

# 基于符码理论的英语课堂授课模式辨析

李战子 王炜琳

**摘要:** 学界对于英语课堂的关注和研究由来已久, 聚焦在教师主体、学生主体、教师语言与文化认同、教学互动等各个方面。本文从知识社会学的新理论——合法化符码理论出发, 通过课堂观察, 对三种课型的提问和回答环节进行了语义重力分析, 试图辨析和厘清课堂观察和研究中的一些问题。特别对英语课在提高人文素养方面发挥的独特优势、英语课堂教学中启发式互动对于知识积累的效用以及提问和回答这一教学环节的设计进行了利弊辨析, 提出了注重知识符码的一些思考。

**关键词:** 合法化符码理论; 语义重力; 学习者符码; 知识符码; 课堂研究

[ 中图分类号 ] H319.9

DOI: 10.12002/j.bisu.155

[ 文献标识码 ] A

[ 文章编号 ] 1003-6539 ( 2018 ) 02-0100-14

学界对于英语课堂的关注和研究由来已久, 聚焦在教师主体 (任庆梅, 2014)、学生主体 (冯欣, 2015)、教师语言 (Halliday, McIntosh, Strevens, 1965; Martin & Rose, 2007; 束定芳, 2012) 与文化认同 (Norton, 1997; 李战子, 2005/2008; 高一虹、周燕, 2008)、教学互动 (Martin & Rose, 2007; 束定芳, 2014; 徐锦芬, 2011/2015; 文秋芳、孙旻, 2015) 等各个方面。本文从知识社会学的新理论——合法化符码理论 (Legitimation Code Theory) 出发, 通过课堂观察, 对以问题中心教学模式为代表的一些教学环节进行利弊辨析, 提出对问题中心教学模式的重新思考。本文基于三堂课的观察, 试图辨析和厘清以下几个问题: 英语课常被认为是在教授语言本身, 在提高人文素养方面, 英语课有没有发挥独特的作用; 与之相比, 在知识型的课程中进行一些启发式的互动是否具有良好的效用; 在课堂上以问题为中心是我们一直以来倡导的教学主导模式, 但实际的授课效果和问题中心的教学价值取向是否一致。

## 一、合法性符码理论 (LCT) 概览

英国学者卡尔·美敦近年来提出了合法性符码理论 (Maton, 2014)。该理论通过与关注社会文化语境的系统功能语言学的深度互动, 获得了相当广泛的

认可和应用,应用领域涉及教育学、社会学、外语教学、数学教学等多个领域,能给课堂观察提供独特视角。

在《学术和教育领域的知识和知者结构》(Maton, 2007)一文中,卡尔·美敦详细探索了伯恩斯坦的思想对他提出合法性符码理论的启示,他认为伯恩斯坦的理论对于解决知识和知者的专业性问题特别有价值,知识社会学的很多理论都在关注知者的阶层、种族、性别等和知识的关系。伯恩斯坦的理论尤其关注知识之间的关系,提出话语和知识结构模型并对两类话语作了区分(Bernstein, 2000):一类是和日常生活中的活动相关的“水平话语”;另一类是与教学研究有关的学术话语——“垂直话语”。学术话语又进一步被区分为两种话语结构:一种是科学技术中知识整合性的话语结构——层级性知识结构;另一种是人文和社会科学中技术性不强、可分割的知识结构——水平性知识结构。水平性知识结构类似于理论一、理论二、理论三等,相互之间只是一个水平的关系,一些人文学科就有这种特点;而层级式的知识结构则犹如一个大三角形,地基部分是如数理化等基础学科,逐级向上再细分,上层的知识建立在一个更广阔的下层之上,自然科学的很多学科都是如此。

卡尔·美敦在此基础上提出了区分学习者(knower)结构(Maton, 2007/2014)的概念。这里学习者是一种泛称,即与知识打交道的人,不一定是学生,它是和知识本身相对应的一个知识主体——指拥有/使用/学习知识者。学习者(知者)也分两种结构,一种是层级式学习者,针对的是人文学科,即在一般学习者的地基之上,逐层往上,在金字塔顶端是一个理想的学习者,他知识渊博、眼光敏锐,受过某种教育或者有着某种特定的社会地位等;另一种是对应于科学文化的学习者,与个人素质、气质、教养等似乎关系不大,与种族、民族、阶层等社会属性也关系不大,因此构成了水平的学习者结构,由一系列各式各样的相互之间存有水平关联的学习者构成。

卡尔·美敦据此提出了专业符码(specialization codes)(见图1),它由社会关系横轴和认知关系纵轴组成四个象限:象限一,精英符码,它的合法性在于拥有特定的专业知识,并且是合适的学习者;象限二,知识符码,拥有特定的专业知识,这是成就的基础;象限三,相对性符码,在专业知识和学习者特质两方面均无特别要求;象限四,学习者符码,强调学习者的特质,如其中一些特质可以描述为天生的(天才)、通过长期熏陶的(例如艺术细胞、文学才情等),或者来自学习者的社会地位。

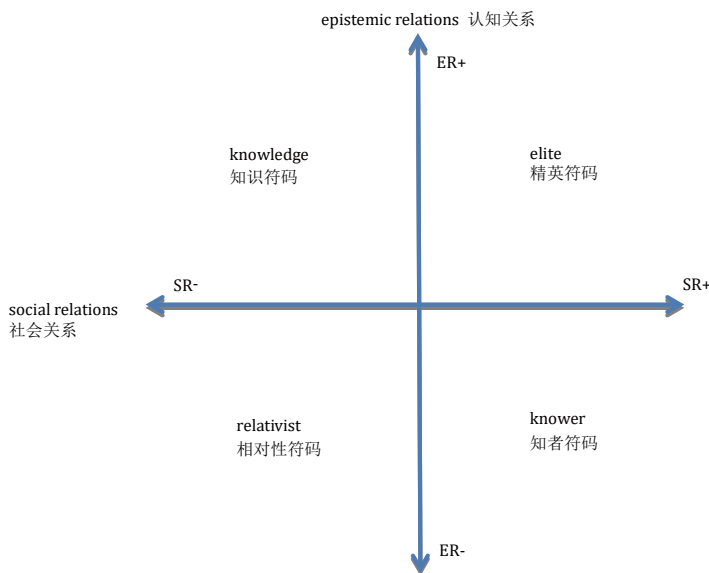


图1 专业符码 (specialization codes) (Maton, 2014: 93)

在这个总的理论下，卡尔·美敦又提出了几个理论模块 (Maton & Moore, 2010; Maton, 2013/2014)，本文主要关注其中的语义符码。该理论模块从两个方面来讨论语义符码：语义重力和语义密度。语义重力指的是和语境关联的程度。与字面的理解有些不一致的是，与语境关联强，则语义重力大，与语境关联弱，则语义重力小。教育的目的应是积累式学习 (Maton, 2009)，其要求是语义重力应大中有小，语义重力曲线变化有致。目前已有学者将语义重力应用于时政文本的话语分析，展示了评价重力在区分核心评价和边缘评价时的功能和效果，对于进一步完善话语分析理论和方法有促进作用 (李战子、胡明霞, 2016)。本文将语义重力应用于课堂提问和回答环节的话语分析，通过探查这一环节中语义重力的变化情况，对教师课堂提问的设计及效果进行基于语义重力的分析和评价。

## 二、课堂观察和基于语义重力的评价

笔者结合学期教学督导计划，选择了三个不同课型，分别为马克思主义国际关系理论、作为第二外语的德语课和英语精读课。经与任课老师提前沟通，对三节课进行了全程录音，并做了详细笔记。为方便讨论，分别简称为课程 A、课程 B 和课程 C。对于这三节课，笔者的总体印象是课程类型和教师水平颇具代表性地展现了本科阶段教学特色。在以往的教学研究中，通常的做法是选择

相同类型的课程进行同类间比较,对各课型间的联系或关系关注不足。笔者在课型的选择上采用了跨课型的做法,选择的是为一个班开设的三门课程,便于考察相同的学习者(knower)在不同的知识类型课堂的提问和回答环节的语义重力变化情况,从整体上综合探讨语义重力在教学过程中的多样化表现,以及在不同课堂上语义重力与学习者和知识本身的相互作用的一般规律,以期在不同课型的教学模式间搭起一座桥梁。本文考察的三门课程同属人文学科,马克思主义国际关系理论和作为第二外语的德语课课堂是通过语言学习知识,而英语精读课课堂具有通过外语语言学习学语言知识和其他知识的特点,通过比较可以看出英语课堂在人文学科中的特殊性。

### 1. 课程A课堂观察和基于语义重力的评价

本节课讲授的内容为马克思主义国际关系理论。教师先用十分钟的时间以两个问题提问学生的方式总结回顾了上节课学习的内容,接下来用五分钟的时间以教师提问和学生回答的方式引出本节课将要讲授的内容。在余下的课堂时间内,教师完全占据了课堂的主动权,将中西方马克思主义国际关系理论按国别和时间顺序进行梳理,没有再向学生提问。下面分析一下在本堂课中教师向学生提出的三个问题:

问题1:请一位同学回顾一下现实主义国际关系理论的特点。

问题2:请一位同学回顾一下自由主义国际关系理论的特点。

问题3:你认为马克思主义国际关系理论是什么?

这三个问题具有相同之处,它们都是就知识本身的提问,即问题的实质都是对高度概括性的名词进行解释,根据语义符码理论,在回答时都需要学生运用其已有的知识图式及自己的判断,进行归纳总结。但是现在课堂上普遍出现的情况是,学生对于名词解释类问题缺乏必要的思考,在完成作业和考试时表现尤其明显,拿着书本照搬词句的现象非常普遍。其原因可能是名词解释本身就是非评价性的,也有可能是由于回答问题的规矩较多、注释性话语本身较死板等。

这三个问题也存在不同之处。问题1、2需要学生在回顾学习过的知识的情况下解释名词,语义重力大。理想状态下,学生应该对已有的知识图式进行分析综述并提炼出自己的答案。而实际观察到的情况是,学生通过复习课本、对教师讲述内容进行回忆、对相关内容进行理论性概括,其回答内容基本是对学习过的内容的重复,语言甚至都是课堂上教师使用的或课本中的话语。在回答问题的过程中,当学生试图使用自己的语言进行回答时,教师提示:“其实某位大师的文章标题就可以回答这个问题”,学生立即将答案说出来,正是该文

章的标题。在回答内容中,学生使用的大都是定性的词语。在学生回答问题期间,教师还有一次提示“我们曾经用两个词概括的……”,这样学生的答案就被限定在教学语境中曾经使用过的词语上,很难加入自己的分析,回答内容的语义重力也就偏大,并没有能够对课程内容进行提炼和综述,没有能联系新语境进行语义重置,也就没有形成期待的重力曲线。

回答问题3的学生被要求在教师讲授该知识之前,“基于自己的理解”来回答名词解释类问题,本来应该属于语义重力小的问题,但是在这种情况下,由于该学生只能依据基本的常识进行回答,无法对没有学习过的专业知识进行理论概括,就有可能只谈自己的感受、自己的观点,其回答往往只是泛泛而谈,甚至是猜答案,因此不具有教学参考意义。根据语义符码理论,这样的问题过于强调学生的观点,与教师将要讲授的内容关联性不大,回答内容语义重力也就不大,不能形成期待的重力曲线。从学习者符码的视角来看,完成一项学习任务,需要学习者通过浸泡在各个范例中,包括利用其自身经历和经验,形成一种“有素养的眼光”(a cultivated gaze)(Maton, 2014: 113),然后期待他们基于此作出自己的分析。所以,这时更合适的问题可能是:“根据你对课本的预习,谈一谈(概念)是什么”,这样可以将回答的内容限定于课本这个范例,学生通过预习活动,在该范例中“浸泡”,然后根据自己的分析和概括,将课本内容在课堂上进行再现。

根据建构主义的观点,学习者的作用被大大强化了,他们在“真实的学习环境中”,根据自身的个人经历,通过想象置身所学习的情景中,来提出一些知识性的观点;但是建构主义弱化了直接教授知识的作用,知识没有被明示,而学生又缺乏分析所需的“有素养的眼光”,因此他们就胶着在每一个问题设定的特定情景中,没有获得知识迁移所需要的提升。

以问题为中心的教学模式可能会出现的问题有以下两个方面:第一,这种教学模式期待学习者能将通过学习获得的知识应用于新语境,却往往忽视了应该给予学习者充分、明确的知识这个过程;第二,在给予学习者充分、明确的知识的同时未能加以必要的引导,使学习者对知识的理解停留在所讲授知识的语境中,呈现出相对较大的语义重力。于是,学习者被期待表现出的“有素养的眼光”与所获得的“素养”之间的不平衡,成为影响学习者“积累式学习”的主要因素。学习者需要长期“浸泡”在大量且多样的知识背景中,根据指导循序渐进地重塑性格,才能获得这种“有素养的眼光”。

表1是简化卡尔·美敦论述后的一个以知识为中心和以问题为中心的价值判断对比表。

表1 “知识中心” “问题中心” 教学模式价值判别对比表 (Maton, 2014: 204-205)

以知识为中心	以问题为中心
理想的	实用的
传递、获取	阐释、建构
掌握、展示	创造意义
外部世界	内在世界
绝对主义	文化相对主义
个体的	合作的
结构很好的	结构较乱的
顺从的	自我规整的
接受的	建构的
客观的、固定的	主观的、情境中的、变动的

从表1可以看出,两种不同名目的教学模式在各类教育的、社会的和官方的话语中被赋予了不同的价值。除了“结构较乱”“主观的”这两项,“以问题为中心”显然要占据价值的上风。对表1加以修改,就可以看到与这两种中心名目类似的一些教学模式(见表2)。

表2 “知识中心” “问题中心” 教学模式对比表

知识中心	问题中心
教师中心	学生中心
灌输式	启发式
理论先导	案例式
讲授式	研讨型

“问题中心”衍生而来的表格右列的授课法——“学生中心”“启发式”“案例式”“研讨型”显然也在价值上遥遥领先于表格左列的做法。正如卡尔·美敦在其教育社会学中所要解构的那样,应该慎用站队式或者贴标签式的教学模式取向,而应当从课堂实际观察中,针对课型、教学内容、教学对象和教学条件,如时间、班组大小、教师资历等确定具体的教学方案。这并非要采取完全相对主义的价值取向,而是要适时明确“以问题为中心”等教学方法的内涵和各种变体,这对于保证实际的教学效果至关重要,即让学生在相关知识框架和体系方面有积累性的进步,同时通过课程学习使他们基于之前的实践所培养的“有素养的眼光”变得更加敏锐,其素养获得更新和提升。

## 2. 基于语义重力评价的课程A、B、C比较

课程B为英语专业学生第二外语必修课,课程开设的时间为第三学年第二学期,本节授课为该学期的第一节课。讲授内容是德语字母表、德语元音和辅音的发音规律以及德语语音语调。

该课程在授课中主要包括知识介绍、字母读音和练习这三个环节。教师首先将德语、德国及德语国家作为知识背景进行了概况性介绍，然后以德语 30 个字母的读音和组合拼读练习为重点进行授课。在概况介绍阶段，主要围绕德语、德国在欧洲的地位，并结合军事概况进行介绍，这一部分主要使用中文授课，虽然仅占用 5 分钟课堂时间，但可以看出，教师在课前作了认真细致的准备，内容娴熟，有声有色，幻灯片制作精良，图文并茂。接下来教师进行本节课的主要内容：德语字母，主要采用先教师示范后学生模仿的方式。在讲授过程中教师将作为一门新的学习语言的德语与学生们已经掌握得比较熟练的英语进行对比，期间穿插了一些德语中的常用口语，如“Guten Tag！”（你好！）、“Gute Nacht！”（晚上好！）等，提醒学生注意体会德语作为拼音文字，每个单词的读音就是组成单词的各字母读音的组合。事实上，此时德语作为一门新的语言对于参与本课程的学生来说属于初次接触新知识，由于此前并没有任何关于这门知识的积累，而教师的“提示”实为经过学习、体会后总结性的“经验”，语义重力较小。仅仅练习了读“Guten Tag！”和“Gute Nacht！”的学生缺少感性认识和理性思考，并不能立刻总结出这样的规则，对于教师的这些语义重力较小的“提示”，接受起来比较困难，无法形成重力曲线。在授课中，教师还多次提及德语的性、数和格、词语变格的现象等，提醒学生在学习过程中应当注意，但是即使在课程最后教师提问学生“这一类单词中发现了什么读音规则”，学生在回答这样的归纳总结性的问题时还是略显无力，此时依然只能就具体的字母或单词作出反应，表现出的语义重力始终较大。可以看出，知识积累是学习者形成有素养的眼光的不可或缺的过程，没有一定的知识积累，学习者在语义重力较大的语境中只能对知识进行简单的模仿和重复，不能进行总结和扩展，更无法将该知识延伸到其他语境以减小语义重力，导致重力曲线无法向前推进，而此时如果教师继续仅使用语义重力较小的提示或问题来“启发”学生，也并不能达到推进重力曲线以促进知识学习的目的。卡尔·美敦谈到，完成一项学习任务的成就感往往基于学习者符码，即通过让学习者浸泡在各个范例中，包括利用学习者自身的经历和经验等来实现。基于这一点，教师可以一方面进行积极的示范和引导，一方面将学生已经具有的语言、生活知识和经验放在德语语境中，刻意增加语义重力，通过与学生已经掌握的英语语言进行适度对比，让学生体会德语的特点。

在授课过程中，教师夸奖一位同学读音准确，学生表示感谢，使用了“Thank you”这一英语习惯用语。教师便就此结合这个英语表达告诉学生在德语课上要使用“Danke”来表示“Thank you”。学生随即开始模仿“Danke”

的读音。从“学习者符码”的视角看,这时更合适的做法是教师继续提问:同学们都知道,在英语中“Thank you”的回答可以是“You are welcome”“My pleasure”等,那么德语中如何回应“Danke”呢?然后给出答案:“Nichts zu danken”“Bitte”,学生继续模仿。这样师生互动进一步扩展了语言知识的广度。当然,由于单元学习时间有限,这种更为理想的教学方法可能难以充分实现。

课程C的讲授内容是英语精读课文分析。课文被划分成若干讲授单元呈现在幻灯片上,每张幻灯片为一个讲授单元,重点和难点以不同的颜色突出显示。如果句子较长,则将一整句作为一个讲授单元,如果句子较短,则将几个句子组成的意群或一个自然段作为一个讲授单元。每个讲授单元的讲授步骤大致为:先播放一遍讲授内容的音频,接着进行重点词汇和结构讲解,然后理解段落。

在讲解“What money he could lay his hands on he spent like an Indian rajah.”这个句子时,教师对其中的两个知识点“lay one’s hand on”和“Indian rajah”作了重点讲解。这句话中的一个重点词汇表达是“lay one’s hand on”。教师首先提示学生:这又是一个和人身体部分有关的表达,我们以前学习过不少有关身体部位和器官的表达。通过这样的提示,学生们的相关语料知识被激活,学习者符码的作用开始体现。接下来师生就该语言点以教师提问和学生回答的方式进行互动。以下是课堂上教师与学生就该问题互动的片段:

T: What about hand? What does it mean?

S1: Touch.

S2: Control.

T: Yes, you can touch and you can control. So, when you lay your hand on something, it means to...

S3: Reach.

T: To reach, to get, or to find, to obtain. We can not only use ‘lay’, but also use some other verbs, such as...

S4: Put.

T: Yes, ‘put’. And, also, you can use ‘get’ your hand on.

教师先提问,手的意义是什么?学生回答有“触摸”和“控制”。此处的提问与回答与课文语境的联系弱,表现出较小的语义重力。教师对学生的回答表示肯定,并进一步提问,当你把手放在某物上,意味着什么?学生回答“获取”(reach)。这时的提问和回答与课文内容取得一定的关联,表现出更大的语义重力。教师接着连续用了四个意义相近的词来肯定学生的回答,并扩展了意义的范围和层面。教师继续提出,动词“lay”还可以用其他动词代替。学生即回



答“put”。教师肯定学生的回答，并进行扩展，告诉学生用还可以用“get”。这样的扩展又使所讲授内容从课本语境中脱离出来，表现出较小的语义重力。这时，“lay one’s hand on”的意义已经相当明确，教师要求学生翻译两个句子。第一个句子来自课文，是英译汉翻译，学生翻译得非常顺利，此时的语义重力最大。第二个句子来自课后习题，是汉译英翻译，再度呈现较小的语义重力。该词组的整个讲授过程为“一般意义(a)—联想意义(b)—扩展(c)—课文语境含义(d)—扩展(e)”，讲授过程中呈现的重力曲线如图2所示，体现出在教师提问的引导下语义重力的变化，教师提问内容对重力曲线的形成起到了主要的推动作用。

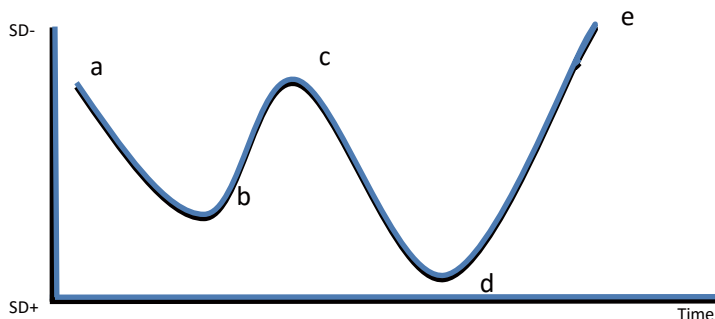


图2 教师讲授“lay one’s hand on”过程中呈现的重力曲线

这句话中讲授的第二个语言点是“Indian rajah”。这是一个作为背景知识的词。教师与学生的提问和回答互动片段如下：

T: Who is Indian rajah?

S1: Indian king of a tribe.

T: Some kind of ruler. Right! What’s the similarity between the two?

S2: They all spent their money in an extravagant way.

S3: They spend their money like paper.

T: So, if you are writing this sentence, you can try it this way.

教师提问“Indian rajah”是谁，学生回答该词的基本含义，与课文语境联系较弱，此时语义重力小。教师接着追问课文中所描写的人物与“Indian rajah”有何相似之处。回答该问题时，学生需要掌握课文的基本内容，总结课文所描述的人物的特征，再找到该人物与“Indian rajah”的相似之处。此时的问题与回答都与课文语境联系紧密，呈现的语义重力较大。如果关于这个问题的提问和回答在S2回答结束后即终止，关于这个词组学习的问答也就没有什么特别之处了，但是S3的回答“spend their money like paper”发挥了学习者的主动创造性和对习得知识的表现力。这时S3的回答内容将课文以外的其他语境与课文的语

境进行揉合,对课文语境进行了扩展和延伸,表现出较小的语义重力,这个“一般意义(a)—课文语境意义(b)—扩展(c)”的过程正好形成重力曲线(见图3)。从学习者符码的角度看,学生因长期浸泡在范例中积累了知识,形成了有素养的眼光,于是在适当的语境下,结合自身经验,联想其他语境,对积累的知识进行了创造性再现和提升,体现了学习者的作用。由此可以看出,学习者对重力曲线的形成同样起到了推动作用。我们再回到S3的回答“spend their money like paper”,尽管这样的表达并不能代表花钱“in an extravagant way”,而且明显带有中国式英语的思维模式,但是教师对此类回答的宽容度较大。相比其他学科,外语教学的人文性和灵活性就在于课堂上的教师和学生之间的提问和回答是在一种相对宽容的气氛中进行的。相比名词解释那种刻板的定向式回答模式,外语课堂上的问题答案大都是可协商、可发挥的,教师和学生都具有相对的自由空间,在这个空间范围内由语义重力形成曲线不断向前推动。

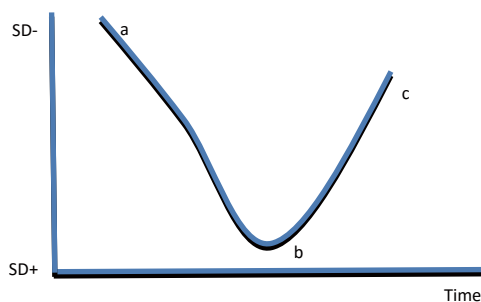


图3 教师讲授“Indian rajah”过程中呈现的重力曲线

由于整堂课都是在这种教师提问和学生回答的互动中进行,课堂气氛活跃。所讲授的课文被分解成若干问答,通过教师和学生合作问答不断创造意义,在情景中构建意义。每个知识点的提问和回答均可形成延伸度不同的重力曲线,教师和学生都对重力曲线的形成起到推动作用。但同时也出现有的问题或回答中主观性、随意性较强,需要教师表现出强大的控制课堂的能力,把握自由空间和宽容的范围,否则,学习者容易过度联想,使课堂语境过度脱离实际教学内容。如本堂课的教师提到以人类身体部分联想到的词汇表达时,仅提示学生已经掌握的诸如此类的语料,而并没有进一步发散去提问学生具体的内容,这样可以做到有收有放的自我规整,合理使用课堂时间。

在本堂课将要结束的时候,教师提出两个问题,学生进行了回答,本堂课结束。教师提出的问题是:

How was he financially supported?

Did he earn himself a good living with great talent?

这两个题目都属于针对课文内容的理解，语义重力较大。而且从问题的内容来看，似乎内容上有重叠。如果可以将第二个问题替换成语义重力较小的问题，如询问学生对课文描述人物做法的评价等似乎更为合适，进而可以形成重力曲线。

根据以上分析，可以基于语义重力评价将课程 A、B、C 进行如下对比（见表 3）。

表 3 基于语义重力评价的课程 A、B、C 比较

课程 比较内容	课程 A	课程 B	课程 C
提问模式	名词解释	总结规律	一般意义—联想意义—扩展—课文语境意义—扩展
回答模式	严格按照学习过的内容进行回答。	(无有效回答)	已积累知识—新知识—扩展—与语境结合—扩展
提问语义重力	重	重	轻—重—轻—重—轻
回答语义重力	重	重	轻—重—轻—重—轻
是否形成重力曲线	否	否	是

可以看出，如果教师在课堂提问中使用名词解释类问题，又对学生的回答作出语义重力较大的要求时，学生在回答时受到的牵制大，不能对知识进行拓展性理解和应用；如果教师使用总结归纳性的问题，又没有提供足够的范例与训练，学生在回答时由于缺少相关的知识积累和练习浸泡而无法作出有效回答；如果教师在提问中采用一般问题、新知识和扩展问题交替的方式，既关注自身提问的语义重力变化，又能对学生的语义重力进行有效引导，学生在回答时就能将积累知识与新语境新知识进行结合与扩展，从而达到个人素养的提升。比如在课程 C 上的提问“Who is Indian rajah?”和课程 A 的“理论的特点”“理论是什么”这类名词解释问题有相似之处，但是课程 C 通过将名词“Indian rajah”与课文描写人物进行对比而将原本较轻的语义重力拉入课文语境，使其与课文语境结合而增加语义重力，接着又通过对意义的扩展应用实现知识的语境迁移而减少语义重力，形成重力曲线。而课程 A 将回答内容圈定在课本的文字表达上，缺少实际应用指导，因而学生获得的知识也被圈定在了课本之中。通过三堂课的对比，笔者还注意到，外语课堂上师生之间的对话与交流呈现出更多的双向性特征，师生之间的对话话轮更多，气氛活跃，符合人文课堂所期待的信息与情感的双重交流目的，展现出普通外语课堂的独特优势。教师对学生给出的答案宽容度高，学生在这种氛围下更愿意去尝试将自己的一些想法揉合在问题的答案中，有的也尝试给出一些新奇的自创表达，比如“spend money like paper”。在这样的课堂环境下，一方面，学生思辨能力和创造力得到了练

习和提升的机会,有了发挥的空间,通过各种尝试、体会所掌握的知识,达到积累的目的;另一方面,教师需要作出适当的引导,避免出现顽固错误用法和过度偏离教学内容的讨论。

## 余言

课堂教学的观察需要摆脱一些先入为主的既定模式,倡导与课程内容和育人目标相匹配的多样化教学方法,不为潮流话语中的两分法的价值赋值所左右,从而提高教学效果。

思考之一,如何解决知识符码和学习者符码之间的张力。如果说之前的一些教学模式过于朝向学习者符码,语义重力过于结合情景,则应更多地开展对教学内容的研究,回归知识符码,使教学内容切实在学习者已有的“有素养的眼光”的基础上提供新的资讯、新的理论概括和新的视角、视野。就英语教学而言,语义重力波起伏的课堂问答在教授词汇方面固然生动有效,但超越以语篇(课文)为教学单位的框架,如将一组课文聚焦在特定的知识领域,或选用特定领域的英语著作作为学习材料,这时的词汇教学就可以增大语义重力,将讨论紧扣特定领域,从而回归知识符码,而不是在课文和日常生活之间穿梭,过于倚重学习者符码。

思考之二,进一步梳理“以问题为中心”的具体做法。应详细描述这一取向的内涵,提出更加细致的要求和流程,适当减低学习者符码,重塑知识符码,并依据语义重力的变化曲线细致观察课堂内容,评价各个教学环节的实效。将讨论聚焦在不同性质的学科门类或主题范围,并加强不同学科间的横向交流和对比,寻求人文社科教育的共同规律。

思考之三,将教学督导活动与课堂观察有机结合。督导除了在教学态度和课堂秩序等方面履行“督”之责外,应更多地发挥自身“有素养的眼光”,开展“导”的工作。另外,还需要调整课堂评价标准,不以形式上的丰富多彩或生动活泼作为唯一或主要的评价指标,更加倡导语义重力的变化——结合语境并超越语境的讲授、细致明晰的示范、对知识体系和规律的传授,从而使课堂评价与教学效果、积累性的育人效果更加有机地关联起来。

## 参考文献:

- [1] Bernstein B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (Revised Edition) [M]. Oxford: Rowman & Littlefield, 2000.

- [ 2 ] Halliday M A K, McIntosh A, Strevens P. *The Linguistic Sciences and Language Teaching* [ M ] . Bloomington : Indiana University Press, 1965 : 322.
- [ 3 ] Martin J R & Rose D. *Working with Discourse : Meaning Beyond the Clause* [ M ] . Beijing : Beijing University Press, 2007.
- [ 4 ] Maton K. Knowledge-Knower Structures in intellectual and educational fields [ A ] . In Christie F & Martin J ( Eds. ) . *Language, Knowledge and Pedagogy : Functional Linguistic and Sociological Perspectives* [ C ] . London & New York : Continuum, 2007 : 87~108.
- [ 5 ] Maton K. Cumulative and segmented learning : Exploring the role of curriculum structures in knowledge-building [ J ] . *British Journal of Sociology of Education*, 2009, 30 ( 1 ) : 43~57.
- [ 6 ] Maton K & Moore R. *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education : Coalitions of the Mind* [ M ] . London : Continuum, 2010.
- [ 7 ] Maton K. Making semantic waves : A key to cumulative knowledge-building [ J ] . *Linguistics & Education*, 2013, 24 ( 1 ) : 8~22.
- [ 8 ] Maton K. *Knowledge and Knowers : Towards a Realist Sociology of Education* [ M ] . London : Book Now Ltd., 2014.
- [ 9 ] Norton B. Language, identity, and the ownership of English [ J ] . *TESOL Quarterly*, 1997, 31 ( 3 ) : 409~429.
- [ 10 ] 冯欣.“学生为主体与教师为主导”的英语教学思辨能力发展探究 [ J ] . *外语教学*, 2015, 36 ( 4 ) : 64~68.
- [ 11 ] 高一虹, 周燕. 英语学习与学习者的认同发展——五所高校基础阶段跟踪研究 [ J ] . *外语教学*, 2008, 29 ( 6 ) : 51~55.
- [ 12 ] 李战子. 身份理论和应用语言学研究 [ J ] . *外国语言文学*, 2005, 22 ( 4 ) : 234~241.
- [ 13 ] 李战子. 弗兰克·麦考特自传《教书匠》的话语与身份 [ J ] . *浙江师范大学学报(社会科学版)*, 2008, 33 ( 4 ) : 19~24.
- [ 14 ] 李战子, 胡明霞. 基于语义重力说和评价理论的评价重力——以傅莹《中国是超级大国吗?》演讲为例 [ J ] . *外语研究*, 2016 ( 4 ) : 1~6.
- [ 15 ] 任庆梅. 构建师生协同发展的大学英语课堂有效教学理论模式 [ J ] . *外语界*, 2014 ( 3 ) : 20~28.
- [ 16 ] 束定芳. 大学英语教学大赛与教师发展——第二届“外教社杯”全国大学英语教学大赛评审手记 [ J ] . *外语界*, 2012 ( 3 ) : 34~41.
- [ 17 ] 束定芳. 外语课堂教学中的问题与若干研究课题 [ J ] . *外语教学与研究*, 2014 ( 3 ) : 446~455.
- [ 18 ] 徐锦芬. 我国大学英语教学的问题与对策 [ J ] . *当代外语研究*, 2011 ( 10 ) : 112

26~31.

- [19] 徐锦芬. 课堂互动与外语教学 [J]. 中国外语教育, 2015 (4): 18~25.
- [20] 文秋芳, 孙旻. 评述高校外语教学中思辨力培养存在的问题 [J]. 外语教学理论与实践, 2015 (3): 6~12.

收稿日期: 2017-10-09

作者信息: 李战子, 国防科技大学国际关系学院教授, 210039, 博士生导师, 研究方向: 功能语言学, 话语分析, 军事外交。电子邮箱: lisamoyu@163.com  
王炜琳, 国防大学政法学院, 710068, 研究方向: 功能语言学, 话语分析, 英语教学。电子邮箱: amberlynn69@sina.com

## Observing English Classes in the Perspective of Legitimation Code Theory

LI Zhanzi<sup>1</sup> / WANG Weilin<sup>2</sup>

( 1. National University of Defense Technology, Nanjing 210039, China;

2. National Defense University, Xi'an 710068, China )

**Abstract:** This study applies Legitimation Code Theory to the investigation of the patterns of interactions between teachers and students in three college classes: Marxism International Relations Theory (Class A), Deutsch (Class B) and English Intensive Reading (Class C). Analysis and discussions are based on the semantic gravity exhibited through the question-and-answer discourses between teacher, and students. In Class A and Class B, there are no gravity variation in the question-and-answer discourses between the teacher and the students, due to the questions themselves raised by the teacher and the answers bounded in the semantic context; while in class C, there are gravity changes in different stages of dialogue between the teacher and students. This research points to the importance of applying the appropriate teaching method matching both knower code and knowledge code. By extending the classes into different specialization areas, and makes comparison between them, this research enhances the dialogue and connection across various disciplinary fields of learning and provides opportunities in investigating the underlying patterns across various disciplinary fields. This research also argues for an active role of English class in providing a cultivated gaze for the knowers through accumulative learning.

**Keywords:** LCT; semantic gravity; knower code; knowledge code; classroom research