

眾聲響起時，「是誰」在說話？

從師生言談的互動看國民小學的本土語言教學

錢清泓

宜蘭縣梗枋國小教師

壹、前言

在以國語為主要溝通媒介的學校生活中，方言的位置一直是個存在許多爭議的焦點。但在教育改革的浪潮下，「方言」、「母語」、「本土語言」等名詞已成為部份縣市裡學生學習內容的一部份。以宜蘭縣為例，自七十九學年度起至今，各國民小學每週得排定一節寄名於國語課下的「本土語言教學」，而對於出現這樣一個新的學習科目，老師怎麼教和學生怎麼學成為一個必需重新檢視的課題。換言之，一種有別於在學校中學習而主要是在與自己家庭、或是社群裡的成員，透過言談互動而「習得」(acquired)的語言，如今轉換至教室的情境中來「學習」(learning)，其所呈現的風貌為何值得我們來關心。

但在檢視之前，我們必須要瞭解的是每個學生從自己的家庭、社群中所習得的言談模式，在進入教室後，學生們似乎得面臨到不同程度的「衝擊」。因此，他們所習得的言談模式在漫長的學校生活中，多少影響他們在學業成就上的表現，因為學校裡所安排的課程內容或是老師們的教學方式，基本上代表的是社會中某些人的「文流文化」(Gee, 1990、Heath, 1982)。若從這個觀點出發來看現今國民小學的本土語言教學，我們似乎可以發現一些有趣的問題值得我們來討論：一、是「誰說的」本土語言在教室中成為「主流」？二、在「主流」之下，又出現了哪些「非主流」的言談？三、「非主流」的言談如何在「主流」之中展現出來？在此，我想從我在宜蘭縣進行的本土語言(Holo語)教學的教室觀察研究¹，透過一些例子試著來思索以上三個問題。

貳、「主流」與「非主流」的本土語言

在同文同種的帳幕下，教室裡的主流與非主流的界限似乎頗為模糊，而在學業成就的區隔之下，學生能真正地與老師在「學業內容」上的互動、討論就顯得格外的重要，但真正能參與學業內容討論的學生並不多，也不是每個學生都能擠身為主流裡的一員。

吳小茹(化名一「女」)和李小和(男)是我自進行研究以來，逐漸凝聚觀察

的「焦點」對象之一，他們兩人除了性別不同以外，在學業成就的表現上也有懸殊的差異——前者在我現場觀察這一段期間中的四次月考，全部都是班上的第一名，而五下的學期五育總成績則是排名全班第二。值得注意的是，她同時也是全校、全鎮「河洛語」說故事比賽的第一名，並代表該鎮榮獲縣賽第二名。但後者則是在全部的四次月考中排名全班的倒數第二，而在現場的這一段期間，我和他聊天時幾乎都是用台語。班上的女同學曾經當面要他不要講國語，因為她們說：「他講國語的腔調很奇怪」。

不過二者在本土語言教學這一堂中所展現出的知能基本上是有差異的，因為本土語言教學並不只是說說台語而已，基本上這一節課它仍具有學校「讀寫文化」(literate culture)的特徵，其有別於在家庭或社群裡的「口述文化」(oral culture) (Ogbu, 1980)，但這種「主流」性質強烈的讀寫文化卻是構成整個教室言談的關鍵，並散佈在各個學科教學過程中：

《例一》：在84年5月6日「諺語搶答」²一節中，除了用台語說諺語外，老師還要同學「解釋」和「造句」，如果三個部份都能答對就可以得三分。有一題是「加減賺、較昧散」(ke¹ kiam² than³ khah⁴ be⁷ san³)³，一位男生只獲得第一分，解釋和造句這兩分都由吳小茹得到，她的解釋是：「than³ chin¹ chio² ma⁷ si³ ai³ bong² than³ bong² than³ a⁰, a³ bo⁵ li² anne¹ it⁴ tit⁴ chiah⁸, long² bo⁵ than³ ma⁷ si³ e⁷ chin² san³ a⁰」{賺很少也要多少賺一下，不然一直吃都不賺也是會窮的}，而造句是：「lang⁵ toih⁴ ai³ ke¹ kiam³ than² khah⁴ be⁷ san³, ah⁸ bo⁵ au⁷ kai² tloh⁴ si³ sng³ kong² u⁷ kim¹ soaN¹ ah⁸ si³ gin⁵ soaN¹ ma⁷ si³ e⁷ ho.⁷ li² chiah⁸ liau² liau²」{人要『加減賺、較昧散』，要不然以後就算是有金山銀山也是會讓你吃光光}。

從以上的例子可以發現這種「解釋」或「造句」知能的表出，即使在國語科也並非每個學生都能有好的表現，同樣地在本土語言教學亦有類似的情形。而這種「學校才有」的說話方式卻顯少出現在家庭或社群的言談中，吳小茹對此可以掌握的很好。在5月20日的本土語言教學同樣是進行「諺語搶答」這個活動（這個活動在八十三學年第二學期裡一共有四節課），吳小茹因為去練習北管，該組有同學向老師說：「吳小茹不在，那我們怎麼辦？」，老師笑著回答說：「吳小茹不在，還有你啊」，結果有位女生說：「喔！我們又不會」，老師的回應是：「就是不會才要『學』啊」。

不過或許就是這種『學』的方式區隔了學校和家庭或社群的言談模式。我們在社群或家中與他人說話方式的習得多是在一個自然的情境裡來進行 (Gee, 1990)，但在學校中，「說」的情境多半是「被製造」出來的、或是抽離於家庭或社群生活之外，要掌握的好，學生必定得學習和熟悉學校裡特有的說話方式才行 (Ogbu, 1980)。但是不是口述文化裡的言談就不會出現在本土語言教學中呢？從李小和的例子來看，他對於有別於國語的本土語言口述文化裡一些細微差異的掌握就顯得相當有知能，而且相當的有趣、有意義：

《例二》：84年的9月30日「語詞的說法」一節課中，老師問同學「法官」除了可以說是hoat⁴ koaN¹之外，還有沒有其它的說法，有的同學說tai⁷ jin⁵ {大

人}。而在討論的過程中，小和突然冒出一句：「koh⁴ u⁷ gu⁵ bah⁴ koaN¹ le³」{還有牛肉乾哩！}，班上同學哈哈大笑，由於後續討論的聲音愈來愈大聲：

...

1.T：…要講話的舉手，李小和。

2.小和（笑）：ti¹ bah⁴ koaN¹。{豬肉乾}...

3.Ss（笑）：哈哈哈哈哈！（老師搖頭）

4.小和：ah⁸ au⁷ piah⁴ ma⁷ kang⁵ khoan² u⁷ chit⁴ le⁵ koaN¹。{後面也一樣有個乾}

5.T：bo⁵ kang⁵ bo⁵ kang⁵ o³!goa² chai¹ iaN² li² e⁵ i³ su³，不要開玩笑啦！{不同不同，我知道你的意思，不要開玩笑啦}

從例二我們可以看到小和的言談是以本土語言為思考的主軸，他抓住了語音巧妙的相似處，但或許是表出時的情境不恰當，使得他所說的無法「上討論的檯面」，而且被老師認為是在「開玩笑」，但我認為這種玩笑也並非每個學生都有辦法「說」出來的。

在現場的觀察中，我發現李小和頗能掌握這種口述文化中的細微差異，但這不表示他未涉入在讀寫文化裡的討論，在11月25日「語詞接龍」的活動中，同學說出了「ko¹ko¹」{哥哥}一詞，李小和從容不迫地舉手說：「he¹ sahN⁴, ke² piah⁴ he¹老師kah⁴ goan² ka² e³, he¹吟詩e⁰, ko¹ su¹ ia⁷ toa²to¹」{那個什麼，隔壁老師教我們的，那個吟詩，哥舒夜帶刀}。不過和吳小茹比起來，李小和在學校特有的讀寫文化表出的機會和知能明顯地少了許多，特別是在「造句」或是「解釋」這樣的「學習情境」，換言之，他不是不會說，只是多數的情境他無法「自然地說出」。

值得注意的是，他們兩人也曾出現「交響」的時刻，但是被老師注意或接受的程度有異，以下是兩個例子：

《例三》：同例二，老師問同學「富翁」（hu² ong¹）還有哪些「liam⁷ khah⁴ sun⁷ e⁵ kong² hoat⁴」{唸得較順的說法}：

1.T：…u⁷ chiN⁵ lang⁵ {有錢人}，可以，還有沒有…來來來，吳小茹。

2.小茹：oan⁵ goe⁷ {員外}。

3.T：oan⁵ goe⁷? oan⁵ goe⁷?我們請對她這個有問題的人來回答。員外——員外——是比較有地位的是代表那個，強調那個錢啊，好像不太一樣……

（…同學們對於「員外」所需具備的條件提出各種不同的看法）

4.T：…要講的人舉手好嗎？陳小豪請說。

5.陳小豪：可是我覺得員外不一定有錢啊，不能說我有錢，你叫我員外…員外應該是個官名。

6.T：請坐，就老師所知道員外不一定是個官名喔

7.小茹（沒有舉手）：可是有錢啊

8.T：他可能是在一個地方上有名望

9.小和（沒有舉手）：王永慶，ong⁵ eng² kheng³ la³!

10.T：有名望的，通常也是說他蠻有錢的

11.小茹（沒有舉手）：有錢有勢嘛！

12.T：才會被稱為員外。

從這個例子裡，我們可以看到老師和同學對於「u⁷ chiN⁵ lang⁵」是否等同於「oan⁵ geo⁷」的討論，而且討論的主要媒介很快地轉移由國語來主導，但是對於語詞意義的討論，抽離「生活脈絡」的程度值得我們關注。在上例的9，可以發現李小和引入了「ong⁵ eng² kheng³」{王永慶}來輔助說明，但老師並沒有注意到，彼此間「錯身而過」。相反地，吳小茹適時地「插嘴」卻和老師對於員外的看法彼此相互構成了一幅「交響」的場景。

不過，對老師來說，在以一對一或是一對多為主要的言談參與結構裡，「中斷」可能是一個致命傷，因此他得隨時讓言談的進行保持在「上軌道」（on track）的狀況中。因此老師如果放慢在軌道的速度，似乎可以使一些「台下的聲音」有被注意到的機會。但在「放慢」和「注意到」的同時，另一個難題卻又產生了：

《例四》：11月4日的「描述試說」這一節課中，老師舉了一些例子，要同學們說說看如果用台語的話可以怎麼來描述，其中一個是「na⁷ cho³ tu² tloh⁴ chit⁴ le⁵ lang⁵ i¹ e⁵ sin¹ the² chin² iong²...ti⁵ liau² iong² kian⁷ i² goa⁷, li² iah⁸ e⁷ sai² anna¹ lai⁵ kong²?」{若是遇見一個人，他的身體很勇，……除了勇健以外，你還可以怎麼來說？}：

...

1.陳小豪：kah⁴ ho.² kang⁵ khoan² iong²// {跟虎一樣勇}

2.小和（沒有舉手）：ho.² ho.² si³ phai²! {中文裡近似「兇」的意思}

3.小茹（沒有舉手）：beng² la³! {猛}

4.小和（沒有舉手）：ho.² ho.² si³ phai²!

5.T：ho.²—ho.² na⁷ cho³ kong² kah⁴ ho.² kang⁵ khoan² beng², khah⁴ u⁷ lang⁵ kong²。{虎——虎若是說和虎一樣猛，比較有人這樣說}

一個人的身體是不是像老虎一樣的「iong²」、「phai²」或是「beng²」都有其意義，但是在I-R-E（引言—回應—評示）的教室基本言談結構中，卻考驗了老師對於斷定「規約俗成」說法的智慧。三位同學都有塑義的本事，但是老師卻只能接受「比較」有人在說的形容方式，換言之，是一種多數人都能接受的「主流」，而這種難以覺察且細微的差異似乎也意味著一種暗默不顯的價宜判斷，並影響學生從「對」或是「不對」的觀點來判定所謂「規約俗成」的說法。因此在放慢速度的同時，放慢「思考」和「判斷」的速度對於老師來說就顯得更為重要了，而學生在這過程中亦扮演了重要的角色：

《例五》：在4月22日的課中，討論的是家屬稱謂「伯父」的說法，老師利用

的是縣教育局所錄製的錄音帶做為教材，錄音帶裡對於這一語詞的說法是：「 $\text{peh}^4 \text{hu}^7$ 」，一般說成 $\text{a}^1 \text{peh}^4$ 」，而吳小茹這時舉手：

- 1.小茹：老師還有。
- 2.T：還有啊，我們聽聽看。
- 3.小茹：人家說是說 $\text{a}^1 \text{peh}^4$ 嘛，那我們那個音都不一樣是 $\text{a}^1 \text{peh}^4 \text{a}^2$ 。
- 4.T（點頭）：可以。
- 5.徐一宜（舉手）：老師，不可以啦！……
- 6.T：腔調不同，但是音差不多。
- 7.SS（此起彼落）：喔！不一樣啦！
- 8.T（笑）： $\text{a}^1 \text{peh}^4 \text{a}^2$ 就沒有是不是？
- 9.SS：對！
- 10.一宜（沒有舉手，直接從位置上站起）：人家 $\text{a}^1 \text{peh}^4$ 是叫家裡的，如果叫 $\text{a}^1 \text{peh}^4 \text{a}^2$ 是叫到鄰居的。
- 11.SS：對！對！
- 12.T（笑）：有這樣分別嗎？
- 13.Ss：有喔（尾音拉長）！
- 14.T（笑）：看！這樣愈講愈清楚。

從這個例中，我們可以發現老師在「暫時性」的判斷之後卻又將問題的討論拉回到起點並接受了學生的說法，重要的是在這過程中，學生在家庭或習得的稱謂方式得以表出，讓更多「不同的聲音」進入討論的過程中，進而打破教室中「主流」的界限。我想老師所使用的這個策略相當的重要，雖然討論是由他在主導，但他卻使討論的結果成為是「暫時性的」、「可以推翻的」。換言之，所謂的「規約俗成」或「比較有人在說」有了新的定義……它不再是老師個人的決定，而是師生透過彼此不同背景的言談模式互動之下協商的結果。

參、結語

從以上的幾個例子來看，本土語言教學不純然只是「說說台語」而已，老師和同學來自不同的家庭背景、社群，所習得的本土語言言談模式各有差異，但在教室中，何種言談模式具有「合法的地位」值得我們思索。換句話說，學生所表出的老師並不一定能接受，但在各種複雜的因素交織之下，卻往往出現「主流」和「非主流」的差別。「主流」的學生不多，但想成為有知能的「非主流」也非易事。重要的是在關鍵時期，這兩者都可能出現與老師涉入或錯身而過的「交響」，但過程和結果各異，這也提醒我們每一個老師除了關注和學生討論的內容時，在整個過程中都有學生所塑義的痕跡，而這種「取」、「捨」也的確考驗著每個老師的智慧。

國民小學的本土語言教學仍有一段漫長的路要走，但在走的過程中，我希望透過前言裡提出的三個問題和以上所舉的例子，大家共同來思索教室言談中一些極些微的差異其對整個教育過程的影響，特別是師生不同的言談模式的對於學生

學習成就上，在斷定所謂成敗所扮演的角色。而如果說本土語言教學亦背負起各族群文化傳承這個擔子的話，那麼這些存在教室言談裡的細微差異在傳承的教育過程中實有不容忽視的影響力。

參考資料

洪惟仁（民76），**台灣河佬語聲調研究**。台北：自立晚報。

Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies : Ideology in Discourse*. New York: The Falmer Press.

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.

Ogbu, J. (1980). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, XVII, 4, 290-307.

備 註

1. 本文感謝現場教學的老師所提供的各種對於本土語言教學的看法和意見、研究指導教授蔡敏玲老師在寫作上的指正，以及肇基、淑雯等同學以「實際從業人員」的觀點所給予的建議。
2. 本文使用符號說明
 - (1) 『〔 』：表同時說出
 - (2) 『／／』：表被插話
 - (3) 『{ }』：表中譯
 - (4) 『…』：表省略

注釋

- 【1】本研究採教育民族誌的研究方式從八十三學年度第二學期開始進行至八十四學年度的第一學期止，預定對二十節的本土語言教學進行言談內容與結構的分析。
- 【2】現場的老師在本土語言教學之外，從八十三學年度的第二學期開始，每天在黑板上公佈一則台語的俗諺，而「諺語搶答」這個活動即是從這些教過的諺語作為比賽的題目。
- 【3】本文對本土語言的標記方式採用的是王育德先生所使用的羅馬教會拼音方式，本文所標記的本土語言以本調為主，對於老師和學生在口語表出時的變調情形並未加以標注。