

知识亲和力的教学话语建构

闻人行 庞继贤

(浙江大学 外语学院, 浙江 杭州 310058)

[摘要] 教学话语是将来自另一语境下专业领域的知识进行复杂的再编码后,使知识适合课堂传递而进行的言语活动。这一过程不仅是知识解码、传递的过程,也是认知情感的传递过程。话语主体通过解构权威、知识语境化、知识多维动态、积极的情感参与等,使知识具有对话性、参与性和情感性,即对学习者而言具有了亲和力;而专业化的象征语码、唯一性和确定性等话语形态突出了知识的权威和等级,弱化了知识的亲和力。教师的知识话语沟通形态在很大程度上影响并限制了学习者对知识的情感认可度和价值判断。互动会话分析显示,话语的序列体现教师不断借助话语的情感隐喻手段以维系、更新自己的亲和力话语方式,并使亲和力具有积蓄性效果。

[关键词] 教学话语; 知识传授话语; 话语亲和力构念; 情感目标培养; 会话分析

The Construction of Knowledge Immediacy in Instructional Discourse

Wenren Xing Pang Jixian

(School of International Studies, Zhejiang University, Hangzhou 310058, China)

Abstract: In the 1960s and 1970s, linguists and educationalists in the West started doing research into the typology and functions of the language of teaching, or teacher discourse. An abundance of literature was published which discussed how the linguistic forms of teacher discourse are related to the instructional context, content, goals and outcomes, as well as to their influence on the participants of the teaching process and their relationship with other discourses in educational institutions. While the structural, social and cognitive features of teacher discourse have been extensively discussed, there has been scant research into the effect of pedagogical discourse on the learner's attitude towards the cognitive goal, and even less into the learner's affective identification with the subject they are taught. The aim of studying a subject is not just acquisition of the ability to recognize and represent knowledge; more importantly, it is the development of an appropriate attitude towards the subject and an application of the attitude to subject-related activities, i. e., a permanent change in attitude. While linguistic and educational circles in China have in recent years shown a growing tendency to give more prominence to the cultivation of the

[收稿日期] 2012-02-14

[本刊网址·在线杂志] <http://www.journals.zju.edu.cn/soc>

[在线优先出版日期] 2012-06-29

[基金项目] 浙江省教育厅资助项目(Z201016169)

[作者简介] 1. 闻人行,女,浙江大学外语学院副教授,博士研究生,主要从事教师话语研究; 2. 庞继贤,男,浙江大学外语学院教授,博士生导师,主要从事话语研究和应用语言学研究。

affective goal, the lack of research into teacher discourse has been a hindrance to the practice and realization of the goal.

Instructional discourse functions not merely to decode and communicate knowledge, it also transmits cognitive affect. In this paper, the immediacy construct of instructional discourse is advanced to analyze the mechanism inherent in discourse by which knowledge is transmitted and the immediacy features that characterize instructional discourse. The theoretical frameworks of conversation analysis and of the appraisal theory of systemic functional linguistics are applied to reveal the de-authoritarian, contextualized, dynamic and affect-generating features of immediate instructional discourse, highlighting the dialogic, participatory and affective aspects of knowledge. Anti-immediacy forms of discourse include specialized symbolic codes and claims of uniqueness and certainty which build the authority and hierarchy of knowledge. Interactive conversation analysis shows that in discourse sequences, teachers continuously make use of metaphors of affect to maintain and renew their immediacy discourse, bringing a cumulative effect to overall immediacy. It seems that to a large extent, the interactive forms of instructional discourse influence a learner's affect for and value judgment of the knowledge being taught. It is therefore necessary to take knowledge immediacy as a key proposition and take the teachers' actual discourse practices as important contexts for affect cultivation when considering the discursal composition of knowledge immediacy. This discussion is expected to be highly relevant for practical instructional discourse. The paper ends with an empirical study of a classroom case from the perspective of immediate instructional discourse.

Key words: pedagogic discourse; instructional discourse; the construct of discourse immediacy; affect cultivation; conversation analysis

在有关教学行为的研究中,教学话语受到大量关注。一方面,教学话语是教师组织课堂教学、传授知识的主要手段;另一方面,教学话语反映了教师对教育、知识、教学双方的宏观理解。国外对教学话语的研究始于20世纪60年代,早期的研究主要是分析教师话语类型,对其进行功能描写,并提出理想的话语模式,以达到改进课堂教学的目的^①。20世纪80年代以后,随着人文学科的社会转向和社会语境的多元化,教学话语的研究也从功能分类和建模转向社会语言学、文化人类学的思考。关于教学话语的主要功能之一——传授知识的研究也随之发生了很大转变,教学话语在认

^① 参见 D. Barnes, *Language, the Learner and the School*, Baltimore: Penguin Books, 1971; N. A. Flanders, *Analyzing Teaching Behavior*, Boston: Addison-Wesley Educational Publishing Company, 1970; J. Sinclair & M. Coulthard, *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Oxford: Oxford University Press, 1975; L. C. Wilkinson (ed.), *Communicating in the Classroom*, New York: Academic Press, 1982; H. W. Seliger & M. H. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House Publishers, 1983; C. A. Brock, "The Effects of Referential Questions on ESL Classroom Discourse," *Tesol Quarterly*, Vol. 20, No. 1 (1986), pp. 47 - 59。国内研究课堂教学话语主要开始于20世纪末21世纪初,外语界的研究有一些,比如:周星、周韵《大学英语课堂教师话语的调查与分析》,载《外语教学与研究》2002年1期,第59-68页。[Zhou Xing & Zhou Yun, "Investigation and Analysis of Teacher Talk in College English Classes," *Foreign Language Teaching and Research*, No. 1 (2002), pp. 59 - 68。]何安平《基于语料库的英语教师话语分析》,载《现代外语》2003年2期,第162-170页。[He Anping, "A Corpus-based Analysis of Teacher Talk in English Classes," *Modern Foreign Languages*, No. 2 (2003), pp. 162 - 170。]戚修斌、孙晓丽《自然模式亦或教学模式》,载《外语与外语教学》2007年5期,第37-41页。[Xian Xiubin & Sun Xiaoli, "Natural Mode or Teaching Mode," *Foreign Languages and Their Teaching*, No. 5 (2007), pp. 37 - 41。]

知建构、语码转换、社会化等社会建构方面的作用逐渐成为研究热点^①。然而,对教学话语在专业知识再语境化过程中的编码方式、知识语码的控制和传递如何影响学习者对知识的情感认同,及知识亲和力如何体现等方面的理论探讨较少。学科教学的目标不仅仅是获得辨识、表征知识的能力,更为重要的是培养对学科知识的态度。在我国,教学的情感目标培养已经逐渐引起了教育界的重视。教学话语如何体现对知识的本体论的理解,如何表征知识所特有的亲和力特征,以帮助教师积极介入知识构建过程的方式,从而使知识具有对话性、参与性和情感特征,这些理论探讨显得尤为重要。

本文将提出教学话语亲和力的构念及定义,分析知识传递过程中的内在话语机理,结合会话分析方法 and 系统功能语言学中人际意义的评价理论,阐释知识亲和力的基本话语构成。最后将分析一段课堂实录,作为知识亲和力话语构建的例证。

一、教学话语的亲和力

“亲和力”最早出现在社会心理学家 Albert Mehrabian 于 1971 年出版的 *Silent Messages* 一书中^[1],书中使用了 immediacy 一词表示“亲和力”,Mehrabian 也因此被公认为是最早定义“亲和力”的学者。他的“亲和力原则”认为,亲和力是一种交流行为,能够增进与他人的亲近感和交往,缩短人与人之间的距离。也就是说,亲和力存在于人们的社会交往中,是增强人与人之间的吸引力、改善人际关系的言语或非言语的表现。亲和力的概念很快被应用到教育领域,有关教师亲和力的研究开始出现^[2-3]。McCroskey 和 Wheelless、Bell 和 Daly^② 在综合各项研究的基础上提出了教师亲和力策略,包括注意外表、展示自己的积极面、强调双方积极的相似点、提供积极反馈、减少对课堂的控制、平等对待学生、在话语中容纳学生的观点等^[4]。最初国外的研究焦点集中在寻找表现教师亲和力的各种言语和非言语的因素,通过课堂实际观察、问卷等,对号入座式地统计教师在课堂上使用亲和力特征的频率,然后用定量研究的方法证实教师亲和力与提高学生学习成绩之间的正相关性^③。这些研究还发现,亲和力带来双向的师生亲近,使学生更喜欢老师,有更强的学习动机。然而,在大量研究对“亲和力作为教师的沟通一个变量”能一贯地提高课堂上学生的情感和认知学习的结果”^{[5]293}进行因果分析的同时,对于亲和力的教学话语表征,尤其是在知识传授话语中的系统表征,国内外研究者却极少涉及。

① 参见 R. P. Parker & F. A. Davis(eds.), *Developing Literacy: Young Children's Use of Language*, Newark: International Reading Association, 1983; J. P. Lantolf & G. Appel(eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, New York: Ablex Publishing Corporation, 1994; D. Allwright & K. M. Bailey, *Focus on the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991; P. Auer (ed.), *Code-Switching in Conversation*, London: Routledge, 1998; M. Coulthard(ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis*, London: Routledge, 1992; F. Christie & J. R. Martin, *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*, London: Cassell, 1997; B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Vol. IV, The Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge, 1990。

② 转引自 J. Gorham, "The Relationship between Verbal Teacher Immediacy Behaviors and Student Learning," *Communication Education*, Vol. 37, No. 1(1988), pp. 40 - 53。

③ *Communication Education* 在 1988、1990、2001 年刊登过多篇教师亲和力的研究论文,包括: D. H. Kelley & J. Gorham, "Effects of Immediacy on Recall of Information," *Communication Education*, Vol. 37, No. 3 (1988), pp. 198 - 207; T. G. Plax, P. Kearney & G. Sorensen, "The Strategy Selection-Construction Controversy II: Comparing Pre- and Experienced Teachers' Compliance-Gaining Message Constructions," *Communication Education*, Vol. 39, No. 2(1990), pp. 128 - 141; P. L. Witt & L. R. Wheelless, "An Experimental Study of Teachers' Verbal and Nonverbal Immediacy and Students' Affective and Cognitive Learning," *Communication Education*, Vol. 50, No. 4(2001), pp. 327 - 342; J. L. Chesebro & J. C. McCroskey, "The Relationship of Teacher Clarity and Immediacy with Student State Receiver Apprehension, Affect, and Cognitive Learning," *Communication Education*, Vol. 50, No. 1(2001), pp. 59 - 68。

二、知识亲和力和情感认同解读

我国教育部于世纪之交陆续制定了从小学到高中各科的课程新标准,其中“情感态度与价值观目标”第一次成为与“知识与能力目标”、“方法与过程目标”并列的教学目标,并明确了情感目标层次结构(如由下而上的“接受、反应、价值化、组织”)的情感态度和能力的培养。该目标的分类层次和描述基本依据美国教育心理学家布卢姆和克拉斯沃尔的情感目标分类^[6]。然而,关于如何培养情感目标,教师可以借助哪些具体的话语手段等问题,布卢姆并未提出具体的想法,也未曾探讨过情感培养与学科教学认知目标的结合点。我国教育界目前仍处于设立目标和检验标准阶段,对情感目标的实现过程缺乏教学话语实践方面的引导。

另一位教育家、心理学家加涅较早指出了知识的“态度”培养的重要性,认为“态度”也是学科教学的重要目标之一。但他又提出,态度与学习的关系处于不自觉的状态,不像技能一样呈显性,因此不太容易确定。加涅在《学习的条件和教学论》一书中对态度目标的实现方式含糊其辞:“态度既有认知成分,又具有情感成分……它们一部分是以命题为中介,而这些命题则反映了态度所指向的‘对象’(事件、人、事物)的范畴。通常它们似乎在另一部分是以情感为中介的,这就使它们具有‘情感’的性质。”^{[7] 275}由此可见,加涅将学习者对认知对象的态度区分为认知和情感,但无法建立两者的联系。

美国教育家奥苏贝尔等在20世纪60年代提出了有意义学习的理念^[8],即将符号代表的新知识与学习者已有的认知结构进行连接,而不是通过机械联想和条件反射开展学习活动。他强调先前有意义的知识的作用,学习是将新知识“同化”的心理过程,只要学生的知识结构中有可以同化新知识的稳定、正确的概念,便可以做到有意义的学习。奥苏贝尔承认在习得概念时,不仅习得其外延意义,而且还会唤起独特的情感态度,但他又认为对不同的人会引起不同的情绪。这就使认知和情感态度的关系变得扑朔迷离,排除了可观察的、有规律性的影响因素。

因此,无论是在教师亲和力的研究领域还是在知识与态度的关系上,教师话语与知识情感态度的关系这一命题始终没有成为研究的重点,知识传授与情感态度形成过程仍处于割裂状态。如果将学科知识与其意义和特征置于同一层面,并以适于沟通的形态进入教学话语,将有利于培养学习者对知识的情感认同。

教学话语是将来自其他语境的专业知识再语境化,这一过程涉及复杂的知识再编码。从表面看,在课堂的教学话语发生前,不同教师使用不同的方式将知识进行再编码。从更深层面看,再编码的先决条件是对知识的本体论理解,即是将知识“作为意义”还是“作为一种被分配的社会商品”来理解。如果将知识作为意义的构建,编码会以知识的意义和价值作为出发点;如果将知识作为一种社会商品来理解,会从占有和给予的角度进行知识再编码。对知识的本体论理解控制着知识编码的方式,这意味着编码过程不仅仅是对知识的简单再现,语码不仅是知识表征的语言资源,也是不同意义导向的手段。教师受到内在的教学理念的影响,对知识进行再编码。被再编码的知识以教师认为适合自己控制或有益学生接受的方式,通过教学话语及其他媒介进行传递,便基本完成了知识的再语境化过程。对知识的编码、对话码的控制和传递同时象征性地区分了教师作为知识拥有者和学生作为知识接收者的角色地位,对话码的掌握程度象征性地区分了什么是成功的学习者,什么是失败的学习者。因此,解读知识的再语境化过程中教师对知识的产生、复制的话语形式,将对知识的关注从传递方式和传递渠道扩展到知识的编码和对语码的控制,从而揭示影响知识亲和力的因素。以往对知识的情感认同视角制约了其解释的可能性,采取一种全新的话语视角可以解构知识再语境化过程中知识与其意义的融合过程,透

视表征知识亲和力的教师话语与对知识的情感培养之间的重要因果关系,从根本上改变知识的情感特征局限于构想层面的表象,使知识的构建和传递变得可视,更好地指导教师的话语实践。“西方话语研究传统特别关注说话者和参与者的特征,言说的形式、内容、场合,目标话语与其他话语的关系,话语的目的,话语的后果等等”^[9],课堂教学以师生为主要参与者,以话语为主要表现形态,其话语形式和目的与其他话语类型有本质的区别。知识的话语亲和力构念以话语本身为研究对象,使用话语分析方法,从微观角度展现知识的态度特征、情感态度的言语表征,解释知识情感态度的可形成性。将话语亲和力概念作为一种“构念”提出,是因为“构念”作为假设性行为类型,可以对观察到的自然行为进行描述、分类^[10],或预测、验证与其他构念的关系。亲和力像智力、动机、焦虑等一样,也是一种假设的心理行为特征,可以通过言语和非言语特征进行描述。首先,知识亲和力以话语构建为对象,把话语构建作为亲和力构念的基本要素,表明态度与技能一样都可以进行观察、分析、应用。其次,“构念”代表了知识的亲和力作为一种积极的动态视角,表征了可持续的话语构建。

三、知识亲和力构念

教学是一种社会行为,知识是社会构建的结果,对知识的情感认同是知识的社会性中不可分割的一部分。由于教学话语是编码、传递知识的核心和动态的媒介,因此,影响知识情感认同的基本途径是教师采用富有知识亲和力的话语形态。作为学科知识构建的重要手段,教学话语将其他语境下的专业话语选择性地再编码,进行语境重构,以适合课堂语境下的传递和习得。在这一过程中,教学话语体现了学科知识的独特性,与学生知识的对接以及教师对学科知识价值的独特理解,能使知识对学习产生亲和力。下面具体分析教学话语如何表征知识亲和力,以理解知识的认同、积极的态度话语构建过程。

1. 知识亲和力的去权威化特征。在课堂上,当教师以知识权威的身份将知识作为一种绝对事实、永恒规则进行展示时,知识便被赋予象征性的控制地位,失去了亲和力。话语的客观性排除了主观的视角,权威话语确立自己的唯一地位,排除了他言的可能性。以权威和客观的话语形态展示的知识被教学话语包裹成一个完整的、自主的客体,避免个人化情感的介入,抽去了知识亲和力构建的核心因素。在话语形态上,权威性话语表现为使用专业化的象征语码(如专业词汇和词汇隐喻)、绝对化的表达,使用语法和词汇隐喻投射抽象化和象征化的垂直的层级话语^[11],从而将无法掌握这种机构话语类型的学习者排除在外。不使用情态词,或者使用高情态而不是中等或低情态的语法构式等,表明说话人将其言论的本体论状态作为真理、现实,因此投射出高话语地位。在句式上,典型性地使用系统功能语法的三大纯理功能之一——概念功能中的关系过程(“是”)和存在过程(“具有”),以表现普遍规则、唯一性。Hunston 和 Thompson 在阐述语言的评价功能时认为,知识评价的中心功能是评估其确定性的程度^[12],而对知识构型的预测与知识必要性的断言是代表既定权力和身份的语言资源^[13]。

2. 知识亲和力的语境化特征。学校课程知识的特点是去语境化,即与师生当前所处的物理和社会语境没有必然联系。Cazden 认为:“学习困难……更多是因为提及、隐含另一种语境引起的,例如其他口语或书面文本的内容(尤其是语言艺术与社会科学),相关的知识系统(数学和科学)。”^[14]⁷⁴⁻⁷⁵许多不同学科的认识特征一旦进入教材,便显示出同化现象,不突出作者的声音,去除了制作的痕迹,如证据、研究者、技术过程、错误和修正,仅以事实的形态出现在课本中,掩盖了学科的特殊性。当将知识存在于去语境的状态呈现给学生,而不是作为师生可以共同探究、构建的主体时,知识便作为一种与学生无关的孤立的存在被教师强制传递,教师话语主要起到了传递信息的作

用,而不是构建态度、经验、价值的作用。教师作为课程知识的先体验者,需要在教学话语中对知识的构型方式进行再语境化,并有选择地再现给学生。重构语境的重要话语策略包括将知识的构型以清晰、结构良好的方式展示,用适当的沟通形态对知识的词汇语法隐喻进行亲语境的符号解构,如与当前的物理语境或学生现有的知识结构进行连接,选择与学生的知识、经历和当前语境相关的实例加以说明等。经过知识的重构和对接,学生会说:“课本我看不懂,但老师讲了我就听懂了”。或者:“老师的讲解让我觉得这个概念是有价值的,是非常有意思的。”另一方面,教师话语与课本书面语的共现或层级交替这种“混杂的口语—文本的方式给教师提供了融合有关学科的历史的、社会的、个人的处理内容的话语方式”^{[15]23},建立了不同知识领域间的语境化线索,打开了所谓“学科知识领域的第三空间”^{[15]20},不仅信息的意义得到重新构建,而且对话的参与方式也被改变。比如在课本的书面话语中内嵌入口语,使用口语引申展开书面语的信息意义,将课本作为一种可对话、可构建的文本,创造新型的知识对话框架并与学生的知识连接,让学生认识到课本也是另一个“人”写的,可以与其对话、提出质疑。

3. 知识亲和力的多维动态体现。知识传递的固定、单向、直线的路径狭义地界定了知识活动,把知识视为有等级的、绝对的,只有教师的权威知识的“独白”,没有对话的空间。既然对认知对象的态度是逐步构建的,那么其构成要素和发生机制必然具有互动、多维的内涵。教师话语应该推动知识的多维构建,与学生的知识和对知识的态度进行多层次互动,保持知识的对话空间开放。在互动的过程中,允许“多言”而不是教师独白,容纳知识的多方面来源、多维度的知识结构和异质性。教学话语应该明确表示出注意、认可或者赞扬学生参与知识构建的努力,将其作为重要的声音加入到知识的构建中,通过启发、鼓励、复述、引用、询问细节、追问等会话方式延续学生的思考,表现出对学生参与行为有持续而浓厚的兴趣,给师生互动以更大的空间,推动学生对知识构建保持积极的态度。

4. 知识亲和力与教学主体的积极情感参与。产生知识的语境会影响到对知识的接纳度和价值判断。教师对知识的感受和评价在很大程度上影响并限制了学生对知识的认可度。教师可以借助话语的情感隐喻手段体现知识的正面极性,积极评价学生的反应,突出与学习相关的好的行为。教师应对学习新知识的目的进行有意义的描述,体现学习的行为与有意义的认知目标之间的联系,以打开学生的“接纳心向”(receptive set)^{[6]38},使学生对学习对象作出有价值的判断。例如,当教师说“非常有意思”、“非常有用”,“学习了本单元以后,我们能够做……”,“我们可以用分数做些非常重要的事情”的时候,学生会据此判断学习的行为是有价值的,会逐步发展对知识的认同态度。

在重构知识语境时,如果教师不仅谈论这是什么,也谈论在他看来这是什么,展示自己体验的独特性、趣味性,重构知识以再现知识发生的历史和物理过程,把知识作为一种有意义的体验和过程与学生分享,与课本及其他知识源进行对话,这样个性化的诠释富含教师个人的思考、情感和想象力,能使学生对新的知识产生积极的心向。当类似的场景再次出现时,会刺激学生对学科的积极的情感回忆和联想,为积极的学习行为提供情感支持。

对于情感参与的教学话语,系统功能语法的语言评价系统可用作其分析框架。在这个系统中,词汇和结构体现对人和事的态度评价,可以按照情感、评价和鉴赏功能分类,并按照其级差划分强弱^[16]。评价系统认为,评价具有人际导向,因为它可以通过诉诸共同的标准和价值,指向共同的具有特殊文化含义的情感结构。教师为了创建有利于知识传递和接收的亲合的教学语境,选择语法的(句子和情态)、语义的(累积的态度和评价表达)、话语的(话轮互动序列的意义的动态协商)资源^[17],实现话语亲和力的意义潜势。在教学话语中,教师使用表达情感的词汇形容自己和他人的感受,使用评价词汇表达对人的品行和行为的评价,使用鉴赏词汇对事物和过程等作出评价,高级差词汇和结构能够增强情感和评价表达的力度,使学生感受到教师对所讲内容的情感投入,由此影

响学生对学科内容的价值观和情感。

四、实证案例分析

下面是一段英文课堂实录(汉译),限于篇幅,只选取了新课导入部分中的一段。本研究中的教师在导入新知识时采用了多种具有亲和力的话语手段:

教师:好↑我们来看几个词↑或者可以说是表现一个人↑或者一位很有影响力的历史人物特征的词(2)这三个词—第一个词是: [“武士”↓] (.)有哪位同学知道: [“武士”的意思]

多名学生:

[武士]

[勇敢的战士]

学生B: 有经验的战士

教师: 嗯: 有经验的: 勇敢的战士(.)尤其在战争年代: 对吗↑好↑(2.0)那么: 当你们看到这个词的时候(.)你脑子里想到的是谁↑任何人: (.)中国的=

学生C: =李广

教师: 李广(1.0)啊: 李广是你首先想到的“武士”↓为什么↓

学生C: 他擅长射击

教师: 嗯: 他擅长?

学生C: 射击

教师: 射击(1.0)嗯: 李广↑他是哪个年代↓的

多名学生: 汉代

教师: 汉代: 著名人物(.)他是个将军对吗? 还有其他(1.0)著名的武士吗

学生B: 岳飞

教师: 岳飞: 嗯: 岳飞是一个武士(1.0)为什么↓

学生B: 他是战士而且: 他很聪明

教师: 哦: 很聪明(1.0)他也是将军: 是领袖(1.0)((点名请一位同学回答)) ×××: 你说=?

学生D: =斯巴达

教师: 斯巴达: 非常有意思(1.0)你为什么说斯巴达?

学生B: ((听不清))每一个斯巴达人都怕: 任何东西

教师: 好: 非常好↑你看过那部电影对吧? 每一个斯巴达人都怕: [任何东西]

学生B:

[任何东西]

((教师接着请学生举出“军事天才”、“独裁者”的人物例子))

教师: 我们很难想象: 一个人能够同时拥有那么多特征(1.0)历史上确实有这样一位有影响力的人: 他集中了这三种特征(1.0)他就是我们今天要讨论的人物: 对我们当中很多人来说: 这可能是一个陌生的名字^①

在这段对话中,教师试图将本地语境与课本中的语境进行连接。教师并不是从去语境化的课

① 文字转录常规符号(J. Heritage & S. Clayman, *Talk in Action*, Wiley: Wiley-Blackwell, 2010, pp. 283 - 287): “[]”表示师生同时说话; “=”表示师生话语紧邻; “()”表示话语间距,以十分之一秒为一个计量单位(如“(1.0)”表示话语间距为1秒钟); “:”表示拉长发声(冒号越多表示发声拉得越长); “—”表示突然停顿; 粗体表示加重语气; “↑”、“↓”表示升调、降调; “?”表示疑问句升调; “(.)”表示少于1秒的停顿; “()”表示本文作者注解。

本开始讲解,而是将学生已有的知识结构置于中心,通过学生对“武士、军事天才、独裁者”的头脑风暴,构建了与课本中另一个国家的历史人物的连接。教师最后的总结句“历史上确实有这样一位有影响力的人,他集中了这三种特征”,不仅明确地将学生知识与课本语境连接起来,表明新信息不是孤立的存在,还因为教师话语认可了与此相连的学生的知识,将其评价为具有价值的信息,所以即将学习的新知识的价值也可以被期待,与新知识相关的学习行为也因此具有了价值。

教师有意识地使用了减弱教师权威地位、鼓励知识互动的言语方式。比如,鼓励学生表达,重复学生的表达,继续提问(为什么),延续学生话语(还有其他的……),等等。对学生的回答,教师经常表现出赞许(非常有意思、非常好),避免使用绝对的表达,而使用低情态结构表示对学生知识的猜测(这可能是),减弱了教师话语的权威语气,拉近与学生的距离。在这个片段中,教师使用了四次“我们”,表示当前的认知活动是师生合作进行的。师生话语多次重叠显示出自然对话的互动构建。人称在“我们”、“你们”、“你”之间交替,师生持续互动,容纳了各种声音,尤其是通过重复突出了学生的声音,表示对学生所掌握的知识有浓厚兴趣。

在对新知识进行话语评价时,教师使用了较高级差的评价、鉴赏词汇(“很有影响力的”、“难以想象”、“如此多特征”、“著名”)、积极评价(“每一个斯巴达人都不怕任何东西”等)和重复学生的评价类词汇(“勇敢、有经验、聪明、不怕”)。在元评价阶段(“历史上确实有这样一位有影响力的人,他集中了这三种特征”),发挥了词汇本身的情感和评价作用,加上着重语气、发声拉长等语音特征,展示其丰富内涵,传递情感的高投入激起学生对某个历史人物的好奇,知识亲和力的本地合作构建非常成功。评价表达的叠加具有累积的增强效果,教师的话语为新知识建立了积极的情感期待。通过对学生和其他教师的采访,笔者确认该教师被公认为在教学中具有很强的亲和力。

对知识的本质定义不同,对于知识的教学话语的表征就会呈现出很大差异。在应试教学愈演愈烈的教育界,教师是知识权威、课堂管理者、学生指导者,教学话语是控制教学的手段,信息传递等同于知识的态度培养,教学以“目标—评价”为中心,教学目标达成的过程和合理性很少受到重视。长此以往,会使学生缺乏对学科的兴趣,难以达到情感认同。因此,有必要将知识的亲和力作为一个关键命题,从引起对知识的情感态度变化的重要语境——教师的具体话语实践内部出发,而不是从知识构建的外围强加一个教学范式。从话语分析的角度挖掘口语作为语言第一特征的作用,进行知识传授话语的厚重描写,解释实现知识亲和力的话语要素,是对国内重视语言习得心理和教学法研究、轻视实际课堂过程研究的有益补充。知识领域亲和力的话语构念对教师的话语实践具有重要价值。

[参 考 文 献]

- [1] A. Mehrabian, *Silent Messages*, Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1971.
- [2] J. F. Andersen, "Teacher Immediacy as a Predictor of Teaching Effectiveness," in D. Nimmo (ed.), *Communication Yearbook: Vol. 3*, New Brunswick: Transaction Books, 1979, pp. 543 - 559;
- [3] V. P. Richmond, J. Gorham & J. McCroskey, "The Relationship between Selected Immediacy Behaviors and Cognitive Learning," in M. McLaughlin (ed.), *Communication Yearbook: Vol. 10*, Beverly Hills: Sage, 1987, pp. 574 - 590.
- [4] J. C. McCroskey & L. R. Wheelers, *Introduction to Human Communication*, Boston: Allyn & Bacon, 1976.
- [5] J. I. Rodriguez, T. G. Plax & P. Kearney, "Clarifying the Relationship between Teacher Nonverbal Immediacy and Student Cognitive Learning: Affective Learning as the Central Causal Mediator," *Communication Education*, Vol. 45, No. 4(1996), pp. 293 - 305.

- [6] [美]大卫·克拉斯沃尔、[美]本杰明·布鲁姆、[美]波特拉姆·马斯亚等编：《教育目标分类学：第二分册（情感领域）》，施良方、张云高译，上海：华东师范大学出版社，1989年。[D. R. Krathwohl, B. S. Bloom & B. B. Masia et al. (eds.), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*, trans. by Shi Liangfang & Zhang Yungao, Shanghai: East China Normal University Press, 1989.]
- [7] [美]罗伯特·米尔斯·加涅：《学习的条件和教学论》，皮连生、王映学、郑葳等译，上海：华东师范大学出版社，1999年。[R. M. Gagne, *The Conditions of Learning*, trans. by Pi Liansheng, Wang Yingxue & Zheng Wei et al., Shanghai: East China Normal University Press, 1999.]
- [8] [美]大卫·奥苏贝尔、[美]约瑟夫·诺瓦克、[美]海伦·黑伊西：《教育心理学：认知观点》，余星南、宋钧译，北京：人民教育出版社，1994年。[D. P. Ausubel, J. D. Novak & H. Hanesian, *Educational Psychology: A Cognitive View*, trans. by She Xingnan & Song Jun, Beijing: People's Education Press, 1994.]
- [9] 施旭：《话语分析的文化转向——试论建立当代中国话语研究范式的动因、目标和策略》，《浙江大学学报（人文社会科学版）》2008年第1期，第131-140页。[Shi Xu, "Towards a Cultural Turn in Discourse Analysis: Reasons, Objectives and Strategies for Constructing a Chinese Discourse Studies Paradigm," *Journal of Zhejiang University (Humanities and Social Sciences)*, No. 1(2008), pp. 131-140.]
- [10] L. F. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press, 1990.
- [11] J. R. Martin, "Construing Knowledge: A Functional Linguistic Perspective," in F. Christie & J. R. Martin (eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistics and Sociological Perspectives*, New York & London: Continuum International Publishing Group, 2007, pp. 34-64.
- [12] S. Hunston & G. Thompson, *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- [13] M. Patrona, "Speaking Authoritatively: On the Modality and Factuality of Expert Talk in Greek Television Studio Discussion Programs," *Text*, Vol. 25, No. 2(2005), pp. 233-267.
- [14] C. B. Cazden, *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth: Heinemann, 2001.
- [15] R. Horowitz (ed.), *Talking Text: How Speech and Writing Interact in School Learning*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- [16] J. R. Martin & P. R. R. White, *The Language of Evaluation: Appraisal in English*, Hampshire: Palgrave McMillan, 2005.
- [17] S. Eggins & D. Slade, *Analyzing Casual Conversation*, London: Cassell, 1997.