

教育语言学学科范式的生成过程研究

夏宁满

吉首大学外国语学院, 湖南 张家界

收稿日期: 2023年3月25日; 录用日期: 2023年5月24日; 发布日期: 2023年5月31日

摘要

关注教育语言学学科范式的生成过程, 必须从教育语言学的学科特点和人文社会科学的研究范式的总要求出发, 关注教育语言学知识本身的静态形式和动态形式, 并基于语言教育问题重组、拓展教育语言学知识的生成点, 在语言教育实践中捕捉和提炼语言知识获得过程中的教育教学资源, 推进语言知识和技能的生成和语言知识网络的构建。基于此, 文章通过对教育语言学学科范式流派、范式类型、范式成因和范式规律探究过程的回顾, 在阐释其学理背景、科学内涵、基本内容、核心要义的基础上解析教育语言学学科范式的生成过程, 以期构建有中国特色的教育语言学学术体系、话语体系提供学理支撑。

关键词

教育语言学, 学科范式, 生成过程

On the Formation Process of Disciplinary Paradigms in Educational Linguistics

Ningman Xia

School of Foreign Languages, Jishou University, Zhangjiajie Hunan

Received: Mar. 25th, 2023; accepted: May 24th, 2023; published: May 31st, 2023

Abstract

It is necessary to emphasize the static and dynamic forms of knowledge in educational linguistics from its disciplinary characteristics and the paradigm demands of humanities and social sciences when focusing on process of the disciplinary paradigm of educational linguistics, and promote the generation of language knowledge and its network in order to capture and extract educational resources in the process of acquiring language knowledge in the practice of language education. Therefore, this article aims to provide theoretical support for the construction of educational linguistics with Chinese characteristics by exploring the genres, types, causes and laws of paradigms

while explaining its academic background, scientific connotation, content and significance.

Keywords

Educational Linguistics, Discipline Paradigm, Formation Process

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

教育语言学作为一门学科,在我国还是一个新生事物。关注教育语言学学科范式的生成过程,需要基于我国本土的语言教育问题,重组、拓展其生成点,并在语言教育实践中捕捉和提炼语言知识获得过程中的教育教学资源,推进语言知识和技能的生成和语言知识网络的形成。但是,生成过程不是研究者之前就设计好、制作好的,这意味着必须有一个创造的过程。因此,要创造出教育语言学范式是一项富有挑战性的工作。本文通过对“教育语言学学科范式的生成与构建研究”中关于教育语言学学科范式流派、范式类型、范式成因和范式规律的探究过程的回顾,阐释其学理背景、科学内涵、基本内容、核心要义,在此基础上解析教育语言学学科范式生成过程,以期为构建有中国特色的教育语言学学术体系、话语体系提供学理支撑。

2. 理论流派的梳理

梅德明(2012)认为:教育语言学学科地位具有独立性、结缘性、渗透性和开放性,理论流派多而复杂,相互之间互相渗透[1]。国内有很多专家和学者都对教育语言学理论流派研究做了前期探索性的归纳[2][3]。由于对教育语言学作为一门学科在认识上存在模糊性,因而对其理论流派的分类存在不一致性,但是大致可分为三大学派,即技术学派、行为学派和综合学派。本文认为,在理性时代,关于教育语言学理论流派的分类应该建立在科学的分类基础上,即从技术学派、行为学派和综合学派等三大学派中选择偏重理性的技术学派作为教育语言学的分类理据。本文从“技术学派”出发,通过对教育语言学1978年以来四十余年的中外文文献的爬梳,在专家咨询的基础上,确定教育语言学流派纳入的四重标准:标准之一是把教育语言学作为一种信念、一种形而上学的思辨形式,考察它是否可以作为一种哲学范式或元范式;标准之二是把教育语言学作为一种科学习惯、一种学术传统,考察它是否可以作为一种科学范式;三是把教育语言学作为一种成功示范的工具和方法,考察它是否可以作为一种构造范式。根据上述标准,本研究发现:教育语言学领域存在三大流派:美国教育语言学流派、欧洲教育语言学流派和澳洲教育语言学流派。美国教育语言学流派诞生于美国宾夕法尼亚大学教育研究生院,代表性人物是时任教育学院院长海姆斯(Hymes)。1981年,海姆斯在其专著 *Ethnographic Monitoring of Children's Acquisition of Reading and Language Arts Skills In and Out of the Classroom* 中首次提出教育语言学的概念,集中论述了教育语言学发展过程中可能遇到的一些机遇和挑战,重点阐发了教育语言学如何通过经验的积累和知识的消化,进一步发展科学层面的知识体系,进而成为不断发展和演进的学科[4]。在海姆斯之后,继续扛起教育语言学这面旗帜的是对美国教育语言学发展产生重大影响的霍恩伯格(Hornberger),她在2011年直接以教育语言学为名发表了 *Educational Linguistics as a Field: A View from Penn's Program on the Occasion of Its 25th Anniversary* 的重要论文,首次旗帜鲜明地提出教育语言学作为一门学科的观点,阐释了教育语言

学的理论、假说、准则和方法以及在这些问题上形成的共同理念[5]。欧洲教育语言学流派以斯塔布斯(Stubbs)和哈德森(Hudson)为杰出代表。斯塔布斯在1986年的专著 *Educational Linguistics* 中明确了语言在教育中的重要作用,指出语言在教材组织、教材编写、教学过程中的重要意义[6]。哈德森的观点与斯塔布斯具有一定程度上的一致性,既肯定了语言在具体学科教学中的重要作用,同时也指出了语言在具体学科体系中的语域变化。澳洲教育语言学流派以马丁(Martin) [7]和克芮斯泰(Christie) [8]为杰出代表,其主要理论贡献在于他们继承了韩礼德的教育语言学思想,在实践中发展了语类、语域和语篇语义理论。

上述三大理论流派思想对于我国教育语言学的理论研究具有方向性的启示。从俞理明等学者最先将教育语言学介绍到我国,教育语言学已经初步在我国落地生根,并逐渐成长[9]。但是,在语言教育现代化进程中如何使教育语言学成为促进我国语言教育发展的新的“助推器”和“生长点”,使语言的教育和教育的语言从分野走向融合,一直是困扰我国语言教育理论界和实践部门的难题。学者们对这个问题也是众议纷纷,观点各异,甚至极具争议和分歧。在此背景下,我国教育语言学的理论流派的生成还有很长的路要走。就学科的研究范式而言,除了借鉴美国、欧洲和澳洲流派关于教育语言学的理论观点、核心概念、研究方法和研究传统外,就是坚持我国特色的教育语言学研究之路,从而得出关于我国教育语言学具有普遍性和特殊性规律的认识结论。

3. 范式类型的确定

教育语言学学科范式的生成与构建应该基于范式革命理论,通过对不同流派的研究内容进行历时与共时比较,生成教育语言学主要的范式类型。研究重点放在对不同历史时期下各流派不同的共生关系进行解析,基于这些对比、差异,提出运用库恩等学者的范式理论(关于本体论、认识论和方法论的不同理解)解读教育语言学流派的假设,揭示教育语言学学科范式类型演进的必然趋势。研究发现:教育语言学主要存在以下四种范式类型:实证主义研究范式(假设语言学习的心理变化过程基本遵守语言加工和知识表征的一般规律,可以通过实验心理学的方法刻画语言学习活动的心理过程,目的是掌握和运用语言系统,达到掌握这个系统具备的知识和能力)、后实证主义研究范式(集中体现为该学科长期以来坚持的问题导向,即研究立足于语言教育问题,突破语言教育研究者和语言教育实践之间的二元对立,促使研究者和研究对象之间共同参与、相互设定和相互创造)、批判理论研究范式(对研究者进行批判性思维训练或超学科的理论和方法训练,帮助他们识别与语言教育相关的真实问题)、建构主义研究范式(对各种正式和非正式教育语篇中的结构研究和系统研究,探索这些语篇在获得意义、表达意义和建构现实的话语机制,从而为社会团体和复杂的社会结构之间的矛盾运动提供合理化的解释)。

教育语言学学科的四大范式类型已经取得了重要发展,并日益完备。通过对四大理论范式的内涵比较可知,实证主义研究范式与其说是一种语言教育研究传统,还不如说一种规范的研究态度,它告诉我们关于语言教育中哪些内容属于知识的范围,哪些内容可以作为评价人类语言活动的规则;哪些语言问题属于值得深入探究的问题,哪些又属于不可能得到解决或不值得考虑的问题。后实证主义研究范式与实证主义先提出假设然后实验检验的范式不同,其旨趣在于恢复理论的地位,让一般性的理论得以衍生下去。教育语言学的重心是语言,语言理论具有普遍的指导意义,然而一般性的语言理论在遇见不同领域(政治、经济、文化等领域)的经验事例时,愿意从已有的经典文本中寻求新的灵感,往往提出一些临时性的假设和剩余的范畴,从而使一般性的语言理论得以发展下去[10]。尽管如此,实证主义和后实证主义不是完全的矛盾关系,需要基于语言教育中的具体问题具体分析,并作出优先采纳实证主义或后实证主义范式的选择。批判理论研究范式建立在对实证主义重新认识的基础上,认为实证主义孤立地看待社会现象,缺少整体的、系统的思考,坚持语言研究应该放在具体的历史语境下整体地、历史地研究,而非追求永恒不变的结论。建构主义研究范式建立在语言与认知的关系基础之上,其研究过程留有实证主义、

后实证主义范式以及批判理论研究范式的影子，但是建构主义研究范式不能替代实证主义、后实证主义范式以及批判理论研究范式解决现实中长期存在的深层次语言教育问题。教育语言学的建构主义研究范式最明显的特征是强调学习者个体的主动性以及学习者所处社会文化历史背景在建构语言知识结构过程中的关键作用，认为教育实践则在学习者语言高级心理机能发展中起到助推作用，服务于语言问题的有效解决。

4. 影响要素的识别

本部分从地域、文化、时代特性等多个角度对不同研究范式生成过程的原因作个性和共性上的分析，据此提炼主要的影响因素。研究发现，影响教育语言学的要素包括哲学要素(人本主义、实用主义)、社会学要素(现实主义和多元主义)、语言学要素(描写主义和功能主义)以及教育学要素(平等思想和均衡理念)等，通过运用过程哲学的“转变”和“共生”，从个性和共性两个层面，解读每一种研究范式和其赖以生存的地域、文化、时代之间的关系。研究认为，人本主义是教育语言学产生和发展的源泉，人本主义教育语言学以人的本质和价值、成长和发展为关注重点，强调个人的自我实现，使个体的潜能充分发挥，理想和抱负得到实现。从人本主义出发，教育语言学聚焦的是人的教育和发展问题，其学科本质就是要实现受教育者的语言权利和语言发展，形式上是语言问题，实际上是人的发展问题，它指向人的成长。教育语言学的语言学要素在于 20 世纪掀起的包括哲学在内的教育的语言转向，语言自此从遮蔽状态走向外显状态，认为教育中的疑难问题的症结都统统归结为语言问题(语言的本质、语言的变化及规范、语言的教与学等)。教育语言学的教育学要素源于教育作为一种社会符号的存在，教育是一个外在的权利关系载体，更像是一个处于支配地位的机构或团体控制的平台，通过语言符号使权利被传递、被承载。教育符号就是寄希望于通过话语疏通处于支配地位的权利分配和控制原则如何产生、再生产和合法化被支配原则，以及这一支配原则如何通过协调群体内部的关系，从而使权利分配及其再生产教育平等变为可能。上述影响因素主要是从宏观入手，从微观着眼，教育语言学的影响因素还可以从语言教育者、语言受教育者、语言教育内容、语言教育手段、语言教育途径和语言教育环境等方面进行细述。

教育语言学学科范式的影响要素归根结底是语言教育研究的影响要素，上述分析无论从宏观着眼还是从微观入手都显得抽象和宏大，因此，识别教育语言学学科范式影响要素具有极其复杂性，这些影响要素的生成与最终实现取决于研究者的学科背景以及从何种视角如何认识教育语言学的学科范式问题。作为教育语言学研究者，研究的最终目标不应该只是寻求影响要素的解释，而是应当在识别影响要素的基础上，探寻语言教育实践中利用和避免影响要素的方法。

5. 生成规律的探索

教育语言学学科范式跟其它科学学科范式一样都是由基本定律、理论与应用构成的整体，提供了研究对象的方式和视角，决定了我们如何看待对象，把对象看成什么，在对象中看到什么，忽视什么等，是教育语言学研究者研究的共同纲领。Hornberger (2011)认为：教育语言学以实践为导向，以政策变革为核心，我国各种形式、类型和层面的语言教育应当纳入教育语言学这个理论框架[11]。而 Hymes 认为教育语言学应该综合运用定量和定性考察，如语言民族志和交际民族志，探索其范式的生成及其规律[12]。本研究根据 Hymes 和 Hornberger 及其合作者的系列研究，立足于我国民族地区(负责人工作所在地及其邻近地区)的大学语言教学(包括外语教学)问卷调研，利用方差等工具分析，建立结构方程模型，通过对范式生成的影响因素定性建模，探索了教育语言学学科范式生成的规律。研究认为，教育语言学研究可以分为三个相互影响的分支变量(变域)：一是关于教育场域中的语言平等问题研究，这是学者们普遍关注的中心议题，作为因变域，该议题是其它议题研究的最终指向。二是语言规划或政策议题研究，三是双

语或多语教育议题研究。二三两个分支议题作为自变域，是解决语言平等问题的核心要件。基于上述分析，本研究在前期定量研究的基础上，依据民族志塑性模型理论，构建以语言规划/政策、双语/多语教育为自变域，构建以语言平等为因变域的塑型研究模型。通过收集数据、统计分析发现，语言规划或政策确实是在影响双语或多语教育的发展，不仅如此，而且对语言平等和社会正义产生直接影响。

上文以民族地区语言教育作为研究对象探究教育语言学学科范式的生成规律，其局限性在所难免。理论上，教育语言学学科范式生成规律的揭示与阐释必须面对语言教育规律的内在生成逻辑问题和语言教育规律与受教育者自主的语言学习活动之间关系问题的双重拷问。因而，究竟什么样的范式应该是教育语言学的范式，其生成规律是什么，最终还是应该回归语言教育实践，通过语言实践活动生成和检验规律的逻辑必然性。

6. 结语

本文从理论流派、范式类型、影响因素和生成规律等四个方面，探究了教育语言学学科范式的生成过程，为构建有中国特色的教育语言学范式奠定了一定的基础。从范式研究历史来看，自著名语言学家 Spolsky 于 1978 年提出教育语言学概念以来，范式研究就一直没有停止[13]。总体而言，国外教育语言学范式研究由于起步早，发展快，在教育语言学学科范式的探索上较为成熟。国内经过近 20 年的努力，取得了一些成效，但是仍然存在诸多发展问题。一方面可能与我国语言教育研究的主流范式有关，当前从事教育语言学研究的机构、学者、发文数量不多，影响力不够；另外一方面可能与我国的体制机制有关联，在创新教育语言学的内容、方法等方面受到一定的限制。从研究方法看，目前国内外研究偏重经验和思辨取向，尤其对于采用文献计量、结构建模等定量方法，以及采用定性、定量结合的“混合法”研究不多，已有研究缺少历时与共时的比较研究，所形成的范式较为孤立、静态，尚未形成综合有效的范式类型。总体上，我国教育语言学范式在宏观上需要秉持“从单一走向多元、从国际走向本土”的模式。从单一走向多元，即：打破以往单一的、专业化研究范式，以语言教育实践中的问题为中心，秉承超学科的思维，向多元化研究范式转变，具体体现为实证主义、后实证主义、批判理论和建构主义相结合的特征。从国际走向本土，即在遵循国际研究范式共同逻辑的同时，逐渐形成适应本土语言(包括外语)教育状况的语言 - 政策 - 实践一体化模式。本研究一方面有利于吸收别国教育语言学先进内容和有益经验，内化为自身的观念形态，有效弥补“范式”与“经验”所隐含的二元关系的断裂性；另外一方面有利于进一步增强教育语言学研究范式的丰富性和多样性，为不同研究范式之间的交流与合作创造可能。总之，我国的教育语言学研究与西方相比有着明显的特质，未来研究需要结合我国语言教学(包括外语教学)实际，坚持本土意识，探索与构建中国特色教育语言学学科范式。本研究仅对教育语言学范式的生成过程作一个简要回顾，未来还需要进一步拓展和深入。

基金项目

2019 年度湖南省哲学社会科学基金一般课题“教育语言学学科范式的生成与构建研究”(课题编号: 19YBA280)。

参考文献

- [1] 梅德明. 教育语言学的学科内涵及研究领域[J]. 当代外语研究, 2012(11): 32-37+77-78.
- [2] 赖良涛. 教育语言学: 一个社会符号的模式[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2015.
- [3] 俞理明. 教育语言学研究在中国[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2018.
- [4] Hymes, D. (1981) *Ethnographic Monitoring of Children's Acquisition of Reading and Language Arts Skills In and Out of the Classroom*. University of Pennsylvania, Philadelphia.

- [5] Hornberger, N.H. (2001) Educational Linguistics as a Field: A View from Penn's Program on the Occasion of Its 25th Anniversary. *Working Papers in Educational Linguistics*, **17**, 1-26.
- [6] Stubbs, M. (1986) *Educational Linguistics*. Basil Blackwell, New York.
- [7] Martin, J.R. (1992) Genre and Literacy-Modeling Context in Educational Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, **13**, 141-172. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002440>
- [8] Christie, F. (1994) Developing an Educational Linguistics for English Language Teaching: A Systemic Functional Linguistic Perspective. *Functions of Language*, **1**, 95-127. <https://doi.org/10.1075/fo1.1.1.06chr>
- [9] 俞理明. 教育语言学: 我国语言教师的精神家园[J]. 中国外语, 2018, 15(5): 1-12.
- [10] Hult, F. (2010) *Directions and Prospects for Educational Linguistics*. Springer, New York. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9136-9>
- [11] Hornberger, N. (2011) *Educational Linguistics: Critical Concepts in Linguistics*. Routledge, New York.
- [12] Hymes, D.H. (1980) *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Center for Applied Linguistics, Washington DC.
- [13] Spolsky, B. and Hult, F.M. (2008) *The Handbook of Educational Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd., Malden. <https://doi.org/10.1002/9780470694138>