

# 中文學習與身分認同： 香港菲裔混血兒單個案十二年追蹤研究

巢偉儀

香港大學教育學院

容運珊\*

香港都會大學教育及語文學院

香港少數族裔學生的中文教學為當今重要教育議題之一，但身分認同或少數族裔學生的研究較集中在中學生之上，反觀小學生的討論並不多見，而混血兒小學生的長期追蹤研究更為罕見。本文主要採用 Norton Peirce (1995) 的身分認同理論，以一位菲律賓混血兒為研究對象，探討身分認同、中文學習表現和最大的學習困難。本研究為個案質性研究，從 2012 年至 2024 年間追蹤研究長達十二年。研究對象為一位本地出生居港超過 20 年在單親家庭生活的菲裔混血兒，研究橫跨該生小學、中學、職業先修、正式就業，然後再回到職業先修學校五個不同階段。研究方法主要通過學生、家長、教師、朋輩訪談、課業蒐集及觀課等，以 NVivo、COLT 輔助分析。先導研究為 2011 年，主要研究為 2012-2015 年，跟進研究為 2016-2024 年。根據約 70 次訪談及 95 份文件和觀察，發現研究對象的身分認同呈多變多樣多矛盾的「遊牧」狀態，而且身分認同不但與中文學習的資源投放有關，亦與父母的立場定位和朋輩關係有關。混血兒學生雖然較一般少數族裔學生面對更多身分認同的矛盾和掙扎，但是如果能視「中國語文身分」跟已有身分並不相悖，甚至可以相容，則較易投入中文實踐社群，減少因身分認同產生的學習困難，有助提升中文學習成效。

關鍵詞：身分認同；少數族裔；混血兒；中文作為第二語言；追蹤研究

---

\* 通訊作者：容運珊 (jwsyung@hkmu.edu.hk)

## 背景

南亞裔人士移居香港主要緣於英國的百年貿易和殖民地統治（祁永華，2012）。隨着南亞裔人口大幅增加，政府統計處在 2001 年人口普查起首次加入少數族裔主題性報告。根據政府統計處（2022a）的數字顯示，本港的少數族裔超過 60 萬人，佔全港人口 8.4%，但南亞裔學生卻因中文能力欠佳等問題而較難升讀大學（立法會，2011；政府統計處，2006，2012a，2012b，2022a，2022b），是以南亞裔學生的中文教學為香港目前的重要教育議題之一（謝錫金等，2012）。

南亞裔學生的中文能力牽涉身分認同，因為身分認同指「我是誰」，而「我是誰」指的是屬於哪個群體，而且獲該群體所承認，所以「我是誰」是由社會建構的。每個人均處身於多個不同的社群中，而香港少數族裔學生的中文學習，就是在中文的實踐社群中透過參與中國語文活動來逐步掌握中文知識、使用習慣和常規（Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998），從而獲取語文專長、語文歸屬和語文繼承的「語文身分」（Rampton, 1990, 1996），而且語文學習者為了獲取這個身分會更願意參與中國語文活動（Norton, 2000, 2013a）。然而南亞裔學生因處身不同社群產生的身分認同矛盾和衝突所引起的中文學習困難，卻較少得到關注。本文以追縱十二年的個案研究探討如何處理身分認同的矛盾和衝突，使學生更願意學習中文，以填補香港南亞裔學生中文學與教研究的空隙。

## 文獻回顧

本文的主題為中文學習與身分認同，研究對象是菲裔混血兒，為單親家庭中的獨生女，與菲裔母親相依為命，屬居港的南亞裔少數族裔學童。下文將分兩部分作文獻回顧，第一部分牽涉第二語言和身分認同，第二部分則有關混血兒身分認同和第二語言的學習。

### 第二語言和身分認同理論

身分認同理論較重視社會元素，Joseph（2004）指早在 1927 年已出現身分認同由社會建構的重要言論，Gleason（1983）則認為在社會科學領域裏有關身分認同的討論是在 20 世紀 50 年代開始。到了 90 年代，Bonny Norton 正式把身分認同引入第二語言學習之中，Norton 認為身分認同指的是：

人們如何理解自己與世界之間的關係，這種關係如何在不同時空中不斷建構，以及人們如何理解自己可以怎樣為將來而未雨綢繆。（Norton, 2015, p. 377）

而且語言的學習和身分認同亦有密切的關係，因為：

語言的角色就是制定語言學習者的社會身分，同時語言亦是由這個社會身分而制定。（Norton Peirce, 1994, p. 2）〔按：Bonny Norton 前名 Bonny Norton Peirce〕

至於語言和身分的最大關連，Norton 以為是資源投放（investment）：

為了獲取更強而有力的身分，語言學習者可以向不平等的權力關係作出挑戰，以便重新制定他們跟其他人的關係，該如何重新制定呢？某程度上取決於語言學習者在課堂和社群的語文活動的資源投放。（Norton, 2015, p. 377）

所謂資源投放，在 Norton 而言，指的是：

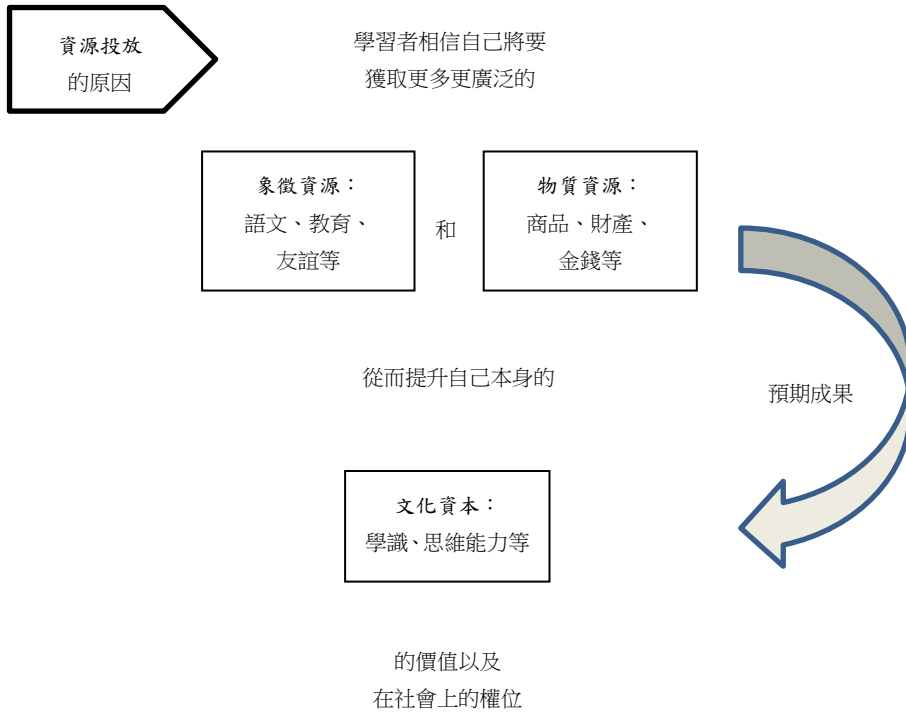
當學習者選擇投放資源時，其實是相信自己將要獲取更多更廣泛的象徵資源和物質資源，從而提升自己原有文化資本的價值以及在社會上的權位（Darvin & Norton, 2015, p. 37）。

當中牽涉的各種資源和資本，本文嘗試以圖一顯示。正如圖一所示，學習者相信自己投放資源來學習可以認識朋友或賺取金錢，又可以提升自己的學識，在社會上就更有地位。當社會地位和權力得以提升，自我的身分地位自然亦得以重新評量（Darvin & Norton, 2015, 2023; Norton, 1997, 2000, 2010, 2013a, 2013b, 2014, 2017）。

換言之，語言學習者會為了重構自己的身分而投放學習資源。為進一步說明身分認同和資源投放的概念，Norton（2001）還引用了 Anderson（1991）想像社群（imagined communities）的觀念和 Wenger（1998）實踐社群（community of practice）的觀念，說明學習者會為了想像社群中的身分而在實踐社群裏投放資源。於是學習者通過參與和實踐而逐步獲取這個社群的成員資格，而在語文學習的社群而言，獲取的就是該語文的身分。

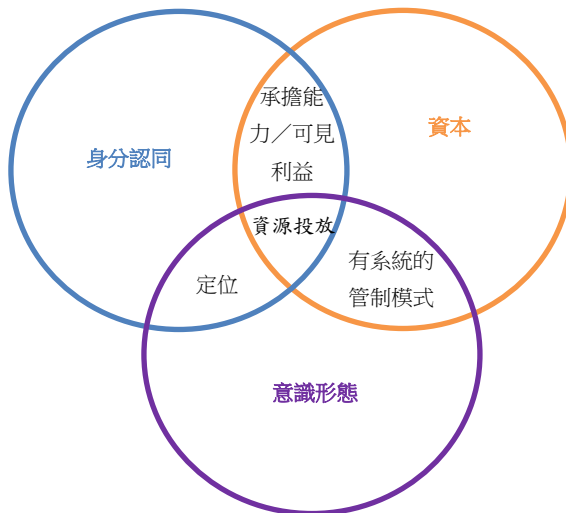
2015 年，Norton 為了強調資源投放在身分認同和第二語言學習中的重要性，構建了以資源投放為中心的模型，把身分認同、資源投放和意識形態的構思同時應用在第二語言學習中。

圖一：資源投放原因和預期成果



資料來源：巢偉儀（2019，頁 7）。

圖二：資源投放模型



資料來源：巢偉儀（2019，頁 8）、Darvin & Norton（2015, p. 42; 2023, p. 35）。

正如圖二所示，身分認同和資本之間的概念是承擔能力（*affordance*）和可見利益（*perceived benefit*），亦即 Norton 一直強調的第二語言學習者為了獲取更多的文化資源（如語文、友誼）和象徵資源（如金錢）以提升自己的文化資本（如知識和思維能力），如果這些資源和資本均是學習的預期好處，則學習者會因應自己的語文承擔能力投放資源參與語文實踐活動。

身分認同和資本是 Norton（2013a）一直強調的概念，意識形態則與資源投放相關。對 Bourdieu（1986）而言，資本就是權力。正如圖二所示，對 Darvin & Norton（2015）來說，不論是經濟資本、文化資本還是社會資本，資本的形式均取決於意識形態的結構，所以資本和意識形態之間的概念是「有系統的管制模式」（*systemic patterns of control*）。而且意識形態亦影響了身分認同的定位，即身分認同是由意識形態構建的許多不同定位組成的。「定位」並非純粹取決於自我立場和觀念，亦受意識形態左右。於是其他人對個別身分的看法，同時影響自己和他人是否認同自己已取得的個別身分。至於意識形態，就像是一些常識、一些主流看法或觀點。換言之，意識形態是一些信念變成常規，而且指導着常規的運作，甚至決定了自己的價值觀。

事實上，Norton 並非第一位提出身分認同和語言學習的學者。早在 20 世紀 50 年代，Lambert 的社會心理學模型就包含自我身分認同（Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1959; Lambert, 1955），系統功能語言學談到及物系統（*transitivity*）時，亦把身分認同列入關係過程（*relational process*）（Halliday, 1975, 1994）。然而 Norton（2000）卻在第二語言學習的層面中強調社會導向，正式引入身分認同、資源投放等觀念，獲 Cummins（2006, p. 59）盛讚為「重要的闡述構思」（*significant explanatory construct*），更配合已推行超過三十年的雙語教學，發展出雙語身分文本（*dual language identity text*）（Cummins & Early, 2011）。

適逢 2020 年為 Norton 提出「社會認同、資源投放與語言學習」（Norton Peirce, 1995）的 25 周年紀念，Darvin & Norton（2023）重申資源投放和動機在概念上是融合在一起的，而且常常是並置的，因為它們舉起兩個不同的鏡頭來研究同一個現實：為甚麼學習者選擇學習額外的語言知識（L2）。「資源投放」和「資本」這兩個術語不應被簡化或誤解為「成本效益評估」或「投資回報」，因為學習者要在不同的學習環境中聲稱對該語言擁有合法地位，其實牽涉對自己身分認同和資源的重新建構。

透過追蹤資源投放和動機融合和差異的道路，更容易使我們明白學習者是由傾向和慾望形成的複雜生物，表現出多種自我和身分。資源投放和動機為語言學習者這個複雜的難題提供了不同的部分，這兩個概念使我們能夠更廣泛地理解語言學習者的含義，令我們知道他們如何在不斷變化的社會和世界學習語言（Darvin & Norton, 2023）。

## 混血兒身分認同和第二語言學習

本文較多引用 Norton 的理論，除了因為該理論較有影響力外，亦因該理論重點探討後殖民地社會的雙語教育，正配合香港的環境和本文的主題。香港正屬於 Norton 所關注的後殖民地社會，中英雙語教學雖然是社會常態，但對南亞裔學生而言，中英雙語皆非他們的第一語言，他們的多語多文化背景如何影響他們學習中文的表現呢？

尤其是雙親屬於不同族裔的混血兒，他們的語言和文化背景較一般少數族裔學生更為複雜。例如有研究發現，美國社會常常把混血兒的身分置於一個特殊的地位，令他們受到挑戰，所以第二語言的教育者對促進混血兒學生建立正面的身分認同觀念有重要的角色 (Pao et al., 1997)。Renn (2004) 更以 56 名大學生為研究對象，探討混血兒學生如何適應校園環境，以及因應同輩的文化薰陶，建構和解構自己的身分認同。甚至近年漸次有不少學者以混血兒的身分來研究混血兒學生的身分認同，例如史丹福大學 Seals (2016, 2017) 以非洲混血兒身分研究當代 50 部文學作品中的身分認同，以及家庭中的混合種族身分認同問題。

亞洲方面，近年亦有研究指出混血兒較難接受自己的身分，因而在學習上出現困難。例如 Kamada (2010) 研究 6 位 12–15 歲「半日本」少女每天在教室內外就自己的身分認同作戰，並且因為日本普遍存在的男女地位不平等現象，故感覺自己在社會上被「槍打出頭鳥」。歷經三年的追蹤研究，研究對象才開始接受混血兒比其他人擁有更多「文化資本」這個優勢。這種混血兒的身分認同問題在日本稱為ハーフ (half)，混血兒身分究竟是「一半」、「混合」還是「雙重」普遍受到關注 (Shaitan & McEntee-Atalianis, 2017)。甚至相類的問題在中國、越南、南韓、日本、馬來西亞、新加坡、印度、印尼亦屢見不鮮，是以 Rocha & Fozdar (2017) 以亞洲混血兒的過去、現在和將來為專題，探討這些混血兒學生及成人的身分認同。

日本和香港雖然同位於亞洲，但日本社會文化和男女身分地位跟香港稍有不同。香港一幢重慶大廈便已居住了最少 120 個國籍的人，被評為「亞洲最能體現全球一體化」的地方 (立法會, 2007, 頁 7170)，有條件像「老火靚湯」 (立法會, 2010, 頁 1529) 那樣兼收並蓄熬出菁華，結合不同的文化和身分特點，發揮混血兒的獨特優勢 (Binning et al., 2009)。

事實上，香港有關少數族裔學生中文學習的研究雖漸次增多，但以身分認同為焦點的討論並不多見，而且對象大多集中在中學生之上 (Gao, 2012a, 2012b; Lai et al., 2015)，以少數族裔混血兒小學生為對象的研究更是非常罕見，而從小學生一直追蹤研究十年以上的，更是鳳毛麟角，值得投放資源，以填補研究領域上的空隙。

## 研究問題

本文的研究問題為：從 10 歲到 21 歲，從小學生到踏入社會，研究對象的身分認同如何影響她的中文表現？

## 研究方法

本文為個案研究，主要通過學生訪談、家長訪談、教師訪談、同儕訪談和蒐集學校文件及學生作業，以質性分析軟件 NVivo 作輔助和分析，整理為本文研究結果。過程如下：

1. 蒐集數據，包括訪談、觀課等（觀課輔以 COLT 記錄）；
2. 訪談和觀課內容轉為逐字稿。如遇一字多義情況，另備附註或備忘作提醒，例如 ok 可以指同意、停頓、轉折，亦可以指接受，又或指不同程度，且有關「程度」因人、因語境而異；
3. 使用 NVivo，整理訪談對象屬性分類表；
4. 編碼：
  - i. 根據文獻而做的第一輪資料分析（coding in first cycle），例如描述類型、鮮活引用（vivo）、感受評價等（Corbin & Strauss, 2015; Saldaña, 2015）；
  - ii. 根據數據而做的第二輪資料分析（coding in second cycle），例如整合為不同焦點和類型等（Corbin & Strauss, 2015; Saldaña, 2015）。如遇模稜兩可的情況，另加備忘以記錄分類原因，例如：「朋友」與「同學」不作合併，因為研究對象有校外朋友；
  - iii. 整合為五個類別，包括自我認同、原籍身分、家庭身分、現居地身分、學童身分：
    - A. 自我認同，例如個人工作期望（廚師、英文教師）、概念比喻（藍依勤等，2015；Bazeley & Jackson, 2013）（學生：「我是用心來讀」；課後訪談：「他們取笑我因為我是菲律賓人」；推論：因為是菲律賓人，發音有誤而被取笑，所以寧可用「心」讀，而不會唸出來）；
    - B. 原籍身分，例如對本國的看法（「菲律賓跟我關係重大」）；
    - C. 家庭身分，例如父母期望（「想我把事情做好，只有 90 幾分也不行！」）；
    - D. 現居地身分，例如居港年期（「快 20 年了，所以講中文沒問題」）、對香港人的看法（「菲律賓跟我關係重大，香港人……我不會給 comment！」）；
    - E. 學童身分，例如教師評價（「她不是菁英班，算不錯的了！」）。

## 5. 形成主題 (Corbin &amp; Strauss, 2015)。

訪談對象 (informants) 方面，研究對象在兩年內接受密集式觀察，然後在其後十年接受跟進式觀察和訪談。有關學生背景和數據蒐集參看表一。

表一：研究對象的背景和數據蒐集

研究對象		湘兒 (研究對象化名)				
研究階段	小學	中學	職業先修	在職	職業先修	
學校/工作地點	甲	乙	丙	場所丁、戊	丙	
地區	A	B	C	D, E	C	
類別	資助	津貼				
全校學生人數	259	約 700 人		—		
全校非華語學生人數	2	約 10 人				
年級	小六	中一至中六				
年齡	10–11	12–17	18	19–20	21	
出生地			香港			
族裔			中國 + 菲律賓			
性別			女			
個 人 層 面	單獨	7	7	3	2	3
	小組*	1	7	5	1	0
	訪 主任	5	1	0	0	0
	談 副校長**	8	0	0	0	0
	層 校長		2	0	1	0
面 家長	7	10	3	2	2	
觀 察	觀課	3	0	0	0	0
	文化活動	1	0	0	0	0
	其他	影隨 1 天	家訪：9 次；手機應用程式觀察、陪伴購買課本、辦理身分證、觀察線上家課等。			
文 件	功課	9	10	1	0	3
	測驗/考試	2	4	0	0	0
	田野筆記	16	24	20	1	3

\* 小組訪談時家長、朋友或同事沒有避席，同時接受訪問。

\*\* 副校長在研究期間升為校長。

6. 研究對象的選取。本文只以一位菲裔小學女生作研究對象，背景和過程如下：首先，本研究最初為 11 位小三、小六菲裔和巴基斯坦裔（下稱巴裔）小學生的多個案研究。小三、小六為小學兩個學習階段的終結，而菲裔和巴裔學生為香港非華裔學生中人數最多的其中兩個族裔（教育局，2015；審計署，2021）。11 位研究對象來自五所不同學校，包括「前指定學校」、全校九成以上為非華裔學生的小學和全校不多於兩名非華裔學生的一般小學。本文的研究對象屬於後者，



來自全校只有 1-2 名非華裔學生的小學。其後，小三、小六兩級的多個案研究結束，研究者改以追蹤研究跟進不同研究對象的中文學習。然而大部分小六學生已升讀中學，有關學校未能配合觀課或其他訪談，更有個別研究對象已回國定居，最後能成功追蹤的只有四位研究對象，其中三位原為小三學生，惟一一位能追蹤多年的小六學生只有本文的研究對象湘兒（化名）一人。

本文就篇幅所限，只論述湘兒的單個案，其餘成功追蹤的個案將另開新篇申述。事實上，研究者與湘兒淵源最深。早在湘兒小四時，研究者已在該校作研究，卻在觀課時辨識不出湘兒為非華裔學童。原因是湘兒有華裔血統和中文姓名，未能從外觀和名字上顯示非華裔學生的特點。當研究者正式開展非華裔學童研究而首次單獨訪問湘兒時，既驚且嘆，驚覺自己沒有認出湘兒的非華裔身分，亦慨嘆自己錯失了兩年的時光，加上其後的長期追蹤，湘兒的個案亦成為四個追蹤研究中最長和最完整的一個。

## 研究結果及討論

本文的先導研究為 2011 年，其後除 2019-2021 年間因新冠疫情而減少接觸外，每年跟研究對象會面 2-4 次，根據約 70 次訪談和超過 95 份文件及其他觀察所得，發現研究對象的身分認同有五個特點。

### 「遊牧」身分

首先，身分是多變、多樣化，甚至模糊、迷茫的，混血兒學生較一般少數族裔學生面對更多矛盾和掙扎。文化是不停演化的，來自相同文化背景的人一般會對個別標記、工藝品、行為有相同或相近的理解（Banks, 2013），一般少數族裔學生可能會因為本來文化而抗拒接受粵語或中國文化。而混血兒學生因為本來已有兩種文化和語言，在香港兩文三語的要求下，平白多了三種語文的身分，自然較一般少數族裔學生更感無所適從。

### 小學階段

湘兒有一半華裔血統，在剛升上小五時稱自己為「半中文半菲律賓人」〔原話如此〕，升上小六時亦曾指自己「我是 mixed，我又是香港人又是菲律賓人」，但是十五天後卻指「菲律賓跟我關係重大，香港人除了我爸爸，我不會給 comment！」而且此言並非一時氣話，因為研究者在持續觀察和訪談中，發現湘兒對中國的文化、歷史相當抗拒：

湘兒： 我不喜歡中國傳統因為我不明白，以後也不會明白的了！你們中文的東西真是好難啊，我要放棄了！又不關我的事，又真是好悶！我不是不想對香港人好，但是香港人真的對我不好！（22.1.2014）

表二和表三是以 COLT 記錄的課堂記錄，圖三和圖四是以 NVivo 整理的湘兒身分矛盾。正如表二和表三所示，教師在課堂上投入較多文化元素，《山行》超過 40%，《蘇軾》超過 30%；但對湘兒來說，正如圖三和圖四所整合：《山行》的課堂，一言以蔽之曰活受罪；《蘇軾》的課堂，一言以蔽之曰不相干。

湘兒在《山行》課堂上大部分時間魂遊太虛，比方嘸嘴達七遍，最長一遍達 11 秒；搖腳打拍子達五遍，最長一遍達 51 秒。其後教師抽中讓湘兒朗讀課文，同學不留情面的批評她發音不純，師生逐字的批評，湘兒如同受「審判」，亦印證了湘兒為何感受「香港人對我不好」。至於《蘇軾》的課堂，湘兒的反應如下。

上課前一分鐘：

研究者：昨天學了兩節《蘇軾》，覺得怎麼樣？

湘兒： 蘇軾？甚麼來的？〔沒有人字〕

下課後一分鐘：

研究者：怎麼樣，你現在知道蘇軾是誰了吧？

湘兒： 還沒有啊！（21.2.2014）

若論湘兒搖腳、嘸嘴等只是習慣，不代表不留心、不喜歡，但是在 1 小時 43 分 30 秒的三節課堂上不斷出現這些「習慣」，而且在學了《蘇軾》三節後連蘇軾是人名亦不知道，就可想而知湘兒在課堂上投放的資源着實不多。

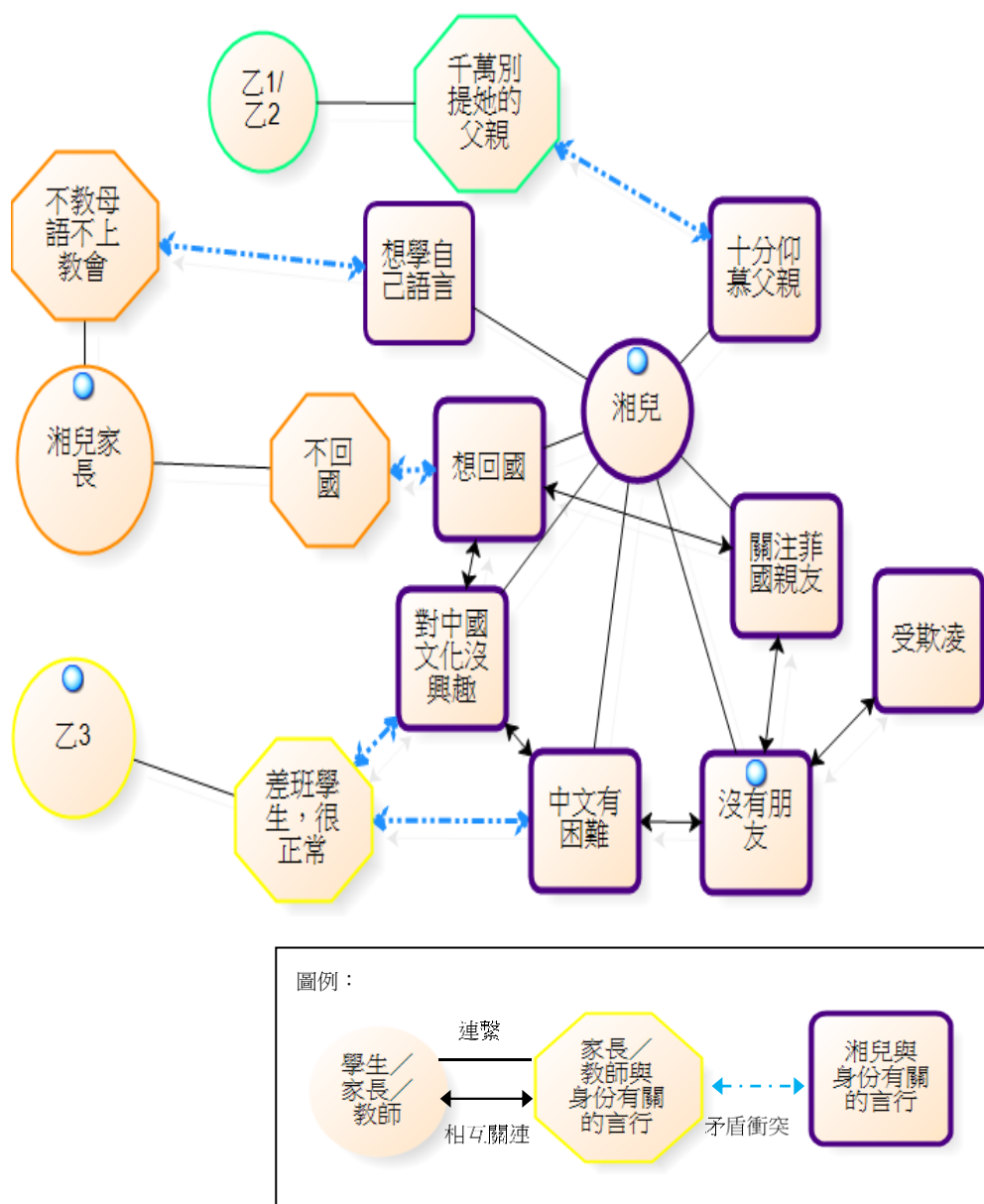
數月以後，湘兒更直指：

No！沒中文的！中文又沒我的事！我不喜歡讀中文嘛！因為我覺得中文有點悶啊！又不明白，你知不知道古代那些人呢平白無故的說陞上皇后〔原話如此〕，作詩嗎？如果你喜歡他們，很對不起，我不是故意的！（11.6.2014）

湘兒此階段的身分認同開始傾向母親的菲裔身分而懷疑中文、香港人的身分，主因相信是父母離異，從初小起就只有在假日才能和父親相聚。湘兒的小學校長千叮萬囑訪談時不要提及湘兒父親，指夫婦在入學後不久便已仳離，湘兒父親在女兒入學後就不曾露面。然而研究者在首次跟湘兒單獨會面的 30 多分鐘內提問有關菲裔母親 8 次，湘兒的回答只有 5 次提到母親，卻主動談及父親 6 次。其中最重要的是：



圖三：湘兒的身分矛盾與中文學習



註：乙 1/乙 2 為該校副校長，後升為校長，乙 3 為中文老師。

資料來源：Chou (2016, p. 587)。



湘兒： 其實這個學校是我 Daddy 讀過的！

湘兒： 但是如果我有問題，我就問我朋友，如果朋友不知道，我可以問我的 Daddy！因為他在這兒畢業，我想他一定熟！（17.9.2012）

研究者： 農曆新年有這麼多你不喜歡的東西，你為甚麼覺得好啊？

湘兒： 我覺得是因為我有時間可以陪我 Daddy 啊！因為通常我 Daddy 都好辛苦工作，但是中秋節啊，新年啊或者十月一日，他的老闆都會讓他放假期〔原話為「放假期」，不是「放假」〕。（22.1.2014）

湘兒這幾段話不但代表她對父親的依賴和信任，亦代表中文學習和父親有重大關連，而且代表她在小五剛開學時還是很重視「朋友」。統計湘兒 2012–2014 年間的錄音記錄，共提及父親 23 遍，而且全是在沒有發問的情況下主動提出的。甚至 2015 年平安夜，研究者用手機即時通訊軟件跟湘兒說了一句「聖誕快樂」，湘兒的回應竟然是：「我爸爸想我多加用功，不好意思〔晚了回覆〕」。

湘兒的父親為香港人，對自己和女兒的身分認同相當清晰是可以想像的。但湘兒母親並不堅持菲律賓人這個想像身分（Norton, 2001），雖然夫妻離異多年，卻往往仍以丈夫的好惡為依歸：

湘兒母親： 我雖然是菲律賓人，但是我丈夫是中國人。（原文為英語，11.6.2014）

事實上，研究者在 2014 年曾和湘兒的母親聯繫 7 遍，最長一回只有 8 分多鐘。然而湘兒母親竟然平均提到中文／中國人 19 遍，以詞頻統計穩佔首位。而且，以最長的一次訪談計算，湘兒的母親在對話裏還明確提到丈夫 8 遍，另有 5 遍「我丈夫」及 3 遍「她父親」（「他」字不計算在內），平均一分鐘兩遍，對丈夫表現相當尊重。

湘兒在這階段和母親最大的分歧在於前者日夕想望「回」國，後者不但不打算回國，而且認定女兒並不喜歡菲律賓，二人談到菲律賓時用的動詞是「去」，而不是「回」：

研究者： 其實你有沒回去過菲律賓？

湘兒： 沒有啊，其實我有點兒可憐啊！我沒有回去過。只是去過一次！（7.1.2014）

湘兒母親： 不會，我女兒不會去菲律賓，她會「永遠」留在這兒。我沒有帶她去，因為她父親不想她去。我六年沒有去菲律賓了，她也不喜歡。母語嗎？她不會說我的語言。因為我丈夫不喜歡。至於天主教，我覺得（consider）我女兒也是天主教徒……但是我丈夫也不贊成，所以，其實只有我。（原文為英語，8.10.2014）

另一方面，湘兒本有洋名，研究者發問時一直用的亦是湘兒的洋名，但湘兒母親卻一直說「我的女兒」，還有兩回用英文拼音說「湘兒」的中文名稱，可見十分尊重湘兒的華人身分。湘兒對父親的重視，其實就是她跟母親的身分認同表面上背道而馳的主因。湘兒母親身為菲律賓人因為重視前任丈夫，連對自己語言、宗教、親屬等可謂盡皆放棄了。而湘兒同樣身為「菲律賓人」，跟母親重視的是同一位至親，卻不想放棄菲國的所有，反而因對父親的思念才沒有完全放棄中文。

## 中學階段

小學階段的湘兒一直沒有分清中國人、香港人，在她口中說的是不喜歡「中文人」和「香港人」。到了中學，湘兒指：「我想跟那個玻璃眼女生〔碧眼女同學〕做朋友，因為她也不是中國人。」、「我不是不喜歡歷史，只是不喜歡中史！我聽過埃及的皇帝，我很有興趣的！」湘兒升上中學，正式接觸中國歷史這個科目，終於正確說出「中國人」，終於分清自己住在香港，但不是中國人，所以是在認清自己身分下否定華裔的身分。湘兒並不喜歡理科科目，對數學、物理、化學、生物科毫無興趣，但是因為對中國歷史太深惡痛絕，所以高中寧可選讀理科。可見湘兒一方面因為自己是混血兒而對自己的身分存疑，另一方面又因為傾向自己的菲裔身分，視為本質，因而把中文（中國）的身分視為與己無關，所以寧可放棄一切與中國有關的身分、與中國歷史有關的學習。

湘兒在 2020 年中學文憑考試名落孫山，除英國語文科取得好成績外，其餘各科未能及格，無法升讀大學。2019–2020 年全球面對新冠疫情，香港的公開考試一再改期，加上經濟環境欠佳，家中沒有電腦設備，湘兒只能到圖書館上網課和做作業。其後更因圖書館關閉而要請研究者幫忙，在香港大學借用電腦處理網課和作業，甚至報考大學的文件亦要由研究者在網上提交。湘兒在備試期間心裏忐忑不安，最後考試成績欠佳，加上經濟拮据，無力負擔重考的費用，於是到了職業先修學校進修。

## 第一次職業先修學校階段

湘兒對自己的身分仍然抱有很大的疑惑，甚至對自己能否、應否領取香港成人身分證有懷疑。結果，湘兒並沒有在年屆 18 歲時換領身分證。後來因為學校的要求，湘兒無法提供身分證明文件，憂心忡忡，甚至因為不曉得該如何辦理手續，如何向入境事務處職員陳述沒有領證原因而考慮放棄。最後在研究者協助下，湘兒在 19 歲才領取成人身分證。

## 在職階段

湘兒第一份工作是侍應，但因為害怕用粵語跟客人溝通，工作只維持了兩個月就轉到酒店工作。其後因為酒店工作較少直接面對客人，較多使用英語又或只是透過電話、電郵跟客人溝通，湘兒一直留任，直到兩年的合約結束，又再回到職業先修學校。該段期間，由於疫情肆虐，研究者大多用手機應用程式和電話與湘兒保持聯繫。惟一一次到酒店探望湘兒，她的同事指湘兒工作勤奮，但是十分害羞，害怕跟別人溝通，寫筆記很認真，閱讀中文有困難，但是寫中文沒有問題。

## 第二次職業先修學校階段

2023年9月，湘兒又回到校園，曾就選科的問題跟研究者商討多次。研究者希望她可以選擇自己感興趣的一些科目，以及可以方便日後就業的學科。而湘兒仍糾結於能否應付學業要求，尤其部分科目不但是中文，而且要面對普通話而萬分惆悵。

2024年，湘兒首次用普通話作報告，圖五為湘兒所寫的簡報（節錄）。

圖五：湘兒的簡報內容

<p style="text-align: center;">職業中文傳意：普通話</p> <p>姓名：湘兒 班別： 學號： 題號：第一題 標題：幸福保養有限公司-員工梯具工作意外匯報</p>	<p style="text-align: center;">員工梯具工作意外匯報</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 姓名：湘兒</li> <li>• 職位：行政主任</li> </ul>
<p>事發經過</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 日期：11月17日（星期五）</li> <li>• 時間：下午三點左右</li> <li>• 地點：長沙灣紀念中學</li> <li>• 工人：劉大文</li> </ul>  <p>     工人在學校進行梯具維修保養 → 在修6級時木梯先失去平衡 → 工人掉頭往後退，頭部受撞傷 → 校工報警，送去醫院治療 → 診治後，已無大礙   </p>	<p>參考資料</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 勞工處-有關翻新及維修工程職業意外致命個案集 <a href="https://www.labour.gov.hk/ce/public/pdf/os/D-CaseBook.pdf">https://www.labour.gov.hk/ce/public/pdf/os/D-CaseBook.pdf</a></li> <li>◦ 勞工處-職業安全及健康訓練課程 <a href="https://www.labour.gov.hk/ce/osh/content5_1.htm">https://www.labour.gov.hk/ce/osh/content5_1.htm</a></li> <li>◦ 勞工處-工作安全個人防護裝備簡介 <a href="https://www.labour.gov.hk/ce/public/pdf/os/D-PersonalProtectiveEquipment.pdf">https://www.labour.gov.hk/ce/public/pdf/os/D-PersonalProtectiveEquipment.pdf</a></li> <li>◦ 裝修及維修工程的職業安全-承建商及工人須知 <a href="https://www.labour.gov.hk/common/public/pdf/os/D/RMAA_Safety_Hints_for_C_Workers.tc.pdf">https://www.labour.gov.hk/common/public/pdf/os/D/RMAA_Safety_Hints_for_C_Workers.tc.pdf</a></li> </ul>

湘兒為自己的5分鐘報告準備了11頁的簡報，有封面、內容、建議、參考資料，具報告的雛型。研究者不經意地用普通話跟湘兒對答，她對答如流，毫無懼色。以下為研究者與湘兒在2024年1月8日的面談內容：



- 研究者：你聽得懂我說甚麼嗎？〔普通話〕
- 湘兒：聽得懂。〔普通話〕
- 研究者：你以前有學過普通話嗎？〔普通話〕
- 湘兒：沒有。〔粵語〕
- 研究者：但是你聽得懂？說得好？〔繼續粵語〕
- 湘兒：一半一半吧，還好我有準備，每人五分鐘報告。讓我寫出來還行，我就怕要我回答問題。
- 研究者：可我現在也問你問題。〔微笑〕
- 湘兒：你問的我不怕，你不會笑我。你回我 WhatsApp 全是中文，看你寫的那些，我不怕。
- 研究者：你剛剛說有同學是 NCS〔non-Chinese speaking〕，你覺得你是 NCS 嗎？
- 湘兒：我不是！我會中文！
- 研究者：那你是香港人嗎？
- 湘兒：這個……算是吧。
- 研究者：這麼勉強？〔微笑〕
- 湘兒：我住在這兒，也只能算是啊，也只能用中文啊！

表四整合了湘兒在不同階段對身分認同的「遊牧」狀態。

表四：湘兒在不同階段的身分認同

階段	身分認同
小學	Mixed、又是中國人，又是菲律賓人，中國與己無關，菲律賓關係重大。
中學	菲律賓人，要跟碧眼女生交朋友。
職業先修（1）	菲律賓人，不想領香港身分證。
在職	會說中文的菲律賓人，但抗拒說中文，不擅長閱讀中文，但寫中文沒有問題。
職業先修（2）	不是 NCS，住在香港，只能接受自己是香港人。

正如表四所示，湘兒在不同階段對自己的身分認同有不同的看法。身分認同本就是多變的，而湘兒身為居港的混血兒，面對多重的身分認同，一直遊走在不同的身分認同之間，歷經十二年，終於接受自己是「香港人」。把這種遊走稱為「遊牧」的說法，始見於 Chou（2016），日本學者則稱為ハーフ（half），指混血兒的身分有時是「一半」，有時則是「混合」或「雙重」（Kamada, 2010; Shaitan & McEntee-Atalianis, 2017）。

## 受父母影響的身分認同

誠然，研究最初接觸湘兒時只是小學生，對身分認知不足，呈現「遊牧」狀態在

所難免。但正因年紀小，所以更受父母觀念影響。因此，研究的另一個發現是混血兒學童的父母如果有相同信念，沒有把本來族裔視作不變的本質，反而把中國語文身分視作一種知識，跟已有身分可以相容，則子女較易投入到中文的實踐社群中。

湘兒在小學階段對身分的定位取決於家長的態度，一方面抗拒華人身分，另一方面又因為父母期望而沒有放棄學習中文。其中最明顯的例子是湘兒全校只有兩名非華裔學生，而湘兒小一至小四是該校惟一的非華裔學生。研究者絕口不提湘兒父親，但湘兒卻主動侃侃而談自己讀的是父親的母校，學校仿佛變成她跟只有假期才能會面的父親之間重要的聯繫。至於母親方面，亦明顯受前夫影響：

湘兒的小學老師：先此聲明，這班比較弱的！這班比較弱的！她〔湘兒〕自己我想主要就是，中文比較弱，或者她用中文表達比較弱。看，你看到她寫字四四正正的。（6.1.2014）

湘兒在剛升上小五的時候就清楚談及菁英班：

湘兒：媽媽希望我可以，溫習好一些，希望六年級我可以去到 A 班！（17.9.2012）

湘兒在小四寫作時曾考得 87 分，屬全班第 1 名、全級第 8 名。可見湘兒在小四至小六期間因為母親（或父母）的期望而努力學習。圖六為當時老師評為「四四正正」的作文。

正如圖六所示，湘兒的文字工整，內容亦言之有物。事實上研究者在湘兒小六時（2014 年）曾請湘兒試做 2013 年的小六 TSA 閱讀和寫作卷，並請兩位校外富經驗的評卷員評改。兩位評卷員均指湘兒的寫作有中上的表現，其中一位有十年以上小學教學經驗的評卷員更給予 75 分的高分。

湘兒在 2014 年 1 月 7 日曾言：「我不想拿很低的分數，不想我媽媽責怪我！我真的不想再被她罵了！」此言在 2014 年 10 月 8 日自湘兒母親訪談中得到印證：

湘兒母親：當然要學中文了，特別是中文！因為她是中國人啊！中文對她而言太特殊了！（原文為英語）

自 2014 年至 2024 年，晃眼十年已過，研究者在跟進湘兒的個案時，與湘兒母親亦保持聯絡，湘兒母親不時因工作上遇到的中文問題而向研究者請教。2014 年，湘兒母親已居港十年，惟一能說的粵語是在公車上說的：「冇落，唔該！」。除此以外，湘兒母親一方面鼓勵女兒學中文，但另一方面自己卻不肯學粵語，亦不肯主動說粵語，所以工作上需要閱讀中文的指引時會請研究者翻譯，而不肯接受中文／粵語這種日常用語。

圖六：湘兒的小學作文



資料來源：Chou (2016, p. 418)。

湘兒母親身為菲律賓人，在香港生活超過十年卻沒有學習中文的意向，反而強調女兒是中國人，應該學中文，符合了 Norton (2013a, 2013b) 對權位的分析，因為香港社會重視英語，不會中文並不影響日常生活。但是對沒有穩定收入的單親家庭，前夫的贍養費是最重要的經濟資源，所以只能「唯命是從」：

湘兒母親：我只是遵從……我只是遵從我丈夫的意願。（原文為英語，8.10.2014）

湘兒母親本有高中或以上學歷 (college)，但是菲國學歷在香港完全無用武之地，離婚後只能打零工為生。研究者曾多次家訪，湘兒的家可謂家徒四壁，除原設的門鈴和電燈外，家中只有電視和電風扇，沒有其他任何電器。電視為約十吋的舊式陰極射線管 (CRT) 電視，電風扇比電視還小，塑膠所製，外型像兒童玩具。沒有冰箱，每天吃的是母親從打零工的餐廳帶回來的快過期的食品；沒有洗衣機，只能定期到前夫母親的家借用洗衣機。母女二人一起睡在從垃圾站撿回來的單人床褥上，因床褥衛生欠佳，湘兒還曾患上皮膚炎。

正如圖二所示，意識形態影響資源投放，在家庭經濟環境欠佳的情況下，前夫的意願亦成為了湘兒母親的惟一選擇。

2024年1月，湘兒母親用英語跟湘兒、研究者交談，研究者用粵語跟湘兒說話，並用粵語問湘兒母親是否聽得懂研究者的話。湘兒母親表示聽得懂，又用英語調侃了女兒一場，在湘兒臉紅耳熱之際，忽然用頗純正的粵語說了一句：「大個女啦！」湘兒母親所說的粵語雖只有四字，但重點是：（1）在表明聽得懂粵語下主動用粵語說話；（2）在對話者可以用英語交談的情況下自行說粵語：

研究者：這話誰教你母親說的？肯定不是你教的吧？

湘兒：我也想知道誰教她說這樣的話！〔噘嘴，仍然臉紅耳赤〕

湘兒母親從被迫在公車上說粵語，到主動聽別人用粵語交談，甚至用粵語表達自己對女兒的關愛，展現了從被動到主動的情感變化。研究者和湘兒母親會面後，湘兒表示要去探望外婆，研究者恍然大悟，湘兒母親已把外婆從菲國接過來，她的改變就更順理成章，因為香港已成為她真正的家，她沒有了丈夫，但和女兒和母親一起在香港生活，就需要真正投入資源去學習香港人的語言。

湘兒對自己的身分認同，對中文的認同亦明顯受母親的影響。因為她在學校、在職場迴避說粵語，只想跟碧眼女生交往，但是面對母親日漸接受在香港生活，在香港用粵語交談，她自個兒亦傾向接受香港人的身分認同。

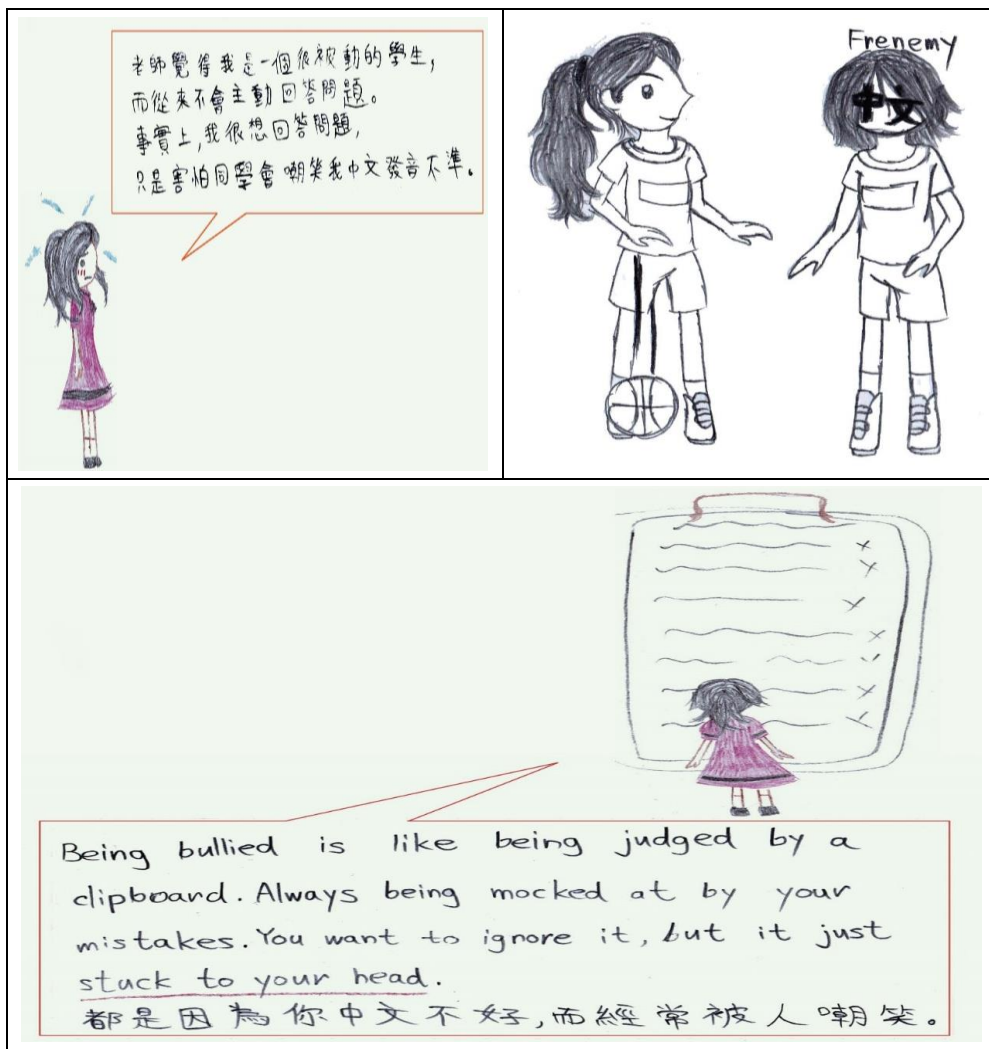
## 中國語文身分

本文的第三個發現是學習中國語文不一定需要香港人身分，反而重點在有沒有投放資源去建構自己的中國語文身分 (Chou, 2016)。本文的研究對象湘兒認定自己為菲裔而華人語言則毫不相干，所以在中文學習上資源投放不足，猶幸的是因為不想令父母失望，仍願意投放少量學習資源，最後成績只屬中等。

正如上文和圖六所示，湘兒對中文雖不夠投入，但是寫出來的文字工整，內容達中上程度。

圖七為湘兒在 2016 年 8 月 20 日所畫，正道出了無法接受華人身分，卻把中文視為「亦敵亦友」（frenemy）的特殊定位。

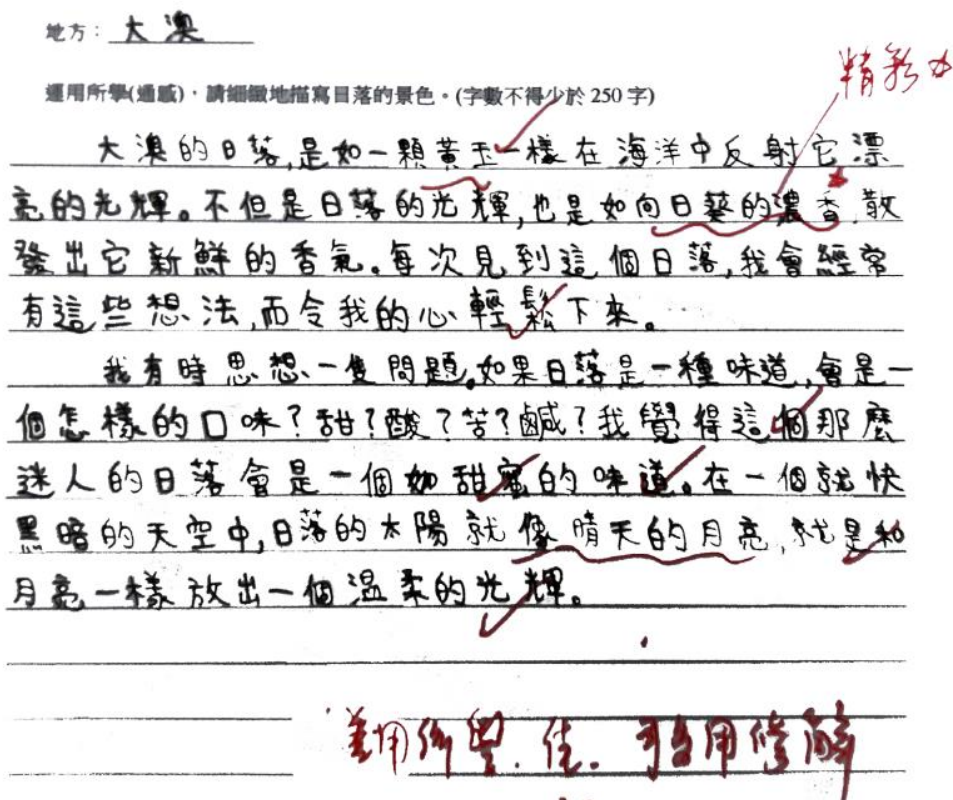
圖七：湘兒對中國語文身分的看法（2016）



資料來源：巢偉儀（2019，頁 14）。

當是之時，湘兒的中文表現其實曾得中文老師讚賞，圖八為湘兒的作業和中學老師的短評。

圖八：湘兒的中學作業



雖然湘兒的中學未能安排觀課，但研究者在接湘兒放學時曾跟湘兒的老師攀談片刻，對方指：

老師：她成績一般，但英語好，你也知道，要是成績太差不能升讀理科，她可以入讀理科班，就代表她成績還可以。而且因為英語好，老師、同學都喜歡她，同學反而要向她請教英文。

2024 年，隨着湘兒步入社會，又再重返校園，湘兒在 1 月 8 日就自己對香港和中文的看法繪畫（見圖九）。

從 2016 年到 2024 年，湘兒不再談中文對她而言是敵是友還是亦敵亦友，只是覺得如圖九所示的：「雖然學中文好麻煩，但住在香港就一定要學」。不言亦敵亦友，不是因為化敵為友，而是根本沒有同齡華人朋友，高中和備考階段更惶惶不可終日，有父但舉目無親相助，有朋但身在遠方菲國。從買課本到上網課、交作業、申請大學、領取身分證竟然要向研究者求教（有關「亦敵亦友」，詳見下文「朋輩的影響與身分認同」）。「麻煩但一定要學」，話雖說得勉強，但是表明了湘兒真的勉強接受了

圖九：湘兒對中國語文身分的看法（2024）



香港人的身分，雖然她是（因為父母，因為混血兒身分）才肯學中文，後接受香港人身分，但是既接受了香港人身分，就更表明堅決要學中文，所以才連普通話亦不懼，寫出了圖五的簡報內容。

由此可見，學習中文的重點不在中國人身分、香港人身分、菲律賓人身分或混血兒身分，而在中國語文身分。至於中國人身分、香港人身分會否對中國語文身分有所助益，在不同情況、不同時候可能有不同的影響。

### 朋輩的影響與身分認同

湘兒同學因為外表而對她有「華人」的期望，所以當聽到口音不純正，或用詞不準確就會失望，輕者取笑，重者歧視，令湘兒大受打擊。

剛升上小五的湘兒敬慕父親、重視朋友，神情只是略顯憂鬱。但是到了小六，湘兒對父親敬意猶在，甚至變成跟香港人這個想像身分的惟一連繫；對寫作熱情稍降，成績不及小四理想；而最重大的改變是身旁沒有朋友；對中文閱讀及相關歷史文化更是深惡痛絕，神情已變成憤世嫉俗。

湘兒在小四寫作曾為全班第 1 名、全級第 8 名。但到了小六則是全班第 10 名、全級第 18 名。成績退步可以因為升中的壓力、課程的轉變等。然而湘兒最大的改變在對朋友的態度：

湘兒： 他們不會有好的後果！他們把我的筆袋丟進垃圾桶！……還伸中指  
〔髒話〕……我很習慣被人欺負！我想跟老師說，不過老師沒時間聽。  
(7.1.2014)

事實上，在教師看來，湘兒和同學的相處毫無問題：

老師： 沒問題的，同學對她沒問題的，同學對她 ok 的。(6.1.2014)

可惜能和湘兒好好相處的同學和朋友卻不多：

研究者： 提到朋友怎麼這樣的表情？好像想打人？

湘兒： 我很喜歡打人的快感，我一打人就開始控制不到！（22.1.2014，上午）

湘兒： 我沒有很多朋友的！（22.1.2014，下午）

「不會有好結果」、「打人」只是比較「輕」的比方，因為未幾已升級至「殺人」：

湘兒： 一個坐在你旁邊的人，是你其中一個你好討厭的人。啊！〔大喊〕好恨他啊！  
我想殺死他！（11.6.2014）

湘兒在小五的時候尚提到朋友，但是到了小六不但表示朋友不多，而且用詞、語氣愈來愈激烈。這種情況在觀課的時候亦表露無遺。

2014 年 1 月 6 日課堂記錄如下：

湘兒也舉手，頭一回舉手。教師選了湘兒身旁的男生，湘兒噘嘴。……湘兒不斷噘嘴，  
嘴角歪向右方，然後向左方，再到右方。

……

教師要求湘兒跟身旁的男生討論，湘兒像是一副受不了的樣子……湘兒朗讀《山行》，  
坐在旁邊的男生在老師、訪客〔研究者〕和攝錄機前毫不留情的大聲說：「根本不知道她唸甚麼！」

2014 年 2 月 21 日課堂記錄如下：

雖然換了座位，但是身旁還是同一個男生。男生站起來時，湘兒不屑的努起嘴巴，從  
01:49 到 02:00，長達 11 秒。

湘兒朗讀《山行》時清楚表示因為自己是菲律賓人，所以發音不準，因而受歧視。  
即使湘兒覺得受欺凌、歧視只是誤會，但是對湘兒而言，這種被欺負的感覺還是真實



的。這種本應權力均等的同學關係還是因為華裔的文化資本優勢（Norton, 2001）而令湘兒處於不利之境。而且湘兒無法向教師、父母宣洩，才會出現「打人」、「殺人」的氣話。而且湘兒母親亦證實湘兒不外出交友：

湘兒母親：我女兒不喜歡跟朋友外出，寧可留在家裏，那是她的習慣。（原文為英語，8.10.2014）

湘兒母親：其實我有點兒擔心，她沒有朋友，你有空請多跟她說話。（原文為英語，1.9.2016）

湘兒曾表示想向老師投訴，但老師「沒有空」。事實上，老師從來沒有真正關注湘兒的非華裔身分，覺得湘兒跟一般學生無異，亦毋須多加關注：

老師：另外一些同學，像語言障礙那些，未必覺得湘兒有很大需要。（6.1.2014）

老師：第二語言？湘兒跟一般學生沒分別啊，就中等那種。（21.2.2014）

在課堂上要求學生朗讀是很正常的，讓同學互評亦是常見的。然而縱然教師和同學只是真心誠意不偏不倚的想糾正湘兒的發音，但是湘兒所受的傷害亦不會減少。因為在她而言權位相同的同學可以批評自己，代表她是菲律賓人，文化資本不足：

研究者：其實你怕是因為你要讀給老師聽。

湘兒：對！

研究者：那如果是同學呢？你怕不怕？

湘兒：更害怕！（7.1.2014）

兩星期後：

湘兒：他們笑我因為我是菲律賓人嘛，菲律賓人不擅長用中文！（22.1.2014）

其實老師並非不知道湘兒害怕朗讀，只是覺得不需要關注：

小學老師：她的文字啊，功課啊，語言啊，甚麼的，都沒有問題啊。……她只是怯於用中文跟人溝通！她講的中文講到好似英文那樣，也就是「鬼鬼咁」那樣，還有些高音啊。你覺得可能好かわいい（可愛）吧，但我見到很難接受的嘛！（6.1.2014）

老師清楚指出湘兒的「怯」，又指出湘兒有英語口音，難以接受，但又同時覺得「不是問題」，可見縱然清楚湘兒的困難，還只是視而不見。

湘兒這種對同學「仇視」的情況似乎並非因為男女有別，因為湘兒升上中學（女校）後，仍然感到深受歧視。中學階段，湘兒的學校未能配合觀課，但是教師指湘兒的英文成績甚好，所以受師生歡迎，跟現實中湘兒只想跟碧眼女生交往，覺得受華人歧視不盡相符：

湘兒： 我不明白，為甚麼她們要笑我？我說「我有了」有甚麼問題？為甚麼那些女生要哈哈大笑？

研究者： 她們取笑你？

湘兒： 她們指着我笑個不停！

研究者： 她們只是笑，沒有解釋嗎？

湘兒： 沒有耶！〔用力跺腳〕

研究者： 中文說「我有了」是懷孕的意思。（9.10.2018）

到了中學，湘兒的華裔朋友只有研究者，而非華裔朋友就是靠臉書交流的菲國親友，香港的少數朋友亦是非華裔女生，而且並非同齡朋友：

研究者： 她是你母親朋友的女兒？

湘兒： 她媽媽來看我媽媽，然後上街，她就留下來跟我玩。

研究者： 〔轉向湘兒朋友〕你會說中文嗎？〔英語〕  
〔湘兒朋友搖頭。〕

研究者： 你有學中文嗎？〔英語〕

湘兒朋友： 有學，但在學校只說英語，學生也不是中國人。〔英語〕

研究者： 一句也不會？〔粵語〕

湘兒朋友： 〔指指湘兒〕她「大粒」。

研究者： 〔看看湘兒〕大粒？

湘兒： 我常常說她「細粒」〔嬌小〕，她就說我「大粒」。

研究者： 〔微笑〕她還真有學過，知道「細」的相反詞是「大」。

湘兒： 她本來就比我小啊，我中三了，她小六。

研究者： 那你有其他朋友嗎？跟你一樣大的？

湘兒： 有啊，在菲律賓，我的堂兄弟姊妹。

研究者： 菲律賓那些，是母親的親人吧，是表兄弟姊妹？

湘兒： 反正就是 cousin。

研究者： 比你大的還是比你小的？

湘兒： 比我〔想了一下〕大吧，是……表哥、表姊。

研究者： 你怎麼跟他們聯繫？

湘兒： 在學校借 iPad，看 Facebook。（19.11.2018）

湘兒在小學五年級尚喜歡談及朋友，小六已經開始沒有朋友，中學只能跟其他非華裔朋友交往，所以到了高中更感無所適從。由於沒有朋友，更沒有華人朋友，連在香港該到哪兒買課本亦不知道（小學和初中是由學校安排的），需要找研究者協助；因為家境清貧，沒有電腦，面對疫情和網課亦求助無門，所以要在研究者協助下在香港大學使用電腦。正如圖六所示，湘兒寫出電視是她的朋友，在她的世界，研究者竟因長期追蹤研究而成為她可依靠的華人朋友，可見她實在沒有多少朋友，更沒有同齡的華人朋友。其實華裔、非華裔、混血兒是其他人的分類，而她有自已的選擇（Townsend et al., 2009）。湘兒小學的朋友是電視，中學的朋友是菲裔親朋和碧眼女生，高中只剩下菲裔親朋，研究者有幸成為她的華人朋友，可惜不能取代「同儕」。正如圖一所示，Norton（2015）指語文學習和資源投放關係重大，其中一個重要資源就是友誼。朋友是重要的象徵資源，但湘兒不願意接受華人作朋友，更鮮有同齡友伴。湘兒 2024 年 1 月 8 日訪談中有一句：「你問的我不怕，你不會笑我。」因為「不會笑我」，所以「不怕」，就這樣歷經了十二年。回顧過去，湘兒就是因為被取笑、被欺凌，而且相信被取笑是因為菲律賓人身分，結果抗拒半華裔身分，亦抗拒中文，更沒有同齡華人朋友。如果十二年前能有同齡華人友伴使她相信華人不會取笑、欺凌，或許她不用到了 21 歲才接受「中文雖然麻煩」，只因為「住在香港」才去學中文。

## 對聽說讀寫的看法十二年不變

本文的最後一個發現是研究對象對中文聽說讀寫看法十二年不變。湘兒對自己是否香港人、要不要面對中文、肯不肯面對中文並不堅決，但是談到中文的聽、說、讀、寫，湘兒的看法不曾變更。

正如圖九所示，湘兒在寫出了「一定要學中文」以後，畫下了讀、寫、聽、說的感受：

讀：討厭、嘔吐；

寫：微笑、喜歡；

聽：無奈、白眼；〔「無奈」是湘兒原話〕

說：惆悵、害怕。

研究者：我認識你超過十年了，你從小學的時候，我第一次看到你的時候起，你就是這樣說的，現在也一樣。

湘兒：真的是這樣，當然不會變。

研究者：你喜歡寫，其實你也不是那麼討厭中文。其實那時 DSE〔中學文憑考試〕裏讓你寫，讓你閱讀，你寫得到嗎？讀得明嗎？

湘兒：寫還是最好，我有信心可以及格。最無法接受還是閱讀，你知道嗎？就是因為老師，我那時學一首詩，很短的，但卻無法明白，老師用很多很多故事來解說，我更難懂了！後來我發現背後其實有一個故事，如果老師只說一個故事，我不就懂了嗎？他用很多故事來解說一個故事，我怎麼聽啊？

回顧過去十二年，湘兒對讀寫的看法不曾改變，以下是湘兒小學時說的話：

湘兒：寫不難，雖然有點兒，就是手會累，不過，我可以忍得住！（17.9.2012）

湘兒：閱讀看書最難！寫的話，不用明白，簡單一些。閱讀的話，我要動腦筋，我腦子已經完全沒有能量了！（7.1.2014）

由此可見，湘兒眼中的中文聽、說、讀、寫，最擅長的是寫，最討厭亦表現最差的是讀，而且愈短的內容（文言），愈難理解。教師用愈多例子來解說閱讀內容，反而令她愈加抗拒閱讀。至於聽和說，從2016年（圖七）因為發音問題而害怕被取笑到2024年（圖九）提到聆聽「無奈」、說話驚懼，可見湘兒過去多年還是無法喜歡中文的聽和說，只是相對而言更討厭的是閱讀。

## 結 論

本文重點討論混血兒學生十二年間身分認同跟中文學習和表現確有關連，而且不同族裔家長如果能就不同身分，例如族裔身分跟香港人身分是否相容，本族語言跟中國語文是否相悖，提供一個一致的方向，則子女不會那麼容易迷失。而教師在教授中國語文時，除了多舉例子外，如能令學生理解中國語文身分需要在中文實踐社群中多加投放資源，而且學習中文跟本來身分其實可以相容的話，相信可有助學生減少因為身分認同而產生的中文學習困難。另一個發現是，學校就算只有極少數非華裔學生，他們並非一定順利融入華人學生的圈子，如學校可為這些學生提供「守護天使」，使這些學生有朋輩的支持，相信對他們接受「中國語文身分」，發揮自己的身分優勢，不會因歧視而自我隔離、自我封閉，提早融入香港社會有一定的幫助。本文多用「非華裔」而少用「非華語」其中一個原因正如研究對象所言，她不是NCS，因為她會中文。非華裔學生所說所寫的中文亦是華語，正因如此，討論如何幫助這些非華裔學生學好中文才更有意義。本文屬質性研究，分析結果並不能推論至其他菲裔或混血兒學生，更不能代表所有非華裔學生。身分本來就是一個多變的概念，需要作長時間追蹤和質性的討論，日後倘若能擴大研究範圍，就不同族裔作深入且長期的觀察和分析，則不但有助印證本文的研究結果，亦可填補香港少數族裔學生中文學習和身分認同研究，以及中文作第二語言研究的空隙。

2015年，麥理浩夫人中心在全港隨機抽樣，成功訪問七分之一的小學，指出少數族裔學生的閱讀比寫作可能面對更大的困難（Chou, 2015）。本文屬質性的單個案研究，研究結果不能推論至其他少數族裔的聽說讀寫問題，但有關閱讀比寫作更困難的發現卻與2015年的量化研究不謀而合。而且十年辛苦不尋常，十二年的追蹤研究，研究對象仍一本初衷的表示閱讀是聽、說、讀、寫中最困難的，即使這個說法沒有推論的價值，仍然值得深思，而且具有繼續鑽研並在其他研究對象身上去發掘、印證和研究的意義。

## 鳴謝

本研究的部分插圖曾經廖淑勤小姐（Ms. Amy Liu）整理，僅此鳴謝。

## 參考文獻

- 立法會（2007）。〈會議過程正式紀錄：2007年7月11日星期三〉。<https://www.legco.gov.hk/yr06-07/chinese/counmtg/hansard/cm0711-translate-c.pdf>
- 立法會（2010）。〈會議過程正式紀錄：2010年11月17日星期三〉。<https://www.legco.gov.hk/yr10-11/cn/counmtg/hansard/cm1117-translate-c.pdf>
- 立法會（2011）。〈會議過程正式紀錄：2011年10月27日星期四〉。<https://www.legco.gov.hk/yr11-12/cn/counmtg/hansard/cm1027-translate-c.pdf>
- 祁永華（2012）。〈有關的歷史和社會脈絡〉。載謝錫金、祁永華、岑紹基（編），《非華語學生的中文學習與教：課程、教材、教法與評估》（頁3-13）。香港大學出版社。
- 政府統計處（2006）。《主題性報告：少數族裔人士》。[https://www.censtatd.gov.hk/en/data/stat\\_report/product/B1120050/att/B11200502006XXXXB0100.pdf](https://www.censtatd.gov.hk/en/data/stat_report/product/B1120050/att/B11200502006XXXXB0100.pdf)
- 政府統計處（2012a）。《2011人口普查：簡要報告》。[https://www.censtatd.gov.hk/en/data/stat\\_report/product/B1120055/att/B11200552011XXXXB0100.pdf](https://www.censtatd.gov.hk/en/data/stat_report/product/B1120055/att/B11200552011XXXXB0100.pdf)
- 政府統計處（2012b）。《2011人口普查：主題性報告：少數族裔人士》。<https://www.statistics.gov.hk/pub/B11200622012XXXXB0100.pdf>
- 政府統計處（2022a）。《2021人口普查：簡要報告》。<https://www.census2021.gov.hk/doc/pub/21c-summary-results.pdf>
- 政府統計處（2022b）。《2021人口普查：主題性報告：少數族裔人士》。<https://www.census2021.gov.hk/doc/pub/21c-ethnic-minorities.pdf>
- 巢偉儀（2019）。〈中文學習與身份認同：香港菲裔小學生（混血兒）多個案研究〉。載羅嘉怡、巢偉儀、岑紹基、祁永華（編），《多語言、多文化環境下的中國語文教育：理論與實踐》（頁5-18）。香港大學出版社。

- 教育局 (2015)。《財務委員會審核二零一五至一六年度開支預算管制人員的答覆》 (問題編號 2943, 答覆編號 EDB053)。 [https://www.legco.gov.hk/yr14-15/chinese/fc/fc/w\\_q/edb-c.pdf](https://www.legco.gov.hk/yr14-15/chinese/fc/fc/w_q/edb-c.pdf)
- 審計署 (2021)。《審計署署長第七十六號報告書》。 [https://www.aud.gov.hk/chi/pubpr\\_arpt/rpt\\_76.htm](https://www.aud.gov.hk/chi/pubpr_arpt/rpt_76.htm)
- 謝錫金、祁永華、岑紹基 (編) (2012)。《非華語學生的中文學與教：課程、教材、教法與評估》。香港大學出版社。
- 藍依勤、羅育齡、林聖曦 (譯), H. R. Bernard & G. W. Ryan (著) (2015)。《質性研究分析：系統取向》。心理出版社。
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin of spread of nationalism* (Revised ed.). Verso.
- Banks, J. A. (2013). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed, pp. 3–24). Wiley.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd ed.). Sage.
- Binning, K. R., Unzueta, M. M., Huo, Y. J., & Molina, L. E. (2009). The interpretation of multiracial status and its relation to social engagement and psychological well-being. *Journal of Social Issues, 65*(1), 35–49. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.01586.x>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Chou, P. (2015). Difficulties in reading and reading aloud for primary school students from South Asian ethnic minority groups in Hong Kong. *Chinese as a Second Language Research, 4*(1), 113–136.
- Chou, P. (2016). *Chinese language learning and identity of ethnic minority students in Hong Kong: Multiple case study of Pakistani and Filipino elementary students* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas, & M. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining multilingual schools: Language in education and glocalization* (pp. 51–68). Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, 35*, 36–56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Darvin, R., & Norton, B. (2023). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching, 56*(1), 29–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>

- Gao, F. (2012a). Imagined community, identity, and Chinese language teaching in Hong Kong. *Journal of Asian Pacific Communication*, 22(1), 140–154. <https://doi.org/10.1075/japc.22.1.08gao>
- Gao, F. (2012b). Teacher identity, teaching vision, and Chinese language education for South Asian students in Hong Kong. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 89–99. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622558>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gleason, P. (1983). Identifying identity: A semantic history. *Journal of American History*, 69(4), 910–931. <https://doi.org/10.2307/1901196>
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Arnold.
- Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. Palgrave Macmillan.
- Kamada, L. D. (2010). *Hybrid identities and adolescent girls: Being “half” in Japan*. Multilingual Matters.
- Lai, C., Gao, F., & Wang, Q. (2015). Bicultural orientation and Chinese language learning among South Asian ethnic minority students in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 203–224. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.887054>
- Lambert, W. E. (1955). Measurement of the linguistic dominance of bilinguals. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50(2), 197–200. <https://doi.org/10.1037/h0042120>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(1), 409–429. <https://doi.org/10.2307/3587831>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contribution to language learning: New directions in research* (pp. 159–171). Pearson.
- Norton, B. (2010). Language and identity. In N. Hornberger & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 349–369). Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013a). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013b). Identity and second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–8). Blackwell.

- Norton, B. (2014). Identity, literacy and the multilingual classroom. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 103–122). Routledge.
- Norton, B. (2015). Identity, investment, and faces of English internationally. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 38(4), 375–391. <https://doi.org/10.1515/cjal-2015-0025>
- Norton, B. (2017). Learner investment and language teacher identity. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 80–86). Routledge.
- Norton Peirce, B. (1994, March). *Language learning, social identity, and immigrant women*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Baltimore, MD.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Pao, D. L., Wong, S. D., & Teuben-Rowe, S. (1997). Identity formation for mixed-heritage adults and implications for educators. *TESOL Quarterly*, 31(3), 622–631. <https://doi.org/10.2307/3587846>
- Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the “native speaker”: Expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), 97–101. <https://doi.org/10.1093/eltj/44.2.97>
- Rampton, M. B. H. (1996). Displacing the “native speaker”: Expertise, affiliation, and inheritance. In T. Hedge & N. Whitney (Eds.), *Power, pedagogy and practice* (pp. 17–22). Oxford University Press.
- Renn, K. A. (2004). *Mixed race students in college: The ecology of race, identity, and community on campus*. State University of New York Press.
- Rocha, Z. L., & Fozdar, F. (2017). *Mixed race in Asia: Past, present and future*. Routledge.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.
- Seals, V. (2016, March). *Narrating birth in the multiracial memoir*. Paper presented at the 30th Annual Multi-Ethnic Literature of the United States (MELUS) Conference, Charleston, SC.
- Seals, V. (2017). *Writing the multiracial family in 20th and 21st century US literature* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.
- Shaitan, A., & McEntee-Atalianis, L. J. (2017). Haafu identity in Japan: Half, mixed or double? In Z. L. Rocha & F. Fozdar (Eds.), *Mixed race in Asia: Past, present and future* (pp. 82–97). Routledge.
- Townsend, S. S. M., Markus, H., & Bergsieker, H. B. (2009). My choice, your categories: The denial of multiracial identities. *Journal of Social Issues*, 65(1), 185–204. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.01594.x>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



## Longitudinal Study of Chinese Language Learning and Identity Development of Filipino Mixed-race Children in Hong Kong Over a Twelve-Year Period

Priscilla Wai-Yi CHOU & Wan-Shan YUNG

### *Abstract*

*The teaching of Chinese to ethnic minority students in Hong Kong is one of the important educational issues today, but there has been limited discussion on the identity or mixed-race backgrounds of ethnic minority primary school students. This study primarily employed Norton Peirce's (1995) theory of identity. Specifically, it focused on the identity, Chinese language learning performance, and the greatest learning challenges of a Filipino mixed-race student. This was a qualitative longitudinal case study spanning from 2012 to 2024. The participant was a local-born Filipino mixed-race child who has resided in Hong Kong for over 20 years, and the study covered five different stages of the student's life: elementary school, secondary school, prevocational school, formal employment, and a return to prevocational school. NVivo and COLT analysis was conducted through interviews with students, teachers, friends and parents, as well as homework collection and class observation. The pilot study was done in 2011, the main study in 2012–2015, and the follow-up study in 2016–2024. Based on around 70 interviews and 95 documents and observations, the findings suggest that the participant's identity was nomadic and varied, and that the identity was linked not only to the resources allocated for Chinese language learning, but also to the parents' positioning and relationship with friends. Although mixed-race students may face more identity conflicts and struggles than other ethnic minority students, if they can see that their "Chinese language identity" is not contradictory to their existing identities and can even be compatible with them, they are more likely to engage in Chinese language practice and reduce the difficulties in learning due to their identities, which can help improve the effectiveness of their Chinese language learning.*

*Keywords: identity; ethnic minority; mixed race; Chinese as a second language; longitudinal study*

---

**CHOU, Priscilla Wai-Yi** (巢偉儀) is a research fellow in the Faculty of Education, The University of Hong Kong.

**YUNG, Wan-Shan** (容運珊) is Lecturer in the School of Education and Languages, Hong Kong Metropolitan University.

