

從教室言談看學童語文知識之建構—— Vygotsky 社會建構取向

陳昇飛

摘要

本文以 Vygotsky 社會建構論作為語文學習的理論背景，並從教室言談的角度，分析學童語文知識的建構方式與歷程。國內有關社會建構理論的論述與研究不在少數，但針對教室言談所進行的研究並不多。研究者認為教室言談的營造有助於改善教學現況，特別是針對社會建構學習理念而言，能具體呈現學童的知識建構方式與歷程。本研究採用教室觀察法，研究樣本為鄉村學校的國小二年級學生，由研究者與教學者合作營造語文教室言談與知識建構。透過教學實例的言談分析，本研究發現：1.教室言談有助於學童語文知識的理解與內化；2.教室言談提供學童語文知識分享的機會；3.學童語文知識的建構途徑包括模仿、推論與重組；4.教室言談展現學童知識建構之歷程；5.教室言談植基學童的生活經驗。

關鍵詞：教室言談、知識建構、語文教學、社會建構主義、維高斯基

陳昇飛，嘉南藥理科技大學師資培育中心助理教授
電子郵件：fei91022@ms29.hinet.net
投稿日期：2006年1月27日；採用日期：2006年6月27日

Contemporary Educational Research Quarterly
December, 2006, Vol.14 No.4, pp. 129-170

The Process of Knowledge Construction of Children in Language Art Classroom Discourse: Vygotsky social constructivist approach

Shen-Fei Chen

Abstract

The main purpose of this study was to analyze how children to construct their knowledge of Chinese language art. In order to show the process of knowledge construction of children, the researcher considerably concerned about classroom discourse. About teaching research, many researchers applied social constructivist in their studies, but few focused on classroom discourses. The social constructivist was explored in a second grade class. Classroom observation was conducted to collect data for the understanding of students' knowledge construction.

The findings of this study are as follows:

1. Classroom discourses could improve students' language knowledge comprehension.
2. Classroom discourses could increase the opportunities for knowledge-sharing.
3. The ways students used to construct their language knowledge include modeling, reasoning, and reconstructing.
4. In classroom discourse, we could find the process of knowledge construction of children.
5. Classroom discourses were build on students' experience.

Key words: classroom discourse, knowledge construction, language art teaching, social constructivist, Vygotsky.

Shen-Fei Chen, Assistant Professor, Center of Teacher Education, Chia-Nan University of Pharmacy & Science
E-mail: fei91022@ms29.hinet.net
Manuscript received: Jan. 27, 2006; Accepted: June 27, 2006

壹、前言

近來課程改革對基層教育所帶來的震撼，以及對教師習以為常的教學方式所產生的衝擊，似乎相當地劇烈與沈重。在這一波波的改革浪潮裡，雖有不同的教育口號與訴求，但以學童為中心的思想可說是共同的訴求之一。進而言之，改革除了在教材上與制度上有明顯的改變外，教室內師生關係的轉變是教師必須先釐清之處。同時，教師更需深切體認此種關係的轉換，在教學上應採取何種教學策略與措施方能因應。就學童中心的教育立場而言，傳統裡典型的教學形態——老師講，學生聽，並不甚符合此一教育觀之價值信念。而且我們很難在此教學形式下，深入瞭解學童對知識概念的真正想法。那麼學童的想法或意見真的這麼重要嗎？如果教育的價值並不在於灌輸與堆積，那麼學童的發聲自應受到重視，甚至是成為其知識學習的一種重要機制與工具。

一九七〇年代後，不少研究者從 Vygotsky 社會學習的角度來探討兒童的語文學習，這些研究推翻了過去語言準備度的觀點（黃秀文，1997；黃瑞琴，1993；Teale & Sulzby, 1986），把學習焦點著重在個體的發展與認知（黃繼仁、周立勳、甄曉蘭，2001；Dixon-Krauss, 1996），並主張語文教育應在學習過程中鼓勵與引導學生多吸收和使用語言；聽、說、讀、寫是一體數面的活動，不宜視為個別活動而單獨教授（陳達武，2001）。學校應該提供的是有意義的讀寫活動、讓學生有使用語言文字以及書籍、老師及同學們互動的機會（沈添鈺，1996；沈添鈺、黃秀文，1998）。簡言之，語文教育的終極目的並不在於精通文字系統本身，而是要學習表達和溝通的方法（沈添鈺，2000）。

而建構學習的理念在國內也推動了好一段時間，投入相當多的研究，甚至成為課程改革中的重要論述之一。回顧過去，從建構理論探討到教學實踐，建構學習可說褒貶不一。支持者肯定建構學習的合價值性，認為其有助於學童的自主學習；反對者則認為其實踐性太低，不僅學生不易建構知識，教師也不知從何著手。這些爭議的產生自有許多影響因素，其中有一部分是來自於過度仰賴理論能

指導實務的霸權心態，造成基層教師在教學實踐上困難重重，甚至抱怨與排斥（陳昇飛，2004a）。此現象除了需加強理論與實踐之間的對話辯證外，筆者認為在建構教學的推動過程中，似乎少了一項非常重要的元素，即學習者在各學科學習上的建構歷程展現。唯有將知識建構的歷程公開化、透明化，教育實務工作者才能具體體會出「建構」的真諦，進而才可能採取有利於建構學習的教學措施。本文試圖從語文教室內的師生互動對話中，分析學童語文學習的建構途徑，並具體呈現出其建構歷程，盼能引起教育工作者的共鳴，共同投入建構教學之推展。

貳、語文學習的本質

提到語文學習，我們通常認為就是指培養學習者的聽、說、讀、寫等基本語文能力。因此，在教學上我們有很長的一段時間，都是依聽、說、讀、寫的方式來設計和實施語文教學。久而久之，聽、說、讀、寫的學習活動儼然已成為語文學習的重要內涵，語文學習的主要目的就是培養這些基本技能。此一取向的語文學習稱之為「基本技能模式」（competencies model）（Wood, 1994），其背後有一個重要的學習假設，即認為基本技能的養成即是語文能力的獲取。而為了要強化聽說讀寫等基本技能，語文教學常基於語言準備度的考量，強調技巧的邏輯分析及由簡而繁的教學順序，結果學童接受的常是孤立的字、詞和句型的練習以及簡單的文章概念之傳授，缺乏有意義或較富挑戰性的語文活動（黃秀文，1997；Durkin, 1966）。

此一傳統語文學習的假設，在語文教學上產生了一些目的與手段混淆的現象。例如，在語文學習裡常需要對字詞義做解釋，其目的是為了記住字義或語詞，還是希望學習者能在真實的情境裡自然運用？過去的語文教學都偏重詞句語義內涵的解釋，而忽略這些詞句在表情達意上的實際功用（湯廷池，1989）。詞的意義與用法可說是一體兩面，必須相輔為用。然而，過去的教學顯然是偏重在前者。這使得原本是希望透過字詞義的理解，讓學習者能適切地運用新語彙，到

頭來卻形成偏重記憶字詞的解釋，認為只要記得多，記得熟，自然能有效地運用。也難怪以往語文領域的評量都是偏重在讀、寫，忽略了聽、說的評量（黃秀霜，2003）。又如，我們也常以為語文課本是最經典的學習教材，主張系統化的知識學習，著重知識的背誦記憶與正確的語法規則（黃繼仁，2003；Applebee, 1996），認為只要熟記這些內文、字詞或語法規則，那麼語文能力即能提升。其實，教師如果以為將教科書中的課文教完、讀完，學生就學會了語文，這是非常錯誤而危險的觀點（趙鏡中，2000a）。語文能力的培養是透過教材的學習，但「教教材」的觀念把教材自身當成了學習的目的，它假設所有應學習的知識和技能都包含在教材中，所以教材必須精熟。事實上，教材本身只是學習的課題或媒介物，學生只是透過教材的學習獲得一定的知識、技能，以及學習的手段與方法（趙鏡中，2000b）。

這些目的與手段的混淆現象，若未能進一步得到澄清，久而久之，語文學習的本質也跟著似是而非。這使得原本是手段的學習過程或媒介，卻被視為語文學習的實質內涵。這對於學童語文能力的提升而言，無疑會造成學習上的一些障礙，甚至是妨礙了語文的正常學習。那麼語文學習的實質內涵指的應是什麼呢？從語文學習的目的上來看，語文的學習至少應包括工具性、文學性和文化性三個層面。在教學上應先強調語文的工具性，其次才是文學性和文化性。此一說法乃是基於其符合語文發展的真實歷程，而且生活實用的目的才是吸引學習的主要動機（趙鏡中，2000a）。讀寫的學習並不是準備度的問題，而是融入在許多和有讀寫能力的成人的日常社會互動中（Wilkinson & Silliman, 2000）。換言之，語文學習的本質應回歸到學童的身上，以學童的生活經驗為中心（于漪，2004）。

綜言之，語文教育應是幫助學童在自然的情境下學會使語言和他人溝通，進而能做出符合情境需求的有效自我表達。語文教育的核心是鼓勵學生自由運用語言去學習、思考和表達。在不停的學習語言和使用語言表達的過程中使自己的思想和語言更細密和精確（陳達武，2001）。基此，學校的課程應讓學習者成為自己學習過程中的主人，學生在發展讀寫能力時，運用語言的自主性愈大，學習成功的機會也就愈高（李連珠譯，1998）。

參、教室言談的特性與理論背景

一、教室言談的特性

教育研究上採取言談分析的方式並不多，早期的相關研究多半是針對教室的互動情形，例如透過對話分析歸納出師生之間的基本對話形式 IRE (Initiation-Response-Evaluation) (Sinclair & Coulthard, 1975；引自 Stubbs, 1983: 29)。國內幾篇針對教室言談的實徵研究指出，教室言談的形式仍然是以封閉性談論居多，內容則主要是教師所主導，著重在控制作用(王瑞賢，2003；石素錦，2003；黃意真，2003；鄭明長，2002)。事實上，教室言談應不只是定位在教室內的師生對話而已。嚴格來講，類似 IRE 的簡短對話或片段句子並不能突顯出教室言談的學習特性，特別是就 Vygotsky 的社會建構論而言。是以，就社會建構主義的觀點而言，教室言談應是一序列的師生對話，是在對話的主題上能產生加深或加廣效用的延伸性對話(陳昇飛，2004b)。所謂深度指的是言談的內容可以透過雙方的互動辯證，取得更合理化的解釋或概念上的澄清；而廣度則是指言談之間是開放的，能容許不同的觀點或意見的加入，而不是封閉性的。這麼說並不是指教室言談裡沒有問答，而是強調教室言談不應是老師在特定的時間提問，然後期待學生回答標準答案。例如，傳統教學多半是以講述法為主，學生在教室內是以聆聽的角色居多，即使有機會發言，也多半是為了答「對」老師的問題。在此一形式下，其所發生的師生對話，很難營造出具有積極與學習者主體性之言談特色。

據此，教室言談的形成並不能只是針對提問或回答的多寡，而是必須從最根本的教育信念與教學形態做轉變。改變學生群的大小和個別化的師生互動，本身並不能改變教室言談的結構。只有當說話的目的不再是把「教師的意義系統」(the teacher's meaning system)傳遞給學生時，談話的結構才會不再是 IRE 序列(蔡敏玲、彭敏燕譯，1998)。一旦新的教學形態出現後，教室言談裡自是蘊含

了豐富的教學意義。例如：Cazden（1988）則是有系統的運用教室言談分析，歸納出教室裡「課」的結構變化、學生受到的差別待遇等。

而從國內外的實徵研究結果也可看出教室言談的一些特性：例如，王瑞賢（2003）使用言談分析指出教室言談方式和行為規約、社會控制之間的關係；洪惠娟（2000）的研究是針對兩位國小普通班教師的語文教學，以教室言談的角度分析歸納兩位教師在語文教學上的流程與形態；簡楚瑛（2005）則從教學流程中分析了幼教的教學目標、教學方法與教師學科教學知識等問題；而黃意真（2003）針對國小語文教學的研究則指出，教室言談的模式仍以IRE為主流，教室言談情境具有知識的傳遞與建構的作用，但只有參與結構改變時，討論的意義建構才會出現。在國外方面，Bloome與Theodorou（1988）的研究指出，教室言談具有階層性，不同的層級具有不同的學習詮釋架構。在師生互動的形式下，教室言談是以群體為中心的，教師並非針對個別學生說話，而且教師實質的用意也非談話，而是希望學童能聽老師說。Corden（2000）則認為目前讀寫活動的教學最受批評的是課程太僵化，無法容許不同想法的延伸或另類主題的發展。她主張透過教室言談的學習方式，能有效提升學童的讀寫能力。

另外，教室言談非常關注的是「意義」的形成。根據Bakhtin的觀點，語言使用者乃是租用意義，沒有人擁有意義。我的發聲是可以傳達意義，但最佳的時機是在「對話」（Wertsch, 2001）。意義並不是包含在文本裡或存在個體的腦內，而是比較類似當說者和聽者碰觸後所激起的火花。事實上，意義只能透過主動的、回應的與理解的歷程來加以領悟與瞭解（Maybin, 2001）。多數語言的使用並不只是語意上的溝通，語言的使用會促成行動，且不同的社會情境會產生不同的語言。因為言談是人類社會化的源頭（Heritage, 2001），是社會生活的構成，它構築了物體、世界、心智與社會關係（Wetherell, 2001）。

簡言之，我們可將教室言談視為一種日常生活談話，而它不同於日常談話的地方在於其發生的地點是教室，而教室內的活動是有特定的教學目的，因此教室言談絕非漫無目的的談論。教室裡師生之間或同儕之間的溝通對話，隱含著教師的教學型態、學生的學習方式、師生之間互動關係、教學的運作與知識的傳授或創造等，是一種豐富但卻是潛在的研究素材（陳昇飛，2005）。是以，教室言談

分析對於改善教師的教學策略、技能與專業發展有相當大的功用。

二、Vygotsky 社會建構論的支撐

在 Vygotsky 的論述中，對於人類高層次心理功能的發展有相當獨到之見解。Vygotsky (1981) 認為每一個高層次功能都會出現兩次，首先是在社會層次，而後才是個人層次。Vygotsky 將個體的心理運作視為一個工作平台 (plane)，社會層次指的是發生在人與人之間的心理互動 (interpsychological)；而個人層次則是指個體內部的心理轉化過程 (intrapsychological)。更明確地說，任何高層次心理功能都是從外在的社會活動開始，然後將外在社會現象經驗轉化為內在的心理現象。此所謂的「內化作用」，強調的是由外到內的轉化過程。不過，這個過程並不是指機械化的、自動複製的過程，而是一個內在心智的重新組織 (賴淑媛, 2003; Leontev, 1981)。

那麼個體的心智發展是如何從社會向度轉渡到個人向度呢？或者是說，內化作用到底是如何運作的？Vygotsky (1978) 的說明是，人類是利用心智工具 (tools of the mind) 或符號 (signs) 來仲介 (mediate) 人們之間的關係。這些符號指的是各種說話的形式、社會語言、數學系統、圖表等。其中語言符號更是個體參與社會活動和與他人建立關係的主要工具。而人們就是利用這些符號重新建構意識，然後再去影響他人的意識 (陳淑敏, 1996)。對兒童來說，其在解決實際作業問題時，並不只是靠眼和手的幫助而已，還有語言 (Vygotsky & Luria, 1994)。依此而言，內化作用主要關心的是社會歷程，其解釋大部分是基於符號機制的分析，特別是語言。他認為語言符號機制 (semiotic mechanisms) 提供外在與內在以及社會與個體之間的聯結橋樑 (Wertsch & Stone, 1985)。這也是後人將其論述歸為「社會」建構論的關鍵因素。

Vygotsky 的高層次心理功能論與內化作用，最後被整合在其著名的「最近發展區」 (zone of proximal development, 簡稱 ZPD) 概念裡。Bruner (1985) 曾就 ZPD 的概念分析指出，如果學童在成人或較有能力的同儕指導下能有所進步，那麼這個指導者或同儕在這段時間內就如同是學童意識 (記憶) 的代理者 (a vicari-

ous form of consciousness)，直到學童能透過自己的意識和控制以達成精熟的成果。教學上鷹架（scaffolding）學習理論的產生，即是受到 Vygotsky 的啟發。以鷹架作為教學上的譬喻，意指學童是在與教師的互動中逐步理解學習內容（沈添鈺，1997；單文經，1993；潘世尊，2002）。在此過程中，教師扮演的是協助者的角色。相較於學童而言，雖然承擔較多的學習責任，但並不是指學習者是處於被動的情況而一味地接收。實質上是要依學習者的發展水準，激發其認知層次的提升。

綜合言之，Vygotsky 的社會建構論雖未直接論及教室言談，但從其對人類心智發展的詮釋，可見人際間的語言互動是非常重要的學習機制。而後人根據其學說理論所發展的鷹架理論，更具體說明教學上如何透過語言對話提升學童的學習能力。是以，社會建構論的學習觀無疑提供了教室言談學習環境最有力的學習論述，讓教室言談充滿了無限的學習空間與潛能。

肆、研究設計

一、研究方法與實施

本研究的焦點在於語文教室內的師生言談情形，並從中整理出學童知識建構的特性與歷程。據此，研究者採取質性研究設計，以教室觀察的方式進入教室蒐集教學資料。研究者與該班導師「邱老師」（化名）採取合作探究的方式，以積極營造良好的教室言談情境。之所以需要共同合作，是因教師對教室言談的教學環境較為陌生，特別是在社會建構學習理念的推動上更是困難。Gallimore 與 Tharp（1990）毫無掩飾地指出，教師沒有實施教學對話（instructional conversation）是因為他們不知道如何做，而教師不知道如何做教學對話是因為他們從未被如此教過。

此合作機制有兩項具體之作法，其一是直接針對邱老師的教學，就如何建構

社會互動的學習情境與教學方式進行反覆地檢討與改善。進行的方式通常是在每次的教室觀察後，研究者會與邱老師就當天的教學交換意見，具體指出那些教學策略或提問可再調整，以期能營造理想的對話環境，符合社會建構的學習訴求。要特別說明的是，研究者是和邱老師共同討論教學，任何建議仍需獲得其認同後才能在教學上展現。易言之，研究者並非指導邱老師如何教學。基於此前提，研究者並不能全然期待透過「溝通對話」就促使邱老師在教學上能完全符合研究的訴求。也因此，隨著研究的展開與不斷反省，研究者採取另一項積極作法，即研究者亦實際參與教學，提供邱老師在營造言談情境的具體參考或省思來源。換言之，研究者投入教學的主要目的是提供邱老師具體教學策略、如何營造互動對話的實際參考依據，而非僅是紙上談兵。採取合作探究的方式，不僅有助於教師建立良好地言談情境，研究者也能從中獲得理論與實踐的辯證，進一步釐清社會互動教學的意涵。

在教室觀察方面，研究者每週固定觀察三節語文課，為期一個學期（詳見附錄1）。而為了蒐集完整的研究資料，每次觀察均採取錄音和錄影。研究者主要的分析資料來自於錄音，而錄影則是輔助研究者補捉教學現場的情境資訊。

二、研究對象

1. 參與教師

邱老師為師院語教系畢業，有十一年的教學年資，教學經驗相當豐富，對於低年級的課程尤其熟稔。在班級經營方面，邱老師認為學童如果沒有建立好的常規，是不可能有效地學習，甚至也會打亂教師的教學步調。因此，邱老師在常規的養成方面很有經驗，也非常堅持自己所要的學習風氣。不過，也可能是對於常規上的嚴格要求（並非嚴厲），所以對於社會互動教學上所需的提問方式或態度，她常感到拉不下臉。其實，這只是一個教學態度轉換的過渡現象，並沒有成為教學實踐的障礙。重點是邱老師已培養學童良好的學習態度與習慣，例如，上課專心、舉手發言等，這對於本研究所強調的社會互動而言，是一個重要的基石。

基本上，邱老師對於學童的行為態度不僅要求嚴格且堅持原則，但對於學童的想法或創意則是相當地尊重。換言之，她非常重視學童能不能提出自己的看法，而不是等待教師的答案。根據邱老師多年來的教學經驗，只要教師肯賦予學童決定權或表達的機會，學童通常會有出人意料的表現。而且，老師若不能提出更合理或具說服力的說法，學童通常會堅持自己原先的觀點。這或許是來自於她在數學科上的實踐心得，但無論如何，邱老師相信學童能表達己見，而且更從實際教學中印證學童是一個能主動思考，具有創造力的個體。

2. 教學觀察學童

由於本研究需要長時間的觀察與建立教室言談形式，所以觀察的對象是一個班級的學童。該班級之學校為鄉村的小型學校，全校共有十二班，該班為二年級學童，學生數二十一人（詳見附錄 2）。由於學校地處鄉村，學童多半來自於務農與零工子弟，文化資源並不豐富。加上地理環境的限制，多數學童在學前對於各方面知識的吸收及文化刺激並不多，主要知識來源仍得依賴學校。換言之，本研究所觀察的學童，其知識背景和語文能力並不是很突出。表 1 為在教室言談中參與度較高的學童簡介：

表 1 教學觀察常發言學童簡介表

學童	學習特質、背景簡介
佩佩 (女)	上課非常專注，對於討論的主題觀察力敏銳、具有很好的邏輯推理能力。佩佩常在關鍵之處提出具建設性的觀點。
君君 (女)	非常喜歡閱讀，能有效掌握文章的結構與要點，發表的慾望很強。常指出別人的錯誤或誤解。
小銘	語文程度很好，對於學習內容相當有主見，但常依個人喜好參與討論，表現起伏較大。
光耀	發表慾望非常強，但思考邏輯較弱，雖有不錯的想法，但聽者常不了解其意。
強強	上課非常認真，面對老師的提問，表現得很積極，但常為了求快以模仿性質居多。
千千 (女)	外籍配偶之子，一年級時沈默寡言，二年級才逐漸參與討論。千千雖然語言表達力較弱，但求知慾望很高。
小文 (女)	積極參與討論，說話時不易掌握重點。
阿吉	腦筋靈敏，很有創造力，可惜上課專注力不足。
大豐	觀察力敏銳，通常在聆聽他人的發言後，再提出不同的答案。

三、研究資料的分析

研究者除了採取一般質性研究上的資料處理方式外，另一項具體策略則是「言談分析」(discourse analysis)。言談分析乃是基於語言、行動和知識是不可分割的想法，認為說者與聽者之間的溝通是不可能沒有共享的知識(Stubbs, 1983: 1)。諸如教師如何引導參與者建構對話關係與角色？這些互動關係又如何影響課程的進展？學生接收了什麼？學生的觀點是什麼？是值得重視的(Green, Weade, & Graham, 1988)。換言之，人們是使用語言去建構對社會世界的觀點。

而對語言功能的關注則是言談分析的主要部分之一。語言功能的分析包含各種觀點的建構，以及如何透過語言的變異來展現。「建構」一詞隱含著：(1)對事件的解釋是建基於先前的各種語言資源；(2)是一種主動的選擇過程，有些訊息被選入，有些被忽略；(3)強調有力的、隨之而來的描述說明(Potter & Wetherell, 2001)。事實上，言談分析並不僅限於資料分析，更可作為研究上的重要推論方法。對本研究而言，言談分析的焦點在於學童的語文能力建構歷程與教室言談情境的營造。透過言談者之間的對話形式或內容，推論教師的互動教學方式與學童的知識建構。據此，研究者在處理教學觀察資料時，自然就言談分析的角度切入，著重的是言談的序列、事件與意義。具體分析步驟如下：

1. 確認分析單位

所謂的分析單位其實是指一連串的對話句，在這些對話句所構築的脈絡裡隱含了特定的意涵，超越字面上的意義。對於分析單位，首先要找出形成一個話題、事件、意象、觀點或主題的「節」(staza)或者是序列(蔡敏玲, 2004; Pomerantz & Fehr, 1997; Van Dijk, 1997)。換言之，這些對話的節或序列其實都指涉著某一特定的行動意義，並非去解析字面上的意義。所以，研究者必須反覆閱讀對話內容，找出具特定行動特質的對話序列。例如，該對話序列可能是為了激發學童對某句義的創新，或從對話序列裡可看出教師運用特定的教學策略或引導方式。事實上，這個過程有些類似一般質性研究的開放編碼，只不過在此是要切割出適當的對話序列。當研究者確認該對話序列是可以形成特定的事件或觀點

時，仍需要給一個適當的標題，以利後續的分析。例如，鷹架、模仿學習等。

2. 形成討論主軸

指的是將各個分析單位並置比較，形成一個詮釋現象的討論主軸。例如，將模仿、推論、重組等形成「知識建構」的討論主軸。

3. 詮釋與推論

指的是針對討論主軸下的分析單位，進行更細部的詮釋分析，以推論出該分析單位所隱含的特定行動意義。研究者認為這是言談分析最核心的部分，也是研究者易流於主觀或不當詮釋之處。這涉及研究者的語言敏感度、學科知識背景及對研究主題的瞭解程度。在此分析歷程裡，研究者經常需駐足停留，不斷從各種角度尋找可供分析的點與詮釋的靈感。Wood 與 Kroger (2000) 在書中提供了一些詮釋分析的策略，諸如：先擱置字面上的意義，找出它的用途，和什麼相關；注意內容沒有說來的部分、沈默；真正的議題是言談裡含蓋了什麼，而不是它是什麼？這些策略可說適時成了研究者的鷹架，對於分析詮釋有很大的助益。

四、各種資料的代碼釋意

為了方便各項原始資料的引用，分析引文裡多處是以代碼方式呈現，表 2 即各項資料代碼的意義。

伍、語文教學實例分析

一、教室言談中的模仿學習

對於模仿 (imitation)，Vygotsky 試圖打破複製的觀念，賦予新的意義。他認為學童不可能任意的模仿，模仿只有在伴隨著某種程度的理解才可能發生。換言之，模仿必須在學童的最近發展區內才可能發生 (Chaiklin, 2003)。依此而

表 2 各項資料代碼的意義

代 碼	意 義
討錄 20031128-2	表示 2003 年 11 月 28 日教學討論錄音記錄第 2 頁
觀錄 20040520	表示 2004 年 5 月 20 日的教學觀察記錄
錄影 20040428	表示 2004 年 4 月 28 日的教學錄影資料
邱教學省思 20040414	表示 2004 年 4 月 14 日邱老師的教學省思記錄
君君、佩佩等	指的是邱老師班上的學童，皆為化名
研	指研究者
.或..	指教學對話中的短暫停頓
...	指教學對話中較長的停頓
()	輔助說明對話中所發生的事件或情境
師	指邱老師
生	指全班學童或人數較多的學童
---	表示沈默、沒有反應
<	表示兩人以上在同一時間做出回應
35' 45"	表該次教學錄音的第 35 分 45 秒
∴	表部分省略分析的對話

言，在教室言談中學童運用模仿的學習策略是很自然的一個現象，甚至是進入高層次認知前的必經過程。不過，就如同社會建構主義者一再提醒，所謂的模仿並不能等同於複製，它是在理解後的一種學習反應，目的是為了獲得更高層次的認知能力。

35' 45"

01 小文：我是行道樹，我每天站在圍牆旁，..歡迎大家來乘涼。

02 師：還有嗎？...

03 一定要站在圍牆旁嗎？有沒有其它的地方可以站？

04 小銘：有啊，草地上。

05 師：那後面呢？

06 大豐：歡迎來乘涼。

07 師：這個老師已經講過了，能不能舉一些不一樣的？

08 強強：我是行道樹，每天站在..屋子旁，歡迎大家來乘涼。

句 01 是小文依例句再造的句子，對此邱老師是以提問來做回應（02），目的是希望有更多的學童能循此模式再創造出更多類似的句型。一來表示學童能理解該句型，二來也是增進學童對新句型實踐應用。不過，此一企圖並沒有順利達成，經過短暫的等待後學童並未出現具體的回應，所以邱老師在句 03 做了較具體的提示—「一定要站在圍牆旁嗎？」希望引導學童朝此方向來思考創造。04-07 的對話顯示邱老師進一步的提示產生了作用，只不過學童此時的思考仍停留在片斷的回應，並未針對完整的句型來省思。直到強強在句 08 的回應才讓對話回到了主軸，以完整的句子來回應。

進一步分析上述的對話，可看出學童在語文知識上的學習情形。當邱老師以「一定要站在圍牆旁嗎」來反問時，小銘立刻做出適切的回應，這表示此一反問是在學童的學習發展區內。同時小銘的回應也提供後續學童模仿的題材，瞭解如何去做句子的變更替換，顯示出學童對句型知識已有初步的理解。需注意的是，句 05 原本是要讓學童再回到完整的句子，可惜邱老師當時提問的技巧並不能引發學童以完整的句子回應，以至於大豐直接將原來的尾句接上。所以，強強 08 的回應與小文 01 的句子並沒有太大的差異，只是將圍牆換成屋子，模仿的意味較為濃厚。

09 師：還有嗎？

10 小文：我是行道樹，每天站在圍牆旁，歡迎大家..來觀賞。

11 師：我是行道樹，每天站在圍牆旁，歡迎大家來觀賞。不錯，還有嗎？

12 君君：我是行道樹，每天站在..花園裡，歡迎大家來玩耍。

13 師：君君講得不錯。我們..請新同學講一次。

13 小雯：…（不敢說）

14 師：沒關係，那下次再講好了。我們請小明說說看。

15 小明：我是行道樹，每天站在小巷旁，觀迎大家來乘涼。

16 師：很好。大凱呢？說說看，不要害怕，大家都可以做得很好。

17 大凱：我是行道樹..，每天站在路旁邊，..歡迎談談天。

18 師：注意，大凱說得很好。大家給他鼓鼓掌。

（觀錄 20040414）

其實這部分的教學，原本就是希望學童能造出類似的句子，最基本的要求是能透過模仿的過程習得句子的運用，其次才是期望能有突破性的創意出現。因此，當對話的雛型出現後，邱老師進一步要求更多的學童提出他們的看法。這除了能再加深他們對句型的印象外，也是冀望他們能有突破性的表現。從句 10 小文的再次回應也可印證研究者之前的推論——對於句型結構知識的理解。小文在句 10 說的前兩個子句和句 01 其實是一模一樣的，或許她也發現了這一點，所以在接最後的子句時她略作停頓，然後把「乘涼」替換成「觀賞」。她能在不同的子句上做變換，並且運用適切的語彙，表示已對該句型結構有初步的認識。透過上述前後公開對話，學童應接收到如何將基本句型做轉換，此一過程即含蓋了知識的分享與模仿。所以到了句 12，我們可以看到君君已做出兩個子句的更替。其後，邱老師為了讓更多的小朋友參與對話學習，因此指定較少發言的學童說出他們的看法。小明和大凱的發言裡，雖然在創意上的表現並不是很突出，但在流暢度上卻可顯見因互動所帶來的學習效果。

從模仿到知識建構並不是一個必然的關係，研究者在此要強調的是在對話過程中，學童對他人發言內容的模仿作用會促成他個人的知識建構。何以見得呢？以句 12 為例，君君在句中做了「花園」和「玩耍」兩個詞的替換。與前句「每天站在圍牆旁，歡迎大家來觀賞」相較，雖然不能直接推斷一定是受了它的影響所造出來的，但君君發言的內容確實不同於前者。從這一個角度來推論，君君在發言之前必然聽到了小文的說法，而君君為了另造新句所以做了上述的更動。就學習歷程而言，君君不僅知道前者發言的意義，更能透過自己的審思另造新句，此即可謂知識之建構。一來君君的說法並非空穴來風，而是從社會互動中所啟發

或內化而來；二來君君的說法更不是來自文本的記憶或教師的告知，而是她自主的詮釋說明。其餘的前後對話，大致上也都可做出類似的推論，不在此贅述。這些特質除了顯示出社會建構學習的特色外，也印證了知識建構的可能性。也難怪 Prevost (1996) 會認為最好的學習效果是經由對話、討論和互動所產生。

二、教室言談中的意義理解與推論

雖然學習的過程中避免不了有模仿的情形，但模仿並不是學習的唯一途徑。特別是建構主義強調的是知識的意義化與再造，如何在學習過程中激發出嶄新的觀點自是重要的一環。雖說如此，但我們並不能過度期望所有的學習都不斷地在創造新知，我們期望的是學習者能從自己的觀點出發來審視所學。學習者應能表達出自己的看法，而不是一味地等待他人的或成人的標準答案。特別是在現代性的不斷變動情境下，前瞻的 (prospective) 教育比回顧的 (retrospective) 教育更具需求性。前瞻的教育指的是學生應有能力處理非存在學習當下的問題，也就是說學生應該朝向生產知識而不是再製知識 (Kozulin, 1996)。據此，學童在語文學習過程中應是不斷地在自我詮釋、組織與創造。學童對語文意義的獲得是透過學習活動的仲介，最終意義的決定權在於學童而非教師或文本。這些論點在許多建構主義的文獻中已屢見不鮮，但學童對意義的理解與推演歷程為何？學童是如何在互動過程中建構意義？這不僅是從事基層教育人員所企求得知的，也是本研究企圖呈現與印證的歷程，期能對於教育實務工作者在著手社會互動教學與意義建構時有實質的幫助與啟發。以下乃是本研究教學實例的分析與探討：

例一：

7' 15"

01 生：從小吃店到百貨行，從撈金魚到烤香腸。

02 師：他為什麼這樣寫？

03 強強：就是先去小吃店吃東西，再去百貨行買東西，再去撈金魚和烤香腸。

04 師：那夜市裡只有這些店家嗎？

05 生：有很多。

06 師：那作者為什麼只講從小吃店到百貨行？

07 小文：那是..他去過的店。

08 師：如果老師要你把去過的店都說出來，是不是很累呢？

09 小文：（點點頭）

在這一段對話裡，教學的主要目的是讓學童能理解 01 的句型意義。一開始教師採取開放的方式，讓學童自由說出自己的看法。從句 03 強強的回應可看出，他並未體認出該句的實質涵義，而只是就字面上的詞義做逐步的解釋。這樣的回答並未切中學習目標，因此邱老師在 04 的回應中立刻提出質疑，目的是希望學童們能發覺強強說法的不合理處。表面看來，邱老師的質疑似乎引起了學童的關注，隱約覺得此一句型並不單單只是字面上的逐一解釋。但接下來小文的回應卻又回到了強強的說法，雖說她已試著用不同的話來解釋（那是..他去過的店），但並未明確指出該句型的實質涵義。即使老師再次提醒（08），小文也只是默認這樣的說法並不是很合理，但仍無法提出新的解釋。至此，我們大底可確認的是學童對此句型的意含並不瞭解，光就他們目前所理解的部分並不足以做出有效的推論。就 Vygotsky 的社會文化觀而言，學童對此句型的心智工具並未發展成熟（從...到...），因此無法使用此「工具」來解決問題。

10 師：我們剛剛不是說到「從星期一到星期五」，請問從星期一到星期五有幾天？

11 生：五天。

12 師：那為什麼我們不說星期一、星期二、星期三、星期四、星期五？

13 小銘：這樣太麻煩了，你說..從星期一到星期五我們就知道是這五天了啊。

14 師：小銘說得很好。千千，你可以再告訴我，從星期一到星期五是指哪幾天嗎？

15 千千：星期一、星期二、星期三、星期四、星期五。

16 師：那作者說從小吃店到百貨行，是指幾家店呢？

17 千千：很多的店。

對於教育活動 Vygotsky 有一個相當重要的見解，他認為教育不應被視為是植基在心理功能基礎的上層結構，相反地，教育活動應是這些心理功能轉變的歷程（Egan & Gajdamaschko, 2003）。依此而言，上述的情況教師需要在教學過程中提供該心智工具的仲介與運用，讓學童在對話過程中產生語言工具的內化轉移。是以，邱老師在句 10 裡舉出學童較熟悉的類似句型，一方面是連結學童的舊經驗，另一方面則是以此作為仲介活動的開始。從 10-13 的對話情形來看，學童對於「從星期一到星期五」的用法已相當熟悉，尤其是小銘所提出來的解釋更是切中要點。雖然小銘的解釋已可提供其他學童一個很好的參考，但邱老師仍然再次測試其他學童的理解程度——特別是程度中下者。於是她以指定的方式請千千回答，而千千的回應給了邱老師正面的訊息。因此，她立刻就本課的句型提問希望能藉此產生結構上的轉移，而千千也簡潔地做了回應。在此我們不難發現，千千已能從舊經驗中推論新句型的涵義。這意味著當教學活動裡展現心理功能的仲介時，學童能從中產生類化與推論。

不過我們不免要問，如此的做法和傳統教學上直接告訴學生涵義的方式又有何不同呢？表面上看來，這些看似並不複雜的意義，學童不論是被告知或從互動中主動推論而知，其學習結果似乎沒有什麼差別。事實上，透過社會互動的仲介，我們看到的並不只是學童的學習結果。在過程中，我們更可看到學童心智發展的主動性與高層次的心智能力。更重要的是，這些複雜的心理歷程並不是特定學生才具備的。只要學習的環境條件適合，我們可以肯定學童能獲得這方面的成長，尤其是學習態度與習慣的培養。一旦學童養成學習的主動性，體會學習的擁有感，那麼教室裡的學習活動自然能因教學的設計與營造而展開。千千在句 17 的回應即是一個關鍵的轉折。雖然我們並未跟所有的學童做同樣的對話，但從千千的反應以及她所可能產生的知識分享效應，學童應對此句型有了進一步的體認。當然我們並不能只想當然的認定這是必然的結果，如果上述的假定是對的，那麼學童是否有進一步的理解應可從後續的對話中反應出來。

18 師：對，作者說從小吃店到百貨行，從撈金魚到烤香腸。他的意思是說他在夜市逛了很多家的店。有誰也會這樣說的？

19 君君：從賣水果的到賣衣服的。

20 師：從賣水果的到賣衣服的，很好，還有嗎？

21 小銘：從賣鞋子的到魷魚羹麵。

22 佩佩：從烤香腸到雜貨店。

23 師：凱凱，你能不能也說說看？

24 凱凱：從..百貨行到賣衣服的。（觀錄 20040505）

基於前述的想法，邱老師在句 18 做了小結後，便請其他的學童模仿例句。一來是看看學童是否都和千千一樣理解了句意，另一方面也是提供學童實際運用的機會。從 19-24 的對話裡，不論是學童自由發表或教師指定，都能順利地造出適切的句子，可見前述的假定是正確的。總之，重點是學童在師生的互動對話過程中理解了句意，他們從對話中聯結經驗、主動詮釋、推論新知，並且也獲得了語言實踐的機會。

例二：

14' 35"

01 師：冬冬這組演的是白雪公主，那冬冬到底演的是什麼角色？

02 小文：冬冬演皇后。

03 大豐：冬冬演白雪公主。

04 師：你從什麼地方看出來他演的是白雪公主？

05 君君：他拿著蘋果。

06 師：他拿著蘋果所以是白雪公主？

07 大凱：他自己說他是皇后。

08 師：他自己說他是皇后，在哪裡？

09 阿吉：他自己說：我演皇后難道不像嗎？

10 師：喔，冬冬說：我演皇后難道不像嗎？所以大凱認為他是演皇后。

11 強強：假如不看這個字，我會以為他演的是白雪公主。因為.她會拿

著蘋果吃下去。

12 師：強強說，如果他都不看字，只看這個圖，他也會以為是白雪公主。大豐，你是這樣判斷的嗎？

13 大豐：嗯。

此段對話是發生在課文深究的階段，教師是刻意提出 01 的問題，希望學童們能在閱讀後從文章中找到相關線索。從 02 和 03 的回答可知，學童在閱讀後並不見得獲得相同的理解。而當教學上進行深入的分析與討論時，這些學童所建構的不同觀點才因應而生，也才得獲得澄清。邱老師在 04 的質問直接就白雪公主的角色切入，除了是緊接著大豐的發言之外，其實是刻意讓此一觀點成為討論的焦點，以找出其不合理之處。接著君君（05）就說出了她認為冬冬是演白雪公主的理由，當然她所提出的理由並不是必然的結果，所以老師以懷疑的態度做了回應。這麼做除了希望君君再加以思索外，也期望有不同的看法提出來。07-10 的對話可說是進入了討論的核心，透過大凱和阿吉的回應清楚地解答了教師在 01 所提出的問題。

到目前為止，這些參與對話的學童，在推論層次上的表現其實並沒有特殊之處。不過他們都能各自表達自己的理解角度，例如前段的大豐和君君是根據圖像來做推論；而後面的大凱和阿吉則是從文字上找到線索。在此一過程中，我們可以肯定的是學童的主動參與和自主詮釋。他們面對問題的態度並不是等待著教師給答案，而是就自己的理解來做判斷。換個角度來看，教師已將學習活動的重心轉移在學生身上，由學童自己來釐清問題。由於教學關係上的轉變，學童於是樂於將其所思、所得公開分享。這點我們更可以從強強句 11 的發言窺見。表面上，強強的發言對於這次問題的解析似乎已無關宏旨。然而，強強的說明正好吐露出許多建構教學的價值。首先，強強的說法代表著班上有不少人的想法跟大豐和君君一樣，而且他還將整個思考歷程透明化了。第二，強強的發言顯然是受到前述對話內容的啟發，在此之前他的想法是跟君君一樣的。但在聆聽了他人的互動對話後，他改變了原先的想法。第三，承上所述，此無疑是印證社會互動對學童學習與思維轉變的一個實例。最後，因為強強並不因已知道答案而羞於說出自己原

本的想法，這也呈現出教室內開放與多元的學習氣氛。在此學習環境中，任何人都能表達看法，能展現自信，也懂得尊重他人。另外，這也反應出如果教師的語文信念仍停留在分解式，補救弱點式的教學態度，那麼強調 Vygotsky 語文教育信念的實施無疑會受到影響（秦麗花、邱上真，2003）。

14 師：那為什麼冬冬說：「我演皇后難道不像嗎？」結果大家都要拍手說，像、像、像。

15 千千：他們在演戲。

16 師：拍手也是演戲嗎？

17 佩佩：不是，他們不是演戲。

18 師：你們覺得不像，那他們也應該覺得不像，可是為什麼還要拍手說像、像、像呢？

19 生：---

20 強強：他們心理說不像，但是嘴巴又說像、像這樣。

21 師：喔，心理說不像，但是嘴巴又說很像，這是怎麼一回事呢？

22 強強：因為他不想給他難看。

23 光耀：怕他會生氣。

24 師：哦，是不想讓他難看。那意思是說他的同學都拍手說像，其實心理覺得像不像？

25 生：不像。

26 師：他們這麼做是為了...

27 佩佩：＜安慰他。

君君：＜安慰他。

28 師：很好，他們是為了要安慰他。（觀錄 20040615）

或許前述有關學童的推論深度並不足，但後續的討論則有較佳的表現。因此，研究者將中間一小段關於皇后的討論省略，直接就有關意義推論的段落做分析探討。教師在句 14 布題後，千千立刻做出回應，不過她的回應內容卻顯示出她並沒有理解教師的題意（也有可能是對文章的內容並未全然理解）。對此，教

師自然是就千千的說法提出明確的質疑——拍手也是演戲嗎？待佩佩附和後，教師又再重新詮釋題意（18）。在句 18 之後，學童似乎在同一時間都停息了，或許他們正在思索一個合理的解釋。在沈寂之後，強強（20）首先打破沈默，他認為這是一種口是心非的表現。此一觀點在文中並未明說，在教學上也是首次出現。強強的發言自然是一個重要的突破，他不僅對文中學生拍手的行為提出合理的說明，更重要的是他自己揣摩文章情節發展所做出的推論。需注意的是，我們在肯定強強的理解與推論表現之餘，其實不應忽略了整體對話脈絡對學童學習所產生的功效。換言之，強強的推論是在社會互動的情境下所激盪出來的。這也反映出讀寫能力並不是來自於直接教導，而是從特定的目的和主題的學校經驗中所浮現出來（Kantor, Miller, & Fernie, 1992）。

有了新觀點的進入，教師自然得利用機會讓學童進一步分析，是以邱老師在句 21 的復述後，仍繼續追問——這是怎麼一回事呢？目的是希望學童能有進一步的說明，畢竟強強的言談裡並沒有說明「口是心非」的原因。在老師的積極追問之下，強強說出了他判斷「口是心非」現象的背後假設——因為「他」不想給他難看（註：第一個「他」是指班上學生，第二個他是指主角冬冬）。而幾乎在同一時間，原本較不按牌理發言的光耀也提出了類似的看法——怕他（指冬冬）會生氣。這兩個類似的理由提出後，學生們表現出「口是心非」的現象也獲得了完整的解釋。接著，邱老師為了讓所有的學童都能瞭解這一段對話所討論出的結果，便依學童所做的推論略做解釋後，再次（句 24）詢問學童的理解程度。從 25-28 的對話情形來看，學童都已理解「口是心非」這一現象的前因後果。特別是句 27 裡，佩佩和君君同時回答說是為了安慰冬冬。這除了顯示他們完全理解這段對話所討論的意義外，更重要的則是在短短幾句的言談裡，佩佩和君君又將強強的觀點做了更精緻的內化。而他們將精緻化的想法公開後，也讓其他學童有機會將上述的結論做精緻化處理，無形中也為此段對話下了最好的結論。

整體而言，上述的言談對話已清楚地呈現，學童在文本閱讀後所做的理解推論歷程。事實上，學童與生俱來即有這些能力，但在不同的教育制度和教學方式下可能被隱沒或忽略。研究者在此要指出的是對話在教學上所展現的功能。雖然當下許多教育理論都肯定學生是主動的求知者，但這並不意味著學生在學習上可

以自立自主。換言之，學童的高層次心智能力並不會自動發生，而是要在特定的教育環境或是足以激發的學習條件下才能產生。所以，對話在學童的學習裡確實扮演一個獨特的角色。就如 Vygotsky 所倡言，語言是學童認知發展的主要符號仲介工具，學童也是透過各種社會言談形式，構成他們對這個世界的知識（Hicks, 1996）。

三、教室言談中的知識重組創新

透過上述實例的說明，我們清楚看到學童在著重社會互動的教學環境下，其知識的習得並非直接由老師告知，或是經過不斷地練習而記住。在社會建構論強調知識分享的前提下，學童在師生與同儕的對話互動裡，會因人際間的心理互動而產生內化作用，表達出自己的觀點（陳昇飛，2004b）。除了前述經由推論所產生的知識外，學童也會因言談的過程而激發出新的觀點。這些新觀點的形成能促進言談形式或內容的轉變，有助於開創新知。不過，知識的創新並不是憑空想像或突發異想，而是透過教室裡的言談仲介（mediation）所產生的知識分享與創新。這也是為何知識的仲介建構會在 Vygotsky 後期的作品中越來越重要，甚至成為中心理論的角色（Wertsch, Rîco, & Alvarez, 1995）。在我們的教學實踐裡，我們也是歷經一番淬鍊後，才逐漸發覺語言仲介活動對學童語文學習的啟迪常有異想不到的成效。以下即教學實例之分析：

20'40"

01 師：剛剛小文說，太陽是一個好畫家，那太陽在哪裡畫畫呢？

02 小文：在大地上。

03 師：在大地上畫畫。那太陽畫了什麼呢？

04 阿成：畫成黃色的。

05 師：太陽是一個好畫家，把大地染成黃色。小文，你說一次看看。

06 小文：太陽是一個好畫家，把大地染成黃色。

07 師：有沒有其它的畫法呢？

- 08 強強：太陽是一個好畫家，把大地..塗成紅色。
- 09 師：很好，太陽還會怎麼畫呢？
- 10 生：---
- 11 師：你們看，外面有花有樹，看起來色彩怎麼樣呢？
- 12 佩佩：花花綠綠的。
- 13 師：很好。如果我們用剛剛的句子來說，那要怎麼說呢？
- 14 佩佩：...太陽是一個好畫家，把大地塗得..花花綠綠。

這一個部分是有關譬喻句型的認識，由於學童是初次接觸譬喻句，所以有必要處理新句型的介紹。不過，邱老師並沒有採用文法上的定義，直接告訴學生何謂「譬喻」。而是採取提問的方式，逐步協助學童架構符合譬喻法的句子。句01-04 即是為了營造句型運用的情境。有了基本情境要素後，接著教師便直接將希望學童學會的句型表達出來（05）。這麼做的目的是希望學童能在語言的使用中，體會新句型的意義，並加以模仿學習。此一歷程與前述「對話中的模仿學習」是相同的。而此處除了透過言談的模仿學習外，最重要的其實是句型結構的仲介。換言之，我們希望學童建構的知識並不是言談的內容，而是言談中的句型要素和結構。或許我們也可以將譬喻法的應用視為一種新的心理工具，透過此一工具的內化，學童應能舉一反三，推演出更豐富的譬喻句子。所以當小文在老師的引導下說出譬喻法的句型後（06），老師並不以此為滿足，而是請其他的學童再造出類似的句子。

在句07裡，老師期望的是學童能類推出新的句子，強強句08的回應做了局部的修改，特別是他也很有心地將「染」改成「塗」，基本上是符合了老師的要求。不過，如此的更動顯然創意不足，老師希望有更突出的表現。可惜當老師（09）再次要求說出類似的句型時，學童並沒有再回饋。或許他們正在思索，或許老師的步伐太快了，總之學童對新句型的應用似乎是遇到了障礙，一時之間難以跨過。對此，老師有必要採取新的教學策略—搭建一個適切的鷹架，以引導學童觸及更多元的思考方向。所以在句11時，邱老師以更具體、更生活化的事物作為例子——你們看，外面有花有樹，看起來色彩怎麼樣呢？主要的目的就是希

望能延伸學童的思考觸角，激盪出更多的訊息重組與創新。對此佩佩很快就搭上了線，並且在句 14 時說出了新的完整句子。截至目前為止，因師生言談所產生的創意或許並不是非常突出，但也可以看出創意並不是來自學童的突發奇想。前一段的對話可視為是後續發展的鋪陳，而且後面 11-14 的對話更顯示出，學童和成人之間是先就具體事物的分享，而後才是抽象的意義分享（Cazden, 1996）。換言之，當學童對比較抽象的句型運用有困難時，教學上必須將低抽象程度，採用較具體的事物引起學童的共鳴，這就是 Vygotsky 的最近發展區概念的應用。

15 師：剛剛有人畫了大地，那大自然裡還有誰也是畫家呢？

16 生：…

17 千千：白雲..在天空上.畫畫。

18 師：我們幫千千講一次。

19 生：白雲是個好畫家，在天空上畫畫。

20 師：千千，你可以再說一次嗎？

21 千千：白雲是個好畫家，..在天空上畫畫。

22 師：好。那有沒有頑皮的畫家在天空上畫畫？

23 小銘：有，烏雲。

24 師：那烏雲怎麼畫呢？

25 小銘：烏雲是一個..調皮搗蛋的畫家，把天空塗得黑黑的。

26 師：有誰可以把小銘說的再說一次。

27 小雯：烏雲是一個調皮搗蛋的畫家，把天空..染成黑色的。

28 師：好。（觀錄 20040519）

有了佩佩的成功例子後，老師繼續引導學童能有其它新的想法出現。在句 15 邱老師又將引導的線索縮小了些，留給學生更多的想像空間。在短暫的等待後，千千略微羞怯地說出她的想法白雲……在天空上.畫畫。看得出來她並不是很有信心，而且表達的方式也不是我們所要的。不過，千千能在老師的提示下說出自己的想法，表示她一直關注著言談的發展，同時也展現出她所討論主題的創意。在著重言談的教室裡，我們對於學童勇於表達意見的態度應加以珍視，即使是不

成熟的敘述。況且，千千的發言除了形式不能符合教學上的要求外，她所回應的內容和意圖都切合討論的主題。因此，教師站在協助者的角色應提供她成長的機會，句 18 裡請同儕幫她說出完整的句子即是此意。待同儕說出符合譬喻法的句型後，教師（句 20）再請千千復述一次。在句 21 的表述中，千千已能完成教學上所設定的句型。雖然這個過程中模仿的成分較多，但從句中的停頓「……」也顯示出千千正在運思，並非只是外在的模仿而已。

此處，研究者要強調的是千千的發言對整體言談的重要性。在千千發言之前，我們所談論的是用同一個畫家——太陽來做譬喻。但在千千說出白雲之後，譬喻的主角改變了。換言之，我們所討論的範疇變寬了，學生所能建構的知識更豐富了。雖然千千個人在語文學習與表達上並不是非常突出，但她所提供的意見卻能帶動整體言談的內容，產生知識的創新作用。或許她本人並無法單獨完成，但透過社會互動，她的發言則成為重要的觸媒，展開更豐富的言談內容。邱老師應該也體認到這一層的涵義，所以在句 22 時順著千千所引發的話題，再以其它具體的訊息引導學童再做出類似的發表。基本上，句 23-28 的對話發展頗能反映出教師句 22 所做的引導。特別是小銘的發言，他不僅理解了老師所發出的訊息，更能就既有的知識加以詮釋更新，豐富了原先的句子結構。在邱老師的提問中，她所提供的訊息是「頑皮的畫家」，小銘再詮釋為「調皮搗蛋的畫家」；把「在天空上畫畫」，改成「把天空塗得黑黑的」。尤其，如果後半句沒有修改為「把天空塗得黑黑的」，其所造的句子反而變得更生澀了。足見小銘是經過自己的理解與轉化，知識的創新特質不言而喻。而其後小雯的發言除了再次印證知識分享的效用外，我們也看到她在理解之後試著對後半句做了些微的修正。或許她的突破性不及小銘，但整體而言，學童在社會互動的學習環境下，彼此之間也孕育出主動理解、詮釋與創新的學習風格。

綜言之，上述的言談裡，學童的積極投入、主動理解、詮釋與創新的特質或潛能已相當顯著。透過這些學習歷程的展現，本研究真實地呈現出知識建構是一個主動的歷程。在學習過程中，我們明顯看到學童並不是被動地等待答案或依賴教師解決問題。相反地，學童的學習態度是積極的，即使發言的內容是出自於模仿，但他們仍試圖做修改。建構主義強調學習者最重要的是能體會出學習是為了

自己，並且對於任何學習活動抱持著擁有感（ownership）（Wells & Chang-Wells, 1992）。對於這一個學習訴求，或許並不能僅從短短的言談裡就論斷成敗，但在邱老師的教學下，學童確實逐漸顯現出此一學習特質。如果學習活動中缺乏學習者的主體性，那麼學習的成效自然是不彰，這在高層次的心智思維運用上更是明顯。當然，這些重要的學習特質並不是只有在建構主義下才會出現。事實上，這些特質學童原本就與生俱來，差別在於我們的教育制度與教學活動是有助它的發展，還是抑制了它。本研究是試圖印證，在社會建構主義的學習理念下，確實能提升學童的學習能力與成效。並且有更多的學童能展現，也願意展現自己的潛能來完成學習。教學不再只是由上而下的單向灌輸，它可以是平行的、雙向的，甚至是多向的交流。學童在學習活動中並非只是消極的接收者，只要給提供機會，他們可以與老師共譜學習的樂章，成為學習的主人。

陸、教室言談分析對語文知識建構之啟示

綜合上述語文教室內之言談分析，學童的建構學習特質自然流露，同時也彰顯出學童語文能力的發展。從教室言談的營造與分析來看，學童在語文知識的學習上確實發揮了一定的成效。而從言談分析的角度，也反映出學童知識建構的歷程與方法。以下即本文所提出之啟示與說明：

一、教室言談有助於學童語文知識的理解與內化

教師作為學習的協助者角色已是近來讀寫活動的趨勢之一。依此而言，讀者對於「意義」擁有最終的決定權，教師只能呈現他們自己對於讀寫工具的使用，但不應指示學習者該做什麼或何時去做（Pearson & Fielding, 1991）。以本研究的教學實例分析而言，學童在教室言談情境下，師生間的對話互動明顯有助於學童的語文知識學習。不論是基於模仿、推論或重組創新的方式，我們都可以從師生的對話發展中清楚地看到學童如何理解與內化知識概念。換言之，學童在語文

知識的學習上，並不是被動地等待教師給答案，而是自主地、主動地去做詮釋與推論。例如，在例一當中強強（08）的回應雖然是模仿的意味濃厚，但敘述中（每天站在..屋子旁）出現的停頓，即可推知是正在思索（他將原先的圍牆旁替換成屋子旁）。此處的思索在學習上有相當正面的意義：其一是他知道當下所說的句型意義；其二是他想做出詞句的變換。對於語文學習來說，他不僅理解了句意，更試圖將其意義化，以內化知識概念。

二、教室言談提供學童語文知識分享的機會

就社會建構主義的觀點，人的學習乃是源於社會，是透過人際間的互動與交流而來的。既是如此，那麼教學上需要關注的並不只是個體如何學，更重要的是如何分享知識，如何相互激盪，以發揮學習的合作效能。以本研究中的例子而言，學童在對話之初鮮少有突出的表現，通常都是經過師生間或同儕間的數次對話後，才能產生知識的詮釋、推論或創新。從前述的言談實例裡可察覺，參與對話的學童並沒有特定的對象，他們多半是因談論的主題而自動加入。社會文化觀點的教學著重如何創造一個對話的脈絡，在此脈絡下「意義」是來自於教師和學生的共同建構（Wells & Chang-Wells, 1992: 46）。事實上，除了參與對話者獲得了知識的分享與理解外，未參與者同樣是在言談的脈絡下建構知識概念。Bruner（1986）即指出，大部分的學習是社群活動的情境，是一種文化的分享。一個學童並不是獨自在學習知識，而是必須在一個社群裡完成知識的學習。易言之，教室言談提供了學童知識分享的機制，師生間因知識的分享而得以將知識概念再生成與創新。

三、學童語文知識的建構途徑包括模仿、推論與重組

教室言談能促進學童的知識建構，學童大致上透過三種方式產生語文知識的建構。在模仿方面，一旦教室言談的展開後，無論是師生或同儕間的對話都是公開的，是以學童置身在語言豐富的環境下，模仿儼然成為學童學習的重要形式。

不過，模仿只是言談中的初步行為，這是一個學習脈絡的延伸，在後續出現的言談對話裡，學童必須展開自主的詮釋與改變，以意義化新的知識訊息。而在推論方面，就建構學習的本質來說，學習者的理解推論是非常重要的特質，缺少個體內在的推論歷程，我們很難說明知識是由個體建構而得。本文所呈現的是屬於心智工具的仲介。例如，學童在師生的句型對話中體會出「從..到..」的句型結構而將其內化，其後即能推演造出許多類似的句子。最後，就重組的知識建構而言，建構主義強調的是知識的意義化與再造，一旦學童能在對話互動中提出新的觀點，這個新的觀點就開始漫延產生新的對話領域或層次。換言之，對話中的新觀點正好可以引領學生對話的廣度和深度，帶領班上的學童進入另一層次的語文知識學習。對建構主義教育家而言，教育的主要挑戰在於致力產生新的關係，在這個關係裡學生從客體的角色逐漸改善成為主體（Gergen, 2001: 134）。從學童知識建構的途徑裡，我們不難發現教室言談的學習環境已展現出此學習特質。

四、教室言談展現學童知識建構之歷程

從教室言談對話的發展可知，學童的知識建構並不是有和無的二分法，這是一個持續性地歷程發展。例如，我們希望學生能應用譬喻法造句，並不是直接告訴學生什麼是譬喻法，或者請學生將例句熟讀就能產生實踐的效果。而是師生間歷經一連串的對話，透過不斷地澄清與仿作之後，學童才能出現流暢性的創作。同樣地，學童一開始可能是基於模仿，但在言談的機制下，學童會逐漸企圖展開重組與創新。而這是透過歷程發展而來，並不是一開始的教學設計或書面教材就已論定。知識學習的歷程性是建構主義的最大特色之一，但卻也成為建構教學推展上的最大障礙之一。原因無它，建構需要的是歷程性發展，因此教室言談需要因應情境不斷地延伸討論。然而，言談的延伸與開拓並不會自然發生，它需要教師從中穿針引線，引導學童持續地理解、詮釋與推論。我們通常很容易就能檢視教師的教學結果，但如何「分享」教學歷程則是相當困難。也因此，我們要看到學童知識建構的歷程自是不易。

五、教室言談植基學童的生活經驗

無庸置疑，教室言談需要不斷地互動對話，但要談些什麼？如何談起？則是非常關鍵的。教室言談的主題多半是來自於文本，但教師如果一味就文本內容來發問，那麼教室言談肯定無法發揮預期的效能。有效的學校教學必須提供萌發的教化概念和日常生活概念之間的交互聯結。只有這麼做才能確保，教學可以使學習者運用文字思考工具來解決生活經驗上的問題，也才能取得高層次意義（Galimore & Tharp, 1990）。既然是談話，當然需顧慮到談話者的生活經驗與心智能力，因此引起討論的點必須來自於學童的生活經驗或想法。例如，有沒有其它的畫法呢？你們看，外面有花有樹，看起來色彩怎麼樣呢？從生活經驗出發，再不斷地透過提問來加深或增廣其所討論的知識概念，進而能建構出系統性知識。簡言之，在言談的過程中，教師必須跳脫知識權威者和文本依賴的立場，從學童的觀點出發，再逐步引導，如此才能激發教室言談的學習特性。

柒、結論

語文教學向來是由上而下的教學形態，著重的是教師的詳細講述與解釋，學童則是用心聆聽與記憶，因為我們習慣地認為學童的語文知識與能力並不足。然而，如果將學童視為一個主動的與自主的求知者，那麼學童在學習過程中並不見得要成為一個被動的接收者。從本研究的教室對話分析與學習歷程展現，可見學童在語文知識學習的自主性與開創性。

綜言之，本研究認為透過教室言談環境的營造，能提升學童的語文學習能力。特別是針對學童在知識建構上的歷程展現、不同觀點的模仿、分享與重組等。這些能力的展現，代表學童的學習並不是書面教材的理解與記憶而已，而是可以從動態學習活動中加以延伸與增廣，是一種自我學習潛能的發展。其次，建構取向教學並非不可能，而是實踐者要能掌握建構學習的精神，採取適切的教學

策略與態度。而在這個過程裡，並不只是促成學童的知識建構，教師更需要不斷地自我反省與建構。最後，Vygotsky的社會建構學習觀，對於教室言談而言是重要的基石。教室言談並不能只是聊聊天、說說話，而是必須發揮「教學」的效能。簡言之，教室言談的營造必須有強而有力的學習理論作為後盾。

參考文獻

中文部分

- 于 漪（2004）。課堂教學三個維度的落實與交融。**中學語文教學**，295，10-12。
- 王瑞賢（2003）。教育改革下教室言談模式變化與日常言談關係之研究。載於齊力、蘇峰山（主編），**市場、國家與教育：教育社會學的分析**（頁99-133）。嘉義縣：私立南華大學教育社會學研究所。
- 石素錦（2003）。國小英語教學師生言談互動模式之探討。**高雄師大學報**，15，419-446。
- 李連珠（譯）（1998）。K. Goodman 著。**全語言的「全」全在哪裡？**台北市：信誼。
- 沈添鈺（1996）。試從行為主義、建構主義與社會建構主義三個觀點評析全語教學。**教師之友**，37（5），24-32。
- 沈添鈺（1997）。鷹架在語言發展中的角色：母語學習及第二語教學之實況分析與比較。**國民教育研究學報**，3，1-24。
- 沈添鈺（2000）。從傳播科技的發展看語文教育的內涵與趨勢。**國民教育研究學報**，6，61-78。
- 沈添鈺、黃秀文（1998）。全語教學在小學實施的難題與策略。**國民教育研究學報**，4，35-67。
- 洪惠娟（2000）。**國民小學普通班語文課教室言談分析**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 秦麗花、邱上真（2003）。Vygotsky 的中介讀寫教學模式在國小資源班實施之行動研究。**國立台北師範學院學報**，16（1），89-110。
- 陳昇飛（2004a）。理論與實務的對話——建構主義在數學教育上的再思。**台中師院學報**，18（2），71-87。

- 陳昇飛 (2004b)。社會建構主義在國小語文教學上的實踐與省思。教育研究資訊, 12 (6), 3-32。
- 陳昇飛 (2005)。社會建構主義在國小語文教學之實踐——社會互動教學與語文能力建構歷程之研究。國立台灣師範大學教育學系博士論文, 未出版, 台北市。
- 陳達武 (2001)。過程導向的語文教育在美國的發展及其理論背景。國立空中大學共同科學報, 3, 1-16。
- 陳淑敏 (1996)。從社會互動看皮亞傑與維高斯基的理論及其對幼教之啟示。文章發表於台北市立師範學院主辦, 皮亞傑與維高斯基的對話研討會。台北: 台北市立師範學院。
- 單文經 (1993)。鷹架支持的譬喻在大班教學上的應用。視聽教育雙月刊, 39 (6), 1-22。
- 湯廷池 (1989)。從現代語言教學的觀點談小學國語教學與外籍學生華語教學 (之二)。華文世界, 51, 52-57。
- 黃秀文 (1997)。小學一年級學童書寫型式與概念之研究。國民教育研究學報, 3, 121-154。
- 黃秀霜 (2003)。國中小九年一貫課程語文領域之評量研發與驗證 (II)。國科會專案報告。計畫編號: NSC 91-2413-H-024-004。
- 黃意真 (2003)。國小教室言談之個案研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 屏東市。
- 黃瑞琴 (1993)。幼兒的語文經驗。台北市: 五南。
- 黃繼仁 (2003)。課程慎思應用於教室層級課程實施之研究——以小學低年級教師的語文課程實踐為例。國立台灣師範大學教育學系博士論文, 未出版, 台北市。
- 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, 107-132。
- 趙鏡中 (2000a)。以語文能力為中心的教與學。載於九年一貫課程的教與學, 12-20。台北市: 國立國民學校教師研習會。

- 趙鏡中 (2000b)。教材「編製」與「研究」之探討。載於九年一貫課程的教與學，3-11。台北市：國立國民學校教師研習會。
- 潘世尊 (2002)。教學上的鷹架要怎麼搭。屏東師院學報，16，263-293。
- 蔡敏玲 (2004)。我看教育質性研究創塑意義的問題與難題：經歷、剖析與再脈絡化。國立台北師範學院學報，17 (1)，493-518。
- 蔡敏玲、彭海燕 (譯) (1998)。C. B. Cazden 著。教室言談——教與學的語言。台北市：心理。
- 鄭明長 (2002)。當問題不再是問題：從教室言談看課程改革的實踐。教育研究月刊，93，68-75
- 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，未出版，嘉義縣。
- 簡楚瑛 (2005)。從課室言談與課程結構看教育改革的契機。教育與心理研究，28 (1)，49-74。

西文部分

- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: The University of Chicago.
- Bloome, D., & Theodorou, E. (1988). Analyzing teacher-student and student-student discourse. In J. L. Green & O. Harker (Ed.), *Multiple perspective analyses of classroom discourse* (pp. 217-248). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). NY: Cambridge University Press.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, C. B. (1996). Selective traditions: Readings of Vygotsky in writing pedagogy. In

- D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 165-185). New York: Cambridge University Press.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). New York : Cambridge University Press.
- Corden, R. (2000). *Literacy and learning through talk: Strategies for the primary classroom*. Buckingham Philadelphia : Open University Press.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, N.Y. : Longman.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Egan, K., & Gajdamaschko, N. (2003). Some cognitive tools of literacy. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. (pp. 83-98). New York : Cambridge University Press.
- Gallimore, R., & Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 175-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gergen, K. J. (2001). *Social construction in context*. London: SAGE.
- Green, J. L., Weade, R., & Graham, K. (1988). Lesson construction and student participation: A sociolinguistic analysis. In J. L. Green & O. Harker (Ed.), *Multiple perspective analyses of classroom discourse* (pp. 11-48). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and conversation analysis. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (pp. 47-56). London: Sage.
- Hicks, D. (1996) Contextual inquiries: A discourse-oriented study of classroom learning. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 104-141). New York: Cam-

- bridge University Press.
- Kantor, R., Miller, S. M., & Fernie, D. E. (1992). Diverse paths to literacy in a preschool classroom: A sociocultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 185-201.
- Kozulin, A. (1996). A literary model for psychology. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 145-164). New York : Cambridge University Press.
- Leontev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY: Sharpe.
- Maybin, J. (2001). Lanfuage, struffle and voice: The Bakhtin/ Volosinov writings. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (pp. 64-71). London: Sage Publications.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 815-860). New York: Longman.
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (1997). Conversation analysis: an approach to the study of social action as sense making practices. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 64-91). London: Sage Publications.
- Potter, J., & Wetherell, M. (2001). Unfolding discourse analysis. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (pp. 198-209). London: Sage Publications.
- Prevost, F. J. (1996). A new way of teaching. *Journal of Education*, 179(1), 49-60.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Van Dijk, T. A. (1997). Discourse as interaction in society. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 1-37). London: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 147-188). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 99-174). Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Wells, G., & Chang-Wells, G. L. (1992). *Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wertsch, J. V., & Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 35-65). NY: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., del R? o, P., & Alvarez, A. (1995). Sociocultural studies: History, action, and mediation. In J. V. Wertsch, P. del R? o & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 1-36). New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (2001). The multivoicedness of meaning. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (pp. 223-235). London: Sage Publications.
- Wetherell, M. (2001). Themes in discourse research: The case of Diana. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (pp. 14-28). London: Sage.
- Wilkinson, L. C., & Silliman, E. R. (2000). Classroom language and literacy learning. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol.3) (pp. 337-360). Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Wood, M. (1994). *Essentials of classroom teaching: Elementary language arts*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying in talk and text*. London: Sage.

附錄 1

教學觀察的主題與活動

觀察日期	主題	主要教學活動
2/16	電話鈴鈴鈴	閱讀理解
2/18	電話鈴鈴鈴	內容深究
2/24	嗨！你好	閱讀理解、討論
2/25	嗨！你好	句型練習
* 2/26	嗨！你好	選詞填寫與討論
3/2	烏鴉喝水	閱讀理解
* 3/3	狐假虎威—習作短文	閱讀理解、內容深究
3/4	烏鴉喝水	小組討論、內容延伸
3/9	烏鴉喝水	故事結構討論
3/10	※三隻小鴨	閱讀理解、結構討論
3/11	黃狗生蛋	閱讀理解
3/16	黃狗生蛋	內容深究
3/17	黃狗生蛋	選詞填寫與討論
3/30	千人糕	閱讀理解
3/31	千人糕	內容深究
4/6	千人糕	句型練習
4/7	母親節日記	詞義討論
* 4/8	母親節日記	句型理解與仿作
4/13	母親節日記	形式探究
* 4/14	我是行道樹	閱讀理解與深究
4/20	我是行道樹	句型理解與仿作
4/21	我是行道樹	選詞填寫與討論
4/28	種子的旅行	閱讀理解與深究
4/29	種子的旅行	句型理解與仿作
5/4	夜晚的街道	閱讀理解
5/5	夜晚的街道	句型討論與仿作
5/6	夜晚的街道	選詞填寫與小組討論

觀察日期	主題	主要教學活動
5/11	走過小巷	閱讀理解
* 5/12	※搬家	閱讀理解與深究
5/18	走過小巷	形式探究與內容深究
5/19	走過小巷	句型理解與創作
5/20	※譬喻法	討論與創作
5/25	張媽媽的鑰匙盒	閱讀理解與小組討論
5/26	張媽媽的鑰匙盒	句型理解與創作
5/27	張媽媽的鑰匙盒	內容深究
6/1	愛上圖書館	看圖說話與小組討論
6/2	愛上圖書館	閱讀理解與深究
6/3	愛上圖書館	句型練習與仿作
6/8	小書迷來演戲	閱讀理解與深究
6/9	小書迷來演戲	討論與創作
6/10	小書迷來演戲	句型練習與仿作
6/15	小書迷來演戲	內容深究

註：*—研究者教學

※—補充教材

附錄 2

黑板



小怡 (女)	阿成
大宇	小如 (女)
	小銘

益益	光耀
阿強	千千 (女)
瑋瑋	佩佩 (女)

小哲	大豐
大凱	小明

阿吉	小雯 (女)
君君 (女)	凱凱
小文 (女)	翔翔