

论课堂话语的意义世界

戴莹¹ 杨道宇²

(1. 渤海大学 教育科学学院, 锦州 121000; 2. 湖南师范大学 教育科学学院, 长沙 410081)

[摘要] 课堂话语不是空无所有的游戏,而是专业育人的实践系统,至少具有三重功能意义:一是语体层面的学科实践功能,主要表现为课堂话语通过再语境化实现知识原始生产过程的再生产,通过策略性行动达成教学目标;二是话语层面的世界再现功能,主要表现为课堂话语通过自身与世界的表现被表现关系而客观地再现其所言及的世界,并在客观再现世界的过程中渗入认知方式与价值立场,从而使“再现”具有社会性;三是风格层面的身份秩序功能,主要表现为课堂话语通过权力控制维持着课堂秩序,并通过意识形态所形成的个体身份建构和国民身份认同而维持着社会秩序和国家秩序,最终形成课堂秩序、社会秩序与国家秩序的有机统一。

[关键词] 课堂话语; 学科实践; 世界再现; 身份秩序

[中图分类号] G622.4

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2022)03-0073-08

课堂教学虽然从来都不只是话语,但往往以话语为主要表现形式,即便非话语的实践活动亦常常以话语的形式表现出来,这就使我们可以借助话语分析来考察课堂话语是如何在课堂实践中起作用的,是如何参与社会建构的。

已有课堂话语的研究取向主要包括实证主义、自然主义、批判主义、技术主义与功能主义(安桂清, 2013),研究主题主要有课程内容的话语、社会控制的话语与显现个性的话语三类,研究层面可分为语言自身层面、话语载体层面、心理认知层面、社会互动层面、个性表达层面等。

为超越将课堂话语视为课程知识、将课程知识视为事实性知识、将知识授受效率提升作为唯一追求的话语分析局限,本文借用英国语言学家诺曼·费尔克劳(2021)的话语分析方法论——融系统

功能分析(SFA)和批判性分析(CDA)为一体的社会科学话语分析方法论,将话语区分为语体(genres)、话语(discourses)与风格(styles)三层面,认为“语体即行动,分析语体即是将话语当作‘实践行动’去研究”“话语即再现,分析话语即是将话语当作‘世界再现’去研究”“风格即认同,分析风格即将话语当作‘身份认同’去研究”。以此为基础,本文试图建构一套分析课堂话语复杂性的理论框架,从而立体地而非单向度地揭示课堂话语的多重意义世界。

一、课堂话语即学科实践

(一)课堂话语即再语境化的学科性实践

课堂教学作为历史经验转化为个体经验的生命实践过程(UNESCO, 2021),决定了课堂话语在

[收稿日期] 2022-03-22

[修回日期] 2022-04-15

[DOI 编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2022.03.008

[基金项目] 湖南省教育科学“十四五”规划课题“新时代教师教学评价素养的内在结构与培育路径研究”(ND211066)。

[作者简介] 戴莹,副教授,硕士生导师,渤海大学教育科学学院,研究方向:课程与教学论;杨道宇,教授,博士生导师,湖南师范大学教育科学学院,研究方向:课程与教学基本原理(yangdaoyu2035@163.com)。

[引用信息] 戴莹,杨道宇(2022).论课堂话语的意义世界[J].开放教育研究,28(3):73-80.

语体层面上首先表现为重演他人实践经验的“再语境化”过程。“再语境化”(recontextualization)是借用社会学家伯恩斯坦(Bernstein, 1990)的概念,这里特指通过话语转化,将知识的原始生产实践要素从自身语境中移出,转而移入课堂教学实践,使知识的原始生产因进入教育学语境而具有教育意义,因为原始生产实践的“实践性语体”被转化成“教育性语体”。

完成这种转化的再语境化策略主要包括结构化、具身化、意义化、符号化四种。一是原始生产实践的结构化。知识的原始生产实践是一种连续性认识实践,教育者只有将其结构化为认知探究图式才能被学生更好地掌握。这里的结构化是双重的:从知识层面看,结构化不仅意味着将知识的原始生产过程阶段化并提炼出各阶段的关键特征,而且意味着将各阶段联系起来形成知识原始生产结构图;从教育层面看,结构化意味着将知识原始生产结构图转化为适合学生年龄特征的知识生产流程图,从而使知识的原始生产结构转化为促进学生发展的知识再生产结构,一种促进学生掌握知识生产过程的实践性心理结构(郭元祥, 2021)。

二是关键环节的具身化。如果说结构化是将知识的原始生产实践转化为实践结构图,具身化就是将实践结构图转化为学生全身心投入的探究与体验,从而使知识原始生产过程的重演不仅是心理重演,更是知行合一的实践重演。这种实践重演不是重演知识原始生产的漫长历程,而是重演知识原始生产的关键环节,并在关键环节上做深、做实、做强。重演知识生产过程不能仅仅是压缩与删减,亦需要填充与增加:压缩与删减是为了去除无发展意义的多余动作(王策三, 2004),填充与增加是为了更深刻地掌握关键环节、更丰富地体验知识生产的心路历程、生成更深刻的认识与情感。

三是原始生产实践的意义化。“人是一种意义性的存在,人所栖居的世界是一个意义世界,只有人才有意义世界”(海德格尔, 1987)。知识生产的原始实践虽对学生的情意乃至整个精神世界具有教育启蒙的“假定性意义”,但这种“假定性意义”只有被打开,才会使学生建立原始生产实践与自己意义世界的关联,才会使学生自觉构建原始生产实践对自己的存在意义,才会使学生有动力进行

知识再生产(郭元祥, 2021)。从这种层面讲,课堂话语是帮助学生建构知识生产实践活动的意义活动,打开的是知识的德性空间而不仅仅是知识的生产过程,形成的是科学品格、精神自由与整全人格,而不仅仅是知识生产能力,实现的是知识的立德铸魂功能,而不仅仅是知识的方法功能(杨道宇, 2021)。

四是原始生产实践的符号化。课堂话语不仅是推动学生从事知识再生产实践的使动性工具(诺曼·费尔克劳, 2021),更是将知识再生产实践内化为学生素养的符号化工具:作为使动性工具,课堂话语使师生产生了非话语的知识再生产行为活动;作为符号化工具,课堂话语是对知识再生产活动的记载,其功能是再现知识再生产活动。从再现的内容角度看,课堂话语不仅要再现知识再生产活动中形之于外的身体动作,而且要再现支撑外部身体动作的心路历程;从再现的层次角度看,课堂话语的再现包括个体化再现、类型化再现和本质化再现:“个体化再现”指直观地再现一个个具体的、特定的知识生产事件;“类型化再现”指通过具体知识生产事件的归纳分类而再现类型化的知识生产实践;“本质化再现”指超越知识生产实践的经验世界直指知识生产实践的可能世界,并通过可能世界获得知识生产实践的纯粹本质(诺曼·费尔克劳, 2021)。课堂话语从“个体化再现”途经“类型化再现”再到“本质化再现”,是学生思维活动从低阶思维向高阶思维的深化过程,这一过程从“动作化思维”开始,途经“图式化思维”而达至“符号化思维”,所形成的分别是知识生产实践的技能、方式和范式,使学生超越知识生产技能而走向知识实践智慧。

(二)课堂话语即目标达成的策略性实践

课堂教学虽在实质内容上表现为再语境化的学科实践,但在专业形式上表现为目标达成的策略性实践。依据其目标差异,课堂话语实践可分为学术理性主义、学习者中心主义和社会中心主义(Deng, 2020)。

一是学术理性主义话语。在学术理性主义看来,课堂话语是传承学术文化与发展学生智力的策略性实践,因而须注重知识、注重学术性科目、注重学科基本结构。从这个角度看,将知识视为智力

发展的手段是不够的, 还须将知识掌握视为智力发展本身的内在组成部分, 因为智力是内容与形式的有机统一, 思维之心必须且只能寓于知识之体(瞿葆奎等, 1993)。依据知识边界的性质, 课堂话语至少具有三种图景: 边界固定图景、边界终结图景、边界维持与跨越的互动图景。在边界固定图景中, 课堂话语带有本质主义倾向, 常持机械主义客观认识论, 主张知识是对事物本质的把握, 且这种把握是一劳永逸的; 在边界终结图景中, 课堂话语持建构主义倾向, 认为知识边界是人为且趋于消亡的, 因此常持学科融合教学论、项目驱动论、视角相对论观点; 在边界互动图景中, 课堂话语虽可把握客观事物但其把握不是一劳永逸, 而是可错的, 因此必须保持开放性, 既对后来者开放, 又对其他学科开放, 从而使得知识的边界维持与边界跨越成了获取知识与创造知识的必要条件(麦克·扬等, 2021)。

二是学习者中心主义话语。与偏重智力发展和学术传承的学术理性主义不同, 学习者中心主义认为课堂话语在本质上是开发学生潜力、达成学生自我实现、促进学生个性自由的策略性实践, 因而应以学习者的兴趣与经验为中心而不是以知识或社会为中心; 应将知识视为促进儿童经验生长、提升儿童生存力的工具而不是视为与客观事物相符合的真理; 应回归儿童的生活世界而不是追求学术性知识或成人的社会世界; 应以儿童的生活经验为中心进行统整性学习而不是割裂世界的分科式学习, 应强调日常经验与学术知识的联系与统整而不是割裂二者; 应注重儿童的自主发展而不是被动发展, 尤其在知识学习上应让儿童成为知识的自主建构者而不是知识接受者(林智中等, 2006)。

三是社会中心主义话语。与偏重知识的学术理性主义和偏重学生的学习中心主义不同, 社会中心主义认为包括教学在内的教育系统是整个社会系统的一部分, 应以社会生活为中心, 并依据对待社会生活的态度而分为社会效率主义与社会重建主义两种话语类型: 社会效率主义提倡课堂话语是适应社会的工具而不是儿童兴趣的游乐场, 应关注个体职业培训以满足社会的人才需求而不是个体兴趣满足, 学术性知识只能以促进职业教育的名义而非以知识本身的名义安排在教学; 社会重建主义主张课堂话语是改造社会而非适应社会的工

具, 应关注社会挑战、以社会问题为中心, 努力使学生成为社会改造者而非适应者, 因此应教学生批判性思维而非职业技能, 应赋权学生使其获得解放而非压制学生使其成为顺应者(Deng, 2020)。

中国形成的素养化课堂话语与应试化课堂话语是以上三种话语的变体与不同组合: 素养化课堂话语关注学生的素养生成而非知识获得, 关注知识的素养生成功能而非知识本身, 焦点在素养的社会性而不仅仅是学生的个体兴趣, 因此可视为儿童中心主义话语与社会中心主义话语的有机组合; 应试化课堂话语以应试为目的, 形成的是以考定教、以考定学的话语逻辑, 考什么就会形成什么样的课堂话语: 以前重知识从而形成了知识取向的课堂话语, 现在重素养从而孕育了素养取向的课堂话语; 以前重知识掌握, 现在重知识运用, 因为素养被界定为运用知识去做事。从这一角度讲, 素养化课堂话语与应试化课堂话语不存在难以调和的必然矛盾, 因为一旦改革高考, 让高考考素养、全面考素养、考全面素养, 二者的矛盾将会在根本上得以化解。然而, 遗憾的是, 路虽有了, 但很漫长, 改革至今仍在路上, 因为高考改革不仅受制于理念, 也受制于手段。问题是现在的高考仍难以满足新高考理念的需要, 虽然近年高考技术取得某些突破。

二、课堂话语即世界再现

(一) 课堂话语即客观性地再现世界

知识虽总有其创造者, 但知识一经创造出来就具有独立于创造者及其创造过程的客观性。这种客观性使课堂话语成了言及、表征事物的话语, 其根本功能是将所言及的世界再现出来。

课堂话语再现事物的客观性标准主要有二: 一是程序客观性标准。它指课堂话语通过再现知识生产过程的客观性而使学生获得客观性知识。知识生产过程的客观性通过知识生产活动所遵循的认知价值和认知规范加以确定: 认知价值表明了知识生产的目的在于认识事物, 认知规范是达至这一目的的手段, 二者使知识生产活动虽为社会性实践, 但具客观性(迈克尔·扬, 2019)。二是结果客观性标准。它指课堂话语依据真理符合论标准而将所言及的实在作为客观性的内在标准。这一标准以实在论为基础, 预设了一个独立于言语之外的实在及其可认识性: 一是在本体论上, 认为实在存在, 并

且是真实的存在;二是在认识论上,认为实在可以认识,认识的真理在于认识与所指称的实在相符,认为人虽难一次性地正确认识实在,但可借助认识的反思不断提升认识实在的准确性(刘鹏, 2012)。

课堂话语再现的“实在”可分为物理世界、社会世界和精神世界,相对应的学科分别是自然科学、社会科学和人文科学。三大学科的研究对象虽不同,但可依据抽象程度而相对统一地分为事物的具体个体、经验本质与纯粹本质三层次(刘丽霞, 2014)。事物的具体个体指向人直接经验的一个个具体事物,经验本质指向通过归纳而获得的某类事物的特征,纯粹本质指向通过抽象思维和本质直观而把握到的一事物之所以成为该事物并区别于其他事物的纯粹理型。纯粹本质与经验本质的根本区别在于纯粹本质超越了利用现实世界归纳事物本质的限制而利用现实世界与现实的可能世界把握事物本质,从而超越经验限制而直达超验的纯粹之境。经验本质与纯粹本质既可能统一亦可能不统一,如统一则统一于纯粹本质。依据对象的抽象层次,课堂话语再现可相应地分为个体式再现、类型化再现和纯粹化再现三层次,再现的分别是事物的经验个体、经验本质和纯粹本质(见表一)。

课堂话语与事物之间的表现与被表现关系规定了学习的根本目的在于理解课堂话语所言及的事物而不是课堂话语本身(李政涛, 2021)。话语是表现物,其所言及的事物是被表现物,二者是摹本与原型关系,从而决定了话语的根本功能在于将事物再现出来。从这种意义上讲,教师对课程文本的解释不是空无所有的话语游戏,而是将不在现场的事物或虽在现场但隐蔽的事物本质再现出来的显现运动。在此过程中,教师应时刻警醒自己对课程文本的任何解释都有对象且对象都是确定的,故都分正误(张江, 2021),所有的正确解释都应避免解释者随心所欲的偶发奇想和难以觉察的思维局限,

而将解释的注意力停留在课程文本所欲再现的事物本身上(汉斯-格奥尔格·伽达默尔, 2010)。为此,教师应区分课程文本的“意义”与“意味”,从而将解释的首要任务定位为课程文本所言及的事物本身,而不是去玩味课程文本“原意”对师生的启发,虽然后者对学生身心发展具有重大价值(杨道宇, 2013)。在此过程中,学生不应因教师话语优美而迷恋其中,从而将对教师话语的记诵作为听话的根本目的,更不应像后现代语言观那样认为“话语的意义在于话语本身,话语之外,无物存在”(屠友祥, 2017)。因为话语一旦替代其所表征的事物而成为学习对象,师生对话就蜕变成了游戏,丧失了教学生认识世界的根本功能。因此,学生应时刻牢记课堂话语是事物的话语,听话的根本目的不是牢记话语本身,而是通过话语去把握其欲再现的事物本身,故而不仅要听话,更要听透话——通过话语而直达事物本身(杨道宇, 2018)。

(二)课堂话语即社会性地再现世界

话语虽是世界的再现,但不同的话语是对世界不同的看法,以不同的视角再现着世界,从而使世界呈现不同的样子(诺曼·费尔克劳, 2021)。视角是呈现世界的方式,是把世界看作为(seeing-as),是世界某方面渐露头角(亚历山大·托马斯, 2010)。视角如同黑暗中的光束从某角度将事物照亮,使事物的某方面显现出来,同时光束所不及的地方则继续被黑暗遮蔽着,甚至比没光时更隐蔽;事物的复杂性决定了研究事物须依视角而行,而视角在抓住事物某方面进行研究的同时将其他方面悬置起来于不顾,因而在深刻揭示事物某方面的同时也遮蔽了事物的其他方面。研究之所以这么做,不是研究的过错,因为不这样做,研究就难以深入进行。尽管如此,研究的视角性却使读者在借助某一知识获得对事物深刻理解的同时,亦须警醒该视角的局限性;课堂话语虽在再现世界的客观性方面要求较高,但亦须注意其视角性:在看其照亮与凸显世界哪些部分的同时,亦须注意其所忽视的部分,并由此深入分析其所加持的视角(诺曼·费尔克劳, 2021)。

视角是社会性的,它是特定认识方式与利益方式的有机组合:作为认识方式,视角泛指认识主体在认识事物过程中所使用且不得不使用的感官、仪器、理论框架等中介而形成的特定认知倾向与

表一 课堂话语再现对象的类型与层次

对象类型	对象层次		
	物理世界	社会世界	精神世界
个体式再现			
类型化再现			
纯粹化再现			

规则,从而使认识主体只对特定类型、特定范围的对象有反应,进而使同一事物在不同视角下呈现出不同样子,每种视角所呈现的事物样子都是对事物的真实反映,但这种真实往往是片面性真实,尽管片面性真实不意味着相对主义,更不意味着虚无主义,因为通过视角获得了对事物的视角实在性(蔡海锋,2015)。这种基于自然科学提出的视角实在性在社会科学领域相应的表现是社会实在论,它认为知识虽是社会建构的,但知识不同于意识形态,因为“它认真对待外部世界的实在性”;同时知识因为其视角性而保持着自身的开放性,时刻准备接受挑战与改变,虽然新知往往是现有的最具竞争力的知识(迈克尔·扬,2019)。然而,视角不仅仅是认知方式,而且是社会利益、立场、价值与期望的表达方式,从而使知识话语“不仅按照世界的样貌再现着世界(更确切地说是看上去的样貌),而且它们投射、想象从而再现着不同于现实世界的可能世界,并把它们融入长期目标之中以便把世界朝着某种特定方式进行改变”(诺曼·费尔克劳,2021)。换句话说,话语不仅再现着事物的实然样子,还再现着事物的应然样子,一种按照特定利益、价值立场而塑造出来的样子,进而使话语拥有了规范事物的意义,即让事物按照人所设定的样子去发展。不同话语相互冲突的根源,不仅在于认知方式和价值立场的不同,更在于某种价值立场获得了系统的权力从而获得了解释世界的权力,并按照其所建构的世界理型而重塑世界(诺曼·费尔克劳,2021)。

话语的视角性使师生在关注课程文本客观再现世界的同时,亦应关注“世界再现”之中的社会性,一种包含认知立场和价值立场的社会性,从而自觉反思课程文本反映的是“哪种认知立场,哪种价值立场”“这又是谁的认知立场,反映的是谁的利益”,使自己对事物的认识在依靠某认知立场的同时超越该认知立场的局限而走向视界融合,并在视界融合中指向更大范围的客观性,在依靠某价值立场的同时超越阶层的特殊利益,进而站在国家与社会的价值立场看问题。课堂话语是对官方课程文本的再语境化,教师应使课程文本无论采取哪种认知视角最终都须以适合学习的认知视角呈现出来,无论代表哪个阶层的特殊利益都不能僭越国家的整体利益并最终符合学生成长的方式表达出

来。从这一角度讲,课堂话语不仅是再现世界的话语,更是各种视角通过竞争而产生的混搭性话语,并以符合儿童认知方式和发展利益的形式呈现出来。这样的话语一经建构出来便具有了维持教学秩序和塑造身份认同的功能。

三、课堂话语即身份秩序

(一)课堂话语即权力控制的课堂秩序

课堂话语不仅是再现学科实践的专业性话语,而且是权力控制的支配性话语,二者有机融合,从而使得课堂话语的权力分析常常伴随着专业性话语分析。

分类是权力的运行形式。教学权力总是在话语类型之间的关系中运行,创造着各种话语类型,并在不同话语类型之间建立并维持着界限,从而使不同的话语类型保持适当的隔离。这种隔离具有内外两种功能:于外,话语分类创造了教学秩序,使内在于分类之中的各种矛盾、断裂与困境都必然地被隔离所压制,并通过积极的秩序引导和消极的权力压制而维持着、约束着人际关系;于内,话语分类内化于个体之中,形成了个体的心理防御体系,从而使个体自觉或不自觉地据此对抗着类型隔离被弱化的可能,使被隔离所压制的矛盾、断裂与困境不被凸显出来,进而使教学分工有条不紊地进行(巴兹尔·伯恩斯坦,2016)。教学权力对课堂话语进行分类创造了各种话语场域,形成了不同语境。区分教学语境类型的关键是分类原则,它在个体层面塑造着认知规则,从而引导说话者在不同教学场域说出符合语境期待的合理性话语。教师的课堂话语分类常在学生与课程维度发生。在学生维度上,学生可分为好生与差生,从而催生了不同的权力话语:一般而言,教师会给学习好又听话的学生较大自主权,给学习差又不听话的学生严厉惩罚,给学习好但不听话的学生宽容性惩罚,给学习差但听话的学生鼓励性引导。在课程维度上,课程可分为弱分类课程与强分类课程两类:相对而言,活动类课程属于弱分类课程,学术类课程属于强分类课程;跨学科课程属于弱分类课程,分科课程属于强分类课程;人文科学课程属于弱分类课程,自然科学课程属于强分类课程,社会科学课程处于中间地带。在弱分类课程教学中,“教学话语常以方案、

主题、经验以及以群体为基础的形式呈现”,学生在教师引导下对教学的选择、顺序及节奏拥有较多话语权;而在强分类课程教学中,“教学话语以学科、技能以及程序等专门化形式呈现”,教师更加有力地控制着教学的选择、顺序及节奏,学生很难有“插嘴”余地,即便有“插嘴”机会,也要以合乎知识逻辑的形式发言而不像弱分类课程教学那样常以创意与协商的方式进行发言(巴兹尔·伯恩斯坦,2016)。

和权力密切相关的是控制。教学控制承载着教学权力的再生产:如果说“分类是权力关系转化为专门话语的媒介”,教学权力通过“分类”创造了各语境的边界和“认知规则”,那么“构架则是将控制原则转化成互动话语实践的专门性规则”(巴兹尔·伯恩斯坦,2016)。教学控制通过“构架”而创造出各语境内部的“实现规则”,从而通过教导性话语与规约性话语将师生结合在一起,使师生依据“实现规则”在“谁来控制、控制什么、如何控制”等问题上分工合作:“构架”指向对课程知识的选择、排序、速率和标准的控制(巴兹尔·伯恩斯坦,2016)。构架强弱是教师控制教学的表现性指标:构架强时,教导性话语规则和规约性话语规则皆是明确的,从而使教师更多地控制课程内容的选择、排序、进度和评价标准等要素;构架弱时,教导性话语规则和规约性话语规则皆是隐含的,学生被允许在课程内容的选择、排序、进度和评价标准等方面有更大的话语权(巴兹尔·伯恩斯坦,2016)。一般而言,课堂话语的“分类”与“构架”是一致的,即强分类会带来强构架,弱分类会带来弱构架,但也有不一致的两种情形:弱分类强构架模式和强分类弱构架模式(见表二)。相对而言,学术类分科课程是强分类强构架的代表,如数学、物理、化学等科目,此类课堂话语常表现为严格控制;学术类综合课程是弱分类强构架的代表,比如将植物学、动物学、生理学、解剖学融合成生物学,此类课堂话语虽具跨学科性,但控制依然较为严格;活动类分科课程是强分类弱构架的代表,以劳动课为代表的此类课堂话语虽分类严格但学生有较大自主权;活动类综合课程是弱分类弱构架的代表,此类课堂话语常因赋予儿童更多话语权而被视为进步类课程。在以上分类强度不同、构架强度有异的四种

课程中,存在着共同的课堂话语结构,即启动—反应—反馈(IRF)结构,这一结构虽不必然限制学生发言与课堂参与的机会,但教师作为课堂的“守门人”无疑具有控制课堂话语的权力——以“话权”控制“话题”与“话轮”(黄伟,2014),因为“是限制学习机会还是创造学习机会”取决于教师怎样运用权力(黄山,2018)。

表二 基于分类与构架的课程类型

		分类	
		强分类	弱分类
构架	强构架	学术类分科课程	学术类综合课程
	弱构架	活动类分科课程	活动类综合课程

(二)课堂话语即意识规约的身份认同

课堂话语包括教导性话语与规约性话语两种成份。“课堂话语即权力控制的教学秩序”主要是基于教导性话语分析得出的结论,这一结论虽重要但不是支配性的,更不是唯一的,因为规约性话语是课堂话语的支配性成份,教导性话语根植于规约性话语并受其支配。规约性话语是意识形态的教学化,是塑造学生身份认同的话语,其实现路径是再语境化:相对于知识的原始生产过程,课堂话语则是知识原始生产过程的再语境化,当知识生产的原始话语通过再语境化从原始场域抽离出来转而被移入教学场域,便出现了意识形态可以作用的空间。意识形态趁机而入从而使教学话语变成了塑造身份认同的权力性话语——一种体现意识形态且具立德树人作用的规约性话语(巴兹尔·伯恩斯坦,2016)。

规约性话语对于学生身份认同的塑造主要表现为国民身份认同和个体身份建构两个方面。国民身份认同主要指一国国民认可自己的国家而产生的身份意识,这种身份意识突出地表现为热爱国家之情和完善国家之愿(刘铁芳,2018),具体表现为民族认同、政治认同、文化认同、历史认同和地理认同五方面(高维等,2020)。塑造国家身份认同是课程思政的要务,关键在将核心价值观融入课程,使之成为规约性课堂话语的灵魂,并通过课堂话语互动使知识能力培养过程同时成为价值观生成过程,从而使学生养成国家所需的世界观、价值观和人生观(教育部,2020)。当前中国国民身份认同教

育的核心任务在于将社会主义核心价值观融入课程教学话语。“融入”不是“宏大叙事”，不是生拉硬拽，更不是“贴标签”，而是结合各学科内容和特点，深挖其思政元素，将严肃的、抽象的、宏观的、程式化的主流话语转化为活泼的、形象的、细微的、感性的微话语，通过场景再造将主流价值融入学生日常生活，使其切身感受到主流价值的可亲与可爱，并在可亲可爱中达至可信(葛彬超等，2020)。

个体身份建构主要指个体基于自身在场域中的位置而形成的自我意识，个体生活场域的多重性形成了自我意识的多样性。这些自我意识慢慢结构化为“惯习”，从而使个体在日常生活实践中再生产出各种社会结构。这里主要分析学生的阶层身份是如何被课堂话语建构出来的。从教育社会学视角看，课堂话语作为社会实践，不仅是知识的再生产过程，更是通过文化再生产而实现社会结构的再生产过程，实现这一过程的关键是课堂话语的意识形态化。意识形态化主要是课程知识制造者在制造课程知识的过程中将自身语言惯习整合在课程知识表达方式上而形成的。表征课程知识的教学话语之所以对弱势阶层儿童不利，不是因为教学话语不客观，而是因为教学话语在客观再现课程知识的同时亦再现了优势阶层的语言惯习，这种语言惯习内含优势阶层的价值立场和语言编码方式——精致编码(elaborated code)，从而使弱势阶层儿童面临双重学习困境：放弃自身阶层的价值立场以改持优势阶层的价值立场，放弃自身阶层的语言编码方式——局限编码(restricted code)以改学优势阶层的语言编码方式——精致编码(石连海，2015)。这种放弃之所以困难，主要因为它要求弱势阶层儿童放弃内在于自己身体之中并成为身体一部分的“惯习”。面对此困境，弱势阶层儿童有“对抗”与“归顺”两种策略，但无论哪种策略都将弱势阶层儿童置于不利位置，都使其觉得难以习惯教师的教学语言并往往学不得“法”，进而导致他们虽付出努力却难以获得优势阶层儿童那样的好成绩，久而久之便会形成“才不如人”的刻板印象。相比之下，优势阶层儿童更容易获得好成绩，不是因为他们智商更高，而是因为课堂话语的价值立场与表达方式符合其“惯习”。幸运的是，当前

中国不同阶层之间虽存在资本差异，但优势阶层与底层阶层之间的“惯习”并无显著差异，中国课堂话语并未真正形成对底层儿童的惯习阻隔，虽然这一阻隔是值得令人注意的教学公平问题(洪岩壁等，2014)。

在课堂话语中，意识形态对身份认同的塑造常以不说之说的“假设”方式进行：课堂话语之“说”是在“不说”的背景下说出来的，这种不说的背景是由“不说之说”假设构成的。这些假设可分为“事物存在与否”的存在型假设、“事物是什么、能是什么与将会是什么”的命题型假设和“事物有何价值”的价值型假设三种类型(诺曼·费尔克劳，2021)，并以“不说之说”的方式塑造学生的“三观”：客观陈述事物的视角隐含着看待事物的立场，以该视角表达事物的方式预设了该视角下的立场是合理的，虽然它不一定反对其他视角与立场的合理性；旨在塑造国民身份的价值观预设了该价值观是合理的，是值得发扬赓续的，与之相反的价值观念则是不合理的，不值得续存的；课程内容的精致编码方式预设了语言的精致编码方式是合理的，与之对立的局限编码方式是不合理的，起码在课堂话语中是不合时宜的。总之，“显性的事实陈述是隐性的价值评价”(诺曼·费尔克劳，2021)。隐性的价值评价规约着显性的事实陈述，从而使课堂话语实现事实与价值的合一，并据此实现“道问学”与“尊德性”的统一。

[参考文献]

- [1] 安桂清(2013). 话语分析视角的课堂研究: 脉络与展望[J]. 全球教育展望, 42(11): 21.
- [2] Bernstein, B.(1990). The Structuring of Pedagogic Discourse [M]. London: Routledge: 159.
- [3] 巴兹尔·伯恩斯坦(2016). 教育、符号控制与认同[M]. 王小凤等译. 北京: 中国人民大学出版社: 6-7, 48-49, 3, 106, 13-14, 41.
- [4] 蔡海锋(2015). 科学视角主义透视研究述评[J]. 哲学动态, (5): 85.
- [5] Deng, Z.Y.(2020). Knowledge, Content, Curriculum And Didaktik [M]. New York: Routledge: 25-26, 29.
- [6] 高维, 颜蒙蒙(2020). 统编教材与国家认同——统编初中道德与法治教材中的国家认同教育内容研究[J]. 教育学报, 16(3): 35-36.
- [7] 葛彬超, 孟伏琴(2020). 青年身份认同的“微”建构[J]. 中国青年研究, (6): 111.
- [8] 郭元祥(2021). 深度教学——促进学生素养发育的教学变革[M]. 福州: 福建教育出版社: 68, 77-78.

- [9] 海德格尔(1987). 存在与时间 [M]. 陈嘉映等译. 北京: 生活·读书·新知: 177.
- [10] 汉斯-格奥尔格·伽达默尔(2010). 诠释学 I: 真理与方法 [M]. 洪汉鼎译. 北京: 商务印书馆: 378-379.
- [11] 洪岩壁, 赵延东(2014). 从资本到惯习: 中国城市家庭教育模式的阶层分化 [J]. 社会学研究, 29 (4): 73.
- [12] 黄山(2018). IRF 课堂话语结构刍议: 发现、争论与再思考 [J]. 全球教育展望, 47 (5): 21.
- [13] 黄伟(2014). 课堂对话的运作机理: 基于话语分析的视角 [J]. 教育研究, 35 (7): 129.
- [14] 教育部(2020). 高等学校课程思政建设指导纲要 [EB/OL]. (2020-05-28) [2021-11-12]. http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/06/content_5517606.htm.
- [15] 李政涛(2021). 关于哲学 [R] 上海: 华东师范大学, 2021-12-1.
- [16] 林智中, 陈健生, 张爽(2006). 课程组织 [M]. 北京: 教育科学出版社: 29.
- [17] 刘丽霞(2014). 盲人能够或不能够拥有何种意义上的颜色?——在现象学的语境中来谈 [J]. 现代哲学, (1): 84.
- [18] 刘鹏(2012). 实在论与社会建构论之争视域下的拉图尔——论拉图尔的建构主义实在论 [J]. 学海, (1): 143-144.
- [19] 刘铁芳(2018). 国家认同的教育意蕴及其实现 [J]. 探索与争鸣, (2): 119.
- [20] 迈克尔·扬(2019). 把知识带回来: 教育社会学从社会建构主义到社会实在论的转向 [M]. 朱旭东等译. 北京: 教育科学出版社: 43.
- [21] 麦克·扬, 约翰·穆勒(2021). 课程与知识的专门化: 教育社会学研究 [M]. 许甜译. 上海: 华东师范大学出版社: 78-79.
- [22] 诺曼·费尔克劳(2021). 话语分析: 社会科学研究的文本分析方法 [M]. 赵芃译. 北京: 商务印书馆: 7-8, 126, 162, 151, 152, 146, 146, 68, 184.
- [23] 瞿葆奎, 施良方(1993). “形式教育”与“实质教育”论 [A]. 瞿葆奎. 智育 [C]. 北京: 人民教育出版社: 480.
- [24] 石连海(2015). 文化学视阈下的教育公平研究 [J]. 教育研究, 36 (12): 121-122.
- [25] 屠友祥(2017). 索绪尔符号学理论的印度渊源 [J]. 西北大学学报(哲学社会科学版), 47 (1): 27.
- [26] UNESCO(2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education[EB/OL](2021-11-8) [2021-11-20]<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707145>.
- [27] 王策三(2004). 认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论 [J]. 北京大学教育评论, (3): 17.
- [28] 亚历山大·托马斯(2010). 杜威的艺术、经验与自然理论 [M]. 谷红岩译. 北京: 北京大学出版社: 6.
- [29] 杨道宇(2021). 现代知识教学的伦理关怀: 问题与出路 [J]. 中国教育学刊, (10): 65-66.
- [30] 杨道宇(2018). 从知识到“事物本身”: 学习对象的深度变革 [J]. 课程·教材·教法, 38 (4): 40.
- [31] 杨道宇(2013). 论课程文本的“意义”与“意味” [J]. 全球教育展望, 42(7): 26.
- [32] 张江(2021). 再论强制阐释 [J]. 中国社会科学, (2): 5.

(编辑: 徐辉富)

On the Meaning World of Classroom Discourses

DAI Ying¹ & YANG Daoyu²

(1. School of Educational Science, Bohai University, Jinzhou 121000, China; 2. School of Educational Science, Hunan Normal University, Changsha 410081, China)

Abstract: Classroom discourse is not a game with nothing, but a practical system of professional education. It has at least three functions: The first is the discipline practice function at its genre level, which is mainly manifested in the reproduction of the original production process of knowledge through the recontextualization of classroom discourses and the achievement of teaching objectives through strategic actions. The second is the world representation function at its discourses level, which is mainly manifested in the representation of the world in the classroom discourse through the relationship of representation and being represented between its discourse and the world, in the sociality of the representation of the world through the infiltration of its own cognitive perspectives and value standpoints. The third is the identity order at its styles level, which is mainly manifested in maintaining classroom order through power control, and maintaining social order and national order through individual identity construction and national identity formed by ideology, by which the organic unity of classroom order, social order and national order will be formed.

Key word: classroom discourses; discipline practice; world representation; identity order