

從語文功能和語文能力發展探討語文教育改革

吳敏而

本文分兩方面了解學者在文獻中所討論的語文的功能和語文能力發展，以了解中國語文教育須思考的改革方向。

一、語文的功能的研究

Arwood (2011) 辨別語文結構 (language structure) 和語文功能 (language function)。所謂語文結構，即字、詞、句、語法、語意等等，較容易從語文的表面做分析，似乎就能夠定義出語言的特色和正確程度。傳統的語言學研究，大部份都在分析這些語言表徵的規律性，所以學生學語文就是學字詞的意思、詞性的辨別和句型的形式和變化。臺灣的語文教育受到語言結構學的影響頗大，如湯廷池(1977, 1990)、黃宣範(2008)、鄭良偉(1997)、王玉川(1987)等在教育頗有影響力的語言學家，都相當重視漢語的結構。

可是，Arwood (2011)認為語言的規則只能描述一個語言，不能定義一個語言，(language rules describes the language, not define the language. p. 23)，更不能是語言教育的主要依據；儘管學生了解到這些規範，也能通過一般語文測驗，並不表示語文教學成功的提供了聽、說、讀、寫和思考的工具，因此，語文教育須重視語文功能和認知過程的 (cognitive process of learning) 學習模式。本節討論三種層面的語文功能：個人層面、溝通層面和職業層面。

(一) 個人層面：建構意義

語言和思維密不可分，人類運用語言和文字建構出個人意義、生命的意義和文化的意義。有獨立學習能力的學生，除了運用觀察和慎思，也必須透過聽和讀來增廣見聞。四十多年前 Gordon Wells 在英國 Bristol 地區開始進行 1000 個兒童的語言發展追蹤研究，研究結束後，他寫了 *The Meaning Makers* 一書(Wells, 1985)說明兒童的語言發展的推動力是「求意義」。二十五年後，他重新檢視當年的資料和後人的研究，出版了 *Meaning Makers* 的第二版(Wells, 2009)。他發現，當年的詮釋不但沒有改變，還增加了不少支持原先想法的資訊—兒童是主動追求意義的學習者(Bruner, 1990)。這個推動力幫助口頭語言和書面語言的學習。Britton (1970) 有類似的觀察，他認為語言有兩個功能—表達 (expressive use) 和互動 (transactional use)，學習時用的語言應該是交易性的互動語言，用以協調意義 (negotiate meaning)，可惜的是，一般教室只是教師提問跟學生回答，還不算做意義的交易。

在美國，Nelson (1981, 2007)也發現幼兒學習母語時所說的話有很大的個別差異，其共同點是優先學習和優先表達自己感興趣的和認為有意義的話題；成人對幼兒說話時經常用的語言和詞彙的影響力反而較弱，不一定在幼兒表達的語料中提早出現。

既然追求意義是語言學習的推動力，學生的語言越豐富，他學習工具越齊全，即能透過語言獲得知識和概念，而且，概念的學習又會刺激認知能力，因此，提升語文能力亦是提升思考層次的管道。這個理論表示語文是連接個人思想和外在文化及別人的觀點的橋樑，所以學習語言能協助使用者獲得使用那個語言相關的概念和文化。語言學家 Halliday

(1973, 1975) 強調語言研究應該把重點從語法轉移到使用者表達的企圖，他的論點有相當的影響。

從語文教育的觀點來說，教學的目標即是協助學生獲得「透過語言來建構意義」的能力，所以語文教材的編選，要以讀者(即學生)的角度來決定文本的意義，以作者的主旨大意为副。這個結論，表示臺灣的國文教育必須考慮語文教材的內容結構和挑選文章的方式是否過度單一，是否須更配合學習者的思維發展。

(二) 溝通層面：創造意義

語言不僅是個人思維的媒介，語言的存在和演變主要是為了方便人類交換意見和溝通理念，所以社會語言學的研究的重點放在語言(和方言)間的「家族」關係以及共通性和溝通的可能性(mutual intelligibility)，對語言的正確性採取文化差異和應用差異的看法。有些語言學家甚至認為就語言而言，「變化是唯一的常數」(variation is the only linguistic constant)。可是，在一個語言社群(linguistic community)中，為了清楚有效的溝通，使用者不能夠隨便改變語言的規則和使用。一般而言，語言變化來自於兩個不太相同卻有共同點的語言之相遇，如國語和閩南語在同一地區使用時，形成互相影響和「借用」的情形。最先受影響的可能是語音，跟著是語詞的運用，語法的變化則需要較長期的接觸。嚴格地說，世上沒有兩個人的語言是完完全全一樣的，所以在一個社群中，每個人的語言都會影響到另一個人。

Labov (1972) 是現代社會語言研究的創始人之一，他發現語言的互相影響通常源於社交的動機，人們利用語言來交際交流，達到互相了解。他建議教學者彈性處理學生語音與語法的差異，不應過度強調其正確性，尊重個別語言文化的差異，多注意表達者想要溝通的意思，幫助學生創造意義。

臺灣的社會語言學研究，大都把重點放在語言的變遷本身，較少說明日常溝通時表達者的意思和互動情形，但這種觀點正是語文教學需要的參考觀點(羅肇錦，1990；黃宣範，1994；曹逢甫，1995)。

從國語文教育的觀點來說，臺灣語文科之聽、讀、說、寫的教學和評估似乎缺少人與人之間語言互動的練習。在說話教學中，重點多放在個人的表達，如上台報告、演講演說等等；較正式的辯論會，重點放在口才和辯駁而不在溝通和達成共識之討論。學習中的對話(dialogue)和討論(discussion)，有別於日常生活的聊天談話，是學習新知、創造意義及共識的媒介，是語文教育必須培養的能力，因為它是傳達文化意義，也是學習的工具。

(三) 職業層面

1970年代，美國政府投資龐大的經費在職業語文的教育研究，投資的部門不是教育部，卻是國防部。例如，Sticht (1975)發現軍人初進入海軍時，平均每天需要花兩小時閱讀，但是一般高中畢業生的閱讀能力不足以應付文本的難度，所以他開始分析各部門所需要的閱讀能力，以及發展「補教」教育的方案。Sticht *et. al.* (1977) 的報告辨別「透過閱讀學習」(reading to learn)的功能和「透過閱讀操作或實踐」(reading to do)的功能。在職場中，75%的閱讀屬於後者，但是中小學的語文課程卻忽略「透過閱讀操作」的重要性。

Diehl and Mikulecky (1980) 調查民間的職業，發現各行業的工作人員平均每天花

一個多小時閱讀，也同樣是為了操作儀器或是了解運作過程的 SOP (standard operating procedure) 而閱讀。至於書寫，65%都是填寫表格或是寫簡報，反覆性極高，跟學校的作文大不相同，資訊精準性要高，文學性偏低。

Rush *et. al.* (1986) 分析了十種職業的讀寫要求(文書處理員、汽車技工、水電工、冷氣工、工廠維修技工、護士、機械工、秘書、焊接工等等)，所蒐集的資料包括：每天平均閱讀時間、文本類型、文本的可讀度 (readability score, 比照學校閱讀的程度)、用途 (reading to learn 或是 reading to do)、文字的形式(如學校課本的正式語言、如生活互動的語言、或是技術用語)，並且整理出這些行業的特別語詞。

以上三個研究都顯示職業性的閱讀和學校的閱讀歷程有許多共同的關鍵能力——重視意義的建構、連結舊知和新知、資訊的整理和統整。隨著美國一系列功能性讀寫 (functional literacy) 的研究，各國開始了解到語文教育必須配合工作培訓來思考課程的設計，尤其是開展中的國家，由聯合國 UNESCO 的帶領，逐漸由 functional literacy 談到職業性的讀寫 (workplace literacy)。

Bhola (1995) 歸納聯合國推動讀寫能力的工作，認為讀寫能力發展的推動，不只是掃除個人文盲而已，其實已經成為國家經濟發展的重點。因此讀寫能力的培養，不只是讓國民有讀寫能力，除了基礎的功能性還必須能透過讀寫學習到工作的需求，亦即從 learning to read 延伸到 reading to learn。

廿一世紀的研究重點從「能力」轉化到「素養」，所以 literacy 的翻譯也從「讀寫」演變為「素養」。Literacy 的字根和 literature 相同，代表文學和文字的讀和寫。電腦的發展改變了人類的讀寫方式和文書處理的方式，形成一個新的語詞——computer literacy——代表了更廣義的溝通媒介，所以 literacy 被翻譯為「素養」，而且職業性的讀寫 (workplace literacy) 也包含了說、聽和溝通的能力 (Spilka, 2001)。

Spilka (2001) 認為職業性的語文素養的重點以社會互動溝通為主，包括六大項目：解決困難、回應問題、做出決議、修訂或建立政策、執行作業、擴充或調整思維——可見職業語文素養遠遠超出基本的閱讀和寫作。Spilka 分析一般工作使用的文件 (期中期末報告、計劃書、手冊、標準說明、政策白皮書、廣告、小冊子等等)，顯示學校的基礎語文能力培養只用文學作品，嚴重的不足。

目前，許多國家的中央政府都在進行職業語文素養的研究和開發，意圖銜接學校語文教育和在職語文素養的需求。例如美國 NCES 試圖了解美國讀寫能力最低落的成人 (十六歲以上) 的程度和困難所在 (White and Dillow, 2005 ; Bates & Holton, 2004 ; Baer *et. al.*, 2009)。又如，加拿大政府研究工作人員在職業上面臨的語文挑戰和瓶頸，希望了解職前和職場上最可行的教育措施 (Centre for Literacy of Quebec, 2009)。還有，新加坡政府有一個語文與數學基本能力認證辦法 (workplace literacy and numeracy credentialing project)，測試工作人員的語文和數學能力的程度，用以比照學校的平均年級的程度，並且分析各行業工作所需要的語文程度 (Singapore workforce development agency, 2009)。

臺灣也正在研擬國民素養的長期研究，在語文素養方面，胡志偉 (personal communication, 2013) 認為對於二十一世紀的臺灣青年而言，語文素養是克服生活上與工作上各種挑戰的重要利器；受完十二年國教的臺灣青年在語文方面應有五項能力：(一) 認真傾聽；(二) 透過閱讀收集資訊、觀摩學習、累積知識；(三) 有條理的完整論述自己的想法；(四) 有溝通的過程中，正確且適當的使用語言；(五) 表達時能夠依照主題、對象、

場合和情境使用合宜的用語。

臺灣學者研究職業用語的文獻極少，但是隨著科技業和技術職業教育的發展，國家必須投資研究經費在高中職校的語文教育研究來配合學生的生涯準備，就如 Bhola (1995, p. 31) 所說：

“Technological and vocational skills with related economic rewards taught within technical and vocational programs have come to be the motivational core of functional literacy and workplace literacy. At the same time, in this dialectical core of all technical and vocational education and training, ... teaching of vocational and technical education without literacy has become well nigh impossible. Unskilled work has or is fast disappearing”

臺灣的社會情形正是如此。為了經濟發展，學生有學習職業語文技能的動機，但是學校課程並沒有提供這方面的教學和經驗。廿一世紀最簡單的工作，都需要讀寫能力，所以技職學校不能忽略語文能力的培養。臺灣的語文課程，必須開發傳統中華文化以外的語文學習，來回應社會的需求，這是十二年國民教育改革的大挑戰。

二、提升語文能力發展的研究

依據上一節陳述的研究結果，課文和字詞的教學不足以提升學生的語文能力，教學者必須注意到學習者所用的語文功能。沿著這個思路，Vygotsky、Brown 和 Wells 的理論不但顧及語文功能和社會語言，還重視到語言和思考的關係和合作學習的教學模式。以下略述三位研究者的理論。

(一) Vygotsky

較少臺灣學者注意到 Vygotsky (2004) 討論語文功能性的文章，可是這些文章跟十二年國教總綱推出的「自發」和「互動」不謀而合。Vygotsky 認為人類的心理運作歷程的發展，都必須透過社會互動和合作，而且在發展的過程中，學習者是主動的、自動自發的；兒童絕對不是被動的接受或適應環境的 (Vygotsky 稱它為 agency)。學習者使用各種「文化工具」(cultural tools) 來運作和改變周遭的人、事、物；語言 (符號, symbols) 就是最重要的文化工具。

在發展的過程中，孩子逐漸進入社會的文化思潮，逐漸應用更多的文化工具，逐漸獲得文化中的思維模式和生活習慣。依 Vygotsky 的理論，語言是社會互動的媒介，參與成人和同儕的協同活動 (collaborative activities)，就是促進發展的機制。他提出 “language as social semiotic” 的論點，辨別「外在語言」(external speech or social speech) 和「內在語言」(inner speech)。外在語言就是溝通的語言，也是學習用的語言；內在語言是內化的外在語言，也是思考的語言。學習時，兒童透過外在語言和對話來獲得意義，逐漸將意義內化為內在語言，形成思想。這個理念在他的名著 *Thought and Language* (1970) 中發表。

換句話說，一切學習和發展都由孩子主動的探索達成，但是過程必須透過孩子與他人的協同互動 (不是成人教、學生記或模仿)。理想的互動對象包括家人、教師和比自己更有

經驗的同儕；理想的互動模式即是讓學習者練習和試用文化工具來完成活動和任務。教師引導學生學習，就是配合學生最近正在主動探索與發展的內容和技能，提供一些外界的互動或是工具來刺激學生更上一層樓。Bruner (1966, 1983) 稱這些協助的媒介為鷹架(scaffold)。語文是一種符號系統，是最重要的文化工具，所以教育必須幫助學生發展這項工具，使得學生能夠利用這項工具來思考和學習。

Vygotsky (1981)重視個人發展的歷史，包括人類語言的發展史(phylogenesis)、個體所屬的文化的發展史(sociocultural history)和個體近期的文化互動情形(microgenesis)，因此，了解一個孩子的發展不能只用不相關的人物的研究的平均數，來協助任何孩子發展需要。這個理念與臺灣期待發展的適性教育、差異化教學和「成就每一個孩子」的理念是完全一致的。可是 Vygotsky 認為需要教師在教室文化中執行這些理念，課程、教材和教案的研議不足以幫助教師。在教學現場如何把 Vygotsky 的理念實現，下一節從 Brown 和 Wells 的研究獲得啟示。

(二) Ann Brown

1970 年代，英美地區開始翻譯 Vygotsky 的文獻，研究者即展開一系列的相關研究。Ann Brown 從心理學的角度研究語文的學習。1980 年代，她的研究團隊到教室裡觀察和開發 Vygotsky 推薦的教學方法 (Brown et. al., 1996)。他們認為教師和同學都能協助個人的思維和語文發展，例如交互教學模式 (reciprocal teaching; Palincsar and Brown, 1984) 先由教師引導和示範，讓學生獲得對話的策略 (dialogic strategies)，再由學生在小組練習，最後才獨立作業；這些策略幫助他們跟同儕對話、共同學習。最後，學生能夠用這些對話的模式獨立跟文本做互動。交互教學的過程是個長期反覆循環操作的模式，每個循環由教師說明示範→ 同儕合作學習→ 獨立自主學習，可以在各學科使用，而不只是語文能力培養才能進行。(Brown and Campione, 1994; Brown et. al., 1996)。

Brown 團隊的教學方式，已證實和突顯語文在學習上的功能性，並且提供具體的教學流程。在美國，Brown 的研究影響到不少學者，例如：McMahon et. al. (1997) 的讀書會，Green 等 (Green and Dickson, 1993; Green et. al., 2008) 說明知識的學習並不是教科書的內容，也不是教師的傳授，而是師生在教室互動中協同建構出來的智慧。

英國研究者 Alexander (2006, 2008) 在五個國家試用了這種「共同思考」(thinking together)的教學模式，強調文化的影響，特別是語言使用者的互動習慣，和教師在師生對話時的預期。臺灣教師一向習慣提問和等待「正確」的答案的教學互動模式，不太符合 Alexander (2008) 的標準，因而臺灣學生自發性的學習不容易發展。不過，Alexander 認為，只要教學語言的互動符合「共同、互補、支持、累積和目的性」(collective, reciprocal, supportive, cumulative, purposeful) 的條件，在許多不同的文化和教學情境中，學生都能夠成功的進行自發性學習。

以上對話式學習的研究結果是在學校教學情境中發現的，其實跟兒童在家庭文化中的語言學習研究的發現都一致 (Cazden, 1983; Hart and Risley, 1999)。至於教室互動和對話的細節，Wells 的研究團隊有不少的貢獻。

(三) Gordon Wells

Gordon Wells 最早期在英國研究語言發展，分析兒童在家庭中語言互動的語料 (Wells, 1985)。1980 年代他在加拿大的教育研究機構 (Ontario Institute for Studies in Education, OISE) 跟教師合作了解 Vygotsky 理論在教學上的應用，所用的研究方法跟在英國研究語言發展一般，蒐集和分析大量的教室語言互動的語料和錄影資料 (Wells et. al., 1990)。2000 年，他到美國開始做師資培訓的研究，深入了解教師協助學生進行探究學習的語言互動。以下描述後兩期的研究發現。

在加拿大做研究和在美國帶領老師做行動研究，Wells 都採用探索團體 (community of inquiry)，跟教師協同探究教室中的對話，進一步讓教室中的學生也成立探索團體。他們依據研究理論建立了一些操作原則，再到教室做嘗試。在這研究階段，Wells 放棄了在英國時的「客觀研究姿態」(objective research stance) 來尋找兒童語言發展的「平均值」，改用較主觀的姿態來了解如何幫助個別學生的學習。在探究團體中，Wells 試著了解學生如何用 Vygotsky 所謂的 semiotic mediation 來「創造意義」，發現 semiotic mediation 就是對話 (dialogue)。

於是，Wells 展開一系列的對話與學習的研究 (Wells, 1999, 2001)。Wells 的教學研究採用 Dalton & Tharp (2002) 所提出的「教學對話」(instructional conversation) 模式做師資培訓，也陪伴教師在學校用「教學對話」執行教學。「教學對話」的適用範圍很廣，很有彈性，特別適合小組的合作學習，因為小組讓更多學生參與，所以增進他們的主動投入，也讓教師方便執行差異化教學 (Wells, 2009)。

Wells 也發現「對話」和「探究」的結合是最佳的教學進行方式，所以把「對話式的探究教學」(dialogic inquiry) 從語文教學推廣到數學和自然科學的教學，有卓越的成績。

依據上述三位學者的研究，提升語文能力發展的管道絕對不是要增加作業和練習，卻是要讓學生在尋找意義的情境當中運用和發揮聽讀和說寫的功能，而且最佳的教學模式就是運用語言的工具性，由教師和同儕提供學習的鷹架。固然，語文教學的方法很多，但是以上提出的取向，最符合十二年基本教育總綱的自發、互動和成就每位孩子的理念。

註：本文摘自作者在臺灣國家教育研究院「十二年國民基本教育本國語文領域綱要內容之前導研究」的期末研究報告。(新北市：國家教育研究院，2013 年 12 月)。

參考文獻

一、中文部份

- 王玉川 (1987) , 國語三百個句型。臺北：國語日報。
- 湯廷池 (1977) , 國語變形語法研究 第一集：移位變形。臺北：臺灣學生書局。
- 湯廷池 (1990) , 國語語法研究論集。臺北：臺灣學生書局。
- 曹逢甫 (1995) , 從社會語言學的觀點談臺灣的語文教育。教改通訊, 11, 38-40。
- 黃宣範 (1994) , 語言、社會與族群意識——臺灣語言社會學的研究。臺北：文鶴。
- 黃宣範譯 (2008) , Li & Thompson (1981) 著, 漢語語法 (修訂版)。臺北：文鶴。
- 鄭良偉 (1997) , 臺、華語的時空、疑問與否定。臺北：遠流。
- 羅肇錦 (1990) , 語言與文化。臺北：國文天地。

二、外文部份

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Thirsk, North Forks: Dialogos.
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In N. Mercer and S. Hodgkinson (eds.) *Exploring talk in school*, pp. 91-114. London: Sage.
- Arwood, E.L. (2011). Language function: An introduction to pragmatic assessment and intervention for higher order thinking and better literacy. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Baer, J., Kutner, M., Sabatini, J. & White, S. (2009). *Basic reading skills and the literacy of America's least literate adults*. Washington, DC: US Department of Education.
- Bates, R. & Holton, E.F. (2004). Linking workplace literacy skills and transfer system perceptions. *Human Resources Development Quarterly*, 15(2), 153-170.
- Bhola, H.S. (1995). *Functional literacy, workplace literacy and technical and vocational education: Interfaces and policy perspectives*. Paris: UNESCO.
- Brown, A.L. & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (ed.) *Integrating cognitive theory and classroom practice: Classroom lessons*. pp. 229-270. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Brown, A.L., Metz, K.M. & Campione, J.C. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon & J. Voneche (eds.) *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*. pp. 145-170. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cazden, C.B. (1983). Adult assistance to language development: Scaffold, models and direct instruction. In R.P. Parker & F.A. Davis (eds). *Developing*

- Literacy: Young children's use of language.* Newark, DE: International Reading Association.
- Centre for Literacy of Quebec. (2009). *Workplace literacy and essential skills: What works? And Why?* Quebec: Centre for Literacy of Quebec.
- Dalton, S. S. & Tharp, R.G. (2002). Standard for pedagogy: Research, theory and practice. In G. Wells & G. Claxton (eds.) *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*, pp. 181-194. Oxford: Blackwell.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education.* New York: The Free Press.
- Diehl, W.A. & Mikulecky, L. (1980). The nature of reading at work. *Journal of Reading, 24*, 221-227.
- Green J. L. & Dixon, C. N. (1993). Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. *Linguistics and Education, 5*, 231-239.
- Green, J., Yeager B. & Castanheira, M.L. (2008). Talking texts into being: On the social construction of everyday life and academic knowledge in the classroom. In N. Mercer & S. Hodgkinson (eds.) *Exploring talk in school.* pp. 115-130. London: Sage.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language.* London: Arnold. Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean.* London: Arnold.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1999). The social world of children learning how to talk. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society, 1*, 97-120.
- McMahon, S. I., Raphael, T.E., Goatley, V.J., & Pardo, L. S. (eds.) (1997). *The book club connection: Literacy learning and classroom talk.* New York: Teachers College Press.
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology, 17*, 170-187.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning and memory.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Palincsar, A. S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Rush, R. T., Moe, A. J. & Storlie, R.L. (1986). *Occupational literacy education.* Newark, DE: International Reading Association.
- Singapore Workforce Development Agency. (2009). *English@Workplace: Better communication, greater efficiency, higher productivity.* Singapore: Singapore Workforce Development Agency.
- Spilka, R. (2001). *Workplace Literacy.* NY: Pearson.
- Sticht, T.G. (1975). *Reading for working: A functional literacy anthology.* Alexandria, VA: Human Resources Research Organization. 1975.

- Sticht, T.G., Fox, L., Hauke, R. & Zaph, D. (1977). *Integrated job skills and reading skills training program*. San Diego, CA: Navy Personnel Research Development Center.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J.W. Wertsch (ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*, pp. 144-188. Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (2004). Tool and sign in the development of the child. In R. W. Rieber, D.K. Robinson (eds). *The essential Vygotsky*, pp. 513-569. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Wells, G. (1985). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.
- Wells, G. (2009). *The meaning makers: Learning to talk and talking to learn*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (ed.) (2001). *Action, talk and text: Learning and teaching through inquiry*. New York: Teachers College Press.
- Wells, G. (2009). Researching together : Collaborative knowledge building. In J. Brophy (ed.) *Social constructivist teaching: Affordances and constraints*, pp. 1-41. Oxford: Elsevier/JAI.
- Wells, G. & Chang-Wells, G.L. (1992). *Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Wells, G., Chang, G.L. & Maher, A. (1990). Creating classroom communities of literate thinkers. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*, pp. 95-121. New York: Praeger.
- White, S. & Dillow, S. (2005). *Key concepts and features of the 2003 National Assessment of Adult literacy*. (NCES 2006-471). National Center for Educational Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education, Washington DC.