

建構互為主體性的教室觀察指標—— 詮釋的觀點

潘文福*

摘要

互為主體性的教室必須在教師與學生相互尊重與教學相長的前提下，來發展以學生為中心的教學活動，而建構主義所呼籲的建構式教學，正是兼顧學生認知主體與教室社會互動的類型之一，值得教師重新檢視、應用。本文旨在讓教師更能理解互為主體性教室的具體方向，於是以文獻分析和實務經驗的直觀省思，歸納出互為主體性教室活動的同理需求與感受、提供參與機會、合倫理的資訊環境、和諧的教室氣氛4個觀察構面、12個檢核層面，以及59項具體檢核指標，希望藉此達成互為主體教室中的理想對話情境：即教師與學生彼此獨立自主又能相互認同、相互尊重，並在和諧的社會對話氣氛下教學相長、相互支持、同理感受並提出建議。

關鍵詞：學生為中心、互為主體性、教室觀察指標

*潘文福，國立東華大學教育行政與管理學系副教授

電子郵件：s1210@mail.ndhu.edu.tw

來稿日期：2010年4月29日；修訂日期：2010年7月29日；採用日期：2010年10月7日

An Interpretation Perspective for the Construction of Observable Indicators in the Intersubjectivity Classroom

Wen Fu Pan^{*}

Abstract

In the classroom of inter-subjectivity, teachers must develop student-centered activities through mutual respect and mutual learning between the teacher and students. A basic principle of constructivist teaching is the respect for the cognitive subjectivity of the students and also the principle of inter-subjectivity. The author, through literature review and intuitive reflection, attempts to propose observable indicators of the inter-subjectivity classroom. There are 4 dimensions, 12 levels, and 59 items of checklist presented. The suggestions are hoped to help foster harmonious classroom atmosphere in which the teacher and students mutually respect and assist each other in achieving the goals of education.

Keywords: student-centered, inter-subjectivity, observable indicators of the classroom

^{*} Wen Fu Pan, Associate Professor, Department of Educational Administration and Management, National Dong Hwa University

E-mail: s1210@mail.ndhu.edu.tw

Manuscript received: April 29, 2010; Modified: July 29, 2010; Accepted: October 7, 2010

壹、前言

長期以來父母期望子女成龍成鳳的壓力迫使學校重視學生升學率，以迎合家長對子女的高度期待；學校將所有關愛的眼神投注在表現優秀的學生身上，大多資源也投注在表現優秀的學生身上，造成學生優者更優、弱者更弱的雙峰現象。如此，有教無類的教育精神如何落實？每位學生在學校的學習權益如何受到保障？當教師面對整學期課程既定而緊湊的進度，以及學生受教權益保障的衝突時，教師應該如何抉擇？兩難困境是否有融合的可能？如果一位懂得尊重學習者主體性（subjectivity）的教師，其心中一定會經常自我反省：「學生到底在想什麼？」「我這樣教，學生能聽得懂嗎？」、「學生對我的教學有何想法？」等。教育的本質是對受教者主體性的培育，故應該以成就個體自主發展作為教育實踐的任務（張天寶，2000），教育所培育的人應該是具有主體性的人，只有營造尊重主體的學習情境，才能培養個體自主發展的現代公民，將來方能積極貢獻社會。

若從微觀的角度來看課堂的教學活動，將可發現學生經常展現主體的行為，例如上課時看其他讀物、傳紙條、趴著睡覺，對授課教師採取不聽講的行為，表達無形的抗拒（好像在訴說：上課內容不夠生動有趣，無法喚起我的注意，所以我選擇消極被動的方式待之；相反地，也有學生對教師講授的內容感到興趣、主動參與並進行批判）。可見，在教室的學習活動中，學生不時以其主體的價值判斷，對科目、教師或上課的活動，予以自主自發性的評價、排斥或選擇，充分展現以學生個體做為學習主體的行為。若從學生個體的學習認知活動來看也可以發現，在認知活動中學生會透過自己的主體性，組織自己的心向系統，去傾聽、理解、或接納教師所發出的資訊，並對教育資訊中不熟悉的知識予以轉譯，以達到理解、消化和吸收，且調整自己的主體性因素，而將這些資訊知識與原有的認知結構融合，形成新的知識體系和認知結構，因此，沒有學生的主體性，認知活動與學習目標的實現變得不可能。

然而傳統以專家學者為主導的課程規劃，卻疏離了學生的生活經驗，過多專家學者以其自我本位，創造出九年一貫課程內容，雖然處處宣稱以學生為主體，然而九年一貫課程實施前後，教科書的編排及內容實質上並沒有多大變化，未能落實以學生的生活經驗與興趣作為教材重點（許民陽、吳惠雯、王郁軒，2009），也未能讓學生有機會表達他們對課程內容或教科書的看法，所有課程規劃委員仍然由成人世界所掌握，學生依然處於教育權力關係中的弱勢，

這樣所制定出來的課程綱要仍然無法擺脫意識型態的陰影，成為箝制學生為主體之學習的桎梏（吳瓊洳，2005）。因此學生的生活經驗是發展教室學習活動的重要靈魂，沒有了靈魂，學習將缺乏生命力，而且無法將新學習統整到學生既有的認知架構，所以發展教室學習活動應該要多與學生對話與溝通，保持同理心，並且有機會讓學生表達自己的生活經驗，以便運用學生主體經驗成就個體身心健全之自主發展。換言之，教師發展教室活動時，應該要尊重、同理與關懷學生感受，讓他們有機會參與教室活動，獨立自主地思考與表達，營造學習氣氛融洽而且學習品質良好的教室學習情境，才能創造師生之間互為主體性（inter-subjectivity）的教室活動。

自工業革命以來的科學運動，過分強調變項之間的科學操弄，間接影響學校教育的辦學理念與認知觀點，且這種觀點卻預設，學習探究的認知過程不必考慮社會文化背景（Rodríguez & Kitchen, 2005）。教育改革運動與整個社會秩序的建構及發展有其複雜的內在關連，不能以去脈絡的方式單獨看待，若微觀檢視教室活動情境將發現，教師的理念主體性¹以及學生的學習主體性之間，彼此觀點若有分歧存在，他們的互動磋商與辯證歷程仍然必須在共同的教室場域來解決問題，因此有必要讓師生更清楚地理解互為主體性在教室對話情境中的重要性。

葉文傑（2006）以哲學詮釋學的觀點論述教育實踐過程中自我理解的重要性及實踐智慧的進路。實踐進路乃從共通感至於教化陶冶，以至自我知識內化，進而達成以人為本之自我理解的實踐智慧。易言之，以教育工作的經驗所做的自我理解即為詮釋學觀點所鼓勵的教育實踐。因此本文以教育工作者觀點，採取文獻分析與直觀省思方法，從分析主體性的意義出發，嘗試理解與說明互為主體性的教室對話情境，並詮釋建構主義學生中心的活動設計理念，最後將詮釋心得應用於發展互為主體性教室活動觀察的具體指標，提供學校教師落實發展互為主體性教室活動規劃之參考。

¹所謂理念主體性指教師以其專業發展及實踐經驗的角色主體，從教育的應然面詮釋學校教育當中應為而所當為的教育實踐活動。

貳、理解互為主體性的教室對話情境

Velkley (2006) 認為，Hegel (G.W.F. Hegel, 1770-1831) 的自由主體精神 (spirit of free subjectivity) 最早源於蘇格拉底學派的自由思想，是一種不受限制的自主人格和自治權力的展現。Senyshyn (2008) 認為，主體性是一種內在的現象，涉及現有的和具體的機構與個體的溝通，客觀性 (objectivity) 則是一個實證 (positivistic) 的概念，一個抽象的概念，即絕對客觀並不存在於現有世界，然而在有限客觀中同時包含部分的主體概念，透過主客體互相關聯的連接概念，主體性的概念依其展現程度而相對形成。楊深坑 (1996) 提到，主體性的問題及困惑主要源自主體本身具有可辯證的特性，從笛卡爾 (R. Descartes, 1596-1650) 提出「我思故我在」來肯定主體性先驗存在開始，到後現代主義宣稱主體已死，西方哲學界對於主體性的概念一直有不同的詮釋與爭辯。儘管學者對主體性有不同的看法，但大都強調自我和族群的認同，換言之，主體的自我定位、溝通對話、權力與社群關係等概念是可以被理解與詮釋的 (Holmberg, Shelley, & White, 2005)。

主體性是西方外來語，中文的主體性用語則源自日文「主体」一詞，而日文所稱主體性的意涵包含了自主性 (autonomy)、獨立性 (independence) 和認同 (identity) 等概念 (吳豐維, 2007)。自主性指個體為自身立法約束的能力；獨立性指個體具備不受他人影響且自主不依賴的能力，而認同則指個體對自我內在的靈魂，或者群體中所處身份的一貫肯定。然而一般人使用主體性一詞時，經常夾雜意涵不清的層次。舉例來說，所謂的文化主體性，常常指的是文化的獨立性，而「台灣主體性」一詞指的是做為台灣人的一種身份認同，也可能指台灣要有自主立法的主權。吳豐維 (2007) 建議把主體性當作一個概念家族 (family of concepts)，讓主體性的概念可以統括諸如自主性、獨立性與認同等子概念，而不是以單一的概念來看待。

1966年之前，解釋新知識的方法論比較簡單 (Aaltio, 2009)。但近年來越來越多文字本身、文本主體之間的動態關係 (研究者和其研究對象)，使得研究的方法論走向社會敘述和寫實的趨勢，概念化和脈絡化成為實證知識重要的一環，主體性一詞成為科學實證的基礎，信譽和信任是社會脈絡中的重要價值，傳記敘述和社會參與的研究員角色也變得比以前更為重要。因此Aaltio (2009) 指出，為了避免學術被政治操弄或御用，諸如性別、種族等主體意識的展現，對研究工作的客觀性與信任關係就顯得更加重要。

此外，個體與社會的關係一直是主體性研究的重要課題，然而在人與社會的關係中，是人在推動社會的發展，還是社會引領人的發展？林火旺（1993）認為，個人與社會之間存在有互依性，也具有互斥性。就互依性來講，人是構成社會的基礎，社會是人存在的形式，人是社會的人，社會是人的社會，因此，社會離不開人，人亦離不開社會。然而就互斥性來講，人的社會行為完全隸屬於個體當下所處的社會結構，甚至是制約於社會結構的現實層面，社會的走向並不見得代表個體的行動選擇，人經常處於被動而無奈地被社會現實結構與價值所約束，人的個體發展價值難以抵擋整個資本社會的價值體系，如果資本主義社會追求的是消費經濟的繁榮，這種社會價值也會制約現實社會結構下的個體社會行為，追求物質消費就成了難以抵擋的主流價值，選擇抗拒的行動歷程也成為與社會脫節的異類。呂炳強（2007）指出，社會世界由行動歷程、社會結構與象徵全域三種社會實在所組成。行動歷程由一連串的當下所構成；社會結構重視資本面而輕忽價值面，強調社會構成的實然面；象徵全域則重價值而輕資本，強調象徵領域的應然面。此三種社會實在中，行動歷程與社會結構所出現的辯證關係，就是社會學所稱的互依互斥關係。

然而Hegel認為，人具有改變社會的潛能，當主體性原則被轉化為絕對主體性精神自覺時，人的個體應該有主體自覺意識，能夠明確決定自己的自由意志而不是盲從（引自程諾蘭，1998）。換言之，個體透過互為主體性的過程而建構了自己的主體性。互為主體性強調知識和思想的社會性和對話本質，思想與知識經驗彼此交織在一起，而且不單只是個人的資產，它是透過溝通對話與理解詮釋而產生，如果人們接受以人為本的基本論點，那麼人類的語言、認同感和實踐行動等，必然由社會脈絡互動下賦予多元存在的意義（Holmberg, Shelley, & White, 2005）。因此，人在社會演進的歷程中，能夠了解自身在這歷程中所扮演的角色，透過對客體的觀察，主動認識和改造現實，並在這歷程中成就個體的主體性，可見主體性並不是先天既存的，也不是自己一廂情願就會產生的，而是透過個體與他人或社會互依互斥的辯證關係建構的。社會結構雖對個人主體性的實際發展有所宰制，但是人的主體性亦可能順勢利用社會結構宰制下的物質或條件，喚醒個體主動發展自我完成的主體意識。

二十世紀，詮釋學成為理解人類行動和研究人員活動的重要方法，試圖解決如何以某種文化的成員去理解另一種文化的經驗或另一個歷史時期。詮釋學建議從現象學還原（phenomenological reduction）出發，在純形式的現象場域尋求意識的解放，並從中發展對社會和歷史影響（Scott & Morrison,

2006)；換言之，所謂的歷史，從現代人的觀點來看，只是對歷史片段含義加以拼湊後所做的理解，若以詮釋學方法進行的研究和文本詮釋，應該以脈絡化(contextualizing)方式來還原整體的歷史圖像。因此，關於人類發展的任何知識，研究者需站在多元文化和理解脈絡的觀點來詮釋歷史，但任何詮釋觀點在Gadamer(H. G. Gadamer, 1900-2002)眼中都可能只稱為有限或局部的觀點(perspective-bound and partial)，即Gadamer所稱詮釋圈的限制(locked by circle of interpretations)，現代人對過去某段歷史雖然做出許多圓點範圍的詮釋，但我們所詮釋的依據也可能只是將古人所做的圓點詮釋的再詮釋而已(引自Scott & Morrison, 2006)²，如果Gadamer的說法屬實，代表世界上現存的知識可能隨時因詮釋的辯證而產生變動，Giddens(A. Giddens, 1938-)提出雙重詮釋學(double hermeneutics)，指出社會研究者不僅在描述社會世界，也可能改變它或從中發展理論、觀念和思想，因為研究者總是努力賦予社會不同的意義，並將研究場域的文化脈絡納入自己的信仰，形成新的詮釋系統，從而可能改變了原有世界的教育活動或知識或研究者本身的行為方式。教育活動或機構的知識可能會在穩定中潛藏著不穩定，面對這種社會變化的必然性，Giddens建議社會工作或歷史研究者需要小心以對，因為社會知識的變遷當中可能隨時潛藏著主體性式微或是被邊緣化的命運(引自Scott & Morrison, 2006)。

從詮釋學的角度來看，理解與詮釋總是有限制的，這也包括研究者自己的視野和角度的限制。誠如蘇軾《題西林壁》詩(引自Zhang, 2010: 58)：「橫看成嶺側成峰，遠近高低各不同。不識廬山真面目，只緣身在此山中。」我們不知道廬山的真實面，因為我們置身其中的視野和角度，看到的是不斷地變化，我們所描述的高低遠近，總難以跳脫主觀的理解與詮釋，唯有融合不同觀點，以及透過觀點間的動態交互辯證，才可能使我們有更好的理解和詮釋(Zhang, 2010)。

若以前面論述來檢視學生主體性，學生個體的學習與其人格成長其實是同時相伴相生而演化的。學生隨著年齡的增長，愈來愈希望自己主宰生活，並逐漸對來自學校、家庭的學習要求感到厭煩，乃至於對權威式的教育體制產生叛逆心理，這種主體意識不斷強化的外在表現，必然導致人的潛能充分發揮，也

²詮釋本身存在於詮釋者主觀的選擇性，單一歷史事件無法全面地從不同時空或事件外部詮釋主體的參照角度來進行整體詮釋，Gadamer認為詮釋者的觀點會受到詮釋的立足點所限制，每一詮釋範圍都像是詮釋者以其立足的原心點，所詮釋掃描形成的圓形範圍一般，自有其侷限性，歷史事件會在古今多重圓點限制下的詮釋範圍中逐漸辯證還原它的真實面貌。

造就個體主體與他人、社會、自然能夠和諧發展的可能性，為促成個體的學習成長與人格的完整發展，教育的本質應著重在協助個體尋求自我抉擇、自我發展與自我完成的學習成長歷程（許育典，1999），學校教育應重視個體發展時期期待自我主宰的心理，將心比心，以造就人格完整發展的可能性。教育部修正頒布的《九年一貫課程總綱》中提及：

國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能……。 （教育部，2010：5）

此政策揭示中小學教室活動規劃應以學生生活經驗為主體，幫助學生發展潛能與自我實現。可惜的是，實際的教室教學活動教師並沒特別著力在「以學生為中心」的焦點上，致使學生在班級教室的學習主體性只是一種虛假表象的存在。有人則認為，文化弱勢的民族區域，人民需要有如聖賢之士來領導，同樣地，也會有文化弱勢地區學校的校長、教師沒有足夠的信心相信學生能自主成為學習的主體（方永泉譯，2004），持此論述者主要的理由是學生的身心發展尚未充足，也沒有能力判斷自己應該要學什麼？渠等缺乏對兒童作為學習主體的尊重，更遑論克服各種困難去營造學生生活經驗為核心的活動情境，然而在學生的學習過程中，真的無法展現其學習主體性嗎？是政策面與執行面的落差？還是訂定課程的專家學者、行政人員、教師或家長等，以其文化霸權的傲慢，否定了學習主體存在的事實，此值得深入探討。

Freire（P. Freire, 1921-1997）把傳統以教師為中心的教學方式稱為「囤積式教育」（banking education），教師自認為是學識淵博的人，恩賜給那些他們認為一無所知的學生，否定教育是知識探究的歷程（參見表1）。相反的，弗雷勒強調的提問式教學（problem posing education），教師以學習者為設計活動的核心，教師不再只是教導者，透過與學生對話的過程，教師本身也受到了教導，學生在接受教師教導的過程中，學生也教導了教師（方永泉譯，2004）。前述的提問對話教學活動，在弗雷勒眼裡是主體獲得自由解放與實踐人文關懷的通道，在這個實踐過程中，教育的本質也相映而生，提問教學如同社會運動，有其發動的立意與起點，有其參與者的主體意識，亦有其預期目標，但目標的達成與否，存在於主體成員對事件活動的多元評價（方永泉譯，2004）。在弗雷勒學生中心的活動設計思潮下，越來越多西方先進國家將抽象學習改變成人文藝術化的設計風氣，舉例來說，鼓勵師生走到戶外，探索與關

懷社會議題，從戶外體驗中學習知能，如同人類創世紀以來的交流一般，教師與學生從戶外活動中產生互動（Brown, & Dyball, 2005）。

表1 弗雷勒提問式教育與囤積式教育之比較

	囤積式教育	提問式教育
師生關係	1.教師是講述的主體，學生是聆聽的客體，缺乏對話。 2.教師視學生為無知者。 3.教師與學生處在對立狀態。	1.教師必須成為學生的夥伴。 2.必須化解師生的矛盾關係。 3.教師與學生彼此教導成長。 4.解放必須以提問方式進行
教育活動	1.教師把學生看成待幫助對象。 2.教師給予知識，學生接收。 3.教室反映社會壓迫的特徵。 4.學生接收知識，缺乏思考活動。	1.學生與教師成為共同探究者。 2.學生可與教師對話，教師不斷反省並創造有利反思的情境。 3.不斷揭露現實，並進行批判。
教育出的學生	1.學生缺乏批判力與創造力。 2.學生被動適應世界與現實，甘願為社會壓迫者服務。	1.具有覺察思考的判斷能力。 2.從世界觀體會個體所處現實。 3.主動探索與人文關懷的公民。

資料來源：作者整理自方永泉譯（2004：107-126）。

Bruner（J. S. Bruner, 1915- ）強調發現式學習（learning by discovery），也同時印證了學生中心活動設計的重要，透過同儕間的合作學習與互動，教師是參與合作學習者或協助合作的催化者，布魯納認為西方國家的教學傳統必須改變，以面對互為主體性日益重要的跨文化學習，無論透過語言、姿態或網路等任何方法，教師應該要盡力培養足以理解他人思想的世界公民（引自Brown, & Dyball, 2005）。此外，傳統在教室討論的過程通常是逐一發言表示看法，而非隨機的自由意志表達，容易造成前面發言者或是重要角色影響後續發言者的意見表述，難以達到互為主體的效果，因此Hofstee（2009）建議一種下注式的意見回遞模式（recursive-betting model），以提升互為主體性的討論效益，其研究發現，互動過程採用中數為代表值並說明理由，會比採用平均數來得更合理而且可被群體所接受³。在上述強調學生中心的教室對話情境裡，自主、獨立、認同三種展現主體性特徵的元素在學生中心為主的教學型態

³K. B. Hofstee 利用心理計量提出下注式回遞評價法：透過評論者工作歷程的分析，將評價依據準則、預判評論、優先選擇和投票等歷程予以計量化，可以達成互為主體性的意見整合。在實務上，他認為應該以評價者判斷的中數值來代表討論共識，並且要告知所有評價者，為何選取中數評價者意見作為決議的理由，如此才能兼顧到所有評價者之間的互為主體性。

中成為重要靈魂，教師與學生互為主體，造就班級教室中主動探索、獨立思考、同理認同、尊重多元、自主管理、互動倫理、和諧氣氛、良性回饋等重要特徵。如此互動使得營造教師與學生互為主體性的教室對話情境變得更有可能是，因此本文將這種互為主體性教室的理想對話情境定義為：「教師與學生彼此獨立自主又能相互認同、相互尊重，並在和諧的社會對話氣氛下教學相長、相互支持、同理感受與建議」，並以此作為互為主體性教室觀察指標建構的核心概念。

然而根據作者對教學理論與實務的理解，不管提問式教學或是發現式學習，乃至於問思教學或價值澄清教學等，雖然教師在觀念態度上均能認同以兒童學習興趣為本位的出發點，但在教學應用的現實層面，卻總受限於每學期既定進度的要求，無法讓學生中心的探究活動成為教室活動的常態，教師趕進度的結果常造成教師主導教學，課堂過半的時間都是教師的教材解說，學生被動聽講、囫圇吞棗，課本教過至少一遍，如果還學不會，學生就要自己承擔沒有好好學習的責任。行動歷程與社會結構常有互依互斥的辯證關係（呂炳強，2007），教師肩負著社會結構中的教育功能角色，而學生的學習行動依附於社會的教育結構，卻同時又想抗拒教育結構中的宰制現象。對於這種辯證關係，必須以本文前段指稱之互為主體性的教室理想對話情境來化解。難道學生為主的探索活動與學校對授課進度的要求兩者間永遠無法同時融合並存嗎？學校教師如何從教學的實然面走向應然面？為了突破現存於教室情境的困境而迎向未來，本文呼籲教師要重新理解與詮釋建構主義的教學觀，而不是在未有真實理解之前就急著將學習者為中心的建構式教學污名化。

參、建構主義教學觀的詮釋

建構主義的教學觀提出以「學習者為中心」的教學主張，導致師生角色的改變和教學權責的移轉，學生成為知識與意義的詮釋者、創造者、發明者及問題的探究者，教師則轉變為問題和情境的設計者、討論溝通的引導者和協調者，以及學生知識建構的促進者。換言之，建構主義強調學生才是認知發展歷程中的主體，不重視主體的教室互動只會變成空談，身為教師，必須從建構主義的論述反省思考，並從建構主義論述觀點獲得實踐教室活動主體的新思維。

建構主義可說是十九世紀末迄今以人為本的一種知識論思潮，發展至

今派別眾多，定義分歧，但主要的類型可區分為個體建構主義（individual constructivism）與社會建構主義（social constructivism），其中皮亞傑（J. Piaget, 1896-1980）的個體建構論和維高斯基（L. S. Vygotsky, 1896-1934）的社會建構論對學校教育具有深遠的影響（朱則剛，1994）。

個體建構主義強調知識是個人主觀的建構，只反映個人經驗的現實，只存在於每個人的腦中，也只有對個人自己才有意義。Piaget是這一派的先驅，在Piaget的《發生知識論》（genetic epistemology）中，引用生物學適應（adaptation）的概念來詮釋個體的認知發展，他認為認知主體的概念結構與其經驗世界的關係，就如同生物和環境的關係，所以人類的認知運作是認知主體與認知客體（外在環境）交互作用的歷程（Piaget, 1970）；他所研究的方向著重在兒童知識習得的歷程利用認知結構（cognitive structure）或基模（schema）來表徵儲存在大腦中的知識，他認為知識的習得是個體面對外在世界的新事物時，會先運用自己已有的基模來處理新事物，透過同化（assimilation）的方式，試圖將新事物納入已有基模之中，然而當個體無法將新事物同化到基模時，便會產生認知的失衡（disequilibrium），此時個體必須透過調適（accommodation）的方式修改既有的基模，以求再次達到認知平衡（equilibration）的狀態（Piaget, 1970）；換言之，知識習得的歷程就是個體透過不斷組織其經驗以適應環境的歷程，知識對於個體而言，是幫助個體適應其所體驗的世界，而非描述真實世界的表徵（representation），所以認知主體在於學習個體本身，而非真實世界詮釋表徵歷程中的客體（Piaget, 1970）。

Von Glasersfeld（E. von Glasersfeld, 1917- ）推崇Piaget是建構主義的先驅，但他從哲學觀點指出，Vico（G. Vico, 1668-1744）才是建構主義的起源，因為Vico早在1710年就已主張人的真理是從人類行為的自發建構和塑造而獲得的，所有的知識都是由人們自己建構起來，知識的獲得乃是建構在個人過去的經驗，而非存在於世界的客觀事實或定理，個人經驗、知識背景與動機的不同，決定了對事物看法的差異（Von Glasersfeld, 1996）。朱則剛（1994）將Vono Glasersfeld歸納為個體建構主義，並稱為激進建構主義（radical constructivism）；Von Glasersfeld不認同書中自有知識存在，書中只有文字符號，符號本身並無任何知識意義，書中符號的意義是讀者所賦予的，所以書中若有知識也是讀者所賦予的，不是書中原本就有的（Von Glasersfeld, 1996）。

此外，社會建構主義認為知識是建構在個體與社會他人磋商和解下的產物。此觀點強調個體知識是在社會文化環境下所建構的，學習者對於外在情境脈絡，特別是教室中個體與同儕或教師的社會互動，對於學習的影響尤其重要，因此知識的建構與社會文化脈絡脫不了關係，建構出的知識意義雖然是相當主觀，但也不是憑空任意的建構，而是需要與別人不斷的磋商和對話來加以調整，而且會受到當時文化與社會環境的影響（甄曉蘭、曾志華，1997）。Vygotsky（1962）是社會建構主義最具代表的人物，他認為人類的知識分成兩種，一種源於個體本身的覺知，以及與父母、同儕互動後所產生的直觀知識，這樣的知識受到語言、文化和其他個體的影響；另一種則經由正式教學活動所產生的學科知識；直觀知識是在學習過程中自然發展的；而學科知識是各學科社群所正式認同的知識，學科知識最大的特徵就是具有權威性。Vygotsky（1962）認為，雖然上述兩種知識的發展是反向的，可是發展的過程卻緊密相關。學習者的直觀知識必須發展到一定程度，才有足夠能力吸收相關的學科知識，他認為概念成長的歷程是一個交互作用系統，學生以其學校正式學習的概念，自發地理解日常生活的概念，並以日常生活的直觀經驗來瞭解學校的學科概念。

Vygotsky（1962）認為，促進學習就是讓學習者的概念從自發的直觀概念遷移到系統性學科概念的歷程，因此，他進一步提出「近側發展區」（zone of proximal development）的概念來說明促進學習的方法，他認為學童在概念形成過程中，若經由大人或能力較高的同儕協助，可以啟發他的學習潛能，達到較高的學習水平。Vygotsky將學習者自己實力所能達到的水平與經由他人協助之後可能達到的水平間的差距稱為近側發展區，而別人給予兒童的協助則稱為鷹架（scaffolding）（Vygotsky, 1962）。此外，Rodríguez 和Kitchen（2005）指出，Vygotsky和Bakhtin（M. Bakhtin, 1895–1975）都共同認為社會互動與高層思考等兩因素影響學習，社會互動是互為主體性的表現，它存在於教師與學生，或是學生與學生之間，互動過程透過多元而吵雜的討論或辯論進行詮釋或辯證，因而引發主體的高層思考，知識在社會互動當中建構形成。

強調社會互動的教育觀點是重視孩子觀點的教室活動設計，如果兒童的觀點受到認可和重視，會像大人一樣建構屬於自己最能幫助經驗詮釋的模式，因此在互為主體之教室活動規劃的第一步是要理解並掌握現實生活中兒童的學習思維與觀點，然後盡可能引入其他的觀點，以擴大和發展孩子的認知結構，引入的不同觀點時不可強迫硬塞並且要學生接受，因為從多元觀點可以培養學生

對不同觀點的思辨、推理、詮釋和評價（Pembroke, 2004）。

建構主義強調認知的主體性與學習者的主動性，生活經驗和先備知識的連結，是學生進入正式學科課程學習的核心，以學生為中心所建構的知識才有意義，知識也是師生或同儕一起在社會情境中所共同建構的，知識是社會互動下的產物，唯有強調鷹架輔助、小組合作參與、遊戲互動、磋商討論等教學策略，才能在學生的經驗世界中，建構起有意義的認知架構。建構主義觀點的教室活動設計，與以教師講授為中心的設計方式明顯不同。教師中心相信知識本身有恆真客觀存在的價值，適合客觀具體概念技能的學習內容，學習者的起點行為、變因介入或調整、終點成效等在正式教學中被視為可操縱的變因，教學成效來自教師依據教育體制所制定的學習目標來評量，但是很明顯地，去除社會文化脈絡所呈現的學習成效，在學習者心中並不代表它存有真實意義；學生為主體的知識論重視相對主觀存在的意義，其意義是個體在社會互動中主動建構與詮釋而獲得的，學生中心之活動設計希望呈現的是現實世界中孩子所能理解與詮釋的真實面貌，透過這樣的活動來充實學習者的先備知識與自我管理的能力，發展學生解決問題的策略，在此過程中尤其需要重視學生的心理感受與社會關懷，因為實踐互為主體教室活動的關鍵因素在於師生之間深化的情緒理解與對話溝通，而不只是一種表面規約或形式（Pembroke, 2004）。舉例來說，教師教學的魅力存在特定個體與個體間的一種情緒，不是一種表面的現象，算是一種愛的感召力量，這種力量使學習個體充滿主動活力和希望。某教師可能獨具領導者魅力，令某學生願意在課堂專心上課，而該生卻不願在其他課認真學習，此顯示互為主體是一種非客觀事實存在的觀點，與其社會脈絡息息相關。換言之，教學魅力不是客觀存在，但又不等同於主觀，比較周詳來說，教學魅力是互為主觀性的，不能僅僅被視為附屬於某人而存在的表面特質（Pembroke, 2004）。

九年一貫實施初期提倡建構式教學時，總被教師化約為僵硬而無變通性的建構規則，教師不斷重複既定的建構活動規劃，而學生早已因為學習而產生認知結構的改變，這種改變並未讓教師隨之調整探索、引導的活動設計，使得有些教師將自己缺乏彈性變通的教學弊病，怪罪於學生為中心的建構式教學。其實建構主義的教學觀揭示了教學過程重視個體本身，以及其所處社會脈絡對學生學習成長的重要性，學習必須以個體主動調適並融合於認知結構才有意義，而學生所處的社會文化脈絡是促進學習者對於現實世界詮釋、理解與互動的催化劑。以教室活動而言，教師除了要建置硬體設備所形成的學習環境之外，更

要重視師生或同儕間互動之對話情境所形成的學習文化，培養具有批判的學習主體，讓學生與教師教學相長，互相尊重、互為主體，成為共同的學習者。

為了達成前述定義之互為主體的理想教室對話情境，本文歸納建構式教學的四項特徵如下：第一，重視學生認知的主體性與學習者的主動性；第二，強調學生建構自身在社會文化脈絡中的意義；第三，建置有利學習探索、教學互動的軟硬體情境；第四，營造支持鼓勵的學習氣氛、培養具有批判性思考的學習主體。接著將這四項特徵轉換為互為主體性教室所必須的四項關鍵要素⁴，分別為：第一，學生中心——主動探索、需求滿足、表達感受、同理心認同；第二，社會互動——獨立思考、鼓勵參與、提供機會、尊重多元；第三，支援情境——情境規劃、支援協助、自主管理、互動倫理；第四，和諧氣氛——教學相長、良性評價回饋、和諧氣氛。藉此希望能進而建構理想而具體的互為主體教室觀察指標，以供班級教師作為落實互為主體教室的參考依據。

肆、發展互為主體性的教室觀察指標

教師在教室活動規劃方面，長久以來，仍然不習慣以學生為中心的方式來設計，其原因可能是教師還不能掌握設計要領，然而在全球化和多元文化的衝擊下，台灣的學子應該要立足本土、放眼全球，而學校教師應該以人為本，實踐教育理念，教學生「作他自己」，卻又能融入社會，承擔社會責任；在教室活動中能教學相長、互相尊重，培養懂得反省思考的世界公民。因此要發展以學生為中心的教學，必須先思考如何建立互為主體性的教室情境，包含以學生為中心設置有形的學習環境與無形的學習文化，讓學生參與其中，自主管理、負責並學習用多元觀點思考問題。

本文參考葉文傑（2006）強調的自我理解和實踐智慧的詮釋觀點，以一個教育工作者角色進行教育實踐的理解與詮釋，並從前述文獻分析歸納的心得，應用於發展互為主體性的教室觀察指標（如表2至表6所示）⁵。

⁴作者透過教育實務經驗對建構式教學理解後所形成的文本敘述，加以精緻性詮釋分析，進而建構互為主體性的關鍵意涵如主動探索等，再以因素命名方式，整合成互為主體性教室所必須的四項關鍵因素，如學生中心等。

⁵由文獻分析結果歸納出主體性特徵、互為主體性的教室特徵、理想的教室對話情境、對建構主義教學觀的四項詮釋，再將歸納結果詮釋為互為主體性教室的四項關鍵要素，進而建構出互為主體性的四項教室觀察構面，並依每一構面的理解意涵，再詮釋出檢核層面與具體指標。

表2 互為主體教室觀察構面之重要內涵對照分析歷程

互為主體教室觀察構面分析歷程	互為主體教室觀察構面之重要內涵的對照分析歷程			
1.理解互為主體性的理想教室對話情境	1-1.主體性的特徵：自主、獨立、認同。 1-2.互為主體性的教室特徵：主動探索、獨立思考、同理認同、尊重多元、自主管理、互動倫理、和諧氣氛、良性回饋。 1-3.理想的教室對話情境：教師與學生彼此獨立自主又能相互認同、相互尊重，並在和諧的社會對話氣氛下教學相長、相互支持、同理感受與建議。			
2.對建構主義教學觀的詮釋	2-1.重視學生認知的主體性與學習者的主動性。	2-2.強調學生建構自身在社會文化脈絡中的意義。	2-3.建置有利學習探索、教學互動的軟硬體情境。	2-4.營造支持鼓勵的學習氣氛、培養具有批判性思考的學習主體。
3.互為主體性教室所必須的四項關鍵要素	3-1.學生中心：主動探索、需求滿足、表達感受、同理心認同。	3-2.社會互動：獨立思考、鼓勵參與、提供機會、尊重多元。	3-3.支援情境：情境規劃、支援協助、自主管理、互動倫理。	3-4.和諧氣氛：教學相長、良性評價回饋、和諧氣氛。
4.建構互為主體性的四項教室觀察構面	4-1.同理需求與感受：教師以學生觀點提供活動內容、學習支援與家長互動。	4-2.提供參與機會：學生能參與課程安排與教室資源的操作、解說或管理。	4-3.合倫理的資訊環境：教師能規劃管理學生為中心的學習環境並關心資訊倫理配套措施 ⁶ 。	4-4.和諧的教室氣氛：營造師生間教學相長的良性互動模式與評價回饋。

表2呈現的是了解互為主體性與詮釋建構主義教學觀之後，將互為主體性之理想教室對話情境詮釋為：「教師與學生彼此獨立自主又能相互認同、相互尊重，並在和諧的社會對話氣氛下教學相長、相互支持、同理感受與建議。」為達成前述目標，本文分析建構主義教學觀所強調的重要特徵，形成互為主體性教室所必須之學生中心、社會互動、支援情境、和諧氣氛等四項關鍵要素，接著以同理需求與感受、提供參與機會、合倫理的資訊環境，以及和諧的教室氣氛等較為精準的用語命名建構互為主體性教室的四項觀察構面，並以此四項構面發展各構面下的檢核層面與具體檢核指標，作為第一線教師進行互為主體

⁶資訊倫理配套措施係指教室軟硬體設施等提供學生利用的資源訊息，應以尊重資訊隱私、資訊正確性、資訊所有權、資訊利用之公平正義原則，由師生共同規劃與訂立管理規範。

之教育實踐的參考準則⁷。

表3構面一是「同理需求與感受：教師以學生觀點提供活動內容、學習支援與家長互動」，強調的是教師同理學生的學習需求與感受；此構面分為三個檢核層面，包括「1-1教師能以學生觀點呈現教室活動內容」、「1-2教師能以學生觀點提供學習支援或鼓勵」和「1-3教師在考量學生感受下進行家長互動」，每個層面分別有4-5個具體檢核指標，指標建構的核心精神在於以學生作為認知主體與重視學習的主動性，提供教師作為建立互為主體性教室情境之第一構面觀察指標⁸。

表4構面二是「提供參與機會：學生能參與課程安排與教室資源的操作、解說或管理」。所強調的是要教師提供學生參與班級管理、操作與表達的機會；此構面分為3個檢核層面，包括「2-1學生能參與課程安排與活動實施」、「2-2學生能參與教室資源的操作與解說」和「2-3學生能參與教室資源的管理」，每個層面分別有4-6個具體檢核指標，指標建構的核心精神在於以學生參與來建構自身在教室脈絡中的意義，提供教師作為建立互為主體性教室情境之第二構面觀察指標⁹。

表5構面三是「合倫理的資訊環境：教師能規劃管理學生為中心的學習環境並關心資訊倫理配套措施」。所強調的是要建立符合學生中心與資訊倫理的學習環境；此構面分為3個檢核層面，包括「3-1教師能營造學生為中心的學習資源環境」、「3-2教師能重視與學習環境有關的資訊倫理配套措施」和「3-3教師能引導規劃學習資源維運管理機制」，每個層面分別有5個具體檢核指標，指標建構的核心精神在於以公平、均等、合理、合規範的原則來規劃學習或教學互動的軟硬體情境，此供教師作為建立互為主體性教室情境之第三構面觀察指標¹⁰。

⁷由文獻歸納出理想的教室對話情境，詮釋互為主體性教室的四項關鍵要素，進而建構出互為主體性的四項教室觀察構面，並依筆者對每一構面的直觀理解，分析構面的重要概念，作為檢核層面，再以直觀理解分析檢核層面的重要次概念，作為檢核層面之下的具體檢核指標。

⁸作者分析構面一的重要概念，包括同理觀點、呈現活動、學習支援、家長互動。詮釋成為三個檢核層面，再以直觀理解方式，分析檢核層面的重要次概念，作為教室的具體檢核指標。尊重學生的學習權益需以同理心加以關懷，與家長互動也需兼顧學生感受，以利於兼顧三方和諧。

⁹作者分析構面二的重要概念，包括學生參與、課程實施、資源操作、資源管理。詮釋成為三個檢核層面，再以直觀理解方式，分析檢核層面的重要次概念，作為教室的具體檢核指標。讓學生參與課程實施之安排，實有邁向教室中師生互為主體的轉型意義。

¹⁰作者分析構面三的重要概念，包括學生中心、資源規劃管理、學習環境、資訊倫理措施。詮釋成檢核層面再直觀分析檢核層面的重要次概念為具體目標。學生都是該被尊重的個體，教室資源也該在合倫理規範下，尊重學生的資訊隱私權或所有權，及重視學生對資訊的正確引用、近用與易

表6構面四是「和諧的教室氣氛：營造師生之間教學相長的良性互動模式與評價回饋」。所強調的是要在和諧之教室學習氣氛的前提下完成教學績效的目標；此構面分為3個檢核層面，包括「4-1教師能根據個別差異給予學習評估或總結評鑑」、「4-2學生能在上課觀察並給予教師課程安排上的建議」和「4-3營造師生之間良性的教室對話模式」，每個層面分別有5個具體檢核指標，指標建構的核心精神在於以友善關懷的態度，來營造支持與鼓勵的學習氣氛，並培養具有批判思考能力的學習主體，此提供教師作為建立互為主體性教室情境之第四構面觀察指標¹¹。

以教室的權力關係來看，學生的地位長期處在相對弱勢的狀態，而理想上大多數教師都能理解建構式教學等方法之特點，但從現實的教室互動關係來看，第一線的教師對於發展學生為主、教師為輔之教室互動的實踐行動仍然步履蹣跚；有鑑於此，喚醒學校教育重視學習者主體性，甚至於發展互為主體性的教室觀察指標提供教師參考，應有其意義。

表3 互為主體性的教室觀察指標：構面一 ——同理需求與感受

構面一	檢核層面	具體檢核指標
同理需求與感受：教師以學生觀點提供活動內容、學習支援與家長互動。	1-1教師能以學生觀點呈現教室活動內容。	1-1-1.教師是否以學生能理解型態呈現教室活動相關訊息？
		1-1-2.教師是否以學生能理解的具體策略來介紹課程內容？
		1-1-3.教室是否有及時更新的公布欄、資源使用規則或班級公約？
		1-1-4.教師的活動設計是否包含學習資源探索與歸納表達的活動？
		1-1-5.教師的活動設計是否能吸引學生專心參與正在進行中的活動？
	1-2教師能以學生觀點提供學習支援或鼓勵。	1-2-1.教師是否以學生能理解的策略提供學習所需的支援或引導？
		1-2-2.教師是否以學生能理解的策略來發展學習操作範例或文件？
		1-2-3.教師是否以學生能理解的觀點即時回饋學生的求助或提問？
		1-2-4.教師是否以學生觀點提供師生或同儕對話互動的討論規則？
		1-2-5.教師是否對於教室活動中討論互動的學生給予公開表揚？
	1-3教師在考量學生感受下進行家長互動。	1-3-1.教師是否在考量學生意願下提供家長可利用的在家教育資源？
		1-3-2.教師是否在考量學生學習狀態下鼓勵家長給予學生支持協助？
		1-3-3.教師是否在考量學生感受下與家長提及學生在校表現的訊息？
		1-3-4.教師與家長雙方是否有互相提供同步或非同步的意見反映？

用。

¹¹作者分析構面四的重要概念，包括教學相長、個別性評估、活動排程建議、良性互動對話。每位學生都有個別差異，進行評量應有其個別性，教師對課程活動也要能接納學生建議，和諧的教室氣氛是創造師生雙贏的有利條件。

表4 互為主體性的教室觀察指標：構面二——提供參與機會

構面二	檢核層面	具體檢核指標
提供參與機會：學生能參與課程安排與教室資源的操作、解說或管理。	2-1 學生能參與課程安排與活動實施。	2-1-1.教師是否能在上課前徵詢學生關於課程設計編排方面的意見？
		2-1-2.學生是否能參與教師所安排的課程互動討論規則？
		2-1-3.學生是否能在課程活動中擔任小教師或小助教來教導同儕？
		2-1-4.學生是否能在課程活動中參與分組規劃或競賽規則的討論？
		2-1-5.是否讓學生參與課程中所需教材教具資源的協助發展？
	2-2 學生能參與教室資源的操作與解說。	2-2-1.學生是否參與教室各種教學設備資源的操作與解說？
		2-2-2.是否針對擔任小教師或小助教的學生安排資源操作管理之課程？
		2-2-3.教師是否能對小教師或小助教的提問即時給予回饋或諮詢轉介？
		2-2-4.小教師或小助教的培訓課程是否包含操作解說能力的成效評估？
		2-2-5.學生是否參與教室各種設備資源操作使用說明圖表的製作？
		2-2-6.學生家長是否能協助指導小教師或小助教的操作解說知能？
	2-3 學生能參與教室資源的管理。	2-3-1.學生是否能參與訂定教室資源使用公約或班規？
		2-3-2.教室是否有資源使用維護登記簿本和借用管理的服務櫃台？
		2-3-3.教室是否有建立小助教管理志工制度與榮譽機制？
		2-3-4.教室資源管理公約是否可以透過學生意見反映而作檢討與修改？

表5 互為主體性的教室觀察指標：構面三——合倫理的資訊環境

構面三	檢核層面	具體檢核指標
合倫理的資訊環境：教師能規劃管理學生為中心的學習環境並關心資訊倫理配套措施。	3-1 教師能營造學生為中心的學習資源環境。	3-1-1.教室是否支援二十四小時的無線上網連線服務？
		3-1-2.教室中是否備有可供學生上網檢索學習需求的電腦或手提電腦？
		3-1-3.是否將課程相關學習資源上網供學生在課外時段學習運用？
		3-1-4.教室的學生座位安排是否能促進合作學習、競賽或討論？
		3-1-5.教師是否能評估並引進可以提升學習成效的各種資源或媒體？
	3-2 教師能重視與學習環境有關的資訊倫理配套措施。	3-2-1.是否能保障教室資源以公平公正公開的方式提供學生使用？
		3-2-2.教室是否能確保資源使用的隨手可得性或簡易操作性？
		3-2-3.學生是否在合乎隱私權或著作權法規定下使用各種資源設備？
		3-2-4.學生是否能判斷資源設備使用的合法性或取得資訊的正確性？
		3-2-5.學生是否具備使用資源設備的社交禮儀或相互尊重的態度？
	3-3 教師能引導規劃學習資源維運管理機制。	3-3-1.教室資源設備是否能即時根據學生反映而維修改善？
		3-3-2.教室是否能提供各種資源設備使用比率的統計資訊？
		3-3-3.學生對資源設備使用上的問題是否能獲得諮詢或回饋？
		3-3-4.教師是否訂定教室資源設備維運管理的相關規則與公約？
		3-3-5.家長是否願意協助教室學習資源的維修或改善服務？

表6 互為主體性的教室觀察指標：構面四——和諧的教室氣氛

構面四	檢核層面	具體檢核指標
和諧的教室氣氛： 營造師生之間教學相長的良性互動模式與評價回饋。	4-1教師能根據個別差異給予學習評估或總結評鑑。	4-1-1.教師是否能根據個別差異給予學習過程的評估診斷與補救教學？
		4-1-2.教師是否能根據學生學習進度而給予學習成效的評鑑與檢討？
		4-1-3.學習過程評估與成效評鑑結果是否能落實在課程調整與設計？
		4-1-4.學習記錄檔案是否能被妥善保存並應用於改善個別化學習？
		4-1-5.學生是否能查詢學習過程所被記錄的個人相關資料訊息？
	4-2學生能在上課觀察並給予教師課程安排上的建議。	4-2-1.學生是否能反映課程規劃或內容難易程度之適當性？
		4-2-2.是否於課程實施完畢後即針對該課程進行滿意度調查？
		4-2-3.學生是否能對小助教或小教師的安排提出變更實施方式的提議？
		4-2-4.學生是否對自己在教室扮演的角色定位了解清楚？
		4-2-5.教師對學生的回饋評價是否能虛心接受並轉化為成長的動力？
	4-3營造師生之間良性的教室對話模式。	4-3-1.學校是否支持教室中師生互動參與的民主化學習互動方式？
		4-3-2.師生是否能把握民主對話與相互尊重的原則進行教室互動？
		4-3-3.教師是否邀請家長參與師生共同檢討的班級課程發展會議？
		4-3-4.教師是否能運用各種資源工具促進師生之間的良性對話模式？
		4-3-5.教師是否能善用肢體或語言表達對學生的信任關懷與支持鼓勵？

伍、結論

互為主體性的教室必須在教師與學生相互尊重與教學相長的前提下來發展以學生為中心的教學活動，而建構主義教學觀點正是兼顧學生認知主體與教室社會互動的教學類型。本文在於讓教師更能理解互為主體性教室具體落實的方向，於是以教育工作者自我理解之觀點，採取文獻分析和實務經驗的直觀省思，分析主體性之自主、獨立、認同等三項特徵，進而轉化為包括主動探索、獨立思考、同理認同、尊重多元、自主管理、互動倫理、和諧氣氛、良性回饋等互為主體性的教室元素，期能建構可以達成「教師與學生彼此獨立自主又能相互認同、相互尊重，並在和諧的社會對話氣氛下教學相長、相互支持、同理感受與建議」之互為主體性的理想教室對話情境。

本文也從詮釋建構主義的教學觀理解「重視學生認知的主體性與學習者的主動性」、「強調學生建構自身在社會文化脈絡中的意義」、「建置有利學習探索與教學互動的軟硬體情境」、「營造支持鼓勵的學習氣氛和培養具有批判思考的學習主體」的重要性，因此整合前述互為主體性的教室特徵，建議教師在營造互為主體性教室的同時，應該把握「學生中心」、「社會互動」、「支

援情境」、「和諧氣氛」等要素，並以本文建構之「同理需求與感受」、「提供參與機會」、「合倫理的資訊環境」、「和諧的教室氣氛」等四項構面及12個檢核層面、59項具體檢核指標，作為教師檢討班級互為主體的重要依據。

同理、參與、倫理、和諧等四項班級經營的重要原則，是本文理解主體性意涵與建構式教學後所歸納的互為主體性教室觀察重心，本文互為主體教室之具體檢核指標可以提供教師作為直觀的反思與檢討，並期能促使互為主體的理想對話情境在教室開始逐漸萌芽、紮根與茁壯。

參考文獻

- 方永泉（譯）（2004）。P. Freire著。受壓迫者教育學（Pedagogy of the oppressed）。台北市：巨流。
- 朱則剛（1994）。教育工學的發展與派典演化。台北市：師大書苑。
- 吳豐維（2007）。何謂主體性？一個實踐哲學的考察。台北市：聯經。
- 吳瓊洳（2005）。從課程社會學觀點論教師在九年一貫課程知識的選擇。國民教育研究學報，14，113-133。
- 呂炳強（2007）。凝視、行動與社會世界。台北市：漫遊者文化。
- 張天寶（2000）。試論主體性教育的基本理念。教育研究（大陸），8，13-18。
- 教育部（2010）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。2010年4月12日，取自 http://teach.eje.edu.tw/data/files/class_rules/all.pdf
- 許民陽、吳惠雯、王郁軒（2009）。以學生為學習主體的國小高年級土石流防災課程教學研究。課程與教學季刊，13（1），233-260。
- 許育典（1999）。從「人的自我實現」作為基本權的本質建構多元文化國的教育基本權核心以及教育行政中立與寬容原則（上）。月旦法學，49，116-126。
- 程諾蘭（1998）。黑格爾歷史哲學研究。東海大學哲學系博士論文，未出版，台中市。
- 馮朝霖、薛化元（1997）。主體性與教育權：教育改革的民間觀點。台北

- 市：業強。
- 楊深坑（1996）。理性的冒險、生命的行動及主體性的失落與拯救。**教育研究集刊**，37，20-38。
- 葉文傑（2006）。從哲學詮釋學的實踐智慧觀點論「懂得如何操作」與「自我理解」的教育經驗本質。**教育與社會研究**，11，1-22。
- 甄曉蘭、曾志華（1997）。建構教學理念的興起與應用。**嘉義大學國民教育研究所學報**，3，179-208。
- Aaltio, I. (2009). How to become a knowledge holder: Creating a piece of scientific knowledge with originality. *Tamara Journal of Critical Organization Inquiry*, 7(3), 9-25.
- Hofstee, W. K. B. (2009). Promoting intersubjectivity: A recursive-betting model of evaluative judgements. *Netherlands Journal of Psychology*, 65(1), 2-9.
- Holmberg, B., Shelley, M., & White, C. (2005). *Distance education and languages: Evolution and change*. Clevedon: Buffalo Multilingual Matters.
- Keen, M., Brown, V. A., & Dyball, R. (2005). *Social learning in environmental management: Towards a sustainable future*. London: VA Earthscan.
- Pembroke, N. (2004). *Working relationships: Spirituality in human service and organisational life*. London & New York: Jessica Kingsley.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Harper & Row.
- Rodriguez, A. J., & Kitchen, R. S. (2005). *Preparing mathematics and science teachers for diverse classrooms: Promising strategies for transformative pedagogy*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, D., & Morrison, M. (2006). *Key ideas in educational research*. London & New York: Continuum.
- Senyshyn, Y. (2008). Wittgenstein and the aesthetics of educational administration: Philosophical biography and thought. *EAF Journal*, 19(1), 81-103.
- Velkley, R. L. (2006). On possessed individualism: Hegel, Socrate' daimon, and the modern state. *The Review of Metaphysics*, 59(3), 577-599.
- Von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (pp. 3-7). New York: Teachers College Press.

- Von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice*(pp. 3-7). New York: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. (E. Hanfmann & G. Vaker, Trans.). Cambridge MA: MIT Press. (Original work published 1934)
- Zhang, L. (2010). The true face of Mount Lu: On the significance of perspectives and paradigms. *History and Theory*, 49(1), 58.