

一段返璞歸真的旅程：從公開課走向以信任為本的日常實踐

摘要

公開授課的理想與實際運作之間，一直以來皆存在著挑戰，不可諱言，一項政策之實行本該有其利與弊，但如何找到最符應政策本質之意義與目的的路徑，讓教育的理想圖像得以真實呈現於校園中，是身為教育工作者的我們，持續在教育現場不斷探問與行動的課題。本文以康橋國際學校林口校區為例，探究 111-2 學期雙軌執行「公開授課」與「以信任為本的觀課」之成效，並藉由教師訪談、文獻蒐集與團隊成員的反思迭代，持續建構與實踐落地的「林口康橋以信任為本的觀課」。

The ideal and practices of lesson study have consistently faced challenges. While the implementation of any policy naturally brings both benefits and drawbacks, educators relentlessly see the most effective strategies. The true challenge lies in aligning with the core objectives and essence of that policy and how to allow the vision of ideal education to come to life in educational settings. Using Kang Chiao International School's Linkou campus as a case study, this article examines the effectiveness of the dual-track approach, incorporating both *lesson study* and *trust-based observations*, during the 111-2 academic year. By integrating teacher interviews, literature reviews, and reflections from team members, we persistently develop and refine the grounded approach of *Trust-Based Observations at Linkou Kang Chiao*.

關鍵字：以信任為本的觀課；教師專業成長；終身學習

Key words: Trust-Based Observation; Professional Development; Lifelong Learning

前言

從十二年國教新課綱啟動後，總綱中所明定的教師公開授課運作機制，對於學校來說，一直是一個有理想願景卻也同時被過去的習慣與當前的現實所限制的議題，於是此議題的實踐歷程就如同一場實境旅程。本文以「一段返璞歸真的旅程」命名，意圖從一直以來的公開授課實境旅程中，另闢蹊徑。從引導團隊成員「自我」對於「真實學習如何發生」的叩問開始，也發動教師社群從領域備課走向專業對話的方向中，彼此聆聽並連線思考，關注的是公開授課圖像必須回到以「教與學」為核心，而觀課的機制如何設計，才能接地氣地成為學校的課間日常。我們相信：讓公開課走向「以信任為本的觀課」，是學校現階段推動觀課日常實踐的最適選擇，也成為這一段返璞歸真旅程所有同行者共同探究與實作的專業學習歷程。

一、從形式到意涵的公開授課

公開授課的意義旨在提升學習效能與教學反思促進，並形塑校園共學的成長型心態文化，若要達成公開授課之意涵，就不能讓公開授課僅是停留於技巧與方法的形式，而是要理解公開授課的隱性知識，釐清概念之中蘊含之意義，才能達成真正的共好、共學的理想景象 (Ericsson & Pool, 2017/2017)。

108 年所發佈之「十二年國民基本教育課程綱要總綱」中實施要點即在教師專業發展實施內涵項目中明定：「為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋」(教育部，2014)，國教署針對此政策訂定了公開課實施參考原則，其中提及教師於公開授課前，應進行共同規劃，包含備課、教學觀察與專業回饋，且能併同學校運行之相關計畫辦理，而實際執行之原則規定，則可評估學校本身的特點、資源與文化等面向，建立以學校為本的公開授課模式 (國教署，2016)。然而，回顧近年來教育現場的公開授課研究，歸納出公開授課在實際運作中面臨以下挑戰：教師行政與課務量多，造成心理負擔與壓力；預先排定公開授課單元與期程，所觀察的課室並非真實情境；觀課人員的專業性對話不足，可能因人際關係考量並非中立；備課時間流於行政事務的溝通處理；開備課會議的頻率需增加；學校領導與教師仍以升學為主，將公開授課視為一種形式上的執行 (洪詠善，2019；賴光真，2022)。而在康橋國際學校林口校區 (以下簡稱本校)，111-1 學期評估學校執行公開觀課的狀況，行政與教師回饋如下：

「教師對於觀議課感到緊張，會影響到學生的學習。」

「老師們想完美的呈現公開課，容易感到壓力。」

「老師覺得 (公開授課) 是個表演，不覺得對教學有幫助，反而希望多花些時間發展康橋的課程。」

「老師擔心教案上有寫到的，在試教時沒有做到。」

「因本校為私校有考核機制，老師在意行政人員的看法，會問『這是學校要
的嗎？』雖然像老師說明這無關乎考核，老師仍感到擔心、無安全感。」

「共備時間太少，課務多，抽不出時間且感到有疲憊感。」(會議 111.11.11)

「公開課的壓力還是很大，希望讓老師覺得公開觀課不是那麼有壓力。」(會議
111.10.31)

為了能降低學校教師的壓力、時間不夠用的疲憊感、公開授課程序的繁雜度，以及護持教師對於公開授課與觀課的安全感，讓教師的專業能專注於教學的提升以促進學生更好的學習，本校遂於 111-2 學年度試行以信任為本的觀課 (Trust-Based Observations, TBO) (以下簡稱 TBO)，透過 TBO 的設計原則與特點，建立林口康橋校園以信任為本的觀課文化，使公開授課之機制能逐漸進化，最終成為日常的實踐。

二、以信任為本的觀課

TBO 一詞係由具備學校領導專業且長期陪伴學校的教練克雷格·藍道 (Craig Randall) 於其所著 *Trust-Based Observations: Maximizing Teaching and Learning Growth* 一書中提出，基於作者曾於小學、中學、高中、大學的任教經驗，以及接受校長認證培訓的歷程中，其不斷對於課室觀察與討論回饋機制的探問 - 「觀察設計的作用究竟為何？」、「達成改善的步驟是什麼呢？」所發展而出 (Randall,2020)。

以信任為本的觀課具有以下特點與原則：

核心	
建立信任關係	<ol style="list-style-type: none">1. 校長作為觀察者必須要理解、同理教師在課室觀察過程中，所有可能的盲點與脆弱，且透過真實的對話，形成連結，幫助校長與教師之間建立關係。2. 反思對話的過程中，校長僅提問具體設計、且有目的性的反思問題、聚焦於教師的優勢、發展與使用情緒智能、珍視教學中的無形價值，最重要的是專注聆聽 - 因教師的性格、優勢與成長面向不同而形成的對話，將能引導教師最好與最具共感的友善面。
調整評估	<ol style="list-style-type: none">1. 評量指標(Rubric)的不同程度之細節，提供了協助發展技能的可能性，但當評分的評估是從他人而來，促進成長的能力將迅速減弱，因為排名會讓人感受到是受到評判的。當然，有人不在乎批判評估的取向，特別是在柔和的傳遞甚至是在信任的關係已被建立下。

	<p>2. 當教師專業成長不是從信任關係中或是個人選擇而生成的，將造成教師們：(1)停止成長，並以安全的方式呈現教學、他們不再冒險，因為可能會顯露自身的脆弱，以及對於評估的害怕已經開始滋長；(2)教師將會因其行動被抱怨，而不情願展現熱情，造成持續成長的機會減少，或成長的效益有限、無法長久堅持。</p>
<p>原則</p>	
<p>頻繁與連續性</p>	<p>TBO 發現 (藉由試驗與錯誤) 每週進行共 24 次課室觀察與反思對話的教師互動，且要持續運作 12 個循環，其原因詳述如下：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 近期的觀課研究顯示，由於太不頻繁的課室觀察，以致於觀課是不具有訊息性的，會讓人最終產生僅是將教師安排進去的想法。定期性的課室觀察與持續循環，有助於瞭解教師們優勢以及能成長的面向，校長可以更好的支持教師成長，當教師嘗試新的策略，校長進行教練式的回饋，讓教師能夠微調或調整策略。 2. 校長可以從知識的角度準確地解決家長的關切，因為校長瞭解教師與課堂，即可運用自身規律地出席課室觀察的知識來回應。 3. 隨著時間推移，教師們感到安全、信任後，他們會期待回饋的機會，並且展示他們什麼地方做得好，此亦創造與展示了「終身學習」的環路——觀察者持之以恆地與教師進行課室觀察，兩者皆對提升學生成果有所堅持，這對學生來說也是很好的示範。
<p>未事先告知</p>	<p>相較於已告知的課室觀察，TBO 提供更精準與真實的教與學風景。儘管是再好的環境與專注的教師，當教師知道自己將被觀察，即會做額外的準備，這是人的天性。課室觀察是關乎教與學的成長，看見非真實的教學風景，不會滋養教學的成長以及潛能去影響學生的學習。此外，教師們亦回饋此機制使他們確保自己在教學中保持優勢、表現得更好，因為知道他們正通過一種間歇的強化形式，使自己能夠當責，某種程度上亦確保教學的品質與課程目標具一致性。</p>

短時間觀察 (20 分鐘)	在課室中所花費的時間必須足夠長，以利可以觀察到有意義的教學與學習情況。若觀察時間不到 20 分鐘，且仍要對學生進行學習狀況的訪談（這是 TBO 的當責特點之一），觀察成效便有待提升。同時，觀察時間也必須適當縮短，以便校長拜訪課室的頻率是可行的，所以 20 分鐘已被證明是保持頻率和意義的理想時間。
-----------------	--

表 1：以信任為本的觀課特點與原則

資料來源：Randall (2018/2020)，由筆者自行整理。

TBO 的應用可以協助教師確保教學目標、課程標準和評估之間的一致性，教學和學習之一致性將會以文件方式紀錄，用以促進校長與教師進行每學期一次的評估對話，以檢查課堂中的學習目標、課程標準/基準在該單元課程計劃中所體現的知識、理解和技能，以及該單元的綜合評估之間的三方一致性。而要促成最終的評估對話，每一次校長入班的觀察與反思對話紀錄，即為與教師們對話的重要基礎，因文件記錄了教師與校長觀察和對話的事實內容，足以作為證據為本的課程評估資訊 (Randall,2020)。

本校之所以選擇 TBO 的公開觀課方法，希望用優化的機制改造教師專業支持系統，當課程領導者有足夠的專業與實際的作為，創建以信任為本的觀課文化，目標是具體支持老師優化教學與學習的成長，就如同教師願意投注心力，致力於教學的進化以最佳化學生的學習發展。

當校長及課程領導人能頻繁的進入教室觀課與進行觀課後的反思對話，隨著時間的推移，學校專業文化的淬煉將在以下這兩個向度被正向提升：校長更深度地瞭解每位教師在教學層面的性格、優勢以及成長面向；而在反思對話的過程中，因為校長展現了對教師與其教學實踐極大的興趣，形成組織專業對話的慣習。

若觀課者能以課堂中實際觀察教師的教學優勢出發，並輔以反思對話的進行，放下以評量教師的心態與方式，例如：Rubric 或其他測量規準來評核授課教師，取而代之的是：「以對話產生的教師心智模式」- 包含了教師對於自我提升的想法、信念，以及在適當的時機，讓教師以自評或自述的方式進行個人教學評估，這都是 TBO 執行中具備指示性的衡量標準。如此，便能從教師的擅長處著手，建立其安全與信任感，進而使教師更樂意冒險與嘗試新的事物；反之，當教師堅守自我固定心態時，當信任無法建立時，教師會對於創新與冒險有所保留甚而抵抗，即使進行更多的課室觀察，有意義的成長也不可能會發生 (Randall,2018/2020)。

綜整以上觀點，面對公開授課議題，可將教師課室教學的展現以其個人為例，區分出「已知確定的可控」、「半可控」與「未知不確定的不可控」三個範圍 (見圖 1)，課程領導者的自我期許希冀藉由 TBO 的觀課機制，支持教師發現或是看見「自我的能力與認知邊界」 (林秋鴻，2023；Stoltz,1997/2019)，透過持續循環的觀

察、對話，壯大教師對於自我的專業主體性有更多掌握的意圖，使其能發現或是看見在教學的專業面向值得啟動的自主挑戰，並在解構、鍛鍊與強度漸增的過程中，從跨出自己已知確定的可控範圍，持續地具備撐開個人專業半可控範圍的張力，進而能實踐成為一位具終身學習力的學習者（姚詩豪、張國洋，2023）。在此同時，學校課程領導者亦在歷程中，增進以下五大面向的真實感知，包含：1.對每位教師的教學與性格的感知；2.對每位老師所教授課程的感知；3.對不同群體學生的性格的感知；4.對不同班級的學習圖像的感知；5.對每位教師優勢與潛在成長方面的感知。

整個校園因為有了共同的語言、信任關係以及共學文化，不僅有助於合作與融洽氛圍的環境創造，更是涵育欣欣向榮的學習生態系統的基礎。

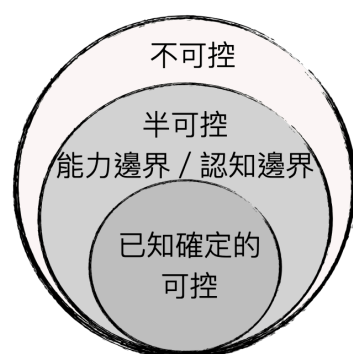


圖 1：個體心智概念圖

資料來源：賦能教練培訓手冊（2023）。《逆商》（2019）。

三、校本 LKTBO 的發展與內涵

制定機制或改變制度絕非單一概念或過程的簡單推移，而是融合了政治經濟、社會結構、文化歷史以及傳統等多種元素的複雜評估和決策。TBO 的發展與演進擁有其背景與原因，如何在本校實踐、實踐的根因和目的，需考量學校的整體結構和運作情境。在發展本校 TBO（Kang Chiao International School Linkou Campus Trust-Based Observations，LKTBO）（以下簡稱 LKTBO）的過程中，我們紮根於學校的組織體系、教師群體的文化和學校的使命願景之中。同時，本校結合 LKTBO 與兩大核心要素——教師專業發展（Continuous Professional Development, CPD）和教師專業發展社群（Professional Learning Community, PLC），三者為本校教師專業發展搭建三大堅固支柱，共同推進教師專業成長。

在支持教師專業成長的意圖之下，LKTBO 蘊含三大目標。首先，我們期盼借助觀課後的反思對話的能量，保溫教師勇於突破的成長心態。透過強調優勢的對話，LKTBO 傾心於協助教師洞悉自身優勢、發覺個人潛能，從而鞏固自信，並進一步激發其對教學的熱情與創新。再者，我們渴望在 LKTBO 的基石上，鑄造充滿探究精神的文化和習慣的環境，當教師能夠自然生成動力，其便願意不停地探索未知領域與嘗試翻

新教學，持續檢視成效並尋求提升。最終，當教師擁有如此成長心態和探究習慣，他們將成為終身學習者，體現「人人都是終生學習者」的理念。

因者上述之意圖與目標，TBO 在本校展現了另一種風貌。以下將就本校「學校領導者及觀課者」與「LKTBO」的構面設計，分述其細節如下：

1. 觀課者的角色：

在 TBO 的結構中，觀課者是校長與課程領導者。透過校長與課程領導對教學觀察的專注，宣示本校對學生學習及教師專業發展的高度重視。更為關鍵的是，深度的反思對話引領教師辨識個人優勢，提升自我勝任感，並在過程中建立專業發展的連結與信賴關係，以支持教師專業成長。有如此信賴關係，當校長踏進教室，教師不再將校長視為監控者或評價者，而是一位真心支持專業成長的夥伴。為了建立此連結與關係，觀課者需轉變觀課視角——校長的角色及職責，不再是指導，而是護持一個讓教師安心成長與學習的場域。

2. LKTBO 的結構設計：

為了全力支持教師的專業發展，LKTBO 反思對話內容緊密扣合教師專業發展（PD）和教師專業社群（PLC）的專業進修主題。以 111-2 學期為例，PD 的目標著重於探索學科本質、核心問題以及學習目標，因此進行反思對話時，即圍繞「核心問題」及「學習目標」為展開對話之焦點（見表 2 111-2 學期 TBO 觀課表）。在 112-1 學期，隨著 PD 主題的延伸，亦聚焦於「學習策略」的討論。透過對話的過程中，我們期待教師能探究個人教學理念與風格，重新審視這些專業主題之於個人教學的關聯性與重要性、並作為反思自身專業選擇之依據。

教師：	科目：	日期： 月 日	班級：
1. 在這一堂課，你希望學生帶走的有哪些呢？			
2. 在這一堂課，你期待看到學生有哪些表現呢？			
3. 在這一堂課程的教學中，你用了哪些方法來促進學生的學習？			
4. 你有看到學生有哪些表現？			
5. 如果有機會重來一次，哪些地方你會有不一樣的作法？			
觀察重點：1.核心問題			
觀察到的項目打「V」	觀察的面向		
	無法使用 Google 找到問題的答案		
	核心問題是否是開放性問題		
	核心問題是否能刺激思考與挑戰心智		
	核心問題是否能激發高層次思考		

	核心問題是否有助於遷移與運用
2.學習目標	
觀察到的項目打「V」	觀察的面向
	學習目標使用學生容易理解的語言書寫，以「我」為主語並使用主動的動詞，內容包含具體知識、技能或理解。
	課程一開始進行說明
	教學持續聚焦學習目標
	學生有機會展現他們對知識、技能或概念的理解
	課堂中進行形成性評量，檢核學生是否達成學習目標
	評量規準或是成功案例緊扣學習目標
	在課堂結束前進行回顧
3.學生學習狀態	

表 2：康橋國際學校林口校區 111-2 學期 TBO 觀課表

資料來源：康橋國際學校林口校區自行設計

LKTBO 追求的目標在於激發教師內在，使其成為擁有成長思維及探究熱情的終身學習者。要達致真正的終身學習，反思能力無疑是其中的關鍵要素之一，為了強化教師對課堂實踐的反思能力，遂調整原先之觀課表為 112-1 學期第二版的 LKTBO 觀課表（見表 3），將「學習進程」（learning progression）的策略與理念糅入其中，設計五個階段的學習進程，提供完整的反思框架，從而引領教師進行自我評估，並為自己訂定成長目標。回顧 111-2 學期，LKTBO 由校長與副校長親自主持反思對話；112-1 學期，引入個人評估架構，此改變旨在讓教師體驗多樣化的思考模式——與他人談話而生成的反思，以及獨立進行教學與課程的自評式反思，逐漸迭代出反思教學與課程調整的習慣與行動。

LKTBO 反思紀錄表					
教師	科目	時間		班級	
第一部分：課堂回顧					
1	在這一堂課，你希望學生帶走的有哪些呢？				
2	在這一堂課，你期待看到學生有哪些表現呢？				
3	在這一堂課程的教學中，你用了哪些方法來促進學生的學習？				
4	你有看到學生有哪些表現？				
5	如果有機會重來一次，哪些地方你會有不一樣的作法？				
第二部分：成長焦點					
<ul style="list-style-type: none"> ● 第二部分邀請老師進行書寫核心問題以及自評「學習目標」和「學習策略」的部分，建議可以使用螢光筆標示出最適合形容你的句子（不一定都落在同一格）。這不是評分，目的是幫助我們自己看見我在哪裡。 ● 標示完成後，建議可以思考：如果我想在教學上更精進，進入下個階段我可以做些什麼？從我現在在哪裡，思考我接下來想精進到哪裡？可以如何幫助我自己前進。 ● 這份反思紀錄表是送給老師的禮物，已經屬於老師，老師也可以在上面寫下你的個人反思與抒發個人心得。 					
一、核心問題：					
這個/這幾個單元的學習設計扣準了什麼核心問題？換言之，你的核心問題是什麼？					
二、學習目標：					
學習目標	0	1	2	3	4
	學習目標沒有張貼/書寫，學生也不清楚當日的學習關鍵內容。	學習目標雖然沒有被清楚地張貼或書寫在全班可以看見的地方，但是學生可以瞭解當日的學習目標以及被期待	學習目標被清楚地張貼或書寫在全班可以看見的地方，具體說明學生必須表現出的可觀察的學習證據。	學習目標被清楚地張貼或書寫在全班可以看見的地方，具體說明學生需要掌握的關鍵內容（例如概念與通	學習目標被清楚地張貼或書寫在全班可以看見的地方，具體說明學生需要掌握的關鍵內容（例如概念與通

		展現的學習成果。		則)，以及必須表現出可觀察的學習證據。學習目標對與關鍵內容緊密扣合。	習證據。學習目標對與關鍵內容緊密扣合，既能鼓勵低成就學生盡力達成，又能激勵高成就學生進行自我挑戰。
--	--	----------	--	------------------------------------	---

三、學習策略：

	0	1	2	3	4
策 略 選 擇	課程使用單一教學策略（例如講述法），較難提升學生的學習興趣。	我嘗試使用不同的教學策略，但這些策略並無助於學生達成當日的學習目標。若能對準學習目標，較能促成有效教學。	我使用各種教學策略，這些策略與當日的學習目標有直接的關聯。	我使用各種教學策略，且這些策略有助於學生達到學習目標。	我具有豐富的教學策略，並能根據學習目標選擇最有效的策略，從而最大化學生的學習成效。
策 略 實 施	我並未嘗試使用不同策略。	我嘗試使用教學策略，雖略顯生疏，但熟練後精彩可期。	我使用各種教學策略，並達到一定的成效，但在時間管理、節奏控制、轉場或調動處理上仍不夠流暢。	我熟練地實施各種教學策略，時間、節奏、轉換和調動都做得好。	我熟練地實施教學策略，展現出優異的時間控制、節奏調整、轉場和調動能力，並能根據學生的反應進行必要的調整。
學 生 參 與 度	當我使用不同的教學策略時，只有少數學生參與其中。	當我使用不同的教學策略時，一部分學生參與其中。	我使用不同的教學策略時，大部分學生參與其中。	我使用不同的教學策略時，所有學生都參與其中，同時我能有效地處理出現的任何參與問題。	我在使用不同的教學策略時，絕大部分的學生樂在其中，並積極主動學習。

第三部分：學生學習樣貌

表 3：康橋國際學校林口校區 112-1 學期 TBO 觀課表

資料來源：康橋國際學校林口校區自行設計

四、本校實行狀況評估與發現

在本校進行 TBO 一學期後，為確保 TBO 的運作能夠回應學校原先面臨之挑戰，因此針對本校教師進行訪談，每個領域至少邀請一位教師，針對本校 TBO 的試行進行回饋，以持續的找到更適切之作法。經過隨機訪談本校 6 位教師後的結果，初步的評估與發現如下所述：

1. 教師與 TBO 的第一次接觸

無論是推行公開授課或 TBO 的形式，本校的教師對於其意義之理解，皆能建立於使自身教學精進與持續專業學習的概念之上。教師不僅會聽到夥伴給的教學與學生學習觀察回饋，對於觀課的教師來說，在教學流程上的設計與教材的融入使用面向，亦對教師個人教學的專業發展有所助益。

「教學的增進或者是教學的改善.....，當有更多人提供回饋的時候，你就會發現：哦！有更多的地方是（自己）其實沒有看到的。（訪 1）」

「他（公開授課）其實要的初衷就是大家一起進步（訪 2）」

「我可以轉換我的形式，像是依照那個老師的教學策略，去做調整.....，我覺得這是公開授課.....帶給我算是很棒的助益。（訪 6）」

在本校試行 TBO 後，發現 TBO 相對能減少教師於準備公開授課的行政工作量、減緩教師們的壓力，亦較能看到課室內教師教學與學生學習的真實日常，不會使公開授課淪為一場形式上的表演。

「真的要看到老師上課的樣態的話，這個(TBO)會比公開授課更能看到實際現場的狀況。（訪 1）」

「我覺得那個(TBO)比較自然，.....，就直接可以看到課堂上的狀態。以往就一整節的公開觀課，其實對於老師們來說是一個很大的消耗。（訪 3）」

「我覺得 TBO 就會比較自然一點，因為公開觀課就是大家還要大費周章，.....，制式化的東西最後就會流為一個固定的形式（訪 4）」

但是就原先 TBO 設計的機制，僅有校長進入課室觀課，使教師們失去能夠進入彼此課室觀察的機會，因而降低夥伴間彼此交流回饋與學習的頻率。對於課室觀察的面向，也可能因為人數降低而有所限縮，此兩者因素皆會對教師們的專業成長與校園內的互動文化產生影響。

「我目前的感覺公開觀課好像被否定了，但我還蠻喜歡看其他老師發揮創意，或是結合最新的理論，放在課程上，因為這對我來講也會有學習。如果 TBO 的話.....，我沒有機會去看別人的課，就覺得這樣有點可惜（訪 2）」

「我去看別人的課，我也可以學他們的東西，好像都是要進到別人教室（訪 3）」。

「因為現在現行的推門看課只有校長、副校長進來，所以給予的回饋，我覺得好像變得比較不是那麼針對學生他的表現、表情或者是言語做回應，.....，相較於公開觀課是比較少一點的（訪 6）」

2. TBO 給教師帶來的挑戰

在試行 TBO 的過程中，我們也能從中發現教師們對於新的機制，還未有足夠的安全感與信任，且由於未事先告知的進行方式，教師在被觀課的過程中仍會感到擔憂、焦慮與壓力，還是會有被評估的感覺，希望能呈現完美的課堂。

「焦慮是因為不知道他們什麼時候會進來，也可能因為進來的時間不一定會是最適合看的時間，有可能考試、混亂，因為有時候做活動是需要這種時間。（訪 2）」

「大家如果有信心跟安全感的話，比較自然不會刻意去塑造，學生可能也會比較自然。如果他已經習慣有老師會進來的話。我們現在可能有時候會覺得有點壓力，畢竟是一個新的轉變（訪 4）」

「也許這堂課並不是比較有亮點的地方，.....有些是在講比較繁瑣、枯燥的東西，這對於老師而言呢，是一個無形的壓力啦。（訪 5）」

這其中的原因可能為以下：1.在 TBO 運作時，未與教師溝通 TBO 運作的關鍵原則（如第二節所敘），僅由運作的核心「信任為本」與教師溝通，教師對於 TBO 的關鍵；2.由於校長與副校長進班觀課的頻率與教師反思對話的頻率較低，因此信任與安全感的關係建立仍有待提升；3.實行的過程，校長、副校長與教師的迭代對話較少，以致於無法及時得到教師的回饋，以作即時的回應。

3. TBO 實作後的評估與分析

綜整 TBO 實作後的給教師們帶來的挑戰分析，是基於在訪談教師的過程中，發現學校規劃整體的方向，推展各項事務時，其中彼此的關聯需要再有更多的鷹架說明，以及整體的方向需要與教師們有更多的對話，以彼此釐清與核對對於共同目標的理解。

「我們(教師們)對方向的詮釋還是不一樣或者差異，所以會想知道方向大概到底是什麼，這樣我們執行可能會比較有共同的目標(訪2)」

「目的沒有溝通的太清楚，對對對(訪3)」

「我們的訊息跟政策由間接的方式，那當然老師們會有一些疑慮，會有一些聲音，這也是正常。(訪5)」

此外，基於 111-2 學期試行 TBO 期間的數據統計，本校共有 80 位中學部教師，校長與副校長共觀察了 43 位教師的課室並進行反思對話，國文領域 13 位、數學領域 8 位、英文領域 8 位、社會領域 6 位、自然領域 8 位，反思對話則依據觀課表之內容進行(見表 2)，而此觀課表於期初即提供給教師，在會後亦會提供教師作留存，以彼此核對內容，作為教學的記錄。

111-2 學期，校長與副校長僅對 43 位教師進行一次的觀察，仍有 37 位教師未被觀察，就 TBO 的頻率與循環設計原則，則難以達成建立理解與穩固的信任關係。但是觀課後的反思對話，仍可以發現，校長與副校長對於觀察教師的教學優勢與回饋，讓教師可以從中獲得支持，並願意進一步的去嘗試運用不同的教學策略，或反覆思考教學上可以提升之處，以協助學生更好的學習。

「那時候副校問了我一句話，他說：『你覺得如果還可以再做一次的話，你會做怎麼樣的改變？』我.....這件事情我在當下有回答，然後我回家的時候有再想過，然後我到現在還是想了一次(訪2)」

「事後討論的那些內容，總校給的建議，回去之後再去調整一下，我覺得效果還不錯。(訪3)」

「其實感受到蠻溫暖的支持，因為他們的確給非常正面的鼓勵、評價，也帶著我反思課程的核心目標、最本質學科的問題，.....，在授課的過程會有幫助。(訪5)」

「校長、副校給人的感覺蠻讓人可以放下心防，就可以好好的去討論，所以討論完後，我覺得對於這整件事的信任感是有大大提升。(訪6)」

五、反思與結論

回顧林口康橋 111 學年度(2022/2023)在教師公開授課議題的旅程，我們雙軌並存，暨保有一直以來所操作的：事先共備社群產出公開課教案與當天迎來一場正式有規格與規模的公開授課；也由總校長、副校長共同執行以信任為本的觀課。雙軌旅程中，逐步靠近的決策會是以系統思考支持教師專業進化的需求。學校的願景目標是成就理想的學生學習圖像，引導每一個孩子成為：具自我覺察力且獨立自主的學習者、具批判與創新力的思考者、具合作能力的學習者與領導者、有效的溝通者、具文化敏銳度的社會公民學習者。我們相信，以信任為本的觀課將帶動全體林口康橋的教

師們持續將自己放在這個專業成長的系統中，每一位教師每日關注的是：「我是誰？我們是一所什麼樣的學校？我可以做些什麼來支持學生成為未來等待的人才？」

作為課程領導人，在 TBO 的參與歷程，需要與教師同步探究與反思的問題是：「作為教學者，關於學生學習真正發生的歷程中，我可以做什麼以確保學生學習真正發生了？我是否能看見並欣賞學生學習發生的時刻？我如何預備讓具不同學習風格、不同學習效能，卻在同一間教室內的學生們都能前往教師設定的學習目標？學校如何本於實踐願景以設計這個系統？教師如何基於相信願景以參與這個系統？」在 TBO 運作的專業支持系統中，我們期待教師不斷進化的機制與文化將互為涵養，故學生學習發生時，能像種子不受干擾地安全著地，且有萌芽的喜悅，感染與成就師生彼此，這樣的學校如同欣欣向榮的學習生態系統。

成就欣欣向榮的學習生態系統，首先需要培育優質的組織生態系統文化，文獻提到有四個因素能夠滋養這種工作文化，在此文化中，人們感受到支持，且對他們的正向動機、生產力和創造力產生積極影響，我們是否能透過機制的設計與行動的執行，讓這四個因素融入學校運作 (Jackson,2019)。這四個因素包含：

1. 尊重 – 具有決定權的人，其行動會決定人們是否感到受到尊重或不尊重，其中最重要的是肯定與認可。學生、校長、教師、家長皆然，我們的系統機制透過相互肯定與認可，能形塑尊重自己、尊重他人、尊重環境的文化。

2. 鼓勵 - 當管理者或同事對個人的工作充滿熱情，並且表達對工作人員能力的信心時，會增加他們的自我效能感。只要分享對某人能夠應對具有挑戰性的工作的信念並且信任他們自己處理，就可以大大增強參與挑戰者的自信心。然而我們不要忽略了，我們的學生、家長也同樣需要鼓勵。

3. 情感支持 - 當人們的情感得到認可時，他們會感受到工作中的連結。這不僅適用於工作中的事件，例如當工作不順利且進展緩慢時的挫折，也適用於成員面臨個人生活中的重大事件。管理者透過行動對成員情感的認可和同理心，可以大大減輕組織中的負面情感並增強正面情感，對所有相關人員都有益。因此，倡議自我同理與同理他人的社會情緒學習將成為正向組織文化的關鍵要素。

4. 關聯 - 人們希望感到與同事、同儕、同學連接，因此發展相互信任、欣賞和情感連接的行動對於培養促進參與的精神至關重要。專注傾聽、有效提問、精準回饋是促進關聯的重要素養，需要時時刻意練習，形成慣習。

回到 TBO 的運作原則與核心 - 頻繁與連續性、建立信任的關係與調整評估的內涵，對應學校成為一個成就欣欣向榮的學習生態系統，以及關鍵四要素的相關性與相依性，學校將在 112-1 學年度，以 TBO 取代了傳統公開授課的流程與規格形式。在具體作法上，一方面持續保持進行的是校長與副校長進入課室觀課，另外一方面，也為支持教師們彼此之間的專業交流與對話能夠成為滋養學習生態系統的養分，亦保留教師間彼此觀課的機制 - 每一位教師一學期至少入班觀課四次。教師入班觀課前需要獲得授課教師的同意，也有符合 TBO 精神的觀課反思紀錄。最令人感動的是，在

112-1 開學前，學校邀請教師是否有人願意公開自己的課表，並表達歡迎所有人來我的課堂上觀課，這個邀請在開學一週內就獲得校內 14 位教師自願開放教室，主動提供校內夥伴可觀課之時段。

從這個起點，我們看到這一段返璞歸真的旅程，我們將攜手同行，一步一腳印。

參考文獻

- 林秋鴻編 (2023, 1 月)。賦能教練培訓手冊 (未出版刊物)。心家管理諮詢顧問有限公司，臺北市。
- 洪詠善 (2019)。台灣課程改革脈絡中教師專業發展的回顧與展望。《教育學報》，47(1)，49-69。
- 姚詩豪、張國洋 (2023)。大人學破局思考：從關鍵小事看出職場大局。三采文化。
- 國教署 (2016)。國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則 (臺教國署國字第 1050111992 號函)。
- [https://cirn.moe.edu.tw/upload/12class/%E6%B3%95%E5%88%B6%E4%BA%BA%E5%93%A1%E4%BF%AE%E5%9C%8B%E6%B0%91%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E9%95%B7%E5%8F%8A%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%85%AC%E9%96%8B%E6%8E%88%E8%AA%B2%E8%BE%A6%E7%90%86%E5%8F%83%E8%80%83%E5%8E%9F%E5%89%870926\(%E7%99%BC%E5%B8%83%E7%89%88\).pdf](https://cirn.moe.edu.tw/upload/12class/%E6%B3%95%E5%88%B6%E4%BA%BA%E5%93%A1%E4%BF%AE%E5%9C%8B%E6%B0%91%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E9%95%B7%E5%8F%8A%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%85%AC%E9%96%8B%E6%8E%88%E8%AA%B2%E8%BE%A6%E7%90%86%E5%8F%83%E8%80%83%E5%8E%9F%E5%89%870926(%E7%99%BC%E5%B8%83%E7%89%88).pdf)
- 國教署 (2016)。高級中等學校實施校長及教師公開授課參考原則 (臺教國署高字第 1080045919 號函)。
- https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/sh/17/%E5%8F%83%E8%80%83%E5%8E%9F%E5%89%87.pdf
- 教育部 (2021)。十二年國民基本教育課程綱要。《行政院公報》，27(46)。
- 賴光真 (2022)。公開授課實施缺失之檢討評析-兼論課綱法規及學校實施之修訂調整。《臺灣教育評論月刊》，11(7)，112-121。
- Ericsson, A. & Pool, R. (2017)。《刻意練習：原創者全面解析，比天賦更關鍵的學習法》(刻意練習；初版)。方智。(2017)。
- Jackson, N. (2019). Exploring Learning Ecologies. Lulu Press.
- Paul, A. M. (2022)。《在大腦外思考：各領域專家如何運用身體、環境、人際關係，打破只靠大腦思考、決策、學習、記憶的侷限》。真文化。(2021)
- Randall, C. (2018). WHAT I' VE LEARNED Trust-Based Observations Fuel Teacher Growth. *The Learning Professional the Learning Forward*, 38(3).
- Randall, C. (2020). *Trust-Based Observation:Maximizing Teaching and Learning Growth*. Rowman& Littlefield.
- Stoltz,P.(2019)。《逆商：我們該如何應對壞事件》。中國人民大學出版社。(1997)