

基于社会建构论的英语语用教学探析

陈新仁

南京大学

© 2015 中国外语教育(3), 3-10页

提 要: 当下语用教学往往是以既往语用能力观为指导的, 如何基于正在形成中的社会建构论语用能力观开展语用教学的改革与实践值得系统探讨。本研究立足社会建构论语用能力观, 提出相应的语用教学范式, 通过对比既往语用教学范式, 讨论其教学理念与方法, 揭示二者在多个层面上的区别, 凸显二者的互补关系。然后, 通过英语通用语交际实例, 示范新范式下的英语语用教学内容与方法。

关键词: 语用能力; 语用教学; 社会建构论; 英语通用语

1. 引言

中国英语教学受哲学、语言学、心理学、社会学、教育学等相关学科理论的影响, 虽然先后经历了多个范式的变迁, 然而其重心一直没有偏离英语语言知识的传授和英语语言技能的培养。随着语用学、互动社会语言学、话语分析、会话分析等的兴起, 越来越多的研究者着眼于相关理论和方法在语言教学中的应用, 表现在对学习者的语用能力构念的建构、语用教学模式和方法的探究、语用测试方法与效度方面的钻研等(陈新仁等 2013)。如何将中国英语学生培养成善于使用英语、遵循英语作为国际通用语或英语通用语(English as a lingua franca, ELF)的交际规范、既能输入异域文化又能输出本土文化的合格交际者, 是广大英语教师和研究者需要共同探究的问题。

鉴于语用教学往往是以语用理论和语用能力观为指导的, 如何基于正在形成中的社会建构论语用能力观开展语用教学的改革与实践值得系统探讨。本研究立足社会建构论语用能力观(陈新仁 2014a), 提出基于社会建构论的语用教学范式, 讨论其教学理念与方法。为此, 本文首先介绍笔者此前提出的基于社会建构论的语用能力观,

然后, 从教学目标、教学内容、教学材料、教学方法、教学标准和语用测试六个维度, 对比分析基于本质主义语用能力观的英语语用教学与基于社会建构论语用能力观的英语语用教学, 揭示二者在多个层面上的区别, 凸显二者的互补关系; 最后, 通过英语通用语交际实例示范新范式下的英语语用教学理念与方法。笔者希望本研究能为促进、深化我国英语语用教学提供理论和实践方面的启示。

2. 基于社会建构论的语用能力观

语用能力既是语际语用学(interlanguage pragmatics)也是二语习得领域中的一个重要概念。与(二语)语言能力侧重语言知识不同, 语用能力侧重语言知识在具体语境中的运用能力或语用知识。一般说来, 对于语用能力的认识离不开对言语交际本质的认识, 有什么样的言语交际观就会有什么样的语用能力观。

对于言语交际的传统认识带有本质主义色彩, 例如, 言语交际被看作是编码-解码的过程, 仿佛词汇具有固定不变的意义, 在交际过程中不会发生意义的调整, 能够将说话人的意义完全编码

并原封不动地传递给听话人，而听话人也会不折不扣地通过解码获得说话人的意义；仿佛说话人的意义总是能够被听话人准确理解、接受；仿佛交际赖以发生的语境是固定的、给定的、静态的，而交际双方共享各种百科知识；仿佛交际双方完全共享各种交际原则；仿佛交际者总是能够顺利达成其交际目标；仿佛交际者总是按照当下交际情境预期的身份进行交际等等。这些认识自然会引发对语用能力的认识同样带有本质主义色彩：语用能力体现为对具有固定、静态意义的语言知识的把握；体现为对固定、静态、完全共享的语境的顺应；体现为对交际目标的单一、执着、单方面的追求；体现为与交际情境始终、机械匹配的身份意识等等。

近年来，学界关于言语交际产生了一些新认识，而这些认识带有较为明显的社会建构论¹色彩（陈新仁 2014a）：1）交际是联动的社会行为，交际者与对方（甚至第三方）一起用言语做事；2）语言形式的意义不是一成不变的；话语意义是交际双方共同建构的。意义表达不是一蹴而就的；理解不是一个简单的还原而是构建过程，因而实际情况可能是：可能全部理解、可能局部理解、可能部分误解、可能全部误解；3）语境不是一成不变的，也未必是一开始就明确的，而是在互动中形成的；说话不仅反映语境的影响，而且也是语境的一部分；4）交际目标不是一成不变的，可能会随交际的进行发生变化；5）礼貌、面子等也是在互动中产生的，而非事先给定的（如 Arundale 2006, 2010；Watts 2003, 2008；Haugh 2007, 2010）；6）彼此身份（如社会关系）是在互动中实现的（陈新仁 2014b）。

我们不妨分析下面来自电影《社交网络》的节选。

语境：Mark 和 Erica 正在谈论前者痴迷于加入

哈佛大学的“终极俱乐部”（本科生社交俱乐部）一事。

- 1 Mark: I want to try to be straight forward with you and tell you that I think you might want to be a little more supportive. If I get in I'll be taking you to the events, and the gatherings and you'll be meeting a lot of people you wouldn't normally get to meet.
- 2 Erica: You would do that for me?
- 3 Mark: We're dating.
- 4 Erica: Okay, well I want to try and be straight forward with you and let you know that we're not anymore.
- 5 Mark: What do you mean?
- 6 Erica: We're not dating anymore, I'm sorry.
- 7 Mark: Is this a joke?
- 8 Erica: No, it's not.
- 9 Mark: You're breaking up with me?
- 10 Erica: You're going to introduce me to people I wouldn't normally have the chance to meet? What the fff—What is that supposed to mean?
- 11 Mark: Wait, settle down.
- 12 Erica: What is it supposed to mean?
[omitted section]
- 13 Mark: All I meant is that you're not likely to, currently, I wasn't making a comment on your parents—I was just saying you go to B.U., I was stating a fact, that's all, and if it seemed rude then of course I apologize.

(*The Social Network*, 2005)

针对Erica的提问You would do that for me? Mark

1 社会建构论的代表是Gergon (1985, 1995, 2001a, 2001b)。与社会建构主义 (social constructivism) 相似，社会建构论 (social constructionism) 也强调社会对个体发展的影响，都反对传统的经验论，反对逻辑实证主义，但却把社会置于个体之上，在大社会而不是在心理上谈论社会交往对个体学习的影响，认为知识以文本的形式存在，属于社会，而非存在于个体内部，所有的人都以自己的方式解释文本的意义。社会建构主义则是认知建构主义的进一步发展，是以Vygotsky的思想为基础发展起来的，主要关注学习和知识建构的社会文化机制。社会建构主义的另一解读是由20世纪著名的思想家Michel Foucault在其《性史》第一卷中提出的，认为性并不是一种独立于外界条件的观念，而是文化建构的结果，而这种建构会随着时代和社会的改变而不同。

的回答 We're dating 显示他误解了对方。要理解 Erica 提问的意图, 需要结合她后面的一句话, 我们才知道 Mark 一开始的话冒犯了 Erica, 该话暗示 Erica 出身卑微, 平时见不到重要人物。这让 Erica 非常不满, 而 Mark 误以为 Erica 不知道为什么自己会带她见那些重要人物, 所以给出了 We are dating 的原因。对于这一理由, Erica 不予接受, 在生气之下提出不再处朋友。

当 Erica 告诉 Mark 说 we're not anymore 时, Mark 很惊诧, 忙问 What do you mean? 他并不是不明白 Erica 这句话的意思, 而是不知道为什么会有这样。当 Erica 明确说 We're not dating anymore 时, Mark 怀疑这是在开玩笑。显然, Mark 的提问 Is this a joke? 并不能从字面上理解, 而是表达了他的意外, 所以他接着又用 You're breaking up with me? 来试图确认。当 Erica 给出原因, Mark 才明白所以, 做出道歉的姿态。后来 Erica 也没有接受其道歉, 不愿由对方带自己去见所谓重要的人物, Mark 的交际目标未能实现。

从上面的对话中, 我们可以看出: 1) 一些关

键的话语都不能从语言的字面意义去理解, 也不是说话人单方面可以决定的, 而是需要与对方磋商产生; 2) 部分话语的语用意义甚至不能在当前话轮中推理出来, 而需在更宽广的交际空间中加以解读; 3) 不理解、误解随时可能发生, 但在随后的互动中得到关注、清理; 4) 双方的社会关系在互动中发生了变化, 有责任的一方努力加以弥补; 5) 交际目标未必一定会实现。

相应地, 对于语用能力的认识经历了从传统本质主义的界定到社会建构论的界定。陈新仁 (2014a) 从社会建构论角度提出语用能力应该包括的四个重要维度: 1) 与交际对方进行交际目标磋商的能力; 2) 与交际对方进行意义磋商的能力; 3) 与交际对方进行礼貌共建的能力; 4) 与交际对方共同构建身份关系的能力。此外, 社会建构论的语用能力还包括元语用意识, 体现为对交际场合的敏感性、交际双方关系的敏感性、打破常规情况进行交际的能力以及表现出的宽容、共情等态度。表1将基于社会建构论的语言能力观与基于本质主义的语用能力观进行了对比。

表1 基于社会建构论与基于本质主义的语用能力观差异 (陈新仁 2014a)

	基于社会建构论的语用能力观	基于本质主义的语用能力观
交际目标	视情况推进交际目标的实现	单方面寻求交际目标的实现
话语意义	通过积极、主动的磋商达成意义的共同理解	单方面传达或解读话语的说话人意义
语言礼貌	根据语境及当前身份关系达成特定语言形式的礼貌共识	根据语言形式判断礼貌与否及其程度
身份关系	在动态交际过程中积极主动选择、建构特定身份关系	根据事先任务选择、建构身份关系

3. 基于社会建构论语用能力观的英语语用教学

在勾勒出社会建构论语用能力的构念后, 笔者结合基于本质主义语用能力观的语用教学, 从

教学目标、教学内容、教学素材、教学方法、教学标准、语用测试等维度入手, 探讨基于社会建构论的英语作为教学对象语言的语用教学。表2尝试指出两种范式下英语语用教学的各种差异:

表 2 两种范式下英语语用教学的差异

	基于社会建构论的语用能力观的 英语语用教学	基于本质主义的语用能力观的 英语语用教学
教学目标	培养学生根据动态语境进行英语交际中的目标、意义、礼貌、身份等磋商的能力及元语用意识	传授学生英语中的语用—语言知识和社交—语用知识
教学内容	交际者实施目标、意义、礼貌、身份等磋商的方式	英语本族语者所掌握的语用—语言知识和社交—语用知识
教学素材	英语本族语者的交际实例以及英语作为国际通用语的交际实例	英语本族语者的交际实例
教学方法	话语分析法	言语行为分析法；礼貌语言分析法
教学标准	以交际双方能够接受的语用规范或标准为参照	以英语本族语者的语用规范或标准作为参照
语用测试	检查学生根据动态语境进行英语交际中的目标、意义、礼貌、身份等磋商的能力及元语用意识	检查学生对英语中的语用—语言知识和社交—语用知识的掌握情况

就教学目标而言，社会建构论指导下的英语语用教学需要向学生传达以下的交际观念：交际目标不一定是事先确定的，未必都是能够实现的，有时需要视情况部分或全部放弃原先的交际目标；交际中的意义不完全是由语言形式决定的，一方面，语言的意义并非总是固定不变的，另一方面，交际双方对相同的话语可能会产生不同的解读；礼貌并非是一个恒定、稳定、确定的概念，一方面，语言形式与礼貌不存在绝对的、机械的联系，另一方面，不同个体对礼貌的标准、方式等的认定未必一致；身份不是静态的、单一的，一方面，交际中的身份是通过语言选择、建构的结果，另一方面，交际者的身份可能会随语境变化的。通过强调上述交际观念，英语语用教学旨在培养学生根据动态语境进行英语交际中的目标、意义、礼貌、身份等磋商的能力及元语用意识。如此，学生便会明白：特定交际者如果发现对方无法满足请求或接受邀请，中止本要发出的请求或邀请其实是语用能力的一种反映；特定交际者在发现对方误解自己的意思时合理使用话语修正或重述话语展开与对方的磋商，进而达到意义的成功沟通，或者，听话人在理解对方话语遇到困难时使用求证类话语发起话语修正，也是语用能力的一种反映；在出现礼貌误解的情况下，特定

交际者实施致谢、祝贺提升人际关系或实施道歉修复人际关系，同样体现了语用能力；在发生身份错位时立即进行调适，依然是体现了语用能力。要更多地培养学习者的语用意识，而非要求他们完全像本族语者一样交际 (Kasper 1997)。即使是本族语者也未必是完美无缺的交际者。着力培养学习者作为交际者的能动性、主动性、策略性，强化他们对交际的主体间性的认识。

就教学内容而言，社会建构论指导下的英语语用教学需要向学生展示交际者实施目标、意义、礼貌、身份等磋商的方式。教师固然需要讲述英语本族语者交际中常用的语用—语言方式（如实施请求、建议、拒绝等的话语方式，传递礼貌的不同方式）和常见的社交—语用知识（如特定场合的正式程度、特定体裁或语域的知识、特定的社会文化知识等），但更重要的是要通过实例分析讨论交际者如何通过磋商、互动的方式运用上述语用—语言知识和社交—语用知识实施相关行为的。

就教学材料而言，社会建构论指导下的英语语用教学需要使用发生在英语本族语者之间的交际实例，还应使用发生在双方不都是或都不是非英语本族语者的英语交际实例；不仅使用遵循交际常规的交际实例，而且还应使用不完全是按照

交际常规方式发生的交际,即交际者出于特定动态社交因素而偏离交际常规(如非常规地使用称呼语、言语行为方式等)的交际情境(陈新仁、李民 2013),从而更充分地展示跨文化交际的复杂性。这些实例可以来自影视视频剪辑、日常交际录像,也可以来自各种语料库,可以是口头交际素材,也可以是书面交往材料,包括基于网络的交往记录,如国际化课堂录像、国际会议交流实录、记者招待会实录、各类对外交往人员之间的 email 邮件、Skype 聊天记录、WeChat 记录等等。

就教学方法而言,社会建构论指导下的英语语用教学主要使用话语分析法。话语分析法是一种定性分析法,“对在当时当地收集的第一手语料(包括话语、会话、文本等)进行以归纳为主的分析方式,然后在这一基础上建立假设或形成理论(包括分类体系),其中涉及对社会文化背景等语境因素进行全面、整体的考察和分析”(孙莉 2014)。话语分析法不只是从静态角度对单个交际者的语言使用进行描写、分析和解释,还会动态地考察交际者在一个较长区间内的语言互动情况及其发展变化情况,而非像传统语用学分析那样简单地对说话人单个话语开展言语行为类型、实施方式、礼貌情况等分析。话语分析法特别适合对交际者之间自然情境下发生的真实话语进行微观层面的分析,同时该方法充分考虑社会文化环境的影响力,有利于了解交际者的心理状态,解释其语言使用的原因,揭示各种影响因素。在教学方式上,不孤立地教授语用—语言知识(如语用程式)和社交语用知识,不在语用—语言形式使用与礼貌之间划等号;不在礼貌与社会关系的影响之间划等号;不在礼貌与交际任务之间划等号;而是结合真实交际情景,启发学习者观察当前交际者是如何通过协商实现意义、礼貌沟通的。

就教学标准而言,社会建构论指导下的英语语用教学需要让学生了解语用得体和语用失误(Thomas 1983)的标准。在新的范式下,判断英语交际是否得体、交际者是否发生语用失误的标准不再是英语本族语者的语用标准或规范,而是英语作为国际通用语的交际规范(陈新仁、李民 2015)。其原因是,随着英语全球化的深入,英语

日益体现其国际通用语的特征,语言特征、社交规范等不应该再局限于英语本族语者的语言、社会、文化规范(Murray 2012)。相应地,在与英语本族语者或其他非本族语者使用英语进行交流时,话语表达的可理解性、适切性和可接受性应该成为英语语用教学的新标准。语用失误,乃至交际误解和交际冲突的发生,不一定是源于交际者没有依照英语本族语者的交际规范或语用标准进行交际,只要话语不合适、不可理解、不可接受,都会带来语用失误。

就语用测试而言,社会建构论指导下的英语语用教学不再满足于检查学生对英语中的语用—语言知识和社交—语用知识的掌握情况,而更重要的是检查学生根据动态语境进行英语交际中的目标、意义、礼貌、身份等磋商的能力及元语用意识。从题型使用上看,教师丰富现有语用测试手段,不应只使用多项选择或完形填空式的测试方式,而且需要使用相对完整的交际片段,弥补 DCT 等测试方法的不足,让学生分析其中交际者如何进行目标、意义、礼貌、身份等的磋商,也需要使用情景交际任务法,让学生进行角色扮演甚至是完成真实的交际任务,在这个过程中考察、评估学生的语用表现,并采用形成性评估方式,检测学生语用表现的变化和进展。

需要指出的是,本文提出基于社会建构论语用能力观的英语语用教学范式,并非要取代现有语用教学范式,而是希望对现有范式加以补充,完善、升级现有语用教学范式,在英语作为国际通用语的当下更为妥善、全面地发展学生的英语语用能力,从而避免静态的、机械化的、以英语本族语者语用规范为教条的语用教学实践。

4. 新范式下的语用教学实例分析

通过上文的梳理,我们可以看到,社会建构论指导下的英语语用教学与以往的语用教学相比在理念上有了很大的变化。这就要求教师在传授英语语用—语言知识、社交语用知识的同时更要让学生观察相关语用—语言知识和社交语用知识在具体的、动态的语境中的运用情况,指导学生

密切关注交际双方或多方是如何就交际目标、话语意义、语言礼貌、语用身份等进行磋商的。

在英语作为国际通用语的背景下，当交际者的一方或双方是非英语本族语者时，彼此的交际要以交际意图的顺利传达作为交际成功的衡量标准。由于英语语言水平的限制，也由于彼此背景知识的差距，还由于彼此社会文化背景不同带来的语用规范或标准的差异，交际双方在交际过程中会存在各种困难和误解的可能。因此，交际者如果觉得某一信息对于当前的交际特别重要，需要采取显性手段来标示；出现理解分歧时，需要采取特定手段加以澄清。此外，交际者为了表示自己的热情参与，以传达礼貌，需要采用明显的标记来表明自己的态度。所以，显性策略 (explicit strategies)、理解核查 (comprehension checks)、证实核查 (confirmation checks)、请求澄清 (clarification requests) 等策略或者手段在上述交际中都比较常见 (Björkman 2014)。鉴于上述情况，教师需要选择带有相关交际特征的真实或准真实材料，让学生有机会接触、体验交际者进行各种语用维度的磋商过程，从而提升自己的语用能力。

下面，笔者试图通过一个英语通用语交际实例来展示教师如何利用此类材料开展基于社会建构论语用能力观的英语语用教学。

语境：这段对话来自两个母语都不是英语的研究者。A来自欧洲某国，B来自亚洲某国，二人通过Skype讨论联合创办一个国际期刊。为了便于阅读，笔者去掉了谈话记录中的时间信息，并对局部内容做了删减。

- 1 A: Great. Would you have time to compile a tentative list of contributors for these 2 issues?
- 2 B: Sure. how many articles for one issue?
- 3 A: I was thinking maybe 5 per issue, but what do you think?
- 4 B: Yes, plus 2 book reviews?
- 5 A: Yes, brilliant. Plus an editorial by you and me.

- 6 B: Yes.
- 7 A: OK, so can I leave this with you?
We need to act quickly, and send out invitations before the summer, in order to make sure that contributors can finish by 2015.
- 8 B: The first issues need to set the tone and style for the journal.
- 9 A: Yes!
- 10 B: Sure. time is always a priority consideration.
- 11 A: OK, then I leave this in your hands.
- 12 B: It would be better if we could set our orientations clear for future contributors. We really need something that is more characteristic of the East Asia stuff while presenting something more universal.
- 13 A: Ah, I see. What about something like "Socio-pragmatic phenomena in China" and the same for Japan? Contributors could discuss things like politeness, humor, sarcasm, etc. Or do you have something else in mind?
- 14 B: Could we be more specific? like Addressing people in the modern Chinese discourse? we can look across different genres involving different communicative goals.
- 15 A: This is a catchy thing. Usually, journals don't open with thematic special issues in England, and I am a bit worried that if we narrow down the scope to such a limited (albeit very interesting) topic we may discourage future contributors. Don't get me wrong, this topic is very interesting!
- 16 B: I see. In that case, we may include it as part of an umbrella topic.
- 17 A: Yes, I would think so.

教师在使用类似上述交际实例开展教学时需要重

点关注下列维度:

1) 交际者如何与对方进行交际目标磋商。以上例来说, A 在第 1 个话轮中提出委婉的请求, 让 B 编排刊物第 1—2 期的初步作者名单。在第 7 个话轮中, A 在彼此确定每期文章数量后再次发出委婉的请求, 让 B 负责此事。在第 11 个话轮中, A 使用了更为直接的表达方式, 让 B 负责该事。经过这样的几个回合, A 可以确定达到了其交际目标 (之一)。对于非英语本族语者而言, 间接、委婉的请求 (如 Will you ...? Can you ...?) 容易被误读为一般性提问, 因此请求者需要确认对方明白无误地把握了自己的请求主旨。对于第 7 个话轮中 A 的请求, B 没有予以明确回应, 这也是 A 为什么在第 11 个话轮中进一步明确自己的请求的原因。

2) 交际者如何与对方进行意义磋商。在上述对话中, A 和 B 都使用了诸如 yes, sure, OK, Oh, I see 等回应方式来确认自己理解了对方想表达的意义。在第 10 个话轮中, B 表达了时间必须优先考虑, 是对 A 在第 7 个话轮中希望立即行动的回答, 表明其对 A 所表达的意义理解。在第 14 个话轮中, 针对 B 提出采用具体选题的想法, A 提出了自己的不同想法, 但为了避免 B 误解自己的意思, 赶紧补充说 “Don’t get me wrong”, 并表示自己觉得 B 提出的选题是有趣的。在明白 A 的意思后, B 在第 15 个话轮中使用 I see 表示自己理解了对方, 并提出与 A 一致的新想法。在第 16 个话轮中, A 使用了 Yes, I would think so 予以确认, 至此, 双方就对此试图表达的意思达成了一致的理解。

3) 交际者如何与对方进行礼貌共建。A 在整个谈话中使用了多种礼貌手段: (1) 使用委婉的请求方式, 如 “Would you...?” (第 1 个话轮); (2) 给对方选择机会, 如 “I was thinking maybe 5 per issue, but what do you think?” (第 3 个话轮), “Or do you have something else in mind?” (第 13 个话轮); (3) 采用 We 代替 you 以避免强加 (第 7 个话轮); (4) 使用恭维语, 如 “great” (第 1 个话轮), “brilliant” (第 5 个话轮) 等。B 同样使用了多种礼貌表达方式, 包括: (1) 使用疑问式陈述句提出建议, 如 plus 2 book reviews? (第 4

个话轮); (2) 使用虚拟语气提出建议, 如 “it would be better if we could set our orientations clear for future contributors” (第 12 个话轮); (3) 使用规约性疑问句提出建议, 如 “could we be more specific?” (第 14 个话轮); (4) 使用 sure 等表达自己的积极参与态度 (第 2 个话轮)。双方通过这些礼貌手段的使用, 建构了当下交际的和谐, 有效推进了交际目标的实现。

4) 交际者如何与对方共同构建身份关系。作为一个刊物的联合创始人, 彼此合作、相互尊重、相互谅解非常重要。在上述对话中, 无论是 A 还是 B 都从交际内容 (如提出建议、任务分工、弥合分歧等) 和交际方式 (各种礼貌手段的选择) 的选择上建构了合作者的身份关系。

在具体教学方法选择上, 教师可以采用显性教学与隐性教学相结合的方式。显性部分主要是给出具体的分析维度 (如上面四个方面) 并对概念加以扼要说明, 必要时举出个别例子加以示范, 从而让学生分析、讨论时有方向感, 明白各个维度分析的具体内容和目标。隐性部分主要是让学生关注上述实例中的交际推进过程, 参悟、讨论、归纳各个维度的具体表现方式。在讨论、汇报结束后教师可以加以补充, 并布置学生寻找、分析更多的交际实例, 发掘交际者实施不同维度语用磋商的各种方式和语用—语言资源, 强化语用意识, 提升语用能力。当然, 在具体教学安排上, 也可以分阶段、分步骤进行, 而不必在一次教学过程中涉及语用磋商的全部维度。

5. 结语

英语教学的目标不是传授英语知识本身。从语用学角度看, 英语教师 “不仅需要帮助学生获得外语的语音、词汇、语法知识, 而且需要启发学生关注外语的使用规则、原则甚至策略, 把所学的外语语言知识看作满足交际需要的资源, 真正做到学以致用” (陈新仁等 2013: 32), 这就意味着语用教学必不可少。然而, 如何开展语用教学, 从而达到学以致用, 教师的语用教学理念就显得特别重要。

从教学内容上看,语用教学观是以语用能力观为根本依据的。本文指出既往的语用教学观乃是立足于带有本质主义色彩的语用能力观,进而提出了基于社会建构论语用能力观的语用教学观,关注以往语用教学中被忽视的各种维度的语用磋商过程和方式,纠正在语用—语言形式与语用意义之间直接划等号的做法,克服关注单一、孤立话语的语用教学方式,强调基于交际发展进程的话语分析法在语用教学中的运用。

需要指出的是,本文倡导的语用教学新范式不是用来取代现有的语用教学范式,而是对其的重要补充和完善。对于二语学习者而言,语用知识的传授依然具有不可替代的作用,现有语用教学范式的效率是新范式不可比拟的。此外,对于新范式的探讨才起步,本文只是在理念上做了一些探讨,未必全面、妥当,而在实践上更需加以证明,笔者因此期待未来有更多的理论研究和教学实践。

参考文献

Arundale, R. 2006. Face as relational and interactional: A communication framework for research on face, facework, and politeness [J]. *Journal of Politeness Research* 2 (2): 193-216.

Arundale, R. 2010. Constituting face in conversation: Face, facework and interactional achievement [J]. *Journal of Pragmatics* 42 (8): 2078-2105.

Björkman, B. 2014. An analysis of polyadic English as lingua franca (ELF) speech: A communicative strategies framework [J]. *Journal of Pragmatics* 66 (1): 122-138.

Gergen, K. 1985. The social constructionist movement in modern psychology [J]. *American Psychologist* 40 (3): 266-275

Gergen, K. 1995. Social Construction and the Educational Process [A]. In L. P. Steffe & J. Gale (eds.). *Constructivism in Education* [C]. NJ. Lawrence Erlbaum Associate. 17-39.

Gergen, K. 2001a. Psychological Science in a postmodern context [J]. *American Psychologist* 56 (10): 803-813

Gergen, K. 2001b. Social construction and practical theology: The dance begins [A]. In C. Hermans & G.

Immink (eds.). *Social Constructionism and Theology* [C]. Brill: Dove Booksellers. 3.

Haugh, M. 2007. The co-construction of politeness implicature in conversation [J]. *Journal of Politeness Research* 39 (1): 84-110.

Haugh, M. 2010. Jocular mockery, (dis)affiliation and face [J]. *Journal of Pragmatics* 42 (8): 2106-2119.

Kasper, G. 1997. Can pragmatic competence be taught [R] [http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/.](http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/)? Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Murray, N. 2012. English as a lingua franca and the development of pragmatic competence [J]. *ELT Journal* 66 (3): 318-326.

Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure [J]. *Applied Linguistics* 4(2): 91-112.

Watts, R. 2003. *Politeness* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.

Watts, R. 2008. Rudeness, conceptual blending theory and relational work [J]. *Journal of Politeness Research* 4(2): 289-317.

陈新仁, 2014a, 基于社会建构论语用能力观 [J], 《外语研究》(6): 1-7。

陈新仁, 2014b, 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》(5): 702-710。

陈新仁等, 2013, 《语用学与外语教学》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。

陈新仁、李民, 2013, 社会行为论: 会话分析的新视角 [J], 《外语与外语教学》(6): 1-5。

陈新仁、李民, 2015, 英语通用语背景下的语用失误新解 [J], 《外语与外语教学》(2): 7-12。

孙莉, 2014, 语用学研究中的定性分析法探究 [J], 《外语教学理论与实践》(2): 9-14, 33, 94。

作者简介

陈新仁 (1967—), 南京大学外国语学院教授, 博士生导师。主要研究领域: 语用学理论与应用、外语教育与教学、语言政策与语言规划等。电子邮箱: cxr3354182@163.com

English Abstracts

A social constructionist perspective on English pragmatic teaching

CHEN Xinren..... 3

Current pragmatic teaching is basically guided by previous views of pragmatic competence. How its reform and practice can benefit from the emerging social constructionist view of pragmatic competence is worthy of exploration. The present study, based on the new view, proposes a corresponding paradigm of pragmatic teaching. By comparing and contrasting the old and new paradigms, the author discusses the differences between them along various dimensions while highlighting their complementary role. He concludes by sampling the content and method of pragmatic teaching in the new paradigm with data from real-life ELF communication.

Foreign language education and intercultural communication competence development: A review of China's ICC model construction in 20 Years

FU Xiaoqiu & Steve Kulich.....11

In the 20 years since the study of constructing intercultural communication competence (ICC) in China started in 1994, a variety of ICC models have been constructed by Chinese scholars in 20 publications. This paper analyses the research purposes, methods, major theoretical origins and structures of those constructed models. Four conclusions can be made. First, China's ICC model construction is multidisciplinary and diversified. Second, those constructed models are helpful for the further study of ICC from different layers, and the positioning of ICC development in foreign language education. Third, the structural homogeneity of the constructed models is embedded in two factors: one is that the model construction is based on a relatively narrow pool of theoretical resources; the other is that very few models were constructed in bottom-up empirical studies or have been testified in actual teaching practice for their validity and reliability in Chinese foreign language education environment.

An empirical study on the acquisition of middle constructions by Chinese English learners

XU Chengping.....20

Based on the transition theory which explains the underlying variations and factors in second language acquisition, among which input and learning mechanism are the two main topics of concern, this paper employs a grammaticality judgment test to investigate the acquisition of middle constructions by English learners of four different proficiency levels in China. Results indicate that there is no significant difference among different group learners. Data also suggest that learners are characterized with overgeneralization and item-based learning. In light with the interview after the test, the paper concludes that characteristics of argument structure of middle constructions, language input and learning style