

日本青森縣中小學教師評鑑制度之探討

鄭毓霖*

摘 要

本文以日本青森縣新式教師評鑑制度之實施背景、理念基礎及整體架構作介紹，闡述教師評鑑制度對於提升教師績效之正向幫助，與活化學校組織發展之貢獻。該評鑑制度為結果導向性質，規範教師朝專業學習與績效目標的方向努力，加上有完善的支持資源系統規劃，使得教師評鑑制度可以正式全面實施。反觀國內教師專業發展評鑑計畫，屬於形成性導向、試辦性、志願參與性質，故實際參與教師評鑑制度的人數比率仍然有限，所以無法全面落實中小學教師進行專業學習及維持教師品質。基於教師是一種專業職業，需要不斷學習成長，尚須兼顧學生的學習權益，故依據推動教師專業發展評鑑現況，應該針對教師評鑑議題進行通盤檢討，包括建構與評鑑制度有關的整合性支持系統體系、教育回歸專業避免太多政治力介入，甚至立法取得教師須接受評鑑制度的法源依據並定位為結果導向的評鑑性質，才能實質提升國內教師專業品質與保障學生的學習權。

關鍵詞：教師評鑑制度、結果導向評鑑、目標管理、績效表現

*本文第一作者（通訊作者）為國立臺灣師範大學教育學系博士候選人
E-mail: minami@mail.ncyu.edu.tw

壹、前言

1960 年代美國經濟學家舒爾茨 (Theodore W. Schultz, 1902 – 1998) 有系統性提出人力資本論，主張人力資本論之核心為提高人力之質量 (李濤，2006)，而教育投資更是主要手段，其產生的經濟效益遠勝於物質投資，故透過教育投資系統可培育具競爭力的優質人力。同樣地，1970 年代西方社會經濟議題有新右派的改革理念萌芽，加上新自由主義 (neo-liberalism) 經濟政策的席捲風潮，強調市場自由競爭的觀念，間接影響到各國教育政策，致使各國為提升學生競爭力、活化學校經營，導入教師評鑑制度以提升教師素質，故教師評鑑成為受重視的主題 (村田俊明，2011)。進入 21 世紀，因資訊科技的發達，地球村形成且得以無遠弗屆，加上知識經濟時代的到來，知識要素逐漸取代傳統資本要素，成為經濟上競爭的關鍵。而且有活化、創新特質的學校組織，才能迅速傳達知識給學生及培育具競爭實力的人才。承上言之，就近代世界經濟發展歷史脈絡，欲培育競爭力的人力與教育無法脫離關係，而在學校教育體系，教師更是扮演關鍵的角色。既然學校教育體系的教師是扮演有系統培育優質競爭人力的推手，承擔如此重要任務，故教師的專業品質，需要重新檢討。為真正確保每位教師具備專業知能，維持教育品質及保障學生學習權，教師評鑑制度就是一項可以檢核教師素質與學校績效表現的機制。Danielson (2010) 更認為教師評鑑制度，同時也是回應納稅人期待教師產出高品質教學的一種作法。

在日本，除全球外在客觀環境丕變的因素，尚有其國內始終受到新自由主義的影響、戰後採取開放制師資培育制度衍申的問題，及社會上層出不窮的霸凌、不上學、體罰、班級秩序崩壞等問題，致使改革教師品質聲浪無法抵擋 (服部憲兒，2008；鄭淑華、楊思偉，2010)。加上日本中小學原有的教師評鑑制度無法實質發揮作用，改善教師品質，故導致新式的教師評鑑制度產生。基於確保教育績效與品質，日本新式的教師評鑑制度導入企業管理模式，納入目標管理與 P-D-C-A 管理循環概念，採取一套循序漸進流程對現職教師實施績效考評，希冀可實質提升教師專業能力，確保國家教育品質具競爭力。於是在西元 2003 年，由文部科學省提出對全國教師進行人事考評的調查研究，並規範全國應在西元 2005 年完成並確立新式教師評鑑制度的方針，自此全國 47 個都道府縣，紛紛著手規劃與試辦推動。文部科學省雖為日本中央最高層級的教育行政組織，但地方政府在教育上仍有相當大的的權限，故全國都道府縣除積極配合推動新式的教師評鑑制度外，並可因應地方特性，研擬適合地方層級的教師評鑑制度。

由於世界整體大社會環境的更迭，在教育領域的教師專業議題與績效責任，有被逐漸強調的趨勢，而高素質教師被認為是提升國家教育整體競爭力的重要基本條件，故世界各先進國家均積極朝培育優質教師推動改革。現職教師雖於職前教育養成階段已學得基本專業知能，但教師職業是需持續學習成長（師訓與師資諮詢委員會，2003），唯有透過不斷學習才能確保自身專業、精進教學品質，及提升學生學習成效。臺灣在行政院教育改革審議委員會總諮議報告書，提出強化教育研究與評鑑的觀點（行政院教育改革審議委員會，1996），這是回應世界教育改革潮流及大社會變革需求的開始，並朝逐步提升教師專業及確保學生學習成效努力。直至民國 94 年教育部提出教師教學專業發展評鑑試辦計畫，教師評鑑議題才逐漸在國內擴散。教師教學專業發展評鑑試辦計畫實施後，雖普遍獲得參與試辦計畫教師的認同（李建霖，2008；林億清，2010；陳恆聰，2009；游象昌、陳俊龍，2010；楊憲勇，2008；顏國樑、洪劭品，2007），但整體上的推動成效仍有限，實際參與試辦計畫的教師人數平均僅占 11%（教師專業發展評鑑網，2011）。再者，由於該評鑑計畫屬於形成性性質，評鑑結果對於教師不具懲處效用，如此是否可有效達成計畫設定之目標，或者只是淪為形式上的評鑑機制，故有必要針對當前實施現況進行檢討，讓全體教師實質提升本身專業，並保障學生之受教權。

目前從臺灣實務推動教師教學專業評鑑情形及相關研究成果報告，發現教師教學專業發展評鑑試辦計畫，可能無法有效迅速地讓全體教師維持專業、確保教育品質。透過了解日本在推動新式的教師評鑑制度經驗，顯示當受評鑑者對評鑑制度能清楚理解，及認同評鑑制度之公正性、客觀性、可信賴性等，才能降低教師評鑑制度遭受反彈抵制與順利推動的重要原因之一。故本研究採取文獻分析方法，以日本青森縣教師評鑑制度為例，逐一闡述該縣新式教師評鑑制度實施的背景與理念基礎、整體架構和實施流程，進而從中理解推動教師評鑑制度過程，相關單位所投入的資源與配套措施。

綜而論之，本文研究目乃希望透過了解日本新式的教師評鑑制度，梳理出未來國內教師評鑑制度推動的新方向，並作為教育行政單位檢討規畫之參考依據，讓國內教師評鑑制度更臻周延，實質協助教師專業成長、確保國家整體教育品質的目標。同時透過本研究得以探討日本新式教師評鑑制度成功推動的原因，藉此釐清國內推動教師教學評鑑制度成效不佳的可能因素，及如何補足推動教師教學評鑑配套措施等問題。

貳、青森縣教師評鑑制度的實施背景與理念基礎

一、實施背景

日本教育體制雖中央與地方層級各有權責，但新式的教師評鑑制度是全國性的教育共通議題。文部科學省在西元 2003-2005 年（平成 15-17 年）委託全國 47 個都道府縣教育委員會，進行新式教師評鑑制度的相關調查研究，此評鑑制度的核心重點為積極活化學校組織和提升教師資質人力（押田貴久，2006；栃木県教育委員会，2010；新潟県教育委員会，2008）。至於，青森縣推動教師評鑑制度之改革，也源自日本中央教育審議會提出建立新式教師評鑑制度而產生。此舉不但是為回應社會大眾對各種教育問題的質疑，並且依循中央層級的核心重點方向推動，故青森縣的新式教師評鑑制度，亦是圍繞於促進學校組織氛圍之靈活，及將重心轉移到提升教職員資質能力的面向去思考。有關青森縣實施的「教職員勤務評鑑」（含教師與職員的評鑑制度），其依據法源係地方公務員法第 40 條，且勤務評鑑制度的重點在對學校人事進行適當的管理，透過個人的勤務績效得以直接反映教職員的性格與能力，且實施過程有公正的評鑑與紀錄（青森県教育委員会，2008c）。同時青森縣的新式教師評鑑制度更透過調查方式，預先得知教師的想法及觀點，以降低該制度推動造成的反彈。笹川力（2009）就提出惟有教師能普遍對評鑑制度產生認同感，才是制度推動成功與否的關鍵。

青森縣的行政編制非為都或府之大都會層級，而是日本數量最多的「縣」層級，自然其教育資源相對較都會區少，惟以其積極配合中央層級推動教師評鑑制度的過程為例，更可襯托出日本地方層級教育單位在資源相對不足條件下，是如何的重視教師評鑑制度，並可作為臺灣各縣市地方層級推動的參考。同時為符合社會發展趨勢與廣納各界代表意見，青森縣教育委員會之組成委員，涵括有經驗的校長、大學、市町村教育委員會、父母教師協會（Parent-Teacher Association, P-T A）等相關教育人員，更有民間企業與法律專家等代表。最後，2006 年青森縣教育委員會調查報告書，具體呈現推動教師評鑑制度之規劃與做法，並訂名為「教職員の人材育成・評価制度」（中譯為：教職員人材培育評鑑制度），在 2008 年正式實施。

二、理念基礎

有關新式教師鑑制度，除強調活化學校組織經營、提升教師專業資質能力外，其實具有結果導向的人事績效考核意味，故導入企業管理的績效品質概念，以促成績效目標的達成。青森縣的新式教師評鑑制度理念與日本其它都道府縣均大同小異，即導入目標管理（Management by Objectives, MBO）及 P-D-C-A（Plan-Do-Check-Action）管理循環理論的理念。換言之，由組織成員互相溝通，預先設定明確的共同目標，並配合 P-D-C-A 管理循環的流程，以利所設定績效目標的達成。以下分兩部份說明：

（一）目標管理（Management by Objectives, MBO）

彼得杜拉克（Peter Drucker）在「管理的實踐(The Practice of Management)」一書中提出目標管理，認為透過主管與當事人互相溝通討論，能將組織目標與員工工作目標緊扣連結，雙方齊心一致為組織目標共同努力（Drucker, 1954/2004）。

日本青森縣的教師評鑑制度，即採取目標管理的思維模式，於評鑑週期之初，即由教職員與輔導諮詢人員進行面談，依據當年度學校目標，設定個人職務上須達成的自我目標，最後於年度末接受評鑑，並檢核教師績效。此外，當年度青森縣的學校組織目標與教師評鑑制度項目所訂定的目標具有一致性，故教師同時能達成組織目標與自我設定的目標。

本評鑑制度之目標管理理念，具有兩大特徵：「評鑑者與受評鑑者之間為雙向互動的關係」、「連結學校評鑑制度」。即評鑑不再只由受評鑑者單方面被動地接受考核，而受評鑑者本身可與校內專業人員互動溝通，擬訂自身應盡職責和本身能力及之個人目標，最後再由專業人員根據當事者自訂之目標進行考核，給予回饋，以稍許降低受評鑑者在心理層面的反彈，進一步輔導、協助教職員能積極提升自我資質能力。另一方面，則是教師評鑑制度的自我目標設定與學校目標應一致，此不但協助教師自我專業成長，並讓教師在學校組織團體中貢獻、發揮個人應盡的角色任務，凝聚對組織的向心力、深化共同參與學校經營事務的意識，一旦教師個人目標與組織目標有高度的連結，自然能讓學校組織氛圍更活絡。

（二）P-D-C-A（Plan-Do-Check-Action）管理循環

在日本企業界尊稱美國戴明博士（W. Edwards Deming）為日本品質管理之父，而戴明博士的管理循環理論（Deming Cycle）對日本產生深遠的影響。戴明博士 1980 年代提出的 P-D-S-A 管理循環理論，其實是計畫(Plan)、執行(Do)、研究(Study)、行動(Action)，不同於 P-D-C-A 循環理論的計畫(Plan)、執行(Do)、考核(Check)、行動(Action)。P-D-C-A 循環理論是美國人舒瓦特（Walter A. Shewhart）早在 1920 年代提出，稱為舒瓦特循環（Shewhart Cycle）（引自徐湘平，2005）。後人因戴明博士地位

崇高，而將 P-D-C-A 循環理論視為其所創。不過兩種管理循環理論皆是追求品質的管理，故青森縣導入企業界的 P-D-C-A 管理循環圈概念到新式的教師評鑑制度，加上日本國內充斥新自由主義的氛圍影響，故 P-D-C-A 管理循環理念有助於績效品質的管控。換言之，如當年度需接受評鑑之教師，週期初始即應先擬訂當年度個人欲達成的計畫目標，再依計畫目標落實執行，其後則由專業人員評估績效與計畫目標之間的關聯程度，最後若發現教師未能達成原先的計畫目標則採取必要的處置行動。期待透過 P-D-C-A 管理循環概念，確保整體教師專業品質，達成教師應盡之績效責任。

綜上而言，青森縣的新式教師評鑑制度，引進企業界的目標管理及 P-D-C-A 管理循環理念，受評鑑者可與專業人士進行雙向的對話及溝通、尋求回饋，以利受評鑑者訂出最適合自己的年度計畫目標，提高教師積極配合的動機。又此評鑑制度之規劃與學校目標相互結合，無形中激發教師對學校組織認同的意識、善盡個人對團體的責任，為學校進步及經營方針源源不絕地注入活力，學校得以持續維持競爭力及維持績效品質。

參、評鑑制度架構與實施流程

青森縣的新式教師評鑑制度，係依據前述理念基礎建立其基本架構、制定循環週期性的流程，以及評鑑項目內容之關鍵要素。有關該制度之整體架構、實質內容要素、公平客觀性及評鑑結果應用，說明如下（青森縣教育委員會，2008a）：

一、架構：分為人員組成及評鑑週期兩部分

（一）人員組成：受評鑑者及評鑑者

參與評鑑制度之主要成員分為受評鑑者與評鑑者，整個週期性的評鑑過程，有安排評鑑者進行二個梯次的評鑑。其中擔任第二次評鑑者的職務位階通常較第一次評鑑者的位階高，同時依照受評鑑者在學校之職務種類（如校長、教導主任、教師等等……），指派具有相當位階的評鑑者擔任評鑑任務，參見表 1。此外，針對學校內任職未滿 4 個月及兼職者，當年度則可免接受評鑑（青森縣教育委員會，2008c）。

1. 受評鑑者

該評鑑制度之評鑑對象包括專任教師及行政職人員，凡縣立學校之教職員或由縣

經費負擔之市町村立學校教職員，一律需接受評鑑。惟本文聚焦在談中小教師之評鑑機制，故未進一步探討從事一般事務性質之行政職人員的評鑑機制。

2.評鑑者

該制度之設計原則，分別區隔第一及第二次評鑑者的角色。第一次評鑑者的角色以輔導諮詢為主，須針對教師應執行的職務有全盤的掌握；第二次評鑑者的角色則是最終評鑑者，對於受評鑑者與第一次評鑑的輔導諮詢者給予必要的指導監督。

表 1

各職務種類受評鑑者與各階段評鑑者之對照表

受評鑑者	評鑑者	
	第一次評鑑者	第二次評鑑者
校長	教育長或教育長指定人	教育長或教育長指定人
教導主任、事務長	校長	教育長或教育長指定人
教師、養護教師、實習助教、宿舍指導員、技術士(農業)、水手、中小學事務員、營養士	教導主任	校長
縣立學校事務員、學校營養士、技術士(農業以外)	事務長	校長

註：採自青森県教育委員会（2008b）

(二) 評鑑週期：以一年為週期分成四個階段（參見附錄一圖）

受評鑑者接受評鑑之過程以一年為週期，從當年度的 4 月 1 日到次年度的 3 月 31 日止。整個週期性的評鑑過程，融入 P-D-C-A 管理循環圈的概念。換言之，整個評鑑過程分為「設定自我目標」、「執行設定目標」、「進行自我評鑑」、「根據評鑑結果規劃次年度自我目標」等四個順序之流程，且每個順序流程訂有應執行完成的期限。

1.設定自我目標的階段（4 至 5 月）

各校依據縣教育委員會或市町村教育委員會的方針，擬訂學校目標，各校教職員則依學校目標與職務分類，自訂當年度之重點績效目標，但需考量所訂績效目標之合宜性，不宜訂定太高或是過於輕易實現的門檻。其次，不同職務分類強調的重要內容有所差異，盡可能以具體、簡潔的方式，分項條列作為達成目標的參考依據，若有量

化具體目標數值則更佳。舉例，以一位正式專任小學教師而言，依據學校目標則必須在「學習指導、班級經營與指導學生、學校經營」等職務分類中，訂出具體的職務項目（以學習指導類別為例，應有學科指導、道德教育、綜合學習時間等三大具體項目），參見表 2。透過具體自我目標的訂定，可提高教師參與動機及引導其追求自我專業成長，進而有利提出具體專業績效表現之證據，爭取社區家長、學生的信賴感。

表 2

專任小學教師職務分類與具體職務項目表

職務分類	具體職務項目
學習指導	1.學科指導 2.道德教育 3.綜合學習時間
班級經營與指導學生	1.特別活動（如班級活動、課後輔導、學生會活動、社團活動、學校慶典等） 2.班級經營 3.指導學生及約談 4.生涯指導
學校經營	1.校務分工 2.學年經營 3.各類委員會 4.與家庭及社區合作

註：採自教員の評価システム調査検討委員会（2006）

2.執行自我設定目標的階段（4、5月至次年3月）

本階段重點在於實踐，同時要能聽取各項建議及接受指導，受評鑑者要能夠採取適當的方法來達成目標。至於目標的達成與否，可經由授課過程對學生進行問卷調查或是聽取同僚之意見，獲得相關訊息。再者，教師根據設定的自我目標盡力去執行，執行過程並有輔導諮詢者提供必要的建議、協助。另輔導諮詢者除需清楚掌握受評鑑者的任務與執行進度外，尚需對其進行必要的面對面晤談。同時，一整年的評鑑週期期間，受評鑑者尚可依據環境變化，追加或變更原先設訂的目標，前提是需與輔導諮詢者先進行面談，透過面談機制作出更適切的判斷和調整往後的執行方向。

3.進行自我評鑑的階段（12月至次年3月）

教師在 2 月中旬之前，依據自我設定的目標與執行成效，進行自我評鑑。本階段

由受評鑑者進行自我回顧，由受評鑑者於自我目標表單（如附錄二）給予自己 A B C 等級的自我評鑑。評鑑者於 2 月中旬至 3 月中旬期間，針對受評鑑者實施面談及對自我評鑑結果進行考評。有關評鑑結果，應對受評鑑者公開和說明。

至於 ABC 等級的認定，主要是由「自我目標達成與否」及在職務遂行上是否符合「達成目標的執行水準（態度和能力）」兩大項度進行檢核，如表 3。

此外，有關同事、家長、學生的評鑑意見，亦可納為下年度設定自我目標的參考。

表 3

自我評鑑 ABC 等級之標準表

		自我目標達成與否		
		d (超越目標)	e (目標達成)	f (低於目標)
達成目標的執行水準(態度和能力)	a (水準之上)	A	A	B
	b (符合水準)	A	B	C
	c (水準之下)	C	C	C

註：採自青森県教育委員会（2008a）

4. 規劃下年度自我目標的階段

透過自我評鑑、進行面談，及輔導諮詢者提出的意見，由教師據此設定為下年度之自我目標。此階段係為 P-D-C-A 管理循環概念的最後階段，同時也是目標設定的最前端。透過管理循環圈概念，適時檢討改進缺失、有效率達成績效，落實該評鑑制度期望提升學校組織活化性與教師資質能力的理想。

二、評鑑的實質內容要素

(一) 評鑑要素

青森縣的評鑑制度包括意願、能力、績效三大要素，此三大要素再各自延伸出所強調的重要內容。而重要內容除可讓評鑑者容易實施評鑑，同時受評鑑者也較容易清楚了解該評鑑制度之整體樣貌。上述三大評鑑要素，延伸之重要內容計有 13 項，包括責任感、協調性、積極性、上進心（任務知覺）、耐力與持續性、服務的規律（以上屬意願要素）；知識與技能、收集情報與活用能力、分析與理解力、判斷力、規劃能力、交涉談判能力（以上屬能力要素）；質量化目標達成的結果（屬績效要素）。另每一個要素所強調的重要內容，輔以一些具體事項指標，作為檢核重要內容是否達成。以小

日本青森縣中小學教師評鑑制度之探討

學專任教師為例之評鑑要素與重要內容表，請參見附錄三。

此三大評鑑要素，就「意願」要素而言，是執行職務應有的基本態度，學校內各職務種類的人員均須具備，它強調對教職工作有熱情、身為教育公務員應有的使命感、倫理觀念，且身為學校成員應有開展性、充實性的教育活動願景目標。就「能力」要素而言，要檢視在執行勤務過程所展現的行動力，即是針對自訂的目標，需在日常執行勤務中具體表現，作為未來執行勤務的行動力。就「績效」要素而言，則是檢核勤務執行、所設定目標的達成情形。

(二) 評鑑的基準與計分

本評鑑制度係採取標準性的絕對評鑑，非相對性的評鑑。在進行自我評鑑時，由教師採用 ABC 三個等級自評成績。另由評鑑者針對評鑑項目三大要素，所延伸的 13 項重要內容所訂出的具體事項檢核受評鑑者，則是採取五等第的評分方式，即依 SABCD 等第給予點數（S 得 5 點、A 得 4 點、B 得 3 點、C 得 2 點、D 得 1 點）；其中 B 等級表示符合標準，S 等級最優、D 等級最差，評判標準請參見下表 4。

表 4

評鑑要素各等第標準計分表

評鑑等第	評鑑要素	
	意願、能力	績效
S	大幅超越遂行職務的必要水準	大幅超越自我目標
A	超越遂行職務的必要水準	超越自我目標
B	遂行職務必達到的水準	大致達成自我目標
C	落後於遂行職務的必要水準	落後自我目標
D	大幅落後遂行職務的必要水準	大幅落後自我目標

註：採自青森県教育委員会（2008b）

至於綜合評鑑之總評結果換算，則依據教師個人在評鑑項目與評鑑要素所獲得的總點數，換算佔滿分點數的百分比而給予最終結果等第的評判，換算標準如表 5：

表 5

不同職務種類受評鑑者最終評鑑結果等第對照表

總點數佔滿分點數之百分比例	90% 以上	70% 以上	50% 以上	30% 以上	未滿 30%
綜合評鑑結果的等第	S	A	B	C	D

註：採自青森県教育委員会（2008a）

三、重視評鑑制度的公平、客觀性及應用評鑑結果

為確保評鑑的公平與客觀性，對於評鑑週期整個過程，評鑑者與受評鑑者兩造均應對以下三項事項有所共識：

（一）評鑑者實施進修機制

評鑑者必須對教師評鑑制度的目的、架構，具體評鑑方法能清楚理解，因此必須對其實施必要的進修。進修內容包括評鑑制度的概要與評鑑基準的說明、評鑑方法，及思考如何開展教師能力與目標設定的彈性。由於此制度與人材培育相互連結，故評鑑者個人應具備指導能力、說明能力等特質，才能獲得受評鑑者對其專業性的認可。當晤談之際，更應致力進行雙向溝通與對話的能力，發揮評鑑者身為領航者的個人魅力特質。

（二）公開評鑑結果

除重視評鑑制度的公平、客觀性外，為讓當事者清楚個別問題與調整個人需改善的事項，有效提升教師的資質，應將評鑑結果公開讓當事者本人知道。

（三）申訴管道

受評鑑者對於評鑑結果有所疑議時，評鑑者需善用面談機會，使受評鑑者理解評鑑的結果。如不服最終評鑑結果，受評鑑者得循行政程序向縣市町村教育委員會提出異議。委員會受理後，據此酌量兩造之意見及調查結果，再進行評鑑。

此外，青森縣教師評鑑制度的結果應用，可進一步提出必要改善措施或獎懲措施等，主要的應用大致有以下四點（教員の評価システム調査検討委員会，2006）：

（一）培育人才、開展能力

由於本評鑑制度的方式係透過評鑑者與受評鑑者互相溝通討論，並依受評鑑者的

能力訂出符合本身的目標，再由受評鑑者依本身特質、相關課題去執行設定的目標，因此，較能感受主體性之存在價值，主動開展自我潛能、追求專業成長。再者，評鑑結果，提供學校行政體系之領導者作為謀求整體學校組織改造的依據，這是一種活化學校組織經營的策略。例如，充實校內的進修機制、規劃提升教職員能力的機制、辦理學校各項課題的活動等，均可依據評鑑結果提出適切的指導意見和必要的支持措施。

(二) 人事配置

依據評鑑結果調整校內人事安排，以利人才適才適所，更能有效發揮學校整體教育績效。又評鑑結果，亦是作為學校內部選擇未來人才（如校長及教導主任等高階領導者）的依據。

(三) 調整薪資待遇

有關該評鑑制度之評鑑項目，可檢視出具有服務熱誠、認同感，以及樂於貢獻學校的教職員，進一步作為調整薪水的依據。惟有關此薪資聯結之機制，需清楚了解國家及縣層級人事委員會的動向，且應隨時進行必要的檢討才較為合理。

(四) 表揚典範教師

青森縣新式的教師評鑑制度對於平日善盡本份、認真教學的教師，依評鑑結果加以公開表揚，以激勵教師士氣，並能讓家長對學校辦學績效有更深入的理解。整體上，該評鑑制度對於增進青森縣內之整體教育品質，具有相當正向的貢獻。

綜上所述，青森縣的評鑑制度為求公平、客觀性，不但強調擔任評鑑者需具備的專業能力，更需讓受評鑑者清楚了解個人評鑑的結果，若當事者對於評鑑結果不服，可提出申訴。有關教師評鑑制度，既然是活化學校組織的重要機制，且青森縣的教師評鑑結果，透過進一步的應用並提出相關作為，希望提升縣內教育的整體績效品質，同時連帶促進教師專業成長、保障學生學習權益，故此評鑑制度之推動，可謂隱含一種生態系統的循環概念。換言之，該制度不僅強調維持教師專業、由評鑑制度規範教師產出績效，更涉及到整體學校教育績效品質的概念，還進一步將評鑑結果作為人事安排、實施獎懲制度、表揚績優教師、改善學校整體發展等的策略，這些策略皆有助於行銷學校辦學績效並爭取社區家長認同，故最後朝向由學校教育組織此一生態系統內的所有相關利害關係人，同心協力經營學校與提升縣內教育競爭力的理想。

肆、國內中小學試辦教師專業發展評鑑之概述

本文主要重點在提出日本青森縣新式教師評鑑制度之介紹，期望藉此可提供國內未來修正教師評鑑制度之參考，加上礙於篇幅受限及本文非以比較教育研究方法進行研究，故僅就臺灣目前推動教師專業發展評鑑之情形進行簡略概述。由於受到西方教育改革潮流之影響，有關教師素質之確保逐漸在教育上受到相當的關注。臺灣身為地球村一份子，自 1990 年代興起一波新的教育改革，其中行政院教育改革審議委員會第一期諮議報告書，在第六節「中小學師資素質之發展」提及教師考核與評鑑的議題（行政院教育改革審議委員會，1995）。隨後於民國 89 年由高雄市政府教育局試辦教師專業評鑑試行要點、民國 90 年由臺北縣試辦教師專業評鑑計畫。95 學年度起教育部推動試辦教師教學專業發展評鑑實施計畫，全國各中小學以學校為單位提出試辦申請，本試辦計畫目的在於透過評鑑機制讓教師掌握自身教學優缺點，並由學校辦理進修研習成長活動，以改善教師專業素質、確保優質的教學品質，提升學生學習成效。自 98 學年度起，教育部取消「試辦」字眼，顯示具有積極朝推動教師專業發展評鑑的決心來邁進。

承上文，針對國內教師專業發展評鑑背景介紹後，可更清楚瞭解教師評鑑制度之推動目的。然在學校現場推動近 3 年之實況，因教師專業發展評鑑計畫之結果考核，偏向注重過程性改善的評鑑制度，未將評鑑結果考核與教師個人績效進行掛勾，僅以一種消極的形式，即教師有相當大的權限決定本身是否改變評鑑結果所提出的不良教學績效，故對於教師並無任何的強制約束力。而國內採取這種過程性導向的評鑑制度乃利弊互見，究竟是以保障教師尊嚴為優先考量？抑或學生接受教育權益為優先思考？如果教師具深厚的專業倫理認知與體認教師專業發展評鑑制度可創造三贏，即組織、教師、學生，彼此互惠互利，同時又能建立自身信念將其轉化成評鑑制度是對自我專業品質保證的一種認可機制，自然降低對教師評鑑制度的反彈。

在國內推動教師專業發展評鑑計畫後，有相當多的人員投入研究，雖大多研究結果皆對該計畫之推動表示肯定，但實質上計畫的推動是否確保或改善了整體中小學現場教師的教學品質，仍有相當大的討論空間。為讓讀者更清楚瞭解中小學現場推動教師專業發展評鑑之實況，提出部分重要數據與 95 學年度國內推動中小學教師專業發展評鑑試辦後之研究報告成果作說明。根據教師專業發展評鑑網（2011）統計資料顯示，至 99 學年度 99 年 10 月止，全國各縣市參與教師專業發展評鑑的教師百分比，分別為國小教師佔全國國小教師總人數的 9%、國中教師佔全國國中教師總人數的 7%、高中職教師佔全國高中職教師總人數的 17%；又全國國小、國中、高中職教師參與評鑑試辦計畫僅佔全國中小學教師總數的 11%。整體而言，高級中等以下學校教師參與教師

日本青森縣中小學教師評鑑制度之探討

專業發展評鑑的情形並不理想，顯然教師對於教師專業評鑑制度上的動機不強且可能存有諸多疑惑，更遑論達成確保教師專業品質之初衷目的。

再者，教育部委託專家學者的研究報告和有關的研究結果，針對教師專業發展評鑑推動在現場上遭遇的問題，亦有所指陳。如潘慧玲等人（2010b）的研究，針對各教育大學附屬之實驗小學進行研究，多數的附屬實驗小學僅選擇「課程設計與教學」及「班級經營與輔導」指標作為評鑑的層面，有關教師專業發展評鑑計畫所強調的另二個指標「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」層面，則相對不被重視；趙志揚、黃曙東、楊寶琴與賴虹霖（2008）的研究，發現部分教師會質疑製作教學檔案的成效是否符合成本效益，又校內人士普遍認為需要成長的教師卻反而不參加評鑑計畫，且擔任教學輔導教師的專業能力尚待加強及提升；又潘慧玲等人（2010a）認為國內試辦教師專業發展評鑑計畫，在縣市層級和學校最需要的配套之一，應該要完善建置教師專業發展系統，同時建議教師專業發展評鑑的規劃必須要納進師資培育職前課程；黃琇屏（2009）的研究也提出，教師專業發展評鑑實施之困境，係因評鑑人員專業不足、教師職業安定受保障無視外在環境變遷有關。由上述的研究成果報告與意見，其實已點出國內當前推動教師專業發展評鑑的問題所在。

然實際參與教師評鑑試辦計畫的教師，卻普遍認為透過此評鑑機制可提升個人專業及增進教學品質，對教師專業發展評鑑制度抱持肯定、正面的態度（趙志揚等人，2008；潘慧玲等人，2010a）。但是心理感受給予正向的評價及肯定，在實質面上是否如預期目標可真正確保教師專業素質，顯然尚有相當的落差。

綜而言之，以教師專業發展評鑑為例，教師普遍肯定計畫的實施推動，顯示其願意面對提升自身專業品質的議題，只是有關評鑑計畫之配套與輔導支持系統，被認為具有相當大的改善空間。從試辦計畫推動以來，實際參與的教師百分比並不踴躍，值此充滿競爭的全球化世代，若要保障學生學習權，確保教師品質來提升國家整體教育競爭力，似乎有必要加速教師評鑑制度在國內全面實施。或許因教師專業發展評鑑計畫被定調為形成性的評鑑、教師有選擇參加與否的決定權，以及評鑑結果並無任何強制淘汰教師的規定，皆是國內教師專業發展評鑑無法推廣之原因。故有關日本青森縣的新式教師評鑑制度是屬於結果導向的評鑑制度，除特殊條件人員外，學校所有人當年度均須接受評鑑，同時學校並提供教師有關評鑑的輔導支持資源，讓學校整體教育品質持續提升，這是個人認為國內未來修正教師評鑑制度可參考的重點方向。

最後，若教師以「教師專業自主」為由，過度擴張其本質意義，而無法配合國家教育政策或組織整體改造需要去執行的相關事項，這似乎是背離時代潮流之趨勢，並

削弱國家、學校的競爭力。有關「教師專業自主」應只是限於課堂教學中可融入自身教育專業知識、技巧與素養，由教師依據專業標準為原則能有彈性自主去自由發揮的空間。至於，國家教育政策及學校組織整體改造的行政面政策，或其他相關事項，皆屬身為專業教師應善盡之職責，無法一味以教師專業自主為藉口而排斥、抗拒政府推動的教育政策或行政措施。故在檢討國內推動教師專業發展評鑑試辦計畫之餘，或許日本青森縣新式的教師評鑑制度之綜合性作法及配套措施，值得國內參考借鏡，並可進一步提升教師參與評鑑計畫的比率，進而達成教師在實質面上能進行專業學習成長，並有效為學生之受教權把關。

伍、結論與建議

本文透過對日本青森縣推動之新式教師評鑑制度詳細說明，及簡述國內推動教師專業發展評鑑計畫所遭遇之實際癥點所在，最後提出結論與建議，作為國內未來修正、落實教師評鑑制度推動之重要方向。

一、結論

檢視日本青森縣新式的教師評鑑制度，其最終評鑑結果與教師績效掛鉤，是一種結果導向的評鑑，雖對教師造成相當壓力，但從學生與家長等利害關係人之角度而論，則會認可應該徹底落實去淘汰表現欠佳的教師。在臺灣傳統的社會文化脈絡下，教師普遍享有崇高的社會地位，但每位教師是否皆有持續維持專業品質的動機，吾人不得而知。自民國 83 年國內師資培育採多元化後，社會上有越來越多的聲音在質疑教師的專業與角色，故教師在享受權利之餘，更應善盡義務責任。透過樂於接受教師評鑑制度之考核，由此評鑑機制進一步提出有效的專業品質保證證據，重新贏得社會大眾的尊重與信任，此未嘗不也是讓教師重新建構形象的契機。整體而言，從日本青森縣推動的新式教師評鑑制度，可歸納以下重點特徵：

(一) 屬於結果導向的教師評鑑制度

評鑑結果與績效責任連結，是一種絕對性的價值判斷。然在制度上則強調對評鑑過程的重視，適時由輔導諮詢和教師進行面談，提供其改進意見。另各職務種類教師的評鑑內容亦有所差異，且將評鑑結果作為調整教師薪資及遴選學校優秀領導者之參

考依據。

(二) 引進企業界之管理循環機制

教育與企業本質雖有所差異，但引進企業界之目標管理及 P-D-C-A 循環管理機制，確實有助於教育績效之達成及產出。同時受到企業界相關觀點的影響，使得屬於鬆散型結構的學校組織更有效率去維持教育品質，並確保教師專業素質和保障學生學習權，提升了學校的整體競爭力。

(三) 評鑑目標與學校組織目標連結

教師評鑑雖是對個人的考核，但其評鑑個人之目標卻與學校組織之目標具有一致性。同時教師可依個別狀況，更有彈性制訂屬於個人能力可及之目標。而評鑑項目的三大要素為意願、能力、績效，所有評鑑項目的內容是以學校組織整體發展相關的事項作為基礎，並非只窄化限定在教學面之評鑑項目的內容。

(四) 評鑑過程由專業人力輔導支援

評鑑過程除由教師進行自我評鑑外，並由專業評鑑者對受評鑑者實施指導，包括面對面的晤談與溝通。當教師原先自我設定之評鑑目標需修正，則可隨時與評鑑者討論，而評鑑者本身必須接受事先安排的專業訓練課程，以確保本身的專業角色及維持評鑑結果的公正、客觀性。此外，為讓評鑑結果更公正與客觀，實施兩階段的評鑑作法。換言之，即是針對各職務種類的教師，採取兩階段的評鑑作法，並指派不同專業角色的評鑑者協助進行評鑑。

(五) 妥善應用評鑑結果

依據教師評鑑的結果績效，考量作為調整教師薪資、人事安排異動、遴選優秀領導人才，及公開表揚績優教師等事項。其中，公開表揚教師可提升教師尊榮感，並促進家長對學校辦學績效的肯定。至於評鑑結果，也需要公開讓每位受評鑑者本人了解，作為下年度訂定自我目標或改善缺失的參考依據。

二、建議

教師是否為專業人員之議題長久具爭論，而西元 1966 年聯合國教育科學文化組織 (UNESCO) 在巴黎召開之會議決議，強調教師是一種專業性質的職業，故基於如此角色的定位及須回應社會的期待，故身為教師者，應該比擔任非專業性質之職務者，受到更多約束與檢核。其中教師評鑑制度即是在確保教師專業品質的一種機制，且已成為世界主要先進國家的重要教育政策。1990 年代國內在啟動教改列車的影響下，為

提升教師專業成長、教學品質，促進學生學習成效，自 2006 年由教育部補助各中小學，推動試辦教師專業發展評鑑實施計畫。然教師接受評鑑之議題，尚無法源依據、不具強制性規範、由各校採取自願方式申請，故無法強制所有教師參加，況且本評鑑制度是定位在形成性評鑑，可謂屬於柔性勸說的政策。換言之，在實質上評鑑的結果成績並不會影響到教師的工作權，僅從評鑑結果評估自身教學之優缺點，並作為教師改進教學的參考，故若要真正落實整體教育品質與實質地促進教師專業成長，在國內目前推動教師評鑑制度的彈性作法與尚無法源依據的現況下，想必還有相當漫長的一段路要走。因此，本研究以日本青森縣新式的教師評鑑制度為例，並探討其整個評鑑制度後，再配合國內現行教師專業發展評鑑制度所遭遇的實際問題，提出以下十點作為未來國內修正教師評鑑制度的思考方向：

(一) 教師評鑑制度可定調為結果導向性質，並取得法源依據全面推動

國內試辦的教師專業發展評鑑是屬於形成性性質的評鑑制度，主要是鼓勵教師可自發性追求專業學習的成長，然依據這幾年試辦的實況，效果似乎不佳，參與試辦計畫的教師人數比例僅佔全體中小學教師的 11%。主要是評鑑的結果對教師不具有任何強制性約束力，加上教師自身對專業倫理上應盡的責任義務之認知有所不足或爭議，故無法在實質面上有效達成原先的預期目標。如果未來可將教師評鑑制度定位為結果導向的評鑑，並取得法源依據規定所有教師皆須接受評鑑，不但有助提升國家教育競爭力，尚可確保整體師資品質，維護學生的學習權益。

(二) 評鑑週期各階段提供專業輔導諮詢者

如同日本引進企業界 P-D-C-A 管理循環觀點，未來國內教師評鑑制度在開始訂定自我目標階段，應該有專業指導者提供諮詢和建議；在評鑑實施週期過程中，對遭遇困難而需調整目標的教師應即時提供改善的方向；評鑑過程亦需要有專業角色的評鑑人員進行客觀、公正的評鑑。雖然期待未來將教師評鑑制度定調為結果導向的性質，然非以淘汰教師為終極目的，凡於評鑑過程教師願意改善缺失、進行自我學習成長，都應該給予機會。至於最後的評鑑結果，需讓當事者了解，再次提供必要的協助資源，同時也作為擬訂個人次年度自我評鑑的設定標準參考。

又青森縣在評鑑過程是由評鑑者依據受評鑑者的職務種類，而由不同角色的專業人員擔任評鑑工作，並與受評鑑者進行直接的面談建議。如此做法，比較符合人性化及教師個別需求，頗值得國內參考。此外，青森縣擔任教師評鑑的評鑑者，多數是由校內高階主管擔任，針對這些人員均安排專業的訓練進修課程，以降低大家對評鑑者專業性的質疑，故國內對於擔任評鑑角色的人員，也須規劃出一套長期性的評鑑培訓

課程，強化評鑑者的專業地位。

（三）評鑑範疇不限於教學層面

以教師專業發展評鑑的評鑑內容，包括「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」等四大類，但是參與試辦學校偏好只選擇前兩類作為評鑑的項目，似乎無法看出教師專業發展評鑑與整體學校組織發展的密切關係。日本青森縣的教師評鑑項目即以學校組織目標為基礎，再由教師據此設定個人目標，這樣的目標訂定順序較能顯示上下目標一致性的優點，符合組織整體活化與成長的概念，同時讓投入學校經營的人力不再僅限於有兼行政職的教師，而是成為學校每位教師共同的責任。整體而言，臺灣教師教學專業發展評鑑較偏向教師教學專業領域的追求，與學校整體校務經營目標有斷層存在。反觀，日本青森縣的教師評鑑制度則是依據學校經營目標，建構出各項評鑑指標，而教學專業層面只是其中之一的評鑑指標，故日本教師評鑑制度涉及的評鑑指標面向較廣泛，整合性地將確保教師專業品質與學校經營目標串搭合一。建議未來國內修正教師評鑑制度，有關教師個別的設定目標，應重新檢討如何與學校目標進行整合，否則還是會有見樹不見林的後遺症，無法達事半功倍之效。

（四）檢討教師評鑑制度之支持系統及資源投入

政策的成功除須進行宣導讓教師清楚理解外，整個評鑑制度推動過程投入的配套措施與支持系統也要有整合性的規劃，以達水到渠成之境地。如果僅由單一權責單位規劃與提出作為，容易陷入本位觀點，故由跨單位集思廣益，可降低制度推動後帶來的風險及趁早化解可能的阻力。舉凡有關財政投入的增加、完善的教師輔導體系、健全的教師專業成長機制、教師權利義務之規範準則等等……，眾多與教師評鑑制度相關的措施，均需政府組織內部跨部門或是跨單位之間的橫向聯繫，研商最佳的作法與審慎評估推動過程可能遭遇的困難，才有助於政策規劃出完整的配套措施，這是國內未來重新檢討教師評鑑制度需要重視的課題。總而言之，透過政府完善地規劃配套措施、傾聽基層教師聲音、提供教師評鑑過程之支持系統與輔導資源，才能增進教師對評鑑目的的認同與提高積極主動追求自我專業成長的意願。

（五）依據評鑑結果獎勵優良教師

有關教師評鑑結果列為優良表現者，應該給予獎勵或表揚，作為學校成員的表率，以提升教師榮譽感。日本對於評鑑為優良的教師，規劃與其薪資之調整作連結，但受到財政因素影響，仍在進行檢討中。未來國內針對評鑑結果為優良的教師，建議比照目前教育部推動大學教授彈性薪資制度的作法，編列預算獎勵表現優秀的中小學教

師。不過前提是需要多數教師能認同評鑑的客觀、公平性，與了解遊戲規則，同時要能有效選拔符合評鑑實質性目標的優良表現者，避免最後淪為只是形式上的選拔獎勵措施。

(六) 教育減少政治力介入並回歸專業

學校教育系統之利害關係人，主要有教師、學生、家長、社會大眾，當推動新政策損及部分利害關係人既有的利益，勢必產生反彈的聲浪。以推動教師評鑑制度政策而言，未來有關政策制定的單位與國會代議士更需秉持良知及專業角度，堅持政策純真的初始正向價值，不應輕易妥協利害關係人所提出的一己偏私觀點，唯有如此才能真正實踐政策的目標。因此，適當減少政治力量的過度介入教育政策，並讓教育回歸專業，這是值得吾人繼續深思的課題。

(七) 教師評鑑制度與教師專業標準 (teacher professional standards) 之連續關係

為維持教師素質，世界各主要先進國家無不制訂國家或區域性的教師專業標準，以作為確保教師素質與專業成長的規範。各國教師專業標準按照教師生涯階段而有所差異，且其教師評鑑制度之評鑑項目、內容要素，大抵延續職前教師培訓課程相關的教師專業標準內涵而來，自然可減輕教師因評鑑制度所產生的一部份壓力。又因為教師評鑑制度與教師專業標準具有一脈相承的連續性思維，展現出一種符合人性化的評鑑機制與宏觀規劃評鑑制度的視野。當前國內教師專業發展評鑑有多種版本，且非延續教師專業標準而來，這樣的前後落差雖未必有何不妥，但肯定沒有顧及受評鑑者的心理感受與未思考採用一種兼具簡化又整合的方式來推動教師評鑑制度，無形中自然增加基層教師的壓力負荷。所以，建議未來教師評鑑制度之項目及內容，應該緊扣教師專業標準，規劃一套承先啟後的整合性評鑑項目內容。

(八) 學校全體成員納為評鑑對象

有關學校實施教師評鑑制度的參加對象，廣義上應納入學校行政人員，非僅限於教師，因為行政人員亦為學校組織一份子。而教師評鑑制度的目的，除確保教師專業品質、學生學習成效外，尚負有達成學校組織目標及活化學校組織的功能，這是需要有優質行政人員提供後勤服務支援才能達成的。日本青森縣新式的教師評鑑制度，將行政人員納為受評鑑的對象，並依據不同職務種類者而有不同的評鑑項目，以符合考評個別專業差異的需求。國內中小學行政人員雖有年終考績考核制度，但是考核的實際作法，及考核項目與學校組織目標之間的契合度，似乎有相當大的討論空間。故如何落實行政人員的考績考核方式及實質上能有效與學校組織目標互相整合，有待吾人繼續努力。

（九）教師評鑑項目與教師生涯發展階段相呼應

教師各生涯階段有其專業成長的重點方向，故評鑑的項目需要緊扣教師本身的生涯發展階段。而對於不同生涯階段的教師應顧及個別需求，提供專業的學習支援，非僅以一套窄化的制式評鑑標準評核所有教師，如此才能符合教師當下所需要的實質專業成長。日本青森縣新式的教師評鑑制度，依據教師職務種類而規畫不同的評鑑項目內容，本質上可謂已融入有關教師生涯發展的概念，頗值得國內未來規劃教師評鑑制度的參考。最後，不同生涯階段的教師在享受教師權利之餘，也要能善盡責任義務，例如樂於接受為確保教師品質的教師評鑑機制，如此相信自能取得社會大眾的認可，重振教師尊崇的社會聲望。

（十）教師身份角色的釐清

日本新式的教師評鑑制度強調結果導向並與個人績效掛鉤，加上教師具有準公務員的身份，故能迅速於日本全國落實推動。反觀國內，教師到底是適用廣義的公務員身份？還是適用勞工身分？經常在利害團體考量各自的訴求之下，會有一套自圓其說或避重就輕的論述說詞，導致大眾對教師身份角色混淆不清。由於教師角色身份的定位會涉及到其相關權利與義務，只有政府有關單位盡速明確教師身份的定位，不再有曖昧不明的立場，才能更有立場說服教師善盡各項義務，並使國內中小學教師評鑑制度盡快全面落地生根，終而持續精進國家整體教育品質。

附錄一 評鑑週期流程圖

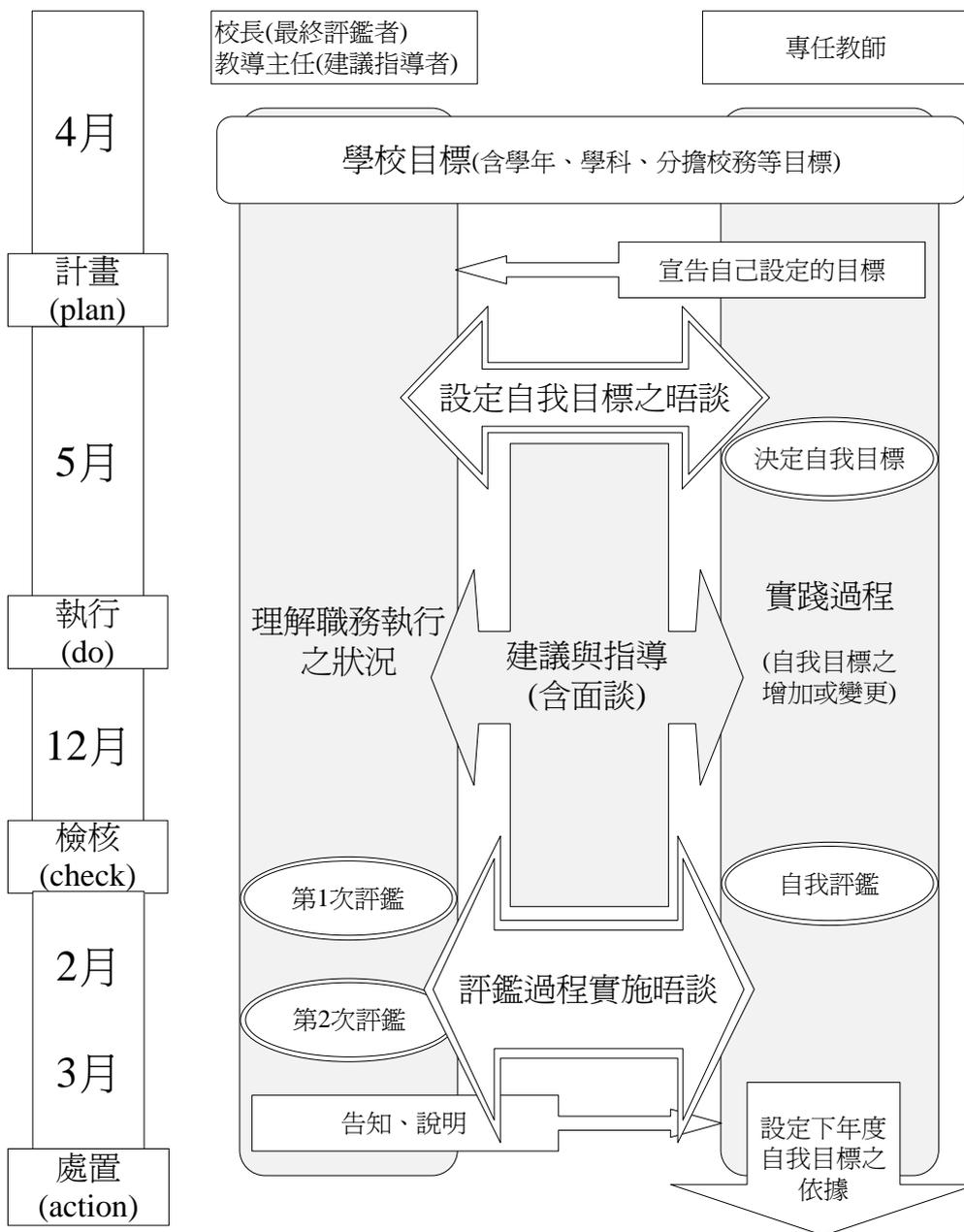


圖1. 青森縣新式教師評鑑制度專任教師評鑑週期流程

日本青森縣中小學教師評鑑制度之探討

註：採自教員の評價システム調査検討委員会（2006）

附錄二
中小學教師自我目標表-1

校名		職務名稱		姓名	
----	--	------	--	----	--

職務分類	依學校目標訂定的個人目標	自我評鑑
學習指導 【具體例子】 ◆學科指導 ◆道德教育 ◆綜合學習時間	(當初)	自我目標的執行水準
	(面談後)	自我目標達成的程度
		A B C
班級經營、學生指導 【具體例子】 ◆特別活動 ◆班級經營 ◆學生指導與教育輔導 ◆生涯指導		自我目標的執行水準
		自我目標達成的程度
		A B C
學校經營 【具體例子】 ◆校務分擔 ◆學年經營 ◆各種委員會 ◆家庭、社區之合作	(當初)	自我目標的執行水準
	(面談後)	自我目標達成的程度
		A B C

其他自由記 述事項 *對於管理職 務者之意見	
---------------------------------	--

與建議	
-----	--

附錄二
中小學教師自我評鑑目標表-2

校名		職務名稱		姓名	
----	--	------	--	----	--

職務分類	輔導諮詢者 (第1次評鑑者)	最終評鑑者 (第2次評鑑者)
學習指導 【具體例子】 ◇學科指導 ◇道德教育 ◇綜合學習時間		
班級經營、學生指導 【具體例子】 ◇特別活動 ◇班級經營 ◇學生指導與教育輔導 ◇生涯指導		
學校經營 【具體例子】 ◇校務分擔 ◇學年經營 ◇各種委員會 ◇家庭、社區之合作		

附錄三
小學專任教師評鑑要素與重要內容範例表

職務種類	評鑑項目(職務分類)		評鑑要素		
	具體職務項目		重要內容	重要內容之具體項目	
小學專任教師	共通		意願	A 責任感 B 協調性 C 積極性 D 上進心(任務知覺) E 耐力與持續性 F 服務的紀律	1.對教育有熱情，盡教育公務員基本職責與義務，並盡心盡力(A、F) 2.體認身為組織成員，為達成任務需與團隊成員溝通及合作(B) 3.瞭解本身職務，具有追求改善的意識和積極性(C、D) 4.為提升自我能力，努力啟發自我及進修(D、E) 5.面對難題與任務，以冷靜及耐性去處理(A、E)
	學習指導	1.學科指導 2.道德教育 3.綜合學習時間	能力	G 知識.技能 H 收集情報.活用能力 I 分析.理解力 J 判斷力 K 規劃能力 L 交涉談判能力	6.指導計畫依據學科、單元目標來完成，並有計畫地進行指導(G、H、I、J、K) 7.掌握學生發展階段與興趣、及其對學習內容的理解度(G、H、I、J) 8.活用學科相關專門知識與技能，讓每位學生上課皆能理解(G、H、I、J) 9.正確評量學生學習狀況，並對家長適當的說明(G、H、I、J、L)
			績效	M 質量化目標的達成	10.達成自我目標
	班級經營、指導學生	1.特別活動(如班級活動、課後輔導、學生會活動、社團活動、學校慶典等) 2.班級經營 3.指導學生及約談 4.生涯指導	能力	G 知識.技能 H 收集情報.活用能力 I 分析.理解力 J 判斷力 K 規劃能力 L 交涉談判能力	11.遵照學校目標及經營方針，依據學生實際情況實施班級經營(G、H、I、J、K) 12.與家庭和有關機構合作能正確理解所有情形，對學生應進行了解(G、H、I、J、L) 13.活用指導學生相關的知識與技能，並進行以理解學生為基礎的計畫性指導(G、H、I、J、K) 14.有關學生的狀況及指導方針對於家長應適切的說明(G、H、I、J、L) 15.每個學生的能力與個性妥善理解，在推進職涯教育的同時，可實施適當的進路指導。(G、H、I、J)
			績效	M 質量化目標的達成	16.達成自己的目標
	學校經	1.校務分工	能力	G 知識.技能	17.理解分擔校務的意義和自己角

鄭毓霖

	營	2.學年經營 3.各類委員會 4.與家庭及社區合作		H 收集情報. 活用能力	色，並有處理事務的相關基本知識 (G、H、I、J)
				I 分析.理解力	18.關於分擔校務，應與其他職員合作，並有計畫地完成 (K、L)
				J 判斷力	19.理解學校經營的課題和自我角色，規劃推動因應學校目標和學生實況的企劃案 (G、H、I、J、K、L)
				K 規劃能力	20.與家庭、社區、相關單位保持適切的聯絡和合作 (G、H、I、J、L)
				L 交涉談判能力	21. 達成自己的目標
			績效	M 質量化目標的達成	

註：採自教員の評価システム調査検討委員会（2006）

參考文獻

中文部分

- 行政院教育改革審議委員會 (1995)。第一期諮議報告書。台北：行政院。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。總諮議報告書。台北：行政院。
- 李建霖 (2008)。臺中市國民小學推動與實施試辦教師專業發展評鑑之研究。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學教育學系，台中。
- 李濤 (2006)。人力資本投資與城市競爭力。北京：社會科學文獻出版社。
- 林億清 (2010)。臺北市國民中學教師專業發展評鑑實施成效之研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學教育學系碩士在職專班，台北。
- 師訓與師資諮詢委員會 (2003)。「學習的專業專業的學習－教師專業能力理念架構及教師持續專業發展」。線上檢索日期：2011年4月30日。網址：
<http://www.acteq.hk/media/ACTEQ%20-%20chi.pdf>
- 徐湘平 (2005)。全面品質管理理念在國民中學班級經營上的應用。未出版之碩士論文，國立東華大學教育研究所學校行政碩士在職專班，花蓮。
- 陳恆聰 (2009)。南投縣國民中學推動與實施試辦教師專業發展評鑑之研究。未出版之碩士論文，國立臺中教育大學教育學系，台中。
- 黃琇屏 (2009)。教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略。教育資料與研究雙月刊，89，71-88。
- 教師專業發展評鑑網 (2011)。99年各縣市參與校數及人數比例分析表。線上檢索日期：2011年6月2日。網址：
<http://tepd.moe.gov.tw/upfiles/fileupload/35/downf01291778378.xls>
- 游象昌、陳俊龍 (2010)。教師專業發展評鑑與教師賦權增能關係之研究。學校行政雙月刊，67，181-202。
- 楊憲勇 (2008)。台北縣國民中學試辦教師專業發展評鑑之個案研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育學系碩士在職專班，台北。
- 趙志揚、黃曙東、楊寶琴、賴虹霖 (2008)。我國高級中等學校試辦教師專業發展評鑑之成效評估研究案結論報告 (教育部中部辦公室委託)。台北：黎明技術學院。線上檢索日期：2011年4月20日。網址：

<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7ffffff07d.pdf>

鄭淑華、楊思偉 (2010)。日本東京都中小學教師評鑑制度之探討。《教育研究集刊》，56 (1)，65-98。

潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠、郭玟婷、張硯凱 (2010a)。《試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑第二期結案報告》(教育部教育研究委員會委託)。台北：國立台灣師範大學教育政策與行政研究所。線上檢索日期：2011年4月20日。網址：<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7da06180e2b2a06c.pdf>

潘慧玲、張素貞、鄭淑惠、陳文彥、劉君雅、賴姿妤、張硯凱 (2010b)。《國立附設實驗國民小試辦教師專業發展評鑑之後設評鑑報告》(教育部國教司委託)。台北：國立台灣師範大學教育政策與行政研究所。線上檢索日期：2011年6月2日。網址：<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7da030409371d03e.pdf>

顏國樑、洪劭品 (2007)。國民小學教師對「教育部試辦教師專業發展評鑑」意見之研究—以台北縣為例。《學校行政雙月刊》，50，1-24。

外文部分

Danielson, C. (2010). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68, 35-39.

Peter, Drucker (2004). *彼得·杜拉克的管理聖經* (齊若蘭譯)。台北：遠流出版事業股份有限公司。(原著出版於1954)。

村田俊明 (2011)。教員評価問題と学校経営改革。《撰南大学教育研究》，7，33-45。

青森県教育委員会 (2008a)。《教職員の人材育成・評価制度の手引き》。青森県：青森県教育委員会。

青森県教育委員会 (2008b)。《教職員の人材育成・評価制度のあらまし》。青森県：青森県教育委員会。線上檢索日期：2011年5月2日。網址：<http://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-kyoin/files/aramashi.pdf>

青森県教育委員会 (2008c)。《青森県立学校職員の人材育成・評価に関する規則》。青森県：青森県教育委員会。線上檢索日期：2011年4月21日。網址：http://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-kyoin/files/kenritu_kisoku.pdf

服部憲児 (2008)。フランスにおける教員の現職教育—クレティユ大学区の中等教育

日本青森縣中小學教師評鑑制度之探討

教員研修を中心に－。大阪教育大学紀要，56，(2)，129-145。

押田貴久(2006)。新たな教員評価制に関する先行研究，東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要，25，113-118。

栃木県教育委員会(2010)。教職員評価の手引き－教職員評価制度について。栃木県：教育委員会。

笹川力(2009)。教員評価制度に対する教員の受容の研究－青森県Y小学校を事例として－。東北大学大学院教育学研究科研究年報，57，(2)，65-78。

教員の評価システム調査検討委員会(2006)。教員の評価の在り方について(教職員の人材育成・評価制度)〔最終報告〕。青森県：青森県教育委員会。

新潟県教育委員会(2008)。教員評価について。新潟県教育月報，698，1-4。

文稿收件：2011年07月21日

文稿修改：2011年12月16日

接受刊登：2012年02月16日

鄭毓霖

New Teacher Evaluation System in Elementary and Middle Schools of Aomori Prefecture of Japan

Yuh-Lin Cheng^{*}

Abstract

The study explores the new teacher evaluation system in elementary and middle schools of Aomori Prefecture, including the background, meaning and whole framework. Then to state the system helping teachers raise their accountability and contributing to the innovation of school development. Besides, the new teacher evaluation system is outcome-based, so teachers are demanded that they must make progress in professional development and attain to their aim. By complete support resources planning, the new evaluation system could put into practice easily. Reviewing the policy of “teacher professional development evaluation ” promoted by the Ministry of Education in Taiwan, it is voluntary policy and the low proportion of teachers participation .By the new teacher evaluation system in elementary and middle schools of Aomori, we learn how to emend our policy. So that may assure teacher quality and ensure students’ learning rights. The suggestion related to teacher professional development evaluation in Taiwan as follows : (1)Reviewing the support system and constructing an integral whole system.(2)Avoiding too much political force bargain with education.(3)The government needs to legislate for all teachers to participate teacher evaluation system, that positioned on outcome-based system.

Keywords: teacher evaluation system, outcome-based evaluation, management by objectives, accountability performance

^{*} Doctor candidate, Department of Education , National Taiwan Normal University.
E-mail: minami@mail.ncyu.edu.tw

