

自指、共指、他指与教师身份建构 ——以优秀教师说课话语为例

夏 秸

(江苏科技大学 外国语学院, 镇江 212003)

摘要: 说课是当代教师元教学行为的重要组成部分, 说课话语中的代词使用是教师身份建构的重要方式。基于 Gee 的自指陈述身份建构分析法, 选取优秀英语教师说课话语个案为语料, 通过对说课话语中代词使用的分析, 结合课堂观察和专家点评, 探讨教师说课话语中自指陈述、共指陈述和他指陈述的使用类别及频次, 分析其建构的教师身份及特征。研究发现, 在三类陈述中, 以自指陈述居多。自指陈述以状态行为陈述和情感陈述为主, 共指陈述以状态行为陈述为主, 而他指陈述以能力制约陈述、情感陈述和状态行为陈述为主, 三类陈述通过不同的手段和方式, 建构了多元化和动态性的情景身份、职业身份和关系身份, 说课教师的身份具有社会文化语言学的身份建构特征。对说课话语中代词陈述的身份建构研究拓展了 Gee 的自指陈述身份建构分析法, 丰富了教师身份研究的范围, 可为课堂教学评价和教师发展提供参考。

关键词: 说课话语; 代词陈述; 教师身份建构

中图分类号: H 319

文献标志码: A

文章编号: 1009-895X(2019)02-0143-09

DOI: 10.13256/j.cnki.jusst.sse.2019.02.008

The Use of I-statements, We-statements and They-statements in Teacher Identity Construction: A Case Study of Excellent Teachers' Presentation of Lesson Planning

XIA Jie

(School of Foreign Languages, Jiangsu University of Science and Technology, Zhenjiang 212003, China)

Abstract: Teachers' presentation of lesson planning is an important part of the meta-teaching actions. This study investigates the use of personal pronouns and identity construction in teachers' presentation of lesson planning. Five excellent teachers' presentations of lesson planning in national teaching contests were collected as the main data for a case study, with their teaching videos and comments from expert teachers as the supplementary data. Drawing on the socio-cultural linguistic theory of identity and Gee's I-statement analysis on identity, this paper gives a statistical account of the categories and frequency of I-statements, we-statements and they-statements, and investigates the ways these statements are used in the construction of teacher identity. Results show that among the three pronoun statements, I-statements are most frequently used. State and action statements, and affective statements are most frequently used category in I-

收稿日期: 2018-04-11

基金项目: 江苏省教育科学“十三五”规划2016年度课题重点自筹项目(B-b/2016/01/10); 江苏科技大学博士科研启动基金项目(1072931703)

作者简介: 夏 秸(1984-), 女, 讲师。研究方向: 语用学、英语教学。E-mail: xiajie132@163.com

statements; state and action statements account most in we-statements; ability and constraint statements, affective statements, and state and action statements are most frequently used in they-statements. Each of the three pronoun statements contribute to the construction of multiple and dynamic teacher identities, including situational identity, professional identity and relational identity, by distinctive means. The features of teacher identity examined in this study are consistent with the socio-cultural linguistic theory of identity. By analyzing the identity construction of pronoun-statements, this study extends the Gee's I-statement analysis on identity and enriches the scope of teacher identity research. This study will contribute to the evaluation of classroom teaching and teacher development.

Keywords: presentation of lesson planning; pronoun statements; teacher identity construction

教师身份研究是教师职业发展的重要组成部分^[1],也是身份研究中的热点话题^[2-4]。现有研究从多个视角对教师身份进行研究,产生较多的研究成果^[5-9],有的研究将教师身份视作一种教学法^[5-7],有的提出教师身份研究的分析框架^[8],还有的进一步提出语言教师研究的身份转向^[9]。研究方法主要有访谈^[10]、话语分析^[11]、课堂观察和入种志方法^[12]及问卷调查^[13]等。总体而言,国内教师身份研究以话语分析路径为主,主要研究不同语境下教师身份建构的身份类型和话语策略,涉及的主要话语策略有言语行为^[14]、代词^[15-17]、情态词^[17]、话轮^[18]、语体策略、称谓语策略和多模态策略^[19]、叙事话语中的隐喻^[20]等。

代词是身份建构的话语手段之一。“代词的使用在建构自我身份和他者身份中起到了关键的作用。我们不能将代词简单视作传统语法中表达人称、数量和性别的手段,而应在互动语境中考察它们所建构的身份^[21]。”Vogel^[15]分析了德国高中课堂互动话语中教师使用的人称代词和非人称代词所建构的个人身份和职业身份。Uzum^[16]通过对外语课堂教学的观察和话语分析,研究教师是如何使用we, you 和 they 三个人称代词来建构和协商教师多元身份的,发现代词可以用作引导学生参与目标语文化实践的语言手段。苏文瑾^[17]认为课堂教学中代词I的使用是教师建构个人身份的话语策略。

与学术话语中代词的身份建构研究^[22-25]相比,教学话语中代词的身份建构研究相对较少。说课是当代教师元教学行为的重要内容^[26],现有研究探讨了课堂话语中的代词身份建构,但缺少对说课这一元课堂话语中代词身份建构的动态考察。本研究基于Gee^[27-28]自指陈述(I-statements)身份建构分析法,考察在中国语境下教师说课话语中含自指代词I, we 和他指代词they 的陈述在教师身份建构中的作用,探究教师如何利用这些话语资源来建

构身份,并从社会文化语言学视角归纳说课教师身份建构的特征,以期课堂教学评价和教师发展提供参考。

本研究主要探讨以下三个问题:

(1) 教师说课话语中的自指和他指陈述使用情况如何?

(2) 教师说课话语中的自指和他指陈述建构了什么样的教师身份?

(3) 教师说课话语的身份建构具有哪些特征?

一、理论基础

Gee^{[28]153}通过对访谈话语的分析,探讨了工人阶级和中上层青少年如何运用含有第一人称代词I的表达来建构不同的社会身份类型,认为说话者通过使用第一人称自称语可以建构不同社会语境下的身份,这种包含第一人称代词I的表达被称为自指陈述(I-statements),如I think, I like 等。根据代词I后面的谓语类型,即说话者关于自己所说的内容,自指陈述可以进一步划分为不同的类型,包括以下几类。

(1) 认知陈述 cognitive statements,即说话者表达思想和知道的东西,如I think, I know, I guess 等。

(2) 情感陈述 affective statements,即说话者谈论欲望和喜好,如I want, I like 等。

(3) 状态行为陈述 state and action statements,即说话者谈论自己的状态或行为,如I am mature, I hit him back, I paid the bill 等。

(4) 能力约束陈述 ability and constraint statements,即说话者谈论有能力做某事或不得不做某事,如I can't say anything to them, I have to do my paper route 等。

(5) 成就陈述 achievement statements,即与主

要成就、成功或杰出相关的活动、欲望或努力,如 I challenge myself, I want to go to MIT or Harvard 等。本文重点研究教师多元身份的建构,但由于学生和教师在教学实践中有着密切的互动关系,对教师身份的研究离不开对学生身份的研究^[16]。对自我身份的建构离不开对他人身份的解构^[29]。因此,本文在考察代词 I 之外,借鉴 Gee 对于自指陈述的身份建构的分析,还考察了代词 we 和 they 的身份建构,分析说课话语中自指陈述(I-statements)、共指陈述(we-statements)和他指陈述(they-statements)的身份建构及特征。

二、研究方法

(一) 语料收集

本研究收集从 2011 年到 2017 年间“外教社”杯全国高校外语教学大赛决赛综合组获奖教师决赛说课视频、授课视频及相关点评文本,说课和授课的课程类别均是《综合英语》。说课视频包括 10 分钟的说课环节以及大约 5 分钟的问答环节,在说课比赛前给教师一篇教学材料,选手在 30 分钟的准备后开始说课。授课视频包括事先准备的 20 分钟的授课实录和问答环节。点评文本是教学大赛的评委专家对选手说课和授课的点评。本研究从上述语料中随机选取 5 名获奖教师的说课视频作为主要语料,用于对代词使用进行话语分析,授课视频和点评文本作为参考语料,用于辅助分析。

与课堂教学语料相比,教学大赛说课语料未必能真实反映教学过程,但实际教学过程往往分布在多个课时,时间跨度大且代表性不够。“外教杯”英语教学大赛的获奖选手的说课话语可以直接而集中地反映优秀英语教师的课堂教学理念和教学设计,具有典型性。

(二) 语料标注与分析

本研究首先对 5 名教师的说课视频进行文字转写,对其中的代词 I, we 和 they 进行手工标注,统计含有三个代词的陈述所出现的频次。然后,基于 Gee 对自指陈述的分类方法,统计自指陈述、共指陈述和他指陈述的具体类别和频次。最后,根据语料标注分别考察三种类别的陈述中不同类别陈述的使用语境和意义,基于说课话语文本分析,结合对授课视频和点评文本的观察,探讨代词陈述所

建构的教师身份。

需要说明的是,这里的说课者身份指的是教师在比赛时为了使评委了解说课内容所说的相关话语,而课堂教学身份指的是教师在说课中涉及教学设计和教学过程的内容所反映的教师身份。

另外,对于他指陈述,首先排除跟课堂教学内容不相关的含有代词 they 的陈述,如 What were they doing when they are in their free time? 这里的 they 泛指学生,是教学过程中教师根据教学内容对学生提出的问题,不涉及与课堂教学及说课相关的学生身份,因此不做统计和分析。有的陈述虽然不用代词 they,但是由于本研究的陈述者为教师,说课话语中 they 的指称对象是学生,他指陈述 they-statements 与 my students 或 the students 做主语的陈述具有相同功能,因此将 my students 或 the students 等明确指称学生的主语作为他指陈述进行分析。

三、研究结果与讨论

(一) 自指、共指和他指使用类别及频次分析

通过对 5 位教师说课话语中含有代词的陈述进行标注和统计,笔者对自指陈述、共指陈述和他指陈述的使用频次和类别分布做了初步统计。

由表 1 可见,自指陈述的使用频次最高(97 次),共指陈述和他指陈述的频次分别为 25 次和 31 次。此外,5 位教师使用三类陈述的频次有所差异,主要差异体现在自指陈述和共指陈述两个类别。具体而言,教师 1 使用的自指陈述最多(34 次),而教师 2 使用的最少(6 次);从共指陈述来看,教师 1 使用的共指陈述最多(9 次),教师 3 使用的最少(0 次)。可见,教师 1 使用较多的自指陈述和共指陈述。结合对于该教师说课话语的语料分析,发现该教师的自指陈述主要用于向观众和评委陈述说课的思路、陈述自己的教学理念及教学活动安排,相对于其他几位选手而言,该教师的说课考虑到现场观众的理解,对于教学有自己独到的见解,能够发挥自我能动性合理安排教学活动,体现了该教师较强的说课能力以及教学设计和组织能力。该教师的共指陈述主要用于描述师生在课堂上共同完成的活动,反映了师生互动、共同参与课堂活动的教学方法。以上分析在评委的点评以及课堂授课视频中可以得到验证,在本文语料分析部分

将进行详细分析。该教师最终以出色的授课和说课表现,赢得了当届教学大赛综合组的一等奖。因

此,教师说课话语中的代词陈述使用情况可以为说课和教学能力评价提供参考。

表1 三类代词陈述的使用类别和频次

Tab.1 Types and frequencies of pronoun-statements

陈述类别	代词陈述	教师1	教师2	教师3	教师4	教师5	总计	百分比/%
自指陈述	认知陈述	7	0	3	0	3	13	13.4
	情感陈述	7	3	11	5	0	26	26.8
	状态行为陈述	15	3	4	15	11	48	49.5
	能力制约陈述	2	0	0	0	0	2	2.1
	成就陈述	3	0	0	3	2	8	8.2
	合计	34	6	18	23	16	97	100.0
共指陈述	认知陈述	0	0	0	0	0	0	0
	情感陈述	0	0	0	0	0	0	0
	状态行为陈述	9	5	0	3	6	23	92.0
	能力制约陈述	0	0	0	1	1	2	8.0
	成就陈述	0	0	0	0	0	0	0
	合计	9	5	0	4	7	25	100.0
他指陈述	认知陈述	0	0	0	0	1	1	3.2
	情感陈述	3	3	1	3	0	10	32.3
	状态行为陈述	0	0	3	1	5	9	29.0
	能力制约陈述	3	4	1	3	0	11	35.5
	成就陈述	0	0	0	0	0	0	0
	合计	6	7	5	8	5	31	100.0

从三类陈述子类别的总体使用频次来看,在自指陈述中,使用较多的陈述是状态行为陈述(48次)和情感陈述(26次),分别占49.5%和26.8%,其次是认知陈述(13次),占13.4%。在共指陈述中,状态行为陈述占绝大多数(23次),占92.0%,仅教师4和教师5使用了能力陈述。在他指陈述中,使用较多的是能力和制约陈述(11次,35.5%),其次是情感陈述(10次,32.3%)以及状态和行为陈述(9次,29.0%)。

从表1还可以看出每位教师的自指、共指和他指代词的使用类别及频次情况,基于频次数据进一步统计每位教师的代词陈述子类别分别占三类代词的百分比。在自指陈述中,我们发现教师1和教师4使用的状态行为陈述为15次,占各自自我陈述总数的44.1%和65.2%;教师5使用的状态行为陈述为11次,占其自指陈述总数的68.8%;教师2使用了相同比例的状态行为陈述和情感陈述(3次),分别占50.0%;只有教师3使用了较少的状态行为陈述(4次),占其自指陈述总数的22.2%,而使用了较多的情感陈述(11次),占其自指陈述总数的61.1%。在共指陈述中,除教师3

未使用共指陈述以外,其余4位教师均使用了较多的状态行为陈述:教师1(9次,100%),教师3(5次,100%),教师4(3次,75.0%),教师5(6次,85.7%)。在他指陈述中,三位教师(教师1、教师2和教师4)使用了较多的情感陈述(教师1为3次,50.0%,教师2为3次,42.9%,教师4为3次,37.5%)和能力制约陈述(教师1为3次,50.0%,教师2为4次,57.1%,教师4为3次,37.5%),而教师3和教师5则使用了较多的状态行为陈述:教师3(3次,60.0%),教师5(5次,100%)。

对于5位教师的说课话语中三类陈述的子类别和频次特征,将在下一部分结合代词陈述与教师的身份建构分析中做详细讨论。

(二) 自指、共指和他指陈述与教师身份建构

基于对语料的分析,笔者发现,说课话语是教师对本人教学设计和教学过程的陈述,因此自指陈述使用频次最高,状态行为陈述、情感陈述和认知陈述用于表达教师的说课行为、教学设计、教学行

为以及教学方面的情感和认知,体现了教师说课语境下的情景身份以及教师自身的职业身份。共指陈述中代词 *we* 的指称对象是教师和学生,这是因为教师和学生课堂教学中具有紧密的互动和协同关系,其中的状态行为陈述表达教师和学生共同完成的教学活动以及共同达成的教学目标和能力要求,体现教师和学生之间的关系身份。他指陈述中代词 *they* 的指称对象是学生,其中的能力制约陈述、情感陈述及状态行为陈述表达了教师对其教学对象能力、情感和状态行为等方面的描述,体现了师生的关系身份。

下面从情景身份、职业身份和关系身份三个方面分析教师建构不同的身份中代词陈述的使用特征。

1. 情景身份

在自指陈述中,使用频次最多的是状态行为陈述、情感陈述和认知陈述。对5位教师说课语料的分析可见,说课者的情景身份主要通过自指陈述中的状态行为陈述实现,如 *I will give* 和 *I will share* 等。教师在说课开始往往首先从总体上陈述接下来要说课的主要内容,主要包括课文解读分析和教学目标及教学过程陈述两个方面。

例1 First, I will give a brief analysis of this text, and then I will share my teaching procedures with you. (教师1)

例2 Actually, I think my class is actually integrated course, so I will first share with you my teaching objectives. (教师1)

由例1和例2可见,教师1在说课开始时介绍了说课包括课文分析和教学过程两个方面。教师作为说课参赛者,其主要目标听众是在场评委,因此,会使用一般的演讲话语策略,比如使用框架标记语,使得评委和听众更容易了解说课内容。

2. 职业身份

课堂教学的职业身份主要通过自指陈述中的状态行为陈述和情感陈述实现。

例3 So the task I use at this stage is called snowballing. (教师2)

例4 My overall teaching guideline is based on independent learning strategy and student-centered strategy...In a word, the role I played in this class is

a coach, instead of a teacher. (教师3)

例5 This is language-oriented course with a key focus on intensive language learning. So the drills I designed for the lecture are aimed at improving students' communicative competency and their receptive skills. (教师4)

例3至例5是自指代词的状态行为陈述,如 *I use*, *I played* 和 *I designed* 等。教师1使用 *I use* 陈述自己所应用的教学理念为任务式教学;教师2使用 *I played* 在课堂导入环节安排了一种轮流回答的活动;教师3使用 *I designed* 介绍了以学生为中心的教学策略,直言及自己的身份定位,认为自己在课堂教学中担当的是教练的角色而不是教师的角色。通过问答环节对评委问题的回答可以看出,该教师认为教练更侧重于技能训练,而教师则更侧重知识传递。教师4提到课程是语言学习导向式课程,因此其设计的技能训练目的在于改进学生的交际能力和获得性技能。可见,教师承担的是教学设计者的责任。

此外,状态行为类陈述还用于介绍教学行为。根据分析,发现教师陈述的教学行为包括两类:指令类教学行为和直接完成的教学行为。

指令类教学行为是指教师通过使用不同的状态行为动词表达让学生在课堂上完成的教学活动。说课话语中涉及的此类教学行为有预习、做填表练习、进行长句释义、找出修辞手段以及进行批判性思考等。尽管使用的语言形式不同,但是此类表述都表达教师让学生完成的教学活动或教学任务,表达教师对学生发出的指令。从语料上看,教师所指示的大部分行为是由学生独立完成的,体现了部分教师在说课中提到的“以学生为中心的自主学习模式”。当然,有些行为是在教师的引导下完成的,如例6。

例6 I will try to guide them to identify the rhetorical devices in the text. (教师4)

该句表明找出修辞手段这一任务需要在教师的引导下完成。总体上,教师是课堂教学活动顺利进行的引导者。

直接完成的教学行为是指教师在教学中自我实施的教学行为。说课话语中的此类教学行为包括提供支持、分组、检查背景知识、给予时间预习及提供阅读材料、展示图片、展示漫画、启发独立思考和提供视频等。由以上行为可以看出,教师在课堂教学实施过程中担当多种角色和身份,包括指导

者、教学活动组织者、作业布置者、知识传授者及思维启发者等。可见,在课堂教学实施过程中,根据不同课堂环节的教学需要,建构不同的教师身份。

情感陈述在自指陈述中的使用频率仅次于状态行为陈述,有4位教师使用了情感陈述,其中教师3使用的情感陈述最多。从表达情感的语言形式上看,主要包括 I want to, I'd like to, I hope 等,从表达的内容来看,情感陈述主要用于陈述期望达到的教学目的、陈述教学行为、陈述教学指令以及表达希望与学生交流的愿望。

例7 And I want my students to really grasp this. And thirdly, I think it's in terms of their cognitive skills. (教师3)

例8 I want them to develop a kind of critical thinking toward the topic that by debating on this issue: Is it really a bad thing if we really engage our enthusiasm in leisure? (教师3)

教师3使用 I want, 属于情感陈述,表达期望达到的教学目的(例7和例8)。正如其在说课开场白中所言,他对教学充满了热爱和激情。结合对该教师的授课视频及专家点评资料来看,该男教师富有激情,在教学过程中较多融入热爱教学的情感,建构了爱岗敬业的教师身份。

3. 关系身份

(1) 共指陈述与关系身份——合作者。

共指陈述的使用类别主要是状态行为陈述。

例9 And for the assignment, it's a little premature to ask them to write a piece of their own. It's too difficult, so we are going to write a summary. (教师2)

例10 Is it really a bad thing if we really engage our enthusiasm in leisure? Maybe we can also develop a second kind of job, a second kind of hobby. We can excel in my hobbies. (教师1)

由分析可以看出,大多数共指陈述中的 we 包括说课教师和教学对象(例9),少数是泛指用法(例10)。从语料分析可见,共指代词中的状态行为陈述主要表达教师和学生共同参与的活动,如观看视频、快速阅读、仔细阅读、词汇学习、句子结构分析、写摘要和批判性思考等。总体而言,共指代词的使用主要涉及师生在课堂语境下共同完成的任务,体现了教师不仅是课堂活动的设计者和组织

者,同时也是课堂活动的参与者,教师和学生存在合作者的关系,共同完成教学任务,实现教学目标。

(2) 他指陈述与身份建构——亲密友好的关系身份。

在教师说课中,通过对他指陈述的分析,发现5位教师使用较多的类别有情感陈述、能力制约陈述和状态行为陈述。

他指情感陈述如 they like, they want 等,表达教师对于学生的喜好、个性特点、感受等方面的认识,建构了师生彼此了解、友好的关系身份。

例11 They really like to do things by themselves. (教师1)

例11中的 they 指代学生,表达了教师1对于学生个性特征的认识,认为学生喜欢独立做事,教师对学生的了解往往影响其教学理念和教学设计。该教师的说课中提到她采用任务式教学的方法,其授课视频和点评文本也反映了她的课堂教学注重发展学生的自主学习能力。

能力陈述表达教师对于学生能力的评价和判断,建构了学生能力评估者的身份,间接体现了教师对学生的深入了解,映射了师生之间的亲密友好关系。制约陈述往往使用 have to 结构,表达教师认为学生必须达到的教学要求。

例12 They can deal with these vocabulary problems. (教师1)

例13 More importantly, they can read by themselves, in the library, and also on the Internet, to surf for more information. (教师3)

例14 They will have to surf on line for the background information about these scientists.

例12和例13为能力陈述,说明教师认为学生可以处理词汇问题,可以独立完成课前预习中的阅读任务,对学生能力的认识也会影响教师的教学设计和教学活动安排。例14为制约陈述,表达教师要求学生课前利用网络资源查找课文背景知识。

状态行为陈述表达教师对学生心理状态(例15)、思维特点(例16)和社会认知(例17)等方面的了解,体现了教师对学生的认知,有利于使课堂教学设计符合学生的内在需求。

例15 My students are really shy. They avoid eye contact with me whenever I pop up a question. (教师1)

例16 Students totally feel free to argue against

the writer if they could identity certain evidence in the writing that is not so convincing. As long as they use sound reasoning and solid evidence, it is acceptable. (教师4)

例17 Because they are students and they have no working experiences, they don't know anything about what is the real work and what is the real laborer. (教师5)

他指陈述主要涉及情感陈述、能力制约条件陈述和状态行为陈述,反映了教师对学生情感、思维、能力和行为等方面的了解,体现了教师注重师生情感交流^[30],建构了亲密友好的师生关系。

如表2所示,自指陈述的状态行为陈述建构了教师说课者的情景身份,自指陈述的状态行为陈述建构了教学设计者和教学引导者的身份,而自指陈述的情感陈述建构了爱岗敬业的教师职业身份;共指陈述中的状态行为陈述建构了教师合作者的身份,而他指陈述中的情感陈述、能力和制约陈述以及状态行为陈述建构了师生亲密友好的关系身份。

表2 代词陈述与身份建构

Tab.2 Pronoun-statements and identity construction

代词陈述	子类别	教师身份	身份类型
自指陈述	状态行为陈述	说课者	情景身份
	状态行为陈述	教学设计者	职业身份
		教学组织者	
	情感陈述	爱岗敬业的教师身份	
共指陈述	状态行为陈述	合作者	关系身份
	情感陈述		
他指陈述	状态行为陈述	亲密友好的师生关系	关系身份
	能力制约陈述		

(三) 教师说课话语的教师身份建构特征

基于对代词陈述的分析,可以归纳以下教师说课话语身份建构的特征。第一,教师身份建构是在互动语境中产生的,具有多样性和动态性^[31]。教师建构的身份有说课者的情景身份、教学设计者和引导者的职业身份,以及合作者和亲密友爱的关系身份,呈现出身份建构的多样性。此外,随着说课中教学过程的推进,教师在不同的授课环节,建构不同的身份。第二,教师身份是受特定的社会文化语境制约的。当今外语教育倡导教师引导下的学

生自主性学习,教师不再只是知识传授者,同时也是课堂引导者和参与者,学生是课堂学习的主体。笔者发现,在说课中,教师凸显自己作为课堂引导者的身份,强调对学生自主学习能力的培养,顺应了当今社会文化语境。第三,教师身份是通过话语形式体现的,而话语形式又能为身份建构分析提供线索。通过对三类代词的考察可以看出,教师身份可以通过使用不同的代词陈述来实现,而含有三类代词的陈述可以为教师身份建构分析提供线索。第四,教师身份建构可以有意识的,也可以是无意识的。说课本身是对自己常规化教学方式的呈现,因此关于教学步骤和教学设计等的陈述可以是无意识的。同时,在说课比赛这一情景下,为了取得佳绩,教师也会有意识地建构自己优秀教师的形象,凸显自己教学理念上的先进性和独特性。因此,教师身份建构具有社会文化语言学的身份特征^[32]。

四、结束语

本研究以教师说课话语为主要语料,基于代词的频次统计,借鉴 Gee 的话语分析中对自指陈述的分析方法,对教师说课话语个案中自指陈述、共指陈述和他指陈述的使用做定性分析,探讨了教师在对整个教学设计的陈述中所建构的教师身份。研究发现,在三类陈述中,自指陈述使用数量最多。自指陈述以状态行为陈述和情感陈述为主,共指陈述以状态行为陈述为主,而他指陈述以情感陈述、能力制约陈述和状态行为陈述为主。三类陈述以不同的方式建构了多元化和动态性的情景身份、职业身份和关系身份。教师说课话语中的身份建构不仅是通过自指陈述来实现的,共指陈述和他指陈述体现教师对课堂语境下学生的身份定位,间接映射出教师的身份定位,这与 Uzum^[16]的观点是一致的。

本研究拓展了 Gee 有关自指陈述的研究范围,将代词陈述拓展到包含共指和他指的陈述,具有理论创新价值。该研究方法可以拓展到课堂话语中,研究教师在实时授课情景中的代词使用和身份建构特征。此外,通过对说课话语中代词陈述中身份建构的分析,丰富了教师身份研究的范围,论证了含有代词的陈述是了解教师身份建构的语言指示手段之一。通过此类语言指示手段,说课评委和观众可以通过教师的语言使用来反思教师在教学中的身份

定位,体现了师生的关系身份。最后,本研究还对说课实践、英语课堂教学设计及教师发展有实践指导意义^[33]。优秀英语教师应具备娴熟的说课技巧、先进的教学理念、较强的教学组织能力,师生关系是亲密友好、互动协作的。

当然,本研究还存在不足之处。本文探讨了说课话语中代词陈述的身份建构和特征,今后可以尝试研究真实课堂教学互动话语中代词等其他多种话语手段在教师身份建构中的作用及对教学实践的影响,因为建构一种语用身份往往涉及多个层面的选择^[31]。此外,由于代词本身的复杂性,本文主要聚焦有明确指称对象的代词,今后可以进一步分析代词的其他指称用法及变异用法。

参考文献:

- [1] Varghese M, Morgan B, Johnston B, et al. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond [J]. *Journal of Language, Identity & Education*, 2005, 4 (1): 21 - 44.
- [2] Miller J. Teacher identity [C] // Burns A, Richards J C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009: 172 - 181.
- [3] Cheung Y L. Teacher identity in ELT/TESOL: a research review [C] // Cheung Y L, Said S B, Park K. *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research*. London and New York: Routledge, 2015: 175 - 185.
- [4] De Costa P I, Norton B. Introduction: identity, transdisciplinarity, and the good language teacher [J]. *The Modern Language Journal*, 2017, 101 (S1): 3 - 14.
- [5] Morgan B. Teacher identity as pedagogy: towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education [J]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2004, 7 (2 - 3): 172 - 188.
- [6] Morgan B, Clarke M. Identity in second language teaching and learning [C] // Hinkel E. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 2011: 817 - 836.
- [7] Zheng X. Translingual identity as pedagogy: international teaching assistants of English in college composition classrooms [J]. *The Modern Language Journal*, 2017, 101 (S1): 29 - 44.
- [8] Trent J. Towards a multifaceted, multidimensional framework for understanding teacher identity [C] // Cheung Y L, Said S B, Park K. *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research*. London and New York: Routledge, 2014: 44 - 58.
- [9] Gao X S. Questioning the identity turn in language teacher (Educator) research [C] // Barkhuizen G. *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2016: 189 - 195.
- [10] Barkhuizen G. Investigating language tutor social inclusion identities [J]. *The Modern Language Journal*, 2017, 101 (S1): 61 - 75.
- [11] Gordon C, Luke M. Metadiscourse in group supervision: how school counselors-in-training construct their transitional professional identities [J]. *Discourse Studies*, 2016, 18 (1): 25 - 43.
- [12] Zhang J L, Zhang D L. Identity matters: an ethnography of two non-native English-speaking teachers (NNESTs) struggling for legitimate professional participation [C] // Cheung Y L, Said S B, Park K. *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2015: 116 - 131.
- [13] Stranger-Johannessen E, Norton B. The African storybook and language teacher identity in digital times [J]. *The Modern Language Journal*, 2017, 101 (S1): 45 - 60.
- [14] 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, 36 (3): 50 - 54.
- [15] Vogel A. Negotiating German identities in classroom interaction: an analysis of pronoun use [C] // Backman D, Sakalauskaitė A, Ossi Wessi. *New Castle: Cambridge Scholars Publishing*, 2008.
- [16] Uzum B. From “you” to “we”: a foreign language teacher’s professional journey towards embracing inclusive education [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2013, 33: 69 - 77.
- [17] 苏文瑾. 英语课堂教学话语中教师的身份建构 [J]. *成都师范学院学报*, 2015, 31 (1): 63 - 67.
- [18] 兰良平, 韩刚. 教师身份构建——课堂提问遭遇沉默的会话分析 [J]. *外语界*, 2013 (2): 59 - 68.
- [19] 吴钰. 英语网络课程教学中教师的语用身份及其话语建构 [J]. *广西师范大学学报: 哲学社会科学版*, 2015, 51 (3): 165 - 171.
- [20] 章柏成. 遮蔽与突显——高校英语教师学术身份的隐喻建构 [J]. *当代外语研究*, 2014 (7): 32 - 39.
- [21] Bramley N R. Pronouns of politics: the use of pronouns in the construction of “self” and “other” in political interviews [D]. Canberra: Australian National University, 2001.
- [22] Tang R, John S. The “I” in identity: exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun [J]. *English for Specific Purposes*, 1999, 18 (1): 23 - 39.
- [23] Hyland K. Authority and invisibility: authorial identity in

- academic writing [J]. *Journal of Pragmatics*, 2002, 34 (8): 1091 – 1112.
- [24] 任育新. 学术会话中人称代词身份建构功能研究[J]. *外语研究*, 2016(2): 23 – 28.
- [25] 杨欣然. 二语学术写作中的自我指称与作者身份建构[J]. *外语与外语教学*, 2015(4): 50 – 56.
- [26] 任宝贵, 陈晓端. 说课与教师专业发展. *教师教育*, 2009 (2): 69 – 71.
- [27] Gee J P. Identity as an analytic lens for research in education[J]. *Review of Research in Education*, 1998, 25: 99 – 125.
- [28] Gee J P. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* [M]. New York: Routledge, 1999.
- [29] Li C T, Ran Y P. Self-professional identity construction through other-identity deconstruction in Chinese televised debating discourse [J]. *Journal of Pragmatics*, 2016, 94: 47 – 63.
- [30] 唐春晖, 李志祥. 培养学习兴趣, 提高大学生创新能力 [J]. *上海理工大学学报(社会科学版)*, 2018, 40(3): 274 – 277.
- [31] 陈新仁. 语用学视角下的身份研究: 关键问题与主要路径[J]. *现代外语*, 2014, 37(5): 702 – 710.
- [32] Bucholtz M, Hall K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach [J]. *Discourse Studies*, 2005, 7(4 – 5): 585 – 614.
- [33] 李玉香. 高校在职外语教师自我发展策略[J]. *上海理工大学学报(社会科学版)*, 2013, 35(3): 269 – 273.
- (编辑: 朱渭波)

(上接第 142 页)

- [12] 赵芝英. 论公示语汉英翻译中的关联性——以无锡市为例[J]. *上海翻译*, 2012(1): 47 – 49.
- [13] 张美芳. 澳门公共牌示语言及其翻译研究[J]. *上海翻译*, 2006(1): 29 – 34.
- [14] 董爱智. 河北省红色旅游景区公示语翻译质量及其评价[J]. *河北师范大学学报(哲学社会科学版)*, 2012, 35(1): 104 – 108.
- [15] 杨永林, 刘寅齐. 双语标识译写研究——体育旅游标识篇[J]. *外语教学*, 2011, 32(4): 89 – 95.
- [16] 杨永林, 鲁碧珍. 中英双语标识译写研究——交通标识篇[J]. *中国科技翻译*, 2011, 24(1): 53 – 58.
- [17] 潘艺从. 世界 500 强企业标语的模式顺应研究[D]. 大连: 大连海事大学外国语学院, 2012.
- [18] 王群. 交通标志牌的多模态语篇分析[D]. 青岛: 中国海洋大学外国语学院, 2012.
- [19] 乌永志. 文化遗产型景区双语解说问题与探讨——以西安为例[J]. *人文地理*, 2010(6): 135 – 138.
- [20] 牛云平, 杨秀敏. 河北省主要旅游目的地外文公示语存在的问题与改进建议[J]. *河北学刊*, 2013, 33(6): 233 – 235.
- [21] 刘建戈. 儒耶佛耶皆圆通——昆明圆通寺里的佛经对联[J]. *世界宗教文化*, 2005(4): 44 – 45.
- [22] 周于飞. 论南岳楹联[D]. 南昌: 南昌大学外国语学院, 2008.
- [23] 黄文华. 关中地区明清建筑楹联研究[D]. 西安: 西安建筑科技大学文学院, 2013.
- [24] 杨永林, 李晋. 双语标识译写研究——街名标识篇[J]. *外国语言文学*, 2010, 27(4): 258 – 267.
- [25] 田飞洋, 张维佳. 全球化社会语言学: 语言景观研究的新理论——以北京市学院路双语公示语为例[J]. *语言文字应用*, 2014(2): 38 – 45.
- [26] 杨永林, 程绍霖, 刘春霞. 北京地区双语公共标识的社会语言学调查——理论方法篇[J]. *语言教学与研究*, 2007(3): 1 – 6.
- [27] 尚国文, 赵守辉. 语言景观的分析维度与理论构建[J]. *外国语*, 2014, 37(6): 81 – 89.
- [28] 尚国文, 赵守辉. 语言景观研究的视角、理论与方法[J]. *外语教学与研究*, 2014, 46(2): 214 – 223.
- [29] Hymes D. Models of the interaction of language and social life [C] // Gumperz J, Hymes D. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell, 1972: 35 – 71.
- [30] Huebner T. A framework for the linguistic analysis of linguistic landscapes [C] // Shohamy E, Gorter D. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London: Routledge, 2009: 270 – 283.
- [31] Trumper-Hecht N. Linguistic landscape in mixed cities in Israel from the perspective of “walkers”: the case of Arabic [C] // Shohamy E, Ben-Rafael E, Barni M. *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters, 2010: 235 – 251.
- [32] 王辉. 语言是推动“一带一路”建设的重要依托[J]. *孔子学院*, 2017(2): 6 – 9.
- [33] Piller I. Identity constructions in multilingual advertising [J]. *Language in Society*, 2001, 30(2): 153 – 186.
- (编辑: 朱渭波)