

# 美國麻州中小學教師評鑑 制度研究及其對臺灣 的啟示

洪麗卿\* 黃純敏\*\*

## 摘要

教師評鑑具有健全教師專業服務品質的功能，近年世界許多國家的教育改革莫不致力於此。緣此，本文以美國 K-12 學生學習表現最優異的麻州波士頓和馬爾頓學區為探究的範圍，從比較教育觀點尋求供臺灣參考的可能解決策略。本文之研究發現麻州教師評鑑意識的開展，始自教師素質倡議，而後走向認證和考核標準化，視學生學習成果為績效指標。兩學區評鑑制度的運作規範和行政程序，充分展現溝通、協商和達成共識的過程，故能發揮績效考核和引領教師專業成長之效。最後，據此提出對臺灣教師專業發展評鑑之五項建議。

**關鍵詞：**美國麻州、臺灣、教師評鑑、教師專業成長

---

\* 洪麗卿，國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士生

\*\* 黃純敏，國立臺灣師範大學教育學系副教授

電子郵件：lindahung99@gmail.com；educmh@ntnu.edu.tw

來稿日期：2011年4月26日；修訂日期：2012年3月29日；採用日期：2012年4月27日

# The Teacher Evaluation Program of Massachusetts Public Schools and Its Implications for Taiwan

Li Ching Hung\* Chuen Min Huang\*\*

## Abstract

By literature review, and with data collected from school visit and individual interview in Massachusetts public school, this study inquires the development of teacher evaluation programs of Massachusetts public schools with an implication for Taiwan in mind. The teacher evaluation programs of Massachusetts public schools are set up to improve teacher's effectiveness, and then to enhance student's learning with a competence-based evaluation. It is noted that the teacher evaluation programs in Boston and Malden school districts of Massachusetts include philosophy of communication, consultation and consensus-building that lead to the growth of teacher competence and the development of teacher professional. The positive effect of the Massachusetts program gives some light to improve Taiwan's evaluation program: a. evaluators should be trained with knowledge of leadership and counseling ability; b. the need of a national institution which is responsible for developing teacher evaluation standards; c. evaluation program should take teacher's professional autonomy in consideration; d. communication ability and culture sharing among teachers should be encouraged; and e. the necessity of a supportive system to promote teacher's professional growth.

**Keywords:** Massachusetts, Taiwan, teacher evaluation program, teacher professional development

---

\* Li Ching Hung, Doctoral Student, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University

\*\* Chuen Min Huang, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: lindahung99@gmail.com; educmh@ntnu.edu.tw

Manuscript received: April 26, 2011; Modified: March 29, 2012; Accepted: April 27, 2012

## 壹、前言

教師評鑑具有健全教師專業服務品質的功能，許多國家常透過教師評鑑選拔高品質的初任教師，促進現職教師的專業成長，提高學校的教學品質，進而回應社會大眾所關切的學校績效責任（張德銳，2004）。面對社會變遷，少子化減班競爭的壓力、家長意識的抬頭，以及績效責任的趨勢，教師專業化已刻不容緩。然而傳統政策回應中小學教師的專業發展需求，是以共同集中上課、研習等形式，但結果往往流於課堂教學哲學的加強，而非更重要的專業能力的發展；再者，研習「以一套方式解決所有問題」（one-size-fits-all）的假設亦難以回應個人需求，而易流於形式（唐淑華，2010）。

教育部為協助教師專業成長，增進專業素養，提升教學品質，增進學生學習成果，爰自 2006 年通過「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，並組成「試辦中小學教師專業發展評鑑推動工作小組」，議定並執行相關工作方針。3 年後於 2009 年由試辦方案修正為實施方案，改名為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」。評鑑辦理方式係採學校自主，評鑑內容得由學校參照教育部或縣市政府訂定之「教師專業發展評鑑參考規準」自行修訂，並且在第五點第一款「辦理原則」第 1 項中聲明：「採自願辦理為原則：由學校自願申請，及學校教師自願參加之方式辦理。」（教育部，2010：1）。此外，為了消除評鑑與考績掛勾的疑慮，於 2010 年 10 月 6 日修正「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」第 5 點第 1 款第 3 項，正式將教師評鑑定位為形成性評鑑：

本要點之評鑑，為形成性評鑑，不得做為教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據。（教育部，2010：1）

由此觀之，臺灣教師評鑑乃是採自願參加和鼓勵成長的柔性作法，此舉是否能真切形塑臺灣教師成長氛圍，其運作方式是否能有效

提升「教師專業」，值得探究。

有感於教師專業對學生學習之重要性，作者自 2007 年連續 4 年參與「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，並於 2009 年甄選上教育部「中小學教師專業發展評鑑計畫——赴美研習計畫」，到美國麻州（Massachusetts）了解其教師評鑑運作模式。而該次實地走訪經驗，讓人深刻體認到教師專業發展和社群對話的價值，尤其所參訪的學校均屬社經較弱勢的學區（學生族裔背景多元以黑人和西班牙裔移民家庭居多），但所呈現的學習成就和教學效能竟能如此優異。這不得不讓人深信基層教師推動教改巨石的能動性，也就是每一個孩子都會因教育工作者的所作所為而學習。同時，置身在另一種文化脈絡進行檢視，更讓人看見教師評鑑運作方式的其他可能性，並且更加認同教師評鑑實施的必要性。

有鑑於目前臺灣教師評鑑實施經驗不足，尚處於制度推展和形塑階段，睽諸各教育先進國家在教師評鑑方面的努力，尤以美英兩國較具成效（丁一顧、張德銳，2004）。而依美國教育週刊 2008 年各州教育績效表現統計報告指出，麻州在 K-12 學生的整體表現最為突出，故有其重要性與代表性（Education Week, 2008）。秉持「他山之石，可以攻錯」，藉助比較教育的觀點，借鏡美國的教師評鑑制度，可幫助我們尋求解決問題的可能策略與參考價值。因此，本文旨在探究美國教師評鑑制度的歷史演進和麻州評鑑制度的發展經驗，以供臺灣規劃教師評鑑的參考。此外，美國教育體制係採三級制地方分權，在州規範下學區各自發展。在考量時間和人力的因素，故選擇麻州兩個學區規模懸殊之波士頓學區（Boston，共 135 校）和馬爾頓學區（Malden，共 7 校）為例示，探究教師評鑑實際運作的方式。研究方法主要採文獻探討，廣泛蒐集有關教師評鑑的官方文件與相關文獻，並輔以作者參訪波士頓、馬爾頓學區的參訪札記，<sup>1</sup> 透過比較教育研究的四步驟：描述、說明、並置比較、詮釋，以了解美國麻州形塑教師評鑑制度之演進歷程、運作現況及其對臺灣的啟示。

<sup>1</sup> 作者於 2009 年 9 月 9 日至 9 月 20 日實際至麻州波士頓、馬爾頓兩學區參訪。

## 貳、美國教師評鑑制度的發展

根據美國憲法，聯邦政府設有教育部負責領導全國性教育方向，給予各州規範與監督；而中小學教育的權責則歸於各州自主（引自王家通，2003）。基於教育管理體系地方分權化，州政府和地方學區均扮演著影響學校組織及其運作的重要角色（王家通，2003；吳清山，1994）。以下先闡述美國教師評鑑制度之演進歷程，而後再探究美國麻州和兩個地方學區教師評鑑制度的實施情形。

### 一、美國教師評鑑制度之演進簡史

綜觀美國教師評鑑的發展史，評鑑教師的觀念幾乎從有教育制度以來就受到關注。有關教師與行政人員的考核，美國一開始並沒有確立的制度，自英屬殖民地以來的視察制度，是屬於外行人士視導的時期，基本上只是消極察看，教師無須對學生學習表現負責，學習落後只被認為是學生自身無心學習的結果（Perterson, 1982，引自陳聖謨，1998）。至二十世紀以後，評鑑概念的發展約可分為三個時期（Ellett & Teddlie, 2003）：（一）1900—1950年代，隨著受教人口增加，開始出現來自校長或家長對教師的非正式評鑑，採教師特質觀點，以教師社會地位、品德模範、教育熱忱為主要評價信念，直至1940年代開始，才體認到人格特質未必與教師表現直接相關，轉而重視教師效能，重新釐清優良教師的定義；（二）1950—1980年代，因受蘇俄領先發射史普尼克（Sputnik）人造衛星的影響，轉而注重科學管理，教師評鑑系統應運而生，並強調教學實務能力，如發展教學方法、開設師資培育課程，以及聯結教學與學習的對應關係；（三）1980年以後，教師評鑑已成為教育績效和教育改革的主軸。1983年美國「追求卓越國家委員會」（National Commission on Excellence in Education）出版《國家在危機中》（A nation at risk），強調教師專業能力的提升乃為教育改革之基石，故而揭示評鑑歷程「他人建議」的重要性，並促使評鑑歷程的深化，如：評鑑指標從以往以教師為中心（如關注教師行為表現和教師教學技巧）轉變成以課堂教學（classroom-based）

和學生為中心導向（如關切學生學習成效和發展高層次思考能力）。綜合上述可知，美國的教師評鑑制度哲理和內涵，乃受教育思潮的影響而造成評鑑視框的移轉。隨著評鑑觀點對教師責任、教學效能和學校管理等價值信念的演進，致使制度層面因應更替。是以，儘管美國各州教師評鑑制度並不相同，但教師評鑑在普遍受到關注下，至 1983 年止全美已有 98% 的學區發展教師評鑑運作模式，至 1998 年全美各州已完成相關法令的制定（Ellett & Teddlie, 2003; Shinkfield & Stufflebeam, 1995）。整體而言，自 1980 年以降，美國教育改革強調績效責任，促使美國教師評鑑漸處於穩定發展階段，雖然期間教師反彈聲浪重未間斷，但在各州努力溝通和協調下，至今仍維持著制度運作，並持續發展中（Danielson, 2001）。

## 二、各州發展教師專業評鑑規準之依據概要

影響美國教師專業評鑑規準甚鉅的兩大教育專業機構，一為全國專業教學規準委員會（National Board for Professional Teaching Standards，以下簡稱 NBPTS），另一為州際初任教師評估與支持聯盟（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium，以下簡稱 INTASC）（卯靜儒、陳佩英、蘇源恭，2008）。NBPTS 自 1987 年以來，受國會的支持正式成立，以提升教師評鑑規準為目標，其任務有三：（一）訂定一套有效能教師的嚴格規準，採學習者中心取向，明訂教師應具備的知識、能力和職責；（二）發展並執行全國認證的評量系統，提供自願參加的教師進行評鑑和認證，認證通過者發與 NBC 證書<sup>2</sup>（National Board Certification）；以及（三）促進相關教育改革以改進學生學習成效（陳麗珠，2000；Ellett & Teddlie, 2003）。NBPTS 已在 27 個學科領域內制定一系列規準來評鑑和認證資深教師，同時也提出五大核心主張，以彰顯有效能教師的特質：（一）教師致力於學生和其學習活動；（二）教師了解所教授的學科，

<sup>2</sup> 一般教學證照為基礎執照，流程為修課、通過考試以及實習，為初任教師認證用。而 NBC 證書流程則為教師另外通過考試和檔案審查（含 2 堂教學影片、教案、教學作品和省思，說明學生成就和教師教學的關係），採分科分階段考試授證，因此屬較高層級（參訪札記 20090915）。

並能有效的將學科知識交給學生；（三）教師負起管理和督導學生學習的責任；（四）教師有系統的思考教學實務，並且從經驗中學習；以及（五）教師是學習社群中的一員（NBPTS, 2010）。

INTASC 則是 1987 年由美國各州學校領導人員協會（Council of Chief State School Officer, CCSSO）所設立，目的在於促進各州之間合作發展初任教師認證的評鑑制度，跟 NBPTS 的基本主張一致。即教師評鑑制度的建立需要「表現主義」的規準和評量策略，故由評鑑學者哈蒙德（Linda Darling-Hammond, 1951-）領軍成立「規準起草委員」，1992 年發布 10 項模範規準，提供各州制定初任教師評鑑規準的參考。因 INTASC 為各州教育首長所組成的協會，結合行政權威與專業權威，故而對各州影響力甚大。INTASC 宣稱其規準是將 NBPTS 的 5 項規準融入其 10 項規準之中，因此基本上全美國以 NBPTS 規準為依歸（卯靜儒等，2008）。由於美國 NBPTS 及 INTASC 全國性教師專業標準的制定，不僅是提供州層級的教師專業標準具體的發展方針，而且也為認證「教育專業」，建立一套良好的檢核系統，遂亦影響許多師資培育機構用於引導師資培訓課程。基於美國教育制度屬高度地方分權化體系，州層級之下的地方學區也保留自主性，制度和規準各有不同的演進，因此以下除了描述麻州教師評鑑制度之外，也以麻州首府波士頓市的波士頓學區和馬爾頓學區的教師評鑑制度進行實例說明。

## 參、麻州教師評鑑制度

麻塞諸塞州（簡稱麻州）位居美國東北角，是新英格蘭六州之一，人文萃集、文物景觀皆盛。波士頓為麻州首府，州內哈佛大學和麻省理工學院為舉世聞名的學府，美國爭取獨立時，許多重要歷史事件也皆發生於此，如麻州波士頓茶黨事件、邦克山戰役等。由於獨特的歷史淵源，自由主義色彩極為濃厚，致使許多教育改革均從麻州開始，如美國第 1 所公立學校、第 1 所高中、第 1 所州立師資培育專責機構和義務教育的倡導等（許鐘榮，1984；曾慧佳，1992）。

## 一、麻州教師評鑑制度之演進

美國各州教育行政機關的成立，對師資培育和教師評鑑的推動有很大的幫助，茲將麻州教師評鑑制度演進分為意識開展、制度創建和發展趨勢等三階段說明如下。

### （一）教師素質意識的開展

麻州開始重視教師素質對學習成效的影響，始自教育學家霍拉斯·曼恩（Horace Mann，1796-1859）於 1837 年擔任麻州教育董事會首任秘書長，在其考察歐洲普魯士的教育後，認為應以普國為藍本，進行改革，因此主張州的責任在於制定標準，且學校委員會須肩負篩選教師素質的責任，以造就有資格的教師。麻州教育董事會在曼恩的領導下，於 1839 年通過法案，設置全美第 1 所州立師資培育專責機構，成功地提升麻州的教師素質，並落實普及教育的推廣。曼恩的意識主張奠定麻州日後教師評鑑發展的基石，麻州自此開始意識教師素質的重要性（Messerli, 1971，引自張德銳、李俊達，2002）。

### （二）標準化績效評鑑制度的創建

誠如 Ellett 與 Teddlie（2003）指出，美國 1980 年代以後，教育思潮已至績效概念倡議時期，著重提升教師教學效能和專業素質。至 1990 年代開始展開大規模系統性教育改革之途徑。如：1994 年，柯林頓（W. J. Clinton，1946-）通過《目標 2000 教育法案》（Goals 2000: Educate America act），為美國聯邦政府首次訂定全國性教育標準，帶頭推動教育改革，以企圖改善美國公立教育的品質。受當代思潮和教育政策的影響，麻州許多教育改革法案亦以績效考核和教師評鑑為關注焦點。1993 年六月通過的《1993 年麻州教育改革法案》（The Massachusetts education reform act of 1993）第 71 章第 41 條，針對新進教師和現任教師分別提出規範。新進教師自 1998 年起欲獲得合格證書，必須持有學士學位及藝術或科學領域的修課學分，且通過兩項測驗：（一）寫作測驗，展現溝通和讀寫能力，以利有效教學和促進學校與家長之間的溝通；以及（二）學科教學專業知識與一般學科知識的基礎認可測驗。通過測驗後取得的麻州公立學校任教資格證書，只視為暫時性就業，進入學校後仍須接受教學督導和教學認證。

而現任教師或尋求其他領域認證的教師，至 1998 年起也必須通過學科測驗，且必須持續參與培訓研習課程，以增強學科知識和教學技能之專業發展（Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 1993）。

繼之，1995 年三月州教育董事會針對聯邦《目標 2000 教育法》，提出「目標 2000 年之五年教育總體規劃」（Goals 2000 five year master plan）。這包括 5 項主要目標：第一，確保學生達成高標準；第二，提升教師素質與專業；第三，支持所有學校追求卓越和績效；第四，確保州與聯邦法規的承諾；第五，創造全州支援學校發展的公共建設。此法案明白指出教師專業發展之所以列為第二的主因，在於須與目標一「學生學習表現」緊密聯結，故須先明定全州學生一致之核心課程方針，再依循制定教師基本表現的評估規準。此法案致使麻州所有教師和學生均須通過標準化測驗評估，同時藉以換發新證制來敦促教師持續的成長<sup>3</sup>（Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 1995a）。至 1998 年麻州已正式執行 K-12 麻州教育工作者執照考試方案（Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2010a）。

### （三）以學生需求為本位的發展趨勢

2001 年小布希總統（G. W. Bush, 1946-）簽立新的中小學教育改革《帶起每個孩子——2001 教育法案》（No child left behind act of 2001，以下簡稱 NCLB），此為美國自 1965 年後最大的教育改革，特別是以提升低成就學習成果為目標，縮小學習差距、提高教育品質的實踐，以及確保每位學生的基本學力；而其表現方式在於「標準本位」、「學校本位管理」、「家長選擇」、「績效考核」等特色。<sup>4</sup>這不但使美國公立學校體現了更嚴格的績效考核價值，帶動課程內

<sup>3</sup> 依規定所有教師每 5 年至少須參加 120 小時的專業發展，且至少一半的時間需以具體的活動與主要認證領域作聯結才能換證。這種方法假定絕大多數教師具有專業能力負責管理自己的專業成長。

<sup>4</sup> NCLB 法案之四個基本原則有：一、由州統一考試來考核學校績效，並設立各州縮短教育績效差距的時限；二、賦予各州與學區自主與靈活性，對辦學成效不佳的學校提供實質協助；三、提供更多資源輔導貧困地區的學校措施。四、父母可為孩子有更多的擇校機會和補償教育的服務（侯威，2007；馮莉雅，2004）。

容和教學方法更多的研究與改革，並且也積極關注有待改進的學校。此法案自 2004 年起，要求州政府對學生舉行統一標準的測驗，學生的考試成績將是評鑑學校和教師績效的重要指標，其影響力至今仍持續存在（張德銳、李俊達，2002；馮莉雅，2004）。受該法案影響，麻州成立「麻州綜合性評量系統」（Massachusetts Comprehensive Assessment System, MCAS），不僅三年級至八年級每年要參加全州性會考，且五、八與十年級加考自然與科技，五、七年級加考歷史與社會（Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2010b）。測驗結果分為及格與不及格，不僅各學區公開評比，學區內各校亦是如此。此種教改政策點明教師效能，是以學生基本學力為參照點，要求教師依循學生標準化的評量結果，修正自我教學成長計畫。<sup>5</sup> 當落後學生持續沒有進步時，校長和評鑑人員會親自與教師共同討論適當的策略，以改善教師教學缺失和困境（馮莉雅，2004）。換言之，2001 年後，學生表現優劣成為檢核教師教學良窳之重要指標，同時也監督麻州教師評鑑形成性目的是否落實。然而自 NCLB 教育法案實施以來，一些條款和執行亦受到非議，如導致學校重視州考試科目而忽略非考試科目、特殊群體的普通兒童考試沒有區分、以及單由州政府和學區執行 NCLB 教育法案有人力和財力短缺等問題，這些都暴露法案不足之處（侯威，2007）。

綜合所述，麻州教師評鑑的意識開展，始於教師素質與教學品質的聯結，為了能有效保障學生的學習品質，故而成立專責師資培育機構，以提升師資素質。1993 年的教改政策取消終身或永久教師證書，教師工作轉為非保障性就業，除了制定初步篩檢機制，並著眼定期換證，視持續專業研習證明和接受教學督導為換證條件，以建立教師的專業性。近幾年深受 NCLB 教育法案影響視學習成果為績效考核的指標，使評鑑制度走向工具理性，強調教師診斷學生學習困難和調整教學的能力。雖然 NCLB 教育法案促使評鑑價值，回歸以學生需求為本

<sup>5</sup> 波士頓學區自 2009 年起，各公立學校推動反應式補救教學（response to intervention, RTI），即是以「帶起每個孩子」為教育價值，強調教師的教學決定需以學生的學習回應為基礎，才能符合學習落後學生的需求，提供良好的教育品質（參訪札記 20090917）。

位，但其以強勢介入方式，令人質疑聯邦政府權限是否過度膨脹、是否會反而斷傷學校和教師自主權能。因此，在教育改革趨勢下，如何讓教師透過評鑑取徑提升權能感，亦是關鍵。

## 二、麻州教師評鑑制度之內涵

麻州教師評鑑係以州規章 603 CMR 35.00 和麻州法律第 71 章為法源依據，並結合「有效教學與行政領導原則」作為教師評鑑之指標。以下分述評鑑目的、原則、實施方式和表現規準等（Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 1995b）：

（一）評鑑的目的：1. 藉由被評鑑者和評鑑者間的互動交流，以提供回饋來持續改善教學表現。2. 提供事實紀錄與評估紀錄以作為人事決定之用。

（二）評鑑的原則：1. 表現規準應是可測量的。2. 表現規準應反應教學任務和責任的差異，且將差異描述於評估報告。3. 評鑑過程，應事先與受評者分享表現規準。4. 評鑑目的應以書面形式清楚告知受評者。5. 評鑑過程應符合州和聯邦法律所定義免於種族、性別、宗教等歧視和偏見。6. 受評者可蒐集和提供更多的表現資料，這些資料必須及時提供，且評鑑者必須予以考慮。7. 受評者應當有書面回應評價報告的機會。

（三）評鑑實施方式：1. 評鑑實施人員：由學區總監（superintendent）領導的外部評鑑小組負責，包括學區總監、副總監、校長、副校長、課程督學等負責以下所列之責任：（1）未取得專業教師地位之教師，學區每年至少評鑑 1 次；已取得專業教師地位之教師則每 2 年評鑑 1 次，以協助教師改善表現。（2）學區總監應確保學區的評鑑規準符合州教育董事會之相關規範。（3）所有評鑑者須接受評鑑人員的培訓並取得認證，包括視導訓練、評鑑相關訓練和評鑑科目與領域之專長。（4）評鑑工作的執行，均由校長及其他非教師工會的行政人員來擔任，「教師督導與評鑑」是校長培訓課程的重要環節。（5）負責評鑑的行政人員應於學年開始時，即確認當年度應接受評鑑的名單，並知會受評者。評鑑人員的責任，主要以教學觀察為核心，評鑑活動可能包括評鑑前的計畫會談、實地觀察、教學意見回饋、正

式的期中評鑑、後續會議、期末評鑑總評等，但並非僅限於上述活動。

2. 評鑑資料蒐集方式：評鑑者應使用直接觀察或檔案資料等多方來源，受評者亦可主動提供相關資訊。

3. 評鑑報告內容：採開放性評鑑，評鑑者必須以口頭告知與書面呈現，讓受評者了解評鑑內容，而內容必須包括受評者表現優勢和需改進兩部分。

4. 評鑑結果的表述：每個「評鑑規準層面」為個別範疇，分別做一個綜合的評定，同時就整體的表現，也做一個評定。評定等級只有兩個，就是「達到或超越標準」與「未達標準」。評定為前者，只須簡要提出判斷的證據，並指出可持續進步的可能方向即可；而後者則須提供較詳細的回饋，並須保持公平、客觀、精準。

5. 評鑑結果的應用：兼重形成性評鑑和總結性評鑑。形成性評鑑在於協助教師改善專業表現；總結性評鑑則作為人事考核之依據。但評鑑過程，須提供受評者足夠的時間改進並達成表現規準的要求，且具有提出申訴的權利。

#### （四）評鑑規準與指標

麻州地方學區雖採本位自主發展，但其認證標準需以麻州「有效教學與行政領導原則」（Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 1995b）為最根本基礎。認證標準可分為七大層面，層面之下設有項目，項目之下共有 83 條表現規準，因篇幅關係僅將評鑑層面和各項目臚列如下：1. 與時並進的課程：教師具備新穎的課程知識；2. 課程與教學的有效計畫與評量：（1）有效的教學計畫、（2）確實評量學生學習成效、（3）教師能有效引導學生課程理解並適時調整教學教材或評量；3. 教室環境有效管理：（1）營造正向的學生學習和參與的學習環境、（2）教師建立適當的行為、（3）尊重和安全的規準；4. 有效教學：（1）設立清楚的學習目標、（2）使用適當的教學技巧、（3）使用適當的問答技術、（4）教師須革新評量取向和熟練教學策略；5. 促進高標準和高期待的學生表現：（1）對學生傳達學習目標、高標準和高期待、（2）教師強化學生自信和堅持以增強學生達成課程目標的責任；6. 促進公平與多元欣賞：（1）確保學生公平的學習機會、（2）教師對個體間的多元差異具備欣賞

和敏銳度；7. 專業責任的履行：（1）教師與家長建立合作的互動關係、（2）教師與學年、社群和學區共同達成教學目標的責任、（3）教師是一位省思與持續的學習者。

由上可知，麻州教師評鑑制度是一連串的互動與回饋歷程，且實施過程須力求周全和標準化，同時也應公平保障受評者的權利。就制度內蘊評鑑概念而言，此乃打破傳統單向的測量能力、描述差異或是價值判斷的方式，更強調的是一種溝通、對話、協商和達成共識的過程，藉此一方面展現對受評者主體性的關注與尊重，一方面也讓參與者透過有效互動，產生權能感，進而獲致認同。其次，就制度的功能而言，在評鑑前後歷程，評鑑者須與被評者溝通理念、建立的信任默契以及給予回饋。最後撰寫評鑑報告時，評鑑者會採合作協助的立場，先闡述受評者的優勢，再婉轉提醒「尚未看見」之處。這彰顯評鑑在提供診斷之餘，更需營造受評者心理上的安全感環境，如此方能兼顧增能教學技巧，並支持教師的教學熱情，因此此乃含涉「過程性用途」的發揮，不再只是「終結性用途」的結果使用。再者，就教師專業自主而言，麻州教師評鑑根據初任教師和專業教師的專業需求和職務而具有區分化差異，關注教師的個別性和自主性。評鑑內涵雖以課室觀察為主，但並非完全依賴之，尤其是第七層面專業責任的履行方面，將親師溝通、學群合作和持續專業成長視為教師之責任義務。這意謂著將教師視為發展中的個體，鼓勵教師走出教室象牙塔，期待教師不僅是教書者，也是溝通者，更是學習者、研究者。

## 肆、波士頓和馬爾頓教師評鑑制度

麻州各地方學區各有其評鑑制度和表現規準。至少每2年麻州州教育董事會會對學區所提出的教師表現規準進行審查，以確保符合州法規。以下針對麻州波士頓學區和馬爾頓學區教師評鑑制度為例，探究實際運作情況。

## 一、波士頓學區教師評鑑制度

### （一）學區背景介紹

波士頓市是麻州的首府，也是美國新英格蘭地區重要的社會、政治、經濟與文化中心。該市肇基於 1620 年，成立波士頓州政府於 1795 年，位於波士頓灣，為英國移民美洲最早開發之地，也是美國最古老的城市之一，享有「自由的搖籃」之美稱（許鐘榮，1984）。波士頓市現有人口約 60 萬人，居民的族裔背景相當多元，人數比例依次是黑人、以西班牙語為母語者、白人及亞裔者，其中黑人與西班牙語為母語者約占 80%，符合減免午餐費標準者（經濟弱勢的家庭）約占 70%。波士頓學區之公立學校共有 135 所，學區內的學校眾多且規模不一，大型學校學生人數超過 1,000 多名，小型學校則少於 200 名（Boston Public Schools, 2009a）。學區內學校類型多樣供家長選擇，包括 6 所幼兒學習中心、54 所小學（一一五年級）、23 所 K-8 學校、5 所 K-12 學校、12 所國中（六一八年級）、5 所完全中學（六一十二年級）、35 所高中（九一十二年級）。學區的教育行政主管稱為學區總監（superintendent），學區的行政單位向學區委員會負責（Boston Public Schools, 2009b）。

### （二）評鑑的精神與哲理

波士頓學區總監強森（C. R. Johnson）女士在她的年度通報指出：

真正的評鑑，應包含對員工優勢與劣勢的分析，從而導引出對所欲專業成長及課室教學改進的診斷與處方。有效的評鑑方案應是連續的而非間斷的，且能用以讓教師對本學區的教育目的發展出清晰的理解，以改進教師教學與學生學習；以協助教師及行政人員更有效地觀照每位學生的需要；並透過相互信任與尊重，建立合作式的員工關係。（Superintendent's Circular, 2010, pp. 1-2）

由上可知，波士頓學區之教師評鑑兼顧對「教學績效」與「專業成長」的要求。雖然總結性評鑑會影響教師的續聘及待遇，不過在基

本精神與立場上，仍然相當積極鼓勵教師追求專業精進與成長，而不以淘汰不適任者為主要目的。換言之，波士頓學區將教師評鑑歷程視為一套內建的學習型發展機制，藉由診斷一處方式評鑑引導來促進教學品質的提升。

### （三）評鑑的制度架構和表現規準

波士頓學區的教師表現評鑑，遵循州政府的規定，取得專業身分（professional status）的教師，每兩年皆須接受一次評鑑。但未取得專業身分者，須每年接受評鑑，如前 1 學年的期中或年終整體評鑑或任一層面未達標準的教師；服務未滿 3 年的教師；以及臨時教師或尚在帶職學習階段的教師（黃伯勳，2008）。評鑑的表現規準共有八個層面，教師每次在受評時均須就所有的項目進行評鑑。八個層面包括：1. 對學生公平及高度期望；2. 專業精神；3. 安全、尊重、富於文化敏覺性及回應性的學習社群；4. 與家庭和社區建立夥伴關係；5. 教學計畫與執行；6. 學科內容知識；7. 監控與評量學習的進展；以及 8. 反思、合作及個人成長（教育部，2009）。

### （四）教師評鑑的運作時程

波士頓學區教師評鑑的運作有清楚的時間期程和評鑑程序，茲說明如下（馮莉雅，2004；Superintendent's Circular, 2010）：

1. 學年開始時的通知：學區總監先發布一份通報，將教師評鑑的哲學、目標、綱領及程序說明清楚。校長或其他負責評鑑的行政人員則應與受評教師當面解釋評鑑的歷程、檢視評鑑的表格，並回答其疑問。

2. 每年的 9 月 30 日前：前 1 年評鑑結果未達標準的教師，會收到學區總監的正式函文，提醒其若工作表現未改進，本學年結束後即不再續聘。校長應親手將此函文面交當事人簽收，並回執學區的人力資源辦公室。

3. 展開教學觀察：教學觀察採隨時進行的方式。1 次觀察時間具有彈性，可 2、3 節課的全程觀察，亦可 1、2 分鐘的隨機路過；但依教師工會的團體協約規定，評鑑人員若連續觀察超過 20 分鐘，即需提出書面報告，送達受評者參考。平時教學觀察可分為兩種類型：一為正式觀察，為評鑑而進行的觀察，校長會事前通知；一為非正式

觀察，如走動管理。若於非正式觀察發現待改進的缺失，需在 5 天內以書面告知受評教師，否則不能被引用證據。但若為正式觀察，則不受 5 天的限制。在完成年終評鑑最後一次觀察結束前，評鑑者必須以書面告知受評教師該次觀察已是最後一次。

4. 每年的 11 月 15 日前：前一學期未達標準的教師，必須在當年（次學年）11 月 15 日前接受追蹤複評。前述新進與臨時聘雇的教師，宜儘可能在 11 月 15 日前進行評鑑。如果在 12 個月之內（可跨學年）累計有 4 次期中評鑑的總體評定都「未達標準」（不一定要連續），或是同一學年度之內累計有 2 次期中評鑑，再加上年終評鑑的總體評定都「未達標準」，評鑑者將可建議學區啟動停聘的程序。

5. 觀察結束後的訪談：在最後一次觀察結束後的 10 天內，評鑑者必須與受評教師約晤，以討論評鑑結果。在該次會談，評鑑者須出示一式兩份已填妥並簽署的評鑑表格，受評教師應簽署並交回其中 1 份，以表示他已收到評鑑報告。若受評教師拒絕簽署，則可由 1 位見證人代簽，以示評鑑結果確已送達。教師的簽署並不表示他同意評鑑報告中的敘述，僅表示他已被告知。而被評者簽名時，亦可補充自己的意見。

6. 每年的 5 月 15 日前：獲得長聘教師應每隔 1 年在 5 月 15 日前接受年終評鑑。除非教師在期中評鑑時得到兩次以上未達標準的評定，否則不應在年終評鑑時被評為未達標準。如果期中評鑑並未進行，則評鑑者應與人力資源部門主管討論五月的評鑑視為年終評鑑。

## 二、馬爾頓學區教師評鑑制度

馬爾頓學區的教師評鑑制度，雖與波士頓學區同是遵守麻州的共通規定，每 2 年實施 1 次，但在制度設計上更顯著的將教師評鑑制度與教師專業發展整合考量。

### （一）學區背景介紹

麻州馬爾頓市位於波士頓西北，是個介於郊區與市中心間的半郊區小城，因此學生差異性高，社經地位落差大。居民的族裔背景頗為多元，有不少新移民居住，其中亞裔人口的比例最高。馬爾頓屬於小型學區，區內共有 7 所學校，包括 1 所高中、5 所 K-8 學校

和 1 所幼兒學習中心，2006 年進行「學校全面改建計畫」(School improvement and school wide plan)，學校外觀新穎。目前全學區教師約 450 人，絕大多數均符合高合格專業教師身分 (highly qualified professional status) 的標準，且依專長任教。區內中小學生合計約 6,400 人，非以英語為母語者接近 40%，因語言多元，故學區設計各種方案 (如採取部分抽離團體) 來幫助學生英語學習 (Malden Public Schools, & Malden Education Association, 2009)。大抵而言，馬爾頓學區的學生社經背景較波士頓學區佳，不過兩學區申請午餐補助者或部分補助者皆超過一半，都屬於社經弱勢學區。

### (二) 評鑑的精神與哲理

馬爾頓學區副總監卡沙比恩 (Nancy Kassabian) 女士指出，評鑑是爲了增進教師實務經驗、學習專業責任和強化優質服務，最終目標爲達成積極促進學生學習，她表示：

評鑑是爲了讓教師開始了解自己長處和弱點，並獲得專業成長，最重要的是讓教師正式地來參與行政視導。與資深教師相同，新進教師須理解評鑑的表現規準和程序。……所有教師工作應直接爲學生學習的專業所支持，藉由同儕觀察、課程研究、觀察學生表現、團隊合作—目標性的發展，以滿足學生需求，這將使所有教師獲得學區的共同支持。(Malden Public School, 2010a, p. 1)

由上可知，馬爾頓學區的評鑑，視學區辦學成功與否跟教師評鑑系統的健全性息息相關，而評鑑機制便是扮演促使教師支持學區共同發展目標的媒介，以達成教師個人特色、專業發展目標與學區教育計畫結合一致的目標。

### (三) 評鑑的制度架構和表現規準

依馬爾頓學區規定，取得專業身分的教師可每 2 年評鑑 1 次，且每 4 年專業成長循環 1 次；而未取得專業身分的教師，則須每年接受評鑑。馬爾頓學區將教師表現規準包括十個層面：1. 規劃的技能；2. 教導的技能；3. 班級管理的技能；4. 提升動機的技能；5. 與時並進

且連貫的課程；6. 倡導公平，尊重多元；7. 善盡參與學校運作的職責；8. 專業關係；9. 與家長及社區的關係；及 10. 本身的專業發展（Malden Public Schools, 2010b）。

#### （四）教師評鑑的「運作時程」——專業成長循環

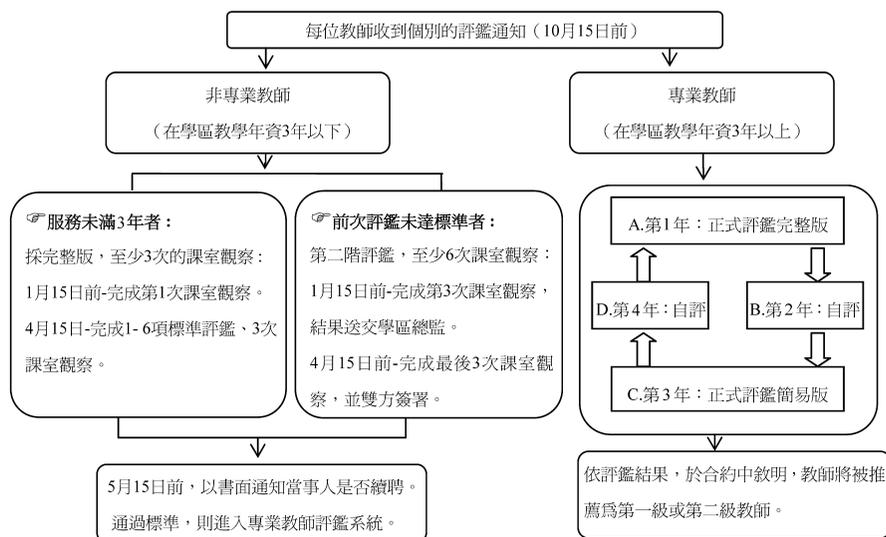
專業教師和非專業教師之專業成長循環方式各有不同的運作流程（Kassabian, 2009; Malden Public Schools, 2010b）：

1. 專業教師（professional teacher / tenured teacher）：與波士頓學區相同，在馬爾頓學區內服務滿 3 年以上，且前 3 年通過教師評鑑規準者，可取得專業身分，並受工會團體協約的保障。為符合麻州政府對教師換發專業證照之規定，以及聯邦政府對達成「高度合格教師」之要求，專業教師每次通過評鑑後隔年，須擬定並執行個別的專業發展計畫，因此發展出一個 4 年 1 輪的「教師專業成長循環」。此做法乃是將這項法定評鑑與教師專業發展的要求結合。第 1 年為行政評鑑，正式評鑑完整版（long form），須就所有標準進行評鑑，於 4 月 15 日前完成 1 次完整的評鑑。第 2 年、第 4 年為個別化專業成長規劃及自評（individualized planning and self-assessment）。由教師學期初結合認證法規，和個人、學校、學區目標，擬定個別化專業成長計畫，經與評鑑者討論修正後，於 5 月 15 日前完成自評。成長方式可採多元形式，如同儕省思對話、專業訪視、行動研究、研習小組、開設工作坊或課程、開發教學媒材、撰寫札記、發展專業網絡、發展新課程、協同教學等。第 3 年為行政評鑑，正式評鑑簡易版（short form）：僅須就 1 至 6 項課室觀察規準中的一項進行評鑑，類別的選擇由評鑑者及受評者共同協商決定，須於 4 月 15 日前完成 1 次的教學觀察。實施「完整版評鑑」時，評鑑文件夾須包括完整版評鑑表、課堂觀察報告、觀察前後之會談紀錄、及其他相關文件等；實施「簡易版評鑑」時，則僅須送交簡版的評鑑報告，就課堂觀察前後，針對該項觀察標準的討論重點，扼要簡述即可。

2. 非專業教師（non-tenured staff）：服務未滿 3 年的教師和前次評鑑表現未達標準者，稱為非專業教師。服務未滿 3 年的教師，採完整版各個項目評鑑，且至少 3 次的課室觀察。另外，前次評鑑後若總評「未達標準」時，須先將評鑑文件送交學區總監、助理總監、指

定工會代表及課程督學（視需要）組成的 3—4 人小組，審查「證據」是否充足，決定是否進入第二階評鑑的程序，和暫停某些權益。進入第二階評鑑的程序如下：（1）工作小組依評鑑紀錄共同制定對該教師密集協助計畫，受評教師也須參與意見。（2）計畫訂定後的 6 個月內，受評教師必須接受 3 人小組（主要評鑑者、另一學校行政人員、及學區行政人員）的觀察。3 人小組的成員必須輪流對受評教師進行正式的課堂觀察（約每 2 週 1 次），並撰寫報告與進行會談。（3）6 個月期滿時，以共識決提出總結報告評定該教師，決定解僱或返回專業成長循環。茲將非專業教師和專業教師接受教師評鑑運作時程，茲整理如圖 1。

圖 1 麻州馬爾頓學區（非）專業教師評鑑的運作時程圖



### 三、波士頓學區和馬爾頓學區教師評鑑制度之比較

波士頓和馬爾頓學區的學生家長，多為藍領階級和移民家庭，社經地位不佳，家庭的支持性很少，多仰賴政府經濟補助，然而此兩學區的學生學業成就表現突出，其關鍵莫過於有良好的教師素質。茲針

對此兩學區教師評鑑制度，在評鑑精神與哲理、目的、人員、制度設計和規準等面向比較如下：

（一）評鑑的精神與哲理：各學區在實施教師評鑑制度前，均先闡述制度背後所蘊含的哲理，以說明評鑑的精神和理念。兩學區的立論基礎均定位為教師工作表現回饋機制，以發揮評鑑診斷和輔導功能。不過波士頓學區評鑑論述較傾向績效控管角度，以提升教師素質為目的；相較之下，馬爾頓學區則因學區規模小，只有7所學校而顯現關係型領導，以「學區共榮」的角度，藉此擴大教師視野，期盼結合個人、學校和學區的參與努力，以建立教師與學校共同成長的共治共榮圈。

（二）評鑑目的：麻州教師評鑑制度的目的取向顯示，其性質不僅是總結性評量，為續聘、僱用、加薪、晉級的參據；同時，更是形成性評量，著重適時提供必要的協助與支持，以改善教師教學能力。換言之，兩學區均非消極以監督、淘汰教師為目的，而是積極地欲藉由專業檢視和回饋，引導適當的專業成長和教學改進。

（三）評鑑人員：兩學區均採外部評鑑，由學區委員會指派評鑑小組，如學區總監、副學區總監、校長、副校長、課程督學等非教師工會人士進行評鑑，而且相當重視評鑑者的專業性。上述專責人員在評鑑事前，均受過學區委員會專業培訓課程，學習評鑑和輔導教學的技巧，藉由專業介入，以幫助教師解決教學困境。

（四）評鑑制度設計：兩學區均以麻州法規為基礎，專業身分教師每2年評鑑1次，未取得專業身分教師則每年評鑑1次，不過兩學區所發展出的教師評鑑運作方式各有異同。兩學區因行政規模懸殊，行政領導風格差異甚大，根據現場觀察，波士頓學區執行評鑑較為制式化，每2年完整評鑑1次，且許多校長視導時，會主動運用自己常用的評鑑工具，給予教師教學回饋，展現標準化流程。而馬爾頓學區的組織文化則較注重人際關係，學區教師多數為本地人，自小在學區就讀，長大後回學校任教，新舊同事彼此間許多原本就相識，為了人際和諧，學區總監的督導少以上對下的權威式領導。評鑑的實施週期，亦傾向教師評鑑和教師專業發展整合考量的設計，採4年專業成長循環方式。

### (五) 評鑑規準

依麻州「有效教學與行政領導原則」(Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 1995b)，教師表現層面共有7個，而波士頓學區和馬爾頓學區係依州規範發展，分別設有8個和10個。茲將相對應之「表現層面」對照如表1。由表1可知，波士頓學區之「學科內容知識」和馬爾頓學區「與時並進且連貫的課程」分別與麻州第1層面「與時並進的課程」對應，強調教師須掌握學科知識內容，且必須具備時興的知識；「教學計畫與執行」、「規劃的技能」與第2層面「課程與教學的有效計畫與評量」對應，強調教師規劃課程和調整教學的能力；「監控與評量學習的進展」、「教導的技能」、「提升動機的技能」與第3層面「有效教學」對應，提醒教師須革新教學策略和評量取向。「安全、尊重、富於文化敏覺性及回應性的學習社群」、「班級管理的技能」與第4層面「教室環境有效管理」對應，著重班級管理除了營造正向的參與環境外，亦須建立安全和尊重的班級公約。從上述4項層面可知，麻州波士頓學區和馬爾頓學區將高合格專業教師需具備的教學專業內涵界定為「學科內容知識」、「學科教學知識」、「一般教學和評量知識」和「班級管理知識」等4種專業知識能力。

表 1

麻州、波士頓學區和馬爾頓學區之教師評鑑表現規準比較表

	麻 州	波士頓學區	馬爾頓學區
表 現 層 面	1. 與時並進的課程。	1. 學科內容知識。	1. 與時並進且連貫的課程。
	2. 課程與教學的有效計畫與評量。	2. 教學計畫與執行。	2. 規劃的技能。
	3. 有效教學。	3. 監控與評量學習進展。	3. 教導的技能。
	4. 教室環境有效管理。	4. 安全、尊重、富於文化敏覺性及回應性的學習社群。	4. 提升動機的技能。
	5. 促進高標準和高期待的學生表現。	5. 對學生公平及高度期望。	5. 班級管理的技能。
	6. 促進公平與多元欣賞。	6. 與家庭和社區建立夥伴關係。	6. 倡導公平、尊重多元。
	7. 專業責任的履行。	7. 專業精神。	7. 善盡參與學校運作的職責。
		8. 反思、合作及個人成長。	8. 專業關係。
			9. 與家長及社區關係。
			10. 本身的專業發展。

其次，波士頓學區之「安全、尊重、富於文化敏覺性及回應性的學習社群」和「對學生公平及高度期望」和馬爾頓學區「倡導公平、尊重多元」分別與第5層面「促進高標準和高期待的學生表現」和第6層面「促進公平與多元欣賞」對應，此乃基於美國為移民社會，教師應具備多元差異的敏銳度，和確保學生公平學習機會的專業能力，以達成教育是社會公平正義的實踐；最後，兩學區在第7層面「專業責任的履行」層面衍生最多明確的表現規準，波士頓學區據此發展出「與家庭和社區建立夥伴關係」、「專業精神」和「反思、合作及個人成長」3個層面；馬爾頓學區則為「善盡參與學校運作的職責」、「專業關係」、「與家長及社區的關係」、「本身的專業發展」4個層面。換言之，麻州對教師「專業責任」的期待，不僅在教學上應對學生負責，同時亦強調與家長、同仁、社區多方溝通合作，以及個人持續省思和成長，如此方為履行教師專業責任。從上述3項層面可知，麻州波士頓學區和馬爾頓學區將高合格專業教師所需具備的道德專業，界定為「公平正義」、「專業關係」、「專業精神」和「自身專業成長」等4種專業責任的實踐。

綜合上述，波士頓與馬爾頓兩學區「教師專業素質」之內涵定義可分為兩個面向：一為教學專業面向，包括「學科內容知識、學科教學知識、一般教學和評量知識和班級管理知識」等4種專業知識能力；另一為道德專業面向，包括「公平正義、專業關係、專業精神和自身專業成長」等4種專業責任。由此可見美國教師評鑑不僅是一種運作制度，其中更蘊含了「何謂專業教師」的哲理。透過教師評鑑，教師不僅可以從觀察回饋中獲得成長；在評鑑之初，理解學區各層面表現規準之際，亦能深化其專業素質的知能，不啻為一種促使教師專業成長的途徑。

## 伍、麻州教師評鑑制度對臺灣的啟示

美國教師評鑑的發展與其文化脈絡密切相關，傳統上美國教師社會地位較低，不似臺灣受公職服務系統的保障，而是被視為自由專業

人員受聘於學校，因此習以受校長和行政主管監督，再加上教師本身對增進社會地位的期許，在此背景脈絡下，遂使美國教師評鑑制度已然普遍實施 (McLean, 1995)。相較之下，臺灣教師自古即與「天、地、君、親」並列，在尊師重道的民德下，聲望地位崇高，且長期習以單向性扮演評量他人的角色，在「評量者的專業如何能受到質疑」的自我保護意識下，致使教師組織抗拒教師評鑑聲浪不斷。

臺灣面對外界對教師專業的質疑，故採取師資培育多元管道和教師資格檢定制。從多元跟競爭的角度，師資開放多元化是正向發展，只不過將品質控管全然簡化為市場機制仍是不足：一方面是整體師資人力培育供需過剩，職場不足，無法促進新舊流動；一旦進入教職系統，教師考核流於形式，達不到獎優汰劣的目的，且不適任教師的處理也缺乏可靠客觀之機制，致使教育控管系統出現一大缺口。另一方面是配套機制不健全，陷入「高教學知能」等同於「高教學表現」的迷思。目前師資培訓學程和教師甄選機制，僅著重「教學專業」面向之專業知識能力考評，卻忽略了「道德專業」對教學表現的影響。

韓愈言：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」教師不僅是「經師」，更是「人師」，對學生人格影響深遠。再加上知識經濟時代，教師已經無法再閉門造車，教師專業成長自是基本責任。職是之故，「道德專業」面向之「公平正義」、「專業關係」、「專業精神」和「自身專業成長」等 4 種專業責任的培養和規範，更顯重要，是為提升教育品質和教師素質的根本之道。臺灣教師評鑑參考規準內涵雖然包含「課程與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」等 4 大層面，但目前教學現場卻偏重「課程與教學」和「班級經營與輔導」兩層面的實務發展 (張德銳、高紅瑛、康心怡，2010)，有鑑於此，建議可持續深化以兼重「教學專業」和「道德專業」兩面向。基於文化脈絡不同，臺灣教師評鑑不可全盤移植他國經驗，須將制度進行在地脈絡的轉化，才能獲得成功的契機。針對麻州教師評鑑制度可供臺灣參考之處，說明如下。

## 一、評鑑人員宜兼具教學領導與診斷輔導的知能

專業成長的哲理須獲致教師認同並符合教師需求，評鑑的必要

性才能深烙人心，制度才能有效形塑。因此，臺灣推展教師評鑑時，應兼顧績效與輔導的目的。為達此目的，評鑑者的專業扮演著關鍵角色，美國麻州視校長和學區督學為教學領導者，尤其校長更是教師評鑑的核心，扮演著教學輔導專家，不僅要熟知教學理論和教學策略，而且要能提供教師有研究基礎的教學策略，並結合各種人力進行輔導，如此方能引領教師成長與學生進步的校務發展願景。然而臺灣校長行政事務繁瑣，多半時間關注在公文批閱和執行中央交辦業務，以致教學專業不易受教師認同。是以要發揮臺灣教師評鑑績效與輔導的功能，建議宜加強培養評鑑者的領導和輔導教學的專業知能。

## 二、建立專責化的評鑑規準發展機構

美國教師評鑑規準係由國家專業機構 NBPTS 和 INTASC 兩專責單位發展。在國定標準為根本的基礎下，各州因地制宜作制度轉化，之後地方學區再依州法規實際發展，而地方學區之下的各校則須遵循學區法定的規準進行評鑑。此舉不但保留國定標準的專業性，也展現地方學區自主性的特色。反觀臺灣現行教師評鑑規準採鬆綁政策，權力下放至學校層次，各校可自選評鑑層面、自行修訂專家規準，再送教育局審查。由於各校評鑑內容和指標不一，據此而來的評鑑結果容易產生象徵性超過效度代表性的認可疑慮。再加上運作方式採各校教師自願參加、同儕互評，表象為順應教師自主和學校本位的趨勢，實則為減低教師抗拒的調整，但衡量內部評鑑之客觀性和效能，較易受質疑。因此建議臺灣宜成立專責機構，負責持續研發周全的統一規準，並因應時代變遷作適當調整。

## 三、制度設計須保有教師自主性和專業成長區分性

波士頓學區和馬爾頓學區皆發展出一套區分性評鑑制度，提供不同專業身分的教師，各自在自己的專業成長軌道上自主成長。尤其是馬爾頓學區的教師評鑑，除了在第 1 年應通過 10 項表現層面之總結性評鑑外，其他成長循環 3 年，均保有個人的自主權，可根據自我專業發展的進程和需求，自己選定年度計畫或評定項目進行自評或他評之形成性評鑑，且展現評鑑者與受評者溝通、對話、協商和達成共

識的過程。臺灣教師文化脈絡頗為著重人情考量，馬爾頓的制度設計值得深思、參考。換言之，這種區分式分級評鑑制度是對受評者的關注與尊重，尊重受評者的個別性和獨特性，並強調自我檢視能力的培養。而賦權增能更成為主體性評鑑的基本特性，尤其當前教師專業自主呼聲高倡，涉及教師切身權益的評鑑新制推動之際，政策更須彈性化；在評鑑流程標準化之餘，宜同時關照教師主體性的設計。

#### 四、營造溝通分享的教師文化

教師每日不斷地產出、轉化，無形中常讓教學變成一種高耗竭的工作。美國教師評鑑普遍實施後，明顯影響的是，打破孤立的教師文化，教師習以與他人討論教學創意和教學困難。反觀目前臺灣教學環境，教師長期在班級裡單打獨鬥的教學模式，彷彿關在象牙塔裡的國王，看不見新方向，也觸碰不到新動能，教學工作很容易陷入反覆操弄的模式。基於學習是一種對話和協作的過程，臺灣若欲營造教師成長氛圍，則須讓教師克服被觀看的恐懼，否則「僅止於教室外」的互動討論，無疑是緣木求魚。臺灣目前教師評鑑推展尚處於初期，同儕相互評鑑，或許在客觀公平上易遭質疑，但亦是一種制度在地轉化，是暫時可行的彈性作法。

#### 五、建置健全的教師專業成長支持性系統

據實際參訪所得，大多數校長表示教師評鑑制度的實務應用，傾向以輔導為主要手段，並指出通常要成功解聘一位已取得「專業身分教師」的不適任教師，其實相當不容易（參訪札記 20090917）。尤其不適任教師會運作工會談判，或利用「留職停薪後須重新評鑑」的法律漏洞來逃避，以致需多年的時間和文件紀錄才能成功，故並不常用以解聘教師。值得注意的是，有鑑於面臨充斥變化的教學現場，需要經驗交流與相互成長，麻州在教師評鑑之外，亦建立教學輔導教師制度（mentor teachers）、學科教練制度（coach）和專業學習社群（professional learning community）等支持性系統，<sup>6</sup>來協助教師問題診斷和謀求有效的教學策略。臺灣教育改革欲達成教育品質提升之目的，宜在教師評鑑之外，同時建置健全的教師專業成長支持性系統，

才能相得益彰。

總之，臺灣師資體系長期以來缺乏退場機制的問題有其特殊性，故而對「評鑑」一詞顯得特別敏感。政府為減低阻力，在各種政治因素考量下，採自願參加以及跟考績脫勾的柔性作法，希望能帶動教師專業成長文化。目前推行成果，由九十五學年度教育部開始試辦的 165 所學校，逐年成長至九十九學年度的 790 所，至 2011 年略降為 583 所，約占全臺學校總數 20%（教育部，2011）。從參與學校數比例可知，推行成效並不理想。臺灣教師評鑑採學校自主方式進行，雖然具備學習者中心的理念，但在校內隔離的情境下進行，教師彼此經驗交流久後，能持續成長與獲得回饋的機會有限。加上非強勢推行，在多一事不如少一事的觀望心態下，「自願」參加比例不高也是自然可期。然而，教育是大眾的權益，在兼顧維護學生受教權和教師權益的同時，政府宜更積極推動改革，並健全制度技術層面的問題，才能回應社會大眾的期待。

---

6 四種制度可促進學校管理的效能，並各有其重要性：（一）透過正式教師評鑑，有助於教師了解自己的教學優勢，並有效關照每位學生的需要，可以促進教師結合個人、學校和學區的教育目的，善盡支持教育發展的責任；（二）教學輔導教師制度，則能協助一位新手教師適應教學環境，基於師傅教師和新手教師兩人關係像朋友般地提供協助，無論是在日常生活的協助、感情的支持以及教學的討論等都是關注的範圍，因此有助於學校氣氛的和諧和學校文化的傳承；（三）學科教練制度，其目的在於促進各學科領域精進教學，從外部引入新的教學策略到學校內部環境，以調整固定的教學模式；此外，並協助教師診斷學生迷思概念所在，提供專業領域有效的補救教學策略；以及（四）成立專業學習社群，此項目亦規劃在教師評鑑之專業責任層面之中，其目的為藉由同儕參與、互助合作，能持續提升學校知識管理的能力，提供結構性與社會性的支持，以及研發最具有效能的課程，最終促使學校成為學習型組織，進而改善學校的運作（參訪札記 20090917）。

## 參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2004）。美英兩國教師評鑑系統比較分析及其對我國之啓示。臺北市立教育大學學報（教育類），35（2），85-100。〔Ding, Y. G., & Zhang, D. R. (2004). The comparison of teacher evaluation systems in USA and England and its implications for Taiwan. *Journal of Taipei Municipal University of Education (Education)*, 35(2), 85-100.〕
- 王家通（2003）。比較教育研究。高雄市：麗文。〔Wang, J. T. (2003). *Comparative education research*. Kaohsiung: Liwen.〕
- 卯靜儒、陳佩英、蘇源恭（2008）。美國教師評鑑方案：以加州和威州爲例。載於潘慧玲（主編），教師評鑑理論與實務（頁 53-89）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。〔Mao, J. R., Chen, P. Y., & Su, Y. G. (2008). Teacher evaluation programs in USA: Samples of California and Wisconsin. In H. L. Pan (Ed.), *Teacher evaluation: Theories and practices* (pp. 319-340). Taipei: Research Centre for Education Evaluation and Development, National Taiwan Normal University.〕
- 吳清山（1994）。美國教育組織與行政。臺北市：五南。〔Wu, Q. S. (1994). *Educational organization and administration in USA*. Taipei: Wu Nan.〕
- 侯威（2007）。NCLB 法案實施四年來美國公立學校的變化——來自美國教育政策中心的報告。比較教育研究，11，66-68。〔Hou, W. (2007). The effects of the no child left behind act on U.S. public schools. *Comparative Education Review*, 11, 66-68.〕
- 唐淑華（2010）。一國兩「制」？從「一綱多本」與「一綱一本」論爭探討臺美教師對課程發展與教材設計的不同解讀。教科書研究，3（2），63-92。〔Tang, S. H. (2010). Different interpretations of curriculum and textbooks from K-9 teachers in Taiwan and the USA. *Journal of Textbook Research*, 3(2), 63-92.〕

- 張德銳 (2004)。中學教師教學專業發展系統。臺北市：五南。〔Zhang, D. R. (2004). *Professional instruction development systems of junior high school teachers*. Taipei: Wu Nan.〕
- 張德銳、李俊達 (2002)。美國小學教師職前培育制度之研究。臺北市立師範學院學報，33，19-34。〔Zhang, D. R., & Li, J. D. (2002). The study on preservice teacher education of USA elementary school. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 33, 19-34.〕
- 張德銳、高紅瑛、康心怡 (2010)。教師專業發展評鑑系統實務手冊與研究。臺北市：五南。〔Zhang, D. R., Gao, H. Y., & Kang, X. Y. (2010). *Handbook and research of evaluation system for teacher professional development*. Taipei: Wu Nan.〕
- 許鐘榮 (1984)。放眼世界：北美洲之旅。臺北市：錦繡。〔Xu, Z. R. (1984). *Looking at the world: A travel to North America*. Taipei: Jin Xiu.〕
- 曾慧佳 (1992)。美國麻州大學的小學師資培育與我國師範教育的比較。臺北師院學報，5，279-297。〔Ceng, H. J. (1992). The comparison of preservice elementary teacher education of University of Massachusetts with Taiwan. *Journal of Taiwan Provincial Taipei Teachers College*, 5, 279-297.〕
- 教育部 (2009)。教育部九十七年度試辦中小學教師專業發展評鑑種子輔導員赴國外研習報告書。臺北市：作者。〔Ministry of Education (2009). *The 2008 studying abroad report for the visiting group of teacher evaluation for professional development*. Taipei: Author.〕
- 教育部 (2010)。教育部補助教師專業發展評鑑實施要點 (全文)。取自 <http://tepd.moe.gov.tw/upfiles/fileupload/88/downf01288243625.pdf> 〔Ministry of Education (2010). *The subsidy guidelines of teacher evaluation for professional development*. Retrieved from <http://tepd.moe.gov.tw/upfiles/fileupload/88/downf01288243625.pdf>〕
- 教育部 (2011)。學年度參與學校數。取自 [http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04\\_situation/02\\_01list.php](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php) 〔Ministry of Education (2011).

- Academic years of the numbers of participatate schools*. Retrieved from [http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04\\_situation/02\\_01list.php](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php) ]
- 陳聖謨 (1998)。美國教師評鑑制度的發展及其對我國的啓示。 **教育研究**，6，175-189。 [Chen, S. M. (1998). The development of teacher evaluation system of USA and its implication for Taiwan. *Educational Research*, 6, 175-189. ]
- 陳麗珠 (2000)。 **美國教育財政改革**。臺北市：五南。 [Chen, L. Z. (2000). *Educational finance reform in USA*. Taipei: Wu Nan. ]
- 馮莉雅 (2004)。美國麻州教師評鑑制度對我國的啓示。 **教育資料與研究**，56，67-74。 [Feng, L. Y. (2004). The implication of teacher evaluation system of Massachusetts for Taiwan. *Educational Resources and Research*, 56, 67-74. ]
- 黃伯勳 (2008年12月)。教師評鑑實施後如何規劃教師專業成長活動。「**2008年教師專業發展國際學術研討會**」發表之論文，高雄市蓮潭國際會館。 [Huang, B. X. (2008, December). How to plan teacher professional growth activities after the implementation of teacher evaluation. Paper presented at "The 2008 International Conference on Teachers Professional Development". Kaohsiung Garden Villa. ]
- Boston Public Schools (2009a). *2009-2010 guide to the Boston public schools*. Boston: Author.
- Boston Public Schools (2009b). *Introducing the Boston public schools 2009*. Retrieved from <http://www.bostonpublicschools.org/files/IntroBPS09%20English.pdf>
- Danielson, C. (2001). New trend in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 8(5), 12-15.
- Ellett, C. D., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.
- Education Week (2008). *Quality counts 2008*. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/toc/2008/01/10/index.html>

- Kassabian, N. (2009, December). Malden Public Schools supervision and evaluation: The professional growth cycle. Paper presented at the *2009 International Conference on Teacher Evaluation with Professional Growth Cycle*. National Taiwan Normal University.
- Malden Public School (2010a, November 3). *Welcome to the office of the assistant superintendent*. Retrieved from <http://www.malden.mec.edu/mps/administration/adminpg.cfm?id=442>
- Malden Public School (2010b). *Professional development*. Retrieved from <http://www.malden.mec.edu/mps/Curriculum.cfm#d>
- Malden Public Schools & Malden Education Association (2009). *Professional growth cycle*. Official document of Malden Public Schools & Malden Education Association. Boston: Author.
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (1993). *The Massachusetts education reform act of 1993*. Retrieved from <http://archives.lib.state.ma.us/actsResolves/1993/1993acts0071.pdf>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (1995a). *Five-year master plan*. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/edreform/5year/default.html>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (1995b). *State regulations 603 CMR 35.00 evaluation of teachers and administrators*. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/lawsregs/603cmr35.html>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2010a). *Massachusetts tests for educator licensure (MTEL)*. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/mtel/>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2010b). *Massachusetts comprehensive assessment system*. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/mcas/>
- McLean, M. (1995). *Educational traditions compared*. London: David Fulton.
- National Board Professional Teaching Standards (2010). *The standards*.

Retrieved from [http://www.nbpts.org/the\\_standards/the\\_five\\_core\\_proposition](http://www.nbpts.org/the_standards/the_five_core_proposition)

Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Kluwer.

Superintendent's Circular (2010). *Official document of Boston public schools*. Boston: Author.

