

**項目名稱** : 香港少數族裔小學生對普通話的語言態度研究及  
相應的普通話教學策略與方法

**獲資助機構** : 香港伍倫貢學院

**首席研究員** : 香港伍倫貢學院  
錢芳

**首席研究員** : 香港城市大學  
李彬

東莞同鄉會方樹泉學校  
彭小惠

首席研究員  
提交的  
**終期報告**

香港少數族裔小學生對普通話的語言態度研究及  
相應的普通話教學策略與方法  
總結報告

**摘要：**

本研究通過語言態度問卷，調查了香港 355 位少數族裔小學生對普通話的語言態度，剖析了他們的態度之成因。進一步進行了學生訪談，以補充、詮釋量性研究的結果。通過教師訪談及觀課，理解了目前前線教師教授非華裔小學生普通話的現狀及面臨的困境，提出了相應的建議。最後通過設計語音教學實驗，期望能夠為香港非華裔學生制定一個基於語音學理論的普通話語音教學框架。

**關鍵詞：**香港少數族裔學童；語言態度；學習動機；普通話語音；語音感知；計算機輔助語音訓練

**1. 背景**

香港特區的少數族裔（也稱非華裔或非華語）主要來自南亞及東南亞國家，如巴基斯坦、菲律賓、印尼等；這些族群人口在 2010 年到 2021 年間上升了 37%，同期華人僅增加 3%（政府統計處，2021）。少數族裔在融入社會、升學及就業等方面遇到不少挑戰，而語言障礙是問題核心（謝錫金、祁永華、岑紹基，2012; 關之英，2014; Li , Li and Hua , 2022）。

香港特區政府現行的語言政策是「兩文三語」，這是特區教學方針的基礎，奠定了普通話的語言地位。隨著跨境跨地區交往的頻密，普通話作為國家通用語在香港的需求日益提高。為了未來更好地融入以中國人為主的社會，學習普通話是少數族裔小學生的重要任務。

## 2. 文獻回顧

### 2.1 語言態度理論

不同研究者對「語言態度」持有不同的定義，有的學者認為語言態度是一種對不同語言及其語言使用者任何的情感方面 (affective)、認知方面 (cognitive)和行為意圖方面 (conative)的價值反應(Ryan, Giles & Sebastian,1982; Agheyisi & Fishman,1970; Cooper & Fishman, 1974)。Agheyisi & Fishman (1970) 將人們的語言態度分為三類：a.對語言本身的態度，b.對語言及其使用者的固定印象，c.對不同類型語言態度的履行。第一類指對語言或語言變體本身的評價，主要被認為對語言本身「優雅/粗俗」、「豐富/貧乏」等的評價等級，相關研究通常是對古典/標準/官方語言和現代/非標準/方言之間的比較。第二類處理語言或語言變體的社會評價，例如對其使用者的態度。第三類包括對不同類型的語言態度的實施，例如對語言選擇、語言使用、語言學習、語言維持及語言政策等的態度。Giles(1973)的溝通適應理論指出，人們的語言行為（如發音）因不同語境而有所調適。這說明了他們對某種語言的態度反映在其行為上。

中國學者也提出了對語言態度的看法，具代表性的有：

戴慶夏（1993）：「語言態度是指人們對使用語言價值的看法，當中包括對語言地位、功能及其發展前途等的看法」。

陳松岑（1999）認為語言態度可分為感性和理性兩種。「感性」指的人們對在聽到某種語言的情緒和反應；「理性」則取決於語言的功能及其能帶來的社會地位。

Gardner & Lambert（1972）提出第二語言學習動機有兩種基本取向，能反映出學生的語言態度。第一種為工具取向（Instrumental Orientation），有這種取向的學生側重於語言的實用價值及功利性，他們學習語言多半是為了考試、工作及個人的發展前景。第二類是融合取向（Integrative Orientation），持這種取向的學生以開放、非功利

的心態學習語言。他們喜歡所學的語言背後的文化，希望能融入目標語言的群體裏。這個理論為語言態度研究奠下紮實的基礎。在過去 20 多年間，專注在研究語言態度的文獻為數不菲，許多學者都在 Gardner 等人的理論影響下進行研究（黎美玲，2005、2011；喻寶華與周立等人，2016）。

在前人的理論基礎上，本研究從語言態度的工具性及融合性取向切入，分析受訪者對普通話的主觀感受和整體評價，剖析學校、家庭和社會環境等因素如何影響受訪者的語言態度和語言選擇。

## 2.2 香港少數族裔語言態度相關研究

目前文獻中對香港少數族裔的語言態度研究關注較少。研究團隊在中國知網（CNKI）及香港高校圖書聯網（HKALL）搜索到，在過去十年間，有近 700 餘篇文獻探討語言態度。其中，56 篇關注香港居民的語言態度，當中只有十篇以香港少數族裔為調研對象。以 Ke & Tucker (2015)、Gu & Qu (2017) 及陳瑞端 (2019) 的研究為例，他們分別以南亞裔的中學生及家長，廣大南亞族群為研究對象，探討他們的語言態度。綜觀上述文獻，可見兩大研究缺口。第一，目前大部分香港少數族裔學生的語言態度研究集中於調查受訪者對英文及中文作為第二語言（粵語）的態度，論述普通話語言態度的篇幅很少。第二，上述研究的受訪者沒有涉及小學生。目前缺乏一項深入全面、嚴謹地研究香港少數族裔學童語言態度的研究。期望我們的研究能彌補這一空白。

## 2.3 教學實驗的文獻回顧

近幾十年來，對漢語作為第二語言的研究不斷湧現 (Hua, Li, Li, 2020; Li, Li, Hua, 2022)。學界在漢語的第二語言習得研究中發現，母語的發音與詞彙、語義、句法和語用等所有語言學方面都可能影響第二語言習得。儘管相關研究成果豐富，但這主要側

重於語音學和音系學的理論問題，對於教師與課堂教學來說，仍然不知道教什麼和怎麼教，也不瞭解研究結果如何指導實踐（Yang, 2021; Levis, Derwing & Sonsaat-Hegelheimer, 2022）。因此，本研究旨在結合跨語言和漢語習得研究，通過語音知覺訓練，為香港少數族裔學生制定一個基於語音學的普通話發音教學框架。

現有知覺訓練實驗研究表明，人類的知覺系統從童年到成年依然具有可塑性，證實通過知覺訓練可以學習非母語的音段對立。例如，接受訓練後，美國英語母語者對普通話聲調的知覺識別能力得到了提高，普通話母語者也提高了對泰語聲調的感知能力（Wang et al., 1999; Wayland & Li, 2008）。然而，目前關注香港少數族裔學生的普通話訓練實驗較為少見。

#### 2.4 觀課的文獻回顧

在課堂上的教學與觀察(觀課) 與觀察後的專業回饋已被廣泛證實能夠促進教師的專業發展，幫助提升教師教學與學生學習。同時，觀課的重點不僅在於觀察教師的教學，更在於觀察學生的學習行為，分析學生的學習情況，增進教師對學生的瞭解，從而對教學進行反思（Walkington, 2005; Kane & Staiger, 2012 ; Cohen & Goldhaber, 2016）。隨著普通話在香港的普及與應用，香港少數族裔學生普通話的教學課堂需得到更多的關注。

### 3. 項目的理論/概念框架

#### 3.1 語言態度問卷的理論框架：

考慮到語言態度與學習動機之間存在相互影響的關係（Smith, 1971），本研究問卷的設計採用了工具性取向及融合性取向概念（Gardner & Lambert, 1972），並參考《中國語言文字使用情況調查》（國家語言文字工作委員會，2006）來制定問卷結構，

並使用李克特氏五點量表（5-point Likert scale）來評估受訪者對不同語言態度的程度。

（見附件 1：語言態度問卷中文版；附件 2：語言態度問卷英文版）

### 3.2 教學實驗的理論框架

教學實驗採用語音學習模型（Speech Learning Model, SLM; Flege, 1995, 1999, 2003）

來制定實驗研究假設。語音學習模型認為母語和第二語言（二語）語音存在於一個共同的語音空間中並相互作用。如果二語學習者能夠察覺到兩種語言之間的語音差異，他們就能在知覺中建立新的二語語音類別。

### 3.3 觀課的理論框架

本課堂觀察記錄表格（「香港少數族裔小學生普通話課堂觀課表」）的評估要點設計參考了關之英（2014）編制的「非華語學生中文教學：觀課表」，同時結合了香港教育局發佈的「教學活動評估表」（教育局，2020）與「同儕觀課評估表」（教育局，2020）的評估要點。研究表明有少數族裔學生參與的課堂在教學評估方面需要多方面考量：在教師方面，需註意教師的語速、詞彙、語段的長度及身體語言等因素。同時，教材教具是否有效，是否能引起少數族裔學生的學習興趣，教學活動的設計是否由點到面、循序漸進都值得衡量與觀察（呂必松，2007）。（見附件 3：香港少數族裔小學生普通話課堂觀課表 中文版）

## 4. 研究方法

本研究采用了混合式的研究方法，包括問卷調查，學生訪談及教師訪談，以及觀課和語音教學實驗。

### 4.1 問卷調查

問卷成功收集并分析了香港 355 位少數族裔小學生對普通話的語言態度，通過對學童家庭背景、語言使用，與他們對粵語及英語的語言態度的對比，學習成效以及他

們的語言能力自評與校內成績的對比等，剖析他們對普通話語言態度的成因，從而提出相應的建議。

#### 4.2 學生訪談

學生訪談旨進一步補充和詮釋語言態度問卷調查所得的結果。（見附件 4：學生訪談題目 英文版；附件 5：學生訪談題目 中文版）

#### 4.3 教師訪談

教師訪談旨在深入瞭解少數族裔學生比例分別為高、中、低的小學的普通話課程教學模式，以及普通話老師面臨的挑戰。（見附件 6：教師訪談題目）

#### 4.4 觀課

課堂觀察旨在根據本研究設計的課堂觀課表充分分析教師教學行為、教學活動與少數族裔學生的普通話學習狀況，並通過課後與教師的反饋與討論達到提升學習成效，精進教學品質的目的。

#### 4.5 語音教學實驗

教學實驗旨在為香港少數族裔學生制定一個基於語音學的普通話發音教學框架。（見附件 7：語音教學實驗報告）

### 5. 數據及資料的收集方法

#### 5.1 問卷調查

本研究從 2021 年 12 月始陸續發出電郵，共邀請 111 所小學參與計劃，最後得到 8 所本地小學及 1 家少數族裔支援服務中心支持，涉及 355 名小三至小六的少數族裔學生。調查員於 2022 年 3 月至 2023 年 7 月，親臨學校或通過 Zoom、Google Meet，為學生讀出問題，確保學生理解題目，然後再將答案記錄下來，最後有 355 位少數族裔小學生完成了語言態度問卷調查。

本研究使用了 Excel 和 SPSS 軟件對語言態度數據進行描述性統計分析。在受訪者背景資料方面，我們使用 Excel 計算了各個選項的百分比。在語言使用方面，我們使用 Excel 計算了不同範疇中各語言使用頻率的平均值。在語言態度陳述句方面，我們使用 Excel 計算了各陳述句的平均值和標準差。若平均值高於 3.5，表示受訪者傾向同意該陳述句。標準差高於 1，表示受訪者意見分布較分散，意見不集中。

最後，為確保數據的有效性和可靠性，我們使用 SPSS 進行了信度和效度評估。

表 1. Reliability analysis (indicated by Cronbach's Alpha)

問卷	信度(Cronbach's Alpha)	問題數目
(一) 兩文三語現象	0.735	13
(二) 工具性	0.848	11
(三) 融合性	0.885	10
(四) 學習成效	0.796	11
整體	0.936	45

信度效果 Cronbach's alpha 糅數大於 0.7 即可以接受，0.8-0.9 非常好，0.65-0.70 是最小可接受值。問卷每一個部分糅數都高於 0.7，整體糅數是 0.936，可見信度值很高。

表 2. Validity analysis (indicated by KMO: Kaiser-Meyer-Olkin measure)

問卷	效度(KMO)	顯著性	問題數目
(一) 兩文三語現象	0.725	0.000	13
(二) 工具性	0.894	0.000	11
(三) 融合性	0.922	0.000	10

(四) 學習成效	0.908	0.000	11
整體	0.921	0.000	45

顯著性小於 0.05，說明此問卷資料適用於做因子分析，KMO 值高於 0.8，則表示效度高，若此值介於 0.7~0.8 之間，則表示效度較好；若此值介於 0.6~0.7，則表示效度可接受，若此值小於 0.6，表示效度不佳。問卷每一個部分係數都高於 0.7，整體係數是 0.921，可見效度值也很高。

問卷的信度及效度用來衡量問卷質量，信度及效度高說明了問卷質量高，通過問卷得到的數據可靠性高，為我們之後的數據分析打下了堅實的基礎。

### 5.2 學生訪談

學生訪談於 2022 年 12 月至 2023 年 6 月進行，旨進一步補充和詮釋語言態度問卷調查所得的結果。訪談對象涵蓋普通話能力高、中、低三個層次的 30 位少數族裔學生，以確保樣本的多樣性。每組訪談包括一名研究人員和三名學生，以英語進行訪談並錄音，以供後續分析。（見附件 8：學生訪談報告）

### 5.3 教師訪談

訪問員於 2022 年 3 月至 2023 年 5 月透過電話及親訪學校聯繫了 135 所小學的中文科及普通話科老師，成功採訪了 30 位老師。訪談以粵語進行，訪問員即時記錄內容並後續整理成文本。（見附件 9：教師訪談報告）

### 5.4 觀課

課堂觀察於 2022 年 10 月至 2024 年 5 月透過錄像及親訪學校進行。我們一共徵得了 4 所學校的同意，涉及 11 名教師，進行了 18 次有少數族裔學生參與的課堂的教學觀察。課堂教學語言以普通話為主，觀課人員對課堂內容進行即時記錄並在課後與教師

進行討論交流，後續整理成 18 份觀課報告及一份總觀課報告。（見附件 10：總觀課報告）

### 5.5 教學實驗

教學實驗於 2023 年 9 月至 2024 年 3 月通過親訪學校、在線問卷平台 Qualtrics、在線實驗平台 Psytoolkit 進行，包括知覺測試及知覺訓練。知覺測試為使用同一組材料進行前測與後測。普通話輔音和聲調訓練皆為六次，每次約 15 分鐘。共有 118 名學生參加了前測，年齡介於 9 至 12 歲之間。隨後，其中的 43 位及 28 位學生分別願意參與輔音與聲調的知覺訓練。共有 28 名參與者至少參加了四次輔音訓練，其中 13 名參與者完成了所有六次訓練。而在聲調訓練中，有 27 名參與者至少參加了四次訓練，其中 19 名參與者完成了所有六次訓練。後測在訓練結束後進行，39 位及 28 位學生分別參與了輔音及聲調後測。

## 6. 結果及討論

### 6.1 語言態度問卷

#### 6.1.1 受訪者背景資料

在 355 位受訪者中，學生主要為南亞裔，其中最多的為巴基斯坦人(26.48%)，家庭常用語言有 72 種語言組合，其中最常見的四種為「英語+烏爾都語」（13.80%）、「英語+尼泊爾語」（10.99%）、單獨使用「英語」（9.86%），以及「英語+印度語」（7.89%）。其他語言組合的比例均不超過 5%，統一劃分為「其他語言組合」。

表 3 受訪者資料

		樣本數量	百分比 %

種族	巴基斯坦人	94	26.48%
	印度人	92	25.92%
	尼泊爾人	47	13.24%
	菲律賓人	20	5.63%
	其他族裔	102	28.73
家庭常用語言	英語 + 烏爾都語	49	13.80%
	英語 + 尼泊爾語	39	10.99%
	英語	35	9.86%
	英語 + 印度語	28	7.89%
	烏爾都語	19	5.35%
	粵語 + 英語	18	5.07%
	其他語言組合	167	47.04%

### 6.1.2 語言使用

本研究從家庭、學校、社區及大眾傳媒四方面探討受訪者語言使用的情況。受訪者需根據頻率尺度，在所使用的語言中填上相應數字，表示其使用頻率。根據頻率尺度，1 代表「從不」，2 代表「很少」，3 代表「偶爾」，4 代表「經常」，5 代表「總是」。

家庭的語言使用:

少數族裔學生在以英語及族裔語言主導的家庭環境下生活，極少使用普通話。受訪者與父母在家交談時會傾向使用族裔語言，頻率分別為 3.50 及 3.65。兄弟姊妹間則較多使用英語交談，使用頻率為 3.77。

學校的語言使用:

少數族裔學生在學校所使用到的語言較單一，除了於中文課時發言會較多使用粵語外，其餘時間絕大多數使用英語，普通話幾乎不會使用。少數族裔學生與其他族裔同學交談時，英語的使用頻率不論於課上（4.59）還是課後（4.52）均維持高企。另外，受訪者在非中文科（英文科除外）的課堂上發言及在課後與非中文課老師溝通時，亦使用英語居多，其頻率分別為 4.46 及 4.48。

社區的語言使用:

在社區層面上，儘管受訪者的粵語使用頻率有所回升，但英語仍佔主導地位，相比較之下，受訪者傾向使用英語與鄰居、商店職員及餐廳職員交談。粵語主要用於乘搭小巴及的士，其頻率分別為 3.03 及 3.08。

大眾傳媒的語言使用:

受訪者使用大眾媒體時的語言選擇，英語占有絕對強勢，頻率分別為電視（4.04）、收聽（3.72）、書刊（4.60）、網站（4.54）及歌曲（4.11），而普通話或粵語的相關數據每項都只有 1.5 或以下，說明少數族裔的學童幾乎不會選擇觀看或瀏覽中文的大眾媒體。

### 6.1.3 語言態度

本研究從兩文三語現象、工具性、融合性及學習成效四個層面探討受訪者對普通話的語言態度。

表 4 顯示，受訪者對兩文三語整體持有正面的態度，對英語的評價最為積極。陳述句 6 平均值最高(4.42)，標準差少於 1。這意味著受訪者一致同意掌握好英語至關重要。

受訪者對粵語的認同程度則僅次於英語，陳述句 5 達 4.34，反映了受訪者對粵語的重要性持肯定態度。普通話的評價相對較低，特別是陳述句 7.2 的平均值最低，僅 3.03，與 7.1 的 3.68 相比，反映出受訪者認為普通話的重要性不及粵語。

表 4 兩文三語現象

陳述句	平均值	標準差
1. 我覺得兩文三語都非常重要。	4.18	0.79
2. 我覺得會書寫中文很重要。	4.03	0.85
3. 我覺得會書寫英語很重要。	4.40	0.69
4. 我覺得會說普通話是重要的。	3.71	1.02
5. 我覺得會說粵語是重要的。	<b>4.34</b>	<b>0.84</b>
6. 我覺得會英語是重要的。	<b>4.42</b>	<b>0.73</b>
7. 我覺得粵語和普通話至少要學會一種。	4.20	0.87
7.1 我覺得會說粵語就夠了。	3.68	1.15

7.2 我覺得會說普通話就夠了。	<b>3.03</b>	<b>1.12</b>
8. 我覺得香港人都會兩文三語。	3.48	0.99
9. 我覺得粵語越來越重要。	4.12	0.85
10. 我覺得普通話越來越重要。	3.59	1.04
11. 我覺得英語越來越重要。	4.34	0.76

根據表 5，受訪者對普通話的工具性持普遍正面的態度。對普通話在中國的通用度的認同度最高，陳述句 6 的平均值達到 4.32，標準差為 0.85。陳述句 7 (3.21) 和陳述句 9 (2.89)，評價較低。這兩句反映了受訪者在課堂以外使用普通話的機會不足，以及對普通話在香港的實用性持否定態度。

表 5 工具性態度

陳述句	平均值	標準差
1. 我相信學習普通話有助我日後在港升學。	3.95	0.99
2. 學習普通話讓我有更多參加課外活動的機會。	3.70	1.02
3. 學習普通話可以讓我多掌握一門語言。	4.01	0.96
4. 學習普通話讓我能更好地了解中國文化。	3.88	0.96
5. 學習普通話讓我更有自信 (提升個人素養方面)。	3.63	1.08
6. 學習普通話令我去中國旅遊更方便。	<b>4.32</b>	<b>0.85</b>

7. 課堂以外，我有很多使用普通話的機會。	<b>3.21</b>	<b>1.20</b>
8. 我認為學習普通話有助提升中文科學業成績。	3.88	0.95
9. 在香港，我認為學習普通話比學習粵語及英語更實用。	<b>2.89</b>	<b>1.06</b>
10. 學習普通話令我能更容易觀看普通話的媒體節目。	3.83	0.94
11. 學習普通話令我以後有機會賺更多的錢。	3.41	1.09

就融合性態度而言，受訪者普遍持正面態度。陳述句 1 的平均值最高，為 3.86，顯示受訪者認為學習普通話有助於促進社交和加強與說普通話人士的聯繫。陳述句 10 的得分也頗高，得分為 3.79，說明受訪者對普通話有正面美好的印象。對於普通話在增強身份認同方面的作用，評價相對較低，陳述句 7 的平均值僅為 3.10。

表 6 融合性態度

陳述句	平均值	標準差
1. 學習普通話讓我更容易交到說普通話的朋友。	<b>3.86</b>	<b>1.04</b>
2. 學習普通話讓我更容易適應香港的生活。	3.67	0.99
3. 學習普通話讓我更喜歡在香港生活。	3.55	1.08
4. 我喜歡學習普通話。	3.49	1.19
5. 學習普通話讓我更渴望上學。	3.19	1.15
6. 學習普通話讓我和同學相處得更融洽。	3.40	1.11

7. 學習普通話讓我更覺得自己是「香港人」。	<b>3.10</b>	<b>1.11</b>
8. 學習普通話讓我渴望到中國、新加坡、臺灣等地遊覽。	3.76	1.14
9. 使用普通話讓我更有自信。	3.56	1.06
10. 普通話悅耳動聽。	<b>3.79</b>	<b>1.01</b>

表 7 顯示，受訪者高度認同老師和教材在學習普通話中的重要性，陳述句 6 和陳述句 7 的平均值分別為 4.19 和 3.89。對於學習普通話的難度和上課的恐懼感，受訪者的評分較低，陳述句 3 和陳述句 10 的平均值分別為 2.70 和 2.12，表明學生覺得學習普通話難度大，但並不感到恐懼。

表 7 學習成效

陳述句	平均值	標準差
1. 學習普通話提升了我對中文的(包括粵語)學習興趣。	3.70	1.02
2. 學習普通話提高了我的中文學習能力(說、聽、讀、寫等)。	3.89	0.98
3. 我覺得學習普通話很容易。	<b>2.70</b>	<b>1.26</b>
4. 我覺得上普通話課很開心。	3.60	1.1
5. 我覺得上普通話課讓我學到更多知識。	3.84	0.99
6. 我覺得老師能幫助我學好普通話。	<b>4.18</b>	<b>0.91</b>
7. 我覺得普通話教材能幫助我學好普通話。	<b>3.89</b>	<b>0.98</b>

8. 學習普通話沒有削弱我已掌握的語言的能力。	3.80	1.02
9. 我渴望上普通話課。	3.22	1.14
10. 我害怕上普通話課。	<b>2.10</b>	<b>1.12</b>
11. 課堂活動能引起我學習普通話的興趣。	3.70	0.99

#### 6.1.4 語言能力評估

##### 6.1.4.1 自我評估

在問卷第四部分，學生需就兩文三語及其少數族裔語言能力進行自我評分。

總括而言，受訪者的語言能力自評分數最高的為英語 (4.76)，其次為少數族裔語言(4.05)及粵語(3.07)，自我評價最低分的語言為普通話 (2.68)。可見受訪者普遍對自己的英語能力最有信心。

##### 6.1.4.2 學業成績/教師評分

\*表 8 中文科成績 (N=284)

分數	樣本	百分比
81-100	45	15.85%
71-80	49	17.25%
61-70	32	11.27%
50-60	29	10.21%
50 分以下	<b>129</b>	<b>45.42%</b>

\*表 9 英文科成績 (N=284)

分數	樣本	百分比

81-100	<b>174</b>	<b>61.27%</b>
71-80	44	15.49%
61-70	28	9.86%
50-60	11	3.87%
50 分以下	27	9.51%

#表 10 普通話科成績 (N=176)

分數	樣本	百分比
81-100	32	18.18%
71-80	26	14.77%
61-70	24	13.64%
50-60	26	14.77%
50 分以下	<b>68</b>	<b>38.64%</b>

\*此數目已扣除無法提供準確學生成績的小學及社區中心

#此數目已扣除普教中及無法提供準確學生成績的小學及社區中心

受訪者的中文及普通話科成績較低，近半學生的成績集中於 50 分以下，高分段的學生比例較低。就英文科成績而言，61.27% 學生於英文科考取 81 至 100 分，50 分以下只佔 9.51%。可見，受訪者英語整體能力較高。學生的在校學業成績與他們的語言能力自評相呼應。

#### 6.1.5 主要發現：

在兩文三語方面，受訪者對兩文三語整體持有正面的態度，對英語的評價最為積極，粵語次之，普通話則最低。受訪者對兩文三語未來發展重要性的看法依次排列為：英語、粵語、普通話。

在工具性方面，受訪者對普通話的工具性持普遍正面的態度，對普通話在中國通用度的認同度最高。然而，學生表示在香港，學習和使用普通話的迫切性不高。

在融合性方面，受訪者對普通話普遍持正面態度，認為學習普通話有助促進社交和加強與華語人士的聯繫。然而，他們認為普通話不太能增強身份認同。

在學習成效方面，受訪者認為學習普通話有一定的難度。他們高度認同老師和教材對普通話學習的重要性，另外，多元有趣的教學方法能幫助他們學好普通話。

受訪者普遍對自己的英語能力最有信心，對普通話自評分數最低，結果與學業成績分佈互相呼應。

## 6.2 學生訪談

### 6.2.1 學生背景資料（見附件 8）

### 6.2.2 討論

學生訪談結果顯示，學校的教學語言對學生的語言態度及使用有影響。在普教中學校，學生有較高的自律性和學習動機。在粵教中的學習環境下，學生呈現較被動的學習態度。

在工具性語言態度方面，學生認為學習普通話有助於理解考試問題和提升閱讀能力，進而改善成績並擴大升學選擇。他們也相信普通話能夠在職場中消除溝通障礙，贏得同事和上司的認同與尊重。

普通話語言能力與學生對使用普通話的情感評價相關。能力較高的學生享受使用普通話；能力較低的則因理解和表達困難感到緊張和不安。

不論普通話能力高低，少數族裔學生普遍認為漢字筆畫複雜是學習中的一大挑戰。一些母語為非聲調語言的學生對聲調的概念缺乏理解，需要更多的時間和練習培養出對聲調的敏感度，從而提升聽辨的準確性。

### 6.3 教師訪談

#### 6.3.1 受訪教師背景資料（見附件 9）

#### 6.3.2 討論

逾 60%的教師認為本地的少數族裔學生學習普通話動機低，甚至完全沒有動力，主要原因包括：普通話接觸層面不廣、普通話與生活經歷較少關聯、家庭支援不足，以及學校缺乏普通話語境。種種因素導致少數族裔學生認為學習普通話的迫切性不大。

逾 50%受訪教師表示，學校為少數族裔學童提供了各類普通話學習支援。

有 56.6%的教師認為目前使用的普通話教材大體適合少數族裔學童，但存有較大的局限性，學校通常會使用校本課程或坊間出版的教科書，前者則缺乏配套，後者程度較深。兩者均無法全面照顧少數族裔學生的學習需要。

有 73.3%的受訪教師對學生的普通話學習成效表示擔憂，認為他們的普通話能力處於中下水平。從老師的觀察可見，少數族裔學童的拼音能力不俗，但是認字能力低。不少教師要求增設更多的針對少數族裔學童的普通話教學師資培訓。

### 6.4 觀課

通過課堂觀察，主要有如下幾個發現：

6.4.1 教師：基本都能做到普通話發音標準，使用恰當的語調語速。教學過程比較順暢。但在教學語言方面，部分課堂因少數族裔學生基礎較弱，教師會使用較多的粵語或英語。

6.4.2 學生方面：學生拼音發音較強，但仍需加強易混淆拼音的發音練習，如/zhi/-/zi/、/chi/-/ci/、/shi/-/si/等聲母，以及聲調的辨識。另一方面，少數族裔學生認讀字詞的能力較弱，如無拼音幫助，他們認讀字詞的熟練度則明顯下降。學生有時難以跟上老師進度，放棄學習。

6.4.3 授課形式：不同學校的授課模式不同。部分學校對少數族裔學生進行抽離式教學，而有些學校則是混合班授課，在混合班中，少數族裔學生人數往往少於班級總人數的一半。教師需以班級主流進度為重，難以顧及到每一個少數族裔學生的進度，使其難以跟上主流學習進度。

6.4.4 教材：少數族裔學生缺少合適的教材與工具書。每所學校都需根據華語教材調適少數族裔的中文課程，少數族裔學生缺乏系統的全面的教科書輔助。

6.4.5 課時不足問題：課時普遍約 25 分鐘到 50 分鐘不等，而少於半小時的普通話課堂往往缺乏足夠的練習時間。（見附件 10）

## 6.5 教學實驗

知覺訓練結果顯示，經過訓練，學生的感知準確度有所提高，尤其是在第四次區分“送氣-不送氣”（/k/-/kh/和/tɕ/-/tɕʰ/）輔音訓練及第五次區分“高平-高降”（T1-T4）聲調訓練中，表現最佳（圖 1 與圖 2），較初次訓練分別提高 10%~20% 和 6% 左右。但“中升-降升”（T2-T3）聲調訓練的區分正確率則沒有明顯提升。

圖 1

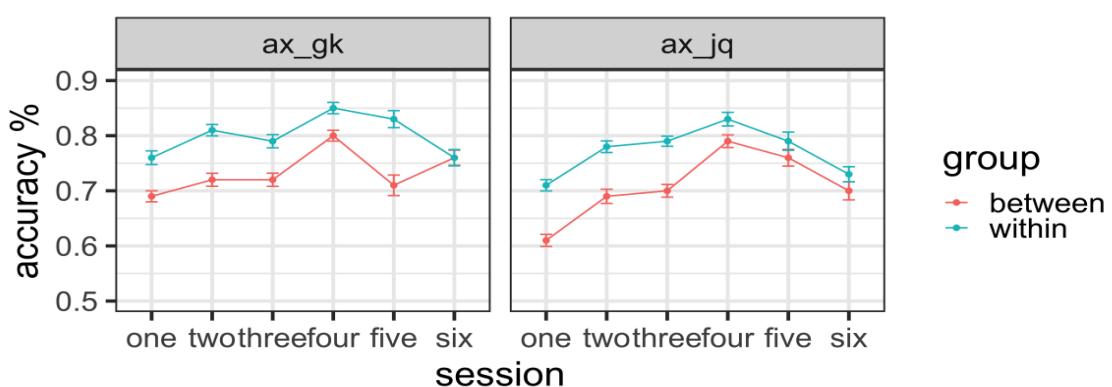


圖 1 輔音訓練實驗中的區分正確率（百分比），左側與右側分別為/k/-/kh/與/tɕ/-/tɕʰ/的結果，between=范疇間的刺激，within=范疇內的刺激。

圖 2

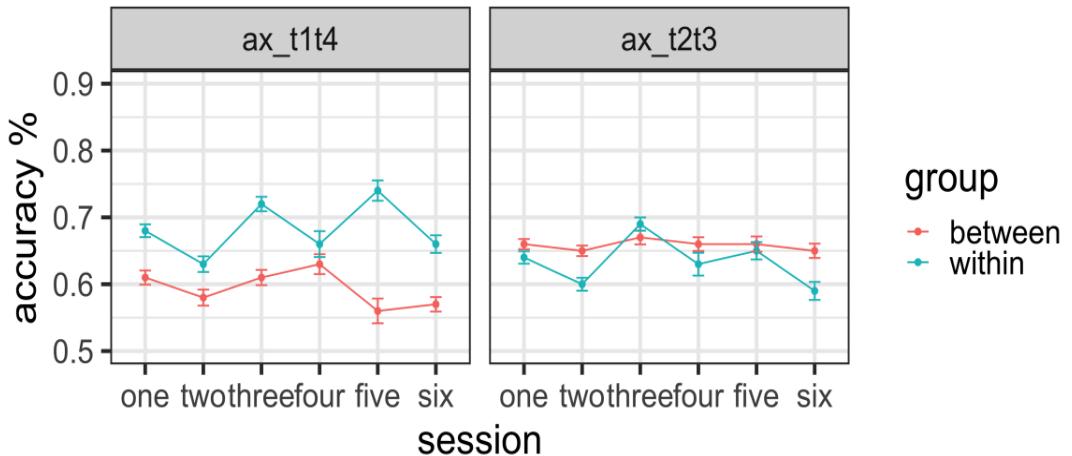


圖 2 聲調訓練實驗中的區分正確率（百分比），左側與右側分別為 T1-T4 與 T2-T3 的結果 between=范疇間的刺激，within=范疇內的刺激。

對於學生範疇化感知的表現，則以輔音或聲調的“九步連續體”的識別率來衡量。根據圖 3-6 的識別曲線視覺化結果，經過訓練，少數族裔學生的兩對輔音及兩對聲調的識別曲線在 25% 至 75% 識別率的範圍內的斜率有明顯提升，也就是說，學生對於“送氣”-“不送氣”輔音、“高平-高升”聲調、“中升-降升”聲調的範疇感知邊界變得更為明確。此外，邊界的位置（即兩條識別曲線相交的點）顯著改進。不同組之間比較顯示，少數族裔學生的輔音和聲調連續體識別曲線斜率小於普通話母語者，說明學生的準確度尚未達到普通話母語者水平。儘管如此，學生在訓練後已初步具備對普通話輔音和聲調的範疇化感知能力。

圖 3

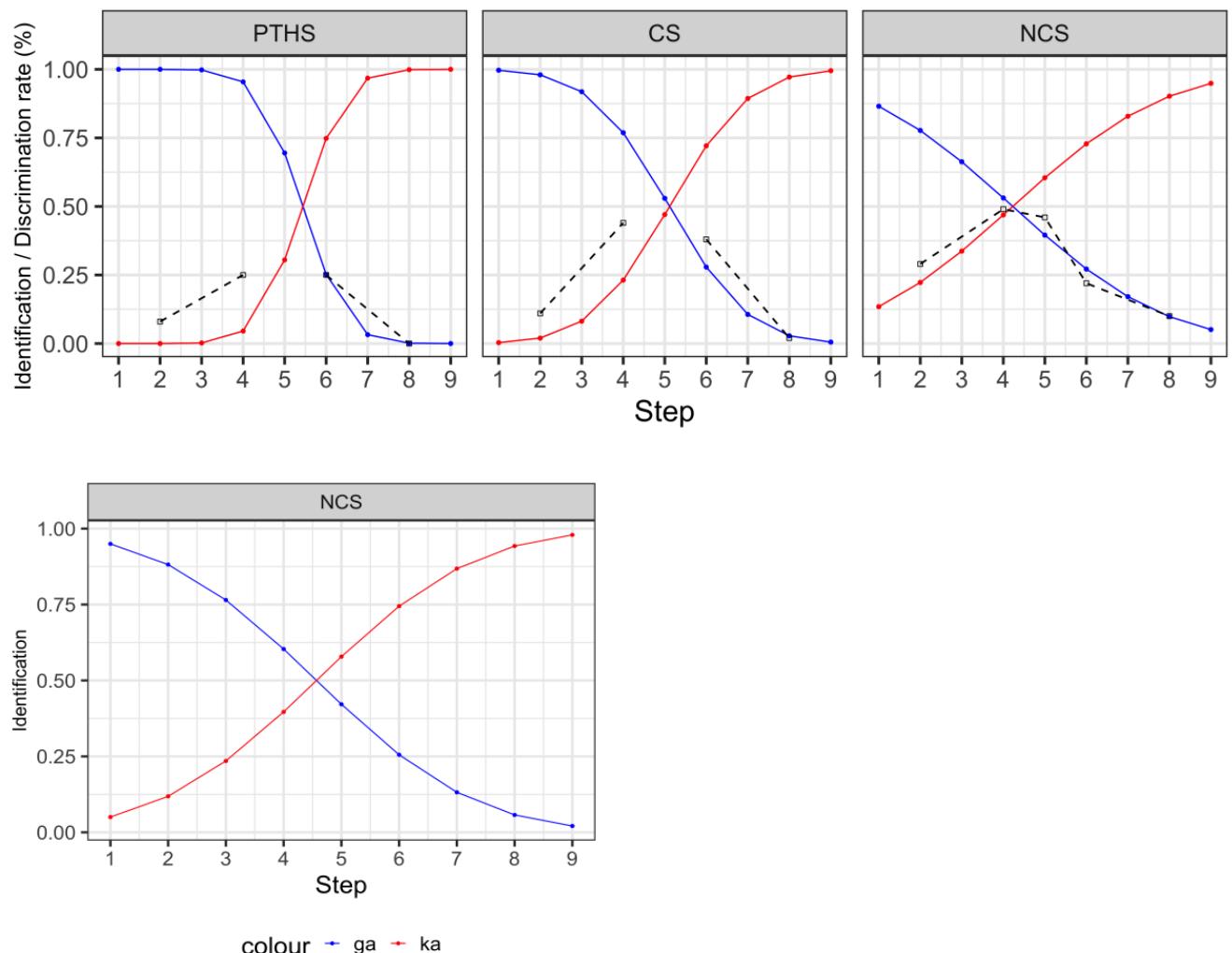


圖 3 三組學生的前測（圖上）及少數族裔學生的後測（圖下）的/k/-/kh/結果。藍色及紅色曲線分別為/k/和/kh/的識別曲線，虛線為區分曲線。

圖 4

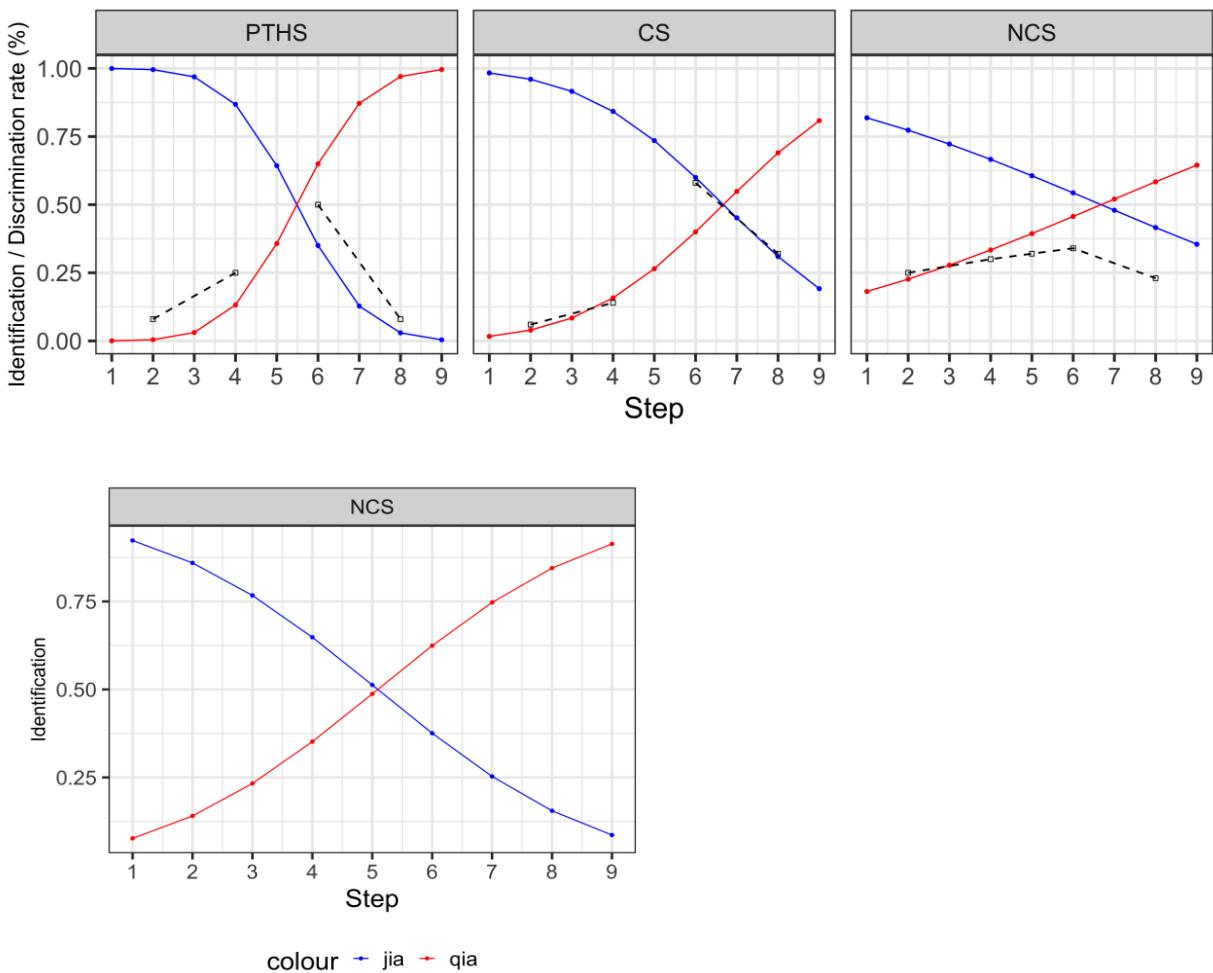
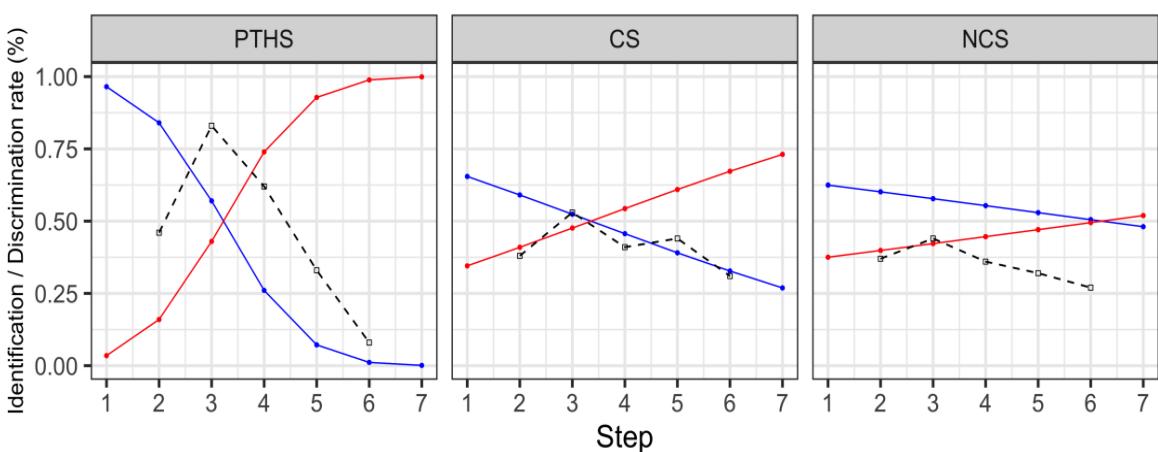


圖 4 三組學生的前測（圖上）及少數族裔學生的後測（圖下）的/tɕ/-/tɕʰ/結果。藍色及紅色曲線分別為/tɕ/和/tɕʰ/的識別曲線，虛線為區分曲線。

圖 5



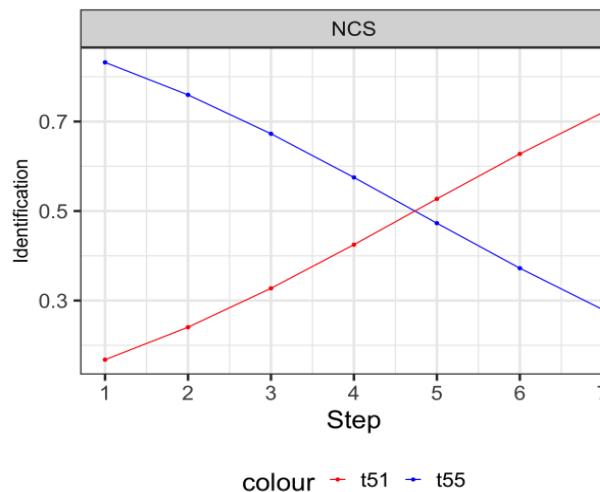


圖 5 三組學生的前測（圖上）及少數族裔學生的後測（圖下）的 T1-T4 結果。藍色及紅色曲線分別為 T1（T55）和 T4（T51）的識別曲線，虛線為區分曲線。

圖 6

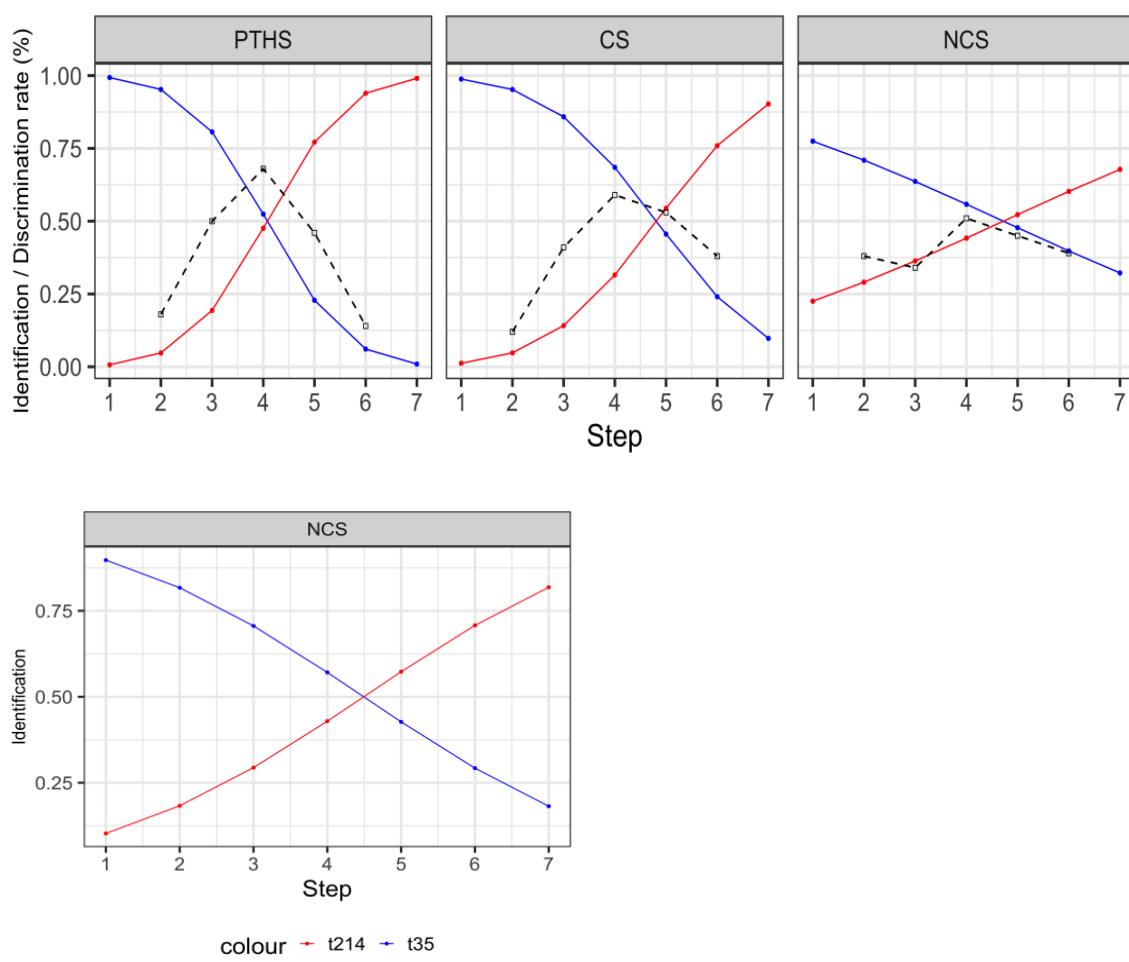


圖 6 三組學生的前測（圖上）及少數族裔學生的後測（圖下）的 T2-T3 結果。藍色及紅色曲線分別為 T2（T35）和 T3（T214）的識別曲線，虛線為區分曲線。（見附件 7）

## 7. 總結與建議

本研究通過語言態度問卷，調查了香港 355 位少數族裔小學生對普通話的語言態度，進一步進行學生訪談補充，以詮釋量性研究的結果。通過教師訪談及觀課，理解了目前前綫教師教授少數族裔小學生普通話的現狀及面臨的困境。最後通過設計語音教學實驗，期望能夠為香港非華裔學生制定一個基於語音學理論的普通話發音教學框架。

本研究提出如下建議：

7.1 語言態度問卷顯示，受訪者雖然對普通話整體來說有正面的態度，但與粵語及英語相比，得分較低。工具性取向方面，學生們普遍認識到普通話作為中國的官方語言和國際交流的重要語言，具有廣泛的應用範圍和實用價值。可這種實用價值還未曾在他們的日常生活中充分地體現出來。要加深少數族裔學生對普通話的認知，提高對國家共同語重要性的認受程度，特區政府和學校需要進一步加強宣傳和教育，提高廣大青少年對普通話的認識和興趣，促進普通話在少數族裔學生的社交圈中的普及程度和接受程度，逐漸掌握兩文三語，以便將來能夠更好地融入香港社會，開拓更廣闊的個人發展空間。

7.2 數據表明，學生認為學好普通話的關鍵在於老師和教材。政府/教育局需增設針對少數族裔學童的普通話教學的師資培訓，為前綫教師提供更多的工作坊、講座等，提升前綫教師的專業素養。

7.3 大專界研究人員與前綫教師緊密地合作，及時地與他們分享研究成果，進行共同備課、同儕觀課等，支援前綫教師的教學工作。

7.4 編訂適合香港少數族裔學生的普通話教材及工具書，結合他們的校園生活、家庭場景、宗教禮儀等設計內容，讓他們可以用普通話講述自己的生活，增強實用性。

7.5 問卷及學生訪談數據顯示，學生在普通話課堂外很少有機會使用普通話，學校可根據各自情況，思考如何改善普通話課堂以外的語言環境。學校可開展更多的適合少數族裔學生的普通話活動，讓他們有更多的機會參與，增加日常使用普通話的機會，從而增強他們的學習動機。

7.6 在學生訪談中，幾乎所有學生都認為普通話課時不足，學校可以考慮每周從一節普通話課增加到兩節，或將一節普通話課的時間延長。

7.7 在學生訪談中，有不少學生表示對教師的動畫及歌唱活動非常感興趣。可見活潑互動的教學方式，可加強少數族裔生的參與度，提升他們對普通話的學習興趣。

7.8 采取混合班教學的前綫教師可掌握本地學生和少數族裔學生的差距，瞭解少數族裔學生的學習難點，以便對症下藥。教師可採取課後小班教學、由點到面設計分層工作紙等方式改善學生程度參差的況狀。

7.9 普通話課堂教師應盡量使用目的語教學。如受少數族裔學生能力限制，教師需要用英文或粵語輔助，可在輔助指令後，用普通話重複一遍指令。另一方面，教師可以在少數族裔學生用英文或粵語回答課堂問題後，用普通話重複一遍，並鼓勵少數族裔學生用普通話複述。

7.10 學校可加強家校合作，定期舉辦家長會或工作坊，以增強家長對普通話教育的重視和參與度，從而更好地監督、鼓勵孩子學好普通話。

7.11 成立輔導小組，由華語生帶領少數族裔學生學習普通話，定期指導他們在學習中的不足之處，促進同儕交流。

7.12 為了提升少數族裔學生對普通話輔音和聲調的區分及發音能力，我們提出以下建議與策略。首先，在普通話語音教學中應融合知覺和聽力訓練。其次，引入多感官教學法，通過視覺、聽覺和觸覺等多種感官刺激，幫助學生理解和區分普通話的聲調。此外，為了激發學生的學習動機，教學中應融入文化元素和實際應用場景，並採用正向激勵機制，鼓勵學生積極學習和使用普通話。

參考文獻：

中國語言文字使用方式調查資料領導小組辦公室. (2006). 中國語言文字使用方式調查資料. 語文出版社.

呂必松. (2007). 漢語和漢語作為第二語言教學（第一版.）. 北京大學出版社.

香港政府統計處:《2021年人口普查-簡要報告》，香港：政府統計處，2021年.

陳松岑 (1999). 〈新加坡華人的語言態度及其對語言能力和語言使用的影響〉. 《語言教學與研究》，1，81-95.

陳瑞端 (2019). 〈香港南亞族群的語言使用狀況〉. 《中國語言生活狀況報告》255-262. 北京：商務印書館.

倪傳斌與王志剛等 (2004). 〈外國留學生的漢語言態度調查〉. 《語言學習與研究》，4， 56-61.

教育局. (2020). 同儕觀課評估表 (觀課教師填寫).

[https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/gifted/guidelines-on-school-based-gifted-development-programmes/app\\_12.pdf](https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/gifted/guidelines-on-school-based-gifted-development-programmes/app_12.pdf)

教育局. (2020). 教學活動評估表 (教師填寫).

[https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/gifted/guidelines-on-school-based-gifted-development-programmes/app\\_8.pdf](https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/gifted/guidelines-on-school-based-gifted-development-programmes/app_8.pdf)

關之英. (2014). 香港中國語文教學 (非華語學生) 的迷思. 中國語文通訊, 93(1), 39-57.

戴慶廈 (1993) . 《社會語言學教程》. 北京：中央民族大學出版社.

謝錫金, 祁永華與岑紹基 (2012). 非華語學生的中文學與教. 香港大學出版社.

- Abramson, A. S. (1978). Static and dynamic acoustic cues in distinctive tones. *Language and Speech*, 21(4), 319-325.
- Agheyisi, R., & Fishman, J. A. (1970). Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137–157.
- Ayoama, K., Flege, J. E., Guion, S. G., Akahane-Yamada, R., & Yamada, T. (2004). Perceived phonetic dissimilarity and L2 speech learning: The case of Japanese/r/and English/l/and/r. *Journal of Phonetics*, 32(2), 233-250.
- Best, C. T., & Strange, W. (1992). Effects of phonological and phonetic factors on cross-language perception of approximants. *Journal of Phonetics*, 20(3), 305–330.
- Best, C. T., McRoberts, G. W., & Goodell, E. (2001). Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *Journal of the Acoustical Society of America*, 109(2), 775–794.
- Best, C., & Tyler, M. (2007). Non-native and second language speech perception. In O.-S. Bohn, & Munro, M. J. (Eds.), *Language experience in second language speech learning* (pp.15-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2023). Praat: Doing Phonetics by Computer (Computer Program). Retrieved from <http://www.praat.org/>
- Bradlow, A. R., Pisoni, D. B., Akahane-Yamada, R., & Tohkura, Y. I. (1997). Training Japanese listeners to identify English/r/and/l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 101(4), 2299-2310.
- Cohen, J., & Goldhaber, D. (2016). Building a more complete understanding of teacher evaluation using classroom observations. *Educational Researcher*, 45(6), 378-387.
- Cooper, R. L., & Fishman, J. A. (1974). The study of language attitudes. *International Journal*

*of the Sociology of Language*, 1974(3), 5-20.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins.

Flege, J. E. (1995a). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Crosslanguage Research* (pp. 233-277). Timonium, MD: York Press, Inc.

Flege, J. E. (1999). Age of learning and second-language speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 101-132). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flege, J. E. (2002). Interactions between the Native and Second-language Phonetic Systems. In P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Eds.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode* (pp. 217-244). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.

Garrett, P., Coupland, N. & Williams, A. (2003). Investigating language attitudes: social meanings of dialect, ethnicity and performance. Cardiff: University of Wales Press.

Giles, H., Taylor, D. M., & Bourhis, R. Y. (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through speech: Some Canadian data. *Language in society*, 2, 177–192

Gu, M.Y., & Qu,X.Y. (2017). Ethnic minority students from South Asia in Hong Kong: language ideologies and discursive identity construction. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 360-374.

- Guion, Susan, Flege, James, Akahane-Yamada, Reiko, & Pruitt, Jesica. (2000). An Investigation of Current Models of Second Language Speech Perception: The Case of Japanese Adults' Perception of English Consonants. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 107, 2711-24.
- Hao, Y. C. (2012). *The effect of L2 experience on second language acquisition of Mandarin consonants, vowels, and tones* (Doctoral dissertation, Indiana University).
- Hattori, K., & Iverson, P. (2009). English /r/-/l/ category assimilation by Japanese adults: individual differences and the link to identification accuracy. *Journal of the Acoustical Society of America*, 125(1), 469-79.
- Howie, J. M. (1976). *Acoustical studies of Mandarin vowels and tones* (Vol. 18). Cambridge University Press.
- Hua, C., Li, Y. N., & Li, B. (2020). Multilingual proficiencies and L1 attitudes of ethnic minority students in Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(7), 589–607.
- Huang, B. R., & Liao, X. D. (2018). *Modern Chinese* (Sixth Edition, Revised). Higher Education Press. [In Chinese: 黃伯榮，廖旭東. 現代漢語（增訂六版）. 高等教育出版社.]
- Jain, D., & Cardona, G. (2007). *The Indo-Aryan Languages*. Routledge.
- Jamieson, D. G., & Morosan, D. E. (1986). Training non-native speech contrasts in adults: Acquisition of the English/ð/-/θ/contrast by francophones. *Perception & psychophysics*, 40(4), 205-215.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains. Research Paper.

MET Project. *Bill & Melinda Gates Foundation*.

Ke, S.H. & Tucker, G.R. (2015). Unleavened Cakes: L2 Chinese Education for South Asian Students in Hong Kong. *K-12 Chinese Language Teaching*, (1). <https://clta-us.org/wp-content/uploads/2015/09/Unleavened-Cakes-L2-Chinese-Education-for-South-Asian-Students-in-Hong-Kong.pdf>

Kuhl, P., & Rivera-Gaxiola, M. (2008). Neural substrates of language acquisition. *Annu. Rev. Neurosci.*, 31, 511-534.

Kuhl, P. K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S., & Iverson, P. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental Science*, 9(2), F13-F21.

Ladefoged, P., & Maddieson, I. (1996). *The Sounds of the World's Languages*. Blackwell Publishers.

Ladefoged, P., & Wu, Z. (1984). Places of articulation: An investigation of Pekingese fricatives and affricates. *Journal of Phonetics*, 12(3), 267-278.

Levis, J. M., Derwing, T. M., & Sonsaat-Hegelheimer, S. (Eds.). (2022). *Second language pronunciation: Bridging the gap between research and teaching*. John Wiley & Sons.

Lai, Y. H. (2009). Asymmetry in Mandarin affricate perception by learners of Mandarin Chinese. *Language and cognitive processes*, 24(7-8), 1265-1285.

Li, B., Li, Y. N., & Hua, C. (2022). Early experience and later multilingual attainments by ethnic minority students in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(2), 196-210.

Li, B., Shao, J., & Bao, M. (2017). Effects of phonetic similarity in the identification of Mandarin tones. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(1), 107-124.

Li, B., Shao, J., & Chen, S. (2018). Perception of Mandarin sibilants by Chinese-as-a-foreign-language beginners. *Chinese Journal of Phonetics* (中國語音學報), 9, 54-62.

Lisker, L., & Abramson, A. S. (1964). A cross-language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements. *Word*, 20(3), 384-422.

Lively, S. E., Logan, J. S., & Pisoni, D. B. (1993). Training Japanese listeners to identify English/r/and/l/. II: The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories. *The Journal of the acoustical society of America*, 94(3), 1242-1255.

Ma, J., Zhu, J., Yang, Y., & Chen, F. (2021). The development of categorical perception of segments and suprasegments in Mandarin-speaking preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 12, 693366.

Moore, C. B., & Jongman, A. (1997). Speaker normalization in the perception of Mandarin Chinese tones. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 102(3), 1864-1877.

Moulines, E., & Laroche, J. (1995). Non-parametric techniques for pitch-scale and time-scale modification of speech. *Speech communication*, 16(2), 175-205.

Nordenhake, M., & Svantesson, J. O. (1983). Duration of standard Chinese word tones in different sentence environments. *Working papers/Lund University, Department of Linguistics and Phonetics*, 25.

Richards, J. C., Platt, J. and Platt, H.(1992). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. UK: Longman Publishers.

Shen, X. S. (1990). Tonal coarticulation in Mandarin. *Journal of Phonetics*, 18(2), 281-295.

Shen, X. S., & Lin, M. (1991). A perceptual study of Mandarin tones 2 and 3. *Language and speech*, 34(2), 145-156.

Shen, X. S., Lin, M., & Yan, J. (1993). F0 turning point as an F0 cue to tonal contrast: a case study of Mandarin tones 2 and 3. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 93(4), 2241-2243.

Shen, G., & Froud, K. (2016). Categorical perception of lexical tones by English learners of Mandarin Chinese. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 140(6), 4396-4403.

Smith, A. N. (1971). "The Importance of Attitude in Foreign Language Learning." *The Modern Language Journal* 55 (2): 82–88. Crossref.

Stoet, G. (2010). PsyToolkit A software package for programming psychological experiments using Linux. *Behavior Research Methods*, 42(4), 1096-1104.

Stoet, G. (2017). PsyToolkit: A novel web-based method for running online questionnaires and reaction-time experiments. *Teaching of Psychology*, 44(1), 24-31.

Streeter, L. A. (1976). Language perception of 2-mo-old infants shows effects of both innate mechanisms and experience. *Nature*, 259(5538), 39–41.

Studdert-Kennedy, M., Liberman, A. M., Harris, K. S., & Cooper, F. S. (1970). Motor theory of speech perception: A reply to Lane's critical review.

Thapa, C. B., & Adamson, B. (2018). Ethnicity, language-in-education policy and linguistic discrimination: perspectives of Nepali students in Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(4), 329-340.

Thomson, R. I. (2018). High variability [pronunciation] training (HVPT) A proven technique about which every language teacher and learner ought to know. *Journal of Second Language Pronunciation*, 4(2), 208-231.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1), 53-64.

Wang, X., & Chen, J. (2020). The acquisition of Mandarin consonants by English learners: The relationship between perception and production. *Languages*, 5(2), 20.

Wang, X., & Munro, M. J. (2004). Computer-based training for learning English vowel contrasts. *System*, 32(4), 539-552.

Wayland, R. P., & Li, B. (2008). Effects of two training procedures in cross-language perception of tones. *Journal of Phonetics*, 36(2), 250-267.

Winn, M. B. (2020). Manipulation of voice onset time in speech stimuli: A tutorial and flexible Praat script. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 147(2), 852-866.

Yang, C. (Ed.). (2021). *The acquisition of Chinese as a Second Language pronunciation: Segments and prosody*. Springer.

Yao, Y., Chan, A., Fung, R., Wu, W. L., Leung, N., Lee, S., & Luo, J. (2020). Cantonese tone production in pre-school Urdu–Cantonese bilingual minority children. *International Journal of Bilingualism*, 24(4), 767-782.

附件 1 語言態度問卷中文版

香港伍倫貢學院

語常會資助項目: 香港少數族裔小學生對普通話的語言態度研究及相應的普通話教學策略與方法  
(2021-2023)

# 香港少數族裔小學生語言使用及對普通話語言態度 調查問卷

---

資料隱私聲明: 本問卷僅供此研究計劃使用。

問卷所收集之資料僅供本研究使用，並將嚴格保密。

---

## 一、個人資料 (請圈出適用選項)

姓名 : \_\_\_\_\_ (\*僅供分析學業成績及語言態度關係之用)

性別 : 男 / 女

在港出生 : 是 / 否

在港生活時間 : 0-3 年 / 4 -6 年 / 7-9 年 / 10 年或以上

年級 : 小一 / 小二 / 小三 / 小四 / 小五 / 小六

年齡 : \_\_\_\_\_

父親職業：\_\_\_\_\_

母親職業：\_\_\_\_\_

種族<sup>1</sup>

種族 (可多選)	中國 香港人	亞洲人 (非華人)								白 人	黑 人	拉 丁 美 洲 人	其他 (請 註 明)	
		印 尼 人	菲 律 賓 人	泰 國 人	日 本 人	韓 國 人	馬 來 西 亞 人	其 他 亞 洲 人 ~ 請 註 明 ~	南亞裔					
		印度人	巴基斯坦人	尼泊爾人	孟加拉人	斯里蘭卡人	其他南亞裔 ~ 請							

<sup>1</sup> 政府統計處 (2017)。香港 2016 年中期人口統計 - 主題性報告：少數族裔人士。取自 <https://www.statistics.gov.hk/pub/B11201002016XXXXB0100.pdf>

															註 明 （請註明）			

### 家庭常用語言

語言 (可 多 選)	粵 語	英 語	印 尼 語	菲 律 賓 語	泰 語	日 語	韓 語	馬 來 西 亞 語	印 度 語	烏 爾 都 語	尼 泊 爾 語	孟 加 拉 語	斯里蘭 卡語 (僧伽 羅語/ 坦米爾 語)	其他亞洲 語言 (請註明)	其他 語言 (請註 明)	1.	
																2.	3.

## 幼稚園教學語言

語言 ( 可 多 選 )	粵 語	英 語	印 尼 語	菲 律 賓 語	泰 語	日 語	韓 語	馬 來 西 亞 語	印 度 語	烏 爾 都 語	尼 泊 爾 語	孟 加 拉 語	斯里蘭 卡語 (僧伽 羅語/ 坦米爾 語)	其他亞洲 語言 (請註明)	其他 語言 (請註 明)
														1.	
														2.	
														3.	

你是否在幼兒園階段學過普通話？

是	否

## 二、語言使用情況

1	2	3	4	5
從不 ( 0% )	很少 ( 25% )	偶爾 ( 50% )	經常 ( 75% )	總是 ( 100% )

交談時使用語言 (可多選)	粵語	普通話	英語	印尼語	菲律賓語	泰語	日語	韓語	馬來西亞語	印度語	烏爾都語	尼泊爾語	孟加拉語	斯里蘭卡語 (僧伽羅語/ 坦米爾語)	其他 (請註明)
對象 (請填寫適用項)															
家庭															
父親															
母親															
祖父															
祖母															
外公															
外婆															
兄弟姐妹															
學校															
(a) 上課時															

同族裔同學															
其他少數族裔同學															
華裔同學															
中文課上發言															
非中文課上發言 ( 英文課除外 )															
( b ) 下課後															
同族裔同學															
其他少數族裔同學															
華裔同學															
中文課老師															
非中文課老師 ( 英文除外 )															
社區															
(a) 人群															
朋友															

交談時使用語言 (可多選) 對象 (請填寫適 用項)	粵語	普通話	英語	印尼語	菲律賓語	泰語	日語	韓語	馬來西亞語	印度語	烏爾都語	尼泊爾語	孟加拉語	斯里蘭卡語 (僧伽羅語/ 坦米爾語)	其他 (請註 明)
鄰居															
商店職員															
餐廳職員															
(b) 公共交通工具															
巴士															
港鐵															
的士															
小巴															
(c) 大眾媒體															
電視															
電台															

網站															
歌曲															
書籍															

### 三、語言態度

陳述句	1 非常不同意	2 不同意	3 中立	4 同意	5 非常同意
(一) 兩文三語現象					
1. 我覺得兩文三語都非常重要。					
2. 我覺得會書寫中文很重要。					
3. 我覺得會書寫英文很重要。					
4. 我覺得會說普通話是重要的。					
5. 我覺得會說粵語是重要的。					
6. 我覺得會英語是重要的。					
7. 我覺得粵語和普通話至少要學會一種。					
7.1. 我覺得會說粵語就夠了。					

7.2. 我覺得會說普通話就夠了。					
8. 我覺得香港人都會兩文三語。					
<b>陳述句</b>	<b>1</b> 非常不同意	<b>2</b> 不同意	<b>3</b> 中立	<b>4</b> 同意	<b>5</b> 非常同意
9. 我覺得粵語越來越重要。					
10. 我覺得普通話越來越重要。					
11. 我覺得英語越來越重要。					
<b>(二) 工具性</b>					
1. 我相信學習普通話有助我日後在港升學。					
2. 學習普通話讓我有更多參加課外活動的機會。					
3. 學習普通話可以讓我多掌握一門語言。					
4. 學習普通話讓我能更好地了解中國文化。					
5. 學習普通話讓我更有自信（提升個人素養方面）。					
6. 學習普通話令我去中國旅遊更方便。					
7. 課堂以外，我有很多使用普通話的機會。					
8. 我認為學習普通話有助提升中文科學業成績。					

9. 在香港，我認為學習普通話比學習廣東話及英語更實用。					
10. 學習普通話令我能更容易觀看普通話的媒體節目。					
11. 學習普通話令我以後有機會賺更多的錢。					
<b>(三) 融合性</b>					
1. 學習普通話讓我更容易交到說普通話的朋友。					
2. 學習普通話讓我更容易適應香港的生活。					
3. 學習普通話讓我更喜歡在香港生活。					
4. 我喜歡學習普通話。					
5. 學習普通話讓我更渴望上學。					
6. 學習普通話讓我和同學相處得更融洽。					
7. 學習普通話讓我更覺得自己是「香港人」。					
8. 學習普通話讓我渴望到中國、新加坡、臺灣等地遊覽。					
9. 使用普通話讓我更有自信。					
10. 普通話悅耳動聽。					
<b>(四) 學習成效</b>					

陳述句	1 非常不同意	2 不同意	3 中立	4 同意	5 非常同意	
1. 學習普通話提升了我對中文的（包括粵語）學習興趣。						
2. 習普通話提高了我的中文學習能力（說、聽、讀、寫等）。						
3. 我覺得學習普通話很容易。						
4. 我覺得上普通話課很開心。						
5. 我覺得上普通話課讓我學到更多知識。						
6. 我覺得老師能幫助我學好普通話。						
7. 我覺得普通話教材能幫助我學好普通話。						
8. 學習普通話沒有削弱我已掌握的語言的能力。						
9. 我渴望上普通話課。						
10. 我害怕上普通話課。						
11. 課堂活動能引起我學習普通話的興趣。						

#### 四、語言能力評估

自我評估	1 完全不懂	2 能聽懂但不 太會說	3 能基本交談 但不熟練	4 熟練但口 音較重	5 流利準確
粵語					
英語					
普通話					
其他語言或方言 ( 請註明 )					
1.					
2.					
3.					
學業成績 / 教師評分	<b>81-100</b>	<b>71-80</b>	<b>61-70</b>	<b>50-60</b>	<b>50 分以下</b>
中文					
英文					
普通話					

班級排名	最前的 15%	16-40%	41-60%	61-85%	最後的 15%
廣東話					
英文					
普通話					

UOW College Hong Kong

SCOLAR Funding Project: The Language Attitude of Hong Kong Ethnic Minority Primary School Students Towards Putonghua and its Implications for designing a tailor-made Putonghua pedagogy for such students (2021-2023)

## **QUESTIONNAIRE OF LANGUAGE USE AND LANGUAGE ATTITUDE TO PUTONGHUA OF ETHNIC MINORITY PUPILS IN HONG KONG**

**Data Privacy Statement:** The questionnaire will be used in this research project only.

The information collected will only be used in this research and will be kept in strict confidentiality.

---

### **Part 1 Personal Information (Please circle the applicable)**

**Name :** \_\_\_\_\_ (\* For analyzing the relationship between academic performance and language attitude only)

**Sex :** M / F

**Born in Hong Kong :** Yes / No

**Duration of Living in Hong Kong:** 0-3 years/ 4 -6 years/ 7-9 years/ 10 years or more

**Grade :** P1 / P2 / P3 / P4 /P5 / P6

**Age :** \_\_\_\_\_

**Occupation of Father:** \_\_\_\_\_

**Occupation of Mother:** \_\_\_\_\_

## Ethnicity<sup>2</sup>

Ethnicity (Multiple Answer Available)	Hong Kong-Chinese	Asian (Non- Chinese)							Other Asian (Please specify)
		Indonesian	Filipino	Thai	Japanese	Korean	Malaysian		
	South Asian Ethnicity Group						White	Black	Latino American

2 Hong Kong Census and Statistic Department (2017, December 29). *Hong Kong 2016 Population By-census - Thematic Report: Ethnic Minorities*.

<https://www.statistics.gov.hk/pub/B11201002016XXXXB0100.pdf>

**Language spoken at Home**

Language (Multiple Answer Available)	Cantonese	English	Indonesian	Filipino	Thai	Japanese	Korean	Malay	Hindi	Urdu	Nepalese
Bengali	Sri Lankan (Sinhala/ Tamil)	Other Asian Languages (Please specify)		<b>Others (Please specify)</b>							
				1.		2..		3.			

**Language used as the medium of instruction in kindergarten**

Language (Multiple Answer Available)	Cantonese	English	Indonesian	Filipino	Thai	Japanese	Korean	Malay	Hindi	Urdu	Nepalese
Bengali	Sri Lankan (Sinhala/ Tamil)	Other Asian Languages (Please specify)		<b>Others (Please specify)</b>							
				1.		2..		3.			

**Have you ever learnt Putonghua in kindergarten?**

Yes	No

## Part 2 Language Use

1	2	3	4	5
Never ( 0% )	Seldom ( 25% )	Sometimes ( 50% )	Frequently ( 75% )	Always ( 100% )

Speaking Language (Multiple Answer Available)	Cantonese	Putonghua	English	Indonesian	Filipino	Thai	Japanese	Korean	Malay	Hindi	Urdu	Nepalese	Bengali	Sri Lankan (Sinhala/ Tamil)	Others (Please specify)
	Target of Conversation (Please write in applicable boxes)														
<b>At Home</b>															
Father															
Mother															
Paternal grandfather															
Paternal grandmother															
Maternal grandfather															
Maternal grandmother															
Sibling (s)															

<b>At school</b>													
<b>(a) At class</b>													
Same-ethnic classmates													
Cross-ethnic classmates (non-Chinese)													
Chinese classmates													
Speak in Chinese Language classes													
Speak in non- Chinese- language classes (except English Language classes)													
<b>(b) After Class</b>													
Same-ethnic classmates													
Cross-ethnic classmates (non-Chinese)													
Chinese classmates													
Chinese language teachers													
Teachers from Non- Chinese-Language (Except English Language)													

Speaking Language (Multiple Answer Available)	Cantonese	Putonghua	English	Indonesian	Filipino	Thai	Japanese	Korean	Malay	Hindi	Urdu	Nepalese	Bengali	Sri Lankan (Sinhala/ Tamil)	Others (Please specify)
Target of Conversation (Please write in applicable boxes)															
Community															
(a) People															
Friends															
Neighbours															
Store clerks															
Staff in restaurants															
(b) Public Transports															
Buses															
MTR															
Taxis															
Minibuses															
(c) Mass media															
TV															

Radios															
Websites															
Songs															
Books															

### Part 3 Language Attitude

Statements	1 Strongly Disagree	2 Disagree	3 Neutral	4 Agree	5 Strongly Agree
<b>(I) Phenomena of Bi-literacy and Trilingualism</b>					
1. I think bi-literacy and trilingualism are both very important.					
2. I think Chinese writing ability is really important.					
3. I think English writing ability is really important.					
4. I think Putonghua speaking ability is really important.					
5. I think Cantonese speaking ability is really important.					
6. I think understanding English is really important.					
7. I should at least acquire either Cantonese or Putonghua.					
7.1 I think it is enough to master Cantonese.					
7.2 I think it is enough to master Putonghua.					
8. I think Hongkongers are all biliterate and trilingual.					

9. I find Cantonese increasingly important.					
10. I find Putonghua increasingly important.					
11. I find English increasingly important.					
<b>(II) Instrumentality</b>					
Statements	1 Strongly Disagree	2 Disagree	3 Neutral	4 Agree	5 Strongly Agree
1. I believe that learning Putonghua helps my future study in Hong Kong.					
2. Learning Putonghua grants me more opportunities for extra-curricular activities.					
3. Learning Putonghua means acquiring one more language.					
4. Learning Putonghua deepens my understanding to Chinese culture.					
5. Learning Putonghua makes me more confident (e.g., improve my personality)					
6. Learning Putonghua brings me convenience while travelling in China.					
7. I have many opportunities to use Putonghua outside classes.					
8. Learning Putonghua helps improve my academic performance in Chinese Language.					
9. In Hong Kong, I find learning Putonghua the most practical over Cantonese and English.					
10. Learning Putonghua makes me easier to comprehend Putonghua-speaking (online or offline) programs.					
11. I am potential to earn more money in the future after learning Putonghua.					
<b>(III) Integrativeness</b>					
1. I find it easier to make Putonghua-speaking friends after learning Putonghua.					
2. Learning Putonghua helps me integrate into Hong Kong community.					

3. I feel better to live in Hong Kong after learning Putonghua.					
4. I like learning Putonghua.					
5. Learning Putonghua makes me crave school.					
6. Learning Putonghua makes me get along better with my classmates					
7. I more likely call myself as a ‘Hongkonger’ after learning Putonghua.					
8. Learning Putonghua makes me crave for visiting such as China, Singapore, and Taiwan.					
9. Using Putonghua makes me more confident.					
10. Putonghua sounds pleasant.					
<b>Statements</b>	<b>1</b> Strongly Disagree	<b>2</b> Disagree	<b>3</b> Neutral	<b>4</b> Agree	<b>5</b> Strongly Agree
<b>(IV) Learning Efficiency</b>					
1. Learning Putonghua enhances my interests towards Chinese (including Cantonese) learning.					
2. Learning Putonghua improves my Chinese learning abilities (Speaking, Listening, Reading, and Writing).					
3. Learning Putonghua is easy for me.					
4. Putonghua classes are enjoyable.					
5. I think I can learn more knowledge during Putonghua classes.					
6. I find teachers helpful during my Putonghua learning.					
7. I find the learning materials helpful during my Putonghua learning.					
8. Learning Putonghua does not weaken my proficiency of acquired languages.					

9. I crave Putonghua classes.					
10. I am afraid of Putonghua classes.					
11. Class activities can arouse my learning interests towards Putonghua					

#### Part 4 Language Proficiency Assessment

Self-Assessment	1 Completely not understand	2 Fair in listening but poor in speaking	3 Capable of basic conversations but not proficient	4 Proficient but accented	5 Fluent and Accurate
Cantonese					
English					
Putonghua					
Other languages or dialects (Please specify)					
1.					
2.					
3.					
Academic Performance / Graded by Teachers	<b>81-100</b>	<b>71-80</b>	<b>61-70</b>	<b>50-60</b>	<b>Below 50</b>

Chinese Language					
English Language					
Putonghua					
Rank in Class	<b>Top 15%</b>	<b>16-40%</b>	<b>41-60%</b>	<b>61-85%</b>	<b>Bottom 15%</b>
Cantonese					
English					
Putonghua					

**Thank you for your time!**

附件 3 香港少數族裔小學生普通話課堂觀課表 中文版

教師姓名：\_\_\_\_\_ 觀課員姓名：\_\_\_\_\_

觀課班別：\_\_\_\_\_ 課時：\_\_\_\_\_

觀課日期：\_\_\_\_\_ 主題：\_\_\_\_\_

本班的學生數目：\_\_\_\_\_ 非常不同意  
常同意

**A. 教學目標：**

- |                                | 非<br>常<br>同<br>意         | 同<br>意                                | 普<br>通                   | 不<br>同<br>意              | 非<br>常<br>不<br>同<br>意    |
|--------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 教學目標能配合 NCS 學生的能力和興趣        | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 本課有針對 NCS 學生的學習難點（語音、詞彙、語法） | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 對 NCS 學生來說，本課節能達到既定的教學目標    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**B. 教學活動：**

- |                           |                          |                          |                          |                          |                          |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 安排的教學活動能引起 NCS 學生的學習動機 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 教學活動的內容配合 NCS 學生的能力    | <input type="checkbox"/> |
| 3. 老師與 NCS 學生有足夠的互動       | <input type="checkbox"/> |
| 4. 老師安排學生互相幫助學習           | <input type="checkbox"/> |

**C. 教師表達：**

- |             |                          |                          |                          |                          |                          |
|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 老師發音準確   | <input type="checkbox"/> |
| 2. 老師語調恰當   | <input type="checkbox"/> |
| 3. 老師語速適當   | <input type="checkbox"/> |
| 4. 老師善用身體語言 | <input type="checkbox"/> |

5. 老師恰當地使用目的語表達       
6. 老師語段的長度適合 NCS 學生

- D. 教材選用**       
1. 有趣味性       
2. 與 NCS 學生的生活經驗有關

- E. 教具的使用**       
1. 能幫助 NCS 學生更好地明白教學內容       
2. 教具足夠

- F. 學生反應**  
1. NCS 學生對本課的學習感興趣       
2. NCS 學生積極參與課堂活動       
3. NCS 學生踴躍發言，參與討論       
4. NCS 學生能與他人主動交流、合作       
5. NCS 學生有展示學習成果的機會       
6. NCS 學生能用目的語溝通       
7. NCS 學生能很好地理解老師的教學及教學活動說明

- G. 教學成效/學生學習成果**  
1. NCS 學生對本課的教學總體上感到很滿意       
2. NCS 學生認為通過本課的學習，普通話有所提升

3. NCS 學生覺得自己已經掌握了本課的學習重點

**H. 課後作業**

1. 作業深淺度充分考慮到 NCS 學生的程度       
2. 題目令 NCS 學生容易明白

**I. 優化課堂建議**

**J. 其它意見**

## 附件 4 學生訪談題目\_英文版

### **Language Use and Parental Support in Language Learning**

1. (\*Applicable to students who do not speak Putonghua at home with their parents)

According to your information in the questionnaire, although you do not speak Putonghua when talking to your parents, will they provide you with additional support in learning Putonghua? / Will they encourage you to master Putonghua? Such as hiring a private tutor or registering for some Putonghua courses for you, etc.

1. (\*Applicable to students who speak Putonghua at home with their parents) According to the information in the questionnaire, you communicate with your parents in Putonghua. Besides using Putonghua at home, will they provide you with additional support in learning Putonghua? Such as hiring a private tutor or registering some Putonghua courses for you, etc.

2. How many hours a week, on average, do you spend on learning Putonghua or using Putonghua mass media? Please name a few examples if you use Putonghua media.

### **Biliteracy and Trilingualism**

1. You are now given three choices, Cantonese, English, and Putonghua. Which language is the most and least important for you? Why?
2. According to your opinions or observation, do you think the status of Putonghua will be increasingly elevated in the future? Why or why not?

### **Instrumentality**

1. How useful do you think learning Putonghua can enhance your academic performance and your employability in the future?

## **Integrativeness**

1. How does Putonghua make you feel when you use it?
2. Do you know anyone who speaks Putonghua? How badly do you want to communicate with them?
3. As a Hong Kong resident, do you feel obligated to learn Putonghua? Why or why not?

## **Learning Efficiency**

1. Do you think learning Putonghua is easy?
  - a. What is the most challenging and easiest aspect of learning Putonghua?
  - b. How did you conquer the difficulty as you mentioned?
  - c. Do you think your mother tongue can facilitate your acquisition of Putonghua?  
Why or why not?
2. How many Putonghua lessons do you have per week? Do you think the number of hours in Putonghua lessons is enough?
3. In general, do you enjoy Putonghua classes? Why or why not?
4. What suggestions do you have for improving the quality of Putonghua lessons?  
(Interviewee could comment on the teachers, learning atmosphere and materials, class activities, etc.)

This is the end of the interview. Thank you very much for your time and responses!

## 附件 5 學生訪談題目\_中文版

### 語言使用及家庭支援

1. (\*適用於在家不使用普通話的學生) 根據你在問卷中提供的資料，雖然你與父母日常交談中完全不會使用普通話，但他們會在普通話學習上為你提供額外支援嗎？/他們會鼓勵你學好普通話嗎？例如：為你聘請普通話補習老師或報讀普通話課程等。
1. (\*適用於在家會使用普通話的學生) 根據你在問卷所提供的資料，你與父母交談時會使用普通話。那麼，除了使用普通話交談外，他們會在普通話學習上為你提供額外支援嗎？例如：為你聘請普通話補習老師或報讀普通話課程等。
2. 你平均每周花多少小時學習普通話或使用普通話媒體？如使用普通話媒體，請例舉例子。

### 兩文三語

1. 在三項語言中，分別是粵語、英語和普通話。哪一項語言對你而言為最重要和最不重要？為什麼？
2. 根據你個人見解或觀察，你認為普通話的重要性會於未來不斷提高嗎？為什麼？

### 工具性

你認為學習普通話對你的學業成績和未來的就業有多大幫助？

### 融合性

1. 當你使用普通話時，你有什麼感覺？
2. 你認識一些說普通話的人嗎？你有多想和他們交流？
3. 作為香港居民，你認為你有義務去學好普通話嗎？為什麼？

### 學習成效

1. 你認為學習普通話容易嗎？
  - a. 就學習普通話而言，最難和最容易掌握的部分是什麼？請加以說明。
  - b. 你如何克服上述的難點？
  - c. 你認為你的母語有助於你學好普通話嗎？為什麼？
2. 你每周需要上多少節普通話課？你認為現時的普通話課時數足夠嗎？

3. 總的來說，你喜歡上普通話課嗎？為什麼？

4. 最後，你對提升普通話課的成效有什麼建議？（受訪者可就教師、學習氛圍和教材、課堂活動等方面發表意見）

訪談到此結束。非常感謝你的時間和意見！

## 附件 6 教師訪談題目\_中文

基本背景: 貴校共有多少少數族裔學生及普通話老師?

1. 貴校少數族裔學生是否與本地學童一起上普通話課?
2. 你覺得貴校少數族裔學童學習普通話有動力嗎?
3. 貴校在支援少數族裔學童學習普通話方面有什麼安排?
4. 貴校目前使用的普通話課本是否適合少數族裔學童? 有哪些優缺點?
5. 貴校少數族裔學童學習普通話的成效如何 (成績? 普通話能力在班內的位置, 如: 在頭 10% 或最後 10% 等)? 存在哪些問題?
6. 貴校希望在少數族裔學童學習普通話方面得到政府哪些資源?

## 附件 7 語音教學實驗報告

### 知覺訓練與香港非華語學生普通話輔音和聲調的範疇化感知

#### 1. 引言

根據香港政府 2021 年的人口普查報告，大約有 8% 的總人口來自非華裔少數族裔，其中 20% 是 15 歲及以下的兒童（香港政府統計處，2021）。這些學齡兒童主要來自印度、巴基斯坦、尼泊爾、菲律賓、印尼和泰國，在家中不說中文，因此也被稱為非華語（non-Chinese-speaking students, NCS）學生。政府、學者以及公眾日益關注如何使非華語學生融入香港的多語社會的問題。

自 1997 年回歸中國以來，香港逐漸形成了三語並行的局面，即粵語（香港的主要方言）、英語（仍然是國際通用語）和漢語普通話，以及兩文三語的雙語書寫能力，即標準中文書寫（Standard Writing Conventions, SWC）和英文（Thapa & Adamson, 2018）。對於非華語學生來說，上述語言都不是他們的母語（first language, L1），因此他們必須同時學習學科知識和第二語言（second language, L2）。同時，由於語音是語言學習者首先接觸的元素，它在非華語學生語言習得過程中起著重要作用。

近幾十年來，對漢語作為第二語言的研究不斷湧現（Hua, Li, Li, 2020; Li, Li, Hua, 2022）。學界在漢語的第二語言習得研究中發現，母語的發音與詞彙、語義、句法和語用等所有語言學方面都可能影響第二語言習得。儘管相關研究成果豐富，但這主要側重於語音學和音系學的理論問題，對於教師與課堂教學來說，仍然不知道教什麼和怎麼教，也不瞭解研究結果如何指導實踐（Yang, 2021; Levis, Derwing & Sonsaat-

Hegelheimer, 2022）。因此，本研究旨在結合跨語言和漢語習得研究，通過語音知覺訓練，為香港非華語學生制定一個基於語音學的普通話發音教學框架。

### 1.1. 跨語言語音學習與漢語習得

人類天生具有區分所有語言中語音對比的能力（Streeter, 1976），這對區分語義至關重要。然而，在一歲左右，母語語音的感知能力提高，而非母語語音的感知能力則下降（Kuhl et al., 2006; Werker & Tees, 1984）。這種對母語語音的特定感知會持續發展到青春期（Iverson et al., 2003）。語音學習模型 SLM (Flege, 1995, 1999, 2002) 和感知同化模型 PAM (Best, McRoberts & Goodell, 2001; Best & Tyler, 2007) 都是為了解釋人們在 L2 語音段落的感知和學習上遇到的困難。SLM 認為 L1 和 L2 語音存在於一個共同的語音空間中並相互作用。如果 L2 學習者能夠察覺到兩種語言之間的語音差異，他們就能建立新的 L2 語音類別。新 L2 類別與最近的 L1 類別越相似，L2 學習者就越難建立新的 L2 類別。例如，日本人在學習英語的 /ɪ/ 和 /l/ 時會遇到困難（Hattori & Iverson, 2009）。然而，日本人學習英語音位 /ɪ/ 比學習英語音位 /l/ 更成功，因為英語音位 /l/ 比英語音位 /ɪ/ 更接近於最近的日語音位（Guion et al., 2000）。

PAM 同樣認為聽者傾向於將非母語語音類別同化為最相似的 L1 類別。不同的同化類型會導致不同學習結果。比如，PAM 認為，日本人在區分英語的 /ɪ/-/w/ 比區分 /ɪ/-/l/ 更好（Best & Strange, 1992; Guion et al., 2000），是因為前者的對比在學習者的知覺中是可區分的對比，而後者屬於日語裡的單一類別，無法區分（Aoyama et al., 2004; Hattori & Iverson, 2009）。因此，即使是經驗豐富的日語-英語雙語者仍然難以區分這種對比（Guion et al., 2000）。

非華語學生的主要語言如印地語、印尼語或英語，在類型上與普通話有很大不同。首先，他們的語音系統是非聲調的，並且使用不同的音段。如前所述，在第二語言語音習得領域，普遍認為第二語言語音類別的習得受到在 L1 語音空間與 L2 語音系統中音段相似模式的影響。因此，系統性的跨語言比較是指導發音教學必要的一步。教師如果依賴直覺來教授發音，可能結果並不理想。例如，英語/p/和/b/的區分曾被錯誤地解釋為前者在呼氣時發音，後者在吸氣時發音（如 Levis, Derwing & Sonsaat-Hegelheimer, 2022 : 5-6 中所引用），而任何入門語言學教科書都會顯示實際上這兩個塞音區別在於在聲帶振動上。這樣的直覺可能會帶來意想不到的後果，因為不了解情況的教師可能會在學生的語音中引發錯誤（Derwing & Munro, 2015; Wang & Munro, 2004）。發音學習的最佳結果取決於教學質量。因此，一教師除了具備良好的教學技能外，還必須了解並掌握發音學習中涉及的語言學因素。

在漢語教學課堂中，發音一直不是傳統重點，但隨著第二語言語音學和漢語第二語言習得研究成果的豐富，近十年來它重新獲得了極大的關注（Yang, 2021; Levis, Derwing & Sonsaat-Hegelheimer, 2022）。傳統方法通常依賴於對語音系統的描述，但對為什麼某些教學方法有效，教學效果是否能持續，或者改進是否能轉移到未受訓練的情境中，缺少解釋。近期研究越來越強調將發音與語言的其他方面結合（Yang, 2021），以及知覺訓練和越來越多地使用高變異性語音（high-variability）訓練方法（Thomson, 2018）。除了發音教學中的語言分析外，教師面臨的另一個問題是缺乏針對學生母語背景採用相適應的資源和方法。

## 1.2. 範疇化感知

人類對語音的感知具有範疇性：“我們更容易注意到不同範疇之間的差異，而不是範疇內的差異”（Studdert-Kennedy, Liberman, Harris & Cooper, 1970）。範疇化感知（categorical perception）反映了人類認知的基本特性，在語音的聽覺感知中引起了越來越多的關注（Liberman et al., 1957; Kuhl et al., 2008）。範疇化感知具有以下特徵（Repp, 1984）：（1）在識別來自兩個範疇的音時存在明確的邊界；（2）在區分來自兩個範疇的音時，準確率在類別邊界處達到峰值，而在每個範疇內則接近或接近隨機水平；（3）區分功能可以從識別功能中預測。換句話說，典型的範疇化感知結果顯示了“在識別中獲得的陡峭斜率和在類別邊界附近的區分功能中獲得的顯著峰值之間的對齊（Abramson, 1978）”。下面的圖 1 是 Studdert-Kennedy 等（1970）在範疇化知覺實驗中的理想聽者的識別和區分功能的圖示：曲線表示來自特定範疇的刺激被識別為屬於範疇 A 或範疇 B 的比例，以及範疇內/跨範疇的相鄰刺激被正確識別為不同的比例。

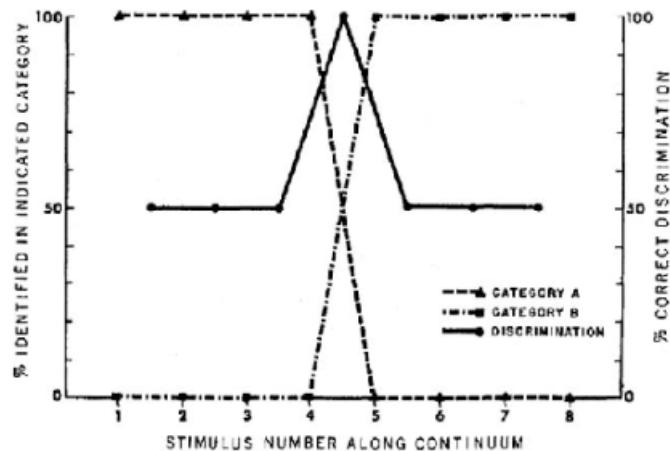


圖 1 理想狀態下的範疇化感知的識別及區分情況 (Studdert-Kennedy et al., 1970).

### 1.3. 第二語言語音知覺訓練

現有知覺訓練實驗研究表明，人類的感知系統從童年到成年依然具有可塑性。以往的研究證實了通過聽覺訓練可以學習非母語的音段對比。例如，研究顯示，受過訓練的法語聽者在識別英語的/θ-ð/對比上有了改進（Jamieson & Morosan, 1986），受過訓練的日本聽者在識別英語的/r/和/l/上有了改進（Lively, Logan & Pisoni, 1993; Bradlow et al., 1997）。這些研究表明，通過知覺訓練，非母語語音對比的識別得到了改善，並且這種改善延伸到了新的語音環境中，且在訓練結束後很久仍能保持。

音段學習的訓練也應用於聲調學習中，成功地提高了美國聽者在識別普通話聲調以及普通話聽者在感知泰語聲調上的能力（Wayland & Li, 2008）。對於母語為非聲調語言的學習者（如非華語學生），普通話聲調存在很大困難，因為這些基頻特徵與音段結構之間的功能聯繫對他們來說是陌生的（Kiriloff, 1969; Shen, 1990; Li, Shao, Bao, 2017）。總的來說，在音段和聲調層面的訓練結果表明，聽覺訓練產對未訓練內容的知覺學習也有影響，並且對學習者的語音系統有長期影響。

### 1.4. 跨語言比較

#### 1.4.1. 烏爾都語和印地語語音系統

由於絕大多數非華語學生來自烏爾都語或印地語背景，本研究選擇這兩種語言作為例子，來說明項目的設計和方法。烏爾都語和印地語共享相同的語音系統（Jain & Cardona, 2007）。這兩個系統之間的區別在於，烏爾都語包含了一些源自阿拉伯語和波斯語的非印歐語音，例如摩擦音/f, z, ڙ, x, ڻ/，以及小舌音和喉塞音/q, ڧ/。在本研究中，使用烏爾都語作為例子，來說明和解釋非華語學生的母語與普通話之間的跨語言差異。

烏爾都語有 41 個輔音，包括 22 個塞音和塞擦音，8 個摩擦音，5 個鼻音，以及 6 個流音/滑音。口腔和鼻腔的塞音在五個發音部位上有所變化，包括唇音、齒音、捲舌音、腭音和軟顎音。這些輔音在發音上具有送氣和濁音的對比，形成了四向對比，這在印歐語言中的印地-雅利安語支中是獨特的（通常只存在三向對比）。有一些輔音源自非印歐語系，比如捲舌音，這可能是受到達羅毗荼語系的影響。表 1 展示了烏爾都語的輔音系統（Jain & Cardona, 2007）。

表1 烏爾都語輔音\*

		Labial	Dental	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
Stop	Voiceless	p p <sup>h</sup>	t t <sup>h</sup>	t̪ t̪ <sup>h</sup>		k k <sup>h</sup>	q	?
	Voiced	b b <sup>h</sup>	d d <sup>h</sup>	d̪ d̪ <sup>h</sup>		g g <sup>h</sup>		
Affricate	Voiceless				ʈ ʈ <sup>h</sup>			
	Voiced				dʒ dʒ <sup>h</sup>			
Fricative	Voiceless	f	s		ʃ	x		h
	Voiced		z		ʒ	v		
Nasal		m	n	ɳ	ɳ	ɳ		
Liquid			r	ɻ ɻ <sup>h</sup>				
Glide		v			j			

\*在有兩個音標的單元格內，左邊為不送氣音，右邊為送氣音。

#### 1.4.2. 普通話語音系統

##### a) 普通話聲調

普通話是聲調語言，即通過音高的變化來區分詞彙的意義。普通話有四個聲調：高平調（T1），高升調（T2），低降調（T3），和高降調（T4）（Chao, 1948）。這些聲調在基頻（fundamental frequency, F0）的對比中有差異，其中 F0 曲線的輪廓和高度是主要的語音線索（Howie, 1976）。圖 2 展示了普通話聲調的 F0 曲線（Li, Shao, Bao, 2017）。

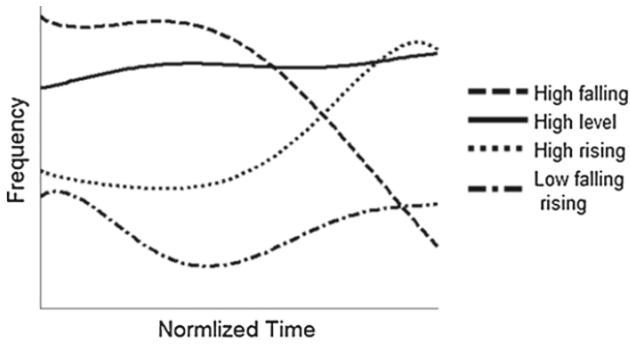


圖2 普通話聲調的基頻曲線

普通話聲調的聲學和感知特徵如下。儘管普通話的四個聲調的語音分析通常集中在基頻的測量上。具體來說，第二聲和第三聲可以通過兩個指標來描述：轉折點和 $\Delta F_0$  (Moore & Jongman, 1997)。轉折點是指聲調從下降變為上升的時間點，而 $\Delta F_0$ 是從聲調開始到轉折點的基頻變化。第二聲通常具有較早的轉折點和較小的 $\Delta F_0$ ，而第三聲則相反。知覺實驗表明，這兩個指標是區分第二聲和第三聲的重要線索（例如，Blicher, Diehl & Cohen, 1990; Shen & Lin, 1991; Shen, Lin & Yan, 1993; Moore & Jongman, 1997）。

音節持續時間對聲調感知存在影響。儘管聲調對比主要通過基頻曲線輪廓和高低差異來實現，但也涉及持續時間差異 (Blicher, Diehl & Cohen, 1990)。聲調的持續時間各不相同。聲學分析顯示，除了基頻的差異外，普通話聲調在總持續時間上存在差異 (Howie, 1976; Nordenhake & Svantesson, 1983)。第二聲和第三聲的持續時間通常是 最長的，第四聲是最短的。然而，任何聲調的相對持續時間可能會隨著在句子中的位置而變化 (Nordenhake & Svantesson, 1983)。Blicher 等 (1990) 表明，普通話中第二聲和第三聲之間的總持續時間差異在感知上是相關的，即在刺激音節長度增加時，模糊的第二聲和第三聲更常被識別為第三聲。除了總持續時間外，轉折點的時間位置也被評估為區分第二聲和第三聲的主要線索。儘管轉折點和 $\Delta F_0$  通常一起指定聲調類別，

但已經顯示，在一定範圍的 $\Delta F_0$  內，僅轉折點就可以將聽眾的感知從第二聲改變為第三聲（例如，Shen, Lin & Yan, 1993; Moore & Jongman, 1997）。

### b) 普通話輔音

普通話的輔音有 22 個，這些輔音在發音部位、發音方式和送氣上存在對比（見表 2）（黃伯榮, 廖序東, 2018: 27）。普通話在齒齦擦音方面非常豐富，有三組同部位的擦音和塞擦音，並在送氣上有所變化。這種對比的豐富性在世界語言中極為罕見（Ladefoged & Maddieson, 1996），這對普通話母語的兒童和第二語言學習者來說是一個很大的挑戰（Li, Shao, Chen, 2018）。

表2 普通話輔音

Place of articulation			Bilabial	Labiodental	Alveolar		Retroflex	Alveolo-palatal	Velar
Manner of articulation					t				
Plosive	voiceless	unaspirated	p			t			k
		aspirated	p <sup>h</sup>			t <sup>h</sup>			k <sup>h</sup>
Affricate	voiceless	unaspirated			ts		tʂ	tɕ	
		aspirated			ts <sup>h</sup>		tʂ <sup>h</sup>	tɕ <sup>h</sup>	
Fricative	voiceless			f	s		ʂ	ɕ	x
	voiced						ʐ		
Nasal	voiced		m			n			ŋ
Lateral approximant	voiced					l			

普通話的口腔輔音都是清音。發音部位相同的音對比在送氣上存在差異，這主要由一個重要的聲學特徵來區分，即發聲起始時間 (voice onset time, VOT)。VOT 是指從發音部位解除阻礙到聲帶開始振動之間的時間間隔。這是一個區分和分類清濁音的重要線索。根據 Lisker & Abramson (1964) 的研究，如圖 3 所示，VOT 有三種類型：零 VOT（振動開始與解除阻礙同時發生）、正 VOT（振動開始延遲，發生在解除阻礙之後）和負 VOT（振動開始早於解除阻礙）。VOT 通常以毫秒 (ms) 為單位來測量。

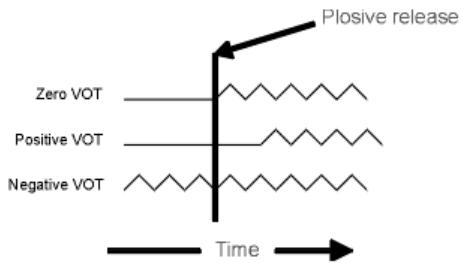


圖 3 VOT (發聲起始時間) 示意圖。波浪線代表聲帶顫動。

### 1.5. 非華語學生普通話的發音問題

我們收集了非華語學生的普通話語音樣本。發音結果分析顯示，非華語學生在區分普通話的語音特徵（包括輔音和元音）以及超音段特徵（聲調）方面存在困難。表3展示了位高水平非華語學生的一些典型發音錯誤。我們的初步分析顯示，這些錯誤模式與以往對普通話作為第二語言習得研究中的發現相一致。

表3 非華語學生的普通話發音產出錯誤例子

<b>Target</b>	<b>Actual pronunciation</b>	<b>Error</b>
<b>Word and Pinyin</b>	<b>Word and Pinyin</b>	<b>IPA transcription</b>
“钢琴”gang1qin2	gan4 (琴)	“钢”: aŋ → an; T1 → T4
“中国”zhong1guo2	(中) guo3	“国”: T2 → T3
“说”shuo1	shu4	wo → u , T1 → T4
“排球”pai2qiu2	(排) jiu2	“球”: tɛʰ → tɛ
“叫”jiao4	jiu4	jau → jou

首先，非華語學生難以區分普通話中的第一聲和第四聲、第二聲和第三聲。例如，他們在模仿“周末”這個詞時，會發成“mo1”而不是“mo4”；在模仿“我”這個詞時，會發成“wo2”而不是“wo3”。聲調是非華語學生母語與普通話之間的主要差異之一，因為印地語和烏爾都語不使用音高變化來區分語義。對於學習普通話的非聲調語言背景的學

生來說，產生聲調困難的主要原因在於他們對聲調類別的語音線索不敏感。對於沒有聲調背景的學生來說，普通話中聲調類別的形成是一個從心理聽覺判斷到語音系統化的動態發展過程。

其次，非華語學生在辨別普通話中的齒齦擦音等音段方面也存在困難。普通話中齒齦塞擦音和擦音對的發音位置和方式的對比非常豐富，這在世界語言中相對罕見（Ladefoged & Wu, 1984）。因此，這些音對的感知對來自不同母語背景的普通話學習者來說普遍具有挑戰性）。

本研究旨在探討非華語學生能否通過語音知覺訓練形成普通話輔音和聲調的範疇化感知，提升辨別普通話語音能力。

## 2. 研究方法

### 2.1. 被試

教學實驗於 2023 年 9 月至 2024 年 3 月通過親訪學校、在線問卷平台 Qualtrics、在線實驗平台 Psytoolkit (Stoet 2010, 2017) 進行，包括知覺測試及知覺訓練。知覺測試為使用同一組材料進行前測與後測。普通話輔音和聲調訓練皆為六次，每次約 15 分鐘。共有 118 名學生參加了前測，年齡介於 9 至 12 歲之間。隨後，其中的 43 位及 28 位學生分別願意參與輔音与声调的知覺訓練。共有 28 名被試至少參加了四次輔音訓練，其中 13 名被試完成了所有六次訓練。而在聲調訓練中，有 27 名被試至少參加了四次訓練，其中 19 名被試完成了所有六次訓練。後測在訓練結束後進行，39 位及 28 位學生分別參與了輔音及聲調後測。

這些學生的語言背景主要為三語，廣東話和英語主要為第二或第三語言。參與研究的學生的母語包括烏爾都語、印地語、尼泊爾語等。此外，所有被試在各自學校的英語學習課程中至少學習了 4 年，具備基本的英語水平。年齡相匹配的廣東話母語（Chinese-speaking students, CS）學生也來自同一所小學。他們是廣東話的母語使用者，同樣在各自學校參加了英語學習課程。作為母語對照組的 8 名普通話母語（Putonghua-speaking students, PTHS）學生，年齡在 13 至 15 歲之間，來自北京的一所中學。所有被試均為典型發展的學生，報告中沒有聽力或語言問題。

## 2.2. 實驗刺激

基於非華語學生的發音結果以及之前對普通話輔音（Lai, 2009; Hao, 2012; Wang & Chen, 2020）和聲調（Shen & Froud, 2016）學習的研究，我們合成了兩種類型的語音連續體，包括 11 步的輔音連續體兩個（/ka1-k<sup>h</sup>a1/ 和 /tɕja1-ʈʂʰja1/），以及 7 步的聲調連續體（T1-T4 和 T2-T3）。/k-k<sup>h</sup>/ 對比存在於烏爾都語的輔音系統中，而 /tɕ-ʈʂʰ/ 對比則不存在於烏爾都語的輔音系統中。因此，預計非華語學生在感知 /ka1-k<sup>h</sup>a1/ 方面表現會更好。

/ka1-k<sup>h</sup>a1/ 和 /tɕja1-ʈʂʰja1/ 輔音連續體的合成方法及 Praat 腳本參考了 Winn (2020) 的研究。將 /ka1/ (嘎"gal") 和 /tɕja1/ (家"jia1") 中 /k/ 和 /tɕ/ 的初始部分逐步替換為 /k<sup>h</sup>/ (咔"ka1") 和 /ʈʂʰ/ (掐"qia1") 的送氣部分，每次增量分別為 7 毫秒或 8 毫秒。這個過程生成了兩個 11 步的 VOT 連續體，/ka1-k<sup>h</sup>a1/ 連續體的範圍從 35 到 95 毫秒，/tɕja1-ʈʂʰja1/ 連續體的範圍從 65 到 125 毫秒。範圍和步長的選擇基於之前的研究（Ma et al., 2020）。在這個過程中，每個刺激的元音部分保持不變，分別取自原始詞彙 /ka1/ ("gal") 和 /tɕja1/ ("jia1")，其他聲學屬性保持一致。為了確保刺激的感知真實性，普通話母語者

對其進行了評估，並確認這些刺激是普通話音素 /ka1/ (嘎"ga1")、/k<sup>h</sup>a1/ (咁"ka1")、/tɕja1/ (家"jia1") 和 /tɕ<sup>h</sup>ja1/ (掐"qia1") 的典型代表。圖 4 和圖 5 展示了兩個 VOT 連續體中九步刺激的系統性送氣變化。

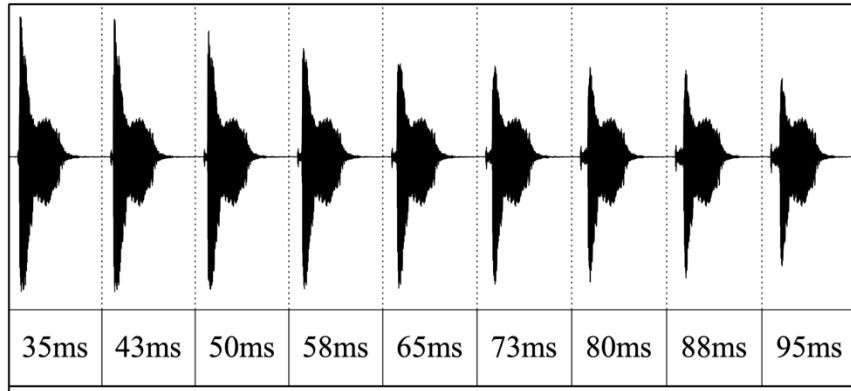


圖 4 /ka1-k<sup>h</sup>a1/ 連續體的 VOT 及波形圖

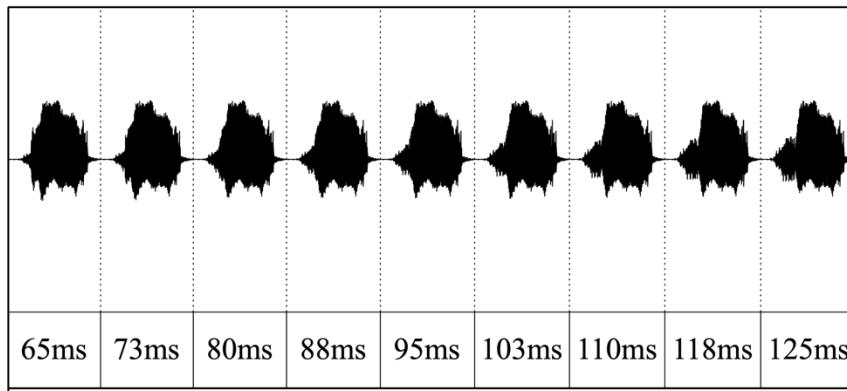


圖 5 /tɕja1- tɕʰja1/連續體的 VOT 及波形圖

普通話聲調對/T1-T4/和/T2-T3/的連續體是通過兩個聲學參數合成的：基頻和時長。F0 的操作使用了基於音高同步重疊相加（PSOLA）的方法（Moulines & Laroche, 1995），而時長的調整則使用了 Praat 中的“Duration”功能（Boersma & Weenink, 2017）。所有其他聲學特徵保持不變。/T1-T4/連續體是從/ba1/ (八“eight”)的基礎模板生成的，進展為從 300 Hz 的高平調到 240 Hz 的高降調，用於/ba4/ (爸“father”)。具體而言，前四個刺激的時長保持相同（390 毫秒），最後三個刺激的元音時長分別減少到前一刺激的 0.9、0.8 和 0.7 倍，因此最後三個等距步的時長從 390 毫秒線性調整到 300 毫秒。強度

保持在 80 dB 不變。普通話母語者後續判斷這些端點為高平調和高降調的自然例子（T1 和 T4），因此在這個聲調連續體中被編碼為 1 和 7。

對於/T2-T3/連續體，從高升調/ju2/（局“bureau”）到低降調/ju3/（舉“put up”），基於/ju2/模板。該連續體還包含在元音中部的音高輪廓轉折點的變化，從 T2 過渡到 T3，同時保持起始音高在 200 Hz。轉折點和結束點分別在七個刺激中從 220 Hz 變化到 130 Hz 和從 290 Hz 變化到 260 Hz。每個刺激的元音時長從 550 毫秒增加到 680 毫秒，遵循前一刺激的 1.1、1.2、1.3 和 1.4 倍的遞增模式，強度保持在 65 dB 不變。普通話母語者也證實了這些端點為普通話高升調和低降調（T2 和 T3）的自然例子，因此分別編碼為 1 和 7。圖 6 和圖 7 詳細展示了這些聲學連續體的系統變化。

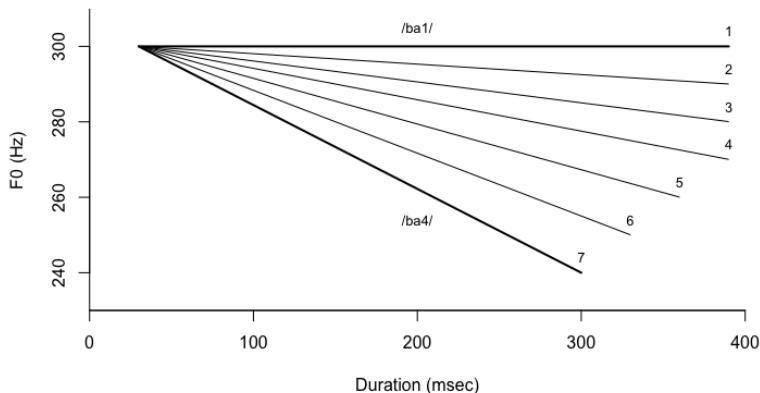


圖 6 一聲-四聲（/T1-T4/）的連續體示意圖

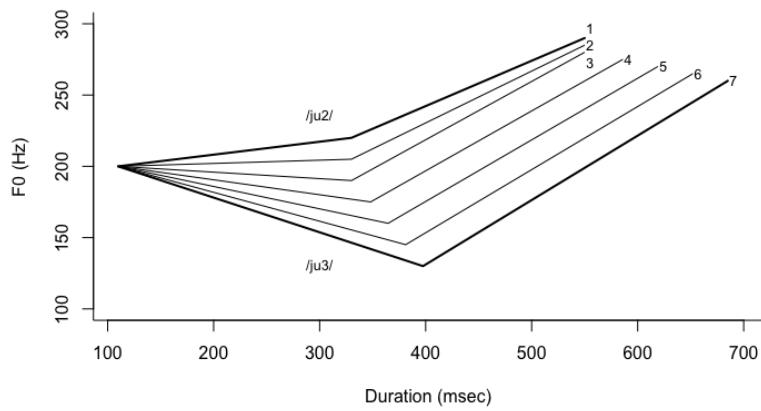


圖 7 二聲-三聲（/T2-T3/）的連續體示意圖

## 2.3. 實驗流程

### 2.3.1. 知覺前測

知覺前測包括兩個任務：每個連續體的識別和區分。這些任務通過 Qualtrics 平台進行，被試被要求在測試時使用耳機。

#### a) 識別任務

對於每個輔音連續體，每個刺激重複三次，共有 54 次刺激（2 個連續體  $\times$  9 步  $\times$  3 次重複）。刺激以隨機順序呈現。類似地，對於每個聲調連續體，兩種聲調連續體共有 42 次刺激（2 個連續體  $\times$  7 步  $\times$  3 次重複）。被試接收英文和中文的書面和口頭指示，並需通過在兩個選項（每個連續體的兩個端點）之間進行選擇來識別目標音節的輔音或聲調。識別任務是不限時的，被試對前一個刺激的響應（按下按鈕）啟動後，進行下一個測試刺激。

### b) 區分任務

在識別任務之後，被試進行 AX 選分任務。每次刺激包括兩個音節，被試需判斷音節是否相同或不同。AX 刺激包含四種可能的配對：AB、BA（表示“不同”刺激）和 AA、BB（表示“相同”刺激）。

9步輔音連續體的區分任包括五對 AX配對（例如 1-3、3-5、4-6、5-7、7-9）。“不同”刺激包括每對 AX 配對重複兩次，並補充了六個非目標刺激（例如 1-9、2-8、3-7），這些填充刺激也重複兩次但呈現順序相反。“相同”刺激包括如 1-1、3-3、5-5、7-7、9-9的刺激，每個重複三次，共計 82 次刺激 [2 個連續體 × (5 對不同的配對 × 2 次重複 × 2 種組合 + 6 個非目標刺激 + 5 對相同的配對 × 3 次重複)]。

7 步聲調連續體的區分任務--刺激結構類似，包含五對 AX 配對（例如 1-3、2-4、3-5、4-6、5-7）。“不同”和“相同”刺激與上面描述的類似，共計 72 次刺激[2 個連續體 × (5 對不同的配對 × 2 次重複 × 2 種組合 + 4 個非目標刺激 + 4 對相同的配對 × 3 次重複)]。每個測試中的刺激以隨機順序呈現，配對之間的間隔（ISI）為 500 毫秒。

在每次刺激中，被試聽兩個音節並決定它們是否代表相同的聲音或不同的聲音。他們需選擇“不同”或“相同”來響應。與識別任務類似，區分任務也是不限時的，被試對前一個刺激的響應（按下按鈕）啟動後，進行下一個測試刺激。

#### 2.3.2. 知覺訓練

在知覺前測之後，被試開始了為期兩部分的知覺訓練：一個為期 6 天的輔音模塊和另一個為期 6 天的聲調模塊（表 5）。訓練每天進行一次。受訓者通過聽覺訓練，使用輔音和聲調連續體的兩個端點刺激進行訓練。

被試需完成不限時的訓練任務，聽到來自 7 步聲調連續體或 9 步輔音連續體的刺激。要求他們通過選擇兩個按鈕圖像中的一個來判斷所聽到的聲音對是否相同：“相同”按鈕或“不同”按鈕。此外，在播放刺激音頻時，屏幕上顯示兩個相同的卡通動物圖像。

在做出回答後，屏幕上會立即顯示反饋信息，以“正確”或“錯誤”的形式呈現。正確的回答用綠色對勾確認，錯誤的回答用紅色叉號表示，並隨後重播正確的聲音。每節課結束時，被試會收到一個反映其準確性的評分。在“錯誤”回答的情況下，音頻會重新播放。每對聲音之間有 500 毫秒的延遲（圖 8）。反饋屏幕（以及重播屏幕，如果有的話）之後，下一次刺激開始前有 1000 毫秒的延遲。提供練習刺激。每個訓練課大約需要 15 分鐘完成。被試需完成六天的六次訓練任務，以便於鞏固學習內容。

在每次輔音訓練中，有兩個部分，一個是“ka-k<sup>h</sup>a”對比部分，另一個是“t<sup>ch</sup>ja-t<sup>ch</sup>hja”對比部分，它們以隨機順序呈現。每個訓練任務包括隨機順序聽 40 對“g-k”區塊的刺激對和 40 對“j-q”區塊的刺激對。刺激對被分成八種順序（1-3、3-1、3-6、6-3、4-7、7-4、7-9、9-7）。其中，刺激對“1-3”、“7-9”及其反向順序被標記為“相同”對（範疇內對），而刺激對“3-6”和“4-7”及其反向順序為“不同”對（範疇間對）。範疇內和範疇間的標準是基於漢語普通話母語者對這些輔音的範疇化感知以及漢語普通話母語語言專家的感知判斷。聲調訓練採用了類似的安排。

表 5 訓練實驗安排

Pretests (identification and discrimination of tones and consonants)	
The first section	The second section
Consonant training 1	Tone training 1
Consonant training 2	Tone training 2

Consonant training 3	Tone training 3
Consonant training 4	Tone training 4
Consonant training 5	Tone training 5
Consonant training 6 + a posttest	Tone training 6 + a posttest

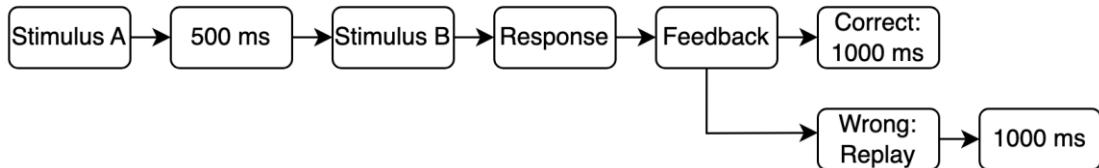


圖 8 訓練流程

### 2.3.3. 知覺後測

當每個模塊訓練（輔音或聲調）結束後，被試需進行知覺後測。後測包括兩個任務：識別和泛化（generalization）。識別任務的設置與知覺前測的識別任務相同。對於泛化任務，我們加入了目標輔音或聲調的新的普通話音節。表 6 詳細列出了在此任務中使用的刺激。每個刺激重複三次，在四個後測中總共進行 96 次刺激，所有刺激隨機順序呈現。與識別任務一樣，被試需要通過在兩個可能的選項中選擇一個來判斷給定音節的輔音或聲調。

圖6 泛化實驗刺激

ka-k <sup>h</sup> a	/tɕja1-tɕʰja1	T1-T4	T2-T3
该-开 (T1)	交-敲 (T1)	趴-怕 (/p <sup>h</sup> a/)	牙-哑 (/ya/)
格-壳 (T2)	极-齐 (T2)	鸡-记 (/tei/)	钱-浅 (/tɕʰi ε n/)
巩-恐 (T3)	卷-犬 (T3)	催-脆 (/tʂʰuei/)	熟-署 (/ʂu/)
顾-裤 (T4)	借-窃 (T4)	屈-去 (/k <sup>h</sup> y/)	雷-垒 (/lei/)

### 3. 研究結果

表 7 顯示了每次訓練實驗的參與人數。共有 28 名被試至少參加了四次輔音訓練，其中 13 名被試完成了所有六次訓練。而在聲調訓練中，有 27 名被試至少參加了四次訓練，其中 19 名被試完成了所有六次訓練。後測在訓練結束後進行，39 位及 28 位學生分別參與了輔音及聲調後測。

表 7 訓練實驗參與人數

	Training 1	Training 2	Training 3	Training 4	Training 5	Training 6
Consonant	43	34	34	35	19	21
Tone	28	26	28	19	23	25

#### 3.1. 輔音知覺訓練結果

每次訓練的表現以正確率百分比來衡量。六次訓練課程的結果顯示了顯著的進步（圖 9）。在區分範疇（相同範疇或不同範疇）、輔音對（/k/-/k<sup>h</sup>/或/tɕ/-/tɕ<sup>h</sup>/）和任務（訓練或前測）方面存在差異。首先，隨著訓練課程的進行，同類和異類區分的準確率普遍提高。此外，/tɕ/-/tɕ<sup>h</sup>/對的改進幅度大於/k/-/k<sup>h</sup>/對。此外，訓練課程中的整體區分準確率高於前測中的準確率（圖 10 上和圖 11 上）。

對於範疇感知的表現，則以沿 9 步連續體的識別率來衡量。根據圖 10 和圖 11 的識別曲線視覺化結果，後測中識別曲線在 25% 至 75% 的範圍內顯示出較大的斜率。也就是說，後測中的範疇感知邊界更為明確。這一差異在兩個輔音對的識別中均有發現。此外，邊界的位置顯著改進（表 8）。在後測中，平均邊界大致位於連續體的中間（ $x_{cb} \approx 4.5-5$ ），而在前測中，/tɕ/-/tɕ<sup>h</sup>/連續體的邊界位於“/tɕ<sup>h</sup>/”端 ( $x_{cb} \approx 6.7$ )。與/tɕ/-/tɕ<sup>h</sup>/連續體相比，/k/-/k<sup>h</sup>/連續體的平均邊界在後測中稍微向“/k/”端移動。

進一步將非華語學生的後測結果與普通話學生和華語學生的結果進行比較。一方面，如圖 10、圖 11 和表 8 所示，非華語學生的後測結果與普通話學生的結果之間的差異小於前測中的差異，主要體現在識別曲線的明確度和範疇感知邊界的位置上 ( $x_{cb} \approx 4.5-5$  vs.  $x_{cb} \approx 5.5$ )。類似的結果也出現在兩組非母語學生（華語和非華語學生）之間。另一方面，與普通話學生相比，非華語學生的邊界位置左移，尤其是在 /k/-/k<sup>h</sup>/連續體中。總之，非華語學生在目標輔音的識別和輔音對的區分上整體上有所改進。與普通話學生的主要差異在於識別曲線的總體識別度和範疇感知邊界的位置。

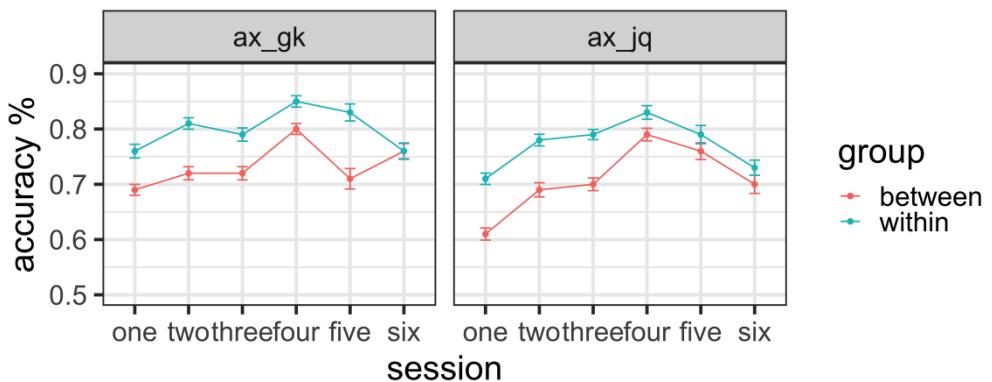
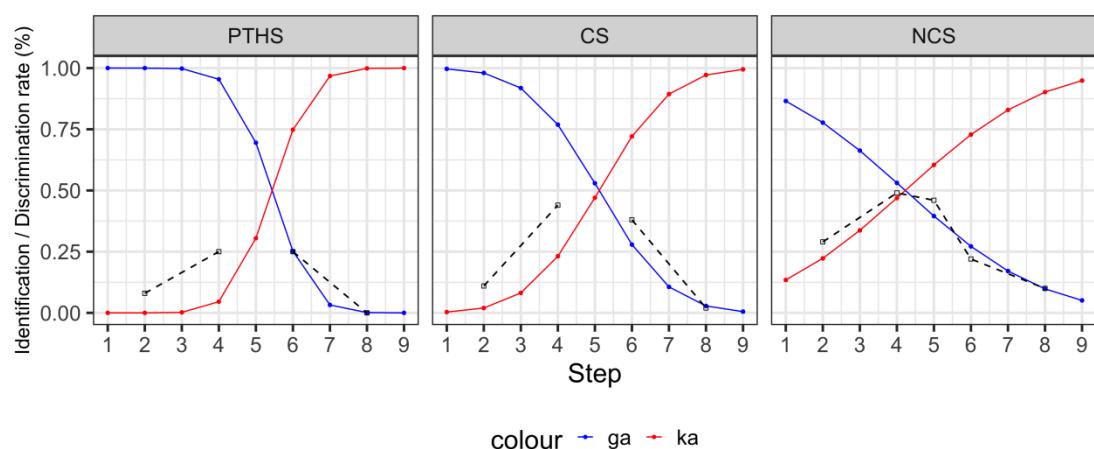


圖 9 輔音訓練實驗中的區分正確率（百分比）。between=範疇間的刺激，within=範疇內的刺激



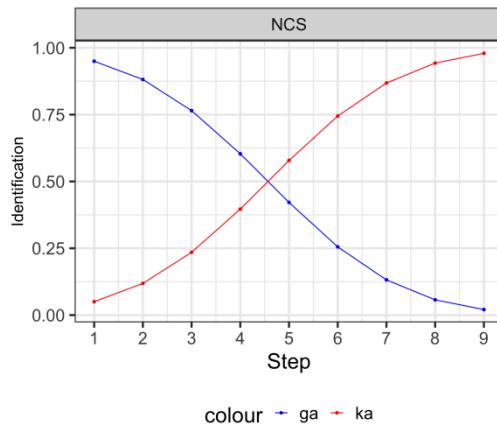


圖 10 三組學生的前測（圖上）及非華語學生的後測（圖下）的  $ka$ - $k^h a$  結果。藍色及紅色曲線分別為  $ka$  和  $ka$ - $k^h a$  的識別曲線，虛線為區分曲線。

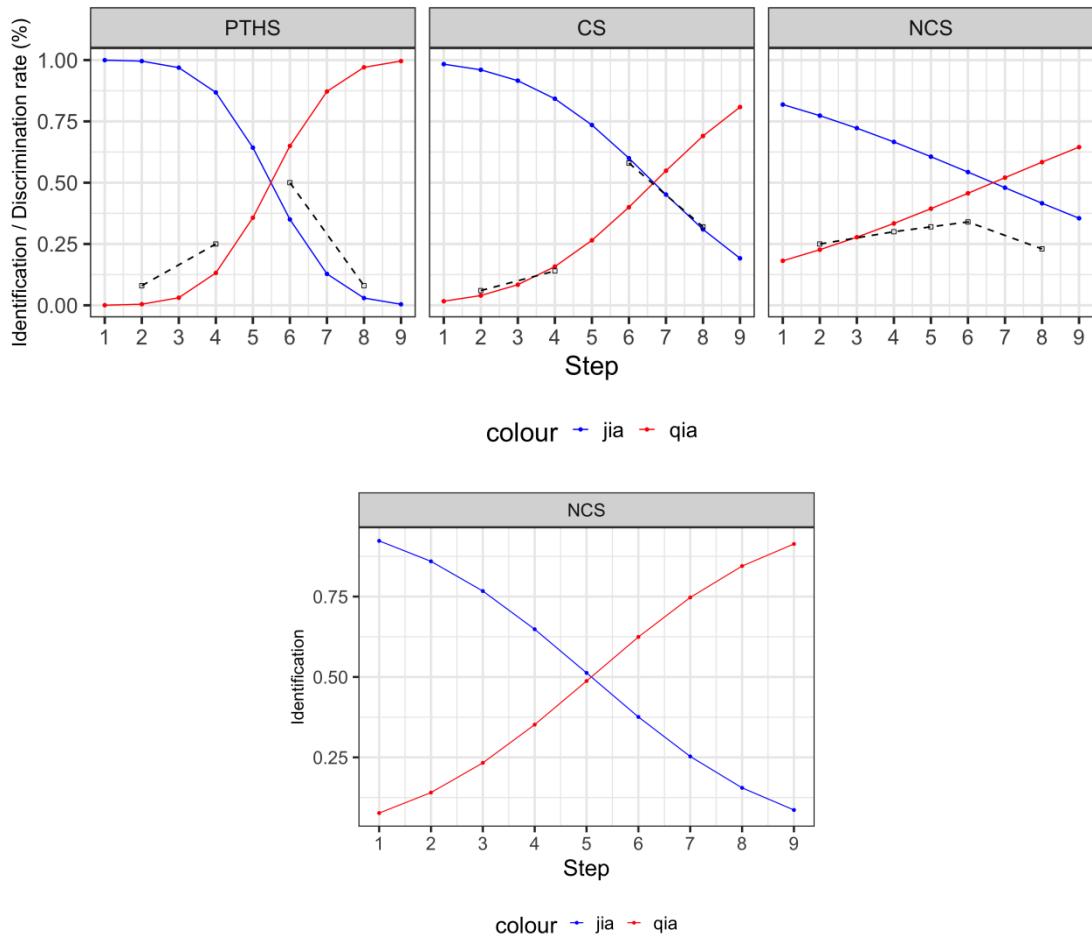


圖 11 三組學生的前測（圖上）及非華語學生的後測（圖下）的  $\widehat{t}eja$ - $\widehat{t}e^hja$  結果。藍色及紅色曲線分別為  $\widehat{t}eja$  和  $\widehat{t}e^hja$  的識別曲線，虛線為區分曲線。

表 8 輔音對的範疇化感知邊界

pair	group	pretest	posttest
ka1-k <sup>h</sup> a	NCS	4.3	4.6
	CS	5.1	/
	PTHS	5.5	/
/tʃeja1- tʃe <sup>h</sup> ja	NCS	6.8	5.1
	CS	6.7	/
	PTHS	5.5	/

### 3.2. 聲調知覺訓練結果

六次訓練課程的結果顯示，聲調區分的改進不如輔音區分那麼顯著（圖 12）。在區分範疇（相同範疇或不同範疇）、聲調對（T1-T4 或 T2-T3）和任務（訓練或前測）方面存在差異。首先，隨著訓練課程的進行，同類區分的準確率普遍提高。至於異類區分，準確率則隨訓練課程的進行而趨於下降。此外，T1-T4 對的改進幅度大於 T2-T3 對。此外，訓練課程中的整體區分準確率高於前測中的準確率（圖 13 上和圖 14 上）。

對於範疇感知的表現，則以 7 步連續體的識別率來衡量。根據圖 13 和圖 14 的識別曲線視覺化結果，後測中識別曲線在 25% 至 75% 的範圍內顯示出較大的斜率。也就是說，後測中的範疇感知邊界更為明確。這一差異在兩個聲調對的識別中均有發現。此外，邊界的位置顯著改進（圖 13）。在後測中，平均邊界大致位於連續體的中間 ( $x_{cb}$ )

$\approx 4.5$ ），而在前測中，T1-T4 連續體的邊界位於“T4”端 ( $x_{cb} \approx 6.2$ )。與 T2-T3 連續體相比，T4-T1 連續體的平均邊界在後測中稍微向“T4”端移動。

進一步將非華語學生的後測結果與普通話學生和華語學生的結果進行比較。一方面，如圖 13、圖 14 和表 9 所示，非華語學生的後測結果與普通話學生的結果之間的差異小於前測中的差異，這體現在識別曲線的明確度和範疇感知邊界的位置上 ( $x_{cb} \approx 4.5$  vs.  $x_{cb} \approx 3.5-4$ )。類似的結果也出現在兩組非母語學生（華語和非華語學生）之間。另一方面，與普通話學生相比，非華語學生的邊界位置右移，尤其是在 T1-T4 連續體中。此外，非華語學生在兩個聲調連續體中的第 4、5 步和第 6 步上仍然難以正確識別目標聲調。

總之，非華語學生在目標聲調的識別和聲調對的區分上整體上有所改進。與普通話學生的主要差異在於聲調連續體後半部分的目標聲調識別和範疇感知邊界的位置。

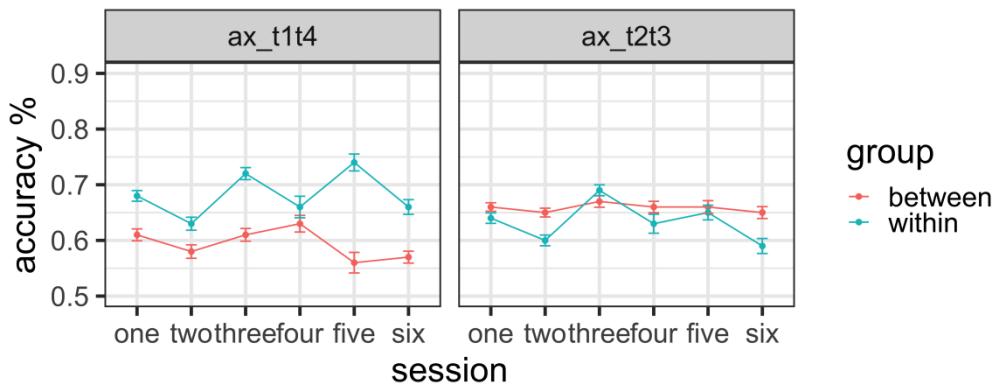


圖 12 聲調訓練實驗中的區分正確率（百分比）。between=範疇間的刺激，within=範疇內的刺激

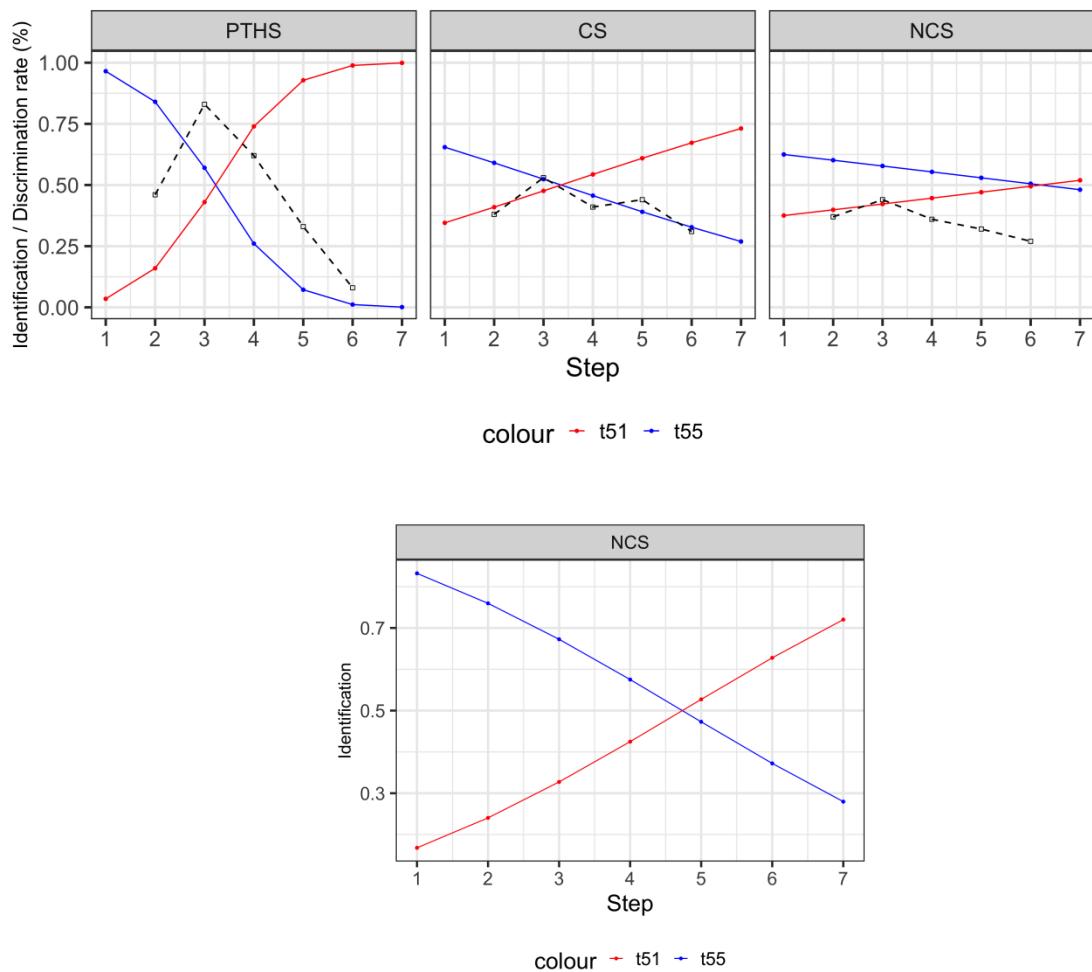
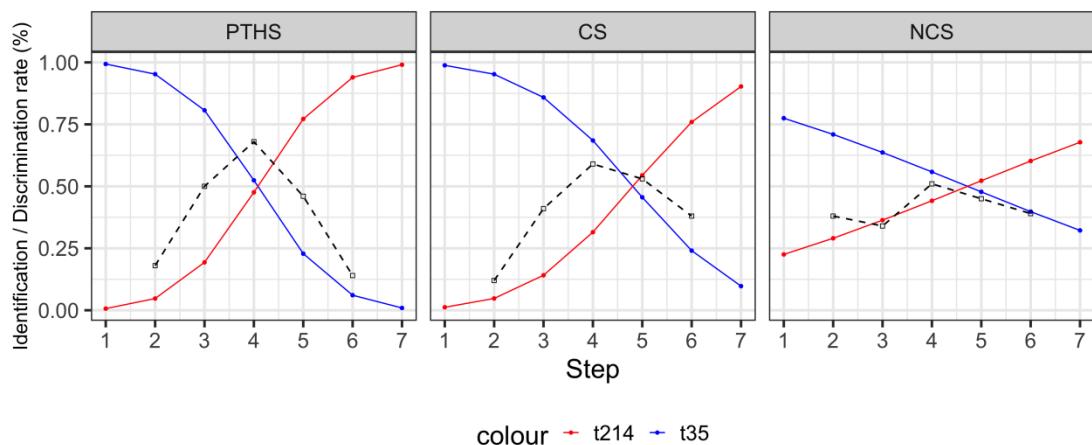


圖 13 三組學生的前測（圖上）及非華語學生的後測（圖下）的 T1-T4 結果。藍色及紅色曲線分別為 T1 和 T4 的識別曲線，虛線為區分曲線。



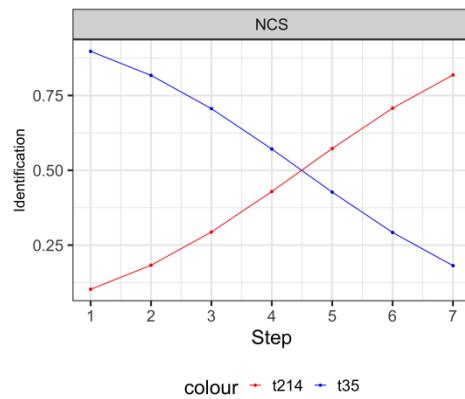


圖 14 三組學生的前測（圖上）及非華語學生的後測（圖下）的 T2-T3 結果。藍色及紅色曲線分別為 T2 和 T3 的識別曲線，虛線為區分曲線。

表 9 聲調對的范疇化感知邊界

pair	group	pretest	posttest
T1-T4	NCS	6.3	4.6
	CS	3.4	/
	PTHS	3.4	/
T2-T3	NCS	4.7	4.5
	CS	4.8	/
	PTHS	4	/

#### 4. 討論

本研究探討了在香港學習廣東話作為第二語言且對普通話接觸甚少的南亞裔兒童對非母語輔音對/k/-/k<sup>h</sup>/、/tɕja1-ʈʂʰja1/及聲調對比 T1-T4, T2-T3 的感知學習。被試接受

了兩個模塊共十二次感知區分訓練。在訓練過程中，被試根據其準確性獲得反饋，以促進積極學習。感知學習通過識別任務進行評估。同時招募了與年齡相匹配的母語普通話和母語廣東話的兒童作為對照組。

教學實驗結果顯示，非華語學生在訓練後改進了對普通話輔音和聲調的識別和區分能力。這一訓練支持先前關於知覺訓練有助於二語語音學習的研究結果（Wayland & Li, 2008; Jamieson & Morosan, 1986; Bradlow et al., 1997）。

結果反映了非華語學生母語對普通話語音感知的影響。在輔音對方面，非華語學生的 L1 中的送氣對比促進了對普通話/k/-/k<sup>h</sup>/和/teja1- $\widehat{t}e^hja1/$ 對的感知學習。另一方面，非華語學生在感知普通話聲調時遇到了更大的困難，這是因為母語中缺乏與普通話對應的聲調對比（Yao et al., 2020）。感知學習的結果與非華語學生的普通話發音問題相一致。例如，非華語學生在感知和發音中均表現出對 T1 和 T4 以及 T2 和 T3 的混淆。這表明非華語學生的感知表現與其發音表現相關。

非華語學生的聲調對的右移範疇感知邊界可以用廣東話高平調的影響來解釋。他們可能將高聲調識別為高平調，忽略平調和降調之間的差異。相比之下，華語學生在 T1-T4 對的邊界上表現出與普通話學生相似的結果，表明普通話聲調對廣東話母語兒童的影響。換句話說，由於普通話的語言經驗，華語學生能夠意識到聲調輪廓的差異。對於 T2-T3，兩組非母語組比起 T1-T4 都更難感知。這些發現表明普通話和廣東話聲調的差異影響了非華語學生對普通話聲調的感知。

訓練課程的結果顯示各課程之間的準確率有所波動。這可能與非華語學生對普通話的語言態度有關。首先，人們對不同語言的態度反映了使用這些語言的人的社會地位，或是這些語言通常使用的情境（Deckert & Vickers, 2011）。其次，語言態度與學

習語言的動機有關。這種動機被分為融合性和工具性動機（Gardner & Lambert, 1972）。

我們關於“兩文三語”語言政策下對廣東話、普通話和英語語言態度的調查結果顯示，在這三種語言中，非華語兒童對學習普通話表現出最少的融合性動機。也就是說，非華語兒童對成為普通話使用者和與其互動的渴望相對較低。

學生接受語音知覺訓練後提升了對普通話輔音和聲調的識別和區分能力。知覺與發音息息相關，據此制定了一個基於語音學的普通話發音教學框架，此教學框架旨在有效提升香港南亞裔學生的普通話發音能力。首先，在教學中使用語音知覺對比與重複練習，有助於學生的準確發音。其次，引入多感官教學法，通過視覺、聽覺和觸覺等多種感官刺激，幫助學生理解和區分普通話聲調。此外，為了提高學習動機，應在教學中融入文化元素和實際應用場景，並通過正向激勵機制，鼓勵學生積極學習和使用普通話。

本研究發現表明，非華語學生尚未完全建立起對普通話輔音和聲調的明確範疇化感知，這受其母語、二語和語言態度的影響。此教學框架旨在有效提升香港南亞裔學生的普通話發音能力。

## 附件 8 學生訪談報告

學生訪談於 2022 年 12 月至 2023 年 6 月間進行。研究人員根據從參與學校所收集到的問卷數量，按比例選取 10-15% 的少數族裔學生進行訪談，篩選過程按照學生的普通話能力高、中、低三個組別進行劃分。訪談問題的設計以問卷為基礎，旨在進一步瞭解受訪者的普通話使用、普通話語言態度及學習成效與他們普通話能力的關聯。受訪者一共 30 人，分佈於自本地四所小學（詳情見下表一）。訪談以英語進行，每組由一名研究人員與三名學生組成。訪談過程被錄音，以便後續轉錄和翻譯。

### 1. 背景資料

#### 1.1 學校資料

訪談涵蓋本地的四所小學，其中兩所學校推行普通話教授中文（以下簡稱「普教中」），另外兩所的中文課則使用粵語授課（以下簡稱「粵教中」）。就受訪者分佈而言，普教中學校的受訪者佔 46.67%，粵教中的則佔 53.33%。

表一 學校資料

學校名稱	所屬地區	學校類別	教學語言	受訪者數量
學校 A	九龍城區	直資小學	普通話及英語	9
學校 B	黃大仙區	津貼小學	粵語及英語	10
學校 C	中西區	津貼小學	普通話及英語	5
學校 D	觀塘區	津貼小學	粵語及英語	6

表二 按教學語言劃分的受訪者比例

教學語言	受訪者數量	百分比
普教中	14	46.67%

粵教中	16	53.33%
-----	----	--------

## 1.2 受訪者資料

調查員向每所學校的普通話老師取得了學生的普通話成績和排名，並根據學生的普通話能力分為高、中和低三個層次。為了確保樣本在不同能力層次上具有代表性和平衡性，每個層次的比例均為 33.33%。

表三 受訪者普通話能力分佈

普通話能力	受訪者數量	百分比
高	10	33.33%
中	10	33.33%
低	10	33.33%

## 2. 語言使用

### 2.1 家庭常用語

訪談結果顯示，不論受訪者普通話能力高與否，他們在家均以族裔語言及英語作為家庭常用語，不會使用普通話與家庭內部成員溝通。可見，目前普通話的使用僅局限於學習用途，未能全面融入受訪者日常生活。

### 2.2 家庭支援

訪談結果發現，幾乎所有來自普教中學校的受訪者均聲稱其父母為他們的普通話學習提供了實質性支援。相反，在來自粵教中的家長中，幾乎沒有人為子女提供普通話學習支援。這鮮明的對比表明學校的教學語言政策對於父母為子女提供額外學習資源的意願有關聯。

就普教中的學童而言，由於中文科會考核學生的普通話能力，因此不論子女的普通話能力高低，有 81.25% 的父母均積極為他們提供學習援助，而主要的支援方式包括報讀補習課程或親自督導學習。

「父母帶我到補習中心。老師透過練習來幫我，他們會打印了一些工作紙讓我做，指導我如何做，並幫助我記住所有詞彙。」（學生 3）

「比如，他們[父母]會為我的普通話作業提供指導。然後，媽媽會教我新單字，因為她會說普通話。」（學生 22）

「我媽媽嘗試讓我看一些中文書籍和電影來幫助我學習普通話。」（學生 24）

至於來自粵教中的家長，由於普通話並非主科，家長普遍對於子女學習普通話採取放任、消極態度。只有 12.50% 的受訪者聲稱他們的父母會為他們提供額外學習資源。這些受訪者都是從中文補習班學習粵語的同時一併學習普通話。

「我爸爸在我學習普通話方面有一點支持，比如我爸爸有為我提供補習，請補習老師教我一點普通話單詞，班主任也幫助我。」（學生 11）

「去年，我媽媽聘請了一位導師來教我中文，而且我大部份的普通話都是從他那邊學到的。」（學生 17）

### 2.3 普通話使用習慣

對於普通話使用頻密度，來自普教中及粵教中學校的受訪者亦有顯著分別，但與普通話能力的關聯不大。37.50% 來自粵教中的受訪者有自學及使用普通話媒體的習慣，他們每周花約半小時至三小時，透過與別人交談的方式來學習和改善普通話。

「我向樓下的保安學習普通話。她就像我的奶奶，但她來自中國。所以，我每次下去，我都會跟她聊天。大概 30 分鐘。」（學生 14）

「和我的朋友們。因為他們來自中國，我懂一些基本的普通話，所以我可以和他們說基本的普通話，我亦也可以跟他們說粵語。」（學生 15）

相較之下，92.86% 普教中學生有自學及使用普通話媒體的習慣，平均每周投放五至七小時不等。除了參與父母給予的補習課程外，還會自發觀看普通話電影、閱讀與普通話有關書籍、聆聽普通話歌曲等。整體對普通話表現出較大的興趣。

「我會聽一些普通話和日語歌，我也喜歡讀一些帶有解說的書。」（學生 9）

「我通常看有英文字幕的中文電影，Netflix 上有一部名為《功夫夢》的電影。電影提供粵語和普通話。這樣我就能明白電影的內容以及如何說這些字詞。」（學生 24）

### 3. 兩文三語

在既定的語言選項中（英語、粵語、普通話），受訪者以語言使用的廣泛程度及語言的整體舒適度來判斷語言的重要性，與普通話能力無關。結果顯示，粵語和英語各有 40% 的受訪者視為最重要的語言。

#### 3.1 英語

就英語而言，受訪者認為它相對易於掌握，因此視其為最重要的語言。這表明這些受訪者認為使用他們熟悉的語言來與他人交流更能有效表達他們的溝通需求。

「其實我也是一樣。因為我用得最多的是英語，而且對我來說更容易說。」  
（學生 2）

「我也最喜歡英語，因為英文的詞語很容易發音。」（學生 27）

此外，亦有受訪者表示，英語是國際通用語言，它具有更廣泛的應用範圍，能夠接觸到更多領域。

「對我來說，最重要的是英語，因為很多國家都使用英語，它是最廣泛使用的語言。」  
（學生 1）

「因為其他國家也說英語，我認為英語是……如果你……如果你先學英語，你也可以用於其他科目，因為其他科目都需靠英語去理解。如果你不懂英語，那麼你怎麼知道該怎麼做。」（學生 10）

### 3.2 粵語

另一方面，基於粵語目前仍是香港的主流語言，有受訪者認為，他們首先要學習粵語以克服溝通上的障礙及融入社會。

「對我來說最重要的是粵語，因為我們在日常生活中必定會使用它。我們常常需要說粵語，使用粵語。」（學生 3）

「我想跟懂粵語的人說話，如果我媽媽想買東西，而她不知道他們說什麼語言，我可以試著告訴他們我媽媽想要這個那個。」（學生 20）

### 3.3 普通話

在兩文三語的教育政策方針下，政府要求學生中英兼備，能操流利粵語、英語及普通話。但目前，不少受訪者認為，普通話在香港日常生活的應用仍遠低於粵語及英語，當受訪者選取相對最不重要的語言時，有 46.67% 受訪者均選擇普通話。

「我認為普通話是最不重要的，因為在香港沒有多少人說普通話。」（學生 17）

「因為我們在學校不使用普通話，或者外出時你只能說粵語或英語。所以，你沒有那麼多機會說普通話。」（學生 15）

雖然有近半受訪者認為普通話是相對來說最不重要的語言，但有 70% 受訪者都認識到隨着本港新移民不斷湧現，以致人口結構出現變化、全球學習普通話的人數不斷上升及政府積極推廣普通話等因素而進一步提高了普通話的地位。

「因為很多人從廣州和北京搬到香港，他們會說普通話。」（學生 22）

「因為大部分內地人都來香港生活。而整個中國大陸都只懂普通話，所以這就是原因。而中國大陸日後會全面管治香港，然後所有的人都要懂普通話，所以我的答案是「會」。」（學生 25）

「我確實認為未來會有很多人會說普通話，因為在中國大陸有很多很多人都在努力學習普通話，甚至一些外國人。」（學生 30）

#### 4. 工具性

##### 4.1 學習價值

有 83.33% 受訪者均對普通話的學習價值給予正面評價。學生認為學習普通話有助理解考試問題和閱讀材料，進而正確回答問題，是他們改善成績的主要原因之一。

「在中文考試中，如果我需要閱讀文章，而我懂讀那些字，我可以輕鬆理解單字，並明白我們應該怎樣做。」（學生 22）

「因為普通話字和中文字是一樣的。可幫助我學習中文詞彙。」（學生 11）

另外，有受訪者表示，其學習價值體現於未來升學前景。具備好普通話能提升競爭力，為他們帶來更多的升學選擇。

「我認為普通話對於學業成績確實很有用，你可以考進更好的學校並與更多人交流。」（學生 13）

「我認為非常有用，因為我們可以考進更多規模更大中學及大學。」（學生 21）

##### 4.2 就業價值

73.33% 的受訪者認同普通話對他們日後就業有積極影響。當中大部份學生表示，具備良好普通話水平能消除職場上的溝通障礙。

「我認為普通話很重要，如果我將來想留在香港工作，他們不說英語，那麼我就無法理解發生了什麼。所以，我必須懂普通話或廣東話才能與他們溝通並理解他們在說什麼。所以，我認為普通話很重要。」（學生 8）

「如果同事說普通話，你可以和他們用普通話溝通，那麼我們就能聽懂對方的話。」  
(學生 13)

除此之外，亦有部份受訪者認為良好普通話能力能夠贏取同事和上司的認同和尊重，提升自信。

「但如果我去找工作時，他們只說普通話，那麼我與他們交流就會更容易，我也可以聽懂他們的指示，我不會被他們瞧不起。」（學生 7）

「我想是有必要的，因為很多內地人都會來香港工作，我認為他們主要會說他們的母語。也許用他們自己的語言與他們交流，他們會更習慣。這樣可以令他們明白，我們也可以和他們一樣。」（學生 15）

## 5. 融合性

### 5.1 使用普通話時的情感體驗

調查員要求受訪者回憶過去使用普通話的經歷，例如：上課時發言或與老師、同學交談時的情況，並描述他們使用普通話時的感受。結果顯示，所有普通話能力較高的受訪者都表達了積極的感受。受訪者表示，學習普通話能夠擴大自己的語言能力，並能夠利用所學與人進行交流。這種學習經驗及成就感令他們使用普通話時感到高興和滿足。

「每當我說普通話時，我感到很高興，因為我小時候，我不懂普通話或粵語，我只懂英語。我在幼稚園讀書時，我學習粵語。現在我來到這間小學，我開始學習普通話，

我知道大部份人在學什麼。我小時候很害羞，但我來到這間學校後，我變得更自信。」

(學生 8)

「我認為這對我有好處，因為它是另一種語言，當我學這種語言，我覺得自己多掌握了一種語言，我認為這對我來說很新奇，我認為學習普通話真的很好。這讓我感覺很好。」(學生 30)

就普通話能力較低的受訪者而言，有 68.38% 受訪者展示出較負面的感受。在這個能力組別的學生中，他們因未掌握普通話，因此使用普通話時遇到理解及表達困難，表現出緊張和不安的感受。

「每當我說話而我無法說出一個詞時，我總是嘗試用英語說。但如果他們不明白，我真的不知道該怎麼辦，所以有時我會有點緊張，因為我真的不知道我說的是否正確。或者因為有時我不知道這個詞。」(學生 5)

「我感到很困惑，因為我不知道自己在說什麼。」(學生 16)

## 5.2 與普通話為母語的人交流的意願

被問及與普通話作為母語的人士交流的意願時，有 80% 的少數族裔，包括普通話能力高、中、低的學生，都表示願意與他們相處，他們意識到這樣的交流可以成為他們學習普通話的途徑之一。

「基本上我們班上的大多同學都說普通話。我真的很想學習普通話，因為它可以提高我的溝通能力。」(學生 4)

「我會想試著跟他們說話，這樣我就能學一點普通話。」(學生 23)

同時，也有一些受訪者希望與以普通話為母語的人交流，以便認識更多朋友。

「我亦有一個來自中國大陸的朋友。當他來香港時，我們大多在家附近的公園見面。我會問他這句話用普通話怎麼說，那句話用普通話怎麼說。他主要教我如何說，那我就可以和很多母語是普通話的人交談。」（學生 17）

「我希望我會說普通話，以便與他們交流。」（學生 18）

### 5.3 普通話學習的義務

根據調查，80%受訪者表示作為香港居民的一份子，他們均有學習普通話的義務。然而，這種義務並非基於對香港居民身份的情感認同，而是為了克服因溝通障礙帶來的不便。

「有。因為這很重要。如果你忘記了什麼，它可以幫助你。普通話可以幫到你表達。」（學生 14）

「有的。有一些商店的職員，他只會說普通話，不懂英語，所以，如果我懂普通話，那就更好了。」（學生 19）

## 6. 學習成效

### 6.1 最難掌握的部分

#### 書寫

受訪者在普通話的最難掌握部分上有不同的看法，其中最常提到的是書寫。書寫方面的困難主要出在漢字的複雜筆劃，導致學生容易與相似的詞語混淆。

「漢字有很多。筆劃也有很多，如果你弄亂了一個筆劃，那是一個完全不同的詞，或者根本就不是一個詞。所以我覺得學中文很難。」（學生 1）

「學習普通話最具挑戰性的部分是當你必須用普通話寫字的時候，有時你會混淆了單詞。」（學生 3）

### 6.2 最容易掌握的部分

## 發音

而最容易掌握的部分主要是發音，主要原因是漢語拼音與英語拼音相似，學生可以透過拼音的輔助更輕易發音和理解詞語。

「但是對於口語來說，我認為這比較容易，因為老師有時會在上面加上拼音，所以我可以很容易地讀出來。」（學生 3）

「也許讀詞語比較容易。（因為有拼音輔助？）對…」（學生 20）

「拼音。單純看音標就可以發音。」（學生 23）

正因如此，一旦沒有漢語拼音的倚賴，普通話學習就會變得困難：

「那些字，中文單詞，如果沒有英文或符號輔助，我就不明白。」（學生 11）

### 6.3 母語對學習普通話的影響

#### 6.3.1 詞彙

而母語對學習普通話的影響，雖然 86.67% 受訪者都不認為母語對學習該語言有幫助，由於發音相近，受訪者容易聯想到少數族裔語言。

「在我的語言（孔卡尼語）中，我們確實有一些聽起來像普通話或粵語的單詞。」（學生 4）

然而，受訪者中很多人僅記住了相似的發音，卻不清楚其中文意思。

「（即使發音相近）它們都是不同的語言。而且它們的含義並不總是相同。它們並不總是意味著同一件事。」（學生 5）

#### 6.3.2 聲調

此外，普通話的聲調有辨義的作用，而一些少數族裔語言不具備聲調，他們對聲調的概念缺乏理解。

「單純看一個單詞，不帶聲調時，發音是相同的，但帶聲調發音會改變。而我的母語沒有任何聲調，所以我不認為它可以幫助我學習普通話。」（學生 8）

「我認為是中等難度，因為我有時會混淆普通話。因為有時普通話亦會使用粵語單詞，但他們只是添加了聲調就發出了不同的聲音。我認為同時專注於普通話和粵語可能很難。」（學生 17）

### 6.3.3 其他

然而，也有受訪者認為學習每種語言都有其困難之處，並且學習母語也可以幫助他們克服這些困難。

「因為我的母語印地語已經相當難學了，所以我知道如何克服困難去學習閱讀、寫作、理解、口語。（這兩種語言有什麼相似之處嗎？）沒有。」（學生 1）

## 6.4 學習途徑

不少受訪者各有自身學習普通話的方法和途徑，他們主要通過以下三種途徑：

### 6.4.1 尋求老師協助

學生們意識到老師在學習普通話過程中的重要性，他們相信導師可以提供更清晰的解釋和指導。

「當我寫單詞遇到困難時，我會練習 7-10 次，如果我有不明白的單詞，我會在網上詢問我的導師。」（學生 2）

「我會打印一些工作紙來做並嘗試理解其含義。如果我仍然不明白，我可以向我的導師尋求幫助，她會幫我更易掌握。」（學生 3）

### 6.4.2 與會普通話的人交談

學生們在學習普通話時會與會說普通話的人交談，以提升他們的聽說能力和溝通技巧。

「我嘗試聽更多的歌或嘗試與更多的人交談。」（學生 7）

「多看，也多和懂普通話的人交談，嘗試和他們交流。」（學生 13）

「只能透過朋友幫忙。我的朋友會教我如何說這些話。」（學生 24）

### 6.4.3 勤加練習

受訪者在學習普通話時重視勤加練習的策略。他們認識到透過反覆練習可以加深對普通話的記憶和理解。

「我通常連續抄那個單詞 4-5 遍，然後我把所有單詞全部寫下來。然後過一陣子我會嘗試再寫一次，看看我是否真的記住了。」（學生 1）

「每個詞都說 10-15 遍。」（學生 23）

### 6.5 每周普通話課時數

就普通話課程的時數是否足夠，普通話授課學校和粵語授課學校的受訪者持有不同的觀點。

普教中受訪者平均每日有一節中文課，所以 92.87% 學生認為目前的時數已足夠，並且能得到充足的訓練。

「足夠了，因為我們每日都有。」（學生 1）

「是，這絕對足夠了。因為我們每天都在練習。」（學生 4）

粵教中學校在普通話課程上投放較少時間，學生平均每周只上一節普通話課，而每節只長達 30-35 分鐘。這種政策下，有 82.25% 粵教中受訪者表示，他們希望能夠增加課時及堂數，從而吸取更多普通話知識。

「只有一節課，大概 30 分鐘，因為每周一節課對我們來說有點少。我認為每周至少應該上三節課。」（學生 16）

「我們的普通話課只有 35 分鐘，而且我認為非常少。我們每周主要學習中文(粵語)，每天大概有 1 小時 10 分鐘。我認為他們應該增加更多的普通話課來提高我們的普通話水平。」（學生 17）

## 6.6 學習興趣

### 6.6.1 在訪談中發現，受訪者的普通話學習興趣主要受以下因素影響：教師

教師的態度對學生的學習興趣有著重要的影響。在訪談中發現，鼓勵學習、有遊戲和獎勵等的教學方法和態度可以激發學生的積極性，增加他們對課程的興趣和參與度。

「喜歡，我很享受，因為我的老師非常樂於助人。她總是鼓勵學生學習中文。」（學生 1）

「是的，我喜歡普通話課。因為我們的老師常常鼓勵大家學習更多的中文，也就是普通話，她喜歡送禮物給我們。」（學生 7）

「是的。我很喜歡，因為我們的語文老師非常友善。在我們考試時，她給了我們很多禮物並鼓勵我們。她製作了很多像賓果這樣的遊戲，然後她做了一些簡報讓我們更容易理解。她和我們說話很友善，也沒有生氣。」（學生 8）

### 6.6.2 個人學習能力

個人學習能力亦會影響學生對普通話學習觀感。訪談反映，受訪者在漢字書寫方面遇到困難，或者無法理解課堂內容，從而對課程產生了挫折感。這也顯示了學生在學習語言時面臨的挑戰和困難，需要更多的支持和幫助來克服這些障礙。

「我不太喜歡上普通話課，因為漢字很難寫，而且當你不懂普通話時，那你就不會覺得上課有趣。」（學生 3）

「不喜歡。因為我什麼都不懂。」（學生 12）

## 7. 課程改進建議

綜合所有受訪者對普通話課堂提出的意見，建議可以歸納為以下三類：

### 7.1 增加課程時數

上文提到，有 82.25% 粵教中受訪者表達增添課時的訴求，所以，學校應該增加課程時數，例如：由一周一節增至兩節，以滿足學生的需求，提高他們的學習成效。

「學校應該有更多的普通話課，因為如果你學得更多，你就會了解更多。即使是（每周）兩節，這也幫助不少。」（學生 15）

「我認為除了時間之外沒有什麼大不了需要改進的。我記得當時我覺得半小時很長，但後來時間過得很快，無法學到很多東西。我認為應該至少 40 分鐘到 1 小時，或者每周上兩節課。」（學生 30）

### 7.2 增添趣味性的課堂活動

受訪者亦建議教師應進行更多趣味性的課堂活動，激發學生的學習興趣和動力。

「（可以）提供多些 Kahoot 遊戲或一些小測驗。」（學生 8）

「我認為老師應該做一些讓孩童感興趣的東西，像是遊戲之類。透過添加一些有趣且讓我們興奮的活動，讓普通話走進了我們的腦海裏。而不是為教而教。」  
(學生 22)

「我最喜歡的部分是卡通片。我希望能增添更多。」（學生 25）

### 7.3 教師應提供更多協助

上文提及，教師在學習普通話的過程中扮演著重要的角色，因此建議教師可以根據學生的需求，調整教學內容並提供更多相應的協助。

「我認為老師應該幫助我們多說，多閱讀。」（學生 12）

「我認為老師應該多做聆聽練習，這樣我們就能更容易聽到、更容易理解。」

(學生 16)

## 8 總結及建議

在這次訪談中，我們試圖了解受訪者的普通話能力與語言使用、家長支援、語言態度和學習成效之間的關聯。研究結果顯示，學校的教學語言對於上述變項具有較大的影響力。

在普教中學校中，中文教師會使用普通話進行教學，並且考核內容與普通話相關。因此，學生的普通話掌握程度直接影響他們在中文科的成績。為了提高成績，普教中的家長會積極為子女提供額外的普通話學習資源。在這樣的普通話學習環境中，受訪者表現出較強的學習普通話的自律性和動機，他們會通過觀看電影、閱讀書籍、聆聽歌曲等方式接觸更多的普通話。而在粵教中的學習環境下，普通話並非主科，家長可能更加強調主科的價值，認為主科對未來的就業和職業發展更有利益，因此家長普遍不為子女提供普通話學習資源。同時，受訪者在粵教中的學習環境中亦呈現出較被動的學習態度，他們只在課堂上學習普通話，在閒暇時間不願意額外投入額外時間來接觸普通話。

為了加強家長對普通話的正面認同，粵教中學校應更好地促進普通話在學生的日常生活中的應用。此外，學校應積極與家長合作，定期舉辦家長會議或工作坊，以增強家長對普通話教育的重視和參與度。

在工具性語言態度方面，學習普通話可以幫助他們理解考試問題和閱讀材料，提高他們的成績，並為他們的升學提供更多選擇。此外，學生們相信普通話能夠消除職場上的溝通障礙，贏得同事和上司的認同和尊重。學生們也分享了他們使用普通話的情感體驗。從學生的分享中可以看出，學生的普通話語言能力與對普通話的情感評價有關聯。普通話能力較高的學生表示他們享受使用普通話的過程，並因此感到高興和

滿足。然而，普通話能力較低的學生因遇到了理解和表達的困難，感到緊張和不安。因此，學校應該為普通話能力較低的學生提供更多的獎勵和支持，幫助他們克服語言障礙，提高自信心。

不論普通話能力高低與否，受訪者都有着共同的學習難點—書寫。學生認為漢字筆畫複雜，所以書寫是最難掌握。除此之外，部份少數族裔提及，他們母語是非聲調語言，他們對聲調的概念缺乏理解，需要更多的時間和練習才能培養對聲調的敏感度和準確性。而學生最容易掌握的部份是拼音，因為漢語拼音與英語拼音相近，所以學生在有拼音的輔助下均能閱讀詞彙及短文。

上述的學習困難，反映出學生的中文基礎較弱，對漢字的認識較淺薄，導致有書寫困難的情況。針對此項問題，教師可將一些漢字與具體的物體或事物形象相聯繫，以幫助學生理解和記憶漢字的形狀和筆劃。同時，教師亦應提供詳細的筆劃順序教學，包括示範和練習，幫助學生熟悉和掌握漢字的結構。而聲調的掌握屬個別種族學生的問題，因此，學校可提供個別或小組語音指導、口型指導和錄音回放來實現，幫助個別學生改善與聲調有關的發音。

就優化課堂意見而言，學校可考慮增加普通話課程時數，滿足學生的需求。由原定一周一節課增加到每周兩節課，或者將每節課的時間從 35 分鐘延長至 45 分鐘。其次，學生希望在課堂中加插有趣的活動，如遊戲、小測驗或卡通片。這項措施能讓學生在輕鬆的氛圍中學習，同時增加他們的參與度和注意力，更好吸收和應用語言知識。最後，學生們提及，教師在學生學習普通話的過程中扮演著重要的角色，所以教授非華裔學生普通話的教師培訓是非常必要的。

## 附錄

### 受訪者資料

受訪者	學校	普通話能力
學生 1	學校 A	高
學生 2	學校 A	中
學生 3	學校 A	低
學生 4	學校 A	高
學生 5	學校 A	低
學生 6	學校 A	中
學生 7	學校 A	高
學生 8	學校 A	高
學生 9	學校 A	高
學生 10	學校 B	低
學生 11	學校 B	低
學生 12	學校 B	低
學生 13	學校 B	高
學生 14	學校 B	中
學生 15	學校 B	高
學生 16	學校 B	低
學生 17	學校 B	中
學生 18	學校 B	低

學生 19	學校 B	中
學生 20	學校 C	中
學生 21	學校 C	低
學生 22	學校 C	低
學生 23	學校 C	中
學生 24	學校 C	高
學生 25	學校 D	高
學生 26	學校 D	低
學生 27	學校 D	中
學生 28	學校 D	高
學生 29	學校 D	中
學生 30	學校 D	中

## 附件 9 教師訪談報告

是次教師訪談於 2022 年 3 月至 2023 年 5 月透過電話及親訪學校進行。團隊邀請少數族裔學生比例高、中、低小學的老師進行訪談，以深入瞭解本港不同類別學校對少數族裔學生的普通話課程教學模式，以及他們所面臨的學習難點，從而制定更有效的教學策略。在整個訪談期間，我們一共聯絡了 135 所小學的前線中文科及普通話科老師，當中有 13 所小學的教師拒絕接受訪談，92 所學校沒有回覆，30 所學校教師成功採訪(受訪教師資料詳見附錄)。訪談以粵語進行，以訪問員作紀錄，並整理成書面語。

### 1. 受訪者

根據表一，受訪教師分佈於本港十四區，當中佔最大比例的是來自元朗及葵青區的教師，兩區各佔總數的 13.33%。其次為九龍城區、屯門區及離島區，各區佔總數 10%。

表一 按學校所屬地區劃分的受訪者比例

學校所屬地區	受訪者數量	百分比
元朗區	4	13.33%
葵青區	4	13.33%
九龍城區	3	10.00%
屯門區	3	10.00%
離島區	3	10.00%
油尖旺區	2	6.67%

黃大仙區	2	6.67%
灣仔區	2	6.67%
觀塘區	2	6.67%
中西區	1	3.33%
西貢區	1	3.33%
沙田區	1	3.33%
東區	1	3.33%
深水埗區	1	3.33%

表二顯示，是次訪談涵蓋資助、直資、官立和私立四類學校的教師<sup>3</sup>。在受訪者中，資助學校的比例最高，佔總受訪者數的 86.67%。官立和私立學校的受訪者比例最低，僅為 3.33%。

表二 按學校類型劃分的受訪者比例

學校類型	受訪者數量	百分比
資助	26	86.67%
直資	2	6.67%
官立	1	3.33%

<sup>3</sup> 詳見 Myschooland.hk 網頁上的「官立、津貼、直資、私立小學的分別」。  
<https://www.myschool.hk/education-2-4.php>。(2023年12月5日讀取)

私立	1	3.33%
----	---	-------

表三顯示，66.67%的教師來自粵語教授中文的小學(下稱「粵教中」);餘下的33.33%受訪者則來自普通話教授中文的學校(下稱「普教中」)。

表三 按教學語言劃分的受訪者比例

教學語言	受訪者數量	百分比
粵語 + 英語	20	66.67%
普通話 + 英語	10	33.33%

## 1.2 少數族裔學生數量

根據教育局對加強少數族裔生的中文學與教撥款安排，教育局對學校的少數族裔生人數作出分類，並按人數多寡進行撥款。這些撥款金額介乎 5 萬至 150 萬。<sup>4</sup>本報告沿用教育局對少數族裔生數量的分類方法。於 30 間受訪小學中，43.33%學校有 91 名或以上的少數族裔學生(下稱「第六類」)。有 10-25 及 26-50 名少數族裔學生的學校(分別稱為「第二類」及「第三類」)各佔 20%。有 51-75 名少數族裔學生的學校(下稱「第四類」)，佔整體 10%。

表四 受訪學校的少數族裔學生人數

學校類別	少數族裔學生人數	學校數量	百分比

<sup>4</sup> 參看教育局 (2020)。《加強支援非華語學生的中文學與教新撥款安排》，教育局跟據非華語生人數所給予的全年額外撥款有詳細說明。

第一類	1-9	2	6.67%
第二類	10-25	6	20%
第三類	26-50	6	20%
第四類	51-75	3	10%
第五類	76-90	0	0%
第六類	91 或以上	13	43.33%

### 1.3 普通話老師數量

根據表四的數據，有 76.67% 的學校普通話教師的數量在 1 至 10 位之間，而有超過 10 位的普通話教師僅佔 23.33%。

表五 普通話教師數量

普通話教師數量	學校數量	百分比
1-10 位	23	76.67%
10 位以上	7	23.33%
合共	30	

### 2. 課堂安排

表六 普通話課堂安排

貴校少數族裔學生是否與本地學童一起上普通話課？	受訪者數量	百分比
是	20	66.67%
否 (抽離形式)	5	16.67%
視乎年級 (混合模式)	5	16.67%

有 66.67%受訪老師表示，少數族裔學生會被安排與本地生一起上普通話課。

為了照顧學生學習上的差異，老師一般會從座位及分組上作出安排，讓本地生或普通話成績較優異的學生與少數族裔生一起坐，促進朋輩支援。同時，上課時，老師亦會多出示圖片，示範手勢及運用英語或粵語作補充及解釋。

「一起上課。老師會於坐位上作出特別安排。普通話能力較強的華語生會坐在少數族裔學生旁邊一起上課。」(老師 17)

「一起上課，老師會提供一些雙語課室指令、頁數會寫在黑板上，必要時使用英語解釋。另外，當我們講述一些與生活有關的課題時，老師會做動作及出示圖片，讓學生更易理解。如該課堂有聆聽練習，老師通常會先為學生朗讀一次。」

(老師 28)

其次，有 16.67%學校會採取抽離形式<sup>5</sup>上課，而採取抽離形式上課的學校均為普教中或設有少數族裔及華語生兩個獨立普通話課程。上課時，教師會使用調適工作紙<sup>6</sup>、加插更多遊戲、會話等活動，提升學生學習興趣。

---

<sup>5</sup> 普通話能力弱的少數族裔學生被安排到特別班上課，接受特別班老師的教學。

<sup>6</sup> 教師因應少數族裔學生的普通話程度能力和需要，設計合適程度的工作紙。

「本校設有兩個課程，分別為「華語課程」及「非華語課程」。成績較好的少數族裔學生會安排到華語班與本地生一起上課，通常一班會有一至兩位。為了照顧學習上的差異，老師會從課業中選取一些較簡單的題目給少數族裔學生作答，亦會安排華語學生帶動他們一起學習。」(老師 16)

「本校設有兩個課程，分別為「華語課程」及「非華語課程」。少數族裔會安排參與已調適的課程，即「非華語課程」。老師於課堂上亦會加插一些活動以提高學生的學習興趣，老師會讓少數族裔學生角色扮演，邀請他們就角色對話。」

(老師 22)

同時也有相同比例的學校會選擇混合模式，因應學生的年級來安排課堂。一般而言，低年級的少數族裔學生會被安排進行抽離教學，以提供更專注和有針對性的教學，幫助他們建立堅實的學習基礎。而當學生升上高年級時，則會與本地生一起上普通話課。

「一至二年級會使用抽離形式上課。三至六年級會與本地生一起上課。上課的時候，老師會較多使用影片，示範動作及手勢。同時，亦會使用一對一分組活動(一位非華語生與一位華語生)，讓本地生帶動非華語學生學習。」(老師 5)

「一至二年級會使用抽離形式上課，上課時有教學助理協助。三至六年級按能力分班，設有 A，B 兩組。能力較佳的少數族裔會被分入 A 組，而 B 組多數是非華語學生。」(老師 6)

### 3. 普通話學習動力

表七 少數族裔學童學習普通話的動力

你覺得貴校少數族裔學童學習普通話有動力嗎？	受訪者數量	百分比
沒有	19	63.33%
有	4	13.33%
視乎年級	7	23.33%

逾六成的教師認為本地的少數族裔學生學習普通話動力低，甚至完全沒有動力，主要原因包括：普通話接觸層面不廣、普通話與生活經歷不太有關聯、家庭支援不足，以及學校缺乏普通話語境。種種因素導致少數族裔學生認為學習普通話的迫切性不大。

「普遍動力不大。因為少數族裔學生的家長不太重視他們的孩童的中文學習，他們甚至不認識中文。另外，廣東話是香港人常用的語言，普通話未必那麼常用，所以他們的學習動力會比較少。」（老師 6）

「沒有動力。因為廣東話已經對他們而言是十分困難，更何況是要學普通話呢。他們雖然懂得聽普通話，但說起來是十分困難。本地同學都是用廣東話溝通，所以他們比較傾向用廣東話。另外，我們一個星期只有一節普通話課，少數族裔學生學習普通話的機會也不算很多。」（老師 8）

超過兩成老師亦指出，普通話學習動力高與低視乎年級而定。低年級學生會比較有動力學習普通話，因為課堂會較生動有趣，內容亦以基礎為主，少數族裔學生都較容易掌握得到。高年級的普通話課程則較深奧，學生一般較難以投入學習。

「低年級學生會比較有動力學習，因為上課的時候老師會播放很多影片及動畫，例如 YouTube 頻道的碰碰狐，而且所授的都是基本知識。高年級而言，中文課程比較難，老師亦少用影片動畫的方式去授課，所以高年級的學生會較抗拒學習。」(老師 5)

「視乎年級。一至二年級比較有動力學普通話，因為課堂內會加插遊戲及歌謡。高年級學生學習動力較低，因課文內容長而深。例如，當涉及一些兒化及輕音等知識時，少數族裔學生都會較難掌握。」(老師 28)

#### 4. 普通話學習支援

表八 促進少數族裔學童學習普通話的措施

貴校在支援少數族裔學童學習普通話方面有什麼安排？	受訪者數量	百分比
有	16	53.33%
沒有	14	46.67%

逾五成受訪教師聲稱，學校有為少數族裔學童提供各類普通話學習支援。這些受訪者均來自少數族裔學生比例較高或實行普教中的學校。據受訪者分享，學校會為學生舉辦恆常校內普通話活動及課後語文提升班，如「中華文化日」及補底拔尖班，讓少數族裔學生寓學習於遊戲，實踐及鞏固所學到的普通話知識。

「疫情前，學校設有普通話周，說話活動以一對一形式進行，一位華語生帶動一位非華語生說普通話。」(老師 29)

「學校設有獎勵計劃鼓勵學生多說普通話。小息時段會請少數族裔學生說普通話，學生會獲贈一份小禮物。老師亦會邀請少數族裔學生參與普通話劇場，學生會朗讀一些

簡單對白，模仿劇中人物的聲音。此外，全日制的時候，學校會有拔尖補底班。華語班是拔尖班，學生需多上一節普通話課。」(老師 16)

近一半的小學並未有為少數族裔學生提供學習普通話的額外支援。這些學校主要是少數族裔學生比例較低且以粵語教授中文的學校。學校傾向優先提升少數族裔學生的粵語能力，對普通話重視程度較低。

「沒有特別的課外支援給少數族裔學生學習普通話。因為學校想讓少數族裔學生先學好廣東話。」(老師 14)

「沒有。他們平日下午 2 時至 4 時需出席課後中文補課，所以沒有時間舉辦課後的普通話活動給他們。」(老師 19)

## 5. 現時普通話教材之利弊

從訪談得知，學校會使用校本調適課本或坊間出版的教科書教導少數族裔學生普通話。雖則有 56.67%教師認為目前的普通話教材大體適合少數族裔學童，但當中仍存有一些局限性，難以全面照顧少數族裔學生的學習需要。

表九 教師對普通話教材的評價

貴校目前使用的普通話課本是否適合少數族裔學童？	受訪者數量	百分比
適合	17	56.67%
不適合	12	40%
沒意見	1	3.33%

## 5.1 坊間教科書

教師普遍認為坊間的教科書教學資源多，配套豐富。教材亦圖文並茂，較能引起學生學習興趣。儘管如此，坊間課本並非專為少數族裔學生學習普通話而設，詞彙一般較為深，內容亦未必能夠應用於日常生活中。

「出版社的書色彩比較多，比較生動，而且有光碟，有QR code，課程教學比較完整。不過，出版社的書未必能照顧到所有學生學習上的差異，尤其是四至五年級的普通話書，程度會對他們來說是比較深。」(老師 4)

「雖然課本已經是最適合，但高年級的課文對少數族裔學生而言可能會太難，當中會涉及一些四字成語。有部份學生連基本句子組織都未掌握好，所以學習起來會很吃力。」(老師 16)

## 5.2 調適課本

採取普教中而又有較高比例少數族裔學生的小學會採取校本調適課本。由於課本由老師自己編寫，所以程度更能貼近學校的少數族裔學生普通話水平。可是，這些課程的配套則未必如坊間的教科書般完善。

「我校的校本課程比較淺，更貼合他們的中文程度。但課程可能未如坊間的課本那麼完善，有的學習重點可能缺乏了。」(老師 24)

## 6. 普通話成績及學習障礙

儘管受訪學校就少數族裔學生學習普通話方面已嘗試作出各種支援措施，但仍然有 73.33%的教師對學生的普通話表現有所擔憂，認為他們的普通話能力處於中下水平。

表十 少數族裔學童普通話學習成效

貴校少數族裔學童學習普通話的成效如何?	受訪者數量	百分比
中下水平	22	73.33%
中上水平	5	16.67%
不太清楚	3	10%

從老師的觀察可見，少數族裔的拼音能力不俗，甚至比本地生佳。可是，由於少數族裔學生漢字掌握程度低，所以他們在涉及文字對答、書寫對答的題目都得不到分。

「普通話考試設有聆聽及說話，聆聽會考一些拼音、音調等。非華語學生在這方面和華語學生的能力差異不大。對話聆聽方面，非華語學生較弱，每班約有三至五個學生不合格。在口試方面，我們會考一些對答短文及詞語朗讀，在這方面每班約有三份一的非華語學生不合格。」(老師 3)

「在朗讀方面，少數族裔的拼音能力比本地生更佳。在看圖說話方面，少數族裔學生連廣東話都未必能夠掌握，而且看圖說話需要用到較多的詞語去組織，所以比較吃力。」(老師 8)

從各教師意見可得出，少數族裔學生的普通話水平與他們的中文能力息息相關，學生須提升自身的中文能力才能在普通話科考取更好的成績。

少數族裔學生家長的普通話能力普遍較低，無法為子女在家中營造普通話語境，對子女普通話學習的支持也不足夠。

「家長普遍不會督促學生學習普通話，家裏也甚少或者幾乎沒有人會諳普通話。學生的學習動機亦不大。」(老師 13)

有教師亦道出，學校的普通話時數不足，一周只有一節。可見，部分學校只將普通話定位為術科，學生能夠沈浸於普通話語境的機會不多，能夠學到的知識亦有限。

「單憑一科獨立的普通話科未必能讓學生有足夠的機會學習普通話科，一周只有一節普通話課。另外，全校都是採取粵語教中文，學生首要學習的是粵語。」

(老師 25)

## 7. 政府就少數族裔學生學習普通話有待完善之地方

根據教師訪談的結果，教師對政府在支援少數族裔學童學習普通話方面的資源有以下七個主要訴求。其中，最常選擇的是普通話獨立教材、普通話課外活動、普通話網上學習資源和教師培訓。

表十一 少數族裔學童學習普通話的資源建議

貴校希望在少數族裔學童學習普通話上得到政府哪些資源？	受訪者數量	百分比
普通話的教材	13	43.33%
普通話課外活動	7	23.33%
網上學習資源	7	23.33%
教師培訓	5	16.67%
課後支援	4	13.33%

撥款	3	10%
其他	2	6.67%
沒意見	2	6.67%

## 7.1 普通話教材

受訪老師均認為目前政府所給予少數族裔學生學習普通話的資源仍有進步的空間。

上文提及到，目前的普通話教材，不論是坊間課本，抑或校本課程，兩者均有不足。

因此，不少教師不約而同地建議，政府應制定一套與華語生有別的獨立教材及定立清晰教學指引，讓教師有明確的教學方向跟隨。

「既然政府有一套專門用於教少數族裔學中文的課程，政府也應該設計一套專門讓少數族裔學生學習普通話的教材。現時學校是根據主流的課程去教少數族裔普通話的，如果政府能夠有一個清晰的課程大綱，讓老師知道少數族裔學生應具備什麼程度的普通話，這樣會比較好。」(老師 12)

「我希望學生能掌握日常基本對答能力，但學校課文內容可能太難，例如十二生肖。希望政府能提供一套全新的教材，內容可以更生活化。」(老師 16)

## 7.2 普通話課外活動

另外，有老師建議政府應多舉辦與普通話有關的課外活動，如：普通話比賽、攤位遊戲等，讓他們一展所長，亦能讓學生透過輕鬆的方式學習普通話知識。

「政府可舉辦多些針對少數族裔的普通話比賽。今年教育局設有古詩朗讀給少數族裔參與，但是這些活動對於以普通話教學為主的少數族裔學生而言是輸蝕的，因為用粵語說出來一定會比較好聽，而且評委都是說廣東話的人。」(老師 18)

「希望政府能多舉辦一些普通話表演，歌唱等等的活動，培養非華語學生學習普通話的興趣。」(老師 3)

### 7.3 網上學習資源

同時，教師希望能獲得更多的網上學習資源，為學生提供更靈活的學習方式，讓他們能夠根據自己的節奏在網上進行複習和學習新知識。此外，由於教師訪談時間正值政府實施網上教學應對疫情發展，因此許多教師希望能獲得更多的網上資源作為課堂輔助。

「希望政府多提供一些網課教材的資源。」(老師 5)

「希望政府能夠提供更多網上學習資源，如拼音影片教學。」(老師 8)

### 7.4 教師培訓

就香港目前情況而言，不少學校的中文科老師已具備多年教導少數族裔學生中文的經驗及接受過充足的培訓。可是，目前缺乏有關教授少數族裔學生普通話的培訓，不少老師都是根據個人經驗自行揣摩教學方法。對於採取粵語教中文的學校的老師挑戰更大，不無論是教學技巧、與學生溝通等方面，老師都需要重新學習。因此，不少老師認為教師培訓是不容忽視的。

「針對非華語生學習中文的教學策略發展得十分成熟，所以也希望政府能夠為教師多開辦工作坊，講解少數族裔學生的母語與普通話之間的分別，從而提出一些有關少數族裔學生學與教的普通話策略。」(老師 25)

「希望政府提供更多的講座及進修機會，講解有關少數族裔學習普通話的教學法。另外，因少數族裔家庭支援薄弱，所以希望政府能夠提供多些協助給他們。」

(老師 26)

## 8. 總結

從眾多老師的分享得知，大部分的教師會安排少數族裔學生與本地生一起上普通話課，以促進同儕協作及互動。可是，由於少數族裔學生與本地生均使用同一本教科書學習，課堂內容會對少數族裔學生而言可能會過深，令學生難以投入。尤其是對普通話為零基礎的少數族裔學生，在缺乏課後個別指導的情況下，他們的學習進度可能會嚴重滯後。

教師普遍認為，少數族裔學生幾乎沒有學習普通話的動力。這種情況可歸咎於三大原因：普通話接觸層面不廣、家庭支援不足及學校缺乏普通話語境。粵語作為香港的主流語言，不少學校均採取粵語教中文，加上不少同儕之間以粵語交流，導致學生認為掌握粵語足以應付日常及學習需要。另外，家長作為家庭教導者，對子女學習有重要影響。可是，少數族裔學生的父母都不會普通話，無法為子女提供適當的指導。最後，大部分學校一周只有一節普通話課，每節約 30 至 35 分鐘不等，學習時間嚴重不足。

除了缺乏學習普通話的意欲會影響少數族裔學生的普通話成績外，他們的中文程度也是令學生普通話成績未如理想的重要因素。學生涉及對答、組織句子的題目都得不到分。老師應從根源着手，全面提升少數族裔學生的中文讀寫聽能力，才可令學生在普通話科取得較佳的成績。

要提升少數族裔學生的學習興趣，教師及教材充當着重要的角色。不少教師不約而同地指出制定獨立教材及增設更多教師培訓的必要性。教學成敗關鍵在於教師本身，而目前不少老師均反映，他們只是自行揣摩，所以師資培訓迫在眉睫。政府需為教師提供工作坊、講座，了解教導少數族裔學生普通話的教學法。目前，學校使用校本課程或坊間教科書教導少數族裔學生普通話，前者則缺乏配套，後者的學習對象為華語生，程度較深。兩者均無法全面照顧學生的學習需要。因此，政府應為少數族裔學生制定一套獨立教材及清晰指標，讓課程和教具都有據可依，這樣教師就能明確掌握教學目標和要求。

## 附錄

### 受訪教師資料

老師	職稱	訪談日期
老師 1	中文科老師	2022 年 1 月 25 日
老師 2	普通話科主任	2022 年 1 月 28 日
老師 3	普通話科主任	2022 年 3 月 10 日
老師 4	中文科老師	2022 年 3 月 14 日
老師 5	中文科老師	2022 年 3 月 14 日
老師 6	中文科主任	2022 年 3 月 14 日
老師 7	中文科老師	2022 年 3 月 16 日
老師 8	中文科老師	2022 年 3 月 16 日
老師 9	中文科老師	2022 年 3 月 18 日
老師 10	中文科老師	2022 年 3 月 18 日

老師 11	中文科老師	2022 年 3 月 22 日
老師 12	中文科老師	2022 年 3 月 24 日
老師 13	中文科老師	2022 年 3 月 24 日
老師 14	中文科及普通話科教學 助理	2022 年 4 月 25 日
老師 15	中文科主任	2022 年 5 月 11 日
老師 16	普通話科主任	2022 年 5 月 26 日
老師 17	中文科老師	2022 年 6 月 8 日
老師 18	中文科老師	2022 年 7 月 14 日
老師 19	普通話科老師	2022 年 8 月 11 日
老師 20	普通話科主任	2022 年 8 月 12 日
老師 21	中文科老師	2022 年 8 月 12 日
老師 22	中文科老師	2022 年 8 月 19 日
老師 23	中文科老師	2022 年 8 月 20 日
老師 24	中文科老師	2022 年 8 月 22 日
老師 25	中文科主任	2022 年 8 月 23 日
老師 26	中文科老師	2022 年 8 月 24 日
老師 27	中文科主任	2022 年 8 月 29 日
老師 28	普通話科及中文科老師	2022 年 10 月 17 日
老師 29	中文科老師	2023 年 5 月 5 日
老師 30	普通話科老師	2023 年 5 月 17 日

## 附件 10 總觀課報告

### 1. 文獻回顧

在課堂上的教學與觀察(觀課) 與觀察後的專業回饋已被廣泛證實能夠促進教師的專業發展，幫助提升教師教學與學生學習。同時，觀課的重點不僅在於觀察教師的教學，更在於觀察學生的學習行為，分析學生的學習情況，增進教師對學生的瞭解，從而對教學進行反思（Walkington, 2005; Kane & Staiger, 2012 ; Cohen & Goldhaber, 2016）。隨著普通話在香港的普及與應用，南亞裔學生普通話的教學課堂需得到更多的關注。

### 2. 理論框架

本課堂觀察記錄表格（「香港少數族裔小學生普通話課堂觀課表」）的評估要點設計參考了關之英（2014）編制的「非華語學生中文教學：觀課表」，同時結合了香港教育局發佈的「教學活動評估表」（教育局，2020）與「同儕觀課評估表」（教育局，2020）的評估要點。研究表明有少數族裔學生參與的課堂在教學評估方面需要多方面考量：在教師方面，需註意教師的語速、詞彙、語段的長度及身體語言等因素。同時，教材教具是否有效，是否能引起少數族裔學生的學習興趣，教學活動的設計是否由點到面、循序漸進都值得衡量與觀察（呂必松，2007）。

### 3. 研究方法

課堂觀察旨在根據本研究設計的課堂觀課表充分分析教師教學行為、教學活動與少數族裔學生的普通話學習狀況，並通過課後與教師的反饋與討論達到提升學習成效，精進教學品質的目的。

### 4. 數據及資料的收集方法

課堂觀察於 2022 年 10 月至 2024 年 5 月透過錄像及親訪學校進行。我們一共征得了 4 所學校的同意，涉及 11 名教師，進行了 18 次有少數族裔學生參與的課堂的教學觀察。課堂教學語言以普通話為主，觀課人員對課堂內容進行即時記錄並在課後與教師進行討論交流，後續整理成觀課報告。

## 5. 結果及討論

根據課堂觀察的結果，參與課堂觀察的 4 所學校的教師都能較為順利的完成教學目標。總體來說，主要有如下幾個發現：

5.1 在教師方面，教師基本都能做到普通話發音標準，使用恰當的語調語速。對於少數族裔學生，教師能夠以動畫視頻和熱身問題引入課堂主題，引起學生學習興趣，也會注意其是否理解並跟從教學指示，並及時讚賞少數族裔學生。教學過程中，教師設計了較為豐富的教學活動，循序漸進，充分提供了讓少數族裔學生參與課堂的機會。師生互動較多，提高了少數族裔學生的專注度和學習效益，讓少數族裔學生化被動學習為主動參與。但在教學語言方面，部分課堂由於少數族裔學生基礎較弱，教師存在普通話課堂使用粵語或英語較多的問題。

5.2 在學生方面，少數族裔學生在普通話拼音發音方面較強，但仍需加強易混淆拼音的發音練習，如/zhi/-/zi/、/chi/-/ci/、/shi/-/si/等聲母。另一方面，少數族裔學生相對本地學生認讀字詞的能力較弱，如無拼音幫助，少數族裔學生認讀字詞的熟練度則明顯下降。

5.3 在授課形式方面，部分學校對少數族裔學生進行抽離班教學，而有些學校則是混合班授課，其中混合班本地生與少數族裔學生人數組成情況可見下表。

學校名稱	授課形式	班級	本班人數	少數族裔人數	少數族裔比例 (%)
學校 A	混合班	2B	22	11	50
		3A	19	7	37
		3B	19	3	16
		4B	20	5	25
		4C	20	6	30
		5C	18	5	28
		P5	24	18	75
學校 B	混合班	MC3	24	16	67
		TL4	22	15	68
		PC5	25	17	68
		CH5	22	16	73
		LP6	25	19	76
		YH6	22	17	77

如圖所示，學校 B 混合班以少數族裔學生為主，在進行教學進度設計時更能考慮少數族裔學生的學習難度；而像學校 A 的混合班，少數族裔學生人數往往少於班級總人數的一半，教師需以班級主流進度為重，難以顧及到每一個少數族裔學生的進度，少數族裔學生有時難以跟上混合班級的主流學習進度。

5.4 在教材方面，少數族裔學生缺少合適的教材與工具書。市面上暫無出版社為少數族裔學生出版中文教科書。每所學校都需根據華語教材調適少數族裔的中文課程，少數族裔學生缺乏系統的全面的教科書輔助。

5.5 課時不足也是部分學校需註意的問題。課時根據不同學校從 25 分鐘到 50 分鐘不等，而少於半小時的普通話課堂往往缺乏足夠的練習時間。少數族裔學生在課下難以獲得普通話語境，因此在課堂上需要足夠時間反復練習，增強熟練度。

## 6. 總結與建議

課程理論與教學實踐往往知易行難，觀課能夠更好地發現問題，幫助教師把理論轉為課堂實踐。對於上文提到的問題，本研究提出了部分建議：

6.1 如受少數族裔學生中文能力限制，教師需要用英文或粵語輔助，可在輔助指令後，用普通話重複一遍指令。另一方面，教師可以在少數族裔學生用英文或粵語回答

課堂問題後，用普通話重複一遍，並鼓勵少數族裔學生複述普通話答案。

6.2 教師可根據學校與少數族裔學生的具體情況，採取後續課後小班教學、由點到面設計分層工作紙等方式，改善混合班學生能力參差的問題。

6.3 如條件允許，建議學校考慮將普通話的課時設計為 40 分鐘左右，這樣課堂時間較為充裕；如條件受限，教師可結合少數族裔的實際生活設計教學活動，如家庭場景、宗教場所等，增加少數族裔學生在課下運用普通話的機會，增強少數族裔學生學習普通話的學習動機。