

主題論文
課程研究
大陸特刊 頁 47-66

轉換與更新：中國大陸課堂教學話語研究

安桂清*

摘 要

隨著「語言學轉向」及話語分析的興起，課堂教學話語研究開始為人所矚目。中國大陸過去三十年的課堂教學話語研究呈現出兩種語絡：「非批判的方法」與「批判的方法」。其中前者又存在兩種取向：語義學取向與語用學取向。但嚴格意義的批判研究取向的教學話語分析至今仍處於起步階段。二十一世紀以來，在基礎教育課程改革的推動下，傳統課堂教學話語的運作方式有所轉變，教師與學生的身分、關係及觀念體系在覺醒的課堂教學話語實踐中部分得以重建。但課堂教學話語要真正成為一種「解放的」話語實踐，還有賴於教師「批判的語言意識」的發展。面對中國大陸課堂教學話語研究亟待突破的狀況，期待有更多的研究者以高度的使命感投身其中。

關鍵詞：課堂教學話語、個體身分、師生關係、觀念體系、批判的語言意識

* 安桂清，華東師範大學課程與教學研究所副教授。E-mail: anguiqing@163.com

Journal of Curriculum Studies

Special Issue, pp. 47-66

Transformation and Renewal: Research on Classroom Teaching Discourse in Mainland China

Gui-Qing An *

Abstract

With the “linguistic turn” and the rise of discourse analysis, more attention has been paid to the research on classroom teaching discourse. There are two methods that are non-critical method and critical method in the research field of classroom teaching discourse in Mainland China over the past thirty years. Non-critical research includes two trends that are semantics trend and pragmatics trend. Speaking rigidly, critical research on classroom teaching discourse is still in its Starting period. Under the promotion of basic education curriculum reform, traditional operating modes of classroom teaching discourse have changed since 21 century. The identity, relation and idea system of teacher and student have been partly reconstructed because of the new classroom teaching discourse practice. However, classroom teaching discourse depends on the development of teachers’ critical language awareness if it truly becomes a kind of “emancipatory” discourse practice. Facing the condition that research on classroom teaching discourse need make an urgent breakthrough in Mainland China, we expect more researchers to devote themselves to the research on classroom teaching discourse with the high sense of mission.

Keywords: classroom teaching discourse, personal identity, teacher-student relation, idea system, critical language awareness

* Gui-Qing An, Associate Professor, Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University. E-mail: anguiqing@163.com

引言：「語言學轉向」及話語分析的興起

當Carlnap做為分析哲學維也納學派的代表人物宣稱「一切哲學問題都是語言問題」時，哲學領域的「語言學轉向」（linguistic turn）開始為人所矚目。隨後的發展出人意料，二十世紀1960年代以來，語言研究成為人文社會學科的重要議題。在此之前，「語言」僅是表達世界的形式和溝通人際關係的工具，除語言學外，它在其他的人文社會學科中一度處於缺失的位置。在此之後，方法論意義上的語言工具論被存在論意義上的語言本體論所代替，語言成為世界的存在方式，人類是以語言的方式擁有世界的，「在詞語破碎處，無物存在」。由此，人與語言關係的傳統看法被徹底顛覆，「你以為自己在說話，其實是話在說你」（劉北成，2001：110）成為人在歷史文化處境中的寫照。

隨著語言問題被納入人文社會科學的研究視野，以語言研究為中心的話語分析（discourse analysis）在近年來逐漸成為人文社會科學的研究焦點。話語用於指稱語言的使用，做為社會實踐的一種形式，話語不只傳遞語言本身，更傳遞著銘刻於語言中並通過語言來表達的社會關係。因此，話語並非是中立的。當代西方著名的批判話語分析學者Fairclough認為：「在話語和社會結構之間存在著一種辯證關係，……後者即是前者的一個條件，又是前者的一個結果。」（殷曉蓉譯，2003：59）換句話說，話語雖受社會結構的限制，但在社會意義上是建構性的。Fairclough進一步指出，

我們可以區分話語的建構效果的三個方面。話語首先有助於某些有著不同稱呼的東西的建構；……其次，話語有助於建構人與人之間的社會關係；再次，話語有助於知識和信仰體系的建設。這三種效果分別對應語言的三個功能和三種意義維度，他們共存在所有的話語之中，也在所有的話語之中發生相互作用——也就是我稱之為語言的「身分」功能、「關係」功能和「觀念」功能的東西。（殷曉蓉譯，2003：60）

Fairclough從效果層面廓清了語言之於社會的紛繁複雜的作用，在接下來的論述中，我們將採用這一特別適合社會變化研究的分析框架。

話語分析引起了人文社會學者的空前關注，他們致力於通過對話語的產生、發

展和演變的解讀，發現話語背後的意義變換和權力真實。在課堂這一場域中，教學話語也不單單是一種認知性的語言實踐，它同時做為一種社會性和文化性的政治實踐而存在。教師與兒童在課堂這一政治空間中，其身分、關係和觀念是在教學的話語實踐中生成並發揮作用的。因此，在此一範圍裡，話語本身做為權力的一種形式被接受。本研究在簡短回顧中國大陸課堂教學話語研究的發展脈絡之後，將聚焦於課堂師生的言語行為，運用批判性話語分析的方法，揭示基礎教育課程改革背景下新的課堂教學話語實踐是如何改造傳統的話語方式，並重建主體的身分、關係及知識和信仰體系的。進而探討這一革新的話語實踐賴以產生並得以維持的「批判的語言意識」又將如何獲得。

壹、中國大陸課堂教學話語研究的發展脈絡

中國關於教學語言活動的研究是二十世紀1980年代以來才逐漸興起的。近三十年來，雖然相關的研究成果並不少見，但多數與今天的話語分析理論不相符合。嚴格意義的課堂教學話語分析至今仍處於起步階段，並且僅在最近幾年才受到應有的關注。話語分析是一種批判的方法，「批判的」意味著將隱蔽的聯繫和原因揭示出來，傳統的教學語言研究取向與此不同，話語背後的意義探尋並非其關注的重點。因此，中國課堂教學的話語研究存在兩種語絡：「非批判的方法」與「批判的方法」。其中前者又存在兩種取向：語義學取向與語用學取向。綜合上述考察，中國的課堂教學話語研究呈現如下面貌：

一、非批判的語義學取向

語義學的語言理論堅持語言的意義是確定的，並有其嚴格的語法規則，語言意義實現的最高宗旨乃是主客符合。教學語言研究的這一取向在二十世紀1980、1990年代較為多見，時至今日亦有所延續。這與中國教學論長久以來所依循的理論演繹的研究路向有關。這種教學語言學借用語義學的研究成果，並根據教學的特殊需要對教師的教學語言做出演繹和規定，如教師教學語言的運用要能夠「準確、清楚的表義」、「在具體的教學環境中有效地實現資訊的傳遞，保證學生正確理解教師的教學言語」、「利用修辭學的知識和理論，讓教學言語的運用適應於題旨與環境，形成教學言語的生動、準確並更富表現力」（宋其蕤、馮顯燦，1999：5）等等。二十世紀1980年代以來，教學論中對教學語言藝術的探討多屬此類。一系列研究著

作也相繼出版，如《教師口語》、《教師口語學》、《教師口語技巧》、《教師口語技能》、《教師口語藝術》、《教師語言學教程》、《教師語言藝術》等等。顯然，這些研究脫離教學語言使用的具體情境，僅把教師視為課堂教學語言的主體，無視學生做為課堂教學另一言說者的事實，似乎教學語言研究的全部目的僅在於幫助教師更好地完成知識傳遞這一教學過程。教學語言研究的這一取向無疑強化了教學的灌輸實質，這或許是導致其逐漸式微的根本原因。

二、非批判的語用學取向

語用學與語義學相對，該語言理論主張語言的意義是由特定的語境所決定的，具有非確定性，語言沒有其嚴格的語法規則，語言意義實現的最高宗旨是主體間的共契、交流。在功用性的語用學框架內，教學語言的研究是從反思話語的局限開始的。1990年代，有學者開始注意到：

教師的話語無法準確表達他想要表達的意義，學生無法通過話語準確接受教師表達的意義，意欲表達和實際表達的不同一，實際理解和期望理解相偏離。
(石鷗，1995)

不過這一取向的教學語言研究大都集中於第二語言教學的範圍，並且主要是以第二語言習得中的可理解輸入和互動輸入理論為指導，從教師話語在話語量、提問方式、交互調整、反饋方式等方面來探討教師話語的使用策略。在教學論領域，依循這一取向的教學語言研究大多採用定量研究的方法從整體上勾畫教師——學生課堂語言的結構和特徵。比較典型的如吳康寧、程曉樵、吳永軍與劉雲杉（1994）依據教師課堂言語行為的總體類型所做的教師課堂角色類型的研究，劉雲杉、吳康寧、程曉樵與吳永軍（1995）對學生課堂言語交往的總體特徵及其所昭示的學生身分及所處地位的考察，以及沈貴鵬（1997）對教師在同一課堂上對待不同類型的學生口頭言語互動的差異研究。這種研究取向一方面與教學研究的焦點轉向實際的課堂生活有關，另一方面也與引進國外的課堂互動分析工具有關。比如Flanders的師生互動分析編碼系統（Flanders Interaction Analysis Categories, FIAC）不僅被廣泛用於描述師生課堂語言的互動模式，而且影響了其他課堂語言分析工具的設計（Hopkins, 2008: 100）。概括該研究取向的特徵，首先，教師和學生之間的話語互動雖得到關注，但研究還未進入對課堂話語的批判分析階段，大多仍屬於功能主義

範式。其次，教學話語行為的實證分析把分析物件的「發言」範疇化，無視人類溝通中發言的多義性和複雜性，僅僅關注顯性的、可觀察的行為，從而忽略了那些可能對課堂教學更具意義的範疇。這也是所有實證主義的教學分析共同存在的問題。

三、批判的研究取向

課堂教學話語的批判研究取向在中國的興起與課堂觀的轉變及國際教學話語研究的蓬勃發展密切相關。傳統意義上，課堂是一個僅具物理屬性的空間概念，但受教學研究民族誌方法論的影響，許多研究者開始視課堂為一個「社會活動場」，一個「政治空間」，其中彌散著權力支配與力量控制。並且這種支配與控制主要是通過話語這一語言暴力發揮作用的。由此，揭示課堂教學話語的建構及運作方式便昭告了師生的某種存在方式及其權力邏輯。另一方面，二十世紀1970年代之後，國外學者，如Mehan、Cazden、Heath、佐藤學等借用民族誌方法論或文化人類學的方法在課堂教學話語研究方面取得了一系列令人振奮的研究成果。這些成果進一步啓迪中國的課堂教學話語研究，開始把研究的焦點轉向對教學話語的社會意義及教學話語權的關注。1990年代末，有學者對教師話語權力的實質與運作及其內容特徵有所揭示（劉雲杉，1997）。世紀之交，伴隨基礎教育課程改革的推進，批判教師話語霸權對學生話語權力的剝奪，進而探討課堂教學話語重建的路徑，成為多數研究者考察課堂教學話語的致思理路（相關研究成果如：邢思珍、李森，2004；徐輝、謝藝泉，2004；劉世清、姚本先，2004）。但有一點毋庸置疑，不對話語運作所採用的策略、技巧和謀劃進行深刻地揭露，並予以轉換，便無法從根本上重建課堂話語的權力關係。當前，這類對課堂教學話語運作機制的探討比較少見，少量關注課堂教學話語研究的碩士論文對此進行了研究。如歐陽林舟（2005）依據對課堂實際觀察得到的真實語料的分析，指出教師為取得預期的教學效果，在教學過程中借助下列技術實現對課堂的操控：操縱掌聲、連續接近技術、壓抑與抑制、走進控制、稀少化、縮略語、人稱置換等。批判研究取向為課堂教學語言研究開闢了一個嶄新的研究視角。但就中國的研究現狀而言，在三方面還需加強：一是更為深刻、具體地揭示課堂教學話語的運作機制與策略；二是在批判現有課堂教學話語實踐的基礎上，增強課堂教學話語研究的建設性；三是深化話語研究的辯證性，在課堂教學中教師和學生並非為話語完全宰制，權勢話語對師生的主導過程也包含著師生對這一過程的鬥爭和抵制行動，這一行動有可能成為創造新的話語脈絡的契機。

貳、基礎教育課程改革與革新的課堂教學話語實踐

話語在最一般的意義上是對主題或者目標的談論方式，包括口語、文字及其他的表述方式。但若就話語積極地建造或構築社會的過程而論，它所涉及的範圍則更加廣泛。就課堂教學話語而言，廣泛意義上來說，它既包括教學過程中師生的口頭言語行為，也包括教案、教科書、學生筆記等的文本語言，同時亦涉及手勢、身體姿態、臉部表情等所謂體態語的非言語行為。甚至課堂空間與流動的時間也是教學話語的組成部分，因為時空儘管處於無聲的狀態，但它對人的思考、行為和存在的可能性的制約無疑使其成為權力型態的表徵。在課堂場域中，上述教學話語總是以某種方式「出聲」，從而影響著身處其中的人們。教學話語研究的出色代表，美國哈佛大學的Cazden教授基於課堂教學話語的三種狀態——「課程的語言」、「控制的語言」和「個人認同的語言」設定了教學溝通的三種話語功能：主張的、社會的和表達的功能（蔡敏玲、彭海燕譯，2001：4）。顯然，這種劃分與Fairclough所論述的話語的觀念功能、關係功能和身分功能有異曲同工之妙。世紀之交，隨著中國最具影響力的教育改革措施——基礎教育課程改革的推進，課堂教學話語在一系列新的教學理念和教學實踐樣態的催生下，具備了轉換與更新的可能性與現實性。在下面論述中，我們將圍繞課堂教學話語的核心部分——師生的言語行為展開重建，儘量揭示一種革新的課堂教學話語實踐的面貌及其所展現的功能效果和意義維度。

一、檢查裝置的拆解與個體身分的重構

話語的每一種行為類型都有其自己的關聯主體位置。課堂教學的話語模式也確定了那些以「教者」和「學者」的身分加入進來的人的位置。在全球教室裡，存在於師生之間最普遍的一種對話方式即是「教師主導（teacher initiative）——學生應答（student response）——教師評價（teacher evaluation）」。根據Mehan（1979）對教學的分析，80%以上的教師發言顯示了上述「Initiative-Response-Evaluation, IRE」的對話結構。這種對話結構強制性地構成了師生溝通的裝置，成為教學隱而不宣的內在議程。從一個側面講，深諳這種對話結構的師生能夠快速地展開教學，並即時確認學習情況。但另一方面，這種話語結構的局限性亦十分明顯。以《驚弓之鳥》的教學片段為例：

T：更羸告訴魏王：「大王，我不用箭，只要拉一下弓，就能把這只大雁射下來。」誰能告訴呂老師，應該用什麼語氣讀這句話？

S：自信的語氣。

T：嗯。你面對的是一國之君，所以還要——

S：有實力。

T：還要加上什麼語氣！

S：低調一點，含蓄一點。

T：對了！

這段對話實際上是由三個IRE結構所構成的。在第一個IRE結構中，教師用一個字「嗯」，部分地接受了學生的回答，但並不完全滿意，隨即繼續追問。在第二個IRE結構中，教師著重強調「語氣」兩個字，潛在地對學生「有實力」這一應答進行了回應，意思是「『有實力』不是表達語氣的辭彙，我要的是能夠體現語氣的答案」；接下來，當下一個學生說出教師想要的答案時，教師終於給出了回答正確的評價。事實上，教師不但設定了這段對話的議題，而且對問題的答案事先已了然於胸，教學互動只是教師等待學生說出他心中已有答案的過程。在這種形式的教室話語中，教師就是議題的設置者、互動過程的控制者和知識的裁決者。表面上，我們看到教師對話語擁有控制權，不過深究之下，由於受制於預定的教案，教學話語也只是預定框架中的遊戲。學生的情況更糟，置於隨時被檢查的境地，幾乎他們所說的任何東西都要接受口頭「評分」。Foucault指出，「檢查」是極為重要的規訓手段，

它是一種追求規範化的目光，一種能夠導致定性、分類和懲罰的監視。它確立了個人的能見度，由此人們可以區分和判斷個人。（劉北成、楊遠嬰譯，2003：208）

檢查話語具有強大的異化力量，它不僅使學生個體處於被統治的地位，而且使個體像客體一樣得到「處理」和「安排」。似乎學生是一個有缺陷的系統，一個需要被不斷檢視的客體。要想成為「好學生」，就要壓抑自己的言說慾望和放棄話語權力，習慣他者的操縱。長期的這種課堂生活必然使學生淪為課堂教學的「失語者」和「缺席者」，從而削弱其創造性。剝奪師生活動的創造性因此成為以IRE為

代表的話語檢查裝置的最大問題。

要打破教學話語中教師對學生的宰制，重構師生的個體身分，就需要拆解話語所隱含的機制，最直接的方式就是打開IRE結構，尋回課堂的「即興」品質。例如：在一堂數學課上，丁老師給大家出了一道題：一堆48千克的草料，老黃牛吃了15千克，剩下的平均分給了3匹小白馬，每匹小白馬吃到多少千克草料？題目出來後，教師讓學生自己審題、列算式。5分鐘後，發現出現了 $(48 - 15) \div 3$ 和 $48 - 15 \div 3$ 兩種算式。這時丁老師並沒有立刻給出判斷，而是把這兩個算式列在黑板上，並請學生說說對這兩個算式的理解。列第一個算式的同學說：「 $48 - 15$ 表示剩下的草料，再除以3表示每匹小白馬吃的草料。」列第二個算式的同學說：「老師，我剛才驗算了一下， $48 - 15 \div 3 = 43$ 千克，說明小白馬每天要吃43千克草料，總共只有48千克，老黃牛已經吃了15千克，照這樣一匹小白馬都沒有吃飽，還有兩匹小白馬怎麼辦？所以我的算式肯定有問題。」「那你知道問題在哪裡嗎？」「忘記加小括弧了。」「你知道小括弧的作用是什麼？」「小括弧裡的東西可以先算。」

面對學生的答案教師並未對其做出裁定，而是繼續尋求學生對問題的理解。此一案例表明，檢查裝置的拆除預示著學生自身建構能力的恢復。兒童對問題的認識往往是在表出的過程中，漸漸地被想出來的。正如哈佛大學教學研究專家Duckworth（1996: 158）所言：

在試圖向別人清楚地闡述自己想法的同時，學生們也更加明晰了自己的觀點。大多數學習都發生在闡釋之中（教師為什麼要壟斷學生明晰自己觀點的機會呢？）。

了解到這一點，教師就應意識到，在學生回應的內容與教師的預期相異時，不要直接地否定他們，而應試著打破IRE結構，巧妙地運用語言，創造出更有利於學習的環境。學不是教的結果，學習並不是依照教師的評價接受正確答案那麼簡單，而是兒童應有的自主且負責任的創造性行為。基於此，在師生的話語溝通中，與其說是教師的表達能力，毋寧說是教師的傾聽能力更足以考驗其水平。「傾聽」打破了教師對話語的壟斷，源於學生的問題與提問的對話得以更多的發生並進行下去。教師也會問問題，但這是真的在詢問，而不是出於確認或核對目的明知故問。可以斷言，如果教學領域擁有未來，它來自於教師這種對學生學習的重新理解和由此重構做為傾聽者的身分實踐。

部分教師可能會抱怨：「我一直都在鼓勵學生積極發言啊！」然而，那些出於滿足教師自身的種種需要而展現的話語表演，例如：為接受觀摩的需要、為形成教師理想中的課堂氣氛、為體現自身的寬容形象等所刻意營造的眾聲喧嘩的場面，難道不值得我們警惕嗎？表面上話語檢查裝置獲得了暫時的消解，但其基礎不是對學生學習的理解和尊重，只是在於滿足自身功利性表演的需求。倘若如此，學生話語終究是依附於教師話語並做為教師話語的實現工具而存在的。基礎教育課程改革確立了以學為中心的教學課題，「以學為中心」不僅僅是使教師掌握教的有效策略，更致力於尋求教學理念的轉型。在師生的話語溝通中，落實該理念意味著無論對待什麼樣的學生的發言，教師都耐心地承認其自身所具有的邏輯，並把探究這一話語的邏輯世界做為教學的常態，而非使教學始終按照自己的想法進行下去。做到這一點，上述兒童話語權力的虛假獲得與隱性剝奪現象當可避免，兒童做為教學話語主體的地位也當可恢復。

二、陷阱模式的突破與師生關係的重塑

話語模式同時形塑著主體間關係的狀態。在課堂溝通中，師生之間大都在進行著關於課程知識的認知性活動。考察傳統意義上這一認知性實踐的話語特徵，可以用「陷阱模式」一詞加以概括。教師通常只關注學生是否掌握了正確答案，並不希望他們發表自己的看法。為此，在教學中，教師總是想方設法地「啟發」學生，將極有創意的回答修理得與教參如出一轍，從而最終「誘導」學生落入標準答案的「陷阱」。以一年級「20以內數的排列」的教學片段為例：

T：下面，請小朋友們談談對單數和雙數的認識。

S：我發現，一個數能分成兩個大小一樣的數時，這個數就是雙數，而單數就不能分。

T：這是一種說法，再好好想一想，應該怎麼說？

S：我覺得一個數能找到它的一半時，這個數就是雙數。

T：看著黑板上的這排數位再說說看，一個末位……

S：一個末位是0、2、4、6、8的數就是雙數。

T：對！大家記住了，一個末位是0、2、4、6、8的數就是雙數。

試想，一個一年級的小學生說出了多麼了不起的發現！儘管他的結論不夠精確

（沒有考慮數的範圍），但這些觀念是基於他們自身的認知水平所做出的理性判斷。可惜的是，教師並未對學生的觀念抱持一種欣賞和悅納的態度。如果教師提供學生表達的機會，但卻對意料之外的觀念置若罔聞，這樣只會把教學推向一種學生揣測教師心理的「猜謎會」。教學話語的「陷阱模式」極大地限制和約束了兒童的思維。師生之間權威與服從、教化與被教化的認知關係得以建構並不斷獲得強化。課堂教學中的師生溝通不僅包含認知性的話語，同時還伴隨著輔助這一認知活動的社會控制的話語。這些話語所反映的師生關係同樣不是基於平等的人與人之間的關係。諷刺挖苦或嚴加訓斥的控制話語對學生的壓抑與傷害自不必說，溫情脈脈或用心良苦的話語也並不必然是道德的。「我這樣做是為你好」、「你現在雖然恨我、怨我，但將來會感激我的」，教師經常會借助諸如此類看似符合學生利益的話語獲得控制學生的合法性。然而，以犧牲兒童今天的生活去換取所謂未來的成功，這種教學並不是一種倫理的和負責任的行為，說到底其立場仍是功利主義的。社會控制話語所潛伏的危險並不比認知話語小，在一種隱性的塑造中，兒童更容易喪失抵制意識和批判力量，導致精神貧乏與人格平庸。

消解陷阱模式所造成的師生關係的不對稱狀態，需要通過對話在教室中創造意義共用的空間。當前，建立「對話的課堂」已成為基礎教育課程改革中課堂教學重建的方向之一。「對話的課堂」終結了教師把真理強加於學生的充滿敵意的行為，促使師生在一起相互參與著以獲得真理。下面是在一節教學主題為“The seasons”（季節）的英語課上發生的故事。

當討論到What colour is summer?（夏天是什麼顏色的？）時，學生們紛紛舉手發表自己的見解：

S1: I think summer is red. Because summer is hot. In summer the sun is red.（我想夏天是紅色的。因為夏天很熱，夏天的太陽是紅色的。）

S2: I think summer is blue. Because in summer the sky is blue. The sea is blue, too. I can swim in the sea.（我想夏天是藍色的，因為夏天的天空是藍色的，海也是藍色的。我可以在海裡游泳。）

.....

舉手的學生愈來愈少了，我想就這個問題的討論也該告一段落了，但我注意到Jessica始終沒有放下高舉的小手。那時，我猶豫過，擔心這個環節更多的發揮會打

亂整節課的進度。但我還是想聽聽她的發言，「What's your opinion, Jessica? (你的觀點是什麼呢?)」只見小女孩沒站穩就說了起來：「I think summer is colourful (我認為夏天是彩色的).....」沒等她說完就有學生叫了起來：「Colourful isn't a colour.」(彩色不是一種顏色。)其他的學生也紛紛附和著並用疑惑的目光看著她。我也感到很好奇，隨即說道：「不如讓我們猜猜看為什麼Jessica眼中的夏天是彩色的。」於是，學生們做出了種種不同的推測：

S1: Maybe she can wear a colourful dress in summer. (或許夏天她可以穿彩色的裙子。)

S2: Maybe she has a colourful umbrella. (或許她有一把彩色的傘。)

S3: Maybe she can pick up colourful shells at the beach. (或許她可以在海邊拾彩色的貝殼。)

.....

學生們眾說紛紜，但是Jessica始終微笑著在那兒搖頭，最後她說：「I like the beautiful rainbow. I can see the colourful rainbow in summer. (我喜歡漂亮的彩虹。在夏天我能看到七彩的彩虹。)」教室裡隨即響起了欽佩的掌聲。

在這一教學事件中，一次計劃好的課堂突然發生了轉變，但教師並沒有使課堂回到原先的計畫，她似乎意識到了此一意外時刻的重要性，隨即順著課堂的語脈吸引學生進入了一場真正的對話。師生在一種共用的氛圍中獲得了更多關於夏天的體驗。此一教學事件會令我們深感教學的精彩是無法預約的。儘管控制並不都是消極的，但知道什麼時候該放棄控制是好的教師應具備的條件。要點燃課堂的對話，教師必須尊重教學生活的偶然性，清楚地認識到課並不能按照計畫一直進行下去。只有保持開放並傾聽和理解學生，才可能有機會在課堂中創造意義共用的對話空間。在此一空間中，社會控制話語可能變得缺乏邏輯和力量，但卻更帶有關心性和真實性。教師的形象不再是正義事業的維繫者，他自身的脆弱性在對話中得以敞開。教師的言辭也不再那麼冠冕堂皇，而是真正成為學生批判力量的催化劑。

還需提及的是，學生並不是完全靜待教師擺布和控制的個體，與課堂話語實踐的陷阱模式及其消解過程伴隨而來的是學生的抵制行動。無論是無聲的鬥爭還是有聲的對抗，學生都在以自己的方式表達對課堂的不滿和對自由的嚮往。面對學生的抵制，批判教育學者的觀點值得教師深思：反學校的態度和行為可被視為是對壓迫

制度的一種健康的反抗（但通常是無效的），而不是個人的心理問題——如缺乏自律、懶惰、低能等——也不是家教不當或社區混亂所帶來的問題。儘管並非所有的「對抗行為」都具政治性，但我們堅信，許多學生的行為是在維護自己掌握命運的權力（程亮、豐繼平等譯，2008：288）。以往由「對抗」所引發的「干擾」總被教師所忽視、隨意抹平或強制終止。而實際上，這些「干擾」恰恰是教學變革的動力所在。意識到這一點，教師就應視「對抗」為重要的教育契機，在教學中藉此與學生展開「複雜的會話」。

三、權威面目的剝離與觀念體系的重建

話語不僅建構了主體的身分及主體間關係的狀態，還深刻地影響著主體觀念的形成。課堂教學話語對師生觀念的影響，典型地體現於對其知識立場的建構。在傳統課堂中，教師的話語方式既包含著對課程知識合法性的預先假設，又強烈地暗示面對知識學生所應具有的無條件吸納與接受的立場。以〈黃山怪石〉一課的教學片段為例說明如下。

老師讓學生在各種怪石中選擇自己最喜歡的，並說明喜歡的原因。課堂開始活躍起來。有的孩子喜歡「猴子觀海」，因為平時喜歡孫悟空；有的孩子喜歡「神仙曬靴」，因為喜歡曬太陽……教室裡響起了零落，卻令人心頭愉悅的孩子的笑聲。在談到「金雞叫天都」這塊石頭時，一位小男孩站起來，「有三點，」他一邊解釋，一邊豎起三根手指。「第一我喜歡黃色；第二我老家沒有鬧鐘，要靠雞來報時；還有就是——」說到這，他忍不住笑了起來，邊笑邊說：「我也喜歡吃雞肉。」零落的的笑聲連成了一小片。但老師顯然對孩子們的回答有點不滿，「大家剛才說為什麼喜歡怪石時，很多都提到了吃的或玩的。我們之所以喜歡它們，更應該是因為課文把他們描寫得美啊，對不對？所以……」，教師指著剛才的小男孩說：「最重要的一點你沒有說！」小男孩坐了下來，伸手在自己的額頭重重拍了一下。

兒童有著自身的探究世界的視角。這一教學片斷展現了兒童認識與表達的多樣性與真實性。但對教師而言，同文本的寫作意圖相比，學生的回答顯然沒有切中主題。作為知識代理人，為維護書本知識的權威性，教師最終把所謂正確的觀點強加給兒童。這類現象在課堂中經常發生。面對制度化、權威化的課程知識，我們是如此想當然地貶抑兒童，把他們的個人話語視為淺薄之論，理直氣壯地用自己的觀念覆蓋兒童的觀念，並且篤信我們的觀念才是兒童值得擁有的觀念。可以看到，這種話語規限的效果在上述教學片斷中已初露端倪。小男孩坐下後在自己的額頭重重拍

了一下，他自然是因為沒有說出教師滿意的答案而自責。那麼接下來，可以想象他會逐漸學會在教室中迎合他人的價值觀、要求和意志進行思考和行動，終至放棄富有個性化的話語。為維護知識的權威性所採取的話語規限策略實質上是對兒童的一種暴力行為。在成人的粗暴與冷漠的知識的裹挾中，兒童心靈的豐富性、複雜性、獨特性以及無限可能性無可避免的走向萎縮。

要阻止傳統知識觀念對兒童的「精神閹割」，需要剝離課程知識的權威面具，還其真實面目，或如佐藤學所說恢復其「原創性」。佐藤學指出，以「無名性」為特徵的教科書剝奪了知識的「原創性」，歸屬於個人的知識由此被公開制度化和「權威化」（authorized）（鍾啓泉譯，2003：116）。恢復知識的原創性亦即恢復其背景、署名和其做為探究結果的事實。對師生而言，這意味著不把教科書的知識做為真理固定下來，而是將其視為進一步探究的資源，從中生發展出新的觀念和意義。在基礎教育課程改革中，一個有關《灰姑娘》的教學對話的版本經常成為教師研討的內容，在此只展示這個教學對話的一些片段（華山，2004）：

T：好，下一個問題：如果你是辛黛瑞拉的後媽，你會不會阻止辛黛瑞拉去參加王子的舞會？你們一定要誠實喲！

S：（過了一會兒，有孩子舉手回答）是的，如果我是辛黛瑞拉的後媽，我也會阻止她去參加王子的舞會。

T：為什麼？

S：因為，因為我愛自己的女兒，我希望自己的女兒當上王后。

T：是的，所以，我們看到的後媽好像都是不好的人，她們只是對別人不夠好，可是她們對自己的孩子卻很好，你們明白了嗎？她們不是壞人，只是她們還不能夠像愛自己的孩子一樣去愛其他的孩子。

.....

T：最後一個問題，這個故事有什麼不合理的地方？

S：（過了好一會）午夜12點以後所有的東西都要變回原樣，可是，辛黛瑞拉的水晶鞋沒有變回去。

T：天哪，你們太棒了！你們看，就是偉大的作家也有出錯的時候，所以，出錯不是什麼可怕的事情。我擔保，如果你們當中誰將來要當作家，一定比這個作家更棒！你們相信嗎？

孩子們歡呼雀躍。

這個對話版本之所以引人關注，是因為師生基於自身真實的閱讀體驗，對該童話故事做出了有別於傳統觀念的解讀。例如：打破對人之好壞的二元論評判，發現作品的內在邏輯之失等。這些多少撼動了文本及其意欲表達的正統觀念的權威地位。有感於師生不受權威與預見的左右，根據真實體驗進行思考和行動的勇氣，許多教師對這一教學對話推崇備至。透過此對話，我們可以發現，一旦師生把知識視為共同創生意義的資源和材料，毫無遲疑地傳遞知識的課堂必將轉換為自主探究、自由表達的場所，教師「用教材教」，而不是「教教材」，學生亦恢復做為知識探究、創造與表達的主體的地位。在課堂教學的話語實踐中，倘若每一位師生都能忠於自己「內心的聲音」，以探究的態度對待課程知識，相信他們定會擺脫被知識奴役的處境，換回面對知識本應有的尊嚴和言說的權利。

需要說明的是，做為課程知識的代言人，教師的處境是極其兩難的。個體身分與專業身分之間的衝突不可避免。一方面，做為教育系統的代理人和主流文化的推行者，教師要維護課程知識的合法性與權威性。另一方面，做為具有主體性的個體，教師又會質疑某些課程知識的真實性與選擇性。教學就在個人身分與專業身分的這種矛盾穿越中展開。面對每天仍將繼續的生活與工作，他們似乎只有兩種合法的選擇，一是同時保持對兩種身分的忠誠，而不去管這兩種思想體系的對立，然而，這種矛盾體制極易導致教師深刻的文化心理危機，他們無法在課堂中表現真實、完整的自我。另一種選擇是把自我併入到教育體制中，成為權勢話語的依從者，並以不得不屈從於考試評價體系為藉口麻痹自己，可是這種妥協的做法對個體自我完整性造成了更大威脅。在原有的課程框架下這似乎是一個無法解決的問題。但在基礎教育課程改革的語境中，此一問題有了解決的可能。基礎教育課程改革一改以往課程改革中「排斥教師」的做法，賦予教師課程開發與創新的權力，隨著教師課程自主權的回歸，教師表達個體性話語的空間亦不斷增加。在課堂教學的話語實踐中，這意味著教師有機會將自己對學科的理解、對生活的感悟，以及自己的個性話語融入到教學中，在充分展現自我個性魅力的同時，獲得個體身分與專業身分的整體認同。

參、教師「批判的語言意識」的覺醒

課堂教學話語的持續革新有賴於教師「批判的語言意識」（Critical Language Awareness, CLA）的覺醒。通過批判的語言意識，教師能夠愈來愈認識到加諸於他

們自己實踐上的限制，認識到對這些限制從個人意義或集體意義上發起挑戰，以便能夠從事一種「解放的」話語實踐。立足於教師的現實處境，從教師自身出發思考「批判的語言意識」的養成，我們認為下列途徑值得關注：

（一）打破失語狀態，勇於發出自己的聲音

教師每日浸潤於教學的場景，做為課堂教學話語的主體，原本應有獨立、自由的話語空間。然而，在教育話語中，官方話語和專家話語的強勢構成了對教師話語的「殖民」。在話語空間日益被擠壓的窘境下，許多教師放棄專業判斷，甘作知識的傳聲筒，放棄教學中主動言說的權力。要提升教師批判的語言意識，首先要提升教師勇於發出自己聲音的勇氣。正如Hooks指出，談到聲音，就意味著：

從沉默進入做為革命性行為的演講……發現某人的聲音或有一種聲音的觀點，就是假定談話語、寫作和行為的重要性……只有做為主體，我們才可以說；做為客體，我們仍然無語——我們的存在被他人界定和解釋……意識到說話的需要，意識到表達生活的不同方面的需要，是開始批判意識的教育過程的一種方式。（劉惠珍、張弛、黃宇紅譯，2002：208）

教師應當堅信，一方面，決定一種教育話語是否具有正當性與合法性的因素不是官方話語或專家話語所附帶的霸權，而是這種教育話語是否有助於促進兒童的健康成長；另一方面，話語表述的方式是極其多元的，儘管教師並不熟稔遵循理性邏輯學術化的教育話語，但並不存在一種標準的、精確的教育話語體系，不同的研究者基於自己的教育體驗所發出的聲音雖具差異性，但關懷教育的心是無異的。基於此，教師既不應坐等賦權，又不應甘當犬儒，而應積極爭取自身的話語空間，勇於承擔話語建構的使命，不斷檢討和改善自己的課堂教學話語實踐。

二、追求自我的整體性，避免人格與實踐的分裂

好的教學期待教師把自己放進去，實現個體人格與教學實踐的統一。倘若把自己的內心真實與外部活動完全分離，教學就失去了與教師自我意識的聯繫。教師不會去思考教學之於自己的個人意義，也不把教學同時視為建構自己的生命和精神家園的過程，那麼教學只能是外在的程式執行，課堂教學話語也就沒有了被批判和改造的可能。發展教師批判的語言意識，需要尋回教師自身的整體性，結束個體人格與教學實踐的分裂狀態。尋回自身的整體性意味著教師在教學時有勇氣敞開自己的

內心，顯露自己的本性：基於個體的生命體驗去解釋學科，而不是轉述他們；通過真情實感的流露去肯定和關注學生，而不是操控或忽略他們。一旦教師實現了自我的整體統一，教師對自己的教學過程便會更為關注，且對自己與學生的對話與互動進行思考與探索，並謀求積極的改進，使每一堂課，每一教學活動都與學生生命的鮮活本質緊密相連，並在其中盡力體現自己生命的價值，滿足自身精神世界的追求。

三、持續地研究兒童，做兒童研究的專家

由於對自己的話語缺乏專業自信，教師經常會放棄言說的權力，這也是教師缺乏批判語言意識的原因之一。要拾回與重建教師的言說信心，必須重塑其專業尊嚴。而專業尊嚴確立的源頭乃是教師在對教學進行批判性的反思與研究，特別是在兒童研究的基礎上所形成的專業素養。正是通過對每一位兒童發展的獨特性的研究，教師獲得了區別於其他人的專業地位。例如：兒童心理學家也懂兒童，但他更關注兒童發展的共同性和普遍性，只有教師能夠把教學理解並轉化為尊重每一位學生發展的獨特性的行為。學科專家也懂學科，但他更關注學科的發展與創造，只有教師關注學科對兒童的意義，並以創造兒童的學科為使命。因此，只有持續地研究兒童，成為兒童研究的專家，教師才能對自己話語的價值充滿信心，才能堅持自己的言說地位，維護自身平等的話語權力。而只有教師自覺維護自己的話語，他們於教育生活中在場的真我言說才能成為現實，並獲得應有的位置。課堂教學話語實踐也才具有了「解放的」性質。

肆、結語：以一種使命開始

在基礎教育課程改革的推動下，中國大陸的課堂教學話語正積極謀求轉變和更新。但相對於蓬勃發展的實踐探索，有關課堂教學話語的研究才剛剛起步。大多數的研究仍限於思辨層面，傳統意義上運用民族誌的方法考察課堂中的話語實踐及對參與者的意義，進而揭示這些行動和意義同更大範圍內的社會行動和文化結構有什麼聯繫，這類研究仍寥寥無幾。雖然隨著文化概念的轉變，傳統民族誌的研究方法對文化的界定——一個有著明確邊界和顯著行為與信仰的社會群體的生活方式——太過簡單，已不適應當代社會日益深刻的全球化與快速的人口流動所形塑多元構成的新群體，但這種方法仍為許多學者所採用（Eisenhart, 2001: 210）。對中國大陸

而言，運用傳統民族誌的研究方法開展課堂教學話語研究仍具有重要意義。隨著貧富差距的拉大，以及社會階層的分化，教師面臨著許多新的教育挑戰。例如：在一個班級中，如何通過話語實踐為農民工子弟與城市中產階級子女創造與他們的文化相適應的教育專案，並促進這些群體之間的相互交流和理解，這類研究仍需要民族誌方法論的支援。另一方面，隨著社會的發展，個體生存處境的流變性與複雜性使得同樣社會背景的群體文化假設已不可能長期維持，的確存在不把文化結構與社會群體並置的需要。課堂教學話語的民族誌研究由此變得更為複雜，從研究假設的選擇、研究立場的反省到對結論有效性的檢討，諸多新的要素需要在研究過程中考慮，研究之路開始變得艱險。除此之外，二十世紀1990年代以來，隨著後結構主義文化批判運動的形成，話語及其權利負載的研究成為課堂研究的熱點之一。但當前中國大陸課堂教學話語的研究對投放其中的權利關係和意識型態的揭示只能說是淺嘗則止，遠未觸及其內核。綜上可見，中國大陸的課堂教學話語研究可謂任重而道遠。本文所揭示的課堂教學話語的實踐面貌及其意義維度是極為概括和初步的，課堂教學話語的運作遠比我們想像的複雜得多。期待研究者能以一種使命開始，為了更公正的教育，投身於課堂教學話語的研究。

參考文獻

- 石鵬（1995）。論教學話語與師生理解。《湖南師範大學學報（社會科學版）》，6，72-73。
- 吳康寧、程曉樵、吳永軍、劉雲杉（1994）。教師課堂角色類型研究。《教育研究與實驗》，4，1-8。
- 宋其蕤、馮顯燦（1999）。《教學言語學》。廣州：廣東教育。
- 沈貴鵬（1997）。師生課堂口頭言語互動研究。《教育科學》，1，23-25。
- 邢思珍、李森（2004）。課堂教學話語權力的反思與重建。《教育科學研究》，12，13-15。
- 徐輝、謝藝泉（2004）。話語霸權與平等交流——對新型師生觀的思考。《教育科學研究》，3，49-51。
- 殷曉蓉（譯）（2003）。N. Fairclough 著。《話語與社會變遷（Discourse and social change）》。北京：華夏。
- 程亮、豐繼平（譯）（2008）。J. Oakes & M. Lipton 著。《教學與社會變革（Teaching to change the world）》。上海：華東師範大學。
- 華山（2004）。《灰姑娘》教學啓示。《天津教育》，2，1。
- 劉世清、姚本先（2004）。課堂教學中的話語現象探析。《當代教育論壇》，2，56-58。
- 劉北成（2001）。《福柯思想肖像》。上海：上海人民。
- 劉北成、楊遠嬰（譯）（2003）。M. Foucault 著。《規訓與懲罰（Discipline and punish）》。北京：生活·讀書·新知三聯書店。
- 劉惠珍、張弛、黃宇紅（譯）（2002）。H. A. Giroux 著。《跨越邊界：文化工作者與教育政治學（Border crossing: Cultural workers and the politics of education）》。上海：華東師範大學。
- 劉雲杉（1997）。教師話語權力分析。《南京師大學報（社會科學版）》，3，69-73。
- 劉雲杉、吳康寧、程曉樵、吳永軍（1995）。學生課堂言語交往的社會學研究。《南京師大學報（社會科學版）》，4，59-60。
- 歐陽林舟（2005）。《課堂教學話語研究》。湖南：湖南師範大學。
- 蔡敏玲、彭海燕（譯）（2001）。C. B. Cazden 著。《教室言談：教與學的語言（Classroom discourse: The language of teaching and learning）》。臺北市：心理。
- 鐘啓泉（譯）（2003）。佐藤學著。《課程與教師（Curriculum and teachers）》。北京：教育科學。

- Duckworth, E. (1996). *The having of wonderful ideas & other essays on teaching & learning*. New York: Teacher College Press.
- Eisenhart, M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research and teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., p. 210). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: Open University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.