

## 綜合活動之批判性建構教學

洪久賢\*、蔡長艷\*\*

綜合活動課程可透過批判性建構教學之辯證、對話、合理質疑、敏銳觀察、分析比較、邏輯推理、解決問題、創造、自省等思考歷程，使學生從行動中體會活動中的自己，主動建構個人意義，培養實踐生活知能所帶得走的能力。教師是教學的輔助者、促進者、詮釋者、教學環境設計者、班級經營者、教材提供者、引動學習的中介者等「推手」角色。學生是學習的主體、教學情境中的主角，知識與意義的詮釋者、創造者、發明者，與問題的探究者。師生均為獨立的個體，其有各自的思考，在教學的歷程中，同儕與師生關係是合作互動關係。批判建構取向的課程設計原則包括：學習者為課程的主體、生活經驗為起點、問題解決的教材、過程導向的設計、科際統整的組織，以及多元化的真實評量。

**關鍵詞：**批判思考、教學、綜合活動

\*台灣師大人類發展與家庭學系教授；美國愛荷華州立大學博士；學術專長為課程與教學

\*\*台北市教師研習中心研究員兼研究組組長；美國愛荷華州立大學博士；學術專長為教師進修

## 壹、前言

綜合活動是二十一世紀中小學課程改革中的一項創舉，跳脫傳統教育背多分、填鴨式的學習桎梏，透過綜合活動的學習，使學生在活動中真正體驗教育意義，培養基本倫理觀、感動的心、因應社會劇烈變化的實踐力、反思、批判建構、解決問題等帶得走的能力瞭解社會脈動，體驗社會現實，進而關懷社會與環境，願意貢獻社會，表現出此課程之本土性、國際觀與現代性（洪久賢，2001a）。

## 貳、批判性建構教學理念

綜合活動的學習不拘泥於內容，而是強調落實學習者主動參與，自己作決定，透過體驗學習，從生活中體驗現代社會課題，培養學生健全的人格，敏知自己週遭切實的問題，活用知識、思考判斷、並付諸於自我實踐行動，且對行動的困境、挫折與錯誤，質疑、批判、反思，覺察自己的判斷、信念與盡心盡力的感受。學習者體會到活動課程對自我發展的意義、學習後成長的喜悅，成為生活自發性學習的原動力，學習所得能內化成為自己的一部分（洪久賢，2001a）。批判性建構教學建立在開放、共創的基礎上，透過學生主動參與知識的建構，在對話、運思、批判辯證的社會互動過程中產生學習（甄曉蘭、曾志華，1997），即主體透過批判省思而自我定位與自我理解知識的歷程，符合綜合活動「提供反思訊息、擴展學習經驗、推動整體關聯與鼓勵多元自主的學習意義。活動的價值是在學習者「行、思、知」的整體展現（黃譯瑩，2001）。

批判建構認知是結合批判思考與建構認知的優勢，建構認知需要批判思考以減少謬誤；批判思考使建構認知除促使認知主體認識外在客體外，更觸及內在認知基模之自我反省。建構認知融入批判思考後，即人類知識是透過認知過程而建構起來，在過程中不但包含內在與外在客體世界的互動，也包含內在與他人和自我之間的互動。批判思考使建構認知更深入結構底層並加以反省，有助於擴展個人的建構認知及於他人和社會面向。批判建構認知具有建構知識廣度和深度的超越性特質與功能。從 Piaget 的發生認識論中，可以了解人類的知識是透過活動逐漸建構發展而來，及知識會在活動當中不斷的發展，不斷的再建構。但如果沒有活動，便沒有知識

的產生，更沒有預先存在的實體。換句話說，建構認知須等到遇上新問題，且產生認知結構的不平衡後方可能重組認知基模，但批判思考則具有反省過去、策勵未來的能動性與主動性（溫明麗，2002）。

建構認知強調思考、檢證問題策略的有效性與普遍性，偏重以「功效」（utility）為規準，但批判思考更注重反省，檢討自己的價值觀，也關注人文的核心—美好生活的關懷，個人生命自我提升的美感與情操的層次，關心幸福問題，此與綜合活動領域—重視生活實踐、體驗意義，以及個別發展之領域目標相符。因此建構認知需要批判思考，且批判思考超越建構認知。批判思考除了質疑、反省外，尚有解放與重建。批判思考可以降低建構認知被扭曲的可能，有助於對迷思概念的反省與檢視。批判性建構教學乃引動主體發揮自主性的思考，以培養與提昇學習者主體不斷利用各種理論探究世界的思考者，學習者在自由、民主和批判討論與詮釋活動中，不斷的重組自己對外世界的知識，透過內省、自我對話，將特殊的意識形態消除，或轉化成有價值的經驗，以修建知識，即以學生為主，思考為本（溫明麗，2002）。

## 參、批判性建構教學目標與內涵

### 一、批判性建構教學目標

建構教學的目標在協助其知識能適應外在環境的程度；批判性建構教學目標則在培育具有知識建構能力的人，開展與生俱來的能力，並開發學習者的心智能力，使其具備建構知識的能力。批判性建構教學目標具有融合「自由」與「確定」；「殊異」與「共通」之辯證精神。活動課程的目的再提供學習者透過對活動的實踐，獲得直接體驗與及時反饋信息，從過程中體驗與應用所知，建構自己對活動的意義，並藉此同時再次認識此建構意義的主體，就是自己。綜合活動的實踐精神就是要能真正的讓活動參與者擁有自己對活動體驗的詮釋權，建構自己的意義（黃譯瑩，2001）。

## 二、批判性建構教學之內涵

綜合活動課程設計從人與自己、人與社會、人與自然出發，四大主題軸為認識自己、生活經營、社會參與、保護自我與環境，此等內涵可透過批判性建構教學之辯證、對話、合理質疑、敏銳觀察、分析事理、比較、邏輯推理、冷靜思考、解決問題、創造、自我反省、臨危不亂等思考歷程，使學生從行動中體會活動中的自己，主動建構個人意義，培養實踐生活知能所帶得走的能力（洪久賢，2001a；溫明麗，2002）。

## 肆、師生角色

### 一、教師角色

在課程發展過程中，教師做為一個學習者、研究者和課程設計者，與同事相互討論、爭論和對話，合作設計課程、發展教材，以教室作為課程的實驗室，並實施行動研究，經由評鑑、反省與批判，建構、再建構理論（歐用生，2000）。在教學中，教師的角色由傳統的知識保有者、真知傳遞的權威者、操縱教學的決定者、指導者的角色，轉變為教學的輔助者、促進者、詮釋者、教學環境設計者、班級經營者、教材提供者、引動學習的中介者等「推手」角色。教師由高高在上的姿態調整為紓解師生的緊張關係，去尊卑的對等關係，鼓勵學生自發性的試探與建構，而不急於給予正確答案；看重教學的過程，勝於學習結果，加重學生對自己教育成敗負起較大的責任，並重整師生倫理（林生傳，1998）。教師本身需具備教育學、學習理論等教育理念，結合社會、政經、人文、史地等相關經驗，由學生的觀點試圖了解學生的學習，知道學生的錯誤與混淆困惑正是學生目前的認知，學生的有意義的學習或社會互動可能就發生在衝突、混亂、驚奇與長時間的掙扎後。教師要能開放心胸，包容、包涵學生的無知、混亂、迷惑與引導學生在衝突與混亂中成長，經常自我反思，能更圓融的與學生溝通，協助學生批判建構自己的知識與信念（Yost, Sentner & Forlenza-Bailey, 2000）。教師角色的轉變，陌生、恐慌是必然的事實，透過學習社群，可幫助教師免於孤獨的掙扎與焦慮。

## 二、學生角色

學生是學習的主體、教學情境中的主角，知識與意義的詮釋者、創造者、發明者，與問題的探究者，因此在教學過程中要尊重學生的主體性，積極鼓勵學生參與教學活動，學生依據自己對經驗賦予的意義，進行批判與建構，讓學生感到彰權益能，能主動參與，反思自己原先的知識，解構不當之處，重建更恰當的知識，成為知識建構的主體（洪久賢，2001b, 2001c）。學生並非取知識自教師，而是透過自己的體驗、感知或心靈的運思，創造融合個體與群體的新世界。

## 三、師生關係與教學互動

無論教或學都是生命的展現和交流，而非教材的傳遞與知識的交換（溫明麗，2002）。教師與學生均為獨立自主的個體，其有各自的思考，在教學的歷程中，同儕與師生關係視為是合作互動關係。在合作學習中，學生有義務提出自己的觀點，並與同儕進行合理的溝通，透過合作學習培養學生的民主素養。在教與學的歷程中，師生的思考不斷的互動與激盪，亦師亦友，師生間教學相長。

## 伍、批判建構之課程設計

課程不應被視為是知識體，而是為獲得或建構知識的序列活動，批判建構取向的課程設計原則包括：學習者為課程的主體、生活經驗為起點、問題解決的教材、過程導向的設計、科際統整的組織，以及多元化的真實評量。

課程設計以學生的生活經驗為起點，包括舊有的知識或經驗，學生感興趣與生活所需的知識或經驗。課程內容涵蓋學生的整體生活，學生所面對真正的生活環境；強調學習環境是真實的學習情境，以利學習成果的遷移。充分了解學生的經驗與思維的獨特性，考量適當的對象與教材，對於教材的選用，任何教材都只是教學活動的媒介，不可作為教學和學習的唯一內容，以免僵化了批判性建構教學。

## 主題文章

安排具有啟發性的情境，激發學習動機，喚起學生先前的經驗，並提示學生心智模式以面對新事象處理新經驗，允許學生對它感興趣的教材進行探索，採問題導向的教學。為解決問題，學生透過對問題情境的思考、蒐集資料、分析、組織、詮釋與說明知識，設計解決方案，討論分享，積極主動的參與問題解決過程。教學的發展活動以協商對話的方式進行，辯證式的，而非規範性的，不墨守成人本位的立場，採取學生中心的觀點。學生的知識是暫時的，隨著不斷的學習而成長，課程需適應學生，而不是讓學生適應課程。在教學的過程中，允許學生發生錯誤，且特別關心學生錯誤知識體系、迷思概念、扭曲價值觀的來龍去脈，更值得關切與掌握。讓學生獲得能力感，管理自己的生活與學習，感到賦權增能。茲將傳統教學、建構教學，以及批判建構教學設計之差異比較，羅列於表 1。

批判性建構教學主張採以科際統整的組織型態，打破學科界線，以有跨學科知識的統整性教材尤佳，而綜合活動目標之一為課程統整—具有己課統整與己我統整之特質，充分統整六大學習領域之教學，並能結合校內外資源。當學校、家庭、社區成為一體，綜合活動的學習能有效的發揮。因此綜合活動可運用批判性建構教學以議題或活動來組織教材，藉以獲得學習經驗的關聯性與整體性，有利於學習遷移。教材與教學設計應兼顧學生的生活經驗與社會文化脈絡，以困難、問題與矛盾情境為核心，以組織課程材料，綜合活動具有跨領域的屬性，使學生整合運用寬廣的概念群，思所獨特的問題解決途徑，反思自己的價值觀，並解構不合理的舊觀念，重構新觀念。

表一 傳統、建構教學與批判性建構教學之比較

	傳統教學設計	建構教學設計	批判性建構教學設計
哲學基礎	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 客觀論</li> <li>• 知識本身有恆真的價值</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 建構論</li> <li>• 意義是經由社會協調而來</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 批判建構論</li> <li>• 在無宰制的學習環境中，建構多元的概念與多重的權力關係</li> </ul>
學習內容	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 適合學習動作技能、語文資訊及具體概念</li> <li>• 簡化現實世界</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 適合學習問題解決及認知策略等進階知識</li> <li>• 呈現現實世界的真實面貌</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 適合學習問題解決、批判反思及認知策略等進階知識</li> <li>• 挑戰現實世界的價值觀</li> </ul>
學習者	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 可在教學過程中調整個別差異</li> <li>• 重視學習者的起點行為</li> <li>• 被動接受知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 學習者的先前知識影響學習結果</li> <li>• 強調學習者有自我管理的能力</li> <li>• 主動建構概念</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 學習者後設分析知識與意識的建構歷程</li> <li>• 主動積極的質疑、反思、解構與重構</li> <li>• 知識創新</li> </ul>
學習情境	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 正式教學</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 情境學習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自由、安全、開放的情境學習</li> </ul>
學習項目	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 人造的</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 真實的</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 真實的、多元智慧、多元文化</li> </ul>
成果評量	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 重視教學與成效</li> <li>• 以學習目標為評量標準</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 重視學習的過程</li> <li>• 目標中立導向</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 重視學習的過程</li> <li>• 以反思，辯證層次為評量標準</li> </ul>

(修改自朱湘吉，1992，頁 18)

## 陸、教學方法與歷程

批判性建構教學沒有固定的方法與進程，注重學生概念結構或運思的方式，高度仰賴教學者的敏感度，依據學生的表現，師生互動，精熟的教師在教學當（on-the-spot）營造教學情境，創造出教學活動，促使學習者發生改變，教師依學生的實際情況做彈性調整（McCarthy-Tucker, 2001）。

批判性建構教學的通則是：在教學活動採問題導向(problem-based)學習，從學生真實生活環境世界中尋找問題情境，激發學生內在感到不足或與其已有的認知、價值觀互相矛盾衝突之處，引發學生的學習動機。善用問題，促進學生反思，提問「為什麼？」討論「何以如此？」以及探討「如何解決？」。對不確定性、晦暗不明的外在客體或內在的矛盾，一一加以分析、檢視，發現問題並解決問題（Yost, Sentner & Forlenza-Bailey, 2000）。其步驟如下：

- 一、認清題意與條件，確立問題所在
- 二、尋找可能解決的策略
- 三、驗證可能的答案
- 四、策略分析(反省自己、了解對方)
- 五、反省與檢討

### 一、教學情境—支持性、創造開放、安全且無性別歧視的學習環境

批判建構取向的學習情境是自由、安全自在、開放民主，充滿刺激與挑戰、質疑、澄清與辯證，且是合作的情境，師生共同建構與維持，讓學生在無壓力的情境中發表自己的見解、進行反思，即以創造民主的教室並與社會生活銜接。在教學歷程中，教師正視師生權利關係，不主導教學，而是扮演引導者與學習者的角色，教師現身，坦然面對學生，充分開放言論流動的空間予學生自由辯證。教師給予學生充分的思考與發表演論的時間與自由，使學生能夠暢所欲言。教師僅在學生討論偏離主題時，或是發覺學生所提觀點中，還有其它可以深思的內涵時，才會適時介入學生的論辯之中以提供思考的向度。



批判性建構教學傾向採多元、非正式的教學，學生的學習空間、地點與學習方式皆可視實際需要而靈活調整。綜合活動也主張提供學生更為流動的、開放的、多元的，不限於教室、固定知識或固定管道的學習環境（黃譯瑩，2001）。在批判性建構教學學習歷程中，期望學習者彼此敞開心胸對話，坦誠面對自己，首要是建立彼此間的信任。堅守自尊尊人、自愛愛人的信念，在團體中涉及個人隱私的對話內容，不任意外揚，確實做到智識與生活經驗結合，主動反思，以建構和諧、尊重、平等相處、相互扶持的成長團體。

對於學生表達的觀點，教師能不以單一「標準答案」的模式評斷之，不但肯定學生參與討論的熱忱，並且能夠站在學生的立場，思考學生想法觀點所產生的背景緣由，給予支持性的回饋，建立學生的信心，並使增進師生互信。由實驗教學發現學生對於教師的教學風格及多元接納態度的內心感受深刻，可見當教師展現出正向肯定的教學態度，確實足以影響學生參與學習活動具表達內心真實感受的意願。

由於不同的學生其批判建構的歷程或建構的概念不同，建立在學生先前已備知識之上，提供不同學生進行批判、抽取概念，喚醒其後設概念覺知，透過提供多元化的社會互動與情境，鼓勵學生採用深層思考、主動知識建構，強調學習歷程、概念理解、個人的改變，以及真實的學習與評量（Tynjala, 1997）。

## 二、教學策略

研究者就過去從事批判思考教學之實驗教學研究，以及國內外文獻研究成果，分析促進批判性建構教學之策略如下（洪久賢、蔡長豔、黃鳳雀，1998；洪久賢、蔡長豔、周淑玲，1999；洪久賢，2000，2001a, 2001b, 2001c；洪久賢、殷童娟，2001；McCarthy-Tucker, 2001；McKendree, Small & Stnning, 2002）：

### （一）彰權益能與鼓勵發聲

彰權益能（empowerment）是一種個體或共同生活體不斷增強掌控自我生活的歷程，個體要發展對社會狀況和政治世界多重複雜層面的批判意識與能力。解放教師權威，極力營造安全、自在、支持性、創造開放、無偏

## 主題文章

見的師生互動與學習環境，建立民主公平的教室社會關係。教師彰權益能讓學生質疑與剖析自身的經驗，容許課堂內產生的爭辯與衝突，提供學生互動、對話以澄清觀念的機會，誘發強勢者自我反省，培育弱勢者自我增能力量(Hird, 1999)。

教師透過自我檢視與現身，鼓勵學習者發聲及彰權益能，創造公共空間，使學生的不同論述得以表述，尊重不同群體的經驗，能自行生產出知識(hooks, 1994)。培養學生思考能力，對自己立基於經驗所做洞察力與判斷有信心，打破傳統僵化的知識系統，新概念的建構。林老師體認觀點無高下優劣之分，肇因於個體成長背景不同、所處的立場有別，乃至於看事務的角度產生殊異。如能夠尊重他人發表的意見，不妄加以價值論斷，不但個人可以接收更多元觀點的資訊，也能令人感受到倍加尊重的喜悅感。教師重視學習過程而非學習成果的教學態度，適時的運用真誠的鼓勵，師生建立一種非強制性、去階層化的開放平等關係，使知識的交換由下而上，學生在體驗彰權益能持續性的歷程中，獲得成長、肯與更多的學習。

### **(二) 閱讀綜合活動或融入議題相關論述與生活體驗結合**

青少年文化、每日生活與青少年的需求都在快速變遷中，運用閱讀「認識自己」、「生活經營」、「社會參與」、「保護自我與環境」等主題或融入四重大議題之文章，尤其是分析、批判性論述，或爭議性論點，當作媒介，透過對話、討論，能對相關議題有深層的分析，激發反思，採取新的思考或行動方針，從各層面思索議題，並與生活經驗相結合，以增進其理解，使成為活用的知識，行動的助力(McCarthy-Tucker, 2001)。

### **(三) 透過對話、討論，解構迷思**

Maier (1985) 認為在合作的互動式教學中，學生是主體，最常見的教學方法是討論與對話，學習者探索議題中的意義，並延伸與經驗結合或思考問題解決的方式，解構不平等對待的迷思，藉以達成教師和學生的增能。

學習歷程中的優質對話能幫助學生自我監控與自我評量，教師以釐清概念，激發深層思考，開啟視窗與拓展視野的角度，提出開放性問題，而非侷限於「是非對錯」的問題或訴諸權威正確答案的閉鎖性問題，讓學生思考問題解決之道，透過放聲思考、描述(我做什麼?)、意義化(意義為

何?)、坦然面對自己(我如何變成這樣?)、至重建階段(我怎樣能有不同的做法?)，並回饋反思，不但能喚起學生個人的意識覺醒與反省，探究智識、剖析刻板印象受社會文化的影響、挑戰現有僵化體制，也能創造成員彼此平等對話、互相激盪，擴充眼界的機會(McKendree, Small & Stnning, 2002)。

批判建構需要個體善於思考、反省，吸收新知，即反思的個體持續的尋求改變與成長所需的新資訊(Yost, Sentner & Forlenza-Bailey, 2000)。運用Vygotsky的「最近發展區」(zone of proximal development)，學生透過與他人的對話、互動能增進認知發展，尤其是與勢均力敵批判夥伴最能相互激盪，促進彼此發展高層思考(Hatton & Smith, 1995；Yost, Forlenza-Bailey & Show, 1999)。

#### (四) 省思札記或思考單

批判反思與相互溝通瞭解能消除個人思考中的盲點，Luke(1997)指出解放的教學、以閱讀和寫作(個人思考單)作為意識覺醒的方式、自我及社會的轉化，撰寫省思札記，能促使學習者真正用心思考，藉由書寫的過程，使學生能沈澱思緒，並整合觀點，使之更為清晰，特別是透過實際生活經驗與學習內容的反省，增強生活應用能力，協助學生對相關的議題產生深度反思與自我對話，在反思中賦予豐富的意義，形成或轉化為高層次的實踐知識。學習者透過回顧自己的省思札記，看到自己的多元文化觀在不斷反思的歷程中內化與建構。

藉著思考單可讓沈默的意見發聲，避免討論被少數的意見領袖操控，而教師能由思考單的內容，瞭解較少發言學生的觀點與想法。對羞怯或思考較慢的同學，透過撰寫思考單，可助其克服害怕的心理；並可避免思考快的學習者佔用所有討論時間，導致思考慢的學習者無法參與或喪失自信心。教師公開呈現自己的反思，團體成員以平等開放的態度共同參與自我反思與交互反思，以為共同的檢證，就其中矛盾、衝突與不合理之處，予以批判分析，並從更高層次的辯證中獲得自我啟蒙與解放。

#### (五) 合作學習省思

在公開的課堂中，教師的反應常會影響學生的思考方向，經由小組論的方式，學生反而能更自由的思考(Fujimura- Fanselow, 1996)。在小組討

## 主題文章

論的過程中，成員彼此皆有不同看法，經過自我省思、爭議、溝通、同儕互動與激勵，增加同學進行高層次思考和處理問題的能力。合作學習省思使班級氣氛變得更活潑而和諧、互愛互重，尊重包容異性。

### **三、批判建構的歷程**

個人內心批判性建構的歷程包括質疑、解放與重建(溫明麗，2002)：

**(一) 質疑：挑戰自己原有的價值觀。**

**(二) 解放：將原來的價值觀暫時放一邊**

- 1 列出與衝突事件相關的價值觀
- 2 分析比較價值觀改變的可能性
- 3 分析改變價值觀可能產生的後果與因應對策

**(三) 重建：比較不同價值觀，重新定位價值觀**

- 1 比較新、舊價值觀之優劣
- 2 確立價值觀重建的方向，並理解理由

師生透過開放的、民主、平等的對話、討論，與共同反思的歷程，尋求生活世界的交融與視野的交融，教師深入探究學生的思考，傾聽其聲音，協助學生將理論與實際相互融合，共同參與知識的建構、實踐與反省，有助學習者意識的覺醒、新價值觀的重建，進而付諸於行動，促使專業知能成長，影響生活週遭的人。在專業知能成長的歷程，教師保護各種歧見，使教學情境展現出多元性、複雜性。學習者經歷了支持團體的互動，看到別人如何面對價值觀問題與改變，學生對自己價值觀做自我檢視與質疑批判、挑戰原有的價值觀，其中有掙扎、擺盪與不安的情緒，透過同儕間的共同反思與相互支持，逐漸產生意識覺醒與自我突破，批判分析就有的價值觀，為自己界定新目標，澄清、界定自我內在與外在的限制，與其他相同經驗者一起挑戰外在的限制，自我再評估，建構自我價值觀並付諸行動，最後回顧反思價值觀變遷的歷程，作為下一次反思、解構與重構的起點，批判性建構教學即呈現繼續不斷的展開多重、多元辯證的過程，不停的反

省、多向溝通、協調、融合，解構與重構的循環機制，請參見圖 1（洪久賢，2001c）。

（本圖修改自洪久賢，2001c，頁 228）

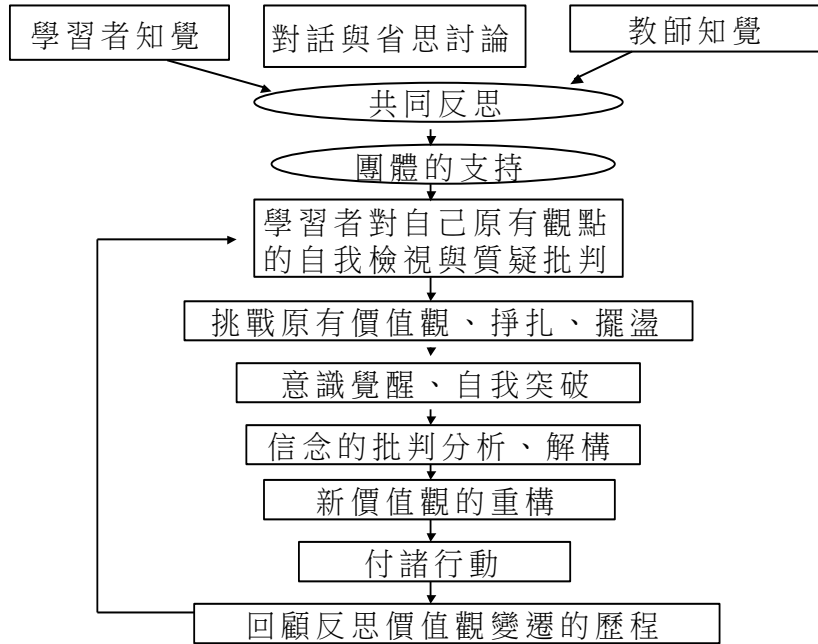


圖1 批判建構教學之歷程

## 柒、教學評量

學生心智的成長需要長時間的觀察與課堂上的實際經驗，並透過學生的行動表現出來，需要著重思考而具有創發性的開放式評量。批判性建構教學評量的重點不是學習成果，所尋求的答案並非「絕對的」、「唯一的」，而是以「暫時性的合理」為原則。因為知識不以符合客觀實有為真假是非的評斷依據；而是側重在學習歷程。學生在教學過程中是學習者，也應被視為是教學者。教師引導學生體驗世界的豐富性、多元性，激發學生反思、提問，挑戰複雜的世界。評量者並非評量的控制者而是協同合作者，師生

## 主題文章

共創可論述的世界，進行溝通，學生只要能提出合理的說明，並說服他人，可允許有不同的見解。

學生的先前經驗為何？如何接觸問題情境？如何對之產生意義？心智模式如何？如何用以處理所面對的問題？如何建構知識？學生間的認識有否差異？因此評量即在創設情境中，讓學生進行學習活動，教師從而了解學生知識建構的情形。批判性建構教學評量是學生共同參與討論、提出問題、尋求解決方案、檢證論點、展現自我、激發創造火花、系統的拓展與知識和思考面向，不斷增進自我學習的獨立學習能力，展現理性的想像力、對話與溝通，及對知、思、言、行的學與思的整體評量（溫明麗，2002），此正是綜合活動對學生知、思、行過程的評量。

協助學生高層思考發展，論述依據與知識背景是重要的基石（Yost, Sentner & Forlenza-Bailey, 2000）。教師可設計思考單，由學生提出預測性解釋、解決方案、實踐驗證、再回饋、檢視反思，將此歷程一一紀錄，作為評量的依據。對於反思單的參考評量規準，可參考 Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton, & Starko（1991）所發展的七種語言與思考層次之評量規準：

- 一、無描述性語言
- 二、簡單，非專業者的描述
- 三、運用適當的語詞，描述標的事件
- 四、以傳統或個人喜好，作為解釋的論述依據
- 五、運用原則或理論，作為解釋的論述依據
- 六、運用原則/理論並考慮其他因素，作為解釋的論述依據
- 七、闡釋時考量倫理、道德與政治等議題。

Hatton & Smith（1995）亦提出反思性論述的四個層次，可作為教師評量的參考依據：

- 一、描述性敘寫：僅描述事件或情境，無反思成分
- 二、描述性反思：偶有提出個人據以判斷的理由，也包括學生對讀物

的解釋。

三、對話：學生自我對話，並探究可能的原因。

四、批判：包括剖析教師做決定的理由，但也包括與推論有關，更寬廣的歷史的、社會的、政治的脈絡。

學習者學習的結果，或其所發展出的思考與能力，不必也不可能相同，因為學生的先前經驗、專心投入、心智模式、個人特質與內省方式有異，自然所獲結果也不同，而進步與發展即為批判性建構教學的重要判準，且應兼顧主體的個別性與社群的和諧性（溫明麗，2002；林生傳，1998）。

學生建構知識的歷程是多元的，因此教學評量宜採多元動態評量一歷程檔案評量。其為一種有根據、連續性、多元方向、合作方式評估學生的表現，以展現學生學習的殊異性與獨特性，及其個別化、縱軸銜接與進步的進程。教師有系統、有目的的蒐集學生學習的表現，包括紙筆測驗、思考單、反思札記、檔案、觀察與討論紀錄、實作結果、表演、創作等，建構學生的學習檔案，儘可能真實的評量學習的過程與結果，教師可從累積的檔案中，了解學生在學習過程中信念的轉變，以及其所付出的努力與進步的情形。當學生越勇於表達其多元的知識與思考歷程，則越有利於增進學習成效、表現進步。因此，無論是分組或全班討論，學生參與的熱烈程度、專心程度、學習態度、學習動機、對問題探索的程度、師生對話或同儕對話等，皆為學習過程中重要的紀錄。

## 捌、教師的反思

教師在教學歷程中，要不斷的自我提問：

一、教學是否以學生為主體？激發學生探索的興趣與能力？

二、反思為什麼有些策略適用，有些則不適用？是否意識到錯誤的癥結與解決錯誤的方法？為什麼有些策略適用，有些則不適用？對不適用的策略是否有替代方案？有什麼新的策略能促進學習者心智發展？或激發其思考？

三、教學內容是否具有統整性？與學生的經驗相結合？

四、教學過程是否鼓勵學生提問？營造自在安全的學習情境？

## 主題文章

五、學生能否將所學的知識轉化運用至日常生活情境？

六、教學評量真的看到學生的批判建構與成長嗎？測出學生需要成長之處？

教師在教學歷程中要不斷質問、省思與自我成長。

## 玖・結語

師生的角色與教學活動已在風起雲湧的教改聲浪中改變，批判性建構教學能激發學生反思原有的價值觀、從質疑、分析、澄清、辯證、解構與再建構的歷程使自己更加精進，以其達追求美好人生的境界。了解批判性建構教學的真義，將批判性建構教學與其他教學觀點靈活運用於綜合活動教學中，學生可在賦權增能中，快樂的學習，增強自信心，使學生的潛能得以激發，透過教育能承先啟後，同時亦能創新。

## 參考文獻

- 朱湘吉（1992）。新觀念、新挑戰—建構主義的教學系統。**教學科技與媒體**，2，15-20。
- 林生傳（1998）。建構主義的教學評析。**課程與教學季刊**，1(3)，1-14。
- 溫明麗（2002）。皮亞傑與批判性思考教學。台北：洪葉。
- 洪久賢、蔡長豔、黃鳳雀（1998），國中家政科實施批判思考教學之成效評估研究。**家政教育學報**，1，1-20。
- 洪久賢、蔡長豔、周淑玲（1999）。家政科批判思考教學之實踐與成效評估研究（I）。**課程與教學季刊**，2（1），103-124。
- 洪久賢（2000）。中學家政科批判思考教學之實踐與成效評估研究（II）。**課程與教學季刊**，3(3)，121-140。
- 洪久賢（2001a）。綜合活動統整課程與教學策略。載於「**開創新世紀一九九一年一貫課程綜合活動學習領域課程與教學研討會彙編**」，頁 37-55。台北：臺灣師大。
- 洪久賢（2001b）。國中教師兩性平等教育專業發展個案分析研究。**師大學報**，45(2)，37-53。



- 洪久賢 (2001c)。教師性別教育專業成長之分析研究。師大學報，46(2)，213-232。
- 洪久賢、殷童娟，2001。性別平等教育融入高中家政教學之有效教學策略研究--以男生班教學為例。測驗與輔導雙月刊，163，3416-3420。
- 黃譯瑩 (2001)。活動課程與九年一貫活動課程。應用心理研究，9，頁215-246。
- 甄曉蘭、曾志華 (1997)。建構教學理念的興起與運用。國民教育研究學報，3，179-208。
- 歐用生 (2000)。國民中小學九年一貫課程的內涵與特色。邁向課程新紀元(下)。台北：中華民國教材研究發展學學會。
- Fujimur-Fanselow, K.(1996). Women's studies and feminist pedagogy: Critical challenges to Japanese educational values and practices. *Gender and Education*, 8(3), 337-352.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implication. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1) , 33-49.
- Hird, M. J. (1999). Theorizing student identity as fragmented: Some implications for feminist critical pedagogy. *British J. of Sociology of Education*, 19(4), 517-528.
- hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Luke, C. (1997). Feminist pedagogy theory in higher education. Reflections on power and authority. In C. Marshall (Ed.) . *Feminist critical policy analysis: A perspective from post-secondary education* (pp.180-210). London: Falmer Press.
- Maher, F. A. (1985). Pedagogy for the gender-balanced classroom. *Journal of thought*, 20(3), 48-64.
- McCarthy-Tucker, S. (2001). Developing student critical thinking skills through teaching psychology: An interview with Claudio D. Hutz. *Teaching of Pshychology*, 28 (1) , 72-77.

McKendree, J., Small, C. & Stning, K. (2002). The role of representation in teaching and learning critical thinking. *Educational Review*, 54 (1), 57-67.

Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1991). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (4), 23-32.

Tynjala, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7 (3), 277-292.

Yost, D. S., Forlenza-Bailey, A. & Show, S. F. (1999). Teachers who embrace diversity: The role of reflection, discourse, and field experiences in education. *The Professional Educator*, 21 (2), 1-14.

Yost, D. S., Sentner, S. M. & Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51 (1), 39-49.

本文節錄自洪久賢(2002),《綜合活動之批判性建構教學》。載於戴維揚主編,《建構式教學理論與實踐》,頁 345-378。台北:台灣師大。

