

晓虹 温 (Xiaohong Wen)*

发展与挑战: 从一个大学的中文项目看美国中文教育的发展

Challenges and opportunities: a case study from a Chinese studies program at a university in the USA

<https://doi.org/10.1515/caslar-2023-2004>

提 要: 本文以美国某一大学中文项目的发展为例, 从三个方面探讨了近三十年来北美中文教学的状况: (1) 机遇中的发展, (2) 面临的挑战, (3) 应对策略。这三十年我们经历了之前生源的空前高涨, 以及近期由于国际形势变化特别是全球疫情的出现影响到中文课注册人数、尤其是中文主修人数的锐减。面对机遇和挑战, 本文在给休斯顿大学的中文研究项目定向定位的同时, 结合近年来对北美中文教育发展的调查、对学习动机学习目的的系列研究, 总结了应对策略。建立在研究结果和学生反思与评价的基础上, 本文针对课程设计、教学要求, 以及如何服务多元背景不同学习动机的学生等方面, 提出建立高质量严要求的中文项目。教师需要营造一个从自己学生的需求特点出发、教学互动性强的课堂氛围, 以帮助学生获得所学内容的实用感与正面的学习体验。这是学生继续修中文课的前提。

关键词: 挑战; 生源多元化; 学习目的与动机; 语言运用能力; 教学适应性

Abstract: This case study analyzes the development process of a Chinese studies program at a university in the USA. It presents the internal and external factors that support the enhancement of the program or hinder its development. The study examines L2 Chinese education development in three aspects: 1) development in opportunities; 2) challenges faced; and 3) coping strategies. In the last thirty years, the L2 Chinese field has experienced an unprecedented surge in student enrollment, as well as a sharp decline in the number of students registered for Chinese courses – especially those majoring in Chinese – due to changes in the international situation and the recent global pandemic. The study analyzes qualitative and quantitative data of students' learning motivation, nation-wide enrollment retention, and Chinese language program development, elucidating both the opportunities and challenges,

*Corresponding author: 晓虹 温 (Xiaohong Wen), CLASS University of Houston, 664 Agnes Arnold Hall, MCL, Houston, TX 77204-3006, USA, E-mail: xswen@central.uh.edu

and the backgrounds thereof. The study synthesizes that high quality programs with rigorous curriculum and instruction meet most Chinese language learners' expectations. Furthermore, learners will continue to enroll in Chinese language courses if they can constantly construct their positive learning experience and derive a sense of accomplishment from their learning.

Keywords: challenges; diversity; instructional accommodations; language use; learning motivation

1 引言

休斯顿大学 (休大) 的中文研究部属于人文社科学院的现代与古典语言系。其项目的成立与发展与全球化的需要及美国社会对中文教育的支持齐头共进。时代给予美国中文教学以机遇, 机遇促进了发展, 发展中面临的挑战是自然的。克服每一项挑战是每一个中文项目发展过程中的必须。我们分析讨论目前的新挑战与应对策略, 其目的不仅在于反思这三十年来发展与解决问题的途径和方法, 更希望能够与汉语教学界的同仁一道, 探讨怎么能够度过目前生源流失, 中文专业学生人数减少的难关, 把美国的中文教育更坚实持久地继续下去。本文从三个方面探讨中文项目的成长过程: 1) 机遇中的发展, 2) 面临的尖锐挑战, 3) 应对策略与措施。

2 机遇中的发展

美国社会对中文教育的支持在20世纪90年代中期形成了明显的趋势, 从国家机构的具体措施到基层中小学家长的强烈呼吁, 以及社区不同机构的民间支持都成为中文教育发展的强劲东风。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, 标志着中文教育介入了美国的主流教育。SAT II 中文考试有力地推动了美国中文教育, 特别是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, 又如火如荼地发展起来。虽然这些学校属于社区, 但在两方面起到了先锋作用。首先是学生学习汉语的年龄降低, 绝大多数中文学校设立了4-5岁的汉语幼儿班, 在孩子语言敏感期以前就有机会接受双语学习。其次, 各地的中文学校成为在美华人凝聚力的代表与为共同的目标组织起来的象征 (顾利程 2022)。中文教育在美发展的第二个里程碑是2003年底, 大学委员会 (The College Board) 做出了开发AP中文考试的决定。AP中文考试的设立使得美国的高中必须正视主流教育中开设中文课这一事宜, 因而促进了中小学开设中文课和中文项目的进程。开设AP中文课程的工作紧锣密鼓, 2007年5月首次举办了AP中文测试。正是在2002年到2006年的四年间, 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) 所做的高校学习中文人数调查中看出。1998 年至2002 年中文学习人数的增长率为20%,而2002 年到2006 年,其增长率一跃为51%。在生源不断发展、需求逐渐多元的情况下,不少大学开设了中文研究,汉语语言等专业(major)与辅修(minor)。学生有了直接获得中文学位的机会。这是一种有效的正面作用,中文专业的开设又反馈于学科的发展,有力地促进了生源的增加。因此,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、以及中文教育本身作为独立学科的崛起起了事关全局的作用。

2.1 中文课程的设立与中文研究专业的建成

本文作为个案研究先介绍一下休斯顿大学(休大)的中文项目,意在用一个案例映射上世纪九十年代美国中文教学的机遇和发展。休大1992年秋首开中文课。中文课程的开设受益于蒋经国国际学术交流基金会。此基金会要求三年后接受资助的学校要提供一个终生制的教职以继续开创发展中文项目。1994年,休大首聘一名助理教授,彼时中文只有两个初级班共26名学生。休大主校园有两万多名学生,在研究拉美和西语方面力量强大。但在中国和亚洲研究方面却几乎是空白。宣传中文项目与中国文化是当务之急。第二学期(1995年春)为了吸引学生对中国语言文化的兴趣,新增设了一门文学性质的文化课,英文授课: CHNS 2352: Chinese Culture and Society through Modern Literature。同时与商学院和 Honor's College 合作,请他们把中文课列在课程单上推荐给学生。第一个合作伙伴是商学院,因为商学院彼时对学生有外语要求,我们则提供了语言课服务。Honor's College 也有一些学生来修中文课。一年后初见成效:二年级有了十几名学生,并在1996年秋有了中文三年级。中文项目逐渐闯出了初始的艰难阶段。

开设中文三年级后,就有请讲师授课的落实,也有了申请中文辅修 (Minor in Chinese Studies) 的可能。建立辅修使修中文课程的人数有了一个相对的保证。1996年,我们开始了申请中文辅修各方面的准备工作,同时继续在学校宣传中文项目,并和休斯顿华人社区和当地社区(如 the Asia Society, the Consulate General of PRC 等)合作开展活动。学生建起了 Chinese Language Club,积极辅助中文项目的发展。经过层层委员会和行政机构的批准,中文辅修于1998年正式启动。中文辅修的要求是修满三年中文课和一门商务中文以及文化课。中文辅修从一开始就受到欢迎,学生人数年年递增。在生源高涨而缺少师资的情况下,我们建立了 Credit-by-exam 的测试制度,疏通生源,为很多有语言背景的学生提供了通过考核可获得学分的途径。

中文辅修的成功促进了了2007年中文研究学士学位 (B.A. in Chinese studies) 的建立。中文研究学士学位申请的成功是师生数年的努力和学院、大学、校董会支持的结果。从1999年始,休大中文项目方兴未艾,各课的生源有了很大的扩充,多年居系里第二(第一是西班牙语)。比如上面提到的为了推动语言课而设立的文化课 CHNS 2352: Chinese Culture and Society through Modern Literature,有一年的注册人

数高达90余人,分班授课。2004年,由修中文课的学生发起了建立主修专业的请愿活动,三天之内近200名学生联合签名,使校方进一步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。虽然这一请求得到了人文社科学院院长的支持,但院方却没能得到校级拨款以保证一个新专业成立所应配置的长期职位。建立中文研究专业的意向因学校未能提供终生制助理教授的职位而一度搁浅。休大对申请主修专业的要求,除了说明建立此专业的意义与计划外,还包括实际的课程设置、教学安排、人员配置与办学上的经济收益等。我们这个“单人项目”(one-person program),在课程设置上允许学生修一定数量的(不超过三门课9个学分)其他系的有关中国或东亚的课程,这样初步解决了项目编制不足课程不够的问题。同时也受益于所建立的是中文研究(Chinese Studies, not a Chinese program),所以既有语言课(除了4年的中文课程还有商务、中国文化/文学课程),又有以英文教授的文化、电影等课程。申请中几经与校级各层的交涉,一步步通过了审批。其过程是严格的,道路不曲折但颇漫长,最后由教务长报于学校董事会,然后递交州政府高等教育协调委员会审批。中文研究专业(The Bachelor of Arts degree in Chinese Studies)于2007年春季成立。翌年就有8名学生毕业于此专业。这是因为2007年已经有学生大致修完了所要求的课程。表1是自2008年以来中文研究专业的毕业人数。

十五年来,我们的项目平均每年毕业近11名中文研究学士。他们中近一半获得了双学位(即中文研究学士与英语、心理学、政治学、经济学或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,有的任职于中小学特别是高中,也有的教授英文,或在咨询与服务公司工作。

2.2 支撑中文研究专业的项目与措施

在项目发展过程中,很多活动、措施、合作支撑了项目的运行。其中三项措施起了较大的作用。第一个支撑点是建立暑期语言沉浸项目,带学生去中国实地学习。该项目有四个特点:第一、由老师亲自带队,给学生很强的可靠感。我们的不少学生从来没有离开过德州,此时他们是要飞往一个心仪许久且奇异的国家。他们对旅途的担忧、对在异国生活的担心以及对在中国完成学业的压力是可想而知的。而由自己的老师带队同行,无疑对他们而言是一枚定心丸。第二、提供高质量严要求的课程。课程遵循普林斯顿暑期中文项目的模式,开设从二年级到四年级的全部语言课,从中国回来以后学生能够继续修下一年的课程。第三、提供丰富的文化生活帮助学生更直接地了解中国与中国人交朋友。项目安排旅行日程,包括怀柔山区的农家乐,学生深入生活住在农民家里。另外还开设了课外活动如太极拳和书法,前者请当地的知名老师教授。组织体育运动如和当地中国人的球赛等。第四、建立语言伙伴项目,提供机会与当地的学生多接触交朋友。此项目把两国学生之间的友谊深度化长期化了。我们的暑期中国项目始于2001年,从一开始就很受学生欢迎,其中不少学生参加过数次。有的学生修中文课的主要目的就是为了参加我们的暑期中国项目。

表 1: 每年毕业于中文研究专业的学生人数。

Year	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Majors graduated	8	9	10	13	16	11	10	14	15	14	10	9	9	3	7

中文研究专业要求学生修满四年的中文课程。要完成这一要求，学生必须从入学第一年开始修中文课，否则就来不及主修中文研究专业了。这样我们就很容易失掉很多在上二年级时才决定注册中文研究专业的学生。而暑期中国项目使得学生在一个夏天能够完成一学年的中文课程，能够帮助学生在四年内把所有的中文课程学完，加速其毕业的时间。这对我们项目来说是很重要的。州政府高等教育协调委员会要求每个专业平均每年要有五个毕业生。否则此专业有被吊销的危险。

第二个支撑点是来自社区的合作与奖学金的建立。首先是跟休斯顿总领馆教育组的合作。从二十世纪九十年代后期开始的十几年中，我们与总领馆教育组每年都一起组织各种活动，如大休斯顿地区的中文演讲比赛、美南地区的汉语桥演讲赛、美南地区的师资培训等。严美华主任是第一位把教育部基金委对外国学生的奖学金介绍给我们，鼓励我们的学生申请的教育参赞。查卫平参赞、马燕生参赞和教育领事都对我们的各种活动予以热情的帮助和大力支持。我们的两位学生先后获得汉语桥世界冠军和第一名，很多位学生获得美南地区比赛前三名。

2007年中文研究学士学位设置后，一位40年前毕业于休大的老先生 (Mr. Louis Wu) 主动来找笔者。他说如果他上休大时学校有中文课程的话，他一定会修，就不会像现在连自己的中文名字都不会写了。询问了项目的情况后，他问如果有人捐钱给中文项目，你们会怎么使用？明白了他的来意；中文项目必须创造更多的机会鼓励更多的学生来学中文。我们用 Louis Wu 先生和其他个人与公司的捐助 (Louis Wu Endowed Scholarship in Chinese Studies) 建立了三项每年都颁发的奖学金：大学生中文研究优秀奖 (Excellence in Undergraduate Chinese Studies)，大学生国外学习优秀奖 (The Shang-Zhih and Lucia Lee Wu Scholarship for Chinese Study Abroad)，研究生中文研究优秀奖 (Excellence in Graduate Chinese Studies)。这些奖学金不但推动了学生学习的热诚，而且对中文项目起到了很好的宣传作用。

第三个支撑点是我们的 Chinese Studies Lecture Series 和中国文化活动与培训项目，如请有影响力的人或专家来做讲座。这些讲座有合作的，但大部分是我们自己举办的。比如我们的中国电影节持续了两个星期，请了南卡大学的戏剧专家叶坦教授做主题报告；请了Exxon 的亚洲地区总管柴建生博士做中文语言能力与国际市场的报告来激励学生学习中文；请了纽约时报最佳作者陈达先生报告“文革”中他的成长与彼时年轻人的经历；请了当地著名书法家黄鑫博士传授中国文字知识与书法技巧，请了夏威夷大学政治经济学专家周晓教授分析中美关系。此外我们早期的毕业生在中国已经开办了公司和学校，公司发展需要工作人员，便来母校做招聘工作。我们也邀请毕业生与在校学生讨论去中国的工作机会，用不同的途径来推动中文教育。还应提到的是我们2008年所参与的国家安全语言计划的 Startalk项目。之后笔者于2012年、2013年、2014年 作为首席研究员 (Principal Investigator) 获得联邦基金，在此阶段做了大量的师资培训并提供研究生课程，为德州扩充了当时急需的汉语教师。

2.3 北美各院校中文项目发展情况概略

在建立中文项目后的一段很长时间内, 我们一直希望了解其他大学中文项目的发展情况。美国中文教师学会纪念学会成立五十周年之际, 笔者有幸与两位同事在2012年底进行了一次对北美中文项目的调查研究 (Li et al. 2014)。参与调查者均为北美各院校中文部负责人 ($N = 216$)。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, 以及海外学习及电脑科技应用等近年来出现的新现象。虽然此研究已近十年了, 但迄今为止仍然是规模最大且参加者均为中文项目负责人的一次调查。下面仅讨论学科发展、学时、课程每周的授课数等事宜。

在学科发展方面, Li et al. (2014) 的调查表明35%的学校建立了中文的主修专业, 名称或是Chinese Studies, 或是Chinese Language, 或两者兼有。另外52%的学校提供中文辅修, 以中文语言为多数。还有的学校 (20%) 提供以中文为重点 (Chinese Language Concentration) 的学科。少量的 (8%) 提供中文证书 (certificate), 见图1。需要说明的是有少数的学校既有中文或中文研究主修还有辅修或者中文重点 (concentration)。

对语言学习时间的要求也是很重要的。北美各院校的要求颇不统一。多数 (56%) 有主修的学校, 无论是中文研究还是中文语言都要求有四年的汉语学习, 但也有22%的学校只要求三年。就辅修而言, 42%的学校要求有三年的汉语学习; 34%的只要求两年。以中文为重点的学科, 43%的学校要求两年的中文学习, 47%的要求

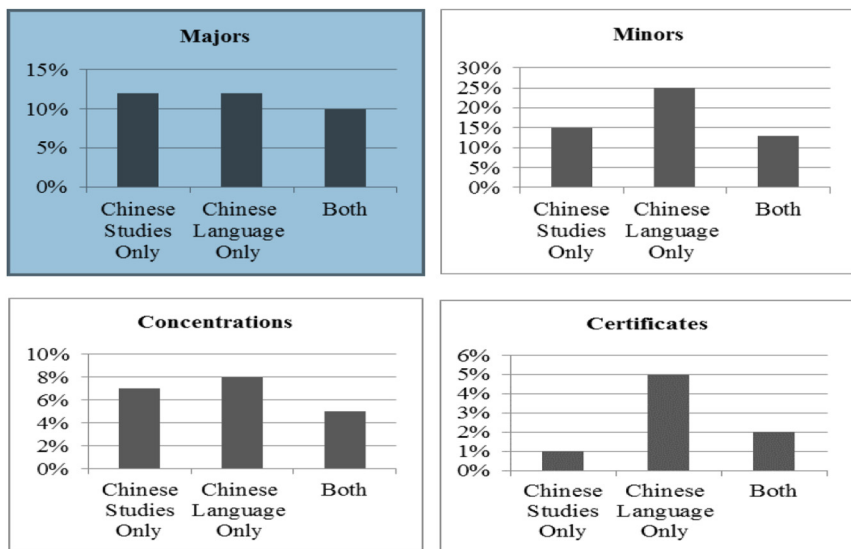


图 1: 北美院校中文项目的学科建设情况 (Li et al. 2014)。

表 2: 北美院校中文项目对学科所要求的时间 (Li et al. 2014)。

Which of the following undergraduate degrees or certificates does your program offer? How many years of Chinese language study does your program require for the ones offered?							
Answer options	Not offered	1 yr	2 yrs	3 yrs	4 yrs	5 yrs	Response count
Chinese studies major	116	1	8	14	23	2	164
Chinese language major	115	1	6	7	31	3	163
Chinese studies minor	101	10	22	19	6	1	159
Chinese language minor	88	5	25	39	10	1	168
Chinese studies concentration	117	2	10	6	6	1	142
Chinese language concentration	112	0	13	8	5	2	140
Chinese studies certificate	128	2	3	0	0	1	134
Chinese language certificate	124	2	8	3	0	1	138
Answered question							212
Skipped question							4

Note: The bold numbers are the highest values for each category.

三到四年。55%提供中文证书的学校要求有两年的汉语学习。表2是北美院校中文项目对不同的学科所要求的汉语学习时间。

除了对学科所要求的中文学习时间不同外，各院校每年级每周的授课时数也有差异。一个趋势是明显的，即随着汉语水平的提高每周授课数递减。就中文一年级而言，虽然每周授课数从两小时到八小时不等，大多数(67%)每周授课数是四至五小时。二年级大多数(67%)每周授课数是三至四小时，25%的学校则是五小时。三年级大多数(61%)每周授课数是三小时，25%的学校则是四小时。四年级绝大多数(78%)每周授课数是三小时。

从这些数据中可以看出休大中文研究专业的主修和辅修在年度时间上的要求和每周授课的时数是合适的。如前文所提及，我们要求学生最少修四年的汉语语言课(除了用英文教的文化课外)。中文一年级每周课时五小时，二到四年级每周课时三小时。在休大校方曾提出为了让社区大学的学生转学分方便，语言课一年级是否能够从五个小时变成三个小时时，受到教师们的抵制。中文研究专业则提出是否能把二年级从三小时改为四小时的请求。

3 面临的尖锐挑战

与机遇同进的是挑战。一个项目的发展过程就是一个不断地调整策略、应对挑战、克服困难、解决问题的过程。目前我们面临着三项急迫的挑战，第一，生源流失。第二，在他校他地学过中文的学生(如在高中或国外)怎么能够准确地进入适合其语言水平的班级以继续学习中文。第三，如何服务学生背景和学习动

机、学习目标的多元化。这三项挑战围绕着的却是同一个主题, 即中文课的注册人数和生源问题。

3.1 生源的流失

第一项挑战: 生源的流失。生源的流失不仅是由于近年来中美关系趋于紧张, 而且也由于新冠疫情的蔓延。语言课, 一个最需要人际交流的课程却不得不在网上授课长达一年半之久。我们虽然是中文研究专业 (Chinese Studies), 但项目的脊梁是语言课程。学生必须有高级水平的语言能力和对中国语言文化、社会等方面的了解才有希望在国际市场上谋一个职业、贡献一份力量。我们语言课的注册人数不容乐观。首先疫情的影响是显著的。从2020年疫情开始至今, 秋季到春季修语言课学生的流失率为 24.15%; 而疫情前从2000到2019年流失率为 18.61%。图2是2000年以来中文课注册人数 (不包括英文教授的文化课及暑期到中国学习的语言课)。可以看出自2008年中文研究专业建立起来后, 语言课的注册人数年年有所提高, 2012–2013学年为顶峰 (283人, 实际人数要稍高一些因为暑期学习的人数没有算进去。暑期项目平均在25–35人左右)。

除了中文课的注册人数外, 中文研究专业的毕业生人数也呈现下滑趋势。自2020年始, 毕业生人数急剧下滑 (表1)。就我校对外语学习的要求而言, 除了人文社科学院有两年的要求外, 别的学院都没有。虽然我们用英文教授的文化课注册人数

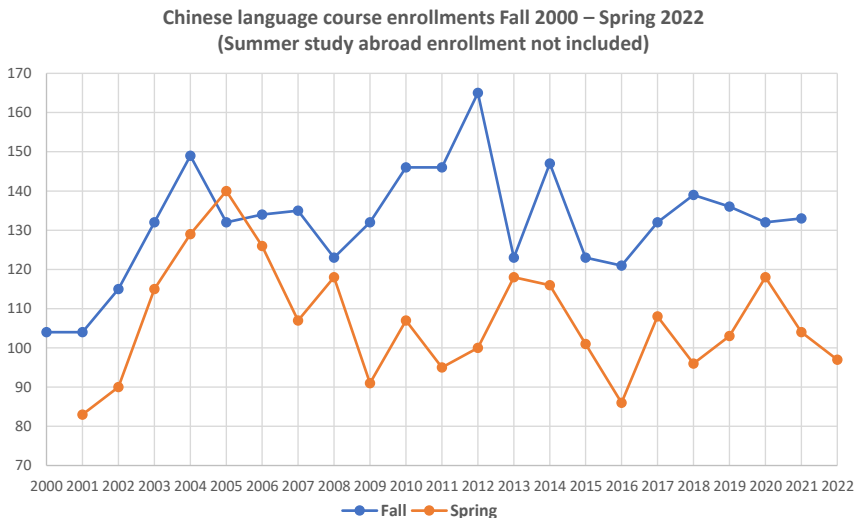


图 2: 2000年以来中文课注册人数 (不包括英文授课和暑期班)。

不算少, 这些课程对全校开放, 但并没有吸引来很多修中文课或变成中文研究专业的学生。

生源的流失是一个普遍的现象。以; Li et al. (2014) 的调查为例, 回答中文课注册人数的问卷共162所高校。在2011–2012学年共有21,103名注册了中文课, 平均每所学校注册数为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)。总的来说一年级的注册人数最高, 占近半数 (49%)。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, 鲜有人上二年级。每升一个年级, 人数就会出现流失。如从一年级升二年级, 46.97% 的学生流失; 二年级升三年级、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%。表3是2011–2012学年北美162所院校中文课注册数字与百分比。

表 3: 2011–2012学年 162所院校中文课注册数字与百分比 (Li et al. 2014)。

Instruction track	1st year	2nd year	3rd year	4th year	5th & 6th years	Total
Combined track	8,681	4,506	2,328	1,356	432	17,303
	50.17 %	26.04 %	13.45 %	7.84 %	2.50 %	
Separate non-heritage and heritage tracks	1,121	771	583	149	318	2,942
	38.10 %	26.21 %	19.83 %	5.07 %	10.81 %	
Intensive track	551	213	41	23	30	858
	64.22 %	24.83 %	4.78 %	2.68 %	3.50 %	
Average from original data	10,353	5,490	2,952	1,528	780	21,103
	49.06 %	26.02 %	14.0 %	7.24 %	3.7 %	

3.2 学习的可持续性

第二项挑战: 如何准确地把学生分到适合其语言水平的班级, 鼓励他们在新环境下继续学中文。近二十年来美国中小学生对汉语学习的兴趣剧增。数据表明 (ACTFL 2011), 2004–2008年, 公立中小学校学习汉语的人数增加了195%。此外2007年开始的 AP 中文课程也给高中的中文教育带来一片生机。15年来, 越来越多的高中生进入大学, 成为大学生源的一个重要部分。这对高校自然是个好机会, 同时挑战并存。怎么给这些学生分班、使他们从高中到大学有一个自然且比较容易的过渡?同时高中和大学的课程与教学怎么更好地衔接使得学生进入大学仍能继续修中文课, 是我们面临的挑战。

3.3 多元化的学习背景、动机与目标

第三项挑战: 如何服务于学生背景和学习动机、学习目标的多元化。体大的一个特点是族裔多元。先谈谈修中文课的华裔学生 (*heritage students*)。华裔学生在家中或社区所接触到的中文差别很大, 中文能力的差别也很大。有的有较强的语言背景, 同时也对中国的文化习俗有一定的了解, 属双语者; 有的只能听懂或会说简单的中文, 比如大量的在美国出生的华裔学生; 还有的学生既不会说也基本上听不懂, 比如生长在族裔混合的家庭, 或者移民较早父母虽然是华裔却并不说中文的学生, 属于具有一定的华裔家族背景 (“with a particular family relevance”, Fishman 2001: 169) 或有传承性动机的学习者 (“learners with a heritage motivation”, Van Deusen-Scholl 2003)。总体来说, 华裔学生学习动机在很大程度上受到“社会氛围” (*social milieu*) 或“应该自我” (*the ought L2 self*, Dörnyei 2009) 的影响, 比如受到父母、亲戚朋友的鼓励或要求, 也有的是对社会、他人观点的认同 (如大家都认为学中文有用), 促成了他们入大学后选修中文课。此动力并非来自学习者内在的驱动, 而是受社会环境的影响或为了取悦于他人, 其弱点是中文学习不能持久 (表4; 温晓虹 2013)。

另外, 学习动机随着学生汉语水平的不同而有所变化。这一点不仅从跟学生的采访中能够深切感受到 (Wen and Piao 2020), 而且在量性研究中也清楚地表现了出来。比如温晓虹 (2013) 的研究调查了不同汉语水平的学习者继续学中文的意向与动机因素之间的关系, 即怎样的动机因素能够预测学习者继续学中文。因子分析显示出六项动机因素。多元回归分析确定了动机变量对继续学习汉语的预测 (表4)。

表4的结果表明, 对初级水平的学生来说, 工具型动机 (*instrumentality*), 即学中文对将来的工作、事业的发展有益, 是有力的显著预测指标。另两个显著预测指标是正面的学习态度与体验和社会氛围, 解释了学习者继续汉语学习意向的 30% 的方差。但社会氛围是一个负预测指标, 而且对有语言文化背景的学习者来说是

表 4: 多元回归: 不同汉语水平对继续学中文的预测 (温晓虹, 2013)。

动机因素	一年级		二年级		三年级	
	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>
1. 自信心	0.13	1.67	-0.03	-0.26	0.28	2.18*
2. 正面的学习态度与经验	0.25	2.69**	0.17	1.56	0.29	1.94
3. 工具型动机	0.27	3.04**	0.42	3.62***	-0.21	-1.49
4. 社会氛围	-0.28	-3.07**	-0.20	-1.73	-0.05	-0.33
5. 主观的策略性努力	0.06	0.75	0.02	0.16	0.05	0.42
6. 融入型动机	0.08	0.92	0.19	1.70	0.24	1.59
R^2		0.30		0.27		0.28
<i>F</i>		10.50***		5.08***		4.18***

*** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$.

一个显著的动机 (Wen 2011)。社会氛围虽然最初能够激励华裔学生注册汉语课,但却不能促使他们继续学习。这或许是因为此动机属外因而不能够持久,或许是学习者对汉语学习和所需付出的努力估计不足,所以无法面对学习汉语的挑战 (Wen 1997),又或是他们对自我效能与对学习的投入有不实际的想象,即期望以尽量少的努力付出而获得中文课的好成绩 (Rueda and Chen 2005)。对于中级水平的学生来说,工具型动机仍然是最强的预测指标。因此,中文一、二年级学生的学习目的有相近之处,他们有对汉语潜在价值的认同及感受到的汉语水平的实用效应。如果认为自己的汉语水平达到一定的程度会有利于今后找工作和事业的发展,他们就会为达到这一目标而继续学中文。对于高级水平的学生来说,自信心是最强的预测指标。动机因素帮助学习者培养了自信心,自信心进而又坚定了他们将来学习汉语的决心。这是一种自我实现,一种内在的对自己能力与成功有把握的自我效应。这种动力使得他们的学习体验更成功,有更强烈的愿望要继续学汉语。温晓虹 (2013) 的研究还发现学生的汉语水平和动机变量之间的关系表明汉语水平对主观的努力有显著作用。学生对于汉语学习任务的期望随着汉语水平的提高逐步变得合理。高年级学生更加投入并且更多地采用自我监管策略、不断地做自我调节 (Wen and Piao 2020)。

4 应对挑战的策略与措施

4.1 应对生源流失的挑战

对于生源流失这一挑战,我们鼓励学生修中文研究辅修 (minor in Chinese Studies) 如果由于种种原因他们做不到主修。辅修要求学三年的中文课,我们学院 (人文社科) 要求学生必须有辅修才可以毕业。在建立中文研究专业以前,辅修人数颇多。虽然主修的人数对一个项目很关键,但辅修也不失其重,这样建立起来的项目才雄厚扎实,而且能够保证学生一直会学到中文三年级。学业指导员 (Academic Advisor) 起着重要的角色,可以跟进一些有可能主修或辅修的学生;或是我们征求其意见争取更多的有可能主修或辅修的学生。如果学生有困难则尽力帮忙。比如最近的一个例子,一位学生主修物理的同时已修了不少中文课和文化课。是他的学业辅导员告诉他只需要再修一门中文课就可以得到中文研究的辅修了。

此外,我们努力对高中、外校,和在中国学习过的学生准确分班,插班也尽量做到合适,使他们在新的环境下能很容易地继续学习中文。我们虽已有分班考试和获取学分的考试,但颇有过时之嫌。而目前市场上没有一个合适的评估工具。鉴于此,我们设计了一套以语言水平为主导的测试。这是基于网络的初、中、高三级分班测试。其特点包括: 1. 综合测试,评估学习者的综合性能力,包括四种语言技能 (听说读写) 与两种语言知识 (词汇和语法); 2. 内容深深根植于现实生活中的语言交流,以及学习者在日常生活中所遇到的任务; 3. 向着考试会随着考生的语言能力系统来发展,以后的考试能够根据考生回答问题的正确与否会变得更易或更难。

设计考试的理论框架是二语习得理论和任务型教学, 以及重视语言运用的社会语言学。考试成绩揭示的是学生所习得的知识与语言使用能力, 而不一定是所教的内容。这样是希望对外来的学生提供一套包容、公平的考试评估。另外, 考试借鉴了当前的课程逆向设计理论 (Wiggins and McTighe 2005), 即我们所评估的正是我们所重视的也是我们在课程设计中的重点 (McEwen 1995: 42)。评估结果对课程设计和课堂教学有直接的参考价值。此项目受到系里的重视并获得学院的“研究创新与参与”经费 (Research Innovation and Scholarly Engagement Grant)。其开发过程包括七个步骤。

- 1) 根据 ACTFL 的水平指南和我们的课程首先决定每级水平的学习结果。
- 2) 制定蓝图决定测试的类别与内容。该蓝图基于汉语习得研究, 以当前流行的汉语水平考试以及我们的教科书为参考。
- 3) 决定跨语言水平和题目难度区分的差距, 开发题目类型的测试题库。
- 4) 进行题项审查, 尽可能保证测验题的高质量。
- 5) 所有的学生在2021年春季, 2021年秋季, 2022年春季进行三次网上试考。每次试考后对每道题做数据分析和有效性、可靠性等分析。
- 6) 在数据分析的基础上对题目或增减、或修改、或重新组织以保证考试的有效性和可靠性, 以及测量题目难度、题目的区分力度。
- 7) 把测试迁移到学校的网站上准备供学生使用。

这是一项我们所有的老师和学生都参与的活动。特别是老师们不但参加了出题而且反复多次要求自己的学生参加试考, 其过程并不容易且时有艰辛。希望测试在正式使用后能够准确地分班, 特别是让以前在他地学习过的学生有一个比较快且容易的过渡, 继续修中文课或让他们得到应有的学分。

4.2 服务于多元化的背景和学习动机学习目标不同的学生

如何服务于多元化的背景和学习动机学习目标不同的学生是摆在我们面前的任务, 直接影响到中文课的注册与生源。三十年前修中文的学生学习动机大都是成为在历史、艺术史、文学、哲学、政治学方面的汉学家, 或是研究中国历史或是当代中国 (Linnell 2001)。今天的学生大都是为了中美两国之间在商业、经济、政治等领域的合作来往而学习中文。汉语学习动机研究表明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 (如; Wen 1997, 2011, 2022; 温晓虹 2013)。我们的项目 (Chinese Studies) 正是在对学生的学习动机和目的几经研究后与学院商议所决定的。项目的定性定位放在了实用性和实时性上。比如除了一至四年级的语言课之外, 还设置了商务汉语, 汉语口语会话与演讲, 目的在于提高学生的语言运用能力。四年级的课程除了考试外, 学生要做调查研究型的报告 (course project), 学生要参考课外的资料写自己选择的内容。语言课程的设置同样要求学生锻炼批评性思维和分析性技能, 在语言运用的深度和广度上体现每个学生综合性的能力。

首先,对每门课的课程设计应力求严谨、质量高,希望学生在学习的过程中觉得自己学得丰富扎实,对课程满意。大多数学生之所以在众多的外语课中选择了中文,是因为中文挑战性强 (Wen 2022),应对大多数学生的这一期盼就正是我们课程设计的首要考虑。在完成各种课程要求的过程中,学生能够经常感觉到自己学得充实有进步 (*deriving a strong sense of accomplishment*)。下面是一位学生叙说自己对课上的活动和老师的要求的感觉。像很多学生一样,他比较内向,并不喜欢在大庭广众下说话。老师(一位对学生严格而且深受学生欢迎的教师)的要求鼓励了他积极参与。而他在参与之后觉得自己把新学到内容用真实互动的方式复习了,感觉很好。从学生的感想中,我们可见高效互动的课程设计,即使对比较内向的学生来说,都是必要的而且很受欢迎,带给学生“学到了”的喜悦。(本文中的学生评论均来自笔者做动机研究时跟学生的口语访谈,名字均为假名)

Tim (first-year Chinese):

We spend a lot of time having to ask each other questions in class. She [the teach] gives us like, she makes us ask different questions. We may have to go around to the class, ... we are required to speak to the class what we found out. ... I like doing the presentations, we have to write like a script, like 20 lines each, and we have to perform in front of the class. I don't like performance in front of the people at all. But I like that because we have to actually write long and long sentences, long script, and then we have to memorize. So, we actually use what we've learned. I guess [I] like anything that makes us use those we have been learning in practical way.

再比如中文阅读对学生是一个挑战 (Shen 2018)。不少学生在初学中文数周后能够不看拼音直接阅读,虽觉困难,却是一个莫大的鼓舞。Marella同学如是说:

Marella (first-year Chinese):

I think the No.1 fun thing that challenges me the most is that, really helps though, like reading a lot of dialogues in the book, but especially not looking at the pinyin from the very start. I just get really excited when I can start reading characters, and so that is one of the biggest development part that really picking up the characters from the dialogues.

学生的反馈表明高质量严要求的课程设置是带给学生成就感与从学习中所获取喜悦的前提。

其次,每门课程要在“怎么教”上下功夫,提供给学生正面的学习体验。正面的学习体验是学生继续上中文课的显著指标 (Wen 2011, 温晓虹 2013)。上文提到正面的学习体验与对学习的投入紧密相关,直接影响到学生使用自我调节策略的能力和对自我的自我监督。当学生能够自动地运用学习策略对学习付出努力时,他们往往会继续学习中文 (Wen 2020, 2022)。虽然教师是“怎么教”的决定者,但“怎么教”是建立在学生的需要、学生是“怎么学”的基础上的。学生来到我们的课堂,大多有备而来。他们懂得:1) 中文有挑战性,2) 持有正面的学习态度:我要做好准备来应战,3) 自信心:我要能够应战。(Wen 2020, 2022)。下面以一个例子说明选修中文课的原因:中文难 (*a really hard one*)。很多学生修中文课还因为中文具有独特性 (*uniqueness*) 和中国文化具有多彩性 (*rich and different culture*)。

Karen (first-year Chinese):

There were so many different languages to choose from, and so I thought about it and I like to learn several languages. So one of my reasons was choosing to pick a really hard one, making all the other languages easier after that. So that's mainly why I choose Chinese. ... Personally, I love Chinese people, I have deep passion for them, Just wanna know them more, and more involved.

因此课堂活动给学生的练习既要有一定的难度 (i+1);还要能够成就学生,帮助他们从中发展正面的学习态度与体验。任务型的教学理念当为首选。在学生完成任务的过程中,教师一步一步扶持 (scaffolding), 步步为营, 帮助学生在活动学习的难点上、学习过程中的难度上取得成功。让学生常常感到自己能够用语言做事情完成任务。

在学生的语言文化背景多元、程度参差不齐的情况下, 建立在建构主义学习理论 (constructivist theory of learning) 基础上的体验学习和合作学习, 要求教师提供相应的语境和恰当的社会文化环境, 则更显出其优越性和必要性, 提供给了学生发展正面的学习态度与体验的机会。学生通过意义理解来构建自己的学习, 并在与同学的讨论交换意见中达到某种共识。教师要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 (条件包括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交流。这样的活动层出不穷, 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。

下面是一位三年级的新老师在探索“怎么教”的过程中, 努力使她的课堂互动性强, 灵活多样, 且遵循了一个语言的实用原则。在采访时, Don 觉得他跟同学之间的讨论愉快开心, 交流中能说成句成段的话让他有语言上的成就感。同时, 他谈到课堂活动内容非常有意义, 如跟旅游公司商议一个旅游计划, 商量价格、询问旅馆的设施等。他还指出很重要的一点, 即整个活动对自己的听说能力是一个很好的自我评估。自我评估是元认知策略, 有效地帮他进一步认清并克服自己语言上的弱点。

Don (third-year Chinese):

Because if you don't use the language, I think you never realize how much you learn or how much you have learned. But actually using it and speaking with your partners in class or doing the class activities across the room, or negotiating for a touring trip, for example, on the prices, on what kind of things you get for hotel, whatever it might be, which is the recent activities we did. It really makes you use the language. I think it's quite enjoyable to see how much you can do and understand other people when they are speaking.

上文提到语言的自信心是预测高年级学生是否继续学中文的一个显著指标。教师怎样帮助学生提高自信心?不少学生认为教师的教学风格、教学内容的实用性以及与自己的关联性是首要的。比如 Ben 认为他学到了高级水平的词汇, 这些词汇能使他容易地说出他想表达的内容, 从而提高了他的自信心:

Ben (fourth year Chinese):

I think there are two things, X Laoshi's teaching help me a lot, the way she taught was good. ... what made me more confident was when we were learning not as basic Chinese, more formal, more business related to Chinese. So that made me feel like I can say things that I wanted to say. Sometimes if you don't know the language too well, you have to figure out how to say something. But if you know the language better, you don't have to think about it or go and say something different, you can say exactly what you want to say. So I think that was what that class helped me. ... because I learned a lot, and I learned a lot of higher-level vocabulary, I felt more confident.

自信心还来源于老师所营造的课堂氛围以及学习者自己的努力练习与语言运用能力。

Don (third year Chinese):

... even sometimes speaking somewhat broken Chinese, really made me feel successful, made me feel as if I had gain something from all of my semester's studying Chinese, actually can use it in a back and forth conversation. So that was probably one of the best and brightest moment that I had, actually using the language.

此外, 自信心还来源于暑期去中国学习的语言体验 (Don, Dill, Chris, and Josh) 和积极的学习态度不怕出错:

Because that's when I accepted I'm going to mess up" from Ted.

"Writing the characters has been very successful for me, because I am interested in just mess down and repeat writing the characters many times until I know them by memory" from Mary.

因此, 当学生积累了正面的学习体验、感到自己的进步、加强了语言自信心时, 会继续修中文课。Oyserman and Dawson (2021) 指出, “成功的学习”意味着对学习所付出的努力与学生认为这样的付出是值得的。高质量的课程设计、教师严格的要求与热情鼓励、教师所营造的课堂氛围与高效互动性强的课堂活动、教师手把手一步一步地扶持学生 (Scaffolding), 促使了学习的成功。

4.3 对应后疫情时代中文教育的教学理念与教学方法的变化

新冠疫情给我们上了重要的一课, 不仅告诫我们任何时候都会有意想不到的事件发生, 而且复杂多变、不确定是生存的常态。我们已经从被动地、别无选择地进行线上教学的昨天走到了积极地利用网络软件、各种媒体技术来设计自己课程的今天。然而, 我们依然面临着众多的挑战, 包括如何拓展各种教学平台去迎接汉语教育多元发展的明天。形势要求教育迅速现代化, 而现代化的一个支撑点是网络与电脑技术。敢于接受挑战 是需要勇气与能力以及实践与探索的。这种勇气与能力、实践与探索反映于两个层面。

第一个层面表现在观念的转变上, 首先是担当起现时赋予我们的要求, 因此一个根本的挑战是我们自己观念的改变。正如李泉 (2020) 指出不必把传统面对面的授课方式与线上的授课方式一对一进行比较; 特别是以一方之长比他方之短。而

是以开放兼容的目光,及时地做出判断而且灵活地应变。互联网打破了时空限制,保障了教学的可持续性,比如教学方式方法多种多样,教学资源广泛分享,线上线下相辅相成。教学相长互动第一,语言课的互动尤为重要。当今的网络社交媒体(如Zoom, Microsoft Teams, Facebook, Twitter, Email, Padlet, Flipgrid, Kahoot Games)特点之一是其互动性。这些媒体把学生推向了学习的中心,成为教学中的主角。研究表明现代的社交媒体在提高学生口语、笔头输出以及加工理解等方面均有效益,特别是在语用习得方面(Blattner and Fiori 2009, 2011; McBride 2009)。信息化时代人们的交流形式因地制宜,随着情景而变化。比如当口语换为打字交流时,学生可以通过聊天(chat)发短信、用微信等迅速互动,开辟出另一条交际渠道。汉语网课教学的安排与任务型网课的设计仍然是一个大有潜力的发展空间。科技使网络教学中的互动变成可能,引发了教学的大众化,如《中文联盟》是目前最大的提供云服务的在线国际中文教学的平台(张建民 2022)。另外一个教学理念的改变是我们必须重新考虑的是什么是教学的常态这一问题。使用网络软件与电脑技术是当前教学之必须,推动汉语教学技术现代化是我们面临的任务,能够娴熟地运用互动性强的技术成为了每一位教育者,特别是课堂教师的基本教学技能。这些具有实质性的建构与创新,是从新理念开始的。

第二个层面是我们如何保证网课的教学质量。高质量的教学是防止生源流失的一个根本措施。学生主动修网课学中文屡见不鲜,但真正坚持下来的却为数不多,即使是北京大学 coursera 这样享有盛名的基础中文慕课课程,能够完成整个课程的仅占注册的5%(张建民 2022)。Xu et al. (2021)围绕媒体技术的价值、学生的接受情况、以及教师的网课中的技术操作这三方面对美国高校131名汉语教师线上授课,特别是汉字教学的态度与认识进行了调查。结果表明,虽然教师在疫情中已都有了教授网课的经验,但他们对网络教学是否能提高学生对学习的投入持有负面态度,对网络教学是否提供了丰富的教学资源认识也并不一致:持正面、中立、和负面的人数各占三分之一。元海峰和丁安琪(2021)的研究表明不少教师(75%)虽然线上授课,但作业形式不变,考试依旧频繁,把传统的教学形式搬到了网课。休斯顿大学的中文研究项目在如何利用网络技术和媒体软件也存在着滞后问题,需要进一步有效地利用电脑技术开发课程提高教学质量。

疫情后中文教学的方式方法有了大幅度的拓展,同时矛盾与问题并存。首先从理论上讲,教学现代化网络与电脑技术在课程设计与教学运用的理论基础是建构主义(Good and Brophy 2008; Lantolf et al. 2007)与自主学习(Ponton and Rhea 2006),强调以学生为中心,鼓励学习者主人翁态度(the agent role);提倡学习是一个积极主动的过程、是人與人之间所建立的特定环境中互动的结果;学习者的能动性、对语言意义的理解与意义的自我构建是学习的基本特点。因此网络与电脑技术所支撑的课程设计中的场景、语言情景、个人与小组的互动(collaborative learning)、意义建构等尤为重要,为学习者营造了在线自主、积极学习的环境。

就技术实践而言,跟踪相关技术的发展至关重要。张建民(2022)指出中文教学在应用上需要进一步深化,包括对线上教学方式的应用和教学工具的不断革新。随着网络带宽的不断拓展,引入了流媒体技术以适应语言课互动的需求。这样的过程,既是技术发展的必然,也是资源整合的结果。教师要有操作能力,能够迅速

使用开发的新技术来提高中文教育的有效性。学科的设置, 课程内容的选择, 教学的实施都应该跟其共进的社会发展、日益更新的技术联为一体, 挖掘二语学习与新技术整合的优势。如果教学理念与教学方式不转变, 即使是在线教学, 也会简单地将实体课堂与线上课程的特征混为一体; 而不能从中文的特点和互联网作为宏观媒体的特性出发, 打造反映教学自身特点的学习环境, 将教学内容和技术的进一步融合, 形成中文教学的自身特色。

在教学理念和对教学技术有正确理解与构建的基础上, 教师必须提升创造性地运用新技术的能力来组织汉语课的活动。比如利用社交软件设置课程让学生用起来得心应手, 学习环境压力低、情景互动强, 既可同步又可灵活多样。因此在加快汉语教育智能化的同时对教师的要求是更多的担当, 包括建立并有效地运用教学资源。首先教师要有能力利用网络技术做出立意新颖、举一反三的学习材料。这些学习材料从形式到内容能够鼓励学生在做中学, 自主学习。此外, 要能够团结合作创造资源并把它汇集起来, 避免重复性的工作。还应该把现代教育技术广泛分享, 使每位教师都受益于技术的进步, 有能力积极应对时代的挑战。因此教学技术操作能力应该成为教师评估的一项重要指标。

5 结语

本文作为个案研究, 以体大中文研究项目近30年来的发展为例, 探讨了中文项目的建设与发展, 同时展现了支撑中文研究专业的项目与措施。机遇和挑战并存, 我们面临的挑战是尖锐的: 中文课的注册人数与中文专业的毕业人数在减少。生源流失是严峻的现实, 包括学生在他地(高中、别的大学院校、国外)学习后转入我校的流失。应对策略涵盖了四点。第一是对中文项目的定性定向, 即实时性与实用性。新课的推出、课程内容之间的衔接, 在“教什么”这一概念上必须直接有效地为自己的学生、他们的学习目的服务。第二, 课程设计要高质量严要求。大部分学生来修中文课时已认识到了中文的挑战性且做好了一定的应战准备, 所以课程设计应高质量严要求, 同时教师应从自己学生的水平出发, 在课堂活动、学习过程中时时扶持学生, 帮助他们获得学习上的成功, 帮助学生在过程中不断地取得成就感。第三, 教师必须在“怎么教”上下功夫, 服务于多元化的背景和学习动机不同的学生。每年修中文课的学生常有不同, 每个年级学生的学习动机也差别迥然。在认识到学生差别的同时, 教师应持有支架式与差异化的教学理念, 营造一个在有意义的互动交流的课堂氛围。学生一旦认识到学习的内容实用、喜欢与同学老师沟通、喜欢中文课时, 就会建立发展起自己正面的学习态度与体验, 对学习建立起自信心, 主动积极地投入学习。第四, 对应后疫情时代中文教育的教学理念与教学方法的变化是摆在我们每个人面前的任务。教师理念的更新和对现代化教育的认识, 以及对教育技术的掌握运用使得教学更具有趣味性, 给学生更多主动学习的机会, 更有效地辅助个体化学习。在这种新型的教学模式下, 不断地调节改变自己, 创造性地综合运用新技术是关键。

致谢: 宾西法尼亚大学沈迈衡教授、高教社资深编辑梁木女士悉心阅读了本文初稿并提出了宝贵的建设性建议。**CASLAR** 的匿名评审对本文提出创见性的指导意见。特此表示感谢!

参考文献 (References)

- ACTFL. 2011. Foreign language enrollments in K–12 public schools: Are students prepared for a global society? <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ReportSummary2011.pdf> (accessed 12 January 2022).
- Blattner, Geraldine & Marina Fiori. 2009. Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 6(1). 17–28.
- Blattner, Geraldine & Marina Fiori. 2011. Virtual social network communities: An investigation of language learners' development of sociopragmatic awareness and multiliteracy skills. *CALICO Journal* 29(1). 24–43.
- Dörnyei, Zoltan. 2009. The L2 motivational self system. In Zoltan Dörnyei & Ema Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 9–42. Bristol: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua.. 2001. 300-plus years of heritage language education in the United States. In Peyton Joy Kreeft, Donald Ranard & Scott McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL: CAL.
- Good, Thomas & Jere Brophy. 2008. *Looking in classrooms*, 10th edn. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gu, Licheng (顾利程). 2022. Bai nian xun ji: Meiguo Hanyu jiaoxue lishi yu xianzhuang 百年寻迹: 美国汉语教学历史与现状. *Hanyu Jiaoxue Xuekan* 汉语教学学刊 [Journal of Chinese Language Studies] 15(1). 63–86.
- Lantolf, James, Steven Thorne & Matthew Poehner. 2007. Sociocultural theory and second language learning. In Bill VanPatten & Jessica Williams (eds.), *Theories in second language acquisition*, 201–224. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Li, Qian (李泉). 2020. Da bianhua xiao sikao: Xianshang jiaoxue de yidian qishi 大变化小思考: 线上教学的一点启示. *Yuyan Jiaoxue Yu Yanjiu* 语言教学与研究 [Language Teaching and Linguistics Studies] 2020(4). 5–6.
- Li, Yu, Xiaohong Wen & Tianwei Xie. 2014. CLTA 2012 survey of college-level Chinese language programs in North America. *Journal of Chinese Language Teachers Association* 1. 1–49.
- Linnell, Julian. 2001. Chinese as second/foreign language teaching and research: Changing classroom contexts and teacher choices. *Language Teaching Research* 5(1). 54–81.
- McBride, Kara.. 2009. Social networking sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation. In Lara Lomicka & Gillian Lord (eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*, 35–58. San Marcos, TX: CALICO.
- McEwen, Nelly. 1995. Educational accountability in Alberta. *Canadian Journal of Education* 20. 27–44.
- Oyserman, Daphna & Andrew Dawson. 2021. Successful learning environments support and harness students' identity-based motivation: A primer. *The Journal of Experimental Education* 89(3). 508–522.
- Ponton, Michael & Nancy Rhea. 2006. Autonomous learning from a social cognitive perspective. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* 20(2). 38–49.
- Qi, Haifeng & Anqi Ding (仝海峰、丁安琪). 2021. Haiwai hanyu jiaoshi zaixian jiaoxue xianzhuang diaocha fenxi 海外汉语教师在线教学现状调查分析. *Tianjin Shifan Daxue Xuebao* 天津师范大学学报 (社会科学版) 5. 42–47.

- Rueda, Robert & Chun-ya Becky Chen. 2005. Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment* 10(3). 209–229.
- Shen, Helen. 2018. Chinese as a second language reading: Lexical access and text comprehension. In Ke Chuanren (ed.), *The Routledge handbook of Chinese second language acquisition*, 134–150. London, UK: Routledge.
- Van Deusen-Scholl, Nelleke. 2003. Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education* 2(3). 211–230.
- Wen, Xiaohong. 1997. Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals* 30(2). 235–252.
- Wen, Xiaohong. 2011. Chinese language learning motivation: A comparative study of heritage and non-heritage learners. *Heritage Language Journal* 8(3). 41–66.
- Wen, Xiaohong (温晓虹). 2013. Hanyu wei waiyu de xuexi qinggan taidu dongji yanjiu 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] 27(1). 73–85.
- Wen, Xiaohong. 2022. Chinese language learning motivation: A study of individual-contextual interactions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1–17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2044340>.
- Wen, Xiaohong & Meiyu Piao. 2020. Motivational profiles and learning experience across Chinese language proficiency levels. *System* 90(102216). 1–13.
- Wiggins, Grant & Jay McTighe. 2005. *Understanding by design*, 2nd edn. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Xu, Yi, Li Jin, Elizabeth Deifell & Katie Angus. 2021. Chinese character instruction online: A technology acceptance perspective in emergency remote teaching. *System* 100. 102542.
- Zhang, Jianmin (张建民). 2022. Zaixian guoji zhongwen jiaoxue de fazhan yu qishi 在线国际中文教学的发展与启示. *Zhongmei gaoxiao jiaoshi hanyu wenhua yanjiu yu jiaoxue luntan* [China-USA Chinese Culture and Language Research and Teaching Forum at the College level] 中美高校教师汉语文化研究与教学论坛.

作者简介 (Bionotes)

温晓虹, 博士, 美国休士顿大学教授。运用量性与质性途径从事实证研究, 研究兴趣与发表论文于汉语二语言习得, 中介语语用发展, 二语学习动机因素, 传承语言学习等。专著包括《汉语作为外语的习得研究: 理论基础与课堂实践》、《汉语作为外语的教学与习得》。

Xiaohong Wen is a Professor of Applied Linguistics and Chinese Language Acquisition. She has conducted a series of empirical studies from both the quantitative and qualitative perspectives, addressing L2 learning motivation, L2 Chinese acquisition, interlanguage pragmatics, heritage language, and research-based instruction. Her research findings focus on issues such as learner factors and learning processes and strategies. Her recent publications include five books in addition to 40 articles in peer-reviewed journals.