

# 衆聲喧譁中，看誰在說話？

## 幼稚園及小學教室互動方式的節奏與變奏

蔡敏玲

國立台北師範學院國民教育研究所副教授

### 壹、前言：如果教室的演出是一齣戲，誰來導戲？

曉娟是數理教育系的學生。她在今年四月時剛實習過。我在思考教室互動的問題時，有一天問了她的感受和經驗：

「在實習時，你覺得最大的困難是什麼？」

「常常覺得沒有辦法控制場面。」

「沒有辦法控制場面是指什麼？」

「每次在設計課程時，都會有自己期待的畫面；但是在實際的情境裡，學生往往沒有辦法，（停頓數秒），入戲，我這個導演，」

「你只好改劇本？」

（搖頭）「我不願意改劇本。有的劇本也沒辦法改的。編教案時就決定了內容與進度，目標不能錯啊。」

曉娟看了這篇文章的大綱之後，提到她在安親班上課的經驗。

「我連那七、八個小朋友都沒有辦法讓他們在我的導演下入戲。」

「師生一起創作劇本如何？」

「我也蠻想知道他們期待的劇本。可是讓他們表達，他們總是說不出什麼。」

「他們怎麼說？」

「有些小朋友說，我希望上課的時候能夠安靜一點。」

（我睜大眼睛，覺得有些驚訝）

曉娟接著說：

「可是小朋友自己上課時也很不安靜啊。可是我也沒有要他們很安靜啊！」

「你會不會怕學生很吵？」

（點頭）「可是我更怕他們很安靜。」

可能是因為曉娟在戲劇社的經驗，她用導演作為老師角色的隱喻。老師真的是教室互動的導演嗎？

既然是真人真事的即席演出，劇本應該不是預設的。不過，就像曉娟提到的，課程目標和內容是早已預先決定了的。此外，在教室裡我們常常可以預期老師下一步要做什麼，同學會有什麼樣的反應。比如說，當老師在上課鐘響後走入教室，學生便開始數著：「10-9-8 -7-6-……」。這麼說來，教室劇場的戲碼似乎有

了些預存的結構和內容。如果教室裡的話語和行動構成天天演出的教室劇場，雖有既定的戲碼，它的演出應也有多種的可能性吧。老師是不是一定非當導演？師生共同創作劇本會是怎麼樣的一種情境？在進度和教學目標的大前提下，這樣的構想可不可能？

曉娟的經驗和疑惑，雖然可能反映出初為人師者共同的心情，對場面失控，和教學實境不符合理想畫面的擔憂，即便是教學多年的老師也有。比如說，「這麼吵怎麼上課？不要再說話了！」像這樣充滿憤怒的話語很可能反諷地出現在「說話課」裡。十年前我開始教書，怕極了學生太吵的情境。感覺如果太吵，我想上的課，想做的事，想說的話都沒辦法實現，處心積慮希望台下一片靜默，讓我來控制場面。兩年半前開始在研究所裡教書，最怕的卻是學生太安靜，拋出開放式的問題卻久久沒有迴響。那樣的沈默即使只有五秒仍然帶給我焦慮。一直太吵的學生為什麼到了長大以後卻變得太安靜了？怕學生太吵，吵到沒法上課；又怕學生太安靜，靜到沒法開展討論，或許是每個老師都曾經面臨的困境。有時真的讓學生熱鬧地討論起來，初為人師如曉娟，總是心存恐懼：「就怕外面的主任會跑進來……家長也會反映：吵成這樣，誰還聽得到你在說什麼？」

這篇文章期望面對與對抗這樣的擔憂，以我有限的體驗和閱讀作為基礎，提出一些想法，引起一些思考和討論，所謂的「引言」<sup>1</sup>。

## 貳、文化多元的台灣社會和教室：

### 眾聲交響的時刻，具體回應要求對話的熱切渴望

如果教室裡的話語和行動構成一齣戲，我們必須考慮這齣戲上演的時代背景和文化脈絡，如果真的想瞭解每齣戲的意義的話。巴赫汀用「眾聲喧嘩」作為文化轉型期的核心概念（劉康，民84），恰好可以描述台灣當前的局面。一元價值觀不過是一場白色的惡夢。台灣正處體認多元文化之存在，察覺多元價值共存的夢醒時分。在這樣的氛圍中，各族群爭相發聲，各族群及其語言在台灣社會的地位不斷引發新的省思和討論。新課程中新增的本土語言教學可說是對「眾聲喧嘩」的一種初步回應。教室裡不再只聽到國語，雖然大部份的時間還是。本土語言的教學仍有許多待深思和研究的課題（請參考錢清泓，民84），多元文化教育的課程設計也是，篇幅所限本文無法仔細涉及。無論如何，鼓動各族群及個人勇敢發言的聲浪在大社會脈絡中此起彼落，這是台灣社會中的每個人，包括日日在教室中出席的老師和學生都可以感受到的事實。在逐步體認文化多元，尊重各種聲音，開拓「發聲」場域的台灣社會裡，教室裡的對話發生了嗎？在教室裡，如何回應各種媒體盛行之扣應文化底層反映出的「我想說話」的渴望？除了容許國語之外的語言出席外，我們如何參與真切回應教育開放的具體行動？

## 參、辨識教室互動節奏之必要

常常有老師這樣問：「我很能體會教育改革的必要，但是，作為一位老師，我的角色在哪裡？」

甚囂塵上的教育改革過程中，有識之士，學者和最前線的實務工作者從很多層面來思考教育改革的實質意涵，包括：政策變革，教育資源的較合理分配，教師法的確立，師資培育管道多元，班級人數縮減，課程的豐富更新，鄉土教材的融入等等。這些改革如何在日常的教育現場落實？我認為所有的教育主張和訴求都必須透過教師和學生，學生和學生的互動來體現。教室互動在教育革新中扮演著這樣的關鍵角色，而老師則是教室互動中的要角（雖然不是唯一的角色）。

教育改革必須透過具體的教室互動來實現，逆向來看，我們必須體認：教室互動的整體和細節也不斷地傳達出某種精神，構成某種意義。教師組織教室互動的方式給學生的影響遠大於教師透過這些互動方式進行的教學內涵。比如說，長年要學生閉嘴抄筆記的老師讓學生體會到的「學習」之意義絕對強過老師告訴學生的「學習」之定義——所謂的潛在課程。老師組織教室互動的方式和教育改革高呼的開放精神相契嗎？對學習與知識的性質，它反映出什麼樣的認定？正因為教室互動的各項細節，構成與反映出的意義十分重大，我堅持辨識教室互動節奏之必要。接著，才有變奏的可能性，而變奏是對豐富和活力的一種期待；讓老師在教育改革中扮演實質的角色，也呼應台灣多元社會的需求。

談論變奏之前，先介紹三個概念，作為辨識教室互動節奏的一種可行方式。

## 肆、節奏，如何掌握？

聽一人獨語可以聽得出輕重緩急的節奏。教室裡有那麼多人說話，這裡一句那裡一句，聽來似乎混亂嘈雜；這裡有人挪動身子，那裡有人舉起手來，看來似乎目不暇給。表象混亂的教室互動其實是有節奏的。老師與學生，學生與學生之間的互動，出聲或不出聲都有節奏存在。在幾十個人共同說話的情境中，說話的人之間的輪替，說話者的數目多寡，聲音與靜默的交錯，這些因素組合之下產生各種節奏。正因為教室互動有節奏，變奏才變得可能。我們可以從三個層面來掌握教室互動的節奏：課的結構，參與結構和脈絡。

### 一、課的結構：IRE和主題相關話組 (Topically Related Sets)

「課」其實主要是由話語構成的活動，Cazden (1988) 這麼說。這些話語如何組織成一堂課呢？我們在上課談話中常常可以聽到下面這種類型的師生對話：

老師：現在幾點了，陳明華？

陳明華：十點三十五分

老師：對了

很容易聽出來這是典型的教室對話；日常生活中問人家時間，聽到答覆之後，會說「謝謝！」，而不是「對了」（Cazden, 1988, p. 30）。從這些教室對話的功能來看，這三句話分別是教師引言 (teacher initiation)，學生回應 (student response)，和教師評示 (teacher evaluation)，也就是所謂的IRE互動基本模式 (basic pattern of interaction)。這個例子的三句話正好構成一個完整的IRE。

老師：現在幾點了，陳明華？ I——教師引言

陳明華：十點三十五分。 R——學生回應

老師：對了。

### E——教師評示

Cazden (1988) 指出，這樣的IRE三步驟程序是「各層級教室言談中最普遍的模式」(p.29)。課就是由IRE作為基本單位而構成的。她用菜單來比喻一堂課的結構：教師引言—學生回應—教師評示像是菜單上的程序類目，如開胃菜—主菜—甜點。每一個程序類目下可有各種選項：比如說，教師引言可用問句或陳述句，就像開胃菜的類目下有兩種菜色供顧客選擇。

這種教室言談的基本單位不見得會以完整的形式出現。比如說，有時教師引言，學生作答之後，教師並不做任何評示，立刻接著提出下一個問題，學生又有回應，構成I-R-I'-R'的互動序列。如果教師提出問題之後，有三名學生一個接著一個地做了回應，教師再做評示，互動序列就變成I-R-R-R-E。如果三個學生同時搶答，又構成另一種情況。Mehan (1979) 分析Cazden到小學教室教學的上課實況，發現教師的評示不一定在學生做了回應之後立刻出現，E通常出現於某一主題結束的時候。他將某個主題之下，IRE的組合稱為「主題相關話組」(Topically Related Sets) (引自Cazden, 1988, pp. 39-40)。好幾個主題構成一堂課的某個階段，階段則構成課。比如說，在一堂課中，老師可能先引起動機，然後進入正題，最後收尾。這樣的三個階段中各有一些「主題相關組」，每個主題相關組中又有IRE的各種組合。這樣的概念幫助我們認識課的結構。

## 二、參與結構

Phillips (1972) 從教師安排下，學生參與的不同組合情形來看教室互動的結構。她把師生角色、權利義務關係、不同參與程度的各種組合稱為「參與結構」(participation structure)。她從教室互動觀察資料歸納出四種參與結構的類型：

### (1) 第一種：老師對全體

老師對全班說話 (例一) 或是指定由某一學生回答問題。如：

《例一》

老師：好，現在全班把第十課課文念一次。

學生：十，高速公路……

《例二》

老師：誰知道度日如年是什麼意思？

(許多學生同時舉手)：我知道！

老師：好，王小明你說。

《例三》

老師：王小明，度日如年是什麼意思？

王小明：度日如年就是……

老師對全班提出問題時，學生的回應可能是自願性的，像例二。也可能是被直接指定的，像例三。在這種參與結構中「總由老師來決定她要對全班或是單一學生說話，要接受個人的或整體的回答；要學生自願回答或是不給學生選擇的餘地」(Phillips, 1972, p. 377)。

### (2) 第二種：老師和部份學生互動

這是指老師將學生分成好幾個小組，然後每次只和某一小組的學生溝通互動

。在這樣的情境中，老師會依序規定某位學生回答問題以便評量她／他的學習。其餘的學生則自行做著老師規定的事，或是在座位上寫功課。

#### (3) 第三種：老師對全班中的每個學生互動

所有的學生都在書桌前獨立作業，但學生若有個別的問題可以舉手或趨前請教老師。第一種參與結構中也有一位學生一對一地和老師互動的情形；不同的是：在第一種情境中，全班同學都是聽眾和觀眾，看著老師和某位同學的對話；在第三種參與結構中則只有互動雙方（老師和某位學生）聽得見彼此說的話。

#### (4) 第四種：由學生自己帶領小組討論

老師分配的各小組中有一名學生扮演著原來由老師扮演的權威領導者角色，帶領討論，決定同儕的發言權。

Philip (1972) 和Mehan (1979) 所提出的參與結構和言談單位當然不可能全然含蓋教室互動所有的情況。比如說，Au (1980) 從她在夏威夷KEEP學程的閱讀課所蒐集的觀察資料整理出九種參與結構。她的歸類將Philip的四種參與結構類型做了更細微的剖析。如：老師指明要一位學生回答問題時，雖然看來都是老師與某名學生間一對一的互動（Au所謂的single turns），卻可能有三種情況。一是只有該名學生回應（single turns）。二是該名學生回答後，又有另一名學生加入回應，雖然老師可能忽視她／他，只回應原來指定的學生提出的回覆（single/joint turns）。三是被指定的學生回答後，又有一位以上的學生加入回應的行列。這些學生的回答不見得是針對老師提問的主題，但老師並不制止（single/open）。

以上的分類都是從老師主導的角度來看互動。其實，在老師進行各種活動的同時，學生們永遠有自己的活動或計畫「暗地裡」或「公然地」進行著。從學生的角度來看，雖然清楚老師某個時刻對學生的期待，她／他們仍然有自己的事要進行、協商或互相知會。這些同儕互動某些時候會嚴重地干擾老師的原訂計畫，有時則不會。在教師主導的教室互動中，如何面對這些不同程度的干擾？我將在建議時討論。

### 三、脈絡（context）

互動的脈絡並不只是話語發生的物理場景或人的組合，「脈絡是由人做的事，在哪兒做，何時做所構成的」（Erickson & Shultz, 1977, p. 6）。定義它十分困難，但是體會教室互動的脈絡至少要掌握它的三個重要特質：

- (1) 脈絡是在互動過程中由互動者（如師生）透過協商，共同建構，時時相互修改調整（Mehan, 1980, p. 131）。
- (2) 它是持續變動的動態歷程。
- (3) 不同層次的脈絡（如教室文化、學校文化、社區文化）相互交織重疊，盤根錯節，互相構成。

互動脈絡的這些特質提醒我們：師生的言行舉止互相成為彼此溝通的脈絡；教室中的互動現象必須從各層次的脈絡來詮釋其意義；而它的動態性質也支持變奏的可能性。

這三個概念可以幫助我們掌握教室互動的節奏、結構和意義。知道了節奏之後，如何變奏？

## 伍、變奏，變什麼？

### 一、改變的核心：創造真正的討論，培養自由思考的學生

其實，節奏和變奏並不是相對的概念或現象。變奏是改變表現某一主題（或動機）的結果；變奏本身仍有節奏。主題經過變奏之後，整個曲子為充滿變化而更形豐富。嘗試變奏之前，我們應該先省思兩個核心問題：一是，透過互動，我們期望幫助學生成為什麼樣的人？二是，互動反映出對我們學習的何種看法？

我念高中的時候第一次從高中老師那裡聽到「獨立思考」這樣的概念。近年接觸Vygotsky 和Bruner對思想之社會性質和社會根源所作的探討，漸漸體會即便是一個人思考也並非獨自。體質上，在空間雖是一人獨處；思緒中的交錯引申、聯想、想像、澄清、假設，用的內在語言還是社會文化的產物。或許「自由的思考者」（a free thinker）更貼近我們的期望<sup>2</sup>。什麼樣的環境能培養自由思考的學生呢？如果要學生學習主動表達，自主選擇參與或不參與，我們應該提供何種互動環境？

其次，我們對學習與知識的性質的看法到底是什麼？學習是在安靜，井然有序的一問一答（或老師說學生聽）的情境下達成的嗎？如果是，知識無非是被傳遞的既定成品。如果我們同意意義是在協商的過程中衍生的，知識是在互動中建構出來的，是一種共同的建構歷程，那麼老師和學生應該是這個過程中的共學者，而不是傳遞者和接受者。我們必須在實際的教室互動中表現這種認定和接受。

Cazden (1988) 所謂的「真正的討論」（the real discussion）應該是培養學生自主能力，落實建構學習觀的互動情境。

在真正的討論中，學生不是被動地說出老師已有預設內容的答案，而是和老師或同學一起探索（或說建構）連老師也沒有標準答案的知識。Cazden (1988) 所說的：「探索想法而不是針對老師的問題提供答案，然後接受評量；在【真正的討論中】，教師說話的時間少於一般所佔的上課三分之二的時間，學生相對的說得較多；學生自己決定何時說話，而不是等著被老師點名回答；在【真正的討論中】，學生直接對彼此說話」（p.54）。在幼稚園和小學教室中，常常可以在由學生自己進行的討論中發現這種沒有預設結果，多人共同發展，內容繁複的「真正討論」（可參考附錄的例子）。在這樣的討論中，可以看到學生因為對某個主題的自發興趣而主動涉入深思的過程。這種討論的形式本身和藉著它所建構出的知識都提示開放和自主的特質，其間發生的學習絕對不同於全然由老師決定發言順序和發言權的教學。

要注意的是，討論與傳統上課兩者間的轉換常常是上一分鐘和下一分鐘的事。也就是說，較開放的互動方式如討論並不是只有在某種科目（如自然、社會）的課，某種內容的課程（如國語科的內容深究，才會發生的。一旦發生了，它就成為「一堂課中心智的高點」（the intellectual high point）（Cazden, 1988, p.62）。

支持討論的重要性，培育能夠自由思考的學生並不是新鮮的想法。但是，嘗試在教室互動中創造變奏的契機，我們需要重新掌握這兩個要點。如何具體地創

造讓老師和學生都達到心智高點的互動呢？在形式和內容上都有變奏的可能。

## 二、形式和內容的變奏

如果要在教室互動的某個時刻創造真正討論的時機，在互動形式和內容上都需要變奏。

形式上的變奏指的是參與結構的改變。整堂課都由老師一人講授，它的節奏單調而且沒有生氣。如果能配合教學目標，多樣組合各種參與結構，教室互動節奏將會漸形活潑。比如說，在一堂課中，除了老師講課外，也安排同儕自己引導討論的時間。

即便是在老師和全體學生互動的情境，「變奏」也有兩個可行方向。一是在團體互動中釋放發言權。比如說，雖然指定某位學生回答某個問題，當沒有被指定的學生主動貢獻意見時，也讓她／他說話。也就是由Au (1980) 研究中的single turns變成single/joint turns或single/open turns。除了接受學生的自動回答外，對於沒有正式取得發言權，私下輕聲進行的同儕討論，只要不干擾團體討論，也不見得要嚴加禁止。這種非正式的同儕言談對學生而言，是同儕文化的要素之一。無論在認知或情意上都有重要的功能。不過，讓學生說話，可能聽到豐富談論主題的思考；也可能聽到和正在進行的主題似乎「無關」的話。這是迎接「變奏」的第二個時機：接受學生引出的新話題，允許全班在計畫以外的話題上進行「即興創作」——我所謂的內容的變奏。

內容上的變奏指的是互動主題有限度的開放。老師原已預定教學內容或談話主題，如果在拋出開放性問題後，聽到與原先預定內容較不相關的話，至少有兩種延展的可能性。一是接受學生引出的新話題，以學生的話為後續互動的基礎，開展新的討論。這樣的安排，在一定的進度壓力下，通常無法實現。變通的辦法是，記下學生的提議，將學生的即興創作安排在其他更適合的時段深度發展。由於幼稚園老師和包班教學的小學老師身兼好幾個學科／領域的教學，應可靈活地將某一主題統整安排於各種活動或各科教學中。

所謂的即興創作並不是雜亂無章的胡亂拼湊（雖說有時候，能夠做思考大拼盤也是一種創造力的展現）；它的魅力在於內藏的活力。首先，老師可以重新界定所謂「相關度」的問題。幼稚園的課程設計理念強調各科統合的觀念，小學之後逐漸分科，到了大學、研究所的階段，我們又開始強調跨領域的知識動力、科際整合的觀念。知識的浩瀚和阡陌難辨，人生經驗的意義循環，不斷地讓我相信所謂的「相關」常常是在時間的壓力下十分武斷決的決定。如果我們用較廣博的眼光看學生的引言和課程相不相關，會有意外的收穫。我清楚課程進度的壓力；但花一些時間讓學生即興創作，可以發現學生自發的興趣投注何處，即便當下無法讓學生繼續發揮，也可以在其他時段，讓學生自己引出的主題做更深的討論。如此，課程將更貼近學生的自發興趣和需求。

## 三、對「禁令」的重新省思

從多元多語的台灣社會從互動脈絡來思考變奏的方式時，我們要面對的並不只是學生說出的話。學生說的話可能用不一樣的語言，敘述事情可能有不同的方式（包括敘事風格、所用的話語、肢體動作、姿勢等）。當我們只是想阻止學生

偏離主題的談話時，如果學生使用的不是國語，不是我們覺得合適的敘述方式（比如說：多方蔓延，不著重點），禁止傳達的意義就變得不單純。容許變奏的同步措施是更仔細地瞭解學生各種特質和成長背景及溝通方式，更審慎地衡量「禁止」背後的意義。這些工作不可能全然由教室老師獨自擔當，台灣需要多一些研究深度瞭解各地學生使用語言的方式。無論是研究者或是在教學現場的老師都必須深切地體認「我們所以為是天生自然的，其實是文化」（Heath, 1982, p.49）。我們需要多一些研究不斷提醒社會：自己所熟悉的語言、參與結構、參與方式和說話的方式並不是「本來就該如此」；老師和學生更需要有這樣的體會。消極地看，對語言使用之禁令的再三省思避免非蓄意的傷害；積極地看，師生將更有機會認識語言使用的多種方式。

樂觀地看，願意改變原先的節奏將釋放出開放互動歷程中更多的可能性，使師生都更有機會在教與學中達到心智的高點。「願意改變」的心態和過程本身也深具啟發性。然而，我要強調：開放討論並不是唯一的，或學校教育中唯一適切的互動方式。比如說，傳達事實性資訊（像是花草的學名）並不一定要運用討論的方式來教學。之所以強調變奏，就是反對將「老師說話，學生安靜聽課」視為有效教學之唯一方式的態度。無論是傳統的講授或較開放的討論都有可能幫助學生和老師本身的學習。而變奏所釋出的可能性，是無法事先斷言的。變化球會不會是好球，要看每個班級實際的情況才能言說。唯一可以肯定的是，它有使教室言談更為活潑豐富的潛力；一成不變的節奏卻絕對會封殺變奏的可能。這樣的潛力讓我覺得值得一試。

從實際的層面來看，影響老師決定互動方式的因素有些是老師無法掌控的，比如說課程進度和學生人數可能使老師放棄創造長期培養學生討論能力的考慮，寧可維持住秩序，至少趕上進度。創造開放互動環境的過程中，也有很多難題。比如說，團體討論時，學生本身也反映無法忍受其他同學和老師的同步說話。讓學生自行討論時，很多老師質疑學生到底有沒有討論的能力。如果是針對非課程問題的討論，像烤肉時各組負責準備哪些食物或餘興節目，學生的討論通常非常熱烈，顯見學生有討論的能力。但是，如果是和課程相關的討論，學生則常常必須「被迫」才發言，好像不知如何思考。一旦容許學生自由引出話題，學生爭先恐後，老師有時不知如何將討論引回和課程相關的主題。有時，老師也不知如何處理學生隨意發出的具傷害性的話語。

我想藉著以下的實例討論這些難題，同時也說明構成某種互動節奏的細節如何蘊含著深遠的社會意義，造成不同的認知過程和情意經歷。然後再針對這些難題，提出我的看法。

## 陸、幼稚園和小學教室中的幾種師生互動方式：

### 從實例<sup>3</sup>中思考困境與可能性

#### 一、傳統的IRE模式：陳老師<sup>4</sup>的獨語

民國83年11月3日



這一天是第一年教書的陳老師作教學觀摩的日子。上課鐘響後，陳老師請這班一年級的同學將國語課本拿出來，反覆做了幾次起立、敬禮。三分鐘後安頓下來：

8:41:00 T：好，老師問你們喔，早上你們都幾點起床？

S1：7點。

S2：6點。

S1：7點。

8:41:19 T：好，老師說。

S4：老師我3點。

T：這麼早啊！好，老師說，你們聽喔。

\*（有幾個小朋友還在說起床的事）

T：好，老師說喔。好，老師說你們早上有的小朋友六點，有的小朋友七點起床，那你們是不是一起床就刷牙洗臉？然後刷完牙應該會吃早餐對不對？早餐要喔！好，吃完早餐，你們幹嘛？

S2：刷牙。

T：老師說，刷牙已經刷過了，然後呢？

S1：去學校上課。

T：ㄟ、，來學校對不對？來學校幹嘛？

S2（很大聲地）：上課！

T：來學校上課對不對？ㄟ、，我們今天就是要上來學校，ㄟ、，來上學。來，把國語課本打開第十四課。

（陳老師走向黑板將生字卡放在黑板上）

在短短約兩分鐘的「對話」裡，清楚看到一再反覆的IRE互動模式，導向老師預定的內容。陳老師雖然將學生的回答納入她的話語之中，學生回答的主要貢獻是導出陳老師想說的話，並不是參與對話。

接著，陳老師問小朋友上學的目的：

8:42:37 T：好，第十四課來上學。好，曉明剛才說到，喔，來學校做什麼？

Ss：來上學。

T：上學，上課喔，上課之外還幹什麼？

（所有的學生都舉手）

T：秀娟！

秀娟：清掃！

8:42:52 T：除了掃地工作還有呢？大華！

S6：畫畫！

T：畫畫，文伶！

文伶：聽老師說話！

T：對！聽老師說話。有沒有教老師說話的？

Ss：沒有。

T：沒有喔，好！

上學對這些孩子而言，果然是「聽老師說話」，協助老師的獨語！陳老師有

沒有聽學生的話呢？這些孩子因為父母早早離家工作，沒吃早餐是常事，陳老師一心想導出預想的台詞，似乎忘了這些孩子的早餐是由學校供應的。

通常，陳老師在提出問題並指定某住學生回答時，如果同學開始說起話來，她總是大聲斥喝：「需要有聲音嗎？我看看哪個還有聲音？」下面的一段話出現在數學課，類似的場景在這個班級中常常出現：

T：小玲，妳來數數看，我們班有幾個人。站起來，妳站起來數數看。

（小玲站起來，沒有說話）

T：七個啊！七個嘛。我們班是不是有七個人？

（小玲點點頭）

T：好，坐下，把書翻開第一頁。

這段老師的「獨白」告訴我們，這是一個只有七個人的小班。可見人數縮減不見得會導致教室互動的實質開放。嚴格地維持秩序為的是秩序本身，還是希望為有品質的討論創造環境呢？如果常常檢視教室互動的節奏和結構，不難發現身為老師的我們，似乎只是需要學生來搭配演出自編自導的一齣戲。

如果陳老師在學生紛紛討論起床的事情時（\*記號處），放慢原先預定的腳步，停下來進行討論，或許對學生的生活有更深的瞭解，其間也不難找到導入預定主題的線路。

## 二、讓學生上台教生字：石老師和她的現代教育實驗班

這個三年級的教室有六張大桌子，每張桌子坐著四到五位學生。觀察的那天上的的是國語第十課。主要的進行方式是讓小朋友上台教生字。第四位小朋友還沒有教完，下課鐘就響了。當天九點三十五分時上課鐘響，以下是例行禮儀及老師要學生把桌面收拾乾淨後的場景：

9:39:07 1.T：好，現在教「速」的人。

2.Ss：老師，廳和配還沒有教。

3.T：哪一個字？

4.Ss：配，配和廳。

5.T：誰教的？

（坐在靠近石老師所站位置的一位小朋友說是他，以下以Sa表示）

6.T>Sa：準備好了沒？有沒有帶來？你還記得？好（大拇指朝黑板指一指），上台。

（男孩Sa上台，在黑板上畫一個框框，在框框裡寫「廳」這個字。各桌的學生有的輕聲說著話，有的看著在黑板寫字的男孩，有的在筆記簿上寫字）

9:39:37 （坐在教室後面，靠近攝影機的一位男孩攤開手說話）

7.S：一定會有客廳。

9:40:06 （一位女生，看著Sa寫字，面對站在講台旁的石老師舉起手來，石老師下巴朝女孩方向往前傾然後收回，女孩放下手開始說話。她告訴石老師Sa寫錯了廳的一個部份。她一邊書空，一邊說著。）

8.T>Sa：重來，不是一個王。

(Sa把字全部擦掉，又畫了一個新的框框，重新寫「廳」)

.....

9:40:31 10.T:聽不懂的可以發問。  
(台下的各桌學生仍然輕聲說話，或寫字)

9:41:30 (台上男孩寫好「廳」，看著石老師)

.....

12.T>Sa:快點!

13.Sa:這是廳二十五劃，厂部，造詞有廳堂。

.....

18.T>Sa:再講一次，有人聽不懂啊，什麼意思?

19.Sa:大廳的意思。

20.T:大廳的意思。有沒有問題?

Ss:沒有。

讓學生分成六組來坐，由學生「暫時」擔任教學的任務，空間安排和教學形式上對傳統的老師教學做了改革。但是實質上，石老師雖然把講台的空間讓出來，讓學生站上去，「發言權」還是在她的手中。學生Sa站上講台，並沒有造成這名男孩對全班說話的互動情境。石老師不但時時指揮Sa該說的話，該做的事，也不斷對全班說話，仍然維持著她與台上學生或她與全班互動的參與結構。

班上的同學仍然認定老師為互動的對象，從9:40:06時，那位女孩向石老師舉手，取得發言權的語言和姿勢上的細節可以看出。站在台上的Sa似乎只是一個虛設的角色，他對說話、行動，互動的發展全然沒有決定的力量。

然而，仔細地看，我還是發現有些較開放的互動場域已經打開，雖然當天，石老師並沒有繼續開發。比如說，2是學生主動提醒老師，稍稍改變了老師的計畫；而石老師也立刻接受。21到32，我們看到一個典型的「主題相關組」。

9:42:54 21. T:好，有沒有要補充的?

22. S1:沒有，沒人。

23. S2:客廳。

24. T:客廳是哪裡?招待

25. Sx:客人的地方。(S3舉手)。

26. T:再來。

27. S3:理髮廳，餐廳。

28. T:理髮廳，餐廳，什麼叫理髮廳?

(石老師慢慢地走到教室前面)

29. Ss:剪頭髮的地方。

30. T:剪頭髮、燙頭髮的地方。餐廳呢?

31. S:吃東西的地方。

32. T:吃東西的地方，ㄟ、，音樂廳、演奏廳，都是這個廳。

在這個主題相關組中，我們看到彈性較大的互動空間。像是24，石老師根據學生提出的答案23，繼續擴展「廳」引發的聯想。或許，這就是一個可以繼續延展學生思考的地方；即便引出的內容可能不在預定課程之內。

此外，從整節課的主題和結構來看，不難發現為什麼這個班級的孩子覺得上國語課「度日如年」<sup>5</sup>。這節課大半的形式是由老師指定的學生上台教生字。剛才提到了，「發言權」仍在老師手中。讓學生教學並沒有改變老師和全班的互動模式。第十課的開始，老師要全班將課文念一次，立刻進入生字教學，錯失了開放討論的適切時機。

在學生上台寫生字的空檔，同儕間的輕聲討論一直進行著，並沒有阻礙全班的學習。然而，第三個小朋友上台後，各桌的小朋友談話顯得較為熱絡，老師立刻提醒：「為什麼下面嘰嘰喳喳？」我們從7聽到，第一位小朋友在黑板上寫「廳」時，這位小朋友的「多話」和進行的主題非常相關。攝影機聽到了他的話，因為他坐得近。那些石老師以為的「嘰嘰喳喳」，是不是也有可能是十分有意義的討論呢？在老師主控發言權的前提下，開放這些時間，容許各桌學生「輕聲同步」說話，可能會是一種值得的變奏方式。

### 三、同步經驗：幼稚園中的角落時間和團體時間

幼稚園的空氣裡時時瀰漫著動盪的氣息，一方面因為幼兒在空間中可以較自由地移動，一方面因為某一時段內常有多種活動同時進行，好多個聲音同時發出的「同步經驗」。在大多數的園裡佔最多時間的角落時間（或自由活動時間）就是這種可以同步發聲的適當時段。Philips (1972) 認為在小學高年級都不常見的第四種參與結構，其實是幼稚園的孩子習以為常的互動情境。在某些園裡，各角落小組的形成是小朋友「志趣相投」的結果，並非出自老師的硬性規定。各角落的話語或許因為老師課程單元的統整安排，顯示出主題上的相關。但是各角落的「話」劇劇本卻是小朋友在各個角落擔任要角，現場創作的結果。

即便是和小學教室的互動情境較為類似的團體／大組時間，幼稚園老師對學生的空間位置、姿勢、說話時間和內容似乎都表現出較大的強性。有一次老師在告訴全班整理室外大沙池的計畫時，我看到以下的兩個畫面：



9:19:28小男孩在老師和全班說話時獨自走到門邊，往外看；後來另一個男孩走向他，和他談起話來。



9:21:06老師對全班說話，卻有兩組小朋友各自談起話來。此刻，至少有三組人在同時講話。

在十五分鐘的團體討論中，周老師允許一些「不在位置上」的表現，像小友突然插進一句話來；突然指著已經介紹過的玩具說：「我要玩那個！」；突然離開拿了玩具在手上玩著。周老師並沒有因為這些允許而無法對全班說話，雖然這些突發事件改變了原來互動的節奏；然而這些允許對小朋友來說卻可能有重大意義。

這個班裡有一個男孩子，照老師的話將玩具歸位。他在回到團體大圈圈的路上，站在圈圈外，兩手放在背後，一邊哼著歌，一邊繞了個圈，然後回到圈圈上原來的位置坐下。在圈圈外前後花了六秒鐘。六秒鐘裡不知道他一邊哼著歌，一邊想到了什麼。但是他很滿足地會到他在團體中的位置。

小朋友突然離開圈圈，然後回來。自己做了轉圈圈的決定，自己決定回到位置。那天的討論，一位小朋友主動提出應該修改玩具角可容納的人數，因為當天老師對空間做了一些調整。當天的說故事時間，有這樣的場：

T：老師說，外面下雨怎麼玩？小朋友說，我們可以穿雨衣，撐雨傘啊。……

那穿雨衣、撐雨傘到外面去玩。

S1：那溜滑梯溼溼的，怎麼溜啊？

T：啊？

S2：那溜滑梯濕濕的怎麼溜啊？

S3：……也濕濕的，怎麼搖啊？

T：那就要看你們的了。這個時候呢，小朋友呢……

（同時地）

（兩位坐在角落的小朋友邊說著話邊用手比劃著）

周老師容許了那兩位小朋友和他的話語同步在教室發生，接受兩位小朋友的談話對原來節奏的破壞。有些老師對這些同步發聲的討論無法接受，不外以下幾個理由：一、吵鬧聲本身令老師覺得不舒服；二、擔心學生私下談論的事和上課

主題無關；三、影響其他同學聽老師說話的權利。雖然我們不能肯定學生私下談話的內容和課程的相關程度，但是常常禁止學生發言可能會有嚴重的社會、認知和情意後果，特別是在多語／多文化的社會。我在美國一所多語／多文化幼教學程中擔任助理的一年，對這個議題有很深的體會。

#### 四、多語交響的團體時間—多語／多文化幼教學程中的師生互動情形

這所多語／多文化幼教學程的重要目標之一是讓幼兒使用母語學習，希望幫助學生保住母語，並盡量將每個學生的文化融入課程中。這樣的目標在教室互動中的具體呈現就是允許幼兒在教室中和說同程語言的同儕及大人（如助理和家庭諮商員）用母語說話。到園時，學生靠著走廊坐下，等待和說英語的主教老師進行一對一的互動。這個時候，可以聽到至少四種語言在走廊裡交錯迴響。自由選取角落時段也是同樣的熱鬧場面。

在團體活動時，多語便構成問題。團體活動是由說英語的老師帶領的全班性活動。說英語的老師聽不懂其他語言，無從判斷幼兒和同儕間的私下談論是不是和主題相關。有一次，兩位說國語的女孩討論著正在放映的影片，她們的頻頻談話和詢問干擾了英語老師導引的IRE結構，最後引起老師的憤怒。小女孩被罰在教室中哭泣的場景令我難忘。這位老師的憤怒我能夠理解，但是這樣的事件也提醒我以謹慎的心情評估老師「禁止說話令」可能造成的後果（詳見Tsai & Garcia，準備中）。

使用和學校正式語言不同的話語進行互動對幼兒和成人而言，除了極重要的情意需求外，認知上的好處已有許多研究證明（如Tsai, 1993），它的社會意義更不容忽視。今天的台灣，翻開報紙很容易看到「應給弱勢團體發聲的機會」這樣的標題。多元文化意識的覺醒在教室中應該轉化成更具體的作為。積極的層面，應該考慮母語在課程中的位置（可參考蔡敏玲，民83）；消極的層面，至少應該認真衡量禁令對兒童的意義。Cazden（1988）論到語言在教室生活中的三個功能，說得非常精簡：語言是課程，控制，和個人認同（p. 3）。教室生活主要還是透過互動體現的，對於語言運用的各種規定，實在不能不思慮再三。

### 柒、如何在教室中創造充滿活力的師生共同學習情境：

#### 具體的建議

非常具體的建議很困難，因為每個教室的文化都有其獨特性。在幼稚園／小學教室中影響教室言談的因素很多，文化、空間安排、科目／單元、班級文化中的性別意識（本文無法涉及）、班級文化中老師權力釋出的程度、多語情境中多語的不同價值等等，在每個教室中又因著學生老師的特質和經驗而有不同的影響程度。何時將課開放成小組討論的形式？何時打斷學生說話，何時讓學生繼續說話？學生開拓出的話題要在說話課還是自然課中繼續討論？這些問題不可能有統一的回答，因為對學生的瞭解，和學生共同學習都是長程的事。如果在面對實際問題時，常常以速食麵果腹，營養不良指日可待。我的引言，主要的功能就是引言：引起對一些問題的共同討論、分享和嘗試。

如何在教室中創造充滿活力的師生共同學習情境？除了剛才提出的對變奏的想法外，以下也針對一些老師問我的相關問題，分享我的想法和建議：

### 一、關於變奏

老師可以運用「參與結構」和「主題相關組」的概念自行分析辨識每一掌課中的參與結構，以及各種參與結構中IRE的組合情形。這樣的辨識可以幫助老師認識自己安排的互動方式，觀察學生在各種參與結構中的參與情形，注意細節，思考學生的發言權究竟是遭到壓抑還是鼓勵，開始思索如何彈性運用各種參與結構。參與結構的彈性組合涉及剛才提到的：在合適的時機嘗試開放即興創作的空間。

### 二、關於變奏的伴隨音效

改變的後果通常比決定改變更難承受。小組討論或接受學生的「意外」發言帶來的可能是市聲鼎沸的教室場景。學生在什麼時候吵呢？如果是在分組討論的時間，它的「音效」是可以預期的；老師可以旁聽學生的討論，適時指導。如果是在全班互動的時間，學生仍須學習團體中有序的討論。剛才說了，學生不只要學習勇於發言，他們也要學習尊重和傾聽別人的發言。訂定並維持發言的秩序是重要的；但是，如果教室互動只有一種形式，「管制吵鬧」就會令人十分憂心，其後的潛在意義和教育開放是背道而馳的觀念。

老師如果對同儕討論，對釋放發言權有一定的信心，教室的吵鬧是值得忍受的。學校的行政人員也應該支持老師這樣信心。如果我們想要培養走出學校仍然對知識懷抱熱情的自由思考者，討論的活力比為追求絕對安靜而訂下的常規更值得珍惜。

### 三、關於學生的討論能力

有位老師問我：「當學生引出新的話題時，如何引進門？」他的意思是，並非不想讓學生自己討論，而是學生似乎根本不懂得如何討論，只是吵成一團，結果還是要老師來結持秩序，或是在同學引言時，不知如何回應。

多大的學生才有討論的能力？Michael和Foster（1988）觀察一個、二年級混齡的班級，記錄完全由學生自行進行的分享時段。他們發現在能夠自行決定主題、敘事方式和談話時間的情境下，因為沒有老師在場決定發言權，這些孩子反而能夠盡量運用多種溝通策略來吸引其他同學的持續注意力。這些孩子在說話時，十分注意作為聽眾的其他孩子所提出的問題或意見，然後在這些意見或問題上繼續發展分享內容。我在台灣的幼稚園和小學教室中也發現孩子有這樣的能力。石老師班上第四個上台教生字的女孩就很從容地接受同學的問題並做說明。Michael和Foster（1988）認為在學生自行發展的討論情境裡，孩子有很多機會試驗各種敏事方式和溝通策略，因為聽眾的反應並不會給他們太大的壓力。

學生能有討論的能力，但我們必須長期提供發展這種能力的機會。在說話課或是其他的課（如果老師衡量時間許可）都可以指導學生學習如何討論，或示範演出。更好的做法是在各科教學中讓同儕討論實際發生，讓學生一點一滴地瞭解討論的意義，領受它的美妙。

學生除了能夠表達之外，也必須學習尊重團體討論的發言規則。團體討論時，多人同步說話，的確會誰也聽不見誰。如果老師能和學生共同訂定發言規則，那麼，有些同學發出不適當的言語時，同儕的抗議可能比老師的制止更有力量。

#### 四、如果有些學生總是說太多話或是不說話？

在教書和做學生的經驗裡，體會自己和別人經過討論之後，變得比參與討論前「高出一個頭」。我從討論中獲益但也有不希望參與討論的時候，理由繁多不及備載。學習是一種長程創塑意義的過程，最重要的目標還是瞭解人與被瞭解。我們可以和「太愛說話」或「不想說話」的孩子溝通，知道他們的理由，提供協助。某時某刻，孩子是否熱切參與討論並不是一個大問題，比如說，周老師班上看著窗外的孩子和起身繞圈圈的孩子並不威脅團體的活動；他們很快地回到團體。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。

#### 五、師資培育課程中應討論教室互動的議題

如何將學生的引言靈活安排在各種時段或在各科教學，發展成深度的討論，這樣的問題不可能在還沒有和學生相處之前便預先決定答案。但是，對於教室互動的可行方式和蘊含其間的潛在意義應該是師資培育課程中的重要議題。目前的師院課程和各大學教育學程中都沒有這樣的專門科目。我相信在各科教學研究中已有這樣的討論，但是既然幼稚園和小學教師通常都必須負責一個科目以上的教學，將「教室互動」列為課程之一，應該可以幫助老師在教學前先對這個議題作長期的思考。師資培育學校中的教室互動方式也值得省思，在學習如何當老師的過程中，如果老師的老師從來不曾讓準老師學習帶領討論，體驗討論的好處，一旦踏出校門，恐怕也不會懂得如何為小朋友創造討論的環境。

### 捌、結語：如果教室的演出是一齣戲，

#### 誰能創造即席演出的時機？

將教室互動看成每日必須上演的戲，賴聲川的創作方式，特別是他對暗戀桃花源如何誕生的討論，提供我很多思考的方向，關於老師和學生在互動中的角色，也關於互動內涵的建構和開展。

暗戀桃花源的舞台劇版本是導演和演員共同即興創作的作品。賴聲川提到從事即興排演的業餘演員必須掌握的三個條件：

「『我是誰？』『我在戲中的全盤狀況應如何？』『我此刻面臨的狀況是什麼？』」（頁16）。

這其實也正是能夠自由思考的學生經常要面對的三個問題。在學校的各種互動情境中，具備溝通知能的學生必須清楚地知道角色的角色，面臨的互動情境對角色的要求，在這種情境中如何表現才算合宜。賴聲川說：「專業演員還可以多出第三隻眼睛來看自己」（頁16）；專業的學生其實也慢慢地會有這種後設溝通的能力，看自己在互動中的表現，理解何謂真正的溝通。



作為導演，賴聲川在這個集體創塑劇本的歷程中扮演什麼樣的角色呢？

「我不去預設任何結構，在沒有任何壓力下發展，形式完全由內容帶動」（頁15-16）。……

「《暗》劇之前，我在藝術學院導演的《變奏巴哈》，便已先定妥一架構，再讓片段從中生長。生長過程裡，架構也會跟著變化。」（頁16）。

賴聲川舉例說明他和演員讓戲生長，發展的方式：

「我設定的狀況很簡單：你們三個喝酒，讓老陶永遠喝不到。

演員自己會想辦法做到，最後發展的十分精緻」（頁21）。

學習和演戲畢竟是不同的事，但是我們可以找到相通的精神。進度的壓力還在，預設不預設並非教室裡的老師可以單獨決定的事。即便在既定的課程目標和進度下，老師可不可以在某些時刻提供一個沒有壓力的環境，給一些主題一些方向，然後讓學生將細節發展出來？依據每個老師和學生的特質，每個教室的獨特文化，讓內容走向決定參與結構的形式？

如果教室的演出是一齣戲，誰「能」導戲？

或許老師有時可以讓出導演的地位，當一位時時得留心排戲雜務卻不導戲的副導；演或是作為提供創作環境，關心創作進展的製作人。

知識的建構和戲劇的衍生都需要共同參與，都必須集體創作。如同宋雅姿對暗戀桃花源之衍生的看法：

「暗戀桃花源在一種不斷的撞擊中成熟，達到最後的形式。所謂不斷的撞擊，來自導演和演員之間、演員和演員之間，乃至導演和導演自己」（頁14）。

教室裡實際發生的課程內容也可以如此，在老師和學生、學生和學生，乃至老師和老師自己間不斷地討論中成形，這樣的過程和成品同樣珍貴。容許變奏的教室互動，暗示著老師的角色變化。老師是討論的夥伴，共同學習者，而不是享有絕對權威的教導者。學生呢？學生角色的意涵變化可類比於現代戲劇史變革中演員角色的改變：

「其結果是相當於劇作家的『戲劇』，導演的『劇場』，今日的演員有了將劇場活動重新正名的『表演藝術』演員們不再是劇作家的角色化身，不再是導演的傀儡，而是一個可以自編、自導、自演的『表演藝術家』」

（Schechner, 1982，引自鍾明德，民89，頁176）

老師早已不是教材編纂者的傳聲筒，但大部份的時間依然導演／主演著教室互動。希冀學生成為具有討論能力的自由思想者，並不是一蹴可幾的事。願意變奏只是一個起點。變奏之後的互動，有時或許齊聲共鳴，但卻可能是內蘊生機的交響。我對於學生和老師共同創作的的能力充滿信心，長程地來看。

## 參考文獻

中文部份：

鍾明德（民80）**在後現代主義的雜音中**。台北：書林。

鴻鴻·月惠（民81）**我暗戀的桃花源**。台北：遠流。

蔡敏玲（民83）母語在課程上的可能位置：以三個幼稚園小朋友的雙語經驗為例。**國民**

教育, 35(1.2), 18-26.

劉康 (民84) 對話的喧聲：巴赫汀文化理論述評。台北：麥田。

英文部份：

- Au, K. H-P. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of culturally appropriate instructional events. *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 91-115.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Erickson, F. & Shultz, J. (1977). When is context? some issues and methods in the analysis of social competence. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1(2), 5-9.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narratives skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Michaels, S. & Foster, M. (1988). Peer-peer learning: Evidence from a student-run sharing time. In A. Jaggar & M. T. Smith-Burke (Eds.), *Observing the Language learner*. Newark, DE: International Reading Association.
- Philips, S. (1972). Participation structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. In C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). New York: Teachers College Press.
- Tsai, M. (1993). The unintelligible voices that make sense: Ting-Ting & Ying learning to become preschool students. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.

## 注釋

- 【1】這篇引言資料從構思、初稿寫成到現在的樣子，是一個集體塑義的過程和成品。感謝翁麗淑老師、彭海燕老師、陳秋月老師、錢清泓老師及林錫欽老師，貢獻寶貴的時間閱讀初稿，慷慨提供意見和批評。
- 【2】“A free thinker”是我從電影“Dead Poets Society”（中譯「春風化雨」）聽來的教室互動片中的老師鼓勵學生做自由的思考者。
- 【3】以下的實例一和四摘自我的長期研究，實例二和三則是只進行一次之觀察記錄，難免有抽離脈絡作詮釋之限制。因為篇幅所限，脈絡性的資訊也無法在此處詳盡分享，有興趣知道；更多的讀者請和我聯繫。
- 【4】以下實例中的老師姓氏和學生名字是虛構的，互動情形則是「真的」，轉譯自觀察時的錄影。轉譯資料中的T代表老師，S代表學生。Ss表示一群學生。S後的號碼是爲了區隔發言的不同學生。
- 【5】後來有位小朋友造了「度日如年」這個成語，老師問全班何時會感到度日如年時，有位小朋友這麼說。後來看到那位小朋友的教學，讓同儕覺得度日如年，可能是因位她準備的生詞太多，一個個介紹花去不少時間。

