

由社會建構論 看我國的國語文閱讀教學

蔡曉楓

國立台灣師範大學教育系碩士班研究生

投稿日期：92.11.20

接受日期：93.08.12

摘要

閱讀是學習語文的基礎，而讓學生學習活的語言，發展語文的創造力與主動學習是我國語文教育的重要目標。本文以社會建構論為基礎，介紹其在知識觀與教學觀、教學原則與教學方案，藉此提供我國語文教育工作者一個新的思考方向，幫助學生發展閱讀的興趣與自主性的閱讀。

關鍵詞：社會建構論、閱讀教學、維果斯基

壹、前言

近年來，我國的教育改革意圖以建構主義的知識觀取代傳統的知識觀（甄曉蘭，1999），學者也對建構主義如何運用在課程教學設計有一番闡述（甄曉蘭，1997；蔡清田，1998）。而對語文教育而言，重視語言意義的形塑與團體互動的社會建構論對於讀寫教育的影響也為教育界所注意（秦麗花、吳咸蘭，2000；陳鳳如，2000；陳美如，2000；潘麗珠，2003）。在目前，社會建構論的教學方式在國語文的初等教育範圍內已經運用在故事書的教學與學習語音、語義，以幫助學生發展初步的語文概念，但是社會建構論的教學觀依舊無法深入所有國語文的教學者心中，本文希冀以介紹社會建構論的閱讀教學理念做為引導，讓教師能對社會建構論的教學實踐有進一步的認識，以做為國語文閱讀教學的基礎。

貳、社會建構論的知識觀與教學觀

社會建構論 (social constructivism) 為建構論下之一支，其興起背景來自於哲學、心理學與社會學對當代課程理論之典範轉移的影響。在心理學方面，受到維果斯基 (Vygotsky) 開展了思維與語言的闡述與「近側發展區」(zone of proximal development, 簡稱 ZPD) 的概念 (李維譯, 2000; 游麗欽, 1999: 232); 哲學上，先有 Vico、Kant 等人強調人類以經驗為建構知識之基礎 (Spivey, 1997: 6-7)，後有 Dewey 提倡社會脈絡下的知行合一 (Garrison, 1998: 46-53); 在社會學上，有 Hegel 的辯證的歷史觀 (Spivey, 1997: 8-9)，與 Mead 的「突顯的自我」(emergent self) (Garrison, 1998: 54)。社會建構論者融合上述觀點，形成具有教育意義的教學派典，茲分述如下：

一、社會建構論的理論基礎

社會建構論者雖然贊同維果斯基學派對語言與思維的看法，但是社會建構論者比之維果斯基學派更加重視社會脈絡下語言論述的形成。故社會建構論雖借重維果斯基學派對於語言的看法，但更進一步地闡釋語言的溝通功能。

(一)、Vygotsky 的觀點

Vygotsky 認為，人類思維的發展與語言的關係是一個密不可分的整體，並非兩種完全獨立的機能，而是具有相交叉相離的關係，從兒童的自我中心語言到成人的內部語言，人類都不斷地運用語言做為思維的媒介之一 (李維譯, 2000; Dixon-Krauss, 1996: 8-9)。而語言是從社會文化中習得的，要瞭解人類思考行為，就不能忽視語言與社會文化的影響。

Vygotsky 的 ZPD 概念，建議成人應以協助問題解決的方式與兒童合作，幫助孩子參與學習，讓他到達其潛能可發展之最高層次 (Dixon-Krauss, 1996: 15)。其假定在於孩子需要社會互動與成人的幫助才能到達他能夠發展的極限，故教學必須是指導與評量互相交叉的過程，以搭鷹架的方式幫助孩子達到學習的目標。

(二)、語言在社會文化的意義

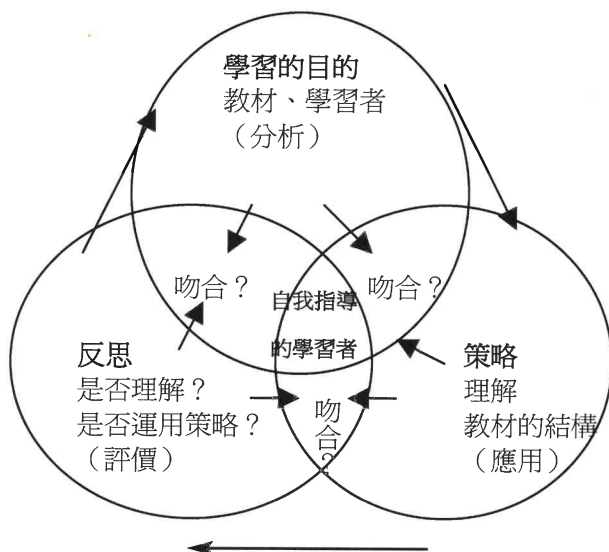
語言是我們建構個人意義與世界觀的工具，我們不僅讓語言建構自我的意識，更時時創造語言使之產生新的意義 (Burr, 1995)。Gergen (1995: 24-23) 更將語言視為人與人之間共享的財產，人類隨著脈絡的變化，賦予語言新意，發展語言規則，以此做為公共溝通的媒介。

(三)、群體論述中的主體

論述是語言結構的一部分，它是一套意義、隱喻、表徵、想像、故事、聲明所組成的結構，一種表達人與人之間關係的方式 (Burr, 1995: 47-48)，在社會關係中，論述是主體建構自我認同與人格的基礎。主體在社會網絡中，藉由經驗的調適，確認自己的角色與說話的方式，從而擁有論述中的自主權 (authority)，根據自己的角色位置創造屬於自己的語言 (Gergen, 1995: 30)，運用特定的觀點、隱喻、說話的方式等等組織自己的經驗，說自己的故事 (Burr, 1995: 137)，並且決定接受或抗拒這個角色所賦予的權利與義務。

二、社會建構論的學習觀

在社會建構論下，學生是不僅是探索者、思考者，更是論述中的主體。知識的形成來自於個人的建構，學生不僅自主地吸收教師所傳遞的知識，更會以個人的表徵形式加以轉化、提出疑問，並且再生產新的知識（Larochelle & Benarz, 1998:11）。而在對話與論述的形成，他們也是建構論述的主體，在合作的氣氛下傾聽、發言，並且尋求自我的定位。Dixon-Krauss（1996: 21）在探討語文教學的學習歷程時，認為學習者在學習過程中會經歷分析、評價與應用三種過程，成為一個能自我指導（self-directed）的學習者。



資料來源：修改自 Dixon-Krauss, L. (1996: 21).

在這學習的過程中，學習者需要不斷地將自己對教材的瞭解與學習策略進行思考，並與他人討論、互動，以達到學習的目標。

三、社會建構論的教學觀

由於知識來自於情境脈絡的觸發，教師角色便成為一個媒介者、推動者，教師不再傳授單一的知識，而是以轉化、詮釋、情境氛圍的營造等等的教學方式幫助學生發展其認知架構、轉化個人的經驗，使教學成為不斷辯證的動態歷程（Larochelle & Benarz, 1998: 8）。另外，教師必須引導學生從個人的經驗法則提昇到更高層的認知技巧，將其認知架構更加精緻化，並將自己放在與學生平等對話的地位，讓學生有機會用自己的方式詮釋知識，形成後設分析的能力。社會建構論的教師可以把握接受學生的自決與主動的精神、懂得運用認知的術語幫助學生形成概念、讓學生主導課程、提昇認知策略與修改課程內容、鼓勵師生與同儕之間的對話、鼓勵學生問需要思考的、開放性的問題、幫助學生意義的精緻化及安排學習情境幫助學生學習（Gould, 1996: 93；Watson, 2001: 140）。

參、社會建構論下的語文閱讀教學

社會建構論的閱讀教學追求文學性的對話、真實有生命的語言、情境脈絡中的教學與符合學生興趣、經驗的教材 (Gould, 1996: 94-100)，讓學生從閱讀生手成為閱讀專家。以下介紹社會建構取向的教學派典與教學原則做簡略的介紹：

一、社會建構論取向的閱讀教學理論

社會建構主義重視社會互動、學習脈絡的布置與貼近真實生活的理念已經被閱讀教學者所運用而形成許多教學理論，以教導幼兒及兒童發展初步的語文學習能力。以下簡略介紹兩種主要流派：「讀寫萌發」(emergent literacy) 與「全語言教學」(whole language) 的教學特色。

(一) 讀寫萌發

讀寫萌發將閱讀視為一種長期發展的、整合的學習歷程，以提供大量表意符號為原則，營造具有豐富印刷資料 (print-rich) 的學習情境，利用各種表徵形式一如聽、說、畫、讀寫等方式激發學生運用語文的流暢度與複雜度 (Burr, 2001: 391-393)。讀寫萌發十分強調以情境脈絡中的社會互動與貼近日常生活的閱讀活動做為幫助孩子發展「後設語言覺知」(metalinguistic awareness) 以對自己所使用的語音、語義與語言架構產生後設分析能力。

讀寫萌發為以學生為中心的教學模式，教師在與學生互動時常會帶入許多社會性的目的，因此，不管是教材的選擇、教學活動的產生，皆非孤立於情境脈絡之外，而教師亦視教學為一種邀請，而非指導，其學習活動的安排常沒有正式的教學節數，而是隨機引導孩子建構其日常語文學習的能力 (Burr, 2001: 393)。

(二) 全語文教學

全語文教育與讀寫萌發一致，都認為語言的學習要在真實的情境脈絡中發生，以學生為中心的教學觀取代直接教學的理想，並且提供真實的閱讀材料與多元評量的運用。但是全語文教學比之讀寫萌發，更強調教師教學設計的理念與能力，他重視語言「習得」(acquisition) 的過程 (黃繼仁, 1997: 28)，將教師視為教學環境的營造者與教學材料的提供者，故全語文教師在教學上的角色十分重要。儘管學習者才是建構知識與學習策略的主人，但是一位成功的教師需要運用適當的材料與學習環境建立支持性的語言教學系統，讓學生有機會運用自己的語言在閱讀、說話上。

二、社會建構取向的閱讀教學原則

(一) 教學觀方面，將語言賦予「活」的生命

語言是不斷變動、不斷創造、不斷被賦予意義的符號，不論是文本 (text) 的創造或讀者的閱讀與詮釋，都與作者與讀者之間的互動、作者與讀者各自的情境脈絡與讀者閱讀文本的方式有關。Sawyer 認為，個人學習如何閱讀 (learn to read) 與從閱讀中學習 (read to learn) 是無從分割的學體 (Norton, 1992: 18)，要讓學生習得長久的閱讀習慣，就必須賦予文學活的生命，讓文學與個人的興趣、需求結合，才能使學生浸淫在文學豐富的內涵中。

（二）教材方面，重視多元選擇

在教材的選擇上，教師需瞭解學生的喜好與背景，並且廣泛選擇各種文體的特徵，以循序漸進的方式推薦學生閱讀各種作品。教師必須讓所有的學生都可以按部就班地閱讀到相關的文本，所以在挑選教材時，除博覽群書外，Norton 更強調應避免造成刻板印象的題材。

（三）教法方面，營造友善、合作、創造的教學氣氛

教師對文本進行導讀時，應以「交流」(transactional)做為理解文學的歷程。除了對不同文體、不同風格的作品做必要的導讀之外，也須讓學生在閱讀文本的過程中產生共鳴的快感(Norton, 1992: 20-21)。而在討論時，宜幫助學生共同營造友善、合作的學習氣氛，讓學生能夠主動、安心地與他人分享自己的心得。這種學習氣氛來自於彼此對他人發表意見的善意，容許學生有犯錯、質疑的權利與尊重他人的義務，才能使學生開放心胸，真正地參與討論。

（四）以鷹架學習的概念提昇學生的認知層次

社會建構取向的閱讀教學，重視學生如何藉由獨自的閱讀或與他人對話的過程發現疑問、糾正、自我反思、與經驗結合，進一步地提昇自己的認知層次。故教師應該把社會發展性視為學生參與特定社會環境中合作性活動的特徵(陳美如，2000：41)。

三、社會建構論下的閱讀方案

由於社會建構論強調互助合作的精神與討論風氣，故其教學方案多半為閱讀工作坊或自主性閱讀團體(Calkin, 2001: 7)。但在進行之前，教師需以迷你課程的方式教導學生閱讀策略，再進行不同自主程度的閱讀活動。

（一）迷你課程的設計

迷你課程是一種幫助學生搭建鷹架的活動，在閱讀團體開始前後，教師針對學生的學習進度與問題設計教學方案，讓全班一起參與，改善學習閱讀的技巧。在迷你課程裡，教師可以教學生如何選擇書籍、培養長時間的閱讀習慣、在閱讀中尋找關鍵字詞並抓住書中主旨與閱讀的技巧。教師可利用溝通、教學、參與、連結與總結等五個步驟幫助學生掌握新的閱讀技巧(Calkin, 2001: 84-85)。

（二）自主閱讀方案

閱讀團體以自主程度的不同可有下列幾種設計(Norton, 1992: 23-33)：

1. 焦點式或主題式的閱讀小組

所謂的「主題」，可以是文體，也可以是寫作的主題。除了基本的讀物，教師亦可引導學生進行延伸的閱讀，蒐集與該主題相關的資料，或是閱讀其它主題。在開始之初，教師可以運用「蜘蛛網」(web)幫助學生尋找主題與價值澄清：首先在網中立定主題，再來與學生進行腦力激盪的活動，讓學生決定主題第二層的次主題，蜘蛛網的第三層是界定閱讀的材料，讓學生分頭找資料來閱讀。

2. 長時間、不被打擾的個人閱讀

在學校體系，抑或個別班級中，教師可以安排每天三十分鐘，或是一週數個活

動時段讓學生閱讀自己選擇的作品，簡稱 USSR（uninterrupted sustained silent reading）活動。進行這種活動的要求僅有兩個：一是學生具有接觸廣泛讀物的機會；二是教師需要對每個學生的閱讀程度與興趣有些瞭解，以推薦適當的讀物給學生。

3. 娛樂性的閱讀團體

娛樂性的閱讀團體與 USSR 有許多相同之處，但較有組織的。教師可依照學生的興趣將班級分成三到四個閱讀團體，每個團體都有領導人，並且團體中的成員可自由選擇閱讀材料，再與其他同學分享書中的有趣之處。這種閱讀團體考量的是學生的興趣，而非學生的能力。如果學生不能瞭解如何運作，教師可先以全班為一個閱讀團體，自為領導人，與學生分享閱讀的樂趣做為示範。

肆、社會建構論對我國國語文閱讀教學的啟示

台灣的國語文教學模式往往將國文的閱讀教學解讀為語文知識與寫作技巧的傳授，教師扮演傳授者與評鑑者，將大部分的課堂時間用於生字新詞的習寫、課文的解說，以及文法句型規則的講解（趙鏡中，2001），以致於閱讀教學產生了許多弊病，學生被迫接受成人量身打造的語文環境，接受支離破碎的國語文教育；教材內容的選取又必須遷就於價值「正確」，而非語文興趣的陶冶；教師亦習慣以分割的概念與單一的解釋教導學生，使學生淪於反覆記憶的機器。其實在國語文教育中，閱讀教育的本意在幫助學生培養多種語文知識能力，並開拓視野、發展美感（何三本，2001：132-134）。目前，九年一貫課程的能力指標將閱讀視為國語文教學的核心，希望以此兼顧聽、說、讀、寫均衡發展（鄭博真，2003：26），故社會建構論的閱讀教學的確可以成為台灣學生學習國語文的另一契機。以下就教學觀的轉變、教學方案的設計、教學氣氛的營造等對本文做一總結：

一、以情境脈絡、真實世界的知識融入國語文教育教學

在學校裡的國語文課程，應讓學生為了自己的生活 and 學習需要而使用語文。不管在教導課文中的知識，抑或給予學生補充資料、介紹書籍等，皆須瞭解其社會文化的脈絡與真實世界的知識，並且以此設計教材和活動，讓學生能夠真正從行動中實踐語文的學習，並隨時融入新的用語與新的論述，靈活運用身邊隨手可得的工具，幫助學生在互動與討論中展現主體性，進而賦予學生自主學習的權力。

二、視學生的自主程度設計閱讀團體

閱讀團體的發展可用於各種學習階段，教師可利用正課、課餘時間，教導學生閱讀的技巧，幫助班級成立閱讀團體，讓閱讀風氣盛行於學生周邊，並謀求社區與家長的配合，使學生養成終身的閱讀習慣。

三、營造合作、互助、勇於溝通的教學氣氛

在以教師為主導的課室教學中，學生僅能被動地接收主流文化的灌輸，但一個喜愛閱讀、開放討論的班級氣氛裡，每個人的意見都會被尊重地聆聽，每個人都需要幫助其他人釐清思考，提供意見，達成共識。

伍、結語

社會建構論的閱讀教學重視讓學生從生活中認識國語文，而非從課本中記憶知識。在教材廣泛、教學方法多元的時代裡，教師如何塑造豐富的語文學習情境，幫助學生廣泛閱讀，並利用習得的能力表達自身的體驗，練習與他人溝通合作的技巧，應是國語文教學未來努力的方向。

參考文獻

- 李維（譯）（2000）。L. S. Vygotsky 著。**思維與語言**。臺北市：昭明。
- 何三本（2001）。**九年一貫語文教育理論與實務**。臺北市：五南。
- 林生傳（1998）。建構主義的教學評析。**課程與教學季刊**，1(3)，1-14。
- 秦麗花、吳咸蘭（2000）。建構式語文教學在國小資源班實施之協同行動研究。**特殊教育研究學刊**，20，111-127。
- 陳美如（2000）。從溫格斯基最佳發展區的理念看閱讀與寫作教學。**教育資料與研究**，36，40-44。
- 陳鳳如、郭生玉（2000）。閱讀與寫作整合的寫作歷程模式之適配度研究。**師大學報：教育類**，45(1)，1-18。
- 游麗卿（1999）。Vygotsky 社會文化歷史理論：搜集和分析教室社會溝通活動的對話及其脈絡探究概念發展。**國教學報**，1999年8月號，230-254。
- 黃繼仁（1997）。美國小學全語言教學之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃繼仁、周立勳、甄曉蘭（2001）。國小教師國語教學信念及相關因素之調查研究。**教育研究集刊**，47，107-131。
- 甄曉蘭（1999）。知識論之辯證對課程發展的影響。**教育資料文摘**，1999年5月號，12-18。
- 甄曉蘭、曾志華（1997）。建構教學理念的興起與應用。**國民教育研究學報**，3，179-208。
- 潘麗珠（2002）。古典詩歌聲情的建構教學。載於戴維揚（主編），**新課程—建構式教學理論與實踐**（109-125）。臺北市：國立台灣師範大學。
- 蔡敏玲（1998）。「內」「外」之間與之外的模糊地帶：再思建構論之爭議。**課程與教學季刊**，1(3)，81-96。
- 蔡清田（1998）。建構主義取向的課程設計。**課程與教學季刊**，1(3)，15-30。
- 鄭博真（2003）。為國語文教學尋找創新之路—《九年一貫國語文學習領域課程綱要》評析。**人文及社會學科教學通訊**，13(5)，20-33。
- Burr, R. (2001). Research on teaching of reading. In R. Richardson (Eds.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp.390-415). Washington D.C.: American educational research association.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. New York: Routledge.

- Calkin, M., L. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Addison-Wesley.
- Cobb, P. (1996). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C. T. Fosnot (Eds.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practices* (pp.34-52). New York : Teachers College Press.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and Assessment*. New York: Longman.
- Garrison, J. (1998). Toward a pragmatic social constructivism. In M. Larochelle & N. Bednarz (Eds.), *Constructivism and education* (pp.43-62). New York: Cambridge.
- Gergen, J., K. (1995). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp.17-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gould, J., S. (1996). A constructivist perspective on teaching and learning in the language arts. In C. T. Fosnot (Eds.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practices* (pp.92-102). New York : Teachers College Press.
- Larochelle, M. & Bednarz, N. (1998). Constructivism and education: Beyond epistemological correctness. In M. Larochelle & N. Bednarz (Eds.), *Constructivism and education* (pp.3-22). New York: Cambridge.
- Norton, E., D. (1992). *The impact of literature-based reading*. New York: Macmillan.
- Spivey, N., N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and making of Meaning*. San Diego, CA: Academic.
- Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for learning*, 16(3), 140-147.