

建構主義在教學上的應用

——以「中國現當代文學概論」為例

劉慶華

香港教育學院中文系

一·引言

在香港，建構主義的學習理論仍未被普及應用在教學上，主要的原因是香港幾間師資培訓的學院還沒有有系統地教授這種學習理論，因此學生畢業後仍沿用舊的教學模式；就算學生對這種學習理論有一定的認識，但要實行起來，又會受教學環境的諸多限制而無法施行。去年，我教一班在職的小學老師「中國現當代文學概論」課，便嘗試在這個課程中滲入建構主義學習理論的元素，並取得一定的成績。本文嘗試以這個課程作為一個個案，分析課程的整體設計，從而探討建構主義學習理論的可行性，並就著實行時所遇到的困難提出建議。

二·背景

1. 課程名稱：教育學士榮譽學位(小學)中文課程(三年混合制)
2. 單元簡介¹
 - (1) 單元名稱：中國現當代文學概論²
 - (2) 學分：4
 - (3) 級別：一年級
 - (4) 單元概要：本單元介紹 1917 年至當代的文學(包括香港文學)發展概況及名作欣賞；並指出文學學習與小學中國語文教育的關係。
 - (5) 上課時數：60 小時。
 - (6) 施教方式：本單元以講授為主，並鼓勵雙向學習，教師會以身作則，期望學員把所學用於施教。此外，將藉小組討論、導修報告及指導自習等，使學員對

1 詳情見 <http://intranet.ied.edu.hk/oih/cdc/sfe/2002-02/cmo/e3b010/chi2083cp.htm>

2 本單元上學期的課是在週日夜間上；下學期的課是在暑假日間上。

中國現代及當代文學作進一層的探究。

(7) 評核：學員須就指定作品，在口頭報告(30%)後，提交約4000字的書面報告(70%)。

3. 學生的資料

(1) 學生的工作：在職小學老師。

(2) 資歷：全部學生已修畢教育證書課程，是及格的小學教師。

(3) 修讀相關的課程：他們沒有有系統地修讀與中國現當代文學有關的課程，修讀證書課程時只散讀過一些篇章。

(4) 程度：學生的程度比較參差，有部分學生在中學時期是修讀理科或商科的，對文學的認識不深，有些對文學沒有興趣，當然也有熱愛文學的。

4. 聯絡方法：由於工作關係，很少學生可以在上課前回校與老師見面，老師與學生多用電郵聯絡。

三·課程設計

1. 教學進度的編排

單元大綱說明教學以講授為主，也就是說，仍沿習傳統的教學方式，不過其中加入了師生互動的元素。單元大綱定得較寬，在設計教學內容時便可以較彈性處理，例如沒有規定怎樣處理導修報告，因此便可以用較多的時間給學生做口頭報告，讓學生多些機會主動學習。不過，在設計教學內容時，總不能完全不顧單元大綱的要求。於是，我把全年的教節這樣安排：上學期共有16節，先用11節來講授現代文學史和作品分析；下學期有12節，先用7節講授當代文學史及作品分析；每學期最後5節給學生做口頭報告。

2. 教學編排的理念

(一) 老師講授

學生對這一門課的認識不深，先由我講授基本知識，主要是介紹中國現當代文學的發展及重要的作品。在分析作品時，我向學生示範分析不同文體的方法，例如新詩應該注意不同派別的主張，每個作家的特色；要注意詩的節奏、意象的運用等。講解是為學生提供學習的資料，為學生作進一步的學習作準備，也就是先為學生搭好學習支架³，如果學生沒有中國現當代文學的基本概念，是無法深

3 何克抗：〈建構主義—革新傳統教學的理論基礎〉，《中學語文教學》(2002年8月)，頁59：「支架式教學應當為學習者建構對知識的理解提供一種概念框架(conceptual framework)。這種框架中的概念是為發展學習者對問題的進一步理解所需要的，為此，事先要把複雜的學習任務加以分解，以便於把學習者的理解逐步引向深入。」

入學習的，因為學生的已有知識，即過往的經驗，大大影響著他們的學習。⁴ 或者說，我是想把學生帶到一個較高的水平(第二水平)，以便他們順利向上爬。⁵ 為了要達到這個目的，我在授課時會常用提問的方式，⁶ 使學生重溫以前所學過的，使到他們把新的知識變成已有的經驗，這樣有利於他們建構新的學問。⁷

(二) 學生口頭報告

學生口頭報告全年共 10 次，上下學期各 5 次，都是在老師授課後。全班共有 38 個學生，分 10 組，每組 3 至 4 人，每組報告 1 小時，⁸ 半小時討論，再由

-
- 4 杜威強調經驗在教育上是十分重要的，他重視學生的經驗，並認為經驗是教育的方法和目的。John Dewey, *Experience and Education*, New York: Collier Books, 1963, p.89 “In what I have said I have taken for granted the soundness of the principle that education in order to accomplish its ends both for the individual learner and for society must be based upon experience-which is always the actual life-experience of some individual.” John Dewey, *How We Think*, New York: Houghton Mifflin Company, 1998, p.202: “Indeed, the business of education might be defined as an emancipation and enlargement of experience.” 姜文閣：〈杜威和實用主義教育學說評介〉，載杜威著、賈馥茗主編：《經驗與教育》(台北：五南圖書出版社，1992年，7月初版)，頁4：「杜威十分重視學生個人的經驗，強調教育與個人經驗之間的有機聯繫。他認為，一切真正的教育都是從經驗中產生的。」蘭伯特(Linda Lambert)等著、葉淑儀譯：《教育領導：建構論的觀點》(台北：桂冠圖書股份有限公司，2000年，2月初版)，頁1：「他(杜威)認為教育是一個內在的歷程，在這個歷程中，學習者運用過去的知識和經驗來形塑意義和建構新知識。」又同書頁21：「建構式學習方法讓學習者運用他們所知道的來解釋新的訊息以及建構新的知識。」
- 5 根據維高斯基(Lev Vygotsky)的學習理論，認為學習者學習得最好的是在中間的水平。Chandra J.Foote, Paul J.Vermette, Catherine F.Battaglia, *Constructivist Strategies: Meeting Standards and Engaging Adolescent Minds*, New York: Eye On Education, 2001, p.22: “Vygotsky believes there are three levels of knowing. At the first level are tasks that one already knows and can do without assistance. At the middle level are tasks one does not yet fully comprehend but, with assistance, can master. At the highest level, are tasks that are beyond the cognitive capacity of the individual at the current time. According to Vygotsky, a person learns best when working in the middle level, just above what is currently understood. This level is known as the Zone of Proximal development.”
- 6 何克抗：〈建構主義—革新傳統教學的理論基礎〉，《中學語文教學》(2002年8月)，頁58：「(教師)提出適當的問題以引起學生的思考討論；在討論中設法把問題一步步引向深入以加深學生對學習內容的理解；要啟發誘導學生自己去發現規律、自己去糾正和補充錯誤的片面的認識。」
- 7 何克抗：〈建構主義—革新傳統教學的理論基礎〉，《中學語文教學》(2002年8月)，頁58：「建構主義提倡在教師指導下的、以學習者為中心的學習。學生是信息加工的主體、意義的主動建構者，而不是外部刺激的被動接受者和被灌輸的對象。」Catherine Twomey Fosnot, *Enquiring Teachers, Enquiring Learners*, New York: Teacher College, Columbia University, 1989, p.20: “Learning is an organic process of invention, rather than a mechanical process of accumulation The learner must construct the knowledge just by having the teacher serves as a creative mediator in the process.” Yasmin Kafai, Mitchel Resnick ed. *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*. UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1996, p1: “knowledge is not simply transmitted from teacher to student, but actively constructed by the mind of the learner.”
- 8 口頭報告的時限、分組的形式是任教同科的同事商議出來的。但具體的運作方式則由任教的老師自行決定。

老師做總結。

口頭報告的時間約佔了教學時數的1/3，我從沒有試過給學生這樣多時間做報告的，這是新的嘗試。在上第一節課時，我先讓學生自由組合成10組，他們大部分都互不認識。我決定報告的主題是以作家為中心，報告的篇章則由學生自己決定。在整個活動中，我只是一個掌握了學生的基本資料的活動策劃者，從旁為學生提供意見，學生才是整個活動的主導者。⁹我告訴他們要把簡報(Power point)做好，最後由幾位自願的同學把10組的簡報燒成光盤，每個同學一份，可以作為日後教學的參考。¹⁰因為學生要工作，沒有時間常和我見面，於是便用電郵互通消息。每組在口頭報告前，把他們商議好的大綱初稿，用電郵寄給我；我提出意見後，再由他們商討修正，到最後各組定了報告的內容，便開始從不同途徑去蒐集資料。每組在報告前一個星期，一定要抽時間和我見面。會面時，我再就報告的內容提出問題要他們思考。他們經過協商¹¹後把資料整理好，並印發給全班同學。最後學生定出報告的題目如下：

-
- 9 John Dewey, *Experience and Education*, New York: Collier Books, 1963, pp.58-59: "It is absurd to exclude the teacher from membership in the group. As the most mature member of the group he has a peculiar responsibility for the conduct of the interactions and intercommunications which are the very life of the group as a community,the teacher necessarily acted largely from the outside, not as a director of processes of exchange in which all had a share.The teacher loses the position of external boss or dictator but takes on that of leader of group activities." John Dewey, *How We Think*, New York: Houghton Mifflin Company, 1998, p.36: "The teacher is a guide and director; he steers the boat, but the energy that propels it must come from those who are learning. The more a teacher is aware of the past experiences of students, of their hopes, desires, chief interests, the better will he understand the forces at work that need to be directed and utilized for the formation of reflective habits."
- 10 Arlene Adams的設計和我的設計有相似的地方，他為準老師開的「閱讀方法」課，利用兒童文學作為學習點，要求學生做計劃(project)，叫做“Literature Set”。Arlene Adams, “Literature Sets: A Tool for Literature-based Instruction” in Jessie C. Brown & Arlene Adams, *Constructivist Teaching Strategies* (U.S.A: Charles C Thomas Publisher, Ltd., 2001), p.123: “This project is called the Literature Set. A literature set can be built around the theme of author, illustrator, literary genre, lifeskill, or content area topic. Finally, all the literature sets for that semester are collected into a volume which is made available to all the students in the methods course.”
- 11 建構主義的學習理論認為學習是一種社會性的活動，可以藉著共同研究而獲得知識。蘭伯特(Linda Lamber)等著、葉淑儀譯：《教育領導：建構論的觀點》(台北：桂冠圖書股份有限公司，2000年，2月初版)，頁22：「當學生與其他人分享想法、一起參與動態且相互影響的思考過程、考慮其他的觀點，以及擴展自己的觀點，則他們能獲得更深入的學習和理解。」

口頭報告題目

組別	題 目
一	聞一多：死水、心跳、忘掉她、靜夜
二	徐志摩：偶然、你去、翡冷翠的一夜、海韻
三	朱自清：荷塘月色、綠
四	周作人：故鄉的野菜、喝茶
五	魯迅：藥、故鄉、祝福
六	張愛玲：金鎖記
七	北島詩：回答、古寺、觸電
八	白先勇小說：永遠的尹雪艷
九	余光中詩：尋李白、民歌、鄉愁四韻
十	小思散文：冰雕火鳳凰、香港無歌、染血的水袖

(三) 口頭報告時的運作

我希望學生在口頭報告時，能引起熱烈的討論，藉著討論，使學生可以經過同化、調適，自己建構本科的知識；¹² 於是我要求報告的組別在報告完後，最少要提出四題值得思考的問題，同時指定下一組報告的學生回答，又安排另一組的學生向口頭報告的學生發問，然後是全班討論，最後由我作總結。¹³ 這樣的安排主要是考慮到香港的學生較少主動發問，同時可以確保每次最少有十二位同學參與討論。各組的工作安排如下：

12 蘭伯特 (Linda Lambert) 等著、葉淑儀譯：《教育領導：建構論的觀點》(台北：桂冠圖書股份有限公司，2000年，2月初版)，頁2：「建構論是一種學習理論，也是一種『知』的理論 (theory of knowing)這個知的理論，如同皮亞傑 (Piaget) 所闡述的，本質上是生物學的。換句話說，當個體遇到新的經驗或事件時，他會將這些經驗同化 (assimilate) 於原有的認知結構中，或是調適 (accommodate) 原有的認知結構以容納這些新訊息。」Catherine Twomey Fosnot, *Enquiring Teachers, Enquiring Learners*, New York: Teacher College, Columbia University, 1989, p.19: "Constructions come about through assimilation and accommodation. Piaget, one of the most renowned constructivists, breaks self-regulation into two polar (though intimately connected) processes: assimilation and accommodation. Assimilation simply refers to the logical framework or scheme we use to interpret or organize information. When this assimilatory scheme is contradicted or found to be insufficient, we accommodate; that is, we develop a higher-level theory or logic to encompass the information. We adapt and alter our old concepts." ,Chandra J.Foote, Paul J.Vermette, Catherine F.Battaglia, *Constructivist Strategies: Meeting Standards and Engaging Adolescent Minds*, New York: Eye On Education, 2001, p.19: "Assimilation is the process of integrating new experiences in terms of existing schemes." "Accommodation is the process of modifying schemes to fit new experiences."

13 學生報告後，提出問題討論，這是互相協商的行為。

口頭報告分工表

報告組別	回應組別	提問組別
1	2	3
2	3	4
3	4	5
4	5	6
5	6	7
6	7	8
7	8	9
8	9	10
9	0	1
10	1	2

因為口頭報告佔全學年成績30%，所以學生都十分認真準備，各組的表現很突出。他們能針對報告的重點作深入的探討，每組表現得很協調。學生報告完，討論的氣氛熱烈，提的問題很能引發思考，有時會把報告的學生難倒，那時我便會加入，提出問題幫助大家思考，然後由他們自己去解決問題。例如有一組學生在報告小思散文的特色後，就有學生問：「為甚麼小思在寫《路上談》時，不太講究寫作技巧，而這幾篇卻用了很特別的技巧呢？」報告的學生一時答不來，我便提出：「大家有沒有考慮到小思的寫作對象問題呢？」他們聽完，便循這方向再討論，然後得出一個頗有說服力的結論：「《路上談》的讀者主要是中學生，文章應該寫得淺白些，不必用太多的技巧；而這幾篇是作者較後期的作品，讀者應該是水平較高的，所以多用寫作技巧。」

四·課程評估結果

在最後一節課，學院要求學生對本單元作評估。參加這個單元評估的學生有35人，評估的問題共12題，除第9題問學生這一科功課的輕重分3級外，其他每題都分4級，4是最好，1是最差。這個單元評估結果如下：

問題	回答人數	平均值
1. What was taught matched the aims and objective in the module outline.	33	3.58
2. The progression of the topics was logical and coherent.	34	3.62
3. The coursework helped me develop the knowledge and skills identified in the module objective.	34	3.59

4. The learning activities stimulated my interest in the subject.	35	3.71
5. The learning activities inspired me to think.	35	3.54
6. The organization of the module encouraged me to make good use of the resources inside and outside the Institute to learn.	35	3.51
7. I understood the assessment requirements early in the module.	34	3.53
8. I received useful feedback on my learning.	32	3.62
9. For a module of this credit point value the workload was -- ¹⁴	34	2.12
10. The teaching of this module was effective.	35	3.66
11. The module was valuable to my professional development as a teacher.	35	3.66
12. Through this module I have become a more independent learner.	34	3.59

以上各題的平均值都超過 3.5，說明了相當多學生給每一題第 4 級。值得注意的是第 4、10 和 12 題，大部分學生覺得這個單元的設計是有效的，而且學習活動可以提高他們對本科的學習興趣，同時使他們變成主動學習；也就是說這樣的設計，教學成果相當理想。

問卷除了以上 12 題外，還有 3 題是要求學生用筆回答的：(1) 本單元對我的學習最有幫助的地方；(2) 本單元可作下列修訂以促進學生學習；(3) 其他意見。第 (1) 題，大部分學生都表示這一科使他們得益不少；第 (2) 題，只有 4 位同學作答，1 人認為單元太長；2 人希望老師多分析文章；1 人希望老師多講文學史。至於第 (3)，有 24 位學生提到老師的教學、學養問題。這一點是值得注意的，因為問卷沒有問關於老師的學養問題，是學生主動提出的，這正好說明他們很重視老師的修養。

五·結果分析

這個單元能取得相當理想的教學效果，是基於以下幾個原因：

1. 建設適當的學習支架：在設計這個課程的教學內容時，我已初步掌握了學生的背景資料，因為大部分學生都是在本校取得文憑教師資格，他們以前沒有修讀過類似的課程，於是設計時便為他們設一個學習支架，這就是維高斯基 (Lev Vygotsky) 所說的“Scaffolding”。¹⁵ 我先為學生講授本科一些基本知識，並常在課堂中利用提問，使他們把這些知識變成自己的已有知識，因為一個人的已有知識將會影響到將來的學習。當他們掌握基本知識後，便嘗試用於口頭報告，繼而建構起自己的看法，學習支架的設計得到預期的效果。

14 這一題只分 3 級，最高是 3，2 代表適中。

15 Chandra J.Foote, Paul J.Vermette, Catherine F.Battaglia, *Constructivist Strategies: Meeting Standards and Engaging Adolescent Minds*, New York: Eye On Education, 2001, p.22: “Scaffolding refers to the assistance we derive from someone who is more knowledgeable than we are as we attempt to learn something new.”

2. 協作處理得宜：在小組報告前，學生要經過蒐集資料，討論和整理，最後才建構出報告的大綱和內容。¹⁶ 在報告時，學生都參與討論，氣氛熱烈而融洽，說明協作的安排能達到預期的成效。
3. 口頭報告的安排恰當：我先要學生交大綱草稿，商討後修正。期間有足夠時間給學生準備，同時在報告前一星期已派發資料給全班學生，他們看完資料後，便可以參與討論，每次討論都非常熱烈。從討論中，報告的學生很多時都會因為同學提出異議，經過反思後，修正自己的看法，建構出自己的觀點。¹⁷
4. 評核的安排得宜：由於口頭報告佔全年總成績的30%，因此學生的報告做得十分認真。我要求學生報告時，要像老師教學一樣，要利用簡報(Power point)，在報告後，經大家討論完，有地方需要修正的，改正後才把簡報交來。因為有比較，學生間便產生了競爭，報告、提問、回應都很認真，整個學習環境良好。
5. 善用媒體：在準備口頭報告時，我和學生已利用電腦互通消息，所以很多教學的程序都能如期完成，例如學生交的大綱，我提出意見後，學生有足夠時間修正。學生簡報的資料，很多都是利用電腦在網上搜得的，例如圖片、文章、作家生平等等。媒體的運用，是本單元教學上不可缺少的；或者說，這次教學的設計，媒體佔了相當重要的位置。¹⁸
6. 老師的角色：在整個課程中，我扮演著一個策劃者的角色，負責安排教學的進度、討論的形式、組合的方法，聯絡的方法……；在學習上主要是為學生搭好學習支架，提供思考的問題，資料的蒐集方法，資料的來源等。¹⁹ 至於問題的答案則由學生自己去找。在搭學習支架時，仍以講授為主；這種處理方式頗收效。

六·總結——教學反思

在今次的教學設計中，我有一些體會，在這裏提出來給大家參考，並作為本文的總結：

-
- 16 何克抗：〈建構主義—革新傳統教學的理論基礎〉，《中學語文教學》(2002年8月)，頁58：「協作對學習資料的搜集與分析、假設的提出與驗證、學習成果的評價直至意義的最終建構均有重要作用。」
 - 17 Catherine Twomey Fosnot, *Enquiring Teachers, Enquiring Learners*, New York: Teacher College, Columbia University, 1989, p.20: "Meaningful learning occurs through reflection and resolution of cognitive conflict and thus serves to negate earlier" Fosnot認為富有意義的學習是要經過認知的反思，她在這本書提出建構主義學習理論有四項原則，這是第四項。
 - 18 何克抗：〈建構主義—革新傳統教學的理論基礎〉，《中學語文教學》第8期(2002年)，頁59：「媒體也不再是幫助教師傳授知識的手段、方法，而是用來創設情境、進行協作學習和會話交流，即作為學生主動學習、協作式探索的認知工具。」
 19. 建構主義學習理論中的教師其中一項工作，便是提供資料的蒐集方法和資料來源。

1. 課程的規限：建構主義的學習理論適用於一個全開放的教育環境中，例如課程可以由老師按學生的需要編排，教授方法可以自由，上課人數不宜太多等，否則效果會不如理想。像我教的「中國現當代文學概論」，單元大綱已清楚說明教授方法是「講授為主」，而且有一定的講授範圍，因此我只能在有限度的空間，滲入建構主義學習理論的元素，而不能全面推行。
2. 運用媒體的問題：在建構主義的學習理論中，並沒有強調一定要用電腦來教學，然而電腦的運用確實有助學生建構知識；如果學校的設備不足，會影響到學生的學習。
3. 老師的角色：建構主義學習理論中，老師扮演的是一個團體中，各種相互交往活動的指導人，他不是一個監督人或獨裁者，但這種角色並不足夠的。例如其中有一組學生，在口頭報告之後，有一位女學生來辦公室找我，說不到兩句便哭起來。主要的原因是她在整個協作過程中，無論討論或報告，都發覺自己不及其他的同學，她感到很不愉快。然而，她卻表示，透過這樣的活動，她思考多了，也學會了如何自學。²⁰ 究其原因，主要是這位學生比較內向，又拙於口才，所以在報告時，和同組的同學相比較便顯得有點遜色，再加上同學的提問，她一時間回應不來，便顯得有點沮喪。她來見我的時候，我便充當了輔導老師的角色。如果能夠在學期初便對學生進行心理輔導，或者便不會有不愉快的事件發生。
4. 協作的問題：協作是建構主義學習理論的重要環節，但由於同組學生的能力差不多，雖然經過多次的討論，到最後仍然會得出錯的結論，這種情況，老師應該早有心理準備，並容許學生從錯誤中學習，但要在適當的時候作出修正，²¹ 以免錯誤的觀念一旦成為他們的經驗，便會影響到他們將來的學習。例如我在介紹聞一多的詩學理論時便提到音樂美，因此帶出音尺的理論。有一組負責報告聞一多作品的同學，用音尺來驗證聞一多的作品，他們發覺聞一多的詩不一定嚴守音

20. 這位學生的行為已是自我的評價，這是建構主義學習理論所說的「效果評價」。何克抗：〈建構主義—革新傳統教學的理論基礎〉，《中學語文教學》第8期(2002年)，頁59：「效果評價——對學習效果的評價包括學生個人的自我評價和學習小組對個人的學習評價。」

21. 建構主義學習理論認為老師應該知道學生在學習過程中會出現不均衡(disequilibrium)，遇到這種情況，便要幫學生重新建構基模。蘭伯特(Linda Lambert)等著、葉淑儀譯：《教育領導：建構論的觀點》(台北：桂冠圖書股份有限公司，2000年，2月初版)，頁28：「教師也必須確認學生會遇到不一致或『不均衡』，藉此，教師得以幫助學生重新建構基模，調適現有的信念以因應相抵觸的新訊息。」Catherine Twomey Fosnot, editor, *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*, New York: Teacher College, Columbia University, 1996, p.29: "Disequilibrium facilitates learning." Errors "need to be perceived as a result of learners' conceptions and therefore not minimized or avoided. Challenging, open-ended investigations in realistic, meaningful contexts need to be offered, thus allowing learners to explore and generate many possibilities, both affirming and contradictory. Contradictions, in particular, need to be illuminated, explored, and discussed."

尺，最後得出這樣的結論：「聞一多的詩是不大講究節奏的，沒有音樂美。」其他同學對這樣的結論也沒有提出異議，大概他們是無法分辨報告的同學的對錯。我在他們報告完之後，便就著音尺提出了問題讓學生討論，最後由他們自己修正看法。

參考文獻目錄

一、專書

- 杜威著、賈馥茗主編：《經驗與教育》，台北：五南圖書出版社，1992年，7月初版。
- 蘭伯特(Linda Lambert)等著、葉淑儀譯：《教育領導：建構論的觀點》，台北：桂冠圖書股份有限公司，2000年，2月初版。
- 鄭美紅：《建構主義學習觀的教學實踐——探討科學教學法》，香港：香港教育學院，2002年，1月。
- 左任俠、李其維主編：《皮亞杰發生認識論文選》，上海：華東師範大學出版社，1991年，4月第1次版。
- Arthur Shapiro, Leadership for Constructivist School, London: Scarecrow Press, Inc., 2000.
- Catherine Twomey Fosnot, editor, Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice, New York: Teacher College, Columbia University, 1996.
- Catherine Twomey Fosnot, Enquiring Teachers, Enquiring Learners, New York: Teacher College, Columbia University, 1989.
- Chandra J.Foote, Paul J.Vermette, Catherine F.Battaglia, Constructivist Strategies: Meeting Standards and Engaging Adolescent Minds, New York: Eye On Education, 2001.
- Jessie C.Brown & Arlene Adams, Constructivist Teaching Strategies, USA: Charles C Thomas Publisher, Ltd., 2001.
- John Dewey, Experience and Education, New York: Collier Books, 1963.
- John Dewey, How We Think, New York: Houghton Mifflin Company, 1998.
- Leslie P. Steffe and Jerry Gale ed. Constructivism in Education, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995.
- Marie Larochelle, Nadine Bednarz & Jim Garrison ed. Constructivism and Education, U.K: Cambridge University Press, 1998.
- Yasmin Kafai, Mitchel Resnick ed. Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World. UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1996.

二、期刊論文

- 何克抗：〈建構主義—革新傳統教學的理論基礎〉，《中學語文教學》(2002年8月)，頁58-60。

三、網址

<http://intranet.ied.edu.hk/oih/cdc/sfe/2002-02/cmo/e3b010/chi2083cp.htm>

【本文屬專著類】