

## 校政合作视域下 MTI 学生援外培训项目语言服务能力信念与实践探究

朱嘉琦, 苏秋军\*

西南林业大学外国语学院 (国际学院) 云南昆明

**【摘要】**随着我国对外合作不断深化, 援外培训成为促进国际交流、知识共享与人才培养的重要渠道。翻译硕士 (MTI) 研究生是校政合作育人模式中, 为援外培训提供语言服务的重要人才保障。现有研究中, 以参与援外培训的 MTI 学生其语言服务能力信念与实践的研究较为鲜见。本研究以云南省某林业高校三名参与农林类援外培训项目的 MTI 学生为对象, 通过自我民族志、问卷、访谈、日志及文本资料整理等多种方法收集数据, 以主题分析与内容分析进行数据分析处理。研究发现, MTI 学生在援外培训情境下的语言服务能力信念及实践行为变化显著, 表现为语言服务能力信念由任务导向发展为责任使命导向, 语言服务实践由单维语言翻译服务向多维跨文化沟通与项目管理能力发展。外部情境因素与个体反思实践共同影响 MTI 学生语言服务能力信念与实践的变化与发展。本研究基于援外培训实践真实场域, 对校政合作背景下 MTI 学生的语言服务能力信念塑造与实践能力的培养提供了实证样本, 对 MTI 校政合作模式的教育探索具有现实意义。

**【关键词】**校政合作; 援外培训; MTI 学生; 语言服务能力; 信念与实践

**【基金项目】**外教社全国高校外语教学科研项目 (202513655YN): GenAI 时代林业高校 MTI 翻译教学 AIPE 实践模式创新研究

**【收稿日期】**2026 年 8 月 6 日

**【出刊日期】**2026 年 9 月 8 日

**【DOI】**10.12208/j.ssr.20260313

## An exploratory study of MTI students' language service capability beliefs and practices in foreign aid training programs: a university-government cooperation perspective

Jiaqi Zhu, Qiuqun Su\*

*School of Foreign Languages (International College), Southwest Forestry University, Kunming, Yunnan*

**【Abstract】** China's expanding international cooperation has created demand for language services in foreign aid training programs, where translation is often closely connected with communication, coordination, and other project-related activities. MTI students involved in these programs often take on language-related work that goes beyond conventional translation. However, how such experiences shape their understanding of language service capability has received limited attention. This study examines the beliefs and practices of three MTI students at a forestry university in Yunnan Province who participated in agricultural and forestry-related foreign aid training projects. The data came from questionnaires, interviews, reflective journals, project documents, and autoethnographic accounts, and were analyzed using thematic and content analysis. The findings show that the students' views of language service capability changed as they became more involved in project work. At first, they tended to see language service mainly as completing assigned translation tasks. With continued participation, they began to attach greater importance to responsibility, communication, and the needs of those they served. Their work also came to involve cross-cultural communication, project coordination, and other tasks alongside translation. These changes were shaped by the demands of particular projects and tasks, as well as by the students' reflection on what they encountered in practice. The study thus provides a closer look at how language service beliefs and practices develop in foreign aid training settings and points to the role of university-government cooperation in giving MTI students opportunities to connect professional learning with practical language service work.

**【Keywords】** University-government cooperation; Foreign aid training programs; MTI students; Language service capability; Beliefs and practices

\*通讯作者: 苏秋军

## 1 引言

援外培训是中国参与国际发展合作的一种重要模式, 主要面向发展中国家开展技术交流和人力资源开发。20 世纪 50 年代以来, 中国逐步形成了以技术交流和人力资源开发为主要内容的对外培训体系, 通过能力建设和经验交流支持相关国家和地区的发展。随着“一带一路”相关合作不断推进, 援外培训中的跨文化沟通和国际交流也受到更多关注(国务院新闻办公室, 2021)。在这一过程中, 语言服务承担的不仅是语言转换, 还涉及不同参与主体之间的信息传递和沟通。

在地方实践中, 云南的区位优势使其较早参与南亚、东南亚等地区的国际交流与合作。近年来, 云南开展了农业、林业、医疗、经济管理等领域的援外培训, 政府部门、高校和专业实施机构共同参与项目实施, 其中包括云南国际经济技术交流中心。对高校学生而言, 这类项目提供了接触实际国际交流工作的机会。学生可以在具体项目中参与材料翻译、现场沟通、事务协调等工作, 由此接触课堂之外的语言服务实践。

随着援外培训专业化程度与组织复杂性的不断提升, 语言服务任务已从基础语言转换逐渐拓展为涵盖跨文化沟通、专业知识表达与信息整合等多维能力的综合实践。这一变化对翻译硕士(MTI)人才培养提出了新的要求。近年来相关政策文件持续推动“产教融合”, 鼓励高校依托多方资源建设实践教学平台, 强调应用型人才培养<sup>[1-2]</sup>。已有研究表明, 真实任务情境有助于促进翻译学生职业意识、跨文化能力与综合语言服务能力的发展<sup>[3]</sup>。

然而, 现有研究多聚焦援外培训的政策框架或宏观成效, 对 MTI 学生在具体语言服务实践中的个体体验、信念变化及能力发展机制关注相对不足。基于此, 研究者在参与云南地区农林类援外培训项目过程中发现, 不同 MTI 学生在相似实践情境下呈现出差异化的信念取向与能力发展路径。围绕这一现象, 本研究选取具有援外培训经历的 MTI 学生作为研究对象, 采用半结构式访谈与自我民族志相结合的质性研究方法, 探讨校政合作视域下援外培训语言服务实践中学生信念与能力的互动机制, 旨在回应援外培训对复合型语言服务能力的现实需求, 并为 MTI 人才培养模式优化提供经验参考。

## 2 文献综述

### 2.1 校政合作

校政合作是近年来我国高等教育改革的重要制度路径之一, 其常与“校企合作”“产教融合”并置讨

论。自《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020 年)》提出“深化协同育人机制”以来, 国家层面持续强调高校应依托政府部门与行业资源, 推动教育链、人才链与社会需求的有效衔接<sup>[1-2]</sup>。相关研究指出, 产教融合共同体作为推进校企合作制度化的重要机制, 不仅有助于激发多方主体(包括政府、学校和企业)参与合作的积极性, 而且可以为构建结构化实践性学习体系提供制度支撑与协调机制保障<sup>[4]</sup>。

需要说明的是, “校政合作”在不同学术语境下可能具有不同的理解, 其涉及的高校自治、学术独立等问题也存在一定的讨论空间。本文并不试图从大学治理的角度对这一概念作规范性界定, 而是结合研究所关注的实践学习和公共服务经验, 将“校政合作”理解为高校与政府相关机构围绕具体实践项目开展的合作。在这一意义上, 该概念主要用于描述高校学生参与公共事务和国际合作实践的具体路径。

与主要回应市场需求和企业用人要求的校企合作不同, 校政合作所提供的实践环境更多与公共事务和社会服务相关。政府相关机构承担公共管理、国际交流和社会服务等职能, 其合作项目通常具有较为明确的政策目标, 也具有一定的公共服务属性。对于高校而言, 这类合作能够提供不同于商业企业的实践环境, 学生可以在相对稳定的项目框架下参与实际工作, 并接触国际交流、公共语言服务等具体事务。因此, 在国际培训等实践场景中, 校政合作具有一定的应用价值。

对于翻译硕士(MTI)培养而言, 这种合作也为学生接触真实语言服务工作提供了实践机会。已有研究表明, 基于项目驱动的产教融合培养模式能够使 MTI 学生参与真实翻译项目, 并在项目实践中综合发展语言、技术和管理等方面的能力<sup>[5]</sup>。政府参与的国际培训和发展合作项目往往涉及多种语言服务任务, 除口笔译外, 还可能包括跨文化沟通、项目协助等工作。学生在参与这些任务的过程中, 需要根据具体工作要求调整语言服务方式, 同时处理沟通、协调和服务等方面的问题。这与 MTI 项目强调实践能力和应用性的培养取向具有一定的关联, 也为观察学生语言服务能力如何在实际项目中形成和变化提供了具体场景。

尽管校政合作在翻译教育与相关实践中已得到一定关注, 现有研究主要从制度模式、实践平台或育人成效等宏观层面展开, 对合作机制本身的价值已有初步论证<sup>[3]</sup>。相较之下, 从学习者视角出发, 探讨学生在此类实践情境中如何参与语言服务活动, 以及其能力与信念如何在实践过程中发生变化的研究仍相对有限。

尤其是在“校政合作—国际培训项目—MTI 学生参与”这一复合语境下, 相关实证研究仍有待进一步系统探讨。

## 2.2 援外培训中的语言服务及语言服务能力

在中国参与国际发展合作的实践中, 援外培训既承担知识和技术交流的功能, 也为不同国家和地区的人员提供了面对面的交流场景。由于培训内容、参与人员及交流方式具有较强的多样性, 语言沟通贯穿项目实施的多个环节。本文所说的“援外培训”, 主要是对特定类型国际培训项目的描述, 具体指面向发展中国家开展的能力建设和经验交流项目。这里使用这一术语, 主要是为了对应相关项目的实际名称, 并不意味着本文将其简单理解为单向的“援助”关系, 也不涉及对特定价值立场的预设。根据相关管理文件, 对外援助项目在实施过程中涉及信息沟通、经验交流和合作协商等活动, 项目能否顺利开展, 与不同语言和文化背景之间能否实现有效沟通密切相关(国家国际发展合作署、外交部、商务部, 2021)。因此, 在援外培训中, 语言服务并不是独立于培训内容之外的辅助工作, 而是参与信息传递、人员互动和项目协调的重要组成部分。

从实际工作来看, 援外培训中的语言服务并不局限于口译和笔译。培训材料整理、会议和课堂沟通、日常事务协调以及文化解释等, 也可能成为项目实施过程中的语言服务工作。由于培训对象来自不同国家, 培训主题又涉及农业、林业、医疗、经济管理等不同领域, 语言服务人员在处理具体任务时往往需要同时理解专业内容和参与者的文化背景。例如, 在进行培训材料翻译时, 除了准确传达专业信息, 还需要考虑目标学员的知识背景; 在课堂或会议沟通中, 则可能需要根据现场情况及时调整表达方式。相关政策文件将此类培训的主要目标概括为经验分享、能力建设和互动交流(国务院新闻办公室, 2021)。这些目标能否落实到具体的培训活动中, 很大程度上取决于参与者之间能否建立有效、准确的沟通。

在学术研究中, 虽然“援外培训语言服务”作为专门概念尚未形成成熟理论体系, 但相关讨论可在翻译与语言服务研究中找到理论支撑。翻译能力研究普遍认为, 翻译活动不仅是语言转换行为, 更是一种受任务、情境与功能制约的综合性语言服务活动<sup>[6]</sup>。欧洲翻译硕士(EMT)能力框架进一步将翻译能力界定为由语言能力、跨文化能力、专业服务意识与技术工具能力等多维要素构成的综合体系(EMT Expert Group, 2017)。

这一能力观为理解此类培训语境下的语言服务能力提供了重要参照。

结合相关实践可以发现, 其对语言服务能力的要求与传统课堂翻译训练存在明显差异。援外培训强调即时沟通、协作互动与服务导向, 语言服务人员往往需要在不确定情境中进行快速判断与策略调整。这种能力不仅体现在语言转换本身, 还体现在对培训目标、参与主体关系以及文化差异的整体把握之中。因此, 在此类培训情境中, 语言服务能力更接近一种“情境嵌入型”的综合语言服务能力, 而非单一的翻译技能。

在此背景下, 翻译硕士(MTI)学生作为接受系统语言训练、以应用型语言服务为培养目标的群体, 逐渐成为援外培训项目中重要的语言服务参与者。这类培训为 MTI 学生提供了真实、复杂且具有公共属性的语言服务实践场域, 也使其语言服务能力在实践中不断受到检验与重构。然而, 现有研究更多关注相关项目的宏观政策意义与发展成效, 对 MTI 学生在援外培训中如何理解自身语言服务角色、其语言服务能力信念如何形成与变化, 仍缺乏系统而深入的探讨。

因此, 从“援外培训语言服务”与“语言服务能力”的交叉视角切入, 考察 MTI 学生在校政合作背景下参与援外培训的实践经验与能力认知变化, 不仅有助于细化援外培训研究的微观层面, 也可为应用型翻译人才培养模式的优化提供一定的实证参考。

## 3 研究设计

基于前述文献梳理, 本研究旨在探讨以下两个问题:

(1) 在援外培训语言服务情境中, MTI 学生的语言服务能力信念呈现出哪些主要特征及变化取向?

(2) 在任务驱动与跨文化互动的实践过程中, 上述信念如何在具体语言服务实践中被触发、建构与重塑, 并进一步影响学生的翻译行为与职业认同?

### 3.1 研究场域与研究对象

云南省某林业高校积极响应“一带一路”倡议与国家对外发展合作相关政策, 依托云南毗邻南亚、东南亚的区位优势, 在地方政府支持下, 与云南省援外培训执行机构——云南国际经济技术交流中心建立了较为稳定的校政合作机制, 持续选派 MTI 研究生(笔译、口译方向)参与援外培训项目的语言服务与项目支持工作。通过这一合作机制, MTI 学生得以在真实的国际培训情境中参与笔译、口译、文件编辑、会务协调与项目联络等语言服务任务, 为考察其语言服务能力信念与实践表现提供了具有代表性的研究情境。

研究者首先向 2024 年 8 月—2025 年 12 月间参与援外项目的 20 名学生发放问卷, 重点了解其语言服务经历、任务类型及自我能力认知, 共回收有效问卷 15 份。基于问卷结果与受访者随附的反思材料, 研究者对其项目参与背景、语言服务范围及能力认知特点进行了初步分析。在此基础上, 研究者依据典型个案抽样法<sup>[7]</sup>, 从样本中筛选出 10 名项目参与度较高、反思意识较明显的学生作为潜在研究对象。经沟通研究目的、伦理说明及参与意愿确认后, 最终确定 3 名具有典型代表性的 MTI 学生作为深度研究样本。

三位受访者分别为 Allen (笔译方向)、Kiki (笔

译方向) 与 Jocelyn (口译方向), 其中 Kiki 同时为研究者本人。研究者在援外项目中以“实习者—观察者”的双重身份参与语言服务工作, 通过亲身实践与反思性记录获取第一手经验材料, 有助于从内部视角理解语言服务过程中的信念变化、情感体验与行为表现。三位受访者均参与多个农林类援外培训项目, 承担笔译、口译、会议支持与资料整理等多元任务, 既具有相似的专业背景, 又展现出差异化的任务侧重点与实践经验。此种样本结构有助于较全面地呈现 MTI 学生在援外语境下的语言服务能力、信念特征与实践表现。

三位受访者的基本信息如表 1 所示。

表 1 受访者信息

| 受访者编号 | 姓名<br>(化名) | 性别 | 专业方向 | 项目类型<br>(选择依据)            | 主要负责方向            | 是否为研究者本人 | 接触项目数量<br>(个) |
|-------|------------|----|------|---------------------------|-------------------|----------|---------------|
| P1    | Allen      | 男  | 英语笔译 | 参与农林业类援外培训项目,<br>具备典型实践经验 | 文件翻译与资料整理<br>方向   | 否        | 7             |
| P2    | Kiki       | 女  | 英语笔译 | 参与农林业类援外培训项目,<br>具备典型实践经验 | 文件翻译及外宾沟通<br>协调方向 | 是        | 8             |
| P3    | Jocelyn    | 女  | 英语口语 | 参与农林业类援外培训项目,<br>具备典型实践经验 | 考察口译与项目汇总<br>报告方向 | 否        | 6             |

表注: 为保护受访者隐私, 表中姓名均为化名; “项目类型”及“主要任务”根据受访者在访谈与反思材料中的实际陈述提炼; 研究者本人以双重身份参与研究, 兼具实习者与观察者角色。

信息来源: 研究者自整理 (2025)。

3.2 数据收集

本研究调研从 2024 年 8 月起, 至 2025 年 12 月结束。经受访者同意, 研究首先通过线上问卷收集援外培训项目实习生的基本信息、参与项目类型及语言服务任务分布等概况。共发放问卷 20 份, 回收有效问卷 15 份, 回收率为 75%。未回收的 5 份问卷中, 3 份因实习期满离岗无法联系, 2 份因个人原因未填写。考虑到本研究旨在深入理解 MTI 学生在援外培训项目中的实践经验与能力信念变化, 而非进行统计推断, 该回收率能够满足后续典型个案抽样与质性分析的研究需要。在对问卷数据进行初步分析的基础上, 研究者依据典型个案抽样原则<sup>[7]</sup>, 选取 3 名参与过农林业类援外项目的 MTI 学生作为核心研究对象, 分别以 Allen (笔译方向)、Kiki (笔译方向) 和 Jocelyn (口译方向) 为化名。其中, 研究者本人亦为案例之一, 通过自我民族志补充第一手的反思性资料, 以深化对援外语言服务体验的内部理解。

本研究的数据主要包括半结构式访谈、项目文本语料及研究者反思日志三类资料。经研究对象允许, 对

三名受访者分别进行两轮深度访谈, 内容涵盖实习动机、任务经验、能力变化、情感与信念等主题。三位受访者访谈录音总时长约 3 小时 10 分钟, 转写文本共计约 29,681 字。此外, 研究者收集援外项目相关的课件译文、会议发言稿、培训结业征文等真实语料共 12 份, 总字数约 35,000 字, 以呈现学生在真实语境中的语言服务产出。研究者在实习和研究期间共撰写观察与反思笔记 7 篇, 约 9,000 字, 用以补充自我民族志视角下的体验性与过程性记录。

本研究所有访谈均在受访者充分理解研究目的和伦理保障措施的前提下开展, 并以录音或书面方式记录。访谈录音经转写后由受访者进行核对, 以确保内容的真实性与准确性。本研究严格遵守伦理要求, 参与者可在研究任意阶段自由退出, 所有姓名均使用化名。

本研究采用质性研究取向, 在个案研究框架下结合参与式观察与反思性记录, 对 MTI 学生在援外培训语言服务情境中的实践经验与能力信念变化进行分析。鉴于援外培训项目具有高度情境嵌入性, 且研究者本人以 MTI 学生身份直接参与语言服务工作, 研究过程

中同步记录观察笔记与反思日志,以补充访谈资料对实践过程的呈现<sup>[8-9]</sup>。为降低单一视角可能带来的主观偏差,研究不仅依赖研究者自身经验,还将其与另外两名 MTI 学生的半结构化访谈资料进行对照分析,通过

多源资料的交叉比对实现数据三角互证,从而提升研究解释的可信度与稳健性<sup>[10]</sup>。为系统呈现研究数据的构成与规模,本研究整合了访谈、文本、日志与问卷等多类资料,其来源与数量见表 2。

表 2 数据收集来源与数量

| 数据类型    | 数据来源与内容                         | 数量             | 总字数/时长                           | 说明                |
|---------|---------------------------------|----------------|----------------------------------|-------------------|
| 半结构化访谈  | 3 位 MTI 学生 (Allen、Kiki、Jocelyn) | 6 次访谈          | 约 3 小时 10 分钟<br>(转写文本约 29,681 字) | 访谈录音均经转写与受访者核对确认  |
|         | 共两轮访谈,围绕实习动机、任务经历、信念变化、能力提升等主题  |                |                                  |                   |
| 翻译与项目文本 | 援外项目课件译文、会议发言稿、结业征文等真实语料        | 12 份           | 约 35,000 字                       | 反映学生在真实语境下的语言服务产出 |
| 研究者反思日志 | 实习与研究期间的观察与反思笔记                 | 7 篇            | 约 9,000 字                        | 包含自我民族志式的体验与过程性记录 |
| 问卷数据    | 援外项目参与实习生的基本信息与自我认知调查           | 15 份<br>(有效问卷) | —                                | 为样本筛选与主题分析提供基础数据  |

说明:本研究的数据来源涵盖访谈、观察、文本与研究者的日志等多种形式,形成“多源数据三角互证”(triangulation)的研究设计,以确保分析结果的信度与多维解释力(Denzin, 1978; Patton, 1999)<sup>[11-12]</sup>。

### 3.3 方法论取向:自我民族志及其信度控制

本研究在个案研究框架下,引入自我民族志(autoethnography)作为重要的方法论补充,以深化对援外培训语言服务实践中个体经验与能力信念演化过程的理解。自我民族志强调研究者对自身经验的系统性反思,将个体叙事置于特定社会文化语境中加以解释<sup>[8-9]</sup>。鉴于研究者本人以 MTI 学生身份直接参与援外培训项目,并在实践过程中持续经历语言服务任务、跨文化互动与情感调适,其第一手经验为探讨语言服务能力信念的动态建构提供了独特的“内部视角”。因此,引入自我民族志有助于弥补传统访谈数据在过程性与体验性层面的不足,从而更立体地呈现语言服务实践的复杂性。

然而,自我民族志方法亦面临主观性较强、研究者角色交织及解释偏差等潜在挑战。首先,研究者兼具“参与者”与“分析者”的双重身份,可能在数据选择与意义建构过程中产生倾向性解读。其次,基于个体经验的反思性书写,亦可能受到记忆重构与情境再现的影响,从而影响研究的客观性与可验证性。

为提高研究结果的可信度,本研究在资料收集和分析过程中结合使用了不同来源的资料。访谈资料、项目文本和研究者反思日志相互参照,使研究者能够从不同角度了解参与者的实践经历,也减少了对单一资料来源的依赖<sup>[11]</sup>。访谈结束后,研究者将转录文本发送给受访者进行核对,由受访者确认或修改相关表述。在形成初步分析后,研究者又就部分关键主题与 Allen 和

Jocelyn 进行沟通,进一步了解这些分析是否与他们的实际经历相符。

研究过程中还采用了同行审阅的方式。研究者邀请导师以及具有翻译研究背景的研究生对部分编码结果进行讨论和审阅。其中,对于研究者本人(Kiki)的相关资料,为尽可能减少单一研究者视角对分析的影响,首先由其他研究者对资料进行初步编码和主题归纳,再将其结果与研究者的分析进行比较。这样的处理使研究者能够从不同角度重新审视原有解释,并对存在差异的部分进行进一步讨论。

此外,研究者在资料分析期间持续记录反思日志,将自身的立场、情绪以及分析过程中出现的疑虑和可能存在的偏向记录下来。通过这种持续的反思,研究者能够在分析自身实践经验时保持必要的审慎。上述做法并不能完全消除自我民族志研究中研究者与研究对象之间的角色关联,但有助于在保留自我民族志材料细节的同时,使资料分析过程更加透明,并为研究解释提供更多相互参照的依据。

### 3.4 数据分析

本研究的分析材料主要包括访谈转录文本、观察记录和反思日志。研究者首先对收集到的资料进行整理和熟悉,在反复阅读的基础上关注与研究问题相关的内容,并以主题分析法<sup>[13]</sup>识别资料中反复出现的意义和主题。为使编码过程更加系统,本研究同时参考 Strauss 和 Corbin (1998)<sup>[14]</sup>提出的编码程序,对资料中的概念及其关系进行进一步梳理。

在具体分析过程中,研究者先从具有研究意义的语段入手进行开放式编码,并根据资料内容形成初步概念。此阶段主要关注实习生在援外培训实践中呈现出的具体经验,例如工作压力、能力上的困惑、文化差异所带来的冲突以及由项目经历引发的情感反应。完成初步编码后,研究者对相关概念进行比较和归类,并进一步考察不同概念之间的联系。通过这一过程,研究者重点分析实习生的信念变化与其在实践中采取的策略、处理情绪的方式之间存在怎样的关联。随后,研究者对前期形成的主题进行再次比较和整合,以确定能够贯穿三位实习生实践经验的主要主题。最终形成的分析重点包括语言服务能力信念的变化过程、语言服务能力在实践中的动态形成,以及跨文化情境下的情绪调适等方面。

本研究在理论上以翻译能力多维模型为分析基础,并结合情境学习与反思实践理论,对 MTI 学生语言服务能力信念与实践的动态演化进行解释。具体而言,研究以 PACTE (2003/2015) [6]及 EMT (2017) 所提出的翻译能力多维结构为分析框架,从语言能力、跨文化能

力、项目协作能力等维度对个案表现进行系统编码与归纳;同时,引入 Jean Lave 与 Etienne Wenger<sup>[15]</sup>提出的“实践共同体”理论,以及 Donald Schön<sup>[16]</sup>的反思实践理论,从情境嵌入与经验反思的角度解释能力与信念变化的内在机制。在此整合框架下,本研究将语言服务能力的发展视为一种在真实实践情境中,通过参与、互动与反思不断建构的动态过程,而非单一技能的线性积累。该框架为理解援外培训语境下 MTI 学生能力信念的演变提供了系统性解释路径。

在技术操作层面,研究者使用 Nvivo 12 对编码过程进行管理,并辅以人工复核以确保分析的严谨性与可追溯性。为增强研究结果的信度与效度,本研究综合采用数据三角互证<sup>[11]</sup>、成员核对及同伴检核等质性研究常用的验证策略。此外,鉴于研究者具有“参与者—研究者”的双重身份,本研究引入自我民族志的反思性取向<sup>[8-9]</sup>,在主题建构过程中特别关注个体经验与群体经验之间的互动关系,以更全面、立体地呈现援外语境下 MTI 学生在语言服务实践中的认知变迁、情感回馈与身份建构机制。

表 3 三位 MTI 学生语言服务能力信念演变的三级编码示例

| 个案      | 码号     | 意义单位 (摘录)               | 一级编码    | 二级编码     | 三级编码          |
|---------|--------|-------------------------|---------|----------|---------------|
| Kiki    | FT-K-1 | “刚开始我以为主要是做资料和数据的整理翻译。” | 初始角色工具化 | 语言服务角色认知 | 任务导向型语言服务信念   |
| Kiki    | FT-K-3 | “我翻得很准确,但外宾就是听不太懂。”     | 准确但沟通失败 | 跨文化沟通能力  | 从语言准确到沟通有效    |
| Kiki    | FT-K-6 | “援外培训不只是知识输出,是互相理解。”    | 身份再定位   | 职业认同     | 责任使命导向的语言服务信念 |
| Jocelyn | FT-J-1 | “主要想的是不能出错,要翻译快。”       | 准确至上压力  | 语言能力信念   | 任务导向型口译信念     |
| Jocelyn | FT-J-3 | “我要换一种说法让他们理解。”         | 语用策略调整  | 跨文化交际能力  | 服务导向的语言服务实践   |
| Jocelyn | FT-J-5 | “我开始关注听众反应。”            | 反思驱动调整  | 反思能力     | 反思导向的专业成长     |
| Allen   | FT-A-1 | “只要翻译对、句子顺就行。”          | 翻译即语言转换 | 翻译能力信念   | 单维语言服务取向      |
| Allen   | FT-A-3 | “要确认背景和具体指向,翻译才不出偏差。”   | 信息依赖认知  | 项目协作能力   | 协作导向的语言服务信念   |
| Allen   | FT-A-6 | “我是在参与一个项目的实施,不只是在做翻译。” | 项目参与意识  | 项目理解能力   | 多维语言服务能力建构    |

4 研究发现

4.1 Kiki: 从任务导向到责任与使命导向

在三个个案中,Kiki 的实践经历较为清楚地反映了她对语言服务的认识及工作方式的变化。作为 MTI 英语笔译方向的学生,Kiki 于 2024 年 8 月至 2025 年 9 月期间参与了云南国际经济技术交流中心组织的多项农林类援外培训项目。她承担的工作包括文本翻译、现场沟通支持、资料整理和项目协调等。随着参与项目

的增加,她对语言服务的理解也逐渐发生了变化。

4.1.1 前期: 任务导向下的角色模糊与情绪压力

实习初期,Kiki 对语言服务的认识主要来自此前在学校的专业课程学习中。在她当时的理解里,语言服务首先是完成具体的翻译任务,重点在于准确地将文字转换成另一种语言。她在访谈中提到:“刚开始我以为主要是做资料和数据的整理翻译”(FT-K-1)

从这段回忆可以看出,Kiki 当时更多的是将语言

服务理解为文本处理和后台支持,对项目中的现场沟通以及与外宾直接互动的工作准备并不足。进入实际项目后,这种预期与工作要求之间出现了明显差距。在第一次面对多国代表时,她对自己的表达能力缺乏把握:“第一次接待多国代表,我其实很紧张,怕自己表达得不够专业。”(FT-K-2)

除了对语言表达的担忧,Kiki 当时对项目整体流程和自身职责的认识也还不够清晰。任务不断变化,而她需要在较短时间内判断自己应该完成什么、如何与外宾沟通以及何时需要向其他工作人员寻求帮助。对她而言,实习初期的压力因此并不只是来自语言本身,也来自对角色和工作要求的不确定。

这一时期,Kiki 更关注的是“把任务完成好”。这种以具体任务为中心的认识构成了她进入援外培训实践时最初的语言服务能力信念,也成为后续变化的起点。

#### 4.1.2 中期:能力失配与跨文化沟通意识

随着参与方式的变化,Kiki 逐渐从后台文本工作转向现场支持和跨文化沟通。实际工作使她发现,能够准确翻译并不一定意味着沟通已经完成。她回忆了一次现场经历:“有些词我觉得我翻得很准确的,就是按我们平时练习的那种方式来翻。但是现场的时候我发现他们(外宾)没有什么反应,有的人会互相看,或者小声问旁边的人。我当时就有点懵,不知道是我哪里说错了。后来慢慢意识到,好像不是翻错了,而是他们没有真正理解我说的意思。”(FT-K-3)

这次经历让 Kiki 注意到,“准确”并不一定意味着“有效沟通”。此前,她主要通过译文是否准确来判断任务是否完成。进入现场交流后,她开始留意外宾是否真正理解所传达的信息,也会根据对方的反应判断自己的表达是否合适。她对语言服务工作的评价标准由此发生了变化。

实际任务中遇到的困难也让她发现,原有的知识和能力储备并不能应对所有情况。在一次解释病虫害表格时,她记录了当时的紧张状态:“在解释那个病虫害表格的时候,我其实很紧张,因为很多术语我自己也不完全确定,再加上他们一直在看我,我会有一种必须马上给出解释的压力,当时就明显感觉有点心慌。”

(FT-K-4)

当时的的问题不只是某个术语不会翻译。面对现场提问,Kiki 还需要同时处理专业知识、语言表达并且应对对方的即时反应。这样的经历使她意识到,课堂中形成的语言训练还不足以覆盖实际工作中的各种

情况。

之后,她开始调整原有的工作方式:后续的每一次接待和沟通前,她会先了解学员所在国家的相关背景;遇到不熟悉的术语,则借助 AI 工具进行检索;在现场交流时,也会根据听众的反应调整表达。她关注的问题由“这个词怎么翻”逐渐转向“对方能不能理解”和“怎样表达更合适”。

从这些经历可以看到,Kiki 面对压力和不确定性时,并没有停留在对自身能力不足的认识上,而是尝试通过查找资料、使用工具和调整表达来解决具体问题。与此同时,她对语言服务的理解也有所变化,关注点逐渐从语言准确性扩展到沟通效果和受众需求。

#### 4.1.3 后期:责任意识增强与职业认同形成

到了实习后期,Kiki 对援外培训和自身工作角色有了更具体的认识。随着参与项目次数的增加和每次经验的积累,她逐渐熟悉了项目流程和培训内容,也开始重新思考语言服务在其中承担的作用。她在总结中写道:“后来我慢慢觉得,援外培训不只是把知识讲给他们听,而是一个互相学习、互相理解的过程,其实我们也在调整自己怎么去表达和沟通。”(FT-K-6)

与实习初期相比,Kiki 此时关注的已经不只是翻译任务本身。她开始将语言服务放到培训和交流的整体过程中理解。在她看来,信息能否准确传达固然重要,但参与者之间能否相互理解、培训能否顺利开展同样需要语言服务的支持。

前期的紧张以及中期遇到的能力不足等问题,也逐渐成为她后续工作的经验。面对不熟悉的任务,她会提前准备材料;遇到专业术语,则主动查找资料;进行现场沟通时,也会根据对方的反应调整表达。相比之前主要担心自己“能不能完成”,她开始更多考虑“怎样才能把事情做好”。这种变化也使她对自己在项目中的责任有了更清楚的认识。

回顾 Kiki 的实习经历,可以看到她对语言服务的理解逐渐扩展开来。最初,她主要关注具体翻译任务;在实际交流中,她开始关注信息能否被理解;到了后期,她又将这种认识延伸到沟通责任、文化理解和项目参与。与此同时,她承担的工作也从文本翻译扩展到现场沟通、资料处理和项目协调。

Kiki 的经历不能代表所有 MTI 学生的实践过程,但可以作为一个具体案例,说明持续参与真实项目可能如何影响学生对语言服务工作的认识。对 Kiki 而言,任务本身、现场互动以及实践后的思考共同构成了这一变化的经验基础。

表 4 Kiki 在实习前中后期语言服务信念的主要变化。

| 阶段 | 主要任务与体验                 | 语言服务能力信念取向                    | 主要能力发展维度                     |
|----|-------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| 前期 | 资料整理、文本翻译；紧张、疲惫、角色定位不清晰 | 以完成具体翻译任务为核心<br>(任务导向)        | 语言能力、文本处理能力；<br>情绪调适能力       |
| 中期 | 现场交流、跨文化沟通；挫败感、互动困难     | 语言服务是支持跨文化沟通的工具<br>(沟通导向)     | 跨文化沟通能力、工具使用能力；<br>反思与自我调节能力 |
| 后期 | 新闻稿撰写、项目总结、协调沟通         | 语言服务承担沟通责任与文化理解使命<br>(责任使命导向) | 项目协调与管理能力；<br>反思性发展与情绪韧性     |

总体来看，Kiki 的案例呈现出 MTI 学生在援外培训语言服务情境中语言服务能力信念的阶段性演化路径，其信念由以完成翻译任务为核心的任务导向，逐步转向强调沟通责任与文化理解的责任使命导向。值得注意的是，实习过程中反复出现的情绪压力、能力挫折与沟通受阻，并未阻碍其专业发展，反而在持续反思与策略调整中转化为推动信念重构与能力提升的重要动力。这一过程表明，援外培训作为高度情境化、跨文化与高责任性的语言服务实践场域，为 MTI 学生多维语言服务能力的整合发展提供了关键契机，其能力发展在本研究情境中呈现出一种循环性特征，即在“问题暴露—策略调整—信念重构”的反复过程中逐步推进。

4.2 Jocelyn：从“任务导向型口译员”到“反思型学习者”

Jocelyn 为口译方向 MTI 学生，于 2025 年 4 月至 2025 年 12 月期间参与云南省农林类援外培训项目，承担现场口译、学员接待及跨文化协调等工作。与笔译岗位相比，她的任务更加面向多语背景的外宾，需要即时信息处理并面对较高的情绪劳动负荷，因此其信念发展过程呈现出更强的情境性与阶段性特征。通过实习前、中、后的访谈、日志与现场观察可见，她的信念从“任务导向”逐渐转向“反思导向”，并呈现出与语言服务能力五维结构相契合的发展特征<sup>[6]</sup>。

4.2.1 前期：专注语言任务的“执行者”心态与高压情绪体验

实习初期，Jocelyn 对口译工作的理解主要集中在语言转换本身。她当时最关注的是能否听清、译准以及及时完成表达，而较少考虑文化差异和受众反应。她在首次访谈中提到：“那时候主要想的是不能出错，要听清楚、翻译快。有时设备有杂音，我就更紧张了，生怕听不清或说错。其实当时完全没想过文化差异会影响理解。”（FT-J-1）

从这段经历可以看出，Jocelyn 当时主要以语言输出的准确性和速度来判断自己的口译表现。至于听众

能否理解、不同文化背景是否会影响信息接受等问题，并没有成为她最初关注的重点。这种以避免出错为中心的心态也伴随着较为明显的情绪压力。她在口译日志中记录道：“第一次外出时完全不敢边走边说，怕被提问或者学员打断。中途设备出故障，我心跳特别快，脑子一片空白。”（FT-J-2）对于当时的 Jocelyn 而言，设备故障、现场中断以及随时可能出现的提问都会增加她对“出错”的担忧。尤其是在多语背景的培训场景中，现场情况并不总能按照预先准备的内容展开，这使她需要在较大的心理压力下完成口译。

因此，实习初期的困难并不只是语言能力方面的问题。Jocelyn 需要逐渐适应一种与课堂训练不同的工作环境：她不仅要听懂并转换信息，还需要面对突发情况，并在有限的反应时间内作出判断。这些早期经历为她之后重新理解口译工作的要求提供了基础。

4.2.2 中期：跨文化沟通中的角色认识变化

进入实习中期后，Jocelyn 接触现场交流的机会逐渐增加，也开始遇到一些单靠语言转换难以处理的问题。例如，在处理“互利共赢”等具有特定语境的表达时，她发现直译并不能保证外宾理解原意。她回忆道：“像‘互利共赢’这种词，我发现他们其实不知道它真正的外交含义，我就得换一种说法。现场有人误解中国官方的表述，我必须立刻做调解，有时还要解释讲者的意思，让大家都理解。”（FT-J-3）

在这种情况下，Jocelyn 首先需要判断对方没有理解的具体原因，再决定是否补充解释或调整表达。当讲者与学员之间出现理解偏差时，她还需要在双方之间进行沟通。口译因此不再只是把一种语言转换成另一种语言，有时还涉及到对交流情境的判断和现场协调。

在培训内容临时增加或学员提出疑问时，类似的问题也会出现。Jocelyn 在访谈中表示：“有一次培训内容比预期多，外宾说不懂，我得快速判断他们需要解释哪些，还要协调讲者语气。我觉得口译不仅是听和翻译，而是理解、协商、完成沟通。”（FT-J-4）

这些经历让她对口译工作的关注点发生了变化。除了译语是否准确, 她还会留意听众是否理解, 以及讲者与学员之间的交流能否继续。为了应对这种情况, 她会提前索要讲稿、查阅相关背景资料, 并在正式表达前与讲者确认具体意图。遇到现场变化时, 她也会根据实际情况调整表达。

这一过程与 Schön (1983)<sup>[16]</sup>关于反思性实践的观点具有一定联系。Jocelyn 并非只在任务结束后回顾经验, 而是在处理具体问题时就根据现场反馈调整判断。随着类似经历增加, 她对口译员角色的认识也从语言转换逐渐扩展到跨文化沟通和现场协调。

4.2.3 后期: 反思驱动的专业学习者与策略性成长  
到了实习后期, Jocelyn 对口译工作的关注已经不再局限于译文本身。她开始留意听众的反应, 并根据具

体交流情境判断是否需要调整表达。她在总结中写道: “我开始不再只关注译文本身, 而会观察听众反应, 也学会在文化差异中寻找更合适的表达方式。每次实践后我都会回顾自己的决策, 思考哪些策略有效, 哪些可以改进。” (FT-J-5)

这一阶段, 她逐步形成以反思为驱动的专业学习取向, 能够将实践经验转化为策略性调整。这种持续反思, 使其语言服务能力信念由单一的语言准确性标准, 转向对受众理解、情境适配与沟通责任的综合考量, 体现出典型“反思型实践者”特征<sup>[16]</sup>。其信念演化路径可概括为: 任务导向→沟通导向→反思导向, 体现了实践型口译学习者在复杂援外语境中通过持续反思实现专业成长的过程性特征<sup>[16]</sup>。

表 5 Jocelyn 在实习阶段的信念演变与能力发展情况

| 阶段 | 主要任务与体验                 | 语言服务能力信念取向         | 主要能力发展维度                |
|----|-------------------------|--------------------|-------------------------|
| 前期 | 会议口译、笔记整理;<br>高度紧张、语言压力 | 以语言准确性为核心的任务导向信念   | 语言能力、口译技巧; 初显情绪调节能力     |
| 中期 | 外宾交流、调节冲突;<br>多语互动的情境压力 | 以沟通成效为目标的服务导向信念    | 跨文化沟通能力、语用判断能力、项目协调能力   |
| 后期 | 培训总结、汇报口译;<br>反思与策略建构   | 以反思与责任意识为核心的反思导向信念 | 反思性学习能力、策略调控能力、综合语言服务能力 |

总体来看, Jocelyn 对口译工作的关注逐渐从语言转换扩展到听众理解、文化差异和现场沟通。随着实践经验增加, 她也开始通过任务后的回顾检查自己的处理方式, 并将这些经验用于后续工作。由此可见, 真实的援外培训环境让她有机会在处理具体问题的过程中重新认识口译工作的要求, 并不断调整自己的实践方式。

#### 4.3 Allen: 从“语言中介”到“项目合作者”

Allen 是英语笔译方向的 MTI 学生, 于 2024 年 9 月至 2025 年 8 月期间参与云南省农林类援外培训项目, 主要负责项目材料翻译、培训文稿整理和总结性文本编写等工作。与口译工作相比, 他接触的任务主要以书面文本为主。这些文本涉及农业技术说明、培训材料和项目总结等内容, 与具体培训活动和项目运行密切相关。因此, 除了处理文本本身, Allen 也需要了解材料的使用场景和相关背景。

4.3.1 前期: 以“翻译准确”为核心的语言中介角色

实习初期, Allen 对翻译工作的理解主要集中在译文质量上。在他看来, 只要译文准确、句子通顺, 任务

基本就完成了。他在首次访谈中表示: “我觉得只要翻译对、句子顺, 就算完成任务了。” (FT-A-1) 这句话反映出, Allen 当时主要从语言层面判断翻译工作的完成情况。他会关注词汇是否对应、句子是否规范以及译文是否流畅, 但较少考虑文本的使用对象、具体场合以及读者能否顺利理解。此时, 他更多将自己看作原文与译文之间的语言中介。

这种认识在实际翻译中也有所体现。早期处理项目材料时, 他曾将“中国特色农业发展经验”译为 *Chinese-characteristic agricultural development experience*。从字面对应来看, 这一表达基本保留了原文信息, 但结合项目材料的具体使用场景来看, 并不能很好地适应目标读者的表达习惯。根据项目反馈, 该表达后来进行了调整。

这次修改让 Allen 开始注意到, 译文在语言形式上的准确并不意味着目标读者能够顺利接受到有用信息。对于援外培训材料而言, 译者需要考虑的不只是“原文是什么意思”, 还包括“怎样表达才能让学员理解”。这一认识变化并非来自抽象的理论学习, 而是直接产生于具体的项目反馈。

同时, 实习初期的项目流程和任务分工也给 Allen 带来了一定的不确定感。面对材料整合、任务衔接以及信息更新等问题, 他有时难以仅凭手头的文本判断应该如何处理。随着类似情况不断出现, 他逐渐发现, 项目中的翻译工作并不是一个个相互独立的文本任务, 而是与项目安排、专业内容和人员沟通紧紧联系在一起的。

因此, 在这一阶段, Allen 首先关注的是“译得对不对”。这种以语言准确性为中心的认识, 也构成了他进入援外培训项目时对自身角色的基本理解。

#### 4.3.2 中期: 从文本处理转向项目沟通与协作

进入实习中期后, Allen 接触的工作更加多样, 除了翻译, 还包括项目材料整理、培训文本处理和信息整合等。随着对项目内容的熟悉, 他发现有些问题仅靠文本本身并无法判断, 需要与项目负责人、技术人员和授课教师进一步沟通。

他在访谈中回忆道: “我后来发现, 很多内容不是光靠文本就能判断清楚的, 必须主动向项目方确认背景, 和老师核实具体指向, 翻译才能不出偏差。”(FT-A-3) 这类经历改变了 Allen 处理翻译任务的方式。遇到原文信息不完整、项目安排发生变化或专业内容存在不同理解时, 他会主动确认相关信息, 而不是直接按照通知、文本等内容的字面进行处理。项目背景和人员沟通也因此成为他完成翻译任务时需要考虑的内容。

与此同时, Allen 开始更加关注译文的实际使用效果。在多次材料处理之后, 他注意到, 有些表达虽然在语言上没有明显问题, 但学员未必能够理解。他在反思日志中写道: “有些表述即使字面准确, 但学员不理解, 我就尝试用更易理解的表达, 并在整理前确认背景信息。”(FT-A-4) 这段反思表明, Allen 判断译文是否合适时, 开始把读者的理解情况考虑进去。他会先了解材料背景, 再根据使用对象调整表达。翻译在他的实践中也因此与项目沟通联系得更加紧密。

与前期相比, Allen 此时仍以翻译为主要工作, 但处理问题的方式已经有所不同。除了完成文本转换, 他还需要确认信息、了解项目背景, 并根据实际使用对象

调整译文。由此, 他对语言服务工作的理解开始从文本本身延伸到项目中的信息沟通。

#### 4.3.3 后期: 从“译者”到“项目合作者”

到了实习后期, Allen 已经开始把翻译工作放到项目整体中考虑, 而不再将翻译看作独立完成的文本成果。他在反思日志中写道: “后来我觉得自己不是在‘翻译别人’, 而是切切实实的在参与一个项目, 我需要考虑信息怎么呈现、逻辑是否清楚, 以及读者是否会真正理解。”(FT-A-6)

这段话可以反映出, 他关注的问题已经从译文本身扩展到材料的用途、信息之间的关系以及读者的理解。在处理项目材料时, 他会先了解文本服务于什么活动、面向哪些对象, 再决定如何组织和表达内容; 遇到专业内容或背景不明确的地方, 会进一步确认相关信息; 完成初稿后, 也会根据实际使用情况检查表达和信息结构。

Schön (1983) [16]认为, 专业实践中的学习与具体情境中的行动和反思密切相关。Allen 的经历就体现出这一点。他对翻译工作的认识并不是一次形成的, 而是在处理具体问题时不断调整。早期的项目反馈让他注意到字面准确与读者理解之间的差异, 中期的信息确认则使他进一步认识到项目背景和人员沟通的重要性。到了后期, 这些经验开始影响他对材料用途、信息逻辑和读者需求的整体判断。

从 PACTE (2003/2015) [6]的相关观点来看, 翻译实践所涉及的能力也不仅仅只是语言知识。Allen 在项目中需要处理信息、了解背景、与相关人员沟通, 并根据使用对象调整译文。这些工作经验使他对语言服务的理解更加具体, 也使翻译任务与项目中的其他工作联系起来。

因此, 到了实习后期, Allen 仍然以翻译为主要工作, 但对自身角色的理解已经有所扩大。他开始主动考虑翻译之外的项目需求, 并将语言服务与项目的实际运行联系起来, “项目合作者”由此成为他对自身角色的一种新的理解。

表 6 Allen 在前中后期信念演变与能力发展的变化轨迹

| 阶段 | 主要任务与体验                   | 语言服务能力信念                 | 主要能力发展维度              |
|----|---------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 前期 | 文稿翻译、资料整理                 | 以语言准确性为中心, 强调任务完成        | 语言能力、译文规范性            |
| 中期 | 项目材料整理、培训文本翻译、信息确认与临时任务处理 | 开始关注项目需求和信息沟通            | 翻译能力、跨文化沟通能力、项目协作意识   |
| 后期 | 项目总结、信息整合与材料呈现            | 将语言服务与项目目标、信息呈现和读者理解联系起来 | 项目理解、信息整合、反思与综合语言服务能力 |

总体来看, Allen 的变化主要发生在他对“翻译任务”边界的重新认识上。实习初期, 他首先关注的是译文是否准确、通顺; 进入中期后, 实际工作中的信息缺失和内容变化使他开始主动确认背景、与项目人员沟通; 到了后期, 他进一步关注文本的用途、信息呈现和读者理解, 并开始把翻译工作放到项目整体中加以考虑。因此, Allen 从“语言中介”走向“项目合作者”, 并不是因为翻译任务本身发生了根本变化, 而是因为在持续参与项目的过程中逐渐认识到, 书面语言服务同样需要依赖背景信息、人员沟通和对项目目标的理解。这个案例说明, 真实的项目任务能够促使 MTI 学生不断调整对语言服务工作的认识, 而这种认识的变化又会反映在其具体的工作方式上。

#### 4.4 本研究情境下观察到的语言服务能力信念变化路径

综合 Kiki、Jocelyn 与 Allen 三个典型个案可以发现, 尽管三位 MTI 学生的岗位类型、任务重点和参与方式有所不同, 其语言服务能力信念在实践过程中仍表现出一定的共同变化趋势。

##### 4.4.1 从“任务导向”到“责任使命导向”的信念整体变化

三个案例中, 学生在实习初期对语言服务的理解都与具体任务密切相关, 关注点主要是语言是否准确、任务能否完成。随着参与项目的增加, 他们逐渐开始考虑沟通对象、具体情境和项目要求。

这种变化也反映在他们对工作成效的判断上。除了完成翻译或口译任务, 他们开始关注信息是否被理解、表达是否适合交流对象, 以及自己的工作能否满足项目的实际需要。由此, 语言服务在他们的理解中不再只是语言转换, 也涉及沟通效果、受众需求和项目协作。

需要注意的是, 三个案例的具体变化并不完全相同。这里所呈现的是他们在不同实践经历中表现出的共同方向, 而不是一种完全一致的发展模式。

##### 4.4.2 “压力—反思—调整”驱动的实践型信念建构机制

三个案例中, 语言服务能力信念的变化都与实际任务中遇到的问题有关, 而不只是语言技能积累的结果。面对现场沟通、信息处理和跨文化表达等方面的困难, 学生原有的工作方式受到一定挑战, 也令他们开始重新思考语言服务工作的要求。

在这一过程中, 他们通过查阅背景资料、确认信息、调整表达和回顾实践等方式处理具体问题。随着类似经历的增加, 学生对任务要求和自身角色的认识也逐

渐发生变化。由此来看, 实践中的困难并不只是消极体验, 也可能促使学生调整工作方式, 并重新认识语言服务工作的要求。

这一过程与 Schön (1983) [16]关于反思性实践的观点具有一定关联。学习不仅发生在实践完成之后, 也可能发生在处理具体情境和解决实际问题的过程中。就本研究的三个案例而言, 学生正是在面对问题、调整方式和回顾经验的过程中, 逐渐加深了对语言服务工作的认识。

##### 4.4.3 校政合作实践对语言服务能力发展的支持

从三个案例的共同经历来看, 校政合作背景下的援外培训项目为 MTI 学生接触真实语言服务工作提供了具体的实践环境。与课堂中的单项训练相比, 这些项目中的任务更加多样, 也会受到现场情况和项目要求的影响。学生除了处理翻译或口译任务, 还需要参与信息确认、沟通协调和项目材料整理等工作, 因此需要根据具体情况调动不同方面的知识和技能, 接触的的是一个完整的项目管理工作流程。

与此同时, 项目中的多方协作也使学生更加了解语言服务与项目运行之间的联系。在与项目工作人员、授课教师和服务对象的互动中, 他们需要根据不同对象和任务调整工作方式, 并逐渐认识到语言服务不仅涉及语言表达, 也与信息沟通和项目协作有关。

这一发现与 PACTE (2003/2015) [6]关于翻译能力综合性的观点以及 Schön (1983) [16]关于反思性实践的观点具有一定联系。就本研究的三个案例而言, 学生正是在参与真实任务、处理具体问题和回顾实践经验的过程中, 将不同方面的知识和技能联系起来, 并逐渐加深对语言服务工作的认识。

## 5 讨论

### 5.1 语言服务能力信念的动态演化及其情境依赖性

在以翻译能力多维模型为分析基础的框架下 [6,17], 本研究将语言服务能力理解为由语言能力、跨文化沟通能力、项目协作能力等要素构成的综合体系。结合 Jean Lave 与 Etienne Wenger [15]提出的情境学习视角, 可以进一步将该能力体系视为在真实实践参与中逐步建构的动态结构。在此理论整合框架下, 本研究对 MTI 学生语言服务能力信念的变化进行解释。

研究发现, 在本研究所考察的援外培训情境中, MTI 学生的语言服务能力信念总体呈现出由以语言准确性与任务完成为核心的“工具性—任务导向”, 逐步转向更强调沟通成效、服务责任与社会功能的“服

务—责任导向”的变化趋势。但需要指出,这一变化是在特定项目情境与样本范围内观察到的倾向,而非具有普遍适用性的线性发展路径。

从能力结构角度来看,实习初期,三位研究对象主要依赖语言能力与基础翻译能力完成任务,其信念聚焦于词汇选择、句法规范及术语准确性等要素,这一阶段可视为对翻译能力模型中“语言子能力”的优先激活。这一特征与 Horwitz (1988)<sup>[18]</sup>所指出的学习者早期语言信念中“将语言能力等同于形式正确性”的倾向具有一定一致性。随着实践深入,学生逐渐进入包含跨文化沟通、项目协调与多方互动的复杂任务情境,其翻译行为不再仅依赖语言能力,而是需要整合跨文化理解与情境判断等多维能力资源,从而推动其信念向“沟通有效性”与“服务功能”转向。

从发展机制来看,这一信念变化并非简单的能力积累结果,而更接近于一种情境驱动的建构过程。结合情境学习理论,学生在不断参与真实项目实践的过程中,由“边缘参与者”逐步向更具责任意识参与者转变,其对语言服务的理解也随之发生调整。与此同时,在面对突发任务、文化差异或沟通受阻等高不确定性情境时,既有能力结构难以直接应对问题,这种“能力—情境失配”成为触发信念反思的重要契机。在此过程中,学生通过不断调整表达策略、重构任务理解,逐步形成以沟通效果为导向的语言服务取向。

此外,结合 Donald Schön<sup>[16]</sup>的反思实践理论,可以将上述变化进一步理解为“行动—反思—再行动”的循环过程。学生在具体实践中对沟通结果与自身表现进行反思,将情境经验转化为对语言服务功能与责任的再认识,从而推动其信念与行为的协同调整。

因此,本研究将 MTI 学生的语言服务能力信念看作会随着实践经历发生变化的认识。学生在面对不同任务和具体问题时,会根据实际经验调整对语言服务工作的理解。这与 Borg (2003)<sup>[19]</sup>关于学习者信念受到经验和具体情境影响的观点具有一定联系。结合本研究的案例来看,援外培训中的具体任务和互动经历为学生调整原有认识提供了条件,信念的变化也与他们所处的实践情境密切相关。

## 5.2 多维语言服务能力的形成与整合

PACTE (2003/2015)<sup>[6]</sup>和 EMT (2017)<sup>[17]</sup>的相关模型从不同方面讨论了翻译和语言服务所涉及的能力,包括语言能力、跨文化能力、工具使用能力以及与任务完成相关的其他能力。本研究进一步关注这些能力在实际援外培训中的表现。三个案例表明,不同能力并不是分

别发挥作用的,学生在处理具体任务时,往往需要同时调动多方面的知识和技能,并根据实际情况进行调整。

结合 Jean Lave 与 Etienne Wenger<sup>[15]</sup>的情境学习理论,可以将上述能力发展理解作为一种“参与驱动”的过程。在本研究所考察的援外培训项目中,MTI 学生并非在预设结构中逐项习得单一能力,而是在参与真实任务(如跨文化沟通、现场协调与文本处理)的过程中,根据情境需求不断调动并重组不同能力资源。这种能力调用具有明显的情境依赖性:在文本翻译阶段,语言与翻译能力占据主导;而在现场互动或沟通受阻情境中,跨文化理解与语用策略则成为关键支撑。

从个案表现来看,这种多维能力的协同并非简单的叠加,而是更接近于一种“问题驱动”的整合机制。当学生面对语言准确但沟通失效、信息不对称或任务突发变化等情境时,原有的单一能力结构难以有效应对,从而促使她们主动整合多种能力资源以解决具体问题。例如,在跨文化表达调整过程中,语言能力需与受众意识及文化理解相结合;在项目材料处理与沟通协作中,翻译能力需与信息整合与项目理解能力协同运作。这一过程体现出能力系统在具体实践中的“功能重组”特征。

进一步结合 Schön<sup>[16]</sup>的反思实践理论来看,学生对不同能力的运用会随着具体任务和实践经验而调整。任务完成后,他们会根据沟通效果、任务反馈和实际遇到的问题回顾自己的处理方式,并在后续实践中作出改变。经过多次实践,原本可以分别讨论的语言、跨文化沟通、工具使用和项目协作等方面的能力,开始更多地联系在一起,并共同服务于具体项目。

这种联系会受到任务类型和交流情境的影响。不同情况下,学生需要关注的重点并不相同,有时更重视语言表达,有时则需要考虑跨文化沟通、工具使用或项目协作。因此,语言服务能力并不是一套在所有情境中都以相同方式发挥作用的固定能力结构,而是需要结合具体任务来看。就本研究而言,援外培训中的实际工作为学生运用不同能力提供了条件,而持续的实践和反思使他们有机会根据任务要求调整自己的处理方式。

这一发现与 Kiraly (2016)<sup>[20]</sup>关于能力形成与社会互动和具体实践相关的观点具有一定联系。就本研究的案例而言,语言服务能力虽然可以从不同维度进行分析,但这些维度在实际工作中往往相互联系。学生需要根据任务要求和具体情境调动相关知识与技能,这也说明翻译能力模型中的不同能力要素在真实语言服务场景中并非是彼此孤立存在的。

### 5.3 反思实践在信念转变与能力整合中的作用

结合 PACTE (2003/2015)<sup>[6]</sup>、EMT (2017)<sup>[17]</sup>以及情境学习的相关观点来看, 语言服务能力的发展不仅涉及到不同能力的运用, 也与学习者如何理解和处理实践经验有所关联。本研究发现, 三位 MTI 学生在参与援外培训项目的过程中, 都表现出不同程度的反思, 包括回顾翻译或口译决策、关注沟通效果, 以及重新认识自身的工作角色。

这些反思通常出现在实际任务与原有认识存在差异的情况下。当已有的语言知识或工作方式难以解决具体问题时, 学生会重新考虑问题, 并根据实际情况调整后续做法。例如, 他们会进一步关注信息是否被理解、表达是否适合交流对象, 以及自己在项目中的职责。由此可见, 反思并不是脱离实践进行的, 而是与具体任务和问题处理联系在一起。

Schön<sup>[16]</sup>的反思实践理论为理解这一过程提供了参考。在实际工作中, 学生需要根据现场情况调整处理方式; 任务结束后, 他们又会回顾当时的判断和处理结果。前者主要体现为实践中的即时调整, 后者则表现为对既有经验的回顾。焦虑、挫败和不确定感等情绪体验也可能促使学生重新审视原有的工作方式, 并进一步思考语言服务的要求。

从三个案例来看, 学生对语言服务的关注逐渐从语言准确性扩展到沟通效果、受众需求和项目要求, 同时也开始将语言能力、跨文化沟通、信息处理和项目协作等方面的经验联系起来。反思使他们能够重新理解已有经验, 并将这些经验带入后续任务。

从情境学习的角度来看, 这一过程与学生参与真实项目的经历密切相关。随着参与任务的增加, 学生接触的问题更加具体, 也有更多机会根据实践经验调整自身的角色认识和工作方式。因此, 本研究认为, 反思实践在语言服务能力发展中具有一定作用, 但其具体表现仍受到任务类型和实践环境的影响。

总的来说, 本研究中的反思伴随着任务处理、问题解决和经验回顾发生, 并与后续实践相互联系。它帮助学生重新理解具体经历, 并据此调整后续行动。这一发现与 Farrell (2019)<sup>[21]</sup>关于反思性实践有助于专业成长的观点具有一定联系, 也说明在援外培训等语言服务实践中, 适当的实践后反思可以帮助学生进一步认识自身的工作经验。

### 5.4 校政合作实践对 MTI 人才培养的启示

基于上述案例分析, 本研究认为, 校政合作下的具体项目可以为 MTI 学生提供课堂之外的语言服务实践

机会。与课堂中的单项技能训练相比, 援外培训项目涉及文本处理、跨文化沟通、信息协调和项目协作等不同任务, 学生需要根据具体情况运用和调整已有知识与技能。

学生在持续参与项目的过程中, 也会逐渐熟悉具体的工作要求, 并在与项目人员、授课教师及服务对象的互动中认识自身的角色。由此, 校政合作不仅可以为学生提供实践岗位, 也能够让他们在真实工作环境中接触语言服务的实际要求。不过, 实践经历的效果会受到项目类型、组织环境和学生自身情况等因素影响, 因此不能将某一种实践方式视为适用于所有 MTI 学生的统一模式。

研究结果还提示, 参与实践并不意味着学生一定能够形成相应的能力。任务前的准备、实践过程中的反馈以及任务完成后的反思, 都可能影响学生如何理解和处理实践经验。因此, 在校政合作项目中, 可以根据实际条件增加任务准备、过程指导和实践后反思等环节, 帮助学生将具体经验与专业学习联系起来。

学生在持续参与项目的过程中, 也会逐渐熟悉具体的工作要求, 并在与项目人员、授课教师及服务对象的互动中认识自身的角色。由此, 校政合作不仅可以为学生提供实践岗位, 也能够让他们在真实工作环境中接触语言服务的实际要求。这一实践导向也与翻译实践教学中强调通过具体体验促进专业学习的相关研究相契合<sup>[22]</sup>。

导师或项目指导人员的参与同样具有一定意义。通过任务前的指导、过程中的反馈以及实践后的交流, 学生可以更清楚地认识自身存在的问题, 并进一步思考不同语言服务能力在实际工作中的作用。这类支持也有助于加强课堂学习与实践经验之间的联系。

需要强调的是, 本研究的发现主要来自特定类型的农林类援外培训项目和三个个案, 不能直接适配到其他 MTI 教育情境。不同项目领域、组织结构以及学习者背景都可能影响实践效果。因此, 校政合作可以作为 MTI 实践教学的一种可行方式, 但具体实施仍需要根据项目特点和学生需求进行调整。未来可以在不同类型的实践项目和更广泛的学习群体中进一步考察这一实践方式。

### 5.5 研究的情境性与适用边界

需要指出的是, 本研究的分析结论主要来自特定的实践环境和样本, 其解释应结合本研究的具体情境来理解。

首先, 从研究场域来看, 本研究聚焦于云南省农林

类援外培训项目,该类项目在任务结构、合作模式与参与主体方面具有相对稳定的制度特征。一方面,其语言服务任务往往嵌入技术培训与实地考察之中,强调知识传递与经验交流;另一方面,项目运行依托地方政府与执行机构协同推进,形成较为明确的组织框架与角色分工。在此情境下,语言服务不仅承担信息转换功能,同时也承载沟通协调与关系建构的实践要求。因此,本文所观察到的“由任务导向向责任使命导向转变”的语言服务能力信念,更可能反映的是该类公共事务导向项目中的一种特定发展路径,而非适用于所有语言服务情境的普遍规律。

其次,从研究对象来看,本研究的三位 MTI 学生均来自同一院校,并参与了相似类型的援外培训项目,专业背景和实践经历具有一定相似性。虽然三位学生在任务类型(笔译/口译)和参与方式上有所不同,但总体样本规模较小,缺少不同地区、院校和专业背景的比较。因此,本文所呈现的信念变化和 capacity 发展,主要反映了特定样本中的实践经验,其适用范围仍需通过更多样本和不同实践情境加以观察才能得以呈现。

在研究方法方面,本研究采用个案研究与自我民族志相结合的质性研究方法,主要分析参与者的实践经历及其对这些经历的理解。这种方法能够较为细致地呈现具体实践中的个体经验,但研究结果也可能受到研究者和受访者主观理解的影响。虽然本研究通过数据三角互证、成员核对和同伴检核等方式对相关分析进行核实,但研究结论仍需要放在具体实践背景中理解,不能视为具有统计意义的普遍结论。

基于上述限制,本文所讨论的“语言服务能力信念变化”更适合被理解为校政合作背景下农林类援外培训项目中的一种实践经验。研究发现显示,学生在面对真实任务和跨文化互动中的具体问题时,会通过反思和调整逐渐改变对语言服务的认识,并在这一过程中积累和整合相关能力。这一变化方向是否同样存在于其他类型的实践项目和不同学习群体中,还需要进一步研究。

未来研究可在以下方面对本研究发现进行拓展与验证:其一,在不同类型项目(如商务类、医疗类或企业主导的国际合作项目)中比较语言服务能力信念的演变路径,以检验其情境适用性;其二,在不同地区与院校背景下引入更多样化的 MTI 学生群体,以增强样本的代表性;其三,结合量化研究方法或纵向追踪设计,对信念变化与能力发展的关系进行进一步验证与模型化分析。通过多情境、多方法的交叉研究,有望对语言

服务能力信念的形成与发展机制形成更具解释力与外推性的认识。

## 6 结语

本研究立足校政合作视域,基于云南省农林类援外培训项目的具体实践情境,对三位 MTI 学生在语言服务过程中的能力发展与信念变化进行了个案性考察。研究发现,在该类真实、跨文化且任务复杂的实践环境中,学生的语言服务能力信念呈现出由以语言准确性与任务完成为核心的任务导向,逐步转向更加关注沟通成效、服务责任与情境适配的取向。这一变化同时伴随着语言服务实践由相对单一的语言转换,向跨文化沟通、信息整合与项目支持等多维能力的拓展。

进一步分析表明,在本研究所考察的情境中,语言服务能力的发展并非由单一技能线性提升所驱动,而更可能体现为多维能力在实践中的协同生成过程。语言与翻译能力构成基础支撑,跨文化沟通能力与项目理解能力在具体任务中逐步被激活,而反思实践在连接经验、信念与行为调整之间发挥了重要作用。从这一意义上看,本研究所观察到的能力发展路径,更接近一种在具体实践情境中逐步建构的动态过程,而非预设的能力进阶模式。

从培养视角来看,研究结果在一定程度上表明,嵌入真实项目的实践性学习环境,可能为 MTI 学生理解语言服务的社会功能与专业角色提供重要契机。通过持续参与跨文化互动与多方协作,学生有机会在“做中学”与“反思中学”的过程中,逐步形成对语言服务责任与职业身份的初步认知。这一发现为理解实践导向培养路径在翻译教育中的潜在价值提供了经验性参考,但其具体效果仍有赖于不同情境中的进一步检验。

需要强调的是,本研究的结论建立在特定研究场域与有限样本基础之上,其解释力具有明显的情境依赖性。本文所提出的语言服务能力信念演变路径,更适宜被理解为在校政合作背景下、农林类援外培训项目中观察到的一种可能实践形态,而非具有普遍适用性的理论模型。未来研究可在不同类型项目(如商务或医疗语境)、不同地区以及更多样化的学习者群体中,对相关发现进行比较与验证,并结合量化或纵向研究方法,进一步探讨语言服务能力与专业信念之间的动态关系。

## 参考文献

- [1] 国务院办公厅. 关于深化产教融合的若干意见:国办发(2017)95号[EB/OL]. 2017-12-05.

- [2] 教育部. 教育部 2014 年工作要点[EB/OL]. 2014-01-22.
- [3] 高璐璐, 谭亚玲. 内容语言融合教育理念(CLIL)启示下翻译硕士专业人才培养模式探究[J]. 教育进展, 2023, 13(12): 10029-10034.
- [4] 徐国庆. 产教融合共同体:走向校企关系的制度化建构[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2025, 43(11): 1-12.
- [5] 陈蓉, 冯雨萌. 产教融合项目驱动的 MTI 培养模式:语言、技术与管理能力的综合提升研究[J]. 国际教育学, 2024, 6(3): 84-88.
- [6] PACTE Group. Building a translation competence model[A]//Alves F, ed. Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research. Amsterdam: John Benjamins, 2003: 43-66.
- [7] Maxwell J A. Qualitative Research Design: An Interactive Approach[M]. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2012.
- [8] Chang H. Autoethnography as Method[M]. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.
- [9] Ellis C. The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography[M]. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004.
- [10] Denzin N K, Lincoln Y S, eds. Handbook of Qualitative Research. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000: 733-768.
- [11] Denzin N K. The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods[M]. New York: McGraw-Hill, 1978.
- [12] Patton M Q. Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis[J]. Health Services Research, 1999, 34(5 Pt 2): 1189-1208.
- [13] Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology[J]. Qualitative Research in Psychology, 2006, 3(2): 77-101.
- [14] Strauss A, Corbin J. Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory[M]. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1998.
- [15] Lave J, Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- [16] Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.
- [17] EMT Expert Group. European Master's in Translation: Competence Framework 2017[R]. Brussels: European Commission, 2017.
- [18] Horwitz E K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students[J]. Modern Language Journal, 1988, 72(3): 283-294.
- [19] Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, 36(2), 81-109.
- [20] Kiraly D. Authentic project work and pedagogical epistemologies: A question of competing or complementary worldviews?[A]//Kiraly D, et al., eds. Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education. Göttingen: V&R unipress/Mainz University Press, 2016: 53-66.
- [21] Farrell T S C. Professional development through reflective practice for English-medium instruction (EMI) teachers[J]. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2020, 23(3): 277-286.
- [22] 郑蕴蓉, 杨瑛. (2018). 基于体验式学习理论的翻译实践教学研究. 天津职业技术师范大学学报, 28(01), 67 - 70.

**版权声明:** ©2026 作者与开放获取期刊研究中心(OAJRC)所有。本文章按照知识共享署名许可条款发表。

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



**OPEN ACCESS**