



重塑教室言談互動的另一種可能

吳詠蘭／台中縣梧棲國小附設幼稚園教師

一、前言

教室是個微型的社會，在這個小型社會中組成份子包括了：教師、學生以及教師所處的社會文化脈絡和學生所處的家庭背景和社會文化階層脈絡體系。師生的言談互動是處於教室這個特殊文化的社會情境脈絡下的一種活動（蔡敏玲、彭海燕譯，1998）。教室言談不僅具有傳達、參與訊息的角色，也在詮釋其形成的意義（陳埤淑，2002）；同時藉著語言中介，聯結了教室內教學的對象：教師與學生。Cazden指出在教室內最常見的言談模式就是所謂的IRE：教師同時扮演了兩個角色：一是課程的啟動者I（initiation），一是評量者E的角色（evaluation），而學生則是扮演著所謂的回應者的角色R（response）（引自蔡敏玲，2002），然而這三個角色間的權力關係與分配的比重顯然有不對等的地位，這種不對等的權力關係影響了課程的主宰與互動模式的主配角任務。因此IRE言談模式下，教師通常是言談的主導者，也是說話輪次的掌控者，或者是秩序的監控者，更甚者是話題的結束者。教師必須要知覺到師生語言互動是教學的核心，而口語是教師教學及學生向老師展示所學最重要的工具（引自蔡敏玲、彭海燕譯，1998），所以語言關係了教學成效的關鍵性媒介，也維繫著教學的進步與革新（王玉蘭，2002）。

二、口說語言—教學的溝通媒介

教師利用語言為媒介，導引教室言談溝通作用，『口說語言』是學校溝通系統中最大部份的媒介（引自蔡敏玲、彭海燕譯，

1998）。在幼稚園的教學情境中，教師藉由故事的口說語言形式中建立幼兒經驗的分享、思想的表達、還有認知與社會層面的聯結。T：「好！我們請S2小朋友和老師一起講故事給大家聽？」邀請小朋友藉由敘述“我變成一隻噴火龍”故事的口說語言形式，導引幼兒進入自己本身經驗關照的分享活動。T：「什麼時候人會生氣？」「生氣的時候，你會做什麼？」S1：「我不乖的時候，媽媽會生氣，會打我……」S2：「會打人！」「會哭！」繼之延伸提問引發幼兒對自己感覺的體察及對事件的看法，期望藉著圍繞故事所產生的主題，促進幼兒思想及語言的表達形式，建立與他人溝通的作用。T：「怎麼樣讓自己不那麼愛生氣呢？」T：「生氣的時候可以做些什麼事呢？」「想想看！」「說說看！」「還有呢？」討論發表的過程中促使幼兒認知情緒的面貌以及明瞭周遭的人生氣的情緒表現，聯結幼兒自己和同儕處理生氣的经验，以增進幼兒面對生氣、處理情緒的認知及技巧。S3：「去運動啊！」S4：「哭阿！」S5：「不可以愛生氣，不然會變醜哦！」

發表的過程中，教師期望每一個孩子發言的機會都是公平的，但是顯而易見的卻是：能夠熱烈發表的主要還是集中在某幾個經常發言的孩子身上。老師利用獎賞制度鼓勵孩子發言也只能收到些微的助益，雖說口說語言是教學最大部分的溝通媒介，但是對於某一群的孩子而言，究竟什麼是值得他們願意開口、願意分享的潛在因素？雖然教師試圖以開放的問題，引導幼兒能夠觀照自己的經驗，引發其他同儕更多的討論，然而孩子的



言談仍舊是簡短且多為一問多答的回答模式，教師多數的回應常常是重複孩子的話語，並沒有做話題的延展性對話，問答之間教師很快地結束這樣的對話。然而要如何突破這樣的困境呢？

三、從「問對問題」開始

凡是幼稚園大班畢業的孩子進入小學的第一件事情就是要學會：「安靜、不要講話！」只要講話就會被記缺點、被處罰、被貼標籤！而上小學後的家長常常在無意間向我反應：為什麼幼稚園我的孩子這麼活潑，都敢在全班面前表演、分享、說故事，但是一旦進入國小之後就變了樣呢？我也無言以對，只是笑笑的說：「不同的環境和情境，孩子總會有不一樣的情緒和反應吧！沒關係！多鼓勵他上台，幾次經驗以後，就會改善了！…」在國小老師的眼中，有上過幼稚園的孩子總是話特別多，沒規矩！上課不專心！愛聊天！諸如此類的抱怨和回應總是讓人啼笑皆非，難道上小學之後就該叫孩子閉嘴嗎？

第一次閱讀有關教室言談內容的書是蔡敏玲所寫的「教育質性研究歷程的展現：尋找教室團體互動的節奏與變奏」一書，作者以國內小學一年級以及國小附設幼稚園大班各為研究對象進行參與觀察研究，探討「討論」之課的結構進行的觀察研究。藉由教室言談的師生互動模式中去耙梳所蘊含的社會情境脈絡意義、言談的內容、型態等深層意義，一個看似簡單的國小一年級國語課和幼稚園畫日記分享時刻的活動蘊藏著許多潛在的課程的宰制和危機！在教室言談一書中也談及此種現象：「破壞討論的是教師提出的問題，以及伴隨著些問題的那種互動的快節奏（蔡敏玲、彭海燕譯，1998）。」

筆者回溯在去年度班級內教室日誌所記錄的文字：

我的媽媽童詩欣賞，先以朗誦詩歌的方式引導孩子欣賞，並請小朋友發表自己的媽媽像…？」建宏說：「媽媽像不定時炸彈，生氣的時候像法官，媽媽像鬧鐘…」守豐說：「媽媽像月亮，每照耀著光亮…」柏穎說：「媽媽像星星，晚上不休息。」當孩子一一舉手一一輪流發表，每個孩子發表後全班一一給予鼓掌表示肯定與鼓勵！教師並且在孩子發表完後，習慣性地複述一次孩子的話語。

對照自己班上教室內教學進行的節奏模式，發現幼稚園的教學活動模式相較於小學是不同的、彈性的、較多元的、較有變化且開放的！然而複述話語本身是否也是一種過程的評量？給予發表者正向的回應？反向地也給予未回答者一個負向的評價呢？再者，表面上孩子說話的輪次上有變奏的表象，但仍是多個IRE不斷重複的進行著。所不同的是，「媽媽像什麼？」其可能性的答案就有許多發展的空間！不像「我的出生地（蔡敏玲、彭海燕譯，1998）」，就只能有唯一的「一個」答案！因此，問對問題才是發展「討論」課程型式的重要議題！如果教師只是問一些預設好的答案，而想要營造出能夠激發多方討論的言談模式，猶如緣木求魚般不可能，如果教師在架了IRE的言談既定模式的框架，又遑論學生能夠變奏演出了！

四、「問題」與「鷹架」的對話

「問題」在教學當中的角色究竟為何？只是一個開場白？還是為了繼之而來的評量而存在的前提？亦或是真正在建構著教師與學生之間言談與討論的鷹架呢？「問題」如果是鷹架，那麼什麼樣的「問題」才能夠達到鷹架學生的目的？如果言談才是鷹架，那麼「問題」本身的價值與定位又在哪裡？探



究「問題」的主要目的首先必須去思考：教師背後的「意圖」，以及教師的「知覺」：教師本身的理論以及培育過程的文化和理解都會影響！

由於文化的差異在教師身上十分明顯，教師不僅在師資培育的心智脈絡上被框架了，在學校文化的層次上也被框架著，同時由於教師成長背景、求學過程、社會歷練以及所面臨的生活情境等等都框架著教師。進而教師從教育體系中帶著典範的框架，逐漸地在教育現場中去除掉與典範脈絡不相同的部份，再加上教師本身的人格特質和專業能力以及個人興趣所好，逐漸地形成教師特有的教學風格，擷取教師所認為的專業與重要的議題，導入實際的教學現場中，因而產生所謂的班級文化。所以教師如何省察自己的派典框架？又如何去操作所謂的多元文化的價值體系的呈現？如何去詮釋教學？教師的教學形成是一種經驗的複製？或是另一種形式的文化宰制呢？相對的，這些隱含在類似鷹架結構中的知識及教育的概念以及一個人的教育哲學之參照相形重要了！如同教師在進行閱讀課程時對孩子發音的錯誤所做的立即糾正的反應，其參照觀點就即是教師自身文化體系的呈現：

教師的專業訓練告知他：是否沒有學會真正的東西（字和音）就不能真正懂閱讀？學生應該隨機的被叫起來，而且不可按著次序輪流。但是McDermott發現：雜亂的指定唸書順序會產生不公平的機會，而且大部分的時間花在輪流過程中，而不是閱讀本身（蔡敏玲、彭海燕，1998）。

Cazden（1988）指出教室談話的潛在認知價值可說是一種鷹架（scaffold），一種再概念化的過程（蔡敏玲、彭海燕，1998）。因而在教師啟動問題之後，學生的回應會影

響教師接下來的評估，教師的評估也因著教師和學生的互動內涵而產生再概念的差異。長期以來的教室內教學的節奏（模式）及形成了班級特色，班級特色亦是班級文化的一種呈現！

學生的行動，會限制教師思考和選擇合理行動的範圍，當教師以不同的方式教或管理這個班級時，他們也限制了學生所認為的，適切的，合理的行動範圍。（蔡敏玲、彭海燕，1998）。

筆者曾經在『小兵立大功』的主題探討活動中，嘗試著以具體實物納入語言引導幼兒進入思考的心智脈絡中，試圖搭建幼兒學習抽象概念的鷹架：

展示廁所衛生紙捲筒，向孩子提出問題：「這捲筒可以用來做什麼？」有人說：「刷油漆」有人說：「做筆筒」「作美勞」「當望遠鏡」…（高原式策略），隨後把許多捲筒一起擺在地上，再問：「這些捲筒一起可以用來做什麼？」……。孩子顯然不懂這個問題的意思，隨後拿了一箱子的積木，就直接問：「要如何利用這些捲筒讓箱子可以前進？」有小朋友試著用一個、二個、數個捲筒，將箱子放置在捲筒上面…。

即使教師預設的教學目標是能夠操作捲筒使重物前進，但是在策略上卻不能單刀直入，而是需要以迂迴的方式進行對話和嘗試溝通，畢竟學生的鷹架在何處？是老師所不能預知且真確地掌握的，而老師提供的語言或鷹架也許是學生所無法在他的心智脈絡中可以理解的，自然而然老師與學生之間的對話就無法在第一次就搭起鷹架的聯結。因此Cazden（1988）指出，鷹架建構的重要成分是老師的「問題」，他引導學習者的心志注



意到手邊工作的特質，也意喻著IRE中的E「教師評估」它不僅止於表達一個對或錯的判決，而是導引學習者對正在討論的現象產生新的思考方式、分類方式、再概念化的方式、甚至是重新脈絡化的方式。所以，老師角色就是要去尋找聯結，不是文本之間的聯結，而是情境脈絡的聯結（蔡敏玲、彭海燕，1998）。

五、教師的角色

語言為學習的中介符號，藉著言說的同儕與成人互動的過程，將外在的概念重整於幼兒內在語言中。語言內化的過程即是心智能力內在結構產生質變的最大功臣。教學最大的任務就是要把孩子的潛能挖掘出來，提供一個可以讓孩子成功與學習的機會和舞台。因而，在教室言談的社會互動機制下，教師需要去思考自己在幼兒的學習中扮演著什麼樣的角色？唯有知覺教師的功能和角色，才能夠為孩子的學習搭建一個合適的鷹架。

以筆者曾經在課程中的實際教學為例：

幼兒與教師以旋轉樂園為主題，共同思考：「日常生活中有什麼東西會轉動？」幼兒表達各種器具：吹風機、竹蜻蜓、陀螺、電風扇、果汁機、光碟CD、風車、波浪鼓、直昇機……等等。經過幼兒的腦力激盪後，將幼兒的經驗圖表以教師事先收集的實際器具或者是當場的文字或圖片做經驗的統整。

「我會！我會！」應幼兒要求請幼兒分別示範操作的方法。筆者提出：

「是什麼力量讓這些東西可以轉動的呢？」「你可以說說看嗎？」

「有什麼東西產生轉動的原理是相同的呢？」在筆者連續提出的問題當中，幼兒開始思考要怎麼表達他的理解，以及他要如何用語言告訴大家這些他所知道的觀察和想法。

教師所提供的不只是「說話的機會」，因為讓幼兒有說話的機會並不會就導致對話、討論與知識的建構，也並不會使得兒童經驗在課程建構過程中受到重視（蔡敏玲，2002）。而是積極看待學生的個人經驗在課程中的位置，提供同儕彼此對話的可能和機會，並且以社會文化體系的角度經營整體創造互動環境（蔡敏玲，2002），提供實際操作的社會情境，創造幼兒共同的經驗與合作完成事件的學習，才能建置班級共有的情境脈絡，促進幼兒的學習！

以筆者的實際教學為例：

在「旋轉樂園」主題的教室情境中，營造可供幼兒操作的各種旋轉、轉動的工具和器物，同時在美勞角角落落情境中提供素材讓幼兒可以自己製作陀螺、風車、風向器，在語文角則提供了有關旋轉的科學讀物或是兒歌、繪本、轉動聲音的錄音帶和實務圖片等等，無非藉此觸發幼兒同儕間經驗的聯結與互動，同時也在創造幼兒共同合作完成事件的學習機會。

張玉成（2002）認為：「所謂的發問，它是引發他人產生心智活動並做回答反應的語言刺激。」同時「促進思考是發問的另一重要功能！」所以，教師的角色不僅是問題的啟動者，也是鷹架與問題的聯結者，更是引發學生心智脈絡啟動的互動者，互動的主體性是學生，而交互主體性的營造者則是教師的問題。教師應該要做的不只是單就課程做努力，首要的是理解學生的文化脈絡所產生的心智能力，搭建老師和學生之間文化脈絡的鷹架，唯有理解才能諒解，唯有諒解才能了解。

學習是一種長程創塑意義的過程，最重要的是了解和被了解。孩子有「太愛說話」和「不愛說話」的，我



們可以和孩子做溝通，提供協助。

孩子是否熱切參予討論並不是個大問題。重要的是讓孩子處在一個可以選擇的環境，知道他們可以在什麼範疇內做何種決定，知道尊重團體討論也能掌握做決定的自由（蔡敏玲，1996）。

鄭明長（1998）指出：「教師的談話除了傳授知識外，上具有下述功能：1.引導並保持學生的注意力，注意教學的特定層面；2.維持教學活動的順利進行，確定學生的學習；3.提供共同語彙，以作為意義協商的基礎；4.提供學生思考架構，培養學生思考判斷能力；5.協助學生對週遭環境賦予意義」。除此之外，教師如果能夠善用問題類型作為教室言談的啟動，成為言談的促進者，鼓勵學生反應，並引導進一步的思考，將有益於學生發展學習能力，提昇教師教學效能。

六、結語

孩子藉由外在的環境即所謂的社會人際互動中，透過中介符號言說的過程，進而在個體的內在進行整合和組織，形成了內化過

程，因而產生心智上質的改變。教育的功能就是在建立幼兒較高層次的心理能力，以鷹架的觀點而言，幼兒的學習歷程中孩子是主動建構知識者的角色，而較有能力的同儕或大人則是協助搭建鷹架者的角色。在幼兒「真正發展區」與「潛在發展區」之間的灰色地帶—「可能發展區」（ZPD）中建構聯結、支持與協助，以達到教育的功能。陳淑敏（1998）指出：唯有在人與人的互動或是同儕間的合作之下，經由內化的歷程，才能夠將可能發展區慢慢的提升起來。而人類的社會化也就在可能發展區的提升中慢慢的完成（引自賴淑媛，2003）。

筆者認為，教師不僅在學科知識上需要有足夠的能力可以在適當的時候搭建學生的鷹架，同時教師本身的權威觀念以及對於知識觀、學習觀和幼兒發展的觀點都需要有價值的澄清和脈絡的再概念化。更重要的是，要能理解學生所身處的社會文化歷史脈絡，支持接納學生的言談風格及言談內容，在學生的言談中尋求脈絡和聯結，給予正向的肯定以及充分尊重的班級經營文化，才能夠重塑教室言談互動的另一種可能。

參考文獻

- 蔡敏玲·彭海燕（譯）（1998）。教室言談。台北市：心理出版社。（原著出版年：1988）。
- 蔡敏玲（2002）。教育質性研究歷程的展現：尋找教室團體互動的節奏與變奏。台北：心理出版社。
- 張玉成（2002）。教師發問技巧（再版二刷）。台北：心理出版社。
- 陳埤淑（2002）。教室言談在教學上的涵意與應用。課程與教學季刊，5（4），頁125-140。
- 蔡敏玲（1996）。眾聲喧嘩中，看誰在說話？—幼稚園及小學教室互動方式的節奏與變奏。教育資料與研究，第十二期，頁2-20。
- 王玉蘭（2002）。從柏恩斯坦的言說符碼論分析教室中的師生言談互動—以二個國小六年級班級為例。國立中正大學碩士論文。
- 鄭明長（1998）。教師知識與教室談話。國教學報，第十期，頁217-248。
- 賴淑媛（2003）。維高斯基符號中介與心智社會建構理論之研究。南華大學教育社會學研究所碩士論文。

