

祖语水平保持的影响因素研究

——以在华裔青少年为例*

韦九报

(北京华文学院 北京 102206)

[摘要]在有关语言保持影响因素的研究中,多关注外在环境的影响,对学习者的个体动机因素关注较少;多关注第二语言学习者,对祖语学习者关注较少。本文研究了日本中文作为祖语学习者的 11 类动机与其中文水平的关系发现:(1) 动机因素能解释中文水平 34% 的方差,效应量大;(2) 除了“工具动机”外的 10 类动机均是中文水平的显著相关因素;(3) 显著预测因素是“融合动机”“焦虑”“自我效能”“家人附属”,其他因素多与这四者显著相关;(4) 家庭有关动机确实是中文水平重要且显著的影响因素,中文作为祖语保持动机体系除了语言、学习者、学习情景这三个层面外,还应加上家庭层面。据此,提出了对中文作为祖语保持的建议和对国际中文教育工作的启示。

[关键词]语言保持;祖语;动机;国际中文教育

[中图分类号]H195 [文献标识码]A [文章编号]1003-5397(2021)04-0104-12

DOI:10.16499/j.cnki.1003-5397.2021.04.007

A Study on the Influential Factors of Heritage Language Proficiency Maintenance ——A Case of Chinese Teenagers in Japan

WEI Jiubao

Abstract: Most of the research on the influential factors of language maintenance focus more on the influence of the external environment than on the factors of learners' individual motivation. More attention is paid to the second language learners than to the

[收稿日期] 2021-06-20

[作者简介] 韦九报,北京华文学院讲师,北京语言大学博士生,主要研究祖语保持、国际中文教育。

* 本研究得到国家语委项目“东南亚华人多语能力现状及其在‘一带一路’中的作用研究”(YB135-133)和北京华文学院 2018 年重点项目“日本华裔青少年祖语保持研究”(HW-18-A01)的支持。郭熙教授对本文给予了重要指导,谨此致谢。

heritage language learners. This paper studies the relationship between 11 types of motivation and the Chinese language level of Chinese students in Japan. The results show that: (1) Motivation factors can explain 34% of the variance of Chinese language level, and the effect size is large; (2) The 10 types of motivation, except “instrumental motivation”, are significantly related to Chinese language competence; (3) The most significant predictive factors are “integration motivation” “anxiety” “self-efficacy” and “family attachment”. Other factors are significantly correlated with these four factors; (4) Family-related motivation is indeed an important and prominent factor affecting Chinese competence. In addition to the three aspects of language, learner and learning situation, the aspect of family should also be added to the motivation maintenance system of Chinese as a heritage language. Based on these findings, this paper puts forward some suggestions on the maintenance of Chinese as the heritage language and its enlightenment to international Chinese education.

Keywords: language maintenance; heritage language; motivation; international Chinese education

一 引言

语言保持是某一言语社团代内和代际之间母语^①的继续使用以及语言能力的保持 (Winford 2003)。在有关语言保持影响因素的研究中,大多关注的是家庭 (Fishman, 1991; Collier et al. 2011; Guardado 2002)、社会 (Tannenbaum 2003)、文化 (Schumann, 1976) 和政策 (Borland 2006; Bianco 2017) 等外在环境因素,对学习个体因素的研究比较少。动机是语言学习研究中最受关注的个体因素之一。它是“一种认知和情感的唤醒状态”,能“促使学习者在一段时间内付诸努力以达成一系列既定目标”(Williams & Burden, 1997),对语言保持起着重要作用。

已有的动机相关研究多在第二语言学习领域。研究表明,动机能影响第二语言学习 33% 的效果 (Jakobovits, 1971)。对于海外移民来说,祖籍国的语言并非所有人的第二语言,而是一种在社会主体语言之外作为语言文化传承的祖辈语言,即祖语。祖语保持是语言保持研究的迫切话题 (郭熙 2017),对祖语者个体的研究也是语言保持研究三大视角之一 (吴勇毅 2017)。那么,对于祖语学习者而言,动机是否起着和第二语言学习者同样的作用呢? 本文以华裔祖语学习者为例,研究以下四个问题: 动机因素对中文作为祖语水平保持的影响有多大? 其中重要的动机因素有哪些? 各动机因素是如何影响中文水平保持的? 对国际中文教育有何启示?

二 研究设计

(一) 研究对象的选择

不同社会文化环境下学习者的心理和语言学习效果存在差别 (Schumann, 1976; Gardner, 1988),有必要分国别、分环境地进行针对性的研究。本研究的对象是在日本的华裔青少年。这主要是基于两方面的考虑。第一,目前中文作为祖语保持研究多关注老一代华侨华人较多的东南亚地区,或是新移民较多的欧美地区,而日本既有和东南亚一样的老华侨华人群体,也

有和欧美类似的庞大新华侨华人群体,日本华裔青少年的祖语同时符合祖语的宽式和严式的定义(Fishman 2001; Valdés 2014),比较典型。第二,现有的祖语水平保持研究多是对成人,对未成年人关注较少。而据估计,海外低龄的中文学习者数量可能已达50%(李宇明, 2018)。本研究可为低龄中文学习者研究提供借鉴。

研究选取了日本一所华文学校234名五年级(11岁)至初中三年级(15岁)的学生为研究对象。男生111人(47%),女生123人(53%)。出生在日本者194人(83%),出生于中国后移居日本者32人(16%),出生于其他国家者3人(1%)。日本国籍者159人(68%),中国国籍者75人(32%)。在日二代者145人(62%),三代者41人(18%),四代及以上者48人(20%)。最先学会的语言是日语者151人(65%),中文(含普通话和方言)者75人(32%),同时学会多语的8人(3%)。在家庭中“经常说中文”者51人(22%),“一半时间说中文”者104人(44%),“较少时间说中文”者79人(34%)。在中国生活经历较少者49人(21%),在中国生活三个月以下者44人(19%),在中国生活超过三个月者83人(35%),在中国生活超过三个月且接受过学校教育者58人(25%)。

(二) 研究步骤与无关变量控制

本文采用量化研究,这是以往祖语保持研究较少使用的方法(方小兵 2017)。首先,进行数据收集,测量学生中文水平、调查其学习动机。其次,进行数据分析,分析各因素间及其与中文水平的相关性;进行多元线性回归分析,确定能显著预测中文水平的因素。再次,进行探讨分析,讨论学习动机对中文水平的影响。最后,提出中文作为祖语保持的建议和相关启示。

研究的自变量为中文学习动机的种类和水平,因变量为中文水平。控制无关变量干扰的方法有:结合常规的教学与考核活动隐性进行,避免霍桑效应;对较为抽象的问题进行转述,使之符合青少年的理解能力,避免信度受损;对回收问卷进行人工干预,如剔除通篇均选同一个选项的样本。共发放问卷258份,回收249份,回收率为97%,有效问卷234份,有效率为94%。

(三) 学习动机测量问卷的设计

本研究的理论模型是第二语言学习动机的三层面说(Dörnyei, 1994)。该理论将学习者的动机分为语言、学习者和学习情景三个层面。它借鉴了早期关于学习动机研究的经典社会教育理论(Gardner et al., 1972),又对早期理论所忽视的教学因素加以了考虑,因此受到了第二语言学习研究界的广泛关注。在编制问卷^②具体问题的時候也参考了比较成熟的Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)量表(Gardner, 1985),以及内外两大类动机理论的内容(Williams et al., 1997)。在本问卷中,我们增加了家庭因素作为独立的层面之一,这是考虑到家庭在华裔学生学习中的重要作用已经得到了一些研究的支持(原一川,尚云,袁焱,袁开春, 2008; 闻亭, 2009; 康晓娟, 2015),而且“父母的鼓励”也是AMTB量表的小类之一。

最终,从语言层面、语言学习者层面、学习情景和家庭影响4个层面编制出11大类共52道题,均为积极表述。要求学生给题目给予从“非常不同意”(1分)到“完全同意”(5分)的打分。所得数据使用社会科学统计软件包(SPSS23.0)进行计算。可靠性检测显示,问卷数据的整体信度系数是0.904,内部一致性非常好。

第一,语言层面的动机设14题,信度系数是0.858。包含“工具动机”4题(分数、证书、工作、考试)和“融合动机”10题(喜欢、积极学、获得感、愿意学、继续学、专心致志、华侨华人身份、中国综合国力、文化理解、中外交流)。

第二,学习者层面的动机设 18 题,信度系数是 0.611。(1)“成就期望”设了高成就期望(要学得很好)和一般成就期望(获得成就感)2 题;(2)根据“焦虑”是“一种产生于外语学习过程和课堂外语学习相联系的有关自我知觉、信念、情感和行为的独特的综合体”的定义(Horwitz et al., 1986),设 4 题,分别为在“同学”“教师”“陌生人”面前及“考试”时的焦虑程度。(3)归因按照内/外、可控/不可控、稳定/不稳定的维度(Weiner, 1986)区分设了“努力”“运气”“他人帮助”“智力能力”“状态”“突击复习”“难度”“老师松严”8 题。(4)“自我效能感”设 4 题,分别为“我试过了,努力真的学好了”(直接经验)、“我看到有人努力就学好了”(替代经验)、“我总有办法解决中文学习困难”(能力信念)、“努力就能学好”(行为信念),主要参考班杜拉提出的影响自我效能感的两个因素(陈琦、刘儒德, 2007)和吉布森等人提出的两分法(Gibson et al., 1984)。

第三,学习情景层面的动机设 15 题,信度系数是 0.847。主要参考的是三层次说中有关方面(Dörnyei, 1994)。“课程”因素 7 道题包括“中文课很好”(整体评价)、“喜欢中文课”(兴趣)、“中文课有用”(实用性)、“是有用的中文课”(预期)以及喜欢中文课的“教学方法”“教材”“教学活动”等。对“教师”因素的设了“最好的老师”(整体评价)、“课下愿意聊天”“让老师高兴”“愿意答问”“不懂就问”(附属内驱力)、“鼓励不同观点”(权威类型)6 题。对“群体”因素设了“为班级或小组赢得荣誉”(规范和奖励体系)和“为了超过其他同学”(课堂目标结构)2 题。

第四,家庭影响层面的动机共 5 题,信度系数是 0.669。参考了班杜拉认为的“言语劝说”是自我效能感的来源之一(陈琦、刘儒德, 2007),设“家人附属”动机 2 题(家人要求、为了让家人高兴)和“家人支持”动机 3 题(家人说重要、家人常询问、家人常鼓励)。

(四) 祖语保持水平的测定设计

以往对祖语保持水平的测定多采取学生自我报告的形式,不如语言测试严谨,或者通过一次测量的方式获得,没有兼顾历时性。为了更加客观全面地反映学生祖语保持的水平,本研究使用语言测试和形成性评价相结合的方式进行了测量,包括模拟中文水平考试、平时测验、期末考试成绩和中文演讲大会^③四部分成绩,充分考虑了听、说、读、写四种技能。计算方法为取各成绩百分制的平均分。正态性检验显示其正态分布显著性为 0.75(>0.05),符合正态分布。

三 结果报告

(一) 基本情况报告

学生平均成绩在 70 分以下,听说成绩与读写成绩差异不大,读写成绩的标准差大于听说成绩(见表 1)。学生中文学习动机(见表 2)整体积极,总平均值为 3.16 分,其中相对较低(低于 3 分)的动机是“焦虑”“工具动机”和“家人附属”。标准差总平均值为 0.85,其中相对较高(高于 1)的是“成就期望”“群体”“家人附属”和“家人支持”。

表 1 学生成绩描述性统计表

统计方面	成绩(听说)	成绩(读写)	成绩(总分)
平均值	67.85	67.06	67.33
中位数	68.00	67.50	68.00
标准差	11.87	17.19	13.72

表 2 学生 11 个动机方面的描述性统计表

统计方面	工具动机	融合动机	成就期望	焦虑	归因	自我效能	课程	教师	群体	家人附属	家人支持	总平均值
平均值	2.97	3.47	3.33	2.63	2.91	3.58	3.24	3.19	3.04	2.98	3.42	3.16
中位数	3.00	3.50	3.50	2.75	2.88	3.60	3.25	3.17	3.00	3.00	3.33	3.18
标准差	0.88	0.71	1.02	0.88	0.61	0.83	0.67	0.69	1.02	1.03	1.03	0.85

(二) 动机因素对祖语保持水平的影响

1. 相关性分析

皮尔逊相关系数显示,除了“工具动机”外,其余 10 个动机因素均在双尾水平上与中文水平显著相关。其中,在 0.05 水平上显著相关因素有 3 个——“归因”“群体”“家人支持”。在 0.01 水平上显著相关因素有 7 个——“融合动机”“成就期望”“焦虑”“自我效能”“课程”“教师”“家人附属”。这 10 个因素将作为自变量进入多元回归分析。

2. 多元回归分析

学界在探讨此类问题时,主要采用多元回归分析法(Svanes,1987;Wen,1997)。以上述 10 个显著相关因素为自变量建立多元回归模型来预测祖语保持水平,方法为“输入”,结果显示这个模型是显著的, $F(10,223) = 11.65$, $p < 0.01$, $R^2 = 0.34$,能解释 34% 的成绩变量(见表 3)。显著预测因素有 4 个(见表 4):“融合动机”“焦虑”“自我效能”“家人附属”。改变多元线性回归分析的方法为“逐步”,构拟的预测模型显示由这 4 者组成的模型最优, $F(4,229) = 28.69$, $p < 0.01$, $R^2 = 0.33$,4 个因素能解释 33% 的成绩变量。

表 3 中文学习动机对祖语保持水平的多元回归分析结果

数据	平方和	自由度(df)	平均方差	回归方程显著性检验(F)	显著性	拟合优度(R^2)	调整后拟合优度(R^2)
回归	15041.951	10	1504.195	11.653	<0.001	0.343	0.314
残差	28786.049	223	129.085				
总计	43828	233					

表 4 中文学习动机对祖语保持水平的多元回归分析详情

动机方面	未标准化系数	标准误差	标准化系数	t	显著性
	B		Beta		
(常量)	48.574	6.395		7.596	<0.001
融合动机	6.529	2.054	0.338	3.179**	0.002
成就期望	-0.934	1.264	-0.07	-0.739	0.461
焦虑	-2.536	0.901	-0.163	-2.813**	0.005
归因	0.14	1.296	0.006	0.108	0.914
自我效能	5.786	1.349	0.349	4.288**	0.001
课程	-1.488	1.852	-0.072	-0.803	0.423
教师	1.664	1.605	0.084	1.037	0.301
群体	-1.086	0.966	-0.081	-1.124	0.262
家人附属	-3.264	0.793	-0.246	-4.114**	0.001
家人支持	-0.786	0.96	-0.059	-0.819	0.413

**在 0.01 水平上显著。

四 讨论与分析

回答问题一“动机因素对祖语保持的影响有多大?”本研究显示,动机因素能解释34%的中文水平变量,效应量大,与前文提到的,动机能影响33%的第二语言学习水平的研究结果(Jakobovits,1971)几乎一致。回答问题二“影响祖语保持的重要因素有哪些?”有4个:语言层面的“融合动机”、学习者层面的“焦虑”“自我效能”和属于家庭层面的“家人附属”。问题三“动机因素是如何影响祖语保持的?”回答这个问题需要详细分析。

(一) 语言层面

第一,关于融合动机。语言学习中的融合型动机是指在语言学习时对语言本身产生兴趣,进而想跟目的语社团直接进行交际,与目的语文化有更多的接触,甚至想进一步融入其语言社团,成为其中的一员的想法(Gardner et al.,1972;张莉,2015)。本研究表明,融合动机与中文水平显著正相关($r=0.41$, $p<0.01$),这也与以往研究结论基本一致。

第二,关于工具动机。工具型动机是中文学习动机中的一个极为重要的因素(Wen,1997;Lu et al.,2008)。本研究发现其并非祖语保持水平的显著相关因素,与以往对美国华裔大学生的研究(张莉,2015;温晓虹,2012),对日本华裔成人学习者的研究结论(邵明明,2018)不同。这与本研究的对象青少年对语言的工具价值认识不够有关。此前研究也表明日本华裔学习者学习中文的“工具动机”较低(韦九报,2017)。

第三,融合动机与工具动机哪个更有利于语言学习?本研究表明,二者显著相关($r=0.524$, $p<0.01$)。融合动机与祖语保持水平的关系更紧密,是祖语保持的显著预测因素,与在二语环境下的研究和一些对来华留学生的研究结论相同(曹贤文、吴淮南,2002)。但是也有研究认为工具动机更有利于语言学习。如对印度(Lukmani,1972)、菲律宾(Gardner,1985)和巴林地区(Al-ansari,1998)语言学习的研究等。产生这一差异的原因是学习者接触目的语社区和文化的程度不同。如果在课堂之外不能接触到目的语社区,融合型动机就不会发挥作用(Al-ansari,1998;张莉,2015)。祖语学习者能较多接触目的语社区。

(二) 学习者层面

学习者层面的4种动机均与中文水平显著相关,但是只有“焦虑”“自我效能感”两个是显著预测变量,而且二者相关性不强($p>0.05$),应当是相对独立地对祖语保持产生作用。非显著预测变量是“成就期望”和“归因”。

1. 自我效能感

自我效能感是指学生个体对自身成功完成学业任务所具备能力的认识和判断(Bandura,1977)。本研究发现,自我效能感是祖语保持水平的显著正相关和显著预测因素,是学习者层面的关键动机之一。日本华裔青少年对自我效能四个方面的评判(见表5)中,最高的是“行为信念”(努力就能学好),这与美国华裔大学生中文学习的自信心明显高于其他亚裔者(温晓虹,2013)的研究结论类似。第二高的是“替代经验”(我看到有人努力就学好了),替代经验是自我效能感的重要来源之一。第三高的是“直接经验”(我试过了,努力真的学好了)。对于学习者来说,知道努力就能学好、看到别人成功都是比较容易的事情,但是自身实践和经验往往较为滞后。对美国华裔大学生的研究也表明,他们感受到的较为正面的学习体验明显偏弱(温晓虹,2013)。这与得分最低的“能力信念”(我总有办法解决中文学习困难)($M=3.02$)有关,因为能力信念低而影响了学习行为。据此前研究,日本华裔学习者对“能力信念”的认识

较低(韦九报 2017)。

表 5 自我效能感详情

指标	行为信念	直接经验	替代经验	能力信念
平均值	4.0684	3.4872	3.6709	3.0172
标准差	1.02523	1.20880	1.17496	1.11645

2. 焦虑

焦虑分为“促进性焦虑”和“抑制性焦虑”,但是本研究只表明,焦虑对语言学习是一种消极的抑制因素,是中文水平的显著负相关因素($r = -0.20$, $p < 0.01$)。这表明学习者感受到的焦虑越多,祖语保持水平越差。美国华裔大学生的中文成绩和焦虑不显著相关,原因是在课堂上“大部分时候还是使用英语”,而在课堂之外几乎没有使用中文的环境(张莉 2015)。但是在本研究中,课堂外的祖语环境是存在的,学生在家庭、社区中有较多使用中文的机会。

学习者的焦虑值与其对语言交际环境的熟悉程度有关。学习者处于较为熟悉的教學环境时焦虑值低,处于较为陌生的实景环境时焦虑值高。四种环境下学习者的焦虑水平从高到低依次为“和不认识人用中文聊天”($M = 3.11$, $SD = 1.37$)、“突然有中文考试时”($M = 2.59$, $SD = 1.3$)、“上课用中文回答问题时”($M = 2.53$, $SD = 1.26$)、“我说中文,同学们可能笑我”($M = 2.28$, $SD = 1.25$)。四种情景与日常生活环境越来越近。这也与社会教育模式中的文化距离学说(Schumann, 1976)相一致。

我们还发现了一个有趣的现象,即虽然焦虑总均值是祖语保持水平的显著相关和预测因素,但是四种情形下各自的焦虑值却与中文水平均没有显著相关($p > 0.05$),这表明,焦虑对祖语保持的影响是综合的。

3. 成就期望

“成就期望”是影响行为的重要因素,“对成功的期望几乎处于所有关于动机认知理论的中心位置”(Eccles, 1995)。本研究中,学生对中文学习的一般成绩期望($M = 3.38$, $SD = 1.11$)高于高成就期望($M = 3.27$, $SD = 1.24$)。这与常识相符。本研究中,成就期望虽然不是祖语保持水平的显著预测变量,但却是显著正相关($r = 0.29$, $p < 0.01$)变量,与此前对日本华裔青少年中文学习意愿的研究结论相似(韦九报 2017)。

“成就期望”与显著预测因素的“自我效能”显著正相关($r = 0.577$, $p < 0.01$)。这种相关性可以用期望价值理论来解释。期望价值理论认为动机是由三部分组成的,“能力信念”与“期望值”均为动机系统中一个

表 6 成就期望详情

指标	一般成就期望	高成就期望
平均值	3.3803	3.2735
标准差	1.11014	1.24041

方面。用公式表达为: 动机总值(M) = 期望值(E) × 价值感(V) × 能力信念(A) (Mitchell, 1974)。但是为什么能显著预测祖语保持水平的是“自我效能”而不是“成就期望”呢? 解释之一是对成就的期望并不必然改变学习行为,能对学习行为产生更多影响的是学习者对自己能力的信念。

4. 归因

归因是指对事件发生原因的解釋,对成败的归因会影响学生的下一步行为(陈琦、刘儒德 2007)。本研究中,学生归因方式总体上与中文水平显著相关($r = -1.41$, $p < 0.05$)。具体来看 8 个题目中,与中文水平显著相关的有 3 个,“努力”($r = 0.188$, $p < 0.01$)、“运气”($r = -0.267$, $p < 0.01$)、“他人帮助”($r = -0.218$, $p < 0.01$)。这表明,越将成败归因到“努力”上,

中文水平越好;越是归因到“运气”“他人”等外在、不可控、不稳定因素上,中文水平越低。5个不显著相关的因素是“智力能力”“状态”“突击复习”“难度”“老师松严”。这些结论与一般教育研究的发现(Bar-tal,1978)类似。

“归因”并非祖语保持水平显著预测因素,但与显著预测因素“焦虑”显著相关($r=0.216$, $p<0.01$)。对此的解释是,焦虑是影响祖语保持水平更根本的因素。在学习心理中,焦虑在先,之后影响了中文水平表现,再后是学生对中文水平高低的归因。

(三) 学习情景层面

从相关性来看,课程因素是中文水平的显著相关因素($r=0.26$, $p<0.01$),与对美国华裔大学生的相关研究结论(张莉,2015)一样。但教师因素与中文水平显著相关($r=0.263$, $p<0.01$)的发现,却与对美国哥伦比亚华裔大学生的研究相反。原因是哥伦比亚大学“教师水平比较整齐”(张莉,2015),而华文学校教师水平差异较大。群体因素与中文水平显著正相关($r=0.146$, $p<0.05$)。

从预测性来看,“课程”“教师”“群体”这三者都不是显著预测变量。然而,仅以“课程”“教师”“群体”三者为自变量进行的多元回归分析显示,这个模型又是显著的, $F(3,230)=6.89$, $p<0.01$ 。这表明,学习情景层面三因素原本能显著预测祖语保持水平,但在受到其他动机因素的干扰后,对祖语保持水平的影响力变小变弱了。

(四) 家庭层面

家庭在第二语言学习中的作用并不明显,但是在祖语保持中,家庭的重要作用得到了以往研究和本研究的支持。仅以家庭层面5题为自变量进行的多元回归分析显示,该模型是显著的, $F(5,227)=7.74$, $p<0.01$,对祖语保持水平的方差解释率达14.6%。这表明,家庭因素确实是祖语保持的重要且显著影响。但也有研究表明美国华裔大学生受到的家庭鼓励(温晓虹,2013)与其中文成绩无显著相关(张莉,2015)。这是因为成年人行为相对独立,而未成年人受家庭影响则更大。虽然以往研究和本研究都发现,动机对祖语学习者和第二语言学习者语言水平的影响总量几乎相同,但是二者的动机结构存在重大区别。至少在祖语学习动机中,家庭因素是一个非常重要的方面。

“家人附属”动机与中文水平显著负相关($r=-0.248$, $p<0.01$)。这与此前的研究和我们的常识相符。我们可以将之与“融合动机”的正向作用结合着看:正是融合动机对祖语保持水平有正向的显著预测作用,来自于外力的“家人附属”动机的负向作用才更显现。越不是来源于家人要求的学习动机,越有利于学习。虽然祖语在社会主体语言之外要实现保持需要有意意的学习(Lynch,2003;郭熙,2017),但是这种有意学习最好是来源于学生自己需要,而不是家人要求。

“家人支持”是中文水平显著正相关($r=0.139$)但非显著预测因素。家长支持能为祖语保持提供初始动力和良好环境,但是二者并不构成因果关系。家长对祖语保持的作用是如何发生的,还需要更细致的研究。

(五) 小结

动机因素是影响中文作为祖语保持水平的重要因素,能解释34%的水平方差。除了工具动机外的10个动机方面均与水平显著相关,其中显著预测变量是“融合动机”“自我效能感”“焦虑”“家人附属”四个。第一,在语言层面,“融合动机”是中文水平显著预测变量。但因为学生年龄较小,对工具动机认识尚不足;第二,在学习者层面,两个显著预测因素是“自我效能感”和“焦

虑”。自我效能越高,祖语保持水平越好;焦虑水平越低,祖语保持水平越好,焦虑对祖语保持水平的影响是综合发生的。“成就期望”与“自我效能感”显著相关,“归因”与“焦虑”显著相关。第三,在学习情景层面,“课程”“教师”“群体”均为显著相关但非显著预测因素,其对祖语保持水平的作用不大,也不直接。第四,家庭因素确实是影响保持的显著相关因素,其中“家人附属”是显著预测因素。总之,祖语保持的动机体系应有语言、学习者、学习情景、家庭因素四个层面。虽然显著预测变量只有四个,但是各动机因素对祖语水平保持均发生着作用。

五 建议和启示

(一) 对中文作为祖语保持的建议

一是强化融合动机的作用,探索发挥工具动机的作用。本研究同以往诸多研究一样,证明了融合动机能促进祖语水平的保持。特别是对祖语学习者来说,中文是交流工具外,更是文化认同的标志。与此同时也应看到,二者都能促进语言学习(Brown, 1987; 张莉, 2015)。随着中文在世界上的持续升温,工具性作为最没有争议的属性(郭熙, 2008),应当予以适当重视。

二是从学到用,围绕“降焦虑、增效能”开展中文教育教学工作。“自我效能感”“焦虑”,一正一负、一积极一消极地作用于祖语保持水平。首先,鉴于环境越熟悉焦虑感越低的发现,可以使用系统脱敏法逐渐降低学习者的焦虑,同时加强归因训练,引导华裔学习者将中文水平归因为内部的、稳定的、可控的因素上。其次,鉴于语言不是教會的,是学会、用会的(郭熙, 2020),应通过提供难度适中的语言实践机会,引导学生更多地“用中文”,在使用中学习,通过“直接经验”提升自我效能。“用”也不应限于课堂之内,还可以用在学校活动、华侨华人社会乃至祖籍国的相关活动中。

三是淡化学生对家人的附属动机。本研究表明家人附属动机对祖语保持水平有着负向的预测作用,而且对于青少年来说,强化家人附属动机反而可能会激发他们的逆反心理。家庭对于祖语保持的重要作用并不表现为家长“要求”甚至“迫使”孩子去接受祖语学习,而是表现在创设家庭语言环境,激发孩子内在动机方面。

四是注意低龄学习者间的年龄差异。越来越多的学者认为,年龄在祖语保持中的起到了区别性的作用。首先,要注意区分成人与低龄学习者的差异。低龄学习者更容易受到家庭影响,认知能力正在发展。目前海外中文学习者低龄化趋势越来越明显,但相关研究还不够。其次,本研究新发现,在低龄学习者群体内,1~2岁的年龄差异就能造成祖语水平的显著差异。单因素方差分析显示,除了“归因”外,其他10类动机都因年龄的不同而有显著差异。低龄学习者身心发展迅速,我们需要对不同年龄段学生的情况进行细微深入的研究。

五是將眼光从课堂教学延伸到家庭与社会。本研究发现,学习情景是祖语水平的正相关因素。应提高教师亲和力,增强课程趣味性、实用性,开展有助于强化集体荣誉感的学习活动等。但学习情景并不是祖语水平的显著预测因素,而目前中文作为祖语的学习仍主要发生在学校场景中。学校多为周末学校,课程较为单一,基本局限于课堂教学,对祖语保持的促进作用有限(郭熙, 2020)。那么,要想实现祖语保持,在进行课堂教学的同时,我们要将更多眼光放远到课堂以外的情境中,如家庭、社区、社会、网络空间等。

六是祖语学习者研究应受到更多关注。研究发现,动机因素对祖语保持具有显著的较大影响。在祖语保持的研究中,除了关注环境等外在因素外,也要对祖语学习者的个体因素予以重视。他们“组成复杂,动机背景各异”,需要“有针对性地开展教育”(郭熙, 2017)。毕竟,环

境对祖语保持的作用,还是要通过个体心理来实现。

(二) 对国际中文教育工作的启示

第一,鉴于家庭在祖语保持中的重要作用,可以尝试利用家庭的力量,以家庭(特别是华侨华人家庭)为中转站,使国际中文教育更快更好地从学校走向社区、社会。第二,中文作为祖语和作为第二语言的教育是不同的,但应当同属“国际中文教育”。国际中文教育内涵不应仅仅被限定为“中文作为第二语言”的教育。国际中文教育的外延应当包括四部分:国内对外汉语教学、国际上的汉语作为第二语言教学、海外华文教育、国内开展的华文教育。将华文教育作为国际中文教育的一个部分(周小兵等,2015;吴应辉,2016;郭晶、吴应辉,2021)是科学且必要的。如此则更有利于促进四类工作的资源共享和互补合作(郭熙、林瑀欢,2021a;郭熙,2021b)。例如华文教育长期致力于少儿的中文学习研究和实践,其经验可供面向低龄学习者的国际中文教育工作参考。

六 余论

本研究还有一些不足:一是动机四个层面内各个因素是如何对祖语水平保持起作用的,还没有展开论述;二是对各个因素之间的关系以及如何共同作用于祖语水平保持的影响机制研究还有待进行;三是对有些关键因素的探讨还不够,如,大家都认为家庭因素是祖语保持重要影响因素,但本研究表明“家人支持”并不是显著预测因素,“家人附属”又是负向预测因素,那家庭在祖语保持中究竟是如何起作用以及应该怎样起作用等问题还有待探讨。

[附 注]

- ① 母语指向民族共同语(李宇明,2003),与语言使用者所处的语言环境无关。在社会主体语言之外作为语言文化传承的祖辈语言为“祖语”(郭熙,2017)。鉴于语言环境对语言保持的重要作用,我们认为,对绝大多数海外华裔来说,中文是他们的祖语,但是引用相关学者原文时仍使用“母语”。
- ② 现有量表主要是针对第二语言学习领域设计的,但是也常被用于祖语(Heritage Language)学习研究领域。
- ③ 演讲大会的评分表包括语音语调、内容充实、流利熟练和表现力四个方面,由校长(中文教学专业背景)和中文教师等5人共同打分。

[参考文献]

- [1] 曹贤文,吴淮南. 留学生的几项个体差异变量与学习成就的相关分析[J]. 暨南大学华文学院学报, 2002 (3).
- [2] 陈琦,刘儒德. 当代教育心理学. [M]. 北京:北京师范大学出版社,2007.
- [3] 方小兵. 国际祖传语研究焦点分析——基于《祖传语期刊》历年文献[J]. 语言战略研究, 2017 (3).
- [4] 郭晶,吴应辉. 大变局下汉语国际传播的国际政治风险、机遇与战略调整[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版), 2021 (1).
- [5] 郭熙. 论祖语与祖语传承[J]. 语言战略研究, 2017 (3).
- [6] 郭熙. 新时代的海外华文教育与中国国家语言能力的提升[J]. 语言文字应用, 2020 (4).
- [7] 郭熙,林瑀欢. 明确“国际中文教育”的内涵和外延[N]. 中国社会科学报, 2021-03-16.
- [8] 郭熙. 服务海外华语传承之思考[A]. 华教传播者——纪念董鹏程先生文集[C]. 台湾:世界华语文教育学会, 2021b.
- [9] 康晓娟. 海外华裔儿童华语学习、使用及其家庭语言规划调查研究——以马来西亚3~6岁华裔儿童家庭为例[J]. 语言文字应用, 2015 (2).

- [10] 李宇明. 论母语[J]. 世界汉语教学 2003 (1) .
- [11] 李宇明. 海外中文学习者低龄化的思考[J]. 世界汉语教学 2018 (3) .
- [12] 邵明明. 中文继承语学习者家庭因素和学习动机研究——以日本中文继承语学习者为例[J]. 华文教学与研究 2018 (2) .
- [13] 韦九报. 华裔学生中文学习的期望、价值认识及其对学习意愿的影响——以在日华裔青少年为例[J]. 海外华文教育 2017 (6) .
- [14] 温晓虹. 中文作为第二语言的习得与教学[M]. 北京: 北京大学出版社 2012.
- [15] 温晓虹. 中文为外语的学习情感态度、动机研究[J]. 世界汉语教学 2013 (1) .
- [16] 吴应辉. 汉语国际教育面临的若干理论与实践问题[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版) 2016 (1) .
- [17] 吴勇毅. 语言传承研究的三个视角: 主体、客体与环境[J]. 语言战略研究 2017 (3) .
- [18] 闻 亭. 不同文化距离下的态度与习得水平调查研究[J]. 语言教学与研究 2009 (3) .
- [19] 原一川, 尚 云, 袁 焱, 袁开春. 东南亚留学生中文学习态度和动机实证研究[J]. 云南师范大学学报(对外中文教学与研究版) 2008 (3) .
- [20] 张 莉. 美国大学生中文学习动机与成绩的相关分析——以美国哥伦比亚大学学生为例[J]. 华文教学与研究 2015 (3) .
- [21] 周小兵, 陈 楠, 郭 璘. 基于教材库的全球华文教材概览[J]. 海外华文教育 2015(2) .
- [22] Al - Ansari S. Attitudinal and motivational variables in foreign language learning: A case study of students in Bahrain[A]. *Surveys in Linguistics and Language Teaching* [C] , Bern: Peter lang Publishers Inc. ,1998.
- [23] Bandura A. Self - efficacy: Toward a unifying theory of behavior change[J]. *Psychological review* ,1977 ,(2) .
- [24] Bar - Tal D. Attributional analysis of achievement - related behavior[J]. *Review of educational research* ,1978 (2) .
- [25] Bianco J. L. Policy activity for heritage languages: Connections with representation and citizenship [M]. *Heritage language education*. New York: Routledge ,2017.
- [26] Borland ,H . Intergenerational language transmission in an established Australian migrant community: what makes the difference? [J]. *International Journal of the Sociology of Language* ,2006 (1) .
- [27] Brown H D. *Principles of language learning and teaching* [M]. New Jersey: Pentice - Hall ,1987.
- [28] Collier ,s. & Auerbach ,S. “It’s difficult because of the language”: A case study of the families promoting success program in the Los Angeles unified school district[J]. *Multicultural Education* ,2011 (2) .
- [29] Dörnyei Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom[J]. *Modern Language Journal* ,1994 (3) .
- [30] Eccles J. S. & Wigfield A. In the mind of the actor: The structure of adolescents’ achievement task value and expectancy - related beliefs[J]. *Personality and Social Psychology Bulletin* ,1995 (3) .
- [31] Fishman J. A. *Reversing language shift* [M]. Clevedon: Multilingual Matters ,1991.
- [32] Fishman J. A. 300 - Plus Years of Heritage Language Education in the United States[A]. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* [C]. McHenry: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Company Inc. 2001.
- [33] Gardner ,R. C. The Social - Educational Model of Second Language Learning : Assumptions , Findings and Issues[J]. *Language Learning* ,1988 (38) .
- [34] Gardner ,R. C. The attitude/motivation Test Battery: Technical report(1985) [EB/OL]. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf> . 2008 - 09 - 17.
- [35] Gardner ,R. C. , Lambert ,W. E. *Attitudes and Motivation in Second - Language Learning* [M]. Rowley , Mass: Newbury House Publishers , Inc. (1972) .
- [36] Gibson S. & Dembo ,M. H. Teacher efficacy: A construct validation[J]. *Journal of Educational Psychology* , 1984 (4) .
- [37] Guardado ,M. Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver

- [J]. *Canadian Modern Language Review* 2002 (3).
- [38] Horwitz, E. K. & Horwitz, M. B. & Cope, J. Foreign Language Classroom Anxiety [J]. *Modern Language Journal* 1986 (2).
- [39] Jakobovits, L. A. *Foreign Language Learning: A Psycho-linguistic Analysis of the Issue* [M]. Rowley, Mass: Newbury House, 1971.
- [40] Lu, X. & Li, G. Motivation and Achievement in Chinese Language Learning [A]. *Chinese as a Heritage Language: Fostering Rooted World Citizenry* [C]. Hawaii: University of Hawaii press, 2008.
- [41] Lukmani, Y. M. Motivation to learn and learning proficiency [J]. *Language Learning*, 1972 (22).
- [42] Lynch, A. The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building [J]. *Heritage Language Journal* 2003 (1).
- [43] Mitchell, T. R. Expectancy models of job satisfaction, occupational preference and effort: A theoretical, methodological, and empirical appraisal [J]. *Psychological Bulletin*, 1974 (12).
- [44] Schumann, J. H. Social distance as a factor in second language Acquisition [J]. *Language Learning*, 1976 (26).
- [45] Svanes, B. Motivation and cultural distance in second language acquisition [J]. *Language Learning*, 1987 (3).
- [46] Tannenbaum, M. The Multifaceted Aspects of Language Maintenance: A New Measure for its Assessment in Immigrant Families [J]. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 2003 (5).
- [47] Valdés, G. Heritage Language Students: Profiles and Possibilities [A]. *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States* [C]. New York: Routledge, 2014.
- [48] Weiner, B. *An attribution theory of motivation and emotion* [M]. New York: Springer-Verlag, 1986.
- [49] Winford, D. *An Introduction to Contact Linguistics* [M]. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2003.
- [50] Wen, X. Motivation and language learning with students of Chinese [J]. *Foreign Language Annals*, 1997 (2).
- [51] Williams, M. & Burden, R. *Expanding the motivation construct in language learning* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

2021 国际中文教育人才发展专题论坛会议通知

为了适应国际中文教育新形势,浙江师范大学国际文化与教育学院将于 2021 年 11 月 27 日举办“2021 国际中文教育人才发展专题论坛”,北京大学、华东师范大学等 15 所兄弟院校汉语国际教育专业有关负责人与专家将参加此次论坛。

本次论坛的主题为“国际中文教育人才研究能力及差异化发展”。随着后疫情时代到来,国际中文教育呈现环境新、模式新等特点,为国际中文教育人才发展带来更多机遇和挑战。本次论坛设“国际中文教育专业论文选题”和“国际中文教育人才差异化发展”两大专题,邀请知名专家作主旨报告,并以专家对话形式围绕以下论题展开深入讨论:

1. 国际中文教育专业论文选题范围、论文质量及成果应用转化
 2. 汉语国际教育专业人才的区域化、特色化培养
 3. 后疫情时代国际中文师资培养方案的调整
 4. 国际中文教育人才创新创业与就业/职业发展
- 欢迎全球国际中文教育领域专家及同仁参加会议。

(孙浩峰)