

# 從教學輔導教師到領導教師 —我國教師分級規劃之另類構想

張德銳\*

## 摘 要

本文旨在以教學輔導教師實施的觀點，來論述未來國內如何規劃三級制教師分級制度，以做為四級制教師分級的另類考量。本文首先說明教育部過去所規劃的四級制教師分級制度草案內涵，及其可能衍生的問題。其次，則分析臺北市教學輔導教師方案的內涵和實施成效，並說明其可替代四級制教師分級的理由，最後，則申論如何在教學輔導教師的基礎上，進一步實施領導教師的機制，俾邁向三級制教師分級制度的初步規劃構想。

**關鍵詞：**教師分級制度、教學輔導教師、領導教師

---

\* 臺北市立教育大學國民教育研究所教授

# 從教學輔導教師到領導教師 －我國教師分級規劃之另類構想

張德銳

## 壹、緒論

世界各國中小學教師長久以來普遍缺乏升遷發展的機會，以致於教師在其任教第一天所承擔的工作和責任，和其退休前一天所承擔的完全相同，而導致了幾個不良的後果：第一，對於那些久任教職且教學成效十分良好的教師，並不公平，因為這些教師所付出的努力，並沒有獲得適當的肯定。第二，對於那些久任教職但不求進步的教師，更缺乏促使其不斷學習與成長的鞭策作用。第三，由於教師過於重視眼前的權益，將使教師保守性太濃，前瞻性不足。

有鑑及此，美國 1980 年代幾個著名的教育改革報告書開始重視建立教師專業升遷的制度。首先，全美卓越教育委員會（National Commission for Excellence in Education, 1983）在其《國家在危機之中》（A Nation at Risk）的教改報告中，主張為改進全國各級學校教師的品質，必須建立教師生涯進階制度。學校可以依照教師所屬階級的高低，賦予教師不同的責任及薪資待遇。當「初任教師」的經驗和表現受到肯定之時，將可逐步晉升到「資深教師」和「師傅教師」。卡內基教育經濟論壇（Carnegie Forum, 1986）在其《一個國家準備：廿一世紀的教師》（A Nation Prepared: Teachers for 21<sup>st</sup> Century）的報告中，亦主張教師可以透過證照的取得過程，經由一般教師，拾級而上，登上教師職級的最高層次－「領導教師」。至於決定教師晉升的標準，主要為資歷、能力和教學的實際表現。

我國許多教育專家學者（如歐用生，民 85a；蔡培村，民 88）為了解決教師缺乏升遷發展機會所造成的困境，乃倡議建立中小學教師分級制度。教育部（民 83）第七次全國教育會議「改進師資培育」分組研討中，獲致兩點結論：配合教師資格檢定，規劃建立中小學教師分級或進階制度，以提高教師生涯規劃的能力。行政院教育改革審議委員會（民 85）在總諮議報告書中亦建議：應儘速建立教師

進階制度，並提供多元管道協助教師生涯發展。

我國教育部爲了促進中小學教師的專業發展，曾委託蔡培村、陳伯璋、蔡清華、蘇進財、孫國華（民 83）撰就「中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究」，以及委託蔡培村、鄭彩鳳（民 89）完成「建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級制度專案規劃報告」。在後者報告中，曾研擬了「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法草案」，草案中將中小學教師分成初階教師、中階教師、高階教師、顧問教師四級，並明定教師之職責按其級別有所區分：專家教師及顧問教師爲擔任特定工作，得酌減其授課時數。該草案以八年爲各級別晉級所需基本年資，但專業進修與研究時數須達 288 小時或 16 學分，且專業表現包括教學績效、學生輔導、教學相關研究成果及教育推廣服務等四項成績達 80 分爲晉級標準。教師現行之年資提敘維持不變，但學術研究費依教師之晉級情況支給。

筆者認爲教師分級制度的用意固然十分良好，也支持推動合理可行的教師分級制度，但是我國教師分級制度的政策研議或者相關的研究，多以上述四級制教師分級爲討論焦點：不論是教育部所召開的政策研擬會議或者迄今爲止的國內十六篇碩博士論文，大抵都是根據四級制的規劃構想進行討論修正或研究其可行性。惟除四級制構想之外，宜有其他的制度構想供教育決策者制定教育政策參考，以及爲教育研究者開拓更寬廣的研究視野。

筆者衡諸國內教育現實環境，認爲我國中小學在現階段並不適宜實施四級制的教師分級，但可考慮在中小學教師中遴選資深優良教師做爲實習教師和初任教師的「教學輔導教師」（mentor teacher，簡稱教學導師，亦可名之爲師傅教師），待「教學輔導教師」此一具有教師分級兩級制功能的制度，推動一段時間並加以修正後，可考慮在教學輔導教師之上，再增設「領導教師」，成爲「教師」、「教學輔導教師」、「領導教師」三級制，做爲四級制教師分級的替代構想。

本文擬先說明四級制教師分級制度的實施構想與實施問題，再論述教學輔導教師方案的內涵與替代四級制教師分級的理由，然後再說明未來邁向三級制教師分級的推動策略。期盼提供國內推動教師分級制度的另類看法與選擇，但由於學疏才淺，所見所聞有限，所提建議仍屬初步發展階段，提供國內專家學者進一步加以批判修正後，提出更符合我國教育改革需要的政策方向。

## 貳、四級制教師分級制度的實施構想與問題

我國教育部目前倡議中的「教師分級制度」，係源於美國的教師「生涯進階」(career ladder)制度，而教師生涯進階「是一種規劃教師生涯的主要方式，旨在提供教師一個專業晉升的管道，使其在教師生涯中，能因能力、特殊貢獻或服務而獲得職務、地位的升遷或回饋」(蔡培村等，民 83，頁 3)。

教師分級制度，主要是爲了提供教師一個升遷發展的機會。這種機會，是專業生涯的重要特質之一。許多專業化程度較高的工作人員，如醫師、法官、工程師等，皆可以依著階層拾級而上地晉升，而且每往上晉升一級，即會在薪資、津貼等物質的報酬上，以及名譽、權力等非物質的報酬上，皆有所斬獲。

我國教師分級制度的規劃研議已有十多年的歷史，國內推動教師分級制度最力的學者首推蔡培村教授。蔡培村(民 85)在其主編的《教師生涯與職級制度》一書中，對教師分級制度的理論基礎、重要性、美日兩國的教師分級制度、我國實施教師分級制度的基本構想等皆有相當詳盡的說明。教育部曾多次委託蔡培村教授研究規劃中小學教師分級制度，蔡培村、鄭彩鳳(民 89)所提出的「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法(草案)」，復經國立教育研究院籌備處加以研究修訂。教育部爲慎重其事，目前刻由中教司組成一個「高級中等以下學校及幼稚園教師進階制度先期規劃小組」，對我國教師分級制度的規劃推動再行深入研議之中。

國立教育研究院籌備處於民國九十三年修訂完成的「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法(草案)」係國內目前教師分級制度的較新版本。該辦法草案明定教師分級制度的目的係強化教師專業能力，落實教師終身學習，促進教師專業成長並提升教學品質。草案中將中小學教師分成初階教師、中階教師、高階教師、研究教師四級。初階教師任滿三年、中階教師任滿五年、高階教師任滿五年可申請晉級，但專業進修時數須初階教師達 108 小時(六學分)、中階教師 180 小時(十學分)、高階教師 180 小時(十學分)，且專業表現包括教學成果、學生輔導、研究著作及服務推廣等四項成績達 80 分爲晉級標準。晉級爲中階教師及高階教師之審查，由各級學校審查通過後，應造具名冊報請主管教育行政機關備查。晉級爲研究教師之審查，由各校依規定審查通過後，報請主管教育行政機關複審。

該辦法草案明定教師現行之年資提敘維持不變，但學術研究費依教師之晉級



情況支給（初階教師 19,030 元、中階教師 20,178 元、高階教師 22,494 元、研究教師 31,575 元）。該辦法草案亦規定教師之職責按其級別有所區分。初階教師之職責係執行班級教學、班務經營、學生輔導等教學及輔導工作，並按專業能力發展參與教材教法的改進與擔任導師工作。中階教師的職責除擔任初級教師所任工作外，另需從事教材教法的設計與開發。高階教師除擔任中階教師所任工作外，另需從事教學輔導、課程與教學的研究，並得擔任與能力相符之行政工作等。研究教師除擔任高階教師所任工作外，另需從事以教育革新相關議題的研究工作，並參與學校改革、教育實驗、社區資源整合等校務發展事項。高階教師為配合學校規劃，擔任教育研究、輔導教師、學生輔導等工作者，得減授一至二節課。研究教師為配合學校規劃，擔任教育研究、輔導教師、學生輔導或提供校務與社區諮詢之服務等工作者，得減授三至四節課。

在教育部歷次所舉辦之教師分級制的公聽會中，贊成者與反對者皆不少。贊成者認為教師分級可以激勵優秀教師、淘汰不適任教師，但反對者認為教師分級將使教師彼此競爭而造成校園不安。依筆者的看法，我國實施教師分級制度固然可為中小學教師的專業化帶來新氣象，但所衍生出來的問題主要有五個：教師反對問題、教師評鑑問題、家長選擇高階教師的問題、經費預算配合問題及教師進修制度的問題等。

在教師反對的問題方面，任何事關教師重大權益的教育改革措施，如果沒有教師的支持，勢必無法成功。蔡培村等人（民 83）曾以台灣地區中小學教師 1,400 位為樣本，結果發現：同意教師對生涯進階劃分者計有 234 人佔 16.7%；半同意者計 80 人佔 5.7%；不同意者計 791 人佔 56.5%；無意見者有 259 人佔 18.5%。方忠斌（民 90）曾以桃園縣公立 1,010 位國民中學教師（含校長、主任）為樣本，結果發現：若實施教師分級制度採自由參加方式，現任國民中學教師有半數教師表示會參加此制度，但有近半數教師表示不會參加或需要考慮。周仁尹（民 91）曾以以臺北縣 876 位公立國中教師為研究樣本，結果發現：臺北縣國民中學教師對教師分級制度表示同意及非常同意的人數達 64.9%。

綜觀上述實證研究結果，國內這幾年支持教師分級制度的中小學教師已有增加的趨勢，但仍有相當大的比例並不支持教師分級制度。我國教師之所以反對教師分級的制度，其原因至為複雜。一般說來，不外由於下列因素：懷疑教師評鑑的公正公平性、帶給教師更多的心理壓力、造成教師的不穩定感與不安全感、增加教師進修研習的工作負擔和費用等等。此外，有三個傳統因素至為關鍵，即教

師同儕平等文化、教師依年資晉升的觀念、及孤立的教師工作環境（張德銳，民 85；歐用生，民 85b；Lortie, 1975；Feiman-Nemser & Floden, 1986）。由於教師同儕平等文化因素的影響，教師安於眾師平等，難以接受分等級的區別；由於教師依年資晉升已行之有年，所以資深教師會覺得為什麼一定要依據進修研習以及績效表現，接受升等評鑑；由於孤立的工作環境，教師們覺得教學問題為其個人可自行管控的問題，別的教師很難介入協助，所以低階教師不必然需要接受高階教師的協助與輔導，而高階教師也沒有指導低階教師的必要。

在教師評鑑方面，國內外的相關研究（方忠斌，民 90；周仁尹，民 91；Lerman, 1990；Schlechty, 1989）皆指出教師分級制度的最大問題係教師評鑑的問題。由於教師是否能夠晉級，主要係決定於工作表現，而如何正確可靠地鑑定出教師的工作表現，正是教師績效評鑑的最主要功能。教師績效評鑑牽涉到的問題有三：第一，評鑑者和被評鑑者是否具有正確的評鑑觀念；第二，教育主管機關是否建立起一套公正合理的績效評鑑系統；第三，評鑑人員是否接受過足夠的訓練。就這三個問題而言，我國教師評鑑工作仍在起步階段，許多教師仍然「談評色變」，對於教師評鑑仍有排斥的看法；教育主管機關未建立起具信效度的評鑑工具；具有評鑑知能的評鑑人才亦嚴重不足。因此，就我國中小學教師績效評鑑的發展而言，目前仍無法實施教師分級制度。

就家長選擇高階教師方面，我國中小學家長普遍過於重視孩子的學業成就俾利於升學競爭，教師評鑑分等級的副作用是，家長會想盡方法將學生交到高階教師的手上，屆時尚未評鑑升級的初階教師或者評鑑結果較差無法升級的教師，在校園中的生存空間會受到壓縮與排擠，造成校園紛爭的問題（聯合報，民 94）。此外，教師分級制度有可能造成教師彼此之間的不當競爭，而破壞了當前教師之間最需培養的同儕合作、專業互動的文化。

在經費預算方面，教師分級制度是個需要財政支持的制度，其經費支出主要包括四個部份：（1）研究、發展新制的研發費用；（2）執行新制的行政訓練費用；（3）用以激勵教師所增加的薪資和學術研究費；（4）高階教師及研究教師為擔任特定工作，所減授的授課鐘點費（張德銳，民 85）。如果沒有充裕的經費支援，教師分級制度並不容易成功。然目前我國經濟景氣不佳，教育經費預算緊縮，並不是實施教師分級制度的好時機。

在教師進修制度的配合方面，在我國未來所推行的教師分級制度，決定教師是否進階的依據，除了教師的專業表現之外，當以教師專業研修的情形做為另一

重要的考量。然蔡培村等人（民 83）指出：目前教育當局對於中小學教師提供的在職進修管道，無論在質和量上，均有顯著不足之處。在質的方面，各進修單位所辦理的教師進修或研習未能配合教師生涯專業發展需求。在量的方面，各大學、師範校院、教師研習中心或學校本身主辦的教師進修活動，在辦理的次數、頻率與時間上尚無法因應各級教師的進修需求。依筆者近年參與教師進修的實務經驗，這幾年國內中小學教師進修的質和量已有改善，但距離理想仍有一段差距。

## 參、教學輔導教師方案的內涵與替代四級制 教師分級的理由

有鑑於教師分級制度的諸多實施方面的問題，筆者雖然支持教師分級制度的立意與精神，但認為目前實施全面性、強制性教師分級制度的時機仍未成熟，如果貿然推動教師分級制度將難以避免教師彼此競爭而造成校園環境的不安，此非教育界之幸。比較可行之道係循序漸進的推動教師分級制度，先實施教學輔導教師此一具有二級制功能的制度，再逐步實現三級制的教師分級，拉長實施期程，以時間換取空間，教師分級制度的實踐，或可水到渠成。

筆者建議教育部和各縣市政府教育局宜先推動「教學輔導教師方案」的設置。在歐美教育先進國家，教師分級制度無法獲得廣大教師的回響，但「教學輔導教師」已是一個被普遍推展的實務。教學輔導教師制度的產生乃是為了因應促進教師專業發展，與提升教師專業自主的訴求而產生，目標在於藉由同儕間的互相學習，以達到提升教學效能的目標。多項有關教學輔導教師制度的研究結果（American Federation of Teachers, 1998; Commission on Teacher Credentialing, 1993; Feiman-Nemser, 1992; Standford et al., 1994）指出，該制度可以改善教師專業孤立情形、促進集體合作，教師因此得以獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學、及從事教學思考等。此外，該制度對於導入初任教師、肯定資深教師、促進資深教師的專業成長方面亦有顯著效果。

目前教學輔導教師的議題在台灣已逐漸受到注意。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民國 88 年便著手規劃教學輔導教師制度，並於 90 學年度開始進行試辦工作。目前業於進入第六年的試辦工作，有南門國中、國語實小等 55 所中小學參與試辦

工作。臺北市在 95 學年度所試辦的教學輔導教師制度，主要係依據 94 年 3 月 29 日教育局局務會議修正通過的「臺北市立國民中小學教學輔導教師設置試辦方案」。該制度內涵主要計有下列八點：

1. 臺北市立國民中小學（含完全中學），得提出實施計畫，經校務會議通過後，報請臺北市政府教育局核定後實施教學輔導教師制度。臺北市政府教育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。
2. 經核定設置教學輔導教師之學校，其教學輔導教師之遴聘，應經甄選、儲訓等程序，合格人員由教局造冊候聘，並頒予教學輔導教師證書後再由學校依規定聘兼之。
3. 各校教學輔導教師儲訓人選之甄選，由學校專任教師及行政人員組教學輔導教師推薦委員會推薦教學輔導教師儲訓人選，經學校教師評審委員會公開審議通過後，送請校長核定後，函報臺北市政府教育局核備。參加教學輔導教師儲訓人選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。
4. 各校所推薦之教學輔導教師儲訓人選，應參加臺北市政府教育局委託臺北市教師研習中心舉辦之三週儲訓課程。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，每年應參加臺北市教師研習中心所舉辦之二天在職成長課程。
5. 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。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。
6. 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，協助服務對象建立教學檔案；(4) 在其他教學性之事務上提供建議與協助，例如分享教學資源與材料、協助設計課程、示範教學、協助改善班級經營與親師溝通、協助進行學習評量等。



7. 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。前項減授鐘點，確因教學需要而無法減授時數時，得改領鐘點費。
8. 各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，提出實施報告報請臺北市政府教育局核備。為了有效協助試辦學校進行教學輔導工作，除了臺北市政府教育局將之列為重點視導工作之外，另委請臺北市立教育大學進行專案訪視輔導工作。

為利讀者瞭解臺北市教學輔導教師制度和教育部教師分級制度（草案）的異同，茲將這二個制度的內涵比較如表一所示。

表一 臺北市教學輔導教師制度和教育部教師分級制度的比較

項目	臺北市教學輔導教師制度	教育部教師分級制度
目的	促進教師專業成長，提升學校教育品質。	強化教師專業能力，落實教師終身學習，促進教師專業成長並提升教學品質。
自願或強制實施	各校自願、個人自願	各校強制、初任教師強制實施，現任教師自由選擇加入。
實施範圍	公立國民中小學教師	公私立高級中學、職業學校、國民中學、國民小學、幼稚園以及前述各級特殊學校之專任教師。
級別	係一種教師分工，但具有教師、教學輔導教師二級制的功能	初階教師、中階教師、高階教師、研究教師四級
審查單位	學校教師評審委員會公開審議通過後，函報教育局核備	晉級為中階教師及高階教師之審查，由各級學校審查通過後，報請主管教育行政機關備查。晉級為研究教師之審查，由各校依規定審查通過後，報請主管教育行政機關複審。
審查標準	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 具有豐富的任教學科專門知識。</li> <li>2. 具有課程設計的能力。</li> <li>3. 具有良好的教學能力。</li> <li>4. 經常且願意做教學示範。</li> <li>5. 具有人際溝通的技巧。</li> <li>6. 具有開放、包容的心胸與人格特質。</li> <li>7. 其他教學輔導知能。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 專業進修：每年以一至三學分或十八至五十四小時為限。</li> <li>2. 專業表現：教學績效、學生輔導、教學相關研究成果及服務推廣等四項。</li> </ol>

項目	臺北市教學輔導教師制度	教育部教師分級制度
審查方式	文件審查為原則，必要時得進行口試。	文件審查
聘審程序	審聘分離。由教師研習中心負責儲訓，儲訓合格者由校長考量教學輔導教師之任務需求，由校長聘請兼任之。	審聘合一。通過晉級審查後，擔任不同職級，從事不同職務工作。
任職所需年數	最少八年可申請成為教學輔導教師	初階教師任滿三年、中階教師任滿五年、高階教師任滿五年可申請晉級
資格有效期	證書效期為六年，超過有效期間之教師，應參加臺北市教師研習中心一週之課程後，得延長其有效期間六年。	擔任中、高階教師及研究教師屆滿五年，應接受專業進修時數及專業表現之審查。
職務內容	除教學之工作外，輔導與協助下列服務對象： 1. 初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。	1. 初階教師之職責係執行班級教學。 2. 中階教師的職責除擔任初級教師所任工作外，另需從事教材教法的設計與開發。 3. 高階教師除擔任中階教師所任工作外，另需從事教學輔導、課程與教學的研究。 4. 研究教師除擔任高階教師所任工作外，另需從事以教育革新相關議題的研究工作。
薪金報酬	教師現行之年資提敘維持不變，現行學術研究費提敘維持不變	教師現行之年資提敘維持不變，但學術研究費依教師之晉級情況支給
工作條件	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	1. 高階教師為配合學校規劃，擔任教育研究、輔導教師、學生輔導等工作，得減授一至二節課。 2. 研究教師為配合學校規劃，擔任教育研究、輔導教師、學生輔導或提供校務與社區諮詢之服務等工作，得減授三至四節課。
制度評鑑	內部評鑑（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）及外部評鑑（委請台北市立教育大學進行訪視輔導及評鑑研究）	無內外外部評鑑機制
相關措施	1. 形成性教師評鑑制度 2. 在職進修制度 3. 實習輔導制度	1. 教師評鑑制度 2. 在職進修制度 3. 實習輔導制度

由上表中可知教學輔導教師制度與教師分級制度之目的，皆係著重促進教師專業發展與提升學校教育品質，所不同的是教學輔導教師制度較著重前一個目的，亦即教師專業知能的成長和教學輔導服務工作的推動，而教師分級制度較著重後一個目的，亦即藉由績效評鑑的遂行，確保學校教師的品質。教學輔導教師制度係各校與個人自願實施，而教師分級制度係初任教師強制實施，現任教師自由選擇加入。教師分級制度的實施範圍較廣，除公立國民中小學教師外，亦包含私立學校教師以及高中職、幼稚園、特殊學校教師。教學輔導教師為一種教師分工，但具有二級制的功能，而教師分級制度係將中小學教師分為四級。

教學輔導教師的審查單位與中、高階教師的審查單位頗為類似，皆著重學校內審制，但教師分級制度中的研究教師之審查係由主管教育行政機關外審。就審查標準而言，二種制度除皆強調教學表現外，教學輔導教師強調人際溝通以及開放包容的人格特質，而教師分級強調專業進修的成果。在審查方式方面，二者皆運用文件審查外，教學輔導教師的審查在必要時得進行面對面的口試。

教學輔導教師的任教最低年資為八年，相當於高階教師的年資，惟高階教師任滿五年後可申請晉級研究教師。就審聘程序而言，教師分級制度是審後即聘，而教學輔導教師是儲備制，通過審查儲訓後，學校如無教學輔導的需求，則教學輔導教師不一定受聘擔任兼職。就資格有效期限而言，教學輔導教師是六年，而教師分級並沒有年限規定，惟擔任中高階教師以及研究教師屆滿五年，應接受專業進修時數及專業表現之審查，其成績並得列入學校教職員成績考核之參考。其專業進修未達規定時數者，前經核准減授之教學時數應予撤銷。

教學輔導教師的職務內容頗類似高階教師的職責，主要係對初任教師及新進教師實施教學輔導工作，而研究教師除教學輔導外，亦強調帶領校內教師從事行動研究以及教育革新工作。擔任教學輔導教師並不會影響到教師現行的薪資及學術研究費，而教師分級制度雖然維持教師現行之年資提敘，但學術研究費則依教師之晉級情況支給。在工作條件方面，教學輔導教師每輔導一位減授二節課，以四節課為上限，而高階教師得減授一至二節，研究教師得減授三至四節。

教學輔導教師制度的設計含有內部評鑑與外部評鑑機制，但教師分級制度並未見相同的設計。惟二種制度皆強調教師評鑑制度、教師進修體系、實習輔導制度的同步搭配與運作。不同的是，教學輔導教師所推動的是一種形成性、專業導向的評鑑系統，以利有效協助、支持、輔導校內同事，而教師分級制度則強調客觀公正的教師績效評鑑系統，以利有效區別、篩選出各種不同層級的教師。

筆者發現教學輔導教師制度與教師分級制度之目的雖同中有異，但比起四級制教師分級，教學輔導教師這種具有二級制功能的制度所遇到的問題遠較少，有較高的可行性。茲從四級制教師分級制所衍生的教師反對問題、教師評鑑問題、家長選擇高階教師的問題、經費預算配合問題、教師進修制度的問題等五個角度，進一步說明如下。

就教師反對問題而言，數項研究（方中斌，民 90；周仁尹，民 91；蔡培村等人，民 83）指出反對與支持教師分級制度的教師約各有一半。依據筆者近幾年參與中小學的教學視導工作以及與中小學教育人員的接觸經驗，發現兼任行政者較傾向支持，而未兼任行政的資深教師較傾向反對。校長協會與家長協會多傾向支持，而教師團體多抱持反對態度。

張德銳等人（民 90）曾以台北市公立中小學校長、主任、教師會、家長會、教師為母群體。以分層隨機抽樣方式抽取 288 所學校 2,816 位樣本，結果發現：77.2%的受試者非常贊成或贊成學校設置教學輔導教師制度，11.9%的受試者無意見，10.9%的受試者則非常不贊成或不贊成學校實施該制度。

許月玫（民 91）則曾以臺灣北部地區基隆市、台北市、台北縣、桃園縣、新竹市、新竹縣、苗栗縣等七縣市之公立國民小學教育人員為母群體。以分層隨機抽樣方式抽取 55 所學校 632 位樣本，結果發現：九成台灣北部地區教育人員表示贊成教學輔導教師制度的實施。教育人員贊成該制度實施的理由，在於認同該制度有助於提升教師專業、可促進教師間的專業互助，減輕教學壓力與挫折，及促進教學經驗傳承等正向功能。教育人員對該制度實施的疑慮，主要在於認為目前配套措施未臻完善，並且制度仍含有教師分級意味不適合國內教師同儕平等文化。由上述研究可知，就基層教師而言，教學輔導教師制度的受支持情況遠較教師分級制度理想。

就教師評鑑問題，四級制的教師分級層級多，必須較仰賴教師評鑑來區隔、篩選不同表現層級的教師，而二級制的教師分級，所需的教師升等考核次數較少，一般教師比較容易接受。特別是教學輔導教師人選的產生，主要係由學校依平時長期的觀察，主動學才，並不需教師主動申請並接受升等考核，所以它是和教師績效評鑑盡量脫勾處理的。由於是校方慎重遴選資深優良教師來擔任教學輔導教師，並需經教評會的審核以及教育局的核備，一般而言，所遴選出來的教學輔導教師儲訓人選大多相當優秀，極少有校內教學欠佳、風評不佳的教師被遴選為教學輔導教師。



就家長選擇高階教師問題而言，由於教學輔導教師與一般教師的地位區隔並不明顯，家長並不會想盡方法將學生交到教學輔導教師的手上，而產生校園中一般教師的生存空間受到壓縮與排擠，造成校園紛爭的問題。反而是教學輔導教師和初任教師結合為一個社群，彼此協同合作與協同輔導學生的結果，家長會比較安心讓其子女接受初任教師的教學與輔導。

就經費預算配合問題而言，由於教學輔導教師現行之年資提敘維持不變，現行學術研究費之提敘亦維持不變，所以並不會產生高階教師和研究教師學術研究費調高所產生的經費增加問題。惟教學輔導教師和教師分級制度皆主張要搭配授課時數的減授來提供進階教師進行額外工作所需的工作條件。不同的是，教學輔導教師必須有任務需求且實地從事教學輔導工作才能減授二至四節課，而教師分級制度中的高階教師與研究教師並無同等的設計。

最後，就教師進修問題而言，教學輔導教師的審查標準主要係考慮教師的平日專業表現，並不以教師專業研修的情形做為審查的重要考量，所以並不會因為中小學教師在職進修管道在質和量上的不足，而影響到教學輔導教師制度的推動。教學輔導教師制度所強調的並不在審查之前的教師進修，而是在教學輔導教師的審查之後，必須提供給教學輔導教師儲訓人選，充分的職前與在職進修課程。

## 肆、從教學輔導教師邁向三級制教師分級制度

臺北市教學輔導教師制度的推展係採漸進累增的策略，在規劃完成教學輔導教師制度的雛型後，90 學年度先從一個學校開始試辦，91 學年度擴大至 10 個學校，92 學年度擴大至 25 所學校，93 學年度擴大致 35 所學校，94 學年度擴大至 42 所學校，95 學年度已核準通過 55 所中小學參與試辦。如果推展順利的話，可望在 96 學年度正式推動教學輔導教師新制。推動的速度雖不算快，但是改革的步履走得還算穩健。

在臺北市政府教育局推動教學輔導教師制度的同時，教育局同步委託臺北市立教育大學組成一個訪視評鑑小組，進行試辦學校的訪視輔導以及制度實施成效的評鑑工作。目前該訪視評鑑小組業已完成四個試辦學年度的評鑑研究成果報告（張德銳等，民 91，民 92，民 93，民 94）。研究結果大致如下：

1. 教學輔導教師和夥伴教師各主要互動方式對夥伴教師專業成長的幫助上，以「教學輔導教師入班觀察與提供教學回饋」、「沒有固定討論時間，夥伴教師一有問題就向教學輔導教師請教」、「非正式的情感聯誼活動」等三項的助益較大。
2. 受訪者對於「教學輔導教師與夥伴教師的互動方式」、「教學輔導教師與夥伴教師的互動品質」、「教學輔導教師與夥伴教師的互動頻率」、「學校對教學輔導教師制度的實施成效」皆感到滿意。
3. 歷年來教學輔導教師所發揮的功能皆獲得相當高程度的肯定，其所獲同意度依高低順序大致排列如下：「協助建立學校同儕互動文化」、「協助教師解決教職生活適應問題」、「協助教師進行教學省思」、「協助教師進行班級經營」、「協助教師解決教學問題」、「協助教師持續專業成長」、「協助教師進行學生輔導」、「協助教師增強教學能力」、「協助教師進行親師溝通」。
4. 由於制度推動的努力，部份實施困境有在舒緩或減少中。其中「雙方配對的時間較晚，缺乏暖身的時間與機會」、「教學導師的工作職責不明確」、「限於人力，校方無法對教學導師與夥伴教師提供足夠的行政協助」等三項，93 學年度比起 91 學年度的困難程度有顯著減少。另外，在「教學導師與夥伴教師任教科目未能配合」、「夥伴教師沒有接受輔導與成長的意願」、「教學導師及夥伴教師缺乏團體互動的機會」、「教學導師在職成長課程不足」、「夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練」、「夥伴教師在職成長課程不足」等六項，93 學年度比起 92 學年度的困難程度亦有明顯降低。
5. 惟教學輔導教師制度自 90 學年度實施以來，下列困難仍未獲得有效的改善：(1) 教學導師與夥伴教師工作過於忙碌，缺乏共同討論的時間，以致於雙方雖然認同專業互動的必要，卻乏互動的有利條件；(2) 夥伴教師沒有減少授課時數，缺乏與教學導師進行互動的時間；(3) 夥伴教師未接受足夠的教學導師制度職前訓練；(4) 夥伴教師在職成長課程不足。

未來各校在教學輔導教師制度推動的過程中，難免還會遇到許多限制與問題，有些問題是較難以克服的，例如，夥伴教師沒有減少授課時數，缺乏與教學輔導教師進行互動的時間，有些則是較易解決的，例如加強夥伴教師職前培訓與在職成長課程。臺北市教學輔導教師制度的推動之所以採取先期規劃、逐步漸進實施的策略，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。

展望未來，在教育政策推動的層面上，也有許多必須持續進行的地方。首先，臺北市中小學教學輔導教師制度業經五年的試辦，成效還算顯著，加上五年的邊推動邊修正，已累積不少的實施經驗，值得在九十五學年度再擴大試辦一年後，正式推動教學輔導教師制度。惟制度正式化的初期，建議還是維持申請制，待再經數年的持續推廣後，才全面要求所有國中小必須參與教學輔導教師制度。另外在實施範圍上，也必須向上普及（將高中高職納入）以及向下紮根（包含幼稚園教師），以及將特殊學校教師、私立學校教師一體納入教學輔導教師體制之適用範圍。教學輔導教師要在臺北市中小學全面普及化，仍需歷經一段漫長但穩健的歷程。

其次，建議臺北市政府教育局可考慮在實施「教學輔導教師」制度的基礎下，規劃教學輔導教師任滿五年可申請晉級為「領導教師」（lead teacher，約等於四級制中的顧問教師或研究教師）。晉級為領導教師之審查，由各校依規定審查通過後，報請主管教育行政機關進行外部審查。領導教師除擔任教學輔導教師之工作外，另需從事以教育革新相關議題的研究工作，並參與學校改革、教育實驗、社區資源整合等校務發展事項。領導教師為配合學校規劃，擔任教育研究、輔導教師、學生輔導或提供校務與社區諮詢之服務等工作，得減授三至四節課。

新增設的「領導教師」其主要職責並不是在輔導初任教師或是新進教師，而是領導教學輔導教師，從事更多校內的課程與教學的研究與創新工作。這種「教師領導者」（teacher leaders）觀念的實踐，一方面可以減輕學校行政人員在課程與教學領導方面的負擔，另一方面亦可為資深優良教師開創了一個自我實現領導潛能的舞台。這樣的機制，對於教師本身、學校行政以及學生的學習，都是有利的，可以產生三者皆蒙其利的三贏現象。

「教師-教學輔導教師－領導教師」是一個教師在教學領域晉升的管道，它和「教師-組長-主任」之行政晉升管道，是二個相輔相成、可以互相轉換跑道的「雙生涯晉升系統」。教學輔導教師約略等於教務與輔導方面的組長（如教學組長、輔導組長）之職級，所不同的是教學輔導教師負責的是各學科或學習領域的教學研究、發展與教學輔導工作，教務方面的組長係承擔第一線的教務行政工作。領導教師約略等於教務與輔導方面的主任（如教務處主任、輔導室主任）職級，所不同的是領導教師負責的是學校課程與教學總體規劃方面的教學研究、發展與教學輔導工作，教輔方面的主任係承擔全校性的教務或輔導行政工作。當然具有教學

輔導教師資格的教學組長，在擔任一段行政工作後，可轉任教學輔導教師工作；具有主任資格的領導教師，亦有可能轉任教務處主任工作。

當然，筆者亦期待教學輔導教師制度能經由立法或行政命令，成為全國性的制度，讓全國中小學教師都能受益。綜觀英國、美國等教育先進國家所規劃實施的教學輔導教師方案可以發現，雖然各國制度並不完全一致，不過在法令依據上：各國在規劃與設計初任教師導入方案上，都是以全國性(或全州性)的立法方式為之，以為方案推展的有力支持。

此外，建議我國各級教育行政機關在推動一段時間的教學輔導教師制度之後，才開始穩健地推動「教師－教學輔導教師－領導教師」之教師分級制度，這種三級制教師分級比起四級制的教師分級是比較符合學理的。國內學者楊深坑(民 88)認為，教師分級的級數應符合教師的專業性：德國除專業性較高的文理科中學教師比照大學教師，分為四級之外，其他中小學教師均只分兩級。有鑑於國內中小學教師的專業性和大學教師仍有一段差距，是故採取「先採行二級制、後再逐步推動三級制」的教師分級實施規劃是符合學理的。

另國內學者張芬芬(民 91)認為，無論長期是否要設兩級以上，實施初期仍以採取二級自願制較為恰當。蘇進棻(民 87)和張瑛珊(民 88)針對全國中小學教師調查研究結果指出：教師以贊成分為三級者居多，名稱以贊成「初任、專業、資深」者最多。楊慶麟(民 90)和郭希得(民 91)亦發現中小學教師對分級級數的看法，以支持劃分三級者較多。當然，亦有研究報告(王佳芬，民 91；方忠斌，民 90)指出，中小學教師較支持四級制。

惟三級制教師分級制度，宜儘量減低教師之間的升等競等，儘量鼓勵教師與教師間協同合作與專業互動，而教師的協同合作文化正是當前教育改革所迫切需要的教師文化。理想的設計是，在我國中小學的教學環境裏，能夠由領導教師扮演教學領導者的角色，在行政人員的支持下，帶領教學輔導教師，鼓舞教學輔導教師，以「大手牽小手」的協同合作方式，陪同接受輔導的夥伴教師攜手邁向教學的專業。「專業」與「合作」將成為我國中小學教師的生存利基。

教學輔導教師和領導教師制度，重點不在於以外部誘因的方式(如提高教學研究費)，來增加資深優良教師的薪酬，而在於肯定資深優良教師的專業表現，並以內在工作誘因的方式(如改善工作條件)讓這些教師有更多自我更新、自我實現的機會。這種強調同儕輔導、內在誘因的精神是比四級制所強調的階層體制、外部誘因的作法應有較高的價值的。美國學者 Gary Sykes 在檢討美國教師生涯職



級制度後，發現美國曾實施該項制度的州，大部份都無疾而終，問題出在於學區之內只是多製造了一些額外的、科層體制的職位，而不是讓教師在教學改善方面扮演新的角色。亦即，教師分級這種作法只是把一些教師拉拔到新的職位上、提高他們的薪水，但是卻沒有在學校工作環境裡有效引進教師的新角色（引自江芳盛譯，民 93，頁 378）。

此外，建議教育行政機關在規劃、制訂教師分級制度時，宜有較長期的試辦期，並提供誘因鼓勵各縣市、各學校進行試辦工作（適合臺北市的教育制度並不一定適合其他各縣市；適合大型學校的制度亦不一定適合偏遠小學校）。教師分級制度的推動較宜採逐步漸進的策略，由小範圍到大範圍，逐步實施。先由某縣市某些自願試辦的學校先行實施，再逐步擴及全體學校；亦可由初任教師開始實施，現任教師自由選擇加入，再逐步普及至全體教師。在推動的過程中，可採「規劃－執行－考核－修正行動」（Plan-Do-Check-Act, PDCA）的歷程，邊做邊修正，使得教師分級方案更臻於完美的境界。亦即，教育行政機關規劃了教師分級變革，接著加以執行，考核執行成果，根據考核結果改正差異，或依據新資訊發動另一個新的變革。教師分級方案的推動流動，都可以使用此一循環加以不斷地改進。

教師分級制度的推動，次重教師的宣導及訓練工作。教育行政機關應加強教師進階觀念的宣導與溝通，讓教師們有了正確的專業發展觀念，才不會「談教師分級色變」，一味地抵制教師分級工作。其次，要喚醒學校行政人員、教師會、家長會、民意代表對教師職級制度的普遍重視與支持，才能在各方共識下，加速教師職級工作的推展。

再者，無論是教育行政機關、教師會、教師研習中心、或者是師資培育機構，皆應提供教學輔導、教師評鑑方面的課程與研習，以便加緊教學輔導、教師評鑑人力的培訓工作，方能因應教師分級制度普遍實施後的大量評鑑人員需求。當然，教育行政機關應體認到教師職級工作是一項費時、費人力、費財力的投資工作，然後給予各學校足夠的心理支持與實質支援，才能順利有效地推展教師職級工作。

## 伍、結論

和醫師、法官等專業人員比較，我國中小學教師確實面臨「無生涯晉升」之困境，由於無晉升之機會，使得中小學教師無法經由系列的升遷，而得到更高的

酬賞、社會地位與自我成長，因而也常導致中小學教師工作生厭、專業發展遲滯與工作態度保守等種種問題。有鑑及此，教師分級制度在我國中小學是有實施的合理性。

但是中小學教師分級制度在我國已業經十餘年的倡議，多年來僅停留在「只聞樓梯響，未見人下樓」的階段，可見教師分級制度有其複雜性和困難度。盱衡國外教師專業的發展以及國內教育現況，建議先實施教學輔導教師制度，然後才實施「教師－教學輔導教師－領導教師」三級制的教師分級規劃。這種逐步漸進的三級制，比起一步到位的四級制，有較高的可行性及合理性，值得供國內教育決策者參酌，以及國內教育研究者進一步加以批判和研究，俾提出更合理可行的見解。

此外，另一個建言是：有鑑於國內教師分級制度推動的困難，教育行政機關應有較長期、統觀的觀點推動該項制度。先推動容易推動者，後推動較難推動者；先推動週邊配套措施，然後再推動教師分級制度的主體。就教師分級制度的配套措施而言，國內目前較迫切需要推動的是教師評鑑制度以及教師進修體制的改善，亦即我國教育當局宜優先建立教師評鑑制度，落實教學視導工作，透過公正公開的視導評鑑制度，激勵教學表現優秀的教師，並協助教師改進教學，有了健全的教師評鑑制度，教師分級制度的實施關鍵和瓶頸－如何公正有效的鑑別出優秀教師進階高一層級，才有解決的可能。當然，教育當局必須針對不同生涯發展階段的教師，改善我國教師在職進修體制，提供給中小學教師量多質優的在職進修管道。有了多元而充裕的教師進修管道，教師分級制度的另一實施關鍵和瓶頸－如何以教師分級為手段，敦促教師積極的進修與成長，才有其制度的正當性。

總而言之，我國中小學教師分級制度對於提高教師專業地位，樹立教師專業權威，有其時代的意義與必要性，但是教師分級制度的規劃與推動卻是一個非常艱辛、漫長、且複雜專業的工作。國內各級教育行政機關，必須務實地、有毅力地加以推動，但是切記躁進與政策規劃的粗糙。畢竟，應有所為而不為以及粗糙草率的作為，對於我國中小學的教學專業都是有害的。惟有逐步漸進地實施「教師－教學輔導教師－領導教師」三級制的教師分級，並對於相關的配套措施，加以審慎的因應，才能在發揮教師分級功能的同時，儘量減少其諸多的副作用，才能真正有利於我國中小學教師教學專業的長遠發展。

## 參考文獻

- 王佳芬（民 92）。我國私立幼稚園教師分級制可行模式之研究。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 方忠斌（民 90）。國民中學教師對教師分級制度知覺之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 行政院教育改革審議委員會（民 85）。教育改革總諮議報告書。臺北市：作者。
- 江芳盛（譯）（民 93）。對教育「新專業主義」之評估。載於王如哲等譯，**教育行政研究手冊**（原主編 J. Murphy & K. S. Louis）（頁 363-402）。臺北：心理出版社。
- 吳清山、張素偵（民 91）。教師評鑑：理念、挑戰與策略。載於中華民國師範教育學會（主編），**師資培育的政策與檢討**（頁 177-192）。臺北：學富文化。
- 周仁尹（民 91）。國民中學教師分級制度及其影響之研究：以臺北縣為例。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 許月玫（民 91）。國民小學教學輔導教師制度之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 教育部（民 83）。第七次全國教育會議分組研討結論報告。臺北市：作者。
- 郭希得（民 91）。屏東縣高級中等以下學校實施教師職級制度之調查研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張芬芬（民 90）。英國進階教師制度與其啓示。**初等教育學刊**，9，55-74。
- 張瑛珊（民 88）。我國中小學教師分級問題之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張德銳（民 85）。我國實施教師職級制度所面臨的問題與因應策略。載於蔡培村（主編），**教師生涯與職級制度**（241-266 頁）。高雄：麗文文化。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天建（民 90）。臺北市中小學教學導師制度規劃研究。**初等教育學刊**，9，23-54。
- 張德銳、張芬芬、邱錦昌、張明輝、熊曠、萬家春、鄭玉卿、葉興華、張嘉育、高紅瑛、李俊達（民 91）。臺北市中小學教學輔導教師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，未出版。
- 張德銳、張芬芬、邱錦昌、張明輝、熊曠、萬家春、鄭玉卿、葉興華、張嘉育、王淑俐、丁一顧、陳信夫、高紅瑛、李俊達（民 92）。臺北市中等學校教學輔導教師九十一學

- 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，未出版。
- 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（民 93）。**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，未出版。
- 張德銳、丁一顧、高紅瑛、李俊達、簡賢昌（民 94）。**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，未出版。
- 楊深坑（民 88）。教師職級制度之國際比較。載於**現代教育論壇：中小學教師分級制度的實施展望**，27-36。臺北市：臺北市立師範學院。
- 楊慶麟（民 90）。**學校本位教師分級制度可行評估之研究--以國民小學為例**。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 歐用生（民 85a）。從我國教師生涯研修論職級制度的必要性。載於蔡培村（主編），**教師生涯與職級制度**（頁 139-154）。高雄：麗文文化。
- 歐用生（民 85b）。**教師專業成長**。臺北：師大書苑。
- 蔡培村（主編）（民 85）。**教師生涯與職級制度**。高雄：麗文文化。
- 蔡培村（民 88）。我國實施教師職級制度可行性研究。**教育資料與研究**，31，1-14。
- 蔡培村、陳伯璋、蔡清華、蘇進財、孫國華（民 83）。**中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究**。教育部中教司委託研究，未出版。
- 蔡培村、鄭彩鳳（民 89）。**建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級制度專案規劃報告**，17-18，臺北市：教育部。
- 謝文全（民 74）。**教育行政**。臺北：文景出版社。
- 聯合報（民 94）。**中小學教師擬評鑑分級**。聯合報 93.3.29 頭條新聞。
- 蘇進棻（民 87）。**中小學教師分級制度之理論研究與實證分析**。國立師範大學教育學系研究所博士論文，未出版，臺北市。
- American Federation of Teachers (1998). Mentor teacher programs in the states. *Educational Issues Policy Brief*, 5, 1-13. Retrieved October 31, 2002, from <http://www.aft.org/edissues/downloads/Policy5.pdf>.
- Carnegie Forum on Education and the Economy, Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Author.
- Commission on Teacher Credentialing. (1993). *Beginning teacher support and assessment program descriptions: Year one*. Sacramento, CA: California Department of Education.



- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher* (Report No. 91-6). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In W. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: MacMillan.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lerman, J. L. (1990). Merit pay and career ladders: Part Of the problem or part of the solution. In S. B. Bacharach (Ed.), *Advances in research and theories of school management and educational policy* (pp. 95-122). Greenwich, Connecticut: Jai Press Inc.
- National Commission for Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Schlechty, P. C. (1989). Career ladders: A good idea going awry. In T. J. Sergiovanni & J. H. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count* (pp. 356-373). Boston: Allyn and Bacon.
- Stanford, R. L. et al. (1994). *Empowering cooperating teachers: The University of Alabama clinical master teacher (CMT) program*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378157).

# **From Mentor Teacher to Lead Teacher: An Alternative Plan for Teacher Career Ladder in Taiwan**

Derray Chang\*

## **Abstract**

The main purpose of this article is to probe the strategies for the implementation of a three-level teacher career ladder in Taiwan. First, the paper elaborates the concepts of the four-level career ladder program proposed by the Ministry of Education and its derivative problems. Then, it explains the merits of the mentor teacher program in Taipei. Based on the Taipei experience, the paper presents strategies for the implementations of a three-level career ladder program, which can be an alternative plan for the career teacher ladder system in Taiwan. .

**Keywords: teacher career ladder program, mentor teacher, lead teacher**

---

\* Professor, Graduate School of Elementary Education, Taipei Municipal University of Education