

《教育行政與評鑑學刊》

2012年12月，第十四期，頁83-108

## 中小學教學輔導教師彰權益能之運作與發展

張德銳

### 摘要

教師彰權益能係世界各國教育革新、教育領導、教師專業發展的新趨勢和核心概念之一。這種概念和趨勢在國內中小學的引介和良性發展，可以引導教師發揮專業潛能，有利於學校的革新和教師的士氣，值得加以重視。事實上，國內中小學教學輔導教師制度的推動，便是企圖賦予資深優良教師更多的「權」與「能」，以大手攜小手、與夥伴教師攜手邁向專業的方式，帶動教師專業發展與學校的革新。本文先從理念上，說明教師彰權益能的意義與內涵等，然後再分析國內教學輔導教師制度及其在教師彰權益能運作上的特色，最後就如何發展及深化教學輔導教師制度在教師彰權益能方面的具體實施策略以及未來研究方向加以論述，期能對我國中小學教師彰權益能實務之開拓有所助益。

**關鍵詞：**教師彰權益能、教師領導、教學輔導教師

---

張德銳：輔仁大學師資培育中心教授  
電子郵件：089261@mail.fju.edu.tw

Journal of Educational Administration and Evaluation

December, 2012, Vol. 14, pp. 83-108

# The Implementation and Development of Teacher Empowerment in Mentor Teacher Program

Derray Chang

## Abstract

Teacher empowerment is a popular trend and core concept of education innovation, educational leadership, and teacher professional development. The initiation and adoption of teacher empowerment will be beneficial to school innovation and teachers' morale in Taiwanese elementary and secondary schools. The mentor teacher program in Taiwan is intended to provide a platform and mechanism for teachers to enhance their professional power and competence. This paper discussed the meanings, contents, related theories, benefits, and limitations of teacher empowerment, analyzed the characteristics of teacher empowerment in the mentor teacher program, and then explored strategies of further enhancing and researching the practice of teacher empowerment in the program.

*Keywords:* mentor teacher, teacher empowerment, teacher leadership

## 壹、前言

教師是教育實施及改革的關鍵人物；沒有教師的參與及投入，教育改革是很難成功的，而要讓教師參與教育的最佳途徑之一便是認知教師權能的必要性，讓中小學教師能一方面彰顯其專業自主權，另一方面增益其專業能力，亦即透過「教師彰權益能」(teacher empowerment)，讓教師承擔起學校發展中領導者或主導者的角色任務。國內外許多學者（如王麗雲、潘慧玲，2000；鍾任琴，1998；Barth, 2001; Fullan & Hargreaves, 1996; Sergiovanni, 2002）分別從教育專業理論、教師發展、課程改革、學校文化、學校變革、教育領導等角度，論述教師彰權益能的重要性及開拓教師彰權益能的研究範圍。教師彰權益能業已成為當代學校革新與領導理論與實務的主要發展趨勢之一。

教師彰權益能會強化我國中小學教師教育的能量，中小學教師本身即擁有巨大的改革潛能；但是依作者的觀察，很可惜地，國內在幾波的教育改革浪潮中，教師改革的潛能並沒有被充分的發掘和運用。張德銳（2010）便指出，在我國中小學裡，確實有一大群教師們具有變革的能量，若能鼓勵其持續累積，發揮專業的權能，成就自己也成就別人，則我國學校教育的正向發展指日可待。

有鑑於教師彰權益能的重要性，國內確實須要發展足夠的機制讓中小學教師能厚植和發揮其教學專業權能，而有益於教學績效的提升。而國內目前適在開始推動教學輔導教師（mentor teacher）制度，在該制度中「以教師支持、協助、輔導教師同儕」的設計，正可以引領教師們不斷累積專業成長的能量，在專業互動的平台中，彰顯其專業自主的意義和價值，發揮教師領導的力量。教學輔導教師制度與教師彰權益能的關係實在有必要加以說明，並且闡釋如何在教學輔導教師制度中深化發展教師彰權益能的實施策略，以利我國中小學教師彰權益能的有效推動。

有鑑於此，本文擬以文獻探討的方式，蒐集國內外網路、期刊、書籍、博碩士論文等，探討教師彰權益能的意義與內涵、發展背景與相關理論、效益與限制等概念，然後再參酌個人在教學輔導教師制度的長期參與經驗，分析國內教學輔導教師制度在教師彰權益能上的運作特色；其次就實務推動及研究的角度，論述如何有效發展、深化教學輔導教師制度在教師彰權益能方面的功能，最後再做結語。

## 貳、教師彰權益能的概念分析

回顧我國自 1990 年代 410 民間教改運動以來，教師往往被視為教育改革的對象，而不是實際參與教育改革的主導者或能動者。然而在教育環境日益複雜化、多元化的今天，教師應被定位為立足專業、永續成長的專業人員，能掌握學生學習的複雜情境，發揮專業自主權，做好教學工作，進而協助推動校務的能動者。

### 一、教師彰權益能的意義

國內學者對於「teacher empowerment」雖有不同的譯法，如教師權能、教師賦權增能、教師授權予能、教師增權擴能、教師彰權益能等，但皆代表教師權力與能力方面的增益與發揮。本文採王麗雲與潘慧玲（2000）的「教師彰權益能」的譯法，以彰顯教師為遂行其專業服務工作所必須發揮的專業自主權及所必須增益的專業知能。

Whitaker 與 Moses（1990）定義教師彰權益能為給予教師更多權力，去塑造影響其工作及專業之政策。

Short（1992）認為教師彰權益能是一個歷程，藉著學校參與者發展自己的能力，負責自己的成長和解決他們自己的問題的歷程。

Irwin（1996）認為教師彰權益能在於使教師成為權能兼備的教育人員，而一個權能兼備的教育人員是一個相信自己與自己行動能力的人，並且運用其力量，以實現其作為一個專業人的獨特性。

鍾任琴（1998）認為權能是一種動力的專業發展歷程，也是一種權力結果。教師彰權益能係指學校教師具有充分的專業知識與能力，擁有專業自主性與地位，能實施專業判斷，負專業責任，參與校務決策，並藉此以促進學校進步，增進學生學習成效，發揮教育功能。

王麗雲與潘慧玲（2000）認為教師彰權益能指的是教師個人必須要能被賦予權力，去參與和影響與其有關的事務，藉由此種民主參與的方式，個人會有意願和能力去處理其個人與專業的工作，進而達成學校組織的目標。

王秀玲、林新發、康瀚文、梁玟燁與蔡麗華（2006）定義教師彰權益能，是指教師在面對教學工作時，從教學歷程中獲得權力共享，具備專業知能，且擁有專業自主權和專業權威；同時在心理歷程中知覺到權能感並且增強其自我效能感與自我責任

感。

由以上論述可見，教師彰權益能一方面賦予教師專業權力與參與決策，另一方面增益教師問題解決的能力，企圖使教師成為權能兼備的專業工作者，本文仍將教師彰權益能定義為「教師專業權力與能力的相互增益，亦即教師在專業發展歷程中，具備充分的專業知能，擁有專業自主權與地位，能實施專業判斷並負專業責任，參與校務決策，促進學校校務革新，進而提升學生學習成效的能力和歷程。」

上述定義有下列六個要點：第一，教師彰權益能強調教師權力和能力的相互增長歷程，有時是教師權力的彰顯促發了教師能力相對增長，有時則是教師能力的發展，贏得了更多的教師權力與地位。第二，教師彰權中的「權」是一種權力與影響力，而這個影響力，強調的是組織行為權力基礎中的專家權(expert power)和參照權(referent power)，而不是強制權(coercive power)、獎賞權(reward power)、或法職權(legitimate power)(Robbins, 2005)。第三，教師彰權益能是一種專業發展的動力歷程，主要由學校教師自發地發展自己的能力，而不能過度依賴外力或外在誘因。第四，教師彰權益能鼓勵教師承擔專業責任並肯定自己的專業價值，是一種認同「教學專業主義」(teaching professionalism)的理念。第五，教師彰權益能是一多面向(multi-dimensional)、廣域的觀念，而非僅有單一的面向，且至少跨越二個寬廣的領域：教室和學校組織，所以教師不能把做好教室教學工作就認為盡到責任了，而必須包含參與校內外教學事務的決策與執行。第六，教師彰權益能並不是純為了彰顯教師的專業自主權，而是要負有績效責任的；這種權責並重的觀念，就如張文隆(2010)所說，成功的賦權的核心深處正是「當責」(accountability)，不能了解、接受，進而承諾當責，常是企業界「賦權」失敗的主因。

另外，要特別說明的是，在彰權益能過程中，有許多校長或家長會擔心，教師權力擴大是否會影響到行政裁量權或家長參與權，但其實一個良性發展的教師賦權，並不會削弱學校權力的整體發展，甚至會產生擴大學校權力的影響作用。王麗雲與潘慧玲(2000)認為彰權益能的權力觀與傳統權力觀至少有二點不同：(1)權力是組織中無限的物品，不必然有此消彼長的現象。換言之，校長可以經由授權教師，讓教師對學校有更大的貢獻，進而增長了校長在學校中的地位和權力。(2)權力共享、權力內發、權力的行動性。換言之，彰權益能強調權力在組織中的廣布和感召(power through)，而不是權力的掌握和強制(power over)。權力是要為共同利益而共享的(power with)，權力是要來自內在的(power from within)，而不是外在賦予的，以及權力還要能伴隨真實具體的行動(power to)，而不能只是紙上談兵。

就「權力是要來自內在」的這一個觀念，Wilson 與 Coolican (1996) 有進一步的

論述。他們將教師權力分成二個部分：外部的權力（extrinsic power）係指教師享有受肯定的地位，能夠獲得所需的知能，也能參與同僚決定的過程；而內部權力（intrinsic power）是指教師有信心地展現自己的技能，並對其工作產生影響。上述二者之中，以內部的權力觀較為重要，因為教師即使可以參與決定，並不代表教師的參與是自動自發的，是來自內心的專業判斷與內在驅力。然而教育改革要能成功，卻有賴教師的參與意願和付出，畢竟「用心，凡事皆能成」，也唯有如此，才能產生真正的力量。

## 二、教師彰權益能的內涵

如前所述，教師彰權益能是多面向的，可以產生多種作用的。教師彰權益能的內涵可以從教師權能的理論層面和實施範圍二個角度加以說明：

### （一）教師彰權益能的理論層面

Macroff（1989）從概念上界定教師彰權益能的三個層面：地位、知識和參與決策，亦即提升教師地位、教師應具備其所教學的專業知識及教育知識、教師能參與學校決策。

Short（1992）經由實徵研究提出，國內外迄今最為常用的教師彰權益能的六個層面，亦即參與決策、教師影響、教師地位、專業自主、專業成長、教師自我效能。

Blasé 與 Blasé（2001）指出，教師彰權益能包括五個層面：（1）參與學校管理；（2）得到新的尊重與工作條件的改善；（3）擁有較高的薪資與新的專業結構；（4）獲取對於教師專業的控制；（5）提升了自主性與專業性。

潘慧玲與王麗雲（2001）亦經由因素分析得到教師彰權益能的五個層面：專業影響力、自我效能、專業地位、專業成長及專業自主。

王秀玲等人（2006）將教師彰權益能分為五個層面：參與決定權、教學自主權、專業知能、專業影響、專業成長。

龔素丹（2009）亦經由實徵研究將教師彰權益能分為專業參與、專業影響、專業自主、專業成長及專業效能等五個層面。

以上有關教師彰權益能層面的論述，還是可以從「權」與「能」這二個角度來加以歸納：在「權」的部分，主要為「教學自主權」、「參與決定權」、「專業地位與影響力」；在「能」的部分，主要為「專業成長」與「教學效能」。亦即具高度權能的教師，會經由專業的永續成長，具備足夠的教學效能；這些教師能發揮專業自主權，參與有關校內外教學事務的決策與執行，領會到高度的專業使命、地位與影響力，感受到高

度的教學權能感。

## （二）教師彰權益能的實施範圍

如前所述，教師彰權益能的權力運作範圍並不限於教室層級，應擴大至教室之外，例如，沈姍姍（1995）以文獻分析的方法，分析我國中小學教師的教育權力，分為教學（如教學內容之選擇、教學方法之運用）、學生管理與輔導（如擬訂訓導工作計畫、輔導學生事務）、校務管理（如參與校務發展計畫、評鑑校務發展）三個層面來分析。

劉春榮（1996）認為教師專業自主權的內涵應包括個人及組織二方面，並可將之分為教室層級（包括訂立教學目標、編選教材等）、學校層級（包括參加教師進修、參與學校決策等）、教師團體層級（包括參與建立教師聘任資格與聘約、訂立教師倫理規範等）。

Marks 與 Louis（1997）主張教師彰權益能含下列四個領域：（1）學校政策：包含影響學校預算、聘用教師、在職進修、學校課程；（2）教師工作生活：包含與同事教師分享教學經驗；（3）學生經驗：包含影響學生行為規則、紀律政策、能力編班政策；（4）教室控制：包含教師教科書選擇的控制、應教的內容及技巧、教材的選擇。

綜合以上的論述，教師彰權益能的實施層級，可以由內而外、有層次性地分為下述四個層級：班級及學生層級（教室內的課程與教學、班級經營與輔導等）、同事層級（與同事討論課程與教學、同儕輔導等）、學校層級（參與課程發展發展委員會、校務會議等）、校外層級（參與教師組織、參與社區活動等）。至於教師權能亦可以分為二大類：其一是，教師能自主決定的權能，例如教材之選用、教學活動之安排、教學評量方式與內容之決定等與教學有直接相關的事項均屬之；其二是參與決定之權能，例如招生方式、校園規劃、校務發展計畫、教職員成績考核等與行政有直接或間接相關的事項均屬之，而這些事項亦大多屬於上述四個層級中的學校層級及校外層級。

## 三、教師彰權益能的發展背景與相關理論

教師彰權益能的發展與學校改革運動、教師專業化的呼聲、當代新興領導理論息息相關，茲就其發展背景及相關理論說明如下：

### （一）教師彰權益能的發展背景

王麗雲與潘慧玲（2000）指出教師彰權益能的概念已存在超過五十年，被廣泛地應用在護理、商業、女性主義、社工等領域；至於用在師資培育和教師專業發展上，則和歐美先進國家第二波的教育改革運動——「重建學校運動」（restructuring schools）息息相關。

Murphy（1992）指出重建學校運動係指在結構上重新架構中小學的組織與管理方式，尤其是教師所承擔的工作及其在教室中的教學歷程的一系列相當廣泛之改革努力，其目的係想藉著根本改變學校的傳統運作方式，來提升學校教育的品質和績效，以因應外在績效責任的壓力。張德銳（1996）亦指出，重建學校運動回應了由下而上、草根式的教育改革呼聲，以及教育行政分權化的趨勢，提出了「學校本位管理」（school-based management）、「教師彰權益能」等教育改革政策。亦即，在教育改革的實務運作中，最適宜的教育改革單位，是單一的學校，有其校長、教師、家長、學生——這些人每天都生活在其中，應作為改革或者學校決策的基本參與者。其中尤以教師直接面對學生，應享有足夠的權力和能力，來提升品質，來為自己的教學負起績效責任。當然，這種強調教師專業自主的呼聲，也直接回應了師資培育界向來所倡導的教學專業化運動。

### （二）教師彰權益能的相關理論

教師彰權益能的概念誠然與教育專業理論有關。鍾任琴（1998）指出，教師之所以應該擁有權能，是因為教育是專業，而教師應是專業工作者。身為一位教育專業人員如未能具備充分的專業知能，未能擁有專業自主權，未能享有專業地位與權威以發揮其專業影響力，將難以遂行其專業服務，實踐其專業責任與教育任務。

彰權益能概念的興起亦和許多新興領導理論的發展有關。Harris（2003）便認為教師領導乃植基於分布領導（distributed leadership），而教師領導與教師彰權益能息息相關，二者皆是主張基層教師應有更多的權力和能力，為學校的品質負起主導和領導的責任。林欣儀（2009）認為分布領導的概念是領導、權力和責任分布在組織的許多部門，亦即權力是共享的，而不是只有在最上層的校長或主管人員，自應普及至基層教師。Barth（2001）亦相信所有教師都具備領導的潛能，而學校領導宜將領導重心由單一校長轉移到學校中為數眾多的教師身上。

Somech（2005）認為參與式領導（participative leadership）強調團體中參與決策的歷程可增加決策品質、對教師工作品質有貢獻、以及增進教師工作動機與滿足感。教師彰權益能的特徵之一便是集體領導的形式，透過參與式領導，提供教師共同參與



的機會，進而對學校、對教學專業產生強烈的認同感。陳玉桂（2006）亦指出參與式領導強調組織團體作決策的過程，學校領導者面對重大決定會與教師會商後做成決定，是提高品質、管理水準以及教師工作士氣的關鍵。

由以上教育專業理論可知，為提供理想的教育服務，教師必須具備足夠的權與能；為提升教師的權能，則必須要有紮實的教育理論與實踐知識做基礎。此外，新興的領導理論告訴我們：學校的領導權應分散在各部門、各角色之間，當然包括學校工作的最主要參與者——教師，讓教師有權力和能力負責課程與教學的工作，配合學校行政人員的行政力量，共同帶動學校教育的革新，帶給學生最好的學習經驗。過程中，宜一方面鼓勵教師主動、積極地參與決策，另一方面不斷增進教師專業能力，這便是可以同時達成教師專業主義及學校績效責任的關鍵所在。

#### 四、教師彰權益能的效益、限制和影響因素

##### （一）教師彰權益能的效益與限制

Hixson（1990）分析美國教育改革之相關文獻，發現經由教師彰權益能，有助於產生下列正向結果：（1）學校在教學有關事務的決策結果將更適切合宜，（2）能增進學校人員之間的溝通與合作，（3）能增進教師的責任感，（4）能增進學生的學習成就，（5）能增進學校人員的專業感。

Klecker 與 Loadman（1996）的實徵研究發現：雖然受調查研究的教師在教師彰權益能及教師工作滿意上皆有成長的空間，但是教師彰權益能與教師工作滿意具有高度正向的相關，二者的共變量高達 49%。

鍾任琴（1998）綜合國內外學者有關教師權能的研究結果，指出教師彰權益能具有以下功能：（1）在教育目標上，有助目標之釐訂及實現；（2）在教學上，有助於教學計畫執行及穩定教學情境；（3）在學生學習上，增進學生參與及學習成效；（4）在學校校務上，有助於校務決策合理化及順利推動；（5）在教師工作上，有助教師提升專業知能、增加問題解決能力。

龔素丹（2009）除文獻探討發現教師專業權能與教師工作滿意、教師自我效能、教學創新行為、專業成長需求等皆具有正向相關外，其實徵研究亦發現，教師專業權能對學校教育品質整體及各層面之聯合解釋變異量在 50.7%至 77.3%之間，表示具有高度的預測力。換言之，若增進教師專業權能之「專業參與」、「專業效能」、「專業影響」、「專業自主」、「專業成長」五個層面，將有助於提升學校教育品質；其中以「專業參與」、「專業效能」、「專業影響」三個層面對學校教育品質具高度預測力。

吳靜宜(2010)的研究發現：教師權能不但能顯著影響教師集體效能，而且也能顯著影響學校的經營績效；教師權能及教師集體效能是影響公立國中經營績效的重要組織因素，其影響效果依序為教師集體效能、教師權能及學校組織氣氛。

王艷焦(2011)的研究亦發現：國民中學教師賦權增能具有中上知覺程度，其所知覺的學校組織氣氛屬於中度開放程度；國民中學教師賦權增能知覺與學校組織氣氛知覺之教師承諾型及同儕型與校長支持型行為之間，呈現正相關。

由以上實徵研究，可知在強化中小學教師的專業權能之後，對於教師的自我效能感、教學創新、教師工作滿意、教師專業承諾、學校組織氣氛的改善、學校品質的提升、以及學校的校務發展與革新、學生的學習等，應該會有正向積極的作用。由此可見，正確有效地推動教師彰權益能，對於教師、行政人員、學生皆是有利的，可以營造三方皆贏的現象。

唯教師彰權益能並不是教育改革的萬靈丹，它最少有三個限制：第一，教師彰權益能和教師領導一樣，在本質上都是屬於「由下而上」(bottom up)的教育改革，較缺乏「由上而下」(top down)的改革效率和全面普及性。因此，它的成效可能較無法立竿見影，可能需要緩慢漸進累積的歷程，才能普及至各個學校，因此特別需要改革者的費心耕耘和耐心等待。

第二，對於學生學習方面，教師彰權益能的影響力不是直接的，很可能必須透過教學創新、教學效能感等間接產生的。Martin、Crossland 與 Johnson (2001)的實徵研究便發現：雖然教師彰權益能對於正向組織氣氛的發展以及教師效能感的提升是很重要的，但是其對學生成就的影響力，如果有的話，也是間接發生的；教師彰權益能與學生學習成就並沒有直接顯著的相關。

第三，教師有權無能，恐會造成權力的誤用或濫用。因此，諸多學者主張在教師彰權益能概念中，一再強調「權能並重」的重要性，例如，沈姍姍(1995)指出教師自主權的行使，必須是建立於具有相當的專業知能的條件上，當教師尚未具備能力而卻必須行使權力時，可能的「受害者」將會是學生。鍾任琴(1998)亦指出，教師權力的誤用、濫用，可能導致學校內的衝突、結黨、營私、爭權、無能等弊端。吳清山(1997)則認為教師之專業若缺乏「知能」是空的，無法「自主」是假的，未具「倫理」則是亂的。三復斯言，值得吾人引以為戒，要特別留心發展「術德兼修、權能兼備」的現代教師之必要性。

## (二) 教師彰權益能的影響因素

教師彰權益能固然是教育發展的趨勢，也是值得推展的工作，但是教師彰權益能

的推動，並不是一件輕鬆容易的工作，必須考慮諸多因素，並一一解決諸多將面臨的問題。王麗雲、潘慧玲（2000）指出，推動教師彰權益能可能面臨下列五個問題：（1）教師時間與精力的限制：如果要教師參與學校決定，可能會減少其教學時間的投入；（2）經費的限制：缺少經費與資源辦理各項活動和訓練；（3）訓練方面的不足：教師缺乏專業知能與專業領導方面的訓練；（4）傳統科層化體制的影響：科層體制不利於權力分享與同儕共治；（5）學校與外部社區的關係：若外部關係不佳，教師專業決定權的增加，會有弱化社區及家長參與及投入校務之虞。

Wan（2005）以香港中小學的實施經驗，指出教師彰權益能的實施障礙主要有三：（1）科層體制的學校結構，使得教師以校長行政權威是賴，不願意因為爭取權力而造成校內的衝突；（2）行政與教師間缺乏信任關係，不利資訊分享以及教師領導能力的發展；（3）學校係受政府養護、補助的組織，教師缺乏參與校務的誘因和動機。

由上述的論述，可以延伸影響教師彰權益能的因素可以從教師個人因素、校長領導因素、學校組織因素、社會環境因素等角度來探討之。首先在教師個人因素方面，教師必須具備一定的教學專業知識和技巧以及專業自主的自我覺察和意願。如果教師先備能力不足，將會是扶不起的阿斗；如果教師自主領導並相對負起績效責任的意願不強，是很難人放心賦予教師較多的專業自主權。就領導理論而言，依據 P. Hersey 與 K. H. Blanchard 的「情境領導理論」，當教師能力或意願皆低時（低成熟度），較佳的領導方式，不是授權式（delegating）領導，而是告知式或指揮式（telling or directive）領導（引自謝文全，2003）。

在校長領導方面，教師是否有能力和意願接受專業權責，必須有賴校長的引導、支持和形塑。Murphy（2005）指出，校長採取權威式或高指導式的領導、與同仁互動缺乏安全感、或者不願意授權部屬或與教師分享權力，則教師彰權益能將難有開拓的空間，因此 Murphy 主張校長有必要重鑄領導（recasting leadership），而比較適合教師領導的校長領導行為係轉型領導（transformational leadership）與催化領導（facilitative leadership）。

為了促發教師彰權益能，校長與教師間的信任關係是一個重要基礎，因為教師彰權益能對教師而言，係有別於傳統的工作型態，是一個相當重大的變革，而教師往往對於變革常心存疑懼或缺乏信心，如何取得教師的信任，是變革成功的關鍵（Fullan, 1982）。校長被教師信任的原因除了真誠、信任別人、情緒穩定、重視承諾等特質外，平時就必須要主動關懷教師、支持教師、協助教師解決問題。

教師彰權益能成功的另一個關鍵在學校的行政支持。Westbrook（2001）、Hook（2006）的研究皆發現：教師領導者成功的關鍵要素實為校長的作為與支持。校長除

了經常宣示教師彰權益能的理想和願景外，必須和教師們釐清教師的角色、職責、參與決定的種類和範圍、可以運用的權力、以及必須負起的績效責任等；為了避免教師過度負荷，必須安排教師有足夠的時間去學習、去獲得或研發新教材、去和同事建立新的合作關係、去解決因價值觀念不同而難以避免的衝突等等 (Lieberman, 1992)。當然，除了時間資源之外，人力、財力、物力資源也是教師執行新角色、新任務所不可欠缺的協助。最後，在正式與非正式場合經常肯定教師對於學校及同仁的貢獻，讓教師深深感受到彰權益能的內在誘因也是非常必要的支持措施。

在組織因素方面，教師彰權益能比較適合的組織結構是一種「有機式」(organic)的結構，而不是一種「機械式」(mechanic)的結構 (張德銳, 2001)。也就是說，在強調「層層節制、科層體制」(hierarchical, bureaucratic)的組織，並不利於教師彰權益能的發展；而在充滿「同儕互動、人文主義」(collegial, humanistic)氣氛的組織環境，則比較有利於教師彰權益能的推行。然而，我國中小學的組織結構傳統上屬於機械式的而不是有機式的，是科層體制的而不是同儕共治的，再加上校長及行政人員若採行權威式領導，則教師彰權益能的營造更屬不易。

在組織文化方面，學校文化——特別是教師文化，一方面既是教師彰權益能的重要影響因素，也可能是教師彰權益能之後的結果，彼此成為良性循環或惡性循環的關係。誠如 Hargreaves (1992) 所分析的，教師之間相互隔離的「個人主義文化」(individualistic culture) 以及教師間相互分立、有時為爭取權力與資源而相互競爭的「巴爾幹文化」(balkanized culture)，皆不利於教師彰權益能的營造，而比較有利於教師彰權益能發展的，係基於教師之間開放、互信和支持的「合作的文化」(collaborative culture)。亦誠如 Murphy (2005) 所言，教師之間重隱私 (privacy) 和互不干涉 (noninterference) 的規範皆有害於分享式領導的產生；同儕平庸 (egalitarian) 的文化，亦不利於教師的專業自主與專業發展。

最後，就社會環境因素而言，林彩岫 (1987) 的研究指出，影響教師專業自主的因素除了教師本身因素、學校因素之外，亦會受到校外因素的影響，如教育行政機關對於教師的監督、家長及家長團體的涉入及干預皆會影響教師的自主權。鍾任琴 (1998) 的研究亦發現影響教師專業權能的因素，除教師本身因素、學校層面因素外，亦有社會層面因素，如教育法令、教改運動、教育行政權力、學區文化、資源與經費等。由此可見，教師彰權益能的發展往往會受到社會環境因素的影響，如果教育行政機關能支持教育行政分權化並給予學校及教師較多的支持與資源，如果社會大眾、社區及家長能尊重教師專業自主權，將有利於教師專業權能感，並進而誘發教師持續專業發展的需求和成就。

## 參、教學輔導教師制度及其在教師彰權益能上的運作特色

### 一、教學輔導教師制度簡介

在歐美先進國家，「教學輔導教師」已是一個被普遍推展的實務。多項有關教學輔導教師制度的研究結果（American Federation of Teachers, 1998; Feiman-Nemser, 1992; Stanford, Banaszak, McClelland, Rountree, & Wilson, 1994）指出，該制度可以改善教師專業孤立情形，促進集體合作，教師因此得以獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學、及從事教學思考等。此外，該制度對於導入初任教師、肯定資深教師、促進教師專業學習社群的建構方面亦有顯著效果。

國內教學輔導教師制度的推動以臺北市的發展最早。為了促進中小學教師彼此的合作、溝通、交流，也為了中小學教師加速行動研究的工作，臺北市政府教育局自1999年便著手規劃教學輔導教師制度，並於2001學年度開始進行辦理工作。至2012學年度業已進入第12年的辦理工作，現有國語實小、南門國中、建國高中等131所中小學參與。另外，教育部（2006）則在《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》中的第五點明訂：「學校對於初任教學二年內之教師或教學有困難之教師，得安排教學輔導教師予以協助。教學輔導教師之資格、遴選、權利義務、輔導方式等規定，由主管教育行政機關定之。」而目前實際的運作情形是，參與辦理教師專業發展評鑑實施計畫的學校，在辦理第二年開始，可推薦10%的教師接受教學輔導教師的培訓，核心學校則為15%（教育部，2009），是故全國各縣市業已從2007年起開始推動教學輔導教師的機制。

### 二、教學輔導教師制度在教師彰權益能上的特色

教學輔導教師制度的設計精神是相當具有「教師彰權益能」的概念與特色，其具體作法是：先遴選任教五年以上的資深優良教師（臺北市的教學輔導師的任教年資必須最少八年），經過三階段培訓認證（初階二天、進階三天、教學輔導教師七天）與返校後實作與反思，不斷提升其在課程與教學、教學創新、班級經營與輔導的專業知能，以及教學觀察與回饋、教學檔案製作與評量、教學行動研究等教學輔導技術。教學輔導教師在賦予類似「師傅教師」之榮譽頭銜之外，在實質上透過減授時數（每輔導一名夥伴教師，得酌減原授課時數1~2節課，但最多以減授原授課時數四節課為上

限)、提供成長資源等配套措施,以個別輔導、同儕輔導、專業學習社群等方式,帶領校內夥伴教師,攜手共同成長,並協助推動校務,促進校務發展與革新。

教學輔導教師制度秉持教師專業化的理念,強調「教師是研究者」(teacher as researcher)、「教師是學者」(teacher as scholar)、「教師是教學輔導者」(teacher as mentor)等三種專業角色(Lieberman & Miller, 2004),亦即一位理想的現代教師,可以經由實踐本位的教師學習(practice-based teacher learning)以及教學實際問題解決導向的行動研究(action research),主動持有、反思、創造、建構知識,成為具有實務智慧(practical intelligence)的學者。當然他們除了把自己的教學本職工作做好之外,為發揮薪火相傳的教育大愛,他們宜將所累積的實務智慧,傳授給資淺的夥伴教師,並和校內同事分享討論,共同參與學校的公共事務。

換言之,教學輔導教師制度的設計理念是,透過教師權力與能力相互增益的機制,先審慎遴選具教學效能與助人意願的教師,賦予師傅教師的榮譽和使命,經由專業的培訓的發展,增強這些教師在教學創新與助人技巧的知能,進而透過減輕教學負荷、提供成長資源等措施,鼓勵這些教師發揮專業影響力,帶領其所服務的夥伴教師走向專業共好的境界,並以此同儕輔導的成功經驗為基礎,進而參與更多有關校內教學事務的決策與執行,領會到「成就別人就是成就自己」的專業成就感,成為更受同事敬重的專家教師或者領導教師。

### 三、案例說明與相關研究

臺北市自從 2001 學年度開始推動教學輔導教師制度以來,透過嚴謹的遴選及培訓工作,業已培訓近二、三千位合格的教學輔導教師,他們散落在臺北市中小學及幼稚園,默默地實踐教師領導的角色,發揮教師彰權益能的功能。他們所領導的對象主要有四:初任教師、新進教師、教學適應遇到困難的教師、自願成長的教師。茲就張德銳及高敏麗(2011)所主編的《喚醒沈睡的巨人——臺北市中小學教師領導故事集》中舉出二個實例,說明教學輔導教師制度所具有的教師彰權益能之潛能。

第一個案例發生在臺北市葫蘆國小。擔任葫蘆國小低年級級任也是數學領域召集人的劉玉慧老師,本身就是一位好老師,在教室裡,她愛學生像自己的小孩,成為孩子的守護神(高紅瑛,2011,頁 27)。但是玉慧老師並不認為把教室教學工作做好就盡到責任了,挺身參與學校同儕的輔導以及校內外教學事務的決策與執行。

為了幫助初任教師與夥伴教師儘早進入正軌,在 2006 年的暑假,玉慧老師與六位同事一起接受教學輔導教師的三週專業培訓,在取得教學輔導教師證照之後,經過

配對與組合，玉慧老師和另一位教學輔導教師——吳素秋老師配對了四位年輕的夥伴教師，成為一個專業學習社群，她很高興地成為這個社群的領頭羊（高紅瑛，2011，頁 28）。玉慧老師更擅用人際關係與溝通的技巧，發揮教師領導的潛力，將學校發展的願景，轉換為自己個別教室以及同事的共同實踐方向，協助提升學校辦學績效，協助學校在 2007 獲得臺北市優質學校的「專業發展」、「學生學習」兩個獎項，進而於 2010 年協助學校成為臺北教育 111 的標竿學校。

第二個案例發生在臺北市士林高商的秦玲美老師。玲美老師強調時代一直在變，老師一定要不斷地增進自己的專業領域。她會自己自修，主動積極地參加研習，不斷地閱讀，打開教學的視野，本身就是一位專業發展動機很強、教學效能卓著的楷模老師。在學科專業上，她在國貿實務教學領域有精深的研究，在班級經營與學生輔導上活用各種策略，曾將班級經營的經驗整理成《我愛太空人——導師班級經營教戰手冊》一書，並將專書義賣做為學生營養午餐之用（高敏麗，2011，頁 174）。

熱心公益的玲美老師，自動自發協助行政推動教師專業成長，例如士林高商申請辦理「教學輔導教師設置辦理方案」，推動「教學檔案製作」、「教師行動研究」、關懷新任教師、教師生命成長工作坊及讀書會辦理等，都有玲美老師耕耘的足跡。她的努力讓資深教師的教學表現有被肯定的機會，教學經驗開展出傳承的管道，在士林高商，愛心如接力賽，棒棒不落空，以善引善，校園更溫馨和諧（高敏麗，2011，頁 172）。另外，玲美老師亦總是積極支援校內、外各項行政活動規劃或實施，例如：輔導室學校日活動規劃、學務處導師研習、教務處高三升學講座或模擬面試委員等。玲美老師一直是學校中各種組織（教評會、教師會、學生獎懲會、導師遴選委員會等）高票當選委員，也擔任士林高商教師會理事多屆，深獲同仁尊崇（高敏麗，2011，頁 174）。

以上二個案例可以說明教學輔導教師制度可以提升資深優良教師的專業權能感，亦即經由肯定資深優良教師，賦予資深優良教師支持與協助同事的權責，可以激起教師的教學專業與熱情。教學輔導教師除了會更努力經由個人與群體等管道，充實自己與同事的教學效能之外，更強化了其參與學校中與教學有關的公共事務，協助學校推動校務發展與革新，例如熱情於公益的秦玲美老師，多年來除了一直主動地協助行政推動教師專業發展之外，總是積極支援輔導室學校日規劃、學務處外賓參訪招待與國際交流活動等各項校務活動規劃與開展；具有專業使命感的劉玉慧老師則積極協助學校推動同儕輔導、教師專業成長及學生學習成效的提升。

除了臺北市中小學教學輔導教師彰權益能功能的發揮，相關臺灣地區其他縣市教學輔導教師的研究亦指明了具有相同的現象。陳永岑（2011）在「高雄市國民小學教

學輔導教師制度實施成效與實施困難之研究」中發現：參與教學輔導教師制度之後，大多數接受輔導的夥伴教師（占 74%）確實能感受到自己的專業成長。此外，八成的夥伴教師亦覺得參與教學輔導教師制度有助於覺察自己的教學缺點。在教學輔導教師制度所發揮的各項功能之中，參與者認為「班級經營」最高的功能為「更能夠維持良好的教室秩序常規」；「親師溝通」最高的功能為「更能夠清楚地表達自己的想法與家長溝通」；「教學成長」最高的功能為「更能夠了解自己的教學缺點」。唯該研究亦發現，推動教學輔導教師制度的困難主要有三：夥伴教師一開始的參與意願不高、教學輔導教師與夥伴教師缺乏共同討論的時間、以及學校行政無法提供足夠的支持及協助。

洪靖雯（2012）在「臺中市國民小學教學輔導教師制度實施現況與實施困難之研究」中亦發現：學校推動教學輔導教師制度之現況，係由學校行政人員先行傳達相關訊息，然後遴選具有熱忱及年資的教學輔導教師，安排夥伴教師以新進教師為主，配對則由學校主動配對或由教學輔導教師決定，輔導實施時，學校行政會盡力安排共同討論時間或共同任教班級。學校在輔導過程中也會提供教學、經費、設備、文件等支援。教學輔導教師和夥伴教師互動方式相當多元，互動內容則以適應環境、班級經營、親師溝通、精進教學為主。多數受訪者肯定教學輔導教師制度的實施有助於精進教學與教師專業發展。唯實施以來的困難主要還是在：教學輔導教師和夥伴教師共同討論與教學觀察的時間仍有所不足、學校在輔導配對時並沒有充分考量同一任教年段以及夥伴教師的意願、業務承辦人對教學輔導教師制度不熟悉以致造成制度推行困難、以及制度參與者必須撰寫報告文件費力費時等。

由以上研究顯示，國內高雄市及臺中市國民小學在推動教學輔導教師制度時，教學輔導教師的遴選是有考慮到教師的教學熱忱及教學年資，他們在培訓增能後，確能對自己及對夥伴教師發揮精進教學、以及班級經營、親師溝通效能的提升，有讓夥伴教師感受到制度的善意，從被動配合中轉為主動接受輔導與支持。唯制度實施困難主要仍在配對不當、互動的時間困難、以及行政的支援不足等三方面，值得後續推動加以注意及有效修正。

## 肆、教師彰權益能在教學輔導教師制度中的深化與發展

從以上說明，可以理解中小學教學輔導教師制度可以提供教師彰權益能的舞台或機制，也具有在教師專業發展及校務發展與革新上的潛能。但是衡諸現況，教學輔導



教師制度可以在實務上持續發展、深化教師彰權益能的角色與功能。當然，亦可引進彰權益能的概念在未來的相關研究上。

## 一、教師彰權益能實務的深化與發展

教師彰權益能實務的展望，可以從教學輔導教師、教師組織、辦理學校、教育行政機關、師資培育機構上等五個角度加以說明：

### （一）教學輔導教師持續實踐彰權益能

自我彰權益能是個人對自我內在力量的知覺，強調的是有自信地展現個人的技巧與能力，以決定與自己有關的事務。有鑑於教育場域瞬息萬變，教學輔導教師宜在課程與教學、班級經營與輔導、以及教學輔導理論與實務等方面，不斷學習成長，精進自己在教學與助人技巧上的能力。學習的方式可以是個人的、小團體的、全校性的。學習的途徑可以是研習進修式的，更可以在實務現場中的實踐、對話、反思與回饋。

更重要的是，教學輔導教師要有內在動機和服務意願，相信自己就是教育變革的能動者，願意善用示範教學、教學觀察與回饋、教學檔案製作與回饋、教學行動研究等多元技巧，以及靈活運用個別輔導、同儕輔導、專業學習社群等多元方式，以堅定、務實，但又不失熱情的態度，致力支持教室裡、學校中、社區中所有人的自我實現，這樣才是真正權能兼備的教育人員（Irwin, 1996）。

### （二）教師組織參與教師彰權益能的規劃與執行

王麗雲與潘慧玲（2000）認為要提升教師的權能感，教師組織可以有所貢獻，例如鼓勵教師勇於創新、發展教師間同僚關係與互助合作關係、與行政人員追求共同領導等，皆是有效的教師彰權益能實施策略。教師組織誠為教師彰權益能的重要環節之一，吾人除了期待中央、地方、學校三級教師組織分別參與在相對層級的教學輔導教師制度的規劃、執行與修正之外，學校層級的教師組織對於校本教學輔導機制的推動可發揮下列關鍵性的功能：（1）參與校內教學輔導教師的推薦和遴選，協助學校遴選出具溫馨人格特質的資深優良教師參與教學輔導教師培訓與認證；（2）營造安全溫暖的環境，鼓勵教學輔導教師與夥伴教師在課程設計與教學、班級經營與輔導等領域，不斷發展與創新；（3）鼓勵教學輔導教師及其所帶領的夥伴，在信任合作的關係下，運用同儕輔導、專業學習社群等方式，彼此討論與分享教學經驗，解決課程與教學問題；（4）尋求校內外資源，為教學輔導教師及其共同成長的夥伴，辦理教學專業或教

學輔導方面的增能課程；(5) 參與校內教學輔導的決策與運作，適時發現運作問題與困境，向學校提供改革建言並協助解決困難。透過教師組織在教師專業化的努力，吾人期待學校教師文化的發展，可以由傳統的「個人主義文化」、「同儕平庸文化」，走向「信任合作文化」以及「同儕精進文化」。

### (三) 學校行政提供足夠的倡導與支持

如前所述，學校行政支持不足是國內教學輔導教師制度實施的主要困難之一。是以教學輔導教師制度要發揮彰權益能的功能，還是以校長、教務主任、承辦的組長(通常為教學組長或研發組長)的支持頗具重要關鍵。Westbrook (2001) 與 Hook (2006) 的研究皆發現：教師領導成功的關鍵要素為校長的作為與支持。王麗雲與潘慧玲 (2000) 亦認為如果學校校長扮演積極的角色，能賦權教師，則教師就更有機會權能兼備。

首先，學校校長有必要採取轉型領導與催化領導，以形塑正向領導的氛圍。轉型領導強調校長能具有魅力、鼓舞人心的激勵、智慧上的刺激、以及個別關懷，而催化領導則強調校長克服資源限制、建立團隊、提供回饋、協調和管理衝突的歷程(蔡菁芝, 2003)。這二種領導型態係最有利於教師彰權益能的發展。

其次，校長等行政人員除了宣導教師彰權益能的概念與願景外，必須在各種正式與非正式場合向老師們說明教學輔導教師在教師彰權益能的意義以及教學輔導教師制度對學校所產生的正面影響與貢獻，以建立教學輔導角色在學校中的合法性(Murphy, 2005)。當然，在宣導溝通後，學校行政人員務必要慎選教學輔導教師，以及激勵教學輔導教師在培訓後樂於參與教學輔導任務。除了在職成長研習課程之外，行政人員可以鼓勵教學輔導教師「從做中學」(learning by doing)，以發展教學輔導的實務智慧。

第三，有鑑於配對不當是教學輔導教師制度實施的主要困難之一，學校行政人員宜特別注意教學輔導教師與夥伴教師的配對宜儘量同一學年或同一教學領域，如果能同一任教班級或者同一辦公室則更為理想。當然在配對時宜注意事先徵詢教學輔導教師和夥伴教師的需求，再做良好的配對。配對成功後，宜多向夥伴教師說明制度的功能和善意，以提升夥伴教師接受輔導的意願。

第四，為了彰顯教學輔導團隊的專業自主，學校行政人員宜充分授權教學輔導教師，應儘量減少科層體制式的要求或規定，而在發展「同儕互動、人文關懷」的組織氣氛下，鼓勵教學輔導團隊自主管理，自行依需求主導規劃各項輔導活動的內涵與期程，並勇於嘗試新的教學輔導措施；而行政人員只是站在倡導及輔助的立場，提供足

夠的行政支援。

第五，為了協助教學輔導教師順利執行其權責，學校行政人員務必安排足夠的時間讓教學輔導教師及夥伴教師有時間去建立信任關係，去共同互動與成長，去實驗，去創新、去發現與解決教學問題，以確實解決前述教學互動時間不足之問題（Lieberman, 1992）。當然，除了時間資源之外，人力、財力、物力資源，特別是互動學習成長的空間，也是行政支持的要項。

最後，行政人員除了給予教學輔導團隊物質與非物質的誘因（如減授授課時數）之外，更應在非正式與非正式場合經常肯定教學輔導團隊對於學校及同仁的貢獻。研究指出，這些誘因和社會認可雖然常是無法和教師領導者的付出成正比（Murphy, 2005），但是對於激勵教學輔導教師的工作士氣還是可以發揮一定的功能。

#### （四）教育行政機關積極倡導並尊重學校的專業自主

有鑑於教學輔導教師制度有利於教師彰權益能、教師發展及學校革新，建議教育行政機關除繼續倡導及強化教學輔導教師制度外，宜向上聯結國民教育輔導團，建構從中央到地方到學校之三級課程與教學輔導網絡，俾能發揮從點（中央）、到線（地方）、到面（學校）之全方位教學輔導的功能，促使教師專業發展能獲得穩定與系統性的全方位支持。

然而為了教學輔導教師制度在教師彰權益能功能的充分發揮，有必要尊重學校及教學輔導教師的專業自主，是故建議教育行政機關除了要求學校負起校務革新與發展的績效責任之外，宜本於學校本位管理、教育行政分權化的精神，儘量放鬆對於學校的科層管制，並給予辦理教學輔導教師制度的學校足夠的物質與非物質的支持，讓學校有足夠的自主空間，有效落實學校本位教學輔導方案的功能。

#### （五）師資培育機構發揮夥伴協作功能

誠如王麗雲與潘慧玲（2000）所言，培育權能兼備的教師，師資培育機構實扮演著第一道關卡的角色，亦即師資培育機構若能養成師資生批判、反思、探究的能力以及自主決定和與他人合作的經驗，則教師權能兼備的目標應較容易達成。

師資培育機構除負責教師職前教育外，亦有義務協助地方教育機關及學校，落實教師導入輔導及在職發展。因此，師資培育機構除可開設有關於教學輔導方面的學分或學位進修外，亦可以大手攜小手的方式，與辦理教學輔導教師制度的學校進行夥伴協作。此種夥伴協作，除了可有效提升中小學的教學創新效能，協助中小學建立專業學習社群之外，亦可在協同合作的過程中，同步進行實習輔導與行動研究工作，以協助

國內在「專業發展學校」(professional development schools)上的發展，以及增益「協同教學」、「夥伴協作」、「教學輔導」、「各科教材教法」等方面的學術研究成果。

## 二、教師彰權益能實徵研究的發展

教師彰權益能在國內教育界的研究偏於博碩士論文，非學位論文的實徵研究與質性研究並不多見，由此可見教師彰權益能之國內研究仍未普及，特別是結合教師彰權益能與教學輔導教師制度的研究更是少見，有待教育界努力開發。本文作者依前述文獻探討之歸納以及在教學輔導教師制度的推廣與研究經驗，提出下述研究架構如圖1，供有心者參酌。

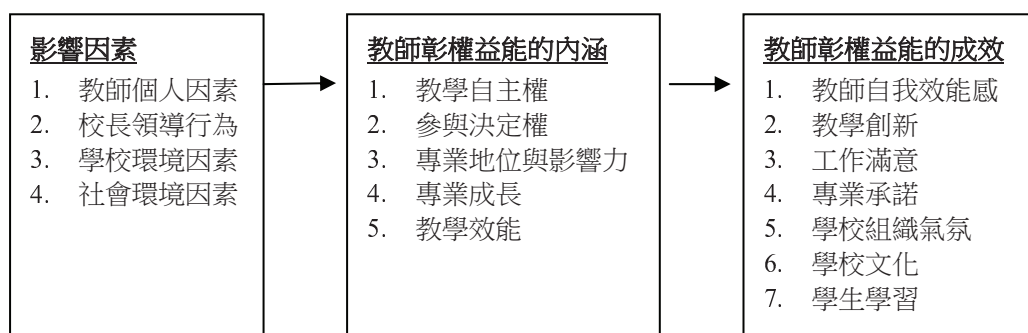


圖1 教師彰權益能在教學輔導教師制度中的研究架構

如前所述，本文經由文獻探討，初步獲得如下結果：強化中小學教師的專業權能之後，對於教師的自我效能感、教學創新、工作滿意、專業承諾、學校組織氣氛的改善、學校文化的提升、學校衝突的減少、學生的學習等應該會有正向積極的作用，但是這些作用是否適合教學輔導教師制度，仍有很多探討的空間。特別是教師彰權益能對於學生學習有直接作用或者只有間接作用，更是有待釐清。

此外，教師彰權益能的推動更是一件龐大複雜的工程，其推動的條件，很有可能受到教師職務、教學背景、教學經驗、教學能力、服務意願、人格特質等教師個人因素所影響；就校長領導的因素而言，校長的領導型態、校長與教師的信任關係、行政支持等，亦會影響教學輔導教師彰權益能的實現；就學校環境因素來說，包含學校規

模、教師會的運作、學校組織結構、組織氣氛、學校文化、教師文化等皆具有重大的影響作用。至於本文限於篇幅，尚未充分討論到的社會環境因素則可以考慮社會風潮、教改運動、教育法令、教育行政權力的管控、學區文化、資源與經費等，亦有深入探索的空間。

至於在研究方法上，本文作者建議採取先質後量、質量整合的方法，例如可深度訪談教學輔導教師在彰權益能的態度、動機、感受、行為、影響、困境、突破等，並撰寫其在教師彰權益能上的生命故事，突顯其活生生的生命溫暖和利人利己的教育價值觀。另亦可以參與觀察、訪談、文件分析等質性方法進行個案研究，傾聽與記錄個案教師在課程與教學的聲音，彰顯其教育主體性（歐用生，2004），並深度描述與詮釋其在教師彰權益能的動態歷程與實質內涵。然後再以質性研究為基礎，確定教師彰權益能的影響因素以及效益變項，再以大樣本的教學輔導教師和夥伴教師為對象，調查這些變項之間的可能因果關係與模式。當然，如能以實驗法驗證教師彰權益能的因果關係，或者以行動研究設計教師彰權益能的實施方案，然後觀察實施方案的成效與影響因素，亦是可行的途徑。

## 伍、結語

教師彰權益能是當代教育革新、教育領導的重要趨勢之一，這種趨勢不但有利教師專業化，更有利於校務發展及學生學習，實在值得吾人深入思考如何在我國中小學的環境脈絡下，有效加以引介、倡導和落實。

本文作者有鑑於教師彰權益能的重要性以及教學輔導教師制度有利於教師彰權益能的實踐，乃先從概念分析上，論述教師彰權益能的意義、內涵、效益與限制等。其發展背景係來自學校本位管理、教育行政分權化。其相關理論係教育專業理論、以及分布領導、參與領導等新興領導概念。另外，本文說明教學輔導教師制度的內涵，以及教學輔導教師制度在本質上就是在提供教師彰權益能的舞台或機制，然後再從教學輔導教師、教師組織、學校、教育行政機關、師資培育機構等五個角度，論述教師彰權益能在我國中小學教學輔導教師制度中的發展與深化策略，以及說明教師彰權益能在教學輔導教師方面的可能研究方向。

教師彰權益能一方面符應了全球化教育發展的趨勢與潮流，另一方面在我國教育本土化方面，可以矯正以往我國教育改革由上而下的弊病，彰顯了基層教師做為教育改革的主體性，以及深化我國教育民主化運動的果實，其利遠大於弊，無論在理論研究

上以及在實務推廣上都有很高的教育意義、價值和潛能。但是在實際情況上，教師彰權益能的概念與作法的推廣在我國中小學仍屬新興萌芽的階段，實務運用的情況並不普及，在學術研究上，亦仍有非常長遠的路要走。期盼國內教育界有更多的人士從事教師彰權益能的實務推廣或者實徵研究工作，亦期盼教學輔導教師制度的推動，對於開發教師彰權益能這一個能量無窮的潛能，具有推波助瀾的效應，則我國教育界甚幸。

## 參考文獻

- 王秀玲、林新發、康瀚文、梁玟燁、蔡麗華（2006）。國民中學教師專業權能、知識管理對教學創新行為影響之研究——以台灣北部三縣市為例。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NSC94-2413-H-003-026），未出版。
- 王麗雲、潘慧玲（2000）。教師彰權益能的概念與實施策略。《教育研究集刊》，44，173-199。
- 王艷焦（2011）。國民中學教師賦權增能與學校組織氣氛知覺相關之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學，臺北市。
- 吳清山（1997）。建立教師專業權威之探索——談專業知能、專業自主與專業倫理。「現代教育論壇」發表之論文，臺北市立師範學院。
- 吳靜宜（2010）。學校組織氣氛、教師權能、教師集體效能與學校經營績效關係之研究——以台中縣公立國中為例（未出版之碩士論文）。大葉大學，彰化縣。
- 沈姍姍（1995）。教師專業與教師權力關係之探討。載於中華民國師範教育學會（主編），邁向二十一世紀的師範教育（頁173-185）。臺北市：師大書苑。
- 林欣儀（2009）。台中市國民小學教師領導之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林彩岫（1987）。國民中學教師專業自主性之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 洪靖雯（2012）。臺中市國民小學教學輔導教師制度實施現況與實施困難之研究——以三所個案學校為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 高紅瑛（2011）。以繪本創新數學課，攜手共研特色課程——葫蘆國小劉玉慧。載於張德銳、高敏麗（主編），喚醒沈睡的巨人——臺北市中小學教師領導故事集（頁25-38）。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 高敏麗（2011）。玲瓏真心勇承擔，無私奉獻成人美——士林高商秦玲美。載於張德

- 銳、高敏麗（主編），**喚醒沈睡的巨人——臺北市中小學教師領導故事集**（頁 171-184）。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 張文隆（2010）。**賦權——當責式管理的延伸實踐**。臺北市：商周。
- 張德銳（1996）。美國教育改革中的重建學校運動。載於黃政傑（主編），**各國教育改革動向**（頁 47-75）。臺北市：師大書苑。
- 張德銳（2001）。共譜教師專業成長的新樂章——談同儕教練。**中等教育**，**52**（2），134-143。
- 張德銳（2010）。喚醒沈睡的巨人——論教師領導在我國中小學的發展。**臺北市立教育大學學報**，**41**（2），81-110。
- 張德銳、高敏麗（主編）（2011）。**喚醒沈睡的巨人：臺北市中小學教師領導故事集**。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 教育部（2006）。**試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。臺北市：作者。
- 教育部（2009）。**教學輔導教師認證流程表**。取自  
<http://tepd.nhcue.edu.tw/upfiles/news/284/newfile01253180248.doc>
- 陳玉桂（2006）。學校革新中不可忽視的面向：談教師領導。**學校行政雙月刊**，**45**，26-46。
- 陳永岑（2011）。**高雄市國民小學教學輔導教師制度實施成效與實施困難之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 劉春榮（1996）。教師專業自主權與學生受教權之關聯。**教育資料與研究**，**10**，42-44。
- 歐用生（2004）。**課程領導：議題與展望**。臺北市：高等教育。
- 潘慧玲、王麗雲（2001，12月）。我國國民中小學學校權能感現況與成因調查研究——以教師會作為研究焦點。「**新世紀教育發展遠景與規劃**」發表之論文，國立臺灣師範大學。
- 蔡菁芝（2003）。教育行政領導。載於林天祐（主編），**教育行政學**（頁 189-216）。臺北市：心理。
- 謝文全（2003）。**教育行政學**。臺北市：高等教育。
- 鍾任琴（1998）。**中小學教師專業權能及其相關變項之研究：教師權能之理論建構與實證分析**。臺北市：五南。
- 龔素丹（2009）。**國民小學校長權力運用、教師專業權能與學校教育品質關係之研究**（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- American Federation of Teachers (1998). *Mentor teacher programs in the states.*

- Educational Issues Policy Brief*, 5, 1-13. Retrieved from <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher* (Report No. 91-6). East Lansing, MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1992). Culture of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216-240). New York, NY: Teachers College Press.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy, or possibility? *School Leadership & Management*, 23 (3), 313-324.  
doi:10.1080/1363243032000112801
- Hixson, J. (1990). *Restructuring schools: Exploring school-based management and empowerment issues. A national perspective*. Retrieved from ERIC database. (ED369157)
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, College Station, Texas.
- Irwin, J. W. (1996). *Empowering ourselves and transforming schools: Educators making a difference*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Klecker, B., & Loadman, W. E. (1996, October). *Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL. Retrieved from ERIC database. (ED400254)
- Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning? In C. Livingston (Ed.),



- Teachers as leaders: Evolving roles* (pp.159-165). Washington, DC: National Educational Association.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Macroff, G. I. (1989). The principles of teacher empowerment. *The Education Digest*, 54(6), 6-9.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does Teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-275.
- Martin, B. N., Crossland, B., & Johnson, J. A. (2001, November). *Is there a connection: Teacher empowerment, teachers' sense of responsibility, and student success?* Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock, Arkansas. Retrieved from ERIC database. (ED460116)
- Murphy, J. (1992). Restructuring American's schools: An overview. In C. E. Finn & T. Rebarber (Eds.), *Education reform in the '90s* (pp. 3-22). New York, NY: Macmillan.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Robbins, S. P. (2005). *Organizational behavior* (11<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York, NY: Routledge.
- Short, P. M. (1992). *Dimensions of teacher empowerment*. Retrieved from ERIC database. (ED368701)
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Leadership Quarterly*, 41(5), 777-800. doi:10.1177/0013161X05279448
- Stanford, R. L., Banaszak, R. A., McClelland, S. M., Rountree, B. S., & Wilson, E. K. (1994, February). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama clinical master teacher (CMT) program*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, Georgia.
- Westbrook, D. R. (2001). *Encouraging teacher leadership: A case study of the teachers participating in the Austin Independent School District Teacher Leadership Program* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, College Station, Texas.

- Wan, E. (2005). Teacher empowerment: Concepts, strategies, and implications for schools in Hong Kong. *Teacher College Record*, 107(4), 842-861.  
doi:10.1111/j.1467-9620.2005.00496.x
- Whitaker, K. S., & Moses, M. C. (1990). Teacher empowerment: A key to restructuring. *The Clearing House*, 64(2), 127-130.
- Wilson, S. M., & Coolican, M. J. (1996). How high and low self-empowered teachers work with colleagues and school principals. *Journal of Educational Thought*, 30(2), 99-117.