

教育科學研究期刊 第五十八卷第四期

2013 年，58 (4)，165-195

doi:10.6209/JORIES.2013.58(4).06



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

李萍娜

國立臺南大學
幼兒教育學系

林聖曦

國立臺南大學
幼兒教育學系

摘要

本研究探究不同族群師生之教室言談。採質性研究法進入兩個場域觀察：漢人教師與原住民幼兒、原住民教師與漢人幼兒。研究發現，漢人教師在原住民區教導的原住民幼兒，在教室之口說回答簡短、常穿插族語且在團體中交叉共構。漢人教師在原住民區之提問以封閉性問題居多，原住民幼兒被要求來前面單獨回答時則常靜默，但如有媒介物就能敘說；原住民幼兒口說日記遊走在真實和「編說」中，與漢人教師所欲討論真實事件形成雙軌平行之對答。漢人區任教之原住民教師口語表達常重複、補充說明和插入臺語；原住民教師與漢人幼兒之對話以開放性提問居多，提問的內容若為讓幼兒探索教師意圖，則常缺乏線索而造成幼兒隨意猜測；若是提問的內容為幼兒的經驗事件，則提供幼兒社會建構、同儕鷹架之對話關係。此外，在漢人區的原住民教師之言談常過度延伸或轉換主旨，以至於延宕提問結論或沒有結論。

關鍵字：原住民教育、原住民教師、教室言談、跨文化、漢人教師

通訊作者：李萍娜，E-mail: pyngna@mail.nutn.edu.tw

收稿日期：2012/01/07；修正日期：2013/05/06、2013/09/04；接受日期：2013/09/10。

壹、緒論

一、研究背景

多語言、多文化是國家社會的重要資產，故少數族群的語言與文化保存日益受到重視。過去，政府對原住民實施「山地平民化政策」並推行國語教學，將說族語的學童放在一個陌生的語言環境中強制學習國語，當中不僅影響原住民學童在學校的學業學習，更甚者，使得原住民的族語能力逐漸衰退（黃宣範，2008）。

國外關於少數族群語言之相關研究發現，住在北美和澳洲的少數族群雖然也說英語，但是他們的語言結構、發音、詞彙與文化符碼卻與主流社會所說的英語不同（Eades, 1994; Foster, 1989, 1995; Heath, 1983; Michaels, 1981; Sharifian, 2001, 2006, 2010; Wolfram, Adger, & Christian, 1999），進而造成溝通困難。在國內同樣也發現，原住民學童在說國語的語調、語法結構上有其特殊的方式（譚光鼎、林明芳，2002）。來自不同文化背景的小孩在入學時，被要求使用某種特定形式的語言與教師互動，結果會造成對學業的負面影響（Lovell & Wheeler, 2006）。1991年教育部的「山胞教育專題研究計畫總結報告」中指出，山地國中生有40%對教師的國語教學僅聽懂一半（引自黃宣範，2008）。語言是學習的重要媒介，由於原住民族語的衰退，大部分的原住民雖然說國語，然而，其國語與主流社會的國語還是有差異。此差異是否造成原住民學習的障礙，相關研究卻極為缺乏。對於剛入學的國民教育幼兒班（以下簡稱國幼班）小孩，在他們最初的上學經驗即開始與漢人教師互動，而這些原住民幼兒與漢人教師在言談上的問題，亦缺乏相關研究之探討。另一方面，在平地工作的原住民教師，是否因其語言的特質而形成與漢人小孩口語互動的特殊模式，亦缺乏相關文獻之探究。師生之間的言談是否順利地搭起溝通的橋樑，決定性地影響著學生在教室的學習。故此，需要加以探究以解決原住民學生學習和原住民教師教學的基本問題。

這種不同族群的特殊溝通模式可能來自於語言本身的差異（包含語言結構、發音、詞彙），也可能來自於文化背景的差異，需要進一步探究。由於本研究所欲探究的教室言談涉及文化議題，故以俗民誌的方式進行探究。冀望研究結果能提供在不同族群任教之教師，作為改善教學之依據。

二、研究目的與研究問題

本研究目的欲探究在幼兒園教室中，不同族群背景的教師與幼兒在教室之言談，研究問題敘述如下：

（一）探究漢人教師與原住民幼兒之教室言談。

1. 在漢人教師班級中的原住民幼兒，與漢人教師互動時，其言談特質為何？

2.在原住民區的漢人教師的提問類型為何？幼兒回應情形如何？

(二) 探究原住民教師與漢人幼兒之教室言談。

1.在漢人區的原住民教師，與漢人幼兒互動時，其言談特質為何？

2.在漢人區的原住民教師的提問類型為何？幼兒的回應情形如何？

貳、文獻探討

本研究欲探討原住民和漢人在教室之言談，而言談受到社會文化背景之影響，故將先探討原住民之相關研究，再探討教室言談之相關研究。

一、臺灣原住民之相關研究

(一) 臺灣原住民之生活特性

單純的部落生活創造出原住民率直的個性：隨性、不受時間約束、用錢較沒預算。然而，在平地工作的原住民則常被認為工作態度不嚴謹、不受拘束、缺乏時間觀念(李亦園, 1982, pp. 407, 156)。此外，原住民女性外嫁到平地的比例很高，而外嫁到平地的女子，對象多為退伍軍人。退伍軍人年齡較大，常以退休金當聘金娶原住民少女(李亦園, 1982, p. 440)。

(二) 對原住民之教育策略與影響

政府過去對原住民的教育策略分為四期(詹家怡, 2005)。

1.山地平民化時期(1945~1962)：推行國語實施祖國化教育。

2.融合整體社會期(1963~1978)：持續推行國語加強民族意識，促進原住民與一般社會融合。

3.開放與文化發展期(1988~2000)：成立「原住民教育委員會」協助原住民維護傳統文化。1996年成立「行政院原住民委員會」以專責統籌原住民事務。

4.主體發展期(2001~)：尊重原住民主體性，發展教育並強化權益之照顧。

在「山地平民化政策」中推行國語教學和民族教育，這對生活在部落的原住民是疏離且模糊的(周德禎, 2000)。其推行國語是將說族語的學童放在一個陌生的語言環境中，任其載沉載浮。強制說國語不僅影響原住民學童在學校的學業表現，更使得族語快速衰退。在當時的社會中，使用不同的語言享有不同的社會地位：其刻板印象認為，使用社會地位高的語言，較具理想品格；而使用社會地位低的語言，則被認為缺乏此類品格(黃宣範, 2008)。當時的教育策略，讓使用弱勢語言者承受一股無形的社會壓力，結果把自己變成「削去式雙語者」：即削去自己的母語，以趨附主流社會之強勢語言(黃宣範, 2008)。結果逐漸喪失母語能力，但是由於缺乏穩固的基礎，其強勢語言之表現亦不甚理想。

雙語能力與「認知靈活性」直接相關，一個會雙語的人在推理思考方面比只會一種語言

者來得靈活，而此靈活性影響到智力的發展和學業。為達此認知靈活性，第二語言的學習必須在第一語言達到某一程度，而讓語言之間產生遷移 (Cummins, 1979)。但是臺灣強制推行國語的結果，使得弱勢族群因為母語能力差而導致第二語言學習受挫，產生負面的認知作用、影響學業表現 (黃宣範, 2008)。過去臺灣執行弱勢族群的語言政策，使用「沉浸式教學法」，就是將學童放在主流社會的教室，認為只要有環境自然而然就會第二語言。事實上，學童僅學會基本溝通能力，對於學業上所需的認知語言卻遠跟不上，此外，還有適應上的心理、文化等問題 (黃宣範, 2008)。

由於受到當時政策的影響，會說族語的原住民日益減少。現今原住民在教室言談以國語為主，僅偶爾穿插族語。這種「削去式」的語言轉換，是否造成原住民說國語時，仍套用族語的文法或語句結構而產生特殊的語言結構，以致於造成漢人與原住民在教室溝通之障礙？或者，原住民在說國語時引用他們文化中特殊的意涵，而讓漢人無法理解其意義？這可能造成的言談問題將在教室言談之相關研究中繼續探討。

(三) 原住民孩童學習特性與學業成就之概況

原住民的學習特質為傾向視覺觀察而非口頭說明、傾向整體性學習而非分解式學習、傾向團體性學習而非個體自我學習，且傾向自我導向學習而非教師導向學習 (Stairs, 1994)。原住民亦偏好動態學習方式、喜愛具體性教材和操作型之學習方式 (郭玉婷、譚光鼎, 2002)，所以相對的，在教室的靜態學習中，其專注力和持續力就較不足 (蘇船利, 2006)。此外，原住民傾向擴散型與調適型之思考模式 (Kolb & Fry, 1975)。

原住民學生的學習型態傾向與生活經驗相結合，偏重觀察、模仿與實際操作；喜歡在小團體非正式的情境，不喜歡競爭形式；偏重以視覺和肢體動作學習；喜歡動態、非制式化的學習 (譚光鼎、林明芳, 2002)。原住民學童在自己的族群中充滿自信心，但在面對外人或平地人時就會較自卑 (高傳正, 2009)。

原住民學生在學習上，常遇到教育的內容與原住民的文化背景不相融 (周德禎, 2000)。在數學領域之學習，缺乏語言、基模與策略知識 (黃志賢, 2001, 2002)。對英文、數學、生物感到困難，也無法自行進修。在學校發生的偏差行為，為文化差異所反映出來的適應問題，不同於一般的不良行為 (李亦園, 1982, pp. 412, 442-443; 周德禎, 2000)。

(四) 影響原住民教育成就之因素

部落原住民教育普遍落後之原因為：受到主流文化中統治階級意識形態的壓迫、社會階級影響資源分配，以及治標非治本的教育優先補助 (詹家怡, 2005)。譚光鼎 (1997) 將影響因素以三種理論來說明：文化斷層理論、結構不平等理論、文化模式理論。「文化斷層理論」意指將低教育成就歸於文化、語言之差異。「結構不平等理論」指教育成就反映出不公平的社會結構體系，而非學習者的才智和努力；在此結構下，不斷地複製此種地位結構，使少數族

群長期處於低教育成就之地位。在「文化模式理論」下又分為四種不同的認同類型：涵化 (acculturative)、同化 (assimilative)、分離 (dissociative)、邊緣化 (marginal)。其中以「涵化」和「同化」對主流文化的教育較積極，故此教育成就也較高。「分離」和「邊緣化」對主流文化的教育產生排斥，而造成低教育成就 (Hutnik, 1991, p. 158)。此外，與漢人一起生活的阿美族兒童在選擇玩伴時，會以漢人為最先選擇，此拋棄本族文化歸附主流社會為「同化」之結果 (陳麗華、劉美慧，1999)。

原住民的社經困境可分為個人與外在歸因。個人歸因意指個人努力不夠；外在歸因則指外在的社會結構情境不公平。受高等教育的漢人如果對原住民不熟，則會傾向贊成個人歸因，隨著接觸增加，此趨勢會變弱。教育程度高的原住民解釋其社經困境，偏向個人歸因；與漢人接觸較多的原住民，也傾向責備自己的族群，認為是個人歸因造成；生活在封閉族群的原住民，則較同情自己的族群，認為是外在歸因造成。最後，體質特徵不容易讓人認出來的原住民，傾向個人歸因以責備的立場看待自己的族群 (傅仰止，1994)。此外，在跨文化的相關研究中，以師生皆為原住民、原住民教師和漢人學生、漢人教師和原住民學生，以及師生皆為漢人等四組進行量化調查，其中發現原住民教師和漢人學生的組合，其學業成績最好，而漢人教師和原住民學生的組合，其學業成績最差，而將之歸因為教師的期待和教師的關懷。結果原住民學生在漢人教師的教導下反而成為更弱勢的一群 (黃順利，1999)。另外研究發現，具有原住民血統的教師會給予原住民學生較多的支持，在教學中也會提供文化較為相關的思考方向，而漢人教師與當地文化仍有一定程度上的差異 (郭李宗文、吳佩芳，2011)。

綜合上述，原住民的習性隨性、時間觀念不嚴謹，外嫁到平地的對象以軍人為多，且年齡差距大。這些特質與本研究對象之原住民教師相符，此將在研究方法繼續說明。此外，在原住民困境觀點，本研究之原住民教師傾向以責備的觀點看待自己的族群，認為其困境是來自於本身的不夠努力 (訪 101203)，此觀點與傅仰止 (1994) 的研究一致。

二、教室言談之相關研究

語言是組織思想的工具，語言和思考交互運作創塑了意義，所以在社會脈絡下的互動和語言符號的運作而產生了學習 (Vygotsky, 1934/1986)。教室中師生的言談，為所欲達成的教學和學生的理解搭起橋樑，故此，教室中的言談反映出教師的教學信念，以及學生的學習方式和學習之事的種類 (Buzzelli, 1996)。教室中常見的傳統言談模式為「教師提問 (initiation) — 學生回應 (response) — 教師給予評量 (evaluation)」簡稱 IREva 模式 (Mehan, 1979)，此言談模式主要為「傳遞知識」。另一種言談模式為「提問 (initiation) — 回應 (response) — 延伸 (expansion)」簡稱 IRExp 模式，此言談模式主要為「建構知識、產生意義」(Buzzelli, 1996)。所以從教室言談模式的分析中，可辨識出教室的學習模式是為灌輸學習或建構學習。然而，在跨文化的教室情境中，師生分別來自不同族群，其教室言談所隱含的學習模式可能來自文

化差異而產生「變奏」。

在不同族群文化生長下的小孩，各自形成獨特的言談風格進而形塑不同的學習特質。教師與學生文化背景的差異，造成少數族群學生學習困難，而語言型態的差異為重要影響因素（Trueba, 1989）。

（一）不同族群之言談特色

Cazden（1988/1998, p. 279）研究拉丁裔美籍教師的言談發現，教師常會用拉丁親密稱呼語，在互動中呈現關懷之語意，也常談家庭生活建立親密的文化連結，結果「極少時間花在紀律上，極多時間可以學習」。

美國黑人女性教師其說話特質有拉長母音、巧妙地處理結語和重複語句等風格（Foster, 1995）。黑人教師選擇性地使用非洲本土化英語（African American Vernacular English）以連結社會文化與情感，成功地建立她與學生之關係（Foster, 1989）。Okpewho（1992）認為重複語句是繼承非洲口述之傳統，以吸引聽眾的注意力、強調重要細節，並保持敘說的節奏。

澳洲原住民在「方言化」英語中，常出現信仰、習慣和規範經驗（Sharifian, 2001），這些會呈現在句法（syntax）、語意（semantics）和生活事件中（Eades, 1994）。例如 sing 是神靈對人的咒詛、smoke 是人類用煙驅散惡靈，在意指神靈時由於禁忌，會把代表神靈的位格避開而僅出現動詞（Sharifian, 2010）。澳洲原住民由於受到認知與文化語意學之影響，他們所說的英語與一般全球化之英語不同（Sharifian, 2006）。

原住民語言和漢語語法結構不同（蘇船利，2006）。臺灣阿美族的數字發音音節很多，21 到 99 每個數字都有十個音節，百位以上的數，每個數唸二十個音節，千位數字以上在阿美族語就沒有了（李文成，1996）。這過多的音節會影響阿美族孩童數學的學習與計算。而雅美族數字的語法「六萬三千」則說為「三千六萬」（譚光鼎、張如慧，2009）。泰雅族之原住民在「平」聲與「上」聲之語調常抓不準，因為泰雅族語只有「輕」、「重」語調。另外，在語法結構上會出現倒裝句，如「小吉把簿子給人家借」（意指小吉把簿子借給人家）、或者刪除主要動詞如「現在不好工作」（意指現在不好「找」工作）。在文章的撰寫，出現重複的語詞頻率很高（譚光鼎、林明芳，2002），此重複性是否受到族語之影響，或者如美國黑人受到某特定之文化意義連結，卻沒有研究進一步說明。在臺灣少數族群的語言研究中發現排灣語有重複語句之現象（曾士芬，2003），但是卻沒有相關研究探討講國語的排灣族人，是否延續此特質，而在說國語中也產生重複之語句。

由於原住民語和國語之語法不同，造成原住民在理解和表達的困難而影響課業學習（紀惠英、劉錫麒，2000）。最後，既然原住民所說的國語與漢人所說的國語有某些層級的差異，那麼在教室來自不同族群的師生，其言談是否因文化背景而影響學習，則需進一步探究。

(二) 不同族群孩童之教室言談特色

過去的研究發現，不同族群在言談上有其特殊的形式。白人小孩的口說敘述為主題中心 (topic-centered)，以鋪陳一個主旨；而黑人小孩則屬主題連結 (topic associating)，其中不斷插入語句和轉換場景。白人教師認為主題連結的敘說難以理解，而推論此敘說者為低學業成就；黑人教師則對此兩類之敘說都能欣賞，且給予正面評價。另外，白人教師會傾向打斷學生主題連結式的敘說，並給予負面評論，此顯示出文化差異所造成的偏見 (Michaels, 1981)。此外，黑人小孩在教室中不習慣教師提問－學生回答－教師評量的 IREva 對答方式，但是對於對話形式 (conversational style) 卻展現高度的參與 (Heath, 1983)。Heath (1988) 為了解決黑人小孩學業問題，進入黑人社區去蒐集對話，結果發現，黑人的提問和回應與白人社會不同。在白人中常用命令式的客套問句，如：「你為什麼不把衣服掛起來？」(命令小孩將衣服掛起來)。但是黑人小孩不瞭解，也不知道如何回答，結果「完全沒反應」而讓白人教師沮喪。

北美原住民小孩非常不願意在教室中單獨說話，然而，在小組中卻可以說遠比非原住民小孩還多的話，並且快速地組織，展現「群體性」之特質 (Philips, 1985)。臺灣原住民學生擔心在全班面前說錯不好意思，所以寧願不回答老師的問題。如果不在同學的目光之下，學生還是願意回應教師 (譚光鼎、林明芳，2002)。義裔的美國小孩偏好同時有好幾個說話者和聽眾的重疊式對談 (Schultz, Florio, & Erickson, 1982)。夏威夷原住民小孩常以合作或者一起述說經驗來創造故事 (Au, 1993)。臺灣泰雅族幼兒假日生活敘說產生「集體演出」之共構特色 (蔡敏玲，2009)。這種「參與互動」(participatory-interactive) 的溝通形式，也同時發現在非裔和拉丁裔美國人的溝通中 (Gay, 2000)。Philips (1985) 認為這種「群體性」是在偏遠地區、貧窮和缺乏正式教育下的共同產物，此也與臺灣原住民的發現一致 (引自譚光鼎、林明芳，2002)。這種共同參與的對談，不同於主流社會而常被排斥，並被誤以為是「魯莽」行為。

來自不同文化和語言背景的小孩，在入學時被要求使用另一種社會化語言，然而，此語言之結構和溝通形式不同於他們的背景而造成經驗無法銜接，進而影響學業 (Lovell & Wheeler, 2006)。這種不同的形式可能存在於發音、詞彙、文法結構，以及文化的特別用語 (Wolfram et al., 1999)。

在研究中發現教師的親密拉丁用語，可以把教室經營得服服貼貼 (Cazden, 1988/1998, p. 279)。反之，由於教師不瞭解族群的特殊用語習慣將因而影響教學 (Heath, 1983; Michaels, 1981)。Heath (1988) 在教室中運用黑人小孩獨特的對話模式，然後再注入文化教材，形成「雙向路徑」(two-way path)，便成功地解決了黑人小孩的學習。在臺灣泰雅族幼兒假日生活敘說中，幼兒喜歡「編說」故事勝過「敘說」，且創作了豐富的口說文本 (蔡敏玲，2009)。然而，教師如何處理這口說文本？教師是否能將之轉換具有在地特色的課程？或是認為脫離現實而插入修正？幼兒的聲音能否真正的被教師理解？影響到有意義的學習是否在教室發生？不同族群背景的師生言談是否能關注到文化背景的差異而成功地進行課程性的言談？由於在臺灣

對於不同族群的師生言談之研究相當缺乏，因此，本研究進入兩個場域：「漢人教師與原住民幼兒」、「原住民教師與漢人幼兒」以探究其教室言談。

參、研究方法

本研究採俗民誌 (ethnography) 取向之質性研究法，以下分別對研究場域與對象、資料蒐集、資料處理與分析等進行說明。

一、研究場域與對象

本研究在兩個場域進行一學年之資料蒐集。透過立意取樣分別擇取 1 位在原住民部落任教的漢人教師，以及 1 位在漢人區域任教的原住民教師。

(一) 瓦魯斯國小附設幼稚園、林老師¹

瓦魯斯國小是位於南部排灣族部落山區的一所國小。2009 年受到莫拉克颱風之侵襲，暫借某學校之分校上課，於 2011 年 9 月搬遷至新校區。瓦魯斯國小每個年級僅有一班，每班人數約有 10-25 名。本研究對象之國幼班，共 23 名，為 4-6 歲混齡制，除了住在新校舍附近的兩位漢人外，其餘皆是排灣族原住民。班上的幼兒父母大多到平地去工作，將幼兒留在山上由祖父母照顧。留在山上的祖父母，栽種簡單的農作物，幼兒放學後通常是滿山跑，祖父母僅提供「照顧」功能，較少「教育」功能。在平地工作的父母，大部分仍屬勞動階級，收入有限，幼兒留在部落可享有原住民委員會之補助。故此，將幼兒留在山區，父母放假才偶爾回來探望。班上僅有兩位原住民幼兒的父母留在山上，父母從事傳統雕刻和編織。關於語言的使用，該班的幼兒已經不會講族語，僅偶爾會出現幾個排灣話的語詞 (訪 090924)。幼兒與父母或與祖父母都是用國語交談，幼兒的祖父母與族人則用族語交談 (訪 101229)。

林老師，漢人，大學外文系畢業後，修習學士後學分班之幼教學程，取得教師證書後考取公幼，在此部落學校任教 13 年，未婚。林老師對原住民的看法偏向同情原住民，認為原住民的弱勢原因主要是屬外在歸因 (傅仰止，1994)，其中特別同情許多原住民家庭為了工作，父母必須離開部落而形成隔代教養 (訪 100917)。此外，林老師班上的課程模式為主題教學，教室內、外設置配合主題之學習區 (訪 101209)。

研究者第一次進入此部落學校是在 2009 年莫拉克颱風過後的 9 月，當時瓦魯斯國小已移至暫借校區。當時學校剛開學不久，班上的活動都圍繞在常規建立和繪本閱讀。林老師說故事非常生動，然而，教師在與幼兒討論故事時幼兒的回答都極為簡短，甚至不回答。當研究者將觀察到的情形與共同研究者討論後，猜測林老師使用的故事教材可能與幼兒的在地經驗

¹ 內文中所出現的校名、人名皆為化名。

無法銜接。為了進一步探究答案，研究者再進入該園觀察，然後利用下課時間詢問幼兒故事內容，結果發現幼兒是瞭解故事的（觀 100319）。雖然，林老師講的故事並沒有反映出在地文化，但是故事仍屬生活中的一般情節，對於住在部落的小孩理解應不難。刪除教材的可能性，逐步將之歸因為與言談和群體文化習性有關，如「先聽聽別人的答案是什麼，而不主動回答教師的提問」（譚光鼎、林明芳，2002, p. 253）。爾後，研究者再進入觀察（觀 100924），發現在小組討論時，幼兒可以相互回應，但是對林老師的問題，就是常會接不上來。在這前導性研究中，已呈現出教室問答無法接續之現象，促使研究者針對此議題進一步探究，以瞭解其原因。

（二）建興國小附設幼稚園、阿浪老師

建興國小位於南部屬都會型學校，家長社經地位以中產階級居多。附設幼稚園共有兩班，採 4-6 歲混齡制，園所走主題教學並設置學習區。本研究班級有 30 名幼兒，採混齡制，大班 22 名（男生 9 名、女生 13 名）、中班 8 名（男生 6 名、女生 2 名），幼兒母親有 5 位新移民媽媽（4 位越南、1 位大陸），全班皆為漢人。

班級教師，阿浪老師擁有卑南族的血統，她的母親來自臺東卑南鄉，為頭目的長女。阿浪老師的父親為江蘇省籍，是 1949 年隨國民軍來臺的空軍，父母親相差 16 歲。由於父親長時間在軍中，阿浪老師年幼時寄養在外婆家，其成長經驗多圍繞在母親這一邊的親戚。她的母親、阿姨和舅舅都會說族語，阿浪老師的父母操著不同口音的國語對談，母親對他們說夾雜卑南語的國語（訪 101222），阿浪老師會聽族語、會簡單的說一些。由於成為正式的公幼教師必須完成師資培訓課程，並且通過教師甄試，因此阿浪教師必然經過某程度的「漢化」，但是在漢人的社群中因其鮮明輪廓和黝黑皮膚，仍可清晰地辨識其原住民血統。

阿浪老師畢業於幼二專，畢業後在私幼教 1 年，然後在公幼當代課教師 2 年。1996 年念暑期學士班、1999 年畢業後隨即考上公幼，至研究進行時已在公幼服務 11 年，已婚，先生亦是空軍。阿浪老師對原住民弱勢的看法偏向內在歸因（傅仰止，1994），也就是認為是原住民自己不夠努力（訪 100916），而無形中給自己壓力。

研究者與阿浪老師最初的接觸始於 2007 年，當時研究者為阿浪老師園所的輔導員，輔導期間經常到教室觀察教師之教學。當觀察阿浪老師的教學時，發現她與幼兒互動時，總覺得似乎有些什麼東西銜接不起來，例如：在學習區活動前，阿浪老師已做了說明，但是在活動中卻又終止幼兒的活動，又再說一次，而在不知不覺中干擾幼兒活動的進行，又如輔導期間與教師在檢討課程進展時，阿浪老師的教學常常脫離原先的計畫，或者落後原先的計畫，而導致協同教學在教學銜接的困難。當時研究者把這些歸因為人格特質，直到 2009 年拜訪瓦魯斯國小附設幼稚園的林老師後，著手蒐集與閱讀原住民相關的文獻，才開始將阿浪老師教學的特質歸因於文化因素。

隨著文獻的閱讀，開始知道某些少數族群雖然說著同樣的語言，但是他們的語言結構卻

不同於主流社會，此外，Michaels (1981) 描述黑人學生的敘說文本，常使用插入語句與轉換場景。同時也在蔡敏玲 (2009) 對泰雅族幼兒敘說研究之文本中，看到類似插語式和轉換場景之風格。之後，研究者再進入阿浪老師的班級進行前導性研究 (觀 101119、101126、101203)，逐漸梳理出阿浪老師口說持有原住民的言談風格。研究者繼而連結起 2007 年當輔導員在阿浪老師觀察到的現象而釐清此為文化差異之因素。

二、資料蒐集

本研究蒐集團體教學之觀察紀錄、訪談紀錄 (林老師和阿浪老師訪談紀錄) 和研究者札記。其資料蒐集之意義與如何轉換成可分析之書面，說明如下：

(一) 教學觀察紀錄

經家長同意後，研究者和 1 位助理一起進入現場。觀察時由助理錄影，然後轉譯成逐字稿編號入檔。共蒐集原住民區 28 筆、漢人區 32 筆之觀察。研究者記下觀察時的情形和疑問，以備進一步的訪談澄清。

(二) 訪談紀錄

為非正式訪談以錄音筆錄音，轉譯成文字稿後，編號入檔。

(三) 札記

為研究者檢視研究方法與過程、分析觀察角度，以及記錄過程中的任何問題。

三、資料處理與分析

資料分析是將資料處理為一個有結構和意義聯繫的系統 (陳向明, 2004, p. 371)。蒐集到的資料依類別與日期進行登錄與歸檔，其代碼與意義詳見表 1。

表 1
資料編號

資料類別	代碼	意義
教學觀察紀錄	觀111128	表示2011年11月28日觀察教學之紀錄
訪談紀錄	訪120230	表示2012年2月30日訪談老師之紀錄
札記	札110508	表示2011年5月8日研究者寫下之研究札記

逐字稿中以「／」表示短暫的停頓時間；「／／」表示略長的停頓時間；「〔 〕」表示同時發生之言談；「Z」表示插入並轉換話題；「T>」>後面接人名，表示教師對某位幼兒說話；「Cs」

表示多位幼兒同時回答；「Cx」表示某位幼兒之回答。資料分析以教學觀察紀錄為主軸，訪談和札記為輔交替檢驗。本研究以「對照分析」(contrastive analysis)的方式(Castanheira, Crawford, Dixon, & Green, 2000)，尋找出言談中的特質並進行分類。之後，再以訪談交錯檢驗資料之正確性。「對照分析」是將單位化之語句做比較，說明如下：

(一) 句子構造

1. 句子長短：比較使用語句之長短。
2. 語法：比較原住民所使用的語法與漢人的不同。
3. 其他語言使用：比較使用母語、臺語使用情形。

(二) 問句

先將單位化之問句做比較，然後歸類：「老師有沒有帶你們去東港」、「為什麼阿明看到月亮就想到爺爺」、「我們要怎麼做玉米才會長得好」、「花茶好喝嗎」、「阿敏找不到媽媽怎麼辦」、「為什麼您覺得琪琪的書比較好看」，而將這問句分為兩類：開放性問句與封閉性問句。

(三) 師生言談互動方式

1. 比較教師提問與幼兒回答在脈絡中的情形。
2. 比較幼兒回答時的各種情境。

完成的草稿給兩位諮詢專家檢閱，此兩位專家 1 位是在排灣族學校擔任母語教學之教師，另一位是擁有幼兒保育學位，在排灣族部落擔任課輔教師，這兩位諮詢者皆為排灣族之原住民且能說流利的族語。由於本研究之兩位研究者皆為漢人，希望經與原住民教師的對話發展多元的詮釋觀點(Guzzetti & Hynds, 1998)，以形塑本研究之詮釋。最後，文本再送給兩位教師(林老師、阿浪老師)檢閱。

肆、研究結果與討論

一、漢人教師與原住民幼兒之教室言談

(一) 在漢人教師班上的原住民幼兒言談特色

在漢人教師班上的原住民幼兒傾向以簡短句型回覆，口語常穿插族語且所使用的族語以名詞居多。以下為老師詢問戶外教學之情形，成浩是原住民幼兒、嘉儀是班上的兩位漢人幼兒之一。

T> 成浩：這一次去舊村的感覺如何／／

成浩：很好

T>成浩：然後呢／／

成浩：很好玩

T>成浩：然後有沒有覺得現在的學校跟以前的學校有什麼不一樣／／什麼不一樣

（成浩沒回答）腦筋空白／什麼不一樣／／怎樣告訴老師啊～

成浩：很好玩

T>成浩：只有很好玩三個字喔／／

T：再來／

T>成浩：我說有什麼不一樣你都說／（觀 120321）

老師試著引導成浩說出現在的村莊和以前的舊村有什麼不同，成浩回答很好玩就止住。相較之下，漢人幼兒的口說就比較長。

T>嘉儀：嘉儀～請你告訴老師～有眼鏡八²的學校怎麼樣

嘉儀：（走到前面）有眼鏡八的學校看起來很好玩／／你要那個你要溜滑梯都可以／眼鏡八的溜滑梯可以爬上去／溜下來啲～／可是有一點點滑／有很多樹葉捏……我很想要玩那個蹺蹺板／可是我玩蹺蹺板之後／很多小朋友都不給我玩／／之後我就看到了那個……那個爬網的那個遊戲／可我不知道要怎麼爬……它有兩個線（指鞦韆）／你要去玩的那個我可以把它用甩出去捏／我只有玩一次而已……／那個學校掛的那個花／他們畫的那個牆壁上有畫很多東西捏

T：喔～嘉儀他有注意到那個操場／那個壁畫／畫了很多人運動的圖樣／／嘉儀的觀察力好敏銳喔～好／那我再問喔～我們在那邊喝紅茶吃點心的地方／那邊怎麼樣／／

嘉儀：那邊看起來也很好玩……你要我們吃點心的時候／我好快樂喔～

T>嘉儀：你很快樂嘿

嘉儀：那邊很漂亮／可以玩遊戲／老師讓我們玩跑步的遊戲／之後我們全部小朋友都玩得很快樂喔～之後玩那個／我們去了很多地方／那看起來都很好玩／（觀 120321）

嘉儀描述活動的流程，也說出心中的感覺，類似這種描述都只出現在班上的兩位漢人幼兒中。此外，原住民幼兒在對話中常會出現族語，而出現的族語多為名詞。例如：小偉說 *sasadula*，老師問他什麼意思，他說是房子，然而，其他幼兒說房子是 *wuma*，另一位幼兒說因為不一樣

² 眼鏡八指溜滑梯的滑軌形狀像一個「8」。

村，所以不同，最後阿凱說是 lalamila (觀 120425)。族語老師解釋 sasadula 為隨意的意思，wuma 是房子，lalamila 沒有這個東西，應是亂編的 (訪母語教師 120321)。

排灣族幼兒之口說較漢人簡短，常穿插族語的名詞。老師認為部落的許多小孩為隔代教養，在家中與祖父母的對話有限 (訪 120320)，另外，研究者觀察到原住民幼兒自由時間所進行的活動，多以大肌肉活動為主，如在國小操場奔跑、追逐或在遊戲場溜滑梯，較少進行扮演遊戲，這些都可能影響原住民幼兒的口語敘述能力 (札 120425)。

(二) 在原住民區漢人教師與原住民幼兒之言談模式

漢人教師對原住民幼兒的提問類型大多屬於封閉性問題。此外，當教師指定某幼兒回答時，被指定的幼兒常寧願站在那裡不說，然而，當教師不指定對象回答時，在群體中的幼兒則自由插入回應教師。雖然被指定回答的幼兒常常不說話，但是如果被指定回答的幼兒有媒介物，如日誌圖，此時幼兒就能敘說回答。當幼兒講述時，臺下的幼兒會和他共同建構故事，創造遊走於真實與虛假之間的文本。此時，漢人教師會企圖將幼兒拉回真實事件中，結果形成雙軌平行之對話。

漢人教師對原住民幼兒的提問，常是簡短的封閉性問題。林老師提問常見的句型為「有沒有」、「對不對」、「這是什麼」，偶爾少數使用「為什麼」。例如：在討論剛剛看的影片，老師問：「你知道這是什麼魚嗎？」幼兒交錯回答鯊魚、章魚、殺人鯨、魷魚、鬥魚等，一一被老師反駁後，老師說：「這是黑鮪魚，跟老師講一次」(觀 120502)。又如老師問阿凱：老師有沒有帶你去東港玩、有沒有帶你去搭船、有划船對不對。幼兒的回答就只有一個字：有、對(觀 120502)。幼兒的回答會影響老師的提問，當幼兒退縮沒回應，老師則進一步降低提問的層級，逐漸退到封閉性問題讓課程得以進行(札 120502)。以下為原住民幼兒被林老師指定單獨回答的情形。

T：我要叫住舊村的講／看他的家和現在的家／他有什麼感覺／／……

T>耀維：好／耀維／你的新家和舊家有什麼不一樣／／(耀維走到前面站著不語)

T：好趕快想ㄚㄚ、／／好／趕快想(耀維回座位)／佳珍／

T>佳珍：(佳珍到前面)來你小時候住在那裡對不對／(將手搭在佳珍肩上)……

佳珍／你的家和現在的家有什麼不一樣／想一想／你有照相啊／想看看
(佳珍站著不語)……

耀維：(坐在下面說)我爸爸最喜歡 bocu

T>佳珍：好有什麼不一樣／／(佳珍沒回答)……

T：好／再來／來湯芷蘭(芷蘭走到前面)／你也是中正村的／好

T>芷蘭：你有去媽媽家照相對不對／好有什麼不一樣／／有什麼不一樣／／(芷蘭沒有回答)

阿凱：她不要講～（觀 120321）

原住民幼兒被老師指定到前面單獨回答時，常是靜默。老師點了幾位幼兒，他們出去站在那裡，沒有回答。倒是耀維被叫上去不說，坐下後就插話。詢問林老師對幼兒被叫到前面不回答的看法，她說：可能他們不瞭解我問的意思……不過也可能是他們在這一方面的口語能力就只有這樣（訪 120321）。

當幼兒單獨被當成「標的」問話時，他們常站在那裡不說，與班上的兩位漢人幼兒形成對比。但是，當他們脫離「標的」時，他們的話語就開始活絡。這種偏好群體共同學習與過去研究（譚光鼎、林明芳，2002）一致，此外，這「群體性」特質也與 Philips（1985）發現北美原住民小孩不願意在教室中單獨回答，但在小組活動卻可以說很多話的結果一致。本研究進一步發現，在言談時，老師如不指定回答的對象，原住民幼兒在團體中便能插入與老師自由對話。

T：他現在去高雄開餐廳／我們改天去找他好不好……然後去夢時代玩

阿杰：禮拜幾／／

T：到時候我看你們

緯庭：不是有一個恐龍的骨頭……爸爸說只要嫁給美國人就可以去那個夢時代

T：嫁給美國人喔／／

緯庭：嗯／爸爸說嫁給白的……

T：嫁給白的喔

緯庭：然後就可以去看那個美國恐龍時代

T：哈～一定要嫁給白的喔／／為什麼要嫁給白的／／

緯庭：因為我們就可以去看那個恐龍時代啊

T：你為了要看那個／就犧牲了／／

成浩：去約會去約會／到美國去約會

T：這樣子喔／一定要嫁給白的～不可以嫁給黑的嗎／／

緯庭：不行

T：為什麼／／

品雄：我不想要跟黑的結婚／想跟白的結婚（觀 111012）

老師在講課時，幼兒插入詢問禮拜幾要去高雄。將夢時代與恐龍時代搞混的幼兒再插入提問，然後再延伸到要怎樣才可去美國，以及帶出「就是想跟白的結婚」。在團體中只要老師不指定回答的對象，幼兒自由插入對話就會很活絡。研究者就原住民幼兒被叫到前面就不說話，但是一坐回團體中就開始說話的情形詢問擔任課輔的原住民教師（為本研究之諮詢專家

之一)，她回答：在我們的部落裡，孩子被單獨叫到大家的前面通常是一種處罰，我們知道最好的方式就是靜默，今天，如果在教室我被單獨叫到前面，我會以為我被處罰，我會不敢說話（訪 111222）。擔任課輔的原住民教師，其課輔孩童的年齡層從 3 歲到 12 歲，只要部落小孩放學時家長還在工作都可以到她的課輔班，她覺得部落小孩絕對有能力回答林老師的提問，只要不要叫他們單獨到前面。此外，本研究也進一步發現，要求幼兒單獨在前面講述時，如果給予媒介物幼兒就能開始敘說。

（緯庭拿著他的圖畫站在前面述說）

緯庭：我是起火的捏……

T> 緯庭：哪邊起火／／為什麼會起火／／你最喜歡去的是什麼地方／／

成浩：（指畫作）因為他的那個起火……

T> 緯庭：好這個是怎樣／你告訴老師

緯庭：有人上去救火

T> 緯庭：你最喜歡去的地方是哪裡／／

小偉：啊／那是飛機

成浩：麥當勞

T：可是我看他這個好像不是麥當勞

小偉：你看那裡飛機

T> 緯庭：你最喜歡去的是哪裡／／

緯庭：太平洋

T：你看我看的就是太平洋喔／他畫一樓兩樓三樓四樓五樓七樓八樓九樓／十樓／／

然後哩／起火囉／你希望太平洋起火喔／／

小偉：老師飛機（指前方）

成浩：還有車子

緯庭：他們在看電視

成浩：看電視看太久然後就起火的

T> 緯庭：誰在看電視／／

緯庭：停電然後就爆炸了

T> 緯庭：停電爆炸了／遇到那個嗎／直升機嗎／／為什麼／你不是最喜歡太平洋／

你要它停電爆炸喔／／那你就沒辦法去了捏

緯庭：有壞人放定時炸彈

文恩：看到救護車了

T> 緯庭：喔／壞人放定時炸彈／定時炸彈放在哪裡

緯庭：這裡

T> 緯庭：壞人在哪裡.....這邊喔~好

文恩：一大堆的大垃圾

T> 緯庭：啊這個是什麼

成浩：直升機喔／

T> 緯庭：這個是什麼

成浩：那個都是章魚

T> 成浩：噓／章魚會在天空飛喔~

品雄：直升機喔

T> 緯庭：這是什麼

阿凱：直升機

緯庭：直升機

T> 緯庭：直升機要來做什麼

品雄：要救人

緯庭：保護地球

T> 緯庭：空中消防隊嗎／／（觀 111019）

當幼兒上臺時拿著媒介物，他們就有憑藉物可以敘說，而非如同之前靜默地站著。當老師在問緯庭時，坐在下面的幼兒常會插入回答，如成浩插入回答麥當勞、文恩插入回答說一大堆的大垃圾。雖然站在前面有媒介物的幼兒開始敘說，但是坐在下面的幼兒參與插話亦很熱絡呈現共構之特質。從敘說的內容來看，老師請幼兒記下戶外教學所看到的事情，然而，緯庭除了畫下所看到的太平洋百貨外，其餘則為自創。緯庭有三次的答案沒有在老師的提問脈絡中（見粗楷體），然而這三次的答案是有連貫之意思：他們在看電視，然後停電爆炸，因為壞人放定時炸彈。

原住民幼兒在敘說時常以合作敘說他們的經驗來創造故事，此發現與過去研究（蔡敏玲，2009；Au, 1993）一致。另外，原住民幼兒介於虛擬和真實之間的口編文本也與過去的研究一致（蔡敏玲，2009）。最後，本研究之發現如同 Michaels（1981）的研究，白人教師無法欣賞黑人小孩的敘說而企圖打斷。本研究之漢人教師無法理解原住民幼兒的口編文化而企圖將之拉回現實事件中，結果各自在不同的言談脈絡中，形成雙軌的平行對話。最後，漢人教師放棄實際描述之脈絡，而進入到緯庭的故事「編說」脈絡中—從直升機的出現到空中消防隊。

綜合上述，在原住民區的漢人教師在提問時，其提問類型偏向低層級之封閉性問題，此原因源自於開放性提問時，原住民幼兒多沒有回應，因此漢人教師調整問話類型，逐漸趨向封閉性提問，以引導幼兒回應來持續課程的進行。班上的兩位漢人幼兒則不會有此現象，能

做較長的敘述說明，且出現感覺之描述。教師進而延伸此表達，此時，則轉為高層級之開放性提問與對話。原住民幼兒如果被教師當作標的要求單獨回答時，則傾向不回答，但是在群體中不被指定，幼兒反而常出現交叉提問與回應。此外，當站到前面的原住民幼兒有媒介物時，則幼兒就可以回答，且與臺下的幼兒共構遊走於真實和虛擬之間的文本。當遊走於虛擬情節時，漢人教師則企圖拉回真實事件形成雙軌平行的言談。

二、原住民教師與漢人幼兒之教室言談

(一) 原住民教師的言談特色

在漢人區的原住民教師，其言談特色包含獨特的語法結構、常轉換場景的主題連結式風格和頻繁使用臺語。

阿浪老師在說話時有其特殊的語法結構，且常出現補述或重複說明。

T: 玩具寶貝.....還看到很多的人／還帶了他其他的東西／他說要跟別人一起玩／有戰鬥陀螺的／有水槍的

晨芳：遊戲王卡

T: 我發現他們這些玩具／他們如果分享給我看的時候／那些玩具並不是他的／而是別人的／也就是說那個玩具的主人／他把／玩具／拿來給其他小朋友玩／這不是分享／

Cs: 是啊 (觀 120217)

在上述例子中「他們如果分享給我看的時候／那些玩具並不是他的／而是別人的」，從字句表面會誤以為發生「搶奪」事件，但是阿浪老師要表達的是：他們拿著別人與他分享的玩具來給我看。直到老師又補述「也就是說.....他把／玩具／拿來給其他小朋友玩／這不是分享」才呈現真正的意思。另外，阿浪老師的語句也常出現倒裝的形容方式。例如，大同國小今天去／頑皮世界／然後呢／／天氣這麼熱／喔／他們去看動物 (觀 120322)。意思為：天氣這麼熱，大同國小還去頑皮世界看動物。關於語法，訪談一位教族語的老師，她說：「我們原住民雖然說著國語，但是我們的思維還是留在族語的語法結構，然後一代一代傳下去」 (訪母語教師 120517)。由於特殊語法結構造成漢人幼兒產生非教師期待的反應，結果，阿浪老師需要再補述或反覆說明，而產生較長的口說敘述。

T: 如果你早上已經畫完的／請你交來給老師／現在 (幼兒拿日誌圖交給老師)

T: 你們／我知道你們都保持很好的習慣／一記錄完就立刻收回去／可是從昨天開始
老師說

志緯：老師／我的在你那邊／

Cx：老師我沒有記錄完

T：因為／我要看看／（小聲對恩慈說）拿來交給我／／因為老師會觀察／會注意你們是不是有人沒有在做／就只好請你們

志緯：老師我的不是在你那邊

T：插我的嘴／對不起／我現在開始先暫時不聽你講話（對志緯說）／／來／你不尊重老師／插嘴插嘴／我要跟小朋友說的話他們聽不到／你還沒有寫請你收回去／因為你沒有寫／我等一下會點／／你看／這些都是寫好的對不對／好寫好的／好／寫好

晨芳：印章印章（拿印章給 T）

T：都是已經給老師寫過／今天來找老師的很多喔／／好給我／謝謝／好／給我／謝謝／你們都寫過對不對／沒有寫過的／請不要給老師／（對陳雲說）你寫過了嗎／六月一號／你還沒寫完／你還沒有寫完／沒有給老師寫過的請不要給老師／（對思容說）還沒有畫請你拿回去／你給老師寫過的請交給我／／好／你寫／對／給老師／好／請坐下／／你還沒有畫的／你只好留到中午繼續畫了／你把你中午閱讀的時間拿來畫了／你給老師登記的／好／你是自己登記的／好

紫嫻：我也是自己登記

Cx：我也是

T：好停／小～朋～友（觀 120601）

在上述例子中，阿浪老師要傳達的是：畫完且給老師寫完註解的日誌圖交過來。但是在這事件中，一開始老師請「畫完的／請你交來給老師」，結果已交出去的和還沒記錄完的都同時發出聲音而被老師斥責「插嘴」。老師補充說沒寫註解的拿回去，再次強調沒寫註解的不要交，寫完的交過來並詢問幾位幼兒的情形。

本研究之原住民教師使用倒裝句和重複語詞與泰雅族原住民之研究發現一致（譚光鼎、林明芳，2002），重複語句之風格也與美國黑人女性教師的言談風格一致（Foster, 1989, 1995），Okpewho（1992）認為重複語句是繼承非洲口述之傳統，然而，本研究之阿浪老師的反覆補述主要是因為：我擔心孩子沒聽懂我的意思，所以才繼續用更多的說明一說再說（訪 120624）。

阿浪老師在教學時常會轉換教學重心，從一個事件轉到另一個事件。

T：昨天流了一大堆血／然後洞好大／縫了六針……像她這麼注意安全這麼乖的小孩／都有可能發生意外／那小朋友／你們看看／你們／只是一個繩子喔／會讓她摔成這樣縫六針喔／所以小朋友你們在玩這個跳繩就／哎呀沒什麼嘛／只不過一個跳繩這麼輕／會造成什麼傷害／／有／會造成傷害／昨天只是踩到這裡／踩到這裡ㄉ一丫、／摔倒／就受傷了／

Cx：又很滑

T：然後當老師講的／它只要／一產生速度就會產生力量／打起來很痛／會打到／一不小心打到人家的臉／或打到身體……

T：沒有人的時候你再去跳／再去跳／／還有／人家在跳的時候／請你不要拉他繩子／我昨天幫忙修這條繩子修了兩次／就是因為有人硬扯他的／扯壞掉了／然後老師要幫忙修／還好老師會修欸／／
如果不會修的話那這條就要丟掉了

Cx：就慘了

T：幾十塊錢就不見了／很浪費／／就不好了對不對／來那個／請阿綸／阿綸先生來報個價／這一條跳繩多少錢……

阿綸：28

T：28／也不便宜了／小朋友你們會賺錢嗎／你們會賺錢嗎

紫嫻：老師可是我剛買的時候是27塊……

T：好／不管27／28／都是爸爸媽媽辛苦賺的錢／你們要不要隨隨便便就給人家／
ㄉㄨㄥˋ、那麼一下就給人家弄壞掉／還叫爸爸再花錢／知道吧／這個道理你們應該了解吧／你們會讓你們的父母親ㄉㄨㄥˋ、／為了你們經常在花錢買你們那些
／隨隨便便浪費的東西嗎（觀 120322）

因為昨天有人受傷，阿浪老師談跳繩的安全常規。從中提醒，沒有人的時候再跳繩。之後，再提到別人跳的時候不要拉他的繩子，原以為要說這樣危險、會被打到，結果不是，而是阿浪老師將重點轉到這樣跳繩容易壞掉。之後再轉到跳繩的價錢、你們會賺錢嗎和跳繩弄斷浪費錢。在上述例子中共轉換四個重點，而原本應提及的跳繩安全常規卻沒有再提示與做結論。另外，又如談及隔天校外教學，其言談途徑為：明天我們要去哪裡→剛好今天我的兒子也去校外教學→他的老師規定不能帶超過三樣東西→他去頑皮世界看動物→今天天氣這麼熱他們去被小動物看→去看動物不可對動物惡作劇→有個爸爸戲弄草泥馬被吐口水→小朋友到那邊要遵守規則→明天我們要去哪裡（觀 120322）。結果阿浪老師的言談脫離了原先的提問，經歷了幾個其他事件後，最後再回到「我們明天去哪裡」。

阿浪老師雖然是卑南族，但是來到漢人區，該區幼兒鄉土教學學的是臺語，阿浪老師頻繁的穿插臺語，其所用的頻率甚至比班上另位漢人教師還多。

T：他想要學你的好榜樣好不好／／來／第一／這一本書／作者／來先看作者／／
作者／你沒寫ㄉㄨㄥˋ、（台語）／你沒寫（台語）作者／

晨芳：（走到教室中間／手指作者）

T：你寫在哪（台語）／你寫在哪（台語）／喔他寫在那（台語）／好好好來來來（台

語)

晨芳：(回座位)

T：不要緊來(台語)／跟你們／跟你們介紹這本叫做(台語)／我的蘋果樹(觀
120406)

在漢人區教書的原住民教師，在解說時會重複敘說，此類似 Foster (1995) 發現黑人教師有重複語句之特質。此外，阿浪老師會因為過度延伸而穿插其他事件，而延宕原先討論議題之結論，此特質類似 Michaels (1981) 發現黑人口說的主題連結式風格，其中不斷插入語句和轉換場景。如同 Michaels 研究中白人不能欣賞這種口說風格一樣，阿浪老師的漢人協同教師亦難以接受這種口說風格，而給予「偏離主題、影響進度」等負面之評價(訪 120506)。

研究者就阿浪老師上課脫離主題的情形詢問她，阿浪老師說：「哈哈，我知道有時候會這樣……我在教學紀錄中也發現這個，在改進中」(訪 120513)。研究者詢問母語教學老師，她說：「在我們族群中有非常豐富的口說文化，小時候常圍著耆老聽故事，同樣的故事一說再說，但是細節總是會有些不同，會被穿插、延伸和發展」(訪母語教師 120620)。阿浪老師的口說風格似乎傳承了族群的口說文化。雖然在偏離主題而影響進度的這件事上，漢人教師給予阿浪老師負面的看法，但是她的開放提問，提供幼兒延伸的機會，而造就幼兒在教室中豐富的口說經驗，這卻是在漢人教師中少見的情景，不知道漢人教師是否能看到這方面的長處，而願意欣賞與學習(札 120501)。關於阿浪老師開放性的引導而帶出幼兒豐富的敘述，將在以下繼續做說明。

(二) 在漢人區原住民教師與原住民幼兒之言談模式

阿浪老師主題連結式的言談特質也會反映在其師生的對談中。其拋出的開放性問題有時缺乏脈絡與線索，而引發幼兒天馬行空地猜測，老師又再隨之延伸與轉換話題，結果造成原先提問的重點失焦。然而，若聚焦在幼兒經驗的討論分析中，則常看見幼兒社會建構與同儕鷹架之對話。

阿浪老師班的幼兒每天將生活記在「小畫家」，畫完之後對家長或老師解說意思，由他們協助寫上文字。早上幼兒來到學校，就將小畫家固定放在一個籃子。有天，阿浪老師拿著籃子問：「為什麼小畫家就一個籃子／卻要把它分成這樣子」(分為兩籃，每籃又有橫放和直放)，幼兒回答如下。

晨芳：一個是沒有畫的／一個是有畫的

Cx：亂畫的

阿綸：一個是有畫的／一個是沒畫的／／……一個是那個畫得很漂亮的／一個是畫
得很醜的

晨芳：一個是有用心的一個是沒有用心的

維廷：一個中班／一個大班

陳雲：這裡的很亂／這邊的不亂

詩璿：會混

李欣：她說因為它會混住

小雄：一個是沒有寫的／一個是有寫的（觀 120224）

阿浪老師回應：一個有寫說明一個沒寫說明／嗯～／你講的也沒有錯／／可是這不是我分的／這不是我拿來分這樣子的原因／／因為講到目前為止／有一些人是講對了／詩璿講對／沒錯／怕混在一起／所以把它分開了／但是我是按照什麼方式來分呢／.....我有放橫有放直的／我告訴你們一件事情／你們通通都有畫／有人沒寫說明／但是通通都有畫／那／為什麼有一些是擺這樣的呢／有一些是擺這樣子的／然後這一堆跟那一堆有什麼不一樣.....把它翻開來看看就知道／／來／這是筱欣的／.....等一下她講完了以後你就知道／為什麼老師要請她說呢／因為她就是那一位其中一位沒有說明的／既然沒有說明／我們請她到前面來跟大家說／我們就知道她在畫什麼／／

筱欣出來分享去動物園的情形，老師說她的沒有請媽媽寫說明。後來又再請被放在與筱欣同一堆的品雄出來分享。之後，再請被放在另一堆的四位幼兒來分享，過了約 30 分鐘，最後老師才說：在另外一堆／另外那一堆是／你的生活事件／／這一堆是／跟我們這一個星期的小朋友／在學校學習的事情／或是他看的書／有關係的／／（觀 120224）

老師將幼兒記錄家庭生活的與記錄學校生活的分為兩堆，每堆中橫放的是沒有請家長或老師寫說明的。老師這樣做是要分別請記錄家庭與學校生活的出來分享，直放橫放的分類，是要提醒幼兒記得請媽媽或老師寫說明，不過這意圖卻沒有在提問中給予任何的線索，並且在請幼兒分享日誌圖中模糊了焦點而未達到提醒的目的。

老師拋出的問題有時不是教學的重點，如上述例子：小畫家的分堆，目的在於方便老師區分家庭與學校之記事，而重點是提醒幼兒記得請媽媽或老師寫說明，卻在分享過程中被遺忘。下面例子進一步說明老師的提問特質為沒有線索和脈絡，經過幼兒一段時間的猜測才逐漸聚焦。阿浪老師指著以前與幼兒討論植物觀察記載在白板的文字：「你看這些都你們上次討論過／我一直沒有擦／我為什麼沒有把它擦掉」，幼兒回答：

致獻：太寶貝了

秉竑：給小朋友看

阿民：留紀念

致獻：紀念有人要拍照

紫嫻：因為那個／你要去觀察／你只有觀察幾片樹葉／然後呢／然後呢／你看白板
上面寫甚麼／然後呢／你可以再去觀察別的

阿浪老師說：對／／只是在那邊寫幾片幾片幾片／紫嫻說只有寫幾片幾片幾片葉子
／每天都在那邊幾片幾片幾片／也很好／／可是／你都停留／你的觀
察都只停留在數量上面／幾片幾片／你忘／忘記它有很多很多的變化
／包括它身邊的這一些事物的變化／還有勒／為什麼要留下來

晨芳接著說：就是如果小朋友不知道要畫／那個／不知道那個向日葵／阿沒有看得
那麼細的話／可以來看白板可以畫什麼（觀 120601）

在幼兒交叉猜答的過程中紫嫻「射中目標」，老師補充說明，而晨芳做結論。

阿浪老師提供的開放性問答中，允許幼兒自由揣測和建構，提供了幼兒同儕鷹架之關係，例如：幼兒在花圃旁踢足球，將球踢到花圃內破壞幼兒栽種的植物，教師帶幼兒團討共同尋求解決之道。

阿浪老師說：「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頭上，等到教室安靜了繼續討論。品雄建議：「要去那個要下來的那邊、那柱子的旁邊」，但是致獻反駁：「會打到人吶而且會踢到走廊上面、踢到樹上咧。」此時，筱欣提議不一定要踢球，馬上引起其他幼兒抗議：「我們想踢球不行喔。」後來老師說「如果你們沒有辦法解決問題的話，就得換別的遊戲玩。」此時詩璿建議可以慢慢的踢，而維廷說：「我們都會快快踢呀，因為想進門哪。」最後，由踢足球的傑瑞解套：「往沒有人的地方踢／然後就是要找那個那個哥哥姐姐那個下來的那個地方／往那裡踢／／然後就分兩隊／一個在那裡／一個在這裡／／然後然後就那樣子／要跑／慢慢的跑／然後踢踢踢／然後就這樣踢過去啊」（觀 120315）

經過了長時間的討論，踢足球的幼兒提出真正解決的方式，包含地點、分隊和踢的方式。另外，在分享創作的小書時，幼兒之間相互給建議，阿浪老師說：「好／現在／五分鐘的時間給我們的讀者來作回應」，幼兒給了下面的回饋。

詩璿：那個詩蓉／可以再精采一點／顏色塗多一點／圖可以再／可以再畫漂亮一點……要講得很大聲。那個～益宏／可以不要那個／那個把那個甚麼／你的

書都黏著嘛。傑瑞的那個／就後面那個紙可以用到上面去……後面那個紙可以用兩張

晨芳：傑瑞／你的那個／故事講得很精采／／還有又講得很大聲／還有／還有你的／你的裝訂的旁邊可以再加多一點東西／如果下次還有再做書的話／你可以注意一點嗎／／不要把／不要把封面用到第二頁去了／／益宏的／裝／裝訂／可以／可以／再加工一點／講故事的時候都掉來掉去的

致獻：益宏的故事很好笑／因為／那個斷手的／打到斷手那個人／他／他要不要裝假手／要機器手／／啊傑瑞你的也很漂亮／講得也很好喔……詩蓉你的／圖可以加多一點／然後你的字可以描一下／／老師我好／講完了／／林詩蓉你畫的圖很漂亮／然後你的頭髮可以上黑色／／好了（觀 120427）

阿浪老師在教室的對話建構，促進幼兒的思維，其對話表現常超乎同年齡層一般教室的常見水準。然而，其說話結構的快速轉換話題、過度延伸繼而離題，甚至不自覺地邀請幼兒共構而影響常規，卻造成協同教師的困擾（訪協同教師 120506）。最後，研究者請阿浪老師檢閱資料，詢問她的看法：我希望給他們（指幼兒）有充分的表達，但是有時候會抓不回來，我想，在大團討時間挑幾個重點延伸討論就好……嗯，有時候拋出問題，可以讓他們先回家蒐集資料，然後再來教室討論就會比較快……李老師（阿浪老師的協同教師）也會提醒我（訪 120625）。阿浪老師在參與本研究中，與研究者的來回對話，她也覺察到她自己教學的一些現象，企圖尋找改進的契機。

綜合上述，在漢人地區的原住民教師之提問多屬開放性，但是如果提問的目的是讓幼兒猜教師的意圖，則常會缺乏脈絡導致幼兒隨意猜測而影響課程進行。但是，若在幼兒的經驗事件中提問，則提供幼兒機會進行同儕鷹架之對話。最後在討論時，教師常過度延伸或轉換主題而影響課程之進行。

教室的言談反映教師的教學信念，以及學生的學習方式和學習的內容（Buzzelli, 1996），IREva 模式被認為是較低層級的學習型態—知識傳遞與灌輸學習。雖然在林老師的教室中多屬於 IREva 模式，但是使用知識傳遞與灌輸學習的模式教學卻不是她的本意。因為她不知道這部落裡的小孩不習慣到前面單獨回答、也不習慣被指定回答。當她開放提問而得不到幼兒的回應時，自然就轉換提問的模式到封閉性，隨之，也將影響到課程的模式與孩子的學習。由於文化的差異，結果讓漢人教師班上的原住民幼兒學習模式降低到知識灌輸之層級。冀望透過本研究之發現，能提供在原住民區教學的漢人教師一扇窗，重新檢視教室中的言談，並能依部落小孩的特質展開教室的言談。另一方面，在漢人區的原住民教師，其言談雖然會過度延伸脫離主題，但是在許多 IRExp 提問模式中與幼兒共同建構知識，創造豐富的文本。原住民教師在對話中給予漢人幼兒的支持且提供社會建構和同儕鷹架之機會，卻也提供漢人教師

另一種學習。

過去跨文化的研究發現，原住民教師和漢人學生的組合，其學業成績最好，而漢人教師和原住民學生的組合，其學業成績最差，且將之歸因為教師的期待和關懷（黃順利，1999）。在本研究之言談中發現，原住民教師能給漢人學童足夠的口語支持，其所隱含的高度期待與關懷和過去的研究相似，然而，在漢人教師對原住民學童教學中卻發現，漢人教師由於文化差異，不瞭解原住民學童的特質，結果產生封閉性的提問和灌輸型態的學習，此結果不同於過去的研究，認為漢人教師對原住民學童是低期待和低關懷。最後，在一個跨文化、跨族群的師生組合中，雖然有文化差異，但若能努力跨越藩籬，將可同時提供雙方一個機會去促進雙方的多元文化素養。

伍、研究結論與建議

一、研究結論

（一）漢人教師與原住民幼兒之教室言談

1. 漢人教師在原住民區教導的原住民幼兒，在教室之回應口說句型簡短、常穿插族語之名詞，且常在團體中共構交叉對話。

2. 漢人教師在原住民區對幼兒之提問以封閉性問題居多。原住民幼兒被要求來前面單獨回答時則常靜默，但是如有媒介物時就能敘說回答。原住民幼兒口說日記遊走於真實和虛擬之編說中，與漢人教師所欲討論真實事件形成雙軌平行之對答。

（二）原住民教師與漢人幼兒之教室言談

1. 漢人區任教之原住民教師的口語表達較長，常重複、補充說明和插入臺語。

2. 原住民教師在漢人區對幼兒之提問以開放性問題居多。提問內容如果是讓幼兒揣測教師的意圖，則常缺乏線索而造成幼兒隨意猜測；提問的內容如果為幼兒的經驗事件，則提供幼兒社會建構、同儕鷹架之對話關係。此外，在漢人區的原住民教師之言談常會過度延伸或常轉換主旨，以至於延宕提問結論或沒有結論。

二、研究建議

（一）對教育上之建議

1. 本研究發現，漢人教師教導的原住民幼兒不習慣單獨到前面做敘述，但是透過媒介物則可以做口語說明，且在團體中可以交叉對話。故此，建議在原住民區擔任教學之漢人教師可運用此特質，讓幼兒在團體中對話，減少幼兒在大團體中單獨發言之壓力，如果有必要單獨請幼兒到團體前做敘述時，則建議提供媒介物讓幼兒轉移在大眾前的焦慮，而專注於媒介物

內容之陳述。

2.本研究發現，在傳統的一問一答教室言談中，原住民幼兒的口語表達都極為簡短，但是在「編說」故事中卻能創造豐富的文本與生動的情節。故此，建議在原住民區任教之漢人教師，能運用原住民幼兒口編故事之優勢，發展語文領域之教學，以建構豐富的詞彙和時空結構之能力，爾後，再從中延伸至其他領域，作為改善原住民教學之契機。

3.本研究發現，在漢人區任教的原住民教師，其口說較長且容易脫離主題，建議原住民教師透過協同教學教師之對話、省思能檢視其言談途徑而逐步改善。此外，當在漢人區的原住民教師掙扎在調適時，冀望透過本研究之發現，漢人教師也能理解原住民教師因文化差異而衍生的言談特質。故此，能給予包容和支持，互相扶持跨過文化的藩籬，並進而欣賞原住民教師在教室言談給予幼兒足夠的支持與回應所建構出的同儕鷹架之對話關係。讓兩個文化能激盪出新境界，並將之轉換為教學助力以開創多元文化教學之新內涵。

（二）對未來研究之建議

本研究發現，漢人常見的一問一答提問模式用在原住民幼兒身上，其口語表達都極為簡短，然而，原住民教師如何對原住民幼兒提問？是否有某些言談文化特質可供漢人學習呢？另外，本研究發現，漢人教師會企圖在幼兒口編日記時，將之拉回現實。然而，原住民教師會如何處理這事件，是拉回現實、欣賞或參與共構？此外，本研究也發現，在漢人區的原住民教師表達較長且常出現重複說明。然而，此發現並不意謂原住民教師教導原住民幼兒也有相同之結果，可能來自於漢人幼兒對原住民教師口說理解之反應沒有達到教師的期待，而「迫使」教師重複說明。故此，建議未來可以延伸本研究之議題，探討原住民教師與原住民幼兒，以及漢人教師與漢人幼兒之言談互動，從研究中進而交叉比對以瞭解不同族群文化所衍生的言談特質。爾後，進一步將研究結果轉換為改善教學之策略，協助原住民區之漢人教師，以及在漢人區之原住民教師的教學，以改善跨文化、跨族群之教學。

參考文獻

一、中文文獻

- 李亦園 (1982)。臺灣土著民族的社會與文化。臺北市：聯經。
【Li, Y.-Y. (1982). *The society and culture of aboriginal groups in Taiwan*. Taipei, Taiwan: Linking.】
- 李文成 (1996)。其實你不懂我們的心—台族群特性與文化差異對原住民學生的學習影響。山海文化雙月刊, 14, 44-47。
【Li, W.-C. (1996). You don't understand our hearts—The influence of aboriginal identity and cultural diversity on aboriginal students' learning. *Taiwan Indigenous Voice Bimonthly*, 14, 44-47.】
- 周德禎 (2000)。排灣族國民小學與其社區互動關係之研究。屏東師院學報, 13, 353-372。
【Chou, D.-J. (2000). Research on the interaction between a Paiwan elementary school and its community. *Journal of Pingtung Teachers College*, 13, 353-372.】
- 紀惠英、劉錫麒 (2000)。泰雅族兒童的學習世界。花蓮師院學報, 10, 65-100。
【Ji, H.-Y., & Liu, S.-L. (2000). The learning world of Atayal children in elementary schools. *Journal of National Hualien Teachers College*, 10, 65-100.】
- 高傳正 (2009)。幼稚園實施原住民教育初探—以台北縣與花蓮縣幼稚園實施原住民教育現況為例。教育與多元文化研究期刊, 1, 95-140。
【Kao, C.-C. (2009). The implementation of aboriginal education in kindergarten. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 1, 95-140.】
- 郭李宗文、吳佩芳 (2011)。臺東縣原住民學童數學學習相關因素之初探—國小一年級教師的觀點。美和學報, 30 (1), 75-92。
【Kuo, L. T.-W., & Wu, P.-F. R. (2011). Preliminary study on the relative factors of the indigenous children's mathematical learning in Taitung county: Based on the first grade teacher's perception. *Journal of Meiho University*, 30(1), 75-92.】
- 郭玉婷、譚光鼎 (2002)。泰雅族青少年學習型態之探討。教育研究資訊, 10 (3), 149-165。
【Gou, G.-T., & Tang, G.-D. (2002). The qualitative study of Atayal adolescents' learning styles. *Educational Research & Information*, 10(3), 149-165.】
- 黃志賢 (2001)。原住民學生利用代數方法解題之研究。原住民教育季刊, 21, 17-37。
【Huang, Z.-X. (2001). A study of aboriginal students' mathematics resolution with algebra. *Aboriginal Education Quarterly*, 21, 17-37.】
- 黃志賢 (2002)。原、漢學生推理思考差異之研究。原住民教育季刊, 25, 19-41。
【Huang, Z.-X. (2002). A study of divergience between Han and aboriginal students' deduction abilities. *Aboriginal Education Quarterly*, 25, 19-41.】
- 黃宣範 (2008)。語言、社會與族群意識。臺北市：文鶴。
【Huang, S.-F. (2008). *The conciousness of language, society and ethnic group*. Taipei, Taiwan: Crane.】
- 黃順利 (1999)。師生原漢族別、師生互動與國小學童成績關連性之因果機制。原住民教育研究, 2, 15-31。

- 【Huang, S.-L. (1999). The relation among teacher's and children's ethnic group, interaction, and elementary children's academic performance. *Aboriginal Education Research*, 2, 15-31.】
- 陳向明 (2004)。社會科學質的研究。臺北市：五南。
- 【Chen, X.-M. (2004). *The qualitative method in social science*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】
- 陳麗華、劉美慧 (1999)。花蓮縣阿美族兒童的族群認同發展之研究。花蓮師院學報，9，177-226。
- 【Chen, L.-H., & Liu, M.-H. (1999). The development of ethnic identity among Amis children in Hualien county. *Journal of National Hualien Teachers College*, 9, 177-226.】
- 曾士芬 (2003)。排灣語之重疊現象亦為加綴現象 (未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 【Zeng, D.-F. (2003). *Reduplication as affixation in Paiwan* (Unpublished master's thesis). National Chung Cheng University, Chiayi County, Taiwan.】
- 傅仰止 (1994)。臺灣原住民困境的歸因解釋：比較漢人觀點與原住民觀點。中央研究院民族學研究所集刊，77，35-87。
- 【Fu, Y.-C. (1994). The socioeconomic plight of Taiwan's native Austronesian-speaking peoples: Squaring the accounts of Han Chinese and native peoples. *Bulletin of the Institute of Ethnology Academia Sinica*, 77, 35-87.】
- 詹家怡 (2005)。山地部落原住民教育發展的困境與契機。教師之友，46 (3)，111-118。
- 【Zhan, J.-Y. (2005). The difficulties and turning point of educational development in aborigines of mountainous regions. *Teacher's Friend*, 46(3), 111-118.】
- 蔡敏玲 (2009)。假日生活的演出、編織與共構：泰雅幼兒的經驗敘說。教育研究集刊，55 (4)，29-64。
- 【Tsai, M.-L. (2009). The performance, weaving and co-construction of life: Atayal children's personal narratives. *Bulletin of Educational Research*, 55(4), 29-64.】
- 譚光鼎 (1997)。族群關係與教育。花蓮師院學報，7，265-288。
- 【Tang, G.-D. (1997). Ethnicity and education. *Journal of National Hualien Teachers College*, 7, 265-288.】
- 譚光鼎、林明芳 (2002)。原住民學童學習型態的特質－花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討。教育研究集刊，48 (2)，233-261。
- 【Tang, G.-D., & Lin, M.-F. (2002). Traits of learning styles of aboriginal children—A study on Atayal children in Hualien county. *Bulletin of Educational Research*, 48(2), 233-261.】
- 譚光鼎、張如慧 (2009)。蘭嶼中學原住民文化課程現況之探究：原住民社區本位課程分析觀點。當代教育研究，17 (1)，75-106。
- 【Tang, G.-D., & Chang, J.-H. (2009). Indigenous cultural curriculum in Lan-Yu high school: The analysis from the perspective of indigenous community-based curriculum. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 17(1), 75-106.】
- 蘇船利 (2006)。教室內的原漢文化差異。師友月刊，470，36-39。
- 【Su, C.-L. (2006). The cultural diversity of aborigine and Han in classroom. *The Educator Monthly*, 470, 36-39.】
- Cazden, C. B. (1998)。教室言談：教與學的語言 (蔡敏玲、彭海燕，譯)。臺北市：心理。(原著出版於1988年)
- 【Cazden, C. B. (1998). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (M.-L. Tsai & H.-Y. Peng,

Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological. (Original work published 1988)】

二、外文文獻

- Au, K. H. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Buzzelli, C. A. (1996). The moral implications of teacher-child discourse in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 515-534. doi:org/10.1016/S0885-2006(96)90020-4
- Castanheira, M., Crawford, T., Dixon, C., & Green, J. (2000). Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practice. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400. doi:org/10.1016/S0898-5898(00)00032-2
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. doi:org/10.3102/00346543049002222
- Eades, D. (1994). A case of communicative clash: Aboriginal English and the legal system. In J. Gibbon (Ed.), *Language and the law* (pp. 234-264). London, UK: Longman.
- Foster, M. (1989). "It's cookin' now": A performance analysis of the speech events of a black teacher in an urban community college. *Language in Society*, 18(1), 1-29. doi:org/10.1017/S0047404500013257
- Foster, M. (1995). Talking that talk: The language of control, curriculum, and critique. *Linguistics and Education*, 7(2), 129-150. doi:org/10.1016/0898-5898(95)90004-7
- Gay, G. (2000). *Cultural responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Guzzetti, B., & Hynds, C. (1998). *Perspectives on conceptual change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1988). Questioning at home and at school: A comparative study. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling* (pp. 102-131). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Hutnik, N. (1991). *Ethnic minority identity*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kolb, D., & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theory of group processes* (pp. 33-58). London, UK: Wiley.
- Lovelance, S., & Wheeler, T. R. (2006). Cultural discontinuity between home and school language socialization patterns: Implication for teachers. *Education*, 127(2), 303-309.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Michaels, S. (1981). Sharing time: Children's narrative styles and differential access to literacy.

- Language in Society*, 10(3), 423-442. doi:org/10.1017/S0047404500008861
- Okpewho, I. (1992). *African oral literature: Background, character, and continuity*. Indianapolis, IN: Indiana University Press.
- Philips, S. (1985). Participant structures and communicative competence: Warm springs children in community and classroom. In C. Cazden, V. John, & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Schultz, J., Florio, S., & Erickson, F. (1982). Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In P. Gilmore & A. Glatthorn (Eds.), *Ethnography and education: Children in and out of school* (pp. 88-123). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Sharifian, F. (2001). Schema-based processing in Australian speakers of aboriginal English. *Language and Intercultural Communication*, 1(2), 120-134. doi:org/10.1080/14708470108668068
- Sharifian, F. (2006). A cultural-conceptual approach and world Englishes: The case of aboriginal English. *World Englishes*, 25(1), 11-22. doi:10.1111/j.0083-2919.2006.00444.x
- Sharifian, F. (2010). Cultural conceptualizations in intercultural communication: A study of aboriginal and non-aboriginal Australians. *Journal of Pragmatics*, 42(12), 3367-3376. doi:org/10.1016/j.pragma.2010.05.006
- Stairs, A. (1994). Indigenous ways to go to school: Exploring many vision. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15(1), 63-76. doi:org/10.1080/01434632.1994.9994557
- Trueba, H. T. (1989). *Raising silent voices: Educating the linguistic minorities for the 21st century*. New York, NY: Newbury House.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934)
- Wolfram, W., Adger, C. T., & Christian, D. (1999). *Dialects in schools and communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Journal of Research in Education Sciences

2013, 58(4), 165-195

doi:10.6209/JORIES.2013.58(4).06

Aboriginal and Han People in Classrooms: Discourse Styles between Teachers and Young Children with Different Ethnic Backgrounds

Pyng-Na Lee

Department of Early Childhood Education,
National University of Tainan

Sheng-Hsi Lin

Department of Early Childhood Education,
National University of Tainan

Abstract

This study explored classroom discourses between teachers and young children with different ethnic groups, adopting an ethnographic approach as the qualitative method. Data were collected from (1) a Han teacher and aboriginal children in a Paiwan tribe; and (2) a Painanese teacher and Han children in a Han area. The results indicated that in the class of the Han teacher, the discourse styles of the aboriginal children included short sentences and interpolating Paiwanese nouns. The aboriginal children were unfamiliar with speaking alone in front of people, and multiple children spoke over each other in group situations. If the aboriginal children had varied media, such as their own drawings, they could express themselves; when they discussed their daily lives based on these drawings, other children frequently participated, generating a story that varied between reality and fabrication. However, the Han teacher tended to pull the children back to reality. By contrast, the discourse style of the aboriginal teacher in the Han area included unique syntax, a topic-associating style, and interpolated Hokenese. Most of the questions asked were open-type questions. It was unclear if those questions were meant to allow the children to explore the intentions of the teacher; little context and few hints were provided for such questions, causing the children to randomly guess the answers. If the questions related to the experiences of the children, the aboriginal teacher provided them opportunities for social construction and peer scaffolding. Moreover, the discourses

Corresponding Author: Pyng-Na Lee, E-mail: pyngna@mail.nutn.edu.tw

Manuscript received: Jan. 7, 2012; Revised: May 6, 2013, Sep. 4, 2013; Accepted: Sep. 10, 2013.

of the aboriginal teacher in the Han area were frequently over-extended or tangential; thus, the answers to such questions were postponed, or no conclusions were provided.

Keywords: aboriginal education, aboriginal teacher, classroom discourse, cross-culture, Han teacher

