

华语祖语生的界定与类别

DEFINISI DAN KATAGORI BAHASA LELUHUR MANDARIN SISWA

Fang Xia Ting (方夏婷); Wong Mun Wui (王敏慧); Herman (唐根基)
Jinan University China, Sun Yat-Sen University China, Universal University Indonesia
Email: 1870600754@qq.com

摘要

近十几年来,越来越多的海外华文教育专家及学者开始关注“华语祖语生”这一概念。本文通过梳理“祖语”和“祖语生”的定义以及相关问题,分析了现有的“华语祖语生”的界定以及分类方法的问题和不足,提出了一个基于认同因素、语言习得环境、以及华语能力的解释性定义,并尝试对“华语祖语生”按照语言习得的社会背景、家庭方言背景以及华语能力进行分类。

关键词: 祖语; 祖语生; 华语祖语生; 定义; 类别

一 引言

如果华人的小孩在华人族群为少数民族的国家或地区学习华语,那么他们学习的其实是一门“祖语”(heritage language)¹。然而,在华语课堂上并不是所有的华裔学生都会被视为是有别于母语者和第二语言学习者的“祖语生”(heritage language learners)²,因为有些小孩可能受移民背景、家庭语言环境和身份认同等因素的影响,呈现出的学习者特征更接近以华语为第二语言或外语的学习者。虽然学界对如何界定华语祖语生的问题尚未形成普遍共识,但在这一点上已达成基本一致,即单凭华人血统不足以使一位学华语的学生成为华语祖语生(Chinese heritage language learners)。

如何对华语祖语生进行界定与分类,是关乎合理分班、有针对性教学、以及学业成绩评估的重要议题。本文拟通过梳理“祖语”和“祖语生”的定义以及相关问题,分析现有的“华语祖语生”的界定以及分类方法的问题和不足,提出一个基于认同因素、语言习得环境、以及华语能力的解释性定义,并对“华语祖语生”按照语言习得的社会背景、家庭方言背景以及华语能力进行分类。

¹ Heritage language 在国内通常被译为“传承语”、“继承语”或“族裔语”,“祖语”这一译法是由郭熙(2015:477)提出来的。本文采用郭熙的这一译法。

² “祖语生”这一译法是由郭熙(2015:478)提出来的。本文采用郭熙的这一译法。

1.1 祖语的由来及其定义

Heritage language (以下简称 HL) 一词源自 20 世纪 70 年代加拿大安大略省的一个语言学习项目, 最初指加拿大的非官方语言或土著语 (Cummins & Danesi 1990:8)。直至 90 年代中后期, 美国的应用语言学和语言教育领域里才开始使用这一术语, 并用其指移民用语、土著语言或殖民者使用的语言。澳大利亚的教育界及学术界也是在最近几年才开始关注这一概念, 但目前对它的接受程度尚不及“除英语之外的语言”(LOTE, Language other than English) 及“社区语言”(community language) 这两个概念。

HL 的定义在学术界还是一个颇具争议的问题, 尚未达成共识。一般认为, 它的定义有狭义和广义之分。就狭义而言, HL 指在家庭里使用的非社会主导性的语言, 是“由于个体转为习得一门主导语言而未能完全习得的第一语言”(Polinsky & Kagan 2007:369)。狭义的定义强调的是祖语学习者的语言能力和习得环境。从广义来说, HL 语是与学习者有“某种特殊的家族联系”的非社会主导性的语言 (Fishman 2001; Valdés 2001; Kondo-Brown 2003; Polinsky & Kagan 2007)。广义上的 HL 被看成先祖文化传承的一部分, 强调的是学习者与该语言的祖/族裔联系, 因而郭熙 (2015:477) 称其为“祖语”。

本文采用的是广义定义, 并使用“祖语”一词来指称 HL。

二 祖语生的定义及相关问题

“Heritage language learners” (简称 HLLs) 在中国通常被翻译为“传承语学习者”或“继承语学习者”, 这样的译法虽符合字面意思, 但作为一类学生群体的名称则略显得生硬、冗长。郭熙 (2015:478) 将 HLLs 译为“祖语生”, 虽非直译, 却能有效地表达出目的语与学生群体之间的联系, 且用词精炼。本文因而采用“祖语生”来指称这类语言学习者。

2.1 祖语生的定义问题

对于祖语生的定义目前学界并未形成统一意见。这一学生群体构成复杂, 个体间的族裔背景、家庭背景和祖语水平存在着不同程度的差异, 研究者和教育者们虽尝试着对祖语生做出界定, 但往往好似盲人摸象, 很难抓住全貌 (Carreira 2004)。

在第一本有关祖语生的专著里, Draper & Hicks (2000) 将美国的 HLLs 界定为正规教育系统之外接触到一种非英语语言的人, 他们可能有该语言的家庭背景, 或者与这门

语言有过深度接触。

虽然这一定义能将不少祖语生概括进来，它却有两个弱点：首先，它的外延太宽泛，依据这一定义，在目的语国生活多年的外籍儿童（比如在中国就学的美国外交官的小孩）也可算是HLLs；其次，该定义只强调HLLs应与目的语之间有语言接触，而忽略了学习者与祖语之间存在的族裔及文化渊源。

Scalera（2000）认为美国的HLLs指的是在校外的某种环境中已经学了一门非英语语言的个体。她似乎将任何在自然环境下学习该语言的个体都界定为祖语生。但这样的界定方式也没能反映出祖语生与祖语之间的内在联系。

目前在美国的祖语学界及教育界接受度最高的是Valdés（2001）的界定方法，她认为祖语生有两类：第一类是指与某种濒危的土著语言或移民语言有历史文化联系的学习者；第二类是指在说非英语的家庭里长大，会说或者至少能听懂这门语言，并且在一定程度上具有英语和这门语言的双语能力的学习者。Valdés给出的概念内涵较宽，它不仅涉及祖语的来源、学习者与祖语之间的历史或个人联系，还强调HLLs的实际的语言能力和家庭语言环境。

尽管Valdés对HLLs的界定已被许多研究者和教育者所接受，Hornberger & Wang（2008）认为她仍未考虑到HLLs在文化和社会心理方面所要经历的挣扎。在美国，HLLs不仅得面对祖语和社会主导语（英语）之间的竞争，还得在使用祖语的标准语还是自己所熟悉的方言之间做出选择。这类学习者必须时常根据交往的对象来选择、建构或履行他们的社会身份。换一句话说，对这类学习者进行界定，仅考虑他们的祖语能力和他们与祖语之间的种种联系是不够的。

除此之外，以上的定义都难以帮助拥有复杂身份的学习者回答一个基本的问题——“哪一门语言才是我的祖语？”。比如说拥有多国血统的混血儿，父母本身就会多国语言，很难说清楚哪一门语言才是他的祖语。再比如，美国目前有不少从中国领养小孩的家庭，为了让这些领养儿能够传承出生地的语言和文化，养父母们会把他们送进社区学校学习华语文。然而，这些领养儿不同于传统意义上的HLLs，他们可能将华语也可能将英语当作应该传承的语言来学习。因而，在界定祖语生时，除了考虑他们的实际语言能力和文化渊源以外，还不能忽略他们的主观意愿。

在Cummins（1998）和Noels（2005）看来，HLLs是渴望学习一门先祖语言的学生，这一先祖语言不是HLLs所处的社会的主导语言。何纬芸和苗瑞琴（2007）也同样关注到

了祖语生的主体意愿，认为他们“是对祖裔语言产生兴趣的人”。

比这几位学者的观点更进一步，Hornberger & Wang (2008) 主张用一种以身份认同为核心的生态学观点来看待HLLs的定义问题。她们认为HLLs“指的是与一种非英语的语言有着家族或祖裔联系的个体，他们会运用自身的主体性来决定自己是否是这种语言的祖语生”。Hornberger & Wang的定义强调了祖语学习与身份认同的紧密联系，也体现了祖语生的主观能动性，具备了一定的解释性。

2.2 祖语生与非祖语生的区别和联系

现有的理论和实证研究表明祖语生与非祖语生（第一语言学习者和第二语言学习者）之间既有相似之处，也存在差异。

祖语生与非祖语生最显著的区别在于他们所面临的认同问题是不同的（Peyton et al 2001）。祖语生与祖源文化之间虽存在着一定的社会历史联系，但由于远离祖源文化的中心，他们所学的语言又是主流社会中的弱势语言，所以往往得面对双重甚至多元身份认同的问题（He 2006）。而非祖语生却没有同样的认同困扰。

其次，祖语生和非祖语生对所学语言的熟悉度不同。由于在较早时期转为习得社会主导语，祖语生同母语者相比，未能完全习得祖先语言，在语音、词汇、语法和语用规则等方面均与母语者有差距，他们与二语学习者一样存在语言石化和语言迁移的问题（张广勇 2014）。然而有研究表明，即使在孩童时期与祖语有限的接触也能促进学习者后来的学习（Au et al 2002）。因此，与第二语言学习者或外语学习者相比，祖语生由于有在家庭或社区环境中自然习得的经历，他们的语言技能很可能优于这两类学习者，特别是在听和说的方面（Ke 1998; Shen 2003; Xiao 2006）。从另一方面来考虑，由于习得环境的差异，祖语生可能比非祖语生在语言知识和技能方面需要填补更多的鸿沟（Carreira 2004）。比如说，第二语言学习者和外语学习者的听说读写技能一般是同步发展的，而祖语生的听说读写能力的发展往往是不均衡的（Xiao 2006）。

再者，祖语生的学习动机与第二语言学习者或外语学习者的动机存在一定差异，前者相对重视语言和文化的传承，而后者更为注重语言的工具性（吴英成、邵红亮 2014）。为排除“圈外人”（outsider）的感觉，他们会努力地尝试与家人用祖语进行交流，融入祖语社群的生活，追寻语言和文化之根，维持族群固有的观念及行为准则（Carreira 2004）。当然，祖语生也可能跟第二语言学习者和外语学习者一样，受某种工具型动机或外在动机的驱使，但驱使他们学习的动因不会仅局限于工具型动机或外在动机，还有

可能是对文化溯源、情感表达或美学欣赏等内在的需求 (Mu 2013)。

三 华语祖语生的定义及类别

3.1 华语祖语生的定义

现有的关于华语祖语生 (Chinese heritage Language learners, 简称CHLLs) 的定义大多强调华语家庭背景或实际拥有的华语能力。如Weger-Guntharp (2006:31) 认为CHLLs指的是“父母至少应有一方是以华语为母语或第一语言的学习者”。

He (2008: 110) 套用了Valdés (2001:38) 的定义, 将美国的CHLLs定义为“在说华语的家庭里长大, 会说或至少能听懂这门语言, 在一定程度上具有华语和英语双语能力的学习者”。澳大利亚的教育部门也倾向于用是否具有华语能力作为划分标准。如新南威尔士州教育部规定, 参加祖语课程的应是“在与中华文化有联系的、使用华语的家庭里长大的学生, 他们具有一定程度的华语知识和理解能力, 尽管他们的口语能力可能比书面能力发展地要好很多”³。

以华语能力为界定标准的定义虽具有实操性, 但这样的定义却将没有华语家庭背景的, 却认同中华文化为先祖文化, 并希望通过学习华语来重新建立联系的学习者排除在外, 将语言和文化的传承局限在了直系亲属的范围内。以语言能力为中心的定义也是十分有局限性的, 因为它忽略了为寻求文化之根的祖语生的存在。Carreira (2004:18) 认为祖语生下定义应该将学习者的“认同因素、语言能力和家族背景”都考虑在内, 并需要具有一定的解释性, 能够将祖语生和母语学习者及第二语言学习者区别开来。

Mu (2013:8) 将澳大利亚的CHLLs概括为“1) 与华语及华语社区有文化及历史联系的华语学习者; 2) 他们接受的教育媒介语主要是英语; 3) 可能会说或听懂华语, 也可能不会也不懂华语; 4) 可能具备华语和英语的双语能力”。Mu的这一定义是对Hills做出较为全面的描述性定义。

描述性的定义虽然可以做到涵盖广, 但仍然缺乏一定的解释性, 即如何将祖语生和第一、第二语言学习者加以区分。祖语生因为有目标语言的家庭背景或文化背景, 他们的认同需求和语言需求与第二语言学习者的有所不同; 而跟第一语言学习者相比, 祖语生因为与目的语和目的语文化的接触不足, 往往难以满足基本的目的语和认同需求

³源文件出处: http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus_hsc/pdf_doc/heritage-lang-ec-st6-syl-2010.pdf

(Carreira 2004)。

结合Carreira (2004) 以及Hornberger & Wang (2008) 的观点, 本文将华语祖语生定义为以华语为族裔或祖裔语, 但由于生活在以华语为少数族群语言的国家或地区, 在早期语言习得过程中未能获得充分的华语输入, 因而缺乏华语能力或华语习得不完全的学习者。这一定义涵盖了此类学习者的认同因素、语言生态和习得环境, 以及华语能力, 同时也具备了一定的解释性。

3.2 华语祖语生的类别

学界一般认为, 祖语生的内部应区分祖语者 (heritage language speakers) 和非祖语者。前者指的是会某种少数族群语言的早期双语者, 他们对这门语言的掌握程度不一, 有些可能仅限于基本的理解, 有些也可能具备较好的听说读写能力 (Valdés 2001), 由于受社会主导语的影响, 他们未能像母语学习者那样完全习得该门少数族群语言 (Polinsky & Kagan 2007)。而后者讲的是因文化或祖裔渊源具有传承动机, 但无实际的祖语能力的学习者 (Van Deusen - Scholl 2003), 比如在家庭里仅使用社会主导语的第三代、第四代移民。

基于这一区分原则, Wen (2011) 把CHLLs划分为两大类: 一类是说华语和社会主导语言的双语者, 父母亲是以华语为母语的; 另一类是与中华传统文化有关联的 (Chinese heritage-connected learners), 即Fishman (2001) 和Van Deusen-Scholl (2003) 所描述的“有特殊家族联系”或“有传承动机”的学习者。第一类CHLLs掌握了一定的华语水平和能力, 而第二类CHLLs不一定具有实际的华语水平, 但具有传承中华文化的主观动能。

而McGinnis (1996) 则使用了三分法, 他用“真正的初学者” (true beginners) 来指缺乏基本的华语文技能的华裔学生, 用“半母语者” (semi-native) 指那些听说能力强但读写能力弱的CHLLs (大部分是在家不说普通话的方言者), 以及用“真正的母语者” (true native) 指那些在听说读写各方面都具备一定能力的CHLLs。

Hendryx (2008) 结合自己多年的教学和研究经验, 提出应将具备实际华语能力的CHLLs分为四类:

- 1) 只掌握一些基本的华语词汇的;
- 2) 略具听说技能但汉字读写能力极有限的;
- 3) 能说一口流利或基本流利的汉语方言, 但普通话只能说一点点的;

4) 掌握熟练的听说读写技能的。

虽然这一四分法仍显粗略，但它明确地提出了将只会汉语方言的学习者单独列为一类。越来越多的研究者开始赞同将说汉语方言的和说普通话的祖语生区分开来，因为两者在以普通话为标准语的华语课堂上表现出来的学习需求和认同需求是不同的（Wong & Xiao, 2010）。

本文认为，华语祖语生的内部构成复杂，不能仅以华语能力的有无或高低作为分类标准，还应考虑这类学习者的语言习得背景以及方言背景。在华语国家出生并接受过几年华小教育的学习者往往比在非华语国家出生的学习者具备更好的华语语感，而家庭主导语是汉语方言的祖语生在华语课堂上往往比在家说普通话的祖语生要面临更多的听、说方面的困难。在华语课堂上，不同语言习得背景以及方言背景的祖语生应该得以区别对待。因而，本文将华语祖语生分为下表所列的四类：

华语祖语生的基本类别

| 类别 | 学习者特征 |
|-------|--|
| CHLL1 | 在华语区出生，接受过几年幼儿教育或华小教育后在童年期移民至非华语国家/地区的学生。 |
| CHLL2 | 在非华语国家/地区出生，或在刚出生后不久移民至这一国家/地区，父母亲至少有一方说以普通话为基础的华语标准语的学生。 |
| CHLL3 | 在非华语国家/地区出生，或在刚出生后不久移民至这一国家/地区，父母亲至少有一方说汉语方言（特别是非北方方言）的学生。 |
| CHLL4 | 在非华语国家/地区出生，虽为华裔移民后裔但家里不说华语，仍保留一定中华传统文化认知的学生。 |

其中第一类（CHLL1）、第二类（CHLL2）和第三类祖语生（CHLL3）是具备一定华语能力的，即Valdés（2001）所指的双语者；而第四类祖语生（CHLL4）是缺乏基本的华语能力，无法跟读祖语课程，但仍愿意加强家族或祖裔联系的学习者，即Van Deusen - Scholl（2003）所提的“具备传承动机的学习者”（learners with a heritage motivation）。由于语言背景的差异，即使是年龄相仿的双语者，其华语水平也往往参差不齐，可能仅具备基本的听说能力，也可能听说读写能力都接近同年龄的母语者。前三类祖语生的内部都可能形成一个华语水平由低到高的连续统。

需要说明的是，本文提出的四分法并不能保证各个类别之间就是界限分明，毫无重合之处。事实上，有不少祖语生的父母既会说普通话又会说汉语方言，或者父母双方有一方说普通话，另一方说汉语方言，也就是说，有的学习者同时具备第二类华语祖语生

和第三类华语祖语生的特征，关键在于哪一种语言为家庭主导语。

典型的第三类华语祖语生是出生于移民国，且父母双方都是以汉语方言为母语的习者。从严格意义上来说，他们的祖语是汉语方言。因而在以普通话为标准的华语课堂上，这类祖语生不可避免地会碰到语言认同的问题。本文将汉语方言背景的学习者单独列为一类，旨在引起华文教师们对这类学习者的特别关注，在教学过程中将这类学习者与其它类型的祖语生进行区别对待。

四 结语

华裔的不同世代、国籍身份、家庭语言背景、教育经历、以及当地的社会语言生态等，使得华语祖语生这一学习者群体内部构成十分复杂。因而，现有的有关华语祖语生的定义及分类方式都有其适用性和局限性，本文提出的定义及类别也不例外。

作为华文教师，我们应忌生搬硬套任何既定的标准来给学习者贴上“祖语生”或“非祖语生”的标签，而应根据当地的社会语言生态以及学习者的个体因素来实现合理分班/分组、有针对性教学、以及准确的学业成绩评估。

参考文献

- [1] Au, T. K., L. M. Knightly & S. A. Jun (2002) Overhearing a language during childhood. *Psychological Science* 13.3, 238-243.
- [2] Carreira, M. (2004) Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term “heritage language learner”. *Heritage Language Journal* 2, 1-25.
- [3] Cummins, J. & M. Danesi (1990) *Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- [4] Cummins J. (1998) The teaching of international languages. In J. Edwards (ed.), *Language in Canada*, 293-304. Cambridge: Cambridge University Press.
- [5] Draper, J. B. & J. H. Hicks (2000) Where we've been; what we've learned. In J. B. Webb & B. L. Miller (eds.) *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*, 15-35. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- [6] Erickson F. & J. Shultz (1982) *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- [7] Fishman, J. A. (2001) 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, 81-89. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- [8] He, A. W. (2006) Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal* 4.1, 1-28.

- [9] He, A. W. (2008) Chinese as a heritage language: an introduction. In A. W. He & Y. Xiao (eds.) Chinese as a Heritage Language: Fostering Rooted World Citizenry, 1-33. Honolulu, HI: NFLRC/ University of Hawaii Press.
- [10] Hornberger, N. H. & S. C. Wang (2008) Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. In D. M. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (eds.), Heritage language education: a new field emerging, 3-35. NY/OX: Routledge.
- [11] Ke, C. (1998) Effects of language background on the learning of Chinese characters among foreign languages students . Foreign Language Annals 31.1, 91-102.
- [12] Kondo-Brown, K. (2003) Heritage language instruction for post-students from immigrant backgrounds. Heritage Language Journal 1.1, 1-25.
- [13] McGinnis, S. (1996) Teaching Chinese to the Chinese: the development of an assessment and instructional model. In J. E. Liskin-Gasparro (ed.), The Changing Demographics of Foreign Language Instruction, 107-121. Boston: Heinle & Heinle.
- [14] Mu, G. (2013) Heriage language for Chinese Australian: negotiation ‘Chineseness’ and capitalising on resources in the lived world. Ph.D. Thesis at Queensland University of Technology.
- [15] Noels, K.A. (2005) Orientations to learning German: Heritage language learning and motivational substrates. The Canadian Modern Language Review 62, 285 – 312.
- [16] Peyton, J. K., D. Ranard & S. McGinnis (2001) Charting a new course: heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (eds.), Heritage Languages in America: Preserving a National Resource, 3-26. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- [17] Polinsky, M. & O. Kagan (2007) Heritage languages: In the “wild” and in the classroom. Language and Linguistics Compass 1.5, 368-395.
- [18] Scalera, D. (2000) Teacher beliefs and the heritage language learner: What will you teach your students? In J. B. Webb & B. L. Miller (eds.) Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom, 71-82. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- [20] Shen, H. H. (2003) A comparison of written Chinese achievement among heritage learners in homogeneous and heterogeneous groups. Foreign Language Annals 36.2, 258-266.
- [21] Valdés, G. (2001) Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (eds.), Heritage languages in America: Preserving a national resource, 37-80. Washington, DC/McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- [22] 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.
- [23] Weger-Guntharp, H. D. (2006) Voices from the margin: developing a profile of Chinese heritage language learners in the FL classroom. Heritage Language Journal, 4.1, 29-46.
- [24] Wen, X. (2011) Chinese language learning motivation: a comparative study of heritage and non-heritage learners. Heritage Language Journal 8.3, 41-66.
- [25] Wong, K. F & Y. Xiao (2010) Diversity and difference: identity issues of Chinese heritage language learners from dialect backgrounds[J]. Heritage Language Journal 7.2, 207-223.
- [26] Xiao, Y (2006) Heritage learners in the Chinese language classroom: home background. Heritage Language Journal 4.1, 47-56.
- [27] 郭熙 (2015) 论汉语教学的三大分野, 《中国语文》第 5 期。
- [28] 何纬芸, 苗瑞琴 (2007) 继承语之习得及其社会化, 见蒋楠主编《应用语言学/西方人文社科前沿述评》, 北京: 中国人民大学出版社。

[29] 张广勇 (2014) 国外继承语习得研究新进展, 《现代外语》第 1 期。

Biografi (作者简介)

Name : Dr. Fang Xia Ting (方夏婷)
Country : Tiongkok (中国)
University : Jinan University-Sydney University (暨南大学-西悉尼大学)
Hp : +8613007383178
Email : 2206283309@qq.com

Name : Dr. Wong Mun Wui (王敏慧)
Country : Malaysia (马来西亚华人)
University : Sun Yat-Sen University (中山大学南方学院)
Hp : +8618664763290
Email : 1870600754@qq.com

Name : Dr. Herman (唐根基)
County : Indonesia
University : Universitas Universal, Batam-Indonesia (世界大学)
Hp : 081276123377
Email : hermanuvers72@gmail.com