

# 美国双语教育模式对中国民族学前 双语教育的启示



孙丽娜\*

南开大学外国语学院, 天津 300071

**摘要:** 双向沉浸式双语教育作为强势双语教育的一种, 以其鲜明的特色和独特的实施方式在以美国为首的多民族、多语言、多文化的西方国家广为实践, 并取得了积极成果。本文首先对双向沉浸式双语教育的实施模式、特点和局限性进行了总结梳理。在此基础上, 结合中国少数民族地区的实际情况, 提出在民族地区幼儿园试点实施该模式的建议: 加大国家的政策扶植力度, 支持和保障学前双语教育的大力发展; 稳定、壮大双语教师队伍, 提高双语教师素质; 推动民汉合园, 实现优质教育资源共享; 鼓励汉族儿童学习少数民族语言; 开发学前双语教学资源, 加强学前双语教材建设; 培育良好的学前双语教育家庭环境和社区环境。总之, 双语教育以其培养双语双文化人的特殊功能在国家未来的长远竞争中起着举足轻重的作用, 尝试在中国民族地区试点推进 TWI 模式的学前双语教育是无疑是有益的探索和大大的创新。

**关键词:** 双语教育; 双向沉浸式双语教学; 少数民族; 学前教育

**DOI:** [10.57237/j.edu.2023.01.002](https://doi.org/10.57237/j.edu.2023.01.002)

## The Enlightenment of US Bilingual Education Model to Ethnic Minority Preschool Bilingual Education in China

Sun Li-na\*

School of Foreign Languages, Nankai University, Tianjin 300071, China

**Abstract:** Two-way immersion (TWI) bilingual education, as a model of strong bilingual education with distinctive characteristics and a unique way of implementation, has been widely practiced in many multi-ethnic, multilingual and multicultural countries, such as the US, and has achieved positive results. This article summarizes and analyzes the implementation mode, characteristics and limitations of the TWI program. In the light of the local conditions of ethnic minority areas in the country, this article also puts forward suggestions on the trial implementation of TWI program in pilot kindergartens in ethnic areas: strengthen national policy support and ensure the vigorous development of preschool bilingual education; stabilize and enhance the quality of bilingual teachers; promote the integration of Han nationality

基金项目: 第十一批中国外语教育基金“新时代国际理解教育融入中学外语教学的实践研究”(ZGWYJYJJ11A088);  
2020 中国外语教材研究专项基金“美国中小学英语母语教材与国内本土英语教材之对比研究”(ZGWYJCYJ2020503);  
2021 年度天津市教委科研计划专项任务项目(外语教育)“新时代课程思政融入外语教材创新研究”(2021ZXWY-YB01).

\*通信作者: 孙丽娜, [sunlinano.1@163.com](mailto:sunlinano.1@163.com)

收稿日期: 2023-01-09; 接受日期: 2023-03-07; 在线出版日期: 2023-03-28

<http://www.educationrd.com>

and ethnic minorities as well as realize the sharing of high-quality educational resources; encourage Han children to learn minority languages; develop preschool bilingual teaching resources and facilitate the construction of preschool bilingual teaching materials; and foster a good family and community environment for preschool bilingual education. In a word, bilingual education plays a pivotal role in the long-term competition of the country bearing a special function of cultivating bilingual talents. It is undoubtedly a beneficial exploration and bold innovation to attempt to pilot TWI preschool bilingual education in ethnic minority areas of China

**Keywords:** Bilingual Education; Two-Way Immersion; Ethnic Minorities; Early Childhood Education

## 1 引言

中华民族幅员辽阔，地大物博，多语言混杂，多元文化繁荣共生，具有鲜明的民族特色。各少数民族不仅在地理位置上交错杂居，而且在服装、饮食、文学、艺术等各个层面相互影响，彼此交流。只有尊重和学习各民族语言文化，才能把多民族、多元文化的优势转化为国家发展进步的动力。保护和传承各民族文化精华的有效途径就是开展少数民族双语教育。少数民族双语教育也是实现中华民族多元统一格局的必由之路。民族双语教育主要指采用汉语和少数民族语言进行的教育，旨在培养“民汉兼通”的双语人和双文化人，促使不同文化的各民族相互交流，彼此借鉴，加强交往，促进民族团结和稳定，这对实现少数民族地区经济跨越式发展，维护民族文化的多元格局及构建和谐社会具有重要的政治意义和深远的历史意义[33]。

学前教育是终身学习的开端，也是国民教育体系的重要组成部分。学前双语教育主要针对少数民族学前儿童，以汉语和少数民族语言作为教学媒介语言，通过一定的教育教学活动，帮助少数民族学前儿童掌握民汉两种语言[30]。目前，随着民族语言教学和汉语教学的同步加强，双语教育已成为全社会的普遍共识，民族地区双语教育的规模不断扩大，也得到了学生和家长的支持和拥护。学前双语教育作为中小学教育的基础，更是引起了社会各界的广泛关注。神经认知科学研究发现，儿童早期学习两种以上的语言，可以刺激大脑处理、加工言语信息的功能，有利于多种思维方式和认知能力的发展，为今后的全面发展奠定良好的基础[29]。因此，民族地区要积极探索适合儿童双语发展的教学方式和教学内容，发挥双语教育对儿童的重要作用。

国内有关双语教育的系统研究，始于上个世纪 90 年代。目前，双语教育已经成为民族教育和整个国家发展战略研究的焦点问题，在不同领域、不同学科引

起了广泛关注。美国是双语教育开展得比较早也比较成功的国家，在多民族教育理论和学校教育策略方面积累了大量可资借鉴的经验，引起了全球很多国家的关注。本文从分析美国双向浸入式双语教育模式的特点、教学方法、效果、存在问题及局限性等方面入手，结合中国少数民族双语教育的实际情况，探讨在中国民族地区推行此模式的可行性。

美国是一个典型的多种族、多民族和多语言的国家。近几十年来，随着移民人口的不断涌入，母语非英语的少数族裔人口比例急剧上升。根据美国人口普查局的统计，1990 年这一群体的数量为 3180 万人，而到了 2000 年骤然上升为 4700 万人，相当于大约每 5 个美国人中就有 1 个母语非英语的人，大约占总人口数量的 18%。儿童占据这一群体的很大比例[14]。统计资料显示，在美国，绝大多数语言少数族裔都是西班牙语为母语的拉美裔人。国家英语语言学习信息中心（National Clearinghouse for English Language Acquisition，简称 NCELA）的数据显示，2014 至 2015 年间，美国有 480 多万名语言少数族裔儿童入学；其中，360 多万名儿童以西班牙语为母语。NCELA 的数据还显示，加利福尼亚州、得克萨斯州、佛罗里达州、纽约和伊利诺伊州讲西班牙语的少数族裔人口数量最多[14]。公立学校的入学儿童人口统计同样显示，母语为西班牙语的人口数量还在持续增长，而西班牙语只是美国在校学生的 150 多种母语之一。

在美国，部分由于家庭贫困和父母受教育水平低下，少数族裔学生的学业表现和数学、阅读的标准化考试成绩均低于英语为母语的同龄人[5]。因此，人们希望帮助少数族裔儿童获得更多的平等受教育机会，提高学业水平，未来顺利走上社会，获得较好的社会经济地位，减少社会问题。这一群体的独特地位，一直是美国教育研究者、实践者和政策制定者密切关注

的。相关学者已经发表了一系列的研究报告,探讨美国公立学校英语母语儿童和双语移民儿童所面临的挑战及有效的教学方法[11, 21]。移民儿童的母语水平受到多种因素的影响,包括年龄、母语教育年限、学校和教师质量、课程设置、阅读理解力、获取书籍的渠道、家庭语言环境等等。有些儿童掌握了一定的母语知识,还有些儿童具备以母语为基础的学习技能和初步的母语读写能力,这些儿童有很大的潜力发展成为双语者。然而,如果这些儿童宝贵的初步读写能力没有得到进一步发展和培养,亦或受到压制,他们就有可能丧失母语的读写能力,并在习得第二语言时遇到很多困难。

英语非母语儿童在习得英语的同时,必须继续学习、巩固母语知识,才能最终发展成为熟练的双语者[10]。然而,对很多少数族裔儿童来说,学习英语所付出的代价是失去母语和文化身份的认同。相关研究也表明,许多移民家长没有意识到,如果学校和家庭不支持母语的发展,儿童会在上学后 2 至 3 年内完全丧失母语的交际能力。虽然母语相对熟练的移民儿童可能不会完全丧失母语口语能力,但如果他们停止使用母语进行读写活动,其学习能力和母语素养肯定会急剧下降[12]。儿童如果在 12 岁之前停止或减少母语的使用,其认知能力也会相应发展滞后;反之,如果儿童在 12 岁以前母语持续发展,其认知能力发展也会不断得到促进[18]。还有研究发现,如果儿童有机会学习两种语言的书写并参与各种双语学习活动,他们更有可能成为熟练双语者[20]。

大量研究表明,母语是少数族裔发展英语语言能力和语言素养的宝贵资源,双语者只有先达到一定程度和基础的母语能力,才能在认知和学业上从双语背景中获益。少数族裔的母语读写技能是丰富的语言资源、文化力量和学习基础,有助于第二语言的习得和英语素养的进一步提高。目前,美国双语教育发展势头强劲,竞争优势明显,日益受到社会各界的追捧,并引起了国内外学术界的广泛关注。然而,双语教育在美国一直是一个争议不断的话题,涉及多重复杂的政治、文化、语言、社会、教育、伦理和身份问题[9]。多年来,美国教育界实施了几种不同的双语教育模式,而且每一种都取得了不同程度的效果。其中最主要的五种模式包括:沉浸式双语教育(submersion)、英语作为第二语言教学(English as a second language)、过渡性双语教育(transitional bilingual education)、保持性双语教育(maintenance bilingual education)和双向

沉浸式双语教育(two-way immersion bilingual education)。本文主要讨论目前在美国普遍实施并取得良好教学效果的双向沉浸式双语教育模式(简称 TWI)。

## 2 美国双向沉浸式双语教育模式的发展和动态述评

### 2.1 双向沉浸式双语教育模式的发展

双向沉浸式双语教育,简称 TWI,又被称为“浸泡式双语教育”或“浸润式双语教育”,属于强势双语教育的范畴,在美国已有将近 60 年的发展历史,有独特的教学理念和教学方法。这种教学模式之所以近年在美国得到迅猛发展,是和美国独特的政治、经济、社会和文化环境分不开的。美国移民人口激增,有特殊的教育需求,而且不同族裔之间需要扩大和加强经济、文化交流[2]。

TWI 教学模式把英语为母语和非母语的少数族裔学生混在同一班级,两组学生人数相当,全天使用两种语言共同教授核心课程。其教学目标是帮助少数族裔学生发展双语能力,并帮助英语为母语的学生以自然的方式习得第二语言[19]。在熟练掌握两种语言的基础上,学生的学业成绩应该达到或高于同年级的平均水平。美国的 TWI 项目在某种程度上借鉴了加拿大为英语母语学生实施的法语浸入式项目。参与该项目的少数族裔学生和母语为英语的学生不但取得了学业上的成功,而且大大提高了跨文化交际能力[8]。TWI 项目最好在学前教育阶段开始实施,持续时间至少 4 到 6 年,确保学生充分掌握两种语言;有些会延伸到高中毕业,但多数 TWI 项目都从小学开始实施。

TWI 项目为学生创造良好的双语环境,提供生动活泼、可理解的高质量语言资料和大量的、真实的语言应用机会,并采用多种教学策略,让所有的学生熟练掌握母语和第二语言。TWI 模式一般不鼓励在同一节课中同时使用两种语言授课,而采用一定的时间分配比例或者轮换使用两种语言学习,来提高对单一语言的理解力和熟练程度。其最常见的两种模式为“90:10”和“50:50”。“90:10”模式也被称为“完全沉浸”模式,学生在参与项目的前两年中,90%的课程使用少数族裔语言,随着年级上升,这一比例逐渐调整至 50%。“50:50”模式也被称为“部分浸入”模式,学生从幼儿园开始就用两种语言各学习一半的课程。根据美国语言应用研究



中心的一项调查，在采用 TWI 教学模式的学校中，使用“90:10”模式的学校约占 42%，使用“50:50”模式的学校占 33% [22]。

自上个世纪 80 年代以来，TWI 项目在美国呈快速增长趋势。一方面由于美国移民人数急剧增长；另一方面由于在全球化的背景下，英语为母语的家长希望孩子掌握一门外语，增强跨文化沟通能力，为孩子未来多元化的发展提供更高的平台和更多的机会。然而，在少数族裔聚居的地区，人们更愿意选择实施 TWI 项目，因为实施该项目的先决条件之一是有足够多的来自同一少数族裔群体的学生。例如，纽约的唐人街或洛杉矶的韩国城，由于该地区少数族裔人口集中，这就为顺利实施 TWI 项目提供了前提保障。据美国语言应用研究中心的统计，截至 2010 年，全美共有 372 个 TWI 项目为少数族裔和母语为英语的学生提供教育服务，有将近 10 种不同的少数族裔语言与英语相结合，28 个州的儿童从中受益。由于各少数族裔和移民群体的分布不均衡，TWI 项目在全美各州之间的分布也是不均衡的，其中，加利福尼亚拥有最多的 TWI 项目[13]。

近年有不少相关学者对参加 TWI 项目的学生进行了跟踪研究，年龄跨度从学前到 11 年级。研究成果表明，TWI 教学模式非常成功，不同发展阶段的学生不仅保持了母语水平，并在学习第二语言的同时，发展了认知能力、学习能力、跨文化交际能力和冲突解决能力，学业成绩甚至超过了同龄人[16]。更重要的是，参与 TWI 项目英语为母语的儿童其英语测试成绩与参与英语唯一(English only, 简称 EO)项目的儿童持平。参与“90:10”模式 TWI 项目的西班牙裔学生其母语水平高于参与“50:50”模式的学生。然而，在第二语言发展水平方面，西班牙语为母语的学生比英语为母语的学生进步更快。参与 EO 项目的西班牙裔学生最初的英语水平超过参与“90:10”和“50:50”模式 TWI 项目的学生，但在 5 年级以后，TWI 项目的学生其英语水平超过了 EO 项目学生[1]。

TWI 项目的积极效果早在学龄前就显示出来。在一项研究中，以英语或西班牙语为母语的 3—4 岁儿童被随机分配到 TWI 或英语浸入式(English immersion, 简称 EI) 幼儿园。两组儿童在开始入园和毕业时用英语测试语言能力、阅读水平和数学没有明显区别。然而，与 EI 组相比，TWI 组儿童的西班牙语词汇量有了很大增长[4]。这项研究表明，参与 TWI 项目的少数族裔儿童在英语语言方面可以达到接近母语的水平和，与此同时，他们的母语水平也在不断提高。这进一步说

明，即使在幼儿时期，人们完全可以为少数族裔儿童创造一个附加式双语教育环境；而且，参加 TWI 项目的学生年龄越小，学生双语能力提高的速度越快。

## 2.2 双向沉浸式双语教育模式研究的局限性

然而，对 TWI 项目的研究还存在着很多局限性。尽管参与 TWI 项目的少数族裔学生在各方面都取得了长足进步，但由于研究方法的局限性，在美国全国范围内大力推行此项目可能为时尚早。

首先，样本选择上存在偏差。诸多关于 TWI 项目的个别研究不但样本规模小，倾向于聚焦低收入群体，并且不采取随机方式将儿童分配到不同模式的项目中。小样本会导致低功耗，从而削弱找到重要发现的可能性。因此，除了那些发表在专业学术期刊上的研究成果外，还要对其它研究成果进行综合、全面的评估。此外，参与 TWI 项目的学生并非是从公立学校学生中随机抽取的。通常情况下，少数族裔学生和英语为母语的学生自愿选择是否参与项目。因此，很难判断项目的成功是源于项目本身还是选择参与该项目的学生或家长的特质，亦或两者兼而有之。此外，参与项目的学生大多有较相似的社会背景（通常是低收入群体）或来自同一少数族群聚居的社区。因此，研究结果可能不适用于美国其它地区的少数族裔群体。

第二，许多评估 TWI 项目的研究缺乏理想的对照组。有些研究比较了参与 TWI 项目的少数族裔儿童与参与 ESL 或 EO 项目的少数族裔儿童，发现前者在大多数的评估领域表现得更为出色。但是，研究也需要把参与过渡性或维持性双语教育项目的学生作为合适的对照组。此外，TWI 项目中英语为母语的学生也应与合适的对照组进行比较，例如参与传统 EO 项目的英语母语学生。

第三，对学业成绩的测量往往不规范。有些研究在同一所学校内开展，还有些研究跨学校或者学区/州。如果参照组学校不使用同样的学业成绩测量方法，学校之间的比较就会出现偏差。为了解决这个问题，大多数研究会转换、折合分数，但是在不同的评估系统中，这个指标的效度十分有限。未来，研究者应该尝试在不同的项目中使用统一的评估测量标准。

第四，大多数关于 TWI 项目的研究只采集了一到两个时间点。少数几个长期追踪的项目研究结果表明，

尽管该项目通常是从幼儿园阶段开始实施,其显著效果往往要等到 11 年级后才会显现。语言学习需要一定时间的积累,研究时间短则很难发现积极、显著的成果。

最后,目前尚不清楚研究人员是否考虑到了学生参加项目前的学业水平和语言能力。在入学之前,英语为母语的学生和少数族裔学生在语言能力方面千差万别。最初的差异会影响学生最终的学业表现和二语习得的最终水平[6, 24]。此外,受过一定母语正规教育的少数族裔学生比没有受过母语正规教育的学生习得英语的速度更快。因此,为了更科学地评估学生在 TWI 项目中取得的进步和发展情况,研究人员应该控制或评估学生在母语和二语方面的初始水平。

尽管具有上述种种局限性,有关 TWI 项目的研究均显示该项目取得了积极的教学效果,而且该双语教育模式在美国也越来越得到认可。在培养高水平的熟练双语者方面, TWI 模式还具有很大的发展潜力。

### 2.3 实施双向沉浸式双语教育的困难和问题

虽然 TWI 项目在美国越来越受到欢迎,但目前该项目只涵盖九种少数族裔语言,而在美国有超过 142 种少数族裔语言。截至 2010 年, TWI 项目使用的少数族裔语言包括(括号内为学校数量):西班牙语(344)、法语(7)、韩语(5)、汉语(11)、日语(4)和德语。然而, TWI 项目中使用特定少数族裔语言的学校数量不一定与美国最常用的少数族裔语言相对应。例如,虽然日语并不是美国国内使用的十大少数族裔语言之一,还是有四所学校实施日英 TWI 项目。因此,即使某种语言在美国其他地区的使用不是很普遍,在讲这种语言的少数族裔聚居区更有条件实施该项目。

其次, TWI 项目还需要大量的物质资源,包括教室、教科书、训练有素的教师和教辅人员以及合适的课程设置。人员配置一直以来是个非常棘手的问题。很多项目都面临着雇佣并留住优秀双语教师的挑战,业务能力强,综合素质高的双语教师非常稀缺。另外一个相关因素是父母与学校的配合情况,以及学校所在社区的态度、价值观和支持程度。如果学校所在的社区对少数族裔语言呈支持态度,即使学校没有实施双语教育项目,家长也很有可能积极寻找途径和资源,教育并鼓励儿童发展母语能力。

再次, TWI 项目的成功同样取决于学校的社会文

化氛围、获取优质语言教学资源的能力、有效的社会文化融合和不同类型学生之间的合作。

最后,实施 TWI 项目的学校受地理位置的局限。美国最常用的少数族裔语言是西班牙语,因此,讲西班牙语的移民人口越多的州对双语课程的需求就越高。目前,全美有 28 个州实施了 TWI 项目,大多数项目位于加利福尼亚州和德克萨斯州。93%的项目以西班牙语为伙伴语言;目前需要实施更多使用其它伙伴语言的项目。

还有一些需要考虑的其它因素。在实施 TWI 项目的学校中,很少有学校覆盖从学前到 12 年级。研究显示 TWI 项目的成效早在学龄前就会显示出来,因此,尽早启动 TWI 项目可能是最终取得成功的关键。此外,参加 TWI 项目的英语为母语的学生习得第二语言的最终程度可能十分有限[3]。相关研究显示,在参加 TWI 项目的英语为母语的学生中,只有 53%的学生最终完全精通西班牙语,而 85%的以西班牙语为母语的学生最终精通英语。由于英语为母语的学生接触第二语言的环境有限,他们可能无法在课堂外获得充分使用第二语言的机会。此外,从学校毕业后,英语为母语的学生可能不再使用他们习得的第二语言[17]。

总之,尽管双向沉浸式双语教育模式还存在诸多问题,其教学效果需待进一步检验,但目前这个项目是帮助少数族裔发展双语能力和提高学业成绩的最佳教学模式。此外,参与项目的以英语为母语的学生也有机会掌握一门外语,发展跨文化交际能力,强化批判性思维,拓宽视野,成为双语和双元文化人才。美国接受双语教育的人数日益增加,开设双语课程的数量也增长得越来越快。事实上,习得第二语言是一种全球趋势。加拿大、德国、苏格兰、澳大利亚等国家的公民从出生开始就习得一门外语,在接受正规教育期间系统地接受外语教育。有些国家甚至要求学生学习第三种语言。例如,在卢森堡,法语、德语和卢森堡语均被列为民族语言,几乎所有的公民都会同时使用这三种语言。

## 3 双向沉浸式双语教育模式对中国民族地区学前双语教育的启示

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》提出要重视和支持民族教育事业,这对推动少数民族地区经济社会发展,促进各民族团结奋斗、共同繁荣,具有重大而深远的意义[26]。近年,

学前双语教育已经成为少数民族地区双语教育的重点。国家先后出台了一系列的政策文件并加大投资力度，全面普及汉语普通话，在少数民族聚居地区普及学前双语教育。例如，新疆维吾尔自治区要求到 2020 年，全疆学前和义务教育阶段双语教育覆盖率达到 100%。少数民族地区的学前双语教育规模得到了空前飞速的发展；学前双语教材建设逐渐加快，课程资源得到创造性开发；学前双语教师队伍不断壮大，教师素质稳步提升；逐步实现了民汉幼儿混合编班，民汉合园发展迅速[28]。

但学前双语教育也存在着不少问题。例如，根据各地不同的语言生态，大部分幼儿园仍然采用以少数民族语言为主，汉语为辅或者汉语为主，少数民族语言为辅的教育模式，极少有幼儿园具有 TWI 项目的特点，同时推进两种语言的发展。目前采用的双语教育模式要么使得儿童习得汉语的时间有限，难以在幼儿期熟练掌握汉语口头交际能力和运用能力，要么挤占了民族母语的浸入时间[34]。坚持双语教育的均衡发展不仅是保障少数民族基本权益的要求，尊重和传承少数民族文化，更是加强民族团结，维护社会稳定，深化国家统一观念的需要。因此必须探索一种新的双语教育模式，切实落实中国各民族、文化平等的政策。

作为强势双语教育的一种，双向浸入式双语教育模式有利于培养多语、多元文化人才，在国际学术界得到了广泛的关注和认可，在发达国家的实施也积累了大量实践经验。这种模式对中国民族地区多元文化人才的培养具有积极的示范作用。目前，民族地区积极推进的民汉幼儿混合编班，民汉合园就为 TWI 模式的探索提供了有利条件。因此，可以在民汉混居的区域先选择几个民汉合园的幼儿园作为试点尝试开展实施 TWI 教育模式。但在此过程中，要特别注意中外国情的不同，提前进行广泛调研，特别是保护少数民族同胞的感情和对母语文化的认同。以下是对少数民族地区实施开展 TWI 模式学前双语教育的几点建议：

### 3.1 加大国家的政策扶植力度，支持和保障学前双语教育的大力发展

从美国双语教育模式的发展历程看，国家政策和制度对少数民族语言文化的保持和发展起着举足轻重的作用，美国的实践经验对中国少数民族语言的维护和发展及双语教育政策的制定和实施具有启示和借鉴作用。

中国有 120 多种少数民族语言，绝大部分的少数民族语言使用人口分布于维吾尔、藏、蒙古、壮、苗等 15 种语言中。很多语言的使用人口极少，已经处于濒危甚至消亡的境地。此外，中国各地区的少数民族生活环境、经济发展、政策制度不同，国家在制定民族语言政策时要有针对性，根据不同的地域特点制定不同的政策，加大执行的监督力度和财政投入。有关教育部门对参加 TWI 项目的试点幼儿园要有政策上的优惠，以鼓励更多的家长能够参加。

### 3.2 稳定、壮大双语教师队伍，提高双语教师素质

民族地区的学前双语教育需要大量的优秀学前双语师资作为保障。这些教师既要有扎实的双语基础，了解少数民族的风俗文化和历史传统，又要了解儿童的身心发展规律和认知特点，因地制宜，采取生动活泼的方式组织教学活动，促进儿童的全面发展。

但目前双语教师的质量和师资队伍的建设是学前双语教育发展的瓶颈。主要表现在教师待遇低，条件差，地点偏远，工作量大，流动性高，师资队伍不稳定，数量短缺，不能满足儿童双语学习的需求；双语教师学历背景低，专业水平和能力不高，缺乏经验，流利使用汉语教学的少数民族教师偏少，而大部分汉族教师不懂少数民族语言[31]。因此，民族地区政府要加大学前教育投入，提高教师待遇，改善教师的生活和工作环境，积极扩大学前双语教师的储备力量。有条件的地区，特别是农村地区，要通过各种优惠措施和多种培养模式，从政策上吸引优秀生源就读学前师范类专业。此外，还要加强在职教师的培训，安排专项资金，对教师进行中短期培训和远程培训，提高双语教师的业务水平和教学能力，并制定有效激励机制，以吸引更多的教师积极参与 TWI 项目的试点，并支持参加 TWI 项目的双语教师定期交流经验。

### 3.3 推动民汉合园，实现优质教育资源共享

大力鼓励、提倡民汉合园和民汉幼儿混合编班，促进民族融合和交流，实现优质教育资源共享，完善管理体制，为 TWI 项目的顺利实施创造良好条件。在高质量双语教师稀缺的情况下，TWI 试点幼儿园可以



考虑在每个班级里配备一名精通汉语的老师 and 一名精通少数民族语言的老师, 一方只说汉语, 而另一方只说民族语言, 各自进行半天的教学。这样, 幼儿既能体验汉语言组织的活动, 又能体验少数民族语言组织的活动, 同时让幼儿感受纯正的语言环境的浸泡, 从而在课堂内外促使各民族幼儿相互沟通, 彼此尊重, 建立情感, 培养民族自信心[25]。

### 3.4 鼓励汉族儿童学习少数民族语言

2015 年, 习近平总书记在中央民族工作会议上指出, 语言是人与人相通的重要环节。语言不同就难以沟通, 不沟通就难以达成理解, 就难以认同。在一些有关民族地区推行双语教育, 既要求少数民族学习国家通用语言, 也要鼓励在民族地区生活的汉族群众学习少数民族语言。

语言的融通是促进民族交往、交流的前提和重要手段。20 世纪的儿童语言学研究普遍认定, 早期阶段是人的一生中比其它任何时期都更容易习得语言的时期, 即语言发展关键期。此时期内, 掌管语言学习的脑区—布洛卡区和韦尼克区, 非常活跃, 这一时期习得的语言会被大脑自动识别为“母语”。学前儿童大脑神经细胞发育极为迅速, 在这个过程中存在着不同的“机会窗口期”, 即神经细胞快速连接和髓鞘化的过程[23]。如果在适当的机会窗口期给予儿童适合某种发展需求的良性刺激, 儿童就能在该方面获得良好发展。由此推断, 学前阶段是儿童语言发展的黄金时期, 这一时期良好的语言环境和经验刺激能够促进儿童语言神经突触和神经网络迅速发展, 影响语言能力。早期儿童双语能力还会影响儿童的执行功能脑区的结构变化和 功能活动, 强化儿童的认知控制、灵活性和创造力, 甚至改变儿童阅读神经系统, 促进儿童阅读能力的发展[7, 15]。

中国少数民族聚居区, 特别是民汉混居区, 具有天然的双语环境, 为学前儿童自然习得双语创造了得天独厚的条件。抓住儿童的语言发展敏感期, 给儿童提供适当的学习机会, 不但能帮助儿童在无压力、无负担的情况下自然习得一门语言, 还能提高儿童的认知能力和执行功能控制力, 塑造双语大脑, 为终身学习打下坚实的基础。同时民汉儿童在日常的游戏和互动交流中, 不断地运用语言经验和积累社会经验, 帮助儿童在大脑发育关键窗口期激活神经元之间的联系, 构建良好的大脑发展地图。汉族儿童在习得民族语言

的同时, 还能与少数民族儿童建立友谊, 了解民族儿童的生活方式、风俗习惯, 增强同理心、包容心和跨文化沟通能力, 树立正确的民族观, 加强民族融合的凝聚力和向心力。因此, 在少数民族地区大力推进双语教育的同时, 应该鼓励当地汉族儿童学习少数民族语言。要打破汉族不学少数民族语言, 少数民族学汉语的单向双语教育模式, 为 TWI 项目的顺利实施营造多元文化的社会氛围, 培养“民汉兼通”的优秀人才[27]。

### 3.5 开发学前双语教学资源, 加强学前双语教材建设

少数民族地区具有丰富多彩的民族传统文化和地域文化。当地特有的社会文化环境对幼儿的身心发展产生了重要影响, 也是学前双语教材的重要资源。要充分利用乡土资源和民族传统文化, 开发体现民族特色和具有地方特点、符合少数民族幼儿生活实际的学前双语教材。在多元文化交融和碰撞的过程中, 帮助各族幼儿深入理解本族文化和他族文化, 从而提高幼儿的跨语言交际能力和跨文化理解力。同时, 加大专项教育资金的投入, 积极开发学前双语教育的网络远程教育资源和教育音像制品, 帮助幼儿把生活和学习融为一体。

### 3.6 培育良好的学前双语教育家庭环境和社区环境

儿童语言习得是儿童认知能力和环境共同作用的自然过程, 是认知结构的动态建构过程。研究表明, 家庭和社区语言环境对儿童掌握母语和习得第二语言起着重要作用。家长和教师要尽力为儿童创造大量的、系统的、多途径的双语因素, 提供一个感知、认知、社会和语言线索的联合体。但是少数民族家长对学前双语教育的认同和参与度还远远不够。要充分调动少数民族家长的积极性, 设立父母学习工作坊, 培训父母掌握幼儿早期语言发展策略, 例如, 亲字分享阅读, 用双语大声朗读, 重复阅读等, 创设真实的语言交际环境, 从而培养学前儿童对语言的兴趣和敏感性, 提高初步的口语交际能力。同时幼儿园也要积极创造条件, 制定相关政策, 广泛宣传 TWI 项目的重要性, 争取社区的支持和家长的配合, 营造良好的社会环境氛围。

## 4 结语

民族双语教育不仅能够提升各民族整体文化素养,而且语言上的融通能够促进各民族经济发展、文化交融、政治平等,增强少数民族同胞对中华民族大家庭的认可和依恋。但同时文化的多元也决定了中国双语教育的复杂性和艰巨性。纵观历史,世界各国在双语教育模式的选择上无不被多样性和统一性的矛盾与冲突所困扰,双语教育模式的选择已成为世界各国发展本国教育的焦点和难点[32]。他山之石,可以攻玉。美国、加拿大、新加坡、卢森堡、澳大利亚、芬兰、日本等国也面临着与中国类似的困境。他国的实践经验固然可以借鉴,但是双语教育的政策与模式与一国的人口结构、地理位置、文化传统、经济发展模式与机遇以及国内和国际的政治环境息息相关。因此,绝对不能忽视中外国情的不同和少数民族之间存在的差异性,将国外的双语教育模式直接照搬到中国民族地区,从而导致教育资源的严重浪费和效率低下。

不管选择哪种模式,没有一个国家能够避免在语言教育问题上产生的矛盾和冲突。少数族裔担忧弱势双语教育模式可能会导致民族同化,而国家则担忧强势双语教育模式可能会导致少数民族的分裂。每一种立场都有其不同的观点,而每一种观点都有一定的理论根基和事实基础。然而,不管采取哪种立场或观点,人们对双语教育的必要性和重要性都有着共识,即在全球化不断深入的背景下,语言的多样性是宝贵的资源,双语教育以其培养双语双文化人的特殊功能在国家未来的长远竞争中起着举足轻重的作用。在此共识基础之上,我们有必要改变思维方式,鼓励因地制宜,选择符合民族特点、个人需要和国家发展的不同形式的双语教育模式,促进各民族一体多元的社会发展。在定位精准,政策到位,财政保障,师资水平高,家长和学生接受的前提下,尝试在中国民族地区试点推进 TWI 模式的学前双语教育无疑是有益的探索和大大的创新。

## 参考文献

- [1] Alanis, I. (2000). A Texas two-way immersion bilingual program: Its effect on linguistic and academic achievement [J]. *Bilingual Research Journal*, 24, 225-248.
- [2] Alanis, I., & Rodriguez, M. (2008). Sustaining a dual language immersion program: Features of success [J]. *Journal of Latinos and Education*, 7, 305-319.
- [3] Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* [M]. Clevedon: Multilingual Matters.
- [4] Barnett, W. S., Yarosz, J. T., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison [J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 277-293.
- [5] Beal, C., Adams, N., & Cohen, P. (2010). Reading proficiency and mathematics problem solving by high school dual language learners. *Urban Education*, 45, 58-74.
- [6] Cabell, S., Justice, L., Konold, T., & McGinty, A. (2010). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1-14.
- [7] Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning [J]. *Cognition*, 3, 278-288.
- [8] De Jong, E., & Howard, E. (2009). Integration in two-way immersion education: Equalizing linguistic benefits for all students [J]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 81-99.
- [9] Feinauer, E., & Howard, E. R. (2014). Attention to the third goal: Cross-cultural competence and identity development in two-way immersion programs [J]. *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 2, 257-272.
- [10] Garcia, E. E., & Curry-Rodriguez, J. E. (2000). *The education of limited English proficient students in California schools: An assessment of the influence of proposition 227 in selected districts and schools* [J]. *Bilingual Research Journal*, 24, 1-21.
- [11] Garcia, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners* [M]. New York: Teachers College Press.
- [12] Genesee, F. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* [M]. New York: Cambridge University Press.
- [13] Jong, E. J. D. (2016). Two-way immersion programs: Features and statistics [J]. *International Multilingual Research Journal*, 1, 6-16.
- [14] Kim, Y. K., Hutchison, L. A., & Winsler, A. (2015). Bilingual education in the United States: A historical overview and examination of two-way immersion [J]. *Educational Review*, 2, 236-252.
- [15] Kovelman, I., Baker, S. A., & Petitto, L. A. (2008). Bilingual and monolingual brains compared: A functional magnetic resonance imaging investigation of syntactic processing and a possible "neural signature" of bilingualism [J]. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20, 153-169.



- [16] Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education* [M]. Clevedon: Multilingual Matters.
- [17] Netten, J., & Germain, C. (2004). Theoretical and research foundations of intensive French [J]. *The Canadian Modern Language Review*, 60, 275-294.
- [18] Ochoa, S. H., & Rhode, R. L. (2005). Assisting parents of bilingual students to achieve equity in public schools [J]. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16, 75-94.
- [19] Palmer, D. (2008). Building and destroying students' academic identities: The power of discourse in two-way immersion classroom [J]. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21, 647-667.
- [20] Romich, J. L. (2006). Randomized social policy experiments research on child development [J]. *Applied Developmental Psychology*, 27, 136-150.
- [21] Thomas, W. P., Collier, V., & Abbott, M. (2011). Academic achievement through Japanese, Spanish, or French: The first two years of partial immersion [J]. *The Modern Language Journal*, 77, 170-179.
- [22] Salomone, R. (2010). True American: Language, identity, and the education of immigrant children [M]. Cambridge, MA: Howard University Press.
- [23] Schiller, P. (2010). Early brain development research review and update [J]. *Exchange*, 11, 26-30.
- [24] Yesil-Dagli, U. (2011). Predicting ELL students' beginning first grade English oral reading fluency from initial kindergarten vocabulary, letter naming, and phonological awareness [J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 15-29.
- [25] 付东明, 方晓华. (2014). 双语教师教育研究 [M]. 北京语言大学出版社.
- [26] 刘瑛, 田兴江, 隗峰. (2011). 公益视野下新疆学前双语教育的实践路径 [J]. 学前教育研究, 12, 13-17.
- [27] 李刚, 邓峰. (2017). 美国少数民族双语教育历史演变及规律探索 [J]. 民族教育研究, 2, 118-124.
- [28] 闵兰斌, 刘宾. (2015). 新疆促进学前双语教育发展的举措分析 [J]. 学前教育研究, 2, 27-29.
- [29] 宋雪松, 张忠梅. (2008). 儿童语言习得认知观与早期双语教育 [J]. 学前教育研究, 1, 52-54.
- [30] 汤允风, 王阿舒. (2016). 多元文化背景下新疆学前双语教育之困境与对策 [J]. 中央民族大学学报 (人文社会科学版), 36, 44-48.
- [31] 万明钢, 刘海健. (2012). 论中国少数民族双语教育—从政策法规体系建构到教育教学模式变革 [J]. 教育研究, 8, 81-87.
- [32] 王有春. (2008). 美国双语教育的历史演进 [J]. 外国教育研究, 5, 86-91.
- [33] 肖健飞. (2014). 新疆学前双语教育现状、问题及对策研究 [J]. 民族教育研究, 6, 113-118.
- [34] 周恒, 吴瑞林, 孙菲菲. (2018). 双向双语教育模式对中国少数民族双语教育的启示 [J]. 民族教育研究, 6, 127-133.

## 作者简介

### 孙丽娜

1978 年生, 副教授, 博士. 研究方向为双语教育, 国际教育, 外语教师发展.

E-mail: sunlinano.1@163.com