

後現代氛圍下教育專業發展生涯觀？認知觀？ 教師專業評鑑模組建構研究

何慧群 國立台中教育大學教育系所副教授

楊銀興 國立台中教育大學教育系所副教授

張素女 台中市協和國小教務主任

摘要

「大樹生根，根深，樹就茂盛」，專業發展從思考、理解根本處著力，專業評鑑從受評者專業出發，「同理」其思維路徑、「後設認知」其心智轉化，評鑑方能發揮診斷在前，價值判斷在後之「科學管控」旨趣。

本研究提出思維、理解取向的專業發展與教學專業評鑑模組，以提升專業素質與扎根專業發展於平時之效。研究包括兩個部分：

主要部分

- 1.建構以掌握「教師理解」狀況取向的專業發展與教學專業評鑑模組；
- 2.評鑑模組要素包括課程、教與學、測驗與評量、輔導性質的檔案管理；評鑑方式採多元評量，包括面談、教室觀察與資料審閱；

次要部分

- 3.凸顯教育是思想發展，教育工作者必須先是思想型、思考型的，有了思想、思想成形了，教育實踐自然呈現變化性、藝術性；教學策略運用奠基於教學者之課程理解及其相關背景知識；最後，
- 4.在知識開放與高學歷的時代，教育工作者需對個己職能專業素質負責，自學或厚實或補強專業，是**永遠的進行式**(continuing progressing)，並且有其個別性(individual)、自主性；又，專業社群功能在於論證、論辯、分享不同理念、補充教材與教法，互為彼此補給站，以及彼此由生疏而熟識，甚或構建對學校或教育的共同理想、夢想，而非「誰輔導誰」。初任教師另當別論，又，初任教師環境適應、專業轉化不宜與不適任教師問題相提並論，後者問題可能是人格問題或其他等。

關鍵詞：後現代、認知取向專業評鑑、教學專業評鑑模組

壹、前言

21 世紀是變革(change)的時代，伴隨變革的汰劣、除舊、破壞、創生等革新(innovation)不但成為常態，並且是一不得不正視的事實與現實。世界主要國家在「除弊興利」變化中求進步與在「創造優勢」競爭中享受經濟利益，相關專業、競爭取向之品管教育、創意取向之優質教育成為全球關注焦點。

品質教育、菁英教育繫於高效能教育實踐，教育效能產出影響因素可以是專業扎根的師資培育、高效益取向的在職進修專業發展，甚或是數位化社會倡導之終身學習取向之持續性專業發展教育(continuing education of professionalism)，但是，因應數位、通訊科技發達與知識經濟取向之全球競爭態勢，高效能教育產出控管其實亦可寄以「補救輔導」或「獎優懲劣」的評鑑機制。

績效固是工具理性思維的結果，但是，績效責任歸屬已含蓋價值理性。對以追求「極大值」利益或創生「倖存」為目的的企業而言，精算投資報酬率、控管投入與產出績效、對比工作業績及其績效...屬必要手段措施。對那不以業績或績效為唯一判斷教育工作意義、價值之規準的教育工作者而言，教師評鑑、教師專業評鑑「議題」可謂是“not the holy gospel, but a practical issue”；時空移位易轉，在知識開放的社會與消費者擁有前所未有的控制權後，對教育工作者之教育專業及其專業倫理進行「客觀中有主體」、「專業中有本質」評價(evaluation)乙事，卻是符應「全球化」與展現「後現代」時代精神旨趣(Interesse des Zeitgeist von dem Postmodernismus)的必然趨勢。

除此之外，21 世紀是變化成為常態的時代，「創造性破壞」大行其道，未來，正以前所未見的方式到來，個人、組織、社會都將面臨考驗，並且是維護與尊重他人學習應變的時代；是以，教人「如何學習」已不足以因應複雜與變化的環境，今日的學習(paradigm of learning)包括：

1. 學習「如何-how」、
2. 「何以如此-why」、
3. 省思「為的是什麼-for what」、以及
4. 教導其學後之「精進」、「創新思維與方法」與型塑「自主性」學習(willing to learn)「習性」(habitus)。

綜合上述，本研究提出從教學者角度出發之理解、認知取向之教學評鑑、專業評鑑模組，該模組強調：

1. 教學者能思、不可推卸的自思；
2. 思而後教，唯有如此，教育實踐方能因勢利導，就當下(the situated moment)展現教學之科學性、系統性、專業性；教育專業的發展與發展的專業是理解型的，而非是生涯似的。
3. 思的素質意旨將理解的課程做旁徵博引、深入淺出式的彰顯於教學策略與教學活動設計；教育若設定為思想工作，教學者學科知識是基本的知識素養，背景知識是基於專業承諾而自學的。21 世紀的教育工作者務必是數位知識管理者。

- 4.思想性的、溝通性的教育工作將以內容吸引學習者，佐以輔導取向的個案檔案管理。
- 5.在知識開放社會，教育能思者應是專業自律者與專業自主者，參與專業社群在於論證、論辯、分享不同理念、補充教材與教法，互為彼此補給站，以及彼此由生疏而熟識，甚或構建對學校或教育的共同理想、夢想，而非「誰輔導誰」。

貳、專業評鑑

一、時代趨勢

業界、政府部門透過績效考核，以瞭解組織目標是否達到，並且經由結構性地績效考核，期以更有效地促使組織何以與如何繼續前進。評量學生是為瞭解其學習狀況、診斷學習困難與即時補強不足之處；評鑑學生為激勵精進、更上一層樓與分配有限教育資源。教師專業評鑑旨趣是為確保教育品質產出與砥礪教育工作者專業精進。

依邏輯而言，教育工作者具備執行教育工作之專業訓練，其專業識能業經檢核與通過，並且據以核發教師證，爾後在教職生涯，均能參與由教育相關單位提供之系列在職進修，當無教師專業評鑑乙事必要，事實確實如此，祇是時空易轉，變化成為常態，傳統由上而下一條鞭式變革難免捉襟見肘，加諸知識開放與科層體制態勢，Th. Levitt 說道：「企業透過商品與服務，銷售能夠百分之百滿足消費者的『承諾』，並用此來約束自己。」(呂美女譯，2009：24)

專業自主、專業自律、專業成長，以及接受「公評」、「專業評鑑」成為永續組織經營之道。教師專業評鑑實施理由：

- 1.專業自主訴求：「一個口令、一個動作」的專業職能實踐已不符顧客需求，而「自主」(autonomy)意旨行為者自動自發的品行與潛力，是以，專業自主的結果是專業發展呈現歧異與多元，專業品質監控是必要的配套措施。教育符應時代變革，教育主導權下放或回歸於教育工著者是必然趨勢，而教育專業接受評鑑自亦是理所當然的。
簡言之，教育專業自主訴求不宜視為職權增加，而應是相對權力的能力與技巧是否已具備，專業自主下的受教品質應予以維護與正視之。
- 2.知識開放社會：面對資訊與知識生產與流通快速，專業發展更趨多元化，如何在多元化中不失「專業共識」、「專業倫理」，則需自詡為專業社群者共同維護與接受驗證的；又，教育共識如今面臨後現代挑戰傳統、解構價值、去中心化(de-logocentrism)...，是以，對教師專業進行評鑑則亦是再自然不過的；
- 3.經濟效益概念：企業界投資報酬率思維為業界創造更多利潤與生存空間，加諸在全球脈絡競爭氛圍下，國家要有競爭力與學習者需有適應變化的能力，而教師專業評鑑一方面可砥礪教育工作者「精進」專業素質，另一方面確保產出的品質。

二、教育部版教師專業發展評鑑

在全球化下「氛圍」，品質、績效、利潤、創意、競爭...成了新的衡鑑諸事結果、價值的規準，教育一行不能免俗，教育實踐接受評鑑是時間問題，非個人意志可以左右，更非專業自主可以除役之。1996，「教育改革總諮議報告書」提出「提昇教師專業素質、建立教育評鑑制度」呼籲。教育部依據 92.9.13.~14.〈教育部全國教育發展會議結論及建議事項〉，95.4.3.公布實施中小學教師專業發展評鑑，98.2.6.修正「補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，積極推動教師專業發展評鑑，使評鑑持續發揮促進專業成長的功能。

教育部推動之計畫，95~98 年〈教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點〉之四〈教師專業發展評鑑方式〉及其研習課程設計如下：

95 年度：

「教師專業發展評鑑」**講師培訓**研習課程架構(40 小時)

「教師專業發展評鑑」規劃推動知能研習課程架構(6 小時)

「教師專業發展評鑑」**教學輔導教師研習**課程架構(60 小時)

「教師專業發展評鑑」**評鑑人員初階研習**課程架構(18 小時)

96 年度：

(1)教師專業發展評鑑的基本概念，2 小時

(2)教師專業發展評鑑的參考規準，2 小時

(3)學校規劃和推動「教師專業發展評鑑」的運作策略，2 小時

97 年度：主題

(1)評鑑相關人才之研習、培訓課程-**講師培訓**

(2)評鑑相關人才之研習、培訓課程-**教學輔導教師培訓**

(3)評鑑相關人才之研習、培訓課程-**評鑑人員初階培訓**

(4)評鑑相關人才之研習、培訓課程-推動知能研習

(5)評鑑相關人才之研習、培訓課程-宣導說明會

綜合上述，95~98 年〈教育部辦理教師專業發展評鑑〉是一有關「評鑑」，而非有關「教師專業發展」的計畫；又，在此計畫下，教育部在各校進行的其實是厚植與儲備他日評鑑用的「評鑑人力」與「教學輔導教師」，至於教師們質疑「評鑑結果」與教師分級、薪級有關，其實是多慮與沒進入狀況。

但是，日後若真要實施教師專業評鑑時，待評鑑教師們之「教育專業」在〈教育部辦理教師專業發展評鑑〉計畫裡，是尚未進行「系統性」發展或被告知其評鑑相關事宜的；除此之外，計畫中提及的 peer review、專業學習社群是「非結構性」發展教育專業手段，而非評鑑工具；再說，專業發展方法尚有如自學、進修、函授、網路...等。

教育部試辦 3 年教師專業發展評鑑，期滿後，非但未能如預期般全國全面實施，尚且需延長試辦時程，究其原因，問題癥結是教師們質疑〈教育部辦理教師專業發展評鑑〉計畫中之「評鑑」之「評鑑結果」是否作為人事、薪級、職階分級等考核依據，令人不解的是，學者專家竟能回應說：「這是形成性評鑑，不是總結性評鑑。」事實是：現階

段「評鑑人員與教學輔導教師培訓」此評，他日「教師專業評鑑」或「教師評鑑」彼評，二者被混為一談了。

「績效考核」勢在必行，無一行業可倖免，此自亦包括教育；反倒是，教育既為專業，接受定期的專業評鑑其實是理所當然的，職此之故，教育工作者關注的應是評鑑「what」、「how」評鑑，以及評鑑「process」，至於「who」來評鑑倒不是重點，因為評鑑者提出的評鑑結果是要接受公評與負舉證責任的。

參、21 世紀教育氛圍

一、後現代、主體性與歧異

後現代質疑後設補述之專斷性，倡導解構其合法性、唯一性與允許歧異共生(Derrida, 1978)，又，在後現代去中心論、辯證解構氛圍訴求，**哲學上的主體性與社會學的準集體性**再次受到重視，前者強調他者與己互為能動者，後者強調強勢一族與他者多元社群比鄰而居，加諸小眾意識覺醒，致使每一社群對外既是完整的群體，同時也是大社會之成員。

1960、70 年代，後現代氛圍、新馬(neo-marxism)人道關懷、社會參與推動政治、文化與性別領域起了變革；1980、90 年代，全球在科技文明建置網絡，思考、價值判斷加速改變，競爭、品質、績效、創新等旨趣逐漸改變社會多元化與歧異性。多元、歧異不是靜態不變的，其或沈淪再度銷聲匿跡，或試圖展現個己個性、特殊性，以分殊性來凸顯個己不可或缺必要性。此可以郝龍斌力求城市發展可見一斑，21 世紀，「城市存廢繫於城市自覺、自我提昇國際競爭力，城市之間的競爭取代傳統以國家為單位的模式，城市打造與振興需要革新的觀念、創新的技術，以及具人文價值的生活形態。」(王力行編，2009)

承繼 20 世紀以科技文明、適應環境能力發展為教育重點，21 世紀何去何從，後現代面對大環境一方面強調「強者」，另一方面又不否定「其他聲音」存在，加諸整體環境「持續變化」與在變化中醞釀「不確定」氛圍，後現代思潮可否是後現代社會發展之立論基礎，其實是有爭議的。

首先，後現代社會是一亟待重整的社會，一種訴求「去中心」，但又不輕易拋棄「本質」的認知；其次，一種享受富裕物質的文明，但又被迫面對生態生變的教育；復次，資源、知識、機會分配趨中，弱者較往昔更為弱勢，社會和諧考驗社會人性、強者心性，簡言之，後現代其實是整合科技、環境、社會與人，教育經營出一種有關人是理性、意義存在的時機。

二、全球化、知識與學校

在資訊數位化與傳播科技發達助益與知識經濟的時代，全球資訊、知識呈現開放狀態與不受時空間限制快速傳遞著，學校組織型態及其功能呈現多樣式是可預見的。Kai-ming Cheng(2000)認為，學校未來發展特點：

- 1.學校不再是人力的篩選者(a sifter of manpower)，也不再是最後證照的提供者，它是終身學習的起始點(the starting of lifelong learning)。
- 2.國民中小學不再被視為狹隘的職業準備所，而應負責幫助學生獲得終身學習所需要的核心能力。
- 3.學校不再是主要的訊息提供者，因此學校餵食資訊的角色(role of feeding information)即將退化。
- 4.學校被賦予協助學生發展的新任務。
- 5.學校要超越考試科目，並努力延伸至課外和校外，才有良好的發展。
- 6.學校將逐漸揚棄以往為學生而設的「菜單式」課程，在指定學生學習路徑上也將演弱勢角色。
- 7.學校面臨結構解放的壓力因此將會模糊正式/非正式與私立/公立的界線。
- 8.教師將由資訊提供者及考試促進者，轉為協助學生發展的良師。

三、21 世紀教育目標

綜合上述一與二，現代化國家發展主要依循全球化與後現代二維路徑：

全球文明發展與沿革，首要肇因於人類善用理性思維與「人因經濟而存在」動力；其次，現代化推進與教育大眾化，如今，在全球形勢與競爭態勢推波助瀾下，人固然需為生存而努力；但是，在建置的知識開放、知識無國界網路社會裡，人同時是資訊人，一善用數位知識與創造知識的人。在數位社會，人展現實力的方式是「會思考、有創意與創造力」，誰就主導改變、左右趨勢。

後現代主體性、分殊性具體化於社會與政治領域，如今在全球化網絡下，或淡化或視為次重要，但是，不論是社會的和諧或個人的圓滿都需要「價值理性」、「他者」呼應，是以，21 世紀教育目標是發展思考與溝通的教育，思考凸顯人因思而活生生的存在，溝通是實踐型的，將個己的私、思、經驗對他者公開，在有溝且有通中，「分享」、「理解」使彼此發展、成長與圓滿。

(一) 思考

Aristotélēs(384-322B.C.)主張：「人是有理性的動物...藉此，人作出關於品格的倫理與實踐性的決定；人可以獲致普遍而永恆的知識及真理。」(徐宗林，1988：36-37)P.M. Foucault (1926-1984)曾問：「究極而言，什麼是這個世紀最需要被思考者？」M. Heidegger(1889-1976)名言：「我們尚未開始思考！」

B. Pascal(1623-1662)說：「人，不過是一枝蘆葦，是大自然中最脆弱的，卻也是會思考的蘆葦；如果，你無法讓自己長生不死，也無法讓自己永遠堅強不敗，那就做一枝會思考的蘆葦吧！」(吳達譯，2000)R. Descartes(1596-1650)說：「我思，故我在。」

M. Thatcher 說：「P. Drucker 魅力在於，他可以刺激讀者的頭。」(江裕真譯，2008：11)教育教導人如何思考，思考啟始於「我在」，其次就我在之生活明辨是非、通曉天理、有所為有所不為...，〈論語·為政〉子曰：「學而不思則罔，思而不學則殆。」不學無術，難容於天下；學而不通，誤己誤人；學而時習之，不亦說乎。〈禮記·中庸〉：「博學之，

審問之，慎思之，明辨之，篤行之。有弗學，學之弗能弗措也；有弗問，問之弗知弗措也；有弗思，思之弗得弗措也；有弗辨，辨之弗明弗措也；有弗行，行之弗篤弗措也。人一能之，己百之；人十能之，己千之。果能此道矣。雖愚必明，雖柔必強。」

由愚變明、不知到有所知、不會到有所能，其間變化即是「心智」的生成。I. Kant(1724-1804)曾謂：「無疑地，我們的知識開始於經驗，但這並不表示所有的知識都出於經驗。」Kant認為，知識有兩個源頭，分別是感性與知性，感性是接受表象而自發地知道對象的能力，設若沒有感性存在，則將沒有對象被給予人，而沒有知性，就沒有對象能被思考。感性與知性是產生知識絕對必要且不能分離的，Kant指出：「沒有內容的思想是空的，沒有概念的直覺是盲的。...這兩種能力的功能不能相互替換，認知不能直覺，感覺亦不能思考。唯有透過兩者的聯結，知識才可能產生。」

在知識開放的社會，擁有知識不足奇，善用與通曉知識，以提升心性、氣質思維、視野、創造力...等方是知識的旨趣。教育是師生溝通、互動歷程中，目的、效益與系統性傳遞經驗、訊息、知識，在活動中發展學習者思考邏輯、型塑思想與實踐行為。

21世紀，教育工作者必須是會思考與有思想型的，教育專業內涵則是：

- 1.具理解課程之內容及其思考邏輯的能力，
- 2.在溝通歷程，資訊、知識與經驗在師教(teaching)與生學(learning)之互動歷程中流動，
- 3.專業溝通意旨因學習者間差異，教師善用不同的教學策略，而此時呈現的教學既是科學，亦是藝術，
- 4.最後，實踐的教育目標包括發展學習者行為潛能能力、行為表現與引導學習者認識內在自己。

未來社會對思考素養要求，只會愈來愈高；大前研一說到：「21世紀的專業人才，必須具有先建立與構想的能力。」心智、思考力的發展，開始於有系統地知識學習、「追求知識、真理的好奇心」，操作實踐，省思與修正，與社群互動...「不斷磨練本身技能，至死方休」(呂美女譯，2009：45)。

(二) 溝通

思考，彰顯思考者存在；溝通，坐實人的不單一性；後現代，他者凸顯差異，差異性具象於主體位格(person)，分殊個體在溝通中互補、分享、互依，成就人的完整性。

教育是具「特殊屬性」的「溝通」(communicate)的活動，特殊性意旨善用社會之典範共識、經驗性符號或肢體語言，以進行目的、主旨、規範傳遞，在傳遞過程，師生、同儕間視域或擴增(enrich)或交融(infusion)，為個人而言，則具整合手心腦、身心靈於一體之能；在溝通歷程，人與人、人與歷史、文化、文明...發展出關係，關係醞釀認同與歸屬，共生關係是面對未來的利基，圓滿與結果是過往留下的共同紀錄。

學校教育之「溝通」意旨：

- 1.至少有兩造雙方，甚或多方形成的團體，
- 2.在互動過程，總有一方或在經驗、或在知識上佔較優勢，甚或在同儕間之巧語彙

- (smart explain)，因而負有引導另一方的責任，進而形成團體認同與彼此歸屬；
- 3.在互動前與互動後，成員視野、能力、情感與心智上產生變化，此變化是謂「成長」(progress)；
 - 4.學校是社會的縮影，在薪傳歷程，教育催生人類歷史文明在後學學成而得以前進、人類因互助得以共生與永續經營；
 - 5.最後，帶著在學校專業設計下「合於價值、理性、意願」經驗走入社會。

肆、評鑑教師專業(evaluating teachers' profession)

21 世紀，「自信」是必要的、「自律」展現人格成熟、「敬業」是專業倫理實踐，但是，接受社會、專業公評後的結果是更能放諸四海而皆準的。不論是個人、組織或社會為掌握或追蹤內部發展如成本效益、品質控管，或對外履行與他者之績效責任、社會契約之能如何，評鑑是可行與有效的機制之一。

何慧群等區分教師專業評鑑與教師評鑑不同，前者屬教務處職責，後者屬人事室執掌；教師專業評鑑可與教師換證結合，專業評鑑可 2-3 年一次，教師換證可 8 或 10 年一次，**換證要件之一是檢證專業評鑑 2-3 次**。由人事室主導的教師評鑑，採每年實施，評鑑要項可有教務處、學務處、總務處、輔導室、社區服務、出缺席...等，達標者晉級，未達標者當年不得晉級與調薪。

晉級升遷系統，公務員之委薦簡人事升遷從字面上看來，較無能力程度高下區分之嫌，但是，教師職級分初級、中級、高級與特級教師，在市場競爭機制下，難保市場雜音不更多，再說，江山人才代代出，後浪推前浪，初任教師專業未必就一定需要輔導，反倒是，倚老賣老、職場無認同感是不進則退關鍵因素，是以，人事室考核後的進退處理系統有待修飾。

類別	教師專業評鑑	教師評鑑
執行單位	教務處	人事室
項目	以教學為主： 課程 教、學 評量	教務處： 教學、 校內、區、地方學生會考成績、作業批閱 教學檔案、輔導檔案...
		學務處：導護、學生輔導...
		輔導室：認輔...
		校內公務
	班級經營與輔導	社區服務
	進修、研習...	出缺席、差勤假...
時間	2 或 3 年一次	每年

類別	教師專業評鑑	教師評鑑
功能	8 或 10 年？ 換證！ 換證是「專業」的事情，而非 「人事室」考核結果	類公務員系統的同級晉級意義， 若換/升級，則需「檢證」-再議。 達標者晉級與調薪、 未達標者不晉級與不調薪

資料來源：研究者自行整理

一、專業要素

(一)課程理解之「理解」

教育是什麼，或謂教為人處事之道，或謂教讀寫算，其中讀寫算起始於讀，讀貴於理解。在閱讀歷程，讀者與作者之間關係將產生變化，J.H. Miller 說：「一個優秀的讀者，在閱讀過程中，不會使自己成為閱讀文本的奴隸，但也絕不滿足於文本原有作者對於文本的意義和形式的理解和詮釋，而是有意地去發現原作者所以沒有、也不能發現和理解的那些新東西，這也就是『文本的不可閱讀性』。...文本的詮釋需要一種「恰當的詮釋」，因為不可閱讀性並不存在於讀者之中，而是存在於文本之中。」(高宣揚，1999)

讀者如何從文本意旨開創其展延性，R. Barthes(1915-1980)說道：「文本不是一條語詞的直線，釋放出一個單一的『神學』意義，而是一多維度的空間，其間無疑是獨創的各類文字交合又碰撞。」讀者既要能從文本的邏輯語法形式中解脫出來，也要能從原作者的思想體系中解脫出來，如此，才能在新的歷史文化脈絡中自由發揮文本的內含創造條件，也才不至於使閱讀中的詮釋與被閱讀的文本毫無關係而成為「錯讀」(陳怡樺等，2001)。

一般而言，讀者閱讀時，理應不是被動地接受文本的刺激，St. Fish 認為，讀者的「閱讀意向」及其「閱讀經驗」即縱帶有預設立場與動機，但是，文本的定位又取決於詮釋的社會性，因此，閱讀者「個人」總是某些社會群體下的產物，並以此「詮釋社群」的身份來閱讀文本、呈現自己，並藉此與同社群的其他人取得溝通、瞭解或說服。

姑不論讀者理解能動性與詮釋社會歸屬性如何，但是，「站在前人的肩膀，看得更高與更遠，創見是可預期的。」好的閱讀，讀者既不是絕對拒絕，也不是全盤肯定之；相反的，理性的閱讀，仿後現代「去中心化」精神，「讀者」在閱讀中理解作者、理解中讀取「自己」，閱讀歷程允許在共識生成前後，文本多義是可能或相對性的。

承上，教育工作者應認知，理解意旨由感官接受資訊、知覺介入到組織，以及人事物關係在理解歷程之辯證性，而教育學宗旨就是將生活本身視為文本而加以理解之，人類的存在及辯證的實踐就是文本的教育(陳怡樺等，2001)。

(二)教學設計思維

教學設計思維意旨思考如何將理解之課程，轉化為在教與學溝通、互動歷程中可資傳遞的形式。教學設計思維將彰顯教學者對單元理解狀況，如(1)在學科知識及其系統結構有否錯解或離題，(2)課程單元之相關背景知識如廣度與深度程度，(3)教學者如何將

教材知識轉化成教學活動，如語言、形式、活動間銜接邏輯性考慮等；其次，教學者瞭解學習者理解範式、生活經驗、媒體社會等程度；最後，善用情境布置與實務專家社群網絡資源，以利教與學進行。

(三)教學策略與多媒體

綜合(一)與(二)，教學者之教學前準備工作至此，僅是教學實際操作之前半段而已，仍屬於抽象運思；至於(三)，則是教學前準備工作之後半段，屬運思具體化，簡言之，教學前準備工作可分成二階段：

第一階段是從教材作者角度「理解」教材符號及其內容，繼而從教學者角度思考如何「轉換」成有效與可行的實務操作及其活動設計，以利課程資訊傳遞，亦即教學者「意識」一方面取代教材作者「所指」(signified)，正式成為教材的發聲者，另一方面，教與學仍屬「抽象式運思」，處於一種假設狀態。

教學前的準備工作當由第一階段預備進入到第二階段之際，教學前的準備工作將由「我思」、「教學者思」轉移到「學生思」，

此時產生的「變化」(transform)是：

第二階段是從學習者認知模式思考起，思考其如何得以成功地理解傳遞之資訊，除此之外，教材轉化過程不可背離教材主旨及其學術知識結構，在兼顧二維向度下，第二階段必須很具體地選擇與組織課堂教學實際可運用的活動、進行的結構與時間分配，以及相關教學輔助教具設計、製作，甚或發展或善用網路數位多媒體等。

概括而言，(二)與(三)區分是，前者見林，後者見樹；前者抽象、符號化，後者具體、銜接生活經驗，甚或借用輔具虛擬化之；前者彰顯教學者專業素質、相關背景知識與教學經驗，後者繫於學習者間差異性，如資質、理解力、學習根基、文化資本、學習動機...等，教育進行於師與生、教與學中，可見到的就是專業的操作(professional manipulation in practice)。

教學進行需「善用」當下因勢利導性，受限於時空「突變」，卻又不被制約，其中展現的就是專業，祇是，專業素質發展除賴教學前準備、教學經歷累積、專業精進與反省，以及不斷充實的相關背景知識外，教學者認同與付諸行動是不可或缺的。

(四)多元評量

教育是極其複雜的實務操作、活動實踐，因為

- 1.就其對象而言，學習者彼此間起點具差異性、學習歷程之文化資本、社會資本亦不等，學習動機、目的亦不同...
- 2.就其教材而言，小學至今仍屬包班制，責成教學者至少任教國、數科，加諸各領域知識一方面發生內部折舊事實，另一方面知識生成的因素多元化與拼貼化(collage)，再方面網路社會助長趨勢加速推陳出新，以及
- 3.就大、小環境而言，大環境如社區、家長認知...，小環境如學校、組織文化、專業共識...，環境因素影響力最終匯流於教室或教師教學；
- 4.就教學者本身而言，對教育工作經歷、機會、資源、認同不同，教學文化亦存有

差異性(diversity)。

綜上所述，不論是教師評鑑、教學專業診斷，應採多元評量之，多元如面談、教室觀察與檔案資料審閱，並且各形式評量同時負有診斷教師專業不同層級之可能問題。

(五)輔導取向檔案管理

在數位化的時代，網際網路社會不但建置完成，並且因資訊數位化與傳播科技日新月異，訊息傳遞、分享、留用豈止發生於彈指間，即時通、視訊會議資源取用不盡，簡言之，21世紀是知識開放的紀元，對於折舊、增生持續進行的知識生態，各行各業應善用知識管理，而非採傳統式的檔案儲值「保留」與「延用」教學資源。除此之外，教學檔案應是教學者教學資源庫、教學「統計結果」，而非教學「相片成果」。教學檔案若為教學回憶錄，則匯集教學「相片成果」亦無不可。本研究倡導教學資源採知識管理，學生資料、個案輔導檔案管理化。

V.E. Frankl(1905-1997)說：「祇是活著是痛苦，但苟活就是讓痛苦有意義。」「人，追求的既不是快樂也不是痛苦，而是生命的意義。」(葉如惠譯，2006：88)對學生脫序行為，教育工作者或成人感受可謂五味雜陳，因不同年級的偏離規範，影響因素是不同的，低年級行為「異常」多與生理與家教有關，非其所能選擇；中高年級行為多受同儕、流行文化與網路社會現象影響，非其所能控制，大小偏差行為凸顯：

- 1.從心理學角度而言，人內心深處是不安，藉炫耀或滿足虛榮心，以獲得認同的「群性個己」；
- 2.從哲學角度而言，人是追尋意義的存在；
- 3.從社會學角度而言，社會變化不可謂不大，問題癥結是家庭功能失衡與價值系統解構；
- 4.從經濟學角度而言，追求物質消費、感官刺激凌駕意義與價值重要性；
- 5.從人格心理學角度而言，人格特質型塑正在醞釀中；
- 6.從教育專業角度而言，學校、教師難以與家庭、實質(reality society)與虛擬社會(virtual society)抗橫，但教育卻可透過「專業」與善用前人經驗與成就，引導其「思考」與「選擇」如何扮演當下角色。

Durkheim(1951)認為，人是社會的動物，在程度上不同的整合於社會群體當中，值此後現代倡導多元與歧異，社會無異滿佈一種「迷亂-anomie」氛圍(黃瑞琪、張維安譯，1986)，人與社會疏離程度影響其行為呈現。學生行為脫序實源於成人社會的「混亂-chaos」，面對此現象，教育工作者首先有不忍人之心，其次善用教育專業，以落實「意識、思考我」本質教育，「我意識」的教育有如扶持幼兒學習如何站立與走路的教育，一旦其能站立與有邁步經驗後，就是教育工作的停止點，學習者獨力自行的起始點意旨，其開始開展個己文本的人生。

21世紀，教育專業旨趣彰顯，教育工作者應以輔導識能與專業職能來進行以「我思」為核心的本質教育的工作，行為管控通常是針對突發性爆發、立即性應變、暫時性效應的權宜措施。

二、評鑑個別化

專業評鑑具：1.價值判斷、2.診斷、補強與修正，3.下一階段目標發展依據，甚至4.影響最後之資源分配與獎懲之功能，是以，評鑑實施不可不慎重。學生有個別差異，教學者專業素質亦有不同，加諸網際網路社會、教學者具自學能力、教學者專業起始點、承擔階段性工作任務不盡相同，教師評鑑或教學專業評鑑自然是個別化式的。

個別化的專業評鑑旨趣：

1.非齊一化：

評鑑對象非專業實踐的起始者，其專業發展屬進行式，待評鑑者彼此不同，評鑑難以齊一化，又，非齊一化不能等同視為是評鑑工具不能規格化，評鑑關鍵在於實施評鑑者掌握待評鑑「物」性質與據以實施評鑑。

2.專業性：

後現代訴求多元化，教育是文化，教育是開展社會文本、個己文本的引導活動，文本得以展延核心要素是「我思」的個己主體與，學習者會思與能思，並且養成思維習性，負責引導的教學者必須是思考型的。

思考包括如何思考(how)、思考什麼(what)、思考結果(of what)，以及思考行動(for what)，「思考文化」(thinking's cultivation)宣告教學者專業素質程度多樣狀態，是以，專業評鑑凸顯評鑑的專業性。

3.診斷與立即回饋：

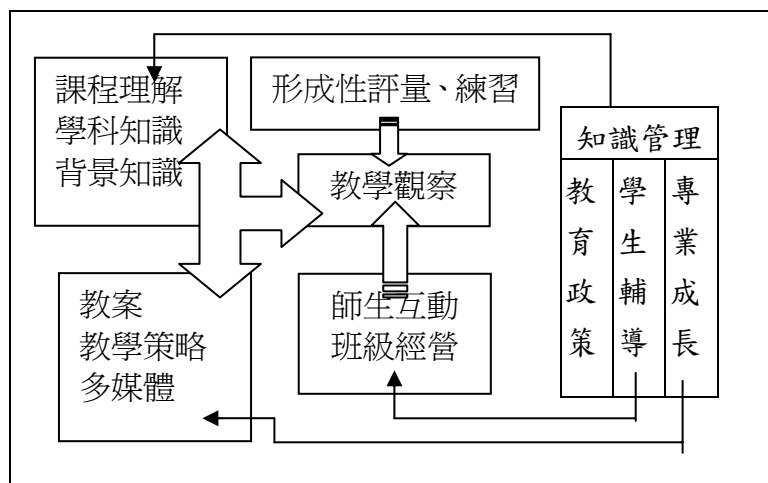
承上，專業性診斷指在教學流程就教學者課程理解、教與學策略設計與運用狀況、測驗與評量實施等進行檢證與評鑑之，在教與學歷程各有檢視與檢證重點，除此之外，在教與學歷程中之師生互動，教學者應用輔導識能與掌握學生狀況如何。

評鑑進行有程序性，並且採教案設計的教學目標導向的監控；評鑑「結果」建立於教與學「專業化歷程」，並且因教學者優、弱勢不同，一方面給予立即回饋，另一方面提出不同回饋與補強之。

三、評鑑模組

評鑑模組設計以觀察教學實際操作為評鑑內容，觀察歷程分兩部分：

- 1.教學單元之課程理解及其學科知識與背景知識廣度與深度，據此之教學策略設計與多媒體運用，
- 2.教學歷程，師生互動與如何進行形成性評量、練習活動；又，師生教學互動將輔以教學者平時輔導學生之個案管理。



資料來源：研究者自行整理

四、評鑑實施

評鑑用評量工具具專業性與功能性，專業意旨就評量範圍評鑑之，功能意旨評量工具設計一方面瞭解結果與績效，另一方面診斷產出結果 in- & output 歷程之可能影響因素，再方面發現可茲改善或修正之處。

教育是思考、思想性的工作，同時也是規範性的工作，嘗試在一節課中給受評者做出教學專業診斷與價值判斷，困難度不可謂不高。多元評量模組設計是補強教學操作或紙筆測驗唯一性評鑑之不足。

教育專業包含可見與不可見部分，不可見部分是價值教育、人格教育、態度教育...等；可見部分是以學生為中心的教與學。教與學要素包括課程、教與學、測驗與評量，以及支援教與學順利進行的班級經營與個案輔導，對此要素，教育專業普遍有共識；無共識部分是教與學理論基礎，其通常反映教學者個人教育哲學、知識論立場，或屬忠實的教學指引型，前者如倡導學習者中心、教學者中心、知識中心，或社會中心；後者主張知識獲得採建構主義、經驗主義、理性主義，或組合型，即縱如此，教與學仍是有結構與系統的，而隨機變化的教與學依然有邏輯脈絡可循。就專業角度而言，教學評鑑考驗評鑑者的專業素質「程度」與受評鑑者的教育基本功力「狀況」，前者對後者負有專業診斷之責，後者需承擔能力良窳結果。

基於教學者高等教育學歷、網路社會中開放的知識，以及「後現代主體」個殊性，教師專業評鑑採個別化、並且從受評者角度實施教學評鑑，以發揮「客觀的」、診斷、立即性回饋與補強功能。

評鑑方式與實施包括：

- 1.面談：瞭解教學者專業素質、專業思維，如課程理解、符號轉化為教學活動設計-why, how & for what、掌握學習者學習歷程與成果的評量工具，以及相關教育政策理解、學生問題輔導與處理、行政業務...。
- 2.教學觀察：教案撰寫意謂教學前已做過單元抽象思維，教學觀察重點將觀其在既定計畫下之隨機應變(突發狀況如學習、言詞、行為...等)、活動銜接流暢性，以

及教學過程實施之形成性評量方式與時機...。

- 3.資料審閱：它**不是教學成果資料**的彙整，相反的，待審閱的資料首要是個人e化知識管理，其次是個案輔導檔案、進修或研習活動，最後是瞭解其個人取得新知管道。

綜合上述多元評量，評鑑後之檢討工作包括：

- 1.診斷、建議與說明，
- 2.肯定與獎勵「創意」、「創新」的部分，
- 3.就教育新知如課程、教與學...交換資訊，以及瞭解或分享專業成長相關教育資訊，
- 4.瞭解與溝通學習者學習與行為方面問題與可能影響因素，以及
- 5.若有必要，擇期進行第二次評鑑，前後一共可有幾次「補」評鑑，需經討論與做成決議的。

方式	評鑑向度	指標		
面談	課程	課程理解	學科知識	背景知識
	教學策略	教案	多媒體	why, how & for what
	個案輔導	學習	行為	人際...
	教育政策	九年一貫	教師專業發展評鑑	會考...
觀察	教室教學	活動設計 媒體運用	形成性評量 課堂練習	師生互動 班級經營
			課後習作	
e-化 知識 管理	專業成長	學科 教學新知 多媒體	專業社群	研習 進修 網路...
	個案檔案	甲生...	特教生...	
	知識管理	學科	補充資料...	
	新資訊管道	期刊	網路...	

資料來源：研究者自行整理

五、模組旨趣

何慧群等嘗試藉此模組凸顯：

可見的部分：

教育內容具思想性、價值與意義；

教育實踐具科學化、結構性與程序性；

因應當下(the right moment)變化，教育操作在應變中仍具系統性、整體性；
教育執行歷程展現專業誠懇，教學時間結束固是展現專業承諾程度，但是，專業承諾實踐有賴長時與常時點滴累積的。

不可見的部分：

教育的文本即是成長的文本，

學習者步履應是穩當與可踏出的，

教學者專業力發展是自動性的與難以自滿的，

最後，基於教育實踐系統性與整體性，專業力發展與厚實是認知式的，而非生涯式的，認知取其因內化而保留，生涯意旨因工作進階或換軌而創生新的職能。

(一) 課程理解

基於教育實踐是師生雙向思考與思想性質，理解、認知取向評鑑模組重視教學者之課堂教學前準備，首要是理解教學單元或掌握預計完成的教學任務，前者是理解教材內容，理解層次分：由作者說、教學者詮釋作者意、教學者與作者「和議」或最終成為教學者「說」；後者是思考選擇或設計何種媒材，以契合或助益教學目標實踐。Barthes 說：「一部作品之不朽，並不是因為它把一種意義強加給不同的人，而是因為它向每一個人暗示了不同的意義。」

教育旨趣	教育實務操作主旨是處理學習者「 存在、生活及其辯證的實踐 」(吳新發譯，1993)，教育行為表現(performance)是教學者履行教育任務的外顯形式： 首要，執行託付職責， 其次，實踐專業承諾， 最後，展現深度自我。
前提	教育是文化活動、教育是思想工作； 教育是師「思想」與生「經驗」透過「 系統符號 」交互作用的歷程。
歷程	課程是教育目標及其教材，課程是實踐教育目標的工具
	教學是傳遞教材內容給學習者之活動設計(activities)、路徑(access)
	教師在進行教學前，務必先理解課程，課程理解有如學習者閱讀教材； W. Iser(1926-2007)閱讀活動的完成，包含 6 種參與者： 閱讀者蛻變歷程：由純粹的閱讀者到最後「我在、我思」的閱讀者， 真正作者→隱身作者→敘事者→聽講者→隱身讀者→真正讀者/現實的讀者。 教材理解後，善用教育專業進行教學策略與教學活動設計； 課程理解的品質與思考習性、學歷、背景知識與人文素養有關；
結果	教師由教材閱讀者、詮釋者， 或轉化成「忠實的」資訊傳遞者(encounter)，甚或成了「新作者」(the death of the author)，但是，不論是傳遞者或新作者， 教師主觀意識、思想、存在已融入「替代性」(alternative)、虛擬的(virtual)或

	生活的文本中(方謙譯，1992)。 又，在閱讀過程，閱讀者背景知識甚至會「讓文本產生實質的變化」(Ryan, 1999)，或「在意義生產過程進行互動、合作」(Ryan, 1994)。
呼應前提	教育是文化活動、教育是思想工作； 依據後現代文本釋義，文本「多義」或「多詮釋」(polysemic)解讀，但在教室現場，課堂上待傳授的思想通常包含原作者「一義性」、教學者...。
評鑑	從被評鑑者角度觀其教學實務操作 從評鑑者角度提出 可行的改進方法

資料來源：研究者自行整理

(二) 教、學機動性

教育要素計有師、生、課程與環境，相互牽制，教學實踐難以工具理性竟其功，反省性思考(reflection in action, & on action)是專業倫理(Schoen, 1983)。教學前的課程理解準備，教學者將歷經讀者與作者經驗世界的交互作用，在程度上與教材產生「分殊性」，但是仍具專業聯集的「主體性」、「共識」，Barthes 說，讀者的誕生必需以作者的死亡為代價，每一個閱讀同時是一種寫作(writing)，每一種閱讀皆帶著特定的批判、詮釋、歷史脈絡或政治興趣(陳義芝編，1998)。

又，對 M. Foucault(1926-1984)而言，作者既不是游離於一種話語實踐之外的個體存在，也不是任何特定實踐活動中的行為主體，而是具有一種可稱之為主體的「功能」。

結合 Barthes 與 Foucault 二者主張，何慧群等認為，課堂教學其實在做學習者「主體性」創造(initiate)的事情，即教學者-主體以其受過專門訓練的專業，目的性、系統化、反省性地透過另一主體-教材，以進行：

- 1.「引導」學習者逐漸成為個己的「主體性」，並且
- 2.藉著教材作者的經驗再現(representation of experience)、文本分析(textual analysis)過程，接收為社會認同與通用的教材的符號系統，
- 3.假以時日，學習者成為其「存在、生活及其辯證的實踐者」與新作者(the death of the author)，最後，
- 4.取代或與教材作者與教學者主體並立，學習者是(becoming)一羽翼豐實的新生代主體，意義的建構者和文化的生產者。

因此，教育實務操作、教學活動設計與實施是機動性的、是適性的、是創作性的(compose)，其考驗專業的「解構、建構」或「拼接」(collage)基本功，展延教學策略「創造性」(initiate)機能。

除此之外，數位化時代的教學應正視「多媒體」充斥於學習者生活場域，媒材、內容、東西題材、聲光色動...，H.M. McLuhan(1911-1980)認為，「媒介即信息」、「電子媒體是中樞神經系統的延伸」、「人類透過媒體對自己催眠」、「新出現的電子互賴關係，將世界改造成地球村」等，新媒體或數位工具正帶領我們進入新的感官領域(楊久穎譯，

2001)。

21 世紀，在網際網路建置與媒體型態多元化下，知識的生產與流通產生變化，加諸網際網路社會具「匿名」、「開放」與「互動」特性，「資訊人」在超鏈結平台，進行無起點與終點與去中心式的拼貼、擷取超文本(hypertext)，個個可以由「作者之死」到「作者之生」、「作者之死」到「讀者之生」，甚或「讀者之生」到「作者之生」...

在數位化時代，資訊人不限於祇是社會人、成年人，此預告學習者之學習典範醞釀轉移，課堂教學機動性、變化性是可想而知的，變中不離專業，專業因勢操作，此考驗著教學者專業素質。

(三) 落實心性取向的文本教育

教育是思維、思想的發展(thinking, re-thinking & idealism)、文化的傳遞、習性的型塑、價值的選擇、是非的判斷、環境的應變，教育更使己現原貌，如智慧型犯罪、好大喜功、得理不饒人、落井下石、錦上添花、事後諸葛...，相反的，以競和互利取代零和競爭、互補取代互斥、分享取代佔有、慈悲取代欺壓、敬畏取代高自視、謙沖為懷...；除此之外，人與生態、人與環境共生等。莊子說：「吾生也有涯，而知也無涯」，人應何以處與如何處，心田未犁、心智未啟固是親之失，但亦是師之愆。思考啟迪、思想發展是教育旨趣中的旨趣。

又，自中世紀文藝復興後，全人概念在後現代歧異視域下再度受到重視，如何將本質人根深蒂固地扎根於教育工作者專業意識裡，師資職前教育之培育時間長短因素其實是意義非凡的，人的成長與成熟是時間換取的，教育工程的進行當然亦需投入相當的時間，教育不似工廠式的生產，不宜全然規格化，更不宜速時化。為人師表，身教、言教、經教、專業、行動...等缺一不可，其既非教條，更非高調。

(四) 評鑑客觀化

國家、社會、學習者對學校教育各有期許，學校負有社會責任，教育工作有賴受過專業訓練者執行之；又，學校教育之目標效益與學生學習不可倒帶性，教師對學生、社會對教師進行評鑑，期以瞭解與掌握教育狀況，成為「天經地義」與再自然不過的事。

評鑑目的計有：1.結算結果，2.補強改善，3.調整與修正，以及 4.肯定與獎勵「創意」、「創新」的部分；評鑑時間可分形成性與總結性評鑑。後現代強調理解他者，從他者高度理解之；同理，評鑑者需從受評者角度理解其專業實踐及其素質。

承上，對教師「為期較長」的專業能力發展、「臨場」教室教學之評鑑，即縱進行的是所謂結算結果的總結性評鑑，仍須從教育工作者之「思想」層面導入，對其課程「內容」(subject)的理解究竟「如何」與「何以如此」(why, how & for what)進行瞭解，而非「輕易地」給予價值判斷。不論是教師教學，抑或是評鑑者評鑑，「做對的事情，較把事情做對重要」，執行者在掌握目標、訂定方向前提，任務的完成能善用當下時空、環境條件，因勢利導其實是教育工作的特性。

依據教育科學理論與實務，教師專業評鑑設計及其實施必須是客觀的、可驗證性的，以及針對接受評鑑個案的需求進行補強與改善建議。基於教育是思想型塑、心智能

力與因「他地」場域制宜式的成就能力發展，具結構性與系統化的評鑑機制就非是填具表格可以成就之；又，基於課程單元「不變性」、教育思想性與教育活動操作多樣可能性，評鑑者應從受評者角度「觀」、「理解」其思考系統，而非從評鑑者角度主觀式的對其進行診斷與評鑑，相反的，評鑑者應是專業性與客觀性地進行符應本質教育的專業綜觀(comprehensive survey)與建議。

(五) 正視輔導識能

教育對象是人，Pascal 對於人存在處境曾做如此描述：「我們希望真理，但在身上找到的卻是不確定。我們追求幸福，但找到的卻只是可悲與死亡，...人不知道要將自己放在什麼位置上，滿懷不安而又毫無結果，繼續在那深不可測的黑暗中尋找它。」如存在主義者主張，存在與死亡，非經人選擇或左右，但是，從事教育工作者是「成人」，曾經過不安、迷惑、挫折的過來人；其在摸著石頭過河時，因有更多過來人的引領，而得以經驗喜樂、滿足成就，孟子曰：「人皆有不忍人之心。...今人乍見孺子將入於井，皆有怵惕惻隱之心。...」

在全球競爭氛圍，社會日趨唯物化、機械化與功利性，加諸家庭功能漸失、人際疏離，致使大人小孩、權貴平民、貧者富者，無一能倖免於偶而的「孤寂、弱小、失敗...」，是以，「人飢己飢，人溺己溺」，濡沫涸轍、以沫相濡；教育工作者不宜不常懷親近或撫慰人心的「認知」與行動，為不使後現代主體性與主體展延之多元歧異土崩瓦解，教育工作者善用教育以啟思，溝通其中，以「心際」相遇做為學習根基，而非便宜行事，以「嚴刑峻法」來制裁脫序行為或遮蔽內心「吶喊」。

絕大多數人在幼小時，有過或長或短天真、童稚氣與「受教」模樣，曾幾何時成為行為偏差者，影響因素不一，有家庭、同儕、社會...，其中最不樂見是學校因素，學校應盡職責之一是教導「思考」、「辯證」，人不思考，就難以認識「自己是誰」、「追求什麼」...。

面對後現代多元化、意義浮動氛圍與社會文明、現代化態勢，人的問題更形複雜與多元，教師專業自然包括輔導知能，一方面助益教育工作進行，另一方面善盡正視主體性、個案、差異多元與複雜，即時給予「專業性」關注，以取代制式、外塑型的與集體的班級經營。

伍、結論

在西方主導下的全球自由競爭與資本主義經濟發展原則，現代化、物質與消費主義、科技發達是社會既定發展方向，專業分工、品質保證、績效責任是運作原則；如今更在傳播科技發達與資訊數位化網路社會裡，世界變平了，並且連成一體，此一體感在彈指間即可「臨在的」；資訊、知識、理論、專利...擷取、流動、留用、研究與管理...較往昔迅速、便利與多元。就世界體系而言，中心國家與半邊陲國家同處知識開放氛圍，若欲跨越經濟邊界，由邊陲進階到半邊陲，或由半邊陲提升至中心，甚或顛到過來，由中心下降到半邊陲經濟功能，實力是維繫發展動力。

傳統績效概念意旨線性思維式的生產管理，產出在質與量上的可控管性；今日績效概念則意旨品質保證與競爭力再確認；績效概念用於教育上是指教育投資報酬率之產出結果，其直接間接影響國家經濟力發展，是以，學校教育功能與績效控管成為社會共識，行政、師與生參與接受檢合成為趨勢，教育工作成敗繫於教育工作者，而教師評鑑專業性尤其關鍵。

最後，今日教育除有經濟功能外，更需發揮提升人性之能。Kant(1960)認為：好教育即是世界上一切善的源泉，教育是科學，教育實務操作具科學性，但教育不是科學的教育，相反的，教育是教導理解力、思想、文化、價值、意義、科技...等發展，職此之故，教育工作者的思考、思想、文化素養是教育專業發展的利基點，教師專業評鑑應以教師思考、思想及其專業實踐為評鑑要素，基於專業互信與尊重，評鑑實施必須從受評者角度去理解受評者所以然之教育實踐。

陸、參考文獻

- 方 謙譯(1992)。羅蘭巴特。台北：桂冠。
- 王力行編(2009)。贏在軟實力-華人企業領袖的 20 堂課。台北：天下。
- 吳 達譯(2000)。人只是一枝會思考的蘆葦-人本思想家巴斯葛的智慧語錄。新店：人本自然。
- 吳新發譯(1993)。文學理論導讀。台北：書林。
- 呂美女譯(2009)。專業-你的唯一生存之道。台北：天下。
- 徐宗林(1988)。西洋教育思想史。台北：文景。
- 高宣揚(1999)。後現代論。台北：五南。
- 教育部(2006)。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。
- 教育部/教研會/電子公告。教育部補助試辦教師專業發展評鑑之參考資料。
http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/EDURES/index.htm
- 教育部網頁 <http://140.111.34.34/welcome/welcome.php>
- 陳怡樺等(2001)。作者已死：巴特與後現代主義。南華大學社會學研究所出版，網路社會學通訊期刊：<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j.htm>，18，2001.11.15。
- 陳義芝編(1998)。閱讀之旅。台北：聯經。
- 黃瑞琪、張維安譯(1986)。古典社會學理論-馬克思、涂爾幹、韋伯。台北：桂冠。
- 楊久穎譯(2001)。麥克魯漢與虛擬世界。台北：貓頭鷹。
- 葉如惠譯(2006)。青蛙不知道自己快被煮熟了。北縣：奧林。
- Cheng, K.M.(2000). School into the new millennium: In quest of a new paradigm. Key-note at the Conference of Intern. Council f. School Effectiveness & Improvement, January 5-8, 2000. Hong Kong.
- Derrida, J.(1978). Writing and difference. Chicago: Uni. of Chicago Press.

- Durkheim, É.D.(1951). *Suicide: A Study in Sociology*. J. Spaulding, & G. Simpson, trans. N.Y.: The Free Press.
- Kant, I.(1960). *Education*. A. Churton, trans. Ann Arbor, Mich.: Uni. of Michigan Press.
- Kant, I.(1965). *Critique of Pure Reason*, N.Y.: MacMillan, Band 1.
- Ryan, M.-L.(1994). "Immersion vs. Interactivity: Virtual Reality & Literary Theory." *Postmodern Culture* 5.1(Sep.).
<http://jefferon.village.virginia.edu/pmc/text-only/issue.994/ryan.994>. Accessed 03.01.2001
- Ryan, M.-L.(1999). "Cyberspace, Virtuality & the Text." M.-L. Ryan(ed.). *Cyberspace Textuality: Computer Technology & Literary Theory*. Bloomington: Indiana UP.
- Schoen, D.A.(1983). *The reflective practitioner-how professionals thinks in action*, N.Y.: Basic Books.