

教學研究的社會—語言 典範述評

崔允潔

本文試圖以典範的角度探討教學研究的社會—語言傳統。

筆者以為，借用庫恩的「典範」觀，檢視教學研究的歷史，以問題與解題方式兩種維度來看，教學研究相對地可歸為三種典範：一是赫爾巴特在《普通教育學》中首創，經以凱洛夫為代表的前蘇聯學者的改造，由中國大陸學者作過「中國化」探索的目的—手段典範。二是赫爾巴特典範傳至美國後，受到實用主義哲學和行為主義心理學的沖擊，經蓋奇等人的倡議和努力，70年代在美國居主導地位的過程—成果典範。三是源於語言學、社會學等學科，出於對實証主義的反動而成為英美國家當今教學研究的主流社會—語言典範。這種典範採用解釋的方法，致力於批判過程—成果傳統過於簡潔、清晰、有意或無意地迴避教師行為與學生成績之間的「黑箱」，主張追求課堂生活中的深刻性、豐富性。

本文是筆者博士論文的一部分，集中討論社會—語言典範的形成、發展、問題與假設，以及對課堂語言研究的兩種典型的方法。

「社會—語言典範(Sociolinguistic Paradigm)」這一術語是哈佛大學卡茲登(C.B. Cazden, 1986)最早杜撰出來的。雖然涉及這一領域的研究早已有之，但是沒有成為教學研究的主流。直到解釋取向的研究成為潮流之後，過程—成果典範不像過去那樣「時髦」時，它才活躍起來。下面就這一典範的形成、發展、結構、方法，作一評述。

一、超越過程—成果研究：一種解釋的取向

20世紀西方哲學思學的中心是語言問題。其理由有三：一是20世紀哲學

家受科學思潮的衝擊，追求極大的精密性，因此，對表現概念及意義的也就敏感起來。二是20世紀哲學家面臨邏輯方法論的考驗，追求普遍性播的真理與知識。如果這種理想難以達到，那就應當用理性來加以說明。是20世紀哲學有更強烈的傳播意義，由於哲學這一行具相對普遍化，哲學了發揮其真理和評價知識的功能，於是就對語言這一傳播工作發生極大興趣。這種哲學思考到了70年代發生了轉折：以對語言分析的熱衷到對語言理解興趣。在此之前，英美哲學家拒斥詮釋學，以為是神祕主義，是一種使深奧晦澀的德國式思考。「哲學家都忙於追求概念的清晰、系統條理的分解精確和論証的充分」。到了70年代，在「清晰並不夠(Clarity Is Not Enough)」的呼聲之下，漸漸地對借助於語言把握人生和道德的深刻價值、意義和感感興趣。於是，到了80年代，西方出現了新的哲學趨向，即使是分析哲學也讀些深刻的哲學問題，把分析看作是了解深刻思想的手段。深刻的哲學肯定語言分析的重要性。這一趨向正是詮釋學思想發軔的潮流。

哲學既是一種世界觀，又是一種方法論，它永遠是當代的。20世紀的學走向也包含著教學研究的大體歷程。在教學研究領域，有一套相對新的究取向。如人種學、定性分析、參與性觀察、個案研究、符號互動論、現象學、社會—語言學等。這些取向兩兩之間稍有不同，但是每一種取向都與族的其它取向具有強烈的相似性。筆者以為，可用解釋的取向來概括參與觀察研究的整個族。

過程—成果研究自從1960年，被提出來之後，在較為重要的教學研究論中一直處於顯著的地位。在70年代的10年期間，羅森夏和弗斯特(Rosensh B. & Furst, N. 1973)、鄧金和比德爾(Dunkin, M.J. & Biddle, B.J., 1974)以及蓋奇(Gage, N.L., 1978)的評論，促使人們在讀到有效教學與無效教學時，把「過程—成果」研究這一術語當作一張時髦的標籤。到了80年代，過程—成果研究似乎已處在停滯不前的狀態。由於它的研究結論早已形成普通的直接教學積極教學的模式而在實踐中被廣泛地應用，因此，這種研究似乎已回答了多屬於這種研究的基本問題，從而令人產生一種錯覺：若按這種典範繼續研究，其結果必是平淡無奇。此外，人們通常以為比較「成功」的過程—成果研究一般都需要巨額資金，需要大量的實驗和教學方法樣本，這種情形逐步加深了過程—成果研究停滯不前的印象。由於這些主客觀上的原因，對敢問津的人自然愈來愈少。這樣，到了80年代，教學研究領域中就有兩種抗衡的傳統或典範，正如美國國立教育研究所教學與學習部主任克勒所說的：

家受科學思潮的衝擊，追求極大的精密性，因此，對表現概念及意義的語言也就敏感起來。二是20世紀哲學家面臨邏輯方法論的考驗，追求普遍性可傳播的真理與知識。如果這種理想難以達到，那就應當用理性來加以說明。三是20世紀哲學有更強烈的傳播意義，由於哲學這一行具相對普遍化，哲學爲了發揮其真理和評價知識的功能，於是就對語言這一傳播工作發生極大興趣。這種哲學思考到了70年代發生了轉折：以對語言分析的熱衷到對語言理解的興趣。在此之前，英美哲學家拒斥詮釋學，以爲是神祕主義，是一種使語言深奧晦澀的德國式思考。「哲學家都忙於追求概念的清晰、系統條理的分明、精確和論証的充分」。到了70年代，在「清晰並不够(Clarity Is Not Enough)」的呼聲之下，漸漸地對借助於語言把握人生和道德的深刻價值、意義和真理感興趣。於是，到了80年代，西方出現了新的哲學趨向，即使是分析哲學家，也讀些深刻的哲學問題，把分析看作是了解深刻思想的手段。深刻的哲學也肯定語言分析的重要性。這一趨向正是詮釋學思想發展的潮流。

哲學既是一種世界觀，又是一種方法論，它永遠是當代的。20世紀的哲學走向也包含著教學研究的大體歷程。在教學研究領域，有一套相對新的研究取向。如人種學、定性分析、參與性觀察、個案研究、符號互動論、現象學、社會—語言學等。這些取向兩兩之間稍有不同，但是每一種取向都與同族的其它取向具有強烈的相似性。筆者以爲，可用解釋的取向來概括參與性觀察研究的整個族。

過程—成果研究自從1960年，被提出來之後，在較爲重要的教學研究討論中一直處於顯著的地位。在70年代的10年期間，羅森夏和弗斯特(Rosenshine, B. & Furst, N. 1973)、鄧金和比德爾(Dunkin, M.J. & Biddle, B.J., 1974)以及蓋奇(Gage, N.L., 1978)的評論，促使人們在讀到有效教學與無效教學時，把「過程—成果」研究這一術語當作一張時髦的標籤。到了80年代，過程—成果研究似乎已處在停滯不前的狀態。由於它的研究結論早已形成普通的直接教學或積極教學的模式而在實踐中被廣泛地應用，因此，這種研究似乎已回答了許多屬於這種研究的基本問題，從而令人產生一種錯覺：若按這種典範繼續研究，其結果必是平淡無奇。此外，人們通常以爲比較「成功」的過程—成果研究一般都需要巨額資金，需要大量的實驗和教學方法樣本，這種情形進一步加深了過程—成果研究停滯不前的印象。由於這些主客觀上的原因，對此敢問津的人自然愈來愈少。這樣，到了80年代，教學研究領域中就有兩種相抗衡的傳統或典範，正如美國國立教育研究所教學與學習部主任克勒所描述的：

教學過程研究有兩種類型：試圖描述或弄清這種過程的那些研究與試圖決定哪一種教學過程就理想的結果（如學生成績）而言是有效的。後一類，鄧金和比爾稱之為過程—成果研究，它主宰了以後10年的教學研究。例如，鄧金和比爾著作(1974)中的8章都在討論過程—成果研究，而只有一章是描述的（第7章）。然而，對描述的課堂研究的興趣正在提高，並且體現在來自若干不同學科的課堂研究者的那些研究，如語言學家、生態心理學家、認知心理學家、人類學家和社會學家(Koehler, V., 1978)。

卡茲登為了區別這兩種不同的典範，參照「過程—成果」的命名，提出使用「社會—語言」來替代上述的描述傳統(Cazden, C.B., 1986)。這一名稱很快被眾多的教學研究者所認可，如格林、威德和格雷厄姆(Green, J.L., Weade, R. & Graham, K., 1988)、卡爾森(Carlson, 1991)等，他們都採用這種典範進行教學研究。

這兩種典範的根本差異表現在，過程—成果典範把現場的課堂談話編碼到預先設定的類別中去，雖然這些研究的報告包括頻率表，但是把課堂語言的樣本僅僅是作為編碼類別的範例，甚至這些樣本不一定來自要研究的課堂。社會—語言典範是根據視聽設備攝錄下來的有關課堂生活的真實材料（通常不同詳細的觀察筆記）來研究的，他們的報告也包括頻率數，但是，與過程—成果研究不同，它是用來對實際的課堂談話節錄進行定性分析。

過程—成果典範與社會—語言典範在哲學和方法論上的差異表現在社會科學研究中頗有爭議的兩大傳統，即實証傳統（或定量傳統）與解釋傳統（或定性傳統）。斯塔布斯考察了卡茲登研究的框架之後斷言，許多研究大體上可以說是「實証主義在這一研究領域的終結。」(Stubbs, M., 1986)

二、社會—語言典範的發展：以美國和英國為例

社會—語言典範主要發生在英美兩國的教學研究的共同體內。在美國的發展，按年代順序是卡茲登(1972,1986,1988)、克勒(1978)、格林(1983)、和卡爾森(1991)等。它是在一個更大的且稍早一點的領域——交流人種學(ethnography of communication)中發展起來的。

1972年，卡茲登等人出版了論文集《課堂語言的功能(Functions of Language in the Classroom)》，這本書被譽為「至今仍然是交流人種學的經典讀物」，它報告了這一研究領域的重要知識，並促使其他的研究者對此感興趣，鼓勵教師自己成為人種學家。與此同時，還有一種值得一提的在這一領域

中最重要的雜誌《社會中的語言(Language in Society)》開始公開發行。

1974年，美國國立教育研究所(NIE)召集了幾個研究小組，並提出一學研究的議程，其中一個小組就是研究「教學即文化情境中的語言過程」該小組的報告開宗明義：

研究學校情景中的語言現象應該試圖回答教育的問題。我們對語言形式感興趣，僅僅是通過這些形式，我們就能獲得課堂中的社會事件以及學生達到的理解程度的洞見。我們的興趣是認知的社會背景：說話聯結了社會的和認知的兩個方面。實際的（相對於理想的）課程包含了教師和班級所制定的或實現的種種意義。為了學會，學生必須選用他們已知的知識來賦予教師所呈現之知識的意義。說話使得反思聯繫新舊知識的過程成為可能。但是這種可能性取決於教師設定的社會聯繫、交流系統。(National Institute of Education, 1974)

1977年，該研究所在「基本技能撥款聲明(Basic Skills Grants Announcement)」中懇請為「教學即語言過程」獻計獻策。格林在1983年對這項獲得資助研究作了詳盡的總結，以題為「教學即語言過程的研究：教學藝術現狀」在戈登(Gordon, E.W.)主編的《教育研究評論(Review of Research in Education)》中。卡茲登本人在1988年出了一本書《課堂話語：教與學的語言(Classroom Discourse: the Language of Teaching and Learning, 1988)》。

社會語言研究在英國的發展，我們可以把它歸為四個派系來討論。第一個派系是英語教學的早期研究，即巴恩斯(Barnes, D.)等人代表倫敦英語協會所寫的《語言、學習者和學校(Language, the Learner and the School, 1969第1版, 1971年修訂版, 1986年第二次修訂版)》。

第二個派系是「新教育社會學」，首先由楊(Young, M.F.D.)在《知識與控制：教育社會學的新方向(Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education)》中提出，對此從歷史的角度進行討論的是卡拉布爾和哈爾(Karabel, J. & Halsey, A. H., 1976)以及伍茲和哈默斯利(Woods, P. & Hamley, M., 1977)。其理論和方法吸收了像美國奇科倫(Cicourel, A.V., 1974)的一樣的民俗方法論，但是在英國，研究焦點更多的是放在學校內部怎樣製造社會不平等上。

第三個派系是語言學家的工作。比較著名的是辛克萊和庫爾撒德(Sinkler & Coulthard)的《話語分析探索：教師和學生使用的英語(Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Students, 1975)》，他們希

中最重要的雜誌《社會中的語言(Language in Society)》開始公開發行。

1974年，美國國立教育研究所(NIE)召集了幾個研究小組，並提出一項教學研究的議程，其中一個小組就是研究「教學即文化情境中的語言過程」。該小組的報告開宗明義：

研究學校情景中的語言現象應該試圖回答教育的問題。我們對語言形式感興趣，僅僅是通過這些形式，我們就能獲得課堂中的社會事件以及學生達到的理解程度的洞見。我們的興趣是認知的社會背景：說話聯結了社會的和認知的兩個方面。實際的（相對於理想的）課程包含了教師和班級所制定的或實現的種種意義。為了學會，學生必須選用他們已知的知識來賦予教師所呈現之知識的意義。說話使得反思聯繫新舊知識的過程成為可能。但是這種可能性取決於教師設定的社會聯繫、交流系統。(National Institute of Education, 1974)

1977年，該研究所在「基本技能撥款聲明(Basic Skills Grants Announcement)」中懇請為「教學即語言過程」獻計獻策。格林在1983年對這項獲得資助的研究作了詳盡的總結，以題為「教學即語言過程的研究：教學藝術現狀」發表在戈登(Gordon, E.W.)主編的《教育研究評論(Review of Research in Education)》中。卡茲登本人在1988年出了一本書《課堂話語：教與學的語言(Classroom Discourse: the Language of Teaching and Learning, 1988)》。

社會語言研究在英國的發展，我們可以把它歸為四個派系來討論。第一個派系是英語教學的早期研究，即巴恩斯(Barnes, D.)等人代表倫敦英語教學協會所寫的《語言、學習者和學校(Language, the Learner and the School)》(1969第1版，1971年修訂版，1986年第二次修訂版)。

第二個派系是「新教育社會學」，首先由楊(Young, M.F.D.)在《知識與控制：教育社會學的新方向(Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education)》中提出，對此從歷史的角度進行討論的是卡拉布爾和哈爾西(Karabel, J. & Halsey, A. H., 1976)以及伍茲和哈默斯利(Woods, P. & Hammersley, M., 1977)。其理論和方法吸收了像美國奇科倫(Cicourel, A.V., 1974)的研究一樣的民俗方法論，但是在英國，研究焦點更多的是放在學校內部怎樣（再）製造社會不平等上。

第三個派系是語言學家的工作。比較著名的是辛克萊和庫爾撒德(Sinclair & Coulthard)的《話語分析探索：教師和學生使用的英語(Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Students, 1975)》，他們希望構

建完整的話語分析圖式。

第四個派系是這樣一批教育研究人員的工作。他們批判美國的過程－成果研究，相信人種學和語言學能夠促進課堂談話的研究。如斯塔布斯就是一位傑出的代表，他和希利爾的一本讀物介紹了在英國有關這方面的各種研究 (Stubbs, M. & Hillier, H., 1976)。

由於美國人類學觀的優勢與英國社會學觀的優勢，帶來了兩個研究焦點的不同，表現在一方面懷有種族和文化的成見與另一方懷有社會階級的成見。反過來，這種差異有助於解釋它們在年級水平選擇上的不同，美國的研究者往往選擇小學諸年級，因為當學童首先面對學校文化時，他們以為那裡的文化差異對學童影響最大。英國的研究者大都選擇中學，因為那裡是社會階級不平等最明顯的地方。幸運的是，不管在英國還是在美國，研究者們都越來越意識到這種差異。

值得一提的提，中國大陸有一項大型的研究與社會－語言典範有關，那就是瞿葆奎教授領導的「教學研究小組」所作的研究。他們分別到上海幾十所中學聽課，經錄音、整理、刪選，並作簡要評述，歷時7年(1978年12月至1985年12月)彙編成「上課實錄叢書」(詳見下表，均由人民教育出版社出版)。

學科	時間	被研究的教師	課時數	學校數	研究者	成果形式
語文	78.12 - 79.12	18	112(44)*	14	瞿葆奎等4人	《中學語文課實錄》(上、下冊)
數學	80.12 - 82.11	36	64(35)	30	徐勛等4人	《中學數學課實錄》(代數分冊、幾何分冊)
英語	83.9 - 85.10	32	50(22)	25	章兼中等2人	《中學英語課實錄》
歷史		26	(26)	24	陳滿堂等2人	《中學歷史課實錄》
物理	83.9 - 85.2	29	65(32)	24	朱敏文等4人	《中學物理課實錄》
生物	83.5 - 84.12	25	(33)	22	毛仲馨等5人	《中學生物課實錄》
化學	84.3 - 85.12	35	(22)	30	李嘉音等4人	《中學化學課實錄》

*括號裡的數字代表在書中發表的課時數，括號外的數字是實際上聽課的課時數。

遺憾的是，這項大型的研究沒有進一步作社會－語言或過程－成果的分析，尚有待於深入地研究。

三、社會－語言典範的結構：假設與問題框架

作為研究典範，我們首先考察它的元典範，即形而上的部分。根據有的文獻，可以概括如下：

- 教師與學生、學生與學生之間面對面的互動是由情景特性(context-specific)的規則控制的。
- 活動總是有參與結構的，這就是參與的權利和義務。情境化線索包括言語線索和非言語線索(如音高、重音和音調，手勢語、面部表情、身體間距等)，這些線索是所說的話是否被理解以及理解了多少的線索。參與的規則是內隱的，通過師生的互動來傳遞和把握。
- 意義是情景特性。一種行為在不同的場合就有不同的功能，並且可以有許多用途。
- 參照系隨時間的推移而形成，並引導個體的參與。參照系的衝突是通過過去的互動歷史形成的理解上的差異所引起的。
- 教師與學生憑藉課堂交流結構的多樣性，可以把複雜的交流需要傳給對方，教師根據觀察學生的交流行為來評價學生的能力。

這些假設「有多種用途」。它們既是這個新領域的根基，構成一種框架並用來指導觀察研究、收集和分析資料；同時它們也是這種分析的產物。就是說，從這些研究得出的結論進一步完善我們對每一種假設的了解，作為在自然情景中觀察行為的指導，它是怎樣發揮作用的，以及在各種課堂和它教育情景中，它又是怎樣發揮作用的。(Green, J.L., 1988)

至於社會－語言典範的問題框架，卡茲登「參照了儘可能多的好的研究」，對屬於這一共同體的幾乎所有問題作了詳盡的總結。(Cazden, C.B., 1988)

類別	研究的問題
事件參與及其結構	(1)課的結構的系統分析 (2)參與結構：非言語線索的意義；學童互動能力的需求；參與結構與學術內容；說話的聯合構造 (3)課的成份：教師提問；學生回答；教學評價 (4)學生提問：請求幫助
教師談話特徵	(1)控制談話 (2)特殊用語(lexicon) (3)抑揚頓挫的語言特徵 (4)不確定性標誌 (5)幽默 (6)情感的表達 (7)教師談話登記的基本成份

作為研究典範，我們首先考察它的元典範，即形而上的部分。根據有關的文獻，可以概括如下：

- 教師與學生、學生與學生之間面對面的互動是由情景特性(context-specific)的規則控制的。
- 活動總是有參與結構的，這就是參與的權利和義務。情境化線索包括言語線索和非言語線索（如音高、重音和音調，手勢語、面部表情和身體間距等），這些線索是所說的話是否被理解以及理解了多少的信號。參與的規則是內隱的，通過師生的互動來傳遞和把握。
- 意義是情景特性。一種行為在不同的場合就有不同的功能，並且信息可以有多种用途。
- 參照系隨時間的推移而形成，並引導個體的參與。參照系的衝突是在過去的互動經歷史形成的理解上的差異所引起的。
- 教師與學生憑藉課堂交流結構的多樣性，可以把複雜的交流需要傳遞給對方，教師根據觀察學生的交流行為來評價學生的能力。

這些假設「有多種用途」。它們既是這個新領域的根基，構成一種框架，並用來指導觀察研究、收集和分析資料；同時它們也是這種分析的產物。也就是說，從這些研究得出的結論進一步完善我們對每一種假設的了解，作為在自然情景中觀察行為的指導，它是怎樣發揮作用的，以及在各種課堂和其它教育情景中，它又是怎樣發揮作用的。(Green, J.L., 1988)

至於社會—語言典範的問題框架，卡茲登「參照了儘可能多的好的研究」，對屬於這一共同體的幾乎所有問題作了詳盡的總結。(Cazden, C.B., 1986; 1988)

類 別	研 究 的 問 題
事 件 與 結 構	(1) 課的結構的系統分析 (2) 參與結構：非言語線索的意義；學童互動能力的需求；參與結構與學術內容；說話的聯合構造 (3) 課的成份：教師提問；學生回答；教學評價 (4) 學生提問：請求幫助
教 師 談 話 特 徵	(1) 控制談話 (2) 特殊用語 (lexicon) (3) 抑揚頓挫的語言特徵 (4) 不確定性標誌 (5) 幽默 (6) 情感的表達 (7) 教師談話登記的基本成份

文化和差異	(1)文化差異：比較研究的設計；差異的解釋；介入中的問題 (2)區別教學：比較研究的設計；解釋中的問題；介入中的問題 (3)分享時間(sharing time, ST)
伙伴互動	(1)圍繞學術任務的伙伴交流：自發的幫助；按小組計劃進行的合作；伙伴輔導 (2)在非正式伙伴文化中的談話 (3)計算機對課堂話語的影響
課堂與學生話語	(1)把教師提的問題歸類 (2)選用維果茨基和里昂捷夫的理论 (3)對比探測性談話和終結性談話 (4)把話語特徵與學生參與聯繫起來 (5)分析話語的互動 (6)追蹤研究個別學童的學習

四、兩種解題方法的比較：範疇論者與解釋論者

課堂中語言問題是人們理解教學過程的一個關鍵，因為當人們走進課堂時，就會發現教師和學生不是在對話，就是在讀寫，雖然也經常選用其它的一種符號表徵系統（如體態、手勢、面部表情、講話者的位置、節奏、音高、聲調等），教學還要涉及其它重要的非言語活動（如學習教材、體驗劇本中的角色、做練習題等），但是對學習過程來說，最有意義的語言通常是教師在下結論之前作出的討論、口頭解釋和講述，因此，研究者早就把這一問題納入自己的領域了。

這裡，從研究方法來看，筆者以為，可以分為兩大類別：範疇論者(categorizers)採用的邏輯—實証方法與解釋論者採用的解釋方法。為了便於比較，對這兩種方法進行系統的評述。

範疇論者採用了行為科學的研究方法，即試圖應用客觀的範疇解釋行為的實例，如把「課堂提問」分解成問題情境、問題內容和師生對問題的反應這樣三種範疇，每種範疇又進一步分成幾個亞範疇，如把「問題情境」分解為構建(structuring)、誘導(soliciting)、回答和反應四個次範疇。(BellacK, A.A., 1966)解釋論者反對上述方法過於簡化，反映不出真實課堂意義的豐富性和深刻性，主張應用比較直觀的方法解釋語言的意義。這樣劃分只是出於理性的便利而作出的人為的抉擇，實際上，在以後的研究中，這兩種方法表現出趨同的態勢，邏輯—實証方法開始較多地注意語言的意義，解釋的方法則在社

會語言學的影響下開始形成更為嚴謹的方法。不過，儘管這兩種方法都同談話的整個社會環境影響它的意義和功能，但是，它們在這方面的分歧依然存在著，「範疇論者」致力於研究將同一範疇系統應用於分析一組語段的果，再把每一段具有特定語言形式的話語納入某一範疇中去。「非範疇論者」則小心謹慎地使用範疇，即使這種使用也是權宜之計，因為他們深知，哪是細微的語境差別，也會影響到語言形式與語言功能間的一致性。

邏輯—實証方法的典型堪稱美國的史蒂文斯(Stevens, R., 1912)、貝萊克(BellacR. A.A., 1969)、弗藍德斯(Flanders, N.A., 1970)等人的研究。史蒂文斯花了四年的時間，用速記的方法記錄美國課堂中的談話，她發現教學的談話平均占用了64%的課堂教學時間。不同年級、不同課程的教師占用的談話時間沒有差異。大約80%的課堂談話時間用來進行提問和回答問題。教師每分鐘提問一至四次，平均每分鐘提問兩次。貝萊克等人根據教師學生在談話所遵從的規則，對課堂中的「語言遊戲」進行了總結，並提出了幾條規則(1)師生談話的比例是75:25。(2)教師提出問題與學生提問之是90:10，學生的題大多是關於課堂常規細節、筆記的格式等，而不是關於所學課程方面的問。學生在課堂上的主要任務是回答教師的問題。在一學年中，大多數教可能要提問50000次，而每個學生只提10個問題甚至更少。學生在課堂上回80%的問題，回答問題占學生正式談話時間的75-80%。教師的問題中80%需要死記硬背的知識就能回答，而不需要推理分析。(3)提問占教師談話時的35%，除此之外，教師的談話則是安排課堂內容、組織和控制學生(占談話的20%)，對學生的回答作出反應或評價(占教師談話的40%)。不同的課堂中，談話類型的比例相當穩定，在所調查的教師之間，差別不大(4)教師提問、學生回答、教師對回答進行評估，這占課堂所有正式談話的%。提問的頻率是每分鐘兩次。弗藍德斯所用的方法與上述不同，它研究交流範圍更加廣泛，既包括非言語交流，又包括以知識領域和情感領域的流。但是，他的研究結果再次証實了史蒂文斯模式的主導地位。他以為，師談話包括：(1)接受學生的感情，(2)表揚和鼓勵，(3)接受或採用學生的想法(4)提問，(5)講課，(6)指導，(7)批評或維持權威。學生談話包括：(1)作出反——學生對教師，(2)提問——學生對教師。不過，到目前為止，這些研究都沒有考慮到不同類型和數量的教師問題以及師生交流的不同邏輯結構的影響因此，後來的課堂談話研究朝著兩個方面發展，一個方面是社會學家們致於探討史蒂文斯模式的普遍性和一致性的存在理由，力求更全面地理解教師和學生的角色。另一方向是其他研究者則對課堂談話的邏輯結構進行更為

會語言學的影響下開始形成更為嚴謹的方法。不過，儘管這兩種方法都同意談話的整個社會環境影響它的意義和功能，但是，它們在這方面的分歧依然存在著，「範疇論者」致力於研究將同一範疇系統應用於分析一組語段的結果，再把每一段具有特定語言形式的话语納入某一範疇中去。「非範疇論者」則小心謹慎地使用範疇，即使這種使用也是權宜之計，因為他們深知，哪怕是細微的語境差別，也會影響到語言形式與語言功能間的一致性。

邏輯—實証方法的典型堪稱美國的史蒂文斯(Stevens, R., 1912)、貝萊克(BellacR. A.A., 1969)、弗藍德斯(Flanders, N.A., 1970)等人的研究。史蒂文斯曾花了四年的時間，用速記的方法記錄美國課堂中的談話，她發現教學的談話平均占用了64%的課堂教學時間。不同年級、不同課程的教師占用的談話時間沒有差異。大約80%的課堂談話時間用來進行提問和回答問題。教師每分鐘提問一至四次，平均每分鐘提問兩次。貝萊克等人根據教師學生在談話中所遵從的規則，對課堂中的「語言遊戲」進行了總結，並提出了幾條規則：(1)師生談話的比例是75:25。(2)教師提出問題與學生提問之是90:10，學生的問題大多是關於課堂常規細節、筆記的格式等，而不是關於所學課程方面的疑問。學生在課堂上的主要任務是回答教師的問題。在一學年中，大多數教師可能要提問50000次，而每個學生只提10個問題甚至更少。學生在課堂上回答80%的問題，回答問題占學生正式談話時間的75-80%。教師的問題中80%只需要死記硬背的知識就能回答，而不需要推理分析。(3)提問占教師談話時間的35%，除此之外，教師的談話則是安排課堂內容、組織和控制學生(占課堂談話的20%)，對學生的回答作出反應或評價(占教師談話的40%)。在不同的課堂中，談話類型的比例相當穩定，在所調查的教師之間，差別不大。(4)教師提問、學生回答、教師對回答進行評估，這占課堂所有正式談話的60%。提問的頻率是每分鐘兩次。弗藍德斯所用的方法與上述不同，它研究的交流範圍更加廣泛，既包括非言語交流，又包括以知識領域和情感領域的交流。但是，他的研究結果再次証實了史蒂文斯模式的主導地位。他以為，教師談話包括：(1)接受學生的感情，(2)表揚和鼓勵，(3)接受或採用學生的想法，(4)提問，(5)講課，(6)指導，(7)批評或維持權威。學生談話包括：(1)作出反應——學生對教師，(2)提問——學生對教師。不過，到目前為止，這些研究都是沒有考慮到不同類型和數量的教師問題以及師生交流的不同邏輯結構的影響，因此，後來的課堂談話研究朝著兩個方面發展，一個方面是社會學家們致力於探討史蒂文斯模式的普遍性和一致性的存在理由，力求更全面地理解教師和學生的角色。另一方向是其他研究者則對課堂談話的邏輯結構進行更為詳

盡的分析，特別是這一主導模式的邏輯侷限性和它對認知學習結果的影響。如麥克米倫和加里森通過對課堂話語的邏輯研究，提出了一種邏輯的教學理論。(Macmillan, C.J.B. & Garrison, J.W., 1988)

範疇論者的不是之處是，他們無法解決單一的功能分類系統與話語交流的多種用途之間的矛盾，他們忽視了的交流過程中具有同樣意義的情感因素，同時，他們也無法解釋在一個群體中某些意義和慣例的歷史發展——屬於某個群體的「特有」的語義以及禮儀用語。這樣，就給解釋論者留下了廣闊的思維空間。

解釋研究的典型是英國的巴恩斯(Barnes, D.R., 1969)和美國的梅漢(Mehan, H. 1978)。由於範疇論者僅限於描述教學步驟或者確定使用語言的先後順序，他們不能說明教師所遇到的所有問題，再者，他們只注意語言的表面特點，沒有把握語言在語義上的特徵，或者估計到社會文化因素對語言意義形成的影響。此外，他們所提供的數據幾乎都來自一種課堂教學活動，這種課堂教學都是以「談話加粉筆(talk and chalk)」為特徵的，教師支配著課堂中的互動，所以，對於那些不太嚴格的課堂來說就沒有多大的指導意義。這樣，在60年代後期，課堂研究的方向開始有所改變，人們放棄了試圖根據某種範疇分析系統，將課堂語言分類的方法，而代之以人類學或人種學的方法，這種方法旨在從多方面、多層次地分析課堂語言的意義。

巴恩斯等人(1969)曾研究了中學第一學期共12節課中的語言互動，這是一次開創性的研究。研究表明，學習中的真正障礙可能是教師過多地使用所教課程的專門術語，或者使用中學生還不熟悉的專門領域(詞彙或談話方式)，如在一堂自然常識課中，教師為了解釋「牛奶」，他用了「固體懸浮物」、「酪蛋白」等有一定難度的術語，從而造成師生間的語言交流障礙。這項研究還表明，語言一直被看成是教的工具，而很少作為學的工具。「在這些課堂裡，教師沒有要求學生積極參與課堂活動，也不要求學生對所學的知識作口頭表述，即沒有讓學生把語言作為一種積極的手段重新組織為他們自己的概念。」(Barnes, 1969, P.66)於是，他和托德(Todd)在1977年專門研究了13歲學童在教師不在場時進行小組學習所產生的交流，從而証實了讓學生自己掌握使用語言策略的重要意義。

巴恩斯等人採用的是非參與性觀察方法，他們不像佛藍德斯，沒有任何觀察工具可用來使收集的資料標準化，這就有可能使他們能觀察到課堂生活和課堂語言的各個方面，這些不是當場就編碼的語言記錄也有利於別人用來分析研究。當然，課堂交流是非常複雜的，師生之間長期以來形成的心照不

宣的交流含意是局外人無法知道的，因而勢必會漏掉許多隱蔽的東西。為梅漢提出另一種有所不同的「構成人種學(constitutive ethnography)」方法。這種方法除了強調長期觀察的重要性之外，還強調可重複使用的資料的重要。這種可重複使用的資料可以使研究者「一次次、甚至一項項地廣泛研究的互動」。構成人種學還包括梅漢所說的「師生互動分析」它是為了社會結構或教學結構建立在徹底了解交流活動的基礎上，因為這些交流活動正具體地構成了課堂的社會生活。此外，構成人種學還「努力確保他們在這些活動中的結構正是參加這些活動的人所應組成的結構。」也就是說，通過對話範圍和結構可以揭示參與者的思想和文化狀況。

梅漢這種既堅持要對全部記錄數據作詳盡的處理，又堅持要根據背景對人種學分析對話語作出合理的解釋，主張重新組織這一方式，即不同背景(如這個課堂到那個課堂)中的相似性不僅是科學所必要的概括，也是參與者形成的概念，從而成為參與者自己的生活中可預見的和分類的事件。梅漢的這些主張使人們既注意到對語言作深刻而全面的理解，又注意到用語言的邏輯—實証方法對語言進行概括，似乎是尋求一條介於兩者之間的道路。這就涉及另一個要思考的問題，即跨典範的研究，有待深入探討。

參考文獻

- Barnes, D. R. et ed. (1969). *Language, the Learner and School*.
- Bellack, A.A. et ed. (1966). *The Language of the Classroom*.
- Carlsen, W.S. (1991). Questioning in Classrooms: A Sociolinguistic Perspective. *Journal of Educational Research*, 61(2).
- Cazden, C.B. (1986). Classroom Discourse. In Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.).
- Carden, C.B. (1988). Classroom discourse : the Language of Teaching and Learning.
- Cicourel, A.V. et al. (1974). *Language Use and School Performance*.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The Study of Teaching*.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*.
- Gage, N.L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*.
- Green, J. L. Weade, r. & Greham, K. (1988). Lesson Constuction and Student Part

宣的交流含意是局外人無法知道的，因而勢必會漏掉許多隱蔽的東西。為此，梅漢提出另一種有所不同的「構成人種學(constitutive ethnography)」方法，這種方法除了強調長期觀察的重要性之外，還強調可重複使用的資料的重要性。這種可重複使用的資料可以使研究者「一次次、甚至一項項地廣泛研究師生的互動」。構成人種學還包括梅漢所說的「師生互動分析」它是為了社會結構或教學結構建立在徹底了解交流活動的基礎上，因為這些交流活動正是具體地構成了課堂的社會生活。此外，構成人種學還「努力確保他們在這些活動中的結構正是參加這些活動的人所應組成的結構。」也就是說，通過研究談話範圍和結構可以揭示參與者的思想和文化狀況。

梅漢這種既堅持要對全部記錄數據作詳盡的處理，又堅持要根據背景的人種學分析對話語作出合理的解釋，主張重新組織這一方式，即不同背景（如這個課堂到那個課堂）中的相似性不僅是科學所必要的概括，也是參與者形成的概念，從而成為參與者自己的生活中可預見的和分類的事件。梅漢的這些主張使人們既注意到對語言作深刻而全面的理解，又注意到用古典的邏輯－實証方法對語言進行概括，似乎是尋求一條介於兩者之間的道路，這就涉及另一個要思考的問題，即跨典範的研究，有待深入探討。

參考文獻

- Barnes, D. R. et ed. (1969). *Language, the Learner and School*.
- Bellack, A.A. et ed. (1966). *The Language of the Classroom*.
- Carlsen, W.S. (1991). Questioning in Classrooms: A Sociolinguistic Perspective. *Review of Educational Research*. 61(2).
- Cazden, C.B. (1986). Classroom Discourse. In Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.).
- Carden, C.B. (1988). *Classroom discourse : the Language of Teaching and Learning*.
- Cicourel, A.V. et al. (1974). *Language Use and School Performance*.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The Study of Teaching*.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*.
- Gage, N.L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*.
- Green, J. L. Weade, r. & Greham, K. (1988). *Lesson Constuction and Student Partic-*

- pation : A Sociolinguistic Analysis. In Green, J.L. & Harker, J. O.(Eds.), *Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse*.
- Karabel, J. & Halsey, A.H. (1976). *The New Sociology of Education. Theory and Society*, 3.
- Koehler, V. (1978). Classroom Process Research : Present and Future. *Journal of Classroom Interaction*, 13(2).
- MacMillan, C.J.B. & Carrison, J.W. (1988). *A Logical Theory of Teaching : Eroteties and Intentionality*.
- Mehan, H. (1987). Structuring School Structure. *Harvard Eductional Review*, No. 48.
- National Institute of Education (1974). *Repot of Panel 5 : Teaching as Linquistic in a Cultural Setting*.
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1973). The Use of Direct Observation to Study Teaching. In Travers, R.M.W.(Ed.), *Handbook of Research on Teaching (2nd ed.)*.
- Stevens, R. (1912). *The Question as a Measure of Efficiency in Instruction : a Cultural Study of Classroom Practice*.
- Stubbs, M. & Hillier, H.(Eds.)(1976) . *Language, Schools and Classrooms : A Reader*.
- Woods, P. & Hammersley, M.(Eds.)(1977). *School Experience : Explorations in the Sociology of Education*.
- Young, M.F.D.(Ed.)(1971). *Knowledge and Control : New Directions in the Sociology of education*.
- Young, R.E. et al. (1987). Linguistic Models. In Dunkin, M.J.(Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*.

崔允瀾：上海華東師範大學教育學博士，現任華東師範大學教育系講師。

教育改革審議委員會現階段 工作簡介

行政院設置的教育改革審議委員會（以下簡稱「教改會」）於八十三年九月二十一日正式成立。由中央研究院長李遠哲先生擔任召集人，行政院務委員張京育先生擔任副召集人，曾憲政先生兼任執行秘書，並擔任發言人。全會設有委員三十一位，於執行秘書下設研究組、溝通組與行政組。其任務如下：關於教育改革方案之擬議及重要教育發展計畫之審議事項、關於國重大教育政策之建議與諮詢事項、其他有關教育改革及教育發展之建議與議事項。依據教改會第一次記者會聲明，該會未來的工作構想為：

1. 安排「教育大家談」座談會，每週1~2次，針對特定議題討論，採自報名參加方式。座談會地點原則上為清大台北辦事處「月涵堂」。
2. 每月定期至台北以外地區，與各地教育改革團體及教育人員座談。
3. 每月至少發行一期《教改通訊》，除報導會務，也將刊登各界意見，社會大眾作雙向溝通。
4. 每月舉辦「委員交流座談會」。
5. 待議題確立後，針對每一議題成立一個專案研究分析小組，提供委員

議之充足資料。
至目前（84年1月）為止，教改會共舉辦11次「教育大家談」，與會包括基層教育工作者、退休教師、家長、民間教育改革團體成員、研究生其他社會各界關心教育改革人士；發表意見範圍涵蓋各級學校問題、各類改革方案與建言。在兩次開放式座談之後，由於發言範圍過廣，難以凝聚焦點，自83年12月2日起分別針對國中、國小、學前教育問題進行討論。所召開四次委員會議，分別邀請郭為藩部長報告當前教育改革之重要課題、黃榮教授報告民間重大教育改革需求、黃俊傑教授報告日本「臨時教育審議會經驗」、楊國樞教授報告「從廿一世紀的人與社會談教育目標的釐訂」，第一次會議由黃炳煌教授談「我對教育鬆綁的一些看法」，楊國樞、張京育、君山、馬哲儒四位分組集人就教育理念與目標、中小學當前教育、高等教育綜合與特殊議題報告當月各組研討內容及進度。教改會確立未來方向將