

# 国际语言交流：重申社会互动在语言习得中的关键作用

## 1. 引言

西交利物浦大学是一所跨国英语授课大学，大多数学生是中国人并以英语作为第二语言进行学习。此外，西班牙语、汉语和日语作为部分学位课程的一部分在西交利物浦大学正式教授。再者，我们的许多学生来自世界各地，除了能流利使用英语外，还将多种不同的语言带入社会与跨文化交融中。基于所有这些原因，入读西交利物浦大学以获取跨文化、国际体验的中国学生和国际学生，都有机会相互帮助，以更好地理解我们全球化的世界，并学习和练习彼此的语言。

尽管存在这种文化和语言的丰富性，但常常发现学生在课内外都在很大程度上依赖自主但孤立地使用移动技术和语言学习应用程序来推进其学业。至于他们为何不更多地直接互动，似乎有两种可能性。一方面，这可能与学生更广泛的文化背景有关，因此是学习过程中不向他人寻求帮助的习惯使然。或者，另一方面，可能根深蒂固地预设学习不是一项社会性事业，而是个人的责任。本文将展示，在一个国际语言交换项目（国际学生和中国学生分别帮助对方学习英语和汉语）的过程中，如何在为期四周的时间里提供了一个审视这一问题的机会。

## 2. 背景：超语实践与语言习得

Garcia (2011) 声称，所有多语者都在进行“超语实践”，并且他们一直都在这样做。当多语者在做出沟通决策时，从他们的语言资源库中进行（内隐或潜意识的）选择时，超语实践就发生了。尽管我们认为听到的只是一种语言，但多语者一直在从他们全部的语言资源中进行选择（Garcia, 2011）。这意味着多语空间的特点不是使用某种特定的命名语言，而是群体同时使用多种语言来创造意义。并非所有教育者都倾向于允许学习者这样做。大多数教育者不是允许学生跨越并组合多种语言，而是坚持教育空间在设计上是单语的（Alisaari 等, 2019）。正是出于这个原因，Garcia (2011) 将美国的教育描述为一个错失的机会。它忽视了学习者语言库的完整性，并因此错失了让学习者成为教学体验共同创造者的机会，从

而失去从彼此学习的基本机会，通过交换“更有知识的他人”的角色（Vygotsky, 1978）。

尽管有“交际语言教学法”这个常用短语（Canale & Swain, 1980），但传统语言课堂上发生的许多事情都是对交际的否定。仅用目标语言进行交流不足以分享人们的想法。经常发生的情况是，语言以抽象的语法形式和单个词汇项目被引入。学习者用这些来产生 Van Patten（2004）所说的“类语言行为”。简短、常常不连贯的、经过演练的语言片段被重复和纠正，以期形成使用正确形式的习惯。这或许就是为什么那么多人注意到他们对语言语法知识的“学得”（Krashen, 1982 年称之为“学习”）与实际运用之间的差异——后者需要先经历‘习得’过程（Krashen, 1982 年）。

我们希望语言交换项目能作为一个基于研究的反叙事，来对抗这种局限。我们希望语言交换项目能接受大多数语言习得是内隐的，发生在我们理解所遇到的语言的过程中（Krashen, 1982）。因此，语言交换中的学生不仅在练习目标语言短语时学习，也在听到同伴说他们想学的语言时学习。也许与直觉相反，Garcia

（2011）提出，在美国，双语英语/西班牙语项目作为学习英语的一种手段，比纯英语沉浸式项目更有效（Willig, 1985; Krashen, 1996）。在威尔士也发现了同样的情况，威尔士语在超语实践空间得到了复兴（Jones, 2017）。语言交换中的学生在讨论中跨越不同语言进行协作，共同构建意义，从而不断地相互学习。

然而，起初我们担心学生不会对这种不熟悉的方法感到满意。当学习者理解语言学习时，他们使用的是自己的心智模型（Van Dijk, 2017）。这些通常是未经探索的看待世界的方式，其中包含着“惯习”（Bourdieu, 2020）。惯习是一套受文化制约的、深度内化的思维习惯、行动感知习惯。在我们的背景下，这意味着，例如，学生会期望课堂按照他们以前见过的相同模式运行，教师具有相同的风格，互动遵循相同的模式。在从未有意识地思考学习如何运作的情况下，学生根据所见所闻发展出了自己的个人学习理论。这些无意识的解释意味着，我们的替代方

案可能充其量显得不寻常，甚至可能令人不安，因为它可能缺乏他们自己的学习理论所习惯的那种说教式的说服力（Said, 1979）。

### 3. 研究：倾听学生的声音

创建语言交换项目的目的是提供一个多语言平台，让学生以所谓的“搭档学习”方式相互学习语言。参与者每周参加一次以汉语和英语为目标语言的会话。每次会话分为三部分：第一部分鼓励使用英语，第二部分鼓励使用汉语，第三部分采用“交叉对话”，学生使用自己最强的语言（汉语或英语），从而在听别人说自己的目标语言时，自己也说目标语言。

在语言交换中，我们觉得倾听并重视学生的声音很重要，因为我们希望这有助于培养一个他们感觉更有掌控权的社区。我们希望学生能参与到材料创建和所涵盖主题的决策中。我们还希望将焦点从教师身上移开，使工作人员仅扮演促进者的角色，设置任务并在需要时提供支持。对我们来说，重要的是这不能模仿传统的课堂环境，因为重要的是学生对俱乐部拥有自主权，而不是来自传统课堂的自上而下的方法。



图 1: Garrison 的探究社区框架

在从学习者那里收集数据时，我们的调查基于 Garrison 的探究社区框架（图 1）。该框架强调，这三种“存在”必须共同作用，以创建一个有效且引人入胜的

学习体验。当它们平衡时，有助于更深入地理解材料，并培养一个协作学习社区。我们想测量参与者对教学存在感、社会存在感和认知存在感的感知。问题经过精心设计，以引出与这三个方面以及它们相互交叉的要素相关的想法。调查由所有参加了超过 75% 会话的参与者完成（共 76 人）。然后，我们对 10 名学生进行了半结构化访谈，以进一步讨论这些观点，并更深入地了解学习者的信念。

调查和访谈有几项发现，但三个关键点如下：

- 教师缺位可降低焦虑水平；
- 学生学习效果超出预期；
- 学生偏好循序渐进的学习方式；
- 从简单到复杂。

#### 4. 冲突：倾听学生的声音

当前形式的语言学习，尤其是通过应用程序进行的学习，存在若干问题。学生在一个实证主义的教育体系中长大，该体系认为学习由可以自觉衡量的内容构成（Saltman, 2022）。他们也是现代主义的产物，因此相信必须对学习施加线性顺序。也许正是出于这个原因，应用程序对他们如此有吸引力。应用程序清楚地说明了要学习什么、应该在学习过程上花费多少时间、什么构成成功以及需要做些什么来实现目标。以最著名的应用程序 Duolingo 为例。在其游戏化版本中，学习者被要求用正确答案完成短语。当他们这样做时，会得到分数提高的奖励。它利用通知和连续学习天数来保持学习者的动力。这在其网站上被标识为学习的“科学”（Duolingo, n.d）。然而，问题在于，正如其许多用户会告诉你的那样，这个应用程序除了给人一种进步的印象外，并没有太多实质内容。它发展的是那种容易被遗忘的显性知识。它忽略了语言习得那种混乱的、内隐的过程——通过这个过程，我们的大脑在各个方向上建立联系——反而将学习呈现为一条线，从所谓的基础知识延伸到更高级的知识。

这些应用程序的另一个问题是 Bauman (2013) 所称的现代生活的“点状化”和孤立化。这指的是我们的生活如何变得越来越碎片化，成为孤立的活动或瞬间。我们与他人的互动变得肤浅，因为我们不断地被通知或错失恐惧症所干扰 (Berardi, 2009)。我们不是整体地生活，而是优先考虑碎片化的自我提升，通过这种提升，每一刻都必须被优化并使其有意义 (Clear, 2018)。Bauman (2013) 说，这导致了日益增长的焦虑和社会纽带的侵蚀。正如 Cacioppo (2022) 指出的那样，人类大脑的进化并非为了在孤立于他人的情况下茁壮成长，而是需要接触和真实的关系。

这种状态的替代方案可能看起来像语言交换项目。它提供了社交联系、沉浸于语言之中的机会，并使参与者摆脱了对从与他人相处中要取得任何“收获”的担忧。与 Duolingo 声称的“科学”学习观不同，社会文化理论 (Vygotsky, 1978) 声称知识是在与他人的对话中构建的。语言交换中的学生，就像任何对话中的人一样，随意地构建着关于彼此以及彼此文化的知识。他们不是为了准备考试，也不会自觉地考虑这些知识何时会在未来发挥作用。他们只是在做人类作为社会性动物几千年来一直在做的事情：交流和分享想法。我们的论点是，在做这些的同时，他们正在内隐地习得语言。我们进一步认为，他们体验的多语言性质不仅使其更加丰富，而且在语言习得方面更具成效。区别在于——有些人可能称之为问题，但我们认为是优势——进步不是线性的，它不像 Duolingo 那样特别声称自己是“科学的”，并且你无法测试甚至确切识别学到了什么。

## 5. 转折点：变化的迹象

语言交换项目的一个关键好处是学生能够进行社交并共同构建语言。学生能够扮演教师的角色。这意味着所学内容与考试相关的学习成果或需要在应用程序上“升级”无关。根据我们的研究，教学存在感（即教师为班级做决定）的消除让学生得以放松。他们觉得语言交换创造了一个归属感社区，在那里有一种“默契”，即他们不会因为犯错而评判彼此。这与教学存在感较高的情境形成鲜明对

比，在那里，教师常常被认为是焦虑的来源，导致学习者产出更少的语言，并且因为害怕出错而较少冒险。此外，会话的多语言性质降低了学习焦虑，因为这意味着学习者可以有意识地运用超语实践，从而在其更广泛的语言资源范围内运作。这有助于减轻认知负荷，因为学生可以灵活地在语言之间切换，关于语言应在单语环境中学习的观念开始转向更趋向多语的方法。

访谈中另一个普遍的主题是在语言交换和更广泛社区中信心和社交能力的发展。一名国际学生提到，虽然他有很多中国同学，但从未有机会向他们学习，而这次经历给了他向“*随机遇到的人*”学习的信心。他谈到了他的信心是如何发展的，并开始将课堂外的互动作为一种学习方式。这些不再引起焦虑或压力。他磨练了冒险的技能，并制定了在真实世界环境中自主学习的策略，而不是孤立地在应用程序上学习。一位学习英语的中国学生也是如此，她感到与同伴有很强的社会联系，正如她所说，“因为你有了社会联系，你可以更多地谈论自己……而且正因为如此，你对内容更感兴趣。”这帮助她在积极的对话中建立了信心，这是她在传统的单语语言学习环境中未曾体验过的，在那里她更感兴趣的是完成材料，而不是将其转化为现实生活中的交流。

从我们的观察和学生的感知来看，思维方式的转变是明显的。许多学生和教师所持有的语言学习观仍然与常常被视为过时的教学方法紧密相连，例如听说法、呈现-练习-产出法和语法翻译法。这可以从学生使用的应用程序以及为更好理解语言而经常采用的直接翻译中看出。虽然用户友好且方便，但此类应用程序常常将语言与其文化和跨文化交际剥离开来，这在英语授课环境中对学生的学习和体验产生了负面影响。语言交换项目中的一名学生就遇到了这种情况，在她来中国之前，她一直通过一个应用程序学习汉语，学完某个表达后她想“我一定要在中国说这个，炫耀一下我的中文，结果当我跟一个人说的时候，他说我们实际上不那么说。”这有力地支持了这样的观点：学习不必独自完成，也不必遵循应用程序或教科书那种“一刀切”的方法。

那么，为什么存在这种阻碍多语主义的障碍？我们经常在英语教学课程中，如剑桥 CELTA 和三一学院 CertTESOL，看到提倡单语教学。我们在许多应用程序中再次看到这一点，并在非英语国家的英语授课环境中再次得到映照，在那里英语成为教学语言，但并非更广泛语境下的通用语。例如，在我们的环境中，校园里使用汉语，但课堂上不使用。正如前文提到的，这反映了 Garcia（2011）关于错失机会的观点。我们认为，语言交换项目是打破这些障碍的一种方式，最终将带来友谊、更好的跨文化理解，以及最终更好地使用目标语言。

## 6. 反思：失去了什么，可能得到什么

语言应在单语环境中学习的观点，或许源于认为单语环境是常态，而多语主义是例外的想法。Garcia（2011）反驳说，事实并非如此。除了之前提到的关于多语者进行超语实践的论述外，我们或许可以补充一点：我们所有人都在不断地在语言之间转换，或者至少在同一种语言内部的不同变体之间转换。语码转换（即有意识地决定在特定时刻只转向某种特定语言或语言中的某种语域）是令人不适的。许多可以被用来学习的东西就这样丢失了。相反，学生可以利用他们全部的语言库，在社会交往中共同构建知识。鼓励学生利用其语言和非语言资源进行交流，可以作为一种“碎片整理”策略，减少孤立感，鼓励开放心态，并消除许多学生在与他人见面时感受到的压力和焦虑。

语言交换是一个小型的学习者社区。我们并不声称客观地构建了适用于不同情境的、普适性的知识。我们会回避像 Duolingo 网站上那种关于“经科学验证的学习方法”的陈述。我们只是提供我们的见解和我们所做事情的故事，作为一种不同的认知方式（Smith, 2019）或意义建构方式。我们想鼓励他人采取这种方法，不仅因为它是一种有趣且提供学习机会的体验，也因为我们之前所说的关于改变学生对学习样貌心智模型的意义。

## 7. 结论：重写故事

语言应在正式的、高风险的、严格监控的单语环境中学习的观念，在教师和学生中广泛存在。混合语言可以进入课堂教学空间的替代想法则常被认为不合适，会分散对目标语言的专注。此外，尽管以学生为中心、基于任务和交际的学习模式已经普及了几十年，但教师在组织学习过程中的核心作用在实践中仍然占主导地位，这从学生仍然期望教师对其自身学习进度有效负责的程度可见一斑。与此同时，认为课堂可能是轻松、有趣的空间，学生可以在其中实验性地探索新的同伴对等、学生驱动的互动模式，这种想法往往与在充满压力的、原子化的评估中需要可测量产出的工具性要求相悖。此外，尽管学习应用程序促进了正式教师主导教学之外的自主语言学习，但学生被孤立于任何可以促进更深层次、内隐地习得目标语言的真实世界社交互动之外。

挑战学生和教师关于语言学习内涵的心智模型并不容易，尤其是在学习产出以严格定义的方式衡量的情况下。尽管如此，我们的语言交换经验和研究反馈表明，超语实践（即不同语言在共同构建意义和交际中的轻松互动）以及将乐趣和学生社交互动作为学习背景的侧重点，被学习者认为极具吸引力和实用性。这表明，需要进一步试验以学生为中心、同伴对等的教育模式，由教师促进但不控制。

## 参考文献

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and teacher education*, 80, 48-58.
- Bauman, Z. (2013). *Consuming life*. John Wiley & Sons.
- Berardi, F. (2009). The soul at work: From alienation to autonomy. *Semiotext(e)*.
- Bourdieu, P. (2020). Outline of a Theory of Practice. In *The new social theory reader* (pp. 80-86). Routledge.
- Cacioppo, S. (2022). *Wired for love: A Neuroscientist's journey through romance, loss and the essence of human connection*. Hachette UK.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.

Clear, J., & Clear, J. (2018). *Atomic habits: Tiny changes, remarkable results*. Penguin Publishing Group.

Duolingo. (n.d.). Duolingo: Learn a language for free. Retrieved [15.09.2025], from <https://www.duolingo.com/>

García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.

Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford. Pergamon. Jones, B. (2017). Translanguaging in bilingual schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 199-215.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.

Krashen, S. (1996). The case against bilingual education. *Linguistics, language acquisition, and language variation: Current trends and future prospects*, 55-69.

Said, E. W. (1979). *Orientalism*/Edward W. Said. New York: Vintage.

Saltman, K. J. (2022). *The alienation of fact: Digital educational privatization, AI, and the false promise of bodies and numbers*. MIT Press.

Smith, L. T. (2019). *Decolonizing research: Indigenous storywork as methodology*. Bloomsbury Publishing.

Van Dijk, T. A. (2017). *Discourse and power*. Bloomsbury Publishing.

Van Patten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Routledge

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*

## 作者简介

James Stubbs 是西交利物浦大学的语言讲师，从事英语教学已超过十年。在加入西交利物浦大学之前，他曾在哥伦比亚



一所大学从事 TESOL 学士学位项目的教学工作。他对语言习得以及学习者关于“学习样貌”的心智模型感兴趣。

Aaron KELLY 是西交利物浦大学的语言讲师，拥有超过十年的语言教学经验，并在多个国家工作过。他曾在柬埔寨、澳大利亚、英国和中国的继续教育和高等教育机构任教。他的专业兴趣包括培养自主语言学习和探索语言教学方法论。他还对社会存在感在学习中的作用抱有浓厚兴趣。他曾在全球多个会议上发表演讲，并参与组织过 CamTESOL 研究研讨会。



Jonathan Tillotson 现任 XJTLU 创业学院（太仓校区）学术素养中心成员，为二年级及以上学生提供英语嵌入式教学支持。他拥有 12 年 XJTLU 教学经验，除教授各类英语作为第二语言（EAP）课程外，还与人文与社会科学学院、设计学院、商学院及电影与创意技术学院的学者合作开发联合课程。近年来，他专注于批判性思维技能的教学研究。其研究领域涵盖：以学生为中心的 language 交流模式的益处与教学原则；内容与语言整合学习的最佳实践模型；发音教学方法；以及如何在学术诚信教育中激发学生的积极动机。

