

# 论语境重置对历史语篇知识结构的影响

于 晖 刘 盟

(北京师范大学 外国语言文学学院, 北京 100875)

〔摘要〕 学校教育中的每一学科都有其特定的知识结构。语言作为知识传播的主要媒介,是教育活动得以实现的重要基础。在梳理伯恩斯坦社会教育学和功能语言学学科对话和马丁对语域和概念意义探讨的基础上,基于口头和书面历史语篇的个例研究,文章从分类关系、语法隐喻和因果关系入手,探讨语篇在情景重置后经验关系系统中所呈现出的差别。研究发现,口头历史带有很强的“故事”特征,而书面历史则试图拉开事件本身和书写内容之间的经验距离。

〔关键词〕 口头和书面历史;知识结构;情景重置;经验关系系统

〔中图分类号〕 H0

〔文献标识码〕 A

〔文章编号〕 1008-2689(2016)02-0016-08

## 引言

教育可以被宽泛地理解为指导他人学习和思考的活动。无论教育采取何种形式,有组织还是无组织,系统或是零散,知识作为一切教育过程的重要内容,是教育活动得以实现的基础。几乎所有形式的知识都可以由语篇体现。正如 Halliday<sup>[1](25)</sup>所说,知识典型地由语言构成。语言在整个教育和知识传播过程中所起到的是媒介作用。学校教育中的每一门学科都有其特定的学科内涵,内隐地体现在每个学科对其相关领域知识的构建,外显于学科所呈现出的独有的知识体系。而每个学科首要的任务便是给学生提供该学科发展历史上所积累的知识<sup>[2]</sup>。因此研究教学环境中的语言对提高教学水平和指导教学实践具有十分重要的意义。

## 一、知识结构概念的提出

伯恩斯坦教育社会学<sup>[3][4][5][6][7][8]</sup>和系统功能

语言学间的跨学科对话始于20世纪60年代。教育社会学以教育本身为着眼点,认为教育活动的顺利实现很大程度上有赖于语言的媒介作用,而语言学家则关心教育语境中的语言使用。基于对教育实践的共同研究兴趣,两个学科开始了长达半个世纪的学科间对话<sup>[9][10]</sup>。马丁将功能语言学和伯恩斯坦教育社会学的学科对话分为四个阶段<sup>[11](14)</sup>:(1)语义变体和编码取向;(2)基于体裁的读写教学和教学话语;(3)学科区域和知识结构;(4)个体性、团体性和身份。

伯恩斯坦围绕“社会如何传播知识”这一问题,将社会的教育体系看做是一个教育机制(pedagogic device)。在这一机制中,知识传播主要受到分配规则(distributive rules)、情景重置规则(recontextualizing rules)和评价规则(evaluative rules)的调控<sup>[7]</sup>。这成为悉尼学派“基于体裁的读写教学法”<sup>[12][13][14][15]</sup>的重要理论基础。其中,情景重置规则与教学活动联系最为密切。知识产生于特定语境,在新的语境中又得以重构。这一过程在学校教育中体现得尤为突出,因为教学活动本身就是一种情景重置。

既然教育以传播知识为己任,那么对于知识的属性问题就不能避而不谈。伯恩斯坦<sup>[8](157)</sup>指出,以往人们对于实现知识的话语形式(即其内在的建构原则

〔收稿时间〕2015-11-10

〔项目基金〕中央高校基本科研业务费项目“语篇体裁类型学视角下的知识建构研究”(编号为SKZZY2014048)的阶段性研究成果。

〔作者简介〕于晖(1974-),女,河南洛阳人,北京师范大学外国语言文学学院教授。

刘盟(1989-),男,吉林白山人,北京师范大学外国语言文学学院硕士研究生。

和社会基础)并未做深入分析。不同类型的知识是由不同话语形式来实现的<sup>[8][158]</sup>。据此,他区分出垂直话语和水平话语两种话语类型,分别相当于教育领域经常提及的学校知识和日常知识。垂直话语,根据组织原则和发展方式的不同又可分为等级和水平两种知识结构。等级知识结构旨在发现不同现象的潜在统一性,以生产出更具概括性理论来整合低层次知识。这就决定了这一知识结构是向着越来越具概括性的方向发展,并且在越来越抽象的层次上运作。而水平知识结构则呈现出水平推进的状态,发展过程中会有新的专业化语言被引入。它们往往会提供一些不同以往的,甚至是针锋相对的视角。知识结构理论自提出以来就引起了社会学领域和功能语言学领域的广泛关注。许多社会学家都曾试图对这一理论进行解读和发展<sup>[16][17]</sup>。而功能语言学家则侧重分析知识结构在语言层面的实现形式<sup>[13][15]</sup>。

知识结构理论的提出让我们对知识本身有了进一步的认识,但这一概念仍较为抽象。功能语言学以其对语言和语境关系的系统阐释为知识结构分析提供了一个可实际操作的框架。马丁认为,语场理论为知识结构的研究提供了社会符号学视角<sup>[18][34]</sup>。对知识结构的分析可以从语场<sup>[19][20]</sup>入手。

## 二、有关学科知识结构和历史语篇的研究

早在伯恩斯坦正式提出知识结构理论之前,功能语言学家就已经开始关注学校教育中不同学科知识的建构方式了。早在1989年,Wignell, Martin & Eggins<sup>[21]</sup>就对中学地理教材进行了细致分析,并总结出地理语篇的作用在于对经验世界进行观察描述,分组聚类和分析解释。总体说来,这一时期的功能语言学家将更多的精力放在科学语篇上<sup>[22][23][24][25][26][27][28]</sup>。

Eggins, Wignell & Martin<sup>[29]</sup>是较早关注历史语篇的研究,从参与者、过程和活动序列三方面对初中历史教材进行了分析,重点关注语法隐喻在形成历史语篇科技性的过程中发挥的作用。Coffin<sup>[30]</sup>以功能语法理论为框架,以中学书面历史语篇为语料,以“历史作为故事”和“历史作为论题”为视角,研究了中学教育语境下历史知识构建的核心词汇语法模式和语篇结构。Unsworth<sup>[31]</sup>同样看到了语言三大元功能对于解构历史语篇,解决语言难点的重要性。Martin<sup>[32]</sup>从语篇体裁(genre)角度对历史语篇中的时间关系和因

果关系进行了系统分析,并指出正是相异的语言选择导致了不同语篇体裁的诞生。此外, Achugar & Schleppegrell<sup>[33]</sup>则专门研究了历史教材中因果关系的表达方式。通过对两个文本的分析,他们发现历史语篇中的因果关系远非只有逻辑连接词那么简单。相反,历史学家会使用各种语言资源来凸显亦或是削弱与历史事件相关的前因后果。Schleppegrell, Achugar & Oteíza<sup>[34]</sup>, Schleppegrell & Achugar<sup>[35]</sup>, Coffin<sup>[36]</sup>, Schleppegrell & de Oliveira<sup>[37]</sup>等也进行了与历史教学相关的研究。此外,还有一些关于历史学科与自然学科知识构建的对比研究。Martin<sup>[38]</sup>从语场角度对自然科学语篇的科技性和历史语篇的抽象性从分类关系和因果关系进行了探讨,并重点关注名物化的作用。Martin<sup>[18][39]</sup>更是明确借用伯恩斯坦知识结构理论,从不同语场入手揭示水平知识结构(历史知识)和等级知识结构(地理,生物,化学)在分类关系、核心关系和活动序列上表现出的特点。

知识结构理论和功能语言学的对话也引起了许多国内学者的兴趣。杨信彰<sup>[40]</sup>指出了解教育语篇的语境特征对学生掌握学科知识具有十分重要的作用。朱永生<sup>[10]</sup>从理论上探讨了伯恩斯坦语码理论和知识结构理论对功能语言学的影响。于晖<sup>[41]</sup>在系统梳理伯恩斯坦教育社会学和功能语言学理论渊源的基础上,细致地阐述了语场理论下的经验关系系统在分析知识结构特点时的可行性。汤斌<sup>[42]</sup>则以名物化为切入点,探讨了不同类型的知识结构在核心型关系上呈现的不同特点。赵清丽<sup>[43]</sup>则选择以澳洲中小学的物理教材为研究对象,研究不同层次物理教材建构学科知识的特征。综上可以看出,以往研究多基于书面语篇,且较多地关注特定学科抑或是学科之间,尤其是自然学科和人文学科,在知识构建时呈现出的特点及差异。而在学校教育语境下,口头语篇对于知识构建的作用在很大程度上被忽略了。此外,我们认为在不同传播媒介的影响下,即便是同一学科也会在知识构建过程中产生差异,并反映在经验关系系统中。

有鉴于此,本文借用马丁的经验关系系统,尝试从语场及概念功能角度,管窥经历语境重置后的语篇在知识构建上所呈现出的差异,研究基于对口头和书面历史教学话语的个例分析。在这里,语境对语言的制约作用得以前景化。

本文分析素材来自于由北京师范大学2014—2015学年秋季学期,由外国语言文学学院外籍教师为全校开设的“美国史概况”课程。语料分为两个部

分,口语语料和书面语料。口语语料源于对历史教学课堂的录制和转写。书面历史语篇来自于教师指定教科书,由 Howard Zinn<sup>[44]</sup> 编写的美国人民史(*A People's History of the United States*)。本文中援引各例均用“W(书面)”和“S(口头)”标记以示区分。接下来,本文将从经验系统的三个方面对课堂教学语篇和书面语篇进行分析。

### 三、语场的分析视角

马丁<sup>[19](292)]</sup>将语场定义为“带有某种整体机构目的的一整套活动序列”。我们在这里所讨论的语场(field)是功能语法中情景语境的一个变量。语场所关心的是一系列事件是如何展开的。对各种语场的分析都会不可避免地涉及到活动序列中的人和事物、事件本身、时间地点等成分以及它们之间和内部的相互关系。这与三大元功能中的概念功能关系十分密切,因为概念功能的出现就是为了把人类经验识解为一套语义配置(semantic configuration)并借由及物性系统以小句形式表征出来。这一系统包括过程本身、过程参与者和相关环境成分<sup>[45]</sup>。从这个角度看,语场实际就是语言的经验意义在语境层面上的投射。这也就使得通过研究语言的经验关系系统来揭示语场的实质成为可能。经验关系系统包括三个部分,分别是分类型关系、核心型关系和行为序列关系。

如图1所示,分类型关系指的是语篇中人和事物、过程、性质、地点等成分形成的分类关系。通常体现为同义词、反义词、重复等词汇关系链条。核心型关系关注的是上述成分如何组合以表征一个完整的过程。而行为序列关系则指的是一系列过程如何按照一定的逻辑语义关系展开的。

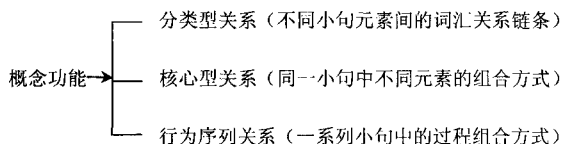


图1 语场的经验关系分析系统

### 四、分析与讨论

本节将从分类型关系、核心型关系和行为序列三个方面分别探讨课堂话语与教科书在知识结构方面的差异。

#### (一) 分类型关系

分类型关系是对现象有序而系统的归纳,主要包括“分类关系”和“整体—部分关系”。不同的学科由于研究对象的不同,会构建出彼此不同的分类型关系。而不同的传播媒介也会对分类过程产生影响。下文的分析以“分类关系”为切入点,从精密度和准确度两个角度来分析口头和书面历史语篇在参与者分类过程中的异同。

(W1)... of the **fifty-five men** who gathered in Philadelphia in 1787 to draw the Constitution... that most of them were **men of wealth, in land, slaves, manufacturing, or shipping**, that half of them **had money loaned out at interest**, and that forty of the **fifty-five held government bonds... manufacturers... money lenders... land speculator... slave owner... bond holder**. Four groups were not represented: **slaves, indentured servants, women, men without property**.<sup>[44](90-91)]</sup>

(S1)... so **all of these representatives** coming from all the states all over the country get together. Of course, they are **mostly white and rich**. There are **a couple of middle-class people**. There is **no poor people**.

以上两例均涉及1787年制宪会议的参与者分类问题。相关参与者在书面和口头语篇中都被归入“与会代表”(representative)和“无代表人员”(group with no representation)两个类别。然而在次级分类过程中却产生了差别。在(W1)中,我们看到“与会代表”被进一步分为更为精细的六个次类;“无代表人员”被划分为四个次类。反观(S1),代表被笼统地归为“富有白人”(white and rich)和“中产阶级人士”(middle-class people),而“无代表人员”被简单地标记为“穷人”(poor people),没有更为深入地划分次类。因此,书面语篇中的分类关系更为精细和具体,而口头话语中的分类更加粗略和宽泛。通过分类关系的对比(见表1),我们可以看到书面语篇在精密度方面要明显高于口头话语。这可能是由于书面语篇是在大量文献参考的基础上产生的,其目的在于为潜在读者提供一个有关历史事件参与者相对权威,并可参考的知识来源。而课堂口头话语往往会将这种关系进行简化。

表1 (W1)和(S1)的分类关系精密度对比

| Classification                            | (W1) Sub-classification                      |                 | (S1) Sub-classification            |
|---|--|-----------------|------------------------------------|
| <b>Representative</b><br>(fifty-five men) | 1. men of wealth in land                     | land speculator | 1. white and rich                  |
|   | 2. men of wealth in slaves                   | slave owner     |                                    |
|   | 3. men of wealth in manufacturing            | manufacturer    |                                    |
|   | 4. men of wealth in shipping                 | .....           | 2. a couple of middle-class people |
|   | 5. men who had money loaned out for interest | money lender    |                                    |
|   | 6. men who held government bond              | bond holder     |                                    |
| <b>Group with no representation</b>       | 1. slaves                                    |                 | poor people                        |
|   | 2. indentured servants                       |                 |                                    |
|   | 3. women                                     |                 |                                    |
|   | 4. men without property                      |                 |                                    |

谈到分类我们常常会提到有关分类标准的问题。但在以上两个语篇中,我们并未发现明确的分类标准。尽管(W1)中有关“与会代表”的分类看似有相对清晰的标准,但是这种分类标准极不稳定而且没有足够的科学性。这就导致了它们的分类关系极易发生变动。换句话说,我们完全可能用另外一套分类关系来进行替换。为弥补这一不足,语篇(W1)在“与会代表”次级分类中加入了重命名过程:大多数次类被压缩为名词词组,且结构多为“分类语+事物”。这一词汇化过程虽然在一定程度上有利于分类一致性的存续,但这一过程并未覆盖全部次类且在“无代表人员”分类过程中并无体现。此外,我们还发现,对于分类过程中所产生的次类,它们的范畴界限并不清晰。例如,“奴隶主”同时也可以是“放贷人”和“债券持有人”。因此,考虑到分类关系的不稳定性,分类标准的不确定性以及分类范畴的模糊性,书面语篇和口头语篇在准确性方面都不尽如人意。

历史语篇中的确存在分类关系,但由于历史学科并不将分组聚类作为研究重点,因此它一般缺少对类别范畴的定义和限定。站在自然学科角度看,历史语篇中的这种现象并非严格意义上的分类关系。更确切的说,它更像一种关系“实例化”。一方面,不同的语篇会对同样的一组参与者做出不同的处理。另一方面,这些“实例化”的分类关系被严格地限定在语篇之内,它们很难超越语篇限制并固定在历史语场内,成为历史学科区别于其他学科的显著特征。但我们仍然认为相较于口头语篇,书面语篇中的分类关系更容易被保留或引用至同类语篇中。

## (二) 核心型关系

每种自然语言的语法都是有关人类经验的理论<sup>[46](9)</sup>。语法按照功能对经验各部分进行识解。这在词汇层面上表现得尤为清晰:动词带来过程,名词表示事物,形容词添加性质。这似乎符合我们对经验和语法对应关系的最佳预期,而且他们往往是最简单,最直接,也是最易习得的形式。我们称之为“一致式”。任何形式的词类偏移都会产生出“语法隐喻”。以下两个语篇均是对“波士顿惨案”的描述。但教材语篇中的语法隐喻无论在数量还是在种类上都呈现出明显的压倒性优势。下文将重点关注语法隐喻在构建历史语篇中的运作和作用。

(W2) ... quartering of troops by the British ...

[was] directly hurtful. ... frictions grew between the crows and the soldiers. ... grievances against British soldiers taking their jobs led to a fight. ... Feelings against the British mounted quickly. <sup>[44](66-67)</sup>

(S2) ... All they do is taking ours jobs and they cause nothing but trouble. So the bunch of these angry drunk Bostonians decide to go start yelling at some British soldiers. ... So the British soldiers fire their guns at these drunk angry Bostonian and they kill five of them. And this quickly ends what is going on. ...

从一致式到非一致式不仅伴随着词类及经验功能的变化,还涉及到极位的转换。以(W2)中“grievances against British soldiers taking their jobs led to a fight”为例,先对小句中的三个名物化过程进行解构。首先,它们均在词组极位上运作,在一致式中先

还原到小句极位。与此同时,其相应的经验功能也发生了变化。如 *grievances* 在非一致式中是参与者,而在一致式中转换为过程成分。当然,名物化并非语法隐喻的唯一资源。例子中的介词“*against*”和关系过程“*led to*”均涉及句间因果关系的隐喻化。具体解构过程如下:

非一致式: *grievances (against British soldiers taking their jobs) led to a fight*  
一致式: *They grieved.*

极位:名词词组 / 小句 功能:事物:名词 / 过程:动词

非一致式: *grievances against (British soldiers taking their jobs) led to a fight*  
一致式: *British soldiers had taken their jobs.*

极位:名词词组 / 小句 功能:限定语:名词 / 参与者 + 过程:名词 + 动词 + 名词

非一致式: *grievances (against) British soldiers taking their jobs led to a fight*  
一致式: *Because British soldiers had taken their jobs, they grieved.*

极位:名词词组 / 小句复合体 功能:限定语:介词 / 原因:逻辑连接词

非一致式: *grievances against British soldiers taking their jobs (led to) a fight*  
一致式: *Because they grieved at what British did, they fought with them.*

极位:小句 / 小句复合体 功能:过程:动词 / 原因:逻辑连接词

非一致式: *grievances against British soldiers taking their jobs led to (a fight)*  
一致式: *They fought.*

极位:名词词组 / 小句 功能:指示语 + 事物:名词 / 过程:动词

基于以上的解构过程,其对应的一致式可以是:  
*British soldiers had taken their jobs. Because British soldiers had done that, they grieved. Because they grieved at what British did, they fought with them.* 对比非一致式表达,语法隐喻通过名物化和因果关系的介词化和动词化将一致式中的众多成分进行“打包”,其他成分

或被省去,或以各种经验功能成分进入名词结构;句间因果关系或被介词化进入介词短语或名词词组,或被动词化进入过程。

反观口头语篇,关于同一事件的描述只用到了一个隐喻式表达。这一形式被称为主位等价结构,并以识别小句形式出现。等价结构中的所有成分被划分为两部分且均为名物化形式,并由“等价标识”连接。其解构形式如下:

|        |  |           |                            |
|--------|--|-----------|----------------------------|
| 非一致式   | <i>All they do</i>                         | <i>is</i> | <i>taking ours jobs</i>    |
| 名词词组极位 | 事物 ^ 限定语                                   |           | 事物 ^ 限定语                   |
| 小句极位   | 被识别者 / 价值                                  |           | 识别者 / 标记                   |
| 一致式    | <i>They do something ( the only thing)</i> |           | <i>They take our jobs.</i> |

综上,我们看到语法隐喻更多地与书面历史语篇相关。过程一旦被名物化,便能够使用原本只用于名词的语法资源:(1)被量化,如 *frictions grew*, *feelings mount*;(2)被赋予某种特征,如 *quartering... was hurtful*;(3)作为原因或结果,如 *grievances (原因)*, *a fight (结果)*;(4)被等价连接。而句间的逻辑关系也被介词化和过程化。从这个角度看,口头语篇则更像是书面语篇的一致式版本。

### (三) 活动序列—因果关系

活动序列中的过程通常以时序关系和因果关系得以连接,而历史语篇兼而有之。我们借助时序关系按先后顺序组织历史事件,而因果关系帮助我们解释事件的成因及影响。本文关注的是因果关系在两类语篇中呈现形式的差异及成因。

- (W3) 1. ... *they found the sailors had been killed... , after they had roamed the island, taking women and children as slaves for sex and labor.* [44](4)
2. *The southern lower classes resisted being mobilized for the revolution. They saw themselves under the rule of political elite, win or lose against the British.* [44](82)
3. *The Revolution creates space and opportunity for blacks to begin...* [44](88)
4. *Desperation led to the recruiting of the less respectable whites.* [44](78)
5. *There is some reason to call them Indians.* [44](18)
6. *He had sold his farm for a note that, with inflation, became worthless.* [44](78)

- (S3) 1. *Now the people in Boston do not like this. Why?*  
*Because now these soldiers are beginning to take jobs.*
2. *... their difficult life is only beginning because now you have a bunch of states who don't really know what to do.*
3. *They do not produce enough food to support a huge European army. So France and Great Britain, they do not wanna fight over the colonies because it is too much trouble.*

因果关系的无标记实现形式是句间逻辑连接词, *because* 和 *so* 最具代表性。我们看到口头语篇充分利用这一资源来组织因果关系, 然而在书面语篇中情况则不甚相同。第一例中的因果关系是由表示时间关系的连接词 *after* 实现的, 这种形式我们姑且称之为“形变连接词”; 第二例中的因果关系则完全由语义暗示, 没有词汇语法体现, 我们称之为“空位连接词”。之所以还冠以“连接词”名号, 是因为这里的因果关系仍以句间关系呈现。再看以下诸例, 我们发现句间关系逐渐被句内关系所取代, 因果关系开始由动词、关系标识、名词, 甚至介词来体现。也就是说因果关系逐渐进入及物性系统中的语义配置成分。在这里我们又一次看到了语法隐喻所发挥

的作用。

3. 因果关系: 物质过程: 动词(原因作为参与者)  
*The Revolution creates space and opportunity for blacks to begin. ...*
4. 因果关系: 关系过程: 关系标识(原因作为被识别者/标记)  
*Desperation led to the recruiting of the less respectable whites.*
5. 因果关系: 存在过程: 名词(原因作为存在物)  
*There is some reason to call them Indians.*
6. 因果关系: 环境成分: 介词(原因作为介词补足成分)  
*He had sold his farm for a note that, with inflation, became worthless.*

从例3开始, 因果关系开始进入了句内识解模式。这里的因果关系首先被表征为实在的物质过程, 原因以参与者的身份出现。例4中物质过程的动作性被虚化, 因果关系转换为关系过程, 原因充当了标记成分。例5中的原因则变成了存在过程中的存在物, 而例6中的因果关系由环境成分实现。综合来看, 我们可以根据以上分析构建出一个有关历史语篇中因果关系实现形式的连续统(如图3)。

| 句间形式                   |                  |                         | 句内形式        |     |      |
|------------------------|------------------|-------------------------|-------------|-----|------|
| 口头语篇                   |                  |                         | 书面语篇        |     |      |
| 句间逻辑关系                 |                  |                         | 句内及物性系统     |     |      |
| 逻辑关系                   |                  |                         | 过程          | 参与者 | 环境成分 |
| 因果连接词<br>(because, so) | 形变连接词<br>(其他连接词) | 空位连接<br>( $\emptyset$ ) | 动词<br>/关系标识 | 名词  | 介词   |

图2 书面历史语篇中因果关系的实现方式连续统

口头历史语篇中的因果关系多由句间连接词来体现。但在书面语篇中, 我们在解释历史事件的因果关系时, 可以借用更加丰富多变的实现形式。而我们认为这些资源的掌握仍然离不开学习者对语法隐喻, 尤其是名物化的控制程度。

## 五、结论

综上, 我们分别以分类关系、语法隐喻和因果关系为切入点, 对口头和书面历史语篇的经验关系系统

做了对比分析, 旨在发现, 教科书中的历史语篇知识结构在经历情景重置进入课堂话语后发生的转变。分析表明书面历史语篇在分类精密密度上优于口头历史语篇, 但就准确度而言, 两者皆不够科学。就语法隐喻来看, 书面语篇中含有更多更丰富的隐喻表达, 而口头语篇多用一致式形式。此外, 书面语篇中的因果关系多由句内关系体现, 而口头语篇倾向于句间体现。

在口头语篇中, 历史多带有“故事”意味。在讲述“故事”过程中, 为求生动再现历史, 我们往往更关心实在事件的展开过程。这就导致我们使用更为宽

泛的参与者、更易理解的一致式表达和更为凸显的因果关系。而在书面语篇中,作者利用各种方式拉开“事件本身”和书写内容间的经验距离。这便产生了更为精细的参与者分类、更隐喻化的表达和更内隐的因果关系。

# 〔参考文献〕

- [1] Halliday, M. A. K. Language and knowledge: the ‘unpacking’ of text [A]. In Webster, J. (ed.). *Collected Works of M. A. K. Halliday: The Language of Science* (Vol. 5) [C]. London and New York: Continuum, 1998a: 24 – 48.
- [2] 孙有中,金利民. 英语专业的专业知识课程设置改革初探 [J]. 外语教学与研究, 2010, 42 (4): 303 – 305.
- [3] Bernstein, B. *Class, Codes and Control, Volume 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* [M]. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.
- [4] Bernstein, B. *Class, Codes and Control, Volume 2: Applied Studies towards a Sociology of Language* [M]. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- [5] Bernstein, B. *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmission* [M]. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- [6] Bernstein, B. *Class, Codes and Control, Volume 4: The Structuring of Pedagogic Discourse* [M]. London and New York: Routledge, 1990.
- [7] Bernstein, B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* [M]. London: Taylor and Francis, 1996.
- [8] Bernstein, B. Vertical and horizontal discourse: an essay [J]. *British Journal of Sociology of Education*, 1999, 20 (2): 157 – 173.
- [9] Christie, F. Ongoing dialogue: functional linguistics and Bernsteinian sociological perspectives on education [A]. In Christie, F. and Martin, J. R. (eds.). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* [C]. London: Continuum, 2007: 3 – 13.
- [10] 朱永生. Bernstein 的教育社会学理论对系统功能语言学的影响 [J]. 外语教学, 2011, 32 (4): 6 – 12.
- [11] 张德禄, 秦双华. 马丁论跨学科性 [J]. 当代外语研究, 2010, (6): 13 – 16.
- [12] Christie, F. & Martin, J. R. *Genre and Institution: Social Processes in the Workplace and School* [M]. London and Washington: Cassell, 1997.
- [13] Christie, F. & Martin, J. R. (eds.). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistics and Sociological Perspectives* [C]. London: Continuum, 2007.
- [14] Martin, J. R. & Rose, D. *Genre Relations: Mapping Culture* [M]. London: Equinox, 2006.
- [15] Rose, D. & Martin, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School* [M]. London: Equinox, 2012.
- [16] Muller, J. On splitting hairs: hierarchy, knowledge and the school curriculum [A]. In Christie, F. & Martin, J. R. (eds.). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* [C]. London: Continuum, 2007: 65 – 86.
- [17] Maton, K. & Muller, J. A sociology for the transmission of knowledge [A]. In Christie, F. & Martin, J. R. (eds.). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* [C]. London: Continuum, 2007: 14 – 33.
- [18] Martin, J. R. Construing knowledge: a functional linguistic perspective [A]. In Christie, F. & Martin, J. R. (eds.). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* [C]. London: Continuum, 2007a: 34 – 64.
- [19] Martin, J. R. *English Text: System and Structure* [M]. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.
- [20] Martin, J. R. & Rose, D. *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause* (2nd edn) [M]. London: Continuum, 2007.
- [21] Wignell, P., Martin, J. R. & Eggins, S. The discourse of geography: ordering and explaining the experiential world [A]. In Wang, Z. H. (ed.). *Collected Works of J. R. Martin: Register Study* (Vol. 3) [C]. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press, 1989: 276 – 310.
- [22] Halliday, M. A. K. On the language of physical science [A]. In Webster, J. (ed.). *Collected Works of M. A. K. Halliday: The Language of Science* (Vol. 5) [C]. London and New York: Continuum, 1988: 140 – 158.
- [23] Martin, J. R. Literacy in science: learning to handle text as technology [A]. In Wang, Z. H. (ed.). *Collected Works of J. R. Martin: Register Study* (Vol. 3) [C]. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press, 1990: 102 – 138.
- [24] Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. *Writing Science: Literacy and Discourse Power*. [M] London: Falmer Press, 1993.
- [25] Bazerman, C. Emerging perspectives on the many dimensions of scientific discourse [A]. In Martin, J. R. and Veal, R. (eds.). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourse of Science* [C]. London and New York: Routledge, 1998: 15 – 28.
- [26] Halliday, M. A. K. Things and relations: regrammaticalizing experience as technical knowledge [A]. In Webster, J. (ed.). *Collected Works of M. A. K. Halliday: The Language of Science* (Vol. 5) [C]. London and New York: Continuum, 1998b: 49 – 101.
- [27] Halliday, M. A. K. The grammatical construction of scientific knowledge: the framing of the the English clause [A]. In Webster, J. (ed.). *Collected Works of M. A.*

- K. Halliday: *The Language of Science* (Vol. 5) [C]. London and New York: Continuum, 1999: 102 - 134.
- [28] Rose, D. Science discourse and industrial hierarchy [A]. In Martin, J. R. and Veal, R. (eds.). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourse of Science* [C]. London and New York: Routledge, 1998: 236 - 265.
- [29] Eggins, S., Wignell, P. & Martin, J. R. *The Discourse of History: Distancing the Recoverable Past* [R]. Writing Project: Report 1987. Sydney, Australia: Department of Linguistics, University of Sydney, 1987.
- [30] Coffin, C. Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history [A]. In Christie, F. & Martin, J. R. (eds.). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* [C]. London: Cassell, 1997: 196 - 230.
- [31] Unsworth, L. Developing critical understanding of the specialised language of school science and history texts: a functional grammatical perspective [J]. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 1999, (42): 508 - 521.
- [32] Martin, J. R. Making history: grammar for interpretation [A]. In Wang, Z. H. (ed.). *Collected Works of J. R. Martin: Register Study* (Vol. 3) [C]. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press, 2003: 311 - 346.
- [33] Achugar, M. & Schleppegrell, M. J. Beyond connectors: the construction of cause in history textbooks [J]. *Linguistics and Education*, 2005, (16): 298 - 318.
- [34] Schleppegrell, M. J., Achugar, M. & Otefza, T. The grammar of history: enhancing content-based instruction through a functional focus on language [J]. *TESOL Quarterly*, 2004, 38(1): 67 - 93.
- [35] Schleppegrell, M. J. & Achugar, M. Learning language and learning history: a functional linguistics approach [J]. *TESOL Journal*, 2003, 12(2): 21 - 27.
- [36] Coffin, C. *Historical Discourse: The Language of Time, Cause, and Evaluation* [M]. London: Continuum, 2006.
- [37] Schleppegrell, M. J. & de Oliveira, L. An integrated language and content approach for history teachers [J]. *Journal of English for Academic Purposes*, 2006, (5): 254 - 268.
- [38] Martin, J. R. Life as a noun: arresting the universe in science and humanities [A]. In Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (eds.). *Writing Science: Literacy and Discursive Power* [C]. London and New York: Routledge, 1993: 221 - 267.
- [39] Martin, J. R. Genre and field: social processes and knowledge structures in Systemic Functional Semiotics [A]. In Wang, Z. H. (ed.). *Collected Works of J. R. Martin: Register Study* (Vol. 3) [C]. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press, 2007b: 379 - 405.
- [40] 杨信彰. 系统功能语言学与教育语篇分析 [J]. 四川外国语学院学报, 2007, 23(6): 17 - 20.
- [41] 于晖. 伯恩斯坦知识结构理论的系统功能语言学解读 [J]. 中国外语, 2012, 9(6): 43 - 50.
- [42] 汤斌. 知识与名词化的关系 [J]. 外语研究, 2013, 29(6): 86 - 90.
- [43] 赵清丽. 中小学物理教科书的知识建构 [M]. 厦门: 厦门大学出版社, 2013.
- [44] Zinn, H. *A People's History of the United States* [M]. New York: HarperCollins, 2005.
- [45] Halliday, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar* (2nd edn) [M]. London: Arnold/Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1994/2000.
- [46] Halliday, M. A. K. Language and the reshaping of human experience [A]. In Webster, J. (ed.). *Collected Works of M. A. K. Halliday: The Language of Science* (Vol. 5). [C]. London and New York: Continuum, 1995: 7 - 23.

(责任编辑: 高生文)

## The Effect of Recontextualization on the Knowledge Structure of History Discourse

YU Hui, LIU Meng

(School of Foreign Languages and Literature, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

**Abstract:** In institutional education, different subjects are marked off by their own disciplinary knowledge; language, as the main media of knowledge transmission, is vital for educational practices. We start by reviewing the disciplinary dialogue between Bernsteinian sociology and functional linguistics and Martin's discussion of field and ideation. Based on a case study on spoken and written history, this paper attempts to analyse the differences in ideational system for the "recontextualised" discourses in terms of classification, grammatical metaphor and causal relation. It is suggested that the spoken history is more of "story", while the written history tries every means to distance us from the retrievable past.

**Key words:** spoken and written history; knowledge structure; recontextualization; ideational system