

項目名稱 : 學科學術語言探析：支援非華語生以中文學習中國歷史

獲資助機構 : 香港教育大學

首席研究員 : 香港教育大學
梁佩雲

聯席研究員 : 香港都會大學
錢志安

首席研究員

提交的

終期報告

一、名稱

學科學術語言探析：支援非華語生以中文學習中國歷史

二、提要

從 2020/21 學年起，中國歷史科（中史）成為香港初中的必修科，全港學生必須修讀。中史的內容豐富而教節有限，教授非華語生中史極具挑戰。本計劃採用語料庫方法及電腦軟件，通過分析新課程下的中史教科書，找出中史的基本學術詞彙及語體特色，確立學習中史的關鍵概念及書面表達方式，並編製樣章，為教授非華語生中史的教師，提供調適教材的參考。

三、關鍵詞

跨學科中文學習、非華語生、學科學術語言、中國歷史、語料庫方法、文本分析

四、引言

香港教育當局強調通過多元化的策略推動中國歷史教育，為非華語生調適中史課程大綱，減輕整體學習內容，以期為教師創造更大空間，照顧學習差異。然而，新課程除了以「概覽式課題」處理關於中國歷史上的政治演變外，還要兼顧「重點課題」，包括讓學生認識不同民族、文化交流互動的「文化特色」，以及追溯香港與中國歷史關係的「香港發展」（香港教育局，2019）。對非華語生而言，要使用中文學習中史仍然是艱鉅的任務。

由於中史於 2017 年才宣布落實為初中獨立必修科，過往關於非華語生學習中文的研究大多集中於中國語文科的教學。為此，在這個新領域上，本項目將參考學科學術語言

及語體研究理論，以語料庫研究方法結合文本分析，探討更有系統的方略，以調適中史科教材，務求能促進非華語生對中國歷史的認識，並提高他們運用中文學習的能力。

五、文獻探討

5.1 香港非華裔學生的中文學習概況

根據香港政府統計處《2021 年人口普查》（2022）的報告，2021 年就讀本地全日制課程的少數族裔人士合計 66,375 人，其中 11,760 人接受初中教育。這些非華裔學生以印度、巴基斯坦、尼泊爾、孟加拉、斯里蘭卡等南亞族群為主，家庭語言一般都不是中文。同時，在 5 歲及以上的少數族裔人士中，46.1% 聲稱家中最慣用的語言為英語，其次是廣州話、菲律賓語、印尼語等。在閱讀方面，87.6% 人表示能閱讀英文，其次為菲律賓語、印尼語、中文、印地語等。無論如何，非華裔學生入讀主流學校，就要學習中文，並且用中文學習，才能提升升學和就業的機會，融入本地的華人社會。

按《中國語文課程補充指引（非華語學生）》（香港課程發展議會，2008）和 2014 年起推行的「中國語文課程第二語言學習架構」（課程發展處，2019），因應香港社會的語言環境，非華語生學習中文要先學繁體字，而身處課堂則多用廣州話，以幫助他們與本地生有效溝通，儘快融入主流中文課堂。

非華語生以中文作為第二語言學習，鑑於漢字數量多，字形複雜，字音迥異，使他們在認字、讀字、寫字及吸收詞彙、掌握句子結構、認識中華文化都較本地生困難得多（袁振華，2007）。詞彙基礎薄弱，直接影響閱讀能力的發展，而母語及中文的語法上的差異，也令中文的書面表達成為非華語學生面對的另一難關（許守仁，2015）。誠然，中

文的口語和書面語在詞彙、語法和語體等方面的分歧，非華語生必須系統地接受聽說讀寫訓練，才能有效分辨（施仲謀、葉枝茵，2017）。對非華語生而言，學習中文已不易，何況以中文學習中史。

5.2 跨學科語文學習：非華語生以中文學習中史科的挑戰

按岑紹基（2010），語言的發展有三個互相影響的要素：（1）學習語言（learning language），指學習表達的語言以便與人溝通，掌握讀、寫、講、聽的語文能力；（2）以語言來學習（learning through language），語言是詮釋和組成現實世界知識的工具，因此學習使用語言的另一目標是透過語言來學習；（3）學習語言的知識（learning about language），指研究和理解語言的運作方式。首個要素是語文科目的基本學習目標，第二要素則是跨學科語文學習的目標，第三個要素的層次更高，是觀察語言的規律（Halliday & Matthiessen, 2004）。

由於語言發展的三個要素互相影響，學習語言不應只局限於語文科，而在學習使用語言時，更牽涉到通過語言來學習其他學科（learning through language）。三者之中，「以語言來學習」的任務最為艱鉅。當學生以語言來學習時，同時在學習建構和組織經驗、訊息、關係和一些抽象概念等，他們從日常生活中學以致用。無論是「以語言來學習」或「跨學科語文學習」，在社會語言學的學習原理上同樣舉足輕重，語文工作者不容忽視。在不同的情境或學科語境中，都必須有合適的語言表達模式，才能切合當下環境的特殊條件和需要。

母語非華語的學生使用中文學習中史，無疑是一種跨學科的語文學習（Language Across Curriculum, LAC）。學生學習學科內容的同時，學會學科的專門用語和獨特的語

體，進一步拓展和應用現有的外語（二語）知識，豐富學習成果。Quong 與 Linder (2014) 把LAC描述為沒有語境就無法有效地學習語言，所有學科的學習都能提升語言學習的效能，可見語言和內容學習的關係密切 (Dulin, 2021)。誠然，學科內容提供有效的語言環境，語言發展則能促進學科內容的學習，在教學上把語言和內容整合可謂順理成章。採用LAC的教學法時，語文教師負責介紹和教授語文知識，以增強學生的語言能力，內容學科教師則重新教授相關概念和學科知識，整合語言和學科內容，各司其職。

此外，非華語生用中文學習中史，還是一種內容和語言整合的學習（Content and Language Integrated Learning, CLIL），這種教學與學習方式同時著重內容和語言。教師通過目標語言教授內容，學生則透過內容來學習語言和用語言來學習學科知識 (Marsh, Cañado & Padilla, 2015)。這樣的整合是一種有效的教學方法，能夠確保目標科目的教學，同時有助帶出語言作為學習的媒介以及學習本身的目標 (Coyle, 2007)。CLIL富有靈活性，教師可因應教學目標及學生對學科和教學語言的認識程度制定教學方針，例如：語言教學導向及學科教學導向 (Uemura, 2017)。研究指出接受這類教學方法的學生除了學習課堂知識外，還能顯著提高非母語的水平 (Snow, Met & Genesee, 1989)。因此，非華語學生在使用中文學習中史時，也在提升中文能力和拓寬對中文的學習內容，有助他們在其他學科運用中文以至日常的社交溝通。然而，香港非華語生在學習中文過程中認字、讀字、寫字以及吸收詞彙等困難重重，在使用中文二語學習中史時，能否有效理解和運用中文學習，是達成CLIL教學目標的關鍵。McGuiness (1999) 指出，學習者需要理解和使用語言學習，使語言和學科的學習互相支持，否則學習的質量就不能提高。

六、理論架構

6.1 學科學術語言

行政長官於《施政報告》（2017）中提到把中史科納入為初中必修科目的主要目的是讓學生更有系統地認識中國歷史與文化，並讓非華語學生通過課程學習中史與傳統的中華文化，以便他們融入本地社會。然而，大部分研究指出非華語生在學習中文時困難重重（黃汝嘉、蕭寧波，2009），學術詞彙量少更是困擾中文二語學習者的重要因素（Vongpumivitch, Hung & Chang, 2009）。在欠缺良好的中文能力基礎下，非華語生學習中史的效能將會大受影響。換言之，非華語生必須加強中史學科學術語言的訓練，才能逐步奠定中史學科知識的基礎。

為了滿足主流課堂中語言多樣化的學生需求，外國教育工作者曾試圖將語言教學與常規課程的內容領域結合（e.g., Chamot & O’Malley, 1994; Genesee, 1994; Gibbons, 2002; Lyster, 2007; Tedick, 1998; Tedick & Cammarata, 2012）。Cummins（1979）認為這些理論的假設源於第二語言教學中的基本人際交往技巧（basic interpersonal communicative skills, BICS）與認知學術語言能力（cognitive academic language proficiency, CALP）之間的區別。Cummins（2008）發展出一套學習第二語言的理論，語言學習分為 BICS 和 CALP 兩個層面，前者指人們在沒有特別認知要求的日常語言環境中使用語言的能力，學習者只需運用語言的部分特徵（諸如詞法和發音），便能順利與人溝通，應付日常所需；後者則指在學術層面和抽象情景中使用語言的本領，以運用語言思考、學習及增進各方面知識。

與處理學習者熟悉的日常社交語言話題相比，學術語言的互動性相對較低，且幫助理解脈絡的線索有限。具體而言，學術語言有要求認知能力上的目的，包括傳遞新信息，

描述抽象思想以及發展學生理解概念的能力（Chamot & O’Malley, 1994）。人們如何使用語言來完成特定目的就稱為「語言功能」（Halliday, 1975）。在這種情況下，CALP可以視為分析、評估和論證等不同的學術語言功能，有關功能對有效學習內容主題尤其重要（Chamot & O’Malley, 1994）。

語言功能的概念是第二語言教學和第二語言教師教育中的關鍵之處。The Minnesota Articulation Project（明尼蘇達銜接項目）是以語文水平為導向的語言教學和評估項目。其中Tedick（1998）將溝通功能分為五類，並舉例說明供教師參考的內容。這些語言功能改編自 Finocchiaro 和 Brumfit（1983），包括個人、人際交往、指令、指示和想像功能。隨著項目的發展，Tedick在2006年進一步擴展語言功能的類別，以涵蓋學術功能。雖然在不同情況下，學術語言功能分類的變化可能由於目標學生意識水準的差異所致，有關學術功能都會有系統地納入目標語言課程中，並進行明確的教學。這些支持以英語作為第二語言的學習者發展學術語言技能的實踐經驗，為本研究提供不少啟示，並帶出文本分析中識別CALP特徵的方向。根據Cummins（2000）的觀點，CALP應具有認知挑戰性，而且學術內容應與語言教學互相結合。

章兼中（1997）亦指出，語言是一個生成系統，用有限的語言材料可創造生成無限的句子。學習第二語言，不僅要讓學生模仿記憶其中的材料，更重要的是令他們能靈活運用這些材料理解和以創新方式表達思想。中文只是非華語生的第二語言之一，非華語生不但需要習得基本人際交往技巧（BICS），還要進一步提升認知學術語言能力（CALP），才能有效提升中文的實力，並持續應用中文學習其他學科，增進各方面有關中文的知識和能力。

6.2 專科語體

專科語體的概念，主要反映系統功能學派的語言觀。在建構不同的文本時，詞彙的選擇、語法模式和組織方法都取決於文本的目的和情境（Halliday, 1985）。以實現不同目標而有所不同的文本組織方式稱為語體（Lin, 2016），語體負責形成文本整體的組織和結構，而系統功能學派的語域理論（register theory, Halliday, 1985）則塑造詞彙語法模式或在構建文本時指導語言的選擇（Derewianka, 1990）。此外，語體為本的課程原則是將深入的學科學習與學習學科的語言結合、辨認出跨學科的語文需要和明確指導學生學習需要使用的語體，從而達至將學科內容和語言整合的學習（Derewianka, 2011）。這些理論對語言教學意義重大——因應使用者的交際所需教師可以提供語言變化的框架，從而有系統地設計課程，引導學生掌握不同語境下的語言模式，成就跨學科的語言學習。

專科語體與學習息息相關，學生需要學會運用語言來建構學科知識，能否掌握各科的專科語體是決定學業成敗的關鍵。按岑紹基（2010），語言分為字詞、句子和通篇三個層次，只有在通篇的層次才能表達完整的意義，語體就是在通篇層次的表達。由於不同的學科有同的性質和內容，其中包含不同的思辨、組織、提問、論辯和總結等獨特的表述方式，形成與別不同的專科語體。以非華語生學習中史而言，岑紹基（2020）指出，非華語生在中史的字詞、文句和通篇皆有困難：中史的專科詞彙包含大量制度、思想的名稱，人名、地名及年份，而且經常出現複合名詞和艱深的四字用語；中史的句式古雅，常以文言虛詞連接句子；通篇的課文篇幅頗長，學生難以理解篇章的重點。根據分析香港中學會考歷史科考生的表現，岑紹基（2020）歸納中學歷史科（History）考題要求的四大傳意功能，

包括敘述歷史、解釋歷史、議論歷史及比較歷史，從而衍生的相應專科語體則有記述語體、解說語體、論辯語體和比較語體等，主張以明示式指導學生專科的書面表達手法。

面對初中中史的新課程要求，除了高中歷史科的專科語體理論可供借鑒外，本計劃嘗試以較客觀的研究方法，通過分析新課程下的中史教科書，找出中史的基本學術詞彙、句型及語體特色，確立學習中史的關鍵概念及典型的書面表達手法，為調適非華語生適用的中史教材提供確鑿的依據。

6.3 研究問題

通過分析於2020年按《中國歷史科（中一至中三）修訂課程大綱》（個人、社會及人文教育委員會，2018）修訂的初中中史教科書，本項目的研究問題如下：

- 1) 在初中中史科教科書中，有哪些常用的兩字詞、三字詞和四字詞，它們出現的頻率是多少？在新課程劃分「概覽式課題（政治演變）」、「文化特色」和「香港發展」等重點課題中，有關詞彙的分佈情況怎樣？
- 2) 在前述的教科書中，有哪些常用句子類型，它們出現的頻率是多少？在「概覽式課題（政治演變）」、「文化特色」和「香港發展」等重點課題中，有關句型的分佈情況怎樣？
- 3) 在初中中史科教科書中，學習的內容以甚麼中文語體陳述，如何組織才能體現本科的學習重點？

七、研究方法

本來文本分析可以從不同角度切入，常見的內容分析法包括找出文本的表達模式和其中所蘊含的現象（如：林美淑，2013）。然而，以人手分析或會在頻率計算過程中簡化

了觀察（余國良，2009）。為了提高研究的效度，本項目嘗試以語料庫語言學的技術輔助文本分析。其實，語料庫工具在英語教學界早已廣泛應用，而有關中文的學術語言研究與教材卻仍然不足（劉貞好、陳浩然和吳鑑成，2019）。語料庫工具的優勢之一，在於能收集和處理大量數據，更有系統地分析觀察和分析目標語言（Scott & Tribble, 2006）。

語料庫工具中的搜尋關鍵詞（key words）功能，不但能找出高頻率出現的詞語，通過與其他參考文本作比較後，還能得出以不尋常高頻率出現的字詞，分析範圍集中精要。按 Scott (1997)，不同學者曾利用關鍵詞分析達到不同的目的，例如集合一些有關連的關鍵詞來找出社會層面的重要概念，但首要和重點目標是歸納文本的特色，可見借助語料庫分析工具，可以找出目標內容不同種類的模式、結構和與其他文本的關聯之處。同理，運用語料庫工具分析中史教科書的關鍵詞，將能歸納香港初中中史學術語言的基本要求和特色，輔以句型及語言功能分析，將能有效地發掘學術用語與中史專科語體的組合模式。

八、數據蒐集及分析

8.1 分析範圍

自 2020/2021 學年起，坊間陸續按「新課程」修訂出版初中中史教科書。本項目原擬分析五套新課程的中一中史教科書¹，研究期間，由於中二級的教材已經推出，而且不少學校採用，於是擴大分析範圍，涵蓋中一及中二兩級共 12 冊，總字數超過 110 萬。

¹ (1) 陳漢森、洪天宇、陳伯榮 (2020)。《亮點中國史》。香港：齡記出版有限公司。

(2) 李偉雄、徐曉琦 (2020)。《新編中國史旅程》。香港：雅集出版社有限公司。

(3) 呂振基、陳贊永 (2020)。《現代初中中國歷史》。香港：現代教育研究社。

8.2 分析方法

在字詞層面，研究團隊先採用分詞程式 SegmentAnt 及語料庫工具 AntConc 為文本斷詞，然後分析其中出現頻率（frequency）最多的詞語，將常見的詞語順序排列，整理成詞表（word list），藉以得悉中史課程最常用的詞語，確定初中非華語生首要認識的中史學術用詞。雖然電腦程式有助處理大量數據，但自動化的工具對專科語料的斷詞未必正確。團隊成員主要以《現代漢語詞典（第 7 版）》及《現代漢語八百詞》為斷詞的參考依據，至於學科術語，如「工業革命」、「西力東漸」、「基督宗教」之類，則視乎表達的是否完整概念而酌情保留。為了提高分析的信度和效度，團隊成員分為兩組，每組兩人（包括一名學生助理），反覆檢定斷詞結果，並修訂錯漏。教材中的成語、熟語或引文，一律照原文保留；辭典並無收錄者，則以字為單位，一一切分。

有鑑於大多數非華語生的中文學習仍然在基礎階段，團隊採用了兩岸三地新近發展的三套詞表為參照依據，以判斷教材文本中關鍵詞（高出現頻率者）的深淺及適用程度，包括：《國際中文教育中文水準等級標準》（中國教育部中外語言合作交流中心，2021，下稱《國》）、《臺灣華語文能力基準詞語表》²（國家教育研究院，2022，下稱《臺》）以及《中英對照香港學校中文學習基礎字詞》（課程發展處中國語文教育組，2009，下稱《中》）。與《國》、《臺》的詞表比較，《中》收錄的詞彙略有不同。在本質上，前兩

(4) 張志義、徐溯、周慧怡、陳錦輝（2020）。《新探索中國史》，香港：齡記出版有限公司。

(5) 徐振邦、關卓峯（2020）。《現代智趣中國歷史》。香港：現代教育研究社。

² 國教院主理的《華語文能力基準應用參考指引》於 2023 年推出使用手冊，具體闡述華語教學的說明和示範。見趙宥寧：《國教院公布「華語文能力參考指引」供華語文教學使用》，2022 年 10 月 10 日發布，《聯合報》。<https://udn.com/news/story/6885/6674905>。

者面向國際，適用對象是中文第二語言學習者，集中檢視聽、說、讀、寫、譯五種語言能力；《中》則貼近本港中文母語小學生的日常學習情況，可謂主流中文課堂的學習基準。

在與本項目的教科書語料對照分析前，由於不同詞表有繁簡體字之別，研究團隊還要核實繁簡體字詞轉換後詞條的詞義是否忠於原著，校對工作及分析程序遠比預期繁複，不容輕視。例如同音的詞或一詞多義等情況，均會直接影響該詞在對照表中出現的等級。為簡化繁簡體字詞轉換後的再分類程序，在對照詞表中重複出現的詞條，團隊只會參照該詞首次出現的等級，避免重複計算。

在句子層面，團隊採用支援混合研究方法的電腦軟件 NVivo12，先以人手為各套教科書的課文正文標註句型編碼，然後作量化統計分析。文句類型及等級參考《國際中文教育水平等級標準》分為初、中、高等級別³，以評量文句的複雜性和難易程度，作為調適教材的依據及參考。

在通篇層面，由於教科書內容旁及大量不同類型的補充資料，團隊只能以質化方法（陳向明，2002）完成語篇分析，集中考察課文正文的語體特色和文步組織。此外，團隊還同時邀請伙伴學校協助，邀請學生填答「中國歷史測試」，以評鑑調適教材對促進非華語生閱讀理解中史學科內容的效用；又通過實地觀課，加深對中史新課程教學要求的認識，並蒐集教師對調適教材樣章的反饋意見。

九、研究結果

³ 初等分一級、二級、三級；中等為四級、五級、六級；高等則涵蓋七至九級，不作細分。

根據上述方法分析，本項目研究香港初中中史學科學術語言的結果，將從字詞層面、句子層面及通篇層面，按教科書所屬年級會報。字詞層面包括五套教材全文的用詞情況及與兩岸三地具代表性的中文詞表《國》、《臺》、《中》的對照結果；句子層面按《國》的文句分類及等級，分析了包括五套教材的課文正文；通篇層面的考察則以調適教材樣章的形式體現。

9.1 教材用詞概況

本項目和共分析了五套涵蓋中一、中二年級的中史教材，每套教材的總字數包括全書文字內容，諸如目錄、圖片說明、地圖、生字讀音、註釋、表格、時序線、示意圖等項目。按課程指引，教材正文由政治演變、文化特色及香港發展組成，但五套教材中，只有其中一套在每個「單元前瞻」清晰臚列三部分內容的要點，因此表 1 的整理，或會見仁見智。其中各朝代的政治演變與文化特色、香港發展的內容往往按教學進程材編排而互相呼應，分類界線模糊，統計字數時難免重複。

表 1 五套中史教材內容字數統計表（連標點符號）

教材	單元 數量	主題及字數					
		政治 演變	文化 特色	香港 發展	其他	全書 內容	
中一	甲《亮點中國史》	4	102,803	23,925	2,855	34,845	137,636
	乙《新編中國史旅程系列》	4	71,675	20,858	981	41,294	116,021
	丙《現代初中中國歷史》	4	93,092	26,109	1,255	27,966	120,732
	丁《新探索中國史》	4	118,280	33,790	5,194	39,934	158,175
	戊《現代智趣中國歷史》	4	63,083	16,926	630	26,149	89,225
中二	甲《亮點中國史》	3	75,778	16,652	5,966	28,871	104,647
	乙《新編中國史旅程系列》	3	68,743	24,015	3,939	43,678	112,656

中二	丙《現代初中中國歷史》	3	89,713	21,763	5,474	35,109	124,808
	丁《新探索中國史》	3	93,551	24,884	10,573	36,600	130,151
	戊《現代智趣中國歷史》	3	61,984	15,081	4,146	33,589	94,452
	總數	35	838,702	224,003	41,013	348,035	1,188,503

至於「其他部分」包括教科書的編輯要旨、圖片說明、地圖、比較表、漫畫等資料，原來考慮是讀者（包括非華語生）原則上會閱讀教材內的所有內容，所有文字都應該納入分析範圍。然而在整理過程中，團隊卻發現原以為是輔助說明的材料，例如施政措施要點、歷史事件簡表等，有時候竟然直接取代了課文正文，令課文編排頗為紛亂，諸如此類，團隊唯有一律歸納為「其他部分」計算。回顧整理所得，也能窺見新初中中史課程下教材的編寫特色。

9.1.1 教材用詞分析

完成初步整理後，五套教材的詞彙先按音節及出現頻次排列，再按基本詞義分類，最後與三套中文詞表對照。經 AntConc 調適及修訂⁴後，《中英對照香港學校中文學習基礎字詞》的適用詞合計 12,081 個；《國際中文教育中文水準等級標準》合計 10,971 個；《臺灣華語文能力基準詞語表》（按 2022 年 11 月 14 日網上版）合計 14,731 個。

9.1.1.1 中一教材的詞彙特色

本項目分析的五套中一教材全文總計 588,537 字，通過 AntConc 調適為 22,572 個類符和 281,280 個形符，類形符比例是 8.02%，即是說在 281,280 個詞中有 22,572 個不同的

⁴ 由於各個參考詞表有不同的表述方式或備註，經軟件處理分詞時常有歧義，必須反覆核實並作適當增刪，才能儘量保持對照標準一致。

單詞，平均每 12 個用詞中才有一個新詞出現。按道理，新詞數量越少，文本對讀者而言就越淺易。從表 2 可見，五套中一中史教材各自的新詞量都不少，平均 5 至 6 個用詞中就有一個新詞出現。

表 2 五套中一中史教材用詞分析 (刪去英文部分)

教 材				
	《甲》	《乙》	《丙》	《丁》
類符	10,836	8,252	9,486	11,710
形符	62,452	47,829	58,856	69,933
類符/形符比	17.35%	17.25%	16.12%	16.74%
總字數	130,124	100,428	120,955	149,046
				87,984

五套中一教材的共同詞彙總計 3,023 個，以雙音節詞為主，共 2,263 個；單音節詞 508 個；多音節詞 252 個。為了精簡報告，不同詞類的分析結果只會各舉述 10 個例子，其他分析結果見【附件一】相關年級的詞彙分析總表說明。在單音節方面，最高頻率使用的 10 個詞包括「的」（13,083 次）、「年」（2,327 次）、「是」（2,193 次）、「在」（1,912 次）、「與」（1,856 次）、「為」（1,829 次）、「有」（1,735 次）、「一」（1,673 次）、「和」（1,598 次）、「了」（1,457 次）。在雙音節方面，最高頻率使用的 10 個詞語包括「資料」（1,946 次）、「文化」（1,211 次）、「中國」（1,071 次）、「公元」（749 次）、「時期」（711 次）、「統一」（667 次）、「歷史」（664 次）、「唐代」（652 次）、「發展」（586 次）、「北方」（523 次）。在多音節方面，最高頻率使用的 10 個詞語包括「公元前」（435 次）、「南北朝」（356 次）、「漢武帝」（303 次）、「秦始皇」（275 次）、「孝文帝」（250 次）、「隋文帝」（218 次）、「安史之亂」（210 次）、「唐太宗」（204 次）、「大運河」（173 次）、「唐玄宗」（146 次）。

9.1.1.2 中一教材與兩岸三地參考詞表對照

五套中一教材與《中》的類形符比例是 9.76%，與《國》比為 9.53%，與《臺》比為 10.2%。如表 3 所示，雙音節詞佔最多，其次是單音節詞，最少的則是多音節詞。

表 3 五套中一中史教材類符與兩岸三地詞表對照

詞類	類符	《中》	《國》	《臺》
單音節詞	508	427	383	375
雙音節詞	2263	1262	1178	1347
多音節詞	252	26	10	8
合計	3023	1715	1571	1730

在兩岸三地最常使用的 10 個單音節詞中，9 個相同，只有台灣用「以」字代替「了」。教材中出現頻率最高的 10 個雙音節詞，則與三地的詞表略有不同（詳見表 4）：

表 4 五套中一中史教材雙音節高頻詞與兩岸三地詞表對照

教材高頻詞	《中》		《國》		《臺》	
(1) 資料	1947	資料	1947	資料	1947	資料
(2) 文化	1212	文化	1212	文化	1212	文化
(3) 中國	1072	中國	1072	中國	712	時期
(4) 公元	750	公元	750	公元	668	統一
(5) 時期	712	時期	712	時期	665	歷史
(6) 統一	668	統一	668	統一	587	發展
(7) 歷史	665	歷史	665	歷史	466	國家
(8) 唐代	653	唐朝	587	發展	465	時代
(9) 發展	587	發展	524	北方	448	分析
(10) 北方	466	國家	466	國家	436	地區

至於最高頻的 10 個多音節詞與三地的詞表就相差更遠，其中只有《中》收錄的「漢武帝、

「秦始皇、唐太宗」同屬首 10 位內的高頻詞，《國》與《臺》收錄的與五套教材收錄的則全不一樣（詳見表 5）。

表 5 五套中一中史教材多音節高頻詞與兩岸三地詞表對照

教材高頻詞	《中》		《國》		《臺》	
(1) 公元前	304	漢武帝	83	為甚麼	45	一方面
(2) 南北朝	276	秦始皇	53	造紙術	29	進一步
(3) 漢武帝	205	唐太宗	45	進一步	19	三國演義
(4) 秦始皇	144	絲綢之路	29	一方面	19	伊斯蘭教
(5) 孝文帝	91	諸葛亮	29	留學生	17	重要性
(6) 隋文帝	83	為甚麼	24	大規模	16	中華民國
(7) 安史之亂	81	楊貴妃	19	伊斯蘭教	11	價值觀
(8) 唐太宗	48	百家爭鳴	18	勞動力	10	外祖父
(9) 大運河	45	進一步	14	農作物		
(10) 唐玄宗	35	玉門關	11	價值觀		

9.1.1.3 中一教材的中史專科術語與兩岸三地參考詞表對照

參考內容和語言整合學習（CLIL）的學理，研究團隊深信非華語生用中文學習中史將會是提升他們中文能力的契機。然則在中史科內，非華語生接觸到的是甚麼學術中文內容？除了採用語料庫工具輔助統計五套教材用詞外，在分析過程中，團隊還根據詞義內涵，通過仔細的定性分析，把教材內容的用詞分類。例如，以其中兩套中一教材合併的統計結果為試點，團隊曾把教材內的用詞共劃分為常見用詞、專科術語、時期、編年、管治思想、學術思想、統治者、人物、學習模式、外族、朝代、政治制度、諸侯、古今地方、古發明、成語、引文、歷史禍亂、治績、戰役、名勝古跡、歷史概念、故事、讀音、古籍／專書、其他等，共 26 類，詳見表 6：

表 6 兩套中一中史教材用詞分類舉隅

序列	分類	數量	首十位（如適用）的高頻詞及出現頻率
(1)	常用詞語	1566	文化 (476)、時期 (272)、發展 (270)、歷史 (242)、北方 (216)、時代 (203)、影響 (191)、國家 (176)、制度 (157)、經濟 (152)
(2)	專科術語	852	統一 (281)、西域 (188)、民族 (167)、宦官 (165)、士族 (158)、朝廷 (119)、滅亡 (117)、外戚 (92)、地方 (89)、貴族 (88)
(3)	時期	27	公元 (343)、公元前 (146)、三國 (66)、末年 (58)、新石器 (40)、年間 (35)、元年 (34)、早期 (31)、世紀 (29)、初年 (24)
(4)	編年	24	貞觀 (35)、開元 (29)、天寶 (21)、開皇 (19)、商湯 (13)、大業 (12)、永嘉 (10)、建元 (7)、中平 (5)、大定 (4)、太和 (4)^\wedge
(5)	管治思想	6	大一統 (14)、多元一體 (13)、多元化 (6)、家天下 (4)、多樣化 (3)、多民族 (3)
(6)	學術思想	46	孔子 (41)、儒家 (33)、儒學 (18)、玄學 (18)、道 (18)、獨尊儒術 (16)、道家 (15)、法家 (14)、老子 (14)、董仲舒 (12)
(7)	統治者	127	漢武帝 (132)、孝文帝 (97)、唐太宗 (92)、隋文帝 (89)、皇帝 (85)、秦始皇 (85)、玄宗 (84)、劉邦 (71)、唐玄宗 (70)、隋煬帝 (55)
(8)	人物	141	玄奘 (121)、項羽 (87)、曹操 (73)、張騫 (68)、商鞅 (65)、舜 (57)、班超 (55)、黃帝 (52)、安祿山 (51)、禹 (47)
(9)	學習模式	112	資料 (616)、圖片 (166)、分析 (134)、理解 (102)、路線 (93)、比較 (88)、課題 (78)、地圖研習 (75)、原因 (69)、概況 (67)
(10)	外族	45	匈奴 (139)、鮮卑 (56)、胡族 (31)、吐蕃 (30)、胡 (24)、突厥 (21)、回紇 (21)、犬戎 (15)、鮮卑族 (15)、氐 (15)
(11)	朝代	87	唐代 (267)、唐 (195)、魏 (189)、秦 (188)、漢 (168)、戰國 (159)、晉 (158)、春秋 (155)、東漢 (148)、南北朝 (147)
(12)	政治制度	110	封建 (138)、天子 (80)、變法 (69)、節度使 (46)、州牧 (43)、戶籍 (30)、均田制 (25)、宰相 (20)、丞相 (19)、度 (19)
(13)	諸侯	53	諸侯 (144)、君主 (126)、秦國 (100)、勾踐 (36)、趙 (33)、夫差 (24)、魏國 (21)、吳國 (17)、吳王 (15)、齊國 (14)、晉國 (14)、秦孝公 (14)
(14)	古今地方	260	中國 (466)、洛陽 (137)、黃河 (130)、長江 (130)、江南 (97)、長安 (95)、印度 (87)、中原 (65)、日本 (64)、渤海 (61)
(15)	古發明	5	造紙術 (22)、渾天儀 (11)、地動儀 (9)、指南車 (5)、蔡侯紙 (3)

(16)	成語	45	百家爭鳴 (21)、大興土木 (10)、名存實亡 (8)、臥薪嘗膽 (7)、勵精圖治 (6)、約法三章 (6)、出謀獻策 (5)、勞民傷財 (5)、指鹿為馬 (5)、民不聊生 (5)、褒衣博帶 (5)
(18)	歷史禍亂	18	安史之亂 (91)、八王之亂 (21)、永嘉之亂 (18)、黃巾起事 (18)、黨錮之禍 (15)、戚宦相爭 (14)、黨爭 (11)、焚書 (11)、坑儒 (9)、牛李黨爭 (9)、玄武門之變 (9)
(19)	治績	9	盛世 (32)、繁榮 (29)、開皇之治 (25)、貞觀之治 (23)、開元之治 (12)、治績 (10)、治世 (7)、文景之治 (5)、昌盛 (3)
(20)	戰役	5	赤壁之戰 (21)、淝水之戰 (15)、官渡之戰 (10)、長平之戰 (7)、垓下之戰 (2)
(22)	古跡	13	石窟 (111)、絲綢之路 (43)、莫高窟 (27)、兵馬俑 (18)、雲岡石窟 (14)、龍門石窟 (14)、大雁塔 (11)、那爛陀寺 (11)、阿房宮 (6)、李鄭屋漢墓 (6)
(23)	歷史概念	3	一手史料 (12)、二手史料 (8)、歷史學家 (2)
(24)	故事	3	烽火戲諸侯 (6)、連環船 (5)、孫悟空 (4)
(25)	古籍／專書	20	史記 (15)、西遊記 (13)、三國演義 (10)、大唐西域記 (9)、舊唐書 (5)、漢書 (5)、秦律 (4)、晉書 (3)、魏書 (3)、地理志 (3)、新唐書 (3)、徙戎論 (3)、文獻通考 (3)、隋唐五代史 (3)
(26)	其他	81	縮略語：史稱 (54) 類詞綴：胡人 (64)、漢人 (51)、鮮卑人 (25)、詩人 (21)、中國人 (20)、僧人 (20)、匈奴人 (12)、阿拉伯人 (5)、羯人 (4)、戰鬥力 (4)

雖然表 6 的分類尚可斟酌，但從各類用詞代表的概念可見，中史科的中文學術用語豐富之極，而所謂「常用詞語」指的是日常報刊及網頁可見的書面用語（不限於中史語境適用），與泛指某學科的專門用語、外人往往難以理解當中含義的「專科術語」（岑紹基、謝錫金、于成鯤、祁永華，2004）可謂相映成趣，其他分類主要凸顯中史的學科，無從歸類者，團隊唯有納入其他一類。

除了按內容分析五套中一教材的用詞外，還嘗試把其中的共同詞彙與兩岸三地詞表的等級對照見【附件二】，以窺探教材用詞的深淺程度，例如表 7，詞表並無收錄者，付諸闕如：

表 7 五套中一中史教材專科術語與兩岸三地詞表的等級對照舉隅

類符	頻次	詞性	《中》	《國》	《臺》
統一	667	動	第二學習階段	中等四級	進階_第 4 星級
西域	499	名			
宦官	429	名			精熟_第 7 級
士族	370	名			
民族	357	名	第二學習階段	初等三級	進階_第 4 星級
外戚	226	名			
朝廷	222	名	第二學習階段		精熟_第 7 級
貴族	222	名	第二學習階段	高等	進階_第 5 級
統治	219	動	第二學習階段	高等	進階_第 5 級
滅亡	199	動	第二學習階段	高等	進階_第 5 級
地方	190	名	第一學習階段	初等一級	基礎_第 1 星級

至於五套中一級教材與個別詞表的評級及分布情況見【附件三】，而五套中一級中史科教材的詞彙分類連示例則見【附件四】的整理。

9.1.1.4 中二教材的詞彙特色

本項目分析的五套中二教材全文總計 523,713 字，通過 AntConc 調適為 21,580 個類符和 242,054 個形符，類形符比例是 8.92%，平均每 11 個用詞出現一個新詞。

表 8 五套中二中史教材用詞分析(刪去英文部分)

	教 材				
	《甲》	《乙》	《丙》	《丁》	《戊》
類符	9109	8,465	9,984	10,415	7,768
形符	44719	44,776	56,159	55,185	41,215
類符/形符比	20.37%	18.91%	17.78%	18.87%	18.85%
總字數	97,431	96,661	120,274	120,851	88,496

相對於中一的教材，中二教材的文本用詞似乎較少，而新詞的出現頻率也較低。五套中二教材的共同詞彙總計 2,888 個，由多至少：雙音節詞 2,108 個，單音節詞 418 個，多音節詞 362 個。

論最高頻率的 10 個用詞，單音節的包括「的」(10,171 次)、「年」(2,448 次)、「在」(2,006 次)、「是」(1,611 次)、「與」(1,405 次)、「為」(1,385 次)、「和」(1,328 次)、「有」(1,327 次)、「等」(1,323 次)、「一」(1,267 次)。雙音節的 10 個最高頻詞則包括「資料」(1,563 次)、「中國」(1,932 次)、「清廷」(791 次)、「公元」(785 次)、「發展」(566 次)、「北宋」(561 次)、「歷史」(504 次)、「清朝」(504 次)、「英國」(490 次)、「南宋」(447 次)。在多音節詞方面，最高頻率的 10 個用詞包括「太平天國」(241 次)、「鴉片戰爭」(229 次)、「明太祖」(217 次)、「洋務運動」(190 次)、「北京城」(180 次)、「王安石」(176 次)、「蒙古人」(168 次)、「慈禧太后」(166 次)、「光緒帝」(158 次)、「義和團」(154 次)。

9.1.1.5 中二教材與兩岸三地參考詞表對照

五套中二教材與《中》的類形符比例是 10.99%，與《國》比為 10.68%，與《臺》比為 11.51%。如表 9 所示，雙音節詞佔最多，其次是單音節詞，最少的則是多音節詞。

表 9 五套中二中史教材類符與兩岸三地詞表對照

詞類	類符	《中》	《國》	《臺》
單音節詞	418	336	355	322
雙音節詞	2108	1174	1261	1309
多音節詞	362	13	31	17
合計	2888	1523	1647	1648

在單音節詞方面，兩岸三地最高頻的 10 個用詞一律相同，至於雙音節最高頻詞的分歧可見表 10，而多音節最高頻詞則見表 11，不同地區用詞的特色之處，以灰色網底標註，相同頻率的用詞一併展示：

表 10 五套中二中史教材雙音節高頻詞與兩岸三地詞表對照

	《中》		《國》		《臺》	
(1)	1,564	資料	1,564	資料	1,564	資料
(2)	1,393	中國	1,393	中國	567	發展
(3)	786	公元	786	公元	505	歷史
(4)	567	發展	567	發展	504	清朝
(5)	505	歷史	505	歷史	422	經濟
(6)	491	英國	439	北京	419	官員
(7)	439	北京	422	經濟	411	明朝
(8)	422	經濟	419	官員	405	影響
(9)	419	官員	405	影響	395	他們
(10)	405	影響	395	他們	395	註釋
					378	統治

表 11 五套中二中史教材多音節高頻詞與兩岸三地詞表對照

	《中》		《國》		《臺》	
(1)	72	司馬光	70	為甚麼	63	進一步
(2)	70	為甚麼	63	進一步	51	天主教
(3)	65	成吉思汗	51	天主教	48	一方面
(4)	63	進一步	48	一方面	42	根據地
(5)	62	蒙古族	39	現代化	39	現代化
(6)	24	紫禁城	36	伊斯蘭教	36	殖民地
(7)	51	天主教	31	印刷術	36	伊斯蘭教
(8)	48	一方面	29	知識分子	28	基督教
(9)	42	文天祥	28	基督教	22	中華民國
(10)	39	現代化	18	影響力	21	重要性
					12	文藝復興

9.1.1.6 中二教材的中史專科術語與兩岸三地參考詞表等級對照

在分析中一教材的經驗基礎上，團隊除了採用前述的內容分析框架嘗試區分五套中二教材的用詞外，還整理了五套教材的共同詞彙與兩岸三地詞表的等級對照，以反映教材用詞的難易程度，詳見【附件一】內中二級的詞彙分析總表說明。表 12 初步展示中二級中史專科術語的深淺面貌：

表 12 五套中二中史教材專科術語與兩岸三地詞表的等級對照舉隅

類符	頻次	詞性	《中》	《國》	《臺》
清廷	791	名			
長城	356	名	第二學習階段	初等三級	
改革	345	動	第二學習階段	中等五級	進階 第 5 級
君主	328	名			精熟 第 6 級
統一	297	動、形	第二學習階段	中等四級	進階 第 4*級
勢力	296	名	第二學習階段	中等五級	進階 第 5 級

朝廷	277	名	第二學習階段		精熟 第 7 級
列強	253	名	第二學習階段		精熟 第 6 級
變法	253	動			精熟 第 7 級
政權	246	名	第二學習階段	中等六級	
宦官	230	名			精熟 第 7 級

至於五套中二級教材與個別詞表的評級及分布情況見【附件五】，而五套中二級中史科教材的詞彙分類連示例則見【附件六】的整理。

9.2 教材句子分析

為了更集中檢考察中史專科的文句表達特色，團隊只分析了五套教材的中一和中二年級的課文，正文文句的統計結果見表 13：

表 13 五套中二中史教材專科術語與兩岸三地詞表的等級對照舉隅

	教科書	正文句數	句子類型	
			陳述句	問句
(1)	《甲 1》	959	884	75
(2)	《乙 1》	850	795	55
(3)	《丙 1》	945	896	49
(4)	《丁 1》	1056	974	82
(5)	《戊 1》	977	892	30
(6)	《甲 2》	649	588	61
(7)	《乙 2》	934	892	42
(8)	《丙 2》	896	871	26
(9)	《丁 2》	726	658	68
(10)	《戊 2》	873	838	35

在有限的篇幅之中，五套初中中史教材的內容都極其豐富。按歷史時期，內容大致以單元組織，並提出前設探究問題，以突出教學重點。表 13 可見，正文用的全是陳述句，並無

誇張的感情（感嘆）色彩，提供的資料和分析的語調較客觀持平。雖然如此，從史前到清末，中一至中二的中史課程涵蓋數千年歷史，除了課文正文外，五套教材均有不同濃縮文本的方式輔助說明。以宋代的王安石變法為例，《丙 2》（頁 23-24）和《戊 2》（頁 22-23）在介紹「富國、強兵、育才」三項措施時，均以簡表列出相關措施的內容及目標等；《甲 2》則以資料（圖表）補充正文敘述的政策。因此，點數課文的句子數量，未必能準確反映教材內盛載的全部信息。通過分析《乙》、《丙》兩套教材兩個年級課文文句，研究團隊嘗試探討中史教材的文句運用特色。

9.2.1 單句和複句

由於單句的分析細碎，團隊只集中分析課文中結構較複雜的複句。如表 13 所示，中一級的《乙 1》錄得 795 句陳述句，其中複句 96 句（12.08%）；《丙 1》的陳述句共 896 句，複句 116 句（12.95%）。中二級的《乙 2》錄得 892 句陳述句，其中複句 87 句（9.75%）；《丙 2》的陳述句共 871 句，複句 136 句（15.61%）。對照《國際中文教育水平等級標準》的句子及等級分類⁵，兩套教材的複句等級分布見表 14：

⁵ 《國際中文教育水平等級標準 2021》共收錄 62 個複句類型，按難易程度分布於初、中、高等的不同級別，其中初等一級只有一句（並列複句）、二級 8 句（假設複句、因果複句、承接複句、條件複句、緊縮複句、轉折複句、遞進複句、選擇複句）、三級 10 句（並列複句、假設複句、因果複句、承接複句、條件複句、目的複句、緊縮複句、轉折複句、遞進複句、選擇複句），中等四級 11 句（並列複句、假設複句、因果複句、承接複句、條件複句、目的複句、緊縮複句、讓步複句、轉折複句、遞進複句、選擇複句）、五級 9 句（假設複句、因果複句、條件複句、目的複句、緊縮複句、讓步複句、轉折複句、選擇複句、多重複句（二重複句））、六級 10 句（並列複句、假設複句、承接複句、條件複句、緊縮複句、讓步複句、轉折複句、遞進複句、選擇複句、多重複句（二重複句）），高等七至九級不細分共 13 句（並列複句、假設複句、因果複句、承接複句、條件複句、目的複句、緊縮複句、解說複句、讓步複句、轉折複句、遞進複句、選擇複句、多重複句（二重複句））。

表 14 兩套教材的複句數量及等級分布

等級		《乙 1》	《丙 1》	《乙 2》	《丙 2》
初等	一級	0	1	1	0
	二級	17	30	6	7
	三級	18	17	6	37
中等	四級	25	27	32	39
	五級	11	12	7	6
	六級	11	1	14	7
高等	七至九級	14 (14.58 %)	28 (24.13%)	21 (24.13%)	40 (29.41%)
複句總數		96	116	87	136

《國際中文教育水平等級標準》的適用對象是中文二語學習者，以中史教材與之對照的原意，正要探求教材是否適合非華語生學習。從表 14 可見，教材內的複句都偏重於中等或上的級別（難度）。除了《乙》的中一教材採用較少高等複句外（14.58 %），其他教材的高等複句佔比都超過 24%，反映教材中的複雜句型不少，如果不注意編排或運用，將不利於中文水平參差的非華生學習。

9.2.2 教材常見的複句類型

對照《國際中文教育水平等級標準》的複句句型，經過 Nvivo 12 軟件輔助統計，在兩套教材的課文正文中最顯著的複句類型包括因果複句、目的複句、遞進複句和承接複句，四類複句及其關聯詞語標記詳見表 15：

表 15 兩套教材的常見複句句型及關聯詞語

	複句	《國》等級	關聯詞語	《乙 1》	《丙 1》	《乙 2》	《丙 2》
(1)	因果	初等三級	（由於）……，所以 / 因此……	16	7	1	15

		中等四級	....., 可見.....	1	1	0	5
		中等五級	....., 因而.....	6	6	4	3
		高等	(因)....., 故.....	1	11	0	9
			(由於)....., 以致.....	0	0	4	1
(2)	目的	初等三級	為了.....,	2	7	4	13
		中等五級	....., 以便.....	2	4	1	1
		高等	....., 以.....	5	9	11	28
			....., 以免 / 免得.....	0	0	2	1
(3)	遞進	初等二級	....., 更 / 還.....	15	25	6	7
			不但....., 而且.....	1	2	0	0
		初等三級	....., 並且.....	0	0	0	4
		中等四級	....., 甚至.....	7	12	8	10
		高等	....., 進而.....	1	1	0	0
			....., 且.....	0	4	0	0
(4)	承接	初等二級	先....., 再/然後.....	1	1	0	0
		初等三級	首先....., 然後.....	0	1	0	0
		中等四級	....., 於是.....	13	8	19	20
		中等六級	.....便.....	2	1	6	4

當然，要表示複句中分句與分句之間的語義邏輯關係，關聯詞語並非必要，不過連關聯詞語之類的明顯標記都不用時，對非華語讀者的中文水平要求就更高了。在兩級教材中，這四類的複句示例如下：

(1) 因果複句，常見句型如「(由於)....., 所以 / 因此.....」和「(因)....., 故.....」：

◆ 商朝最初定都於毫，後來遷至殷，所以商朝亦有「殷商」的別稱。（《乙 1 上》，頁 18）

✧ 北京城由內至外，以宮城（即紫禁城）、皇城、內城和外城組成，各有城牆環繞，故有「四重布局」的特點。（《丙 2》，頁 95）

（2）目的複句，常見句型如「為了……，……」和「……，以……」：

✧ 為了確保封建制度能有效運作，周室還制定了宗法和禮樂制度。（《丙 1》，頁 27）

✧ 清廷又確立「金瓶掣簽」的制度，以操控達賴和班禪喇嘛的任命。（《乙 2 下》，頁 148）

（3）遞進複句，常見句型如「……，更……」和「……，甚至……」：

✧ 經過六十多年的休養生息，國力漸漸恢復，更開創了「文景之治」的盛世。（《丙 1》，頁 75）

✧ 錦衣衛直接聽命於皇帝，遵從皇帝旨意調查、緝捕、審訊、囚禁，甚至處決臣民。（《乙 2 上》，頁 85）

（4）承接複句，常見句型如「……，於是……」和「……便……」：

✧ 其後，項羽兵臨咸陽，劉邦自知實力不足，於是退出咸陽。（《乙 2 上》，頁 76）

✧ 因此，就在「皇族內閣」成立後不到半年，辛亥革命便爆發，清朝最終亦被推翻，令新政未能發揮挽救清朝傾覆的作用。（《丙 2》，頁 194）

在以上示例中，只要是由多於兩個分句組成的複句，即使主調鮮明，分句之間其實還可以再劃分出不同層次的邏輯關係，作多重複句看待。信息如此密集的句子，要非華語生準確

理解，談何容易。除以上示例外，在兩級教材中的各類複句分析及出處見【附件七】和【附件八】。

9.3 教材語篇分析

在通篇層面，由於中史教科書內容旁及大量不同類型的補充資料，團隊只能以質化方法（陳向明，2002）完成語篇分析，集中考察課文正文的語體特色和文步組織。此外，團隊還同時邀請伙伴學校協助，安排學生填答「中國歷史測試」，以評鑑調適教材對促進非華語生閱讀理解中史學科內容的效用；又通過實地觀課，加深對中史新課程教學要求的認識，並蒐集教師對調適教材樣章的反饋意見。

根據課程指引（香港教育局，2019），中史教材應以「概覽式」處理政治演變課題，並編排「文化特色」和「香港發展」等重點課題，讓學生認識不同民族、文化在歷史上的交流互動，以及追溯香港與中國歷史的關係。在「概覽式」的教學方向下，典型政治演變的語篇組織離不開「背景（原因）^ 經過^（結果）影響」。以語篇（一）的課題〈安史之亂〉為例，除了章節標示的課題外，教材每每以序號組織課文內容，並以子標題突出重點，然後以不超過三個句子陳述重點內容。值得注意的是，中史教材尤其慣用四字詞組組織概括重點，而為求工整扼要，這些四字詞組多帶有古代漢語或文言文色彩，並非現代日常生活語言。

語篇（一）政治演變

主題探究：

安史之亂是怎樣形成的？它怎樣衝擊唐朝政局？

~~~~~ 安史之亂的始末

唐玄宗在位後期，將領安祿山與史思明發動一場大型亂事—安史之亂，是唐朝由盛而衰的轉捩點。

1. 背景

1.1 玄宗荒怠

唐玄宗即位後勤於政事，建立開元盛世，使唐朝達至極盛（見頁 214-215）。但他
在位後期逐漸疏於政事，只顧與楊貴妃享樂，令國勢不斷下滑。

1.2 朝政腐敗

唐玄宗寵信宦官高力士，又把政事先後交由宰相李林甫及楊國忠（楊貴妃堂兄）
掌管。李、楊二人結黨營私，陷害忠良，令政治黑暗敗壞，貪污成風。

1.3 兵力失衡

唐玄宗在邊境設置十大兵鎮，節度使（掌管兵鎮的軍官）手握行政、軍事與財政
大權，勢力逐漸膨脹。同時，兵鎮的兵力更超過中央，形成內輕外重的局面。李林甫
又勸玄宗起用胡人為節度使，令兵鎮對中央的威脅進一步增加【5】。

1.4 將相不和

唐玄宗寵信胡將安祿山，讓他一人身兼平盧、范陽、河東三鎮節度使。楊國忠妒
忌安祿山，常向玄宗指他心懷不軌。安祿山不願坐以待斃，加上他一直有篡奪的野
心，於是先發制人，起兵叛唐。

【註釋】5：唐玄宗時，不少邊將會調回京師出任宰相。李林甫勸玄宗起用勇敢善戰的
胡人為邊將，實際上是讓文化水平較低的胡人不能內調為相，這樣便不會威脅其權
位。

2. 經過

2.1 范陽起兵

公元 755 年（唐玄宗天寶十四年），安祿山以討伐楊國忠為名，在范陽起兵。叛軍迅速攻陷洛陽後，安祿山自立為帝，國號大燕，繼而派兵攻破潼關，直逼長安。

2.2 玄宗入蜀

唐玄宗等人倉皇向成都逃亡，途中將士在馬嵬（危）驛叛變，殺死楊國忠，迫使玄宗賜死楊貴妃。其後，太子李亨北上至靈武並被擁立為帝，是為肅宗。

2.3 唐軍反攻

肅宗向回紇（瞎）借兵，並派李光弼（拔）、郭子儀等率軍反攻。此時，安祿山被兒子安慶緒殺害，唐軍乘機收復了長安與洛陽。其後，史思明殺死安慶緒，率軍再次攻佔洛陽。

2.4 亂事平定

史思明被兒子史朝義殺害，叛軍陷入混亂。其後肅宗去世，代宗即位後再向回紇借兵，收復洛陽。公元 763 年（唐代宗廣德元年），史朝義兵敗自殺，其部下投降，安史之亂終於結束。

3. 影響

安史之亂令唐朝元氣大傷，再沒法回復昔日的強盛。亂事不但改變唐朝的國勢，也改變了中國日後的發展。

3.1 藩鎮割據

唐室為了招撫安史降將及獎勵平亂功臣，於是冊封他們為藩鎮【6】的節度使。節度使手握地方大權，勢力逐漸膨脹，形成日後藩鎮割據的局面。

3.2 宦官專權

安史之亂期間，宦官李輔國擁立唐肅宗有功，備受重用，不但可以參預政事，更獲得掌握禁軍大權。宦官的權勢自此大增，日後得以專權亂政。

3.3 邊患嚴重

唐朝的聲威在安史之亂後重挫。回紇藉口平亂有功，苛索財物；契丹、吐蕃、南詔等邊族也乘唐朝抽調邊兵平亂，紛紛入侵。

3.4 重心南移

安史之亂嚴重破壞黃河流域一帶，而長江流域則未受波及，於是很多百姓由北方移居至南方。南方成為支持唐室財政的基地，發展迅速。從此，中國的經濟及文化重心，逐漸由北方轉移至南方長江流域。

【註釋】6：藩鎮亦稱「方鎮」，是安史之亂後唐室在各地設立的轄區，掌管地方的軍政事務。

（《乙1下》頁217-222）

在重點課題方面，在同一章節內，中史教材也傾向採用統一的語篇組織，如語篇（二）的文化特色課題，在編號的要點下、完整的陳述句子之前，仍然加插了濃縮的四字或三字詞組，即是在「1. 文化方面」之下，有「尊崇儒學、推廣文教」；而在「2. 風俗方面」之下，則有「禁胡語、禁胡服、改姓氏、禁歸葬、倡通婚」等標誌。在文本篇幅方面，初中的文化特色課題也似乎比政治演變的簡單直接，小標題下只需一至兩個句子，就完成說明，因為在原裝的教科書中，還有色彩斑斕的插圖或資料圖表輔助說明，令課題更有吸引力。

語篇（二）文化特色

（北魏）文化及風俗措施

1. 文化方面

尊崇儒學

孝文帝曾親自祭祀孔子，任用儒生；又置五經博士，教授生徒。他還提倡尊老、養老，鼓勵民眾遵從儒家道德規範。

推廣文教

在洛陽設立國子學、太學等學校【3】，讓鮮卑貴族子弟能接受漢化教育。另外，孝文帝下詔徵集天下書籍，以充實國家藏書，令官府的藏書復具規模。

【註釋】3：國子學主要招收貴族子弟，太學則招收社會地位較低的學生。

2. 風俗方面

禁胡語

孝文帝下令三十歲以下的鮮卑人須改說漢語，不許說鮮卑語，違令朝臣會被降職或罷免。

禁胡服

孝文帝下令鮮卑人改穿漢服，禁止再穿鮮卑服裝，孝文帝更穿上漢族君主的服裝，以示提倡。

改姓氏

孝文帝禁止鮮卑族繼續使用鮮卑姓氏，改鮮卑複姓為漢姓，如皇室拓跋氏就改為元氏。

禁歸葬

由北方遷往洛陽的鮮卑人須入籍洛陽，死後不可歸葬塞北原籍，必須葬於洛陽【4】。這有助消除南遷鮮卑人的鄉土意識，並加強他們對中原的歸屬感。

倡通婚

鼓勵鮮卑貴族與漢人士族通婚。孝文帝娶了漢人主要士族的女子為妃嬪，又令皇族子弟娶漢人士族女子為妻，而改本族原配為妾。

【註釋】4：當時入籍洛陽的鮮卑人皆葬於今洛陽市北的邙山（邙音亡）。北魏的皇陵亦建於此處。

（《丙2》頁128-130）

在全國幾千年的歷史洪流中，相對於其他宏觀課題，香港的發展課題規模較小，課程中也難以開闢空間作深入探討。因此，初中中史教材多以香港的事例呼應政治演變或文化特色課題的陳述，例如宋王臺、屯門、大埔採珠業的發展等，或以課後延伸活動的形式，建議教師實施。以語篇（三）為例，嚴格而言只屬於參觀活動前的背景資料，學生應該參觀完才能回答預設問題。然而，對家庭語言並非中文的非華語生而言，即使參觀完古跡，是否能用中文「解釋」所學，教材的編者和教師都不宜想當然。

語篇（三）香港發展

延伸活動

參觀李鄭屋漢墓

1955 年，建築工人在九龍 李鄭屋附近的山坡進行工程時發現了一座古墓；經考證後，證實古墓建於東漢，於是命名為「李鄭屋漢墓」。

就目前所見，秦 漢時沒有任何關於香港的文獻記載，只留下零散的文物。李鄭屋漢墓是香港現存唯一一座漢代建築，不但有一定規模，而且頗為完整，因此是認識香港古代歷史的珍貴資源，值得我們參觀。

參觀時，嘗試解答以下問題：

1. 古墓本位於海邊，為甚麼現在離岸邊很遠？
2. 墓室安葬的是平民，還是有一定社會地位的人？試加以解釋。
3. 墓室有甚麼物件可以反映漢朝與香港的關係？試加以解釋。
4. 墓室有哪些建築物，建築特色或文物令你印象深刻？試加以解釋。

（《乙1上》頁119）

9.3.1 調適教材樣章

在研究過程中，團隊成員不時互相提醒，研究能如何促進非華語生以中文學習中史，

從而達致中史知識與中文能力同步提升的理想境地。因此團隊成員非常重視蒐集前線教師和非華語生對調適中史教材的意見。雖然填答前、後「中國歷史測試」⁶的非華語生未必相同，但相同年級不同屆別的學生在「後測」中的平均得分較「前測」高，令團隊成員十分鼓舞。以其中一所最多非華語生回應的伙伴學校為例，三批在 2020/21 年度及 2022/23 年度就讀中一及中二的學生，在「中國歷史測試」的前、後測的表現概況見表 16：

表 16 一所伙伴學校的非華語生「中國歷史測試」前、後測表現分析

	日期	年級	學生人數	測試範圍	平均分 #	難易度調查@
前測	2022 年 8 月 10 日	中一	12 人	秦朝	11.83	6.55
		中二	16 人	唐朝	12.13	6.20
後測	2023 年 1 月 4 日	中二	32 人	宋朝	18.5	7.29
	2023 年 3 月 13 日	中一	42 人	秦朝	15.26	6.11

40 分滿分；@ 1 = 最容易，10 = 最困難

如表 16 所示，中一級在後測的平均分高 3.43 分，學生認為後測的平均難度 (6.11) 比填答前測者低 (6.55)；中二級的後測平均分則比前測高 6.37 分，不過學生認為後測的平均難度 (7.29) 却比填答前測者高 (6.20)。這樣的結果可能與後測人數增加有關，學生對測試的觀感差異較大所致，同時，結果也反映學生的測試表現與他們對測試的難易度觀感沒有必然關係。有關蒐集前線教師和非華語生對調適中史教材的工具示例見【附件九】，觀課紀錄見【附件十】、研究團隊調適的中史教材樣章見【附件十一】，向項目顧問請教的會議紀錄見【附件十二】。

⁶ 前後測的分別在於，前者直接採用未經調適的教科書原文，要求學生理解後作答；後測的形式相似，但文本則根據研究分析積累的經驗調適，以檢視較直接淺白的中文文本，對非華語學生理解中史有否助益。

十、結論及建議

適值香港教育當局推出新教育方針，中史成為初中必修科目，對非華語生而言，未嘗不是一個學會以中文學習的契機。通過審視五套中一及中二年級的教科書，研究團隊剖析了初中中史學科學術語言（包括詞彙、句型、語篇）的使用情況和特徵，並參照研究發現，製作非華語生適用的調適教材樣章，為教材編者和教師提供明確的參考。

無庸置疑，以中文學習中史，非華語生將有機會接觸中史學科及其他常用的中文學術語言，有助他們豐富書面詞彙（管治概念、歷史故事、成語來源等），提升中文閱讀及寫作素養。換言之，能達成課程的學習目標：「增加語彙的積累，培養和心智發展相應的讀寫能力」並「使用中文積累和增長知識，拓寬學習的範圍」（香港教育局，2019）。另一方面，通過分析五套現行的初中中史教材，本研究揭示了：

（一）不同課題的常用專科及學術用語，不同教科書均會採用，而使用頻率反映教材編輯的編寫風格及文本組織的特色；

（二）專科及學術語言與以人際溝通能力為主的中文二語的表達方式有明顯差異（如「中央、地方」與生活中的常用詞基本義並不一致）。無論與兩岸三地的詞表對照，只有約10%的教材用詞，收錄在用以對照的詞表，其餘約90%的用詞都不在表內，學生必須通過學習（閱讀），才有機會接觸；

（三）非華語生即便能從學科中接觸到的中文用詞，也會受特殊的學術語境限制，與生活中的常用詞基本義並不一致，如「中央、地方」等，需要仔細鑽研，才能正確分辨。

中史教材的文句信息密集，常用的因果複句、目的複句、遞進複句和承接複句一般都不止一套簡單結構（由兩個主謂結構組成），令文意曲折難懂；

（四）篇幅所限，中史教材往往夾雜不同形式的補充資料表、插圖、漫畫、地圖、圖表等，令人目不暇給；政治演變的語篇組織以「背景（原因）^ 經過^（結果）影響」為代表，課文文本精簡濃縮，但卻非常重視運用字數相同或結構對稱的詞組提綱挈領，設定工整的表達方式，凸顯重點內容；

（五）香港的初中中史是一門內容紛繁的學科，從政治演變概況、文化特色到香港發展等教學專題，可用的教學資源十分豐富，而教學時間卻相當緊絀。為此，中史科教師可以考慮為不同課題設定適切的語文學習目標（如重點詞語、特殊句型及關聯詞語、語篇結構等，【附件十三】），或跨學科與中文科教師合作調適教材，以提高非華語生運用中文學習的意識，學會中史科知識，也積累學術中文根基。

在本港學校就讀的非華語生，除了在中國語文科的課堂接受正式中文訓練，還必須發展以中文學習其他學科的語文能力，才能真正應付在本港升學和就業的需要。

十一、參考文獻

- 岑紹基（2010）。《語言功能與中文教學：系統功能語言學在中文教學上的應用》。香港大學出版社。
- 岑紹基（2020）。〈研究分享：歷史專科語體對非華語學生學習的啟示〉。取自：
https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/pshe/references-and-resources/chinese-history/Dr_Shum_PPT1.pdf。（瀏覽日期：2023年7月15日）。
- 岑紹基、謝錫金、于成鯤、祁永華（2004）。《香港學科用語規範研究》。香港：香港教育圖書公司。
- 陳漢森、洪天宇、陳伯榮（2020）。《亮點中國史》。香港：齡記出版有限公司。
- 陳向明（2002）。《社會科學質的研究》。臺北：五南。
- 國家教育研究院（2022）。《臺灣華語文能力基準詞語表》，URL:
https://coct.naer.edu.tw/download/tech_report/
- 黃汝嘉、蕭寧波（2009）。〈香港少數族裔小學生的中文能力水平〉，《基礎教育學報》，第二期。
- 課程發展處（2019）。《中國語文課程第二語言學習架構（修訂）》。教育局。取自：
https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/second-lang/NLF_brief_2019.pdf。（瀏覽日期：2023年7月15日）。
- 課程發展處中國語文教育組（2009）。《中英對照香港學校中文學習基礎字詞》。香港教育局。
- 李偉雄、徐曉琦（2020）。《新編中國史旅程》。香港：雅集出版社有限公司。
- 林美淑（2013）。〈九年一貫國語教科書修辭教材編選內容分析之探究－以「南一版」備課教學指引為例〉，《新竹教育大學人文社會學報》，6(1)，121-152。
- 劉貞妤、陳浩然、吳鑑城（2019）。〈人文社會科學語料庫與學術搭配詞檢索系統之建置與專業華語教學〉，《漢語教學研究》，8(1)，143-166。
- 呂振基、陳贊永（2020）。《現代初中中國歷史》。香港：現代教育研究社。
- 施仲謀、葉枝茵（2017）。〈香港少數族裔學生中文學習對策研究〉。《語言教學與研究》，2017(1)，頁 45-56。
- 香港課程發展議會（2008）。《中國語文課程補充指引（非華語學生）》。香港：香港教育局。

香港教育局（2019）。《調適中國歷史科課程大綱（中一至中三）（非華語學生適用）》。取自：https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/pshe/references-and-resources/chinese-history/Adapted_Framework_r.pdf。（瀏覽日期：2023年7月15日）。

香港特區政府（2017）。〈行政長官2017年施政報告〉。取自：<https://www.policyaddress.gov.hk/2017/chi/policy.html>。（瀏覽日期：2023年7月15日）頁132。

香港政府統計處（2022）。《2021年人口普查 主題性報告：少數族裔人士》。取自：<https://www.census2021.gov.hk/doc/pub/21c-ethnic-minorities.pdf>。（瀏覽日期：2023年7月15日）。

徐振邦、關卓峯（2020）。《現代智趣中國歷史》。香港：現代教育研究社。

余國良（2009）。《語料庫語言學的研究與應用》。成都，四川大學出版社。

張志義、徐溯、周慧怡、陳錦輝（2020）。《新探索中國史》，香港：齡記出版有限公司。

中國教育部中外語言合作交流中心（2021）。《國際中文教育中文水平等級標準》系列。中國：北京語言大學出版社。

Anthony, L. (2017). SegmentAnt (Version 1.1.3) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software>

Anthony, L. (2021). AntConc (Version 4.0.0) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>

Chamot, A. U., & O'malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121–129.

Cummins, J. (2000). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL quarterly*, 34(3), 537-548.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. (pp.71-83). Berlin: Springer Science+Business Media LLC.

- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Australia: Primary English Teaching Association.
- Dulin, A. T. (2021). Speaking across curriculum in the public university. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 100-112. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS1.1320>
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. New York: Oxford University Press.
- Genesee, F. (1994). Integrating language and content: Lessons from immersion. *Educational Practice Reports*. No 11. *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Halliday, M. A. K. (1985) part A. In Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (eds.), *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: OUP.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2009). Corpora and EAP: Specificity in disciplinary discourses. In Roszkowski, S.G. (ed.), *Explorations across languages and corpora*. (pp. 317 - 334). Frankfurt: Peter Lang.
- Lin, A.M.Y. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) contexts: Theory and practice*. Singapore: Springer.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Marsh, D., Cañado, M. L. P., & Padilla, J. R. (eds.). (2015). *CLIL in Action: Voices from the Classroom*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- McGuinness, A. C. Jr. (1999). The States and Higher Education. In P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J. Gumpert (eds.), *American Higher Education in the Twenty-first Century* (pp.198-215). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Scott, M. (1997). PC analysis of key words—and key key words. *System*, 25(2), 233-245.
- Scott, M., & Tribble, C. (2006). *Textual patterns: Key words and corpus analysis in language education (Studies in corpus linguistics, v. 22)*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Pub Publishing Company.
- Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *Tesol Quarterly*, 23(2), 201-217.

- Tedick, D. (ed.). (1998). *The Minnesota Articulation Project's proficiency-oriented language instruction and assessment: A curriculum handbook for teachers*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Tedick, D., & Cammarata, L. (2012). Content and language integration in K–12 contexts: Student outcomes, teacher practices, and stakeholder perspectives. *Foreign Language Annals*, 45(S1), S28-S53.
- Uemura, T. (2017). CLIL and its possible application to engineering education to enhance undergraduates' academic and subject-specific English literacy. *International Journal of Engineering Innovation and Management*, 7(2), 13-21.
- Vongpumivitch, V., Huang, J. Y., & Chang, Y. C. (2009). Frequency analysis of the words in the Academic Word List (AWL) and non-AWL content words in applied linguistics research papers. *English for Specific Purposes*, 28(1), 33-41.

十二、附錄

詞彙分析總表

附件一

詞彙分析總表（需點擊圖示，打開檔案，才能分頁細閱）：

中一級	中二級
 中一_詞彙分析總表 .xlsx	 中二_詞彙分析總表 .xlsx

說明

- 研究團隊先將 5 套 12 冊初中中史教科書內容全部整理成文字檔，用 SegmentAnt 進行分詞，藉團隊人手校對和抽查覆核，避免出現歧義的詞彙；後用 AntConc 完成統計而製成不同音節的詞頻表。為保詞表客觀，以最新版本的兩岸三地的詞彙評級參考，找出共同詞彙，互為對照，進一步了解專科術語的程度深淺，以助窺探非華語生面對的學習情況。
- 由於《國際中文教育中文水平等級標準》與《臺灣華語文能力基準詞語表》在讀音和聲調（包括輕聲）、一詞多義和詞性等方面的差異，個別字詞如「得」、「當」重複出現，在對照分類統計時難免有誤。
- 香港的《中英對照香港學校中文學習基礎字詞》也有重複收錄用詞的情況，如「余」、「徐」、「冀」等均見於附表二的文言詞語、附表六的人名地名內。
- 為求持平，研究團隊議決一律以該詞最初出現的等級為準計算，其他用法悉數刪去；同時也儘量採用統一的字形，如「衛」統一為「衛」、「溫」代替「溫」等，以免影響統計結果。

5. 由於 AntConc 只能檢視各國文字，數字、標點符號卻未能計算在內，使《國》的「○」未能計算在內。
6. 縱使 AntConc 能接受簡體字的斷詞分析，但在繁簡互換的過程中易生錯誤，料導致「遊」、「餘」、「醜」、「雲」、「鹹」、「幾」字難以分類統一。為方便日後的研究，團隊需把《國》現存版本由簡轉繁，盡量保留原有的地方語言特色，如「隨大溜」，擬定後交予另一人審視，以保客觀中立。
7. 在接受同一詞語的兩種或以上不同表達形式時，《國》和《臺》分別以「|」和「／」分隔，如「有時候／有時」為例；而為反映兩岸三地的差異，《中》的「小學詞語一覽表」卻會把類似情況分項收錄，如「摩打、摩托、馬達、內燃機」等。因此，在整理參考詞表時，研究團隊將所有用詞均作獨立項目處理。
8. 在製作兩岸三地的分類詞表時，研究團隊先把虛詞剔出，然後把共同詞彙逐一歸為常見用詞、專科術語、時期、編年、管治思想、學術思想、統治者、人物、學習模式、外族、朝代、政治制度、諸侯、古今地方、古發明、成語、引文、歷史禍亂、治績、戰役、名勝古跡、歷史概念、故事、讀音、古籍／專書、其他等，共 26 類，以凸顯中史的學科用語，餘下的用詞則進行實詞分類（分頁以黃色標示），在 Excel 檔案的工作表（sheet）分頁表述。詞彙分析「總表」列出五套中史教科書的詞彙總數（「共同詞彙」頁）及各圖列的分類工作表（「兩岸三地評級」頁），使用者可以按頁詳閱。
9. 個別成員完成用詞分類的內容分析後，需交由團隊另一成員抽樣檢驗當中的三成詞語樣本，並共同研討分歧成因，以計算分類信度。

10. 中史教科書常會為生澀字詞以同音字標注粵語讀音，表內用作直音的漢字以綠色標示；外（英）文者則用紅色。
11. 詞表頂行的「No」分別代表用詞順序、「Type」是類符（即詞項）、「Freq」指出現頻率、「音節」（以阿拉伯數字 1 代表單音節詞、2 字代表雙音節詞，如此類推）。
12. 詞表頂行顯示的參考詞表「NHSK」代表《國際中文教育中文水平等級標準》；「TW」代表《臺灣華語文能力基準詞語表》；「HK」則代表《中英對照香港學校中文學習基礎字詞》；「圖例」代表該詞語本項目的所屬分類範疇。
13. 詞表頂行備有資料的「篩選」功能，可按需要篩選條件，得悉詞類數量及兩岸三地參考詞表的相應評級。
14. 「其他」詞類包括類詞綴、縮略語、前綴、後綴等；還有剩下來「待分」的詞語及未能確切分類者，則放置在「未能分類」內。