

青海省三语教育： 前景与挑战

Bob Adamson & Yi Yayuan



报告总结

这份报告主要是基于一个叫“中国少数民族地区的三语教育”的项目调查结果，它提供了一个全面生动地叙述了中国的三语，三语教育模式。该项目涉及广泛而深入的研究，包括调查有关三语在以下这些重点区域：新疆，云南，内蒙古，四川，甘肃，贵州，广西，青海，吉林西藏和广东省学校和社区的一些做法，政策和观念。使用从各区域收集的第一手数据，研究人员研究语言政策和课程，以及在课堂上和在社会上的语言分配，并结合它们在其特定的历史，社会，政治，人口，经济，地理和文化来分析。

这份报告总结政策和在中国的四个三语教育的模式的确定（2014），并包含深入地分析增生型模式，平衡型模式（四种模式里最强的两个模式）。然后，报告呈现朝鲜延边自治州和内蒙古自治区的两个增生型模式案例。随后就多语种教育在中国所面临的挑战和因素进行了讨论。最后，就如何进一步发展三语教育给青海省提出了几点建议。

目录

报告总结	1
背景	3
第一节：中国少数民族语言政策	4
第二节：中国少数民族地区三语教学的四种模式	6
第三节 创新立意的个案研究	10
3.1 延边自治州学校案例	11
3.2 内蒙古自治区达茂旗案例	12
第四节 中国三语教育中的因素和面临的挑战	16
图 4.1 影响三语教学模式的因素(改编自 Adamson, 1998)	16
第五节 总结归纳与建议	17
参考	19

背景

在中国，少数民族三语教学涉及到的语言有：少数民族本族语言，普通话（普通话和规范的简体书写汉语）和一门外语，通常外语为英语。民族语言是 55 个少数民族群体自己的语言，少数民族人口约 1.06 亿（2004 年中国联合国教科文组织全国委员会统计）大多生活在偏远，欠发达该国边境地区。

自 1985 年大规模课程更改后中国大力推广汉语。一开始从三年级开始汉语已经出现在少数民族学校的课程里。但是在很多的少数民族地区这个时间已经提前至小学 2 年级甚至小学 1 年级。英语科目一开始是从小学 6 年级开始学习的，现在已经提前至小学 3 年级甚至小学 2 年级。以上改变的作用是鼓励中国的少数民族在少数民族地区用他们的少数民族语言，同时将汉语和英语加入到他们的日常生活中。

汉语代表着“代表权利语经济福祉的语言”（Tsung, L., and K. Cruickshank.

（2009），p. 550），因此很多少数民族是渴望学习这门语言的，对于生活在偏远和相对贫困的少数民族，希望通过学习汉语能够融入到主流社会提高自己生活质量。另一方面，汉语也可视为对少数民族语言和文化具有威胁力的语言，除非两种语言可以协调容纳地共存。

英语自 2002 年起就已经纳入小学三年级的课程，这是由于熟练掌握这门外语可以带来国际经济优势（教育部 2001；2001B；2001C）。外语带给少数民族的确的福利包裹，增加旅游产业收入，建立合资企业，举办国际经济活动（如每年在广西举办的重要的中国—东盟博览会）等“开门”活动（Sunuodula. M&冯， A. W, 2011）。人们认为英语教育目前扩张的紧张局势不可避免地拉大了汉人聚集地和少数民族聚集地之间的经济差距和加重了在传统教育系统时候就已经存在的教育不平等情况（Beckett & MacPherson, 2005）。

项目背景：三语教育少数民族地区模式的中国研究项目提供了一个全面和生动的叙述三语教育在中国的情况。该项目涉及广泛而深入的研究，包括调查有关三语在一些重点区域，例如：新疆，云南，内蒙古，四川，甘肃，贵州，广西，青海，吉林，西藏和广东等地区的学校和社区的政策观念和做法。使用从各区域收集的一手数据，研究人员研究语言政策和课程，以及在课堂和社会上的语言分配，并分析他们在其

特定的历史，社会，政治，人口，经济，地区和文化。该项目一个显著的特点是它呈现一种新的方法和途径，以研究这种现象。该方法包括政策分析，社会语言概况，以及学校为基础的实地工作，以便提供有利于贯穿上下地多层次分析丰富的数据。

目的： 本报告的目的是对中国少数民族三语教学情况和模式提供一个简洁的描述，借鉴国外一些双语教学模式基础上分享两例实际调查结果和分析，从而让青海的相关施政人员对于少数民族的三语教学有更深入的了解，思考，从而探讨如何提高青海现阶段三语教学实施情况。此报告涉及方面包括：中国最近出台的少数民族相关的教育政策，鲍勃，亚当森和冯安伟整理分类的中国少数民族三语教学模式，以及定量研究的学校，教师，学生，课程和当地政府投资情况。这种调查出来的结果和信息可以用于多种用途，可以受益不同目标群体。此报告中提到的学校都是长期存在的，所选择的学校可以代表分布很广的中国少数民族三语教育实施情况。跨越不同地区的学校的具体格式，将研究工具重复使用于不同的学校，分析他们的模式方案统一也是我们这个报告的一个重要特点。此外，所有的模式和因素，我们发现都是可以继续延伸和扩展的。本报告的目的是探讨中国少数民族三语教育实践所面临的挑战，机遇和影响实践结果的各类因素。在青海地区，探索改进实施当前模式的肯能行和新方法。

目标群体： 决策者，研究人员，教师，学生。这些致力于所在地区研究和提高少数民族的确教育的人群。

第一节：中国少数民族语言政策

中国有关少数民族的语言，文化习俗和权利有自己相关的政策（何，2005；Kymlicka, W., 2005）。中国政府对于少数民族的政策，旨意为融合，意思通常指通过汉族与少数民族之间历史悠久的长期的交流和文化交流，两者之间文化差距越来越小，语言，文化和知识方面不同慢慢被变小甚至模糊（马克拉斯，1994）。

在中国，双语和三语教育是由少数民族地区区域自治，部分地由中国人民共和国宪法决定的。中国教育部由国务院指定，规范管理中国内地教育系统的个方面。国务院颁布了几项条例提高国家，少数民族科学和文化质量，促进少数民族地区社会发展，加强民族团结，维护社会稳定确保少数民族地区长治久安。

到 1991 年，政府对少数民族双语情况的局势变得更加明确清晰起来。中国相关法律和规定如下：

中华人民共和国民族区域自治法（1984）第10条规定“民族自治地方的自治机关保障本地各民族都有使用和发展自己的语言文字的自由，都有保持或者改革自己的风俗习惯的自由。”中国在标准的口头语和书面语的中国语文（2000年），第8条中华人民共和国对中国的法律，规定“在中国各民族都有自己的语言，自由和权利”。

中华人民共和国宪法（1982年）规定：“各民族都有使用和发展自己的语言文字的自由。”

第二十一条 民族自治地方的自治机关在执行职务的时候，依照本民族自治地方自治条例的规定，使用当地通用的一种或者几种语言文字；同时使用几种通用的语言文字执行职务的，可以以实行区域自治的民族的语言文字为主。

第三十七条 民族自治地方的自治机关自主地发展民族教育，扫除文盲，举办各类学校，普及初等义务教育，发展中等教育；举办民族师范学校、民族中等专业学校、民族职业学校和民族学院，培养各少数民族专业人才。

民族自治地方的自治机关可以为少数民族牧区和经济困难、居住分散的少数民族山区，设立以寄宿为主和助学金为主的公办民族小学和民族中学。

招收少数民族学生为主的学校，有条件的应当采用少数民族文字的课本，并用少数民族语言讲课；小学高年级或者中学设汉文课程，推广全国通用的普通话。

第四十九条 民族自治地方的自治机关教育和鼓励各民族的干部互相学习语言文字。汉族干部要学习当地少数民族的语言文字，少数民族干部在学，使用本民族语言文字的同时，也要学习全国通用的普通话和汉文。民族自治地方的国家工作人员，能够熟练使用两种以上当地通用的语言文字，应当予以奖励。

宪法第四条明确规定《各少数民族聚居的地方实行区域自治，设立自治机关，行使自治权。。。各民族都有使用和发展自己的语言和文字的自由，都有保持或者改革自己的风俗习惯的自由》。

中华人民共和国宪法规定《在维护民族团结的斗争中，要反对大民族主义，主要是大汉民族主义，也要反对地方民族主义》。

于2014年12月中，中共中央，国务院印发的《关于加强和改进新形势下民族工作意见》中明确规定“少数民族干部掌握国家通用语言文字能力，在民族地区工作的汉族干部应学习掌握少数民族语言文字。”

语言政策是双刃剑，他们可以装备少数学习者群体认同意识强，或为他们提供更多的机会，进入主流的社会，但可以排斥少数族裔，并把他们放于不利的局面。许多学者认为，多语言教育在中国是非常成功的，但 Yu. J (1997年) 和林. J (1997) 指出，很多少数民族学生低估了自己的文化和语言，具有低自尊和信心，并在大学阶段表现欠佳。一些研究人员也指出，很多局部地方有自主权决定自己的三语教育政策。

第二节：中国少数民族地区三语教学的四种模式

表格 4.1 中国少数民族地区的四种三语教育模式(基于(Adamson & Feng, 2014, 2015))

模式	特质
增生型模式	课程和教学语言高度强调民族语言的存在。 汉语在早期阶段被介入。英文在稍后阶段介入。 在少数民族语言被有力支持的地区发现。
平衡型模式	两种授课形式：民族语言和汉语。在课程时间分布上是同样的。 英语晚些时候再介入。 在人口分布平衡的地区发现；有助于鼓励社会和谐。
过渡型模式	汉语在课程和作为教授媒介教学中高度存在。 民族的语言起着较小的作用。 英文稍后阶段介入。 在少数民族语言受到较少支持的地区发现。
贬抑型模式	学校晋升为三语学校，但只提供了汉语（作为教学语言）和英语。 没有民族的语言，甚至在课堂之外都没有。 在语言和文化同化的地区发现。

在对中国少数民族地区的三语教育进行了大规模研究后确定了四个模式(董, 2009; Adamson & Feng, 2014; 2015)。在本节中将系统地介绍这四个模式。包括四个模式的性质, 特点, 在中国的分布情况。**这四个模式为: 增生型模式, 均衡型模式, 过渡型模式和贬抑型模式。**

第一个模型(增生型模式):

极力集中在少数民语言上。

9年义务教育, 从小学1年级至初中结束, 都接受以少数民族语言为媒介的教育。汉语和英语作为授课的课程科目。

学校环境, 表现在墙上的标语, 通告, 肖像(包括在他们的历史上杰出的人物), 教师与学生之间, 学校文件和口语互动强调本民族的语言和文化。

在这个模型中, 少数民族语言往往有强大的生命力, 在社区和学校被广泛使用, 并得到社区支持(张等人即将出版)。汉语和英语也得到学生老师的高度重视, 也被分配足够的时间学习, 学生获得高的汉语能力, 英语能力也不断在强化。

该模式可以被看作是促进学习三语, 三种语言的价值得到重视, 在整个小学和中学课程, 至少作为科目在学校教授(见张某等人, 2014年), 尽管程度有所不同。在少数民族学校, 小学初期, 少数民族语言作为主要科目, 也用作授课媒介。汉语教作为一门语言学科。大约在三年级, 授课媒介语转换成汉语, 与少数民族的语言仍然是一门主要科目。英语也作为一个主要课程出现在课程中。

该模型里增值的意义是说, 三种语言分阶段逐步加强, 少数民族语言第一, 然后是汉语, 随后, 外语, 新的语言被建立在熟练掌握现有的语言熟练使用现有的基础上。这样一来, 提供给学生可以熟练掌握本民族语言的机会。他们还在民族语言基础上, 获得了持久的主流语言基础, 那就是在社会和学术领域广泛应用的汉语, 从而赋予他们在中国进行深造或其他谋生的机会。英语, 这门外语在日常生活中得到应用的机会相对较少, 受到较少关注, 目标是仅提供学生基本知识和基础, 熟练以后可以在高等阶段发展。

第二种模式(平衡型模式):

汉语与少数民族语言之间是平衡的。学校和社区显示更多的种族多样性。双语平衡不仅体现在授课媒介语上，而且老师和学生的民族北京比例上体现得也明显。这种双语教师得补给需要有一定得稳定经济基础，以确保有足够双语老师的供应，以确保以少数民族语言和汉语同时作为媒介语进行教学。平衡型模式主要在人口分布上民汉人口分布较平衡，民汉杂居的地方存在。

使用这两种语言作为教学媒介，学校鼓励通过鼓励用汉语和少数民族语言的双语环境。民族语言获得支持，同时尊重学生需要通过熟悉的语言学习新知识得心里。操场语言也是双语。英语作为学校一门科目，教师一般用蒙古语或者汉语解释疑难点，这取决于学生在课堂上的首选语言和老师的种族。

它是在内蒙古，四川，青海，贵州，云南等类似的镇和城市的语境环境中比较常见。这些地方（除省会等大城市地区除外）存在对双语，三语的推广尤其渴望。在这些地方，学校必须迎合少数和大众人口背景的学生的需求，社区对少数民族语言的支持要求为它在学校要开设少数民族语言课程。人们在这些地方的态度反映了通过不同的语言和文化的相互尊重社会和谐愿望。

平衡型模式很少存在于中学，因为学生群体在这一水平的民族和汉族人口分布更加多样化，在人口分布上很难保持一个良好的平衡。该模式往往在民族人口和汉族人口上大致相等比例的学生和教师的学校。这种模式的重点是双语同步发展到一定程度，因为无论是少数民族语言或者汉语都是学习的主要科目，这两种语言也同时作为从小学开始的教学媒介。

就拿在一个城市的学校举例，与本报告中提到的镇级别的学校不同，在内蒙古访问的科研队伍发现，在此城市学校中，汉族教师蒙古族教师的比例为 33:67，和汉族学生和蒙古族学生比例是 60:40。学校同时推行两种课程，一个以蒙语授汉语英语在内的所有其他科目，另外一个是把蒙古语作为一个科目，其他科目均以汉语授课。学校环境是双语的，学校的装饰和教室的装饰几乎都是少数民族语言和汉语双语的。在蒙古语授课的系统的英语课（始于小学三，按照国家规定）里观察到，教师即有时使用蒙古语解释词汇或语法点有的时候也用汉语解释，这是根据学生提问的语言和老师的民族背景。

增生型模式，均衡型模式的目的是实现添加式三语，培养不同程度的三语能力。民族语言的支持，学生的教育需求，通过一个熟悉的语言来学习学校科目，符合主流社会的趋向。双语环境促进语言之间的交叉，培养高水平的民族语和汉语双语能力，给英语建立良好基础。平衡型允许少数民族语言被用来作为整个小学授课，这可能导致他们进入中学学习时遇到一些适应性的困难，考虑到汉语是最有可能成为在中学的授课语言

第三种模式（过渡型模式）：

存在于少数民族和汉族杂居社区。在的两种不同形式得社区人群中起到过渡的作用，以汉语作为媒介语教给学生所有的学校科目。第三模式第一种形式出现在汉族人口较多，但少数民族语言也具有强大的生命力程度的地区。第三模型的第二种形式可以广泛地出现在民族语言的生命力弱的地方。这两种形式都放在模型 3 下，因为他们有一个共同的特点，那就是虽然少数民族语言的文化价值可能被承认，其生命力往往是不足以被用来作为学校的主要媒介语言。

这个模式里的媒介语正好与第一个模式的媒介语状况相反。汉语作为媒介语教授所有科目，少数民族语言不管学生的种族或母语是什么只教作为一门科目。

少数民族语言作为媒介语出现在前两三年的课程里，汉语教作为一个主要的学校科目同时出现。从三年级或四年级开始，学校所有科目从用少数民族语言为媒介语转变为都以汉语为媒介语。在这两种情况下，英语都是一个科目出现在课程里，如有需要解答的疑难点，老师都是以汉语为媒介语教授英语的。少数民族学生在最初几年的学习中需要家庭语言（少数民族语言）的支持，但这种语言在小学阶段很快让位给汉语。

发现的地区，例如：

内蒙古的许多城市学校，广西壮族，在云南，贵州，四川，湖南少数民族人口较少的少数民族居住的偏远山村里通常用渡模型模式。

第四个模型（贬抑型模式）

学校对外选产为为少数族裔语言学校，但是，在现实中，不使用少数民族语言作为教学媒介甚至教少数民族语言都不是一个学校科目。这样的学校声称自己是双语学校，

其意义是汉语和英语作为科目出现在课程中汉语为媒介语。在这些情况下，双语标签反映了课程内容，而三语标签反映了学生的民族分布。

发现在以下地区：

一些在传承保护少数民语言政治义务相对薄弱，或有在招聘少数民族教师问题上有相当的难度的地方。这种模式也往往出现在一些，少数民族学生和汉族学生混收的学校，使得提供教学语言的经济效益低下，难以适应课程需要，

除了这些主要的模式，在教授来自特殊地区的学生时候，也采取其他做法，这些学生往往来自被视为政治敏感区的学生。例如，在新疆，少数民族与汉族学校有时合并为民汉合校（崇，2009）；另一种做法是西藏和新疆内地班——这类学校通常设在相对发达的内陆城市，但西藏及新疆中学生远离自己的少数族裔。

第三节 创新立意的个案研究

在下面的部分将介绍两个案例，这两个案例分别在吉林延边自治州和内蒙古自治区进行。所选的几个小学是尽可能在资源，历史，人口和地理位置方面有代表性意义的学校。为了确保每个区域中的数据是可比的，研究小组选择了三个点，这三个点在人口类型特点，经济发展水平，GDP收入，道路运输发展情况，区域发展性质方面均能代表所在区域或洲的特点。在每个站点，四校（三所小学和一个初中）使用类似于用于确定站点标准进行选择。小学都尽可能在资源，历史，人口和地理位置方面具有代表性。这两个案例很好地代表了实施增生型模式的学校如何使少数民族学生在学校在没有放弃自己母语的前提下，获得第二和第三语言。

在两个案例中，学校都展现出将三语教学出色实施的决心和行动。学校长期以来提供学生用本民族语言从而达到高水准掌握本民族语言的目标。与此同时，培养了学生较高的汉语水平和基本的英语基础知识。这两所学校极大地依赖于双语三语教师的可用性。有趣的是，吉林延吉的学校位于相对富裕的主要城市，而内蒙古案例学校位于农村和相对贫困地区。

3.1 延边自治州学校案例

三语在强化型模式（模型 1 和 2）中，三种语言相互支持，为学生提供的社会，政治，经济和教育优势方面拥有相当大的潜力。强化模式在：

延边自治州，由张贞爱等人在文章中描述，证明了强化型模式的三语教学，其中朝鲜语效力于语言和认知发育起到奠基性的作用带来卓越的学术表现。朝鲜族学生的学习成绩往往优于中国其他大多数少数民族甚至很多汉族学生（周，2003 年）。这种优势不能仅仅归因于朝鲜语，从与语言或地区的富裕程度相关的经济所带来的资本实力。这种优势不能仅仅归因于韩国，从与语言相关的经济所带来的资本实力。

张（1998 年）的结论是中国朝鲜族学生的英语教育效率从根本上取决于朝鲜语和汉语双语的质量。双重正迁移模式（见图 3.1）在中国首次被提出。在 2000 年和 2001 年，这个模式最初在几所小学进行了试验性尝试教学。本实验教学练习证实了在学习英语上只说汉语的学生和汉语与朝鲜语双语学生之间存在着的差异。张（2008 年）提出基于双正迁移模式建设多重正迁移模式的必要性。

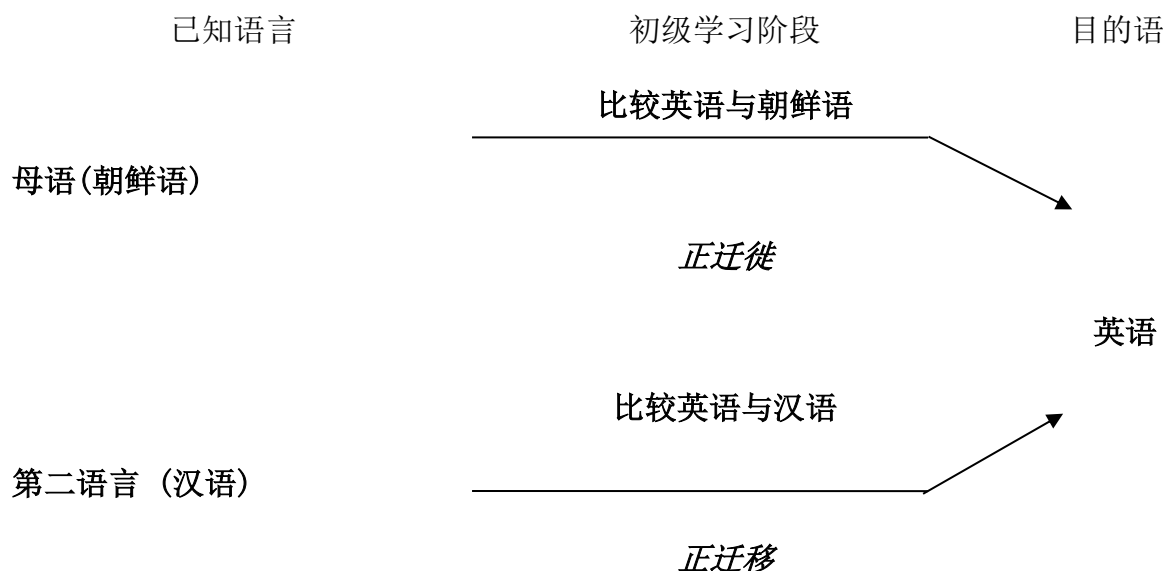


图 3.1 双重正迁移教学模式
(张 2008)

双重正迁移模式是根据朝鲜语—汉语双语学生的教学获得第三语言（英语）的概念制定。从语言发展的角度来看，第一语言（L1）的采集是基础建设过程，而第二语言（L2）的学习是通过特定的语言规则框架来实现的。即，L1 的现有知识可以用作用于学习的 L2 的参考点。比较 L1 和 L2 的过程中的迁移会受到干扰。当朝鲜语—汉语双语学生学习英语（L3），无论是朝鲜语和汉语都可以作为参考点学习英语，并由此形成了语言规则的双重结构。当英语的目标结构与 L1（朝鲜语）的结构相似，朝鲜语—汉语双语将能够利用朝鲜语作为支撑，形成积极的迁移。当目的语英语结构与 L2（汉语）相似时，朝鲜语—汉语双语就能够利用汉语作为支撑，这又是一个积极的迁移。双重正迁移模式发生在学习三种语言时对三种语言进行活性比较，从而提供了一个有效的对学习目标 L3 的初始阶段的描述。

就证明了问卷调查的结果显示双正迁移教学模式（参见图 3.1）受到普遍支持，调查中 45.59% 的老师认为知道本民族语言是对学习汉语有帮助的；32.35% 的教师的理由是，学生现有的民族语言知识积极作用比负面作用多；而 5.88% 教师，反映有负面影响。这表明，在学习的 L1 经验和知识被视为具有学习的 L2 和 L3 的正效应。82.09% 的教师人认为三种语言之间的有内在关系，这表明教师都意识到建立合理的 L1 和 L2 的基础，从而增强 L3 学习的必要性。在学生中进行问卷调查的结果表明，双重正迁移方法似乎使得少数民族学生明在学习 L3 英语中显优于单语的学生。

3.2 内蒙古自治区达茂旗案例

在内蒙古自治区（内蒙古）有些城镇水平的少数民族学校实施了增生型三语教育模式。有显著的成绩。在这份报告中，将分享一所在达茂旗的镇级别的蒙古族学校怎样实现增生型三语教育模式的。在内蒙古自治区典型增生型三语教育模式中，蒙古语占据了大部分的教学课时，在学校环境中教育强烈强调培养学生的蒙古族身份与蒙古族意识，加强学习蒙语和蒙古族文化。在学校课程结束时学生获得强烈的民族意识，对自身接受的教育有信心，并形成高水平的蒙古语能力，客观的汉语能力和基本的英语知识。

本案例着重展现一所蒙古族小学的课堂生活。这所学校是蒙古族历史较悠久的蒙古族小学之一，被称作是蒙古族语言与文化的堡垒。学校位于包头以外 150 公里，位于达茂旗镇。其行政区域边界与蒙古国南部相邻。有三个主要的群体，蒙古族，回族，满族。然而，这些少数民族群体与汉族人口相比较则变得相形见绌，根据普查 2012（统

计暨普查局，2012）汉族人口占了总人口的 94.16%，相比之下，只有 2.98% 是蒙古族。在该学校所在的镇有 17,000 蒙古人，120,000 汉族人口。

学校始建于 1974 年。它曾经服务于内蒙古边境地区的游牧民众直到 1998 年，与当地几所小学合并，成为全县唯一的蒙古族小学。新建成学校在的设施和资源方面获得显著投资，学校肩负着对当地学龄儿童进行国家政策九年小学和初中教育义务教育的任务。本学校有 576 名在校学生和 91 教师，所有的人都蒙古族。超过 90% 的教师持有学士学位；他们中的一些有超过 20 年的教学经验。

本学校运用增生型三语教育模式将三种语言积极推动于课程中。学校在当地社区有一直受到很高的认可。学校在准备城镇年度蒙古文化活动中担任着主要角色。在教师指导下本学校学生在蒙古舞蹈和传统乐器方面造诣得到了提升和发挥。每天早上，课间操时间，学生们聚集在操场上，作为体育锻炼的一种形式进行传统安代舞 20 分钟。学校的课外活动包括蒙古式射箭，蒙古式拳击，传统的蒙古族舞蹈，蒙古象棋，蒙古族民间绘画和马头琴。走进学校可强烈直观地感受到蒙古文化随处渗透在校园每处，具有较大的雕塑和操场上的雕刻装饰的，成吉思汗画像被挂在每个教室黑板上的中心位置。教室装饰包括蒙古族谚语，诗歌和海报，以及传统游戏，节日和蒙古族名人相关图片都挂在走廊两边。校门口采用了古老的“蒙古秘史”图书形状雕塑。与此同时，由于学校的所在地靠近中蒙边境，有许多海报描绘了中国军队和共产党的口号鼓舞爱国意识，公民合作和军事知识。同时，学校一些公告板张贴通告，以贴英语，汉语和蒙古语的谚语和警句。

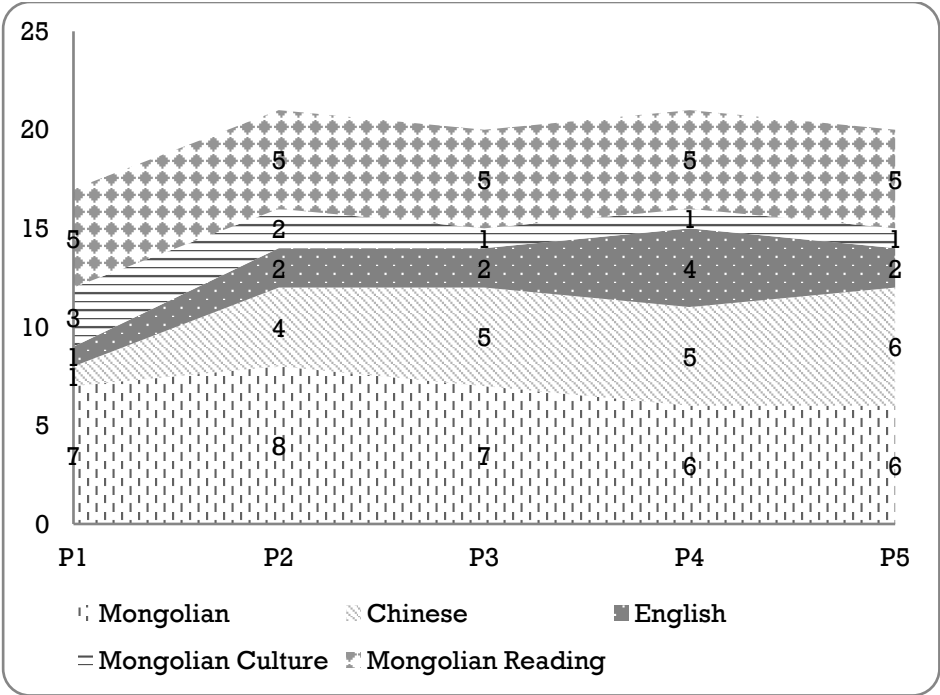
分配给三种语言和蒙古文化的时间见表 3.2。最近的一个创新是将汉语和英语在 2 级引入课程，先前是从 3 年级。汉语文课的数量也有所增加，这是根据上级国家课程的政策该懂的。

最近期的的发展是从 1 年级的开始教授汉语 一年级的汉语阅读课旨在预备学生学习汉语。学校担心，如果简单地按照国家课程来教授汉语，那么学生有可能在应对它的时候有困难，因为学生在学前教育的教育都是用蒙古语来教授的。

同样，英语预备课程被添加到 1 年级来增加课时。

表 3.2 所示, 蒙古语课时分配从 2 年级起有下降趋势, 而分配给汉语的课时从二年级起开始增加。英语在 4 级又有一次增加, 因为学生们已经顺利过渡了学习蒙古语和汉语的阶段, 形成了蒙古语和汉语的基本知识。课时的变化进展趋向代表了三种语言的发展趋势: 重点在学校学生早期的第一语言, 这个重点后期逐渐地转移到第二语言和第三语言那里。

表格 3.2: 语言科目在课程表里的时间分配



蒙古语文课本的内容与内蒙古环境密切相关。有民间故事, 牧民, 季节和自然风光, 介绍蒙古包和美食, 建筑特色的描述, 并从古代的书籍, 如绘制通道“蒙古秘史”等, 汉语教科书编辑和撰写是内蒙古教育局撰写的。汉语课本都是蒙古语—汉语双语的。蒙古语学生用的汉语书大纲要求比全国统编语文教材标准低, 原因是汉语对于蒙古族学生仍然是第二语言。

英语资源方面 1-2 年级教学用“攀登英语”某编辑社编辑的英语汉语—双语辅助教材。这个书本是基于教育部公布的全国英语课程标准, 作为当地政府和北京师范大学的合作项目为方便英语教学而出的辅助教材。

正式的评估是在不同的层次，在全校范围内，在全县范围内，包头和教育主管部门的管辖范围内进行。在校生的表现一直非常出色。在蒙古语中，学生们在四个主要技能听，说，读，写领域取得县，市考试的最高分。在用蒙古语教授的其他文化科目，如自然，艺术与音乐，学生的考试成绩也往往名列前茅。非正式的评估，如参加音乐节和讲故事比赛，作文比赛，演讲，捐赠，读书竞赛，拳击和蒙古人民的青睐等传统运动项目中，学生也一直获得很好的评价和名次。

汉语的成绩没有蒙古语好，一般来讲，由汉族学生占多数的城市里的学校，在那里汉语被用作教学跨课程的媒介语，汉语更频繁地在他们的日常生活中。

英语成绩不象那些城市地方那么好，可能是因为城市居民的相对富裕允许他们子女上课外辅导和利用其他资源。尽管如此，一些学生在学校中的非正式测评方式如英语演讲比赛中有出色表现。教师的贡献功不可没，他们给了学生的学习动机和学习策略：

从搜集的观课和话语分析的数据清楚地表明，在学校的课程设计和实施过程，蒙古语和蒙古文化科目受益最大。蒙古语奠定了学生学习的根基，学校有浓郁的蒙古文化和旺盛的蒙古语言生命力的支持。然而，在更广的范围内仍可发现重大挑战，如，如何讲三语同时教授到较高程度，并维持三语之间的平衡。很显然，即使在这所学校的课程，蒙古语仍慢慢让位给汉语，因为需要准备学生进入中学阶段学习。与此同时英语的仍然是一个重要的学习科目，但是缺乏英语环境和资源来维持它。很显然，在学生以后的生活当中汉语将成为主导。

吸取了这所学校的积极经验，养成良好的三语学生的一个重要策略是先培育其民族自豪感，让他们以自己蒙古族身份儿自豪，而不是被孤立的感觉。学生们应该被鼓励成为骄傲的三语蒙古人，将来具备强的学术和专业能力。他们应该能够通过三种语言传播蒙古文化和传统，历史和价值观的知识。在同一时间，他们的感知蒙古身份和中国公民之间没有大的矛盾。在实现这一目标的关键因素是协调一致的政策，支持三语教育，社区支持，高品质的双语和三语教师，专业发展和适当的教学资源投入实施强型的三语教育模式。

第四节 中国三语教育中的因素和面临的挑战

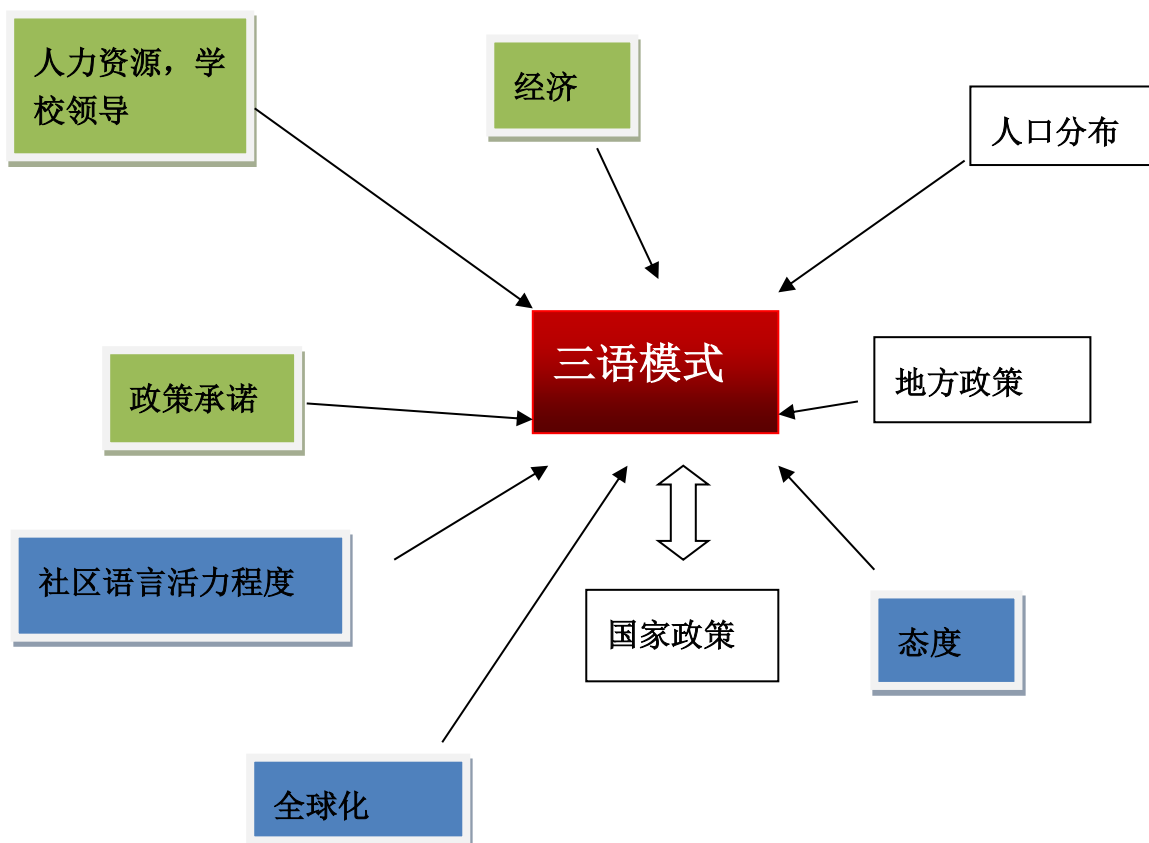


图 4.1 影响三语教学模式的因素(改编自 Adamson, 1998)

建立一个有效的三语教育体系，众多的因素需要考虑，其中包括：民族教育理论；通识教育哲学，特别是语文教育理论；语言习得与三种语言之间的相互关系的理解；学习者的经验，知识结构，认知能力和学习策略，以及教师教学的有效性。

语言环境涉及的因素很多。在语言环境中的一个关键问题是少数民族语言是否是占主导地位的（上级）或下属（Blake, 2005）。贾尔斯等人（1977, Giles et al., 2001）提出了三个类别的模式：状态因素，人口因素和体制支持因素。状态因素包括少数民族语言的经济地位和语言的象征性地位。布雷克总结道，“当一个少数民族语言被视为给予较高的社会地位和更多的政治权力，对大众语言的观念可能会发生转变。

当少数语言似乎与失业，财政扶贫，社会剥夺和少量设施，语言的社会地位可能受到不利影响（Blake，2005年第56页）”。

制度上支持因素包括使用少数民族语言的大众媒体。大众媒体包括电视，广播，报纸，杂志，互联网和计算机软件。在大众传播媒介较强地赋予少数民族语言很高的地位和现代感（Baker，2005年P57）。在少数民族语言除了这个因素，宗教和行政服务用少数民族语言还提供了民族一定的社会地位。而教育作为一个重要因素，反映政府如何利用当地的政策，以维护和保持一个少数民族语言。如果一个少数民族语言被用在一个教育机构，保持这种语言的运用机会，它的文化也会高得多。如果少数民族语言甚至没有存在在一所学校的课程，没有被广泛应用在学校或青少年中，那么它的生存机会，严重降低。

第五节 总结归纳与建议

三语发展速度快速增长，在少数民族地区，包括中国青海省在内。民族语言，汉语和外语教育在小学和中学教育的三个重要科目。对于三种语言日益增加的必要性，导致三语教育的进一步发展，也提供了三语教学能手开拓创新的好机会。使得三语教育模式更有效发展是摆在教育工作者和与少数民族教育息息相关的工作者面前的一个长期的目标。

三语教学是一项挑战，操作不当可能最终导致学习质量的下降和差距。这一点一直是引起教育工作者和学者们的关注的一个关键问题。

第一个问题是通过学习三种语言 L1, L2, L3 经验积累的少数民族学生的认知潜能。一些研究已经证明，这种潜力可以转化为创造性思维和语言意识（Bialystok，2001）。我们接受这些结果非常显著。

第二个问题是要求建立更加合理的评估和考核体系来衡量民族学生的多语言能力。换句话说，更多的智力和学习能力和使用一个多语言的学生证明应该由比较正式的技术来捕获，因为他们累积的多能力和经验，在适当的时候，在适宜有利的条件下，可转换成高生产力的方式。根据目前的评估体系（尤其是在高考填报志愿），知识和少数民族裔学生的能力不会受到一个综合，客观，科学的评价。相反，在主流语言汉语上

“自卑”和“弱点”等却一再被强调。由于人力资本，最重要的方面之一，具有多种

语言，扩大多语言和多文化社会多样化方面在发展中国家有巨大社会和经济价值。建立更加客观和科学的评估体系，以更好地衡量少数族裔学生的知识和能力虽然具有挑战性，这是必要的。

研究表明，对于少数民族地区人口进行三语教育的价值超越了单纯的经济利益，包括培养其对自己民族文化和身份有更大的信心和更强烈的认同感，和获得更好的认知发展。

我们建议为在青海建立一个强大的三语教育体系提出以下建议：

- 课程应促进三种语言习得和认知基础上的链接。
- 在教授一种语言时教学资源应该严谨地根据学生在另外两种语言的知识，能力的基础上见合理分配，进行操作。
- 课程组织设置出发点时，应该考虑到学生少数民族语言，汉语和英语真实水平，设置起点应合理灵活。
- 教学人员应当会三种语言，从而为学习者当个为人师表的榜样。有关教师专业发展应提供能提高教师三种语言能力和教学的技能提高的培训。
- 教学应该贯穿双重正迁移教学模式。
- 应建立一个合理的评价体系，充分考虑到学习三种语言的语言，对语言能力，认知和其他潜在的好处。

我们认为，在青海省任何三语三语教育项目成功的关键因素是需要各少数群体从国家环境里从内部对自己的语言 and 文化的认同。与此同时，他们必须探索三种语言交替交流的语言学习过程和方法，找到并建立最适合自己的三语教育体系。

参考

- Adamson, B. (1998). 英语在中国：初中阶段课程 博士论文，香港大学出版社
<http://handle.net/10722/34693>
- Adamson, B. 和 Feng, A. W. (2014) 。模式三语教育在中国的人民共和国。In D. Gorter, V. Zenotz, & J. Cenoz, 少数民族语言和多语言教育：弥合本地和全球 (25-43) 。多德雷赫特：斯普林格
- Adamson, B. 和 Feng, A. W. (2015 年) 。三语教育：模式与挑战。在 A. W. Feng & B. Adamson (Eds) ，三语教育在中国：模式与挑战 (243-258) 。多德雷赫特，荷兰：斯普林格
- Baker, C., 2005, 双语教育。In K. BROWN (ed.), *语言与语言学百科全书* (第二版) 牛津：Elsevier
- Bialystok, E. (2001). 双语发展：语言，识字和认知。纽约：剑桥大学出版社
- Blake, Michael.. 2003. 语言的死亡和自由的政治。 210-29 页, in Will Kymlicka and Alan Patten (eds),, 语言权利和政治理论。牛津：牛津大学出版社
- 董芳 (2009). 内蒙古自治区民族学校的四个模式。待出版
- Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor, D. 1977) 对语言的族群关系的理论。In H. Giles (Ed.), 何 (合编), 语言, 种族, , 多元文化在亚洲 (第56-79) 。牛津大学出版社。
- 何, B. (2005). 中国特色的少数民族的权利。在W. 吉姆利卡 & B.
- Kymlicka, W. (2005). 自由多元文化：西方的模式，全球趋势和亚洲的辩论。在W. 凯姆利卡 & 何B (合编) ，多元文化在亚洲 (第23-55) 。牛津大学出版社。
- 林, J. (1997) 中国少数民族侦测和实施。多语言和多余文化发展期刊 18(3), 193-205
- Mackerras, C. (1994) 。中国的少数民族：一体化和现代化在二十世纪。香港：牛津大学出版社

Sunuodula , M. , 冯, A.W. (2011) 。维吾尔族学生学习第三语言：因祸得福？在冯 A.W (主编) ， 横跨大中国英语 (260-283) 。布里斯托，英国：多语种事宜

崇, L. (2009) 。少数民族语言，教育和社区在中国。贝辛斯托克，英国汉普郡： Palgrave Macmillan 出版社

张 Z. A. (2008) 。全面审查中国的朝鲜族学生的英语教学 - 第三语言习得的研究。延边大学学报 (社会科学版) ， 6 ， 71-77

张, Z.A., G.H. 李, and L.T. 温. 2014. 中国朝鲜族社区的三语教育., ed. A.W. 冯 and B. Adamson. Dordrecht: Sprringer.

周, Q.S (2003 年) 国家，民族和语言：语言政策与民族差异。北京：玉岩出版社