

李淑菁 (2008 已接受) 〈誰的聲音被聽見？教室言談的性別、階級與族群意涵〉刊於《教育部性別平等教育季刊》43 期。

誰的聲音被聽見？教室言談的性別、階級與族群意涵

李淑菁

劍橋大學教育社會學博士

隨著九〇年代教育「鬆綁」與「開放」的趨勢，例如學校自主管理、評鑑、學校本位課程發展、開放教科書市場、多元入學管道、家長參與學校決策等，使台灣逐漸走向教育市場化。姑且不論其優劣，傳統「唯有讀書高」的價值與父母「望子成龍、望女成鳳」的期待，並未隨著制度的開放與彈性稍歇，尤其當家長會的權力在學校決策的重要性提高之時，伴隨著學校與社會環境重視「效率」、「績效」與「產出」，我們要思考的是教育市場化下的校園民主與平等問題，例如在決策過程中，哪些家長的聲音被聽見？在教室的學習環境中，哪些學生的聲音被聽見？對於「緘默」的聲音，我們可以透過哪些管道去聽見？

在英國，一九七〇、八〇年代新右派(New Right)的崛起也影響教育制度的市場化走向，近年來並擴大家長選擇權，使得社會平等議題再度浮現。2002 年，工黨政府提出個人化學習、聲音及選擇，作為解決教育階層化問題的三個切入面向。然而，這樣的政策方向能夠產生多少效果？對於弱勢的性別、階級或族群背景的學生有何影響？抑或象徵意義大於實質？英國的作法與問題，可與台灣多元文化教育的實施產生哪些對話；在實踐的層次，我們可以作哪些努力？

劍橋大學教育系教授 Madeleine Arnot 於 2008 年五月底來台演講，在台灣大學與台灣師範大學的講題為「學生聲音與教育民主權」(student voices and pedagogic democratic rights)，點出「聲音」(voice)的神話與迷思。Arnot 認為當我們說這是「學生們的心聲」時，我們要進一步去問：哪些學生？不能將「聲音」視為理所當然；反之，我們應該從社會平等、權力關係的角度，重新檢視並問題化「聲音」的本質。

學生的「聲音」尤其跟她/他們語言的運用能力、溝通技巧及學習模式有關，具深層的社會文化意涵。下面我針對 Arnot 教授的演講摘要說明，包括如何將學校營造成像音樂廳那麼好的共鳴環境，使得不同性別、階級、族群、能力等的不同聲音與表達方式，都能清楚的被聽見與理解。

學校的社會音學 (The social acoustic of the school)

學校並非自外於社會，不但受到社會經濟文化脈絡的影響，教育本身更是社

會經濟文化的重要一環。然而目前教育研究主要關注教與學的教室或學校活動、如何提高學習效能等，忽略學生、教師、課程、規定等本身都是價值承載，帶著不同的性別、族群、階級與文化等，進到這個教室或學校。只研究圍牆內、不看牆外已然存在的社會，這樣的教育分析，可能難以見到問題的全貌。

Arnot 使用「社會音學」的概念檢視學校教育。「社會音學」的兩個主要概念，一為「社會」，另一為「音學」。前者說明教育不能單獨脫離社會脈絡環境來看，因為學校就在社會裏面；後者強調聲音本身並非同質、同量，例如在戲劇或音樂表演中，即使不同演員或樂器的音質不同、有時大有時小、有的強有的弱，這些聲音都必須確保被清楚聽見。綜合兩者，「社會音學」說明社會上不同性別、階級、族群或能力背景的學生，他/她們在學校環境中的聲音大小與質量受到社會條件的影響，需要我們特別去關注，才能讓那些因社會因素而「出不來的聲音」或「聽不到的聲音」，可以透過別的方式被聽見。能夠被聽見，才能夠有所作為，也才能產生改變的契機。

舉例來說，一些聲音較輕柔的男學生，會不會因為害怕一開口就被其他同學笑，因而減少自己意見表達的機會？我在 2005 年進行田野研究時，一位原住民教師說，他念大學時很擔心被「識破」原住民身份，因此盡量不說話，也不表達任何意見。學校的社會壓力是否讓成爲他們不想開口或不表達意見的原因？

「哪些聲音被聽見？」也關乎學校評鑑的問題。澳州的研究發現，若把學生聲音當成一種評鑑工具，會有一種風險，那就是只有那些好學生的聲音能夠出的來，尤其在壓制性的論述及上下位階階層化鮮明的學校管理文化中(Holdsworth and Thomson, 2002)。換言之，哪些學生聲音被聽見與學校文化有關，雖然學校許多活動標榜民主平等的學習，但大部分仍是一種很薄(thin)的民主概念，預設學生的同質性，對於種族/族群、性別與階級的差異與影響視而不見，Holdsworth and Thomson (ibid.)認爲這樣的學習環境僅有利於社會條件較好的學生。筆者以前教書時，曾遇到一次學校評鑑。由於校方擔心學校評鑑成績不好看，因此在上級單位到校評鑑之前，就先「教育」學生對方可能會問什麼問題，學生應該如何回答。在這種情況下，「學生的聲音」可能成爲校方與上級單位期待的樣子，出來的聲音可能是公認的好學生應具有的規範與回答。

Arnot 認爲，來自不同社會背景的學生，人際技巧、言談運用能力、溝通能力迥異，直接影響學習與師生之間的關係，尤其與教師有類似溝通形式與技巧的學生，往往能夠適切地回答教師的問題，聲音往往較容易被聽見，享有更多的學習利基。根據 Arnot 跟 Reay 在英國學校的研究，白人中產階級的女孩擁有最好的溝通技巧與表達能力，能夠說出學校期待的「語言」；反之，非白人、勞工階級、男孩的溝通口語能力、人際社交技巧相較之下較差，影響學生學習活動。

台灣目前沒有類似上述有關學生表達能力與學習關聯性之研究，也很少性別與族群、階級等交錯因素對學生學習影響的實際經驗資料。張如慧(2002)在台北縣一所獨立招生、原漢分班的中學進行族群與性別之教育研究發現：

全班同學多維持著閒散被動的學習態度，女生在學習上也較少參與課程發言及意見表示，但在學業成就上，不論學門性質，她們的成績的確普遍高於男生，也沒出現一些研究中指出的女生語言科較好，而男生長於數理科之別，女生間在學習方面存在著比男生認真積極的潛在課程，因此學業成績平均高於男生。(頁 225)

上述引言是否表示在台灣原住民族的班級中，言談運用能力或溝通能力未必與學習狀況產生關聯性？在漢族的情況又是如何？假如我們再同時交錯階級與族群因素，樣貌會有什麼改變？這些都是未來台灣教育研究需要釐清的部份。

四種言談模式

「誰的聲音能夠被聽見」攸關社會公平議題，必須連結到社會關係及隱藏在教育底層權力與控制問題。Arnot 從社會音學的概念，闡明「學校的社會音學」必須讓大大小小、形形色色的聲音都清楚被聽見。然而，更困難的具體問題是：該怎麼聽？要聽什麼？Arnot & Reay (2007)認為要先區別學校內四種不同的言談模式，分析每個模式的社會符碼、權力關係與社會文化意涵，以解構「聲音」的迷思，同時如何讓不同學生的聲音被聽見。我分別說明如下：

(一)教室言談(classroom talk)：指教師及教學所使用的溝通及與語言符碼型式，這是教育傳統上被期待使用的精緻語言符碼及溝通能力。例如教科書內容或教師可能習於(也被期待)用精緻語言或主流思考方式說明某些概念，或成為與學生溝通的言語媒介。教室言談本身就是一種囊括/排除的過程，無形中把非習於精緻語言與非主流思考模式的學生排除在外，因此「教室言談」在台灣的情況為何？如何進行？「教室言談」中哪些聲音可能被邊緣化，其間的社會文化意涵為何等，都值得深究。

(二)科目言談(subject talk)：指個別學生的社會背景，與對特定科目的能力與理解有關，社會階級、種族/族群與性別等社會因素成為學生學習能力差距的重要中介變項。舉例來說，傅麗玉(2003)研究台灣九年一貫課程「自然與生活科技」領域與原住民生活經驗，認為台灣原住民生活經驗與主流社會的差異，在教材教法、課程發展或師資培育中都應考慮進來。

(三)認同言談(identity talk)：認同言談與社會身分認同有關，通常發生在同儕次

文化之間的詼諧式談話及閒聊之間，因此大部份發生在校園之外。若在校內，學生會以認同言談的方式，補足在校內學習上的挫折、失意、被漠視或隔離的感覺，及非支持性的師生關係。換言之，學生同儕之間的談話，可能是瞭解學生聲音的一個途徑，但教師必須能夠先瞭解學生的社會身分與戲謔言語之間的關係，才能聽得出其間的關聯性。

符碼言談(code talk)：Arnot 認為若要瞭解社會不平等對學習的影響，就要研究更多的符碼言談，符碼言談是潛藏在教學底層的權力與控制關係。既然在底層，教師們如何去看見或瞭解呢？具體操作上，可以使用社會上一般的分群方式(例如男/女，上流社會/中產階級/勞動階級，閩南/客家/外省/原住民等)，檢視權力與控制如何形塑不同社會背景學生的學習及其學習經驗。換言之，必須瞭解學習的社會條件如何影響學生的學習狀態。例如教師可以讓學生自己去描述作為一個學習者的感覺、教室內排除與攘括的過程、篩選或評量等過程中學生自主程度等。透過學生對學校教育種種規定的描述，方能理解與「聲音」相關的權力、規範與控制。這樣的過程有助於學校或教師營造一個不管有聲或無聲的聲音，都能被理解的環境，也就是一個友善學生的校園。

Arnot 提供一個具體作法，或可為參考。Arnot 跟 Reay 在英國的學校研究過程中，也在思考如何聽到所有的聲音。某一天，幾個社會條件相對弱勢的學生建議她們在教室內放一個箱子，學生們就可寫上她/他們的想法，投到箱子內，以彌補口語表達上可能的不足。考慮到文字上的運用對一些學生可能仍有困難，以致難以充分達到教室溝通的目的，後來她們設計一份簡單的量表，讓學生直接圈選出她/他們的感覺，例如：「我覺得課程進行速度」，選項由太慢(1)至太快(5)，用這種方式取得平常不被聽見的聲音，做到盡可能聽到學校所有的聲音，也就是所謂的「集體聲音」(collective voice)，而非僅某些特定學生的聲音。

台灣的社經脈絡不盡然與英國相同，在採集學生聲音時，或許可有不同的作法。當然在這過程中，更重要的是教師的反思能力，否則就像一個滿水的杯子，倒再多的水進去，還是流了出來。如 Foster (1997)所言，教師要經常去審視自己不經意的偏見對於社會經濟背景較低、不同性別、族群、甚至不同能力的學生的影響，否則再多的教育政策及措施，也無法改變什麼。

教室民主的要件

台灣的民主平等概念往往跟政治連在一起，事實上，社會權的平等概念深入西方許多社會之中。我們談學校的社會音學，其實就是一種「教育民主權」的概念，以此建立一個民主化的學校教育社群。一個教室即為一個小社會，瞭解教室民主的意涵，有助於教師或學校增加聽見不同聲音的能力。以下我簡要說明伯恩

斯坦(Bernstein, 2000)提出的三個「教育民主權」,包括增益權、融入權與參與權。

增益權(enhancement): 增益權屬於個人層次的權利,指學生有被理解進而增益其能力的權利。教師或教育行政人員應能夠透過批判性的思考,理解不同背景的學生在學校中的社會情境,才能知道如何增加學生自信與學習。伯恩斯坦(Bernstein)認為沒有增益權,學生可能難以發展個人的自信與學習,進而去行動。在「學生聲音」研究的實際操作上,教師可以先思考「好的學習者定義為何?」這些定義在多元文化教育脈絡下來看,呈現出什麼價值?學生作為一個學習者,如何看待自己?成功學習者的要件是什麼等。重新反思,才能開啓改變的可能性。

融入權(inclusion): 這是學生在社會層次的權利,指涉學生有被融入與囊括於學校、社會上的權利,也包括智識上與文化層面的部份。將融入權的概念連結到學習層面時,教師必需探求哪些學生何以在教學上得到較多關注,其社會位置與條件為何?教室內是否存在社會平等等問題。

參與權(participation): 這是學生在政治層次的權利,包括學生如何參與教室秩序形成的過程、教與學如何被組織化的過程、學生被分群的過程、學校各種倫理秩序的規則等,這是屬於公民論述的層次。將參與權的概念連結到學習層面時,教師應要思考的問題,例如誰控制了學習過程?學生能有多少的權力控制教學的速度、次序及評量要件?尤其許多台灣教師常提到因為上課時間不足,以致於每堂都在「趕課」,「趕課」的學生參與權問題,值得深思。

學校是廣大社會的縮影,學生來自不同社會背景,使得教室內學生聲音呈現多元紛雜,其間充斥著各種競逐的聲音,有的大聲、有的小聲、有的容易被聽見、有的到嘴邊就不見了,因此教師應能夠反思教室內的各種溝通方式,試著用不同的方式,跟不同的學生對話,讓所有的聲音被聽見。關注教室生活學習過程中的社會面向,方能提高教室社會弱勢者的學習效果,彰顯教育上的民主與正義。

參考書目:

張如慧 (2002) 《民族與性別之潛在課程—以原住民女學生為例》。台北:師大書苑。

傅麗玉 (2003) 〈誰的生活經驗?九年一貫課程「自然與生活科技」領域原住民生活經驗教材探討〉。《原住民教育季刊》, 38, 5-26。

Arnot, M. and Reay, D (2007) *Social Inequality (Re) formed: consulting students about learning*, London, Routledge

Foster, M. (1997). Race, gender, and ethnicity: How they structure teachers' perceptions of and Participation in the Profession and School Reform Efforts. In B. Bank & P. Hall (Eds.) *Gender, Equity and Schooling: Policy and Practice* (pp.159-186). New York and London: Garland Publishing.

Holdsworth, R. and Thomson, P. (2002). Options with the regulation and containment of 'student voice and/or students research and acting for change: Australian experiences, paper presented at the AERA symposium.