

December 2022

Chinese Undergraduate Student Teaching Assistants in a U.S. Collegiate Chinese Language Program

Donglin Chai
University of Iowa

Follow this and additional works at: <https://engagedscholarship.csuohio.edu/cltmt>



Part of the [Chinese Studies Commons](#), and the [Modern Languages Commons](#)

[How does access to this work benefit you? Let us know!](#)

Recommended Citation

Chai, Donglin (2022) "Chinese Undergraduate Student Teaching Assistants in a U.S. Collegiate Chinese Language Program," *Chinese Language Teaching Methodology and Technology*. Vol. 5: Iss. 2, Article 7. Available at: <https://engagedscholarship.csuohio.edu/cltmt/vol5/iss2/7>

This Article is brought to you for free and open access by the Chinese American Faculty and Staff Association at EngagedScholarship@CSU. It has been accepted for inclusion in Chinese Language Teaching Methodology and Technology by an authorized editor of EngagedScholarship@CSU. For more information, please contact library.es@csuohio.edu.

中国本科留学生担任美国高校中文教学助理机制研究

柴冬临

University of Iowa

摘要

美国高校中文项目如何合理运用自身较为丰富的中国留学生资源，在赴华留学机会有限的情况下，提高本土中文学习者的跨文化交际能力？本文首先回顾“同伴辅导”在欧美高校的形成背景以及在美国中文教学界的若干应用模式，然后以美国某文理学院中文项目招聘中国本科留学生为辅导与批改助理的机制为例，通过定量定性数据来分析其积极影响与现存问题，从而提出可行性改善方案，帮助其中文项目进行改进，同时也希望其他正在或有意开展类似机制的中文项目提起重视，共同推进助理机制的设计、培训与督导工作，提升中文项目的整体教学质量。

关键词：留学生教学助理；同伴辅导；作业批改

一、前言

根据美国国际教育协会（Institute of International Education）与美国现代语言协会（Modern Language Association）发布的统计报告（Opendoors, 2021a, 2021b; Looney & Lusin, 2019），自 2011 到 2020 年，来自中国大陆的美国高校留学生人数从 19 万增长到了 37 万，虽因新冠疫情 2020/21 年降至 31 万，2021/22 年降至 29 万，但中国仍是最大的留学生生源国，其中本科生占有所有中国赴美留学生总数的四成。与此同时，美国高校的中文学习者在 2006-2016 年期间约为一年 5-6 万，而同期赴华留学的仅为每年一万多，2019/20 年降至两千，2020/21 更是降至四百。由此可见，赴华留学的中文学习者毕竟是少数。如在美国本土促进中国国际留学生与中文学习者之间的交流，不仅较为经济方便，而且也符合教育界关于推动“在地国际化”的倡议。

“在地国际化”是早在 1999 年的欧洲国际教育协会上由时任瑞典马尔默大学国际事务副校长 Bengt Nilsson 首次提出并受到学界重视的，其倡导“给所有不出国门的大学生提供国际化的学习机会”，改变了当时只以国际学生数量、国外大学合作为国际化标准的传统（Nilsson, 2003; Wächter, 2003）。其时美国国际教育学者 R. Michael Paige 以密歇根大学为例说明，国际学生是本土学生在跨文化交际和领域学习上的重要学习资源，双方开展平等、持续、有意义的交流有助于推动国际化学习（Paige, 2003）。许多美国高校把培养全球公民作为核心使命，这也正是建设国际化的目标。近二十年来不断有学者对在国际化理论与实践进行拓展，如同时利用正式与非正式课程来促进国际学生与本土学生的跨文化交流（Beelen & Jones, 2015）。如今全球学生跨境流动减缓，更引起全球学者呼吁在地国际化的新一轮发展（菲利普·G·阿特巴赫, 2022; 汉斯·德·维特, 2022; 刘进 & 林松月, 2022）。

二、同伴辅导 (Peer Tutoring)

在欧美高校,“同伴辅导”在各学科应用非常广泛,其源于上世纪末学生人数增多而教师资源不足导致各学科从小班互动教学倒退到传统大班教学,从而催生了由学生进行同伴辅导的模式,以减少退课率、提高学习成绩,其适用学科包括数学、经济、化学、心理学、医学等等(Topping, 1996)。同伴辅导的形式大致可分为以下四种:(一)同修一门课的学生之间相互帮助;(二)同一门课里老师指定好学生辅导后进生;(三)同校的高年级学生辅导低年级学生;(四)跨校辅导(如大学生辅导中学生)(Falchikov, 2001, 1.2 Varieties of Peer Tutoring)。辅导关系的产生,通常认为“来源于一方掌握了比另一方更多的知识与技能,在某学科获得了成功”(Falchikov, 2001, What defines the tutor's role?)。

在北美中文教学界,有关同伴辅导的文献资源并不多,但其仍然大致勾勒了现状。首先,同伴辅导的数量并不少,如北美中文项目平均有 1.08 名同伴辅导助理,仅少于兼职讲师(1.24 名),但多于研究生助教(0.8 名)和全职讲师(0.86 名)(Li et al., 2014)。其次,初、中级阶段和高级阶段中文学习者的同伴辅导略有区别。圣母大学(Notre Dame University)中文一至三年级学生(初、中级阶段)的同伴辅导由大部分中国本科留学生和少数高年级中文课学生(因资源少)组成,每周与学生单独谈话 15 分钟(或每双周 30 分钟),内容为基于课文内容问题和句型的口语练习(由任课老师准备)、课文朗读,以及纠正性反馈,但不解答语法或功课(Yang & Yin, 2014)。威廉大学中文项目的“本科生助教”有中国本科留学生和中文非母语者(修过本校高年级中文课的学生)各占一半,每周与学生单独谈话半小时;其只招聘大二及以上的学生,并限定勤工俭学的工时,以保证工作质量,而且中文项目给予密切指导(“Williams College Chinese FAQ”; Kubler, 2018)。另外,也有美国高校的中文项目与国内大学国际中文教育相关的院系合作,给在美国的中文一、二年级的学生开展跨国同伴辅导,进行每周 30 分钟的视频谈话(Jin, 2009; Luo & Gui, 2019),或是一小时的文字或语音消息交流(Zhang, 2016)。

中文高级阶段(四年级及以上)的同伴辅导不仅是中文母语者,而且有其自身专业学习领域。如杨百翰大学(Brigham Young University)中文领航项目给学生配对的辅导助理为在本校就读的研究生,其国内本科阶段专业与领航学生现专业相关,双方每周见面多达五小时,为领航学生即将赴华直接注册中国高校的专业课程做准备(Christensen & Bourgerie, 2015);又如俄亥俄州立大学中文领航项目学生的配对辅导员是来自中国高校或其他单位、专业领域与学生研究相关的访问学者,为学生定期汇报研究项目做指导,每周见面两次,每次一小时。

在暑期赴华留学项目里,同伴辅导常以中国学生担任“语伴”的形式出现,一般为当地国际中文教育相关的本科或研究生,活动形式除大多是学习辅导以外,也有与学生结伴外出考察,或由学生独自外出后跟其讨论经历,或就某文化现象接受学生的采访(Chai et al., 2018; Chai & Mu, 2020)。俄亥俄州立大学暑期赴华项目还通过让语伴(从外省到中方合作高校实习)跟学生共同查找攻略并前往市内景点、周边城市游览的方式(费用凭发票报销),来促进学生在合作共事中提升跨文化交际能力。

中文同伴辅导产生的积极影响包括:学生自评听说能力大幅提升(Yang & Yin, 2014)、各类外语水平测试与专业报告能力提升(Christensen & Bourgerie, 2015)以及完成生活任务能力及自信心提升(Chai & Mu, 2020)。当然也有负面因素影响辅导效果,比如跨国辅导带来的网络传输与时差问题(Jin, 2009; Zhang, 2016; Luo & Gui, 2019)、课业繁重而无暇参与(Luo & Gui, 2019),中国学生不了解中文学习者的实际水平且学习者的中文水平欠佳而导致的交流困难(Zhang, 2016; Luo & Gui, 2019)等。圣母大学成功的同伴辅导系统表明,有

效的中文同伴辅导系统需要精心的设计安排、资源行政的支持以及辅导助理的筛选、培训及督导机制 (Yang & Yin, 2014)。在非外语教学界, 缺乏设计、培训和督导的同伴辅导系统也会造成负面影响, 如在日本大学辅导国际学生的本土学生有的不清楚自己应该提供学业还是生活上的帮助, 有的认为自己的学业不足以辅导他人, 有的无法把握跟国际学生间的人际关系, 甚至有的谎报工时, 而教授也因为国际学生有了同伴辅导资源而懒得回答国际学生的问题 (Lassegard, 2008)。

除了以本科生为主的“同伴辅导”之外, 研究生助教 (Graduate Teaching Assistant) 的经历, 无论是针对外语学科的助教, 还是由国际留学生担任的其他学科的助教, 遭遇的挑战包括学习、工作、生活之间不平衡, 校方培训与院系具体职责不匹配 (如: 培训教课方法, 但其实只批改作业), 岗前培训与课堂实际问题差异较大, 合作教授不重视教学法等 (Jia & Bergerson, 2008; Soler & Tecedor, 2018), 都对由中国留学生参与美国高校的中文项目同伴辅导系统有启发和借鉴意义。

三、研究设计

笔者所在美国某私立文理学院的中文项目多年来招聘中国本科留学生作为中文课学生的“辅导助理” (tutor) 及任课老师的作业“批改助理” (grader)。为探究此系统的实际运行情况、学生学习效果, 以及进一步改善的可能性, 笔者于 2021 年秋季学期担任一年级 (初级)、二年级 (中级)、三年级 (高级) 中文教学任务期间对此开展了研究。在此期间, 中文一至三年级共有 36 名学生 (中文 101 有 22 人, 中文 201 有 6 人, 中文 301 有 8 人), 每门课每周有五节 50 分钟的课时, 由两名老师合作教学。助理共有十名 (详见第四部分)。

本研究数据从多方面进行收集, 包括: 课程材料、辅导记录、批改记录、工时记录、学生问卷调查 (有效回复率 94%)、助理访谈 (访谈率 40%), 以及学生 CCALT 测试¹ (参与率 89%)。依据 Mackey & Gass (2016) 的研究方法, 本研究收集的数据既有定量也有定性, 有助于研究方法上的三角验证; 本文尽可能进行细致描述, 使读者在适用的情境下进行推广, 以提高可转移性; 笔者坚持记录笔记, 反思分析过程, 减少个人偏见, 提高研究可检验性; 笔者还邀请有经验的教学研究对初步结论进行反馈, 为本研究的确实性提供良好佐证。

四、助理工作背景

辅导助理与批改助理都是学校的勤工俭学岗位², 通过在校内网站发帖、任课老师面试来招募。2021 年秋季的招聘启事示例如下 (中文翻译为笔者添加)。

The XX Department would like to hire tutors for Chinese Lab³, starting on August 26, 2021. We are looking for mature, responsible, and helpful students with solid foundation in Chinese language who can communicate effectively with both language

¹ CCALT 即 Chinese Computerized Adaptive Listening Comprehension Test, 是基于美国外语能力大纲的中文电脑自适应听力水平测试 (免费)。在本研究中, 学生课程前后各测一次。

² 日文项目也有同样岗位, 但其他外语项目 (如: 西班牙语、法语) 只有辅导助理, 而其他学科 (如: 化学、经济) 只有批改助理。

³ “语言实验室” (Language Laboratory) 源于上世纪五十年代在美国外语界兴起的“听说法” (Audiolingual Method), 其通过购置磁带、录放音机、教师控制台等资源设备, 以及老师督导与学生自习相结合的方式, 来增加外语学习者反复操练语法结构的时间; 其时学生助理的工作是维护、调试设备, 以提高教学效率 (Richards, Rodgers, 2014: 70-71; Stack, 1971)。

learners and faculty supervisors. Successful candidates will work 2-6 hours each week (“Chinese lab tutor,” 2021).

(X系招聘中文语言实验室辅导助理，从2021年8月26日开始工作。要求成熟、负责、乐于助人，中文功底扎实，能与中文学习者和督导老师有效沟通。每周工作2-6小时。)

Seeking qualified students to grade homework, quizzes, and other types of assignments for Chinese language classes from the beginning to the advanced levels. Successful candidates must be punctual, responsible, meticulous, willing to follow instructions, and able to communicate well with instructors (“Chinese grader,” 2021).

(招聘符合要求的学生对初级到高级阶段中文课程的作业、小考及其他类型的功课进行批改评分。要求及时、负责、细致、听从指导，能与任课老师有效沟通。)

通过选拔，2021年秋季共有十名中国本科留学生上岗，其中有四名辅导助理、六名批改助理。男女比例为4:6，专业包括心理、生物、化学、政治科学等，其中大一5人，大二1人，大三2人，大四2人。其通过上报实际工时而获得收入，每小时约九、十美元。

四名辅导助理以轮班的方式，于每周日到周四（共五天）晚上8-10点（各科目统一辅导时段），在一间教室为一、二、三年级所有学生提供免预约辅导。每小时有一名辅导助理值班，每人每周值一到四小时不等。学生需每周参与至少15分钟的辅导，出勤率占课程总评的5%（或10%）。中文101的课程大纲没规定具体辅导内容，而中文201和301的课程大纲则要求学生进行“纠音和采访”，并且规定“关于练习题、语法、作文的问题应该问老师”。辅导助理在开学初参加了学校外语中心的统一培训，但中文项目没有专门安排培训。两名辅导助理（女，大四）自愿参与了访谈，其中一名为辅导助理组长。

在六名批改助理中，每两名助理合作负责一门课程的作业批改。开学初由各年级任课老师自行开会，告知批改内容、截止时间、注意事项等。作业要求24小时内完成批改，周五截止的作业则周末完成批改。具体来说，中文101的批改助理每周要批改两份汉字抄写、两份练习册练习、一份单元考试、两稿作文（后半学期才开始），全班22人（十周）共计1320份作业。中文201的批改助理每周要批改两份朗读录音、两份汉字抄写、一份练习册练习、一份听写、两稿作文，全班六人（九周）共计432份作业。中文301的批改助理每周要批改三份朗读录音、一份课后练习、两稿作文，全班八人（七周）共计336份作业。一名中文101的批改助理（男、大一）与一名中文201的批改助理（女、大三）自愿参与了访谈。

五、研究结果

通过一学期的数据收集与统计分析，笔者发现辅导助理与批改助理系统的设计有一定的积极影响，但在实际运作中也存在着不少问题，具体讨论如下。

（一）积极影响

首先，学生基本上对辅导助理制度非常认可。在学生问卷调查中，有56%的学生认为辅导助理制度无需调整；同时，学生调查问卷邀请学生基于“非常有效（统计为4分）”、“有效（3分）”、“无效（2分）”及“非常无效（1分）”，分别对语法、纠音、作业（练习题）、作文、期末采访的辅导效果进行评价，结果显示总平均分为3.19（其中一年级平均分为3.24，二年级为3.00，三年级为3.31），说明学生总体对辅导效果的评价达到“有效”。从

分项辅导效果来看，一年级评价得分最高为作文（3.58），二年级为作文与期末采访（均为4.00），三年级为作业（3.63），说明辅导对作业、作文、采访的质量提升有积极影响⁴。

（二）辅导出勤

辅导记录统计显示，免预约辅导给予学生很大便利，但也使得同一时段出勤的学生忽多忽少，辅导资源使用不均。辅导记录统计显示，在每天两小时的辅导时段内，同时在场的学生最多可达21人。一般每周四的人最多，其中8-9点又比9-10点更为集中，大量学生会涌进辅导教室，值班助理根本忙不过来，如受访辅导助理所言：“一口气来十几、二十个人，真的是帮不上多少人。”在学生问卷调查中也有六名学生主动反映这一问题。助理与学生都反映这很大程度上跟周四、五要截止的作业特别集中（尤其是中文101），而且周五不提供辅导有关。另一方面，在其他近五成（46%）的两小时辅导时段内，到访学生总数只有四人及以下，甚至有6%的时段连一个学生也没有。总的来说，辅导资源常常供求不均，协调系统有待完善。由于辅导时段没有任课老师参与，辅导助理也没跟任课老师沟通，此情况未在课程期间得到重视。

（三）辅导内容

辅导记录统计与助理访谈显示，虽然大多学生每周参与辅导的时长远远超过了15分钟的规定（见表1），但学生实际上是把一对一的辅导时间用来做作业了（学生问卷调查显示各课学生每周平均花多达八、九小时完成书面作业）。两名受访辅导助理都提到：“大部分都是过来做作业的，然后顺便问一下问题……坐到差不多15分钟到了才走”，“有些人只是趁着这个时间，自己来这边做中文作业，等遇到问题的话过来问我”。辅导记录统计也显示，各年级学生在练习册或课本练习题上花了大量时间，占本年级学生参与辅导时间总和的六到八成不等（见表1）。虽然助理表示“因为人太多”，忙起来时辅导记录“记得不是很好”，比如同样标记“作业”这个类别可能是“过来做作业”，也可能是“作业答疑”，但是因为“基本上过来做作业的会问那么一点点问题，然后继续做作业”，所以可以基本确定学生主要是利用辅导时间来做书面作业的。

学生答疑基本上也与练习题和作文有关。比如中文101“基本上都是让我帮他们看他们的作业，他们在做作业上面好像是真的是会花很多时间”，布置了作文后还“让我帮忙改小作文”，而中文301则“基本上就是帮忙改下作文”。有个别中文301学生“把课本里面没有看懂的东西从头到尾问一遍”。然而中文101的纠音仅集中在开学前两周，同时中文201和301所要求的“纠音和采访”实际所占比例非常少（见表1）。

表1. 各年级辅导时长及主要内容占比

	中文 101	中文 201	中文 301
平均每名学生每周参与时长（分钟）	27.5	13.3	26.6
练习题	62.5%	71.9%	81.6%
修改作文	12.2%	14.6%	6.7%
纠音	18.6%	0.0%	1.2%
口语考试（或期末报告采访）	3.3%	10.4%	7.6%

⁴ 与此同时，辅导效果评分最低的各年级均为语法（2.96）和纠音（2.73），说明语法和纠音的辅导效果不如人意。

（四）辅导用语

助理访谈发现，辅导期间助理与学生相互的称呼和沟通基本上都是英文。助理“大多数时候是用（学生的）英文名的”，因为人太多时助理会要求学生在教室白板上登记提问顺序，学生留的就是英文名。同时，学生也称呼助理的英文名，甚至“有些学生也不叫（助理的）名字”。沟通时因为学生以寻求答疑为主，需要进行解释，所以助理使用的“主要还是英文，要是只用中文的话，问题会更多”。

（五）课程材料

助理访谈同时发现，辅导助理并不在学习管理系统里，也没有课程材料，因而无论对于不同年级的学生，还是对于同一门课程的不同学习阶段，有哪些知识已知、哪些知识未知，如何调整对话难易程度，即便是已经第三年做辅导助理的组长都坦言“这个是不知道的”，导致“很难去揣摩他们的中文水平到底有多少”。同时，受访辅导助理都认为解释中文语法很难。组长认为“中文语法真挺奇怪的，不是什么很好教的东西，也不是很好解释的东西，有时候就是这么回事，基本上我都会说我就是这么用的，也没有什么原因”。当学生说起一些中文语法的英文名称时，另一名新助理表示“其实是不清楚的”，只能“当场去谷歌查”。至于是否希望得到课程材料，组长觉得不必，因为“每次让学生把课本给我看一下也没有什么问题，没有什么必要再搞一个课本”，而且课程大纲也只是“大概了解一下什么时候考试，什么时候交作业”。与之相反的是，新助理则“希望老师可以把教材重点发给我们看一下，这样的话针对他们的一些问题，我也比较方便快速给他们解答”。

（六）作业批改

笔者对学习管理系统的统计显示，批改助理存在批改拖延的问题。尽管大多作业规定在24小时内完成批改，但实际都大大超过了时限——中文101的批改助理平均用时5.3天，中文201为3.3天，中文301为7.8天。由于中文101的作业批改还需任课老师核准发布（平均用时也是5.3天），学生平均需要等待10.6天才收到一份批改完的作业。各年级批改拖延的离散程度也各不相同，中文101标准差最大（12.5天），说明用时长短最不稳定。同时，批改助理的工时记录显示，不少助理每周工时起伏很大，甚至好几周工时为零，跟各课每周规律的作业批改量并不符合，可能有不少赶工的情况。

导致批改拖延可能有五个原因：首先，访谈发现有部分助理兼职其他院系的勤工俭学岗位，工作任务过多，无法兼顾。第二，助理可能应聘时对工作量不了解。中文101与中文301于开学初各有一名批改助理由于工作量太大而退出，替补助理等了一两周才入职，在此期间有大量作业无人批改，其他助理也无暇顾及。第三，访谈发现搭班合作的助理之间并无明确分工，可能因此责任意识不强。比如当中文301大量作业无人批改时，老师安排中文201助理帮忙批改，但是让四名批改助理自行分工。其中一名中文201助理（大四）通过微信群向其他三名助理（大一）提议每人负责两名学生的作业，之后也常常提醒有未批作业，但很快大家并不再回复微信，也不再批改作业了。后来这名助理认为自己既然不是组长，也就没有权力和义务管理同伴，更不想挣应属于他人的工资，便不再提醒了。第四，刚上大二的学生可能需要更多精力来适应大学的学习压力、工作要求以及生活方式，不适合立即担任助理岗位。最后，访谈发现不少助理的工作动机并不来自于微薄的工时收入，而是美国人努

力学习中文让其产生了自豪感，并希望借此增进与美国学生的交流。可能当其发现实际批改工作与期待不符、并且也无奖惩约束时，工作就有所懈怠了。

批改问题除拖延以外，助理访谈也发现四个关于学习管理系统及繁简字系统的小问题。其一是部分学生网上递交的作业是翻转了 90 或 180 度的，阅读起来很困难。其二是批改汉字抄写或生词听写时，靠鼠标批注错误笔划非常不便。其三是部分学生未交或交错作业时，批改助理不好意思在评分系统里输入零分，只是空着不打分，导致期末总评成绩并不准确。其四是因为项目规定学生使用繁体字，而批改助理均只熟悉简体字，而且觉得自行查阅繁体字不方便，因此批改的准确度有待提高。

（七）作文批改

相对于练习题形式的作业批改，作文批改的难度应该更高一些，因此在批改助理的工作中也发现四个值得注意的问题。第一，尽管老师提前让助理试批了样本作文，并给予详细反馈，但在实际工作中，助理还是容易忽略比较明显的错误，例如语法方面（如“你得买票在电脑上”）、词汇方面（如“这个学期我有四节课”）、标点符号方面（如逗号与顿号的区别使用），而且对行为得体度不够敏感（如写邮件约中文任课老师晚上喝咖啡讨论学习问题）。这就需要老师再次批改并给予指导，比起老师自行批改反而增加了老师的工作量。第二，老师与助理之间的分工和沟通尚显缺乏，助理常常以为如果老师已经在作文上提供了一些修改意见⁵，自己就不需要再批改了，但其实还留有很多语言问题需要助理进行更细致的反馈。第三，由于制定课程表时未把助理的批改用时考虑进去，如中文 301 每周二中午学生提交作文以后，下午三点老师就要在课堂上与学生面谈反馈了，由于批改助理无法完成，而课时表也不便再动，因此变成由任课老师自行批改。第四，尽管作文的修改意见都是老师或批改助理给的，但学生往往利用辅导时段去询问辅导助理，但辅导助理对此并不熟悉，因此不少学生没完全按照反馈要求来修改作文的第二稿。

（八）批改查看

学生问卷调查统计显示，尽管批改助理花了大量时间批改各种作业，学生却并未认真查看所有批改。针对学生问卷调查中“你是否认真查看批改后的作业？每次都看（统计为 4 分）；经常看（3 分）；有时候看（2 分）；从来不看（1 分）”的统计显示（见表 2），各

表 2. 各年级学生对作业批改的查看度

	中文 101	中文 201	中文 301	各年级平均值
作文	3.8	3.3	3.4	3.5
单元考试	2.8			2.8
生词听写		2.8		2.8
练习册（课后练习）	2.2	2.7	3.0	2.6
课文朗读录音		1.8	3.0	2.4
汉字抄写	1.3	1.3		1.3

⁵ 学生把作文黏贴在任课老师向全班及助理分享的云端协作文档里，批改也在此进行。

年级查看率最高的是作文，介于“每次都看”和“经常看”之间。这很可能是因为作文是唯一需要交第二稿的作业。除此之外，其他作业的查看度都在“经常看”及以下，表示大多数情况不经常看。有学生在问卷调查中表示自己的汉字抄写作业从未收到过批改反馈，因此从来没查看过。笔者另外认为不查看一方面可能跟作业批改拖延有关，因为一份作业批改完发布时，学生往往已进入新单元的学习，无暇顾及旧单元；另一方面也可能跟无相应考察机制有关，比如尽管中文 101 每课都需抄写汉字，但并无手写的练习或考察机会，所以学生可能认为抄写正确率不重要。

（九）测试结果

CCALT 课程前后测试结果⁶显示，通过一学期的学习，一年级学生的后测听力平均分数为 2.62 分，即介于“初级中等”与“初级高等”之间；二年级从 3.60 分（“初级高等”与“中级初等”之间）升至 4.00 分（“中级初等”）；三年级从 4.38 分（“中级初等”与“中级中等”之间）升至 4.57 分（仍为同一等级）。虽然各年级学生的听力水平都有所提升，但二、三年级的提升并不明显，且三年级的后测听力水平与其课程名“高级中文”的期待存在较大差距。虽说学生的学习成果应主要取决于课堂，而并非依赖于辅助性质的助理，并且听力水平只是综合学习成果的一部分，但测试结果表明，中文项目并非只要配备丰富的助理资源就一定能让学生学得更好，关键还是如何合理设计、运用助理资源。

六、改进方案

为了更好地促进学生的中文学习，辅导和批改助理制度亟需改善。同时，课程本身也需改进，从而更好地带动辅导与批改助理制度。笔者的改进方案如下。

（一）重新定位角色

中国本科留学生应该在中文学习者的学习过程中扮演什么角色？这首先取决于中文学习的知识分类，然后结合中国留学生的优势，进行重新定位。在中文学习中（包括其他任何技能学习），程序性知识（*procedural knowledge*，即使用语言来沟通做事的能力）和陈述性知识（*declarative knowledge*，即可描述、可解释的语言知识）是两大重要的知识分类（Walker & McGinnis, 1995; Christensen & Noda; 2002）。在初、中级阶段，理想的教师团队往往利用中文母语与英文母语教师各自的优势，由中文母语教师主要负责训练学生的中文沟通能力，英文母语教师主要负责训练学生用英语对中文语言知识的描述、解释能力，且双方均需经过专业的教学法训练（Jordan & Walton, 1987）。然而，即便是中文相关专业的中文母语研究生助教仍然认为用英语讲解中文语言知识比较困难（Tsuchiya, 2020），更何况是非中文专业的中文母语本科生，让其在既无专业训练背景又无课程参考资料的情况下⁷对中文语法进行答疑，有点不切实际。另一方面，中文为母语的沟通能力固然重要，但并不等同于教学资质，同样重要的还包括如何使用、调遣，从而让学生获得这种沟通能力（Christensen & Noda; 2002; Bai, 2021），这对未经专业训练的中国本科留学生来说也很难在短时间内达到。

⁶ 本研究将“初级初等”计为 1 分，“初级中等”计为 2 分，“初级高等”计为 3 分，“中级初等”计为 4 分，“中级中等”计为 5 分，“中级高等”计为 6 分。高级阶段的等级本研究并未涉及。

⁷ 不少助理甚至在高中阶段就在国内的国际学校或美国的学校就读，中文素养的培养可能更少一些。

然而，因为具有中文为母语的优势，并作为比老师更具亲和力的同龄人，中国本科留学生仍然可以为中文学习者提供“用中文进行社会交往的机会和动机”（Walker, 2010, p. 57），帮助中文学习者积累在跨文化的第三空间里进行协商的意识与能力⁸。

（二）调整课程设计

诚然，本研究发现的辅导及批改的情况并不完全归咎于助理系统本身，而更值得从总体课程设计上进行调整，由此带动更合理的辅导与作业安排。随着美国中文教学界近几十年来在跨文化交际方面的新兴发展（Jordan & Walton, 1987; Kubler, 2006; Walker, 2010; Yu, 2021），已有不少中文课程在跨文化交际需求的新背景下获得了成功（Qin, 2013; Christensen, 2013; 虞莉, 2020; Chai, 2020; Chai, 2022; Chai, 2023; Zeng, 2018; Jia & Zeng, 2021; Wang, 2021）。据此，作者总结并建议一年级（初级阶段）重视听说能力发展、演练常用生活场景，延迟读写训练，多读少写；二年级（初始中级阶段）拓展社交场景，加强交际策略技巧训练，提高解决实际问题的能力；三年级（进入中高级阶段）引入更多真实话语环境，学习多元语体风格，激发参与专门领域交流的动力。建议具体调整如下⁹。

1. 践行翻转课堂，指导学生充分预习，开展课堂情境演练，巩固使用目标表达。
2. 在中文演练课时之外安排专门的时间，由经专业训练的老师给予语法和文化知识答疑。
3. 不盲目追求教学进度，合理控制课堂教学量，让学生有额外精力利用辅导助理资源。
4. 减少布置传统练习题，增加真实交际任务，把辅导动机从作业答疑导向对话交际。
5. 把传统单元考试转变为每日课堂表现成绩与期末能效测验¹⁰相结合的形式。
6. 设定适合美国中文学习者水平增长的期望值，延迟高级阶段课程。

（三）实行辅导预约

课程安排如上调整后，原本“做作业+答疑”的辅导形式也可调整为每名学生在固定时间参与 15 分钟单独辅导的制度，以确保所提供的辅导助理资源得到充分合理运用。辅导教室每周十小时的开放时间可供 40 人次接受辅导，正好满足本研究中 36 名学生每人每周辅导一次的需求，剩余的四次空档时间可供如因生病缺席的学生使用。如果今后注册学生人数增多，可适量增加助理人数或每人工时；如果学生人数减少，助理人数和工时也可保持不变，以提供更多空档时间，按需使用。建议每名助理每学期辅导同一门课的学生，这样略作准备

⁸ 在中文教学领域，“第三空间”是近年尤其是在高级阶段中文教学领域兴起的理念，其顺应当今全球合作更加紧密的趋势，预见更多外语学习者需在更高水平的专业领域中从事广泛而持续的职业社交，从而将外语教学目标重新定义为：让外语学习者成为在目的语文化里协商意图与期待的专家，与目的语者共建平等交流的第三空间，从而促进跨语言、跨文化的合作（Zhang & Jian, 2021）。实现这个目标需要积累多种能力，比如习惯遇到挑战、了解对方需求、调整交际策略、探索专业领域、建立合作关系等。对于初、中级阶段中文学习者，第三空间理念的意义在于提醒其尽早关注身边中文母语者所建立起来的目标文化下的真实生活，学习中文母语者所欣赏的言行举止，从而提高跨文化交际能力（Zhang & Jian, 2021；Zhang, 2021）。当然这种能力需主要通过课堂教学来开发培养，但通过中国留学生资源在美国本土校园营造出的中文环境来进行实际应用，很可能尽早提高第三空间的跨文化交际能力。

⁹ 一、二年级因使用与 Chai (2020; 2022; 2023) 相同的教材，尤其可借鉴其所述模式。

¹⁰ 能效测验 (prochievement testing) 是“在课程内容范围内考核学生的综合能力、沟通策略能力以及适应不同场合的能力”，如在真实情境下面试、填写申请表格等 (Walker, 2010)。

后可重复、连续辅导，操作比较简单，无需额外适应不同年级的水平。学生可在学期初通过云端协作文档登记时间，每名学生每周使用同一时间，这样方便记忆，也便于管理。等候的学生应在辅导教室外，以便给正在辅导的学生一个安静的交流环境；能安排隔壁教室更好，方便等候的学生互相切磋经验或自主学习。

（四）设计辅导内容

在辅导内容上，如果新上岗的助理辅导初级阶段的学生，则严格按照准备好的问答题纲，对课文内容和句型开展问答是最容易上手的，问答题纲可由老师从教案中选取并微调而成，需要严格使用老师的课堂教学用语（Walker & Lang, 2004; Kubler, 2017）。同时，老师也应鼓励学生除了回答问题以外，多向辅导助理主动提问。中级阶段仍应有问答题纲，但对于程度较好的学生及富有经验的助理，实际交流的内容和顺序可更自由些，但助理仍应把自己的输出内容控制在一个让学生相对舒适的范围里。中级阶段的学生应多向助理提问，了解中国同龄人的学习和生活。在中高级阶段，老师可根据课文相关话题，定期布置采访中国人的任务，指导学生根据专业与爱好对某领域深入采访，并通过单元口头报告、书面写作进行考察，以此激励学生通过辅导助理来深入了解中国人的习惯、观念，从而认识中国人与中国社会。不同阶段的具体辅导技巧应由老师开展岗前培训，辅以定期旁听督导¹¹，尽最大程度保证辅导助理学会用全中文、以正常语速与学生自然交流。在俄亥俄州立大学，训练有素的中文研究生助教通过使用统一准备的教案可使 15 分钟的一对一课程达到 50 分钟大班教学的效果（Yuasa, 2013），说明有效的培训可使 15 分钟的辅导发挥很大的作用。另外，为保持交流环境在中国文化之下，辅导助理与学生应习惯以中文名称呼对方。

另外，辅导助理应加入到学习管理系统里，与学生同步了解课程材料（如：课堂用语、课时表、辅导预约表），若有只应辅导助理看到的材料（如：问答题纲）则对学生设置权限即可。建议辅导期间助理不要解释语法、修改作文，学生有问题应该问老师。老师除利用课堂时间提供专业答疑之外，也应提供合适的办公室时间及预约（或免预约）方式，并及时回复学生邮件，以此给学生提供最大方便。

除此之外，老师还可参考在赴华留学项目里学生跟语伴用中文“合作共事”的做法，把部分上述“陪练”性质的辅导时间替换为学生与辅导助理一同在校内外参加（甚至组织）活动的机会，比如友谊球赛、嘉宾讲座、期末聚餐、中国节日庆祝、亚洲超市采购等，根据学生和助理的实际比例，以小组或集体的形式展开，如需资金、交通则最好有学校支持，但安排过程最好多由学生与助理使用中文合作完成，老师避免全权包办，但可适时给予指导。这些活动也应记录工时，作为辅导助理规定的工作内容。每个学期的活动次数保持适度即可。活动结束后老师可通过口头或书面报告等考察项目让学生叙述活动经历、分析文化差异，可要求助理参加，在训练表达能力的同时也帮助学生反思总结跨文化交际的经验。若不同年级的任课老师有不同安排，可分别培训、督导负责自己年级的助理。

（五）优化作业批改

笔者建议作业由每名学生所对应的辅导助理来批改，这样每名助理只对一门课程及若干名学生的情况熟悉即可，同时如需利用辅导时间沟通作业批改也很方便。在作业批改方式

¹¹ 如果辅导时段必须是晚上而老师不在校园，可通过视频旁听或由助理录像的方式进行。

上，笔者首先建议作文由老师亲自批改，因其更了解学生的知识储备，能给予专业的纠正性反馈，并总结常见问题，组织课堂讨论或开展面谈。老师也可向学生推荐使用如“文心”作文自动纠错工具¹²，利用高科技工具来培养学生自主修订的习惯，减少对他人的依赖。第二，生词听写、汉字抄写这些简单的作业可由助理批改，若这些作业为网上递交，则希望助理使用电脑手写板或平板触控笔来批改（若有机会可向学校申请设备），并利用辅导时间稍作讲解。老师可提供繁体字版本或繁简体自动转换工具。第三，少量练习册或课后练习（如阅读理解）可先将答案通过学习管理系统定时发布给学生自查，再在课上答疑，或在课上集中核对并答疑。第四，课文朗读录音也可由辅导助理批改，并利用辅导时间当面纠音。笔者建议作业无需每次都等待老师核准发布，以便让学生尽早收到。作业递交格式、截止时间及其计分方式，学生和助理都需知晓并严格执行。老师时常通过学习管理系统检查由助理及时批改的作业，发现学生问题，改进课堂教学，形成良性循环。

（六）聘任中文非母语者

笔者认为可考虑聘任中文非母语者（尤其是修过或正在修高年级中文课的优秀学生）作为辅导助理。鉴于 Tsuchiya（2020）通过对美国一高校共五百余名中文与日文学生的调查显示，学生普遍更欢迎母语为目的语的老师，所以应该保持大多数辅导助理为中国留学生，但 Jia（2019）发现与比自己水平略高的优秀的中文学习者交流能极大调动学生的积极性，而且年龄、学习背景等越相似越好，加之实践证明高年级学生作辅导助理受到初、中级阶段学生的欢迎（虽然合适的人选非常少）¹³，威廉大学的本科生中文助教也往往有一半是中文非母语者（“Chinese FAQ”），因此应该欢迎这一群体的加入。但与中文母语者的角色定位稍有不同的是，高年级中文课学生作为“过来人”，可有多一些解释语言知识和分享学习经验的职责，建议提供部分辅导时段，给有需要的学生在完成每周单独辅导的要求之外自愿参加。

（七）完善岗位制度

岗位制度可从岗前和在岗两方面来完善。岗前招聘最好面向大二及以上的学生，可招聘兼任不同勤工俭学岗位的学生，但总工时数不应超过规定。为了让有兴趣应聘的学生更清楚地认识工作需求，招聘启事可修改如下（工时范围应尽早决定）。

The XX Department would like to hire tutors for Chinese language courses, starting on [date]. We welcome applications from both native and non-native Mandarin speakers. Typically, tutors are expected to hold weekly one-on-one practice sessions with individual students, grade homework, and participate in co-curricular activities. Successful candidates should have standard pronunciation in Mandarin, strong sense of responsibility, responsiveness to emails, good communication skills in English and Chinese, effective time management skills and punctuality, eagerness to help peers, and strong work ethics. Professional pre- and in-service training will be needed. Working hours will be roughly X per week.

（X 系招聘中文课辅导助理，从.....开始工作。中文母语者或非母语者均可。工作职责一般包括学生一对一会话练习、批改作业、参与课外活动。要求中文发音标准，责任心强，邮件回复快速，有良好的中英文沟通能力，有效的时间

¹² <https://writer.wenmind.net/>

¹³ 笔者感谢与代顿大学（University of Dayton）杨佳博士的交流（2021年12月4日）。

管理能力，守时，乐于助人，具有良好职业道德。需完成岗前与在岗培训。每周工时约为 X 小时。)

在岗期间，任课老师应定期观察督导，对助理的工作表现给予及时指导反馈，并通过期末表彰、继续聘任、晋升组长、写推荐信等方式进行正向激励，还可关心其生活与成长，以此创建友好社群，吸引更多有兴趣的中国本科留学生或中文非母语者加入，以此扩大中文项目的教学资源。与此同时，如遇工作表现不佳的情况，老师应参照学校勤工俭学的相关要求，及时与助理安排单独面谈，有必要时与校方共商进一步的解决方法。当然，为预防此类情况出现，如果资源充足，学期初可适当增加助理招聘数量，保证有人退出时仍有足够人手能完成工作。

七、总结

在美国高校中文学习者赴华留学机会有限，而本土有丰富中国本科留学生资源的背景下，中文项目如何牵线搭桥，让中国本科留学生帮助中文学习者提高跨文化交际能力，同时保持中国本科留学生的的工作动机，本文以某文理学院中文项目现有的辅导与批改助理机制为例，详细探讨了其积极影响、现存问题以及改进方案。研究表明，虽然中文学习者很大程度上认可中国本科留学生的帮助，但由于助理机制缺乏合理的设计、培训与督导，课程总体也需要调整，导致实际产生了不少问题，中文学习者的学习成果也并不尽人意。笔者开展本研究，意在帮助其中文项目进行改进，同时也希望其他正在或有意开展类似机制的中文项目能提起重视，共同推进助理机制的设计、培训与督导工作，提升中文项目的整体教学质量。

本研究亦有若干限制，欢迎教学研究者日后作进一步探索：首先，由于研究开展于新冠疫情后回归校园的第一个学期，不少大一的助理经历重重困难抵达美国，承受来自新环境下学习、生活、疫情的多重压力，可能对工作表现有负面影响，希望今后有机会了解非疫情期间的情况；第二，由于笔者无法亲临观察晚上辅导情况，仅以助理访谈的形式所呈现的结果可能不够全面，日后可通过远程或录像观察单独辅导来分析跨文化交际的实际效果；第三，比起赴华留学期间有更多机会“单枪匹马”地进入目的语社会，本研究的改进方案由于辅导系统和助理背景的限制，其“陪练”的成分还是比较多，望日后有更多研究进一步开发在美国本土真实生活中的跨文化交际机会。

参考文献

- 菲利普·G·阿特巴赫 (2022). 新冠疫情加剧高等教育国际化变革. *高校教育管理*, 16(1), 1-2.
- 汉斯·德·维特 (2022). 后疫情时代应构建多元化、可持续的高等教育国际化发展新模式. *高校教育管理*, 16(1), 8-9.
- 刘进 & 林松月 (2022). 后疫情时代中国高等教育国际化的变与不变. *高校教育管理*, 16(1), 11-13.
- 虞莉 (2020). 从课本到文本：美国高校高级中文“领域课程”理念新探索. *国际汉语教育* (中英文), 5(4), 60-72.
- Back, M. (2016). Epistemics and expertise in peer tutoring interactions: Co-constructing knowledge of Spanish. *The Modern Language Journal*, 100(2), 508-521.
- Bai, J. (2021). Teacher training in the field of teaching Chinese as a foreign language in the United States. In Z. Ye (Ed.), *The Palgrave handbook of Chinese language studies*. Singapore: Palgrave Macmillan.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 59-72). New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Chai, D. (2020). Eliciting cultural performances at the intermediate level. *American Journal of Chinese Studies*, 27(2), 155-160.
- Chai, D. (2022). Applying the performed culture approach in collegiate beginning and intermediate level Chinese courses: The case of integrated Chinese. *Chinese as Second Language*. doi: 10.1075/csl.22002.cha
- Chai, D. (2023). Adapting and supplementing Integrated Chinese for PCA-informed instruction. In J. Wang, & J. Jia (Eds.), *Performed culture in action to teach Chinese as a foreign language* (pp. 101-111). London: Routledge.
- Chai, D., & Mu, B. (2020). Connecting language learning in the classroom with the local community: Using field performance tasks in Chinese study abroad contexts. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 27, 33-73.
- Chinese FAQ (n.d.). Retrieved December 1, 2022, from <https://chinese.williams.edu/faq/>
- Chinese Lab Tutor (2021). Retrieved from <https://app.joinhandshake.com/emp/jobs/4843924>
- Chinese Grader (2021). Retrieved from <https://app.joinhandshake.com/emp/jobs/4843939>
- Christensen, M. B. (2013). Chinese for special purposes: An individualized approach. In E. Yuasa (Ed.), *Individualized instruction in East Asian languages* (pp. 39-60). Columbus, OH: National East Asian Languages Resource Center at The Ohio State University.
- Christensen, M. B., & Bourgerie, D. S. (2015). Chinese for special purposes: Individualized instruction as a bridge to overseas direct enrollment. In T. Brown & J. Bown (Eds.), *To advanced proficiency and beyond: Theory and methods for developing superior second language ability* (pp. 87-104). Georgetown University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt13x0djn>
- Christensen, M. B., & Noda, M. (2002). Executive summary. *A performance-based pedagogy for communicating in cultures* (pp. xi-xxi). Columbus, OH: National East Asian Languages Resource Center at The Ohio State University.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: Routledge.
- Gabarre, C., & Gabarre, S. (2012). Criteria for successfully recruiting online peer-tutors in foreign languages. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(2), 197-223.

- Jia, J. (2019). Chinese language learner motivation: Vision, socialization and progression. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 10(1), 44-60. <http://sisaljournal.org/archives/mar19/jia>
- Jia, J., & Zeng, Z. (2021). Innovating the design of lower-level reading and writing curriculum for the digital age. In Z. Ye (Ed.), *The Palgrave handbook of Chinese language studies*. Singapore: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6844-8_6-1
- Jorden, E. H., & Walton, A. R. (1987). Truly foreign languages: Instructional challenges. *The Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 490, 110-124.
- Kubler, Cornelius C. (2018). Foreign Service Institute (FSI), a valuable reference for academia. In V. Ling (Ed.), *The field of Chinese language education in the U.S.: A retrospective of the 20th century* (pp. 114-122). London: Routledge.
- Kubler, C. C. (Ed.). (2006). *NFLC guide for basic Chinese language programs* (2nd Ed.). Columbus, OH: National East Asian Language Resource Center at The Ohio State University.
- Lassegard, J. P. (2008) The effects of peer tutoring between domestic and international students: The tutor system at Japanese universities. *Higher Education Research & Development*, 27(4), 357-369. doi: 10.1080/07294360802406825
- 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.
- Looney, D., & Lusin, N. (2019). Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, summer 2016 and fall 2016: Final report.
- Luo, H., & Gui, M. (2019). Developing an effective Chinese-American telecollaborative learning program: An action research study. *Computer Assisted Language Learning*. doi: 10.1080/09588221.2019.1633355
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2016). *Second language research methodology and design* (2nd Ed.). New York and London: Routledge.
- Nilsson, B. (2003). Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27-40. doi: 10.1177/1028315302250178
- Opendoors (2021a). Fact sheet on China including information on international and U.S. study abroad students [PDF file]. https://opendoorsdata.org/fact_sheets/china/
- Opendoors (2021b). Fast facts 2021 [PDF file]. https://opendoorsdata.org/fast_facts/fast-facts-2021/
- Paige, R. M. (2003). The American case: The university of Minnesota. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 52-63. doi: 10.1177/1028315302250180
- Qin, X. (2013). Teaching behavioral culture in Chinese classroom. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 48(3), 1-24.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stack, E. M. (1971). *The language laboratory and modern language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Student Employee Handbook. (2018). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.grinnell.edu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdocs%2F2018-11%2FGC%2520Student%2520Employee%2520Handbook%25202018.pdf&cflen=916236&chunk=true
- Tsuchiya, S. (2020). The native speaker fallacy in a U.S. university Japanese and Chinese program. *Foreign Language Annals*, 53(3), 527-549.
- Wächter, B. (2003). An introduction: Internationalisation at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5-11. doi: 10.1177/1028315302250176

- Walker, G. (2010). Designing an intensive Chinese curriculum. In G. Walker (Ed.), *The pedagogy of performing another culture* (pp. 51-95). Columbus, OH: National East Languages and Resource Center at The Ohio State University.
- Wang, Y. (2021). Developing advanced CFL learners' academic writing skills: Theory and practice. In Z. Ye (Ed.), *The Palgrave handbook of Chinese language studies*. Singapore: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6844-8_57-1
- What is Appointment Tutoring? (n.d.). <https://academicsuccess.umbc.edu/appointment-tutoring/>
- Yang, J., & Yin, C. (2014). Fostering personalized learning outside class: Peer tutoring in Chinese language teaching of American universities. *International Chinese Language Education*, 2014(1), 85-96.
- Yu, L. (2021). The performed culture approach. In Z. Ye (Ed.), *The Palgrave handbook of Chinese language studies*. Singapore: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6844-8_7-1
- Yu, L., Chai, D., & Meng, N. (2020). Zhenshi ketang zhong de tiyan wenhua: Ceshi pinggu 真实课堂中的体演文化：测试评估 [PCA assessment at the beginning and intermediate levels]. Columbus, OH: National East Asian Languages Resource Center at the Ohio State University.
- Yuasa, E. (2013). *Individualized instruction in East Asian languages*. Columbus, OH: National East Asian Language Resource Center at The Ohio State University.
- Zeng, Z. (2018). Zhongwen shejiao wenda wangluo shequ zhong de qingjing xuexi: Yi "Zhihu" weili 中文社交问答网络社区中的情境学习：以“知乎”为例 [Situated learning in a Chinese question-and-answer online community: The case of Zhihu]. *The Journal of Chinese as a second language*, 53(3), 222-261. <https://doi.org/10.1075/cs.118002.zen>

Chinese Undergraduate Student Teaching Assistants in a U.S. Collegiate Chinese Language Program

Donglin Chai
University of Iowa

Abstract

Given present limited opportunities to study in China, how can U.S. collegiate Chinese language programs take advantage of the presence of Chinese international students on campus to improve their Chinese language students' intercultural communication skills? This article first reviews the background of "peer tutoring" in European and American collegiate institutes and describes some exemplary models in the field of Chinese as a Foreign Language in the U.S. Then, the article reports on a study of a tutor and grader system at a U.S. liberal arts college employing Chinese undergraduate students. Through both quantitative and qualitative data, the author analyzes the positive impact and existing challenges found in this program. Finally, the author proposes feasible solutions for future improvement. It is hoped that in reading this article, administrators of other Chinese language programs with similar systems or plans to adopt similar systems will consider ideas presented in this study with regard to designing, training, and supervising the tutor system, and thereby improve their program's overall teaching quality.