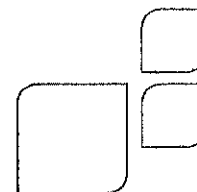


- White, S. C., & Glickman, T. S. (2007). Innovation in higher education: Implications for the future. *New Directions for Higher Education*, 137, 97-105.
- Wilkins, S. (2015). Branch campuses: The ethical questions. *University World News*, 392. Retrieved from <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20151124015023366>
- Wilkins, S. (2015). Ethical issues in transnational higher education: The case of international branch campuses. *Studies in Higher Education*. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2015.1099624>
- Wrenn, J. (2015). A close look at research university grant administration. Retrieved from <http://www.itworks-inc.com/2015/11/25/a-close-look-at-research-university-grant-administration/>

4 | 中文学习动机研究 及对教学的反思

Xiaohong Wen
University of Houston



1 生源背景

——十多年前，美国大学中学习中文的学生多数是为了成为汉学家，在——历史、艺术史、文学、哲学、政治学方面有所造就，或是研究中国的过去，或是研究当代中国。他们大部分是美国的白色人种。然而在今天的中文课堂里，这样的现象颇为罕见。最近的一项调查 (Li, Wen, & Xie, 2014) 表明，就北美修中文课的大学生的文化族裔背景而言，白人占 50.7%，黑人与南美裔占 15.7%，而亚裔（包括华裔）学生则占 32.4%。美国中文教育的迅速发展近年来美国亚裔（包括华裔）人口的迅速增加有密切的关系。这一点我们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）的人数在 1990 年为 125 万，而到 2007 年则一跃成为 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 年华裔和亚裔总人口占美国人口的比例。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%。

	1990	2000	2003	2007	2011	Annual Rate
在美国的家庭中说中文的人数	1,249,213	2,022,143	2,190,000	2,470,000		4.09% (1900-2007)
在中国出生在美国居住的人数	530,000	1,520,000			2,231,000	7.08% (1990-2011)

数据来源: U.S. Census Bureau (2011)

表1. 美国人口普查

	数量	占美国总人口百分比	占亚裔人口百分比
华裔人口	2,430,000	0.9%	23.7%
亚裔人口	10,200,000	3.6%	

数据来源: U.S. Census Bureau (2011)

表2. 亚裔和华裔的比例

亚裔人口(包括华裔和旅美华人人数)的不断增长有利于中文课生源的不断壮大。这些家庭一般希望他们的子女学习中文。此外,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带来根本性的突破。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。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 中文考试的设立促使美国的中小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项目的进程。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 年的增长率则一跃成为 51% (Furman, Goldberg, & Lusin, 2010, p.19)。中文学习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)由政府部门管理执行。其目标有三: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人数和教学资源。比如,自 2006 年成立并发展至今的 STARTALK 项目,和自 2002 年得到第一笔政府补助并发展至今的 Flagship Language Program。后者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,并提供去中国专业实习的机会。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,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。

2 问题的提出

虽然目前中文教育的发展良好,而我们却是面临着多种挑战,比如生源不能持续。各校中文课初级到中、高级的注册人数存在着严重的金字塔现象。由 216 所北美大学参加的调查(Li, Wen, & Xie, 2014)表明,中文一年级到二年级生源流失率平均为 47%,二年级到三年级的流失率平均为 46.23%,三年级到四年级的流失率平均为 48.24%。不同的文化族裔背景与生源流失率是否有关系?如有,是怎样的关系?他们是否有着同样的学习目的与学习需求?多元背景的学生修中文课的初始动机、目的是否相同?他们的动机目的在学习过程中是保持不变还是有所改变?如果有所改变,是受什么因素的作用影响?

课程的设置、教学的安排、课堂活动的组织必须建立在了解学生的动机和需求的基础上。成功的学习经验会反馈于学生的学习动机与目的,使得学习更有动力、更积极(Campbell & Storch, 2011; Cai & Zhu, 2012; Ushioda, 1993)。因此,我们面临着两项当务之急:(1)了解不同族裔背景的学生,特别是他们的学习目的、学习动机;(2)了解多元背景的学生修中文课的初始动机、持续动机,受到动机所影响的学习行为与学习经验,以便更好地为学生服务。

3 汉语学习动机研究

3.1 不同语言文化背景学习者之间的差异

第二语言学习者的学习动机和目的直接影响到他们为学习所付出的努力和自我调节学习策略等因素。这些因素是受到动机影响的学习行为,对语言的习得有着直接的作用(Dörnyei, 2009a)。学习者的文化族裔背景会反映在心理、社会、学习动机及学习态度上。Kondo-Brown (2005)调查了日裔后代在美国学习日语的情况,发现日裔虽然与非日裔学生在语言的学习过程上没有显著的差别,但在动机情感方面却存在着较大的不同。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; Lu & Li, 2008; Rueda & Chen, 2005; Sung & Padilla, 1998; Wen, 2011; Yang, 2003)。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), Lu & Li (2008), Comanaru & Noels (2009), Wen (2011) 从不同的角度研究了不同文化族裔背景汉语学习者的学习目的与学习动机。结果显示, 有相关文化族裔背景的学习者认为学习自己族裔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 (Comanaru & Noels, 2009; Rueda & Chen, 2005)。

Wen (2011) 对美国三所州立大学 317 名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: 118 名 (37.2%) 双语组 (Chinese bilingual learners)、58 名 (18.3%) 中国文化遗产组 (Chinese heritage-connected learners; Van Deusen-Scholl 在 2003 年将其定义为 “learners with a heritage motivation”), 141 名 (44.5%) 完全无背景组。双语者都是华裔, 他们的父母双方都说华语或者某种中国方言, 绝大多数在家说中文或听得懂中文, 属有语言背景组。中国文化遗产者不具有语言背景但父母或家庭成员中有一位是华裔, 因此属有文化背景组。无背景的学习者是美籍亚洲、欧洲、非洲或拉丁美洲人, 母语均为英语。测量工具是调查问卷。该问卷分为两部分: 第一部分包括学生的背景信息及他们以后是否会继续学习汉语和与中国文化相关的课程。第二部分有三十个测量态度和动机的问题。这些问题大都来源于已发表的语言学习动机量表, 并加入了少数几个新设计的问题。数据收集后, 三十个测量态度和动机的问题经过因子分析归为六个变量: 正面的学习态度与经验、工具型动机、对当代文化有兴趣 (如中国电视节目、电影、流行歌曲以及音乐)、学习策略与学习的投入、社会氛围 (家庭、朋友、社区的支持鼓励), 以及学校的外语要求。

表 3 是三个不同背景小组六个动机因子变量的比较。可以总结为三点。第一, 中国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: 有背景组对第三、第五因子的打分高于无背景组。换句话说, 有语言文化背景组与无背景组对照, 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的打分高于有背景的两个小组, 即正面的学习态度与经验, 以及学习策略与学习的投入。这两个动机因子非常重要, 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。

动机因子	双语组		文化遗产组		无背景组	
	M	SD	M	SD	M	SD
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

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

多元方差分析检验语言文化背景对六个动机变量是否有显著效用, 结果显示效应显著: $F(12, 620) = 21.43, p < .000$ 。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, 就四项动机而言 (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), 双语组与文化遗产组之间没有差别, 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比无背景的学生更对当代文化 (如音乐、电视、电影) 感兴趣, 更受到家庭社区朋友的影响 (社会氛围), 也更是为了完成学校外语的要求。而无背景组更受到正面学习态度与经验的影响, 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, 这说明两点: 第一, 不同背景的学习者都觉得中文是一门有用的语言, 学习中文会对以后工作事业的发展有所助益, 令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, 是在动机因素的驱动下所表现出的学习行为 (或称动机强度, motivational intensity, 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? 多元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。说明学习者不论有着怎样的语言文化背景, 如果持有正面学习态度与经验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。

测验动机强度的另一项指标是学习者是否计划继续学习 (Dörnyei, 2009a; Gardner, 2010)。上文提到, 对于美国的中文教育来说, 我们面临的一个重要挑战是学生不能继续修中文课, 生源流失严重。多元回归分析表

明不同背景小组的动机因素对继续学中文有不同的预测指标。有语言文化背景的两个小组有相同的两项显著预测指标,即正面学习态度与经验和工具型动机;而无背景的小组的预测指标只有一项,即学习策略与对学习的投入。因此,Wen (2011)的研究结果表明三点:第一,正面的学习态度与经验对所有学习者来说都是非常重要的,直接影响到他们对学习的投入与自我调节性的付出;第二,有背景的两个小组受到工具型动机和正面学习态度与经验的驱使,他们会为自己要尽快具备运用语言的能力而继续修中文课。第三,驱动无背景的学习者继续学中文的因素是学习策略与对学习的投入,即必须付出努力而且不断地自我调节,才能够继续学习中文。

Wen (1997, 2011)的研究结果表明工具型动机不仅仅对选修中文有影响,而且对是否继续学习也是显著的预测指标,这一结果尤其对有背景的学习者更明显。Lu & Li (2008), Yu & Watkins (2008)的研究也显示工具型动机对有背景的学习者更有影响,虽然无背景的学习者给工具型动机的打分也很高。所有的汉语学习者都希望把中文学到能够运用的水平为以后工作的发展奠定基础。

3.2 初始动机与持续动机

学习者选择汉语有怎样的初始动机?动机与个人的目标有怎样的关系?动机怎样转化为积极的学习行为?课堂与课堂活动对学习者的学习经验、学习策略和自我调节有怎样的影响?这些影响是否跟学习动机与动力相关?动机在怎样的条件下持续,或产生变化?这些是近年来汉语二语习得中动机研究的基本问题(Campbell & Storch, 2011; Comanaru & Noels, 2009; Wang, 2014; Wen, 1997, 2013)。

Wen (1997)的研究调查了初级和中级汉语水平的亚裔和有相关亚洲背景的大学生上汉语课的初始动机,以及影响学生在初级水平之后继续学中文的动力。该研究还考察了动机和学习成果期望值之间的相互作用。结果表明,渴望了解中国文化和关于文化遗产的强烈意识是学习者的内在动机。这一动机促使了学生选修中文课。而学习策略和对学习的投入是持续修中文课的动机。这些结果得到了后来研究的支持(Comanaru & Noels, 2009; Rueda & Chen, 2005)。换句话说,除了文化遗产以外,喜欢在课堂中积极互动、愿意投入、用心接受反馈的学生会继续上二年级。此外,学习动机与学习成果期望值有显著的相关性。学习者如果认为中文学习对自己的成长有价值,珍惜学习成果,就会对学习任务有比较正确的认识,也愿意为学习付出更多(Wang, 2014; Wen, 1997)。

温(2013)的研究调查了三个不同汉语水平学习者的学习动机,目的在于探讨不同水平的学习者继续学中文的意向与动机因素的关系——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。多元回归分析被用来确定动机变量对继续学习汉语的预测(表4)。

相关系数	初级		中级		高级	
	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***	

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

温(2013), 第79页

表4. 多元回归: 不同汉语水平对继续学中文的预测

表4的结果表明学习动机随着汉语水平的不同而有变化。对初级水平的学生来说,工具型动机是强有力的显著预测指标,这一结果与其他研究结果(如Campbell & Storch, 2011; Rueda & Chen, 2005; Sung, 2013; Wen, 1997)是一致的。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。应该注意的是,社会氛围对汉语一年级的学生来说是一个负预测指标。上文(Wen, 2011)提到社会氛围对有语言文化背景的学习者来说是一个显著的动机。另外,语言文化背景和汉语水平有显著的交互作用。这些结果表明社会氛围最初激励有语言文化背景的学生来注册汉语课,但却不能促使他们继续学习汉语。这也许是因为这一动机属外因(受到家人与朋友的影响)而不能持久继续,也许是因为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),也许是因为他们对自我效能与对学习的投入和所做出的努力有不实际的臆想,即期望以尽少的努力付出而获得中文课的好成绩(Rueda & Chen, 2005)。此外正面的学习态度与学习体验也是预测继续学中文的显著预测指标。正面的学习态度与学习体验使得学习者能

够积极参与课堂活动,运用各种自我调节策略完成学习任务。学习动机得到不断地调整而使得学习能够顺利地持续下去(Cai & Zhu, 2012; Campbell & Storch, 2011; Comanaru & Noels, 2009; Wen, 2011; 温, 2013)。

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、二年级的学生学习目的有相近之处,预测他们是否能继续学习的显著动机因素都包括工具型动机因素,即汉语的潜在价值及感受到的汉语水平的实用效应,比如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。他们在未达到这一水平时,就会继续修中文课。

对于高级水平的学生来说,自信心是最强的预测指标。这些结果和之前的研究发现是一致的(Clément, 1986; Clément, Dörnyei & Noels, 1994)。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,这是一种自我充实与自我实现,一种内在的、对自己能力与成功有把握的自我效应。这种内因动力使得学习者的学习体验更成功,有更强烈的愿望要学习汉语。由此可见,汉语学习的动机在一二年级时表现出相对稳定而且包含着明显的外因动机倾向,如工具型动机;而到高年级则有明显的改变,使汉语学习能够有较长时间的持续(参照 Comanaru & Noels, 2009; Noels et al., 2000)。

另外,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的作用。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地学习并且更多地采用自我监管策略。这一现象在华裔学生当中尤为突出。

上述的研究,特别是近年来在 Dörnyei (2009b) 的二语动机自我系统(L2 Motivational Self System)理论框架下所进行的汉语学习动机研究表明(Cai & Zhu, 2012; Campbell & Storch, 2011; Ruan, Duan & Du, 2015),在中文学习过程中,学习动机、学习经验、学习环境中的各种因素之间存在着不断的互动与影响。这些互动与影响促进、持续、强化动机,或动摇削弱动机。学习者正面的学习经验对动机的增强有直接的关系;而正面的学习经验又与教学中的一系列因素,如教师、课程的适度性与趣味性、课堂活动的交际性与实用性、如何有意义地运用语言等,有直接的关系。Ruan et al. (2015)的研究结果说明,引起学生兴趣、促进学习动机而且广受初级学生欢迎的任务型活动有三个特点:第一,教学内容与文化有着密切的关系,文化渗透于语言学习之中;第二,教学活动往往以小组的形式进行,提供给学习者之间大量的互动机会,促进学习者的积极参与。第三,学习活动有一定的

难度——给学习者适当的挑战的活动会给他们带来更多成功后的喜悦,更有助于培养学习者的自我效能与自主精神(learner self-efficacy and autonomy)。Ruan et al. (2015)的调查结果在很大程度上支持了以前的研究结果(Comanaru & Noels, 2009; Rueda & Chen, 2005; Wang, 2014; Wen, 2011; 温, 2013)。

4 学习动机研究结果给我们的反思与启迪

上述研究表明不同背景的学习者选修中文课的动机包括被中国文化吸引,热切希望了解中国并能与中国人交往;而且中文作为一个非常的语言工具,具有给以后的工作与事业带来益处的潜力。此外,有语言文化背景的学习者希望通过学习中文而达到对自己所传承文化的了解,以使获得在族裔文化和语言上的认同与自我意识;无背景的学习者认为中文对自己是一个挑战,能否应战对自己是个考验,是成功自我过程中的一项有价值的经历(如 Campbell & Storch, 2011; Comanaru & Noels, 2009; Wen, 1997; 温, 2013)。

在学习过程中,动机有时虽然会呈现出相对的稳定,但并不是一项常量,而是随着学习任务、学习环境及学习者内因与外因不断的互动而变化(Cai & Zhu, 2012; Campbell & Storch, 2011; Comanaru & Noels, 2009; Wen, 1997; 温, 2013)。继续学习中文的动机来源于学习者个人与课堂上的各种因素的互动。这些因素包括教师的教学风格与课程实施,学习任务的趣味性与交际性,课堂活动的设计与安排,同学之间的互学与互动。在学习的过程中学习者增长了正面的学习经验,加强了积极的学习态度,进而对自己有了更高的要求,对学习更加投入(Comanaru & Noels, 2009; Campbell & Storch, 2011; Ruan et al., 2015; Wang, 2014; Wen, 1997; 温, 2013)。学习者与学习环境、教学中的各种因素的互动如果是正面的,就会增加动机的强度与持续性,使动机转换为学习中的具体行动而促进中文的习得。

4.1 以学生为中心,促进内因动机发展

由此可见,教学与环境对学习动机的发展起着极重要的作用。我们一方面要重视学生的多元背景、不同的诉求,另一方面要看到中文动机研究中所揭示出的共性特征。课堂教学与学生动机发展的相互关联决定了两点:在教学上要以学生为中心,在学习动机上要促进学习者的内因动机发展。内因动机对学习的投入和动机的保持有显著的作用(Deci & Ryan, 1985; Dörnyei, 1998; Campbell & Storch, 2011; Comanaru & Noels, 2009; Wen, 1997)。即使学习者学习中文的初始动机有外因的倾向(如父母朋友的鼓励、中文的

实用性),教学中也应该有创见性地提供给学生正面的、积极的学习体验,促进内因动机的生成。做到这一点,必须要建立的是一个以学生为中心的教学课堂。以学生为中心这一理念的提出已有几十年的历史,但在教学实践中仍普遍存在着教师及讲台为主导的传统方式,教师常常不是学生的引导辅助者而是权威控制者。这样的教学与学习环境不利于内因动机发展甚至会削弱学习动机。Prabhu (1987) 认为语言学习是一种“做中学”的体验,以学生为中心的学习任务是最基本的教学理念和课堂实践。Vygotsky (1978) 认为学习者通常会在社会文化环境中积极互动地学习,而以学生为中心是社会互动的基本条件。Deci & Ryan (1985) 的自我决定理论提出,只有以学生为中心才有可能激励学习者勇于探索,发展学习的内因动机和自主性。

4.2 学习者互助的交际课堂

中文学习动机的研究表明正面的学习态度与学习体验(子项目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, 1997, 2011; 温, 2013)。不论学习者的语言文化背景或者汉语水平如何,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运用语言做事情、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提供互动性强的课堂与合作性的课堂活动。

互动是学习的一个明显特征,是教学的一个基本原则。认知心理学研究(Ellis, 2010; Pütz & Sicola, 2010)表明,在语言学习的过程中,对输入信息的加工处理、储存内化到语言的输出,均为学习者与学习内容、环境积极互动的结果。以 Long 为代表的学者提出了互动假说(Long 1981, 1983a; Pica & Doughty, 1985),认为在会话中学习者所从事的不仅仅是一般的会话练习,更是意义上的协商沟通(negotiation for meaning)、语言的生成。意义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调动起来了。此外互动中语境具体、所指形象,使得学习者能够对输入信息做出较迅速、准确的理解吸收。Long (1983b) 进而提出了互动调节(interactional modifications)促使输入的语言材料有效地被学生理解吸收。Nation (2001) 在

综合评价这方面的研究时指出:意义协商的价值在于它能帮助学习者在不同的、新的语境中注意并理解词汇和句式的意义及用法。新语境中的用法帮助学习者有选择地注意到输入信息,包括较深地理解吸收语言形式的信息,从而促进语言的生成。因此教师所设计的各种课堂活动都应该强调语境的真实性。活动要互动性强、激励学生的积极参与。在这样的语言活动中,学习者双方的调节能够疏通障碍。不清楚的地方或是通过提问、或是澄清、或是确认,不断地从互动中得到反馈,明了对方的意思。

此外,合作性的小组活动是一个有效的教学手段(Ruan et al., 2015)。在学生的背景多元、程度参差不齐的情况下,合作学习更显出其优越性和必要性。教育学方面的研究(Oakley, Felder, Brent, & Elhadj, 2004)表明,合作学习、积极学习和交际语言教学(Felder & Brent, 2009; Lee & VanPatten, 2003)不仅有利于学习者的语言运用能力,而且有益于认知、情感等因素的发展。体验学习和合作学习建立在建构主义学习理论的基础上,要求教师提供相应的情境和恰当的社会文化环境,帮助学生通过意义理解来构建自己的学习,与同学讨论交换意见,以互动达到共识。小组活动,二到五人一组,学习者自然地在自己的现有水平上进行交流。而且学习气氛轻松,交流往往是积极主动的。小组成员在互动中完成了学习任务并且在认知与情感上提高了自信心和学习的自主能力。汉语学习动机研究证明这样的学习任务是学习者最喜欢的(Ruan et al., 2015),也是提供给学习者正面的学习态度与成功的学习经验的有效方式(Cai & Zhu, 2012; Campbell & Storch, 2011; Ruan et al., 2015; Wen, 2011; 温, 2013)。

4.3 培养自我调节自主学习策略

学生的背景有别、水平不一,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、自我调节和自主学习的策略。对这方面的培养关系到学习者能否自发地、有目的地去分析解决问题,获得成功的语言学习经验。首先要帮助学习者培养积极正面而且有自律性的学习理念,鼓励他们对自己的学习负责。具体实施应该多样,比如邀请学生参与决定学习内容或考试的内容(如生词的听写)与评估的设计(如口语考试的计分标准)。在学习过程中应有意识地给予学生自我管理、自我调节、自我检查、自我评鉴的机会。对英文为母语的学习者来说中文是颇有挑战性的语言。学生选择修中文课应建立在期望自己的中文达到某一水平的基础上,有价值取向并愿意为此目标做出努力(更多请参阅 expectancy value theory, e.g., Palmgreen, 1984)。比如学习者不仅仅是对中国文化和汉字感兴趣而修中文,

在学习的过程中,他们会发现学习汉字的棘手与阅读中文的困难。他们得对这一学习任务有正确的认识,并采用认知策略才能把中文学下来。在这一过程中,教师始终起着在认知与情感上支持与引导的重要作用。

另外,对学习策略和认知技能的培养应该跟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。学习者的语言习得从同一形式和意义 (one form, one meaning/function) (Andersen, 1984) 开始,逐渐扩展。而汉语的一个特点是形式或意义上的组装性。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份组合而成,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组构,将这些语言单位串联起来的过程 (Nattinger & DeCarrico, 1992)。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,而且建立相应的语境。语境的建立又帮助学习者做出猜测与推论,通过对语言形式的识别而达到对语言内容的理解与运用。

4.4 了解满足学习者不同的需要

中文学习动机研究所达到的一个共识是不同语言文化背景的学习者在某些学习动机因素上存在着显著的差别,在学习经验和对学习的投入方面也显出程度上的不同 (Campbell & Storch, 2011; Comanaru & Noels, 2009; Lu & Li, 2008; Rueda & Chen, 2005; Sung & Padilla, 1998; Wen, 2011; Yang, 2003; Yu & Watkins, 2008)。这些研究结果对教师有两点启示:第一,必须承认学生的多元、了解学生的需求。近年来学习者的文化背景差异加大,语言水平参差不齐,是中文教学面对的一个严峻挑战。第二,在认识到多元学生组成这一现实的基础上,教师要有对应的教学措施,灵活多样地制定教学内容和活动设计,顾及满足各类学生的汉语水平与学习动机。

尽管学习者对中国文化均有兴趣,都希望掌握一定程度的汉语交际能力,但在教学中,无论是课程内容的设计还是课堂教学活动的进行,教师要注意的是重点有别,有的放矢。比如对有语言背景的学习者,教学应偏重阅读与写作,要提供给学生适合他们语言水平与他们更感兴趣的阅读材料;对有文化背景的学习者教师要能够保持他们在文化与学习方面的动力,把重点更多地放在激发学习者的内因动机上,促使他们投入更多的努力。对所有的学习者,特别是对无背景的学习者,教学活动要步骤化,以滚雪球的形式循序渐进,每一步都为下一步的成功奠定基础。比如任

务型活动,把整个任务分为几个具体的微型步骤(任务前、任务中、任务后),环环相扣保证学习的成功。另外,针对无背景的学生接触中国文化的机会有限的现实,课程设置与教学安排应多提供了解中国文化的平台,还应尽量把文化渗入在课程以外的活动中,如中国的民族节庆活动、电影节以及长短期去中国留学都有利于培养学习者正面的学习态度与积极的学习经验,促进内因动机的发展。

本章针对中文学习动机研究与学习者语言文化背景的多元做了总结性的分析与反思,并提出了相应的教学措施。学生是否继续学中文在很大程度上取决于他们是否喜欢中文课、喜欢其课堂氛围,并对自己的学习经验满意。而课堂氛围离不开教师的组织营造。学生之所以要继续学习是因为他们有正面的学习态度和成功的学习体验;而正面的学习体验往往来自于教师的课堂组织是否新颖,活动是否有意义,教学是否有效率,学生是否能够感到自己的语言能力在提高。教师是关键的一环。教师不但要随着理论研究的发展更新自己,还要根据具体的教学环境、学生的不同而做出不断的调整与提高,引导学生动机的强化与发展。

参考文献

- Andersen, R. W. (1984). The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34, 77-95.
- 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.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Comanaru, R., & Noels, K. (2009). Self-determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 131-158.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2009a). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Dörnyei, Z. (2009b). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, N. C. (2010). Construction learning as category learning. In M. Pütz and L. Scola (Eds.), *Cognitive processing and second language acquisition: Inside the learner's mind*. Amsterdam: John Benjamins.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009) Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 1-5.
- Furman, N., Goldberg, D., & Lusin, N. (2010). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education*. Modern Language Association. Retrieved from <http://www.mla.org/homepage>
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Bern: Peter Lang.
- Kondo-Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *Modern Language Journal*, 89, 563-581.
- Lee, J., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Li, Y., Wen, X., & Xie, T. (2014) CLTA 2012 survey of college-level Chinese language programs in North America. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 49(1), 1-49.
- 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.
- Lu, X., & Li, G. (2008). Motivation and achievement in Chinese language learning: A comparative analysis of heritage and non-heritage college students in mixed classrooms in the United States. In A. He & X. Yun (Eds.), *Chinese as a heritage language*, 89-108. Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.
- Nation, P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Noels, K., Pelletier, L., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- Oakley, B., Felder, R., Brent, R., & Elhaji, I. (2004) Turning student groups into effective teams. *Journal of Student-Centered Learning*, 2(1), 9-34.
- Pica, T., and Doughty, C. (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*. Rowley, MA: Newbury House.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Pütz, M., & Scola L. (2010) *Cognitive processing and second language acquisition: Inside the learner's mind*. Amsterdam: John Benjamins.
- 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. *Modern Language Journal*, 82(2), 205-216.
- U.S. Census Bureau. (2012). Survey briefs. Retrieved from <http://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2012/acs/acsbr11-06.pdf>
- U.S. Census Bureau. (2008). *B16001, Language spoken at home for the population 5 years and over [Data set]: 2007 American Community Survey*.
- U.S. Census Bureau. (2011). *The foreign born from Asia: 2011 American Community Survey*. Retrieved from <https://www.census.gov/prod/2012pubs/acsbr11-06.pdf>
- Ushioda, E. (1993). Redefining motivation from the L2 learner's point of view. *TEANGA: The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 13, 1-12.
- 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.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, Q. (2014). *Chinese language learners' motivation, intended effort, and continuation of study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston, Houston, TX.
- Wen, X. (1997) Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals*, 30, 235-251.
- Wen, X. (2011) Chinese language learning motivation: A comparative study of heritage and non-heritage learners. *Heritage Language Journal*, 8(3), 41-66.
- 温晓虹 (2013) 汉语为外语的学习情感态度、动机研究《世界汉语教学》4, 73-85。
- Yang, J. (2003). Motivational orientations and selected learner variables of East Asian language learners in the United States. *Foreign Language Annals*, 36, 44-55.
- Yu, B., & Watkins, D. A. (2008). Motivational and cultural correlates of second language acquisition: An investigation of international students in the universities of the People's Republic of China. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31, 17.1-17.22.