中，將社群的目標與願景付諸實踐。

Hord(2004)主張專業學習社群係在共有的目標與願景下，社群內領導者有效帶領與支持成員參與社群，在過程中採取合作的方式，成員也持續分享實務經驗，並且在外在環境與人員的支持下，使社群有更良好的運作，且成員也非常時時注意社

群的運作情況與結果，以確保專業學習社群的品質。

林思伶、蔡進雄（2005）主張學習社群係指一群人對所屬團體具有歸屬感及認同感且有共同的目標和價值，然後透過平等對話和分享討論的學習方式，以提升專業知能，最後能促進組織目標的達成。

林劭仁（2006）亦認為專業學習社群中成員具有共同的願景，透過成員共同合作與學習，將自身想法付諸於真實的行動之中，此外，專業學習社群也需要領導者的支持，使社群能夠良好運作，且社群成員在其中持續學習與改進。

根據以上的定義，專業學習社群是由一群專業工作者所組成之學習與成長的團體，其強調「合作、分享與支持」的概念，成員之間對專業有共同的信念、願景或目標，透過成員之間省思對話、探索學習、協同合作及分享討論等方式，來促進服務對象之學習成效的提升，並精進自身的專業素養。

進一步而言，教師專業學習社群便是由一群具有共同的信念、願景或目標的教師所組成之學習與成長的團隊，透過教師之間省思對話、探索學習、協同合作及分享討論等方式，來精進教學專業素養以及提升學生的學習成效與品質。在上述定義中，有三個要點：其一，教師是一群具有共同信念、願景或目標的專業人員；其二，教師群體可以透過省思對話、探索學習、分享討論等多元方式，進行成長與學習；其三，教師專業社群成長與實踐的目的，係在精進教學與提升學生學習的成效。

由上述定義可見，教師專業學習社群係以教師合作為本質，具有工作導向、結果導向的實務實踐特性。這三點特質，誠如 DuFour(2004)所言，可以說是教師專業學習社群的三個核心原則：（1）教師專業學習社群要能善用與促進教師彼此之間合作分享的文化；（2）教師專業學習社群的進行，要聚焦於教師專業成長與學生有效學習的結果；（3）教師專業學習社群要確保學生學到什麼，而不是教師教了什麼。

二、專業學習社群的理論基礎

教師專業學習社群主要是透過社會建構(social constructivism)、合作學習(cooperative learning)以及情境學習(situated learning)理論為基礎，來傳達社群發展的目的，其理論內容茲說明如下：

（一）社會建構主義

根據 Vygotsky 社會建構的「最近發展區」(zones of proximal developing)理念，個人實際的發展程度，與過程當中有人協助與指導的實際發展程度，兩者之間有一段差距。此概念在強調社會中互動的重要性，透過人與人之間的切磋與討論，使每個人都可以得到比自身學習時更大的成長（石曉玫，2008；趙金婷，2000）。換言之，知識的擁有並不是由外來環境強迫灌輸，而是靠本身建構形成的，當然，在建構的過程中，亦必需隨時因應社會文化與環境的改變而逐漸蛻變。

以社會建構理論來看教師專業學習社群，教師必需經由親自參與社群的運作，在社群中靠自身不斷的學習，進一步建構出新的專業知能，透過社群中經驗傳承、合作討論與共同協作等方式，豐富並且補足原本欠缺的專業知能，並且以本身擁有的知識與技能為基礎，幫助其他教師也能建構更完整與精密的知識，達到成己成人的境界（何縉琪、張景媛，2003）。

（二）合作學習理論

合作學習理念主張學習者經由社會協商(social negotiation)的過程獲得多元觀點(multiple perspectives)（趙金婷，2000）。合作學習強調透過小組成員在組織中的互動過程，並且在過程中集合所有成員的觀點與能力，與激發成員的思考，促進個人的學習與成長，所以在合作學習的環境中，成員不斷藉由互動的行為與歷程，使自己持續增長相關的專業知能(Slavin, 1995)。而合作學習的內涵中，主要包括：積極互賴的關係、正向面對面的互動、小組每個人對團體有義務與責任、善用人際與小組合作技巧、團體歷程等五大要素（王金國，2003）。

根據合作學習的觀點，教師在專業學習社群中，被強烈的信賴關係維繫著。在互利合作情境下，教師持續與其他教師同儕進行緊密且頻繁的互動，在過程中不斷學習新的專業知識與技能，使自己持續成長，並改進自己缺點與補足不足之處，但社群的運作並不只有單一方向，教師除了從社群中取得成長與資源外，對於社群也擁有責任與義務，必需在社群中付出，使社群得以永續的經營。當然，為了使社群運作良好，教師必須培養人際與小組合作的技巧。

（三）情境學習理論

廖玉齡(2004)指出透過個體與社會情境的交互作用，會產生非常複雜的行為，而學習者在其中學習到如何學習，因此，知識是學習者與情境互動的產物，且知識深受社會脈絡與文化的影響。Lave 與 Wenger(1991)亦主張情境學習的重要性，他們認為只有當學習者親自參與學習社群，才能藉由完全參與其中來使知識與技巧更加

純熟。Collins、Brown 與 Newman(1989)則認為情境學習是內容、方法、順序、社會性等四項因素所組成，無論情境學習由那些因素所組成，其中「專家實務社群」為其核心概念，學習者在社群中感受資源分佈的文化，並且主動在團體環境中學習知識與技術的成長。

由此可見，情境學習的觀點強調教師必需加強和專業學習社群內部與外部的情境互動，而教師專業學習社群就是學校中「專家實務社群」。換言之，教師在職前都受過專業訓練，本身擁有專業的知能與豐富的相關經驗，在社群中分享資源與提供支援，實際參與社群，與社群中的人、事、物等情境產生互動，再透過實務工作與日常生活經驗的配合，在情境中建構中新的專業知識與能力，不斷地成長與學習。

三、專業學習社群的特徵與運作要素

根據 Kruse、Louis 以及 Bryk(1995)的研究，其歸納專業學習社群具有反省的對話、專注於學生學習、教師同仁的互動、合作，以及共享的價值與標準等特徵，而社群內部與外部成員所投入相關的資源，則是社群運作時應具備的重要元素，方能形塑社群特定的學習與合作情境。以下茲就專業學習社群的五項特徵「共享價值」、「協同合作」、「分享實務」、「省思對話」、以及「關注學習」，加以歸納說明如下(丁文祺, 2007; 林劭仁, 2006; 林瑞昌, 2006; 楊智先, 2007; DuFou & Eaker, 1998; Roberts & Pruitt, 2003/2006)：

- (一) 共享價值：教師專業學習社群強調共同的願景與價值可讓社群內教師清楚了解社群發展方向，也讓大家擁有共同的目標，凝聚社群的向心力，且社群內也擁有共同的行為標準，來約束教師共同遵守，以維持社群的運作。
- (二) 協同合作：教師專業學習社群以團隊合作的方式進行學習，在合作的過程中，社群內教師透過討論、分享、協作等多種方式，幫助每一位教師成長，並將所學運用於教學現場中。
- (三) 分享實務：教師專業學習社群透過討論、分享等方式幫助教師在教學實務中得以成長，而教師之間亦能相互關懷、打氣與支持，建立了彼此之間信任融洽的關係。

- (四) 省思對話：專業學習社群內的教師在彼此互動過程中，對於工作中有困難或疑惑的地方會提出來一起討論，透過解決意見的提供與交換，讓教師進行反省或批判性思考，以獲得解決的方法，藉此專業的對話使教師不斷改善缺點。
- (五) 關注學習：教師專業學習社群的直接目的雖在發展教師專業，但最終目的則是為了學生的成長與發展，關注學生的學習成效，係教師專業學習社群的最關鍵特徵。教師群體的活動如未能聚焦於教師的教以及學生的學，則很難稱得上係專業的社群活動。

除上述教師專業學習社群的重要特徵外，教師專業學習社群若要維持良好運作，則需要靠內部與外部等的「人力資源」的支持與投入(林劭仁, 2006; Hord, 2004; Kruse et al., 1995) 包含彼此信任和尊重、校方支持與領導、學習適應社會化、具備基礎的知能、開放改進的管道等五大要素：

- (一) 彼此信任和尊重：「信任」與「尊重」可說是教師專業社群的最核心人力資源要素，因為唯有信任其他教師的能力，方能在討論與合作過程中，讓教師願意提出自己的想法與接納別人的意見，充分發揮出專業學習社群的實質功效。其次，專業學習社群的成員若要透過合作與相互討論的方式分享與學習實務上的經驗與困難，成員之間必須理解與尊重他人的意見。
- (二) 校方支持與領導：教師專業學習社群在運作的過程中必須運用組織中的相關資源，若有校長、主任等學校行政主管的支持，適時的政策配合，以及給予社群所需的資源，則可維持專業學習社群良好的運作，進而提升社群的運作品質與成效。
- (三) 學習適應社會化：在參與專業學習社群過程中，教師一方面瞭解與適應學校行政、教學上的狀況，另一方面將社群中學習到的專業知能運用至實際的教學情境裡。因此，如何安排人力調配，讓參與社群的教師能在學校的社會化情境脈絡裏，順利地同化與調適，是必須注意到的課題。
- (四) 具備基礎的知能：專業學習社群進行的過程中，教師彼此在教學專業進行討論與分享，而討論與分享若要發揮應有的功效，教師必須具備足夠的相關知識與技能，才能在既有的基礎上使自己更加精進。這些知能除了包括學科教學知識外，亦包含人際與小組合作技巧、團體動力、衝突管理等知能。

- (五) 開放改進的管道：良好的教師專業學習社群應該建立起開放的改進管道，讓教師能夠在互動及學習的歷程中，有多元開放的機會或平臺，不斷肯定自己的優點以及檢視、改善自己的缺點或盲點。

其次，在專業學習社群運作的過程中需要不斷檢視社群的狀況，以確保社群的效益，而在 Kruse 等人(1995)的研究中則提到專業學習社群的「結構情境」，亦是影響專業學習社群的運作要素，分別包含教師會議及討論時間、成員之間的身體接近、互相依賴的教學角色、授權教師與教學自主、有效溝通的網絡結構等五要素，茲分述如下（林瑞昌，2006；Hord, 2004; Roberts & Pruitt, 2003/2006）：

- (一) 教師會議及討論時間：專業學習社群需要提供適當的時間讓教師見面以交換想法，相互討論、分享以提高教師互動的機會與頻率，而教師成員共同分享與討論，才是教師共同成長與學習的先決條件。
- (二) 成員之間的身體接近：身體的接近可分為教師間的距離與接近的頻率兩部分，前者指教師互動過程中彼此的距離，若彼此間距離愈近，表示社群成員的關係愈好，信任感愈高，社群結構也愈加緊密。後者係指教師在專業學習社群的過程中，教師間互動的次數與頻率，教師是否時常相互討論或作同儕觀察，亦可影響社群的結構。
- (三) 互相依賴的教學角色：除了在專業學習社群中教師採用合作方式學習與成長之外，在教學實務中，教師亦會採取相互協助的方式（如：共同備課、發展教學資源、協同教學）來善用各教師在教學上的不同專長。因此，教師的角色如能互相依賴，社群的結構亦會更緊密。
- (四) 授權教師與教學自主：在學校組織中，校長、主任等學校行政主管若能將權力釋放給社群中的領導者及每一位教師，讓教師保有教學自主權，並選擇對於學生最好的教學方式，則在無形中會支持教師專業學習社群的發展。
- (五) 有效溝通的網絡結構：在教師專業學習社群中，其內部溝通管道是否暢通？溝通網絡是否緊密且散佈社群各處？將影響教師間實際溝通的行為，因此有效的溝通網絡可以用來檢視專業學習社群的結構是否完整嚴密。

綜合上述，教師專業學習社群的形成宜具有「共享價值」、「協同合作」、「分享實務」、「省思對話」、「關注學習」等特徵，社群的根基方能穩固，但若專業學習社群要維持永續經營，則需投入更多的人力、社會資源，讓社群得以順暢的運

作，同時也要重視社群中教師會議和討論的時間、身體的接近、互相依賴的教學角色、授權教師與教學自主以及有效溝通等「結構情境」要素，方能使專業學習社群在穩定中永續發展與運作，這些特徵和要素，值得社群帶領人以及教育行政人員加以正視。

四、專業學習社群的效益與限制

以教師群體為例，其組織專業學習社群，不僅在教師個人方面，能交流個人教學經驗，擴展教學專業知識；有效解決教學實務問題；擴增教學理念與研發教材、教法（張新仁，2009）。在學校方面，亦可帶來以下效益（池榮尉，2004；林偉文，2002；郭木山，2002；莊筱玉，2005；陳美玉，2005；張新仁，2009；楊智先，2007；Newell, Wilsman, Langenfeld, & McIntosh, 2002; Snow-Gerono, 2005）：

- （一）滿足情感需求：在社群運作中，教師不再是孤軍奮戰，彼此之間不僅會討論與工作有關的專業知能，更會關懷、鼓勵與支持社群中每一位教師，教師在社群中獲得情感需求的滿足，同時也減低了傳統班級王國情境裡的孤立感。
- （二）增進團隊合作：專業學習社群內的教師相互討論教學問題，共同處理困難情境，教師已然成為社群團隊中的一份子，而透過社群的運作可以使整個學校內教師更加團結合作。
- （三）分享教學領導權：教學領導將不僅限於校長及教務主任，而是可以由老師領導老師，老師帶領老師，發揮「教師增權賦能」(teacher empowerment)以及雁群理論的成效。另一方面，學校課程與教學的決策參與者增多、增強了，不但可促成更佳決策，決策的執行情況也會獲得改善。
- （四）提升教師知能：教師在社群內相互分享專業能力與教學成功經驗，能增進教師的教學，而透過教師彼此的互動及想法交流，經由瞭解對方想法的過程中，接受不同觀念的刺激，更可激發彼此的創造能力，亦即激盪每一位教師新的觀念與想法，創造出更多元的觀念。
- （五）提升教師素質，進而拉高學生學習成效：經由專業學習社群，可以優質化教師的素質，而其最終目的乃在提升學生的學習成效；學生學習成效提升，也意味學校辦學績效提高。這一點係教師和學校之所以存在的核心目的。

- (六) 形塑優質學校文化：經由合作，可以打破孤立的教師文化；經由教師彼此提供鼓勵和精神支持，使教師不畏於嘗試與創新，致力教學改進與創新，進而改變了保守封閉的教師文化。

教師專業學習社群固然可能會有上述效益，然而，教師專業學習社群並不是完全適用於每一位教師的，對於習慣於單打獨鬥、不慣於群體制約的教師，或者習慣於教學藝術創作、自由揮灑的教師可能較難適應團隊合作的學習方式。在這一點論述上，Huberman(1993)便主張專業學習社群可能會限制而不是促進「教學藝術模式」(artisan model of teaching)，因為此種模式強調教學高度個人化以及要適應教學的情境脈絡，是較難和他人分享和同儕學習的。Huberman 亦特別強調來自科層體制所要求的教師合作會抑制而不是支持教師教學的藝術性。

此外，教師專業學習社群的推動在國內中小學並不容易，其實施困境可以從教育行政機關、學校組織以及教師等三個層面加以說明：

- (一) 教育行政機關層面：教師專業學習社群的發展固然係學校本位、教師本位的，但我國中小學及教師成長資源十分有限，近幾年必須要向教育行政機關申請競爭型計畫（如優質高中計畫、精進教學計畫等）才能申請得到專業成長的經費，如果向教育行政機關申請經費困難或者經費支持不足，中小學要順利推動教師專業學習社群會有實質上的困難。
- (二) 學校的組織結構層面：專業學習社群做為一種同儕互動的模式，它比較適合的組織結構是一種「有機式」(organic)的結構，而不是一種「機械式」(mechanic)的結構(張德銳, 2001)。也就是說，在強調「層層節制、科層體制」(hierarchical, bureaucratic)的組織，並不利於專業學習社群的營造；而在充滿「同儕互動、人文主義」(collegial, humanistic)氣氛的組織環境，則比較有利於專業學習社群的推行。然而，我國中小學的組織結構很多仍屬機械式的而不是有機式的，是科層體制的而不是同儕共治的，再加上校長及行政人員若採行權威式領導，則教師專業學習社群的營造更屬不易。
- (三) 教師層面：目前我國中小學教師文化仍屬孤立，並不利於教師專業學習社群的運作(歐用生, 1996)；誠如 Hargreaves(1992)所分析四種教師文化中的二種，即教師之間相互隔離的「個人主義文化」(individualistic culture)以及教師間相互分立、有時為爭取權力與資源而相互競爭的「巴爾幹文化」(balkanized culture)，皆不利於教師專業學習社群的營造，而比較有利於教師專業學習社

群建構的，係基於教師之間開放、互信和支持的「合作的文化」(collaborative culture)。再者，就教師的專業訓練而言，我國中小學教師甚少接受與同儕互動合作、省思對話的專業訓練。由於中小學教師缺少教師領導、教學輔導、人際關係與溝通方面的訓練，他們往往難以熟練的人際溝通和教師領導技巧，來和教師同儕們有效地進行專業學習社群工作了。

貳、國內教學輔導教師制度及其運作特色

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。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，目標在於藉由同儕間的互相學習，以達到提升教學效能的目標（丁一顧、張德銳，2009）。多項有關教學輔導教師制度的研究結果(American Federation of Teachers, 1998; Commission on Teacher Credentialing, 1993; Feiman-Nemser, 1992; Standford, Banaszak, McClelland, Rountree, & Wilson, 1994)指出，該制度可以改善教師專業孤立情形、促進集體合作，教師因此得以獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學、及從事教學思考等。此外，該制度對於導入初任教師、肯定資深教師、促進資深教師的專業成長方面亦有顯著效果。

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 學年度開始進行辦理工作。目前業於進入第八年的辦理工作，現有建國高中、南門國中、國語實小等 113 所中小學參與。另外，教育部（2006）則在「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」中的第五點明訂：「學校對於初任教學二年內之教師或教學有困難之教師，得安排教學輔導教師予以協助。教學輔導教師之資格、遴選、權利義務、輔導方式等規定，由主管教育行政機關定之。」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，除臺北市外，已有少量的教學輔導教師嘗試運作。

國內各中小經核定設置教學輔導教師之學校，其教學輔導教師之培選人選最少要有五年以上的教學年資（臺北市規定至少要有八年以上年資）、經儲訓二週，並認證合格後由各縣市政府教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。前項減授鐘點，確因教學需要而無法減授時數時，得改領鐘點費。

教學輔導教師所服務的對象（稱之為共同成長的夥伴教師）主要為：（1）初任教學二年內之教師（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（群）、學校、社區及教職之環境；（2）觀察服務對象之教學，提供回饋與建議；（3）與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案；（4）在其他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（丁一顧、張德銳，2009）。

國內教學輔導教師的運作，相對於英美先進國家的實務，主要有二個特色。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新進教師為大宗，但亦有部份教學輔導教師開始承擔輔導教學困難教師的職責。這樣的做法，有好有壞，好的是可以滿足學校行政及家長在教學正常化和維持教學起碼水準的急迫性需求，另一方面亦可使得一時適應困難的教師在獲得同儕的支持和協助下，能適時提升應有的教學品質；但不好是，這些教學困難教師往往認為困難不在自己，而是在學生或者是教學環境，因此輔導起來，相得的吃力，往往事倍功半，帶給教學輔導教師受挫的經驗，甚至影響其後續參與意願。

國內教學輔導教師的第二個運作特點是強調同儕輔導的實施方式。不似英美等先進國家初任教師大量流失(Huling - Austin, 1998；Moir, & Gless, 2001)，初任教師有迫切接受支援的需求，國內由於少子化以及教職工作的穩定性，近幾年少有聘任大量初任教師的情況，因此不管是臺北市的教學輔導教師制度或者是其他縣市的教學輔導教師培訓，皆一再強調宜轉型為帶領同學年或同領域的教師，實施同儕輔導 (peer coaching)。根據學者專家（張德銳，1998；Pajak, 1993; Shower, 1985; Zumwaldt, 1986）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。在同儕輔導的歷程中，許多教學輔導教師結合在同一學年或同一教學領域的夥伴教

師以及其他志同道合的教師共同成長與學習，在本質上業已發揮協助學校形塑專業學習社群的功能，這一點在張德銳、高紅瑛（2009）所主編的《同儕輔導專業成長故事集》有詳盡的報導。

參、專業學習社群在教學導師制度上的發展與實踐

一、專業學習社群的發展階段

有效的專業學習社群並非一朝一夕可以形塑而成，Wenger、McDermott 和 Snyder(2002)認為社群的發展歷程大致可分為潛在期、結合期、成熟期、管理期及轉型期等五個階段，就如同有機的個體一般，會歷經出生、成長和死亡的自然循環，因此為了形塑教師專業學習社群，就必須先瞭解社群的發展歷程，以便掌握社群的發展情形，適時給予引導與協助，方能維持社群持續運作而不致於無疾而終（林思伶、蔡進雄，2005）。

Diaz-Maggioli(2004)主張一個學習社群的發展主要包含禮貌互動(politeness)、焦點關注(focus)、衝突管理(conflict)、團結一致(solidification)以及有效運作(performance)等五個階段：

- (一) 禮貌互動階段：社群成員一開始還不會表達其自身的信念或想法，彼此間從禮貌性的互動開始發展其融洽及信任關係，在此階段並沒有顯著的學習行為產生。
- (二) 焦點關注階段：社群成員逐漸聚焦在工作計畫之上，彼此開始協商工作執行的內容與方法，並且開始相互學習與分享。
- (三) 衝突磨合階段：團體的運作歷程裡，難免會發生衝突，尤其是當團體嘗試協商與努力找出一致性的結論時，最容易產生衝突的情形，對社群成員而言，此一階段是彼此間的磨合時期。
- (四) 團結一致階段：經過衝突磨合之後，社群成員逐漸凝聚了一股團結的力量，彼此之間更加瞭解，也更容易相互合作與學習。
- (五) 有效運作階段：當團結一致的信念在社群中形成時，該社群即可開始有效能、高效率地持續運作。

Huffman 和 Hipp(2003)提出的教師專業學習社群動態發展三階段觀點，則較為簡單扼要，在實務上也許會有較高的運用價值。其認為教師專業學習社群的發展分為啟始階段、運作階段以及制度化階段，而每一階段分別在「分享和支持性的領導」、「共同的價值和願景」、「集體學習和應用」、「分享個人教學實務」、「支持性條件」等層面具有不同的發展特徵（如圖 1）：

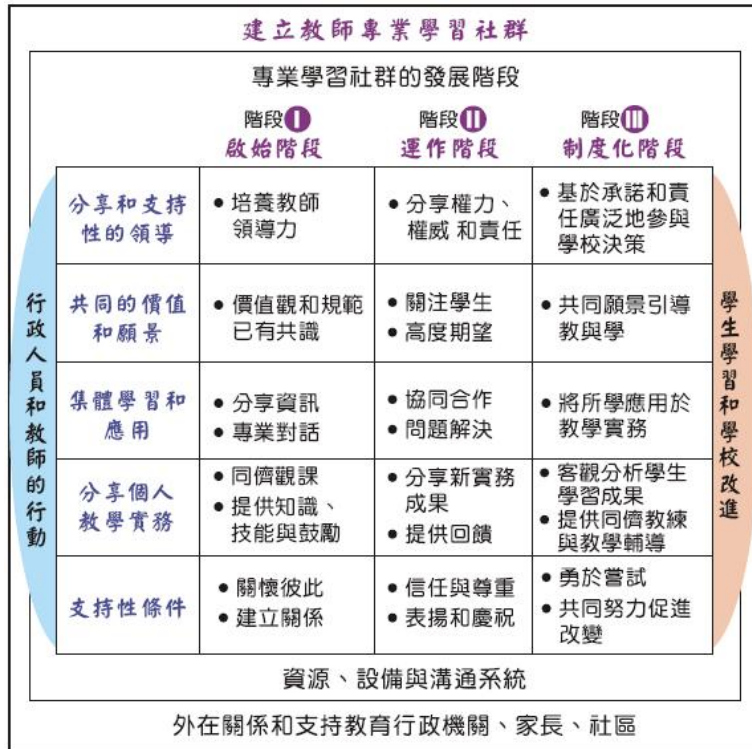


圖 1：教師專業學習社群的發展階段

資料來源：Huffman & Hipp, 2003, p.25（引自張新仁，2009，p. 15）

在教學輔導教師制度的運作實務上，經由教學輔導教師的職前培訓以及在職成長課程，教學輔導教師受培育為同儕輔導者，在學校本位教學輔導的理念與制度下，被鼓勵帶領或召集同學年、同學科領域教師，或者跨學年、學科領域的教師，依據教師的需求，成立各式各樣的專業學習社群，以發揮教學輔導教師制度中，學校本位同儕輔導的功能。這些專業學習社群，例如有「五年級教師學習社群」、「數學教師學習社群」、「校本綜合課程設計學習社群」、「生命教育學習社群」、「班級經營學習社群」、「閱讀教學學習社群」等。

依據 Huffman 和 Hipp(2003)的教師專業學習社群動態發展觀點，辦理教學輔導教師制度的學校所建構的專業學習社群，應會經歷啟始階段、運作階段以及制度化階段，茲分述如下：

- (一) 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社群間共有的價值觀和規範，之後再藉由同儕觀課、提供知識、技能與鼓勵等方式進行教學實務的分享，並培養教師分享及支持的領導能力。
- (二) 運作階段：在專業學習社群發展的第三階段裡，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，同時關注學生學習並賦予社群成員高度期望，透過協同合作解決實務問題，分享教學成果與提供回饋，並且彼此更加信任尊重，對傑出成果加以表揚與慶祝。
- (三) 制度化階段：當專業學習社群逐漸步入軌道後，即進入制度化階段，發展至此一階段，教學輔導教師可鼓勵社群成員會基於承諾和責任廣泛地參與學校決策，而在社群裡有共同的願景引導教與學，社群成員之間會提供同儕教練與教學輔導的支持，且將所學應用於教學實務，對於學生學習成果也加以客觀分析，並且勇於嘗試、共同努力追求進步。

當然，教學輔導教師專業學習社群的建立與運作需透過學校行政人員及教師團體的呵護、行動，搭配資源、設備與溝通系統，以及教育行政機關、家長、社區等外在關係的支持，方能使教師專業社群從播種、發芽、開花、結果，促進教師教學專業學習成長，提升學生學習成效，以及促使學校不斷地自我改善。

最後，教學輔導教師所建構的專業學習社群若能發展到制度化階段時，代表運作成熟，但此並不意味就此停滯發展，如果不能隨著時代與情境的變遷，與時俱進，也可能失去原有的功能與動力，而趨於瓦解或凋零，可見專業學習社群的發展非直線的而應是動態性的，是一個有機的循環圈，唯有善加運用各種實踐策略，加以妥善細心的經營，方能持續不斷地成長與茁壯。

二、專業學習社群的實踐實例

中小學教學輔導教師制度，不祇賦予教學輔導教師個別地協助、支持初任教師、新進教師、教學困難教師，近幾年倡導經由同儕輔導的團體歷程，帶領或召集

同學年、同學科領域教師，或者跨學年、學科領域的教師，依據教師的需求，成立各式各樣的專業學習社群。這些專業學習社群，茲就張德銳、高紅瑛（2009）主編的《同儕輔導－專業成長故事集》中舉出三個實踐實例：

（一）以生命影響生命的仁愛國小六年級團隊

臺北市仁愛國小向來有一項優良的「薪火相傳」傳統，每當新進教師進入校園，學校就聘請同學年的資深教師，作為新進老師的「師傅老師」。服務已滿 25 年，擔任六年級級任的顏英老師，與剛成為正式教師，同教六年級的京珍老師兩人結為教學夥伴，透過同儕輔導，一起專業成長，一起編寫生命教育課程，讓她們的互動歷程留下「以生命影響生命」的一頁。

和京珍老師同一學年共有十六位級任，其中，有三位老師已經取得教學導師資格；有六位新進教師，於是每位教學輔導教師搭配了兩位新進老師，成為「小組教學夥伴」，再加上學年其他七位教師，他們常常聚在一起討論教學。這種聚會有「集體」聚會的時段，如：教務處安排的學年會議、週三教師進修時間、週五下午兩節共同空堂，大都用來討論全學年教學與活動的事宜；也有「個別」聚會，那是為了因應夥伴教師的個別需求，大都利用放學後的課餘時間，向教學導師請教班級經營或親師溝通的問題。聚會的時間、形式不一，但聚會的目的，都是為了提升教學專業，所以京珍老師覺得：「參加學年會議是讓我專業成長的最佳途徑，每次會議都讓我收穫滿滿」。

教學夥伴討論的內容除了課程設計與教學評量之外，也常討論輔導行為偏差學生的策略。例如，有一次，京珍班上發生學生偷竊事件，讓京珍覺得心痛，也感到焦慮，因為她花了很多心血總是找不出做錯事的孩子。於是顏英老師將京珍班上的事提到學年會議上，請老師們一起討論，提出自己處理這類事件的經驗，經過學年老師熱烈的分享，提了許多方法供京珍參考，最後決定以道德勸說的方式，循循善誘，以愛心、耐心感動做錯事的孩子。經此一事，又一次證實：學年會議讓她在專業上又向前邁進一步。

當教學導師與夥伴教師關係越密切，攜手參加各種活動的機會就越多，例如一起參加各類研習。其中讓京珍印象最為深刻的是：「有一次顏英老師邀請我參加福智基金會主辦的『生命教育』工作坊。那次課程主要是引導老師如何幫助學生找到生命的源頭、學習感恩父母與及時行孝」。研習結束，兩人就著手將課程內容設計為一系列的「生命教育」課程。藉著母親節的到來，生命課程就從五月份的感恩活

動開始，先讓孩子介紹自己的母親、再從護蛋活動中體驗母親十月懷胎的辛苦，接著讓孩子回家幫媽媽洗腳，報答母親養育之恩，經過這些體驗活動，孩子的改變感動了家長，好多媽媽都在聯絡簿上，謝謝老師的用心，孩子變得成熟、長大了。

（二）協助同儕成長的信義國中數學領域教學研究團隊

「領域教學研究會」是目前臺北市國民中學教師共同精進教學專業的一個良好起始點。在推動教學導師制度的過程中，信義國中的數學領域教學研究會就是一個最明顯的例子，團隊中有一位積極樂觀的教學導師－鄭維誠老師，他以自己多年的教學經驗，和一顆熾熱的心，像推手一般，默默助人，帶領團隊成員。

信義國中自從 2004 年開始，教學導師團隊便以行動研究作為小組聚會討論的重點，並且設定創意教學為該學年度的發展主題。一開始是一群數學老師，六、七個人組成一個團隊，利用數學科領域會議，大家自然地討論課程與教學；每週一次聚會，老師們常提出教學上的問題互相討論、經驗分享，儼然成為一個老師的成長團體。

這個成長團體除了三位教學導師與三位新進老師搭配之外，維誠老師與其他教學導師也以邀請的方式，邀請已服務多年，想在教學上有所突破，並對行動研究有點好奇與興趣的夥伴教師加入。維誠老師認為，同樣是數學領域的老師如果不能參與討論，只是作為旁觀者，這樣的收穫會很有限，「唯有投入、才能深入」。

信義國中教學導師團隊的研究方向，第一年聚焦在課程設計活動、積極創新教學，希望參與的老師能夠共同討論如何創新教學，以提升教學成效。進入第二年之後，則以班經營為重點，對於每位夥伴老師的班上，如果有需要協助的個案，可以利用教學導師與夥伴教師的聚會時間，提出來共同討論，一起商討輔導策略做好個案輔導。到了第三年，除了第一、二年的創新教學與個案輔導之外，就依每位老師的專長，大家一起做經驗分享，到了第四年則一起討論如何指導學生做科展。可以說，每一年都依參與老師的興趣產生不同的主題，將研究內容逐年加以調整與改變的作法，是團隊經營成功的原因之一。另外，維誠老師認為一個有效率的團隊互動，必須讓參與的老師能夠了解團隊運作的目標，是團隊運作的必要工作。其次，他提出以團體一起合作的方式進行行動研究，也就是在大家一起分工的過程中，所有參與的老師都以立足點平等的方式來合作，彼此互相信任，才是團隊運作順暢的關鍵要素。

（三）誓為中崙高中寫歷史的崙師行動營

位於臺北市八德路的京華城，是一處眾人皆知的購物天堂，但位在京華城旁的中崙高中，認識它的人可能並不多，因為學校成立剛滿五年。中崙高中創校雖短，但教師們對於專業成長的用心卻已有驚人的佳績。當 2007 年學校通過申請辦理教學導師制度，隨即推薦兩位教師（蕭文俊老師、關虹毅老師）上陽明山接受教學導師培訓，下山之後，和早已取得教學導師資格的學務處主任（樓毓佩主任），三人協力之下，營造了一個既溫馨又精進的教師專業成長團隊，起初只以數學科教師為主，三位教學導師、三位夥伴老師加上兩位實習老師，這個八人小組取名為「崙師成長營」。

由於崙師成長營的學習氣氛精進又溫馨，又吸引了一些也想專業成長自動加入的教師，漸漸增為十四人的團隊，第一學期團隊成員透過自發性的專業對話與省思，每位教師逐一建立了個人「教學專業檔案」，並於期末與全校同儕分享成果。由於成果發表會場面歡樂、熱烈，於是又吸引了更多教師加入，到了第二學期人數激增為五十人。所有參與的教師均以經驗分享和撰寫行動研究為目的，於是「崙師成長營」改名為「崙師行動營」，以「支持、分享、同成長」作為團隊活動的宗旨。

參與崙師行動營的五十位教師人人既積極又有活力，在三位教學導師感召之下，喊出：「中崙 322，準備 111」的口號。「322」是代表中崙高中從 93、94、95 學年度三年來已獲得臺北市中小學教師行動研究團體組第三、第二、第二名的成績；而「111」則是鼓勵崙師行動營的教師，要一起努力，明年一定要得第一的企圖。

肆、專業學習社群的具體實踐之道

由以上的專業學習社群的實踐實例中，可見以教學輔導教師制度形塑教師專業學習社群是可行的，而且亦能發揮臺灣教學輔導教師制度的特色。為說明如何達成這一方面功能的具體作法，茲就教育行政機關、學校、教師等三個層面加以說明；

一、教育行政機關層面

（一）在校長培訓及在職成長加強教師領導及專業學習社群的課程

依作者參與我國中小學校長培育的授課經驗，我國中小學校長培育較重視行政管理，晚近則開始強調教學領導的課程，但是這些課程往往忽視了教學領導不是祇有校長或教務主任才可以實施教學領導，而教師領導(teacher leadership)才是發展教師專業學習社群、深化學校改革的能量，實在值得中小學校長們善加開發與運用(陳玉桂，2006；蔡進雄，2004)。

(二) 提供教師專業學習社群的運作經費

運作教師專業學習社群需要許多經費，例如聘請校外教學觀摩、校內外講座、聘請代課教師承擔教學觀課時所餘留的課務等，必須由學校加以提供或支援，而誠如前已述及，如果學校向教育行政機關申請經費困難或者經費支持不足，中小學要順利推動教師專業學習社群會有實質上的困難。

(三) 減輕教師工作負擔

吳清山(1995)指出，我國國小教師除了授課時間長、班級學生人數多、花費更多心血照顧學生外，還需兼負許多行政工作，如兼辦人事、文書、出納、事務等，使得教師甚少有餘力與時間從事教學研究改進工作，更惶論結合校內同事，找出共同方便的時間，進行同儕研習、教學觀摩、以及教室觀察與回饋工作了。因此，如何減輕教師工作負擔，讓教師們有餘力組織和運作專業學習社群的工作。

(四) 減少和整合教育改革措施

誠如 Rasberry 和 Mahajan(2008)所言，美國各州及地方學區的教育改革措施太多、太雜，已使學校及教師窮於應付，難以實施校本教學輔導或者專業學習社群，正本清源之道，必須減少「由上而下」的教育改革措施，才能使得「由下而上」的內在改革能量有滋生的空間。反思我國這幾年的教育改革狀況亦相當的紛雜繁多又缺乏整合，僅就目前教師專業發展方面的政策，就至少有「精進教學」、「教師專業發展評鑑」、「教師專業學習社群」、「國教輔導團輔導網絡」、「教學輔導教師」、「研究教師」、「優質學校」、「卓越學校」、「教師進階制度」等等的實行與倡議，難怪基層教師面臨五花十色的政策時，會流行以下順口溜：「教育改革像月亮，初一十五不一樣」、「教師們要休息，不要研習」。

(五) 表揚教師在教師合作方面的成就

要鼓勵教師組織及運作教師專業學習社群，有賴教育行政機關在各種正式與非

正式場合表揚教師們在教師領導以及專業學習社群上的成就，例如教育行政機關在特殊優良教師選拔、教育奉獻獎、教學卓越獎、教學輔導教師年度表揚、教師行動研究比賽、優質學校遴選、校務評鑑上，表揚學校及教師在這一方面的團隊合作成就。

二、學校層面

(一) 調整校長及行政領導的角色與行為

丁一顧、張德銳(2009)的研究發現，臺北市校本教學輔導教師制度的推動，會受到校長與行政教學領導的影響，進而影響學校所推展與實施的活動內容與方式。同樣的，教學輔導教師制度中專業學習社群的建構，校長及教務主任、教學組長等行政人員的角色居關鍵要素之一。林思伶、蔡進雄(2005)則指出，校長及行政人員宜減少使用權威控制的領導方式，而多採用民主參與及分享的領導風格。另外，Sergiovanni(2002)也認為學校領導者要由管理者(manager)和激勵者(motivator)的角色，轉變為發展者(developer)和社群建立者(community builder)。

(二) 發展各種實務社群

Wenger 和 Snyder(2000)指出實務社群(community of practice)是由一群人藉由持續的互動，分享共同事業活動的興趣和專業意見，是屬於非正式組織，這種非正式組織，例如由教學輔導教師所帶領的各種教師成長團體、讀書會、工作坊及教學研討會等，雖然無法管理與介入，卻可以由學校行政領導者藉由下列二個具體做法，加以促進和支持發展：(1) 找出潛在社群，並協助教學輔導教師從中發展成為實務社群，例如鼓勵具國文創新教學專長的教學輔導教師發展「國文科創意教學工作坊」。(2) 除了給予教學輔導教師精神鼓勵之外，提供各種支援及協助，爭取經費，強化實務社群的運作。

(三) 增進教師間的溝通分享

誠如 Kruse 等人(1995)的研究，專業學習社群必須具有分享實務的特徵。為了幫助教學輔導教師建構專業學習社群，必須協助教學輔導教師善用各種可行的途徑，鼓勵社群內的教師一起參與探索、討論，增加教師溝通的時間與成長學習的機會。這時，專業學習社群分享時間和地點的協助安排是行政人員必須要做到的。當然，除了社群內的溝通分享外，行政人員亦可以協助安排每年的校內成果分享或對

外發表分享。

(四) 發展教師領導的觀念

Barth(1998)提出學校是領導者社群(community of leaders)的概念，主張所有的教師都是有領導能力的。Blasé 和 Blasé (2004)亦指出每位教育人員都能成為學術領導者(academic leaders)。這種教師領導概念不但符應教師增權賦能的概念，也大大解放了學校領導的能量，實在有利於學校的改革和教師的士氣。而身為校內資深優良教師，實在具有較強的領導意願與能量，非常值得加以善加運用，成為學校發展的正向力量。

(五) 提昇教師的增權賦能感

林思伶、蔡進雄(2005)指出，增權賦能係領導者給予部屬權力，同時也能開展部屬潛能之歷程。依據林思伶、蔡進雄的觀點，學校行政人員若要善用教學輔導教師的教師領導功能，則可下列二個具體做法：(1)在給予權力方面：教學專業部份應尊重教學輔導教師的決定，行政事務方面，則多採取民主參與的方式；(2)在激發能力方面：宜多鼓勵教學輔導教師在職進修，深化教學輔導教師在教學專業知能、教學輔導、人際與小組合作技巧等方面的能力。

(六) 鼓勵教師從事行動研究

許多學者(陳惠邦, 1998; 歐用生, 1996; Weston, 1998)指出，透過行動研究不但可以協助教師解決教育問題，更可以建立學習社群。易言之，透過行動研究可以促使教師之間協同探究問題，交互的情感支持，進行專業對話，有益於專業學習社群的建構。是故，教育行政機關和學校應提供各項資源，鼓勵教學輔導教師與校內教師同儕從事協同式的行動研究。

(七) 配合整體環境發展

教師專業學習社群的運作並不只與社群有關，必須牽涉到學校整體的配合。誠如 Kruse 等人(1995)指出，專業學習社群若要維持良好運作，則需要靠內部與外部等的「人力資源」的支持與投入。因此，教學輔導教師必須在學校行政人員、教師團體、家長以及社區人士的充分支持下，才能扮演好社群領頭羊的角色。同樣的，教學輔導教師所建構的專業學習社群，必須配合學校的願景和整體校務發展，以實踐學校的核心標準，達成學校的教育目標，來共同努力。

（八）掌握社群發展歷程

辦理教學輔導教師制度的學校若要永續經營教師專業學習社群，對於社群的發展歷程一定要有相當的了解，Wenger 等人(2002)將社群的發展歷程大致可分為潛在期、結合期、成熟期、管理期及轉型期等五個階段；Huffman 和 Hipp(2003)則將社群的發展，分成啟始階段、運作階段、制度化階段。無論採用那一種階段說，行政人員及教學輔導教師應掌握、覺察到各階段的發展特徵及問題，並在社群運作發生困境時，適時地加以預防或因應，以協助社群走向正向發展的坦途。

（九）持續的評鑑與檢討

評鑑的目的在改進(to improve)，而不是在證明(not to prove)，是故為確保教師專業發展社群的運作順暢、結果有助於教與學，有必要定時對於校內的各專業學習社群進行形成性、診斷性的評鑑。在這一方面，學校行政人員以及教學輔導教師可以參考張新仁（2009）所發展的「專業學習社群評估指標及自評工具」，內含「共同願景」、「協同合作」、「共同探究」、「實踐檢驗」、「持續改進」、「重視結果」、「社群運作」、「行政支持」等面向的自評項目。

三、教師方面

（一）立足專業，永續發展

誠如大前研一（2006）在《專業－你的唯一生存之道》中所說的：「如果沒有專業的實力，資格只不過一張紙罷了」（p.24）。身為專業的教師實可以運用「專業學習社群」這一個工具，來發展自己的專業，厚植自己專業的實力，以便對自己的專業以及顧客－學生負責。

（二）善用社群促進省思與對話

張德銳（2009）指出，現代教師最需要培養的習慣和能力應是教學省思；具有省思能力的教師，現在教學表現即使不盡理想，但他成長和成熟速度會較為快速，會有極佳的潛能成為明日卓越的教師。另外教師這個行業雖相當的自主，但也相當的孤立。因為孤立，所以少有和同事互動和學習的機會。因此，在教師專業發展實務中，參與專業的學習社群，應有助於教師的教學省思以及與同儕的專業對話。

（三）培養與教師同儕人際溝通的能力

不像個人式的專業發展，教師專業學習社群的參與是一個社會化的適應歷程，難免會有「成長的痛苦」(growing pain)，在參與過程中，教師們經由「做中學」(learning by doing)的歷程，除了教學專業知能的增進外，也必須關注在人際與小組合作技巧、團體動力、衝突管理等知能的學習與成長。

伍、結語

教師專業學習社群是教師們志同道合，自願結合的實務團隊，它所倡導的是教師既可以單兵作戰，又可以團隊合作的「和合狀態」(holonomy)。它植基於社會建構、合作學習以及情境學習等理論，而具有反省的對話、專注於學生學習、教師同仁的互動、分享、合作，以及共享的價值與標準等特徵。

教學輔導教師制度所建構的專業學習社群，也許會經歷啟始階段、運作階段以及制度化階段，當然它的有效發展有賴教育行政機關的支持、教師們的自我覺醒、以及學校領導者善用增進教師間的溝通分享、發展教師領導、提升教師授權賦能、鼓勵教師行動研究、配合整體環境發展、掌握社群發展歷程、持續的評鑑與檢討等具體作法。

惟教育行政機關及學校領導者在推動教師專業學習社群時，除了應體認教師專業學習社群是教師專業發展的途徑之一而不是全部，而過份強調或偏重。此外，宜順勢而為，對教師專業學習社群的發展是支持，而不是干涉；讓有潛力的教師專業學習社群在行政的助力下，能自然地營造出來，宜避免太多的人為著力或建構，這樣才能避免造成 Hargreaves(1992)所分析的第四種教師文化，即「硬造的合作」(contrived collegiality)，因為在這種文化氛圍下，教師被要求圍繞行政人員的意圖與興趣進行所謂的「合作」，而這種合作不僅會引起教師們的反彈，也是很難持久的。

有鑑於當前我國教育發展的需要，吾人建議教學輔導教師除了對於初任教師、新進教師、教學困難教師實施個別輔導之外，更期待經由同儕團體輔導的方式，主動建構各式各樣的專業學習社群，而有益於教師的個人發展以及教師團體教學專業的發展與提升，進而使每一位學生皆獲得更理想的教育，這才是以教學輔導教師推動教師專業學習社群的核心價值。從臺北市三所辦理教學輔導教師制度學校的實踐案例，這樣的理想是有其可行性和可能性，當然其中的最關鍵還是教育相關人員的用心。套用這次聽障奧運在臺北的主題訴求，做為本文的總結：「臺灣〔的教育〕是塊美麗的土地；用心，凡事皆能成；您〔我〕就是力量」。

謝致

本文初稿「專業學習社群的發展與實踐－以教學輔導教師制度為例」曾發表於「2009 教學輔導教師在臺北」實施經驗暨學術論文發表會並經大篇幅修改，承蒙主辦單位－臺北市國語實驗國民小學同意投稿學術期刊論文，敬表謝忱。

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**（302-340 頁）。北京：人民教育出版社。
- 丁文祺（2007）。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究。高雄師範大學成人教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 大前研一（2006）。**專業－你唯一的生存之道**。臺北市：天下文化出版社。
- 王金國（2003）。國小六年級教師實施國語科合作學習之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 石曉玫（2008）。運用學習社群提升偏遠地區幼稚園教師專業成長之研究－以南投縣國民教育幼兒班教師為例。朝陽科技大學幼兒保育碩士班碩士論文，未出版，臺中縣。
- 池榮尉（2004）。國民小學教師團隊發展歷程之研究－以啄木鳥教師團隊為例。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 何縉琪、張景媛（2003）。合作省思專業成長模式對國小教師的教學知識與信念以及社群關係之影響。**教育心理學報**，34（2），157-178。
- 吳清山（1995）。現實與理想之間：當前國小教育改革芻議。**教改通訊**，4，19-20。
- 林劭仁（2006）。專業學習社群運用於師資培育自我評鑑之探究。**中正教育研究**，5（2），79-111。

- 林思伶、蔡進雄(2004)。從科層體制到學習社群：建構活躍的教師學習社群。載於**第三屆教育領導與發展學術研討會論文集**(29-44頁)。臺北縣：輔仁大學教育領導與發展研究所。
- 林偉文(2002)。國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係。政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 林瑞昌(2006)。以專業社群概念內涵為核心的教師專業發展策略。載於歐用生(主編)，**熱情卓越新典範**(67-76頁)。臺北市：國立臺北教育大學。
- 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**，132，99-109。
- 柳雅梅(譯)(2006)。學校是專業的學習社群—專業發展的合作活動與策略(原作者：S. M. Roberts & E. Z. Pruitt)。臺北市：心理出版社。(原著出版年：2003)
- 張新仁(主編)(2009)。中小學教師專業學習社群手冊。2009年9月6日，取自：<http://140.126.30.96/upfiles/fileupload/44/downf01251257142.pdf>
- 張德銳(1998)。師資培育與教育革新研究。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 張德銳(2001)。共譜教師專業成長的新樂章—談同儕教練。**中等教育**，52(2)，134-143。
- 張德銳(2009)。中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略。**研習資訊**，26(5)，17-24。
- 張德銳、高紅瑛(主編)(2009)。同儕輔導專業成長故事集。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 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>
- 莊筱玉(2005)。教師專業知識建構、轉化及發展之研究—一位技術學院英文教師的個案研究。屏東教育大學教育行政研究所博士論文，未出版，屏東縣。

- 郭木山 (2002)。國民小學學校本位教師專業發展之個案研究-以一個教師社群協同反省的行動研究為例。臺中師院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 陳玉桂 (2006)。學校革新中不可忽視的面向：談教師領導。學校行政雙月刊，45，26-46。
- 陳美玉 (2005)。師資生個人知識管理及其對專業學習與發展影響之研究。師大學報，50 (2)，181-202。
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。臺北市：師大書苑。
- 楊智先 (2007)。教師社群互動、工作希望感受與創新性轉化之關係：量化模式建構與典範案例分析。政治大學教研所博士論文，未出版，臺北市。
- 廖玉齡 (2004)。以情境學習為中心的成人教導與學習。吳鳳學報，12，487-496。
- 趙金婷 (2000)。學習社群理念在教學上的運用。教育資料與研究，35，60-66。
- 歐用生 (1996)。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 蔡進雄 (2003)。學校領導的新思維：建立教師學習社群。技術與職業教育雙月刊，78，42-46。
- 蔡進雄 (2004)。論教師領導的趨勢與發展。教育資料與研究，59，92-98。
- 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>
- Barth, R. S. (1988). School: A community of leaders. In A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools* (pp. 128-147). NY: Teachers College Press.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2004). *Handbook of instructional leadership* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman. S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching students the craft of reading, writing, and mathematics. In L. Resnick. (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp.453-493). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- 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.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher Centered Professional Development*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- 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.
- Foulger, T. (2005). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, 442(1), 62-89.
- Haberman, M. (2004). Can star teaches create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.
- Hargreaves, A. (1992). Culture of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216-240). NY: Teachers College Press.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing school through professional learning communities* (pp. 5-14). NY: Teachers College Press.

- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts* (pp. 11-50). NY: 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*. NY: Macmillan Publishing Company.
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*, 81(8), 576-580.
- Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based profession community. In K. S. Louis & S. D. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspective on reforming urban schools* (pp. 23-44). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. NY: Cambridge University Press.
- Moir, E., & Gless, J. (2001). Quality induction: An investment in teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(1), 109-114.
- Newell, G., Wilsman, M., Langenfeld, M., & McIntosh, A. (2002). Online profession development: Sustained learning with friends. *Teaching Children Mathematics*, 8, 505-509.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Rasberry, M. A., & Mahajan, G. (2008). *From isolation to collaboration: Promoting teacher leadership through PLCs*. Retrieved November 30, 2009, from <http://www.teachingquality.org/publications/teacherleadership>
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* NY: Routledge.

- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 241–256.
- Stanford, R. L., Banaszak, R. A., McClelland, S. M., Rountree, B. S., & Wilson, E. K. (1994). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama clinical master teacher (CMT) program*. Paper present at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA.
- Wagner, T. (2004). The challenge of change leadership. Transforming education through “communities of practice.” *Education Week*, 24(9), 28-30.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice : The organizational frontier. *Harvard bussiness review*, 78(1), 139-145.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Weston, N. (1998). Building a learning community through teacher action research: Honoring teacher wisdom in three Chicago public schools. *School Community Journal*, 8(1), 57-71.
- Zumwaldt, K. K. (1986). *Improving teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

The Development and Practice of Teacher Professional Learning Community in the Mentor Teacher Program

Derray Chang^{*}, Shu-Chen Wang^{**}

Abstract

Professional Learning Community (PLC) is a group of learning and professional growth that consists of professional workers. It emphasizes “collaboration”, and the members in the community have common beliefs, visions, or goals. It can improve target clients’ learning outcomes and community members’ quality through reflective dialogue, discovery learning, cooperation, and sharing.

The purposes of this article are to summarize the meaning, theoretical base, characteristics and operating factors, and benefits and limitations of PLC, and to introduce the content and characteristics of the mentor teacher program in Taiwan. This paper also analyzes the process and practices of implementing PLC in the mentor teacher program, which might provides some insight for experts and practitioners in Taiwan to plan and carry out the activities of the program and teacher’s professional growth, and then to improve the learning of students in Taiwan.

Key words: mentor teacher program, teacher professional development, professional learning community (PLC)

* Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education

** Doctoral student, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education