

王振華

西南大學教育學博士，重慶工商大學馬克思主義學院講師。主要從事課程與教學基本理論、思想政治教育研究，在《教育發展研究》《電化教育研究》等期刊上發表學術論文 20 餘篇，主持省部級課題 2 項、市級課題 4 項。

目 錄

序言 / 李子建	i
第一章 共識教學概述	1
一、共識教學研究的出發點	2
二、共識教學的「共識」解讀	27
三、共識教學的基本內涵	55
四、共識教學的主要特徵	65
五、共識教學的價值內核	73
第二章 共識教學的思想淵源	82
一、孔子和蘇格拉底的對話與共識思想	83
二、社會建構主義理論對教學交往本質的認識	86
三、對話教學對「關係價值」的追求中蘊含的共識思想	95
四、共識真理論對符合真理論的反思與超越	105
第三章 共識教學的基本原則	112
一、主題統攝與活動聚焦原則	112
二、內容整合與空間敞開原則	121

三、情境營造與深度參與原則	130	三、集體建構的策略	285
四、差異呈現與思維進階原則	138	四、教師高層次引導的策略	290
五、智慧共享與意義建構原則	146	五、課堂評價策略	297
第四章 共識教學的關鍵要素及要素間的關聯	156	第七章 共識教學的支持條件	301
一、共識生成的理論基礎	156	一、保障自主學習時間	301
二、共識教學的關鍵要素	200	二、營造支持交往的社會文化環境	303
三、各要素間的關聯	217	三、對學生學習基礎與學習準備的要求	308
第五章 共識教學的實施過程	224	四、數字技術賦能	310
一、確定學習主題，整合知識內容	225	結語	314
二、設計核心問題，分析認知模型	232	參考文獻	321
三、創設教學情境，敞開理解空間	238		
四、組建異質小組，展現多樣理解	244		
五、利用多樣理解，激發認知衝突	250		
六、促使互動收斂，達成集體共識	256		
七、設計拓展實踐，實現鞏固提高	262		
第六章 共識教學的實踐策略	269		
一、課前準備策略	269		
二、理解多樣性的展現策略	280		

序言

李子建

「中華當代教育文庫」（下簡稱「文庫」）叢書的出版，對我作為主編而言，是一份光榮而厚重的責任。它源於 2023 年 5 月初由原任香港中華書局總經理兼總編輯的侯明女士安排的與金耀基教授（金公）的飯局討論出來。金耀基教授是德高望重的大先生和學術泰斗，也是我在香港中文大學教育學院出任院長時的校長和上司，他一直鼓勵和支持我在學問和事業方面的進步，對此我十分感謝和感激。經討論後，我十分榮幸邀得金公出任「文庫」的總顧問。及後周建華博士接任香港中華書局總經理兼總編輯，與金公以及聯合出版集團副總裁趙東曉博士都對「文庫」提供了不少寶貴的意見和指導。

「文庫」包括兩位總顧問，分別為金耀基教授和顧明遠教授。顧明遠教授是中國教育學會名譽會長，曾任北京師範大學副校長，亦是香港教育學院首位名譽教育博士（2001 年頒授），獲獎無數，是我國當代著名的教育學家。「文庫」並設有學術委員會及編輯委員會，均以我作為主席，成員包括內地學者、港台學者和海外學者，他們都是研究中國教育或華人社會脈絡下教育議題的傑出專家，在教育學領域各具專長和專業經驗，我



對他們願意加入「文庫」的學術和編委會，感到十分榮幸和表示衷心的感謝。

「文庫」於 2024 年 4 月 26 日在香港教育大學舉行啟動典禮暨第一次編者會議，大家一致同意以《中國教育：議題與展望》作為「文庫」的首部獻禮作品，更難得的是得到金公的書法題字。另外，在會議上金耀基教授指明「文庫」的根本使命是「真善美」，要寫「真善美」的知識，追求「求真，求善，求美」的教育，三個度向缺一不可。「文庫」不是一個普通的項目，其價值要超越科學知識，直指人的道德與心靈。金耀基教授對「文庫」寄予厚望，期待「文庫」在當今科學大浪潮下，警醒人們認識人文知識的重要性與學校的首要任務是教育。

本書《共識教學論》是「中華當代教育文庫」的第五部作品。于澤元、王振華在書中（頁 22）指出共識教學與交往教學、對話教學之間是「相互關聯的」。從其源頭而言，共識教學可說與蘇格拉底的產婆術和孔子的啟發式教學所含蘊的交往、對話和共識的想法有所關聯（頁 23）。就部分西方文獻來說，蘇鈺楠（2014）指出保羅·弗雷勒（Paulo Freire）（Freire, 1970）所提倡的對話行動理論承繼了愛、權利與團結等元素（頁 96），以「對話」和「認同」形成「對話的規準」（頁 97）。保羅·弗雷勒（Freire, 1973）並指出五個規準，包括愛、謙遜、信心、希望和批判（頁 97-100），作為對話的先前條件和基礎（頁 100）。

張志武、趙河妍和趙金字（2022）也指出 Robin Alexander（羅賓·亞歷山大）（2001, 2017）的對話教學、布爾布爾斯（Burbules, 1993）的對話教學等不同模式，作為對話教學，包含「教學過程中師生的共同探索、開放式觀點交流、多種聲音和視角的互動以及體現尊重、包容和支持的課堂關係等」（頁 43-44）。鍾啟泉（2001，頁 35）認為「教學『對話』（dialogue）的過程有可能用『文本』（text）的概念」。至於「交往」，其主體以語言和符號為媒介，透過對話而進行知識、情感、觀念和信息的交流，期望形成相互「理解」和「共識」的行為（岳偉和王坤慶，2004，頁 1）。不同學術觀念提出「主體間性」的概念，以及「視界融合」、「對話」和「交往」等在理念層面與實踐層面的觀點（頁 2-3）。就對話（conversation）而言，Brooks（2025）認為與情境脈絡（context）和目的（purpose）有關（introduction, pp.xiii-xiv），簡而言之，或可理解在甚麼情況背景下，期望透過「對話」達致甚麼目的。Brooks（2025）發展一個「TALK」的框架：主題（topics）、詢問（asking）、輕鬆與幽默（levity）¹和仁慈（kindness）（introduction, pp.xxii-xxiii）。

1 「levity」一詞的翻譯，我們參考了以下網頁資訊：https://www.eslite.com/product/10012072012682803977000?srsltid=AfmBOoril1HbElvw5ih8F9HjQyZskqQf_KSWWTLTtqi3UB53F3z89hbJ（誠品線上）；<https://www.mindmatters.academy/post/哈佛溝通科學-NLP：破解香港人際關係困局，打造超連結對話力>（Mind Matters Academy）；以及 DeepSeek（版本：DeepSeek-V3）、GPT-5.6 Luna、Perplexity（2026）。



至於「共識」，作者（于澤元和王振華，2026，頁35）認為共識的類型，包括一致性共識、差異性共識與整合性共識。在這些多元的概念下，本書概括共識教學的內涵和主要特徵、基本原則、各要素間的關聯，共識教學的實施過程和實踐策略及支持條件，作出系統而豐富的分析，為加強教學與學習的內涵認識，以及實踐共識教學提供一定的參考價值，對推動課程與教學的質素提升，有較積極的意義和貢獻。

聲明

本文僅代表李子建的個人看法，並不代表香港教育大學以及聯合國教科文組織的立場及觀點，部分參考文獻從略。



參考文獻

- 蘇鈺楠（2014）：Freire 對話行動理論的主體觀點及五個規準，《教育科學研究期刊》，59（2），頁89–109。[https://doi.org/10.6209/JORIES.2014.59\(2\).04](https://doi.org/10.6209/JORIES.2014.59(2).04)
- 于澤元和王振華（2026）：《共識教學論》，香港，中華書局。
- 岳偉和王坤慶（2004）：主體間性：當代主體教育的價值追求，《華東師範大學學報（教育科學版）》，22（2），1–6+36。
- 張志武、趙河妍和趙金宇（2022）：對話教學理念：內涵與啟示，《牡丹江教育學院學報》，（1），42–44+61。
- 鍾啟泉（2001）：對話與文本：教學規範的轉型，《教育研究》，（3），頁33–39。
- Alexander, R. (2001). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Blackwell.
- Alexander, R. (2017). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (5th ed.). Dialogos.
- Brooks, A. W. (2025). *Talk: The Science of Conversation and the Art of Being Ourselves*. Crown.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Seabury. (Original work published 1968)
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness* (M. B. Ramos, Trans.). Seabury. (Original work published 1969)

第一章 共識教學概述

落實立德樹人根本任務，聚焦學生核心素養，是當前教育改革的風向標。有學者指出「核心素養不是直接由教師教出來的」（鍾啟泉，2016，頁9），素養是學生通過後天的學習而獲得的（蔡清田，2018）。這是由於，素養是知識、技能、態度和價值觀的綜合表現，是學生在經歷複雜情境、解決問題的實踐中逐步生成的（蔡清田，2018）。只是注重知識或技能講授的教學無法使學生養成素養，學生在解決複雜問題的過程中學會將知識、技能、態度和價值觀綜合起來加以運用，這種學習經歷才能滋養素養養成。這要求素養導向的教學要向學習中心轉變，需要關注學習發生的機制，創造條件促進學生學習更好的發生，組織教學要朝着這個方向努力。

學習是如何發生的一直是學習理論研究的核心議題。從學習理論的研究來看，學習具有社會屬性，社會互動是學習有效發生的必要要素，學習者之間的意義協商與集體性學習越來越受到重視。課堂提供了集體學習的場域，若想有效推動核心素養養成，教學需要以學生學習為中心，充分發揮集體學習與集



體建構知識的價值，這意味着傳統課堂教學的目標、內容、方法、過程與評價都要發生一系列的改變。這既需要從理論層面對教學如何進行變革作出深刻分析，還需要考察當下教學現場，從中挖掘出撬動教學變革的有力支點。基於此，我們提出並開展共識教學研究，以期為素養導向的教學變革提供思路與借鑒。

一、共識教學研究的出發點

探討共識教學需要兩個轉變，第一個轉變是從個體視角轉向群體視角，第二個轉變是從關注學習差異轉向注重理解多樣性。前者將研究的分析單位從參與教學活動的個體轉向構成教學活動的整個群體，立足於群體視角審視教學；後者有助於打開理解個體之間關係的新通道，不囿於只是強調個體間的差異，轉向對蘊含在個體間的理解多樣性予以關注。實質上，上述兩個轉變有着深厚的理論與實踐基礎。從學習理論發展來看，其已經從關注學習的個體建構走向注重社會建構，這反映出從關注個體走向注重群體的研究取向；就如何看待學習差異的問題而言，已從追求差異的消除到照顧學生的差異，再到把差異視作一種學習資源的研究演進，這為學生理解多樣性的展



現與利用提供了機遇和舞台。正是在這個基礎上，我們開展共識教學研究。

（一）學習觀念變革：從關注個體學習到注重群體學習

個體學習與群體學習是兩種不同的學習形態，其有着本質上的區別。前者強調學習是個體內部建構的過程，個體建構才是推動學習的核心力量；後者關注的是一群通過集體建構的方式推動學習發生，學習是大家共同參與的過程。它們之間的區別在於審視問題的視角不同，基於個體視角審視學習就會特別關注個體的學習情況，而採用群體視角審視學習就會關注到學習是發生在群體共同參與的過程之中。從個體視角來看，即使在學習過程中需要與他人互動交流，也是為個體建構服務，個體始終處於中心位置；從群體視角來看，人際互動是推動群體學習的根本方式，大家通過對話與協商以實現對學習內容的共同建構。需要指出的是，雖然個體學習與群體學習有本質上的區別，但並不意味着兩者間是完全對立的。若要進一步闡釋兩者之間的區別與關聯，需要從個體視角與群體視角說起。

1. 個體視角與群體視角辨析

在回應甚麼是個體視角與群體視角這個問題之前，先要說清楚甚麼是個體，甚麼是群體。個體是指單個的人或物，更多

的時候是指單獨的、獨立的、完整的個人（程國萍和秦志華，2018）。群體由個體組成，個體是群體的基礎。但這並不意味著一幫鬆散的，甚至是毫無關聯的個體就能夠組成一個群體。雖然群體有許多不同的定義，但都強調群體成員之間需要相互理解與互動，個體之間的相互作用是群體存在的唯一標準（何銓，2015）。這並不表明相互作用的個體之間一定具有較高的相似性，相互作用與相似性之間沒有必然的關聯。有研究者指出，群體不是建立在個體相似性基礎上的，而是建立在個體間相互依存基礎上的動態整體（孫成志，1999）。試想，如果個體之間有足夠多的相似性，將會導致甚麼呢？這就會造成群體成員普遍都是同質化的。如若這樣，就會出現古斯塔夫·勒龐（Gustave Le Bon, 2000）所著《烏合之眾：大眾心理研究》中所述的，如果群體中的個人只是分享他們共同的尋常品質，終致群體的平庸。至於說個體之間相互依存關係的形成，往往也不是因為他們存在相似性，更多的是因為他們之間具有的互補關係，生成這種互補關係的基礎恰恰是個體之間的異質性，而非相似性。

以上表明，由個體組成群體，必須具備一個關鍵條件：個體之間的相互作用。基於此，群體表現出兩個重要特徵：一是動態性，這直接與相互作用有關；二是關聯性，組成群體的個體是相互關聯的。如果個體之間能夠形成相互依存的關係，將

會使群體更具力量¹，異質性個體間更易形成相互依存的關係。

鑒於對個體與群體的分析，甚麼是個體視角與群體視角也就明朗了起來。個體視角主要是從個體的角度切入對事物的分析，是站在個體內部以個體為中心來理解與分析世界，它強調以我為中心來建構自己與世界的關聯。在處理和他人的關係時，自己始終是第一位的，至於自己與他人之間建立甚麼樣的關係也是在自己是處在第一位的框架下進行的。而群體視角則不同，它是把個體置於群體中來考慮的，是從關聯的角度出發來思考組成群體中的個體，個體之間究竟是甚麼樣的關係是第一位的，以這個點為中心對群體自身以及其與外部世界的聯繫作出分析和解釋。

1 群體並不總表現出正面的力量，破壞性的力量也會來自群體，不少著作都是以辯證的方式來分析群體的性質及內涵。根據本研究需要，主要側重於如何讓群體凝聚出正面的力量這個角度來探討群體的性質。還有一點也需要進行說明：團體、集體與群體之間的區別。有學者認為可以按照集合性（凝聚力）的強弱進行區分，群體的集合性最弱，集體的集合性最強，團體處於中間。詳見，瞿葆奎(1988)：《教育學文集——學校管理》，北京，人民教育出版社，頁379。不少研究者也持相似的看法，將凝聚力處於一般狀況的稱作「群體」，將凝聚力處於中等狀況者稱作「團體」，將凝聚力很強的稱作「集體」。詳見，屠如驥、趙普光、葉伯平和王炳炎(1997)：《現代旅遊心理學》，青島，青島出版社，頁218-219。在本研究中，我們將這三個詞當作同義詞，不作刻意區分。一是判斷凝聚力強弱的標準不容易把握，二是就教學研究而言，把教學視作群體活動，主要凸顯的是參與教學的個體之間的關係，而凝聚力僅是這一關係中的一部分，並非全部。在本文的行文過程中，主要使用「群體」一詞進行表述。