

# 试论价值教育中教师的话语能力<sup>1</sup>

王 熙 陈晓晓

**摘要** 价值教育是教师和学生通过语言的使用,共同诠释价值意义、建构价值理解的过程。在这种话语实践活动中,教师应具备一定的话语能力,也就是能够基于对语言“形式-功能”的认识,对宏观与微观情境的理解,以及对何种话语权力的洞察,有策略地在语言及非语言符的使用中建构有利于学生发声与思考的意义诠释空间,使其服务于价值自觉的培养。在日常教学与管理中,教师要有能力保持自身话语的可协商性,让学生成为价值建构的主体。教师还要擅于搭建意义的脚手架,引导学生进行更深入的价值思考。

**关键词** 话语能力;价值教育;价值教育能力

**作者简介** 王 熙/北京师范大学教育学部讲师 (北京 100875)

陈晓晓/北京师范大学教育学部教育学院硕士研究生 (北京 100875)

在国内外有关教师能力的诸多研究中,无论能力的构成要素被如何界定,教师的语言使用都受到关注。语言是教育过程中的核心要素,涉及教育教学活动的方方面面。但恰恰因为这种重要性,教师的语言使用大多都被放置在有关教学能力、管理能力和育人能力的条框下进行探讨,没有形成专门、系统的研究领域。在这种比较分散的研究局面下,人们很可能仅就某一具体目标的实现,在技术层面上探讨某种语言策略的有效性,缺乏对语言策略的成因及效果的深度思考。对于价值教育这种有关价值意义建构的教育行动来讲,语言所能发挥的作用更不容忽视,教师的语言能力也更具研究价值。在这一点上,我们不宜将已有的教师能力方面的相对零散的研究简单地套用过来,而应围绕价值教育的目标,整体、系统地考察语言在价值形成中所发挥的作用。本文希望在这方面有所突破,尝试从话语的理论视角出发,探讨教师在开展价值教育行动中所需的语言使用能力。

## 一、话语能力的概念界说

有关语言能力的理论始于乔姆斯基(Chomsky, 1965<sup>[1]</sup>)的研究。他提出的“语言能力”(linguistic competence)概念是指人的内在语言知识体系,或称“内在语法”(internalised grammar),包括语音、词法、句法和语义等。在海姆斯(Hymes, 1972<sup>[2]</sup>)等社会语言学家看来,乔姆斯基的“语言能力”是一个抽象化、理想化的概念,无法解释人们如何使用语言进行实际交往。海姆斯提出“交际能力”(communication competence)的概念,强调语言使用不仅要遵循语法规则知识,还要符合人际交往规约,以求在文化层面上进行適切、得体的表达。

很显然,交际能力的概念对教育者来说更具启发意义。基于维果斯基的观点,学习并非个体的内部心理过程,而具有明显的社会文化属性。那么,任何形式的教育都需通过动态的师生互动作用于学生的知识及价值建构过程。自上世纪八十年起,不少教育研究者(特别

<sup>1</sup> 本文系教育部哲学社会科学研究 2012 年度重大课题攻关项目“社会主义核心价值观体系融入国民教育的路径、方法创新研究”(项目编号: 12JZD001); 教育部人文社会科学研究青年基金项目“我国中小学国际教育与合作中的文化安全问题研究”(项目编号: 12YJC880106)成果。

是外语教育领域的研究者)在实证研究的基础上不断丰富、完善海姆斯提出的交际能力的概念。例如, Canale 与 Swain (1980) 归纳了交际能力三个组成部分: 语法能力、社会语言能力和策略能力, 其中的语法能力基本等同于乔姆斯基的语言能力。这就是说, 交际能力的概念为我们更全面地展示了语言的实际运用过程。<sup>[3]</sup> Celce-Murcia 等学者 (1995) 又对此进行了补充, 认为交际能力包含五个相互关联的方面: 语言能力 (使表达合乎语法规则的能力)、行动能力 (以言行事的能力)、社会文化能力 (是表达符合社会规范与文化价值期待的能力)、话语能力 (在情境中适用会话规约的能力)、策略性能力 (协调以上几种能力, 克服沟通困难、提高沟通效能的技巧)。<sup>[4]</sup>

不过, 一些学者也认识到交际能力理论的不足。例如, 在 Widdonson (1989) 看来, 有关交际能力的描述过于关注静态规则, 未能动态地阐述规则的形成与发展过程, 也没有关注到个体对规则的突破, 即语言的创造性使用。<sup>[5]</sup> 此外, Kramersch (2006) 认为, 交际能力的概念容易引发理解上的偏误, 即过于看重交际目的的达成, 忽略交际过程的深层价值维度, 以致将交际过程窄化为以各种策略推动的信息交换。在教学实践中, 不少教师盲目追求形式上的课堂互动, 甚至为互动而互动。Kramersch 指出, 我们不应将教师和学生视为怀揣技巧的交际者和问题解决者, 而是“具有身体、心灵、情感、记忆、想象、忠诚和身份认同的整体的人。”这种对整体人的思考更突出互动过程的价值性, 强调共同的道德思考与情感共鸣。<sup>[6]</sup>

受此启发, 笔者更倾向用“话语能力”(discourse competence) 的概念来描述和分析教师的语言使用。此处所谈的“话语”更多地借鉴福柯的理论, 也就是一种参与社会建构过程的社会实践, 而非 Celce-Murcia 等语言教育研究者关注的具体语言交际 (特别是口语交际)。将话语视作一种社会实践, 可以更深刻地挖掘“意义生产”(meaning-making) 的社会背景及其产生的社会效果。从这个意义上讲, 我们对教师的话语能力的考量不仅是看教师是否能进行合乎语法规则, 合乎交往及语用规约的表达, 更关注教师是否能够理解意义生产的社会性, 是否能够自觉地把握住话语规制体系 (有关谁在说/听, 以什么方式说/听, 说/听什么的规则体系) 的形成及变化过程, 并使其服务于教育的目标。而且, 有关谁在说, 说什么的探讨必然涉及力量博弈的问题。在微观的互动过程中, 我们可能会比较清晰地看到, 对话语 (话题、话轮) 的控制权可能来自个体对某种资源的占有, 而从更宏观的角度切入时, 对话语的控制似乎来自难以被说明来源的, 弥漫于社会网络的各种力量的“合力”, 这种合力通常会带来一种未被言说, 却被信奉、被认同的结构性话语束缚。所以, 在讨论教师的话语能力时, 我们还需探讨教师对权力的驾驭能力, 既包括对微观权力关系的调节, 也包括对结构之力的洞察与批判。

福柯的话语理论虽然在语言和社会之间搭起了桥梁, 但却过于宏观和抽象, 没有为具体语言及非语言符号 (如图画、标识、人的表情及动作等) 的使用提供分析路径。这样的话语分析对教师的实践缺乏指导意义。针对这一问题, 笔者在界定话语能力的概念时也参考了费尔克拉夫的“以文本为中心的话语分析”(textually-oriented discourse analysis)。费尔克拉夫在福柯的话语理论和语言学传统之间采取折中立场, 既突出对具体文本——语言及非语言符号的使用实例——的研究, 又强调跳出语言看语言, 也就是结合社会学及文化研究方面的理论来阐释文本意义。为切实做好这方面的衔接, 费尔克拉夫将韩礼德 (Halliday, 1978<sup>[7]</sup>) 的“系统功能语言学”(systemic-functional linguistics) 引入文本分析。他认为文本的外在形式 (包括语气、词汇、句法等) 具有一定的“意义潜势”(meaning potential), 而意义潜势又进一步指向文本的社会建构功能。这些功能具体包括: 表征功能 (representation)、交往或行动功能 (interaction/action) 和身份功能 (identification)。<sup>[8]</sup> 那么, 文本的实际使用到底在多大程度上实现了其潜在功能, 这需要人们对文本产生的社会情境和具体语境进行深入解读。基于这一理论框架, 教师对话语的社会性与政治性的洞察可具体表现为他对“语言形式——功能”这一关联的把握能力。当然, 这种把握能力不仅关系到教师的语言敏感性, 也涉

---