



听不懂，怎能学会？

关键讯息：

1. 应以儿童所懂的语言教授他们，可全世界多达40%的人口没有得到以他们所讲或所懂语言提供的教育。
2. 所讲语言不是课堂语言这一问题常常阻碍儿童学习，特别是阻碍贫困儿童学习。
3. 需要至少六年母语教学，方能缩小讲少数语言者的学习差距。
4. 在多元民族社会，通过学校系统推行一种主流语言常常是人们对更广泛的社会和文化不平等问题不满的根源。
5. 教育政策应承认母语教学的重要性。
6. 语言多样给教育系统，特别是给教师招聘、课程编制和教学材料供应，造成多种挑战。

优质教育应以学生在家所讲语言提供。然而，对于数以亿计的人而言，这一最低限度的标准也未达到，制约了他们打下学习基础的能力。据估计，全世界多达40%的人口没有得到以他们所讲或所懂语言提供的教育（Walter and Benson, 2012）。¹在撒哈拉以南非洲和亚洲及太平洋等语言多样性最为丰富的地区，这种挑战最为普遍（开发计划署，2004）。

贫困和性别因素加剧了族裔和语言带来的教育方面不利条件。随着以公平和全民终身学习为重点的新全球教育议程的出台，尊重语言权利的政策势在必行，值得密切关注。

本政策文件为国际母语日而发表，表明以非儿童母语的语言授课会对他们的学习产生负面影响。本文件说明，教师培训和包容性辅助材料对于改善那些儿童的学习经历、为他们一生有所成就提供一条四通八达的途径，十分重要。



1. 根据先前的一项研究，估计有大约2.21亿儿童在家里所讲语言不同于学校教学语言（Dutcher, 2004）。



非母语教学对学习有负面影响

在许多国家，大量儿童上课和考试所用的语言并非其在家里所讲的语言，阻碍了他们早日获得极其重要的阅读和写作能力。他们的父母可能不识字或者不熟悉学校里所用的官方语言，这又会加大语言上的少数人群体和多数人群体之间在学习机会方面的差距。

各种国际和地区学习评估证实，在家里和学校所讲语言不同时，会对考试成绩有负面影响。全球教育监测报告的[世界教育不平等数据库 \(WIDE\)](#) 也显示了各国国内的学习不平等程度，其决定因素是儿童在家里是否讲评估所用语言。

在许多西非学校系统中，法语依然是主要教学语言，所以绝大多数儿童从低年级起，都是用一种他们不太熟悉的语言听课。这严重限制了他们的学习机会。2008年，科特迪瓦在家里讲考试所用语言的五年级学生中，55%的人学会了基本的

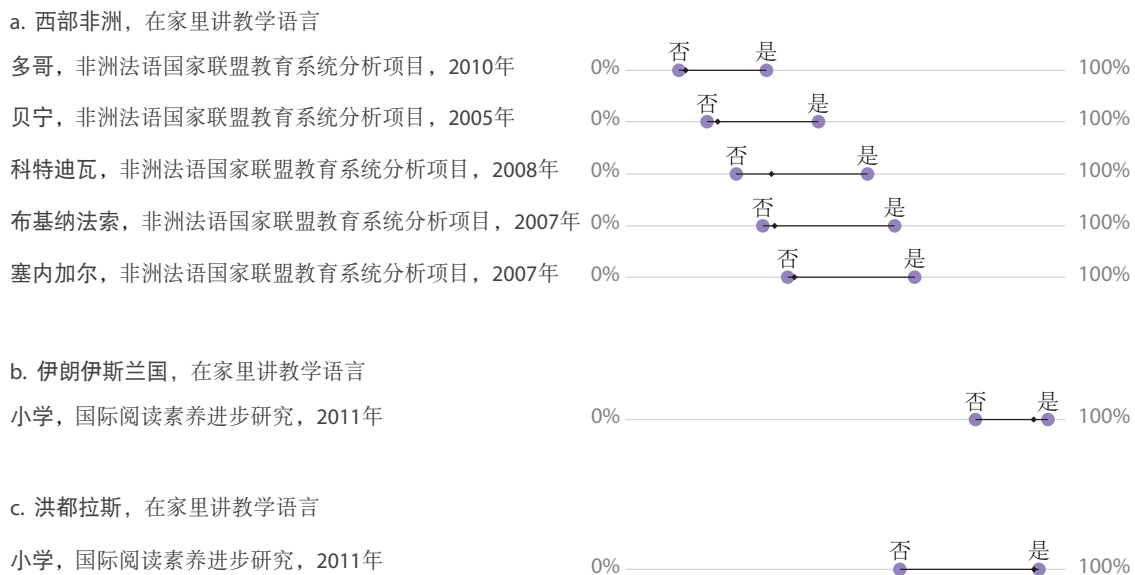
阅读技能，而在五分之四讲其他语言的学生中，只有25%的人学会基本的阅读技能。（图1a）

在伊朗伊斯兰共和国，据报告用官方教学语言——波斯语——参加考试的四年级学生中，20%的人在家里讲另一种语言。在这些学生当中，80%的人达到基本阅读能力，而讲波斯语的学生中，逾95%的人达到基本阅读能力。（图1b）

洪都拉斯的情况也大致相仿。2011年，在家里讲教学语言的小学六年级学生中，94%的人学会了基本的阅读技能，而在家里不讲教学语言的学生中，只有62%的人学会这一技能。（图1c）

语言和族裔两个因素相结合，会产生结构复杂的复合型劣势。秘鲁二年级的土著和非土著儿童考试成绩差距相当大，而且还在加大。2011年，讲西班牙语的儿童阅读达到合格标准的可能性是讲土著语言儿童的七倍多（Guadalupe et al., 2013）。

图1. 在家里和学校所讲语言不同时，会对考试成绩有负面影响
参加评估的儿童中阅读达到国际最低学习标准的百分比



来源：世界教育不平等数据库 (WIDE)。



高收入国家土著社群面临的边缘化后患，尽管在学生评估中清晰可见，但在国际教育辩论中所得到的关注却少之又少。根据对国际数学与科学趋势研究项目数据进行的分析，在澳大利亚，1994/1995年至2011年期间，大约三分之二的八年级土著学生达到数学的最低限度标准，而非土著同龄人的这一比例接近90%（Thomson et al., 2012）。

语言、族裔和贫困会相互作用，产生被远远落后的极高风险。在家里讲少数语言的贫困家庭学生位于成绩最差者之列。2012年，土耳其讲非土耳其语（主要是库尔德语）的15岁贫困学生成绩最差。只有50%左右的讲非土耳其语的贫困学生达到了阅读方面的最低限度学习标准，而全国的平均比例为80%。

2006年，危地马拉在家里讲少数语言的贫困学生（大部分为土著学生）当中，只有38%的人学会了数学的基本知识，而在讲西班牙语的富裕学生当中，77%的人达到这一水平。

用家庭语言作为教学语言对所有学生的学习具有积极影响

“若课程按照国家政策标准化，不考虑人们的母语、传统和习俗，就会造成大部分土著人难以逾越的障碍。”

——Natalee, 教师, 洪都拉斯海湾群岛

为确保儿童获得基础牢固的识字和算术能力，学校需要用儿童听得懂的语言授课。以母语为基础的双语（或多语）教育方法，是在教授儿童母语的同时引入第二种语言。这种方法可以提高第二语言和其他科目的学习成绩。



越南孟康县教师Nguyen说：“我们班有13名少数民族学生。全都是赫蒙女孩。有些时候用越南语讲课，她们似乎听不懂。”

图片来源：Nguyen Thanh Tuan/教科文组织

在危地马拉，双语学校学生的出勤率和升级率较高，复读率和辍学率则较低。此外，他们在所有科目上的成绩，包括掌握西班牙语的程度，均较高。转向双语学校教育，会由于复读率下降而节省大量成本（Patrinos and Velez, 1996）。

在马里的教育综合方案中，入学时教学语言为母语的儿童，最终更好地掌握了官方语言——法语。1994年至2000年期间，在学校教育之初教学语言为家里所讲语言的儿童，小学毕业时法语水平考试的得分，比参加纯法语教学方案的学生高出32%（Bühmann and Trudell, 2008）。在布基纳法索，2005年双语学校学生的法语考试成绩与传统的法语教学学校学生相当，甚至高于后者（Nikiema, 2011）。

双语/多语方案的好处并不局限于认知能力，还能提升自信心和自尊心。在布基纳法索，母语教学有助于在课堂中采用切实有效的教学法，鼓励学生积极主动、参与学科活动（Nikiema, 2011）。

先前的研究和过去的普遍做法支持更早从家庭语言向官方语言过渡。不过，近来取得的证据则证明需要至少六年母语教



学——资源不太充足时需增加至八年——方能讲少数语言者在以后的年级中保持所提高的学习成绩，缩小学习差距（Heugh et al., 2007; 教科文组织, 2011）。然而撒哈拉以南非洲支持双语教育的许多国家依然赞成早日向官方语言过渡，通常是在四年级之前过渡（Alidou et al., 2006）。

在喀麦隆，2007年至2012年期间，西北省博约县的12所学校在一至三年级采用以当地语言——科姆语——教学的课程，四年级时改用英语教学。用科姆语上课的学生，其阅读和理解成绩明显优于纯英语授课的学生。三年级结束时，用科姆语上课的学生在数学考试中的得分也高出一倍。可是，当学生在四年级转入纯英语授课时，这些学习优势并未得到延续。早早脱离母语环境使他们无法在整个学业中保持成绩（Walter and Chuo, 2012）。

尼日利亚伊费的六年小学项目以约鲁巴语作为六年小学教育的教学语言。对该项目的评估认定，在六年母语教学后改为英语教学的学生，其英语和其他课目的成绩好于三年母语教学后就改为英语教学的学生（Bamgbose, 2000, 2004; Fafunwa et al., 1989）。

埃塞俄比亚走在许多国家前面，谋求在一至八年级将母语教学与阿姆哈拉语和英语教学相结合。儿童参加八年双语教育方案，改善了其在各个科目的学习，而不仅仅是教学语言。用母语学习的小学生，其八年级的数学、生物、化学和物理成绩，好于接受纯英语教学的学生（Heugh et al., 2007）。

教育语言政策会成为不满情绪激增的根源

语言既体现一个人所属社群的文化，也反映个人的民族特性。一个人所学和所讲的语言往往产生个人认同感和群体归属感。但是，语言也可以是一把双刃剑：在强化一个族群的归属感和社会纽带的同时，它也会演变为其边缘化的根本原因。

根据2009年的一项估计，半数以上受到武装冲突影响的国家都有多种不同语言，致使有关教学语言的决定成为有可能造成分裂的政治问题（Pinnock, 2009）。无论其背后的原因多么错综复杂，也无论政治环境如何变换，这些案例都凸显了教育语言政策是如何成为暴力冲突之焦点的。

以多民族国家为例，规定一种主流语言为中小学教学语言虽然有时是不得已的选择，但一直以来都是与更广泛的社会和文化不平等问题相关的不满情绪的常见根源。暴力冲突的导火索往往是由于教育语言政策而加剧的群体不平等。例如，有关在中小学使用库尔德语的争端，一向是土耳其东部地区冲突的一个重要部分（Graham-Brown, 1994; 教科文组织, 2010）。在尼泊尔，推行尼泊尔语为教学语言加深了不讲尼泊尔语的种姓和少数民族的各种不满情绪，进而催生了内战（Murshed and Gates, 2005）。危地马拉规定在中小学使用西班牙语，土著人将此视为更广泛社会歧视的一部分。代表土著人的武装团体将双语和跨文化教育要求列入了他们的政治解决条件。为此，该国的和平协定载有一项宪法承诺（Marques and Bannon, 2003）。



语言争端往往折射出统治、附属，有时甚至是非殖民化的漫长历史。阿尔及利亚1962年独立后，在中小学以阿拉伯语取代法语，其用意是构建新政府的合法性，但却使不讲阿拉伯语的少数民族柏柏尔人边缘化了（Brown, 2010）。

在巴基斯坦，独立后的政府采用乌尔都语作为国语和学校教学语言。此举成为这个拥有六大语言群体和五十八个较小语言群体的国家离心离德的根源。不承认东巴基斯坦绝大多数人口所讲的孟加拉语，是这个新生国家境内爆发冲突的主要原因之一，直接导致了1952年的学生暴动。学生暴动孕育了孟加拉语运动，该运动成为争取分离东巴基斯坦并创建一个新国家——孟加拉国——之运动的先导（Schendel, 2009）。

两个国家都继续面临与语言相关的政治挑战。在孟加拉国，孟加拉语为国语，吉大港山区不讲孟加拉语的部族以语言上明显的不公正作为证明其脱离要求正当的一个理由（Mohsin, 2003）。在巴基斯坦，即使只有不到8%的人口在家里讲乌尔都语，公立学校仍继续使用乌尔都语作为教学语言，这也加剧了政治紧张局势（Ayles, 2003; Winthrop and Graff, 2010）。

国家教育政策应承认以儿童的家庭语言教授儿童的重要性

教育政策鲜少反映语言多样性。一份针对40个国家教育计划的研究发现，只有不到半数的教育计划承认以家庭语言教授儿童尤其是低年级儿童的重要性。柬埔寨和老挝人民民主共和国都是正面例子，它们鼓励招聘拥有特定语言技能的教师。纳米比亚鼓励用少数语言编制学习材料（Hunt, 2013）。

撒哈拉以南非洲已经出现了更广泛地使用本地语言的大趋势。在独立之时，47个国家中只有20个在初等教育使用当地语言，而如今已有38个国家，这主要得益于当地有关方面的倡导（Albaugh, 2015）。

几个拉丁美洲国家——如哥伦比亚、圭亚那、巴拉圭和秘鲁——比其他国家更进一步，明确指出改革是为了改善弱势群体特别是讲民族语言的少数民族和穷人的学习情况。这种改革主要关注扩大入学机会，但同时也包括切合特定群体需要的适应课程和教学法。在巴拉圭，这还包括用各种语言编制教育材料（Paraguay Ministry of Education, 2011）。

好教师对于最弱势学习者至关重要

“教师没有充分的英语知识，就无法与学生交流互动，其结果便是彻头彻尾的填鸭式教学。”

——Inga, 教师，卢旺达基加利

基于母语的双语（或多语）教育法若要切实有效，政府需要从少数语言群体招聘教师。不过，教学语言政策可能难以执行，特别是在同一班级里有多个语言群体，而教师却不精通一种或多数当地语言的情况下（Alidou and Brock-Utne, 2011）。

所讲少数民族语言并非课堂授课语言的儿童，步入学校时往往自信心不足，老师也可能感到无力满足他们的学习需求。学校在改变这种状况方面可以起到举足轻重的作用。聘用来自少数语言社群的教师能够帮助儿童开阔视野，树立雄心。



可是，因为少数民族和语言群体所获得的正规教育往往少于多数人群体，少数人群中能够作为教师并达到招聘条件的人更是凤毛麟角。为确保较为落后的地区和学校的师资力量，印度所有各邦都有基于姓氏的岗位预留，但聘用了资质较低的教师来填补这些预留岗位。没有足够的讲当地语言的教师，属于少数人群体的双语教师寥寥无几，这使儿童在家庭语言不是教学语言时面临的不利条件进一步恶化（Chudgar and Luschei, 2013）。在墨西哥，母语为土著语言的教师所接受的教育和培训，往往比其他教师少（Luschei et al., 2013）。

教师需要接受双语教学培训并了解第二语言学习者的需求。

教师极少得到双语或多语课堂实景训练。塞内加尔目前正试图在中小学使用当地语言，可培训只以法语进行。调查发现，只有8%的受训者表示对以当地语言教授阅读有信心。在马里，只有2%的教师有信心（Akyeampong et al., 2013）。博茨瓦纳开展的一项小型数学教学研究表明，双语师范教育未能达到训练教师进行多语课堂教学的目的。在这种课堂上，学生的家庭语言可能既不是国语，也不是数学教学所使用的英语（Kasule and Mapolelo, 2005）。

秘鲁的双语方案旨在确保儿童能够用自己的语言以及西班牙语学习。可是，参加这些方案的儿童两种语言的成绩都很差。到四年级，双语方案中只有十分之一的讲克丘亚语者、只有二十分之一的讲其他土著语言者达到了母语的合格水平。他们的西班牙语成绩同样很糟。这不仅说明了用儿童自己的语言教学的重要性，也说明了确保学校有足够高的质量以保证确有所学的

重要性。研究发现，秘鲁南部地区的双语教育学校中，有一半教师不会讲当地的土著语言（Cueto et al., 2012; Guadalupe et al., 2013）。

师范教育方案应帮助教师掌握以一种以上语言教授早期阅读技能和有效利用当地语材料的能力。教师应充分了解儿童的语言和文化背景、语言发展、母语和第二语言发展的相互依赖关系以及教学法的适当使用（Pinnock and Nicholls, 2012）。

厄瓜多尔能够提供有效的双语教学，原因之一就是它建立了五所专业教师培训学院。同样，玻利维亚多民族国也设立了三所土著语言大学来支持双语培训（Lopez, 2010）。

在澳大利亚，教师常常将语言问题误认为学习困难，“上佳的学习方式”项目便是改变教师对澳大利亚土著语言看法的一种尝试。该项目设立于遍布澳大利亚西部农村和城市的14所公立、私立和天主教会学校，包括编制图书，以向教师介绍澳大利亚土著语言所承载的文化、特性和历史。土著教育官员向特定学校的教师提供支助和指导。该项目强调，所有学生均应接受这样一种教育：既注重澳大利亚土著人的历史、文化和语言，同时也考虑到其他少数人群体的背景。（Biddle and Mackay, 2009）。

基于母语的双语教育的成效有赖于包容性学习材料

低年级的识字和双语教育若要取得成功，学生需要使用以他们熟悉的语言编写的、既包容又与其生活相关的学习材料。当学习者阅读教科书有困难时，即便有教



科书，它们的效用也会大打折扣——在肯尼亚课堂上提供英语编写的教科书这一实验证实了这一点。只有过去成绩就好的学生的考试分数有所提高。许多学生看不懂英语教科书，这种教科书适合学习能力强、家长文化程度高的学生。因此，成绩差者主要来自贫困和弱势家庭的儿童，他们并未因获得教科书的机会增多而受益（Glewwe et al., 2009）。

开放式教育资源和新技术能使学习材料，包括以当地语言编制的学习材料，更加普遍可得。南非的“布莱德宾互动项目”提供了一种借助数字分配器，通过硬盘驱动器传播大量开放式数字内容的具有成本效益的方法。这些内容资源可与学校的计算机系统直接相联，也可以通过按需打印材料的电子信息亭提供。学校不需要联网也能获得数字材料。不过，还需要其他战略来支持向偏远的农村学校分发资料，因为那些学校甚至连最基本的信息技术设备也很少有。在课堂外，纳尔伊巴利倡议支持志愿者开办的阅读俱乐部，为其编制英语和科萨语或祖鲁语的双语彩色补充读物，其中有故事、识字活动创意和阅读提示等（Butcher, 2011; Nalibali, 2013; Project for the Study of Alternative Education in South Africa, 2013; Welch, 2012）。

教师需要得到适当评估战略的支持

为改善所有儿童的学习情况，教师需要得到评估战略的支持，这种战略必须能够缩小学习成绩差距并让所有儿童和青年人都有机会掌握至关重要的可转移技能。

判断性和形成性评估工具对于提高教育质量、使教育更加公平十分重要。

判断性和形成性评估能够提供关于学生掌握学科知识和集体进步情况的可靠、及时和翔实信息。这种评估有助于判断学生，特别是成绩差的学生有哪些学习困难。教师需要与教学明确衔接、方便可靠的评估工具，从而更好地评估如何改变教学和课堂动态，满足所有学习者、甚至是那些几乎或根本没有书写能力的学习者的需要。必须就如何使用判断性和形成性评估对教师开展培训，以便他们能够发现弱生并为弱生提供有针对性的帮助。

低年级阅读评估（EGRA）旨在以当地语言口头进行，能对成绩较差的学生体察入微，可以查明新学技能的运用情况（Gove and Cvelich, 2011）。利比里亚的低年级阅读评估+项目培训教师使用课堂评估工具并提供阅读资源和教案，从而指导教学。该项目产生了极大影响，提高了二三年级学生原本较低的阅读成绩。项目包括若干种连续评估。教师在阅读教学期间，用教案中说明的简单口头评估检查学生的理解情况。这使教师能够快速评估学生的答题，发现需要进一步帮助的学生。教师还运用常规课程测验方法检查个别学生的进步情况，计算班级平均成绩，并且每年至少四次向家长汇报学生和班级的进步情况。

彩色编码报告卡使家长能够直观地看到自己的孩子在一年的进步情况。此外，定期测试被写入教学大纲，以检查学生对特定技能的掌握情况，确定教学需求。一个难题是要确保教师明白通过评估收集的数据的重要性并始终如一地使用这些工具指导实践。为解决这一问题，经过培训的导师定期到各个学校去帮助教师，确保教学和评估的质量（Davidson et al., 2011）。



优质幼儿教育和对幼儿过渡的支持至关重要

借助幼儿学习中心改善优质教育的提供情况，不仅能使儿童更顺利地向小学过渡，而且还能提高以后的学习成绩，特别是对那些处境不利的儿童而言。

对属于少数语言和少数民族群体的儿童来说，获得能为他们进入小学作好准备的高质量幼儿教育通常尤为困难。在儿童向小学过渡时为其提供文化上适宜的入学准备方案，可以改善学习成果。

越南在弱势儿童初等教育项目下实施了一个非常成功的此类方案。尽管占总人口大多数的京族语言——越南语——是小学的教学语言，但它不是占总人口15%的其他53个民族的母语。在偏远的单一少数民族社区，儿童如果由京族教师来教，那么在学校里应付课堂环境、理解课程和保持兴趣方面可能会有困难（Harris, 2009）。

助教和入学准备方案始于2006年，现已惠及超过100 000儿童。32个省的7000多名当地招聘的双语助教被用来帮助闭塞社区的少数民族儿童向小学过渡。这些助教在儿童进入小学一年级之前的两个月开展幼儿教育活动，帮助他们作好入学准备，并在他们入学后提供额外辅导，包括帮助他们学习越南语。

2009年完成的一项为期两年的研究发现，参加了入学准备活动的一年级学生，在阅读、写作、辨认图形和识数方面的得分，比学校中未参加该方案的儿童高20%到30%。此外，家长更愿意送孩子上学，因为他们知道有人懂他们的语言和文化。结果，校长报告入学率和出勤率都提高了（Harris, 2009; Primary Education for Disadvantaged Children, 2010）。

采用当地语言的二次机会加速学习方案使弱势儿童能够迎头赶上

在学校没有提供优质教育的情况下，儿童更有可能早早辍学。二次机会方案如果设计得当，能够在加速学习周期内教授基本技能。这种方案可切实提高弱势群体和少数语言群体的学习成绩。

加速学习方案通常是在非正规的环境下提供，针对的是处境不利的失学儿童。这类方案往往编制自己的课程资源。课程表考虑到了儿童和社区的现实需求，训练有素的教师营造包容的氛围。在这种方案中，教师基本上都是从周围社区招聘来的，确保他们与社区成员拥有共同的文化和语言背景并对社区成员更加负责（Longden, 2013）。

加速学习方案通常在一年内教完两年或两年以上的正规学校课程，目的是将参与者的学术能力提高到可以让他们重新回到正规教育系统适当年级的水平。大多数这类方案都注重基本的计算能力和读写能力，通常用当地语言教授，学习内容通常与学习者的实际生活相关（Longden, 2013）。

马拉维的补充基础教育方案招聘居住在学习中心所在村庄或附近、具有中等教育学历、年龄在35岁以下的青年男女。社区领导人密切参与了甄选工作（Jere, 2012）。在南苏丹，从周边社区招聘中学毕业生并对其进行初步的强化师范教育和定期在职培训。学生认为他们用当地语言讲解教学内容是加速学习方案的一个重要的积极方面（Østergaard, 2013）。



建议

- 1 以儿童所懂语言教授他们：**多民族社区应提供至少六年的母语教育，以确保讲非教学语言者不落后。应提供双语或多语教育方案，从而轻松向官方语言教学过渡。
- 2 培训教师用一种以上语言授课：**为充分支持基于母语的 bilingual/多语教育方案的实施工作，教师应得到任职前和在职继续师范教育，学会用一种以上语言授课。
- 3 招聘多元背景的教师：**政策制定者要重点关注聘用和培训来自少数语言和民族群体的教师在本社区的学校里教书的问题。
- 4 提供包容性教学材料：**教学大纲需要解决包容问题，增加边缘化背景下学生有效学习的机会。应提供以儿童所懂语言编写的教科书。基于课堂的评估工具能够帮助教师确定、监测和支持有可能成绩落后的学生。
- 5 提供文化上适宜的入学准备方案：**当地招聘的双语助教能够帮助闭塞社区的少数民族儿童向小学过渡，包括在他们入学后为其提供额外辅导。

通过以下链接可在线查阅本政策文件的参考文献：
https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/language_paper_references.pdf

Global Education Monitoring Report
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
邮箱：gemreport@unesco.org
电话：+33 (1) 45 68 10 36
传真：+33 (1) 45 68 56 41
网址：www.unesco.org/gemreport

《全球教育监测报告》由一个独立小组编制并由教科文组织出版。它是一份权威参考资料，旨在激发、影响和支持对新的可持续发展目标（SDG）框架内全球教育目标的真挚承诺。

© UNESCO
ED/GEMR/MRT/2016/PP/24

