

对话与课堂^{*}

——回顾、反思与重构

谭芳

(哈尔滨理工大学, 哈尔滨 150040)

提 要: 本文从对话本体论的多重维度入手, 明晰对话及其相关概念的“和而不同”, 探讨教育领域不同层次上的对话定义与对话性的“殊途殊归”, 回顾对话与课堂的经典研究, 反思已有研究中存在的主要问题: 对话的定义在教育领域和课堂研究中理论——实证层面的不相吻合; 对话应用于课堂的宏观理论建构的论证不足; 对话与对话性两个概念的区分不够明确。结合二语习得理论建设的基本原则, 本文提出重构对话应用于课堂的研究路径建议, 以为外语课堂教学宏观理论的建构提供启示。

关键词: 对话; 课堂; 回顾; 反思; 重构

中图分类号: H09

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2014)04-0118-5

Dialogue and Classroom

— Review, Reflection and Reconstruction

Tan Fang

(Harbin University of Science and Technology, Harbin 150040, China)

The paper interprets the ontological meanings of dialogue from multi-dimensions, presents the distinct difference between dialogue and its relevant concepts, discusses the difference between varying interpretations of dialogue and dialogicity at different levels in education. The incompatible gap between the definitions of dialogue in the educational field and those in the classroom theoretical-empirical studies; the lack of both macro theory construction as well as the vagueness between the explanation of dialogue and that of dialogicity is regarded as the main existing problems and are reflected according to the basic principles of SLA theory construction. Finally, the present study gives the suggestions for the reconstruction of the theory in which dialogue is applied to classroom and provides implications for macro pedagogical theory construction of foreign language classrooms.

Key words: dialogue; classroom; review; reflection; reconstruction

1 引言

对话思想由来已久, 中国的孔子和西方的苏格拉底等著名思想家均通过对话来探究真理。随着20世纪初西方哲学的“语言转向”, 语言学实现了由传统的认识论到现代对话论的革命性转变, 彰显主体间性的对话越来越受到学界的推崇。近年来, 国内外学者将对话应用于课堂研究, 但是关于对话与课堂研究的系统阐释并不多见。作为一种理论, 对话的内容覆盖了哲学、文学、语言学、心理学、社会学以及教育学等多个领域, 对话的多

重维度也使其相关研究呈现出多样化趋势。外语课堂教学理论是二语习得理论中的重要组成部分, 在国外受到学界的重视 (Jordan 2004), 但是迄今为止, 国内外外语界尚未有针对外语课堂教学宏观理论建构的探索性研究。有鉴于此, 本文尝试在多重维度下剖析“对话”, 评介对话与课堂的经典研究, 反思相关研究中存在的问题, 结合二语习得理论建设的原则, 提出重构对话应用于课堂的研究路径构想, 以为外语课堂教学的宏观理

* 本文系黑龙江省人文社科研究项目“社会认知视域下外语对话课堂的构建——基于黑龙江、吉林两省英语课堂语料库的研究”(12512047)的阶段性成果。

论建构提供启示。

2 多重维度下的对话

2.1 和而不同——对话、对话主义和对话性

对话在不同的环境下,针对不同的研究目的,具有多重意义。苏格拉底(Socrates)用对话探寻真理从而服务于政治,杜威(Dewey)将对话用于社会和教学中的民主建设,弗莱雷(Freire)通过对话使受压迫的文盲摆脱其沉默和受压迫的地位,布伯(Buber)使用对话论述“我一你”这一新型的平等对话关系,伯姆(Bohm)透过对话探索人类广泛的体验过程,巴赫金(Bakhtin)使用对话强调永未完成的主体间的平等关系;哈贝马斯(Habermas)试图运用理性对话来解决当代社会的困境。他们的对话思想均赞同对话服务于解放的民主目的,也都被应用于教育领域。多重维度赋予了对话多重功能,开拓了对话的视域,也导致一些研究中对话及其相关概念的阐释不明(Asma 2010)。其中对话主义(dialogism)与对话性(dialogicality)这两个概念就极易混淆。虽然二者均源自巴赫金的理论,但是却各不相同。

对话主义研究会话如何影响人类语言和思维的形成。狭义上,指诸如双声性(double-voicedness)、外来词(alien words)和戏仿(parody)等语言的具体方面(巴赫金1998);广义上,指世界或存在的一种模式、作为一种认识论或是为其它方法提供的一种批评性的选择(Lähteenmäki 1998: 75)。Morson和Emerson强调其广义定义,认为对话主义作为“世界的一种模式”(a model of the world)(Morson & Emerson 1990: 49),即使是某种互动,也不应该是互动的同义词,它既不是处于布伯的我一你关系之中,也不是作为黑格尔与马克思的辩证法而存在。它是人与人交换言谈(utterance)的一种互动,但不仅仅是互动或对话。Linell(2003)对于对话主义的理解更具开放性,他认为对话主义不是一致的学派或理论,不同对话研究者的理论观点各异,无法达成统一。

对话性由语言本身的性质决定,它造就了话语本身,是语言的本质属性。对话性是对话的一个重要组成部分,是服务于他人新意图的声音表达或词语使用(Bakhtin 1981)。对话性指话语或语篇中存在的两个以上相互作用的声音,并构成同意和反对、肯定和补充、问和答的关系(巴赫金1998)。日常自由会话是对话性的基础,对话还会向独白、向非对话形式渗透,从而使其具有对话性。传统的独白体语篇同样具有对话性(巴赫金

1998)。对话性适用于言语表面和言语内部,甚至适用于思维过程。它是描述课堂话语本质是否是“对话的”(dialogic)的一个基本概念(Asma 2010)。

简言之,对话、对话主义、对话性3个术语“和而不同”,它们都和语言有着密不可分的联系,但却是3个不同的术语。对话作为传统的语言学学术语,是人类口头互动的基本形式,具有各种不同的隐喻意义;对话主义更接近哲学上的理论术语,而对话性是语言的本身属性。

2.2 殊途殊归——不同层次上的“对话”

Wegerif(2007)指出对话是思想的交流,分析对话的定义及其在教育中的应用。他将对话分为与意义交换直接相关的对话(as pertaining to dialogue)、认识论范式的对话(as an epistemological paradigm)以及自我终结的对话(as an end in itself)。认识论范式的对话包含了与意义交换直接相关的对话,而认识论范式的对话和与意义交换直接相关的对话又包含于自我终结的对话中。与他人口头交际的对话则独立于这3种对话之外。在与他人口头交际中,对话与意义交换直接相关,与未被赋予新意的一些概念,“如‘合作性学习’(collaborative learning)、‘讨论’(discussion)、‘社会互动’(social interaction)或‘探究社团’(community of inquiry)等”一起使用,失去了其潜在的丰富性(Wegerif 2007: 14)。当将对话视为认识论的框架时,独白是不存在的。因为意义本质上是对话的,独白也是对话的,不同思想的不同声音通过互动才能建立合理的意义。

话语、多声(multi-voicedness)和表述的开放性都是独白的或是对话的(Morson & Emerson 1990)。认识论范式的对话侧重对话的广度;与意义交换直接相关的对话更加具体,侧重对话的深度。Wegerif(2007)把对话作为知识建构的唯一一种手段,认为在教育理论中,将巴赫金的社会本体论对话理解成为一种“自我终结”更好。对话不是为了建构知识、发展技能、或建构身份“达到目的的手段”(means to an end),而是一个空间(即学习空间)的开放,教育是使学习者进入学习的开放空间。将对话视为一种“自我终结”比前两种对话定义更加宽泛。自我终结的对话及认识论范式的对话是在哲学层面的讨论,而与意义交换直接相关的对话则与课堂教学对话直接相关。

因此,对话的定义不同,对话性就不同。理论上对话定义的不同,相关研究中的研究内容势必不同。多重维度下的对话,使得与对话相关的研

究,既可以是对话语的对话性这一语言本身属性的研究,也可以是将对话隐喻性地应用于课堂的研究;而对话隐喻于课堂的研究既可以是哲学层面的对话研究也可以是教学层面的对话研究。不同层次对话的定义与对话性可谓“殊途殊归”。

3 对话与课堂

3.1 对话教学

Alexander (2008) 将“脚手架对话”(scaffolded dialogue) 应用于对话教学(dialogic teaching)。他重新思考了课堂中师生间的权力平衡,提出了基于语言、思维和学习研究的对话教学。对话教学不是精确表达的系列规则、程序和技巧;而是与教、学、课堂互动紧密相连。它具备5个主要标准:集体(collective)标准、互惠(reciprocal)标准、支持(supportive)标准、积累(cumulative)标准、目的性(purposeful)标准。如果说 Alexander 的研究侧重教育理论层面,那么 Nystrand 提出的对话教学(dialogic instruction) 则兼顾了课堂教学的理论探讨和课堂话语的实证分析。

Nystrand (1997) 研究了美国高中英语课堂话语,指出对话教学与独白教学的区别在于:对话教学主要受社会建构主义思想影响,认为知识在互动的动态过程中不断再生,是学生和教师修改、延伸话题的教学;它提倡多视角互动,教师不是向学生传递知识的权威。学生是积极的思考者,通过彼此的互动来建构知识,学生的阐释和个人经验也是知识的重要来源。对话讨论有助于学生的话语参与和对话协商,对知识理解异常重要。独白教学主要受行为主义思想影响;课堂中由教师传递知识、控制话语。教师为知识的来源,学生是知识的被动接受者,没有时间阐释、讨论文本,也没有时间与教师或同伴一起建构知识。教师忙于向学生传递知识,文本式(recitation) 互动虽然被教师用作教学的一种策略,但却只是表面上的(superficial)、程序性的(procedural) 拒绝多样声音的,因而不利于扩展话语。因此,独白教学是单向一维的,对话教学则是双向二维甚至多维的。

3.2 对话探究

Wells (2010) 从哲学层面解读知识概念、追溯知识来源、分析获取知识的途径,在维果斯基关于语言和思维的关系理论、勒恩提叶夫的活动理论以及韩礼德的系统功能语言学的基础上构建了新的学习理论——对话探究(dialogic inquiry), 并指出社会文化理论框架下的教育要通过教育者与受教育者的交流和对话来完成。Wells 倡导的

教师与研究者的合作学习共同体已在各国得到普遍认同。鉴于课堂交际通常都以教师和学生之间的不对称关系为特点(Alrø & Skovsmose 2004: 27),如果说 Wells 倡导的通过师生共同的课堂交流与探究来获取知识已经成为我国外语课堂教学改革的目标(Wells 2010),那么 Marchenkova (2005) 提出的师生平等的理想的对话课堂,则是外语课堂教学宏观理论建设与教学实践的指导方向(谭芳 2012)。

3.3 对话课堂

Marchenkova (2005) 倡导的二语对话课堂(dialogic classroom) 是基于巴赫金理论的课堂,与传统的独白主导、教师中心、学生(多数时候)面对权威文本(authoritative texts) 的课堂形成了鲜明的对照。独白课堂中,学生代表的文化是相互孤立的,他们不将彼此的交流作为课堂经验的一部分。而对话课堂鼓励学生的参与,开发了学生独特的视域、价值观与世界观。学生进入课堂前已具备了独特的声音,对话课堂尊重并帮助学生发展个体的声音。身份建构是对话的,学生参与到对话讨论中与他者一起完成个体单独不能完成的任务,这也加强了各自的身份建构。声音不能孤立存在,只有存在他者的倾听或是有另一个声音回答它的时候,知识建构才能出现。教师的任务是确保声音在动态的回合(dynamic exchange) 和固定的秩序感(a sense of fixed order) 之间达到复调的平衡(a polyphonic balance)。对话课堂是向心力和离心力之间的灵活平衡。向心力来源于教师和大纲、课程和标准语言形式。离心力来源于学生在交际实践中的失谐(mismatches)、不参与(nonengagement)、不回应(nonresponsiveness)、消极框架(negative stereotypes) 和反抗(resistance)。这些因素的动态平衡在课堂中构成了对话。

在对话教学、对话探究、对话课堂的研究中,对话隐喻于课堂的研究思路各不相同,但它们都赞同对话的主要特点:即强调课堂中学生和教师共同参与的对话关系,重视将对话参与者的经验考虑在内的知识的对话建构,并推崇有力、有效的教与学的对话互动。

4 反思与重构

对话与课堂的研究虽然百家争鸣,但是对话本身的多重维度导致对话与课堂的研究中存在以下问题:(1) 对话在教育层面与课堂研究中理论与实证层面的不统一。多重维度下的对话,其相

关概念的“和而不同”和在教育领域不同层次上的对话定义与对话性的“殊途殊归”,使对话被用于课堂研究时,具有多重的意义。在已有的对话与课堂的研究中,鲜见对话及其相关概念的明晰阐释,这导致了“对话”在教育层面的定义与对话在课堂研究中理论与实证层面定义的不统一。理论概念及其关系定义清楚,内部逻辑关系一致,语言表述连贯(无自相/前后矛盾)是二语理论建设的基本标准之一(Jordan 2004)。上述对话应用于课堂的研究中,理论上缺乏对话及其相关概念的深入剖析,实证中对话的阐释仅仅是从口头交际出发,而不是从意义的交流入手,或者只是假设在任何的意义交流中,都存在一种口头互动。在Wells和Alexander的研究中,教学中出现常规意义上的对话,即对话教学法。Wells强调的对话探究,是学生在合作团体中进行探究,对话限定在通过对话学习的教学范式上,强调对话是否从探究中获取其自身意义,或者说对话探究是最能反应教学对话方法的范式。与Wells相似,Alexander讨论了“脚手架对话”拥有最大的认知潜能,因为它可能“满足对话教学的标准”所需的课堂话语种类。Nystrand依据一些方法论框架,划分了对话的话语频率,认为用对话话语进行的教学就是对话教学,反之是独白教学。Marchenkova(2005)认为二语对话课堂应该是以巴赫金理论核心之语言、文化、自我为基础的理想平等课堂。这些研究中对话的意义各不相同,对话成为令人困惑的概念。(2)当对话应用于课堂研究时,对话观点各不相同,方法各异,缺乏课堂教学的宏观理论建构与系统的研究方案。Nystrand和Alexander认为对话教学是与独白主导的课堂教学实践形成鲜明对照的教学方法,他们的研究比Wells的对话探究更加宽泛。虽然宽泛理论不易实证,但是理论涉及面越宽越好;缺陷可以通过一部分验证得以克服(Jordan 2004)。Nystrand和Alexander都更加侧重理论的宽泛性。但是出于经济原则,一个好的理论应含有最少的基本范畴,具备最简的模式(Jordan 2004)。这是Nystrand, Alexander和Wells3者的研究均未涉猎的。Marchenkova过多关注巴赫金的对话理论,对于对话课堂只是在理论上一笔带过,并未明晰对话课堂的内涵外延,也未建构外语对话课堂的宏观理论,更未对外语对话课堂研究的方法论取向进行讨论,她虽然仅在哲学层面思考对话课堂,但是她深入阐释了对话理论的涉及面,也明确地指出了对话课堂的基本范畴。而理论需要经得起实证研

究的验证或挑战,研究路径越开放清晰,理论就越坚实;危险的理论通常是预测过于大胆,且过度;难于或无法验证(Jordan 2004)。因此,就Marchenkova的研究尚未提出清晰的对话课堂研究路径而言,其提出的对话课堂理论是否坚实,还有待考证;她提出的“二语对话课堂”只是揭开了对话课堂研究的冰山一隅,具有“犹抱琵琶半遮面”的朦胧色彩。(3)对于对话与对话性的二分不明确。对话具有多重维度,多个隐喻意义;对话性是语言的本质属性,因此对话谈话(dialogic talk)是语言学概念;而在对话教学、对话探究、对话课堂中,对话具有隐喻意义(对话被赋予一定意义)。课堂中的对话谈话是针对课堂参与者互动言语的对话的——非对话的二分进行的,这就要在研究中明确区别对话与对话性。如果研究未涉及课堂话语的对话性问题,就意味着研究只是将课堂师生或生生互动的会话回合纳入研究,而未将课堂独白纳入研究范围。但是如果从认识论视角审视对话,独白也具有对话性且其对话性从来都不是零,课堂话语中的独白也就应该纳入研究范围。如果将对话视为意义交换,课堂话语中独白的对话性就不必是零,独白在研究中也不应该被忽视;而如果将对话视为口头交际,那么课堂话语中独白的对话性就是零,研究中独白则不需加以讨论。因此,Alexander,Wells和Nystrand的研究实际上都是将对话局限于口头交际的研究。

理论是构成一门学科的基础。如果没有理论,只是单个的经验研究结果,那么我们在认识社会现象的过程中,就会存在一定的局限性。外语课堂教学宏观理论对于研究者或师生认识教学现象及其本质有着重要作用,重构对话应用于课堂的研究路径对于外语课堂宏观理论建设具有重要启示。而对话谈话,(1)与其它描述课堂话语种类的相似范畴相联系;(2)与对话教学和对话教育相联系;(3)与如何定义对话及对话所服务的理论方法或是实证相联系;(4)与话语分析方法相联系;(5)与其自身是如何与学习相关相联系(Asma 2010)。这些均体现二语言习得理论建构的重要方面,即理论建构中涉及的定义、最简核心范畴、实证研究及研究路径等(Jordan 2004),因此对于对话应用于课堂的相关理论建构具有启示作用。

综上所述,本研究为将对话应用于课堂的外语课堂宏观理论建构的重构提出几点建议:(1)对话应用于课堂的研究应首先明确对话的定义,对话的定义直接或在很大程度上决定了实证研究

对象的范围及开展研究的方法。在明晰对话定义之后,对于应用于课堂的对话给出明确的定义及提供相应的理论支持,阐明研究是从对话性这一语言的根本属性入手还是从对话的隐喻意义入手。鉴于关键范畴在理论建构时的重要性,对话应用于课堂的理论建构也必须有关键范畴。(2)对话通过话语来实现,二语课堂是二语习得者习得二语的主要场所,这里具有特殊的物理和人文环境,受特定机构的价值和规则的制约,而课堂的主要参加者是各具个性的个体成员——教师和学生,他们处于相互发展关系的一定常态之中。对话和意义的创造又总是依赖于声音产生的语篇和语境。因此,课堂话语是二语习得的实然对话,是课堂对话最为集中的表现。对话应用于课堂的研究应和课堂话语分析相联系。(3)未来的实证研究将不断对所建构的外语课堂宏观教学理论进行证实或证反,这就需要结合课堂语料与访谈展开诸多的实证研究,生成若干新理论,并且通过各个个案研究之间的比较与理论饱和最终为成型理论的形成提供基础。因此,对话与课堂的反思和重构的研究路径是开放的,是随着中国外语教育理论与实践的不断发展而逐步完善的。

参考文献

- 巴赫金. 巴赫金全集[M]. 石家庄:河北教育出版社, 1998.
- 谭芳. 巴赫金理论视域下的外语对话课堂理论探究[D]. 东北师范大学博士学位论文, 2012.
- Alexander, R. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* [M]. Thirsk: Dialogos, 2008.
- Alrø, H. & O. Skovsmose. *Dialogue and Learning in Mathematics Education-Intention, Reflection, Critique* [C]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- Asma, A. M. *Uncharacteristic the Dialogicity of Classroom Talk: Theoretical and Empirical Perspectives* [D]. Leeds: The University of Leeds, 2010.
- Bakhtin, M. M. *The Dialogic Imagination: Four Essays* [M]. In M. Holquist (ed.). Austin: University of Texas Press, 1981.
- Jordan, G. *Theory Construction in Second Language Acquisition* [M]. Amsterdam: John Benjamins, 2004.
- Lähteenmäki, M. On Meaning and Understanding: A Dialogical Approach [J]. *Dialogism*, 1998 (1).
- Linell, P. *What is Dialogism: Aspects and Elements of a Dialogical Approach to Language, Communication and Cognition* [M]. Lecture First Presented at Växjö University, October, 2000.
- Marchenkova, L. A. *Interpreting Dialogue: Bakhtin's Theory and Second Language Learning* [D]. Columbus: The Ohio State University, 2005.
- Morson, G. & C. Emerson. *Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics* [M]. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- Nystrand, M. *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* [M]. New York: Teachers College Press, 1997.
- Wegerif, R. *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning* [M]. New York: Springer, 2007.
- Wells, G. *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2010.

收稿日期: 2013-09-03

【责任编辑 谢群】