

中国语文, 2001 (3): 212-224.

- [4] 谭景春. 名形词类转变的语义基础及相关问题 [J]. 中国语文, 1998 (5): 368-377.
- [5] 王洪君. 语言的层面与“字本位”的不同层面 [J]. 语言教学与研究, 2008 (3): 1-11.
- [6] 吴福祥. 多功能语素与语义图模型 [J]. 语言研究, 2011 (1): 25-42.
- [7] 尹洪波. “物体—性状”认知框架及相关语法现象 [J]. 中国社会科学院研究生院学报, 2011 (3): 114-119.
- [8] 张江丽, 孟德宏, 刘卫红. 汉语第二语言学习者单音多义词习得深度研究——以动词“打”为例 [J]. 语言文字应用, 2011 (1): 112-121.
- [9] 赵金铭. 现代汉语词中字义的析出与教学 [J]. 世界汉语教学, 2012 (3): 379-389.
- [10] PACKARD J L. *The morphology of Chinese* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

美国汉语作为继承语学习者 汉语字词知识的习得

吕 婵 美国华盛顿大学亚洲语言文学系



一、界定“汉语作为继承语学习者”

“继承语”(Heritage Language)

这个概念在应用语言学界受到越来越多的重视。学界目前对于继承语的定义方式很多,如, Fishman (2001) 认为这个概念包括移民及难民的语言以及美国土著语言,而 Hornberger & Wang (2008) 将其定义为所有除英语之外被少数民族群体使用的语言。除英语之外,美国

有 150 多种不同语言 (Brecht & Ingold, 2002)。据 2011 年美国人口普查的结果,有超过 6000 万人 (5 岁及以上) 在家中使用英语之外的另一种语言 (Ryan, 2013)。

汉语也是在美国这样一个极其复杂的语言环境中顽强发展的语言之一。最早的中国移民在 19 世纪末淘金热时代便将汉语 (包括方言) 带入美国。从那时起直至第二次世界大战,华人备受歧视,华人子弟也不能进入主流公立学校学习。例如在加利福尼亚州, 1870 年后华人学龄儿童便不能进入公立学校学习,直至 1885 年一项诉讼迫使旧金山教育部门重新开始接受华裔儿童 (Lai, 2000)。与此同时,为了保证华人后代继续接受教育且不忘中华传统,旧金山地区的华人社区开始设立私立学校,通过使用传统启蒙课本,如《三字经》等,来传承中国语言及文化 (Lai, 2000)。这可以说是美国中文学校的发端。如今,中文学校已遍布美国各州,到 2007 年为止,美国共有将近 15 万学生在中文学校学习,这占当时美国汉语学习总人数的 70% (McGinnis, 2005, 2008)。因此,以社区为基础的中文学校是美国中文教育的重要组成部分。

如上文所言,从广义上来说,只要是在家中使用某种非英语语言的人就可以被称为“继承语使用者”。本文将“汉语作为继承语学习者”界定为“在家以普通话或方言为主要语言,在主流学校学习英文,同时在中文学校学习汉语读写的华裔学龄儿童” (Koda, Lü & Zhang, 2008)。为了行文简便,下文将“汉语作为继承语学习者”简称为“华裔儿童”。

二、华裔儿童汉语字词知识习得和阅读能力发展的困境与挑战

联结主义理论认为,“学习”是一个不断觉察、提取、确认并内化输入的共现结构中对应元素之间的关系的过程,比如,在语言学习过程中,将“复数化”的概念和其所对应的结构 (-s) 联系起来便是一种学习。学生接触到含有某种特定结构映射关系的机

会和次数越多,各成分之间的联系就会越强。在这种观点的背景下,我们也可以利用各种成分共现的可能性大小来预测阅读习得。简言之,阅读输入的频率和其共现结构的规则性都会影响学习者的学习结果。对于学习任何一种文字的母语儿童而言,在一般情况下,母语儿童在阅读学习开始前及阅读学习的过程中都可获得大量的较为规则的阅读输入,包括环境中的文字输入及通过书本获得的阅读输入。但是对于华裔儿童而言则不尽然。一是环境中的文字输入极为匮乏。美国除少数大城市的中国城有带汉字的招牌、广告牌、路牌等外,在绝大多数地区华裔儿童无法从环境中获得任何汉字输入。通过书本的文字输入几乎仅限于中文学校的教材。笔者的一项调查发现,家长报告多于56%的一、二年级的华裔儿童几乎不看中文阅读材料(除教材外),虽然90%的华裔儿童每周花1~2个小时的时间在家学习中文,但这个时间仅局限于复习中文学校教材及功课(Lü & Koda, 2011)。因此,从输入驱动的角度来看阅读习得,中文教材在华裔儿童的阅读学习过程中的地位举足轻重。

同时,基于英语母语儿童的阅读理解研究认为,阅读理解包括两个主要成分,解码(decoding)和语言理解(linguistic comprehension),这就是所谓的“The Simple View of Reading”(Hoover & Gough, 1990)。该理论认为,解码是有效的词汇识别,即学习者从文字中迅速提取语义信息的能力,而语言理解则着眼于对语言中的意义的理解。华裔儿童从小在家中有听说中文的机会,在阅读学习开始的时候,具有一定的语言理解水平,这是他们与汉语作为外语的学习者的又一不同之处。

因此,华裔儿童的汉语阅读学习为阅读研究者提供了一个非常有趣的案例,因为他们所拥有的各种内部和外部资源与关于母语儿童和外语学习者阅读习得的假设不够匹配:第一,一般的外语学习者在学习外语

阅读时需要同时学习语言和文字,但华裔儿童在中文学习伊始已经具备了一定程度的口语能力(包括语言理解能力和口语词汇量);第二,一般的母语儿童在阅读学习的过程中可以接触到大量的环境及书本的文本输入,而华裔儿童的中文学习却是在文本输入极为匮乏的情况下进行的。因此,中文学校的教材,特别是教材中的汉字,具体有哪些特征?其对华裔儿童的阅读技能的发展有何影响?华裔儿童是否能在中文阅读的学习中利用他们的语言优势?下文将介绍关于华裔儿童的几项相关研究来说明这些问题。

2.1 教材汉字输入的特点及华裔儿童的形旁意识、字词知识和阅读理解

如果中文教材是华裔儿童主要的汉字输入来源,基于上文提到的输入驱动的观点,教材中所呈现的汉字的性质及汉字的数量将在很大程度上影响华裔儿童对汉字内部结构和功能的理解和掌握。笔者与同事参照了舒华等(Shu et al., 2003)对中国汉语母语儿童(下面简称“母语儿童”)语文教材中的汉字输入的分析方法,分析了在美国的中文学校通用的一部教材《中文》^①(一至六年级),并考察了三、四、五年级的华裔儿童的词素意识及阅读理解能力(Koda, Lü & Zhang, 2008)。《中文》是美国中文学校使用最广的教材之一,主要由中国驻美大使馆、领事馆向各中文学校发放。

现将研究结果简单报告如下:

(1)教材汉字输入极为有限。一至六年级的教材中汉字的总量是940个,而舒华等(Shu et al., 2003)的研究中的母语儿童六年时间通过教材所接触到的汉字总量是2570个。

(2)形声字总量有限。华裔儿童接触到的形声字的总量是514个,占教材中汉字总数的54%,而母语儿童总共接触到1845个形声字,占总数的72%。汉语中80%的汉字是形声字。因此,根据上文所提到的输

① 暨南大学华文学院编,暨南大学出版社出版,1996年出版试用版,2007年出版修订版。

入驱动的学习观,如果学习者需要理解汉字的基本构成结构及各构成成分的功能,他们所获得的阅读输入中当然需要很高比例的形声字。而目前华裔儿童的教材中的形声字比例偏低。另外,形声字的形旁和声旁还涉及语义透明度和语音一致性的问题。我们分析发现,虽然华裔儿童教材中语义透明和语音一致的汉字的百分比接近甚至高于母语儿童的教材(华裔:86%,55%;母语:78%,59%),但由于总体数量偏少,其对华裔儿童对于汉字的内部结构和功能的理解和掌握的影响可能有限。下文将提到我们所做的一项实证性研究来印证这一观点。

(3) 独体字复现率低。独体字是汉字学习的基础,因为独体字将作为形旁或声旁出现在日后学习到的合体字当中。我们的分析发现,华裔儿童虽然和母语儿童一样学习了数量相当的独体字(分别为216个和219个),但他们所学的独体字有两个区别性差异:第一,母语儿童在小学的头两年就学完了近75%的独体字,而华裔儿童在头两年的学习中仅接触了不到50%的独体字;第二,在母语儿童所学的独体字中,60%出现在日后所学的合体字中,而华裔儿童所学的独体字只有22%出现在高年级的合体字中。这样的分布也许让华裔儿童很难利用先前所学的汉字知识来促进日后的汉字和词的学习。

那么,在这种文字输入极为有限的情况下,华裔儿童的阅读技能的发展究竟呈现出一种什么状态呢?基于上文所提到的对教材的分析,Koda, Zhang & Yang (2008)考察了美国某中文学校三、四、五年级学生的中文词素意识和中文阅读理解能力。该研究发现,虽然华裔儿童的阅读输入极为有限,但是他们对汉字的结构还是有一定的敏感性,比如,他们能够指出所给出的汉字中哪个偏旁是表义的形旁,同时对于所测形旁在汉字结构中的特定位置都有较好的理解。但是他们对于形旁的表义功能的理解还比较欠缺,区分多义字不同义项的细微差别的能力还有待发展。另外,从三年级到五年级,华裔儿童在词素意识、汉字知识及阅读理解上的差异均不显著。

2.2 口语能力与字词阅读及阅读理解

如上文所述,相比将中文作为外语来学习的儿童,华裔儿童的一项优势是口语能力。口语能力包括多个层面的技能和技巧,而口语词汇量可以被看成是口语能力的基础和重要指标(Verhoeven, 2000)。虽然目前对于口语词汇量与阅读技能之间的关系并没有定论(Ouellette, 2006),但如果阅读的学习是学习语言和文字之间的联系(Perfetti, 2003),那么,华裔儿童是否较非华裔儿童在阅读上有得天独厚的优势?笔者比较了两组年龄相仿、所学教材相同且居住在同一(或附近)社区内的中文学校的华裔儿童和美国公立学校中文沉浸式项目的非华裔儿童在口语技能(包括语音意识、接受型和产出型词汇量)以及中文阅读上的表现(吕婵, 2016)。结果发现,华裔儿童仅在声调意识上显著优于非华裔儿童,但是二者在其他口语技能指标上的表现均无显著差异。而非华裔儿童在短文和句子阅读理解任务上的表现显著优于华裔儿童。同时,华裔儿童的语音意识、字词朗读均未能显著预测他们在句子阅读理解上的表现,而这些自变量非常显著地预测了非华裔儿童在句子阅读理解上的分数。笔者认为,结果说明对于汉语字词学习来说,学习者辨析声、韵、调的能力固然重要,但最终还是需要学习者掌握音节与字素之间的一一对应(Perfetti & Dunlap, 2008),而这种学习,需要大量的语言与阅读输入才能达到目的。华裔儿童虽有语言优势,但是缺乏阅读输入,因此其先天优势未能自动转化为阅读上的强势。与之相反,非华裔儿童在语言上没有任何优势,语言学习和阅读学习同时进行,但他们有大量的课堂语言和课堂内的文本输入,因此“先天不足,后天补足”,反而后来居上。

三、华裔儿童汉语教学的前景

目前本文所呈现的结果似乎暗示华裔儿童的中文阅读学习并没有取得非常理想的效果。但是,笔者需要强调的是,我们必须把华裔儿童的中文学习放到美国教育的大背景下来考虑。

首先,大多数中文学校的华裔儿童属于所谓的“新二代”或者“1.5代”,这不仅包括在美国出生的移民子女,也包括在成年以前就随父母移居美国的青少年(Zhou, 1997)。属于这个族群的孩子面临许多方面的压力,包括学习一门新的语言(英语)、调整家庭文化和社会文化之间的差异、面对可能存在的偏见等(McCarthy, 1998)。而在2001年出台的“No Child Left Behind”法案的影响下,学生在(英语)阅读和数学标准化测试上的考试成绩成为衡量学校、教师和学生最重要的指标,这使得华裔儿童(以及其他非英语母语儿童)的外语能力,特别是在小学阶段,极少受到公立学校的重视。许多公立小学还由此放弃外语课程。截至2008年,美国仅有15%的公立小学和51%的私立小学设立了外语课程(Pufahl & Rhodes, 2011)。因此,美国虽然是一个多族裔、多元文化的国家,但是在教育领域,“英语独尊”(English-only)的心态盛行,这也在很大程度上影响到了美国的外语政策(或说外语政策的缺乏)(Spolsky, 2011)。可以说,在正常学校教育之外再寻求继承语学习的华裔儿童(以及其他族裔的继承语学习者),是在夹缝中求生存。

第二,虽然美国国会于1968年通过并开始执行“双语教育法案”(1968—2002),允许公立学校为移民后代提供使用其母语受教育的机会,但是,现实的情况是,美国所谓的“双语教育”并没有让非英语母语的儿童成为真正的双语儿童,而是因为英语学习使他们逐渐丧失了原本拥有的母语能力。这种现象被研究者称为“削减型双语”(subtractive bilingualism, Lambert, 1974)。与此同时,美国学界呼吁美国各界,特别是国防、商业等部门重视继承语学习者所具有的、尚未被较好利用起来的“国家语言资源”(Brecht & Ingold, 2002)。但是,美国各级政府并未给予以移民社区团体为基础的学校资金上的帮助,以中文学习为代表的社区学校依然主要依靠学校学费和社区成员的捐款来维持运营。美国应用语言学中心的一项报告发现,美国境内的中文学校总人数呈下降趋势(Liu et al., 2011)。

那么,中文学校的出路在哪里?华裔儿童汉语学习的前景又如何?笔者认为,中文学校应该将精力集中在小学的教学,而不需要将学校的规模扩展到初中和高中。这样,学校既可以集中精力提高教学质量,在校舍、资金、师资等方面的压力也可稍有缓解。

如果能将精力集中在小学教学上,笔者建议,第一,中文学校应该走出去,与当地的大、中、小学的中文项目加强联系,一方面可以向受过专业训练的中文教师在教师培训、材料设计等方面寻求帮助和指导,另一方面,也可以将中文学校的课程与初中、高中的课程设计稍做衔接,这样为从中文学校毕业后有志在当地中学继续学习中文的华裔儿童铺路。同时,中文学校应该考虑在引进教材的同时在当地社区建立中文儿童图书馆,让华裔儿童有机会接触到适合他们的、除教材之外的阅读材料,还可组织各种与阅读相关的活动来激发他们对阅读的兴趣和积极性。

第二,对于初中和高中的华裔子弟,笔者认为中文社区应该效仿西班牙语项目的做法,要求当地公立学校为华裔子弟设立“华裔班”。这样可以保证华裔子弟在进入初中后不会因为学校没有适合他们的中文课程而不断地重复学习入门汉语。

在提高华裔儿童的阅读水平方面,笔者建议中文学校的教师、校方及家庭从以下几个方面着手:

第一,前文提到,语言是阅读的基础,这对华裔儿童来说也同样适用。根据笔者的观察和问卷调查,许多父母在家并不与其子女使用中文,或者常常是中英夹杂,抑或自己对孩子说中文,然后孩子用英文作答。这种家庭语言使用的模式在北美华裔家庭中极为常见。笔者认为,父母应该在自己与孩子的语言使用方面多下功夫,在家里就应该注意培养孩子的中文词汇量、中文语感和口头表达能力,为其在中文学校的阅读和写作水平的提高打下基础。

第二,家里的中文环境不仅包括语言环境,也包括家庭的语文环境。简单说,就是家里是否拥有供成人和儿童阅读的中文材料?家长是否经常抽时间和孩子一起阅读中文书籍?家长是否帮助孩子理解所读内

容? 家长自己是否有良好的阅读习惯? 这些都是影响孩子阅读习惯形成的重要因素。

第三, 目前海外中文学校多以汉字和中国文化教学为主, 但笔者认为, 汉字学习的难度以及中国文化与华裔儿童所熟悉的(美国)文化之间的距离, 是难以调动华裔儿童学习积极性的主要原因之一。因此, 笔者建议, 中文学校的教学应考虑华裔儿童作为儿童的兴趣所在, 或者与在主流学校所学的知识有关的内容, 如数学、生物等知识相结合。比如, 笔者认为, 《十万个为什么》之类的材料, 经过一定的挑选和简化, 应该是给华裔儿童学习中文的好材料。同时, 笔者建议中文学校和教师应该考虑减少“自汉字而上”的外语教学方式, 放弃从第一堂课开始一笔一画地学汉字的做法, 而应考虑“自上而下”, 通过大量阅读为母语儿童设计的内容, 包括童谣、歌谣、故事、图片及影音资料来让他们对所学内容先有一定的了解和理解, 然后再挑选重要的汉字、词组等加以学习。

当然, 这些建议只是笔者基于自己对华裔儿童的阅读研究及对中文学校近几年来观察的管窥蠡测。这些建议是否可行, 与当地华裔社团的活跃程度、当地的政治风气、经济状况、当地居民对外来文化的接受程度、家长对中文教育的重视程度和意愿, 都息息相关。但有一点是肯定的, 海外华裔儿童的中文教育, 光靠中文学校是远远不够的。

参考文献

- [1] 吕 婵. 不同教学模式美国小学生中文的语言和阅读习得 [A]. 李文玲. 儿童早期阅读国际研究丛书 [C]. 北京: 北京师范大学出版社, 2016.
- [2] BRECHT R D, INGOLD C W. Tapping a national resource: heritage languages in the United States[DB/OL]. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2002. Retrieved from <http://www.cal.org/resources/digest/0202brecht.html>.
- [3] FISHMAN J. 300-plus years of heritage language education in the United States[A]. In: PEYTON K, RANARD D,

MCGINNIS S. *Heritage languages in America: preserving a national resource*[C]. McHenry, IL & Washington, DC: Delta Systems & Center for Applied Linguistics, 2001: 81-98.

- [4] HOOVER W A, GOUGH P B. The simple view of reading[J]. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1990 (2): 127-160.
- [5] HORNBERGER N H, WANG S C. Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States[A]. In: BRINTON D M, KAGAN O, BAUCKUS S. *Heritage language education: a new field emerging*[C]. New York, NY: Routledge, 2008: 3-35.
- [6] KODA K, LÜ C, ZHANG Y. Properties of characters in heritage Chinese textbooks and their implications for character knowledge development among Chinese heritage language learners[A]. In: HE A W, XIAO Y. *Chinese as a heritage language: fostering rooted world citizenry*[C]. Hawaii, HI: University of Hawaii Press, 2008: 125-135.
- [7] KODA K, ZHANG Y, YANG C-L. Literacy development in Chinese as a heritage language[A]. In: HE A W, XIAO Y. *Chinese as a heritage language: fostering rooted world citizenry*[C]. Hawaii, HI: University of Hawaii Press, 2008: 137-150.
- [8] LAI H M. Retention of the Chinese heritage: Chinese schools in America before World War II[J]. *Chinese America: History and Perspectives*, 2000 (14): 10-31.
- [9] LAMBERT W E. Culture and language as factors in learning and education[A]. In: ABOUD F E, MEAD R D. *Cultural factors in learning and education*[C]. Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning, 1974.
- [10] LIU N, MUSICA A, KOSCAK S, VINOGRADOVA P, LÓPEZ J. Challenges and needs of community-based heritage language programs and how they are addressed[A]. In: *Heritage briefs collection*[C]. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2011. Retrieved from www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/challenges-and%20needs-of-community-based-heritage-language-programs.pdf.

- [11] LÜ C, KODA K. Impacts of home language and literacy support in English-Chinese biliteracy acquisition among Chinese heritage language learners[J]. *Heritage Language Journal*, 2011 (8.2): 44-80.
- [12] MCCARTHY K. Adaptation of immigrant children to the United States: a review of the literature (Working Paper No. 995)[J/OL]. Princeton, NJ: Center for Research on Child Wellbeing, 1998. Retrieved from <http://crcw.princeton.edu/workingpapers/WP98-03-McCarthy.pdf>.
- [13] MCGINNIS S. Heritage language preservation: Chinese as a model for inter-sector collaboration[J/OL]. 2005. Retrieved from <http://www.international.ucla.edu/languages/article.asp?parentid=20146>.
- [14] MCGINNIS S. From mirror to compass: the Chinese heritage language education sector in the United States[A]. In: BRINTON D, KAGAN O, BAUCKUS S. *Heritage language education: a new field emerging*[C]. New York: Routledge, 2008: 229-242.
- [15] OUELLETTE G. What's meaning got to do with it: the role of vocabulary in word reading and reading comprehension[J]. *The Journal of Educational Psychology*, 2006 (98.3): 554-566.
- [16] PERFETTI C A. The universal grammar of reading[J]. *Scientific Studies of Reading*, 2003 (7.1): 3-24.
- [17] PERFETTI C A, DUNLAP S. Learning to read: general principles and writing system variations[A]. In: KODA K, ZEHLER A M. *Learning to read across languages: cross-linguistic relationships in first and second-language literacy development*[C]. New York: Routledge, 2008: 13-38.
- [18] PUFAHL I, RHODES N C. Foreign language instruction in U.S. schools: results of a national survey of elementary and secondary schools[J]. *Foreign Language Annals*, 2011 (44.2): 258-288.
- [19] RYAN C. Language use in the United States: 2011 (American community survey reports)[DB/OL]. 2013. Retrieved online at: <https://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf>.
- [20] SHU H, CHEN X, ANDERSON R C, WU N, XUAN Y. Properties of school Chinese: implications for learning to read[J]. *Child Development*, 2003 (74.1): 27-47.
- [21] SPOLSKY B. Does the United States need a language policy?[J/OL]. *CAL Digest*, 2011. Retrieved from http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/does-the-us-needs-a-language-policy.pdf.
- [22] VERHOEVEN L. Components of early second language reading and spelling[J]. *Scientific Studies of Reading*, 2000 (4.4): 313-330.
- [23] ZHOU M. Growing up American: the challenge confronting immigrant children and children of immigrants[J]. *Annual Review of Sociology*, 1997 (23): 63-95.

走向数字化：21 世纪汉语 二语字词教学研究

沈禾玲 美国爱荷华大学

廖建玲 美国亚利桑那州立大学



进入 21 世纪信息化时代以来，汉语二语教学面临着许多新的挑战。多模态读写（multimodal literacy）、数字化学习（digital literacy）等各种新形态的学习概念及模式应运而生。它们拓展了识字、读写等相关概念的内涵与外延，同时也对当前的汉语教学提出了新的要求。早在 1997 年，Paul Gilster 在他的著作 *Digital Literacy* 中就指出，“在新世纪到来的时候，网络技术将代替电视、电话及报纸，成