



“间性”问题与“传播的共同体模式” ——传播学研究之于对外汉语文化课教学的启示

“Betweenness” and “Community of Communication”: Implications of Communication Studies for Culture Course Instruction in Teaching Chinese as a Foreign Language

姚诚¹

YAO CHENG

华侨崇圣大学、中国学院

College of Chinese Studies, Huachiew Chalemprakit University

E-mail: 850829037@qq.com

谢仁敏²

XIE RENMIN

广西艺术学院，中国

Guangxi Arts University, P.R.China

E-mail: 65163176@qq.com

Received: 06 March 2023 / Revised: 07 June 2023 / Accepted: 13 June 2023

摘要

由于对外汉语文化课教学本质上是一种在传播者和接收者之间进行的传播活动，因而可以借鉴传播学研究的某些成果，以此发现传统文化课教学的问题症结，寻求获得更好的教学效果。本文借鉴朱利安的“之间说”，在反思传播研究演进路径和重新分析三种代表性传播模式的基础上，认为“间性”问题和“传播的共同体模式”，是传播研究的发展带给我们的启示。拉斯韦尔模式强调传播者的控制，没有注意到“间性”问题。融合模式开始注意到“间性”的价值，加强了对接收者主体性的关注。“间性”的作用进一步发挥，正在促成传播者和接收者融为一体的共同体模式。本文认为，“间性”问题促进了传播研究的演变，“传播的共同体模式”呈现出理想的传播活动面貌，将这些理论资源与对外汉语文化课教学有机结合，设计新型文化课教学方案，可以为新时期对外汉语文化课教学的发展提供参考。

关键词：对外汉语教学；文化间性；传播模式；共同体



ABSTRACT

Since teaching Chinese as a foreign language is essentially a communication activity between the communicator and the receiver, it is possible to draw on some of the findings of communication studies to identify the problems of traditional culture teaching and to seek better teaching results. This article draws on Julian's "betweenness" theory, reflecting on the evolutionary path of communication research and re-analysing three representative models of communication, to argue that the issue of "betweenness" and the "community model of communication", are important insights into the development of communication research. The Lasswell model emphasises the control of the communicator and fails to take note of the issue of "betweenness". The convergence model has begun to take note of the value of "betweenness" and has increased its focus on the subjectivity of the receiver. The role of "betweenness" has been further developed and is leading to a community model in which communicators and receivers are integrated. This article argues that the issue of "betweenness" has contributed to the evolution of communication research, and that the "community model of communication" presents an ideal picture of communication activities. Combining these theoretical resources with the teaching of Chinese as a foreign language and designing new cultural teaching programmes can provide a reference for the development of teaching Chinese as a foreign language in the new era.

Keywords: Teaching Chinese as a Foreign Language, Interculturality, communication models, community

一、引言

长期以来，对外汉语文化课的教学模式基本上是单一的讲授法，教师在课堂上单向地将书本上的知识讲给学生，学生只是被动地承载了一些固有的内容，教学效果并不理想。实际上，“教学”从行为本质上而言，是一种传播活动，而对外汉语教学，尤其是对外汉语文化课的教学相比于一般的教学活动，其本身更属于一种“跨文化交际”行为，^①对外汉语教学的核心目标之一，自然也应是培养学生的跨文化交际能力。因此，本文试图在揭示对外汉语文化课教学的传播学本质的基础上，通过比较、借鉴与反思传播学研究中关于传播过程的经典描述模式，分析传统对外汉语文化课教学在传播学本质上的症结所在，并由此思考、探究新传播模式的方向与可能，从而推动对外汉语文化课教学在理念、目标、方法与策略方面的改革与突破。

^①跨文化交际 (Intercultural Communication)，传播学家又译为“文化间传播”。在学理逻辑上，它是传播学的延伸；从学科分类来说，它原是传播学门下的一个子学科或一个研究方向。由于“跨文化交际”到如今也已发展成为一门在传播学等学科理论的基础上，与人类学、心理学、语言学、文化学以及社会学等相互交叉而发展起来的独立学科，我们仍然按照传统称其为“跨文化交际”。

二、“拉斯韦尔模式”与对外汉语文化课教学的传播学本质

传播学研究的基本框架是“拉斯韦尔模式”：1948 年，美国政治学家哈罗德·拉斯韦尔提出：“描述传播行为的一个方便的方法，是回答下列五个问题：谁，说了什么，通过什么渠道，对谁，取得了什么效果”。（麦奎尔与温德尔, 2008, 13）（见图 1）

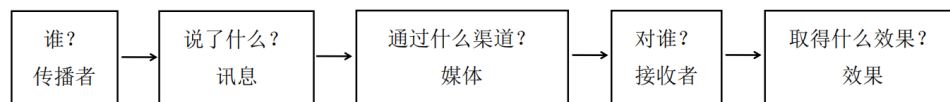


图 1 拉斯韦尔模式及其所对应的传播过程基本元素（麦奎尔与温德尔，2008，13）

此后，这句话就被称为拉斯韦尔模式或“5W”模式。从拉斯韦尔模式可以提炼出构成传播过程的五个要素：传播者、讯息、媒体、接收者、效果。^①而在拉斯韦尔的理论中，教学活动便已作为对象，归纳在传播学研究范畴之内。拉斯韦尔在《社会传播的结构与功能》中指出传播有三种功能：守望环境、协调社会和传承文化。这三种功能分别由三类专才实现：以外交官为代表的人守望环境，以编辑、记者为代表的人协调社会，还有以教师为代表的人传承文化。

因此，对照拉斯韦尔模式，我们可以将对外汉语教学过程描述为：在课堂上教师将准备好的教学内容，通过教材或其他形式的文本作为载体，让学生学习并理解教学内容。这里，教师是传播者，教学内容是讯息，教材或其他形式的文本是媒体，学生是接收者，教学效果是效果，与传播过程的五个基本元素完全对应。具体到对外汉语文化课教学，^②我们当然也可以将其过程描述为：在课堂上，教师将准备好的教学内容（特定的中国文化），通过某种形式的文本，让学生学习并理解。可以看到，至少在要素和过程层面，对外汉语文化课教学，本质上是一种传播活动，满足传播学的基本研究框架，其研究完全可以借鉴传播学的研究方式。

众所周知，拉斯韦尔想要讨论的是政治传播的宣传模式，在拉斯韦尔模式中，传播者必定只能由属于统治阶级的精英人士的“专才”充当。拉斯韦尔站在精英启蒙大众的立场上，因此在他描述的传播过程中，作为传播者的精英和作为接收者的大众，二者在知识和权力的分量上差异太大，传播的流动方向一定是由精英向大众的单向流动，就像河流从高山流向大海，它的流向是自然而然，无可置疑的。“在民主社会里，理性的选择仰仗启蒙，启蒙又仰仗传播，尤其仰仗领袖、专家和普通人注意力的对应。”（拉斯韦尔, 2013, 86）

顺着拉斯韦尔的思路，我们以教师达成传承文化的功能举例，拉斯韦尔模式指向最传统也最基本的一种教学方式，就世界范围内的教育教学来讲，无论西方或是东方，最早出现的教学方法便是直接讲授法——教师通过直接讲授将知识教给学生。我们很熟悉这样的画面：一位教师站在前面或

^①这五要素在后世又分别独立发展出传播的控制研究、内容研究、媒介研究、受众研究和效果研究。

^②对外汉语文化课教学有两种形式：一是语言课中的文化因素的教学，一是独立于语言课之外的文化课教学。本文只讨论独立的文化课教学。



是中心或是某个显眼的位置，一群学生坐在下面或是周围，教师讲，学生听。我们用 5W 模式来分析这种传播行为：这里传播者是教师，讯息是教师所认为的重要内容，媒体是教师的讲演，接收者是学生，效果是学生的收获程度。直接讲授法的教学场景，已经非常明确地认可了传播者（教师）的“领袖”身份，“领袖”意味着权力，而且是过重的权力，讯息是“领袖”独断认为的重要内容，接收者（学生）只是努力地吸收讯息，努力地靠近“领袖”独断设想的目标。

随着教学法发展的不断更新换代，当下的教育教学已经很少纯粹使用直接讲授法，但是直接讲授法的影响根深蒂固，特别是在中国，至今仍然处处可见其身影。我们来看一些学者对对外汉语文化课教学的讨论：

文化课注重于一般综合性的和某些特定性的中国文化内容的讲解。（陈光磊, 1997, 25-28）

文化课的任务是传授文化知识，所以要注意各类文化知识的系统性，要根据知识传授的规律来组织教学内容。（程棠, 2000, 213）

中国传统的教学理念和教学模式，……观念上以师为尊、以师为主，未能调适好跨文化背景下师生之间的角色地位和关系；操作上以知识讲解为主，教师大唱“独角戏”。（李泉, 2019, 49-59）

可以发现，时至今日，拉斯韦尔模式下的教学在对外汉语文化课堂中仍然屡见不鲜。

然而，拉斯韦尔模式并非完美。拉斯韦尔寄希望于控制传播，传播者必定要成为控制者，但是他忽略了（或是有意避开了）一个问题：事物发展不以人的意志为转移，人类想要控制世界，然而世界可能是无法被控制的。虽然拉斯韦尔模式用于分析政治传播与宣传有一定的适用性，但政治传播的宣传模式局限也很明显，它设想的是一种短平快的传播过程，通过传播者的权威能够立竿见影地对接收者产生影响，这种传播是一种劝服过程，或者说征服过程，是传播者的独裁专制，强势征服。短平快还意味着将讯息流动方向简单设定为一种从传播者到接收者单向线性的流动，不考虑接收者的反应，不考虑周围环境的干扰，并且还假设或是希望讯息在流动过程中不会发生变化，能够完整地完全地由接收者接受，接收者能够成为传播者想要的样子，这无疑过高估计了传播的效果。

拉斯韦尔模式存在失灵的可能，相应地，目前对外汉语文化课教学所呈现出来的，以单一讲授法为主的传统教学模式，在教学实践中的效果也并不理想，学生所能收获的文化理解程度达不到教学目标。即使教师个人准备得如何充分，试图“控制”教学的过程及教学结果，但往往归于“一厢情愿”，甚至产生反面效果。那么，回归到传播学本质之上，传统对外汉语文化课教学的“症结”，应该也与拉斯韦尔模式的问题密切相关。

三、传播学界对“拉斯韦尔模式”的反思与“间性”问题的提出

不可否认，拉斯韦尔模式的可操作性，确实为人们研究传播行为指明了方向，直到今天，它仍是人们研究传播过程最重要的基本框架。但是，传播学界对于传播活动的研究，在拉斯韦尔之后实际已经有了巨大的发展和转变。例如詹姆斯·凯瑞提出了关于传播的两种基本观念：传播的传递观和传播的仪式观。传递观的核心含义是传授，发送，把讯息传给他人。仪式观的核心含义是分享，参与，是一种以团体或共同的身份把人们召集在一起的神圣典礼。传播的观念已由传递观转变为仪式



观。“传播的最高境界并不是指智力讯息的传递，而是建构并维系一个有秩序、有意义、能够用来支配和容纳人类行为的文化世界”。(凯瑞, 2019, 18)

本文不会详述传播学的发展演变，只是提出我们需要注意的一个事实，学界对于传播活动的认识和研究，已经与拉斯韦尔完全不同。举个例子，我们可以从学界对传播研究对象的称谓变化有所发现：从表 1 中可以看到，对传播者、媒体、接收者等具体研究对象的称谓都发生了历史性的变化。

表 1 时代发展中的传播元素称谓（本研究制表，2023）

	传播者	媒体	接收者
大众传媒时代	权威	纸媒	受众
媒介融合时代	讯息整合者	“万物皆媒”	用户和协同创造者

为了便于做一个历史发展的比较，我们将大众传媒时代简称为“过去”，将媒介融合时代简称为“现在”。对比过去和现代，传播活动呈现出以下变化：

首先，过去的传播者是权威，指能说话的只是极少数拥有权力的人，比如说过去那些有知识有能力有责任感的报人，他们自行决定说什么和怎么说，可以不在意听众的感受；现在的传播者只是讯息整合者，已经没有了高高在上的权力，现在的报人不能决定说什么，只是收集整理当下人们关注的话题，并且话题整合后的如何来说，也必须认真思考听众的感受。

其次，过去的媒体是纸媒，像报纸、书刊、广播、电视等，是依赖于机制运作的有权力的文本，只能一部分人参与；现在的媒体是“万物皆媒”，随着互联网和智能手机的普及，能够承载讯息的文本已经渗透进万事万物，文本已经无处不在无处不有，任何人都可以制作文本传播文本。

再次，过去的接收者是受众，在设定中他们/她们温顺服从，似乎只是一块块只会吸水的海绵，是被动接受者，没有主观能动性；现在的接收者是用户和协同创造者，是消费时代的根本出发点，任何产品都是为用户设计为用户服务，并且他们/她们也是新产品产生的源泉，与生产者共同创造出新的产品，接收者的主体性得到尊重和重视。

可以发现，以上分析主要呈现出两处重要改变，一是传播者和媒体权力的部分消解，二是对接收者主体性关注程度的加重。如果把传播活动进一步化约为起始端（传播者）和终端端（接收者）两端之间发生的某种关系，那么在这样一架天平上，过去是严重在起始端倾斜，而现在越来越要求天平两端的平衡。也就是说，推动传播研究发展的基本问题，就是探究传播过程如何在两端“之间”达成一种新的关系。

基于当代著名哲学家朱利安对“之间”问题的思考，本文将传播者和接收者“之间”，这种非常微妙又非常重要的关系，称作“间性”。朱利安的“之间说”，认为思考“之间”，是他重建哲学新起点的方法。朱利安指出，“之间”是一个介词，无法概念化，但“之间”又是一种工具，能够重新发现西方哲学的“未思”。由于“之间”不是实体，是虚词（介词），不好分析，所以在西方哲学的源头，哲学家们就有意识地把它给回避了。但是，朱利安认为“‘之间’是，或者说‘作为’，一切从此/经由此而展开之处。”

(朱利安, 2014, 32) 朱利安已将“之间”作为真正的万物起源。



本文所说的“间性”，即指介词“之间”产生的结果，这种由间距引发的事物“之间”的关系。“间性”提醒我们注意事物“之间”的关系问题。朱利安指出，不同事物“之间”的间距（物理意义上的空间），会造成张力，这种张力是一种孕育力，能够生产新的东西。间距最直接的结果是产生“之间”（精神上的空间），“之间”孕育出新的事物，“之间”是创造之源。“之间”为面对面的双方打开了互相反思的空间，思考得以在其中开展。“之间”生成并运行着整个交互系统。“之间”所打开的空间，帮助我们重新看清自己被掩藏的东西，加深对自己的重新理解。

朱利安认为“之间，既是使他者建立的条件，也是让我们与他者得以联系的中介。”（朱利安, 2014, 37）通过探索开采“之间”，来思考并获得新的东西。“之间”开启了面对面的对话，双方既注视对方，同时又审视自己。借由这种面对面，引发思考和自我反思，来自我反省自我检查，在他者所具有的资源与可能性的映照之下，来自我拓宽自我重建。“之间”使双方的面对面保持活跃，通过“之间”，“它们彼此发现对方，互相探索，并且通过‘间谈’使它们各自的资源得以开展。”（朱利安, 2014, 34）

“每一个人开放他的立场，面对他者而把立场敞开来——发现立场，并且用他者来使立场活动起来。几个世纪以来，那个局限在‘我思’(cogito)里的唯我孤立的主体，此刻便变得可疑了；人们终于明白那是我们之间的之间——那个‘主体性之间’——使主体具有实质。”（朱利安, 2014, 36）主体的实质因为主体“之间”的关系，世界的意义源于事物“之间”的关系，“间性”问题是一个根本性的问题。我们要做的就是事物“之间”打开“之间”，重视“间性”，让不同事物保持面对面的对话，不停地在“之间”里交流，而交流在开展的过程之中持续酝酿，不断生成新的意义。

拉斯韦尔模式只把传播者视作中心，视为主体，恰恰忽视了接收者的主体性，尤其是忽视了传播者和接收者“之间”的关系。通过“间性”问题的思考，可见，拉斯韦尔模式的困境正是由于“间性”的缺位。不过，正如上文对拉斯韦尔模式的讨论，因为它要的就是一种强势的征服，所以没有也不能有“间性”的位置，这或许也是传统对外汉语文化课教学在传播学本质上的“病根”所在。

四、“传播的融合模式”与“间性”价值的显现

作为对拉斯韦尔模式单向线性传播模式的反思、修正，传播学者越来越关注接收者的反馈以及接收者与传播者的互动。罗杰斯和金卡特提出了传播的融合模式。构成传播过程的五个要素中，最核心的两个要素是传播者和接收者，传播行为的完成，是讯息通过媒体在二者之间达到了某种效果。传播者和接收者的研究因此越来越受到关注。

丹尼斯·麦奎尔和斯文·温德尔认为，大多数传播是在双方可能相互同意，或增加共识与和谐等条件下发生的。因而，可以将参与者之间共同之处的扩大看作是传播的一种定义。（麦奎尔, 2008, 33）我们可以想象，其实大部分时候，讯息的传播者和接收者之间的利益是一致的，例如在学校里，教师和学生共同完成教学行为。罗杰斯指出：“传播是参与者创造并互相分享讯息以达到互相理解的过程。”（Rogers, 1986, 200）图 2 展现了这个理论命题。传播者和接收者都是传播活动的参与者，把传播活动看成是两者之间的共同参与，是传播研究的一大进步。

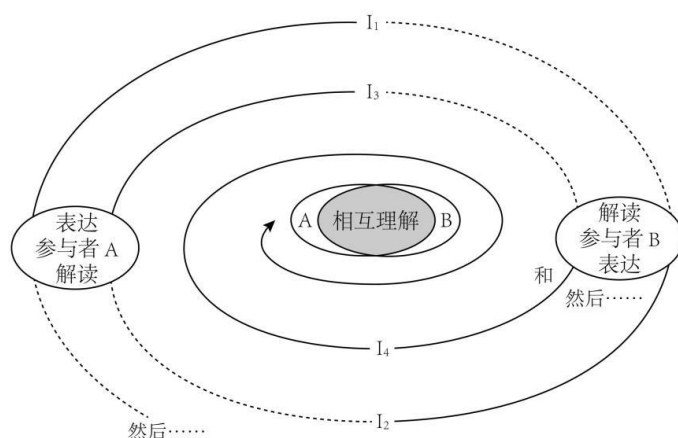


图 2 传播融合模式（麦奎尔与温德尔，2008，34）

传播的融合模式描述了一个传播互动过程中参与者 A 和 B 之间的关系。讯息分享导致了一个逐渐走向更多相互理解的循环过程。在相互理解达成之前，有好几回的讯息交换，同时这个循环过程不一定要彻底完成，它是开放的，不断生长的。该模式假定在我们能够观察之前，有关的传播过程已经开始了。在这一基础之上，接下来的传播呈现为一种循环过程：参与者 A 试图将讯息 I_1 与参与者 B 分享，而 B 收到后将讯息理解和解读成 I_2 ，并对其作出反应，这些环节反复执行直至双方在相互理解上没有任何进展为止。图 2 中 A 和 B 的重合之处表示了相互理解的程度。

对照前文所述拉斯韦尔模式，我们可以发现传播融合模式的几点改变：

第一，“传播者”和“接收者”都变成了“参与者”，这两个核心要素的地位开始趋于平等；第二，传播过程少了“劝服”的成分，变成了“分享”；第三，拉斯韦尔模式较少关注接收者的接受问题，而融合模式重视接收者的理解和解读，开始重视接收者作为一个活生生的“人”，他/她具有独立的主体性，以及主体在编码解码过程中的能动性和个体差异；第四，融合模式重视接收者的反馈，重视接收者在面对讯息时作出的反应；第五，在某种程度上，拉斯韦尔模式倾向于单向的、一次性完成的传播，融合模式则认为传播是一个循环过程；第六，在达成目标的时间上，融合模式更强调一种渐进型的发展，慢慢推进的过程。

我们再来仔细思考一些融合模式当中的细节：参与者 A 表达的是 I_1 ，但是讯息在流动的过程中发生了变化，由实线变成了虚线，到达参与者 B 实际上会被解读为 I_1' ，参与者 B 再将 I_1' 表达出来则变成了 I_2 ，流向参与者 A，同样参与者 A 的解读只能是 I_2' ，并且将其表达出来又变成了 I_3 ，继续流向参与者 B，如此循环往复。我们很清楚 $I_1 \neq I_2$ ， $I_2 \neq I_3$ ，同时也还要注意 $I_1 \neq I_1'$ ， $I_2 \neq I_2'$ ，传播者发出的讯息和接收者能吸收到的讯息是不同的，他们/她们是两个不同的主体。并且对于接收者本人来说， $I_1 \neq I_2$ ， $I_2 \neq I_3$ ，因为作为活生生的“人”的参与者，他/她自身的解读和表达很难完全同一，必定会发生某些变化，也就是说伴随主体自身编码、解码的过程，讯息必然会发生变化。融合模式发现了这种变化并且关注它思考它。



可以说，融合模式最重要的改变就是对接收者“主体性”的确认和尊重，融合必定涉及的是不同主体（两个或多个），并且这些主体“之间”最重要的前提是地位的基本平等。罗杰斯指出，该模式“迫使我们研究人际长期关系中的差别、共性、变化”。（Rogers, 1986, 201）融合模式迫使我们尊重和反思传播者与接收者的主体性，以及不同主体“之间”的关系。

罗杰斯和金卡特研究了计划生育这一新事物新观念在韩国 25 个村庄的传播案例，发现在同一村庄，村民们倾向于采纳相同的避孕措施。传播过程是由某一代表性的人物首先采纳某种避孕措施，然后将其采纳过程中的体验和感受分享给村民，村民得知后作出反应，并且村民之间也互相分享自身经验，最后整个村庄的村民达成一种共识，采纳相同的避孕措施。罗杰斯和金卡特发现，这种基于主体“之间”互动的传播方式，效率更高，效果更好。从实践来看，不同主体“之间”的互相分享在传播过程中起到了重要的作用；而在理论上，这种关注不同主体“之间”的互相分享，在传播研究中开启了一种新的方法，一种重视不同主体参与的方法。

实际上，在中国传统教育文化中，我们同样可以找到这种传播模式的影子，如《论语》记载：

子夏问曰：“‘巧笑倩兮，美目盼兮，素以为绚兮’何谓也？”子曰：“绘事后素。”曰：“礼后乎？”子曰：“起予者商也，始可与言诗已矣。”（杨伯峻, 2004, 25）

子夏问孔子：“‘笑得真好看啊，黑白分明的眼睛多妩媚呀，好像在洁白的质地上画着美丽的图案。’这几句话是什么意思呢？”孔子说：“这是说绘画先有白底，然后再用色彩绘画。”子夏又问：“这么说礼也是在有了仁德之心之后才产生的了？”孔子说：“卜商啊，你真是能够发挥我的思想，现在可以开始和你谈论《诗经》了。”

在孔子和子夏这一教学活动中，孔子作为老师，不是强势的传播者，子夏作为学生，也不是被动的接收者，双方是教学活动的参与者，或者说分享者。在这次传播活动开展之前，双方其实已经有了前面的基础，即儒家对于“仁”和“礼”的基本认识，并且师生有着共同的学习目标（不断充实和加深对“仁”“礼”的理解）。随着传播活动的继续展开，两个主体通过思考、交流，讯息在主体之间来回往复（引文中是两个来回），通过这样分享、互动式的传播，“A 和 B 的重合之处”进一步扩大，即双方互相理解程度的扩大，同时各自的知识体系也相应地得以扩大。这就是传播的融合模式。

传播的融合模式是一种有基础的传播，并且在接下来传播的继续展开过程中，它发现了“之间”，开始重视传播者和接收者“之间”的关系，讯息不断地在二者“之间”来回往复，逐渐扩大二者能够达成的共同之处。该模式发现了“之间”，并且重视“之间”，乐于二者“之间”的互动。

具体到对外汉语文化课教学上，我们可以举中国教师带领外国学生学习中国的武侠文化为例。中国的武侠小说、武侠电影电视剧在全球范围的广泛传播，已经让武侠成为外国人发现中国 and 了解中国的一个代表性文化符号。课堂上的武侠文化教学，老师和学生都是教学活动的真正参与者，或者说分享者。老师不是强势的传播者，学生也不是被动的接收者，因为在课堂上的传播活动开展之前，师生双方其实都已经有了各自对武侠文化的一些基本理解，这成为本次文化教学的基础，例如武侠世界里的功夫、侠客重情义轻生死的品德等，每个个体原本都有关于这些问题的基本了解。同时在课堂上，师生有着共同的学习目标——通过课堂教学，不断充实和加深对中国武侠文化的理解，



随着教学这一传播活动的继续展开，老师和学生，都在不断通过阅读、思考、交流，让自己所理解的文化意义在众多不同主体“之间”来回往复，通过这种分享、互动式的传播，老师和学生所获得的有关武侠文化的共识会进一步增加，也就是融合模式中各方互相理解程度逐渐扩大，最终师生各自的知识体系均得以拓展，达成文化课教学的目标。

在某种程度上，传播融合模式帮助我们理解传播行为有了更为成功的发展，它的成功之处源于它发现了“间性”问题，并且开始重视“间性”的作用，前面我们已经谈到，“间性”是一切新事物产生的源泉，互动、参与、分享是“间性”的基本要求，融合模式维护和保持不同主体“之间”的互动，通过这种循环往复、连续不断的互动，传播者与接收者“之间”的互相理解得以不断扩大。

从融合模式开始，传播研究更加重视“人”的因素，而人心“之间”的贴近，只有通过增强交流，增进了解。传播的目标是达成互相理解和共识。传播是不同主体“之间”的传播，但每一个都是主体，主体“之间”一定会有不间断的反馈，只有主体“之间”的互相回应不断积累，才能走向更多的共识。融合模式开始重视主体“之间”的关系，重视互动，“间性”的价值开始显现。

五、“间性”的化境与“传播的共同体模式”

在传播的融合模式下，“间性”的价值不断凸显，传播活动的全部参与者在充分互动、充分理解的情况下达成共识。在这种趋势下，这种互动与共识最终将使传播活动指向一种极致高效的境地，不同主体“之间”也更加趋向一种类似于“共同体”的关系，这或许即是“间性”的化境所在。因此，本文试图在上文的分析以及詹姆斯·凯瑞关于传播的仪式观基础之上（凯瑞, 2019, 17-22），针对传播模式提出一个新的说法——传播的共同体模式，且认为该模式应该是当下传播发展的理想，并正在逐步成为现实。

什么是共同体？共同体（Community）还有一个更广为人知的名称——社区，在一个特定的区域，生活着一群人，他们/她们之间交往密切，有着共同的认识和利益。因此我们可以先这样理解，共同体就是一个理想的美好的社区，在这里人们想法一致，大家有着共同的人生观、世界观、价值观，幸福地一起生活。

“共同体”概念由德国社会学家、哲学家滕尼斯最先提出。滕尼斯认为“共同体意味着人类真正的、持久的共同生活，而社会不过是一种暂时的、表面的东西。因此，共同体本身必须被理解作为一种生机勃勃的有机体，而社会则是一种机械的聚合和人工制品”（Tonnies, 2001, 19）。滕尼斯将共同体和社会相对，在和社会的比较中得出共同体的定义。共同体是一种真正的共同生活，并且是一个有机体，一个充满生机的整体，相对而言社会则只是一个机械的聚合体。共同体总是充满生机，因为生活于其中的每一个个体都是积极主动的。共同体是有机整体，它的每一个部分每一个成员都充满血肉联系不可分割。而机械的社会则意味着各种被动和无可奈何。也就是说，社会只是人们被动而又无可奈何地聚在一起，而共同体中的每一个人都是充满活力的，并且每一个人都彼此血肉相连、情感相依。在共同体中，所有成员有着共同的信念，这种信念能将不同的个体整合在一起，大家心往一处想，力往一处使，有福同享，有难同当。我们已经发现，共同体所描述的情景是多么美好和令人向往。



其实，在滕尼斯之前，马克思就已经描述过一个“由众多相互团结的、不弃不离的个人所组成的同质共同体”（Heffernan, 2013, 11）。这是马克思所憧憬的一个理想，在这个共同体中，每一个人都为共同体的维护负有责任，同时共同体又为每一个人的全面发展提供了保障。马克思曾提出“全人共同体”（the community of complete individuals）的概念，强调“只有在共同体中，个人才有全面发展自己能力的手段；因此，只有在共同体中，人的自由才有可能……在真正的共同体中，个人在联合的状态下通过联合获得自由”（Marx, 1996, 171）。个人的自由通过和他人的联系得以实现，在与其他人的联系中（即个体和他者“之间”），自由能够得以全面地展开。（这里马克思已经指出，个人主体性最好的发扬，只有在主体“之间”，最好的主体性的彰显，必定得益于主体“之间”的作用。）可见，共同体一直是人类的一种理想，在理想中的共同体，每一个人都能成为全人，自由的人，全面发展的人。

共同体是理想但不是空想，它是人类可以预见的美好未来，并且这种未来已经开始一步一步地成为现实。人们在谈论共同体时，总是设想着一种美好的场景：这是一个超越权力、种族、性别等等的限制，超越时空界限，人人幸福生活，充满活力和凝聚力的共同家园。人们渴望追求这样一种共同的生活方式，因为它充满着一种极富吸引力的价值。“这种共同体价值不仅是一个抽象的准则，而且，还是一个生动而重要的人类体验。共同体作为满足人类对于归属感及其合群特性需求的一种途径，就是能够让个体感受到他们的生活以及相互关系是真实而实在的。”（霍普, 2009, 139）

综上，共同体要求生活于其中的每一个个体，其主体性都要得到充分发挥，并且要求不同的个体之间血肉相连。

那么，传播和共同体之间有什么关系？传播（communication）和共同体（community）拥有相同的词源，即拉丁文 *communis*，原意为“共同的”。也就是说，人们由于拥有共同的事物而生活在一个共同体里，而传播即是他们借以拥有共同事物的途径。在日常生活中，人们相互交谈、享受娱乐、获取信息等最普通的活动其实都是传播，可以说传播就是生活本身，传播就是生活，同时生活也就是传播。理想的生活是共同体的建立，而传播就是创造和维系共同体的途径。

至于传播的共同体模式，我们可以先简单地理解为在共同体中的传播。詹姆斯·凯瑞提出传播的仪式观，将参与、分享作为传播的主要目的，认为在充分的参与、分享中，人们能够拥有共同的信仰。信息分享具有强大的凝聚力，其在一个巨大的有机体内循环，便促使了共同体的诞生。可以说，凯瑞所讲的仪式就是一种传播的共同体，因为举行仪式提供了一种特殊的空间，人们在其中传播和维系共同理念，促进认同，这就形成了一个共同体。传播创造了共同体，并维系着共同体的运作。

共同体能够将个体凝聚在“我们”（单独的个体是“我”，共同体是“我们”）内部，不断生成并强化共同的情感和意志。人们在共同体中分享经验和知识，增进情感，从而塑造起共同的价值观念，并由此构筑可支配人的行为的认同空间，进一步维护共同体的运作。也就是说共同体形成后，自身就是一个良性循环的系统，能够持续不断地生成、强化和重塑个体的共同体意识，从而让个体保持对共同体的信任和依赖关系。

我们终于可以来尝试描述本文所指的“传播的共同体模式”：在一个共同体中，传播不再区分传播者和接收者，或者说传播者和接收者已经融为一体，成为共同体中一个个有血有肉的个体，每个



个体都是共同体中的生活者，他们/她们真正平等地共同生活，血肉相连情感相依，同时每个个体都自发地积极主动地分享讯息，讯息经过相互之间不断的交流，酝酿发酵生成群体共同的信念，继续推动和维护共同体的运作，每个个体都在这样的传播过程中建构着自身的意义，同时建构着共同体的意义，每个个体由此获得了自由和幸福。在这种模式中，传播者和接收者融为一体，就像太极图一样，两种元素的互动最后臻于化境合二为一，看似二者消失，但万物却由此而生。交融是互动的最高境界，新的意义，所有的意义也因此产生。这种交融状态的传播，也因此成为一种理想。

可以发现，传播的共同体模式，要求个体积极主动地融入共同体，每个个体一方面自己努力地建构自身的意义，同时还与其他个体积极协作，共同推进共同体意义的建构。传播的共同体模式，要求每个人都必须置身其中，都能够感受到自身与共同体的密切联系，都积极与他人进行意义的分享。这种模式在现实生活中已有星星之火，并且正逐步成为更广泛的发展态势。我们来看一些例子。

杨逐原研究了贵州省黔东南州占里村一些较为独特的仪式，比如集体婚礼、寨老训诫等（杨逐原, 2022, 126-132）。

第一个例子是集体婚礼。村落共同体中的村民，为了不占用劳动时间，婚礼只能在农闲时进行。举办婚礼时，族长带领全体村民到村子的鼓楼（当地拥有特殊意义的神圣之处）边，举行杀猪祭祀、喝血酒等仪式，结婚的男女青年均需要在仪式上进行相应的盟誓。我们发现，这种场合，本身就形成一个共同体。在这里，新婚男女“之间”，不同的新人“之间”，作为观众的其他人“之间”，大家喜悦地自由地相互分享，相互见证，而这些丰富的互相“之间”，在潜移默化地建构着一些共同的信念：如人人平等、夫妻恩爱、优先发展农业生产，并且通过共同体的运作，这些观念不断得到强化和传承。

第二个例子是寨老训诫。每逢农历二月初一和八月初一，占里村的村民都会前往鼓楼听寨老训诫，并一起用侗歌来传唱寨规，同时寨老们会经常训诫青年男女要晚婚晚育，告诫青年男女不要早结婚，婚结得晚就会老得晚；不要早生孩子，如果早生孩子，就会早当老人。我们看到，这也是一次共同体的相聚，大家用歌声来交流，用歌声来回忆，都在真诚地表达自己，通过相互“之间”的分享，村子里共同的观念如杜绝恶习、保护生态等，都在进一步被强化和延续。并且，即使是寨老的训诫，却一点也不强势压人，只是长老们在真诚地分享他们/她们的生活经验，大家听进去或者听不进去，这些分享和其他普通的分享一样，都只是汇入了无数信息的继续发酵之中。

以上两个现实生活中的例子，传播是在一种特殊主题的聚会（这就形成一个共同体）中，通过个体“之间”的自由交流展开的，诚然，这里边除了大部分的普通人，还有族长、寨老等不一样的人物，但是族长和寨老在这里并没有特权，只是扮演着不一样的角色，但他们/她们都只是作为参与者分享自己的经验和想法，没有强势，和普通人一样，都只是充分发挥自己的主体性。

占里村的村民们依恋这些仪式，因为生活告诉他们/她们：它是有作用的并且能为“我们”带来好处的，它成为了“我们”的共同记忆，它让“我们”感情更加深厚，它让“我们”感受到村子是“我们”的家，一个幸福的共同体，在其中“我们”获得了自由和幸福。因此这种模式的传播，使每个个体对共同体的认同感得以不断提升。这些就是传播共同体模式在现实生活中的星星之火。



接着来看传播的共同体模式在当下更为广泛的发展态势。上文已经提到，今天的传播研究，传播过程各个要素的名称已经发生了变化。例如传播的接收者已经变为“用户”。用户是为了自身的需求来进行消费的。用户进入传播过程是为了获得意义并且更重要的是获得快乐。意义伴随着传播的展开而不断建构，而如何能更多更好地体验到传播带来的快乐，这就要求用户更积极地参与。

今天的传播，“传播者”早已无法守住曾经的特权，创造和生产讯息的大门已为所有的用户（“接收者”）开放。今天的传播者也早就认识到，讯息的生产必须邀请用户参与，讯息生产的权力为所有参与者共有，用户也该成为创造者。同时随着技术的高速发展，智能手机和互联网时代的便捷，网络工具早已解决了诸如普通用户拍摄、编辑、上传、分享文件等技术难题，用户更加乐于生产内容和分享内容。例如抖音用户同时也是抖音创造者。任何用户都可以成为传播中的大 V，与性别、年龄、学识、地位等其他因素无关。当下已成为传播者和用户一起创建传播共同体的时代。

于是，在当下这样一个追求幸福的共同体中，用户的创造性被激发，分享欲被点燃，因此变成了主动参与。主动参与不同于被动接受，他们/她们希望获得更多的乐趣，也因此会生产更多有趣的信息，在他们/她们创造的过程中，一定会努力地将枯燥的东西变得生动，将抽象的东西变为具体，他们/她们的主体性发挥到了极致，成为了真正的参与者。技术的不断赋能，可以带给参与者更多想象和独立思考的空间，也让任何参与者都能较为便利地生产出形式更加丰富多样的产品，好的产品可以全方位调动参与者的视觉、听觉、嗅觉、触觉等全感官系统进行体验，必定能让参与者获得最高程度的快乐和满足。并且，作为用户，他们/她们的声音必定会被听到被回应，这种得到尊重的感受，继续维系着他们/她们积极地创造和分享，共同体中的传播得以持续展开，意义得以不断建构。当下的社交通讯工具、短视频 app、网游、综艺节目等都是这一逻辑下的产物，并且其发展已成燎原之势。

人类是一个追求幸福的共同体。传播的共同体模式符合这种目标，我们认为它是传播发展的必然趋势。传播的共同体模式，是参与者“之间”互动达到极致，不同主体“之间”的关系发展到极致，也就是“间性”的作用臻于化境的结果。传播的共同体模式，由所有参与者共同推进和完成共同体的创造与维系，人人都是主人翁，人人都有责任和义务，共建共享共同承担，意义得以不断更新不断建构。

六、“传播共同体模式”下的对外汉语文化课教学

传播共同体模式下的对外汉语文化课教学，要求师生积极主动地融入课堂这一共同体，老师不再是纯粹的传播者，学生也不再是纯粹的接收者，每个个体都是传播者和接收者的合而为一，成为课堂共同体主动的参与者、分享者和共建者，每个个体都是能够充分发挥能动性的主体，在“间性”的作用下，师生一方面在积极调动自己所有的知识储备进行新的学习，另一方面还与其他个体保持积极协作，共同推进课堂教学目标（文化意义）的建构和达成。这样的对外汉语文化课教学，要求每个个体全身心的主动参与，因为只有所有个体组成的血肉相连情感相依的积极全体，才是理想的课堂共同体。我们可以来设计这种传播共同体模式下的文化课教学。

首先是教学内容的选择。上文已经提到，武侠是有代表性的中国文化符号。武侠是中国当代通俗文学的重要组成部分，通俗文学和普通人的日常生活息息相关，作品往往还体现着中国待人接物



的交际文化，因此以武侠为主要内容的通俗文学课，不仅是专门的中国文化课，同时也包含着丰富的语言交际文化。具体到面向泰国学生的武侠文化教学，由于武侠文化在泰国已有一定的传播基础，泰国学生已经对武侠文化有了某些基本的了解。进入到课堂中，武侠文本的选择，应该以多模态文本和“互文本”为主。而文本内容的择取，原则是体现人类共同或共通之处的文化，比如爱好和平、相互帮助、男女平等、公平正义等等。儒家的进取精神，老庄的天人一体观念，墨家的“兼爱”思想，在武侠文本之中都有体现，这些都是中国文化的精髓，并且具有和其他民族思想的共通之处，都可以作为课堂教学的交流文本。

接下来是文化教学的展开。文化课堂是参与式的跨文化交际真实语境，学生的学习过程就是在真实语境中的沉浸式体验过程。“间性”问题带来的启发，要求文化课堂中每一个师生都要作为重要的参与主体，自由地、平等地、充分地发挥自身能动性，以促进理想共同体形成的方式来共同学习。我们可以设计以下一些环节来展开教学：

课前约定时间，教师和学生一起打游戏——新天龙八部网游。学生自由选角色，入门派，选装备，学生需要记清楚他/她的选择，是什么和为什么，上课的时候每位学生都要来做游戏角色的自我介绍。同时教师和学生组队完成一次游戏任务，在游戏过程中，要全程打开话筒，随时保持通话，并且用中文交流。这样，教师和学生“在间性”的作用下，完成第一轮的共同体建设。

课中阅读和分析三个文本。每一个文本都是一个独立的主体，三个文本形成相互关联的文本网络，借由不同文本“之间”的作用，可以生成更丰富的意义。每一个文本的研读、阐释、互动，都是师生积极共建课堂共同体的过程。

第一个文本是电视剧《倚天屠龙记》中的“灭绝三掌”片段。看完后，学生首先思考文本字面上写了什么？背后有没有隐含的意思？接下来做分享交流，学生“之间”表达各自的看法：1.对于文本阐述的问题，我同意还是不同意，引起了什么思考？就这个问题，我想说什么？2.追问文本在叙述中回避了什么？它为什么回避？3.如果故事发生在我的家乡，会是怎样？为什么？然后老师提出自己的想法（比如文本所展现的儒家的仁爱之心，侠士的舍身取义等），汇入到学生“之间”的观点碰撞之中，让各种观点继续相互影响，相互作用，最终形成对该文本意义的建构。

第二个文本是小说《雪山飞狐》“胡苗比武”一节。过程同上，首先是学生的阅读理解，接着是分享交流，然后是教师观点（如武侠世界中的友情和爱情等）的加入，最后形成文本意义的建构。这个文本篇幅较长，并且是文字阅读，在本次课堂中花时最多，难度最大，更要注重师生“之间”的互动和交流。

第三个文本是动画《神雕侠侣》“独孤剑冢”片段与小说《神雕侠侣》“独孤剑冢”一节的比较阅读。过程同上。这里加入了学生对不同媒介形式的比较，有意通过让学生直接体验文本“之间”的相互作用，来形成对“武侠世界中的人生境界”等意义的探讨。

需要特别强调的是，以上每一个独立文本的研读，都一定要让意义在教师和学生“之间”充分酝酿，在“间性”的充分作用下，师生共建课堂共同体，共同形成自身所理解的文化意义的建构。



课后教师和学生再打一次游戏——新天龙八部网游，师生再次组队完成一次游戏任务，在游戏中，打开话筒，保持通话，全程用中文交流。在经历了上述环节各种主体“间性”，各种文本“间性”的综合作用之后，师生对武侠文化的意义都有了更深入和更丰富的理解，这次游戏又来完成新一轮共同体的建设，并且，它不是终点，师生“之间”有关武侠文化意义的生成还会继续延伸下去。

以上传播共同体模式下的武侠文化教学设计，教师和学生共同阅读文本，在分析故事、分析人物形象、分析场景等的互动过程中，通过张无忌、胡一刀、苗人凤、胡夫人、杨过、独孤求败、以及武侠游戏当中的每个“我”所形成的丰富文本网络，在“间性”的充分作用下，共同思考中国的武侠文化，教学中各种不同的文本，不同的符号、形式，它们“之间”相互作用，共同产生更丰富的意义。这样，教师和学生各种“间性”的综合作用下，自由地分享、互动，积极共建课堂共同体，逐渐达成各自对武侠文化意义的新的建构，中国武侠文化因此获得外国学生更多的理解与尊重。

七、结语

对外汉语文化课教学本质上是一种跨文化传播活动，因此可以从传播学研究当中借鉴和吸取经验。本文重新梳理分析传播学研究演变过程中的代表性模式，发现推动传播演进的关键是“间性”问题。拉斯韦尔模式的困境在于“间性”缺位，融合模式开始显现“间性”的价值。如果将“间性”的作用发挥到极致，可以创建传播的共同体，达到传播活动的理想状态。从传播学视角重新审视对外汉语文化课教学，文化课教学应该更加关注“间性”问题，并参考“传播的共同体模式”调整教学方法，本文受“间性”问题和“传播的共同体模式”启发，设计了对泰武侠文化教学方案，希望为新时期对外汉语文化课教学提供新的参考，为促进文化课教学新的发展贡献我们的微薄之力。

参考文献

- 陈光磊. 关于对外汉语课中的文化教学问题[J]. 语言文字应用, 1997(01): 25-28.
- 程棠著. 对外汉语教学目的的原则方法[M]. 北京: 华语教学出版社, 2000.
- [英]丹尼斯·麦奎尔, [瑞典]斯文·温德尔著, 祝建华译. 大众传播模式论(第二版)[M]. 上海: 上海译文出版社, 2008.
- [美]哈罗德·拉斯韦尔著, 何道宽译. 社会传播的结构与功能[M]. 北京: 中国传媒大学出版社, 2013.
- [英]霍普著, 沈毅译. 个人主义时代之共同体重建[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2009.
- 李泉. 中国对外汉语教学七十年[J]. 语言战略研究, 2019, 4(04): 49-59.
- [美]威廉·B. 古狄昆斯特, [美]贝拉·莫迪主编, 陈纳等译. 国际传播与文化间传播研究手册(第二版)[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2016.
- 杨伯峻著. 论语译注[M]. 北京: 中华书局, 2004.
- 杨逐原. 仪式传播中的意义生产及村落共同体的认同研究——以贵州省黔东南州占里村为例[J]. 贵州民族研究, 2022, 43(06): 126-132.

[美]詹姆斯·凯瑞著, 丁未译. 作为文化的传播: “媒介与社会”论文集(修订版)[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2019.

[法]朱利安著, 卓立译. 间距与之间: 如何在当代全球化之下思考中欧之间的文化他者性[J]. 收入方维规主编. 思想与方法——全球化时代中西对话的可能[M]. 北京: 北京大学出版社, 2014.

Heffernan, Julian Jimenez. Ed. P. M. Salvan, et al. "Introduction: Togetherness and its Discontents." *Community in Twentieth-Century Fiction*[M]. London: Palgrave, 2013.

Martin, J. N. , Nakayama, T. K. . 社会、历史背景下的跨文化交际(第四版)[*Intercultural Communication in Contexts (Fourth Edition)*][M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.

Marx, Karl. *The German Ideology*[M]. Cambridge: CUP, 1996.

Rogers, E. M. *Communication Technology: The New Media in Society*[M]. New York: Free Press, 1986.

Tonnies, Ferdinand. Trans. Jose Harrisand and Margaret Hollis. *Community and Civil Society*[M]. Cambridge: CUP, 2001.

Author (1) Information (第一作者信息)

	Name and Surname(姓名):
	YAO CHENG
	Highest Education(最高学历):
	Doctoral Candidate
	University or Agency(任职院校或单位):
	College of Chinese Studies, Huachiew Chalermprakiet University
	Field of Expertise(专业领域):
	Teaching Chinese
	Address (地址):
	18/18 Debaratana (Bangna-Trad) Rd., 18 k.m. Bangchalong, Bangphli, Samutprakarn, Thailand

Author (2) Information (第二作者信息)

	Name and Surname(姓名):
	XIE RENMIN
	Highest Education(最高学历):
	Doctoral Degree
	University or Agency(任职院校或单位):
	Guangxi Arts University, P. R. China
	Field of Expertise(专业领域):
	Chinese Language and Culture
	Address (地址):
	8 Luo Wen Avenue, Nanning, Guangxi, P. R. China

