

第1章

教育语言学的学科新论

教育语言学 (educational linguistics) 作为一门新兴学科 (discipline), 历经近 40 年的发展, 在国内外越来越得到学界的重视, 日益发展成为一个成熟的学科。本章将讨论教育语言学的学科内涵、外延、主要特征和学科属性、兴起动力和发展现状等学科基本问题, 从而使读者对于教育语言学有一个初步了解。

1.1 内涵与外延新论

1.1.1 学科内涵

教育语言学是一门怎样的学科呢? 不同学者从各自的研究视角出发, 对教育语言学下过不同定义。Spolsky 在许多著作里对教育语言学的内涵做过多样的解释:

……教育语言学是应用语言学之中一个连贯、逻辑统一的研究领域; 其范围是语言和正式教育之间的互动, 主要关注对语言教育各个方面的分析和描述 (Spolsky, 1978: viii); 我选择“教育语言学”这个词 (模仿教育心理学和教育社会学而创造) 就是要表明这个研究领域是语言学的一个分支; 虽然它和教育有密切的关系, 但从事教育语言学研究的学者主要学术背景都是语言学的 (Spolsky, 1978: 2; 1980: 68)。教育语言学是最近新造的一个术语, 指的是关注语言和教育之间互动关系的研究领域 (Spolsky, 1985:

3095)。教育语言学这个术语指的是语言学这个学科与教育实践行业之间的交集 (Spolsky, 1999b: 1)。

教育语言学的另一个主要推动者 Halliday 则从教育教学实践视角来解释其内涵：

“教育语言学”这个词的意义是什么？根据我的理解，此术语指人们做的某种事情。如果我们参与特定活动，遵循特定的原则，那我们就是在从事教育语言学。……这里“我们”指谁呢？通常来说指一个或数个学习者和一个老师……这些“活动”指什么呢？在最概括的意义上来说，主要指通过语言来进行教授和学习…… (Halliday, 2007: 354)。……因而实际上，教育语言学的内涵从某些方面来说比一种语言理论要小得多（因为它忽略许多无关的语言特征），但从另一些方面来说又比一个语言理论的内涵多：它是一门关于学习的理论 (Halliday, 2007: 353)。

根据宾夕法尼亚大学教育学院教育语言学博士专业的培养方案，当代美国教育语言学研究的领军人物 Hornberger (2001: 3) 对教育语言学做如下解释：

教育语言学博士专业综合了所有与教育理论、实践、政策相关的语言学知识、培训和研究内容。本专业关注语言和文化的多样性，研究地方、国家和国际范围的语言教学问题。当前教育语言学专业博士生的研究兴趣包括：二语习得、语言选择、维护与变迁、语言与种族、言语行为和话语的描述分析、语言多样性的教育意义、语言规划、双语教育、职业性口语交际、双语读写能力。毕业生可望在高等院校中获取教学、管理、研究职位，或在政府、社团、私人机构中获得管理、研究和顾问职位。要求本专业所有学生都必须打下坚实的语言学基础，因而除了教育学院的课程，还必修语言学系的课程。

我们也可以从这个术语本身可能包含的定义来理解其内涵。作为一个学科术语，“教育语言学”内在包含着三个关键词，即“教育”“语

言”“学”；把三者相结合可以看出，这是一门研究教育与语言之间互动关系的学科。教育与语言之间的互动关系可以从三个视角进行研究：我们可以研究教育中的语言（language in education），从语言角度来研究教育教学，关注语言在教育教学中所发挥的作用，包括语言对促进个体发展的作用、语言在具体教育教学过程中的媒介作用，以及语言对社会宏观教育机制和文化遗产所发挥的作用；我们也可以从教育角度来研究语言，采用教育学理论研究语言的教育教学，关注社会宏观教育和微观教学中的个体语言发展、社会语言演化及其对语言本质结构和功能所带来的影响；还可以研究两者之间的各种中间交叉地带。概括来说，我们既可以研究教育中的语言，根本目的是建立基于语言的教育教学理论；也可以研究语言的教育，其基本目的是研究语言的教育教学规律；或者两者的某种中间地带，表现为建立基于语言（学）的（语言）教育教学规律。教育语言学的这几个方面是辩证统一的关系：基于语言的一般性教育教学包含并适用于语言教育教学，而通过语言教育教学发展语言能力（linguistic competence）、掌握语言的本质规律是开展基于语言的教育教学研究的基本前提。

对教育语言学学科含义的各种释义既有共同点，也有不同的侧重点。各种解读的利弊和影响将在后面的几节加以讨论。

1.1.2 学科外延

教育语言学的研究范围可以从其学科内涵来推导。从语言角度来研究教育教学，其所涉及的范围至少包括以下几个方面。从社会群体的语言和教育来看，教育语言学需要研究可能对教育教学施加影响的社会语言环境，包括国家、地区和社区存在的多样化语言资源、语言生态（ecology of language）、语言政策与规划（language policy and planning, LPP）状况，这些是教育教学的宏观社会语境；各教育机构（包括学校、家庭和社会教育机构）以及教育实施单位（比如班级、家庭）中存在的语言资源、语言生态和规划状况；教育者（教师以及家长等）和受教育者个人对各种教学目标和媒介语言的掌握情况；教材以及其他教育教学

资料中所使用的各种语言资源及其相互关系。

从教育教学的具体过程来看，我们需要研究在教育教学中发挥作用的各种媒介语言资源，以及各语言内部的不同结构（structure）、成分、层次对教育教学所发挥的具体作用。这时我们聚焦于教育过程的语言媒介（medium）作用，具体包括：语言在知识中的一般建构作用、学科知识的语言特征、教材中教育知识的语言特征、教师对教育知识的语言建构、课堂组织的语言特征、师生互动的语言特征、教师的评价性语言、学生的反馈互动性语言；也包括教育规划和管理部门的教育政策、大纲、管理、评价性话语（discourse）的语言建构研究，以及社会群体和个人对教育教学的评价、反馈话语。

从学生学习和个体发展的角度来看，我们可以研究学生如何通过自己所掌握的语言资源来理解教材内容和教师所传授的知识，并如何内化为自己的知识；研究不同学科差异性的语言所建构起来的具体学科知识如何促进学生的个体思维能力和高级心理功能（higher mental function）的发展，或者研究具体语言内部的不同功能和结构成分对于各种不同思维能力发展具有何种作用。此外，我们还可以研究教学过程中的语言多样性、不同语言的相互关系及其在教育教学中发挥的具体作用，或者研究同一语言不同语义变体（包括方言变体和语域变体）在教师的教育教学和学生个体的学习发展中的不同作用。

从语言教育的角度来说，我们可以研究语言教育所涉及的各方面因素。从学校中的语言教育来看，这包括：语言教育的目标语言，包括母语教学、二语教学、外语教学等，可以是单语/单言、双语（bilingual）/双言（diglossia）或多语（multilingual）/多言（multidialectal）；也要关注语言教育的媒介语言，这可能与目标语言一致（比如母语教学一般通过母语进行），也可以不一致（比如外语教学往往需要借助母语进行），并关注目标语言与媒介语言之间的相互影响。从国家语言教育规划和管理的角度来看，我们还需要关注国家和社会整体的语言资源和语言生态、国家语言规划及其相应的语言教育规划，包括民族语言（national language）、民族方言（dialect）、国家通用语、世界通用语、国家建设和国际交流急需的各种外语等的教育政策和规划等。

1.2 学科特征新论

在传统上，教育语言学被认为主要有三个特点，即语言学与教育有机结合、以问题为导向、以语言教学为核心（Hornberger, 2001）。本节对这三个基本特征进行解读，以期澄清其中可能的误读，从而对教育语言学的特征具有更为全面和深刻的认识。

1.2.1 语言学与教育有机结合

Hornberger 认为，教育语言学的第一个特点是由语言学与教育的密切关系所决定的。Hornberger 引用 van Lier（1994：204-207）的观点来阐述语言与教育之间的密切关系。具体来说，语言学对教育的影响体现在：首先，语言学直接影响母语（mother tongue）或二语课堂中语言教学和内容教学的方式；其次，语言是所有课程进行教育的基础；再者，学校与社区关系，包括教师和家长之间的交流都必须通过语言；最后，课堂互动，包括师生互动和学生之间的互动都必须通过语言进行。教育对语言的影响主要有两个方面：首先，教育决定着语言学知识传授给现在和未来老师的方式及其效果；其次，教育，特别是学校教育为语言理论和语言发展提供至关重要的数据（赖良涛，2015b）。在 van Lier 之外，Hudson（2004，2008）也对语言与教育的关系做了深入讨论，认为语言对于教育的特殊作用在于语言是教学、测试、练习以及大部分思维活动的媒介，指出语言学可以为教育提供基本的语言观（idea）、语言系统的理论模型（model）以及具体的语言描写（description）三个方面的知识；同时从语言学角度来研究各个学科的特定位域特征（包括其术语体系和表述特征）是学科教学的基本内容之一（赖良涛，2015b）。

我们认为，教育语言学的这个特点可以从两个层次来分别加以解释。首先是社会实践中语言与教育之间客观存在的密切关系。从根本上来说，语言既是教育的媒介，又是教育的内容和目标。语言是教育实践中进行人际交流的基本媒介，在教师、学生、教材、教育管理者、规划者、评价者以及社会教育环境等各种因素的交流中起着基本的显性媒介

作用；同时也在各方参与人员的思维活动中起着根本性的隐性媒介作用。另外，语言也是教育的基本目标之一，即通过适当的教学活动发展学习者的语言思维和一般性高级思维能力，提升国家和社会的整体语言能力，传承由语言体现的社会文化。这些都决定了语言教育是教育的重要内容，由此学习者才得以发展语言能力和高级思维能力，国家和社会的语言能力才得以提升，社会文化才得以传承。

语言与教育之间密切关系的存在，使得我们有必要也有可能建立教育语言学这门新兴学科来研究语言与教育之间的互动关系。这意味着我们必须把语言研究与教育研究相结合，从而发展自己的学科理论并指导研究实践。研究语言的学科是语言学，而研究教育的学科是教育学，因而教育语言学需要把语言学与教育学密切结合，以研究和指导语言与教育实践活动。如果我们再对理论与实践两个层面加以区分，则至少可以出现四种可能的组合方式，即语言理论和实践与教育理论和实践。这意味着我们可以用语言理论来研究教育实践，或用语言理论来研究教育理论；用教育理论来研究语言实践，或用教育理论来研究语言理论。第一种结合方式，正是 Hornberger 和 Spolsky 等学者所强调的结合方式，也是目前国际教育语言学界的主流方式，表现为采用适当的语言理论来研究教育教学实践，比如用社会语言学（sociolinguistics）的语言规划（language planning）与政策理论研究具体国家、地区、学校的语言规划政策对教育教学实践的影响；用功能语言学理论研究具体语言及其各种语义变体在教育教学实践中发挥的功能，这正是 Hudson 所提倡的学科语域研究以及 Stubbs 和 Halliday 等人所提倡的语义变体研究的基本出发点。第二种方式是把语言理论与教育理论相结合，表现为从语言学中汲取相关的理论知识来发展教育教学的相关理论，比如从解释学（hermeneutics）及其现象学的理论视角来透视教育本质，提出教育的语言存在论，并由此发展教育理论；或者如 Halliday 所提倡的，基于系统功能语言学（systemic functional linguistics）理论来发展基于语言的学习理论（language-based theory of learning）。与第一种结合方式相比，第二种方式具有更加宏大的研究目标，对于教育研究来说也更加具有根本性的启示意义甚至颠覆性意义。

第一种和第二种结合方式都是从语言学理论出发来研究教育实

践与理论，在某种意义上可以看作是语言学的应用研究（linguistics applied），与传统意义上的应用语言学（applied linguistics）有所不同。但我们也可以采用教育学理论来研究语言问题，包括语言的实践和理论问题。因而第三种可能的结合方式，是采用教育学理论来研究语言实践。我们首先可以采用教育学理论来研究语言学习与教育实践，比如运用教育学、教育心理学（educational psychology）理论，研究学校教育环境下儿童、教师等的语言学习与语言发展；研究教师的语言教学（包括母语、二语、外语教学）；研究家庭环境下儿童与家长的语言学习与语言教育实践。此外，我们也可以采用教育社会学（sociology of education）理论来研究社会整体语言能力提升、语言生活情景、语言发展与演变等语言实践现象。我们还可以从教育学理论出发来研究语言的理论问题，比如从教育理论视角看语言本质、功能、结构，或者研究语言接触、语言迁移（language shift）等相关的理论问题。

1.2.2 以问题为导向

Hornberger（2001：11）提出教育语言学的第二个特点是以问题为导向，认为教育语言学以（语言）教育实践作为起点，把理论与实践、研究与政策相结合，采用整体视角来处理教育问题和挑战。同样，Spolsky（1978：2）也明确提出，对于教育语言学来说，更有成效的方式是从某个具体问题出发，而后从语言学以及其他相关学科寻求启示来找到问题的解决方案。Spolsky 所找到的主要问题就是教育的语言障碍问题，他认为发现和解决这个问题是教育语言学永远的追求；其中具体的问题包括多语主义（multilingualism）、语言情景（language situation）和政策、言语社区（speech community）等社会语言学问题以及与之相关的语言、社会和教育问题，此外还包括语言的本质、习得及其意义等心理语言学（psycholinguistics）问题，以及语言、个体和教育问题（Hornberger，2001：10）。Hymes（1979：16）也正是认识到教育中存在的语言问题而呼吁建立教育语言学这个学科，从而正视并处理教育中的语言能力差距（competence gap），并由此提出一系列我

们必须考虑的根本性问题：语言是如何组织起来以供言语社区使用，并成为儿童入学的语言背景？社会中不同领域和不同层次的语言使用具有什么样的意义和价值？儿童与其他人在他们所自然涉入的系列场景中的真实言语能力是怎样的？这些能力与场景之间的匹配与失配情况是怎样的？Stubbs（1986：7）提出，任何对教育者感兴趣的语言问题都应该从描写、理论和实践三个方面去加以研究，由此强调了实践在教育语言学中的重要地位。Halliday（2007：354）则直接从实践角度来定义教育语言学，认为这个术语是指学习者和教师共同参与的、通过语言进行的教和学习活动；Martin & Rose（2012）则把其教育语言学理论与实践的起因归结为三个问题：澳大利亚（以及其他地区）儿童的语类能力欠缺、传统语言教学法的语境缺失以及进步主义（progressivism）教学法提倡的隐性教学模态导致的教育不公。

应该说明的是，Hornberger（2001：9）在提出第二个特点时，把问题导向与实践导向相等同，并把宾夕法尼亚大学的教育语言学研究兴趣与实践总结为以实践为基础（practice-based），立足于学校和社会等教育环境中，并适应于专业教育实践的要求。然而以实践为基础和以问题为导向之间既有交叉，又有一定的差异。实践是任何学科理论的基础，因为理论归根到底是人类实践经验的总结；从根本上来说，并不存在脱离人类实践的所谓纯粹理论。这一点上，不同学科之间的差别在于与实践联系的紧密程度。理论性强的学科与实践的联系较为间接，而应用性强的学科则往往与实践具有直接联系，直接来源于实践并可直接指导实践。教育语言学以实践为基础，意味着教育语言学的理论和原则与教育教学实践具有直接的联系，并力图直接用来指导和优化教育教学实践。以问题为导向，意味着这门学科的推动力是学科研究领域中所观察到的各种有待解决的问题。任何新学科的诞生和发展，都是因为出现了学科现状所难以解决的新问题，因而需要提出新的理论、原则、方法来寻求这些问题的解决方案。然而，驱动学科发展的可以是实践层面的问题，也可以是理论层面的问题，往往两者兼而有之。实践问题往往是有形且直观的；而理论问题可以是因为原有理论无法解决当前出现的实践问题，也可以是因为原有理论本身有不足，比如有逻辑缺陷或者无法解决可预见的未来问题。Hornberger 把问题导向与实践导向等同，主要是

强调教育语言学发展过程中教育实践问题所起的推动作用，但也相对忽略了理论问题在学科发展中的重要性。

教育语言学的历史发展无疑是具有鲜明的实践问题导向，表现为关注教育中的语言问题，包括言语资源和能力的社会分布不均、认识不足，并由此导致教育中言语（utterance）交际障碍和教育质量问题，因而提倡通过适当的语言规划政策和教育教学来丰富学习者的母语、二语、外语等语言资源库，提升学习者的言语交际能力，促使语言（及其变体）资源分布相对均衡，保障教育交际顺利进行，从而优化教育教学过程，提升教育质量。然而，教育实践问题的解决往往无法从现有的理论中找到既定的理想解决方案，因而也会对现有的语言学、教育学以及相关的学科理论提出新的问题和挑战。这要求教育语言学家不断变革现有的语言观、语言理论和语言描写体系，提出适用于解决新问题的新语言理论和教育理论，从而推动教育语言学的发展。在教育语言学的发展历程中，Hymes、Spolsky、Stubbs、Halliday 等各位学者的一个共同特点是不满意传统语法、结构主义以及形式主义等语言学理论忽略社会中语言的多样性和异质性，忽略具体语言多样化的功能与使用及其产生的多样化语义变体，无视语言使用的具体社会文化和情景语境的倾向，由此提出重视语境、功能、变体（variety）的新语言观和描写体系，并应用于研究和解决教育教学中的实践问题。在教育语言学未来的发展中，我们同样需要重视教育实践问题，同时也要重视不断提出的理论问题，使我们的语言哲学观、理论模型和描写体系与时俱进，满足于解决不断出现的新理论和实践问题的要求。

1.2.3 以语言教学为核心

Hornberger（2001）把教育语言学的第三个特点归结为以语言教学为核心，其理论依据很大程度上来源于 Spolsky 的有关学科论述。早在“教育语言学”提出之初，Spolsky（1974b：554）就把这个新学科的主要任务确定为“为语言教育政策的制定和执行提供相关信息”。随后在其《教育语言学导论》（*Educational Linguistics: An Introduction*）一书中，

Spolsky (1978: ii-iii) 不时有意无意地把教育语言学的任务等同于语言教育, 比如虽然“它的范围是语言与正式教育之间的互动”, 但“它关注语言教育各方面的描述和分析”, “教育语言学始于对儿童入学时和整个学习生涯中的交际能力 (communicative competence) 的评估, 包括对交际能力的社会性目标分析, 囊括某个教育体系所采取的、致力于让学生的语言能力库 (linguistic repertoire) 与社会期望的交际能力水平更为一致的所有教育活动, 因此它关注能带来变化的过程, 无论这种变化是抑制、丰富、改变还是增加一种或多种言语风格、方言、变体或语言及其使用。” Spolsky (1985: 3095) 提出教育语言学的研究范围可以用学科研究涵盖的领域来定义, 包括语言教育政策、母语和二语教学、阅读、读写能力、双语教育、写作、语言测试等, 或者通过其分支领域来定义, 包括一语和二语习得研究、母语教学、二语教学法、移民和少数族裔语言教育、语言规划等。这实际上是把教育语言学的实践研究范围等同于语言教学与习得。后来他又以 Carroll 的语言教学模型为起点, 用作教育语言学这个整体研究领域的基础 (Spolsky, 1999b: 6)。

Spolsky 和 Hornberger 等学者所倡导的教育语言学以语言教学为核心的特点, 常常被误读为教育语言学等同于语言教育教学。这种误读在理论和实践上都产生了一些消极影响。在学科理论上, 这使得大家认为既然教育语言学就是语言教育教学研究, 那么这与主要关注语言教学 (甚至是外语教学、二语习得) 的狭义应用语言学没有本质差别, 只不过是换了一个名号, 新瓶装旧酒而已, 唯一的差别也只是突出了应用语言学不是语言学的应用, 因为正如 Spolsky (1999b: 1) 所说: “它拒绝认为语言学就在那儿等着被应用, 就像锤子等着把钉子钉进去。” 既然它与狭义的应用语言学没有差别, 那就完全没有必要再标新立异另扯一杆大旗, 因而这个学科似乎没有存在的必要。

这种误读还可能带来另一个推论: 既然教育语言学就是研究语言教育教学, 而现有的不少语言学理论往往无法直接用于指导语言教育教学实践 (这或许是因为这些语言学理论创立的宗旨与语言教学无关), 语言教学反而更多是借助教育学、教育心理学等相关学科理论来指导, 因而这个学科再以语言学为中心词来命名就不太合理了, 反而是以教育学作为中心词更符合实际情况。于是我们完全可以把研究语言教育教学的