

美国汉语国际传播：学生、课程、教师

温晓虹

美国休斯顿大学

美国的汉语国际传播近十几年来在不同的层面取得了引人瞩目的发展。这些发展有的来自于学生，如生源背景的多元构成，学生的多种多样的学习目的与要求。有的来自于教育机构，如学校能够及时有力地在课程设置、教学实施等方面采取措施满足学生的需要、适应新情况的发展。有的来自于教师，如教师能够不断地了解学生的变化与形势的发展，并且用新的教学研究结果和教学理念来指导教学实践。此外，汉语国际传播与国际汉语教育人才培养必须时时倾听一线教师的呼声；而一线的汉语教学者必须了解新时代的发展变化，不论这些发展是来自于理论研究、课堂教学、还是学生的需求等方面。

本文建立在几项研究基础上，对当前美国的中文教学进行分析探讨，目的不仅在于反思当前汉语教学的现状，更希望能够展望未来把美国汉语国际传播做得更坚实持久，在深入与拓展方面更上一层楼。美国中文教师学会在纪念成立五十周年之际，于 2012 年底进行了一次问卷调查 (Li, Wen, & Xie, 2014)。参与调查者均为北美（主要是美国）各大学中文部负责人 (N=216)。调查涵盖的内容广泛，包括学校类型、课程结构、师资情况、学生构成、教材、教学实践、评估方法、以及诸如海外学习及电脑科技应用等近年来出现的新问题。本文结合几项研究仅讨论跟学生、课程与教学、及教师相关的论题。本文所探讨的三个方面包括：1) 生源背景的多元构成，不同学习目的与要求；2) 课程设置、教学实施；3) 教师与师资培训。

1.1. 生源背景的多元构成

中国改革开放之前美国中文课堂都云集在高校，学生则是为数不多的立志汉学研究的白人。这一现象已成为了过去。十几年来，学生民族文化的构成有了很大的变化。各大学修中文课的学生的族裔呈现了多元特征。研究 (Fuligni, Witkow, & Garcie, 2005; Wen, 2011; 杨, 2003) 表明，族裔背景作为一个动态变量，在直接或间接地影响着学习者。目前大学中文课的学生的民族文化背景的分布情况是这样的：白人 50.7%，拉丁美洲裔 10.05%，黑人 5.67%，亚裔 11.47%，而华裔学生则占 20.97% (Li, Wen, & Xie, 2014)。学生们的母语也是不尽相同。尽管英语居多，其它语言，如西班牙语、普通话和广东话以及不同的亚洲语言均有。

美国中文教育的迅速发展与近年来美国华裔和亚裔人口的迅速增加有密切的关系。这一点我们也可以从美国人口普查资料中得知。如表 1 所示，在美国的家庭中说中文（包括方言）的人数 1990 年为 125 万，而到 2007 年一跃为 247 万。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 2011 年就增加到 223 万。表 2 是至 2000 年华裔和亚裔占美国人口的比例。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%。

表 1. 美国人口普查 US Census Bureau

	1990	2000	2003	2007	2011	Annual rate
--	------	------	------	------	------	-------------

美国家庭中说中文的人数	1,249,213	2,022,143	2,190,000	2,470,000	N/A	4.09% (1900-2007)
中国出生在美国居住的人数	530,000	1,520,000	N/A	N/A	2,231,000	7.08% (1990-2011)

表 2. 亚裔和华裔的比例 US Census Bureau (2000 年)

族裔	人数	占美国总人口的比重	占亚裔人口的比重
亚裔	10,200,000	3.6%	N/A
华裔	2,430,000	0.9%	23.7%

1.2. 生源增长的背景

华裔、旅美华人和亚裔人口的不断增加有利于中文课生源的稳步发展。这些家庭往往希望他们的子女学习中文。此外，近十几年来，美国中文教育领域取得了三项重要发展，即：SATII 中文考试的建立，AP 中文考试及 AP 中文课程的建立，以及中文被美国政府认定为关键语言。这些都给美国的中文教育，特别是初中级教育带来根本性的突破。首先是 1994 年 SATII 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。美国两大中文学校协会正是在 1994 年分别成立。第二项重要发展是 2003 年底，美国大学委员会(The College Board)做出了开发 AP 中文考试项目的决定。AP 中文考试的设立使得美国的中学必须正视在主流教育中开设中文课这一重大举措，因而促进了美国中小学开设中文课程与中文项目的进程。虽然 AP 中文课程和考试只是设在高中，其影响范围却远远超过了高中教育的领域。它标志着汉语教学的重点和教学对象在扩大，即汉语教学终于变得普及起来，走出高校而在各学制下扎根生长。因此，也就是在 2002 到 2006 年间，美国高校学习中文的人数剧增，1998-2002 年的增长率为 20%，而 2002-2006 年的增长率一跃为 51% (Furman, Goldberg, & Lusin, 2010, p.19)。学习中文人数的飞跃给中文教育者提出多方面的要求，不仅仅涉及到高中与大学课程的衔接、教学标准的一致等宏观性的问题，而且包括如何针对多元文化背景学生的需求设计课程、组织课堂教学等具体问题。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；中文同时作为宏观战略的组成部分而受到中国政府的有力支持。就美国政府来说，国家安全语言计划 (National Security Language Initiative, 2006) 由政府部门管理执行。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，增加掌握高级外语水平的人数；第三是师资培训，扩充急需解决的外语教师的师资和教学资源。比如已经连续进行了十几年的 STARTALK 项目和 Flagship Language Programs。后者作为一个长期的语言项目，不仅仅在大学实施，还分布于中小学，从幼儿园到大学 (K-16) 一贯制，并提供去中国用汉语进行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、中文教师及志愿者等，为开设或巩固已有的中文项目带来一派生机。两国政府从不同的角度建立了长期的

国家级机构，开拓了中文教育事业。

1.3.不同的学习动机和目的与要求

上文提到，二十多年前修中文的学生的学习动机大多是为了成为在历史、艺术史、文学、哲学、政治学方面有所造就的汉学家，或是研究中国的过去，或是研究当代中国 (Linnell, 2001)。二十多年后，汉语学生的学习的目的起了根本性的改变，比如现在很多学生的学习目的是为了中美两国之间在经济、文化、政治等领域的来往合作。在今天的中文课堂里，来自不同种族背景的学生修中文课的动机都很客观务实，如希冀对未来的工作创造更多的机会或发展新的全球视角 (温 2013)。学习者的学习动机和学习目的直接影响到他们对学习所付出的努力和所用的自我调节学习策略等因素 (Dörnyei, 2009)。中文学习动机研究表明不同背景的学习者在目的动机方面存在着显著不同 (Comanaru & Noels, 2009; Sung & Padilla, 1998; Wen, 2011)。学习者的文化背景会反映在心理、社会、和学习动机及学习态度上。较早的对东亚语言学习动机的研究 (Sung & Padilla, 1998) 发现了一项“与不同族裔背景所相关的动机” (Ethnic heritage-related motivation)，这一动机涉及到的项目包括“这是我的传承语言”，“我想跟我的家人、亲戚交谈”，“我父母鼓励我修这门课”等。Rueda & Chen (2005)，Comanaru & Noels (2009)，Wen (2011)从不同的角度研究了不同文化族裔的汉语学习者的学习态度与学习动机。结果显示，有背景的学习者认为学习自己民族的传承语言是自我认同的一个重要组成部分(Self-identity)，属内在动机。跟无背景的学习者相比，有背景的学生感受到两种压力。一种压力来自于外界，社会与家庭，另一种是自我压力。自我压力涉及到自己在文化族裔方面的归属感。从这个意义上来说，有背景的学习者在学习中文时经历了动机在社会与心理上的体验 (Comanaru & Noels, 2009; Wen, 2011)。而对无背景的学习者来说，学习中文给予他们认知上的挑战，有着自我实现 (self-fulfillment)的目的 (Rueda & Chen, 2005; Conmanaru & Noels, 2009)。

Wen (2011) 对美国317名大学生的学习动机进行了调查。受试者的语言文化背景分为三个子群体：双语组 (Chinese bilingual learners), 中国文化遗产组 (Chinese heritage-connected learners; Van Deusen-Scholl 2003的定义为“learners with a heritage motivation”), 完全无背景组。研究结果表明三点。第一，文化遗产组基本上介于双语组与无背景组之间。第二，有语言文化背景的两个小组与无背景组有明显的不同，有语言文化背景组比无背景组显示出两个显著的特点：(1) 对中国当代文化更有兴趣，(2) 选修中文更受到家庭、社区、朋友的影响。第三，无背景组对两个动机因素的打分高于有背景的两个小组，即正面的学习态度与经验及学习策略与学习的投入，这两个动机因子是受到动机驱使而对学习所做的投入、也是在学习过程中所获得的正面的学习经验。(见表3)，Wen (2011) 第50页。

表 3 不同背景小组六个动机因子的均值和标准差

动机因子	双语组		文化遗产组		无背景组	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 正面学习态度与经验	5.24	1.15	5.50	1.11	5.84	1.08
2. 工具型动机	5.92	.90	5.92	.78	5.98	1.01

3. 对当代文化有兴趣	5.19	1.45	4.97	1.36	4.02	1.35
4. 学习策略与学习投入	4.07	.76	3.99	.72	4.16	.58
5. 社会氛围	5.37	1.02	5.25	1.02	3.51	1.07
6. 外语要求	3.99	2.01	3.75	1.99	3.11	1.76

单元方差分析表明语言文化背景对四个动机因子（正面学习态度与经验，对当代文化有兴趣，社会氛围，外语要求）均有显著效应，而没有显著效应的两个因子是工具型动机和学习策略与学习投入。换句话说，就前述的四项动机而言，双语组与文化传承组之间没差别，但与无背景的小组之间有差别。两个有语言文化背景的小组在选修中文与中文学习中与无背景的学生相比，对当代文化（如音乐、电视、电影）更加感兴趣、受到家庭社区朋友的影响（社会氛围）也更深、为了完成学校外语的要求的目的也更强。而无背景组受到正面学习态度与经验的影响更大，如“学习汉语很具挑战性；学习汉语很有意思”等。

所有的小组都受到工具型动机和学习策略与学习投入的影响，说明两点：第一，不同背景的学习者都觉得中文是一门有用的语言，学习中文对以后工作事业的发展有益、让自己有机会成为一名国际市场上的工作人员。第二，不同背景的学习者都认为要在中文学习中运用学习策略而且要有足够的投入。

学习策略与学习投入是关键因素，是指在动机因素的驱动下所表现出的学习行为，（或称动机强度，Gardner, 2010）。那么哪些动机因素和学习策略与学习投入有显著的关系？回归分析表明三个不同背景的小组有一个共同的预测指标，即正面的学习态度与经验。这一结果说明，不论学习者有着怎样的语言文化背景，如果持有正面学习态度与学习经验，他们会更努力地学习并在学习过程中运用自我调节策略来督促自己。

1.4.生源流失现象

参加调查的 162 所高校（包括大学 4 年制和大专两年制的）在 2011-2012 学年共有 21103 名修中文课的学生，平均每所大学注册数为 130 名（这是课程注册数字而不是学生人数。有的学生可能同时注册一门以上的中文课）。数量最多的一个大学有 956 名学生，此大学提供了三个授课分班制（无背景班，有背景班、密集班）。学生数量最低数的仅有学生 5 名。总的来说一年级的注册人数最高，占近半数（49%）（Li et al., 2014）。

尽管北美的中文教学一直发展良好，但生源的流失却是一个尖锐的问题。比如所调查的 162 所高校，16 所（9.9%）只提供中文一年级的课程。可能这些学校在参加调查时正是第一年开设中文课，但也可能是由于生源流失，极少有人上二年级。此外，每升一个年级，中文学生人数就会流失。如从一年级升二年级，46.97% 的学生选择不继续修中文课，而二年级升三年级和三年级升四年级时，学生流失人数的比例分别是 46.23% 和 48.24%（li, Wen, & xie, 2014）。

注册保持率低的原因是多方面的。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，即美国人学习汉语所要花费的时间最少是学习法语或西班牙语的三倍。第二，学生对学习难度估计不足，特别是有背景的学生（Wen, 2011）。不少有背景的学生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。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。温 (2013) 的研究表明，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)。而在达到或是自认为进入某一水平，即能够做一定程度的交际时，学生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，一种内在的、对自己能力与成功把握的驱使，自尊心效应。表 3 是不同汉语水平对将来是否学习汉语的预测 (温 2013, 第 79 页)。

表4. 多元回归: 不同汉语水平对将来继续学习汉语的预测

动机因素 Coefficients	一年级		二年级		三年级	
	Beta	t	Beta	t	Beta	t
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 ≤ .001, **p ≤ .01, * p ≤ .05

2.1. 课程设置

生源的变化要求我们的领域必须迅速采取有力措施以保持汉语教学的发展和国际汉语传播。正如 Linnell (2001) 所提出的，我们第一要清楚地认识到学生族裔的多元性和他们在语言发展上的多样性这一事实；第二，必须根据学生需求的不断变化来制定计划来满足他们的要求。美国高校首先在课程设置有了很大的拓展。比如在以前只是汉语课程的基础上增加了大量的用英文教授的课程：包括文化、文学、艺术、电影媒体等。同时用中文教授的课程也有发展包括商业汉语、报刊汉语、古代汉语、法律汉语。法律汉语课开的学校不多，162 所大学中只有 6 (4%) 个学校开，其中 4 个学校用汉语 2 个用英语教授。品种繁多的课程和教学方式的创新给学生提供了多元的学习内容和学习途径。表 5 是 162 所高校所推新的课程(Li, et al., 2014)。

表 5. 参加调查的 162 所高校除汉语语言课外所提供的课程百分比

课程	开设的学校的百分比	英文教授	中文教授
中国文化	69%	81%	19%
中国文学	59%	66%	34%

中国历史	54%	90%	10%
中国社会	53%	80%	20%
中国电影媒介	51%	79%	21%
中国宗教	44%	93%	7%
中国艺术	34%	91%	9%
商业汉语	33%	15%	85%
古代汉语	33%	40%	60%
汉语语言学	24%	61%	39%
报刊汉语	18%	3%	97%
中国音乐	17%	78%	22%
法律汉语	4%	33.3%	66.7%

2.2.教学实施

为了满足学生族裔多元对教学的要求，不少大学采取了分班制，对迅速增加的华裔学生增设双轨：把有背景 and 没有背景的学生分开，或提供密集班使学生在一个学期内完成一年的课程。不同的轨道（track）所用的教学大纲和课程安排各有不同。表 6 是北美 162 所高校所设立的不同轨道的情况 (Li, et al., 2014)。双轨制在不同的语言水平均有，但一二年级居多。虽然有的学校提供各种分班，但更多的大学没有提供，即把有背景和没背景的学生合在一起授课。各校不分班不采用双轨制的原因不一。比如有的是在经济方面有困难，更多的是考虑到其争议性。既然利弊均有，分班不一定就是一种理想的教学实施。这一问题直接涉及到评估学生语言背景的准确性问题，应该把学生插在某一语言等级或那一轨道并不容易做到。

表 6.教学实施的分轨授课数字与百分比

教学实施	一年级	二年级	三年级	四年级	五年级
有无背景不分班	159 98.15%	141 87.04%	103 63.58%	75 46.29%	22 13.58%
双规制有背景和没背景分班	34 20.99%	4 2.47%	2 1.23%	2 1.23%	3 1.85%
密集班	21 12.96%	14 8.64%			

2.3.学科发展

美国社会对中文教育的支持在 90 年代中期形成了明显的趋势，从国家机构的具体措施（如中文成为高考的外语选择之一和 AP 中文考试的形成及各种支持中文项目的基金纷纷问世）到基层中小学家长的强烈呼吁和社区不同机构的民间支持都成为美国中文教育发展的强劲东风。文化的多元、生源的发展、领域的扩建使中文

作为一个学科以崭新的面貌出现了。很多高校的中文项目发展成为能够提供直接授予学士学位的新学科（见报道：王瑶（2007）：美国大学设置中文专业可授学士学位）。

中文课程长期以来为其它学科服务。东亚研究、亚洲研究、国际研究等学士或研究生学位对在某一具体的专业上有语言要求，比如东亚研究的学生如选中国为专业就需要修中文课。今天中文课为其它学科服务的功能不减当年，但在生源不断发展、需求走上多元的情况下，不少大学开设了中文研究，中国研究、中国语言文学等专业(major)与辅修专业(minor)。修中文的学生有机会通过完成必修课与选修课来直接获得学位。这是一种有效的正面促进，提供给学生的专业又反馈于学科的发展，有力地促进了生源的进一步的发展。由此可见，中文课程的设立和中文部的不断发展壮大对于各学科的建立与巩固及中文教育本身作为独立的学科的崛起起了事关大局的作用。

表 7 是目前北美高校提供有关中文学位的情况 (Li, et al., 2014)。主体分为两大类：中文研究(Chinese studies) 和中国语言(Chinese language)的专业(major)与辅修专业(minor)。前者强调除了四年的中国语言课程外还要有中国文化、文学、语言学、历史等(content courses) 用英文教授的课程。后者要求除了四年以上的中国语言课程以外还有大多用中文教授的课程(content courses)。此外有的学校提供中文研究或中国语言重点(concentration)，这些课程往往为服务型课程，比如为亚洲研究和东亚研究分专业服务。应该注意到各个大学开设什么样的专业与辅修专业不尽相同，有的大学既有中文研究专业又有中文语言专业还提供重点(concentration)或证书。

还应该看到的是大部分的大学由于种种原因还没有学位设置。在参加调查的高校中，仅有 35%的大学设有学士学位(major)，52%设有辅修学位(minor)，20%提供中文重点(concentration)，8%的学校提供中文证书。因此如果用是否提供中文学士学位（主修）来衡量中文教育的成熟度的话，那大多数（65%以上）参加调查的大学都还未达到此标准。

表 7 目前北美高校提供有关中文学位的情况 (Li et al. 2014)

学位设置	开设学校数	未开设学位数	开设学位的学校数比率	回答此问题的学校数
中文研究专业 Chinese Studies Major	48	116	29.3%	164
中文语言专业 Chinese Language Major	48	115	29.5%	163
中文研究辅修专业 Chinese Studies Minor	58	101	36.5%	159
中文语言辅修专业 Chinese Language Minor	80	88	47.6%	168
中文研究重点 Chinese Studies Concentration	25	117	17.6%	142
中文语言重点 Chinese Language	28	112	20%	140

Concentration				
中文研究证书 Chinese Studies Certificate	6	128	4.5%	134
中文语言证书 Chinese Language Certificate	14	124	10.2%	138

各高校所提供给学生课程、授课方式、学位可谓百花齐放各有千秋，在很大程度上体现了各个机构都在努力开发利用自己有限的资源来满足学生的多元需求。这一点还表现在课时安排(contact hours)方面。中文一年级课程一星期的课时各校从2个小时到8个小时不等，但大多数学校在4-5个小时之间。二年级中文的课时则从2个小时到8个小时不等，但大多数学校在3-4个小时之间。三、四、五年级则大多数是3个小时。就学位来说虽然各个学校有别，但大多数的中文研究或中国语言的主修专业(major)要求为四年、辅修专业(minor)为三年，中文重点(concentration)则两至三年。可见北美大学的中文教学都在根据学生的需求和本校有限的资源为学生提供尽可能丰富多样的课程种类、学位设置和时间安排。下面以美国休士顿大学为例做一个案例分析。

休士顿大学目前既开设了中文研究专业又开设了中文研究辅修专业。中文课的设置和学科建设是从小到大不断地发展起来的。中文课始于1992年，在邓小平中国南方视察提出中国继续走改革开放的道路之时，美国中文教学有了回升，休士顿大学正是在这一年首开了中文课。但生源不稳定升学率低、生源流失现象严重。1994年大学设置了一个终生制的中文助理教授职位，以开创发展中文项目。1995年项目就有了起色，二年级有了十几名学生。在1996年有了三年级的学生之后，项目的发展逐渐闯出了艰难阶段。1996年后休大的中文项目能够较顺利发展的原因是多方面的，其中包括1998年建成了中文辅修专业(Minor in Chinese Studies)。中文辅修专业要求学生除了修满三年的中文课外再修一门商务中文，这样就保证了生源的稳定性与延续性。中文辅修专业的学生年年递增，这促进了2006年中文研究学士学位(B.A. in Chinese studies)的诞生。中文研究学士学位的成功是师生数年的努力和学院、大学、校董事会及州政府高等教育协调董事会的支持之结果。2004年，由选修中文课的学生发起了建立中国语言研究主修专业(BA in Chinese studies)的请愿活动，两天之内近200名学生在请愿书上联合签名，使校方深切意识到学生对中文学习的渴望和成立中文研究专业的紧迫性。这一请求得到了人文社科学院院长的大力支持。中文部主任随之申请成立中文研究专业、课程设置、教学安排、人员配置与办学上的经济收益等事宜，几经与各层次人员的交涉一步一步通过了审批。其过程严格，道路不曲折但颇漫长，经过系、院、校级各个委员会的申报，最后由教务主任报告于学校董事会，然后递交州政府高等教育协调委员会审批。中文研究专业于2007年春季正式批准成立，于2007年秋季正式招生。近十年来，平均每年有10名学生获得中文研究学士学位。他们中近一半的获得双学位（如中文研究学士与英语、心理学、政治学、经济学和一些理工科主修学位同时获得）。大量的中文研究毕业生在说中文的国家和美国公司找到工作，任职于教授英文、咨询与服务公司等。

休士顿大学是一个多元族裔的大学。修中文课和中文研究专业与辅修专业的

学生成分是怎样的呢？目前中文课在一、二年级期间，有三分之一以上（35%）的华裔或华裔与亚裔的混血学生。但有华裔背景修中文研究专业的学生只是 25%左右，因此大多数修中文专业的学生并没有中文语言背景。在 1998 至 2012 这十几年期间，大量华裔学生注册不同年级的中文课程特别是高级汉语课程，显著提升了休大中文的注册率。彼时学生的要求远远超过中文部有限的教职人员所能提供的课程。中文部一方面向学校申请进新教师，另一方面提供通过考试即可获得中文学分的措施 (credit-by-exam), 为很多有语言背景的学生提供了可获得学分的便利途径。

就课时而言，休士顿大学中文部选择了高质量高要求的办学理念。为了与这一办学理念吻合，课时采用的一直是一年级每周五小时，二、三、四年级每周三小时的上课时间。中文研究主修专业的学生要修四年以上的中文课，中文研究辅修专业的学生要修三年的中文课。就教学要求而言，即使在创业开始生源不足的情况下，坚守的还是高质量高要求的教学理念，相信如果课程设置教学安排高标准并处处为学生着想，就会吸引决心要学好中文的学生。二十年来语言课所采用的是明德大学暑期中文项目的教学模式。无论是语言课还是非语言课都有详细严格的对课程学习的要求和考核制度。学生每修完一门课程会感到学业上的显著进步，这种收获感是他们想继续修我们的课的一个重要原因。中文研究专业的学生曾在 2004 年与 2015 年分别获得汉语桥比赛冠军和第一名。获得全美、德州、和大休士顿地区汉语桥和不同的汉语比赛的第一名或前三名的学生年年均有，这些学生大多是非华裔没有语言背景者。

在休士顿大学中文研究专业所走过的路程中，几项措施起了较大的作用。第一是不断发展提供与学课和学位紧密相关的项目，如组织暑期班去中国学习使学生在暑期修完一年的语言课程，有力地加速了学生毕业的时间。再如提供商业汉语与不同语言水平的中文会话课，吸引了大量的学生。第二是和其他学院、专业合作。休大仅有人文社科学院对学生有学习两年外语的要求。中文部最初与商学院合作，为他们的专业提供服务，使得中文课的注册率明显增加。第三是与社区和与驻休士顿的中国领馆合作，在过去近二十年中，每年都得到社区和领馆所提供的奖学金。奖学金不但推进了学生学习的热诚，同时对中文项目起到了有效的广告作用。

3.1.中文课师资授课情况

近二十年来美国大学里学中文的学生人数倍增，由此带来的严峻挑战是师资紧缺。不少学校有学生有教室但没有能胜任中文教学的教师。一线的中文课的师资是怎样的构成？在美国大学教中文的老师有不同的类别，比如教授一级分正、付、助理教授级别；讲师在很多学校也有不同的级别，如高、中、初级讲师；代课教师（有的学校统称为讲师）有全职或兼职之分。2012 年北美调查（表 8, Li, et al., 2014）显示高校中文课的任课教师绝大多数是讲师，其中兼职比全职的更多。其次是研究生助教，这些助教在研究型大学学习。这样的大学研究生项目，特别是跟语言教学有关的研究生项目多，因此常常可以选择到能够胜任中文教学的助教。教授级别的人员教中文课的现象不太多，特别是副教授平均每个大学只有三分之一（表 8）。助理教授比副教授教语言课的情况多一些，但每个大学平均也只有不到半个 (.43) 助理教授。教授级别的人员之所以教语言课程少有两个原因。第一，在研究型的大学中 (research institution), 教授的工作量, 授课仅占 40%，做研究为 40%，服务

为 20%。第二，在其 40%的授课量中，教授人员所教的课程常常不是汉语语言课。而讲师或代课教师的主要任务就是教授语言课。表 8 还显示大学生做答疑的现象普遍存在，平均每一个参加调查的高校都会有至少一个大学生负责答疑。

因此当北美高校的中文教育面临师资短缺的挑战时，讲师或代课教师成为中文教学中的中流砥柱，迎来送去了一批又一批修中文课的学生。此外，对母语为英语的学习者来说，中文是一个比较困难的语言。大学生答疑给学生提供了课后补习的机会，特别是对掉队的学生更是雪中送炭帮他们紧跟上来。如此一来，新的讲师与代课教师（他们都有博士或硕士学位）就进入各高校中文部工作了。由此可见中文教育的发展在美国创造了就业机会，对美国的经济是有贡献的。表 8 展现了所调查的北美大学教授中文课的师资分布情况。

表 8 每所大学不同教师类型教授中文语言课的平均数字

教师类型	每所大学此职位数字	职位总数	回答这一题目学校数字
兼职讲师 Part-time lecturers	1.24	209	169
全职讲师 Full-time lecturers	.86	144	168
研究生助教 Graduate TAs	.80	122	152
助理教授 Assistant professors	.43	70	163
正教授 Full professors	.36	60	169
副教授 Associate professors	.33	53	163
大学生答疑 Undergrad peer tutors	1.08	160	148

3.2. 师资培训

美国急速扩大的中文师资队伍亟待掌握坚实的文化语言基础和较高的专业水平。近十年来教师培训丰富多彩，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；培训组织者包括民间组织（如各地的中文教师学会、中文学校协会）和教育机构，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及时雨的作用，使得中文教育从星星之火发展到燎原之势。但是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教师，缺乏汉语语法知识，也不甚了解中文作为第二语言的习得研究与教学，他们基本上是用学习母语的方法来教授外语。

这样的课堂把语言当成内容知识来传授，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，影响了教学的有效性。

作为一名语言教师是不能缺乏一些基本素质的，如对理论知识的了解与如何把理论研究贯穿到教学实践中（research-based instruction）的能力。语言教师的素质与专业水平表现在各种能力上，如语言表达能力、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有针对性的措施，与学生的亲和力等等。缺乏这些素质和专业训练的老师需要参加有针对性和示范性的师资培训。

Wen & Liu（2015）就中文教师师资培训的方式方法、内容以及教学评估与教师教学的反思做了调查，旨在直接倾听一线教师的需求与他们的呼声。问卷包括参试者的背景信息和针对五个研究问题所设计的7分量表题项。作者对其中的六名参试者进行了个人访谈。首先就培训方法来说，研究结果表明教师希望以演示而不是告知的方法来学习（show how not tell how）。课堂教学是一个综合能力的表现，是建立在对教学理论和最新研究结果理解的基础上把备课和活动设计等脑力劳动在课堂上用交际的方式具体表现出来。因此培训应以展示的方式，包括同事间互相听课、教学的互相观摩等（Darling-Hammond, 1998, 2010）。第二是培训内容。教师希望参加针对性强的培训，比如有个体性，针对自己怎样提高课堂教学的有效性设计一个培训计划，并希望这样的计划能得到校方的支持。这样培训的内容能够对自己在课程设计和教学理论与实践上有实质性的帮助与提升。另外，教师希望受到有关对学生学习评估的方法和技巧上的训练，以使自己能够有专业化的评估能力。还有，教师很注重有关第二语言特别是汉语二语研究方面的知识理解，以及教学方法与教学技巧方面的训练。第三是就教学评估的内容而言，多数教师认为不论是怎样的教学评估，和学生有关的方面是最重要的。因此他们对来自学生的反馈与跟学生有关的内容非常重视。其次教师重视学生的多元构成，希望能在多元文化的教学环境下从教并被鉴定。学生语言文化背景和学习动机的多元化，使教师希望了解自己的学生从而适应如此的环境。第四是教学信念（teacher beliefs）。教师普遍认为最好的学生是能够自己发现问题、自己解决问题的，最好的老师则是能够帮助学生发展自主性学习，培养学生的分析问题与解决问题的能力，能够锻炼学生举一反三的能力。

3.3. 对教学与师资培训的启迪

本文分三部分讨论了北美中文教学现状，1）学生成分和生源背景、2）课程设置和学校对生源变化发展所作的制度性的措施、3）师资培训和教师的呼声。第一部分在讨论学生语言文化的多元的基础上特别分析了他们的学习动机与学习要求。第二部分展现了北美大学在适应剧增的生源方面所做的一些具体教学设置，并以美国的一所大学为例进行了个案分析。第三部分展现了新补充的师资队伍对汉语国际传播起了雪中送炭的作用，但同时也对国际汉语教育人才培养提出了新的挑战，师资培训成为当务之急。

新时期的师资培训对于教师来说，首先要了解自己的学生。上述的中文学习动机的研究表明正面的学习态度与学习体验是预测是否继续修中文的显著变量。这些变量因素直接作用于内因动机的生成与对学习的投入（Cai & zhu, 2012;

Campbell & Storch, 2011; Comanaru & Noels, 2009; Ruan et al., 2015; Rueda & Chen, 2005; Wen, 2011, 2013)。不论学习者的语言文化背景、汉语水平如何,在学习过程中他们学习态度与学习体验越正面,动机就会变得越有力。这就需要教师设计出恰当的语用环境,培养学生积极的学习态度、提供给他们正面的、成功的学习体验;这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。要达到这些目的需要教师创造互动性强的课堂气氛与合作性的课堂活动。

教师对学生的了解,还表现在对他们的汉语习得进程上的了解,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,或过急纠正学习者某方面的错误,有可能造成事倍功半的结果。

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,更显出其优越性和必要性。合作学习、积极学习和交际语言教学不仅有利于学习者语言运用能力,而且有益于认知、情感及社会交际各因素的发展。语言习得研究结果(Mackey & Gass, 2012)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(pushes output)。互动学习中,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。

能否继续发展汉语国际传播事业,关键因素之一是教师。中文教学借鉴了很多其它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,教材的作者来自中国本土和海外,教材面向的对象从学前儿童到成人高级班都有涵盖。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。教师要成为国际汉语的有效传播者,不但要随着理论研究的发展对自己的教学理念不断地更新,还要根据各自具体的教学环境、学生的不同特点而做出调节,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,需要自己去研究,寻找答案。”(p.76)。只有当教师能够从理论研究中发展了自己的见解,在教学实践中提高了各项能力,才能有能力去做选择鉴定,才能独立地观察问题解决问题,成为一名国际汉语的有效、致力的传播者。

引用文献

- Cai, S. R., & Zhu, W. (2012). The impact of an online learning community project on university Chinese as a foreign language students' motivation. *Foreign Language Annals*, 45(3), 307-329.
- Campbell, E., & Storch, N. (2011). The changing face of motivation: A study of second language learners' motivation over time. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34, 166-192.

- Comanaru, R. & Noels, K. (2009). Self-determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language. *The Canadian Modern Language Review*, 66 (1): 131-158
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher*, 27 (1), 5-15.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2): 35-47. DOI: 10.1177/0022487109348024
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuligni, A. J., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41:5, 799-811.
- Furman, N., Goldberg, D., & Lusin, N. (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. (2010). *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. Bern and New York, Peter Lang.
- li, Y., Wen, X. & Xie, T. (2014). CLTA 2012 Survey of College-Level Chinese Language Programs in North America. *Journal of Chinese Language Teachers Association*. 1, 1-49.
- Linnell, J. (2001). Chinese as second/foreign language teaching and research: Changing classroom contexts and teacher choices. *Language Teaching Research* 5:1, 54, 54-81.
- Luo, H. (2013). Chinese Language Learning Anxiety and its Associated Factors. *Journal of Chinese Language Teachers Association*, 48 (2), 109-133.
- Mackey, A. & Gass, S. (2015). Interaction Approaches. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- 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 & M. Long (Eds.), *The handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing.
- Ruan, Y., Duan, X. & Du, X. (2015). Task and learner motivation in learning Chinese as a foreign language. *Language, culture and Curriculum*, 28 (2), 170-190.
- Rueda, R., & Chen, C. B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10(3), 209-229.
- Sung, H., & Padilla, A. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of Asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal*, 82(2), 205-216.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-230.
- Wen, X. (2011). Chinese language learning motivation: A comparative study of heritage and non-heritage learners. *Heritage Language Journal*, 8(3), 41-66.
- Wen, X. & Liu, Y. (2015) Chinese language teacher training: Voice from teachers. CLTA Conference presentation at the ACTFL 47 Annual Convention, San Diego, CA.

- Yang, J. (2003). Motivational orientations and selected learner variables of East Asian language learners in the United States. *Foreign Language Annals*, 36, 44-55.
- 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,73-81。
- 温晓虹 2013. 汉语为外语的学习情感态度、动机研究 A Study of Chinese Language Learning Attitudes and Motivation. 世界汉语教学 *Chinese Teaching in the World*. 4. The Press of the Beijing Language and Culture University. 73-85.
- 王瑶 (2007) 美国大学设置中文专业可授学士学位。
<http://edu.people.com.cn/GB/6190771.html>
<http://www.chinanews.com/hr/mzhrxw/news/2007/08-30/1014061.shtml>

作者简介

温晓虹，美国休士顿大学应用语言学教授，中文专业主任。著书三部：《汉语作为外语的习得研究：理论基础与课堂实践》(2008)，《汉语作为第二语言的习得与教学》(2012)，《Teaching Chinese as a Second Language: Curriculum Design and Instruction》(2015)。匿名评审期刊学术论文 30 余篇。