

教室言談在教學上的涵意與應用

陳 埤 淑

教室言談是教育研究所關注的議題，因為教室言談在教與學過程中扮演傳遞訊息、建構課程事件和活動及學生學習的媒介。在教與學的過程被視為情境因素，影響師生的互動與學生的學習。

關鍵字：教室言談、師生互動

本文作者為台南女子技術學院學程中心助理教授、國立高雄師範大學教育系博士；
學術專長為課程與教學、社會科教育、幼兒教育、方案教學

教育研究近年來受到精神科學及符號互動論、民族誌方法論及社會語言學的影響，開始注意到學習情境的脈絡。隨著教育研究典範重心的改變，教育研究朝向課堂中教師如何進行教學？學生如何反應(歐用生，民84)？師生雙方在互動下展現出什麼樣言談？進而了解真正教學與課程的內涵，因此，教室研究漸成爲一個重要的領域。爲了瞭解教室複雜的生活，Mehan (1979a) 認爲需要作綜觀的研究，探討教室在整個情境及在更廣大的社會脈絡中的影響。

教室的研究重視教室成員的參與共享的文化，因爲參與教室活動的成員有其特殊性，在教室中建構事件和活動，達成教學與課程的目標(Weade,1995)，探討教室的互動時，無庸置疑語言是互動中重要因素，因爲語言在互動中扮演著傳達、參與訊息的角色，並詮釋形成意義。然而，教室的研究不能只限在單一語言的層面，對使用語言的背後有關的整個情境或脈絡的因素絕不能忽略，因爲這些因素對教室互動的影響，將形成言談的差異及課堂生活類型的不同。因此，受到新的研究理論的影響，教室研究由靜態轉向動態的研究，由鉅觀的研究到微觀的研究，研究的新的主題也加入探討互動的脈絡、參與的結構及脈絡的線索。而本文旨在在教室層面上，探討教室言談在教學上的涵意與應用，以下就教室言談的概念、功能及特色，實徵研究分項說明：

一、教室言談概念

教室互動以言談(discourse)爲媒介，言談是教育歷程的形成者，教學藉由它而發生，同時也是課程與教學的傳播工具(Martin & Miller,1999; Stubbs, 1976)。言談有兩種：包括口語與書寫，口語或非口語的方式進行訊息的傳達。教室言談的研究也重視說的行爲，強調在何種情境中，說者如何發言？發言的動機爲何？以及根據何種參照來發言(Pomerantz & Fehr,1991)？

傳統對語言研究強調它溝通的功能，而忽略掉它實用的功能，例如語言具有社會層面的效應，帶來行爲的改變，也可以建構意義並且建立人與人的互動關係；同時，語言的使用也是權力運作的過程，使用語言主要目的之一，是達到影響或支配他人的行爲和想法，因而形成言談互動者間權力角逐的現象(周雅容，民85；Ng & Bardac,1993)。教室言談指在教室中以言談的方式，使受訊者產生行爲反應，達成施訊者的期望(Edwards & Westgate,1987)。因爲教育的情境中，無以計數的言談在教室裡出現，從教室言談的探討可以

了解學生表達多少？教師教了多少？教師如何創造改變教學的情境？教室的互動及教師的班級經營如何？教室言談是教室研究的重點(Cadzen,1986; Delamont,1976)。

二、教室言談的功能

當探討教室的言談時，由言談的分析可以深入瞭解教室互動中權力變化、角色及期望的關係。以民族誌的觀點作教室言談分析，關心情境脈絡下語言的使用，了解教室語言使用的結構以及教室的互動情形(宋在欣，民88)。

教室言談被視為學習過程中的核心。從教室言談品質的研究可以瞭解在教與學的過程中，師生如何使用語言及如何組織不同的語言模式(Stubs,1976)。而且教室言談的研究可以洞悉複雜教室情境內師生間的關係，只有從人的言談中才能了解人們對世界的看法，及他們說話的目的，進一步知道社會互動的過程。因此，研究教室言談主要關注語言互動的功能－維持社會關係，因為言談具有溝通及互動的特色，說話本身是一種社會行動，也是傳遞社會文化的意義。學生在發展語言的技巧時，更需要符合教室中溝通及互動的要求(Doyle,1992)。

從教室言談的分析中，想要了解師生的言談情形，師生教與學的過程中，老師講多少？學生談多少？以及師生互動的關係。在課堂中師生藉由各種方式互動，教室言談是教與學之間知識傳輸的媒介，由教室言談可以瞭解教師如何引導學生學習、影響學生的學習。從文獻中歸納出教室言談的功能分成幾項，下列分項加以敘述：

(一)溝通與傳遞知識

Cadzen(1988)認為任何的社會制度都可以視為一種溝通的系統，學校也是一個溝通的系統，學校以語言作為傳遞訊息的工具，教室言談提供教學與展示學習成果，達成溝通的功能。

Mehan(1979b)認為學生不僅要知道學科內容，他們也必須學到在既定的教室情境中，合適的表達他們的學科知識，知道與誰及何時說話和行動，並且在對他們所處學術性及社會性的環境中，詮釋教室的規則，形成有利於學生的學習(Mehan, 1979b)。因為有效的參與教室活動需要言談的溝通能力，教室是一個獨特的溝通脈絡，學生在教室裡必須具有溝通的能力，與教師與同儕溝通，形成學習的互動，從中獲得知識技能、價值觀與

態度，達成教育目標(Wilkinson, 1982)。

(二)影響學生的學習和成就

教室言談為教師傳遞訊息、學生獲得學習的管道。Cazden(1988)認為教室言談建立教師與學生的理解、推論與概念的共享架構，在言談的過程中教師引導學生進入教師的知識體系。例如教學時，教師透過言談進行示範，除了以非口語性的行為來暗示學生有關教師的意圖外，教師也會進行談話；教師的談話，可以引導學生注意教師所教的，以維持教學活動順利進行，並確立學生的學習；提供學生描述學習活動的特別語言，作為溝通的基礎，提供學生思考的架構，培養學生的判斷能力。

因此，教室言談與學生的學習成就有關。教師由言談的互動中，提昇學生的學習成就。Mohr(1998)研究發現，因為教師每天透過言談的傳遞教學內容、態度和觀念，因而教師的言談會影響學生的學習成就。根據Brophy和Good(1986)有效能學校的追蹤研究發現，當教師給學生說與做的機會，學生的學習成果表現更優異；Cochran(1997)、Lemke(1990)也發現當教師運用語言問問題時，可以提供學習機會給學生，控制學生的學習。教師在教室的情境中，提供豐富的問題問學生會比提供精確的知識給學生來得重要，對學生的學習較有益處(Barton,1998)。另外Nassbaum(1992)研究認為教師口語的建構和教室言談的傳遞，對學生學習態度與成就有很大的影響。同時Crawford、Kelly和Brown(2000)發現言談影響學生的學科的學習，因為當學生了解學科專有名詞的語意，又熟悉的使用這些專有名詞時，則學生愈能跨越時間和脈絡，而與學科語意連結；當學生學會彈性使用學科的專有名詞時，則學生更能成功的獲得學科知識，且能把學得的學科知識應用在一般的生活中心。

另外，教師可以用教室言談引導教學。Hammersley(1990)的研究發現，教師瞭解教室言談是教學中重要的一環。因為單向的呈現教材，只有講解或解釋，不是有效的教學，惟有營造雙方的互動，在教師發問與學生回答當中，讓學生有發言的機會，學生才能參與學習，學習是最有效的，同時，在這過程中，教師在與學生的對話中，反而掌握更大的言談控制權。

教室言談同時可以幫助教師作教學反省，Kraker(2000)從社會文化觀點探究資源班教室言談的功能，他發現師生言談會影響教學效能，如果教師應用教室言談作教學反省，從觀察口語與非口語的互動，可以很清楚的了解教室言談的類型及師生互動，進而改進教學。

事實上，在一般傳統的教學中，當教師完全掌控教室言談時，即使有對話，因為言談的主題與內容仍為教師所預設；如果學生超越教師預設的談話內容或主題時，教師認為學生向他們的權威挑戰，教師立即關閉對話，攔阻學生進一步求知的機會，因此，發言權的開放要視教師對權威認知而定。

三、教室言談的特色

教室言談受到言談規則的引導，在言談的方向、內容、對象及言談的量上，呈現出不同的特色，以下茲分列說明：

(一)教室言談具有目標性

教室言談為達到教學目的或課程目標而形成的，它具有目標性，有別於一般的對話。當教師引導教室言談進行時，需朝向兩個層面進行(Gumperz,1983)，一方面在言談的策略上，要檢驗言談的發展性，即顧到言談進行的方向。因為教室言談以協助學習者學習為依歸，以學業性(academic)為言談的基礎，而且言談的內容不能脫離教學主題而成為漫談，言談的範圍則侷限於教學目標所預設的學習內容。另一方面，教室言談也要朝向社會性層面進行，亦即教室言談要在過程中建立一種互動的關係。在社會性方面，因為教室言談在啟動時，言談的發動者先要引起他人的注意，繼之，引發發言、產生對話，促使雙方形成言談主題，達成共識。同時，在對話的過程中，言談發動者與參與者必須扣緊主題形成一問一答，彼此相互迎合或由一方認可的互動，才能達成設定言談的目標。因此，這是一個社會性互動的過程，若是言談互動的關係無法建立，則言談的目標也難以達成。因此，教室言談兼具有學業及社會目標性的特色。

(二)教室言談是一種制式的對話

當教室言談朝向目標性兩個層面進行時，易使教室言談發展成爲一種制式的對話。Kimberly(1994)在對話的分析中發現，教室的言談是師生互動的結果；是一種制式的對話，因它受到形式的規則所引導，且受限於教學的目的，形成特別的言談溝通類型。

教室言談可以分成幾種類型，然而最爲大家所熟知的是I-R-E類型即「教師啟動-學生回應-教師評量」(Initiation-Reply-Evaluation)，這是教室言談最常見的類型。在I-R-E類型中，「教師啟動」即由教師引出(elicit-

tion)事實的訊息或選擇；「學生回應」是在教師要求學生注意之後，由學生告知(informative)教師所要的訊息；「教師評量」是教師引導(directives)學生反應，提供的訊息之後，教師再給與回饋，使學生得知提供的訊息是否需要再修正或維持原意(Cazden,1988;Dillon & Searle,1981;Mehan,1979a)。I-R-E結構的基本假設，認為師生的互動係緊密持續著，由教師問、學生答、教師再給予學生回應而形成的。當教師對學生的反應加以評斷時，教師需要提出已知答案給學生，因此，教師問問題主要在檢驗學生學習成果，而不是在幫助學生建立知識。I-R-E如果能順暢的進行，教師需要能維持上課的進度、管理發言的順序，以及公平的分派學生發言；相對的，學生也要試著揣摩教師的意圖，知道何時發言？何時回答教師的問題？共同建立參與教室言談的規則(Cazden, 1988)。

(三)師生在教室言談的權力不平等

Lemke(1990)認為教師在教室裡代表成人的權威，他會利用不同的方式如形式、內容、活動結構和主題來控制對話。老師有權力決定要說什麼及不說什麼，在任何時間裡談論正確的主題；教師不必向學生解釋他們的決定，他們鼓勵學生接受權威。再者，教師是教育最高權威，他們通常會很成熟的關閉對話，在一定的時間內完成教學進度。不僅在對話上，在一般的課堂上，教師教導學生不要相信一般的知識，而應該相信「專家的看法」，而這個專家，想當然爾確是在教室掌管知識的教師。

教室言談大都由教師主控，教師的言談多於學生，言談的內容是由教師提供，學生循著教師的引導回答教師所要的答案。隱含在這類型的基本假設是，教師是整個知識結構體的傳遞者，在這結構中教師是居上位，學生則是下位的接受者；在角色的認定上，學生是被動的，而教師是主動的發動者。Hickman(1998)認為在IRE言談的架構中，所有的互動很明顯是由教師發動的，教師在傳遞訊息時，對學生而言，教師在任何時刻裡都可以說話，而學生必須等待教師認可之下才可以說話。學生在教室裡服從教師，在說話的循環中，參與者必須依照教師所建立類型嚴格遵行指令，表面上祇有在教師邀請下才能發言。學生的反應也要經過教師的檢驗，而教師對不同的學習所發問的問題很少有變化，答案往往是教師事先決定的，學生經過揣摩之後，給予教師所要的正確答案，但是，因為學生會故意迎合教師而虛應形式，學生是不是真正理解呢？

Lukinsky 和 Schachter(1998)提出有關教師在回應中的評量，值得深

思，因為每一個答案都被評為「對」或「錯」，因為教師在教室裡是唯一評「對、錯」的權威者，教師知道他問問題的答案，教師也只能在一定知識的範圍啟動發問。

四、教室言談的影響因素

教室言談既是溝通的系統，這系統會受到本身的施訊者、受訊者、訊息來源以及溝通脈絡的影響。以下就影響教室言談的因素加以說明：

(一)教師的學科知識

教師是學科知識的專家，在教室裡負責傳遞學科知識，特別是在知識的蒐集及呈現上，教師是主控教學的言談者(DeStefano, Pepinsky & Sanders,1982)。但是根據Carlsen(1992)探究教師學科知識與言談實際之間的關係時，發現教師學科知識有限時，會限制教師與學生的對話，而呈現不真的學科事實，且扭曲學科知識。另外，當教師學科知識有限時，也會在課堂教學中更加的依賴教科書作為傳輸知識的主要管道，有些教師對教科書的內容無法完全明白時，他的教學就會流於朗誦課文的教學。

教師的學科知識會影響教師提出的問題、課程目標多元的定義及引起學生提問的類型和範圍，老師提出的問題包括教師所提問題的認知層次和所提出的問題數量(Carlsen,1993; Crawford,Kelly & Brown, 2000)。另外，Carlsen和Hall(1997)探討教師發問的策略與言談的關係時，發現當教師對學科知識不熟悉時，教師使用發問的問題是封閉式的，且關閉對話，控制教室言談。教師對學科不熟悉時，在引導教室言談的班級經營時，教師與學生之間會產生不平衡的權力關係，因為教師經常碰到需要果斷的挑戰所面對的複雜活動，以及在對話中管理學生行為，因而會造成在教與學之間的師生言談很形式化的現象，亦即教師不恰當的運用對話活動，如發問和評量、建立對話的主題，決定誰說、何時說，使言談互動的本質變為更專斷為教師獨攬。

近來Crawford、Chen和Kelley(1997)的研究，檢視不同的參與架構，發現教師已不再是言談的主導者，因有些學科的學習過程中，需要由同儕間相互討論發現原理原則時，由於學生對於他們所學，可以經由與同儕的言談中建立學科的知識，讓教師對言談的控制權旁落。然而，Crawford研究學科是數學和科學，因限於學科性質的差異，所得的研究結果自與一般

非數理科不同；事實上有些學科在教學的過程中，特別需要由教師提供事實的知識或有些需要指導技能的學習，這些學科不是經由同儕討論可得學習時，教室的言談大權仍然落在教師的手中。

(二)學生的學習需求

Sainsburg(1992)認為教室是一個脈絡，在這個脈絡中包含著角色與社會期望。當教室被視為溝通的脈絡時，教師在提供合適的環境給學生的同時，也要視學生是否也有相同的詮釋。往往教師審視自己的角色和目的，定義學生合適的角色，當這些可接受的類型、談話的內容和評量都符合教師的要求，則這種被期待就符合教師的定義。教師如沒有辦法建立與學生的相互關係，就會讓學生覺得不受歡迎而他們剝奪貢獻意見的機會。因此，在教室的溝通當中，教師強加他們期望在脈絡上的意義，是影響教室溝通的重要因素。一般而言，教室的溝通受到參與者運用受到溝通脈絡的定義所影響。

(三)社會價值觀

Cochran(1997)認為語言的特色與功能可以運用在教學中，作為調整教學情境的需求。教室的文化是由透過語言建構而來的，語言也是呈現教學內容的媒介，如果對學科言談加以探究，則可了解教學廣大的脈絡對教學的影響。

在教育的議題當中，選擇或強調教什麼，都是一個價值及利益的選擇。學校的知識及一般的看法之間的關係，在言談中如何建立，也會隱含價值和偏見，任何的學科學習均跳脫不出社會的價值觀、及信念，因為，這些信念和價值觀來自廣大的社會群眾利益。Lemke(1990)研究科學課堂的言談，發現科學課堂上的對話受到社會價值、信念所限制，使得學生在學習學科時產生更大的困難。而一般在學科學習中提出問題討論或選擇重要領域的學習，都反映出社會族群權力及利益，例如學習科學，有關的科學史對科學家的生平很少被討論，又如科學課堂中針對科學爭議性的主題會大力的投入研究，而少注意到科學本質的探討。同時在教室言談中可見到的現象是教師與學生的價值觀也不同，教師認為應該教且需要學的，與學生的想法不同，直接影響教者與學者的態度。

(四)教室脈絡的影響

從教室生態研究典範理解教學言談的影響因素時，Green和Weade

(1987)認為每一間教室每一個班級都有它不同的教室文化。因為教室成員的差異性和特別的溝通類型，使它形成不同形式的社會組織，在這組織中，參與者往往透過班級的組織結構，在互動中分享成員的期望、規範、權利及義務，建構不同的教室文化。教室是一個溝通的情境，教室言談由教室中的參與者建構而成的，因著教室文化不同而有不同的溝通脈絡，如教學活動、課堂需求、教師目的，及參與者溝通合作的程度，參與者不同的期望及呈現的訊息等脈絡，都會影響到教室言談。

五、實徵的研究

因質的研究愈來愈受重視，對於教學互動研究又受社會語言學的影響，加上受到英國Cazden(1986)教室言談理論的引導，多數的學者紛紛投入幼稚園、小學、中學班級教學觀察分析言談的使用，瞭解班級師生互動的情形。多數的研究對學科的教室言談情形，資深與資優教師教室言談的表現，以及教室言談的分配權有興趣作深入的探討，以下分項分列說明：

(一)教室言談教師的角色

教室言談的發言權大致為教師把持，學者對教師在教室言談中所扮演的角色加以研究。Nassaji 和 Wells(2000)以六年的行動研究，從1991-1997分二階段(1991-1994及1994-1997)作研究，以四十四位教師為樣本對教室的回答作統計，探討教師在整個教室的互動中，如何採用對話的類型及其功能，研究發現大部份的教師，在整堂課中以活動目的為導向與學生形成對話，而且在活動中教師是發動者，也是評估者。

國內張俊紳(民86)採用Bellack 等人的理論作研究，探討國民小學教師教學效能，發現師生在教與學的互動中，教師仍是課堂教學的主導者。

王瑞馨(民88)研究國小一年級社會科教室言談，發現教師以學生的生活經驗作隨機教學引起師生互動，有時並沒有彰顯或充實學生經驗的實質內涵；在教師不支配發言權、不再堅持教師問答型態的狀況下，學生較能擴展敘事空間，且師生言談極其自然活潑；不過，教師仍認為支配學生發言權是必要的。

此外，錢清泓(民85)對國小本土語言教學課的分析，對教室言談的研究，採用質的研究，在長達一年的觀察中，他發現當教師不注意時，教室中的言談語言會改變，且學生回答的話，會以他們熟悉的語言來回答，不

受教學語言的約束；此外，學生也會依情境的變化，展現不同的言談方式，教師是維持進行言談的掌控者。

有關教室中言談權力的分配，吳如雅(民86)的研究，發現教室言談仍由教師掌控。教師說話權的分配明顯集中於教學進行中的階段，且在講授教科書中分配說話權的情況遠超過講授其他的教材內容。在處理說話權的功能方面，教師處理說話權以檢測學生知識為主，藉著給全體學生說話權來達成。另外，研究發現教師控制學生的發言權的方式是，教師要求學生遵守教室發言規則，課堂上學生發言要先舉手，教師講話的時候不可插話，並透過獎懲來強化這樣的訊息(陳秋月，民83；簡賢昌，民83)。

但在上述研究中，得知當教師主導教室言談時，教室發言權才能為教師所掌握，但是當教師放棄或放鬆發言權的掌控時，學生才有機會主導發言。然而，在教室言談師生權力失衡時，教師主導發言權的過程中，學生仍會伺機爭權的情形，發言權產生遞傳的現象。

(二)學科與言談的研究

教室言談的研究近來引起從事科學教育的美國學者很大的興趣。在美國加州的聖塔巴拉巴大學(Santa Barbara University)的教授群，大量的投入中、小學自然科學教育的研究，他們採用質的研究方法，從語言學及社會文化學的觀點探討教室言談，有的探討教師學科知識與教室言談的關係，以及教室言談如何影響學生的學習與成就(Kelly & Green, 1997)；有的分析教室言談的過程，探討學生如何理解科學的知識與實作(Crawford, et.al., 1997)；有的探討科學「課的結構」與教學言談，如何共同影響學科的知識，及形成學生學習的機會(Cochran, 1997)；有的探討有效能教師的教室言談，如何決定師生間的溝通類型(Mohr, 1998)，這些研究成果，顯示學科知識影響教室言談，同時，經由言談影響到學科的學習。

Carlsen, 和Hall(1992)採民族誌的研究，分兩個階段探討郊區高中教師對化學及生物學科知識的熟悉度與教室言談之間的關係，結果發現教師的學科知識影響問題的發問及議題的形成。

近來國內對教室言談的研究愈來愈重視，用在學科上的研究，有探究教師的言談類型，如宋在欣(民88)從事特殊教育語言型態的研究，對語文課的言談加以分析，對國小教室觀察的研究，發現教師要根據學科的性質，引發學生在自然情境下學習言談的知識與策略，對學生語文課的學習最有幫助。另外，鄭明長(民，88)從事國小社會科教學的教室詮釋分析，

發現學科知識豐富的教師能運用問題協助學生思考，言談較為多樣化，會提供學生思考的架構，並對故事內容作分析，而學生的談話大多是要求釐清語詞意義，學科知識較生疏的教師，只會引導課文講解和內容討論的方向。

(三)資深與資淺的教師教室言談表現

學者對教室言談與教師教學經驗關係作探討，發覺資深、與資淺教師的教學言談之間的差異。

曾守得(民86)研究中學英語科教師，比較資深與資淺教師在言談引發互動的情形，發現資深教師給學生較多言談機會；而對資深與資淺教師在課堂進行教學掌控言談的比較研究，黃淮英(民87)發現資深教師之言談時間佔一節課之百分之六十三點一，而資淺教師則佔百分之七十六點一。在教室互動中，幾乎全是由教師主控，學生只是依指示做必要的回答，其中資深教師言談比資淺教師教學型態較有彈性，能使學生參與教室互動，而資淺教師則專注於講解及授課。

由上述相關研究中，了解國內教室言談的研究，係以教師的言談為主，由教師掌控言談主權，惟因教師年資的不同，對掌控言談方式也有差異。但目前這類的研究只是少數的研究成果，未有代表性，值得再進一步的探討。

六、教學上的應用

教室言談在教學的應用上，宜考量問題類型的適用性、參與者的角色的學習及營造建構言談的情境，說明如下：

(一)教師善用問題類型成爲言談促者

教育上特別關注學生的思考能力的培養，在教室言談中，教師通常喜歡在開始上課的時候，就運用發問作爲教室言談的啓動，但是Pan(1997)對思考教學的研究，建議教師在使用問題啓發學生思考時，要注意使用問題的類型，因爲不同問題的類型有不同時機的適用性，如在一堂課的開始，可以使用封閉性的問題，用來鼓勵學生反應，這類的問題比較簡單，爲了增強學生的信心，等到課堂的進行中，教師以開放性的問題提問時，挑戰學生形成不同的假設作主題式的探究，另外，課堂結束之前，再以開放的

問題引導學生作進一步的主題思考，因此，雖然以發問來啓動教學，但是在進行教學時，教師仍要慎思使用問題的類型，使教室言談確立在互動的基礎上。

在教室言談中情境中，教師可以當促進者，教學中允許學生的聲音在教室中出現，提供學生具有責任與自主性的機會(Ares,1998)，以符合學生對言談的內容、主題及情境所需要，豐富教室言談。Kimberly(1994)認為合理的教學對話在師生互動中應包含一系列的程序，在教室裡輪流對話，由教師分配發言權，使每位學生具有參與言談的公平機會。另外，教師還要善於組織學生的問題，使用學生的背景資料引發學生作主題發言。

(二)協助學生成為教學對話的夥伴

教室言談影響學生的學習成就，根據實証研究(Cook-Gumper, 1983)，語言的學習受環境影響，語言可經由模仿學習而來。社會性的語言如建立人與人之間的情感形成互動的關係，學生在教學言談中學習社會性語言技巧，有助於學生掌握學習機會。當教室言談能流暢的進行，主要在於言談的參與者能成為對話中的合作夥伴(collaborative partners)，而非只有各自一方獨白，教學言談最重要的就是教師讓學生學會輪流發言，形成師生或同儕間對話的關係。因此，教師在平時的教學中，讓學生學會扮演成功的輪流對話夥伴，知道何時對話及如何對話等，有助於學生的學習。當進行教室言談時，教師宜酌量學生的語言差異性，發言的技巧可經由學習而來，因此，在平時裝備學生的對話社會技巧，幫助學生學會輪流對話。

(三)營造建構教室言談情境

教室是溝通環境，教室言談既是建構來的，是一種社會互動的過程，且由參與者建構、修正及校正而來。在教室言談情境中，課程可以當作一種溝通的情境；教學可以視為參與者以訊息溝通，在實際的情境中影響說服他人，形成共識詮釋共享的意義。因此，教室言談不只是在於問題的解決(Green & Wallat, 1983)，更是師生、同儕間情感交流的管道，也是教師偵測學生學習成效的工具，透過師生互動的言談，教師得知學生學習的情形，提供輔助教學、學習言談的策略，幫助學生組織學習線索提升學習成就。因此，教師宜營造對話的情境時，宜引發學生發言，讓學生自主性的詮釋教室言談，賦與言談的意義，掌握教學中言談的重點，以符合學習需求。

結 論

由上述得知，教室言談具有傳遞知識、開啓教學、引導學生學習、監控教學及修正教學的功能，成爲教室的溝通系統，達成教育目標。由於，教室言談的主控者有開啓與關閉言談的權限，當言談的掌控者願意鬆綁主控權時，這些功能才能達成。有關教室言談的研究，大多數的研究強調應開放給學生參與言談的機會，促進學習的效能。研究也發現教室言談的溝通系統中，施訊者的學科知識影響到言談開放的程度，施訊者學科知識貧乏時言談是封閉的，言談權力的關係會失去平衡，而且當受訊者的學習來自施訊者傳遞的訊息內容與方式學習時，如果符合受訊者所要的時候，才能照著施訊者的期望配合反應，否則受訊者也會改變角色爭奪發言權。再者，訊息的來源來自廣大的社會，傳遞的訊息爲迎合社會的需求，而影響言談內容的改變。

瞭解到學科知識影響教室言談內容與類型，在學科的學習中，需要有不同的言談類型引導學習，有一些學科必須在師生的互動中才能形成學生學習，此時，教師學科知識是引導學生學習的關鍵因素，有些學科如自然學科的探究，教師與學生對談中只需提供鷹架幫助學生學習，或引導學生同儕探究，則教師的學科知識不是直接影響學生的學習，但是有的學科則完全靠教師的說明才能獲得完備的知識時，教師的學科知識更是傳遞學習的重要來源。因此在探究學科知識的影響時，可以針對學科性質差異，探討學科知識與教室言談的關係，以瞭解教學的成效。未來教室言談的研究不僅針對學科的言談進行分析，學科所處的脈絡所形成的教室言談特色，應同時併入探討。

參考文獻

- 宋在欣(民88)。國民小學啓智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。
- 王瑞馨(民88)。國小一年級兒童生活經驗在社會科課程中的角色。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 吳如雅(民86)。國中英語教師處理學生說話權之研究。國立彰化師範大學英語研究所碩士論文。

- 周雅容(民85)。象徵互動論與語言的社會意涵。胡幼慧主編 **質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**，75-98，台北巨流圖書公司。
- 曾守得(民86)。中學英語師資培育與經驗傳承--教室互動與言談分析。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告。NSC84-2411-H018-005。
- 黃淮英(民87)。從英語教室互動分析教師言談功能。國立高雄師範大學英語系碩士論文。
- 張俊紳(民86)。國民小學教師教學效能之研究。國立高雄師範大學博士論文。
- 鄭明長(民88)。教學創新—從改變教室言談型態做起。新世紀中小學課程改革與創新教學學術研究論文彙編。國立高雄師範大學。
- 錢清泓(民85)。在熟悉與陌生之間的一堂課：國小本土語言教學課之分析研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 簡賢昌(民84)。班級文化之塑造：一個國小年級班級的個案研究。國立新竹師範學院初等教育研究碩士論文。
- Barton, A. (1998). Examining the social and scientific roles of invention in science education. *Research in Science Education*, 28,133-152.
- Brophy, J. E., & Good, J. L. (1986). Teacher behavior and student achievement, In M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed) (pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (PP. 432-463). New York: Macmillan.
- Cazden, C. B.(1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Cochran, J. P. (1997). What's 'common' in a common core: How course structure shapes disciplinary knowledge. *Journal of Classroom Interaction*, 32(2),45-55.
- Crawford, T., Kelly, G., & Brown, C. (2000). Ways of knowing beyond facts and laws of science: An ethnographic investigation of student engagement in scientific practices. *Research in Science Education*, 37(3), 237-258.
- Delamont, S. & Hamilton, D. (1976). Classroom research: A critique and a new approach. In M. Stubbs & S. Delamont (Eds.), *Explorations in classroom observation* (pp.3-22). New York: John Wiley & Sons.
- Dillon, D. & Searle, D. (1981). The role of language in one first grade classroom. *Research in the Teaching of English*. 15 (4): 311-328.
- Edwards, A. D. & Westgate D. P. G. (1987). *Investigating classroom talk*. Philadl-

- phia: The Falmer Press.
- Gumperz(1983). Conversational inference and classroom learning. Green, J.& Wallat, C. (Ed) *Ethnography and language in educational settings*. 3-24 NY: Ablex Publishing Corporation.
- Green J. & Wallat C. (1983). Mapping instructional conversations – A sociolinguistic Ethnography.Green J. & Wallat C. (Ed) *Ethnography and language in educational settings*. 160-204 NY: Ablex Publishing Corporation.
- Hammersley, M. (1990). Classroom ethrography. S. T. Emundsby Press Ltd: Print Great Britian.
- Kraker, M. J. (2000). Classroom discourse: Teaching, learning, and learning disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 16,295-313 .
- Lemke, J. (1990). Talking science: Language, learning and values. Norwood, N.J.: Ablex
- Martin, D., & Miller, C.(1999). *Language and the curriculum: Practitioner research in planning differentiation*. London: David Fulton Publishers.
- Mehan, H. (1979a). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Mehan, H. (1979b). What time is it. Denis? Asking known-information questions in classroom practice. *Theory into Practice*, 18(4), 285-294.
- Mohr, K, A. J. (1998). Teacher talk: A summary analysis of effective teachers' discourse during primary literacy lessons. *Journal of Classroom Interaction*, 32 (2),16-23.
- Nassbaum, J. F. (1992). Effective teacher behaviors. *Communication Education*, 41,167-180.
- Pomeranter, A. & Fehr, B.J. (1991). Conversation analysis: A approach to the study of social action . In Van Dijk, T.A. (Ed), *Discourse as social interaction*. London: SAGE Publication.
- Stubbs, M. (1976). Keeping in touch: Some functions of teacher-talk. In M. Stubbs, and S. Delamont (Eds.), *Explorations in classroom observation* (pp.151-172). London :Wiley.
- Weade, G. (1995). When content becomes process : Talking knowledge into meaning in a fourth grade mathematics lesson. *Journal of Classroom Interaction*, 30(2), 41-51.
- Wilkinson, L. C.(1982).Introduction:A sociolinguistic approach to communicating in

the classroom. Wilkinson(Ed.). *Communicating in a classroom* (pp.1-17). New York: Academic Press. INC.

(收稿日：2002.6.30；完成修改日：2002.8.17)