

华研

研究论文系列

第六种

从双语教育看数理英化政策

从华文中学到国民型中学
——论什么是华校改制



华社研究中心

2013

华研 研究论文系列

第六种

第一篇

从双语教育看数理英化政策

第二篇

从华文中学到国民型中学
——论什么是华校改制

黄集初

华社研究中心副研究员

华社研究中心

吉隆坡·马来西亚

© 马来西亚华社研究中心 2013 年 6 月

版权所有 · 翻印必究

此书内的所有篇章乃作者个人的观点，并不代表马来西亚华社研究中心的立场。

印刷：益新印务有限公司 (45169-K)

ISBN 978-983-3908-23-3

定价：RM 10.00

马来西亚华社研究中心（华研）

马来西亚华社研究中心于 1985 年创办，是一所民间资助的非营利资料与学术研究机构。华研的任务是收集及研究马来西亚华族和国家相关的课题，促进各族的谅解，为国家建设发挥有意义的作用。

Centre for Malaysian Chinese Studies (CMCS)

The Centre was established in 1985 to serve as a community-funded research and resource centre. It is dedicated to the pursuit of research, the promotion of understanding and to play a meaningful role in serving the nation.

华社研究中心

Centre for Malaysian Chinese Studies

No. 1, Jalan Maharajalela, 50150 Kuala Lumpur.

网址: <http://www.malaysian-chinese.net>

电邮: huayan1985@gmail.com

电话: 603-2273 4035

传真: 603-2273 4037

目 录

第一篇 • 从双语教育看数理英化政策

审查报告	 1
前言	 3
基本概念	 3
双语教育的属性	 4
双语教育的类型	 5
双语教育的动机与背景	 9
沉浸型双语教育的成功要素	 12
马来西亚数理英化的本质	 15
马来西亚语言教育政策的演变概况	 16
数理英化的目的与意图	 22
数理英化实施层面的分析	 24
数理英化后的华社应对之策	 29
数理英化的成效	 30
数理英化的“结束”及新的争议	 31
结语	 34
注释	 37
参阅资料	 41

第二篇 • 从华文中学到国民型中学 —— 论什么是华校改制

审查报告	 45
前言	 46
第一节 争议的关键：汪永年的评价	 46
第二节 政治认同论辨析	 51
第三节 改制无错论辨析	 61
第四节 钟灵办学路线无错论辨析	 70
第五节 汪永年的总评价	 77
结语：改制是一场尚未结束的博弈	 80
注释	 83
参阅资料	 83

第一篇

从双语教育看数理英化政策

审查报告

●
黄祯玉

(华中师范大学教育学博士)

论文开宗明义指出数理英化问题是属于双语教育的问题，随即从双语教育理论里的几个重要概念着手，包括第一语言、第二语言、外语、双语教育的定义与类型等等，提供读者一个探讨本国数理英化政策的理论架构。

双语教育在不同的国家，或在不同的时代推展，动机与出发点自然也不同，这是毋庸置疑之事。殖民的需要是历史上大多数强国基于本身利益的考量所持的理所当然的理由。那么，作为一个脱离殖民地身份已五十七年的独立国家来说，我国政府推行数理英化政策，又有哪些“理所当然”的理由呢？跟上时代发展与国际步伐是名，压制非主流语言的发展进而达到同化目的是实；而后者与当年殖民地政府所持的殖民需要的理由，基本上是没有什麼不同的。

此外，研究者也分析了加拿大双语教育的成功经验，以及我国数理英化政策的失败经验。从政策形成的过程、语文的社会地位、资源投入、师资培养、教材编制、人民的教育选择权等等因素切入，形成了鲜明的对比，突显出后者的仓促与不成熟，也更深刻的提醒了我们：一个国家的语文政策和语文教育政策是该国特定的社会、文化、政治等等多方因素纵横交错而生的产物，从来就找不到百分百外来移植的经验；要成功，必得一步一脚印的在本土的情境里，踏实且按照专业规律来研究和实践。

值得一提的是，研究者在论文里提出了一个论点：语文的社会地位也是影响双语教育成效的一个关键因素。例如在加拿大，英语

的社会地位比法语高，所以即使在学校以法语作为教学媒介语，也不会让那些以英语为母语的学生和家长感觉受威胁。那么，在我国的情况，华语、马来语和英语的社会地位又是怎样的一种排序？这样的排序又如何影响数理英化政策的成效呢？语文在本国的地位排序，若和国际上的地位排序不同（例如，假设华语的国际地位是第二，但在我国的社会地位却是第三），这情况是不是也影响人们学习语言的心态以及数理英化政策的成效呢？这些问题，都有进一步研究的价值。

前言

马来西亚数理英化政策从本质来看，其实是教学媒介语的问题，因此，从教育学观点来说，这是属于双语教育的范畴。双语教育又是属于语言教育政策的一环，而语言教育政策所涉及的并非只是单纯的语言技能问题，实际上，是与国家的民族、文化和语言政策有关。因此，本文从双语教育的理论与实践，来深入探讨数理英化政策，以及华社的因应之道。

基本概念

第一语言 (first Language/L1)，是指一个人最先习得¹ 的语言 (黄崇岭，2009：3)。母语 (mother tongue/mother language)，则是常用于政策声明和教育议题的一个字眼，包含几种意思，如最先学习的语言、族群认同的语言、最熟悉及最常用的语言 (UNESCO, 2003：15)。

第一语言、母语与本族语 (native language) 常常会被视为是同义词。因为语言的原始功能就是表达与沟通，孩童一开始必然是与最亲近的他人沟通，例如母亲，而这就是母语一词的由来 (曾荣光，2011：123)。因此，个体习得的第一语言通常就是母语，而母语也往往是本族语。但这不是必然的，因为第一语言的概念是指习得语言的顺序，而本族语是依据个体的族性 (ethnicity) 而定，所以，一些个体的第一语言可以不是本族语。在马来西亚，站在华教的立场，母语与第一语言应有所区别，即母语在本文专指本族语，而第一语言是指最先习得的语言，可能是本族语，也可能不是。

第二语言 (second Language/L2)，同样是从语言习得的顺序来定义，指的是个体在第一语言之后习得的另一语言。有时它也可被看成是一个总概念，涵盖所有在第一语言之后习得的语言，包括第三、第四语言等等 (黄崇岭，2009：3-4)。

要加以说明的是，第一语言与第二语言是有歧义的。第一语言有时又指使用最多的语言；有时指掌握最好的语言。第二语言有时

是泛指较弱的语言，有时又指很早以前学会的或很少使用的语言（贝克，2008：18-19）。在新加坡，第一语言常是指英语，而第二语言则是指母语。这些歧义使得第一语言和第二语言的意义含有价值判断，即第一语言是重要的语言，第二语言是次要的语言。在本文，是以语言获得的顺序来定义，是中性用语，不具任何价值判断。

外语（foreign Language）也常与第二语言视为同义词，但在一些国家如加拿大、英国等，这两者是有区分的。他们认为外语是不属于国家本族语的语言，也不是在国内用于交际的语言（如在政府、商业或工业方面）。第二语言同样不是一个国家的本族语，但它作为交际媒介而普遍得到使用（如用于教育或作为官方语言）。在中国，第二语言则是指国内的另一种母语以外的语言（王斌华，2005：6）。

那在马来西亚，英语是第二语言抑或是外语？从上述的定义来看，英语是第二语言。从马来西亚官方立场来看，也的确是如此²。

双语教育（bilingual Education）有广义与狭义之分。广义是指学校使用两种语言的教育。如此，学校开设两种以上的语文科也属于双语教育的范畴。狭义是指在教育过程中，全部或部分采用第二语言或外语来教授非语文科，如数学、物理、化学、历史、地理等（王斌华，2005：4）。其核心概念是透过使用有关的第二语言在吸收知识的过程中，掌握该语言，特别是在听与说的能力上。

双语教育的属性

双语教育的属性可以分成两种：一是添加性（addictive）双语教育，又称强势（strong form）双语教育；二是缩减性（subtractive）双语教育，又称弱势（weak form）双语教育。

添加性双语教育是指在教学过程中采用第二语言或外语作为教学媒介语，其目的不是准备替代学生的母语或第一语言，而是培养学生掌握两门语言，成为双语人才。如加拿大的沉浸式双语教育，其任务是追求多元，建立理想的双语制度和双元文化。

缩减性双语教育也同样是在教学过程中采用第二语言或外语作为教学媒介语，但其目的则是准备替代学生的母语或第一语言。如

美国对少数民族实施的过渡性双语教育，其任务是过渡和同化，以英语替代各种不同的少数民族语言，帮助少数民族尽快融入美国的主流语言、主流文化和主流社会（王斌华，2005：7-8）。

双语教育的类型

双语教育是一种复杂的现象，也是一个相当广泛的概念。所以，许多学者对双语进行各种不同的分类。这里介绍的是科林·贝克（Colin Baker）的分类，因为他的分类方法得到最广泛的认可。其分类如下表（贝克，2008：201-202；王斌化，2005：66）：

弱势双语教育

教育类型	典型学生类型	课堂教学用语	社会及教育目标	语言输出目标
淹没型 (结构型沉浸式)	少数民族语言学生	多数民族语言	同化	单语
淹没型 (单设班 / 保护式英语)	少数民族语言学生	多数民族语言 (单独开设第二语言课程)	同化	单语
种族隔离主义教育	少数民族语言学生	少数民族语言 (强制的、没有选择)	种族隔离	单语
过渡型	少数民族语言学生	从少数民族语言过渡到多数民族语言	同化	相对单语
滴注式语言计划	多数民族语言学生	多数民族语言 (开设第二语言或外语课)	有限的提高	有限的双语
分离主义教育	少数民族语言学生	少数民族语言	分离 / 自治	有限的双语

强势 双语教育

教育类型	典型学生类型	课堂教学用语	社会及教育目标	语言输出目标
沉浸型	少数民族语言学生	双语，初期注重第二语言	多元制度和提高	双语、多元文化
保持型	少数民族语言学生	双语，但注重第一语言	保持、多元制度和提高	双语、多元文化
双向双语教育	少数民族语言学生和多数民族语言学生混合	少数民族语言和多数民族语言	保持、多元制度和提高	双语、多元文化
主流双语教育	多数民族语言学生	两种多数民族语言	保持、多元制度和提高	双语、多元文化

以下参考科林·贝克、王斌华及黄崇岭的著作，对一些比较典型或与我们相关的类型作一些简介。

1. 淹没型 (submersion) 双语教育

淹没型的名称来自一个形象的比喻：游泳池，即把学生扔进游泳，在不依赖任何助力下，尽可能地学会游泳。因此，在课堂上，无论教师或学生都使用多数民族的语言，不使用学生的母语。结果，学生在这样的泳池中或是挣扎，或是学会游泳，或是下沉。淹没型教育形式有各种变型，包括了结构型沉浸式、单设班及保护式的形式。结构型沉浸式双语教育 (structured immersion bilingual education) 虽然在名称上有“沉浸”两字，但是属于淹没型，它是允许任课教师在短期内使用简化了的多数民族语言，甚至允许学生使用母语完成作业。单设班淹没型双语教育 (submersion with withdrawal classes) 是为学生开设补习班，帮助他们掌握主流语言。在马来西亚，这种补习班称为“预备班”，为期一年。保护式淹没型双语教育 (submersion with sheltered English) 是使用便于理解的简化版主流语言、针对性较强的教材以及相对适宜的教学方法 (如小组学习、合

作学习等), 但主流语言是唯一的教学媒介语。

2. 过渡型 (transitional) 双语教育

过渡型双语教育是美国最为普遍的双语教育类型。它允许学生暂时使用母语, 也允许老师使用学生的母语教学, 直到学生掌握足够的主流语言以应付主流教育为止。它就好比学生在进入正式的游泳池之前, 先到一旁水浅的小泳池进行简单的练习一样, 其用意还是要学生提高主流语言的使用, 同时按比例逐渐降低母语在课堂上的使用。虽然过渡型双语教育的目的是单语化和同化, 但教师应是双语者, 即同时能够使用主流语言和学生的母语。因为双语者更能胜任教学工作, 对学生更为敏感, 较多地理解和体谅学生的文化与语言背景。

3. 滴注式语言计划 (drip-feed language program)

广义地说, 滴注式语言计划属于双语教育的范畴; 但狭义地说, 它又不属于双语教育的范畴。它是把第二语言或外语作为学习的主要内容, 当成一门必修的科目来教学, 如同数学、历史、地理等科目一般, 每天学习半小时或一小时。滴注式语言计划很难培养出优秀的双语学生, 绝大多数学生仅仅掌握有限的第二语言或外语。当然, 也有例外的情况, 如“斯堪的纳维亚的英语学习却是另一番景象, 有许多学生最后都能讲流利的英语。当动机强烈时, 当经济环境激励学习一门贸易语言时, 外语教学就会有更大的成就。” (贝克, 2008: 208)。

4. 沉浸型 (immersion)³ 双语教育

沉浸型⁴ 双语教育源自加拿大的教育实验。1965 年, 在蒙特利尔的圣·兰伯特 (St. Lambert) 开始了这种实验。当时, 一些说英语的中产阶级家长说服学区的教育官员开办了一个双语⁵ 教育幼儿实验班。全班共 26 名儿童。目的是在不影响学业的前提下, 培养学生成为掌握两种语言和两种文化的人才。

沉浸式双语教育的几种形式

在加拿大，沉浸式双语教育是一个笼统的概念。包含了几种形式：

按起始年龄，可以划分为三种类型：一是早期沉浸式双语教育，从幼儿园或幼儿阶段开始实施；二是中期沉浸式双语教育，从9岁或10岁开始实施；三是后期沉浸式双语教育，从中学阶段开始实施。

按时间分配，可以划分为二种类型：一是完全沉浸式双语教育，开始时，第二语言100%作为教学媒介语，二或三年以后，比例降至80%，再过三或四年以后，再降至50%；二是部分沉浸式双语教育，第二语言的比例始终占50%左右。因此，这两种分类标准混合起来，就一共有6种类型的沉浸式双语教育。

由于加拿大沉浸式双语教育取得非同凡响的成功，使它在全球范围内声名远扬，并且对许多国家的双语教育产生了巨大的影响。

5. 保持型 (maintenance) 双语教育⁶

保持型双语教育是指在多数民族语言的社会中，允许少数民族语言学生运用自己的母语接受教育⁷。其目的是为了保护少数民族的语言，防止它们的灭亡或衰退。与过渡型双语教育不同，保持型双语教育是在不牺牲母语的情况下，培养与发展第二语言。保持型双语教育又可划分为二种类型：“静态的保持型双语教育”与“发展的保持型双语教育”。前者旨在保留学生入学时的母语水平，避免丧失，但不是为了发展学生的母语水平；后者又称为“提高性双语教育”，旨在发展学生的母语，以便培养他们成为完全的双语者。

在美国，此类学校被称为“种族社区母语学校” (ethnic community mother tongue school)。它们分布在美国各州，约有5,000所，“由于得到了那些已经失去或正在失去自己‘当地’语⁸的社区支持，这些学校主要教授当地语并将其作为教学语言来使用。其他学校也得到了外国政府和宗教团体的支持。‘我们必须意识到这些学校正在为成千上万的美国人提供和形成他们的完整身份而努力’” (贝克, 2008: 213)。

在加拿大，保持性双语教育被称为“祖传语言双语教育”（heritage language bilingual education）。分布在加拿大的马尼托巴省（Manitoba）、不列颠哥伦比亚省（British Columbia）、萨斯喀彻温省（Saskatchewan）和艾伯特省（Alberta），祖传语言是教学媒介语，每天有一半的课程是使用祖传语言⁹。

双语教育的动机与背景

半个多世纪以来，双语教育成为全球普遍的教育现象，获得许多国家和地区的认同，但不同国家和地区推行双语教育的动机和背景存在著极大的差异。

1. 殖民地

最原始推行双语教育的动机，是与人类历史上的殖民现象有着紧密的关联。为了便于统治，殖民者往往要求被殖民者接受和使用他们的语言。最早者如拉丁语随著罗马人的扩张而在欧洲被广泛地使用。下来则是西班牙语和葡萄牙语及较后的英语和法语，都伴随着殖民者在全球的扩张，而成为被殖民地区的主要语言。

近代的殖民者常在殖民地实行被称为“疏离制度”（an alien institution）的教育模式，“让受教育者逐渐地疏离自己生于斯、长于斯的熟悉的文化环境，受一种陌生的、外来的文化薰陶，并在这样的环境中对外来文化和学识进行体验和加以熟悉，从而彻底地改变世界观，摆脱原属文化的影响，在行为模式上迎合、甚至沿袭新文化的模式。……殖民管治当局规定把他们语言作为教学媒介语，希冀以此方式来迫使其管治地方的学生用一种他们以前不熟悉的、陌生的语言去接受知识和进行思考。久而久之，学生会逐渐地适应这外来的语言，同时在世界观、文化习俗、思考方式和行为模式等诸方面发生殖民管治者期待的转变。”（卢丹怀，2005：109-110）。

英国在马来西亚及其他殖民地，包括香港¹⁰和新加坡，推行的教育制度就是这种疏离制度的教育模式，属于淹没型双语教育。

2. 美国

美国是世界上最典型的多民族与多语言的国家，也是最早实施双语教育的国家之一，其历史长达四百多年之久。美国的双语教育政策是一直处于变化之中，不同时期有不同的政策，基本上可以分成三个时期：南北战争之前，对英语以外的其他语言采取不干涉政策；种族隔离时期采取的是“英语唯一合法”政策；民权运动以后则是英语和其他少数民族语言合法共存的政策。

美国早期移民以英国人居多，所以英国的语言、法律、宗教、政治就成为美国社会的主流。由于独立至南北战争之前，美国政府能力有限以及为了吸引更多的移民到美国，美国政府在语言政策上鼓励英语但不限制其他语言在日常生活和教育上的使用（王双利，2010；王莉颖，2004：146-147）。

在南北战争之后，从19世纪末到20世纪初期，大量的新移民从东欧、南欧涌入美国。这些新移民教育程度较低，英语水平差，甚至不懂英语。老移民害怕新移民会对美国已有的主流文化造成威胁，激起了他们的强烈的排外情绪。于是，老移民发起了“本土化运动”（Nativism），目的是使新移民百分之百“美国化”。在这种“美国化”的理念下，所有的儿童，不管从那里来，一律接受英语单语教学的教育，以实现英语至上的“熔炉政策”。这就是美国淹没型双语教育的动机与背景。而其结果是许多移民学生因为语言的障碍，无法在学校享受到平等的教育机会，或是在学校受到歧视，或被迫辍学提早就业，或流落街头（王双利，2010；王莉颖，2004：147-149；黄安余，2011：62-66；何家蓉等，2010：102-106）。

1954年，美国黑人为争取平等权利而掀起了公民权利运动（civil rights movement）。随著民权运动的成熟，越来越多的少数民族开始仿效黑人的做法，要求自己的权利，提出对教育的要求，如：要求学校更多的传授他们的文化和历史，从教科书中清除种族歧视和偏见，开设少数民族语言课程。另一方面，20世纪60年代前后，美国再次出现了移民大潮，学校教学的语言障碍影响了社会的稳定和国家竞争力，使得美国恢复和提倡双语教育，在移民社区学校开设了双语班，专门对移民实施双语教育。1968年，美国国会通过

《双语教育法》(Bilingual Education Act), 是美国第一个双语教育法案。该法案的目的是为各种双语教育计划提供财政支持, 教育宗旨是对儿童同时使用母语和英语进行教学直至他们精通英语。所以, 从其宗旨来看, 美国国会支持的双语教育是过渡型双语教育(王双利, 2010; 王莉颖, 2004: 147-149; 黄安余, 2011: 62-66; 何家蓉等, 2010: 102-106)。

20 世纪 80 年代以后, 大量移民不断涌入美国, 特别是来自美国南方的拉丁裔移民, 使得英语的霸主地位受到威胁, 为了加固其地位免受冲击, 便提出限制其他语言使用, 因此, 美国社会对双语教育, 尤其是保持型双语教育的批评越来越激烈。于是, 掀起了“惟英语运动”(English only movement), 也称“英语官方化运动”。要求把英语定美国官方语言的提案相继被提出, 不过, 都未能把英语定为官方语言, 但很多州却通过州立法将英语定为州官方语言。美国民权组织也作了针锋相对的斗争, 掀起了“英语 + 运动”(English plus movement), 以保护英语以外的其他语言, 并鼓励学习外语(刘艳芬等, 2007)。

3. 加拿大

加拿大是一个英国文化与法兰西文化并存的国家, 据 2006 年人口普查, 其中 67.6% 的人口使用英语, 21.7% 人口使用法语。而在魁北克省, 则有 80.1% 的居民说法语¹¹。然而长久以来, 惟有英语被作为通用语言, 法语一直屈居英语之下。20 世纪 60 年代前, 大量英语移民涌入, 许多地区法语人口面临被英语同化的处境。许多法语家庭的子女因无法获得接受法语教育的机会, 被迫接受英语教育。这种状况导致法语居民的普遍不满。于是 20 世纪 60 年代, 在加拿大魁北克省掀起民族主义运动的高潮, 并出现民族分离的倾向。其斗争目标之一就是为法语家庭的子女争取接受法语教育的权利, 以及为法语学校争取自治的权利。

1969 年, 加拿大联邦政府为了平息不满情绪, 消除社会不稳定因素, 在各党派的支持下, 通过了《官方语言法》, 明文规定英语民族和法语民族同为“建国民族”, 英语和法语同为官方语言, 在国会

和联邦政府的所有机构中，法语的权利和地位与英语完全一样。还明确表示，要求公务员掌握英语和法语两种官方语言，熟练应用英语和法语的双语人才享有进入联邦政府部门工作的优先权。自此，掀起加拿大双语教育发展的高潮，推动了中小学的沉浸型双语教育（王斌华，2005：117-118；袁平华等，2005）。

沉浸型双语教育的成功要素

以同化为目的的“双语教育”，或者把学生的母语排除在教学媒介语之外，或对学生采取淹没型双语教育模式；抑或以学生的母语为临时桥梁，实施过渡型双语教育模式。这些“弱化”或“同化”学生母语的弱势双语教育，显然不是为了培养真正的双语双元文化的人才。真正培养双语双元文化人才的双语教育必然是强调发展双语能力的“保持型”、“沉浸型”或“双向型”等强势双语教育。站在马来西亚华文教育工作者的立场，如要实施双语教育，自然是不考虑前者，而只会以后者为参考标的。这当中以加拿大的沉浸型双语教育为世界上最成功和最受推崇的双语教育。因此，这里就以加拿大沉浸型双语教育为例，介绍其成功要素，以做为我们的借鉴。

1. 国家政策的支持

加拿大在1969年《官方语言法》之前，双语教育早已有之，但始终没有形成规模。在加拿大联邦政府颁布《官方语言法》之后，英法双语并重，双语人才成为担任联邦政府公务员的首要条件。自此，实施双语教育上升为加拿大社会和国家的需求。在机构设置上，在渥太华（Ottawa）设立了“全国语言文化委员会”，在各省教育部设有一名官方语言专员，负责指导全省双语教育，每个市、县教育局设有一名语言教育项目协调员。在执行层面上，对双语教育的对象、拨款、师资培训、项目评估等各方面都作了详细规定，从而保障了双语教育的资源支撑。除此之外，更重要的是政策的延续性。除了《官方语言法》外，还有各种法案及官方文件¹²根据具体情况