

美国中文教学面临的挑战与对应策略*

温晓虹

美国 休士顿大学

提要 本文探讨中文作为外语教学所面临的四项挑战:学生的多元背景与不同需求、生源发展的不稳定性、对新师资力量培训的紧迫性及中文课程在美国初、中、高等教育中的衔接不利。本文在分析挑战背景的基础上继而提出应对措施:一个中心,两项重点。“一个中心”即以学生为中心,强调互动的原则、博采众长的途径,鼓励学生的积极参与、合作学习。“两项重点”为:培养语言使用的能力和学习策略的使用能力。前者从情景出发,以意义协商为内容,以语言的形式为重点,把语境、功能和形式融为一体。对后者的培养要与汉语的特征和习得过程结合起来。

关键词 美国的中文教学 挑战 学习动机 语言运用能力 学习策略

美国的中文教育在过去的十几年中经历了空前的发展。这些发展,不论起首于政府还是来自民间,都给我们带来欣喜和机会。机会本身常常蕴含着挑战。这些挑战,有的表现在较宏观的层面,更多地集中在领导者、校方或行政的决策与协调上,有的表现在微观层面,直接涉及到教师的课堂教学。本文旨在讨论后者。本文从三个方面探讨美国中文教学所面临的挑战与应战策略。第一,挑战的来由与背景;第二,我们面临的挑战;第三,应战的策略与思考。

一 挑战的来由与背景

1.1 众所周知,中文教育飞速发展的背景是中国经济的崛起和中国在国际关系中所具有的重要地位。在短短的三十年中,中国的经济奇迹般地发展,从“世界工厂”转变为“世界市场”,从“技术输入”转变为“产品输出”。中国的经济令世人瞩目,而了解中国、与中国建立商业伙伴、贸易关系的一个得力工具便是汉语。学习汉语的需求不仅仅来自于和中国做生意的商界或是研究中国的政界,同时也来自于教育界,来自广大的学生和家。

1.2 美国中文教育发展的另一个背景来源于近年来华裔和亚裔人口的迅速增加。这一点我们可以从美国人口普查数据资料中得知。1990年在家说中文(包括方言)的人数为125万,2000年的人数为202.2万,2003年为219万,2007年为247万,平均每年增长率为5.75%。另一个指标是在中国出生但在美国居住的人口,1990年为53万,而在2000年就增

* 文章初稿发于2011年University of Wisconsin-Madison主办的汉语教师会议。文章的题目出于张洪明教授,特此感谢。曾健君博士对文章的初稿提出了宝贵的意见并做了修改,深表谢忱。

加到 152 万,十年的增长率为 187%。至 2000 年,华裔占亚裔人口的 23.7%,占美国总人口的 0.9%。亚裔人口占美国总人口的 3.6% (数据参见 the US Census Bureau, 2000、2003、2007^①)。华裔、中国人和亚裔人口的不断增加对他们的子女学习中文无疑起了促进的作用。然而随之而来的是学习者的文化背景差异加大,语言水平参差不齐,成为对中文教学的一个严峻的挑战。

1.3 在上述两个大背景之下近十几年来,美国中文教育领域出现了三项重要发展,即: SAT II 中文考试, AP 中文考试和 AP 中文课程的建立,中文被美国政府认定为关键语言 (Critical Language)。它们在给中文教育带来根本性突破的同时也带来了挑战。

首先是 1994 年 SAT II 中文考试的首次举行,使中文成为美国大学入学外语考试中的选择之一。这说明中文教育受到各阶层的重视,介入美国的主流教育。SAT II 中文考试有力地推动了全美中文学校的发展。美国两大中文学校协会正是在 1994 年分别成立的。(全美中文学校联合总会 National Council of Associations of Chinese Language Schools; 全美中文学校协会 Chinese School Association in the United States)。美国各地的中文学校如雨后春笋般地出现,又如如火如荼地发展起来。中文学校面临着众多的挑战。对于教师来说,其中一项挑战是如何用教授第二语言(而不是第一语言)的方式方法来教美国的华裔儿童。尽管绝大多数的儿童能够听懂而且似乎也能讲不少,他们的汉语有着中介语的特征,是他们的第二语言。

第二项重要发展是 2003 年底,美国大学委员会(The College Board)为“响应相互联系正在不断增加的全球经济以及美国日益成长的多元文化的需要”,做出了开发 AP 中文项目的决定。这是一件对美国中文教育影响意义深远的决定。此后在各方的积极努力下,从美国大学委员会、中国汉办到美国各州的地方学区,筹备 AP 中文考试和开设 AP 中文课程的工作紧锣密鼓地开展起来。不少高中在 2006 年开始教授 AP 中文课程。2007 年 5 月首次举办 AP 中文测试。参试人数每年以平均 25% 的速度递增。(陈雅芬, 2009) AP 中文考试的设立使得美国的中学必须正视主流教育中开设中文课这一问题,因而促进了美国中小学开设中文课和中文项目的进程。也就是在 2002 到 2006 四年间,学习中文的人数剧增,这一点可以从美国现代语言学会 (Modern Language Association) 所作的高校学习中文人数调查中体现出来。1998 年至 2002 年的增长率为 20%,而 2002 年到 2006 年的增长率一跃为 51%。学习中文人数的飞跃给从事中文教育者提出多方面的要求,不仅仅包括高中与大学课程的衔接、教学标准的一致等“宏观”方面的问题,而且包括如何组织进行大班课教学等问题。

第三项重要发展是中文作为“关键语言”受到美国政府的高度重视,同时作为“宏观战略的组成部分”(崔希亮, 2010) 受到中国政府的有力支持。在美国方面,前总统布什 2006 年初提出国家安全语言计划(National Security Language Initiative),旨在提高美国学生的外

^① 数据详细网址是: <http://www.census.gov/prod/2001pubs/cenbr01-1.pdf>; <http://www.census.gov/prod/2004pubs/censr-17.pdf>; http://factfinder.census.gov/servlet/DTable?_bm=y&-geo_id=D&-ds_name=D&-_lang=en&-mt_name=ACS_2007_1YR_G2000_C16001; http://factfinder.census.gov/servlet/DTable?_bm=y&-geo_id=D&-ds_name=D&-_lang=en&-mt_name=ACS_2003_EST_G2000_P034。

语水平。这一项目由政府的国务院、教育部、国防部和国家情报局联合管理执行。目标有三:第一是普及,增加从小就掌握关键语言的学习者人数;第二是提高,提高掌握高级外语水平的人数;第三是师资培训,扩充外语教师的人数和教学资源。比如已经连续进行了5年(2007—2011)的STARTALK旨在通过组织K-16的暑期语言学习班和对教师的培训来扩大学习汉语的人数。这一项目于2011年遍及美国50个州。再比如Flagship Language Program,作为一个长期的学校的语言项目,不仅仅在大学,还分布于中小学,从幼儿园到大学(K-16)一贯制;并与学习者的专业对口,提供去中国进行语言沉浸学习与自己专业实习的机会。在中国方面,政府资助的各种项目,如孔子学院、孔子课堂、中文教师志愿者等,也给开设或巩固已有的中文项目带来一派生机。从2004年底在韩国建立起第一个孔子学院,到目前全世界已有691所孔子学院和课堂,仅在美国就有86所孔子学院和51个孔子课堂。(2011年2月汉办网页)两国政府从不同的角度、根据不同的利益需求开拓了中文教育事业。而目前的当务之急,就是海外中文教育能否办得好,能否健康地持续下去。

二 美国的中文教学面临的挑战

上述的决策、项目以及华裔和亚裔人口发展情况都给美国的汉语教学带来了空前的机会,同时也给教师带来了尖锐的挑战。挑战可总结为如下四点:1) 学生语言文化背景和学习动机的多元化,令教师必须了解自己的学生并能适应如此的环境;2) 由学习动机的多元化和中文的难度较大而引起的生源流失和升班率低的趋向;3) 急速扩大的中文师资队伍,亟待坚实的文化素质和较高的专业水平;4) 建立从小学、初、高中到大学的完整的中文教学体系和课程衔接已经提到了日程上。

2.1 学生语言文化背景的差异和学习动机的多元化。这一现象要求教师必须能够因材施教,而“因材施教”的第一步是对“材”的了解。首先是学生成分的问题。就语言文化背景而言,所谓有背景的学生(heritage students),他们中间所接触到的汉语和他们的汉语能力的差别很大。一类学生有较强的语言背景,同时也对中国的文化习俗有一定的了解;第二类学生只能听懂会说简单的中文;第三类学生既不会说也基本上听不懂,比如生长在民族混合的家庭,只有父亲或母亲说汉语或某一方言,或者先辈较早移民到美国,父母虽然都是华裔但并不说汉语,他们都属于具有一定的华裔家族背景(“with a particular family relevance”, Fishman, 2001: 169)或是有中华民族传承性动机的学习者(“learners with a heritage motivation”, Van Deusen-Scholl, 2003)。根据笔者最近对分布在北卡、德州、加州三所州立大学317名修初、中、高级汉语课的学生所做的语言背景和学习动机的调查,学生中基本上属于双语者118名,占总人数的37.2%。在家中有一定的中国文化接触但没有语言接触的58名(18.3%),完全没有语言文化背景的学生(非华、亚裔者)141名(44.5%)。如果我们能把不同背景的学生分班自然好,但很多学校没有这样的条件。即或分班以后,教学仍然存在因材施教的问题。

学生背景的不同,除了表现在汉语能力方面外,还反映在心理、社会、情感如学习动机和学习态度上。Kondo-Brown(2005)调查了日裔的后代在美国学习日语的情况,发现日裔学生虽然与非日裔的学生在语言的学习掌握过程上没有显著的差别,但在学习者的情感方面却存在着较大的不同。学习者的学习动机和学习目的直接影响到他们在学习过程中所付出

的努力和学习成绩的取得。(Gardner ,1985; Wen ,1997) Wen (2011a) 在对上述 317 名修中文课的学生所作的学习态度和动机的调查中,确定了 6 项学习态度和动机^②,归类为: 1) 正面的学习态度与体验 2) 工具型动机 3) 对当代文化有兴趣 4) 主观的策略性努力 5) 社会氛围 6) 外语是必修课。(图 1)。

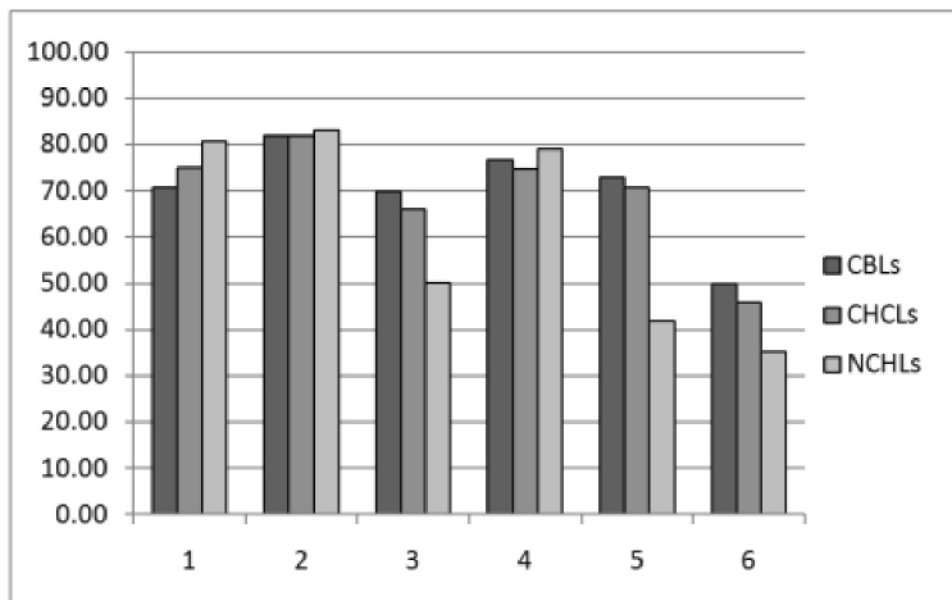


图 1 不同背景的学生汉语学习动机平均值

- 1) 正面的学习态度与体验(Positive learning attitudes and experience) ;
- 2) 工具型动机(Instrumentality) ;
- 3) 对当代文化有兴趣(Interest in current culture) ;
- 4) 主观的策略性努力(Intended strategic efforts) ;
- 5) 社会氛围(Social milieu) ;
- 6) 外语是必修课(Language requirement) ;

CBLs: Chinese bilingual learners;

CHCLs: Chinese heritage connected learners;

NCHLs: Non-Chinese heritage learners.

Wen(2011a) 的调查结果说明以下几点: 1) 有一些文化背景的学生,在六项学习态度动机方面介于华裔双语者和无背景群体之间,在更多的方面更接近于前者; 2) 没有背景的学生更明显地呈现出正面的学习态度与体验,更计划继续修中文; 3) 有背景的学生更多地受到家庭的影响或“社会氛围”的鼓励,但他们的学习动机却不如没背景的学生持久; 4) 不论是怎样背景的学生,都希望能够通过掌握中文技能,为将来的工作或生活带来好处或机会(工具型动机); 5) 正面的学习态度和学习体验最能预测学习者是否要继续修中文课。

^② 六项学习态度和动机来源于 Gardner 的社会教育模式(Gardner ,1985、2001) 和 Dörnyei 的内在动机结构研究框架(Dörnyei & Clément ,2001; Dörnyei & Csizér ,2002; Csizér & Dörnyei ,2005) ,并考虑到在美国中文学习的环境及学习者的特点,实验得出。

总结起来,学生语言文化背景和学习情感动机的多元化,要求我们必须首先承认、了解学生的类型与学习特点,才能在中文教育中尽可能顾及和满足各类学生的汉语水平与学习动机。这不但要求灵活多样的教学内容和课程设计,更要求教师有意识地了解学生,并提供对应的教学措施。

2.2 生源的流失是另一个尖锐的挑战。尽管政府、社会、家长和学生对中文课的开设有强烈的要求、积极的支持和参与,但至2009年,在大学学习汉语的人数仅占学习外语的学生人数的3.6%(Furman, Goldberg & Lusin, 2010: 26),仍然不够普及,这无疑与初级学生不能持续升班学习中文有关系。以大学为例,从一年级升二年级时,60%以上的学生就不继续修中文课或日语了。(Samimy & Tabuse, 1992)注册保持率低的原因是多方面的,而普遍原因有三点:

第一,对母语为英语的学习者来说,中文的难度比较高。美国外事局的数据统计把汉语列为第4类语言,意味着美国人学习汉语所要花费的时间是学习法语或西班牙语的三倍以上。虽然这些数据来源于怎样的教学环境与教学途径有待考究,^③但从一侧面提供给我们可作为参考的数据。

第二,学生对学习难度估计不足,特别是有背景的学生。Wen(2011a)的调查结果说明有背景的学生对“社会氛围”的打分很高(图1),然而“社会氛围”在判断是否继续修汉语课时却是负预测指标(表1)。

表1 多元回归:不同汉语水平对将来的汉语学习的预测

系数	初级		中级		高级	
	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>
1. 自信心	.13	1.67	-.03	-.26	.28	2.18*
2. 正面的学习态度与体验	.25	2.69**	.17	1.56	.29	1.94
3. 工具型动机	.27	3.04**	.42	3.62***	-.21	-1.49
4. 社会氛围	-.28	-3.07**	-.20	-1.73	-.05	-.33
5. 主观的策略性努力	.06	.75	.02	.16	.05	.42
6. 融入型动机	.08	.92	.19	1.70	.24	1.59
R ²	.30		.27		.28	
F	10.50***		5.08***		4.18***	

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

这个发现和之前的研究结果不一致(Clément, 1980; Csizér & Dörnyei, 2005; Gardner, 1985),尽管Wen在研究中所采用的社会氛围的概念和内涵与前人的研究是一致的,都是关于父母和家人对学习者的学习动机的作用。研究结果的不一致可以用两个因素来解释。首要因素跟中国、亚洲的文化价值观有关。在看重孝道文化的价值观里,不管孩子的个人喜好

^③ 吕必松先生(待发表)在字本位理论的基础上提出了“二合的生成机制”和“组合汉语”的新概念。“组合汉语”既是一种汉语语法体系也是一种汉语教学的方法。这一方法从认识科学的角度出发分析汉语语言特征,从事语言教学。其精髓之一是学习者总是在已知的基础上学未知,把新内容的学习建立在自己现有的认知框架下,组合渐进,使得汉语学习变得容易起来。

如何,听从父母的建议是很重要的。这种动机从本质上带着外在性和被动性,并不能激励学生继续汉语学习。因此这种价值观只起到激励学习者开始学习汉语的作用。另一个因素是对汉语学习的期望值。许多有中国背景的学生对中国的某种方言有一定的语言基础。由于这种背景,他们可能期望自己在班上有优势,和没有背景的学生相比,他们需要付出的努力会少一些。这些学生注册汉语课程除了因为他们对自己的文化感兴趣并且受到父母的影响外,还期待着汉语课会比其他课程容易。但是,当发现实际汉语课的要求与他们所期待的差距甚大,要投入更多努力才能完成汉语课的要求时,那些不愿意做出更多努力的学生就可能中断汉语学习。

第三,不同年级的学生对学习中文有不同的目的。Wen (2011a) 的研究表明(表1),大学一、二年级的学生学习目的相近,预测他们是否能继续学习的显著变量都是工具型动机(汉语的用处和感受到的汉语水平的实用效应,比如有利于今后找工作)。他们在达到或是自认为进入某一水平,即能够做简单交际时,可能就不继续修中文课了。三年级的显著变量与一、二年级不一样,是语言学习的自信心,是一种内在的、对自己能力与成功把握的驱使,即一种自尊心效应。

既然 Wen 的调查结果表明,“正面的学习态度与学习体验”(其中子项包括学习中文是一种脑力挑战,学中文有意思,想与班上的同学说中文,喜欢交际性的课堂活动等),是预测是否继续修中文的第一变量指标(表2);工具型动机,比如学习者期望达到一定的语言能力,能用汉语成就他的工作与事业,是预测是否继续修中文的第二变量指标(表2),这两个变量在持续生源,避免生源流失方面是至关重要的。这就需要教师设计好课堂教学、培养学生积极的学习态度并提供给他们正面的学习体验;也需要在教学中强调语言的运用,让学生明显地感到自己能用语言做事情完成任务,感觉到自己语言能力的进步,有利于他们做出继续修中文的决定。

表2 多元回归:学习动机与学习者因素对汉语课程成绩和将来的汉语学习的预测

系数 Coefficients	汉语课程成绩		将来的汉语学习	
	Beta	t	Beta	t
1. 自信心	.26	4.24***	.14	2.49**
2. 正面的学习态度与体验	.02	.30	.23	3.45***
3. 工具型动机	.02	.33	.17	2.59**
4. 社会氛围	.05	.65	-.16	-2.10*
5. 主观的策略性努力	-.00	-.02	.05	.92
6. 融入型动机	-.09	-1.14	.15	2.37*
7. 民族背景	-.05	-.64	.08	1.13
R ²	.07		.24	
F	3.55***		13.50***	

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

2.3 海外中文教师的素质亟待提高。近几年来,随着美国中文教师队伍的急剧发展,对中文教师的培训也更加丰富多彩,内容侧重教学法和教学内容,涵盖从课程设置到课堂活动的组织安排等各个环节;培训组织者包括从民间组织,如各地的中文教师学会、中文学校协

会,到教育机构,如大学理事会下的全国各地的暑期培训(Summer Institute)以及孔子学院、STARTALK等提供的培训;培训的时间各异,从几个小时到数天;参加者的背景多元,从正要改行准备当汉语教师的预备队员到有多年经验的教师。众多的师资培训,对中小学和社区大学因为缺中文教师而不能开设中文课的燃眉之急无疑起了雪中送炭的作用,使得中文教育从星星之火发展到燎原之势。这种救急型的师资培训,本身已蕴藏着某些不稳定和不巩固的因素。例如:以母语优势而进入中文教师队伍的人,缺乏汉语语法知识,也不了解中文作为第二语言的习得规律,用学习母语的方法教授外语。这样的课堂把语言当成内容来传授,不但缺少互动和学生的积极参与,而且教师自己也不时地觉得窘迫,严重地影响了教学的有效性。

2.4 最后,小学、中学和大学中文教育课程的衔接问题亟待解决。美国中学里的AP课程允许学生在高中阶段先修大学课程,如通过AP考试就可获大学学分。这意味着高中的课程与大学的课程必须有较好的衔接,既有利于学生的学习和升入大学后的水平分级,又有益于不同教育机构的沟通协作。而高中中文课程与大学中文课程的衔接绝非一件易事。此外建立从小学、初中、高中到大学K-12的中文教学整体系统也需要课程的衔接,Flagship Language Program的K-12与出国学习的Immersion,FLAP Programs等项目之间都需要衔接,就是社区的中文学校与公立学校之间也需要衔接。即使在同一教学机构中,这种衔接也是非常重要的。比如一所高中的AP中文课,是四年八个学期中文教学的成果。从一年级起,每一级和上一级必须紧密衔接才能有AP中文课的开设。而我们面临的现状是:在不同教育体系、学校之间没有一个正式的平台供中文教师进行广泛交流和多方协调。这种沟通衔接的缺乏,将教师限制在自己所处的局部教学环节之内,容易使教学设计和实践片面狭窄,缺乏效率和效果,与当前美国汉语教学发展的良好势头不匹配。

三 应战的策略与思考

虽然下文中对上述各项挑战的回应措施侧重在微观层面上,但在宏观层面上的举措也很重要。比如各个教学机构和层次的中文教育的衔接问题,就必须有行政决策的参与和互动才可能顺利进行。在微观层面上,一个重要的任务是要认同一个科学的、综合互补且针对性强的教学理念和由此而建立的教学环境。所谓“综合互补”,是指教学理念和方法应是开放的、多样的、能博采众长有较高的普适性和较强的包容性。“针对性强”指教师要能够针对具体的学生和教学情景把理论研究、新的教学理念、多种教学方法和技巧有选择地、创见性地运用于教学中。为此,本文提出“一个中心”、“两项重点”的教学策略和加强师资培训的应对措施。

3.1 “一个中心”是以学生为中心。以学生为中心既是教学理念又是教学方式,这一观点的提出已有三十年的历史。Prabhu(1987)认为语言学习是一种“做中学”的体验,Piaget(1973)认为认知发展是一个同化(assimilation)和顺应/调节(accomodation)的过程。此外还有Vygotsky(1978)的社会文化取向的观点,以及Deci & Ryan(1985)自我决定理论(SDT: the self-determination theory)。这些理论研究均表明:学习是一个学生的自主过程。但现在为什么要继续强调以学生为中心这一观点呢?第一是传统的教学观念和教学方法(教师中心论,如教学是知识的传授,学习是知识的接受)延续了几千年,成为一种习惯的自

动衍生。即使明确了以学生为中心的观念,在教学中还会常常出现以教师为中心的行为。第二是教师对“以学生为中心”这一理念的认识并不一致,对其定义没有明确的认同。本文认为,“以学生为中心”应该强调两点:1)了解自己的学生、尊重他们的语言水平、语言习得阶段以及社会、情感等个体因素;2)强调互动的教学原则。

第一,要了解自己的学生,不仅仅在他们的语言能力方面,还应该在社会背景、文化兴趣、心理情感、学习动机和学习方法等方面都予以重视。比如在文化兴趣方面,不少同学喜欢交友、喜欢社团活动,教师要着意提供机会发展他们的兴趣。比如鼓励他们成立一个团体,如中文俱乐部,让这些学生有机会在一起感受中国文化,并促进他们之间的相互帮助彼此鼓励。再比如在心理情感方面,学习外语的学生都容易有较高的焦虑,教师要尊重学生的情感个性,可以在学期伊始用几分钟的时间,请学生填写一个问卷调查表,内容应该包括可能的焦虑来源,个性需要和学习动机,以便对他们的心理情感需求做一个摸底,在教学中提供给他们一个压力最小、鼓励他们参与的教学环境,在课堂上,无论是学生的对话还是发言都应给予表扬,提供正面的反馈。即使学生说错了,也要以“Nice try!”来鼓励他们继续积极参与。

教师对学生的了解,还表现在对他们的习得进程的了解上,以便适时提供教学输入与引导。教学进度并不一定是学习进度。教材中出现过、课堂上练习了不一定就意味着学生学到了。(Pienemann, 1987, 2003) 如果向学生所介绍的语法超过了他们目前的习得水平,即使在课堂上做了讲解练习,学生也仍不能习得。过早地教授学习者语言水平还达不到的内容,或过急改学习者某方面的错,有可能造成事倍功半的结果。

第二,强调互动的语境设计和具有灵活性和独创性的课堂活动。互动是学习的一个基本特征,是教学的一个基本原则。认知心理学的研究(Ellis, 2010; Pütz & Sicola, 2010)表明,在语言学习的过程中,从对输入信息的加工处理、储存、内化到语言的输出,无一不是学习者与内容和环境积极互动的结果。以Long为代表的学者提出了互动假设(Long, 1981, 1983a, 1996; Pica & Doughty, 1985),认为在会话中(或是学习者和本族语者,或是学习者与学习者)学习者所从事的不仅仅是一般的会话练习,更是意义的协商沟通(negotiation for meaning),语言的生成。协商的过程把输入信息和学习者内在的语言能力以及有选择的注意力都调动起来了,再加上语境的提示,学习者就能够对输入信息做出较迅速、准确的理解吸收。Long(1983b)进而提出互动调节(interactional modifications)促使输入的语言材料有效地被学生理解吸收。在互动活动中,双方的调节能够疏通交流中的障碍。不理解的地方或是提问、或是澄清、或是确认,不断地得到反馈,明确对方的意思,清楚对方的用意。Nation(2001)在综合评价这方面的研究时指出:意义协商(negotiation for meaning)的价值在于它能帮助学习者在不同的、新的语境中注意并明白词汇和一些句式的意义及用法。换句话说,新语境中的用法帮助学习者有选择地注意到了输入信息,获得了较深的理解吸收,从而促进了语言的生成。

在学生的语言文化背景多元、程度参差不齐的情况下,以学生为中心的教学途径,比如合作学习、生生互动,更显示出其优越性和必要性。教育学方面的研究(Slavin, 1996; Oakley, et al., 2004)表明,合作学习、积极学习和交际语言教学(Felder & Brent, 2009; Lee & VanPatton, 2003; Spada, 2007)等不仅有利于学习者语言运用能力,而且有益于认知、情感及社会

各因素的发展。语言习得研究结果(Gass & Serlinker, 2008)表明:提供丰富多样且容易理解并能引起学习者注意的教学输入(comprehensible input; noticing hypothesis)能够有效地帮助学习者获得正确得体、成段的表达(pushed output)。体验学习和合作学习建立在建构主义学习理论(constructivist theory of learning)的基础上,要求教师提供相应的情境和恰当的社会文化环境,从而使学生通过意义理解来构建自己的学习,并与同学讨论交换意见,通过互动达到共识。合作学习鼓励学习者之间的互相讨论,活动或是两人一组,或是3-5人,可在课上或课后完成。在组织学生把语言形式练习掌握后,给学生提出语言上的具体要求和在活动上的明确任务。活动可长可短,只要设计得好(条件是能引起说话者双方意义上的互动、有信息的传递、目的清楚、要求明确),都适合学生之间的互动合作。这样的活动如:采访、申请工作、申请学校或奖学金等面试、讨价还价、协商、按指令行动、角色表演、侦探调查、辩论、互动阅读、语言游戏等。

组织互动合作学习时需要注意五点:1) 小组活动前要先有对语言形式的练习,以使学生互动时在语言上能较顺利进行;2) 教师在设计活动时要创造互动的条件,要顾及到实用性和趣味性;3) 活动要有一定的步骤,由易到难,循序渐进;4) 合作学习任务完成后应有不同形式的检查,比如在班上汇报或口头表演,作为对学习结果的评估;5) 一般来说应该把有背景和无背景的学生、程度高的和程度低的学生搭配起来,有利于学生之间互相学习、取长补短。这样也缓解了学生语言程度不齐的挑战。

以学生为中心的课堂活动,讲究的是灵活性和独创性,课堂活动的灵活多样体现的是一个实用的原则。(吕必松,1992;程棠,2000)在科学性的基础上教学方法和课堂活动要综合运用。只要效果好,使用容易,能激发学习者兴趣的都是可取的。比如,虽然人们对听说法的理论基础,行为主义心理语言学做出了批评,认为其致命弱点是把学生看作被动的,把学习看作接受性的。但是,听说法的教学活动,还是很有借鉴作用的。例如替换练习可以从初级开始;又可以用于中级水平的学生,启发他们用句型说长一点儿的句子,使语言形式与内容相结合,成为有意义的交际活动。运用哪一种层次的练习取决于学生的水平、课堂活动的目的等具体教学情况。因此教师必须创造性地运用教材,创造性地针对自己的学生和不同的教学情景作调整,以把所有的学生都发动起来。

3.2 两项重点。教学策略的两项重点是培养学生对语言的使用能力和培养学生对学习策略的使用能力。1999年美国ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Languages)提出了“21世纪外语学习标准”(下文为“标准”)。“标准”把三种交际模式、四项语言技能、五个标准范围有机地连为一体。该标准侧重于两点:第一是对语言的运用和对交际能力的培养(communication, cultures, communities),第二是对学习策略的培养(comparisons, connections)。

学生的交际能力是通过对语言形式、意义与功能(form, meaning and function)的映射练习和对语言的使用而获得的。近年来人们所讨论的热点之一是注重语言形式的教学(Form-focused instruction, 如Doughty & Williams, 1998; Williams, 2005),这一教学观念建立在培养交际能力的基础上,在交际语言教学的框架下进行(CLT: Communicative Language Teaching)。Garrett(1991)在对语法教学与交际能力的关系进行分析论述时指出,学习者的一个任务就是把功能范畴特征用恰当的形式表现出来,即习得两者之间的“映射”(Mapping)。

因此教学的重点应放在语言形式和与其对应的语用功能规则(mapping rules) 的练习上。从交际情景出发,把语用情境化,以意义交流协商为内容,以语言的形式为重点。语言的内容、功能和形式往往有内在的一致性。比如交际题目是求职面试,语言的内容就会包括谈论自己的经历,语用的功能为强调性的陈述,语言的形式则会用到某些句式,如“是……的”,动词后缀“-过”、“-了”,句尾“了”和时间短语及句子中语序等。教学的组织从练习单句开始,到具体情景会话交际,再到角色扮演模拟找工作面试,螺旋式循序渐进。表3 举了求职面试以及定面试的时间和地点的例子。

表3 语言的内容、功能、形式的三统一

交际情景	意义	语用功能	语言形式
求职面试定约	确定面试的时间、地点	请求、提问、允许、建议	1) S. 有时间 V. Obj. 。 2) S. + Time + PL. + V. + (Obj.) 。 3) Sentence , 好吗? 能不能……? 4) N. 呢?
问方向找面试地点	1) 描述方位、寻找地方 2) 问方向	询问、请求、描述、说明、澄清	1) S. 在 PL(adv.) 。 2) Modifier 的 N.。 3) S. 在 N. 的方位词。 4) N / (在) N. 的方位词有 N.。 5) N. 的方位词是 N.。
求职面试 申请奖学金/学校 面试	1) 谈自己的经历 2) 叙述过去的经验。 3) 表达愿望	请求、强调、表白、询问、建议	1) 是……的。 2) Subj. V. 过……。 3) S. V. (Obj. V) 了 time duration (了) 。 4) Subj. V. 了 time duration (的) N. 。 5) 时间短语; ……以前/以后, 句子。

第二项重点是培养学习策略的使用能力。学习者的背景不同、语言水平有异、词汇量和语法学得程度不一,但有一样却是常量: 不论什么样的学习任务都会用到认知技能和学习策略。对这方面的培养训练关系到学习者能否自发地、有目的地运用认知技能,独立地分析问题。有效地运用学习技能,能够使困难的中文学习任务变得容易起来,可以对应中文班生源难以为继的挑战。这一点在第二语言学习中显得尤为重要。学习策略的使用虽然在第一语言中时时用到,但开始学习第二语言时,甚至中级汉语水平的学生都不常用到。这是因为开始学习一种新语言时,学生丢失了安全感,不愿意冒险也怕出错。由于猜测意思有出错的可能,所以学习者常常回避。只是随着第二语言水平的提高,这些学习策略才渐渐地得到发展。

对学习策略和认知技能的培养应该与汉语语言的特征结合起来。“在已知的基础上学习未知”是认知心理学的一个重要观念。新内容的导入要能够与学习者现有的知识结构连接起来,学习任务就变得容易起来(吕必松,待发表)。学习者的语言习得从同一形式与意义的配对(one form , one meaning/function , Andersen , 1984) 开始,在同一个形式的基础上逐渐加入多义项(相同的形式不同的意义,如多义词),或在同一意义的基础上逐渐学习不同的形式(相同的意义不同的形式,如同义词)。汉语的一个特点是形式或意义上的组装性(赵金铭,1994;吕必松,2007)。比如语言组块,是出现频率高,可作为整体记忆储存、提取和运用的单位。语言组块由一系列固定搭配成分组合而成,使得大脑有限的记忆单位扩大,

从而可以存储和记忆更多的信息。我们平常语言的使用,就是对这些语块定式进行选择结构,将这些语言单位串联起来的过程。(Nattinger & DeCarrico, 1992) 赵金铭(1994)提出的语法教学的六项重要原则之一就是组装语法。作为一个主题突出的语言,汉语的主题形式确定谈话的中心,引出谈话内容,而且建立相对的语境。语境的建立又帮助学习者作猜测与推论,通过对语言形式的识别而达到对语言内容的理解与运用。比如下列完成句子练习,学习者对句中主题内容和语序位置的敏感性:

- (1) 根据新的经济政策, _____。
- (2) 作为国家代表团, _____。
- (3) 到上月30日, _____。
- (4) 为了 _____, _____。

汉语句法如此,词汇也如此,汉语的复合词可以以不同的形式出现(偏正、动补、联合),在单字的基础上生成新的意义。复合字的构成也如此,如左右、上下、里外结构等。用这样的汉语组合方式来教学,可以帮助学生把要学的新内容有机地建立在已知的基础上,使学习有意义而且变得容易起来。

对认知技能、学习策略的培养还应该放在对学习者的母语和目的语的类比上以及学习者容易出偏误的地方。采用分类比较的认知技能,引导学生注意到汉语和英语中有关动词的不同特征非常必要。比如离合动词就是母语为英语的学生会遇到的障碍。学习者无论从语义上还是逻辑上都得不到提示。“进步”不可以离合但是“跑步”、“散步”可以。“休息”、“退休”不可以离合,但“睡觉”可以。“工作”、“学习”不可以离合,但“打工”、“游泳”、“洗澡”可以。再如,一个动词是否能带宾语在英语和汉语之间差距颇大。语义上的提示并不能告诉学习者为什么某些动词必须带宾语,某些可带可不带,某些不能带。动词“走”和“离开”与英文中意义相对的是一个词“to leave”,但英文的“to leave”用法要灵活得多。类似的动词还有“见面”、“结婚”、“服务”、“介绍”等。“帮忙”和“帮助”一字之差,意义相同但语法不一样。在学生积累了一定的经验后,教师引导学生把已学的内容加以比较、归纳,概括总结,使之成为学习者自己语言系统的一部分并能根据不同的语境和交际的目的来运用。

3.3 能否继续汉语教学的良好发展之势,关键之一是教师。外语教学走过了漫长的道路,拥有众多的教学法,中文教学也借鉴了很多其他外语教学的理论和方法。近年来中文教学界出版了多种多样的教材,教材的作者来自本土和海外,教材的对象从学前儿童到成人高级班应有尽有。多样的教学资源 and 多种教学途径对教师来说固然是好事,但采用怎样的教学法,选择什么教材,组织怎样的课堂教学活动等问题,都考验着教师的教学理念和专业水平。因此以“一个中心”、“两项重点”为基本内容,强化师资的培训,就是回应了上述四项挑战。

教师不但要随着理论研究的发展不断更新自己的教学理念,还要根据各自具体的教学环境、学生的不同而作出调节,提高对教学方法和教材使用的有效性。正像崔希亮(2010)所指出的,“汉语教师不仅仅要擅长教书,还应该兼善研究,因为有很多问题是没有现成答案的,需要我们自己去研究,寻找答案”。只有当教师能够从理论研究中发展自己的见解,才能对五花八门的教学资源 and 多媒体资源有一个清楚的认识、有鉴赏水平,才能不盲从、有能力去做选择,才能独立地发现、解决问题。

学生是否继续修中文常常取决于他们是否喜欢中文课,喜欢中文课的课堂氛围。而课堂的各种氛围却离不开教师的组织与培养。不少研究表明(Dörnyei,1994; Dörnyei & Ottó, 1998; Mandell, 2002; Wen 2011a) 学生之所以要继续学外语是因为他们有正面的学习态度和 学习体验。正面的学习体验来自中文课的组织是否新颖,活动是否有意义,教学是否有效率,学生能够感到自己的语言能力在提高。(Dörnyei & Ottó,1998; Mandell, 2002) 正如崔希亮(2010)所指出,在“三教”(教师、教法、教材)问题中,教师是核心。“因为好的教材是好的教师编写出来的,教学法也要靠教师来实践。换言之,没有合格的教师,就不会有优秀的教材和教学法。即使有了好的教材和教学法,一个没有经过训练的教师也可能会把学生吓跑。”

针对上文所讨论的挑战,本文对师资培训提出三点建议。第一,培训应该更系统化,改变百花齐放,一阵春风一阵雨,桃花开完杏花开的现状。培训应该用课程设计的方式,面向不同文化背景、教育程度和教学经验的中文老师、系统地循序渐进地进行。要做到这一点,每一个州应有一个协调服务机构,其作用是提供建议或计划,协调来自不同机构所组织的培训。各机构组织在设计培训前可先向他们咨询,知道哪些题目在什么时候哪些地区已培训过了。建立在已培训的基础上,以后的培训在内容上循序渐进,过一定的时间有所轮换与改变。第二,不论是什么题目的培训或是怎样的培训,都需要给参加者提供充分交流互动的机会,让他们交流经验和信息。内容可以是对教材的处理方面(如进度、自做的补充材料、裁剪增加不同形式的内容等),如何把具体的教学内容巧妙地与某种教学手段结合起来;也可以是对教学标准、课堂管理、考试或教学评估等方面的某些感触。交流形式可以是小规模 的座谈,也可以是三五人一组的专题,以互通有无。通过这样的交流,教师能够在K-12的衔接问题上获得感性知识和具体的帮助,对应目前衔接困难的挑战。第三,培训的内容不仅限于理论知识和课堂实践方面,也要注重开拓一些对语言教师基本素质的培养。一名汉语教师所需要的是对理论知识的了解,并如何把理论研究贯穿到教学实践中(research-based instruction),从而具备语言教师的素质与专业技能。那么培训的内容就应该以这些为重点从不同的程度来满足需要。对中文教师基本素质的培养包括语言表达能力、组织能力、现代教育技术应用能力,能够熟练变换教学方法而且明白变换的原因与结果,能够预测学生在学习过程中可能遇到的语法障碍和语用困扰而且能够采取有针对性的措施,能够对学生有亲和力等等。这些内容在培训中都需要有针对性和示范性的统筹安排。

本文探讨了中文教学所面临的挑战与应战策略。中文教学的飞速发展给我们带来了空前的机遇同时也带来严峻的挑战。这些挑战包括:1) 学生语言文化背景和学习动机的多元化;2) 生源流失、升班率低的问题;3) 师资培养要帮助教师发展坚实的基本素质和较高的专业水平;4) 中小学、高中到大学整体系统的建立和课程的衔接问题。应对这些挑战既要在宏观层面也要在微观层面着手,要以科学的、综合互补且针对性强的教学理念和教学环境来应对。本文提出“一个中心”、“两项重点”,加强师资培训的建议。“一个中心”是以学生为中心,强调互动的教学原则、博采众长的教学途径,鼓励学生的积极参与和合作学习。“两项重点”为培养语言的使用能力、培养学习策略的使用能力。对语言使用能力的培养从实际情景出发,以意义协商为内容,以语言的形式为重点,把语言的内容、功能和形式融为一体。对学习策略使用的培养要与汉语语言的特征结合起来,“在已知的基础上学习未知”。

在加强师资培训方面,建议向系统化发展,面向教师的不同的程度,循序渐进地进行。另外,培训要给参加者提供充分的交流机会,促进课程在不同机构中的衔接。

参考文献

- 陈雅芬 (2009) 美国大学先修(AP)中文考试趋势分析:比较其他 AP 外语考试结果,第九届世界华语语文教学研讨会,台湾。
- 程 棠 (2000) 《对外汉语教学目的原则方法》,北京:华语教学出版社。
- 崔希亮 (2010) 汉语国际教育“三教”问题的核心与基础,《世界汉语教学》第 1 期。
- 吕必松 (1992) 《华语教学讲习》,北京:北京语言学院出版社。
- 吕必松 (2007) 《汉语和汉语作为第二语言教学》,北京:北京大学出版社。
- 吕必松 (待发表) 组合汉语和组合汉语教学。
- 赵金铭 (1994) 教外国人汉语语法的一些原则问题,《语言教学与研究》第 2 期。
- Andersen, R. W. (1984) The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning* 34, 77 - 95.
- Clément, R. (1980) Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. M. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (eds.), *Language: Social psychological perspectives*, 147 - 154. Oxford, UK: Pergamon.
- Csizér, K. & Z. Dörnyei (2005) The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal* 89, 19 - 36.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (1985) *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78.3, 273 - 284.
- Dörnyei, Z. & I. Ottó (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* 4, 43 - 69.
- Dörnyei, Z. & K. Csizér (2002) Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23.4, 421 - 462.
- Dörnyei, Z. & R. Clément (2001) Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*, Tech. Rep. No. 23, 391 - 424. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, The University of Hawaii.
- Doughty, C. & J. Williams (eds.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (2010) Construction learning as category learning. In M. Pütz and L. Sicola (eds.), *Cognitive Processing and Second Language Acquisition: Inside the Learner's Mind*. Amsterdam: John Benjamins.
- Felder, R. M. & R. Brent (2009) Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2.4.
- Fishman, J. (2001) 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL: CAL.
- Furman, N., D. Goldberg & N. Lusin (2010) Enrollments in Languages other than English in United States Institutions of Higher Education, Modern Language Association, Downloaded from <http://www.mla.org/homepage>.

- Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001) Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. The keynote address to the Texas Foreign Language Education Conference, University of Texas at Austin, Austin, Texas, March 23. Web page: <http://publish.uwo.ca/~gardner/>.
- Garrett, N. (1991) Theoretical and pedagogical problems of separating 'grammar' from 'communication'. In B. Freed (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, Mass: D. Heath and Company.
- Gass, S. & L. Selinker (2008) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Previous edition, 2003.
- Kondo-Brown, K. (2005) Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal* 89, 563 – 581.
- Lee, J. & B. VanPatten (2003) *Making Communicative Language Teaching Happen* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Long, M. (1981) Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning* 31, 135 – 157.
- Long, M. (1983a) Does second language instruction make a difference: A review of the research. *TESOL Quarterly* 17, 359 – 382.
- Long, M. (1983b) Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126 – 141.
- Long, M. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. C. & T. K. Bahtia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, 413 – 468. New York: Academic Press.
- Mandell, P. (2002) On the background and motivation of students in a beginning Spanish program. *Foreign Language Annals* 35.5, 530 – 542.
- Nation, P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. R. & J. S. DeCarrico (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Oakley, B., R. Felder, R. Brent & I. Elhajj (2004) Turning Student Groups into Effective Teams. *Journal of Student-Centered Learning* 2.1, 9 – 34.
- Piaget, J. (1973) *The Child and Reality*. New York: Penguin Books.
- Pica, T. & C. Doughty (1985) Input and interaction in the communicative classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In S. Gass and C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, 115 – 136. Rowley, MA: Newbury House.
- Pienemann, M. (1987) Psychological constraints on the teachability of language. In C. W. Pfaff (ed.), *First and Second Language Acquisition Processes*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Pienemann, M. (2003) Language processing capacity. In C. Doughty and M. Long (eds.), *The handbook of Second Language Acquisition*, 679 – 715. Oxford: Blackwell Publishing.
- Prabhu, N. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Pütz, M. & L. Sicola (2010) *Cognitive Processing and Second Language Acquisition: Inside the Learner's Mind*. Amsterdam: John Benjamins.
- Samimy, K. & M. Tabuse (1992) Affective Variables and a less commonly taught language study in beginning Japanese classes. *Language Learning* 42, 377 – 399.
- Slavin, R. (1996) Research on cooperative Learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology* 21, 43 – 69.

- Spada , N. (2007) Communicative language teaching: Current status and future prospects. In J. Cummins & C. Davison (eds.) , *International Handbook of English Language Teaching* , 261 - 288. New York: Springer.
- Van Deusen-Scholl , Nelleke (2003) Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language , Identity , and Education* 2. 2 , 11 - 30.
- Vygotsky , L. S. (1978) *Mind and society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge , MA: Harvard University Press.
- Wen , X. (1997) Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals* 30. 2 , 235 - 251.
- Wen , X. (2011a) Chinese language learning motivation: A comparative study of heritage and non-heritage learners. to appear in *Heritage Language Journal*.
- Wen , X. (2011b) Chinese Language Learning Motivation: Studies of Ethnic Background and Proficiency Level. Manuscript.
- Williams , J. (2005) Form-focused instruction. In E. Hinkel (ed.) , *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* , 671 - 691. Mahwah , NJ: Lawrence Erlbaum.

Challenges and Changes in Teaching Chinese as A Second Language in the USA

Wen Xiaohong

Abstract The present study analyzes the challenges confronting teachers in the field of teaching Chinese as a foreign language. They include: 1) multiple backgrounds of learners in socio-ethnic , cultural , and motivational diversity; 2) enrollment retention and sustainment of Chinese education development; 3) teacher training; and 4) K-16 articulation across different academic institutions. The study proposes changes and strategies to meet challenges and accommodate learners' needs. Changes should not only be at the theoretical level but also at the level of classroom practice. Student-centered curriculum , form-focused instruction , and meaning-driven class activities help learners develop form-function-context mappings in an interactive classroom where language use , cognitive , and meta-cognitive skills are emphasized and practiced.

Key words Chinese education in the USA , challenge , learning motivation , language use , language learning strategies

作者简介

温晓虹 ,女 ,美国休士顿大学(University of Houston) 终身教授 ,中文专业主任。研究领域为第二语言习得和汉语学习情感因素。发表专著《汉语作为外语的习得研究: 理论基础与课堂实践》, 学术论文 30 篇。

(通讯地址: Department of Modern & Classical Languages , University of Houston , Houston , TX 77204 - 3006)