

社會建構主義在國小語文教學上的實踐與省思

陳昇飛

摘 要

建構主義對於傳統的教與學做了全新的詮釋，本文採取社會建構主義的觀點，探討其在語文教學實踐上的可能性。根據 Vygotsky 觀點，社會互動是個體知識內化的重要機制。期望在語文教學實踐上能有效建立良好的社會互動，以促進學童的語文表達能力與知識建構。透過長期的教學小組討論與教室觀察，本研究發現社會互動有助於學童的語文學習與認知發展。具體的研究結果為：一、社會建構主義的實踐有助於學童的語文學習；二、延伸性對話才有助於學童的知識建構；三、社會互動的營造需要更多的教學經驗與專業對話。

關鍵詞：社會建構主義、社會互動、語文教學

Chen, Shen-Fei (2004)

Educational Research & Information Volume 12, Number 6 pp. 3-32

A Reflective Study of the Social Constructist Pedagogic Practice in an Elementary Language Arts Classroom

By

Chen, Shen-Fei

Abstract

The constructivist made a specific interpretation of teaching and learning. The author tries to apply social constructivist techniques to the Language Arts classroom. According to Vygotsky, social interaction is an important mechanism for knowledge internalization. This study hopes to construct social interactions successfully in the Language Arts classroom. Through the team-teaching discussions and classroom observations; findings of this study supported the belief that social interactions are advantageous for children's cognitive development of competence in expression. The results of this study are: 1. The children can benefit from social constructivist pedagogic practice in Language Arts classrooms. 2. Only through in-depth conversations can we improve children's knowledge construction. 3. Improving the construction of social interactions requires richer teaching experience and professional dialogue.

Keywords: social construction, social interaction, language arts teaching

Chen, Shen-Fei, Teacher, Pei San Elementary School, Nantou County; Ph. D. Candidate, Department of Education, National Taiwan Normal University

Received: July 19, 2004; Accepted: November 4, 2004

壹、前言

長久以來，學校就被認為是獲取知識的最佳場所，而教師則是最主要的知識提供者。傳統的教育觀一向認為只要教師有豐富的知識並努力教書，那麼學生自然就能學得好。因此，過去的教學理論多半是從教師的立場著眼，致力於發展有效的教學模式或流程。要言之，此即所謂教學的「傳遞」觀，把教學者當成只是內容知識的灌輸者，以學習者的知識背誦、用語文回答問題當成是教學成功的證明（黃政傑，1997：8）。不過，隨著時代的不斷演進，學校要教的知識範疇越來越多，學生的學習也相對地日益複雜。學校裡的教師雖然仍是竭盡其力在傳授知識，甚至是畢其一生之力，但是學生的學習效果卻不如預期中理想。而人們似乎也感受到學校學習所帶來的挫敗並不亞於成就。加上心理學家與教育學家們長期對「教學」的關注與研究，漸漸發現「教」與「學」並非就是那麼一回事。美國知名心理學家 H. Gardner 在其「超越教化的心靈」一書中即語重心長地說道：「為何有些人可以輕鬆學會某些概念和技能，但在學習學校最善於提供的技能與知識時，卻又顯得困難重重（陳瓊森、汪益譯，1995：22）？」顯然，傳統上對於「教」與「學」的關係、師生的角色定位、知識的形成與獲取等觀點是有待重新理解與詮釋的。

對此，研究者認為「建構主義」是目前對於個體如何學習闡釋得最清楚的理論之一，與傳統教學觀相較，它對學習的獨到見解堪稱學習的新典範，其中最明顯之一就是全然駁斥知識是可傳輸的觀點，主張學習者是一個主動的求知者。依此而言，教與學的關係並非是由上而下的，學習者如何學才是教學上首先應考量的。站在學習者主動建構知識的立場來看，教師並不是以知識提供者的角色自居，而是從協助學習者獲取知識的角度來思考教學。這些觀點對於上述教學上的缺失或不足之處顯然具有導正之效。在語文教育上，受到建構主義、讀寫萌發（emergent literacy）和全語言等運動的影響下，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）。1970年代後，開始有研究者從 Vygotsky 的社會學習的角度來探討兒童的語文學習。這一系列的研究推翻了過去語言準備度的觀點，指出學童在接受正式教育之前，早已顯現閱讀和書寫的行為和概念（黃秀文，1997；黃瑞琴，1993；Teale & Sulzby, 1986）。換言之，語文學習是一直持續前進的，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）。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）。此改革的需求也反應在九年一貫課程的語文領域裡，除了不再強調聽、說、讀、寫的分開教學外，其基本理念朝向培養學生語文應用能力，從事思考、理解、推理、協調、討論、欣賞、創作，以擴充生活經驗，進而激發廣泛的閱讀興趣（教育部，2003）。據此，研究者認為社會建構論的學習主張，除了與此一改革理念極為貼近外，其潛藏的學習觀更可以促進語文教學的轉變，此乃研究者進行本研究的主要動機。

據此，本研究的主要目的有二：一、營造以社會互動為主的語文教學方式；二、促進學童的語文表達能力與知識建構。

貳、Vygotsky 對社會建構論的啟示

近幾年來，建構主義的興起對於數學和科學教育產生了很大的衝擊，改變了傳統的教學觀與學習觀。不過，建構主義本身並不是一個統一的理論，其發展過程受到哲學、心理學、社會學等多個領域的影響（朱則剛，1996；郭重吉，1996）。雖然在這些不同的派別裡，都肯定學習者主動建構的特性，但對如何得以建構出知識則有不同的主張。據 Phillips（2000）所做的區分，建構主義有兩大理論體系，第一種取向認為知識或學科是透過人類歷史的進程建造而來的，駁斥知識或學科是外在世界的客觀反映，持此立場的學者傾向以社會學的工具來解釋知識的形成，此派稱之為社會建構主義。第二種取向是有關個體如何學習的觀點。認為知識是創造的，而不是取得的；知識不僅不是外在世界的複製，也不是被動地吸收他人或從他人遷移過來。學習者主動地建構屬於他自己所理解的或有意義的事物。此派稱為心理建構主義（psychological constructivism）（即根本建構主義）。

本研究所指的社會建構論乃是源自於 Vygotsky 對學童學習與心智發展的論述。Vygotsky（1981）從歷史文化的角度剖析人類的心智發展，他認為人的心智發展主要來自於「高層次心理功能」，而高層次心理功能必須透過社會活動才能內化到個體，在此過程中，語言符號是主要的仲介工具。亦即，人的學習應該是由社會到個體，其中社會互動是非常重要的媒介方式。其論點詳述如下：

一、學習帶動發展

就學習與發展的關係而言，Vygotsky 認為學習和發展並非如 Piaget 所言是對立分開的，也不是如行為主義般漠視其關係。學習與發展不僅存在複雜的交互關係，而且學習更能促進個體的發展（蔡敏玲、陳正乾譯，2001；谷瑞勉譯，1999）。換言之，學習的發生並非被動地放在發展之後，而是具有積極的促動作用。Vygotsky 此一觀點扭轉了傳統上學習在個體發展中的角色，特別是對 Piaget 發展階段論的反省與批判，這對於教育工作者而言實具有相當的鼓舞作用。

二、最近發展區

承上述的論點，既然學習是可以帶動個體發展，那麼個體的發展可能性有多大呢？Vygotsky 認為個體的發展並非如階段論般的僵化，而是具有潛在的可能性。他認為發展可以分為兩個層次，一個是個體目前所具有的實際發展層次（the level of actual development），另一個則是潛在的發展層次（the level of potential development）。而介於這兩個層次之間的差距即是最近發展區（zone of proximal development, 簡稱 ZPD）（陳淑敏，1994；Wertsch, 1984）。依照 Vygotsky 的解釋，實際發展層次是指個體具有獨立完成某一項作業所需的能力；而潛在發展層次，則是指個體需在他人的協助下才能完成某項作業的可能性能力。前者是已經發展成熟的能力；後者則是尚在發展中的能力（蔡敏玲、陳正乾譯，2001；Tudge, 1990）。而所謂的「區」並不是一段固定的距離或是明確的學習空間，它是隨著個體的不斷發展而更新，是在人際之間的對話互動中所創造出來的可能學習範圍（Cole, 1985; Moll, 1990）。

具體而言，學習要能帶動發展必須建基在個體的最近發展區上，過與不及對個體的心智發展並不能產生有效的帶動。ZPD 的概念可說是 Vygotsky 對教育影響最深也最普及的理論，例如 Bloom、Wood 等人所提出的鷹架（scaffolding）學習理論（谷瑞勉譯，1999），無疑是受到 Vygotsky 的啟發。以鷹架做為教學上的譬喻，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，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。

三、高層次心理功能

前述 Vygotsky 認為人的發展有兩條路線——自然和社會，他的論述主要是關注後者對個體的影響。Vygotsky 是以高層次的心理過程來闡述社會文化所扮演的角色功能。他認為低層次的心理過程是人和動物所共有的，而高層次的心理功能則是人類所獨具的。低層次心理能力必須透過社會化或教育過程，才能轉變成高層次的心理能力（陳淑敏，1994）。對於個體高層次心理功能的發展，Vygotsky（1981）作了如下的說明：每一個功能都會出現兩次，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）。Vygotsky 的說法並不是漠視個體的生物性功能，而是認為在審視人類的行為和心智時，目的性和文化上的意義性行動，應更甚於只是生物學的調適反應（Kozulin, 1986）。

在此可看出，Vygotsky 對於高層次心理功能的發展有一個重要的原則，即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。因為在成為內在的，真正的心理功能之前，它是社會的（Vygotsky, 1981），這就是所謂的「內化作用」。內化作用是 Vygotsky 社會文化觀非常重要的一個概念，雖然他強調的是由外到內的轉化過程，但這個過程並不是指機械化的、自動複製的過程，內化並非是將外在事物填入預留的內在「意識空間」，而是一個內在心智的重新組織（賴淑媛，2003；Leontev, 1981）。

那麼是否所有的外在活動都能產生內化作用呢？關於此點，Vygotsky 的 ZPD 概念提供了很好的解釋。如果外在活動的事物是落在個體的可能發展區內，那麼內化的作用就有可能產生。換言之，並不是所有的外在活動都對會使個體產生內化作用。個體的生活經驗、文化背景、既有知識等都會影響其對外活動的詮釋，進一步決定其所要內化的程度或範圍。所以，內化作用的決定權是在個體，而非外在活動的內容或是成人。但成人或者是較有能力者可以成為學童內化作用的協助者，藉由增加內化作用的機會或者是加速內化作用的時程，提高學童的心智能力與知識成長。

四、工具與符號的仲介作用

ZPD 和高層次心理功能的概念提供了一個具體的心智發展參考架構。然而

我們仍要追問，個體與他人之間的互動為何能提昇其心智功能？或者是說，個體的心智發展是如何從社會向度轉渡到個人向度的？內化作用到底是如何運作的？Vygotsky 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 (谷瑞勉譯，1999；Wertsch & Toma, 1995)。他認為人類心理工具的發展是透過歷史文化的發展所決定的。最初，心理工具是受到外在的指引 (指的是學習的夥伴)，接著這個工具就會進入個體，成為個體控制自己心智歷程的一種方法。最後，成為個體的內在心智，至此，外在的刺激便消失不見 (Davydov & Radzikhovskii, 1985)。簡言之，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)。這些符號指的是各種說話的型式、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。

對於符號在心理活動中的功用，Vygotsky 曾舉了一個具體而貼切的比喻，他認為符號的作用，就好比是工具在勞動上所扮演的角色一樣 (Vygotsky, 1981)。其實不論是心理工具或物質工具都是人為的形式，本質上也都是社會的。不過物質工具扮演的是人類的傳導者，影響的對象是活動中的物體，因此是外在取向的；而心理工具則是內在取向的，目的在於將人類原始的能力與技能轉化為高層次心理功能 (Kozulin, 1986)。

參、社會建構論對語文教學的影響

環顧近來語文教學的相關研究，以建構主義為其理論背景者，多數是擷取 Vygotsky 的社會文化觀點，強調社會互動對語文學習的影響，以及教室裡師生角色的重新詮釋。建構主義對語文科教學所產生的影響並不如其在數學與自然科學領域上的顯著。不過從語文教學的相關研究可看出，建構主義的影響力應是與日俱增的。Barr (2001) 即指出，過去十年間有一部分的讀寫研究是探討教室裡的教與學如何能被改變。其中一個取向是從教學能更貼近學生的文化背景著手；另一取向則是來自於社會建構主義，期望從教室裡參與者的社會互動及其對教與學的角色啟示著手。不過，學者在闡述建構主義或是採取建構主義的教學取向時，並不見得會宣稱為社會建構主義，為了保有文獻資料的原始性，行文可能會以建構主義或是社會建構主義方式出現，但不另做刻意的區分。

建構主義對學習有一個非常根本的主張，他們認為重要的議題並不是學童在學校內如何被教，而是他們所理解的意義是什麼。他們視學習為建構的歷程，學習者是透過在社會和文化脈絡下的交流來調整、修正其知識（Dahl & Freppon, 1995）。因此，建構主義對於教學所產生的巨大衝擊，在於教學並不是要教給學生固定的教材內容，而是要引導學習者運用自己適切的學習方式，以達到教學的目的。反映在教學上的明顯轉變是，教學不是一味地重視正確、精緻化的知識，而是反過頭來審視「錯誤」或「矛盾」在個體學習歷程中所扮演的關鍵角色。從科學教學研究的後設分析發現，在教學上設法製造學生的認知衝突，對於學習和迷思概念的澄清是較有效率的（Guzzetti, Snyder, Glass, & Gamas, 1993）。而在語文學習上也是有類似的研究發現，兒童在閱讀文章或故事時，並不是逐字認念，而是根據他對語法和語意的知識及規則，試圖尋找文章的整體意義。而為了保留自己使用的規則和維持上下文的貫串，甚至連本來認識的字也會念錯。是以，兒童在說話和讀寫時的錯誤是有創意和具邏輯的表現，對於學習而言是具有正面影響的（吳敏而，1991；黃瑞琴，1993；Teale & Sulzby, 1989）。其實錯誤的發生是難免的，除了正視錯誤在教學上的價值外，更應積極營造認知上的衝突，使學生自己逐步去體會然後主動做修正，而不是等著老師指出正確答案。此一教學態度，對於學生是否能展現主動探索的學習精神，是相當關鍵的。

建構主義在學習理論上很清楚地解釋，為何社會互動是有助於學習者的學習，學習不再只是結果的呈現而已，更重要的是在過程中如何使學習更人性化、合理化及意義化。社會建構主義將個體的生活經驗或者是其所理解的世界，視為是社會脈絡裡最重要的一部分。強調知識的建構歷程是來自於社會群體，以及透過群體間的互動所建立的相互主觀性（Au, 1998）。進一步就語文學習來說，語言的意義是在使用中所生成的，受到情境意義、文化模式和社會文化團體的影響。在此前提下，閱讀並非是單一事件，而應置於學習者的生活經驗。在經驗分享的基礎上，透過對話（discourse）的形式，由教師或較有能力的同儕協助學習者建構一個正確的脈絡意義（situated meaning）（Gee, 2000）。在互動對話的學習過程中，學習者需重新組織原有的思想內容或思考方法，而在整理與表達此一新想法的過程中，學習者需要產生新的語言組合，以充分表達其意。易言之，學習要顧及學習者的生活環境與需求，這是學習意義化的首要條件。其次，學習的最終結果雖然是個體的意義化，但在過程中卻可透過人際間

的口語互動，降低學習的困難度，增加模仿與創造的機會，而此為一種合作學習的過程。

此一主張也改變了傳統上教與學的關係，從早期的分立歷程到緊密連結在一起；從單向的教—學歷程到互動；從相信教什麼就能學什麼，到教什麼不見得就學什麼；從個別的學習歷程走向社會的 (Barr, 2001)。與傳統教學相較，建構主義在教學上的主張與策略的確有很大的差異，從表 1¹ 的歸納對比即可明顯看出：

表 1 傳統與社會建構教學觀之比較

類別	傳統教學觀	社會建構教學觀
理念基礎	刺激反應連結論； 學習是從部分到整體。	認知／社會文化模式； 學習是從整體到部分。
語文能力	語文能力是處方性課程的成果，強調字彙、拼字和文法的技能，惟有精熟技能才能有效閱讀。	語文能力是在有意義的脈絡中逐漸發展而成的，強調人際的溝通對話與真實情境的語言表達。
教師角色	知識的傳播者，正確答案由教師、課本和指引決定。	學習的協助者，透過教材的理解與表達，逐步提升學生的語文能力。
學生任務	學生為正確答案努力，學習進步代表完成作業練習並進展到下一個單元。	主動的探索者，視學習為開放性的反應，並在意義化的脈絡下找到合理的解釋。
教材定位	教材包括教科書、基礎讀物與習作簿，強調字彙、文法、測驗及正確性。	教材除教科書外，尚包括文學作品、演講與戲劇等活動，強調真實語文經驗的分享與互動。
教學方式	著重技能的訓練，偏重在教科書的字詞義背誦與書面文字訓練，忽略口語與書面表達能力的教學。	著重整體語文能力的發展，透過師生間與同儕間的語文經驗分享，增進語文能力。
班級經營	強調行為管理，包括賞罰控制、隔離與要求安靜等方式。	著重開放的學習氣氛，但應建立彼此尊重的發言機制。
教學評量	採紙筆形式，排除價值判斷，檢測學生對教材內容的熟練度。	採多元評量形式，重視學習歷程、課堂表達與個別的作品集。

資料來源：修改自黃繼仁、周立勳、甄曉蘭 (2001: 113)。

¹ 原表為傳統與建構教學觀之比較，此處為突顯社會建構主義之特色，故做局部修改。

從上表的對比可知，社會建構主義開拓了傳統語文學習的視野，不只是字音字形與書面文章的理解，更重要的是要處理生活當下的語文應用。所謂的語文應用，是指在不同的社會情境中，有效和適當地使用語言的原則，其過程涉及交談雙方的說話技能以及說話時的特定情境（黃瑞琴，1993）。語用的關注也突顯出語文學習的主角是學習者，透過生活上的語言實踐，逐步提升個體的語文能力。社會建構主義的獨特之處就在於從社會文化的角度來詮釋學習的發生，語言文字本身就是人類獨有的運思工具與符號，這是在社群中所形成的，也在社群中得以實踐，無疑地，語文學習不能脫離此一經驗背景。其次，所謂的語意或者是符號的意義，並不是絕對的，它在真實的情境中才會衍生出適切的意義。換言之，語言文字的意義是社群的協商結果，是人與人之間的相互主觀認定。學習者應在貼近真實情境或植基於生活經驗的情況下，語言的學習才會與個體產生緊密的連結，對學習者而言才是有意義的。

肆、對話的形式與功能

在人際互動裡，「語言」所扮演的角色與功能無疑最具關鍵性與影響力。語言除了是一種社會工具，用來和他人溝通、自我表達與建立人際關係外，語言同時也是一種文化工具，用以傳遞知識和文化。就社會建構論而言，語言的使用是具有情境脈絡特性的，語言的意義是在人與人之間的對話過程而生成的，是一種意義的分享而非客觀的傳達或主觀的表達（Gergen, 1995）。因此，我們可以說語言在本質上就是一種社會建構，而它的意義則是由說者和聽者或作者和讀者之間所構成的。對 Vygotsky 而言，語言更是內化高層次心理功能的主要仲介工具，即使是 Piaget 認定的兒童「自我中心語言」仍然具有導引、計畫的功能，並且隨著年齡的增長而成為內在語言（蔡敏玲，1996）。那麼透過人際之間的語言交流所形成的對話或言談（discourse），對於社會互動到底扮演什麼樣的功能與角色呢？以下析論之。

Vygotsky 認為語言是正式教育中一個很重要的特性。學校教育中所呈現的交談和日常生活中的交談有性質上的不同，語詞的所扮演的並不只是溝通的媒介，本身也是研究的對象（Moll & Whitmore, 1993）。在一個著重探究的教室社群裡，學生的學習並不是基於教師的權威或教科書的教授，亦即學生對他們自己的知識建構是有貢獻的，就某種程度而言，他們是被賦予責任的（Elbers &

Streefland, 2000)。而所謂的貢獻或責任，其實就是社會建構論者所倡言的，學習是透過不斷參與有意義的社會活動而產生，是社會意義的建構過程 (Van der Aalsvoort & Harinck, 2000)。在此歷程中，學習者有參與對話的責任和權利，一方面他可以從他人的言談中獲取資訊，提高認知能力；另一方面也要能把自己的想法清楚地表達，學習和他人溝通。事實上，人們除了透過本身的主動建構外，也可在別人告知的基礎下建構他們的知識結構，這些方式包括口語、寫作、圖示、手勢等 (Resnick, 1991)。在我們的社會裡諸如父母、老師、教練等，都被賦予幫助他人發展和理解知識的特定責任，他們會運用各種方法幫助新一代取得知識，在這些方法中最顯著的就是和學習者交談 (Mercer, 1995: 2)。

當然這並不是說成人只要透過講述或灌輸的方式，就有助於學習者的知識建構。社會建構論一再強調，知識並非是由學習者的堆積或發現，而是透過人際間的溝通行動所形塑而成。因此，言談或者是對話所表示的是一種語言型式和社會溝通實務的辯證，而不是單方面的傳輸或由上而下的指示。Mercer (1995) 即認為，如果要解釋談話 (talk) 是如何在教室裡被運用來創造知識和理解，有兩個概念是很重要的。首先是脈絡 (context)，脈絡所指的並非只是談話周遭的物體，而是包括整個對談話意義有幫助的情境。換言之，談話本身就能創造它自己的脈絡。因此，我們可以說教師與學習者之間的對話，就像是從他們的既有關係到未來的一種延伸。其次是連續性 (continuity)，它指的是在知識的創造歷程中，所浮現的主題必須是能延續的，能對此提出解釋，再加以認可或修改。就像是觀看海豚游泳一樣，時而浮出水面，時而潛入水中。有些主題消失後可能不再出現，但有些則會再浮出檯面。

是以，社會互動所期望的對話性質並不是如 IRE 般的線性序列，而是一種開放且充滿可能性的談話。以言談本身的內容來說，我們所關注的並不只是所談的是何物的問題，更重要的是在整體脈絡下所具有的延伸性。而所謂的延伸性指的是談話內容的深度和廣度。深度指的是言談的內容是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。

因此我們可以說，對話的主要目的與功能並不是在傳輸而是創新。誠如 Lotman 所言 (引自 Wertsch & Toma, 1995)，所有的文本都有兩個功能特質—意義明確的 (univocal) 與對話的 (dialogic)。前者所關注的是如何能將意義做適當地傳達；後者是指如何能產生新的意義。文本的第一個功能是指說者和聽者

之間對於符碼能達成完全一致性，著重編碼、傳遞、解碼的歷程。第二個功能則是要產生新意，排除屬於被動的意義傳遞。因此，對於第一個功能而言，差異是不被允許的，但對於第二個功能來說，差異性是很重要的本質，可視為思考創造的裝備（thinking devises）。當對話的功能成為教室談論的主要型態，學童會將他自己和他人的發言視為思考的來源。他們會採取主動的立場來詢問彼此發言的內容，並且擴大談論的範圍。然而，如果是以正確性做為主要型態，這些情況將不會出現。

總之，社會互動所期望的是一種重視差異性、整體脈絡與延伸性的對話。它的功能是在於引發思考的創新與思辯，原則上並沒有固定的言談形式，如果有，那也應該是一種開放式的談話。不過，我們也需注意任何言談都具有文本的成品（textual products）（包括口語和寫作）和構成的推論實務（constitutive discursive practices）之二重特性（Hicks, 1995）。像全班討論、分享時間、日記寫作、解答科學難題等教室互動，都是在特定活動結構下所形成的一種穩定的溝通對話型式。學童不需要每天都重新學習這些談論的形式，而這些知識也將成為教室裡可供大家分享的一部份。這種穩定的言談型式能促使師生建構共同知識（common knowledge）。同時，教室言談也並非是既定生成的，而是一種社會建構。換言之，我們期望對話能產生推論性結果，但並不是排除有助於產生推論性實務的基本對話形式或機制，關鍵點在於我們是否抱持著容許異見與協商的態度。爰此，教師無疑扮演著舉足輕重的角色。

首先，在教室裡教師不再是一味地控制學生的發言，而是鼓勵學生說出自己的想法，甚至是提出質疑。因為在教室中要能順利地使用言談的型式，一個重要的關鍵就在於學生能取得發言權，而且老師也能授與學生此權利（Palincsar, Brown, & Campione, 1993）。亦即，老師應賦予學生發言權，同時不以唯一的或標準的答案來衡量學生的發言。這並不是說老師要放棄對課程或教學進度的主導權，而是要喚起學生的自主意識，體認到自己對學習內容的主控性和擁有感。此外，學生如果不說出他們的想法，我們很難得知他是如何理解學習內容的。我們必須體認教室裡的對話所關注的不僅是組成課程的論題而已，每一個體對主題的理解乃根植於其生活經驗，是充滿個人的和文化的價值，並且置於特定的時空脈絡下（Chang & Wells, 1993）。換言之，學生有機會說出自己的想法，教師就多一分的瞭解，相對地，也降低了教師「霸權」的色彩。

總之，這裡所提的賦予權並不只是讓學生舉手發言，其目的是要讓學生放

心地說出內在的想法，表達自我的見解。所以老師除了形式上的授權外，更要放棄直接將心中的「意義系統」(the teacher's meaning system)傳遞給學生的想法(蔡敏玲、彭海燕譯，1998)。須知，幫助學童得到特定的答案和獲得概念性的瞭解，兩者之間有很大的差異。前者的情形可能是教師透過簡化資訊的提問，讓學童回答出老師所想要的答案；後者則是期望學童能自行建構出類似問題的答案。以開放的態度接納學生的看法，是促發教室言談的契機之一。

依此而言，教師另一項重要的任務是引導學生建立有助於知識建構的談論。持社會互動論者相信，當二人進行溝通時會有一種可能性，即兩者之間會因為彼此經驗的聚集而獲得新的理解層次，這個理解層次會超越個體的先前理解(Edwards & Mercer, 1987)。他們相信教育歷程有些是基於分享理解，有些則是觀點間的相互關係，知識是在對話之間被呈現、接收、分享、控制、協商、理解和誤解。

伍、研究方法

對於上述社會建構主義的學習理念以及著重社會互動的教學方式，研究者採取兩種措施將其帶進教學現場。

第一個做法，研究者所採取的策略是成立「語文科教學研究小組」，邀集三位合作教師針對語文科教學及社會建構學習理念，進行對話溝通與探討。在語文科教學研究討論裡，研究者一方面將社會建構主義的理念以公開討論的方式，引介給合作教師，同時也透過討論與辯證的方式獲得教師的認同感，進而能產生教學觀的轉變；另一方面則是就語文科的教材教法做經驗分享，拉近教學觀與實際教學方式的距離，不致流於空談。在此，研究者所持的是行動科學理論，視教師為行動實踐者，而其實踐知識則是來自於對既有知識與現象的公開質疑與討論，目的是為了產生「為行動服務的知識」(夏林清譯，2000)。

三位合作教師都是研究者的任教學校同事，他們都有語文科的專業背景，也對語文科教學的改善有高度的興趣，此為研究者邀請此三位教師的主要理由。此研究小組原則是每週進行一個小時的討論，並將討論內容錄音轉譯，時間為期一學年。三位老師的簡要背景如下(教師皆為化名)：

教師	陳老師	李老師	林老師
任教年級	二	四	五
教學年資	11	4	2

第二個做法，研究者的意圖是要描述教師語文教學的樣貌，以構築社會建構論底下的特定教學型態，同時觀察到學生語文知識的建構歷程，發掘學生知識建構的例證。對此，研究者採用進入教室「觀察」做為研究策略，以旁觀者的立場觀察教師的語文科教學。一開始，為了能清楚且完整地描繪教室裡的語文教學樣態，研究者對於教師教學的過程與方式是採不干涉的立場，以保有當下的自然情境脈絡，捕捉現象的完整性和原始風貌。不過，社會建構取向的教學著重的是人與人之間的互動與合作，特別是語言的互動，且在實際觀察數次後，研究者發現教學上的社會互動情形並不是很理想，因此，便常在觀察後與教學者進行教學討論。這麼做的目的是希望能更有效地營造教室內的師生互動情形，以便本研究能順利收集到社會互動的語料，做為分析學生建構學習的依據。

本研究的觀察樣本是從教學研究小組的成員中擇一觀察，觀察的樣本是二年級的學生。選擇此班級觀察的理由是陳老師原本的教學就重視學生的發言，並且對於社會互動的教學方式較感興趣，最重要的一點是願意接受研究者的觀察。

陸、社會建構取向教學的營造

這裡的教學措施指的是研究者進入教室觀察的教學實施而言。行文至此，或許有讀者會有此疑問：社會建構主義的教學模式或教學設計是什麼？因此在說明本研究的「教學設計」時，有必要先處理「建構主義教學模式」的問題。就建構主義而言，許多學者都認同它是一種處理知識的理論（詹志禹，1996；甄曉蘭、曾志華，1997；Von Glasersfeld, 1995）。亦即建構主義是從知識論的角度來解釋學習的發生，是一套頗具說服力的學習理論。然而建構主義所處理的是較抽象的知識論問題，實際上它並未對實際教學提出具體的措施，換言之，它並不是一套教學理論。而從學習理論到教學理論的落差，也間接造成建構主義在教育應用上的挫敗，八十二年版的數學科建構教學即是明顯例證。

就建構主義的學習理念來說，學習應是以學童為中心的，是以經驗為本的，具有多元的特質。將此理念轉化在教學上，教師應更具有教學自主權，學生應學得更適性才是。然而，八十二年的數學科課程卻造成全國上下「一致」的「建構式」數學。我們不免要問：難道數學可分為建構式和非建構式嗎？究其原因乃是因為教學方法上的不同，致使一般大眾、家長、甚至是基層教師產生「建構式」數學的刻板印象。其實從知識論的角度來看，學習者不論在什麼樣的教學方式底下，他都會主動對所學的內容進行理解和再詮釋，也就是說學習者是一直處於自我建構知識的狀態。那麼教學上要處理的並不是何謂建構式教學，而是如何營造有利於學習者建構學習的環境，而這也是為何本研究一開始要籌組語文教學研究小組的原因之一。研究者希望看到是教師對學習觀的轉變，進而能轉化在教學上，而不是在執行某些教學模式或策略。

據此，當研究者進入陳老師的教室觀察時，也是抱持著共同營造有助於社會建構的語文學習環境，特別是師生對話互動的營造。因此，我們並不是從教學流程或教案設計著手，而是一面進行觀察記錄，一面做教學後的對話與反省。換言之，我們在教學前並沒有明確的教案設計或固定策略，但我們非常重視教學後的反省與對話。最主要的目的即是透過長期的教學分享與對話，建構出具對話互動特色的教學，從整體教學活動到具體的教學策略都是我們溝通的內容。以下是我和陳老師教學討論的片段：

我們此次主要是針對如何延續討論的深度做溝通。例如，今天課文裡出現「兩全其美」的用語，陳老師問學童：為什麼要用兩全其美？強強和一些學生馬上反應「兩個人」。陳老師立即便做了以下的歸納：有兩個媽媽一起過生日是不是？我告訴陳老師，這裡是可以延伸出更多的討論的，她過早下結論了。當學生反應「兩個人」時，老師其實可以假裝不知其意，請他再說清楚一點，如「你說兩個人是什麼意思？」……20040407 軼事記錄

那麼如何得知我們的教學有無符合社會建構主義理念？學習者是否真的產生社會建構主義所強調的學習現象呢？本研究試圖就教學中的師生對話進行分析，一方面從對話分析中看出教師的教學是否有利於學生的建構學習；另一方面則從對話分析中推論學習者的學習成效。

柒、研究發現與省思

一、對話互動有助於激發學童的獨立思維

建構主義的核心理念之一即是個體會主動建構知識，換句話說，學習者是原本就有獨立思考的能力，只是教學環境中缺乏讓學童表達的機會。在社會互動的教學模式下，學生很自然地表達出自己閱讀後的見解。而這也顯示，學童對於閱讀理解是帶有自己的知識結構的，他們會有自己的意義建構，而找到合理的解釋。傳統上成人所給的標準答案並不見得是最好的，也可能限制學童的理解與詮釋，壓縮學習的創意。

01 師：這個故事裡誰比較聰明？

02 生：小烏鴉。

03 師：小烏鴉喔！

04 生：大烏鴉。

05 師：是誰想出辦法？

06 生：小烏鴉。

07 師：小烏鴉想出辦法所以比較聰明？

08 佩佩：可是大烏鴉也有想辦法？

09 師：大烏鴉怎麼想辦法？

10 佩佩：小烏鴉說要把瓶子打破時，大烏鴉就說，如果水流出來了怎麼辦？

11 師：小烏鴉很衝動對不對？如果沒有大烏鴉阻止，水早就流出來了。那到底是誰比較聰明？

12 生：兩個都很聰明。

13 師：兩個都很聰明，很好。(20040302 觀察記錄)

(師：陳老師；生：全體學生；其餘化名：指個別學生)

上述的對話取自「烏鴉喝水」的片段，在此之前學童已就故事內容進行理解與探討。教師在句子 01 的提問是希望引起學童對大、小烏鴉的行事做為作一分析比較，促使學童對於文本故事有更深層的理解和詮釋。不過學生在 02 與 04 的反應都明顯地過於簡單，這種封閉性的對話（類似於不是一就是二）並不

是我們教學上所期待的。事實上，老師並不是要學童找到「正確」答案，而是希望學童能說出自己的看法，彼此之間得以相互激盪。另外，句子 01 的提問也可能只是要引發學童的學習興趣，所以句子 05 時老師又企圖從另一個角度切入，提供學生更具體的比較線索（誰想出辦法）。因此，從句子 07-10 之間師生的對話明顯不同，學童開始出現自己的想法，其中佩佩所說出的答案並不是老師教學中所預期的。我們不難看出佩佩的回應並非來自於教師教授或文本的直接移植，她是經過自我省思後所得的解釋，是具有創意與批判力的。

在這段對話裡句子 07 的回應是非常關鍵的，陳老師並未在學生提出「公認」的答案時即下定論，反而語帶疑惑的反問學生，這除了激發學童不斷去思考反省外，同時也是給予學生較大的思考空間，讓學生有機會說出內心的想法。在著重互助的學習環境裡，最理想的學生並不是只會回答正確答案或是重述老師所說的，學習者要能夠質疑因襲的意見，挑戰普遍被接受的信念，去發展自己的觀點（Zuckerman, 2003）。社會建構主義就是期望老師的教學能引發學生的獨立思維，讓學生從互動中找到合理的解釋，而不是一味地告訴學生最佳的答案是什麼。由於教師在教學上，一方面積極引導學童就所討論的主題提出看法，另一方面則是營造開放多元的學習環境，因此，學童在此學習情境下很自然地就發展出自主想法，且勇於表達。從這一小段的對話裡，我們不難看出社會建構取向教學是有利於學童獨立思維發展的。

二、社會互動能產生知識分享與創新的效用

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。

- 01 生：我沒看過「這麼」小的車。
02 師：誰可以再造一個句子呢？
03 強強：我沒看過這麼小的豬。
04 師：我沒看過這麼小的豬。
05 大豐：我沒看過這麼小的……鞋子。
06 師：我沒看過這麼小的鞋子。阿吉請說。

- 07 阿吉：我沒看過這麼小的房子。
08 君君：又不一定要說小。
09 師：不一定要說小喔，那要說什麼？
10 君君：我沒看過這麼多的衣服。

從句子 01-07 我們不難看出，當學童不斷地說出他們想到的答案時，其他的學童也會因為聽到別人的答案而產生模仿的效用，此即知識分享的初步。句子 01 是全體學生將學習手冊上的例句共讀一次，之後則請學童再造出類似的句子。當老師複述強強所造的句子後，大豐也模仿說出同樣的句型，句中的停頓（……）即是該生受到前面同學的影響，正思索著該找什麼答案來替換。不過，這裡我們要學童學習的並不是這類型的句型替換。事實上，學童要學習的是利用副詞與形容詞來修飾名詞。學童如果只是做名詞的替換，對句型的學習來說幫助並不大，即使再多的學童參與對話，也不見得會產生精進的學習效果。嚴格來說，教師在這一序列對話後（01-07）即應介入引導，讓師生間的對話能回到主題。不過，陳老師此處並未採取積極的措施，倒是學童出現了令人訝異的反應。君君在句子 08 的回應不僅終止了名詞替換的句型，更進一步將對話的內容拉回到預設的主軸上，或許這是陳老師採取積極等待後的一種回饋，也印證了在社會互動的教學下，教師並不是討論主題的唯一主導者。

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，在這個關係裡學生能從客體的角色逐漸轉變成為主體（Gergen, 2001: 134）。句子 08 的出現讓我們看到了社會建構取向教學的一項特質，學童不以能成為教室對話的發起者，而且更具有開創討論主題的能力。句子 08-10 可說是學童將前述句型內化後，再創新與精進的表現。此對話不僅可以產生另一次的知識分享，更具有提昇學童認知層次的效用，可惜後續的發展並不如預期中順利。

- 11 師：我沒看過這麼多的衣服，可是，也不一定要用沒看過呀，對不對？
我不要用「沒看過」，我要換一個。
12 小文：我從來沒想到有人畫畫，……畫得這麼棒。
13 大豐：我從來沒看過這麼會畫畫的……
14 強強：這麼棒的畫。
15 君君：這麼多的衣服，我怎麼穿得了。
16 師：這麼多的衣服，我怎麼穿得了。

- 17 小銘：這麼多的書，我怎麼看得完。
- 18 師：如果今天老師出很多功課，那你說會說.....
- 19 生：這麼多的功課，怎麼寫得完。(20040317 觀察記錄)

就對話的發展形式，在句子 10 之後應出現類似的模仿句型或再創新，然而教師在句子 11 的介入產生了一些震盪。我們可以把句子 11 當成是教師教學中的鷹架，因為它企圖讓學童的學習發生轉換（不要用「沒看過」），擴展學習的範圍與層次。不過，這個鷹架的搭建並不是很理想，它距離句子 08 所激發的轉折太近了。這除了降低句子 08 所能產生的學習效能之外，也使得句子 12-14 的對話出現膠著的情況，最後又回到前段的句型裡。事實上，句子 12-14 都不是完整的句型或完整意義的表達，但也因此透露出不少學習上的意涵。首先，小文的發言顯示她是遵循教師的引導，她刻意將「沒看到」換成「沒想到」，但卻接不出後半段的句型。接著，大豐聽了小文的說法後嘗試幫忙完成，他很自然地回到之前熟悉的語法，但前後內容交互比對後，卻又讓他覺得不知道如何接下去。最後，強強很有自信地幫他們處理了後半段的句型。然而，他的回應只是回到之前句型，整體而言並未解決這一新的句型。這些訊息除了佐證研究者前述的推論外，也顯示學童在互動對話中是彼此交互影響，同時也集思建構合理的知識概念。

之後，君君在句子 15 的回應又發揮了同句子 08 的效用，而且很自然地轉換了句型。事實上，君君這兩次的發言並非是突如其來的，而是有脈絡可循的。句子 08 是她發覺前面的發言都不斷在重複「這麼小」一詞，所以她認為不需要一直說「小」，而以「這麼多的衣服」來回應。然而，此一回應並沒有在同儕間產生作用。是以，當她再次發覺其他人的發言並沒有好的句子出現時，她又再提出「多」的概念，不過她卻在不知不覺中改變了原本的句型。很明顯地，在這個過程裡君君是不斷地在對談話內容進行建構與重組，進而產生知識的創新。而由於人際間的對話互動，君君的知識建構與創新也發揮了知識分享的效用，句子 16-19 的發展即是最好的印證。凡此種種在在顯示，知識是透過個體對新訊息的重塑與詮釋，意義形塑的過程強烈受到當下情境和對話脈絡的影響 (Wells & Chang-Wells, 1992: 43)。

三、封閉性對話是營造延伸性對話的過渡現象

從社會互動的相關文獻中明顯看出，教師的提問對於互動是非常重要的。而在進行教學前，我們在語文教學研究小組中也常探討教師提問的方式，陳老師對於要以開放問題來營造對話氣氛是相當認同的。然而，認知上的理解和贊同並不等於實際教學的表現。一開始嘗試社會互動教學時，老師很容易急於要學生講出些什麼，因此很容易就形成是老師不斷地在問話，而學生則想辦法回答。

01 師：後來去了奶奶家以後還發生什麼事呢？做了什麼事？大凱你說。

02 大凱：到田裡玩。

03 師：到田裡玩。（板書）

04 光耀：應該是田野

05 師：田裡跟田野有沒有一樣？

06 生：有。

07 師：還有沒有漏了什麼事？小明。

08 小明：奶奶請他們吃蛋糕。

09 師：還有嗎？到田裡玩、吃蛋糕，還有其他的事嗎？

10 君君：爸爸忙著拍照。

11 師：爸爸忙著他們照相。

大家可以描述一下他們的心情嗎？

12 生：很快樂。

13 師：這一天過得怎樣呢？

14 佩佩：真是令人陶醉。

這顯然不是理想的對話形式，因為在此過程裡師生間的對話是比較封閉的，教師期望學生所回答的內容，事實上已經有明顯的限制性。例如教師在句子 01 提問「……發生什麼事呢？做了什麼事？」學童似乎僅能就課文的內容來回答，使得句子 02-06 的對話裡並沒有產生很好的互動。這一個不理想的互動效果老師自然也感受到了，教師可能急於要讓學童說出一些觀點，因此緊接著句子 07 又再繼續追問。結果句子 08-14 的對話也呈現類似的情形，變成「一問一答」的形式，反而更具封閉性。其實，當師生間的互動並不是很理想時，

教師更須做出協助性追問—即鷹架的搭建，讓學生進入延伸性的談話。所謂「延伸性」對話是指在形式上不只是一問一答而已，而是要在對話的主題上能產生加深或加廣的效用。簡言之，此一對話的發展是具有創見的，對話的發展會因雙方的互動而有所不同。雖然我們知道上述的情形並不理想，但在教學過程中，就是會出現類似的情形，這似乎是實踐社會互動教學的一個過渡期。對此現象的反省有一個比較建設性的解釋，教師在急於營造對話時，比較容易忽略對學生反應的處理方式。老師不見得要一再地問下去，可以選擇澄清或請其他同學補充說明，帶入學生的經驗背景。如此就有機會讓對話展開來，產生有延伸性的對話，而非封閉性的問答。

另一個層次的問題是對話發生的情境脈絡，亦即教學者是否將整體對話情境納入教學設計來考量。教學者若只是思考如何積極產生師生互動，但卻忽略了這些師生對話在整體教學環境下的意義性，那麼師生的互動對話就很容易被形式化，看不出社會建構的學習特質。

四、語文教學小組中的理念對話不易在教學中實踐

語文教學討論的主要目的是澄清建構主義的學習理念，討論社會建構論中知識分享對學童語文學習的重要性，希望老師在認同社會建構的學習理念後，能以社會互動取向的教學來改善學童的語文學習，進而有效提升學童的語文能力，以及教師的專業知能。不過，此一想法顯然過於理想化，老師們在跟研究者的討論對話中，都非常認同社會建構的學習理念，相信知識分享的做法有助於學生的語文學習。但事實上，參與的老師回到班上後，很少能做出具體的教學轉變。換言之，他們的信奉理論和行動理論是不一致的，實際主導他們教學的仍是過去的學習信念。我的意思並不是教師不願意改變，而是單憑理念的討論並不足以激發他們在教學上做出很大的轉變。長期存在的教學形式和教學環境壓力，使得很多教師更相信自己以往的教學經驗，以致於對學生透過批判思維來主動建構知識與生活，反而未予以重視（蔡偉仁，2004）。如果要讓教學研究小組的討論能有效地轉化成教學，進一步的教室觀察可能是必要的措施。一來是適度地給予參與討論的教師壓力，二來則是可以明確得知老師是如何教學的，可以更具體地提出營造社會互動學習情境的策略或方法。

五、教師的教學風格與社會互動理念產生交互影響

研究裡的陳老師對於社會互動的教學方法是深感興趣的，而其原本的教學就著重在學生的發表。她認為學生有自己的想法，不僅學生有能力理解語文教材，而且老師可以從學生對教學的反應中找到教學的靈感。基此，陳老師不喜歡事前就設定好要教的內容或程序，對教學是保有相當的彈性與自主。此一教學風格似乎頗適合建構主義的教學取向。然而，社會互動的教學取向並不是漫無目的的討論，在教學的營造過程中仍需要找出教學的主軸，確立所要討論的主題或概念。由於陳老師習以為常的教學風格，在社會互動教學的初期，顯得整體教學歷程較為鬆散，不易掌握所要探討的主題。

經過與陳老師的私下溝通與討論後，陳老師開始體認到此一教學上的盲點，在經過幾次的對話澄清後，陳老師的教學已不再出現初期的現象。但陳老師在努力建構適切的互動對話時，卻又出現了另一種退縮的現象。或許是太過重視「好的」互動對話，陳老師的教學比過去顯得保守多了，研究者可以明顯感受到陳老師對於教學似乎有些顧忌。以前述的對話段落為例：

04 光耀：應該是田野

05 師：田裡跟田野有沒有一樣？

06 生：有。

07 師：還有沒有漏了什麼事？小明。

按照陳老師昔日的教學風格，句子 06 以後應會再出現許多的討論，焦點可能就轉向字詞義的探討。但句子 07 的出現明顯是陳老師想要趕快拉回主題，不想多作其他的討論。此一現象可說是教師原本的教學風格與期望建構社會互動教學的交互影響所致，而造成此現象的因素，可能是研究者在與陳老師的溝通過程中，給予太大的研究壓力。解決之策，除了再與參與教學的陳老師進行溝通外，應給予陳老師多一些鼓勵，同時以合作教學的立場共同解決教學上的困難，而非把教學責任全歸於教學者。

捌、結論與建議

本研究從教與學的關係省思與再詮釋，認為社會建構主義對於傳統語文教

學的諸多缺失具有導正的效用。以 Vygotsky 論述為主的社會建構主義，著重的是人類高層次心理功能的發展。他認為學童透過人際間的社會互動，特別是與成人或者是較有能力者的對話互動，對其高層次心理功能的發展有一定的助益，換言之，學習是能帶動個體的發展的，據此，語文教學上若能本著社會建構主義的學習主張，強化師生之間與同儕之間的口語對話，關注學童學習的歷程性以及語言的實際運用，應可活化學童在語文學習上的表現。研究者一開始以「語文科教學研究小組」從事社會建構主義理念的探討與澄清，並結合語文教學經驗的分享，期能引發教師對學童語文學習觀的轉變，進而在教學上採取有利於社會建構學習的教學活動。最後進入教室觀察，與其中一位合作教師針對實際教學進行更細緻與深入的溝通與對話，企圖建構理想的社會建構教學環境，並從師生與同儕的互動對話中，分析學童的語文學習與知識建構，以及社會建構主義在語文科教學上的實踐情形。綜理上述的研究發現，本研究獲致的結論分述如下：

一、社會建構主義的實踐有助於學童的語文學習

就前述的研究發現，社會建構主義在語文教學上的實踐是有助於激發學童的獨立思維，同時也能產生知識分享與創新的效用。從師生的語言互動裡，我們發現學生真的不是一個等待被灌輸的容器；相反地，學童是可以成為獨立自主的學習者，展現出良好的語文表達能力。這些特質可說是近來課程改革所積極追求與肯定的，雖然本研究並不能（也無意）做出廣泛的推論，但至少提供教育實務工作者一個可行的方向。另外，對近來建構主義的學習理念一再受到批判，本研究也期望能透過教學實踐的呈現，提供一部份的回應。

二、延伸性對話才有助於學童的知識建構

事實上，並不是一味地強調師生互動就能發揮知識建構或激發學習自主性的效用。如前所述，對話的發展應該是因雙方的互動而生，是具有自主思考的延伸性談話。換言之，教師並不是以開放性問題提問就能產生良好的社會互動，教師心中如果早已心存定見或急於讓學生回答心中的理想答案，所呈現出來的教學成效是不如預期的。甚至也可能因遷就於互動形式而妨礙了學習的可能性，讓教學效果大打折扣。關鍵之處仍在於教師是否有效掌握學習教材，賦予學生較大的彈性空間，有機會抒發己見並產生知識分享的效用。另外，一個開

放的學習情境並不是讓學生漫無目的的談論，教師應透過學習鷹架的搭建，引導學童進入學習主題，產生知識與經驗的重組。

三、社會互動的營造需要更多的教學經驗與專業對話

此一結論其實涉及兩個層面的問題。首先是教師願不願意以社會互動來規劃教學，其次才是能不能營造良好的社會互動。本研究雖然歷經一學年的理念探討與教學經驗分享，但教師對內心深處所持有的教學信念並不易撼動。實際上，教師經常是口頭表示認同，但實際教學時卻又很自然地回到原初的教學方式。研究中的陳老師雖然已跨過此門檻，但教學臨場上的判斷與決策仍有待時間的磨練，特別是能與熟悉建構學習理論者進行對話與反省，才能有效地將社會互動轉化為穩定的教學型態。此一說法的意思是教學情境是複雜多變的，並不是如預期般的線性發展。在教學上我們經常遇到的困境是在當下不知該做出何種決策或教學處理才是適當的，才是有助於學習者的知識建構或能增進互動對話。故教師的教學實踐是需要同儕或專家共同參與討論，一方面提供改善的意見，一方面則不斷從經驗中累積專業智能。

最後，對於有興趣從事相關研究者，本研究有如下之建議：

一、在研究主題方面

對於營造社會建構主義所強調的社會互動與對話討論，本研究花費較多的時間在理念與語文教材教法的討論。研究者的目的是希望參與者對於社會建構理論與語文教學有較全面的體認，進而再依自己的理解與體認建構具個人特色的教學。惟此一做法的時程過長，對於研究所要觀察的社會互動對話影響力反而較為薄弱，因此研究者認為可以在理論的探討後，直接針對社會互動教學在教學上的實際運用，進行對話與分享。簡言之，應更早做研究聚焦，以突顯研究主題。

其次，研究者的角色功能是有待提昇的。我的意思是研究並不是只期望參與教師能有好的教學展現，研究者可提供更具體的教學策略來協助教學者。換言之，研究者本身若能累積豐富的社會互動教學經驗，對於研究主題當能有所改善。不過，此說法並不是指教學者需完全依照研究者的方式來教學，這是違背建構學習理念的。研究者只是希望在研究過程中，當教師對教學實踐出現徬徨與無助的情況時，研究者能提供較具體的指引和協助，這對研究的聚焦是有

所助益的。

二、在研究方法方面

本研究是採取小組的理念探討，一段時間後(約一學期)再進入教室觀察，收集實際教學語料。此一做法的好處是能讓教師逐步理解社會建構的教學理念，再進一步設計社會互動的教學，不過前後之間的時程太長，事實上，語文小組的理念探討可進行一個月，之後就應以實際教學做為討論的主題。此一做法可以更有效地促進社會互動教學的建立，不過教師的教學壓力也會增加。

參考文獻

- 朱則剛(1996)。建構主義知識論對教學與教學研究的意義。**教育研究**, 49, 39-45。
- 吳敏而(1991)。語言的發展。載於蘇建文(主編)，**發展心理學**(頁221-266)。台北市：心理。
- 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。
- 谷瑞勉(譯)(1999)。L. E. Berk & A. Winsler 著。鷹架兒童的學習—維高斯基與幼兒教育(Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education)。台北市：心理。
- 夏林清(譯)(2000)。C. Argyris, R. Putnam & D. M. Smith 著。**行動科學**(Action science)。台北市：遠流。
- 教育部(2003)。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北市：作者。
- 郭重吉(1996)。建構論：科學哲學的省思。**教育研究**, 49, 16-24。
- 陳淑敏(1994)。Vygotsky的心理發展理論和教育。**屏東師學院報**, 7, 121-143。
- 陳淑敏(1996, 1月)。**從社會互動看皮亞傑與維高斯基的理論及其對幼教之啓示**。論文發表於台北市立師範學院主辦之「皮亞傑與維高斯基的對話」研討會，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。

- 陳瓊森、汪益（譯）（1995）。H. Gardner 著。超越教化的心靈（The unschooled mind: How children think and how schools should teach）。台北市：遠流。
- 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。
- 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。
- 黃政傑（1997）。教學的意義與模式。載於黃政傑（主編），教學原理（頁1-26）。台北市：師大書苑。
- 黃瑞琴（1993）。幼兒的語文經驗。台北市：五南。
- 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。
- 詹志禹（1996）。認識與知識：建構論 VS. 接受觀。教育研究，49，25-38。
- 甄曉蘭、曾志華（1997）。建構教學理念的興起與應用。國民教育學報，3，179-208。
- 潘世尊（2002）。教學上的鷹架要怎麼搭。屏東師院學報，16，263-293。
- 蔡偉仁（2004）。批判性建構主義：一種教育學的新思路。全球教育展望，33（7），34-37。
- 蔡敏玲（1996，1月）。豈只是自言自語而已：維高斯基和皮亞傑關於「自語」的對話。論文發表於台北市立師範學院主辦之「皮亞傑與維高斯基的對話」研討會，台北市。
- 蔡敏玲、陳正乾（譯）（2001）。L. S. Vygotsky 著。社會中的心智—高層次心理過程的發展（Mind in society: The development of higher psychological processes）。台北市：心理。
- 蔡敏玲、彭海燕（譯）（1998）。C. B. Cazden 著。教室言談：教與學的語言（Classroom discourse: The language of teaching and learning）。台北市：心理。
- 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。
- Au, K. H. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 297-319.
- Barr, R. (2001). Research on the teaching of reading. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 390-415). Washington, D. C.:

- American Educational Research Association.
- Chang, G. L. & Wells, G. (1993). Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge. In E. A. Fouman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 58-90). NY: Oxford University Press.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). NY: Cambridge University Press.
- Dahl, K. L. & Freppon, P. A. (1995). A comparison of inner-city children's interpretations of reading and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly*, 30, 50-74.
- Davydov, V. V. & Radzikhovskii, L. A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 35-65). NY: Cambridge University Press.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, NY: Longman.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Elbers, E. & Streefland, L. (2000). Shall we be researchers again? Identity and social interaction in a community of inquiry. In H. Cowie & G. Van der Aalsvoort (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 35-51). NY: Pergamon.
- Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 195-207). Mahwah, N J: L. Erlbaum Associates.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 17-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Gergen, K. J. (2001). *Social construction in context*. London: SAGE.
- Guzzetti, B. J., Snyder, T. E., Glass, G. V., & Gamas, W. S. (1993). Promoting

- conceptual change in science: A comparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. *Reading Research Quarterly*, 28, 116-159.
- Hicks, D. (1995). Discourse, learning, and teaching. *Review of Research in Education*, 21, 49-95.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology. *American Psychologist*, 41(3), 264-274.
- 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.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Moll, L. C. (1990). Introduction. In C. L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 1-27). Cambridge: University Press.
- Moll, L. C. & Whitmore, K. F. (1993). Vygotsky in classroom practice: Moving from individual transmission to social transaction. In E. A. Fouman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 19-42). NY: Oxford University Press.
- Palincsar, A. S., Brown, A. L., & Campione, J. C. (1993). First-Grade dialogues for knowledge acquisition and use. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. (pp. 43-57). NY: Oxford University Press.
- Phillips, D. C. (2000). An opinionated account of the constructivist landscape. In D. C. Phillips (Ed.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions of controversial issues* (pp. 1-16). Chicago, Illinois: NSSE.
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-21). Washington, DC: American Psychological Association.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In D.

- Strickland & L. Morrow (Eds.), *Emergent literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Tudge, J. R. H. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In C. L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155-172). Cambridge: University Press.
- Van der Aalsvoort, G. M. & Harinck, F. J. H. (2000). Studying social interaction in instruction and learning: Methodological approaches and problems. In H. Cowie & G. Van der Aalsvoort (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 3-20). NY: Pergamon.
- Von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3-15). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- 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.
- Wells, G. & Chang-Wells, G. L. (1992). *Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development"* (pp. 7-18). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Wertsch, J. V. & Toma, C. (1995). Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 159-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zuckerman, G. (2003). The learning activity in the first years of schooling: The developmental path toward reflection. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 177-199). NY: Cambridge University Press.