

教師專業發展評鑑與學習共同體之評析

吳俊憲

靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任

摘要

臺灣自 95 學年度起推動中小學教師專業發展評鑑，希冀藉由形成性、專業取向的評鑑方式來提升教學品質和學習成效。日本佐藤學推動「學習共同體」的教育理念，在近年來受到東亞和歐美許多國家的重視，在臺灣形成一股教改旋風。本研究旨在評析教師專業發展評鑑與學習共同體的異同點，研究發現兩者都能符應當前「以學生學習為中心」教育改革潮流，但是在發展脈絡、理論基礎和運作方式等方面各不相同，也對教育現場產生不同的影響。

關鍵字：教師專業發展評鑑、學習共同體、授業研究

A Critique of Teacher Evaluation for Professional Development and Learning Community

Chun-Hsien Wu

Professor & Chairperson, Graduate Institute of Education & Center for Teacher Education, Providence University

Abstract

The implementation of Teacher Evaluation for Professional Development in Taiwan since 2007 has aimed to enhance teaching quality and learning effectiveness via formative and professional evaluations. Learning Community proposed by Prof. Sato Manabu has not only gained overwhelming attention in the East Asia, Europe, and US, but also generated an island-wide trend toward educational reformation. The current study aimed to investigate the similarities and differences between Teacher Evaluation for Professional Development and Learning Community. The results revealed that both fit the current trend of educational reformation that focuses on “student-centered learning”. However, differences in respective developmental context, theoretical background, and practical operation led to different effects on the instructional settings.

Keywords: Teacher Evaluation for Professional Development, Learning Community, lesson study

前言

臺灣教育部自95學年度起推動中小學教師專業發展評鑑（以下簡稱教專評鑑），評鑑目的在於協助教師透過評鑑實施，蒐集師生互動教學歷程資料，再藉由教師同儕的專業對話與回饋交流，進行教學省思，進一步達到促進教師專業成長及提升學生學習成效之目標，實施迄今已邁入第8年。日本佐藤學致力於推動「學習共同體」的教育理念，在近年來受到東亞和歐美許多國家的重視和參與，親子天下在2012年將學習共同體引介來臺後，引發一些地方政府教育主管機關（例如新北市和臺北市）的興趣和投入其中，包括邀請佐藤學蒞臺演講和指導、推動前導試辦計畫、辦理學術研討會等，同時也吸引了許多教師主動加入，甚至有教師產業工會在臺南市積極推動教師研習和認證機制，造成一股「由下而上」的教育改革，與教育部主導下推動的教專評鑑形成對比。本研究旨在評析教師專業發展評鑑與學習共同體的異同點，從發展脈絡、理論基礎和促進教師專業成長的運作方式等方面加以評析，也了解對教育現場產生的影響。

發展脈絡之評析

一、教師專業發展評鑑

回顧臺灣推動中小學教專評鑑的起源和發展脈絡，可追溯自1994年師資培育法公布後，師資培育任務轉由「師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學為之」，一方面師資多元化雖然符合民主社會追求多元發展的趨勢，另方面為回應社會大眾對師資素質提升的呼籲和需求，行政院教育改革審議委員會（1995）在第一期的《諮議報告書》中，即針對「中小學師資素質之發展」提出改革建議，希冀進行教師考核與評鑑，納入在職進修之成果與教學績效，以維持師資之素質。至1996年行政院公布《教育改革總諮議報告書》，已具體建議要「提升教師專業，強化教育研究評鑑。」（行政院教育改革審議委員會，1996）。

事實上，臺灣談論中小學教師評鑑議題已有多年，試圖將教師評鑑列為教育革新的重要工作項目之一。2001年推動九年一貫課程改革，根據課程綱要實施要點規定，各校應成立「課程發展委員會」，其任務之一在於負責課程與教學評鑑。另外，亦規定中央、地方政府及學校應分工合作，各依權責實施課程評鑑，評鑑範圍包括課程教材、教學計畫、實施成果等，藉以改進課程與教學、提升學習成效。顯見，「評鑑」已成為確保教學品質之重要途徑（吳俊憲，2014）。

2001年教育部舉辦教育改革檢討與改進會議，會中將「建立教師評鑑機制，提升教師教學績效」列入討論題綱，並建議未來配合教師法修訂，賦予教師評鑑之法源依據，以確保教育品質。2002年9月召開「公立高級中等以下學校教師考核、專業評鑑與績效獎金制度改進方向」工作小組會議。其後，鑑於各方協商討論已有初步共識，同年11月成立「公立中小學教師專業評鑑制度起草小組」，針對建立教師專業評鑑制度、改進並提升教學績效方式加以討論，以回應社會各界對教師的期待。2003年召開「教育部全國教育發展會議」，會中提出結論暨建議事項：「建構教師生涯進階制度，研訂教師專業評鑑辦法，以促進教師專業成長。」據此，教育部研擬「補助試辦教師專業評鑑實施計畫（草案）」，並於2004年1~10月陸續辦理多場的試辦說明座談會。最後在2006年正式發布「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，在教師法部分條文修正草案尚未通過前，依據教育基本法第9條、第10條及第13條，以及2003年9月13至14日「教育部全國教育發展會議」結論與建議事項規劃辦理，試辦計畫為期三年，並明訂辦理方式為：「於自願原則下，採鼓勵學校申請試辦；試辦學校教師亦依自願方式辦理」（教育部，2006a，2006b）。後來教育部在98學年度將「試辦」改為「辦理」，將「實施計畫」改為「實施要點」，將計畫名稱更名為「教育部辦理教師專業發展評鑑實施要點」，從而修正為常態性計畫。

綜合來說，教專評鑑雖然以「評鑑」為名，但實屬教師專業發展方案，乃是借用評鑑的方式來達到促進教師專業發展之目的。教專評鑑定調為「教師專業發展為導向」的形成性評鑑，評鑑目的旨在發現教師教學之優劣得失及其原因，輔導教師改進教學、提高教學效果、達成教學目標及提升學習成效，與「總結性教師評鑑」不同，評鑑結果不作為敘薪、晉級、續聘教師的參考依據，而且以教師專業發展為主軸，鼓勵學校申請試辦，教師自願參加（吳俊憲，2014）。不過，教專評鑑也為因應將來可能推動教師評鑑預做準備，必須培養教師具備專業評鑑的認知與能力。

分析103學年度國小學校參與率占42.15%，國小教師參與率占24.20%，國中學校參與率占54.07%，國中教師參與率占24.10%，高中職學校參與率占90.34%，高中職教師參與率占55.38%。學校及教師參與率均呈現逐年增加，只是中小學方面增加的幅度不大，倒是高中職學校自98學年起之後異軍突起，短短五年內從一成左右快速增加至九成的學校參加。不過，近年來因為地方政府所轄學校參與教專評鑑的比例，已被納入成為教育部統合視導的指標項目之一，因此，為擴大學校和教師的參與率，有的縣市

政府教育局（處）結合校務評鑑，要求學校教師每學年應至少公開授課一次，每學期至少參與觀課兩次並留有記錄。有的縣市教育局（處）採自籌經費，擴大辦理校長、主任及教師宣導說明會。有的縣市教育局（處）將參加教專評鑑納入做為教師超額調動、中小學校長及主任甄試的加分依據。如此一來，雖有鼓勵性質，卻似乎有違「自願原則」之嫌。再例如教育部推動高中職優質化政策，將教師專業發展列入做為重要考核項目之一，結果是多數學校為了順利通過優質化的考評，於是順勢申請參加教專評鑑，難怪乎高中職學校在最近幾年申請辦理的參與率相當高，但這又似乎也是有違「自願原則」之嫌（陳幸仁，2014）。

二、學習共同體

日本佐藤學推動學習共同體乃是奠基於授業研究（lesson study）的基礎上，因此有必要先瞭解日本授業研究的歷史發展。授業研究乃起源於1873年（明治六年）師範學校附屬小學，因前一年發布《學制》新法，開啟新的班級教學方法，由於多數教師不知道如何因應，因此紛紛要求進入有經驗教師的教室進行觀課，此為授業研究的濫觴。到二次世界大戰前，授業研究已成為日本師資培育的一部分。二次世界大戰後，日本新學校系統成立，每一府皆成立教師訓練中心，教師諮詢者開始支持學校中的授業研究，從1985年起，官方正式的教師訓練系統規定，初任教師都需要在支援教師的協助下參與授業研究，至此授業研究成為官方正式系統的一部分。後來因為日本學生的數學和科學在國際學生評比中表現優異，關鍵原因之一乃是授業研究，於是相繼成為美國、英國、中國大陸及新加坡等國學習的對象（方志華、丁一顧，2013）。

只是當這些國家正關注於授業研究如何提升學生成績和學力時，佐藤學卻針砭日本的授業研究，並致力於推動一場「學習的革命—從教室出發的改革」。他之所以「反常道而行」，乃是因為看到日本的教育現場有超過半數的學生，隨著學年增加卻逐漸出現從學習中逃走的現象，尤其是社會底層學生學力低下的情形特別嚴重。另外，大學生學力低落，一般國民對於數學和科學根本興趣缺缺。因此佐藤學高舉改革旗幟，他認為教育改革的目的應不在於追求高分，或是在國際學生評比上名列前茅，而是在教育過程中，能民主而平等地照顧到每一位學生（方志華、丁一顧，2013；黃郁倫譯，2012；鍾啟泉、陳靜靜譯，2012）。有鑑於此，佐藤學提倡以學習共同體為主軸，鼓勵教師以自我省思及同儕專業互動為成長手段，以精進教學和班級經營為主要成長內涵。

仔細深思，臺灣和許多東亞國家長期以來因為升學競爭主義都面臨到類似的困境，也都積極想要找到解決之道。此外，社會環境的快速轉變，「師嚴道尊」的情景面臨衝擊，教師教學專業受到挑戰，傳統「以教師為中心」的教學方式必須轉向為「以學生學習為中心」，透過學生學習結果和成效來引導教師瞭解自己教學的優劣得失，並從中不斷地進行教學省思及獲得成長回饋。佐藤學的學習共同體已經為此開啟了改革契機。

臺灣最早關注到日本學習共同體乃是2011年新北市國民教育輔導團組團赴日參訪濱之鄉小學的授業研究（陳春男，2013）。後來親子天下在2012年出版佐藤學的《學習的革命—從教室出發的改革》，引發廣大迴響，之後臺北市和新北市在同年派教育人員往日本參訪中小學，瞭解和學習如何運用授業研究，回來後開始推動學習共同體學校。由於十二年國教改革的配套需求、地方政府對教改的殷切、學者的大力推介、佐藤學著作在臺出版、中小學參訪團回臺後的成功教學示範、佐藤學本身的支持、教師自發組織的力量、及國際學術研討會的舉辦，一時之間，促使學習共同體在臺灣快速傳播（方志華、丁一顧，2013）。

理論基礎之評析

一、教師專業發展評鑑

Scriven（1983）認為評鑑之目的不在證明（prove），而是改進（improve）。教專評鑑的焦點在於如何運用評鑑來促進教師專業發展，主張教師是一個有機體，具有參與、對話和省思的專業能力，因此，可以透過評鑑方式來幫助教師瞭解教學的優缺點，協助教師適應教育環境的瞬息萬變，並樂於接觸和學習新的教育知能，為教師生涯的永續成長提供最佳動力來源。

Beerens（2001）和Guskey（1995）在美國提出專業成長取向的教師專業評鑑，基於教學是一門科學、也是藝術的平衡觀點，他認為教師專業評鑑應聚焦在「以學生學習為中心」，而且需要學校行政領導者與教師攜手合作實現共同目標。更具體地從以下三方面來說：第一，教學是一項複雜的活動，無法被簡化為一套可操作式的教師行為。第二，因為教師對學生的學習具有很大的影響，故教師專業評鑑的焦點要看師生互動，以及教師教學如何影響學生學習成效，然後從學生的反映回饋找出促進教師成長的動力。第三，將教師視為專業的自主學習者，學校領導者是營造教師學習與成長的關鍵人

物，透過系統化、多元化的評鑑方式，提供教師完整且有意義的資料，協助教師瞭解自身在教學上的優缺點，檢視專業發展的過程與成果，並能促進學校革新。

二、學習共同體

佐藤學主張公共性、民主性與卓越性做為學習共同體的三大哲學（鍾啟泉、張華譯，2004；黃郁倫譯，2012；鍾啟泉、陳靜靜譯，2012；黃郁倫譯，2013a；黃郁倫譯，2013b；黃郁倫譯，2014）。

- （一）公共性哲學：學校是一個開放性的公共空間，為了提高學生的學習意願，讓家長、教師、學生、社區人員來參觀教學現場，不批評教學的好壞，而是使教師得以建立「同僚性」。
- （二）民主主義的哲學：乃是基於杜威定義之「與他人共生的生存方式」，必須創造出互相對話與聆聽的關係，學生同儕之間、學生及教師之間和教師同儕之間都必須協同學習。
- （三）追求卓越的哲學：是指授課或學習都要盡力追求最高品質，卓越並非是指與他人比較後的優越感，而是指教師要提供最好的教育品質和教學內容，避免單調無趣的學習耗損了學生追求學習的興趣。教師在教學現場要營造聆聽與問答的氣氛，形成高層次的學習環境，並能激發學生藉由探究、合作、表達做到「伸展跳躍」（jump）的學習。

促進教師專業發展的運作方式之評析

一、教師專業發展評鑑

教專評鑑的運作程序，學校推動小組與教師先討論並擬訂評鑑規準和工具，然後進行教師自評和同儕評鑑（他評），同儕評鑑主要採教學觀察三部曲（觀察前會談、入班觀察、觀察後回饋會談）（參見附錄一教專評鑑教學觀察紀錄表）及教學評鑑製作與評量，最後撰寫綜合報告表及依據評鑑結果規劃專業成長計畫。目前教專評鑑整個制度體系已屬完整，為了培訓評鑑人員具有評鑑知能，每學年都會辦理相關研習及培訓課程，包括宣導說明會、申辦說明會、承辦主任專修研習、校長及縣市承辦人專修研習、初階培訓、進階培訓、教學輔導教師培訓等。

從推動成效上做檢討，首先在張素貞和李俊湖（2014）研究中指出教師確實能透過同儕檢視自己教學問題並試圖改善，也能增進同儕討論風氣，建

立分享氛圍，並形塑教師專業文化。但觀察教學發現問題後，由教師增能、改進教學，再進而看到學生學習成效的歷程，這中間已出現困境。換言之，教師確實能透過同儕檢視自己教學問題並試圖改善，但教師專業成長後如何影響學生學習並沒有看到有適當的機制協助。丁一顧（2013）蒐集教師專業發展評鑑為主題的期刊論文32篇、博碩士論文203篇，研究指出學生學習才是教專評鑑的核心，但資料分析結果僅1篇與學生學習相關的實徵研究。「他山之石，可以攻錯」，陳幸仁（2014）研究英國實施多年的教師專業評鑑，發現對學生學習成效影響不大，對教師教學成效影響不大，個人評鑑與教師專業發展的連結成果不大，對教師教學動機或生涯進階發展的影響比例不高。這是因為同儕互評雖然比較放心，但是無法真正地提升教學成效和學習成效。足見推動教專評鑑的過程，除了關注教師教學改善外，未來更應強調學生學習成效之提升，未來可致力於探討教專評鑑對學生學習的影響與效益。

其次是教專評鑑出現一個有趣現象，秦夢群、陳清溪、吳政達和郭昭佑（2013）研究指出家長對教專評鑑整體成效的認同程度比教師高。教師對教專評鑑的認度程度高，但參與意願低；此外，對實施過程成效的認同度高於成果成效。此研究結果與吳俊憲（2009）在試辦教專評鑑期間所做的研究結果相同。從試辦期間到正式推動多年下來，足見推動教專評鑑的關鍵因素之一在於教師的態度與意願，如果能促進教師的主動性，讓教師在面對教專評鑑時，能聚焦於教學過程與學習成效上，並能主動地覺察、反思和行動，才能避免教專評鑑流於形式，也才能提升教師參與意願。誠如王瑞璦（2014）研究指出，教專評鑑不應流於形式化運作或僅以參與數量（學校數和教師數）的增加做為論斷，更重要的是學校與教師須持續省思精進教學，以學生學習為本位為核心。

第三，許多研究均提及影響教專推動是否順遂的關鍵因素，在於學校領導和行政運作與教師之間是否能搭起政策內涵理解及建立信任關係。例如張德銳（2013）研究指出教師在面對是否參加教專評鑑，會產生以下問題：教師對行政機關不信任，對教專評鑑方案有疑慮和不信任，孤立的教師文化不利同儕互動成長，評鑑時間不足及對評鑑知能感到不足。秦夢群、陳清溪、吳政達和郭昭佑（2013）研究指出教師參與教專評鑑意願低落，原因是：「課務繁重，工作忙碌，沒有時間」、「對評鑑概念，尤其是教師評鑑有疑慮」、「並非全面性辦理，有些教師不參加，影響參加意願。一來是因為對政策、對學校及對方案的不信任，二來是從教師的從眾心態來看，既然教專

評鑑是「非必要」參加的選項，基於「多一事不如少一事」的心態，教師很容易就會選擇不加入。丁一顧和丁儒徵（2014）的研究更明白地指出，教師是參與教專評鑑的主體，其個人的想法與態度是決定此制度推展成功與否的關鍵，兩人歸納教師面對是否參加教專評鑑的個人問題在於：疑慮、排斥、壓力、缺乏信任、意願不足等，這些都是個人心理因素和情緒負面感受，如果教育主管機關和學校行政在未來能理解教師的想法和態度，扭轉教師負面的心理和情緒，並提供必要的協助、支持和引導，應能更有效且順暢地推展教專評鑑。

第四，教專評鑑的運作重點應符應學校本位發展與管理的理念，學校成立教專評鑑推動小組後，在運作程序上應先參酌國內學者專家所研發的教專評鑑規準（呂錘卿，2000；宋曜廷等，2009；張新仁，2004；張新仁、馮莉雅、邱上真，2004；張德銳等，2004a，2004b，2004c；曾憲政等，2007；趙志揚等，2009；潘慧玲等，2004），或教育部及縣市政府教育局（處）公布的參考評鑑規準（教育部，2014），自行選訂學校本位評鑑規準，然後由受評教師根據學校自行發展的自評程序及評鑑工具進行教專評鑑工作。孫志麟（2008）認為這種「做中學」的評鑑方式有助於提升參與教師的評鑑知能。張德銳、周麗華和李俊達（2009）、趙志揚等（2010）咸認為透過同儕評鑑的課室觀察，可促進教師教學自我省思，診斷教學上的優缺點，並能提供受評教師在班級經營、師生互動、教學方法與技巧的建議，進而提升教學成效。張德銳、李俊達和周麗華（2010）研究一所國中實施教專評鑑具有以下成效：刺激教師教學省思，提供教師自信心，促進教師彼此的討論分享，產生教學相關資料有利於校務評比之佐證。

值得檢討的是，過去教專評鑑在制度設計實施上，給予學校和教師相當大的彈性自主空間，包括可以決定評鑑規準、內容和評鑑方式。然而，隨著教專評鑑整個制度已趨完整後，嚴謹的研習與認證制度卻可能成為推展教專評鑑的絆腳石，甚至迫使學校和教師不得不捨棄學校本位發展模式。這是因為學校教師為了順利通過取得證書，評鑑規準、內容和工具最好採用教育部參考版才不會在審查過程中出錯。再例如來自現場教師反映，以高中職教師要取得初階證書來說，初階認證審查單位是國立高雄餐旅大學師資培育中心，但進階認證審查單位是國立臺中教育大學，兩個不同單位在認證審查上所公布的評鑑工具和內容就出現差異，按理說，初階和進階應該要同一套評鑑規準、內容和工具，只是在程度上有加深加廣的地方，由於未見統合作法，造成同校教師當中，只好要參加初階認證的教師做一套，進階教師則

又做另一套。再例如臺中市推動中小學「校務評鑑一亮點學校」計畫，學校教師不管有沒有參加教專評鑑，又使用另一套評鑑工具（學生學習與教師教學觀察表），直叫教師們像是「霧裡看花」而有不知所措的感受。研究者認為，過多的科層控制或行政主導是無法促進教師專業發展的，如果一味地將教專評鑑變成縣市間或學校間的教學評比或辦學績效競賽，最終只是讓教師變成評鑑資料製造者，在形式上虛應故事，或引發教師不滿而退出。就像范慶鐘（2008）探討個案學校指出，校長為了爭取學校在上級曝光機會，進而迎合上級承接教專評鑑，但實施後引發參與教師的質疑，不但未能提供教師專業發展的資源，也未挹注扶持教專評鑑的經費，最後逐漸引發教師不滿。誠如陳幸仁（2014）批評教專評鑑在行政人員過多的主導下，終將變成績效責任凌駕於專業自主之上，結果不但可能加重教師工作密集化的正當性，更無法真正提升教師專業成長。秦夢群、陳清溪、吳政達和郭昭佑（2013）研究指出教專評鑑的制度設計實施中最常見的問題是：「評鑑過程太重視書面檔案的整理」，以及「同一學校的同儕互評，常礙於人情，評鑑流於形式」。由此可見，未來應簡化教專評鑑的實施程序及書面作業，也要給予學校和教師更多自主發揮空間，以降低評鑑過程中產生過多的壓力和不必要的干預，讓教師在「簡單做、愉快做、分享著做」三原則下，能充分感受到參與教專評鑑對教學有實質的成長和助益，也能感受到行政方面給予的資源、支持和鼓勵（張德銳，2013）。

二、學習共同體

學習共同體促進教師專業發展，在運作程序上主要是實施授業研究三部曲。學習共同體主張教師是學習的專家，因此鼓勵教師要經常與自己和同儕進行對話交流，透過共同備課、公開授課/觀課、議課，形成教師學習共同體並創造專業成長的契機。

日本實施授業研究由來已久，對教師專業發展具有以下助益：1.互相觀摩中可以提升自己的專業、2.讓教師從觀察學生中獲得學習、3.在討論分享中主動建構自身知識、4.突顯教師主體的地位。其實施步驟有八項，說明如下：1.確定問題、2.進行課程計畫、3.授課與觀課、4.討論評估和反思課程成效、5.修正課程6.上修正後的課程、7.再次評估和反思、8.分享結果。其實施原則有四項，說明如下：1.不以短期立即的成績做為改進目標、2.要聚焦於學生的學習改變評估、3.要重視教學法的改進而非教師、4.要在真實教室脈絡中著手改進。其實施型式主要由自己學校教師參與，由同區教師參與，由大學教育學者或中小學教師舉辦，全國教育工作者報名參加（方志華、丁一顧，2013）。

後來佐藤學對長期以來推動的授業研究進行批判與轉化。他批判傳統的授業研究只重視科學化思維的弊病，結果造成「教學研究繁榮，課堂教學死亡」的諷刺現象，換句話說，行之多年的授業研究已出現形式化運作的問題。所以佐藤學提出以學習共同體來重新運作授業研究。他以濱之鄉小學為例，說明學校經營學習共同體必須設計五大挑戰（黃郁倫譯，2014）：

1. 第一個挑戰是教室的改革，創造以學習為中心的課堂，在教室裡捨棄以黑板、粉筆及課本為中心的傳統授課方式，挑戰「活動式、協同式、反思式」的學習。
2. 第二個挑戰是為了鼓勵教師發揮創意及保障高品質的學習經驗，實施彈性的時間編排，上午排有兩堂各 90 分鐘的課，下午的上課時間則是每堂 45 分鐘，每堂課也可視實際需求做延長或縮短時間。另外取消朝會時間改做晨讀。
3. 第三個挑戰是將公開授課、觀課及議課視為學校經營核心工作，為了鼓勵每位教師設計符合自己個性的課堂教學，將備課份量減少，將觀課焦點置於觀察教室所發生的具體事實，以及「教師—學生」及「學生—學生」之間的互動學習關係。
4. 第四個挑戰是學校組織簡化，減少校內各種工作小組或委員會，減輕教師的行政工作負擔，讓教師能專注於教學。
5. 第五個挑戰是所有教室都要導入家長及社區人士參與課堂學習，讓學校成為家長和社區人士互相學習成長的場所。

授業研究三部曲各有其獨到之處。首部曲共同備課，重點在形成教師學習共同體，乃是教師透過集思廣益的方式，建構教師對於學科教學的理念，主要工作是在探究如何解構和再建構教材文本，並設計伸展跳躍的題目。詳細來說，就是進行以下事項：1. 運用各種資料診斷學生學習、2. 共同對整冊教材單元內容做解構及再建構、3. 對單元教學做系統性和整體性的設計、4. 對段考（期中末）評量做討論與檢討、5. 對教學實施過程及結果進行討論與修正、6. 實施公開授課後研討、7. 分享教學研究（潘慧玲等人，2014）。

次部曲進行公開授課及觀課。授課教師的課堂教學歷程有三大步驟：1. 導入（即準備活動，包括引起動機及複習舊經驗）、2. 開展（即發展活動和綜合活動，重在進行新概念的教學）、3. 挑戰（即延伸活動，激發學生深度思考）。過程中因師生互動而形成課堂學習共同體，教師角色不再是主要的講述者，主要工作在於：1.「聆聽」（學生的聲音）、2.「串聯」（學生的思考）及 3.「返回」（教材主概念的陳述）。學生角色也不再是被動的接受者，而是

要透過小組協同學習，進行互助互惠的學生學習共同體，讓學生主動參與討論、激發思考，達成共同學習的目標（潘慧玲等人，2014）。

值得關注的是觀課的對象為什麼是學生而不是教師？這樣的操作方式與教專評鑑有相當大的差異，但這裡也突顯了佐藤學獨到的見解。以教專評鑑教學觀察為例，觀課人員都會做觀課紀錄，做為觀課後回饋會談的依據，但由於觀課焦點大多是在授課教師身上，於是常會有教師表示在觀課後不知道可以提供什麼建議，原因是有時擔心說多了會傷害到授課教師，說得太少又會被認為太敷衍。相同地，對授課教師來說也有困擾，因為對於觀課人員給的教學建議常會感到困惑，甚至會產生無所適從的感受，「究竟教學是否有標準模式可做遵循？」例如，觀課人員認為授課教師沒有清楚地掌握教學目標，但明明在課堂上就有很多突發狀況必須立即回饋或處理，「難道要為了掌握教學目標而忽略掉一些上課的真實面貌？」

佐藤學認為教學既是一門科學，也是一種藝術，在真實的教室情境中總是充滿變動性的，而且教師在教學歷程中也會隨時反思和修正教學。將觀課聚焦於學生的學習是否發生而不是在授課教師身上，因此授課教師和觀課教師就不用擔心被品頭論足或因評論教學而得罪人，雙方都能採合作開放態度，更客觀且真誠地描述觀課心得（參見附錄二學習共同體公開觀課紀錄表）。另外，議課焦點是請觀課教師就學生學習做真實性的反映與描述（黃郁倫譯，2012；鍾啟泉、陳靜靜譯，2012），同時把握「三要原則」和「三不原則」，三要原則是：1.要根據學習目標，討論學生學習成功和困惑的地方；2.要分析觀課時所蒐集的資料，進行討論學生學習表現，並與教材做結合；3.要分享自己從觀課中學到什麼。三不原則是：1.不評價教師、2.主席不做結論、3.不針對特殊學生批判或指責（潘慧玲等，2014）。綜言之，佐藤學以授業研究帶動學習共同體，他重視的是活生生的社會脈絡，以及師生互動的學習歷程，而這正好轉化了原來已偏向官僚化、科學化、去社會文化的授業研究，重新將授業研究轉型成為促進教師專業發展的動力（方志華、丁一顧，2013）。

回顧目前國內中小學在規劃辦理學習共同體的運作策略，大多會先辦理全校的教師研習，藉以宣導、溝通及建立共識。其次，定期導讀學習共同體專書，藉由共同對話和心得分享，幫助教師瞭解並釐清相關的觀念及作法。第三，鼓勵教師進行共同備課、校內公開授課、觀課及議課，藉以精進教學技巧，等到時機成熟再逐步開放給校外教師參與授業研究。

不過，學校推動學習共同體也會面臨以下困境或問題：1.理論或觀念模糊不清楚、2.共同備課的時間不夠、3.不清楚如何做「重理解的課程設計」、4.教師提問技巧能力不足、5.無法克服教學進度的壓力、6.擔心學生不會討論或過於吵雜、7.教師同儕互動對話不夠、8.行政支持不夠、9.擔心家長無法認同、10.無法全校教師一起參與（吳珮瑩，2014；姜宏尚，2014）。解決之道乃在於教師應先培養開放民主的態度，願意在教學上嘗試新的做法與變革，樂於積極追求教師專業成長。其次，要打開教室王國的大門，把教師同儕、學生、家長和社區人士都當成益友和誼友的關係，能主動聆聽並與他人透過對話進行互助互惠的學習與成長，建立親師生互相信任的學習環境。

結論

本研究從發展脈絡、理論基礎及促進教師專業發展的運作方式三方面分別評析教專評鑑與學習共同體，評析目的不在於拿兩者來比長較短，而是試圖分析兩者的異同點、優缺點並找到問題癥結點加以針砭，以提供教育主管機關、學校和教師在推動時能帶著批判精神和探究態度去參加教專評鑑或學習共同體，而不只是因為從眾心態，看到哪裡熱鬧就跟著隨波起舞，也不要只是為了取得證書才加入。最後，研究者整理出表1來清楚呈現本研究的評析面向和重點內容。當前十二年國民基本教育倡導有教無類、因材施教、適性揚才及成就每一個孩子之教育理念，為實現此一理念需要有良善的配套作法，教專評鑑與學習共同體都是能促進教師專業發展的教育改革方案，都能導引教師教學省思及改進教學，也都能強調提升學生學習成效，符應當前「以學生學習為中心」教育改革潮流。但目前在國內似乎是由兩個不同的組織群體在各自規劃、推動和參與，未來期許兩者可以進一步做互相融合、互補優劣得失，並且更緊密地聚焦於課堂教學實踐和學生學習成效的影響評估，以期發揮更大的效益。

表 1

教專評鑑與學習共同體之評析重點

相同點		
• 都是促進教師專業發展的教育改革方案，都能導引教師教學省思及改進教學 • 都能強調提升學生學習成效，符應當前「以學生學習為中心」教育改革潮流		
相異點		
	教專評鑑	學習共同體
發展脈絡	• 1994 年公布師資培育法，師資來源多元化後衍生素質發展的課題 • 1996 年發布教育改革總諮議報告書，主張強化教育研究與評鑑 • 2001 年推動九年一貫課程改革，重視課程評鑑 • 2001 年舉辦教育改革檢討與改進會議 • 2002 年召開公立高級中等以下學校教師考核、專業評鑑與績效獎金制度改進方向會議 • 2003 年召開全國教育發展會議 • 2006 年發布「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」 • 2009 年修正發布「辦理教師專業發展評鑑實施要點」，從此成為常態性政策 • 評析：學校及教師參與率逐年緩慢增加，近幾年中央和地方政府為擴大參與率，將教專評鑑和相關政策或措施綁在一起，引人質疑可能有違「自願原則」之嫌	• 起源於 1873 年（明治六年） • 二次世界大戰前，授業研究成為日本師資培育的一部分 • 1985 年起，授業研究成為官方正式系統的一部分 • 因日本學生的科學和數學在國際評比中表現優異，致使授業研究傳播到歐美等國 • 評析：佐藤學針砭日本傳統的授業研究，致力於推動一場名為「學習的革命」之學習共同體
理論基礎	• Scriven (1983) 認為評鑑之目的不在證明，而是改進 • Beerens (2001) 提倡專業成長取向的教師專業評鑑途徑，評鑑重點聚焦在「以學生學習為中心」，而且需要學校行政領導者與教師攜手合作實現共同目標	• 公共性哲學 • 民主主義的哲學 • 追求卓越的哲學
實務運作	• 主要運作程序：自評、他評（教學觀察前會談、入班觀察、觀察後回饋會談，或教學檔案評量）、綜合報告暨成長計畫	• 主要運作程序：實施授業研究三部曲（共同備課、公開授課/觀課、議課）

-
- 評析：太過於關注教師教學技術的改善外，未來應更加強調學生學習成效的提升，尤其要探究教專評鑑對學生學習產生多少影響與效益
 - 評析：家長對教專評鑑整體成效的認同程度比教師高，但教師對教專評鑑的認度程度高，參與意願卻低落，這說明了教專評鑑的推動方式可能太偏重於增進教師具有評鑑知能，卻忽視了教師參與的態度與意願，未來除增加參與誘因外，最好能啟動教師的主動性，如此也才能避免教專評鑑流於形式
 - 評析：影響教專評鑑是否順遂推動的關鍵因素，在於校長、行政同仁與教師之間是否能搭起政策內涵理解及建立信任關係，建議行政規劃程序要讓教師容易理解、容易操作，提供必要的協助、支持和引導，並扭轉教師負面的心理和情緒
 - 評析：教專評鑑的運作程序應符合學校本位發展與管理的精神，過去教專評鑑在制度設計實施上，給予學校和教師相當大的彈性自主空間，包括決定評鑑規準、內容和評鑑方式。現今教專評鑑制度已趨完整後，嚴謹的研習與認證制度卻可能成為推展教專評鑑的絆腳石，並迫使學校和教師捨棄學校本位發展模式，未來應降低過多或不必要的干預
 - 評析：過多的科層控制或行政主導無法促進教師專業發展，教專評鑑不應變成縣市間或學校間的教學評比或辦學績效競賽，否則只是讓教師變成評鑑資料的製造者，或在形式上虛應故事，或引發教師不滿而退出
 - 評析：佐藤學批判傳統的授業研究只重視科學化思維的弊病，造成「教學研究繁榮，課堂教學死亡」的諷刺現象，所以重新提出以學習共同體來運作授業研究
 - 評析：共同備課的重點在形成教師學習共同體，主要工作是在探究如何解構和再建構教材文本，並設計伸展跳躍的題目
 - 評析：公開授課的課堂教學歷程著重三步驟：1. 導入、2. 開展、3. 挑戰，過程中因師生互動而形成課堂學習共同體，教師主要工作在於：1. 聆聽、2. 串聯、3. 返回。學生主要是透過小組協同學習，形成互惠的學生學習共同體
 - 評析：觀課聚焦於學生的學習是否發生而不是在授課教師身上，不用擔心被品頭論足或得罪人，雙方都能採合作開放態度，更客觀且真誠地描述觀課心得
 - 評析：議課焦點是請觀課教師就學生學習做真實性的反映與描述，同時把握「三要原則」和「三不原則」
 - 評析：1. 學習共同體的理論偏向於教學的哲學觀，比較抽象難懂、2. 共同備課的時間不夠、3. 不清楚如何做「重理解的課程設計」、4. 教師提問技巧能力不足、5. 無法克服教學進度的壓力、6. 擔心學生不會討論或過於吵雜、7. 教師同儕專業對話不足、8. 行政支持不夠、9. 擔心家長無法認同、10. 無法全校教師一起參與
-

參考文獻

- 丁一顧（2013）。教師專業發展評鑑實徵研究之回顧與展望。**教育資料與研究**，108，31-56。
- 丁一顧、丁儒徵（2014）。學校層級教師專業發展評鑑之「社會一情緒」支持系統建構初探。**教育資料與研究**，114，203-228。
- 方志華、丁一顧（2013）。日本授業研究的發展與佐藤學學習共同體的批判轉化。**課程與教學季刊**，16（4），89-120。
- 王瑞璦（2014）。教師專業發展評鑑實施成效之調查研究。**教育資料與研究**，114，125-168。
- 行政院教育改革審議委員會（1995）。**教育改革第一期諮議報告書**。臺北市：編者。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北市：編者。
- 吳俊憲（2009）。臺南市97學年度試辦教師專業發展評鑑之後設評鑑成果報告。臺南市政府教育局委託專題研究計畫成果。臺中市：靜宜大學。
- 吳俊憲（2014）。**教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務**（初版2刷）。臺北市：五南。
- 吳珮瑩（2014）。新北市學校教育人員對學習共同體理念知覺情形及實施現況之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 呂鍾卿（2000）。國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 宋曜廷、張新仁、吳叁鏡、張添庸、陳玉玲（2009）。**規劃高職各群科教師專業發展評鑑規準**。教育部委託專題研究計畫成果報告。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 姜宏尚（2014）。學校發展學習共同體歷程之個案研究—以臺南市一所國小為例。（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 范慶鐘（2008）。一所參與教師專業發展評鑑試辦計畫學校的微觀政治學分析。**教育科學期刊**，7（2），45-67。
- 孫志麟（2008）。學校本位教師評鑑的實踐與反思。**教育實踐與研究**，21（2），63-94。
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2013）。教師專業發展評鑑實施成效之調查研究。**教育資料與研究**，108，57-84。

- 張素貞、李俊湖（2014）。教師專業發展評鑑方案成效評估之研究。
教育資料與研究，114，95-124。
- 張新仁（2004）。中小學教師教學評鑑工具之發展編製。載於潘慧玲
（主編），**教育評鑑回顧與展望**（頁91-130）。臺北市：心理。
- 張新仁、馮莉雅、邱上真（2004）。發展中小學教師評鑑工具之研
究。**教育研究集刊**，29，247-269。
- 張德銳（2013）。教師專業發展評鑑的檢討與展望－實踐本位教師學
習的觀點。**教育資料與研究**，108，1-30。
- 張德銳、吳武雄、曾燦金、許籐繼、洪寶蓮、王美霞、…李俊達
（2004b）。中學教師教學專業發展系統。臺北市：五南。
- 張德銳、李俊達、周麗華（2010）。國民中學形成性教師評鑑實施歷
程及影響因素之個案研究。**教育實踐與研究**，23（2），65-93。
- 張德銳、李俊達、蔡美錦、陳輝誠、林秀娟、楊士賢、…張淑娟
（2004c）。教學檔案：促進教師專業發展。臺北市：高等教
育。
- 張德銳、周麗華、李俊達（2009）。國小形成性教師評鑑實施歷程與
成效之個案研究。**課程與教學季刊**，12（3），265-290。
- 張德銳、蔡秀媛、許籐繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、…賴志峰
（2004a）。發展性教學輔導系統：理論與實務（初版3刷）。臺
北市：五南。
- 教育部（2006a）。教育部補助試辦教師專業發展評鑑計畫。中華民
國95年4月3日臺國（四）字第0950039877D號。
- 教育部（2006b）。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。臺北
市：教育部。
- 教育部（2014）。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。中華
民國103年11月11日臺教師（三）字第1030142930B號令修正。
- 陳幸仁（2014）。臺灣高中職教師專業發展評鑑之評析。**教育資料集
刊**，62，1-18。
- 陳春男（2013）。學習共同體的美麗與哀愁。新北市教育學習共同體
特刊（53-62頁）。新北市：新北市教育局。
- 曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡（2007）。規劃高級中等以下學校
教師專業發展評鑑規準之研究。教育部委託專題研究計畫。臺北
市：國立新竹教育大學。
- 黃郁倫（譯）（2012）。學習的革命－從教室出發的改革（原作者：
佐藤學）。臺北市：親子天下（原出版年：2006）。

- 黃郁倫（譯）（2013a）。學習共同體—構想與實踐（原作者：佐藤學）。臺北市：親子天下（原出版年：2012）。
- 黃郁倫（譯）（2013b）。學習革命的最前線—在學習共同體中找回孩子的幸福（原作者：佐藤學）。臺北市：天下文化（原出版年：2012）。
- 黃郁倫（譯）（2014）。學習革命的願景—學習共同體的設計與實踐（原作者：佐藤學）。臺北市：天下文化（原出版年：1996）。
- 趙志揚、黃曙東、楊寶琴、江惠真（2009）。規劃普通高中各學科教師專業發展評鑑規準。教育部委託專題研究計畫成果報告。臺北縣：黎明技術學院。
- 趙志揚、楊寶琴、鄭郁霖、黃新發（2010）。高級中學教師對教師評鑑認知之研究。教育政策論壇，13（2），77-128。
- 潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈（2014）。學習領導下的學習共同體1.1版。臺北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。
- 潘慧玲、張素貞、吳俊憲、張錫勳、陳順和、李美穗（2007）。高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊。臺北市：國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所。
- 鍾啟泉、張華（譯）（2004）。學習的快樂—走向對話（原作者：佐藤學）。北京市：教育科學（原出版年：1999）。
- 鍾啟泉、陳靜靜（譯）（2012）。教師的挑戰—寧靜的課堂革命（原作者：佐藤學）。上海市：華東師範大學（原出版年：2003）。
- Beerens, D. R. (2001). *Evaluating teachers for professional growth: Creating a culture of motivation and learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Guskey, T. R. (1995). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin.
- Scriven, M. (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic.

附錄一：教專評鑑教學觀察紀錄表

教師姓名：_____ 任教年級：_____ 任教科目：_____

單元名稱：_____ 教學內容：_____

教學節次：共_____節 本次教學為第_____節

觀察者：_____ 觀察日期：_____ 觀察時間：_____至_____

教學目標	學生經驗
------	------

◎背景說明：

◎先備知識：

◎教室情境：

◎座位安排：

教學活動	觀察前會談
------	-------

◎會談時間：

◎評量工具：

◎觀察工具：

◎觀察焦點：

層面	評鑑指標與參考檢核重點	文字敘述	評量			
			值得推薦	通過	待改進	不適用
	A-3精熟任教學科領域知識。					
	A-3-1 正確掌握任教單元的教材內容。					
	A-3-2 有效連結學生的新舊知識或技能。					
	A-3-3 教學內容結合學生的生活經驗。					
	A-4清楚呈現教材內容。					
	A-4-1 說明學習目標及學習重點。					
	A-4-2 有組織條理呈現教材內容。					
	A-4-3 清楚講解重要概念、原則或技能。					
	A-4-4 提供學生適當的實作或練習。					
	A-4-5 澄清迷思概念、易錯誤類型，或引導價值觀。					
	A-4-6 設計引發學生思考與討論的教學情境。					
	A-4-7 適時歸納學習重點。					

層 面	評鑑指標與參考檢核重點	文 字 敘 述	評量			
			值得 推薦	通 過	待 改 進	不 適 用
	A-5 運用有效教學技巧。					
	A-5-1 引發並維持學生學習動機。					
	A-5-2 善於變化教學活動或教學方法。					
	A-5-3 教學活動中融入學習策略的指導。					
	A-5-4 教學活動轉換與銜接能順暢進行。					
	A-5-5 掌握時間分配和教學節奏。					
	A-5-6 透過發問技巧，引導學生思考。					
	A-5-7 使用有助於學生學習的教學媒材。					
	A-5-8 根據學生個別差異實施教學活動。					
	A-6 應用良好溝通技巧。					
	A-6-1 板書正確、工整有條理。					
	A-6-2 口語清晰、音量適中。					
	A-6-3 運用肢體語言，增進師生互動。					
	A-6-4 教室走動或眼神能關照多數學生。					
	A-7 運用學習評量評估學習成效。					
	A-7-1 教學過程中，適時檢視學生學習情形。					
	A-7-3 根據學生評量結果，適時進行補救教學。					
	A-7-4 學生學習成果達成預期學習目標。					

層 面	評鑑指標與參考檢核重點	文 字 敘 述	評 量			
			值 得 推 薦	通 過	待 改 進	不 適 用
	B-1 建立有助於學生學習的班級常規。					
	B-1-3 維持良好的班級秩序。					
	B-1-4 適時增強學生的良好表現。					
	B-1-5 妥善處理學生的不當行為或偶發狀況。					
	B-2 營造積極的班級學習氣氛。					
	B-2-1 引導學生專注於學習。					
	B-2-2 布置或安排有助於學生學習的環境。					
	B-2-3 展現熱忱的教學態度。					
	B-2-4 教師公平對待學生。					
	B-4 落實學生輔導工作。					
	B-4-3 敏察標籤化所產生的負向行為，採取預防措施與輔導。					

受評教師簽名：

評鑑人員簽名：

附錄二：學習共同體公開觀課紀錄表

觀課科目：授課教師：觀課班級：

授課內容：觀課日期：觀課者：

觀課重點

面向	1. 全班學習氣氛	2. 學生學習動機與歷程	3. 學生學習結果
參考項目	1-1 是否有安心學習的環境？ 1-2 是否有熱衷學習的環境？ 1-3 是否有聆聽學習的環境？	2-1 老師是否關照每個學生的學習？ 2-2 是否引發學生學習動機？ 2-3 學生學習動機是否持續？ 2-4 學生是否相互關注與傾聽？ 2-5 學生是否互相協助與討論？ 2-6 學生是否投入參與學習？ 2-7 是否發現有特殊表現的學生？(如學習停滯、學習超前和學習具潛力的學生)	3-1 學生學習是否成立？如何發生？何時發生？ 3-2 學生學習的困難之處是什麼？ 3-3 挑戰伸展跳躍的學習是否產生？ 3-4 學生學習思考程度是否深化？

課堂軼事紀錄

時間	教師學習引導	學生學習行為	備註
觀課的學習			

資料來源：潘慧玲等人（2014）。學習領導下的學習共同體推動手冊 1.1 版。臺北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。