

台灣教師評鑑制度之分析

劉美慧¹ 黃嘉莉² 康玉琳³

摘要

本研究旨在探討台灣教師評鑑制度形成之社會文化脈絡、教師評鑑制度之發展沿革、教師評鑑制度之現況與方案內容，並從制度面分析方案內容，釐清相關問題並提出未來展望，以作為未來全面推動教師專業評鑑之參考。本研究全面檢視台灣教師評鑑制度之相關文件，並針對曾參與教師評鑑制度推動過程之重要學者、家長代表、教師會代表、試辦學校教師，進行深度訪談，以深入瞭解評鑑制度發展之社會文化脈絡、發展沿革、方案內容與相關問題等。

近年來我國教育改革強調政策鬆綁，教師專業自主權提升，相對的，對於教師素質與績效責任的要求日益重視，對於過去流於形式的「公立學校教職員成績考核辦法」急思改革，教師評鑑制度遂在這樣的環境脈絡下逐步創生。台灣教師評鑑制度的形成可溯源自台北市教學輔導系統，歷經高雄市的試辦教師專業評鑑，乃至目前教育部的試辦階段。而 2005 年公布的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，對於教師評鑑的目的、評鑑小組的組成與任務、評鑑內容、評鑑方式、評鑑結果之運用，皆有詳細之規劃。本研究分別從教師評鑑制度的定位、教師評鑑概念的釐清、教師對於評鑑制度之疑慮、評鑑指標所反映之精神、評鑑標準之採行，以及學校本位教師評鑑等層面，分析評鑑制度的問題。本研究建議未來應拉高教師評鑑之推動層級，避免步調不一致，且應重視評鑑之後設分析，以利教師評鑑制度之全面推動。

關鍵詞：教師評鑑、教師專業發展、教師素質

-
1. 劉美慧，國立台灣師範大學教育學系教授
電子郵件：lium@ntnu.edu.tw
 2. 黃嘉莉，銘傳大學教育研究所助理教授
電子郵件：carrie@mcu.edu.tw
 3. 康玉琳，國立台灣師範大學教育學系博士班研究生
電子郵件：Daisyhfe0509@yahoo.com.tw
投稿日期：2007 年 7 月 19 日；採用日期：2007 年 9 月 20 日

Contemporary Educational Research Quarterly
September, 2007, Vol. 15 No. 3, pp. 37-68

An Analysis of Teacher Evaluation System in Taiwan

Meihui Liu¹ Jiali Huang² Yulin Kang³

Abstract

The purpose of this paper is to explore the development of teacher evaluation system and program in Taiwan from the aspects of social and cultural context, historical development, current system and programs, the important issues and suggestions for the future. This study comprehensively analyzed the documents related to teacher evaluation and interviewed the representatives of stakeholders to understand the development and problems of the teacher evaluation system. This study raised and discussed the following issues related to teacher evaluation system: conforming the orientation of teacher evaluation, clarifying the concept of teacher evaluation, decreasing teachers' doubt about the evaluation system, developing different evaluation standards for teachers with different teaching experiences, increasing the credibility of peer evaluation, improving the profession of school-based evaluation, and developing the evaluation standards based on the local context.

Key words: teacher evaluation, teacher professional development, teacher quality

-
1. Meihui Liu, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
E-mail: lium@ntnu.edu.tw
 2. Jiali Huang, Assistant Professor, Graduate School of Education, Ming Chuan University
E-mail: carrie@mcu.edu.tw
 3. Yulin Kang, Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University
E-mail: Daisylife0509@yahoo.com.tw
Manuscript: Jul. 19, 2007; Accepted: Sept. 20, 2007

壹、緒論

「教師評鑑」是近年來先進國家用以提升教師素質的重要政策，而國內在協助教師專業成長，提升教學品質，維護學生學習權益之目標下，也開始推行中小學教師評鑑政策。教育部於 2005 年 10 月 25 日通過「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」（簡稱試辦計畫），使教師評鑑在爭議中上路試辦。教育部以補助試辦的方式，鼓勵學校及教師自願參加，希望藉由二至三年的試辦期，推廣並研擬適切的教師評鑑辦法，並以試辦結果作為評估未來全面推動教師專業評鑑之依據。

然而，台灣教師評鑑制度的發展有其獨特的社會文化脈絡，並非完全受到西方教育政策的影響，且中西文化脈絡不同，教師的角色定位、職責與表現亦有差異，這些差異也會反映在評鑑指標的建立。回顧台灣的教師評鑑發展，可以溯源自 1995 年教育部《中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景》，在師資培育層面研擬《教師法》有關教師「績效評量」的規定，以健全教師體制（教育部，1995：130）。此外，行政院教育改革審議委員會於 1996 年提出的《教育改革總諮議報告書》中，曾提及應「建立彈性獎金與薪給制度，以持續根據教師評鑑的結果，獎勵優秀教師，淘汰不適任教師」。則是教育相關政策文件中最早出現「教師評鑑」的建議。

在相關研究方面，建構教師教學專業標準與評鑑規準（中華民國師範教育學會，2006；張德銳等，2000；潘慧玲等，2004），或發展教師評鑑工具（張新仁，2005），對國內評鑑制度之建構與推動皆有莫大助益。此外，也有探討教師評鑑制度之可行性，或以學校本位的教師評鑑進行個案研究，然尚無針對試辦階段的方案進行制度面分析的相關研究。台灣教師評鑑制度目前仍在試辦階段，但從政策辯論、方案起草到制度推動的歷程中，經過多次的論辯與協商，也投入相當多的人力與物力，但這樣的政策型塑歷程在評鑑的辦法中是無法呈現的，若能透過研究，耙梳政策與方案的建構歷程，並針對評鑑方案進行制度面的深入分

析，對於未來評鑑制度的正式實施，將有政策參考的價值。

因此，本研究擬從社會文化脈絡分析台灣教師評鑑政策推動之歷程與精神，從制度面分析試辦計畫的內容，檢視其能否發揮專業發展之政策精神。並針對教師評鑑指標進行分析，瞭解指標的意涵與理念。透過檢視教師評鑑制度相關文獻、實施計畫與訪談重要關鍵人物之方式，歸納出台灣教師評鑑制度的形成背景、沿革與現況、評鑑方案的內容與評鑑制度的問題與展望。本計畫為「教師評鑑方案建構之基礎性分析」整合型計畫之子計畫，研究結果將作為總計畫進行後續建置台灣教師評鑑制度之重要基礎。

本研究旨在分析教師評鑑政策推動之歷程與精神，分析試辦計畫內容，檢視其能否發揮專業發展之政策精神，因此將整套試辦計畫視為一個「方案」，本研究針對這個方案進行「制度」面的分析，不涉及實踐層面。若以更全面性與長期性的角度來論述教師評鑑，則以評鑑制度稱之。具體言之，本研究期能達成下述目的：

1. 探討台灣教師評鑑制度之形成背景。
2. 瞭解台灣教師評鑑制度之實施現況。
3. 分析台灣教師評鑑方案之評鑑內容。
4. 歸納研究結果並提出具體相關建議。

為獲致上述目的，本研究主要以文獻探討為主，以深度訪談為輔。在文獻探討方面，本研究全面檢視台灣教師評鑑制度之相關文獻，如有關台灣教師評鑑之相關研究、試辦計畫、會議資料、討論網站等，以瞭解教師評鑑制度的推動歷程與方案內容。在深度訪談方面，本研究針對曾參與教師評鑑制度推動過程之重要學者、家長代表、與教師會代表、試辦學校教師等，進行深度訪談，以瞭解評鑑制度發展的協商歷程與其對方案內容的評析。本研究共訪談學者三人、家長代表一人、教師會代表一人、試辦學校教師一人。由於訪談旨在協助本研究小組瞭解評鑑制度的形成過程並釐清相關問題，不在受訪者的多元發聲；再加上接受訪談者皆為參與評鑑制度的關鍵人物，若引用逐字稿，容易暴露受訪者身份，為顧及

研究倫理問題，本文不引用訪談逐字稿。¹

貳、社會文化脈絡

台灣教師評鑑制度的發展自有其獨特的社會文化脈絡。近年來台灣的教育政策強調鬆綁、解構，強調教師的專業自主權，教育改革相關政策對於教師素質與績效責任日益重視。在此背景下，過去流於形式的「公立學校教職員成績考核辦法」亦開始備受檢討。加以國外教師評鑑制度之影響與參照，台灣教師評鑑制度也在國內教育環境逐步創生。

一、相關教育政策之發展

1995 年教育部《中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景》，在師資培育層面研擬《教師法》有關教師「績效評量」的規定，以健全教師體制（教育部，1995：130）。1996 年《教育改革總諮議報告書》中，亦曾提及應「建立彈性獎金與薪給制度，以持續根據教師評鑑的結果，獎勵優秀教師，淘汰不適任教師」。的議題，由此可見當時教師評鑑是以建立績效為目的，但尚未有實質內容的討論。

1998 年「建立學生輔導新體制——教訓輔三合一整合實驗方案」，實施策略三「進行教學視導及教師評鑑」，明確將教師評鑑列為教育推展的工作。但 1998 年教育部「教育改革行動方案」中並未明確提出教師評鑑相關事宜，此時有關教師素質的改革核心，關注於師資培育以及教師進修制度上。1999 年全國教育改革檢討會議中心議題「參、健全師資培育與教師進修制度」中，討論「增

1 本研究的受訪者或為參與評鑑制度的關鍵人物，或為關心評鑑制度走向的利害關係人，感謝他們願意接受本小組訪談，他們的專業與熱誠著實令人感佩。由於本研究小組成員並未參與評鑑制度推動，因此非常需要局內人的觀點，六位受訪者提供本研究小組相當豐富的資訊，對於本研究澄清台灣評鑑制度的發展歷程與本文的撰寫，有相當大的幫助，特此致謝。

關教師進修管道與機會，建立教師終身進修制度」時，便建議建構教師評鑑制度，提升教師專業精神（國立教育資料館，2000：89），旨在建立教師進修制度。

2001 年教育改革之檢討與改進會議中，該會議便將「建立教師評鑑機制，提升教師教學績效，以及改進中小學教師現行考績制度，提高教師專業表現」列為討論題綱。2003 年教育部全國教育發展會議，「中心議題三：回歸國民教育本質，階段性推動十二年國民教育一討論題綱三：協助教師專業成長，推動九年一貫課程」的結論暨建議事項中，將「研訂教師專業評鑑辦法，促進教師專業成長；建立縣市督學視導的機制，及增進教育行政人員課程與教學素養，以免課程（九年一貫課程）實施產生偏失」（教育部，2003）。由此可見，1996 年《教育改革總諮議報告書》係以教師評鑑本身進行討論，視教師評鑑為提升教師素質的方法，但卻無具體的實施計畫；但之後有關教師評鑑的討論，附屬於師資培育、教師在職進修、配合九年一貫課程以及十二年國民教育等政策，多為配合教育政策的實施，作為掌握教師教學成效是否達到教育政策的工具，對教師評鑑本身的目的較缺乏深入的探討。

教育專業團體如中華民國師範教育學會也於 2005 年之《師資培育政策建議書》，提及教師專業發展結合教師評鑑機制，型塑主動、認真、持續進修的教師文化。然教育部依據《師資培育政策建議書》於 2006 年規劃的「師資培育素質提升方案」（教育部，2006a：1-2），其中有關教師專業成長部分以提升高級中等以下學校師資學歷（方案七）、強化教師專業能力（方案八）、推動表揚優良教師與淘汰不適任教師機制（方案九），重點在於建立教師進修機制，包括建立教師進修的體系與系統、教師研習進修成效評鑑機制、教師換證制度、修正教師法調整學校教師評審委員會成員比例等，對於教師評鑑並無著墨。由於「師資培育素質提升方案」由中教司推動，而有關教師評鑑係由教育部教研會建立制度，由中部辦公室與國教司推動，雖同為教師專業成長，但因推動單位不同，改革的步調並不一致。

相關教育政策對於教師評鑑制度著墨或為配合政策，或為名稱未見一致，然而在歷年政策不斷重視的脈絡下，教師專業成長、教師專業素質以及教師評鑑儼

然成為重要的教育推動工作。

二、教育政策鬆綁轉變教師的角色與責任

自從 1994 年我國公布實施了師資培育法之後，師資培育的機制正式進入了多元化的時代，這種機制的變革，符合台灣民主化與多元化的社會發展，但是不容諱言的，由於師資培育機構擴張太快，導致教師素質良莠不齊。楊深坑（2000）認為師資培育有流於反專業的危險。再加上教育政策鬆綁之後，原來屬於教育部或是地方政府的權限，下放到學校或教師身上，老師的權力增加，對學生學習品質的影響力也增加了，但是相對的，社會大眾對於教師專業素質之要求亦隨之提高。

接著是九年一貫課程的實施，改變了教師的角色。過去台灣的教育政策推展大抵是「由上而下」的模式，主要由學者專家及行政人員為課程發展重心，教師淪為課程實施的被動角色，教師專業能力逐漸喪失，有所謂「專業技巧喪失」（de-skill）之稱。然而，隨著教育改革的歷程，教師角色也隨之轉變，尤在九年一貫課程的規劃與推動中，反映出「權力下放」的色彩，強調教學專業及專業自主。教師也應扮演課程改革的推動者、學校本位的設計者、課程改革的行動研究者，以及課程發展的協調者（陳伯璋，2001），而不再是扮演過去被動的課程實施者，亦即強調教師應恢復武功（re-skill），重視教師專業素養以及專業自主的提升。

此外，國內目前教育環境，正遭受外界壓力衝擊，如家長教育參與權、校長遴選方式改變、教育經費不足以及社會團體對教育的關注與批評，使得學校必須具備革新的力量，重視教育改革以因應挑戰，提升競爭力。然而教育改革最終要落實到教師教學層面，更突顯教師素質的重要性，那麼如何確保教師素質也逐漸成為重要關注議題。如在 2001 年教育改革之檢討與改進會議報告書，建議應「建立教師評鑑機制，改進現行考績制度」，改善教師聘任制度與教學環境，建立教師專業服務基準，由此也可看出對於教師素質之日益重視。

三、對過去考績制度之檢討

對於教師素質之日益重視，對於過去考績制度之檢討也逐步開始。依據 1971 年教育部公布「公立學校教職員成績考核辦法」考核中小學教師的成績，只要教師不違背考核辦法中四條一款規定的條件，人人「年年考績是甲等，一年隨之晉一級」，形成長久以來教師考績列為甲等人數過於浮濫之現象。2001 年政府規定公務人員自當年度起，考績列為甲等比例最高不可超過 75%；但反觀歷年公立學校教師列為甲等人數，卻超過 95%，於是更引發對教師評鑑機制的關注。

在強調教育品質的潮流下，2002 年教育部草擬「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法草案」，並於 2005 年公布「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」取代「公立學校教職員成績考核辦法」，作為評核教師績效表現的實施辦法。但探究其考核教師績效的標準，對於獎懲教師的第六條條文，不離原「公立學校教職員成績考核辦法」以及「教育專業人員獎懲標準」之規定，而且校長仍具有覆核權，教師會曾去函教育部表示這樣的作法並不恰當（台北縣教師會，2005）。教師考績制度的訂定，讓教師能夠依據表現獲得獎懲，但卻無法真正瞭解教師個人實際之專業表現，亦無法促進教師個人專業成長，係為教師的總結性評鑑。誠如曾憲政任職於高雄市教育局長時對於推動高雄市教師專業評鑑的期待，教師評鑑應走向協助教師專業成長，並策動教師不斷自我精進為目的（徐謨，2002：6）。在此情形下，由教育部人事處成立教師專業發展評鑑制度起草小組，先處理績效獎金的發放，以及研討不適任教師之處理方式，之後逐步進入教師專業評鑑之制度規劃，並由教育部教育研究委員會進行規劃，台灣教師評鑑制度亦進入新的一頁。

四、國外教師評鑑制度影響

教師素質在國外的研究中（如 Darling-Hammond, 2000; Goldhaber & Anthony, 2004）是與學生學業成就有密切的相關，因此，教師能否不斷自我專業成長與提

升教學效能，便成為學校教育改革檢驗的重點。於是蒐集一切有關訊息，瞭解教師教學表現，以改進教師的服務品質與確保教師工作績效的教師評鑑，成為維護教師素質和學生學習品質的重要工具。

台灣的教育改革歷程，亦受到國外教育政策之影響，尤以美國影響最深遠，參與教育政策改革或推動的教育學者也多以美國留學為多，所閱讀之相關文獻也以美國為主。當前台灣教育日漸重視教師評鑑制度，也同樣受到美國教師評鑑制度的影響，如在教師評鑑制度的發展歷程上、教師評鑑指標的建構方面等。回顧美國之教師評鑑制度沿革，由早期重視教師特質的評鑑，到建立職業教師評鑑系統，迄今則是將教師評鑑視為教育改革的主軸。而台灣在教師評鑑制度的發展上亦有此趨勢，例如教師評鑑指標的發展，張德銳等人（2000）參考美國德州大學奧斯汀校區終身名譽教授哈里斯（Ben M. Harris）博士所設計的「教師發展評鑑系統」，將評鑑歷程、評鑑工具，以及評鑑程序加以修正改編等。

參、台灣教師評鑑制度之發展

溯源台灣的教師評鑑制度的發展，過去對於教師的考核，傾向於以總結性的評鑑方式進行。以《公立高級中等以下學校教師成績考核辦法》中第四條及第六條有關教師年終及平時考核行為之規定，與第十二條初核繳交資料等來看，一方面較重視教師的表現行為，缺乏教師與學生互動的歷程，另一方面較欠缺教師教學具體的優劣以及改進的方向與措施。另外，《教師法》第十三條有關初聘、續聘、長期聘任之規定、第十四條解聘、停聘或不續聘、第十七條教師履行聘約與義務的行為，以及《教育人員任用條例》第三十一條有關解聘或免職之規定，則是針對教師教學行為的消極性規範，較欠缺積極性的提升教師教學品質之規定。整體而言，上述的法令是以績效考核來檢視教師。如從協助教師改進教學以提升教師教學品質的角度作檢視，則在目前教育部試辦教師專業發展評鑑之前，有幾項與教師評鑑相關之舉措，包括教學視導制度、台北市教學輔導教師制度、高雄市試行教師專業評鑑制度、台北縣教學專業評鑑試辦計畫等。2005 年教育部推

動的試辦教師評鑑計畫，則傾向於改進教師教學品質，因此，下文便從教學視導制度、台北市教學輔導教師制度、高雄市試行教師專業評鑑制度、台北縣教學專業評鑑試辦計畫加以探討。

有關台灣教師評鑑之整體發展沿革，可以圖 1 表示：

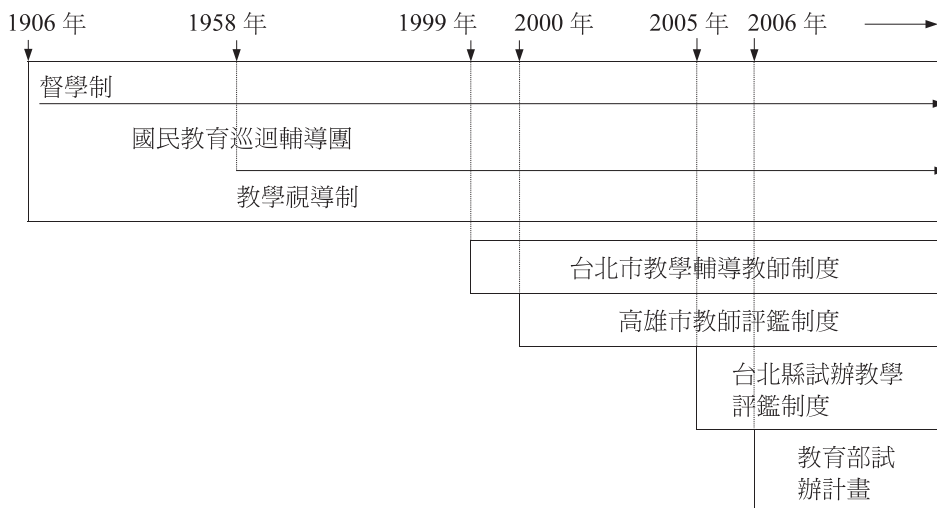


圖 1 台灣教師評鑑制度之發展沿革

一、教學視導制度階段

根據呂木琳（1998：10）對教學視導的界定，教學視導是教育視導（包括行政的視導、課程的視導及教學的視導）的範疇之一，其目的旨在透過視導人員與教師一起工作，以協助教師進行教學，增進教學效果的一種活動（呂木琳，1998：13）。從其定界可知，教學視導是一種直接與改進教師教學的行為，以提升教學品質。

探究教育視導制度的發展歷程，提供教師教學輔導包括督學室、國民教育教學輔導團、各地教師研習中心、師範校院及一般大學設置師資培育中心的實習輔導單位，而主要扮演教學視導人員為督學以及成立於 1958 年的「國民教育巡迴

輔導團」。根據「台灣各縣市政府教育局督學遴用資格」之規定，督學須經過資格審查合格、通過甄試與講習，便具備督學資格。且根據「教育部督學服務規則」以及「台北市督學視導規則」規定，督學具有「提供教學上的輔導」之職責。然而，因為督學之任用制度不健全以及專業知識的欠缺，所以多提供校務發展計畫、教育政策的配合與推動、經費使用情形、環境設施等行政工作事務的視導，教師教學實質輔導的功能較為缺乏（楊振昇，1998：99），也因督學未具教學經驗與能力（羅清水，2000：3），教師較缺乏增進專業發展的機會。國民教育巡迴輔導團是借調各科優秀教師組成輔導團，藉由訪問學校、參觀教學、示範教學、辦理檢討會、座談會等方式，從事教學輔導工作（呂木琳，1998：65）。然而國民教育巡迴輔導團的功能，根據邱錦昌（1999）研究縣市督學、師範校院輔導教授、輔導團員、校長與主任、各科教學研究會之成員等五類教學視導人員對於「具有教學視導的專業知能與示範教學的能力」、「協助教師解決教學疑難問題」、「協助教師改進教學方法與技巧」、「協助教師計畫、執行及評量教學方案與過程」、「協助教師充分利用地方的教育資源」、「主動關懷並與教師作到充分的方向溝通及維持和諧關係」、「主動辦理各項觀摩會與研習會」、「主動發覺優良教師予以表揚或敘獎」、「處理與改進教學方面之問題佔教學視導人員全部公務時間之比率」等九項視導工作，發現教師對於輔導團的認識並不深，亦即教師對於輔導團所能提供的協助並不廣泛，使得輔導團的功能受限。另外，由於輔導團成員係由校長或相關人員推薦，其資格不清，且職責也未加以界定，因此，能發揮之功能有限。

有鑒於傳統教學視導功能不彰，以及教學視導字義所帶來限制，一如羅清水（2000：6）所言，教學視導（*supervision of instruction*）長久以來多偏重於「視導」一詞的闡述或理解，將視導視為是由上而下的察看，致使視導人員與教師之間常有對立或不信任的感受，無法發揮教學視導的功能，落實其真正意涵。而且也因教學視導的內涵常因意義不明及實施策略的不清，使教學視導無法達到改進教學的目標。羅清水（2000）因而提出要以教師專業發展的概念，強化教學視導制度。

二、台北市教學輔導教師制度

隨著師資培育多元化以及重視教師素質管控的國際趨勢，台灣傳統以督學和國民教育巡迴輔導團為核心的教學視導制度，已不敷實際需要，呂木琳（1995）、楊振昇（1998）、邱錦昌（1999）、羅清水（2000）、張德銳和丁一顧（2005）等，建議教學視導除提升教學效能外，也應加入促進教師專業成長的功能，更重要的是修正傳統教學視導由上而下的查考概念，轉向重視學校同儕臨床輔導的理念。是故，在修正教學視導制度之同時，也催生了教學輔導教師制度。

教學輔導教師制度是由台北市政府教育局於 1999 年開始規劃「台北市高級中等以下學校設立教學導師制度試辦要點草案」，主要在於進行初任教師的教學輔導。90 學年度擇定台北市立師範學院實驗小學進行第一年的試辦，91 學年度則依據「台北市高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」，核准民生國小、芳和國中、西松高中等十所中小學進行第二年試辦工作，92 學年度則有二十五所中小學進行試辦，93 學年度有三十五所中小學進行辦理，94 學年度實施「台北市立國民中小學校教學輔導教師設置試辦方案」，仍屬試辦性質，共有四十二所中小學校試辦，迄 95 學年度仍舊屬試辦性質（教學輔導教師在台北，2006）。

根據「台北市立國民中小學校教學輔導教師設置試辦方案」，學校必須提出實施計畫，透過學校專任教師、行政人員組成教學輔導教師推薦委員會，推薦具有資格條件的教學輔導教師儲訓人員，經學校教師評審委員會公開審議通過後，送請校長核定，報教育局核備。教學輔導教師儲訓人員必須參加教師研習中心的研習課程後，取得教學輔導教師證書（有效期限為六年），成為候聘教學輔導教師。各校的教學輔導教師在任職期間，必須協助初任教師（不限人數）以及新進教師、自願成長教師、經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師（每校專任教師員額編制百分之五為上限）進行教學或生活上的輔導。擔任教學輔導教師得減授鐘點或支領超鐘點費用。設置教學輔導教師的學校必須於每一學年度辦理工

作檢討會，並提出實施報告，實施成效則有獎懲之規範。

張德銳和李俊達和高紅瑛（2003：57）針對台北市立師範學院實驗小學試辦成效進行評估，發現初任教師（即該文中指稱夥伴教師或試辦方案中的服務對象）在輔導教師的協助下，不僅能夠解決初任教師的學校生活適應與教學問題，而且也能夠增進教學輔導教師的專業成長，對於初任教師和教學輔導教師彼此的互動也感到滿意。經過多年的試辦，基本上教學輔導教師有助於教師們的專業成長，而且也擴大協助的對象，從初任教師到 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。由於設置方案偏重於教學輔導教師的資格證書、條件、甄選、儲訓、職責、輔導內容等規定，較無法客觀判斷必須接受輔導教師的條件，而且接受輔導的教師也未能充分理解制度的目的和用意，所以接受輔導的意願也不足（張德銳，2003：4；張德銳、李俊達、高紅瑛，2003：47）。另外，根據丁一顧和張德銳（2006：6）指出，台北市國民中小學 90、91、92、93 學年度試辦教學輔導教師制度，能夠發揮下列功能：1.對於教學更有信心；2.協助建立學校同儕互動文化；3.協助教學解決教學問題；4.協助教師進行教學省思；5.協助教師進行班級經營；6.協助教師進行學生輔導；7.協助教師持續專業成長；8.協助教師解決教職生活適應問題；9.協助教師增強教學能力；10.協助教師進行親師溝通。然而，教學輔導教師制度的試辦經驗所遭遇到的共同困難，包括：1.部分夥伴教師，特別是教學有困難的教師，接受輔導與協助的意願不足，以致影響教學輔導的成效；2.教學輔導與夥伴教師未能在任教科目與年級上配合，以致於教學導師無法在學科專門知識或教材教法上提供夥伴教師足夠的輔導；3.教學輔導與夥伴教師工作過於忙碌，缺乏共同討論的時間，以致雙方雖然認同專業互動的必要，卻乏互動的有利條件。

由此可知，教學輔導教師制度的設置實際上能夠提升教師教學效能，而且也能促進教師不斷專業成長，此與教師評鑑制度所規劃的目的相同，唯前者更加重視教學輔導教師提供教學或生活問題上的實質輔導與關心，後者則提供了診斷教師教學困難所在。

三、高雄市試辦教師專業評鑑制度

1999 年高雄市教育局局長曾憲政，參訪美國學校後，開始構思建立教師評鑑的可行模式（徐諶，2002：7）。2000 年高雄市政府教育局公布「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」，並於 89 學年度全面試辦教師評鑑至今。高雄市全面辦理教師評鑑的經驗指出，教師評鑑旨在提供教師自我反省教學的機會，促進教師專業發展，維護學生學習權益，而評鑑內容、評鑑小組成員及比例、評鑑方式、評鑑實施時程等必須通過校務會務通過，是以學校為本位的教師評鑑，以教師自評和及校內評鑑為主，並納入學校評鑑的項目。該評鑑另一特色為家長代表可參加評鑑小組，成為評鑑教師的人員。吳清山與張素偵（2002）指出高雄市教師評鑑的實施，其優點為：1.教師能體認專業素養在現代社會的重要性，並能勇於接受自我評鑑及他人的評鑑；2.教師能養成建立個人教學檔案工作習慣，並經常自我反省教學；3.教師專業評鑑獲家長認同與稱讚。然該制度也有不足之處，包括：1.評鑑小組成員本身之評鑑專業能力不足，建議辦理相關研習；2.全面性的評鑑工作需花費大量的人力，又缺乏評鑑後的討論時間，需解決人力與時間問題；3.家長代表掛名意願高，但實質參與率低，必須加以規範。

四、台北縣教學專業評鑑試辦計畫

台北縣政府教育局於 2005 年 2 月開始，於縣內推動高級中等以下學校「教學精進、專業升華」方案，強調「形成性導向」之教學專業評鑑工作試辦計畫，預計透過逐步試辦之經驗，且以鼓勵志願參與之方式，檢證教學專業評鑑之推動將遭遇之困境與尋求解決之道，並預計試辦至 2006 年 7 月。台北縣教育局推動的教學專業評鑑，強調的是教師專業之基本表現，並成立研究小組於 2004 年 9 月開始發展教師教學專業評鑑基礎性指標。指標內涵以教學專業評鑑為主體，界定專業教師服務之基本面向為三大面向，二十五條評鑑指標，六十五條檢核重點與相關檢核示例。其中三大面向分別為：規劃能力、教學與管理能力及專業發展

能力。台北縣教育局試辦之教學專業評鑑，亦成為日後台北縣學校參與教育部試辦教師專業發展評鑑計劃之重要基礎。

肆、台灣教師評鑑制度現況分析

在傳統教學視導制度、台北市教學輔導教師制度，以及高雄市全面試辦教師專業評鑑制度的基礎上，教育部面臨師資培育多元化以降的教師素質管控壓力、現行教師考核辦法功能不彰，以及鼓勵教師專業發展，以維護學生學習權益的立意下，由教育部人事處籌組「公立中小學教師專業評鑑制度起草小組」。基於專業評鑑與教師總結績效考核為不同的概念，因此人事處將起草小組之行政業務，轉由教育研究委員會（以下簡稱教研會）繼續，研擬「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法（草案）」。由於教師專業評鑑並無明確法律授權依據下，乃改研擬「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，採試辦方式辦理。試辦教師專業發展評鑑實施計畫已於 2005 年 11 月公布，並於 95 學年度開始試辦，預計試辦二至三年。95 學年度通過審查補助十八縣市政府一百五十八校（國小一百二十七校，國中三十一校）以及高中職十六校，共計一百七十四校參加第一次試辦教師專業評鑑。其方案內容如下所示：

一、評鑑目的

教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」之目的，即在「協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質」，亦傾向於形成性評鑑，以有助於教師從教師評鑑結果中獲得真正的專業成長。另外，教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」執行試辦教師專業發展評鑑注意事項來看（教育部，2006b），教育部認為「教學評鑑」偏向教師的課程設計與教學以及班級經營與輔導，範疇較教師評鑑為窄。而「教師專業發展評鑑」其意涵雖然與「教師評鑑」無異，但強調的是教師專業發展導向之評鑑，目的在協助教師專業發展為主

的形成性評鑑，有別於「教師績效責任導向之評鑑」。由此可見，教育部特別於名稱上標註「專業發展」，以強調試辦計畫為形成性評鑑，以強化教師的專業發展為目的。

二、評鑑單位、任務與組成

根據教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」之規定，在各縣市政府必須成立「高級中等以下學校教師專業發展評鑑推動委員會」，學校必須成立「學校教師專業發展評鑑推動小組」其任務與組成如圖 2 所示：

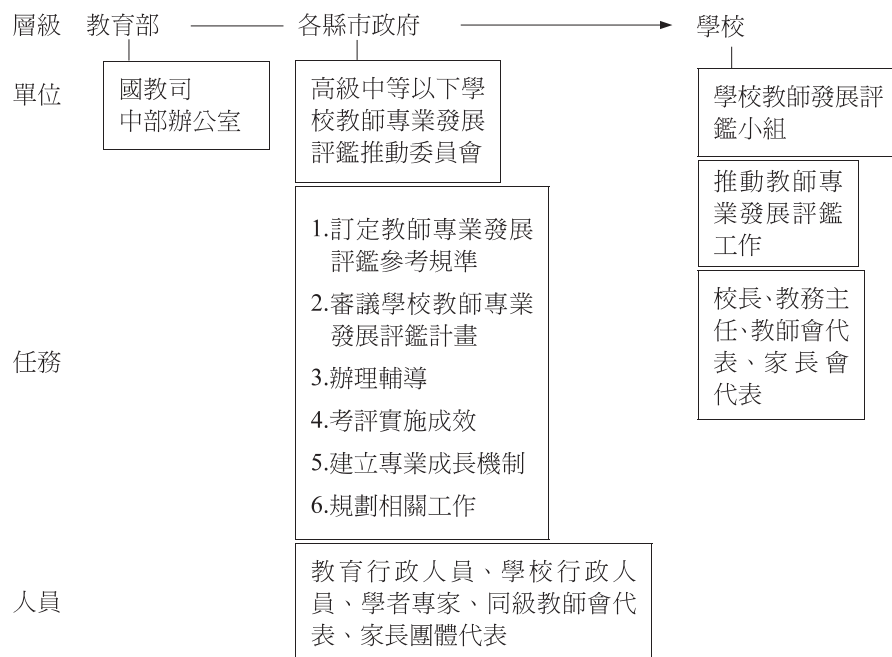


圖 2 教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」之評鑑單位、任務與組成

在「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」中，無論在各縣市政府與學校層級都重視教師的參與。教師成為教師評鑑的決定者，有助於教師信任、放心、安心進行教師評鑑工作。由此可見，教師對於教師評鑑制度的執行，由教師個別提出，而不受限於行政單位的限制。換言之，教師評鑑制度如欲成為提升教師專業的方式，有必要先植根於每位教師內心，體認教師評鑑並非為外加且具強制性，而是教師評鑑是發自於教師內心，將教師評鑑視為教師專業必備的具體象徵。

三、評鑑程序

教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」之評鑑程序如圖 3 所示：

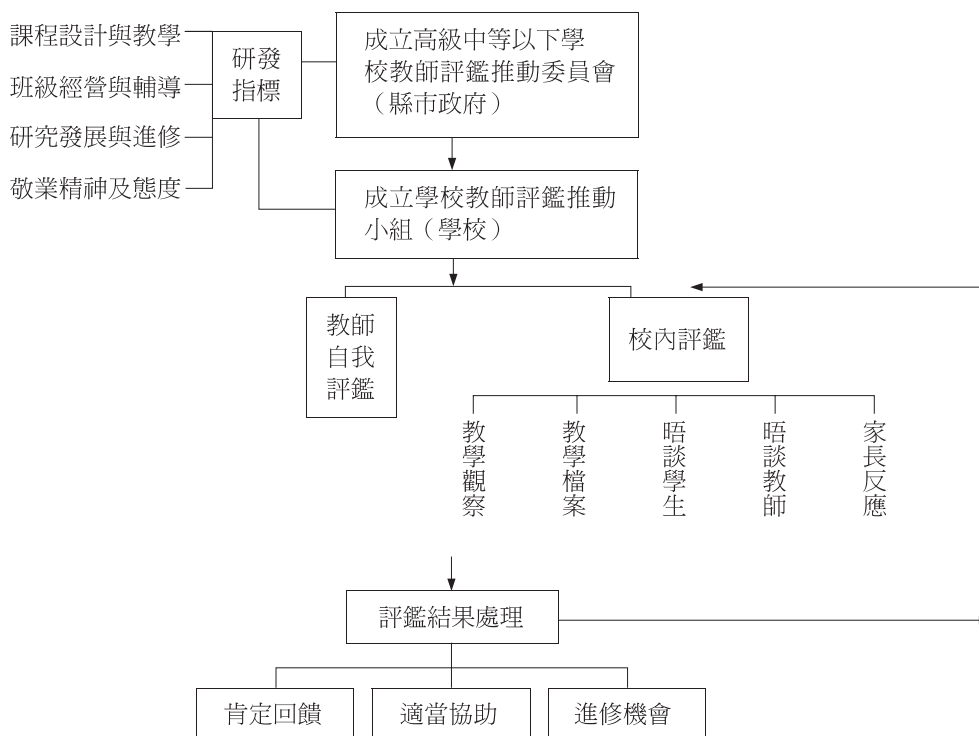


圖 3 教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」之評鑑程序

(一)以評鑑者身份區分

教師評鑑的實施方式可以分為教師自我評鑑、同儕評鑑、行政人員評鑑、評鑑小組評鑑、學生評鑑、校外人士評鑑、非教育人員評鑑等七項；其中最具有爭議性的是學生評鑑，學生評鑑如做為教師的形成性評鑑，可協助教師瞭解教學、改進教學上，則有其價值性（張德銳，2004：175）。然而校外人士及非教育人員評鑑，因受限於校外人士對學校的瞭解不夠，評鑑的效益將無法彰顯（顏國樑，2003）。基於評鑑的信實度會引起受評教師的質疑，因此，在試辦階段，排除家長的參與，而以最熟悉教師教學生活的同儕在接受研習培訓後，擔任評鑑人員工作。

(二)以評鑑資料區分

教師評鑑的實施包括教室觀察、教師晤談、教學檔案、晤談家長、晤談學生、家長反應等，不僅重視教師的教學成果，也重視教師的教學歷程。

(三)評鑑結果處理

教師評鑑結果的處理，可分為封閉式評鑑和開放式評鑑。根據張德銳（2004：175）指出「專業發展導向教師評鑑」應屬於開放式評鑑，也就是被評鑑者可以看到有關他們自己的評鑑報告，也可以經由和評鑑者的專業對話和討論，瞭解自己的教學表現，並尋求適當的回饋和協助。教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」中認為受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開個人資料，再由教師評鑑推動小組和受評教師決定後續的改進方式與進度。若根據張德銳之界定，受評教師可以得知評鑑結果，並且與推動小組共同討論後續改進方式，則我國的教師專業發展評鑑係屬開放式評鑑。

四、評鑑制度之重要意義

分析教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」所規劃之制度，其意義包括下列各項：

(一)融合過去相關縣市推動經驗

現行教育部「補助試辦教師專業評鑑計畫」融合了台北市教學輔導教師制度、高雄市教師專業評鑑經驗與台北縣教學專業評鑑試辦計畫，首先，從試辦計畫的目的而言，從台北市教學輔導教師制度、高雄市教師專業評鑑經驗與台北縣教學專業評鑑試辦計畫制度，均重視教師的專業成長，及其對教學品質的重視，而且由於「評鑑」一詞容易造成教師誤解，因此，教育部試辦計畫特別強調教師評鑑的形成性目的，重視教師專業成長。再者，根據兩市一縣之辦理經驗，必須強化參與人員的研習，包括評鑑人員以及教學輔導教師，方能夠獲得評鑑的信實度以及達到教師專業成長的目的。另外，教師評鑑攸關教師教學生活，因此必須由教師自願提出而且經過校務會議通過，方能取得教師進行評鑑工作的共識。最後，由於教育部試辦計畫的參與人員，如曾憲政校長、張德銳教授、張新仁教授等人，都參與過兩市的辦理，使得兩市的辦理經驗，得於教育部試辦計畫中體現。

(二)利益關係人共商評鑑結果

教育部試辦計畫在執行前，歷經教師評鑑利益關係人的攻防。尤其是全國家長聯盟（簡稱全家盟）和全國教師會（簡稱全教會）在教師評鑑制度上的爭議。接受本研究訪談的全教會代表強調，教師評鑑必須有法源依據，全教會主張應檢討教師成績考核制度，另外「教師評鑑」必然對教師的權利與義務產生變動，同時也會使權力機關有機會假借「教師評鑑」，造成干涉教師正常教學活動，或箝制教師的專業自主等問題，因此應以「專法」或「專章」方式訂定「教師評鑑」，不應以空白授權，企圖藉教師評鑑行教學干預與宰制之實。而就教師評鑑

的結果運用而言，接受本研究訪談的全家盟代表強調，教育品質的把關是落實保障學生教育權的必要方法，尤其是績效成為教育改革的主流時，如「校務評鑑」與「學生學力測驗」，教師專業評鑑也應執行之。因此，教師評鑑的結果應作為績效的依據，以淘汰不適任教師。

針對法源依據教育部已修訂《教師法》，並於2006年立法院一讀通過的《教師法》部分條文修正草案第二十三條之一：「為提升教師專業成長及達成教學與輔導之成效，高級中等以下學校教師應接受評鑑。」為目前教師評鑑制度主要的法源，由於尚未三讀通過，因此，教師評鑑目前仍屬試辦性質。至於淘汰不適任教師方面，教育部已另行規劃，而由於全家盟亦認同教師評鑑協助教師專業成長，因此試辦計畫的教師評鑑仍著重教師專業成長的形成性目的。

(三)營造合作的專業文化

國際以及台灣教育改革趨勢，莫不強調教師應改變傳統的封閉文化，營造互助共享的合作文化，以有助於教師專業成長，教育部試辦計畫亦強調教師評鑑有助於營造合作的學校文化。首先，就試辦計畫的規定而言，教師除了是自願參加外，學校如要參加試辦也必須通過校務會議，如是，辦理教師評鑑係立基於全校教師的自願性上，不具行政強迫性，因此，較能促使教師處於開放的環境，放心接受評鑑。再者，根據試辦計畫的評鑑程序，教師除自我評鑑外，也必須接受學校同儕的評鑑，立基於學校同儕瞭解彼此的教學生活之上，教師較能安心接受評鑑。由於同儕評鑑人員以及教學輔導教師都必須參加研習，除了瞭解教師評鑑的目的與性質外，也具有評鑑與輔導的專業知能，提供協助對象或受評教師實質上的協助，以營造相互合作與促進彼此專業成長的學校文化。

(四)提升教師專業能力及自我學習動力

根據試辦計畫之規定，首先參與教師評鑑之相關人員，如學校教師專業發展評鑑推動小組、教師評鑑人員、教學輔導教師等都必須參加研習（研習辦法另行規定），即能提升在評鑑上與輔導上的專業知能。再者，學校提出試辦教師評鑑必須是通過校務會議且由有意願教師的參與，教師在準備接受教師評鑑的心態

上，便有助於教師對於評鑑制度的瞭解，增進教師的評鑑知能。另外，教師評鑑內容與指標，可由學校自行研擬，並公布在網路上，因此，教師在接受評鑑之前，便已瞭解教師評鑑內容與指標，並針對內容與指標進行研議，在此歷程中不僅有學校行政人員的參與，也包括校外專家學者的指導，有助於教師對於評鑑內容與指標層面的認識，亦有助於促發教師自我學習的動力。

五、評鑑指標研發及反映之精神：採用校本精神

根據教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」之規定，教師專業評鑑的內容得包含課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等四層面，其指標和規準可參照中央或地方主管教育行政機關訂定之教師專業評鑑規準，或由試辦單位自行研訂與發展。比較現行有關教師專業發展評鑑規準或指標的版本，潘慧玲等人（2004）「國民中小學教師教學專業能力指標」、張德銳等人（2000）「發展性教學輔導系統」、張德銳等人（2001）「教學專業發展系統」、張德銳等人（2002）「發展性教學檔案系統」、張新仁等人（2004）、張新仁（2005）「中小學教師評鑑工具」等版本，瞭解有關指標研發的項目如下：

（一）指標研發的取向

就指標的方式而言，張德銳等人（2000）參考美國德州大學奧斯汀校區終身名譽教授哈里斯（Ben M. Harris）博士所設計的「教師發展評鑑系統」，將評鑑歷程、評鑑工具，以及評鑑程序加以修正改編；又張德銳（2002）的「發展性教學檔案系統」，係根據美國「加州教師形成性評估及支持系統」（California Formative Assessment and Support System for Teachers, CFASST），並審酌國內教學現場狀況及教師需求所研發的教學檔案系統。張新仁等人（2004）、張新仁（2005）係根據我國中小學教師的實際教學情形，參考教學效能理論、國內外教學觀察評鑑工具、教育專業團體的教學專業規準，研發「中小學教師評鑑指標」；潘慧玲等人（2004）係透過文獻分析、小組研討、專家座談、問卷調查和

指標系統實地試做等方法。其指標內容以教師教學動態歷程為主，並擴及到成為一位教師應有的態度與責任。就指標的研發方式而言，上述學者研發指標的方法主要包括、文獻探討、小組研討、專家座談、問卷調查、實地試做等方式。

(二)研發指標的理論依據

綜合各學者研發的指標理論，可包括教師效能、教師素質、教學反思、彰權益能、專業發展、績效責任（潘慧玲等，2004）、教學效能、同儕輔導、教師專業發展（張德銳等，2000；張德銳等，2001）、教學效能理論（張新仁等，2004；張新仁，2005）。

(三)指標之層面或涵蓋之領域

分析各學者研發之教師評鑑指標，主要以教師的教室教學為核心，再擴及教師在學校中的人際互動以及自己的規劃發展，層面包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度。

(四)評鑑指標反映之精神

根據教育部試辦辦法，指標內容與評量標準由學校自行決定，由學校和教師可從上述任一版本，共同擬定一份符合該校教師特質的指標內容，指標層面可為試辦計畫的任一層面，但以教學與班級經營為主。分析指標所反映的精神，臚列如下：

1. 促使教師自我反省

指標本身具有指引的作用，分析以上學者編擬的指標內容，可以發現係以教師的教學為核心，包括營造教學環境、教學方法與策略、班級經營等層面。再者，指標亦包含教師與其他人員的互動情形，諸如親師溝通、同儕協助等。另外，指標也含括教師對於教職的專業認同，包括專業精神、專業倫理、專業成長、專業態度。上述內涵都能夠透過指標的描述導引，促發教師自我省思整體教學的生活。

2. 具普遍性與發展性的增能

分析上述學者的指標，可以瞭解指標內容係以教學為核心，擴及教師學校生活以及專業成長，基本上即包含教師教學的基本要件與促動教師增進自我能力的引導系統。

3. 重視教學動態歷程

評鑑指標所依據的條件，是重視教師教學的歷程，亦即評鑑不僅以學生的學習結果為依據，亦根據教師的教學歷程，以教室觀察與教學檔案的內容，作為瞭解教師教學歷程的方式，因此，指標不僅重視成果也重視教師教學的歷程。

伍、問題與展望

教師評鑑制度在經過多方的討論與規劃後，目前正在試辦階段，教師評鑑代表我國的教師專業發展即將邁向新的里程，但是目前仍有一些制度面的問題待解決，本研究分析如下：

一、定位教師評鑑制度之功能取向

教師評鑑制度的定位一直備受爭議，目前的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」明確界定教師評鑑的目的在「協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質」。教師專業發展評鑑係「形成性教師評鑑」，和教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度脫勾。這樣的定位或許有助於解除教師疑慮，讓制度順利推動的考量，但是與全家盟希望朝績效責任的走向不符。全家盟認為教師評鑑是每位教師都應接受的考核，是義務也是責任，評鑑要和老師的利益有切身相關，例如升遷、薪資與留任，才有實質的意義。全家盟認為教師評鑑的重點不在於形成性或總結性評鑑，而在於積極與消極的作用，積極的作用在提升教師專業成長，消極的作用在淘汰不適任教師。未來教師法通過，是否會走向績效責任導向，仍待觀察。美國在推行教師評鑑制度歷程中，也經歷過擺盪於績

效責任與教師專業發展兩項定位之間，但目前如加州所推行之教師評鑑制度，已漸漸釐清出績效責任與專業發展兩條主軸。因此，如何在兩者間取得平衡，可為台灣教師評鑑制度借鏡。

二、釐清教師評鑑之相關概念

許多人將「教師評鑑」與「教學視導」、「教學輔導」、「教學評鑑」等概念混淆，造成推動教師評鑑制度時的困擾，實有釐清概念之必要。本研究雖然將教學視導階段視為目前教師評鑑的前身，但是二者的意義仍有差距，「教學視導」是教育視導的範疇之一，其目的旨在透過視導人員與教師一起工作，以協助教師進行教學，增進教學效果的一種活動。「教學輔導」則是教師評鑑的配套措施之一，針對學校初任二年內教師或教學有困難的教師，進行輔導。而教學輔導教師係由五年以上合格教師，完成初階培訓，且具有實際參與評鑑經驗，再完成教學輔導教師培訓者擔任。而從教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」執行試辦教師專業發展評鑑注意事項來看，教育部認為「教學評鑑」偏向教師的課程設計與教學、班級經營與輔導，範疇較「教師評鑑」為窄。而「教師專業發展評鑑」係指教師專業發展導向之評鑑，目的在協助教師專業發展為主的形成性評鑑，評鑑層面包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度，雖然評鑑層面規定是有彈性的，允許試辦主管機關及學校因地制宜，每年可選一個層面或數個層面進行評鑑，但整體而言，教育部對教師評鑑的界定是一種全方位的專業能力考量。

三、化解教師對教師評鑑之疑慮

教師會對於評鑑制度的推動有很深的疑慮，教師會企圖從評鑑方式、評鑑指標、評鑑人員、評鑑結果之使用，討論教師評鑑實際執行的困難與不可行性。所以提醒教師要深入瞭解教師評鑑執行上的困難，即使是某些國家強調形成性評鑑，其效益也曾受到檢討。

全國教師會提醒老師深入瞭解上述這二項困境，「是為了使目前的立法論戰（立法院及地方議會）及媒體戰，導向『理性化』和『實務面討論』」。因為教師會發覺目前的論戰，都停留在「教師評鑑」上的「字面意義想像」上打轉，這樣的情況下，教師會很難有優勢（全國教師會，2006）。

教師會批評教育部要建立教師品質管控機制，是敷衍社會大眾的作法；全家盟希望透過教師評鑑淘汰不適任教師，是一種「悲情戰」。教師會的策略是逼教育部表態將教師評鑑明確定位為形成性評鑑或總結性評鑑，並且要求做經費評估與說明專業評鑑人的來源，以凸顯教師評鑑執行之困難（全國教師會，2006）。

教師會堅持教師評鑑必須與教師考核、教師分級、不適任教師處理脫鉤，且學校及教師均採自願參加，即使教育部主張教師評鑑為「形成性評鑑」，還是無法解除教師疑慮。

未來教師評鑑正式推動時，解除教師疑慮將是首要處理的問題，而教育部內部對於教師評鑑的立場，也應有一致的步調與看法。有一位受訪專家表示，試辦計劃一通過，就到了推動的層次，必須對教師進行宣導，結果發現專家宣導的步調不一致，又因為教師評鑑涉及教育部各層級之間的協調，因此必須拉高會議層級。後來成立推動小組，由次長主持，在宣導與推動方面，有比較一致的共識與作法。

四、依據教師年資區隔評鑑標準

目前台灣試辦之教師評鑑方案並未依照不同年資的教師，給予不同評鑑標準。但參照美國經驗，美國有許多專業團體倡導教師評鑑，例如全國專業教學標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）推動資深教師認證工作，「州際新任教師評估及支持聯盟」（Interstate New Teacher Assessments and Support Consortium, INTASC）推動初任教師檢定標準。NBPTS 在二十七個學科領域內制訂一系列詳細標準來評鑑和認證資深教師，也提出五大核心主張，以彰顯有效能教師的特質，加州的教師評鑑方案即以 NBPTS 所發展的五大專業教學核心標準為依據。至於 INTASC 則以促進各州之間合作，發展初任

教師認證的評鑑制度，INTASC 成立標準起草委員會，召集來自十七州的學家代表，發展出針對初任教師的十項標準（卯靜儒、陳佩英，2007）。又如澳洲維多利亞將教師分為四級：初任教師（graduate teachers）、成就教師（accomplished teachers）、專家教師（experts teacher）、領導教師（leading teachers），各教師階級有不同的薪水等級，教師要申請晉級，必須符合該級的專業標準（黃純敏、江愛華、許殷宏，2007）。而在本計畫所隸屬的總計畫之下的另一項子計畫「教師評鑑方案建構之實徵分析」，亦發現任教十年以上教師的效能感優於教學年資未滿十年之教師（王麗雲、陳嘉彌，2007）。其實，在教育部的試辦辦法中也隱含了不同年資教師有不同的教學專業能力之預設，例如規定主管教育行政機關應設「高級中等以下學校教師專業發展評鑑推動委員會」，且組成委員中具備中小學教學經驗五年以上之代表，不得少於委員總額二分之一。而在教學輔導的配套措施中，也規定五年年資是教學輔導教師的必備條件之一。可見年資是區隔教師教學能力或經驗的標準之一，既然如此，教師評鑑標準不能一體適用，應考量不同年資的教師，採行不同的評鑑標準，才能促進不同階段的專業發展。

五、強化同儕評鑑之可信度

目前試辦之教師專業發展評鑑方式分為教師自我評鑑與校內評鑑二種，透過多元的方法，多方瞭解教師專業表現。校內評鑑可以採教學觀察方式實施，由校長召集，以同領域或同學年教師為觀察者，透過教室觀察，相互給予評估，是謂同儕評鑑。依據教師評鑑政策主導者的考量，同儕評鑑的優點是基於教師之間的信任感與同儕協助的立場，受評教師較願意在安全的氣氛下，真實呈現教學情境，也因教師同儕熟悉彼此的教學環境與生活，較能發現問題所在，提供受評教師具體之建議。但是同儕評鑑也產生許多爭議，台灣是一個講求關係與人情的社會，同儕評鑑是否真能做到客觀公正的判斷？評鑑者是否能拋開同事情誼的牽絆，坦然指出受評教師的問題？教師接受十八小時研習是否就能培養評鑑的理念與專業性？本研究肯定同儕評鑑的重要性與必要性，但如何培養同儕評鑑者的專業評鑑能力，是教師評鑑正式實施前的當務之急，唯有如此，同儕評鑑才可避免

流於形式，評鑑結果的可信度才更能被接受。

六、提升校本評鑑指標之專業性

教育部教師評鑑試辦計畫欲彰顯的是學校本位精神，各校可參照中央或地方主管教育行政機關訂定之教師專業評鑑規準，或由試辦單位自行研訂與發展評鑑指標。目前在教育部的網站上提供許多指標版本供試辦學校參考，包括：潘慧玲等人（2004）「國民中小學教師教學專業能力指標」、張德銳等人（2000）「發展性教學輔導系統」、張新仁（2005）「中小學教師教學評鑑工具」等，以及美國、加拿大、比利時、英國、澳洲、奧地利等國的評鑑指標，各校可以自行選擇與發展評鑑指標。而 2007 年 3 月又加入教育部委託曾憲政、張新仁、張德銳、許育齡整合之版本，使版本的選擇性更多元。由於教師評鑑強調學校本位精神，各校可自行決定採取之評鑑面向或指標內容，沒有任一版本可以成為唯一的參考依據。事實上，每一種版本的指標都是學者綜合學理與經驗，長期研發而成，指標背後都反映了一套教育核心理念與精神，指標研發者在研發的過程中也會試圖回答「我們想要培養出具有何種能力的學生？」、「我們的老師需要具備何種重要的能力？」、「指標應如何表達這些思維與價值？」每套指標都有其獨特性與整全性，如果試辦學校沒有深入探究指標的意涵，採取拼湊方式整合評鑑指標，是否真能反映教師專業能力？因此，本研究建議採折衷方案，亦即，由中央或地方行政主管機關制訂統一的指標版本，再由受評學校依據社區特色、學校發展之不同，有一定的彈性調整空間。這樣既可顧及教師專業的通則性，也能顧及學校文化脈絡的差異性。

七、發展符合本土脈絡的評鑑指標

目前國內教育行政機關與多位學者專家所發展之教師專業標準教師評鑑指標，大都參考外國標準研發而成，國外教師評鑑實施多年，其制度與標準或有可借鏡之處，然在參考國外政策時，絕不能忽略文化的差異性。教育本土化是近年

來的重要政策，本土化強調的是植基於本土文化脈絡的發展。因此，在參考國外的經驗時，如何避免文化殖民化，是政策制訂者必須敏覺的議題。為求評鑑指標的具體效用，在指標研發時，應先分析國內中小學教師的角色與責任與西方差異之處，在據以制訂符合本土脈絡的評鑑指標。其次，本研究分析目前各種不同的指標版本，發現大部分的版本比較強調教師的「教」，忽略了學生的「學」，在實際的教學場域中，教與學互為一體，在指標撰寫時，應注意兼重教師教學與學生學習的角度。此外，目前的版本所強調的教師專業能力比較偏重教師具體的行為表現，忽略教師的情意道德。本研究認為每一項指標皆應涵蓋知識、技能與情意等面向，才能反映教師的基本能力。

陸、結論與建議

本研究旨在探討台灣教師評鑑制度形成之社會文化脈絡、教師評鑑制度之發展沿革、教師評鑑制度之現況與方案內容，並從制度面分析方案內容，釐清相關問題並提出未來展望，以作為未來全面推動教師專業評鑑之參考。本研究全面檢視台灣教師評鑑制度之相關文件，並針對曾參與教師評鑑制度推動過程之重要學者、家長代表、教師會代表、試辦學校教師，進行深度訪談，以深入瞭解評鑑制度發展之社會文化脈絡、發展沿革、方案內容與相關問題等。

本研究認為台灣的教師評鑑制度是在教育政策鬆綁、教師權力提升，九年一貫課程改革、教師角色改變以及對於考績制度的批判與改革的文化脈絡下，逐漸開展。而在開展的過程中，經歷了台北市教學輔導系統、高雄市教師專業評鑑試行階段，及台北縣教學專業評鑑試辦計畫，乃至目前教育部的試辦階段。而 2005 年公布的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，對於教師評鑑的目的、評鑑小組的組成與任務、評鑑內容、評鑑方式、評鑑結果之運用，皆有詳細之規劃。本研究認為目前整套評鑑方案的問題包括：教師評鑑制度的定位、教師評鑑概念的釐清、教師對於評鑑制度之疑慮、教師年資與評鑑標準的區隔、同儕評鑑的可信度、評鑑指標版本的選取、評鑑指標所反映之精神等。建議進一步思

考這些問題，才能使評鑑制度順利推動，達成提升教師專業發展之目標。

此外，本研究發現在教師專業發展評鑑試辦計畫推動時，出現了各單位推動步調不一致的問題。建議未來應拉高教師評鑑之規劃與推動層級，避免步調不一致，而有形成多頭馬車之疑慮。

教師評鑑無論在教師專業化的理論需求上，以及教育政策的實務推動上，皆有待進行研究之必要性，故未來應重視教師評鑑之後設分析研究，以作為未來教師評鑑正式推動時之重要參考。

致 謝

本研究係國立台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心補助專案研究計畫「教師評鑑方案建構之台灣制度分析」之部分研究成果，該計畫為「教師評鑑方案建構之基礎性分析」之子計畫，感謝總計畫主持人潘慧玲教授、協同主持人張德銳教授與張新仁教授，在研究期間給予本子計畫的協助與建議，使本計畫得以順利完成。黃嘉雄教授與二位匿名審查人在總計畫舉辦之期末成果發表會上對本文初稿的建議，以及本刊的二位匿名審查人的細心指正，併此致謝。

參考文獻

中文部份

- 丁一顧、張德銳（2006）。台北市中等學校教學輔導教師制度 93 學年度實施成效評鑑研究。載於**2006 年華人社會的教育發展學術研討會論文集**（系列二）（頁 4-20）。澳門：澳門大學。
- 中華民國師範教育學會（2006）。**各師資類科教師專業表現之標準**。教育部委託專案結案報告。台北市：作者。
- 王麗雲、陳嘉彌（2007）。**教師評鑑制方案建構之實徵分析**。台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心專案計畫報告初稿。
- 卯靜儒、陳佩英（2007）。**教師評鑑方案建構之美國制度分析**。台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心專案計畫初稿。
- 台北縣教師會（2005）。**北市教師會考核辦法公文**。2007 年 4 月 16 日，取自 <http://www.nta.org.tw/tpctc/2000/wwwboard/show.asp? repno=16314&page=14>
- 全國教師會（2006，11 月）。**教師專業評鑑意見溝通研討會手冊**。全國教師會主辦之「教師專業評鑑意見溝通研討會」，台北市。
- 吳清山、張素偵（2002）。**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），**師資培育的政策與討論**（頁 177-192）。台北市：學富文化。
- 呂木琳（1995）。**臨床視導與教師專業成長**。載於國立教育資料館、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 263-314）。台北市：師大書苑。
- 呂木琳（1998）。**教學視導——理論與實務**。台北市：五南。
- 邱錦昌（1999）。**教育視導之理論與實務**。台北市：五南。
- 徐謙（2002）。**用心建立一個學習與成長的機制——曾憲政局長談教師專業評鑑**。師友，426，6-10。

- 國立教育資料館編（2000）。**一九九九年全國教育改革檢討會議實錄**。台北市：教育部。
- 張新仁（2005）。中小學教師教學評鑑工具之發展編製。載於潘慧玲（主編），**教育評鑑的回顧與展望**（頁 92-130）。台北市：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。**教育資料集刊**，**29**，247-269。
- 張德銳（2003）。我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略。**教育資料與研究**，**53**，1-11。
- 張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。**教育研究集刊**，**29**，169-193。
- 張德銳、丁一顧（2005）。教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究。**當代教育研究**，**13**（3），149-180。
- 張德銳、吳武雄、曾燦金、許藤繼、洪寶蓮、王美霞、陳偉泓、曾美蕙、常月如、曾政清、黃春木、白師舜、李俊達（2001）。**台北市中學教師教學專業發展系統**。台北市政府教育局委託專案研究報告。台北市：台北市立教育大學。
- 張德銳、李俊達、高紅瑛（2003）。台北市中小學教學輔導教師制度第一年試辦實施成效評鑑研究。**台北市立師範學院學報**，**34**，41-62。
- 張德銳、李俊達、蔡美錦、陳輝誠、林秀娟、楊士賢、康心怡、黃柏翔、卓美月、鄧玉芬、高婉妃、管淑華、高紅瑛、黃旭軍、江啟昱（2002）。**發展性教學檔案系統**。台北市政府教育局委託專案研究報告。台北市：台北市立教育大學。
- 張德銳、蔡秀媛、許藤繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、李柏佳、陳順和、馮清皇、賴志峰（2000）。**發展性教學輔導系統——理論與實務**。台北市：五南。
- 教育部（1995）。**中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景**。台北市：作者。
- 教育部（2003）。**全國教育發展會議**。2007 年月 17 日，取自 <http://www.edu.tw/>

- EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8354001/2003/discuss/1103.htm
教育部 (2006a)。師資培育素質提升方案。2007年4月16日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU2890001/5668/56680307c.doc。
- 教育部 (2006b)。執行試辦教師專業發展評鑑注意事項。2007年1月4日，取自 <http://share.tpc.edu.tw/eva/default.aspx>
- 教學輔導教師在台北 (2006)。台北市教學輔導教師制度沿革。2007年4月17日，取自 <http://mail.meps.tp.edu.tw/~unit134/history.htm>。
- 陳伯璋 (2001)。新世紀教育發展的回顧與前瞻。高雄：復文。
- 黃純敏、江愛華、許殷宏 (2007)。教師評鑑方案建構之澳洲制度分析。「教師評鑑方案建構之基礎性分析」整合型計畫結案報告。台北市：國立台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 楊振昇 (1998)。邁向二十一世紀我國教育視導制度之反省與展望。教育政策論壇，1 (2)，82-115。
- 楊深坑 (2000)。新世紀師資培育之前瞻。載於中國教育學會 (主編)，跨世紀教育的回顧與前瞻 (頁 21-46)。台北市：揚智。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如 (2004)。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。教育研究資訊，12 (4)，129-168。
- 顏國樑 (2003)。教師評鑑的基本理念、問題及作法。教育研究月刊，112，62-77。
- 羅清水 (2000)。教學視導在教師專業發展的意義。研習資訊，17 (2)，1-9。

西文部分

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Goldhaber, D., & Anthony E. (2004). *Can teacher quality be effectively assessed?* Retrieved April 30, 2007, from <http://www.urban.org/publications/410958.html>.