

针对华裔学生的美国大学中文教材 现状与展望

刘艳、季晶晶、Grace Wu、梁敏敏

Duke University | Northwestern University | University of Pennsylvania
| Massachusetts Institute of Technology

近些年来，美国大学中文课中传承语学习者的数量不断增加 (Xiang, 2016)。然而，现有的传承语教材数量比较少，且目前美国大学中文项目所使用的华裔中文教材也存在一定的局限性 (Luo et al., 2019)。因此，编写新的大学中文传承语教材势在必行。本文首先回顾了相关传承语教学以及中文传承语学习者的研究，然后对现有的中文传承语教材进行评估，识别其局限之处。最后，基于以上分析以及与传承语教学法和教材编写原则相关的研究，为未来中文传承语教材所应遵循的编写原则、课文话题和角度、面向群体、教学内容和活动所应遵循的标准和体例等方面提出一些建议。

关键词： 传承语，传承语学习者，华裔学生，大学中文教材

一、引言

根据美国移民研究中心 (Center for Immigration Studies) 发布的报告，2018年美国有350万居民在家中说中文(包括普通话和方言)。与2010年相比，这一数字增加了66.3万 (Zeigler & Camarota, 2019)。与此同时，在大学中文课程中，出生或成长于讲中文家庭的传承语学习者的数量也一直在增长 (Xiang, 2016)。因此，我们迫切需要适当的教材和教学方法来满足这一独特学生群体的学习需求。

传承语教学相关研究发现，传承语学生在语言学习背景、学习动机、学习方法与策略、学习需求与兴趣等各方面都有别于非传承语学生 (Kagan & Dillon, 2008)。比如，传承语学生听说能力较强，而读写能力十分有限 (Carreira & Kagan, 2011; Kagan & Dillon, 2009)。华裔学生亦是如此。虽然该学生群体的中文水平差异化极大，但他们从小或多或少都不同程度地接触过普通话或方言，对中文的语音、词汇、语法都

有些许知识，基本呈现出“听说好于读写，听力最强”的语言特点 (Xiao, 2008)。比如，根据Carreira & Kagan (2011) 所做的一项全美传承语的调查研究，442位参与问卷的以普通话及粤语为传承语背景的华裔大多数自评其传承语的读写能力为初级到中级，而听说能力则为中级到高级。因此，华裔学生群体所需要的中文教材应有别于非华裔学生；教学材料和教学方式也应针对这一学生群体的语言特点做相应的设计。

然而，目前专门针对传承语学习者的中文教材数量有限，而且美国大学中文项目所使用的华裔中文教材存在着一些局限。例如，Luo et al. (2019) 对美国大学华裔中文教学情况及教材使用进行了研究。他们发现，在参与这项研究的51所美国大学中，62.7%的中文项目存在着二、三年级华裔与非华裔学生分轨教学，但在三、四年级则是两轨学生合班教学的情况。在一、二年级使用的25本教材中，只有5本是专门为华裔学生编写的。其中，最常用的两本华裔教材是《大学语文》(A Primer for Advanced Beginners of Chinese, by Li et al., 2003, 2004) 和《中國啊，中国!》(Oh, China! by Chou et al., 1997, 2012)。虽然三、四年级所采用的中文教材比较多样，但是这些教材并不是专门为华裔学生设计的。此外，他们还发现，大多数参与调查的老师们对现有的专门为华裔学生所编写的教材并不满意，因为他们认为这些教材缺乏能够吸引学生参与的有意义的言语活动，而且教材的主题并不贴近华裔大学生的生活。

因此，编写新的中文传承语教材势在必行。那么，这类教材的编写应该遵循哪些原则？应该包括哪些话题和角度？教学内容和活动应该遵循什么标准，如何进行安排？本文将对这些问题进行探讨。下文将首先回顾有关传承语教学以及中文传承语学习者的相关研究，然后对现在在美国大学最为常用的两本中文传承语教材进行评估，最后，基于以上分析以及有关传承语教学法和教材编写原则的研究，对未来中文传承语教材的编写提出一些建议。

二、 文献综述

1. 传承语学习者

自上世纪90年代以来，有关传承语的研究方兴未艾，但关于如何定义“传承语学习者”，目前学界仍没有统一的看法。在美国，最为广泛采用

的一个定义是: 在家中以非英语为主要语言的环境中成长, 能说或至少理解该语言, 并在该语言和英语中具有一定程度的双语能力的学生 (Valdés, 2000)。基于该定义, 中文传承语学习者是指那些“在讲中文的家庭中长大, 能说或至少能听懂中文, 并在一定程度上能说中英文双语的人” (He, 2006, p.1)。中文不仅包括普通话, 还包括各种地方方言, 如粤语、台语、上海话等。此外, 美国讲中文的移民家庭不仅仅来自于中国, 也有不少家庭来自世界其他国家和地区, 比如: 新加坡、印尼等地。基于这样的考量, 在本文中, “中文传承语学习者”所指的群体十分多元, 包含所有在说中文的移民家庭长大的学生。

类似上述的定义强调学习者种族或语言上的传承 (Li & Duff, 2008), 但也有学者在定义时强调传承语学习者的“身份认同”, 即若学习者认同自身的传承语学习者身份, 无论语言水平如何, 都应当被包含在相关定义中 (Hornberger & Wang, 2008)。相对前者狭义上的定义, 该定义更广。

教材的编写需要服务教学, 必须考虑教学的实操性以及有效性, 因此针对传承语学生编写的语言教材面向的群体主要是已经具备一定的传承语能力 (主要为听说能力) 的传承语学生, 更接近前文所提到的狭义上的定义。因本文主要讨论传承语教材的编写问题, 所面向的中文传承语学习者也是指已经具备一定的中文听说能力、但读写能力相对较弱的学生, 所以本文也将采用狭义定义。广义定义中所包含的传承语语言水平较弱甚至为零的学生所呈现的传承语语言能力特点、所需语言教学法更接近于非传承语学生。实际上, 即使有条件提供传承语、非传承语双轨教学制的大学也一般会将这样的学生安排在非传承语班级学习。

但值得注意的是, 广义上的有关传承语学习者的定义对传承语教学以及传承语教材的编写也具有重要意义。它提醒语言教师以及教材的编者对于学习者身份认同的关注。在实际教学中, 因教学资源有限或传承语学生人数不够, 不少大学依旧采取混班教学的方式。在这些班级中的传承语学生以及前文提到的被放入非传承语班级学习的“传承语学生”一般都是班上的少数群体, 班级采用的教材、讨论的话题也常常是为非传承语学生设计的, 他们与“自成一班”的传承语学生一样, 也需要教师对于他们身份认同的关注。如何在学材选择、课堂活动等教学各环节作出相应设计是语言教师需要思考的问题。

2. 中文传承语学习者的特点

传承语学习者从小就在家中接触到这种语言，因此他们的语言特征在许多方面与传统外语学习者不同（Campbell & Rosenthal, 2000; Carreira & Kagan, 2011; Kagan & Dillon, 2008; Polinsky & Kagan, 2007）。例如，Kagan & Dillon（2008）指出，这两组学习者在语音、语法、词汇、社会语言学知识和读写能力这五个方面都有所不同（如图表 1 所示）。

根据有关中文传承语学习者的研究，传承语学习者在口语能力上比传统外语学习者更加高级。他们也拥有更多的词汇量，但是他们的词汇通常与家庭和日常生活有关，且由于缺乏接触正式文本（无论是口头形式还是书面形式），大多数中文传承语学习者并不了解非正式和正式语体之间的区别（Xiang, 2016; Zhang, 2014）。他们也无法在正式环境（如商务环境和学术环境）中有效或适当地表达自己（Xiang, 2016）。另一个显著的特点是，中文传承语学习者的阅读和写作能力落后于听力和口语能力，因为汉字书写系统不是表音文字系统，是需要大量的书面阅读来发展识字能力的（Koda et al., 2008; Xiang, 2016）。因此，在家听到中文对传承语学习者的中文学习，特别是在写作、书面词汇和阅读理解方面，并不一定有很大的帮助（Ke, 1998; Shen, 2003; Xiao, 2006）。

有关中文写作方面的研究发现，传承语学习者对中文写作普遍感到焦虑（Luo, 2015; Xiao, 2006; Xiao & Wong, 2014）。例如，Xiao & Wong（2014）调查了 87 名大一中文传承语言学习者对汉语学习的焦虑。研究结果显示，这些学生对中文写作的焦虑最为严重。产生焦虑的原因包括华裔身份认同以及一些与二语写作相关的因素，如构思计划（即产生想法并有条理地组织它们）和语言检索（即在规定时间内检索词汇和语法以将想法表达为文字）。Luo（2015）对中文传承语言学习者的学习焦虑及其相关因素进行了进一步的研究。该研究有 171 名大学传承语学习者参与，他们其中至少有一位父母的母语是中文（包括普通话和方言）。根据学生的语言和家庭背景，研究人员将他们分为了以下三组：1) 没有中文家庭背景的学生；2) 普通话家庭背景的学生；以及 3) 非普通话家庭背景的学生。结果显示，没有中文家庭背景的学生学习焦虑程度最高，其次是非普通话家庭背景的学生。相反，具有普通话家庭背景的学生焦虑程度最低，尤其是在口语和听力方面。然

Knowledge and competencies	Typical heritage language learners	Traditional foreign language learners
Phonology	Pronunciation, stress, and intonation are close to native speaker level; may be dialect	Have acquired most of the phonological system of a standard dialect; pronunciation is accented
Grammar	Use much of the grammatical system appropriately, are not familiar with the rules	Familiar with grammatical rules, but cannot use them fluently nor comprehend them fully in real-life communication
Vocabulary	Have acquired extensive vocabulary, but range is limited to home, community, and religious institutions; a large number of “borrowings” from the majority language are noted	Vocabulary is extremely limited, but consistent with the prestige dialect
Sociolinguistic rules	Control registers relating to verbal interactions with family and community members; competence is limited by range of social interactions	Have very limited knowledge and control of sociolinguistic rules except for those appropriate to the classroom
Literacy skills	Have not developed literacy skills beyond elementary levels. However, are capable of developing such skills quickly, can learn to process lengthy texts early upon acquiring literacy	Have a good to very good foundation for development of literacy

图表 1. 传承语学习者与传统外语学习者比较, 引自 Kagan & Dillon (2008, p.148)

而，这三组学生在汉语写作方面都有很大的焦虑，并且焦虑程度没有显著差异。

此外，在学习动机方面，中文传承语学习者与传统的外语学习者也有所不同。相关研究发现，传承语学习者的学习动机与学习者自身、家庭、社区以及课堂经验等因素相关 (Lu & Li, 2008; Weger-Guntharp, 2006; Wen, 2011)。例如，Weger-Guntharp (2006) 发现，中文传承语学习者具有更强的学习动机，因为他们认为中文学习是探索自我身份认同及传承语文化的一种方式。Wen (2011) 也显示：积极的学习态度和“具有挑战性，但有趣的”课堂体验会对中文传承语学习者的学习动机产生正面的影响。

最后，有关中文传承语学习者的身份认同方面的研究发现：中文传承语学习者的身份认同是多面的，且不断发展的 (He, 2004, 2006; 2010; Li, 2011; Wong & Xiao, 2010)。例如，He (2006) 提出：身份认同是中文传承语发展的主要推动力。因此，正如Xiang (2016) 所建议的，教师应该在教学中关注中文传承语学习者的身份认同，并为他们提供充足的机会来探索他们的双重甚至是多重身份。

3. 传承语教学方法与原则

针对传承语学习者群体的特点，传承语相关研究以及一线教师都认为，传承语教学应当采用自上而下 (Top-down) 的教学法，也有研究称之为Macro-approach教学法 (e.g., Kagan, 2005; Wu & Chang, 2010)。与自下而上 (Bottom-up) 或Micro-approach这种逐步增加词汇、语法、语用等方面难度的教学法是不同的，自上而下的教学法与高年级外语教学更为接近，以内容为主。因此，传承语教材从一开始就可给学生提供相对篇幅更长、难度更大的文章 (Kagan & Dillon, 2008, p.150)。此外，内容上应当与学生的认知水平相匹配。特别是对于大学阶段的传承语学生，虽然他们的传承语水平也许差强人意，但教材内容不能过于幼稚、肤浅，应当符合他们的认知、思辨水平。

为支撑、辅助实施自上而下的教学法，Kagan (2011) 具体提出了五大原则 (From-to Principles)：从学生会的过渡到学生不会的；从听到读；从说到写；从家庭用语到正式文体；从日常生活到课堂教学；从传承语学生身份认同到其他内容。比如，先听一段对话或一篇短文，再读具体内容，进行相关讨论，最后做写作训练。

此外, 传承语学生在主流社会和校园里很可能被边缘化, 不受重视, 甚至被歧视, 从而导致传承语学生对于自己家庭、族裔背景的不自信或不认同。但实际上, 每个传承语学生家庭的移民故事、生活经验都是值得挖掘、分享、融入教学的宝藏, Moll (1992) 称之为“知识储备”(Funds of Knowledge)。最初, 该理论的提出及运用主要在双语教育领域, 也主要侧重于帮助英语学习者更好地发展英语能力, 带动其他科目的学习。Moll鼓励教师在教学中尊重、肯定并融入少数族裔儿童及其家庭、社区的“知识储备”, 创建更为包容的教育环境, 以促进少数族裔儿童的学业发展。双语教育领域或K-12阶段所指“双语儿童”或“英语学习者”其实就是传承语课堂里所指“传承语学习者”。“知识储备”理论也非常适用于这一学生群体的传承语学习。因此, 相关教材编写及课堂教学应当留有适当的空间让学生去分享他们的“知识储备”, 增强他们的信心, 激发他们的学习热情。

4. 传承语教材

尽管传承语教学的重要性不言而喻, 相关研究近三十年来也有了长足的发展, 但有关传承语教材方面的研究还相当稀少, 且相关研究主要集中在西班牙语传承语教学领域。虽然也有为数不多的研究涉及俄语、韩语等, 但是关于中文传承语教材的研究几乎没有, 仅有为数不多的文章寥寥几句略有提及。因此, 在本文中, 我们不得不结合外语教材的相关研究来对中文传承语教材的发展进行探讨。

关于外语教材的研究普遍认为, 目前教材在语言文化选材上趋于“单一化”(Azimova & Johnston, 2012; Thompson, 2013)。比如, 教材仅涉及所谓“标准”的目标语, 对于其他语言变体或方言并未涉及。这一问题不仅存在于外语教材中, 而且也是传承语教材编者需要正视和规避的问题。一方面, 仅选取“标准”的目标语与真实生活中的语言交际情况有异, 因为并不是所有的语言交际都是通过标准的目的语来进行的; 另一方面, 多数传承语学生从小在家庭里习得和使用的语言以及在社区里所接触的语言并不一定是标准语言。忽视传承语学生多元语言背景在各语言项目和教材中都普遍存在, 比如: 西班牙语、越南语、俄语、韩语、中文等 (Polinsky & Kagan, 2007)。

以中文为例, 美国各院校对于开设中文课, 通常默认教授的目标语是“普通话”。许多教材也对华裔学生采用“全包式”的设计, 忽视了他

们在语言认同和方言母语背景上存在的差异 (Xiao-Desai, 2017)。然而, 这样的忽视会造成很多问题。比如, Xiao-Desai (2017) 提出: “对学习个体来说, 传承语所携带的情感内涵 – 比如与家庭的关联性 – 也往往因为这种错位而不能实现, 导致学习过程中的迷茫与挫败感” (p.42)。Wong & Xiao (2010) 的研究还发现: 有方言背景的华裔学生在教授普通话的中文课中常常会被边缘化, 焦虑度也更高。而当老师主动学习学生的方言, 并巧妙地运用到普通话教学中后, 原本被动、沉默的华裔学生会变得十分积极、主动 (Wu & Leung, 2020)。

此外, 相关研究也发现, 目前外语教材的人物在社会经济地位和种族等方面的设定上比较单一。教材的内容通常体现的是中产阶层的生活, 而且完全忽视特殊学生群体。比如, Stauffer (2020) 特别提到, 俄语的语言教材没有顾及到饱受精神疾病之苦或患有其他情感障碍和学习障碍的学生群体。

最后, 现有的传承语教材对身份认同的讨论不够多元化。自我身份认同是传承语教学与研究无法忽视的一个重要课题。Leeman (2015) 将这一课题称之为传承语相关研究的核心。Carreira (2004) 也认为, 学习传承语是传承语学生寻求自我认同的方式之一。He (2006) 更是提出: 身份认同是中文传承语发展的核心, 不应将之背景化。Abdi (2011) 也建议教师将身份认同作为传承语课堂上的讨论话题, 帮助学生分享、交流自我身份认同的旅程, 同时提高学生对于语言文化多样性的认识。然而, Duff (2002) 的一项研究发现, 某一特定学生群体在行为方式、文化等方面因有别于其他群体而极易被单一化。因此, 群体内部所存在的极大差异便极易被忽视。在该研究中, Duff观察到, 华裔学生因自我身份认同与老师的视角有冲突而时常感到困惑。类似冲突在Helmer (2013) 针对西班牙语传承语课堂的一项研究中也有所记录。因此, 传承语教材不宜只探讨或只反映某一类学生群体的身份认同问题, 而应更加多元化。

三 美国大学中文传承语教材现状

目前美国各大学的华裔中文课程设置和教学情况存在着很大的差异。有的院校华裔、非华裔混班教学; 有条件的院校则采用双轨制, 单独开设华裔班。但真正适合大学阶段华裔中文学习的教材也

较为匮乏。根据 Luo et al. (2019) 的调查, 目前美国大学中文项目所采用的教材中, 只有五本是专为华裔学生设计的: 《大学语文》(*A Primer For Advanced Beginners Of Chinese*) (Li et al., 2003, 2004)、《我和中国》(*Me and China*) (He et al., 2006)、《中國啊, 中国!》(*Oh, China!*) (Chou et al., 1997, 2012)、《中国万象》(*Reading China: A Panorama of Life, Culture, and Society*) (Kang et al., 2008, cited in Luo et al., 2019) 以及《中国缘》(*Keep Our Heritage*) (Yu et al., 2019, cited in Luo et al., 2019)。也有不少华裔、非华裔混班教学的中文项目采用《中文听说读写》(Liu et al., 2009), 但这本教材是为非华裔学生而设计的, 第一册讨论的主题华裔学生在日常生活中已经十分熟悉, 不具吸引力或挑战, 且语体主要为对话体, 与华裔中文教学的需求不相符 (Luo et al., 2019)。相对来说, 《大学语文》和《中國啊, 中国》是美国高校华裔班较为常用的两本教材。下面, 我们就对这两本教材进行详细的分析和讨论, 以期对未来华裔中文教材的编写有所启示。

1. 《大学语文》

《大 学 语 文》(*A Primer For Advanced Beginners Of Chinese*) (Li et al., 2003, 2004) 分上、下两册, 每册都有简、繁两版, 是北美地区的大学院校经常采用的华裔初级课程教材。该书共二十课, 主题包括: 中国历史文化、地理、神话、文学、成语故事、文物民俗和饮食。

这本教材具有以下几个主要的优点。首先, 不同于一般的初级中文教材, 该教材每课的主课文都以篇章的形式出现, 对话则作为辅助材料排在主课文之后。这种设计有助于培养学生的篇章叙述能力, 因为大多数华裔学生一般都已具有基本的口语对话能力了。在主课文之前, 作者设计了一些图案和阅读前的问题, 以便把学生带入当课的主题。在主课文后, 作者也设计了针对主课文内容的问题来测试学生对课文的理解程度。书中也穿插教授了学生解读课文和归纳课文要点的技巧 (Li, 2008)。这一设计在初级中文教材中是少见的, 也是该书的特点之一。此外, 在语法的处理上, 该书也侧重于篇章叙述。因此, 每课除了几个大语法点外, 还介绍了不同功能的连接词句型。比如, 表示前后因果关系的有“因为……所以……”; 假设语气的有“如果……就……”等等。与很多初级中文教材不同的是, 该书在第一课就对“主题评论句”这一中文特有的语法现象进行了系统性的介绍。这些安排都有助于培

养学生日后的篇章写作能力。最后，该书的课后练习也很丰富，有各种不同的认字、句型、生词和阅读练习，可供学生课内和课外进行练习 (Li, 2008)。

自2003年出版以后，这套教材在没有再版修改的情况下，仍被各大院校所采用，可见该书的价值。然而，随着时代的变迁，该书已难以满足现今北美大学华裔学生的需求了。首先，课文内容比较单一，每篇都是在介绍中国文化。虽然其涵盖的中国文化主题非常广泛，但是很多主题与华裔学生的生活、身份认同及自身成长经验联系并不紧密，学生们很难结合自己的经历进行思考和讨论，也不能对其产生共鸣。此外，课文在介绍每个文化主题的时候常以说明文的文体展现，很难让学生进行深入的讨论和文本分析 (Duff & Doherty, 2019)。虽然这类文章有其一定的用途，但如果整部教材都如此，不仅缺乏体裁的多样性，而且对提升学生的真实语言交际能力有一定的局限性。

以《大学语文》中的《十个太阳》和《红楼梦》两课为例。虽说《十个太阳》和《红楼梦》都代表了中国文化的经典，但是课本里的故事叙述却因语言的浅显而降低了其经典性，使学生们无法认识到这些作品的价值。再加上学生对中国的文化了解不足，因此，在读完这样的文章后，他们很难对其进行深入的讨论，只能全盘、被动地接收课文的内容和单一的文化视角，也可能对中国文化产生误解。若是以提升学生写作篇章能力这个角度来看文章内容的撰写形式，这两课有限的汉字和生词可能也不足以让学生将其当作模版来创作出类似的文章。因此，这样的课文无法有效地提升学生的听说、写作及思辨能力。

其次，《大学语文》一书在练习任务的设计上有待完善。该书练习的重点还是放在语法点和生词上，并未顾及语言交际这个大方向。课后的写作任务往往只是命题作文。虽然有时提供一些词汇要求学生使用，但除此以外再无其他要求或指导。写作的题目跟课文主题也不一定相关。比如：第四课《天和地》，课文讲述的是盘古开天的故事，但该课的写作任务 (p.96) 却是描述一个人，并要求学生们在作文中尽量多用下面的词汇：最近/结婚/眼睛/干净/身体/站/慢/聪明/声音/头发/手/脚/睡/醒。然而，本课并没有提供关于人物描述方面的范文或者讲解，所给词汇也并未包括太多用于描述人物的词汇。

最后，这本教材并没有任何辅助的语音材料，课文也避免使用英语和拼音。这样设计的出发点可能是希望学生不要依赖英语和拼音来

学习中文, 但是这样做会减低学生的读写兴趣和效率。同时, 为了照顾到学生有限的识字能力, 课文的语言和内容难免会比较浅显, 无法让学生们进行深入讨论, 他们的思辨能力也无法得到发挥和利用, 在扔掉了学习“拐杖”的同时, 也牺牲了对华裔学生来说原本可以实现的学习内容的“深度”以及可以接受的“挑战”。

总之, 《大学语文》一书出版至今已二十年了, 是一套认真设计的教材, 在华裔中文教学探索的初期, 对华裔教学做出了很大的贡献。然而, 时代在改变, 教学理论更是日新月异, 外语教学的目标也越来越明确, 华裔学生们的背景也越来越多元化。这些学生已不再满足于看懂浅显的文化介绍和以一个单一化的权威视角来了解传承语文化了。如果课文的题材与华裔学生没有切身的关系, 那么学习的效果自然会大打折扣。在某种程度上, 该教材在题材的选择上似乎重在求“广”, 而非求“精”或“深”。诚然, 华裔教材需要介绍中国文化, 但如何呈现文本以及如何设计学习任务都需要未来华裔中文教材的编者进行深思。

2. 《中國啊, 中国》

《中國啊, 中国》(Oh, China!) (Chou, et al., 1997, 2012) 共有三十五课, 可供两年使用。其内容主题涉及中国近代历史、华裔学生的校园生活、留学中国的准备、华裔学生的成长经历、美国华侨、双语教育、人权、色情暴力和言论自由、中文教育、中西理财观念以及三位清末民初人物(容闳、秋瑾、蔡元培)。前九课大多以对话方式出现, 前十五课也有拼音对照的课文。

该书自1997年出版已有二十五年以上了, 但至今仍被不少大学采用。该教材有以下几个优点。首先, 主题内容十分丰富, 而且贴近华裔学生的生活经历, 并侧重亚裔美国文化。虽然作者并没有给我们确切的人物设定, 但是从第二课和第三课的课文里, 我们可以看出“我”是一个“生在纽约, 长在纽约”的华二代。同时, 课文里也讨论了不少华裔学生的身份认同问题和有关“美国人”的定义, 比如: “我到底是中国人还是美国人?”, “我的家在哪儿呢?”, “一个人只要生在美国就是美国人”, “美国人却不一定得生在美国”等。此外, 第十六课《我不要去中国城》, 第十七课《唐人街》和第十九课《美国的华侨》这三课

都以华裔美国人的历史为主题。这样的内容比较容易引起华裔学生的学习兴趣并加深他们对自身族裔的了解。

其次，课文的内容有深度，话题的讨论性也比较强，教师们可以安排辩论活动，鼓励学生从不同角度来思考问题。比如《我赞成/反对双语教育》（第二十二课）和《我赞成/反对无债一身轻》（第二十九课）。这样不仅可以使课堂气氛活跃，而且有助于培养学生的思辨能力。除了内容有深度以外，这本书的课文还表达了不同叙述者的声音，使学生得以了解不同的观点。比如，书的前半部分的叙述者是一个在美国出生的女大学生，会抱怨学校食堂的饭菜，跟父亲争辩上大学的目的和专业的选择。而书的后半部分的叙述者则有其强烈的价值观和意识形态，对很多社会问题和中西文化交流都有着极为强烈的主观意见。

最后，这本教材的语法解释比较详细，特别是前几课的语法解释巨细靡遗。第一课多达33个注释，第二课有26个注释。但是，从第二十课之后就完全没有任何注释了。课文和词汇表之后就是高级的词语例句。另外，该书从第十一课起就加入了文言形式的连接词句型，比如“.....之所以.....是为了.....”和“与其A不如B”等。这些句型对书面语不熟悉的华裔学生，特别是初级水平的学生来说，难度不小。但虽然如此，每一课将近8-10个词语、句型的介绍对训练学生的篇章写作还是很有帮助的。

然而，这本教材也存在以下几个不足之处。第一，课文难度前后不一，主题安排也相对比较杂乱。比如，第十二课《做孩子也不容易》是有五个段落的篇章，包括诸如“代沟、体会、误解、干涉、孝顺、独立、意志”等46个新词。相比之下，第十五课《都怪你妈妈》的课文则是口语对话，词汇也相对简单，诸如“烦恼、感兴趣、年薪、弹钢琴”。再如，谈中文教学的单元，一课在第二十一课《美国的中文教学》，而另一课在第二十八课《中文、汉语、国语、普通话》。两课内容相关，但是篇幅和难度差距不小。因此，老师们比较难以安排主题单元。

第二，课后的练习形式比较单一，只有造句、翻译（英翻中）、回答问题和短文题目这几个类型。整本教材并无任何听力或语法练习，而且只有传统的CD（课文和词汇录音），没有任何线上资源。另外，该书对许多深刻复杂的内容（诸如中国语言文字和华裔美国人的历史）并没有深入的讨论，也没有相关的补充材料可以让学生们对这

些内容进行进一步的思考和学习, 实为可惜。对于使用这本教材的任课老师而言, 如果要使课程适合新时代学生的学习兴趣和需求, 那么他们得花费大量的时间和精力来备课和设计作业。

第三, 该书的第二版在课文的主题内容上并没有做太多的修订, 即使是2012年的版本, 体现的依旧是1997年的思维。时隔25年, 美国的社会观念已经发生了相当大的变化。因此, 书中有些语言内容会让新时代的学生深感不适。比如, 第三课出现了诸如“有的美国人是白人, 有的是黑人, 有的是黄种人”及“你怎么看起来像个中国人”这样的用肤色和外貌来定义种族的言论。美国是一个多元化的移民国家, 而且当今华裔中文课堂里有不少第三代亚裔或亚裔与其他族裔的混血儿, 用肤色和外貌来定义种族实为不妥。此外, 书中还有一些关于性别的讨论。如第六课谈及“怀孕、避孕”, “嫁个外国人”, 课文84页后还有一个讨论题: “你会跟一个‘外国人’做男/女朋友吗? 为什么?”; 第七课“男女同住”的课文中还出现了“怎么男的女的合用一个厕所啊?”这样的问题。在当今的美国政治环境下, 性别的话题已变得十分敏感, 并不是每一个学生都愿意谈论自己的性别或跟性别有关的议题。同时, 尽管近年来美国各地校园的学生在性别认同上拒绝二分思维框架的声音在日趋增长, Schmalz (2015) 的访谈研究发现, 非常规性别 (gender non-conforming) 的学生常处于极度焦虑和受挫的状态。另一研究表明, 尊重少数群体学生的非常规性别身份认同选择可以使他们更容易地融入学校的生活, 也可以使所有的学生借由加强创造性和改善问题的解决方法而受惠 (Levine & Stark 2015; Philips 2014)。

第四, 该书关于母语和方言的讨论有待斟酌。在本书第十三课《说标准的普通话》这篇课文中, 编者忽视了学生在语言认同和方言背景上存在的差异性。对话如下(p.154):

学生: 我父母都是南方人, 我说带南方口音的普通话不是很自然的吗?

老师: 自然是自然, 但是学校里得教标准的普通话, 不然南腔北调太乱了。

老师:只要互相能懂这个标准, 在我看来, 太低了.....

学生: 您说得很对,我还得多注意我的发音。

虽然这样的对话真实地反映了一些中国对方言和普通话的看法，但这样的表述缺乏对语言多样性的认识。此外，事实上，许多具有南方方言背景的学生在上课时因为分不出卷舌音而感到极度自卑。让说一种语言的人觉得自己的语言能力不足的最简单的方法就是把这种语言贬为“俗”、“俚语”或“土话”。一旦语言使用者接受了这种评价，那么对其所产生的心理影响将是巨大的。对传承语学生来说，母语是连接感情的纽带，而且他们的母语不一定是官方标准语。因此，我们认为，教材编写应该尊重学生的口音、方言和母语的多元化。同时，老师在教学中也应该以更具有同理心的方式和态度来引导学生们对家人所说的方言建立自信。

第五，该书自出版到现在已时隔25年以上，书中很多内容已经脱离时事和当今的社会情况了。比如，第二十三课《人权和贸易》这一课文提及：“美国人总喜欢把人权和贸易混在一起”。这一课的主要背景是在上世纪九十年代时，美国每年都要审核中国“最惠国待遇”(The most favored nation, MFN) 的资格。在1993年，克林顿总统正式宣布在中国贸易最惠国待遇资格上得附加人权条件。然而，在2000年，克林顿正式签署了《对华永久正常贸易法案》。在该法案生效一年后，美国还支持中国加入了世贸组织，并正式承认了中国的“最惠国待遇”地位。另外，由于中国过去二十多年的迅速发展，第三十课《保姆》和第三十一课《中国人的衣食住行》里的描述与现今的中国社会差距太大，课文已几乎无法使用了。虽然教师可以对其内容进行改写或补充，但会极大地加重老师们的教学负担。

第六，由于时代的变迁和政治环境的变化，该书无法满足目前华裔学生对了解当今与自身相关的社会热点问题（如“社会正义”和“亚裔心理健康”）的需求。值得肯定的是这本教材是鲜有提及美国亚裔历史的教材，如第十六课《我不要去中国城》，第十七课《唐人街》和第十九课《美国的华侨》。然而，文化多元化、中国城的绅士化以及反亚裔仇视都是目前各大媒体和各个教育机构所关注的社会问题。该教材因编写久远，未能对这些问题进行探讨。另外，近年来亚裔学生的心理健康问题也一直备受关注。在“模范少数族裔”的刻板印象的影响之下，美国社会普遍认为所有的亚裔都是“勤奋、聪明和成功”的，不应该有心理健康的问题。另外，中国文化强调“孝顺”和“义务”，期待孩子取得很高的成就。这样的期望不但给华裔孩子施加了巨大的精神压力，而且会通过“认可”移民父母的奋斗和牺牲使他们的内心充满了内疚

和羞愧。这些因素都导致了近年来华裔学生的心理健康问题日益严重的情况。因此, 中文传承语教材非常有必要加入相关的讨论和任务, 为华裔学生提供一个可以交流讨论、相互扶持的机会。

最后, 该书的写作任务设计也存在一些问题。虽然跟《大学语文》相比, 该书的写作练习类型比较丰富, 有以下四种类型: 1) 将对话改写成文章形式(第5课); 2) 根据课程内容撰写对话(第2、21、32、34课); 3) 撰写文章(第9、10、16、17、19、22、24、25课); 以及4) 就四到五个主题之一写一小段文字(除了第17和19课以外的所有单元)。但与《大学语文》相同, 该书的所有写作要求都非常简单, 通常只包含一句指令, 并没有明确指定写作任务的目的和受众, 甚至连教师也可能不清楚从何入手, 应该让学生写些什么。例如: 第29课的第一个写作主题是“我的信用卡”, 要求如下: 就以下主题写一小段文字。这个要求非常广泛, 在内容和体裁上都包括许多可能性, 如叙述在美国申请信用卡的过程, 描述信用卡的特殊设计, 介绍信用卡的用途, 比较信用卡与其他支付方式的利弊, 以及论证信用卡是不是最好的支付方式等等。然而根据ACTFL写作水平指南, 叙述、描述、比较、解释以及论证属于不同水平等级的语言功能。该书的写作任务并没有逐步引入这些不同类型的写作练习, 这对于该书的目标用户(初级学习者)来说过于难于应对。

3. 现有中文传承语教材的不足

基于以上对传承语教学和教材的相关研究以及对现有华裔中文教材的分析, 我们认为目前的中文传承语教材存在着以下几个主要的问题:

1. 现有教材未充分考虑到传承语学生独特的语言特征和技能优势。如Kagan & Dillon (2008) 所总结的, 与传统外语学习者不同, 传承语学习者通过之前对语言的接触, 已经掌握了大量的词汇和语法结构, 知道如何与家庭和社区进行互动。在语法方面, 他们虽然不熟悉语法规则, 但能适当地使用这些规则。最后, 他们的读写技能还比较初级, 但一旦开始在学校学习他们的传承语言, 这些技能可能会迅速发展。然而, 现有的华裔教材与非华裔教材一样, 采用的也是自下而上(即, 从词汇语法到内容篇章)的教学法进行编写, 未能有效利用学生已有的中文能力, 也未能考虑华裔学生学习中文的速度以及可接受的难度。

2. 现有教材忽视了传承语学习者在语言认同和方言母语背景上的差异, 因而缺乏针对“标准”的目的语(普通话)以外的地域变体或方言的内容。同时, 现有中文传承语教材缺乏全球视野, 对中国大陆以外的华语地区的语言、文化没有涉及。然而, 众所周知, 中文传承语学生的家庭不都来自中国大陆, 也有很多家庭来自台湾、新加坡和印尼等地。教材中语言文化的单一势必会影响这些学生的学习兴趣 and 动机。
3. 现有教材对中文传承语学生的身份认同问题讨论不足或缺乏多样性。正如前文所说, “身份认同”是传承语教学的重心, 且中文传承语学生的家庭背景和语言背景存在着很大的差异。父母来自中国大陆, 并且家庭语言为普通话的学生并不能代表所有的中文传承语学生群体。因此, 教材中只包括普通话和中国大陆地区的文化并不能激发所有学生的兴趣以及对自我身份认同的思考。
4. 现有教材的练习活动还集中在语法和词汇的机械操练上, 缺乏系统性、循序渐进的设计。此外, 练习活动未充分关注如何提高学生的语言交际能力和进行三种沟通模式(interpersonal, interpretative, and presentational modes)的能力, 缺乏能够吸引学生参与的有意义的真实语言交际活动。特别是, 写作任务的设计还有待提高和完善。
5. 现有教材没有考虑到特殊学生群体(如, 存在心理健康问题或学习障碍的学生)的学习需要, 甚至没有提供与这些学生群体相关的话题与讨论。在当今强调多元化和公平正义的社会背景下, 弥补这一不足显得尤为迫切和重要。

四 对未来中文传承语教材的展望

结合前人对传承语教学以及中文传承语学习者的研究以及前文对现有常用教材的分析与讨论, 我们建议未来中文传承语教材的编写需考虑以下几个方面。

首先, 与非华裔中文教学线性的发展模式及严格控制词汇、语法难度的做法不同, 为华裔设计的中文教材应当采用“自上而下”的 Macro-Approach 教学法, 即: 教材以话题、内容为基础。首先选取学生感兴趣的话题, 在此基础上, 再尽量做到内容与语言形式难度的平

衡。同时,我们也应遵循 Kagan (2011) 所提出“From-to”的五大原则来编排教材内容,即,从学生会的过渡到学生不会的;从听到读;从说到写;从家庭用语到正式文体;从日常生活到课堂教学;从传承语学生身份认同到其他内容。

其次,教材内容需要与华裔生长背景息息相关,比如华裔身份认同、移民家庭生活、华裔社区生活等均是非常适合且能引起学生共鸣的话题。传承语的学习始于家庭与社区,并将回馈家庭与社区。因此,传承语教材编写与课堂教学都不应孤立于学生的成长背景、日常生活,而应当巧妙、合理地将二者相结合,形成互动、互补、互利的发展关系。这样有助于有效地提高华裔学生的学习动机。但遗憾的是,目前的教材中没有非常很好地围绕这些重要主题编写课文内容、设计相关活动及习题,为学生自我表达提供有效支撑。比如,在自我身份表达上,现有的大部分初级中文教材几乎都局限于按照国籍分类,比如:“我是中国人/美国人/韩国人……”,但对华裔学生来说,身份背景常常更为复杂,成长经验中的自我身份认同历程也非简单的一个“国籍”词汇可以表达,因而,未来相关中文教材应当提供给这样的学生群体有效的“语言输入”,比如,加入诸如“亚裔、华裔、混血儿”等对华裔来说非常重要的词汇以及反映学生身份认同历程的对话、叙事等内容。

同时,在提倡“多元、平等、包容”的社会背景下,中文传承语教材的语言和文化内容也需多元化。比如,编者需要尽量照顾到学生不同的语言背景,教材中不应该只包括普通话,也应该让学生了解不同的方言及不同地区的普通话变体,在课文内容、课后习题的设计方面都可以加入相关内容。再如,教材主要人物设定的也需多样化,不应该只反映来自某一特定地区或者某一特定阶层的生活和文化,应该让学生接触到不同华语社区的文化,从而为来自不同家庭和文化背景的华裔学生们提供多元、平等、包容、安全的学习和交流的机会,也有助于他们对自己的身份认同进行探索。因此,未来的教材编写可以从主要人物的背景多元化设计开始,让学生能够透过主角“看到自己”。

多元化语言教材对于初级阶段学习者尤为重要,因为他们刚刚开始学习某种语言、认识并了解目标语社区,同时也还在构建、协商、寻找自我身份的过程中 (Stauffer, 2020)。不同于非传承语学习者,传承语学习者,即使是初级班的学生,在走进正式语言课堂之前,他们也已经通过家庭或所在社区或多或少地接触过传承语,建立了不同程度

的文化链接，但Stauffer提出的观点对初级传承语教材也依旧适用。一些研究表明，传承语学生的语言水平越高，民族感也更为强烈 (e.g., Cho, 2000; Kiang, 2008; Lee, 2002)。因此，初级传承语教材承载着多重使命：发展学习者的语言水平、建立传承语学习的信心、增强民族文化自信、建立民族认同感等。

第三，未来中文传承语教材需思考如何设计练习活动，特别是写作任务的安排。美国外语教学委员会(ACTFL)针对外语教育的标准提出了五个目标(5C)：沟通(communication)、关联(connections)、比较(comparisons)、社区(communities)和文化(cultures)。同时，该学会也将“沟通”这一核心目标进一步分成了以下三种模式：交际性模式(interpersonal mode)、理解诠释性模式(interpretive mode)和演示性模式(presentation mode)。这些标准不但体现了当代语言习得理论，也指出了美国外语教育的发展方向，适用于指导外语教学和传承语教学。因此，中文传承语教材的练习活动设计应该遵循5C的目标，致力于培养学生的交际能力；活动类型也应该涵盖三种不同的交际模式。

除此以外，写作任务的设计尤为重要，因为之前有关中文写作方面的研究发现，传承语学习者对中文写作普遍感到焦虑(Luo, 2015; Xiao, 2006; Xiao & Wong, 2014)。如果写作任务设计的不好，那么势必会让传承语学习者更加焦虑。关于如何编写传承语写作任务，我们可以参考以下的研究。Beaudrie et al. (2014) 强调了阅读在写作教学中的重要性，足够的阅读材料能够给予学生写作提供更多支撑。带领学生分析范文，并设计相关仿写任务也是写作教学的好方法(Potowski, 2010)。Ji (2019) 的一项质性研究表明，华裔学生的中文“储备知识”(Funds of Knowledge) 各有不同，因而合理利用好同伴互助，也对他们的中文写作有相当积极的促进作用。因此，协作型写作任务也可以纳入。


上文提到，课文内容的安排需充分利用好学生听说较强的优势来带动读写能力的发展。其中，写作教学以及相关练习的设计可从沟通交际性模式(interpersonal mode)开始，进而发展到表达演示交际模式(presentational mode)；从对话体到描绘与叙述，进而发展到评判与解释，最后到思辨的四个发展阶段(Beaudrie et al., 2014)。除去写作教学、练习任务的难度合理进阶，Beaudrie et al. 也强调，写作话题不能太过宽泛，在学生写作能力范围内略有挑战；同时写作任务需要有明确的写作目的以及潜在的阅读对象。明晰的说明能够让学生了解如何下手，从而完成写作任务。

另外, 也有学者提出传承语读写能力的发展应当多模态化, 建议教学可采用视、听、说、演、纸质、电子等多种训练方式 (Beaudrie et al., 2014; Warner & Dupuy, 2018)。学生日常生活中参与多种形态的语言使用, 因而传承语教材编写以及教学也应当顺应时代潮流, 反映真实生活中的语言文字使用情况。除了传统写作任务, 社交媒体、科技软件等都可以成为可能的写作任务设计载体。

第四, 未来的中文传承语教材需要考虑到特殊学生群体 (如, 存在心理健康问题或学习障碍的学生) 的学习需要。根据 Inside Higher Ed 发布的 2023 年度美国大学生健康心态调查结果, 在 2021–2022 学年期间, 来自 133 个校园的 96,000 名美国学生参与了此次调查。其中, 44% 的学生报告了抑郁症状, 37% 的学生表示经历了焦虑, 15% 的学生表示曾认真考虑过自杀——这是该调查 15 年历史中最高的比例 (Alonso, 2023)。同时, 根据国家教育统计中心 (National Center for Education Statistics or NCES) 的数据, 在 2019–20 学年, 大约 21% 的本科生和 11% 的研究生声称自己有残疾或学习障碍。这些学生中 14% 的本科生为亚裔学生 (NCES, n.d.)。因此, 编写者有必要在教材中加入相关话题的介绍与讨论, 为学生们提供一个平等交流和互相扶持的机会。比如, 对华裔学生来说, 通常因为华人家庭对于“教育”的重视以及美国主流社会关于“模范少数族裔”的刻板印象承受巨大的学业压力。华裔中文教材可以包含相关话题的课文及讨论, 让学生在课堂内有空间相互分享各自成长经历, 抱团取暖。

最后, 华裔中文教学有别于传统的语文教学, 也有别于非华裔中文教学。因此, 华裔中文教材在编写逻辑和体例上最好能为华裔中文教学经验不足的老师提供尽可能多的指导, 尽量呈现清晰的教学步骤、丰富的练习设计, 以及有趣、有意义的讨论话题。

参考文献

-  Abdi, K. (2011). 'She really only speaks English': Positioning, language ideology, and heritage language learners. *Canadian Modern Language Review*, 67(2), 161–190.
- Alonso, J. (2023, March 16). *Student Mental Health Worsens, but More Are Seeking Help*. <https://www.insidehighered.com/quicktakes/2023/03/17/student-mental-health-worsens-more-are-seeking-help>

- doi** Azimova, N., & Johnston, B. (2012). Invisibility and Ownership of Language: Problems of Representation in Russian Language Textbooks. *The Modern Language Journal*, 96(3), 337–349.
- Beaudrie, S., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Campbell, R.N. & Rosenthal, J.W. (2000). Heritage languages. In J.W. Rosenthal (ed.) *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 165–184). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- doi** Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term. *Heritage Language Journal*, 2(1).
- doi** Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40–64.
- doi** Cho, G. (2000). The role of heritage language in social interactions and relationships: Reflections from a language minority group. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 369–384.
- Chou, C.-p. i., Link, P., & Wang, X. (1997, 2012). *Oh, China!* Princeton: Princeton University Press.
- doi** Duff, P.A. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23(3), 289–322.
- doi** Duff, P., & Doherty, L. (2019). Learning ‘Chinese’ as a Heritage Language: Challenges, Issues, and Ways Forward. In C.-R. Huang, Z. Jing-Schmidt, & B. Meisterernst (Eds.), *The Routledge Handbook of Chinese Applied Linguistics* (pp. 149–164). Routledge.
- He, A. W. (2004). Identity construction in Chinese heritage language classes. *Pragmatics* 14, 199–216.
- doi** He, A. W. (2006). Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 4(1), 1–28.
- doi** He, A. W. (2010). The heart of heritage: Sociocultural dimensions of heritage language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 66–82.
- He, Q., Wu, Y., & Ying, Y. (2006). *Me and China*. Boston, MA: McGraw-Hill Education.
- doi** Helmer, K.A. (2013). A Twice-Told Tale: Voices of Resistance in a Borderlands Spanish Heritage Language Class. *Anthropology & Education Quarterly*, 44(3), 269–285.
- Hornberger, N.H. & Wang, S.C. (2008). Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. In D.M. Brinton, O. Kagan and S. Baucus (eds) *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (pp. 3–35). New York: Routledge.
- Ji, J. (2019). A Qualitative Study of Chinese Heritage Language Learners’ Perspective Towards Peer Response in Writing Processes. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 26, 41–72.
- Kang, Z., Mu, L., Xu, P., & Li, R. (2008). *Reading China: A panorama of life, culture, and society*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

- doi Kagan, O. (2005). In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: The case of Russian. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(2-3), 213-221.
- Kagan, O. (2011). *Teaching heritage language learners*. Paper presented at the STARTALK/NHLRC Teacher Workshop, Los Angeles, California.
- doi Kagan, O., & Dillon, K. (2008). Issues in heritage language learning in the United States. In N. Van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 4: Second and Foreign Language Education, pp. 143-156). Boston, MA: Springer.
- Kagan, O., & Dillon, K. (2009). *The professional development of teachers of heritage language learners: A matrix*. Retrieved from: https://international.ucla.edu/media/files/kagan_dillon-xz-gkt.pdf (November 11, 2021).
- doi Ke, C. (1998). Effects of language background on the learning of Chinese characters among foreign language students. *Foreign Language Annals* 31(1), 91-100.
- doi Kiang, L. (2008). Ethnic self-labeling in young American adults from Chinese backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(1), 97-111.
- Koda, K., Lü, C., & Zhang, Y. (2008). Properties of characters in heritage Chinese textbooks and their implications for character knowledge development among Chinese Heritage language learners. In A. W. He & Y. Xiao (Eds.), *Chinese as a heritage language: Fostering rooted world citizenry* (pp. 125-135). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- doi Lee, J.S. (2002). The Korean language in America: The role of cultural identity in heritage language learning. *Language Culture and Curriculum*, 15(2), 117-133.
- doi Leeman, J. (2015). Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100-119.
- Levine, S.S., & Stark, D. (2015). Diversity Makes You Brighter. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2015/12/09/opinion/diversity-makes-you-brighter.html>(February 24, 2023).
- Li, D. (2008). Issues in Chinese Language Curriculum and Materials Development. In P. Duff & P. Lester (Eds.), *Issues in Chinese Language Education and Teacher Development*. Center for Research in Chinese Language and Literacy Education, University of British Columbia, Canada.
- Li, D., & Duff, P. (2008). Issues in Chinese heritage language education and research at the postsecondary level. In He, A. W. and Xiao, Y. (eds) *Chinese as a Heritage Language: Fostering Rooted World Citizenry* (pp. 13-33). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Li, D., Liu, I., Liu, L., Wang, H., Wang, Z., & Xie, Y. (2003). *A Primer for Advanced Beginners of Chinese* (Traditional Character Version), Vol. 1&2 Columbia University Press.
- Li, D., Liu, I., Liu, L., Wang, H., Wang, Z., & Xie, Y. (2004). *A primer for advanced beginners of Chinese* (Vol. 1 & 2): New York: Columbia University Press.

- doi Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43(5), 1222–1235.
- Liu, Y., Yao, T., Bi, N., Ge, L., & Shi, Y. (2009). *Integrated Chinese* (Level 1, part 1 and part 2). Boston: Cheng & Tsui.
- doi Luo, H. (2015). Chinese language learning anxiety: A study of heritage learners. *Heritage Language Journal* 12(1), 22–47.
- doi Luo, H., Li, Y., & Li, M. Y. (2019). Heritage language education in the United States: A national survey of college-level Chinese language programs. *Foreign Language Annals*, 52(1), 101–120.
- Lu, X., & Li, G. (2008). Motivation and achievement in Chinese language learning: A comparative analysis. In A. W. He & Y. Xiao (Eds.), *Chinese as a heritage language: Fostering rooted world citizenry* (pp. 89–108). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- doi Moll, L. C. (1992). Bilingual Classroom Studies and Community Analysis: Some Recent Trends. *Educational Researcher*, 21(2), 20–24.
- National Center for Education Statistics or NCES. (n.d.). *Fast Facts: Students with disabilities*. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=60>
- Phillips, K. W. (2014). How Diversity Makes Us Smarter. *Scientific American*. Retrieved from <http://www.scientificamerican.com/article/how-diversity-makes-us-smarter> (February 24, 2023).
- doi Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'Wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395.
- Potowski, K. (2010). *Conversaciones escritas (WCLS): Lectura y redacción en context*. John Wiley and Sons.
- Schmalz, J. (2015). "Ask Me": What LGBTQ Students Want Their Professors to Know." *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/Ask-Me-What-LGBTQ-Students/232797> (February 24, 2023).
- doi Shen, H. (2003). A Comparison of written Chinese achievement among heritage learners in homogeneous and heterogeneous groups. *Foreign Language Annals* 36, 258–266.
- doi Stauffer, R. (2020). Addressing the representation of diversity in Russian language textbooks. In E. Dengub, I. Dubinina, & J. Merrill (Eds.), *The Art of Teaching Russian* (pp. 280–306). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- doi Thompson, K. D. (2013). Representing language, culture, and language users in textbooks: A critical approach to Swahili multiculturalism. *The Modern Language Journal*, 97(4), 947–964. <https://www.jstor.org/stable/43651731>.
- Valdés, G. (2000). Introduction. In N. Anderson (ed) *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese professional development series handbook for teachers K–16: Vol. I. Spanish for native speakers* (pp. 1–20). New York: Harcourt College.
- doi Warner, C., & Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives ... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1), 116–128.

- doi Weger-Guntharp, H. (2006). Voices from the margin: developing a profile of Chinese heritage language learner in the FL classroom. *Heritage Language Journal* 4(1), 29–46.
- doi Wen, X. (2011). Chinese language learning motivation: a comparative study of heritage and non-heritage learners. *Heritage Language Journal* 8(3), 41–66.
- doi Wong, K. F., & Xiao, Y. (2010). Diversity and difference: Identity issues of Chinese heritage language learners from dialect backgrounds. *Heritage Language Journal*, 7(2), 153–187.
- Wu, M.-H., & Chang, T.-M. P. (2010). Heritage language teaching and learning through a macro-approach. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 25(2), 23–33.
- doi Wu, M.-H., & Leung, G. (2020). ‘It’s not my Chinese’: a teacher and her students disrupting and dismantling conventional notions of ‘Chinese’ through translanguaging in a heritage language classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1811–1824.
- doi Xiang, X. (2016). The teaching of Chinese to heritage language learners at the post-secondary level. In J. Ruan, J. Zhang, & C. B. Leung (Eds.), *Chinese Language Education in the United States* (pp. 167–194). New York: Springer International Publishing.
- doi Xiao, Y. (2006). Heritage learners in the Chinese language classroom: Home background. *Heritage Language Journal* 4(1), 47–57.
- Xiao, Y. (2008). Home literacy environment in development. In A. W. He, & Y. Xiao (Eds.), *Chinese as a heritage language: Fostering rooted world citizenry* (pp. 151–166). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Xiao-Desai, Y. (2017). 民族认同与传承语焦虑 Ethnic Identity and Heritage Language Anxiety. *语言战略研究 (Chinese Journal of Language Planning and Policy)*, 2096–1014, 2, 38–55.
- doi Xiao, Y. & Wong, K. F. (2014). Exploring heritage language anxiety: A study of Chinese heritage language learners. *The Modern Language Journal* 98(2), 589–611.
- Yu, Y., Wu, S. & Zhao, R. (2019). *Keeping Our Heritage*. Unpublished book manuscript.
- Zeigler, K. & Camarota, S. (2019). 67.3 Million in the United States Spoke a Foreign Language at Home in 2018. Center for Immigration Studies. Retrieved from: <https://cis.org/Report/673-Million-United-States-Spoke-Foreign-Language-Home-2018> (November 12, 2022).
- doi Zhang, L. (2014). College Chinese heritage language learners’ implicit knowledge of compound sentences. *Heritage Language Journal* 11(1), 45–75.

Chinese textbooks for heritage learners in American universities: Current status and prospects


Abstract

The number of heritage language learners in Chinese classes at American universities has been steadily increasing in recent years (Xiang, 2016). Despite this growth, there is a shortage of textbooks specifically designed for heritage learners, and the Chinese textbooks currently used in American university programs exhibit certain limitations (Luo et al., 2019). This paper addresses the critical need for new Chinese textbooks tailored to heritage learners at the university level. It begins by reviewing relevant research on heritage language teaching and the specific needs of Chinese heritage learners. Subsequently, it evaluates the existing Chinese heritage textbooks to identify their limitations. Drawing on this analysis, along with principles of heritage language pedagogy and textbook development, the paper offers recommendations for future textbook authors. These recommendations encompass textbook writing principles, suggested lesson topics and perspectives, targeted audiences, and the standards and formats for learning content and activities.

Keywords: Heritage language, heritage language learners, Chinese American students, university Chinese textbooks

通讯地址

刘艳 [Yan Liu]
Department of Asian and Middle Eastern Studies
Duke University
Durham, NC, 27708
United States
yl286@duke.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-3181-3288>

合著者联系方式

季晶晶 [Jingjing Ji]

Department of Asian Languages and Cultures
Northwestern University

jingjing.ji@northwestern.edu

Grace Wu

Department of East Asian Languages and
Civilizations

University of Pennsylvania

gracewu@sas.upenn.edu

graceupenn@gmail.com

梁敏敏 [Min-Min Liang]

Department of Global Languages
Massachusetts Institute of Technology

mliang@mit.edu

投稿及录用时间

Date received: 18 October 2023

Date accepted: 3 June 2024

Published online: 9 September 2024