

我国高等教育场域中教学 话语的创新与建构^{*}

倪瑞华^{**}

摘 要: 话语创新是思想创新发展的先导,然而话语与知识、权力构成一个交集丛,易形成话语霸权或话语暴力,制约着思想和意义的自由增生。话语中同时还存在反抗力量突破限制去实现创新发展。我国高等教育场域中教学话语往往也是一种威权性的独白,调查数据显示教学话语存在着诸多问题影响教学实效,急切呼唤话语的创新。教学话语重建要实现中心化向非中心化、独话向对话、“我—他”关系向“我—你”关系、训导话语向生活话语的转变。由此,教师与学生都可自由地进入教学话语界,在对话中实现思想的生长发展。

关键词: 教育场域 话语理论 教学话语 对话

我国高等教育要创建世界一流大学和一流的学科就需要不断创新,创新既来自宏观层面的教育理念、人才培养目标以及培养方案的变革与转换,又来自微观层面的教学实践中的改革和创新。对于教学实践中的创新,人们普遍重视教学内容和教学方式的创新,而很少注意到教学话语的创新,其实教学话语的创新是达到高等教育实效的关键所在。

一 话语理论与话语创新

20世纪,西方兴起了语言哲学,认为语言是由“语言”和“言语”两部分构成,二者之间是二元对立的。“语言”是指代代传习和沿用的语言系统,包括语法、句法和词汇以及约定俗成的社会法典、规范、标准等,它是语言的形式方面。“言语”则是在特定情况下个人说话的个别行为,包括说话者可能说或理解的全部

* 本文是中南财经政法大学“研究生创新教育计划”课题“研究生教育教学场域中的话语体系创新与建构”(2014JY11)的研究成果。

** 倪瑞华,女,湖北浠水人,哲学博士,中南财经政法大学马克思主义学院教授。

内容，它是对语言的具体运用。法国哲学家福柯把“话语”引入了语言哲学中，认为“语言”和“言语”并不是二元对立的，在二者之间存在着一个“话语”的独立层面。在福柯那里，“话语”是行动中的语言，是说话者运用语言规则将意义散播开来，它们好似一扇扇窗户，透过窗户看见和理解世界及事物，并通过话语窗户造就了对自我的理解和判断价值、真假、正误的能力。因此，人们是通过“话语”来获得知识，知识的存在是一种“话语”的存在，人与世界的关系也是一种“话语”的关系。

1970 年，福柯当选为法兰西学院院士并发表了《话语的秩序》就职演说，他力透话语的语言形式、结构及其表意的实践活动，揭示知识与权力之间隐秘的共生关系。在一个话语场中，能说什么、怎么说、谁在说存在着监督和控制。首先，话语能说什么受到来自外部的“禁律”“区别和歧视”“真理和谬误之分”这样一些“排斥原则”的控制，尤其是在认识真理时在话语中贯穿着求真意志，它受到制度及其机构的支持，话语希望说出真理排除谬误，驱逐妄语、诳语与疯语，话语的权威性根源于话语的真理性。由于“在每个社会，话语的制造是同时受一定数量程序的控制、选择、组织和重新分配的，这些程序的作用在于消除话语的力量和危险，控制其偶发事件，避开其沉重而可怕物质性”。^{[1]3}可见，人们并没有随便谈论一切的权利，不可能想说或喜欢说什么就能说什么的。为了防止话语的危险性，说出来的话语是经过筛选和过滤的。其次，话语怎么说受到来自其内部的“评论”“作者”“学科”原则即话语的“冲淡原则”的控制。“评论原则”限定了话语要“照着说”，也就是次文本要照着主文本说。在福柯看来，任何社会都存在着像宗教、法律、文学和科学文本这样的主要叙述，它们是主文本，大量的话语是对主文本的不断重述、释义和评论，形成次文本，次文本用新的方法去重说主文本已说出和未说出的内容。“作者原则”是限定话语要“跟着说”，要保持话语意义的连贯性和一致性，新话语就要跟着作者一致地说。“学科原则”限定了话语要“一样说”，话语所发出的声音必须同学科音调一致，这就是说，一个命题、一个话语要进入学科内必须符合真理性条件和学科的规范，“旁门左道”的知识被挡在学科之外。这些话语的内部控制程序是为了控制不可预测的、突然闯入的事件，以此来排除偶然因素和意义的自由增生。最后，在话语是谁在说即话语主体的问题上存在着话语仪规、话语社团、信条、社会占有原则的控制，这些原则决定了言说主体只有具备一定条件和资格才能进入话语界。福柯明确告诉人们，“不是所有话语领域都是同样开放和可进入的”；“对话语持有者给予一定的规范，这样便不是随便什么人都能使用话语了”。^{[1]14}可见，话语成为权力的栖息地，知识借助制度和权力的支持在交流、记录、积累、转移的系统中得以产生，而权力则在对知识的提取、占有、分配与保留中行使和发挥作用。在话语中既然存在着控制和权力，也就存在着反控制与反叛，权力的争夺实则是话语的争夺。话语以其

反向原则、断裂原则、特殊性原则、外在性原则从种种限制中解放出来，让大量的偶然性事件闯入，意义可自由增生以此建构新的话语，增加言说的内容的无限可能性。

俄国文学评论家巴赫金提出了“对话主义”的话语理论。他认为，话语是具有交流功能的语言，话语不是单声部的独白叙事，而是多声部的复调叙事。在话语这个多声部的世界里，各自独立而不相融合的声音和意识、不同思想、不同看法、不同论点相互关联，多个声音、多个意识、多个中心共同组成真正的复调。“复调的实质恰恰在于：不同声音在这里仍保持各自的独立，作为独立的声音结合在一个统一体中，这已是比单声结构高出一层的统一体。”^{[2]44}复调叙事映射出发生在不同人们的完整话语之间的对话关系，“同意和反对的关系，肯定和补充的关系，问和答的关系等都属于纯粹对话关系”。^{[2]249}在巴赫金看来，话语不是一些无动于衷的词句，语言也不是静止的死物，语言的真正生命是对话交际，它口口相传、代代相传，它在不同的语境间、不同的社会集团间流转，包含着他人的意向和评价，吸收着其他语境中理解的语言，渗透着他人的声音。巴赫金进而指出，人类生活和人类思想的本质都是对话性的。“生活中的一切全是对话”。思想诞生于不同声音、不同意识相互交集的联结点上，新的语言表现形式的形成、发展，新的思想的衍生是在不同思想间发生重要的对话关系之后，在不同的思想、意识相遇的对话点上“演出生动的事件”。相反，生活在孤立的个人意识中的思想丧失活力而走向死亡。对话关系还是一种平等关系，把他人确立为平等的主体而非客体，对话中的“他人”是“他人之我”亦即“自在之你”，它具有不受外界制约的独立性、内在的自由和未完成性，因此，真正严肃的对话是说者与听者间建构的“我-你”关系，而非“我-他”关系，听者不是默不作声的哑巴，不是说者语言讲述的对象，他在场、能听到你所言说的话，并能做出应答。在说者和听者之间相互刺激、相互发问、相互辩论中，心灵的奥秘得以探测，思想的火花得以开绽。

福柯的话语理论从实然的视角描绘了一个充满控制、监督、规训、权力和欲望交织在一起的话语世界。在一个话语场域中，一方面，言说者的资格、言说的内容以及言说的方式都受到一套完整的社会机制的严格限制，言说者不能自由地言说；另一方面，话语源头成为话语中心，言说者不能成为话语的缔造者，只能接过已开的话头往下说，在话语的洪流中静默地随波而行。各种禁律、门槛、阻碍和限制控制了话语的衍生，杜绝偶然事件闯入语言和思想活动中，在话语丧失其丰富性中消解其力量与危险。福柯阐释了“话语、知识、权力”的三角模式，其主旨在于说明有权力的地方就有反抗，有控制就有反控制，话语要突破各种对其进行冲淡的制度并从其限制中解放出来，恢复其丰赡的语言之力，去言说和思考那未曾言说和思考的庞大世界。巴赫金则从应然的视角去描绘一个平等对话、多声部复调叙事的理想话语世界：言说者不受任何约束，可自由地言说；言说的主体、言说的内容、

言说的方式都是自由开放的; 说者、听者的角色在不断地轮转; 各种思想、意识在自由流淌; 新的话语、新的思想在欢快地延展、蔓生。福柯与巴赫金可谓是殊途同归, 主张话语的去中心化、民主化、平等化, 反对对话语的监督、控制与霸占, 其目的是不断地建构新话语, 话语的创新就是思想的创新、是文化乃至文明的创新。

二 我国高等教育教学话语现状及其分析

日前, 笔者对武汉地区的六所高校教育实践中教学话语状况进行了问卷调查, 调查对象涉及部属院校和地方院校的近千名在校学生, 涵盖了人文、经管、理工、医农等学科的 50 多个专业。调查面具有一定的广泛性, 所反映的问题和得出的结论相应地具有普遍的代表性和说服力。

从总体上来看, 学生对高等教育场域中的教学话语满意的占 41.42%, 不满意的占 43.05%, 还有 15.53% 的学生对课堂教学话语持不在乎的态度, 数据表明学生对教学话语的满意度不高, 教师还未能充分调动起学生学习思考的积极主动性, 学生处于一种被动静默的状态。从调查中可知教学话语存在的主要问题有 5 方面: ①话语霸权与话语暴力。教师一言堂, 霸占话语权, 学生没有话语权, 因而沉默失语, 67.31% 的学生认为在课堂上没有或较少有话语权。教师是话语主体, 具有言说者的条件和资格, 是掌握和说出真理的权威者, 是言说的中心, 学生是被动的听者, 是知识和真理的接受器。②在话语的内容上, 教师只注重讲授知识点, 不太注意启发、锻炼、提高学生的提出问题与表达自己的思想见解以及研究问题的能力, 63.61% 的学生认为自己提问和表达思想的能力较弱, 42.75% 的学生希望老师能培养学生提出问题的能力, 34.91% 的学生希望锻炼和提高自己表达思想观点的能力。③在言说的方式上, 教学话语基本上是“照着说”或“跟着说”, 书本上、前人怎么说就“照着”或“跟着”怎么说, 鲜有“接着说”而提出新的话语或新的思想。④教学话语学术性、权威性强, 不太贴近生活, 通俗易懂, 阻隔了师生间的沟通交流。76.92% 的学生喜欢老师在讲授时使用生活性、流行的网络话语, 有时代感和生活气息的话语平实、亲切, 会拉近师生间的距离。⑤有些老师的语言表达力欠缺或词不达意, 还有些讲话有方言口音, 语音语调难听懂。

调查所反映的问题显示, 在我国当前高等教育场域中同样存在着福柯所说的对话语的种种控制、监督和规训, 限制了话语的衍生和意义的自由增生, 阻碍了思想的创新和发展。教育机构仍然充当着知识权力的制度支持, 教学场域也是一个权力关系的场域, 其中存在禁律、障碍、门槛和限制, 教师对学生的行为模式进行治理和引导。教师独霸话语权, 把学生设定为“他者”, 设定为没有话语权的对象和客体, 言说时主体在场而客体缺席, 主体客体之间不可能有提问和应答、同意和反对、肯定和补充的关系, 没有对话交流, 而只有言说者的自说自话。教学成为独白的叙事, 课堂成为

只有一个声音在回响的单声部世界，学生集体失声。学生的沉默并不意味着真的没话可说，沉默实质上是指有话可说的状态，学生是以沉默的方式来反抗教师的话语霸权，表面上学生随话语之波而行，实际上他们在静静地关注着，在暗地里进行着控制与反控制的话语权争夺之战。教师虽说拥有话语权而成为了话语的中心，可是教学话语说什么、怎么说，教师也要受制于教学场域中的权力关系网络，要依循“真理原则”“学科原则”，教师不可能成为话语的始作俑者或缔造者，只能接过已打开的话语源头“照着说”和“跟着说”，要求说出真理排除谬误，避免不可预测的突发事件闯入带来对权力和真理挑战的危险，以确保知识学说、真理的连贯性与一致性。教师小心谨慎地组织语言、选择所谓准确的话语对那些已有的主文本和次文本进行不断的重叙、复述、释义、诠释等，这似乎是对话语和思想的尊重，实际上是一种无声的恐惧，恐惧那庞大的未被言说之物和未被思考之物会涌现大量的陈述，害怕造成知识、思想的断裂和无序。这导致教师的教学话语固定在文本上而脱离生活，话语生硬、僵化，陷入“我注六经，六经注我”的封闭循环中。这也就是教学中注重知识的传授，不注重学生提出问题与表达思想能力的培养与启发的原因。

在高等教育教学场域中，以“教师为中心”所构筑的话语权力关系网络，其实质是工具理性的滥殇，价值理性的失落；高扬科学精神，却抑制了人文精神。大学成为了以“识”造物的“制器工厂”，而非以“文”化人的“育人摇篮”。教师以教育者的身份自居，脑中装着真理，口中把着话语权，以居高临下的姿态用极具权威性的学术话语去训导被教育者，把学生仅仅看成是知识的接受器，是被动的客体，疏于或不屑于与学生的思想交流、交锋。教学话语中工具的理性扩张，话语的霸权横行，使师生之间呈现一种教育与被教育、控制与被控制、独话与失语的关系。这使得教学话语脱离了生活世界，变得僵硬而了无生气，言说者与听者不是趋向对方而相遇，相反，言说者把听者当作一个抽象的符号，听者纷纷背向说者而逃离。在此，丰满的人性、意义和价值纷纷陨落和崩溃。教育场域中教学话语的重新建构成为中国高等教育改革创新迫在眉睫的任务。

三 高等教育场域中教学话语的重建

前面通过调查数据对我国高等教育场域中教学话语存在问题及其原因的分析得知，教学话语创新与建构具有必要性和紧迫性，并且从对现状的分析中还可推出重建的路径，这就是要实现如下四个方面的转向。

第一，话语的中心化转向非中心化，即话语的去中心化。后现代主义哲学家福柯极力反对中心化，他认为是“中心化”导致了对话语的规训、监督、控制，使话语、知识与权力纠缠在一起，形成说者独享权力并围绕着主文本不断地重述、重叙或释义，也阻止思想和意义创新和发展。福柯提出了反向原则、断裂原则、特殊性原则、外在性原则来破除话语的“中心化”，认为在话语源头中可流淌出密集的丰富性和连

续性的水源,但必须要看到其中有对话语之流的切割、断裂、非连续性、不规律性的存在,这才是新思想、新意义的诞生处。福柯告诫道“我们不要走向话语隐秘的核心内部,走向被认为在其中得以表明的思想和意义中心;而是在话语本身的基础上,在其表面和规律性上走向外部的可能性条件,走向引发这些事件偶然性系列以及确定其界限的东西。”^{[1][21]}巴赫金在对话语理论中倡导复调叙事,他认为在话语场中有着多个中心,多个主题,多种声音,说者与听者轮番互动,交替转换。无论是福柯的“反中心论”还是巴赫金的“多中心论”,都反对话语霸权和话语暴力,反对话语上的专制和武断,只有主张话语权的分散化以及话语的民主和自由,思想才能摆脱僵化而走向新生。以此观之,在我国高等教育场域中存在着“教师中心论”和“知识中心论”,这种“中心论”自然会形成话语霸权,话语权都是由教师来掌管和支配的,学生被边缘化而沦为“失语者”。教师不仅在权力上独享而且在知识真理上独尊,学生则以沉默的方式来反抗权力的控制,以及在情感上拒斥教师所传递过来的知识、思想、意志、行为等,由此造成课堂的寂静无生气,教学话语的单调乏味,思想的沉闷僵化,教学达不到其理想的效果。要使课堂众声喧嚣,话语流光溢彩,思想不断跳跃升腾,就要破除“中心化”,让师生共同在场,共同参与、共同分享,彼此敞开并接纳,这样才能在认识上产生认同,在情感上产生共鸣,在思想上实现升华。

第二,独话转向对话。话语“中心论”把所有的声音聚拢在言说者的周围形成一种独白式叙事,言说者独自在那里自说自话,说者遗忘了听者,没有提问,没有应答,思想在孤寂中死去。这样的话语世界是一种单声调的世界,是一种没有生活气息的世界。正如巴赫金所说“单一的声音,什么也结束不了。什么也解决不了。两个声音才是生命的最低条件,生存的最低条件。”^[3]可见,生活的本质是对话,话语的生命是对话,思想的创新发展在于对话。诚然,思想从来都脱离不了声音,但我们要认识到表达思想的声音具有多声性和歧声性的特点。思想、观念在对话中分属于几个互不相同的声音,而每种声音又有其独特的意蕴,在不同声音的交叉、呼应或断续的声波之中掀起思想的涟漪乃至波澜。正是基于此,巴赫金反对单声部的独白叙事而极力倡导多声部的复调叙事,他说“思想并非是一种主观的个人心理的产物,而‘固定居住’在人脑中;不是这样,思想是超个人主观的,它的生存领域不是个人的意识,而是不同意识相遇的对话点上演出的生动事件。”^{[2]114-115}其实,在2500多年前的西方古希腊和东方中国先秦时期,那些先哲们在同一历史时段跨越了空间的万里阻隔,高度一致地在教育场域中的教学实践话语采用了对话,无论是柏拉图的雅典学园还是孔子的私塾学堂,师与生间展开的是亲切而热烈的对话,分别给后世文明的发展留下了经典的《柏拉图对话录》和《论语》,开启了话语的源头和思想的源泉。不知曾几何时也不知因何,教育场域中的对话变成了独话,独话者只是接过话头去注解经典即主文本,由此形成一些次文本,思想之涌泉变成涓滴甚至枯竭。今天,我国高等教育教学场域中仍然严重存在教师一言堂的独话,要从独话转向对话,就要在师生间

建立平等的对话机制。教师与学生都是平等而独立的话语主体，彼此向对方敞开心扉，在多方的言说、倾听中，彼此理解、认同、接受，在情感的沟通、交流中和意识的相遇碰撞、交锋中，话语的世界和思想的世界充满无限的活力而自由地生长、发展。

第三，“我一它”关系转向“我一你”关系。现代德国著名的宗教哲学家马丁·布伯在《我与你》著作中提出处理自我与他者的关系有两种模式，即“我一你”关系与“我一它”关系（它指他或她），在这两种迥然不同的关系模式中领受截然不同的人生。布伯指出在“我一它”关系中，“我”是孑然独存之自在的“我”，把周围的在者（包括其他人）都当作与“我”分离的对象，“它”是“我”感知、意欲的客体，是“我”经验的、可利用的某物，这种与他者分离和对立的“我”，未曾与“你”相遇的“我”，除了对象以外一无所有，沉湎于经验所利用的对象之中，“我”与蜷缩在过去时光里的对象一道生活在过去，对象的世界构不成真实的人生。“我一你”关系模式则使我们进入关系并带我们走进相遇的真实人生。当用“你”来述称在者时，“你”不再是与“我”分离的对象和对立的客体，“我”与“你”相遇，“我”步入与“你”的直接关系里，中间没有任何障碍横亘与阻隔，一切敞亮而澄明，“我”与“你”相互观照和知悉彼此的一切，“在‘你’之中，关系之经纬交织相连，关系之平行线欣然相会。”^[4]在真切实在的关系中，“我”“你”彼此走近、相互沟通，“你”影响“我”，恰如“我”作用于“你”。巴赫金一直在同人与人关系及人的一切价值的物化进行斗争，他认为在对话中，说者和听者之间的关系是“我一你”关系，听者不是“它”而是“你”，是另一个货真价实的“我”，真正的对话不是发生在过去而是发生在当前即思想和意义自由衍生的现时里。在现实的教育场域中受着主体与客体二分的思维方式的影响，教育者往往把受教育者视作客体，在教师的眼中学生是不知者和失误者，是需要教育的对象即“他者”，师生间的关系就是“我一它”的关系。因此，迫切需要重构师生的“我一你”关系，“我”与“你”都是话语的主体、思想的主体，在相遇中，在彼此进入关系中享受真实的人生。

第四，训导话语转向生活话语。在现行的教育机制内，教师俨然是主宰课堂的帝王，君临于学生之上，口中吐出的都是极具权威性的训导式话语，呈现为大而空的套话、学术味浓的专业行话或官腔十足的官话。这样的话语生硬而刻板，拒人于千里之外，也是学生最为反感的话语。事实上，话语都是发生在特定的情景中，与生活事件紧密相连并融为一体，话语是脱离不开生活的，正如巴赫金所说“生活话语不是自给自足的，它产生于非语言的生活情景中并与它保持着最紧密的联系。而且，话语直接地由生活本身补充且不失其自身含义，不可能脱离生活。”^[5]可见，生活话语在包含语词意义的同时还包含着非语言情景，有着许多未言说、待言说的东西。教学实践话语是发生在课堂情景中的生活事件，在此，师生彼此能分辨对方头发的色彩、言词

的色调、品德的颜色，这样的话语必定是具有灵性和动感的生活话语，它带着时代的气息和生活的温度贴近人心。这就要求教学实践话语的创新打破传统话语的语境严肃、语言规范、语词固定的风格，从日常生活中吸纳新的语言要素，及时而恰当地吸收一些流行性话语、网络话语，使话语对思想的表达鲜活起来。

教学话语创新和重建所构筑起的教育场域是一个众声喧腾、色彩缤纷、生机盎然的关系和行动的领域。在其中，行动着的是一个带着鼻息的有着鲜活生命的人，那些各具特色、为欲念所苦恼和内心燃烧着狂热之火的许多“声音”在交谈、在争论，他们彼此应答、呼应，共同去探讨生活的多样性、人的情感的多层次性和人生的种种课题，思想之洪流在一波一波的声浪中延伸、扩展。

参考文献

- [1] 许宝强、袁伟选编《语言与翻译的政治》，中央编译出版社，2001。
- [2] 〔俄〕巴赫金《巴赫金全集》（第5卷），白春仁、顾亚铃译，河北教育出版社，1998。
- [3] 〔俄〕巴赫金《陀思妥耶夫斯基诗学问题》，白春仁、顾亚铃译，生活·读书·新知三联书店，1988，第334页。
- [4] 〔德〕马丁·布伯《我与你》，陈维纲译，辽宁人民出版社，1986，第49页。
- [5] 〔俄〕巴赫金《巴赫金全集》（第2卷），白春仁、顾亚铃译，河北人民出版社，1998，第83页。

The Innovation and Construction of Teaching Discourse in China's Higher Education Field

Ni Ruihua

Abstract: Discourse innovation is the forerunner of creative thoughts. However, an intersectional plexus constituted by discourse, knowledge and power usually tends to form discourse hegemony or otherwise violence, and then restricts the derivatives of thoughts. Discourses also contain forces of resistance, which exist to break through limitations and to achieve innovation. Survey data revealed that teaching discourse in Chinese higher education displays the characteristics of authoritative monologue, which reduced effectiveness of teaching and is in dire need of innovation. To reconstruct, teaching discourse in China needs to carry out four changes: from centralization to decentralization, from monologue to dialogue, from “I – He/She” to “I – You” mode, and from directive to life-oriented

discourse. As a result , teachers and students can enter the world of teaching-learning discourse freely , and enable the growth of significant thoughts during the process of dialogue.

Keywords: Education field; Discourse theory; Teaching discourse; Dialogue

(责任编辑 胡瑜芬)