

教育语言学在中国读本

顾 问 (按姓氏拼音排列)

Nancy Hornberger (美国宾夕法尼亚大学)

蔡基刚 (复旦大学)

戴庆厦 (中央民族大学)

高立群 (北京语言大学)

高一虹 (北京大学)

胡壮麟 (北京大学)

金 艳 (上海交通大学)

王初明 (广东外语外贸大学)

吴一安 (北京外国语大学)

张春柏 (华东师范大学)

主 编 俞理明

副主编 张 辉 梅德明 陈坚林

编 委 (按姓氏拼音排列)

蔡基刚 陈坚林 戴庆厦 范 琳

高立群 高一虹 胡壮麟 金 艳

赖良涛 李晓媛 梅德明 邵军航

沈 骑 王初明 吴一安 夏侯富生

严 明 俞理明 袁平华 张 辉



华东师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育语言学在中国读本 / 俞理明主编. —上海:
华东师范大学出版社, 2014.3
ISBN 978-7-5675-1936-7

I. ①教… II. ①俞… III. ①教育学—语言学—研究
IV. ①H09

中国版本图书馆CIP数据核字 (2014) 第052418号

教育语言学在中国读本

主 编 俞理明
项目编辑 吴 余
审读编辑 王志群 马秀群
特约编辑 王琳琳 朱林民
封面设计 顾 欣
责任印制 张久荣

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路3663号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市 (邮购) 电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路3663号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbstmall.com>

印 刷 者 上海竟成印务有限公司
开 本 710×1000 16开
印 张 44.5
字 数 951千字
版 次 2014年4月第一版
印 次 2014年4月第一次
书 号 ISBN 978-7-5675-1936-7/H · 683
定 价 125.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话021-62865537联系)

Foreword

Educational Linguistics in China

written by
Nancy H. Hornberger
edited by
Liming Yu

What identities are available and taken up by learners of English in China's universities? How can schools serving migrant children in China's cities best educate these young learners? What role does English language learning play in educational access in China? What educational policies and practices best support language revitalization and reclamation efforts by China's minority nationalities? What does trilingual education mean in Chinese contexts, both large urban centers and remote autonomous regions? How do intended and unintended consequences of language policy and planning play out in language education – English language teaching, Chinese language teaching, ethnic minority language teaching? What are the underlying language ideologies and educational implications of China's recent phasing out of the English language requirement for college entrance examinations? In the Chinese diaspora, what are the meanings, attitudes, practices, and challenges surrounding language maintenance in Chinese-American communities? (Leung 2012). In schools serving Chinese heritage students in the U.S., how are visions of creating equitable education for linguistically and culturally diverse students circulated and enacted in school policies and pedagogical practices and how are students' identities shaped by these visions? (Wu 2013). These are the kinds of questions educational linguists ask – and answer. Educational Linguistics focuses on language learning and teaching, and more broadly, the role of language in learning and teaching; a scope and focus sometimes referred to as language (in) education. It is a problem-oriented, research-based, and transdisciplinary field, drawing theoretically and methodologically from linguistics, anthropological linguistics, applied linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics, and other disciplines to address problems in educational policy and practice. Smitherman (1979) articulated clearly and early on that educational linguistics should take a holistic approach to language that would encompass research paradigms allowing for the analysis of speech and language systems in their socio-cultural reality; policy and planning that would put the study of speech varieties in school, address testing issues, and push for national policies affirming

all languages and dialects; and implementation and practice that would advocate pedagogy and knowledge for liberation for the community. Her call presages a hallmark of the field, taking as starting point the practice of (language) education and addressing educational problems and challenges with a holistic approach that integrates theory and practice, research and policy.

In keeping with this vision, the present volume brings together theoretical and empirical perspectives, experiences, and calls for more research in educational linguistics in China. The editor has taken care to provide both scope and depth in surveying the potential of educational linguistics to inform pressing topics for China such as English language education and the internationalization of higher education, language education policy and linguistic diversity — both ethnic minority languages and regional Chinese varieties, and the teaching and dissemination of Chinese language worldwide. Essays herein address topics ranging from textbook language, pragmatic strategies, and corpus linguistics to the ecology of language, linguistic human rights, and endangered varieties; from foreign language education planning to bilingual education for minority nationalities; from second language acquisition to language socialization and language identity; from teacher professional development and curriculum reform to language testing and multimodal learning.

The volume is a welcome addition to an interdisciplinary field whose origins in the 1960s and preponderance of scholarship to date have been in the US and published in English, but which is now growing to encompass scholars from beyond the US and from traditionally non-English-speaking countries of Africa, Asia, Europe, and Latin America (Hornberger 2012). Since the 1990s, departments, chairs, and graduate specializations in Educational Linguistics have emerged across the US, UK, and internationally at universities in Australia, Canada, China, Germany, New Zealand, Saudi Arabia, and Thailand (see also Hornberger & Hult 2006); and the new millenium has brought reference volumes (Spolsky 1999, Spolsky & Hult 2008), field-charting collections (Hult 2010, Hult & King 2011), collected readings (Hornberger 2012), and a book series bearing the name Educational Linguistics.

From my vantage point as faculty member at the University of Pennsylvania's Graduate School of Education and director of the world's premier program in Educational Linguistics there, I have had an extraordinary opportunity to witness, participate in and chronicle the growth of this dynamic field. I trace its conceptual origins to scholars including Dell Hymes 1966/1972 on communicative competence as individuals' knowledge and ability for appropriate language use in the communicative events in which they find themselves in any particular speech community, a competence by definition variable within individuals (from event to event), across individuals, and across speech communities; Wallace Lambert 1967 on language-based ethnic stereotypes and biases as gauged in his classic matched guise experiments; Charles Ferguson 1968 on modernization, standardization, and graphization in

language development; Paulo Freire 1970 on *conscientização* ‘political consciousness-raising’ in adult literacy; John Gumperz 1972 on verbal strategies in multilingual communication and the implications for classroom teaching and learning; Susan Philips 1972 on non-verbal communication and home-school mismatch in communicative participation structures; Einar Haugen 1973 on the curse of language used as a basis for social discrimination; Bernard Spolsky 1974 on the language barrier to education, where a child acquires a vernacular language informally and is required by the educational system to acquire a different, standard language; Frederick Erickson 1975 on gatekeeping encounters and situated social identity in an educational counseling setting; Michael Halliday 1975 on children’s language acquisition as learning how to mean; and Shirley Brice Heath 1976 on the U.S. founding fathers’ purposeful decisions to leave “language choice, change, and use” unrestrained in the new nation. (See Hornberger 2001, 2012).

Ensuing decades have brought a deepening exploration and conceptual expansion which I have characterized within six broad thematic areas of fundamental, common sense questions and concerns around language, teaching and learning. Language acquisition (and socialization) and language teaching (and assessment) represent perhaps the most enduring core concerns, but because the field arose at a time of acute awareness of educational inequality and disadvantage for ethnic minority children in the U.S., Educational Linguistics has from its very beginnings also foregrounded concerns around language diversity (and inequality) and language policy (and its implementation in classrooms). In recent decades, as the field – and the world – have become ever more globally oriented and connected through technologies of communication and fluid movements of people and their languages across borders, concerns around language ecology (and multimodality) and language identity (and minority language rights) have become ever more salient in the field (Hornberger 2012).

As the field has grown, so too has attention to these issues in China and in the Chinese diaspora, by Chinese, Chinese heritage, and non-Chinese scholars, yielding a rich and growing scholarship, of which I cite here some examples published in English. On Language Acquisition, for example, there are studies of young Chinese immigrant children acquiring biliteracy in London (Kenner 2004), Canada (Moore 2010) and Scotland (Hancock 2012). On Language Teaching, there is work on English education in China (Feng 2009, 2011), on bilingual education in a U.S. Chinatown (Guthrie 1985) and high school ESL teaching of Chinese students in the U.S. (Harklau 1994). On Language Diversity, there are classroom studies on encouraging talk in a Chinese middle school (Schoenhals 1994), on English-Chinese classroom codeswitching in Hong Kong (Lin 1996), and on multilingual classroom discourse and flexible bilingualism in Chinese complementary schools in the U.K. (Blackledge & Creese 2010). On Language Policy,

there is research on modern standard Chinese status planning and ethnic minority language writing systems (Zhou 2001), Chinese-English bilingual education in China (Hu 2008), Chinese language planning in the diaspora (Lo Bianco 2007), and Chinese heritage language education in the U.S. (Wang 2004). On Language Ecology, educational linguists have looked in China at the situation of trilingual education for ethnic minorities in border areas of Yunnan (Hu Deying 2012), language policy and illiteracy in ethnic minority communities (Zhou 2000), and English language teaching (Hu 2005), as well as at Chinese immigrant languages in Australia (Clyne & Kipp 1999). On Language Identity, there is research on English language learner identity in China (Gao 2013; Lo Bianco, Orton, & Gao, 2009), and on Chinese heritage language learner identity (Hornberger & Wang 2008) and Chinese adolescent immigrants' identity and ESL learning (McKay & Wong 1996) in the U.S., as well as studies on language maintenance and shift in Chinese communities in the U.S. (Chen 1992) and Britain (Wei 1994).

Readers will find these six themes well represented in the pages of the present volume. That such a volume exists is a welcome amplification of educational linguistics scholarship and a sign of the field's coming of age in China. I have only begun to understand the range of language learning and teaching challenges and opportunities in China through my visits and talks at Peking University and Beijing in 2007, at the 7th International Conference on Chinese Sociolinguistics, in Xining in 2010, and the First International Symposium on Educational Linguistics in China, in Shanghai in 2012.¹ Though I am, regretfully, unable to speak, read, or understand Chinese in any of its varieties, I am more than confident in the editor's vision and careful scholarship in collecting and preparing this work for you, the readers, as I am also grateful to have been included in envisioning an educational linguistics for China. Indeed, I thank Liming Yu for inviting me into a dialogue with him over the past few years, and for hosting me at the 2012 Symposium, through which I have gained a glimpse of the potential for educational linguistics to guide and shape ongoing language education policy, research, theory and practice in China.

1 I acknowledge with gratitude those who generously invited and hosted me on these visits, too many to name here, but especially Professor Wang Chunmei, Vice-Chair of the Women's Studies Center at Peking University for my 2007 visit to PKU and several other universities in Beijing; Professor Gao Yihong of Peking University, Chair of the 2010 International Conference on Chinese Sociolinguistics; and Professors Liming Yu, President of China Educational Linguistics, and Cai Jigang of Fudan University, Chair of the 2012 Educational Linguistics Symposium. I am also grateful to my students Sun Jing and Xu Lan, who have been my guides and interpreters in/on China and educational linguistics in China for many years now.

目 录

第一章	引言	俞理明	1
第二章	教育语言学综述		5
	教育语言学学科发展国外理论研究综述	夏侯富生 李 玮	5
	我国教育语言学研究综述	赖良涛	16
第三章	教育语言学学科概论		23
	教育语言学的学科内涵及研究领域	梅德明	23
	伸展与聚焦：教育语言学的研究领域	严 明	31
	教育语言学的“超学科”研究方法	胡壮麟 沈 骑	38
	教育语言学的理论基础	赖良涛	48
第四章	教育语言学实践问题研究		56
	一、教育中的语言问题	赖良涛	56
	教育研究中的四种语言学取向——兼论通向语言的教 育学之路	李政涛	57
	教材语言的性质、特点及研究意义	苏新春 杜晶晶 关俊红 郑淑花	64
	系统功能语言学与教育语篇分析	杨信彰	70
	二、语言学和教育语言学	胡壮麟	75
	语言教育学漫谈	张玉华	76
	社会语言学理论与对外汉语教学实践	吴伟平	83
	语用学对学语言的启示	何自然	91
	认知语言学对外语教学的启示	刘正光	102
	语料库语言学与中国外语教学	桂诗春 冯志伟 杨惠中 何安平 卫乃兴 李文中 梁茂成	111
	三、语言政策	沈 骑	123
	语言规划和语言政策——从定义变迁看学科发展	刘海涛	124
	中国外语规划的若干思考	李宇明	131
	关于我国外语教育规划的思考	胡文仲	138

对经济全球化背景下我国外语教育规划的再思考···戴炜栋	
王雪梅	143
关于我国外语教育规划与布局的思考·····束定芳	153
四、语言生态·····梅德明	161
语言生态学的性质、任务和研究方法·····冯广艺	162
生态语言学研究述评·····范俊军	168
语言生态的监测与评估指标体系——生态语言学应用研究	
·····肖自辉 范俊军	174
大数据时代语言生态研究·····梅德明	185
五、语言多样化·····邵军航	199
欧盟语言多元化战略对中国少数民族语言教育的启示·周晓梅	200
少数民族语言危机与语言人权问题·····范俊军	207
如何正确认识世界诸语言的统计数字·····黄长著	213
汉语方言：一体化还是多样性？·····曹志耘	218
六、汉语教学·····	224
(一) 汉语作为母语教学·····范琳	224
现代汉语课程改革的思路和目标·····邢福义 汪国胜	225
现代汉语语料库建设及深加工·靳光瑾 肖航 富丽 章云帆	228
语言类型研究与汉语教学·····徐丹	238
(二) 对外汉语教学·····高立群	243
对外汉语教学与汉语本体研究的关系·····陆俭明	244
论“对外汉语”的学科性·····潘文国	248
试论汉语作为第二语言教学的基本原则——兼论海内外汉	
语教学的学科建设·····刘珣	258
汉语国际推广的语言标准建设与竞争策略·····王建勤	269
全球汉语学习者语料库建设方案·····崔希亮 张宝林	277
七、双语教育和教学研究·····	286
(一) 汉语—少数民族语言双语教育·····戴庆厦	286
中国少数民族双语的现状与对策·····戴庆厦	287
经济转型与双语变迁——德夯村双语变迁个案分析·余金枝	291
澜沧拉祜族语言生活中的双语平衡问题···朱艳华 乔翔	295
(二) 英汉双语教学·····袁平华	306
双语教学：中国高等教育国际化的战略选择·····谈多娇	308

我国高校双语教学的定位及其教学模式的探讨·····俞理明	312
大学英语教学与双语教学的衔接：现状与思考··周 恩 丁年青	319
大学英语教学环境中依托式教学实证研究·····袁平华	327
我国高校双语教学研究十年：回顾与展望··郑大湖 戴炜华	334
八、二语言习得研究·····王初明	342
中国的二语习得研究：回顾、现状与前瞻··戴炜栋 周大军	343
外语教学三大情结与语言习得有效路径·····王初明	351
二语习得跟踪研究的三个基本问题：分类、设计与可比性 ·····文秋芳	358
母语水平对二语写作的迁移：跨语言的理据与路径 ·····王立非 文秋芳	366
应用语言学还是教育语言学？ ——对二语习得研究学科属性的思考··俞理明 袁平华	375
九、语言身份·····李晓媛	387
中国的语言与认同研究·····高一虹	388
身份理论和应用语言学研究·····李战子	392
英语学习与自我认同变化——对大学本科生的定量考察 ·····高一虹 程 英 赵 媛 周 燕	401
On Issues Concerning English and Identity Research in China ·····曲卫国	410
外语学习与认同研究在我国情境——回应曲卫国教授 ·····高一虹	431
十、语言社会化与儿童语言·····张 辉	438
语言社会化研究述评·····尹洪山 康 宁	439
儿童语言样本的分析技术·····盖笑松 杨 薇 邵 宇	445
儿童问句理解的群案与个案的比较研究····李宇明 陈前瑞	454
儿童问句系统理解与发生之比较·····李宇明 陈前瑞	461
十一、语言教师·····吴一安	469
后教学法时代在职外语教师研究取向述略·····严 明	470
外语教师研究：成果与启示·····吴一安	476
外语教师个人理论研究·····贾冠杰	487
高校外语教师职业倦怠的成因分析及对策思考····张庆宗	493
外语教育的学科属性对教师专业发展的导向·····夏纪梅	501

十二、教学法	严明	505
试论外语教学法的基础及其运用	褚孝泉	506
跨文化交际课教学内容与方法之探讨	胡文仲	513
论专门用途英语的属性与对应教学法	刘法公	521
试论立体式教材与立体式教学方法	陈坚林	527
十三、大学外语(英语)教学	俞理明	535
关于高校大学英语教学的几点思考	王守仁	537
科学定位高等外语教育、回归大学英语教学本质:从应试到应用	蔡基刚	543
高等教育国际化与大学英语教学的目标和定位		
——德国高校英语授课学位课程及其启示	束定芳	551
扩大教育开放给外语教育带来的机遇和挑战——兼论外语人才培养	张绍杰	557
关于高校英语教学若干问题的思考	程晓堂 康艳	567
教育语言学 and 我国大学英语教学的学科定位和建设	俞理明 严明	574
十四、语言测试	金艳	579
现代语言测试的理论框架	李筱菊	580
语言测试与语言教学	杨惠中	600
对标准化考试的一些反思	桂诗春	611
语言测试的社会学思考	杨惠中 桂诗春	618
十五、语言课程、教材与教学技术	陈坚林	626
大学英语教材的现状与改革——第五代教材的研发构想	陈坚林	627
多媒体、多模态学习剖析	顾曰国	637
谈Siemens的连接主义	胡壮麟	649
参考文献		659

第一章 引言

教育语言学思想的兴起、发展及在我国的前景

为了加强对教育语言学思想的介绍、传播、研究和应用，中国教育语言学会在王德春老先生的指导和支持下于2010年正式成立，隶属于中国修辞学会，加盟我们学会的既有国内众多名家，也有广大一线教师。特别值得一提的是2012年我们研究会和复旦大学外文学院以及上海外国语大学中国外语战略研究中心共同举办了“中国教育语言学学术论坛圆桌会议”，当今教育语言学著名学者、美国常春藤盟校之一宾夕法尼亚大学研究生院院长Nancy Hornberger教授也应邀参加我们这个论坛，发表了精彩的演说。我们欣喜地看到，我们这个年轻的学会正在健康成长，学术影响力正在不断扩大。我们研究会根据这样的形势，决定把国内从事语言教育的学者的研究成果汇编成册，冠名为《教育语言学在中国读本》（以下简称《读本》）。

教育语言学（Educational Linguistics）是门新兴学科，它的学科地位确立于世纪之交，但教育语言学思想可以追溯到上世纪60年代（Hornberger, 2011: 2），和应用语言学学科正式确立差不多是同一时间^①。如果说应用语言学学科的兴起是Chomsky（1957, 1959, 1965）的理论在语言学和其他相关领域里引发的一场革命的产物（Ellis 1985），那么教育语言学的思想则是来源于著名人类语言学家Dell Hymes的社会语言学思想。Chomsky认为人具有一种天生的“语言能力”（Linguistic Competence），能够产出（generate）无穷数的形式正确的话语。众所周知，Chomsky这一理论产生在上世纪50年代中到60年代中这十年期间，从60年代开始产生强大影响，在语言学及其相关领域里引发了一场乔氏革命（Chomskian Revolution），而应用语言学以及二语习得学科的确立是在60年代中到70年代初，从这时间顺序来看，乔氏革命无疑是应用语言学和二语习得学科的催生剂。因此，在相当长的一段时间里，探讨如何培养二语学习者获得这种语言能力几乎成为应用语言学和二语习得领域的时尚。只是到了上世纪的80年代，Canale & Swain（1980）的“第二语言教学和测试交际法的理论基础”论文发表后，大家才达到一个共识，把培养“交际能力”（Communicative Competence）而不是所谓的“语言能力”确定为语言教学的目标。而“交际能力”的首创者就是Hymes，他在Chomsky（1965）的语言能力理论问世的下一年，就发表了题为“On Communicative Competence”的论文（Hymes 1972^②），指出语言能力离不开社会和文化这些重要因素，并以嘲讽的口

① 应用语言学的学科地位确立可以设定为1964年国际应用语言学大会（Association Internationale Linguistique Applique, 简称ALLA）的成立，见桂诗春（2010, 164）。

② Hymes 的这篇文章首次发表时间是1966年，见Hornberger（2011）第一卷（p 2）。

物说，如果一个孩子如Chomsky所说能产出无穷数的形式正确的话语，这个孩子只能是个社会怪物（social monster）。

我国外语界应用语言学研究第一人桂诗春教授（2010）最新的重要文章把应用语言学划分为缘起、发展、变化和重新定位这四个阶段。本人受桂老的这篇文章启发，回顾教育语言学这门学科的发展历程，发现它和应用语言学一样，也经历了兴起、发展、变化和重新定位这四个阶段（俞理明 严明，2013）。其兴起和发展阶段的最为杰出的学者是首先提出“教育语言学”这个术语的Bernard Spolsky，他显然接受了Hymes的观点，在他的《教育语言学导论》（Spolsky, 1978）这本专著中这样写道：“从孩子入校和整个学业期间，教育语言学一开始就是评估交际能力……”（1978: viii）^③。到上世纪末，教育语言学经过二十多年的发展，其学科地位得到正式确立（Hornberger, 2001），毋庸置疑，这和Spolsky的贡献是分不开的。在这一时期里，Spolsky发表了一系列的著作，对教育语言学作了全面、深入、系统的阐述。特别要提的是，他主张在语言教育的研究中“从一个具体的问题入手，然后关注语言学和其他相关学科以求获得解决问题的办法。”（1978: 2）教育语言学发展的全部历史证明，这一实践导向的原则一直是开展本学科研究的根本指导思想，Spolsky不愧是教育语言学学科的创始人、开拓者和引路人。

Spolsky在2000年退休，接过并高举教育语言学这面大旗的是Nancy Hornberger教授，她使这门新兴学科发展并走向全球性研究领域（a globalizing field of study）（Hornberger, 2012）。她从Spolsky的“问题或实践导向”的思想出发，认同Halliday（2001）的观点，提出教育语言学是基于主题（theme-based）而不是基于学科（discipline-based）的一种学术活动，也就是说是一种超学科（transdisciplinary）的学术活动^④。这样，Spolsky的“问题或实践导向”的思想经Hornberger的发展，成为一种使得语言教育摆脱学科导向羁绊的有效武器。我们知道，尽管Spolsky（1978）认为“教育语言学”这个术语能更贴切表达语言教学（二语/外语）这样一个学术性活动，但他还是把教育语言学定位在应用语言学，认为它是应用语言学的一个分支。本人认为，这样的定位，从根本上来说，还是没有摆脱学科导向。Spolsky在上世纪末编著了《教育语言学简明百科全书》（Concise Encyclopedia of Educational Linguistics）（Spolsky, 1999），这是他继教育语言学开山之作《教育语言学导论》后的又一重要力作。但在应用语言学界内也有些不同声音，Davies（1999: 90）“观察了《简明教育语言学百科全书》的200多个条目，认为很难说另一本AL^⑤百科全书不会有同样的条目”。（引自桂诗春 2010: 168）本人看来，Davies的这番言论，固然有门户之见，但也客观反映教育语言学当时还不够成熟，还留有应用语言学的印记。Hornberger的贡献在于她不仅继承Spolsky的教育语言学的思想，还不断地突破他的理论，从而为教育语言学的发展开辟了一个新天地，她

③ 斜体为本文作者所加。

④ 关于超学科的概念，可以参阅《读本》第三章胡壮麟、沈骑的“教育语言学的‘超学科’研究方法”一文。

⑤ AL为“Applied Linguistics”（应用语言学）的缩写。

是教育语言学变化和重新定位的历史阶段的杰出旗手。

本人还想补充，桂老的文章（2010）引用上述Davies（1999）的那段话，似乎还在暗示教育语言学和应用语言学大同小异，无甚新意。如果Davies这段话在上世纪还有一定道理的话，那么到了今天，这样的评价对教育语言学实在是太不公了。这同时也说明国内学界对教育语言学，特别对这门学科自本世纪以来的新发展知之甚少，这是不利于我们的语言教育事业的。本人是搞外语教学的，我就从外语教育这个角度来看这个问题。我国大学英语教学学科定位在应用语言学，这从历史发展眼光来看，有一定的合理性和积极意义，但应用语言学本身存在的模糊性不能不对我国大学英语教学学科的健康发展产生负面影响（具体请参阅《读本》“大学英语教学”这一话题）。本人认为，在我国开展教育语言学研究，能帮助我们正确认识语言教育的性质，提高我们的科研能力，获得正确的工作方法，从而减少工作中的失误。

《读本》共分四章，除“引言”外，还有“教育语言学综述”、“教育语言学学科概论”和“教育语言学实践问题研究”这三章。第二章是对国内外教育语言学研究成果的全面回顾和总结，从而让读者对教育语言学发展现状有基本的了解。第三章阐述教育语言学学科性质、研究范围、研究方法和理论基础，共有四篇文章。这一部分虽然基本上是对国外教育语言学学科理论的介绍和引进，但文章中作者揉入自己的心得，呈现独到的见解，散发出中国元素。这四篇文章既不失对权威的尊重，又展示了作者不随便盲从的独立思考精神和“读百家之书、成一家之言”的才华。《读本》的重心是第四章，涉及15个话题^⑥，共计73篇文章，基本涵盖了语言教育的主要研究课题，体现了实践/问题导向这一教育语言学的学科根本性特征。第四章也是中国元素凝聚之处。虽然教育语言学在国内知之者甚少，但“涉及语言与教育之间关系的实践研究，特别是语言教学的研究却早已存在^⑦”。我们在编撰过程中注意从有关权威性刊物里收录有关领域的著名学者撰写的文章，汇集我国语言教育领域最具有代表性的优秀成果。

“教育语言学实践问题研究”部分的15个课题，既有微观层面的研究，更有中观和宏观层面的研究^⑧。据本人所知，国内外语界一直过分集中在微观层面的研究，而忽视了中观，特别是宏观层面的研究。本人感觉到，语言教育的大量问题存在在中观或宏观层面，本人这一感觉在编写“教育语言学实践问题研究”的过程中得到了印证。《读本》的15个课题中，真正算得上微观层面的似乎只有第15个话题，即“语言课程、教材与教学技术”这个话题，除此此外，话题12、13、14（教学法、大学外语、语言测试）在某种意义上也可归到微观层面研究。但是，教学法涉及教学理论，而语言测试则涉及社会效应，这两个话题在文献中常列为中观层面

⑥ 《读本》第四章的话题六汉语教学有汉语作为母语教学和对外汉语教学这两部分，话题七双语教育和教学研究分汉语—少数民族语言双语教育和英汉双语教学，如果这样算，也可以说第四章有17个话题。

⑦ 引自《读本》第二章赖良涛的“我国教育语言学研究综述”一文。

⑧ 微观研究具体指在课堂教学层面上的研究，中观研究具体指语言教学理论层面上的研究，而宏观研究具体指与语言或教育相关的学科理论研究。参见《读本》第二章夏侯富生的“教育语言学学科发展国外理论研究综述”一文。

的研究范围。^⑨大学外语教学似乎应当定位在微观层面，但它涉及高等教育国际化这个我国高等教育全局性的问题，这显然是宏观层面的研究课题。即使是“语言课程、教材与教学技术”这个最为典型的微观层面的研究问题，也可以用中观视角去审视。我们看到在这一课题下三篇文章中的一篇是胡壮麟先生的“Siemens的连接主义”，这显然是属语言教学理论的中观研究。由此看来，微、中、宏这三观是有机的统一，它们之间既相互有区别，但又有联系，有时是你中有我、我中有你，我们不当也也无法对它们彼此加以机械性的割裂。

“教育语言学实践问题研究”这部分特别注重宏观和中观层面的研究，这是《读本》的一个亮点。本部分除上述的4个话题外，其他11个课题均是宏观层面（课题1-4）和中观层面（课题5-11）的研究，我们希望这样有助于扭转国内外语界重微观轻宏观的倾向。举语言政策这一宏观层面课题为例。众所周知，Spolsky和Hornberger都一贯强调，语言政策是教育语言学的核心关注点，但外语界在很长一段时间里对这方面几乎没有什么研究。束定芳和华维芬（2009：pp 58-60）调查了外语类十本核心期刊，发现从1978年到2009年这60年内发表的5023篇研究文章中，只有一篇文章的题目是含有“政策”这一字眼的。为此，我们在第四章设立了“语言政策”这一主题，并邀请中国外语战略中心副主任沈骑博士承担此话题。“教育语言学的学科以问题导向的研究原则，决定了它的研究范围必定很广”^⑩。《读本》同时启用宏观、中观和微观三个不同视角去观察语言教育的实践问题，极大地丰富了研究内容，拓展了研究领域，这是实践教育语言学这一基本原则的结果。

我们相信《读本》将成为广大从事语言教育的学者、专家和教师一个学术交流的平台，将为教育语言学在中国传播作出应有的贡献，将为我国语言教育事业健康发展发挥作用。不仅如此，Nancy Hornberger教授一直关心《读本》的编写，并在百忙中抽出时间写了《读本》序言。我们希望，《读本》将成为一座沟通我国语言教育界与国际教育语言学学术团体的桥梁，能把教育语言学里的中国元素在国际上广泛传播。

最后，在编写《读本》过程中，我们得到国内学界同行的支持，特别是胡壮麟教授、吴一安教授、戴庆厦教授、王初明教授、金艳教授、陈坚林教授、梅德明教授、张辉教授、范琳教授、高一虹教授和高立群教授等给予我们多方面的、有效的、巨大的帮助，我的感激之情难以言表！天岸文化教育集团及其编辑团队在《读本》的策划、组编、编辑、出版印制过程中给予了大量的、不可替代的支持和帮助，一并感谢！

中国教育语言学研究会
俞理明（会长）
2014年2月27日

^⑨ 参见《读本》第二章夏侯富生“教育语言学学科发展国外理论研究综述”一文。

^⑩ 这句话引自夏侯富生“教育语言学学科发展国外理论研究综述”一文，参见《读本》第二章。