

外语教学课堂话语 对话性研究

——主体间性外语教学课堂话语模式的构建

WAIYU JIAOXUE KETANG HUAYU
DUIHUAXING YANJIU

王永祥 著

 人民出版社

外语教学课堂话语 对话性研究

——主体间性外语教学课堂话语模式的构建

WAIYU JIAOXUE KETANG HUAYU
DUIHUAXING YANJIU

王永祥 著

责任编辑:贺 畅

责任校对:周 昕

图书在版编目(CIP)数据

外语教学课堂话语对话性研究——主体间性外语教学课堂话语模式的
构建/王永祥 著. —北京:人民出版社,2014.8

ISBN 978-7-01-013449-9

I. ①外… II. ①王… III. ①外语教学—课堂教学—教学研究 IV. ①H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 073162 号

外语教学课堂话语对话性研究

WAIYU JIAOXUE KETANG HUAYU DUIHUAXING YANJIU

——主体间性外语教学课堂话语模式的构建

王永祥 著

人民出版社 出版发行

(100706 北京市东城区隆福寺街 99 号)

北京七彩京通数字印刷有限公司印刷 新华书店经销

2014 年 8 月第 1 版 2014 年 8 月北京第 1 次印刷

开本:710 毫米×1000 毫米 1/16 印张:18.25

字数:308 千字

ISBN 978-7-01-013449-9 定价:48.00 元

邮购地址 100706 北京市东城区隆福寺街 99 号

人民东方图书销售中心 电话 (010)65250042 65289539

版权所有·侵权必究

凡购买本社图书,如有印制质量问题,我社负责调换。

服务电话:(010)65250042

序

王永祥教授的专著《外语教学课堂话语对话性研究——主体间性外语教学课堂话语模式的构建》即将由人民出版社出版,他请我作序,我欣然接受。

王永祥于2006年考入南京师范大学外国语学院英语语言文学专业攻读博士学位,由我来做他的指导教师。记得当时他的主要兴趣是英语教学研究,已在一些重要学术期刊上发表了数篇相关论文,但攻读理论语言学方向的博士学位令他感到巨大的压力。凭着自己的勤奋好学和锐意进取,他仅用三年就修满学分,完成博士学位论文并顺利通过答辩。

2006年至2010年期间正是南京师范大学“大学英语”进一步深化教学改革时期,王永祥博士把自己的理论研究与教学改革紧密结合,将巴赫金的对话理论应用于课堂教学研究,提出了“主体间性英语教学模式”。所谓“主体间性教学模式”就是在师生中树立教师的教学主体和学生的学习主体意识,实现师生之间、生生之间的对话(显性对话),甚至师生与教材编者之间、与教材文本作者之间、与众多不在场者之间的对话(隐性对话)。这是一种由教师主导的、由多交互主体协同参与的、平等对话的、多元融合的和动态多变的课堂教学模式。王永祥博士的研究为南京师范大学的“大学英语”精品课建设提供了理论基础,并为这门课程于2010年先后获批江苏省级精品课和国家级精品课作出了重要贡献。

我认真读了即将付梓的《外语教学课堂话语对话性研究——主体间性外语教学课堂话语模式的构建》书稿,发现其中收集的课堂话语语料非常丰富,不仅有大学的,也有中、小学外语课堂话语语料。语料分析入微,视角独特,打破了传统的二语习得视角的课堂话语分析模式,采取批评语言学分析方式,运用20世纪著名思想家、文论家巴赫金的对话理论对外语教学课堂话语进行阐释。在理论上,我觉得王永祥教授的此项研究有这样几个特点。首先,他将巴赫金提出并用于文学批评的对话理论成功地应用于对外语教学课堂话语的分析研究,这不仅为巴赫金的对话理论在我国的本土化研究

提供新的领域,更为我国外语教学课堂话语的研究提供新的理论资源、研究视角和分析方法。其次,他从事物本质观的哲学转向切入,将巴赫金对话理论置于19世纪以来发轫于马克思、20世纪风靡于系统论、控制论、信息论、场物理学、格式塔美学、社会交往论等领域的关系论思潮之中,从哲学高度解读巴赫金对话理论,这是国内巴赫金研究的一个重要发展。再次,他结合历史上的三次知识转型的教育学理论,分析现代知识观与后现代知识观的差异,将巴赫金的对话理论置于后现代知识观这一大的教育理念背景下,提出了创建主体间性外语教学模式的构想。最后,他提出的主体间性外语教学模式,既避免了以赫尔巴特为代表的“教师中心教学模式”的“传统”教育的缺陷,也避免了以杜威为代表的“学生中心教学模式”的“现代”教育的弊端,它是在融合了这两个较为极端的教学模式各自优点的基础上发展起来的,这种研究过程也体现了巴赫金的对话精神。

王永祥教授从巴赫金的对话理论出发,近来又对符号学,尤其是文化符号学的理论与应用产生了浓厚的兴趣并有了新的进展,我祝愿他在这个新的领域作出更大的成就。

辛 斌

2014年2月25日

目 录

第一章 导 论	1
第一节 话语与课堂话语	1
第二节 外语教学课堂话语研究的意义	4
第三节 以巴赫金对话理论分析课堂话语的理由	6
第四节 研究思路、方法与框架描述	11
第二章 外语教学课堂话语研究回溯	17
第一节 国外课堂话语研究的现状与动态	17
第二节 国内外语教学课堂话语研究(一):理论与方法	18
第三节 国内外语教学课堂话语研究(二):实证调查与研究	25
第四节 国内外语教学课堂话语研究(三):反思性研究	31
第五节 国内外语教学课堂话语研究的不足	36
第三章 巴赫金的对话理论	40
第一节 关系论	40
第二节 巴赫金对话理论的哲学基础和理论渊源	56
第三节 巴赫金的超语言学	61
第四节 结 语	92
第四章 课堂话语:对话,抑或独白?	95
第一节 日常对话、课堂对话、巴赫金的对话	95
第二节 知识性课程、技能性课程与研究性课程	101
第三节 知识观与外语课程	112
第四节 课堂:独白与对话抗争的场所	130
第五章 课堂话语中的对话类型	133
第一节 显性对话	135
第二节 隐性对话	147

第三节 教师话语的开放性	180
第四节 结 语	191
第六章 “中心”的消解:主体间性外语教学模式的建立	193
第一节 课堂话语、权力和意识形态	194
第二节 教师中心论与学生中心论	207
第三节 主体间性外语教学模式的建立	221
第七章 结束语	253
第一节 发现与结果	253
第二节 局限与问题	258
第三节 期待与展望	259
参考文献	261
附录一:课堂话语语料转写凡例	275
附录二:部分访谈问题	277
索引	279
后记	283

表格、图表清单

表格

表 2.1:我国“反思性教学”学术论文统计	33
表 3.1:索绪尔的语言学与巴赫金的超语言学	72
表 4.1:某高校英语系翻译专业课程设置	107
表 5.1:学生二稿—教师反馈—学生三稿	156
表 5.2:同伴反馈	162
表 6.1:教师评价、同伴评价和自我评价	247

图表

图 3.1:对话与独白的连续体	85
图 5.1:大象的完整图像	152
图 5.2:教师扮演大象	152
图 5.3:学生扮演大象	152
图 5.4:河马的局部特征	184
图 5.5:河马的完整图像	185
图 6.1:“教—学”过程的社会建构主义模式	215
图 6.2: TEACHER、LEARNER、PERSON 之间的关系	225
图 6.3:教师知识、学生知识与人类知识	226
图 6.4:教师的过去经验、学生的过去经验与书本知识	238
图 6.5:教师与学生之间言语互动	238
图 6.6:教师与学生之间的信息交流	239
图 6.7:教师与学生认知结构的变化	239
图 6.8:教师、学生、教材编者、文本作者之间的对话	243
图 6.9:研究性、整合性、合作性学习过程	246
图 6.10:主体间性教学模式中的对话(一)	250
图 6.11:主体间性教学模式中的对话(二)	251
图 6.12:课堂场域主体间性对话关系	252

第一章 导 论

第一节 话语与课堂话语

“话语是一种普遍的社会文化现象,没有话语,文化就不存在”(Gee, 2000:F11),在为詹姆斯·保罗·吉(James Paul Gee)的《话语分析入门:理论与方法》一书所写的导读开头,杨信彰如是说。人们通过话语参与社会交际,通过话语从事某种社会行为。

“话语”(discourse)与“语言”(language)、“语言系统”(langue)、“言语”(parole)之间既有联系又有区别。

语言是人类最重要的社会交际工具,德国哲学家莱布尼茨(Leibniz)说:“语言是人类最古老的纪念碑。”(车铭洲,1989:4)语言是人类认识世界(这个世界当然也包括人类本身)和改造世界的过程中产生的,它与人类有着同样久远的历史,是人类生活必不可少的组成部分;语言一经产生,就成为人与人之间、人与客观世界之间、人与社会之间沟通的桥梁;索绪尔(Saussure)认为语言表现为两个方面:语言系统和言语;前者是抽象的社会普遍性语法系统,而后者是个人的实际语言行为(1980:28—37)。在法国思想家福柯(Foucault)看来,话语是语言系统和言语结合而形成的更丰富和更复杂的具体社会形态,是指与社会权力关系相互缠绕的具体言语方式(童庆炳,2004:68)。

那么,究竟什么是话语?这个问题就如同“什么是语言”一样难以回答,不同的人,不同的流派,不同的学科,会从不同的视角来看待和考察话语现象。《现代汉语词典》将“话语”定义为“言语;说的话”(中国社会科学院语言研究所词典编辑室,2005 / 2008:591)。

而在语言学中,“话语”这一术语的意义在使用中有着很大的区别。哈里斯(Harris,1952)把话语定义为“连接的言语”(connected speech)。派克

(Pike, 1954)认为话语是“社会文化语境中互动过程的产物”(the product of an interactive process in a social-cultural context)。范·戴克(van Dijk, 1974)把话语称作“行为”(performance)。库尔哈德(Coulthard, 1977)称话语为“会话互动”(conversational interaction)。坦能(Tannen, 1981)认为话语是“各种形式和风格的语境中的语言”(language in context across all forms and modes)。克朗奇(Krانش)则将话语定义为“讲话方式、阅读方式和写作方式,同时也是某一话语社区的行为方式、交际方式、思维方式和价值观念”(李悦娥、范宏雅, 2002)。

“话语”和“篇章”(text)也是经常被混用和混淆的概念。首先,欧美使用术语的习惯有异:欧洲学者多用“篇章”一词,与此相对应的是“篇章语言学”(text linguistics);而美国学者习用“话语”术语,与此相对应的是“话语分析”(discourse analysis)。在谈及两者区别的时候,范·戴克(van Dijk, 1977)将篇章看作抽象的理论结构体(the abstract theoretical construct),看作话语的产物,篇章对应于句子(sentence);而话语则是篇章具体的体现,话语对应于表述(utterance);范·戴克(同上:2)还特别提到,表述的理论再构不仅要基于形式层和意义层,还要加上行为层,这实际上是强调话语的语用功能。

人们还从字面上对这两个术语作不同的解释:话语即口头话语(spoken discourse),篇章即书面语篇(written text)。在文学批评理论中,英文 text 多被译为“文本”,这更给人以书面语的感觉。但在有些学者看来,篇章也可能是口头的。例如,布朗和尤尔(Brown & Yule, 1983)接受了威宴森(Widdowson, 1979)的观点,认为话语是“过程”(process),而篇章是“成品”(product);费尔克劳(Fairclough, 1989)也持有相同观点。同样,斯蒂纳和威尔特曼(Steiner & Veltman, 1988)把话语和篇章分别称作“作为过程的语言”和“以词语编码的,并以言语、书面语或符号传递的语言活动的产物”,前者是动态的,后者是静态的;按这一说法,篇章既可能是书面的,也可能是口头的。在《语言学与语音学词典》中,克里斯特尔(Crystal, 1985: 307)将 text 定义为“被录音的、供分析和描述用的语言片段”(a stretch of language recorded for the purpose of analysis and description),更说明了这一点。

然而,在 discourse 和 text 这两个术语中,韩礼德(Halliday, 1978: 40)更倾向于使用后者,他的 text 指“说话者实际所说”(what the speaker actually says);他认为应视 text 为实现了的意义潜势(actualized potential)。在韩礼

德和哈桑(Halliday & Hasan, 1985)的阐述中, text 和 discourse 是一个概念;他们更强调 text 与 context 之间的关系,并认为,“在日常生活中,语境先于篇章。情景先于与它相关的话语”(同上:5);因此,他们从语境这一概念入手,分析了情景语境、语用与叙述语境、文化语境等,并将语篇的环境(即情景语境)分析为三个成分:社会行为、角色结构和符号组织,分别称作语场(field of discourse)、语旨(tenor of discourse)和语式(mode of discourse),这三个成分对应于语言的三大元功能:经验功能(experiential function)、人际功能(interpersonal function)和语篇功能(textual function)。很显然,韩礼德是从功能的角度对待话语或篇章的。

斯塔布斯(Stubbs, 1983: 9—10)也发现“篇章”和“话语”这两个概念的使用存在歧义和混乱;在“篇章分析”(text analysis)、“会话分析”(conversational analysis)和“话语分析”(discourse analysis)这三个术语中,他更偏爱“话语分析”,因为, text analysis 暗指以范·戴克为代表的欧洲传统的分析方法,而 conversational analysis 则暗指源自萨克斯(Sacks)的研究工作的美国民族方法论。

黄国文、徐珺(2006)则认为,国内英语界的“话语分析”和“语篇分析”这两个术语都译自英文的 discourse analysis;他们根据库克(Guy Cook)的观点,将 discourse analysis 分为三种:(1)英美学派(the British-American school);(2)以法国哲学家福柯的理论为基础的学派;(3)批评话语学派(即 critical discourse analysis)。英美学派的研究重点是语言和语言的使用;福柯学派更感兴趣的是话语秩序(order of discourse)、意识形态(ideology)、社会关系(social relationships)、社会联盟(social alignment)等有关社会实践(social practices)和社会变革问题;批评话语学派的关注点是社会问题,它以社会的、文化的实践和结构为出发点,把焦点对准语言,但不是为语言分析而关注语言使用,这个领域的学者关心的是语篇和话语中语言的选择是怎样反映发话者和受话者之间的“权势关系”(power relation)的。

胡壮麟(1994)以广义的“语篇”概念统称“话语”和“篇章”这两个术语。他认为,“它[指语篇——笔者注]可以是一个词,如发生火情时有人呼叫‘火!火’;它可以是一个短语或词组,如上海街头小贩们的吆喝:‘五——香——茶叶蛋’;它可以是一个小句,如在公众场所挂着‘禁止吸烟’、‘此路不通’那样的告示;它可以是一副对联、一首小诗、一篇散文、一则日记、一部

小说(三部曲或其中的章节)……;它可以是一句口号、一支歌曲、一次对话、一场口角、一次长达三小时的演讲……”(1994:1—2)。

我们选择研究的是“话语”;我们所研究的话语是在一定的语境中自然发生的、用于社会交际以完成社会行为的、连贯的口头或书面语言,它是动态的、社会的、符号的、意识形态的、历史的和有语境的;我们必须以动态的眼光,将话语置于自然状态下的历史语境,考虑其社会交际功能,才能对其进行分析,并进而揭示话语中的意识形态。

话语有很多种类:日常话语、法庭话语、医患话语、文学话语……我们这里并不打算,也不可能,列举全部的话语类型,我们只想对我们的研究对象,即课堂话语,作一些特别说明。我们知道,社会活动不仅仅依靠语言本身而进行,社会活动还离不开其他非语言因素,例如身体、穿着、手势、动作、表情、交际事件、做事方式、符号、工具、设备、技术、周围环境,以及参与社会活动的人们的情感、信念、态度、价值观念,等等。同样,课堂教学活动不仅依靠教师话语(teacher talk)和学生话语(student talk)来完成,课堂教学的成败还取决于师生(尤其是教师)的表情、姿势、行为、衣着、情感、信念、态度、课堂板书、多媒体设备及其他教具的使用、学生座位的安排,等等。因此,一方面,我们所分析的课堂话语包括教师话语和学生话语这两个最基本的组成部分,这就相当于吉(Gee, 2000: 6—7, 9—10)的小话语(即首字母小写的 discourse),是“现场”使用的语言(language-in-use “on site”);另一方面,我们考察的课堂话语还包括一切可能会对课堂教学产生影响的非语言因素,这相当于吉(同上: 6—7, 9—10)的大话语(即首字母大写的 Discourse),是包含非语言“材料”(non-language “stuff”)的课堂话语。这样,我们就可以将语言和社会的其他因素融合在一起,从而扩大课堂话语的外延,更深入研究课堂话语。

第二节 外语教学课堂话语研究的意义

盖腾比(Gatenby, 1972)说,在全世界的中学里,如果数学、历史或自然

科学的教学与外语的教学一样失败,那么整个教育可以说已经瘫痪。^① 可见,外语教学对全世界的外语教育者都是一个巨大的挑战。也正因为如此,外语教学的教学法研究比其他领域更加成熟。长期以来,国内外对外语(或第二语言)教学方法进行了大量的比较研究,旨在提高外语教学与学习水平;20 世纪外语教学的研究可谓理论纷呈、流派林立,产生了各种外语教学方法与流派,如语法翻译法、听说法、交际法、暗示法、沉默法、自然法、全身反应法、情景法,等等(Richards & Rodgers, 2000; 蒋景阳, 2006)。然而,对不同教学方法进行的比较和研究的结果表明,它们所产生的实际效果并没有显著差异(Scherer & Wertheimer, 1964; Smith, 1970)。事实证明,没有一种教学方法堪称最佳方法,每种教学方法都有一定优势,但没有绝对优势;不同的教学目的、不同的教学对象、不同的教学任务、不同的教学阶段自然需要不同的教学方法;人们至今未能证实外语教学方法在教学中的决定作用,于是不少学者将研究的兴趣转向课堂教学过程(Allwright, 1988; Ellis, 1990, 1994)。

课堂研究开始于 20 世纪 60 年代末。它研究的是语言课堂里发生的教学和学习的过程(Allwright & Bailey, 1991)。这种研究关心的是课堂的语言输入、语言输出以及课堂互动。人们开始意识到,无论投入多少精力发明新的教学方法,真正重要的还是师生在课堂里究竟做了什么。课堂话语是课堂研究的第一手材料,它包括教师话语和学生话语,是语言输入、语言输出和师生、生生互动的体现。教师话语是外语课堂语言输入的主要来源,是外语学习者获得语言信息的最重要渠道;课堂互动能促进语言输出,即更多的学生话语的产生。与其他课堂相比较,外语课堂的最大特点在于:教师话语既是教学的媒介,又是学习的目的语;换言之,它“既是教师组织教学的重要工具,又是学生习得语言的重要来源”(林新明, 2007)。因此,外语教学课堂话语更具有研究价值。

我国的外语教学主要是英语教学,尽管许多高校的外语系或外国语学院已经或正在建设非通用语种(如俄语、法语、德语、意大利语、西班牙语、日语、韩语等)的专业。因此,本研究涉及更多的是我国的英语教学,分析的语料是英语课堂的语料。

① 恐怕不仅是中学,其他层次的外语教学也存在同样的问题。

英语虽已成为国际通用语言(EIL),但在我国是外语(FL),而不是第二语言(SL)^①;在我国,英语是作为外语教学(TEFL)的,这和英语作为第二语言教学(TESL)在本质上和语言教学环境方面均有很大区别;由于第二语言可作为交际媒介普遍使用,学习者可通过各种渠道获取语言输入,因此,“课堂在‘二语’环境中仅是语言学习的途径之一,而在‘外语’环境中即使不是唯一的,至少也是主要的途径;因此,‘外语’学习者对课堂的依赖性更大,教师的课堂教学效果对他们学习效果的影响也更大”(杨雪燕,2003:54)。在中国,英语不作为交际媒介普遍使用,“学生课外使用英语的机会较少,缺乏有利的社会环境支持。人们都把希望寄托在英语老师和正规的课堂教学上”(蒋景阳,2006:自序)。因此,考察课堂话语、探讨如何充分利用宝贵的课堂时间,在国内已经成为外语教学(主要是英语教学)的重要研究课题。

第三节 以巴赫金对话理论分析课堂话语的理由

对课堂话语的研究可以采取多种不同的路径和视角(详见第二章)。我们基于巴赫金的对话理论,对外语教学课堂话语的对话性(dialogicity^②)进行分析和探讨,以建立一种动态的对话性的外语教学模式,这在理论上是一新的探索,在实践上是一新的尝试。

一、对话理论的提出

对话理论是巴赫金语言哲学的理论支柱,对话性是他的“超语言学”理

① 外语和第二语言可区分如下:“外语是作为学校课程所教的语言,但不用作学校的教学手段,也不是在国内用于交际的语言(如在政府、商业或工业上)。英语在法国、日本、中国等是外语。”“第二语言不是一个国家的本族语,但作为交际媒介普遍使用(如用于教育或作为官方语言),通常与其他语言同时使用。英语在斐济、新加坡和尼日利亚这些国家里是第二语言”(Richards, *et al.*, 2000:179)。

② “对话性”对应的英译还有 dialogism 和 dialogization,因此在英语中以及巴赫金著作的英译本里出现了 dialogicity、dialogism 和 dialogization 相互替换使用的现象(如 Bakhtin, 1981:282—284; 1986b:121)。我们更倾向于将对话性译为 dialogicity,而 dialogism 对应的汉语应该为“对话主义”,因为 dialogism 是一种认识论,是一种分析框架,是人们看待事物的方法;有关 dialogicity 和 dialogism,参见李曙光(2007:62—63)的详细讨论;dialogization 一词也许更接近于 dialogicity,不过我们还是建议将它译为“对话化”。

论的核心。米哈伊尔·米哈伊洛维奇·巴赫金(Mikhail Mikhaïlovich Bakhtin, 1895—1975)于20世纪60年代被发现后,先后被冠以各种头衔:文艺理论家、文学批评家、语言学家、符号学家、美学家、思想家、伦理学家、历史文化学家、人类学家等;而巴赫金一直认为自己是哲学家。在1929年以朋友名义出版的语言学专著《马克思主义与语言哲学》(巴赫金,1998第二卷;Bakhtin / Voloshinov^①,1986a)一书中,巴赫金从社会学观点出发,对当时语言学中的两个流派进行了尖锐的批评,认为这两个派别都没有从社会学角度揭示语言现象。

巴赫金把第一个流派称作“语言科学中的个人主义的主观主义”,第二个流派为“抽象的客观主义”(巴赫金,1998第二卷:390)。第一个流派与浪漫主义有联系(同上:432)。巴赫金认为,以洪堡特(Humboldt)、福斯勒(Vossler)、克罗齐(Croce)等为代表的个人主义的主观主义(即第一流派)视语言为“一个由个人的言语行为实现的不间断的创作构造过程”,将“个人心理的规律”看作“语言创作的规律”,认为“语言创作是一种类似于艺术的能被理解的创作”(同上:390;着重号为原文所加);这和福斯勒的唯美学的语言观有关:“语言的思想本质上是一种诗的思想,语言的真实是艺术的真实,是一种能领会的美”(福斯勒,1910;转引自巴赫金,1998第二卷:393—394);在福斯勒看来,言语的个人创作行为是语言的基本现实;克罗齐的思想与福斯勒非常相似,在他看来,语言也是一种美学现象;巴赫金认为,第一流派强调语言创作的个人心理因素,阉割了语言社会性的交往功能。这一流派虽然重视表述的作用,却把该作用局限于个人心理的范畴,企图以个人的生活环境解释语言现象。

第二个流派主要的代表人物是索绪尔和巴利(Bally)等。他们的思想渊源可以追溯到17、18世纪的唯理论,与笛卡尔思维和新古典主义有着深层的内在联系;“整个唯理论的典型特征是语言的约定俗成和任意性以及把语言比作数学符号系统”(Bakhtin / Voloshinov, 1986a:57;巴赫金,1998第二卷:

① 尽管仍然存在争议,但大多数学者认为,署名为沃洛希诺夫(Voloshinov)的语言学专著《马克思主义与语言哲学》(*Marxism and the Philosophy of Language*)的真正作者是巴赫金(Bakhtin);故此,我们将这本专著的英译版的作者标注为Bakhtin / Voloshinov。有关该书的作者著作权问题,可以参见该书的译者前言、钱中文先生在《巴赫金全集》第一卷卷首所作的序(巴赫金,1998第一卷:序9—14)、《巴赫金全集》第二卷的题注(巴赫金,1998第二卷:547)和李曙光(2007:2)的脚注。

402);抽象的客观主义正如具有数学头脑的唯理论者那样,感兴趣的是“符号系统本身的内部逻辑,就像代数体系那样,完全独立于充斥符号的意识形态意义”(巴赫金,1998 第二卷:402—403;着重号为原文所加);在他们看来,“语言是一个稳定的、不变的体系,它由规则一致的语言形式构成,先于个人意识,并独立于它而存在”,“语言规则是特别的语言学联系规则,它存在于这一封闭的语言体系内部的语言符号之间”(同上:401;着重号为原文所加);这一流派把生动的语言变成了抽象的概念系统。

巴赫金认为,这些语言流派的弱点主要是,它们都非历史地、非社会地解释语言现象,最根本的是,它们在非交往中理解语言。巴赫金认为语言的本质在于交往。交往则涉及说话者和听话者;话语至少存在于两个人中间:它出自于说话者,又连接听话者,即他人,并回应他人的答语。巴赫金认为话语对于对话者的定位意义特别重大,并指出,“实际上话语是一个两面性的行为。它在同等程度上由两面决定,即无论它是谁的,还是它为了谁。它作为一个话语,正是说话者与听话者相互关系的产物。任何话语都是在对‘他人’的关系中来表现一个意义的。在话语中我是相对于他人形成自我的,当然,自我是相对于所处的集体而存在的。话语是联结我和别人之间的桥梁。如果它一头系在我这里,那么另一头就系在对话者那里。话语是说话者与对话者之间共同的领地”(同上:436;着重号为原文所加)。巴赫金的对话理论是其交往哲学的体现。

在1963年出版的《陀思妥耶夫斯基诗学问题》(见巴赫金,1998 第五卷)(其初版《陀思妥耶夫斯基创作问题》于1929年问世)一书中,巴赫金分析了陀思妥耶夫斯基的小说语言,提出了他著名的复调理论,进一步阐释了他的对话思想。他说,“复调小说整个渗透着对话性”(同上:55;着重号为原文所加)。巴赫金的对话性“比起结构上反映出来的对话中人物对话之间的关系含义要广得多”,它“绝不只是指他[陀思妥耶夫斯基——笔者注]的主人公说出的那些表面的、在结构上反映出来的对话”,“小说结构的所有成分之间,都存在着对话关系,也就是说如同对位旋律一样相互对立着”(同上:55;着重号为原文所加);巴赫金认为陀思妥耶夫斯基小说中每个人物都具有独立的“自主意识”,这是构成小说对话的基础。文学作品中的人物是有生命力的,有自己的思想、观念,而作家在复调小说里“描绘任何人”,都“把自我意识作为主导因素”,这种主导因素“本身就足以使统一的独白型艺术世界

解体”(见巴赫金,1998 第五卷:67)。但巴赫金强调,“作为自我意识的主人公,要真正描绘出来,而不是表现出来。也就是说,主人公不能与作者融合,不能成为作者声音的传声筒”,因此,“主人公与作者之间要确有一定距离”,“主人公变得相对地自由和独立了”(同上:67)。巴赫金“对话”理论还表现在,小说中人物与人物之间是平等的,有着自己的“言说”权。小说中对话机制能否实现,人物之间的“平等”原则是一个重要因素。巴赫金在《关于陀思妥耶夫斯基一书的修订》这份提纲中指出了陀思妥耶夫斯基这位艺术家的“三个发现”,其中第三个发现是:“在地位平等、价值相当的不同意识之间,对话性是它们相互作用的一种特殊形式。”(同上:374)

二、对话理论继续发展的空间

巴赫金的对话性思想弥散于他的所有作品之中。然而,他“只是偏重从哲学层面对语言使用进行宏观上的思考,而缺乏微观上系统细致的观察”;另外,“在应用方面,他仅仅运用超语言学思想对文学语篇进行了对话式解读”(李曙光,2007:iv),众多的非文学语篇则被他排除在外。巴赫金后期散存的笔记体现了语篇的对话性和独白性互相渗透、共生共存的思想,对话性与独白性之间只存在程度上的差别。有关对话性与独白性之间的差异,巴赫金未作深入系统的分析和阐释。当然,我们无法苛求巴赫金将对话理论发展到极致完美的地步,不过,这倒给我们留下了继续发展对话理论的空间,比如,我们可以从微观角度对语言的对话性进行细致的观察;在应用方面,我们可以根据巴赫金的超语言学思想对我国的外语教学课堂话语进行对话性分析,以探索和建立一种真正对话性的外语教学模式。

既然陀思妥耶夫斯基能够一反过去的小说家创造客体性主人公的传统,“在艺术构思范围内”创造“主人公的自由”(巴赫金,1998 第五卷:85),使作者与主人公处于平等的对话地位,那么在外语课堂上,教师是否更应该在统一的课堂设计的基础上,创造学习者的自由,或者更确切地说,教师是否更应该将本来就属于学习者的“言说”权还给学习者,从而使师生之间获得平等的话语机会和权力?

三、填补对话理论应用于课堂话语研究的空白

在本研究中,我们利用巴赫金的对话思想,对我国“外语教学课堂话语”