項目名稱： 中學非華語學生的中文教與學支援計劃

獲資助機構： 香港大學

首席研究員： 香港大學
教育學院
羅嘉怡

聯席研究員： 香港大學
中文教育研究中心
岑紹基

香港大學
中文教育研究中心
祁永華

香港大學
中文教育研究中心
謝錫金

香港大學
中文教育研究中心
關之英

香港大學
計算機科學系
劉文建

香港大學
教育學院
戴忠沛

首席研究員

提交的

終期報告

題目：「中學非華語學生中文教與學支援計劃」(2016-2018)

摘要：

本計劃與 8 所先導中學合作，旨在研究創新的中文二語教學法和教師發展模式對提升非華語學生中文學習的作用。

研究發現，與教師協作研發的「閱讀促進學習」、「戲劇學中文」和「mLang 移動應用程式輔助學習」教學法，能配合主流及校本課程，讓學生更自主投入學習，有效提升中文能力，並促進中文二語教師專業成長，有助「中文二語學習架構」的進一步探究。

關鍵詞：中文二語教學法、閱讀促進學習、戲劇學中文、移動應用程式輔助學習

目錄：

1	引言	第 **4** 頁
2	研究背景	第 **6**頁
3	文獻回顧及研究框架	第 **8** 頁
4	研究設計	第 **11**頁
5	結果及分析	第 **13**頁
6	總結討論及建議	第 **47** 頁
	附件	第 **52** 頁
	參考文獻	第 **66** 頁

圖表：		
1	Loh & Tam（2017）調適 Guskey (2002)的教師發展模型而成的教師轉變模式	第 8 頁
2	本計劃研究框架	第 10 頁
3	參與學校的濃度、課程及教學法	第 11 頁
4	研究對象的背景資料	第 15 頁
5	研究對象於不同情境使用語言的情況	第 16 頁
6	研究對象的中文學習情況	第 17 頁
7	各間種子學校採用教學法、備課和觀課	第 18 頁
8	mLang HKU 應用程式發展歷程	第 19 頁
9	各校使用 mLang HKU 應用程式情況	第 20頁
10	試題庫使用流程	第 21 頁
11	試題庫的版面	第 22 頁
12	《匯文子集》出版期次	第 23 頁
13	各校學生參與中文朗誦比賽及才藝表演情況	第 23 頁
14	種子學校校長於第二學年對計劃提出的調動	第 25 頁
15	各校不同教學法的觀課情況	第 26 頁
16	教師專業發展工作坊和座談會活動	第 28 頁
17	計劃團隊及種子學校老師參與國際研討會發表研究成果情況	第 29 頁
18	各校索取《異曲同工—種子學校優秀教學案例》情況	第 30 頁
19	參與教師訪談的教師代號	第 30 頁
20	發表書面感言的教師代號	第 31 頁
21	控制組整體前後測驗表現分析	第 37頁
22	實驗組整體前後測驗表現分析	第 37 頁
23	學生聚焦訪談記錄	第 38 頁
24	學生問卷調查結果	第 41 頁
25	本計劃初階及高階前測試卷各題附註《中文二語學習架構》層級能力描述	第 55 頁
26	建議改良中文二語學習架構閱讀能力學習成果（一至八階）的顯示	第 62 頁

1. 引言

教育局於 2014 年取消「指定學校」政策，此後愈來愈多非華語學生選擇與本地學生一同學習。根據教育局的文件顯示，目前全香港有二百多所中學和三百多所小學有非華語學生就讀。面對少數族裔學生就讀學校驟增，各校對中文第二語言教材、教法和教師培訓等方面需求殷切。香港大學教育學院中文教育研究中心（CACLER）獲語文教育及研究常務委員會「語文基金」資助，成立研究團隊推行「中學非華語學生的中文教與學支援計劃」（2016-18）（下稱「本計劃」），邀請全港中學參與，其中 31 間中學成為了種子（8 間）及註冊網絡學校（23 間），針對多元化的中文作為第二語言課程模式，一同發展各種合適的校本課程、教學法及教材，並提供豐裕的研究資料，讓計劃團隊完成以下 7 個工作目標：

A. 探討和比較不同的課程設置模式（例如融入主流中文課堂、過渡銜接、抽離式教學）的成效

B. 檢視根據不同課程設置模式所設計的校本課程，與教育局新頒佈的「中國語文課程第二語言學習架構」的配合情況

C. 發展在各種不同的課程設置模式下，教授非華語學生學習中文的良好方法／策略

D. 發展不同課程設置模式下為非華語學生而設的評估方案

E. 開發和編寫有助非華語學生在課堂學習中文的教材套，以配合不同的課程設置模式

F. 開發和利用資訊科技促進非華語學生學習中文，提供課堂內外應用和學習中文的機會，以解決學習和生活上的需要和困難

G. 建立全港性的教師專業交流學習圈

本報告將按本計劃兩年多以來就以上目標實踐所得的研究成果，按以下三個範疇綜合論述並作出建議：

(一)發展有效的中文二語教學策略，當中包括本計劃重點研發的三個教學法（「資訊科技輔助學習 mLang 教學法」;「閱讀促進學習教學法」;「戲劇教學法」），充分利用資訊科技及多元化的活動，讓學生作體驗式學習，能適應不同學校課程，增加課堂內外應用和學習中文的機會，提高學生參與度學習動機，並提供能有效促進教學的評估方法 。

(二) 發展緊貼教學實踐的中文二語教師專業成長模式，當中包括針對學校的實況讓教師與計劃團隊共同備課及評課，透過實踐提升認知、技巧及態度，並跨校開放課堂，與同道交流，互相鼓舞，亦參與教師專業發展活動，例如工作坊、座談會、研討會、發佈會等現身說法，幫助建立全港性的教師專業交流學習圈。

(三) 檢視現行政策與實際教學的配合情況，當中包括探討和比較不同的課程設置模式和「中國語文課程第二語言學習架構」的實際推行情況、困難和建議。

2. 研究背景

2.1 香港的中文作為第二語言的學與教

教導非華語學生學習中文作為第二語言的教師，缺乏第二語言教學訓練，或誤以為不需要訓練。他們教學時多沿用教導本地學生的方法（關之英，2012）。他們較少注意非華語學生的特點、個性、學習需要和興趣，也沒有注意非華語學生的學習動機與課堂管理等與本地學生有很大差異（岑紹基等，2012；張群英等，2012）。他們甚至沒注意授課時應放慢語速，否則非華語學生無法接收，或提供較多鷹架（Scaffolding），以小步子的方式學習（關之英，2012）。非華語學生對傳統中國文化欠缺認識，面對本地中文課程的傳統中國文化和文言的篇章，學習時特別困難（潘温文、羅嘉怡、廖劍雲、鍾柏霖，2014；羅嘉怡、劉珮慈等，2014）；他們希望學習內容與生活有密切關係，需要較互動和多變化的課堂教學模式（羅嘉怡、劉珮慈等，2014），不喜歡老師比較他們和別人的學習表現，需要老師給予更多鼓勵和支持等。

2.2 課程設置模式

若以學校的課程設置模式來分類，非華語學生就讀的學校大概可分為：（一）融入主流中文課堂，以華語學生為主，少數非華語學生跟華語學生一起學習中文；（二）過渡銜接，以本地學生為主，非華語學生以抽離式學習中文，當能力提升，可調回主流班與本地學生一同學習；（三）特別學習目標，以非華語學生為主，他們的中文能力較弱，學校提非淺易的校本中文課程（課程發展議會，2008）。近年越來越多主流中學收學非華語學生，只有少數能力較強的學生接受第一種課程設置；大多數被安排接受第二種課

程設置，即是抽離以第二語言教學法學習主流中文課程。不同的課程設置模式產生不同的學與教效果，亦引致不同的教學問題，諸如：哪種課程設置模式最適合香港的非華語中學生、在不同課程設置模式下各種中文課程該如何調適、這些校本課程能否配合教育局頒佈的「中國語文課程第二語言學習架構」、教材該如何修訂、何種教學法最有效、如何調節評估等。

2.3 校本課程

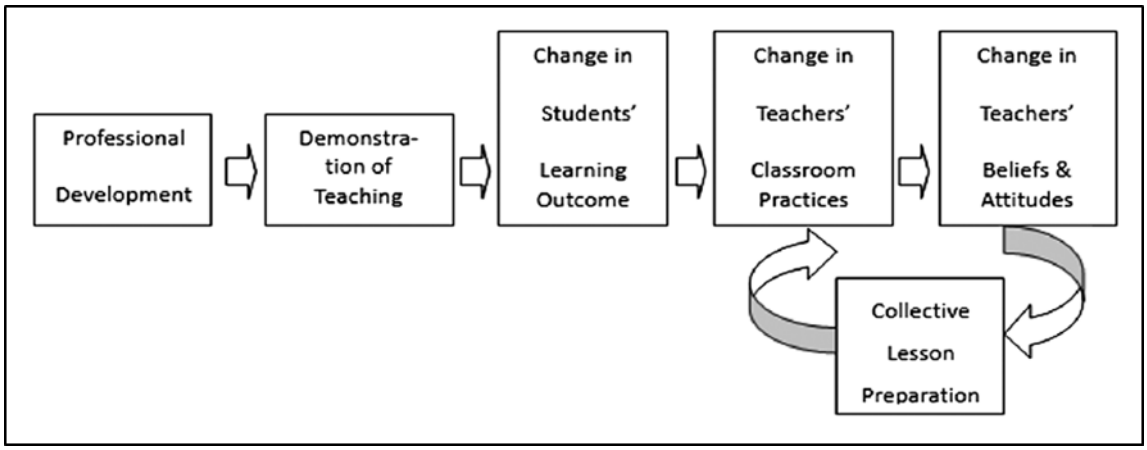
很多學校的中文科教學倚賴教科書作為基本教材，課程實際上亦是按教科書提供的教學重點而編訂，因此可稱為校本預設課程（School-based Prescribed Curriculum）。另一類是學校通過分析該校學生的需要和發展目標，編訂校本課程和相配合的教材，可稱為校本自編課程（School-based Original Curriculum）。前者較多見於融入式的課程設置，後者多見於抽離式課程設置；而第三類則是校本調適課程（School-based Customized Curriculum），多見於主流學校內非華語學生被抽離獨立成班的教學，通過調適原有的校本預設課程，剪裁及調校學習重點，以接近非華語學生的需要。

研究團隊認為校本預設課程難以充份發揮中文教師的專業，亦較難配合班內不同學生的需要；調適原有的校本預設課程，是應急的解決方案；校本自編課程是最進取的安排，惟課程編排需同時考慮是否符合第二語言習得理論、是否符合中文第二語言的學習序列（謝錫金，2012；羅嘉怡、謝錫金，2012）、能否配合教育局的「中國語文課程第二語言學習架構」，以及是否有效發揮學生各種不同的優勢等方面。

3. 文獻回顧及研究框架

3.1 文獻回顧

本計劃以 Krashen (1994) 的第二語言習得理論和 Marton (2014) 的變易學習理論為依據來提升中文二語學與教的效能 [附件 3.1.1]，並以 Ryan & Deci (2002) 的「自我決以定論」來分析學生的中文二語學習內在動機可如何透過各種外在因素而得以增強。[附件 3.1.2]。本計劃亦採用「體驗試學習」理論，透過組織多元化的學生活動，讓學生多從活動經驗中學習，並互相的支持。[附件 3.1.3] 有關老師專業發展與轉變，我們檢視了(Guskey, 2002)以及 Loh & Tam（2017）的研究，根據香港實際情況對 Guskey 的教師發展模型做了調適(見圖表 1)。[附件 3.1.4]



圖表 1: Loh & Tam（2017）調適 Guskey (2002)的教師發展模型而成的教師轉變模式

在研發展適合香港教學的中文二語的教學法時，本計劃更參考了其他地區的教學法研究。本計劃研發的「閱讀促進學習」教學法參考了語體教學法（Genre-based Approach）及 David Rose 所創教授英文作為第二語言的 Reading to Learn 教學法，通過有系統地閱讀範文，學習關鍵詞和句式，理解並分析篇章結構。再以老師的引領和鷹架示範，讓學

生先在全班共同創作，再進展至小組創作，最後才到個人創作，循序漸進地發展閱讀能力，並遷移到寫作上（岑紹基、戴忠沛、唐子欣，2014；叢鐵華、祁永華、岑紹基，2012；羅嘉怡、黃慧勤、徐詩琪，2014）。

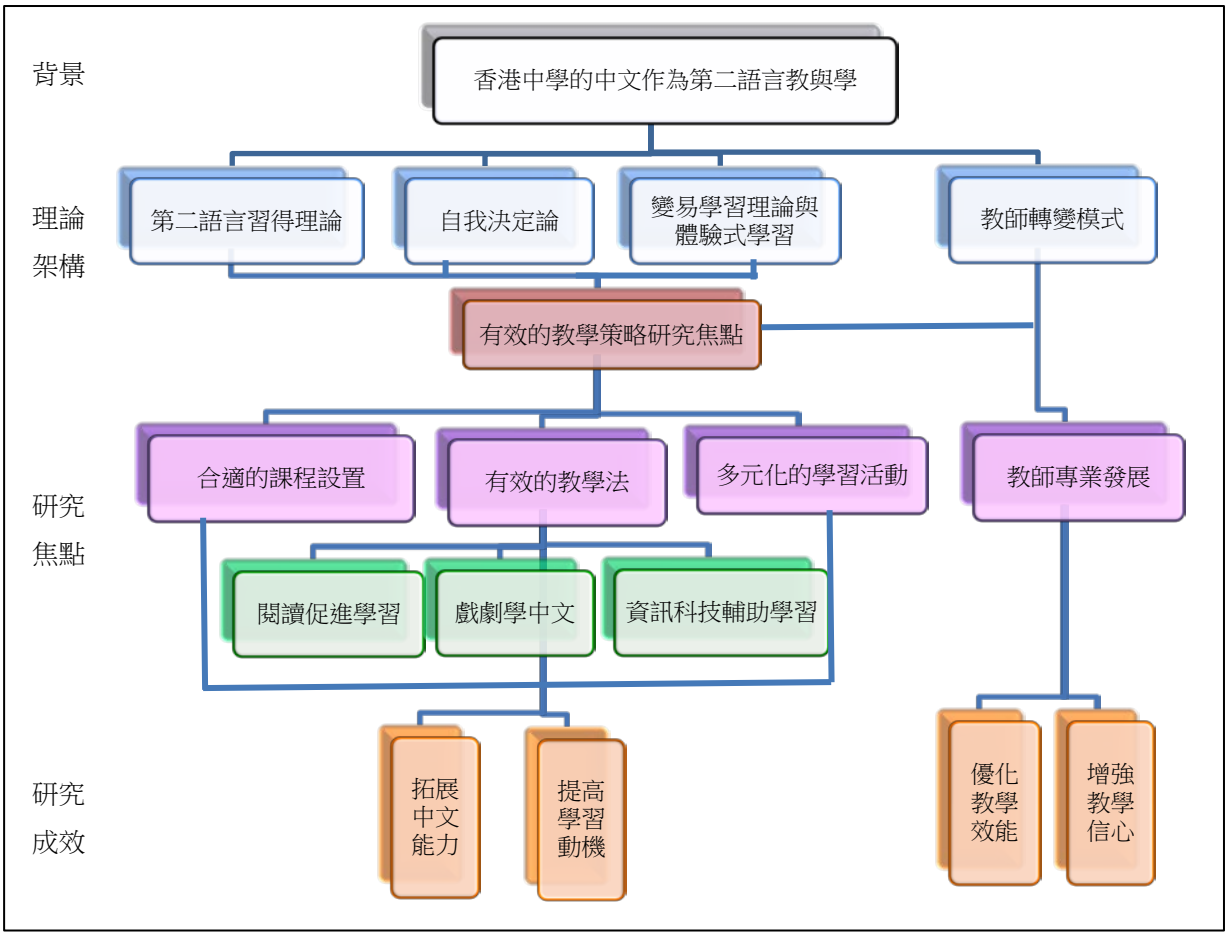
本計劃研發的「戲劇學中文」教學法是由 Joe Winston (2012) 的戲劇語文教學法發展而成，通過讓非華語學生參與課堂上的戲劇學習活動，以不同的戲劇習式發展學生的聽說、識字、閱讀和寫作，以至自學及思維能力，對提升學生的學習動機、建立對學習中文的自信心都頗有成效（羅嘉怡、黃綺敏、徐詩琪，2014；羅嘉怡、潘温文等，2014；Loh, 2015; 2017）。

本計劃研發的「資訊科技輔助學習 mLang」教學法則參考移動科技輔助語言學習（Chinnery, 2006）、無縫式學習空間（Chan, et al., 2006）的理論，結合資訊科技、多元文本（Multi-modal）、多元語（Multi-lingual）、多文化（Multi-cultural）、中文作為第二語言學習（羅嘉怡、謝錫金，2012）和知識共享等概念，讓學生建構個人化的中文學習庫，以同儕協作學習，發展學生的語文及自學能力。

有關更多本計劃的理論架構，請參考本計劃的網址及《異曲同工》一書。

3.2 研究框架：

本計劃依據上述研究和理論構成本計劃的研究框架，針對不同學校課程設置模式，研發有效的中文二語教學策略。並通過學生的學習成果和教師的教學效能，檢視有關教學法的學習成效和帶來的教師的專業成長。(圖表 2)


背景
香港中學的中文作為第二語言教與學
理論
架構
第二語言習得理論
自我決定論
變易學習理論與
體驗式學習
教師轉變模式
有效的教學策略研究焦點
研究
焦點
合適的課程設置
有效的教學法
多元化的學習活動
教師專業發展
閱讀促進學習
戲劇學中文
資訊科技輔助學習
研究
成效
拓展
中文
能力
提高
學習
動機
優化
教學
效能
增強
教學
信心

圖表 2:本計劃研究框架

4. 研究設計

4.1 研究對象

本計劃邀請全港招收非華語學生的中學參與，並於其中選擇適合研究條件的學校成為種子學校，當中分為高濃度、中濃度和低濃度三種：高濃度學校招收非華語學生最多，然這類學校數量最少；低濃度學校多為中文教學中學，招收非華語學生很少，大概十多人，然而這類學校數量最多，亦最有研究價值，因此八所種子學校中，低濃度學校佔了一半。(圖表 3)

濃度	種子學校	課程	教學法
低	1. 可譽中學	主流調適	戲劇學中文
低	2. 葵涌循道中學	主流調適	閱讀促進學習
低	3. 伯裘書院	校本自編	閱讀促進學習
低	4. 德愛中學	主流 校本自編	資訊科技輔助學習
中	5. 明愛胡振中中學	校本自編	戲劇學中文 資訊科技輔助學習
中	6. 伯特利中學	校本自編	戲劇學中文 資訊科技輔助學習
高	7. 地利亞修女紀念學校（百老匯）	校本自編	閱讀促進學習
高	8. 港青基信書院	校本自編	閱讀促進學習 戲劇學中文 資訊科技輔助學習

圖表 3：參與學校的濃度、課程及教學法

4.2 研究方法

本計劃主要擬採用了多個案研究法（multiple case study）[附件 4.2.1]、行動研究法（action research）[附件 4.2.2]、準實驗研究法（quasi-experimental study）[附件 4.2.3] 進行。

4.3 研究工具

本計劃採用不同的研究工具，包括為非華語學生而設的中國語文能力評估工具，分為「初階」和「高階」程度，作為前測和後測之用。[附件 4.3.1] 本計劃屬長期追蹤研究，團隊參與老師課堂教學，觀察學生學習表現，引證協作設計教學的成效，並加以改良。此外亦安排各種子學校老師開放課堂，讓其他學校老師觀摩切磋，互相砥礪，達致專業成長。

本計劃除了定期評估各種子學校學生的語文能力表現，也會在每學年學期終結前與種子學校的校長、老師和學生進行聚焦小組面談，藉以了解他們對採用各種教學法的看法和教學態度的轉化，並與學生的語文能力發展互相對照。

本計劃團隊依據「閱讀促進學習」、「戲劇學中文」及「資訊科技輔助學習」三種不同教學法分別設計詳盡的問卷，於計劃臨近終結，於 2018 年 6 月在 8 所種子學校進行，收集數據加以分析。

5. 結果及分析

以下將說明本研究計劃各部份工作的實施、回饋和發現。

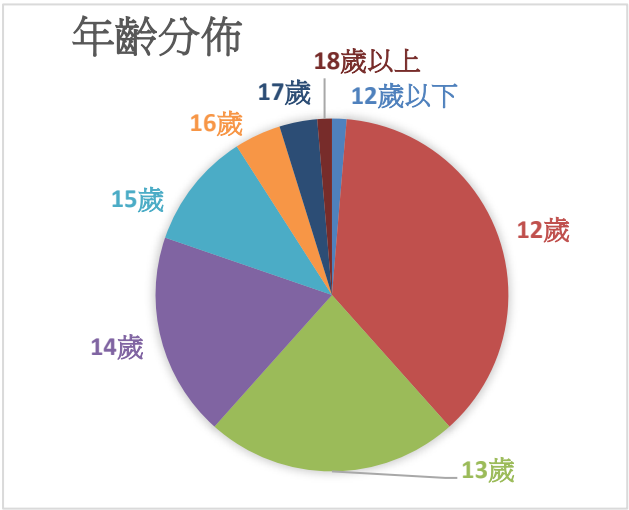
5.1 調查家庭語言文化背景對中文二語學習的影響

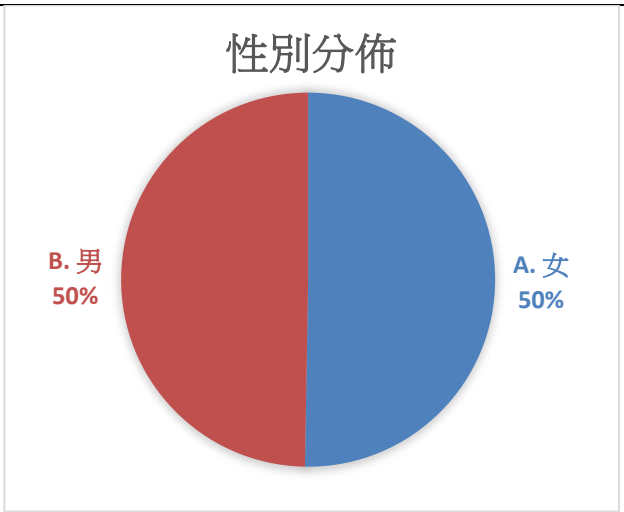
參與本計劃的非華語學生有 383 位，當中有 364 位非華語學生在 2016 年 9 月完成一項背景問卷調查，以了解他們的族裔、國籍和在不同場合使用語言，以至學習中文時在讀、寫、聽說方面的難度。

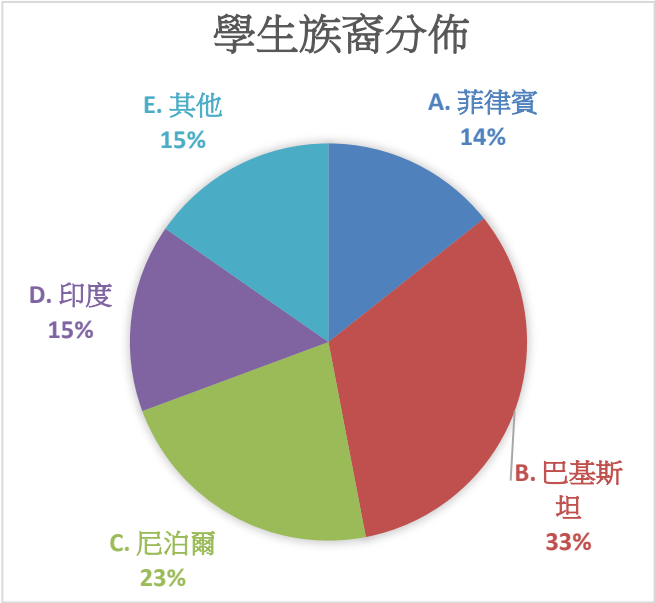
調查發現，學生男女比例各佔 50%，年齡分佈主要由 12 歲至 14 歲，大多數在香港出生(60%)。族裔按人數排列為巴基斯坦最多(33%)、尼泊爾次之(23%)、印度(15%)及菲律賓(14%)又次之(圖表 4)。研究亦發現，部份非華語學生已持有中國香港國籍。他們的在家與父母交談多用英語(29 和 31%)，尤以菲律賓裔及印度裔為甚，其次是族裔語言，多為烏都語(18-20%)及尼泊爾語(13 和 14%)。在外無論對同學、鄰居及朋友，多用英語(34-36%)，其次是中文(15-35%)。值得一提的是學生於和鄰居、同學和朋友交談時，其中文使用量比和家人交談時增加頗多，再次印證非華語學生有學習中文，以應付在香港日常生活溝通交際的需要 (圖表 5)。

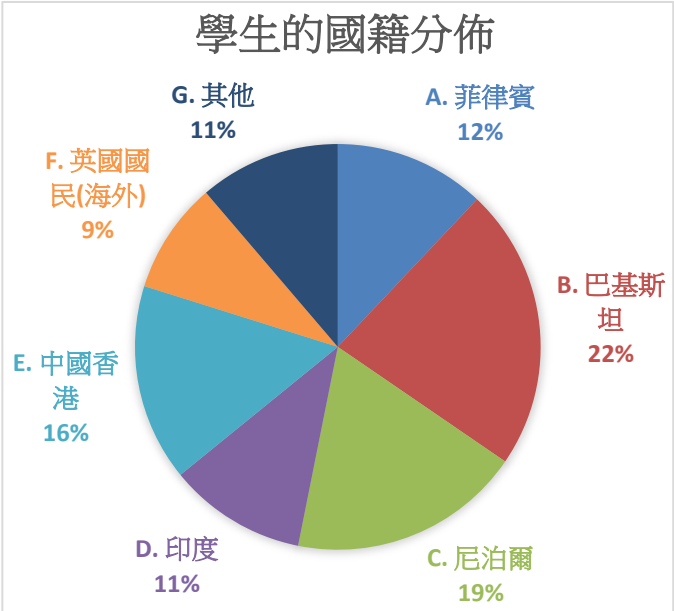
由調查所得顯示，參與研究計劃的非華語學生在家所用語言，反映家長多缺乏中文能力，以致學生自小在家缺乏中文習得的語境。雖然如此，由於大多數學生(61%)在香港出生及接受本地小學教育，學校於中文課堂的主要教學語言分別為英語(40%)和中文(粵語 49%；普通話 11%)，亦不失為習得中文的有利環境，使他們在中學階段學習中文不至於完全沒有基礎；但明顯地，來自以英語作為教學語言的小學的非華語學生，多數

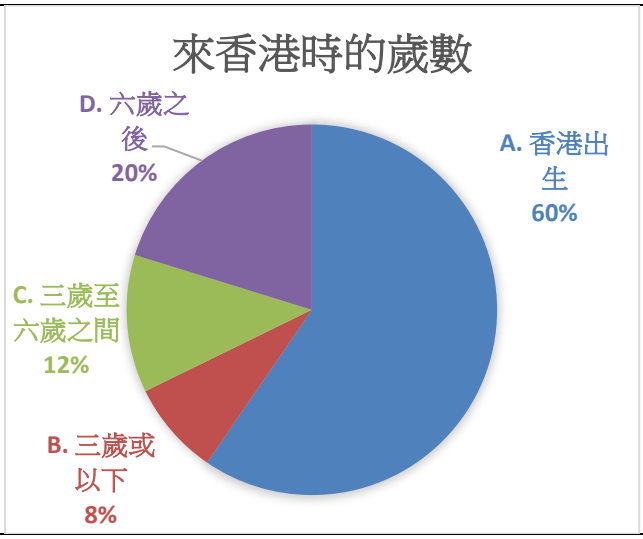
接受較淺易的校本中文自編課程，到了中學，受能力所限一般都會繼續進修校本自編課程。至於來自以中文為教學語言的主流小學的學生，雖然可以繼續進修主流中文或調適中文，但中學主流中文課程明顯比小學艱深，需要的支援也比較多。無論來自主流或指定小學，一般學生的認為寫作及閱讀是他們學習中文感到最困難的部分 (圖表 6)。



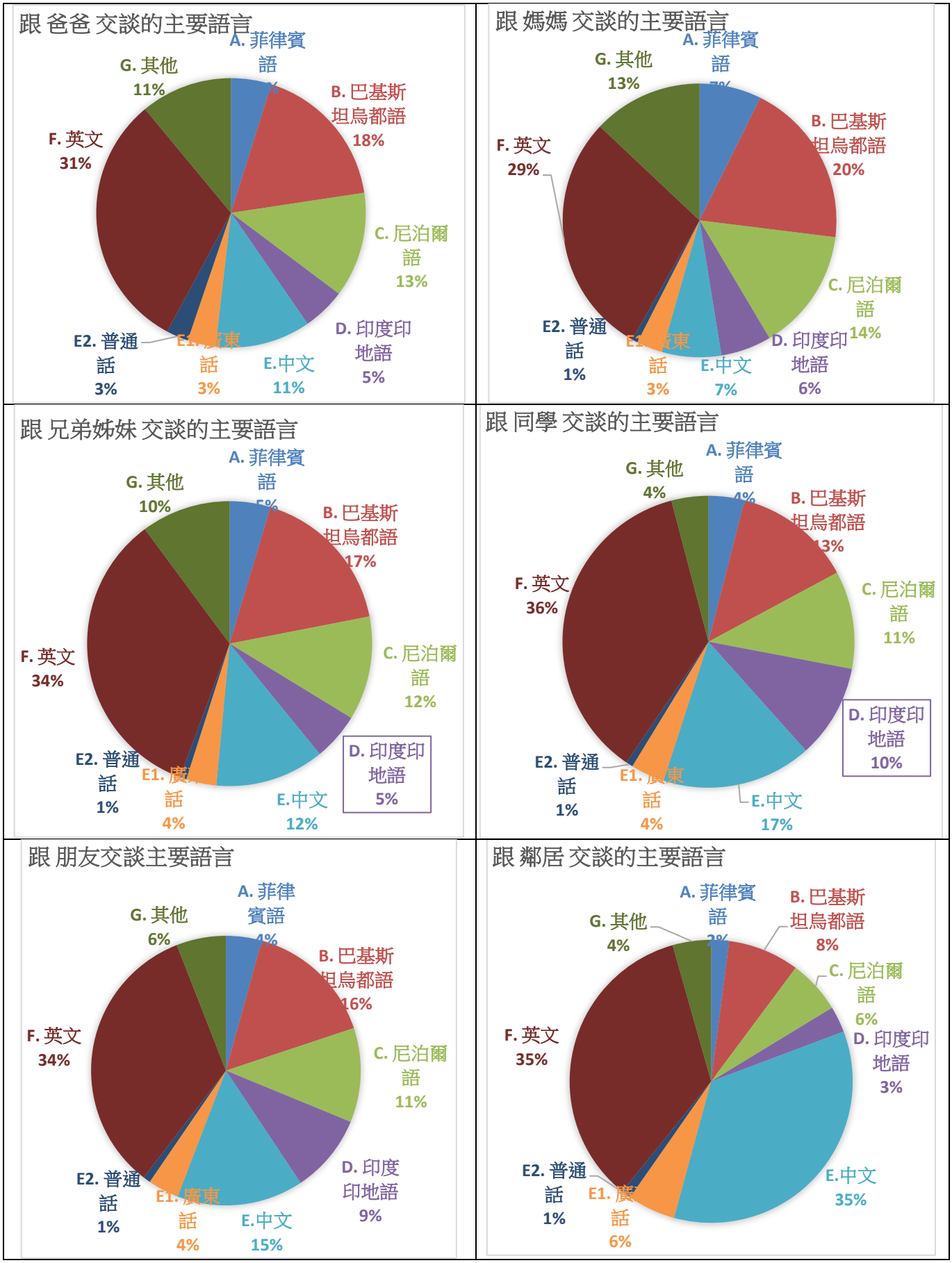




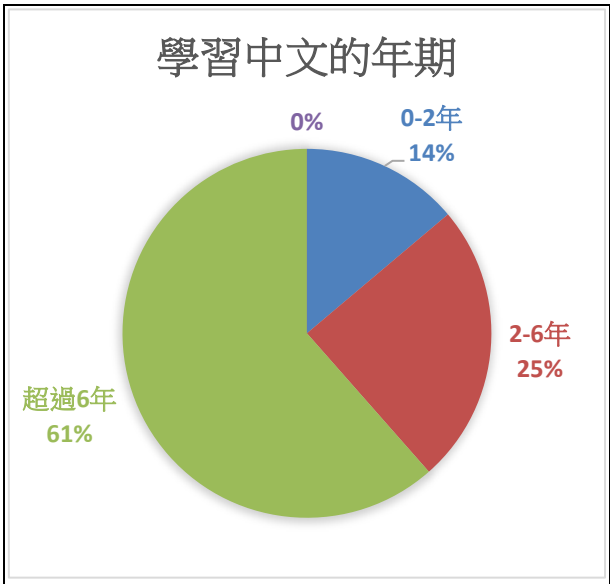


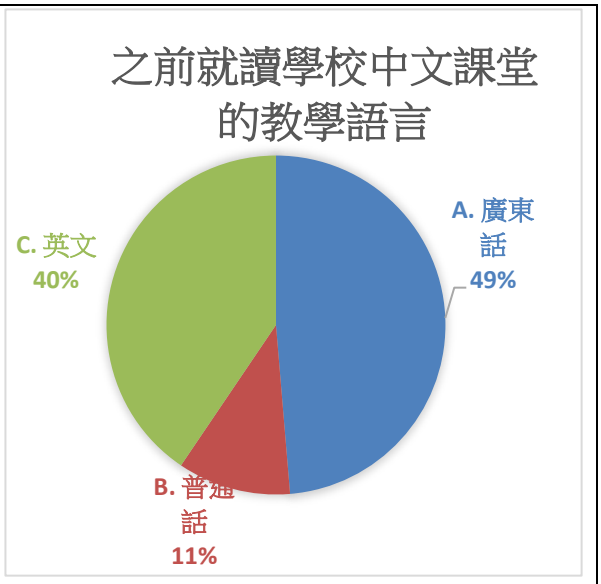


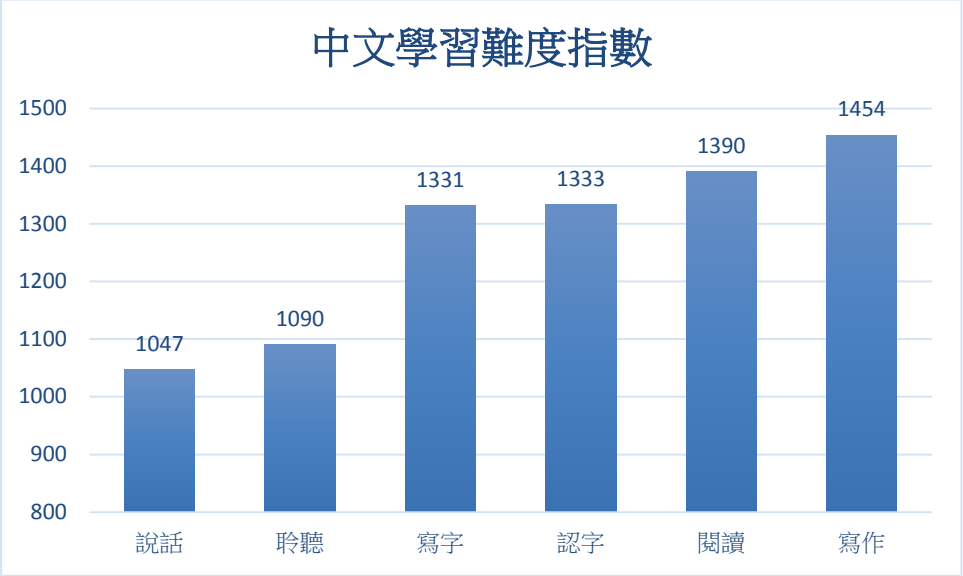
圖表 4：研究對象的背景資料



圖表 5：研究對象於不同情境使用語言的情況







（每名學生按 1-6 排列上述各項，1 為最容易，6 為最困難，故指數愈高代表愈困難）

圖表 6　研究對象的中文學習情況

5.2 與種子學校教師共同備課、觀課及課後反思

計劃團隊提供密集式到校支援，約兩星期一次與種子學校的協作老師進行共同備課會議、觀課及課後反思回饋討論，共同發展有效的教學策略。初期團隊會於共同備課會議與老師磋商所教學生組別的能力、學習特性，並按學校的方針及老師的意願提選擇合適的教學法；其後於計劃進行期間共同發展有效的校本課程、教學設計、教材和評估方法。於兩年間會議次數為 245 次。過程中團隊亦會進入課堂觀察學生的實際學習情況，並於課後與老師進行反思回饋討論，檢視教學設計、評估等各個環節的效能，再作出修改或調整優化下一個教學設計，於兩年間觀課次數為 89 次，令計劃所推廣的三個教學法得到試驗實證，發展成有效的教學策略。8 間種子學校的會議及觀課資料如下(圖表 7)。

濃度	課程	種子學校	教學法	共同備課次數	觀課次數
低	主流調適	1. 可譽中學	戲劇學中文	19	5
低	主流調適	2. 葵涌循道中學	閱讀促進學習	25	10
低	校本自編	3. 伯裘書院	閱讀促進學習	35	7
低	主流 校本自編	4. 德愛中學	資訊科技輔助學習	22	9
中	校本自編	5. 明愛胡振中中學	戲劇學中文 資訊科技輔助學習	36	18
中	校本自編	6. 伯特利中學	戲劇學中文 資訊科技輔助學習	27	12
高	校本自編	7. 地利亞修女紀念學校（百老匯）	閱讀促進學習	42	11
高	校本自編	8. 港青基信書院	戲劇學中文 資訊科技輔助學習 閱讀促進學習	39	17
			總數	245	89

圖表 7 各間種子學校採用教學法、備課和觀課

計劃團隊與前線老師緊密合作過程中，不僅檢驗到三個教學法對於非華語學生中文學習的成效，亦喜見老師們自信和自主的教學信念的建立過程。[附件 5.2.1]

5.3 發展網上教學和其他跨校活動平台

5.3.1 優化資訊科技輔助學習的應用程式—mLang HKU

在計劃推行期間，研究團隊與服務供應商合作，優化了由港大研發的中文二語學習程式 mLang HKU [附件 5.3.1]。有關 mLang HKU 的發展歷程，可參考下資表(圖表 8)

日期	重要事件	對象
2016/6 – 2016/10	收集種子學校的意見，優化學習應用程式	種子學校
10/2016/10/26	發佈優化後的學習應用程式 (V1.0)	全港師生
2016/10 – 2018/8	進行教學實踐及研究	種子學校
2016/11/19	舉行全港性發佈會及工作坊，指導教師使用的方法及邀請協作老師分享教學實踐經驗	全港師生
2016/11/30	發佈升級版的識字應用程式，新增 slideshow 及教師口語回饋功能 (V1.2)	全港師生
2017/3/9	舉行跨校觀課活動工作坊，指導教師使用的方法，發展教師專業學習圈	種子及網絡學校
2017/4/7	發佈升級版的識字應用程式，新增跨校資料互通功能、遊戲比賽功能 (V1.4)	全港師生

圖表 8　mLang HKU 應用程式發展歷程

mLang HKU 流動應用程式發佈後，經團隊努力推廣，於 2016 至 2018 學年獲本港 14 間中學及 3 間小學報名申請，共供 101 個班別使用，使用人數約有 2000 人。當中有 4 間學校為 mLang 教學法重點支援的種子學校，研究團隊定期到訪，與協作教師共同備課、設計教材、進入課室觀課及進行課後回饋討論等，以檢視利用資訊科技促進非華語學生學習中文的成效及反思施行上的困難和解決方法。圖表 9 為 mLang HKU 的全港學校使用情況：

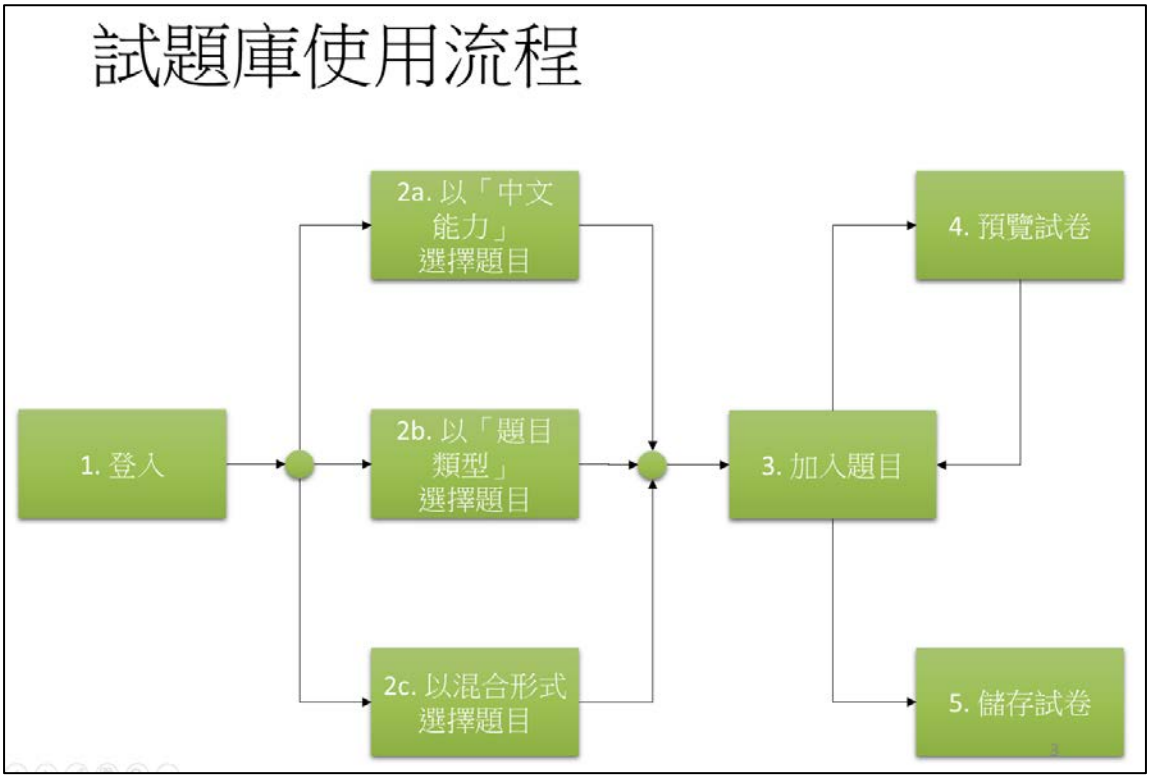
mLang 教學法重點支援的種子學校	
1. 明愛胡振中中學	參與計劃的班別 （2 班）
2. 伯特利中學	參與計劃的班別（2 班）、 參與計劃的老師之其他班別（1 班）、 非參與計劃的老師和班別（2 班）
3. 港青基信書院	參與計劃的班別（1 班）、 參與計劃的老師之其他班別（1 班）、 非參與計劃的老師和班別（1 班）
4. 德愛中學	全校所有非華語組別（3 班）
計劃內非 mLang 教學法重點支援的種子學校	
5. 可譽中學 (2016-17)	參與計劃的班別（試用）（1 班）
6. 伯裘書院 (2016-17)	非參與計劃的班別（2 班）
7. 地利亞修女紀念學校（百老匯）	全校中一至中五（37 班）
網絡學校	
8. 李國寶中學	全校中一至中二非華語組別（4 班）
9. 佛教筏可紀念中學	全校中一至中四非華語組別（10 班）
10. 佛教黃鳳翎中學	個別老師和班別（1 班）
其他學校	
11. 李陞大坑學校	全校小一至小六（12 班）
12. 何東中學	個別老師和班別（1 班）
13. 迦密中學	個別老師和班別（1 班）
14. 樂道中學	個別老師和班別（2 班）
15. 仁濟醫院陳耀星小學	全校小一至小六（15 班）
16. 林村公立學校黃福鑾紀念學校	個別老師和班別（1 班）
17. 基督教聖約教會堅樂第二小學	個別老師和班別（1 班）

圖表 9　各校使用 mLang HKU 應用程式情況

從圖表 9 可見，4 間使用教學法及應用程式的種子學校老師除在參與計劃的班別使用外，亦會在自己任教的其他班別／推薦給其他老師使用，代表他們對資訊科技輔助教學的好處有深刻的體會和認同；同時亦有計劃內非 mLang 教學法重點支援的種子學校以及網絡學校，甚至非註冊網絡學校、小學希望試用這嶄新的流動應用程式，反映計劃於發展和推動以資訊科技促進非華語學生學習中文方面表現出色。

5.3.2 建設網上試題庫

本計劃集結了多間中小學的評估練習，於 2017 年 1 月推出了網上試題庫 (http://csl.cacler.hku.hk/questionBank/login.php) 並發信致全港學校，透過登記方式讓全港教師使用。試題庫的使用流程如下：(圖表 10)



圖表 10 試題庫使用流程

教師可按考核能力、題目類型或能力描述去搜尋合適的評估工具，既減輕了中文二語老師的工作負擔，亦拓闊其參考範圍 (圖表 11) 。截止目前，本試題庫共收集試題數量 500 餘份，分屬不同層階以滿足評估不同能力學生之需要。計劃團隊亦定期更新收集的題目，持續發展試題類型。截至 2018 年 7 月，共有 153 名老師成功登記使用，

圖表 11 試題庫的版面

5.3.3 網上學生雜誌

本計劃收集了非華語學生的優秀作文並與協作學校的學生和老師進行專訪，先後發行了三期名為《匯文子集》（Cross-Cultural Learning Magazine）的網上學生雜誌(https://issuu.com/cross-culturallearnersmagazine) ，除了彰顯非華語學生的才能，增強他們學習的自信外，更重要的目的是透過互聯網龐大的網絡效應，讓本地老師和學生，以及其他人士從不同方面多了解非華語學生，包括他們的族裔文化和生活習俗，個人學習經歷,、思想上的成長、以及對促進社會共融的看法。出版的詳情如下：(圖表 12)

《匯文子集》（網頁版）期次	出版日期
第一期	2017/5/30
第二期	2017/12/26
第三期	2018/8/25

圖表 12 《匯文子集》出版期次

5.3.4 以多元化的學生活動作體驗式學習

本計劃透過一系列中文相關之課外活動，包括粵語及普通話朗誦比賽、中文才藝匯演等，增加非華語中學生使用中文的機會，建立自信心，與其他背景相若的非華語學生切磋中文水平，互相學習。

從下表可見學校及非華語學生參加這些活動的反應熱烈，事後更有不少學校的老師和學生表示希望以後每年都有機會參加同類活動。因此，透過這些活動促進全港的非華語學生的活動交流，以體驗式學習亦可作為有效的教學策略之一。(圖表 13)

日期	方式	活動名稱	學校數目	人數
2017/3/11	主辦	第二屆全港非華語中學生粵語朗誦比賽	35	124
2017/4/29	協辦	第六屆非華語學生（中學）普通話朗讀比賽	15	獨誦：49 集誦：19 隊：133 人
2017/6/27	主辦	2017 香港非華語中學生才藝匯演	7	57
2018/4/28	協辦	第七屆非華語學生（中學）普通話朗讀比賽	11	獨誦：49 集誦：15 隊；共：111 人
2018/4/28	協辦	全港非華語少數族裔學生才藝大比拼 2018	16	250

圖表 13 各校學生參與中文朗誦比賽及才藝表演情況

5.4 不同層次的教師專業發展

本計劃的種子學校協作老師共有 39 位（由 A-AM 表示），透過與團隊緊密合作，本計劃希望培育他們成為能獨當一面的優秀教師，並於計劃所建立的全港性教師專業交流學習圈與全港老師互相交流。同時，本計劃亦提供了多個教師專業發展課程和活動公開予全港的網絡學校報名，讓熱衷於中文二語教學的同工共同成長。

5.4.1 配合校方期望作校內支援

計劃團隊由首席及聯席研究員領導於 2016 年 6 月分別拜訪 7 所*打算參加成為種子學校的校長、副校長及行政人員，向他們詳細解釋本計劃的要旨、種子學校的權利和義務，以至未來兩年的支援及研究協作模式，並向校方了解非華語學生中文學習情況及參與計劃的班級。7 所學校的校長欣然接受並簽署同意書，正式成為種子學校，並同意向計劃團隊提供學校的中文課程及學生以往中文學習成果，包括期終考試成績，讓計劃團隊有充份時間在 7 月及 8 月做好準備，得以在 9 月開學時順利展開支援工作，定期到學校與老師進行協作會議。(*2016 年 9 月增加第 8 所種子學校)

首席研究員經常以電話跟種子學校校長保持聯絡，在領導團隊成員參與種子學校協作會議及觀課活動時，或應校長邀請出席該校大型活動，如比賽、開放日和畢業禮，都會向校長簡報計劃進展，並徵求校長意見，確保計劃完善，合作無間。

當第一學年即將完結，首席研究員與種子學校校長會面，並了解學校中文課程設置動向和人事變動，以便為第二學年作出調適配合 (圖表 14)。

當計劃舉辦各種研討會和大型活動，如 2017 年 6 月「香港非華語中學生才藝匯演」及 2018 年 6 月「中學非華語學生的中文教與學支援計劃(2016-2018)發佈會」，都得到種

子學校校長出席支持，並對本計劃給予肯定。他們聯署表達希望繼續獲得本計劃的支援的意願，以期發展一套切合他們學校需要完善初中中文二語課程及教學法。

種子學校	第二學年調動
01	校長因應原有老師未能適應以 DiCSL 和 mLang 教學法，決定在第二學年改由另一位老師在第二年沿用 DiCSL 教學法。
03	校長因應擬更改課程設置模式，由兩級分組改為三級分組，讓剛來港修讀中三級的非華語學生有機會從初級班開始。
05	校長因應原有三位老師離職，另聘兩位新老師和調配科主任填補空缺。
06	校長因應原有中文組別的老師離職，調配另一位老師接替，由 R2L 教學法改為 DiCSL 教學法。
07	校長在第二學年的中一級非華語學生改以「融入中文課堂」形式與本地華語生進行學習主流課程，另外以抽離方式為學生增補。原有中一、二級非華語學生在第二學年仍以抽離式的「特定目標學習」，進修校本課程。

圖表 14：種子學校校長於第二學年對計劃提出的調動

5.4.2 跨校教師座談會

本計劃於 2016 年 9 月 23 日舉辦座談會，為種子學校和網絡學校提供一個互相切磋和交流經驗的平台。8 位來自種子學校及 12 位來自網絡學校的老師分為五組進行焦點小組討論，除了介紹自己任教學校的情況，亦提出面對的問題，共商對策。一些剛招收非華語學生學校的老師對教授中文二語和處理海外中文考試事宜一無所知，並聽取其他經驗豐富的老師意見；然而大家最關注的是即將有重大更改課程的海外中文考試主辦機構，遲遲未公佈詳情。大家同意開設 Whatsapps 群組，互通消息，保持聯絡。計劃團隊

聽取老師訴求，作為日後研討會的主題，包括邀請專家為老師主持教學法工作坊和 GCSE 及 GCE 中文考試新課程介紹和應試經驗分享。

本計劃亦於 2017 年 7 月 3 日為 8 所種子學校老師舉辦一次經驗交流座談會，依教學法分成三組進行分享和討論。由於各個校情不同，老師們通過經驗分享，互相參考，豐富自己。

本計劃更組織了 5 次計劃的跨校教師專業發展活動，種子及網絡學校老師進行跨校觀課，幫助教師建立專業圈，提供予教師與教育界同工交流分享的平台。亦邀得海外著名學者 Professor Joe Winston、Professor Clair Saillard 等到校給予前線教師建議，教師專業能力得以顯著提升。跨校教師專業發展活動詳列如下：(圖表 15)

日期	跨校教師專業發展活動
2017/2/14	R2L 跨校觀課交流 – 港青基信書院
2017/2/15	R2L 跨校觀課交流 – 葵涌循道中學
2017/2/23	R2L 跨校觀課交流 – 伯裘書院
2017/3/9	mLang 跨校觀課交流 – 李國寶中學
2017/5/11	DiCSL 專家訪校觀課交流 – 港青基信書院及明愛胡振中中學
2017/10/23	DiCSL 專家訪校觀課交流 – 可譽中學
2017/10/24	DiCSL 跨校觀課交流 – 明愛胡振中中學
2018/6/14	DiCSL 公開課 – 港青基信書院

圖表 15　各校不同教學法的觀課情況

教學經驗豐富的 S 老師，在第一次開放課堂後作出一番反思：「教授說的戲劇習式「Teacher in role」究竟適不適合香港的課堂？適不適合我？更重要的是，我有沒有能力駕馭 Teacher-in-role？這一年，教學上我是否真的沒有自己想像中那麼進步？我是一個課堂推動者？我是一個說書人？我還是一個老師？」相繼而來，本計劃團隊喜見 S 老師

教學自信和自主性不斷增強，最後更在本計劃所舉辦之 CASLAR-5 研討會中開放其課堂予 22 位來自美國、英國、法國、瑞士、新加坡、日本、台灣、內地及香港的學者和教育同工觀摩交流。

5.4.4 全港教師專業發展課程和活動

本計劃舉辦了 13 次全港教師專業發展課程和活動，包括專題講座、工作坊、研討會、座談會等，供全港教師參加，而出席者更涵蓋全港資助和津貼中、小學及國際學校、專上學院教師，甚至本地家長和全球學者，這些專業發展課程和活動的主題既有與中文作為第二語言有關的教學理論、研究和教學策略，亦有涉及探討本港現行教育政策及應付來年公開考試，讓教師無論在學理、學校行政、制定課程及評估、教學技巧上有專業發展。

種子學校老師對有關工作坊和座談會反應正面，其中老師 A 於訪談中表示樂於參與本計劃的教師培訓活動：「港大舉辦了很多很有趣，很有意思的工作坊。我曾嘗試邀請新同事、校內相關的負責老師、一些教學助理、一位熱愛教學的朋友等等，一起參與工作坊。那些工作坊，是一次比一次驚喜的，每一次課後我心中都有一股熱流，很想將那些教學法用在自己的課堂上。」圖表 16 詳列有關活動。

日期	活動	主講者	學校/機構	報名人數（人）	出席人數（人）
2016/9/2	種子學校協作大會	/	8 間	/	17
2016/9/23	「中學非華語學生的中文教與學支援計劃」簡介會暨歡迎茶會	/	(種子+網絡)	25	25
2016/10/8	第一次「戲劇學中文」工作坊	Prof. Joe Winston	24 間	67	48
2017/4/22	第一次培養自發閱讀提升語文能力專題講座（一）—— 學校	Prof. Stephen Krashen	全港	92	57
2017/4/25	第一次培養自發閱讀提升語文能力專題講座（二）—— 家長	Prof. Stephen Krashen	全港	137	85
2017/4/26	「GCE」新考試課程簡介工作坊	林楚吟老師	15 間	38	33
2017/5/8	「GCSE」新考試課程簡介工作坊	林楚吟老師	20 間	61	54
2017/5/13	第二次「戲劇學中文」工作坊	Prof. Joe Winston	14 間	63	46
2017/6/5	「應用語言」專題講座（內部培訓）	Prof. István Kecskés	HKU	/	/
2017/7/3	舉辦種子學校協作老師年度回顧交流會	/	6 間	17	11
2017/10/21	第三次「戲劇學中文」工作坊	Prof. Joe Winston	12 間	28	26
2018/4/25	第二次「培養自發閱讀提升語文能力」專題講座	Prof. Stephen Krashen	48 間	95	85
2018/6/16	中學非華語學生的中文教與學支援計劃(2016-2018)發佈會	種子學校老師	全港	204	156
2018/6/25	GCE-AS 中文考試分享講座	簡弘毅老師	15 間	37	34

圖表 16　教師專業發展工作坊和座談會活動

5.4.5 與教師一同參與國際研討會

計劃團隊亦與種子學校的協作老師合作撰寫論文摘要，於兩個國際研討會上發表相關的課堂實驗和教學研究，發展「教師作為研究員（teacher as a researcher）」的潛能，其詳情如下： (圖表 17)

日期	研討會名稱	地點	發表論文摘要	參與的種子學校及協作老師
2017/11/30 -2017/12/2	第五屆國際學校華語教育研討會暨工作坊 (5-ISCLE)	中國常熟	3 篇	2 間，共 2 人
2017/1/16 -2018/1/19	第八屆漢字與漢字教育國際研討會	日本	3 篇	3 間，共 3 人
2018/6/14 - 2018/6/16	第五屆漢語作為第二語言研究國際研討會 (CASLAR-5)	香港	8 篇	8 間，共 16 人
2018/6/26 -2018/6/30	Sociolinguistics Symposium 22 (SS22)	Newzealand	1 篇	6 間，7 名老師、25 名學生
2018/7/30 -2018/8/2	國際漢語應用文研究高端論壇	澳門	1 篇	1 間，共 1 人

圖表 17　計劃團隊及種子學校老師參與國際研討會發表研究成果情況

本計劃把團隊與協作學校共同努力的成果於國際性的大型舞台展示予全球多位教育學者及同工；同時，CASLAR-5 為本計劃所主辦的活動，有 23 個國家和地區，多達 250 人參與，並共開放予全港的中、小學老師免費報名，讓他們可以知悉全球中文作為第二語言的最新發展，與各方面的專家交流學習，互相砥礪，並得到不少正面評價，老師亦因此感到欣喜，增強教學信心。

5.4.6　舉辦全港性研究結果發佈會，並讓教師現身說法分享經驗

計劃團隊搜集了教師的優秀教學案例和學生課業並加以總結和理論化，出版了《異曲同工—種子學校優秀教學案例》一書；並於 2018 年 6 月 16 日舉辦全港性發佈會，發佈計劃的行動研究和課堂研究及其結果，推廣和分享校本的成功經驗及派發上述書籍，並邀請全港校長、老師出席。其後更去信全港所有中、小學免費贈書，讓全港師生受惠。本港各校反應熱烈，共送出《教學案例》555 本。(圖表 18)

學校/機構	單位數量	贈書數量
小學	55	157
中學	107	336
特殊學校/機構	9	62
總計	171	555

圖表 18　各校索取《異曲同工—種子學校優秀教學案例》情況

5.4.7　就個人專業發展和教學法試驗的教師回饋

計劃團隊總共進行了 13 次半結構式的教師聚焦小組訪談，並於計劃的尾聲收集教師感言，以了解他們教授中文作為第二語言的實際情況、所面對的困難、對本計劃所推廣的教學法的掌握和感受。詳情如下：(圖表 19 及圖表 20)

教師訪談		
次數	日期	參與老師（代號）
1	26/4/2017	D
2	3/5/2017	D
3	2/6/2017	D
4	3/6/2017	AA
5	7/6/2017	X
6	9/6/2017	S、U、V
7	13/6/2017	H、J
8	15/6/2017	W
9	18/6/2017	AA
10	29/6/2017	I
11	3/7/2017	A、D、F、S、AD、AE、AG、AH、AJ

12	26/6/2018	AA
13	29/6/2018	D

圖表 19　參與教師訪談的教師代號

教師感言		
次數	收集日期	參與老師（代號）
1	20/4/2018	S
2	7/6/2018	I
3	10/6/2018	A
4	3/7/2018	O
5	8/7/2018	J
6	9/7/2018	L
7	16/7/2018	P
8	10/7/2018	G
9	24/7/2018	Q

圖表 20　發表書面感言的教師代號

本計劃協作教師過往主要從事主流中文教學，近年來因教育政策的推動或自願轉型成為教授非華語學生的中文第二語言教師。由於協作教師所受師資培訓主要為中文母語教學，對於中文作為第二語言的教學經驗相對匱乏，故不免在教學上面臨挑戰和衍生不少難題，其中以缺乏適切教學材料、教學法最為顯著。本計劃團隊綜合與協作教師進行的多次深度訪談，我們總結發現非華語中文教師的二語教學面臨如下現狀：

1）初次接觸非華語學生，教學自信心不足。

老師 G 坦言，「參與計劃前，未有教導非華語學生經驗。且所任教部分非華語學生對中文缺乏學習動機和興趣，亦缺乏自信較少使用中文與同學/老師溝通。作為任教老師，希望透過與大學團隊的合作，促進教學成效，製作多元化的教學設計讓學生能投入於中文課堂中。」

老師 L 亦有相似感受，她於感言中寫道：「我校非華語學生的中文水平參差，大部分學生的中文水平都比較弱，土生土長能說出一口流利中文的學生也很少。這麼具大的學習差異，對老師的教學帶來不少壓力。加上，非華語學生的學習模式與中國學生是不同的，老師們尤其是新手老師在教學上需要作出很多調適。」

2）非華語學生學習差異頗大且中文學習動機弱，只能面向中游，難以拔尖補底。

老師 D 表示，「學生接受支援之前很抗拒中文、很害怕中文、一看見中文便很頭痛、尤其是害怕文言文。寫作局限於流水帳式的文章，字數可達幾百字但卻沒有重點。」

老師 AA 坦言：「一開始知道香港大學的團隊老師來幫忙，我便直言我校在設計課程方面存在困難。我們是一間低濃度學校，非華語學生只有二十四位，低濃度、故實施跨級分組。其實跨級分組這個行政措施給我們老師帶來的一個困擾，就是不同年級的學生學習差異大, 老師的教學內容無法因遷就中一的新同學而反而令高年級的學生學得簡單了，應該是愈來愈有挑戰性和難度。」

3）「孤軍奮戰」有難度，期望與專業學習社群交流並獲支援。

身為中文科科主任 L 老師表示，加入研究計劃是校情和教師的專業發展需求使然。「感謝香港大學協作團隊在教學策略及課程上提供理論依據和具啟發性的指導建議。港大協作團隊與學校合作無間，團隊提供到校的支援服務外，更能細心觀察及分析學生特點，共同商討切合學生能力的教學建議，提升學習表現。同工們的緊密聯繫，大大促進教師專業成長，尤其對經驗較少的新任老師來說，支援計劃是一個難得的學習機會。除

到校支援外，港大協作團隊多次舉辦教學研討會、工作坊、分享會，為同工提供一個交流平台，協助老師提升中文教學成效。」

就本計劃所推廣的三個教學法的掌握和感受，協作教師紛紛有感而發寫下字達數千的感言，其中內容包括：反思自我轉變的心路歷程，對教學法的運用感觀，以及感謝研究團隊傾力支援等。本計劃團隊喜見老師們漸能獨當一面，將理念演化為鮮活的教學過程，其中 16 位教師更在本計劃成果發布會現身說法，與其他同工分享交流並繼續創新，實踐他們的教學抱負。

以下精選部分教師感言，以從教師角度檢視協作教師對本計劃所試驗的三個教學法的掌握和感受：

1）**就「閱讀促進學習」教學法**，教師經驗到該教學法的優勢，可重點輔助學生在閱讀和寫作方面的學習，他們並因學生學習進步而增強教學自信。老師 AD、老師 AL 和老師 AM 談及選擇該教學法的初衷，表示「明年普通教育文憑（GCE）或者國際中學教育普通證書（IGCSE）都會轉新課程，我們擔心同學在寫作卷方面會有點吃力，研究後發現，「閱讀促進學習」教學法使我們相信能夠幫助同學改善他們的寫作技巧。」

另有老師 AA 補充，「我們教學的結果，部分是為了公開考試，我會透過「閱讀促進學習」教學法的九個學習步驟和鷹架式的輔助，讓同學按提示慢慢由閱讀一篇文章轉移到寫作任務，成效頗明顯，教師亦覺得有章可循」。老師 D 談及自己運用教學法的感受，表示「經過兩年，學生對中文的學習態度和中文能力都有很正面的改善，作為教師成功感亦增加了不少。」

2）**運用「戲劇學中文」教學法的老師們**，經歷了由起初「害怕、懷疑」到最終的「相信、自主」的轉變。S 老師表示，「戲劇起初於我是一個負擔，原因有二。一則其不可控性讓人疑慮，其二是自己沒有受過專業戲劇訓練。」I 老師起初亦有近似想法，她表示「對「戲劇」一詞的認識，只限於唸中學時的戲劇學會， 可說是一竅不通，更遑論施展教學法，戰戰兢兢萬分擔心愧對學生；其二，總是憂慮戲劇教學法，會造成耗時費神的現象，趕不上教學進度等等。」

經過兩年的到校支援與協作，本計劃團隊喜見教師對「戲劇學中文」教學法的掌握日漸成熟，教學自主性亦大大提高。教授非華語生中文經驗不多的老師 Q 在感言中提到「港大專業的意見和設計的教材，讓本人快速掌握以戲劇教中文」、「感謝團隊在教案修正的過程中亦不吝賜教，並親到本校觀課及課後討論，給予寶貴的意見」。

老師 A 則反思自己在參與計劃後「方知戲劇教學不是要求學生寫劇本，而是透過一些習式，如凝鏡、良心小巷、對話、查案、來電等等，便可以是戲劇教學。開會時，我一邊聆聽港大的專家教授們的教學設計建議，便一邊構想可運用我的日常課堂的教學過程。」老師 K 亦表示， 「自己再不懼怕戲劇，更願意主動創製一些符合學生學習需求的戲劇教學活動。例如，教授一些動詞時，自己不期然加入相關的戲劇元素或使用「定格照片」，藉以加深學生對字詞句的記憶。」

而老師 I 不但感到戲劇教學法有助自己的專業成長，更喜見學生在學習過程中的成長：「最令人鼓舞的莫過於他們創作的劇本，內容由個人生活經驗出發，以至改編友情

故事，他們的眼光已不僅局限於個人的層面，而是拓寬至人際關係這方面，可見他們成長了不少，以學生的集體創作，成為教學的文本，學生也樂於學習。」

3）**有關「mLang」資訊科技教學法**，各學校教師都讚賞該教學法融合 IT 元素，尤其可重點輔助學生聆聽、說話能力。日常教學不但可活躍語文課堂氣氛，亦能夠有效提升非華語學生學習中文的動機和興趣。J 老師指出於課堂試用 mLang 教學法後，發現「如課堂有趣，非華語學生能專注學習」，令老師對非華語生的印象改觀。

老師 H 表示，「mLang 教學法相對地減輕教師製作分層教材的工作量，因以往非華語中文教學老師須製作大量教材，現透過學生自行製作字卡，擴闊教材量。例如，學生可運用同儕的錄音作為聆聽素材進行聆聽評估。」

老師 L 反思過去兩年自己在教學上的成長：「起初，曾擔心使用 mLang 教學法會遇到不少困難，加上自己對 IT 教學的認識不多，又怕學生只是「貪新鮮」。而實際運用 2 年後，發現 mLang 程式的出現是教授非華語學生中文的突破，亦是一個新啟示。因 mLang 教學法能夠解決學習差異外，亦能增強學生自學能力及學習自信心。精心設計的 mLang 教學活動打破沉悶的課堂氣氛，帶動不同能力的學生學習，鼓勵能力較弱的學生能參與課堂活動，令學習變得更有趣。」

參與計劃只有一年的 O 老師在資訊科技輔助教學上亦有感悟：「IT 教學設計，其實在教育界已推行多年。多媒體、互動、實時回饋等技術名詞，早已與 IT 應用畫上等號。然而，(以前) 將 IT 置於教學層面，則多只為單向指導，間或輔以電子練習的線性設計。……而通過軟件(mLang)內之精選功能，學生作品更可展現於校內乃至全港同學眼

前，參與同學可藉此擴大自己的詞彙網絡。在此過程中，學生不但可汲取他人所長，亦可共同建構學習內容，既是收穫，亦為貢獻，對學生來說是不可多得的學習體驗。」

綜合上述老師的意見以及多方面的實證，可見此計劃確實讓協作老師無論在學理、教學技巧、編寫課程和教材、面對非華語生的態度和策略都有大大的得著。計劃團隊亦樂見他們很多都已成為獨當一面的優秀教師，並希望他們能持續於計劃全港性教師專業交流學習圈上為教授中文作為第二語言作為中流砥柱，推動業界發展。

5.5 學生表現及回饋

5.5.1 學生的前後測表現分析

總體來說，16-18 年度研究對象的後測表現令人鼓舞。實驗組的後測表現比前測有明顯增長，尤以心理詞彙升幅最大，以 20 分為滿分，前測平均分得 15.19 分，及至後測時，他們的平均分升至 21.42 分，百分比升幅為 61%，增值率為 0.68。(圖表 21) 而控制組則進步卻形遜色，尤其在寫作和聆聽方面。

組別	前測					後測					百分率變化	增值率
控制組	人數	最低分	最高分	平均分	標準差	人數	最低分	最高分	平均分	標準差		
閱讀總分	168	3.00	91.09	35.9857	15.67	153	0.00	99.00	35.87	17.43	0%	-0.01
寫作總分	167	0.00	89.00	28.1078	22.79	149	0.00	87.00	23.26	23.63	-17%	-0.21
聆聽總分	161	8.70	95.00	50.7858	16.61	152	0.00	86.96	48.31	15.89	-5%	-0.15
說話總分	44	0.00	100.00	80.2273	23.19	36	30.00	100.00	86.22	21.87	7%	0.27
心理詞彙總分	119	0.00	49.00	15.9160	9.40	90	0.00	50.00	18.35	10.78	15%	0.24

圖表 21 控制組整體前後測驗表現分析

組別	前測					後測					百分率變化	增值率
實驗組	人數	最低分	最高分	平均分	標準差	人數	最低分	最高分	平均分	標準差		
閱讀總分	158	0.00	87.13	39.11	20.59	162	2.00	94.06	46.02	20.00	18%	0.34
寫作總分	171	0.00	93.00	30.79	27.08	162	0.00	96.00	40.02	28.06	30%	0.33
聆聽總分	150	0.00	95.00	55.49	22.97	145	17.39	100.00	61.85	16.92	11%	0.32
說話總分	145	0.00	100.00	66.69	34.13	131	34.00	100.00	81.98	16.56	23%	0.60
心理詞彙總分	116	0.00	46.00	13.31	10.78	102	0.00	50.00	21.43	12.97	61%	0.68

圖表 22 實驗組整體前後測驗表現分析

5.5.2 學生對中文學習和所試驗的教學方法的意見

計劃團隊總共進行了 20 次半結構式的學生聚焦小組訪談，以及邀請所有參與計劃的學生進行問卷調查，以了解他們學習中文作為第二語言的實際情況、所面對的困難、對本計劃所試驗的教學法的掌握和感受。(圖表 23)

學生訪談		
次數	日期	參與學生所屬之學校代號
1	7/3/2017	07
2	29/3/2017	04
3	26/4/2017	02
4	3/5/2017	02
5	5/5/2017	06
6	2/6/2017	02
7	5/6/2017	08
8	7/6/2017	04
9	8/6/2017	06
10	14/6/2017	03
11	21/6/2017	05
12	23/6/2017	03
13	27/6/2017	07
14	23/10/2017	01
15	28/11/2017	08
16	12/12/2017	08
17	11/1/2018	08
18	6/2/2018	08
19	9/5/2018	05
20	26/6/2018	08

圖表 23 學生聚焦訪談記錄

縱觀多次學生聚焦訪談，本計劃研究團隊從學生口中得知他們學習中文作為第二語言的實際情況及其所面對的困難，總結如下：

1）學生聽、說、讀、寫各方面都有困難，但所獲支援甚少。在訪談中，學校代號 05 的學生於第 11 次訪談中直言中文學習當中最難的是寫作，有很多中文字不懂得如何書寫，並且認為中文字很難書寫，漢字字形太複雜，寫字常常混淆形近字，筆劃和左右順序顛倒。亦有學生說道:「廣東話發音都好難，我哋好難似一個 local 咁講嘢去表達自己。」

2）中文課堂趣味性較低，學生學習動機弱。第 12 次訪談中，學校代號 03 的非華語學生說道：「以往中文堂，我哋坐定定抄寫和重複朗讀字詞為主，然後老師給我們一些工作紙讓我們完成，好悶」。

3）期望教師能夠在課堂進行有趣的教學活動，提供適切的教材。在第 2 次訪談中，學校代號為 04 的學生表示，「不喜歡在中文堂抄抄寫寫，希望可以做多些 Performance 嘅活動，咁樣學中文會容易些並且記憶更加深刻。」

針對本計劃所試驗的教學法的掌握和感受，學生皆有積極評價，以下抽取個別學生評論以說明：

1）以透過**「閱讀促進學習」教學法**改善香港初中非華語學生學習文言作品《愛蓮說》為例，本計劃研究員與學校代號 02 的協作教師共同備課並進行觀課後，先後進行了三次學生聚焦小組訪談，以獲知學生對本教學策略的評鑑和感受。

重視講解文章文步，因應學生情況細分教學步驟是「閱讀促進學習」教學法「詳細閱讀」步驟的特點，學生針對此教學策略評論如下：「一開始我不認識《愛蓮說》很多字詞，但老師介紹篇章與解釋字詞後，我覺得《愛蓮說》比其他篇章容易。因為老師提出的問題有助我們認識文言文，筆記摘錄與標注重點字詞也很有用，《愛蓮說》對我來說不難。」學生甚直言感受：「我現在更了解文言字词。我不怕文言文，文言文又不是喪屍！」可見學生文言文學習信心極大地提升了。

2）有關學生對**「戲劇學中文」教學法**的掌握和感受，以學校代號 06 的第 5 和第 19 次學生聚焦訪談為例，學生表示該教學法具有「活動有趣味、能夠提供更多表達自己和聆聽他人觀點的機會、更加體會作者感受、加深自己對中文字詞和句式的理解及記憶、很享受與同學分工合作和扮演其他角色的過程」之特點，學生更坦言「戲劇學中文」教學法令自己更喜歡中文。

中文程度較低的學生說：「我哋今年學中文用咗新方法，即係做話劇喇。做話劇呢，做話劇好輕鬆、好活躍，同埋可以唔使坐定定，可以出嚟做動作，做動作就可以知道嗰啲詞語嘅意思，可以知道點樣用唔同嘅句式嚟寫作文。之前老師教嗰陣有好多嗰啲字都唔明，但係一做動作我都明，佢哋都明，全部都明。」「戲劇學中文」教學法「角色扮演」的活動深受學生喜愛。有學生表示，「做戲劇好似係扮係佢哋，會令你感受多啲。扮演有代入感，你可以寫或者說，當你是課文中的那個角色，感觸會深刻很多」。

另有中文程度中上水平的非華語學生說道：「我最鍾意 Angel& Devil，因為俾到機會我表達我嘅想法，我覺得好開心我可以話俾人哋聽我嘅想法。以前的教學方法就多數聽老師講，但現在我們同學之間可以分工合同，都可以交換想法。」

3）有關**「mLang」教學法**，學生最喜歡資訊科技軟件可拍照和錄音、遊戲及手寫功能。總結學生對「mLang」教學法的感受，學生認為傳統課堂只用書本，老師說話比較多、較沉悶；現在與老師的互動更多，課堂參與度更高，比較有趣。mLang 不受時、地限制，又能做到即時回饋，不用經常麻煩老師。網上資源（例如 Google 搜尋器）提供更多資料，有助學習，不經不覺學會瞭解難的方法。學生喜歡使用電子產品，會使他們更加投入課堂。

在第 1 次及第 13 次學生訪談中，學校代號 07 的學生表示，mLang 教學法不僅提高了他們學習新詞彙的興趣，還方便學生重溫詞彙，並為作文提供詞彙。因為「聽其他同學的錄音，及看照片，覺得很好笑；回家後有時可以重溫詞彙，作文時也可以參考裡面的詞彙。」其次，利用拍照功進行課堂活動，如做 Slideshow 和玩 Bingo, 使課堂更生動有趣；遊戲素材為學生製作的詞彙卡，考核學生的音和義，使學生能寄學習於娛樂。

另外，計劃團隊收回 312 位學生的問卷調查，檢視他們是否認同學校所使用的教學法能有效幫助他們學習中文，提升語文能力及課堂趣味性。問卷各項以 5 分為滿分，其結果平均值為`3.76。(圖表 24)

教學法	學校編號	人數	問卷平均值（5 分為滿分）
「mLang」	學校 04_組別 1,2	17	3.78
	學校 03_組別 3	16	3.59
	學校 03_組別 1	15	3.62
	學校 07	7	3.71
「戲劇學中文」	學校 03_組別 4	18	3.82
	學校 03_組別 2	15	3.98
	學校 04_組別 3,4	21	3.19
	學校 01	7	4.26
	學校 06	26	3.65
「閱讀促進學習」	學校 02	7	4.29
	學校 08	8	3.52
	學校 05_組別 1-7	155	3.70
總人數 / 綜合平均值		312	3.76

圖表 24 學生問卷調查結果

總的來說，結果顯示學生的平均評分為 3.76 分，評價十分正面，代表參與本計劃的研究對象普遍地認同本計劃所推廣的教學策略能有效幫助他們學習中文。

5.6 檢視現行政策與實際中文二語教學的配合情況

5.6.1 「中國語文課程第二語言學習架構」

本計劃對「中國語文課程第二語言學習架構」(下稱「架構」)的使用非常關注，在與教師協作設計初階和高階前後測試卷時，即檢視每項題目是否能與「架構」所指謂的層階學習成果相配合，並把有關描述附注於試題，以顯示接受測試者的語文水平。遇有測試題目未能找到相符的層階或目標，便在「架構」相應的層階補上相關目標。(圖表 25) 〔見附件 5.6.1a〕本計劃和種子學校老師協作設計教案的時候，亦建議老師在學習目標加注「架構」所屬層階描述，與「架構」呼應。

然而，亦有種子學校老師反映，「架構」排序與註號不清，層階描述欠缺連貫性，不夠具體，又欠缺說明有關的語文重點（language points）和表現指標（performance indicator）的示例，造成尋索和使用上的不便和困難。

團隊成員建議學習架構的標示可加改良，它縱向可依層階能力由下而上列出，由最低層階一至最高層階八，而橫向則可列出同階層的細分重點，次序無硬性規定，更可以把各層階之間有關連的重點放在適當位置，以方便垂直串聯。有關閱讀理解的「架構」部份能力項目亦可重新安置，把有關連的理解能力和回應能力串聯起來，有助老師整體和有機地理解「架構」內容。(圖表 26) 〔見附件 5.6.1b〕然而「架構」目前亦的確是處於起步。它只是個框架，它的實質內容是甚麼，包括語文重點（language points）和表現指標（performance indicator）等，還需要從實際中文二語教評中尋找有用的例子來充實。

5.6.2 學校的教學語言政策

香港教學語言政策（MOI）中，中文包括粵語和普通話，兩者的配合或缺乏銜接會影響中文作為第二語言教學的推行。在香港，小學為吸引家長報讀，多選擇普通話教中

文（MOI-Putonghua）以彰顯學校施行國際化教育（“internationalized” education），但中學卻較注重公開考試的成績，傾向選擇以廣東話教中文。與此同時，非華語學生的家長選擇學校時未必認識教學語言轉變對孩子學習中文的影響。因此往往導致非華語學生從小學升至中學時，教學語言會從廣東話（MOI-Cantonese）轉變為普通話（MOI-Putonghua），或從普通話轉變為廣東話，因而感到困擾。

鑒於此情況，本計劃主動訪問來自 5 所不同濃度中學的 20 位非華語學生，發現現時的語言政策未能使非華語學生從中得益。因為廣東話與普通話除發音、詞彙及語法有異同之外，語言習得和應用的社會語境亦有差異。學校宜考慮所用的口語媒介，並注意學生是否需要面對轉變和如何接納及給予支持。處理不宜，會限制學生學習中文的深度與廣度，並降低學生的學習動機、自信心和自尊心，甚至影響學生的未來職業路向。教師方面，本計劃訪問來自 14 所不同濃度中學的 26 位教師，發現前線教師對上述轉變所帶來的負面影響感到無力。教師指出沉重的工作量、有限的資源、學生的多元文化背景、有限的非華語教學知識與經驗等因素，皆使教師未能為非華語學生提供適切及有效的教學。

參考相關理論及研究並綜合學生及教師意見，團隊發表了學術論文，當中建議政府可提供額外的支援幫助學生適應教學語言的轉變，以及在不同的學習階段，為學校及教師在評估和教學法上提供指導和建議，避免教學語言的轉變對非華語學生的所產生負面影響。其次，學校可因應學生的學習需求，提供適當的中文教學語言政策。另外，團隊建議學校能為非華語學生的家長提供中文教學語言政策（MOI-CLs）的相關資料，讓家長了解語言政策、學術和職業發展機會等訊息，從而為非華語學生選擇更適當的升學及職業路向。更重要的是，中文教學語言政策的推行需謹慎，甚至可放慢推行步伐以減少非華語學生在教學語言轉變過程中遇到的適應問題。最後，目前教學語言政策的推行雖

然給予學校、家長和學生一定 language-as-right，但無法使非華語學生達到 language-as-resource 的最終目的。前者側重學習者應有學習其未擅的語言的權利，而後者側重要讓學習者有機會運用已擅長的語言而不受壓制。團隊建議若學生發現無法適應所選擇的中文教學語言，應盡量容許學生再次進行選擇，且提議可加快發展適合香港社會的多元讀寫能力系統（models for accommodating linguistic diversity-based multiliteracies）和多元語言教育（multilingual education），使非華語學生不但能掌握中文語言能力，更能成為有著全球視野和跨文化意識的全能人才。

5.6.3 就課程設置模式的探索

目前香港新增了不少低濃度學校，他們中文二語的課程設置，抽離式和融入式各有好壞處，而選擇往往視乎非華語學生人數和他們的中文程度。但是亦有學校嘗試將兩者結合，經驗尤其值得注意。以下是在本計劃中觀察到的情況。

訪談老師背景：兩位老師均有教授中一的 3 位非華語學生。前者任教主流班，3 位非華語學生融入上課；後者任教增潤班，在其它時間小組教授這 3 位非華語學生。後者為本計劃的支援對象。為了解學生的實際學習情況，研究團隊於訪談前已進入兩位老師的課堂進行觀課，然後分別與兩位老師進行訪談會議，經整理後得出以下重點：

主流班的教學困難：

- 將非華語學生放入主流班學習中文，盼學生能夠在更為豐富的語言環境中涉獵、接觸中文知識。老師認為提議原意非常好，但在實行的過程中，遇到不少挑戰和困難。老師坦言，將非華語學生融入主流班學習中文令到教師感到不少教學壓力。

- 教師在主流班的教學目標不僅限於教會學生某些語文知識，因此在教學過程中，難免對非華語學生疏於照顧導致學生似乎被「忽略」。

- **非華語學生亦會因學習進展落後導致**學習熱情減退。初時學習態度非常積極，會主動做預習、記筆記。例如，上學期初學習文言文《鄭人買履》時，3 名非華語學生在家查字典認讀中文字並用英文在旁標記重點字詞的中文意思。然而，學生可能累積了學習挫敗感，例如：上單元學習寓理故事，當主流學生已領悟寓理並積極回應教師提問時，非華語學生仍表示難以領悟故事想說明的道理，感到挫敗，同時因怕尷尬而不敢表達自己的需要。這令教師無從知曉非華語學生理解的程度，唯有通過課堂提問的方式試圖了解，但提的多為淺易的問題，以複述層面居多，並不能有效地幫助非華語學生理解文章的複雜情感。課堂可見，非華語學生表達意願較強之處通常是聯繫自身生活經驗的例子，然而未必可以達到課文要求理解的層次，教師感到兩難。

增潤班的教學困難：

- **增潤班**需要因應主流班的教學進度教導學生課業，而教學時間非常有限，有時候未能配合進度，亦無法完成老師特別為增潤班而設計的調適教材。

- 非華語學生很依賴增潤的班老師的教學。尤其是寫作課業，更過分依賴老師，常常需請她幫忙滕正；但很難保證沒有該老師的幫忙之下，學生能否獨立地完成寫作以應付考試。

- 非華語學生的日常生活體驗與中文科課文提及的中國文化、或含蓄、複雜的感情脫節，難以體會篇章內複雜的情感變化或其他隱含信息，回答老師提問時表現未如理想。例如《背影》一課，學生始終不理解為何父親的背影會令人感動，她們認為事件很平常；學生思維亦比較直接、單純，未能理解中國人表達愛有多種方式。學生雖理解「父親去買橙」其實很「辛苦」，但不理解這個行為也是對作者的「愛」，未能體會到文本中「感動、悲傷、付出」等詞也是愛的含蓄表達。

- 難度較高的題目（例如：問表達什麼情感），學生偶然可以透過口頭回應到老師的提問，惟受制於書面表達的阻礙，所以到要以書面歸納文章主題、核心思想或透過何種寫作手法呈現中心思想時，學生常常無法作答。

雖然其他有作同類嘗試的學校的情況會有差異，但是以上觀察足以表明，學校正在探索各類可能的課程設置模式，如何能達至良好效果，許多基本原則和實行細節，仍有待同業研究和交流。

6. 總結討論及建議

本計劃於兩年多實踐所得的研究成果可按以下三個範疇歸納論述：

6.1 發展有效的教學策略

6.1.1 教學法研究是優化香港中文二語教學的基礎

香港的語言狀況十分複雜，在中學階段，由於種種外部各內部因素，各學校為非華語學生準備的教材和課程都不盡相同，而且由於學校每年取錄的非華語生的人數、中文水平、習性都不盡相同，導致即使是同一學校，在不同學年非華語學生中文學習的分班組合、課程目標、教材選用和設計都時有變更。即使團隊今學年與學校發展出完善適切的課程和教材，可能於下個學年亦因上述原因而要推倒重來。而且對於學校的教師而言，其教擔編排往往每年都不一樣，而且他們各有教學專長，因此在發展有效的教學策略時不能以課程或教材為主導，反而要從教師專業培訓層面著手，培育教師在教學法上有靈活變通的能力，以適應不同的課程、不同的教材、不同能力和興趣的學生，以及變化多端的課堂環境和挑戰。有見及此，計劃團隊根據學校的政策、教師的教學專長、教學目標、學生的特質等情況下以與學校共同發展三個不同的教學法為大前提下提供支援配套。經過兩年多的合作、試驗、反思和歸因，計劃團隊發現惟獨教學法是可於高、中、低濃度的學校、不同的校本課程設置模式、不同的課程和教學目標下都發揮出效能，而且教師亦可從學習新的教學法中得到專業成長，甚至推己及人。故此以教學法為發展有效的教學策略及研究基礎方為長久之策。

6.1.2 以提高學生的參與度和學習動機為教學法研究的首要目標

本計劃推廣的教學法和其他學習策略注重學生之間的分享和相互學習，學習內容部分由學生提供，學習的自主感提高了；他們可以討論感興趣的話題之餘，亦加強了學生

之間和師生之間的關係感；過程中要求不同中文程度、不同能力和興趣的學生都可以貢獻自己的知識，效能感亦得以增強。

6.2 發展中文二語教師專業隊伍

6.2.1 培養具專業素質的教師是提升香港中文二語教學的關鍵

顯而易見，要學好中文，二語學生比一語學生更需要教師的幫助。可是，目前中文二語教學往往是件吃力不討好的工作。教師大多沒有專門訓練，亦感學生的進展亦未如預期，缺乏信心。而任教的教師亦往往是年資較淺，教席相對不穩定的一群，面對著種種的挑戰，工作方法上和情緒上都很需要支持。這些都反映在本計劃的教師訪談之中。但是本計劃的成果說明，給他們一些可能有用的教學方法，與他們一同在課堂上嘗試和改良，肩並肩的學習和精神支持，是有效的教師發展方法。當學生的參與度提高、能力和自主感逐漸表露、師生關係改善的時候，教師便漸漸產生作為一個中文二語老師特有的光榮感，而對教學的觀念亦會變得更加開放，願意分享自己的經驗和嘗試其他老師的方法。當然，這要視乎政府或學校相關部門是否願意持續投放資源支持大學和中學的協作式教師發展模式，切實培養中文二語教師，擴展中文二專業的交流學習圈，並建立有關的資歷認證、進修機會和津貼等作為誘因，促進教師專業成長。

6.2.2 促進教師專業成長的內在和外在因素

在本次計劃中，研究團隊把較能接受新的教學法、其專業成長也較為明顯的教師的特質，與較難接受、其專業成長也較不明顯的教師的特質作比較，分析其異同。總括而言，教師專業成長的原因可歸類為自身因素及外在因素，其自身因素包括：（一）有自我提升的需要和決心：教師面對多元化的學習背景，需要與時並進，學習最新的專業知

識以照顧學生學習多樣性，因此有必要透過參與教師培訓等專業發展活動提升自己的教學技巧。（二）樂於學習、勇於嘗試：教育策略日新月異，善教者必先善學，教師需以開放的態度學習和嘗試新的教育理念和教學法。

而外在因素方面，計劃團隊發現礙於教師的工作繁重，能騰出時間和精力進修及參與教師培訓課程的空間有限。因此（一）校本的，貼近教師課堂教學的協作式教師發展是更理想的模式。嘗試變化的是教學法，課程還是依照學校原來的課程。同時教學法亦要有多種，讓教師和學校可按其情況和特長，選擇自己感舒服和合適的作為開始。而協作設計教學，教師和團隊人員會共同承擔成敗的風險，是相互依靠和賦權的過程，相方的觀念透過共同工作而互相滲透。（二）時間的持續性亦十分重要。要實際了解教學法，並開始有信心自主發揮，一般需要一年時間的反複嘗試和掌握學生的反應。而第二年便可以帶動更多同事參與交流，這時團隊人員亦可以提供協助。

6.3 檢視現行政策及措施與實際中文二語教學的配合情況

6.3.1「中國語文課程第二語言 學習架構」

「架構」顯示中文科聽講讀寫各方面有那些基本語文能力目標出現在哪些細分了的學習階段。有些教師表示「架構」的排序、註號和連貫性不容易掌握，例如某些數字表示學習的序列，而有些數字卻不。團隊就此建議「架構」的某些排列和標示的方法可加改良，上文(Section 5.6.1)已有說明。

此外，教師亦表示目前「架構」中各項能力目標的描述抽象，要了解其實質內容，還欠實際中文二語教學和評估中的具體例子來說明。目前政府提供的「評估工具」中的題目，會標出某題目是評鑑那些能力目標，可以算是一些示例。但有些方面仍然不大清

晰，例如「簡單話語」和「話語」的分別在那裡，涉及的語文重點（language points 即是否要懂得某些重點詞彙或語法）和表現指標（performance indicator，即是否例如要在那些重要的語境當中做某些事情才算達標），又如何切合非華語生的多元文化特徵。所以要真正明白這些能力目標，按它設計課程和教學內容，並不容易。

所謂配合「架構」發展校本課程，目前實際上多是教師按校本經驗、或外國的二語考試要求的內容，先訂定校本課程，然後再回過頭標註課程的各個部份可能涉及或配置「架構」中那些能力目標。從另一角度來看，少有學校由「架構」出發訂定校本課程，其實頗為合理。因為人不會單為獲得能力目標而學習，學習能力是為了達成某些目的。語言的目的就是了解傳意交流和社會參與，所以歐盟的外語架構便著意分析這些不同的功能以及語言應用環境下的要求，以便學習者或教師訂定不同課程的教學目標，而外國的二語考試亦有訂定交流的主題由近致遠，例如從家庭生活到學校社會世界人生，其中亦可以配以有關文類的學習，而較高程度的更包括欣賞一些有代表性的作品，這些都可以為二語學習者提供一些可理解的課程脈絡。如果是準備非華語學生應考ＤＳＥ的，從現實出發，便會參考本地教科書內容，訂定非華語學生的課程。

6.3.2 課程設置模式

抽離式和融入式各有其好處和壞處。本計劃觀察到抽離式教學有利針對非華語生需要，在較少壓力下學習，但抽離之後他們將來往往更難融入主流中文班。但將非華語生融入主流中文班，他們會面對較大壓力，而教師可能無暇照顧。本計劃觀察到有學校便嘗試將兩者結合，非華語生融入主流中文班，再加上抽離式的增潤班。個案經驗已在上文(Section 5.6.3)報告，其中可以引申出值得注意的問題有：（一）主流班和增潤班教師之間的溝通和配合;（二）主流班上如何處理學習差異;（三）非華語生在主流中文班的定位;（四）增潤班的定位。這些都值得未來更多的研究。

此外無論融入式或抽離式，甚至在抽離式內再加上能力分班，觀察所得是學習差異均無法避免，包括文化背景和來港時間，特殊學習需要，有的是說聽強讀寫弱，有的是相反，各人興趣和風格亦不盡相同。如何能夠多角度審視學生的長處和短處，因應學生的特點，在全班的學習活動之中，給他一個可以參予和發揮的位置，實在是本計劃中三個教學法的共同優勢，亦是培養教師的重點。教學法之中學生要做的東西，既相關但亦各有不同；而教師更有創造能力，就同一篇課文可以因應學生的不同背景，靈活訂定相應的教學重心和詮釋空間，讓學生連繫和映照出自己的文化經驗和想法，互相啟發。

附件

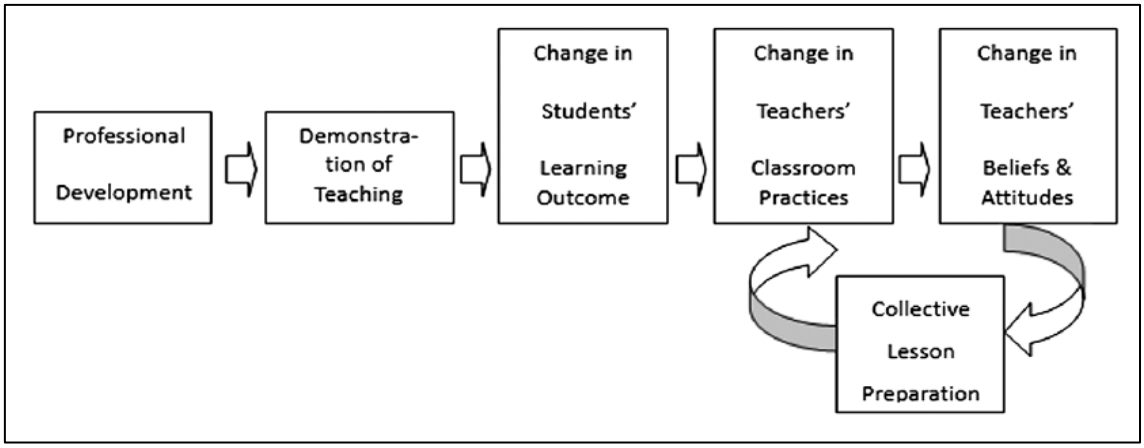
3.1.1 第二語言習得理論：本計劃以 Krashen (1994) 的輸入假設為理論依據，著重為學生提供可理解的輸入、並有自由閱讀和創作的空間，以多元的教學設計和活動提高學生的學習動機和成效。本計劃亦以 Marton(2015) 的變易學習理論為整體理論依據，著重讓學生經歷情境和語言的變與不變，以啟發學生的注意力和思考空間。

3.1.2 自我決定論：Ryan & Deci（2002）的自我決定論（self-determination theory of motivation) 認為學生的內在動機是同時受內在和外在因素影響而發展的。該理論認為人有三個與生俱來的心理需求:（1) 覺得自己能面對環境作出有效反應(效能感 Competence)，（2) 覺得自己和別人能連繫互動(關係感 Relatedness)，（3) 覺得自己能作出行為上選擇而不是完全受他人操控（自主感 Autonomy)。如果三方面的滿足，原來由於外在因素而驅動的行為便會逐步內化，成為自我的一個組成部分。因此本計劃以自我決定論的原則為框架，既給予學生共同建構和分享知識的機會，同時亦提升他們學習中文的內在動機（Ryan & Deci, 2000）。

3.1.3 驗式學習（Experiential Learning）：透過經驗或實踐的方式來進行學習，亦即個人透過生活事件而獲得判斷、情感、知識或技能的改變。當中亦涉及 4 個階段的變化，讓實踐化為知識和觀念，包括(1)個人的具體經驗；(2)進行觀察和省思；(3)概括類化抽象概念；(4)在新情境中檢驗概念的正確性。這是一種循環的狀態，每一循環就產生一個新經驗（Bridgle & Hatcher, 2002; Zuber-Skerrit, 2002）。本計劃透過組織多元化的學生活動，讓學生從活動經驗中學習，而同儕互相的支持，都是必不可少的。

3.1.4 教師轉變模式：縱觀教師發展與轉變有關研究，Guskey（2002） 表示，教師專業發展需結合教師的教學實踐並學生學習成果，才能最終達至教師積極的信念和態度

轉變。Loh & Tam（2017）根據香港實際情況對 Guskey 的教師發展模型做了調適，她們提出，教師實現專業發展與教學示範、學生學習成果預期、教師實踐教學轉變、教師信念和態度轉變息息相關。其中，教師的教學實踐與信念往往需要建基於共同協作式的教學準備，例如同儕小組協作、專家支援意見等（圖表 1），因此，教師



專業發展模式的建立需要考慮多方面因素並突出強調需要照顧前線教師的情感需要和情緒變化。

圖表 1: Loh & Tam（2017）調適 Guskey (2002)的教師發展模型而成的教師轉變模式

4.2.1 多個案研究法（multiple case study）:本計劃採用多個案研究法，以八所濃度不同及採用不同課程配置模式的學校作為研究對象，目的是要深入地調查各種課程配置模式的成效、探討配合「中國語文課程第二語言學習架構」的可行性、各種配置模式適合何種能力的學生，在各種配置模式下，教材、教學法、評估及如何調適等，並通過多種途徑收集研究數據。

4.2.2 行動研究法：為研究不同的課程設置模式及三個重點推行的教學法的成效，本計劃探討了在各種不同的課程設置模式下，教授非華語學生學習中文的良好方法／策略，通過行動研究法，研究人員會定期進入教室，以便觀察老師是否能把課程目標、單元教學目標、不同的教學法等，有效地實踐在日常教學中，同時亦觀察非華語學生參與課堂的情況，以檢視課程、教材、教學設計、評估等各個環節的適切性，適

時作出修改或調整，最後歸納出不同課程設置模式下使用該等教學法的果效、方法和可能遇到的困難，從而幫助中文教師解決日常學與教的問題。

4.2.3 準實驗研究法：為探討和比較不同的課程設置模式的成效，本研究亦採用了準實驗研究的方式，測試和比較在不同課程設置模式下，非華語中學生的聆聽、說話、識字、閱讀和寫作能力的學習成效，並運用統計學的分析方法（例如計算增值率[effect size]（Cohen, 1988）），分析學生於參與計劃後中文水平的轉變。

4.3.1 為非華語學生而設的中國語文能力評估工具（前測和後測）

本計劃團隊參考教育局建議「校內評估工具」及考評局「全港性系統評估」中文科小三及小六試卷，為非華語學生設計包括聽、說、讀、寫的中文第二語言能力評估工具，分「初階」和「高階」兩個語文水平，作為各參與學校學生的前測和後測工具。為了讓設計的試卷符合各參與學校的實際校情，本計劃邀請各參與學校的老師審評及修訂各個試卷的設計。為求更有效評核語文能力較強的學生，本計劃團隊特別設另外一輯「高階」試卷，並於第二學年的前測和後測進行。收集的數據採用SPSS 進行分析。

5. 2.1 I 老師說道：「共同備課會議及計劃負責人熱切的提點與指導，大大地減輕了我初次實踐教學法的焦慮。前線教師與研究團隊共同探討，為學生度身訂造的教學設計，反覆修訂教案，學生積極參與課堂活動，由衷的提問，以致主動要求創作劇本，令到教師也不期然地投入了，後來的教學設計亦能獨立自主地完成。」

Q 老師寫下感言：「為了改善本校部分非華語學生因覺中文甚為艱難而乏學習動機，港大團隊提出以「戲劇教中文」教學法應對，並在設計及實踐過程中給予貼身支援，學生透過靈活有趣的戲劇活動，能對學習主題有更深的理解，對字詞有更深的記憶，部分本怯於說話及寫作的學生，亦開始敢於「動口」和「動筆」，成效頗彰。在教

案修正的過程中亦不吝賜教，並親到本校觀課及課後討論，給予寶貴的意見，期盼將來能有機會繼續與港大團隊合作，裨益本校師生。」

5.3.1 mLang HKU 是一個能運用智能電話及平板電腦的拍攝、錄音和文書功能，讓學生自主地製作個人化的中文學習卡，以及具備同步分享、龍虎榜、學生使用及瀏覽學習紀錄（History）、轉化學習卡為手機或網上遊戲以及支援多國語言輸入的流動學習平台，能於 iOS、Android 及 chrome book 平台使用。本計劃得到 m-Chinese Solution Ltd.授權免費使用，並由服務供應商提供包括收集學生的學習數據和相關資料、整理數據（例如登入次數、使用時間、使用模式等）、協助分析、支援相關研究人員於智能手機、平板電腦和手機應用程式等技術服務等範疇的支援。有關 mLang HKU 的發展歷程，可參考

5.6.1a

圖表 25：本計劃初階及高階前測試卷各題附註《中文二語學習架構》層級能力描述

初階			
聆聽能力（初階）			
題型	題號	《中國語文課程第二語言學習架構》	
		所屬層級	層級描述
第一部分 聽句子， 選圖畫	1-6	NLL(1.1)1	NLL(1.1)1
			能理解與個人、家庭、學校生活相關的詞語
第二部分 聽篇章， 回答問題	6 7 8	NLL(1.1)2	NLL(1.1)2
			能大致理解小語段中的事情
	9 10 11	NLL(1.1)4	NLL(1.1)4
			能理解簡單話語中敘述的事情或說明的事物
	12	NLL(2.1)1	NLL(2.1)1
	13	NLL(1.1)4	能理解話語中的主要信息，聽懂內容的大要，包括事情發生的原因、經過和結果，能感受說話者流露的感情
第三部分 聽對話， 回答問題	14	NLL(2.1)1	
	15		
	16	NLL(2.1)2	
	17	NLL(3.1)1	NLL(3.1)1
	18	NLL(2.1)1	能理解話語內容，概括要點
	19	NLL(3.1)1	
說話能力（初階）			

題型	題號	《中國語文課程第二語言學習架構》	
		所屬層級	層級描述
第一部分 看圖說話		NLS(1.1)1 NLS(1.5)1	NLS(1.1)1 能大致說出與個人、家庭、學校生活相關的語言 NLS(1.5)1 能掌握部分所學字詞的發音；
第二部分	1	NLS(2.1)1	NLS(2.1)1 能就熟悉的主題，簡單描述熟悉的事物，簡單說出自己的感受
師生對話	2-5		
	6	NLS(3.1)1	NLS(3.1)1 能圍繞話題，簡單地表達自己的意見
閱讀能力（初階）			
題型	題號	《中國語文課程第二語言學習架構》	
		所屬層級	層級描述
字詞運用	(一) - (五)	NLR(1.1)1	NLR(1.1)1 能認讀學習和生活上的常用字詞
	(六) 1-5		
	(六) 6-8	NLR(1.1)2	NLR(1.1)2 能理解簡短句子的意思
句意理解	(七) - (八)		
篇章理解	(九) 1-5	NLR(1.1)4	NLR(1.1)4 能理解閱讀材料的內容大意
	(十) 1-4	NLR(2.1)1	NLR(2.1)1 能理解閱讀材料的時地人關係 能對閱讀材料中的具體事件提出簡單的看法
	(十) 5-7	NLR(2.1)2	NLR(2.1)2 能對閱讀材料中人物的性格、行為提出簡單的看法
	(十) 8	NLR(2.1)4*	NLR(2.1)4 能簡單聯繫閱讀材料中的內容於現實生活或相近處境
	(十一) 1-3	NLR(1.1)4	NLR(1.1)4 能理解閱讀材料的內容大意
	(十一) 4(1)-(2)	NLR(2.1)2	NLR(2.1)2 能對閱讀材料中人物的性格、行為提出簡單的看法
	(十一) 4(3)-(4)	NLR(2.1)4*	能簡單聯繫閱讀材料中的內容於現實生活或相近處境
	(十一) 4(4)	NLR(2.1)2	能簡單聯繫閱讀材料中的內容於現實生活或相近處境

心理詞彙（初階）			
看圖寫詞	題號	NLR(1.1)1 NLW(1.1)1	NLR(1.1)1 能認讀學習和生活上的常用字詞 NLW(1.1)1 能書寫學習和生活上的常用字詞
		NLW(1.1)3	NLW(1.1)3 大致能運用提供的字詞寫簡短句子 (如填句、續句或看圖寫句)
寫作能力（初階）			
第一部分擴寫句子	1-4	NLW(1.2)2	能將事件順序表達
第二部分重組句子	1-4	NLW(1.3)1	
第三部分關聯詞練習	1-4	NLW(1.3)2	能運用所學的詞語寫簡單的句子，標點符號正確
第四部分寫便條	1	NLW(1.6)1	NLW(1.6)1 能確定對象，運用恰當的格式及用語寫簡單實用文
第五部分看圖作文記述一次旅行的經過和感受	內容	NLW(2.1)1 NLW(2.1)2	確定目的、內容和表達方式 NLW(2.1)1、2 能根據需要確定內容，內容大致完整
	結構	NLW(2.2)1 NLW(2.2)2	組織結構 NLW(2.2)1、2 能將內容依不同重點分段表達
	文句	NLW2.5	表達方式的運用 NLW2.5 能敘述及寫感受
	詞語運用	NLW(2.3)1 NLW(2.3)2	書面語表達 NLW(2.3)1、2 能運用所學的詞語寫句子，標點符號正確
	錯別字	NLW(2.3)1 NLW(2.3)2	書面語表達 NLW(2.3)1、2 能運用所學的詞語寫句子，標點符號正確
	標點符號	NLW(2.3)1 NLW(2.3)2	書面語表達 NLW(2.3)1、2 能運用所學的詞語寫句子，標點符號正確
		NLW2.5	表達方式的運用 NLW2.5 能敘述及寫感受
		NLW(2.3)1 NLW(2.3)2	書面語表達 NLW(2.3)1、2 能運用所學的詞語寫句子，標點符號正確

高階			
聆聽能力（高階）			
題型	題號	《中國語文課程第二語言學習架構》	
第一部分聽多人對話，回答問題	1	NLL(1.1)3	三階 LL3.1 能理解話語內容，概括要點
	2	NLL(3.1)1	
	3	NLL(2.1)1	
	4		
	5	NLL(4.1)	
	6	NLL(3.1)1	三階 LL3.1 能理解話語內容，概括要點
第二部分聽多人對話，回答問題	7		
	8		
	9		
	10		
	11	NLL(4.1)	四階 LL4.1 能簡單分析話語內容
	12	NLL(3.1)1	

說話能力（高階）				
題型	分數	《中國語文課程第二語言學習架構》		
第一部分個人短講	確定目的、內容和表達方式	21 分-25 分	NLS (7.1-8.1)2	七階至八階 LS7.1-8.1
				能因應目的、聽者、場合，確定說話的內容，運用適合的表達方式說話，有個人見解及心得，內容深刻
	組織結構		NLS (7.3-8.3)2	七階至八階 LS7.3- LS8.3
				說話組織緊密，層次分明
	口語表達		NLS(7.4-8.4)1	七階至八階 LS7.4- LS8.4 表情達意用語符合情境的要求
			NLS (7.5-8.5)2	七階至八階 LS7.5- LS8.5 說話的語調多變，抑揚頓挫，有節奏感
	確定目的、內容和表達方式	16 分-20 分	NLS (5.1-6.1)2	五階至六階 LS5.1- LS6.1 能因應目的、聽者、場合，確定說話的內容，運用適合的表達方式說話，內容充實
	組織結構		NLS (5.3-6.3)4	五階至六階 LS5.3- LS6.3 說話結構完整，前後連貫
	口語表達		NLS (5.4-6.4)3	五階至六階 LS5.4- LS6.4 表情達意用語準確
			NLS (5.5-6.5)2	五階至六階 LS5.5- LS6.5 能因應場合運用適當的音量、速度、語氣和語調說話，發音正確

	確定目的、內容和表達方式	11 分-15 分	NLS(4.1)2	四階 LS4.1 能因應情境和對象確定說話的內容，運用適合的表達方式說話，內容完整
	組織結構		NLS4.3	四階 LS4.3 能圍繞中心說話，話語有條理
	口語表達		NLS4.4	四階 LS4.4 表情達意用語恰當，詞匯較豐富
			NLS4.5	四階 LS4.5 能掌握所學字詞的發音；說話的音量、速度、語氣和語調恰當
	確定目的、內容和表達方式	6 分-10 分	NLS(2.1)1	二階 LS2.1 能按表達需要確定說話的內容，運用適合的表達方式說話，內容大致完整
	組織結構		NLS(2.3)2	二階 LS2.3 能順序講述事件，大致有條理
	口語表達		NLS2.4	二階 LS2.4 能運用略有變化的詞語表情達意
			NLS(2.5)2	二階 LS2.5 能掌握所學字詞的發音；說話的音量、速度、語氣和語調大致恰當
	0 分-5 分		未達標	
第二部分小組交談	21 分-25 分	確定目的、內容和表達方式	NLS(7.2-8.2)1	七階至八階 LS7.2-LS8.2 能作具說服力的論述；能就不同主題報告、演講、討論、辯論、游說；能引導討論，歸納意見
		組織結構	NLS (7.3-8.3)2	七階至八階 LS7.3- LS8.3 說話組織緊密，層次分明
		口語表達	NLS (7.4-8.4)2	七階至八階 LS7.2-LS8.2
			NLS(7.5-8.5)1	能作具說服力的論述；能就不同主題報告、演講、討論、辯論、游說；能引導討論，歸納意見
	16 分-20 分	確定目的、內容和表達方式	NLS (5.2-6.2)2	五階至六階 LS5.2- LS6.2 能明確表達個人的觀點；能就不同主題報告、演講、討論、辯論、游說
		組織結構	NLS (5.3-6.3)4	五階至六階 LS5.3- LS6.3 說話結構完整，前後連貫
		口語表達	NLS (5.4-6.4)2	五階至六階 LS5.2- LS6.2
			NLS(5.5-6.5)1	能明確表達個人的觀點；能就不同主題報告、演講、討論、辯論、游說
	11 分-15 分	確定目	NLS(4.2)	四階 LS4.2

		的、內容和表達方式	1	能清楚介紹事物、說明事理；能就事情表達個人的意見；能就日常生活的話題作簡單的報告和討論
		組織結構	NLS4.3	四階 LS4.3 能圍繞中心說話，話語有條理
		口語表達	NLS4.4	四階 LS4.5
			NLS4.5	能掌握所學字詞的發音；說話的音量、速度、語氣和語調恰當
	6 分-10 分	確定目的、內容和表達方式	NLS(2.2)1	二階 LS2.2 能具體描述人物及事件；能就事情表達感受；能就日常生活的話題和別人交談
		組織結構	NLS(2.3)2	二階 LS2.3 能順序講述事件，大致有條理
		口語表達	NLS2.4	二階 LS2.5
			NLS(2.5)2	能掌握所學字詞的發音；說話的音量、速度、語氣和語調大致恰當
	0 分-5 分		未達標	

閱讀能力(高階)

題型	題號	《中國語文課程第二語言學習架構》	《中國語文課程學習進程架構》
閱讀理解一 實用文閱讀 社區關懷體驗日	1	NLR(1.1)3	一階 LR1.1 能理解閱讀材料的內容大意
	2	NLR(1.1)4	
	3		
	4	NLR(4.1)1	
	5	NLR(6.1)2	
閱讀理解二 記敘文閱讀 不一樣的運動會	6	NLR(3.1)1	三階 LR3.1 能概略分析閱讀材料的內容 能簡單評價閱讀材料的內容
	7	NLR(3.1)2	
	8		
	9	NLR(3.1)1	
	10	NLR(3.1)2	
	11	NLR(3.2-4.2)5	
	12	NLR(4.1)2	四階 LR4.1 能概括閱讀材料的內容要點 能評價閱讀材料的內容
	13	NLR(4.1)1	
	14	NLR(3.1)2	
	15	NLR(3.2-4.2)5	三階至四階 LR3.2 - LR4.2 能欣賞作品的內容及表達手法
	16	NLR(3.2-4.2)4	
閱讀理解三 說明文閱	17	NLR(3.1)1	三階 LR3.1
	18	NLR(3.1)2	能概略分析閱讀材料的內容
	19		能簡單評價閱讀材料的內容

讀 太空人的服裝	20		四階 LR4.1
	21	NLR(4.1)1	能概括閱讀材料的內容要點
	22	NLR(1.1)2	能評價閱讀材料的內容
	23	NLR(1.1)2	五階 LR5.1
	24	NLR(3.1)1	能歸納閱讀材料的中心思想；能概略分析作品的寫作方法；能評價閱讀材料的內容
	25	NLR(3.1)2	
	26	NLR(5.1)5	

寫作能力（高階）

題型	題號	《中國語文課程第二語言學習架構》	《中國語文課程第二語言學習架構》層級
第一部分 關聯詞練習	1-8	NLW(1.3)2	一階 LW1.3 能運用所學的詞語寫簡單的句子，標點符號正確
第二部分 實用文寫作 寫啟事		NLW(5.6-8.6)1	五階至八階 NLW(5.6-8.6)1 能確定對象及因應寫作目的，運用合適的格式和用語寫實用文 (如啟事、章則)
第三部分 記敘文寫作 記述一次旅行的經過和感受	內容	NLW(3.1)2	確定目的、內容和表達方式 三階 LW3.1 能根據需要確定內容及主題，內容完整
	結構	NLW(4.2)1、2	四階 LW4.2 能組織相關內容，篇章結構完整
	文句	NLW(5.1-6.1)1	五階至六階 LW5.1- LW 6.1
	詞語運用 錯別字 標點符號	NLW(2.3)1、2	書面語表達 NLW(2.3)1、2 能運用所學的詞語寫句子，標點符號正確

5.6.1b

圖表 26　建議改良中文二語學習架構閱讀能力學習成果（一至八階）的顯示

	中國語文課程 學習進程架構	中國語文課程 第二語言學習架構				
評價		閱讀(收集/提問/整合)能力 (認讀、識記、理解、分析、綜合)			回應/反思能力 (感受、欣賞、評鑑、評價)(應用/聯繫)	
分析和綜合	八階 LR8.1 能評價閱讀材料的內容和價值觀，有個人的心得	NLR(8.1)1 能分析、比較文章觀點(的特色)			NLR(8.1)2 能對作品內容提出質疑，作深層思考和探索，並作出判斷，有個人的心得。	
探究和創新	七階 LR7.1 能綜合閱讀材料的內容和觀點；能分析寫作的目的；能評價閱讀材料的觀點和寫作方法	NLR(7.1)1 能聯繫作品背景，理解作者的寫作目的	NLR(7.1)2 能從不同閱讀材料中，分析及比較觀點的異同		NLR(7.1)3 能評論作者的觀點和作品的寫作方法	
	六階 LR6.1 能分析閱讀材料的內容、觀點和寫作方法；能評價閱讀材料的觀點和寫作方法	NLR (6.1)1 能理解閱讀材料較深層的意思	NLR (6.1)3 能分析閱讀材料的寫作方法對表現主題的作用	NLR (6.1)2 能分析閱讀材料的寫作方法(如議論、描寫)的特色	NLR (6.1)4 能對閱讀材料的觀點提出個人見解，並舉例說明	NLR (6.1)5 能評價閱讀材料的寫作方法
	五階 LR5.1 能歸納閱讀材料的中心思想；能概略分析作品的寫作方法；能評價閱讀材料的內容	NLR (5.1)1 能分析作品標題與中心思想的關係	NLR (5.1)2 能概括段落大意以掌握作品的中心思想	NLR (5.1)3 能概略分析閱讀材料主要運用的寫作方法（如記敘、說明） NLR (5.1)4 能辨識閱讀材料所運用的修辭手法	NLR (5.1)5 能評價閱讀材料的內容	

理解 認讀文字	四階 LR4.1 能概括閱讀材料的內容要點 能評價閱讀材料的內容	NLR(4.1)1 能指出閱讀材料的主旨		NLR(4.1)3 能分辨閱讀材料的體式(文體)	NLR(4.1)2 能就主題，評價閱讀材料中的內容和人物角色的行為	
	三階 LR3.1 能概略分析閱讀材料的內容 能簡單評價閱讀材料的內容	NLR(3.1)1 大致能概括段落的意思 能簡單評價人物角色的行為	NLR(3.1)2 能概略分析閱讀材料的內容要點	NLR(3.1)3 能分析閱讀材料的內容及相關詞彙		
	二階 LR2.1 能理解閱讀材料的內容、寓意 能對內容提出簡單的看法	NLR(2.1)1 能理解閱讀材料的時地人關係	NLR(2.1)2 能理解閱讀材料的內容	NLR(2.1)3 能簡單指出閱讀材料的寓意	NLR(2.1)1 能對閱讀材料中的具體事件提出簡單的看法 NLR(2.1)2 能對閱讀材料中人物的性格、行為提出簡單的看法	NLR(2.1)4 能簡單應用或聯繫所理解的內容於現實生活或相近處境
	一階 LR1.1 能理解閱讀材料的內容大意	NLR(1.1)1 能認讀學習和生活上的常用字詞	NLR(1.1)2 能理解簡短句子的意思	NLR(1.1)3 能理解短小段落的大意 NLR(1.1)4 能理解閱讀材料的內容大意		
	評論及建議：	有關「學習進程架構」原先為能力較弱的一語學習者設計，由四階段細分為八階段，以收由法入深，由簡到繁，循序漸進之效；然而缺乏二語學習者進程所需考慮元素，例如分層教學： 1. 遞進：由初階以字、詞、句及簡短段落篇章的基本解讀能力為主，至中階段除了提升閱讀理解及分析歸納篇章要旨的能力，也需加強學習者回應的能力，例如提問、評價、欣賞的能力；至高階時更能綜合處理複雜和不同文類的內容，如評價篇章觀點立場、表達個人的看法及感受。此外更須為二語學習者提供分層教學活動，按他們的能力排列學習重點優序；(學習進程沒有提及；NLF 亦欠具體說明) 2. 內容：由初階二語學習者熟悉和生活相關的簡單字詞片語簡單句子段落篇章，逐漸遞增至中階的生活以外的不同性質的較長篇的篇章內容，以至高階更複雜及深層的內容；(NLF 在初階雖稍能做到要求，但至中高階明顯缺乏應有的進程) 3. 文類：由初階理解簡短的便條及告示，到中階簡單的個人書信及啟事、通告之類；以至高階更多不同文類的篇章等。(學習進程及 NLF 都沒有提及) 4. 增補：我們在推行語常會「語文基金」贊助「中學非華語學生中文學與教支援」計劃(2016-18)發現「架構」中的重點未包含前後測試卷的重點，為此，我們增補了 NLR(2.1)4、NLR(3.1)3 及 NLR(4.1)3 層階學習重點				

鑒賞	七階至八階 LR7.2-LR8.2 能鑑賞作品的內容及形式	NLR(7.2-8.2)1 能細味作品的遣辭用字，掌握深層意義	NLR(7.2-8.2)2 能鑑賞作品的表達手法對表達內容的作用（如詩歌的韻律、句式及修辭手法）		NLR(7.2-8.2)3 能鑑賞作品的表達形式和技巧對表達內容的作用（如小說的情節安排和人物描寫）	NLR(7.2-8.2)4 能鑑賞作品的深層意義和有關的表達技巧（如象徵意義）
欣賞	五階至六階 LR5.2-LR6.2 能初步鑑賞作品的內容及形式	NLR(5.2-6.2)1 能體會作品中深刻的情懷	NLR(5.2-6.2)4 能欣賞作品的寫作手法（如詩歌的表達手法）	NLR(3.2 -4.2)5 能欣賞作品中詞句的運用	NLR(5.2-6.2)3 能欣賞作品的寫作手法（如借景抒情、間接描寫）	NLR(5.2-6.2)2 能欣賞作品中詞句的表達效果 NLR(3.2 -4.2)6 能欣賞作品中生動活潑的描寫
感受	三階至四階 LR3.2 - LR4.2 能欣賞作品的內容及表達手法	NLR(3.2 -4.2)1 能感受作品中的韻律、節奏	NLR(3.2 -4.2)3 能根據作品(童謠、詩歌)的情意，有感情地誦讀	NLR(3.2 -4.2)4 能欣賞作品的內容	NLR(3.2 -4.2)2 能聯繫生活經驗，一邊閱讀，一邊欣賞作品中的生動形象 (人物、景物)	
	一階至二階 LR1.2 - LR2.2 能感受作品的情意	NLR(1.2-2.2)1 能有感情地朗讀文句	NLR(1.2-2.2)2 能有感情地朗讀簡短作品(童謠、詩歌)	NLR(1.2-2.2)3 能找出作品中帶感情色彩的詞句	NLR(1.2-2.2)4 能感受作品中人物比較顯露的感情 能簡單說出對故事的感受	NLR(1.2-2.2)5 能感受作品的情意
	評論及建議：	要二語學習者在閱讀後作出欣賞和鑒賞的回應，並不容易。 1. 二語學習者在初階閱讀後宜作出較簡單的感情回應，如簡單說出自己的感受；到中階段的閱讀活動可加強欣賞的活動，以至高階對文學作品進行鑒賞。老師宜作適當引導學生抒自己的感受。 2. 有關學生在閱讀後的回應，除了欣賞，評價活動也屬於回應，宜把評價從理解轉移到「欣賞」的範疇。(聆聽架構把評價活動和理解分開，在這裡卻與理解放在一起)				
掌握視聽資訊 *學習成果與閱讀	七階至八階 LR7.3-LR8.3 能評價視聽資訊的信息	NLR(7.3-8.3)1 能分析視聽資訊的內容或觀點	NLR(7.3-8.3)2 能比較及評價視聽資訊中不同人物的對話，並加以評論的內容或觀點	NLR(7.3-8.3)3 能探究不同媒體所傳遞的訊息，產生新的意念、觀點或建議		

能力一致	五階至六階 LR5.3-LR6.3 能綜合視聽資訊的信息的信息	NLR(5.3-6.3)1 能歸納視聽資訊中傳達的主要信息	NLR(5.3-6.3)2 能綜合視聽資訊中不同人物的對話，作出判斷	NLR(5.3-6.3)3 能歸納不同視聽資訊的主要訊息 NLR(5.3-6.3)4 能從不同人士交流意見的視聽資訊中，綜合討論要點		
	三階至四階 LR3.3 - LR4.3 能篩選視聽資訊的信息	NLR (3.3-4.3)1 能指出視聽資訊中的人物和事物的特點	NLR (3.3-4.3)2 能篩選出視聽資訊中的重要信息			
	一階至二階 LR1.3 - LR2.3 能理解視聽資訊中主要的信息	NLR (1.3-2.3)1 大致能知道視聽資訊中與日常生活相關的內容	NLR (1.3-2.3)2 能理解視聽資訊中的明顯信息	NLR (1.3-2.3)3 能理解視聽資訊中的基本資料(時、地、人、事) NLR (1.3-2.3) 4 能理解視聽資訊中的內容大意 NLR (1.3-2.3)5 能理解視聽資訊中的內容要點		
	評論及建議：	視聽資訊是二語學習者不可或缺的語言學習媒體，網上文字媒體與他們生活息息相關。 1. 老師宜鼓勵及推薦學生在家多觀看中文的資訊媒體，如網上報章及不同類型的文章，發展閱讀中文的能力和習慣； 2. 老師宜按不同進程的層階在課堂選取適合二語學習者的資訊進行指導和練習，提升學生篩選資訊信息的能力。				

參考文獻

岑紹基、潘温文、李潔芳(2012)。中一班說話訓練。見謝錫金等(編)，《非華語學生中文學與教》，頁 119-132。香港：香港大學出版社。

岑紹基、戴忠沛、唐子欣(2014)。《「閱讀促進學習」教學法對提高非華語學生投訴信寫作能力》。多元語言及多元文化下的閱讀和寫作學與教國際研討會發表論文。香港：香港大學教育學院、中文教育研究中心、國際促進母語教學協會。

張群英、叢鐵華、岑紹基、傅愛蘭(2012)。香港少數族裔的族屋群特點與文化。見叢鐵華等(編)，《香港少數族裔學生學習中文的磴究》，頁 53-76。香港：香港大學出版社。

潘温文、羅嘉怡、廖劍雲、鍾柏霖(2014)。《為非華語學生設計的初中中國語文進階課程初探—以朱自清的《背景》為教材示例》。多元語言及多元文化下的閱讀和寫作學與教國際研討會發表論文。香港：香港大學教育學院、中文教育研究中心、國際促進母語教學協會。

課程發展議會(2008)。《中國語文課程補充指引(非華語學生)》。香港：香港特別行政區政府。

謝錫金(2012)。第二語言中文教學：多層教材與教法理論。見謝錫金等(編)，《非華語學生的中文學與教》，頁15-36。香港：香港大學出版社。

羅嘉怡、謝錫金(2012)。促進非華語幼兒漢字學習的校本課程設計初探。《漢字漢文教育》，第二十八輯，頁171-175。

羅嘉怡、蘇惠芬、梁燕珊、黃玉燕、劉珮慈(2014)。《運用分層教學法兼顧不同學習需要》。多元語言及多元文化下的閱讀和寫作學與教國際研討會發表論文。香港：香港大學教育學院、中文教育研究中心、國際促進母語教學協會。

羅嘉怡、潘温文、劉珮慈、鄺文碩、歐國良(2014)。《運用戲劇教學提升非華語學生的學習動機及對文本的掌握》。多元語言及多元文化下的閱讀和寫作學與教國際研討會發表論文。香港：香港大學教育學院、中文教育研究中心、國際促進母語教學協會。

羅嘉怡、黃慧勤、徐詩琪(2014)。《運用「閱讀促進學習」教學法促進讀寫能力：以中三級非華語學生為例》。多元語言及多元文化下的閱讀和寫作學與教國際研討會發表論文。香港：

香港大學教育學院、中文教育研究中心、國際促進母語教學協會。

關之英(2012)。中文作為第二語言：教學誤區與對應教學策略之探究。《中國語文通訊》，第 91 卷(第 2 期)，頁 61-82。

叢鐵華、祁永華、岑紹基(2012)。協助少數族裔學習中文的教學法與學習評估。見叢鐵華等(編)，《香港少數族裔學生學習中文的研究》，頁99-118。香港：香港大學出版社。

Chan, T.W., Roschelle, J., Hsi, S., Kinshuk, Sharples, M., Brown, T., et al. (2006). One-to-one technology-enhanced learning: An opportunity for global research collaboration. Research & Practice in Technology-Enhanced Learning, 1(1), 3-29.

Chinnery, G.M. (2006). Emerging technologies going to the MALL: Mobile assisted language learning. Language Learning & Technology, 10(1), 9-16.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum.

Guskey, T.R. (2002) Professional Development and Teacher Change, Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 8, No. 3/4, pages 381-39

Krashen, S. (1994). The input hypothesis & its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit & explicit learning of languages*, (pp. 45-77). London: Academic Press.

Loh, E. K. Y. (2015). Using drama in education to enhance Chinese language proficiency of non-Chinese speaking secondary school students. *IB Journal of Teaching Practice, 2* (2), 1-7.

Loh, E.K.Y. (2017). Enhancing primary 4 students'reading comprehension ability through drama in education and reading theories. In C.-W. Liu (Ed.), *Understanding and dialogue: Education of literature and language in the globalization context*, pp. 249-259. Zhejiang: Zhejiang University Press.

Loh, E.K.Y. & Tam L.C.W. (2017) The role of emotionality in teacher change: the case of Chinese language teachers in Hong Kong, Teacher Development

Marton,F. (2015) Necessary Conditions of Learning. New York: Routledge.

Ryan, R.M. & Deci, L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, Contemporary Educational Psychology 25, 2000

Ryan, R.M. & Deci, L. Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective, Handbook of Self-Determination Research, the University of Rochester Press, 2002

Winston, J. (2012) Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications, Routledge, London