

语义波理论及其在教师课堂话语分析和建构中的作用

张德禄¹, 覃玖英^{1, 2}

(1. 同济大学 外国语学院 上海 200092; 2. 井冈山大学 外国语学院 江西 吉安 343009)

摘要: 社会学家 Karl Maton 提出了“合法化语码理论”, 并运用其中的语义性原则(语义波)对教师话语进行分析, 着重分析教师话语的语义引力和语义密度。本文首先论述了该理论的基本概念和理论模式, 然后探讨本理论在分析中国教师外语教学课堂话语中的应用, 最后, 对该理论在教师课堂话语研究中的适用性和作用进行了讨论。研究发现, 本研究视角可以对教师如何建构课堂话语来促进学生知识结构形成和累积性学习有一定的启示和作用。

关键词: 语义波; 知识结构; 累积性学习

中图分类号: H319 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-5544(2016)02-0052-04

Abstract: Karl Maton, a sociologist, has developed the Legitimation Code Theory (LCT), and uses its theory of Semantic Wave in the semantics principle to analyze teachers' discourse, especially its Semantic Gravity and Semantic Density. In the present article, we first introduce the theory, and then study how to apply the theory to the analysis of the Chinese teachers' discourse in foreign language teaching. Finally, we discuss its appropriateness in the application to and its role in the research on teachers' discourse. The results show that research in this perspective may have some important implications for how teachers construct their classroom discourse to facilitate the formation of students' knowledge structure and their cumulative learning.

Key words: semantic wave; knowledge structure; cumulative learning

DOI:10.16362/j.cnki.cn61-1023/h.2016.02.012

1. 引言

在不同语境因素制约下, 教师利用各种言语行为及指令行为的不同实现方式彰显自身不同的特质、品格和态度(徐敏、陈新仁 2015: 51)。教师话语分析始于20世纪70年代初期, 研究者对教师话语从多个视角进行了研究, 如批评话语分析、多模态话语分析、中介话语分析、话语分析和互动分析等。社会学家 Karl Maton(2009: 43-57)提出了“合法化语码理论”(Legitimation Code Theory, 下称LCT), 并运用其中的“语义波”(Semantic Wave)对教师课堂话语进行分析, 着重分析教师课堂话语的语义引力和语义密度。课堂中教师与学生的话语交流对师生关系的融洽与否起着重要的作用(彭静 2015: 70)。

国内外许多学者运用语义波理论对教师课堂话语进行了分析。Maton(2013: 8-22)分析了中学生物和历史课教师课堂话语, 发现语义波是知识在语义浓缩的独立语境和语义展开的依赖语境之间进行转换形成的, 并且为累积性的课堂实践提供了新的方式。Matruglio, Maton 和 Martin(2013: 38-49)运用合法化语码理论和系统功能语言学理论来分析历史课教学中的语义波, 通过考虑时间性因素, 调查累积性知识建构, 展示了在语义级阶的上升下降过程中语义波的形成。Martin(2013: 8-22)从系统功能语言学角度, 探索了中学历史、生物教材的语篇会话中权力词汇、权力语法和权力语篇以及与合法化语码中语义密度的关系, 认为

教师可以把权力词汇、权力语法和权力语篇当作工具用于学生的知识建构。国内学者目前对“语义波”研究的学者甚少, 主要有朱永生(2015: 48-57)介绍并拓展了语义波的形成机制, 汤斌(2014: 52-61)介绍了合理化语码理论、对系统功能语言学影响和对课堂教学的启示。

本文首先论述了该理论的基本概念和理论模式, 然后探讨本理论在分析中国外语教师课堂话语中的应用, 最后, 对该理论在教师课堂话语研究中的适用性和作用进行了讨论。研究发现, 本研究视角可以对教师如何建构课堂话语来促进学生知识结构形成和累积性学习有一定的启示和作用。

2. 语义波

Maton 通过继承与发展 Bernstein 的语码理论与知识结构理论, 创立了LCT, 属于社会学理论。LCT的实质是指实现社会文化行为合法化的组织原则。Maton(2011: 65)提出了LCT的五条合法化原则: “自主性”(autonomy)、“紧密性”(density)、“专门性”(specialization)、“时间性”(temporality)和“语义性”(semantics)。其中, “语义性”就是语义波, 指语义密度与语义引力在实现合法化知识建构行为中的作用。

2.1 语义密度和语义引力

LCT中的语义性原则由语义引力(Semantic Gravity, 简称SG)和语义密度(Semantic Density, 简称SD)组成(Maton 2013: 8-22)。语义引力是指意义和意义所在语境之间相关

联的程度;语义引力的连续变化可以用强(+)或弱(-)来表示。语义引力越强(SG+)意义与语境关联程度越大;语义引力越弱(SG-)意义与语境关联程度越小。例如生物学中某一具体的植物或历史学中某一具体事件中包含的语义引力要强于某一类植物或某种历史事件。

语义密度指社会文化行为中意义的浓缩程度;语义密度的连续变化也可以用强(+)或弱(-)来表示。语义密度越强(SD+)符号蕴含的意义越多;语义密度越弱(SD-),符号蕴含的意义越少。也就是说,从蕴含较具体的意义的符号或术语移动到蕴含较抽象概括意义的符号或术语时,语义密度增强(SD↑)。例如在学术研究中,研究者用一个抽象的术语来概括一系列这个术语所具有的具体特征时,语义密度增强。而从一个蕴含较抽象、高密度意义的符号或术语移动到蕴含较具体和低密度意义的符号或术语时,语义密度降低(SD↓)。例如,研究者在解释复杂的专业术语时运用蕴含意义数量有限的较简明的术语,因此在解释过程中减少了意义所包含的特征,弱化了语义密度。

这样,在建构知识的过程中,学习者从较具体的语境或事例中归纳总结出抽象的概念时,意义与语境之间的关联程度变小,成为较抽象或浓缩的意义,因而学习者的SG减弱,SD升高;而把抽象的概念置于具体语境中时,意义和语境之间关联程度变大,成为较具体的意义,因而学习者的SG增强,SD降低(Maton 2013: 11-12)。

2.2 语义波图

Maton(2013: 8-22)把语义性与累积式知识建构(cumulative knowledge building)联系起来,认为累积式知识建构是指学习者以前期知识为基础,把所学到的知识迁移到后期知识语境中。研究者在研究累积性知识建构时,教学与学习处于教育的中心地位。研究者对片段主义(segmentalism)提出疑义,尤其是当知识强烈依赖于其语境,以至于只有在这些具体的语境中才有意义时。对于此观点在跨学科领域或不同的学习阶段,无论是文科还是理科,是中学还是大学,是学历教育还是培训,都还是一个很大的问题(Cristie & Macken-Horarik 2007: 156-183; Maton 2013: 8)。因此,Maton(2013: 8-22)提出用SG和SD两个概念来描述和揭示累积式知识建构模式。

语义引力和语义密度的相对强弱是相对独立变化的,产生的语义语码(SG+/-SD+/-)形成一系列实践组织原则。所有实践都带有语义引力和语义密度的特征,而实证研究中关注的是它们的强度。语义语码合并了类型学和拓扑学,包含“都/和”的关系而非“或者/或者”关系。在增强和减弱语义引力和语义密度(SG↑↓,SD↑↓)概念化过程中,能够通过时间追踪知识在实践中的语义变化,形成语义波图(见图1)。

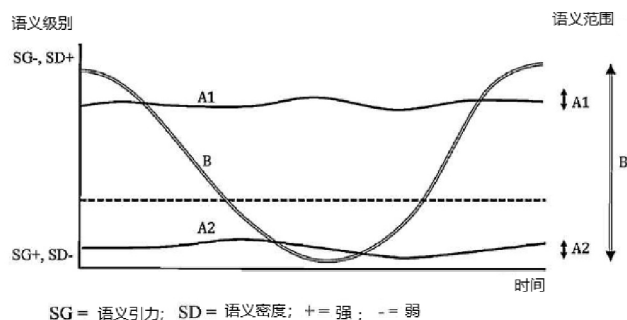


图1. 语义波图

图1显示,知识建构是在一定的时间范围内进行的,其中A1、A2、B分别代表三种不同的知识建构模式。纵轴为语义引力和语义密度强弱的语义级别,横轴为时间。A1与A2波幅变化不大,所以,语义变化幅度较小。A1的语义较高,其中SG较低,SD较高,表明此时知识较抽象并脱离具体语境;A2语义较低,其中SG较高,SD较低,表明此时知识依赖于特定的语境。B为语义波线,与A1、A2相比,B的波幅起伏最大,语义变化幅度最大,表明通过再语境化方式,知识在建构过程中,既能从抽象演绎为具体,又能从具体归纳为抽象。

从上图可以看出,实现累积式知识建构的途径是语义波,而语义波形成的关键就是语义引力与语义密度。在教学中,将抽象或技术性含量高的概念利用具体语境或事例演绎为具体的知识,这一过程为“意义解包”(unpacking),然后从具体事例与语境中归纳为抽象的知识或概念,这一过程为“重新打包”(repacking),这样形成了教师话语的语义波(Maton 2013: 8-22)。从图1也可以得出,语义波就是指知识既要能从抽象演绎到具体,也要能从具体归纳为抽象。归纳与演绎缺一不可,否则会导致累积式知识建构失败。

3. 课堂话语实例分析

Maton(2013: 8-22)在对课堂话语研究中发现,语义波图反应出来的语义变化不仅有向下的转换,也有向上的转换。也就是说,知识可以从比较抽象形态转移到比较具体的语境中,也可以从比较具体的语境归纳出来,形成到比较抽象和概括的知识。下面从两位英语教师的课堂话语中来说明这种转换。

3.1 大学英语课堂话语实例分析

我们节选了一堂大学英语课的部分课堂话语(见附件:Text 1(略))。对这部分教师话语建构和学生累积性知识的语义波进行研究。在开始阶段,教师对学生提问,属于远离语境和浓缩语义的阶段(SG-,SD+)。然后教师用图片引出两个例子和较少的专业术语将教材中的知识进行解包(unpacking),进入依赖语境的、更具体更形象的阶段(SG+,SD-)。接着回归教材中继续解包,用更多的例子来解释说明,最后对所讲知识进行重新打包(repacking),上升到概念(concept)阶段(SG-,SD+)。

在这一段话语中,老师首先提出问题“What is an argu-

ment?”学生不知道如何回答。接着老师给出两个卡通例子,让学生讨论哪一个例子属于“make an argument”。学生能轻松回答,也能归纳出原因,因为有“reasons”。老师的提问阶段在语义级阶中位置较高,属于远离语境和浓缩语义的阶段(SG - SD +)。为解决问题,让学生理解什么是“argument”,老师对“argument”进行解包(见图2),提供两个实例进行解释,将所表达的知识进行降级转化,这一阶段属于加强语义引力阶段(SG ↑)。在学生理解了什么是“argument”之后,老师总结打包“So an argument is to state a position and provide reasons for it”用来提升语义密度(SD ↑),对知识升级转换。然后老师再次解包,加强语境引力,进行降级转换,举了一个例子的两种情况,让学生判断“Which is making an argument?”。学生在这种具体的语境中,进一步理解“argument”关键点之一就是“reasons”。随后老师再次打包,远离语境,增加语义密度,将“argument”定义的两个关键点进行归纳总结:“a) The point of view, technically called the thesis. b) The reasons or premises. c) Relationship between the thesis and premises.”在接下来的课堂中,老师针对这三点又一一解包,分别举例说明,增加语义引力。

就在老师这样不断地解包、打包过程中或向下、向上的转换中,学生构建了关于“argument”的累积性知识,见图2:

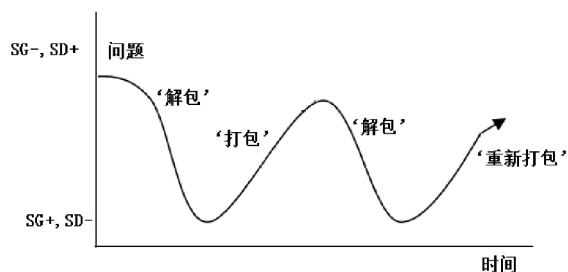


图2. 大学英语教学中的语义波图

3.2 综合英语课堂话语实例分析

下面节选英语专业学生一堂综合英语课中的课堂话语(见附件:Text 2(略)),讨论的话题是关于“symbolism of Dill Pickle”。

图3描述了这段课堂话语的语义波变化图。在此课堂中,教师首先提问“苜蓿泡菜的象征意义”。学生不能回答这一问题,认为作者用这样的标题很奇怪。因此,开始提问阶段在语义级阶中位置较高,属于远离语境和浓缩语义的阶段(SG - SD +)。教师在了解学生不能回答之后,用两个具体的问题进行解包“‘What is the Dill Pickle?’和‘Where does it appear in the text?’”。学生在这两个具体的问题中了解到“The Dill Pickle is an appetizer with many tastes. In Vera’s mind, the Dill Pickle is very beautiful and tastes good.”在这一阶段老师加强了语义引力(SG ↑),让学生进入更依赖语境、意义更具体阶段(SG +, SD -)。当老师再提出“Why does the author use ‘A Dill Pickle’ as the title?”时,学生便能做出一些回答“The Dill Pickle may symbolize love. To the man, it is an appetizer. To Vera, it is very beautiful”。最后,

老师在肯定学生回答的基础上,对“A Dill Pickle”的象征意义从三个方面归纳总结,重新打包。这一阶段是语义向上转换过程,属于(SG - SD +)阶段。在老师打包、解包、又重新打包的过程中,学生对作者为什么用“A Dill Pickle”做标题以及其象征意义的知识也不断累积形成。

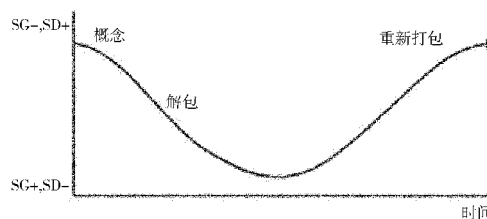


图3. 综合英语教学中的语义波例子

4. 讨论

伯恩斯坦(Bernstein 1999: 266-279)提出了知识结构理论,认为不同类型的知识由不同类型的语篇实现,把语篇分为垂直话语(vertical discourse)和水平话语(horizontal discourse)两种类型。水平话语是人们日常生活中的话语,多表达生活常识,其特点为口语化、局部化、具象化和依赖语境。垂直话语则传递学校知识。根据实现形式不同,垂直话语可以分为两种类型:一种为自然科学话语,另一种为社会科学和人文科学话语。针对这两种话语,伯恩斯坦(Bernstein 1999: 162)提出两个概念:等级知识结构(hierarchical knowledge structure)和水平知识结构(horizontal knowledge structure),以区分垂直话语所含的两种知识话语结构。

针对伯恩斯坦将知识结构二分法的观念以及伯恩斯坦(Bernstein 2000: 155-174)用“片段式教育”(segmental pedagogy)来描述水平话语学习,用“机构式教育”(institutional pedagogy)来描述垂直话语学习的情况,Maton(2009: 43-57)提出了累积式学习(cumulative learning)和片段式学习(segmented learning)概念,是对克服伯恩斯坦二分法缺陷的必要发展。伯恩斯坦对知识结构的分类强调知识是随时间而发展的,而垂直知识结构通过融合新旧知识而发展,水平知识结构通过添加某种片段知识和方法来发展。累积式学习指的是学生的知识能够在跨越时间的语境之间进行迁移和转换。

语义波		话语	知识结构	学习
语义引力 弱	语义密度 强	垂直话语	等级知识	累积式学习
↓	↓	水平话语	水平知识	片段式学习
强	弱			

图4. 语义波和知识结构图(Maton 2009)

从图4可以看出,在两种话语中,垂直话语具有较弱的语义引力和较强的语义密度,而水平话语则相反,具有较强的语义引力和较弱的语义密度。在两种知识结构中,等级知识结构具有较弱的语义引力和较强的语义密度,而水平知识则相反,具有较强的语义引力和较弱的语义密度。因

此 在累积式知识建构中既需要教师运用水平话语也需要垂直话语 既需要帮助学生进行片段式学习也需要累积式学习 共同构建包含水平知识和等级知识的知识结构。

在前面所列举的两个教师课堂话语分析例子中 教师对知识的传授处理主要有三个过程: 呈现、解包和重新打包。教师首先通过问题或直接呈现语义引力较低、语义密度较高的等级知识 这一过程中教师主要使用垂直话语; 然后教师将等级知识进行解包: 在这一过程中 教师或是让学生进入课文语篇中的具体情境(如上例中的综合英语课堂) 中 或是加入一些具体的情境(如上例中的大学英语课堂) , 将所要呈现的知识进行降级转化 增强语义引力 削弱语义密度 使学生将新旧知识融合 或者融入自己的经验 对新知识进行重新建构或生成。在这一过程中 教师结合使用水平话语和垂直话语 使最初呈现的等级知识转换为水平知识或降级的等级知识 使学生易于理解和接受 而学生的学习也是累积式和片段式结合方式。最后教师将经过解包的知识重新打包 使语义向上升级转化 增加语义密度 减弱语义引力 重构或生成新的等级知识。教师的教和学生的学过程基本上是这样一个语义波的循环转换过程。

教师进行解包和重新打包传授知识的过程与建构主义的知识观和学习观也是一致的。建构主义认为, 知识具有情境性、建构性和生成性; 学习不仅是对新信息的意义的建构 也是对原有经验的改造和重组。解包前 教师呈现的知识内容与学习问题是对现实世界的抽象与提炼; 解包过程中教师提供的学习情境或具体练习则是要还原知识产生的背景 恢复其原来的生动性和丰富性 使新知识与学生原有的知识和自身体验进行融合; 重新打包过程则是将知识重新进行抽象与提炼 将融合的新旧知识进一步建构和生产新知识的过程 而这种新知识则是语义引力下降 语义密度上升的新的等级知识。

从教师话语建构的角度讲 呈现、解包和重新打包是任何完整、成功、有效的课堂教学应该遵循的程序 所以 应该作为教学设计的重要因素。同时, 每一个阶段如何实施也是教师设计教学过程的关键因素。在呈现阶段 知识点需要呈现的清晰、完整、精确、边界清楚 是学生对知识点有清晰的认识。采用的教学方法要以实现这个教学目标为选择标准。解包实际上是教学的关键阶段, 可以采用多种教学方法进行 其中最核心的方面是给学生提供尽量具体和真实的交际环境 实际上是把知识点彻底解包 让学生在实际的语境中实践和体验 如讨论、完成某项任务、角色扮演、甚至模拟实践活动等。当然 采取什么样的方法需要根据知识点的特性和实际的教学条件确定。重新打包则是把解包的知识和在语境中构建和生成的新知识从具体的语境中归纳、总结、提升、概括出来 成为学生实际掌握的新的知识和能力。这个阶段最直接的方法是老师亲自总结概括 但也可以通过老师指导学生讨论来完成。

5. 结语

运用“语义波”理论对教师的课堂话语进行分析不仅增

加了教师话语分析的理论视角 也为学生的累积式学习和知识结构形成提供新的理论依据 并且对教师课堂教学的设计和效果研究提供新的研究视角 因为语义波是知识累积式建构的前提。学生知识建构和成绩取得的主要特征是和其他不同形式的知识交织着的语义波 即语境依赖和意义浓缩的循环周期转换。语义波还可以应用于知识建构、教学或跨学科教育等领域。Martin(2013: 23-27) 还为语义波的实现提供了语言学资源: 权力词汇、权力语法与权力话语组织。在课堂教学中 语义波、累积式知识建构与权力词汇、权力语法、权力话语组织之间紧密联系 为学生建构非常识性知识提供了重要保障。

参考文献

- [1] Bernstein B. Vertical and horizontal discourse: An essay [J]. *British Journal of Sociology of Education* ,1999(2) : 266-279.
- [2] Bernstein ,B. *Pedagogy ,Symbolic Control and Identity*(Revised Edition) [M]. Oxford: Rowman and Littlefield 2000: 155-174.
- [3] Christie ,F. & M. Macken-Horarik. Building verticality in subject English [A]. In F. Christie & J. R. Martin(eds.) . *Language ,Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* [C]. London and Washington: Continuum ,2007: 156-183.
- [4] Martin ,J. R. Embedded literacy: Knowledge as meaning [J]. *Linguistics and Education* ,2013(1) : 23-37.
- [5] Maton ,K. Cumulative and segmented learning: Exploring the role of curriculum structures in knowledge-building [J]. *British Journal of Sociology of Education* ,2009(1) : 43-57.
- [6] Maton ,K. Theories and things: The semantics of disciplinarity [A]. In F. Christie & M. Maton (eds.) . *Disciplinarity* [C]. London: Continuum ,2011: 62-85.
- [7] Maton ,K. Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building [J]. *Linguistics and Education* ,2013 24(1) : 8-22.
- [8] Matrugiio ,E. ,K. Maton & J. R. Martin. Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching [J]. *Linguistics and Education* ,2013 24(1) : 38-49.
- [9] 彭 静. 功能语言学视角下教师课堂话语意识研究 [J]. *西安外国语大学学报* ,2015(2) : 70-73.
- [10] 汤 斌. Maton 的合理化语码理论与系统功能语言学的合作 [J]. *现代外语* 2014(2) : 52-61.
- [11] 徐 敏 陈新仁. 课堂语境下大学英语教师的身份建构及顺应性 [J]. *外语教学* ,2015(3) : 50-54.
- [12] 朱永生. 论语义波的形成机制 [J]. *外国语* 2015(4) : 48-57.

基金项目: 本文系国家社会科学基金项目“外语本科生多元能力培养模式研究”(项目编号: 14BY075) 的部分研究成果。

作者简介: 张德禄 同济大学外国语学院教授 博士生导师 研究方向: 系统功能语言学、文体学、符号学、语篇分析、外语教学。

覃玖英 同济大学外国语学院博士研究生 井冈山大学外国语学院讲师 研究方向: 系统功能语言学、外语教学。

收稿日期 2015-08-14
责任编辑 薛旭辉