

# 「課」：結構之分析及其 教學意義之探討

錢 清 泓

本文主要的目的，擬從透過對學校「課」(lesson)的結構分析，來探討教學工作的意義。第一部份先就時間與師生互動兩個層面，來分析「課」的結構組成；第二部分則就「課」的開展與進行，以學校鐘聲為考量，探討教師實際運用於教學時間之運用，更就課程「學科地位」，從授課時間的安排，來了解對不同學科的「課」所可能形成的限制；第三部分從「文化差異」的觀點，探討教師對於教學時間的運用，以及安排學生學習之「參與結構」的不同與影響；最後則在「課」的進行時，如何透過參與結構的改變，營造教學時「真正討論」的互動情境。本文亦提出以下四點建議，供作教師改善教學之參考：(1)覺知學校和班級生活的例行事件對於教學時間的影響；(2)了解學校授課時間安排對於實際教學的影響；(3)檢視自己教學時安排學生學習的參與結構；(4)認知與學生互動時，學生所處之社群文化背景的影響。

**關鍵字：**教學、參與結構、課

## 前 言

在日復一日的教學工作中，每位教師所面對的是一堂接著一堂的「課」(lesson)。儘管這些課涵蓋了不同的科目，但以國民小學帶班級的導師為例，平均一天將近有五到六節的課，一週則約上二十五至三十節。而教師與學生如何在這些不同的課中，進行「教」與「學」的工作，則是我們必須所進一步關注的重點。早期對教學的研究，多以量化的方式，以一套分類的系統來了解教師在課堂上問問題的種類、次數，或是學生回應問題的形式(Cazden, 1986; Edwards & Westgate, 1994)；而在時間議題方面，則重在了解教師教學實際情形，如Goodlad (1984, 97)的研究指出：一個小學班級裡的老師平均教學時間只佔一堂課的百分之七十三，其餘時間則是在處理教室裡的例行事件(routines)、行為常規的控制(behavior control)、以及社會性活動(social activity)上。

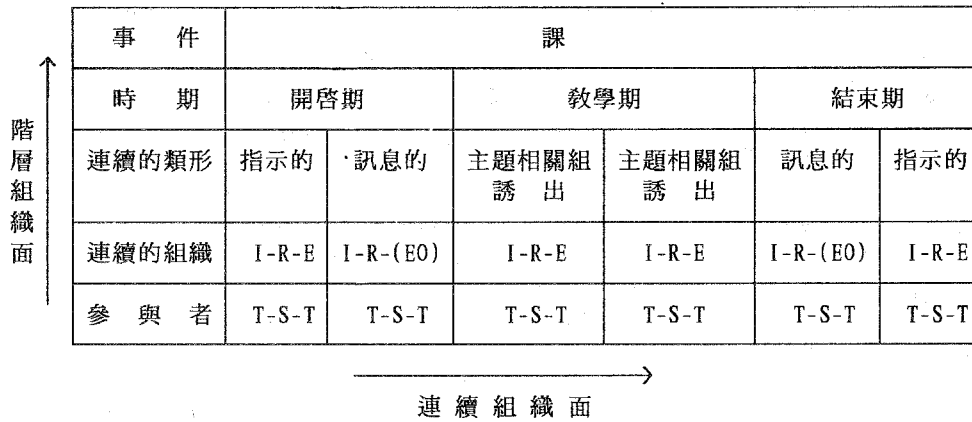
不過近幾年來，由於「質性研究」派典的興起，有不少研究者「進入」學校或教室場景，從中了解被喻之為「暗箱」運作的實際教學過程，以及學校、班級文化的形式與影響(歐用生，民82，170)。尤以「社會語言學」(Sociolinguistics)的教室研究，從「教室言談結構」、「不同對待方式及獲得學校知識的方法」，和「教與學的談話性質」等三大範疇(Florio-Ruane, 1987, 187)，不僅指出了「教學是在一文化環境中的語言過程」外(Cazden, *ibid.*, 433)，更著重「語言在脈絡中」的使用情形，從師生實際的互動情形，來分析「教」與「學」之間所形成的落差，並說明教師教學、學生學習時所可能面臨到的困境與難題(蔡敏玲，民82；Heath, 1982)。

但在有限的「時間資源」下，如何讓每一節課的教學工作更有成效，似乎更是實際從業人員所必須面對的一個重要課題。尤其各科科目因時間分割而使學生學習出現的不連續性(discontinuity)，Poser (1992, 189)指出了教師必須經常地與時間議題作妥協。因此，本文擬從對「課」的結構這樣的一個議題，重新解析教學工作的意義：第一部份從師生口語與非口語行為的互動，來分析課的時間與互動結構；接著進一步探討在時間的縱貫下，課的開展與進行，並就學校授課時間的安排深究「課」的結構性限制；第三部分則從文化的觀點，分析課開展與進行時，所出現的差異情形；最末則提出在一堂課中，教學的首要目標旨在營造「真正討論」互動情境。本文最後則提出結論與相關建議，以期豐富教學工作的內涵。

## 「課」的時間與互動結構分析

有關「課」的結構，Mehan (1979)的研究具有開創性的意義：一方面讓教師們了解視為理所當然的例行教學工作有其重要意義外；另一方面則顯示了教室互動過程的複雜性與多樣性。他的研究具有以下四個特點：一、從錄影帶中，擷取口語與非口的證據來推論課的結構；二、呈現課的正式說明(statement)；三、指出九節課中所有話語的次數，以符合所推論出的課的結構，並關注所有出現的不規則的特例；四、回溯一整個學年裡，學生課堂上學習參與的改變(Cazden, 1988, 30)。

Mehan (1979, 35-36)首先從「連續」(sequential)及「階層」(hierarchical)等兩個組織面來剖析一堂課。前者指的是「課」的進行，是透過時間由頭至尾逐漸地開展，其中包括了開啓、教學、結束等三個時期；後者指的是「課」是由各個不同層次的要素所組合而成的，如下圖：



教室「課」的結構

上圖中，就課的「連續面」來看，師生在一節課的開始通常會有一些共同的活動或儀式。例如班長會喊「起立——敬禮——坐下」，之後才進入課的「開啓期」(opening phase)。

Mehan (1979, 37)指出在開啓期有兩個活動必須完成：一是提供在這一節課中要做些什麼的訊息；二是參與者在物理環境上的重新安排以準備教學的進行。也就是老師會宣佈說這一節要上些什麼，或者是直接要求學生依分組的形式重新將座位調整。學生對此也會有口語及非口語行為的回應，而不只

## 專 論

是消極的聽老師宣佈課的開始。之後則是進入了「教學期」(instructional phase)。

在教學期中，師生最常見也是最基本的的互動方式為「教師引言——學生回應——老師評示」(teacher initiation-student response-teacher evaluation，以下以I-R-E代稱)的「序列」(sequence)(Mehan, 1979, 52-54)，例如：

1. 教師：王小明，請問一公斤等於幾公克啊？
2. 小明：一千公克！
3. 教師：嗯，很好！…

不過上述的這種基本的互動方式會有許多不同的變異情形，比如有時候老師問了一個問題，但學生並不一定會立即回應：

1. 教師：王小明，那再請問一公克等於幾公斤啊？
2. 小明：……
3. 教師：你想想看啊！只要把一公克怎麼樣啊？

Mehan (1979, 56-57)認為師生在教學期的互動若碰到這種「不平衡」的情形，老師多會試著將他所問的問題，以指點性的回答(prompting replies)或再述(repeating)、簡化(simplifying)等誘出(elicitation)的方式，來讓學生有所回應，以彌補這種不平衡的出現。在這彌補的過程中，Mehan進一步地指出：「老師欲從學生身上誘出的訊息並非是漫無目的的，事實上，這些誘出所形成的連續(sequence)組織成較大的單位，這些單位的組成是圍繞在主題(topic)上的」(Mehan, 1979, 65)。他將這些組織單位稱為「主題相關組」(topically related set)，指的是：在一節課中，老師因其使用的教材而所引發的許多教學主題，在其口語及複語言等行為的結合(Mehan, 1979, 65)。而這些「主題相關組」的連結則構成了一節課中的「時期」(phase)(Mehan, 1979, 74-75)。

教學期之後，就是「結束期」(closing phase)。和開啓期一樣，老師會在一堂課的結束前，提供不同的訊息給學生來告知課的結束，接著要求學生將東西或椅子歸定位。如，體育課下課前，老師會集合學生再下課；或者是美勞課時，要同學們將桌上各種用具收拾好等都是。Mehan所提出課的模式，其中在開啓期和結束期有關訊息的告知，老師並不一定要對學生的回應有所評示，因此是一個可以選擇(option)的情形。就以上之分析，可以發現Mehan是依時間序列，從師生課堂上口語與非口語行為變化的線索(cues)，將一節課分為「開啓、教學、結束」等三個時期，在這三個時期師生互動的基本結構是I-R-E，但其各種可能出現的變異情形則構成了「主題相關組」。

而不同時期的移轉，教師會出現一些口語或非口語的線索，來讓學生知

悉，學生也必須熟稔這些線索才能順利地進行學習，換言之，教師與學生間必定存有一定的「默契」，才能展現出教學的流暢性。誠如Mehan (1979, 79)所指出的：「學生必須知覺信號的價值(signaling value)，因各種姿勢的轉移、會話的節奏、以及韻律都在課的內容中」，「而成功的互動發生在師生彼此使姿勢、話語的節奏一致，當缺少這種一致性時，溝通的毀損(break-downs)即會出現」(Mehan, 1979, 74-75)。

## 「課」的開展與進行

Mehan所提出的課的時間模式，似乎頗能符合我們對學校裡一般課進行順序上的認知。不過他雖然考慮了時間的因素，並指出一節課有各個不同時期的出現。但他卻未能從學校中一個頗為重要的控制機制——「鐘聲」，來進一步深究「時間」究竟對一節課的影響為何。以台灣多數的小學來看，除了因停電得使用人工搖鈴、敲鐘、吹哨、或是擊鼓等方式來告知老師、同學上下課外，大部份的學校多使用可以設定時間的電子鐘。因此，以「鐘聲」來界定一節課的開始與結束，每一節的下、上課所需時間就無多大的差別了。

以用學校的鐘聲來界定一節課的開始，就會有「課前期」的出現，這指的是：教室中所成的成員到齊，就定位，接著老師處理及交代一些事情，或要學生分組調整座位的這一段時間（錢清泓，民85，52）。每一堂課會有這個時期的出現，在於老師們不一定（也不太可能）在鐘聲響起時的那一刻，就已進到教室並拿起課本立即「上課」。學生們亦是如此，在操場上打球的同學多半會「撐到」鐘響完後才拿著球「走」回教室。進到教室後，有時師生還會爲了「起立、敬禮、坐下」這些細節上的要求而耗掉一些時間。

而在「課前期」之後，則進入了「準備期」，這類似Mehan所提出的開啓期。在這段期間，扮演著「暖身」的功能：教師可以擺設教具、學生們則從抽屜拿出課本、打開課本這一系列的動作，都需要一定的時間來進行。不過，準備期的進行也可能因一些「不可抗拒」的外力干擾事件的發生，而重新回至課前期。待這些事件處理完畢，教師就得額外的花些時間，以不同的訊息告知學生準備期的重新到來。之後，則進入了「教學期」。而一堂課的最後一個時期則是「課後期」，這一段時間是從老師宣佈課要結束的訊息開始，到下課中想爲止，有些類似Mehan所提出的結束期。不過，以下課鐘聲來

## 專 論

界定課的結束，有些課的課後期並不一定會出現。例如，老師們有時爲了使教學內容有一定的段落，即使已經下課，仍可見他們在教室做最後的奮戰。因此，如以鐘響起來界定一節課的開始與結束，「課後期」可以說是一段可有可無的階段。

必須進一步關注的是：上述的四個時期時間分配的多寡是如何地影響了教學的內容。錢清泓(民85)曾對宜蘭縣某國小的本土語言教學課進行爲期一年的觀察研究，研究發現：因學校授課時間安排的關係，使得本土語言教學課的「教學期」時間，較一般學科少了許多。由於該校是將本土語言教學排在每個週末的最後一堂課來實施，因此對於實際教學的進行有不少的限制：這些包括了負責打掃的學生在上課鐘響過後，才陸續的回到教室；待教室所有成員就定位後，教師和學生接著用了該節將近三分之一的時間，來處理學校生活中不得不發生的例行事件，如出作業、轉發學校的物件、宣佈應注意的各種事項等等。

因此，以「課前期－準備期－教學期－課後期」來看，本土語言教學課每個時期所進行的活動並非順遂的，其中存在著許多的變異。換言之，不管是教室裡或是教室外的成員，都有可能使進行中的教學活動暫時的停止。而若將意外的干擾因素排除不看，以各時期移轉時教師所出現的口語線索爲界限(boundary)，可以了解本土語言課的實際教學情形，如下表：

課的結構表

學 期	課 前 期	準 備 期	教 學 期	課 後 期
八十三學年第二學期	9分50秒 28.11%	3分01秒 8.63%	20分 57.14%	2分09秒 6.13%
八十四學年第一學期	14分32秒 36.33%	3分55秒 9.79%	19分19秒 48.17%	2分14秒 5.71%

從上表中不難發現一節四十分鐘的課，教師必須使用三至四分鐘的時間來「啓動」教學活動，而「教學期」僅佔了二十分鐘，其餘的時間都花費在「瑣事」上。這裡有一個頗需進一步探討的問題是：授課時間的安排對於「課」所形成的限制爲何？學校裡課與課之間的安排，有著頗爲細微但隱蔽不顯的影響，這種情形特別反映在「學科」之間的競爭。學校對於各學科時

間的安排不僅影響了師生每日的作息，更形成了學校教育中的潛在課程。這一點對於教師而言，不能不多加注意。Eisner (1994, 92)就指出：在美國的小學教育，學校多將藝術課程安排在下午來實施，特別是在週五的下午。而這樣的安排所傳遞給學生的訊息是：「藝術課本質上是遊戲的形式，學生只有在學校教育真正的工作完成後才上藝術課」。在早上，學生們蓄勢待發，準備學習艱澀的語文或數學課程，在下午，藝術課卻被視為是一種無須「思考」的獎賞。

因此，我們除了檢視「課」的時間模式是如何的構成之外，更須思考時間結構所形成的影響，Eisner (1994, 92)認為：「學校每天的結構本身對學生和老師來說，都有其教育上的影響，時間表也教導了一些東西」(Eisner, 1994, 95)。換言之，教師教學時，必須注意到「課程決定」的影響。就上述所例的本土語言課來看，宜蘭縣政府規定各國民小學以一節課四十分鐘來進行「本土語言復健」，但經過學校排課、到教師實際能夠運用的時間，似乎已經過了層層的「轉化」。Goodlad (1979)的課程理論就指出了這樣的變化，他將課程分為理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程及經驗課程等五個領域(domain)或層次(轉引自歐用生，同上，39-40)，但這五個領域的課程「在轉化的過程中，決策者或實施者對課程有不同有不同的知覺與詮釋，學校、教師或學生可能遺漏一部分，歪曲一部份，自己增添一部份」(同上，40)。

黃政傑(1991, 486)也指出：「任何課程若要進入教室門內，勢必經由教師的過濾」，這些「過濾」無不反應在老師藉由與學生互動的教學過程中。綜合以上的分析，學校裡每一節「課」可以從兩個層面來加以深究，而這兩個層面不僅可以指出課程實施的「轉化」情形，也說明了教師教學時的每個決定都具有重要的影響：第一個層面著重在時間的流動下，師生互動的過程實景；其次則是從學科的觀點，了解課程時間的多寡與安排，對於「課」在進行時對於教學所可能形成的限制。

## 「課」的開展與進行：文化差異的考量

不過，「課」的開展與進行也可能因「文化」的差異，而表現在細微且不易覺察的時間運用及互動過程中。Erickson和Mohatt (1982)對加拿大印地安學生的研究就指出了這樣的「差異」。研究者藉由一位與學生同文化背景的

## 專 論

印第安老師，與一位非印第安教師二者之教學加以比較，主要的目的是想了解：兩個學生文化背景相同的班級中，由不同文化背景的教師任教，其社會關係的文化組織的相似性及差異性(Erickson & Mohatt, 1982, 137)。研究者強調該研究的主要目的為：決定社會關係的特定種類－參與結構的形式－是否普遍的出現在教室生活裡的各種事件中，尤其是教師領導的類型和學生順從教師領導方式的一致性(Erickson & Mohatt, 1982, 142)。而研究所關注的焦點有以下兩點：一、教師教學時全面的進行速度；二、教學時出現的所有指示(directiveness)，包括了教師對學生行為的控制的種類、次數是如何的施展(Erickson & Mohatt, 1982, 138-139)。

就其研究結果來看，在一堂課內的各種（教學）活動中，印第安和非印第安教師都花了較多的時間在巡視學生，及給予個別學生的指導上，而兩位教師也較少在黑板前，進行以教師為中心的教學。所不同的是：印第安教師卻用了些時間來等待學生完成他們的作業，但這並沒有出現非印第安老師的班級中。此外，印第安教師的班級裡也有較多的小組活動，非印第安教師則有兩次的「自由時間」(free time)讓學生遊玩(Erickson & Mohatt, 1982, 143)。Erickson和Mohatt認為，「自由時間」的出現似乎表示著兩種個別的社會控制界限：屬於學生的活動，以及屬於老師的活動。當時間屬於教師時，老師掌控了整個班級的活動，並以口語的訊息來告知學生。不過，在印第安老師的教室中，學生和教師卻同時擁有領導權，師生對於社會控制的分配是共享的。(Erickson & Mohatt, 1982, 144)。

此外，研究者亦從教學的「步調」(pacing)，也就是「在一定的時間做該做的事」(Erickson & Mohatt, 1982, 145)，來進行分析，Erickson和Mohatt指出：「師生間對於步調的共享是（他們互動知能相互一致性的一部份）一種行為上顯著的互動流暢性，而且這種流暢性的出現與消失都是實徵上可觀察得到」(Erickson & Mohatt, 1982, 145)。所謂「可觀察的流暢性」(observable smoothness)指的是：參與者本身在互動場景中完成一個事件，以及事件與事件的移轉時所共享的期待與詮釋策略的一個指標。研究者並以「緩慢」(slowness)及「流暢」來詮釋印第安老師教學活動持續的時間，而在與非印第安教師的教學比較之下，前者並不因年齡與性別的關係使教學的步調變慢，相反的，在印第安老師的班級中，學生有更多的時間從事於學科的活動上(Erickson & Mohatt, 1982, 145-146)。

就以上的分析，除了顯示教師們因族群背景的不同，而在各種教學活動事件時間的運用上，有差異的情形出現外，Erickson和Mohatt的研究也指出了



教學上一個很重要的課題：那就是教師的文化背景，或許可以讓老師們找到合宜的適應學生的方法，不僅讓學生所處之社群文化得以移轉至教室生活中，而且學生也能熟悉地在老師安排他們進行學習的「參與結構」(participation structure)下，有效的學習。Cazden (1988)則認為，教師必須了解學生的社群生活文化背景，以利安排他們學習時的參與結構，在於一般課堂上師生互動的類型是一「文化現象」(cultural phenomena)，而非教師「自然」的感覺(Cazden, 1988, 67)。

換言之，對於課的開展與進行，不能只視為是教室內封閉的活動，必須從「文化」來考量以省思整個過程的意義。而「參與結構」的概念恰能幫助我們了解這個複雜的過程。Philips (1972)以教師控制為主的互動基本架構裡，有各種不同組合的互動結構，她將這些結構性的安排稱之為「參與結構」(participant structure)(Philips, 1972, 377)。Edwards 和 Westgate (1994)則進一步地指出「參與結構」意指：「說話者與聽話者在溝通網絡中彼此權利與義務的安排，它引領著這些網絡裡實際的參與情形，並透過各種情境合宜的言談規約來塑造與維繫權利與義務的關係」(Edwards & Westgate, 1994, 114)。

在各種不同的參與結構裡，言談互動的表出實為維繫師生彼此之間認定權利和義務的重要橋樑。但就形式(或類型)來看的話，Philips從其研究中歸納出四種不同類型的參與結構(Edwards & Westgate, 1994, 377-378)：(1)老師與所有學生互動；(2)老師與部份學生互動；(3)老師與個別的學生互動；(4)學生分組並由他們自己帶領討論。這四種參與結構，只有最後一種老師將「說話」的權利釋放出由同學自己來分配。不過Philips進一步地指出各種類型的參與結構所出現的頻率不盡相同。但在部份的參與結構中，學生參與學習的氣氛會較其他形式的安排熱絡，並會有較好的學習表現(Edwards & Westgate, 1994, 379)。當然每個老師安排學生學習的參與結構不盡相同，蔡敏玲(民85a, 127-128)對泰雅族一年級學生的國語課則歸納出「老師與全班整體的互動」、「老師與某被指名的學生互動」、及「老師與一位學生的面對面互動」等三種參與結構。

「參與結構」和學生們生活的社群文化有著緊密的關係，國外也有不少的研究指出如果以「文化相容性」(cultural compatibility)的觀點(Cazden, 1988, 73)，將教材內容與師生互動的結構相結合，形成與「文化合宜」(culturally appropriate)的教學活動，將有助於改善學生的學習。例如，Au (1980, 95)在夏威夷的研究，學校裡的學習內容方案(KEEP)，主要是以「文化脈絡」為設計的主軸。這個方案結合了當地原住民「說故事」(talk story)的特色，並從學生

在社群生活中的互動情形，對於「成人角色的接受」、「相互參與的特點」和「共同敘述的現象」等特徵，有效地移轉成爲教室裡的教學活動。而在老師的引導下，學童以小組討論的方式進行閱讀課(reading lessons)，有效的改善了他們的學習成就。KEEP教學方案的成功，指出了思考參與結構議題對於教學有著極爲重要的影響，誠如Erickson和Mohatt所指出的：「在每個教室裡的參與結構做小小的改變，或許是更多文化性回應的教學能夠發展的方式之一」(Erickson & Mohatt, 1982, 170)

## 「課」的進行：營造真正討論的互動情境

就第三部分的分析，體認文化對於參與結構影響的重要性，在於教師能否於教學時，營造出一個「真正討論」(real discussion)的情境。以上述師生基本的互動單位I-R-E來看，教師在課堂上說話的時間，可以說是約佔了三分之二以上，相對的，學生發生的空間與時間卻少了許多。如果在學生回答老師的問題後，不單只是老師評示學生的答案，他更開放給其他的同學，讓他們有機會表達自己的意見，以一節四十分鐘的課來看的話，能出現「真正的討論」其實並不多見。錢清泓在對國小本土語言教學課進行分析後，發現師生在二十節課中只出現了一次的「討論」，而且還是在老師的主控下來進行(同上，109-111)。

至於教學時，什麼樣才稱爲是「討論」，學者有不同的看法。蔡敏玲(1996b, 7)認爲：「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」。Edwards和Westgate則認爲：一旦老師對於學生回答問題的評示，不是以「對或錯」而是以「同意或不同意」來表示時，此時的互動情境就不是以教師爲引導中心的背誦教學，而是一種討論(Edwards & Westgate, 1994, 125)。而Cazden(1988, 54)則從說話者的權利、教師角色、話語的形式三方面的變化，指出課堂上「真正的討論」是：「探討想法而非回答老師的問題，教師說話的時間少於平常上課所佔的三分之二時間；學生說得較多並自己決定何時說話，而不是等待老師指名回答，學生彼此也可以直接地說話」。但Cazden也指出：「真正的討論容易想像，但卻難以形成」(Cazden, 1988, 54)。

蔡敏玲(民85b)則認爲：「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」，而師生間的討論一旦出現的話，它就成為「一堂課中心智的最高點」（同上，7）。她更進一步的指出：「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」。所謂形式上的改變，指的是參與結構的改變：除由老師主導的講授上課外，也可以安排由學生同儕引導討論的時間，或是儘量將「發言權」釋放給學生，並允許私下的討論；而內容的變奏則是讓互動的主題有限度的開放，教師就課程內容拋出「相關」的開放性問題，並允許學生延展出新的話題，作為後續互動的基礎（同上，8）。

蔡敏玲以教室互動「變奏」的概念，重新檢視了參與結構對於教室互動中討論的形成與可能的影響，她更指出：「容許變奏的同步措施是更仔細地了解學生各種不同特質和成長背景及溝通方式」（同上，9）。換言之，許多「視為理所當然」的教室互動並非「本來就該如此」。不過，這其中最大的關鍵，在於教師認定所謂的與教材內容「適切」(relevance)的互動方式。對此，Cazden (1988, 72)一針見血地指出：「適切是好的教育的特徵之一，但我們卻常往錯誤的地方來尋找適切不能只從教材上來思考，而必須從學習者與任何教材間的關係來考量」。因此，學生在課堂上對於教材內容發表的敘事風格、所用的話語、肢體動作等，無疑地考驗了老師對「適切」武斷的價值判斷。因此，參與結構改變的另一深層意義，是使教學成為「不同人群間一種仲介(mediation)的形式」(Giroux, 1992, 17)，藉此，課堂上的討論不僅可以多元，而且也更有包容性。

就以上的分析，教師在課的進行時，除必須有效的掌握時間的運用之外，也應思量安排學生學習的參與結構，使學生所處之社群文化背景的互動形式，能容於教室互動中，而更要在這種情境裡，以不同的「變奏」方式，建構更多「討論」的空間，避免使教學互動成為「教師的獨白」。其次，在「變奏」的過程中，「文化適切的教材」則更需在「文化個殊的互動脈絡」裡來實施，才能發揮最大的功效！

## 結論與建議

本文首先從時間（連續）與師生互動形式（階層）等兩個面向，來分析「課」的結構。在一堂課中，如以「學校鐘聲」界定一節課的開始與結束，

## 專 論

可分為「課前期－準備期－教學期－課後期」等四個階段，而在這四個階段中，師生言談互動的基本單位為「教師引言－學生回答教師評示」。不過，在互動的過程可能出現許多的變異，這些變異所形成的較大互動單位，是依教學活動內容的相關「話題」來進行的。此外，「課」的時間與互動結構的質與量，更深受學校對於各學科授課時間的安排，而有各種隱默不顯的限制。

另一方面，「課」的開展與進行，也因教師與學生族群文化背景的差異，而有不同的風貌，這些極為細小且不易覺察的差異，反應在老師安排學生學習的「參與結構」中，以及教學時各種活動時間的運用上。而教學活動的參與結構，如能與學生所處之社群文化互動方式相結合，更可使學生融入學習情境中。另一方面，在「課」的進行時，教師教學的首要任務是能夠營造「真正討論」的空間，透過參與結構形式與內容的改變，不僅增加學生「發聲」的空間，也能使在有限的時間內，發揮更大的教學效益。

綜合以上的討論，本文亦提供以下四點建議，供作教師教學時之參考，以改善教學內涵，創造學生學習更多的空間：

一、覺知學校和班級生活的例行事件對於教學時間的影響：學校和班級每天都有許多的例行事件，這些事件可能是學校或班級文化的一部份，例如各種不同儀式。但這些例行事件可能影響了教師實際教學時間的運用，而使教學內容大打折扣，老師們不得不多加以關注。

二、了解學校授課時間安排對於實際教學的影響：每一堂課都因授課時間的不同而呈現出不同的風貌，但授課時間的安排不但受制於學科時數的多寡，更有其習焉不察的影響，甚而形成學校教育中的潛在課程。因此，老師們需多加覺察自身在不同科目的每一堂課裡，所可能掌握的教學時間，以避免傳達負面的「學科地位」訊息給學生。

三、檢視自己教學時安排學生學習的參與結構：教師可能依不同的需要安排學生的學習情境與方式，但在安排的過程中同時也界定了師生間權利與義務的關係。但並非每個學生都能適應老師所做的安排，有些學生不習慣一對一的互動方式；有的學生則能在團體分組的討論活動中更能有效的學習。這些都有賴老師們不斷地自我檢視與調整參與結構的形式，才能將「教」與「學」緊密的契合在一起。如Michaels (1985)所指出的：「如果教師能夠覺察到教室中訊息移轉的社會組織及其與學習間的複雜關係，或許可以增加更多自然發生的學習機會，並減少過去對學習所無法預料到的障礙」（轉引自Cazden, 1988, 141）。

四、認知與學生互動時，學生所處之社群文化背景的影響：在看似「同質性」很高的學生群體中，事實上有許多的個別差異。學生們可能來自於和老師不同的族群或文化背景，因而在互動的過程中出現「落差」的情形。老師們或許可以走入學生生活的社群裡，了解他們的言談方式，以避免對學生參與學習活動時的負面評價。也誠如Bernstein所指出的：「如果教師的文化將成爲學生意識的一部分，那麼學生的文化更得先在教師的意識中」（轉引自Cazden, 1998, 27）。

## 參考文獻

- 黃政傑(民80)，課程設計。台北：東華。
- 歐用生(民83)，課程發展的基本原理(2版)。高雄：復文。
- 蔡敏玲(民82)，從「一堵無法穿透的牆」談起——簡介社會語言學及其對初等教育的啓示。國民教育，34卷1.2期，頁15-19。
- 蔡敏玲(民85a)，國小一年級原住民學童在校及在家互動模式之詮釋性研究(II)。國科會專題研究計畫成果報告，NSC84-2413-H-152-008。
- 蔡敏玲(民85b)，衆聲喧嘩中，看誰在說話？幼稚園及小學教室互動的節奏與變奏。教育資料與研究，12，頁2-20。
- 錢清泓(1996)，在熟悉與陌生之間的一堂課：國小本土語言課之分析研究。國立台北師院國教所碩士論文。未出版。
- Au, K. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Anlysis of a culturally appropriate instruction event. *Anthropology & Education Quarterly*, XI, 2, 91-115.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In M. E. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd.ed.), 432-463. New York: Macmillan.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. NH: Heinemann Press.
- Edwards, A. D. & Westgate, D. P. G. (1994). *Investigating classroom talk* (2nd ed.). London: The Falmer Press.
- Eisner, E (1994). *The educational imagination* (3rd). New York: Macmillan.

專 論

- Erickson, F. & Mohatt, G. (1982). The cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*, 133-174. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Florio-Ruane, S. (1987). Sociolinguistics for educational researchers. *American Educational Research Journal*, 24(2), 185-197.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Heath, S. B. (1982). Questioning at home and at school: A comparative study. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*, 102-131. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Michaels, S. & Foster, M. (1988). Peer-peer learning: Evidence from a student-run sharing time. In A. Jagger & M. T. Smith-Burke (Eds.), *Kid watching: Observing the language learner*, 143-158. Newark, DE: International Reading Association.
- Ogbu, J. (1980). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, XIII, 4, 290-307.
- 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*, 370-394. Ma: New York: Teachers College Press.
- Posner, G. (1992). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.

本文作者為國立台北師範學院國民教育研究所碩士，主要專長為社會語言學

## Lesson: Structural Analysis and Meanings in Teaching

*Chien, Chin-Hone*

This paper analyzes and discusses the meaning of teaching in the "lesson" structures. The lessons in schools have sequential and hierarchical structures. The former is arranged by schedule in school and the latter is rooted on the basic teacher-student interaction. The first part of the paper analyzes the structures of lessons based on time allocation and teacher-student interaction. Then, from what is actually happened in a school, the author explores the time arrangement of class. And it is strongly influenced by the status of specific subject. This arrangement sometimes forms the hidden curriculum in school. The third part discusses the participant structure from the view of cultural differences. Because of the different cultural backgrounds between teachers and students, it might be hard for students to participate learning in school. The author emphasizes that it is important for teachers construct a culturally specific context for students to learn. In the fourth part, the author examined the interactive situation of "real discussion". Finally, the author makes some suggestions for teachers to improve their teaching quality.

**Keywords:** Teaching 、 Participant Structure 、 Lesson

---

*Teacher, I-Lan County Keng-Fang Elementary School*

