

教室王國的解封： 公開授課及其相關因素分析

潘慧玲* 鄭淑惠**

本研究旨在了解學校人員對於校長與教師公開授課接受度及其影響因素，以全國的國高中學校人員為研究對象，並採問卷調查法進行。於 108 課綱推動前（107 學年度）以自編問卷進行調查，共得 1,266 份有效問卷。依據差異性檢定及多元迴歸分析結果顯示，學校人員面對校長與教師公開授課，有中度至高度不等的喜好度與行為意向，教師對於校長公開授課的期望更甚於自己打開教室，且教師對於自身公開授課的喜好度與行為意向均僅達中度。另校長與主任、博士學位者、男性及國中階段學校人員在部分喜好度或行為意向上較其他人員為高。而個人的教育觀、文化信念與組織文化則差異性地影響學校人員對於公開授課的接受度。據此，建議能關注學校人員的教育觀、文化信念及學校組織文化對於公開授課接受度的影響，以發展學校本位的公開授課模式。

關鍵字：108 課綱、公開授課、授業研究、接受度、課程改革

* 作者現職：淡江大學教育政策與領導研究所特聘教授兼教育學院院長

** 作者現職：國立臺灣師範大學教育學系/教育政策與行政研究所副教授

通訊作者：鄭淑惠，e-mail: shcheng@ntnu.edu

壹、緒論

透過專業發展提升教學品質，以促進學生學習，在教育界不管是學術研究或實務推動，向來是重要的議題。如果追究「專業發展」的概念，可以發現其愈來愈強調具經驗性，關乎教師的實際教學工作；具協作性，涉及與其他教育工作者分享知識；且與學校的其他變革，是連結在一起的（Darling-Hammond, 1998）。而隨著認知與學習領域興起的情境觀點（*situative perspective*），將原本應用在促進學生情境認知的理論擴展到了教師身上，為教師學習帶來新的視角（Putnam & Borko, 2000），加上希冀教師參與預先規劃的研習就能產生改變的專業發展途徑，遭到嚴重的檢討與批評（Borko, 2004; Cole, 2004），遂有學者主張以「專業學習」一詞取代「專業發展」（Fullan, 2007）。

進入 21 世紀，有愈來愈多的文獻討論教師學習。在西方，專業學習社群更被視為教師專業發展的新典範；它具有持續性、是嵌入教師工作中的、且具協同學習的特性（Darling-Hammond & Richardson, 2009）。在日本，已超過百年歷史的授業研究（*lessen study*），則是一個與專業學習社群具有類似性質，但又更具行動探究循環特性的教師學習取徑。在這個行動循環中，教師先一起規劃授課；再就規劃之課例由其中一人進行公開課；觀課後，教師運用資料一起討論所觀看的課（Lewis, Perry, & Murata, 2006）。這樣的教師學習模式隨著佐藤學倡導的學習共同體（黃郁倫、鐘啟泉譯，2012），引發臺灣不少的共鳴。有愈來愈多的教師知曉，甚至有「共同備課、公開授課/觀課、共同議課」的在地化模式之建構（潘慧玲，2017；潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈，2014，2016；潘慧玲等人，2015）。

在臺灣的教育環境裡，若不論流於形式的教學觀摩，鼓勵教師打開教室進行同儕教學觀察，可說始於臺北市的教學輔導教師制度及教師專業發展評鑑之試辦，只是正式運用「公開授課」一詞，且將其與備課、議課連結成為「課堂教學研究三部曲」的，則以學習共同體推動為肇端（潘慧玲，2017；潘慧玲等人，2014，2016）。惟習於待在教室王國中的教師，要解封課堂讓同儕觀察，並非易事，潘慧玲、鄭淑惠（2018）在其研究中就發現教師與他人備課、觀課及討論分享的行為出現頻率較低。不過，這項於 103 學年度施測所得到的結果，是否會因多了幾年推動經驗的累積而有所改變？尤其 108 課綱規定校長、教師每一學年都須公開授課，此一新政策在學校現場如何被看待？又，公開授課是十二年國教推動脈絡下被倡導的專業實踐，並無太多研究的累積，可見者僅或針對國小校長（如：吳麗君，2019；顏國樑、謝翠霞、宋美瑤，2019），或教師（如：周武昌，2018；潘慧玲、鄭淑惠，2018）進行探討，本研究則擴大範圍，同時囊括教師與校長，且採全國性調查，以檢視不同職務別人員是否會對公開

授課有不同的接受度。尤其是教師在面對一項攸關教學自主範疇的變革，是否會源於校長角色模範的期待或「死道友不死貧道」的心理，而希冀校長公開授課更甚於自己打開教室？這些都值得探究。

在推動教育變革的歷程中，教師的抗拒不難見到。影響教師抗拒或投入變革的因素，或緣自個人，或受外在環境影響。就個人因素言，教師對於 108 課綱內蘊的教育觀（諸如：領導觀、課程觀、教學觀與評鑑觀）持有何種看法，以及個人所具有的文化信念，皆是影響教師對於變革接受度的可能因素。就外在環境言，經常探討的是組織文化。一個組織若具備有利於變革的條件，則成員的變革認知將較正向（Parise & Spillane, 2010）。有鑒於此，本研究欲進一步了解學校實務工作者對於 108 課綱所規範的公開授課，其接受度是否會受個人持有的教育觀與文化信念，以及學校組織文化所影響。

為進行以上問題之探討，於 108 課綱推動的前一學年針對全國國高中學校人員進行抽樣調查。這樣的調查一方面可讓我們了解在十二年國民基本教育政策脈絡下學校進行學習共同體的公開授課，是否蓄積了更多迎接 108 課綱公開授課的準備度？另一方面，在新課綱實施前以全國樣本得知學校人員對於公開授課的意向，也可提供政策推動者掌握教育現場的起點行為及相關影響因素，此將有利於規劃能幫助教師落實公開授課的相關措施。

貳、文獻探討

本研究首先分析促進教師專業學習的公開授課，接著分析影響教師公開授課的相關因素，以汲取本研究設計時可參考的方向。

一、促進專業學習的公開授課

在臺灣，鼓勵教師打開教室讓同儕進班觀察，係從區域性的臺北市教學輔導教師制度及全國性的教師專業發展評鑑試辦起即可見到，但出現「公開授課」一詞，且將其作為教師行動探究循環中之一環，與備課、觀課做連結的，則始自學習共同體的推動（潘慧玲等人，2014，2016）。之後，108 課綱在其實施要點中，正式規範校長及教師每學年至少公開授課一次，此處雖僅提及公開授課，惟教育部（2016）在後續所訂的《國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則》中，提出公開授課的實施過程得包括共同備課、接受教學觀察及專業回饋。因之，要彰顯教師專業學習的實質功能，公開授課不會僅是一個單獨的動作環節，常會伴隨備課及觀議課。而此正是日本授業研究（Isoda, 2010）與中國大陸教學研究（Cravens & Drake, 2017）的作法，其可說是教師透過實踐

為本之研究歷程來改進教學的兩大原型，影響了後來發展的一些轉化模式，例如潘慧玲等人（2014，2016）借鏡日本授業研究傳統、佐藤學學習共同體，並融入西方、本土理論與實踐所發展的「課堂教學研究三部曲」（共同備課、公開授課/觀課、共同議課），以及 Cravens、Drake、Goldring 與 Schuermann（2017）結合日本授業研究與上海教學研究的特色，在美國田納西州推動的「教師同儕卓越群體」（Teacher Peer Excellence Groups, TPEGs）。而即使是授業研究本身的實施，也有不同的模式出現（Fujie, 2019; Isoda, 2010; Stigler & Hiebert, 2016）。

在諸多公開教學實務的模式中，授業研究因 Stigler（1999）所做的 TIMSS 課堂錄影研究而受到矚目，逐漸傳播到西方及亞洲其他國家，例如新加坡在推動學校成為專業學習社群時，便將其作為一個教師學習團隊的運作方式（Hairon & Dimmock, 2011; Ministry of Education, 2010）。故而源自日本的授業研究，可說已成為全球化脈絡下教師專業學習的重要途徑（Elliott, 2019）。許多有關公開授課的研究也就都以授業研究為主題，以下對於過往公開授課文獻之探討，乃無法避免地會聚焦於授業研究。

分析授業研究的主要價值有三，首先，教師為專業人員，除個人學習外，還需透過團隊分享、協作與省思，以持續學習（Fujie, 2019; Lewis, Perry, & Hurd, 2009; Stigler & Hiebert, 1999）。其次，課堂教學研究是教師專業學習的有效方式，教師採取如研究者的視角，發展值得研究的假設，並透過學生反應（Fernandez, Cannon, & Chokshi, 2003）及課堂情境化的資料，可深化教師省思，並發展學校可用的教學知識（Fujie, 2019; Lewis, 2009; Stigler & Hiebert, 1999）。第三，授業研究以學生視角分析教學，教師團隊共同關注學生學習目標，並透過學習活動的設計與實施，以促進目標的達成（Chen & Zhang, 2019; Fernandez et al., 2003; Fujie, 2019; Stigler & Hiebert, 1999）。

目前已有研究指出，授業研究的探究歷程能對教師、學生或學校帶來正面性的效果。首先，授業研究使教師更仔細地思考學生學習的目標、問題與活動，從學生的視角出發（Lee, 2008），關照不同學生的需求、提高對學生的期望，並深度地規劃教學。Lewis（2009）的研究則發現，授業研究有助於教師發展三種類型的知識：與學生相關之學科及教與學的知識、與同儕互動之人際關係的知識、個人專業特質的知識（如教學能改變學生的信念等）。另授業研究亦能提高教師的自信、知識、技能與信念（Seleznyov, 2019; Willems & Van den Bossche, 2019）。在學生學習與學校組織的影響部分，授業研究能提高學生學習的信心、獨立性（Dudley, 2013）與數學知識（Lewis & Perry, 2017）；也對學校發展、文化改善有助益（Dudley, Vermunt, & Lang, 2019）。至於國內的實踐經驗，鮮見有關公開授課效益之研究，目前有的是針對學習共同體的備課、公開授課/觀課與議課之檢視，結果發現其對於教師的協作與探究有促進作用（潘慧玲、鄭淑惠，

2018)，且能活化師生學習的熱情（周武昌，2018）。與公開授課有關聯的同儕觀課，相對而言有較多的產出，例如教學輔導教師制度中的同儕觀課、分享與對話有助於教師專業發展、學生學習及優質的教師文化（張德銳、張素偵，2018）；教師專業發展評鑑透過同儕觀察與回饋討論，可促進教學反思、增進教育知能，以及形塑互助的教師文化（周麗華，2010）。

除教師外，校長為教學領導者，如能與教師進行授業研究，可共同探究學生需求及因應。此建立的學習夥伴關係，有助於學校的學習氣氛及目標達成（Lee & Madden, 2019）。在許多國家，授業研究已有不短的推動歷史，然在臺灣，雖經幾年的嘗試，教師對於公開授課仍有疑慮（潘慧玲、鄭淑惠，2018）；有些校長亦有質疑、抗拒，明顯存在認同與願意實踐的落差（顏國樑等人，2019）；且教師參與的關注集中於教學策略的應用，學科知識與學習能力的培養較少被留意（劉世雄，2017）。

二、影響教師公開授課的相關因素

在影響公開授課的因素中，文化是最常被提及者之一（Elipane, 2017; Lewis et al., 2009; Rappleye & Komatsu, 2017），而不同國家借用為專業發展模式，其實踐或轉化更可見文化因素的影響（Elliott, 2019）。文化的核心即為成員共享的信念、價值與假設，為一種社會建構、後天學習的產物，並能區別不同的群體（Hofstede, G. H., & Hofstede, G. J., 2005）。

Skott 與 Møller（2020）指出，對教師而言，授業研究可能與既有教學不同而帶來不確定性的衝擊。例如，在新加坡個案，教師覺得公開授課代表學校，必須做到最好，而有高壓力（Lee, 2008）；而菲律賓教師嘗試授業研究時，對於觀課的回饋表示不自在（Elipane, 2017）；美國教師因不確定觀課回饋能否真誠、支持，而較抗拒公開授課（Puchner & Taylor, 2006）。

值得注意的是，文化中的權力關係也是影響授業研究的重要因素。授業研究以教師共同規劃、實施並改進教學，然此可能挑戰既有的權力關係（Skott & Møller, 2020）。例如，在高權威、競爭情境下，競賽獲獎的資深教師取得較高的權力位置，對於課程品質也擁有較大的決策權，包括主導備課、議課，反映了資深者對資淺者的監控與權力運用，卻危害了授業研究所仰賴的信任與尊重基礎（Saito & Atencio, 2013）。學校實施授業研究時，如組織的權威階層較不明顯，專家與教師也能分享權力，則較能與組織的既有價值相容（Maeda & Ono, 2019; Puchner & Taylor, 2006）。

此外，授業研究關照學生學習，然 Elliott（2019）指出，許多國家則較著

重學生測驗成績。在考試主導、升學主義高漲的社會文化如新加坡，教師反映缺乏時間參與授業研究，但願意投入時間協助學生準備考試，以爭取好的成績，社會文化或教師對於學生學業強調，也可能影響授業研究的實踐。

如前述，文化是影響公開授課的重要因素，而 Hofstede, G. H., & Hofstede, G. J. (2005) 所提出的五個文化測量向度為跨文化研究最具影響力者，包括權力距離 (power distance)、集體與個人主義 (collectivism versus individualism)、女性氣質與男性氣概 (femininity versus masculinity)、避免不確定性 (uncertainty avoidance) 及長期與短期導向 (long term versus short term orientation)。上述向度除用於跨國比較外，還可分析同一國家不同區域、階級與組織的分析。而奠基於前述研究，不少學者也發展如全球化領導的跨文化研究工具 (Javidan, Dorfman, Sully de Luque, & House, 2006)，或應用於個人層級的文化信念測量，且有適切的信度與效度 (Dorfman & Howell, 1988; Farh, Hackett, & Liang, 2007; Yoo, Donthu, & Lenatowicz, 2011)。

除文獻中經常探討的文化因素，本研究也意圖針對鑲嵌於 108 課綱中的重要教育觀點進行檢視，探討教師若具有這些教育觀點，是否會對公開授課的接受度有幫助。潘慧玲、黃曬莉、陳文彥與鄭淑惠 (2020) 曾針對 108 課綱抽譯其支撐課綱落實之較為上位與一般性觀點，包含領導觀、課程觀、教學觀與評鑑觀，統稱為教育觀。這四類觀點反映了分散形式的領導觀、自主與統整的課程觀、建構主義的教學觀，以及促進發展的評鑑觀。

有鑑於臺灣過去雖有公開授課的推動，但並非全面性。隨著 108 課綱的啟動，每一位教師及校長開始被要求須進行公開授課。如何讓公開授課不會僅是「行禮如儀」，而能在真實情境中共學協作以改進教學，需要了解在教育現場影響認同公開授課的因素，這是過去研究所未著力的。在上述的文獻脈絡下，為開展本研究探討公開授課影響因素的實徵設計，特別考量文化所扮演的角色，除測量個人的文化信念，也檢視學校組織文化。同時，為融入 108 課綱的精神，還納入新課綱所含蘊的教育觀一併探討。

參、研究設計與實施

一、研究方法與架構

本研究旨在探討學校人員對於公開授課的接受度及其影響因素，以問卷調查法進行。影響因素分從個人與組織二面向著手，個人因素包括教育觀（領導觀、課程觀、教學觀與評鑑觀）與文化信念，組織因素則指涉組織文化，以組

織中的權力距離、不確定迴避與學業強調做測量。至於公開授課，由喜好度與行為意向做評估。研究架構如圖1所示。

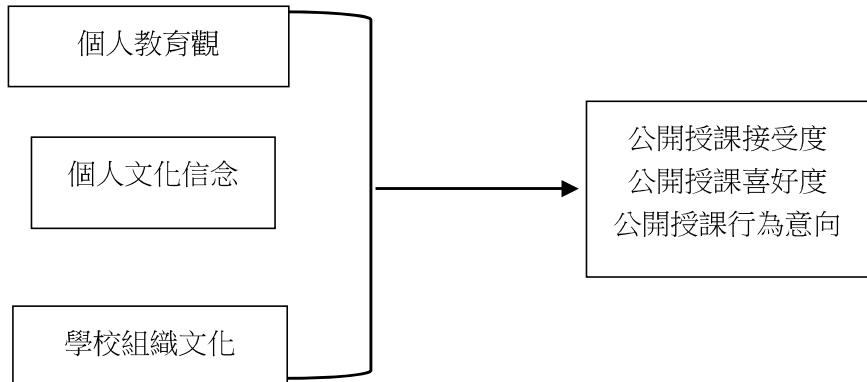


圖1 研究架構圖

二、研究對象

本研究以臺灣本島公立國中與公立普通型高中（含完全中學高中部）的學校人員為母群體，抽樣採分層叢集法。首先，將臺灣本島 19 縣市分為四區域，分別針對各區域的國中與高中學校數，及四個規模（12 班以下、13-24 班、25-48 班、49 班以上）學校比率抽樣，共抽取國中與高中各 51 與 40 所。具體言之，在北、中、南、東四區域的國中，各約佔 35%、25%、25%與 14%，在高中方面，則各約 35%、27.5%、27.5%與 10%。接著，依學校規模發放相對應的問卷數，並邀請樣本學校的校長、主任、組長、領域召集人/科主席/科主任、導師與專任教師填答，以了解不同職務者的看法。

正式問卷於 2018 年 12 月至 2019 年 1 月施測，亦即新課綱實施前一學年。共發出 1,935 份問卷，回收 1,645 份，刪除填答不完整者，得 1,266 份有效問卷，問卷回收率為 85%，有效問卷回收率則為 77%。正式問卷含 71 位校長與 1195 位教師，國中與高中各 706 與 560 人。

三、研究工具

本研究採自編問卷，除基本資料外，以六點量表設計，包括教育觀（領導觀、課程觀、教學觀與評鑑觀）、文化信念（個人權力距離、個人不確定迴避）與學校組織文化（組織權力距離、組織不確定迴避與組織學業強調），以及公開

授課喜好度（分為校長與教師公開授課）與行為意向。

為發展問卷，除文獻分析外，委請國高中學校人員試填後，進行問卷預試。首先針對各分量表進行項目分析，包括：極端組（分數高低分各 27%）檢定、校正項目總分相關，與刪題後的 Cronbach's α 係數，並以主軸因素法與 Promax 斜交法轉軸進行探索性因素分析。之後，進行驗證性因素分析，考量違犯估計原則（黃芳銘，2007），以及標準化因素負荷量（邱皓政，2011），共刪除七個題項，以提高問卷信、效度。

整體而言，驗證性因素分析結果顯示，各向度的組合信度（CR 值）介於.72 至.94 之間，皆大於.7；平均變異萃取量（AVE 值）介於.43 至.80 之間，大多在.5 以上，此二收斂效度之指標，大致符合 Hair、Black、Babin 與 Anderson（2014）建議之標準。在以 AVE 平方根與潛在變項配對相關值做比較下，得到對角線數值都大於非對角線數值，可知各分量表的潛在向度具有良好的區別效度。

（一）個人教育觀

教育觀分從領導觀、課程觀、教學觀及評鑑觀設計。在領導觀上，採權力分散形式（Gronn, 2002; Halverson, 2003; Harris & Muijs, 2005; Lambert, 2002; MacBeath & Dempster, 2009; Spillane, 2006），含分享決定、社群共學題項，如「教師工作不應僅限於課堂教學，參與學習社群進行共學也很重要」。保留 7 題，整體分量表之 Cronbach's α 為.89。在課程觀上，以課程自主（Morgado & Sousa, 2010）、有意義學習（Erstad & Voogt, 2018）及課程統整等概念（Beane, 2005）設計，含學校自主與統整應用題項，如：「課程的安排應該保留彈性，讓學校和老師自己規劃」。保留 7 題，整體分量表之 Cronbach's α 為.87。

在教學觀上，為彰顯十二年國教素養導向精神之建構主義觀點（Brown, Collins, & Duguid, 1989; Kolb, 1984; Vygotsky, 1978），含體驗性教學、合作學習、情境學習及引導式教學題項，如：「教學時，要設計真實情境的問題，讓學生從解決問題的過程中學習」。保留 13 題，整體分量表之 Cronbach's α 為.93。在評鑑觀上，考量我國評鑑實務，並參採促進學校發展的思維（潘慧玲，2005；Sanders, 2002），含評鑑效用與評鑑執行題項，如：「評鑑就像健康檢查，應該定期檢視，以了解學校的運作狀況」。保留 8 題，整體分量表之 Cronbach's α 為.95。

（二）個人文化信念

本研究納入文化因素，參考 Hofstede, G. H., & Hofstede, G. J.（2005）的文化分類，以及 Dorfman 和 Howell（1988）、Yoo、Donthu 和 Lenatowicz（2011）及 Farh 等人（2007）分析個人文化價值的研究。選擇與公開授課較相關者共二

向度，包括：個人權力距離，指組織的階層化、權力集中程度，如「當與居高位者意見不同時，居低位者不適合公開提出質疑」，以及個人不確定迴避，指成員對模糊未知情境的威脅感，以及預測性、詳細規範的需求，如「即使實驗和創新會帶來進步，但它帶來的不穩定更令人憂心」，2 向度共保留 8 題。各向度 Cronbach's α 為.80 與.75，整體分量表之 Cronbach's α 為.80。

（三）學校組織文化

本研究參考 Hofstede, G. H., & Hofstede, G. J. (2005) 以及 Javidan 等人 (2006) 的實徵研究，涵蓋二個與公開授課較相關的向度，包括：組織權力距離如「在我們學校，一個人影響力的大小主要是來自行政職位的高低」，以及組織不確定迴避，如「在我們學校，即使實驗和創新會帶來進步，大家還是不喜歡它帶來的不穩定」。此外，還納入組織學業強調，參考 Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010)、Murphy、Weil、Hallinger 與 Mitman (1982)、陳文彥與潘慧玲 (2019) 之看法，題項如：「在我們學校，學生是否認真學習很受重視」。3 向度共保留 10 題，各向度 Cronbach's α 介於.74 至.81，整體分量表之 Cronbach's α 為.67。

（四）公開授課接受度

引用《十二年國民基本教育課程綱要總綱》對於公開授課的原則規範，分別針對校長及教師公開授課的變項設計「每學年應至少公開授課一次，並進行專業回饋」之喜好度及行為意向的題項。

四、資料分析

本研究首先以描述統計呈現學校人員對於公開授課的喜好度與行為意向之現況。進一步採取獨立樣本 t 檢定與相依樣本 t 檢定，以確認看法的差異性。其次，以獨立樣本 t 檢定與單因子變異數分析進行不同人口變項（性別、職務、年資、學歷與任教階段）的得分差異檢定。如有顯著差異時，則依變異數同質性假設符合情形，選擇 Scheffe 或 Games-Howell 的事後比較方式。最後，採階層迴歸分析，探討影響學校人員公開授課的因素（個人教育觀與文化信念、學校組織文化）。

肆、研究結果

以下先探討學校人員對於校長與教師公開授課的接受度，再比較不同人口

變項人員對於公開授課接受度之差異，接著分析影響公開授課接受度的因素。以下有關受試者在六點量表之得分係以 5.01~6.00 分為高度、4.01~5.00 分為中高度、3.01~4.00 分為中度、2.01~3.00 分為中低度、1.00~2.00 分為低度，表示分數高低之意。

一、學校人員對於校長與教師公開授課的接受度

對於校長的公開授課，就喜好度言，教師（4.10）略高於校長（4.00），惟二者的差距不顯著（ $t = -0.55, p > .05$ ）。但對於教師的公開授課，校長的喜好程度（5.06 分）卻顯著地高出教師（3.93 分）（ $t = 8.52, p < .001$ ）。這樣的結果顯示校長們高度期望教師可以透過同儕協作與專業回饋來提升教學品質，然卻也可能將公開授課視為教師教學範疇，所以校長們對於自己的公開授課，便不那麼熱衷。雖說如此，校長願意進行公開授課的意向（4.46）還是甚於喜好度（4.00）的。只是在校長身上看到中高度及高度的知覺，未能出現在教師群體。教師不管是對自己打開教室的情意（3.93）與行為意向（3.85）表現，都不到 4 分，僅達中度（詳表 1）。在教師專業發展評鑑的教學觀察，以及學習共同體的課堂教學研究三部曲（備課、觀課、議課）推動多年的脈絡下（潘慧玲等，2016），教師對於公開授課仍持保留態度，可能是因上述方案係採自願方式，參與的教師人數還不夠多，也就無法為 108 課綱所要實施的公開授課做出全面性的準備。

表 1 學校人員對校長與教師公開授課接受度的描述統計及差異

接受度	平均數	標準差	<i>t</i>
1.校長公開授課喜好度			-0.55
(1) 校長喜好度 ^a	4.00	1.75	
(2) 教師喜好度 ^b	4.10	1.55	
2.教師公開授課喜好度			8.52***
(1) 校長喜好度 ^a	5.06	1.05	
(2) 教師喜好度 ^b	3.93	1.42	
3. 公開授課行為意向			
(1) 校長公開授課 ^a	4.46	1.64	3.07**
(2) 教師公開授課 ^b	3.85	1.42	

** $p < .01$ ，*** $p < .001$

註：^a僅校長填答（ $N = 71$ ）；^b僅教師填答（ $N = 1195$ ）

此外，分析學校人員對自身公開授課接受度在喜好度與行為意向的情形，不論是校長或教師，二者皆具高度相關。進一步分析喜好度與行為意向的差異，

得知校長對自身公開授課的行為意向高於喜好度，而教師則對自身公開授課的行動趨力趕不上情意的知覺（詳表 2）。

表 2 校長與教師對自身公開授課接受度的描述統計及差異

接受度	平均數	標準差	1	2	3	4	<i>t</i>
1. 校長喜好度 ^a	4.00	1.75	-	-			-3.19**
2. 校長行為意向 ^a	4.46	1.64	.74***	-			
3. 教師喜好度 ^b	3.93	1.42			-	-	
4. 教師行為意向 ^b	3.85	1.42			.86***	-	3.65***

** $p < .01$ ，*** $p < .001$

註：^a僅校長填答（ $N = 71$ ）；^b僅教師填答（ $N = 1195$ ）

二、不同背景的學校人員對於校長與教師公開授課的接受度

從表 3 可知，男性對於教師公開授課的喜好度高於女性（ $t = 2.86, p < .01$ ），也有較高的公開授課行為意向（ $t = 2.45, p < .05$ ）。主任對於教師公開授課喜好度（ $F = 16.78, p < .001$ ）及行為意向（ $F = 12.31, p < .001$ ）之知覺，皆高於其他教師。易言之，主任對於開放自己課堂讓同儕觀察所展現出的情意與行為意向均很正面，得分高於其他教師，實可發揮身為中層領導者的帶頭功能（Gurr & Drysdale, 2013）。另就公開授課行為意向的回應，由於彙入了校長對自己公開授課的資料，故可看到校長與主任的得分皆高於其他職務別教師（ $F = 12.17, p < .001$ ）。

至於不同學歷者，在教師公開授課喜好度（ $F = 5.94, p < .01$ ）與公開授課行為意向（ $F = 4.09, p < .05$ ）上，具博士學位者皆高於其他學歷者。而不同任教階段者，只有在校長公開授課上有顯著差異（ $t = 2.36, p < .05$ ），且國中學校人員較高中者表現出更高的喜好度。顯示具博士學位者或因經歷較多學習歷程，會更願意實踐教育公共性哲學（黃郁倫、鐘啟泉譯，2012），讓課堂公開，且投入同儕共學（潘慧玲等，2016）。而國中階段的教育工作者較之高中，更仰賴校長以身作則進行公開授課，這可能與教師自我期許的專業自主程度有關。

表 3 人口學變項在公開授課接受度上之差異與檢定

變項	性別	職務	年資	學歷	任教階段
校長公開授課喜好度	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	1>2
教師公開授課喜好度	2>1	6>1>2、3、4、5	n. s.	3>1、2	n. s.
公開授課行為意向	2>1	1、6>2、3、4、5	n. s.	3>1、2	n. s.
校長公開授課行為意向 ^a	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.
教師公開授課行為意向 ^b	n. s.	1>2、3、4、5	n. s.	n. s.	n. s.

註：

1. N=1266，^a僅校長填答 (N=71)；^b僅教師填答 (N=1195)

2. n. s. 表示考驗未達.05的顯著性。事後比較類別說明如下：

性別：1. 女，2. 男。職務：1. 主任，2. 組長，3. 領域召集人/科主席/科主任，4. 導師，5. 專任教師，6. 校長。年資：1. 5年（含）以下，2. 6至10年，3. 11至15年，4. 16至20年，5. 21年（含）以上。學歷：1. 大學，2. 碩士，3. 博士。任教階段：1. 國中，2. 高中。

三、影響公開授課接受度的相關因素分析

為分析影響公開授課接受度的因素，分別以校長公開授課喜好度、教師公開授課喜好度及學校人員公開授課行為意向為依變項進行階層迴歸分析，並以人口變項、教育觀（領導觀、課程觀、教學觀與評鑑觀）、個人文化信念（個人權力距離、個人不確定迴避）及學校組織文化（組織權力距離、組織不確定迴避與組織學業強調）為自變項依序納入迴歸模型。

表 4 顯示學校人員對於校長公開授課喜好度的階層迴歸分析，其中人口變項（模式一）可解釋 1%的變異量；加上教育觀（模式二），以及疊加個人文化信念（模式三），其各解釋的變異量為 10%；若再加上學校組織文化變項（模式四），則共可解釋 13%的變異量。在統計控制下，模式四呈現個人年資的影響，課程觀 ($\beta = .16, t = 3.49, p < .001$)、評鑑觀 ($\beta = .17, t = 5.24, p < .001$)，以及組織中的權力距離 ($\beta = .15, t = 5.12, p < .001$) 與學業強調 ($\beta = -.06, t = -2.15, p < .05$)，對於校長公開授課喜好度皆具顯著影響。在年資方面，21 年以上者對校長公開授課喜好度顯著低於服務 5 年以下者。且當實務工作者所持的課程觀與評鑑觀愈趨正向，也就在情意上抱持愈高度的肯認。而在組織脈絡中，受到傳統文化影響，現今臺灣社會的權力距離仍較西方為高，而華人文化服從權威的特性 (Farh et al., 2007)，讓教師雖然覺得與校長距離較遠，仍期望校長發

揮角色模範之作用。且受到升學主義的影響，在高度強調學業的學校中，或恐造成干擾影響教學(吳麗君, 2019)，教育工作者反倒不這麼擁抱校長公開授課。

表 5 是學校人員對於教師公開授課喜好度的階層迴歸分析，從中可知人口變項、個人教育觀與文化信念、組織文化等變項對於教師公開授課可解釋的變異量 ($R^2 = .32$) 大於前所述之校長公開授課。從模式四的結果顯示，在統計控制下，除人口變項的性別與職務別有影響外，領導觀 ($\beta = .10, t = 2.80, p < .01$)、教學觀 ($\beta = .09, t = 2.23, p < .05$) 與評鑑觀 ($\beta = .37, t = 12.74, p < .001$)，以及個人不確定迴避之信念 ($\beta = -.15, t = -5.49, p < .001$)，皆對於教師公開授課喜好度皆具有解釋力。在性別與職務別的研究發現上，與前面表 3 分析類似，男性得分高於女性；主任得分高於領域召集人/科主席/科主任、導師、專任教師。而在個人影響因素上，領導觀、課程觀與評鑑觀的知覺越正向，對教師公開授課喜好度也越高；個人越傾向迴避不確定性，越不喜歡教師公開授課。至於組織文化，則都未呈現其影響。

表 6 彙整了校長對於自己及教師對於自己公開授課行為意向之回應資料，經階層迴歸分析顯示，人口變項、個人教育觀與文化信念加上學校組織文化共可解釋 29% 的變異量。在統計控制下，模式四指陳除前所述及之性別及職務別差異，更可看到年資 21 年以上者，願意投入公開授課的意向顯著低於服務 5 年以下者。另學校人員在領導觀與評鑑觀的得分越高、個人不確定迴避的信念越弱，其公開授課的行為意向越積極。從授業研究的角度來看，越貼近公開授課的教育價值，自然越會願意實踐公開授課，領導觀故而產生其重要的影響力。而相對於其他因素，評鑑觀不論在公開授課的喜好度或行為意向上都有較大的解釋力，這應是對檢視自己以謀改進能認同者，也會將公開教學進行交流研討視為一種檢視求進步的舉動。

專論

表 4 學校人員對校長公開授課喜好度階層迴歸分析摘要表

變項	模式一		模式二		模式三		模式四	
	β	T	β	T	β	T	β	T
男性	-.01	-.23	-.00	-.03	-.00	-.09	-.00	-.00
6-10 年	-.03	-.61	.01	.11	.00	.09	.01	.14
11-15 年	-.08	-1.84	-.05	-1.27	-.06	-1.28	-.05	-1.14
16-20 年	-.13	-2.93**	-.08	-1.89	-.08	-1.92	-.08	-1.97
21 年(含)								
以上	-.11	-2.28*	-.08	-1.80	-.08	-1.80	-.10	-2.15*
組長	.01	.21	.08	2.09*	.08	2.07*	-.07	1.68
領域召集人/科主任/系主任	-.02	-.54	.03	.71	.02	.68	.01	.14
導師	-.04	-1.00	.07	1.73	.07	1.69	.04	.87
專任教師	-.02	-.49	.03	.76	.03	.74	.01	.22
校長	-.01	-.36	-.04	-1.28	-.04	-1.25	-.02	-.70
大學	-.03	-.35	.05	.76	.05	.76	.04	.52
碩士	.00	.02	.07	1.07	.07	1.61	.05	.81
高中階段	-.08	-2.61**	-.06	-2.04*	-.06	-2.00*	-.04	-1.42
領導觀			.00	.04	.00	.05	.01	.16
課程觀			.16	3.54***	.16	3.57***	.16	3.49***
教學觀			.07	1.56	.07	1.52	.08	1.81
評鑑觀			.17	5.14***	.17	5.10***	.17	5.24***
個人權力距離					-.00	-.14	-.05	-1.66

表 4 學校人員對校長公開授課喜好度階層迴歸分析摘要表(續)

變項	模式一		模式二		模式三		模式四	
	β	T	β	T	β	T	β	T
個人不確定迴避					.02	.61	.01	.34
組織權力距離							.15	5.12***
組織不確定迴避							.03	.89
組織學業強調							-.06	-2.15*
調整後R ²		.01		.10		.10		.13
ΔR ²		.02		.10		.00		.03
F		1.64		9.66***		8.65***		9.45***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

註：性別分男、女，以女性為參照組；年資分為 5 年（含）以下、6-10 年、11-15 年、16-20 年、21 年（含）以上，以 5 年（含）以下為參照組；職位分為主任、組長、領域召集人/科主席/科主任、導師、專任教師、校長，以主任為參照組；最高學歷分為大學、碩士、博士，以博士為參照組；任教階段分為國中與高中，以國中為參照組。

專論

表 5 學校人員對教師公開授課喜好度階層迴歸分析摘要表

變項	模式一		模式二		模式三		模式四	
	β	T	β	T	β	T	β	T
男性	.04	1.28	.04	1.70	.05	2.23*	.05	2.15*
6-10年	-.03	-.77	.01	.16	.01	.41	.02	.46
11-15年	-.05	-1.16	-.02	-.65	-.02	-.52	-.02	-.44
16-20年	-.11	-2.52*	-.05	-1.45	-.04	-1.10	-.04	-1.09
21年 (含)以上	-.09	-1.84	-.06	-1.49	-.05	-1.30	-.06	-1.39
組長	-.19	-4.70***	-.06	-1.79	-.06	-1.63	-.06	-1.76
領域召集人/ 科主任/主席/ 科主任	-.16	-4.49***	-.09	-2.77**	-.08	-2.54	-.08	-2.67**
導師	-.25	-6.36***	-.08	-2.28*	-.07	-1.99*	-.08	-2.24*
專任教師	-.19	-4.76***	-.12	-3.22**	-.11	-3.06**	-.11	-3.14**
校長	.08	2.27*	.02	.69	.02	.64	.03	.92
大學	-.14	-1.94	-.02	-.30	-.02	-.25	-.02	-.32
碩士	-.14	-2.13*	-.04	-.61	-.03	-.58	-.04	-.68
高中階段	-.06	-2.27*	-.03	-1.35	-.04	-1.48	-.03	-1.17
領導觀			.10	2.71**	.10	2.79**	.10	2.80**
課程觀			.07	1.67	.05	1.36	.51	1.31
教學觀			.08	2.04*	.09	2.27*	.09	2.23*
評鑑觀			.37	12.59**	.37	12.67***	.37	12.74***
個人權力距離					.07	2.60**	.05	1.80
個人不確定迴避					-.013	-5.23***	-.15	-5.49***

表 5 學校人員對教師公開授課喜好度階層迴歸分析摘要表(續)

變項	模式一		模式二		模式三		模式四	
	β	T	β	T	β	T	β	T
組織權力距離					.07	2.60**	.05	1.80
組織不確定迴避							.05	1.92
組織專業強調調整後							-.02	-.88
R ²	.07		.30		.32		.32	
ΔR ²	.08		.23		.02		.01	
F	7.91***		33.01***		31.62***		27.93***	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

註：性別分男、女，以女性為參照組；年資分為 5 年（含）以下、6-10 年、11-15 年、16-20 年、21 年（含）以上，以 5 年（含）以下為參照組；職位分為主任、組長、領域召集人/科主席/科主任、導師、專任教師、校長，以主任為參照組；最高學歷分為大學、碩士、博士，以博士為參照組；任教階段分為國中與高中，以國中為參照組。

專論

表 6 學校人員對公開授課行為意向階層迴歸分析摘要表

變項	模式一		模式二		模式三		模式四	
	β	T	β	T	β	T	β	T
男性	.03	1.06	.04	1.56	.06	2.28*	.06	2.26*
6-10年	-.05	-1.24	-.01	-.32	-.00	-.05	-.00	-.02
11-15年	-.09	-2.06*	-.06	-1.51	-.05	-1.38	-.05	-1.33
16-20年	-.13	-3.11**	-.08	-1.96	-.06	-1.67	-.06	-1.67
21年 (含)以上	-.14	-3.10**	-.11	-2.68**	-.11	-2.68**	-.11	-2.75**
組長	-.22	-5.48***	-.10	-2.76**	-.09	-2.58*	-.10	-2.68**
領域召集人/ 科主席/ 科主任	-.17	-4.78***	-.10	-3.05**	-.09	-2.85**	-.09	-2.95**
導師	-.28	-7.10***	-.11	-3.12**	-.10	-2.81**	-.11	-2.97**
專任教師	-.24	-5.87***	-.15	-4.17***	-.15	-3.99***	-.15	-4.05***
校長	-.01	-.38	-.06	-2.09*	-.07	-2.37*	-.06	-2.19*
大學	-.15	-2.16*	-.04	-.61	-.03	-.52	-.04	-.58
碩士	-.14	-2.03*	-.03	-.52	-.03	-.46	-.03	-.53
高中 階段	-.05	-1.67	-.02	-.84	-.03	-1.20	-.03	-1.00
領導觀			.15	4.19***	.15	4.14***	.15	4.16***
課程觀			.08	2.01*	.06	1.44	.06	1.41
教學觀			.05	1.30	.07	1.68	.07	1.69
評鑑觀			.30	9.91***	.30	10.28***	.30	10.30***
個人權力距離					.03	1.04	.02	.54
個人不確定迴避					-.17	-6.63***	-.18	-6.33***

表 6 學校人員對公開授課行為意向階層迴歸分析摘要表(續)

變項	模式一		模式二		模式三		模式四	
	β	T	β	T	β	T	β	T
組織權力距離							.04	1.29
組織不確定迴避							.02	.81
組織學業強調調整後							-.02	-.70
R ²	.05		.26		.29		.29	
ΔR ²	.06		.21		.03		.00	
F	6.32***		27.14***		27.56***		23.99***	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

註：性別分男、女，以女性為參照組；年資分為 5 年（含）以下、6-10 年、11-15 年、16-20 年、21 年（含）以上，以 5 年（含）以下為參照組；職位分為主任、組長、領域召集人/科主席/科主任、導師、專任教師、校長，以主任為參照組；最高學歷分為大學、碩士、博士，以博士為參照組；任教階段分為國中與高中，以國中為參照組。

伍、討論、結論與建議

公開授課是 108 課綱推動時，促進教師專業發展的重要做法。在課綱實施的前一學年了解學校現場對於校長與教師公開授課的接受度及其影響因素，將有助於規劃以公開授課作為教師行動探究循環途徑的有效措施。

一、討論與結論

(一) 學校人員對公開授課有中度至高度不等的喜好度與行為意向

校長與教師面對公開授課，都會有不少需要調適與克服的挑戰(顏國樑等，2019)。本研究結果指陳，學校人員對於公開授課喜好度與行為意向有中度到高度的認同。首先，針對十二年國教下首次規範的校長公開授課，校長與教師約有中高度的喜好，看法具有共識性。其次，有關教師公開授課，在推動多年教師專業發展評鑑的教學觀察，以及學習共同體的課堂教學研究三部曲等脈絡下，校長顯得高度認同教師實施公開授課，然教師面臨自身公開授課，卻顯得喜好度偏低。對於自身公開授課的行為意向，身為課程教學及學習領導者的校長，具有中高度的認同，不但高於教師，且行為意向更高於喜好度，顯示校長雖然在情意上僅有中度的知覺，但願意承擔起以身作則及共同學習的角色。至於教師的行為意向僅達中度，且低於公開授課的喜好度。事實上，對於學校而言，變革所意調的就是許多的不確定性，常使得教師望而卻步。以教師專業發展評鑑為例，教師即顯現出認同程度高於參與意願(秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2013)。現今 108 課綱實施的公開授課以全面之姿推動，既挑戰了教師維護的「教室王國」，也攪動了教師習於單兵作戰的「雞蛋盒」文化(Fullan & Hargreaves, 1992)。即使過去已有教師開放課堂的多年經驗，但因是自願參與，實施成效也就無法如預期地讓所有教師都能將其視為日常教學生活中的一環。

(二) 校長與主任、博士學位者、男性及國中階段學校人員在部分公開授課的喜好度或行為意向較高

不同人口變項的學校人員對於公開授課的接受度，在本研究中呈現校長與主任、博士學位者、男性及國中階段學校人員在部分喜好度或行為意向上較其他人員為高。目前針對公開授課的實徵研究甚少，可見者如顏國樑等(2019)分析國小校長對於校長公開授課的看法，顯示女性校長在公開授課目的與內涵方面的認同度高於男性校長。本研究則是調查國高中的校長與教師，則發現男性對於教師公開授課喜好度及行為意向較高。至於不同職務者對於公開授課的態度有所差異，亦可見如林政逸與吳珮瑩(2016)的學習共同體研究。由於校長與主任有帶動學校實施公開授課的職責，加上有較多機會獲取新課綱的相關資訊，對於自身公開授課的行為意向相對較高，主任對於自己公開授課的喜好

度也高於其他教師，顯示校長與主任能積極地面對自己的公開授課，有助於發揮以身作則與支持共學的學校氛圍（Lee & Madden, 2019）。另在學歷上，由於本研究除大學外，還分為碩士與博士學歷，具博士者擁有較進階的教育學習，對於教師公開授課喜好度與公開授課行為意向有較高的認同情形。而國中學校人員對於校長公開授課的喜好度較高中階段更高，似意味著在國中階段，學校人員更期待校長能親身參與，與教師一同進行公開授課，此可成為國中階段推動公開授課時可著力之處。

（三）教育觀與文化因素差異性地影響學校人員對於公開授課的接受度

本研究對於公開授課影響因素的探討，分從個人與組織角度著手。結果發現個人教育觀中的領導觀、課程觀、教學觀與評鑑觀各發揮了具差異性的作用：對校長公開授課的喜好度，受課程觀與評鑑觀的影響；對教師公開授課的喜好度，受領導觀、教學觀與評鑑觀的影響；對公開授課行為意向的影響，受領導觀與評鑑觀的影響。從評鑑觀對公開授課的三面向都具影響的結果觀之，可知凡認同評鑑是一項重要的自我檢視機制，有助於個人與組織發展者（潘慧玲，2005；Sanders, 2002），對於打開教室讓同儕進入觀察並進行討論交流的作法更為認同。Elipane（2017）指出教師可能將公開授課視同接受評鑑，而縱使在臺灣，學校人員對於評鑑效用的認知仍相對較低（潘慧玲等，2020），但當教師越能從評鑑提供回饋、促進對話與反思的角度看待公開授課，而產生較高的公開授課行為意向。另從授業研究的角度看，公開授課適合於能相互信任、分享與共學的學校情境，以聚焦於學生多元需求的教學設計（Maeda & Ono, 2019; Puchner & Taylor, 2006; Stigler & Hiebert, 1999），故愈能深植權力分享與互惠共學的概念（Halverson, 2003; MacBeath & Dempster, 2009; Spillane, 2006），愈能在教師公開授課與自己實踐課堂開放上展現積極意向。至於課程觀與教學觀，僅分別對於校長公開授課、教師公開授課產生作用，這揭示了支撐校長或教師公開課堂教學的教育觀有所不同。唯有教師認為需要將學習權還給孩子，以脈絡化教學設計引導學生學習（Brown et al., 1989; Kolb, 1984; Vygotsky, 1978），方能激發讓自己教學更好的動力，也才能招朋引伴以教學觀察作為促進學生學習的媒介。

另一項個人影響因素是文化信念。從調查結果得知，個人不確定迴避不但影響教師公開授課的喜好度，也負向影響自身公開授課的行為意向。由於授業研究為參與者帶來的是新世界或新規則（Skott & Møller, 2020），故教師面對打開教室，如同進入不確定性的情境，他們需要摸索如何與同儕協作、如何面對同儕議課的反應等，這些很自然地會影響學校人員的工作慣例（Skott & Møller, 2020）。此時，學校人員如難以接受改變的不穩定性、模糊性，對於公開授課的

行為意向也就會偏低。

在組織文化上，本研究結果指陳高權力距離、低學業強調的組織脈絡有助於對校長公開授課喜好度的提升。通常組織權力距離越大，越不利於一般以教師為主的授業研究（Maeda & Ono, 2019; Puchner & Taylor, 2006），惟本研究在以校長公開授課為探討客體時，則有不同的發現。亦即在華人社會中，仍存在服從權威的傳統性（Farh et al., 2007）。君子之德風，教師仍存有風行草偃的期望，故希冀校長以身作則，作為一個角色模範，帶動教師進行備課、觀課與議課。至於組織學業強調對於校長公開授課喜好度具負向作用，吳麗君（2019）的研究即曾指出校長與教師會擔心校長公開授課可能干擾教師教學與學生學習。因之，在升學主義尚盛的社會環境中，對於越重視學生學業表現與升學成果的中學而言，越會有負面影響的疑慮。

二、建議

（一）主管機關與學校宜鼓勵學校人員反思並深化有助於新課綱的領導觀、課程觀、教學觀與評鑑觀

本研究發現，校長與教師對於校長公開授課的喜好度僅約中高程度，顯示學校人員尚未充分接受校長公開授課的必要性。為提高對校長公開授課的喜好度，建議主管機關與學校，可從支持新課綱的教育觀著手。包括：深化對評鑑促進學校發展之角色，以及學校與教師的課程決定、議題融入、跨科目與情境結合等課程設計的認同。

而研究結果亦顯示，教師對於自己公開授課的喜好度與行為意向僅達中度，其中行為意向又低於喜好度，恐不利於公開授課的推動及成效。故除增益學校發展的評鑑觀外，為提高教師對於自己公開授課的喜好度與行為意向，建議還能鼓勵其參與學校決定、社群共學並發揮同儕影響力；在教學上，也應更重視學生主動學習、體驗教學、合作學習與情境學習。

（二）學校公開授課模式，宜考量其組織文化及人員文化信念

本研究指出，學校的權力距離與學業強調之文化不同，會影響其人員對校長公開授課的喜好。因此，建議學校能考量其組織文化特性，發展較適合校本情境的校長公開授課模式。例如，在組織權力距離較大的脈絡下，適合強化校長在公開授課中領導楷模的角色，而在越重視學生學業表現與升學成果的學校，則可將降低校長公開授課對教師教學與學生學習之可能干擾列為實施的優先考量，尤其有助於推動初期，降低對學校既有文化的衝擊。

此外，研究結果也顯示，學校人員對不確定性迴避的文化信念，會影響公

開授課的行為意向以及對教師公開授課的喜好度。因此，建議更關注學校人員對公開授課所帶來之不確定性的感受，並發展較信任、安心的環境下實施，以提升對於藉由公開授課進行專業學習的接受度。

（三）學校宜特別著力中層領導者對公開授課接受度的提升

除校長的領導外，主任、組長、領域召集人/科主席/科主任也是教師公開授課中可發揮正向影響力的重要領導者。惟本研究發現，對於教師公開授課的喜好度與行為意向，除主任的接受度較高外，其他教師的接受度都沒有差異。為更有效地支持各領域/學科教師實施公開授課，建議可更關注影響組長、領域召集人/科主席/科主任對公開授課接受度的因素，以提升其接受度並強化中層領導者的角色與功能。

（四）學校人員對公開授課接受度的改變、實踐及影響因素，可做為未來研究的探究方向

本研究針對校長與教師公開授課進行調查，並分析影響國高中學校人員公開授課的相關因素，能提供新課綱實施前，對於公開授課喜好與行為意向的了解。然而隨著新課綱的推動，建議未來研究可持續探究學校人員對公開授課接受度的改變，以及學校公開授課的實踐，尤其是不同學校文化下的情形。

此外，本研究主要從教育觀與文化的角度，透過自編問卷分析，雖可指出教育觀與文化因素不同程度地影響學校人員對公開授課的接受度，然從這些因素對於公開授課的解釋量結果，建議未來研究可再探究其他可能的影響因素，例如，教師文化、教師效能感等，有助於不同面向因素的了解，並增進公開授課的實施與成效。

致謝

本文為行政院科技部補助整合型專題研究計畫「十二年國教政策脈絡中學校變革的關鍵推力：文化視角下的認同與實踐」（MOST 107-2410-H-032-072-SS2、MOST 107-2410-H-003-109-SS2）之部分研究成果，謹致謝忱。

參考文獻

- 吳麗君 (2019)。國小校長公開授課的暖身：停格、再聽。**教育研究月刊**，**306**，74-89。
- 周武昌 (2018)。一所學校公開授課對話學習之旅。**新竹縣教育研究集刊**，**18**，29-60。
- 周麗華 (2010)。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。**市北教育學刊**，**37**，103-125。
- 林政逸、吳珮瑩 (2016)。學習共同體前導學校實施情形、困境與因應策略之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，**9** (2)，59-88。
- 邱皓政 (2011)。**結構方程模式：LISREL/SIMPLIS 原理與應用 (第二版)**。臺北市：雙葉。
- 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。
- 張德銳、張素偵 (2018)。臺北市國中教學輔導教師之教師領導成效與困境之個案研究。**教育行政與評鑑學刊**，**23**，1-45。
- 教育部 (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**。臺北市：教育部。
- 陳文彥、潘慧玲 (2019)。校長領導對教師學習領導的影響：檢視信任關係與學業強調的調節作用。**教育科學研究期刊**，**64** (1)，119-147。
- 黃芳銘 (2007)。**結構方程式：理論與應用 (第五版)**。臺北市：五南。
- 黃郁倫、鐘啟泉編譯 (2012)。**學習的革命：從教室出發的改革** (佐藤學原著，2006年出版)。臺北市：親子天下。
- 劉世雄 (2017)。臺灣國中教師對共同備課、公開觀課與集體議課的實施目的、關注內容以及專業成長知覺之研究。**當代教育研究季刊**，**25** (2)，43-76。
- 潘慧玲 (2005)。邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻。載於潘慧玲 (主編)，**教育評鑑的回顧與展望** (頁 3-36)。臺北市：心理。
- 潘慧玲 (2017)。從學校變革觀點探析學習領導。**學校行政雙月刊**，**110**，1-23。

- 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【Chrome 85.0.4183.102】。新北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。取自 <https://sites.google.com/site/learningcommunityintw/resource/lchandbook>
- 潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈 (2016)。學習領導下的學習共同體 1.2 版【Chrome 85.0.4183.102】。新北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。取自 <https://drive.google.com/file/d/0BzFo0Q7y8dmZa1BmU3d0SEVIbnM/view>
- 潘慧玲、黃曬莉、陳文彥、鄭淑惠 (2020)。學校準備好了嗎？國高中教育人員實施 108 課綱的變革準備度。《教育研究與發展期刊》，16 (1)，65-100。
- 潘慧玲、鄭淑惠 (2018)。植基真實情境的共學效應：學習共同體促動之教師改變。《課程與教學季刊》，21 (4)，121-150。
- 顏國樑、謝翠霞、宋美瑤 (2019)。國民小學校長實施公開授課之研究。《教育政策論壇》，22 (3)，69-100。
- Beane, J. (2005). *A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope—The power of the democratic way*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Chen, X., & Zhang, Y. (2019). Typical practices of lesson study in East Asia. *European Journal of Education*, 54 (2), 189-201.
- Cole, P. (2004). *Professional development: A great way to avoid change*. 【Chrome 85.0.4183.102】 Melbourne, Australia: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria. Retrieved from http://www.ptrconsulting.com.au/sites/default/files/Peter_Cole-PD_A_great_way_to_avoid_change.pdf

專論

- Cravens, X., & Drake, T. (2017). From Shanghai to Tennessee developing instructional leadership through teacher peer excellence groups. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), 348-364.
- Cravens, X., Drake, T. A., Goldring, E., & Schuermann, P. (2017). Teacher peer excellence groups (TPEGs). *Journal of Educational Administration*, 55(5), 526-551.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66 (5), 46-53.
- Dorfman, P. W., & Howell, J. P. (1988). Dimensions of national culture and effective leadership patterns: Hofstede revisited. *Advances in International Comparative Management*, 3, 127-150.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.
- Dudley, P., Xu, H., Vermunt, J.D., & Lang, J. (2019). Empirical evidence of the impact of lesson study on students' achievement, teachers' professional learning and on institutional and system evolution. *European Journal of Education*, 54(2), 202-217.
- Elipane, L. E. (2017). Introducing lesson study as a professional development model in the Islands of the Philippine. *Advanced Science Letters*, 23 (2), 1126-1129.
- Elliott, J. (2019). What is lesson study? *European Journal of Education*, 54 (2), 175-188.
- Erstad, O., & Voogt, J. (2018). The twenty-first century curriculum: Issues and challenges. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, K. W. Lai (Eds.), *Second handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 1-18). Cham, Switzerland: Springer.

- Farh, J., Hackett, R. D., & Liang, J. (2007). Individual-level cultural values as moderators of perceived organizational support-employee outcome relationships in China: Comparing the effects of power distance and traditionalism. *Academy of Management Journal*, 50 (3), 715-729.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.
- Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 171-185.
- Fujie, Y. (2019). Lesson study. In Y. Kitamura, T. Omomo, & M. Katsuno (Eds.), *Education in Japan, education in the Asia-Pacific region: Issues, concerns and prospects* (pp. 105-123). Singapore, Singapore: Springer.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35-36.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2013). Middle-level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 55-71.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Essex, UK: Pearson.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2011). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Halverson, R. (2003). Systems of practice: How leaders use artifacts to create professional community in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11(37). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n37/>

專論

- Harris, H., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, UK: Open University.
- Hofstede, G. H., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Isoda, M. (2010). Lesson study: Problem solving approaches in mathematics education as a Japanese experience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 17-27.
- Javidan, M., Dorfman, P. W., Sully de Luque, M., & House, R. J. (2006). In the eye of the beholder: Cross cultural lessons in leadership from Project GLOBE. *The Academy of Management Perspectives*, 20 (1), 67-90.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Lee, J. F. K. (2008). A Hong Kong case of lesson study—Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1115-1124.
- Lee, V., & Madden, M. (2019). We're in this together: Principals and teachers as partners and learners in lesson study. *NASSP Bulletin*, 103 (1), 51-64.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, 17(1), 95-110.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(4), 285-304.
- Lewis, C., & Perry, R. (2017). Lesson study to scale up research-based knowledge: A randomized, controlled trial of fractions learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(3), 261-299.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 31, 3-14.

- MacBeath, J., & Dempster, D. (Eds.). (2009). *Connecting leadership and learning*. New York, NY: Routledge.
- Maeda, M., & Ono, Y. (2019). Diffusion of lesson study as an educational innovation. *International Journal of Comparative Education and Development*, 21 (1), 46-60.
- Ministry of Education. (2010). *Schools as professional learning communities*. Singapore, Singapore: Training & Development Division.
- Morgado, J. C., & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25(3), 369-384.
- Murphy, J. F., Weil, M., Hallinger, P., & Mitman, A. (1982). Academic press: Translating high expectations into school policies and classroom practices. *Educational Leadership*, 40 (3), 22-26.
- Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110 (3), 323-346.
- Puchner, L. D., & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22 (7), 922-934.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Rapplee, J., & Komatsu, H. (2017). How to make lesson study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Research in Comparative and International Education*, 12(4), 398-430.
- Saito, E., & Atencio, M. (2013). A conceptual discussion of lesson study from a micro-political perspective: Implications for teacher development and pupil learning. *Teaching and Teacher Education*, 31, 87-95.
- Sanders, J. R. (2002). Presidential address: On mainstreaming evaluation. *American*

Journal of Evaluation, 23(3), 1-19.

Seleznyov, S. (2019). Lesson study beyond Japan: Evaluating impact. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8 (1), 2-18.

Skott, C. K., & Møller, H. (2020). Adaptation of lesson study in a Danish context: Displacements of teachers' work and power relations. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-10.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stigler, J. (1999). *The TIMSS videotape classroom study: Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. Collingdale, PA: DIANE Publishing.

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: Free Press.

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2016). Lesson study, improvement, and the importing of cultural routines. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 581-587.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Johm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. and Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1978).

Willems, I., & Van den Bossche, P. (2019). Lesson study effectiveness for teachers' professional learning: A best evidence synthesis. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8 (4), 257-271.

Yoo, B., Donthu, N., & Lenatowicz, T. (2011). Measuring Hofstede's five dimensions of cultural values at the individual level: Development and validation of CVSCALE. *Journal of International Consumers Marketing*, 23 (3), 193-210.

To Lift the Lockdown of Classroom Kingdoms: Open Classes and Its Influential Factors

Hui-Ling Wendy Pan* Shu-Huei Cheng**

This study aimed to investigate the receptivity to open classes and the relevant influential factors that practitioners of junior high and senior schools would have and encounter. Using self-developed surveys, the data of 1,266 samples was collected before the Curriculum Reform of the 12-year Basic Education got initiated in 2019. From the multiple comparisons and regression analyses carried out in the research, the findings revealed that an intermediate to high level of receptivity to the open class accepted by all school practitioners. However, teachers expected it to be implemented by the principals much more than by themselves as only an intermediate level of receptivity to it was found among teachers. Respondents with demographic characteristics, such as principals and directors, people with doctoral degrees, males and participants serving in junior high schools had higher receptivity than that of other types of respondents towards the open class. Additionally, personal education conceptions, cultural beliefs and organizational culture exerted different influences on practitioners' receptivity to their preparations to the open class. Based on the findings, it is suggested that the governments and schools should pay more attention to the practitioners' conception of education, cultural beliefs, as well as school culture as these might affect the receptivity to open classes when they want to develop their school-based models as part of their curriculum.

Keywords: 12-year basic education curriculum guidelines, open classes, lesson study, receptivity, curriculum reform.

專論

- * Distinguished Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, & Dean, College of Education, Tamkang University
- ** Associate Professor, Department of Education & Graduate Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University