

《外国留学生工作研究》

2016 年第 3 期(总第 103 期)

目 录

【“一带一路”与来华留学教育】

- 浅谈“一带一路”战略与汉语国际教育策略 东华大学 柯玲(1)
- “一带一路”国家来华留学中医高层次人才培养模式探索
——以中医临床硕士研究生培养为视角
..... 北京中医药大学 王婷婷 张立平 朱爽 赵琛(7)
- “一带一路”战略构想下留学生“订单式”培养模式探讨
..... 哈尔滨工业大学 孟晓利(12)
- “一带一路”背景下校企合作存在的问题和解决途径
——以北京交通大学为例 北京交通大学 张放(17)

【留学生教学工作研究】

- 来华留学预科教育制度、模式与学位教育衔接研究
..... 同济大学 张林华(22)
- 对外汉语预科研究生强化班教学模式研究
——以华南理工大学为例
..... 华南理工大学 何继军 罗长江(31)
- 汉语教师反思意识与专业发展研究 武汉大学 熊莉(40)

- 多元文化背景下的中国文化教学现状与对策
..... 中国石油大学(华东) 张袁月(46)
- 浅析文化差异对对外汉语教学的影响及对策
..... 河北大学 尹冠儒 牛力(52)

【留学生教育发展研究】

- 江苏省外国留学生生源国国情研究报告
..... 南京航空航天大学 何宁(56)
- 来华留学教育与中外合作办学一体化培养模式研究
..... 福建农林大学 吴林 雷好(68)
- 留学生教育可持续发展模式探讨
——以东华大学为例
..... 东华大学 吴小军 严新锋(77)

【留学生跨文化适应研究】

- 西方留学生教育的跨文化适应模式理论述评
..... 德国柏林洪堡大学 陈正(81)
- 来华学历留学生跨文化适应的标准和教育模型探索
——基于“ERG”需要理论的视角
..... 北京语言大学 黄展(91)
- 蒙古国来华留学生社会文化适应研究
..... 内蒙古师范大学 张瑞芳 杨伊生(97)

浅谈“一带一路”战略与汉语国际教育策略

东华大学 柯玲

一、研究背景：“一带一路”引发汉语国际教育再反思

自2013年习近平总书记提出沿线国家共同建设“丝绸之路经济带”，和21世纪“海上丝绸之路”的伟大构想以来，“一带一路”迅速成为热词，国内外经济学家、管理精英以及文化学者都对其予以密切关注。2015年，我国同“一带一路”沿线国家进出口贸易总额近1万亿美元，我国同沿线65个国家中投资49个国家，共计150亿美元，同比增长18%。^①人们对一带一路战略前景充满信心。

汉语国际教育是我国的改革开放和经济全球化而兴起的新兴专业，“一带一路”战略引发了人们对汉语国际教育的再度深入思考，国内诸多专家学者对“一带一路”战略对我国的国际教育的特殊意义以及重要发展契机展开了分析和研究。相关论文也不断出现于网络及报章杂志。

如田尤佳的《“一带一路”背景下我国语言政策思考》站在国家语言政策的高度，对“一带一路”背景下我国语言政策进行反思，着重探讨“关键语言”政策和对外汉语政策两个方面，并对政策的制定提出了建议。^②

何亮的《“一带一路”需要国际汉语人才》分别从基本交际型、具有专业特点的复合型以及了解中国文化、精通中文三个层次分析了一带一路国家的汉语人才需求^③。

周倩的《“一带一路”视野下的东南亚汉语推广市场分析》重点关注东南亚这一我国政治、经贸、文化交往的重要区域，认为除了加大传统的经贸合作力度之外，更应该充分发挥这一地区汉字文化圈优势，加强语言文化交流“软”项目建设。如何进一步采取有效措施，挖掘东南亚汉语推广市场应成为推进“一带一路”战略规划的重要内容^④。

刘君的《“一带一路文化共同体”与汉语国际教育》则提出了：借助其国际文化交流的巨大优势，按照求同存异、文化自觉的原则，通过孔子学院布点、当代中国文化宣介、开放式信息技术应用等手段，汉语国际教育有助于粘合多元文化，搭建起一条高效的组织文化走廊，

① 张莱楠，《“一带一路”：重构全球经贸大循环》，《华夏时报》2016年03月18日。

② 田尤佳，《“一带一路”背景下我国语言政策思考》，<http://www.cnki.net/kcms/detail/11.3173.G4.20160202.1515.526.html>, 2016-02-02 15:15:14

③ 何亮，《“一带一路”需要国际汉语人才》，《中国社会科学报》2016年02月02日。

④ 周倩，《“一带一路”视野下的东南亚汉语推广市场分析》，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》2015年05期。

推动“一带一路文化共同体”早日成熟的大胆设想。^①

“一带一路”是一个气势恢宏的战略,研究正向纵深发展。有学者指出“一带一路”有望构筑全球经济贸易新的大循环,成为继大西洋、太平洋之后的第三大经济发展空间^②。汉语国际教育既是我国高等教育中高度涉外的一个新兴专业,也正是“一带一路”建设战略决策的前沿和基础问题。

我们认为,时代和国家战略对汉语国际教育专业提出新的历史使命和专业内涵。汉语国际教育不得不高度重视“一带一路”带来的新的发展契机和新的专业生存拓展空间。“一带一路”战略举措重点落实在“五通”,即政策沟通、设施联通、贸易畅通、货币流通、民心相通,而汉语国际教育的基本目标也正在于培养各类“通事”,在相当长一段时间内,“一带一路”沿线国家包括汉语的双语人才将成为紧俏。当然,从国家战略到汉语国际教育的具体策略,我们不得不进行过细的分析研究。这样方能使我们的策略更具有针对性。

目前的汉语国际教育中的来华留学生大致可以分为两类:一类是基础通用型,一类是专业复合型。包括来华汉语进修生、校际交流生、汉语国际教育及汉语言本科在内的基础通用型人才的培养,则可以适度调整专业内涵、培养模式、培养目标,着力突出其“通”之特质。只有内外结合,既专且通,汉语国际教育方能较好地助跑“一带一路”的战略实施。专业复合型留学中包括汉语国际教育硕士、以及与中国学生一同修业的专业留学生。契合“一带一路”沿线国家特色的专业复合型人才,应突出其“专”之特性。本文主要关注基础通用型来华留学生的汉语国际教育问题,专业复合型汉语国际教育人才的培养将另文撰述。

二、“一带一路”是基础通用型汉语学习者的主要生源地

根据教育部最新的数据发布,2015年,来自亚洲和非洲的生源分别达到240154和49792人,同比增长6.5%和19.4%。数据显示,留学生生源地覆盖范围稳定,“一带一路”沿线国家成为来华留学发力点。前10位生源国中,依次为韩国、美国、泰国、印度、俄罗斯、巴基斯坦、日本、哈萨克斯坦、印度尼西亚和法国。其中除美国以外均为“一带一路”沿线国家或延伸地区。

前10位生源国中,增速最快的也是“一带一路”国家。韩国、印度、巴基斯坦和哈萨克斯坦4国生源数均有所增长,其中印度、巴基斯坦和哈萨克斯坦同比增长均超过10%。来自亚洲和非洲的生源较上一年分别有6.5%和19.47%的增幅。

在近40万名来华留学生中,2015年非学历生总数212836人,虽然与2014年的212600人相比,只增加了236人,增加了约1%,但非学历生的规模仍然占了53.53%,高于同期的学历生,如果加上专业生中的汉语言和汉语国际教育专业的本科生,规模悬殊无疑会更大。之所以将汉语言及汉语国际教育本科专业列入基础通用型学习者之列,是因为这两个专业均为专门针对来华留学生开设的专业,毕业生的实际素质比之于汉语进修生高出多少尚待检验。根据我们的调查和考察,部分汉语言本科毕业生汉语水平其实并不比高级班的进修

① 刘君,《“一带一路文化共同体”与汉语国际教育》,《语文学刊》2015年11期。

② 张荣楠,《“一带一路”:重构全球经贸大循环》,《华夏时报》2016年03月18日。

生强,在学习动力、学习态度、学习效果等甚至都不及汉语进修生。

从教育国际化的长远目光来看,高校中的外国留学生学习专业应与本国学生一视同仁,也就是说,同一专业的学生应该面对同样的师资,共处同一个课堂。基础语言能力应该在基础教育阶段或集中培训阶段完成。但目前不少高校或可说绝大多数高校的汉语言专业只为留学生而设,与汉语言文学系相去甚远。为了追求规模、排名甚至经济效益,汉语言专业的门槛一再降低,汉语言专业的学生愈来愈难教。

据此,我们认为,无论是汉语进修生还是汉语言专业生,抑或汉语国际教育专业的本科生都未超越基础通用汉语能力的教育,他们均在基础通用型这一类别之中。并且,目前的来华留学生结构,在相当长的一段时间内,基础通用型的留学生仍将保持主力阵容。

“一带一路”作为涉外经济战略和文化战略,首先面临的即是沟通问题,语言作为交流工具起着极其重要的作用。“一带一路”国家是推广汉语、运用汉语首选的、也是极其宝贵的试验田。至于让汉语成为更多国家的通用外语,或与英语平起平坐,需要“一带一路”沿线国家与我国的汉语国际教育双向发力。目的语国家是学习外语最好、最自然的语境,中国,当然是学习汉语的首选国家。

数据已经证明,我们也可以乐观地预期:随着“一带一路”建设的逐步推进,来华学习汉语的基础通用型留学生会持续大增,并且其中增速保持最快的必定是“一带一路”生源国。

我们认为,如果不过于偏重语言学历生的教育的话,汉语国际教育面临的主要问题将不是学生规模,而是急需切实有效的教育教学方法和人才培养模式,以能积极应对和实现“一带一路”战略与汉语国际教育事业之间的良性互动。

三、“五通”是汉语国际教育教学内容和专业内涵的新元素

“五通”是“一带一路”战略中的合作重点,政策沟通、设施联通、贸易畅通、资金融通、民心相通是其主要内容。“一带一路”建设“五通”重点中,政策沟通是要务,民心相通是基础,设施联通、贸易畅通和资金融通则是实务。

汉语国际教育作为侧重于语言教育的专业,可以在专业设置内涵中适度融进“一带一路”相关的内涵,通过汉语国际教育专业主动承担起政策沟通、民心相通的“通事”职责,并根据不同专业方向的汉语教育助力于其余相关的“三通”。

语言既是交际交流工具,也是文化的重要组成部分。汉语国际教育的培养目标之一也正在于培养更多的知华、友华、爱华人士,促进中外文化的进一步交流、对话。

基础通用型的来华留学生的汉语教学内容中,不可或缺“一带一路”这一“通识性”内容。“五通”目标涉及 10 个汉语单词,却覆盖了“一带一路”建设的若干重要领域。但目前的在华留学生中,包括来自“一带一路”沿线国家的学生中,听说过“一带一路”的学生十分稀少,而了解“什么是‘一带一路’的”更是寥寥无几。

笔者曾经做过两次课堂随机调查,结果是两个班级近 50 名同学中只有 1 名同学听说过,其余学生几乎都对“一带一路”闻所未闻。来自“一带一路”国家且在中国留学的学生都未听说过“一带一路”,可见政策沟通、民心相通之路尚有多少路程需要跋涉。

汉语国际教育中,教学内容因为教材版本的缘故难以实时跟进,教者可随机补充相关或

有针对性的汉语学习材料,尽快帮助在华学习者尽快建立“通路”,免得让那些身处异国的且偏于内向的来华留学生如同生活在孤岛中一般。

“一带一路”的“五通”工作可以以不同的方式渗进汉语国际教育专业内涵之中。汉语国际教育专业学习内容涉及面广,语言、文学、文化以及不同的专业方向都可以旁涉或专攻“一带一路”相关问题。并在教学内容、教学活动、论文选题等方面得以体现。

“五通”目标可以根据汉语学习者的汉语水平层级层递式引进。政策沟通、民心相通内容可穿插于一系列的文化活动、文化讲座或文化课程中。也可以结合相关语料编写临时教材,汉语水平达到一定程度的留学生在政策沟通方面也能发挥一定的作用。

实务“三通”可结合实际教学情境予以讲解,难度较大的政策沟通方面的内容可以向中高级层次的留学生讲解。“五通”之间也有着相互联动关系。民心相通是“一带一路”建设的社会根基。民心相通则诸事易通,政策沟通往往也就迎刃而解。而政策层面真的沟通好了,也易于促成民心相通。这两者是相辅相成、共生共荣的关系。

笔者曾尝试在经贸汉语课堂上,引进了政策理解沟通不畅导致贸易失败的案例,给留学生进行实践讨论,很自然地将话题引入到了政策沟通。我们编写的《大学汉语教程》课文选录中也通过跨国婚姻的讨论侧面涉及到不同国家不同文化背景中法律政策的差异问题。

汉语国际教育专业的内涵本身应具有开放性。关注最新信息,站立学术前沿本来也是高等教育应有的职责。为了推进“一带一路”建设,传承和弘扬丝绸之路友好合作精神,国家及各级政府也会广泛开展文化交流、学术往来、人才交流合作、媒体合作、青年和妇女交往、志愿者服务等,为深化双多边合作奠定坚实的民意基础。^①与沿线国家合作办学会越来越多,中国每年会向沿线国家提供1万个政府奖学金名额。

沿线国家间互办文化年、艺术节、电影节、电视周和图书展等活动,合作开展广播影视剧精品创作及翻译,联合申请世界文化遗产,共同开展世界遗产的联合保护工作……这一系列的得力举措,汉语国际教育专业人才大有用武之地。

另外,加强旅游合作,扩大旅游规模,互办旅游推广周、宣传月等活动,联合打造具有丝绸之路特色的国际精品旅游线路和旅游产品,提高沿线各国游客签证便利化水平。推动21世纪海上丝绸之路邮轮旅游合作。积极开展体育交流活动,支持沿线国家申办重大国际体育赛事。这一系列的大型活动,汉语国际教育专业决不可漠然置之。

四、“五通”是激活汉语国际教育课程设置和培养模式的兴奋剂

“一带一路”战略下的汉语国际教育,也是我国高等教育面向现实、面向世界的一次大好时机,抓住这个契机也可以在一定程度上扭转长期以来为人们所诟病的我国高等教育与现实、与实际严重脱节的问题。具体讲来,这涉及到汉语国际教育的课程设置和培养模式的革新。实践,不仅是检验真理的唯一标准,同样也是检验教学质量、教学效果的唯一标准。

“五通”是“一带一路”实施的重点,也显示了重在行动、活力四射的实效性特点。汉语国际教育的课程设置中,与“五通”目标直接相应的既有通识课程板块,也有专业基础课程

^① 授权发布:推动共建丝绸之路经济带和21世纪海上丝绸之路的愿景与行动. 新华社,2015-06-27

板块。让学生了解中国概况和中国文化,当下的中国政策、现实生活,相应地有各类文化课程来支撑。

目前很多学校为来华留学生开设的中国文化类课程品类不少、门数众多,但总体比较缺乏是生动性和与现实的连通性。部分学生觉得“学了没用”。为了让留学生充分感受汉语的魅力和功效,几年前,我们萌生了“动起来学汉语”的念头。在课程设置中加大了实践课程的比重,“动起来学汉语”:亲眼看,亲耳听,亲手做,亲口说。走出去,请进来。

学院也以“We bring you closer to China”作为办学宗旨,整个汉语学习变得更加鲜活,也使得留学生脑海中的“中国”变得更加血肉丰满。这样做当然更能激发留学生的汉语学习兴趣,也能更好地贯通书本知识与现实生活。

我们申请的科研项目被上海市教委立项,被全国学会立项,“动起来”的重要性也愈来愈被人们认识到。我们三年多的综合实践课程心得是:动起来的汉语国际教育,让汉语更加接地气,富生机。“一带一路”之“五通”无一不可以贯穿于我们的专业课程或综合课程的实践之中。

“动起来”的汉语国际教育可以获得更加旺盛的生命力和延伸拓展能力。事实上,同行们也有不少成功的探索与实践。诸如“舞动中国”、“留动中国”等一系列与汉语国际教育相关的大型系列活动。“声动中国”、“画动中国”、“心动中国”等等可以无限延伸拓展直至“N动中国”。我院培养出的一些品牌学生,也无不是积极行动、善于行动的角色。我系巴哈马留学生柯森、拉脱维亚留学生玛尔塔、斐济留学生白洁等等,都是在各类实践和活动中脱颖而出的。

“动起来”的汉语国际教育中,学生兴趣渐浓,新星不断涌现。毕业后又返校读研的斐济女孩儿白洁,抓住上海的优厚政策,使洋学生中国创业不再走“曲线”。上海作为“一带一路”沿线核心城市,其排头兵和先行者姿态也表现在对来华留学、在华创业的留学生的政策扶持和待遇从优。更多的来华留学生正体验着“民心相通”的感动,更加感受到“贸易畅通”原来轻而易举。

“动起来”的国际教育还在不断深入、开发。我校留学生与中小學生结成的义务帮教活动正吸引愈来愈多的留学生志愿者加入,这些积极参与实践的学生大多品学兼优。学生参与实践、投身实践也证明了:课程、实践、活动与培养目标之间的高度一致性配合默契,对提高汉语国际教育的教学质量有显著的成效。

“一带一路”得天独厚的辽阔时空,给汉语国际教育带来了大有作为的广阔天地。“一带一路”上我们可以尝试“沿路设点”,也可以尝试“带动延伸”,以点带面,连点成线,在“一带一路”沿线国家逐步建构汉语国际教育的大格局。发挥中国高校汉语国际教育的优势,在“一带一路”沿线城市或国家设立海外办学基地或分校等合作办学模式,结合“一带一路”沿线国家特点以及沿途孔院的分布线路,实现优势互补,切实有效地推进汉语国际教育的全面展开。

五、孔院是扩大汉语国际教育成果的铺路石

“一带一路”建设正在井然有序地积极推进,沿线已经建设、正在建设和将要推进的项

目皆可成为汉语国际教育事业在海外的发展壮大直接或间接的支撑力量。汉语国际教育的成果将在“一带一路”的推进中得到检验、丰富、发展和扎根。“一带一路”国家的来华学生毕业后也可以直接服务于“一带一路”建设。

就我校的汉语言本科毕业生的就业情况来看,统计显示:75%的同学毕业后回国服务,25%的同学选择在中国就业或深造。回国工作的毕业生基本都从事着和汉语或和中国相关的工作,其中40%开设了或继承了贸易公司,20%的同学已经担任了部门经理;选择在中国发展的留学生个个都干得很出色;5%选择深造,继续攻读语言及应用语言学或汉语国际教育硕士。

“一带一路”战略实施以后,沿线国家的同学就业情况也将同步改善,其汉语优势和专业特长会更易于发挥。他们不仅可以成为中国经济政策的宣传者,民心相通的推动者,而且可以成为贸易畅通的实践者、资金融通的受益者。

汉语国际教育在“一带一路”沿线国家的发展和落实的另一重要基础是孔子学院和孔子课堂。孔子学院在世界上的分布尤以“一带一路”沿线国家密集,目前全球已经建成的500所孔院中,“一带一路”沿线及延伸地区超过了60%。1000个孔子课堂中也有将近一半分布于“一带一路”沿线国家。

汉语国际教育沿着“一带一路”,与孔子学院双管齐下,实现国内高校与孔院的“院校呼应”,“线路齐动”将汉语国际教育做稳做实。孔子学院非为“一带一路”而建,但客观上却为沿线国家的政策沟通、民心相通已经做了不少前期铺垫。“‘一带一路’强调共商、共建、共享理念,与孔子学院一脉相承。弘扬和平合作、开放包容、互学互鉴、互利共赢的丝路精神,也因此为孔子学院未来发展提供了新的动力。”^①“一带一路”沿线的孔子学院可成为汉语国际教育专业发展和海外合作的重要桥梁和基地;

“一带一路”战略的实施,汉语国际教育的进一步深化和发展也有利于人类文化共同体的形成,两者殊途同归、相得益彰,至圣先师“有教无类”的教育思想正在全球范围内逐步变成现实。当然,“一带一路”上的汉语国际教育除了借力孔院,还可以依托当地的华人团体和广大的华人移民,凝聚一切可以团结的力量,做好汉语国际教育与中国文化的推广。

总之,要让汉语国际教育在“一带一路”国家向纵深发展,让汉语国际教育不应是“一带一路”上的匆匆行者,而应成为“一带一路”沿途永恒的迷人的风景。有学者认为,“加强沿线国家来华留学和出国留学是‘一带一路’建设中人才培养和交流的重要载体,而设立‘一带一路’留学基金,加大留学教育的投入,将成为培养‘一带一路’战略实施所需国际人才的重要抓手。”^②可见,来华与出国中外学生的互动也可以作为一带一路汉语国际教育的有效形式之一。

“一带一路”路正长,汉语国际教育任重道远,中国文化的强大力量体现在汉语成为真正的世界通用语言。而真正实现汉语国际教育最终依靠的应该是大量的本土化师资和本土化教材。这些方面我们还有许许多多的工作要做。但路就在脚下,向着目标前行,就有望到达目的地。

① 王义桅,“一带一路”助孔子学院高飞,2015年02月17日07:28:29,人民日报海外版。

② “一带一路”沿线国家逐渐受到中国留学生亲睐,发稿时间:2015-10-21 18:44:12,光明网

“一带一路”国家来华留学中医 高层次人才培养模式探索 ——以中医临床硕士研究生培养为视角

北京中医药大学 王婷婷 张立平 朱爽 赵琛

中医学作为中华民族优秀文化的瑰宝,为促进各国民族医药的发展、保障民众健康做出重要贡献。自习近平主席提出共建“丝绸之路经济带”和“21 世纪海上丝绸之路”的重大倡议以来,中医药如何发挥自身特殊优势,主动抓住国际化发展的新契机,为国家战略提供坚强的优质的医疗和文化支持,已经成为一项重大而紧迫的历史使命。

对于承担着中医药人才培养重任的中医院校而言,中医药对外教育作为中医药国际传播的重要途径,其人才培养质量水平是衡量中医药文化软实力的重要标志。契合“一带一路”国家中医药本土发展需求,定位来华留学中医药高层次人才的培养,全面创新培养模式,已经成为落实国家战略,推进中医药国际发展的基本要求。

一、“一带一路”国家中医来华留学高层次人才培养现状

当今世界的竞争归根结底是人才的竞争,高素质的人才才是中医药以健康持续稳定发展的根本保证,其对中医药的国际传播同样如此。近年来,随着我国国家实力的不断增强,中医药文化国际辐射力也不断增强。尤其是在和我国具有深远历史渊源的一带一路国家,中医药的其影响更为显著,当地中医热持续升温,来华学习中医的人不断增多。

据国家中医药管理局 2010 年到 2014 年五年以来的《全国中医药统计摘编》数据显示,仅每年中医来华留学在校规模均在 5000 人以上,其中亚洲国家占到绝大部分。而各中医药院校也在积极地探索新的培养模式,以保证中医来华留学生培养的数量和质量。

但这仍和国家战略的要求存在着巨大差距,其明显的情况就是我们中医药对外教育存在重大短板,缺少契合“一带一路”国家中医药本土发展需求的高层次人才培养项目和机制,导致其国家里少有能充分展现中医药源远流文化和重大功效的高精尖人才,进而影响了中医药文化在当地的广泛认同、深入传播和全面推广。

第一,中医来华留学高层次人才培养规模和质量有待扩大。据统计,近五年来来华留学硕士、博士研究生在校生基本维持在千人以上的规模,如 2014 年来华留学硕士博士在校生规模为 1206 人,约占总在校生 5595 规模的 20%,292 人获得硕士、博士学位,约占授予学位的 30%。虽然整体规模不少。但如具体到“一带一路”国家,考虑到当地经济等因素,其硕士博士等高层次人才比例会很低。没有数量何谈质量,更无从谈起中医药文化在当地的影响。

第二,中医来华留学高层次人才培养针对性有待增强。目前我国中医对外教育虽然发展迅速,但在中医来华留学的人才培养方面仍然施行与本国学生趋同化管理,即仅在入学条件上与中国学生要求有所不同,在学籍学制、课程设置、教学大纲、授课方式、考核方法等方

面缺少差异化和个性化的培养机制。

这种模式其实忽视了留学生在语言、知识、文化的跨越和融合,尤其是对中医高层次人才,其不仅需要语言交流能力,更是一种思维方式。来华留学学习中医药专业受教育者文化背景不同,语言障碍限制了中医来华留学高层次人才的规模和学习热情。

当前我国中医药的教育中,整体的国际化水平有待提升,师资队伍和双语教材等相应的资源缺少。而针对一带一路国家,如以俄语为主的中亚国家等,其师资、教材、课程的针对性更是缺乏。

第三,中医来华留学高层次人才培养实践性有待加强。医学是一门实践性很强的学科,尤其是中医更需要长时间的知识和经验积累。目前来华留学高层次人才培养在重要的实践环节培养中,临床教育缺乏一系列的配套保障措施。

基于种种原因,来华中医留学人才培养临床教育实际上都很匮乏。而这直接影响了高层次人才为进一步深造和全面提升。

第四,中医来华留学高层次人才培养标准有待统一。标准化作为中医药现代化、国际化的趋势,也是推动中医药教育正规化、主流化的要求。当前中医已经获得世界普遍认可,但其在全面推广上仍然存在着不少障碍。

而在一带一路国家,各国国情不一,医疗要求不一,如何契合其需求,实现其对中医和中医培养的人才的迅速接收和认可,关键就在于实现标准的统一。

二、建构“一带一路”国家中医来华留学高层次人才培养模式

培养“一带一路”国家中医来华留学高层次人才作为中医对外教育落实国家战略的基本要求,面对当前存在规模质量、针对性、实践性和标准性等问题,应当坚持以问题导向,进一步明确人才培养目标,创新人才培养模式,凸显人才培养特色,切实让中医对外教育发挥其更大作用。

第一,明确培养目标。

构建“一带一路”国家中医来华留学高层次人才培养模式,必须充分考虑各种因素,首先就是学生的特点,包括其学习能力、学习计划、学习目的以及学生今后的发展期望等;其次还要考虑生源国的社会需求、文化差异、语言背景等,更为重要的是考虑中医药的国际传播和国家战略发展的需求。

结合“一带一路”国家中医药本土发展需求和学生的个人需求,我们将中医来华留学高层次人才培养专业培养目标,是热爱中医药事业,具有良好职业道德、人文素养和专业素质,掌握中医药基本理论、基本知识和基本技能,具备较强临床工作能力,能正确运用中医辨证论治理论防治疾病,独立承担临床中医诊疗工作的高层次中医师。而从中医药文化的国际传播和国家文化交流等层面而言,我们培养的高层次人才是中医药文化和中国文化交流的使者和传播者,是中国国家和人民的好朋友。

第二,创新培养模式。

明确培养目标后,以其作为指引,完善培养过程,创新管理办法,构建出符合“一带一路”国家来华留学中医临床硕士研究生特点的培养模式。而针对当前中医对外教育单一的课程设置、统一的课程结构、唯一的课程内容难以适应高层次人才培养的现状,我们认为有

必要从教材和教学内容的确定,课程体系的重构,师资队伍的建设以及质量评估的四个方面进行培养模式的改革和创新:

1. 教材和教学内容的确定

教材作为知识的载体,对外教材是来华留学生教学的重要环节。当前留学生使用的教材多为中文,留学生理解和掌握起来都很困难,虽然有些中英双语教材,翻译生硬缺乏统一性。对此,结合人才培养需求,编写统一对外教育外文教材已经成必要。教材内容应根据对外教育特点和临床实际有所偏重又适当取舍,注重知识点的总结归纳,术语的统一性,用丰富多彩的图表等形式呈现理论知识做到内容精炼,通俗易懂。而在语言形式上,考虑到一带一路国家涉及面广,语言文化各有不同,可以先从对外教育英文教材为先,在此基础上可以扩展到俄文、法文等相关文字。

2. 课程体系的重构

针对来华留学高层次人才培养需求,我们构建更具综合性、实效性和灵活性的课程体系。首先应当明确对外教育课程教学大纲绝非国内教育的翻版,必须要充分考虑留学生的知识背景、专业背景、文化差异、学习需求等,进行设计和编制。比如增加案例教学的内容,案例多以学生生源国常见病、多发病为主,提高学生的学习兴趣;教学方式灵活多样,增加课堂讨论、专题讲座等形式,运用音像教材、教学软件、教育网站等,充分调动学生积极性。而在课程设置上应以专业课程为主,以基础理论课程、专业基础课程为辅,同时设置覆盖传统文化、传统体育、中医特色疗法等丰富多彩的选修课程供学生选择,以满足专业发展需要和学生个人兴趣发展需要。

3. 师资队伍建设

高水平的师资队伍是保证留学生培养质量的最关键所在。要提高中医教育的国际化水平,就必须有一支能够完成对外教学、具有国际视野的师资队伍。一个合格的教师应当具有全方位素质,不仅有能和学生良好沟通的语言能力,并能了解学生所在国的历史与文化,还应具有大局意识等。对此,可以通过开展境内外培训、交流等一系列方式提高授课教师英语水平,有针对性的对于导师等加强政策、文化等方面的培训。

4. 质量评估

人才培养质量是教育的生命线,中医来华留学高层次人才的培养必须严把质量关,否则会直接影响到人才培养的效果。培养出合格的高级中医药专门人才,就要严进严出:

一是严把入学关,把真正具有相应的素质和培养潜质的人招进来,二是严把教学关,完善教学规范和教学质量评估体系,形成良性竞争机制。三是严把实践关,通过临床实训基地建设提升学生实践能力,最后严格把好毕业关。

只有通过国际人才市场的竞争考验,才能被称为合格的高层次人才,进而才能形成对外教育的品牌,才能吸引更多的中医药留学生来学习。

第三,突出培养特色。

从当前来看,中医对外教育已经呈现出多层次性,进修生、本科生、研究生等各种学历和非学历教育已成规模,而随着海外合作办学等项目的开展,中医对外教育的本土化也初见规模。而要使高层次人才培养能够名副其实,真正具有竞争力,质量是第一,关键在特色。我们认为中医来华留学高层次人才培养应当凸显以下两个特点:

1. 中医文化内涵的培养

中医是世界上历史最悠久、最系统,使用最广泛的传统医学,其文化博大精深。相对于进修等层次的培养而言,高层次人才不仅是语言的学习,更重要的是掌握中医的整体观、辩证观、五行学说等这些内容的核心。相对于诸多留学生培养项目,高层次中医药人才培养应当注重中国文化的氛围营造,使其领略中医药理论的真谛,感受中国传统文化的魅力。

2. 临床实践能力的培养

任何医学最终是要看疗效,对此,中医来华留学高层次人才应当提升其临床实践能力的培养,通过扎实的临床实习等各种方式实现他们学以致用,这不仅使他们学有所成,更重要的使他们感受中医带来的效果,更加接受和信赖中医。

三、北京中医药大学开展来华留学高层次人才培养的实践探索

北京中医药大学作为唯一一所进入国家“211 工程”建设的高等中医药院校,自 1957 年首开中国高等中医院校接受外国留学生之先河。近年来,学校积极落实“一带一路”的国家战略,立足弘扬中医文化,培养中医药国际人才,自 2014 年开展用英语教学的对外教育中医学临床专业学位硕士研究生项目,积极探索“一带一路”国家来华留学高层次人才培养的模式途径,并取得一些经验。

学校在项目设计明确人才培养目标,创新培养模式,凸显人才国际化和实践性的培养特色。该项目面向一带一路国家,致力于培养掌握系统的中医基础理论,在国外能运用中医思维和治疗方法治疗常见疾病的中医药应用型人才。

该目标定位契合了生源国国家的需求和学生本人的实际需求,也得了学生的广泛认可,尽管每年名额有限,但报名人数呈连年增长趋势。学校充分考虑到对外教育高层次人才培养的特殊性,因此精心设计课程体系,并在教材编写和师资队伍等方面做了大量配套工作,确保项目顺利进行。

第一,精心设计课程。

本项目学制为 2 年,采用全英文教学语言。而针对学生需求,其培养方案共分 4 个模块,注重基础和实践结合。课程安排详见下图。

第二,积极开展教材建设。

长期以来,学校一直高度重视对外教育的教材建设,具有丰富的经验。2007 年,北京中医药大学已承担多部全国高等中医药院校来华留学生卫生部“十一五”规划汉英双语教材的主要编写工作,并正式出版。而结合对外教育中医学临床专业学位硕士研究生项目,学校已经组织海内外中医专家,联合编写相关教材,并计划开发多语言版本的中医药文化教材和多媒体课程教材。

第三,全面加强师资队伍。

学校高度重视对外教育师资培训。2012 年 10 月,教育部依托北中医设立了“教育部来华留学英语授课师资培训中心(中医学)”。该中心的设立有力提升了来华留学生中医药专业教师能力素质、留学生培养质量及教育管理服务水平,并对于强化各中医院校联系,实现群策群力、共同合作研发中医药文化教材及多媒体课件提供了更坚实的专家和语言基础。

模块	序号	课程	学时	学分
(M1) (1-20w)	1	中医基础理论	90	5
	2	中医诊断学I	108 (72+36)	6
	3	经络腧穴学	90	5
	4	中药学I	18	1
	5	中国医学史	18	1
	6	中医养生方法I	36	2
	7	中国传统文化	18	1
		中医汉语	36	2
小计			414	23
(M2) (1-20w)	1	中药学II (含炮制、制剂、鉴定)	108 (72+36)	6
	2	方剂学 (含中成药)	72	4
	3	中医内科学 (含肿瘤、急诊)	162 (108+54)	9
	4	刺灸灸法学 (含腧针技术)	72 (36+36)	4
	5	中医养生方法II	36	2
小计			450	25
(M2) (1-20w)	1	中医妇科学 (含乳腺)	54 (36+18)	3
	2	中医儿科学	54 (36+18)	3
	3	中医皮科学	54 (36+18)	3
	4	针灸治疗学	144 (90+54)	8
	5	按摩推拿学	72 (36+36)	4
		中医养生方法III	36	2
小计			414	23
(M4) (1-20w)		临床技能培训	20周	20
总计			1278学时+ 20周	91

而“北京中医药大学英语授课师资培训班(第一期)”于2015年5月开班,历时一个月。聘请来自9个国家和地区的23位专家参与授课,专家涉及专业包括中医学、中药学、西医专业、教育专业、英语专业等。该培训紧密围绕英语教学,针对中医药学授课要点、留学生学习特点、中医药学科自身特点等关键问题,通过授课示范、随堂观摩、专题讲座、教学实践、专题研讨等形式为参训学员制定了适宜于留学生英语教学的培训内容,主要分为四大主题:

一是英语语言学习,二是中医药课程英语教学方法与技能,三是来华留学生教育教学法,四是中医药海外教育概况。校内培训结束后,从合格者中选派三名骨干教师赴澳大利亚进行三个月集中培训,实际演练培训内容,收效显著。

第四,多举措严把质量关口。

学校高度重视人才培养质量,严把录取关,在入学时就对考生资格做了限定,对于语言和学历都做了严格限定。比如学历要求是申请人应具有医学高等学历教育背景,年龄一般在45岁以下。而在培养中,严把教学关。

使用多媒体、增加临床实习等方式,采用以点带面、形象教学、案例讨论等多种教学方法,让学生学到真本领。同时还积极推行导师负责制下的导师组联合培养,提升学生的实践能力。学校会根据学生导师的特点,有针对性配备一些教师实现联合培养。如为留学生聘请一线中高年资的门诊医务人员作为临床带教老师等。

中医来华留学教育应顺应新形势,契合“一带一路”国家中医药本土发展需求,不断改革探索,培养高层次来华留学中医人才,使其成为中医药在“一带一路”国家发展的火种。

“一带一路”战略构想下 留学生“订单式”培养模式探讨

哈尔滨工业大学 孟晓利

2013年,习近平主席提出共建“丝绸之路经济带”和“21世纪海上丝绸之路”的战略构想。这一倡议得到了世界各国的广泛关注。2015年3月,《推动共建丝绸之路经济带和21世纪海上丝绸之路的愿景与行动》发布。宣告“一带一路”进入了全面推进阶段。

中国在与沿线国家共同推进“一带一路”建设中,将秉持和平合作、开放包容、互学互鉴、互利共赢的理念,遵循“坚持开放合作、坚持和谐包容、坚持市场运作、坚持互利共赢”的基本原则,以“五通”,即政策沟通、设施联通、贸易畅通、资金融通、民心相通为主要内容,全方位推进务实合作,打造政治互信、经济融合、文化包容的利益共同体、责任共同体和命运共同体。

“一带一路”要实现“五通三同”,人的因素是重要环节也是关键支撑。高校是培养通晓国际规则,了解国际政治、经济、文化的高层次、国际化的专业技术人才的重要平台,承担着为“一带一路”建设提供人才储备和智力支持的重大使命。

一、“一带一路”战略实施中对沿线国家本土化人才需求激增

随着“一带一路”的实施过程中遇到一些实际问题,对沿线国家本土化人才提出了更多需求及新的挑战。如由于文化、政策、法规不一致,导致当前“一带一路”建设前端信息缺乏、失真等问题,导致个别项目受沿线国家人民的排斥,如果设立了“一带一路”前端智库留学生培养项目,将“一带一路”智库建设与创新留学生培养方式相结合,发挥“一带一路”沿线国家留学生了解自己国家文化的优势,为“一带一路”沿线国家培养本国的高水平咨询及智库人才,成为中国与“一带一路”沿线国家友好关系的智力桥梁。

随着“一带一路”战略的实施和亚洲基础设施投资银行的成立,越来越多的中资企业走向海外,与沿线国家投资合作开展基础设施建设,特别是交通、能源、电信、建筑等公司出于业务需要,急需懂专业、讲中文,了解中国文化的本土人才,员工本地化,减少成本、同时促进当地就业,了解当地文化、法规、政策,能使项目更顺利地实施。

“一带一路”战略对国际化人才的需要不仅仅体现在语言精通上,更多的是急需懂专业、了解中国文化、国情、政策、法规的各国本土人才。所以如何将留学生教学培养、课题研究与其对本国科技、经济、文化、风俗研究结合起来,培养能够适应我国“一带一路”建设发展需要的跨文化、复合型、“知华”、“友华”、“助华”的留学生,实现我国与“一带一路”沿线国家的共同建设、共同发展,是高校来华留学生教育面临的一个挑战。

二、“一带一路”战略需求下留学生“订单式”培养模式构建

高校面对“一带一路”战略带来的机遇和挑战,应着重培养服务于“一带一路”战略的高质量、高层次、复合型、跨文化、国际化人才,这需要学校、企业和政府的共同努力。高校在办学理念、培养模式及课程设置上,应兼具特色性和针对性。

（一）创新的办学理念

现在的高校之间,存在盲目追随,重点大学开什么项目,一般大学也跟着开,没有自己的特色,正确的应该是每所高校都应该有自己的定位,从自身的学科优势、生源国家和企业需求出发制定项目。

当我们把目标锁定在培养应用型人才时,首先要解决的问题就是各专业的应用领域在哪里?生源国家在哪里?生源市场有多大?进而研究中国企业对生源国家的人才的要求。所以,采取校企合作来培养应用型留学生是一个很好的途径,留学生“订单式”培养是一种新的留学生培养模式。

学校根据企业的需要,从课程体系创新、培养方式改革及素质拓展教育等方面改进培养模式,从开放式的师资队伍、区域间人才培养协同机制、全方位监测机制保证培养质量。

（二）多种“订单式”培养模式

“订单式”培养模式即“企业向学校订单培养”模式,一般是学校根据企业未来发展需要招生及培养。学生就是企业的准员工,学校与企业共同管理,共同制定培养方案,由学校的专业教师和企业的技术人员共同完成教学任务,培养适合企业发展需要的人才。

每年学校招生前,由企业根据未来几年对于人才的需求,制定用人规划,与学校签订“订单”培养协议。通过企业和学校商定教学计划,课程设置,实现了招生即招工,教学与生产同步,实习与就业同步。这种模式有效地保障了学生就业,使学生进校后就有归宿感,也使教学更具有实效性,实现“以就业促招生,以招生促发展”的格局。

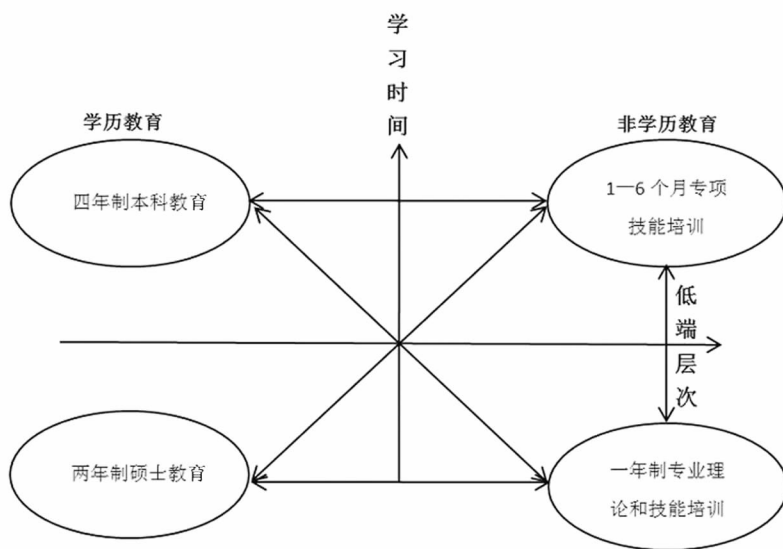
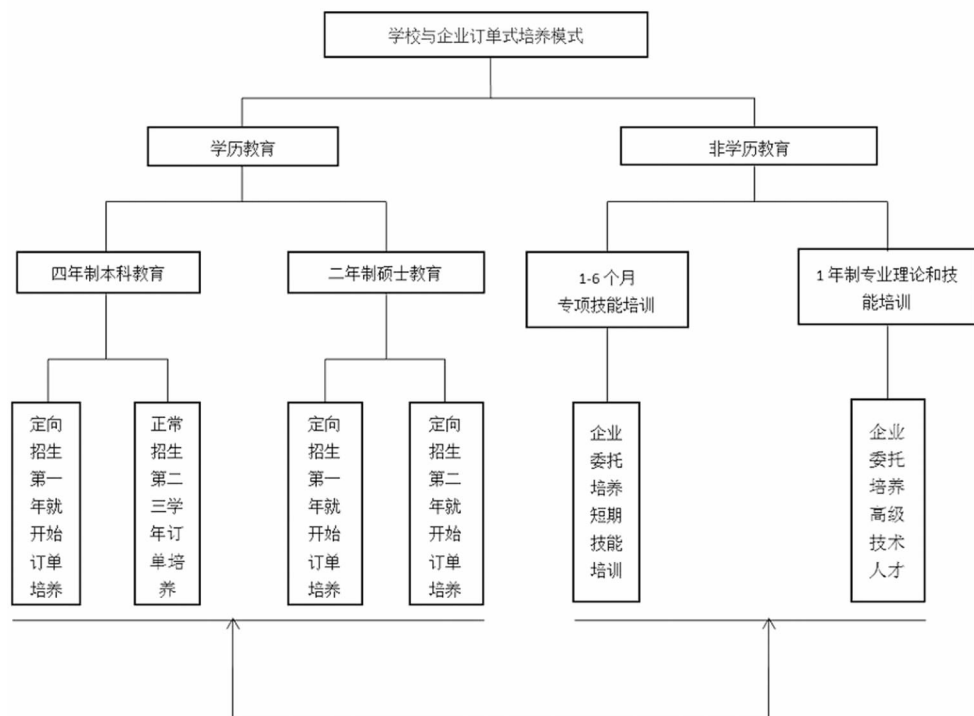
（三）加强专业建设和课程内容体系的改革

订单式的人才培养专业建设由企业和学院共同完成。每个专业都有专业指导小组,其成员主要由企业和学院的相关专家组成,为学院提供市场需求预测、人才需求和技术发展信息,直接参与人才培养模式的论证,专业教学计划的开发工作,直接或间接参与各专业教学计划的组织、实施、检查和调整,指导专业教师队伍建设和教材建设。既尊重教学规律,又考虑企业生产实际,为产、学、研的结合构造了时间和空间上的结合点,同时通过专业指导小组为校企架起产学合作桥梁,加强校企联系。

首先,在汉语教学中,除了教授基本的汉语听说读写之外,应加入专业词汇的听说,以提高留学生的语言沟通能力。同时,由于“一带一路”沿线国家语言丰富,文化多样,各国风土人情和国情不尽相同,需要有针对性地开设中国的相关国情、历史、经济、民族文化课程等,以提高留学生对中国的了解。

其次,当前复合型人才培养模式要求,不仅要注重夯实学生的理论知识基础,亦要培养学生的动手和解决实际问题能力。显然,增加实习和交流项目,拓宽实习与交流渠道,特别是与“一带一路”国家的院校与企业开展合作交流,是当前培养过程中亟须解决的问题。而对于学生的实习、实验和实践能力的培养上,一方面,各院校可以充分利用和挖掘校内外资源,通过建立实验室,校企合作建设实习、实训基地等方式解决。

第三,可以实施“课程融合”措施。在课程建设上以适应第一线技术人员职业岗位要求为导向,积极进行以课程综合化为主要特点的课程改革,对部分课程进行整合;在课程内容上引入该专业或学科的先进技术和企业现场应用的实用技术”;在教学方法上倡导和支持教师采用现场教学法;在教学手段上引入具有实效的教学软件、开发课件。目前企业应用的工程集成软件,同时配备多媒体教学设备,恰当运用现代化教育技术在教材建设上优先。



(四) 加强师资队伍建设

校企双方组建专兼职师资队伍,实现知识共享和行动协同的团队工作模式是实现这一目标最好的选择。既促进和学校与企业各种层次上的沟通与交流,实现产学研一体化,也可以自发地调整学院教师的合理结构,并且从总体上降低学校的教育成本。企业人员他们具有丰富的现场工作经验和较高的专业理论水平是学院专业课实现产学研一体化,专业工艺课教学乃至实践性教学的人才宝库。

学院需要的具有工程实践的师资,大多数在企业内能够请到,其人才优势大大促进了应用性人才培养质量的提高。另一方面,可从地方经济企业第一线聘用高素质的专业人员到校授课,或者选派优秀青年教师前往有关一线企业学习和锻炼,加强与企业的联系与互动,以促进实践教学质量的提升等。

三、企业支持和配合高校招生与培养

(一)企业参与招生与培养的过程

校企双方必须积极寻求互惠互利互信的合作基础。建立双赢合作机制选择和创新合作形式,以保持产学合作的长久不衰“订单式”的形式。尤其是学校希望企业提早订单,但企业的人才需求时刻在变化,校企双方必须建立一种紧密的一体化的联络机制,在下订单时间、人才层次、培养目标、专业设置、课程设置等方面形成双方认可的可行计划。另外在招生、学制、专业设置等重大问题上同时要站在支持学校行为的角度。

(二)企业提供有实践经验的师资队伍,参与教学

企业参与教学,使校企资源有机整合,优化资源配置。传统上的教学计划和课程设置已经不能满足企业要求。所以就要按企业的要求,进行合理修订。在打牢基础的同时,增开部分专业课,以适应工作的需求。

对一些重要的专业课,企业派有经验的教师上课,在实习环节采取作企业的真项目,使学生参加研发工作,为学生提供了较好的实习环境,使教学与实践零距离接触,培养出较强的动手能力,实现高校、教育、企业互动。

(三)企业提供实验实训平台

校企联合组建具有深层次校企合作特色的生产性实习实训基地,实现学生实习实训与企业岗位的零距离对接,可以有效地让学生学以致用,通过学校工厂化的试验,用企业的一套规章制度来约束学生;以企业的操作规程来要求学生;用企业的奖惩措施来激励学生,使学生更早地理解成为一个职业人所必须具备的基本素质,使学生、教师、企业和学校各得其所,真正实现多方共赢。

在实验实训教学中,我们注重以下几个方面:

(1)实训项目具有功能应用性和工艺规范性。

(2)技能操作训练集中,科学的安排时间与教学任务。采用目前企业通用的仿真软件,提高实训项目的适用性和经济性。与企业合作下实际操作或在岗实习。在真实的职业环境中体验职业氛围,实行与现场操作和管理技术人员一样的考核标准。使学生熟悉现代化生产工艺,并学习运用先进的技术和设备,配备具有丰富实践经验的现场教师指导,使教学有针对性,使教育、训练、应用三者有机结合。

(3)企业参与教学后,学生与企业有机会接触了解企业文化,使学生拓展了视野。中国企业的求真务实、讲求质量、追求效率、诚实守信都给学生以新的感受。尤其企业的竞争机制,那种优胜劣汰更让学生有紧迫感和责任感。对学习不再是应付考试而是真懂真会,不再满足书本上的知识,更重视消化吸收转化成能力。在与企业接触的过程中了解和适应企业的管理模式、企业的规章制度,使自己早日进入角色。

(四)企业为学生提供奖学金或学习贷款,减轻学生家长负担

“一带一路”沿线国家多为发展中国家,学生经济条件不是很好。企业为鼓励学生努力

学习,帮助学生完成学业,为优秀的“订单式”培养的学生提供奖学金,如免学费奖学金,尤其对困难的学生是一个很好的机会。这一举措,极大地吸引学生报名学习的热情,同时也让“订单式”培养的学生充分认识到企业在他们成长的过程中所付出的努力,教育学生主动地按企业要求锻炼自己,学成后不违约,力争为企业做贡献。

四、政府部门全力配合校企合作培养留学生

(一) 出台相关的实习、工作政策,简化相关手续,方便留学生、方便企业

首先,放宽来华留学优秀毕业生的实习工作政策,允许优秀外国留学毕业生留华工作和生活。根据我国现行的留学政策,外籍留学生毕业以后不能直接在我国就业或创业。这在一定程度上,屏蔽了具有创新创业潜力的外国人才“苗子”。应顺应世界人才国际化流动的趋势,放开外籍优秀留学生在华就业和创业的限制。

具体可参照国际做法,建立“世界优秀青年实习计划”。一是改革在华留学生实习的规定,允许国际留学生在华期间,进行打工或实习,每周工作限制一定时间,持有学生证者,不需要另行申请工作签证。二是放开国际学生在学期间,到中国的实习签证,凡是教育部承认的著名大学学生,可以申请实习签证来华工作半年到一年,毕业后自动终止。

2016年,中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于加强外国人永久居留服务管理的意见》,其中放宽了外国优秀留学生在华工作限制,为其毕业后在中国境内工作和申请永久居留提供渠道。根据《意见》精神,公安部已经在上海科创中心和北京中关村试点实施相关政策。这一举措无疑为在华留学的外国留学生提供了政策利好。

(二) 设立“一带一路”专项奖学金

为培养有志于“一带一路”建设的留学生,资助“丝绸之路”经济带沿线国家留学生顺利完成在中国高校的学习深造,建议设立了“一带一路专项奖学金”。

所资助来自沿线国家的留学生包括来华接受本科、研究生层次教育的优秀外国留学生及在华高校就读的品学兼优的长期外国进修生。

(三) 企业、学校定期出访“一带一路”沿线国家,定期招生、招聘

用好中国企业和中国教育“国家名片”,整合高校优势资源,与人才需求企业共同走出去,联合进行招生的同时进行招聘。扩大中国教育影响力,为国家战略及企业国际市场开发做好人才储备。

为配合国家“一带一路”战略的实施,帮助中国企业“走出去”,同时满足在华外企的用人需求,方便外国留学生在华实习与创业或毕业后派往海外就业,由教育部留学服务中心主办,北京大学国际合作部、北京大学学生就业指导服务中心协办的“首届来华留学人才招聘会”于2016年4月16日在北京大学新太阳学生中心成功举办。

本届招聘会汇集了二十多家知名企事业单位前来参展,涉及招聘职位达三百余个。受到的高校、企业和留学生的欢迎,此类活动建议每年多做几次,分地区做。

随着“一带一路”战略构想深入落实,高校应结合国家教育综合改革和十三五规划指导建议等文件精神,主动配合国家战略实施,在“一带一路”沿线国家提前进行人才布局,扩大中国高校国际影响力,实施更开放的创新人才培养,突出“高精尖缺”人才培养和发挥学校优势,聚天下英才而用之,着力发现、培养、集聚战略复合型人才,服务国家外交及经济建设战略。

同时应对新形势,面向新需求,着眼未来,不断提高各类人才培养项目的针对性,强化人才智力资源的社会横向和纵向流动,服务沿线国家和国内区域建设。

“一带一路”背景下校企合作 存在的问题和解决途径 ——以北京交通大学为例

北京交通大学国际教育交流中心 张放

国家“一带一路”战略的实施为高等教育发展带来新的机遇期,持续扩展着我国高等教育的功能,其中一个重要功能就是为国家及“一带一路”国家建设提供高水平的人才支持。

作为轨道交通特色院校的北京交通大学,正结合自身办学特色和学科资源优势开展着来华留学生教育,特别是受跨国企业和“一带一路”国家企业委托,大力开展委培留学生教育培养工作。

为提高留学生培养质量,我校大力推进校企合作培养留学生工作,通过校企合作,可以做到优势互补、资源互通、利益共享。一方面,学校了解了企业提出的更加明确的人才需求,明确了教育目标;另一方面,企业可以为学校学生提供更多的实践机会,提高学生的实践能力。

通过审视北京交通大学与蒙古铁路企业的合作中既有的问题,如实践教学比重较少、委培学生毕业工作后汉语沟通能力不高、委培过程监管力度不够等,剖析造成这些问题的原因,并针对这些合作中所遇到的问题提出解决这些问题的具体方案,对提升委培留学生教育质量具有指导意义。

一、研究背景

1. “一带一路”战略实施与高校人才培养

“一带一路”战略包含的内容广泛,包括基础设施建设、贸易投资、金融、文化等方面,据亚洲开发银行的评估报告显示,2010~2020年,亚洲各国累计需要投入7.97万亿美元用于基础设施的建设与维护,涉及989个交通运输项目。^①这些项目的建设完成,需要数以十万甚至是百万计的铁路、管道、电力与通信等产业的工程建设、设计施工、质量控制与保障和经济管理人才。也就是说,人才是“一带一路”战略持续走下去的根本保障和支撑。

高校的四大功能中,最首要和最重要的就是人才培养,“一带一路”建设是一项宏大系统工程,只有在高等教育的全方位支持下,才能确保有力、有序、有效地推进。因此,高校必

^① 莫蕾钰 洪成文 光明网-光明日报:“一带一路”战略实施中国高等教育使命需及时调整, http://news.gmw.cn/2015-05/12/content_15633659.html, 2015. 5.

须主动承担起为我国及“一带一路”国家建设提供人才支持的责任,结合自身办学特色和学科学术资源优势,突出重点和特色,深度参与“一带一路”战略,加快推进“一带一路”沿线国家来华留学生教育,通过教育与产业同步、学校与企业结合,加快为企业培养推进“一带一路”建设需要的高层次国际化人才,培养出一批知华友华、学有所成的国际化人才,更好地为“一带一路”建设服务。

2. 专业特色院校应积极投身到“一带一路”国家基础设施建设中

当前,我国正在推进新一轮改革开放,习近平总书记提出“一带一路”等对外经济合作倡议,并和李克强总理在多个外交场合亲自推销中国高铁。中国高铁走出国门不仅是加强与世界各国合作与交流的战略举措,也是促进国家战略和经济发展的重大需求。

许多国家都在发展高铁和改造升级既有铁路,他们高度认可中国铁路建设的声誉和实力,热切希望与中国开展铁路特别是高铁领域的建设与合作。中国高铁已经成功地在海外签订了多份建设合同,如土耳其安卡拉—伊斯坦布尔高速铁路二期、委内瑞拉迪阿铁路、利比亚沿海铁路、伊朗德黑兰—库姆—伊斯法罕高速铁路,以及今年与俄罗斯、印尼刚刚签署的莫斯科—喀山、雅加达—万隆高铁建设合同。此外,我国与非洲、亚洲、欧洲、北美洲其他国家还有许多潜在高铁合作项目。

在这样的时代背景下,极大扩充了人力资源需求。这种需求有对“量”的需求,但更多的是对“质”的需求。可以说,在一定程度上,人力资源供给对于“高铁走出去”战略实施效果的实现有直接影响,将决定高铁走出去战略实施能否成功。

中国高铁走出去,应坚持人才培养培训先行,积极培育高速铁路技术成果共享的教育氛围,构筑支撑世界轨道交通发展的人才培养培训体系,为持续走出去搭建人才“蓄水池”,进而提升我国高铁的综合竞争力,实现高铁走出去战略的可持续发展。

北京交通大学作为轨道交通专业院校,将为国家战略实施提供强劲的人力资本支撑,将有力推进驻外企业的经营与发展,有力推进高铁海外市场的培育和推广,助力提高高铁海外的影响力和认知度。

3. 企业与学校密切合作共建“一带一路”的现实基础

企业与学校的密切合作,可以做到优势互补、资源互通、利益共享、共同发展的“多赢”效果。企业方面,获得了人力资源储备,获得了相对廉价的劳动力,获得了低成本的外加工产品和潜在的人力资源对企业文化的认同。学校方面,建立了供需对接的专业,建立了稳定的实习基地,完善了实践教学条件,提升了教学质量。学生方面,学习有了目标,毕业有了去向,专业技能与未来工作岗位更加匹配。

通过合作,企业得到稳定熟练的技能操作人才和高技能人才,带来更大的经济效益,提高竞争实力;学生获得实践机会,提高技能水平和工作能力;学校办学质量提高,扩大办学规模,增加社会效益和经济效益。校企双方在互惠互利、优势互补中巩固和发展合作成果。

北京交通大学在“十二五”时期着力“构建校企联合人才培养体系,探索双方共同设计

培养目标”,在未来的工作中正坚持推进“建立校企充分对接的联合培养及管理的运行机制,拓展行业教育资源,满足国家和行业紧缺工程型创新人才的需求”,通过加强与海外企业合作,实现与海外企业互惠互利和可持续发展,逐步实现“教育走出去”战略目标。

二、我校校企合作及来华留学生委培工作简况

1. 我校校企合作及来华留学生培养的初步探索

我校是我国最早进行交通运输领域学科建设、科学研究和人才培养的高等学府,交通特色鲜明、优势突出,学校的国家重点学科、国家重点实验室、国家工程研究中心、工程实验室等国家级创新平台、产学研合作基地主要集中在交通领域,拥有国内相关领域最为雄厚的师资队伍,在青藏铁路、京津城际、京沪高铁、北京城市轨道交通建设中做出了重要贡献并获得多项国家级奖励,为我国综合交通、高速铁路和城市轨道交通发展提供了有力的理论、技术和人才支持。

自 2006 年以来,我校与包括中国外运长航集团有限公司、中铁五局(集团)有限公司和中国铁建股份有限公司等企业签订了战略合作协议。

在企业人才培养方面,2013 年至 2014 年,我校连续举办了一期埃及铁路建设研修班、三期泰国高铁建设研修班,为埃塞俄比亚铁路建设及运行技术培训班和印度重载铁路高层管理人员研修班培训 102 名学员。

2012 年以来,蒙古交通运输部、蒙古乌兰巴托铁路局和蒙古铁路公司也在我校共委托培养 80 名铁路、道路和经济管理等专业的学生。

2016 年 3 月,北京交通大学与中国中铁股份有限公司签订了国际化战略合作协议。随着国家“高铁走出去”战略的不断推进,中国中铁股份有限公司需要大量优秀人才以及为企业量身定做的人才培养体系,这一次的合作将进一步助力双方国际化发展。

2016 年 4 月,中国路桥公司与我校合作,为肯尼亚蒙内铁路培养首批 25 名铁路方面人才。该批来自肯尼亚的留学生得到了中国路桥的全额资助,将在北京交通大学进行为期 4 年的铁路相关专业本科学习。

2. 我校校企合作培养来华留学生工作中存在的三对矛盾

(1) 委培单位对学生动手能力的需求和学校实践教学比重不足之间的矛盾

进入 21 世纪以后,北京交通大学已将培养具有较强实践和创新能力的人才作为学校本科人才培养的目标。学校从“十五”就开始加大了对实验室的建设力度,并积极与校外企业合作,截止到目前,学校已在校外建立了 100 多个稳定的校外实习基地和 20 多个校内实验室,涵盖了学校绝大多数本科专业。

但是委培留学生的语言基础,对增加实践教学比重提出了相当高的挑战。目前,在我校委托培养的交通运输、土木建筑等专业的学生,入校后先进行汉语能力培养,培养满一年后学生可以参加 HSK 考试,只有通过 HSK 四级考试后,学生才可进入我校各专业进行学习。

为确保学生专业教育质量,委培学生在专业学习的过程中,严格执行国内本科生的培养

方案,这样学生将在校接受大量的专业训练,尽管我校为学生设置了实践课程,但是实践教学的效果与委培单位对学生动手能力的需求存在差距。以我校铁道运输专业为例,学生在校期间需要完成 10 个学分的实践课程,实践课程包括实验、实习等多种形式,但实践教学仅占到学生需获总学分的十五分之一。

就当前而言,切实在留学生中既要解决语言不通方面对专业学习提出的挑战,又要增强实践教学效果以满足企业对留学生动手能力的要求,存在着较大矛盾。

(2) 委培单位对学生跨文化交际能力的需求和学校重点关注学生汉语沟通能力和专业知识传授之间的矛盾

目前,我校委培学生绝大部分是汉语“零基础”,学校投入了大量的精力,一方面加强学生汉语教学,另一方面,注重加强学生的专业学习,着力培养流利使用汉语的高水平专业技术人才。

但是,在我校委托培养的学生,在毕业后的工作岗位中,有很大的机会接触到中方公司,这就需要我们学校的留学生在学习专业课程的同时,还要具备较强的跨文化沟通能力,学生就业后,工作岗位往往要求精通汉语听说读写能力,在与蒙古铁路公司的交流中,我们了解到委培学生在毕业后的工作中表现出汉语沟通能力不够的现象。沟通能力不够,不仅是汉语听说读写能力不足,更实质的问题是与中国企业的深入沟通能力即跨文化交际能力不足。

这对于学校而言,提出了更具难度的要求,即在相对较短的委培期内,既要加强汉语教学,又要全面进行专业能力训练,在注重专业知识培养的同时,不仅要解决基础语言关的问题,汉语教学目标还要定位在“精通”汉语上。

(3) 委培单位对学生专业的个性化需求和学校培养过程中的监管力度之间的矛盾

为进一步加强委培学生了解中国文化、融入校园,同时增强学生专业学习的效果,在委培单位学生进入专业学习后,北京交通大学将各专业留学生分班入院,纳入到相关学院日常培养过程。但是,留学生混合在中国学生的班级内上课,这对委培学生培养过程的精准监管和个性化掌握学生信息造成了一定的困难。

首先,授课教师面对众多学生,难以做到单独关注留学生的考勤和成绩。其次,由于委培留学生也和中国学生一样采取选课制度,学生所选课程很广泛,也较为分散、自由,为学校留学生管理部门全面掌握学生修业情况带来困难。

三、今后可改进的方面

1. 强化实践教学

当前,理论教学和实践教学并重已经是教育界尤其是高等教育界的共识。二者同是人才培养的重要环节,相辅相成,缺一不可。结合教育规律,科学合理地设计好教学环节,做好理论教学和实践教学的相互衔接,实现内容和功能上相互补充和融合,才能够促使学生熟练运用理论知识,增强动手能力,提高与岗位需求的匹配度。

高校应该围绕人才培养定位,标树以提升学生的实践能力和创新精神的教育目标,针对

委培留学生制定更加科学的人才培养方案,创新人才培养模式,优化课程体系设置,改革教学内容和教学方法;同时,进一步加强实践教学平台建设,构建实践教学导师队伍,更新、丰富实践教学内容,并加强实践教学效果评估机制建设,完善实践教学质量保障体系,积极整合社会各方面资源,构建实践教学合力和长效机制,切实加强实践教学,保障具有较高专业水平的委培留学生培养目标的实现。

2. 加强委培学生跨文化交际能力

通过前文的分析可见,委培企业不仅要求留学生具备较高的专业知识水平和实践能力,还要求留学生具备较强的跨文化交际能力。审视既往做法,我们必须重视学生综合素质的培养。因此,我们必须坚持能力为重,通过优化留学生的知识结构,丰富其社会实践范畴,来强化其综合能力的培养。

来华委培留学生一般年龄都较小,个别学生还未满十八岁,正处在综合能力训练和人格养成的关键期,因此,高校应该采取措施,着力提高留学生的学习能力、实践能力和创新能力,既要教会学生知识技能,学会动手动脑,还要教育学生学会生存和生活,学会做人和做事,提高学生的社会化水平,以帮助学生学会主动去适应社会,为未来人生发展奠定好坚实基础。

一方面,我们可以与国内学生的素质教育探索同步,加强委培留学生素质教育。另一方面,加强委培学生的语言教育,语言既是文化的载体,又是文化的重要组成部分,学习语言不只是为了掌握语言技能,而是要利用这种语言技能进行有效的交际。因此,高校在针对委培学生的汉语教学过程中,既要重视语言技能的传授,也要注意对学生跨文化交际能力的培养。

3. 构建校企深度合作机制,增强委培留学生培养效果

委培留学生培养工作,必须以委培企业需求为导向,充分发挥校企双方在教育环节中的“双主体”作用,积极探索资源共享、联合培养、互利共赢的深度合作机制:

一是学校联合企业,遵循“企业需要什么人才,我们培养什么人才”的教育理念和“企业需要什么,我们教什么”的教学理念,邀请企业专家参与委培留学生的人才培养方案调研、论证、修订全过程,充分吸纳企业专家意见,使课程体系和教学内容充分反映生产现场实际需要,充分体现企业的实际需要。

二是取得企业支持,建立企业接纳学生实习实训的长效机制,由企业为学生提供实习实训岗位,并确定指导教师,加强校外导师与学校的联系,学校定期向企业导师了解学生情况,根据企业导师的意见和建议,及时调整委培留学生的人才培养方案,调整课程设置、教学内容等,使人才培养方案更加主动地适应委培企业需求。

三是灵活化、多样化校企合作方式。尝试把学校建在企业,学校建立实践教学导师队伍,把课堂搬到合作企业,老师在企业给学生上课,企业职工也可和学生一起听课学习,进一步提高学生培养效果。

来华留学预科教育制度、模式 与学位教育衔接研究^①

同济大学国际文化交流学院 张林华

一、预科教育制度

1. 政府层面

我国来华留学生教育起步虽然较早,但教育管理经验上的问题逐步凸现出来。为加强中国政府奖学金及奖学金生的管理,教育部于2001年7月30日,制定并发布了《关于中国政府奖学金的管理规定》。《规定》指出申请中国政府奖学金者原则上应具有相应的汉语水平(汉语进修生和申请以外语作为授课语言者除外)汉语水平达不到学习要求者,可安排最长不超过2学年的汉语补习,其中需要汉语补习的本科生和硕士、博士研究生的奖学金期限相应延长。

对来华留学生进行预科教育是国际通行的教育方式,除了少部分未成年人进入中学学习以外,大部分都直接进入大学学习。为了进一步完善来华留学预科教育服务,教育部于2009年3月,下发了《教育部关于对中国政府奖学金本科来华留学生开展预科教育的通知》(以下简称“通知”),决定自2010年9月1日起,对中国政府奖学金本科来华留学生新生在进入专业学习前开展预科教育,预科教育的时间文科为二年、理工农医为一年,并由其批准委托的高等院校承担预科教育任务。

《通知》认为预科教育培养的总体目标要使学生在汉语言知识和能力、相关专业知识以及跨文化交际能力等方面达到进入我国高等学校专业阶段学习的基本标准。由此,中国政府奖学金本科来华留学生新生预科教育工作开始全面实施,这是中国政府奖学金生培养工作的一项重大改革举措,对提高来华留学生教育质量,确立来华留学生的专业准入标准具有重要的意义。

在国外,学生接受1-2年的预科教育之后,由于知识体系和语言水平受限并不能直接参加所在国的大学入学考试。因此,为留学生建立统一本科入学标准成为通行的做法。教育部为贯彻《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》,推动来华留学工作进一步发展。于2010年9月21日印发了《留学中国计划》。《计划》中提出在完善预科教育制度的基础上,逐步建立来华留学人员进入本科专业学习标准。

从已经颁布的各项法律法规来看,教育部根据国家中长期教育规范,做了相关顶层设计。完善了预科教育的制度保障。预科教育还未开展以前,多以汉语补习或者强化汉语等形式存在。多年来,由于仅包含汉语课程的汉语补习课程无法适应高层次、专业化学位学历

^① 基金项目:2014-2015年度外国留学生教育管理学会来华留学生研究课题“预科教育制度、模式与学位教育衔接研究”(题号:2014-15Z003)。

教育的要求,因此通过汉语学习与数理化学习相结合的预科教育成为衔接高等教育与中等教育之间的新模式。预科教育在国外已经开展了几十年,在美英法德等教育发达国家已日益完善,借鉴国外先进经验,做强做大预科教育是我国来华留学发展的必由之路。

2. 院校层面

随着预科教育的进入新阶段,学籍管理、教学安排和结业标准等问题逐渐突显出来。由于预科教育不是学历教育,许多措施很难比照本科生和研究生对等执行。但近年来,许多高校经过不断实践,出台了针对预科生的管理规章,进一步完善预科生教育管理制度。

天津大学在预科教育实践中,经过不断摸索,逐渐完善,多所院校建立了一套较为完整的预科生管理制度,并制定了《天津大学国际教育学院来华留学预科生管理规定》,对预科生在预科学习期间的纪律和行为做出了恰当的规定说明。

同济大学于2012年6月制定并发布了《来华留学生预科学籍与管理条例》,从入学、教学安排等十一个方面对预科生的身份与行为做出了相关规定。

南京师范大学为狠抓教学质量,提高教学效果,2010年制定了两本手册,一为《南京师范大学中国政府奖学金预科生教育教师工作手册》,一为《南京师范大学中国政府奖学金预科生教育学生学习手册》,教师和学生人手一册。明确学校的相关管理规定、教师的职责、教学推进进度表、学生活动安排表等内容。

从部分院校预科生管理规定来看,天津大学制定的《管理规定》主要针对学生在学期间的表现,强调事中管理;同济大学制定的《管理条例》主要针对学生入学直到毕业,强调事前、事中和事后全过程管理;南京师范大学制定的《工作手册》还纳入了教师职责以及学生活动安排,将预科教育的主体全部纳入管理范围,将学生和教师分开管理。

二、预科教育模式

预科教育模式有别于本科和研究生教育。从全局来看,国内各院校课程设置、教学大纲、预科教材和评定考核制度不统一。从局部来看,国内各院校还存在师资力量、课程衔接、教学计划等问题。有鉴于此,2009年在教育部《通知》中,对预科教育的培养总体目标、学习年限、课程设置及教学方式、学生管理、考核方式、本科专业和学校选择等方面作了总体部署,从而使来华留学生的预科教育迈向规范化和模式化发展的全新阶段。

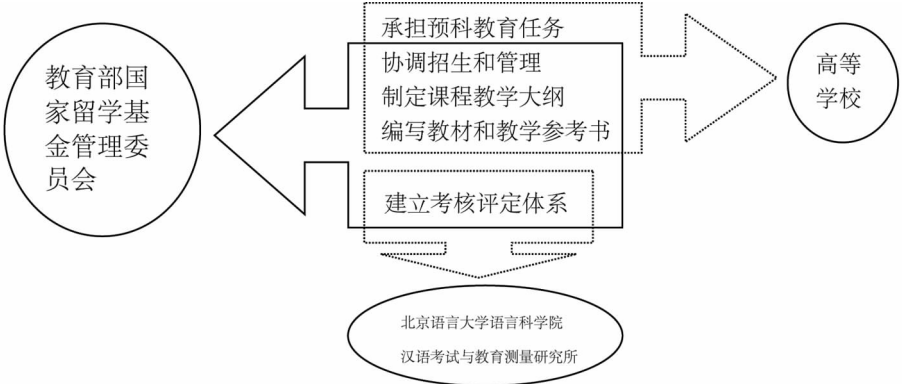


图1 教育部《通知》规定预科教育的主要任务与责任主体

目前,来华留学预科教育的主体是中国政府奖学金本科来华留学预科生(简称:公费生),在全国各院校也有部分自费预科生(或以汉补生的名称入学)。公费生全部由国家留学基金委统一管理,自费预科生由各院校自主管理。

陆应飞(2011)认为留学生汉语预科教育虽然已经开展多年,但长期以来,人们对预科教育的理论、教学方法缺乏系统性的理论研究。尤其缺乏学科理论,包括大学预科教学法理论、预科教材建设理论等。缺乏科学的、统一的分专业类别的预科教育课程设置计划、课程教学大纲、预科入学标准、预科结业标准、课程考试题库等。对汉语预科教育的模式、内容和标准还没有完全统一的认识,缺乏总体规划,缺乏指导性政策。以下将从预科生管理、课程设置计划、课程教学大纲和预科教材建设四个方面展开:

1. 预科生管理

天津大学“档案式”管理:从入学建立每位预科生个人档案开始,每学期末,将每位学生上课出勤情况、考试成绩和教师评价等信息通报教育部国际司、留学基金委和驻华使馆。预科结业后,将学生一学年的综合表现和成绩等寄送到接受院校。



图2 天津大学“档案式”预科生管理模式

同济大学“全程式”管理:对预科新生入学、注册、请假与考勤、奖励与处分、休学停学与退学、结业与证书、离校等做了明确规定。为了配合预科学籍管理,同济大学的教学管理系统及时更新,为预科教学管理的规范操作,档案留存等提供了保障。

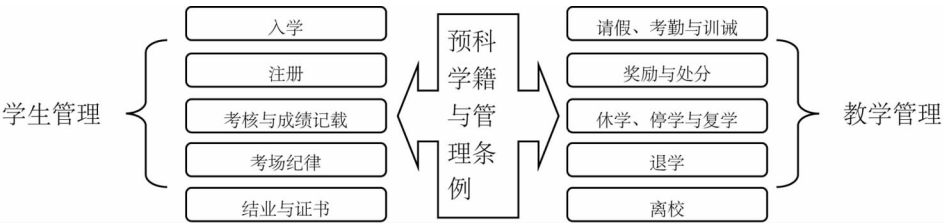


图3 同济大学“全程式”预科生管理模式

近年来,在公费预科生规模增长的拉动下,自费预科生的数量也逐年扩大。为了适应新形式,办学主体部分可将本属于学历生管理的申请审核、批准录取、住宿信息等功能纳入预科生管理范畴。发挥中国政府奖学金的效益,以及对周边生源国的溢出效应。

同时,近年来各院校突发事件和学生就医问题等个案时有发生,随着学生数量的逐年增加,该问题将日益显现。因此,突发事件和健康保险也应纳入预科生管理范畴。

另外,许多院校开始越来越重视将来华留学毕业生纳入校友工作。未来,来华留学校友录、预科生跟踪调查和生源统计分析等工作也应随之纳入预科生管理范畴,尤其是信息化管理必将成为今后来华留学生管理的大趋势。

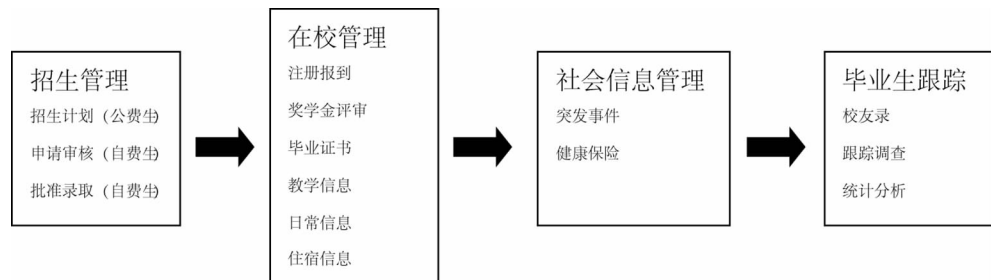


图 4 高校预科生教育管理子系统设想

2. 课程设置计划

预科教育是由中等教育跨入高等教育的衔接教育,高中毕业的来华留学生应在汉语言知识能力、相关专业知识以及跨文化交际能力等方面达到进入高等学校专业阶段学习的基本标准。也就是说,在完成预科教育之后,应扫除语言障碍,补强基础知识,了解中国文化,适应留学生活,基本达到或接近中国学生平均水平。

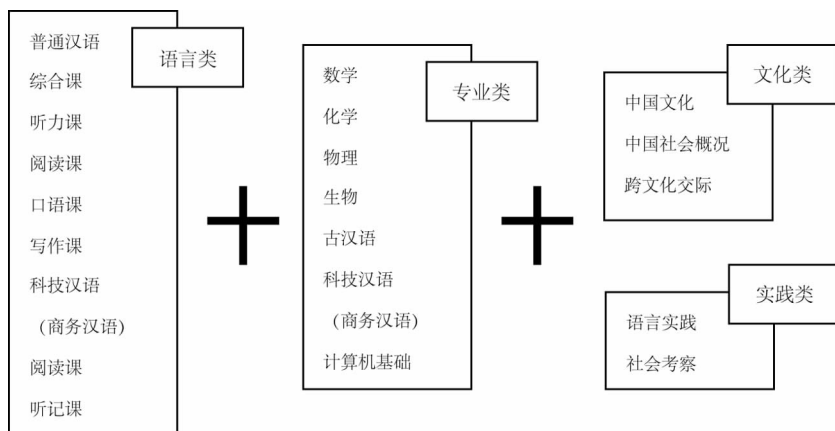


图 5 教育部《通知》规定各专业预科教育课程设置

根据《通知》规定,预科教育的课程设置采用强化教育方式,坚持语言教学与专业知识教学相结合,以语言教学为主,以专业知识教学为辅。预科教育课程设置包括必修课和选修课两部分,两者的课时比例可根据各预科教育学校实际教学情况确定。

许多研究表明,在预科教育期间的核心任务是强化汉语的听说读写各项语言能力。虽然根据教育部《通知》规定的语言类课时达到 60% - 70%,但预科生的语言能力依然不能完全满足高等教育的要求。

张桂宾(2011)通过与华东理工大学学生以及专业教师的集体座谈或者个别访谈得出以下结论:话题集中,用词范围有限。能听懂汉语教师的普通话,听不懂课堂外其他人的汉语。不了解中国文化,存在跨文化交际障碍。科技基础词汇学得少,科技语言句法结构不熟悉。课堂上听力反应迟钝、阅读速度慢、用汉语表达专业不清楚。不适应专业教师方音、语速和板书,不理解解题格式。

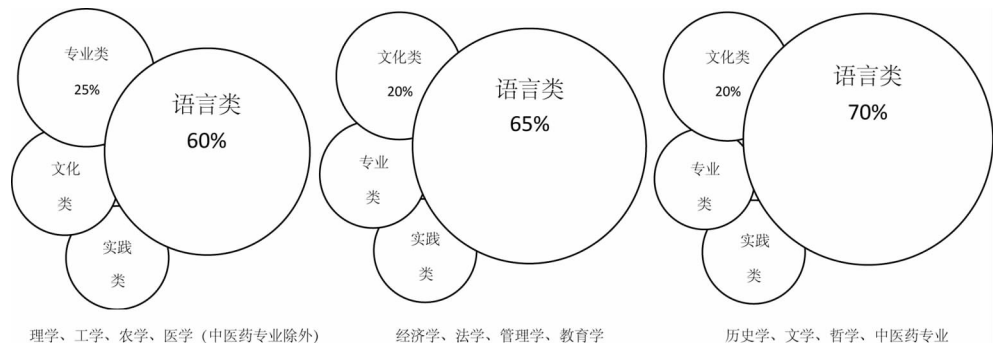


图6 教育部《通知》规定各专业预科教育课程学时分配比例

到目前为止,这些情况仍然普遍存在。究其原因,前三点可归结为“语言与文化”问题。随着来华留学生在中国学习时间越来越长,来华留学生会逐步适应教学方式,熟悉管理模式,理解中国文化。也就是说,前三点可逐步克服。后三点可归结为“学科汉语”的问题。

“学科汉语”就是用汉语来学习数学、物理、化学等学科,而不是仅仅学习简单的日常口语对话。通过“学科汉语”的学习,可以帮助预科生将汉语知识转化为汉语能力;达到将来真正能够使用汉语学习专业的水平。当前,国内在“学科汉语”领域的还没有形成统一的共识,系统性的研究也比较匮乏。

根据往年的预科生结业率和 HSK 通过率来看,预科教育已经取得了阶段性成功。但是,更系统性的跟踪调查显示:预科教育结业水平与本科入学要求还存在一定的差距。从同济大学 2011 年“预科结业生本科阶段情况跟踪调查”来看,只有大约 40% 的预科结业生在本科阶段每门课程都能及格,约有三分之二的学生 80% 的课程能够及格,这些学生经过不懈努力,基本可以跟上本科教学的步伐。但是,值得注意的是还有三分之一的学生困难较大,特别是及格科目比例在 50% 以下(约占 10% - 20%)的学生,按时毕业难度较大。

调查中还了解预科结业生在本科阶段考试不及格科目较为集中的课程主要集中在理工类和医学类的公共基础课和专业基础课。公共基础课虽然与所学专业不一定有直接联系,但为进一步学习提供方法论的不可缺少的课程。专业基础课是了解该学科内基本概况和原理的课程,成为夯实各专业方向学习的重要课程。这两种课程学分多,难度高,跨度大,成为来华留学生挂科的重灾区。当前形势下,优化预科课程计划,衔接大学阶段课程,强化“学科汉语”教学意识应该成为预科教育的新方向。

3. 课程教学大纲

教学大纲是编写教材和教师进行教学的主要依据,也是检查和评定学生成绩和衡量教师教学质量的重要标准。教学大纲分为学科教学大纲和课程教学大纲。学科教学大纲一般包括教学目的、教学要求、教学内容以及讲授和实习、实验、作业的课时数分配等。课程教学大纲一般包括该课程的教学目的、任务、教学内容的范围、深度和结构、教学进度以及教学法上的基本要求。

教育部《通知》指出委托国家留学基金委组织制定预科教育必修课程和部分选修课程的教学大纲。根据国家留学基金委要求,同济大学制定了中国政府奖学金本科来华留学生预科教育教学大纲,包括教学对象、教学目标、教学内容、教学安排、课程设置与学时分配、教学原则与测试。其中,教学目标除了与教育《通知》相同的内容之外,还提出:掌握以汉语表述、相当于高中程度的数理化、生物、计算机等专业基础知识;基本具备用汉语接受本科专业

课程新知的能力。

预科教育培养对象可以分为三种情况:1. 汉语和专业水平都不足的学生;2. 汉语水平不足但专业水平较高的学生;3. 汉语水平比较高但专业水平不足的学生。其中,对象1和2是目前预科教育的主要对象。也就是说,预科教育的培养目标不但要让学生具备一定的专业知识,还要让学生能用汉语表达和接受这些专业知识的能力。这也是预科结业标准从过去以 HSK 作为预科结业标准转变为以中国政府奖学金本科来华留学生预科教育结业考试为标准的重要原因。

从教学安排来看,对象1和2可编入零起点班,对象3可编入中级班。学习期限为一学年。一般第一学期为汉语强化阶段,第二学期增加专业课程学习。从教学原则来看,预科教育以汉语教学为主,以专业基础知识教学为辅。专业汉语教学注重知识与专业知识的过渡与衔接。专业基础知识的教学重点在学生已有的基础知识与汉语表述的转换,专业补习与补充。利用学习资源,组织多种形式的语言实践活动。

4. 预科教材建设

自教育部《通知》颁布五年来,预科教材呈现多样化、模块化、层次化发展趋势。除了过去各院校分散编写的部分预科教材以外,集中编写了《科技汉语》、《经贸汉语》、《中医汉语》、《西医汉语》、《中国概况》和数理化等一系列教材。

预科教材建设已经取得了一些成绩,但也面临了许多问题。主要有三点:

- 第1,随着时代的发展,电子书、点读教材、播客、慕课、APP 等多种数字媒体和出版形式层出不穷。纸版教材与数字出版相结合成为今后教材发展的主要趋势。
- 第2,根据教育部《通知》,目前还有普通汉语、文科汉语、生物、古汉语、计算机、中国文化和跨文化交际七门课程还没有专用教材或者暂时使用其他教材,大约占课程总量的一半。
- 第三,根据跟踪调查以及个案访谈所汇总的情况,预科教育还缺乏中等教育跨入高等教育之间的衔接教材,帮助留学生跨越专业障碍、语言障碍、文化障碍。

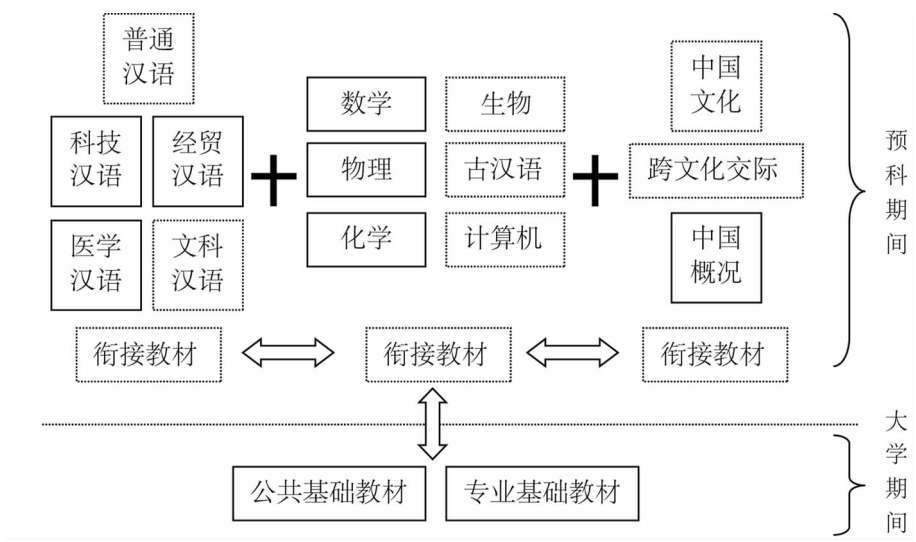


图7 预科教材编写情况

注:实线表示已经使用新教材。虚线表示还没有教材或者使用其他教材。

三、预科教育衔接研究

1. 预科教育制度与学位教育制度的衔接:双学分制度

长期以来,我国中等教育与高等教育之间缺乏有效的衔接机制与具体措施,来华留学生预科教育更是如此。在没有相关先例的情况下,借鉴发达国家先进教育经验尤为重要。1983年,美国高质量委员会发表了一篇引入震惊的报告《国家处于危险之中:教育改革势在必行》。此报告直接导致美国政府采取一系列改革措施,扭转了过去十年多的教育严重滑坡局面,并恢复到合理水平。该报告充分肯定了高中与大学衔接项目对于全面提高高中教育质量的有效性。很多专家认为,该报告催生了1985年的全美第一个在州范围内实施的双学分项目——明尼苏达州的中学后入学选择(Post-Secondary Enrollment Option,简称PSEO)项目。

明尼苏达州参加该项目的高中和大学都可获得州政府的财政补助,这种促进举措刺激了该州大学纷纷参加PSEO项目,迅速扩大了双学分项目在全美的影响力。根据全美2001年的各州教育报告,有47个州开设双学分课程,达到总数的90%。美国高中与大学双学分衔接项目能取得成功的重要原因有两点:1. 严格的课程质量保障体系;2. 政策支持。

双学分制度通过让预科生接触高质量、高水平的大学的课程,比现有入系听课获益良多,消除预科生入校学生的不适应,让他们提前做好迎接大学学术的挑战,其中特别优秀的学生可以提早修完学分提前毕业。

对教育主管部门而言,依托双学分制度进行学历教育弹性学制试点,完善中国政府奖学金预科教育制度,保证来华留学生教育质量,倒逼多年来唯“分数”论的教育体制,促改革,谋发展;牵一发,动全身。对办学主体而言,生源质量和办学质量进一步提高。预科制度与学位教育高效衔接,密切联系,促进课程改革,推动中文融合,扩大高校国际影响力。

2. 预科教育与本科教育的衔接:多样化衔接项目

除了双学分制度以外,美国政府每年斥资160亿美元用于援助高校办学和对准备不充分的高中毕业生进行教育补充等。美国学者和政府尝试通过多种途径建立“无缝教育系统”(seamless system of education),即为了实现高中与大学本科的良好衔接,分别对高中毕业前、高中毕业到大学本科入学前、大学本科入学后三个阶段采取了相应措施。如:AP课程、IB课程、DE课程、“天才学生学术项目”(a gifted and talented academy)、FIP国际新生项目、预科生夏季项目、课外入学指导活动、新生体验课程、新生发展课程等。

美国高中与大学本科衔接的经验对我们的启示主要有两点:

第一,加大政策支持。若要完善来华留学生预科教育与学位教育的衔接质量,教育主管部门可在现有制度上借鉴国外经验,尽可能的通过各种方式弥补现有制度的缺陷。避免现有制度只关注预科生的“分数”能否进入高校学习,而忽视其综合能力是否已经达到未来在大学学习的标准。

第二,提供多样化的衔接项目。办学主体单位应转变原有单一的新生入学前教育方式。明确预科与大学本科之间的无缝衔接,其衔接内容可既包括知识和学术,又涉及校园生活和社会实践,采用新生训练营、暑期大学等多元化模式。

3. 预科教育与研究生教育的衔接:研究生预科课程

国外许多高校在国际学生入学研究生教育之前,先让学生进入预科学习,以保证国际学生能更好适应研究生阶段学习。如美国南加州大学,要求国际学生在达到相应的英语水平

之后,仍需进入预科学习一年,各门课程至少达到 B 才能进入研究生阶段学习。

在我国,还没有严格意义上的研究生预科课程。大部分院校为吸引来华留学生,只要求汉语水平达到标准即可入学。对汉语水平未达到标准的学生,需进入汉语补习,待汉语水平达到标准后也可入学。

这种汉语补习模式忽视了“学科汉语”的培养,让这些学生在研究生阶段出现不了解如何用汉语查资料,不应用汉语学术讨论,无法用汉语发表学术观点,不清楚如何用汉语写论文。以至于出现只读外语著作不读汉语著作,上课要录音下课需再听等语言问题,甚至于毕业论文请中国师兄师姐润色、代笔等学术不端行为。

通过注重“学科汉语”意识的预科教育,让学生及时获取学术信息,广泛阅读中外文献,精理解学术文献,深度参与学术讨论,成就高质量的学术成果。对高校而言,注重研究生层次的预科教育可提升学科质量,拓宽国际合作。

另外,虽然许多高校已经开展研究生“双学位”项目,但由于“英语”占据国际学术界的话语权地位,这种“双学位”项目的授课质量和学术交流仍然受到语言障碍的制约。因此,在研究生阶段的预科教育中采用“双学分”制度,能促进预科教育与研究生教育的有效衔接。

4. 预科教育管理与学位教育管理的衔接:趋同化管理

从国内教育来看,目前高中学校按照教育部和各省市下发的《普通高中课程设置实施方案》设置统一的课程,不能满足学有余力的学生的个性化发展。对此,北京和上海进行了一系列的探索,北京市正酝酿设立大学先修课程方案。2012 年 2 月正式启动“高中开设大学先修课程的可行性研究”项目,由 8 所实验学校和 10 所参与高校组成。同济大学与晋元高级中学 2010 年合作共建“结构设计创新实验班”,以认可学分为特征的高中大学对接方式。

从国内试点的经验来看,由高校向高中提供预科教育衔接项目是完全可行的。但是,国内大学先修课程之所以没有推行开,还是因为国内教育只重视“分数”,不重视学生综合能力的培养的结果。同时,为来华留学生提供的预科课程可以先行先试,促进国内教育改革。

当前,来华留学预科教育管理还没有纳入学校整个教学管理体系中,在质量和效益上亟需进一步提高。对教师而言,他们无法参与精品课程、教改项目、教学名师、讲课比赛等与教学质量有关的教学活动。限制了预科教师的教学、科研发展,影响到教师职称评定和新教师的聘用,不利于教师队伍的正常、有序发展。对预科生而言,有的院校没有提供接机服务、新生教育、奖学金、校内住宿、网上选课、双语课程、心理辅导等服务,公费生结业后需自行联系专业院校,预科院校结业后与专业院校报到前面临管理真空期。单独编班,非趋同化管理,国际化意识淡薄等问题制约了预科与学位教育管理的无缝衔接。

5. 基础汉语与学科汉语的衔接:汉语衔接课程

从基础汉语的综合课、听力课、口语课、阅读课、写作课到用汉语进行专业学习,这之间存在一定的距离。目前通行的做法是开设科技汉语、经贸汉语、医学汉语、中国概况等课程,鲜有基础汉语与学科汉语的衔接课程。随着专业的多样化,十三个学科门类当中还有军事、艺术尚未纳入到预科教育体系。而且,让农学、管理学等专业的学生学习科技汉语、经贸汉语并不合适。简单粗放的归类让教育失去了个性化,走向单一化和统一化。

部分院校还为来自历史学、管理学、法学、教育学和哲学专业的预科生开设了经贸汉语和中国概况课程,统一纳入经贸汉语和文科汉语考核。没有开设与其专业有关的相关课程。

6. 高中基础知识与大学基础知识的衔接:学科衔接课程

基础知识的学习不完全是高中数理化课程的知识,把预科教育办成“汉语强化班+高中补习班”的模式显然与预科教育设立的初衷不吻合。应尽可能浓缩高中课程的数理化相关的专业知识,多选用大学公共基础课和专业基础课的专业知识。而与专业不相关的知识可暂时放在一边。

张桂宾(2011)认为以高等数学为例,由于数学符号大部分是世界通行的,可以首先介绍这些数学符号的汉语读法、符号名称,从加减乘除符号到对数、微积分符号。还介绍用汉语表述特定的数学解题常用套路和格式,如“已知、求、解、答”4个标准解题步骤等。基础知识与专业知识相结合,就是选择一些知识衔接点,把大部分学生已有的知识与即将要学习的新知识联系起来,为后续学习做好必要的准备。

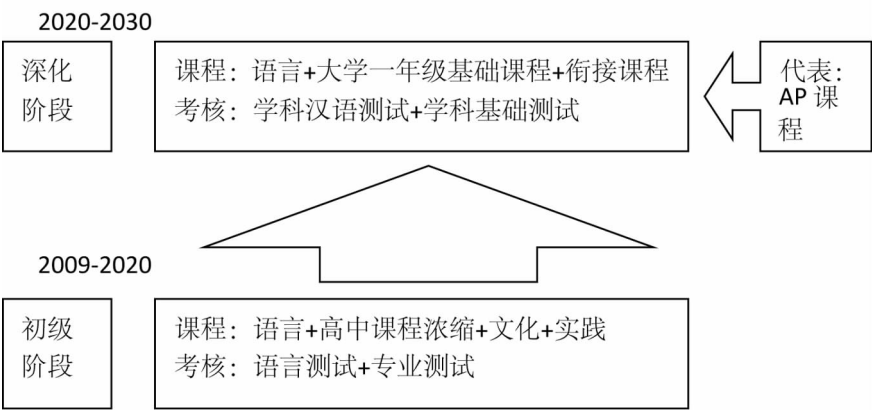


图 8 预科课程与学位课程衔接路径

AP 课程是美国大学先修课程。指由美国大学理事会提供的在高中授课的大学课程。根据美国大学委员会公布的 AP 课程包括 22 个学科的 37 门课程,覆盖了文学、历史学、政治学、经济学、心理学、艺术学、生物学、物理学、化学、数学等学科领域,与高校绝大多数专业高度相关。AP 课程的经验对我国预科教育的启示:预科教育中的专业课程仍需细化,教学模式需模块化,考核方式需多样化,行之有效的弹性学制亟待建立。

参考文献:

[1] 陆应飞. 关于来华留学生汉语预科教育的思考[A]. 来华留学教育研究(2013),北京:北京语言大学出版社,2013. P243 - 252.

[2] 董杰 韩志刚. 天津大学政府奖学金生预科教育实施情况总结[A]. 来华留学教育研究(2013),北京:北京语言大学出版社,2013. P215 - 224.

[3] 南京师范大学国际文化教育学院. 南京师范大学政府奖学金生预科教育实施情况总结[A]. 来华留学教育研究(2013),北京:北京语言大学出版社,2013. P225 - 231.

[4] 张免免 丁邦平. 美国高中与大学衔接的双学分课程:形成、发展和展望[J]. 外国教育研究,2009(11). P56 - 60.

[5] 龚雪 余秀兰. 美国高中与大学衔接的经验及对我国的启示[J]. 教育科学,2015(1). P90 - 96.

[6] 蔡春霞 周慧. 高中教育与大学教育的衔接:国际经验与本土实践[J]. 教育学报,2014(4). P26 - 33.

[7] 张桂宾. 理工专业来华留学生预科教育的实践与构想[J]. 高校教育管理,2011(5). P70 - 73.

对外汉语预科研究生强化班教学模式研究

——以华南理工大学为例^①

华南理工大学国际教育学院 何继军 罗长江

一、对外汉语预科教学模式研究综述

随着预科教育的发展,来华留学生预科内涵及其教学模式的研究渐趋增多。首先出现了一些研究预科内涵的文章,比如何修文(2005)、岑文(2005)、林峰、席晓靖(2007)等均认为大学预科是从中等教育向高等教育过渡的一个特殊的教育层次,也是高等教育的一个重要组成部分。这是目前比较公认的来华留学生预科定义。这一定义基本上与国外高等教育预科范围相当。

武金峰(1997)曾研究过前苏联、俄罗斯、日本、朝鲜、西班牙、法国、越南等高校的预科教育,他们的预科教育与中国的预科性质相近。国内外高校的预科都是指本科生预科,没考虑到研究生预科。随着形势的发展,特别是近些年来华留学的研究生规模不断增加,这部分留学生的预科教育不容忽视,我们必须加强此类预科教育。

我们认为,来华留学预科生应具有汉语知识、跨文化交际能力和一定的专业知识,是高等教育的一个重要组成部分,它应包括预科本科生和预科研究生两部分。

胡红杰、李有强(2013)发现目前预科教育出现了两个空白:一是自费来华留学生预科教育;二是来华留学生中研究生预科教育。他们认为无论是硕士研究生还是博士研究生,无论是公费生还是自费生在进入专业学习之前,同样需要语言学习和专业教育的培训,针对这部分学生应该如何开展预科教育,学术界鲜少提及。

在自费预科本科生教育方面,于淼(2011)曾说过“中国虽不能进入优势留学目的国行列,但是在接收来华留学生的数量上已形成规模,而与之不协调的是几乎全部院校尚未开设针对自费来华留学生的学历预科课程。”

夏青(2010)针对自费留学预科本科生没有统一培训的问题找出了解决的方法:国家应参照政府奖学金生预科教育制度,对来华自费本科留学生制定指导意见,保证学历留学生整体的教学质量。自费本科生教育可以依照奖学金生的规定,预科研究生的教育问题虽有人提出,但没见到解决办法,这正是本课题需要重点研究的地方。

其次,近年来出现了一些有关留学生预科教学模式的文章,比如郑燕(2009)以喀什师范学院为例,构建了预科汉语教学过程的模式;戴云(2010)研究了留学生预科汉语速成的教学模式;刘辰洁(2011)研究了母语为非汉字文化圈留学生预科汉语速成的教学模式;廖爱华、崔淑慧(2012)以华南理工大学全英班预科课程为案例,探索了留学生教育的培养模

^① 该文是外国留学生教育管理分会课题9 高教分会课题2013Y035)阶段性成果之一,得到华南理工大学国际教育学院资助,特此感谢!

式。这些预科培养模式都是针对本科生的,没有提及来华留学预科研究生的教育教学模式,这是一种遗憾。

综上,本文对华南理工大学对外汉语预科研究生强化班的教学模式研究就显得有很重要的意义,这一研究将填补这方面的空白。

二、华南理工大学预科研究生强化班教学模式要素分析

1. 学习者分析

(1) 学习者个人情况的分析

华南理工大学汉语预科研究生强化班的学生是来自不同国家和地区准备在华南理工大学开始研究生或博士课程的学习。汉语预科强化班是为他们更好学习硕士或博士的专业课程而设置的。

预科班学生的性别:男性占 55.56%,女性占 44.44%,总体来看,男性比女性多 2 人,差距不是太大。

学生学历:博士占 50%,硕士占 50%,分布很平均,这也反映了华南理工大学在研究生阶段的教育力量很强。

学生的年龄:18 岁到 25 岁的占 5.56%,26 岁到 35 岁的占 83.33%,人数最多,36 岁到 45 岁的占 11.11%,这说明研究生汉语预科强化班的年龄比较集中在 26 岁到 35 岁,这和学生要学习的学位是有关系的,他们在预科班过后就开始硕士或者博士专业课程的学习。

学生的来源:18 人来自亚洲和北美洲,其中来自亚洲的占 88.89%,来自北美洲的占 11.11%,这说明学生来自亚洲的居多。

具体国家的统计情况:来自越南的最多,占到了 38.89%,印尼和吉尔吉斯斯坦的其次,分别都占到了 16.67%,其他巴基斯坦、苏丹、蒙古、加拿大、美国各自都占到了 5.56%。这和华工地处广州的地理位置及华工的教育质量是有关系的。

在对学生以前工作职位的调查中,统计分布:33.33% 来中国之前是学生,55.56% 具有工作三年以上的普通职员、教师、公务员,有 5.56% 是工作三年以内的普通职员、教师、公务员,另外还有 5.56% 是高级管理人员,学生来源中没有人是中级管理人员。可见学生中三年以上的普通职员、教师及公务员的人数最多,这主要是和学生来华留学读硕士或博士有关,研究生学位是属于继续深造的学位,学生中相当一部分是自己国家或单位派来留学,然后回国继续服务的。

(2) 学习者学习动机的分析

在对学生是否来中国之前学过汉语时间的调查中,统计结果:预科之前,72.22% 的学生是完全没有学习过汉语的,有 5.56% 的学生学习了 1 个月的汉语,11.11% 的学生学习了 2 到 6 个月的汉语,有 11.11% 的学生学习了 6 个月以上的汉语。调查结果显示,大部分的学生是没有汉语学习的经历,故华南理工大学汉语预科研究生强化班在课程上以初级汉语开始,并不再另外分开教学。

学生留学目的调查:77.78% 的学生学习汉语是为了学习专业,11.11% 的学生学习汉语是因为对中国文化感兴趣,5.56% 的学生是因为家长的要求,还有 5.56% 的学生是因为很喜欢汉语的学习。调查结果表明,多数学生是出于工具性的动机学习汉语,这也是和学生们要读硕士、博士课程是有关系的,这些研究生学位课程的学习比较难,需要有一定的语言

基础。

在对学生学完汉语之后的打算的调查中,详细的统计结果:61. 11% 的学生在学习完汉语之后是不知道的态度,以后再说。22. 22% 的学生在学习完汉语之后是有想从事汉语相关的商务工作,这部分人注重对汉语工具性的使用。16. 67% 的学生在学习完汉语以后希望能在日常中与中国同事或中国朋友进行交流,他们是基于融入性动机。没有学生在学习完汉语以后想在中国生活的。统计结果表明,多数学生对学习完汉语之后的打算是不明确的,也有部分学生是基于工具性动机及融入性动机。

在对学习汉语的原因调查中,详细的统计如下表所示:

对学习者学习动机的调查统计

(5 = 完全同意 4 = 较为同意 3 = 不确定 2 = 不太同意 1 = 完全不同意)

1. 我对汉语感兴趣	9	7	2	0	0	18
2. 我对中国感兴趣	7	6	4	1	0	18
3. 我想了解中国文化	10	2	5	1	0	18
4. 我想学习汉语专业	8	4	3	3	0	18
5. 我想学好汉语后找一份好工作	7	4	4	2	1	18
6. 我想学好汉语后跟中国人做生意	4	5	7	1	1	18
7. 我想学好汉语后在中国定居	2	1	6	1	8	18
8. 父母要求我学习汉语	1	1	4	5	7	18
9. 看到别人学汉语,就来中国学汉语了	1	0	3	6	8	18
10. 我的同胞或亲戚邀请我学习汉语	2	2	3	6	5	18

数据来源:据调查问卷统计所得

从上表可以看出,出于对中国文化的了解、对汉语感兴趣、学习汉语专业、对中国感兴趣、以后找份好工作的动机最多,分别是 10 人、9 人、8 人、7 人、7 人表示完全赞同。

2. 学习需求分析

对学生的汉语学习的需求性:38. 89% 的学生是很需要汉语的学习,38. 89% 的学生是认为需要汉语的学习,11. 11% 的学生是不太需要汉语的学习,还有 11. 11% 的学生是不需要汉语的学习。统计表明,占绝对大多数的学生是需要汉语的学习,有少数同学觉得不需要,这主要是因为他们之前有学习汉语的经历,可能认为他们的汉语水平还可以,能满足自己以后专业学习的要求。

学生对汉语预科的需求情况:38. 89% 的学生非常愿意接受汉语预科培训,期望在短期的时间内学好汉语,38. 89% 的学生是觉得还可以,也希望能学好汉语,还有 11. 11% 的学生是看个人情况而定,兴趣大就好好学,另外也有 11. 11% 的学生是意愿不大,没有什么要求,结果对他们也不太重要。统计结果表明,多数学生认为是愿意接受这种短期的汉语培训,他们都希望在短时间内,自己的汉语水平得到提高,这也说明了汉语预科研究生强化班开设的必要性。

3. 学习者目标分析

在一年后的学习目标评价上,感到较为满意或完全满意比较靠前的是:我能向别人介绍我的朋友或者我的老师(14人);买东西的时候,我能讨价还价(13人);当我迷路时,我能用汉语向中国人问路(13人);强化班汉语课堂上,老师上课说的话我能听懂(12人);我能同出租车司机进行简单的交流(11人);出去旅行的时候我能和导游进行简单的交流(11人);我能向别人介绍我的旅行或者我的生活(11人);当我有困难的时候,能用汉语寻求帮助(11人);我觉得我说汉语比以前流利了(11人);一年学习后,我能考 HSK 新 4 级(11人);与中国人聊天儿的时候,我能说一段话(10人);我能用汉语做简单的工作(10人)。从上可以看出,经过一年的学习,学生能用汉语做简单的日常生活交流,感觉很满意或较为满意。

在感到完全不满意或不满意人数较多的主要集中在:一年学习后,专业课老师上课说的话我能听懂(9人);我能用汉语向别人讲述我看过的电影或者书(8人);一年学习后,专业课教材我能看懂(8人);一年学习后,我能用汉语写专业论文(8人);一年学习后,在课堂上我能与专业课老师对话(7人);一年学习后,我能考 HSK 新 5 级(7人);我觉得我说的话语法基本是对的(7人);现在说汉语的时候,我不常想自己的母语了(7人)。可见一年后的学习对自己在专业学习上帮助远远不够,很多学生表示对专业课老师的讲话听不懂,在汉语用于专业教材和课程论文的撰写中的帮助不是太满意,也常会想起自己的母语。

4. 访谈的情况分析

(1) 访谈者个人情况

- 1)理工科生:朱氏黎花 国籍:越南 专业:发酵工程 年龄:30
2)文商科生:MAHENDRA 国籍:印尼 专业:国内经济 年龄:26

(2) 访谈情况

在学生的访谈中,总结出以下几点:

1)MAHENDRA 同学表示希望多加强学生和老师之间的联系,朱同学认为旧课要和新课很好地衔接上,多让大学说。

2)在同自己专业结合上,MAHENDRA 同学希望强化班有具有公开演讲课,而朱同学多提供写作语法的课程的学习。但两位同学认为科技汉语对自己专业课的学习好,当然其他课也很重要。

3)两位同学都反映开始的时候听不懂,MAHENDRA 同学认为听力相对总要,而朱同学认为听说读写都很重要。MAHENDRA 同学学生和和老师互动教学好,而朱同学比较倾向于以学生为中心。两位同学认为目前的教学时间还好。朱同学很希望能参观实验室。MAHENDRA 同学认为外出旅游不太重要。MAHENDRA 同学认为很有必要开设中国文化讲座,而朱同学认为最好在下学期开设,内容也要简单点。

三、教学模式的操作程序

1. 操作框架

教学模式的分类可以从不同的角度进行分类,从教学系统的结构可以分为“以教师为中心”、“以学生为中心”和“教师为主导、学生为主体”的双中心教学模式;从教学组织的形

式来看,可以分成班教学、小组教学、个别化教学等;从教学目标来看,可以分为基于“做”的教学,基于思维的教学、基于事实的教学等。

目前中国的预科教育主要有三个部分:少数民族的预科教育、华侨预科教育和留学生预科教育。留学生的预科教育是对外汉语教学的一个重要部分。对外汉语教学承担着培养大量不同学习时限的语言生的责任,留学生预科招收的大多为获得政府奖学金将在中国完成高等教育的外国留学生。外国留学生的预科教学的课程设置分为:基础汉语课、专业汉语课和专业知识课。其中,基础汉语课是各教学单位根据不同的教学模式而开设的汉语课,注重培养学生汉语言交际技能。专业汉语课针对汉语中的一些专业词汇等方面开设的科技汉语的相关课程。专业知识课的开设是为了提高外国留学生的专业知识水平,顺利地进行专业课的学习。

华南理工大学留学生预科汉语教学课程分别设置为“综合”、“听力”、“口语”、“汉字”、“科技汉语”课,这还远远不够,必须结合不同的学科类型开设“商务汉语”、“科技汉语”课等,在专业汉语的教学上应注重对专业词汇的教学,开设“文科专业词汇”及“理工科专业词汇”,这样有助于留学生进入专业学习。

华南理工大学采用了强化教学方式,在教学模式上采取“分阶段教学”模式。主要特点体现为“分段教学,逐步推进”上,以“化繁为简、合理安排、明确目标”的课程设置思路,在基础课上注重读听力、口语和词汇的训练,在专业课上强调了科技汉语课程,符合理工科特色。但没有考虑到文科专业学生的需求,也没考虑文、法、理、工等科目的专业词汇,致使学生进入专业不适应,出现听不懂课、不能与导师有效交流等状况。

在强化教学上具体体现在两个方面:(1)高强度的课时安排,(2)高效率的课时进度。汉语课时的安排注重词汇阅读和听力训练,采取小班教学,并适当分合。该模式提出是基于预科教育的新要求:(1)掌握汉语基础词汇和基本语法点,打下较为扎实的语言基础;(2)掌握一定量的商务科技汉语词汇和常用句式;(3)学习一定的专业基础知识词汇,为顺利地进入专业学习打好基础。可惜的是学校并没有开设商务汉语课,也未学习专业基础知识词汇。

为了使强化教学有效进行,我们建议按照以下步骤实施框架:

(1)入学时对学生的基本情况、学习需求、汉语水平等进行入学测试。在教学开始将本教学模式对学生们进行详细解释,告知需要配合的地方,也可让学生签订保证书,以利于此教学模式的展开。

(2)在教学过程中,结合汉语基础课的学习和专业汉语的学习,基础课分课程进行,制定相应的教学任务,告知学生要预习,课堂上有重点地展开高效率的教学,针对要求添加不同的课外实践活动、汉语讲座和专业词汇教学。

(3)教学后,对学生的学习效果进行测评,在日常中也要注重日常考勤、学生的课堂教学效果记录、学习过程记录与反馈,最终进行测试及问卷调查。

2. 操作流程

在华南理工大学留学生预科汉语强化班正式开学以前,调查学生的基本情况,发现来自亚洲居多,亚洲中越南居多,学生多为零起点的汉语学习者,之前很少学生学习过汉语,另外学生学习层次比较高,准备硕士或博士学位的学习,学生的学习目的比较集中在为专业课的学习做准备上。

制定强化的教学方式,采取“分阶段教学”的教学模式,在上学期注重汉语基础课的强

化学习,在下学期重点强化专业汉语教学。在课堂授课中主要分为以下四个阶段:

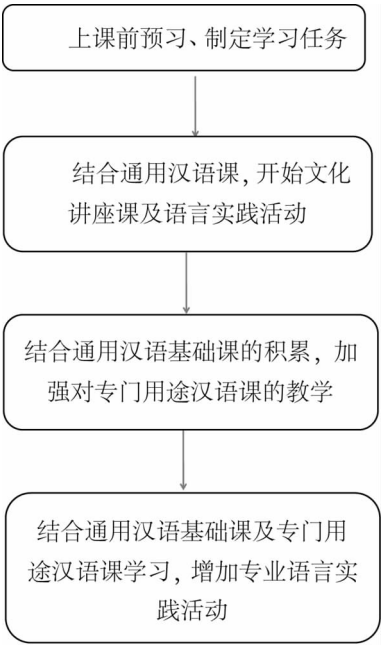
第一阶段:重点要求学生课前对所要上课的内容做预习,上课前清楚自己要学习的课程内容的重点,制定学习任务,是否对这个课程里知识的学习大部分掌握。

第二阶段结合通用汉语基础课,也开设一些文化讲座,调查发现很多学生对中国文化很感兴趣,我们可以组织一些丰富的课外活动,在交际中学习汉语。文化讲座课,在基础汉语课的基础上,结合英语,选择专题进行。另外在学习中,也结合课外实践,组织聚餐、旅游及语言文化活动等课外语言实践活动。

第三阶段:结合通用汉语基础课的学习积累的基础,重点加强对学生专门用途汉语课的教学,相应开设商务汉语、科技汉语、文科汉语词汇及理工科汉语词汇课程。专业课在学生完成基础汉语学习的基础上,精选词汇教学,结合句式、表达结构以专题的形式进行教学。对不同学科领域的学生进行分类教学,结合组织的长途语言文化实践课,培养学生运用汉语进行交际的能力,帮助学生在语言实践的同时也了解到中国文化,如在广州可以组织小洲村一日游、白云山一日游、越秀公园一日游等周末旅游节目。

第四阶段:结合通用汉语基础课的学习,重点对不同专业的学生组织专业学院的实践活动,参观文科理工科不同学院,进行实地的了解本学科的情况,相应针对不同专业的学生从文科、理工科两个大类进行针对性教学,对学科领域的重要专业术语进行重点讲解,学习。

根据上面四个阶段构建教学模式如下图所示:



课堂教学是本教学模式的关键环节,课堂教学设计是每天6课时,每周30课时,本教学模式的课堂教学分为三类:通用基础汉语课、专业汉语课、文化讲座结合课外实践。通用汉语课主要以任务为主,通过设置一定的学习任务,要求学生按时完成老师布置的作业。

担任本教学任务的老师在基础汉语聘请对外汉语教学经验丰富的老师,在专业汉语方面有多年教学经验的老师担任。在文化讲座中聘请对中国传统文化或岭南文化了解的老

师,且请来的老师能结合英语进行讲座的展开。

在测试与评价上,老师们要严格考勤,对学生进行详细的课堂记录,同时各任课老师要对每个学生的学习一周做一个总结,反馈给学生,约他谈话,了解他学习方面的困难。阶段的教学结束后,要组织考试,对这个阶段学生的学习情况进行了解,整个教学过程结束以后,进行期末考试,期末成绩结合平时的考试成绩给学生学习一个整体的评价。

另外,在教学模式实施以前,注重对任课老师的培训,明确本教学模式的教学理念,特别强调各个任课老师的任务及在课程体系中的定位,教学老师要对此教学模式有深层次的理解,调动教师对教学的元认知能力。对教学模式中的教学目标、教学内容、教学进度、教学方法等要予以明确的说明,任课老师在教学计划指导下进行课堂教学,也允许教师个性化的发挥,对教学的细节不做规定。

四、研究结论及建议

1. 研究结论

通过一个学年的教学模式的观察结合问卷调查的情况,得出以下几点结论:

(1)学生对本教学模式有一定的认知,动机明确。从调查中可以看到,学生普遍认识到上课前预习及课后复习的重要性,对好成绩的渴求,对学习的目的有明确的认知,为硕博士阶段专业课的学习打下基础。

(2)文化讲座课及课外实践很好的满足学生们想了解中国文化的动机,但效果不理想。问卷统计显示,“我想了解中国文化”占到了10人,占55.56%。学生们对中国文化非常感兴趣,教学模式中文化讲座课的开设满足了学生们的这一学习需求。但从学生对课程设置评价来看,学生们认为文化或语言讲座一学期举行4次以下有11人,占到了61.11%。另外认为语言实践活动一学期举行4次以下的有10人,占55.56%。

(3)学生对口语课和听力课要求多上,而对专业课要求少上。从课程设置的反馈来看,学生对口语课很重视,认为一周6节合适的有13人,占到了72.22%,听力课也很重视,认为安排在4节以上有15人,占到了83.33%。对专业课安排意见比较集中在一周2节课上。这说明了专业汉语的学习有一定的难度。

(4)汉语通用基础课的学习效果明显,文化实践环节相对满意。对教学模式的评价显示,学生对综合课、口语课、听力课的满意程度高,对语言文化实践课满意的居多(9人)对长途语言文化实践课满意的居多(8人)。

(5)个别教学效果不好,教师教学效果不是很突出。在对“个别教学课程很重要,解决了我自己的问题。”评价中,较为不满意的占到了10人,占55.56%。效果不理想,而对教师的教学评价集中在“不确定”及“较为满意”上,教学有待提高。

(6)经过一年学习的学生能用汉语进行简单的交流,但在专业学习上还存在很大的差距。从学生的自我评价中可以发现,学生较为满意的选项是做自我介绍、购买东西、问路、听懂老师的话、与出租车司机交流、同导游交流等日常生活中使用到的汉语;而对自己在专业学习上的帮助远远不够,很多学生表示对专业课老师的讲话听不懂,在汉语用于专业教材和课程论文的撰写中的帮助不是太满意,也常会想起自己的母语。

2. 建议

(1)以学生为中心,增强教学的针对性

从学生来源看,学生主要来自亚洲,对于来自美国、加拿大等非汉字圈的学生,可以做一个有效的区分。不同地域的学习者对语言学习的侧重点不同,亚洲的学生侧重语法学习,比较喜欢听老师讲解,不喜欢主动提问。而来自美国及加拿大的学生喜欢主动学习,主动提问,紧张时还喜欢用自己的母语提问。针对这两种不同情况,教师要安排不同的教学任务、采用不同方法、不同的模式。

具体来说,在教学实践中,教师可以提前安排一些给学生任务,由不同地域的学生分组协作,区分两组学生,对于亚洲区域的学生,安排一些规定的作业,而对于加拿大和美国等的学生,安排他们一些主动性的搜集资料整理出话题讲给同学们听的作业。

(2)在专业汉语上要加强

从调查中学生学习后的自我评价可以看出,华南理工大学汉语预科研究生强化班在专业汉语方面的教学效果比较差,学生在经过一年的学习后对专业课程的学习帮助不大,这和学生们本身学习的学位课程的高层次是有一定关系,但也告诉我们,在研究生专业汉语的教学上要创新教学模式。

具体可以从以下几个方面来讨论;对每届对外汉语预科研究生强化班的学生开学之前个人信息全面了解,对以后要学的学位课程信息初步了解,结合每个学生专业学位课程中相同的基础课程,开设大家都要用到的专业词汇课程。在开设之前,强调学生们对自己学位课程所学专业的认识。这就要求在教师的聘请上,要找对人,这个老师要对文理工科的某一方面的基础教育非常熟,而且在中文表达方面有一定的水平,在英语的表达上也要流利,会用英语解释汉语专业词汇,做到通俗易懂。

另外,定期组织学生和对接学院学生会联系,帮助他们联系以后要进入学院学习专业的同学认识,这样他们在专业词汇的交流方面会有很大的提高。聘请有责任心的专业同学作语伴,对其进行个别辅导。

也可以提前与导师联系,定期与导师见面、沟通,导师布置一些专业书籍,让其自学,然后解答。

(3)创新文化讲座和语言实践课形式,融合专业课知识

文化讲座可以针对学生的专业及中国文化这两个大块来分别安排,在专业这块可以请各学院的年轻老师来讲专业方面的基础知识讲座,结合丰富的 ppt 等多媒体的展示,做到丰富多彩。年轻老师充满活力,也能很快感染他们。在文化讲座上,要充分结合实践,在饮食文化的讲座上,可多准备一些特色传统食品,请大家品尝,或者大家动手做,这样就显得丰富多彩,在快乐中学习。

语言实践活动方面,针对理工科的预科生,可以组织学生到大型的实验室或工厂参观学习;对于文商科的学生,可以组织他们多参加文化艺术节、经济论坛等文化实践活动,让学生们真正接触到与以后自己所学专业相近的领域。

(4)适当增加 HSK 辅导课程

调查发现,学生们对 HSK 成绩有一定要求,他们需要增加一些 HSK 方面的辅导课程,而且 HSK 考试成绩也能代表他们汉语学习的水平。

3. 研究的局限与展望

本研究只是对华南理工大学对外汉语预科研究生强化班教学模式的研究,从本文调查对象来看,只有 18 人,且集中分布在亚洲,样本的选取上还不够多,本文的研究也只能说明

目前这一个阶段上教学模式存在的问题,不具有普遍的代表性,这是本文研究的局限。

未来希望在此研究的基础上,对多届的汉语预科研究生各个班次展开教学模式的调查研究,充实论文。

参考文献:

- [1] 何修文. 中国大学预科教育的几个理论问题[J]. 暨南学报,2005(2).
- [2] 岑文. 试论预科课程改革[J]. 暨南学报,2005(2).
- [3] 林峰,席晓靖. 当代预科教育综述[J]. 北京邮电大学学报,2007(4).
- [4] 武金峰. 国外高等学校预科教育一瞥[J]. 民族教育研究,1997(1).
- [5] 胡红杰,李有强. 高等教育来华留学生预科教育的回顾与反思[J]. 黑龙江高教研究,2013(4).
- [6] 于森. 开设留学生预科教育及改革汉语教学的探讨——兼论高效预科教育的市场价值[J]. 继续教育研究,2011(8).
- [7] 夏青. 对来华学历留学生实施“趋同教学管理模式”的思考[J]. 教育探索,2010(9).
- [8] 郑燕. 预科汉语教学过程模式的构建——喀什师范学院预科汉语教学过程模式构建个案研究[J]. 喀什师范学院学报,2009(2).
- [9] 戴云. 试论留学生预科汉语速成教学模式研究[J]. 黑龙江高教研究,2010(4).
- [10] 刘辰洁. 母语为非汉字文化圈留学生预科汉语速成教学模式研究[J]. 文教资料,2011(21).
- [11] 廖爱华,崔淑慧. 留学预科教育培养模式的实践与探索——以华南理工大学为例[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2012(2).



刺猬“网红”

美国犹他州一只名叫哈夫的小刺猬因独特的“吸血鬼牙”走红网络。哈夫曾遭到前主人虐待,被救下之后,现任主人卡龙领养了它,还为它申请了一个账号,分享它的趣照。没想到,赢得不少网友热捧。

汉语教师反思意识与专业发展研究

武汉大学国际教育学院 熊莉

汉语教学从 1951 年算起,至今也才六十多年的发展历史,短短六十多年,汉语教学之路已成功完成了学科建设、理论完善、教材发展等诸多问题,如今摆在面前的、亟待解决的是教师的发展问题。

对于汉语教师的关注和研究,现在已成为汉语教学界的热点,2007 年,国家汉办研制的《国际汉语教师标准》公布,标志着汉语教师标准的专业化确立。然而诸多年轻的汉语教师、新手教师在进入职业生涯之后,并不是能够马上上手,在遇到问题时不知如何是好。

本研究希望通过对国内外反思理论和教师专业发展理论的梳理,从汉语教师反思的内涵、方法、影响因素、评价等方面为汉语教师,特别是年轻的汉语教师提供一个可选择、易操作、可复制的方式,促进其专业发展。

一、研究的理论基础

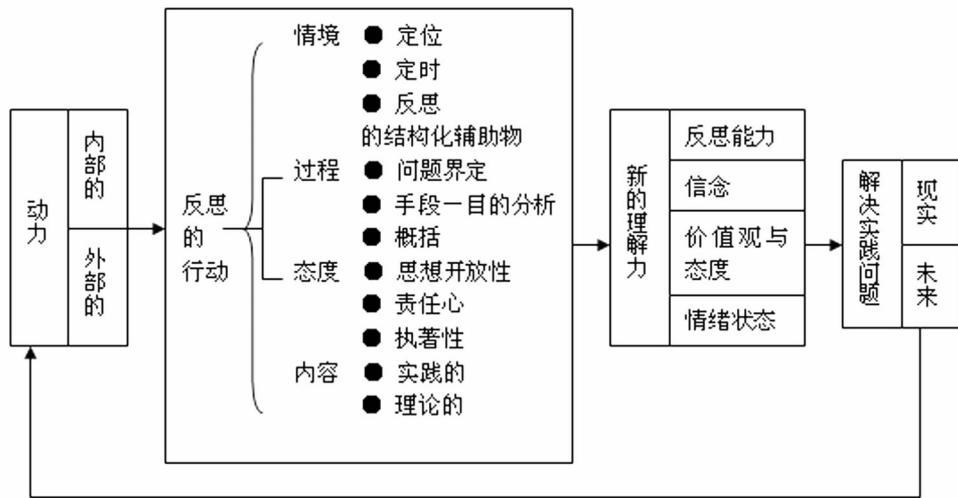
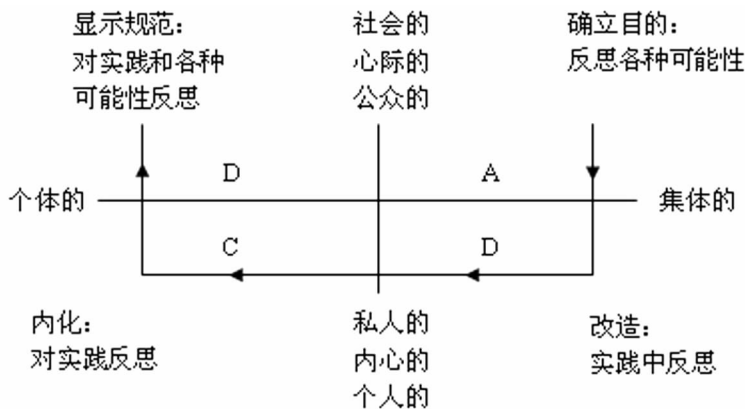
反思最早来源于哲学,而教学反思(Reflective Teaching)则是将反思运用在教学方面,代表人物是萧恩(Schon, D. A.)。他的两本著作《反思实践者:专业人员在行动中如何思考》^①和《教导反思实践者:新的面向教与学的专业设计》^②,使人们真正开始重视“反思”,并掀起了全世界教育界范围内的反思性教学的运动高潮。

西方几个典型的教学反思模型是埃拜(J. W. Eby)模型、爱德华兹 - 布朗托(A. Edwards & D. Brunton)模型、拉伯斯凯(V. K. Laboskey)模型。如下图:



① The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action,1983

② Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions,1987



回顾汉语教学发展史全部过程就是不断进行教学反思的过程。据李培元先生讲述对外汉语教学从一开始就有意识地把汉语当作外语来教,并不是教中国人,教母语。最早的教材是邓懿自编的,也是从赵元任那里借鉴的美国人教汉语的实践。

所以,一开始就完全按照把汉语作为第二语言来编写教材的,跟教中国人是两个路子^①。不论是从语言教学与文化教学的发展关系来看,还是从汉字教学发展过程,抑或教材的编写过程都是一个不断反思、逐渐完善的过程。

二、汉语教师教学反思内涵研究

教师做为一个行为意识主体,教师信念、教师知识、教师意识和教师行为四个方面的因素共同运作着:

教师信念,处于核心位置统摄全部;教师知识,主要指个体实践性知识,这是基础,在教学实践中形成的教师真正拥有并使用的知识。在核心和基础的共同影响下形成教师心理,也可以称为教师意识,教师在其意识作用下指导教学行为。在教学行为中发现的问题、事件

^① 崔希亮主编. 北京语言大学—对外汉语教师名师访谈录(李培元卷)[M]. 北京:北京语言大学出版社. 2010:33

又作用于教师信念,强化或者修改其信念;同时也作用于教师知识,丰富其实践性知识。教师在循环不断的过程中专业得到成长。

不管是信念还是知识,在早期都存在合理、正确的部分,同样,也存在不那么合理、需要不断改进的部分,需要通过反思、检验、评估来不断梳理新的更加合理化的信念和更加多的丰富的实践性知识。

信念和知识的追求都是无穷尽的,开放性的,都需要反思意识。信念和知识并不是短时间内形成的,一段形成就具有一定的稳定性,如果没有不断反思的批判意识,很难自我诘难,形成新的信念和知识。反思使教师的信念、知识、行为更加趋于合理性。

本研究探讨的教学反思意识,它指导教学行为,在教学实践中实施,结果修订或丰富教学信念或教学实践知识。

作为一名年轻的汉语教师,首先要弄清楚教学反思的内涵,即应该反思什么问题。秉承便于操作的角度入手,把教学反思的内容划分为五个方面:教学信念、教学实践、教师知识、教学假设及外部环境。

一是教学信念方面,主要是宏观认知方面的内容,首先客观看待学界曾经出现过的一些看法,如会说汉语的人就会教汉语、教外国人是小儿科、理论研究高于实践应用研究、文化教学高于语言教学、对外汉语是对外的汉语教学、对外汉语教学需要大量使用媒介语等;然后概括对外汉语教学的本质特征:实践性、原创性、反思性(再认知性)。

在梳理清认识的基础上,建议教师应该有着给学生建立“汉语思维”的教学信念,即教学自始至终为学生建立“用汉语思考汉语”的习惯。

二是教学实践方面,主要是具体应用方面的内容,涉及范围广而杂,有很强的实践性和问题性。

三是知识方面,主要是个人实践性知识。如果说信念是宏观认知的话,个人实践性知识在某种程度上也是认知的范畴,属于微观领域。个人实践性知识不是汉语教师应该具备的知识,而是考察其实际具备的知识,可能是“内隐的”、“缄默的”,但是却对教师的教学有着重要的潜移默化的影响,需要通过叙事研究、刺激性回忆报告等方式进行研究。

四教学假设,它是被默认的一种正确的心理存在,属于教师认知方面范畴,因为其重要然而又常常被忽视,所以这里特别列出来,主要是因果假设。正确的教学假设会收到良好的教学效果;反之,错误的教学假设,会带来错误的教学行为,必然会带来负面的教学效果。教学假设可以通过对学生的调查和与同行、专家的讨论等方式验证。研究中从正、反方面举例具体说明。

最后是外部环境的反思,主要是对国家、学校教育政策等方面。

三、汉语教师教学反思方法研究

有人曾把教学称之为“遗憾的艺术”,而教学反思的作用就是把遗憾降低。布鲁克菲尔德(Stephen D·Brookfield,2002)认为教师可以通过作为教师和学习者的自传、学生的眼睛、同事的感受以及理论文献来观察和反思自己的教学^①。对于如何反思的问题,首先要分清清楚反思型教师与传统教师的区别,然后才是具体反思的办法问题。

^① Stephen D·Brookfield, 张伟译. 批判反思型教师 ABC[M]. 北京:中国轻工业出版社. 2002:37

1. 反思型教师

反思型教师主要是是相对于传统教师而言的,它将自己的教学实践活动作为认知对象,以解决教学问题为出发点,以改进教学为目的,在实践中对教学行为和过程不断有意识地批判、分析、再认知,最终达到提高自身教学能力、“学会教学^①”的目的。以教学实践过程为研究对象,并在此基础上实施计划、组织、监督、调节、控制、分析、评价,不断进行理论和实践的多重整合。

反思型教师的研究既不同于教育理论工作者的研究,也不同于语言学家本体研究。它不是以宏观的教育理论、教育现象为对象;也不是以语言学本体问题为对象;而是从教学实践出发,发现问题、深入思考。同时,它的研究方法也有所不同,不是纯理论研究,本质上是一种行动研究。

也有人将这种类型的教师称之为发展型教师,反思型教师不同于传统教师,可以是包含了研究性质的发展型教师,重要的在于要有问题意识,即发现问题、解决问题的能力。

2. 反思的具体方法

具体反思的方法包括:与自我对话、与学生对话、与同行对话。与自我对话包括想和写。想付诸于写,写教案、写教学日志、写教学报告等。与学生对话包括对学生的问卷调查、上课观察学生情况等。与同行对话,包括听课、看录像、观摩教学资料、合作讨论和向学术理论书籍学习等。

除此之外,还有两种重要的反思办法,也可以说是研究办法,一是行动研究,一是叙事研究。有人把行动研究就定义为反思的整个过程:发现问题——提出假设——调查研究——制定计划——实施计划——调整计划——反思评价……。

叙事研究是更适用于教育学的一种质的研究,不同于科学的量化范式研究,而是对个性化、不可重复性的对象进行的研究。

四、汉语教师教学反思影响因素及评价研究

1. 问卷调查

发放调查 50 份,回收 28 份,有效问卷 25 份。50% 我院教师答卷,另外 50% 为其他学校在职汉语教师。青年教师所占比重在 70% - 80%。考察对象是在职教师,其中 2 名助教,3 名教授,其他 20 名中级职称(讲师或副教授),研究重点是考察在职教师的反思意识以及影响他们反思的因素。

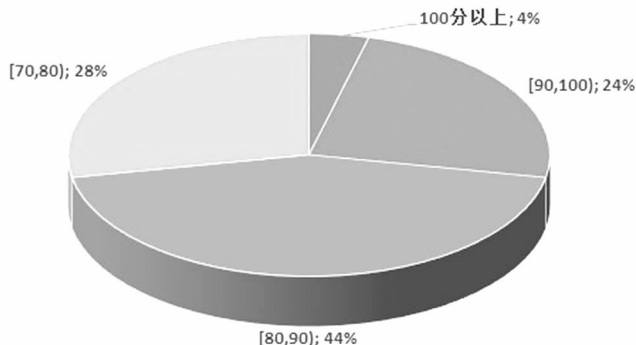
调查问卷选取威尔逊(wilson,2008)在《提高教师反思力 50 策略》一书中的设计,他将反思划分的三阶段为:技术层面、情境层面和辩证层面。

四个选项,选择“总是这样”者得 4 分,“经常这样”者得 3 分,“有时这样”者得 2 分,“极少这样”者得 1 分。分数相加,总分在 104 分以上者,属于辩证层面;75 - 104 分之间的,属于情境层面;75 分以下者,属于技术层面。

25 名被调查者的调查结果都属于第二阶段一情境层面的反思。可以看到其反思能力和反思水平处于待提高阶段,都有着或多或少的反思意识。具体得分情况如下图:

① 熊川武. 说反思性教学的理论与实践[J]. 上海教育科研. 2002(6):5

被调查者总体数据分析



“总是这样”选项中有两题无人选择,分别为第 28 题“学生实现了我的教学目标”和第 30 题“我参与行动研究”。选择相对较少的(1 人选择)是第 6 题“我凭直觉作出判断”、第 7 题“我会创造性地理解问题情境”、第 13 题“我思维灵活”和第 17 题“我关注的焦点是教学目标”。其中选择数相对较多的是第 21 题“我会自觉地调整教学以适应学生的需要”和第 11 题“我对学生的需要积极做出回应”,超过 60% 以上,这两项是相关联的,实际上是同一方面。

“经常这样”选项中第 29 题“我有规律地写日志”无人选择。其他题目选择者都较多,最少的也有 20%,如第 4 题“我在伦理的背景下分析问题”和第 6 题“我凭直觉做出判断”。选择最多的是第 22 题“我能够充分的完成任务”,占 88%;第 28 题“学生实现了我的教学目标”,占 76%;第 13 题“我思维灵活”,占 68%。

“有时这样”选项中第 11 题“我对学生的需要积极做出回应”、第 22 题“我能够充分地完成任务”、第 23 题“我理解概念、基本事实、步骤以及技能”无人选择。其次是第 2 题“我根据学生的需要分析问题”和第 21 题“我会自觉地调整教学以适应学生的需要”。相反,选择较多的是第 6 题“我凭直觉做出判断”,占 68%;第 29 题“我有规律地写日志”,占 60%。

“极少这样”选项中除了第 29 题和第 30 题外,别的都在 12% 之下,甚至为零。

对于大多数教师而言,“总是这样”的是非常注意关注学生的需求,同时注重调整记得教学适应学生;“经常这样”的多为对自身教学任务、教学目标的关注;“有时这样”的凭直接判断和有规律的写日志;“极少这样”主要是行动研究和有规律的写日志。可见,大多数教师都认为关注学生需求、适时调整教学,注意教学目标的完成是很重要的,但是却忽视了写日志等方面。

2. 影响因素研究

西方学者拉伯斯凯模型中就提到反思的过程是个认知与情感相互影响并相互作用的过程。他通过教学实验证明,敏感的新手常常由于内在动力问“为什么”,自发或自觉进行反思;而常识思维者(有一定经验的教师)则更注重结果,缺乏反思的认知,反思是在外在压力下而非主动进行的。Bailey et al.(1996)^①的研究结果表明以下五个方面会对从事教师工作产生正影响:

综合来看,影响教师教学反思的因素主要有三个方面:一是经历,包括生活经历、受教育经历,特别是第二语言学习经历;二是性格;三是反思力。经历有生活经历和学习经历,特别是第二语言学习经历,会影响教师在教学中的行为,这里特别研究了关键事件和关键人物,

^① Bailey, K. et al (1996) The language learner's autobiography. Examining the 'apprenticeship of observation'. In D. Freeman & J. C. Richards (eds.), Teacher Learning in Language Teaching Cambridge: Cambridge University Press.

指出关键事件和关键人物对反思的影响;性格方面主要谈到道德责任感对反思的影响;反思力主要指反思的态度、意识等。



3. 评价研究

教学反思的评价问题即教学反思的有效性问题,也是教学反思的效度问题。教学反思让教师的教学行为发生了什么样的变化?教学反思让教师的教学意识、教学信念发生了什么样的改变?这些改变是正向的还是反向的?哪些活动是最有效最具操作性的教学反思方式?哪些反思方式适用于哪些类型的教学环境?哪些反思方式适用于哪些类型的教师?等等。

这是一个非常值得研究的问题,但同时也是一个复杂的、包含多种因素的、不易定性的问题。教学反思本身就是一种对以往经验、理论、假设、信念等方面的评价方式,有学者甚至说教学反思过程本质上就是一个评价的过程。

有学者笼统地将教学反思的方式分为内省式、合作式等,将教学日志、报告等定性为内省式的反思方式,缺乏真实性的论断,同时也缺乏道德标准的评判。这种评判太过笼统,也过偏激。虽然是内省式的方式,却也是最易操作可能也是最有效的方式。

关于评价系统的研究,是一个较为复杂的、不易量化的研究。仍然秉着便于操作的原则,提出建立教师档案袋的发展性评价系统,档案袋内包括自我评价袋、学生评价袋、同事领导评价袋三方面。自我评价袋里主要是记录教案、教学计划、教学日志、教学总结等方面的;学生评价袋里主要包括学生成绩单、学生评价的问卷等;同事领导袋里主要包括听课录像、听课记录表、书面评价报告等。

五、汉语教师教学反思与专业发展的关系

教学反思是从个体的角度看教师专业发展问题,是专业发展的重要策略,不断的教学反思积累的结果会促进专业发展。教学反思的过程就是专业成长的过程。

教师是在外部积极环境作用下,通过主体对教学过程的不反思从而实现专业发展。教师的专业活动有一定的重复性,具有反思意识的教师要从这些貌似“日复一日”的重复教学中发现问题,特别是从成功或者失败的事件中进行反思。当然,不同阶段的教师有着不同的反思内容,从而获得不同程度上的专业发展。

汉语教师发展基本遵循这样一个模式:教学过程→发现问题→提出方法→验证方法→专业发展……前四个环节都是教学反思的过程。上述循环过程是在不断地、无穷尽中进行的,最终促进教学专业不断发展。

在这个过程中,教师的主体性不断突出,不断自我创造性地探索式的使用教学理论。教师的认知发展和专业成长,就是在外界不断刺激下,通过不断反思、实践、再反思、再实践形成的。

多元文化背景下的中国文化教学现状与对策

中国石油大学(华东)国际教育学院 张袁月

近年来,来华留学教育蓬勃发展,留学生的文化背景、求学目的也越来越多元化,而《高等学校外国留学生汉语教学大纲》规定,无论是短期强化、长期进修或汉语言专业的各类留学生,均须学习基本的中国国情和中国文化知识,因此中国文化课程也成为招收留学生的各高校开设的必修课程。

随着《留学中国计划》等文件的出台,“培养知华、友华的留学毕业生”被提到国家教育战略的高度,中国文化课程因此肩负起更重要的使命。然而,诸多困境也日益凸显:知识介绍太多,学生不得要领;介绍多凭教师兴趣,学生了解片面;学生的多元文化背景及互联网时代的多元价值观,使部分学生对中国存在偏见和误解……如何在有限的课时内,向学生展现更真实、全面、有魅力的中国,成为亟需解决的难题。

经过实践探索,构建模块化、开放性、体验式的中国文化教学模式,可作为目前困境的一个突破口。

一、研究现状

1880年,法国教育家 F. Gouin 首次指出文化在语言教学中的重要性,并提出文化教学必须通过课程和方法得到保证^[1]。而汉语教学界对文化教学重要性的关注,则始于20世纪80年代末90年代初,几乎晚了一个世纪。

1984年,张占一首次提出“交际文化”的概念,为之后文化教学的相关研究奠定了基础^[2]。赵贤洲将交际文化细分为12项,并提出“文化导入”说^[3]。到20世纪90年代末,建立在“交际文化”概念基础上的跨文化交际研究,几乎成了汉语文化教学研究的最大热点,但也由此将文化教学的研究始终限定在“语言教学中的文化”,对自20世纪70年代即已存在的文化课程之研究,则相对比较忽视。

21世纪以来,在赵宏勃、张英等呼吁下,学界始进行专门文化课程的研究。后者用力尤勤,在其论文《对外汉语文化因素与文化知识教学研究》^[4]中,主张突破文化因素教学局限,进行专门的文化知识教学。

在另一篇论文《对外汉语文化教材研究——兼论对外汉语文化教学等级大纲建设》^[5]中,她分析了当前文化教学中的主要问题,对文化大纲和文化教材的建设提出了建议,使文化教学的课程建设有了可操作的方案,也使文化教材研究成为近几年来文化教学研究的一个热点。

然而,总体来讲,目前对文化课程的研究还较为薄弱,不少研究只是统而言之的宏观理论或一家之言的经验总结,却很难给一线教师真正的实用借鉴。因此,有必要建立有效的、操作性强的文化课程教学方案,以提升教学与文化传播的效果。

二、研究过程与分析

为了了解留学生对中国文化以及文化课程的认知与兴趣点,以制定具有针对性的教学方案,本研究对教学班级中的66名留学生进行了调查问卷。因在课堂上发放与回收,且给学生详细讲解了填写方法,收回的有效问卷为100%。

在问卷设计上,第一部分是调查者的基本信息,包括性别、年龄、专业、国籍。第二部分是单选题,主要了解被调查者已有的文化体验与文化知识结构,以及总体兴趣点,主要包括在中国的居留时长、对环境的适应情况、在中国的文化体验、对中国文化的了解程度,对中国的兴趣方面等。第三部分为多选题,将文化项目细化,以获知被调查者对历史人物及中国文化不同方面的了解程度、对中国文化感兴趣的具体话题等。

(一)多元文化课堂的构成

根据问卷调查结果,66名中国文化课程学习者分别来自巴基斯坦、哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦、加纳、丹麦、塔桑尼亚、乌干达、刚果、美国等22个国家。这些学习者在中国的居留时间长短不一,18人来到中国还不到1个月,37人已在中国超过6个月,在居留中国1-3个月与3-6个月的分别为1人和10人。而他们对中国文化的了解程度也深浅不一。对中国文化“完全不了解”的有6人,“了解很少”的有41人,“了解一些”的有18人,而“非常了解”的仅有1人。可以说,教师面对的不仅是一个真正的多元文化课堂,而且是文化背景、知识结构不一的多元群体。

面对这么多不同的文化,教师应持怎样的文化态度呢?对此不少人持“文化依附”的观念:“作为汉语教师,无疑应该维护本民族的文化,留学生求‘学’与我,他们理应依附汉语文化。谁是主人谁是客,这是明摆着的道理。我为什么要放弃自己而去适应他们呢?”^[6]

中国文化课程作为一种文化知识教学课程,自然应该以介绍中国文化为中心;学生既然学习中国文化,就应该接受中国文化的世界观、价值观、道德观与审美观。对汉语教师而言,这样的道理再自然不过了,但学生受到多元文化价值观的影响,却会认为这样的教学方式隐含了以中国文化为中心的文化霸权。

目前,已有不少教师开始有意识地避免文化课堂上的一元话语,但文化教学仍面临着新的挑战。从调查显示的结果,我们不难发现近年来教学对象的新变化,那就是学生的文化背景已不再局限于传统的欧美日韩等国家,而是遍及亚非拉各次层级的国家和地区,从主流文化体系扩散到亚文化圈,而教学中的文化比较与对话往往仍然停留在中/西(欧美)比较的传统模式,对于非洲等地区的学生来说,这仍然是一种主流意识形态的文化霸权话语。因此,传统的教学模式必须有所改变,以适应多元文化背景下的学生实际。

(二)留学生对中国文化的了解与体验

通常认为,留学生在中国居留的时间越长,接触的文化内容越多,他们的文化体验也应该越多,对中国文化的了解也会越深。因此,问卷设计了“你在中国去过多少城市?”、“你会唱几首中文歌?”这样的问题。

按照预设,留学生比中国学生好动爱玩,他们平时很喜欢音乐,而音乐、电影比其它文化形式也更容易被接受,这两道题应该选“2-3”或者“多于3”的人最多。然而,出乎意料的是,无论是刚到中国还是在中国已经半年以上的学生,他们选择最多的却是0!(见表1)

表 1 留学生对中国文化的了解与体验调查 单位:%

	选项数	居留中国时长				各选项人数 占总数的比例
		1 个月内	1 - 3 个月	3 - 6 个月	半年以上	
去过的 城市	1 个	38.9	100.0	30.0	18.9	27.3
	2 - 3 个	11.1	0	40.0	24.3	22.7
	多于 3 个	0	0	20.0	13.5	10.6
	0	50.0	0	10.0	43.2	39.4
会唱的 中文歌	1 个	27.8	0	40.0	21.6	25.8
	2 - 3 个	0	0	20.0	21.6	15.2
	多于 3 个	5.6	0	10.0	2.7	4.5
	0	66.7	100.0	30.0	54.1	54.5
对中国 文化的 了解	非常了解	0	0	0	2.7	1.5
	了解一些	0	0	40.0	37.8	27.3
	了解很少	72.2	100.0	60.0	56.8	62.1
	不了解	27.8	0	0	2.7	9.1

从表 1 可以看出,约 1/4 的人在中国生活一段时间后,去过一个城市或会唱一首中文歌;去过三个城市以上的人数只有 10.6%,会唱三首以上中文歌的人数更只有寥寥三个人,仅占 4.5%,一首中文歌也不会的则有 54.5%,是前者的 10 倍多。

而从被调查者对中国文化的了解程度来看,学习者在中国居留时间少于 1 个月时,对中国文化“了解很少”或“完全不了解”,时长超过 6 个月后,有 1/3 以上的人对中国文化“了解一些”,甚至有 1 人对中国文化达到了“非常了解”的程度。但从整体比例来看,即使是在居留时长超过 6 个月的被调查者中,仍然有半数以上(56.8%)对中国文化“了解很少”。

这些结果说明,即使是亲身处在中国文化的环境中,留学生也不会主动去获知和体验,或者没有渠道去体验。因此,作为留学生接触最多的教学环境,应该有意识地引导他们去体验中国文化。

(三)留学生的兴趣需求

在问卷中,我们列举了 10 个文化话题,让被调查者从中选出感兴趣的一个或几个话题。调查结果如图 1 所示。可以看出,学生最感兴趣的文化话题是中国功夫,占了近半数,而过去我们主观认为学生会很感兴趣的中国饮食、中国茶等,则排在后位。这可以在一定程度上解释为什么有时候教师竭尽心力,寓教于乐,而学生反应冷淡的原因,因为教师的文化感受与学生的文化需求可能并不一致。

为了了解留学生的兴趣需求与知识基础是否有内在关系,我们在问卷中设计了几道知识选项题,让被调查者选出他们知道的一项或多项。绝大部分学生都选了至少 1 个选项,说明他们处在中国的文化语境中,或多或少都接触到了一定的中国文化,通过自己的体验对中

国文化已经有初步的了解。

而选4项的(即全都知道),中国功夫、中国茶、中医均为0,知道至少四个中国节日的学生有14名,占21%。这与大部分学生已经在中国生活了半年以上,对中国的节日有亲身经历有关系。

至于其它文化方面,学生平时可能没有更多的渠道去体验和了解,所以只是知道部分。选0项的(即全不知道),中国功夫有38%,中国节日有24%,中医疗法20%,中国茶14%。

与图1中留学生最感兴趣的文化话题相比较,我们发现,中国功夫排在第1位,中国节日在第2位,中医在第3位,中国茶在第7位,与上述选0项的话题比例多少恰好一致。这说明,越是学生不知道的话题,他们越有兴趣,对已经知道的话题则不愿重复地接受知识介绍。

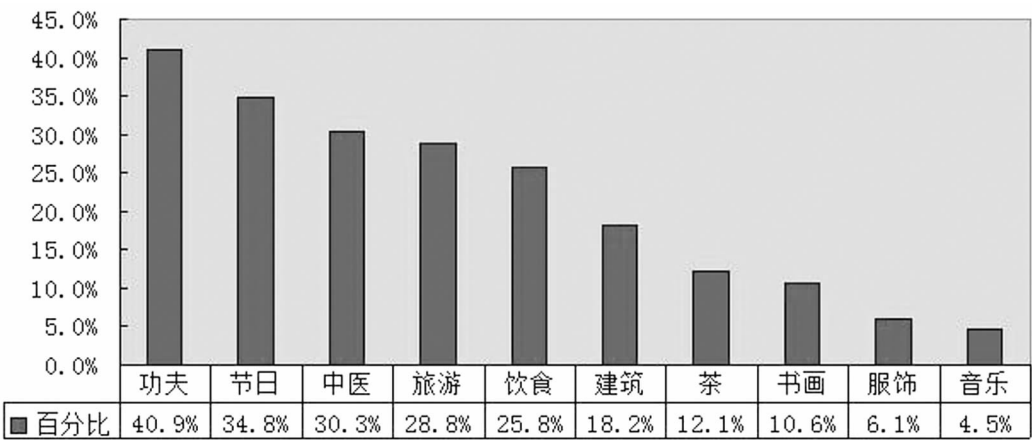


图1 留学生感兴趣的中国文化话题调查

学习者兴趣需求的上述特点启示我们,应该改变过去全景式知识介绍的教法。在课时限制的时间里想要做到面面俱到,必然只能对每个知识点只能浅层概述,导致输出的文化信息很多,学生能够吸收的却很少,而在输出的文化信息中,又有不少是属于学生已知的重复信息,不仅浪费时间,还会引起学生倦怠。

当然,并不是说学生已经知道的文化就不用讲,只是不用花费太多时间进行知识介绍。教师可以把表达的机会给予学生,因为人们往往对自己熟悉的东西能够侃侃而谈,这也能增强学生在文化课堂上的自信心、表现欲和参与度,而教师则应更多地引导学生去探索文化知识背后的文化奥秘。

三、对策与建议

调查问卷的结果表明,目前的中国文化课程与学生的特点、兴趣与需求不相适应。为此,我们提出以下建议:

(一) 采取模块化的教学方式

从调查结果不难发现,尽管留学生身处中国,但他们对中国的了解和理解不一定就比在

国外更加客观深刻。课堂作为留学生平时接触最多的环境,可以帮助他们在一定程度上了解中国,但有限的课时又限制了文化课程的作用发挥。

而每学期学生的学习兴趣、文化需求以及对中国文化的了解程度不尽相同,目前单一、固定的教学方式也影响了课堂教学与文化传播的效果。为此,我们可以采取模块化的教学方式,最大化地发挥中国文化课程的积极作用。

1987年,D. Warwick 将“模块”(module)的概念运用到课程教学中,指课程材料的一个单元(unit),并提出了几种模块配置类型。其中,“核心内容相同的教学模块”配置类型能够“确保无论模块如何被选择,都能通过它们与其共同的核心相联系,来保持课程的完整性”^[7],在目前有限的课程设置前提下,不失为一种提高文化课程有效利用率、增强文化传播效果的方法。

具体来说,就是确定一个文化核心,围绕这个核心选择模块主题,改变传统文化教学面面俱到的专题聚合方式,而组成一个具有内在逻辑联系的有机系统。我们认为,“天人合一”的理念与追求和谐的价值观,可以作为这个文化核心。根植于农耕文明中的中国文化,注重人与自然的和谐关系,由此又发展出人与人的和谐关系。

很多文化内容都能够以之作为逻辑的贯穿线索,比如饮食文化、茶文化、中医与中药文化等,包括留学生最喜欢的中国功夫,也并不是简单的打斗(Fighting),而是一种追求和平与和谐的手段(“止戈为武”)。

通过这样的内在逻辑组织起来的文化内容,不仅能够使学生更好地理解课程章节之间的联系,而且也能对中国文化精髓及中华民族的价值观有更客观、正确的认知。

(二) 创设开放性的教学平台

调查结果显示,留学生文化背景和兴趣需求十分多元,并且他们的需求与教师的主观感受可能并不一致。这就需要我们改变过去的单向教学模式,创设平等、开放的教学平台。

多元文化教育理论强调,教育应通过使用来自多样文化与族群的事例、资料 and 知识,帮助学生理解知识的建构过程,并培养积极的族群态度与价值观,使不同种族、文化、语言和社会阶层的学生,都能得到平等的受教^[8]。

因此,开放的教学平台首先要求教师具有开放的心态,不能带着对母语文化的偏爱与先入为主的文化优越感进行教学,不因自己的信仰背景对某个宗教怀有敌意,对不同肤色的学生也应一视同仁,减少课堂上的偏见与歧视,并帮助学生以开放的心态对待其他种族和文化。同时,在教学过程中也要增强开放性。

中国文化课程从形式上可以应用多媒体、网络等辅助手段教学,为学生了解中国文化开辟更多的渠道,甚至可以将当今青少年所喜爱的 MicroBlog、Wechat 等社交平台作为一个文化分享的空间;从内容上则可加入 Presentation、话题讨论甚至一些小调研等,改变教师单向灌输知识的教法,让学生参与进来,并为他们提供发表不同文化见解的机会。

(三) 开展体验式的教学活动

据调查数据反映,留学生在中国的居留时长与其文化体验的程度不成正比,即使亲身处于中国文化环境中,他们与中国文化也有着隔膜,文化体验的缺乏直接影响了对中国文化的深入了解。因此,开展体验式的教学活动显得十分必要。

教师应该作为一个引导者,带领学生去亲历文化、浸润文化。对于学生来说,有时候这样引导性的文化体验比自己单纯参访经历要更有意义,就像是一个面对展览馆琳琅满目的展品而茫然无措的参观者,因为有了了解员,突然看懂了展览。

对于教师来说,这样的体验教学有时候也比费劲口舌的卖力讲解要有效得多。更重要的是,在文化体验中,不同的文化有了直接交汇的渠道,有利于改变文化刻板印象,推动文化理解。

具体来说,可以分为情境体验和亲历体验两种形式。“情境体验”主要是通过开展模拟旅游,为学生创设文化情境。在学习一些课程专题后,教师可将学生分为几个小组,每个小组选择一个城市作为旅游目的地,制定出行计划和旅游线路,在此过程中须用到课程所学知识。例如,模拟到西安旅游,可以参观阿房宫、兵马俑、华清池等,试穿汉服,购买乐器埙,穆斯林学生还可去回民街品尝清真美食,等等。

在这样的“模拟旅游”中,学生不仅将课堂上的中国历史、建筑、服饰、音乐、饮食等文化知识进行了消化复习,而且当以后有机会去中国城市旅游时,他们能够在情感上有亲近感认同感,在认识上也更真切更深刻。

“亲历体验”主要是通过文化实践,让留学生亲身接触中国文化。高校可以和附近一些博物馆、民俗馆、美术馆、中小学等合作,建设留学生文化体验的实践基地。有了定点单位,不仅有利于留学生文化体验的常态化,而且组织和安全问题也会相对减少。

目前,中国石油大学国际教育学院与当地的几所中小学、茶馆和美术馆等合作,建设了几所实践基地,并为留学生开设了一门文化实践课,由专任教师带领学生进行文化实践和亲历体验,反响良好,证明这是一条行之有效的途径。

总之,在多元文化背景下,中国文化课程已经不是一门单纯的文化知识课程,它也是一处重要的文化传播平台,需要我们更加重视和不断探索,来达到育人目标与文化目标的双重实现。

参考文献:

- [1] 陈申. 语言文化教学策略研究[M]. 北京:北京语言文化大学出版社,2001:21.
- [2] 张占一. 汉语个别教学及其教材[J]. 语言教学与研究,1984(3).
- [3] 赵贤洲. 文化差异与文化导入论略[J]. 语言教学与研究,1989(1).
- [4] 张英. 对外汉语文化因素与文化知识教学研究[J]. 汉语学习,2006(12).
- [5] 张英. 对外汉语文化教材研究——兼论对外汉语文化教学等级大纲建设[J]. 汉语学习,2004(1).
- [6] 周思源. 对外汉语教学与文化[C],北京:北京语言大学出版社,1997:98.
- [7] David Warwick. The Modular Curriculum [M]. Oxford: Basil Blackwell, 1987:26.
- [8] James A. Banks. An introduction to multicultural education (3rd ed.) [M]. Boston: Allyn and Bacon, 2002:14-17.

(本文为外国留学生教育管理学会来华留学研究课题,课题号 2014-15Z004)

(作者张袁月,女,系中国石油大学(华东)国际教育学院副主任、讲师、文学博士)

浅析文化差异对对外汉语教学的影响及对策

河北大学国际交流与教育学院 尹冠儒 牛力

随着中国经济的快速增长及国际地位的提高,中国与世界各国的交往日益频繁,全球“汉语热”不断升温,汉语正日渐成为世界上最重要的语言之一。截至2015年底,我国已在134个国家和地区建立了500所孔子学院和1000个孔子课堂,注册学员190万余人,来华各类留学生总人数近40万人。

汉语国际推广工作的斐然成就也对对外汉语教学提出了更高的要求,其中不同文化间的差异会对对外汉语教学的效果产生重要影响。汉语学习者具有不同的国家背景,迥异的历史传统、宗教信仰、价值观念、思维方式、生活习惯等非常容易发生冲突。如果不能正确认识这种文化差异,很可能将导致教学无法顺利进行。

本文将分析文化差异对对外汉语教学的影响,并从接受汉语学习者的文化背景、渗透中国文化教育、帮助学习者克服文化不适感以及注意培养学习者跨文化交际能力四方面对文化差异背景下的对外汉语教学提出可行性建议。

广义的文化是指人类在社会历史发展过程中未满足自身需要而不断创造的一切物质产品和精神产品总和;狭义的文化专指包括语言、文学、艺术、科学以及一切意识形态在内的精神产品。

此外,有观点认为“文化就是交际,交际就是文化”,也有观点认为“文化是行为的方式”,从跨文化交际学角度看,文化是行为的方式和交际的模式,文化差异是指因人们所特有的文化背景不同而产生的差异,它会影响人们的语言交际行为和非语言交际行为所传递的信息,不同文化之间相遇时会产生冲击、竞争、错位和失落等反应。

一、文化差异对对外汉语教学有正反两方面的影响

1. 积极影响

文化差异对对外汉语教学的积极影响又可分为两方面,即文化差异对汉语学习者的吸引力和文化冲击给汉语学习者带来的紧迫感。

(1) 文化差异对学习者的吸引力

数据显示,汉语学习者的学习动机与目的往往各不相同,有的因为要来中国留学,有的因为工作需要,还有相当一部分单纯就是因为汉语和中国文化的新鲜感。隐藏在中国文化符号背后的文化差异吸引了不少外国学习者学习汉语,他们从文化差异中发现了中华文化的魅力,他们为了感受更多的文化之美而选择了学习汉语。

此外,文化差异也是吸引留学生来华的重要因素,这种吸引力会促使他们产生强烈的学习汉语的意愿,为了解更多更“神秘”的中国文化,他们有更强大的克服汉语学习中层层阻碍的动机和信心。李小龙、成龙等带向海外的不仅是一阵阵“中国热”,还有一波波来到中

国的“汉语迷”。

(2) 文化冲击所带来的紧迫感

有些汉语学习者来华后,令其感到不适应的不仅是语言,更多的是因为巨大的文化差异所带来的文化冲击,陌生的人文环境往往会让其难以适从。为了融入中国的社会,适应周围的环境,最好的方法就是尽快掌握汉语。

这种初来乍到和人生地不熟的体验会使学习者产生一种紧迫感,即如果不能学好汉语,就会在学习、生活和工作中遇到各种各样的麻烦和困难,这会促使学习者更加努力地学习汉语,通过学习语言和文化他们才能了解中国人的行为方式和价值观。这种紧迫感的实质就是文化间的巨大差异,这在一定程度上对对外汉语教学起到了促进作用。

2. 消极影响

文化差异对对外汉语教学的消极影响也有两方面,即因文化差异而产生的文化休克现象和因文化差异而产生的思维方式和文化习俗的不同。

(1) 因文化差异而产生的文化不适应或休克现象

文化休克(或文化震荡)指的是初到异国他乡者由于脱离了自己土生土长的母语文化,突然置身于完全陌生的文化环境中所产生的心理困境和文化冲突。文化休克产生的原因主要有语言沟通交流不畅、日常生活差异、异域文化中的孤独感、不同文化风俗习惯的差异以及对待事物的态度和个人信仰取向不同等。学习者产生文化休克后,往往会表现出失眠、健忘、疲乏、忧虑、无助、易激动、缺乏自信、思想不能集中、思维中断等表现,还可能还会有沮丧、恐惧甚至绝望等极端情绪。

有些初来乍到的来华留学生面对陌生的环境,在经历了短暂的新鲜期后,由于文化的差异性,可能会出现文化不适应甚至休克的现象。这种现象不仅会影响学习者的学习,还会严重困扰其个人生活,如果不能够及时调整好,很可能会导致回国甚至其他严重后果,因此文化差异所带来的这种现象消极影响很大,必须努力克服,对外汉语教师应帮助其理性分析和适应中国的环境,使其主动了解、接受新文化,尽快越过或避免文化休克阶段而进入适应阶段或结合阶段。

然而值得一提的是,大部分来华汉语学习者属于短期(几个月至几年)居留,其文化适应的目的是在不同文化环境中确保正常生活、学习任务的完成,属于工具性的文化适应,不必完全达到高程度的文化认同,更不要求其文化身份的改变,做到相互理解、和谐共处即可。

(2) 因文化差异而产生的思维方式和文化习俗的不同

中外思维方式有很大不同,有学者指出,中式思维是圆形或螺旋形的,中国人在说话做事时尽量避免直接切入主题,常常委婉间接地去表达自己的想法和目的;而西式思维是直线型的,西方人认为直接表达优于间接表达,很少用无关的信息掩盖自己的真实观点。这也就解释了为何中国人交流时往往要先花一些时间寒暄,然后才说重点,而西方人却常常开门见山直奔主题。又如中国传统思维通过直觉从总体上间接地把握认识对象的内在本质和规律;而西方思维则具有浓厚的实证和思辨的色彩。

荷兰跨文化研究学者吉尔特·霍夫斯戴德曾提出曾用权力距离指数(指不同文化中人与人之间的平等程度)、个人主义(指社会对于个人成就即人际关系的认同程度)、男性化倾向(指对于传统女性工作角色及男性成功、控制、权力的社会角色模式认同程度)、不确定

性回避指数(指对于不确定性及含糊性的容忍程度)、长期取向性(指一个国家或地区是否愿意长期忠诚于传统的、先前的思想和价值观)五个指标来描述和揭示一个民族的文化特征。

以中美两国为例,调查显示中国文化较美国文化更注重上下级在各方面的差异,不太注重个人主义取向,在注重生活质量方面稍差,而在承受不确定性的能力方面及尊重传统方面都高于美国。

在文化差异的影响下,中外思维方式和文化习俗有很大的不同,而这些不同势必会给对外汉语教学带来不可避免的影响,比如教师的授课内容、授课方式、课堂秩序和氛围以及对一些日常现象的理解等,都有可能会因思维方式和文化习俗的不同而产生分歧甚至误会。要消除这些潜在的误会,必须要从理解文化差异的角度入手,在对外汉语教学中首先要对不同的文化价值观有所了解,在了解的基础上形成多元取向,互相尊重对方的价值标准,在有争议的问题上找到共同点,求同存异,这样才能达到良好的交流目的和教学效果。

二、文化差异对对外汉语教学提出的新要求

1. 充分接受并且尊重汉语学习者的文化背景

汉语学习者的来源多样,其文化背景也具有多元化。文化差异会导致的思维方式和文化习惯的不同,怎样尊重这些汉语学习者的风俗习惯、民族心理,利用其学习特点更好地习得汉语,这是对外汉语教学进程中所面对的重要问题。

我们必须通过深层细致的考察与认识,把握汉语学习者的各种特点以及这些特点背后所蕴含的文化底蕴、文化差异,这样才能顺利地开展教学活动。比如西方文化十分看重个人的独立性和人权,有些地方明文规定要求教师不可以和学生有任何身体接触,更不要说体罚了。而如果把中国“不打不成材”这种传统教育思想应用到对外汉语课堂上的话,后果是难以想象的。此外,教师也要学会引导学习者尽快适应中国可以接受的文化习惯和文化规则。

2. 利用各种方法渗透中国文化教育

对外汉语教师应该创造各种条件、利用各种方法渗透中国文化教育。这种方法既可提升学习者对于中国文化的兴趣从而加大对学习的热情,又可使学习者尽快认识中国文化,从而了解中国人的思维习惯和生活方式,促进语言的习得。

课堂是渗透文化教育的主要阵地,在讲授知识的应刻意地去挖掘其中所蕴含的文化因素。比如汉字中的指事字和形声字,如“本”、“末”、“珠”、“株”等,可以刻意地给学习者讲解这些汉字所承载的文化意义,同时也可指点学生通过理解字形、形旁声旁来记忆和辨析这些汉字。在教学过程中,教师应多结合所教的内容,适时涉及相关的中国文化背景知识介绍,这样才能更好的帮助学生准确地理解和学好汉语。

在课余时间,教师又可以利用各种手段来渗透文化,比如可以组织学生包饺子、做馅饼、做汤圆等,这样一方面能省下力气去解释这些外国学习者看起来十分相近的事物,还可使学习者一饱口福,切身感受“舌尖上的中国”。

又如,单纯讲解京剧里的人物造型和人物魅力,学习者很难领悟,而给他们看场真正的京剧表演则能帮助其理解不少京剧的内涵,可见在教学过程中给予学习者一定的实践机会非常有必要。

文化实践的范围很广,形式也可多种多样,而且其趣味性超越了一般的课堂,往往更能激发学生的学习兴趣。很多外国学习者对中国文化有一定的了解,但又不清楚具体的细节,通过实践可让其真正深入到中国的文化生活当中,亲身领略中国文化的魅力,从而提升对中国文化的热爱。

3. 努力帮助学习者克服文化不适感

来华汉语学习者来自不同国家,并且一般年龄不大,初到异乡很容易感到孤独和寂寞,陌生的环境、自身文化得不到认同、思乡情绪的蔓延等因素会影响其正常的学习生活,严重的则会产生文化休克。

而对外汉语教师往往是来华汉语学习者认识得较早的中国人和朋友,所以教师在教授汉语的同时,也应承担起帮助学习者克服文化休克的责任,不断消除文化不适感的负面影响,从交际行为、生活习惯、思维方式甚至价值观念做出相应的调整 and 改变,最终达到适应新文化环境和学会在新文化环境中进行有效交际的能力。

在笔者看来,为帮助学习者克服文化不适感,应将情感融入到教学当中。情感的作用非常强大,师生之间建立起真诚的友谊后,双方的交流会更加畅通,学习者也更容易从其信任的教师言行中理解和接受中国文化,更容易产生文化认同感。以情感的力量来缓解和消除外国学习者文化和心理上的不适感,往往会有意外的效果。

当然,情感不是朝夕间就能建立起来的,尤其是与存在语言障碍和文化差异的外国学习者,这就给对外汉语教师提出了更高的要求,教师在言行上应以高标准严格要求自己,如果在汉语学习者面前做出随意吸烟、乱扔垃圾等不文明行为,很容易失去其信任。

4. 注意培养学习者跨文化交际能力

绝大部分汉语学习者的最终学习目的是与中国人打交道,因此对外汉语教学最主要目标之一就是培养学习者的跨文化交际能力,教师的任务是将学习者培养成跨文化交际沟通的“桥梁”,使学习者具有文化适应能力,在与来自不同文化背景的人进行交际时具备自觉的跨文化意识,能够识别文化差异,排除文化干扰和误解,最终成功地完成交际任务。

从语言规则上掌握一门语言并不代表能使用这门语言进行有效交际,培养汉语学习者运用汉语与中国人进行交际的能力时必须要注意,学习者所表达的语言信息需要在第二文化语境中或跨文化语境中得到理解,学习效果不只是看学习者的语言信息交流能力,更应当关注其对交际双方关系的沟通和适应能力,跨文化交际的成败更在于双方的跨文化交际愿望和克服文化障碍与相互适应的能力。

教师在教学过程中有意帮助学习者学会和处理思维方式、价值观念的差异和冲突,学会克服文化优越感和文化偏见的不良影响,在交际中正确而得体地处理文化差异、排除文化障碍,以达到互相理解和彼此适应的目的。

综上所述,文化差异对对外汉语教学有着举足轻重的影响,既有积极方面也有消极方面。我们应借助积极的部分,充分利用文化差异来渗透中国文化,提高学生学习汉语的热情;同时也不能忽视文化差异带来的思维方式和价值观的不同,要学会接受和尊重异国文化。

对外汉语教师也应帮助来华汉语学习者排解在异国孤单寂寞的情绪,适应中国文化,避免和克服文化不适应和休克现象,培养学习者跨文化交际能力,进而更好地习得汉语。

江苏省外国留学生生源国国情研究报告

南京航空航天大学 何宁

本课题以江苏留学生生源国为对象,重点调查主要生源国的基本国情、小学、中学、大学的基本教育情况和留学生留学意向。一是采用图书馆资料、数据库、政府网站、大使馆、维基百科等途径进行客观数据调查;二是对来华留学生进行主观意愿进行问卷调查。在此基础上为政府和各高校留学生教育提供招生策略参考。

外国留学生生源国国情调查根据江苏省近年来接收留学生高校主要生源国分布,共调查 70 个国家,其中“一带一路”沿线主要生源国 38 个。国别调查覆盖的国家总人口数达 28 亿 8200 多万,占世界人口总数的 41.4%。问卷调查涉及 58 个国家的 325 名学位留学生。国情调查所覆盖的具体调查国家如下:

◆亚洲(33 国):土库曼斯坦、卡塔尔、塔吉克斯坦、新加坡、越南、柬埔寨、老挝、阿富汗、乌兹别克斯坦、阿塞拜疆、巴基斯坦、巴林、哈萨克斯坦、黎巴嫩、马来西亚、蒙古、孟加拉、尼泊尔、斯里兰卡、泰国、土耳其、叙利亚、不丹、吉尔吉斯斯坦、马尔代夫、也门、印度、约旦、韩国、沙特阿拉伯、伊拉克、伊朗、印度尼西亚

◆非洲(21 国):阿尔及利亚、埃及、埃塞俄比亚、布隆迪、刚果金、吉布提、加纳、津巴布韦、肯尼亚、卢旺达、毛里求斯、南非、尼日利亚、塞内加尔、苏丹、索马里、坦桑尼亚、突尼斯、乌干达、赞比亚、乍得

◆欧洲(12 国):乌克兰、英国、俄罗斯、意大利、挪威、荷兰、波兰、德国、法国、马其顿、保加利亚、白俄罗斯

◆北美洲(2 国):加拿大、美国

◆大洋洲(2 国):澳大利亚、巴布亚新几内亚

一、江苏外国留学生生源国基本教育情况调查

1. 基本国情与教育情况调查内容

- A. 被调查者所在国的基本国情
- B. 被调查者所在国大学前教育的基本情况
- C. 被调查者所在国高等教育概况及从高中到大学升学体系

其中,A 部分调查生源国的基本国情包括:人口及官方语言、宗教信仰、经济与人才需求、气候、基本收入情况。

A 部分基本国情调查的主要目的是判断该国是否为招生潜力国家。官方语言主要考察该国是否为英语国家或英语教学普及程度,以便推测学生的英文基础,为汉语授课和英文授课布局提供参考;宗教信仰以及气候等作为招生以及后期学生管理的参考因素,也纳入了此次调查范围;基本收入情况主要是了解生源国家家庭的经济承受能力,为进一步分析经济发展程度与出国留学的关系提供数据。

B 部分调查生源国大学前教育的基本情况,包括:中学阶段教育总体情况、初中教育情、高中教育情况、职业教育情况、高中课程设置与学生评价体系。

B 部分调查生源国大学前教育的基本情况,进一步详细划分了小学、初中、高中以及职业教育各阶段的具体情况;着重了解各国公立学校以及私立学校的收费情况、授课语言以及中学阶段的必修课程,为留学生专业基础课的开设以及教学提供参考依据;调查还设置了高中毕业考试以及大学升学考试等问题,对学生的教育背景以及学生评价体系有初步了解,方便在开展招生录取工作时选择评估工具和测量标准,也为高校招生选择重点目标学校提供参考。

C 部分调查生源国高等教育概况及从高中到大学的升学体系,包括:高等教育的类型、学生的升学情况、升学考试情况、大学录取情况、大学收费及奖学金情况。

C 部分调查生源国高等教育情况及大学升学体系,该部分的设问主要是了解他国的高等教育体系,为高校留学研究生招生及留学生教育及管理提供参考和借鉴。

2. 主要生源国国情和教育概况

(1) 基本国情

关于官方语言,在调查的 70 个国家中,共有 19 个国家以英语作为官方语言或主要使用语言。亚洲地区国家官方语言普遍为本民族语,只有印度、马来西亚、巴基斯坦、马尔代夫和新加坡等 5 个国家以英语作为官方语言或主要语言,中亚及西亚地区的语言以本族语及俄语、阿拉伯语等为主,英语普及程度较低;非洲地区由于前殖民地影响,英语以及法语的普及程度较高。

在调查的 70 个国家中,宗教信仰方面,伊斯兰教信徒众多,共有 43 个国家将伊斯兰教作为主要或非常重要的宗教信仰。信仰基督教的国家有 21 个。其他重要的宗教信仰包括天主教、东正教、佛教和印度教等。而对照目前现有的来华留学生群体,穆斯林学生占有较大的比重。

在经济发展与人才需求方面,东欧及中亚、西亚等自然资源丰富的国家,如俄罗斯、波兰、阿塞拜疆、蒙古、卡塔尔、沙特阿拉伯等国,经济发展主要依靠能源(石油、天然气)和矿产资源的开发以及配套的工业等。

在人才需求方面,主要集中在能源开采、化工、电力、机械制造等领域。欧洲发达国家及北美洲国家,如英国、荷兰、挪威、美国、加拿大等,经济发展水平较高,产业结构较为现代化,工业、交通运输、商业贸易、金融保险等领域在经济发展中具有重要的地位,人才需求主要集中在服务业、加工业、制造业等领域。

而非洲大多数国家的经济发展水平较为落后,主要依赖矿产、石油、天然气等自然资源和农业,由于基础设施薄弱、工业基础极端不发达等因素制约,人才需求主要集中在能源开采、农业、基础设施建设等领域。

值得一提的是,近年来,随着中国与非洲经济、政治、文化等往来的日益密切,不少中资企业在非洲落户,不仅造福了非洲当地的经济,中资企业对当地人才的需求也推动了非洲留学生学习汉语,来中国留学的热潮。

(2) 小学教育概况

小学的入学年龄调查中,90% 以上的国家小学入学年龄集中在 5—7 岁,小学教育的年

限在 5—9 年不等,调查中出现的小学教育年限 9 年以上的国家,多是打通了小学到中学的教育,不再明显区分教育阶段和层次。被调查的 70 个国家中,几乎所有的国家在公立小学外,都设有私立小学。

学费方面,70 个调查国家中,81.4% 的国家公立小学教育免费,其余收费也不超过 1000 美元。私立小学教育收费因国家、地区等因素差别较大。

授课语言的调查中,私立小学大多使用英文教学,公立小学则大多采用本国语言或者半英文教学。(图 1)此外,纵向对比各国情况来看,使用本国语言授课的国家主要集中在中亚,欧洲和非洲的部分一些国家。

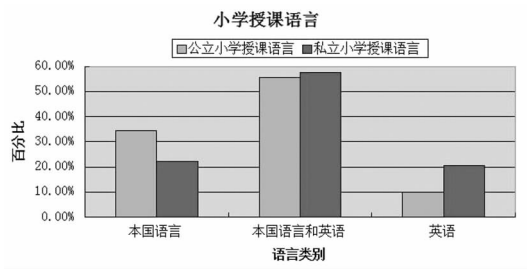


图 1 小学授课语言情况

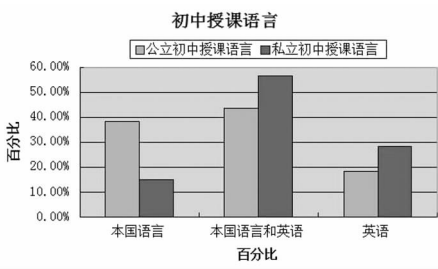


图 2 中学授课语言情况

(3) 中学教育概况

中学阶段总体教育情况的调查中,70 个调查国中共有 52 个国家的中学阶段分为初中和高中,占总比例的 74%。

70 个调查国家都设有公立和私立中学,在教学质量方面,71% 的国家私立中学的教育质量都超过公立中学。公立中学教学质量较好的主要是沙特阿拉伯、叙利亚等少数亚洲国家。除了公立、私立之外,70 个调查国家中有 36 个国家还设有国际学校,从地区分布上看,设有国际学校的国家大多分布在欧洲发达国家、东南亚、东亚、南亚以及非洲的部分国家如埃及、加纳、阿尔及利亚、肯尼亚等国,国际学校的教学质量普遍高于私立和公立学校。

初中的教育情况,在授课语言方面,调查的 70 个国家中,61.8% 的国家公立初中使用英文或者半英文授课,85% 的国家私立初中使用英语授课(图 2),使用本国语言授课的国家主要集中在中亚和非洲地区。在学费方面,86.4% 的国家初中教育均免费,私立学校的收费因地区和国家的差异上下浮动较大,纵向对比各国情况来看,亚洲、大洋洲以及西欧、北欧地区的私立教育费用较高。

高中的教育情况调查中,70 个调查国家中共有 88.7% 的国家私立高中采用英语进行授课,该比例大大高于公立高中的 22.5% (图 3),这与公、私立初中在授课语言方面所呈现出的差异趋势相近。从高中学费情况看,57.8% 的国家公立高中提供免费教育,而私立高中费用较高,且私立高中间因地区经济发展等原因也存在较大收费差异,这种地域性的收费差异在非洲国家间尤为突出。在被调查的 70 个国家中,私立高中费用最高的国家为英国、加拿大、马来西亚等。

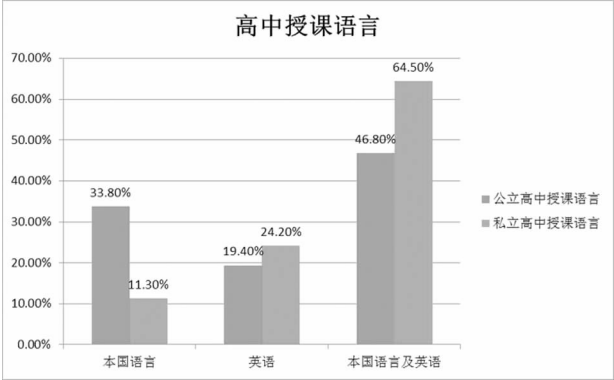


图3 高中授课语言情况

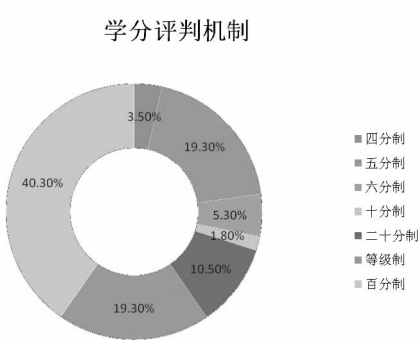


图4 学分评判机制

对比小学、初中到高中阶段的授课语言,通过图1到图3的纵向比较可以发现,随着教育层次的提高,无论是公立学校还是私立学校,英语授课的比重都在逐步增加。但是横向比较看,私立学校英语授课的比重要远远大于公立学校,这部分学生拥有良好的英语基础和相对而言更强大的经济能力,将成为来华留学生源中最具潜力的部分。

各国的学分评判机制有多多样,40.3%的被调查国家采用百分制(图4),GPA制在欧洲国家较为普遍,百分制在非洲国家高中的普遍度明显超过亚洲国家。值得注意的是,以德国为代表的国家采用六分制,以越南为代表的国家采用二十分制。

(4) 大学教育概况

在被调查的70个国家中,共有65个国家的学生需要通过统一的考试进入大学(图5),其中30个国家的考试由国家教育部门统一组织进行,类似我国的“高考”,其余的由各省、地区、各州联邦政府或大学组织进行。大学在录取学生时,既参考国家统一考试的成绩,也通过学校的能力测试来进行选拔和录取。

升学体系的调查结果提示我们,在招收来华留学生时,为了评价生源质量,招生人员可以要求学生提供高中毕业考试或大学录取考试成绩作为录取参考;对于一些生源大国和生源强国,我们可以根据他们的毕业和升学考试时间,灵活制定有针对性的定向招生宣传和录取要求。

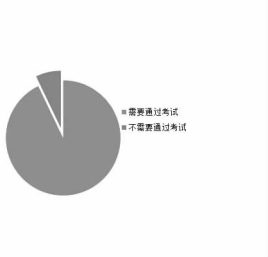


图5 大学入学考试机制

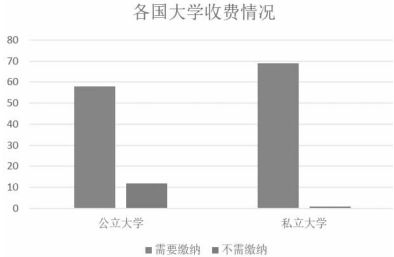


图6 大学收费机制

70个国家中,有58个国家的公立大学实行收费制度,占调查总数的83%。69个国家

私立大学实行收费制度,占调查总数的 99%(图 6)。有 63 个国家的公立大学提供奖学金,占调查总数的 90%。7 个国家的公立大学不提供奖学金,占调查总数的 10%。有 49 个国家的私立大学提供奖学金,占调查总数的 70%。21 个国家的私立大学不提供奖学金,占调查总数的 30%。

二、影响留学生来华留学重要因素问卷调查

1. 调查问卷

课题组在课题承担单位中开展了问卷调查,调查目的是了解留学生出国留学的动机和目的,以及学生在选择学校时主要考虑的因素。

问卷调查按 5 级量表形式设计,学生通过给选项打分表示其重要程度:5 分(非常重要),4 分(重要),3 分(中立),2 分(不重要),1 分(非常不重要)。调查问卷包括五个方面,共 56 个选项:

- 1. 选择出国留学时考虑的重要因素 14 个选项
- 2. 选择来中国留学时考虑的重要因素 9 个选项
- 3. 选择中国大学时考虑的重要因素 12 个选项
- 4. 来华留学时获取留学信息的渠道因素 11 个选项
- 5. 申请来华留学时遇到的障碍因素 10 个选项

本次问卷共回收来自 58 个国家 325 名留学生的有效答卷,按被试者数比例排序为:非洲(47%),亚洲(47%),南美(2%)北美、澳洲、大洋洲均不足 1%。被试者专业主要集中在工学、农学、经济学和医学,其中 75.1% 为自费生。

2. 调查结果分析

(1)最受留学生关注的 20 个因素

通过统计所有影响因素的平均分,按平均分高低,最受留学生关注的前 20 个因素见表 1:

排名前 20 的重要因素全部集中在学生选择出国留学、来中国留学、选择学校时考虑的重要因素。教育质量及排名、学校声望、新的思维方式、学习专业、实用性的教育和就业的机会是国外学生选择留学最关心的问题,要提高留学中国的生源规模和质量,从国家、地方到各高校都应重点关注以上重要因素。

(2)非洲学生与亚洲学生考虑因素的异同

参加本次问卷调查的留学生以非洲和亚洲留学生为主,在各调查问题中,分别统计非洲和亚洲学生的选项平均值,各取平均值最高的前 5 个因素进行比较,两大洲学生最关注的因素有相同点,也有不同之处。

1)决定出国的重要因素

非洲留学生和亚洲留学生在决定出国学习时考虑的最重要因素见表 2。

表 1 最受留学生关注的 20 个因素

排序	选项因素	得分
1	3 – Q25 希望学习专业的教育质量及排名	4. 261
2	3 – Q24 学校声望	4. 235
3	1 – Q6 体验一种新的思维方式并在学习中使用	4. 102
4	1 – Q2 在国外大学有我想学习的专业	4. 099
5	1 – Q4 可接受到更具实用性的教育	4. 09
6	1 – Q7 增加回国就业的机会	4. 002
7	2 – Q15 中国大学的学术水平和教育质量	3. 957
8	1 – Q5 可接触到相关专业的实验室、设备、图书馆	3. 951
9	1 – Q1 国外有更多优秀大学可供选择	3. 943
10	1 – Q11 可在跨文化的环境下建立人脉、朋友圈	3. 931
11	1 – Q9 学习或增强语言技能	3. 914
12	1 – Q8 国外经济发达、发展机会多	3. 857
13	3 – Q34 校园教学、文体设施	3. 852
14	1 – Q13 出国开阔视野,了解多元文化	3. 806
15	3 – Q29 学费、生活费水平	3. 803
16	3 – Q27 教学方式	3. 789
17	2 – Q18 在中国的个人安全、社会稳定程度	3. 786
18	3 – Q30 提供多种奖学金	3. 786
19	2 – Q22 本国与中国已有一定的经济文化联系	3. 772
20	1 – Q3 可接受到更扎实的基础理论教育	3. 752

表 2 非洲和亚洲留学生在决定出国学习时考虑的最重要因素

非洲学生关注度最高的 5 个因素	均值	亚洲学生关注度最高的 5 个因素	均值
Q4. 可接受到更具有实用性的教育	4. 12	Q2. 在国外大学有我想学习的专业	4. 12
Q7. 增加回国就业的机会	4. 07	Q6. 体验一种新的思维方式并在学习中使用	4. 11
Q6. 体验一种新的思维方式并在学习中使用	4. 07	Q4. 可接受到更具有实用性的教育	4. 07
Q2. 在国外大学有我想学习的专业	4. 05	Q11. 可在跨文化的环境下建立人脉、朋友圈	4. 00
Q5. 可接触到相关专业的实验室、设备、图书馆	4. 04	Q1. 国外有更多优秀大学可供选择	3. 98

通过以上结果我们可以看出,非洲和亚洲留学生在决定出国学习时考虑的主要因素都较为务实,关注点主要在国外有想学的专业和能接受到较为实用的知识和学习方法。而除此之外,非洲学生还关心出国留学能增加回国就业的机会以及国外大学专业的教学和科研设施等;相比之下,亚洲学习的关注点在外国的优秀大学以及国外学习能建立跨文化的人际关系网。

分析以上因素,我们不难发现,留学生教育应更多的关注教育本身,转变原有的“单向供给型”教育理念,以留学生的实际需求为引导和出发点,面向留学生的需求,开设更多应用型、实用性的专业;同时加强教育教学改革,不断引进新的教学理念和教学方法,与发达国家的高等教育课程和专业接轨,吸引更多优质生源。此外,扩大留学生规模,还必须着力于加强配套基础设施建设,包括高水平的实验室、拥有一定数量外文书籍的图书馆、现代化的留学生公寓等。

近年来,随着一大批中资企业在非洲安家落户,激起了不少非洲学生来华留学的热情,通过学习汉语和专业知识,增加回国就业机会,成为不少非洲学生的共识。落户非洲的中资企业对当地人才的需求,也将直接影响中国高校在非洲地区的招生规模。通过政府牵线搭桥,校企联合,由企业设立奖学金,学校为企业定向培养专业技术人才,形成“学业——就业,校园——企业”的良性互动。

2) 决定来华留学的重要因素

非洲留学生和亚洲留学生在决定来华留学时考虑的最重要因素见表 3。

表 3 非洲和亚洲留学生在决定来华留学时考虑的最重要因素

非洲学生关注度最高的 5 个因素	均值	亚洲学生关注度最高的 5 个因素	均值
Q15. 中国大学的学术水平和教育质量	3. 98	Q15. 中国大学的学术水平和教育质量	3. 95
Q22. 本国与中国已有一定的经济文化联系	3. 75	Q18. 在中国的个人安全、社会稳定程度	3. 92
Q23. 增加就业机会	3. 75	Q22. 本国与中国已有一定的经济文化联系	3. 83
Q18. 在中国的个人安全、社会稳定程度	3. 70	Q19. 生活方式、文化吸引	3. 80
Q21. 学习汉语的愿望	3. 61	Q17. 学费、生活费承受能力	3. 77

非洲和亚洲留学生在决定来华留学时,主要考虑的共同因素包括中国大学的学术水平和教育质量,中国社会的安全稳定以及本国与中国的经济文化联系。大学的学术水平和教育质量被他们放在了首要的位置,说明扩大留学生规模的着力点还是在“教育”本身。

同时,在制定招生宣传策略时,中国与世界各国日趋紧密的经济文化联系和中国社会安全稳定的有利因素,也是我们必须浓墨重彩大力宣传的社会和文化“软实力”。

此外,非洲学生更关注来中国可以学习汉语以及能增加回国就业的机会,而亚洲学生则更关注生活方式、文化吸引以及中国低廉的生活费、学费。这提示我们,在制定招生策略时,要因地制宜。非洲地区留学生选择来华留学的原动力主要是来自就业的实际需求,因此在招生时可以采取校企联合的方式,实行订单式培养,这样不仅能从源头上解决生源的来源问题,也能从出路上解决来华留学非洲学生的就业问题。

在亚洲地区,中国的高等教育水平正在逐步提高,而中国低廉的学费、生活费水平也让

其逐渐成为亚洲学生理想的留学目的国。来华留学生中的亚洲地区生源,尤其是东南亚生源,有一大部分来自海外的华人、华侨,我们拥有同根同源的生活和文化圈,他们的子女也倾向于来华接受高等教育,他们是我们招生时必须尽力争取的优质生源;相对于亚洲其他国家或者西方发达国家等留学热门目的国,来华留学费用更为低廉,这也是我们的一大优势。

3) 选择大学的重要因素

非洲留学生和亚洲留学生选择大学时考虑的最重要因素见表 4。

表 4 非洲和亚洲留学生选择大学时考虑的最重要因素

非洲学生关注度最高的 5 个因素	均值	亚洲学生关注度最高的 5 个因素	均值
Q25. 希望学习专业的教育质量及排名	4. 27	Q24. 学校声望	4. 30
Q24. 学校声望	4. 18	Q25. 希望学习专业的教育质量及排名	4. 24
Q29. 学费、生活费水平	3. 80	Q26. 校园文化生活	3. 96
Q27. 教学方式	3. 80	Q34. 校园教学、文体设施	3. 90
Q34. 校园教学、文体设施	3. 79	Q30. 提供多种奖学金	3. 88

亚洲和非洲留学生在选择中国的大学时,共同考虑的因素包括学校的声望,所学专业的教学质量和排名以及校园的教学、文体设施。不难看出,学生在选择具体大学时,比较关心学校的声望、专业排名等“硬实力”,除此之外,他们也不约而同地提到了校园教学设施及问题设施。学校的“硬实力”不是一朝一夕能建立起来的,但是学校的硬件设施却可以在短时间内得到提高和改善,国内高校要吸引到更多更好的留学生生源,在硬件设施和配套设施上必须下一番功夫。

此外,非洲学生还关心各校学费、生活费的差异以及教学方式的异同;而亚洲学生关心的侧重点在于校园文化生活以及是否能提供多种奖学金。在选择中国国内大学时,非洲学生关心的是学习成本和“性价比”,而亚洲学生则更注重人脉的积累和奖学金的种类。

4) 了解中国留学生的重要信息源

非洲留学生和亚洲留学生了解中国留学的重要信息源见表 5。

表 5 非洲留学生和亚洲留学生了解中国留学的重要信息源

非洲学生关注度最高的 5 个因素	均值	亚洲学生关注度最高的 5 个因素	均值
Q36. 本国亲朋好友	3. 55	Q36. 本国亲朋好友	3. 74
Q43. 大学官方网站	3. 53	Q45. 各类留学信息网站: study in China, study in jiangsu, cucis, CSC	3. 44
Q45. 各类留学信息网站: study in China, study in jiangsu, cucis, CSC	3. 52	Q43. 大学官方网站	3. 36
Q37. 本国大中学教师,海外留学指导老师,学生团体	3. 13	Q39. 教育展	3. 34
Q44. 社交网站: facebook, twitter, Instagram, skype, linkdn, ovoo	3. 07	Q37. 本国大中学教师,海外留学指导老师,学生团体	3. 31

在留学生了解中国留学的重要信息源方面,亚洲和非洲学生拥有 4 个共同的信息渠道:
1. 本国亲朋好友的介绍。2. 大学官方网站。3. 各类留学信息网站。4. 本国大中学教师、海外留学指导老师和学生团体的介绍。

本国亲朋好友的介绍是最重要的信息来源,这提示我们在制定招生策略时要重视学校的口碑建设,重视校友联系工作。

此外,大学的官方网站和各类留学信息网站,也是留学生获得来华留学信息的重要平台,我们应重视学校官方网站尤其是英文网站的建设,完善各类学习和申请信息。

另外,在依靠中介获得生源的同时,加强和招生目的国大中学教师、留学指导人员的直接联系,尽量减少学生和学校之间沟通的中间环节。

需要注意的是,在信息源渠道中,非洲学生还选择了社交网站,而亚洲学生则选择了教育展。由于地缘关系,亚洲学生有更多的机会参加教育展,中国高校也有更多的机会参与亚洲地区的举办的各类教育展,与学生直接接触的机会较多。

而非洲地区,地理位置较远,且没有较大规模的教育展,国内高校与学生直接接触的机会较少,因此更加注重在社交媒体上搜集有关学校的信息。

这提醒我们,在制定招生策略时,对于亚洲地区,有选择性地挑选规模较大的教育展,与学生直接接触;另一方面,也要注重在社交媒体、网络等多种平台的宣传推广,扩大学校的知名度和影响力。

5) 来华留学申请过程的困难因素

留学生选择来华留学时造成困难的主要因素见表 6。

表 6 留学生选择来华留学时造成困难的主要因素

非洲学生关注度最高的 5 个因素	均值	亚洲学生关注度最高的 5 个因素	均值
Q51. 语言障碍	3. 45	Q51. 语言障碍	3. 49
Q52. 文化差异	3. 06	Q52. 文化差异	3. 28
Q54. 不适宜的气候环境	2. 99	Q48. 中国学位在本国的认可程度不高	3. 28
Q56. 申请周期过长	2. 89	Q50. 赴国外学习无法得到资助	3. 13
Q55. 与目标学校沟通不畅	2. 84	Q55. 与目标学校沟通不畅	3. 12

在留学生选择来华留学时造成困难的主要因素中,亚洲和非洲学生面临的共同困难包括语言障碍,文化差异和与目标学校沟通不畅。

当前的国际通用语言是英语。国际化的校园环境,应当使用国际通用语言,在国际化的校园当中,留学生可以像本土学生一样,无障碍地自由通行。然而目前国内不少高校并不重视校园环境双语化建设,给留学生带来了许多语言障碍的问题,影响了他们的学习、生活质量。因此,扩大留学生招生规模,必须营造国际化的校园环境,重视双语校园的建设,让留学生克服因为语言问题造成的留学障碍。

与目标学校沟通不畅,是留学生选择来华留学时遇到的最主要的障碍。这就要求我们的招生人员当端正工作态度,努力提高自身的业务水平,加强与学生的沟通,缩短学生申请等待周期,做好招生咨询和服务工作。

6) 被试留学生理想留学国别

被试留学生理想留学国别意愿排序见表 7。

表 7 被试留学生理想留学国家顺序

排序	理想留学地区与国家
1	美国、加拿大
2	英国、法国、德国等欧洲国家
3	澳大利亚、新西兰
4	日本、韩国
5	拉美洲等国家
6	中国
7	东南亚国家
8	非洲

中国要发展成留学生最感兴趣的留学目的国,任重道远,从国家到地方,再到大学和教育工作者,要在大学的内涵建设、提供高质量的国际教育项目、教育软硬件保障和有效的宣传等方面共同努力,建设国际教育强国。

以上生源国基本情况调查和调查问卷为了解生源国的国情与教育状况提供了基础信息。还可以从不同角度进一步分析,获得更多的有价值的信息,供政府和学校制定招生策略时参考。

三、基于生源国国情调查的留学生招生策略思考

1. 国家层面的政策建议

(1)完善奖学金制度

提高中国政府奖学金的资助力度和吸引力度。中央政府应该结合高等教育国际化的需求,设立多样化的奖学金项目,用以资助不同地区、不同领域、不同层次的留学生来华学习。同时制定激励政策,鼓励和动员地方政府、高等院校和企业设立各类奖学金项目,并从政府的角度宏观调控,对奖学金资源进行有效的整合利用,避免重复和浪费,从而发挥奖学金在激励招生中的最大效用。

(2)增强留学市场区域竞争力,培育新的地区生源增长点

通过上述的问卷调查可知,亚洲地区留学生具有较强的出国留学意识,留学目的较为明确,在留学国家的选择上更注重学校的口碑和声望,因此,在亚洲地区的招生策略上,从国家层面考虑,需要继续扩大中国在亚洲地区的影响力和文化吸引力,同时,从宏观调控的角度,加大奖学金政策向亚洲地区的倾斜力度,以吸引更多的优秀生源来华学习;

非洲国家的留学生在选择留学目的国的态度上更为务实,但是尚未形成对留学中国的理性和统一的认识,这就需要从国家的层面,开拓和培育非洲留学市场,借着目前众多中资企业在非洲落地生根的东风,相信非洲地区将成为来华留学生生源新的增长点。

(3)在巩固汉语预科教育的同时,加强全英文授课专业的建设

从调查结果看,被调查的 70 个国家中,相当部分的国家基础教育使用本国语言教学,学生英语水平较低,因此汉语预科教育在汉语授课专业以及来华留学生培养方面发挥着重要的作用。

但通过纵向对比小学到高中阶段的授课语言可以发现,在不少的国家,随着教育层次的提高,英语授课的比重都在逐步增加,这部分国家的生源拥有较好的英语基础,倾向于选择英文授课专业学习。

随着高等教育国际化的推进,政府层面也应打开思路,实现来华留学生教育从“单向供给制”向“以需求为本”的转变,提升来华留学生教育的能力和水平,加强全英文授课专业的建设,促进来华留学生教育与西方发达国家留学生教育接轨。

(4) 建立来华留学教育的评估及监督体系

教育质量是推动来华留学教育事业发展的基石。学校的口碑、声望与教育质量直接相关。教育部门应当适时建立来华留学教育和管理的评估及监督机制,评估的内容应包含师资条件、课程设置、教学质量、教学设备、留学生管理和服务等。

通过评估及监督,让高校发现的问题,促使其改进和加强留学生教育管理,不断提升办学条件,提高办学水平,同时,清理和淘汰一批师资力量不足、管理水平落后、教学质量以及教学设备不合格的接收留学生高校,提升来华留学教育和管理的整体水平。

2. 地方政府层面政策建议

(1) 构建来华留学生学习、生活的多功能服务平台

地方政府应充分发挥宏观调控职能,从统筹全局的高度,整合一切有利资源,帮助地方高校构建地方留学服务平台,树立地方国际教育品牌和教育基地。苏州市“独墅湖高教园区”就在这方面做了较为成功的尝试。同时,地方政府在对外宣传时应把留学生教育视为宣传工作中的有机一环,从政府层面的高度加大宣传力度,以吸引更多的留学生生源,从而最终扩大留学生规模,提升高等教育国际化。

(2) 设立地方政府奖学金

通过设立地方政府奖学金,吸引更多高层次的留学人才。地方政府可以根据财政收入情况,设立高水平的奖学金,以吸引更多高层次的留学人才,如欧盟的伊拉斯谟项目计划,德国的洪堡奖学金等。

2014 年,江苏省教育厅联合江苏省财政厅颁布了《茉莉花留学江苏政府奖学金管理办法》,这也必将推动留学江苏的品牌建设和推广。同时,地方政府还可以通过政府渠道,促进校企联合,搭建学校和企业共同参与的留学生奖学金平台,推动学校联合企业设立留学生奖学金,鼓励学校为企业培养紧缺型实用型人才,这样既解决了奖学金来源问题,又能通过设立奖学金提高地方和企业的国际知名度,同时还能为企业储备国际化人才,达到地方政府-学校-企业三赢的局面。

(3) 逐步建立国际化的城市环境

城市的国际化水平,体现在经济、社会发展等方方面面,其中重要的一点就是国际通用语的使用。对于留学生而言,他们在一个城市学习和生活,语言便成为活动的最大障碍。目前我国的很多城市,英语使用的普及程度并不高,普遍存在着公共场所英文标识少、用法不规范;政府以及社会服务人员英语交流能力缺乏或低下等问题。

政府可以通过举办国际性赛事,营造国际化氛围,推动城市的双语建设,2014 年,南京曾举办世界青年奥林匹克运动会,青奥会的成功举办,大大提升了南京的国际知名度和影响力。同时,城市的双语建设和国际化氛围的营造需要政府长期的关注、投入和推进。

(4) 充分发挥地方优势,打造地方留学品牌

2014 年,全国共接收外国留学生 377,054 人,其中北京和上海两地各接收留学生 74,342 人和 55,911 人,占全国留学生总数的 1/3 强;在海外教育展上,国内不少高校也常常面

临留学生“只知北上广”的尴尬局面。

要想在留学市场上脱颖而出,必须拥有自己独特的地方优势,打造留学品牌。地方政府要充分发挥调控作用,建立具有地方特色、突出重点和优势的留学教育体系。

地方政府还应加快推进城市品牌建设。北京作为中国的首都,是政治、文化和国际交流的中心,也是中国高等学府聚集地之一,而上海则是中国的经济中心,它们在吸引留学生生源上具有得天独厚的优势。地方政府在发展留学生教育时,应充分借鉴成功地区的经验,积极推进地方城市的品牌建设,将城市品牌的定位与地方历史文化、教育资源、经济发展等联系在一起,打造独特的地方名片,助力留学宣传。

3. 学校招生策略建议

(1)专业教育方面,提高教学质量,提供适合留学生需求的专业教学是发展留学生教育的根本。学校应根据自身的优势和特长,开发更多实用性专业教育,目前应以培养应用性人才为重点,高水平大学要优先发展英文授课专业教育,汉语授课为主的学校应加强预科教育,或与预科教育基地密切联系。

(2)招生方面,全面拓宽生源来源和宣传渠道,考察不同国家和地区的生源市场,根据不同地区的留学市场需要,制定有针对性的招生计划和招生策略。亚洲国家留学生生源市场较为成熟,在制定招生策略时,应着重宣传学校的优势专业和奖学金项目;

非洲地区留学生因为地理位置遥远,不太容易与留学国家高校取得直接联系,需要充分发挥社交网站以及网络媒体等平台的宣传作用。此外,加强留学生招生网站建设,尤其是双语功能的建设也是留学生招生的必要保障。

(3)教学管理和硬件设施方面,积极引进海外高水平人才,充实留学生教育和管理队伍,提高专业化服务水平;同时提高基础配套设施建设,建设现代化的留学生公寓、拥有一定数量双语读物的图书馆以及其他配套生活设施等,建设国际化氛围浓厚的校园文化。

(4)留学生教育也是口碑教育,需要不断提升留学生教学和管理人员的教学水平和管理水平,建立教学和管理质量监督机制和留学人员培养质量监督和评价制度,确保留学生管理服务水平和留学生教育教学质量。

四、结语

以上生源国基本情况调查为了解各主要生源国的国情与教育状况提供了基础参考信息。我们在制定招生策略时,除了考虑招生政策上的统一性和连贯性之外,也要因地制宜、因时制宜,关注相关国家和地区的特殊性。

从各生源国的基本国情和实际人才需求出发,有的放矢制定人才培养战略,扩大留学生招生规模;充分研究各国基础教育现状和升学体系,制定相应的招生和入学标准,逐步提高留学生生源质量。

本课题研究形成《江苏外国留学生所在国的基本教育情况汇总表》和《影响留学生来华留学重要因素问卷调查统计表》。基本情况调查汇总信息和问卷调查结果可以从多种角度进一步分析,获得更多的有价值的信息,为政府和学校制定招生策略提供了重要的参考信息。

但是本课题调查的国家数仅 70 个,尤其缺乏南美洲国家的数据,还需需要进一步扩大;问卷调查的学生数、涵盖的专业、国家等样本不够大,需要进一步扩大调查范围,以获得更翔实准确的数据。各国的国情和教育在不断发展,有必要开展持续调查研究,采集更广泛、更准确、更动态的国情和教育信息数据。

来华留学教育与中外合作办学 一体化培养模式研究

福建农林大学 吴林 雷好

在全球化背景的影响下,国际化人才的培养日益受到关注,国际化人才的应用日益得到普及,国际化人才的需求也日益增多。各国高等教育有了更多的合作与交流,国际化人才培养与教育国际化已然成为当下教育教学改革与发展的热点问题。

国家政策越来越多地鼓励“引进来”和“走出去”相结合,引入国外国际化人才的同时,也积极输出国内国际化人才。在高等教育国际化的道路上,来华留学教育与中外合作办学这两个“引进来”和“走出去”的不同领域,都在不断地发展壮大。

一、来华留学生培养模式

目前,来华留学生培养根据各学校的教育教学资源、专业课程情况、留学生学历水平以及数量等实际来制定不同的培养模式,概括起来主要有三种。

(一)“趋同化”培养模式

所谓“趋同化”,指的是对外国留学生的教学环节上趋向于与中国学生相同的管理,是比照教育本身的含义和国外对留学生教育所采用的方式而提出的一种对留学生管理的模式^[1]。授课语言为汉语,大部分院校允许在基础课上有细微的差别,但整体上与中国本土学生培养无异。

这种传统的“趋同化”培养模式对留学生的汉语水平提出了较高的要求,因此大部分留学生在进入专业学习前,需要接受一年左右的汉语预科教育,获得相应汉语水平证书后方可取得入学资格。目前,这种模式比较适用于本科来华留学生的培养,也是较多高校来华留学本科生的主要培养方式。

(二)英语教学培养模式

这种培养模式是根据来华留学生的特点以及专业特色而制定的,它将来华留学生培养与中国本土学生培养区别开来。与“趋同化”培养模式不同的是,这种培养模式采用英语作为授课语言,留学生没有汉语基础也可直接进入专业学习,但对授课教师的英语语言能力提出了较高的要求。因此,该英语教学培养模式主要适用于学历层次水平较高的硕士或博士来华留学生的培养。

(三)境内外联合培养模式

境内外联合培养模式与我国的中外合作办学培养模式相似,采用境内培养和境外培养相结合的方式。而不同的是,来华留学生在中国学习期间属于境外培养阶段。这种培养模式的授课语言可采用英语或汉语进行,根据不同学校的培养设计有不同的选择,因此也

更加适用于专业性较强的学科。

二、中外合作办学培养模式

2003年3月,国务院颁发的《中华人民共和国中外合作办学条例》对“中外合作办学”做了明确的界定:中外合作办学指的是“外国教育机构同中国教育机构在中国境内合作举办以中国公民为主要招生对象的教育机构的活动”。目前,我们所说的中外合作办学一般指的是国家鼓励的在高等教育领域以及职业教育领域开展的中外合作办学。作为实现培养国际化人才的重要途径,中外合作办学已有几十年的发展历史,有几种不同的培养模式。

从合作主体参与模式来看,主要分为三种:

1.“校校合作”培养模式。2.“政府间合作”培养模式。3.“学校与社会力量合作”培养模式。

从机构组织设置模式来看,主要分为两种:

1.“独立设置机构”培养模式。2.“非独立设置机构”培养模式。

其中,“非独立设置机构”又分为中外合作办学二级学院和中外合作项目两种形式。大部分高校在二级学院中采用“2+2”、“1+3”或“3+2”等合作项目培养模式,即在国内培养一段时间后,学生在国外合作对接院校接受第二阶段教育的模式。

三、来华留学教育与中外合作办学面临的问题

(一) 外语语言能力不足

良好的外语能力,是正确表达和交流的重要前提,是跨文化交际中首先遇到的第一障碍,也是在国际化环境中提升自我竞争力的必要工具。外语能力不足,对于国际化人才的培养是一道无形的“坎”。

不管采用何种培养方式,采用何种语言进行授课,汉语都是来华留学生在中国学习生活中必须接触到的语言。对于“趋同化”培养模式下的来华留学生来说,达到一定入学汉语水平,意味着日常生活中的交际汉语没有太大的问题,但课堂教学中的专业汉语词汇与表达仍然是一大难点。

大部分高校的来华留学生即便通过了新汉语水平考试,达到入学资格,其汉语水平也仍然很难满足课堂教学的听力、理解与表达。而在英语教学培养模式下的来华留学生,所面临的则是日常生活中的汉语交际困难。由于学时的限制,基础汉语课上学到的交际用语并不能完全满足留学生的交际需求。

然而,对于许多中外合作办学项目生来说,虽然从小学或者初中就开始学习英语,但更多的是为了满足在中国的应试要求,只注重对语法和词汇的学习,而缺少听说能力上的锻炼。因此,国内普遍存在“哑巴英语”和“聋子英语”的情况。甚至见到外国人,因为紧张而不敢开口说话,或者只能用简单的英语聊一些较为浅显的话题,无法进行深入的交流和对话。这对于即将出国学习的中国学生而言,无疑是学业上的一大弱点。

在国外学习期间,除了要用流利的外语与外国人进行沟通,将来还要面对大量专业英语词汇的掌握,学术论文的阅读和写作,以及英语的灵活运用和表达,特别是口语表达在第二语言国家是至关重要的,是一切外语应用的基础。

(二) 跨文化交际能力较弱

在校园中,我们常常会看到留学生之间会形成“抱团”力量,与中国人的交流甚少,能避

免的尽量避免。经常会有学生因为文化不适应,参与中国社会文化生活的程度较低。虽然,高校的汉语课和中国文化课已经成为来华留学生的必修课,然而跨文化素质教育却未引起重视。

很多高校在来华留学生的培养过程中往往过于重视专业课的学习,而忽略了来华留学生跨文化交际能力的培养与渗透。由于语言、文化的差异,当遇到问题时,他们更倾向于寻求本国同胞的帮助与支持,较少愿意求助于其他国别留学生或中国本土学生,这些跨文化交际能力较弱的表现比比皆是。

另一方面,大部分中外合作办学项目的国内课程设置都比较丰富,学生在完成学业的过程中,相对来说也较为重视专业基础知识的培养和外语能力的提高,却忽略了跨文化交际能力的培养和综合素质的提高。学生缺少对不同宗教信仰、不同生活态度和传统习惯的认识和包容,以及对不同文化现象、文化特点的鉴别能力。来华留学生现在所面临的跨文化交际问题,也将是他们即将要面临的难题。

中国与西方国家的文化差异较为明显,没有良好跨文化交际能力的学生,很难以一种崭新的角度去认识和思考问题,去真正融入到一个新的环境。因此,通常会在到达异国他乡的一段时间内表现出焦躁不安、失落寡言等的“文化休克”现象,严重的甚至会影响到学生的生活,甚至是学业的完成。

(三)本土思维影响深远

许多外教在给中国学生上课的时候,总是会发现中国学生多的课堂往往积极性较差,受中国应试教育的影响,定式思维根深蒂固,缺乏创新意识。与外国学生相比,他们在课堂上的思考表现出不充分的一面。这在一定程度上与中国本土传统的思维方式以及教育方式有一定的关系。而这种局限性的思维将会对中国学生未来的境外学习造成很大的困扰。

反之,来华留学生的思维受母国本土教育影响,相对而言更为灵活。然而,目前我国来华留学生教育仍然受到中国传统教育的影响。教育观念较为陈旧,学校的培养模式为留学生建立的知识系统很难满足学生的实际应用需要,更难适应回国后的发展。大部分来华留学生课程的教学形式依然采用传统教学方法,重理论而轻实践。对于接受西方教育的来华留学生来说,灵活的思维方式,在这种传统的中国式教学面前,便有了冲突,是接受、包容还是拒绝,每个人有不同的选择。

(四)实践能力弱机会少

中国十几年义务教育导致了学生自主学习能力差,实践能力弱的现状。在课堂教学中,学生更倾向于“老师讲学生记”的传统模式。与西方开放的课堂教学模式相比,不仅是思维上受到了束缚,在学习能力上也体现了弱势。实践性课程占总课程的比例较低,理论知识的学习跟不上实践,这些对中外合作办学项目生的境外学习与实践都将会产生一定的影响。

然而,来华留学生自身在自主学习能力以及实践能力上较有优势,但在中国的教育期间所能选择的实践机会较少。对于一个问题,他们习惯问的“为什么”“怎么做”,在中国教育体制内总是被轻易忽略,正如实践课堂的重要性被忽视一样。

四、来华留学与中外合作办学教育的互补优势资源

从面临的普遍性问题中,我们很容易看到,两者之间自身存在着劣势,反观之,却也隐藏

着彼此所需要的互补优势,如图 1 所示。

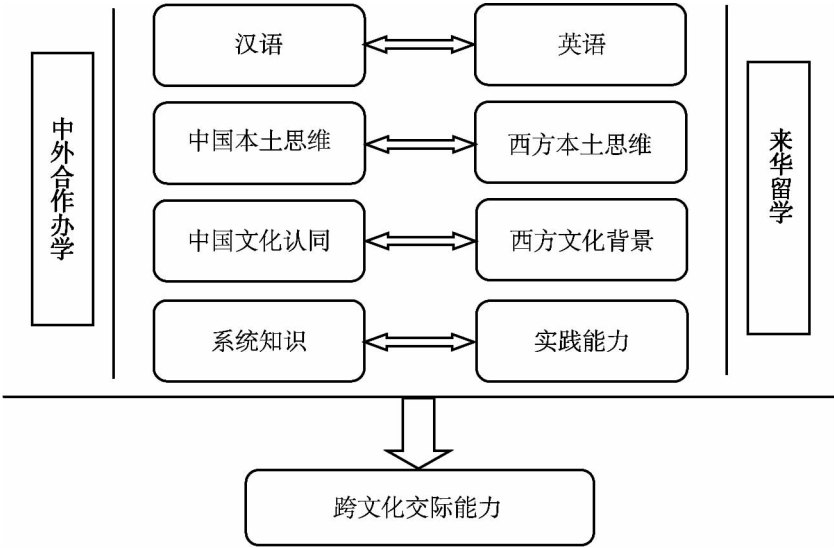


图 1 来华留学与中外合作办学教育互补优势资源

这些优势资源的相互融合与互补利用,将能够有效改善来华留学教育与中外合作办学培养中存在的普遍性问题,最终也将服务于双方跨文化交际能力的提升。

然而,虽然大部分来华留学生与中外合作办学项目生在同院分部门管理,但大多数这一类型的高等院校二级学院对二者的培养与管理是分离开的,很少将彼此的优势相互整合利用,没有系统的相互合作、共同学习与交流进步的模式机制,从而造成来华留学资源的闲置与浪费,甚是可惜。

五、“一体化”培养模式的构建

如何合理利用和整合相关资源,提升高等教育国际化培养质量是一个重要问题。基于来华留学生与中外合作办学项目生之间的相似性与相关性,以及二者之间的互补优势资源,我们尝试将二者相互融合,求同存异,高效整合可利用资源,构建了一个以跨文化交流为导向、以提高学生综合素质为本位的“一体化”培养模式。

所谓“一体化”培养模式,是采用适当的方式、理念和程序,将来华留学生培育与中外合作办学项目生培养这两个互不相同又相关的领域,有机地融合为一个整体,形成协同效力,以实现跨文化交际能力的提升以及综合素质的提高,改善国内培养模式的局限性。

(一)“一体化”培养模式的构建原则

1. 主体性原则

主体性原则体现了“一体化”培养模式中学生的主体地位,重视并坚持来华留学生和中外合作办学项目生这两个主体在学习认知活动和实践活动中的地位和作用。教师在教学培养中的主导作用不可忽略,然而学生的主体性地位更应该得到凸显,化被动学习为主动参与,从而在实践中认知和构建知识体系。

2. 系统性原则

从培养的角度来看,系统性原则是有效培养模式构建所必须遵循的原则。它要求以系统的方法和观点构建培养模式,从整体上把握培养模式中各个要素之间的关系,将分散的要素整合排列,保证各要素紧密而协调地联系于整体之中,达到整体的最优化。在以往的来华留学教育和中外合作办学培养模式中,存在着较少不系统的不完整联系,也是资源没有得到最优化利用的一个原因。

3. 统一性原则

来华留学生与中外合作办学项目生是两个不同的群体。“一体化”培养模式遵循统一性原则,设置培养课程等方面的统一、学习实践活动的统一,在群体内部否定特殊性的存在,特别强调学生评价体系的统一性原则。

4. 差别性原则

在统一性原则的基础上,具体到学生个体的发展,考虑到两个不同群体之间的差异性,在不同学科和不同课程设置上会存在一定的差别性。本着求同存异的跨文化交际理念,在坚持统一性原则的基础上,允许群体外部差别性的存在,促进学生的个性化发展。

(二)“一体化”培养模式的理论基础

“一体化”培养模式将来华留学与中外合作办学的优势资源整合互补,最终也是最重要的是要解决两者之间共同需要面对的跨文化交际难题,不仅仅是生活中的,还有更多的是学习中的。因此,在跨文化适应理论的基础上,建立了“一体化”培养模式。

跨文化适应既是一种结果,也是一种过程。文化适应这个概念是美国人类学家罗伯特·雷德菲尔德(Red Field)、拉尔夫·林顿(Ralf Linton)和梅尔维尔·赫斯科维茨(Melville Herskovits)等人在1936年最早提出的^[2]。目前,跨文化交际学界研究的跨文化适应理论主要有学习过程模式、认知知觉模式和复原模式这三种。

这三种模式从不同侧面反映了跨文化交际的实质,包括个人接触到异文化所具有的生活方式、人际关系、行为规范、价值观、世界观、人生观的不同,所表现出来的情感的冲击和认知上的不一致。其中,学习过程模式强调社会技能和社会交往的重要性;认知知觉模式强调从不熟悉的环境产生的压力中获得应对问题的认知;复原模式的U曲线理论和W曲线理论更加强调了跨文化适应活动的过程性和动态性。因此,从这三种不同模式的跨文化适应理论出发,以寻求最佳结合点,构建“一体化”教学模式。

(三)“一体化”培养模式

来华留学教育与中外合作办学“一体化”培养模式的构建不仅仅要处理好隐藏在学习生活各个方面的跨文化交际问题,还更需要协调好专业知识、语言和文化之间的关系,发掘个体创新能力与创新意识,注重科研实践能力的培养。

1. 培养目标

我国对来华留学生的培养目标是“根据我国教育制度的教学计划,结合派遣国的需要和留学生的不同情况,培养他们成为能够掌握所学专业基本理论、专业知识和实际能力,身心健康,了解中国和对华友好的人士。”由此看来,国际化教育下的人才培养不仅仅是知识的培养,更是能力的培养。因而,“一体化”培养模式旨在培养具有国际化视野的知识、能

力、素质综合型复合中外人才。

- (1)知识目标。在异文化背景下,感知、理解并融入到异文化教学模式当中,掌握学科专业知识,同时了解目的国相关文化知识、交际礼仪知识等。
- (2)能力目标。在知识目标的基础上,培养学生的自主学习能力、科研实践能力、创新实践能力以及跨文化交际能力等,培养以能力为重要导向的人才。
- (3)素质目标。培养学生具有较强的心理和文化适应素质,能够在不同环境的跨文化交际中用良好的心理素质和文化适应素质分析问题、解决问题。

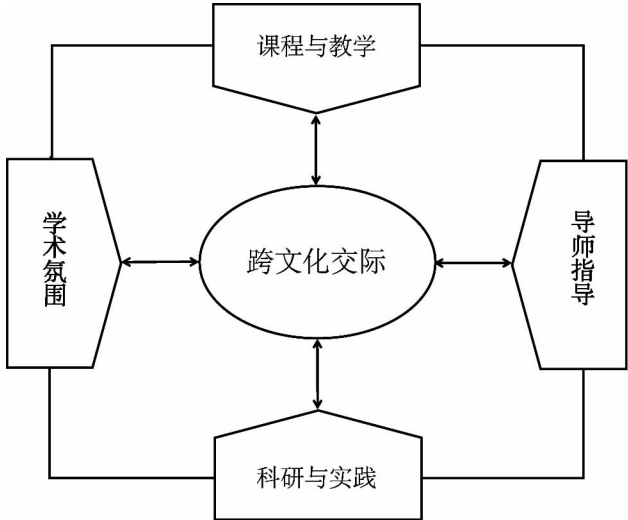


图2 “一体化”培养过程

2. 培养过程

在“一带一路”时代背景下的来华留学教育与中外合作办学“一体化”培养模式注重跨文化交际能力的培养,其培养过程主要包括四个方面的内容,分别是课程与教学、科研与实践、导师指导以及学术氛围。这四个要素的相互配合与相互推动的过程,都始终围绕 coming 留学生以及中外合作办学项目生的跨文化交际能力的培养与提高。如图2所示。

(1)课程与教学

课程的设置与教学的实施是培养模式的最直观体现,也是培养目标实现与否的重要环节。对于不同专业来说,课程的安排会因为各自的培养方案而有所不同。主要包括专业必修课、专业选修课、公共必修课和公共选修课四种类型。

专业必修课与专业选修课这两个专业领域的课型具有各个学科的特殊性,差异性较大,在课程设置上的灵活性较小。反之,公共必修课和公共选修课是通识教育的有效途径,可提供的选择则更加多样化。

不管是来华留学生还是中外合作办学项目生,对于高等教育中这两个较为特殊的国际化群体,在培养专业知识能力的同时,应该更加注重通识教育。特别是跨文化交际能力的培养。因此,公共课的通识教育在他们的课程设置中则显得尤为重要。

由于来华留学生和中外合作办学项目生的“趋同化”管理,在公共课程的设置上,强调与一般本科生的趋同化学科管理,却忽略了课程的实际应用性。诸如让来华留学生和中外合作办学项目生学习“毛邓三”思想政治课、马克思思想以及国情与法律等相关理论性较强的课程,对来华留学生回国后以及中外合作办学项目生出国后的生活学习并无裨益。同时,

在《跨文化交际》课程的设置上,理论高于实践,“纸上谈兵”多于“身体力行”。那么,在“一体化”培养模式下,如何去突破公共课的限制性,在普遍性中考虑特殊性呢?

第一,在课程设置上重视通识教育,重塑公共课体系。

美国著名的教育改革家和思想家赫钦斯对大学教育有过这样的理念阐述:“教育应在特殊中见普遍,在短暂中见恒久,最实用的教育也是最重理论的教育。”现如今教育制度下存在的问题,都指向了通识教育存在的必要性,在来华留学与中外合作办学教育中尤为如此。

通识教育重育而非教,没有专业的硬性划分,能够提供的选择也因此而具有灵活性与多样性。正如全球化趋势所带来的多元文化之间的冲突碰撞,迫切需要大学的通识教育;同时,我国高校长期实行的专业化教育模式迫切呼唤大学通识教育的出现^[3]。

“一体化”培养模式通过整合有效可利用资源,将来华留学生和中外合作办学项目生的公共课教育结合在一起,即在学习中尽可能为中外学生创造跨文化交际的基本条件,同堂上课,促进跨文化交际的深入展开。

公共课在课程性质上仍然分为必修课和选修课两种类型,但在课程体系上,细分为外语类、人文类、计算机类、文体类以及其他五个类别。除了外语类的公共课是根据中外学生语言特点而设定的以外,其他类别均采用中外学生混合班级进行培养。

表 1 “一体化”模式下的课程设置与教学实施

课型	必/选修	课程设置		教学实施	
公共课	必修课	外语类	《英语口语》《英语听力》 《英语阅读》《英语写作》 《汉语口语》《汉语听力》 《汉语阅读》《汉语写作》	助教制 小目标化	
			人文类		《中外文化》《跨文化交际》
		计算机类	《办公自动化》《网络基础》		
		文体类	《大学体育》		
		其他	《中外国情对比》《论文写作》		
		选修课	外语类		《专业英语》《商务英语》 《专业汉语》《商务汉语》
	人文类				《中国书法》《中外历史比较》
	计算机类		《Excel 高级设计与应用》 《Word/PowerPoint 实际应用》等		
	其他		《中外法律对比》《留学指导》		
	专业课		必修课		视各专业培养目标而异
		选修课	视各专业培养目标而异		

第二,在教学实施上提高参与度,完善专业课体系。

课程的设置最终还是要落脚到教学的实施上,不论是必修课还是选修课,都是如此。在教学过程中提高中外学生的参与度,特别是学术活动与大学生活动的参与度,更有利于学生

适应能力以及跨文化交际能力的培养与提高。

为解决多元文化的融合与思维方式的拓宽,“一体化”培养模式的教学引入“助教制”,为不同课型以及每一位学生配备不同的助教任务,助教任务的完成意味着相应学分的获得,将“助教制”与学分相挂钩,吸收国外教学理念,促进学生自主学习能力的培养以及思维方式的拓宽。

另外,在教学实施过程中,大部分课程可以通过“小目标化”来提高学生的参与度。所谓“小目标化”,指的是将一门课程的课后作业分解为若干个阶段的“小目标”,以目标激励的形式刺激学生的思维敏感性。同样,各个目标的完成是获得学分的前提。这就需要教师在教学开始前,对阶段目标进行精心设计。以《跨文化交际》课程为例。

表 2 《跨文化交际》学生目标卡

目标	任务	完成情况
目标 1	新生入学欢迎交流会	☐
目标 2	英语角 3 次	☐
目标 3	汉语角 3 次	☐
目标 4	参与“国际讲坛”	☐
目标 5	中外美食文化互体验	☐
目标 6	专题采访	☐
目标 7	“好奇心”调查	☐
目标 8	真实跨文化交际案例收集与分析	☐
目标 X	……	☐

(2)科研与实践

实践是科研的基础,科研能力的培养与实践能力的提高是分不开的。“一体化”培养下,将科研与实践并重,让能力培养与知识培养同步。不管在公共课还是专业课上,都强调了学科的实践性。特别是对于硕博学历留学生和即将出国留学的中外合作项目生来说,能力的培养胜过第二经验知识的堆积。因此,在课堂教学中注重理论联系实际的同时,引入大学生创新研究课题申请,设定一定学分奖励机制,给予一定经费支持,鼓励以中外学生混合小组形式申报,从而培养学生的动手实践能力、合作能力与科研能力。

(3)导师指导

在本科留学生与项目生的培养上,“一体化”模式实行高年级导师制。对于高年级导师的选择,严格准入门口和考核标准,学历和科研能力并重,保证导师队伍的质量。以高年级硕博学历留学生为主,按梯级分布,相同相似专业分组,负责对本科留学生和项目生生活上的思维导向,学习上的论文以及科研的指导,答疑解惑,增进交流。这对语言问题乃至跨文化交际问题的解决将会有一定的帮助。

(4)学术氛围

“一体化”模式强调实践能力和跨文化交际能力的培养。因此,在课程的实践上,力求实践的多样性,以营造浓郁的学术氛围。例如,传统的科学实验、学术论坛、社会实践、创新

竞赛、学术成果展、学术研讨会等形式。另外,积极创造学术交流平台,定期邀请专家学者为学生开设讲堂、学术讲座等;在举办各类文体活动的同时,也考虑进行学术活动周等活动;选拔优秀学生赴它校进行学术交流等。

3. 培养评价

与传统培养模式相比,“一体化”培养模式的培养过程更加灵活与开放,注重能力与知识培养的并重。不但要重视学生在学习阶段的总结性评价,更应该注重学生学习过程的评价。因此,该培养模式尝试与国外教学理念接轨,主要采用总结性评价和形成性评价相结合,更加注重形成性评价的评价方式,来对学生知识学习和技能掌握进行全面评价。

总结性评价在传统培养模式中较为常见,主要以阶段小测、期末考试等闭卷或开卷的形式进行,以最终成绩为总结性评价指标。相较于总结性评价而言,形成性评价对教师提出了更高的要求。教师在整个教学过程中需要通过观察、分析与反馈,对学生阶段目标完成情况作出及时的评价,监督个体与集体的学习进程,并根据实际任务完成情况对教学进度进行调整与修正,以达到预期培养目标。

来华留学教育与中外合作办学一体化培养模式在跨文化适应理论的指导下,坚持主体性、系统性、统一性和差别性原则,以培养学生的知识、能力和素质为主要目标。

在学生生活中,始终围绕跨文化交际能力的渗透与培养,尽可能为学生创造跨文化交际的可能性,从课程与教学、科研与实践、导师指导和学术氛围四个方面进行整体设计,从而高效整合可利用资源,以期构建一个以跨文化交流为导向、以提高学生综合素质为本位的一体化培养模式,从而提高国际化人才培养质量。

注释:本文的“来华留学生”和“中外合作办学项目生”均指的是学历生。

参考文献:

- [1] 夏青. 对来华学历留学生实施“趋同教学管理”模式的思考[J]. 教育探索. 2010. 9:72.
- [2] 杨军红. 来华留学生跨文化适应问题研究[D]. 华东师范大学博士毕业论文.
- [3] 李江萍. 赫钦斯的高等教育思想对大学通识教育的启示[J]. 中国信息大学学报. 2012. 10.



留学生教育可持续发展模式探讨

——以东华大学为例^①

东华大学国际文化交流学院 吴小军 严新锋

为实现《留学中国计划》所制定的我国来华留学生规模达到 50 万人次的战略目标,各高校都在积极探索与此发展目标相配套的政策措施,包括试行弹性学制、打造品牌专业、开设新课程、增加外语授课、增设奖学金等。如何抓住历史发展机遇,在完善来华留学生教育管理体系的同时,积极影响中国高校教育体制的改革,是我国高校留学生教育实现长远可持续发展的重要保障^[1]。

一、我校留学生教育发展简况

东华大学从 1954 年开始接受外国留学生,是我国最早接受外国留学生的院校之一,至今已为 140 多个国家培养了万余名外国留学生。2015 年我校来华留学生总数达到 4760 人次,其中学历生 1031 人。与十年前相比(2006 年我校留学生总数是 1838 人次,其中学历生 175 人),无论在规模还是在层次上都取得了突破式发展。留学生总规模居上海第五,全国第十二。如今留学生教育已经成为东华大学主要特色之一,为学校的整体排名甚至国际地位都带来了非常积极的影响。

在这样一个传统纺织类工科类院校留学生教育取得如此显著的成绩,绝非仅仅依靠宣传推广可以实现的,在“扩大规模、优化结构、保证质量、规范管理”工作方针的指导下,我校建立一套以留学生的成长成才为管理服务宗旨,以汉语培训、特色项目、实践教育、品牌活动和立体传播为支持的“五位一体”留学生教育管理的综合体系和系统工程。

二、构建留学生教育可持续发展模式

围绕着“一切以学生的成长成才为中心”的亲情服务理念,我校建立了留学生教育“五位一体”综合培养体系:以语言培训和特色项目作为留学生教育培养体系的主体,以品牌活动和实践教学作为留学生教育培养主体的两翼,配合全方位立体传播,形成具有东华大学特色的可持续的留学生教育管理综合培养体系。

(一) 汉语培训

紧密服务各类学生需求的汉语培训是我校留学生教育中的主要亮点之一,目前已经建立了各类培训项目全覆盖、多样化、差异化的留学生汉语培训体系。具体包括:

1. 细化汉语培训项目的设计,适应市场需求

根据市场需求,将有汉语学习需求的留学生进行市场细分和市场定位,设计弹性的、有针对性的特色语言培训项目,满足留学生学习汉语的各类需求。如开设面向在沪经商工作

① 本文为外国留学生教育管理学会来华留学研究课题,课题号:2014-15Z001

的外国人的家属的“太太班”,在料理家庭事务之余,可以选择一周来学习 2 次或者 3 次;开设的 E、F 类班级面向在沪工作的外籍上班族,他们可以利用晚间或者周末时间来学校提高汉语,所学习内容也是偏向商务和职场所需。

2. 强化和规范语言培训的管理

项目种类的增加和学习人数的增加,对于管理也形成了挑战。由于人的管理幅度是有限的,单纯依靠传统的管理方式无法适应大规模发展的需要,因此,对管理信息化便有了迫切的需求。我校为此开发了留学生信息化管理系统,包括招生、教学、住宿、签证、活动等各个环节都实行了完全信息化管理,极大提高了管理的效率和效果。同时,在语言培训中,适应专业化分工的需要,将教学管理和教务管理分开,使得汉语培训体系更显专业化。教学中充分利用新技术和手段,如 QUIZLET、微信课堂等先进的教学手段,编写系列汉语教材,达到了很好的教学效果。

(二) 特色项目

我校是“中非高校 20 + 20 合作计划”院校之一,同时也拥有海外孔子学院。在国家级合作项目和孔子学院项目的支持和配合下,开发各类教育资源,形成特色项目,成为学校发展的重点任务。在现有资源条件下,全面充分整合利用学校各类教学资源,开设适合留学生的特色项目,是我校学历留学生增长的主要途径。特色项目作为我校拓展学历留学生规模的一个重要途径,包含了本科、硕士和博士各个层次,已形成了特色鲜明的体系和稳定的结构。

上海是我国的经济中心城市,也有志打造成世界贸易中心、金融中心、航运中心,中国(上海)自由贸易试验区已于 2013 年 9 月 29 日正式成立,我校开设全英文授课经济管理类本科项目,吸引国际人才来华学习,该项目接轨国际顶尖院校课程设计,并注重让留学生了解我国的经济情况、法律情况,培养通晓国际法则了解我国国情的国际人才。

上海自 2004 年起在全国率先提出并推动创意产业发展。我校结合学校服装设计优势学科,2014 年与英国爱丁堡大学合作创办东华大学 - 上海国际时尚创意学院(SCF),开设全英文授课艺术设计类本科项目,中外学生混合编班,结合东华大学和爱丁堡大学的优秀师资和校友资源,培养高端的时尚创意专业人才。

(三) 实践教学

中国大学教育体制的主要问题之一在于学校人才培养与企业的用人需求之间脱节,中国学生的这种培养体系的改变非一朝一夕能够实现^[2]。然而在留学生教育和培养中,我校进行了有益的探索,将学校教学与企业教育有机结合,建立了一套完整的教学实践体系,取得了宝贵的成功经验。具体体现在以下几个方面:

1. 通过实习周,将所学付诸实践

每学期期中,对于汉语本科和全英文本科专业专业的学生,集中安排一周的时间作为实习周,是教学必修环节。实习周期间的主要任务是安排专题讲座、企业家论坛和企业参观实践,学生需要完成预先给定的任务,并将结果进行集中汇报。实习周的安排丰富了学生课外学习的内容,加强了课堂知识学习与企业知识学习的对接。

2. 建立实习基地,拓展企业合作

2016 年 1 月,我校正式授牌建立 11 家留学生实习基地,按照政府规定制定了我校留学生实习规范操作流程,积极为学生联系实习公司和实习岗位,实习工作的开展为留学生提供

了大量的企业实践机会,既让留学们学以致用掌握产业行情,也极大提高了留学生专业学习的积极性。

3. 举办“访知中国”企业参观活动,在实践中学习

东华大学原名中国纺织大学,为我国纺织工业培养了大批人才,也与纺织行业企业有深入合作。依托学校纺织学科特色和优势,由学校教授牵头,联系国内著名纺织企业,带领学生前去企业参观学习,并且现场给学生讲解专业知识。这种实践教学的方式在学校的纺织工程、材料工程和企业管理专业中都已全面推行,学生通过该活动体验到了很多书本上无法了解学习到的知识,满意度非常高,参与的积极性也很强。

(四) 品牌活动

大学的学习生活是伴随着各种各样的活动的,丰富多彩的留学生活动一直是东华大学吸引留学生的一大特色,以打造品牌活动为宗旨,从活动方案策划、活动类别设计、组织结构体系、活动推广平台等方面建立活动管理体系。

1. 实现活动内容全覆盖

从活动级别上包括班级活动、学院活动、学校活动、省市级活动以及全国性活动。比如班级的生日聚会,学院的文化节,学校的十大歌手,上海市的龙舟赛,全国性的留动中国、留学生时装设计大赛等活动。内容上包括文化知识活动、体育竞赛活动、语言实践活动、公共服务活动等。形成的一系列品牌活动如“腾龙杯”体育竞赛活动、“凤鸣杯”歌唱比赛活动、“行知中国”文化体验活动等等。

2. 健全灵活的活动组织结构

学校成立了留学生联谊会、留学生艺术团、留学生活动管理领导小组。在各项活动的具体组织和实施中,成立网络组织结构,各相关部门安排行政人员配合协调活动的策划和组织,保证活动的顺利举行。

3. 信息化支持管理平台为依托

信息化管理在东华大学留学生活动的组织和管理中发挥了非常重要的作用。从活动前期的信息发布、推广,到活动具体的报名、材料搜集、评审、结果汇报和公示等,都利用信息化平台来实现规范化管理,确保了活动记录的完整和活动安排的有序。

4. 结合学校特色,打造留学生业务交流的平台

策划全国多家高校参加的“来华留学生时装设计大赛”,打造艺术类留学生切磋交流的平台。由中国高等教育学会外国留学生教育管理分会和东华大学共同主办的首届比赛将于2016年4月举行。

(五) 立体传播

有效的传播推广是实现自身品牌的关键因素。国家实行孔子学院海外传播战略、中国政府奖学金推广政策是宏观层面的传播。学校的宣传需要在配合国家政策的前提下,采取多样化的传播手段,利用各种新媒体和社交网络,对特定对象有针对性地进行信息和内容的传播。基于此,我校建立了全方位的立体传播体系:

1. 设立孔子学院,建立境外传播实体

2015年3月,我校在肯尼亚建立了全球首家纺织特色孔子学院,我校也是中国政府奖学金院校之一,通过境外实体,能把学校专业信息、奖学金政策等内容面对面向海外学生进

行传播^[3]。

2. 参加教育展,进行重点针对性宣传

教育展是政府统一组织和安排的中国高等院校的招生宣传口径,具有官方性和权威性的特点,通过教育展能增强学校的知名度和影响力。

3. 更新渠道,利用新媒体传播

如今的社交网络的信息技术快速发展使得留学生的招生和宣传的形式呈现多样化的特点。如现在的微信公众号已经成为各高校发布信息的主要载体之一,同时我们注重及时更新学校英文网站的内容。

4. 以活动为载体,开展内容营销

体验式营销被越来越多的理论研究者和企业实践者所推崇,体验的前提是要有消费者的参与,而活动正式这种参与的最佳载体,留学生对活动的参与热情比较高,在活动中融入专业及学习的内容信息能得到快速的扩散和传播。

5. 打造品牌,强化口碑传播

口碑传播是东华大学留学生教育发展中发挥了重要的作用,学院所倡导的亲情服务让在东华大学学习过的留学生们对学校和老师都产生了感情,他们毕业回国后就成为东华大学品牌口碑传播的星星之火,影响着一批又一批的留学生前来东华大学学习^[4]。2015年,东华大学正式建立肯尼亚和老挝两个官方校友会,并筹备成立苏丹、韩国校友会,校友会也将成为我们品牌传播的重要途径。

三、总结与建议

来华留学生教育在国家政策指引下,必将有更大的发展。但随着竞争的加剧,想要在未来的竞争格局中保持自己的地位,必须顺应留学中国计划总的指导思想“统筹规模、结构、质量和效益,推进来华留学事业全面协调可持续发展,打造中国教育的国际品牌”,根据本区域的特点和学校的特色,逐步形成有自身特色的、差异化的留学生教育^[5]。

建设有学校特色的“五位一体”留学生教育培养体系对于留学生教育管理以及招生宣传都有非常积极的促进作用,不仅能更好地服务于学校的国际化战略,提升学校的国际知名度,而且能显著增强学校特色的国际传播力,同时吸引更多的国际学生来华留学,为中国文化的传播以中国企业的国际化战略提供宝贵的人才资源。

参考文献:

- [1] 王华. 从几则实例看华裔来华留学的动因. 八桂侨刊. 2005(5): 72-74.
- [2] 崔庆玲. 来华留学教育的历史发展及原因分析. 高等教育研究. 2006(02): 4-6.
- [3] 宋玮,严新锋,刘春红. 在沪外国留学生校友问卷调查报告及其对留学生校友工作的启示[J]. 教育教学论坛, 2014, 04: 150-151.
- [4] 严新锋,宋玮. 来华留学生教育发展的SWOT-PEST分析[J]. 改革与开放, 2014, 02: 72-74.
- [5] 严新锋,宋玮. 我国高校来华留学环境的模糊综合评价[J]. 内蒙古科技与经济, 2013, 20: 11-12+14.

(作者吴小军,系东华大学国际交流学院副院长、助理研究员、工学硕士;严新锋系东华大学国际文化交流学院助理研究员、管理学博士。)

西方留学生教育的跨文化适应模式理论述评

德国柏林洪堡大学 陈正^①

在经济全球化和地区一体化的今天,各国间的文化交流、经贸合作日趋频繁。不论是留学生、政府职员、国际商务人士还是移民,都需要了解不同国家、地区的文化,掌握相应的沟通技能。跨文化适应研究一直都是跨文化研究领域里的重要议题。

根据《留学中国计划》纲要,中国计划到 2020 成为亚洲最大的国际学生流动目的地国家。在此背景下,我国从中央到地方都高度重视外国留学生的管理工作,各地高校都出台了一系列政策措施,推动高等教育国际化的发展,吸引世界各国学生来中国留学。

本文希望通过对西方留学生管理中的经典跨文化适应理论与模式进行梳理,为我国有关来华留学生跨文化适应研究和相关的教育管理工作提供借鉴与参考。

一、跨文化适应定义及影响因素

(一) 跨文化适应的定义

文化适应指人类对自然和社会的自然适应和融入过程。此现象早已有之,从上个世纪 20 年代开始,学者就开始对文化适应进行了科学的关注和系统的研究。Smith 在 1923 年进行了有关传教活动和落后地区人民的文化适应的研究^[1],Thurnwald 1932 年提出了“文化适应是个过程,并不是孤立存在的事件”的观点。^{[2]:557}而我国学者一般比较多的援引 Redfield/Linton/Herskovits(1936)的定义,认为“文化适应”是指:“由个体所组成,且具有不同文化的两个群体之间,发生持续的、直接的文化接触,导致一方或双方原有文化模式发生变化的现象。”^{[3]:836[4]}

但值得注意的是,Redfield/Linton/Herskovits(1936)文中的观点只是对“文化濡化(acculturation)”进行了界定,并没有提出现在意义上的文化适应(Adaptation)的概念。他们认为“文化濡化(acculturation)是区别于文化变迁(culture-change)的,濡化过程只是文化变迁的一个方面。同时,文化同化(assimilation)又只是文化濡化(acculturation)的一个阶段”。^{[5]149-150}所以这里有必要对文化同化(assimilation),文化濡化(acculturation),以及文化适应(adaptation)三个概念进行辨析。

同化现象(assimilation)是指个体或者群体合并到主流文化和社会的一个过程。在新群体被融入并适应另一个文化的过程中,他们仍然可能保留一部分原来的母文化,他们有时候是被迫适应一种完全不同的文化。^[6]

濡化现象(acculturation)是指两个或两个以上不同文化体系间由于持续接触和影响而

^① 陈正,男,德国柏林洪堡大学博士,教育部国家教育行政学院助理研究员。本研究为北京市哲学社会科学规划项目(13SHC022)、中国教育部留学回国人员科研启动基金资助项目(教外司留 2013)1792 号阶段性成果之一。

造成的文化变迁。濡化本身是一个学习过程,它是跨文化适应(intercultural adaption)的一部分^[7]。

文化适应是指个体逐渐地接受现存社会、文化的道德规范与行为规范,对于环境中的一切社会、文化刺激能在规范允许的范围内作出适当反应的过程。个人如果不能取得适应,就会产生与所处环境中一切格格不入的心理状态。

现代跨文化适应研究的著名学者之一,美国学者 Young Yun Kim 则认为跨文化适应的过程包括文化濡化和文化同化两个阶段^[8]。跨文化适应是指个体或者群体到另外一个陌生文化后经历情感,认知和行为上转变的过程,它包括不同的阶段和维度。一个完整跨文化适应的过程应当包括“文化适应”和“文化再适应”两个阶段,同时包括心理适应(psychological adaptation)和社会文化适应(sociocultural adaptation)两个维度^[9]。

(二) 跨文化适应的影响因素

影响因素研究一直都是跨文化适应模式研究中的重点和热门话题。陈慧等(2003)总结了跨文化适应的影响因素,分为内部因素和外部因素:内部因素包括认知评价方式、应对方式、人格、与文化相关的知识与技能、人口统计学因素,外部因素包括生活变化、社会支持、旅居时间、文化距离、歧视与偏见^[10]。

Ting - Toomey (1999)把跨文化适应的影响因素归为三个层面:系统层面因素,个人层面因素和人际层面因素。系统层面因素包括社会经济条件,多元文化立场和政策,机构支持度,内外群体关系,文化距离。个人层面因素包括文化进入者的动机,个人期望,文化知识以及人格特质。人际层面因素包括网络支持,族群媒体影响,适应和交流技能等^{[11]:236}。

Kim(1988,1995,2001)^{[12][13][14]}还对跨文化适应的影响因素进行了整合,他认为“适应既不是一个自变量也不是一个因变量,而是包含了六个影响因素的整体”^{[17]:251}。在它的模型中,与异文化的沟通能力是影响跨文化适应的核心因素,此外个体的沟通能力,社会交往能力,环境,个人素质以及跨文化转化能力也起到了至关重要的作用。

二、跨文化适应模式理论评述

弄清跨文化适应的定义以及影响因素有助于我们了解和评述各种跨文化适应的模式和策略。经过多年的发展,西方学者在对文化适应的阶段、过程和影响层面做出了更加全面和细致的分析,提出了U型和W性曲线模型,国际适应框架模式(Rahmenmodell),跨文化适应理论(Intercultural Adaptation Theory),对陌生文化的适应理论(Theorie der Anpassung an die fremde Kultur),情感行为认知模式(ABC - Modell),再适应过程模型(Prozessmodell der Reintegration),意外事件准备(Surprise and Sense Making Model)和跨文化敏感度发展模式(DMIS)等理论。

本文将按照文化适应的表征,文化适应的过程和文化适应的结果的纵向逻辑对这些理论和模型进行重新构架和比较探析,并从心理学视角进行了重新评述。本文基本上涵盖了国际上有关跨文化适应的核心模式,对跨文化适应理论的研究和创新提供了一个很好的理论平台。

(一) 跨文化适应中常见表征

外国留学生来华后会经历一段文化不适应期^[16],西方学界把其称为“文化休克期”。

目前比较出名的模式有 Oberg 在 1960 年提出的 U 型曲线模式和 Gullahorn 和 Gullahorn 两人在 1963 年提出的 W 型曲线模式。无论是 U 型曲线模式和 W 型曲线模式都强调个体到达异文化后都会经历一个蜜月阶段和一个沮丧阶段。在蜜月阶段个体表现出对新文化和新环境的好奇,心情比较高兴和愉悦,在沮丧阶段表现为疑惑、焦虑和感到压力。

从此图 1 可以看到,文化适应者的生理和心理感受除了蜜月和沮丧期以外,在文化适应中还要经历另外两个阶段。他们一起被描述为以下四个阶段:蜜月期(honeymoon),文化休克期(culture shock),调节期(adjustment)和适应期(mastery)^[17]。

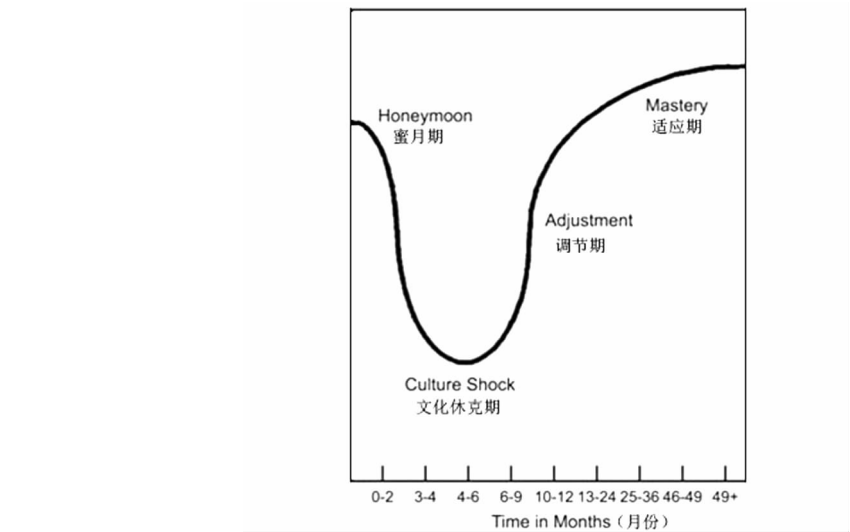


图 1 U 型曲线模型①

从学习心理学的角度解释,“人们到了一个陌生的环境后会很自然的否定之前所熟知的行为方式”^{[18]:14},其结果会导致他们一方面对自己的行为方式产生疑惑,另一方面会去观察和模仿东道国的文化和行为方式。学习心理学的理论认为,这是一种很自然的现象^[19],但这种解释因为每个个体的不同又有其局限性。按照 Lazarus(1966)压力理论的观点,如果当个体把环境视为一种威胁或者在环境要求和自我主观想象之间的调节过程中没有达到平衡时,都比较容易让人产生压力感^[20]。比如在中国文化中,用餐后大家会抢着付钱,这对于习惯 AA 制的欧洲人来说,有时会产生一种压力感。

另外,如果来华学生对中国的学习和研究不适应,或者发现实际的工作情况与之前的预期不一致,也容易产生压力^{[21][22]},因为人们来到陌生文化后,常碰到工作以外的干扰因素,使得工作没有像预期一样顺利,产生挫败感和压力是非常常见的情况。压力处理不好,就出现行为、价值方面的对峙或者疑惑与焦虑,这些都会导致文化适应出现问题。

Gullahorn 和 Gullahorn(1963)^[23]在 U 型曲线的基础之上,对跨文化的适应过程进行了发展(见图 2),认为人们从东道国回国之后会再次经历一遍文化休克,包括回国后的蜜月期

① 图片来源: <http://www.munich-business-school.de/intercultural/index.php/Image:U-Curve.jpg>
2011-6-22

(Honeymoon at Home), 回国后的沮丧期 (Crisis at Home), 回国后的恢复期 (Recovery at Home) 以及回国后的调整期 (Adjustment at Home)。在上述曲线模型之后, 还有学者在此理论基础之上, 提出了五阶段适应模型^[24], 和六阶段适应模型^[25]。

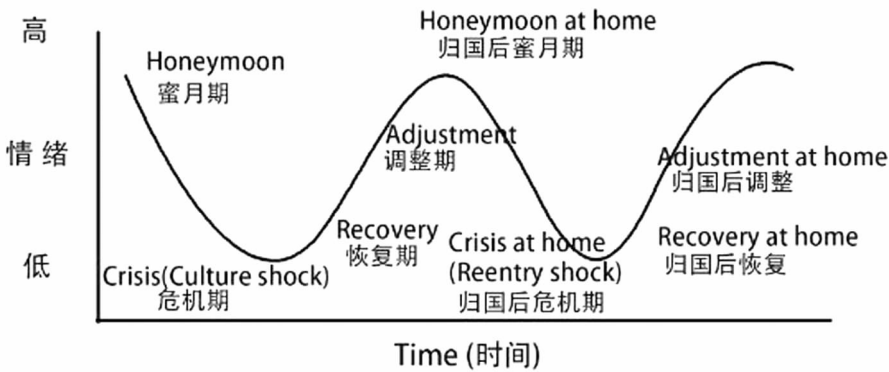


图 2 W 型曲线模型

无论是在哪个曲线模型中, 人们都会度过一个沮丧阶段, 如何采取相应的心理调试措施, 以适应新环境的要求, 是值得关注问题。比如目前来华留学生中有的读学位, 有的是双方院校联合培养, 还有的是来华进行短期交流。但大部分还是以短期学习为主, 他们很可能刚刚适应东道国的文化之后就要期满回国。所以在研究他们跨文化适应过程时, 需要把他们在思想和行为方面会发生的改变, 以及适应和再适应的协调过程都考虑在内。

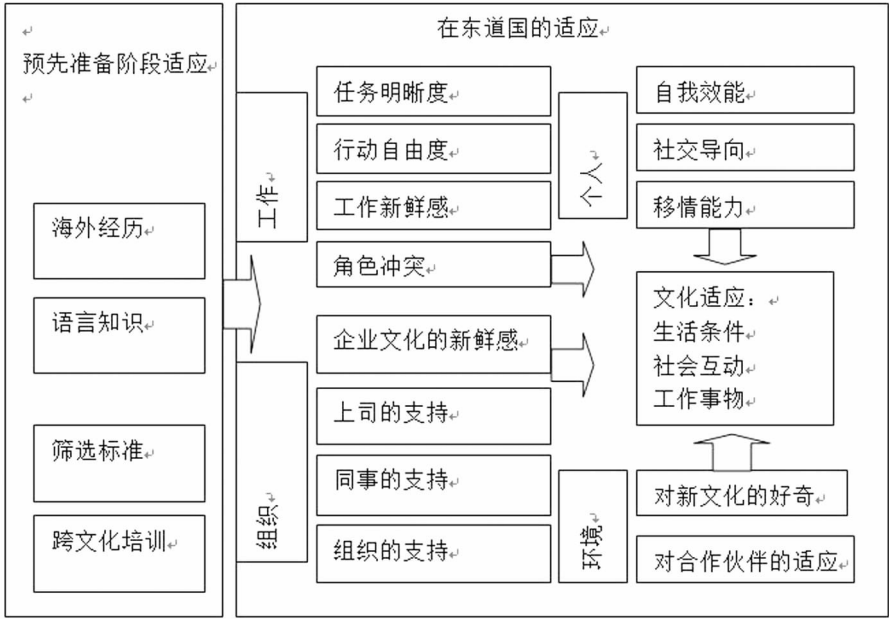


图 3 “国际适应框架模型”Black, Mendenhall & Oddou (1991)

(二) 跨文化适应中的模式过程

“国际适应框架模型”是由 Black, Mendenhall 和 Oddou (1991)^[26] 在对所有有关跨文化适应模型进行研究后提出的一个整合模型。如图 3 所示,该模型包括在本国适应准备阶段和在东道国适应阶段两部分,并对其内容分别进行归纳总结。

在本国的预先准备第一阶段中包括:海外经历,语言知识,企业的筛选程序和跨文化培训。在第二个阶段东道国适应中,包括个人,工作,组织和环境的四个维度。每个维度里又分别包含了不同的内容,比如个人维度中包括自我效能,社交导向和移情能力。

Parker 和 McEvoy 在 1993 年提出了跨文化适应模型^[27] (见图 4)。该模型融合了个人因素,组织因素以及环境因素对跨文化适应的影响。他们认为“适应”是个多维度的概念,包括工作中的适应,日常生活中的适应以及互动过程中的适应,这些适应过程的好坏影响最后的绩效。比如留学生的适应过程不理想的话,可能会出现旷课,中断学习提前回国等情况。对此,一些学者就提出了归国文化适应模式,比较有名的属 Louis (1980) 提出的意外事件准备模型 (Surprise and Sense Making)^[28],该模型认为可以事先对可能在文化适应中出现的意外事件进行准备,不仅对工作,同时对可能遇到的人进行期望准备和失望准备。

Hirsch (1992, 2003)^{[29] [30]} 提出了“再适应过程模型 (Prozessmodell der Reintegration)”。他认为,再适应过程包含三个阶段:第一个阶段主要是从外派结束回国后算起 6 个月内,经历的“假适应”期,该阶段特征为回到家后感到非常高兴,表面上看一切都和往常一样,生活、工作适应一切顺利;第二个阶段为期也是 6 个月,该阶段主要经历再适应的文化休克期,人们觉得一切都难以理解,感到孤独,当初的兴奋全无,随之而来的是不满意和生气的情绪;在第三阶段是大概在 12 个月之后才进入的真正意义上的融合期,归国者重新找到自我。该模型的局限性在于没有包括对人格因素的研究,而人的差异性恰恰在跨文化适应中起到举足轻重的作用。

从上述也可以看出新的环境和组织对跨文化适应起着重要的影响作用。

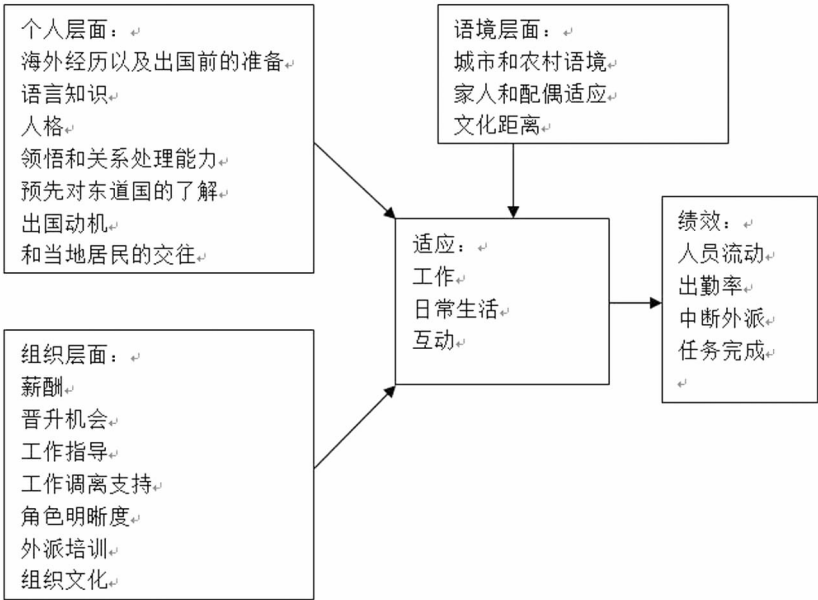


图 4 跨文化适应模型 Parker & McEvoy (1993)

德国心理学 Dieter Danckwortt 针对留学生的海外适应问题也提出了一个十分系统的“对陌生文化的适应理论”^{[31]: 71}。他将留学生的适应过程依次划分成观察者阶段、分辨纠葛阶段、稳定适应阶段和归国前阶段四个阶段。

值得注意的是,在分辨纠葛阶段,留学生思想斗争比较激烈,对新事物的辨析比较强烈。由于生活中和学习中的问题都变得具体,自己原本行为方式和价值观念都受到冲击,比较容易产生压力、焦虑甚至敌对情绪。这些当然也会因人而异,有的人可能调整的较快,有人较慢;有人性格比较开朗,容易接受新鲜事物,有人性格则相对保守,适应过程相对会延长等。

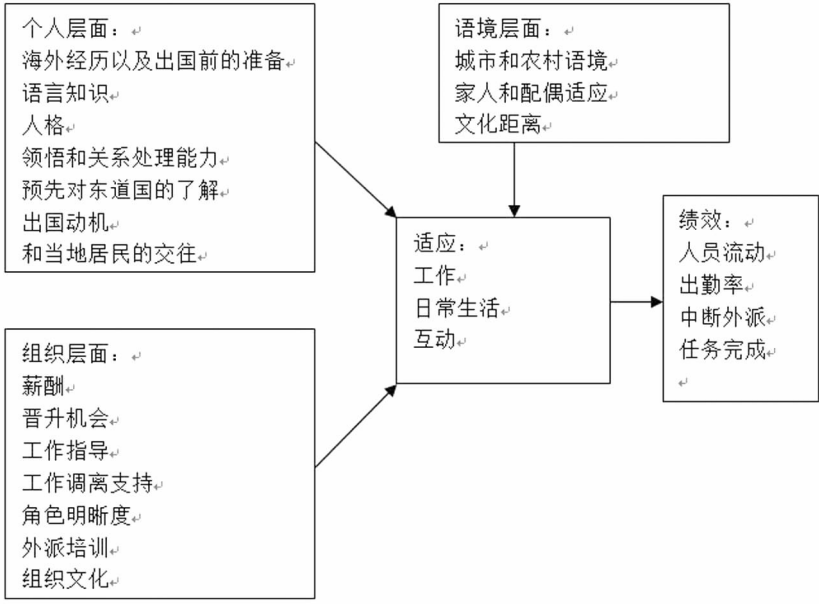


图5 文化情感行为认知模型 Ward (2001)

在认识到人在跨文化适应中扮演着重要角色之后,Ward (2001)^[32]提出了文化适应的“情感行为认知模式”,又称 ABC 模型(图5)。该模式主要认为文化濡化主要受情感、认知和行为三个方面的影响:

在情感方面,通过对因文化变化而产生的压力应对来达到情感部分的心理适应;在行为方面,通过对特定社会能力的习得来使行为与东道国文化相符,最后通过自我认同的转变和重新的社会认知来实现真正的文化适应。

从人格心理学的视角来解释,人格确实会对适应造成一定的影响。比如西方有一些“大五(Big Five)”理论和文化适应的研究^[33],外向性和适应关系^[34]等的研究,都发现不同人格的人在异文化适应中表现不同,这些都支持了以上研究的理论基础。

从以上几个模型还可以看出,他们都不约而同的强调了人在文化适应中的主导作用,积极个人的态度和坚定的留学信念等都对跨文化适应有积极作用。此外,从发展心理学的视角来看,适应过程可以被视为个人成长和跨文化学习的过程,这个过程包括文化身份的认同,对“自我”的发展。此外,父母与子女关系也会发生变化,这个在跨文化适应的过程中显

得尤为突出^{[35][36][37]}。

虽然在跨文化适应过程中,不同的情况下,不同人的适应过程和策略是不同的,但按照 Milton J. Bennett 的观点,人们的跨文化适应过程实际上是一个跨文化学习和文化敏感性能力提高,从“民族中心主义”到“民族相对主义”的过程^{[38][39][40]}。

在此期间,个体会经历拒绝,防御,轻视,接受,适应到最后融合的六个阶段。人们在防御阶段常会表现出来抬高自己的文化,贬低别人的文化。在轻视阶段很容易忽视文化差异,对文化差异不重视等。

(三) 跨文化适应的结果

文化适应既可以被理解为一个过程,也可以被理解为一种状态^{[41]:124}。在后一种理解中,跨文化适应的最后结果可以通过以下几种状态表现:

1. 单向适应模式

单向模式是由 Gordon 在 1964 年《Assimilation in American life》(在美国生活的文化同化)中提出的^[42]。该文描述了种族、宗教与移民在文化同化过程中的关系,并认为文化同化这种模式是一种单向的适应过程。外来移民要想完全适应异文化,就必须被主流文化同化、吸收,有时候往往要以牺牲母文化为代价。这种模式不仅忽略了教育程度,居住时间,融入过程的影响,而且忽略了文化适应者和客居国社会之间的互动性影响^[43]。

Lafromboise/Coleman/Gerton(1993)在《双元文化主义中的心理影响:理论和证明》一文中就提到在跨文化适应中“个人有能力处理好两个文化的关系,并不需要失去(放弃)母文化和传统价值观念”^{[44]:395}。这种单向的适应结果显然过于理想化和单一化,它忽略许多其他因素对文化适应的影响。

2. 双向适应模式

目前运用最广的双向模型是由 Berry(1974,1980)^{[45][46]}第一个提出的。他认为移民身份和主流社会身份应该是两个独立的维度,它们是在两条呈直角相交的坐标上各自发展的。留学生在异文化环境下会主动的判断自己的母文化是否与异文化相协调,在与其他文化群体的接触的过程中,根据自己对母文化的认同度以及与当地社会群体的关系不同,可以分为整合(integration)的情况,分离(separation)的情况,同化(assimilation)情况和边缘(marginalization)情况^{[47]:245}。

整合指既保持母文化的主要特征,又接受主流文化,这是一种比较理想的过程;同化指放弃对母文化的认同,而接受主流文化;分离指希望保持对母文化的所有认同,而排斥与主流社会群体的交流和联系;边缘化指既排斥母文化,也排斥主流文化,从而失去了与传统文化及主流社会的联系和交流。

相比 Gordon 所提出的单维度“文化同化模型”,Berry 所提出的“跨文化适应模型”(cross-cultural model of acculturation)则是一个双维的,适用于多元文化社会的文化适应模型。它并没有将同化的过程视为一个简单的直线式发展过程,而是在强调主流社会对文化适应者影响的同时,也认为文化适应者和东道国社会之间也会产生互动。

3. 互动适应模式

但是文化适应毕竟是一个复杂的过程,里面的变量和需要考虑的因素特别多。Bourhis 等人 1997 年就从社会心理学的角度提出了文化适应互动模型。该互动适应模式包括三个因素:一是主流文化体持有的对待移民群体的适应态度;二是移民群体采取的适应态度;三

是移民群体和主流文化群体持有的适应态相互融合后产生的人际关系和团体关系。该模型还说明了移民者与东道国文化及主流文化群体之间双向互动的关系,同时还强调了这种适应关系会受国家移民政策的影响^[48]。

三、结语

我们把跨文化适应的过程总结如下(表1)。

表1 跨文化适应过程模式总结

跨文化适应过程 / 文化再适应过程		
常见表征:	影响层面:	适应结果:
◆蜜月 ◆沮丧 ◆调整 ◆适应	◆个人层面 ◆组织层面 ◆环境层面	◆单向适应 ◆双向适应 ◆互动适应

近年来,随着来华学生和交流人数逐年增加,如何了解他们的文化适应问题,并提出相应的解决办法,为他们创造一个良好的外部环境。为此,我们必须加大对跨文化教育和管理的高度重视程度,并在以下几个方面对相关研究进行加强:

第一,我国的基础理论研究不足,特别是针对不同目标人群的研究比较缺乏。来华外国人人 群呈现出多样化的发展趋势:从年龄层次上看,有儿童、青年和成年人;从职业层次上看,有 大中小学生、企业技术人员、职员及公司经理;从来华目的层次上看,有学习汉语,来华 经商以及文化交流;从来源国上来看,包括亚洲,非洲,欧洲,美洲以及大洋洲等地。目标人 群多样化的发展趋势,给跨文化适应的研究提出了新的问题。

第二,现有的理论和适应模式还需要实证检验。中西方社会成员在价值观、思维方式和 行为认同等方面存在明显差异。这与中国和西方国家在社会历史、政治制度、经济发展水平 等方面的不同有关。然而,目前国际上提出的许多文化适应模型还缺乏有效验证,特别是在 中国具体的文化和国别语境下的研究。

第三,大部分的理论和适应模式仍然是由西方学者提出,一些实验的受试群体也是西方 的学生和外派员工。来自亚洲或中国的学生在文化适应方面是否会符合上述模型的结论, 值得进一步深入的研究。比如有研究表明,东亚学生的适应问题明显有别于来自欧洲国家 的留学生^[49]。这些都需要我们在今后的研究中转换视角,加快本土化的理论研究。

参考文献:

[1] Smith, W. C. Missionary Activities and the Acculturation of Backward Peoples [J]. Journal of Applied Sociology, 1923, 7(4): 175 – 186.

[2] Thurnwald, R. The Psychology of Acculturation[J]. American Anthropologist, 1932, 34(4): 557 – 569.

[3] 余伟, 郑钢. 跨文化心理学中的文化适应研究[J]. 心理科学进展, 2005, 13(06): 836 – 846.

[4] 王亚同. 论跨文化心理学[J]. 青海师范大学学报(社会科学版), 1990 (02): 89 – 92.

[5] Robert Redfield, Ralph Linton, & Herskovits, M. J. A Memorandum for the Study of Acculturation[J]. American Anthropologist, 1936, 38(1): 149 – 152.

- [6] [7] 陈国明, 安然. 跨文化传播学关键术语解读[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2010.
- [8] Kim, Y. Y. Adapting to an unfamiliar culture: an interdisciplinary overview[A]. In W. B. Gudykunst (Ed.), Cross-cultural and intercultural communication[C]. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2003. 243-258
- [9] Ward, C., Kennedy, A. Locus of control, mood disturbance and social difficulty during cross-cultural transitions[J]. International Journal of Intercultural Relations, 1992, 16(3): 175-194.
- [10] 陈慧, 车宏生, 朱敏. 跨文化适应影响因素研究述评[J]. 心理科学进展, (2003), 11(06): 704-780.
- [11] Ting-Toomey, S. Communicating across cultures [M]. New York: Guilford Press, 1999.
- [12] Kim, Y. Y. Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory. Intercommunication series, 2 [M]. UK: Multilingual Matters, 1988.
- [13] Kim, Y. Y. Cross-cultural adaptation: An integrative theory[A]. In R. L. Wiseman (Ed.), Intercultural communication theory (Vol. 19) [C]. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995. 170-193.
- [14] Kim, Y. Y. Becoming intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation [M]. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2001
- [15] Kim, Y. Y. Adapting to an unfamiliar culture: an interdisciplinary overview[A]. In W. B. Gudykunst (Ed.), Cross-cultural and intercultural communication[C]. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2003. 243-258
- [16] 杨军红. 来华留学生跨文化适应问题研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2005.
- [17] Oberg, K. Cultural shock: Adjustment to new cultural environments[J]. Practical Anthropology, 1960 (7): 177-182.
- [18] Kühlmann, T. M. (Hrsg.). Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung[M]. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 1995.
- [19] Edelmann, W. Lernpsychologie[M]. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2000.
- [20] Lazarus, R. S. Psychological stress and the coping process[M]. New York: McGraw-Hill, 1966.
- [21] Caplan R. D., Cobb S., French J. R. P., Van Harrison R. & Pinneau S. R. Job demands and worker health[M]. Cincinnati, OH: National Institute for Occupational Safety and Health, 1975.
- [22] French, J. R. P., Caplan, R. D. & Van Harrison, R. The mechanisms of job stress and strain[M]. New York: Wiley, 1982.
- [23] Gullahorn, J. T. & Gullahorn, J. E. An extension of the U-curve hypothesis[J]. Journal of Social Issues, 1963(19): 33-47.
- [24] Adler, P. S. The transitional experience: An alternative view of culture shock[J]. Journal of Humanistic Psychology, 1975(15): 13-23.
- [25] Lesser, S. O. & Peter, H. W. (1957). Training foreign nationals in the United States [A]. In R. Likert & S. P. Hyes Jr. (Eds.), Some applications of behavioural Research [C]. Paris: Unesco, 1957. 160-206.
- [26] Black, J. S., Mendenhall, M., & Oddou, G. Toward a comprehensive model of international adjustment: An integration of multiple theoretical perspectives [J]. The Academy of Management Review, 1991, 16 (2): 291-317.
- [27] Parker, B., & Meevey, G. M. Initial Examination of a Model of Intercultural Adjustment [J]. International Journal of Intercultural Relations, 1993, 17(3): 355-379.
- [28] Louis, M. R. Surprise and Sense Making - What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings [J]. Administrative Science Quarterly, 1980, 25(2): 226-251.
- [29] Hirsch, K. Die Reintegration von Auslandsmitarbeitern[A]. In N. Bergmann & A. L. J. Sourisseaux (Hrsg.), Interkulturelles Management[C]. Heidelberg: Physika, 1992. 285-298.

- [30] Hirsch, K. Reintegration von Auslandsmitarbeitern [A]. In N. Bergmann und A. L. J. Sourisseaux (Hrsg.), *Interkulturelles Management* [C]. Berlin: Springer, 2003. 477 – 430.
- [31] Danckwortt, D. Probleme der Anpassung an eine fremde Kultur: Eine sozialpsychologische Analyse der Auslandsbildung [M]. Hamburg, 1959.
- [32] Ward, C. (2001). The A, B, Cs of acculturation [A]. In D. Matsumoto (Ed.), *The handbook of culture and psychology* [C]. Oxford, UK: Oxford University Press, 2001. 411 – 445.
- [33] Ward, C. , Leong, C. H. & Low, M. Personality and sojourner adjustment: An exploration of the “Big Five” and the “Cultural Fit” proposition [J]. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 2004, 35(2) : 137 – 151.
- [34] Ones, D. S. & Viswesvaran, C. Relative importance of personality dimensions for expatriate selection: A policy capturing study [J]. *Human Performance*, 1999, 12(3) : 275 – 294.
- [35] Phinney, J. Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research [J]. *Psychological Bulletin*, 1990, 108(3) : 499 – 514.
- [36] Phinney, J. S. Acculturation is not an independent variable: Approaches to studying acculturation as a complex process [A]. In M. H. Bornstein & M. H. L. Cote (Eds.), *Acculturation and parent child relationships. Measurement and development* [C]. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006, 79 – 95.
- [37] Kwak, K. Adolescents and their parents: A review of intergenerational family relations for immigrant and non – immigrant families [J]. *Human Development*, 2003(46) : 115 – 136.
- [38] Bennett, M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity [A]. In R. M. Paige (Ed.), *Cross – cultural orientation. New conceptualizations and applications* [C]. Lanham: University Press of America. 1986, 27 – 69.
- [39] Bennett, M. J. Developing intercultural sensitivity [J]. *Training and Culture Newsletter*, 1991, 3(5) : 4 – 16.
- [40] Bennett, M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity [A]. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* [C]. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993, 21 – 71.
- [41] Ward, C. Acculturation [A]. In Landis, D. and Bhagat, R. S. (Eds.). *Handbook of Intercultural Training*. 2. edition [C]. Thousand Oaks: Sage, 1996, 124 – 139.
- [42] Gordon, M. M. *Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins* [M]. New York: Oxford University Press, 1964.
- [43] Goldlust, J. , & Richmond, A. H. Multivariate Model of Immigrant Adaptation [J]. *International Migration Review*, 1974, 8(2) : 193 – 225.
- [44] Lafromboise, T. , Coleman, H. L. K. , & Gerton, J. Psychological Impact of Biculturalism – Evidence and Theory [J]. *Psychological Bulletin*, 1993, 114(3) : 395 – 412.
- [45] Berry, J. W. Psychological aspects of cultural pluralism [J]. *Culture Learning*, 1974(2) : 17 – 22.
- [46] Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation [A]. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* [C]. Colorado, CO: Westview Press, 1980, 9 – 25.
- [47] Berry, J W. Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures [A]. In: R. Brislin ed. *Applied cross – cultural psychology* [C]. Newbury Park, CA: Sage, 1990. 232 – 253.
- [48] Bourhis, R. Y. , Moise, L. C. , Perreault, S. , & Senecal, S. Towards an Interactive Acculturation Model: A social psychological approach [J]. *International Journal of Psychology*, 1997, 32(6) : 369 – 386.
- [49] Guan, H. Anpassung und Integration der chinesischen Studierenden in Deutschland: eine Untersuchung anhand des Beispiels an der Universität Bremen [D]. Bremen: Universität Bremen, 2007.

来华学历留学生跨文化适应的 标准和教育模型探索 ——基于“ERG”需要理论的视角

北京语言大学学生处 黄展

当前在对来华学历留学生跨文化适应教育和管理的研究文献中,学者们从不同的研究角度提出了很多的教育和管理措施:如从来华学历留学生跨文化适应的不同阶段提出教育和管理措施,从来华学历留学生跨文化适应的社会支持角度提出的教育和管理措施,从来华学历留学生行政管理面临的主要问题出发提出的教育和管理措施,从来华学历留学生跨文化适应能力的教育出发的教育和管理措施等等,但缺少从来华学历留学生自身需要出发提出的系统的教育和管理措施。

本文尝试依据奥尔德弗(C. P. Alderfer)ERG 人本主义需要理论,提出来华学历留学生跨文化适应的标准,构建出系统的教育和管理模型。

一、“ERG”理论及其对来华学历留学生跨文化适应的解释

1. “ERG” 需要理论及主要特点

美国耶鲁大学的奥尔德弗(C. P. Alderfer)于1969年在《人类需要新理论的经验测试》一文中修正了马斯洛的论点,认为人的需要不是分为五种而是分为三种:(1)生存的需要(Existence),包括生理与安全的需要;(2)相互关系和谐的需要(Relatedness),包括有意义的社会人际关系;(3)成长的需要(Growth),包括人类潜能的发展、自尊和自我实现。奥尔德弗需要论,简称为ERG需要理论。^①

ERG理论的特点有:(1)ERG理论并不强调需要层次的顺序,认为某种需要在一定时间内对行为起作用,而当这种需要的得到满足后,可能去追求更高层次的需要,也可能没有这种上升趋势;(2)ERG理论认为,当较高级需要受到挫折时,可能会降而求其次;(3)ERG理论还认为,某种需要在得到基本满足后,其强烈程度不仅不会减弱,还可能会增强。

2. “ERG”理论对来华学历留学生跨文化适应的解释

来华学历留学生在我国跨文化适应的过程中,首先遇到的是生存的需要,主要表现在语言的适应、基本生活环境的适应和安全的需要;

其次是相互关系和谐的需要,对应马斯洛的社会需要和自尊需要中的外部尊重。对于

^① 李巍,王玉芹.对“需要层次论”的深入理解与借鉴[J].长春理工大学学报(社会科学版)[J],2003,(3):84.

来华学历留学生来说,相互关系不仅是保持重要的人际关系的需求,而且包括与他生活和学习有关的所有关系,比如与中国教师的关系、与中国学生的关系,与其他国家留学生的关系,与同一起来源国学生的关系,与管理和服务人员的关系,与其他学校留学生的关系等。对于留学生来说,建立各种和谐关系的关键是要学习和了解中国社会文化和要有开放的心态。

另外,外部尊重主要包括一个人希望有地位,有威信,受到别人的尊重、信赖和高度评价。但事实上,随着中国国际地位的提高,中国高校教育者不再仰视留学生,而是把他们当成普通学生看待,学业成就自然是重要的评价因素。因此,学业指导对于提高留学生受尊重需要的满足非常重要。

第三是成长的需要,包括自尊的内在部分和自我实现的需要。自尊的内部尊重是指感觉有实力、能胜任、充满信心,能独立自主。自我实现是指实现个人理想抱负,发挥个人最大限度的能力。留学生在跨文化适应过程中,会遇到很多的心理成长问题,需要心理辅导和心理自我修复能力的提升。同时,他们自我实现的满足需要在各种校园文化活动中实现,需要提供他们各种参与活动的机会。

这三种需要之间的关系是多维的,首先三种需要的满足并不完全是遵循从低到高的层次顺序,而是具有多种可能性。即生存的需要的满足可以带来成长的需要的满足,比如留学生很快适应中国的生活环境,独立生活能力得到锻炼,觉得很有胜任感,感到自信;相互关系和谐的需要的满足可以带来更多安全感的满足。某一方面成长的需要的满足可以改善相互关系和对生活环境的适应。比如留学生对学习中国相声感兴趣,在主动求教的过程中,了解了更多的中国文化,慢慢地很多中国学生和其他国家的留学生都知道了他的大名,相互关系得到改善等。

其次,当某种需求满足时,并不必然会有更高层次的需求,有可能会止步不前。对于学历留学生来讲,同辈尤其是同一起来源国的学生能够满足其亲密关系的需要和心理成长的需要。但是仅仅局限于自己国家学生圈子里,不积极主动去参与中外学生的活动,就会影响到其他相互关系和谐需要的满足,这时候就需要教育者的激励和帮助。

第三,当某种需要满足后,会起到强化作用,需要会增强。对于留学生来讲,某种基本需求得到满足后,都会更加激励他们追求更大的进步。他们认为中国文化博大精深,中国社会多元,中国国情多样,学业成就与中国学生差距大,虽然自己在基本生活、人际交往和成长发展方面有了进步,但是对中国文化深层次的认识和熟知还任重而道远。

二、来华学历留学生跨文化适应良好的标准

根据以上理论和分析,结合对留学生深入访谈的结果,本文归纳出来华学历留学生跨文化适应良好的六条标准:具有一定的汉语水平和有效的语言学习策略;能够较好顺应跨文化生活环境;具有浓厚的中华文化学习兴趣;具有开放的心态;能够取得满意的学业成就;具有较强的自我修复能力。详细论述如下:

1. 具有一定的汉语水平和有效的学习策略

具备一定的汉语水平。留学生来到中国,首先面临的问题就是语言问题。初期适应较

好的学生一般汉语或英语基础较好,能够满足最基本的交流和听课的需要。另外,留学生初到中国,如果了解汉语存在方言差别,各国留学生汉语发音存在音调不准确,在本国学习的汉语太书面化而实际语境下很少采用等情况,就会对汉语交流过程中出现的互相不理解、错误理解等情况释然,跨文化的语言适应就更快些。

强烈的学习动机。适应良好的来华学历留学生,在语言水平提高方面不仅有强烈的学习动机和持之以恒的精神,而且会采取适合自己的有效策略去学习。首先是具有强烈的提高语言水平动机。一般这种强烈的学习汉语的动机不是一时冲动形成的,而是在其成长过程中不断积累形成的。比如有的留学生从小接触到中国传统文化并开始喜欢,有的是从中国影视剧开始的,有的是从初高中选修汉语课中开始的等等。

有效的学习策略。在强烈的学习动机推动下,适应良好的来华学历留学生们采取了很多有效的措施,比如抛开母语远离自己国家学生,通过找语伴、与室友和中国人聊天等方式多交流学习;通过模仿录音、看中国电影电视剧等学习地道汉语;通过参加一些主持或辩论赛等活动锤炼语言能力等等。

2. 能够较好顺应跨文化生活环境

来华学历留学生到中国后,面临着对中国生活环境的适应,具体包括所在地的气候和天气、人口密度、饮食、住宿、生活节奏、交通工具、购物、安全、服务态度和方式、宗教信仰等方面。跨文化适应良好的留学生,在面临这些挑战时能够从中国社会文化出发,给予恰当合理的认知、情感反应和行为的应对,并积极进行正确行为的模仿,从而形成符合中国生活环境的行为方式习惯。同时,对于一些不文明、与法律规定不符的行为习惯和文化现象给予文化的理解,并坚持正确的行为方式和文明的行为习惯。

3. 具有浓厚的中华文化学习兴趣

要想建立和谐的人际关系,来华留学生首先要了解中国的社会文化,并且喜欢中国的文化。来华学历留学生与东道主国社会文化的接触和理解一般分为表层的文化接触和理解与深层的文化接触和理解。表层的文化主要指可见的客观文化,包括音乐、风俗、语言、节日、戏剧、时尚、文学艺术作品、建筑等文化。深层文化指的是看不见的主观文化,包括传统、自我概念、信念、宗教、行为方式、规则、价值观、冲突、思维方式等。学历留学生跨文化适应一般经历表层文化到深层文化逐步适应的过程。

来华学历留学生如果对某一种或几种传统文化形式诸如相声、小品、武术、民乐、戏剧、茶文化、酒文化感兴趣,或对中国的历史、中医、经济感兴趣,在学习活动中自然会与很多人建立多种关系,获得很多人的社会支持,容易建立和谐的人际关系,进而跨文化适应的满意度会比较高。

4. 具有开放的心态

来华学历留学生在中国学习和生活的时间长,不是属于过客。为了适应长期的国外生活,必须具有开放的心态,积极融入中国的学校教育环境和社会环境。

因此,学历留学生在课堂学习之余,还要积极参与学校的各种学生组织、社团活动及其社会实践活动,增加与中国学生的交往,锻炼自己各方面的能力,加强对中国社会现实的了

解和体验,全面提升自身的素质等等。

5. 能够取得满意的学业成就

来华学历留学生来中国的主要任务是学习,其自我实现和自尊需要的满足主要源于学业的成功。如果具有学会学习的能力,能够感知到中外高校教育情境的差异而且倾向于认同,对自己的学习优劣势有清醒的认识,最终取得自己满意的学业成就,他们学习适应的结果就好些。因此,指导留学生学会学习,帮助他们澄清中外高校教育情境的差异,全面了解中国高校教育的现状,并在此基础上引导他们确定适合自身的学习目标,制定个性化的有效学习策略,将有助于促进来华学历留学生的跨文化学习适应。

帮助他们树立明确的留学目标。有些留学生具有明确的学习目标,比如学习汉语、中华文化 and 专业知识、将来在中国就业、学好汉语和英语或继续到其他国家留学,他们就有很强的自我修复的愿望和行动。

他们希望学校为他们开设专门的辅导课程,列出需要补充的专业基础书单,明确每门课程需要达到的目标。适应良好的学历留学生除了上课认真学习以外,还要自己加强语言和基础知识的学习。虽然与中国学生相比成绩不高有些沮丧,但也能接受并能够正确看待学习成绩,积极调整自己心态。

6. 具有较强的自我修复能力

跨文化适应良好的留学生在遇到心理问题时,能够积极面对,保持开放的心态,寻求社会支持,并采取正确的方法去解决,在此过程中不断提升自我心理修复能力。跨文化心理适应能力可以通过跨文化心理课程的学习、文化敏感的训练、团体心理辅导、自我心理调适等方法来提高。

三、来华学历留学生跨文化适应教育模型分析

目前是加强我国来华学历留学生跨文化适应教育管理的关键期和黄金期。一方面,国家在宏观政策上明确了教育教学国际化的改革方向,既为来华学历留学生跨文化适应营造了良好的外部环境,也对高校如何做好跨文化适应教育提出了新的要求;另一方面,伴随着国家奖学金生、预科生分配体制的改革,各高校对来华学历留学生优秀生源的争夺竞争日益加剧,各高校只有不断优化留学生跨文化适应的教学和管理环境,提供学生满意的服务,才能吸引更多更高质量的留学生来校学习。

留学生跨文化教育模型的构建,是在综合来华留学生的三层需要和六个跨文化适应的标准的基础上,按照教育规律,从教育者、受教育者和教育目标三个维度进行构建的,具体结构阐述和措施如下:

1. 趋同化融合场域是留学生跨文化适应教育的客观环境

跨文化心理学家约翰·贝利提出,文化适应包括四种策略:文化融合/多文化并存、文化同化、文化分离、文化边缘化。显然,基于“三个适应”的教育目的,只有在一个文化融合/多文化并存的场域中,主体的文化适应才更容易达成。这种文化融合/多文化并存的场域,可以是自然形成的,但在多数情况下,特别是在我国的高校中,更多需要进行人为创设。

创设留学生跨文化适应的融合场域,就是为留学生搭建一个生活、学习、社会交往的适宜空间或外部环境,可以是日常生活起居的自然场域,也可以是课堂教学和日常学习的教学场域,还可以是留学生与本国学生交往、与社会现实场景接触的场域,主要作用就是给予留学生试误、模仿、被教导、文化澄清和行为调整的时空场所,是跨文化适应教育成为可能的客观环境和先决条件。

东道主国学生是留学生交往的重要“朋辈群体”。基于我国国情,本研究特别指出,对于中国学生开展跨文化知识教育,帮助他们具备跨文化意识、知识和技能,一方面可以提高中国学生的跨文化交往技能,更重要的是能够在中外学生融合的场域发挥积极主动性,帮助留学生尽快完成各方面的适应。

2. 语言、学业和心理辅导以及中外学生跨文化教育是实现跨文化适应教育的主要内容

对于学历留学生来讲,最关键的是语言的学习、学业成就和心理的调适以及跨文化适应能力的提高。因此,教育环境要从语言培训、学业辅导、心理辅导和跨文化能力的提升方面进行入手。

跨文化教育的任务和目标就是要增进不同文化间的交流、理解和鉴赏。加强留学生的跨文化教育,特别是就东道国的文化知识、文化内涵进行系统传授,可以帮助他们理解、鉴赏乃至认同东道国的文化,从而实现跨文化适应;

加强中国师生的跨文化教育。中国师生的跨文化意识、知识和技能的学习在留学生跨文化适应过程中起着非常重要的作用,是文化融合场域形成的重要因素之一。中国学生一方面也是留学生行为模仿和学习的对象,另一方面可以直接指导和帮助留学生的跨文化适应。他们不仅要学习和了解留学生和教师要学习的知识和技能,还要直接面对留学生,指导他们跨文化适应,或被留学生问询跨文化适应中的很多问题。

比如加拿大阿尔伯塔大学(以下简称 UA)国际学生事务中心组织的“桥”活动——同辈互助活动。桥活动的口号是:把世界带到你的课堂。同辈互助活动主要是指通过招募志愿者,帮助新生适应。志愿者要求来 UA 一年以上,对他们进行培训,1 名志愿者带 4-5 个新生,同辈互助时间为一年,主要任务是帮助新生解决生活和学习上的适应问题。志愿者没有报酬,但找工作时可以为提供工作证明。同时,加强中国学生的跨文化知识和技能的培养,也有利于提高中国学生的跨文化交往能力。

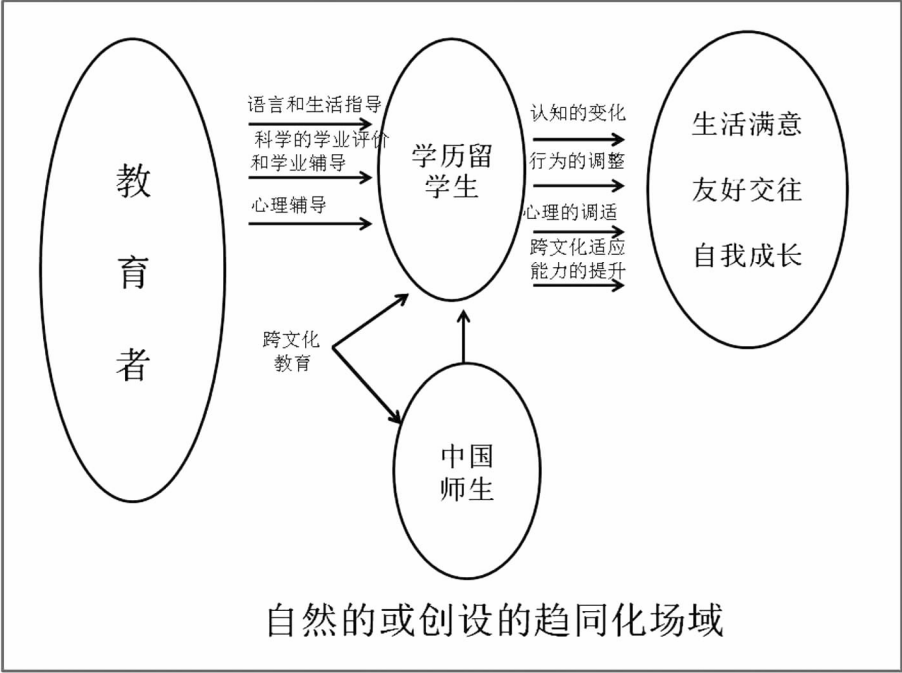
3. 学习主体的认知、行为变化、心理的调整和能力的提升是实现跨文化适应的主观因素

跨文化适应的认知知觉模式(压力-应对)模式认为,跨文化适应的过程是“否认-拒绝-排斥-疏远-理解-整合”的平衡-失衡-恢复平衡的过程。跨文化适应的复原模式则将文化适应描述成一个动态变化的曲线过程。二者共同的关注点,就是考虑了主体自身的思想意识、心理反应、思维方式、行为习惯在跨文化适应过程中的作用。基于这一研究成果,本研究将留学生自身的自我修复和调适作为其能否实现跨文化适应的主观因素提出来。

在跨文化适应教育过程中,留学生不断试误、模仿、学习异文化和自我修复,通过心理不断自我调整和自我修复,最终达成留学生自我认知合理性、行为的调整和心理修复能力的提升。

4. 留学生跨文化适应教育的目的是满足学习主体的三个层次的需要

根据前面 ERG 理论,来华学历留学生具有生存和安全、相互关系和成长的需要。跨文化适应教育的最终目的就是通过满足其跨文化适应的六个标准,实现其在华生活满意、与中外学生友好交往以及自身的成长。



来华学历留学生跨文化适应教育模型的三个维度

(作者黄展,女,系北京语言大学学生处副研究员。)



蒙古国来华留学生社会文化适应研究

内蒙古师范大学 张瑞芳 杨伊生

一、引言

社会文化适应是跨文化适应最关键的因素,也是更为广泛的适应层面。它会直接影响个体在新文化环境中的学习、生活和工作。国外学者对社会文化适应研究表明,社会文化适应包含了个体在新文化环境中的饮食、服装、语言、娱乐方式、生活节奏、行为表达、人际关系、教育观念、价值认同等社会文化因素的适应^{[1]-[3]}。

Ward 和 Kennedy 通过对不同国家旅居者的调查研究,不断验证他们编制的“社会文化量表”(The Sociocultural Adaptation Scale),取得了较高的跨文化一致性成效。该量表涵盖饮食、交通、气候、文化移情、冲突应对、价值认同、人际互动等多层面社会适应,共 29 个项目^[4]。

国内研究者将社会文化适应的内在结构概括为四个层面:(1)生活层面。表现为由于自然环境、饮食、语言和生活节奏的差异带来的适应困难;(2)社会环境层面。表现为对新环境中的人口密度、公共设施等社会环境的特殊性而产生的适应问题;(3)价值观念层面。当地人在人际交往、沟通、社会生活等方面的特殊价值观念所带来的适应问题;(4)生活习惯层面。表现为当地人的一些特殊生活习惯、行为方式所带来的适应问题^[5]。

总的来说,社会文化适应不仅反映了个体进入新文化、新环境中物质生活、社会生活的适应,也涵盖了制度、价值观、行为方式和其他精神层面的适应。

随着国际化教育进程的加快,来华留学生的教育规模越来越大。留学生的社会文化适应问题也随之日益凸显,因此,有效解决留学生的社会文化适应问题是促使他们进一步高效率学习和有效教学的关键。

内蒙古与蒙古国相毗邻,有着语言和文化上的相似性,尽管如此,选择来内蒙古学习的蒙古国留学生同样面临着社会文化适应的问题。目前,关于蒙古国来华留学生社会文化适应的研究相对较少,本研究以内蒙古自治区的蒙古国来华留学生为研究对象,采用定量的研究方法,对其社会文化适应进行深入地探讨,试图探索蒙古国来华留学生社会文化适应的特征和相关因素。

二、研究方法

(一)被试取样

本研究数据来自“内蒙古的蒙古国来华留学生跨文化适应研究”项目。该项目以内蒙古的蒙古国来华留学生为被试取样群,样本容量为 175 人,年龄在 16-40 岁之间。样本取自内蒙古 5 所高校的留学生,专业涵盖了文史、经管和理工三大类,24 个专业。他们不同程度接受了 6 个月到 7 年的汉语学习,其中男生 60 人,女生 115 人;本科及同等学力 68 人,硕

士及博士 107 人;文史类 57 人,经管类 52 人,理工类 66 人;中国政府奖学金 111 人,内蒙古政府奖学金 41 人,自费生 23 人。

(二)测量工具

本研究采用的《社会文化适应问卷》是根据 Ward 和 Kennedy 的社会文化适应量表进行修订的。该量表用来测查跨文化旅居者在新文化中的行为适应能力,共包括 29 题,包含在各种新文化中生活所需要的行为,如“交友”、“购物”、“交通”、“观念”等。原量表含两个维度,即文化移情与关系建立(cultural empathy and Relatedness)和人际互动与不悦应对(impersonal endeavors and perils)。

其中“文化移情和关系建立”反映对新文化的认知以及与当地人进行沟通的能力(例如,理解当地人的价值观和世界观,以当地人的观念看待事物,以及跨文化沟通,交朋友等)。“人际互动与不悦应对”关注对人际互动或尴尬情境(例如,与权威人士打交道,应对不令人满意的服务,与令人不愉快的人相处等)的管理。该量表具有较高的灵活性,可以根据被试群体特点进行修改。

本研究根据蒙古国来华留学生的具体情况作了适当修改,将涉及“当地人”均改为“中国人”。如,“理解当地人的价值观”改为“理解中国人的价值观”。量表采用 5 点计分方法,由“非常容易”到“非常困难”。统计分析时将所有题目反向计分,分数越高,代表社会文化适应程度越高。

本研究中总问卷全部包含了原量表的 29 个项目,内部一致性系数为 0.893。其中,文化移情与关系建立包含 14 个项目,人际互动与不悦应对包含 15 个项目,内部一致性系数分别为 0.828 和 0.793。

(三)施测与数据处理

本文调查均由从事对外汉语教学的老师主持,采用团体施测,时间为 20 分钟。数据使用 SPSS16.0 进行数据的录入和统计处理。

三、研究结果

(一)蒙古国来华留学生社会文化适应的特征与类别差异

本研究以性别、年龄、学历、专业、汉语学习水平、HSK 考否、来华时间、学习汉语时间、家庭经济、师生关系、中国朋友数量等多类别进行差异检验,结果见表 1。方差分析表明,性别和学历差异不显著,但是在文化移情与关系建立上研究生比本科生好,达到边缘显著水平($F = 3.446, p = 0.065$);年龄差异的显著性表现在人际互动与不悦应对上,30 岁以上的留学生显著好于 20-30 岁的($p = 0.03, p = 0.019$),随着年龄的增长,社会适应有上升趋势(见图 1);师生关系好的留学生在人际互动和不悦应对上显著好于师生关系一般的学生。

专业、汉语学习水平、HSK 考否、来华时间、学习汉语时间、家庭经济、中国朋友数量各类别的差异性在各维度和总分上均非常显著。

事后检验分析表明,文史类留学生显著高于经管类和理工类($p = 0.07, p = 0.082$),经管类和理工类没有显著差异(见图 2);汉语好的留学生显著好于汉语一般的留学生;参加 HSK 考试的留学生显著好于没有参加的学生。

文化移情与关系建立方面,来中国 1-3 年的留学生显著好于 1 年以下的学生($p =$

0.00),而人际互动与不悦应对和总分上,来中国1-3年和3年以上的留学生显著好于1年以下的学生($p=0.00, p=0.001$),整体上随着来中国时间的增加,留学生社会文化适应水平随之提升(见图3);学汉语时间的发展特征与来中国时间是一致的;家庭经济好的留学生社会文化适应水平显著高于家庭经济一般的学生;中国朋友多的留学生显著好于中国朋友少的学生。

表1 蒙古国来华留学生社会文化适应各类别差异检验(F)

类别	文化移情与关系建立			人际互动与不悦应对			社会文化适应总分		
	df	MS	F	df	MS	F	df	MS	F
性别	1	0.038	0.105	1	0.002	0.005	1	0.005	0.017
年龄	3	0.559	1.574	3	1.031	3.185*	3	0.696	2.314
学历	1	1.219	3.446	1	0.172	0.512	1	0.101	0.328
专业	2	3.827	12.023***	2	4.107	14.056***	2	3.970	14.973***
汉语水平	1	4.310	12.836***	1	9.178	32.209***	1	6.601	24.326***
HSK 考否	1	10.929	36.730***	1	15.954	64.910***	1	13.410	57.800***
来华时间	2	2.848	8.637***	2	6.087	22.613***	2	4.288	16.402***
学汉语时间	2	2.533	7.599***	2	6.165	22.978***	2	4.208	16.037***
家庭经济	1	3.084	8.993**	1	3.803	12.034***	1	3.446	11.900***
师生关系	1	1.244	3.519	1	1.882	5.754*	1	1.558	5.184*
中国朋友	1	10.598	35.390***	1	8.295	28.596***	1	9.371	36.700***

注: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$ (以下同)

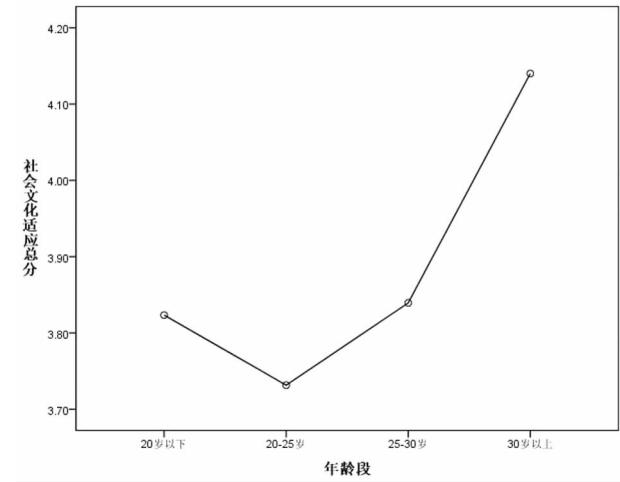


图1 社会文化适应的年龄趋势

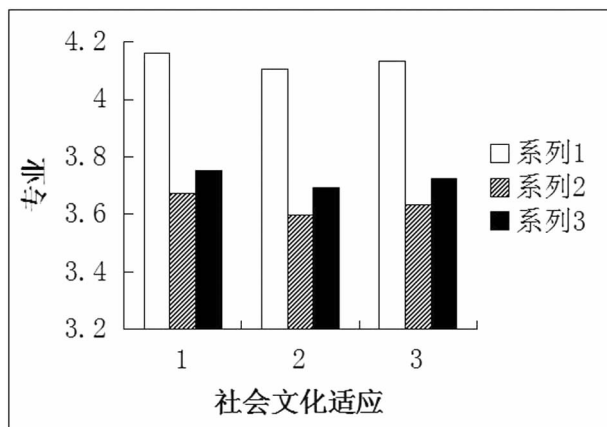


图2 不同专业社会文化适应的差异

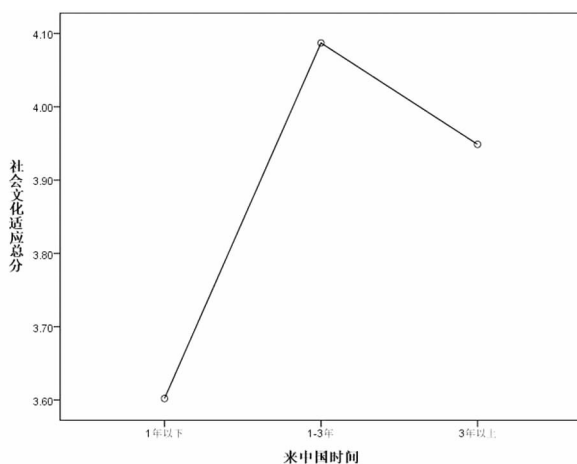


图3 来华时间对社会文化适应的影响

(二) 蒙古国来华留学生社会文化适应与各类别变量的相关分析

对蒙古国留学生的各类别特征与跨文化适应进行相关分析,结果发现(见表2)。社会文化适应各维度和总分均与汉语水平、来中国的时间、学汉语时间、HSK 考试、家庭经济、师生关系、中国朋友多少呈显著正相关,说明这些因素水平越好,其社会文化适应水平会越好;与专业类别呈负相关,表明专业类别越倾向于理工类,其社会文化适应水平越差。

人际互动与不悦应对和总分与师生关系呈显著正相关,说明师生关系越好,其社会适应水平(特别是人际互动与不悦应对)越好。

(三) 蒙古国来华留学生各类别变量对社会文化适应的回归分析

为了更进一步了解各类别变量对蒙古国留学生社会文化适应的预测水平,本研究以性别、年龄、学历、专业、汉语水平、HSK 考否、来中国时间、学汉语时间、师生关系、家庭经济、中国朋友数量几个相关因素作为预测变量,以社会文化适应的两个因子和总分为因变量进行全回归分析(enter),其中类别变量先进行虚拟化处理,再进入回归分析。

表 2 蒙古国来华留学生社会文化适应与各类别变量的相关分析

	文化移情与关系建立	人际互动与不悦应对	社会文化适应总分
专业	-0.275 **	-0.288 **	-0.299 **
汉语水平	0.263 **	0.396 **	0.351 **
HSK 考否	0.418 **	0.522 **	0.500 **
来中国时间	0.195 **	0.381 **	0.308 **
学汉语时间	0.230 **	0.390 **	0.331 **
家庭经济	0.222 **	0.255 **	0.254 **
师生关系	0.141	0.179 *	0.171 *
中国朋友	0.412 **	0.377 **	0.418 **

表 3 的结果表明,这些变量对第一因子文化移情与关系建立的预测水平是 33.8%,其中来中国时间、是否考过 HSK 和中国朋友数量有显著的预测效果;对第二因子人际互动与不悦应对的预测水平是 39.6%,其中专业类别、是否考过 HSK、家庭经济和 中国朋友数量有显著的预测效果;对总分的预测水平是 39.0%,其中专业类别、是否考过 HSK 和中国朋友数量有显著的预测效果。

表 3 蒙古国来华留学生社会文化适应与各类别变量的回归分析

	预测变量	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>
文化移情与关系建立	方程模型	0.581	0.338	7.564 ***			
	来中国时间				-0.293	-0.380	-1.922 *
	HSK 考否				0.458	0.356	3.917 ***
	中国朋友				0.381	0.317	4.469 ***
人际互动与不悦应对	方程模型	0.630	0.396	9.727 ***			
	专业				-0.112	-0.162	-2.399 *
	HSK 考否				0.444	0.357	4.108 ***
	家庭经济				0.176	0.151	2.267 *
	中国朋友				0.245	0.210	3.106 **
社会文化适应总分	方程模型	0.625	0.390	9.475 ***			
	专业				-0.102	-0.154	-2.262 *
	HSK 考否				0.451	0.378	4.335 ***
	中国朋友				0.311	0.279	4.097 ***

注:略去了检验不显著的变量

四、分析与讨论

(一) 蒙古国来华留学生社会文化适应的特征及差异性分析

根据差异检验的结果,性别对来华蒙古国留学生的社会文化适应的影响不显著。以往对留学生社会文化适应研究中有的会有很显著的性别差异,但有的性别差异不显著,不同的国别会有不同的结论。

亓华等对在京韩国留学生的研究表明,男生比女生有更高的社会适应性^[6];马瑞雪对中亚留学生的教育适应研究表明,男女生没有显著的适应性差异^[7];大部分研究是针对留学生整体的,其结论也各有不同,如孙乐岑等的研究表明,留学生在社会适应、心理适应和文化适应,男生略高于女生,但没有达到显著性水平^[8];杨军红的研究反映出,男女生在社会文化适应的不同层面上有一定差异,比如在交朋友方面男生更容易适应,而在适应环境与气候方面女生更有优势,在学术适应和应对不悦方面双方没有太大差异^[9]。因此,本研究认为性别对跨文化适应的影响表现在不同国别、不同年龄、不同类别上,蒙古国留学生不存在差异的原因也与女性的社会地位有关,在蒙古文化中女性因具有较高的社会地位而得到尊重,从而使她们表现出与男性同等的社会责任感。

本研究结果显示学历和师生关系在文化移情与关系建立上达到显著水平,硕士和博士明显高于本科生,师生关系好的明显高于师生关系一般的。这一点首先与他们的文化积累和生活阅历有关。

本研究的本科生样本年龄在 16 - 29 岁之间,硕士和博士的年龄在 22 - 40 岁之间;其次,师生关系好的留学生可以获得更多的社会资源和社会支持,而文化移情与关系建立因子涉及到对目的国文化价值观、世界观及伦理观的理解和适应需要较高的专业背景、文化底蕴和社会支持。以往的研究对年龄因素没有给予更多重视,有关年龄对跨文化适应的影响也没有一致的结论^[10]。

本研究结论显示在人际互动与不悦应对上,30 岁以上的留学生显著高于 30 岁以下的留学生,而且有明显的随年龄上升的趋势。说明对于蒙古国留学生来讲,年龄是重要的影响社会文化适应的因素,这表明随着年龄增长,其阅历和生活经验也会迁移到跨文化适应过程中;另外,本研究中 30 岁以上的留学生多数是研究生以上学历,他们的知识经验和生活阅历都已比较丰富。

本研究表明专业、汉语学习水平、HSK 考否、来华时间、学习汉语时间、家庭经济、中国朋友数量各类别的差异性在各维度和总分上均非常显著。说明这些因素都是影响社会文化适应的主要因素。

文史类留学生比经管类和理工类留学生表现出更好的社会文化适应,这一点与陈慧等人的研究和总结比较一致^[11],文史类留学生所掌握的知识和技能更多与跨文化接触相联系有关,而且文史类留学生使用汉语进行跨文化交际的频率比较高,而这些知识技能是社会文化适应中必须具备的。

中高级汉语水平的留学生社会文化适应水平较高,参加了 HSK 考试的留学生社会文化适应水平高,这些结论均表明知识技能水平、教育水平与社会文化适应成正比,因为语言适

应是社会文化适应的载体,因此在留学生进入新文化环境初期,语言水平的高低对跨文化适应有重要影响。

来华时间和学习汉语时间对留学生社会文化适应的影响几乎是一致的结论,以往的关于时间对跨文化适应的影响的研究也没有得出一致的结论^[12]。一些研究支持了时间对跨文化适应遵循“U”型曲线的结论^[13-14],但是 word 的研究并没有支持这一结论,他们认为,在跨文化适应的最初阶段,生活变化的数量最高,适应资源最少,这个时候的适应水平最差^[15]。本研究的结论支持了 word 的观点,在最初 1 年里社会适应水平较差,1-3 年适应最好,3 年以后适应水平处于平缓状态。

家庭经济状况好和中国朋友多的留学生社会文化适应水平显著高于家庭经济一般和中国朋友少的留学生,说明来华留学生的社会文化适应水平与其得到的社会支持有密切关系。

(二) 各类别变量与蒙古国来华留学生社会文化适应的相关与回归分析

对蒙古国留学生的各类别特征与跨文化适应的相关分析表明,专业、汉语水平、来中国的时间、学汉语时间、HSK 考试、家庭经济、师生关系、中国朋友多少与社会文化适应呈显著相关。而性别、年龄、学历与社会文化适应的相关不显著。

回归分析进一步证实,专业、是否考过 HSK、来中国时间,以及家庭经济和中国朋友数量对社会文化适应各因子及总分有显著的预测效果。

以上类别变量中,专业、汉语水平、参加 HSK 考试、来中国时间及学汉语时间均与汉语学习、文化觉知及其相关习得性经验有关;而家庭经济、师生关系及中国朋友的多少与留学生所获得的社会支持有关。

研究表明,汉语水平及相关经验的多少是影响留学生在华社会文化适应的重要因素,陈慧在对跨文化适应的内在影响因素分析时,指出知识和技能(knowledge & skills)是影响旅居者跨文化适应的主要因素^[16]。

对于留学生而言,这些知识技能主要是以语言为中心辐射出来的,包括语言、文化、人际交往、观念认同等多项知识与技能水平。

但从语言本身来看,其对跨文化适应的影响并没有一致的结论,有的研究认为语言的流利程度与心理幸福感、适应和一般满意度密切关系;而有些研究还发现语言技能和心理幸福感有相反的关系^[17]。因为具备一定语言能力的外国人对与当地人的交往有较高期望,但是这种期望又达不到,因此使语言能力高的旅居者的满意度降低。

社会支持对跨文化适应的作用受到研究者的广泛关注。本研究的结论也证实了这一点,表现为家庭经济支持力度大、师生关系好、中国朋友多的留学生有较好的社会文化适应。范兴华、方晓义对流动儿童社会适应的研究得出社会支持与社会文化适应呈显著正相关的结论^[18]。

社会支持的主效应模型认为,社会支持对个体的适应状况有普遍的增益作用,获得的社会支持越多,个体的适应状况就越好。相关研究证实社会支持与留学研究生社会文化适应呈显著正相关^[19]。

朋友支持、重要他人支持对留学研究生的社会文化适应各维度(文化移情、人际互动、人际关系)有显著正向预测性,家人支持对文化移情有显著正向预测性^[20]。

多数研究支持社会文化适应与社会支持有显著关系,这些社会支持包括相关的物质支

持,也包含婚姻关系、同伴关系、师生关系,以及文化与观念方面的包容和支持等。

参考文献:

- [1] Spradley, J. P. and Phillips, M. , ‘Culture and stress: A quantitative analysis’ ,American Anthropologist, 1972, (6) .
- [2] Furnham, A. and Bochner, S. , ‘Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock’ , S. Bochner, Cultures in contact: Studies in cross – cultural interactions, Oxford: Pergamon, 1982.
- [3] Crano, S. L. and Crano, W. D. , ‘A measure of adjustment strain in international students, Journal of Cross – cultural Psychology, 1993, (3) .
- [4] Ward, C. , Okura, Y. , Kennedy, A. , The Measurement of Sociocultural Adaption. International Journal of Intercultural Relations, 1999, 23, pp. 659 – 677.
- [5] 陈慧. 留学生中国社会文化适应性的社会心理研究, 北京师范大学学报(社会科学版), 2003, 180(6): 135 – 142.
- [6] 亓华, 李秀妍. 在京韩国留学生跨文化适应问题研究, 青年研究, 2009, (2): 84 – 97.
- [7] 马瑞雪. 来华中亚留学生教育适应性调查研究, 新疆大学硕士论文, 2013.
- [8] 孙乐岑, 冯江平, 林莉, 黄筱衫. 在华外国留学生的文化适应现状调查及建议, 语言教学与研究, 2009, (1): 41 – 48.
- [9] 杨军红. 来华留学生跨文化适应问题研究, 华东师范大学博士论文, 2005.
- [10] [11][12][16] 陈慧. 跨文化适应影响因素述评, 心理科学进展, 2003, 11(6): 704 ~ 780.
- [13] Oberg K. Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. Practical Anthropology, 1960, 7(3): 177 ~ 182.
- [14] 徐光兴. 跨文化适应的留学生活——中国留学生的心理健康与援助, 上海辞书出版社, 2000, 184 ~ 188.
- [15] Ward C, Kennedy A. Crossing cultures: The relationship between psychological and sociocultural dimensions of cross – cultural adjustment. In: Pandey, Shinha, Bhawuk ed. Asian contributions to cross – cultural psychology. New Delhi: Sage, 1996. 89 ~ 95.
- [17] Takai J. The adjustment of international students at a third culture – like academic community in Japan: A longitudinal study. Human Communication Studies, 1989, 17(2): 113 ~ 120.
- [18] 范兴华, 方晓义等. 流动儿童歧视知觉与社会文化适应: 社会支持和社会认同的作用, 心理学报, 2012, 44(5): 647 – 663.
- [19] Chirkov, V. I. , Safdar, S. , de Guzman, J. , & Playford, K. Further examining the role motivation to study abroad plays in the adaptation of international students in Canada. International Journal of Intercultural Relations, 2008, 32, pp. 427 – 440.
- [20] Yusoff, Y. M. International students’ adjustment in higher education: Relation between social support, self – efficacy, and socio – cultural adjustment. Australian Journal of Business and Management Research, 2011, (1): 1 – 15.

基金项目: 中国高等教育学会外国留学生教育管理分会 2013 年度科学研究课题 (2013Y022); 内蒙古师范大学 2013 年科研基金项目 (2013RWYB25)

(作者张瑞芳, 女, 系内蒙古师范大学国际交流学院副教授; 杨伊生系内蒙古师范大学心理教育研究中心教授。)

主 编：陆应飞
副 主 编：白松来（兼）
刊名题字：启 功

《外国留学生工作研究》

2016 年第 3 期（总第 103 期）

主 办：中国高等教育学会
编辑出版：外国留学生教育管理分会
地 址：北京市海淀区学院路 15 号
发送对象：全国学会会员单位
排 印 者：北京富泰印刷有限责任公司
印刷日期：2016 年 9 月 1 日
印 数：2200 册

编辑部邮箱：cfsabjb@163.com
学 会 邮 箱：cafsa@china.com
电 话：010-62319986
传 真：010-82303760
网 址：www.cafsa.org.cn
邮 政 编 码：100083