

FOUNDATION FOR CHILD DEVELOPMENT

兒童發展基礎課程

挑戰 關於年幼 英語學習者 的普遍誤傳

作者：Linda M. Espinosa

譯者：陳敏, PhD,
WestEd 兒童和家庭研究中心

政策簡報

第8號

2008年一月



總結

這篇綜述是基於多種學科關於雙重語言發展和不同的教育方法對於三至八歲孩子的影響。在這裡面，有很多與傳統觀念不同的觀點。

科學研究指出年幼的英語學習者是相當有能力去學會兩種語言的內容體系。實際上，他們的認知能力可能會從學習超過一種語言上受益。從長遠角度而言，在第一種語言還未牢固之前就過渡到英語，通常在三年級結束時，也許是有損害的。用家庭語言學習到的早期識字技能是可以轉移到英語上。但是對於那些母語口語尚未流利的兒童而言，當他們被放置到僅使用英語的教室或者轉移到完全的英語教學，他們很難達到高水平的英語能力，也不會像那些有機會學習兩種語言的兒童發展得那麼好。所有學習超過一種語言的孩子能在認知上，語言上，和文化上受益。³²

在英語流暢的孩子中存在一些將會影響他們怎樣學習英語的顯著差異。這些差異包括家庭中使用的語言，家庭社會經濟狀況，孩子的年齡和對英語接觸的程度，母語的流利程度，家庭移民到美國後面對的各種狀況，和家庭的特殊價值觀和風俗。

這裡的每個因素都可能要求各個教育項目加以適應，因為沒有一個學習英語的教學模式能適合所有的人口和情境。除了英語學習者的不同之外，這些項目還存在以下的區別，比如：職員專門技術，資源和能力，和社區的優先權。

挑戰關於年幼英語學習者的普遍誤傳

隨著對所有學生的責任感和高學習成績的要求的增長,教育決策制定者越來越關注來自非英語背景的兒童(三至八歲)。那些在家裡使用非英語語言且不具備完全流利的英語能力的孩子被指定為英語學習者。

在過去十年裡,英語學習者在學校系統裡的增長率相當顯著,特別是南部的一些州,在那裡有著百份之三百至四百的增加。在美國的一些地方,超過百份之五十的學齡前兒童是來自非英語母語的家庭。⁽¹⁾ 作為一個群體,英語學習者往往有困難達到流暢的英語,同時學習成績又滯後,而且有著比那些母語是英語的兒童差不多兩倍的退學率。²

所有的這些因素促成一個緊急需要:設計和實施能確保英語學習者迅速進步並達到高水平的教育方式和學校結構。如何最好地教導我們的非英語母語的學生從而使他們英語流暢並達到高學術標準這個問題,目前的研究並沒有明確的答案,反而是被一些誤傳和迷思覆蓋著。

幸運的是,在過去二十年里許多學科的進步,包括神經科學,雙重語言發展,早期兒童教育項目評估,和多種語言發展等等,都在如何為年幼英語學習者提供最佳政策和實施上給予了有用的指引。

仔細分析地話,這些新研究得出的是與那些大眾所持的誤傳和迷思相反的觀點,而後者已經影響了為三至八歲英語學習者服務的教育項目的教導,評估,和組織結構。

新研究指出,一個有持續性和一致性,能夠為學前兒童到三年級(Pk-3)提供不斷增加的學習機會的教育方式,將可以提供最佳的機會來改善學術表現。如果這種六年的持續性教育有著整合標準的課程計畫,系統一致的教學方式,以及與時並進的評估體系,英語學習兒童在(PK-3)的項目裡會有很大的受益。

這個Pk-3的方法能給英語學習兒童更多時間來掌握英語的根本元素和學習據挑戰性的學科內容。在第三年級結束時的學習成績的成功將會增加英語學習兒童在未來學業上做好的可能性。

這份摘要著重強調了六個關於英語為第二語言的兒童的成長和學習的普遍觀點,和當前的一些研究成果用來更好地指導教育政策。

誤傳一：在兒童早期學習兩種語言會超負荷，混淆，並/或拖延英語的學習。

當學齡前兒童把西班牙語插入英語句子，或學齡兒童與他們的同伴交往時反覆替換兩種語言，傳統觀念認為他們是混淆兩種語言。對於兒童，最初幾年的語言學習是一項巨大且富挑戰性的任務，所以有些觀點，比如在幼兒啞啞學語時就讓他們學習兩種語言會拖延語言整體的流暢，也是有合理性的。³

實際上，恰恰相反。在全球範圍內，大多數年幼兒童能在早期成功地學會超過一種的語言。當下一些神經科學家和語言心理家的關於嬰幼兒期間雙語學習的扣人心弦的新研究也強調了：人腦擁有能學會多種語言的廣泛容量，而且嬰兒是有能力區分各種語言並闡釋語言暗示從而決定哪種語言適合用於哪種特定的情境。⁴

科學界公認的是雙語嬰兒在第一年的生活期間能形成兩個分開的但又相互連接的語言系統。⁵ 現在我們還知道，從出生開始嬰兒天生就擁有學習兩種語言的能力，而且早期的雙重語言接觸不會延緩任何一種語言發展。

最近研究還指出，兩種語言的學習會增強大腦皮層那些和語言，記憶，和注意力相關的腦組織的密度，從而對大腦有益處。⁶ 學習雙語的年幼兒童的和語言相關的大腦部份還會有更多的神經系統活動。⁷ 這些增強的大腦活動和神經系統密度會對某些類型的認知能力有長期的正面的影響，譬如集中注意力在細節的任務上的能力和知道語言是怎樣建構和使用的能力。⁸

這些研究還顯示，懂得超過一種語言並不會拖延英語的學習或妨礙以英語為主的學校成績。對於那些在學會家庭語言後開始學習英語的兒童（通常三歲左右），研究指出大多數兒童能在Pk-3 期間增加第二種語言，而且這種雙語能力在長期上會對認知，文化，和經濟有好處。^{9, 10, 11}

誤傳二：從學前至三年級完全浸透在英語里是讓年幼的英語學習者學習英語的最佳方式。

常識告訴我們：孩子在英語聽力和口語上花越多時間，就可以更快地掌握英語的基本元素。對於那些第一語言已經完全形成的成人和較大的兒童，這種說法也許是對的。而且說孩子需要充足的語言輸入才能獲得流暢也是正確的。另外，許多教育家顧慮如果幼童最初不是以單一英語教導，他們會容易混淆，從而可能導致學習英語流暢和識字技能的延遲。

然而，一些關於早期英語浸透計劃對英語學習學生的效果的研究成果則與這種說法持相反意見。證據指出參與這些學齡前項目的兒童會丟失他們使用第一語言溝通的能力，開始偏向英語語言，出現許多與其大家庭溝通的問題，且英語成績往往讓人沮喪。¹²

對於那些正在活躍地學習但尚未掌握第一語言關鍵元素的幼童，過早的把他們的第一語言完全轉移到一種新的不熟悉的語言，會對其在PK-3甚至更長遠上的英語流暢度和學校成績造成負面影響。如果用英語取代家庭語言從而使孩子沒有機會繼續學習他們已懂的語言，英語是有可能成功地被學齡前兒童所接受的，只是他們將來的英語的語法，概念，和學術發展就可能會有風險。

在兒童早期，為其提供有系統且經過仔細設計的英語接觸，同時不間斷地讓其學習家庭語言的重要概念，能讓兒童在第三年級結束時在家庭語言和英語上同時達到最好的成果。¹³

最近研究指出在學齡前對家庭語言學習密集支持將會幫助，而不是傷害，長期的英語學習能力。在成人的幫助下，幼童能用英語和家庭語言學會童謠，歌曲，擴展詞彙量，以及早期識字技能。在評估中學和高中學生時，那些在三歲至八歲時獲得系統性的家庭語言學習機會的英語學習者，往往勝過那些就讀於單一英語授課的學校的學生。^{14, 15, 16}

這些學習雙語的機會可以出現在指定的課堂授課時間裡，也可以擴展到家里由成人帶領的用第一語言進行的活動。鼓勵英語學習兒童的家庭堅持使用家庭語言與孩子談話，閱讀，和唱歌，並且把家庭語言用在日常生活中，將會使孩子在學習英語的同時，其第一語言仍有可持續性的發展。^{17, 18}

誤傳三：因為學校沒有條件對學生中的各種語言給予指導，所以應該只提供單一英語教學。

從全國各地的早期教育項目來看，不僅英語學習兒童的人數在增加，而且在這個群體中代表的不同語言的種類也在增加。在洛杉磯郡 2004-2005年，超過百份之五十五的剛進入幼稚園的五歲兒童來自主要家庭語言為非英語的家庭，其中百份之八十八講西班牙語的。¹⁹ 在Head Start 所註冊的家庭之中，有講超過140種的不同語言。與其同時，不到百份之十的老師能流利地講超過一種的語言，而且，在那些持有早期教育執照的老師中，只有極少數受過關於文化和語言多樣性的訓練。²⁰

由於學校管理層無法滿足各種語言群體的需要，他們主張說採取單一英語教學是合理的。雖然從狹隘的職員配備方面來看，這是有點道理的，但這是一個被誤導的結論。因為從先前的討論可以清楚的看到，如果想要英語學習兒童在學術上，社交上，和認知上茁壯成長，他們需要在學習英語的同時，得到系統性的家庭語言的支持。

即使老師不能講孩子的第一語言，他們還是可以用許多特殊的教學方法來支持兒童母語的發展。²¹老師和輔助職員能在日間各種各樣的學習場合支持兒童的家庭語言；他們也可以訓練父母，社區成員，和義工來幫助英語學習兒童使用他們的家庭語言。最理想的是，教育工作者能在整個小學階段都能提供家庭語言上的支持。

所有學齡前至三年級(K-3)的老師是有可能在教英語學習兒童英語的同時，支持孩子的第一種語言的發展——即使老師本身沒有在這語言上的經驗。雖然這是一個據有挑戰性的目標，但是在那些講許多語言的教室裡這應該被給予高度優先的考慮。

誤傳四：當母語是英語的人就讀於雙語項目中時，其學術和語言的發展可能會出現延遲。

傳統觀念指出父母和教育工作者會不願意讓母語是英語的孩子就讀於使用多種語言指導的課室。他們擔心他們的孩子會在PK-3後不如那些僅使用單一英語教學的同齡人。而且，因為所有重要的達標測試都是使用英語，他們還會擔心學生會因為花時間學習第二語言而處於劣勢。

實際上，最近評估顯示雙語教學的方式對英語學習學生和母語是英語的學生都是有效的。雙語教學項目教導所有孩子兩種語言。目標是幫所有學生培養其雙語和雙重文化。在這些早期教育課堂，所有學生都能體驗學習第二種語言以及接觸豐富的多種文化和社會習俗的的益處和挑戰。

雙語教學方式是少數能充分地拉近英語學習學生學術成就但又不影響非英語學習學生的教學方法之一。從標準化的達標測試結果和從父母，老師，和管理偕層人員的正面報告來看，所有的學生似乎都有受益。^{22, 23}

誤傳五：當入讀幼稚園時，講西班牙語的拉丁裔會有社交和學術方面的延遲。

拉丁裔的英語學習兒童在學習成績上的落差，在進入幼稚園時就很顯著，並會持續至其整個學校生涯。一項大型的全國研究指出，在入讀幼稚園時，低收入家庭的拉丁裔兒童的算術和閱讀成績，超過一半是低於全國平均水平的。²⁴

與那些單一英語背景的同齡人相比，母語非英語的兒童在成績上的落差還會延伸到其他的學術達標項目，包括高中畢業率和大學入學率。^{25, 26}

雖然這些學術差距已有大量的紀錄且在教育社區廣為人知，但幾乎沒有人真正注意這些英語學習兒童的社交能力的發展。²⁷

英語學習兒童的情緒和社交能力對於他們適應學校和成績達標而言是非常重要的。想要很好地適應學校，年輕的孩子必須學會控制情緒，服從指示，形成正面的社交鏈，並適當地表達情感。從多個家庭風險因素來看，例如貧窮，非法移民狀態，英語流利程度，以及精神和身體健康的服務等等，拉丁裔的英語學習兒童會比那些白人以及非拉丁裔的同齡人在精神健康上有著更大的風險。

但是，最近研究發現來自墨西哥移民家庭中的孩子，比起那些白人和非裔美國人的同齡人，他們內在和外顯的精神症狀反而比較偏低。²⁸ 老師評估那些來自墨西哥移民家庭的孩子在入讀幼稚園時，他們的社交和情緒能力比起有相似背景的同齡人較為偏高。考慮到墨西哥移民家庭存在的多個風險因素，這個關於他們的孩子有“精神健康上的優勢”的發現是相當值得關注的。

在這個被視為處境艱難的群體中，有著未被確認的社交情感的優勢。學校的教職人員應該了解，支持，並加強這些潛在的能力。既然墨西哥移民家庭的兒童比其同齡人在內和外的個人技能更強，拉丁裔在撫養孩子的過程中應更加促進了他們孩子控制情感和在學校與其他人相處的能力——這些是在學校成功所需要的兩種較高的社交能力。

誤傳六：由於他們的家庭文化價值觀的不同，拉丁裔的英語學習兒童較少參與學前教育項目。

報告指出，與非裔、歐裔、和亞裔美國人相比，拉丁裔家庭讓他們的孩子就讀早期教育項目的比率要低得多。在加利福尼亞，不計種族的話，全州差不多有一半的三至五歲的兒童(47%)就讀於早期教育項目或托兒所，然而在拉丁裔裡只有37%的三至五歲的孩子就讀於類似的項目。²⁹ 如果這些拉丁裔兒童的家庭裡沒有十四歲以上的能講流利英語的人(類似於語言隔絕)，他們的註冊率則下降到32%。相反地，在加州的亞裔家庭里，不管是否有能講流利英語的十四歲以上的人，大約有50%的亞裔兒童都就讀於早期教育項目或托兒所。

傳統觀念認為，雖然優質的早期教育有眾所周知的益處，但拉丁裔兒童的入學率仍然很低的原因是因為他們的文化價值觀和信仰。拉丁文化非常強調"家庭"觀念且通常都會在經濟和其它支持尋找家庭來幫助，因此許多講西班牙語的母親會選擇把他們的孩子留在家裡而不是讓他們就讀於早期教育項目。

最近的研究開始對這個假定持懷疑態度。他們指出，拉丁裔兒童在家庭外的早期教育項目的低入學率，並不是因為這些家庭在文化上的抵觸，而是因為其有限的經濟能力和缺乏信息渠道和途徑。^{30,31} 實際上，拉丁裔母親一直以來都非常重視優質的早期教育，但往往無法在他們的社區找到他們財力能承當的的項目。

結論

以下的結論是基於當前的研究和實踐。

1. 所有年幼的兒童都俱備學習雙語的能力。通曉雙語能使其在認知, 學術, 社交, 文化, 和經濟上得到長期的益處。雙語能力是一項重要資產。
2. 年輕的學習英語者需要系統性的支持來讓他們的家庭語言有持續的發展。
3. 家庭語言的流失會在長期上, 在兒童的學術, 社交, 和情緒發展, 以及家庭溝通方面, 造成潛在的負面影響。
4. 即使老師僅僅會講英語, 他們和學校也是能採取有效的方式來支持家庭語言的發展。
5. 雙語教育項目不僅是一種能有效地改進英語學習兒童的成績達標的方法, 同時也能讓母語是英語的學生受益。
6. 講西班牙語的孩子在進入幼稚園時已有很多社交技能是因為正面的家庭教育。這一點應該得到肯定和加強。
7. 拉丁裔的父母重視優質的早期教育。他們會讓孩子就讀那些能被支付得起且容易被找到學校項目。

最後, 只有認識到三至八歲是語言發展的關鍵時期, 我們才會在這些教育項目里強調連續性並為他們提供足夠長的時間使其充分受益。學齡前至三年級(PK-3)是掌握語言的聲音, 結構, 和功能的非常關鍵的年份, 因此這也是讓孩子接觸兩種語言並由中受益的最理想的時期。^{7, 22, 25}

通過有規律並持續地應用這些研究結果, 我們能改進英語學習兒童的教育結果, 同時改進我們多元文化社區的社會和經濟能力。當然, 我們必須把摒棄所有過時的不正確的理解, 並持續地將當前的科學研究結果致力於實踐中。

註

1. Olsen, L. Ensuring academic success for English learners. UC Linguistic Minority Research Institute, *Newsletter* v15, (4), Summer 2006.
2. Gandara, P., R. Rumberger, J. Maxwell-Jolly, & R. Callahan. English learners in California schools: Unequal, outcomes. *Education Policy Analysis Archives*, 11(36), 2003. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaav11n36/v11n36.pdf>.
3. Chiappe, P., & L.S. Siegel. Phonological awareness and reading acquisition in English- and Punjabi-speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology*, 91, (1999), 20-28.
4. Kuhl, P.K. Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), (2004), 831-843.
5. Genesee, F., J. Paradis, and M.B. Crago. *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2004.
6. Mechelli, A., J.T. Crinion, U. Noppeney, J.O' Doherty, J. Ashburner, R. Frackowiak, & C.J. Price. "Structural Plasticity in the Bilingual Brain," *Nature*, Vol. 431 (2004), 757.
7. Kovelman, I., S. Bakers, & L.A. Petitto. "Bilingual and Monolingual Brains Compared: An fMRI Study of a 'Neurological Signature' of Bilingualism." Paper presented at the annual meeting of the Society for Neuroscience, Atlanta, GA, October 2006.
8. Bialystok, E., F.I.M. Craik, & J. Ryan. "Executive Control in a Modified Antisaccade Task: Effects of Aging and Bilingualism," *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, Vol. 32, No. 6. (2006), 1341-1354.
9. Bialystok, E. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2001.
10. Hakuta, K., Y.G. Butler, & D. Witt. *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency? 2000*. http://lmri.ucsb.edu/publications/00_hakuta.pdf (accessed February 13, 2007).
11. Kuhl, P.K. Early language acquisition.
12. Hakuta, K. *How Long Does It Take*
13. Thomas, W., & V. Collier. A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. 2002. Retrieved from: <http://www.cal.org/crede/pubs/ResBrief10.htm>.
14. Campos, S.J. The Carpenteria preschool program: A long-term effects study. In E.E. Garcia & B. McLaughlin (Eds.), *Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education* (pp.34-48). New York: Teachers College Press, 1995.
15. Gutierrez-Clellen, V. Language choice in intervention with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, (1999), 291-302.
16. Restrepo, M.A., & K. Kruth. Grammatical characteristics of a bilingual student with specific language impairment. *Communications Disorders Quarterly*, 21, (2003), 66-76.
17. Espinosa, L. English-language learners as they enter school. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp.175-196). Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2007.
18. Hakuta, P.K. Early language acquisition.
19. California Department of Education, Educational Demographics Unit. *Statewide English Learners by Language and Grade, 2005-06*. 2006. <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/LEPbyLang1.asp?cChoice=LepbyLang1&cYear=2005-06&cLevel=State&cTopic=LC&myTimeFrame=S&submit1=Submit>.
20. Ray, A., B. Bowman, & J. Robbins. *Preparing Early Childhood Teachers to Successfully Educate All Children*, Foundation for Child Development Policy Report, September 2006. Retrieved from http://www.fcdu.org/resources/resource_show.htm?doc_id=463599.
21. Espinosa, L. English-language learners as they enter school.
22. Collier, V., & W.P. Thomas. Reforming education policies for English Learners means better schools for all. *The State Education Standard*, 3(1), (2002), 30-36. & Collier, V., & W.P. Thomas. The astounding effectiveness of dual language for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2:1 (Winter 2004), 1-20.
23. Thomas, W. A national study of school effectiveness.
24. Lee, V., & D. Burkam. *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute, 2002.
25. Gandara, P. English learners in California schools.
26. Rumberger, R.W. What can be done to reduce school dropouts? In Gary Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis* (pp.243-254). Cambridge: Harvard Education Press, 2004.
27. Espinosa, L. English-language learners as they enter school.
28. Espinosa, L. English-language learners as they enter school.
29. Lopez, E.S., & deCos, P.L. *Preschool and childcare enrollment in California*. California Research Bureau No: CRB99009. Sacramento, California, 2004.
30. Fuller, B. *Mapping the availability of center-based care in Latinocommunities*. Paper presented at the technical work group meeting of the National Task Force on Early Childhood Education for Hispanics, Tucson, AZ, 2005.
31. Hernandez, D. Demographic change and the life circumstances of immigrant families. *Foundation for Child Development*. University at Albany, SUNY, 2004.
32. Thomas, W. A national study of school effectiveness.
33. Espinosa, L. English-language learners as they enter school.
34. Rodriguez, J.L., D. Duran, R.M. Diaz, & L. Espinosa. The impact of bilingual preschool education on the language development of Spanish speaking children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, (1995), 475-490.
35. Winsler, A., R.M. Diaz, L. Espinosa, & J.L. Rodriguez. When learning a second language does not mean losing the first: Bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child Development*, 70(2), (1999), 349-36