論教師群體中知識的協商和構建 ——言語體裁的選擇和形成

The discursive negotiation and construction of genres in teacher community – the choice and formation of discourse

應單君

浙江師範大學外國語學院

摘要

教師的交談和對話所構成的交往語境成了教師在群體中構建知識的核心，解釋這種教師交往語境的構建和言語體裁特徵成為闡釋教師知識和教師發展的一個重要途徑。本文主要對中國高校教育背景下的教師學習群體中的話語特徵進行研究，以教師討論會作為主要研究資料來源，通過對這些討論會的實地觀察和錄音，從巴赫金的超語言學理論的視角來分析教師群體話語中的言語體裁特徵，並進一步探討這種群體言語體裁特徵對教師身份認同、群體學習和教師發展的影響。

關鍵詞

巴赫金，教師身份認同，教師知識，言語體裁，教師群體話語

Abstract

In teacher communities, the discourses constituted by teachers' interactions and dialogues become central to co-construction of teacher knowledge. Thus, understanding the context of teachers' interactions and the features of genre in community discourses becomes an important way of interpreting how teacher knowledge is constructed in the community and teacher development. This paper intends to take teacher forums as research focus, to explore the discursive features of teacher community in the context of High Education in China. The forums are observed and recorded for data analysis. Bahktin's meta-linguistics perspectives are employed to analyze the discursive features and how such features impact on teacher identity, community learning and teacher development.

Keywords

Bahktin, teacher identity, teacher knowledge, genre, teacher community discourse

近年來，對教師群體的研究引起越來越多的研究者的注意和投入。對教師群體的關注本質上是“思考如何將一般的同事關係轉變為學習群體”（吳宗傑, 黃愛鳳, 鄭志戀, 應單君, & 胡美馨, 2005, p.263）。群體的建立並非易事，不是把人召集在一起就會形成，而是“通過語言交往、通過對話形成的”，因此教師群體的產生、存在和發展是一個構建一種“公平、共用、真誠的交往語境”的過程（吳宗傑等, 2005, p.264）。正如維根斯坦（Wittgenstein）（1997）在《哲學研究》中強調的一個事實，即使用語言是一種活動，或者說是一種生活形式。而教師群體語言是教師在群體中的一種生活方式，是教師群體的存在形態。因此，對教師群體話語（community discourse）的研究是對教師群體的存在和發展的研究，也是對教師在群體中的生活方式的研究，它揭示了群體中的知識是如何共同構建的，話語權是如何被控制與轉移的，即在教師群體活動中，什麼時候說、由誰說話、說什麼、不能說什麼和怎樣說。巴赫金的對話理論提供了獨特的視角和方法，尤其是言語體裁問題，它規範了我們的行事方式、思維方式、知識體系、信仰和身份認同（identity）（Gee, 2005）。本文以教師討論會實錄為例，從巴赫金的對話理論視角來分析教師群體話語關係特徵，並進一步探討這種群體話語關係特徵對教師身份認同、群體學習和教師發展的影響。

1. 巴赫金及其對話理論

巴赫金是20世紀一位極具影響的思想家，其獨特的思想，不僅豐富了20世紀的哲學、語言學、心理學、符號學、人類學、美學與詩學等，而且提供了人文研究的對話主義視角與方法（Holquist, 1990; 凌建侯, 2000; 鄭歡, 2001），同時也為研究當代的教育話語提供了新的思路和方

法。要瞭解巴赫金的對話理論，我們有必要先瞭解他的語言哲學觀。20世紀西方的兩大哲學潮流，即以羅素為代表的邏輯實證主義和以凱西爾和後期維根斯坦等為主的人文哲學，都把語言看成哲學的中心（周澤東, 2002, p.89）。哲學史上的這一“語言學轉向”（linguistic turn）（Popkewitz, 1997, p.136）無疑也對巴赫金產生了影響。他從文本的語言入手，在對佛洛德主義和形式主義進行批判的基礎上建立了自己獨特的語言學理論思想。一方面，他對語言有著一般性的認識，即語言具有社會性、歷史性和意識形態性；另一方面，巴赫金的語言理論又有自己的特質：1) 語言具有未完成性，2) 語言具有應答性特徵；3) 語言具有對話性質（周澤東, 2002, p.89）。巴赫金認為，語言研究應該從社會學的觀點出發，符號與意識形態之間有著不可分割的關係。意識的客觀定義只可能是社會學的，不取決也不依賴於心理學，而符號的存在，是意識的物質化（巴赫金, 1998c, p.354）。而且，個人作為自己意識內容的所有者，自己思想的作者，以及為自己思想和願望負責的個體，是純粹的社會意識形態現象，所以，“個體的”心理內容一樣是社會的，感受也僅僅存在於符號之中，而話語（discourse）則最明確地表現了符號的交際性特徵。

巴赫金認為在嚴格的語言學研究中，對話關係被排除在研究之外，全然不涉及交談者之間的這種關係，即使對話語的研究也是如此，只是關注句法、辭彙、語義等方面的東西。在巴赫金看來，“語言只能存在於使用者之間的對話交際之中。對話交際才是語言的生命真正所在。語言的整個生命，不論是在哪一個運用領域裡（日常生活、公事交往、科學、文藝等等），無不滲透對話關係”（巴赫金, 1998b, p.242）。不僅在完整的對話之間，在話語的任何一個有意義的片斷，甚

至一個單詞中，都存在著對話關係，而且在不同的語體之間，不同的社會階層之間，甚至凡是能夠表現一定含義的事物之間，也都存在對話關係（鄭歡，2001，p.192）。所以超語言學的研究物件就是“活的語言中超出語言學範圍的那些方面”，即對話關係（包括說話人對自己語言所採取的對話態度）（鄭歡，2001，p.192）。因此巴赫金的語言學理論已經超越了一般的語言學流派，是一種建立在批判基礎上的“超語言學”。但他的目的不是批判，而是對人自身的真正思考。

由於對話關係是超語言學的研究物件，因此對話者之間的對話就自然地成為了超語言學的核心，在理論上巴赫金稱之為“表述”（utterance）。表述是“一種具有指向性的個人的言語行為。它是言語交際的單位，是語言活動的真正中心”，而語言的使用是在人類某一活動領域中參與者單個而具體的表述形式（包括口頭和書面的話語）中實現的，因此語言是通過具體的表述（表述是語言的事實）進入生活，生活則是通過具體的表述進入語言（巴赫金，1998a，pp.141, 144）。同時，表述具有表情性，即說者對自己表述的指物意義內容所持的主觀的情感評價態度。一方面，說者對自己言談的物件總要給予評價，要表現自己個人的立場，這種評價態度決定了表述的辭彙、語法和佈局手段的選擇，形成表述的個人風格（巴赫金，1998a，p.169）；另一方面，雖然單詞、句子擁有豐富的語言手段，可以用來表現說者的情感評價立場，但是，詞義本身卻是中性的、無主的，它可以服務於任何一個說者，甚至於完全對立的評價，所以單詞和句子只有在表述中與具體的現實相聯繫，語言和現實相聯繫，才能產生情態的火花（巴赫金，1998a，p.172）。在巴赫金看來，語詞的中性使得任何一個詞對說者來講，都存在於三個層面上：1) 中態的不屬於任何個人的語言之

詞；2) 其他人的他人之詞；3) 我的詞（巴赫金，1998a，p.174）。巴赫金的這種觀點與一般的語言學觀點有著明顯的不同。

總之，巴赫金強調語言的社會性和對話性，並把聽者提高到和說者對等的地位，突出了人的存在的相互依存性：“我所理解的他人話語，是指任何他人的任何話語。……我生活在他人話語的世界裡。我的全部生活，都是在這一世界裡定位，都是對他人話語的反應，……以掌握他人話語始，……以掌握人類文化財富終（用話語或其他符號表現的文化財富）”（巴赫金，1998a，p.407）。巴赫金啟發人們透過話語世界去思考人的世界的本質與人的存在及其意義，既為哲學開拓了新的領域，又彌補了語言學的不足。這種從社會學出發的語言哲學觀為研究和理解教育話語，尤其是教師話語，即教師作為社會人的總和的話語活動，提供了獨特視角。

2. 研究背景和方法

本文的研究資料來源於一項對 RICH 教師群體話語的民族志研究（ethnography）。RICH¹ 是浙江某高校自 1997 開始的一項課程教學改革（吳宗傑等，2005）。在這一教學改革過程中，逐漸形成 RICH 教師群體（teacher community），自 2003 年開始，經常定期、不定期地以“教師論壇”、“研究論壇”等方式對教學改革、教學研究、教師發展等話題進行反思和討論，例如：Leadership in a professional learning community; Teachers' life and its impact on their professional development; Legitimizing the role of self-knowing in teacher development; Language teacher educators' role in learning content construction in the context of curriculum development; The care of knowledge and learner autonomy; Exploratory practice and autonomy; Awakening teacher identity in the context

of curriculum development; Narrative inquiry: teacher's caring and students' motivation 等等。參加的人員有參與 RICH 教改的老師，也有對論壇感興趣的其他老師，還有學院的研究生等。每次參加的人數基本上在 30 人以上，時間大約為兩個小時。本文主要採用觀察、訪談、文本的方法，對每次的教師群體討論、談話進行錄音、整理、分析，並收集有關的文本資料，如會議紀要、教師日誌等。本文錄音選自一次題為“英語專業教學評估後的課堂教學品質反思與討論”的討論會，主要是針對評估專家對 RICH 教學的回饋進行反思、討論，並且討論正在籌備中的教師發展國際研討會的題目和具體議題。這不是全院組織的學習或討論，而是由 RICH 這個教師群體發起的，討論會的參與者既有 RICH 教師群體成員，也有其他對此感興趣的老師和研究生，大約 30 多人。討論會由瞿教授主持，形式多樣，有個人發言，集體的討論，還有小組討論和小組討論的彙報。在圍繞著對評估專家的回饋進行的一個多小時的討論中，一共有 82 個話論 (Turn) (附錄一)。

3. 教師知識的協商和教師群體話語中的言語體裁

巴赫金認為，表述的三個因素，即話題內容、風格和佈局結構，不可分割地結合在表述的整體中，並且都同樣地為該交際領域的特點所決定 (巴赫金, 1998a, p. 140)。每一單個的表述，無疑是個人的，但使用語言的每一個領域卻錘煉出相對穩定的表述類型，即言語體裁 (genre)。巴赫金注意到言語體裁的多樣性和差異性，也指出言語體裁問題從未真正提出過，而得到研究的主要也是文學的體裁 (巴赫金, 1998a, p.141)。因此，要研究教師討論會的話語體裁特徵，有著一定的難度：一方面從宏觀的歷史的角度來看這一

類型的討論會，由於每次論壇的時間、地點、參加者、討論主題的不同，要錘煉出相對穩定的表述類型，需要的不僅是時間；另一方面，即使研究定格於某一次討論，也由於參加者眾多，各自背景又各不相同，涉及的內容也不同，每一次的討論會是參與者從一開始就不斷地協商著各自的言語體裁，有時會出現相對穩定的表述類型，但不持久，而這也許正是這類群體話語言語體裁的基本特徵。Locke (2004, p.20) 認為，巴赫金對言語體裁的定義既指那些影響表述的複雜因素也包括表述作為文本產物的結構形式。儘管巴赫金對言語體裁的論述是建立在對文學文本的研究之上，對於研究討論會的這種口頭語，也有一定的借鑒作用。本文以一次教師討論會為例，嘗試以巴赫金的言語體裁理論去探討在這次討論會上表現出的言語體裁的若干特徵。

3.1 教師群體話語的佈局結構

巴赫金認為，“語言的使用是在人類某一活動領域中參與者單個而具體的表述形式中實現的。這些表述不僅以自身的內容 (話題內容)，不僅以語言風格，即對辭彙、句子和語法等語言手段的選擇，而且首先以自身的佈局結構來反映每一活動的特殊條件和目的” (巴赫金, 1998a, p.140)。因此，要瞭解這次教師討論會中的話語關係，先要瞭解這次討論會的佈局結構。以下是這次討論會的會議紀要的部分內容：

時間：2006年X月X日星期六下午2:00-5:00

地點：外語學院一樓會議室

主持人：XXX博士

與會者：外語學院30多位教師和研究生

紀要整理：XXX

本次論壇第一個議題是“英語專業教學評估後的課堂教學品質反思與討論”，專家組在評估回饋中指出學生語言精確性不夠，建議在低年級不應多做RICH教學改革，而應狠抓學生基本功，把教學改革推遲到三、四年級進行。與會者結合這一評估意見展開討論，認為要討論“教學品質”優劣，首先需要深入理解“什麼是好的教學”：應從社會發展的長遠視角來思考“教學品質”，它的含義除了語言能力外，還應包括學生的學習能力、思維能力、綜合能力和服務社會的能力等。教育是一個長期過程，我們應首先全面深入理解教育的目的、英語教學的目的，再回頭來反思教學品質。大家認為，RICH教學不是一種具體教學方法，而是一個教學思想體系，它是一個正確的方向，我們應有足夠的信心堅持這一思想。

從紀要的前4行我們可以看出，這次會議發生在非工作時間。地點和參加者都是屬於同一機構，但又沒有明顯的正式機構活動的特徵，因為在主持人的姓名後面寫的是“博士”。如果是正式的機構活動，主持人一般是擁有行政職位的人員，姓名後面的稱謂通常應該是行政職務。這也說明瞭這次討論會沒有“領導和被領導”的關係。同時這樣的話語也表明了討論會是基於一種學術的或是專業的而非行政的關係之上。而“外語學院30多位教師和研究生”說明瞭這次討論會表層話語關係為“同事關係”和“師生關係”。這種關係也就構成了表層顯性的群體話語關係。同時，紀要也揭示了隱性的機構話語關係。比如，紀要正文的第一句話是“本次論壇第一個議題是‘英語專業教學評估後的課堂教學品質反思與討論’”。這句話裏揭示了討論會裡隱含的一種話語關係，即“評估專家和被評估者”之間的話語關係。這一話語關係在討論中起著很重要的作用，它決定說話的內容，以及說話者處於什麼樣的態度和位置而說

話的。因此，時間、地點、參加人員和討論的議題等決定了這次論壇特定的佈局結構。除此之外，紀要及具體的討論內容還反映其他的機構話語關係，比如“低年級”和“三、四年級”的關係，學校教育和社會需求的話語關係，語言準確性和語言意義的關係，“RICH”和其外部世界的關係等（見表一）。這些原本中性的辭彙，由於在群體討論中被賦予的對話關係，構成了複雜的話語關係，隱含了機構內部之間的以及機構和外部世界的矛盾和衝突。這些顯性和隱性的話語關係構成了這次論壇顯性和隱性的佈局結構。這個佈局結構在一定程度上影響著討論的話題內容和言語風格，影響了教師知識在群體中的協商和構建。

3.2 教師知識的協商和構建

3.2.1 言語體裁的選擇

在討論會裏，每個參加者有著自己的言語體裁。而個人的言語體裁受討論會這一特定的活動領域及其佈局結構的影響，不斷地與他人的言語

體裁進行協商，形成整個討論會相對穩定的表述類型，即這次討論會所具有的言語體裁。言語體裁的選擇隨著討論話題的展開和教師知識的協商而進行和深入，也充分展現了教師身份認同感。

在討論會的開始，關於討論的議程有一段有趣的對話，主要是介紹這次討論會的主要議題是什麼，一共有22個話輪（附錄二），約佔總體（82個話輪）的四分之一。一般來說，這樣的交際目的，只要兩三個話輪就可以解決。為什麼這裡需要這麼多的話輪呢？一開始，作為主持的瞿老師用主持人常用的言語風格邀請李老師發言（T1）。但是李老師並沒有馬上應答，而是先協商說話的語言，選擇她自己的言語風格，哪怕有外教John在場。當然，出於禮貌，她先徵求了John的意見，儘管他聽得懂中文。直到第六個話輪（T6），李老師才開始回應瞿老師的邀請。這是一個非常簡短的評估結果的彙報，在這一段話裏，真正涉及評估回饋意見的只有劃線部分。而關於國際會議的議題，她也只是拋出話題，連議題是什麼都沒有講。於是程老師說：“關於國際會議的話我覺得可能稍微再詳細一點”，希望李老師能作些補充。但是李老師的補充很快被瞿老師打斷了，建議先討論第一個話題。儘管李老師話輪10裏又說了一些，但是基本上重複話輪6的內容，於是孫老師從話輪11（T11）開始又對李老師的表述進行了補充。從討論的一開始到話輪22，主要有兩個協商：1）對說話語言的選擇（T2-5）；2）對彙報內容的協商（T6-8和T9-10）。這兩個協商過程反映了參與者有著自己不同的對討論內容和言語風格的需要，以及他們對所討論內容的理解。這個協商的過程既是對話關係不斷重建的過程，也為教師知識協商的言語風格的選擇進行協商。

從話輪11到22，表面看上去是繼續協商討論會的議題，但是從李老師的表述中可以看出，話

語控制權已經發生了轉移：

T 12 李：是兩步走嘛。

T 14 李：評估後的反思。

T 16 李：Hmm, 對、對。

T 18 李：我是沒去參加。

T 20 李：哎，對呀。

T 22 李：好的呀，現在對評估的一些反思，好的。

而李老師也在話輪6裏表示：“怎麼說呢，嘿，我都不知道怎麼說呢。”其實李老師並非是不善言辭的人。但是為什麼她不知道怎麼說了呢？以至失去話語控制權了呢？這裡有多方面的原因。

巴赫金認為，“說者的言語意圖，首先表現在選擇一定的言語體裁，這種選擇決定於該言語交際領域的特殊性、指物意義（題材）的因素、言語交際的具體情景、參與者個人等等。其次，說者的言語主旨以及全部個性和主觀性，應用於所選的體裁中，適應這一體裁，並在一定的體裁形式裡形成和發展”（巴赫金，1998a, p. 161）。這樣的體裁首先存在於日常口頭交際的各種領域裡。巴赫金（1998a, pp. 161-164）認為，我們總是用一些特定的言語體裁來說話，有時用刻板的、程式化的形式，有時則用比較靈活、生動、有創造性的口頭言語交際體裁。不過，創造性的自由運用並不是重新創造體裁；為了自由地運用體裁，需要更好地掌握體裁。巴赫金分析，許多精通語言的人，往往在某些交際場合覺得自己手足無措，是因為他們沒有實際掌握這些領域的體裁形式，也就是說，說者面對的不僅是他必須遵循的全民語言形式，而且還有他必須遵循的表述形式，即言語體裁；言語體裁對說者個人來說，它

們具有規範的意義，不是由說者創造的，而是為他規定了的。

因此，在開始的這段談話中，瞿老師邀請李老師做一個彙報，這個邀請已經為李老師規定了她的言語體裁，而彙報的言語體裁不是李老師沒有掌握的，而是她不願意的，沒有身份認同感的。她的不知所措，是因為她的受話人不僅是參加討論會眾多的擁有各自不同背景的參加者，她的對話者還有那些評估專家，而她並不認同專家的觀點。現在瞿老師邀請她彙報專家的觀點，她要當專家意見的傳聲筒。巴赫金認為，說者對自己言語的物件持有評價態度，決定著表述的辭彙、語法和佈局手段的選擇。在話輪 6 中，她的‘自我’和‘他人’即專家的對話可以從她選擇的情態詞（以下黑體加劃線部分）可以看出她的評價態度。而因為她的受話人還有在座的 30 多位師生，這為她選擇言語風格提供了難題，也是她猶豫不決的原因，因此顯得笨口拙舌。

專家組來進行評估，反正，大家有些意見也聽到了，總的來說，是我們學生的課堂的情況 accuracy 不太好，我們老師的科研好像不是抓得太緊，還有其他一些，總體上，總是覺得我們有很多地方可以改進，那麼，特別對我們 RICH 的教改專案提出了很多的意見和期望。

由於李老師的彙報沒有符合為她規定的言語體裁，因此，用了這麼多的話輪不斷地對她的表述進行補充，修正，直至話語控制權的轉移。

3.2.2 話語的更替性和對話性

在節選的這部分討論中，一共有 11 位參加者（佔總數的三分之一）加入了討論，比較清晰的話

輪一共有 82 次。按照巴赫金的對話理論，每一個表述都有兩個主體“說者”和“受話人”。但在這樣一次機構內部的討論會中，它的情形比巴赫金所描述的對話關係還是要複雜得多。在這裡不僅說者眾多，而且受話人也眾多。它不僅是“多聲”的，而且說者隨著話輪不斷交替甚至有時是同時展開表達。儘管說者可以簡單地分為教師和研究生，但是由於自我身份認同的差異，各自所持有的價值觀以及經驗的不同，這種多樣性使得表述的言語主體更替性不是簡單的、清晰的、明確的，而是複雜的、交替的。聽者對說者的應答不再是簡單的、雙向的，而是多向的。從表 1 我們可以看到，同一話題被不同的人在不同的時候應答著。比如在談到 accuracy 時（附錄三），除了 T6 之外，其餘有 14 個話輪是分別由 6 位參加者在不同時間對此進行了回應。這種群體的回應，不是即時的，集中的，而是有時差的和分散的，這種時差和分散為教師提供了個人對說者所說的進行思考的時間和空間。而這種時間和空間又為教師個人經驗、視野和思考介入群體話語提供了機會。不同的聽者不斷地對說者進行補充和回應：有重新提出問題的（T15，56）、有解釋原因的（T24，42，44）、有引入經驗的（T26）、有補充說明的（T32，38，40）、有引用他人觀點的（T31）、有對他人觀點進行認同的（T35，41）、有提出建議的（T82），從各個角度對語言準確性（accuracy）問題展開討論和理解。巴赫金認為，每一個表述都以言語交際領域的共同點而與其他表述相聯繫：“或反駁此前的表述，或肯定它，或補充它，或依靠它，或以它為已知的前提，或以某種方式考慮它”（巴赫金，1998a, p.177）。在關於準確性的討論中，說者或肯定、或補充、或解釋、或提問，不僅與在場的聽者，甚至與不在場的聽者或說者（如評估的專家）進入積極的對話關係，

在構建複雜交替的教師群體對話關係的同時建構教師對教學的理解以及教師群體知識，即進行群體學習。對話的張力在這些表述中影響了教師對教學的理解以及教師知識如何在群體中共同協商、共同構建的過程，為教師在群體中的學習提供了機會，使得教師在群體中的共同發展成為可能，從而促進教師發展。

巴赫金認為，在每一個表述中，無論是對話還是獨白，都充滿了他人話語的回聲（Bakhtin, 1981）。同樣地，在關於“準確性”的討論中，到處充滿了專家話語的回聲。例如 T6，李老師說“accuracy 不太好”的時候，這不是她自己的想法，而是專家的回聲。這種回聲不是簡單的重複，而是一種對話關係。從 T31（朗讀專家的意見）可以看出來，專家並沒有直接說“不太好”，而是說“忽略了”。當李老師用了“不太好”三個字時，是她在跟專家的對話和協商。而在 T32 中，錢老師不但通過轉述專家的意見跟專家進行對話，而且通過選擇表達的情態詞“不可能”、“不一定”跟自己進行對話和協商。因此，當說者在表達自己對“準確性”這個問題的看法時，說者同時對兩種受話人進行對話和協商：1) 他人，包括在場的聽者和不在場的評估專家；2) 說者自己。

3.2.3 敘事：進入話語的生活

由於群體協商的存在，有時候這種協商是讓言語體裁回到已規範化的程式化的言語體裁，有時候出現新的靈活自由創造的言語體裁。比如在接下來討論的敘事性的言語體裁就是群體協商的產物。

敘事是教師知識的不同表現形式。教師在他們的職業生涯中如何學習和發展，如何獲得自己作為教師那種感覺，即教師的身份認同（teacher identity），如何調整他們的工作，這些討論都面臨

統一和多樣的疑惑和矛盾。而傾聽教師的故事讓我們更接近於教師課堂生活的複雜性，教師日常課堂生活的繁重、綜合和專注（intensity），以及對教學的各種聲音、故事和解讀（Gudmundsdottir, 2001）。教師敘事因此而折射了教師的身份認同感，Elbaz-Luwisch（2005, p.14）將之稱為“敘事身份”（narrative identity），意為我們在不同時候對自己、對周圍的人講的故事，在構建自我的身份認同時扮演著形成性的角色。這種構建有著哲學的意義，生活和故事是一種緊密相連的關係，各自賦予對方意義：敘事給於生活一種形式，使得生活的意義清晰可見；而生活作為一種活動和慾望在尋找敘事，因此，有時生活的片斷是我們未講述的故事。這種敘事身份，不是固定不變的或者深埋在心底等待人們去發掘的本質，而是隨著故事而流動的持續的過程。自我在故事中構建。同樣，當教師的生活通過敘事進入群體話語時，教師知識隨著敘事而構建，產生敘事體的教師知識（Ying, 2007, p.552）。那麼生活是如何進入群體話語的呢？

在這次討論會中，從一開始到第 53 個話輪，大家在談論著專家的評估意見，從各個角度去闡釋，所說的話語基本上是理性的分析、判斷和解釋。但是在第 54 個話輪，一老師說：

T54：…… 從它這次評估以後，我個人是做了很多的思考，…… 甚至有一次，因為想這個問題，坐車坐過站了，就想這個問題，想了很多，……

就這樣簡單的一句“因為想這個問題，坐車坐過站了”，我們不但看到教師在學校的生活是如何影響她的社會生活，同時也看到教師的個人生活因此而進入了群體討論的話語。當教師的生

活進入群體話語，群體的言語體裁風格就開始改變了，從而也使教師在群體中的學習發生變化。從這個話輪以後，敘事開始成為這次討論會的新的言語體裁風格。在接下來的第 55 話輪中，另一位老師在一開始就明確表示“我接 XXX 這個話題噢”，接著，說者也把自己的生活帶入群體話語，如她提到去幼稚園接孩子的事。

T55：昨天，我是很偶然的，想到這個問題，我到幼兒園接小孩，早了半個小時，我在那個教室裏面，看到了他們這個幼稚教育的這個課程啊，它的第一頁，也就是扉頁，寫的就是幼兒什麼什麼成了課程的主體，因為，正好我的畢業論文是做課程，就是教師成為一個課程，那我就把這個書順手翻開來，啊，這個裏面的話我就把它摘下來，我就覺得哎呀真的是，就馬上讓我有一種思考，……我就突然想到 RICH，因為我在做論文的過程當中跟它接觸比較多，我就在想如果把 RICH 這幾個字做一個替換，……

這一連串對生活、學業和教學工作的敘事，是教師對自我生活的反思。敘事不只是講述故事，而且實現了對生活經驗的一種重新整理，獲得更深層次的理解，從而對教師知識重新建構。

以上這兩個例子都是教師教學生活和個人生活的一種連接和融合，是教師專業身份和社會身份的融合。這樣的連接和融合激發了更多的敘事的生活和生活的敘事，如說者提到她曾經上過的課、看過的電影，不但為群體話語注入了敘事語言，而且引入“個人實踐知識”(Connelly & Clandinin, 1988, pp. 4-5)，使得群體學習進入不同的教師“專業知識視野”(Clandinin & Connelly, 1995, p.4)。這些

註釋

1 RICH 是 Research-based learning, Integrated curriculum, Cooperative learning, Humanistic outcome 的縮略語。

相互激發和共同反思、構建的敘事話語，為教師知識的協商和教師專業發展打開了一扇大門。

但是，語言體裁風格的改變和形成不是件容易的事。T56 讓教師群體話語重新回到理性的批判的語言，一直延續到 T72。從 T73 開始，教師的生活又開始進入這個群體話語，在 T82 達到一個小高潮，說者一口氣講了五、六個大大小小覺得有趣的故事。當教學生活和個人生活融為一體、和諧共處時，當生活進入群體話語以後，敘事語言成為了教師群體話語的言語體裁，構建著對教師知識、教師學習、教師發展、教師生活的不同的理解。

結語

教師發展是一個非常複雜的問題，受到很多因素的影響和制約，如共同事業，共用的經歷，互相信任的關係，機構條件，和個人責任等，其核心之一是教師的身份認同 (teacher identity) 問題。在機構的空間中存在的教師討論會，為教師的群體學習提供了話語生活，這種話語生活又為教師身份的構建、教師知識的共同構建和教師發展提供了機會。巴赫金的超語言理論，尤其是他關於表述以及言語體裁風格的論述，為理解教師在群體中的學習提供了話語視角。在討論會中，每個人都有自己的言語體裁風格，在這一特定的語言活動中不斷地跟自己、跟他人的言語體裁風格以及語言活動本身所規範的言語體裁風格進行協商。這種協商有時受機構話語的制約，顯示了顯性和隱性的機構關係，以及語言活動本身對話關係的更替性和對話性；有時可以構建新的言語體裁風格，但是也會回到原來的言語體裁風格；而當教師的生活以敘事的方式進入群體話語，話語的敘事性，就成了開啟人們理解教師生活、教學和自身發展的一把鑰匙。

參考文獻

- 凌建侯 (2000)。〈話語的對話性——巴赫金研究概說〉。《外語教學與研究》，3，176-181。
- 吳宗傑、黃愛鳳、鄭志戀、應單君、胡美馨 (2005)。《外語課程與教師發展——RICH 教育視野》。合肥：安徽教育出版社。
- 周澤東 (2002)。〈論巴赫金的語言學理論〉。《湘潭師範學院學報 (社會科學版)》，1，89-92。
- 巴赫金 (1998a)。《巴赫金全集 (錢中文等, Trans. Vol. 4)》。石家莊：河北教育出版社。
- 巴赫金 (1998b)。《巴赫金全集 (錢中文等, Trans. Vol. 5)》。石家莊：河北教育出版社。
- 巴赫金 (1998c)。《巴赫金全集 (錢中文等, Trans. Vol. 2)》。石家莊：河北教育出版社。
- 鄭歡 (2001)。〈話語的社會性與對話性——巴赫金的超語言學初探〉。《西南民族學院學報 (哲學社會科學版)》，7，190-194。
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. E. M. Holoquist, Trans.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 226-240). New York: Macmillan.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. New York: Routledge.
- Locke, T. (2004). *Critical discourse analysis*. London: Continuum.
- Popkewitz, T. S. (1997). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131-164.
- Wittgenstein, L. (1997). *Philosophical Investigation* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Ying, D. (2007). Teacher educators' collaborative inquiry in a context of educational innovation in China: a case study of RICH as a learning community. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 539-554). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

附錄一 教師討論會的主要話題內容和話輪

話輪 (T) 話題內容

T 1-22	對討論會的工作語言以及議程進行協商 1) accuracy 和 fluency 的問題 2) 科研能力, 科研成果, 論文、教材 3) 教學品質 4) 對 RICH 的理解 5) 國際會議	
T 23	如何理解英語課程的品質	
T 24-31	討論 RICH 與 accuracy 和 fluency 的問題	
T 32-34	1) RICH 教學方法與語言準確性問題 2) 科研成果 3) 觀念差距 4) 跟評估專家沒有對話基礎	
T 35-42	討論 RICH 與 accuracy 的關係問題	
T 43	教學品質： 1) 學生的學習習慣 2) 英語教學的目的性	
T 44	1) 回憶教改初期關於 meaning 和 form 的問題 2) 語言錯誤 3) 視角和對話	
T 45-47	1) 評估和權利 2) 關於中式英語問題	
T 48-53	1) RICH 自身的界定 2) RICH 跟外界的溝通	
T 54	RICH 的聲音、論文	
T 55	1) RICH 論文、教材 2) 理論、讀書、李老師和她的故事、電影	
T 56	討論 RICH 與 accuracy 的關係問題	
T 57-60	RICH 是輔助性教學還是主要的教學模式	
T 61-63	學習習慣和試驗點	
T 64-66	RICH 與考試成績	
T 67-72	語言基本功與內因、外因	
T 73-81	教學是一種關係、RICH 是什麼	
T 82	1) 大學學習經歷; 跟中學老師交談; 教學應用; 畢業學生的回饋; 課堂錄音 2) 教學的多樣性 3) 背課文; 教書的故事 4) 堅持真理的勇氣 5) 浙商、廣交會、學英語 - meaning 與 accuracy 6) 本科教學評估的理論依據, 教育評價理論 7) 對 RICH 的總結 8) RICH 是輔助性教學還是主要的教學模式問題 9) 不同的聲音, 國際會議	

附錄二 討論會的開始

話輪 (T)	說者	話題內容
1	瞿	... Now, please pay attention to this one. This is a workshop, not a lecture, not a report. Now, it is a workshop for your participation. Now, first, let's welcome Prof. Li to give us an account of the report on the result of the assessment from the Ministry of Education. Now, let's welcome.
2	李	(laughs, others clap hands) 我講中文好了。
3	瞿	Yeah, yeah, OK。
4	李	John, 你不介意吧, 我講中文?
5	John	(笑) 不介意。
6	李	大家手上拿到的這個是國家教委評估專家組的一部分回饋意見, 那麼, 他們還有很多, 那麼, 我們就是其中挑了一部分, 特別是對我們RICH教改的回饋意見。今天拿到手上的這份材料呢, 希望在座的各位能夠進行一些思考, 這是一個啦, 哎, 對, 就是, 這是專家組, 今天這個會其實就是對評估後的一個反思, 專家組來進行評估, [反正], 大家有些意見也聽到了, [總的來說], 是我們學生的課堂的情況 accuracy[不太好], 我們老師的科研[好像]不是抓得太緊, 還有其他一些, [總體上], 總是[覺得]我們有很多地方可以改進, 那麼, 特別對我們RICH的教改專案提出了很多的意見和期望。今天就是, 我們都是外語學院的一個分子, 對外語學院的提高, 這個教學品質啊, 課程改革啊, 課程建設啊, 教師發展啊, 大家都是應該 a part of it。那麼, 我希望大家隨便說噢, 大家有什麼講什麼噢, 就是說怎樣提高我們課堂的教學品質噢, 那第二個就是剛才瞿老師, Dr. Qu, 他已經講了, 就是國際會議的議題, 我們討論了一個議題, 但是呢, 還有很多很多, 那個, 希望聽聽大家的意見, 所以大家隨便說好了。怎麼說呢, 嘿嘿, 我都不知道怎麼說呢。
7	程	關於國際會議的話我覺得可能稍微再詳細一點。
8	李	國際會議這樣好了, 。。。
9	瞿	We just focus on the first issue. It will be related. Otherwise ...
10	李	我們先放在這個, 英語專家組的評估回饋會, 就是他們提了很多的意見了, 外語學院老師應該有點數了, 總的一個意見就是說要我們課堂教學品質應該提高, 那怎樣來提高我們的課堂教學品質, 那麼怎樣來提高我們學生的language accuracy, 還有怎樣來提高我們的科研啊, 科研能力啊, 等等, 那麼我想, 大家, 可以隨便說。
11	孫	我想會議分, 很清楚, 分兩步走,
12	李	是兩步走嘛
13	孫	一部分是評估的 reflection,
14	李	評估後的反思
15	孫	我們大家思考一下, 比如說我們做了好多工作, 教育部那個檢查組也肯定了, 但是也指出了我們這個 accuracy 比較弱, 我們如何來克服, 包括 RICH 這個在教學發展中, 如何在這一方面做一些調整。
16	李	Hm, 對、對。
17	孫	比如說我們的課程計畫啦, 教師安排啦, 是否從原來一年級、二年級, 重心轉到三、四年級? 他們那個專家組有些對這個 RICH, 我覺得還沒有吃透, 他們的回饋那天我覺得,
18	李	我是沒去參加
19	孫	我是第一次去的時候, 他們覺得, 有沒有教材出來啊, 你們的成果體現在哪里啊, 我本來想插嘴, 但要插又不好插, 實際上, RICH 這幾年的改, 實際上是觀念的改, 實際上是 ideology 的問題, 它的 approach 並非是一種具體的, specific, 啊? 我覺得會議第一部分就是對這次評估, 評估框架, 對學校、對學院、尤其是對 RICH 這方面的回饋意見我們來一個反思,
20	李	哎, 對呀。
21	孫	這個需要哪些措施, 大家可以暢所欲言, 如何做一些改進, 這裡當然我們可以提意見, 包括他們那個你們具體幾個在教, 教課時、教師、教學的安排上, 我覺得很有值得探討。第二個呢就是討論一下國際會議, 這個只有proposal在這裡, 還沒有形成最後的決定, 是不是分開談, 比如說先第一部分, 各一個小時吧, 這樣好一些。
22	李	好的呀, 現在對評估的一些反思, 好的。

附錄三 關於 accuracy 的話輪總匯

T	說者	內容
6	李	…… 總的來說，是我們學生的課堂的情況 <u>accuracy</u> 不太好，……
10	李	……那怎樣來提高我們的課堂教學品質，那麼怎樣來提高我們學生的 <u>language accuracy</u> ，……
15	孫	我們大家思考一下，比如說我們做了好多工作，教育部那個檢查組也肯定了，但是也指出了我們這個 <u>accuracy</u> 比較弱，我們如何來克服，包括 RICH 這個在教學發展中，如何在這一方面做一些調整。
24	錢	……另外他們觀察到就是 <u>準確性</u> 問題，所以他們就建立了這樣一種因果關係，實際上這種判斷是錯誤的，……
26	錢	不搞RICH，沒有因果關係，那麼，哎， <u>準確性</u> 問題的話，我們學院確實這個問題比較多，…… 實際上，廣外、北外有的，…… 無非是人多人少一點的問題，
31	李	“雖然教學內容非常廣”，看到沒有？“低年級學生當中”他說，“這幾天通過成果的運用我們也發現了低年級學生當中，雖然教學內容非常廣，自主學習能力提高了，但是忽略了對語言 <u>準確性</u> 的教學，我們對三年級技能做了一個測試，應該說到了大三的這些學生不應該再出現這些基本的語法錯誤，我們很驚訝的……”
32	錢	……他的意思好像，不應該這樣，可能倒過來的話可以比較好地來解決這個 <u>準確性</u> 問題。但是實際倒過來的話， <u>也不可能</u> ，也不一定能夠解決這個語言 <u>準確性</u> 的問題。
35	程	對啊，比如說他們對這個 <u>accuracy</u> 的這個看法，他們認為到高年級去做比較好。
38	錢	他們的意思是大一大二這個基礎階段 <u>accuracy</u> 多講一點，但實際上，我的意見就是說，就是一、二年級解決了，並不是說到高年級再加一個 <u>fluency</u> 就好了。
40	錢	你可能到高年級再去講 <u>fluency</u> 的話， <u>accuracy</u> 又退步了，完全可能的，並不是說低年級解決了，到高年級就一定保持在那個水準上。
41	程	對，確實有這個問題。
42	孫	第二個呢，他總覺得 <u>accuracy</u> ，我們學校這個 <u>accuracy</u> ，它的原因是 RICH 的緣故，在這個方面很牽強，主要是沒有深入，他們如果時間長一點，深入進來，可能會瞭解更多一點。……
44	程	我們的領導給他們介紹的時候，到底我們在這個綜合英語課搞的這個 RICH 教改，他可能一聽這個一、二年級的精讀課一聽，這個都是你們的教改的可能是，其實這裡面可能有些銜接上可能有些問題，但是不管怎麼說，看到我們這裡的老師跟學生就在那裡交流，內容拓展了很多，但是這個出來的時候語言上的錯誤很多，他就盯死盯我們的語言了，關注的是我們的語言錯誤，就是這個視角呢。
56	趙	那麼，講了這麼多，就講了對RICH的改善或者進一步的發展，那麼還是回到我們，比如說，如果我們回到他們對我們的回饋，不管它能不能，能不能合理地，或者說能不能跟我們交流的，我們對它其中某一點，比方說它提出的“ <u>accuracy</u> ”問題，那麼是否我們覺得它很重要，“ <u>accuracy</u> ”是不是很重要，如果我們覺得，我們同意它是很重要的，他們也指出我們的問題，“ <u>accuracy</u> ”的問題，那麼，我們不管它這個“ <u>accuracy</u> ”到底是不是 RICH 帶來的或者是傳統帶來的，……我們應該考慮，如果我們考慮推行 RICH，該不該解決這個問題，或者說是如何解決這個問題
82	瞿	我覺得首先要解決的是 <u>meaningful</u> 的問題，然後再解決 <u>accuracy</u> 的問題。