

從文化回應教學中思索：教師的提問

郭欣怡

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

Cazden (1988) 指出教室言談就是溝通系統，而學校的主要目標是由溝通來達成的。因此，教師在課室中「為什麼說？」、「如何說？」、「說什麼？」才能幫助學生學習，就顯得十分重要。筆者在一所偏鄉六班小校服務，其中一班十位學生中，其母親的籍別除了 5 名是臺灣外，還有 3 名越南、1 名印尼，及 1 名大陸等國，組成的多元性也讓任教該班教師常有教學挫敗之感嘆：「都不知道該怎麼說話了」。

於是，筆者嘗試搜尋與文化回應教學相關的研究報告，冀希從中獲取良方，以解決教學現場的難題。相關論著多是課程與教學設計上的應用，少數幾篇是從教室言談中，探討不同族群教師與學生的互動形式，例如：李萍娜、林聖曦 (2013) 〈當原住民與漢人在教師相遇：不同族群背景的教師與幼兒在教師之言談〉，黃嘉琪 (2017) 〈當漢族老師與泰雅族幼兒相遇~文化回應教學之省思研究〉，李萍娜 (2021) 〈漢人與原住民教師對部落原住民幼兒互動之參與結構〉。除了黃嘉琪 (2017) 是教學省思研究，另兩篇皆是討論不同族群背景教師的教學情形。先從篇名找關鍵字「原住民」、「漢人」、「教師言談」、「參與結構」，再看文章摘要，不免從心中翻出第一個問題：影響學生參與投入情形，是教師提問符應學生能力？還是教師能掌握文化差異的關係？第二個問題：篇名「原住民」、「漢人」二元對照，比較不同族群教師的教學情形，如此「族群對照」，「孰優孰劣」的意圖為何？第三個問題，李萍娜、林聖曦 (2013) 及李萍娜 (2021) 研究對象皆是漢教師且已在部落任教 13 年，也能說一些排灣話，推論漢老師對部落文化應有一定的熟悉度，所以學生參與不佳會因漢老師未能掌握文化差異，還是教學技巧有待修調？

本文首先探討教師提問與學生回答的關聯性，再從文化回應教學的教師提問來回答以上疑問。最後，提出相關建議，讓文化回應教學中的教師更有信心面對課室挑戰。

二、教師提問與學生回答

課室裡的師生談話，最常見的互動方式為「啟動 (initiation) — 回應 (response) — 評論 (evaluation)」，稱為 IRE 基本序列 (引自蔡敏玲、彭海燕，1998)。大多時候，教師掌握「啟動」及「評論」，兩個說話時刻。其中，教師多以提問方式來啟動 (initiation) 一堂課的對話互動，而評論時也常以班級經營的策略來建立

班級常規，及營造積極的學習氛圍。以下，筆者聚焦於「教師提問」來思索：「漢老師的提問適合 4-6 歲的原民孩子，還是，因為孩子被叫到臺前回答的文化差異緣故，以致學生口說表達簡短，甚至不敢回答？」。

漢老師：「戶外教學，老師帶大家回到遷村前的舊部落，說說，你們現在的家跟舊的家有什麼不一樣？」

一連七位幼兒到前面都不說話，後來有兩個孩子，在老師的鼓勵及追問下，說「壞掉了」、「有三隻狗」、「那是我阿公住的地方」、「這裡是我家中人」。（引自李萍娜，2021）

從師生的對話，可知，學生似乎不知該如何回答教師的提問。先不論，老師在進行戶外教學時，是否有引導學生觀察、比對舊家與新家的差異，況且要 4-6 歲的孩子回應印象中的問題，其實，是有挑戰性的。再者「你們現在的家跟舊的家有什麼不一樣？」，要回答這個問題，必須先掌握「家」是什麼？是外部形狀？是功能？還是成員？再來，需知道新家與舊家各自有什麼吸引自己注意的地方？最後，兩者還要做比較。這樣的內在思考歷程，對 4-6 歲的孩子而言，不是一件簡單的事情。

王瑞賢於 2016 年的一場主題為「伯恩斯坦教育學—80 年代後思想教育機制」經典讀書會中提到，語意、語法跟社會關係的相互關係是構成語言符碼（精緻型和限制型）的基本內涵。並以「拈花微笑」的故事來說明：知者不言是限制性符碼，言者不知是精緻型符碼。前者，侷限一群人共同經驗之上；後者預設一個知道和不知道的社會關係狀態，也就是預設一種教學關係存在。筆者以此詮釋上述教室言談，認為可能是 4-6 歲的孩子無法掌握「精緻性符碼」或老師無法掌握學生的符碼，以致學生單獨被叫到臺前時不知如何回應，或以簡短回答表現。

至此，我們進一步思考：是因為問題層次太高，以致學生口語表達簡短，甚至沈默不回應，還是被老師叫到講臺前面，使得學生害怕而不敢發言的文化差異緣故？筆者認為，教師的提問無法回應學生學習經驗，以致影響學習參與投入度，是為主要原因。

蔡敏玲（2009，引自李萍娜，2021）指出，臺上、臺下共構是原住民幼兒的口說特色，那麼換從原教師的提問來思索：「是因為教師的提問適切 4-6 歲的原民孩子，還是原教師掌握「共構」文化差異的關係，以致學生呈現較豐富和較長的口說表達能力？」

原老師說：「踢球都沒有錯/是很好的運動/但是/往花圃踢的機率太高了/你們

有/能不能想一個辦法」，幼兒開始討論，有人建議直踢、向別的地方踢、不要踢高飛球、要踢高飛球去別的地方等。幼兒之間交錯討論教室已有些亂，老師命令幼兒小手放在頭上，等到教室安靜了繼續討論。（引自李萍娜、林聖曦，2013）

李萍娜（2013）提到，若聚焦在幼兒經驗的討論分析中，則常看見幼兒對社會建構與同儕鷹架之對話。而原老師的提問「能不能想一個辦法，不把球踢進花圃？」，這是符應學生經驗的提問。再者，學生呈現較豐富且較長的口說表達能力，也可能因原教師與原住民學生是同一族群，故有「共群感」，而減少教師與學生之間的社會距離（引自蔡敏玲、彭海燕，1998）。若從伯恩斯坦的社會語言學理論來詮釋原老師的教室言談，應是4-6歲孩子能以「限制性符碼」溝通，以營造學生發表踴躍的情形。

至此，我們進一步思考：是因為教師提問符應孩子的生活經驗，所以孩子口語表達較為豐富，還是老師掌握臺上、臺下「共構」文化差異的關係？筆者認為，教師提問符應孩子的生活經驗，所以孩子口語表達較為豐富，是為主要原因。

綜合上述，我們可以深切地思索：如果影響學生的參與投入情形，是跟教師的提問技巧與學生的語言符碼有關，且在資訊有限下，我們很難從那兩篇以「漢教師」與「原教師」做對照的論文內容中斷定是因為教師族群差異而造成此種結果。因此，該論文可能會讓讀者產生「孰優孰劣」及「族群對立」的誤解。

三、文化回應教學中的教師提問

林彩岫（2022）提到，學校或教師在與學生的文化不盡相同的情況下，教師更需要進行文化回應的教學。據此，我們再回到「家」的問題。漢教師已在部落任教13年，也能說一些排灣話，推論漢老師對部落文化應有一定的熟悉度。但從排灣族對「家」的概念來看：在排灣族的社會裡，族人們將兒童視為部落小孩，所有人共同教養，例如：教導孩子們射箭、雕刻等技巧（翰林四下第六單元）。可見，排灣族的「家」，不是漢人所謂同姓宗親，而是一個部落的概念。因此，要排灣族的孩子回答「新家與舊家的差異？」，孩子心裡的答案應是「老師的問題好奇怪。不是……都一樣嗎？」雖然漢教師已在部落任教13年，但仍以漢人的思維來評斷孩子的能力，以致提問的鷹架搭得太多，形成封閉性問題，讓孩子只要回答：「是、不是，對、不對，有、沒有」，似乎未回應學生的學習風格。至此，讓我們再次回到：「造成學生參與投入不佳，是教師的提問超出學生的能力？還是學生被叫到臺前發表的文化差異緣故？」筆者認為，都不是。是提問本身忽略文化差異，而使問題超出學生的能力。進一步問，怎樣類型的問題才是好問題？

李萍娜（2021）提到在臺灣師生跨文化之研究中，比較在原民區的漢教師提

問時傾向「封閉性問題」，而漢人區的原教師提問時傾向「開放性問題」，企圖探究是「封閉性提問」致使原民孩子口語表達不佳，還是漢老師未能掌握文化差異下參與結構的影響。對此，筆者認為，以「封閉性問題」及「開放性問題」來做比較，是較不適切。例如，教學目的是帶領學生理解「白雪公主」這篇文本，問學生：「如果你遇到壞人會如何？」（開放性提問）相信，孩子不需閱讀文本，也能踴躍分享自己的經驗，但，這無助於理解文本。倘若，問學生：「你遇到壞人的處理方式跟白雪公主，有何不同？」那麼，這個提問就更具意義，它能引領學生回到文本，也讓自己有機會與文本進行對話。因此，只要教師的提問能促進學生思維的提升，就是好問題。

綜合上述，一位已在部落教學 13 年，且能說一些排灣話的教師，卻因提問本身忽略文化差異，使問題超出學生的能力。在資訊有限下，僅知道漢老師為協助孩子掌握「新家與舊家的差異」，提問以「封閉式問題」居多。對此，除了文化差異外，專家或生手教師的提問技巧差異也可能是影響學生學習成效的原因，值得我們進一步探究。

四、結語與建議

筆者相信：無論是漢教師，還是原教師都需留意學生、環境、及教材之間的關連性，進一步掌握文化差異，讓孩子從經驗出發，並做出適切的提問引導，使教學能有效回應學生差異，以促發學生將知識再生成，再創新。對此，讓我們回到本文主題「從文化回應教學中思索：教師的提問」，筆者將針對文化回應及教師提問，提出以下建議：

（一）相關研究不再刻板於「原漢對照」

文化是影響學生學習的主要因素嗎？還是另有原因？在資訊有限下，我們很難從那兩篇以「漢教師」與「原教師」做對照的論文內容中斷定是因為教師族群差異而造成此種結果。筆者建議此種「原漢對照」的研究假設或研究設計宜謹慎，以免落入原漢截然差異的刻板印象。

（二）強化教師文化回應教學能力

現場教師在進行課程設計與教學實踐前，都應掌握學生文化經驗、社區環境及教材內容的文化融入，相信是能做出適切的文化回應。

（三）提升教師的提問技巧

好問題能引領學生回到閱讀媒材找線索；其次，提問要有層次，且是一組有系統、有組織，能幫助學生學習的提問，而不是為難學生，讓孩子有挫折感。因此，教師在課室中「為什麼問？」、「如何問？」、「問什麼？」就顯得十分重要了。

參考文獻

- 任宗浩（2019）。教育評量的省思。**中等教育**，70(3)，6-10。
- 李萍娜（2021）。漢人與原住民教師對部落原住民幼兒互動之參與結構。**兒童與教育研究**，16，1-40。
- 李萍娜、林聖曦（2013）。當原住民與漢人在教室相遇：不同族群背景的教師與幼兒在教室之言談。**教育科學研究期刊**，58(4)，165-195。
- 林彩岫（2022）。從文化回應教學與族群本位課程的區別談原住民族實驗教育的展望。**臺灣教育評論月刊**，11(2)，9-18。
- 林進材（2008）。文化回應教學的意涵、策略及其在教學上的應用。**教育學誌**，20，201-230。
- 張建成（2014）。再論多元文化教育的困境。**教育研究集刊**，60(3)，111-128。
- 陳昇飛（2006）。從教室言談看學童語文知識之建構-Vygotsky社會建構取向。**當代教育研究季刊**，14(4)，129-170。
- 劉美慧(2016)。文化回應教學。載於劉美慧、游美惠、李淑菁編著，**多元文化教育（4版）**，221-246。臺北市：高等教育。
- 蔡敏玲、彭海燕（譯）。**教室言談：教與學的語言**（原作者：C. B. Cazden）。臺北市：心理。（原著出版年：1998）
- 甄曉蘭（1994）。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。**教育研究集刊**，1(44)，61-90。
- 翰林版（2019a）。**自然教科書**。臺南市：翰林出版社。

- 臺灣教育社會學編輯委員會（2016）。伯恩斯坦的教育社會學理論：符碼與教育機制之介紹。臺灣教育社會研究，16(2)，153-182。

