

臺北市教學輔導教師制度 95 學年度研究報告(2)

臺北市中小學教學輔導教師制度可行性研究



委託單位：臺北市政府教育局

執行單位：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所

研究主持人：張德銳

協同主持人：林天祐

研究人員：蔡先口

行政指導：黃贊瑾、官月蘭、裴錦秀

研究助理：鄒美寶、蔡駿奕

中華民國九十六年四月

摘要

本研究以臺北市推動教學輔導教師（以下簡稱教學導師）制度為個案，從教育政策規劃的觀點分析其可行性。先就一般社會制度與教育制度的探討，了解「制度」、「制度化」與「教學導師制度」的意義與內涵，進而建構「可行性研究」的多元面向與指標之分析模式。

本研究採用文件分析與訪談法。文件分析，係針對臺北市推動本制度以來，其試辦方案之規劃內容、歷次檢討修正、歷年評鑑報告等資料加以分析；訪談，則以臺北市試辦本制度之各利害關係人（stakeholders），分教育局行政決策層次（含教育局長官、各相關科室主管、及教師研習中心研究員）與學校執行層次（含校長、主任、家長會及教師會），採立意取樣共十四人為對象，以研究者自行設計的「臺北市教學導師制度訪談大綱」為工具，共分政治可行性、行政可行性、法律可行性、經濟可行性、技術可行性、時間可行性、環境可行性七個面向及二十六項指標，進行半結構式訪談。

研究分析結果，整體來看認為本制度具有「中」度以上的可行性。分開來看七個可行性面向中，可行性強度屬「高」者有四個：政治可行性、法律可行性、技術可行性、及時間可行性；強度屬「中」者有三個：行政可行性、經濟可行性、及環境可行性，而且七個面向全都在「中」等級以上的強度。但現行方案若要擴大全面實施，教育局面臨的主要困難，首為經濟面向的經費問題，其次是環境面向的教師文化問題，再者應維護教學導師持續其專業發展，並應協助學校人員解決行政與時間上的一些困難。

本研究認同教育局繼續採取和緩穩健的方式，逐步擴大試辦規模。建議鼓勵較弱勢之小型學校參加本方案，並有計畫儲訓教學導師，讓各校儲訓的合格教學導師均達一定比例，發揮正向擴散效果，引導校園教師文化，可更提高本制度的可行性。又配合目前國中小九年一貫課程與高中高職新課程之實施，帶動教師教學創新風氣，營造教師合作教學改進的校園文化，則臺北市推動教學導師制度，將可如教育局所願水到渠成，「制度化」於學校體系中。

關鍵詞：教學導師、教育政策規劃、可行性研究

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	2
第三節 名詞界定.....	3
第四節 研究方法與步驟.....	4
第五節 研究範圍與限制.....	4
第二章 文獻探討	7
第一節 制度與制度化的意涵.....	7
第二節 可行性與可行性研究的意涵.....	12
第三節 教學輔導教師制度的意涵.....	18
第三章 研究設計與實施	33
第一節 研究架構.....	33
第二節 研究對象.....	33
第三節 研究工具.....	34
第四節 實施步驟.....	39
第五節 資料分析.....	39
第四章 研究結果與討論	41
第一節 各面向分析結果與討論.....	41
第二節 綜合討論.....	81
第五章 結論與建議	83
第一節 結論.....	83
第二節 建議.....	85
參考文獻	88
中文部分.....	88
英文部分.....	91
附錄	92
附錄一、臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案.....	92
附錄二、臺北市教學輔導教師制度試辦以來各項檢討意見一覽表.....	96
附錄三、臺北市教學輔導教師歷年培訓人數.....	100

表 次

表 2-1 學者對政策規劃可行性研究之面向	15
表 2-2 美國、英國及臺北市教學導師制度實施情形比較表	22
表 3-1 受訪對象與訪談日期表	34
表 3-2 教學導師制度可行性分析的多元面向及其指標	37
表 4-1 臺北市教學導師制度各個面向可行性分析結果	82

圖 次

圖 3-1 教學導師制度可行性研究架構圖	33
圖 3-2 研究流程圖	39

臺北市中小學教學輔導教師制度可行性研究

第一章 緒論

第一節 研究動機

當今世界，經濟上走向知識經濟與全球化市場競爭，先進各國無不高舉教育改革，推出新的教育政策，努力提升國家競爭力。歸納此波世界教育的共同取向，其中很重要的一項是重視教師專業發展。要以教師專業之發展，提升其教學效能，讓學生有最大的學習和發展的機會，每位學生都能帶著優越的能力奔向未來的世界。學者們認為，這是新教育典範的轉變（paradigm shift），強調整套教育思維及實踐，在學生的學習、教師的教學、以及學校的辦學上，均須要有根本的變革（鄭燕萍，2006）。美英等國，因而建立了教學導師之制度，做為提升教師專業的重要途徑，建立教育績效責任。臺灣此波教育改革，不能自外於世界潮流，亦將改革重點放在落實精緻卓越、提高教學品質、建立優質學校上面，因此實施基礎教育的中小學，藉教師課程發展與教學能力的改進，促進其專業成長及專業地位的建立，便成為當前教育改革的核心精神。

臺北市做為全臺灣教育首善之都，1998年馬英九先生競選臺北市長時，即針對行政院1996年教育改革總諮議報告書的建議，呼應「教師專業自主應得到適當保障」的主張，在其《教育政策白皮書》中揭櫫：「減輕教師負擔，提昇教學水準」之目標，強調促進中小學教師專業自主與成長的重要性。馬市長就任後，教育局體察當前我國教師體制改革的趨向，並借鏡美、英等國實施有關教學導師的經驗，乃創全國教學改革先機，規劃創辦教學輔導教師（以下簡稱教學導師）制度，期望維護教師專業自主與提升教學專業能力。

臺北市推動此制度，定下了「增進中小學教師專業交流與成長，落實教學經驗傳承，提升教師自我解決問題及行動研究能力，以有效因應未來各項教改方案之推動」具體而明確的政策目標（臺北市政府教育局，2002）。做法上，即在中小學設置教學導師，提供同儕教師專業上有系統、有計畫及有效能之協助、支持與輔導。推動之始，採取審慎的態度，先於民國八十八年進行試辦規劃，規劃工作委託市立教育大學協同臺北市教師會辦理，提出具體實施內容，自九十學年度開始進行試辦，歷經五年。試辦過程更採穩健策略，規模漸進遞增，試辦期間每年實施評鑑並辦理研討會。從其歷年評鑑報告顯示，此方案試辦成效良好，於是就在試辦三年之後，九十四年三月教育局第二度修正方案內容，明白宣示本方案將試行至九十五學年度。盼望藉此延長試辦期間，進行「制度化」之規劃，俾試行期滿後，本案能納入正常學校教育體制。教育局終於九十五年底修正方案內

容，將方案正式定名為「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」，自九十六學年度起在學校正式實施，實施對象包括高中、高職、國中及國小。

始自本方案之規劃，即採用「中小學教學輔導教師制度」之名，所以使用「制度」名稱，教育局當應有前瞻性的考慮，希望此一改革創新措施能普及各校，目的要將教學輔導教師「制度化」為學校體系的一部分，納入整體教育結構之中，正如方案條文十四所載：「設置教學輔導教師之學校，應將教學輔導制度完整納入學校行政體系中」。但是，現行中小學教育及師資培育制度之整體框架裡，此新制度如何能著床、發展，或與原有關教師進修制度相輔相成，存在許許多多複雜的變數。因此，從教育結構釐清制度的意義，使教育單位了解制度的確切意涵，是很有價值的研究問題；又此方案試辦幾年至今，本學年度試辦規模已擴增至 55 所，教學導師能否在各中小學全面制度化，可否去除阻礙以期順利施行，顯有研究之必要。

臺北市教學導師制度之推動過程，全程擔任指導的張德銳教授指出（2004，頁 141）：「本項計畫所以採取先期規劃、逐步漸進實施之策略，就是希望在制度運作的過程中，先行掌握正確的方向，然後在實施過程中做調整修正，以力求制度的精緻性和可行性」。故隨著本制度之逐步擴增試辦規模，應進行本制度的「可行性（feasibility）研究」，以預估未來發展的趨勢。可行性分析是政策規劃的一種方法，國內教育研究學者已建立起相當的理論基礎，也曾進行了一些實務研究，惟以多元面向並採指標方式，對實際試辦中的教育政策進行分析者尚付闕如。本研究擬綜合學者的看法（吳定，2003a，2003b；林水波、張世賢，2001；林天祐、謝惠如 2005），將可行性分為政治可行性（political feasibility）、行政可行性「administrative feasibility」、法律可行性（legal feasibility）、經濟可行性（economic feasibility）、技術可行性（technical feasibility）、時間可行性（time feasibility）、環境可行性（environment feasibility）等共七個面向，就本項臺北市教育政策規劃，進行個案探討。

當臺北市試辦教學導師制度多年，仍待檢討改進，掌握正確方向，以期望全面實施之際，教育部自九十五學年度首度試辦中小學教師專業發展評鑑，在其計畫中以教學導師作為重要配套措施之一，使本制度亦即將在全國各縣市推廣。為此，本研究針對臺北市此項制度的內涵，檢視五年以來試辦方案內容、評鑑成效及其檢討意見，以一項完整的政策規劃角度進行「可行性研究」，試圖提出「可行性研究多元面向與指標」之模式。本項可行性指標模式研究，嘗試建立指標分析工具，採用文件分析法與訪談法蒐集相關分析資料，進行中小學教學導師制度之個案分析，希望所提綜合分析結論與建議，能供教育決策者參考。

第二節 研究目的與待答問題

依據上述研究動機，本研究確定研究目的及待答問題如下：

壹、研究目的

- 一、分析教學輔導教師制度全面制度化的可行性。
- 二、依據研究結果提出具體建議以供決策參考。

貳、待答問題

- 一、整體而言，教學輔導教師制度全面制度化的可行性為何？
- 二、分項而言，教學輔導教師制度全面制度化的可行性為何？
 - (一) 政治可行性為何？
 - (二) 行政可行性為何？
 - (三) 法律可行性為何？
 - (四) 經濟可行性為何？
 - (五) 技術可行性為何？
 - (六) 時間可行性為何？
 - (七) 環境可行性為何？

第三節 名詞界定

茲將本研究所涉及的主要名詞，界定如下：

一、制度化

所稱制度化，指一項教改措施能納入原學校體系中持續運作，成為持久的、內含的、或例行的一部分，以此達到的狀態稱之。臺北市試辦教學導師制度，即期望此教育措施制度化，在各中小學裡常態性地運作。

二、教學輔導教師制度

教學輔導教師制度，係指為輔導中小學教師教學專業之成長所建立的一種制度而言。本研究所稱教學導師制度，是臺北市現行學校教育體制中，為輔導中小學教師的教學專業成長，於民國九十年所創設的一項新制度。包括以下重要內涵：基於教育發展需要與教改潮流，為提升教師專業能力、尊重教師專業自主、建立教師專業地位之目的，依據「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」規定，在各中小學設置教學導師，遴聘現職教師擔任，進行校內同儕教師的輔導。此項教學導師制度，期望在臺北市持久實施後，「制度化」而融入現行教育體系中。

三、可行性研究

可行性係指政策規劃時，期使實施方案能夠順利執行的程度，包含：適當 (appropriate)、可能 (possible)、可行 (feasible)、及實驗其可行，共四個層次。可行性研究 (feasibility study)，係指政策規劃時，有系統蒐集與分析資料，期能發現實施方案能夠有效推動之程度。本研究所稱可行性研究，包括政治可行性、

行政可行性、法律可行性、經濟可行性、技術可行性、時間可行性、及環境可行性等七個面向。

第四節 研究方法與步驟

壹、研究方法

本研究採用文件分析法與訪談法進行研究。文件分析，即對臺北市此項制度，蒐集試辦規劃的內涵、試辦五年以來方案內容的演變、歷年評鑑成效及其檢討意見，藉以檢視本制度之實施現況及所遭遇的問題，作為分析之依據；另外運用訪談法，訪談對象係臺北市試辦教學導師制度之利害相關人員（或稱合夥人）（stakeholders），一方為教育局與教師研習中心之行政決策人員，另一方包括國中小校長或主任、教師會及家長會等實際執行人員，以進一步分析本制度全面制度化的可行性。

貳、研究步驟

本研究之期程自九十五年三月至同年十二月止，計十個月，整合研究會議召開十二次。研究進行步驟，首先從事文獻探討，了解國內外教學導師制度實施的情形，以確定「制度」、「制度化」、「可行性」、及「可行性分析」的意涵。其次，參考公共政策學者的觀念，設計可行性多元面向及指標分析工具，提出於本研究專案整合會議中逐條討論，由於會中教授們，均為臺北市試辦本制度實際參與多年之指導教授，故充分徵詢這些專家們的意見，建立本研究工具之專家效度。俟本工具編制完成即進行訪談，訪談在九十五年十月下旬至十二月初之期間進行，每位人員接受研究者訪談一次，一次訪談時間約一個小時。

第五節 研究範圍與限制

本研究旨在探討臺北市中小學教學導師制度試辦方案的內涵，分析其可行性。茲將研究範圍與限制分述如下：

壹、研究範圍

一、研究主題範圍

本研究之主題，探討中小學教學導師制度之內涵、實施現況、成效與困難，以進行文件分析，並發展訪談大綱作為工具以進行訪談，最後針對分析結果提出結論與建議。

二、資料蒐集範圍

本研究之資料蒐集，文件分析限於教育局頒布的試辦方案內容、市立教育大學協助辦理的歷次評鑑報告與研討會資料；訪談資料蒐集之對象，以推動教學導

師制度的臺北市政府教育局與中小學校相關人員為範圍，包括行政決策的教育局官員與教師研習中心人員、試辦本方案的市立國民中小學校長或主任、家長會與教師會人員、及一所雖經申請而未獲核准試辦的國民小學校長等。

貳、研究限制

本研究在設計上力求嚴謹與周延，資料蒐集力求正確，分析力求客觀，但因受研究範圍與研究方法所限，研究結果的解釋與推論自有其限制。在訪談對象的選定及訪談過程中，由於受訪者都是重要行政人員，訪談的實施難免受到相關情境因素的影響，如訪談進行中須急於接聽電話、解決行政同仁問題或處理學生偶發狀況等，而可能影響訪談結果。在資料蒐集工具即半結構式訪談大綱方面，所設指標難免有主觀經驗限制，工具的效度仍有待考驗。

第二章 文獻探討

為回答本研究的幾項問題，本章文獻探討的焦點，起初放在臺北市實施的教學導師制度，先界定「制度」、「制度化」、與「教學導師制度」；「可行性」與「可行性研究」等用語之實際意涵，然後提出教學導師制度可行性分析的多元面向觀念，進而針對公共政策研究者一般常用的七個分析面向，了解各分析面向的重要內容及指標，做為本研究蒐集實徵資料及進行可行性分析的方法論依據。

第一節 制度與制度化的意涵

壹、制度與教育制度的意義

社會結構與各種制度，向來是社會學研究的重要主題之一，故制度的來由與意涵為何？首先引用社會學家的說法。W. Sumner (1840-1910) 將制度定義為「概念與結構」，即為達成某種功能目的而由有組織的人群所設立的事物；M. Weber (1864-1920) 的社會學主張，視社會為制度的產品 (洪鎌德，1998，頁 51)。《社會學的想像》一書作者 C. W. Mills 說，社會結構即是一些功能不一的「制度」之間的組合 (張君玫、劉鈞佑，1995)，如果我們能理解這些制度性秩序之間的關聯性，就可以理解社會結構。另一社會學家 D. Popenoe (劉雲德，1991) 指出，制度是為滿足社會基本需要，而組織起來的一組穩定的社會結構；J. H. Turner 在其書《社會學理論的結構》(吳曲輝，1992) 中解釋制度的功能，認為制度代表著一套相對穩定和普遍的規範，規制不同社會單位之間間接和複雜交換的關係模式。Turner (張君玫，1996) 又在其另外一本書指出，人類面對種種基本問題，就是人類建立「社會制度」的本質；社會制度可比喻為一座辦公大樓，隨著社會的擴大與複雜化，大部分的制度，都被歸納入更大的社會結構與組織網絡中。此項主張，視教育結構是社會結構的一部分；教育制度，是社會制度的一環。現代學校體系擴大、功能日增，學校走向科層化，學校結構變成了一個科層體制，因此 Turner 就把「教育制度」定義為一種「正式的科層結構」。就上述學者與 Turner 的觀點看，建構與實施中小學「教學導師制度」，即是期望將此制度與其他學校現行制度產生關聯，並納入學校科層結構與組織網絡之中。

教育上通稱「教育制度」，例如教育行政制度、各級學校制度、社會教育制度、校長遴選制度…等，一般指依據教育法規所逐漸形成的教育體系。因此，可從教育結構釐清制度的意義，使教育單位了解制度的確切意涵與來由，據以訂定適當方案而利於制度的實施。查「制度」二字，並非「中央法規標準法」所定之法規用詞，但教育界常廣泛使用制度兩字，只當作普通術語。其實教育基本法、國民教育法、師資培育法、教師法、及教師進修研究獎勵辦法等相關重要法規，

僅在教育基本法中出現「制度」用詞兩處，其一，在第九條規定中央政府之教育權限時提及「教育『制度』之規劃設計」；其二，在第十二條指出「國家應建立現代化之教育『制度』」時再度提及。另外，在國民教育法出現小班「制」、校長任期「制」；教師法出現，高級中等以下之學校教師採檢定「制」、專科以上學校之教師採審定「制」。可見「制度」在教育法規用語上，並未採用「制度」兩字做為法規名稱；即使指稱教育制度，並未明確規範「制度」兩字特定的意義與用法。整部教育法規，出現「制度」、「教育制度」之處並不多，亦足見對制度二字的使用有一定的侷限，宜做較清楚的界定。

茲為充分了解「制度」與「制度化」的實際內涵，就此一大家相當熟悉而通俗的用詞，引用幾本有關辭典的解釋如下：

一、國內相關辭典的解釋

《中華辭海》(民 68) 解釋「制度」，舉出五種意義：1. 謂制定之禮法也；2. 為立法度也；3. 宮室車服也；4. 指團體內共同遵守之辦事之章程秩序；5. 政治、經濟、文化各方面之規模。《東華辭海》(民 81) 列出三種解釋：1. 要求成員共同遵守的、按一定程序辦事的規程；2. 在一定的歷史條件下形成的政治、經濟、文化等各方面的體系；3. 舊指政治上的規模法度。教育部重編《國語辭典》(民 70) 則較簡略，只列兩條解釋：1. 制定的法度；2. 訂立法度。對其相關辭「制度化」解釋為：經由法律規章、習慣、禮儀等之訂定，而發展穩定的社會規範之過程。

二、牛津英語辭典的解釋

《牛津英語辭典》(The Oxford English Dictionary, 1989) 對「institution」一辭列舉八種解釋，其中關於「制度」較一般性的意涵有以下幾種：1. 指賦予一件事物形式 (form) 或規則、有秩序地安排、規定 (regulation)；2. 指建立的規則 (order)，以使任一事情皆受規定、成為系統 (system)、與組成結構 (constitution)；3. 指訓練、教導 (instruction)、教育 (education)、教學；4. 指一項已確立的法律、慣例、用法、習俗、組織、或其他人們在政治或社會生活的元素；一種規定的原則或公約，而有助於一個組織化的社區或一般公民社會目的之需要；5. 指某些事務，在一社會制度裡具有不變性與重要性者；一項已很確定而熟悉的慣例 (practice) 或目標 (object)；6. 指一種建立物、組織或會社，係為促進某些目的所建立，屬公共的、或一般使用的、宗教的、慈善的、教育的，例如教堂、學校、大學、醫院…等等。

三、社會學辭典的解釋

(一) 在 D.Jary 與 J.Jary 編著，周業謙與周光淦翻譯的《社會學辭典》(1998)，解釋制度為：已確立的秩序，包括規則約束的和標準化的行為模式。社會制度指為：對許多人的安排，他們的行為受規範 (norms) 和角色 (roles) 的指導。制度化則指：社會行為趨向正規化和定型化，從而成為穩定的社會結構特徵的過程及其結果；另外亦指一種過程及造成的條件。

(二) 林嘉誠與朱宏源 (1990, 頁 169) 編著的《政治學辭典》中，定義制度為：「社會系統內部結構、程序與分享價值的骨架，具有相對持久的特性與若

干社會功能。例如與政治功能有關的制度：美國最高法院、英國國會、民主政體的選舉制度等」。

(三) 彭懷恩 (2004, 頁 212) 編著的《21 世紀政治學辭典》指出：「在社會科學中，「制度」這一用語的中心意思，是從拉丁語動詞 *instituere* (創立或建立) 派生而來的。按照這個拉丁詞，*institution* 就是一種已確定的活動形式。這個概念的產生，遠遠早於現代政治學和社會學的發展」。

(四) 吳定 (1998, 頁 42) 編著的《公共政策辭典》，其中解釋「制度論」指出，制度論者認為：「制度乃是一套正式或非正式的理念與規範，做為一個社會或系統成員的認知及文化的上層架構，並且形塑了某些特定的誘因及限制，規範了社會各行為者，如個人、團體、機關、組織等的互動方式。同時，在制度的制約下，社會或系統成員必須遵守一定的規範，以取得行為的合法性及伴隨而來的資源，以進行各種形式的交易與互動。…制度論所隱含的一些價值觀，如平等、參與、官僚自主性、歷史因素等，常影響政策的制定過程，諸如問題的選擇、議程的設定、政策參與者的互動、政策工具的使用、及政策的執行等」。

四、百科全書的解釋

《大美百科全書》(1990) 解說社會制度時提出，常用的制度定義指在社會互動過程中，規定人們行動的規範總合 (*complex*)，典型的例子如財產制度、權威。另外一種主張，則將制度定義為一群體或集合體，因此一所大學或醫院甚至軍事單位，皆可指為制度。此種定義使制度一辭包容甚廣，有時即等於正式組織 (*formal organizations*) 之代稱。這種解釋指明制度是用來規範行動的，制度是社會體系結構的一部分。

大美百科全書也對另一個類似的概念—制度化 (*institutionalization*) 做解說，制度化是指：「使一項規範或行為模式符合社會上具地位者期望的過程。以規範的角度來說，即社會中相關行為模式以達到完型 (*done*) 的程度。制度化後的效果有：1. 行為符合規範將獲互動關係中他人之讚賞，行為若有偏差則受懲罰；2. 制度上的個人角色期望被內化—即成為其心理結構的一部分，而願意做別人期望他做的事」。

以上是有關制度意義之論述，以下說明教育制度之意義：

一、國立編譯館 (2000) 主編的《教育大辭書》，解釋教育制度的意義指稱：社會為滿足其成員的社會需要，形成一系列相關的價值觀念及行為型態，再經過制度化 (*institutionalization*) 的過程便建立了社會制度，…教育制度也循此模式建立，而形成一種社會制度。

教育制度，是經由自然之演變與人為之立法和計畫而逐漸形成之體制。正式教育制度形成後，對各種教育措施與教育行政機關有相當的拘束力與影響。教育制度的發展，依據其所遵循的途徑與理論，分為演進式、革命式、模擬式、及改造式等四種。…正式的教育制度形成以後，和其他社會制度一

樣，因為社會需要的改變，價值及行為隨之更張，另一制度化的過程會修改原有的制度，建立新的教育制度。

二、國內教育社會學研究，林清江（1997，頁 162）在其著作《教育社會學》一書指出：「教育即是一種社會制度，而所謂制度（institution）是人類社會安排生活的方式。又說制度事實上是指各種程序，社會藉這些程序，組織並規範各類社會及文化活動，以便滿足個人及團體的需要」。林清江（1997）進而追溯歷史指稱，制度一詞西方在一四五〇年時即開始使用，用法分為兩類：其一，將制度視為社會及政治生活的既成事實；其二，將制度視為對於人類活動的系統安排與規範。社會學家即依其不同觀念，在這兩方面解釋制度。

林清江係採綜合觀點，歸納了西方學者對制度的用法，做為分析教育制度之參考（1997），共提出四類用法如下：1.指文化體系（cultural system）而言，將制度視為文化中解決社會問題的方法，側重社會組織中個人行為模式的研討。…一個社會之中的整體教育制度，即是此種用法所指的制度。2.指文化叢結（cultural complex）而言，將制度視為解決文化環境中各種問題的規範。教育領域中的學術自由、公共教育、客觀考試、及科學教學方法等，均屬於此種意義的制度。3.指制度化（institutionalization）而言，社會團體或組織，常將解決各種問題的方法規則化、系統化，以便控制未經控制（或僅部份受控制）的行為，這種過程稱為制度化，在教育領域中，學生交通、免費午餐、及輔導課程等，都正在制度化的過程之中。4.指在社會結構中的制度而言，例如申論教育、經濟、政治、社會階級等制度在社會結構中的地位，…至 20 世紀後期，教育的重要性日漸顯著後，教育制度才漸由其外圍地位轉移至核心地位。

另外，林清江（1997）強調制度的動態觀。雖然任何一種制度都需具共同的價值觀念，但其內容卻會改變；教育制度有與其他制度的相關性，也有它本身的獨立自主性，教育制度即循「價值體系」與「實施程序」兩方面改變。由此觀之，教師生涯由培訓、任用及至專業成長，經過長久以來所形成的制度，於今隨著政治、經濟、社會之變遷，其中隱含著價值體系的改變，故有關教師生涯專業自主的維護與專業成長方面，應更替新的制度來適應，並進而融入既有的學校教育體系裡。

綜觀上引關於制度的諸種解釋，欲加以定義，就如林清江（1997，頁 162）所言，都會覺得遺憾。因為：「關於制度的定義很多，聚訟紛紜，莫衷一是；有時候對於制度的解釋，…觀念混淆不清，無法分辨」。可見，欲對「制度」歸納其綜合性的意涵實在不易。本研究以教育行政實務參考之取向，並做為本項研究的定義使用，綜合了以上學者們的見解及相關辭典對「制度」一辭的解釋，嘗試界定教育方面所稱的「制度」為：基於合理的教育目的，在學校系統裡所形成的價值觀與行為型態，建立有規範和程序及可運行的機制，而經持久地實施或合法

性過程，「制度化」為常態性結構，融入整體教育系統網絡中。

此制度的意義，包含有如下五項意涵：

- 1.有其合理目的，在現行教育體系裡，基於解決問題與開創新局之需要；
- 2.有其價值觀與行為型態，在社會中與學校系統裡具有相當的共識；
- 3.有其規範和一定程序，為教育體系內與相關社群間互動並共同遵行；
- 4.有建立機構、組織、人員、或經費等規章，能進行有效能地運作；
- 5.有經歷相當持久地實施或具合法性，「制度化」為既成、穩定、普遍、定型的常規、慣例、儀式、法制或結構，融入整體教育系統網絡中。

對照上述五種意涵，來說明「教學導師制度」。臺北市教學導師制度是現行學校教育體制中，新創設的一項制度。係基於整體教育發展需要與教改潮流，衡酌當前中小學教育體系狀況，為了提升教師專業能力、尊重教師專業自主、建立教師專業地位之目的，依據教育局所訂「教學導師設置方案」的各項規定，在各校設置「教學導師」，遴聘各該校現職教師擔任之，對同校夥伴教師進行同儕輔導。這項新措施鼓勵教師專業發展，應能獲得學校各方面價值認同、形成共識，依一定的規範實施，並期望在臺北市經久實施後，能制度化而融入現行教育體系中。故分析言之，臺北市教學導師制度亦具有下述五項意涵：

- 1.本制度有合理的目的，可增進教師教學效能，促進教師專業成長，提升教學品質。
- 2.教師將其教學專業成長、提升教學品質、促進學生有效學習，做為其最高專業價值，可獲家長與社會之認同，而在教師之間形成共識。
- 3.有教育局訂定的方案規定，做為規範教師之間同儕輔導的方式和程序，在學校環境裡，經彼此的互動與合作關係，以達成目標。
- 4.在教育局訂定的方案中，有教育局、教師研習中心、各級學校、及教育大學等有關機構的組織與人員參與其中，並編列預算執行，可有效能地運作。
- 5.本方案為中小學校教師進修制度的一種新型式，已試辦幾年，期待穩健的推動與逐步擴大實施，可成為學校常態性的定型措施，而能制度化於中小學的既有教育系統網絡中。

貳、制度化的意義

綜觀上述關於制度化的解釋，特別是上引《大美百科全書》（1990）對制度與制度化的說明，其中一種定義認為，制度指在社會互動過程中，規定人們行動的規範總合（complex）；另外一種定義，指制度為一種群體或集合體，等於是正式組織（formal organizations）之代稱。由此意涵來說，制度是用來規範行動的，也是社會體系結構的一部分。而另一個類似的概念－制度化（institutionalization）則指，使一項規範或行為模式符合社會上具地位者期望的過程；若以規範的角度來說，即社會中相關行為模式已達到完型（done）的程度。又前述林清江（1997）對制度化的界定，指社會團體或組織，常將解決各種問題的方法規則化、系統化，以便控制未經控制（或僅部份受控制）的行為，稱這種過程為制度化。

近年來，世界各國推動教育改革，紛紛在原有的教育制度中，實施新的措施，以求改進教育問題，並進一步提升教育品質。但這些新措施，經推動一段時間之後，有些納入現成體系而「制度化」了，有些卻煙消雲散很快就消失不見。美國學者 M. B. Miles 與 A. M. Huberman 爲此，研究學校改革措施的制度化問題，實際探討教育行政單位在學校推動改革方案的歷程，發現其間蘊含很複雜的因果網絡關係，繪製成因果網絡圖，用以進行解釋與「制度化」的預測。Miles 與 Huberman 即將此所稱制度化，指在該學區裡，一項教改單元能在原學校體系中持續運作，成爲一項持久的、內含的、或例行的一部分，以此達到的狀態稱之（張芬芬，2005）。臺北市試辦教學導師制度，即期望此教育措施制度化，在學校裡常態性運作。因此，本研究界定此項「制度」的內涵，了解並掌握其實施的生態環境，進行「制度化」之規劃，期讓此制度能順利落實執行。

第二節 可行性與可行性研究的意涵

壹、可行性的意涵

政策規劃的目的，在期望解決公共問題，故做規劃之本身，便含有意圖要將問題解決，即要讓「方案行得通」，此即稱之謂「可行性」(feasibility)。再進一步分析，可行性這概念係有層次的，此即「可行性的層次」。可行性的層次可分析爲四個，包含：1.適當 (appropriate)、2.可能 (possible)、3.可行 (feasible)、以及 4.實驗其可行，共四個層次（吳定，2003a、2003b；林水波、張世賢，2001；吳定，2003a，2003b；林天祐、謝惠如，2005）。

學者針對上述可行性的四個層次，就其意旨再做如下分析：1.在「適當」的層次，指政策規劃必須適當，不能違反相關人的心理感受、社會的價值觀念、當時的政治文化、歷史傳統等常理；2.位於「可能」的層次，認爲政策規劃縱使適當，亦不一定可能實現，如果沒有足夠的資源、能力、共識、以及權力，亦不能辦到；3.在「可行」的層次，主張將可行與可能程度上的差別作區分，可能指由於適當的條件及方法，某事務可能存在、發生、或做到；而可行指尚未實際驗證的事情，但似乎是極有可能施行；4.最後在「實驗」的層次，指爲能獲得政策規劃可行性的進一步保證，須做實驗，使得規劃當時不確定、或沒有把握的因素予以明朗化，將政治、經濟等的可行性之探測再予以確定。

綜上以觀，可行性包含四個層次，若一項公共政策若能同時滿足上述可行性的四個層次，我們便有較強的把握指出這政策有較高的「可行性」，亦有較高的預測力指出其能順利推展，而可達成政策預期的結果。

貳、可行性研究的意涵及其多元面向

林天祐、謝惠如（2005）指出，一般政策規劃有數種方法，包括：系統分析、預測分析、「可行性分析」、以及有效性分析等，其中所稱「可行性分析」，即指

政策分析人員或行政官員，針對一項公共政策的可行性進行分析之謂。在張芳全（2004）所撰《教育政策分析》書中（2004），主張政策規劃應採用較多元廣闊向度的視野，包括：政策的周延性、「可行性」、創新性、合理性、以及效益性等，其中含可行性分析在內。由此可見，可行性分析是政策規劃方法當中重要的一環。

從事可行性分析的研究，即是「可行性研究」（feasibility study）。林天祐、謝惠如（2005）指出，一般的可行性分析，是政策分析人員在從事政策方案規劃時，所必須從事的可行性研究，其研究分析的周詳與否，關係到該方案能否被接受？也關係到該方案未來能否順利執行。故在政策規劃過程之中，於從事方案設計後，接著應當對各個替選方案的可行性進行分析研究，並且依據某些標準與技術，評估比較各方案的優缺點、重要性、價值高低，排出優先順序，以供決策者選擇參考。

上述介紹可行性的意涵提到「可行性層次」的觀點，應再做說明，做為進行可行性分析時參考。公共政策學者林水波、張世賢（2001），針對此可行性層次中的「實驗可行」，提出解釋並另做說明：可行性分析之實驗分析，係在政策方案擬定之後，為證實其可行與否，而採取實驗的方法，以人工的方式控制政策有關的變項，進而從其因果關係的變化，觀察其可行的程度。欲藉實驗的進行，觀察政策實驗的結果，做為政策採行的參考。故就本研究臺北市試辦中小學教學導師制度來說，試辦已歷經五年以上時間，且試辦過程非常嚴謹，每年均實施成效評鑑，故此項制度之政策規劃，即經歷過了所稱的「實驗」層次，正可讓本「可行性研究」，完整地呈現可行性的四個層次，使本研究的意義益加突顯，而合理期望研究結果將更有可行性的預測功能。

林天祐、謝惠如（2005）曾以國民教育向下延伸政策理念，從政治、行政、法律、經濟、時間及環境等方面進行分析。Dunn（1994）、張鈿富（1996）另外介紹「可行性評估法」（feasibility assessment technique），認為可行性評估法，係在強調對政策利害關係人（policy stakeholders）未來行為的臆測，所以此方法也就是一種關於政策利害關係人，支持或反對不同政策備選方案的採納或執行，所造成可能影響的直覺預測技術，而特別適用於政治衝突、權力和資源分配不均的情況下，預測政策合法化的可能結果。他們也強調此評估技術可適用在政策過程的任何階段，至方法的應用，則舉實例，採用仍基於主觀判斷的評估，分析時著重參與者的政治和組織行為。運用此分析方法實際進行分析，包括三個面向：1. 議題立場（issue position）；2. 可用資源（available resources），指聲望、合法性、預算、人員、資訊應用及溝通網路等；3. 資源的相對列等（relative resource rank），指將可用資源進行排比列等，以了解其權力或影響力的大小。雖然Dunn和張鈿富所介紹的可行性評估法，認為較適用於政治性議題，其實教育事務上，凡涉及教育資源之分配及權力之影響者，即屬廣義政治性議題，可從政治與經濟的面向來進行分析評估。

吳政達（2002）則提出教育政策分析中所採用的「可行性模式」（feasibility model），認為此模式應著重分析教育政策執行的手段，在與外在客觀條件互動情

況下，能夠用以達成教育政策目標之可行性。故在其「國民中小學教師評鑑政策可行性分析」之研究案例，廣納有關政策利害關係人，進行意見調查分析。該教師評鑑可行性研究之評估內涵，包括評鑑目的、對象、參與規劃人員、工具與方式、評鑑委員會組成與評鑑模式等。吳政達（2002）於談到政策方案評估時，指稱可行性評估可針對配合方案的人力與時間資源（含技術性支援）進行分析，經對照其研究案例，評估項目實際上包括有政治、法律、技術、時間等面向，因所有這些面向，皆會影響方案的可行性。

張芳全（2004）對教育政策規劃的可行性，提出了多個面向及實際分析的較具體內容。在政治可行性方面，他舉例說：是否與政治體制配合？是否符合政治文化？在技術可行性方面，包括：專業人員是否充足、專業機構能力足夠嗎？在經費或財務可行性方面，例如：經費是否不足？需要運用其他的資源與否？另外在道德可行性方面，則提到：此政策是否會違反多數人的認知？至於其他方面，還包括有政策目標及策略的可行性等，都認為應加以分析。

再依 Wikipedia 百科所做解釋（資料取自 <http://en.wikipedia.org/wiki/>），所謂可行性研究（feasibility study），指一項計畫真正付諸實施之前，為了確定此計畫能夠成功，所進行的前導性研究。過程中針對一項計畫的所有解決方案做分析，然後建議其中的最佳方案，並對如何評估為最適方案加以說明。可行性研究的目的是要利於做決定，即證驗新措施的預期目的是否可以達成。是故，這項分析只需要回答一個基本問題，即這一新定政策措施如獲採納實施，是否比起舊方案將更有效能。至於進行可行性分析的方法，建議考慮的觀點包括：經濟的可行性、技術的可行性、程序的（schedule）可行性、以及組織的（organizational）可行性等四個面向；其中程序的可行性包含「時間」因素在內，理由是如果時間足夠，即可便於建立新制。

吳定（1998）在其編著的《公共政策辭典》，綜合歸納各家定義，界定可行性研究（feasibility study）的意義為：「決策者或政策分析人員在進行政策分析時，對於各項解決政策問題的替選方案，就其被具有決策權者接受的可能性、及順利推動執行的可能性，以定性和定量方法深入研究分析，俾供決策者參考的過程。政策的可能性研究涉及許多面向，其中比較重要的，包括政治、法律、行政、經濟、技術、環境、及時間等之可行性」。

綜上所述，就如張鈿富（1996）指說，可行性分析或評估顯得很重要，但方法上仍須主觀判斷，在當前政策分析文獻中，尚缺廣博的理論架構。不過，按本研究者所關心的一般可行性分析面向，經探查以上研究文獻結果，已可看出研究的趨勢。從早先單從政治與經濟層面，分析政策立法上之可行性，漸漸擴大分析層面，須另考慮到政策執行與政策評估的問題，因而重視行政、技術等面向的分析，再進而擴充到其他面向。故本研究綜合學者近來研究的結果，寬闊可行性分析的視野，採用多元面向觀點。同時，為本研究之需，再就上述可行性分析的各個面向，進一步探討每一面向之下所應包含的若干具體指標。

實徵研究方面，經筆者於九十六年一月二日查閱國家圖書館國內博碩士論文

資料，發現以「…可行性研究」為題從事研究者，為數不少，共達 569 篇，其中工程學類最多 235 篇，其次商業及管理學類 142 篇，再其次建築及都市規劃學類 36 篇，教育學類則占 28 篇，教育學類且大多是在 90 學年度以後做的。就其中教育學類來看，查其實際上採用的分析方法，依前述可行性研究之多元面向做分析者，卻不多見，其中王凱立（2000）的論文是少數特別的例子之一。在其論文：「民間機構經營學校運動設施之可行性研究－以臺北市立國民中學游泳池設施為例」，他根據其研究題目的性質指出，一般以投資者的角度所進行的可行性分析，應該有以下幾個項目：1.市場可行性；2.技術可行性；3.經濟可行性；4.財務可行性；5.政治（法律、社會、文化）可行性；6.環保可行性；7.管理可行性；8.其他。另外，他也引用地政學者張金鶚的說法指出：關於不動產投資的可行性分析，有別於一般傳統的投資分析，其焦點不僅是金融財務方面的分析，而是檢視專案計畫本身在多項變數的影響之下，成功的機率為何？內容包括：1.策略分析；2.法規分析；3.競爭力分析；4.市場分析；5.產品分析；6.建築工程分析；7.財務經濟分析。

由此可見，從事可行性分析，研究者宜視分析議題的性質、將來實施時的適用對象、及環境生態等情況，綜合斟酌，採用不同的多元面向，然後再進一步思考各個面向之分析指標，以便進行寬廣而深入的分析。

參、可行性研究的各個面向及其內涵

如上所述，公共政策與教育政策學者，對於政策規劃之可行性研究，有採多元面向之共同見解，茲就上引他們的論述及其相關研究，整理表列如下。

表 2-1 學者對政策規劃可行性研究之面向

姓名	政治可行性	行政可行性	法律可行性	經濟可行性	技術可行性	時間可行性	環境可行性
林天祐、謝惠如	√	√	√	√		√	√
Dunn、張鈿富	√						
吳政達	√		√		√	√	
張芳全	√			√	√		
Wikipedia		√(組織)		√	√	√(程序)	
吳定	√	√	√	√	√	√	√

本研究乃據此，將可行性研究區分為政治可行性、行政可行性、法律可行性、經濟可行性、技術可行性、時間可行性、及環境可行性等七個面向。各面向及其內涵分述如下：

一、政治可行性

政治可行性 (political feasibility)，係指在政治上能獲得相關人士的支持程度而言，又可分三方面：政治資源限制、分配限制、以及制度限制。同時還應考慮該方案是否違反傳統倫理道德規範，及社會上盛行的價值觀念，如果違反的話，該方案的可行性就有問題。吳定（1998）建議應考慮以下支持的因素：社會一般民眾、標的人口、行政首長、上級機關、平行機關、意見領袖、政黨、利益團體、大眾傳播媒體、民意機關等。另外，政治可行性面向，還要考慮政黨或政治人物的意識形態。

吳定認為：政治可行性分析，可說是藝術運用重於科學計算。實際進行分析時，可使用「腳本撰寫」的方式，將主要行為者 (actor) 的角色，一一加以分析，以知悉他們支持或反對該方案的立場及理由，然後設法加以克服。首先須確定哪些人或機關是主要行為者？然後分析每一行為者的動機 (motivation)、信念 (beliefs)、資源 (resources) 及場合 (site)。分析其動機，以瞭解其對方案的需要、願望或目的；分析其信念，以瞭解其做決策時所秉持的價值系統或參考架構；分析其資源，以瞭解其政治上擁有何種的權力、地位及影響力；分析其場合，以瞭解方案將被決定的確切時間、地點及機關等，以便籌謀對策，提高政治可行性。

二、行政可行性

行政可行性 (administrative feasibility)，係指行政組織、行政程序、行政人員能夠充分配合而言，亦指行政機關及其能力是否足以承擔政策方案的執行工作。吳定（1998）認為行政可行性，包括該機關的層級高低、權限大小、工作人員素質、管理方法與技術等。具體言之，行政可行性的分析包括以下數項：1. 執行機關層次的高低；2. 執行機關內部的結構情況；3. 各級管理人員的情況；4. 一般執行人員的素質情況；5. 管理技術的應用情況；6. 該機關與外部的聯繫情況，包括與上下及平行機關的關係。

三、法律可行性

法律可行性 (legal feasibility)，為政策方案在設計與執行時，能否克服法規方面的障礙而言。吳定（1998）舉例說明，該方案是否違反現行各項相關法律的規定？如果違反即屬不可行；是否受到法規限制？是否必須制定新法律後，才能夠執行該政策？如果須等待立法後才能實施，因須時甚久，雖具可行性，但可行性不應高估；是否需要修改現行法律以資配合？如果是的話，其可行性較高；該政策方案是否不涉及法律問題，而僅涉及行政命令？如果如此，則其可行性最高。

四、經濟可行性

經濟可行性 (economic feasibility)，指執行政策方案時，所需要的一般性資源與特殊性資源之可得性如何而言，亦即能獲得財經資源的充分支持，並能與國家整體經濟發展相配合的程度。吳定指出（1998），一般性資源指的是金錢預算；特殊性資源指專業性人力、物材設備、相關資訊等。

五、技術可行性

「技術可行性」(technical feasibility)，指在從事政策方案設計時，必須考慮是否具有足夠的專業技術知識和技能，可以執行該方案而言。如果缺乏足夠的專

業人才，則該方案的可行性即有問題。吳定（1998）認為技術可行性分析須考慮的重點，例如：專業知識的權威性如何、專業知識的發展水準如何、以及專業知識的認知差異如何等。

六、時間可行性

時間可行性（time feasibility），指從時間幅度考慮政策方案執行的可能性如何而言，其須考慮的項目，例如：政策方案規劃的研究發展時間、政策方案執行所需的時間、政策方案產生預期效果所需的時間等。吳定（1998）另提出從事政策方案設計時，方案的提出時機、執行時機是否適當的考慮。

七、環境可行性

環境可行性（environment feasibility），則指政策方案如欲付諸執行，能否克服環境所受的限制，如土地、設備、人力等的限制。吳定（1998）還另指出，環境可行性在政策方案設計時，即須考慮該方案能否通過「環境影響評估」，克服「環境保護」規定所受的限制。而研究者認為在學校目前的教育環境裡，學校特有的文化與教師團體的心態是很重要的環境條件，也應受到相當的重視。近十幾年來國內實施全面教改，各項措施多以學校為末端，校園瀰漫改革氛圍，況且學校生態環境已起了巨大改變，故任何有關教師的改革，應考慮學校及教師承受的環境條件，以免造成上有政策、下有對策的消極應付心態。

教育政策是公共政策重要的一環，本研究探查公共政策規劃學者之相關文獻結果，採取上述七個面向來進行分析，並從而思考「臺北市中小學教學輔導教師制度」這項議題的特定性質、臺北市中小學的教師文化、及臺北市中小學校的環境背景，特別是臺北市試辦以來所發現的實際困難與檢討意見，最後針對各面向細心斟酌擬定指標。

另外，教學輔導教師制度在臺北市試辦以來，歷年均有實施成效評鑑報告，試辦方案亦曾做過數次修改，故就五年來的各項檢討意見，再檢視上述面向與指標，參酌本可行性分析相關部分，納入各面向及各指標裡。此部分相關的檢討意見，整理如表 P-1 所列，作為文件分析之參考。

肆、可行性研究的方法

教育政策規劃的可行性研究方法，於前述文獻探討中介紹了 Dunn 的「可行性評估法」（feasibility assessment technique）、吳政達的「可行性模式」（feasibility model）、及國內博碩士論文研究所常見到的問卷調查法，以上這些方法均在蒐集政策利害關係人的意見，做為政策或方案可行性評估的依據。本研究則延續上述林天祐、謝惠如（2005）所從事的可行性研究方法，林天祐、謝惠如曾以國民教育向下延伸政策理念為題，從政治、行政、法律、經濟、時間及環境等多元面向進行分析。

再者，本研究進一步就各面向發展出各項「指標」，針對臺北市推動中小學教學導師制度的內涵，嘗試建構較多元而適宜的指標架構，做為檢視教育政策可行性之工具。所用指標與一般教育指標之內涵不完全一致，但如同張芳全（2006：

370) 所指：「衡量教育政策形成過程的各項指標值得建構；以教育政策形成過程來說，每個階段都有應掌握的客觀指標」。又說：「在做教育政策分析時，教育政策指標的功用，其中之一是可了解教育政策的可行性、優劣性及前瞻性」

(頁.29)。另又參考 Patton 與 Sawicki (1993) 著作，作者曾提出政策分析的六個步驟，這些步驟中，在界定「問題」後的第二個步驟，即為「建立評估的規準」，以「規準」(criteria) 做為政策方案評估之準據。故綜合而言，本研究就教育政策規劃的循環過程，採取較開放的指標定義，建立有關於可行性研究諸面向的指標，做為教學導師制度評估之依據。

第三節 教學輔導教師制度的意涵

教學輔導教師制度，在教育先進國家已實施多年，臺北市亦業經進入第六年試辦，故「教學輔導教師制度」的意涵，可從目前國內、外實施教學輔導教師制度的實際情況，描繪其輪廓。綜合國內外教學導師制度實施狀況，並依據張德銳等的說法與教育局頒布推動的方案內容可知，臺北市教學導師制度，係臺北市教育局近來為了一方面促進資深導師的自我更新發展與經驗傳承，另一方面為了有效協助、支持與輔導初任教師和教學有困難的教師，在臺北市各中小學體制裡所建立的一項教師專業發展新制度，是臺北市政府努力推動的重大教育政策之一。其中所稱教學導師(張德銳，2004)，指能夠提供同事在教學方面有系統、有計畫、及有效能地協助、支持、輔導，或能引導同事從事行動研究之教師而言。

本節將首先參考美國、英國實施教學輔導教師制度之文獻，再就臺北市教學輔導教師制度試辦以來所呈現的形貌，進行分析探討。

壹、國內外教學輔導教師制度的內涵

一、美國教學輔導教師制度實施情形

張芬芬(2000a)曾介紹美國加州的教學導師(mentor teacher, 簡稱 MT)與英國進階教師(advanced skills teacher, 簡稱 AST)制度，並特製表比較美國加州與英國此兩項教學輔導教師制度的異同。

美國加州早在 1984 年起即設置教學導師，其目標在留任優秀教師、提高教學工作的社會地位、及促進教師專業成長。實施對象採自願，由各學區自行決定參與與否，教師亦自行決定申請與否，在 1995-6 年度有 96% 的學區參與此方案。MT 的服務項目，包括：協助初任老師與同事、促進教師專業成長(但不參與教師評鑑)，但由各學區自訂服務重點，早期各學區多重課程發展，再轉為新老師的協助，再兼及協助同事。MT 的資格由各學區自訂，其一般資格如下：傑出的教學知能、有效的溝通能力、精通各種教學策略以因應各種學生的需求。MT 的名額，占合格教師的 5%。至審聘程序與資格審查方式，由各學區與/或教師會自行決定。MT 的任期，並無終身有效之資格，每次聘任一般為一至三年，仍由各

學區決定。另外其他的措施，就額外的工作津貼來說並不高，而係採減課獎勵或彌補；至於制度的研究評鑑等，則敦請大學來進行（張芬芬 2000a）。

張德銳（2004）也曾介紹美國喬治亞州教學輔導教師方案「Georgia Mentor Teacher Program, 簡稱 GMTP」指出，GMTP（1997, 2003）是一種對初任教師或需要協助教師（以初任教師優先）提供同儕教練式支持與指導的方案。方案目的有三：1. 協助初任教師達成有效教學表現；2. 提高初任教師繼續任教的意願；3. 幫助初任教師改進教學與班級經營的實務和技巧。教學輔導教師工作，每一學年至少與初任教師進行一個輔導單位十五小時的支持與輔導，最多不超過三個輔導單位；服務型式可是一對一，或一對多（最多三位為限）；內容則包括：討論會議、教室觀察、及提供回饋資訊。MT 的基本資格，必須具備三年以上教學經驗的同儕教師（非行政人員），參加兩個階段為期約五十小時的訓練。MT 兩階段培訓重點，在增進觀察、教學及回饋等技巧，再加上實習。完成訓練後，便獲得「專業標準委員會」（Professional Standards Commission, 簡稱 PSC）所認證的教師支持專家（Teacher Support Specialist, 簡稱 TSS），為各校遴選為 MT。MT 於支持協助初任教師時，可得約二百五十美元的額外津貼。

二、英國教學輔導教師制度實施情形

基本上，英國的英格蘭與威爾斯地區，設置進階教師 AST 目的，是要讓現任優秀的教師，在教學專業方面能持續不斷地成長，提升中小學教師專業知能與專業地位；長期效果來看，能改善長久以來師資不足問題，並增進學生的素質。一般在中小學裡，展現教學效能優良的教師，得因志趣不在行政，不以擔任校長等學校行政職務為進階，宜應鼓勵其繼續服務於班級的教學，而在專業上不斷地進修研究。這些進階教師，其教學專業能力不只影響校內及他校的教師，其課程規劃與設計發展的成果，甚且能被區域內其他教師採用，並能從事其他廣泛的教育專業服務工作。

要成為英國的 AST 教師，須包括兩類標準（張芬芬，2000b）：一是在其所屬教育階段與任教領域中為教學高度有效之教師；二是能有效傳播其專長者。分析言之，其標準有下面幾項：1. 傑出的教學成果；2. 豐富的學科知識；3. 卓越的課程規劃能力；4. 優良的教學與管理能力；5. 優秀的評量與評鑑能力；6. 對其他教師展現優良的指導與支援能力。申請成為 AST 教師的過程，須經全國 AST 審查機構之審查通過，任命為學校的 AST 教師，任務為協助學校內教師的專業成長，並得每週一日安排赴他校（即占 20% 服務時間），協助輔導該校教師專業成長。AST 教師有特定的薪級，薪水高於一般教師而低於校長。

英國的英格蘭與威爾斯自 1999 年起開始設置 AST 教師，蘇格蘭後來亦跟進，但蘇格蘭採用不同的名稱，稱為特許教師（chartered teacher, 簡稱 CT），創設於 2003 年。蘇格蘭設置 CT 教師的目的，一樣是希望資深優秀的教師不要脫離教室的教學，繼續延伸其專業知識、理解與技能，並以其良好的人際溝通能力，提升同儕的專業發展，在課程與教學的領域，貢獻於整體教育社群的專業效能。

政府訂有 CT 教師的標準 (The Standard for C.T.)，要成爲一名 CT 教師，依程序須向蘇格蘭教學協會 (General Teaching Council for Scotland，簡稱 GTC) 申請，經輔導與評審，才能取得證書。申請 CT 教師者，當然首先要到蘇格蘭教學協會登記的合格教師，年資到達一般教師薪資的最高等級，並具有從事繼續專業發展 (Continuing Professional Development，簡稱 CPD) 的檔案都可申請。其中最重要的是完成包含十二個模組 (module) 的專業發展課程，而完成這課程有三種途徑：1. 參加學程；2. 學經歷認證；3. 學程和學經歷認證並用。其特點是重視專業，過程嚴謹慎重，花費自行負擔，並且時間上需要相當的時程。CT 教師的工作方面，每週須有一天至校外從事專業輔導。截至 2006 年的統計，全蘇格蘭地區已有約 335 位特許教師在學校工作，有 3,250 位教師向大學或 GTC 申請修習 CT 課程。(<http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2006/12/30121530>)

蘇格蘭的 CT 教師有不同的薪資標準，一旦教師進入 CT 專案，每完成兩個模組就可獲得薪資晉級。一般教師的最高年薪約三萬英鎊，完成十二個模組約增加七千英鎊 (換算爲台幣四十餘萬元)。以 2006 年四月的教師薪資結構來看，除實習教師外，一般教師 (maingrade teacher) 薪資分六級，年薪自 23,316 英鎊至 31,008 英鎊；CT 教師薪資亦分六級，自 31,968 至 38,013 英鎊；主任教師 (principal teacher) 薪資分八級，自 33,804 至 43,635 英鎊；校長 (headteacher) 和副校長 (deputy headteacher) 薪資分十九級，自 38,343 至 74,844 英鎊。由此可見，蘇格蘭政府以提高薪津鼓勵一般教師申請擔任 CT 教師，CT 教師薪資介於一般教師與主任教師之間，做爲一般教師之晉階，而 CT 教師薪資的第三級即相當於主任教師的第一級之起薪 (周麗華，2006)。其他相關資料請參考蘇格蘭有關單位網站資料 (<http://www.eis.org.uk/html/news/nr10May04.htm>)。

三、臺北市教學輔導教師制度實施情形

臺北市政府教育局，爲執行市長教育政策白皮書宣示的政策，自民國八十八年便著手規劃建立教學輔導教師制度，此規劃工作由所屬市立教育大學國民教育研究所受命辦理，研究報告於八十九年完成，報告中並擬訂了「試辦要點」草案。隔年，臺北市政府以此草案爲藍本，訂頒「臺北市高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦要點」，於九十學年度擇定臺北市立教育大學附設實驗小學進行第一年試辦工作。查後來的發展，九十一學年度試辦要點更名爲「試辦方案」(於 91 年 3 月 20 日教育局第 911 次局務會議通過)，試辦學校增加爲十所，並擴大至中學一起參與。九十二學年度，再擴增試辦學校規模至二十五所，九十三學年度三十五所，此後試辦規模仍逐年擴增，九十四學年度增爲四十二所，九十五學年度五十五所。期間於九十二年三月六日與九十四年三月二十九日兩次修正方案部分內容，目前 (九十五學年度) 適用方案之名稱爲：「臺北市立國民中小學教學輔導教師設置試辦方案」，適用學校限縮爲市立國民中、小學，不含高中高職，並訂定試辦期限至本學年度爲止。不過，此方案已於九十五年十一月二十九日再做了修正，回復高級中等以下學校爲試辦範圍，並確定九十六學年度正式開始實施。

做了以上的回顧，可助於本制度在臺北市辦理情形的了解，以下的敘述，則以目前適用的試辦方案，就其重要條文內容摘述如下：

(一) 教學輔導教師條件與教評會審議標準

參加甄選輔導之教師應符合下列各項條件：1.八年以上合格教師之教學年資；2.具學科或學習領域教學知能，並有四年以上教學經驗；3.有擔任教學輔導教師之意願；4.能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題。上述四項條件如學校有特殊需求，得專案報教育局核定。

學校教評會審議參加甄選教師之參考標準為：1.具有豐富的任教學科專門知識；2.具有課程設計的能力；3.具有良好的教學能力；4.經常且願意做教學示範；5.具有人際溝通的技巧；6.具有開放、包容的心胸與人格特質；7.其他教學輔導知能。

(二) 教學輔導教師的選任與服務對象

各校教學輔導教師之聘期一任為一年，連聘則連任，任職期間輔導與協助下列服務對象：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.經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。

(三) 各校教學輔導教師之職責如下

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，提供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、設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行教學評量等。各校教學輔導教師，進行示範教學或教學觀察與回饋每月至少一次為原則，協助服務對象其他非教學觀察與回饋的事項每月至少一次為原則。

(四) 經費

設置教學輔導教師之學校，由教育局視試財政狀況專案提供教學輔導教師專業成長經費，以及執行教學輔導教師制度所須之行政經費。

至馬英九市長八年任期即將屆滿之際，本方案業已經過五年多的試辦，教育局乃於九十五年十一月底再度對本制度做了檢討修正，將實施方案正式定名為：臺北市立高級中等以下學校教學導師設置方案，刪去「試辦」兩字，宣布本方案自九十六學年度開始實施，並再度設定辦理學校之範圍，回復為高級中等以下學校，亦即市立高中職、國中及國小均含括在內，其餘內容並無特別的修正事項。為對照了解此正式實施方案之全貌，特將「臺北市立高級中等以下學校教學導師設置方案」全文附錄於後（見附錄一），請自行參考，不再敘述。

以上對於美國、英國及臺北市教學導師制度實施情形的介紹，為便於了解，茲列表比較此三者之異同如下：

表 2-2 美國、英國及臺北市教學導師制度實施情形比較表

項目	美國加州	英國 英格蘭與威爾斯	英國 蘇格蘭	臺北市
教學導師 名稱	Mentor Teacher(MT)	Advanced Skills Teacher(AST)	Chartered Teacher(CT)	教學輔導教師
目標	<ul style="list-style-type: none"> ●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 	<ul style="list-style-type: none"> ●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 	同左	<ul style="list-style-type: none"> ●增進教師專業效能及地位 ●促進教師專業成長 ●提升學校教育品質
實施時間	1984 年起	1999 年起	2003 年起	2001 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	同左	各校校務會議決議參與後提出申請，由教育局審核決定
服務項目	<ul style="list-style-type: none"> ●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	<ul style="list-style-type: none"> ●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 	同左	<ul style="list-style-type: none"> ●提供校內教師同儕專業協助、支持與輔導 ●促進校內教師的專業成長
候選人資格	由各學區自訂，一般資格如下： <ul style="list-style-type: none"> ●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： <ul style="list-style-type: none"> ●傑出的教學知能 ●有效傳播本身專長之能力 	蘇格蘭教學協會 (GTCS) 訂定之特許教師標準，包括四項指標： <ul style="list-style-type: none"> ●專業價值和個人的義務 ●專業知識和理解 ●專業和個人的特質 ●專業行動 	<ul style="list-style-type: none"> ●學科專門知識與教學經驗 ●課程設計能力 ●願意做教學示範 ●人際溝通技巧 ●開放、包容的心胸與人格特質 ●教學輔導知能
名額	合格教師的 5%	每校至少可設一名，2000 年前設五	截至 2006 年的統計，全蘇格蘭地區	推薦儲訓教師每次占 5% 為限；

		千名，計畫 2002 年前設一萬名	已有 230 人左右得到 CT 教師地位	儲訓合格總人數占該校專任員額總編制 50% 為限
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	由蘇格蘭教學協會(GTCS)負責教師的申請登記與輔導，再由其認可的評審小組(NAP)評審，通過後通知地方教育當局依 CT 等級給薪	學校組推薦委員會推薦儲訓人選；教評會公開審議；校長核定後再送教育局核定。參加教師中心三周之儲訓，合格後候聘。聘任則由校長考量任務需求就具資格者聘請兼任。
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	NAP 派兩位評審委員分別與教師個別會談，討論提出的證據是否符合 CT 標準，再將結論提交委員會審查決定	
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	CT 仍須不斷維持專業發展	聘期一任為一年，續聘得連任
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 選定適當的薪級	定有 CT 教師專用的薪資表，分為六級，其薪資高於一般教師，CT 第六級比一般教師的頂級薪水高約七千英鎊	每位教學導師服務對象一至二名，每輔導一名得減授課二節，最多四節為限，減授鐘點得改領鐘點費
個人評鑑		各校管理委員會每年評鑑該校 AST 的表現	GTCS、地方教育局、教師組織	學校每學期舉辦校內工作檢討會，每年向教育局提出檢討報告
制度評鑑	1995 年委託加州大學進行評鑑	教育與就業部（現為教育與技能部）	教育與訓練部（Education and Training）	督學視導、教育局辦理相關研究與專案訪視

貳、臺北市規劃、試辦教學輔導教師制度及歷年來的訪視評鑑

為探悉臺北市教學導師制度試辦內容之全貌，有必要自其規劃開始即加以了解。臺北市教學輔導教師制度於八十九年完成規劃，原所規劃的內涵，見於「臺北市高級中等以下學校教學導師設置試辦要點」，此要點包括下列重要項目（張德銳等，2002）：（一）教學輔導教師遴選標準與過程；（二）教學輔導教師的培訓；（三）教學輔導教師的選派；（四）教學輔導教師角色與職責；（五）教學輔導教師的輔導對象、輔導內容及輔導方式；（六）教學輔導教師的工作條件及獎勵；（七）教學輔導教師的績效評鑑。茲就此試辦要點，對於上述規劃的項目，一一摘述其內容如下：

（一）教學輔導教師遴選標準與過程

1.遴選標準：受提名教師應符合下列資格為原則：（1）八年以上教學年資；（2）二年以上導師或與教學相關之行政職務經驗；（3）具學科或學習領域教學知能，並有二年以上相關教學經驗；（4）能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題。

2.過程：各校教學導師之遴聘、應經甄選、儲訓等程序，合格人員由教育局造冊候聘，並頒予教學導師證書後依規定聘兼之。

各校教學導師儲訓人選之甄選，由學校教師自我推薦或學校教師、家長、行政人員提名，經學校教師評審委員會公開審議通過，送請校長推薦後送教育局核備。

推薦參加教學導師儲訓之教師人數，每校每次以該校專任教師員額總編制百分之五為上限。如編制教師未達二十人，得推薦一人。

（二）教學輔導教師的培訓

各校推薦之教學導師儲訓人員，應參加教育局委託臺北市教師研習中心四週之職前教育課程。經儲訓合格者，為候聘教學導師。經聘任後之教學導師，在任期內，應參加臺北市教師研習中心所舉辦之在職教育課程。

（三）教學輔導教師的選派

各校聘任教學導師時，應考量學校設置教學導師之任務需求，並以不超過全校全體專任教師編制百分之五人數為上限，經學校教評會，就校內具教學導師資格者審議通過後，由校長聘請兼任之。如編制教師未達二十人者，得聘請一人。

各校教學導師之聘期一任為二年，連聘則連任。

（四）教學輔導教師角色與職責

1.輔導新任教師，並協助其適應；2.協助經一定程序認定必須接受輔導成長之教師；3.提供學校教師諮詢服務，並協助其自我評鑑；4.擔任教學演示及教學視導工作；5.提供學校辦理教師研習進修諮詢；6.推動並參與學校教師行動研究。

（五）教學輔導教師的輔導對象、輔導內容及輔導方式

1.輔導對象：（1）新任教師；（2）經一定程序認定必須接受輔導成長之教師；（3）學校內其他一般教師。

2.輔導內容：（1）新任教師，輔導並協助其適應；（2）經一定程序認定必須

接受輔導成長之教師，協助並輔導其專業成長；(3) 對學校一般教師，促進其專業成長並推動行動研究。

3.輔導方式：(1) 提供同事在教學方面有系統、有計畫及有效的協助、支持、輔導；(2) 引導同事從事行動研究。

(六) 教學輔導教師的工作條件及獎勵

應由各校視情況減授教學導師應授課時數之三分之一至二分之一，減授鐘點後所須增加之員額或經費，由教育局全額提供。

各校教學導師之職務加給，比照中小學兼任行政職務加給辦理，此項職務加給已兼任行政人員之教師不得兼領。

設置教學導師之學校，專案提供各項研究資源，並得安排教學導師至國內外考察等相關機會。

各校教學導師工作績優者，得報請教育局辦理敘獎。實施成果有推廣價值者，得舉行公開發表會。

(七) 教學輔導教師的績效評鑑

實施教學導師計畫之學校，應於每一學年度及實施計畫結束時，提出實施報告，報教育局核備；教育局於本制度試辦期間，辦理相關評鑑。

教育局並應就各校教學導師實施情形，列為重點視導工作，必要時得專案訪視。對各校推行教學導師實施計畫工作不力者，教育局得視實際需要採取下列措施：1.加強輔導；2.糾正；3.限期改善；4.停止試辦。學校教學輔導教師方面，如其工作不力或不能勝任工作有具體事實，應由學校教評會審議通過後，報請校長解聘其教學導師職務。

上述規劃方案，教育局於九十學年度，擇定市立教育大學附設實驗小學進行第一年的試辦工作，同時委託該教育大學張德銳教授組成一訪視小組，同步進行制度的修正和改善工作。訪視小組針對第一年試辦的結果，提出三項修正內容：1.教學導師的工作任務過於廣泛沉重，應強化其「教學輔導」功能，刪除「行動研究」之執掌；2.教學導師的工作條件不如預期，受限市府財政拮据及人事主計意見，教學導師減授時數改為每輔導一名服務對象得酌減原授課節數二節課，但最多以四節課為上限，如確因教學輔導教師教學需要無法減課時，得改領超鐘點費；3.教學導師的儲訓人數可再增加，各校儲訓人選可增至專任教師員額總編製的10%為上限。

經第一年之試辦，教育局肯定教學輔導教師制度的必要與價值，乃於九十一年將原法規名稱「要點」修正為方案，方案名稱定為：「臺北市立高級中等以下學校教學導師設置試辦方案」，進行正式試辦。經此一學年的試辦後，發現原試辦方案仍有下列數點需要修正，於是再度修正試辦方案內容，其修正項目如下：1.教學輔導教師的培訓期程過長，改為暑期三週的集訓課程；2.教學輔導教師服務對象可適度擴大，由原二類（初任教學二年內、及教評會認定教學有困難之教師），可適度擴大到新進至學校服務之教師、及自願成長有意願接受輔導之教師。

另在本方案最後一項條文，加訂了試辦年限，明文指出：本方案經函頒後試行二年，試辦期間應辦理本方案之相關評鑑。

九十二學年度係試辦的第三年，二十五所中小學校經獲核准參與，因試辦成效相當良好，教育局決定：延長試辦一年，即九十三學年度賡續推動本試辦方案，並於延長期間規劃將試辦方案正式制度化。該學年度試辦學校再擴增至三十五所，其方案實施內容又經於九十四年三月二十九日修正，方案名稱更名爲：「臺北市立國民中小學教學輔導教師設置試辦方案」，其最後一項條文，改爲：本方案試行至九十五學年度，試辦期間應辦理本方案之相關訪視與研究。

本方案試辦期間，教育局密切與指導單位市立教育大學合作，每年均辦理評鑑，提出評鑑報告；並審慎追蹤辦理情形，了解試辦過程遭遇的困難，即時檢討改善。以下乃就歷年來的評鑑報告加以分析，期能從過去五年來發現的各項問題與建議，歸納出本方案「制度化」的障礙，做爲本研究可行性分析的重要參考。

一、二〇〇二年的報告

張德銳等（2002）的研究，得到以下三項重要結論：

- （一）對設置教學輔導教師的目的之看法，問卷調查贊同的程度依次爲：協助教師解決生活適應、協助教師解決教學問題、協助建立學校專業互動文化、協助增強教師教學能力、協助促進教師專業成長等，贊成比率均高達八成以上，可見對目的認知一致且正確。
- （二）進行教學輔導教師制度的過程與內涵方面：經宣導教學輔導教師制度後，依照規定的推薦、審查、儲訓、遴聘程序，實施過程順利。搭配每位教學輔導教師負責輔導一至三位夥伴教師，互動方式實用且多樣。由問卷調查得知，教學輔導教師最常提供的服務項目爲：教學觀察，並提供回饋與建議的服務（96%）；其次依序：提供夥伴教師瞭解與適應學校生活（88%）；分享教學資源與材料（60%）；協助班級經營與親師溝通（60%）；協助設計課程（32%）；示範教學（32%）；協助夥伴教師建立教學檔案（12%）。
- （三）實施教學輔導教師制度的成效方面：能增強夥伴教師的教學能力協助解決教學問題；能協助夥伴教師專業成長建立學校專業互動文化；能協助解決夥伴教師的生活適應問題；整體來看，教學輔導教師與夥伴教師的互動，感到滿意（占84%）；教學輔導教師也感到能自我專業成長；教學輔導教師與夥伴教師是否願意繼續擔任輔導工作或接受被輔導，比率很高，25位中就占了21位。

本次研究也提出下列遭遇的問題，建議繼續研討改進，建議教育行政機關方面，應增列預算獎勵教學輔導教師、職前受訓宜教學輔導教師與夥伴教師並重、集結退休人員成立教學輔導人力資源庫；在學校行政方面，加強制度說明宣導輔導美意、校內儲訓多元教學輔導教師、依年級與學科專業審慎配對、明確輔導過程多元輔導內容、鼓勵小組成立協同輔導機制、行政協助課務以利共同討論、精緻安排在職成長課程、精簡會議講求有效率的溝通、獎勵教學輔導教師輔導教育熱忱、協助訪視並即時做有效評鑑。

二、二〇〇三年的報告

張德銳等（2003b）的研究，分別對國民小學與中等學校，對教學輔導教師、夥伴教師、學校行政人員進行問卷調查與半結構式訪談，依研究結果來看，教學輔導教師制度所發揮的功能獲得高度的肯定，此部分相當一致，不再重述。茲就評鑑報告所得六項重要結論與建議，摘述於下：

- （一）教學導師的遴選標準仍不夠明確，教師同儕之間認知不同，校內同事會懷疑其不足以擔任教學導師，造成信任問題。在學校方面，對夥伴教師的宣導仍有待加強，也建議教學導師與夥伴教師的配對方式要人性化，另外資訊及決策公開化、透明化，讓制度運作得更順暢。
- （二）教學導師與夥伴教師的任教科目與任教年級未能配合，五成以上的受訪者表示遭遇到這些困難。另外，學校行政上加強對制度的協助與支持，妥善安排課務。
- （三）在時間的問題方面，除了教學導師與夥伴教師缺乏共同的討論時間之外，行政人員也表示，研習、開會時間的安排都是一個待克服的挑戰。夥伴教師的研習在學期之初進行，也被認為這個時間並不適當。在學校方面，建議提早配對時間。
- （四）三成以上的受試者同意遭遇到了：教學導師與夥伴教師缺乏團體互動的機會、雙方缺乏合適的互動地點、夥伴教師沒有接受輔導與成長的意願，最令他們感到困擾。
- （五）建議明訂業務承辦人員應擁有教學導師資格、明確規定遴選標準、明訂教學觀摩的次數。
- （六）增設電子化溝通的管道，以利輔導工作，成立線上輔導團是一個可行的方法。另外，製作教學輔導工作手冊，可有利於制度的推廣。

三、二〇〇四年的報告

張德銳等（2004a，2004b）的研究，分別國民小學與中等學校，對教學輔導教師、夥伴教師、學校行政人員進行問卷調查與半結構式訪談，依研究結果來看，教學輔導教師制度所發揮的功能獲得高度的肯定，此部分與歷年相當一致。以下僅就評鑑報告結論與建議中，遭遇實施困難的部分與建議，摘述於下：

- （一）試辦業經三年，成效顯著，建議可規劃正式辦理教學導師制度；而隨著本制度的實驗研究工作將告一段落取消訪視小組時，建議教育局成立「教學導師輔導團」，一方面協助學校行政解決制度推展難題，一方面協助教學導師增進教學輔導技巧，以及進行訪視輔導工作。
- （二）執行本方案遭遇的困難，如教學導師與夥伴教師年級、科目的配對，教學導師進班觀察夥伴教師教學觀察等多項行政工作，均顯示一些困難，亦均須行政人員盡心盡力安排，以克服方案執行的困難；為利方案發揮功能，增加雙方互動，亦須行政人員妥善安排課務、辦理活動等。

- (三) 教學導師制度雖試辦三年，仍有多數教師對其認識不清，顯示方案規定有不明確、權利義務有不清之處，故須使制度規定明確化，並加強宣導；
- (四) 教育局增列補助鐘點費與行政經費辦理本方案；並建議籌編專款，提供夥伴教師公假代課節數，每位得每個月申請二節課為上限，以增加與教學導師進行互動的時間。
- (五) 因教學導師與夥伴教師互動的時間不足，可提早配對，增加暖身的時間與機會，並安排共同的空堂時間，以利增加雙方彼此互動與進行討論；
- (六) 學校提供合適的討論地點及空間；安排互動的機會，增加雙方互信的程度；近年來各學校有分派初任教師行政工作的現象，致使夥伴教師教學與行政工作負擔沉重，是本制度所遭遇的一個困境，為解決此問題，建議各學校應依據正義原則，分配教師行政工作量，對初任教師不應分派行政工作，以促使其花費較多時間思考教學問題，並進行專業成長。

四、二〇〇五年的報告

張德銳等（2005a，2005b）的研究，分別國民小學與中等學校，對教學輔導教師、夥伴教師、學校行政人員進行問卷調查與半結構式訪談，依研究結果來看，教學輔導教師制度所發揮的功能獲得高度的肯定，與歷年相當一致，不再重述。以下從評鑑報告結論與建議中，遭遇實施困難的部分與建議，摘述於下：

- (一) 應規劃全面實施本制度，提高整體教學品質；
- (二) 教學導師與夥伴教師任教科目、年級未能配合，須學校透過行政上的安排，儘量配合一致；「夥伴教師教學或行政工作負擔沉重」是本制度實施的一大困難，故學校宜配合夥伴教師需求，避免將較難管理的班級或行政任務，分配給夥伴教師。
- (三) 教學導師未能明瞭義務、善盡職責，故宜書面明文規定其職責，例如每月進班觀察夥伴教師教學一次，協助夥伴教師行動研究等事項；為教學導師與夥伴教師搭配的需要，方案中放寬規定 50-55 歲的退休教師可擔任教學導師，儲訓此優良退休教師，成立人才資源庫。國中部分，也宜修正教學導師制度辦法，放寬教學導師年資規定之八年門檻為六年以上。
- (四) 籌編教學導師專款，支應夥伴教師公假代課節數經費，但每位夥伴教師每月以二至四節為限；國中部分，多數行政人員認為執行教學導師減授節數是有困難的，建議教育局將教學導師減授節數排除於「校本課程減授節數」，由教育局另付鐘點費，提高各校參與本制度的意願。
- (五) 雙方缺乏共同討論的時間，故宜安排共同的空堂時間以利雙方共同討論；夥伴教師在職成長課程不足，故要增加夥伴教師在職成長課程的時間。
- (六) 配對方式尊重教學導師與夥伴教師的意願，行政人員亦多給夥伴教師精神上的鼓勵，除安排夥伴教師與教學導師互動外，也要安排教學導師與教學導師間的互動，營造實施本制度所需的校園裡良善的教師文化。

五、二〇〇六年的報告

張德銳等（2006a，2006b，2006c，2006d，2006e）的研究，係為最近一年評鑑的五份報告，特一一摘述要點於下：

- （一）以兩所試辦國小為研究對象，採半結構訪談（受訪者六位）、文本分析、焦點團體訪談蒐集資料。研究結果，在策略與實施成效來說，肯定學校推動本項制度對教師專業成長的成效。研究發現試辦成功的要素有：學校行政有組織、教學導師的積極投入形成學習型組織、夥伴教師敞開心胸接受輔導、教學導師支持性系統的建立、同儕互動與經驗分享優質校園文化的形塑；至於試辦學校遭遇的困難則有：（1）一般教師不清楚教學導師遴選的過程與權利義務產生誤解；（2）教學導師與夥伴教師在排課與輔導時間上的限制；（3）夥伴教師受輔導的意願不強；（4）夥伴教師擔心被貼上標籤；（5）外在激勵的措施遭受到批評與質疑；（6）一般教師對行政抱持著疑惑的心態。
- （二）兼採問卷調查及焦點團體訪談研究方法，了解中等學校的試辦現況及成效。針對教學導師（69人）、夥伴教師（80人）、及行政人員（43人）進行問卷調查；又針對教學導師（7人）、夥伴教師（5人）、及行政人員（7人）進行焦點團體訪談，以蒐集資料。研究結果，大致肯定教學導師制度的功能；而經過了教學輔導推行經驗後，大多數行政人員願繼續在校內推動教學導師制度，大多數教學導師願繼續擔任下一學年度的校內教學導師，多數夥伴教師願繼續接受教學導師的輔導和協助。至遭遇的困難主要是：教學導師與夥伴教師任教年級與科目未能配合、夥伴教師教學或行政工作負擔沉重、雙方缺乏共同討論的時間、夥伴教師沒有減少授課節數致缺乏與輔導教師互動的時間、夥伴教師未接受本制度足夠之職前訓練與在職成長課程等。改進的意見為：教學導師和夥伴教師任教的年級盡量一致、提供合適的討論地點、提供夥伴教師公假代課節數以增加其與教學導師互動的時間、放寬教學導師年資規定門檻以增加合適人選的覓得。
- （三）兼採問卷調查及焦點團體訪談研究方法，了解國民小學的試辦現況及成效。針對教學導師（231人）、夥伴教師（243人）、及行政人員（70人）進行問卷調查；又針對教學導師（8人）、夥伴教師（8人）、及行政人員（8人）進行焦點團體訪談，以蒐集資料。研究結果，與前述中等學校一樣，肯定本制度之功能，行政人員願繼續推動、教學導師願繼續擔任、夥伴教師願繼續接受輔導和協助。至遭遇的困難主要有：教學導師與夥伴教師任教年級與科目未能配合、夥伴教師教學或行政工作負擔沉重、夥伴教師沒有減少授課節數致缺乏與輔導教師互動的時間、雙方缺乏共同討論的時間、夥伴教師未接受本制度足夠之職前訓練與在職成長課程等問題，亦與中等學校大致相同。改進的意見則有些不同，所提意見為：教學導師和夥伴教師任教的年級與科目盡量一致、提早配對增加暖身的時間與機會、安排共同的空堂以利雙方共同討論、安排互動機會增加雙方互信的程度、

行政人員正確傳達教學導師的工作執掌、儘量不要給予夥伴教師負擔過重的教學或行政工作、安排團體互動機會、提供夥伴教師公假代課節數以增加其與教學導師互動的時間、增加夥伴教師職前與在職訓練課程、加強本制度的宣傳以減少校內教師的排斥與反對。

(四) 爲了解國小教育相關人員對教學有困難教師教學輔導策略之意見，以問卷調查法兼採焦點團體訪談法，針對 27 所試辦學校的校長、行政人員、教師、教師會理事長、及家長會長等，共計 270 人進行問卷調查；另辦理兩場焦點團體訪談，抽取校長、行政人員及教師計 12 人進行。研究結果提出策略如下：(1) 察覺策略：分主動與被動兩種方式；(2) 診斷策略：教務主任、教學導師和輔導主任是最適合擔任教學有困難教師診斷之成員，而最常採用的方式依序是：實際觀察教師教學、進行教學討論與對話、探詢其他同儕的了解…等；(3) 輔導策略：教學導師、教務主任、輔導主任與同年級或同領域的教師代表，是最適合擔任教學有困難教師輔導的人選。可見輔導教師是最適人選，而所提最常採用的方式亦爲擔任教學教師常用的輔導方式；(4) 評斷策略：最常用者，觀察教師上課教學表現、學生的學習表現、學生作業的調閱、聯絡簿調閱、檢閱教學相關資料、同事的評價、以及教師的自我評估。本研究亦探討處理教學有困難教師的困境，發現三項：教師本身未能意識到自己的教學困難、對協助與輔導容易產生抗拒、教學有困難教師的界定不易。

(五) 爲探討試辦國小教學導師與夥伴教師對於「教學協助系統」的需求性與實施現況，採取調查問卷與訪談方式，針對 26 所試辦學校蒐集研究資料，計研究樣本教學導師 232 人、夥伴教師 243 人進行問卷調查；另針對教學導師 6 人、夥伴教師 4 人進行半結構式訪談。提出研究結論如下：(1) 需求性方面，受試者對教室觀察與回饋、製作教學檔案、及教學行動研究，在理想上均有中高程度需求；(2) 實施程度方面，受試者對教室觀察與回饋、製作教學檔案屬中高程度，教學行動研究屬中低程度；(3) 受試者對教學協助系統與實施程度之差距情形，教學導師在需求程度與實施程度普遍高於夥伴教師；整體受試者的需求性高於實施程度；分析有此差距的影響原因，其共通的主要原因是時間因素。

參、95 年度臺北市教學導師制度整合研究案專家會談意見

本研究之整合研究專案會議，於九十五年四月二十一日召開第二次會議，與會各研究小組召集人與會議主席，均爲長年擔任本方案試辦輔導的指導教授，對本研究問題做了一次深度會談，故特就此次專家會談意見陳述於下：

1. 張德銳教授表示，教學輔導教師的「制度化」，即是指「常態化」。對教師而言，提供教師一個互動的舞台，學校有了很大的空間可讓教師們進行互動；對學校而言，是建立一個方法論或技術架構，可經學校的整合後在校內運作。故在此制度下，學校是一個運作的平臺，給了學校辦理教師成長、

及專業發展工作的條件（如美國加州經驗）。

- 2.張德銳教授指出，臺北市教學輔導教師制度化後，將有兩種辦理的方式。第一，即採全面推動辦理方式；第二，採個別學校向教育局申請辦理的漸近過程，例如希望達到有三分之二學校曾申請試辦過。
- 3.臺北市試辦教學輔導教師制度，目前遭遇到「制度化」的困難，若加以歸納大致有如下困難：（1）教育政策問題宣導不足，對家長方面的影響，是否會有家長察覺到試辦本制度之學校、班級與教師，而給貼上不利的標籤；（2）政策面雖好，但到基層後遭遇執行技術或行政上的問題。例如：影響教師正常教學；增加行政人員的工作，行政人員行政負荷過重；學校行政支援體系，主任組長經常更換；教育行政機關承辦人員也更換頻繁；如果全面實施，教學輔導教師需求人數多，面臨培訓的問題等；（3）政策立法問題；制度內容不夠明確化，經層層轉化，各級人員產生了不同的詮釋與認知；（4）給予教師的誘因與誘因的持續不足，但政府財政與學校的經費確是沉重的負擔問題，而且效益上是否對學校教學品質與教師專業成長有價值，對學生的升學有績效，以及對解決學校現有問題有幫助；（5）教師工作時間的可行性問題；（6）學校層面的教師文化問題，擔任教學導師者是否能令其他教師服氣，是否造成教師分級的誤解，因而造成抗拒的心態與反對行爲。
- 4.臺北市試辦教學輔導教師制度，目前有些學校採「搭便車」心態，這些學校從參加試辦中著實發現有搭便車之利。從好處看，試辦此制度視為非外加的、外來的工作，其實可一魚多吃，而融入學校的正常運作之中。例如，學校在試辦本制度時，可配合校內教師讀書會、原有的學校本位課程研討、以及各項教師研習等，而成爲整體教師成長的活動之一，試辦情形又可撰寫成行動研究報告，成爲學校的成果。總之，整合現有的各項相關措施，成爲學校正常的運作體系，這點似乎也可看成是教學輔導教師「制度化」的一項有利條件。

茲綜合前述，將臺北市試辦以來方案的歷次評鑑檢討與專家會談意見，依本研究所提出來的可行性分析七個面向，歸納整理成表，如附錄貳「臺北市教學輔導教師制度試辦以來各項檢討意見一覽表」，作爲本研究文件分析之依據。

第三章 研究設計與實施

第一節 研究架構

依據第一章所述研究動機、目的與待答問題，本研究架構圖示如下。

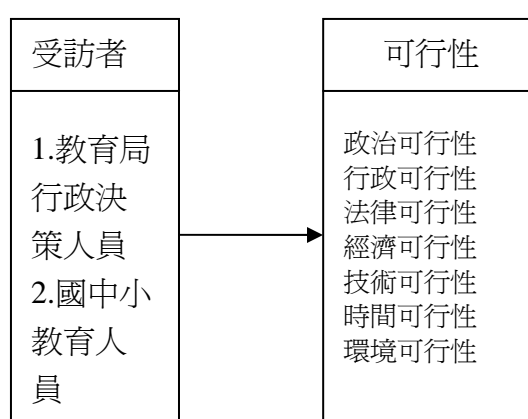


圖 3-1 教學導師制度可行性研究架構圖

本研究經文獻探討與初步文件分析後，形成可行性研究之多元面向觀念及指標分析模式，故發展可行性研究之多元面向及其指標訪談大綱，做為研究工具。本研究之架構，將本制度之利害關係人分為教育局行政決策人員、國中小學校執行人員兩類進行訪談，最後綜合各受訪人員的反應與文件分析結果做成可行性之判斷。

第二節 研究對象

壹、訪談對象的選取

本研究之實施，經發展出分析工具以後進行訪談，訪談共選定 14 人為對象進行之。為顧及其代表性問題，受訪人員依實施教學導師制度利害關係人之觀念分為兩類，分別選取訪談對象。一類屬行政決策層次相關人員，為教育局與教師研習中心人員計 7 人，對象包含教育局局長與高階人員 2 人、教育局此項業務相關科室主管 4 人（職教科、中教科、國教科、督學室）、及教師中心研究員 1 人；另一類為學校執行層次相關人員 7 人，此類包含國中小之校長與主任 5 人（國小

校長 2 人、國中校長 2 人、國小主任 1 人)、家長會與教師會各 1 人。其中第二類受訪者中，研究者為同時了解未參與試辦學校之看法，特在上述訪談名額內，選定一所曾提出申請而未獲教育局核准試辦之國小，訪問其校長。本研究之訪談，採半結構式，期間在九十五年十月至十二月間進行，每位人員受訪談一次，每一次訪談時間約一個小時。茲表列受訪人員與訪談日期，如下（見表 3-1）：

表 3-1 受訪對象與訪談日期表

序號	職稱	訪談日期	代號
1	教育局局長	95.10.26	局 1
2	教育局高階人員	95.10.19	局 2
3	教育局科室主管人員	95.10.26	局 3
4	教育局科室主管人員	95.10.24	局 4
5	教育局科室主管人員	95.10.23	局 5
6	教育局科室主管人員	95.10.19	局 6
7	教師研習中心研究員	95.10.20	研
8	家長會長	95.11.14	家
9	教師會長	95.11.30	師
10	國民小學校長	95.11.14	小 1
11	國民小學校長	95.12.05	小 2
12	國民小學主任	95.11.28	小 3
13	國民中學校長	95.11.13	中 1
14	國民中學校長	95.12.05	中 2

貳、政府文件的選取

本研究之文件分析及相關分析資料，選取教育局及其直接委辦的第一手文件，例如教育局委託的規劃案、歷次訂頒的教學導師設置方案、歷年訪視、評鑑、研究報告、研討會資料等，經費部分還包括教育局的預算書及職業教育科相關統計數據。這些文件，主要部分請見參考文獻、附錄。

第三節 研究工具

本研究最重要的研究取向，係依據文獻探討結果，就教學導師「制度化」之可行性，決定採多元面向的觀點，取擇學者研究提出來最寬廣的七個面向，然後針對各面向的內涵進行了解後，再一一提出各面向分析時的重要指標，形成本研究訪談之工具，而經訪談後依據訪談結果，再綜合文件分析資料，以進行臺北市教學導師制度的可行性分析判斷。本節重點，主要在介紹訪談工具並說明其形成的過程。

發展本研究訪談工具七個面向之各指標項目，如研究架構圖所示來自兩方面，其一主要來自可行性分析之觀念，其一為文件分析結果。文件分析部分，係經由文獻探討結果，瞭解臺北市試辦教學導師制度的實際內容，並比較美國、英國教學導師制度實施情形，綜合納入上述多元面向與指標分析模式。因本研究目的，在分析教學導師制度在臺北市中小學「制度化」的可行性，故文件分析時首先應在可行性分析的七面向架構下歸類與思考，引述臺北市試辦本制度所依據之規劃要點與方案內容，並分析九十至九十四學年度歷年實施成效評鑑報告之檢討意見，以發現本制度試辦多年以來各方關注之重要項目及其遭遇困難，形成臺北市中小學校教學導師制度可行性分析之項目，以建構研究工具。並於指標項目決定後，依上一節所述「制度」與「教學導師制度」的五項意涵再做檢視，確認均已納入表上各面向及其指標內，以符本研究之目的。

可行性分析之觀念部分，茲分別七個面向，一一簡要說明形成各項分析指標項目的主要考量，如下：

一、政治可行性

從政治面向考量本研究政治可行性分析之指標，主要包含如下項目：1.關於本案是否不受政黨意識形態影響；2.實施本制度是否具合理的教育目的，可解決當前中小學教師素質問題，符合國家教育政策；3.教育局長支持的程度；4.市長與財主人研考等市府單位首長是否支持；5.市議會是否大多數議員傾向表示支持；6.媒體與社會輿論是否支持；7.臺北市教師團體與家長團體支持的程度；8.學校微觀政治權力關係運作之下支持的程度如何等。上述指標項目，可能都會影響制度化的可行性，惟考量本案臺北市中小學教學輔導教師制度，政治面主要影響層級有兩個：1.教育局與市政府；2.學校，在兩者皆須同時考慮之下，加上實際進行分析工作時指標不宜過多，故只選定關鍵項目四項。此四指標項目如下：1.實施本制度能否達到「增進教師教學效能，促進教師專業成長，提昇學校教育品質」之目的，以符應國家教育政策；2.教育局長與臺北市長，他們支持本案的程度；3.臺北市教師團體（教師會）與家長團體（家長會）兩者共同支持的程度；4.學校層級整體而言支持的程度。

二、行政可行性

從行政面向考量本研究行政可行性分析之指標，可包含如下項目：1.關於本案教育局與市府執行層次，縱向及橫向間的配合是否適當；2.教育局領導與管理層級，是否有固定組織與穩定性結構，足以承擔此行政工作；3.教育局是否有專業組織足以支持此項教師專業工作；4.教育局負責執行人員是否具有相當職權，足以支持此項工作；5.學校校長的行政支持是否明確與充足；6.學校主任或組長層級是否具教學領導知能、其領導作為是否明確、並可給予充分支援；7.領域或學科召集人、或學年主任層級的實際執行是否良好；8.教育局、協辦單位及學校三方面縱向的行政聯繫與配合是否良好等。上述這些指標，可能都會影響方案制度化的可行性，惟考量本制度之實施，行政面主要執行層級教育局（含教師研習中心）與學校，兩者皆同時考慮，且不宜使分析指標過多，故決定只選定關鍵項

目四項，請見下表（表 3-2）不再重述。

三、法律可行性

從法律面向考量本研究法律可行性分析之指標，可包含如下項目：1.關於本案是否有中央法規或地方單行規章做為法源依據；2.關於本案是否需要立法，如須立法市政府層級或教育局層級何者較好；3.是否需要教育局制定或修改行政規章以資配合施行；4.實施本案，是否須突破現行法令；5.現行由教育局訂定方案的法律位階是否適當，有無執行上的窒礙；6.從教育局行政人員依法行政的角度看，現行方案有無缺失；7.從學校行政人員依法行政的角度看，現行方案有無缺失；8.從一般教師觀點看，現行實施要點的權威性與其執行效能是否良好等。上述指標，都可能影響方案制度化的可行性，惟考量本制度的法律面，主要在關注教育局與學校層級「依法行政」時，有無執行窒礙及其心理上的感受，故只選定關鍵項目四項，如表 3-2 所示。

四、經濟可行性

從經濟面向考量本研究經濟可行性分析之指標，應包含如下項目：1.關於本案教育局籌編預算是否獲得市政府的支持；2.全面實施本制度時，教育局是否能編定充足的預算支援本案經費；3.學校教師專業發展的人事經費是否獲得支持；4.學校教師專業發展的業務經費是否獲得支持；5.學校教師專業發展的資本設備費用是否獲得支持；6.學校教學輔導教師因多付出所應獲得的額外費用是否獲得支持；7.學校夥伴教師專業發展所需的費用是否獲得支持；8.整體而言，學校辦理本案的經費誘因是否充足；9.整體而言，本案所投資的費用是否符合經濟效益等。惟考量本制度之主要執行層級教育局與學校，兩者所最關注的預算經費事項，只選定關鍵項目四項如表 3-2 所示。

五、技術可行性

從技術面向考量本研究技術可行性分析之指標，應可包含如下項目：1.關於本案教育局是否有專業單位並具足夠專業輔導知能；2.教育局執行階層專業人力是否充足，又是否具有足夠專業知能；3.學術單位是否成立專業組織、出版期刊、建立專業標準、進行人員專業訓練等；4.學校校長是否具有領導與管理方面足夠的專業知能；5.學校負責推動與執行的主任或組長是否具有教學領導足夠的專業知能；6.學校教學導師是否具有教學輔導的專業態度、權威與聲望；7.學校夥伴教師是否具有專業成長足夠的意願與能力；8.其他協辦研習訓練或研究發展的單位或人員是否具有足夠專業知能等。經考量上述指標，在執行層級教育局與學校，就教學專業部分之最受關注者，只選定關鍵項目四項如下表所示。

六、時間可行性

從時間面向考量本研究時間可行性分析之指標，應包含如下項目：1.關於本案規劃階段的時間是否充足；2.教育局規劃及試辦以來，時間上是否充足；3.學校試辦以來至要正式實施，時間上是否已充足；4.本案產生預期效果的時間是否會很長；5.關於本案臺北市提出試辦的時機是否恰當；6.關於本案臺北市提出 96 學年度正式實施的時機是否恰當；7.關於本案國內學術研究是否已經成熟，符合

適當推動時機；8.關於本案國內相關條件是否充分配合，符合適當推動時機等。惟本制度試辦以來實際執行已有五年以上，應考量其時間知覺，而最為關鍵的是本制度將於 96 學年度起正式實施，須特別強調其時機的適當性，故本面向選定三個指標項目如下表。

七、環境可行性

從環境面向考量本研究環境可行性分析之指標，應可包含如下項目：1.關於本案教育局是否認為具有整體教育改革的重大意義，而予充分重視；2.在提升教師專業地位上，教育局是否充分配合以培養相關環境條件；3.與其他各教師改革方案比較（如擬議中的教師分級或評鑑等）是否具有改革的重要地位；4.與學校當前整體環境生態是否符合；5.與傾向民主與學校本位管理的學校文化是否符合；6.在學校現有教師會、家長會及行政三角關係中是否可以順利推動；7.與一般教師文化或既有心態是否符合；8.實施本案，學校環境中的其他各種限制是否可以克服等。惟實際考量結果，以本制度之執行主要在學校，須特別關注學校文化問題，包括校園和諧的人際關係，教師間合作的、分享的的文化，故選定關鍵項目三項如表。

由於本研究係為教育局委託市立教育大學辦理，列入九十五年度教學導師整合研究項目之一，研究者乃就初擬之上述七個面向與關鍵指標共二十七項，提九十五年九月八日整合研究會議中討論，做為檢核專家效度的一項方法，與會教授都是長年支持教學導師制度的指導委員，本次專家會議經出席六位教授與專家們之指導，指標項目刪減一項成為二十六項，而內容及用詞曾做部分修正，俾指標項目適度縮減、內容更臻明確。又本研究之十四次訪談均由研究者一人完成，於實際訪談後，再將指標之敘述改為肯定式，對少數文字略加修正、條序少許異動，最後整理成下表。

表 3-2 教學導師制度可行性分析的多元面向及其指標

面向	指標	分析方法
1.政治可行性	1-1 實施本制度能達到「增進教師教學效能，促進教師專業成長，提昇學校教育品質」之目的，以符應國家教育政策 1-2 教育局長與臺北市長，他們支持本案的程度 1-3 臺北市教師團體（教師會）與家長團體（家長會）兩者共同支持的程度 1-4 學校層級整體而言支持的程度	文件分析 訪談
2.行政可行性	2-1 教育局層級，有固定組織與穩定性結構及人員，足以承擔此項行政工作 2-2 教育局業務執行人員，具有相當行政職權，足以承辦此項工作 2-3 教師研習中心有能力及容量，培育足夠的專業教學	文件分析 訪談

	<p>輔導教師</p> <p>2-4 學校校長、主任或組長層級，具有行政職權，其領導作為明確、並可給予教師充分支援</p>	
3.法律可行性	<p>3-1 本制度有明確法源，做為實施的依據</p> <p>3-2 現行由教育局訂定方案的法規位階適當，或只須提升為市政府位階，或送市議會制定臺北市地方自治條例</p> <p>3-3 從教育局行政人員依法行政的角度看，執行現行方案並無窒礙，又毋須突破現行法令</p> <p>3-4 從學校行政人員依法行政的角度看，執行現行方案並無窒礙</p>	文件分析 訪談
4.經濟可行性 (經費)	<p>4-1 實施本制度時，教育局能編定充足的預算，支援所需經費</p> <p>4-2 教師研習中心執行本案之人員培訓，能編列充足的預算支援</p> <p>4-3 學校執行本案的各項行政經費，獲得充分支持</p> <p>4-4 學校執行本案所需增加的額外教學輔導教師減課鐘點費或相關人事費用，獲得支持</p>	文件分析 訪談
5.技術可行性 (專業)	<p>5-1 教育局執行本案的專業人力充足，又若經接受專業訓練，具有足夠專業知能</p> <p>5-2 學校負責推動與執行的校長、主任或組長具有教學領導足夠的專業知能</p> <p>5-3 學校教學輔導教師具有輔導同儕的專業態度、聲望與權威</p> <p>5-4 國內學術機構可提供專業支持</p>	文件分析 訪談
6.時間可行性	<p>6-1 教育局與學校，在規劃、試辦、及至將正式實施，準備時間已充足</p> <p>6-2 學校在行事安排方面，教學輔導教師、夥伴教師及參與的行政人員，有適當且足夠的時間可供運用</p> <p>6-3 配合臺北市長與局長任期，本案 96 學年度正式實施，時機上恰當</p>	文件分析 訪談
7.環境可行性 (含教師文化)	<p>7-1 學校有適宜的物質環境，包含研討空間、教學輔導設備等，以實施本制度</p> <p>7-2 本制度建立以後，能期望形成教師合作的、分享的的文化，而不影響教師文化所一向著重的和諧人際關係</p> <p>7-3 本制度與其他有關教師改革方案，如擬議中的教師分級或評鑑等，未有關聯而造成教師的疑慮</p>	文件分析 訪談

第四節 實施步驟

本研究依第一章所訂研究架構與研究步驟進行，其實施流程細分如下：

- 一、確定研究目的及範圍，蒐集、閱讀及整理相關文獻。
- 二、確立可行性分析的面向。
- 三、依七個面向，整理文件資料，進行文件分析。
- 四、發展多元面向與指標工具，做為訪談大綱。
- 五、選定訪談對象，含教育局與學校兩種人員，並擬訂訪談計畫。
- 六、進行半結構式訪談，並謄錄逐字稿。
- 七、依訪談與文件分析結果，進行可行性分析。
- 八、整理分析資料，撰寫報告。

茲將研究流程圖示於下：

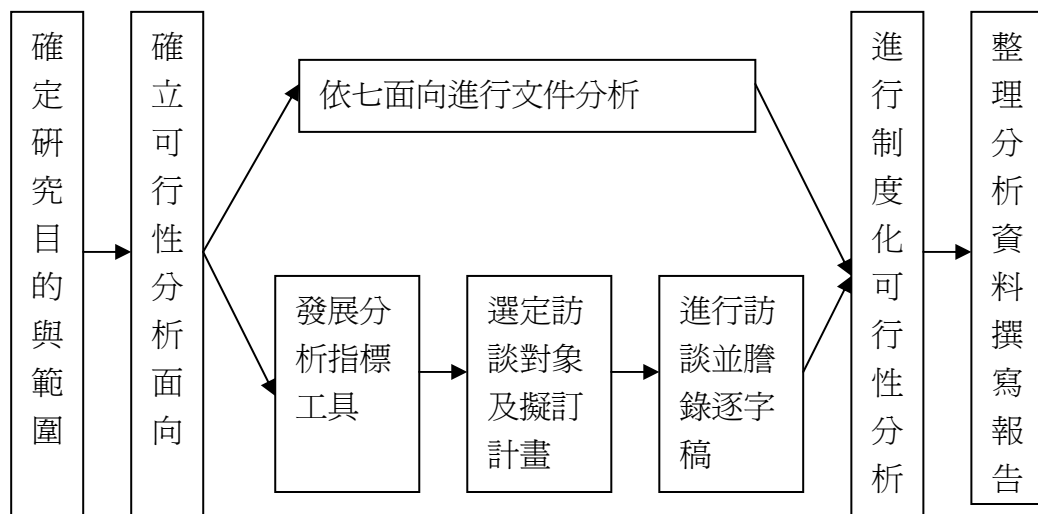


圖 3-2 研究流程圖

第五節 資料分析

本研究資料處理與分析，分為文件分析與訪談資料分析兩部分。

壹、文件分析

本研究之文件分析，應依循可行性分析的七個面向架構，故將蒐集到的有關文件，包括臺北市試辦本制度之規劃要點及歷來三次修正方案，分析其內容；九

十至九十四學年度歷年之成效評鑑及研究報告，就其發現之實施困難及重要檢討意見，依各面向加以歸類整理，以發現本制度試辦五年以來各方關注之重要項目及其遭遇之實施困難，做為臺北市教學導師制度化可行性分析之內容。並於下述訪談資料分析時並同交叉檢視，綜合起來作分析判斷。

貳、訪談資料分析

本研究共進行十四次半結構式訪談，對象共有十四位教育人員，每人一次每次約一小時。以表四訪談大綱並依對象之不同，著重不同項目並酌為省略部分項目，以獲取深入、真實、有用的資料。由於研究者在臺北市教育局及其所屬學校任職長達十餘年，與訪談對象大多熟識，訪談過程都可在信任與和諧氣氛中流暢進行，且有良好的互動，對於重要的項目或值得進一步深究的部分，都可以真誠的認真探討。訪談開始前，並首先表達研究者尊重受訪者的立場，表示恪遵研究倫理，對訪談錄音及訪問資料絕對保密的原則。

訪談進行中以錄音筆錄下訪談的全部談話，錄音效果良好，對話清晰。訪談後儘快就所得資料做逐字稿，由研究者一人逐自謄錄整理。由於訪談大綱上的每一指標項目大致具體明確，研究者所要蒐集的資料也希望是受訪者具體明確的意見，故訪談中研究者保持專注傾聽。此全部過程，且均由研究者獨自處理未有他人參與其間，可維持一致的態度和做法，每次訪談均能針對所要訪談項目蒐集到所要的資料，只有一位教育局科室主管人員補做一次訪談。

資料的分析，要確保資料真實呈現，讓資料說話，儘量完整的將受訪者的所有意見呈現出來。下一章的結果分析，依每一面向與指標架構歸類，大致都將受訪者所說的話都完整呈現在本報告中。在分析討論章節裡，也交叉呈現上述文件分析的結果。

第四章 研究結果與討論

本研究以上述「教學導師制度可行性分析的多元面向及其指標」為工具，對教育局行政官員、教師研習中心人員、教師會、家長會、國中小校長及主任，共十四位人員進行訪談，並就第二章臺北市教學導師制度試辦以來之文件，進行了解與分析。以下先分別各面向，陳述分析的結果並討論分析的結果，然後再綜合所有各面向，做綜合性的分析討論。

第一節 各面向分析結果與討論

茲將訪談與文件分析之結果，分別七個面向一一說明與討論如下：

壹、政治可行性

一、分析結果

(一) 政治可行性面向有四項指標，指標 1-1 係指符合政策的適當性與教育的價值觀念。本方案原設定之目的：「增進教師教學效能，促進教師專業成長，提升學校教育品質」，以符應國家教育政策，是否能達到？整體而言，教育局與學校受訪者大致都表示認同，以下先從教育局人員的看法分析起。

1-1 當然大手牽小手，有經驗的教師輔導沒經驗的，可以傳承教師教學經驗與專業。故本方案原設計的目標，在增進教師專業成長與教學品質的提升可以達成（局 1）。

一定可以達到，只是程度不同，有些學校有照這樣做，有些學校沒有。基本上，達到原設定目標是肯定的（局 2）。

本方案已試辦五、六年，對新進教師大手牽小手可看得出有一定的成效。配套方面，教師發展性教學輔導自我診斷與自我改進做得很好。另外，對有意願進修與不適任教師部分人員也有成效，都能達到目標（局 4）。

原設計的目標大致上可達成（局 5）。

原設計目標一定會達到的。經驗傳承很重要，透過輔導教師轉化教學經驗，傳遞給新手教師（局 6）。

不過，如對不同輔導對象進一步分析，則認為對初任教師最能達到目標，但

在教學有困難的教師部分，基於一般社會對教育局與學校處理所謂不適任教師之詬病，教育局一位主管科長與教師研習中心受訪者認為，此部分目前較不落實，其效果亦較有可疑。

本制度原設計目標基本上有達到。教學效能的提升，由夥伴教師的分享中可知道；自我成長部分，因教學輔導教師要指導別人，故教學輔導教師會自我進修。但不適任教師部分，目前較不落實，影響教育品質的提升。教育局被批評每年處理的不適任教師人數較少，希望本方案將來能成為處理不適任教師的一項過程。而在執行本方案的過程中發現，有意願成長教師較少，目前以新進教師為多（局3）。

一般校長大都認為，教學導師制度的建立，有助對新任教師輔導；教學觀摩向來都由新任教師擔任被觀摩者，有了教學導師制度就可有教學導師擔任教學觀摩者。一般來說新任教師到校服務內心誠惶誠恐，確需別人的幫助。至不適任教師的輔導，須價值觀改變，其教學輔導效果較有可疑，學校行政才是重點，這種輔導須有制度，才有助學校的推動。不過總的來說，本案對初任教師的成效是肯定的（研）。

家長會基本上也持肯定立場，但對現任資深而須輔導的教師欲其志願參加則不表樂觀，他甚至明指應有全面並半強迫的方式才能發生效效：

教學導師制度牽涉及人、且用鼓勵方式，故政府投入相關經費獎勵，新任教師沒問題，較資深教師心態放不下，較不會志願參加，要全面做並半強迫才能發生效效。本案基本上是能達到目標的，特別是對初任教師（家）。

教師會基本上也肯定政策目標可達成，但反對外界以此制度的實施來分類教師的優秀與不優秀，須堅持對教師的信任機制，他說：

落實來做，達到增進教學效能的政策目標可以達成。藉由學校裡面互信機制、方向目的要堅持，當初的目標很重要，要在校內協助教師（僅限於校內），但有家長或教學現場以外的團體期待要用此來掛勾，決定教師優秀不優秀，如原互信瓦解的話，排斥就來，就不能達成目標（教）。

學校校長與主任的看法方面，不只肯定此政策目標可達成，且此目標對學校的影響層面看得更加深遠，他們表達教育現場實務上的意見如下：

政策目標以輔導對象來講，對新進教師或初任教師或教學有困難的教師，因輔導教師的陪伴和協助有達到這幾個目標，教學導師的長期陪伴事實不

只一兩年，以後會變成好同事，長期的夥伴關係會成為一種團隊。一旦成為師徒，其間感情與團隊的培養會成為良好的組合，關係不只會有一兩年（小1）。

此方案依我所看到的來說明，本校參與人數不多，輔導與被輔導教師都蠻看重與認真面對此事，尤其被輔導教師本身資歷與經驗比較不足，有此方案就有了請教對象，不管正式指導或非正式接觸，對新進或有意願成長的教師在心理上皆是很大正增強，實質上也都有很多的收穫，包括被接受到班觀察上課，還有很多學習層面，不管班級經營或教學或待人處事等都可以有請教對象。另外，潛在上因輔導教師與被輔導教師彼此都有正向的壓力，自然而然對擔任教學輔導的教師來說，他會看重自己要承擔的責任，會主動督促；對被輔導者來說，因背後有支持的力量，做事情會快一點長出自己的信心，處理學生問題或教學問題很快做請教，故對他的自信與成長蠻有實質的幫助。本校參加者大部分是初任導師，少部分是有意願成長的教師，還有少數新任教師（中1）。

方案設定目標，實質面對實際參與同儕輔導者言可成長，其他沒參與者對理念認知有所幫助，尤其偏遠學校好不容易有指導教授進來輔導與互動。老師一般都覺得教學沒問題，校長希望藉助本方案促進教師成長，教學導師與夥伴教師可獲成長，但希望達到擴散效應，利用領域時間安排互動達到擴散作用，過去一年只停留在參與輔導者成長，只少數人在做，現在希望全面性參與、能有擴散效果，教師專業成長活動讓全校教師儘量參與，老師的回饋反應好，至擴散效果如何還要再評估。對全校基測成績表現有相輔相成效果，對班級經營有幫助，帶動孩子有效學習，有參與的教學導師班級升學效果特別好（夥伴教師非升學班）（中2）。

方案目標，我覺得三年來我所看到的實際情況，增進教學效能有達到、促進教學專業成長有提升、需要提升教學品質者有向上提升（小3）。

對一位在此制度門外，有意參加試辦卻未如願獲准的國小校長，也肯定這樣的政策目標，她的說法是：

第一，本人非常認同這種理念，可讓資深優良又有經驗的教師帶領資淺教師，減少其摸索的時間。第二，本校資深老師也可藉此制度繼續成長，提升學術研究及教育論述的能力。第三，89學年度學區內新創設另一所國小，本校當年就有34位年輕老師減班調動，又遇教師退休潮，近年來又每年有新進教師進來。基於上述理念，本校曾於91學年度申請過，可惜沒獲通過，沒通過的原因是發展性教師專業成長研習人數不足（註：當時

不足，目前全校教師都已研習過)(小2)。

(二) 指標 1-2、1-3、1-4，指有關教育的利害關係人(含教育行政機關、家長、教師、及學校)各方面支持的程度，一項政策方案若有各方利害關係人的支持，政治可行性便高。本研究相關受訪者都一致表示支持的態度，是近來各項教改方案眾說紛紜中，極具共識、非常難能可貴的一項。

以教育局人員的立場，他們是這樣看待的：

1-2 市長一向對教育是支持的，在我局長這邊也蠻肯定，如有壓力或困難都全力處理，對本案也是支持的。1-3 教師團體方面，有經驗的教師教沒經驗的，他們本身都是教師團體自己的人，故不會反對也是支持的，而教育局對輔導教師有酌給津貼或減課。家長會方面當然覺得好，教師專業成長對教學效能有提升效果，故家長也是支持的。1-4 讓重點學校先試辦，逐年擴張，這些辦理的學校都肯定支持(局1)。

1-2 市長是支持的，因本案係市長的政見，但市長較少親到活動現場表達肯定或鼓勵；局長是支持的，有關政策、會議都參與。1-3 教師會、家長會在政策制定過程有參與，推動過程則未聽到或看到有反對的聲音。1-4 學校方面，因係志願參與，參加試辦的學校是支持的，倒宜對不參與試辦的學校了解其不參與的原因(局2)。

1-2 市長與局長是支持的。1-3 未聽到有反對意見，應該即表示贊同的。制度形成時教師會有接觸，後來沒機會再反映他們的意見。1-4 實施結果小學優於國中，國中優於高中職。希望將來主推高中職部分，本案由於減授教學節數鐘點費龐大的關係才會排開高中職，將來會再修回來。希望未來教師專業成長與教學輔導是學校自己的事，不用到額外鐘點費，不需要外在誘因，若只依靠政府的誘因經費上是有困難的(局3)。

1-2 教育局是支持的，對學校提升教師專業成長提供支援系統。1-3 市級的教師組織及校內教師會是支持的，家長也是支持的，據了解並無反對的聲音或阻礙。1-4 就學校而言，對校內教育工作者是一項好制度，基本上大多數也是支持的(局4)。

1-2 教育局整體而言是支持的。1-3 教師會與家長會，據我的了解應該會是支持的，但他們會要求配套。如市府層次政策和經費要支持，教育局專業技術的協助，學校方面秉公辦理。1-4 學校也是支持的，但要求要有配套(局5)。

1-2 市政府與教育局本身都是非常支持的。1-3 教師會與家長會所聽反映也是滿正向肯定的，以同儕輔導方式進行輔導，教師會是支持的。1-4 學校是支持肯定的，都反映對學校有所幫助（局 6）。

教師研習中心執行教育局的政策，也經常與學校人員接觸，有其中間角色的看法，認為：

1-2 教育局有將此當政策，但推動仍屬被動，因考慮經費問題，特別是減授時數方面，教育局會斤斤計較。本案表面上大家很熱衷，如要稱為政策，仍有距離，每年均有在變，尤其是在國中減少授課時數，還沒成為制度。至本中心的培訓，依制度而行並沒問題。1-4 學校是支持的，從申請學校數多可知。但教育局受限於編列的補助款額度，許多申請的學校未被核定，無法「制度化」快速增加試辦學校。（補充）申請的學校當然校長基本上是支持的，但因須校務會議通過，許多學校沒能通過很是遺憾，因學校教師認為有教師評鑑的意涵而生疑慮。學校願成長的教師比例少，市教大的調查研究報告雖整體滿意度高，但亦有高達四分之一不滿意，其他未試辦的學校與未參與試辦的教師支持程度未在研究報告中顯現，至本方案預期制度化，難做精準的預估其可行性。教學導師與非教學導師，在校園中相當於形成二級制，變成兩種角色即「認證」與「非認證」。本方案以輔導為名而非分級，學校情境裡有了經過認證的輔導教師，足以提供其他教師服務，就看校長是否善用他們來從事服務（研）。

不過，在教師會方面雖表示支持仍聽到有保留的意見，教師會表示：

1-2 教育局與市政府目前我覺得是支持的，目前教育部、局試辦的一些計畫都以教學導師制度為藍本。但現在的市長支持並不必然換市長就支持，因換人就會有不同的思考模式。像這個政策如在議會或較高層面制定一些規範較好，雖較困難，但讓教學更精緻活潑，無論哪個市長都會堅持。1-3 教師會到目前為止與當初規劃時的態度是一致的，是支持的。但目前我們受教師評鑑的聲音影響，教師會內有在檢討，本來本制度目標純正，立意良善，讓教師成長，類似體檢，但如目標受混淆則會質變。1-4 學校層級，如從「量」的增加來看是支持的，目前實施對象在初任教師，希望逐步擴大，在同儕、互信與校內的原則下進行。學校裡若不與教師評鑑等掛勾，就沒有校務會議通過的問題，本制度建立的機制就是提供協助，有需要協助的教師就來，怎會有教師反對呢，先由小眾來做再像磁鐵一樣吸引更多教師，因此我傾向於學校要繼續做並逐步擴大，但不一定要全面、全校教師都做，而且有更多的學校來參加（師）。

家長會則對學校申請試辦須校務會議通過表示異議，且據其觀察市區與郊外學校存有差異，他說：

1-2 正面肯定多於負面評價。1-3 要校務會議通過的民粹作法，會扼殺想要成長的教師，有些學校想做，但校務會議卻不通過。1-4 教師團體意見視各校而定，聽到的訊息是市區的學校想做、較為主動，郊外學校較被動、校務會議反對。家長團體的意見，教育政策如為可行方案，不宜採民粹，可半強迫由主管機關決定推動，由學校執行，而不是由學校決定要不要做（家）。

學校校長與主任們實際表達的意見顯示，基本上認同，肯定本項制度獲各相關政治層面之支持。不過，也有受訪校長表示了來自校內教師的憂慮；另有校長與主任提醒，要注意家長對教師產生不正確的看法。

1-2 他們是支持的，參與的試辦學校高中職、國中很少，國中也漸漸少；小學一直很多而且越來越多。教育局支持度都很好，職教科他們都很盡心盡力。1-3 家長會也要參加研討會，所有會議一開始都沒有請他們參加，是以前沒想到的，我相信家長是支持的，也沒有反對。1-4 我不太清楚教師會和家長團體是不是支持，不過因這本方案一定要透過校務會議、透過教評會，「我問過一些學校為什麼沒參加，是一些教師會擔心變成教師分級或教師評鑑，是有少數學校有這樣的擔心」；而試辦的學校參加後都認為很好，因為只有幫助沒有考核。我認為有必要針對教師會進行一次宣導，本制度是要幫助教師成長，目標很好，為什麼有少數教師會有這種刻板印象，就是宣導不夠或沒有參與。針對宣導不夠和他們沒有參與，所辦說明會中有些學校教師會的代表提出看法，教師會觀念中擔心教育局在暗中鋪設教師評鑑與分級。本制度有試辦的學校都說好，教師專業發展加惠整個學校，應讓更多的學校和老師更清楚。現在大學教師教學的增進也在做，如卓越計畫，本案可改為卓越計畫或精進什麼的名詞，比較貼近人心，不一定用輔導這兩個字，因有些人很怕被輔導，一般人以為輔導有上下的區分。小學比較容易實施，但我不太贊成給代課鐘點，因係同事幫忙同事，用共同時間或空堂時間，資深教師幫忙資淺的，他們願意付出奉獻。如在代課鐘點費或減課上計較，這個制度不會長久，這種學校文化的塑造，也是要長期做的，學校近年來有少子化危機，校內用同仁拉拔同仁，而教育局適度補助，辦理交流或研習與參觀活動（小1）。

1-2 本方案有明確目標和計畫內容，教育局應該蠻在意此事，亦有專門的承辦人盯著此事。1-3 教師會支持；家長會無反對意見，其實樂觀其成。1-4 基本上校長支持，教務處很辛苦、認真推動本案。就本校來講尚有發

展空間，未參加本案的老師對研習已覺得疲累，研習要做資料，對大部分老師來看覺得太花時間、也蠻形式的。對本案整體而言是樂觀其成，但要真正落實在當事人的話，則要行政上的推動、要求，也要做人情讓那些優秀的、有輩份的、能力強的老師來擔任教學輔導教師（中1）。

1-2 教師對立意好的方案會全力支持配合，在校務會議裡的討論中可知；家長純樸、參與度不是很高，大致對學校推動的事情是支持的。不過執行時還是要謹慎小心，以免家長對教師的看法有影響。本校家長會副會長有參加該次校務會議的投票，也是正向肯定與支持的。學校行政人員方面，工作量增加是必然的，大家有共識，目標一致要提升整個學校，有憂患意識，想改變學校體質，行政人員雖負擔很重覺得身心疲累，在相當壓力和負荷之下，還是辛苦在做（中2）。

1-2 教育局有經費補助是支持的。1-3 教師會與家長會參與程度並不高，未消極性反對，亦未積極性關心。若家長知道學校有辦理本項制度，隱憂是為何有老師需要派一位教師幫助，對有老師擔任夥伴教師反會產生疑慮。本校是家長會長支持，教師會也支持，但未有積極性參與。1-4 本校是校長支持，而老師很可愛，參加過陽明山教師研習中心受訓的老師，支持沒問題；未參加陽明山受訓者會有抗拒心理（小3）。

1-3 本校教師會和家長會都支持（註：學校曾申請試辦未獲准）（小2）。

這是本方案的推動，在學校方面目前必須面對的政治氛圍。在行政權力分層下授，學校本位自主管理之下，校園內部自然產生政治權力的運作，必須教育行政、學校校長、教師會及家長會各方，採取理性的溝通與協商，才能促使方案有效推行，此部分在分析環境面向時仍要再度面對。又本案在各級學校的推行，目前情形是國小很多而且越來越多，國中很少，依新修定方案的規定，將來教育局期望實施對象擴大至高中、高職，鼓勵各級學校都能踴躍申請辦理。但顯然中等學校身處升學壓力，申請的學校校長除需要展現堅定而卓越的教學領導外，更需要對行政人員與教師及家長多溝通協商。

二、討論

臺北市教學導師制度的創設，直接緣起於市長的教育政策白皮書，而由教育局來推動，獲得政治性支持自不言可喻。本制度在市政府的層次，因屬市長的政策，市長也偶而表達關心，故代表市政府的內部幕僚單位（如主計、人事、研考）自然表示支持的態度。在教育局的層次，則須將所擬方案及其執行情形送市政會議報告，接受市政府的審議，執行政策的作為也須完整呈現出來接受公開監督，並且尋求市府各部門的支持與合作。另從文件觀察，教育局這幾年來，從擬定試

辦要點草案提市政會議討論通過，以至經歷多年試辦與檢討，最終在市長卸任前完成方案最後修正並宣布正式實施，整個政治過程都符合運作常態，而且積極順暢，讓政治可行性加至最高分。

分析教學導師制度的利害關係人，可分教育局與學校兩個層次。教育局的層次，主要為局長和業務科室及數個市屬支援機構，其他相關者為市級教師會與市級家長會；學校的層次，以校長和教務處代表的行政系統為主，校長居於核心位置，且在整個學校體制裡，應取得教師會與家長會的支持合作。就本方案的「制度化」目標而言，學校這個層級顯然最為重要，尤應受到教育局的關注。近來微觀教育政治學的研究取向，視學校為一個具體而微的政治實體，其觀察分析學校或教室裡多元且複雜的權力關係運作，對教育政策如何在學校推動，有重大的啓示作用。現今學校組織，包含校長與行政人員、教師與教師團體、家長與家長團體、以及社區等多種利害關係人，學校像似處處充滿利害衝突，而且意識形態對立的政治場域，非常需要智慧運作競合（co-opetition）策略，各方面經常互動協商，掌握願景與目標追求雙贏，才能順利推動各項教育改革，讓改革措施永續而常態地進行，終致制度化於學校體系裡。

從本研究的文件分析（見第二章和附錄貳）發現，本制度的設置目標，於九十學年度評鑑報告即獲整體支持度高達八成以上（張德銳、高紅瑛、李俊達（2002），後來連續幾年的研究結果亦都顯示，教學導師制度所發揮的功能一直獲得高度的肯定。臺北市教師會自始參與制度的擬定，多年來也一直表示支持；家長會方面，認同本制度可提升整體教師教學品質，進而提升學生的學習成就，自然亦肯定支持本制度，企盼在學校積極推動；學校校長與行政人員方面，樂觀看到此制度帶動教師專業成長，促進學校效能，當然熱切表示支持。綜合文件分析與此次訪談各方的看法，顯示本制度應可獲相當確認，具有「高」度政治可行性。

不過，在教育部最近提出試辦中小學教師評鑑並研議推動教師分級制以來，掀起校園內教師們不少疑慮，訪談中教師會清楚地表達對本制度支持度的削減，故為不致造成對此政治可行性減分，教育局與學校均有必要加強宣導，除去教師不必要的誤解。相對家長會方面，因其多年來關心教師素質不均現象，力促本制度能協助加速解決所謂不適任教師問題，亦即本制度之實施對於教學有困難的教師，應鼓勵或強制其成為夥伴教師，以回應來自家長的強烈要求。就此而言，更多此類教學有困難的教師應接受各種形式的教學輔導，受訪校長也同樣表達殷切的期許。

貳、行政可行性

一、分析結果

（一）行政可行性面向有四項指標，指標 2-1、2-2 係針對教育局層級，就執行本方案的組織與人員及其穩定性，是否足以承擔此項行政工作，是否具有相當的行政職權，進行了解。先以教育局內部分工角度來看，因職教科負責師資培育、

教師登記及進修研習等相關業務，並督導市立教育大學與教師研習中心，此方案業務乃落在職教科身上，由科長、股長與承辦科員負責辦理，又因試辦學校以國小與國中為主，事涉國教科與中教科職權，另督學室又負責各級學校行政與教學之視導，故本案在教育局係跨科室業務，由職教科主政，協商相關科室配合辦理。

就訪談教育局相關人員結果，推動本方案的教育局內部行政組織及其職權，大致上認為適當，其間相關單位的協同配合密切，具備行政可行性的必要基礎。職教科首先表示，教育局這樣的組織與運作沒有問題，教育局其他人員亦表示相當一致的看法：

2-1 我個人認為教育局組織與人員沒問題，教育局不可能為每個專案弄個專案組織，本案由職教科負責，將來由教師研習中心主導發展。2-2 基本上由本科主導來推動，二、三科的角色比較沒有，因本科負責教師進修成長業務，其他科配合沒有問題（局3）。

2-1 教育局職教科主政、其他科協助，行政上的推動目前是順暢的。2-2 教育局是行政上的支持，專業上透過市立教育大學，現有十餘位教授指導學校沒問題（局2）。

2-2 業務科人員推動業務時，我們都尊重承辦行政人員，職權上沒問題（局1）。

2-1 基本上教育局現有行政組織和人員做行政推動，加上教育大學與教師研習中心專業的協助，行政上可順利推動。2-2 教育局人員在業務推動時第一年即有參加研習並協助規劃，專業上也是沒問題的，也會傳承（局4）。

2-1 教育局行政組織配置與人員沒問題，但要市立教育大學專業方面全力配合支持。2-2 教育局人員專業配合也是沒問題的，除宣傳外行政主事人員要將政策轉化為行政措施（局5）。

雖然，教育局各相關科室人員大致認為行政業務的推動堪稱順暢並無問題，行政職權受到尊重亦無問題。不過，對於教師專業發展的輔導工作，教育局向由督學室負責，組織各級學校輔導團，結合校長與具教學專長之教師及聘請學科教授為之，同時臺北市教師研習中心也承擔極重要角色，這些相關單位及其職責必須做適當整合，妥善運用原有機構與專業人力，方能竟其功。因此，督學室提示了下述意見：

2-1 教育局光靠職教科（第一科）做是不夠的，沒那麼容易的，各科及教師研習中心也有很重要的角色。2-2 教育局行政業務的推動沒問題，問題

在專業，專業部分由學術單位與師資培育機構來做，較有品質的保障，未來若有常設機構與人員較好，人員也應有穩定性不要太多異動。教育局要調專業人員來，實際上有困難（局6）。

學校方面，基於現行教育局與學校間的行政倫理關係，對教育局行政服務所持的觀念和切身的感受，應是行政可行性分析的重要考慮。從訪談結果可見，受訪學校感受教育局人員工作盡職，及對學校執行本方案的支持，其反映也大致都是肯定的。據受訪國中小校長與主任的觀察了解，認為：

2-1 教育局有固定的股長和科員負責業務，都很努力，科長在重要場合也都有出現，他們工作都很忙。職權上沒問題，我覺得如科長 ok 差不多事情就 ok 了（小1）。

2-1 學校申請試辦經費，基本上沒什麼問題，教育局核准機率蠻高的，我認為局長與相關科室主管一定是非常支持本案的，教育局在一些大型會議有派人參加做宣導，顯示相當支持（中1）。

2-2 教育局行政人員方面算是支持的，學校多是被動，學校若有經費問題詢問，教育局人員都和善熱心解決問題，其實與教育局接觸機會不是很多（小3）。

不過教師會則有一些建議，希望教育局要有高於科長的人員擔任跨科室的統合；借調專業人員進入教育局，提高其執行業務的專業性，彌補教育局人員缺乏教學現場專業的缺陷。其建議如下：

2-1 有跨科室的組織、由主秘以上層級的人，並有一個科室統合，較有穩定性與人員派遣。2-2 教育局內的人員，無教學現場的教學專業經驗，建議可借調有專長的人，以彌補教育局人員缺乏教學現場專業的缺陷。有教學現場經驗很重要，至少要能有一、二年，以前台北縣有交流機制，減少教育局和學校間的磨擦，例如借調校長、主任擔任課程領導督學。輔導團團員過去他們可能沒信心，有被批評類似酬庸性質，專業能力亦被質疑，若能重新篩選有專業的教師擔任團員，到學校教給人家看，得到教師信服，輔導團朝此方向發展的話，可能是一個最好的機制。現在輔導團工作在校外，教學導師限於校內，加以融合也是可考慮的方向，但同儕輔導涉及教師信任的問題，輔導團可來參與，擴充功能支援行政工作（師）。

（二）指標 2-3，對教師研習中心的能力及容量，是否能符合本方案推動之需要。訪談教師研習中心人員指稱，該中心有能力可做好完整規劃；儲訓容量不是問

題，但須視教育局政策需要，整合相關研習計畫；亦建議避免研習整個集中在暑假，否則容量會有問題。至研習師資方面，認為市立教育大學張德銳教授的團隊很堅強，而且是以在職教學導師現場研發為主，儲訓內容並已結構化，可保障教學導師的品質。教師研習中心指出：

2-3 本中心的儲訓，如整個集中在暑假，容量會有問題。這問題涉及教育局政策的決定，如政策上要普及於全部學校實施，各學校決定什麼年度實施有計畫，本中心就可規劃全年度輔導教師的儲訓計畫，容量就沒問題。但目前做法上，在時間、場地、整個流程均有問題。另外，本中心的儲訓和大橋國小、中山國中那裡的儲訓，兩地方都在進行有須整合。故儲訓容量不是問題，只是如何運用。師資方面，張德銳教授的團隊很堅強，而且以現場教師研發為主，儲訓內容已經很結構化，本中心也有做研究，了解教師培訓後認知進步的情形（訪研）。

至試辦本方案的學校看法如何，承辦整個臺北市教學導師試辦學校協調事務的校長，於本次訪談中肯定教師研習中心承擔的角色，一語道出具有代表性的說法，她說：

教師中心如暑假的研習，也都很盡心盡力配合（小1）。

（三）指標 2-4，關於學校層級校長、主任或組長的行政職權及其領導作為，因試辦本方案之學校係出於自願申請，而經教育局核准，學校政策執行能力是受肯定的。試辦以來，申請與核准學校均逐年增加，顯示學校實際執行方案的組織、人力與資源配置、及對教學導師的支援，隨著試辦經驗的累積，應可獲認定。

惟據家長會長觀察到的現象，特別指出當前學校本位管理體制下，校長本身的經驗在執行本制度的重要性，他說：

2-4 行政上採學校自主，學校就交由校務會議決定，造成好政策執行的瓶頸，校長的經驗便很重要。近年來校長汰換很多，新任校長輩份較淺，而行政人員沒經驗，新任校長對本制度不敢做，至少其前三年是這樣（家）。

教師會基於教學專業立場，對學校推動教學導師制度，亦特別將校長的教學專業角色強調出來，教師會認為：

學校層級的教學專業領導校長角色最重要，校長應列為首席教師，制度上朝此方向發展。將來校長甄選與培訓，應有此課程，主任若有此專長者參加校長甄選可給予加分（師）。

至於國中小校長與主任自身的看法如何？從本次訪談結果顯示，學校層級人

員的行政職權沒問題，也認為老師配合度滿好的，教師與行政人員的互動順暢，執行上並無問題。又從實務經驗來看，做為一所試辦學校，一定要能找到適任的行政人員，賦於其職權，有良好的執行能力，且足夠積極努力，才能有效推動工作；也因為有優秀的學校行政人員，才使得臺北市這幾年來，有這麼多的學校參與試辦教學導師制度，並且成效卓著。再從第二章文獻探討中歷年教育局的訪視評鑑文件資料來看，對學校行政職權及其領導作為，並未有多少檢討分析的意見，雖顯示了一些技術性問題，但仍在學校行政職權內或增加學校試辦經驗即可解決的範圍。另外，本研究於九十五年四月二十一日召開之整合研究專案會議上，與會教授們深度會談，提出學校基層所遭遇到的行政或技術性問題，例如影響教師正常教學、增加行政人員的工作、行政人員行政負荷過重、學校行政支援體系、主任組長經常更換等，少涉及學校行政組織與職權，其實這些亦是當前學校體制內的一般問題，惟若學校因試辦教學導師制度產生的行政問題，則當然需要適當的行政領導作為來加以克服。

以下有三位受訪校長和主任，對此項指標的說法，基本上同意本方案的推動是柔性的，校長與學校行政人員可順利推動，他們與教學導師及夥伴教師的互動關係和諧。不過，他們也廣泛道出行政人員推行本方案的一些現實疑惑，有些問題仍待學校行政人員來處理。

2-4 本方案國小辦理學校較多，國中辦理學校較少，在本校推動職權沒問題，本校參與試辦教師專業發展評鑑就有聲音，但也試辦了，須花一點時間說服，是臺北市試辦的六所學校之一。我認為本方案很柔性，實施對象不會讓人有疑慮，教師也沒有強迫（中1）。

學校層級就看校長和承辦人員，假如校長和承辦人都很盡心努力，成效都很卓著，有些學校校長不了解就都交給主任來做，還有超級大學校主任很忙心有餘力不足，應落實到組長的工作，而不限在主任的工作。新設學校、新進教師多、學校文化需要提升者應做，至小型學校是否需要，還要仔細評估，但教師異動頻繁（交通不便或比較偏遠）的學校需要做；又如出缺達一定人數（如五或十名以上）的學校，那種學校通常是新手校長、主任，亦多是新手老師，更有需要申請辦理，儘快了解教師間如何搭配，以得到此方案的幫助（小1）。

對老師要講清楚，本校在校務會議中講清楚了，就繼續通過辦理。教學導師來源管道多元，事先規劃取捨，本校特教由我輔導。在實施過程中管控，不致產生負面的事情。教學導師各年級、各領域、各教育別都要，都照顧到，再派人去受訓，每領域都有儲備的人，然後再做選擇。沒有參與試辦的學校，是沒有溝通，擔心太多、害怕太多。如果這樣怎麼做呢，像本校以前辦理「組織再造」時，在做之前我就帶老師到外面去看，如到基隆、

羅東等的學校到處去參觀，校長事前要溝通，用心先做好功課，先帶主任、組長、幹事、老師和工友出去走走，認知夠了做什麼就容易了。經費可向政府與民間基金會申請，善用資源。有溝通也知道做的好處並有互相訪問，願做的先來，並給學校一些經費，經費不夠就自費。總之，這是很好的制度，只要肯做就可做起來，好像沒什麼困難（小1）。

本校教務處有給教師明確的方向，也給充分支援。教務處的領導職權沒問題，配合度滿好的，基本上覺得我與教師間互動順暢。本校老師們有「老師幫忙老師」的覺察，認同「老師幫忙老師」用意是良善的，夥伴教師被輔導後希望有機會擔任輔導教師，對方案有期待，也認為自己有能力擔任教學導師。剛開始老師不免會觀望，這時校長角色很重要，本校校長的親和力、說服力和威望好，有學術涵養。本案的推動，與本校歷年來做「校本課程評鑑」與九年一貫課程有關，推動的時機已到了。我覺得本制度不只本校可行，亦可複製到每個學校去，唯一不太可行的只是若以目前方式發給減授教學節數鐘點費，全市實施有經濟層面的困難，除非要老師們知覺這是從自身內發而非鐘點費外鑠，要老師們自己自願做而且無償，才能成功，我不知道當這些外加的激勵拿掉，是否還可行？（小3）

二、討論

依目前教育行政一般工作現況，舉凡政策的擬定與執行、組織與人員的協調溝通、成效的評估與考核等，行政人員的參與甚深，影響政策成敗甚鉅。近來國人嘗評論教育改革，指稱：教改方案「立意良善」，但「配套不足」或行政人員「執行偏差」。所批評之政策配套與方案執行，這些事務工作其實均須仰賴現場的行政人員，從事行政配套的規劃及各項資源的分配運用，其工作職權就落在教育行政機關的掌握中。故教育政策推動的成敗，行政機關及其人員身負極大責任，而如政策遭受爭議，常反遭致連累成爲替罪羔羊。臺北市教育局推動全國首創的教學導師制度，教育局首須依據其法定職權進行內部科室分工暨統合，其次運用所屬機構各項資源，最後並督導考核各單位執行的效能。教育局內部分工方面，以執掌師資培育、進修、及教師證書登記等業務之職業教育科主政，負責中等教育與國小業務的中教科與國教科做爲配合協辦單位，另以視導爲核心業務的督學室負責學校的監督考核，如此的安排當屬自然順當。在運用所屬機構資源方面，由教師研習中心負責教學導師與夥伴教師的培訓、教育局與學校相關行政人員之研習；指派一所實驗小學承擔試辦學校之行政協調與舉辦研討會等實務工作；敦請教育大學以其學術專業參與研究發展與評鑑。至於試辦學校方面，以校長、教務主任及教學組長三個人的角色爲主，而由教務處承擔業務的執行。

從文件分析與各項指標的分析結果顯示，綜合而言，本方案具有「中」度行政可行性。指標 2-1、2-2 教育局組織與人員的配合、業務推動的職權，在教育局與學校角度兩方面來看均無問題；職教科在橫向與縱向的聯繫協調亦表現稱

職。指標 2-3 檢視教師研習中心扮演的角色，其教學導師培訓與夥伴教師研習的課程已相當結構化；該中心並已將教學導師制度所負擔的職責，納為中心的主軸工作，對教學導師培訓授證後的追蹤輔導亦有相當程度的關照，教師研習中心的角色於本次訪談中獲得學校與教育局的肯定；至市立教育大學方面，以張德銳教授為主導的團隊，尚肩負部分行政的角色，無疑受到最高度的信任與讚賞。從本次訪談各方的反映與歷年研究報告文件可知，由於張教授的熱忱與全心全力投入，得到教育局與學校一致推崇，成為推動本制度極具關鍵性的推手角色。

指標 2-4 在學校方面，以學校身處政策執行的末梢，近年來集所有教改最高的寵愛。故站在學校的角度來看，學校一者獲得行政上授權增能，一者承受學校本位管理的相對期待，因而執行本項政策的壓力變得最大，責任最深重。依臺北市推動本方案的做法，試辦教學導師制度既由學校申請，經校務會議中得到教師與家長的背書通過，以校長為核心的團隊合作成為行政執行的要件，校長的角色自然即是眾所矚目的關鍵。關於這一點，受訪家長會、教師會、主任及校長們均一致表達，參與試辦學校的校長地位最重要，要求校長對如此好的政策要勇於承擔，也希望校長具有教學領導的專業知能，同樣期望他們有自我了解與省思的能力，多多參與實際工作的推動。另外，由附錄二資料與行政可行性指標分析結果可知，學校教務處執行本方案須承擔來自多方的要求，如方案宣導、安排教學導師與夥伴教師的配對與課務、校內研習、協調彼此交流互動、撰寫報告等工作，負擔可稱非常沉重，這也是試辦學校需要有能幹的教務主任和教學組長之原因。在本次訪談中顯示，學校行政人員職權並無問題，本制度大致可在試辦學校順利推動，他們與教學導師及夥伴教師的互動關係和諧。惟文件分析所列若干學校執行上的困難和改進建議，期待試辦校長本於教學領導的權責，任用適任學校行政人員並增長其行政經驗，將來都能由學校一一克服，才能保證教學導師制度有更高的行政可行性和制度化的可能。

參、法律可行性

一、分析結果

(一) 法律可行性面向有四項指標，指標 3-1 本制度是否有明確法源，作為實施的依據。臺北市推動教學導師制度，試辦之初由教育局訂定「臺北市高級中等以下學校教學導師設置試辦要點」，做為法源，隔年改為「臺北市高級中等以下學校教學導師設置試辦方案」，九十五年底最後的修正名稱定為「臺北市高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」，所稱要點與方案，係屬法規中的命令（行政命令）範疇。所謂命令（行政命令）也者，就是「為行政機關行使公權力單方面訂定，具有抽象及一般性拘束力之規範」（吳庚，2005）。行政機關為處理行政事務，平時發布無數各種命令，命令遂成為法律之外，最重要之法源。命令與法律之不同，在形式上命令係行政機關訂定，法律為立法機關制定，依現行中央法規標準法第三條規定，命令之名稱得依其性質稱為：規程、規則、細則、辦法、綱要、標準或準則，以示有別於同法第二條之法律名稱：法、律、條例或通則。吳

庚（2005：45）認為，中央法規標準法第三條對命令名稱之規定係屬例示而已，「該條七種以外之名稱，諸如要點、注意事項等，甚至不冠名稱僅以公函做抽象及一般性之規定者，均屬命令之範疇」。

臺北市教學導師試辦方案以行政命令做為法源，本研究分兩項指標進行訪談。指標 3-1 是否為明確法源，足做為實施之依據？指標 3-2 教育局做為訂定命令的機關，其法規位階是否適當，是否須提升為市政府位階或送市議會制定臺北市地方自治條例？經訪談結果有一方人員認為，目前採用教育局「方案」為名的命令做法源，其位階及實施內容即已適當，可暫不必改變。首先教育局長即指出現況，目前法源是地方機關的行政命令，中央尚未立法，接著表示目前的試辦法源在執行上並無問題。至是否提升法源位階，教育局其他人員及學校方面的意見，有一半的受訪者與局長看法相同。因教育局採用鼓勵而不是限制的方式，故由學校自願提出申請辦理，行政命令即可推動執行，送議會立法反而曠日費時，又以立法強制學校實施喪失學校的主動性，並不一定是明智之舉。家長會則認為以教育局的命令推動，較能符合教育的專業性，但長期看「法制化」也是必須的；而教師會主張，本方案既由學校志願參加不具強制性，就不須法源，若要全面推廣實施才須法源。代表現行法源即已適當的這一方，意見如下：

3-1 現行執行法源是行政命令，尚未立法。3-2 法律位階待試辦幾年後再定，暫時用現行辦法與方式再試辦。想要把學校辦好的，教育局採鼓勵而不限制，目前的試辦在執行上並無問題（局 1）。

3-1 目前以行政命令即可推動執行。3-2 若做為臺北市自治條例，立法時間冗長、程序複雜，修正時亦然，而提高法律位階彈性也會很小，送議會立法曠日費時。目前以行政命令即可推動執行，沒有行政窒礙，大家都認為本制度非常好，唯一窒礙在經費，其他沒問題（局 3）。

3-1 目前方案以行政命令實施，用教育基金預算辦理，沒提到有窒礙難行或困難之處（局 6）。

3-1 試辦採教育局現行規定來做就可，並評估後效。3-2 行政命令可依教育局政策，可具專業性，教育專業教育局要堅持，並遊說議會通過。行政命令教育局可經依政策實施，較符合教育專業，若送議會過程會較複雜，能否保持專業性是有風險的，可能方案會受扭曲，但將來「法制化」也是必須的（家）。

3-1 本方案不須有什麼法源，校長本就有視導的職責，協助教師健診與自我發展。就像教育局認為學生國語文能力低落要加課，學校課程本是學校課發會職責，但教育局一聲令下就加了課、有了預算。如果是每個人都要

做的事，因涉人民權利與義務需要立法，但本方案屬於健診的方式協助教師，採志願參加不是強制，就不須法源，若要全面推廣實施才須法源(師)。

3-1 老師們比學校主管較不了解所謂方案、要點，目前以方案執行沒什麼困難，已滿周全，對學校言只要能達到目標就好(中1)。

3-1 推制度化立法，強迫學校都參加並不智。基於政府財政、鼓勵主動、及人性等因素，以維持目前自動申請參加的推動方式較好；而且目前時機也不對，教育部擬推動教師評鑑與分級，學校也還在民主化的過程，又須考慮校園文化的因素等(小2)。

另一方亦占受訪者的約一半人數，有相當的教育局人員傾向於提升位階，成為市政府層級的命令或臺北市自制條例，甚至建議中央修正國民教育法或師資培育法等，以利於本制度的推動。另外，提升法源位階還有直接的好處，那就是可以得到適當的財政資源，免為協商經費傷神。至學校校長與主任的看法，似較多傾向法制化，認為經過政策立法之後可便於全面實施，甚至考慮整合試辦中的教師發展性評鑑或擬議中的分級政策。代表這一方的意見如下：

3-1 本案法源現為教育局單純的規定，未來法律位階層級我贊成提升，個人認為為推動本方案提升層級比較理想。3-2 訂臺北市自治條例比較好，若正式實施自治條例的推動效果會較好(局2)。

3-1 宜提升為市府層級的辦法，對師傅老師應有鼓勵措施；如成為自制條例可配合分級或評鑑，構成教師專業發展的一整個配套和支援系統(局4)。

3-1 現階段是權宜措施，長期看要國民教育法或師資培育法修法。3-2 市政府層級方面，採組編做行政調整，須財、主、人對國小與國中組織編制配合，故現階段在市府層級修組編，但長期則須如上述修法(局5)。

3-2 將來希望提升法源訂定地方自治條例，有適當財源支應(局6)。

3-1 法令層面大部分是經費問題，法規本身用行政命令還好。經費問題需要溝通協調，或減課問題涉及員額編制，但員額編制因校而異難變成通案。如有法源規範，有些學校如文化竄漏、學校績效評鑑不良就勢必參加，幫助這些學校，代課或異動多學校就優先報名。但強制會產生標記問題，如無標記問題的學校就可以做，如新進教師多、代課老師多的學校，並不是標記問題，又本校也自行加上留職停薪回來的教師也要參加本制度。

3-2 一定會比現在自由參加好一點，提升法律位階，有助經費問題的處理，有法的依據學校參與的意願也會增加。學校如有意願又有法令的規定，較有動力，我贊成提升法律位階，執行上會較少一點點困難，教育局職教科也不會常常向人家要錢（小1）。

3-1 目前方案在學校實施沒問題。3-2 若本方案要全面推動，須法制化（小3）。

3-2 贊成整合教師發展評鑑，教學導師制度法制化，學校好辦，教師也要面對（中1）。

（二）經由上述分析可知，現行法源係教育局的行政命令，尙未立法，教育局人員與學校人員大致認可目前以行政命令推動，執行上並無窒礙。對本項指標 3-3，請教育局行政人員就「依法行政」的角度看，執行現行方案有無窒礙，是否有須突破現行法令之處表示意見，訪談結果與前述看法大致相同，教育局主管科肯定這幾年的試辦情形良好，有須突破的窒礙是在經費與人事問題，其意見如下：

3-3 教育局人員依法行政，這幾年試辦情形很好（局4）。

3-3 行政窒礙在組編，須溝通財主人等單位的經費與人事問題（局5）。

（三）至指標 3-4，請學校行政人員站在「依法行政」的角度看，本方案的執行有無窒礙？雖然前述指標已做過分析，學校以目前教育局命令執行，大致多表示並無窒礙，但仍多主張宜有較高階的法源。這些人員站在學校行政執行的角度看，直言不諱主張法制化，以強化學校行政職權，較利於校長和主任的推行，這些學校人員主張提升法源位階的見解已同前述，不再重做說明。他們僅對試辦方案內容的某些困難，如學校申請條件、期程、重視偏遠學校等表達意見如下：

3-4 學校執行本方案沒有窒礙。有困難的是，有些申請學校沒有能核准試辦，那些學校如新進教師少、研習初階教師少、夥伴教師又少等一些條件不符或分數較低，又在教育局經費限制下，故不能都核准試辦（小1）。

3-4 目前方案學校執行的困難，如時間銜接、申請期程（在五月）趕、偏遠學校申請條件較不足（中2）。

二、討論

政策立法，為政策規劃循環過程中很重要的一環。本制度政策規劃始於民國八十八年，承市長政策宣示後著手進行，規劃案並擬訂了試辦要點草案，教育局

據此於九十年訂定「臺北市高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦要點」，開始進行第一年試辦，九十一學年度將命令名稱「要點」更名為「方案」，九十一年三月本方案教育局並提報於市政會議通過，獲得市政府政策認可擴大試辦規模。後來，教育局又有兩次修正方案內容，始於九十五年十一月二十九日第九五四四次局務會議通過正式方案發布，刪掉試辦二字，名為「臺北市立高級中等以下學校教學導師設置方案」，定於九十六學年度開始實施。審教育局此立法過程，謹慎而完備，使得教育局與學校行政人員可依法行政，雖訂定命令之機關層次在教育局，能經市政會議備查通過，為有效推動本制度立下良好法制基礎。

經訪談結果顯示，教育局與學校兩方人員大致都認為，現行命令形式之方案，實施上並無窒礙。不過，是否需要提升法律位階，則兩方不同意見者約各占一半，可謂見仁見智、利弊並陳。教育局人員與家長會傾向主張維持現狀，可保持法規的彈性，並避免送市議會立法曠日費時，若一旦引發利益團體的對立較勁，尤其勞心傷神，不只難成「雙贏」局面，且恐破壞和諧，得不償失。不過，一般較基層執法人員（含部分教育局科室主管與較多學校校長與主任），希望提升法律位階，不僅定為臺北市自治條例，更希望修正國民教育法或師資培育法等中央法律。綜合來看，因本制度目前僅實施於臺北市，屬地方自治權限，應不必修訂法律；再者，教學導師與夥伴教師的權利義務，尚未達人民之權利義務須由法律定之的程度，得不必訂為法律。惟若涉及教學導師敘薪制度化，擬建立不同於一般教師的薪資系統（如英國），不像目前僅止於減課和請領鐘點費；其次，對教學有困難教師或社會上所謂「不適任教師」，擬強制參加教學輔導，則須立法規定。如此利弊得失的抉擇，前述教師會與一位校長之建議，應考慮一般教師的普遍觀感，的確值得審慎衡酌。

此外，教育局似已決定繼續採用漸進推廣方式辦理本案，是故維持目前方案的法規層次，應屬適宜而較具可行性的做法。況且，如前述吳定（1998）的見解，本方案無法規障礙，不須俟制定新法律才能執行；又依現狀亦不須修改現行法律以資配合，而僅僅涉及行政命令，只要臺北市政府教育局以行政命令實施即可，故本制度的施行就法律面向而言，應具有「高」度可行性。

惟細究文件分析資料和上述訪談結果，方案內容並非沒有施行上的問題。例如，一位本研究案之指導委員於整合會議中指出：本制度的政策立法問題，因制度內容不夠明確化，經層層轉化，各級人員產生了不同的詮釋與認知；九十四年評鑑報告亦指出：一般教師不清楚教學導師遴選的過程與權利義務，產生誤解；又歷年評鑑亦都有學校人員提出類似法規明確化的意見。又如，前述訪談結果分析中有些校長所提方案內容的一些窒礙之處，教育局仍須經常檢討修正方案內容，使之更加明確化，尤其對教學導師的資格、遴選、儲訓、授證、及服務的權利與義務等，能予更明確地規定，可利行政執行人員與教師遵循。

肆、經濟可行性

一、分析結果

(一) 經濟可行性面向有四項指標，指標 4-1 關於教育局對執行本方案預算的支援，是否能編訂充足的預算，支援所需經費，受訪人員回答此項指標，大致表示並無問題。就此項指標的經費支援，教育局每年係依據臺北市議會審議通過的預算案辦理，原則上須按預算書上所編列的經費額度與校數，核准試辦的學校。以九十五年度為例，預算書敘明九十五學年度預計核撥 45 校，每校每學期補助試辦費用五萬元，做為學校行政費支用；惟於審核時，因申請校數多達 70 所，故教育局實際核准了 55 所試辦學校。九十六年度臺北市府預算案，市議會審議通過的預算書敘明：預計再新增 5 所專案試辦學校，即預計要核撥 50 校，故教育局屆時須以此為據，核准適量的學校繼續辦理。若延續往年申請盛況，預估九十六年度申請學校仍將很踴躍，實際核准校數亦將較預算校數適度增加，即核准校數會達到 55 校或更多。其次，除學校行政費用之外，教育局還須統一編列舉辦全市研討會與方案評鑑及專案學術研究等經費，核撥給委辦學校市屬國語實小與教育大學分別執行。經查教育局法定預算書，於九十年度試辦之始，共編列「教學導師制度設置試辦」經費一百萬元（含試辦評鑑研究 460,200 元；其餘供作試辦學校課務、研究資源及行政處理等項目之經費使用），及至九十六年度，教育局所編預算，於「賡續辦理教學輔導教師制度」項下，已增至五百五十九萬二千元，此項經費以補助試辦學校行政費用為大宗，占四百七十五萬元，其餘為舉辦研討會手冊資料、委託調查研究費、及其他各項零星費用等。另外，關於輔導教師、夥伴教師、及相關行政人員之研習費用，則由市立教師研習中心自行編列預算辦理。

就此指標，教育局長首先陳述其政策支持的立場，但也同時表示，須考慮財政負擔，不宜過度擴增試辦學校，顯示了其審慎而務實的態度，他說：

4-1 經費方面，業務科提出來後局內未予刪減，可見教育局是支持的。不過，不宜過度擴增試辦學校，因涉及酌減教師授課節數，須考慮財政負擔，本項制度終究是國內第一個縣市辦理，要嚴密一點，過度擴增試辦學校把一個美好的政策折扣不好，須視財政狀況酌量擴增。原則上，教育局支持學校經費是可接受的（局 1）。

教育局其他人員的說法，亦同樣表達支持的態度。教育局高階人員與承辦業務的科室主管人員都表示，編列行政費用預算並無問題，比較有困難的是輔導教師因減課所衍生的鐘點費問題，將在指標 4-4 說明。以下是他們的意見：

4-1 教育局在一般政策的推動大致上經費是不足的，現在教育資源不太足夠，受限於整體總資源的不足預算有所困難，但教育局在能力範圍內盡量籌湊，提供學校經費（局 2）。

教育局在培訓教師、研究評鑑、補助學校行政費用等經費編列都沒問題（局 3）。

經費上教育局都沒問題，學校方面只在減課方面於總節數大餅上處理，尚有問題，如法制化後有所本，減授時數的鐘點費就可解決。國民小學亦須法制化後才可編列人事鐘點費，目前只能減課（局4）。

目前經費沒問題，長遠想法則將來訂定法源，設專人巡迴輔導，而且編人事費為宜。國民小學希望突破現行規定能編列超鐘點費，編列於教育局而由學校來申請（局5）。

學校經費的執行層次，最好列有制度化的人事費，直接編在學校裡，如編列業務費或行政費容易被刪減。目前教育局編列的行政費有定額，各校平均後每校可用費用越來越少，將來可採區域性策略聯盟，在該區域內辦理巡迴輔導（局5）。

4-1 目前臺北市基金預算編列沒問題，4-3 學校所須行政業務經費不多，最多的經費在 4-4 鐘點費（局6）。

（二）指標 4-2 教師研習中心執行本案之人員培訓，是否能編列充足的預算支援。經訪談該中心人員表示，教學導師與夥伴教師培訓經費，這幾年已由中心逕自編列，納入中心正常業務，所須經費並無問題。他說：

4-2 本中心未再接受教育局補助培訓經費，為中心正常業務，教學導師培訓已列為本中心的主軸線之一，由中心編列預算辦理（研）。

筆者電話詢問該中心教務組，關於九十五年該中心執行本方案的實際花費，教務組長表示，此項費用約花了九十萬元。

（三）指標 4-3 學校行政經費的支援部分，雖然試辦學校各校分配數額不多，每學期五萬元（即一學年十萬元），使用項目亦須受限，不過學校都一致反映幫助很大，可聘請教授進到校園辦理研習、直接指導教師成長，亦可從事行動研究、出刊研究成果等，對促進教師成長與建立教師專業地位甚有助益。以下是學校人員對這項指標的看法：

4-3 經費夠了，因只是補助性質。如本校沒有研究經費，不能請專家學者，但其實學校需要研究，教育局補助部分教師專業成長經費，數額越來越少，目前每校補助約五萬元，但不宜少過三萬元，維持在 3-5 萬元幫助學校，也不贊成給學校許多錢（小1）。

學校執行本方案，教育局支援的經費沒問題。我覺得臺北市這幾年本方案推動效果不錯，配合九年一貫課程的執行，加上教師大量的轉換，扮演轉折推手的角色，尤其對某些學校建立相互支援系統，讓有能力老師可以幫助須輔導的教師，學校因有此方案的執行可理所當然的幫助，對剛立足新進同仁或待成長的同仁有實質的幫助。學校有此方案的經費，可活絡使用，前來督導的教授對學校也蠻好的（中1）。

本校屬小型學校、參加人員也不多，本案經費上還可以。…現在本方案，對弱勢學校如本校，能有補助經費做教師研習、改變學校體質是好事（中2）。

教育局補助行政經費對學校很有幫助，可請教授到校來輔導（小3）。

教師會與家長會亦同樣支持應給學校充足經費，不過家長會特別表示，教師研習經費之使用不該太過寬鬆，他們的說法是：

學校經費不夠，教師進修或教學方式的改善，推動本制度時都要一併考量。經費非短期內編得起來的，但給學校的要多一點做為誘因（師）。

提供教師的教育知能成長是好事，但教師研習經費學校使用時認定較寬鬆。基本上，應給學校充足經費，但經費不能浮濫運用（家）。

至於教育局人員方面，大致能同理學校方面的看法。除前述指標 4-1 已呈現者外，教育局也有人員看到有些試辦學校繳回未用完經費的現象，認為可檢討經費使用科目與限制，酌加放寬，以切合實際需要。其說法如下：

對於經費支持學校的感覺應該還好，但若大量擴充試辦名額，學校難免會期待落空（局1）。

以目前推動狀況，發現有部分學校有經費繳回教育局的情形，很可惜，我未聽說學校具體而強烈表示經費不足，顯示學校經費還好，但可檢討經費結構與限制，而視學校需求及其使用狀況調整經費項目，以切合實際（局2）。

（四）指標 4-4 教學導師減授上課節數，所須增加的額外鐘點費支出或相關人事費用問題，是否獲得支持。經訪談了解，各校對教學導師減授上課節數的做法不一，大致是每位教學導師減授一或二節，由各校校務會議協商議決。

4-4 鐘點費問題去年與前年在座談會中有討論，本校在校務自主原則下，經行政人員與教師會協商，結果酌減給教學導師三人各減二節課，導師亦在「固定任教節數」下減課，本校的級導師也有減授節數，級導師的功能很強，以上都在校務會議中通過（中 1）。

本校教學導師每人只減一節，在全校總減授鐘點時數內調整，與早先本方案規劃開辦時，外加時數的構想和做法不同。（中 2）。

本校教學導師每人減授二節，鐘點費由教育局補助，本校一年須十餘萬元鐘點費補助。本校亦有教師志願擔任教學導師幫助別的老師，但不須減授任課鐘點時數（小 3）。

關於這方面減授節數與鐘點費，試辦的國中比較有問題，其中偏遠小型國中特別須請教育局關注，因為大小型學校教師與兼職行政人員的編制落差大，且須在該校總減授鐘點時數內調整，與規劃開辦時的原來方案，採用學校外加減課時數的構想和做法已不相同。一位校長說出其心聲：

教育局如真要幫助弱勢、偏遠的小型學校，在方案執行時應多給一點空間，讓這些學校可有作為（中 2）。

前已述及，就教育局的立場，輔導教師減課鐘點費是執行本制度最大的一項經濟負擔，故教育局不得不採取穩健擴張的策略，主要原因即在此。教育局曾估算過教學導師方案減授時數所須代課鐘點費支出，若以每校夥伴教師 7 人，輔導每一名夥伴教師減課二節，而按鐘點費標準國小每節 260 元、國中 360 元，全學年 76 節計，每一學年國小每校即須支應 138,320 元，國中 191,520 元。以預算書核列九十四學年度試辦學校 40 所（國小 27 所，國中 13 所）計算，一學年之鐘點費約需 6,224,400 元；九十五學年度試辦學校 45 所（國小 30 所、國中 15 所），一學年約需 7,022,400 元；九十六學年度試辦學校 50 所（國小 33 所、國中 17 所），一學年約需 7,820,400 元（資料來源：教育局職業教育科）。此項鐘點費支出，比之上述行政費用數額還要多。

設若教學導師制度全面實施，教育局此項鐘點費負擔過大，影響經濟的可行性，可否有其他取代方式，有位教育局科長提到：

…目前唯一困擾在教學輔導教師減課之鐘點費負擔太大，而且不患寡而患不均。可否有其他方式可取代，如激發教師價值感與榮譽感，建立師傅老師地位，得到尊榮感（局 3）。

但教師會認為中小學教師工作吃重，擔任教學導師者還應再減少授課時數，不認同輔導教師成為榮譽職：

輔導教師減授節數不夠多，因中小學教師工作吃重，教育局經費許可的話要減多一點，不過減授多少才合理可再評估。另外，榮譽制度不可行，學校行政費用也建議再增多一點點（師）。

也有校長替教育局借箸代籌，為鼓勵多一點學校參加試辦，解決經費困難問題，提出大型學校自辦本方案的構想，他說：

教學輔導教師減課的做法我是贊成的，因其有付出，本校是減兩節，但我不贊成領超鐘點費，目前學校領的是代課費。我覺得除小型學校外，排減課鐘點應該沒有困難，學校試辦本方案，我認為這是學校要做的事，老師們要共同分擔課務，教學導師在學校減課機制的討論裡面減課，而目前夥伴老師沒減課，是因為他們有得到很多好處啊。我比較贊成在學校機制內自己減課，因這是校務會議通過係學校要做的事，申請學校要考量，參加者減課可以自己解決才來申請，節數學校自己解決，教育局只給教師專業成長的經費，不給鐘點費，給慣了以後沒錢就做不出來了（小1）。

家長會則建議從源頭調整教師薪資結構，他提出建議：

「重視相關證照，支給專業薪給，要求專業表現，我支持教學導師專業認證」（家）。

二、討論

推動任何政策，經濟的可行性毫無疑問是決策者非常重要的考量，所謂財政為庶務之母也。臺北市教育局辦理教學導師制度，實務上必須詳細計算執行方案的花費，了解其經費的來源，且衡量是否能通過市政府的審查，最後能獲市議會的審議通過。本方案教育局基於執行市長的教育政策，在教育基金獨立運作的制度與市政府的支持之下，這幾年來，其預算均能順利編列且都獲審議通過，使本方案能順利試辦。

本研究經訪談結果，教育局內部人員的看法相當一致，本方案推行的窒礙，經費問題是比較要考慮的。故本制度的經濟可行性評斷為「中」度，惟將來若依目前方式，採逐步擴大實施，其經濟可行性可漸次提高。臺北市政府向來被認為教育經費充裕，為推動教學導師制度，卻有經費問題，不免讓人驚異。其實，原因並非教學導師提高薪資，而係教學導師減課須由教育局編列鐘點費補助負擔太大之故。教育局曾以預算核列九十六學年度試辦學校 50 所（國小 33 所、國中 17 所）來計，一學年約需鐘點費 7,820,400 元（資料來源：教育局職業教育科），此項支出數額比之行政費用還要多。因此教育局考量將來的推動方式，採漸進推廣策略，教育局握住審核權，每年依學校申請計畫的狀況與預算額度，分配適量的辦理學校。教育局依此做法，當仍可持有本制度較佳的經濟可行性，惟對本制度期望達到適量的擴充，將來普遍實施於各學校，而制度化於學校體系裡，推動的期程勢須拖延甚久，也可能引發政策的合理性遭受質疑。查臺北市教育統計資

料，公立中小學校數合計近 250 所，若每年辦理學校 50 所，比例僅約占五分之一；且有些試辦優良學校每年持續辦理，未辦理者仍多還未加入辦理行列。故如何儘量讓所有學校均有機會參與，便需要教育局多費思量，多方推敲推行策略。

有如教育局一位科長所提意見：讓學校試辦三年後即退場，退場後成爲學校的自主業務，每年都有新學校進來試辦（訪局 3）；或如一位小型的國中校長建議，教育局應特別關照偏遠、弱勢或較小型的學校，多核定這些學校參加試辦，使其得到本制度的最多好處，激勵弱勢學校強化體質。這位校長的建議具有社會公平正義的意義，值得教育局採納。其實，未獲教育局青睞而核定試辦之學校，亦非沒有個別條件自主辦理，如一位受訪國小校長的提議（訪小 2）：教學導師制度有一些主要的核心理念，只要把握住這理念，學校找些有熱誠的老師來做，她認爲這做法是可行的。類此學校，基於其優良的傳統，爲提高學校在社區的知名度，提升學生的學習成效，有些教師願無償、志願來做輔導教師。另外，又如前述一位國小校長指出：大型學校排減課鐘點應該沒有困難，教學導師在學校機制內自己減課，學校試辦本方案，我認爲這是學校要做的事，老師們要共同分擔課務；…教育局只給學校教師專業成長的經費，不給鐘點費（訪小 1）。故在教育局經費限制之下，欲期擴充辦理學校數，加速制度的推廣，教育局得開闢更多途徑，上述諸項建議可供參考。惟辦理途徑多元之後，如何維持本制度原有的意涵與教學導師的品質，必將產生兩難困境，在在都須教育局做方案設計時再三斟酌。當然，教學導師的制度化方案，前章提到蘇格蘭的做法，將教師專業成長制度和教師薪資制度結合，是很值得國內借鏡的。蘇格蘭政府將一般教師薪資分六級，CT 教師薪資等級接在其上亦分六級，一般教師薪資等級到達最高級者可申請成爲 CT 教師，經教師專業組織 GTCS 的認可，進修大學專業學程，每取得兩個 CT 學程，即獲提高其薪津一級之鼓勵。

衡量經濟可行性，一般尚應包括成本效益分析(cost-benefit analysis)，如 Patton & Sawicki (1993: 213) 所指稱：經濟的可行性，在效益大於成本時才發生。因任何教育措施必須考慮其機會成本 (opportunity cost)，這原本就是要對納稅市民交代的事，也是教育局施政預算所以須面對市政府財政、主計、人事、及研考等單位，嚴密審查的理由。當然教育的經濟考量見仁見智，成本與效益的計算，難免引發爭議，但處在當前世界教育思潮，爲發展知識經濟面對全球化的競爭，落實國內教育績效責任、追求教育品質、建立優質學校的教改目標，是無法抵擋的潮流。教學導師制度是一項各方認同的好教育政策，有賴身爲政務官的教育局長專業堅持，尋求民選市長的政治支援，爭取合理經費，讓臺北市教學導師制度繼續穩健推動，本制度的經濟可行性可更提升。

伍、技術可行性

一、分析結果

(一) 技術可行性面向有四項指標，指標 5-1 係指教育局執行本案的專業人力是否充足，是否接受專業訓練，具有足夠專業知能。臺北市教育局得天獨厚，擁有附屬市立教育大學與教師研習中心，可在教師教學專業上協助，而教育局長

出身自國立師範大學教育學術殿堂，故局長認為：

5-1 教育局專業性並無問題，政策考量從專業出發是沒問題的（局 1）。

訪談受訪者大致認為，教育局行政人員辦理一般教育行政業務，固無問題，但多未有現場教師的教學專業，宜參加教學專業的研習，故科室主管們建議：

行政業務推動上教育局人員沒問題，專業上由教育大學支援（局 4）。

很希望教育局人員也能上陽明山參加訓練，了解教學導師工作的意義是什麼，以利推動業務（局 3）。

教師中心專門為行政人員做專業訓練，建議教育局行政人員也要參加教師的專業訓練和學校教育人員一起參與（局 5）。

教育局行政業務人員應該到陽明山參加專業研習，才能將心比心，跟上專業腳步，幫助推動業務（局 6）。

學校校長主任的看法，也認為教育局行政人員只能協助學校處理行政問題：

教育局對學校教師的專業不太清楚，而一般行政處理沒問題（小 1）。

5-1 詢問教育局的只是行政問題（小 3）。

教師研習中心與教師會所呈現的看法，顯示對教育局人員的專業有更高的期待，還建議善用現有輔導團的組織與人員。

有需要為教育局業務人員特別辦理專業的訓練。（補充）教育局人員只能做制度運轉的理解，專業上有問題，教育局科室人員難免有本位主義，教育局宜設跨科室組織，由主秘或副局長領導。（研究員）督學室也要納進組織，教學導師納入視導範圍，督學一起來參加研習，其實是有幾位督學也參加了三週研習拿到證書（研）。

專業上，除進用專業人員到教育局來、善用輔導團，教育局行政人員也要接受專業訓練（師）。

（二）指標 5-2 學校方面執行本案業務的校長、主任或組長，關於教學領導的專業知能為何？學校在申請試辦時已做過一次選擇，教育局有的科長、家長會

長與學校方面看待此項指標，認為專業能力與執行沒問題，但也有主管科長贊成提升其專業，安排他們研習訓練，其意見如下：

5-2 學校人員的專業執行上沒問題（局 4）。

目前，整體上學校的專業與學術上的專業沒問題（家）。

本校校長與主任教學專業沒問題（小 3）。

學校行政人員也希望能參加訓練，很早即曾建議張德銳教授辦理這種訓練，時間上不須三週，只需要三至五天，時間在暑假。培養學校行政人員的專業能力，支持度會更高，方向也較不會偏離（局 3）。

教師研習中心的察覺，或許更加深刻，期許校長、主任及輔導教師同時提升教學專業知能，訪談中說道：

學校校長有介入者不多，校長有參加教學輔導研習者，推動時會較深入，機制較能運轉。目前落實執行者不多，校長只在談論教師教學情形，未清楚整個過程要做什麼，學校常用的多是讀書會。（補充）學校常將教學輔導教師與夥伴教師放在一起辦理讀書會，對感情的融洽很好，對教學輔導教師的專業成長不利，教學輔導教師宜獨立、有專人或教授督導進行省思、成長較有效，他們才會較有自信。學校校長與主任雖很熱心，但未在教學輔導教師成長這一塊著力，只是以行政角色對話。（研究員）校長、主任的研習只是點到為止，今年儲訓時突破「校」的範圍，變成「區域」的合作關係，回校後維持區域幾個學校合作的關係。教學輔導這方面的研習，看來主任參與者較多，校長參加者很少，距離還很遙遠，在學校裡依我們訪視的經驗校長實際參與者並不多，非校長第一優先工作，大多是交給主任來做。（補充）教育局如有心推動的話，可成立區域教學輔導中心，設立中心學校（研）。

教師研習中心有感於此，今年對教學導師成長的做法，在辦理儲訓時，突破「校」的範圍，變成「區域」的合作關係，希望促成區域學校內教學導師的合作，促進其專業成長。

至校長對於自身學校的觀察如何，近年來國中小實施九年一貫課程，給校長們提升課程領導知能的良好機會，主任與組長們也全力投入協助教師教學專業的成長。有些國中小校長充滿自我期許，她們這樣說：

推動的學校大部分校長都知道他們在做什麼，主任都認真努力，有少數校

長沒像主任那麼投入。我看到的，大部分小學只要主任認真即可做得很好，加上校長給予支持鼓勵，排課與經費使用給予支持就很棒了（小1）。

教學專業上教育局充分授權，教育局也給許多支持。專業上由學校本位自主，張德銳教授也能在座談會聽取疑問或意見後給學校適度反映（中1）。

學校層次，教學專業我覺得不錯。當學校校長過去在推動九年一貫過程常覺有不足之處，因此我參加研究所碩士課程進修，主任也參加校長班儲訓課程。我覺得行政主管專業知能應與時俱進，與教師對話時宜很篤定。另外，九年一貫課程預期達到的理想和精神與學校發展、升學考試制度未能完全配合，像是有一點雙軌，目前正在嘗試趨近，需要時間朝向吻合，國家大型考試如基測亦未完全結合。如校長有心要做上述結合與兼顧會更辛苦，老師會有執著、也會覺得校長干擾教師。藉教育局各項措施的實質鼓勵，如優質學校、行動研究、創新教學等，把老師推出去，給教師許多鼓勵（中1）。

校長、主任、組長如行有餘力要參與研習，現階段校長有許多彈性選擇的研習機會。為何有些學校不試辦本方案，我覺得原因是觀念、態度和校園的氛圍，每位校長各有不同風格、角色定位與教育目標的追求，以及對教學重視的程度，其實是有很大落差（中1）。

（三）至於指標 5-3，學校教學導師從事同儕輔導，是否具有輔導同儕的專業態度、聲望與權威，正是本制度能否成功的關鍵，教育局局長充分了解此關鍵角色而寄以深切期望：

5-3 學校的教學導師方面，專業上是否足夠很重要，須要教師研習中心與市立教育大學加強輔導，辦理教師專業成長的研習與專業指導（局1）。

訪談中，受訪者幾乎一致肯定，目前各校的教學導師都具專業態度、權威與聲望，也都很有熱忱、也有使命感。教師研習中心與校長主任們道出他們所見：

教學輔導教師的專業態度、權威、聲望與認同，我看應該「是」的，因其付出很多，把此事當做自己的小孩照顧一般。（補充）有些因配對關係，如私校考進公校的新進教師，其經驗其實很棒而要接受較年輕輔導教師的輔導，會有排斥。故如配對不當，未了解這位新進教師的特質，貿然配對，破壞了關係。失敗的例子，都是學校方面出現配對問題（研）。

本校教學導師的專業態度、聲望、權威，是絕對符合的（中1）。

教學導師都很有熱忱、有意願、也是使命感（小1）。

教學導師她們被推出來，有正面標竿作用，專業態度沒問題（中2）。

本校夥伴教師很依賴教學導師，含教學與班級經營。本校有些教師，班級經營是有問題的，以前著重安全與班級常規，現在教師的教學壓力很大（小3）。

教師會也深表肯定，並希望許多優秀教師勇於出來擔任教學導師，有助於建立中小學教師專業地位，他說：

學校教學導師的專業態度是肯定的；在中小學教育現場，教師專業聲望和權威有待建立，希望外在環境的人看見教學導師的表現，能肯定中小學教師的專業。有些老師不願擔任教學輔導教師，不太喜歡去分享其教學經驗（師）。

（四）指標 5-4，是國內學術機構提供教學導師的專業支持，教育局與教師研習中心人員都表示肯定：

5-4 市立教育大學的學術專業沒問題（局1）。

指導的教授們有專業學術素養與熱誠，願幫助學校，我這邊未聽說學校有抱怨或反映教授專業不足（局2）。

市立教育大學的學術非常專業，專業支持沒問題（局5）。

學術上，張教授所帶領的專業團隊是 ok 的（研）。

此項指標，實際上各辦理學校也均一致肯定。市立教育大學以張德銳教授為首所帶領的教授輔導團，發揮了專業輔導的功能，帶給所有學校與教學導師們心理的鼓舞與實際專業的指導，國中小學校長主任與教師會長，均說出對張教授的感佩：

5-4 教授們在研習過程所表現的專業應該是非常 ok 的（中1）。

市立教育大學張德銳等教授群的專業沒問題（小3）。

市教大張教授太偉大了！也實在有魅力，這方案如沒有靠他做不起來（小1）。

學術上的專業應再多元。目前，教學輔導教師制度是教改各方案中能被教育現場的老師所接受的，很感佩張德銳教授的努力。（師）。

二、討論

教學導師制度的最基本宗旨，在於護衛與實踐教師的「專業」，提高教師地位。對教師而言，須建構教學專業標準、提高教學效能、建立專業聲望，以達提升教師專業地位目的，故臺北市推動教學導師制度能獲教師與教師會之認同；對學校與家長而言，促進教師專業成長、齊一教師教學專業水準，以增進學生的學習成果，故也能獲得學校與家長們的堅定支持。此制度高舉教師專業大旗，試辦以來維持單純目的，因此能成為當前教改洪流眾聲喧嘩當中，少數能獲各方信任，走來步履穩健的重要措施之一。尤其在教師感受方面，如同受訪的教師會人員所言：「目前，教學導師制度是教改各方案中能被現場教師所接受的，很感佩張德銳教授的努力」（訪師）。

基於上述，推動教學導師制度以建立教學專業為考量，故此處所謂「技術」可行性，其實應可用「專業」可行性取代。也就是要培育教學導師的專業，發揮其專業角色功能，做為推動本方案第一要務。從上述本研究訪談所呈現的結果，整體而言，各校教學導師的專業態度、聲望與權威，無疑受到教師同儕、校長與主任們、以及家長之一致肯定。而臺北市得天獨厚，轄有教育大學與教師研習中心，其擔任教學導師培育任務的指導教授群，獲得各方推崇，市教大張德銳教授所領導設計的教學導師培育課程，經實施多年也已完成結構化，可確保教學導師的品質；教師研習中心則以此任務，做為年度重要主軸工作，並承擔大學學術與學校教學之間協調角色。故據此綜合判斷，本制度在臺北市創始實施，其技術（專業）面向具有「高」度可行性。

不過，教學導師授證聘任後的持續專業成長，仍被大家寄予厚望。教育局除按照現行做法，進行訪視評鑑、舉辦研討會外，教師研習中心每年為教學導師辦理在職成長課程十二小時，各校也每年辦理校內十二小時在職成長課程，教學導師必須參加。由此顯示，教學導師的持續專業成長深受重視，惟這些成長課程如何落實而有效，教師研習中心提出建議：「重視輔導教師自我省思與教授之專業督導」，確具有遠見應值得大家參考。再者，對於業曾獲得教育局授證之教學導師，自九十學年度至今共六年，人數已累計達七百八十二人（參見附錄參、表 P-2），教師研習中心與教育大學可號召成立學會，成為教育學術專業團體，每年定期舉辦學術研究、討論及聯誼等活動。另外，教育局一般教育行政人員欠缺教學專業經驗，須為他們辦理研習；學校校長、主任與組長，身繫第一線執行尖兵的角色，共同肩負學校課程與教學領導職責，教師研習中心亦應每年定期舉辦是項研習，提升他們的教學專業與本方案執行的能力；校長尤應認清自身職責，積

極參與本制度推動的實務工作，主動參加有關課程與教學領導的進修研習。上述種種努力，可使教學導師制度之技術可行性再獲加分。

陸、時間可行性

一、分析結果

(一) 時間可行性面向有三項指標，指標 6-1 教育局與學校，在規劃、試辦及至將正式實施，準備時間是否已充足。本方案試辦期已進入第六年，準備充足否，又是否擴大或加速推動？教育局長對此指標首先提出綜合性看法，認為準備期已充足，但推廣時須考慮財政的影響，採擇穩定擴張的策略，他說：

6-1 時間上，本案準備期有五、六年，政策宣導已足夠成熟，但如過度擴張、全面推廣，經費上會有問題，故受當前財政環境的影響，不宜讓試辦學校擴增太快，試辦要由學校申請，有充分意願，而教育局也要選擇性核准（局 1）。

教育局其他人員，訪談中亦均對本制度的準備時間是否充足，持肯定態度。除表示教育局已完成準備，也考慮到學校方面，認為將來如仍採學校申請方式，逐步推展而非所有學校全面辦理，則學校方面的準備亦無問題。他們的意見如下：

本案規劃試辦時間已足夠，一般政策大多只二、三年，現行首長一任的任期也只是四年（局 2）。

準備期已足夠，應有 3-5 年即可（局 4）。

教育局規劃與試辦已為期五、六年，準備期間充足（局 5）。

教育局的行政準備沒問題，問題在學校，如仍採申請制實施學校方面沒問題（局 6）。

準備時間是足夠的，國民中小學條件已到達水準。未把試辦兩字拿掉的原因，是因經費（鐘點費）的關係，財主單位反對（局 3）。

教師研習中心則另提出見解，認為若要思考臺北市全面實施，目前完成的準備尚有不足。一者試辦學校的量還不夠多，如量達六、七成後，全面推動就沒問題，故宜再繼續擴大試辦；再者教學導師的儲備也不足，建議強制儲備教學導師的人選在各學校裡，依 80/20 法則調訓教師，讓每個學校均有百分之二十完成儲訓的教學優良教師。他說：

規劃試辦的準備方面，還是大部分的學校沒有教學輔導教師，要正式實施，目前的契機是教師專業發展評鑑正如火如荼推動當中。96 學年度要正式全面實施時機還不宜，規模要先擴大，原因在經費被鎖住，其實經費不要看得最重要，要將此事讓學校覺得該做，該做就可想辦法找到經費，經費重點在教師減授時數。(補充) 輔導教師減授時數，對教師而言其實很微薄，教師投入時間遠較兩小時為多。目前試辦學校的量還不多，如量達六、七成後，全面推動就沒問題，故宜再擴大試辦。教學輔導教師制度的定位教育局也要重新思考，目前做新進教師輔導，輔導不適任教師學校方面還沒有觸及，是否要擴及到不適任教師輔導或策略上轉型，再思及擴大到每個學校。目前做法，像是強制儲備教學輔導教師的人選在學校裡，依 80/20 法則強迫調訓教師，讓每個學校有 20% 教學優良的教師，提升教學效能(研)。

學校方面呢？基本的看法仍然一致，若本制度要擴大或全面試辦，仍須再加強宣導。一位校長說：

本方案如要擴大或全面試辦，準備時間還要一年，對家長會、教師會及沒試辦的學校要再做宣導(小 1)。

(二) 指標 6-2 關於學校行事時間上的安排、教學導師與夥伴教師的互動、行政人員所辦理的各項活動等，是否有適當且足夠的時間可供運用？各學校的受訪者均反映沒有問題。國小有每週週三進修可安排，國中可能第一學期開學之初較為混亂，開學後很快即能就緒，不過都需要學校行政人員利用暑假期間及早預做安排。國中小學校長與行政人員反映的情況如下：

6-2 時間安排上，都沒有問題。在暑假開學前，即跟老師討論他們要相處或會議的時間，先做好安排，有需要的話再做特殊安排(小 1)。

學校內經協商後時間上沒問題(中 1)。

剛開始時難湊時間，現在已慢慢走出來(中 2)。

活動固定在每個月的第一個週三，時間沒有問題(小 3)。

(三) 指標 6-3，對於九十六學年度本案正式實施，是否為適當時機。教育局長肯定表示，年底選舉不致影響本案，新選出的市長應不會反對教學導師制度。局內其他人員亦主張本制度應持續實施，未考慮到市長更替的影響，也評估家長會與教師會都將樂觀其成，更表示願意以政策執行人員立場，主動建議新市

長繼續推動，並讓新市長早點了解方案內容。因之，九十六學年度正式實施本案，應係適當時機，教育局遂於九十五年底修正方案內容，正式決定維持現行規模繼續實施。只是將來如何加速推廣，宜審慎評估各種因素，採擇適當策略。局長與局內其他人員的說法如下：

6-3 本年度裡將再做總檢討，專業考量各種狀況以決定是否要擴展、或全面實施、或繼續第二期試辦。今年年底選舉後多少會對本案有影響，新人新政仍有財政問題，故新市長是會考慮的，以免開了支票有限制或做不到。本案新市長是不會反對的，但要如何擴增試辦幅度或如何加速實施，會審慎評估（局 1）。

未來是否全面實施要看首長的意見，依我的看法本方案可以繼續做。新局長與市長，宜先了解本案的內容和成效（局 2）。

對 96 年度，目前並沒有說要正式實施，因尚未能解決經費問題。所謂正式實施全面辦理，只要學校申請教育局即該核予實施，享受所有配套措施。至年底新市長要選舉，96 年對本制度的推動未考慮市長更替的關係，這是一項教育專業工作。96 年度教育局依幅度成長，編列 50 所試辦學校經費。本案未來要繼續辦，但考量經費，希望試辦學校做了三年後即退場，退場後成為學校的自主業務，依學校本位自己做，而每年都有新學校進來試辦。本制度若要全面實施，將由學校自主去做，不要教育局的經費補助，私立學校也可以做。但學校校長、主任、組長和教育行政人員的專業訓練要先做，要求各校都派員參加（局 3）。

試辦兩字如在 96 學年度拿掉，推動時機沒問題，但實施初期仍採申請制，再辦理幾年配合教育部教師評鑑實施。新市長即將在年底產生應該也是會支持的，我以主管科立場也會建議繼續推動（局 4）。

現在是適當時機，在 96 學年度實施時採用申請制辦理，沒有問題。…就教師專業發展而言，新市長上任後要向市長做解釋，基於教師專業發展及教師評鑑趨勢，仍應繼續實施本方案，以主管科立場亦期望、期望繼續實施並擴大且長久來做。教學導師制可緩和教師分級與評鑑的實施，結合國教輔導團來做（局 5）。

家長會與教師會都樂觀其成，對學校校長領導與老師們教學都有幫助，預算也並不多，預期並願建議新任市長應該繼續支持本方案（局 6）。

前述教育局局務會議才通過的修正方案，已將方案正式定名為「臺北市高級

中等以下學校教學輔導教師設置方案」，取消「試辦」兩字，並界定實施對象為高級中等以下學校，包含高中、高職、國中及國小。新定方案九十六學年度實施，未來的辦理方式，仍要由學校自願提出申請，再由教育局視預算額度核定適量校數辦理，並不會全面推動。如果教育局基於財政問題的考慮，但仍期待擴大推動，可有策略或彈性做法嗎？有位教育局主管科人員除在上述經濟可行性提出「榮譽職」構想外，另提試辦三年不再補助經費的退場機制，退出試辦後成為學校的自主業務，並可擴及私立學校。另有一位主管科長提出看法，認為配合少子化的趨勢，九十七年度才正是最適當的時機，他說：

未來因應少子化，理想時機最適宜在 97 年度，可空出員額設置專人從事教學導師工作（局 5）。

綜合受訪者意見，大多表示目前還不是全面擴大推動的時機，但家長會基於高度肯定本制度，持著孩子的成長不能等待的切盼心理，建議可全面實施，家長會長以期盼的心情說：

目前全面實施沒問題，建議可全面實施，因孩子的成長不能等待。本制度試辦多年，並每年有檢討改進，也撥了經費實施，已可全面實施。站在家長立場，提升教師技能、增進品質，應支持其成長，我認為若是好的政策，教育局應編預算，應很快全面來做（家）。

學校方面所持看法，也認為新市長與新局長會支持本方案，希望本制度繼續實施。但若採強制實施方式，不能不考慮來自教師的聲音，這就涉及「教師文化」的問題了，下一個面向「環境可行性」的分析還要再進一步說明。

我想有理念的市長和局長應不會反對，因為這是對老師好的制度，老師有專業發展當然對教育好。應讓新市長了解，適當表示我們的期望請其繼續支持。我是希望能繼續做，因為這制度對教育品質的提升和新進教師是很好的服務（小 1）。

「老師幫老師」這種方案，早在校園存在，未來本制度方案在學校永續實施當然是 ok 的。誘因很重要，鐘點費、使命感兩項，而當後者教師的使命感再加強，前一誘因就沒那麼重要。以我當教務主任的立場，我希望本方案繼續做下去（小 3）。

假設 96 學年度要所有學校都辦理本方案，因係強制學校與老師做要有法源依據（教務主任補充）。一般教育局規定什麼，學校校長、主任都會照辦，但有聲音的是教師。教育局要推動什麼，須細密周延，也要看中央教

育部的政策（中1）。

二、討論

各國教育改革，似乎都在追趕同一個思潮。對教師分權與授能，而以學校為本位做自主管理，正是當前的主要教改潮流。雖然教學導師制度的起源，繼踵我國政治民主化的步履，抓到了時空最適配合的機緣，成為臺北民選市長教育政策白皮書上的選舉承諾。但若體會台灣教育思潮走向，教學導師制度的出現，決非一夕之間，某政治人物即興式的主張，應有其時代與教育社會背景的需求，具有開創後起美麗境界的憧憬。假設本方案非在此最適時機啟動，豈能獲得臺北市基層教育體制中各「利害關係人」（或稱合夥人）的一致認同，並能如此順利推展。臺北市地方自治的一位市長，兩任任期共八年期間，教育局自政策規劃、設計、試辦、修正、以至完成立法執行，充分掌握了有利時機，完成一項教改「旅程」，確實樹立國內教育改革一項完美的典範。

所謂「時間可行性」，吳定（1998）指為：「從時間幅度考慮政策方案執行的可能性如何而言」。指標 6-1 就政策實施的準備時間來看，受訪者幾一致認為準備已充裕。本方案試辦期間長達六年，表示教育局對政策執行審慎負責的態度，讓方案在試辦時期即真實反映出問題與困難，一一隨時檢討修正。從文件分析可知，本方案自擬訂「試辦要點」草案，制頒試辦要點，後來更名為「試辦方案」（91.3.20 教育局第 911 次局務會議），再經九十二年三月六日與九十四年三月二十九日兩次修正方案部分內容，終於九十五年十一月二十九日正式制定教學導師設置方案，共五次政策立法的過程。至於在馬英九市長八年任期即將屆滿之際，教育局完成了法規的制定並頒布實施，亦應屬自然而適當的做法。如此做法具有兩重意義，一者表示為長年的試辦畫下句點，一者為此項美好的政策前瞻下一個嶄新的願景。

綜上所述，本制度的時間可行性，亦可獲得「高」度評斷。惟尚有應改善者，從文件分析與訪談中一再發現，站在現場第一線教師與行政人員立場，指標 6-2 學校在行事安排方面，教學輔導教師、夥伴教師及參與的行政人員，並無適當且足夠的時間可供運用。例如：教學導師與夥伴教師互動的時間不足，建議提早配對，增加暖身的時間與機會；雙方缺乏共同討論的時間，建議安排共同的空堂時間以利雙方共同討論；甚或夥伴教師在職成長課程不足，建議增加夥伴教師在職成長課程的時間…等。此等問題，其實亦有受訪校長表示不難克服，只要每年暑假期間學校及早安排、多做好事前協調即可解決，故有賴本方案辦理學校的行政人員，運用智慧與耐性妥適處理，俾更提高本案的時間可行性。

柒、環境可行性

一、分析結果

（一）環境可行性面向有三項指標，指標 7-1 學校是否有適宜的物質環境，包含研討空間、教學輔導設備等，受訪者均明確說明不成問題。不過，教師會進

一步提出改進建議，希望教育局與學校設置教師研究室。此指標的訪談意見如下：

7-1 環境空間沒問題（中 1）。

學校環境與空間亦沒問題（小 3）。

因少子化後空出來的空間，希望學校設置教師研究室。建立了這樣的環境，中小學教師與大學教授一樣有研究室，對建立教師專業權威與聲望有幫助（師）。

（二）指標 7-2、7-3 屬校園教師文化因素，應係教育政策可行性分析之重要項目。其中指標 7-2，係就學校裡教學導師、夥伴教師及其他教師的人際關係言，指本制度建立以後，是否能期望形成教師合作的、分享的的文化，而不影響教師文化所一向著重的和諧人際關係。教師會直接反映來自校園的看法，以其得自教師間的觀察，認為教學導師與夥伴教師的關係，基於善意自願的配對，兩者間的關係沒問題，不會影響學校人際和諧關係，但教師文化存在不願「強出頭」現象，會影響優秀教師擔任教學導師的意願，輔導效果也可能打折扣。教師會長受訪時直說：

7-2 教學導師與夥伴教師的關係，是你情我願彼此自願的，故兩者的教師關係沒問題，不會影響學校人際和諧關係。但教師文化中，有些優質教師不願加入擔任教學導師，一般教師不會強出頭，這種教師文化宜應排除（師）。

教育局受訪人員對此指標的說法分歧不一，有認為負面的，會衝擊教師文化，亦有持正面的。其實，依實施國民中小學九年一貫課程的經驗來說，我們看到非常樂觀的一面，教師文化已經產生正向的演變。由於教師間加強互動與合作，打破了長久以來教室的藩籬與教師孤立無援的處境，學校的生態環境豁然開朗，促成教師合作與分享的新氣象。教育局人員看教師評鑑或分級，或許會造成教師的憂慮，留待分析指標 7-3 再說，但教學導師制度本身，則希望促成教師合作與分享的文化，教育局與教師研習中心人員多持正面而積極的看法，其說法如下：

學校教師文化目前沒聽說有不利，不會影響多數老師的觀感（局 4）。

學校教師文化有傳統上面子問題，但觀念倡導很重要，應讓學校老師們打開內心。如學校有這方面的問題，校長、主任、教學導師要去培養適當教師文化。教學導師減幾堂課，教師待遇沒差異，對校內教師文化影響不大

(局 6)。

我認為不會影響向來校園教師文化的平等與和諧關係。以前叫做紅海，現在是要採藍海策略，以前教師文化強調競爭的概念，現在講求合作，因為他是教學導師，有責任要走出向來的教師關係。(補充)依遴選教學導師的動機來觀察，有些教師覺得他要先取得教學導師，比別的教師先拿到。在學校裡除擔任行政職務外都是純教師，薪資待遇都一樣，沒有其他誘因，擔任教學輔導教師是創造誘因，目前教學輔導教師待遇沒有不同比較是榮譽職(研)。

學校教師文化要由校園了解，因有關於校園生態環境，但未聽說有不好影響。依教育部構想未來教師分級勢必要做，教學導師若是啟發、萌芽，由學校自己校園自主，各校做法不一樣，適應不同學校文化，以中山女高發展英文教學為例，老師們固定時間聚會與分享，若教師輔導與被輔導角色能互換，各依專長，可減少學校衝突，促進學校進步(局 3)。

教師會的憂慮，衝擊教師的文化，有可能影響本方案的推動。以後教師成長應將教師會放進來參與，教師成長應回歸到各校，教學導師制度的推動，各校精神一樣，但各校有差異，因地制宜。在學校裡有此制度，增加教師間的溝通機會、情緒上的支持，有正面的功能，我就常聽到當今的校長回憶起以前第一次的任教經驗，他們新當教師時，會偷偷去看隔壁有經驗教師的教學。校長們也反映，學校推動教學導師制度，提供了老師間很多溝通的機會，而教學導師會幫助新老師解決很多生活上的困難(局 3)。

對學校教師文化會有影響，但看學校的做法和態度，希望不要標籤化。初任教師的輔導比較不會有問題，不適任教師的輔導較難推動，輔導不適任教師的效果部分，有些學校有效果有些學校較沒有效果(局 2)。

學校校長與主任對校園教師文化的近身觀察如何，大致認為實施本制度，不會影響教學導師與夥伴教師的人際關係，也都期盼教學導師制度的實施，使一般教師拋棄故步自封的心態，大膽打開心胸，歡迎教學經驗豐富的同儕進入教室，共同切磋教學與改進教室管理，塑造新的教師文化。校長與主任及家長們充滿這樣的期待，但其實教師文化的改造，是一條漫長的道路，校長們可都既期待又小心翼翼啊！底下是他們的心聲：

在實施當年，夥伴教師與教學導師間有位階存在，第二年以後就沒有了。目前推動方式，不影響教師間的關係。不過，家長若知道他小孩的老師是

夥伴教師的話，心中會產生疑問，尤其是當了很多年的老師更會被家長疑慮（小3）。

以前傳統老師害怕被人家看，現代老師要排除這種怕看的心態，被看了以後才會進步，錄影後才知道自己平時有一些習慣和小動作自己不知道，這些心態的去除要多加宣導，像我們學校老師常被看即已習慣了。老師們慢慢養成習慣，讓不怕被看、願意做的老師先做，這種教師文化是要提升的。輔導教師對夥伴教師的態度，講習時就要講清楚，教學導師是助人者不是來評鑑別人的，故不等於評鑑（小1）。

依教學導師案實質辦理方式和內涵，這一兩年在本校的辦理方式，不是大區塊的活動規劃設計，比較鎖定在輔導教師與夥伴教師我你之間或我們之間的範圍，不是擴散的方式。但我耳聞有些學校據此驅動教師之間的流通，有更深一層的意涵，但這不能靠校長或主任，要教學輔導教師有熱誠和使命感，藉非正式組織力量，拉一些比較弱勢的教師進來成為一個團隊（team），做溝通討論，有些學校也會藉此案之實施，拉不適任教師進來。就本校言，此做法不能勉強，因各校文化不同，校長面對教師校園文化須謹慎小心，做法須因人因校而異。學校在推動某些方案時，須以學校的大方向和和諧為重，如果為了一定要彰顯什麼而踩到自己的痛腳，晃動學校原有穩固的根基，這是划不來的。現階段本校的老師井水不犯河水，典範的老師已很明顯，而有狀況的老師已經邊緣化了，後者這些老師已回歸到自己的世界，一些負面的影響現在本校已經沒問題了，但本校沒有的問題別的學校不一定沒有，如冷嘲熱諷、你能幹啊、公開唱反調、噓聲。教育局擁有行政權力，對有些教育問題希望能聚焦處理、能堅持，並化成具體行動，如處理不適任教師或教學效能不彰的老師就顯得太牛步，步調太慢了（中1）。

校園裡面的教師文化，是長期以來教師心態養成的，教學相長本是老師的事，不應有這些觀念與心態才對，但推動本制度這種顧慮是有的（家）。

（三）指標 7-3 本制度與其他有關教師改革方案，如擬議中的教師分級或評鑑等，是否有關聯而造成教師的疑慮。關於此項指標，實施教學導師制度與教師評鑑或分級，目前其實並未掛勾，並且教師評鑑或分級也非以實施本制度為唯一考量，需要多對教師溝通說明，排除不必要的誤解和疑慮，若將來教育部政策上要實施，也須做積極性的引導。首先，聽聽教育局人員的看法，如下：

7-3 衝擊教師文化現況是會的，目前大學教師有分等級也已實施教師評鑑，本案教學導師制度若未來全面實施，是中小學教師分級與評鑑的前導

措施。教師有不同的經驗，有經驗的和初任的教師，教學的品質不太一樣，某些的待遇宜有不同，實施本案可催化教師在這方面的認識。但分級制或教師評鑑應該不是以本方案為唯一考量，還會有一些配套措施，會與教師會溝通後才會實施。提升專業教師是應該要支持的，故對教師與教師會要多做溝通說明，讓他們了解（局1）。

教師分級的目的即要分教師不同等級，據我的了解推動教師分級制之前，實施教學導師制是它的折衷方案，教學導師制的實施無可避免也自然會形成分級。但要弭平教師的憂慮，推動時宜和緩委婉一些（局2）。

學校實施教學導師制很被肯定，教學導師與夥伴教師也都是被鼓勵出來的，不會有教師的疑慮。教師分級制實施前，教學導師制雖有分級的意涵，但是滿中立的，實施阻力最小，校長們都是支持肯定的，學校教師同儕輔導，讓老師自覺須要不斷成長，並培養學校適當的風氣，鼓勵良性競爭（局6）。

近來，社會上對教師評鑑與分級時多討論，教育部且自今年起在部分學校試辦教師發展性專業評鑑，故現在的校園氛圍，正逐漸受此影響，雖多位受訪者認為會衝擊校園，造成教師的憂慮，但有教育局與教師研習中心人員相信，這一項幫助老師的支援系統，應不會受到排斥，對教學導師制度的推展，甚至更為肯定與樂觀。其看法如下：

教師對分級與評鑑的聯想，現階段不會影響教學導師制度的實施。即使將來成為分級與評鑑的依據也不會影響，不會排斥而會是支持的。現階段是校內幫助教師的教學支持系統，目前沒問題，未來也不會反對（局4）。

學校如朝專業化發展的話，不必憂慮影響校園裡的老師文化，校長也要去引導，外部環境也會給學校壓力。…建議和教師分級與評鑑一起考慮（局5）。

依世界各國教育發展來看教師分級是趨勢，藉分級提升品質。若因要實施教師評鑑或分級，是否產生教師疑慮，反而影響本方案的實施？我覺得是契機（註：是比較好的），好多教師關心詢問怎樣做教學輔導教師，校長也較多談及此事，校務會議較傾向通過，表示本制度越有希望了。教學輔導教師制度原只在臺北做，目前也已推及全國。（補充）教學輔導教師在學校的定位，要給尊榮感，發揮其功用，服務別的教師。目前因未牽涉利益（如薪水較多），較不會影響教師間的關係（研）。

但多位校長與主任都表示，本制度之推動與新近教育部試辦教師評鑑或分級制之擬議，教師們難免會有聯想，受訪國中小校長與主任說出其觀察與想法：

如教師知道本方案與評鑑有關聯，「會」影響方案的推行。因本校實施本方案才四年，接觸過的老師還未過半，如大多數教師都有參與過此方案，抗拒會較小（小3）。

校長只是上級政策的執行者，無能力翻轉政策，訂政策者如教育部與教育局，專業與注意力若沒有聚焦在政策並釘住細節，只是回歸學校本位，期待學校校長做這做那就只得慢慢地做。從學校角度看教育局內的長官，覺得局內堅持政策不夠強，民意機構也被綁架。教師若將本案與教師評鑑連結，我會守住底線，我是謹慎穩妥的人。國小風貌與國中不一樣，國中因有升學，只要不綁住升學就會質變（中1）。

如果教師評鑑或分級的政策很明確且強而有力，而與教學導師掛勾，這樣的話教師們的阻力會較大。其實，本校（註：曾申請試辦未獲教育局核准）教師是蠻喜歡教學導師這一塊的。目前年輕老師對教學專業有規劃、心理面是清楚的，希望有人來幫忙（小2）。

為免影響教學導師方案的推動，一位國小校長表白其做法指出，校長在校內須對教師們多加說明：

我們都對教師說不會與評鑑及分級有關聯，不是參加儲訓就是高級教師，教學導師證書有時限，第一次儲訓的老師證書即將失效，是愛學校要助人才來參加，本制度不宜與教師分級放在一起，分級制的實施也沒那麼簡單吧，薪級、授課等須有相關配套措施，和教學導師制度不同（小1）。

一位國中校長另呈現正面的看法，表達其對教學領導的自我期勉，校長要有心引導校園教師文化，他說：

組織文化要長時間磨合，找出生命共同體的感覺。我們教師文化比較被動，這是國情因素。教師有人原本會將本案與教師評鑑聯想在一起，有此聯想的現象是好的。校長要有心，引導校園教師文化（中2）。

教師會則指稱，教學導師制度立意良善，現階段應專心推展本方案，不與教師評鑑關聯，排除教師的疑慮，他說：

本方案與其他教師改革方案相聯繫，會有一些聲音出來。教學導師制度若

做為教師專業發展評鑑的工具，對教學導師制度是不利的。我覺得，應專心推展教學導師制度，將來教師評鑑如時機到就水到渠成，張德銳教授推動教學導師制度並沒這個意思，但教師有疑慮，外界也有期待，民間團體將此放在一起，做工具恐怕教學導師制度會腰斬（師）。

以上教師會的心聲不難理解，教師會所以發聲，代表教師社群多麼希望大家多聽聽教師們的意見。教師會長繼續陳述其愷切建議，如下：

1. 我建議多給教師組織（如教師會）多參與、多了解，才不致誤會，對順暢推展教學導師制度有幫助；2. 其次建議本方案的成果應適度展現，如甲師或甲校實施的成效發表出來，也很重要；3. 我個人認為本方案「制度化」不會有問題，但制度化有兩個方向，一由上而下（訂法令）、一由下而上（教師族群有共同體認），專業化的工作以由下而上較可行，才能引發老師和學校自發性地來做（師）。

家長會方面，當然不願看到校園的紛亂與教師的憂慮，期待留下寧靜給校園，許多教師文化的問題則希望由學校與教育局妥善處理，他說：

一般教師流動率不高（日本教師有輪調制），易形成不好的、負面的與抗拒的固定文化，而無法推動改革（家5-1）。

教育現場應是寧靜的，學校教師寧靜教學，若有爭議的事留給教育局或上級（家）。

二、討論

Goodstein、Nolan 與 Pfeiffer（1993）認為，組織文化是建立在一套核心信念和價值的社會系統，從策略規劃角度來看，無疑是整個組織成敗之關鍵。在學校教育系統組織裡，國內外中小學教師，一向以包班或分科教學的方式分配工作，採平等化原則分擔教學時數與其他各項責任，故校園向有平等主義的教師文化；又由於教師在獨立的教室環境裡工作，也容易形成自我的、孤立的教學文化。另外，國內過去的中小學教師處在長期學校科層體制下，事事仰賴行政領導，缺乏對學校表現出獨立自主、主動參與、積極投入的熱誠。但近來情況已有改變，面對以學校為本位的教改風潮，教師跳脫了原有工作框架，獲得增權賦能，有了廣泛參與校務的權力，也被要求運用其專業，發展課程、改進教學、提升教育效能，而為達此教育目標，同時被期待形成校園內教師互動、合作、分享的文化。我國國民中小學實施九年一貫課程，正是改變教師文化的契機，據吳紹歆（2004）在臺北市所做觀察，發現了教師文化的改變，教師們打破以往孤立的教學型態，進行專業對話，開始協同合作，形成動態而正向發展的教師文化。在試辦教學導

師制度的這所國小，教師之間次文化的相互影響是：教學導師產生以人為鏡、設身處地的反思文化；夥伴教師則逐漸社會化，融入認同團體，形成同學年共識，並以解決教學問題為重。在本研究中，針對指標 7-2 的分析結果，實施教學導師制度後，各方受訪者多認為不會影響教師的和諧關係，另一方面對形塑教師合作與分享的文化，也多得到肯定，並對未來持著正面而積極的看法。本研究得到這樣的結果，與上述學者的理念與實務均相契合，顯示九年一貫課程與教學導師制度的實施，已在校園產生正向教師文化的蛻變。

在學校空間、設施與教學設備等環境條件方面，教師會受訪者有積極的期待，建議藉著少子化後空出來的教室，增設討論室與教師研究室，增加教師間的對話與交流，的確是很好的建議。這項改善教學導師制度環境因素的建議，相信許多學校及教育局都無困難，可在短期間內做到。

不過，校園裡長期穩定而趨保守的環境，教師們一旦面對過於頻繁與激烈的改革，難掩內心的憂慮，故目前進行中的中小學教師評鑑之試辦，教師會出現抗拒的反應，對本方案的推動自會產生不利聯想。建議臺北市教育局試辦教師評鑑宜步調和緩，俟教學導師制度順利實施而有成效，再擇時機推動，教師評鑑自然能水到渠成。訪談中教育局人員也表現出對教師的理解與尊重，表示要和教師溝通說明；校長的立場，也認同引導校園教師文化的重要。綜合上述環境面向各指標的分析，本研究教學導師制度的環境可行性評斷為「中」度。

本研究環境面向所指之教師文化，亦即是價值觀與規範問題，正是「制度」的重要意涵之一，教學導師制度欲期其「制度化」，重視學校文化的管理，以形塑正向教師文化，自當是學校與教育局推動方案時的重要任務。上述 Goodstein、Nolan 與 Pfeiffer (1993) 就如此強調，學校組織文化所建立的一套核心信念和價值系統，在從事教育策略規劃時，應視為成敗之關鍵。其實，對政策執行而言，其重要性亦然。臺北市中小學組織系統內實施教學導師制度，有願景與目標、有組織內不同的角色與責任分工、以及權力的分配，期待所有成員都認同追求教學成就的組織文化，全體教師共同形塑和諧與合作分享的校園教師文化。教育局與學校在推動本方案時，宜應加強與教師的溝通說明，如同上述教師會與一些校長的建議，現階段專心推動教學導師制度，暫不與教師評鑑或分級制關聯，較是穩健適當的做法。

第二節 綜合討論

本研究將可行性強度，分為「高」、「中」、「低」三個等級，分別判斷可行性的高低程度。從上一節分別各面向的分析與討論，臺北市教學導師制度各個面向可行性分析結果整理成表五所示，強度屬「高」者有四個面向，為政治可行性、法律可行性、技術可行性、時間可行性；強度屬「中」者有三個面向，為行政可行性、經濟可行性、環境可行性；強度屬「低」者，無一面向列入。而綜合整體

來看，臺北市教學導師制度則判斷具「中」等以上程度的可行性。茲將此研究結果，分別七個面向的可行性強度列表呈現，並分就各項結論加以說明於下。

表 4-1 臺北市教學導師制度各個面向可行性分析結果

面向 強度	政治可 行性	行政可 行性	法律可 行性	經濟可 行性	技術可 行性	時間可 行性	環境可 行性
高	V		V		V	V	
中		V		V			V
低							

第五章 結論與建議

本研究旨在分析教學導師制度在臺北市中小學制度化的可行性，提出教學導師制度可行性分析的多元面向及其指標，做為分析的工具。研究方法之文件分析部分，主要分析臺北市教學導師制度規劃的內容、方案設計的演變、以及歷年試辦情形的評鑑資料，並參考英、美兩國實施相關教學導師的文獻；另本研究所進行的訪談，訪談對象為臺北市教育局與學校相關的人員，計有十四人受訪。研究結果，得到以下結論。

第一節 結論

依第四章研究結果來看，臺北市教學導師全面制度化的可行性，整體而言具「中」等以上的強度；分項而言，有四個面向屬「高」等級的可行性強度，三個面向屬「中」等級的可行性強度。茲將此研究結果，分別七個面向及總結，加以說明於下。

壹、分項而言，分別具中、高度可行性

一、具高度政治可行性

臺北市教學導師制度全面制度化，具「高」度的政治可行性。經文件分析歷次調查研究資料，支持本制度的目標並認為該目標可達成之比率均高達八成；訪談結果亦獲各方受訪者高度認同，包括教育局與學校、教師團體與家長團體，使本制度具有高度政治合理性。又本制度之創設緣起，來自競選政見，後來成為市政府教育政策，而獲得穩固政治支持，雖市長任期兩任八年屆滿，面臨選舉更替之變數，但預期仍將得到新任市長與教育局長的支持。

二、具中度行政可行性

臺北市教學導師制度全面制度化，具「中」度的行政可行性。臺北市教育局的組織分工與人員配置，在臺灣地區一向被認為最健全而有效能，經訪談結果，不管教育局與學校，均大致認為具備行政職權足以推動本制度，市屬教師研習中心承擔教師研習任務表現稱職。不過，教育局科室之間既做了分工便須加強各方協調統合，學校方面則須考慮到近來行政人員異動頻繁、工作負擔沉重的事實。

三、具高度法律可行性

臺北市教學導師制度全面制度化，具「高」度的法律可行性。本制度以臺北市為實施範圍，以教育局行政命令做為法源，立法或修法簡便也易於實施，試辦

過程未生窒礙，更未涉及中央政府立法或修法就可實行，具法律面向極高可行性。雖有相當受訪者主張提升法律位階，但就一項教育專業言，立法「強制」實施，易引發當事者教師之爭議，反降低可行性。

四、具中度經濟可行性

臺北市教學導師制度全面制度化，具「中」度的經濟可行性。以臺北市教育預算規模，支應本方案經費並無問題；教育預算編列目前採基金方式，教育局長基於政策理由編列本案經費，一般都受到尊重；又本制度推展策略，採適度規模辦理，不過度擴張，經費可獲控制，經濟效益也可在核准辦理學校時衡量。故現階段、維持目前辦理方式，其經濟可行性尚稱可行程度，至所有學校全面實施，還不是教育局目前頒定方案的選擇。訪談中受訪者多認為，所有學校全面實施的主要窒礙，將在經濟面向問題，其中經費負擔最重者是輔導教師減課的鐘點費。

五、具高度技術可行性

臺北市教學導師制度全面制度化，具「高」度的技術可行性。臺北市有附屬教育大學與教師研習中心，作為教學專業支援，協助研究發展、評鑑、行政人員研習、教師培訓與專業督導等。本研究中，輔導教師態度與聲望受高度專業肯定，是本面向極高可行的重要關鍵因素，也希望持續其專業發展。至教育局行政人員，受訪者多認為有必要辦理研習，學校校長、主任與組長部分，亦期勉提高其課程與教學領導之知能。

六、具高度時間可行性

臺北市教學導師制度全面制度化，具「高」度的時間可行性。本方案準備期長達六年，規劃內容經多次檢討修正，已長於一般政策方案的宣導與準備。又本制度推出的時機極為適當，與國中小實施九年一貫課程時間相重疊，而這幾年我國教育正好重視課程與教學的改革，兩者均強調教師專業成長、提升專業地位，其目標相一致。至本制度在新市長選舉之前，已完成法規的訂定與新年度預算編列，九十六學年度正式實施之時機亦甚妥當。

七、具中度環境可行性

臺北市教學導師制度全面制度化，具「中」度的環境可行性。學校有關教學導師輔導空間與設備之環境，在臺北市教育經費相對充裕之支援與少子化後空餘的空間設置，並無問題。又校園教師文化中的教師和諧人際關係因素，受訪者大致認為並無不良影響，相反地已產生積極正向的蛻變，試辦教學導師學校，教師們醞釀出主動參與、合作分享的文化氣氛。本面向相對要關心的是，本制度推行過程中須多與教師溝通，去除一般教師對教師評鑑與分級的疑慮。

貳、整體而言，具中度可行性

整體而言，教學輔導教師制度全面制度化的可行性屬「中」等級以上。如表五顯示，七個面向中，強度屬「高」者有四個，強度屬「中」者有三個，都在「中」以上的等級強度。本制度獲各方政治因素的支持，可稱是國內近年教改方案中少數能被認同者之一，具有「高」的政治可行性；推動時機適當，具「高」的時間可行性；本制度在臺北市列入教育政策試辦已多年，以目前試辦規模，經費支援尚無困難，具「中」的經濟可行性；法源方面，臺北市以行政命令實施，具「高」的法律可行性；政策執行層面，則具「高」的技術可行性、與「中」的行政可行性、及「中」的環境可行性。故臺北市實施教學導師制度，依目前訂定的方案繼續穩健執行，整體來評斷具有「中」等級的可行性。有若干影響可行性的因素，若能加以克服，將更能提高其可行性的程度。

第二節 建議

壹、近程之建議

教育局按目前所定教學導師設置方案，業已進入試辦第六年，過去五年來每年均進行評鑑與檢討，逐年修正了一些缺失，而於九十五年完成方案的正式修定，九十六學年將繼續以相同的方式實施，實施方法與步驟仍採學校自願，該校校務會議通過，向教育局提出申請，而由教育局視全市各校申請情形與預算經費額度，「選擇性」核定適當校數辦理。據教育局吳清基局長政策宣示，九十六學年是臺北市「教育專業」年，此政策與本制度之目標相合，均在促進中小學教師專業自主與成長，以提升教學水準、提高教師專業地位。且九十六年度教育局與各學校的預算，包括繼續推動本方案的各項經費，也已經市議會審議通過完成法定程序。

故對教育局近程之建議，提出下述三項：

一、維持教育改革穩紮穩打的策略，避免不可預測的干擾因素，本制度逐步在學校制度化較有可能。

二、教育局與學校多對教師溝通說明，避免引起教師不必要的疑慮，實施本制度之學校，不參與教育部試辦的教師評鑑方案。

三、每年定期召集辦理本制度之學校校長、主任、組長研習，增進其課程與教學領導知能，提高其政策執行的能力。

貳、中長程之建議

本方案逐步擴大至各校全面實施，並期待此項改革能在學校體系制度化，這應是教育局中長程的計畫。目前似乎已經可以預估，臺北市教育局未來的做法，將以和緩方式擴展，逐年增加辦理學校數，並鼓勵高中、高職也參加，研究者認為這是正確的做法。本研究受訪學校人員與教師研習中心人員都相信，讓優質的教學導師數量逐漸增多，且每校儲訓通過的教學導師也都能達一定比例，可發揮

正向擴散效果，引導校園教師文化，如此推動策略，可更提高制度化的可行性。又配合國中、小九年一貫課程與高中、高職新課程之實施，持續帶動各學校課程研究與教師教學創新風氣，營造教師協同合作從事教學改進的校園文化，則臺北市推動教學導師制度，將可順勢而為，自然水到渠成，即如教育局所願，「制度化」於學校體系之中。茲針對各面向目前的困難與未來可能的遭遇，依次提出建議如下：

一、寬列辦理教學導師制度的預算：經濟可行性面向，將是教育局面臨的主要困難，亦即每年度預算須能籌編約四千萬元（以目前 50 校試辦，教育局試算經費 7,820,400 元估計），解決輔導教師減少授課產生的代課鐘點費支出問題；另編列約二千萬元補助各學校行政費用。但如教育局基於經費問題，擬減少對學校的補助或不予補助；或對教學導師視為榮譽職務，未有減課或相關待遇津貼，恐不符制度的意涵，也與教師會的期待不合，而使方案可行性降低。若將來少子化後中小學學生數減少，教育局以節省新進教師人事費做為挹注，或許是解決的辦法之一。

二、經營校園教師文化：環境可行性面向，主要是校園教師文化問題，宜將教學導師制度的推動目標單純化，並積極經營校園文化，否則引起教師與教師會不必要的疑慮，將是制度化的障礙。本制度欲制度化於學校體系中，校長與教務主任係關鍵角色，應辦理深度研習，以教學領導與教師文化經營為研習主題。

三、持續提升相關人員專業知能：技術可行性面向，應提升教育局相關人員與學校行政人員教學領導的專業知能，而更關鍵的是，面對每年人數眾多的教學導師儲訓與夥伴教師研習，教師研習中心應有年度周密的計畫，才能維護教學導師專業標準與足夠儲訓容量。這些問題中，教育局與學校更應關注現任教學導師的專業發展，建議能有專家或教授督導，進行教學省思，鼓勵從事行動研究，以持續其專業成長。

四、關注並協助學校解決行政問題：行政可行性面向，關注重點應放在學校。從歷年評鑑報告發現，有一些屬於學校層次行政執行的困難，都不難克服，可在教育局的協助下由學校逐一處理解決。這些平時屬教務處承擔的行政工作，如方案宣導、教學導師與夥伴教師的配對與課務、校內研習、協調彼此交流互動、撰寫報告等，工作繁瑣，須試辦學校有優秀能幹的行政人才。但教育局也應了解學校現存校務行政的困境，目前學校行政人員異動頻繁、意願低落、工作經驗不足、協商事務費時、工作超時負荷等問題，須教育局協助學校解決。否則，亦有可能因為學校端的行政與效能，而使整個政策無法落實執行或造成偏差，本方案期望「制度化」於學校體系落空。

五、學校方面妥善安排本制度有效運作的充足時間：時間可行性面向，有一些學校提出行事安排問題，須讓教學輔導教師、夥伴教師及參與的行政人員，有適當且足夠的時間可供運用。但此等問題，受訪校長亦表示不難克服，只要每年運用暑假期間及早安排、多做事前協調即可解決。以上行政與時間面向的問題，似有相互關連，只要方案辦理學校的行政人員，包括承擔關鍵角色的校長具正確

理念和專業知能，主任與組長用心投入，運用其智慧與耐性即可妥適處理。

六、長期來看考慮訂定較高位階的法源：法律可行性方面，目前階段其可行性高，似沒有什麼大問題存在。臺北市教學導師制度以現行教育局行政規章實施，雖是最可行的做法，惟若依據許多基層執行人員的意見考慮提升法規位階，如制定臺北市自治條例，或建議中央修正國民教育法與師資培育法等法令，藉立法提高法規的強制力，有利於教育行政單位與學校行政人員推動本項工作。不過，採取立法的強制作為，採由上而下推動，宜先理解教師們的感受，否則教育局過度急就章，不待學校教師文化的培養，引起教師與教師團體不當的疑慮，而致降低可行性，並非明智的做法。至若長遠來看，教學導師專業性的鼓勵，是否可借鏡蘇格蘭 CT 教師制度，將教學導師的專業成長與其薪資的進階系統結合，則須有關教師進修體系的統合，並透過立法始能實施。

七、繼續維繫各方政治的支持：在政治面向方面，前一章分析認為，本制度具有高的政治可行性，因教學導師制度係前市長馬英九宣示的教育政策，現任郝龍斌市長支持的程度如何尚待考驗，成為本制度是否能持續發展的一項變數。民主政治以民意為依歸，教學導師制度既獲教育基層各方關係人之支持，本應成為教育政策才對，不過仍有賴身為政務官的教育局長，堅持教育專業立場與維護教師專業地位信念，讓民選的市長給予政治支持，維持本制度原所具有的高度政治可行性。

參、進一步研究建議

本研究從事教學導師制度的可行性分析，嘗試建立教育政策規劃可行性研究指標，以指標做為理性分析工具。本研究擇取七個面向，共二十六個關鍵指標，期建構成一個教育政策規劃的可行性分析模式。惟如一般可行性分析常遭致的批評，其理論架構尚缺廣博，方法上仍難免研究者的主觀判斷，本研究只能算是拋磚引玉，故提兩項建議，以期望後續研究者。

一、本於此研究工具，繼續從事量化的分析。蓋指標本即具有數量的特徵，適宜從事量化的分析研究，故可依此七面向、二十六指標項目，分三等級可行性強度（高、中、低），編製成調查問卷，對推動與執行本制度的相關人員進行抽樣調查研究。此量化研究，可適度擴大研究對象，增加研究樣本，亦減低研究人員與政策規劃者主觀的判斷。

二、就政策規劃可行性研究之方法論，繼續研究發展。如文獻探討所見，學者或政策規劃人員進行可行性研究，曾使用不同評估方法，也許可再嘗試其他不同方法，或者配合運用。總之，應讓教育政策的可行性研究更具科學理性的基礎，而其研究方法更為周詳完備。惟公共「政策」常具很高的政治性與時間性，且須評估經濟效益與執行技術，面向可謂多元複雜，輕重衡量難免主觀，政治考量亦容易凌駕理性分析，實有賴更多學者投入此塊社會科學研究的園地。

參考文獻

中文部分

- 大美百科全書 (1990)。臺北市：光復。
- 王凱立 (2000)。民間機構經營學校運動設施之可行性研究—以臺北市立國民中學游泳池設施為例。台灣大學土木工程研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳定 (1988)。公共行政論叢 (第三版)。臺北市：天一。
- 吳定 (2003a)。公共政策。臺北市：國立空中大學。
- 吳定 (2003b)。政策管理。臺北市：聯經。
- 吳定編著 (1998)。公共政策辭典。臺北市：五南。
- 吳政達 (2002)。教育政策分析：概念、方法與應用。臺北市：高等教育。
- 吳曲輝 (譯) (1992)。社會學理論的結構 (原著者：J. H. Turner)。臺北市：桂冠。
- 吳庚 (2005)。行政法之理論與實用。臺北市：三民。
- 吳紹欽 (2004)。臺北市教學輔導教師制度之研究。臺北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林天祐、謝惠如 (2005)。國民教育向下延伸政策理念：規劃之可行性分析。教育資料與研究雙月刊，63。
- 林水波、張世賢 (2001)。公共政策 (第三版)。臺北市：五南。
- 林嘉誠、朱宏源編著 (1990)。政治學辭典。臺北市：五南。
- 周業謙、周光淦 (譯) (1998)。社會學辭典 (原編者：D.Jary & J.Jary)。臺北市：貓頭鷹。
- 周麗華 (2006)。蘇格蘭特許教師制度及其啓示。載於臺北市立教育大學國民教育研究所—英國 Glasgow 大學教育學院編，英國教育與英國教育改革研習成果報告書，未出版，臺北市。
- 洪鎌德 (1998)。21 世紀社會學。臺北市：揚智。
- 張君玫 (譯) (1996)。社會學：概念與應用 (原著者：J. H. Turner)。臺北市：巨流。
- 張君玫、劉鈺佑 (譯) (1995)。社會學的想像 (原著者：C. W. Mills)。臺北市：巨流。
- 張芬芬 (2000a)。英美教學導師制度及其啓示。研討會主持人 (毛連塏、吳清山)，教學導師與教師專業成長。現代教育論壇，臺北市立師範學院。
- 張芬芬 (2000b)。英國進階教師制度及其啓示。初等教育學刊，9，55-74。
- 張芬芬 (譯) (2005)。質性研究資料分析 (原著者：M. B. Miles & A. M.

- Huberman)。臺北市：雙葉書廊。
- 張芳全（2004）。**教育政策分析**。臺北市：心理。
- 張芳全（2006）。**教育政策指標研究**。臺北市：五南。
- 張鈿富（1996）。**教育政策分析**。臺北市：五南。
- 張德銳、高紅瑛、李俊達（2002）。**臺北市教學輔導教師制度九十學年度實施成效評鑑報告**。臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系。
- 張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、許雅惠、陳信夫（2003a）。**臺北市國民小學教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告**。臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系。
- 張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、許雅惠、陳信夫（2003b）。**臺北市中等學校教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告**。臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系。
- 張德銳（2004）。臺北市中小學教學輔導教師制度的規劃、推動與展望。輯於張明輝主編，**教育政策與教育革新**。臺北市：心理。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、蔡雅玲、曾莉雯（2004a）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之一—國民小學問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立師範學院教育學系。
- 張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、蔡雅玲、曾莉雯（2004b）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立師範學院教育學系。
- 張德銳、吳紹歆、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、蔡雅玲、曾莉雯（2004c）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之三—一所國民小學質性研究**。臺北市：臺北市立師範學院教育學系。
- 張德銳、曾莉雯、丁一顧、李俊達、高紅瑛、簡賢昌、張純、吳紹歆、魏韶勤、蔡雅玲（2004d）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之四—一所國民中學質性研究**。臺北市：臺北市立師範學院教育學系。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌（2005a）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一—國民小學問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立教育大學教育學系。
- 張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、簡賢昌（2005b）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立教育大學教育學系。
- 張德銳、詹蕙瑋、簡賢昌（2005c）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之三—初任教師專業成長歷程及影響因素**。臺北市：臺北市立教育大學教育學系。
- 張德銳、鄭玉卿、鄭可偉（2006a）。**臺北市教學輔導教師制度 94 學年度實施成效評鑑報告（1）：教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度策略與實施成效**。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。

- 張德銳、丁一顧、高紅瑛（2006b）。**臺北市教學輔導教師制度 94 學年度實施成效評鑑報告（2）：國民中學問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧（2006c）。**臺北市教學輔導教師制度 94 學年度實施成效評鑑報告（3）：國民小學問卷及訪談調查**。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 張德銳、丁一顧、林瑜一（2006d）。**臺北市教學輔導教師制度 94 學年度實施成效評鑑報告（4）：國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究**。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 張德銳、簡賢昌（2006e）。**臺北市教學輔導教師制度 94 學年度實施成效評鑑報告（5）：臺北市教學導師與夥伴教師對教學協助系統需求性與實施程度之研究**。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 彭懷恩（2004）。**21 世紀政治學辭典**。臺北市：風雲論壇。
- 葉啓政（1991）。**制度化的社會邏輯**。臺北市：東大圖書公司。
- 劉雲德（譯）（1991）。**社會學**（原著者：D.Popenoe）。臺北市：五南。
- 鄭燕萍（2006）。**教育範式轉變：效能保證**。臺北市：高等教育。
- 臺北市政府教育局（2002）。**臺北市政府教育局局務會議報告**。臺北市：臺北市政府教育局職教科。

英文部分

- Dunn, W. N. (1994). *Public policy analysis: An introduction* (2nd ed) .Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Patton, C. V., & Sawicki, D. S. (1993). *Basic methods of policy analysis and planning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Goodstein, L. D., Nolan, T. M., & Pfeiffer, J. W. (1993). *Applied strategic planning*. New York: McGraw-Hill.
- Scottish Executive(2006). *Review of chartered teachers*. Retrieved March 17, 2007, from <http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2006/12/30121530>

附錄

附錄一、臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案

臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案

(95.11.29 教育局第 9544 次局務會議通過)

- 一、臺北市政府教育局(以下簡稱本局)為增進教師教學效能,促進教師專業成長,提昇學校教育品質,特訂定本方案。
- 二、本方案所稱教學輔導教師,指能夠提供教師同儕在教育專業上有系統、有計畫及有效能之協助、支持與輔導之教師而言。
- 三、臺北市立高級中等以下學校(以下簡稱學校),得向本局申請核准後設置教學輔導教師。
- 四、申請設置教學輔導教師之學校,應提出實施計畫,經校務會議通過後,報請本局核定後實施。

本局得委託教育專業機構對各申請學校所提出之實施計畫進行審查。審查方式以學校所提供相關資料為主,並得邀請有關人員列席說明。

第一項實施計畫,應載明下列事項:

- (一) 學校基本資料(含教學輔導現況分析)。
 - (二) 實施目的。
 - (三) 教學輔導教師預定服務對象與人數之分析。
 - (四) 教學輔導教師之預定人數與遴聘過程。
 - (五) 教學輔導教師與服務對象之配對方式。
 - (六) 教學輔導教師之角色職責與工作條件。
 - (七) 教學輔導教師與服務對象之在職成長規劃。
 - (八) 校內配合經費及其他各項配合措施。
 - (九) 各項工作辦理期程規劃。
 - (十) 預期成效及自我評鑑措施。
 - (十一) 其他有關事項。
- 五、經核定設置教學輔導教師之學校(以下簡稱各校),其教學輔導教師之遴聘,應經甄選、儲訓等程序,合格人員由本局造冊候聘,並頒與教學輔導教師證書後再由學校依規定聘兼之。
前項證書有效期間為六年。欲任教學輔導教師者,如持有之證書已逾有效期限,於參加本局委任臺北市教師研習中心(以下簡稱教研中心)辦理之課程後,其有效期間得再延長六年。證書失效期間,學校不得聘其兼任教學輔導教師。
 - 六、各校教學輔導教師儲訓人選之甄選,由學校專任教師、行政人員組成教學輔導教師推薦委員會推薦儲訓人選,經學校教師評審委員會(以下簡稱教評會)

公開審議通過後，送請校長核定並函報本局核定。

前項參加甄選之教師應符合下列各款條件：

- (一) 八年以上合格教師之教學年資。
- (二) 具學科或學習領域教學知能，並有四年以上教學經驗。
- (三) 有擔任教學輔導教師之意願。
- (四) 能示範並輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題。

第一項參加甄選之教師如未能符合前項四款條件，但其所屬學校認為其能力足以勝任輔導教師之工作，得專案報局核定。

教評會審議第一項參加甄選教師之參考標準如下：

- (一) 具有豐富的任教學科專門知識。
- (二) 具有課程設計的能力。
- (三) 具有良好的教學能力。
- (四) 經常且願意做教學示範。
- (五) 具有人際溝通的技巧。
- (六) 具有開放、包容的心胸與人格特質。
- (七) 其他教學輔導知能。

第一項甄選審議方式以文件審查為原則，必要時得進行口試。參加甄選教師所繳交之文件至少應含有一個教學單元設計及教學後之書面反思心得。

第一項推薦參加教學輔導教師儲訓之教師人數，各校每次以該校專任教師員額總編制百分之五為上限。

各校教學輔導教師儲訓合格總人數以不超過該校專任教師員額總編制二分之一為上限。

各校在推薦參加教學輔導教師儲訓之人數及人選時，應預先考量服務對象所任教年級及科目之需求。

七、各校推薦之教學輔導教師儲訓人員，應參加本局委託臺北市教師研習中心三週之儲訓課程。經儲訓合格者，為候聘教學輔導教師。

經聘任後之教學輔導教師，每年應參加各校所舉辦之十二小時在職成長課程以及本局委託辦理之十二小時在職成長課程。

前項校內在職成長課程，得邀請教學輔導教師之服務對象及校內外教師共同參與。

八、各校聘任教學輔導教師時，應考量學校設置教學輔導教師之任務需求，由校長就校內具教學輔導教師資格者，聘請兼任之。

前項所聘任之教學輔導教師，應優先考慮由未兼任行政工作之教師擔任之。

九、各校在安排教學輔導教師時，宜考量教學輔導教師之任教科目（學習領域）、年級、教學準備時間、人格特質等，儘量與服務對象相近為原則。

十、各校教學輔導教師之聘期一任為一年，續聘得連任，任職期間，應輔導與協助下列服務對象：

- (一) 初任教學二年內之教師（不含實習教師）。
- (二) 新進至學校服務之教師。
- (三) 自願成長，有意願接受輔導之教師。
- (四) 經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師。

前項除第一款不限人數之外，第二款至第四款之總人數，各校以該校專任教師員額總編制百分之五為上限。

十一、各校教學輔導教師之職責如下：

- (一) 協助服務對象了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境。
- (二) 觀察服務對象之教學，提供回饋與建議。
- (三) 與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案。
- (四) 在其他教學性之事務上提供建議與協助。

各校教學輔導教師，進行示範教學或教學觀察與回饋，以每月至少一次為原則；協助服務對象其他非教學觀察與回饋的事項，以每月至少一次為原則。

十二、各校編制內專任合格教師擔任教學輔導教師，每位以輔導一至二名服務對象為原則。每輔導一名服務對象，得酌減教學輔導教師原授課時數二節課，但最多以減授原授課時數四節課為上限。減授鐘點後所需代課鐘點經費，由本局編列預算支應。

前項減授鐘點，確因教學輔導教師教學需要而無法減授時數時，得改領鐘點費。

退休教師擔任之教學輔導教師得領取誤餐費及交通費。

十三、設置教學輔導教師之學校，由本局視財政狀況專案提供教學輔導教師專業成長經費以及執行教學輔導教師制度所需之行政經費。

十四、設置教學輔導教師之學校，應將教學輔導制度完整納入學校行政體系中，並在校長之領導下，結合教學輔導教師以外之教師，從旁輔助教學輔導教師之職務，從事初任教師及教學有困難教師之指導及協助。

十五、經核定實施教學輔導教師計畫之學校，每學期至少應舉辦一次工作檢討會，並於每一學年度及實施計畫結束時，提出檢討報告報請本局備查。

十六、本局應將各校教學輔導教師實施情形，列為重點視導工作，必要時得辦理相關研究與專案訪視。

各校推行教學輔導教師實施計畫工作不力者，本局得視實際需要採取下列措施：

- (一) 加強輔導。
- (二) 糾正。
- (三) 限期改善。
- (四) 停止試辦。

十七、各校教學輔導教師工作績優者，得報請本局辦理敘獎或頒發獎狀（牌）。實施成果有推廣價值者，得舉行公開發表會。

前項發表會所需經費，由本局支應。

十八、學校教學輔導教師任職期間，有教師法第十四條第一項各款情事、工作不力或不能勝任工作有具體事實者，應經教評會同意，送請校長解除其教學輔導教師職務並收回註銷其教學輔導教師證書，並依教師法等相關規定辦理。

前項學校教學輔導教師經免除職務後，學校得報請本局核定，另行聘任有教學輔導教師資格者續任完成所剩餘之聘期。

十九、本方案自九十六學年度開始實施。

附錄二、臺北市教學輔導教師制度試辦以來各項檢討意見一覽表

面向	檢討意見	出處	備註
1.政治 可行性	<p>1.對設置教學導師目的之看法，問卷調查贊同的程度依次為：協助教師解決生活適應、協助教師解決教學問題、協助建立學校專業互動文化、協助增強教師教學能力、協助促進教師專業成長等，贊成比率均高達八成以上，可見對目的認知一致且正確。</p> <p>2.試辦業經三年，成效顯著，建議可規劃正式辦理教學導師制度。</p> <p>3.應規劃全面實施本制度，提高整體教學品質。</p> <p>4.研究結果，大致肯定教學導師制度的功能；而經過了教學輔導推行經驗後，大多數行政人員願繼續在校內推動教學導師制度，大多數教學導師願繼續擔任下一學年度的校內教學導師，多數夥伴教師願繼續接受教學導師的輔導和協助。</p> <p>5.教育政策問題，宣導不足；家長是否會察覺到在試辦本制度之學校、班級與教師，而給貼上標籤。</p>	<p>90 學年 評鑑</p> <p>92 學年 評鑑</p> <p>93 學年 評鑑</p> <p>94 學年 評鑑</p> <p>整合研 究會議</p>	
2.行政 可行性	<p>1.教學導師與夥伴教師的任教科目與任教年級未能配合，五成以上的受訪者表示遭遇到這些困難。另外，學校行政上加強對制度的協助與支持，妥善安排課務。</p> <p>2.執行本方案遭遇的困難，如教學導師與夥伴教師年級、科目的配對，教學導師進班觀察夥伴教師教學觀察等多項行政工作，均顯示一些困難，亦均須行政人員盡心盡力安排，以克服方案執行的困難；為利方案發揮功能，增加雙方互動，亦須行政人員妥善安排課務、辦理活動等。</p> <p>3.教學導師與夥伴教師任教科目、年級未能配合，須學校行政上的安排，儘量配合一致；「夥伴教師教學或行政工作負擔沉重」是本制度實施的一大困難，故學校宜配合夥伴教師需求，避免將較難管理的班級或行政任務，分配給夥伴教師。</p> <p>4.試辦學校遭遇的困難有：(1) 一般教師不清楚教學導師遴選的過程與權利義務產生誤解；(2) 教學導師與夥伴教師在排課與輔導時間上的限制；(3)</p>	<p>91 學年 評鑑</p> <p>92 學年 評鑑</p> <p>93 學年 評鑑</p> <p>94 學年 評鑑 1</p>	

	<p>夥伴教師受輔導的意願不強；(4) 夥伴教師擔心被貼上標籤；(5) 外在激勵的措施遭受到批評與質疑；(6) 一般教師對行政抱持著疑惑的心態。</p> <p>5.改進的意見為：教學導師和夥伴教師任教的年級與科目儘量一致、提早配對增加暖身的時間與機會、安排共同的空堂以利雙方共同討論、安排互動機會增加雙方互信的程度、行政人員正確傳達教學導師的工作執掌、儘量不要給予夥伴教師負擔過重的教學或行政工作、安排團體互動機會、提供夥伴教師公假代課節數以增加其與教學導師互動的時間、增加夥伴教師職前與在職訓練課程、加強本制度的宣傳以減少校內教師的排斥與反對。</p> <p>6.政策面雖好，但到基層後遭遇執行上技術或行政問題。例如影響教師正常的教學；增加行政人員的工作，行政人員行政負荷過重；學校行政支援體系，主任組長經常更換；教育行政機關承辦人員也更換頻繁；如果全面實施，教學導師需求人數多，面臨培訓的問題；</p> <p>7.臺北市試辦教學輔導教師制度，目前有些學校採「搭便車」心態，這些學校從參加試辦中著實發現有搭便車之利。從好處看，試辦此制度視為非外加的、外來的工作，其實可一魚多吃，而融入學校的正常運作之中。例如，學校在試辦本制度時，可配合校內教師讀書會、原有的學校本位課程研討、以及各項教師研習等，而成爲整體教師成長的活動之一，試辦情形又可撰寫成行動研究報告，成爲學校的成果。總之，整合現有的各項相關措施，成爲學校正常的運作體系，這點似乎也可看成是教學輔導教師「制度化」的一項有利條件。</p>	<p>94 學年 評鑑 3</p> <p>整合研 究會議</p> <p>整合研 究會議</p>	
<p>3.法律 可行性</p>	<p>1.教學導師制度雖試辦三年，仍有多數教師對其認識不清，顯示方案規定有不明確、權利義務有不清之處，故須使制度規定明確化，並加強宣導；</p> <p>2.教學導師未能明瞭義務、善盡職責，故宜書面明文規定其職責，例如每月進班觀察夥伴教師教學一次，要不要協助夥伴教師行動研究等事項；爲教學導師與夥伴教師搭配的需要，方案中放寬規定</p> <p>50-55 歲的退休教師可擔任教學導師，儲訓此優良退休教師，成立人才資源庫。國中部分，也宜修正</p>	<p>92 學年 評鑑</p> <p>93 學年 評鑑</p>	

	<p>教學導師制度辦法，放寬教學導師年資規定之八年門檻為六年以上。</p> <p>3.一般教師不清楚教學導師遴選的過程與權利義務，產生誤解。</p> <p>4.政策立法問題；制度內容不夠明確化，經層層轉化，各級人員產生不同的詮釋與認知。</p>	94 學年 評鑑 整合研 究會議	
4.經濟 可行性	<p>1.受限市府財政拮据及人事、主計意見，教學導師減授時數改為每輔導一名服務對象得酌減原授課節數二節課，但最多以四節課為上限，如確因教學導師教學需要無法減課時，得改領超鐘點費。</p> <p>2.教育局增列補助鐘點費與行政經費辦理本方案；並建議籌編專款，提供夥伴教師公假代課節數，每位得每個月申請二節課為上限，以增加與教學導師進行互動的時間。</p> <p>3.設置教學導師之學校，由教育局視財政狀況專案提供教學導師專業成長經費，以及執行教學導師制度所須之行政經費。</p> <p>4.籌編教學導師專款，支應夥伴教師公假代課節數經費，但每位夥伴教師每月以二至四節為限；國中部分，多數行政人員認為執行教學導師減授節數是有困難的，建議教育局將教學導師減授節數排除於「校本課程減授節數」，由教育局另付鐘點費，提高各校參與本制度的意願。</p> <p>5.給教師的誘因與誘因的持續；政府財政與學校的經費負擔問題；效益上是否對學校教學品質、教師專業成長有價值、對學生升學有績效、以及解決學校問題有幫助。</p>	90 學年 訪視 92 學年 評鑑 94 年試 辦方案 93 學年 評鑑 整合研 究會議	
5.技術 (專業) 可行性	<p>1.教學導師的工作任務過於廣泛沉重，強化其「教學輔導」功能，刪除「行動研究」執掌。</p> <p>2.教學導師的儲訓人數可再增加，各校儲訓人選可增至專任教師員額總編制的 10% 為上限。</p> <p>3.教學導師的培訓期程過長，改為暑期三週的集訓課程。</p> <p>4.教學導師服務對象可適度擴大，由原二類（初任教學二年內、及教評會認定教學有困難之教師），可適度擴大到新進至學校服務之教師、及自願成長有意願接受輔導之教師。</p> <p>5.修正教學導師條件與教評會審議標準、教學導師</p>	90 學年 訪視 90 學年 訪視 92 年試 辦方案 92 年試 辦方案 94 年試	

	的選任與服務對象、各校教學導師之職責。	辦方案	
6.時間 可行性	<p>1.在時間的問題方面，除了教學導師與夥伴教師缺乏共同的討論時間之外，行政人員也表示，研習、開會時間的安排都是一個待克服的挑戰。夥伴教師的研習在學期之初進行，也被認為這個時間並不適當。在學校方面，建議提早配對時間。</p> <p>2.因教學導師與夥伴教師互動的時間不足，可提早配對，增加暖身的時間與機會，並安排共同的空堂時間，以利增加雙方彼此互動與進行討論。</p> <p>3.雙方缺乏共同討論的時間，故宜安排共同的空堂時間以利雙方共同討論；夥伴教師在職成長課程不足，故要增加夥伴教師在職成長課程的時間。</p>	<p>91 學年 評鑑</p> <p>92 學年 評鑑</p> <p>93 學年 評鑑</p>	
7.環境 可行性	<p>1.校內同事會懷疑其不足以擔任教學導師，造成信任問題。</p> <p>2.三成以上的受試者同意遭遇到了：教學導師與夥伴教師缺乏團體互動的機會、雙方缺乏合適的互動地點、夥伴教師沒有接受輔導與成長的意願，最令他們感到困擾。</p> <p>3.學校提供合適的討論地點及空間；安排互動的機會，增加雙方互信的程度；近年來各學校有分派初任教師行政工作的現象，致使夥伴教師教學與行政工作負擔沉重，是本制度所遭遇的一個困境，為解決此問題，建議各學校應依據正義原則，分配教師行政工作量，對初任教師不應分派行政工作，以促使其有較多時間思考教學問題，並進行專業成長。</p> <p>4.配對方式尊重教學導師與夥伴教師的意願，行政人員亦多給夥伴教師精神上的鼓勵，除安排夥伴教師與教學導師互動外，也要安排教學導師與教學導師間的互動，營造實施本制度所需的校園裡良善的教師文化。</p> <p>5.學校層面教師文化的問題；擔任輔導教師是否其他教師會服氣，是否造成教師分級的誤解，因而造成抗拒的心態與行為；</p>	<p>91 學年 評鑑</p> <p>91 學年 評鑑</p> <p>92 學年 評鑑</p> <p>93 學年 評鑑</p> <p>整合研 究會議</p>	

附錄三、臺北市教學輔導教師歷年培訓人數

學年度	階段別	期別	人數
90	中小學	1	16
91	中小學	1	25
	中小學	2	38
92	國小	1	52
	國小	2	35
	高國中	1	67
93	國小	1	59
	國小	2	59
	高國中	1	66
94	國小	1	54
	國小	2	52
	國中	1	37
95	國中	1	54
	國小	1-3	168
總計			782 人

資料來源：臺北市政府教育局職教科