DOI：10. 19561/j. cnki. sas. 2026. 04. 139

20 世纪前期南洋华侨民族语言教育及其历史影响

史玄之

［**摘　要**］20 世纪前期既是南洋国家“排华”语言政策实施的首个高峰期，也是南洋新式华侨教育的第一个快速发展期，同时还是南洋华侨文化民族主义发展的重要时期。论文通过梳理南洋诸国官方档案、语言政策文本、华侨学校档案、华侨教育调查统计等原始史料，探讨 20 世纪前期南洋国家语言政策变化下华侨民族语言教育的调适与创新，以及其与华侨文化民族主义形成和发展之间的互动关系。面对带有强烈排华色彩的语言政策，南洋华侨主动调整民族语言教育的发展方向、策略与实践，在华侨学校中确立华语课程的核心地位，构建华语教育体系，推行“华语+侨居国通用语”的双语教育模式以及“中华传统文化+职业技能”的双重教育内容。这一系列举措推动南洋华侨民族语言教育迎来发展高峰，对华侨文化民族主义的发轫与演进产生了深远影响。

［**关键词**］南洋国家；语言政策；华侨民族语言教育；华语教育；文化民族主义

［**中图分类号**］D634. 3　　［**文献标识码**］A

［**文章编号**］1008-6099（2026）04-0139-15

引　言

20 世纪初，南洋华侨民族语言教育[①]的兴起与快速发展是内外双重力量共同作用的结果。甲午战争失败后，中华民族危机日益加剧，清政府有识之士、维新派与

［**作者简介**］史玄之，闽江大学外国语学院副教授。

［**基金项目**］福建省社会科学基金一般项目“海丝沿线国家闽籍华侨华人社团与华裔新生代祖语传承研究”（FJ2025B106）；全国教育科学规划教育部青年课题“明清时期华侨与海丝沿线国家华文教育发展研究”（EOA190471）。

① 本文中“南洋华侨民族语言教育”指华语教育以及以华语为媒介的中华文化和职业技能教育。但在南洋诸国的历史语境中，华侨华人也以“国语”指称当时的华语及华文教育。本文除非直接引用，皆以华语通称。

中国知网　https://www.cnki.net

革命派这三股政治力量及知识精英开始探索社会变革、救亡图强之路。他们不约而同地将经济实力日益崛起的南洋华侨视为可倚重的力量，并将兴办以华语为教学语言的新式华侨学校，作为宣扬政治主张、开展思想动员的重要阵地。与此同时，南洋诸国[①]在政治、经济、教育上不断推出歧视、打压华侨的政策，压缩华侨生存与发展空间，南洋华侨由此产生了从祖籍国寻求力量支撑的强烈需求，希望通过中华传统文化凝聚华侨力量以共同摆脱困境。这一诉求成为推动南洋华侨兴办新式华校、开展华语教育的内在动力。正是在内外力量的共同作用下，南洋华侨民族语言教育在 20 世纪初进入了快速发展阶段。

华侨民族语言教育的飞速发展让南洋诸国非常警惕，他们担心华校传播中华传统文化、强化中国人身份意识会对政权统治构成威胁，更担心以华侨民族语言教育为载体的南洋华侨教育与中国国内的新式教育形成跨国互动，将中国本土的民族主义思潮和革命思想引入南洋国家。[②] 正因如此，南洋诸国逐渐改变华侨语言政策，从之前对华侨语言教育“不闻不问”转向“限制打压”与“语言同化”相结合。尽管南洋各国的语言政策对华侨民族语言教育构成打压，使其发展在特定时期受到一定影响，但整体仍呈现逆势向上，华校数量增加、规模扩大、类型更趋丰富，教育质量也明显提升。与此同时，南洋华侨社会掀起华语运动浪潮，逐步形成多层级的华侨民族语言教育体系，南洋华侨民族语言教育由此迎来发展史上的一个高峰期。

关于 20 世纪前期南洋华侨民族语言教育的发展，学术界已有研究主要分为两大类：一类研究从南洋华文教育历史发展的大视角出发，系统梳理南洋各国华文教育发展情况。华侨华人史研究专家黄昆章在《印度尼西亚华文教育发展史》中，将 20 世纪前期荷属东印度华文教育的发展分为新式华文教育诞生与兴盛、华文教育持续发展、华文教育分化等三个阶段，分析不同历史阶段华文教育发展的特点。[③] 郑良树的《马来西亚华文教育发展简史》[④] 和林水檬的《独立前华文教育》[⑤] 对英属马来亚华文教育的形式、规模、体系进行论述，剖析 1920 年《学校注册法令》等官方语言政策颁布后华文教育的变化原因。另一类研究聚焦于剖析南洋华侨民族语言教育发展的影响因素，[⑥] 如南洋诸国、中国官方实施的语言政策，维新派、革命派对华侨教育的宣传动员等。以上史学研究以扎实的史料为基础，全面、系统地论述了 20 世纪前期南洋华文教育的发展历程，但对侨居国语言政策下华侨民族语言

① 第二次世界大战前，南洋国家大多处在欧美帝国主义列强的殖民统治之中，如荷属东印度、英属马来亚、美属菲律宾、法属越南等。

② 梁绍文：《南洋旅行漫记》，中华书局，1924 年，第 34 页。

③ 黄昆章：《印度尼西亚华文教育发展史》，外语教学与研究出版社，2007 年，第 27–87 页。

④ 郑良树：《马来西亚华文教育发展简史》，外语教学与研究出版社，2007 年，第 12–52 页。

⑤ 林水檬：《独立前华文教育》，载林水檬、何国忠、何启良、赖观福编：《马来西亚华人史新编》（第二册），马来西亚中华大会堂总会，1998 年，第 215–254 页。

⑥ 有关南洋华侨教育影响因素的研究，参见潮龙起、李朋飞：《文化民族主义话语与辛亥革命时期华侨祖国认同的构建》，《华侨华人历史研究》，2023 年第 1 期，第 75–83 页；潮龙起、肖奔：《唤起华侨的民族主义与辛亥革命时期“国民”的塑造》，《民族研究》，2023 年第 5 期，第 103–116 页；陈奕平、王岚：《晚清领事保护与南洋华侨教育研究》，《暨南学报（哲学社会科学版）》，2022 年第 7 期，第 111–122 页。

中国知网　https://www.cnki.net

教育的调适举措，以及华文教育发展与华侨文化民族主义的关系等问题，仍留下不少学术空间。

面对近代南洋国家语言政策的不利影响，华侨如何调整民族语言教育实践以适应侨居国的语言教育环境？南洋华侨民族语言教育的调适对其未来发展产生了哪些影响？南洋华侨民族语言教育的发展与华侨文化民族主义的发轫和发展有何关联？针对上述问题的研究，既是对南洋华侨民族语言教育发展史的系统梳理，也是对南洋华侨文化民族主义的形成、发展机制和影响因素展开的深层剖析。

本研究将时间范围限定于 20 世纪前期（1900—1941 年[①]）。这一时期既是南洋国家“排华”语言政策的首个高峰期，也是南洋华校从旧式教育向新式教育转型的关键阶段，同时还是南洋华侨民族语言教育的发展鼎盛期，梳理其历史脉络、探究其发展特性具有重要学术价值。本文以 20 世纪前期南洋诸国官方档案、华侨社团与学校档案、报刊文章等原始史料为基础，分析在南洋国家语言政策影响下华侨民族语言教育的调适策略与发展措施，进而揭示其深层动因以及该教育对华侨文化民族主义形成和发展的影响。

一　南洋国家的华侨语言政策

历史上，南洋各国基于不同的政治统治目的、经济环境与社会文化特征，实施了有所差异的华侨语言政策，[②] 但其整体政策演变呈现出“由松至紧”的变化趋势。随着 20 世纪初南洋华侨移民数量的增长、华侨社会力量的增强以及新式华校的迅猛发展，以华侨民族语言教育为载体的中华文化认同已成为 20 世纪前期华侨认同祖籍国与中华民族的心理基础。南洋各国逐渐改变以往对华侨语言“放任自流”的态度，转而实施“限制打压”与“语言同化”相结合的政策，且政策日趋严苛紧迫，以阻碍华侨民族语言教育的发展。

（一）限制打压华侨民族语言教育

1920 年，英属马来亚颁布的《学校注册法令》（*Registration of School Ordinance*）被视为当地华侨语言政策转变的重要标志，原本对华侨民族语言教育放任自流但不严加干预的英属马来亚因警惕华侨中华民族意识的增强，[③] 开始限制打压华侨民族语言教育。《学校注册法令》不仅对华校的校舍条件和卫生条件提出不现实的要求，“变相”迫使一些华校关闭，[④] 还对华校教材和教学内容加以诸多限制。1925 年，英属马来亚颁布的《学校注册修正法令》禁止华校采用带有民族主义色

① 1941 年 12 月，日本发动太平洋战争，南洋地区进入第二次世界大战时期。学者多以此时间点作为南洋华侨教育发展的历史分期。参见黄昆章：《印度尼西亚华文教育发展史》，第 88 页；郑良树：《马来西亚华文教育发展简史》，第 53 页。

② 赵慎一：《南洋荷英两属华侨教育的比较》，载荷属华侨学务总会编辑委员会编：《荷属东印度华侨教育鉴》，荷属华侨学务总会，1928 年，第 47–52 页。

③ 林水檬：《独立前华文教育》，第 217 页。

④ 董大本：《南洋华侨反对英帝摧残华侨教育的斗争》，载中国人民政治协商会议全国委员会文史资料研究委员会编：《文史资料选辑》（第 100 辑），文史资料出版社，1985 年，第 192–193 页。

中国知网　https://www.cnki.net

彩的课本。[①] 1930 年，英属马来亚公布华校禁用教材名单。这些教材主要由中国的商务、中华、开明等书局出版，涉及华语、历史、地理等课程，如上海中华书局出版的《新小学教科书》、上海商务印书馆出版的《现代教科书初级中学用之国语》等。[②]

禁止中国教师前往南洋华校任教以及限制使用华语为教学语言，更是对华校的一次“灭顶式”打击。由于本土教师资源匮乏，从中国引进教师是南洋华校填补师资缺口的主要途径，而禁止中国教师赴南洋华校任教，无异于对华校进行“釜底抽薪”。1930—1934 年，时任英属海峡殖民地[③]总督、驻马来联邦最高专员的金文泰爵士出台政策，限制华校只准聘请本地出生的教师，还委任两名华文教育副监督及五位华校监督官，监视华校是否违反相关法令条例。[④]

除了英属马来亚，荷属东印度、法属越南等也纷纷出台限制华侨民族语言教育的政策。1923 年 3 月，荷属东印度颁布《荷属东印度学校条例》，要求华校教员就职前须将其所授科目和所执教学校的地址报告给当地政府，未按照要求报告者将被勒令停职、拘留或罚款。[⑤] 1931 年 3 月，荷属东印度汉务司在视察吧城华侨学校时，发现八帝贯中华学校一名学生的英文作文题目为“What Is the Patriotism”（“何谓爱国”），遂认定该课程教员有挑拨、煽动华侨学生民族反抗情绪的嫌疑，即令该教员停职。[⑥] 法属越南先后出台《南圻中文学塾规则》《私立学校教职员处分条例》《限制教师条例》等法规，规定当地华校校长和教员须在越南境内居住满 2 年以上，且在学校所在地居住满 1 年以上，方可具备执教华校的资格。这一规定直接切断了中国国内知识分子赴越南华校任教的途径。此外，1924 年 9 月 22 日，英属沙捞越颁布《禁止华侨教授（中国）国语条例》，规定沙捞越境内所有华校一律禁止教授华语，也不得使用华语讲授其他课程。[⑦] 该条例后来虽被废除，但禁止华校教授华语仍是对华侨民族语言教育的致命打击，暴露了殖民当局试图通过禁止华校教授华语来抑制华侨形成中华文化认同的企图。

（二）语言同化政策

语言同化政策的根本目的，在于通过向少数族裔群体强行输入多数语族的通用语言或殖民宗主国的官方语言，使其形成对侨居国的政治认同。20 世纪前期，无论是未被殖民的暹罗，还是长期遭受殖民统治的南洋诸国（如荷属东印度、英属马来亚、法属越南），其实施的语言同化政策都是巩固政权、强化统治的重要策略，给正处于发展中的南洋华侨民族语言教育带来严峻挑战。

从其特征来看，20 世纪前期南洋诸国推行的语言同化政策可分为显性与隐性两

① “Shibault's Minutes”，1926 年 10 月 27 日，英国国家档案馆藏，CO 273/532/19502。
② 林之光、朱化雨：《南洋华侨教育调查研究》，国立中山大学出版部，1936 年，第 157-158 页。
③ 海峡殖民地是英国于 1826—1946 年间在马来半岛及周边群岛设立的殖民管辖区，最初由新加坡、槟城、马六甲三个英属港口组成，后纳入纳闽岛等属地。
④ 柯嘉逊：《马来西亚华教奋斗史》，雪兰莪中华大会堂，1991 年，第 32 页。
⑤ 朱敬先：《华侨教育》，台湾中华书局，1973 年，第 482-483 页。
⑥ 林之光、朱化雨：《南洋华侨教育调查研究》，第 154 页。
⑦ 林之光、朱化雨：《南洋华侨教育调查研究》，第 134-135 页。

中国知网　https://www.cnki.net

大类。显性语言同化政策是指南洋诸国强行要求华校学生学习多数语族或殖民国家通用语，通过语言同化教育向华侨注入侨居国的国家意识，进而阻碍华侨中华民族意识的形成。暹罗先后实施《暹罗民立学校法》和《强迫教育实施条例》，要求暹罗所有华校必须教授暹文暹语，以培养华侨对暹罗的效忠之心。[①] 为此，暹罗教育部特意派遣专职调查员，核查华校校长及教员是否通晓暹文，检查其是否在课堂上使用暹文授课，以及是否向学生传授忠爱暹国的观念。[②] 与暹罗向华校学生强行灌输暹文暹语相似，荷属东印度从 1908 年起加大对华校语言教育的检查力度，强行要求华校必须聘请荷兰教师教授荷文。[③] 法属越南也于 1924 年 4 月颁布《南圻中文学塾规则》，要求华校高级班每周须开设 4 小时法语课程，并将其列为学校最重要的语言课程。[④]

与显性语言同化政策的直接强制手段不同，隐性语言同化政策是指南洋诸国通过对华校实施“补贴+管制”制度、培植华校竞争对手等间接方式，掌控华校教育主导权，抑制华侨民族语言教育的发展。由于华校属于非公立学校，经费问题一直是制约其发展的主要瓶颈。[⑤] 南洋诸国正是利用华校经费短缺的问题大做文章，通过附加条件的经费资助变相牵制华校，而经费资助的前提是华校停止教授华语，转而教授侨居国通用语。最典型的例子是 1920—1927 年间担任英属海峡殖民地总督的基里玛爵士，他要求英国当局为不教授华语的华校提供经费资助，并将此作为当局管制华校的手段。这一举措正是英国殖民政府在南洋推行隐性语言同化政策的重要佐证。[⑥] 为避免引起舆论争议和华侨群体反抗，时任英属海峡殖民地教育总监的温斯泰德博士提出附加条件，即华校只要以学生祖籍地方言而不是华语授课，就可以获得经济援助。[⑦] 由此可见，英国南洋殖民政府对华校教授华语心存忌惮，担忧华语教学会推动华侨形成中国国家意识，进而威胁其殖民统治。

除了通过对华校“补贴+管控”的方式推行隐性语言同化政策外，南洋诸国还通过开办公立学校争夺华校生源，以此对华侨子女实施语言同化教育。1908 年，荷属东印度在吧城创办了第一所专为华侨子女设立的荷华学校，[⑧] 并为该校华侨学生提供诸多“优惠条件”：荷华小学毕业生可直接升入荷华中学，荷华中学毕业生可进入荷兰大学深造，该校毕业生工作后还能享受当地政府公务员待遇。[⑨] 荷华学校的课程设置与荷印荷文公立学校基本一致，教师采用荷兰语授课、使用荷文教材，且不开设汉语、儒学、中国历史及中国地理课程。[⑩] 由于荷华学校在师资、教学条件、学生升学和就业前景等方面比同时期华校更有优势，不少华侨富商将子女送入

① 秋霜：《暹罗民立学校法》，《侨务》，1923 年第 93 期，第 1-5 页。
② 《暹罗强迫教育实施条例》，《华侨周报》，1933 年第 27 期，第 64-65 页。
③ 《侨民兴学汇志》，《东方杂志》，1907 年第 7 期，第 180-181 页。
④ 朱敬先：《华侨教育》，第 529 页。
⑤ 陈福璿：《一年来荷属东印度侨校见闻拾零》，《南洋研究》，1931 年第 4 期，第 15-20 页。
⑥ “Education Policy No. 34”，英国国家档案馆藏，CO273/585/13006/1933。
⑦ 柯嘉逊：《马来西亚华教奋斗史》，第 32-33 页。
⑧ 《爪哇华侨之教育》，《教育杂志》，1910 年第 1 期，第 5-6 页。
⑨ 周聿峨：《东南亚华文教育》，暨南大学出版社，1995 年，第 325-326 页。
⑩ 廖建裕、杨启光：《印尼华人教育史略》，《东南亚研究资料》，1986 年第 4 期，第 48-55 页。

中国知网 https://www.cnki.net

荷华学校读书，“凡富商大贾及稍有家业者，咸送子弟入荷兰学校以为荣誉”，[①] 甚至连一些中华会馆和中华学校的董事也将子女送入荷华学校就读。[②] 荷华学校的创办一时间抢走华校不少生源，在泗水等华侨人数较多之地，进入荷华学校读书的学生人数甚至一度达到中华学校学生人数的两至三倍。[③] 华校生源的流失，尤其是部分华侨富商子女转入荷华学校就读，在一定程度上削弱了荷印华侨个人及组织对华校的经费支持，客观上对华侨民族语言教育造成了重创。

二　南洋华侨调适和发展民族语言教育的举措

面对南洋国家实施的限制打压与语言同化相结合的华侨语言政策，为了给华侨民族语言教育争取生存和发展空间，让更大范围内的华侨保有中华民族意识，增强华侨凝聚力和向心力，南洋华侨积极调适华校发展策略：以华语代替华侨祖地方言作为华校核心课程，通过开展以华语为教学媒介的儒学教育和中国史地教育，让学生了解儒家思想文化、中国历史和地理知识；通过开展侨居国通用语教育、自然科学教育以及职业技能教育强化实用性，提升学生在侨居国的谋生能力；通过改进华校华语教学方法，提高华校整体竞争力，推动南洋华侨民族语言教育的发展。

（一）以华语取代方言，确立华语为华校核心课程

共同的语言是民族存续的基础，也是民族文化认同的核心。20 世纪前期，面对侨居国限制打压华侨民族语言教育的政策，华校并未中断民族语言教育，而是坚守“以民族主义为根基，以国家观念为元素”[④] 的立校定位与办学原则，将华语课程确立为核心课程。这也成为华校区别于侨居国公立学校的主要标志。

南洋华校以华语教育为重，一是因为华语教育是华侨保留民族性、避免在侨居国语言环境浸染下受到语言与身份同化的重要方式，“若一国之言语、文字、历史、礼俗而亡之也，则真无法可以挽救，国其万劫不复矣”；[⑤] 二是因为华语教育有助于打破长期以来以“帮属”为中心的南洋华侨地方疆域和宗族观念，[⑥] 以凝聚华侨人心、团结华侨力量，推动“各邦隔阂渐除”，[⑦] 从而共同应对侨居国实施的苛刻政策。

从 1901 年南洋第一所新式华校——吧城中华学校创立起，华语课程逐渐取代华侨学生的祖地方言课程。据国立中山大学研究院教育研究所对南洋华校课程的调查统计，1926 年以前，南洋华侨幼稚园和小学中已有 156 所开设华语课程，77 所

① 孔庆龄、吴雨霖：《爪哇学务谈》，《中华教育界》，1914 年第 23 期，第 1–2 页。

② 《马辰中华会馆分局学堂之风潮及学董教员被拘之原委》，《华商联合会报》，1910 年第 7 期，第 32–33 页。

③ 《爪哇学务近情（三续）》，《时事新报（上海）》，1911 年 10 月 6 日，第 3 版。

④ 鹞东：《敬告南洋之学董》，《南洋荷属华侨教育报》，1918 年第 2 期，第 4 页。

⑤ 恒生：《国民教育浅说》，《南洋荷属华侨教育报》，1918 年第 1 期，第 5 页。

⑥ 陈子实：《南洋文化建设论（一）》，《南洋研究》，1930 年第 2 期，第 13–23 页。

⑦ 张铁侠：《荷印华侨小学课程编制问题》，载荷属华侨学务总会编辑委员会编：《荷属东印度华侨教育鉴》，第 192 页。

中国知网　https://www.cnki.net

开设中文书信课程，这些课程的设置旨在培养华侨学生华语听、说、读、写的能力。在华侨幼稚园和小学的每周授课时数表中，华语课程的课时数最多，大多数华校每周教授华语 5-6 小时，授课时数最多者可达每周 33 小时。在南洋华侨中学和师范学校的周授课时数表中，华语课程每周授课时数在 5-9 小时，与英语、数学（算术）课程并列为学校的三大基础课程。①

（二）以华语为载体开展中华传统文化教育，实现教育课程化、场域化、体系化

华语教育与中华传统文化教育相辅相成，华语既是中华传统文化的载体，又是学习中华传统文化的工具，而华侨学生对中华传统文化的学习兴趣又能反向激发他们学习华语的主观能动性。20 世纪前期，南洋华校在确立华语课程为核心课程的基础上，开展中华传统文化教育，并通过课程化、场域化和体系化的手段推动中华传统文化教育质量提升。

教育课程化是指南洋华校围绕中华传统文化教育，开设修身、儒学等必修课程，并将这些课程纳入教学计划，为中华传统文化教育提供固定的课程设置与课时保障。华校通过教授《论语》《大学》等儒家经典及礼仪规范、家训家风等内容，以道德伦理培养为核心，强调仁爱、孝悌、忠信等儒家伦理规范，培养华侨学生“心忧天下、报效天下”的社会责任感。以荷印华校为例，为整合华侨教育力量而成立的荷属华侨学务总会于 1917 年制定了华侨小学课程标准及课时安排：荷属所有华侨初等、高等小学均须开设修身课程，每周授课时数均为 2 学时。② 又如在荷印爪哇三宝垄华英中学，学生除学习语体文、日用文、应用文等现代汉语课程外，高中阶段还需学习文言文。鉴于该校相当一部分毕业生将赴剑桥大学等海外名校深造，为帮助他们铭记中华民族身份、传承中华传统文化，华英中学要求高一至高三学生系统研读《论语》《大学》《中庸》《孟子》等儒家经典，③ 从中汲取仁爱、诚信、孝悌、礼义、廉耻等核心价值观与思想精华，构建对中华优秀传统文化的认知与认同。

教育场域化是指南洋华校通过营造活动场景、打造仪式感鲜明的文化活动，开展浸润式中华传统文化教育，提升教育实效。荷印吧城中华学堂、英属马来亚孔圣庙中华学校等华校要求学生在开学仪式等特定场合向孔子像行礼，④ 借助日常仪式向学生传递孔孟思想。此外，华校的公休日多设定为中国传统节日（如春节、端午节、中秋节），学校利用春秋假期邀请学生家长到校与子女共同参与各类节日游艺及体育活动，⑤ 在校内营造浓厚的中华传统文化氛围，让学生在潜移默化中增进对中华传统文化的亲近感。

---

① 林之光、朱化雨：《南洋华侨教育调查研究》，第 211-216 页。

② 熊理：《荷属华侨学务总会过去之历史》，载荷属华侨学务总会编辑委员会编：《荷属东印度华侨教育鉴》，第 379-381 页。

③ 《本校各学级课程一览》，《爪哇三宝垄华英中学廿周年纪念刊》，爪哇：华英中学，1936 年，第 15 页。

④ 黄昆章：《印度尼西亚华文教育发展史》，第 30 页。

⑤ 荷属华侨学务总会编辑委员会：《民国十五年荷属华侨教育研究会议决案》，载荷属华侨学务总会编辑委员会编：《荷属东印度华侨教育鉴》，第 422-425 页。

中国知网 https://www.cnki.net

教育体系化是指南洋华校除开设修身课程外，还开设书法、绘画、民乐、作法等课程，较为全面系统地推进中华传统文化教育，并根据不同年级学生学习程度开设难度不一的课程，呈现由浅入深的教学内容。以荷印棉兰华侨教育总会所属华校的课程设置为例，棉兰全岛初等、高等小学均须开设书法、作法课程。其中，书法课程初等小学一、二年级每周安排 3 学时，三、四年级每周 2 学时，高等小学五、六年级每周安排 1 学时。考虑到初等小学一年级学生华语基础较弱，作法课程在该年级暂不开设，二至四年级每周安排 2 学时，在高等小学五、六年级延续每周 2 学时的课程设置。①

（三）以华语为媒介开设中国史地课程，构筑对祖籍国的时间与空间记忆

以华语为教学媒介的中国历史与地理课程，不仅能传授学科知识、提升学生的华语能力，还能帮助学生建立统一的中国历史认知与国土疆域意识。20 世纪前期，南洋华校通过由浅入深地设置中国历史、地理课程，构建起完整的课程体系，确保各阶段教学内容衔接顺畅，从而形成系统化的知识架构。

在英属马来亚的华侨小学和中学，中国历史与地理课程均为课程体系的重要组成部分。例如，钟灵中学规定初中一、二年级学生须修读中国历史与地理课程，两门学科每周均为 2 学时，且每两周需完成一次中国地图或分省地图的绘制任务。②又如南洋女中的中国历史课在初中第 1–4 学期开设，其中第 1、2 学期每周 2 学时，第 3、4 学期每周 3 学时；中国地理课则在高中第 5、6 学期开设，每周 4 学时。除华语和英语外，中国历史与地理是该校课时最多的课程。③ 荷属东印度的华校情况与英属马来亚华校相似，中国历史、地理课程与华语、修身等课程共同构成了华校的重点课程。例如，在荷印棉兰华侨教育总会所属学校的课程表中，中国历史、地理在高等小学阶段开设，五、六年级学生每周须分别上 2 学时的中国历史、地理，周课时数仅次于华语、英语和算术。④

中国历史与地理课程在华校的广泛开设，以及由此衍生的中华民族精神与情感记忆，间接引发了南洋诸国对华侨潜在文化民族主义发展的警觉。例如 20 世纪 30 年代末，荷属东印度公布的华校禁书清单中，《新课程：南侨高小历史》《南洋历史教科书（高级）》《初级中学复兴本国地理》《初级中学复兴本国史》《高级中学复兴本国地理》《现代初中用本国地理》等中国史地教材亦被列入其中。这从侧面反映出南洋诸国将华校的中国史地课程视为华侨文化民族主义形成与发展的摇篮，其对华校教材的监管已超出民族语言教材的范畴。

（四）提升华校教育质量，维护与拓展民族语言教育阵地

在侨居国实施限制打压华侨民族语言教育政策的背景下，华校若仅开设与中国相关的课程，不仅会触碰侨居国语言政策的禁区，还会因教育内容难以满足华侨实际需求而面临持续发展的困境。为维护并拓展民族语言教育阵地，在与侨居国公立

① 棉兰华侨教育总会：《苏岛华侨教育丛刊》，棉兰华侨教育总会，1931 年，第 188–189 页。
② 槟榔屿钟灵中学校：《钟灵中学校刊》，钟灵中学，1926 年，第 28–32 页。
③ 新加坡南洋女子中学：《南洋女子中学校刊》，南洋女子中学，1935 年，第 22 页。
④ 棉兰华侨教育总会：《苏岛华侨教育丛刊》，第 188–189 页。

中国知网　https://www.cnki.net

学校的生源竞争中占据优势，南洋华校通过开展双语教育与职业技能教育、提升华语教学水平、构建华语教育体系等举措，发展更贴合华侨实际需求、更高质量的华侨民族语言教育，为唤醒华侨的中华民族意识、形成中华文化认同添砖加瓦。

1. 开展双语教育和职业技能教育

20 世纪前期，南洋各国对华侨的华语教育采取限制打压与同化并行的政策。在此背景下，华校在坚持华语教育的基础上，增设侨居国通用语教育，逐步形成“华语+侨居国通用语”的双语教育模式。与旨在培育华侨学生中华文化认同的华语教育不同，侨居国通用语教育的核心目的是培养华侨学生在侨居国谋生所需的语言能力。华侨学生学习侨居国通用语，既有助于其适应南洋各国在职业与社交层面的实际需求，也能掌握解码世界科学发展的语言密钥。由于当时南洋国家大多处于欧美国家殖民统治之下，侨居国通用语主要是欧美国家官方语言（英语、法语、荷兰语等），加之“欧美科学发达，有各种新学术新发明”，[①] 学习欧美国家官方语言可以促进华侨学生对近代科学知识和技能的了解与掌握，进一步增强他们在侨居国立足与发展的核心竞争力。此外，当时在南洋地区广泛通用的巫语也被视为华侨应学习的重要语言：“若添授外国文，似以巫文为最适用。”[②] 这是因为巫语是华侨与侨居国原住民进行日常交流的重要载体，掌握巫语对华侨在侨居国的经济生活大有裨益。

在双语教育模式下，华语和侨居国通用语的教育次序与学时分配是南洋华校亟需解决的重要问题。当时，一些华侨小学存在过度强调外语教育的问题，导致华侨学生的华语基础不扎实，华语学习动机减退，[③] 进而影响中华民族意识的形成，反而陷入侨居国语言同化政策的盘算之中。南洋华校的办学宗旨和生存之基决定了华语教育必须先于外语教育，华语课程的授课时数也应多于外语课程的授课时数。经过南洋各地华侨学务总会的讨论，华侨小学在华语教育和外语教育的次序和授课时长问题上基本达成一致：华侨小学低年级均教授华语，高年级则根据学生对华语的掌握情况确定外语课程的授课时长，外语课程课时数不得超过华语课程课时数的一半，[④] 以践行“华语教育为首为先”的华校民族语言教育理念。

除了推行“华语+侨居国通用语”的双语教育模式外，南洋华校还以这两种语言为教学媒介开展自然科学教育，为学生升学提供便利。同时，为适应侨居国农工商各业的发展需求，积极开展职业技能教育。职业技能教育本是南洋国家公立学校的一大优势，也是其与当地华校争夺生源的重要手段。通过对比侨居国公立学校与华校在教育内容上的优势与不足，南洋各地华侨学务总会认识到职业技能教育对吸引生源和促进学生发展的重要作用，遂启动并持续加强华校的职业技能教育。

① 荷属华侨学务总会：《荷属华侨教育失败原因与改造方案》，载荷属华侨学务总会编辑委员会编：《荷属东印度华侨教育鉴》，第 303 页。

② 谢碧田：《荷印华侨学务总会与各校之关系》，载荷属华侨学务总会编辑委员会编：《荷属东印度华侨教育鉴》，第 64 页。

③ 荷属华侨学务总会：《荷属华侨教育失败原因与改造方案》，第 305-306 页。

④ 荷属华侨学务总会：《民国十五年荷属华侨教育研究会议决案》，第 418 页。

中国知网 https://www.cnki.net

南洋华校对职业技能教育的重视，主要体现在课程设置与教育成果展示两大方面。在课程设置上，华校在小学高年级及中学阶段增设商业、木工、染织、铁工、金银细工、机械、农林、海产等课程，传授的知识技能恰是华侨学生未来在南洋从业的基础，能够满足其在当地生存发展的实际需求。① 在教育成果展示方面，各地华侨学务总会多次举办华校成绩展览会，集中呈现华校职业技能教育的实践成果，通过成果展示与校际竞争的形式，有效推动了各华校职业技能教育水平的提升。以荷印地区为例，1919 年 1 月 1 日，荷属华侨学校成绩展览会正式开幕，该地区 54 所华校共展出 7105 件学生成果，其中包括商业簿记、图画、手工、家事艺术品、动植物及矿物标本等实物作品。② 南洋华校在推行“华语+侨居国通用语”双语教育的基础上，又在职业技能教育领域取得显著突破，形成“中华传统文化+职业技能”的双重教育特色。这一教育模式不仅提升了华校在南洋华侨社会的影响力，更成为其与侨居国公立学校开展教育竞争的重要策略。

2. 提高华语教学质量

作为南洋华校的核心教育内容，华语教学质量既是衡量华校整体教育水平的重要标尺，也是华校在教学上相对于侨居国公立学校的比较优势。自 1901 年吧城中华学校率先以华语取代华侨祖地方言后，南洋多地华校陆续开设华语课程，但初期的华语教育效果并不理想：“（华侨）国语似稍多通晓者，未始非有中华学校之效验也。兹即其通晓者言之，问答之间，诸多生强，且语法多不合。”③ 外语教育相对落后，华语教育质量又不尽如人意，不少华侨学生选择放弃华校，转而就读侨居国的公立学校。

在认识到华校华语教育质量欠佳的问题后，南洋各地华侨学务总会提出：华语教育质量的提升须从教材、教师、教法三方面着手。在教材编撰方面，南洋华校一改以往完全从中国引进教科书的做法，根据南洋教育实际环境与华侨学生的接受习惯编写本土化教材，或对原有教材内容进行优化，以学生日常接触的实用汉语为核心，④ 贴近南洋侨生的实际生活需求。

在教师选聘与安排方面，南洋华校根据学生的华语基础差异实施分级教学。针对华侨小学一、二年级华语基础薄弱、无法直接听懂华语授课的学生，学校配备翻译助教，当学生难以理解教学内容时，助教便以其母语（多为祖地方言）辅助讲解；而对于华语基础较好的学生，则直接采用华语授课。⑤ 针对南洋诸国限制华校从中国引进教师的情况，南洋华校着力培养本土师资，通过创办华侨师范学校或者

① 潘四存：《荷印华侨教育与土人教育之比较》，载荷属华侨学务总会编辑委员会编：《荷属东印度华侨教育鉴》，第 58 页。

② 熊理：《第二次荷属华侨学校成绩展览会评判报告》，《教育公报》，1919 年第 8 期，第 1 页。

③ 王述庭：《加拉山中华学校教员王述庭君意见》，《南洋荷属华侨教育报》，1918 年第 1 期，第 20 页。

④ 参见陈荫荣：《番拿纱帽中华学校教员陈荫荣君意见》，《南洋荷属华侨教育报》，1918 年第 1 期，第 21–22 页；王坚白：《对于南侨教育的种种意见》，《南京华侨学生联合会杂志》，1921 年第 1 期，第 5–11 页。

⑤ 朱肇旸：《庞越中华学校教员朱肇旸君意见》，《南洋荷属华侨教育报》，1918 年第 2 期，第 11–15 页。

中国知网　https://www.cnki.net

选拔华校优秀学生进入中国师范学校深造的方式,[①] 建立南洋华校本土师资队伍。

南洋华校还在华语教学上不断探索精进，力求找到更适合华侨学生认知习惯的教学方法。在汉字识别教学中，为帮助学生更好地掌握汉字，教师会引导学生先摘录生字，再辨别汉字的字音、字形与字义，并通过展示形象化的图画辅助汉字释义。[②] 在口语会话教学中，华校教师通过师生问答、生生对话、华语复述等教学任务进行有针对性的口语练习。以下关于南洋华校的教学档案资料可佐证“语言交际法”在华校华语课程中的应用情况：在多隆亚公中华学校，华语课教师“一一询问(学童汉字)，或令学童互相问答，以资练习”;[③] 在加拉山中华学校，华语课教师用日常生活对话的方式与学生交流，“一问一答，俨同对语，似此不至与读方混同，而学生之话法渐积，自璨完善”;[④] 在加礁山中华学校，华语课教师以粗浅的平常口语而非复杂的文言文教授华语，“普通国语，注重口授，如对面说话然，然必以至粗浅之语教之”。[⑤] 此外，南洋华校还通过学生演讲、课堂汇报等实践活动增加学生使用华语的机会，并借助实物展示强化学生对汉字的认知。例如，马辰中华学校在华语课上安排“诸生登台演习，作谈话语气”,[⑥] 教师在旁记录评分；又如在三马林达中华学校、庞越中华学校、网甲岛昔兰中华学校、孟加锡中华学校等华校，华语课教师不直接教授句读和认字，而是课前准备好钟表、衣帽、笔墨等实物，课堂上通过展示这些物品，教授学生对应的中文名称及汉字形式。[⑦]

3. 打造华语教育体系

南洋华侨华语教育体系的建立和逐渐完善，对华侨民族语言教育的持续发展起到了重要作用。这一体系融合学校教育与社会教育，涵盖华侨小学、中学、师范学校、补习学校、夜校等多元教育载体，打破了 20 世纪前华侨民族语言教育仅局限于小学教育的格局，满足了不同华侨群体对华语教育的多样化需求。

从 20 世纪初开始，以南洋华校为核心载体的华侨民族语言教育进入史上首个快速发展阶段，但大量华侨小学创办后，亟需华侨中学实现教育衔接。以荷印华侨教育中心爪哇岛为例，1900—1912 年间，该岛华侨已创办 65 所新式华侨小学，培养学生 5000 多人，却无一所华侨中学。这导致华侨小学毕业生若不进入荷属东印度的公立中学，便面临失学困境，华侨民族语言教育也因缺乏与中学的衔接而中断。为了给爪哇华侨小学毕业生提供持续学习华语的机会，爪哇华侨学务总会计划筹办华侨中学。在爪哇华侨的共同努力以及清政府、民国政府的相继拨款资助下,[⑧] 爪哇华侨中学于 1913 年 6 月 1 日在三宝垄正式成立，由陈心庄担任学校校长。[⑨] 爪

① 王坚白:《对于南侨教育的种种意见》，第 5-11 页。
② 石屏:《巴礼中华学校教员石屏君意见》,《南洋荷属华侨教育报》，1918 年第 1 期，第 18-19 页。
③ 李彬:《多隆亚公中华学校教员李彬君意见》,《南洋荷属华侨教育报》，1918 年第 1 期，第 20 页。
④ 王述庭:《加拉山中华学校教员王述庭君意见》，第 21 页。
⑤ 蔡开先:《加礁山中华学校教员蔡开先君意见》,《南洋荷属华侨教育报》，1918 年第 1 期，第 24 页。
⑥ 南洋荷属华侨学务总会:《马辰学校教员意见》,《南洋荷属华侨教育报》，1918 年第 1 期，第 22 页。
⑦ 苏公杰:《三马林达教员苏公杰君意见》,《南洋荷属华侨教育报》，1918 年第 1 期，第 22 页。
⑧ 端方:《请拨华侨学堂经费片》,《端忠敏公奏稿》(卷十二)，文海出版社，1967 年，第 11 页。
⑨ 《爪哇华侨中学开学》,《教育杂志》，1912 年第 6 期，第 40 页。

中国知网 https://www.cnki.net

哇华侨中学成为荷印华侨中等教育的肇始，随后吧城中华学校、北加浪岸中华学校、邦加沙横中华学校也相继附设初级中学班，荷印华侨教育逐步进入到“小学教育为主、筹办必要之中等教育为副”① 的阶段。在英属马来亚，1920 年以前就已有新加坡华侨中学、槟榔屿华侨中学、钟灵中学、柔佛麻坡中华中学等多所华侨中学，其数量多于荷属东印度，教学设备也更为完善。② 美属菲律宾也同样开设了华侨中学。1923 年夏，菲律宾华侨中学成立，最初学生只有 60 多人，仅分初、高两级。一年后学生增至 100 多人，开设商科、普通科，均采用华语教学。③

除小学、中学等正式的华侨学校外，南洋华侨的华语教育体系还包括补习教育、家庭教育、社区教育等多种形式。1928 年，《华侨补习学校暂行条例》颁布，南洋多地设立华侨补习学校，以“不谙国文或国文程度太浅”的华侨为教育对象。南洋华侨补习学校学制为一至两年，分为半日补习学校和夜间补习学校两类，开设课程包括华语、三民主义、中国历史、中国地理等。④ 平民学校（夜校）是 20 世纪前期南洋华侨教育的另一种形式，主要面向因工作无法进入全日制华校就读的学生。英属马来亚先后出现台山平民夜校、武吉丁雅平民夜校、峇来仔平民学校、集权夜校等多所平民学校，⑤ 荷属东印度的吧城、勃良安、井里汶、巴苏鲁安、满由马斯、梭罗等地的华侨社团也创办多所平民学校，⑥ 为当地华侨提供学习华语的机会。此外，20 世纪前期，南洋华侨社团还通过举办中华民俗会、通俗讲演会及民间信仰活动，为华侨创造了在实践中学习和使用华语的社会语言环境。社区教育与华校教育相辅相成，这种丰富且多层次的教育形式成为当时南洋华侨民族语言教育发展的一大特色，为民族语言教育和中华文化教育覆盖更广泛的华侨群体提供了坚实支撑。

三　南洋华侨民族语言教育发展的历史影响

20 世纪前期，南洋各国对华侨民族语言教育的限制与打压，以及通过教育手段推行的语言同化政策，曾一度挤压了南洋华侨民族语言教育的生存与发展空间。⑦ 然而，在华侨群体的共同努力下，南洋华侨民族语言教育不仅未被扼杀，反而迎来了历史发展的高峰。以华语教育为核心的南洋华校，在学校数量、学生规模及教育覆盖面等方面均较以往有显著提升。在华校的带动下，南洋多地华侨社会掀起了华

① 张九如：《荷印华侨教育概论》，载荷属华侨学务总会编辑委员会编：《荷属东印度华侨教育鉴》，第 1 页。

② 赵慎一：《南洋荷英两属华侨教育的比较》，第 51 页。

③ 林之光、朱化雨：《南洋华侨教育调查研究》，第 59 页。

④ 中华民国大学院：《华侨补习学校暂行条例》，载国立暨南大学南洋文化事业部编：《南洋华侨教育会议报告》，上海大东书局，1930 年，第 365 页。

⑤ 陈福璿：《一年来荷属东印度侨校见闻拾零》，第 15–20 页。

⑥ 钱鹤：《108 所华侨学校内容之统计》，载李文海：《民国时期社会调查丛编（二编·华侨卷）》，福建教育出版社，2014 年，第 511 页。

⑦ 关于侨居国政策对于华侨民族语言教育限制打压的史料，参见孔庆龄、吴雨霖：《爪哇学务谈》，第 1–7 页；《马辰中华会馆分局学堂之风潮及学董教员被拘之原委》，第 32–33 页。

中国知网　https://www.cnki.net

语运动，而华语教育不仅增强了南洋华侨的凝聚力，更推动了华侨文化民族主义在南洋地区的发轫与发展。

（一）南洋华校的拓展和提高

南洋华校是开展华侨民族语言教育的主要平台，而华校数量与在校生规模正是反映其发展状况的晴雨表。20 世纪前期，面对南洋诸国严苛的限制打压与语言同化政策，南洋华校展现出强大生命力。仅英属海峡殖民地获得政府注册的华校，便从 1921 年的 70 所增至 1939 年的 339 所，不到二十年间华校数量不仅未如殖民当局预期的那样下降，反而增长近四倍；同期入学的学生人数也从 1924 年的 15,300 人增至 1938 年的 46,767 人，增幅逾两倍。① 在更早推行语言同化政策的荷印地区，尽管在荷华学校创办初期（1908—1916）华校数量增长有所放缓，② 但随后迎来快速发展阶段。1919—1941 年间，华校数量从 215 所增至 502 所，学生人数则从 15,948 人激增至 65,000 人，增幅超三倍。③

20 世纪前期，南洋华校办学规模的拓展与提升还体现在覆盖面的日益扩大上，华校不再局限于华侨聚居的城市，也延伸至华侨人口较少的乡村地区。以 1926 年荷属东印度华校的分布及学生数量为例，在爪哇岛极为偏僻的望云楼、加里巴汝两地，尽管华侨人数不多，仍创办了中华学校，各有 13 名学生；在亚齐偏远的四里门、纳勃两地，也分别设立了崇文学校和三保学校，学生人数分别为 11 名和 17 名。④

华校数量的增长，标志着华侨民族语言教育办学水平的提升。根据中华民国政府派驻南洋的视学员熊理撰写的《调查爪哇华侨教育报告书》，在爪哇岛、马都拉岛这两个荷印华校集中的地区，华校在校生数和办学经费投入显著增加，华语教学质量、学校管理能力、师资水平等方面均有大幅提高。华校数量和质量的提升，为南洋华社掀起浩浩荡荡的华语运动夯实了基础。⑤

（二）南洋华社的华语运动

南洋华侨办学规模扩大和教育水平的提升，加之华侨领袖和知识精英深入华社宣传华语，使学习华语成为南洋华侨社会的共识，为华语运动在南洋的兴起奠定了社会基础。以英属海峡殖民地为例，林文庆、黄献文、龚振荣等受过中西教育、通晓中英双语的华侨知识精英逐渐认识到华语对凝聚华侨力量、培养民族认同的重要作用。⑥ 他们通过演讲、撰文、开设华语补习班等方式，呼吁华侨学习华语，守护中华民族的文化根脉：“让我们除却不知父语的污名，让汉族的每一个儿子学习宝

① 郑良树：《马来西亚华文教育发展简史》，第 43–44 页。

② 林之光、朱化雨：《南洋华侨教育调查研究》，第 53 页。

③ 参见荷属华侨学务总会编辑委员会：《荷属东印度华侨教育鉴》，第 402 页；华侨志编纂委员会：《印尼华侨志》，华侨志编纂委员会，1961 年，第 102 页。

④ 荷属华侨学务总会编辑委员会：《荷属东印度华侨教育鉴》，第 433–442 页。

⑤ 《调查爪哇华侨教育报告书》，《南洋荷属华侨教育报》，1918 年第 2 期，第 25 页。

⑥ 张晨怡：《由语及文：19 世纪末 20 世纪初新加坡的华语运动研究》，《世界民族》，2022 年第 4 期，第 93 页。

中国知网 https://www.cnki.net

贵的语言”。[①] 他们还指出：华侨子女应以华语教育为基础，从小开始学习儒家经典，“于学堂传孔子之道德学”。[②] 在华侨知识精英的推动下，新加坡华社掀起一场以学习华语和中华文化为标志的土生华侨“再华化运动”。[③] 华人好学会[④]、华语传习班、华语夜班、华人庙宇华语班等相继成立，进一步丰富了华语教育形式，形成与华侨学校并行的华侨社会化华语教育体系，推动新加坡华侨掀起学习华语的浪潮：“新加坡之大倡国语研究运动等，虽受橡皮、锡业跌价之影响，其欣欣向荣之象，仍不稍沮。”[⑤]

南洋华社的华语运动、华社华语普及程度与华校华语教育水平三者呈正向关联，彼此相互促进。在南洋荷属群岛视察员熊理的组织下，华校曾举办两次大型成绩展览会，其中的国文展览部分展示了华侨学生撰写的普通文、日用文等华语作文，以及小楷、大楷、行书、草书等书法作品。[⑥] 这与 20 世纪以前南洋华侨子女多不识本国语言文字、民族离心化的现象形成鲜明对比，充分彰显了南洋华校在华语教育上的进步与辐射力。著名华侨爱国领袖陈嘉庚先生在《南侨回忆录》中就提到当时南洋华社的华语热潮：“（南洋华侨学校）校内教授则用国语，现下南洋国语到处可以流通，较之祖国某省学校，尚有用方言教授者大不同。”[⑦]

（三）南洋华侨文化民族主义的发轫与发展

文化民族主义是民族主义在政治学领域的分支，强调通过共同的文化符号、历史传统和语言习俗实现民族精神统一与政治整合，主张以民族文化为载体强化集体认同，维护民族文化的独立性与传承性。

20 世纪前期，南洋华侨民族语言教育的发展，推动了华侨文化民族主义的发轫。南洋华侨史研究专家李·威廉斯认为，20 世纪初新式华校的出现和华语在华社中的普遍使用，是南洋华侨文化民族主义的摇篮和传播媒介。[⑧] 面对南洋诸国对南洋华侨实施的种种苛政，统一华侨力量以谋求生存发展空间成为必然选择，而民族语言教育则成为华侨确认族群身份、传承民族语言文化、强化联系纽带与凝聚力的重要推手。通过学习华语以及以华语为载体的中国历史、地理与文化习俗，南洋华侨逐渐形成对中华文化的认同，推动华侨文化民族主义在南洋地区进入快速发展阶段，为抗战期间南洋华侨全力支持中国抗战奠定了坚实的思想基础。

二战后，随着南洋各国摆脱殖民统治、进入民族国家建构进程，南洋华侨文化民族主义也迎来发展高峰期。1955 年，由闽籍新加坡华侨领袖陈六使发起、南洋各

① 李元瑾：《林文庆走向厦门大学：一个新加坡海峡华人的寻根历程》，《南洋学报》，1998 年第 52 卷，第 7 页。

② 林文庆：《民国必要孔教大纲》，中华书局，1914 年，第 40 页。

③ 严春宝：《林文庆儒学思想研究》，《哲学动态》，2012 年第 11 期，第 33 页。

④ 华人好学会是 1896 年 3 月由华侨领袖林文庆和宋旺相在新加坡创办的、面向华侨的华语和儒学学习社团，为更多华侨提供学习华语的条件，短期内加入的人数即增至数百人。参见柯木林：《新加坡华人通史》（上），福建人民出版社，2017 年，第 351–352 页。

⑤ 陈福璿：《一年来荷属东印度侨校见闻拾零》，第 15 页。

⑥ 熊理：《第二次荷属华侨学校成绩展览会评判报告》，第 1–23 页。

⑦ 陈嘉庚：《南侨回忆录》，三联书店，2014 年，第 21 页。

⑧ 李·威廉斯：《东南亚华人的过去与现在》，康涛译，《南洋资料译丛》，1978 年第 4 期，第 7 页。

中国知网　https://www.cnki.net

地华侨热烈响应并合资创办的南洋大学在新加坡落成。作为历史上第一所海外华人大学，它的创办不仅填补了南洋华侨高等教育的空白，而且标志着发轫于 20 世纪前期的华侨文化民族主义进入发展巅峰，成为南洋华侨以民族语言教育为阵地、捍卫中华民族文化根脉的生动缩影。

结　语

20 世纪前期，南洋诸国对华侨语言的政策逐渐从“放任自流”转向“限制打压与语言同化并行”。面对这一变化，南洋华侨以变应变，主动调适并积极创新。一方面，他们通过确立华语在华校课程体系中的核心地位、提升华语教学水平、构建多层次华语教育体系等举措，推动华语教育在南洋华社的发展，以凝聚华侨力量，共同应对侨居国语言政策变化带来的挑战。另一方面，在坚守教育民族性的同时，南洋华侨强化了教育的现代性与实用性，在华校推行“华语+侨居国通用语”的双语教育，以及“中国传统文化+职业技能”的双重教育内容，帮助华侨掌握在南洋生活所需的侨居国通用语、自然科学知识与职业技能。

南洋华侨对民族语言教育的主动调适与创新，推动了华侨民族语言教育的快速发展。“华语+侨居国通用语”的双语教育，以及以双语为媒介的中华文化教育和职业技能教育，让南洋华校在与侨居国公立学校的教育竞争中逐渐占据优势。与此同时，南洋华校的持续拓展与提升，带动了各地华社的华语运动；华语的普及与中华传统文化的传播，进一步凝聚了华侨力量，进而成为南洋华侨文化民族主义产生与发展的重要推力。20 世纪前期虽是南洋诸国全面推行教育排华、语言同化政策的时期，却成为南洋华侨民族语言教育发展的高峰期。这既彰显了华侨民族语言教育自身的坚韧性与创新性，也揭示了其与华侨文化民族主义的共通性与互动性，更为二战后南洋华侨民族语言教育的持续发展筑牢了根基。

【责任编辑：孙斐娟】

中国知网　https://www.cnki.net

ately extended as part of the "Global Maritime Fulcrum" and "Golden Indonesia 2045" visions, gradually evolving into a policy for the Indonesian diaspora. In the economic sphere, Indonesia has shifted from solely drawing on remittances to optimizing labor export structures, innovating Hajj economy models, and attracting the return of diaspora capital. In the political rights sphere, efforts have been made to refine top-level legal frameworks, implement digital governance tools such as "Safe Travel", and deepen transnational consular cooperation. In the cultural identity sphere, the narrative has moved beyond the singular story of "remittance heroes" to shape a multifaceted image of the Indonesian diaspora as "strategic assets", and to establish collaborative platforms between government and civil society for ethnic cultural performances. The article demonstrates that the evolution of Indonesia's overseas migration policy offers a useful reference for other populous developing countries seeking to deepen the interaction between overseas Indonesian policy and national development strategies.
【Keywords】Overseas Migration; Indonesian Diaspora; National Development Strategy; Labor Export; Economic Development; Political Rights; Cultural Identity
【Author】CHEN Lihao, Distinguished Associate Research Fellow, School of Marxism, South China Normal University, Guangzhou, China

The Ethnic Language Education of Overseas Chinese in Southeast Asian Countries in the Early 20th Century and Its Historical Impact

SHI Xuanzhi

【Abstract】The early 20th century witnessed not only the first peak of "anti-Chinese" language policies in Southeast Asian(Nanyang) countries but also the first rapid development period of modern-style education for overseas Chinese in the region. It was also an important period for the development of overseas Chinese cultural nationalism in Southeast Asia. By reviewing original historical materials such as official archives of Southeast Asian countries, language policy documents, overseas Chinese school records, and statistical surveys on overseas Chinese education, this paper explores the adaptation and innovation of ethnic language education among overseas Chinese in Southeast Asia under changing language policies in host countries during the early 20th Century, as well as the interactive relationship between such education and the genesis and evolution of overseas Chinese cultural nationalism. Faced with language policies strongly anti-Chinese in nature, overseas Chinese in Southeast Asia proactively adjusted the direction, strategies, and practices of their ethnic language education. They established Mandarin as the core curriculum in Chinese schools, developed a comprehensive system of Mandarin education, and promoted a bilingual model combining "Mandarin plus the common language of the host country" alongside dual educational contents integrating "Chinese traditional culture and vocational skills". These measures propelled ethnic language education among overseas Chinese in Southeast Asia to a developmental peak, exerting a profound influence on the genesis and evolution of cultural nationalism among the overseas Chinese.
【Keywords】Southeast Asian Countries; Language Policies; Ethnic Language Education for Overseas Chinese; Overseas Chinese; Cultural Nationalism
【Author】SHI Xuanzhi, Associate Professor, School of Foreign Languages, Minjiang University, Fuzhou, China

中国知网 https://www.cnki.net