

引言

1. 再论“认同和语言学习”

Claire Kramersch 在本书后记中写道，2000年版的《认同和语言学习》抓住了时代精神的一个重要转折点。现在，语言教育领域探讨认同的研究论文汗牛充栋，这种现象表明，认同已然成为这个领域的研究核心。^①“认同”已被大多数百科全书和应用语言学、二语习得（SLA）和语言教育类参考书收入其中。^②《语言、认同与教育期刊》（*Journal of Language, Identity, and Education*）也应运而生并成为获奖期刊，该刊主要刊载研究语言教育领域认同问题的论文。尤为有意义的是，以“认同”“投资”和“想象共同体”为题的本科生和研究生论文也大量出现，这说明在该研究领域还会不断涌现更多的研究者。^③我的著作现在已经有汉语、葡萄牙语、德语和法语版。^④正像 Zuengler 和 Miller（2006: 43）所说，认同现已登堂入室，成为一个相对独立的研究领域。

正如我在本书第二版前言中指出，2000年版有它独有的逻辑和结构，所

① 参见 Atkinson（2011）；Block（2003, 2007b）；Caldas-Coulthard & Iedema（2008）；Clark（2009）；Cummins（2001）；Day（2002）；Heller（2007）；Higgins（2009）；Kanno（2003, 2008）；Kramersch（2009）；Kubota & Lin（2009）；Lin（2007）；Mantero（2007）；Menard-Warwick（2009）；Miller（2003）；Nelson（2009）；Norton（1997, 2000）；Norton & Toohey（2004）；Pavlenko & Blackledge（2004）；Potowski（2007）；Toohey（2000）；Tsui & Tollefson（2007）等。

② 参见 Block（2010）；Morgan & Clarke（2011）；Norton（2006, 2010）；Norton & McKinney（2011）；Norton & Toohey（2002）；Ricento（2005）。

③ Anya（2011）；Cornwell（2005）；Cortez（2008）；Pomerantz（2001）；Ross（2011）；Tomita（2011）；Torres-Olave（2006）；Villareal Ballesteros（2010）；Zacharias（2010）。

④ 参见 Dagenais, D. et al.（2008）；Mastrella-De-Andrade & Norton（2011）；Norton（2013）和 Xu（2001）。

以我的目的不是重写, 而是根据第一版中已在该领域尤有建树的思想对其进行重构。正如 Block (2007a), Ricento (2005), 及 Swain 和 Deters (2007) 所言, 后结构主义语言与认同理论影响很大, 而且我在 1995 年提出的“投资”概念也被学者们以各种各样有趣的方式讨论过, 后来“想象共同体”和“想象认同”的概念也有类似的境遇。各领域越来越多的认同理论学者都在努力探讨种族、性别、阶层和性取向对语言学习和教学过程的影响。另外, 与认同研究以及认同研究对课堂教学的意义相关的研究方法也成为讨论的话题。正如我在前言中指出, 本书的引言吸收了各领域的学者们在过去十几年中令人振奋的研究成果。^⑤ 引言将结合本书第一版中提出的研究发现和思想, 聚焦正在拓展的研究与实践领域。

2. 认同研究和语言学习的相关性

在引言开始部分我将回顾几位学者如 Sue Gass (1998) 的观点。这些学者认为, 既然认同影响语言学习, 那么认同理论学者需要在认同与二语习得之间建立认同研究的理论相关性。下文是我对这一重要且合理的观点作出的回应, 我将其总结为如下几个论点, 在以后的章节中, 我还会对这些核心论点进行更充分的阐述。

(1) 认同研究为语言学习领域提供了可以将个体语言学习者与更广阔的社会现实世界联系起来的综合性理论。认同理论学者质疑以下观点, 即: 学习者的特点可以用二元对立的方式来描述, 分为有动力和没有动力的、内向的和外向的、拘谨的和不拘谨的。这种观点没有对其他影响因素进行考量, 而这些因素往往建构于不平等的社会权力关系中, 它们随着时空的变化而变化, 也许还会以矛盾的形式存在于单一个体身上。成熟的认同理论会对语言学习者可以开口说英语的各种认同定位进行重点研究, 有时也会研究被边缘化的学习者如何在目的语群体中为自己虚构更加心仪的认同。

⑤ Kanno & Norton(2003); Norton & Early(2011); Norton & Gao(2008); Norton & McKinney(2011); Norton & Morgan (2013); Norton & Pavlenko (2004); Norton & Toohey (2011)。

(2) 二语习得理论家需要研究社会现实世界中权力关系如何对学习者的融入目的语群体产生影响；在一个场所被边缘化的学习者很可能在另一场所受到青睐。因此，认同理论学者关注的是：学习者在正式和非正式的语言学习场合中练习口语、阅读与写作这些被公认为二语习得过程中的核心技能（参见 Spolsky, 1989）的机会是如何受到社会权力关系影响的。这类观点对于学习者在什么条件下使用目的语说话、阅读和写作以及因此获得的语言学习机会具有重要意义。

(3) 认同、实践与资源是相互依存的关系。这意味着，认同受到发生在家庭、学校和工作场所的实践活动的影响，也受到可获取的资源的影响——无论是象征资源还是物质资源。研究具体场所的实践活动和资源以及学习者在参与实践和获取资源方面的差异性，为我们提供了一种理解认同是如何产生和得以协商的手段。同时，权力结构和社会环境并不能完全决定语言的学习或使用。人的能动性可以使努力按照一种认同定位讲话的学习者重构与他人的关系，并选择其他更有力量的认同进行说话、阅读和写作活动，从而提高其语言习得水平。

(4) **投资**这一社会学概念是我创立的，旨在弥补二语习得理论中“动机”这一心理学概念的不足。这个理论概念阐明了语言学习者的认同和语言学习投入之间的复杂关系。我认为，一个学习者可能具有很强的学习动机，但其对某个课堂或群体的语言练习活动投入很少，例如，课堂上可能存在种族或性别歧视，也可能带有重视精英或恐惧同性恋的特点；课堂上的语言练习活动也可能不符合学习者对优质教学的期待，这时学习效果同样令人沮丧。总之，学习者可能学习动机很强，但不一定会对某一套语言练习活动付出应有的“投资”。然而，对某一套语言练习活动进行“投资”的学习者很有可能具有强烈的学习动机。“投资”已经成为语言学习与教学中重要的解释性概念（Cummins, 2006）。

(5) 近年来关于**想象共同体**和**想象认同**的研究，拓宽了二语习得理论研究的视野。“想象共同体”一词由 Benedict Anderson (1991) 首先使用，我在 2001 年的论文中 (Norton, 2001) 对这个概念进行了探讨，这个概念在 Kanno 和 Norton (2003), Pavlenko 和 Norton (2007) 和 Norton 和 Gao (2008) 的文章中得到了进一步完善。在这些发表的论文中，我们认为，在许多语言课堂上，目的语群体在某种程度上可能是对“过去共同体”和“历史性构成”的关系的重

构，也可以是一个想象共同体，一种被渴望的共同体，为未来提供更多、范围更广的认同选择的可能性。这些论点也受到 Lave 和 Wenger（1991）及 Wenger（1998）的启迪，已被证明在很多研究领域产生了引领作用。我认为，一个想象共同体假定了一种想象认同，我们应该在这个背景下理解学习者对目的语的“投资”。

3. 后结构主义认同理论

在本书的第一版中，我大量引用了后结构主义认同理论，这些理论与 Christine Weedon（1987/1997）等女性主义学者的研究相关。Christine Weedon 像给她的研究工作以启示的其他后结构主义理论学者一样，在分析个体与社会因素之间的关系时突出了语言的核心作用，她认为语言不仅影响机构性实践活动，而且建构着我们对自身的感觉——我们的**主体性**：“实际的或者潜在的社会组织形式，以及它们可能带来的社会和政治结果，都是通过语言予以界定并进行争夺的。而我们的自我观念，我们的主体性，也都是在语言中得以**建构的**。”（1997：21）

主体性在词源上源于**主体**，该词的使用引人瞩目，因为它起到了提示作用：对一个人的认同的理解必须置于关系之中：一个人不是**位居**某种权力关系的主体（即，处于某种权力地位），就是**受制于**某种权力关系（即，处于弱化的权力地位）。Weedon 认为，从主体与主体性角度对个体的理解不同于在西方哲学中占主导地位的人文主义对个体的理解。人文主义对个体的理解，预设每一个人都具有本质的、独特的、固定的、有条理和一致的核心成分，而后结构主义却将个体（也即主体）的特点描述为：多样的、矛盾的、动态的，随着历史发展和社会空间的变化而变化。依据福柯对于语篇和历史特殊性的界定，我们把后结构主义的主体性理解为由话语建构并镶嵌于社会与历史之间的。而且，正像 Weedon 阐述的那样，认同建构于语言之中或通过语言完成建构。甚至，每当语言学习者使用目的语说话、阅读和写作时，他们不仅是在与目的语群体成员交流信息，还在整理和重新整理自己是谁及自己与社会现实世界之间

的关系。如此，他们便参与了认同的建构与协商。

正如我在第一版中阐述的那样，后结构主义理论促使我把“认同”界定为一个人如何理解自己与世界的关系，这个关系又是如何跨越时空被建构起来的，以及这个人如何理解未来的各种可能性。未来的重要性才是很多语言学习者生活的重心，是理解“认同”和“投资”不可或缺的一个组成部分。

建立认同理论的后结构主义方法也被文化理论学家 Stuart Hall (1992a, 1992b, 1997) 和后殖民理论学家 Homi Bhabha (1994) 所应用，他们的应用结下了累累硕果：他们对认同的种类（如种族和性别）作了“去本质化”和解构。在建立文化认同理论时，Hall 聚焦于过程中的认同，并强调在认同的话语建构之后进行呈现的重要性。在他的“新族群”概念中，Hall 提供了另外一种对种族进行理论界定的方法：认清种族的经历，并不将其同质化。Hall 强调了根源的多面性特点，这一特点不只限于少数族群的研究，也可以将这一理论应用于其他不同形式的差异性研究。

后结构主义的“定位”理论对于认同研究者也有意义。作为一个理论性概念，“定位”常常与 Davies 和 Harré (1990) 的研究工作关系密切。这两位研究者试图挑战“角色”概念在自我社会心理学发展中的充分性。他们和其他后结构主义理论家让我们注意到认同的偶然性、变化性和依托环境的特点，他们强调，认同不仅由社会结构或由其他人赋予，也是由那些希望对自己进行定位的人通过协商获得的。承认个体在社会结构中的定位，也承认个体的能动性，对许多语言学习研究都非常重要。例如，Menard-Warwick (2007) 将职业英语作为一种二语课程，在课堂上，她可以甄别老师与拉丁裔学生的特殊定位，而这种定位影响着学习者在课堂上“发声”（发言）的方式。De Costa (2011) 也强调了研究学生定位的重要性。他详细研究了新加坡一所中学里的一位中国移民学生如何被其同学和老师定位，以及她在这种交往互动中如何进行自我定位。他将定位的概念与语言意识形态的概念放在一起，在论文中阐述了他所关注的学生定位与语言意识形态最终是如何对这位学生的英语学习效果产生影响的。

正如 Brian Morgan 和我所认为的那样 (Morgan, 2007; Norton & Morgan, 2013)，后结构主义认同理论不仅在颠覆本质主义的认同理论，而且在挑战知

识与文本的主流理论方面也具有解放性意义。与此同时，这些理论提供了强有力的概念性工具，有助于揭示某些所谓真理的片面性。但是后结构主义认同理论同时也引发了我们对几个令人困扰的问题的思考。其中一个便是**能动性**的概念，关乎学生或教师质疑主导意义和抵抗本质化认同的能力。能动性究竟在多大程度上是在话语产生之前就已经存在的特质？Menard-Warwick（2006）给出的解释是：Bakhtin 的语言理论（Bakhtin, 1981, 1984）具有解决连续性与变化之间存在的某些矛盾的潜质。连续性与变化即为二语习得和读写能力领域中有关认同的争论点。第二个问题是如何建立认同多重性的理论：有时候，学生或教师可能希望认定他们的认同是同质的和单一的，以突出他们经验中的某一方面，如性别、种族、阶层、性取向或宗教派别。在全球的不同地方盛行的民族主义和宗教原教旨主义运动中我们都能看到这种影响。**认同政治**或**差异政治**这些术语，正是参照了认同和权力关系的特定结合。

4. 认同与“投资”

在我对加拿大女性移民的研究中——《认同和语言学习》第一版对此进行过讨论，我发现二语习得领域的动机理论与我的研究结果不一致。那时候的很多理论认为动机是个体语言学习者的品质特征，没有掌握目的语的学习者对学习过程的投入不够。此外，动机理论对语言学习者与目的语使用者之间不平等的权力关系关注得不够。我的研究发现，较强的动机并不一定能转化为良好的学习效果，而语言学习者和目的语使用者之间不平等的权力关系是研究材料中的常见主题。所以，我创立了“投资”的概念，用以弥补语言学习与教学领域动机概念的不足。

“投资”概念能够帮助我们理解学习者在参与社会交往和群体实践活动时的各种多变的欲望。受到 Bourdieu（1977, 1984, 1991）的研究的启发，这一概念表明了语言学习者与目的语之间的社会性和历史性建构关系，以及他们经常产生的学习目的语和练习这门语言之间的矛盾欲望。倘若学习者“投资”目的语，那是他们认为他们会因此获得更广泛的象征资源（语言、教育、友情）

和物质资源（资本货物、不动产、金钱），而这些资源会让他们的文化资本和社会权力增值。Bourdieu 和 Passeron（1977）用“文化资本”一词指代知识、学历和思维方式，而这些都是与一系列特定的社会形式相关的不同阶层和团体的特征。他们认为，文化资本处于具体的情境中，因为它在不同的社会领域具有不同的交换价值。随着文化资本价值增加，学习者的自我意识和他们对未来的期望也会被重新评价。这样一来——正如我在早期的著作中所阐述的那样，“投资”和“认同”两者互不可缺。而且，“动机”主要可以被看作一个心理学概念（Dörnyei, 2001; Dörnyei & Ushioda, 2009)，“投资”则必须在社会学框架内进行观察，尝试在学习者学习一门语言的欲望和投入与他们复杂和变化的认同之间建立某种有意义的联系。

“投资”的概念引入了一系列与学习者对目的语学习的投入有关的问题。例如，教师或研究者除了问：“学习者学习目的语的动机有多强烈？”他们还会问：“学习者对这个课堂或这个群体的语言练习活动的‘投资’是什么？”一位有很强学习动机的语言学习者，可能对某一课堂或某一群体的语言练习活动“投资”很少，因为可能这个课堂或这个群体带有种族歧视、性别歧视，或具有精英主义或恐惧同性恋的特点。所以，尽管学习者动机十足，但可能被排除在课堂语言练习活动之外，以致最后被定位为“差等”或没有动机的语言学习者（参见 Norton & Toohey, 2001）。或者，语言学习者对好的语言教学的期待可能与教师在课堂上所推进的语言练习活动不一致，学习者可能因此会抗拒课堂上的语言练习活动。这样的学习效果同样很糟糕（Talmy, 2008）。

为了更好地阐述这一观点，这里讨论一下 Duff（2002）在加拿大一所多语中学所做的基于课堂的研究。Duff 的研究基于一门以传授知识为主的课程中宏观与微观层面的交流环境。她发现，教师在课堂上教导学生尊重文化多元性的尝试产生了不同的效果。由于掌握的英语比较有限，课堂上的语言学习者其实都害怕被批评或被嘲笑。正像 Duff 所阐述（2002: 312）的那样，“沉默保护他们不受羞辱”。然而，这种沉默被母语为英语者视为“缺少进取精神或能动性，或者缺乏提高英语水平或为班级提供有趣素材的欲望”的表现。从课堂研究数据上看，显然这些英语学习者不是“没有动机的”；我们可以这样认为，他们没有对课堂上的语言练习活动“投资”，是因为课堂上的英语语言学习者

与母语为英语者之间存在着不平等的权力关系。他们的“投资”共同建构于他们与母语为英语的同学之间的互动，而他们的认同则充斥了各种权力斗争。

“投资”的概念在应用语言学和语言教育领域引起了很大反响，^⑥《亚太交流期刊》(*Journal of Asian Pacific Communication*) (Arkoudis & Davison, 2008) 还就此出了特刊。McKay 和 Wong (1996) 依据这一概念解释了 4 名母语为汉语的学生的英语提高过程，这 4 名学生是加利福尼亚一所学校 7 年级和 8 年级的学生。两位学者认为，学生的需求、欲望和协商是他们在目的语学习投资中不可或缺的因素。依据对美国成人 ESL 课上 4 名柬埔寨女性的研究，Skilton-Sylvester (2002) 认为：有关成人动机与参与程度的传统观点并不足以解释成人学习者复杂的生活；理解女性的家庭与职业认同，对于解释她们对某些成人 ESL 课程的“投资”非常有必要。Haneda (2005) 从“投资”概念的角度理解两位大学生参与高级日语课程的情况，并得出结论：他们在不同群体中的多种成员身份也许影响了他们对日语写作的“投资”方式。Potowski (2007) 利用“投资”概念解释了学生在美国一个西班牙 / 英语双语浸透式课程中使用西班牙语的情况，认为即使语言课程运行得很好，如果语言学习想要满足（学习者）期待的话，那么学习者对目的语的“投资”一定要与课程目标一致。在对新加坡一所学校的移民学生所做的研究中，De Costa (2010a) 使用“投资”的概念研究一位来自中国的学习者是如何通过刻苦学习标准英语来建立与“成为学业优秀的学生”相关的认同。Cummins (2006:51-68) 利用“投资”概念创立了“认同文本”的概念。他认为，“投资”概念在二语学习文献中已经成为“重要的解释性概念”。

5. 想象共同体和想象认同

“认同”与“投资”研究的一个延伸就是“想象共同体”，语言学习者在学习一种语言时都渴望能融入想象共同体之中 (Kanno & Norton, 2003;

^⑥ 参见 Bearse & de Jong (2008); Chang (2011); Cummins (2006); De Costa (2010a); Haneda (2005); McKay & Wong (1996); Pittaway (2004); Potowski (2007); Skilton-Sylvester (2002)。

Norton, 2001; Pavlenko & Norton, 2007)。想象共同体指的是我们当下不能接触到或进入的群体，但我们可以通过想象力与这样的群体建立联系。在日常生活中，我们与可以具体和直接感知到的许多“共同体”发生关系。这些共同体包括我们居住的社区、工作场所、教育机构以及我们所属的宗教团体。然而，我们所属的共同体不止这些。正像 Wenger (1998) 所言，直接参与到共同体的实践活动中并发生具体的关联——他用了**直接参与**一词，这不是我们归属某一共同体的唯一方式；对于 Wenger 来说，想象是另外一种共同体的来源。想象的纽带既有空间的，也有时间的。第一个使用**想象共同体**一词的 Benedict Anderson (1991:6) 认为，我们所谓的“民族”其实就是一个想象共同体，“因为即使是一个很小的民族，其成员也永远不会认识这个群体中的大多数人，不会跟他们见面，甚至听都没听说过他们，但是在每个人心中却都有着他们民族鲜活的画面”。所以，在跨越时空想象我们自己与其他同胞有联结的时候，我们能感受到一种共有的民族归属感，尽管不曾谋面，但也许期待有朝一日能够见上一面。

关注语言学习中的想象共同体，使我们可以探讨归属于这样的共同体如何影响学习者的学习轨迹。这样的共同体包括只存在于学习者想象中的未来关系以及从属关系，比如超越了一系列区域性关系的国家或跨国共同体 (Warriner, 2007)。这些想象共同体与学习者日常参与的共同体差不多一样的真实，甚至可能对他们当下的行为和“投资”产生更大的影响。

在本书第一版中语言学习者跟我分享的她们的抗争经历中，读者可以找到我对想象认同和想象共同体思考的最初源泉。在上一版 (2000: 143) 中，我描述了梅，一位来自越南的年轻的成年女性移民如何越来越讨厌她的英语课，甚至最后退出这门课：

我曾一直希望这门课程能够像以前学过的 (为期半年的 ESL 课程) 那样，但是，有一天我们一整晚都在听一个学生讲话。这个学生是欧洲来的，他讲的是自己国家：现在发生了什么，过去发生了什么。于是我们**晚上什么都没学到**。另一天，另外一个印度来的，要讲他们那里的什么事。整个星期我大概都不会在书上记下什么。

尽管梅是个学习动机很强的语言学习者, 但是她对课堂上的语言练习活动的“投资”很少。尽管有人认为, 这位教师邀请学生以他们自己国家为题作演讲, 其目的是将学生过去的经历融入课堂教学中, 但是教师的做法显然只承认了学生认同的一个方面——本质主义的、族群的认同(欧洲人、印度人), 却忽视了认同形成的其他方面, 如性别、年龄和阶层。另外, 教师似乎主要关注学生过去的经历, 并没有考虑到学生们当下与未来迫切的需求。对梅而言, 这些需求包括对读写能力练习活动的“投资”。

从梅 1991 年 5 月 15 日的日记材料中, 我们可以深入地理解梅对未来的期望、她的想象共同体和想象认同:

今天下班后我一个人走在新街上遇见了卡尔, 上一门课他跟我在同一所学校学习……我跟他讲了我工作的事, 还有我正在上的课。他对我说: “上学听课对你有好处, 将来你就可以在办公室工作了。”我希望能这样。但有时候我害怕做这样的梦。

梅在服装厂工作, 多数时间都坐在缝纫机旁, 身着统一的服装, 做着高度重复性的工作。工厂的一角是一个封闭的区域, 当“办公室”用。这里的员工衣着时尚, 在写字台上工作, 可以使用电话和电脑。梅对未来的期望就是她能成为这个“共同体”中的一员: 她的“想象认同”就是衣着时髦的办公室员工, 而不是湮没车间里的无名之辈。梅知道她需要用英语说话和写作才能够加入这个共同体中。但是, 当她的英语课关注的是学生过去的的生活且跨越不同的地理共同体时, 让她在课堂语言练习活动与她的想象共同体之间建立起联系, 便有些勉为其难了。

在一些论文中, 如 Pavlenko 和 Norton (2007) 的文章曾更为广泛地讨论过这样的问题, 国际上一些学者也曾对这些问题做了进一步的研究,^⑦《语言、认同和教育期刊》还曾以“想象共同体和教育的可能性”为题出版了我与 Kanno 共同主编的特刊 (Kanno & Norton, 2003)。在此特刊中, 很多学者探讨了世界

⑦ 参见 Carroll, Motha & Price (2008); Chang (2011); Dagenais (2003); Early & Norton (2012); Gao (2012); Gordon (2004); Murphey, Jin & Li-Chin (2005); Norton & Kamal (2003); Pavlenko (2003); Silberstein (2003); Xu (2012)。

各地语言学习者的想象共同体，新近的出版物上也发表了跟进性研究。例如，Kanno (2008) 在日本 5 所不同的推行双语教育的学校调研了学校教育及使用双语的机会不平等之间的关系。她发现，那些为中上阶层家庭的学生开办的学校推行的是附加性双语学习，但是在收容移民和难民孩子的学校里削减性双语学习却更为普遍。Kanno 认为，在她调研的学校中，孩子们对想象共同体的设想不同，对二语教育形式的需求就不同，这会加重学生之间现有的不平等现象，因为他们获取资源的机会不均等。

在加拿大，Dagenais 等人 (2008) 调查了温哥华和蒙特利尔两所小学周边的语言状况，举例说明孩子们如何想象他们所住社区的语言，以及他们如何建构与之相关的认同。Dagenais 等人对研究者和学生使用多种资源的创新方法进行了描述，如用数码影像来记录这些社区的语言状况，他们还鼓励两个城市的孩子互相通信，互寄海报，交换照片和视频。Dagenais 等人认为，记录孩子们眼中的社区想象共同体，可以提供很多关于孩子们对社区的理解方面的信息，而这些信息对于认同和语言学习十分重要。

在世界的另外一个区域，Kendrick 和 Jones (2008) 借用想象共同体的概念分析乌干达小学和中学女生的绘画和摄影作品。通过采用多种研究方法，他们的研究试图调查这些女生对参加当地读写能力训练活动的认识，促进有关读写能力、妇女和发展的对话。他们发现，女孩们提供的这些视觉图像可以让人们更深刻地洞察她们的想象共同体。这些想象共同体与对英语的掌握和接受教育的机会相关。正如他们在研究结论中提到 (2008: 397):

为女孩们提供机会，让她们通过不同的交流和呈现方式去探索和看待她们的世界，这是一种极具潜力的教学法。这种教学法可以引发关于性别不平等本质的对话，也促使人们去设想那些可能并不存在不平等现象的想象共同体。

Blackledge (2003) 将想象共同体的概念与种族化联系起来，研究教育文件中带有的种族歧视色彩的言语。他发现，单一文化与单一语言共同体被教育决策者想象为规范的和自然的，诋毁亚洲少数族裔定期回到自己的祖籍国家的文化习俗。他认为，这些规范性共同体“重同质，轻多元”，而且“将特殊的

文化习俗定位为‘反常’、‘另类’, 对少数族裔孩子的教育前景也具有破坏性”(2003: 332)。他阐述道, 从根本上说, 主流群体的规范性话语推出一套从表面上看是常识的论点, 带有种族歧视色彩, 诋毁了亚裔族群的文化习俗。

6. 认同种类和语言学习

尽管很多关于认同和语言学习的研究从多种、交错的维度对语言学习者的认同进行了探索, 但仍有越来越多的研究试图对种族、性别、阶层、性取向等关系对语言学习过程的影响方式进行调查。讨论这些问题的创新性研究并不是将这样的认同类别视为“变量”, 而是将其看作一系列关系, 社会性和历史性地建构于特定的权力关系之中。研究界对于认同种类和语言学习的兴趣日益强劲。《TESOL 季刊》(*TESOL Quarterly*) 以“性别和语言教育”(Gender and language education) (Davis & Skilton-Sylvester, 2004) 和“种族与 TESOL”(Race and TESOL) (Kubota & Lin, 2006) 为主题的特刊刊载了有关性别、种族和语言学习的颇有见地的辩论, 而 Heller (2007), May (2008), Rampton (2006) 近年来的专著使语言、族群性和阶层的议题在该领域依然受到人们的关注。更加细致地探讨与种族、族群性、性别和性取向有关的语言学习问题, 这是一个很有意思的研究方向。

许多学者看到了认同、种族和族群性之间存在的重要联系(参见 Amin, 1997; Curtis & Romney, 2006; Lin et al., 2004; Luke, 2009)。学者们对种族和语言学习的关系的兴趣也愈加浓厚。Ibrahim (1999) 对加拿大安大略省法语区一所高中里母语为法语的非裔欧洲学生进行了研究, 探讨了“成为黑人”对于语言学习的影响。他认为, 学生的语言风格, 尤其是“黑人英语”的形成, 是他们被拥有霸权地位的话语与团体想象和建构成为“黑人”的直接结果。

Taylor (2004) 的视角稍有不同, 她在对多伦多一所反歧视训练营的研究中认为, 有必要通过被她称为“种族化性别”的视角去理解语言学习。越南女孩 Hue 和索马里女孩 Khatra 的经历尤其有说服力。Hue 体会到了她在学校受到的诸多种族歧视, Khatra 则体会到她的身上是如何表现出某些族群、种族和国

家认同的。Hue 和 Khatra 的经历支持了 Kubota (2004) 的观点：无视种族观念的多元文化，并没有正视不同种族和族群的语言学习者所面临的挑战。

2006 年的《TESOL 季刊》特刊 (Kubota & Lin 主编) 刊载了几篇研究种族和语言学习之间关系的文章。几位作者都认为，TESOL 教师需要批判性地审视自身关于种族与种族认同的思想是如何影响自己教什么、怎么教以及怎样看待学生的。正像 Kubota 和 Lin 所观察的那样，“(尽管) TESOL 领域将具有不同种族背景的人聚集在一起……但是这个领域还没有充分考虑并着手解决种族及其相关概念的问题” (2006: 471)。Motha (2006) 支持了 Kubota 和 Lin 的观点，即：种族问题是语言教学的核心。她对 4 名美国教师如何尝试开创反种族歧视的教学法进行了研究，让我们看到这项工作是何其复杂。例如一名韩裔美籍教师 (4 名研究对象中唯一的有色人种) 这样描述她的看法：她作为一名教师常被同行判定为不能胜任，这种看法强化了她在行业环境中那种不平等的感觉。Shuck (2006) 明确调查了美国公众话语如何将语言与种族联系在一起，并将这种联系作为定位人群的方式。在对美国西南部的一所大学里母语为英语的白人本科生进行访谈的过程中，Shuck 发现，没有欧洲血统的母语为非英语者被这些学生视为不可理解、心智低下，“不能融入”美国社会是其自身的问题。尤为重要的是，她发现，被理解从来都是母语为非英语者的义务，而不是白人学生的义务。

关于性别和语言学习之间的交叉点，Cameron (2006), Gordon (2004), Higgins (2010), Pavlenko 等人 (2001) 和 Sunderland (2004) 等学者的研究尤有洞见。他们对性别理解超越了男女界限，将其视作社会关系与话语实践的体系，这套体系可能会导致特定的语言学习群体——包括女人、少数族裔、年长者和残疾人——之间系统性的不平等。像 Taylor (2004) 一样，Pavlenko 认为有必要理解性别与其他形式的压迫之间的交叉关系，她注意到在语言课堂上遭遇噤声的多是来自劳动阶层的孩子。上述几个问题在 Norton 和 Pavlenko (2004) 的文章中也多有涉及，文中记述了世界不同地区关于性别和语言学习的关系的研究，这些关系都与英语在国际上的主导地位有关。

沉默了几十年后，King (2008), Moffatt 和 Norton (2008) 与 Nelson (2009) 探讨了性取向在何种程度上可能成为语言课堂上一个重要的认同类别。其中

心议题是教师可以采用什么办法为同性恋或变性的学习者创造支持性的环境。Nelson 将询问教学法与包容教学法进行了对比研究。前者调查的是语言和文化习俗如何使某些性别认同变得自然而然, 特别是异性恋; 后者旨在将同性恋的形象和经历引入课堂材料中。Nelson 的方法富有成效, 还适用于其他一些边缘化问题, 帮助学习者质疑他们已经置身其中的目的语文化的规范性实践。

7. 研究方法和分析

从认同的角度来研究语言学习, 需要回答的重要方法论问题是: 哪些类型的研究能够让学者们去调查作为社会人的语言学习者与其进行学习活动的、总存在不平等现象的世界之间的关系? (Norton & McKinney, 2011) 既然语言学习的认同研究方法将学习者认同的特点描述为多样和变化的, 依赖静态和可测量参数的定量研究范式一般来说是不合适的。聚焦权力问题也需要将定性研究的设计置于批判性研究的框架之中。鉴于上述原因, 学者们从认同的角度来看语言学习所采用的方法, 通常都是定性而非定量的, 并且这些方法经常需要借助批判性民族志、女性主义的后结构主义理论、社会语言学和语言人类学等学科的研究成果。

由于大多认同研究认为无论是定性还是定量研究, “客观性” 多不可信, 近来学界对于研究者相对于研究参与者的身份认同兴趣日益浓厚。鉴于此, 研究者不仅需要了解研究参与者的经验与知识, 也需要了解自己的经验和知识。这并不意味着认同研究缺乏严谨性; 恰恰相反, 所有的研究都被理解为是具有“情境” 的, 研究者在课题研究过程中是不可或缺的一部分。例如, Ramanathan (2005:15) 在印度所做的研究中注意到, 在读写活动和实践中, “在场” 和 “不在场” 显然是 “可见” 和 “不可见” 的前提, 且在很大程度上由研究者的视角决定。我和 Margaret Early (Norton & Early, 2011) 在乌干达做的研究中, 探讨了在资源匮乏的农村社区研究者关于教师教育的认同问题。我们发现, 通过定期变换不同的身份, 如 “国际友人” “团队合作者” “教师” “教师教育者”, 我们努力缩小参与者与我们之间的权力差距。重要的是, 这种要求研究

者进行反思和报告的做法，与下面类似的观点一致，即：对语言学习者（参见 Kramsch & Whiteside, 2007; Tremmel & De Costa, 2011）和语言教师（Crookes, 2009; Kumaravadivelu, 2012）进行研究的过程需要更加透明。

认同研究者经常试图更好地理解权力是如何在社会中运行的——权力如何限制或促进人的行为。他们常会借助 Fairclough (2001) 和 Foucault (1980) 的理论去理解知识与权力的关系，还有权力在社会中运行的微妙方式。例如，Foucault 认为，权力经常是不可见的，因为它总会以共同体成员都认为是“正常”的方式，使一些事件和实践活动变得自然而然。Pennycook (2007: 39) 这样写道：

Foucault 不断地质疑人们重视的概念和思维模式。像男人、女人、阶层、种族、民族、国家、身份、觉知、解放、语言或权力这些人们习以为常的概念类别，必须理解为在一定条件和特殊情况下产生且不断变化的，并不是本来就存在的。

从认同的角度来看语言学习，一直以来都有一种强劲的趋势，即将方法论的重心放在叙事上——无论是田野采集的叙事（Barkhuizen, 2008; Block, 2006; Early & Norton, 2012; Goldstein, 1996; McKay & Wong, 1996; Miller, 2003），还是现存的自传式或传记式的叙事（Kramsch, 2009; Pavlenko, 2001a, 2001b）。这种方法论上的重心与批判性研究范式结合会产生不少潜在的协同效应，因为这种方式突出了个体对自己经历的理解和个体与社会关系的复杂性。正如 Block (2007a) 指出，二语习得研究将重点放在叙事上，顺应了社会科学研究近年来的风潮，是二语习得研究更为广泛的“社会学转向”（Block, 2003）的一部分。Pavlenko (2001b: 167) 对叙事方法所发挥的特殊作用作了强有力的说明：

二语学习故事……是独特而丰富的信息源泉，帮助我们了解二语学习和社会化过程中语言与认同之间的关系。只有个人叙事才有可能让研究者窥见如此私密、个人和亲密的地带，这些地带是二语习得研究中即使有也很少涉足的，而同时又是二语社会化过程的核心。

基于田野调查的认同和语言学习研究中，研究者经常会综合使用各种材料采集方法，如民族志观察、访谈（包括生活史访谈）、日记研究和（以叙事或其他形式）书面回答研究者的问题。自传民族志（如 Canagarajah, 2012）同样具有探讨认同发展的巨大潜质。扩展的时间范围为研究提供了特定的深度。例如，Toohey（2000, 2001）对加拿大一所学校具有少数族裔语言背景的6个年幼的学习者进行了纵向研究，跟踪记录了他们三年的学习进展情况。Toohey 综合使用了多种民族志材料采集方法：定期课堂观察，将观察情况用笔记或音频进行记录，辅以每月一次的视频记录；与这些孩子的老师们的访谈和不间断的非正式讨论；家访，对家长进行访谈。这些方法的综合使用为研究者提供了丰富而必要的材料，从而将学习者及其课堂的语言学习理解为社会性、历史性和政治性的建构，而将课堂理解为一种协商认同的场所。

的确，尽管综合使用 Toohey（2000, 2001）所展示的材料采集工具的研究并非罕见，但是很多认同研究使用的材料种类并没有这么多。一些研究者主要使用交流性材料（如 Bucholtz & Hall, 2005），另外一些研究者则采用语料库方法研究认同在书面语里是如何呈现的（如 De Costa, 2007; Hyland, 2012），还有其他一些研究者则采用批判性话语分析工具探讨媒体中描述认同的方法（如 Omoniyi, 2011）。Omoniyi（2011）分析了两份报纸来探讨在英国媒体中少数族裔认同是如何被描述的。由此，除了考虑探讨认同的各种材料类型，认同研究者还创建了使研究过程更加便利的新方法。例如，Gee（2012）设计了一套理论性问询工具——情境意义、社会语言、想象世界和话语，如他所言，是为了“将我们从语言在具体环境中的具体用途提升到认同的世界”（2012: 43）。Block（2010）认为做叙事研究有三种不同的处理叙事的方式：主题分析（即聚焦叙述的内容），结构分析（即聚焦叙事如何生成），对话性或表述行动的分析（即聚焦话语所指向的那个“谁”和话语的目的）。第三种分析方法突出了将说话者所采取的定位纳入考虑范围的必要性，这样就有可能进行更为缜密的叙事分析。

但是语言与认同的定性研究并非没有挑战。下面两例研究就说明了定性研究遇到的一些困难。根据对英国城市环境下基于任务的语言学习研究，Leung 等人（2004）仔细考量了定性研究的缺陷。他们认为，二语习得定性研究中的

“认知性波动”集中在现实由什么构成或代表的问题。他们的研究所采用的方法是使用录像或录音的方式搜集自然出现的材料，再补充以田野笔记。他们言称这样的材料“混乱”，与基于任务的语言使用的理论概念并不十分切合，很难进行解释和说明。Leung 等人用充分的论据证明：研究者需要一个接受而不是隐匿这些混乱材料的概念性框架。换言之，如前文所述，在分享研究发现时，认同的研究者需要采用一种透明的方法。

在一个很特别的环境下，Toohey 和 Waterstone (2004) 介绍了加拿大温哥华的一项教师与研究者合作研究的项目，共同探讨课堂上何种练习活动会改善讲少数族裔语言的儿童的学习机会。尽管教师很坦然地接受了针对他们的教育实践的讨论和批评，但对把讨论内容转化成可以发表的学术论文却表现出复杂的心态。他们认为自己无法把握众多公开出版的期刊学术语言的特点。为了更好地应对这样的挑战，Sharkey 和 Johnson (2003) 以及 Denos 等人 (2009) 在研究者与教师之间发起了一次富有建设性且具吸引力的对话，其明确目的是消除教师对认同、权力和教育改革等主题的研究与理论的神秘感。

8. 认同和语言教学

现在我要谈一下课堂教学中认同理论和语言学习之间的相关性，在《认同和语言学习》的第一版中我也曾经讨论过这个问题。McKinney 和 Norton (2008) 认为，回应语言课堂的多样性，需要富有想象力地评价什么是“可能的”以及批判性地评价什么是“可取的”。显然，评价什么是“可能的”需要根据更大范围的物质条件在教师、管理者与决策者之间建立不间断的互动，这种物质条件能够限制或允许学生选择认同定位的范围（参见 Gunderson, 2007; Luke, 2004a）。如果我们同意多种认同定位可以给学习者提供多种进行听、说、读、写等练习的可能，那么语言教育者所面临的挑战，就是探讨究竟哪些认同定位能给学习者提供最大的社会参与和互动机会。相反，倘若真有使学生沉默的认同定位，教师需要对这些使之边缘化的实践进行研究和关注。下面我将就全球观、数字创新和课堂抗拒行为来详细阐述认同和语言教学这个话题。

全球观

当学生重新想象现在和未来的可能时, 语言课堂上特定的教学实践可能会限制或允许学生作出新的选择。近年在世界各地开展的几项研究课题都很好地诠释了这一点。正如 Lee (2008) 在加拿大一所高中所做的研究表明, 虽然许多语言教师都在努力拓展学生未来发展的可能性, 但是教师设想的教学法和课堂上的实践活动经常脱节。即使出发点再好, 课堂上的实践活动还是会重新创造出处于从属地位的学习者的认同, 不仅限制学生获得语言学习的机会, 也限制了他们发展其他更强有力的认同。

Lee 的研究发现与 Ramanathan (2005) 的研究发现一致。后者在另一个地方发现, 教师的语言练习活动会强化在各类英语学习者之间已经存在的平等关系。在印度, Ramanathan (2005) 研究了那些从学前班到高中通过古吉拉特语或英语授课完成学业的学生如何适应应用英语授课的高等院校的学习。她发现, 上大学前接受过英语授课的学生比那些只接受过本地方言授课的学生, 在用英语授课的大学里更容易获得学业上的成功。接受过英语授课的学生选修的课程往往聚焦于有想象力、有创意的英语文学分析, 只接受过本地方言授课的学生大多为身处社会底层的贫民, 他们修的课程则以语法和翻译为主。Ramanathan 的研究所反映的问题是, 在某些程序化的教学语言实践中, 学生练习语言时几乎不能自己创造意义。这样的教学实践可能会限制学习者取得语言学习上的进步, 影响学习者发展更强有力的认同。

墨西哥、中国、南非、乌干达和英国的相关研究带来更多可喜的成果。在这些课堂上以及很多研究文献中讨论过的其他教学改革中 (如 Norton & Toohey, 2004), 语言教师对“语言”和“语言教学”的理解很宽泛。教师们认为语言不仅是一种语言学系统, 也是一种整合各种经历、协商多种认同的社会实践。通常来说, 如果学习者不“投资”于课堂语言练习活动, 学习效果就会很有限, 教育的不平等现象就会继续存在。此外, 这样的教师还会悉心为学习者提供各种认同定位, 让学生参与课堂、学校和社区的语言实践活动。在世界各地, 具有创新精神的语言教师都在尽力为学习者提供各种各样的机会来掌控意义, 以及重新设想未来更为多样的认同。

在墨西哥，Clemente 和 Higgins (2009) 依据他们对在瓦哈卡州实习的英语教师所做的纵向研究，对英语在全球化的政治经济中发挥的主导作用提出问题，举例说明在不牺牲本土认同的前提下，参与研究的母语为非英语的英语教师是如何设法拥有和“表演”英语的。他们把研究地点界定为“接触区”，描述了这些实习教师如何用各种英语和西班牙语的语言游戏应对来自英语的种种挑战，并以事实证明这些实习教师群体是安全的避风港，在他们那里，课程参加者可以使用两种语言进行游戏。这样的表演能让他们探索各种不同的认同定位，成为一种与母语为英语的教师的统治性话语相抗衡的“反话语”。一位实习教师这样说 (2008: 123)：

我有墨西哥口音。从我开始练习英语那一刻起英语就属于我，我能与人沟通。我说英语属于我，并不是说我想接受英语世界的文化。

在中国，Xu (2012) 借鉴 Norton (2000) 的想象共同体概念，研究了四位教师在任教的最初几年中想象认同的变化。这些教师分布在从学前班到高中的不同阶段，为母语非英语的学生教授英语课程。Xu 创造了**实践认同**一词。她举例说明了案例研究中的三位教师，在开始任教遭遇现实挫折之后，实践认同较之最初的想象认同如何发生了巨大的变化。只有第四位教师，凭借毅力和外界帮助，才延续了她初登讲台时设想的“学习引导者”的想象认同。

在南非，Stein (2008) 探讨了在资源匮乏的乡镇学校，英语课堂是如何成为变革前沿的。在这里，文本、文化和语言形式都被重新整合和界定，旨在认可那些因种族隔离制度而被边缘化和低估的实践。教师们为英语学习者提供机会，利用语言、身体与感官等多种形式的资源来参与意义建构，变革就发生在这个过程中。Stein 研究中的学习者们非常喜欢这种机会，创作颠覆经典作品的多模态“反文本”，谈论有时被列为禁忌的话题。

无独有偶，有学者近年在乌干达研究了绘画、摄影、戏剧等多种形式的教学法在何种程度上可以更系统地融入英语课程中 (Kendrick et al., 2006; Kendrick & Jones, 2008)。根据他们对乌干达两个地区的研究，Kendrick 和她的同事认为，多种形式的教学法为教师提供了能够认可学生的读写能力、经历和文化的创新方式，对于支持课堂上的英语学习非常有效。例如，在摄影项目

中, 随着英语开始被用于交流、表达和意义的归属, 学生们将英语视为带有限制性的、人为的授课工具的看法渐渐消除。

在英国, Wallace (2003) 对批判性阅读课上的成年语言学习者进行了研究。这些课程针对的是阅读过程中嵌入的社会性特征。Wallace 对课程中以文本为核心的活动进行了探讨, 这些活动着重探究意义与权力如何通过文本得以表达。在从事这些研究时, 她利用多种多样的流行文本, 包括报纸文章、期刊文章和广告。Wallace 将她的这一做法与主流的英语教学法, 如交际语言教学法以及基于任务的学习法进行了对比。她认为, 这些方法对于学习者来说具有“驯化”作用, 只是教他们如何适应主流文化, 而不是质疑和重塑强势话语。

数码科技、认同和语言学习

一些对语言和认同有兴趣的学者对数码科技的可供性 (affordances) 进行了研究。^⑧ 例如, Lam (2000, 2006) 发现, 在以电脑为媒介的跨国网络中, 美国的青年移民为自己塑造的认同是多语和多种能力的行动者。他们这样做就能够为自己创造新的语言学习机会, 而这样的机会是他们在学校里享受不到的, 因为在学校里他们被贴上了“移民”和“低水平的语言使用者”的耻辱性标签。在另一个地方, White (2007) 研究了澳洲的两个远程语言教学项目。这两个项目都是为了应对校园里更多种类的外语需求而开设的。White 得出结论: 随着远程学习与教学革新的不断发展, 现在远程教育领域迫切需要找到办法解决不断涌现的哲学、教学法和职业问题。而在每一个这样的领域中, 认同问题无论对于教师还是学习者都是重要的因素。

Lewis 和 Fabos (2005) 研究了“即时通信”在 7 个年轻人中的作用, 观察他们的社会认同是如何形成和如何被这种形式的数字能力塑造的。他们发现, 年轻人使用即时通信从而在不同的环境中改善社会关系和提升地位, 有时候他们在网上会以不同的身份出现。两位学者指出, 即时通信使这些年轻人以

⑧ Kramsch & Thorne (2002); Lam (2000, 2006); Lam & Rosario-Ramos (2009); Lewis & Fabos (2005); Mutonyi & Norton (2007); Prinsloo & Rowsell (2012); Snyder & Prinsloo (2007); Thorne & Black (2007); Warschauer (2003); White (2007)。

他们在学校做不到的方式参与读写练习，学校也必须对这些新的读写形式予以考虑。但是，Kramersch 和 Thorne (2002) 的研究表明，并不是所有的网络交流都能带来积极的认同结果。他们对美国的法语学习者与法国的英语学习者之间的同步和不同步的交流进行了研究，发现双方对彼此身处的更大的文化框架缺乏理解，导致他们之间的数字化交流出现了一些问题。

在加拿大，Jim Cummins 和 Margaret Early 一直从事一项数字化课题研究。该研究旨在为多伦多、温哥华和蒙特利尔的多语言学校学习者提供一系列的认同选择。他们联合五十多位教师、四个地区教育局、一个教师联合会和几个致力于发展读写能力的非政府组织共同开展这项题为“多模态识读项目”（参见 www.multiliteracies.ca）的研究，了解学生在校内外的读写练习活动情况，探索教师参与的，进行多模态识读练习活动的创新课堂，并研究教育体制是如何影响学校的多模态识读练习活动的。这项课题的网站为学生、教师和研究者提供了一个工作空间。在这个空间，学生和教师可以收集和整理有注解的图片，构建课堂演示项目，并对 Jim Cummins (2006) 和 Margaret Early (2011) 所称的由学生制作的“认同文本”创建个案研究。

在乌干达，Norton 和 Williams 凭借他们对 2008 年在一个乡村发起的数字便携图书馆 eGranary 的研究，调查了社区的中学生对这个数字便携图书馆的使用程度。依据 Blommaert (2010) 的规模概念，他们解释了空间与时间如何交织在 eGranary 相关的各种实践中，也阐明了空间和时间在更广阔的共同体中的指称意义。此外，参照 Norton (2000) 对认同和投资的研究，他们还阐述了学生们的认同如何在一段时间之后由受训者变成辅导者，以及 eGranary 的使用是如何拓展图书馆研究者的社会想象认同的。这样看来，“投资”概念就是对 Blommaert (2010) 的层级概念 (construct of scale) 的有益补充。

大多数调查数码科技如何影响认同和语言学习的研究得出的结论一直都是赞誉性的。Lam (2006) 下面的一段话就代表了学界当下的见解：“对于美国移民青年人来说，网络化的电子通信已经产生了超越国家环境的新的社会空间、语言和符号实践以及塑造自己的方式” (171)。但是，她同时也提醒说，这些科技也许并不能为年轻人提供必要的分析工具，使他们能够批判与改变现有的社会结构。也许引导起到关键性作用，支持学习者使用多模态手段达到批判的

目的 (Hull, 2007)。然而，要确保分析的严谨性，认同研究者还需要采用更复杂的分析工具（参见 Baldry & Thibault, 2006; Blommaert, 2010; Hornberger, 2003; Martinec & van Leeuwen, 2009），以便更好地理解不同的认同如何在多模态的手段中得以调和。此外，正如像 Andema (2009)、Snyder 和 Prinsloo (2007) 以及 Warschauer (2003) 等学者阐述的那样，大部分语言学习的数字化研究都集中于较为富裕的地区，学界非常需要对资源匮乏的群体开展研究，从而引发有关新科技、认同和语言学习的全球性讨论。

认同与抗拒

认同、语言学习与课堂抗拒之间的关系已经成为语言教育领域引人注目又硕果累累的研究话题。尽管大的结构性限制和一些课堂实践活动有可能会对学习者的负面定位，但是拥有主观能动性的学习者却能够以新颖和出人意料的方式抗拒这些定位。下面的三个实例就是很好的佐证。Canagarajah (2004a) 在探讨被他称之为语言学习者的“颠覆性认同”时，研究了一个有趣的问题：语言学习者如何能够在学习一门第二语言或方言时，保持自己本地的共同体和文化成员身份。他对两组截然不同的人群进行了研究：一组在美国，另一组在斯里兰卡。他根据这项研究作出如下阐述：对于学习第二语言或方言，语言学习者的心态有时是矛盾的；他们可以采用比较隐蔽的读写练习活动在语言课堂上创建“教学避难所”。在两种情境下，学生隐蔽的读写活动，都被看作是在抗拒强加给他们的令人不快的认同。而与此同时，这些避难所作为认同构建的场所，能够疏解不同共同体成员遭遇的充满矛盾的紧张情绪。

第二个抗拒的例子引自 McKinney 和 van Pletzen (2004) 的研究。在对南非一所历史上为白人和南非荷兰裔开办的大学里享有特权的学生进行研究时，McKinney 和 van Pletzen 辟出两个课程单元教授南非文学，将批判性阅读引入一年级的英语课程中。在探讨对过去种族隔离制度的各种文学再现时，McKinney 和 van Pletzen 遭遇学生强烈的抗拒情绪。他们对于老师提供的阅读材料给予的定位感觉不适。McKinney 和 van Pletzen 尝试创造一些话语空间，在这样的空间里，他们和学生都可以探讨认同得以建构的诸多个人的和政治方面的过程。

在这种情况下，他们从更加积极的角度重新理解学生的抗拒情绪，认为这是一种意义建构活动，为教学提供了极好的时机。

第三个认同与抗拒的实例引自 Talmy (2008)。他在对夏威夷一所高中的英语语言学习者进行研究的过程中，调查了学习者在特意为他们安排的英语课堂上，针对“ESL 学生”这一定位进行的各种抗拒。尽管学校划定的这些 ESL 学生被要求将规定的材料带到班上，阅读布置的小说，查阅书本资料，按时完成作业，遵循教导以及上满一堂课，但是，出现抵触情绪的学生却表现出各种抗拒行为，包括将作业忘“在家”、跟朋友讲话和玩扑克。从教学法的角度看待这种抵抗情绪，Talmy 得出的两个观察结论十分重要：第一，针对学生的抗拒情绪 ESL 教师开始改变他们的一贯做法，被迫转变自己的认同；第二，学生的行为造成了矛盾的结果，将 ESL 课变成了他们自己最不喜欢的样子——这门课满足不了他们的二语学习或教育需求，沦为了一门简单的、在学业上无足轻重的课程 (2008: 639)。

9. 新涌现的主题和未来的方向

从以上讨论可以清楚地看出，“认同”自成一体已成为独立的研究领域，在语言学习与教学领域正吸引许多研究者的投入并引发了大量辩论。人类学、社会学、后殖民与文化研究和教育学等领域的研究成果以各种各样的方式正在为认同研究领域提供更多的信息。未来对认同和语言教育的研究者需要适应这种跨学科的特点 (Gao, 2007)。正像 Luke (2004b), Morgan 和 Ramanathan (2005) 阐述的那样，研究者需要明白学习者生活在一个全球化和国际性的社会文化世界中。将语言视为体系，并把学习看作是对该体系进行内化的静态观，在当代语言教育学者看来，并不能充分表现语言学习的动态性和复杂性。使学界依旧兴趣不减的是生活在社会中的复杂而鲜活的语言学习者这一概念。学习者赖以生存的等级社会既会限制也会促进人的主观能动性。未来对认同和语言学习的研究应付诸努力，在更加平等的世界里，以诸多提高人的主观能动性的方式促进语言学习与教学。

本着这种精神，Jenkins（2007）和 De Costa（2012）等学者已经着手研究母语为非英语的语言学习者如何从英语作为通用语（ELF）的角度发展和建立认同。他们以一种创新的方式将早期在国际社会上对“谁是英语的主人”的讨论作了延展（Norton, 1997; Pennycook, 1998; Phillipson, 2009）。与对母语为非英语者的认同研究密切相关的是，越来越多针对传统语言（heritage language，仅从家庭长辈那里习得的少数族裔语言，译者注。）学习者的认同研究（参见 Abdi, 2011; Blackledge & Creese, 2008; Duff, 2012; He, 2006）。这种新的研究趋势可部分归因于一个更大范围的议题——不应把认同的种类本质化。正如认同研究所表明的那样，在面对全球化（Alim et al., 2008; Higgins, 2011; Lo Bianco et al., 2009）以及学校与社会中越来越常见的多语现象时（参见 Blackledge & Creese, 2010; Kramsch, 2009; Shin, 2012; Weber & Horner, 2012），认同的固定分类应该受到质疑。

在这方面，在原来的殖民地区的研究会极大地丰富人们对以认同为核心的语言学习过程的理解。因为在这些地区多语是常态，语言习得过程与在西方国家或在海外学习环境中移民的语言学习经历非常不同。^⑨在一篇挑战作为大部分二语习得理论基础的单语假设的文章里，Canagarajah（2007:935）认为，“来自非西方社会的洞见能够丰富该领域正在努力建构的新理论”。在这种多语环境下使用“第二语言习得”一词未必合适。正如 Block（2003:5）所阐述的那样，“第二”并没有捕捉到“一生中接触过三种或三种以上语言的多语言使用者的经历”。的确，正像 Kramsch & Whiteside（2008: 664）所阐述的那样，多语现象的日益增多使他们所称的“象征性能力”（symbolic competence）得以发展：

多语环境下的社会实践者激活的似乎不止是一种交际能力，使其可以精准、有效、得体地相互交流。他们还表现出一种超凡能力，驾轻就熟地使用各种语言编码，并能与这些编码的时空意义产生共鸣。我们将这种能力称为“象征性能力”。

南非的多语环境就是很好的例证，对我们思考认同与语言学习的过程很有

⑨ 参见 Block & Cameron (2002); Garcíá, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmán (2006); Lin & Martin (2005); Morgan & Ramanathan (2005); Pennycook (2007); Rassool (2007)。

益处（例如，Makubalo, 2007; McKinney, 2007; Nongogo, 2007）。McKinney (2007) 对就读于早先为白人设立的高中的南非黑人学生的语言实践活动进行了研究。他的研究揭示了黑人青年复杂的自我定位与他者定位与不同种类的英语以及当地非洲语言使用的相关性。在一个拥有 11 种官方语言但仅有英语为权力语言的国家里，一位学习者将各种尊贵的英语称作“路易·威登英语”，体现了将英语作为一种商品的观念（McKinney, 2007: 14）。尽管人们指责这些正在习得各种尊贵的英语的黑人学生“渐渐成了白人”，或用蔑称“椰子”称呼他们，这些学生却抗拒这种定位，表现出对各种英语和地方语言所具有的不同文化资本的觉知。在他们的语言习得过程中，他们显然只让英语为自己所用，并非将自己等同于母语为英语的白人。

本着类似的精神，Morgan 和 Ramanathan (2005) 提出了非常有说服力的观点：语言教育领域需要考虑以“去殖民化”的方式开展英语教学。他们提出，有必要对西方利益集团在语言教学领域的权威进行“去中心化”。为达到这一目的，有必要恢复边缘群体的能动性和专业性（Canagarajah, 2001, 2007; Higgins, 2009; Kumaravadivelu, 2003; Tembe & Norton, 2008），并对当地语言学习与教学的方言模式给予必要的肯定（Canagarajah, 2004b）。这一前沿领域研究已经取得了一些进步。一些期刊目前已出版相关主题的特刊，意义重大，其中包括《TESOL 季刊》关于“发展中的语言”（Markee, 2002）和“语言政策与 TESOL”（Ramanathan & Morgan, 2007）的特刊；以及国际应用语言学学会《AILA 综述》最近关于“非洲与应用语言学”（Makoni & Meinhof, 2003）和“世界应用语言学”（Gass & Makoni, 2004）的两期特刊。

另外一种促进更平等的语言学习与教学的方式，是探讨目前研究相对不足的阶层认同问题。很多认同研究依托 Bourdieu 的“资本”与“惯习”概念（Albright & Luke, 2007; De Costa, 2010c; Heller, 2008; Lam & Warriner, 2012; Lin, 2007; Norton, 2000）；但是认同研究中明确讨论阶层问题的还不多见。因此 Block (2012) 极力主张语言研究者应该在阶层与二语习得之间建立联系。此外，鉴于消费主义、创业精神和经济竞争力等新自由主义话语的流行，对阶层进行充分讨论恰逢其时。新自由主义话语直接影响了课内与课外的语言学习和教学方式（参见 Block et al., 2012; Heller, 2011; Kramsch, 2006; Morgan

& Clarke, 2011)。

关于认同和语言学习领域的其他未来发展方向, 越来越受关注的是对语言教师与师资教育者的研究。^⑩ 比如, Kanno 和 Stuart (2011) 借用 Lave (1996) “实践中的学习”和“实践中的认同”的概念, 跟踪研究了美国的两位初出茅庐的教师, 他们通过学习一门实习课程最终建立了职业认同。Kanno 和 Stuart 最后得出了这样的结论: 对于教师认同发展的深入理解, 应该纳入二语教师教育的知识库中。澳大利亚悉尼的 Pennycook (2004) 站在教师教育者的视角, 思考了他观察一位老师上一门 TESOL 实习课的经历。通过很有说服力的叙述, 他提醒我们说, 大量的语言教学活动并非是在资金充足的教育机构中, 而是在社区的培训项目、宗教敬拜场所和移民中心开展的。这样的地方资金有限, 时间稀缺。最重要的是, 应仔细考量教师教育者如何在实习课的观察过程中实施干预, 以带来教育和社会的变革。为实现这一目的, Pennycook 认为, 实习课上的“思辨环节”可以提出更广阔社会背景下更宏大的权力与权威问题, 并为思辨性的讨论和反思提供机会。

另外, 研究语言与认同的学者不仅对语言学习者在什么条件下讲话有兴趣, 而且对认同与投资在什么程度上会影响他们对**文本**——无论是书面、口头或多模态——的投入感兴趣。学界逐渐认识到, 当学习者投入文本练习时, 其对文本的理解和建构都会受到其对活动的“投资”及其认同的影响。许多学者^⑪已经着手对读写能力与认同之间的关系进行研究, 学界对这一课题的兴趣未来很可能会持续下去。

关于认同和语言学习的未来发展方向, 在方法论工具上仍有开拓空间。对于自然交流的分析, 应该可以丰富二语习得中的认同领域研究, 尤其是在关注是否参与的问题时。Wagner (2004) 和 Block (2007a) 近年对此进行了评述。作为一种方法论工具, 对话分析使研究者可以探讨话语认同 (Zimmerman,

^⑩ 参见 Clarke (2008); Hawkins (2004, 2011); Hawkins & Norton (2009); Kanno & Stuart (2011); Morgan (2004); Norton & Early (2011); Pennycook (2004); Varghese et al. (2005).

^⑪ 参见 Barton (2007); Blommaert (2008); Hornberger (2003); Janks (2010); Kramsch & Lam (1999); Lam & Warriner (2012); Kress et al. (2004); Martin-Jones & Jones (2000); Moje & Luke (2009); Prinsloo & Baynham (2008); Street & Hornberger (2008)。

1998) 和社会认同, 由此, 通过分析谈话进程, 我们也能够更加深入地理解认同是如何产生的。虽然有几项聚焦认同的二语课堂谈话分析研究 (如 Duff, 2002; Pomerantz, 2008; Talmy, 2008; Toohey, 2000), 但是对课外谈话的分析还不多见。在更宽泛的层面上, 概括应用语言学的实践转向, 未来认同研究有必要从话语实践的角度来理解谈话 (参见 De Costa, 2010b; Pennycook, 2010, 2012; Young, 2009)。与这一转变相关的是结合意识形态 (如 De Costa, 2010a, 2011, 2012)、风格 (如 Stroud & Wee, 2012) 和立场 (如 Jaffe, 2009) 对认同进行的探讨。学者们对意识形态、风格和立场的研究兴趣可能会愈加浓厚, 并将其应用于各种学与教的环境中, 推动充满活力的认同研究继续向前发展。

此外, 认同研究也会因更多的跟踪研究而获得提升。尽管早期涉及移民学习者的研究, 如 Norton (2000) 和 Toohey (2000) 考量了认同在时间和空间上的发展, 但是未来的研究会得益于更加细微的时空理解: 从不同层级的视角看学习者的认同是如何演变的。Lemke (2008) 就呼吁应对认同的概念进行更细致的层级区分。他认为, 不同层级的认同与扎根于人类内心深处的各种欲望与恐惧是相互塑造的。Wortham (2008) 也有同感, 他提出要更多关注实践层面, 包括认同是在什么时间和什么地点在内心发生的。他建议这项工作应该通过仔细观察学习者在不同的时间和空间参与活动的关键点来完成。这种分层级研究认同的方式已被许多从事课堂之外研究的社会语言学家所采用 (如 Blommaert, 2010; Budach, 2009; Dong & Blommaert, 2009), 而在未来, 它很可能在与教育相关的认同研究中被更广泛地采用。

认同和语言学习研究的广泛性及其不断涌现的新的研究课题表明学界对认同和语言学习的兴趣将经久不衰。《认同和语言学习》第一版仅预测到 2000 年后开展的一部分研究。然而, 投资、想象共同体和想象认同的概念经过几年的发展被证明极具活力。现在正是我们在随后的第一章到第七章中重新回顾这些概念的好时机。Claire Kramsch 为本书拨冗撰写的后记引人入胜, 为认同领域的研究提供了有益补充, 并将我的研究置于历史语境下进行考察。在未来的几年, 我盼望能与资深和新晋学者就认同和语言学习的话题进行深入的讨论与合作研究。

10. 本书结构

第一章论述的是，既然目的语练习在二语学习中占有核心地位，非常重要，那么二语习得理论家和教师需要理解在正式与非正式的语言学习场所练习口语的机会是如何受到社会结构限定的。而且，理论家和教师理解以下两点十分重要：语言学习者如何回应和创造讲目的语的机会？他们的行为及其对目的语的投资和他们不断变化的认同之间又是什么关系？探讨这些问题对于希望满足萨利哈这类语言学习者的需求的语言教师非常有益（参见第 48 页）。如果学习者在没有取得进步，教师不能就此认定这样的学习者不想学习第二语言，或者认为他们缺乏动力或没有灵活性；也许学习者陷入困境是因为他们身处被边缘化的状态不能讲话。

第二章讨论了我的研究中方法论与理论之间的复杂关系。我认为，任何研究方法都预设了一系列假设。这些假设引导着研究项目中所提问题及其解决方式。此外，我还认为**如何**搜集材料也不可避免地会影响到搜集到**什么**材料和依据材料分析得出什么样的结论。我阐述了在方法论方面给我启发的理论，并在这个理论背景下对我采用的研究方法进行了描述，重点讨论了在材料搜集过程中尤为重要的日记研究。

第三章中，我将自己的研究置于加拿大和国际社会移民语言学习者研究的大环境中。接下来我介绍了参加研究的五位女性：来自波兰的伊娃，来自越南的梅，来自波兰的卡塔瑞娜，来自捷克斯洛伐克的玛蒂娜和来自秘鲁的非丽西亚。^⑫我对她们接触英语的机会和练习英语的经历进行了评论，描述了在什么情况下她们讲英语最舒服。我注意到这些女性在接触讲英语的加拿大人时陷入一种矛盾情形：为了在更大的共同体中练习英语，他们需要进入英语社交网络，但她们的英语水平又是进入这些社交网络的**先决**条件。

第四章中，我描述了这项研究中两位年轻的女性——伊娃和梅的语言学习经历。我认为，理解每位女性对英语的“投资”都必须参照她来加拿大的原因、对未来的打算及其变化中的认同。我将伊娃视为多元文化公民，因为随着时间的推移，她进入了工作场所的英语社交网络，认为自己与加拿大本地人拥有同

^⑫ 本研究中所有人名和地名都采用替代名称。

样的机会。至于梅，研究中呈现的是她在家中是语言中介。这一定位让她能抗拒大家庭中的家长制。我也描述了梅的工作场所如何和为何赋予她练习英语的机会，工作场所语言实践的变化又如何威胁到她对英语的投资、练习英语的机会以及她在家中作为语言中介的这个认同。

第五章中，我描述了三位年长一些的女性——卡塔瑞娜、玛蒂娜和菲丽西亚的语言学习经历。她们的经历表明，她们对英语学习的“投资”与作为母亲的认同会产生交集。卡塔瑞娜对英语的矛盾心理可以被深刻地描述为：一方面，她害怕英语会渐渐损害她与独生孩子之间的关系；另一方面，英语却让她接触她特别想与之交流的同事。玛蒂娜的情况则正相反。作为家庭事务的主要操持者，玛蒂娜需要讲英语，这样她就可以卸掉孩子们身上承担的在外保护家庭利益的责任。尽管她意识到移民身份没有带给她多少社会价值，但她并未因被边缘化而息声。菲丽西亚在作为富有的秘鲁人这一认同上的“投资”十分有趣，这部分还讨论了她在加拿大被定位为移民的情况。

第六章中，我讨论了我的研究发现对于二语习得理论的意义。参照我的研究材料，我分别对当前自然语言学习的二语习得理论、二语习得的文化融入模式^⑬和情感过滤假说进行了批判。我认为，二语习得理论学家需要研究权力关系不平等的问题，因为权力关系影响着语言学习者在课堂之外练习目的语的机会。我还认为，二语习得的文化融入模式并没有充分认识到附加性双语和削减性双语的情形。在我看来，学习者的情感过滤应该被理解为一种社会建构，和语言学习者的认同之间有着意义非凡的交叉关系。我认为，后结构主义的认同概念和 Bourdieu (1977) 的**合法话语**概念在理论上有助于解释我的研究发现，对二语习得理论也是很有价值的贡献。在这一章的最后一节，依据 Lave 和 Wenger (1991) 的情境学习概念，我将这些想法融入语言学习作为一种社会实践的扩展概念中。

第七章讨论我的研究发现对于课堂实践的意义。我研究了参与者对正式

⑬ **译者注：**Schumann (1986) 提出的 The Acculturation Model 强调移民需要在心理和社会行为上融入主流社会。译者认为此处译为“文化融入模式”比“文化适应模式”更能表达出 Schumann 身为英语本族语者的对移民居高临下的优越感，以及相比之下移民所感受到的一种社会和文化压力。

语言课堂的期待,并结合自然语言学习与认同研究的发现对这些期待进行了分析。我认为我的研究对于课堂实践有若干意义。卡塔瑞娜和菲丽西亚讲述的两个课堂抗拒故事佐证了我的观点。但是,根据梅讲述的一次问题突出的课堂经历,我又提出了几个有关学习者的个人经历该如何被融入语言课程中的问题。于是我得出论点:日记研究本身是一种教学实践,具有在课内和课外扩大和改变语言学习可能性的潜力。最后,鉴于日记研究的局限性,我认为,基于课堂的社会研究也许可以帮助缩小移民语言学习者在正式的教学环境下与自然的语言学习环境下学习效果的差距。相对于更大的目的语使用者的世界,这种方式可以赋予这些移民语言学习者更为强大的民族志研究者的认同。

参考文献

- Abdi, K. (2011) 'She really only speaks English': Positioning, language ideology, and heritage language learners. *The Canadian Modern Language Review* 67(2), 161–189.
- Albright, J. & Luke, A. (eds.) (2007) *Pierre Bourdieu and Literacy Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alim, S., Ibrahim, A. & Pennycook, A. (eds.) (2008) *Global Linguistic Flows: Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language*. New York, NY: Routledge.
- Amin, N. (1997) Race and the identity of the nonnative ESL teacher. *TESOL Quarterly* 31(3), 580–583.
- Andema, S. (2009) Digital Literacy and Teacher Education in East Africa: The Case of Bondo Primary Teachers' College, Uganda. Unpublished MA thesis, University of British Columbia.
- Anderson, B. (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (rev. edn.). New York: Verso.
- Anya, O. C. (2011) Investments in Communities of Learners and Speakers: How African American Students of Portuguese Negotiate Ethno-racialized, Gendered, and Social-classed Identities in Second Language Learning. Unpublished PhD thesis, University of California, Los Angeles.
- Arkoudis, S. & Davison, C. (guest eds.) (2008) Chinese students: Perspectives on their social, cognitive, and linguistic investment in English medium interaction. *Journal of*