

超语实践理论的起源、发展与展望

李 巍¹, 沈 骑²

(1. 伦敦大学学院 教育学院, 伦敦; 2. 同济大学 外国语学院, 上海 200092)

摘要:近二十年来,作为应用语言学的重要理论之一,超语实践对语言教学、双语与多语教育、多语读写能力、语言与身份认同、语言态度、语言与意识形态等多个领域的政策与实践产生了一系列影响,也为语言进化、人类语言的本质(语言机制)、多模态、人类认知与交流等领域提出了根本性的理论问题。本文追溯了超语实践概念的起源,试图探索超语实践对语言教育、应用语言学和人类语言与认知的理论模型做出的主要贡献,讨论超语实践概念如何被应用到研究中,又如何成为人类语言与认知的“实践性理论”,并对未来超语实践研究的发展方向,尤其是在中国的发展方向进行展望,以进一步推动中国语境下的超语实践研究。

关键词:超语实践;应用语言学;实践性理论;多语主义;语言与认知

Translanguaging: Origins, Developments, and Future Directions

LI Wei¹, SHEN Qi²

(1. UCL Institute of Education, University College London, London, UK;
2. School of Foreign Languages, Tongji University, Shanghai 200092, China)

Abstract: Translanguaging has emerged in the last two decades as a major theory in applied linguistics that has impacted on policy and practice in a number of fields such as language teaching and learning, bilingual and multilingual education, multi-literacies, language and identity, language attitude, and language and ideology. It has also raised fundamental theoretical questions for language evolution, the nature of human language (the Language Faculty), multimodalities, human cognition and communication. This article, in reviewing the developments of the concept in these sub-fields, explores the key contributions of Translanguaging to language education, applied linguistics and theoretical models of human language and cognition. We examine examples of how the concept is applied in a range of researches and how it has become a ‘practical theory’ of human language and cognition. We discuss examples of how it has been used in the Chinese context and synthesizes existing research using Translanguaging in studying Chinese and Chinese-related communicative phenomena including language learning and everyday social interaction in diverse contexts. We will map out what we see as the future directions of Translanguaging research, with particular reference to China, in order to promote new research in the Chinese context.

Key words: translanguaging; applied linguistics; theory of practice; multilingualism; language and cognition

超语实践(Translanguaging)这一概念自2001年由Colin Baker提出以来,就吸引了来自语言学、教育学、认知科学、新闻传播学和文化研究等领域研究者的兴趣。我们在谷歌学术中以“超语实

践”作为关键词进行搜索,发现截至2020年12月,超过152000个词条的标题或摘要中包含“超语实践”。但是,这些海量文献中对于超语实践存在的误解仍然不少,由此引出了一系列问题:超语实践究竟是什么?超语实践与多语(polylinguaging)、杂语(heteroglossia)、都市多语主义(metrolingualism)等类似表达以及语码转换(code-switching)这样的传统术语相比又有什么不同?超语实践能给语言教学、语言变化、人类交流与认知带来什么启示?我们应该如何回应超语实践带来的政策与实践方面的挑战?

1. 超语实践概念的起源

超语实践的概念起源于四个彼此相关但又有所不同的研究方向,即少数民族语言复兴、双语教育、二语习得以及分布式认知与语言。

Cen Williams 在 20 世纪 90 年代的威尔士语振兴教育中观察发现:当教师用威尔士语教学时,学生倾向于用英语作答;学生本应用威尔士语完成作业,但实际上他们却经常使用英语。另外,威尔士语振兴项目要求在课堂上只能使用威尔士语,但现实情况却是,教师们和学生们都懂英语,且在很多不同场合会使用英语。Williams 并没有把这种语言之间的切换看作是一种负面现象。相反,他认为只使用威尔士语的政策是不合理的,两种语言的切换使用可以大幅提升学生的双语学习能力,对于教师与学生来说都有好处。Williams 在他的博士论文中将这样的语言使用现象描述为威尔士语的 trawsieithu (Williams 1994)。随后,在 *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* 一书中,Williams 的导师 Baker 将 Williams 的研究成果引介到英语世界,起初使用了“translingualfying”一词;之后,他在 languaging 一词前加上了前缀 trans-,translanguaging(超语实践)一词自此正式进入语言学界(Baker 2001)。

进入新世纪以来,超语实践为学界所关注。其中比较有代表性的研究,当属 Ofelia Garcia 的美国双语政策与实践研究。她的研究对象是有西班牙语背景的“双语”少数族裔儿童,这些儿童因为学习和使用英语机会相对有限而导致其在学校的学术英语(academic English)能力偏低,所以他们也常常被看作是有学习困难的学生;这些儿童的西班牙语能力被认为阻碍了其英语能力的发展,继而对他们的学习成绩产生负面影响。Garcia 则指出,没有充足证据表明西班牙双语儿童的学业成绩差是因其英语能力不高所致。事实上,真正阻碍这些儿童学习发展的因素是他们所遭受的语言歧视,具体包括单语教育意识形态、同一时间段只能说一种语言的观念以及禁止将家庭语言引入课堂的政策等。Garcia 在研究中将超语实践定义为双语者用以在双语环境中进行交流的动态多语实践(Garcia 2005: 45),她认为超语实践一方面可以帮助学习者激发他们的学习潜能;另一方面则可以改变教师辅导学生学习的方式。如上所述,Baker 提出的 Translanguaging(超语实践)概念是基于二语习得领域中的社会文化理论里已有的“languaging”的概念,而 Merrill Swain(2006)则用 languaging 这一概念来描述语言学习中协商与产出有意义、可理解输出的认知过程,并认为这是一种“调节认知的手段”(意为理解并解决问题)和“通过语言来产出意义、塑造知识与经验的过程”(Swain 2006: 97)。她列举了一些高水平二语学习者通过 languaging 来实现认知与情感互动的具体事例,其中,“思维通过语言媒介被表达出来并转化成一种人为加工的形式”(Swain 2006: 97)。Swain 等学者对 languaging 和学习者思维之间关系的探讨有助于我们理解双语者与多语者的认知能力。“Trans”意味着“超越”。在“languaging”前加上“trans”,表明新组成的词具备了“超越”多种语言之间的界限的功能,同时也强调了学习者语库(repertoire)的整体性而非针对某一特定语言具体结构的知识,因此“trans”有“multi-”或“poly-”无法表达的一层含义。

“Languaging”的概念在其它领域内也有一定发展,如分布式认知与语言,有时也被称为“生态

心理学”。“生态心理学”的观点认为“人类语言的动态活动(languaging)是极度异质化的,且涉及很多不同时间尺度层面的互动,包括神经的、生理的、情境的、社会的、文化的过程与事件”(Thibault 2017: 76)。我们通常所了解的语言基于传统的口语与书写模式,事实上是持续的 languaging 的次级产物。从本质上而言,关于认知与语言的视角让我们对语言进行了重新思考——我们认为语言不是以生物体为中心的、附带相应形式(如音素、词汇、句子等)的实体,而是“一个多尺度的过程性结构,它使得生理的和情境下的个人与环境互动,超越了文化-历史的动态与实践”(Thibault 2017: 78)。生态心理学还认为将人类交流分为语言(linguistic)、副语言(paralinguistic)、非语言(extralinguistic)的传统做法是不合理的,并且强调 languaging 是一种基于心理-生理-生活知识的综合运用,以及感知、经验、历史、记忆、主观性与文化等因素对于交流的重要性,除此之外,意识形态和权力也会对 languaging 的发展产生影响。而在语言学习方面,生态心理学提倡一种全新的观点:初学者并不是“习得”语言,而是在“让身体和大脑适应生活中随处可见的 languaging 活动”,通过这种方式,“他们参与文化交流并且根据文化习俗与文化规范与他人协同合作”(Thibault 2016: 77)。

另外,二语习得领域的社会文化理论研究和分布式认知与语言领域的研究也与韩礼德的观点相关。韩礼德认为语言是一种“意义潜能”,语言学研究的的是人们如何通过 languaging 来进行意义交际(Halliday 1985)。“超语实践”概念中的前缀 trans-则突出了 Cook 所说的语言学习者与使用者的“多能力”(multi-competence),这种多能力不仅体现为运用多种语言的能力,还体现为语言学习与使用的过程中协调多种语言、认知和符号资源的能力(见 Cook & Li 2016)。

李崑以超语实践这一概念为基础,提出了一个可用于观察双语与多语使用者语言表达的分析框架。在他看来,双语与多语使用者可以用一种嬉戏的方式操控语言之间、语言与其它符号之间的边界,而他们的语言表达则通常是连续的、动态的,具有即时性且富有创意。李崑认为,“trans”强调的是多语使用者超越语言边界的能力,“-ing”后缀则突出了他们对语言的创意实践的时效性,而“language”则拓展了传统的“语言”的概念,且并非狭义地将语言视为一系列代码而对其进行拓展,而是视其为一种超越了语言与非语言、口语与非口语的二分法的意义建构和社会实践。在李崑看来,超语实践理论是一种可以对社会交流,尤其是多语使用者的社会交流、理解、创意等语用现象进行研究的创新方法。

2. 超语实践理论的内涵

在概念认识过程中,不少研究者会将超语实践与传统的语码转换概念混淆,那么超语实践和语码转换有何不同?它与近年来提出的诸如多语、都市多语主义之类的新概念相比又有哪些不同?首先,我们需要指出的是,上述术语和概念都有其理论合理性。例如,语码转换将重点更多地放在语言之间的结构差异上,从语码转换的角度对双语行为进行分析,首先需要判断其中包括的语言的数量与种类,然后重点在于结构分析,或分析语码转换的功能效益。而多语和其它类似术语则会强调多种语言并存或接触。

与此不同的是,超语实践理论首先认为诸如英语、德语、荷兰语等语言的概念是社会政治意义上的概念;其次,超语实践理论十分重视观察在建构意义的过程中人类是如何运用超越语言边界的能力,并强调人类刻意打破语言边界、在日常社会互动中去创造新的表达与交流方式的能力。超语实践一词中的前缀 trans-本身就蕴含三层含义:一是对语言边界的超越,同时超越语言与其它认知、符号系统的边界;二是对于语言使用者而言,超语实践具有改变他们语言能力与身份认同及世界观的潜力;三是基于超学科角度研究人类的交流与学习,打破了传统的语言学、心理学、社会

学、教育学等学科之间的壁垒。

需要强调的是,超语实践这一概念并不否认各种不同语言,比如英语、汉语等的存在,但在强调这些语言的社会政治属性的同时,指出传统把语言当作纯结构现象的概念不能反映社会或心理现实。历史语言学中关于语言进化的研究显示,人类不同的语言都是从相对简单的组合如声音、手势、符号等进化而来(Mufwene 2008),社会团体通过分享一系列共同的交流实践与信念而形成话语社区,结构上的共性是社会化过程的产物,而语言接触、借用和混用则始终是语言进化和生存过程中的重要部分之一。除此之外,语言的命名是一个相对而言较新的现象,是国家的产物。国家概念的产生及国家体制的发展催生了单语主义的概念,建立了一种语言与一个国家的联系(Makoni & Pennycook 2007; Gramling 2016)。同时,神经语言学里的诸多研究证据表明不同语言并没有被人类大脑中的不同部分所代表或控制(Grosjean 1989, 2010),无论语言的名称是什么,它们都在同一个“语言脑区”加工处理,多语使用者在日常交流中体现出的语言之间的混用与切换是持续及动态发展的。更有研究证明,想要定位大脑中的“语言开关”(语码转换的核心机制)是徒劳的。我们也意识到,许多语言使用者在环境与经验因素的促使下会对不同语言之间的区别产生一种强烈的意识,从而在他们的大脑中将不同语言区别对待。然而,他们的“语言意识”并非单纯的语言结构意识,而是包含了这些语言的社会文化、政治历史及其价值观。因此,他们会在“特定的语言使用中”采用不同的认知控制(比如一次只用一种语言),与此相对的是动态的语言使用(如超语实践)。他们的认知呈现在一定程度上是经验与环境因素导致的结果,且会随着时间发生变化。超语实践理论认为人类语言实践是文化进化与社会化的产物。超语实践包括区别不同语言结构特征的能力,也与这些语言相关联的历史、政治与意识形态的内涵有关。因此,一个多语者能意识到不同语言背后的政治属性与社会文化内涵,且有能力强握并使用他们在特定社区习得的某些语言结构特征。

需要指出的是,超语实践更应该被看作是一种涉及多种语言与语言变体的实践过程,而不是一个只为被识别、被分析的实体结构。它是一种利用语言并超越了语言的知识建构过程,代表着一种有效的沟通方式,更强调功能而非形式。同时,超语实践也是一种认知与社会文化活动和语言产出的过程,超语实践概念中的前缀 trans-与后缀-ing 放在一起,表明语言不仅仅是一套代码,更是一个动态的意义建构的过程(Li 2018),这改变了我们对语言形式的理解。超语实践突出了多语使用者的创造性与批判性,其中,创造性体现在遵守或打破行为规则(包括语言使用)的过程中做出选择的能力,能够推动并打破新与旧、传统与原创、常规与非常规之间的界限。批判性则体现在有批判性思维的人能够正确系统地获得社会、文化与语言现象方面的观点,质疑现有的知识,在特定情境下通过推理来回应与表达观点的能力。多语主义本质上是一个富含创造性与批判性的现象,因为它囊括了过去与当下在意识形态、政策、实践等各个层面上的压力、冲突、竞争、差异与变化。

全球化的迅速发展促使现代社会显现出两极化趋势:一方面,社会越来越常规、重复且单调,变成了一个麦当劳化的社会(Ritzer 1993);另一方面,不同背景群体之间的交流与联系给社会创新、创业和创造都提供了新的机会,个人有能力对历史与当下情境做出批判性的回应,他们通过超语实践有意识地建构且持续地调整他们的社会文化身份与价值观(Li 2011: 1223 - 1224)。超语实践理论也正是在这样的背景下被提出并超越现有概念范畴,具有了丰富的社会文化内涵。

3. 超语实践(语言)教育

尽管超语实践作为一个理论概念与分析框架在相关领域已得到应用与拓展,但是与它关联最密切的仍然是语言教育领域,尤其是社会经济与文化层面处于弱势地位或被边缘化的多语学习者

的教育领域。继 Garcia 对美国西班牙语社区的研究之后,世界范围内的语言教师和研究者们开始以英语为官方教学语言的双语和多语课堂内开展超语实践的教学研究(Mazak & Carroll 2016; Garcia & Kleyne 2016; Garcia et al. 2017)。这类研究较多关注双语与多语学习者的参与度与融入度,主要尝试解决“家庭”或“社区”语言在儿童学习中作用的问题,研究方法主要为语言民族志研究。研究者认为,如果将教育看作是一个知识建构的过程,而非简单的信息、事实与技能传递的过程,那么用何种语言来建构知识就变得非常重要。语言不仅是一套抽象的代码,还蕴含并承载了一系列特定的历史与文化传统,由具体的语言建构起来的知识以不同形式唤起人们的历史与文化记忆,而限制或阻止特定语言承载的知识建构渠道则是一种歧视,这是一个所有教育工作者都需要考虑的道德问题。除此之外,目前并没有任何科学证据显示家庭或社区语言的使用对儿童的学习会产生负面的影响。事实上,现存证据都表明家庭或社区语言能够促进学习,可以帮助学习者获得信息和理解概念(Genese, Paradis & Crago 2010)。从严格意义上来说,这些语言和语言变体对知识建构、自信心与身份的塑造都会起到正面的影响。超语实践学者们的这些观点也是社会语言学,特别是变异社会语言学里一些核心发现和观点的继承及发展。

近十年来的研究结果进一步显示,多语同时使用是超语实践的表现形式之一,它为双语和多语者的有效交流提供了机会,使得他们可以行使自身决策能力并管理自己的语库(如 Bialystok et al. 2014; Prior & Gollan 2011)。Barac 等人(2014)的研究结果表明,无论以何种形式、持续多长时间,两种语言的积极混用对非口语的决策能力和大脑思维都会产生相当积极的影响。在一系列针对习惯性切换并混用语言的双语与多语者的社会认知的研究中,研究者发现语言的混用和切换与他们在标准化测试中展现出的同理心、对模糊概念的宽容度以及创造力(通过 Torrance 创造力测试评估)呈现正相关(Dewaele & Li 2012, 2013; Kharkurin & Li 2015)。另外,更多证据显示,对于年轻的双语者和其他的外语学习者而言,语言的混用与切换能够对决策能力和其它认知能力带来积极影响。这些研究中提及的动态多语实践涉及的不仅是少数族裔的家庭和社区语言,也涉及通常意义上的第二语言和外语,当然还包括英语母语者学习另一门外语的情况。我们必须指出的一点是,学习语言的目的是成为双语者和多语者,而不是成为另一门语言的单语者。大多数双语和多语者为了交流的目的选择在不同的语言之间切换与混用。但是,在现代外语教育中,我们却很少将这类语言混用的双语和多语者作为语言学习的典型。相反,我们将母语单语者理想化,认为语言混用与切换是语言能力匮乏的体现。

语言教育家有时会觉得理解并接受符合道德、伦理、科学的规范论证比解决政策和学校环境带来的实际教学问题要简单。在世界上大部分地区,学校课程的设置都是从多数学生的利益出发,且与官方语言政策紧密相连;在很长一段时间,只能有一种语言存在或一个时期只能有一种语言的单语意识形态主导着语言教育政策。学生们因为国籍和民族的差异而被分类,每一个国籍或民族对应着一种语言,多语者在学校课程设置的体系里很难被认可。强调单语使用的考试制度进一步加剧了这样的现状,我们几乎看不到学校同时采用多种语言进行考试。另外,语言测试并不考察学习者通过语言混用与切换来协调自身语库的能力,也忽略了学习者的决策控制力,它们只关注单语标准和以完整性为模型的语言水平。以完整性为模型的语言水平是一种二语学习者努力要达到的模型,即母语者对该语言拥有完整的语言知识,且能产出没有任何错误的语言形式与结构的理想情况。然而,这种对于“完整的语言知识”的认识本身就是错误的,即使是一门语言的母语者,也不可能自称拥有这门语言的全部完整的知识。以完整性为模型的语言教学与测试体系只能导致学习困难。反之,出于交流的目的,一名合格的语言使用者不仅会充分利用自己所掌握的全部语言知识,还可以在不同语言之间切换混用,能够对于何时、对准、为何、如何使用某种语言

(Fishman 提出的语言社会学的核心问题)做出合适的判断。因此,我们需要开发出最能展现双语与多语者多重语言能力的测试机制,这样的机制可以评估他们将不同语言的特征组合(而非分离)成有意义的整体的能力。目前有很多心理测量与认知测试可以评估这类综合能力,我们完全有可能设计出一套包含不同语言的不同言语部分的测试(如给学生英语的名词与副词、西班牙语动词与形容词),并要求受试者用两种语言来造句,通过这种方式我们可以看出他们对句法结构的调适(如性别与数词的一致性)。目前国际上有不少学者在探索超语实践在测试中的应用,他们一方面将超语实践本身当作一种能力来测试,另一方面用超语实践的方法来测试双语和多语学生或老师在其它方面的能力(如 Ascenzi-Moreno 2018; Baker & Hope 2019; Lopez et al. 2017 等)。同样,以往那些忽视甚至歧视多语使用者的单语教育政策也需要纠正,以便给学习者提供更多的机会,使他们在学校和课堂能最大程度地发挥自己的语言与文化潜力。

开展超语实践教学法给教师们带来的实际挑战往往多于学生。尽管教师们都认识到让学生们接触更多的语言是有益的,然而一旦落实到实践中,教师们就会发现管理自己未掌握的语言实际上也是困难重重。这在世界上的很多地区,尤其是工业化国家的城市学校,都是教师们日常面对的现实;如果我们将教师看作 Brantmeier(2013)所称的“探索知识旅途中的同行者”,那么教师就会成为学习的引导者、知识的奠基者和提升学生批判性反思能力的帮助者,学生也会成为有能力的探索者、意义和知识的建构者。如 Brantmeier 所说,“引导者不会采用灌输知识的方式来影响学生学习,而是在学习的过程中引导学生;知识奠基者会评估学生的知识并帮助学生将知识延伸到更广阔有深度的理解之中;能提升学生批判性反思能力的帮助者则会关注学生的学习成果和学习过程”。与此同时,学生也能够成为“自律、独立的集体知识探索者,积极参与并建构和生活相关的知识”。教育哲学视角可以为教师提供更多的空间来与学生共同探讨不同的教学方法和课堂中的多语使用话题。另外,超语实践教学法并不要求学生掌握传统的语言与文化知识,而是希望他们可以带着开放式的思维,作为一个共同学习者进入课堂,并且相信他们可以从其他学生身上学到很多东西。

同时,我们必须指出,超语实践教学法并不认为学生带进课堂的所有语言都享有同等的社会地位。事实上,超语实践教学法鼓励批判性语言意识的发展,这不仅包括对于语言的结构特征与特定语言的语用功能的认识,还包括对不同语言的社会政治历史及其象征价值的认识。超语实践的存在并不是为了取代类似语码转换这样的术语。作为一个描述性的标签,超语实践指的是超越了语言界限以及语言与认知符号系统界限的交流实践;作为一个分析视角,超语实践则对语言是由离散结构组成的系统的概念提出了质疑(Garcia & Li 2014)。

CUNY-NYS 关于早期双语者的研究由城市社会语言研究院(RISLUS)与纽约城市大学研究生院的都市教育博士生培养项目共同开展,下面这个网页为教师提供了丰富的教学资源,包括课堂超语实践教学实操指南、针对特殊学习小组的资源以及其它相关文化书籍和开发领导力项目的指南等(<https://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/translanguaging-guides/>)。

4. 超语实践作为一种语言与认知的理论

超语实践理论不仅可为少数及弱势群体教学提供一种多语视角的原则,有利于实现教育公平;同时,超语实践还建构了一种新的语言与认知理论。多年以来,应用语言学一直被认为是一个没有自己理论的领域,应用语言学者通常都会借用语言学等其它学科的理论与方法来进行研究。这样的现状并不令人满意。事实上,应用语言学涉及现实世界中很多实际的问题,是一个与政策和实践息息相关的社会专业领域,它为人类知识社会的交流与认知做出了很大贡献,理应建立自

己的理论与方法。李崑(Li 2018)提出基于超语实践概念构建以毛泽东辩证唯物主义理论为基础的理论体系,即知识是由实践创造的。毛泽东在1937年所著的《实践论》中强调了理论和实践的关系:理论建立在实践的基础上,反过来也服务于实践,理论化的过程或知识建构的过程,涉及“实践—理论—实践”的持续循环。李崑指出:

“知识获得的关键在于描述的充分性。这里我们要注意,不是准确性,而是充分性。对实际情况的描述不存在一种描述比另一种更加准确的可能,因为描述本身就是观察分析者对他们所观察到的现象或做法的主观理解与阐释。问题是作为观察分析者阐释过程的一部分在描述的基础上形成。在这个过程中,阐释是实验性的,理解是对话性的。因此,问题从意识形态角度和实验角度而言都是有意义的。一个实际的理论对观察者的最佳能力与能观察到的所有现象做出全局的描述,不是仅仅选择性地关注部分的数据。尽管描述的充分性关乎程度、丰富性和深度,而并非关乎优美的概念(cf. Chomsky 1965),但是从正式规则的角度而言,优美是一个关键的指标。一个实践理论的主要目标不是提供预期或解决方法,而是提供可以用来观察、分析、理解其它实践与现象的阐释。关于未来实践应如何提升有很多不同的解释,理论存在的目的就在于在这些不同的解释中提供一个有原则的选择,而且这些原则与其它不同阐释的后果也紧密相关。评估一个实践理论的重要指标就在于看它在何种程度上可以提出新的不同问题,这些问题与需要探索的实践有关,或与其它现存的实践理论有关。我们需要认识到,实践可以有不同的属性。例如,知识产出的学术实践包括在特定社会历史背景下的研究目的,对语言使用者的语言实践的研究,以及专业实践如语言教学等。”(Li 2018: 11)。

从理论上说,超语实践在 Vivian Cook (2007, 2015)“语言多能力”(linguistic multicompetence)的概念上有所延展,“语言多能力”概念是针对二语习得研究中占主流地位的单语视角的挑战。单语视角认为二语学习者的学习成果应该以母语者的语言水平作为标准来进行对比与衡量。在二语习得的框架内,语言的概念等同于传统文化标签,如阿尔巴尼亚语、马来语、祖鲁语。但矛盾的是,相当多的二语习得研究者采用传统语言学的视角将语言看作人类的一种代表性系统以及人类大脑的一种能力。例如,二语习得理论的生成视角会问这样的问题:二语学习者在何种程度上能够通过掌握普遍语法来习得目的语?这里的目的语指的是一系列特定传统文化框架下假定的结构,而普遍语法是由掌管人类语言的一组原则构成的假设性的心智表征系统。我们无意对这一视角进行批判探讨,但是,正如 Burton-Roberts (2004)指出,这一视角的论证内在逻辑性存在问题:如果乔姆斯基希望普遍语法是适用于所有语言的,那么它就不能被概念化为一个自然的、生物的、基因的产物,因为我们已经知道语言是历史演变的社会产物;而如果普遍语法只解释自然的、生物的、基因的产物,那么它就不能成为一种人类在社会生活中学习和使用的实际语言。

Cook 通过提出以下三个关键问题,从语言多能力概念重新定义了语言:第一,在人类的大脑中,相较于其它认知系统如记忆、注意力、情感等,语言是单独离散的模块吗?第二,如果拥有多能力的大脑是一个整体,它如何切分不同的语言?第三,如果人类大脑不切分不同的语言,也不切分语言与其它认知系统,双语与多语研究应该关注语言使用者如何使用社会互动中的多种语言与认知资源,还是应该关注他们了解并使用了哪种语言和多少种语言?

多能力概念的提出使得我们重新思考“心智模块论”(Modularity of Mind, 即 MOM) (Fodor 1983)。根据 MOM 理论,人类大脑由一系列内在的神经结构或模块组成,这些神经结构或模块有着不同的功能和信息,语言就是其中的模块之一。虽然理论上看似可行,但是神经解剖学证据充分显示,将语言从大脑中其它神经网络分开是没有意义的,因为大脑中并不存在独立的“语言区”,处理语言信息的大脑区域也同样负责其它非语言的活动。此外,语言处理无法与听觉和视觉活动

脱节,正如数字处理和颜色归类等认知过程与语言也密不可分,越来越多的研究结果显示多语使用者的语言经验和认知能力是紧密相连且互补的。从多能力的角度来看,语言是一个多感官、多模态的符号系统,它与其它的可识别但不可分割的认知系统互相关联。多能力的语言观在这一点上与社会符号学的语言观一致,但是前者更强调语言与其它人类认知系统的联结与互动。

与此类似,现有研究成果也很难证明人类大脑可以被分成不同的语言区域。一些早期的实验数据的确显示对后天习得的其它语言进行处理时可能会牵涉一些神经网络,但这些神经网络在母语处理的过程中并不重要。这样的实验结果实际上更多地揭示了语言学习的过程,而不是人类大脑中不同语言的储存。同样,有些研究发现特定的大脑区域会被用来处理某些语言的单词声调和字符书写系统;在这种情况下,语言与其它认知系统的关联甚至比语言之间的关联更加紧密。多能力的视角让我们将人类大脑看作完整的多能力整体来探索,而不是单纯地计算我们掌握的语言的具体数量。

多能力的视角还挑战了应用语言学与社会语言学群体普遍接受的非批判性的观点,例如,双语与多语主义关心个别语言的保护,由于语言和社会文化身份被认为具有内在联系,因此维持一个人的语言就意味着维持他(她)的身份。如果语言与语言之间、语言与其它认知系统之间的区别没有心理学上的意义,那么不同语言的社会文化规约以及语言与身份一一对应的关系,是否也应该重新被审视和被定义呢?我们知道语言的标签化是专断随意的,也负载着政治与意识形态因素,语言身份与民族国家之间通常有着较为紧密的关系,但是在日常的社交互动中,多语使用者为了使用特定的交流策略,往往会在语言、语言变体、语言风格、书写系统之间自由切换。从多能力角度而言,讨论他们具体在使用哪一种语言已不再有意义,人类正是使用语言这样一种多感官和多模态的资源,佐以其它认知与符号资源来达到思考与交流的目的。

应用语言学和社会语言学领域的研究者,尤其是持多能力视角的研究者一直都在批判语言教学中的单语模式(例如 Cook 2007),他们提倡对语言学习者的概念进行重新定义,语言学习者不再与所谓的单语母语者进行对比,而是被看作一个正当合理的、具有多种语言能力的学习者,这也是多能力视角最显著的成果。另外,在实践中,人们总是期待非母语者能达到母语者的表达水平,他们自身的语言与社会文化知识和资源却不被重视,甚至被认为是不相关的。多能力视角则挑战了传统观点中的语言定义,他们认为,只要一个人仍然在使用语言,那么他(她)就永远是一个语言学习者,因为没有人可以真正地完全掌握一门语言,大脑中的知识也不会一直静止不变。因此,我们可以把语言学习者看作语言使用者,语言知识在一个人的生命周期(从出生到死亡的生理与心理发展)和生命历程(经验和社会学意义上的事件、变迁和轨道)中会持续发展与变化。

学习一门新的语言,无论是第一语言还是第二语言,是母语还是外语,都是多感官和多模态的过程,涉及了声音、物体、行为、表情的复杂对比和人类的听觉、表达、记忆和专注力等多种功能。同时,这也是一种文化适应过程,语言学习者需要从具体的文化视角来阐释包括语言使用在内的有意含义与言外行为。多能力视角强调将语言学习看作是一个多感官、多模态的文化适应过程。在这一过程中,目的语的语言结构的精确表达,受到一系列因素制约,但其中大部分因素与语言本身无关。多能力视角还表明,在习得一门新语言的早期,学习者就可以创造新的语言结构来提高交流效率并帮助理解意义,这为语言学习提供了一种新的可能性。另外,从语言社会化角度来看,语言学习是一个多方向多维度适应的过程,学习者的主观能动性学习目标同样重要。

然而,我们注意到在学术研究领域单语主义思想依然根深蒂固地存在着。目前仍有一些国家实行单语语言政策,即使有不同语言共存,也还是只将一种语言强加给整个群体。这样的政策与意识形态往往与这些国家的社会现实背道而驰,它的存在只有政治目的,如制定一门官方或国家

语言。就单独的语言使用者而言,单语主义概念事实上只是一个迷思,它的严格定义应该是:一个人只会一种语言且没有能力再去习得另一门语言。然而大量的语言与认知科学研究告诉我们,学习语言是人类的天性之一。如果我们真的发现有人处于单语状态,这样的状态妨碍了他们学习和使用其它的语言,那么我们当然可以就此提出问题。但与此同样重要的是,单语者所掌握的那一门语言该如何定义?是一种口音、一组单词和句子、一种特定的风格或语域,还是别的什么?我们学习其它的语言要学到什么程度才能说我们已经掌握了这门语言呢?是掌握一些单词和词组,还是可以进行简单的非正式的对话;是可以做正式演讲,还是可以用这门语言读写呢?

如前文所述,多能力的视角促使我们将语言视为人类用以交流的认知系统与符号资源来重新思考,它包含传统意义上的语言概念,如书写系统、语言变体、语言风格与语域,也与其它人类认知系统如记忆、专注力和情感等环环相扣。一个多语者可以在不同的语域、风格、变体和语言之间,以及不同的模态之间(如书写、符号、姿势等)自由切换。我们可以通过衡量这个人在不同语码与交流模式之间切换的程度来讨论为什么有的人可以更轻松地切换。从这个角度而言,一个真正的单语者并不具备这种切换的能力。

多年来,语言学家们都在设法开发能被广泛接受的语言水平测量标准。研究表明,习得年龄、使用频率、结构的显著性、功能负荷都对语言的理解与产出有影响,但是对于优秀、中等和初级学习者的划分仍然相对武断。如前所述,多能力视角认为计算人类大脑里可以储存多少种语言是没有意义的。从这点来看,衡量不同语言的水平也具有误导性,因为这样等于仍然在遵守单语者的话语规则与单语主义。

世界上的绝大部分人口都生活在多语共存的家庭和社区。即使在现实生活中,并不是每个人都是积极的双语或多语使用者,我们也很难找到一个无法习得其它语言的真正意义上的单语者。单语主义除了给社会、政策、意识形态带来负面影响,还影响着与双语和多语使用者相关的设计。很多研究会将双语/多语者与单语者进行对比,在这些研究里,研究者通常会使用单语者的语言水平来衡量双语/多语者的行为是否正常或有偏差。多能力的视角则让我们从全新的方向考虑研究设计,比如观察不同类型的语言使用者和多语种/多模态的语言使用者,并且向他们询问一系列问题,例如:语言习得者(指的是一个人处于积累一门语言或语言变体的相关知识的阶段)什么时候开始意识到不同的语言及其使用规则和结构差异?这样的意识形成或意识缺乏会对语言处理产生什么影响?语言习得者如何创造新的结构并使用有限的资源传达意义?多语使用者如何协调不同的符号资源和认知系统来建构和传达意义?在语言产出和理解的过程中,不同的语言和非语言资源在生命历程中所发挥的作用是如何变化的?

人类出生时就天生拥有学习语言的能力,我们对于这一概念几乎没有异议。但是通过“语言本能”(Pinker 1994)这一比喻所传达的所谓“天生的能力”的概念引起了不小的争议。这一争议部分是由于“本能”这一比喻造成的,这个比喻暗示了一种由外界刺激可导致的动物性的固定行为。如果语言是这样的本能,那么这就否定了乔姆斯基提出的与行为主义者理解的语言习得所相反的普遍语法的存在。尽管如此,一些心理学家和心理语言学家仍然在继续使用本能这一比喻,他们认为儿童的语言习得就是他们所称的“互动本能”的结构。“互动本能”指的是一种使婴儿和儿童为了与同物种趋同而设法与他们紧密关联的生物驱动力(Lee et al. 2009; Joaquin & Schumann 2013)。这种生物驱动力提供的神经结构将对方的面部、声音和身体动作传达给正在学习语言的儿童。鉴于个人天赋与动机以及环境因素的不同,这种“互动本能”也决定了年纪较大的青少年和成年人学习外语的成功概率。“互动本能”框架下的语言概念与综合了多种符号与认知系统的多语视角非常相似。

很多语言学家认为互动是人类社交的基础(Enfield & Levinson 2006),而21世纪人类社会互动主要建立在多媒体技术的基础上,日常生活中以媒体协调为基础的互动也体现在语言学习和使用的多感官与多模态过程。“超语实践本能”的概念正是在这样的语境下产生的(Li 2011; Garcia & Li 2014)。

超语实践突出意义建构过程中的多感官、多模态、多符号和多语言属性。这一过程涉及“富余原则”,即为了促进交流,人们需要同时制造出尽可能多的不同信号。例如,日常基本交流就涉及传统的语言标志(字母)、声音、图像、表情符号和照片等信号。例如,Nicholas & Starks(2014)使用的心形图像,如“我♥纽约”成了向特定城市表达感情的一种标志性元素,同时也显示了所有语言标志的内在联结性。它也可以被看作是超语实践过程的一个基本示例,因为原本要放置动词的地方被一个心形的图像所替代,而心形图像通常被认为是名词。当这样的表达被念出来时,大多数的人会读“我爱纽约”,而不是“我心纽约”,这就改变了图片所代表的词汇的词性。如 Nicholas & Starks 所说:“这样的示例强化了说话人的多样性与创造性,他们将多种丰富且复杂的交流资源综合到一起。”人类拥有天然的“超语实践本能”,这是一种天生的能力,它使得人类能够充分使用不同的认知与符号资源来阐释意义和动机,并决定他们的行为。这种天生的能力让人们为了达到有效交流而拓展了语言的狭窄定义并超越文化意义上的语言边界。

尽管在语言学习和使用中,人类天生具有综合各种认知、符号、感官和模态资源的倾向,但是在一个人的生命历程中,我们会以不同的方式依赖不同的资源。在一语习得中,婴儿自然地声音、图像和行为中发现意义,词汇学习中的声音和意义比对主要涉及图像和行为,而读写能力培养需要的资源以后才会用到。在双语儿童的第一语言习得中,儿童会学习到同一概念在两种语言中的不同表达,另外他们还会学习如何将某个特定的单词与特定语境或(和)对话人联系起来,这样增大了语码转换的可能性。在青少年和成人的二语习得中,有些资源会逐渐变得稀缺,如区分音调的资源;但与此同时,其它方面的资源则会增多,比如分析和对比句法结构和特定表达的语用功能时所需的资源。当人们遇到更为复杂的任务与环境时,就会更加倾向于将不同的资源组合使用以便寻找更多的语言信号,开发不同的资源。他们还会根据不同交流目的使用不同资源,形成不同语言资源(如口音、书写)之间以及语言与其它认知和符号资源之间的功能区别。关键是这样与生俱来的运用多种资源的能力不会随着时间消失,相反,却会随着经验增长而增强。批判性分析能力伴随着对部分和整体关系的理解而发展,这里的部分指具体的技能(如算数、绘画、唱歌),整体指综合能力以及不同技能之间的协调能力。

用超语实践视角来研究双语和多语主义的影响之一是L1和L2习得水平的对比变得不再重要。相反,我们关注的问题变成了需要哪些资源以供使用;哪些资源可以根据特定的学习任务而得到开发;为何有些资源在特定时刻不能供我们使用;当语言使用者无法获得某些资源时又当如何;语言使用者如何根据不同的任务整合可用的资源。在我们寻找这些问题答案的过程中,人类学习和互动的多感官、多模态和多语种属性是超语实践本能假说的核心问题。

5. 未来发展方向

我们希望这篇文章消除人们对超语实践概念的一些疑惑与误解。无论是作为一个研究人类语言、交流与认知的分析概念,还是作为一种教学方法,我们都对超语实践研究在中国的发展充满希望。大致来说,超语实践在中国及中文语境下的发展可以从以下几方面突破:

5.1 多语种和多模态互动的超语实践创意

社交媒体与其它新技术给超语实践提供了有利空间,使语言与其它符号的创意实践得以

高速发展。事实上,已经有很多研究关注到了中文与外语的混合使用,包括汉字、数字、字母、新中式英语、表情符号及其它多模态交流方式在中国的混用。比如,我们很少在微信交流中仅仅使用一种书写形式,而是会同时使用表情包、图片、视频、声音等等。信息技术和社交媒体的发展让身处不同半球的人们也能够即时、快速地进行交流,也让社交媒体的使用者能够自创书写形式与符号。但这也给我们带来了一些新的问题,例如,人们为什么要创造新的表达形式?如何创造这些形式?很多新词和书写形式似乎与传统的书写规则相悖,新创造的词也没有标准发音,那么人们第一次看到这些新的表达时又是如何理解它们的含义?与世界上的其它语言相比,中文的书写和语音系统都较为独特,那么中文和其它语言接触后又会有怎样的结果呢?

5.2 语言景观与语言管理

鉴于超语实践涉及很多语言游戏,通常我们都会在广告和其它商业用语中看到超语实践。除了关注灵活且具有创意性的超语实践,我们还应特别注意那些为了商业利益而出现的超语实践。当然,许多关注超语实践的研究者也注意到了语言景观中的多语实践现象,并尝试将超语实践理论与语言景观研究结合起来,这类研究对于多语使用者和社区历史与空间的社会文化变迁而言,都是具有一定意义的。当然,公众的超语实践也将带来语言规划与语言治理的问题,这些也需要我们去讨论研究。

5.3 语言教育

考虑到中国语言(包括少数民族语言)与方言的多样性,语言教育从政策与实践层面来说始终是一个重要议题。中国期望在世界舞台扮演关键角色,一方面对内提倡外语教学,另一方面对外提倡中文教学。但是总体而言,中国的语言教育本质上仍呈现单语特色:老师、学生与家长都强烈认为学好一门语言(无论是少数民族学生的汉语学习或是较为普遍的英语学习)的最有效方式就是只使用这门目的语,完全沉浸式的学习方法被认为是最好的学习方法,而超语实践的出现则从根本上挑战了这样的单语意识形态与实践。目前在世界其它地区的双语和多语教育中被广泛接受的超语实践原则在中国能行得通吗?超语实践能走进语言测试中吗?超语实践能力会被认为是更高级别的交流与语用能力吗?这些都是语言教育政策制定者与学科实践者需要考虑的棘手难题。

参考文献:

- [1] Ascenzi-Moreno, L. Translanguaging and responsive assessment adaptations: Emergent bilingual readers through the lens of possibility [J]. *Language Arts*, 2018, 95(6): 355 – 369.
- [2] Bak, T. H., Long, M. R., Vega-Mendoza, M. & A. Sorace. Novelty, challenge, and practice: The impact of intensive language learning on attentional functions. *PLOS ONE*, 2016, 11(4): e0153485.
- [3] Baker, B. & A. Hope. Incorporating translanguaging in language assessment: The case of a test for university professors [J]. *Language Assessment Quarterly*, 2019, 16(4 – 5): 408 – 425.
- [4] Baker, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd edition) [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- [5] Baker, C. & W. Wright. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6th edition) [M]. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- [6] Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C. & M. Sanchez. The cognitive development of young dual language learners: A critical review [J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2014, 29(4): 699 – 714.
- [7] Bialystok, E., Poarch, G., Luo, L. & F. I. M Craik. Effects of bilingualism and aging on executive function and working memory [J]. *Psychology and Aging*, 2014, (29): 696 – 705.

- [8] Brantmeier, E. J. Pedagogy of vulnerability: Definitions, assumptions, and applications [C] // Lin J. & E. Brantmeier. *Re-envisioning Higher Education: Embodied Pathways to Wisdom and Transformation*. Information Age Publishing, 2013. 95 – 106.
- [9] Chomsky, N. E. *Aspects of the Theory of Syntax* [M]. Cambridge, MA: MIT Press. 1965.
- [10] Cook, V. & W. Li. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* [M]. Cambridge University Press, 2016.
- [11] Cook, V. The nature of the L2 user [C] // Roberts, Leah, Gurel, A., Tatar, S. & L. Marti. *EUROSLA Yearbook*, 2007. 205 – 220.
- [12] de Bruin, A., Bak, T. H. & S. Della Sala. Examining the effects of active versus inactive bilingualism on executive control in a carefully matched non-immigrant sample [J]. *Journal of Memory and Language*, 2015, (85): 15 – 26.
- [13] Deleuze, G. & F. Guattari. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* [M]. trans. B. Massumi. Minnesota: University of Minnesota Press, 1987.
- [14] Dewaele, J. M. & W. Li. Multilingualism, empathy and multicompetence [J]. *International Journal of Multilingualism*, 2012, 9(4): 352 – 366.
- [15] Dewaele, J. M. & W. Li. Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? [J]. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2013, 16(1): 231 – 240.
- [16] Enfield, N. J. & S. C. Levinson. *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction* [M]. Oxford: Berg, 2006.
- [17] Fodor, J. A. *Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology* [M]. Cambridge, Mass: MIT Press, 1983.
- [18] García, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* [M]. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- [19] García, O. & W. Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* [M]. Palgrave, 2014.
- [20] García, O. & T. Kleyn. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments* [M]. Routledge, 2016.
- [21] García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K. & G. Valdés. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning* [M]. Philadelphia, PA: Caslon, 2017.
- [22] Garcia, O. & W. Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* [M]. Houndsmill, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.
- [23] Genesee, F., Paradis, J. & M. B. Crago. *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning* (2nd Edition) [M]. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing, 2010.
- [24] Grosjean, F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person [J]. *Brain and Language*, 1989, 36(1): 3 – 15.
- [25] Grosjean, F. *Bilingual* [M]. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.
- [26] Hall, L. M. *Languaging: The Linguistics of Psychotherapy* [M]. Empowerment Technologies, 1999.
- [27] Halliday, M. A. K. Systemic background [C] // *Systemic Perspectives on Discourse*, Vol. 1: Selected Theoretical Papers from the Ninth International Systemic Workshop, Benson & Greaves (eds). Praeger, 1985.
- [28] Joaquin, A. D. L. & J. H. Schumann. *Exploring the Interactional Instinct* [C]. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- [29] Kharkhurin, A. V. & W. Li. The role of code-switching in bilingual creativity [J]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2015, 18(2): 153 – 169.
- [30] Latour, B. On actor-network theory. A few clarification plus more than a few complications [J]. *Soziale Welt*, 1996, (47): 369 – 381.

- [31] Lee, N., Mikese, L., Joaquin, A. D. L., Mates, A. W. & J. H. Schumann. *The Interactional Instinct: The Evolution and Acquisition of Language* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- [32] Li, W. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain [J]. *Journal of Pragmatics*, 2009, 43(5): 1222 – 1235.
- [33] Li W. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain [J]. *Journal of Pragmatics*, 2011, 43(5): 1222 – 1235.
- [34] Li, W. Translanguaging as a practical theory of language [J]. *Applied Linguistics*, 2018, 39(1): 9 – 30.
- [35] Lopez, A. A., Turkan, S. & D. Guzman - Orth. Conceptualizing the use of translanguaging in initial content assessments for newly arrived emergent bilingual students [J]. *ETS Research Report Series*, 2017, (1): 1 – 12.
- [36] Mazak, C. M. & K. S Carroll. *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies* [C]. Multilingual Matters, 2016.
- [37] Mufwene, S. S. *Language Evolution: Contact, Competition and Change* [M]. London: Bloomsbury, 2008.
- [38] Nicholas, H. & D. Starks. *Language Education and Applied Linguistics: Bridging the Two Fields* [M]. Abingdon, Oxon: Routledge, 2014.
- [39] Pinker, S. *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind* [M]. New York: William Morrow & Co., 1994.
- [40] Prior, A. & T. H. Gollan. Good language-switchers are good task-switchers: Evidence from Spanish-English and Mandarin-English bilinguals [J]. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2011, (17): 682 – 691.
- [41] Swain, M. Language, agency and collaboration in advanced second language learning [C] // Byrnes, H. *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 2006. 95 – 108.
- [42] Swain, M. & S. Lapkin. Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation [J]. *International Journal of Educational Research*, 2002, (37): 285 – 304.
- [43] Thibault, P. J. The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language [J]. *Language Sciences*, 2017, (61): 74 – 85.
- [44] Williams, C. Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] [D]. Unpublished doctoral thesis, University of Wales, Bangor, 1994.
- [45] Žižek, S., Ruda, F. & A. Hamza. *Reading Marx* [M]. Cambridge: Polity Press, 2018.

收稿日期: 2021-01-03

作者简介: 李崑, 博士, 讲席教授, 伦敦大学学院(UCL)教育学院(IOE)院长, UCL应用语言学中心主任, 英国社会科学院院士。研究方向: 双语与多语现象, 包括双语儿童语言习得、双语认知、双语实践及双语教育等。

沈骑(通讯作者), 博士, 教授, 博士生导师, 同济大学语言规划与全球治理研究中心主任。研究方向: 语言政策与规划、教育语言学与外语教育研究。