

学习共同体构建与留学生研究生学术汉语能力发展 ——基于叙事的个案研究^{*}

吴勇毅^{*} 方雯

摘要

高层次、专业型的人才培养要求加大对学术汉语（不仅仅是专门用途汉语）习得与应用的研究和实践力度。社会建构主义学习理论强调“情境”、“协作”、“会话”和“意义建构”四个要素，语言社会化理论强调语言学习者所参与的社会交往过程，这意味着学习共同体构建与学术汉语习得之间可能存在深刻的联系。本文通过详细记述一位泰国学历留学生对进入研究生学习阶段以来参与学习共同体经历的学术实践和思想感悟，具体分析构建学习共同体对其学术汉语能力（包括学术汉语写作的规范知识和书面能力，用汉语进行学术研究的思维能力和实操方法等）发展的影响，深入讨论学习者视角下学习共同体的实际意义、对学习共同体的需求以及构建和维护学习共同体的思想与行为

^{*} 吴勇毅，华东师范大学国际汉语文化学院，联络电邮：wuyongyi@hanyu.ecnu.edu.cn。（本文通讯作者）
方雯，华东师范大学国际汉语文化学院，联络电邮：miafang98@163.com。

^{*} 本文是国家社会科学基金重点项目“中文纳入‘一带一路’沿线重点国家国民教育体系研究及数据库建设”（项目编号：20AZD131）、教育部中外语言交流合作中心2020年度国际中文教育重点项目“中文纳入南美各国国民教育体系研究及数据库建设”和教育部人文社会科学研究项目“基于语料库的汉语二语会话修正及其应用研究”（项目编号19YJA740064）的阶段性成果。

要求。本文认为，学习共同体中各成员受共同学习目标的驱动而互相联结，分享汉语学术知识和研究思路，开放交流、共同学习，对学历留学生的学术汉语能力的提升有相当的促进作用。

关键词：学习共同体 学术汉语能力 学历留学生 叙事探究 个案研究

一、引言

2005 年国家汉办（现教育部中外语言交流合作中心）提出的汉语国际教育“六大转变”之一，是“推广理念从专业汉语教学向大众化、普及型、应用型转变”（许琳，2007）。根据教育部最近的数据统计，近年来来华外国留学人员中学历生越来越多，语言生减少而学历生逐渐成为留学中国的主体已是不可改变的趋势。这一现象表明世界各国急需的已经不单单是“一般地”掌握汉语听说读写技能的人才，而是“既精通汉语又有专业背景的专门人才”，是“‘汉语 + X’或‘X + 汉语’的人才”（吴勇毅，2021），汉语教学必须向培养高层次专业型人才的方向发展。汉语国际教育在新时期有新起点，2021 年 3 月教育部和国家语委发布的《国际中文教育中文水平等级标准》（2021 年 7 月 1 日起实施）为构建“国际中文教育标准体系”奠定了重要基础，这一标准体系的应用也包括了在国内进行专业教育（学历教育）的应用（吴勇毅，2020）。由此可见，以培养留学生运用汉语进行专业学习、开展课题研究、完成学术写作等能力为目标的学术汉语教学应当受到重视。

二、学术用途汉语与学习共同体

张黎（2013）梳理了现代专门用途汉语教学的形成过程，并在其《专门用途汉语教学》（张黎，2016）一书中参考了专门用途英语（ESP）中学术英语（EAP）的相关理论，对学术汉语（CAP, Chinese for Academic Purposes）下了详细的定义并作出了大致的分类¹。他认为，学术汉语教学旨在帮助学习者运用汉语从事学术活动、开展专业学习与交流等，其教学内容具体可分为专门用途学术汉语（主要指特定学科使用的词汇、语法、语篇等知识和研究及工作场所要求的交流能力）和一般用途学术汉语（指各学科学习中通用的知识和技能，例如听讲座做笔记、阅读专业文献撰写规范论文、搜索并批判性运用信

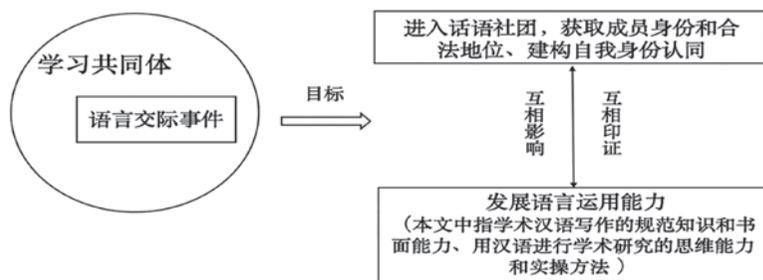
¹ 严格地讲，“学术汉语”（AC, Academic Chinese）和“学术用途的汉语”内涵应有所区别，但汉语教学界目前的研究多将两概念混用，未见有专门的术语讨论。

息、参加团队合作研究及学术讨论等综合素养)。国内学者近年来才对学术汉语有所关注,高增霞、刘福英(2016)较为系统地论述了对外汉语教学事业发展必须重视学术汉语教学,认为学术汉语的教学和研究十分迫切,并呼吁高校及时调整课程设置、加强教材开发。之后的一些研究多是以探讨教学模式(曹贤文,2017;周泉,2017)或者教材建设(高增霞、栗硕,2018)为主题,且不少都是基于需求调查与分析的(李海燕等,2020;宋乐乐,2019;周珍洁,2020)。对学术汉语具体技能的研究则主要集中于汉语学术写作(陈钰,2015;高增霞,2020;刘婷,2018),其中,陈钰(2015)基于第二语言社会化理论通过三个个案从汉语作为二语学习者的角度细致深入地阐释了他们在汉语学术写作中的身份认同发展,指出有必要加强对学习者在目的语话语社团中所参与的语言交际事件(特别是互动协商过程)的研究,为学术汉语的研究拓宽了思路。

第二语言社会化(second language socialization)理论在发展过程中,受到人类语言学理论(以 Sapier 和 Whorf 为代表)、社会文化理论(以 Lantolf 为代表)、建构主义学习理论(以 Vygotsky 为代表)等各种理论的影响,内涵不断丰富。Duff(2007)将“第二语言社会化”定义为“特定话语社团中的新手成员获得语言运用能力、成员身份及社团中的合法地位的过程。这个过程以语言交际事件为媒介,其目标是掌握语法、语用的规则;获得合适的身份、观点、意识;掌握和目的语群体的行为准则相符的行为。”不难发现,社会建构主义学习理论强调的“情境”、“协作”、“会话”和“意义建构”四个要素在第二语言社会化理论中均有体现,“语言交际事件”与语境紧密相连(Schieffelin & Ochs, 1986),学习者通过与他人的会话及协商成为“话语社团成员”,通过意义建构来发展“语言运用能力”。这些要素同时又是学习共同体理念中的关键概念,车溪(2012)在探究汉语国际教育学生教师发展时曾将学习共同体定义为“由具有相同志趣、愿景、情感等因素的学习者构成的学习团体”,“学习者在和谐、平等的学习氛围中通过交流、沟通、互助和合作,分享各种学习资源,积极反思,促进知识的内化,从而实现个体专业素养和专业能力的提升与发

展。”可以推想，构建学习共同体与促进学术汉语习得可能存在深刻的联系，这也正是本研究聚焦的问题，如图 1 所示：

图 1：研究路线



叙事探究 (narrative inquiry) 是定性研究方法的一种，非常适合用以理解和解读以个体经验为目的的研究 (Kramp, 2003)，它通过“故事”来反映人类的经验并揭示“故事”背后的“真谛” (吴勇毅, 2015)。鉴于此，本研究将叙事探究作为主要研究方法，通过详细叙述一位泰国硕士研究生 (以下以“Q”代替) 进入研究生学习阶段以来参与学习共同体经历的学术实践、内心体验和思想感悟，结合其本人对自身学术汉语能力变化的认识以及她的研究生导师和同导师同学的判断，来具体分析学习共同体构建对留学生研究生学术汉语能力发展的影响。本文观察的学术汉语能力包括学术汉语写作的规范知识和书面能力、用汉语进行学术研究的思维能力和实操方法等。

三、在学习共同体中的学术实践

Q 来自泰国，2016 年进入 H 校本科学习，就读于汉语国际教育专业，汉语水平为 HSK 六级。本科阶段各方面综合素质都较为优秀，顺利获得了在本校继续深造读研的机会，2020 年开始研究生学习，研读专业为语言学及应用语言学 (偏教学方向)。她认为自己在汉语学术能力上与同级同方向的中国学生有明显差距，但仍然希望自己在就读研究生期间能够缩小这些差距，到毕业时每一门课程的成绩都能不低于八十分 (百分制)，并且能够用汉语写好学位论文。另外，2021 年

3月《国际中文教育中文水平等级标准》发布以后，她准备参加改版后的汉语水平考试来更加明确自己的中文能力和水平。由此可见，Q无论是在一般的汉语技能学习上还是在专业的汉语能力发展上都有相当自我要求，能设定目标，并且愿意持续地朝目标努力。

（一）中外学生小组课堂报告

在回忆进入研究生阶段学习以来的情况时，Q对第一学期头一次和中国学生组成小组共同准备课堂报告（presentation）的经历印象极为深刻，这从她详细具体的叙述中可见一斑。

Q：刚刚和组员拉了一个微信群的时候，我就超级紧张，因为这个报告是一人看一篇论文然后去分析它，我完全不会的，本科的时候我们很少看论文，也根本不会分析论文，而且同组的中国同学水平都比我高很多，我害怕跟不上他们的思路给他们拖后腿……但是我心里还是想和中国同学一个组的，觉得可以提升自己，哈哈。

上文已经提到，Q在专业学习上是对自己有要求的，她的这段表述里提到“超级紧张”“害怕跟不上”“拖后腿”，说明她对完成小组汇报的短期目标具有较强的焦虑感，这种焦虑感有可能转化成动力，因为她“想”跟中国学生在一起“提升自己”，说明她有积累学术汉语知识、发展汉语研究能力的长期愿望。而这两个学习目标同时也驱动着组内另外两位中国学生的思想行为。所以，在这个学习小组形成之初，三位成员受共同任务要求和学习愿景的推动互相联结。Q对小组学习是有预先设想的：她觉得这个报告和讨论对她有不小的难度，因为她原来“很少看论文，也根本不会分析论文”，她明白自己的汉语学术水平不高，这导致她“超级紧张”；但同时她的心态是开放的，她希望可以并且准备要通过这次共同学习“提升自己”，亦即掌握一些规范的学术汉语语法、语用规则，理解汉语学术观点，体察汉语学术研究行为准则等。Q还说到她个人为更好地参与学习小组所做的努

力以及为整个小组的课堂报告所做的准备工作：

Q：后来两个同学（指同组的两位中国学生）在讨论说我们每个人都把老师布置的三篇论文看完然后来选自己要讲的文章，我就默默地看完他们写的消息说好的，也不敢说我怕论文太多太难看不懂，就一个人努力看。看论文的时候就是很难，有些是专门的理论知识我不知道，有些是我不认识的词语，必须要去网上查，我还会问我另外的中国朋友。一边看，一边把整篇文章用不同的颜色标出来，所以讨论的时候他们可能觉得看起来很乱，但是那个是帮助我自己理解用的。

这是Q受到“小组”分配的“任务要求”和不做“害群之马”的责任感的驱使，在学习小组之外下的功夫。Q的汉语能力和文献阅读能力（也是研究能力的一部分）和中国学生肯定存在差距，为了相对更平等地进入学习团体、让自己拥有更多和中国学生共享的背景知识、促进包括听和说的语言交际，Q不得不采取各种学习方法集中“攻克”手头的学术论文。借助网络查找汉语词汇（这些词汇可能是一般的词汇，更多的可能是专有名词或术语），调动已有的目的语资源（包括中国朋友）来帮助理解文章内容和句式逻辑，在阅读的基础上对论文进行个人的分析整合从而理解并记忆等等，这些方法也许是Q在平时学习中也会用到的，但是有了学习小组“迫切”的“压力”，她能够将这些方法在短时间内综合运用，而且通过这些方法得到的暂时结果能在和组内同学讨论的时候收到即时的交流反馈，进一步开启更深入的探讨，这是学习共同体形成的一个非常重要的作用。

Q：哦，我们讨论的时候，有些内容我也会提出来问他们的，但是不多，大部分是我实在搞不明白的地方。我怕自己会耽误他们时间，但在聊天的过程中，发现没有我想象的那样糟糕，最主要的是他俩没有给我压力，就算我没有什么知识能

够跟他们交流，他们也没有抱怨，而且很亲切！他们两个在讲话的时候不会把我晾在一边，而且我能感觉到他们会把有些话讲的简单，让我听懂。正式报告之前，我们微信上还有见面讨论了好几次，我基本不主动发言，一般是他们问我的想法，对论文的理解还有报告的流程什么的，然后我才回答。我给自己的定位就是观察者，看他们是怎么看论文，然后分析论文再组织报告，跟着他们的思路走，有的时候他们说的句子也会不明白的，可能因为是写论文的格式。以前本科的时候，我们上课也要做报告，但是是为了锻炼我们的口语水平，不太严肃的，而且一般是以我为主导，因为我的汉语水平已经算是朋友里比较高的了，但我自己需要更优秀的人带我前进。这一次小组学习，在学术知识方面他们给了我很多启发，我也觉得自己被他们的努力“逼着”学习了，体验到了以前和外国人一起学习时没有感受过的头脑风暴，挺好的。慢慢我也会主动提出一些想法，虽然都还是请教他们的感觉，但是我可以去那样思考，我自己就挺满意的。而且我是泰国人，我学汉语，我可以在讲教学论文的时候联系我自己的经历，我也可以说泰国的情况，我自己讲得清，还能让他们不觉得无聊。

这段叙述体现了 Q 对这一次共同学习的积极感受。尽管 Q 作为汉语二语者在与和汉语母语者组成的学习共同体中由于语言能力、研究能力、社团文化上的差别而常常处于不对等的位置，而且这种不平等关系对于二语者来说常常是一个突显的、预置的“挑战”，但良性的学习共同体能够驱使（“逼着”）成员为了共同的目标努力奋斗，通过成员之间知识的、逻辑的、实际操作的各种“头脑风暴”推动整个团体共同“前进”。倘若共同体中每一位成员都能为了减缓“不平等”并积极用目的语开展包容性的“互动协商”（比如母语者主动容纳和邀请二语者发言，调整自己的话语，“把有些话讲的简单”来降低理解门槛，保持对“不无聊”信息的期待；二语者主动意识到并联系自己

的“社团外来者”身份来阅读学术信息，并利用这种独特的、个人的专业背景提出想法分享研究领域相关的知识和研究思路），那么中外学生在共同体中使用相对正式的学术汉语表达讨论专业理论、写作逻辑、研究评价，和谐地、平等地（在最大程度上）合作交流、互助沟通，分享各种学习资源，可能成为对留学生的学术汉语能力向上发展的有效保证。

另外，Q 的体验也表明留学生在学术汉语的社会化过程中会经历复杂、艰辛的挣扎（陈钰，2015），他们进入学习共同体的早期有可能会主动或被动地待在话语社团的边缘位置做一个“观察者”，跟随中国学生的思路，观看、聆听中国学生把握专业研究、剖析论文结构、组织阅读汇报的学术交流和实践。不能说“在一旁观看”的策略一定没有效果，但研究是“做出来”的：对某个观点的看法需要不同视角的观照，对实验设计和结果需要批判性的衡量，对专业的词句表达和语用篇章需要反复的使用锤炼，对课题发现和探索需要有章法的多次实操，这些“做”的过程里，在学术共同体中的留学生可以频繁地开启或进入“会话”机会，每一次互动协商都在学术情境下，所有的语言交际事件都在推动“建构意义”。留学生能够在辛酸和喜悦中逐渐“提高语言运用能力”、“获得合适的身份、观点、意识”、“掌握和目的语群体的行为准则相符的行为”（Duff, 2007）。

进入研究生第二学期后，Q 和中国学生的小组学习活动并没有中止，她在学习共同体中的行为有了明显的变化，专业素养和专业能力也在不断发展：不仅 Q 本人感受到了这一点，和她同组的成员也表示她在小组讨论时主动说话的次数变多了，而且提到的问题有不少是中国同学自己也感到疑惑却先入为主地认为以 Q 的思维能力也许不能意识到的；相比上学期，Q 的课堂报告后教师的即时反馈更为积极，而且也实际地体现在了给出的平时成绩上（从 85 分到 88 分）。

Q：上个学期我们做了三次报告，一直是我们一样的同学。这个学期虽然换了一个同学，但我的感觉还是比较熟悉自在的。而且这个学期我们不是看论文，是看书，我在做 PPT 的

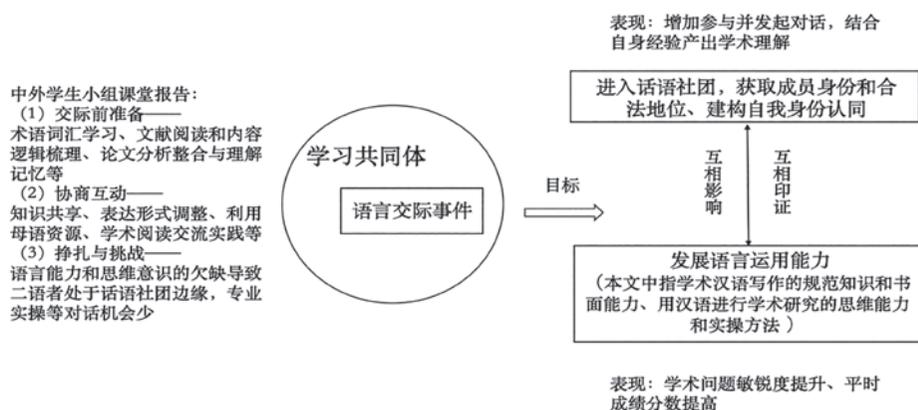
时候就有更多的自由，不会受到论文格式的限制，论文写引言、研究方法、研究结果，我就一引言二研究方法这样的来讲，现在我会看完以后按照自己的想法重新概括归纳再做成PPT。有了自己比较明确的想法以后再去跟组员讨论，他们会向我提出问题，然后我可以做一点解释。相比于只是在旁边默默听，我说话也越来越多了。上课真的做报告的时候主要也不会害怕发音有没有错，而是去听老师对我的思路的评价。虽然每一次做完报告以后，我也不太会再回过头去看什么的，因为我太懒了，不想去回顾那么难的东西，但是做新的讨论的时候我会去翻一翻旧的论文，在讨论的时候也会突然想到之前哪一次说过的知识还有相似的做法等等，算是有一点“研究”的感觉吧。

经过了和组员同学一学期的相处熟悉以及三次课堂报告，Q对共同学习的形式更加“自在”了，她开始脱离对论文、对中国学生的“模仿”和“限制”转而“自由发挥”——阅读完文献之后她会自觉进行理解、概括、归纳，用自己的话形成输出（做成PPT来反映思路），并且准备好回应中国同学的问题；在小组讨论时，她不是“默默听”，而是发言越来越多，对话语社团的融入更为深刻；正式汇报时，她的注意力也从相对表层的一般语言表现转移到了深层次的语逻辑组织和专业思维；每一次的小组学习都真正地对她产生了效果，知识和行为模式“突然”出现在她的脑海里说明了她对这些内容的内化、吸收和储存。在学习共同体中的“互动协商”促进了留学生学术汉语能力的提升，能力的提升又反过来鼓励了留学生成员更多、更主动参与“有意义的对话”，学习效益便能逐步累加。

与此同时，Q提到的因为所学内容太难而“不想回顾”确实是一个问题。反思的重要性是不言而喻的，无论是即时还是延时的反思都对新知纳入和旧知改造有不可替代的作用：通过反思，学习者可以将接触到的新信息吸收并整合到原有的图式（新信息可以包括专业知识也可以包括汉语研究思维），也可以调整认知结构以容纳新信息——

同化和顺应 (Piaget, 1970 著 / 1981 译), 让学习者已有的知识结构与新知识像枝条一样相连并发展起来, 这都需要反思。如果共同体成员个体缺乏反思的主动性, 那么其他成员可以主动帮助和鼓励, 也可以定期开展阶段总结与回顾的小组活动, 借由团体的反思行为来带动和激发个体的反思实践, 实现 Dewey (1961 著 / 2001 译) 所说的“生长”——“不是从外面回到活动的东西, 而是活动自己做的东西”。

图 2: 小组报告形式的学习共同体



从以上的实际案例, 我们能够发现构建学习共同体对学历留学生的学术汉语能力的发展有相当的促进作用 (如图 2 所示)。但对学习共同体形成和运行的探究还需要考虑教师的因素, 教师是中外学生专业学习的帮助者、引导者, 是学习任务的布置者, 也可以是学习小组的分配者, 从某种程度上说, 教师也是学习共同体的一个成员。

(二) 有教师指导的学习共同体

以下 Q 讲到的老师是她的研究生导师, 第一学期开设的一门课程是面向同专业的所有研一学生 (包括中外同学), 第二学期开设了两门课程, 一门课程情况同上, 另一门课程是导师和自己指导的学生的专业研读课。

Q: 我跟老师见面基本就是平时上课的时候, 还有其他很多

同学。上课的时候，除了老师布置的小组准备 pre 以外，我平时也会录音，因为我上课一边听讲一边写笔记会有漏洞的地方，其实也可以在课堂上直接问，但我怕耽误别的同学，所以就采取了这样的方法。这个学期，我有一门课是和我相同导师的同学两个人和导师上课，她是中国学生，“学霸”类型的，我就更加不太敢问一些问题，会浪费上课的时间吧。但是我感觉会从她和老师那里学到很多，所以录音就更重要了，我会自己回家之后做作业或者看书的时候对应着来听，主要是听课上没有理解到的地方。当然了，老师他们讨论的时候也常常会主动给我说话的机会，会联系我学汉语还有本科的学习经历，还会问我关于泰语啊泰国当地学汉语之类的问题，所以完全不会有因为自己水平不高被嫌弃或者被孤立的感受。

“怕耽误其他同学”而“不敢问问题”始终是 Q 在集体，尤其是包含人员较多的集体中的一个学习心理与行为上的挣扎表现，对于留学生本人、留学生的中国与其他国家的同学、留学生的导师、专业里的其他任教老师等来说，这都是非常需要引起重视的。在专业发展上，Q 是有较强目标意识和自我驱动力的学生，她会主动采取录音并在课后有侧重点回听的学习策略来消理解、吸收巩固课堂学习的重难点。但这样“自卑”的心态倘若长期得不到改善，学习者总是要在课外多花大力气来填补本可以在课内快速解决的“坑”，学习效率必定持续低下，还有可能导致学习动力没有这么强的学生“得过且过”甚至“自我放弃”。而且，这样的行为阻碍了有效的“语言交际”，二语学习者的所作所为完全不符合“目的语群体的行为准则”，他们很难从“话语社团中的新手成员”成长起来并获得稳定的、合法的身份认同。共同体的其他成员，尤其是教师，则应该关注这一现象，创设条件“主动给予发言的机会”、“联系学习者切身的专业经历”，从情感和认知两方面都将学习者纳入共同体氛围中，促成对话的发生并引导意义的正向构建。除此以外，教师的知识储备远远大于学生、学术

视野和研究思维也更广阔开放，还能为学习共同体的成员提供强有力的信息刺激：

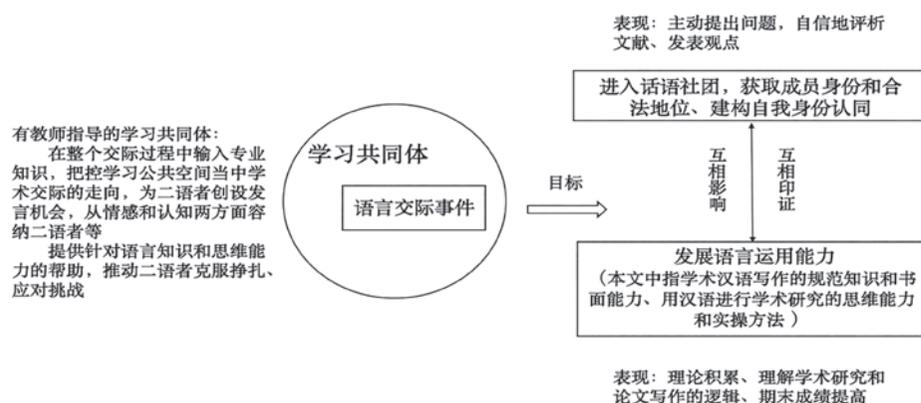
Q：而且老师讲书上的内容，不是顾自己读下去，书上怎么写他就照着讲一遍就结束了，他会挑出重点然后用他的话来解释，还有很多实际的例子，跟他的经历还有我们的经历相结合，也会说书上有问题，告诉我们他的理解。我就越来越明白怎么看书看论文，因为我本科的时候只想“能够在知网上的都是好文章”，后来发现不是，然后慢慢知道怎么搜索能找到好的论文，读了研究生才知道哪些杂志是重要的，也学到了怎么判断文章的内容，怎么从一篇文章找到其他文章来参考等等，这应该是很大的改变吧。

从“搞研究做文章”最基础的“常识”（比如确定有针对性的专业文献来源、怎样在知网等搜索引擎上筛选寻找高质量的研究论文、如何定位相关文献等），到技能和思维层面的实践（比如“怎么看书看文章”、“判断文章的内容”、“抱着谨慎的态度读书”等），教师是相对权威的一方，能够很有技巧地、恰如其分地给学习者做指导，以身作则地为学习者做示范。

Q：虽然在有老师的场合里，我更多体会到的是专业知识的积累，学到了很多研究领域里的理论啊学说啊，但是老师也会零散地讲我自己做研究的时候要怎么选、有了题目怎么做研究设计、还有写论文的时候要注意的地方，我觉得我的汉语水平肯定是比本科的时候提高了的，在平时的文章评析活动里也会积极思考、能够运用汉语提出问题并且试着解决，思维能力有所提升。具体怎么做研究和写论文，我觉得还是要靠我自己真的去做，现在我知道了可以怎么去做，比以前有很大的进步，我的期末分数比上学期高了哈哈。

有经验的教师既可以通过调整自己的语言将理论学说、行为规范等专业知识输入给学生，又可以把控学习小组在公共空间当中对这些知识交流讨论的走向，同时保持着在学习共同体之内和共同体之上的视角，能够抛出“会话”的话题、维护并推动“互动协商”的进程。这对于汉语作为二语学习者个体学术素养和研究能力的提升有正面的影响（见图3）。

图3：有教师指导的学习共同体



（三）学习共同体构建促进持续对话和主动反思

以上的阐述具体展现了学习共同体如何促进Q学术汉语能力的发展：共同体中各成员受共同学习目标的驱动互相联结，开放交流，分享汉语学术知识、拓展专业研究思路，助推留学生进入话语社团、获得话语身份，教师的指导能够促进留学生建立合法地位、提高语言能力的发展进程。而Q对学习共同体的需求表达和情感评价则体现了构建学习共同体对于保持语言交际事件高频发生与推动二语者主动反思以发展学术汉语能力、巩固社团身份认同的作用。

Q：我不喜欢和外国同学一起，呃……我是说读研究生以来，这和本科的时候不一样。本科的时候，我们是留学生班级，大家的年龄都差不多，汉语水平也有挺大差别的，像我们班是（HSK）三级到六级都有的，小组作业也不是很专业

的，我和我的朋友们就常常是各自发表意见，然后大家一起讨论，综合起来。我感觉就很轻松的，互相也可以弥补一些知识。但是读研究生了以后，我现在一共能见到面的外国同学是四个，我年纪是最小的，我感觉我们是互相不信任的，最主要的是有些人根本是不听对方的，一起学习就好像在吵架一样，学术知识、学术能力没有提高，提高的只有高血压。我提出我的想法的时候，他们也不太听，会直接打断我说话，然后就讲“我觉得怎么怎么样……”比如说，一个同学说他自己读了很多书，但是还是不明白要做什么，我跟他可以说可以从简单的书开始读，就会慢慢积累到了，他不信，他说我的方法是错误的，应该要从难的开始读才会变得更厉害。可能因为都是成年人，每个人都觉得自己最厉害、汉语也最好，也不听别人的意见、不愿意承认自己的不足、不愿意沟通，聊作业也会有一种竞争的感觉，所以目前我是没有能聊学习的外国同学的。

在这段叙述里，Q提到了她本科阶段和研究生阶段不同的学习经历，表明了她读研阶段“不喜欢和外国同学一起”的立场。“互相不信任”、“学习像吵架”说明学习者跟其他外国学生在一起的情感体验十分糟糕，“不听他人意见”、“不愿承认不足”、“不愿沟通”说明协作、会话等对意义构建具有推动性作用的重要过程无法进行，“直接打断说话”、“竞争”式地给予其他人负面评价说明学习者所处的学习氛围失衡、不协调、更谈不上“轻松”，这些经验都给Q留下了深刻的消极印象，让她对此种类型的一起学习、讨论十分失望。

为了促进学习共同体的形成并维持和推动其健康运行，Q的经验中有一个关键的问题，即个体和共同体的互动关系。在共同体内部，所有个体都需要持续地处在“一对多”的“协作”和“会话”当中，都需要把自己的知识经验放置在公共的空间里以经受共同观照，这既是出于个人汉语水平、专业知识、学习理念、认知风格等的独特性，也是出于学习共同体产生创造的内在要求。正如商利民（2005）指

出，“分享(资源、技术、经验、价值观等)”和“合作”是学习共同体的“核心精神”。这要求共同体成员开放自己，“发表意见”、“一起讨论”以接收新知，“直面不足”、平等沟通以促发反思、打破思维惯性，真正让共同体发挥助推“意义构建”、提升与发展个体学术素养和专业能力的作用。出来进入共同体后所需做出的努力，Q还谈到了她对共同体的需求和期待。

Q: 我觉得和几个同学有固定的组合一起学习还是很必要的，但是不能只有同水平的人或者只有外国人来讨论学习，这样会产生误导。我更希望加入一些有比我水平更高的人、中外学生混合的共同体，一方面可以趁机发现其他国家留学生的问题，同时反思自己，这样能够使自己进步更快……和水平高的同学一起讨论会促使自己成长，我会感觉到压力然后“逼”自己去看论文去努力思考，还可以观察学习他们提到的知识、他们说的话、他们思考问题的思路，学术能力得到提升，而且我觉得到现在来看，我的判断能力、梳理问题的能力、总结排序的能力也都有进步的。反过来讲，我的这些水平提高了以后，我进行讨论的时候也不再那么紧张了，而且还能把自己的知识跟别人交流、交换知识，这样更好玩。水平相近的人选择在一起，就不会有什么进步吧……。

可以看到，Q能够意识到自己作为留学生群体的一员，这一身份被她视作自我反思的契机——她可以把其他留学生同学当作是“镜子”，与自身已有水平对照，发现短处并及时、主动地自我排查，克服一部分不那么“汉语”的问题。另外，Q希望与比自己水平更高的同学共同学习，将“压力”转化为“动力”鞭策自己阅读文献、深入分析，并且以“观察者”的视角提取专业词汇、研究思维，逐步提升学术能力。更重要的，Q将提高学术水平和更自在、高效地参与共同学习相链接，形成了良性循环，让个体与共同体的发展进入了互通的轨道。由此，她认为她的判断、梳理、排序、总结等各方面研究能力

都有进步。然而，Q所讲的跟“水平相近”同学在一个共同体里，可能“不会有进步”的观点或有偏颇，因为面对压力时个体的心理和行为反应都是有差异的，并非人人都会和Q一样选择迎难而上、挑战并超越自我，部分学生可能更适应“同质”的学习环境；所谓“水平相近”多数情况下指的是综合素质差距不大，但每位成员必然会各有所长或者各有所好，他们发出的声音仍然是各不相同的，通过平等、和谐的“协商”互动，量变会引起质变，进步的可能性始终是存在的。除了对学习共同体的成员预期以外，Q还讲述了自己对组建共同体的外在的助推力量的看法。

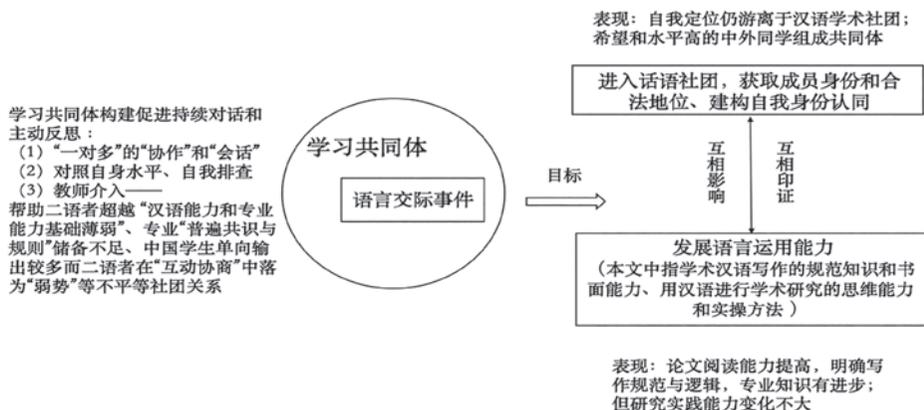
Q：还有一个我自己的问题，我是不太想被太多人关注的，唉其实最好是不要关注我，所以我在人多的时候会更舒服。但是我知道，少一些人，比如两三个人，一起学习啊讨论啊对我是更有帮助的……所以我可能会更希望有老师或者另外的力量来推动我去形成一个学习小组，我很愿意去分享去互相学习，不过我不太会主动去提出这个事。而且，这样的小组应该要长时间地坚持，否则就没有更大的效果了。就我自己的经验来看，刚开始和我的同学因为关系不熟，所以其实为了做报告讨论之后也会自己做自己的事，我心底里还是没有觉得和他们有什么靠近的，他们人是很好，可是我还是不太会研究的外国人，水平还是差很多。我的汉语能力，尤其是阅读论文的能力是有很大的提高，我能读懂以前觉得很难的东西了，我也慢慢知道写作规范和背后的逻辑了，专业知识上也有进步，因为我本来就是空瓶子所以能装很多吧，哈哈哈哈哈，但真正提到自己做论文的研究能力的话，我觉得其实没有提高那么多，我都不知道毕业论文怎么办，因为我做的主要还是看论文然后做分析，我自己去发现问题还有发现了问题以后要用什么方法怎么做这方面还是没有什么进步，当然这个更多得靠我自己，别人也没有办法帮的。但是如果老师可以多几次小组活动，和一样的人一起，可能会好一些。

Q 目前对自己的定位是“不太会研究的外国人”，即使她已经有不少和研究生同学（包括中国学生和留学生）共同进行学术讨论和学术报告的经验。根据陈钰（2015）的研究，留学生同学与学术汉语社团中的中国同学之间存在不平等的社会关系，一是表现在“汉语能力、专业能力的差距上”，二是表现在老师没有提供“足够的显性和合适的支架”帮助留学生了解专业“普遍共识与规则”，导致共同体成员身处“情境”的背景信息不平等、在“互动协商”中落为“弱势”，三是表现在留学生的学术汉语社会化过程中几乎是中国学生单向输出影响。为了克服这种不平等关系，促进共同体内部对话和个体反思，共同体内外都需要教师的介入。

首先，教师能够为留学生同学给予最标准的汉语研究“常识”和最具针对性、恰到好处的学术建议，为他们填补“知识库”和“能力库”，让他们能在“互动协商”的过程中找到自己的方向、说出自己的话，迈出成为目的语社团内的、仍有个人特色的成员的步伐。第二，由于 Q 个人的性格特点，虽然她有明确的专业发展目标，但是主动靠近和融入目的语社团对她来说是很大的困难，这时如果有“老师”等外界力量介入来推动她去进入学习团体、增加她参与学术汉语交际事件的事件（比如要求分组进行课堂报告），能够将她对自己“更有帮助”的念头落到实处，真的产生帮助。第三，学术研究需要大量亲身实践（比如规范写作要靠多练笔、各个研究环节都要靠实际操作来强化记忆并内化专业习惯等），“长时间坚持”和教师的指导（也包括 Q 提到的适当多布置一些同小组的学术活动）都是必不可少的。教师介入为留学生输入开启和维持对话所需的背景信息、推动留学生持续性处于对话之中，并通过指导留学生学术实践促进反思。

总的来说，为了更好地提升与发展留学生研究生的学术汉语能力，从他们对学习共同体切切实实、具体而微的想法出发是可取的，但同时也不能因此轻视教师介入的影响，只有以学习为中心才能真正构建出高效的学习共同体、保证学习的良性循环。本小节对构建学习共同体促进学历留学生学术汉语能力发展的论述可简要表示为图 4。

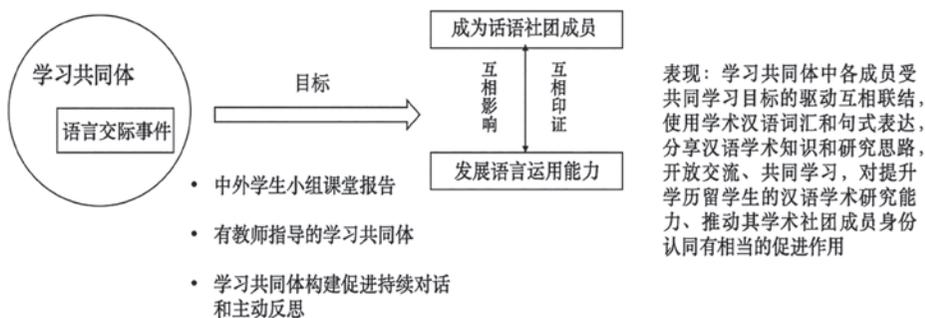
图 4：学习共同体促进对话和反思



四、结语

从来自泰国的留学生 Q 的事例中可以发现，通过构建学习共同体——成员情感上相互信任、心理上自信平等、态度上积极努力，受相同学习目标（包括短期和长期）驱动，每个个体都在严肃认真的学术语境中尝试使用专业汉语词汇和书面句式表达、分享汉语学术知识和研究思路，互帮互助、沟通合作，并且在专业教师的帮助、鼓励和指导之下，实现意义建构、发展“语言运用能力”——学历留学生能够逐步地获得“目的语社团成员”身份（包括自我认同和外界定位），提升汉语学术研究能力（包括学术汉语写作的规范知识和书面能力，用汉语进行学术研究的思维能力和实操方法等），尽管学习过程并不轻松（常常是“悲喜”交织的）。借助第二语言社会化理论，可以比较清晰地发现学习共同体对留学生研究生学术汉语能力发展的作用：

图 5：学习共同体的作用



本文仅仅是对学习共同体与留学生研究生的学术汉语能力发展这一深刻话题进行的初步考察，仍有许多研究空间有待开发，比如学术汉语能力自身如何提高进步；情感因素如何影响学习共同体的运行并进一步影响留学生的汉语学术发展，尤其是一些“关键事件”往往伴随着强烈的情感和认知变化；另外，本文的研究对象 Q 自本科起即在中国的学术环境里学习，对用汉语思维进行学术活动和研究没有太多母语学术习惯的干扰，但对于已有专业研究经验而来华学习的硕士生，母语和母语文化，以及母语学术能力的影响则不容忽略。因此，如何帮助汉语作为二语的学习者构建真正符合他们专业发展需求的汉语学习共同体还需要有更多的探索。

参考文献

- 曹贤文 (2017): 试论大学公共汉语教学的目标、内容和方法, 《对外汉语教学与研究》, 10-16。
- 车溪 (2012): 《论学习共同体对汉语国际教育学生教师发展的影响》, 北京, 北京大学硕士论文。
- 陈钰 (2015): 《第二语言学习者在汉语学术写作中的身份认同发展》, 上海, 华东师范大学博士论文。
- Dewey, J. 著, 王承绪译 (2001): 《民主主义与教育》, 北京, 人民教育出版社。
- 高增霞 (2020): 留学生研究生汉语学术论文写作需求及能力调查, 《云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)》, 18(6), 68-75。
- 高增霞、栗硕 (2018): 学术汉语写作教材建设刍议, 《云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)》, 16(6), 12-21。
- 高增霞、刘福英 (2016): 论学术汉语在对外汉语教学中的重要性, 《云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)》, 14(2), 44-51。
- 李海燕、张文贤和辛平 (2020): 本科留学生学术汉语写作课需求调查与课程建设——以北京大学本科留学生学术汉语写作通选课为例, 《国际汉语教育 (中英文)》, 5(1), 51-60。
- 刘婷 (2018): 《汉语国际教育专业留学生硕士学位论文文献综述研究》, 上海, 华东师范大学硕士论文。
- Piaget, J. 著, 王宪钊译 (1981): 《发生认识论原理》, 北京, 商务印书馆。
- 商利民 (2005): 《教师专业学习共同体研究》, 广州, 华南师范大学硕士论文。
- 宋乐乐 (2019): 《基于需求分析的学术汉语教材研究》, 北京, 北京外国语大学硕士论文。
- 吴勇毅 (2015): 关于教师与教师发展研究, 《国际汉语教学研究》, 3, 4-8。
- 吴勇毅 (2020): 国际中文教育“十四五”展望, 《国际汉语教学研究》, 4, 9-15。
- 吴勇毅 (2021): 汉语母语国的担当和责任——《国际中文教育中文水平等级标准》制定的意义, 《国际汉语教学研究》, 1, 18-20。
- 许琳 (2007): 汉语国际推广的形势和任务, 《世界汉语教学》, 2, 106-110。
- 张黎 (2013): 现代专门用途汉语教学的形成, 《国际汉语教育》, 2, 99-107+180-181。
- 张黎 (2016): 《专门用途汉语教学》, 北京, 北京语言大学出版社。
- 周泉 (2017): 学术汉语: “一带一路”背景下汉语国际教育的新发展, 《中国职业技术教育》, 26, 10-13+22。
- 周珍洁 (2020): 《留学生学术汉语课程需求调查与分析》, 昆明, 云南师范大学硕士论文。
- Duff, P. (2007). Problematising academic discourse socialisation. In H. Marriott, T. Moore, & R. Spence-Brown (Eds.), *Learning discourses and the discourses of learning* (pp. 01.1-01.18). Monash University ePress.
- Kramp, M. K. (2003). Exploring life and experience through narrative inquiry. In K. B. deMarrais, & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 103-121). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (Eds.). (1986). *Language socialization across cultures*, Cambridge University Press.

The Construction of Learning Community and the Development of International Postgraduates' Academic Chinese Proficiency —— A Case Study Based on Narrative

WU, Yongyi* FANG, Wen

Abstract

The training of high-level and professional talents requires more research and practice on the acquisition and application of CAP (Chinese for academic purposes). Social Constructivism learning theory emphasises 'situation', 'collaboration', 'conversation' and 'meaning construction', meanwhile, Second Language Socialisation theory emphasises the social communication process in which language learners participate. It means that there may be a deep connection between learning community establishment and CAP acquisition. This paper records an account of a postgraduate student from Thailand participating in a learning community after her undergraduate study. Based on her academic practice and deep thought, the research analysed how learning community can have an influence on the development of academic Chinese proficiency (including Chinese academic writing norm and writing ability, thinking and practical ability in Chinese academic research, etc.). The significance of learning community in the eyes of learners, the needs of establishing learning community and the requirements of building and maintaining learning community are also discussed in depth. This paper argues that members of learning community, driven by the common learning goal, are connected with each other. The sharing of Chinese academic knowledge and research ideas, open communication and joint learning can promote academic Chinese proficiency of foreign students.

Keywords: learning community, academic Chinese proficiency, educated international students, case study

*WU, Yongyi, School of International Chinese Studies, East China Normal University, China. (corresponding author)

FANG, Wen, School of International Chinese Studies, East China Normal University, China.