

中国留英硕士生学术素养和身份转变研究

赵薇¹ 李越²

(1. 清华大学 教育研究院, 北京 100084; 2. 清华大学 继续教育学院, 北京 100084)

摘要: 探讨在英语语言国家留学的中国学生的求学之旅和文化适应的现状, 本文通过质性的研究方法对英国某高校的18位中国留学生进行了三次跟踪访谈。研究发现研究生课程的学生的学习障碍来自于对学术素养的四个要素的掌握——自主学习、专业学科话语、批判性和分析性思考、同伴互动。一年的硕士学制加剧了学习难度, 迫使学生发生身份和学习方式的转变。横向比较发现, 转变的方式和表现因个人差异、学科专业差异、学习阶段的不同以及评估方式的不同而有所不同; 纵向比较发现, 学生学术素养的发展呈螺旋式提升的轨迹。

关键词: 英国研究生教育; 学术素养; 身份转变; 专业差异; 语言障碍

中图分类号: G649.21 **文献标识码:** A **文章编号:** 1001-4519(2019)01-0079-08

DOI: 10.14138/j.1001-4519.2019.01.007908

在经济全球化和高等教育国际化的今天, 出国留学已逐渐成为一种教育产业, 中国学生出国留学的人数更是迅猛发展。英语作为国际通用语言, 美、英、澳、加四大英语国家对留学生的吸引力远远超过了法、德等非英语国家, 成为中国学生首选的留学目的国。其中, 澳、加两国硕士课程的入学门槛和考核制度最为灵活、宽松。虽然美国的硕士课程耗时两年, 学校申请难度大、拒签率高; 但因拥有众多的世界顶级高校以及优厚的工作政策, 毫无疑问, 美国成为世界第一大中国留学生接收国。英国2017年接受中国内地学生9.5万人, 成为仅次于美国的第二大中国留学生接收国。^① 英国吸引中国学生的原因首先在于英国特有的一年硕士学制; 此外, 作为教育产业化国家, 英国高校的入学门槛比美国略低, 但为保证教育质量在世界的认可度, 英国实行“宽进”但“严出”的原则。且相较于美国的多元文化, 英国具有更典型的西方文化特征, 这直接导致了留学生更容易遭受到来自语言和文化方面的冲击。而压缩的学制、密集的课程设置、严格的考核标准, 也使得留英硕士学生比在其他英语国家留学的同学承受更大的精神压力, 过渡经历也呈现出更为典型和复杂的特征。那么, 在从母国本科生教育过渡到英国大学硕士课程教育的过程中, 中国留英硕士生是如何进行学术素养实践的? 具体来说, 中国本科生阶段的教育与英国硕士课程所要求的学术素养之间的差别/差距是如何引起学生的身份转变的? 在这个转变的过程中, 学科专业属性又产生了怎样的影响?

一、留英硕士生复杂的转变之旅

中国本科毕业生到英语国家攻读硕士课程需要面对以下四个方面的差异, 并在相应的过渡过程中发

收稿日期: 2018-09-27

作者简介: 赵薇, 河北涿州人, 清华大学教育研究院博士后, 研究方向为高等教育评估; 李越, 安徽巢县人, 清华大学继续教育学院副院长, 研究方向为高等教育。

① 罗朝猛. 英国新国际教育战略计划鼓励海外学生赴英留学[J]. 世界教育信息, 2013, (20): 79-80

生身份转变:

(一) 跨教育阶段:从本科生到硕士生的学术身份转变

从第一学位到第二学位,学生首先要面对的当属从低到高的教育阶段对学生素质要求的进阶。^①尽管鲜有学者关注硕士阶段的学习特征,但业内普遍认为,硕士阶段学习不仅仅是本科学习的简单延伸,而是要超越“知其然”、到达“知其所以然”的境界。阿吉里斯和舍恩 1978 年提出的“双环学习”(double-loop learning)理论^②也表明,硕士课程学习不仅要求学生选择正确的方法解决给定的问题,同时还需对产生问题的关键变量进行深刻思考和研究,“这包括对学科/专业、关键技能、职业责任、诚信和伦理学知识,以及作为学习者对自己进步情况进行反思的能力,以及对学科当前问题和发展前景的批判性认识”^③。可见,要想完成从本科生到硕士生的身份转变,学生需要认清硕士课程对学生的培养目的有别于本科课程,展现出更高水平的学习自主性和批判性思维能力。^④

(二) 跨文化学习:从中国教育文化背景到西方背景下学习的文化身份转变

学生遭遇的第二个差异则是来自文化方面:中国学生在母国建立起来的文化身份很难融入进旅居国的主流文化,只有重建身份、寻求认同,才能重获学术话语权。但跨越文化鸿沟并非易事,因为深受儒家传统文化影响的中国教育文化高度推崇教师地位,将其视为学术权威来敬仰,并赋予他们监管学生的权利;相比之下,英国教育文化更重视学生(而非老师)在学习管理和知识探索过程中的地位和作用,认为真知是靠学生不断提高自主性,通过主动与同学、老师,以及其他更广泛的学术团体的互动来获得的。

现有相关文献可分为两派,且两派观点存在明显分歧:采用“大文化”(Large-culture,泛指社会文化)视角的学者倾向利用对“东西之差别/对比”的过度解读,把中国学习者和具有中国特色的学习方式进行固化的、且是过于简单化的解读^⑤,认为中国学习者完全不具备西方高校对学生素质和能力的要求,应被视为“无能者”(the deficient ones)^⑥;而采用“小文化”(Small-cultures,特指专业文化等某一特定环境下的文化)视角的学者则为了避免“大文化”狭隘的研究路径,刻意忽视大文化传统对学习者的影响。考虑到“大文化”和“小文化”是在不同文化维度共同对跨文化学习者的身份转变产生影响,本文避免将这两种视角加以机械分割。

(三) 跨学科专业:从第一专业学习到第二专业学习的专业身份转变

第三个差异则与专业特性有关。学生选择攻读硕士学位的目的并非只是拓展本科的学习内容,更多的学生希望借此重新步入一个与本科专业不同的新的学科领域,或希望通过获得研究生学位推动职业发展。硕士专业学习与本科不尽相同,想要精通一门学科仅靠掌握理论知识和实践技能是远远不够的,学生还须历练成为一名拥有独特专业思维定式和实践习惯^⑦,并能掌握和熟练应用专业通用语言的专业

① Jane Tobbell et al., “Exploring Transition to Postgraduate Study: Shifting Identities in Interaction with Communities, Practice and Participation,” *British Educational Research Journal* 36, no. 2(2010): 261-278.

② Peter T. Knight, ed., *Masterclass: Learning Teaching and Curriculum in Taught Master's Degrees* (London: Cassell, 1997), 187-188.

③ Quality Assurance Agency, *Characteristics Statement: Master's Degree. (UK Quality Code for Higher Education)* (Gloucester: QAA, 2015), 9, <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Masters-Degree-Characteristics-15.pdf>.

④ Lindsey McEwen et al., “Evaluating the ‘Postgraduateness’ of Vocational Taught Masters Environmental Courses: Student Perspectives,” *Planet* 14, (2005): 8-12.

⑤ Geert Hofstede, “Cultural Differences in Teaching and Learning,” *International Journal of Intercultural Relations* 10, no. 3 (1986): 301-320; Geert Hofstede, *Cultures and Organization: Software of the Mind* (New York: McGraw-Hill, 1997): 78.

⑥ Trevor Grimshaw, “Problematizing the Construct of ‘the Chinese Learner’: Insights from Ethnographic Research,” *Educational Studies* 33, no. 3(2007): 299-311.

⑦ Dai Hounsell and Charles Anderson, “Ways of Thinking and Practicing in Biology and History. Disciplinary Aspects of Teaching and Learning Environments,” in *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*, ed. Caroline Kember (New York & London: Routledge, 2008), 71-83.

人,但这些都是教师无法直接教授,只能依靠学习者通过长期的专业学习自我发现、参透并积累起来的。

(四)跨学习语言:从用中文到用英文学习的语言身份转变

第四个差异则源于使用英语去学习的语言要求。表面上看,语言障碍会因雅思、托福这类入学语言考试的设置而大大降低;但实际上,即使通过了考试,留学生仍面临严峻的语言考验,且几乎无一例外都会受到学术话语(academic discourse)的冲击^①。试想,当中国学生在竭力满足听说读写四类学术语篇体裁间熟练切换的要求的同时,还要面临跨专业的挑战,加之研究生阶段对学生参与课堂讨论、广泛阅读并完成写作任务等跨教育阶段的诸多方面更高的要求,这些都无疑让本已丧失语言优势的中国学生在进行语言身份转变过程中面临更大的精神压力。

二、研究设计

(一)理论基础

尽管已有相关文献提出、发展了成熟的术语或理论体系,比如 U 型模型(U-curve Model)^②,以及文化同化模型(Acculturation Model)^③,但在这些研究中,上述四个转变方面通常被视为单一元素被孤立地解读,而非在整个留学之旅中紧密交织、互相渗透、共同发生作用的立体维度。因此,急需一个更全面的概念或视角把这四个维度构建起来,进行整体讨论。“学术素养”(Academic Literacies)^④这一概念正可以担此重任。社会语言学认为,在高等教育阶段,学术素养不仅涵盖读和写,还包括掌握和应用更广泛的学术话语体裁,且这些体裁是随学科领域和话语类别的变化而变化的、具有“某一情境特定的”属性。再者,用广泛的人类学观点来深入解释,学术素养研究不仅关乎中国学生学术素养的提升,还与他们在西方主流文化环境下作为少数族裔对学术话语权的博弈、争夺相关,这也是本研究设计的理论基础。

(二)研究方法和数据采集

英国全日制一学年的硕士课程通常要求学生在开学后的第 1 至 9 个月的教学模块内学习 6 门课程,之后会在导师一对一的指导下独立地开展课题研究,并撰写研究报告作为毕业论文。鉴于许多学生计划回国收集毕业论文所需的资料和数据,之后未必返回英国,本调查采用纵向设计,分别于教学模块的初期(第 1 个月)、中期(第 5 个月)以及末期(第 9 个月)时,对受访者进行 3 次面对面的共计 54 次的追踪访谈。

受访者为 18 名就读于英国爱丁堡大学 3 个专业的中国硕士生,其中 5 名来自教育学(MSc Education, 隶属人文学院),6 名来自信号处理(MSc Signal Processing and Communications, 隶属理工学院),7 名来自金融投资(MSc Finance and Investments, 隶属商学院)。这 3 个专业在比格兰的学科体系^⑤中既有相似性(均属应用型学科),又具有鲜明的专业特点和差异。如图 1 显示,教育学属于“软”学科;信号处理属于“硬”学科;金融投资兼具前两者的“软”“硬”特征。

经受访人同意,每次耗时约 1 个小时的访谈通过录音和完整的书面记录的形式加以及时整理,在此基础上进行编码、归档,

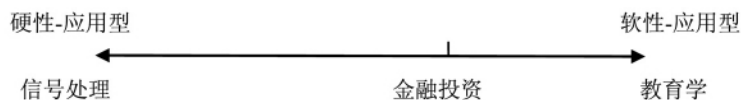


图 1 被调研学科在比格兰 (Biglan) 学科体系的分布

① Lorraine Brown and Immy Holloway, "The Adjustment Journey of International Postgraduate Students at an English University: an Ethnographic Study," *Journal of Research in International Education* 7, no. 2(2008): 232-49.

② Sverre Lysgaard, "Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States," *International Social Science Bulletin* 7, (1955): 45-51.

③ John W. Berry, "Acculturation: Living Successfully in Two Cultures," *International Journal of Intercultural Relations* 29, no. 6(2005): 697-712.

④ Theresa Lillis and Mary Scott, "Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy," *Journal of Applied Linguistics* 4, no. 1(2007): 5-32.

⑤ Anthony Biglan, "The Characteristics of Subject Matter in Different Scientific Areas," *Journal of Applied Psychology* 57, no. 3(1973): 195-203.

构建扎根理论。

三、硕士课程与学术素养的转变

(一)自主学习

英国高校要求硕士生在日常学习中施以一定的自主性。在本研究中,这种自主性在使用学术专业话语进行沟通、参与批判性和分析性思考,以及与同伴互动这三方面的活动中都具有至关重要的作用。

采访中,所有受访者本能地将他们现在的硕士学习经历和之前在中国的学习经验进行对比,有些人意识到了西方的教学“文化脚本”对他们在自主学习方面有更高的要求^①,愿为适应新环境开始主动阅读和自学;相反,拒绝打破早期学习习惯的学生则将不理想的学习成绩归咎于英国老师的个人缺点:

我不能接受这种(英国)教学方式……在中国,老师会列出并解释所有理论概念……还根据阅读内容总结关键的知识点。但这个英国老师的教学没有条理,缺乏重点。(菲奥娜,金融和投资)

齐默尔曼曾简单地认为硕士课程对学生自学能力和学习责任感方面的要求是静态、固定的^②,但本文发现这应该是一个动态、持续的过程:随着教学板块向毕业论文板块的推进,逐步深化的课程体系对学生的自主把控力(包括课程把控度和自我反思的能力)的要求越来越高,这彻底打乱了部分受访者的预期,导致了对自身学习成果的误判:

你必须对你的目标有所预期。但在上学期,这些全乱套了;有些作业我认为完成得不错,但只得到了很低的分数。相反,对于那些我不太满意的作业,老师却给了高分。(特蕾西,教育学)

为应对这种境况,拥有更高学习自主性的学生开始更加积极主动地与同伴和老师互动,帮助自我进行反思和改变,因为对他们来说,学习不仅是个人实践,也是社交活动:

如果我的成绩不理想,我会和其他人分享我的经验,我就知道我在哪些方面做得不够,然后我会尝试另一种(学习)方法。(罗伊,金融和投资)

(二)学科专业话语

对所有人来说,不论是西方本土学生还是外来留学生,都会面临来自掌握并灵活运用专业话语方面的巨大挑战。^③但本研究进一步发现语言障碍会因语篇体裁的不同而呈现不同的难度:所有受访者都认为学术阅读、课上听讲和课堂发言时遇到的问题可以通过双方反复沟通和描述性解释解决的;相反,写作困难却不是可以轻易克服的。这不仅仅因为学生在母国习到的英语并非是在英语国家进行学术写作时实际需要的英语,而是不具专业属性的宽泛意义上的英语,这也正是为何学生会感叹道:“当我将自己的想法诉诸于文字时,意义会产生曲解……”(扎克,教育学)的原因。更重要的是,书面语篇体裁要求论述逻辑必须符合与特定专业惯例一致的学术思维和学术定式,而这些是学生在此前的教学经历中并未被教授和训练过的。尤其是“软”学科(比如教育学)的主要评估方式是论文写作,且从结论论文到毕业论文的学术难度递增,直到第三次访谈结束后,写作仍是学生无法克服的困难,贯穿了他们整个留学之旅。对以数据统计和计算为考试重点的“硬”专业的学生来说,难度稍小,但亦是障碍:

我在计算的时候没有问题,就用数字符号代替……但当我尝试写作长句或文章用专业的角度解释我为什么选择这个算法时,却不知从何下手了。(查尔斯,信号处理)

^① Thushari Welikala and Chris Watkins, *Improving Intercultural Learning Experiences in Higher Education: Responding to Cultural Scripts for Learning* (University of London: Institute of Education, 2008), 21.

^② Barry J. Zimmerman, “Becoming a Self-regulated Learner: an Overview,” *Theory into Practice* 41, no. 2(2002): 64-70.

^③ Brian Street, “Academic Literacies and the ‘New Orders’: Implications for Research and Practice in Student Writing in Higher Education,” *Learning & Teaching in the Social Sciences* 1, no. 1(2007): 9-20; Marry R. Lea and Brian V. Street, “The ‘Academic Literacies’ Model: Theory and Applications,” *Theory into Practice* 45, no. 4 (2006): 368-77.

部分受访者通过向教师寻求建议和反馈展现了更高的学习自主性,从而对专业的写作要求有了更清晰的认识。但也有部分学生更愿意接受在中国经历的、熟悉的旧有教学方法,并将自己的拒绝改变归因于外部因素,而非他们自己,比如“课程太多,自习时间少”(扎克,教育学)、“教师苏格兰方言重”(丽塔,教育学),甚至是语言的劣势:

做小组作业时,英语母语学生就应该负责把所有小组成员个人的写作部分整合成一篇连贯的文章,我是中国学生,凭什么让我整合?(菲奥娜,金融投资)

通过以上论述,很显然,学科能力的成功拓展不仅取决于学生主动寻求自我进步和制定应对策略的能力和意愿,也与他们在研究生学习阶段进行的其他重要方面的转变密切相关。

(三)批判性思维

正如前文提到的,批判性思维被广泛地认为是西方大学研究生阶段学术素养的一项明显特征和必然要求,因为作为自主学习实践的一种特殊形式,实践此项素养是“创造一种对知识的所有权意识”^①的重要途径。对此,所有受访者表示认可。有些学生能够以自己的方式清晰表达出在某一专业下该如何理解和实践这种思维:

我们属于“硬学科”,公式和理论是绝对正确。我们只是硕士生,没法自创一个新公式否定一个经典公式。我们专业的批判性思维是表现在根据已知的学科基础知识,实现对结果的改善,比如通过改善编程方法,使程序的运行速度加快,耗时缩短。(麦克,信号处理)

但绝大多数学生却时常发现不知如何应用它,正如某个学生说道:

想要做好并将批判性视角和你的知识储量进行结合是件很有挑战性的事情。(雪莉,教育学)

如果说本硕专业不同的学生由于欠缺新专业的基础知识而无法开展批判活动,对于本硕专业一致的学生来说,则可归咎于语言障碍:

我们专业这种教学方法被称作头脑风暴,就是通过与同学之间的互动产生批判性思考。但我听不懂他们说什么,所以我不能获得自己的批判性思维,也无法让他们知道我的想法。(辛迪,教育学)

第三个原因则是之前的学习经历没有帮助学生们事先奠定好批判性思维的实践基础,而“西方学生一直以来都在接受这种训练。”(查尔斯,信号处理和通信)。甚至在接受本文研究者采访时,一位受访者仍没有意识到她的英国教师已经在试图指导她如何开展批判性思考,她说:

老师说关键问题在于我没有将中英两边的情况做比较……但我为什么必须要做比较呢?(特蕾西,教育学)

正如拉马纳坦和卡普兰所述,改善这种情况的前提条件是首先要搭建一座能够填补中西文化的巨大鸿沟的桥梁,因为具备批判性思维能力的前提是学生已经完全融入当地文化,并且能够看到不同文化现象之间的关系,能够评估不同信息来源的可信度以及能够权衡各种论据的真实性。^②另外,也要考虑到东西方文化对知识和知者的关系的认知是背道而驰的:儒家文化下知者具有和知识相同的地位,学习知识需要对知者绝对服从,尊重知者代表尊重知识,两者是合二为一的;相反,扎根于西方文化的批判性思维要求学习者把知者和知识分割开来,以第三方的视角从上至下客观地审视知识,对知识开展批判性的评估。

(四)同伴互动

作为西方教育环境中具有特色的“标志性教学法”(Signature Pedagogy)^③,同伴互动因有利于批判性

^①Richard Pemberton and Mike Nix,“Practices of Critical Thinking, Criticality and Learner Autonomy,”*Learning* 19, no. 2 (2012): 79-94.

^②Vai Ramanathan and Robert B. Kaplan,“Audience and Voice in Current L1 Composition Texts: Some Implications for ESL Student Writers,”*Journal of Second Language Writing* 5, no. 1(1996): 21-34.

^③Lee S. Shulman,“Signature Pedagogies in the Professions,”*Daedalus* 134, no. 3(2005): 52-59.

思维的产生而一直被英国高校各个专业注重。再加上研究生课程的学习比本科阶段更具专业性和更强调原创性,各专业会每周设置与教授内容相关的研讨课,鼓励学生通过讨论或激辩,或有意识地、或无意识地将社会文化话语和他们已有的知识体系进行串联。和英国本土学生相比,这种串联对中国学生更具意义。因为在西方主流文化环境下学习和生活的中国学生属于劣势文化群体,与西方同伴的互动是他们学习、了解西方社会文化素养的最有效的方式。

虽然几乎每个学生都认识到“教学是一个互动的过程”(露西,金融和投资),他们也承认主动攀谈是学习者的责任,但有些学生的文化脚本还是被局限在之前的教育经历中,并没有提升到可以从互动中获得价值的高度。例如丽塔(教育学)认为,较之教师主导的教学课,以小组讨论为主的研讨课充满了“漫无目的的讨论”,毫无价值,因为“老师几乎从不给出结论”。学生参与同伴讨论的意愿不高,也与中国学生对自身语言能力不自信有关,因此“与那些喜欢打断老师主动提问的西方同学相比,我和大部分中国学生一样,喜欢安静地坐在教室的一角,把所有问题都留到课后再问”(雪莉,教育学)。但对于那些就读商学院的学生来说,绝不建议也这么做,因为提升有效的沟通技能是这个专业的一项明确学习目标和素质要求:

我们专业的小组讨论就像你死我活的辩论一样。如果你的英语说得慢,就会被打断……特别是我们这个专业,培养的就是学生的辩论能力和口才,每个人都抢着发表个人观点。(尼娜,金融投资)

四、研究发现与分析

中国本科阶段的教育和英国硕士课程要求的学术素养之间的差别/差距集中存在于学术素养的四大要素中,即自主学习、学科专业话语、批判性思维和同伴互动。经横向比较发现,四大要素的实践方式和实践难度存在专业差异;经纵向比较发现,学术素养的发展轨迹呈现出曲折提升的特点。

(一)横向比较

1. 自主学习是个体重构和社会重构的结合

即使对研究生课程的学习要求和培养目的已有认知,但绝大部分受访者仍无法弥合或不愿采取行动去弥合学习要求和自我实际表现的差距。导致这一矛盾现象的根本原因并非是之前教育经历的影响,而是学生缺乏内在的管理能力和意愿。^①因为学习是一项个体活动,只有当学生进行自我重构,认清学习的目的是转化知识而非复制知识,自主能动性才能提高。其次,学习也是一项社会活动,与同伴互动可以帮助学习者由“学科新人”成长为“学术理论专家”和“合格的未来从业者”。但这明显存在专业差异:比如,教育学专业的考核方式为个人论文,这就决定了学习对此专业学生来说更像是一项私人的独立活动,学生的内在动力较少受到外界影响;相反,金融投资专业的培养目的就是培养具有项目管理经验、能够和来自不同文化背景的客户进行有效且良性沟通的商务人士,因此更重视通过小组作业鼓励学生与知识和经验更深厚的同伴互动,从而激发自主性。因为对此专业学生来说,社会知识和实践(比如人际关系管理和沟通能力)是他们未来从业能否获得成功的决定因素,而这些都是经多年实际工作经验累积而非从课本教材中可以获得的。

2. 专业话语的实践是双语身份和业内专家身份的结合

专业话语的处理方式包括信息接收(即听和读)和信息输出(即说和写)两类,所有受访者遭遇的语言障碍经证明都是在由前者向后者切换过程中造成的,这是因为与前者相比,后者更具专业性,尤其是学术写作更要求学生从单语到双语身份、从“业余者”到“专业人”身份的转变,并且这又与专业属性有关:与信号处理专业的话语(即符号、公式)不同,教育学的学术话语具有强烈的社会和文化属性,缺乏对西方文化和社会环境的了解必定会导致学生在选择话语写作时出现偏差。而作为商学院下属的金融投资专业则

^①William Littlewood, "Autonomy: an Anatomy and a Framework," *System* 24, no. 4 (1996): 427-435.

更倾向将学习者视为平等地位的工作同事而非学生,因此此专业的写作更强调“学术专业人”立场和“职场专业人”立场相结合的视角。

3. 批判性思维的实践存在专业差异

以学术素养理论来看,批判性论证是通过“捍卫自己的观点或说服别人接受自己的论点,以此争夺知识所有权和学术话语权”^①的过程,在此过程中不同专业学生面临不同的困难:

表 1 开展批判性思维实践的五大困境

5 大困境 专业	(1) 如何将作者的角色从所讨论的知识中分离出来	(2) 如何解释具有社会属性的知识	(3) 如何结合工作经验写作	(4) 如何在考试中体现推理的逻辑性	(5) 如何通过解决问题来寻找其他可能的替代标准,从而发展推理性
教育学	√	√			
金融投资	√	√	√		
信号处理				√	√

表 1 显示,具有软学科属性的教育学和金融投资专业的课程知识具有社会属性(2),因此要求学习者善于将自我从知识中剥离开来,以第三方的角度俯视知识进行客观的批判(1)。相反,作为硬学科的信号处理专业则更考验学习者对公式的选择和推导进行有逻辑的解释(4),并找到其他能更快速、更直接解题方法(5)的能力。而金融投资专业因强调实践性,更注重学生结合工作经验写作的能力(3)。

4. 同伴互动的前提条件是自我与他者关系的正确定位

“大文化”以及“小文化”学者把中国留学生不理想的互动表现归咎于集体主义至上的中国文化^②和对冲突规避的考量^③,但本研究却有不同发现:与文化因素相比,个体差异才是决定学生互动表现的决定因素,即如果中国学生视他者(即西方文化和话语模式)为破坏中国文化身份、夺走文化自尊与自信的侵略者,他们则会避免交流;如若中国学生视其为从边缘进入主流社区必需的能力,他们则会勇敢、主动地与他者互动。

(二)纵向比较

研究发现,即使在硕士课程即将结束之际,所有受访者无一人能够转变成为“完全自主学习者”“完全双语语言者”和“完全专业人”。对某些学生而言,成功的完成学业并不一定意味着他们认为该学科、该文化、该语言以及该学习阶段所要求的学术素养是有价值的,是合理的。因为,在这个世界上,不应认为有哪一个学科、哪一种文化、哪一类语言以及哪一阶段的学习应该优于其他学科、其他文化、其他语言以及其他阶段的学习。因此,我们不如采用一种“中庸(the Middle Way)”^④的态度去接受我们可以接受的理念,去做我们愿意做的改变。

再者,随着课程体系的深化、学术要求难度的加大,留学之旅更像是一段永无止境的“为克服学习障碍寻找有效的应对策略—发现应对策略不再有效—寻找新的、更有效的应对策略”的往复循环之旅,与此相对应的学术素养的发展趋势也因此呈现出螺旋式提升的轨迹(如图 2 所示)。

本文通过研究中国留英硕士生的学术素养的发展轨迹和身份转变的表现形式,探讨了中国学生在英

① Malene Gram et al., “Chinese Students Making Sense of Problem-based Learning and Western Teaching — Pitfalls and Coping Strategies,” *Teaching in Higher Education* 18, no. 7(2013): 761—772.

② Arthur L. Blumenthal, *The Process of Cognition* (New Jersey: Prentice-Hall, 1977), 199—221.

③ Patrick McMahon, “Chinese Voices: Chinese Learners and Their Experiences of Englewood Cliffs, Living and Studying in the United Kingdom,” *Journal of Higher Education Policy and Management* 33, no. 4(2011): 401—414.

④ Kathy Durkin, “The Middle Way: East Asian Master’s Students’ Perceptions of Critical Argumentation in U. K. Universities,” *Journal of Studies in International Education* 12, no. 1(2008): 38—55.

语语言国家留学经历的复杂性。与英国相比,作为移民国家的美国、澳大利亚和加拿大更具文化多元性和种族多样性,因此在这三个国家留学的学生可能较少遭遇到作为弱势群体在面对主流群体时的焦虑和压力,在开展同伴沟通时会更为自信和主动,自主学习意识也会得到较好地激发。但在灵活应用专业话语和开展批判性思维方面,他们也会面临和留英学生相同的困境。因此这就要求西方高校可以开展更为系统化的工作来帮助学生更好地掌握学术素养和能力,比如帮助学生拆解学科专业话语的文本意思,或直接且明确提出对学生的要求。其次,为英语为第二外语的学生延长考试时间也是一项有效策略。第三,中国的高校也应该考虑如何才能让学生更好地应对西方研究生教育的学习要求,与西方的教学理念和方式接轨。

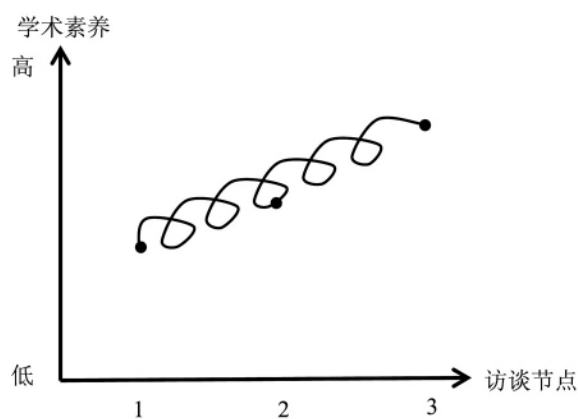


图2 学术素养呈螺旋式提升的发展轨迹

提出对学生的要求。其次,为英语为第二外语的学生延长考试时间也是一项有效策略。第三,中国的高校也应该考虑如何才能让学生更好地应对西方研究生教育的学习要求,与西方的教学理念和方式接轨。

The Empirical Study of Chinese First-Degree Students' Master's Literacies and Learning Transitions in the UK

ZHAO Wei¹ LI Yue²

(1. Institute of Education, Tsinghua University, Beijing, 100084;

2. School of Continuing Education, Tsinghua University, Beijing, 100084)

Abstract: To investigate Chinese students' overseas journeys in English-speaking countries, this study discusses the findings of an interview-based study of the postgraduate learning journeys of eighteen Chinese students enrolled in Master's programmes at a Scottish university in one of three contrasting subject areas; Signal Processing and Communications, Finance and Investment, and Education. Four key interwoven facets of academic literacies in the UK setting are explored; autonomy in learning, acquiring expertise in subject discourses, critical and analytical thinking, and interaction with teachers and students. According to cross-programme's comparison, findings suggest that students' transformation is affected by individual differences, subject matters, different levels of education and assessment methods. On the other hand, according to personal growth's comparison, findings suggest students' academic literacy grows in a zig-zag way.

Key words: postgraduate education in the UK; academic literacies; identity transformation; subject matters; language barrier