

A Comprehensive Review of Learning and Teaching of Chinese for Ethnic Minority Students in Hong Kong 2006-2016

香港少數族裔學生的
中文學與教——全面評鑑
二零零六年至二零一六年

05/2018



香港融樂會
HONG KONG UNISON

香港少數族裔學生的中文學與教——全面評鑑 2006-2016

香港融樂會 (2018年5月)

**A comprehensive review of learning and teaching of Chinese
for ethnic minority students in Hong Kong 2006-2016
Hong Kong Unison (May 2018)**

鳴謝

此研究報告的發佈有賴以下人士的支持和協助：

The First State Stewart Bursary Fund

張積榮先生

梁洛天先生

夏浩彬先生

馬雲祺先生

目錄

報告撮要.....	1
Executive Summary	5
1. 引言	9
2. 研究背景	10
2.1. 研究理據	10
2.2. 少數族裔、南亞族裔及非華語人士的定義	10
2.3. 中文作為第二語言的定義	10
2.4. 本地少數族裔的人口特徵及中文教育的重要性	11
2.5. 少數族裔學生學前教育和中小學就學情況	12
2.6. 針對非華語學生的中文教育政策	13
2.6.1. 中國語文課程第二語言學習架構	13
2.6.2. 師資培訓	15
2.6.3. 「學習架構」的配套支援	16
2.6.4. 其他學習和教學支援	16
2.6.5. 中文評核和資歷	18
3. 研究目的	20
4. 研究方法	21
4.1. 研究範圍	21
4.2. 資料蒐集和整理	21
5. 少數族裔學生的中文學習現況	22
5.1. 中文水平	22
5.2. 影響少數族裔學生的中文學習成效的因素	23
5.2.1. 教育政策	24
5.2.2. 課程和教學法	25
5.2.3. 教師專業能力	27
5.2.4. 學校支援和教師態度	27
5.2.5. 語言環境	29
5.2.6. 母語或慣用語與中文特性的相似和差異	29
5.2.7. 學生的自身因素	30
5.2.8. 學生的自身因素	31
5.2.9. 家庭、本族文化和宗教	32
5.2.10. 本族文化和主流文化之間的差異	32
5.2.11. 主流社會的態度和制度	33

6.	中文作為第二語言的教學策略	34
6.1.	教學目標	34
6.2.	教學內容	35
6.3.	教學方法	36
6.3.1.	全語文教學	36
6.3.2.	浸入式教學	37
6.3.3.	鷹架式教學	37
6.3.4.	任務型教學	38
6.3.5.	文類／語體教學法	39
6.3.6.	閱讀促進學習	39
6.3.7.	綜合高效識字法	40
6.3.8.	遊戲識字教學法	40
6.3.9.	情境輔助識字教學法	40
7.	中文作為第二語言的教學技巧	41
7.1.	營造豐富的語境	41
7.2.	輸入可理解的語言	41
7.3.	樹立漢字結構的概念	41
7.4.	透過比較學習漢字	41
7.5.	運用不同的溝通技巧	42
7.6.	利用語言正遷移現象	42
7.7.	文化學習和尊重語言及文化差異	42
7.8.	增加學習動機和興趣	43
7.9.	創設多元中文學習經歷	44
7.10.	應用資訊科技	44
7.11.	課室管理	44
8.	中文作為第二語言的課程及教材	45
8.1.	校本中文課程編寫	45
8.2.	多元能力課程	46
8.3.	教材編寫	47
8.3.1.	教授筆順	47
8.3.2.	使用簡易的題目	47
8.3.3.	粵語拼音	47
8.3.4.	適當的文章篇幅	48
8.3.5.	配合課外學習	48
8.4.	其他教材類型	48
8.4.1.	可預測書及有韻教材	48
8.4.2.	圖畫書	49

8.4.3. 兒歌	49
9. 中文作為第二語言的課堂安排	51
9.1. 分流教學	51
9.2. 按年齡分小班	51
9.3. 小組學習	51
10. 中文作為第二語言的學習評估	53
11. 少數族裔學生的中文學習支援措施	56
11.1. 學術支援	56
11.1.1. 增潤課程	56
11.1.2. 朋輩支援	56
11.1.3. 筆友計劃	57
11.1.4. 提供中文語境的活動	57
11.1.5. 數學課程調適	57
11.2. 學術與非學術綜合支援	57
11.2.1. 暑期銜接課程	57
11.2.2. 新生調適課程	58
11.2.3. 少數族裔教師及教學助理	58
11.3. 非學術支援	59
11.3.1. 家校合作	59
12. 教師培訓	60
12.1. 職前培訓	60
12.2. 教師專業發展	61
12.2.1. 教學分享	61
12.2.2. 學前教育在職培訓	61
12.3. 觀課安排	62
13. 學校政策和管理	63
14. 討論：少數族裔學生的中文學與教的發展	64
14.1. 學與教的共識與分歧	64
14.2. 仍待有系統的學與教支援和長遠的政策規劃	65
15. 政策建議	70
16. 研究限制	71

參考資料.....	72
附件一 香港的少數族裔教育政策大事記.....	79
附件二 其他政府資助的少數族裔教育支援計劃.....	82
附件三 各種中文作為第二語言教學策略和技巧的適用學校類型.....	87
附件四 專上院校出版適用於中小學階段的教材.....	90

報告撮要

學校、教師和關注少數族裔的團體一直有訴求，要教育局為中文作為第二語言訂立清晰具體的課程及教學指引，但一直未得到積極的回應。自 2014 年起，教育局推行「中國語文課程第二語言學習架構」（以下簡稱「學習架構」），以協助非華語學生融入主流中文課程為目標，讓學校透過調適主流中文課程，自行發展校本課程，向非華語學生教授中國語文。然而學習架構缺乏清晰和具體的教學目標和評估標準，以及沒有系統的教材和教師培訓，往往令教師感到無所適從，難以拿捏課程調適的方向和方法。由於缺乏對現有的討論、有效措施和資源等的整理，各持份者亦難以對發展一套完善的政策，作進一步的討論和建議。

教育局、學校、學者和非政府組織等，在過往十多年進行了不少有關少數族裔或非華語學童教育的研究和支援計劃。是次研究透過蒐集和整理相關的資料，讓各持份者全面地了解少數族裔學生的中文學習情況，以及現有的教學策略、資源和政策配套，從而釐清本地中文作為第二語言教育未來的發展方向，以及提出政策建議。

透過網上資料搜尋和本會現存資料，本會蒐集到 130 項 2006 年至 2016 年期間出版有關香港少數族裔或非華語學生中文學習和教學的中文或英文書籍、學術文章、專題性報告和教師手冊，並對資料進行了分析和整合。不同的研究指出，目前缺乏針對性的教育政策、課程和教學法。另外學校環境、教師態度和能力、語言環境、文化和社會等因素都會影響少數族裔學生的中文學習。

政府一直以來投放資源進行的中文第二語言教與學研究，未足以完全回應少數族裔學生的學習需要，以及協助教師制訂有效的學習策略。少數族裔學生不乏學習能力，但由於課程過於淺易，學生認為課堂非常沉悶，因此缺乏學習的興趣。即使中小學的學校沒有經驗或教師未受過二語教學培訓，但他們往往要自行訂定課程、教材和教學策略。不少學者均認為，中文作為第二語言的教學目標，是要全面地發展他們中文聽、說、讀、寫的能力，並協助他們盡快過渡至主流中文科和其他學科的課堂。這對於本地土生土長，但母語非中文的少數族裔尤其重要。二語教學策略除了要有效地提升學生的中文學習能力，循序漸進令少數族裔學生能銜接到主流課程外，還需要照顧不同教育背景的學生及學習差異。學者認為學校和老師不應持續地預設程度較低的課程，而應該制訂清晰、富挑戰性但可達至的學習目標。

教育學者提出浸入式教學、鷹架式教學、任務型教學、文類教學、「閱讀促進學習」、綜合高效識字等教學方法，並且在部份學校實踐，取得一定的成效。教學評估則要以促進學習為目標。由於坊間欠缺有系統的中文作為第二語

言教科書，大部份學校需要自編校本課程和教材。有學者提出多元能力課程，利用多元分層的教材、教學法和評估，處理學習差異問題。不同的學校亦利用各種課堂安排和教學技巧，例如分流教學、抽離教學、小組學習、粵語拼音、文化學習、協助學生適應文化差異、應用資訊科技、課室管理等。在支援措施方面，則有學術支援（如增潤課程、朋輩支援）、綜合支援（如暑期銜接課程、新生調適課程、少數族裔教師和教學助理）及非學術支援（如家校合作、多元文化活動）等。

這些教學和支援策略需要更廣泛地在取錄少數族裔的主流學校應用，以進一步分析其效用和限制。不少議題仍有待更多的研究及討論，以確定建議的做法，例如是否和如何運用粵語拼音教學、是否容許混雜語言授課（如在同級以普通話教中文、廣東話教其課他學科）、幼稚園內的中文二語教學方法等。有研究報告指出要改善學校環境、語言環境問題，但至今仍未得到正視和處理，例如學生按種族分隔的負面影響。

部份過往的教學研究的設計或結果匯報也有商榷之處，例如作出錯誤的假定、研究樣本偏頗或未有清楚地交代研究樣本的背景等。部份建議的教學方法也有與現實不相容的情況，例如建議使用少數族裔學生的母語教學、要求少數族裔教學助理處理所有語言和文化差異相關的教學困難等。

要令少數族裔學生有效地學習中文，除了學術界及個別學校和前線教師的努力，教育局應善用專業的研究和論證，提供制度性和具針對性的解決方案。

政策建議

1. **教育局應設立清晰和具前瞻性的中文作為第二語言政策**，提供中文二語課程發展、教學法和評估等方面的指引和標準，以及明確的階段性學習進度目標、合適的教材，供教師參考，協助少數族裔學生循序漸進地過渡至主流中文課程。

在系統和有效的中文二語教育落實之前，尤其對於自幼小階段已在本地接受教育的少數族裔學生，作為短期措施，教育局應考慮放寬現時只涵蓋中四至中六學生的「其他中國語文成績」考試費資助資格，鼓勵已經有足夠能力的低年級學生應考，從而推動學生和教師訂定更高的中文學習目標，以及讓學生有足夠的中文能力應付高年級的學術評估。

2. **教育局修訂《中國語文課程補充指引（非華語學生）》（2008）**。把過去十年期間，經過嚴格考證的中文作為第二語言教學策略和支援措施，推廣到取錄非華語學生的主流學校。並通過前線教育工作者在應用後的反饋，進一步核證這些方法的效用，以及進行必要的修正。

3. **教育局更積極地跟進和整合與中文作為第二語言教學有關的研究。**針對非華語學生的中文學習成效進行追蹤研究；主動開展或資助相關研究，讓各持份者進一步了解現時未能確定效用或應用方法的教學策略和措施。定期整合並系統地公開發佈最新的研究結果，當中包括由局方或其附屬機構資助的學習支援和研究計劃的詳情和成效，令日後的政策有充足的實證支持，並容許各持份者有足夠的資訊參與制訂和監察的過程。
4. **教育局應為教師提供充足及有系統的職前和在職培訓，**包括針對中文科教師的中文作為第二語言教學，及其他科目教師的文化敏感度培訓；為學校提供足夠誘因，准許現職教師參加這類培訓。
5. **教育局加強對幼稚園和中小學的監察。**在處理入學申請時，確保非華語家長和學童不會受到不合理的阻撓，並獲得必要的協助。採取積極措施，監察每所幼稚園和學校內的少數族裔學生比例，防止出現實質種族隔離現象，以促進社會融和。
6. **教育局應優化現有的「啟動課程」和「適應課程」，**從而讓新移民少數族裔學生儘快適應本地中文教育，以及減低教師應對學習差異的負擔，向這類學生提供密集式語言和銜接課程，並加強這類課程的宣傳；在入學後提供校本強化課程，直至他們能夠有效地使用中文學習。

Executive Summary

Schools, teachers and groups concerned with ethnic minorities have always been requesting the Education Bureau (EDB) to establish clear and specific curriculum, and teaching guidelines for Chinese as a second language, but have not received positive response. Since 2014, the Education Bureau (EDB) implemented the “Chinese Language Curriculum Second Language Learning Framework” (“Learning Framework”) with the objective to help non-Chinese Speaking (NCS) students integrate into the mainstream Chinese curriculum; schools are expected to adjust the mainstream Chinese Language curriculum according to the Learning Framework and develop school-based curriculum for the Chinese teaching and learning of NCS students. However, the lack of clear and specific teaching and learning goals, benchmarks, systematic teaching materials and teacher training leave teachers at a loss as to how to teach NCS students, and adversely affects students’ Chinese learning. The EDB, schools, academics and NGOs have conducted numerous studies and support programmes on the education of ethnic minority and/or NCS students in the last decade; however relevant results, best practices, and available resources have not been methodically consolidated, making it difficult to develop a set of comprehensive effective and efficient measures to support the teaching and learning of Chinese for ethnic minority students.

Through online search and from our database, Hong Kong Unison collated and analysed information from 130 Chinese and English books, academic papers, thematic reports and teachers’ handbooks published between 2006 and 2016 on the teaching and learning of Chinese of Hong Kong ethnic minority and/or NCS students. Factors affecting ethnic minority students’ Chinese learning include a lack of targeted education policy, curriculum and pedagogy, as well as school environment, teachers’ attitude and skills, linguistic characteristic, language environment, culture and society, etc. Through the collated information, we intend to enhance stakeholders’ understanding on the landscape of ethnic minority students’ Chinese education. This report found that although the Government has been investing resources for NCS students, it has not fully responded to their learning needs nor assisted teachers in formulating effective learning strategies. It is imminent that there ought to be clearer directions on local Chinese as a second language (CSL) education and policies.

Scholars noted that NCS students often find Chinese lessons boring and they lack interest in Chinese because the curriculum is too easy. This is partly due to the lack of CSL training and experience of schools and teachers; a number of studies indicate that schools should not pre-set a lower-level curriculum, but should instead set clear, challenging and achievable learning goals. Many researches point out that the goal of teaching CSL is to comprehensively develop ethnic minority students’ Chinese listening, speaking, reading and writing abilities and enable them to bridge to mainstream Chinese curriculum. Hence, apart from improving students’ Chinese

learning abilities progressively and effectively, it is important to cater to the learning needs of ethnic minority students from different education backgrounds for an effective Chinese language education.

Since systematic CSL textbooks are few and far between in the market, the majority of schools have to come up with their own school-based curricula and teaching materials. Some scholars proposed teaching methods such as immersion, scaffolding, task-based, genre-based, “reading to learn”, and comprehensive and efficient literacy, etc. Others recommended multi-layered teaching materials, methods, and assessments to cater to different learning needs. Some schools have made use of various suggested classroom arrangements and teaching techniques, such as small class teaching, pull-out teaching, group learning, Cantonese pinyin, incorporating cultural elements, applying information technology, and efficient classroom management; others have tried and tested some teaching methods and suggestions on curriculum adjustments, developed their own school-based teaching materials and achieved considerable results; however there is a lack of consolidation of empirical data as well as making them widely available to all schools. In terms of other support measures, there are remedial classes, enrichment courses, after-school tutorials, summer bridging programmes, initiation and induction programmes; however, it is doubtful whether the mentioned pedagogies are put in practice in such programmes.

Operational teaching and support measures should be more widely implemented in mainstream schools with ethnic minority students, so that further analysis of their effectiveness and limitation can be made. Quite a few topics, for example, whether and how to use Chinese Romanization to teach Cantonese, whether it is recommended to mix languages when teaching, the implementation of CSL in kindergarten environment, will require further investigation to identify the best practice. Certain issues identified by previous research such as the negative impact of racial segregation still remain to be addressed by the relevant Bureau.

The design and results of some of the previous research are questionable; for example, false assumptions, research sample bias or not providing background information on the research sample, etc. Some of the teaching methods recommended contradict the reality, for example, suggesting teachers to teach in students’ mother tongues, requiring ethnic minority teaching assistants deal with all the teaching difficulties related to language and cultural differences, etc.

In order for ethnic minority students to learn Chinese effectively, apart from dedicated efforts from the academic sector, individual schools and front-lined teachers, the EDB should provide institutional solutions.

Policy Recommendations

1. **The EDB should establish a clear and forward-looking Chinese as a second language policy**, provide schools and teachers with guidelines and benchmarks,

teaching methods and assessments, as well as staged learning objectives and appropriate teaching materials to enable ethnic minority students gradually transition to mainstream Chinese language curriculum. Before a systematic and effective CSL education policy is implemented, as a short-term measure for ethnic minority students who have received local education since kindergarten and early primary, the EDB should consider relaxing the eligibility for subsidy on “alternative Chinese language qualifications” currently only available to Form 4 to 6 students, to encourage lower-form students who have already attained the necessary proficiency to sit for these exams, encourage students and teachers to set a higher Chinese learning goal, and allow students to have adequate Chinese language ability to face academic assessments in the upper forms.

2. **The EDB should update and revise the "Supplementary Guidelines for Chinese Language Courses (Non-Chinese Speaking Students)" (2008)** to include and promote effective CSL teaching strategies and support measures to mainstream schools that accept NCS students. The Bureau should also further scrutinise the effectiveness of such methods based on the feedback of front-lined educators and to make necessary amendments.
3. **The EDB should take an active role in the systematic consolidation of CSL research results** so that the formulation of future policies be based on empirical data and indicators can be developed for monitoring. The Bureau should take lead to conduct a longitudinal research on the learning and teaching of NCS students, so stakeholders can better understand CSL teaching strategies, the effectiveness and the application of which currently remains unclear.
4. **The EDB should provide adequate and systematic pre-service and in-service training**, including CSL training for Chinese subject teacher and cultural sensitivity training for teachers’ teaching other subjects. Incentive should be provided for schools to arrange their teachers to participate in these trainings.
5. **The EDB should strengthen its monitoring of kindergartens, primary and secondary schools.** NCS parents and students should not be discouraged when applying for school admission, and necessary assistance should be provided. Proactive measures should be adopted to monitor the ethnic minority ratio in kindergartens, primary and secondary schools to prevent the phenomenon of *de facto* racial segregation and promote social integration.
6. **The EDB should improve the existing “Initiation Programme” and “Induction Programme”**, in order to allow new-arrival ethnic minority students adapt to local Chinese education as early as possible, and to alleviate the burden on teachers dealing with learning differences. It should provide intensive language and bridging programmes, and intensify the promotion of these programmes. The EDB should provide school-based intensified programme to these students after they have enrolled in school, until they can effectively learn using Chinese.

1. 引言

香港融樂會有限公司（以下簡稱「融樂會」）於 2001 年成立，2005 年註冊，是非政府資助的慈善組織，以推動種族平等為使命，倡議政策改變，從而讓所有來自少數族裔背景在香港居民均有平等機會獲得公共服務和資訊。少數族裔教育一直是融樂會的策略性工作重點之一。「受教育本身就是一項人權，也是實現其他人權不可或缺的手段。」¹ 如果少數族裔兒童不能獲得平等的教育機會，令他們的中文能力欠佳，他們接受高等教育的機會便可能受掣肘，進而削弱他們參與香港社會、行使基本權利和自由的能力。

教育局自 2014 年 9 月起推行「中國語文課程第二語言學習架構」（以下簡稱「學習架構」），讓學校在主流中文課程的基礎上進行調適，自行發展校本課程，向非華語學生教授中國語文，目標是協助他們過渡至主流的中文課程。然而學習架構缺乏清晰和具體的階段目標和評估標準，以及沒有系統的教材和教師培訓，往往令教師感到無所適從，難以拿捏課程調適的方向和方法。教育界一直有訴求，要為中文作為第二語言訂立清晰具體的課程及教學指引，但一直未得到教育局的積極回應。

是次研究旨在審視近 2006 年至 2016 年期間，針對本地非華語學生中文學習與教學的研究和支援措施的成效，從而為教育工作者、相關領域的研究員、支援機構以及教育政策規劃部門提供參考，以改善現有針對非華語學生的中文教學和學習支援的模式和方法。

¹ CESCR Committee, General Comment 13, 1999, Para.1. (經濟社會文化權利委員會第 13 號總評論 (1999 年)第 1 段)

2. 研究背景

2.1. 研究理據

教育局、學校、學者和非政府組織等在過往十年進行了不少有關少數族裔或非華語學童教育的研究和支援計劃。中文學習被認定為影響少數族裔融入本地社會的重要因素之一，但由於缺乏對現有的討論、有效措施和資源等的整理，因此各持份者難以對發展一套完善的政策，作更深入的討論和建議。是次研究透過蒐集和整理相關的資料，讓各持份者全面地了解少數族裔學生的中文學習情況，以及現有的教學策略、資源和政策配套，從而釐清本地中文作為第二語言教育未來的發展方向，以及提出政策建議。

2.2. 少數族裔、南亞族裔及非華語人士的定義

少數族裔人士是指非華裔人士；南亞裔人士是少數族裔人士當中，屬於印度裔、尼泊爾裔、巴基斯坦裔、孟加拉裔和斯里蘭卡裔等的人士，約佔 15%（香港特別行政區政府統計處，2017）。教育局規劃教育支援措施時，把「家庭常用語言不是中文」的學生均歸納為「非華語學生」（香港特別行政區政府教育局，2014b）。雖然現時大多數的少數族裔人士的慣用交談語言（即「在家中日常交談所用的語言或方言」）不是中文，而慣用交談語言不是中文的南亞裔人士更高達約九成半，但是 2016 年的人口統計數據顯示，有超過兩成的少數族裔人士（撇除外籍家庭傭工）以廣東話作為慣用語（香港特別行政區政府統計處，2017）。這顯示少數族裔、南亞裔和非華語人口雖有大量重疊的部份，但不能完全對等。在詮釋有關這些人士的資料時，需要注意不同名詞和定義所引致的分析和結果的差異。本研究以少數族裔為主要對象，但為了準確地反映參考資料的涵蓋範圍，在情況許可下，本報告均沿用原文的用詞。

2.3. 中文作為第二語言的定義

第一語言（first language）是指一個人出生後，最早接觸和學習的一種語言，通常等同母語。第二語言（second language）是指一個人在第一語言以外，另外學習的語言，一般用以應付求學、工作或溝通需要。由於第三和第四語言學習和習得的規律與第二語言沒有本質上的分別，因此通常不會作區分（關之英，2012）。

2.4. 本地少數族裔的人口特徵及中文教育的重要性

少數族裔的整體人口由 2006 年的 342,198 人上升至 2016 年的 584,383 人，升幅達 71%，即佔全港人口的比例由 5% 升至 8%。十五歲以下的少數族裔人口由 2006 年的 32,289 人上升至 2016 年的 52,860 人，升幅達 64%；當中來自南亞族裔背景的在同期由 10,621 人上升至 15,958 人，升幅達 50%。不少少數族裔已經定居香港，甚至土生土長，視香港為家。撇除外籍家庭傭工，在香港出生的少數族裔人士由 2006 年的 38,042 人上升至 2016 年的 81,964 人，升幅達 115%；當中來自南亞族裔背景的在同期由 16,484 人上升至 23,877 人，升幅達 45%。2016 年在港居住年期達七年或以上的少數族裔人士有 166,670 人，佔少數族裔人口的 63%，即大部份的少數族裔事實上在香港長期定居（香港特別行政區政府統計處，2017；香港大學公民社會與治理研究中心和政策二十一有限公司，2012）。

少數族裔尤其是南亞裔人口普遍較年輕；雖然他們不少已經在香港落地生根，但他們較多來自基層家庭，面對在職貧窮和跨代貧窮的問題。政策介入前的少數族裔貧窮率由 2011 年的 15.8% 上升至 2016 年的 19.4%，南亞裔和當中的巴基斯坦人的貧窮率更分別高達 25.7% 和 56.5%；而有兒童住戶的貧窮率（29.1%）遠高於沒有兒童住戶（12.1%）。少數族裔的貧窮情況以在職貧窮為主，主要原因是較低的中文能力、學歷及技能。除印度裔以外，南亞裔及東南亞裔人士主要從事基層工作，尤其是巴基斯坦、尼泊爾、泰國和印尼人，逾三成人為非技術工人，而且他們的就業收入也相對其他族裔較低。研究顯示，對比非從事經濟活動非在學人士，大部分的在職南亞裔人士都能用中英雙語交談、閱讀或書寫；此外，大部份的職位招聘均要求應徵者達到一定程度的中文口語和讀寫能力，而且其他語言的能力無法抵消不諳中文的缺失，顯示少數族裔人士的語言能力極影響其就業機會。（香港特別行政區政府，2018；香港融樂會，2016）。曾有報告發現少數族裔人士因為不諳中文而被歧視或排擠，都是香港不同族裔「共存不共融」的原因之一（Hong Kong Unison, 2012；青年創研庫，2016）。

教育是改善這情況的重要途徑，而提升中文能力可以幫助少數族裔增加專上教育機會和融入社會（香港特別行政區政府，2018）。少數族裔人士最關注的民生議題當中，與中文能力相關的，除了中文能力低下影響求職機會，以及為在職人士提供的中文課程不足，也包括非華語學生的中文課程成效不顯著（香港社會服務聯會和香港基督教服務處，2017）。尤其對於在主流學校就讀的少數族裔學生，中文能力不足令他們跟不上中文及其他科目的學習，影響升學機會。不少非華語學生因未能應付各個專上院校課程的中文語言要求，限制了他們的課程選擇（香港融樂會，2015c）。2016 年的統計數據顯示，19 至 24

歲少數族裔青年就學比率普遍低於全港平均數（平等機會委員會，2011；青年創研庫，2016；香港特別行政區政府，2018）。

2.5. 少數族裔學生學前教育和中小學就學情況

不同教育階段的非華語學生人數都有穩定增加的趨勢。從 2015/16 至 2017/18 學年，學前教育的非華語學生由 11,982 人上升至 12,409 人，佔整體學生人數由 6.5% 上升至 6.9%；小學由 8,958 人上升至 9,622 人，佔整體學生人數維持在 3.1%；中學由 8,782 人上升至 9,383 人，佔整體學生人數由 2.7% 上升至 3.1%（香港特別行政區立法會，2018）。直至 2016 年，本港三歲至五歲、六至十一歲和十二至十七歲的少數族裔人口當中，就學比率（撇除外籍家庭傭工）分別為 84%、99% 和 97%，平均為 93%（香港特別行政區政府統計處，2017）。

教育局於 2004 年更改統一派位制度，容許非華語學生選擇入讀主流中小學，以便他們融入本地教育制度；此前，少數族裔學生只能從「為非華語學生而設的學校」名單上的八間中學和六間小學當中選擇。學位開放安排雖然令非華語學童能受益於主流校教育，有助他們融入香港的主流社群（香港融樂會，2015a；侯傑泰，2008），但同時，有少數族裔家長擔心主流學校沒有足夠的資源和支援協助子女學習中文，不願意選擇主流學校（Ermi & Leung，2014）。

教育局於 2006 年開始為取錄非華語學生的學校提供指定資助，過往取錄大量非華語學生的學校獲選為首批「指定學校」。由 2006/07 學年至 2012/13 學年，「指定學校」由 15 間增至 31 間（21 所小學及 10 所中學），少數族裔學生則主要集中在這些用英語授課的學校。其後，教育局於 2013/14 學年修訂對有取錄非華語學生的學校的資助模式，刪除「指定學校」的標籤，改而將這些學校標示為「獲教育局提供經常撥款用於加強校本支援以照顧非華語學生需要的學校」（The Zubin Foundation & Centre for Comparative and Public Law of the University of Hong Kong, 2015；香港特別行政區教育局，2013；香港融樂會，2015a）。

然而本地教育制度仍然存在「實質種族隔離」（*de facto racial segregation*）現象。較近期的調查顯示，大部份少數族裔家長認同學習中文有助子女將來發展，而且入讀主流小學，能幫助中文學習和入讀組別較佳的中學（香港樂施會，2014a）。雖然他們沒有為子女選擇種族隔離學校的傾向，但事實上少數族裔學童高度集中於部份幼稚園和中小學，欠缺中文語境，家長對於子女就讀少數族裔學生佔絕大多數的學校感到不滿意（The Zubin Foundation & Centre for Comparative and Public Law of the University of Hong Kong, 2015；香港樂施會，2014b；香港融樂會，2015a；香港融樂會，2015b）。在 2017/18 學年，分別有

56.1%、45.8%和 55.2%的非華語學生就讀於非華語學生比例佔 50%或以上的幼稚園、小學和中學（香港特別行政區立法會，2018）。

由 2015/16 至 2017/18 三個學年，取錄非華語學生的學校比例只有輕微上升，小學甚至有下跌的趨勢。取錄非華語學生的幼稚園由 560 間增加至 583 間，佔所有幼稚園的比例由 56% 上升至 56.6%；取錄非華語學生的小學²由 329 間減少至 325 間，佔所有小學的比例由 69.3% 下降至 68.4%；取錄非華語學生的中學³由 279 間增加至 291 間，佔所有中學的比例由 61.5% 上升至 64.2%（香港特別行政區立法會，2018）。幼小中學選校資訊不足和學校收生歧視都是構成以上情況的主要原因之一（香港社會服務聯會和香港基督教服務處，2017）。本會的研究發現，有已經取錄非華語學生的學校，沒有在學校概覽內披露為這些學生而設的支援措施的資料。即使學校有提供相關資料，則大部份為零散和缺乏系統。這使得非華語學生的家長未能或難以獲得有關的資訊，以致無法在知情的情況下為子女作出選校的決定（香港融樂會，2018b）。此外，各項調查均發現，部份本地幼稚園和小學對取錄非華語兒童持負面態度，例如拒絕入學申請、勸退申請人或給予含糊的答覆。大部份的幼稚園以廣東話進行入學面試；即使非華語家長主動要求幼稚園以英語進行面試，並非所有的幼稚園願意配合。部份幼稚園不願意因應非華語兒童的限制，以其他篩選標準取代中文程度的要求；加上大部份的幼稚園網頁只提供中文資訊，這都限制了無法以中文溝通的家長和兒童的學前教育選擇（The Zubin Foundation & Centre for Comparative and Public Law of the University of Hong Kong, 2015；平等機會委員會，2018；香港融樂會，2015b）。

2.6. 針對非華語學生的中文教育政策

教育局自 2000 年起推出不同針對非華語學生的學習和教學措施，以下簡介一些主要的措施，提供政策發展的背景資料，作為往後政策討論的依據。

2.6.1. 中國語文課程第二語言學習架構

主流的中文課程是為廣東話及中文作為母語（第一語言）的學生而設語文課程。因應少數族裔學生的學習需要，教育局自 2014 年起推行「中國語文課程第二語言學習架構」（以下簡稱「學習架構」），目標是協助非華語學生學習中文，並盡早融入主流中文課堂。「學習架構」根據主流中國語文課程的學習

² 包括公營和直接資助小學

³ 包括公營和直接資助中學

目標、學習重點及「學習進程架構」⁴發展。「學習架構」把「學習進程架構」的學習成果進一步細分成「小步子」，讓教師按需要調適中文課程。教育局指出，「學習架構」並非一個預設內容較淺易的中文課程。理論上，無論非華語學生在任何層階學習，都可以循序漸進，達至與華語學生相若的學習表現和語文水平（香港特別行政區政府教育局，2014a；香港特別行政區政府教育局，2014b）。

「學習架構」的網頁提供一些課程規劃、教材、評估工具及經驗分享等教學資源供教師參考⁵。教育局稱教師應同時一併參照其他課程指引，包括《中國語文課程補充指引（非華語學生）》（2008）⁶、《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六）》（2017）⁷、《中國語文課程指引（小一至小六）》（2004）⁸、《中國語文課程指引（初中及高中）》（2001）⁹和《中國語文課程及評估指引（中四至中六）》（2015）¹⁰等。

作為推行「學習架構」的配套支援，政府於同年大幅增加為中小學提供額外撥款，至約每年港幣 2 億元。透過「改善非華語學生的中文學與教」計劃，教育局向取錄十名或以上修讀本地課程的非華語學生的學校按人數提供每年 80 萬至 150 萬元的額外撥款，學校需安排專責教師，利用額外撥款統籌非華語學生的中文學習支援，包括利用「學習架構」制定適切的教學策略和教材，以及建構共融校園；學校也可按需要聘請少數族裔助理或購買翻譯服務等，加強與非華語家長溝通（香港特別行政區政府教育局，2014b）。

至於取錄九名或以下非華語學生的學校，教育局提供「支援非華語學生課後中文學習」計劃，讓學校申請每年 5 萬元的額外撥款。教育局認為，在這類學校就讀的非華語學生受惠於「學習架構」以及學校沉浸的中文語言環境。學校可利用撥款舉辦多元課後中文支援，例如中文技巧訓練、中文學習小組、故事導讀、中國文化欣賞等，以鞏固中文課堂的學習（香港特別行政區政府教育局，2014b）。

⁴ 中國語文課程「學習進程架構」參照中國語文課程的學習目標、《小學中國語文建議學習重點》和《中學中國語文建議學習重點》，並參考學生的實際表現而訂定，採用分層遞進的方式，以八階「學習成果」描述學生自小一至中六課程的學習表現及進程。

⁵ <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/second-lang/resource.html>

⁶ http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/sg%20to%20chi%20lang%20curr%20ncs%20proper%20chi%20upload%20r_2810.pdf

⁷ http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/CLEKLAG_2017_for_upload_final.pdf

⁸ <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/primary2004.html>

⁹ <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/secondary-edu2011.html>

¹⁰ http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/Chi%20Lang%20CA%20Guide_2015.pdf

於 2017/18 學年，在取錄十名或以上非華語學生的本地學校當中，共有 122 所小學和 106 所中學獲得最少 80 萬元的額外撥款，兩者分別佔全港所有小學（475 所）的 25.7% 和全港所有中學（452 所）的 23.5%。在取錄九名或以下非華語學生的本地學校當中，共有 102 所小學和 100 所中學獲得 5 萬元的額外撥款，分別佔所有小學和中學的 21.5% 及 22.1%。在額外撥款的運用方面，最普遍的包括有：聘請額外的教師和用以聘請額外的教學助理（佔約六成中小學）；購買學與教資源和專業服務（佔約一半小學及七成中學）。在密集中文學習模式的安排方面，在獲得額外撥款的學校當中，最普遍的安排包括：課後強化輔導（佔約九成中小學）；抽離班（佔約三成半小學和四成中學）；以及讓兩名或以上的教師或教學助理共同教學，在課堂上提供支援（佔約三成半小學）（香港特別行政區立法會，2018）。

2.6.2. 師資培訓

作為「學習架構」的配套支援，教育局自 2014 年起，透過語文基金推出「『教授中文作為第二語言』專業進修津貼計劃」（Professional Enhancement Grant Scheme for Chinese Teachers (Teaching Chinese as a Second Language)），以提升教師的中文作為第二語言教學的專業能力。該計劃向成功修畢計劃認可課程的教師，發還相等於整個課程 30% 的學費的基本津貼額，最高不多於港幣 34,000 元；教師在修畢課程後的五年內，在提供正規本地課程的學校教授非華語學生學習中文滿三年，另可獲發還相等於 30% 的學費的額外津貼額，最高不多於港幣 30,000 元。現時計劃認可的三個課程均由香港理工大學提供，包括對外漢語教學文學碩士（香港學校中文第二語言教學專業）（兼讀制）、對外漢語教學深造文憑（香港學校中文第二語言教學專業）（兼讀制）及中國語文文學碩士（中文第二語言教學專業）（兼讀制）（香港特別行政區政府教育局，2014b；語文教育及研究常務委員會）。

此外，當局舉辦教授中文作為第二語言的研討會和工作坊等，讓教師掌握教授非華語學生的專業知識及學與教策略，以及讓教授非華語學生的教師分享經驗（香港特別行政區政府教育局，2014b）。香港教育大學亦提供其他職前和在職課程，讓正在或有意參與在本地學校的非華語學生教學的人士報讀。這些課程包括幼兒教育榮譽學士課程（領導與非華語幼兒）¹¹、為非華語學生而設的中國語文教學專業進修課程¹²、幼兒教育文憑（支援非華語兒童的教學）¹³，及非華語幼兒的中國語文教學專業進修課程¹⁴。

¹¹ <https://www.eduhk.hk/fehd/tc/programmes.php?id=1160>

¹² https://www.eduhk.hk/acadprog/pdp/ch_bwp082.htm

¹³ <https://www.eduhk.hk/fehd/tc/programmes.php?id=2722>

¹⁴ <https://www.eduhk.hk/fehd/tc/programmes.php?id=2869>

2.6.3. 「學習架構」的配套支援

作為「學習架構」的配套支援，教育局透過不同的服務和計劃提供校本支援，包括由教育局專家提供的到校專業支援服務、「大學——學校支援計劃」（University-School Support Programmes，簡稱 USP）、「專業發展學校計劃」（Professional Development Schools (PDS) Scheme）及「學校支援夥伴（借調教師）計劃」（School Support Partners (Seconded Teacher) Scheme，簡稱 SSP），協助學校利用「學習架構」，發展校本課程、學與教材料、評估工具等，安排密集中文學習模式，以及與其他學校進行交流（香港特別行政區政府教育局，2014b）。

值得一提是自 2008 年，「大學——學校支援計劃」先後推出最少 6 個每個為期 3 至 4 年不等的支援項目，供學校申請，支援學前至中學階段的非華語學生的中文學習。過往的項目亦製作了一些教學資源，供教師¹⁵或家長¹⁶參考。但大多數老師表示，此類中文課程較淺易，並不能讓學生銜接至主流中文。在 2017-2019 年計劃週期，有兩個非華語教學項目，分別是「銜接與成長 - 高效能多元文化中文學習（2017-2019）」¹⁷及「小學非華語學生數學的學與教支援計劃（2017-2019）」¹⁸（香港特別行政區政府教育局，2017a）。

2.6.4. 其他學習和教學支援

除了「學習架構」的配套支援，教育局自 2007 年起亦推出「非華語學生學習中文支援計劃」（Student Support Programme for Non-Chinese Speaking Students，簡稱 SSP），委託香港大學教育學院中文教育研究中心（Centre for Advancement of Chinese Language Education and Research，簡稱 CACLER），於不同地點開辦約二十所「非華語學生學習中文支援中心」，提供課後中文學習支援。其目的幫助非華語中小學生克服在學習中文時面對的困難，儘早融入主流中文課程。計劃為參加者提供密集式的課後或假期輔助課程，一般於平日課

¹⁵ 《飛越困難 一起成功：授非華語小學生中文良方》：[http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/usp/NCS\(Chinese\)2/index.html](http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/usp/NCS(Chinese)2/index.html)；《從無助到互助 教授非華語小學生中文教師手冊》[http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/usp/NCS\(Chinese\)1/index.html](http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/usp/NCS(Chinese)1/index.html)

¹⁶ 《非華語學生家長手冊 2015 版》<http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/usp/ncs-parents-handbook-2015/index.html>

¹⁷ [http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/usp/USP-NCS-KP\(2\)/index.html](http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/usp/USP-NCS-KP(2)/index.html)

¹⁸ <http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/usp/USP-NCS-MATH-PRI/index.html>

後、星期六早上以及暑假進行。每個中心開辦 1 至 2 班為數大約 15 名學生的學習支援課程班。¹⁹計劃也舉辦教師工作坊，以及提供一些教材和網上資源。²⁰

對應剛升上小一的非華語學生的學習需要，教育局資助「非華語學生暑期銜接課程」，由參與的學校提供不少於 60 小時的免費暑期課程。課程目的是幫助非華語小一新生適應在課堂環境中運用中文，以及協助升讀小二至小四的非華語學生，鞏固第一學習階段所學的中文，順利過渡到第二學習階段。銜接課程同時允許非華語學生的家長參加，以鼓勵家長的支援和家校合作，促進更有效的中文學習。學生可選擇向學校或直接向教育局報名參加該課程（香港特別行政區政府教育局，2018）。

對應新來港非華語兒童的學習需要，自 2000 年起，教育局資助學校在每年的九月和三月前後開辦為期約 6 個月的全日制「啟動課程」（Initiation Programme）²¹，以及資助非政府機構開辦每班為期 60 小時的「適應課程」（Induction Programme）²²。「啟動課程」讓剛抵港的兒童在入讀常規學校之前修讀，課程以幫助兒童融入本地的教育制度及社會環境為目標，內容包括學術性和非學術性的部份；受資助學校可以靈活運用撥款，配合參加課程的兒童的不同需要設計課程和支援服務。「適應課程」讓來港定居不足一年或在本地學校接受教育不足一年的非華語兒童報讀。課程按照學童的需要設計，一般在周末或周日進行，內容包括個人成長、社區適應及基本學習技巧（如了解本地教育制度、學習基本中文或英語等）。在 2017/18 學年，共有 3 間學校為約 163 名非華語兒童提供「啟動課程」，以及 1 間機構為約 10 名非華語兒童提供「適應課程」；有關數字在前兩個學年相約（香港特別行政區立法會，2018；香港特別行政區政府教育局，2015）。

「免費優質幼稚園教育」於 2017/18 學年開始實施後，教育局加強對非華語學生的支援，讓所有幼稚園申請相關教師培訓和校本專業支援服務，並讓取錄八名或以上非華語學生的幼稚園提供額外撥款。由 2015/16 至 2017/18 學年，參加校本專業支援服務計劃的幼稚園由 55 間增價至 66 間。在同一時期，取錄八名或以上非華語學生的幼稚園數目由 114 間增加至 159 間；在 2017/18 學年，159 間當中的 146 間獲批額外撥款。絕大部分獲撥款的幼稚園除了把撥款用於安排一名教師統籌非華語學生支援措施，亦用於聘請額外教師或額外助理。獲批額外撥款的幼稚園要於 2018/19 學年結束前，安排最少一名教師接受教育局舉辦

¹⁹ <http://www.edb.gov.hk/tc/student-parents/ncs-students/support-to-parents-and-students/Chinese%20Language%20Learning%20Support%20Centres.html>

²⁰ <http://www.cacler.hku.hk/hk/research/project/provision-of-services-2016-18-for-running-of-chinese-language-learning-support-centres-for-non-chinese-speaking-ncs-students/>

²¹ <http://www.edb.gov.hk/tc/student-parents/newly-arrived-children/services/initiation-program/index1.html>

²² <http://www.edb.gov.hk/tc/student-parents/newly-arrived-children/services/induction-program/index.html>

的基本培訓；至 2020/21 學年，所有取錄非華語學生的幼稚園，不論人數，都要達到同樣要求。教育局將於 2018/19 學年提供撥款用作聘請代課老師，以協助幼稚園安排教師參加相關培訓（香港特別行政區立法會，2018）。

此外，教育局自 2001 年起透過優質教育基金（Quality Education Fund），向幼稚園、中小學、專上院校和非牟利組織資助最少 34 個非華語學生學習相關的項目。各項目公開簡單的總結報告；部份項目研發的教材上載到優質教育基金。²³

語文教育及研究常務委員會（以下簡稱「語常會」）自 2010 年起，向專上院校和非牟利組織資助最少 11 個非華語學生學習相關的項目；然而各項目的詳情和具體成效並沒在語常會網頁公開。²⁴

平等機會委員會²⁵、社創基金²⁶和香港賽馬會慈善信託基金²⁷等也分別資助或開展了不同計劃，支援範圍涵蓋幼稚園階段的非華語學生的中文教學和學習，以及中學階段的非華語學生的生涯規劃教育。

2.6.5. 中文評核和資歷

主流中小學的中文課程裝備學生在中六畢業時，能夠應考香港中學文憑（中國語文）考試。然而，由於非華語從小學起一直被學校安排修讀較淺易的調適課程的情況十分普遍，因此教育局容許非華語學生選擇應考香港中學文憑（中國語文）以外的公開考試，以獲得報讀本地專上院校和大學的中國語文科資歷，這包括應用學習中文（非華語學生適用）和其他國際認可的中國語文考試。

由 2015/16 年至 2017/18 年三個學年，參加香港中學文憑(中國語文科)考試的中六非華語學生分別只有 95 人、115 人和 104 人，佔整體中六非華語生 10.2%、10%和 8.8%；當中考獲第 3 級或以上的成績的學生分別只有 21 人、32 人和 28 人（香港特別行政區立法會，2018）。

由 2014/15 學年起，教育局在高中階段提供應用學習中文（非華語學生適用）科目，是以職業範疇作為學習情境的中國語文課程。在 2018-20 學年，三個課程分別為「服務業中文」、「款待實務中文」和「商業服務中文」（在 2018-20 學年新增），分別由香港浸會大學持續教育學院、香港理工大學專業進修學院和

²³ https://qef.org.hk/tc_chi/project_info/info_approved_projects.php

²⁴ <http://www.language-education.com/chi/rc.asp>

²⁵ 共建平等校園：改進少數族裔學生教學 營造教師專業學習社群先導計劃：
<http://www.hkpri.org.hk/research-detail/campus>

²⁶ 從起步開始－幼稚園非華語學生學習中文支援計劃：<http://www.sie.gov.hk/tc/our-work/funded-ventures/detail.page?content=912>

²⁷ 賽馬會友趣學中文：<http://charities.hkjc.com/charities/chinese/charities-trust/trust-initiated-projects/c-for-chinese-at-jc.aspx>

香港專業進修學校提供。學生達到不同級別的評核及出席率要求，會獲得課程提供機構頒發資歷架構證書。「達標」或「達標並表現優異」兩個級別的分數亦會記錄在香港中學文憑上。大學教育資助委員會資助院校及大部分專上院校均接納「達標」分數為其他中國語文科資歷，作為非華語學生報讀課程所需的基本要求。除香港中學文憑資歷外，此科目的內容與資歷架構第一至三級掛鉤。在 2017/18 學年，分別有 104 名和 42 名非華語學生應考「服務業中文」和「款待實務中文」；前者「達標」或以上的比率達 95%，後者「達標」或以上的比率約七成（香港特別行政區立法會，2018；香港特別行政區政府教育局，2014b；香港特別行政區政府教育局，2017d；香港特別行政區政府教育局，2017e）。然而，有機構認為，應用學習中文的學歷無助畢業生尋找較高階高薪的工作，從而獲得上流的機會（香港樂施會，2014b）。

自 2010 年起，教育局先後開始資助中四至中六學校非華語學生，報考非本地的綜合中等教育證書（General Certificate of Secondary Education, 簡稱 GCSE）考試、國際普通中學教育文憑（International General Certificate of Secondary Education, 簡稱 IGCSE）考試和普通教育文憑（General Certificate of Education, 簡稱 GCE）高級補充程度（AS-level）及高級程度（A-level）的中國語文科考試，只需支付與香港中學文憑考試（或以前的香港中學會考）的中國語文科考試費水平相同的考試費；經濟上有需要的非華語學生，更可透過「考試費減免計劃」申請考試費全額或半額減免。獲資助的非華語學生需符合特定資格，包括在中小學階段學習中國語文少於六年時間，或學習中國語文已達六年，但期間是按一個經調適、較淺易和不適用於大部份本地學生的課程學習。在 2017/18 學年，獲資助考試的非華語學生共 1,950 人，包括 1,373 名 GCSE 考生、125 名 IGCSE 考生、300 名 GCE (AS-level) 考生及 152 名 GCE (A-Level)（香港特別行政區立法會，2018；香港特別行政區政府教育局，2012；香港特別行政區政府教育局，2014b）。

3. 研究目的

- 3.1. 了解少數族裔學生的中文學習現況和影響因素，以及整合現有的中文作為第二語言教學策略、學與教資源和政策配套，供各持分者參考。
- 3.2. 根據過去中文作為第二語言教育的研究結果，以改善本地少數族裔學生中文學習的成效，以及協助他們盡早過渡至主流中文課程為目標，提出相關的政策建議。

4. 研究方法

4.1. 研究範圍

2006 年至 2016 年期間出版，有關香港少數族裔或非華語學生中文學習和教學的書籍、學術研究報告和專題性報告。

就研究對象而言，包括就讀於使用本地課程的學前教育機構、小學和中學，於本地出生和新來港的少數族裔學童、南亞裔學童和非華語學童，及其家長、老師和學校；不包括專上教育和職業教育階段的學生。

就主題而言，包括中文作為第二語言的學與教，並且以廣東話學習聆聽和說話，以及繁體中文學習認讀和書寫；不包括以普通話學習中文聆聽和說話、以簡體中文學習認讀和書寫、中文作為母語或第一語言的學與教、對外漢語中文、英文作為第二語言的學與教和特殊學習需要。

4.2. 資料蒐集和整理

本會於 2017 年 5 月至 8 月，透過以下途徑搜集與上述研究範圍相關的書籍、刊載於學術期刊的文章、專題性報告和教師手冊：

- 在 Academic Search Complete 和 ProQuest 文獻資料庫進行關鍵字搜尋，下載相關的文章全文；
- 檢閱本地教育學者的研究出版物列表，再從文獻資料庫下載相關的文章全文，或購買或從圖書館借閱相關書籍；
- 教育局網頁；
- 本會圖書館藏書。

蒐集資料期間發現 2017 年出版而內容相關的資料，一併納入作資料整理。本會最終蒐集得到共 130 項中文及英文出版物。分析文章和書本的內容後，出自相同作者及內容相近的出版物被剔除，並將餘下的資料的內容重點整合。

5. 少數族裔學生的中文學習現況

本地母語非中文的學生中文水平普遍比母語為中文的學生較低，尤其在讀寫方面的能力最弱。語言特性、語言環境、教學法、課程、學校和教師、自身因素、家庭、文化、宗教和社會等因素都會影響第二語言學習者的漢語學習。

5.1. 中文水平

非華語學生的中文水平相對較低（張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012）。相對於母語或英語，他們的中文能力較差，理解和應用中文時面對較多的挑戰（Shum, Gao, Tsung & Ki, 2011）。學生之間的能力參差，尤其與中文為母語的學生相比，讀寫能力相差極大。剛來港的非華語學生或只懂得說母語；已定居在香港一段時間的學生通常會說英文，部分或懂得簡單的日常中文聽說和少量字詞，但部分或許完全不懂得中文；部分則能夠寫作簡單句子，但未能掌握語法（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012；香港融樂會，2007；叢鐵華、祁永華和岑紹基，2012）。

然而一項針對在主流中文小學就讀的非華語學生的研究發現，即使剛升上小一時，其中文成績落後於班級的平均水平，但他們的進步速度比華語學生快。在第一個學年之後，聆聽及口語大致上流暢，並能閱讀和書寫簡單中文句子（侯傑泰，2008）。研究亦發現，與華裔學生相比，在主流學校就讀的非華語學生的口語工作記憶（*verbal working memory*）和句子理解方面等的中文理解能力相約，只在字詞理解方面的能力較為遜色（Shum, Ki & Leong, 2014）。

比較各項中文能力，少數族裔學生的聆聽和說話能力最好，閱讀能力則較差，寫作能力最為不足（岑紹基、叢鐵華、張群英和李潔芳，2012；張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012）。黃汝嘉和蕭寧波（2009）測試本地少數族裔學生與主流學生的中文聆聽和閱讀水平，發現小四級的少數族裔學生中文水平低落，聆聽能力只達到主流小一學生的中下水平，閱讀能力則更為低下。研究員指出，小學生的中文基礎薄弱，閱讀能力未足以應付學校的教學；假如得不到適當的指導，會妨礙日後的中文能力發展。這可能是少數族裔中學生的中文水平低落的原因之一。

一般而言，他們的中文詞彙量有限，尤其是有關抽象概念的詞彙。詞彙量不足，加上沒有足夠的詞性、句型和語法等知識，導致他們中文的理解和表達能力較弱，包括在句意理解、掌握或表達資訊中的邏輯關係和重點、分辨名稱相近和性質相關的事物、內容表達等方面遇上困難（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012；岑紹基、叢鐵華、張群英和李潔芳，2012）。

少數族裔學生也較難掌握廣東話的聲調；這除了影響聆聽理解，語音的準確度也影響學習者的話語清晰度和自信心，進而影響其說話的多寡（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012；香港課程發展議會，2008）。他們大多缺乏理解整體篇章的能力；有時在已經理解字、詞和語句的情況下，仍然未能掌握文章的主題思想。對香港文化認識不足，也令他們缺乏與題目相關的背景資料，或造成理解錯誤（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012）。

寫作是中文學習中最困難的一環。寫作能力以漢字書寫能力為基礎，再延伸至語篇表達能力。書寫能力方面，由於對漢字字形的認識不足，缺乏部件和筆劃的概念，導致不會寫或寫錯。前者通常發生在中文程度較弱的學生身上——在不懂得書寫某些字詞的時候，用拼音代替或完全不寫。後者可分為約六種情況，分別是自創漢字、增減筆劃、漏寫部件、混淆同音字、字的構成不見組合有誤、字與字之間的拼合有誤等（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012；香港課程發展議會，2008）。

語篇表達能力方面，不同中文程度的學生所面對的寫作困難不一樣。例如沒有運用中文寫作、文章欠完整、詞彙不足、文章過於簡短、誤用虛詞、寫作結構欠完整、未能以段落書寫等（岑紹基、叢鐵華、張群英和李潔芳，2012）。其他常見問題則包括文章的結構或內容出現問題、出現句式錯誤（如使用英文語法、未能適當地運用標點符號分隔句子、文章篇幅很短、經常重複使用相同的句式、結束句不完整、漏寫標點符號）、文章的內容粗淺（如文章篇幅很短、未能分辨不同虛詞的用法、用圖畫或拼音代替文字）、未能完全掌握標點符號的運用、把橫書寫成直書等。除了以上提到的詞彙量，對同義詞和近義詞的掌握程度、對量詞和語序的掌握程度、句式運用的技巧等的語法知識等，都會影響言詞表達的準確度，以及句子和段落之間的銜接和過渡的順暢程度。文類寫作的知識不足也會影響文章的結構或內容表達（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012；香港課程發展議會，2008）。

5.2. 影響少數族裔學生的中文學習成效的因素

不同的客觀和主觀因素，會影響少數族裔學生的中文學習成效。例如教育政策、課程、教學法、學校支援、教師的專業能力和態度、語言環境，以至家庭、族裔和社會文化，以及學生的自身因素等。透過了解學生所處的環境及其自身特質的優勢或限制，教師將更能因應學生的需要，訂定適切的教學和學習計劃；同時有利於政策制定者和相關的機構，為教師和學生提供必要的支援，以及訂定長遠和具針對性的規劃。

5.2.1. 教育政策

香港整體的教育政策傾向以「同化」(assimilation)為取態，相關的服務和措施往往直接或間接地要求少數族裔單方面負起融入制度的責任，缺乏對少數族裔學習需要的考慮。例如 1997 年回歸以後的母語教學政策及，假定所有學生的母語是中文，令中文能力基礎薄弱的非華語學生難以掌握以中文授課的學科內容，影響整體學習表現 (Erni & Leung, 2014; The Zubin Foundation & Centre for Comparative and Public Law of the University of Hong Kong, 2015)。

除此之外，政府把中文第一語言和第二語言的教學混為一談，沒有制訂有效的政策和制度，沒有重視教師培訓，也影響教師參與中文第二語言培訓的積極性，導致惡性循環：教師的期望低下和教學不佳，以致學生的學習效果也不理想，從而令教師不願教、學生不願學；最後導致雙方都產生負面和固有的想法，教師認為學生無法學會中文，學生認為中文太艱深或者自身能力低下 (Shum, Gao, Tsung & Ki, 2011; 叢鐵華, 2012)。

此外，即使應考了其他海外中國語文考試，非華語學生大多未能在真實的情況中應用中文，以致未能達到本地大學嚴格的中文程度要求。「應用學習中文」的學習內容未能與少數族裔學生之前的中國語文學習內容連接。「應用學習中文」注重職業中文等的功能性中文，而非學術性中文，因此並不足以讓學生應付本地專上教育 (Loh & Tam, 2016)。

由於欠缺充足的學校資訊，尤其對於讓子女入讀主流學校的家長，他們往往在子女入學後才發現各種困難，例如各學科欠缺中文學習支援、教師對少數族裔人士抱不歡迎態度等。一項調查中，超過三成的受訪家長對學校的中文學習支援、教師質素和畢業生的中英文能力等感到不滿意 (香港融樂會, 2015a)。

學前教育能夠為少數族裔學生提供儘早掌握基礎中文能力的機會，以應付中小學階段的學習，收窄與主流學生之間的語言能力差距。然而，教育局對學前教育的支援不足，導致幼稚園難以應付少數族裔學童的學習需要。一項調查發現，只有約三成多的受訪幼稚園能夠為少數族裔學童提供額外支援，而且絕大部份認為政府的支援不足 (The Zubin Foundation & Centre for Comparative and Public Law of the University of Hong Kong, 2015; 香港融樂會, 2012)。此外，並非所有取錄非華語學生的幼稚園的質素評核報告，都有公開對非華語學生和家長的支援措施的評核。即使部份報告提及這些資訊，但部份未有全面地報告針對非華語學生的中文學習策略、其語言學習表現，及對非華語家長的支援等的重要資料，令非華語學生的家長或未能評估子女的學習成效 (香港融樂會, 2017)。

教育局也沒有為本地中文第二語言教師，提供足夠的第二語言教學的專業

訓練。中文教師的教學訓練以華語學生和中文作為第一語言的學習需要為基礎，缺乏教授非華語學生和中文二語習得和實踐知識；此外，亦要應付教學大綱和教材欠奉等的挑戰（The Zubin Foundation & Centre for Comparative and Public Law of the University of Hong Kong, 2015；傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012；叢鐵華，2012）。

對於獲取額外撥款的學校，教育局要求學校每年提交支援非華語學生的計劃和總結報告，並讓家長等相關持份者了解學校的支援措施，以提高計劃的透明度。然而研究發現，並非所有獲額外撥款的學校均公開透露此資訊，顯示額外撥款缺乏透明度。即使學校透露獲發撥款，並非所有學校均公開有關支援措施的資訊，而且大部份學校沒有提供中文調適課程、中文課編班安排或非華語學生的中文學習表現等重要資訊，顯示額外撥款缺乏問責性，外界人士難以監察撥款的成效（香港融樂會，2018a）。

此外，校本專業支援已經開展了數年，但教育局一直未有對外公佈計劃的落實進度（如學校和教師的反饋），令外界未能得知這些支援的成效。教育局和其他機構資助或舉辦的學與教支援計劃的情況也相類似，當中很大部份未有系統地公開落實詳情、成效評估和研發的資源，令外界無法得知其成效，亦無法把成效顯著的教學和學習策略推廣。

5.2.2. 課程和教學法

教育局推出適用於中小學的「中國語文課程第二語言學習架構」，不但未能幫助缺乏中文基礎的非華語學生開展有效的中文學習，同時也沒法指導教師應對非華語學生的中文學習需要。「學習架構」的起步點假設非華語學生已具備廣東話的聽說能力，並且有初步的中文認字能力，例如是筆劃簡單或常用的詞語。然而，即使曾經就讀本地中文幼稚園，非華語學生的中文能力也非常有限，特別是中文讀寫。「小步子」學習小階段只能讓教師更具體地掌握非華語學生的學習進度，但欠缺提昇至下一個「小步子」、照顧能力差異等的方法指引（香港樂施會，2016）。

教師在分流教學、課程發展、教學法的挑選等方面均面對很困難的抉擇，而這些因素對學生表現和學術成就有著重要的影響。教師普遍對南亞裔學生的能力的期望低下，以致設計合適的教學策略和提供額外輔導等方面的支援也較差（Shum, Gao, Tsung & Ki, 2011）。在學生的中文程度和學習極其參差的班別，為了應付他們的需要，不少教師只好設計過於簡化和程度低下的中文課程。即使非華語學生之前就讀中文作為教學語言的主流小學，他們也要被逼接受這類課程（Loh & Tam, 2016）。學生認為中文課程非常沉悶，因此缺乏學習的興趣（岑紹基、叢鐵華、張群英和李潔芳，2012）。淺化、與學習階段不符的中文課程，亦未能幫助少數族裔在其他以中文教授的學科的學習（Gao, Park, Ki &

Tsung, 2008 ; Li, 2017) 。

在少數族裔學生集中的學校有課程過於淺易或銜接的問題。在小學階段，這類學校的校本課程，內容一般比主流中文小學較淺易。小六學生一般只有小一（多為新來港學生）至小四程度的中文能力。在中學階段，少數族裔學生集中的學校通常安排學生在畢業前報考 GCSE 或 GCE(AS)中國語文考試，而兩者分別只相等於本地主流小學二年級和高小的程度。換言之，對於在小學階段能大致上跟上中文學習進度的非華語學生，在入讀這類中學後，由於課程並未能銜接，因而要重複學習相同的內容。這不但令教師困擾，也令一些學生出現厭學情緒。為了應付海外中文考試，學生必須具備相當的英文能力，於是教師需要在中文課堂加強學生的英文書寫能力，令中文教學的時間相對減少。而且教師準備中文練習時，或以英文為藍本設題，因而用上英式中文，而不是規範的現代漢語書面語。再加上如果學生在中四已完成 GCS(AS)考試，中五和中六的中文課程便會懸空，令教師對教學安排無從入手（關之英，2014b）。

至於入讀主流中文小學的非華語學生，因各學校教授的中文課程都不一樣，小學畢業時的中文水平可以有很大的差異，但程度普遍亦不及華語學生。如他們此外，在主流中學的非華語學生，一方面難以應付香港中學文憑（中國語文）考試和諧和大學要求的資格；另一方面學校沒有資源發展調適課程，讓學生應考海外中文考試，令教師在安排課程時陷入兩難（關之英，2014b）。少數族裔學生變相面對兩難的局面——為了更有效地學習中文而選擇主流學校，但冒著中學文憑考試不合格的風險；或選擇少數族裔學生集中的前指定學校（The Zubin Foundation & Centre for Comparative and Public Law of the University of Hong Kong, 2015）。

傳統的寫作訓練沿用以作品為中心（production-oriented）的教學法，由於沒有用明示式的方法來教導寫作的要求和技巧，因此只適合中文程度較高的本地華語學生（岑紹基，2013）。缺乏有效的教學法，令一些學生未能掌握語音和字型，以及把兩者相連（Li, 2017）。

至於學前教育的情況，與中小學類似。適用於學前教育的《學前教育課程指引》只列出語文學習的原則，沒有清楚說明中文的學習目標或提出具體的課程指引，以致無法為教師提供中文二語教學的指引和建議。大部份幼稚園以綜合學科形式教授中文，但這類課程缺乏有系統的識字課程及語言學的理論基礎，教師亦缺乏語文教材發展和識字教學法相關的專業培訓（香港融樂會，2012；羅嘉怡和謝錫金，2012）。不少幼稚園沒有提供任何額外的中文學習支援，而提供「中文加強學習班」的幼稚園更是少之有少。少數族裔學生缺乏運用新學的詞彙的機會，導致中文學習程度遠遠落後於中文為母語的學生（香港樂施會，2014a）。

5.2.3. 教師專業能力

在教師方面，大部份中文教師只曾接受以中文作為母語的教師培訓，大部份現職教師都缺乏教授中文作為第二的專業知識，因而影響教學質素和成效。現時開辦的中文二語教育課程只供在職教師，以在職課餘或停薪留職的形式修讀；本地的大專院校沒有提供中文作為第二語言的職前教師培訓課程，特別是學前教育的準老師。對於要任教非華語學生，有中文教師會感到恐懼、厭惡或無奈接受（關之英，2012）。教師對南亞裔學生的能力抱持低期望（Tsung & Gao, 2012）；以及缺乏處理多元學生背景的教學和課室管理技巧及經驗（The Zubin Foundation & Centre for Comparative and Public Law of the University of Hong Kong, 2015）。

教育局沒有規定教授非華語學生的教師必須接受專業培訓，除了津貼計劃和教師培訓活動，當局沒有提供有系統的師資培訓（如特殊教育的師資培訓）。「『教授中文作為第二語言』專業進修津貼計劃」的受惠教師人數亦遠遜預期。津貼計劃原定於首三年向 450 位教師提供資助（胡少偉，2015）。調查發現，只有約兩成中文科教師曾接受有關非華語學生的短期在職培訓，以及只有少於一成的其他科目教師曾接受相關培訓（香港樂施會，2014b；香港樂施會，2016）。教育局的數據也顯示，由 2014/15 至 2016/17 年，累計只有 30 名小學中文教師和 38 名中學中文教師受惠於該計劃（香港特別行政區立法會，2018）。

5.2.4. 學校支援和教師態度

在學校支援方面，一項近期的調查發現，近三成取錄九名或以下非華語學生的學校未有知悉「學習架構」下的額外津貼安排；知悉此安排的學校當中，四分之三沒有申請額外撥款，而主要基於行政考慮。超過七成學校沒有提供針對性的沉浸式中文學習支援，只透過課外輔導班或同輩協助的方式支援非華語學生；約一成的學校甚至沒有提供任何形式的中文學習支援（香港樂施會，2016）。顯示學校提供支援的情況未如理想。

中文二語學習同時是跨文化學習，其效果也視乎學校的重視程度和教師的文化敏感度（傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012）。教師的經驗和觀點往往影響其教學和學生的學習。在一個母語非華語的學生個案分享中，該學生認為部份老師由於語言的障礙，逃避跟非華語學生接觸（高放、張群英、祁永華和叢鐵華，2012）。另一項研究發現，南亞裔家長認為，部份教師明顯地忽視其子女的學習需要，以及他們為課堂帶來的文化及語言多元化（Tsung & Gao, 2012）。

有研究評估本地學前教育教師的跨文化教學能力，發現教師認為自己已經具備多元文化學習所需的知識和技能（Leung & Hue, 2016）。然而有更多的研究發現，對於教授來自不同文化和語言背景的學生，給予教師的相關培訓並未足夠（Shum, Gao, Tsung & Ki, 2011；高放、張群英、祁永華和叢鐵華，2012；

香港融樂會，2012）。學者利用「跨文化發展量表」（Intercultural Development Inventory，簡稱 IDI）了解師範學生和在不同類型中學任職的教師的文化敏感度和跨文化心理狀態（Grossman & Yuen, 2006；Westrick & Yuen, 2007；Yuen, 2010；Yuen & Grossman, 2009）。²⁸研究結果指出，受訪的本地師範學生和在職教師均普遍處於「否認或防禦」（Denial/Defense）的文化發展階段，表示受訪者把自己的文化視為唯一真正或好的文化，並且在心理上或現實中處於孤立的狀態，無法接觸文化差異。具體的表現包括在有意無意之間忽視文化差異，或對於多元文化的包容或表述流於表面（Yuen & Grossman, 2009）。此外，也有受訪教師處於「最小化」（Minimisation）的跨文化發展階段，表面上認同文化差異的存在，但同時認為所有人都有相同的基本特徵，例如是個人的成就動機（Grossman & Yuen, 2006；Yuen, 2010）。這反映着很多學校和教師可能仍然缺乏回應文化差異的能力，並且具有社會排他性。

即使部份老師來自學生文化背景較多元的學校，或具有在其他文化生活的經驗或懂得多於一個語言（多數為英語），也無助於提高文化敏感度和跨文化的意識。這可能是由於跨文化接觸的經驗短暫、缺乏對教學的反思，或跨語言學習局限於語言知識，因而缺乏對其他文化較為深入的理解和覺悟（Grossman & Yuen, 2006；Yuen, 2010；Yuen & Grossman, 2009）。

除了傾向忽視教育系統中存在的種族、民族和社經背景的差異，有受訪的教師也拒絕在文化多元的教學環境採用有效或創新的教學方法，並認為給予所有學生相同的待遇就等同對所有學生都平等。他們把以香港文化為中心的教學合理化，並預期非本地出生的學生能夠自己融入主流的學校文化（Grossman & Yuen, 2006；Yuen, 2010）。其他的研究也發現，教師認為平等（fairness）是應對多元文化的合理原則。他們同等地對待每個學生，並認為為部份的學生作出特別的安排是偏見和偏愛的表現，有違平等的原則。舉例說，縱使他們明白到來自不同文化背景的學生有不同的學習需要，他們依然認為學生要應考同樣的總結性評估和公開考試。有別於進展性評估，這很大程度上是由於總結性評估的調整空間有限，讓教師感到別無選擇。部份受訪教師希望日後公開考試的要求和課程，尤其是中國語文科，能夠調整至更切合少數族裔學生的需要。研究員則指出，這種安排或源自儒家思想中仁慈和平等的理念，有助促進和諧的關係和學生自立，但無助於真正的平等（Hue & Kennedy, 2013；Hue & Kennedy, 2012；Leung & Hue, 2016）。

²⁸ 此評量調查表以 Milton J. Bennett 博士提出的「跨文化敏感度發展模式」（Development Model of Intercultural Sensitivity，簡稱 DMIS）為理論基礎，設有五個分量表，分別為「否認/防禦」（Denial/Defense）、「文化倒置」（Reversal）、「差異最小化」（Minimization）、「接納/調適」（Acceptance/Adaptation）及「邊緣化」（Encapsulated Marginality）。

5.2.5. 語言環境

語言學習是一個涉及學習者、語言輸入以及社會和語言背景的互動過程。因此學校環境會影響學習成效 (Leong et al., 2012)。在學生之間的關係的層面，同輩之間的文化影響兒童和青少年的個性的形成；同輩不但能為學習者提供學習上的幫助，也是他們的感情支柱 (高放、張群英、祁永華和叢鐵華，2012)。有學者認為，中文二語的學習者如能夠在校內和校外有大量的語言輸入和充分的語境支援，有利於近乎自然的語言習得，並透過語言學習接觸相應的文化 (傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012)。

然而，有研究發現非華語學生使用中文交流的機會非常有限。在前「指定學校」，少數族裔學生大多被安排在英語作為教學語言的班級 (傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012)。為了使大部份學生明白，教師在中文課堂用英語解釋中文詞彙；有少數族裔教學助理把中文課堂內容翻譯為英語或少數族裔語言，幾種語言同時交錯運用，令課堂語言非常混亂 (關之英，2012)。此外，他們主要以母語或英語跟家人、同學和老師溝通，亦較少透過中文媒體、中文課外讀物和社交等渠道，接觸廣東話或中文，因而缺乏中文語境，窒礙中文說話能力的發展 (Li, 2017; Shum, Gao, Tsung & Ki, 2011; 岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012; 香港樂施會，2014a; 羅嘉怡和謝錫金，2012)。

一項研究亦發現，當學校只有數名非華語學生，他們沉浸在一個廣東話的中文學習環境中；即使過程中遇到不少困難，相對於非華語學生比例高的學校，他們通常仍能達到相當高的中文水平，而且可以完全融入其他華語學生之中 (香港中文大學，2010)。

5.2.6. 母語或慣用語與中文特性的相似和差異

母語或習慣語與新學語言之間相似和相異之處，會引起語言遷移現象。相似性會導致正遷移的現象，有助於新學語言的學習。相異性會導致負遷移的現象，干擾新學語言的學習，但這現象會隨著中文學習程度的加深而逐漸減少。研究人員從實踐中發現，英語對中文學習者的干擾甚或比其母語更大。這種負遷移影響涵蓋語音、語義、詞彙、句法和語篇等多個層面，例如在漢語知識不足的情況下，學生會運用母語和英語知識，以及部分已經掌握的漢語舊知識 (岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012)。此外，第二語言和母語之間的相似度 (即「語言距離」 (language distance))，或會決定學生分配在語言學習上的時間，因而影響學習效果 (張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012)。

有調查顯示學生不願意學習中文的原因主要是漢字太難掌握 (Li, 2017; 張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012)。漢語屬於漢藏語系的「漢語語族」

(Sinitic Branch)，跟香港少數族裔學生的母語或慣用語則大多來自印歐語系²⁹，兩者之間存在較大的語言距離。加上蘊含在語言當中不同文化所產生的文化障礙，令少數族裔學生比華裔學生需要更長的時間習得中文（張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012）。

跟母語的習得相同，二語的習得是由聆聽和說話為基礎開展。從一語過渡至二語，需要同時考慮兩種語言的語音和字型特性。在聽說方面，漢語的語音體系不同，或會引致辨別中文語音和語調方面的困難。在讀寫方面，書面漢字是方塊字，屬於表意文字，有獨特的筆劃、部件和方塊結構，與由字母併寫的拼音文字相比，有很大差別，或會導致識字和認字方面的困難。此外，雖然口語廣東話跟書寫的中文都是以主謂賓為基本句子結構，但是兩者只有語言上的關連，詞法上有很大的差異。漢語中大量的同義、同音、近義、近音和多義字詞，加上會隨著不同語境而轉變意義的字詞，以及名稱相近和性質相關的事物，均容易導致詞彙理解方面的困難和造成混淆。大量的生字、生詞、習慣用語和固定用語亦會引致學習困難（Leong et al., 2012；岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012；張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012）。

5.2.7. 學生的自身因素

個體差異包括不同的年齡、家庭背景、性格、語言潛能和學習時數等。隨着年齡增長，掌握語言的速度會變慢，語音學習也會遇到更多困難（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012）。開始習得的年齡（age of acquisition）影響聆聽或閱讀各個字詞的次數，以至形音之間和形義之間的連繫。越早習得的字詞能幫助連繫不同的詞義，從而幫助學習詞彙（Leong et al., 2012）。

良好的學習動機和正面的學習態度等的情感因素有助於引發學習興趣和推動學生參與學習活動，對學習效果有很大的正面影響，反之亦然（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012）。自主理論（self-determination theory）主張把學習動機分為內在動機（intrinsic motivation）和外在外動機（extrinsic motivation）。外在動機包括社會的要求、考試的壓力、父母的期望、選校的壓力、求職的需要等；而內在動機是指學習者在學習活動以外，因着誘因和需求而產生的學習動機。這是來自於學習者自身的求知慾，能讓學習者變得積極和主動，有助令學習的效果更好和更持久。本地非華語學生的學習中文主要靠外在動機推動，包括求職和通過考試等向上社會流動的途徑，以及交友、父母期望、跟華人融合、與鄰居溝通等。尤其對於來自基層家庭的非華語學生，由於只能選擇在本地升學，因此中文能力對於他們將來升學、就業和融入主流社會

²⁹ 當中烏爾都語、尼泊爾語及印地語屬於印歐語系的「印度伊朗語族」（Indo-Iran Branch），英語屬於印歐語系的「日爾曼語族」（Germanic Branch），他加祿語屬於南島語系的「印尼語族」（Indonesian Branch）。

有著決定性的影響（Shum, Gao, Tsung & Ki, 2011；張群英、李潔芳、叢鐵華和岑紹基，2012；張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012）。

少數族裔學生與華裔學生的學習動機大同小異，以內在動機為主。他們認為學習的目的是提高學術能力。除了少數族裔學生在一定程度上認同社會性的學習目標，其他外在動機（如取悅他人、展示能力、回應獎勵等）均不太被學生重視。由此證明部份教師的想法，認為少數族裔學生不認真或不投入學習，以及對自己前途的期望不高，並不一定正確（Hue & Kennedy, 2012；Kennedy, Hue & Bhowmik, 2015）。

5.2.8. 學生的自身因素

個體差異包括不同的年齡、家庭背景、性格、語言潛能和學習時數等。隨着年齡增長，掌握語言的速度會變慢，語音學習也會遇到更多困難（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012）。開始習得的年齡（age of acquisition）影響聆聽或閱讀各個字詞的次數，以至形音之間和形義之間的連繫。越早習得的字詞能幫助連繫不同的詞義，從而幫助學習詞彙（Leong et al., 2012）。

良好的學習動機和正面的學習態度等的情感因素有助於引發學習興趣和推動學生參與學習活動，對學習效果有很大的正面影響，反之亦然（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012）。自主理論（self-determination theory）主張把學習動機分為內在動機（intrinsic motivation）和外在動機（extrinsic motivation）。外在動機包括社會的要求、考試的壓力、父母的期望、選校的壓力、求職的需要等；而內在動機是指學習者在學習活動以外，因着誘因和需求而產生的學習動機。這是來自於學習者自身的求知慾，能讓學習者變得積極和主動，有助令學習的效果更好和更持久。本地非華語學生的學習中文主要靠外在動機推動，包括求職和通過考試等向上社會流動的途徑，以及交友、父母期望、跟華人融合、與鄰居溝通等。尤其對於來自基層家庭的非華語學生，由於只能選擇在本地升學，因此中文能力對於他們將來升學、就業和融入主流社會有著決定性的影響（Shum, Gao, Tsung & Ki, 2011；張群英、李潔芳、叢鐵華和岑紹基，2012；張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012）。

少數族裔學生與華裔學生的學習動機大同小異，以內在動機為主。他們認為學習的目的是提高學術能力。除了少數族裔學生在一定程度上認同社會性的學習目標，其他外在動機（如取悅他人、展示能力、回應獎勵等）均不太被學生重視。由此證明部份教師的想法，認為少數族裔學生不認真或不投入學習，以及對自己前途的期望不高，並不一定正確（Hue & Kennedy, 2012；Kennedy, Hue & Bhowmik, 2015）。

5.2.9. 家庭、本族文化和宗教

沒有合適知識和技巧，是少數族裔家長難以協助子女學習的主要原因。即使他們對子女的中文學習抱有高的期望，甚至參與子女的教育之意願和實際程度與華裔家長相若，但由於少數族裔家長普遍缺乏中文學習所需的語言和文化資本（如對尋找資料的程序的認識和本地華裔人士的社交網絡），因而未能掌握有關教育的基本知識，積極地為子女提供所需的支援，鞏固和延伸他們的中文學習（Tsung & Gao, 2012；香港社會服務聯會，2010；羅嘉怡和謝錫金，2012）。反之，家長的中文能力較高，則對非華語學生的中文學習表現有正面的影響（侯傑泰，2008）。在一項調查當中，四分之一的受訪南亞裔幼稚園學生的家長不懂說廣東話，近六成不能閱讀中文，以致難以協助子女學習中文（香港樂施會，2014a）。

此外，父母對教育的態度、提供功課輔導能力，及在家中提供適當的學習活動或輔助工具（如書和電腦等）的能力等也影響子女的教育（Tsung & Gao, 2012；高放、張群英、祁永華和叢鐵華，2012）。本族的傳統文化和主流社會文化對不同家長和學生的價值觀與教育觀有不同程度的影響，家庭生活和價值觀則影響着學生的學業成績和文化適應。家長或會與來源地國家的生活質素比較，容易安於在香港的生活；加上族裔社群對其性別和家庭角色的期望，使不少年輕一輩選擇跟隨父母從事的工作，未有真正地為自己訂定清晰的人生目標。教師、學校和家庭之間在學生的教育和事業目標方面缺乏共識，會導致未能為學生提供有效的支援。一些學校嘗試促進家校合作，以改善學生的學習成效。然而，部份家長礙於缺乏知識或語言隔膜等所造成的無力感，以及文化和性別角色的局限，以致無法或抗拒與教師溝通。缺乏課程資訊或未能負擔費用，也令少數族裔家長未能為子女安排課後中文課程（Hue, 2011；Hue & Kennedy, 2013；香港樂施會，2014a）。

宗教可以對學習帶來正面或負面的影響。例如其中對女性及其家庭角色的規範，或為部分女性學生的教育選項帶來複雜的影響或文化衝擊，不利於她們追求教育和就業方面的志向。宗教信仰比教育優先的想法，亦可能令學生因為要參與宗教活動而忽略了課堂以外的學習，成為家校合作的另一障礙。然而，宗教亦為會為他們提供精神上的支持，以面對主流社會的壓力和提升自身的力量（Hue, 2011；Hue & Kennedy, 2013；Shum, Gao & Tsung, 2012）。

5.2.10. 本族文化和主流文化之間的差異

「文化距離」（cultural distance）是本族文化與香港文化在語言學習者的認知和心理層面的文化相似度（proximity）（張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012）。本地的第二語言中文學習實際上是跨文化學習。即使是以東南亞地區的文化為根源的學生，其本族傳統文化與香港主體文化雖然同為亞洲文化，但

仍有其相同和相異之處，或會影響中文第二語言的整體學習效果（傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012）。在使用中文進行人際交流時，學習者經常會以本族文化來理解漢語，造成表達錯誤或誤會，引致交際困難。這類情況尤其經常發生在稱謂、禁忌和理解隱含在言語背後的意思等方面（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012）。

除了學習語言結構，語言學習也是一個複雜的社會文化交流過程，本族文化和主流文化之間的衝突和融合會學習。對文化的認識和理解、身份建構、自我認同、文化衝突的感受和處理等的議題，深遠地影響着學生的語言學習動機、態度、策略以及自尊心和自信心的建立。尤其對於入讀主流學校的少數族裔學生，處理和適應主流社會文化的規則是很大的挑戰（高放、張群英、祁永華和叢鐵華，2012；張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012；傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012）。

5.2.11. 主流社會的態度和制度

基於民族、種族、職業和財富的社會分層帶來不平等的教育制度。不少少數族裔人士長期處於社會文化的邊沿，無助的處境、不平等的社會地位和被主流社會排斥窒礙他們的中文習得（Gao, Park, Ki & Tsung, 2008）。隨著1997年主權移交，連帶影響着不同語言的重要性和等級。雖然兩文三語的政策在回歸後已實施多年，但是中文和廣東話仍然是最普遍地被使用的語言。即使不少少數族裔人士擁有一定的英語能力，他們在融入主流社會溝通時仍遇上重重困難（叢鐵華，2012）。香港社會仍然欠缺開放的思想；民族多樣性不但未被接納為社會和文化資源，甚至幾乎完全被忽視（Shum, Gao & Tsung, 2012）。被母語為中文的人士取笑其中文能力，會令學生羞於運用和練習中文（Li, 2017）。

來自南亞地區的人士的母語在香港被視為一種負累和認知上的不足。雖然有數項國際條約規定政府要實行不包含歧視的教育制度，但本地的《種族歧視條例》並沒有涵蓋語言為在教育制度中構成歧視的基礎之一（Gao, Park, Ki & Tsung, 2008；Kennedy, 2011）。香港社會仍然很大程度上維持單一文化的教育取向，以漢族華裔為主導。教育改革以種族融合為旗號但缺乏周全計劃，亦未有就着少數族裔學生的特殊需要調整課程。少數族裔學生的需要通常透過新的政策和增加資源調撥來解決，令種族不平等一直延續（Kennedy, 2011；Shum, Gao & Tsung, 2012）。

6. 中文作為第二語言的教學策略

因應上述影響少數族裔學生學習成效的因素，一些學者和學校建議或應用了不同的教學策略。不同的教學方法都有其優勢和侷限，現時並未有一種方法或教材，受到教育界壓倒性的支持。有學者認為，對於香港的少數族裔學生，中文或是他們的第二、第三甚至第四語言。因此教師應用的教學法、教材和評估工具，應有別於中文作為第一語言的中文課程（香港中文大學，2010；叢鐵華、祁永華和岑紹基，2012）。同時教師也可以採用一般常用的語文教學策略，例如重複練習、主題教學法、全語文沉浸等。

要提高中文教學的成效，教師應注重保持學生的學習興趣和動機，改變消極的學習態度；校方和教師應充分了解學習者的個體差異和學習需要，從而制訂不同的教學策略（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012；香港中文大學，2010）。教師要提升學生的「元語言學覺察」（*metalinguistic awareness*），從而讓他們更有效地習得中文字詞，掌握中文知識（Li, 2017）。把語言教學的方法原則融入一系列的教學步驟之中；教學步驟沒有對錯之分，而是取決於時機以及學習者的特點和因素。教師同時要注意教學原則和策略的實踐會受到很多潛在的因素限制，例如教師的觀念和喜好，學習者的年齡、語言基礎、教育程度、能力和認知方式、第二語言的特徵，以及學習環境等（叢鐵華、祁永華和岑紹基，2012）。二語學習者不應被看成為缺乏語言能力。他們只是語言的能力不同，而且要同時處理兩種語言（Leong et al., 2012）。

6.1. 教學目標

香港的少數族裔學生的中文第二語言學習的目的，是全面發展其聆聽、說話、閱讀和寫作的的能力，掌握中文語法的基本知識，使他們能夠應付日常生活和學習，用中文與本地華語人士溝通，表達自己的想法，加強與其他人士和社區的聯繫，融入主流社會（叢鐵華、祁永華和岑紹基，2012）。針對融入社會方面，中文學習能夠提高少數族裔學生的跨文化交際能力；透過了解本族文化和本地文化之間的相似和迥異之處，掌握正確和得體的語言和非語言交際技能（傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012）。

為了回應少數族裔學生對學習的高期望，教師要調整教學目標和方法（Kennedy, Hue & Bhowmik, 2015）。因應少數族裔學生的情況調適課程和教材。不應降低要求以遷就學生的水平，而是訂定切合他們的水平的起步點，然後適當地提高課程的程度，讓他們逐漸地達到與主流同級學生相若的水平。例如利用口語能力帶動閱讀能力的提升，運用他們已經掌握的口語詞彙，從中選取字型較簡單以及能突出漢字結構特點的詞彙，整理成識字課的內容（黃汝嘉和蕭寧波，2009）。發展學生自然地運用字詞和句子的能力，這包括流暢度（即是

處理文字的時間長短)和準確度(Leong et al., 2012)。此外,教師應培養學生對語境的敏感度,包括情境語境(某個語篇的語境)和文化語境(整個語言系統的語境)(岑紹基、叢鐵華、張群英和李潔芳,2012)。

語言能力可以分為「基本的人際溝通技能」(Basic Interpersonal Communicative Skills, 或 BICS)和「認知的學術語言能力」(Cognitive Academic Language Proficiency, 或 CALP)兩類。前者是日常生活溝通語言;假設學習環境有足夠的機會運用第二語言,非華語幼兒一般需要一至三年時間來達到這個語言水平。後者是在學術環境利用作有效的思考、溝通和學習的語言;假設學生的母語能力已達至一定水平,則需要五至七年時間來達到這個語言水平;對於母語能力不足的學生,或需要長至十年的時間。尤其對於學前教育的非華語幼兒,教學目標是發展「基本的人際溝通技能」(羅嘉怡和謝錫金,2012)。

中文第二語言學習的目標可以由淺至深地分為不同層次,分別為溝通(communication)、文化(culture)、聯繫(connections)、對比(comparisons)和社會(communities)³⁰。由「溝通」的目標開始,學生要掌握語言交際能力,運用書面或口語中文對話、表達感情、交換資訊和意見等。接著在「文化」方面,學生要理解包含在中文之中的文化觀念和行為習慣。在「聯繫」方面,中文學習應該聯繫其他學科,把學習拓展至相關的知識領域,而當中包括涉及廣義的文化的內容。在「對比」方面,則注重學生的深層次跨文化學習,包括對中國和本族的語言文化作深層次的理解、分析和評價。最後針對「社會」方面,目標是讓學生把中文作為交流的工具,更廣泛地應用在不同的環境;以及拓展自我空間,透過中文達到自我實現和提高自身素質的目標,成為終身學習者(傅愛蘭、叢鐵華和高放,2012)。

6.2. 教學內容

教學內容可以根據語言技能、語言層次和文化學習等作不同的分類,教師在設計課程時,應同時考慮這三個不同的面向。

在語言技能方面,第二語言的發展循序漸進分為不同階段,並適用於不同年齡和學習階段階段的非華語學生:先從說聽能力的發展開始,至學生逐漸累積口語詞彙時,進而依次發展識字、寫字、閱讀和寫作等的的能力。擁有基礎的聽說能力,對學生發展讀寫能力有很大的幫助(Li, 2017; 岑紹基、叢鐵華、張群英和李潔芳,2012; 林偉業、張慧明、鄺麗雯和江雅琪,2015; 張慧明、林

³⁰ 參考自美國教育機構與多個外語教學協會共同制定的《21世紀外語教學標準》提出的五個外語教學的標準(5Cs)。

偉業和黃琦玲，2015；羅嘉怡和謝錫金，2012）。要提高聆聽和說話能力，建議在實際的語境中增加口語練習，掌握更多中文詞彙，克服羞怯的心理，勇於說話表達，掌握咬字發音（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012）。

在語言層次方面，教師應訓練學生不同層次的語言能力，包括詞彙、句子、語法和組織表達、語篇等（岑紹基、叢鐵華、張群英和李潔芳，2012）。透過調適後的中文教學，讓學生持續和有系統地學習中文字體和詞語的結構和功能，是提高語音記憶和閱讀等中文理解能力的關鍵；尤其對於基礎中文能力不足的學生，必需要大量和有系統性的識字練習。獨立地學習字詞有助加強字詞辨識能力，透過篇章學習字詞則有助加強字詞意義的理解（Shum, Ki & Leong, 2014；岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012）。另一方面，要讓學生學習複雜的句形和分句（Leong et al., 2012）；學會掌握關聯詞語、過渡句、複合句和多重句，是提高寫作能力的關鍵（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012）。為了提高非華語學生的寫作能力，寫作學習的文類需要配合他們的生活需要和其他學科的學習需要，了解常見的基礎文類，以及其功能、篇章結構和語言特色；並使用明示式的教學模式引導寫作學習（岑紹基，2013）。

文化學習方面，為了提高學生的文化交際能力，研究員建議教師可以挑選同時包含語言和文化元素的學習內容，以結合語言和文化教學（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012）。文化的語言材料應該由淺入深，並涵蓋廣義的文化知識、交際禮儀知識、外顯文化差異及文化價值觀等（傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012）。然而也有學者認為，第二語言的教學，不應加插太多語言技能以外的內容，要避談漢語語言學知識；尤其對初學者，注意不要旁及太多文化內涵或華人社會人文的內容（關之英，2014b）。

6.3. 教學方法

6.3.1. 全語文教學

全語文（whole language）教學強調以學習者和實際應用的文字為中心，盡量讓學生在真實自然的溝通環境中，通過有意義的情境學習。此教學取向注重語言的溝通和社會功能，著重具意義的表達和理解。口語和書面語並重，使用大量生活化的閱讀和寫作學習語文。全語文教學強調合作學習，以及學生的自主和建構，容許學生以各種形式溝通和解決問題。教師要改變對學生的看法，相信他們在不斷發展，並通過教學促成他們的發展。全語文教學使用大量的文學和真實語料，包括引入圖書、講故事、主題學習、角色扮演、分組活動等（黃潔貞，2012；關之英，2008）。

6.3.2. 浸入式教學

浸入式 (immersion) 教學直接以第二語言作為教學語言，為學生提供大量的使用第二語言的機會和動機，讓他們在過程中掌握第二語言，並解決課堂語言混雜的現象。這教學法的特點是把外語和學科教學相結合；教師不但用第二語言教授第二語言，而且用第二語言講授部份學科內容，如體育、視覺藝術、音樂等。第二語言不單是學習的內容，而且是學習的工具，運用第二語言同時發展學生的語言和認知能力 (關之英, 2012)。研究顯示，浸入式教學提高學生接觸第二語言的時數，令學生的聽說能力加強，拉近與華語學生識字量的差距，並對學習中文的興趣增加 (關之英, 2012; 關之英, 2014a)。

浸入式教學可以根據使用情況分為完全浸入式和部份浸入式。前者在課堂內外完全進入，然後在三至四年內把第二語言的比例降低至一半；後者把第二語言的比例一直維持在一半，讓學生接觸第一語言和第二語言的時間相近。或根據起始時間分為早期浸入式和晚期浸入式。前者在學前教育或初小階段開始，一直維持至中學；後者在高小和中學階段開始，但整體教學成效較早期浸入式教學遜色 (關之英, 2014a)。

進行浸入式教學前，教師需進行教室常規訓練；也可製作「要去洗手間」、「謝謝」等圖文，讓不會說廣東話的學生在過渡期間指圖表示。浸入式教學策略應包括大量的環境支援 (如身體語言)；更多和明確的課堂指示和組織性的建議；將新的內容與學生目前的知識和理解力直接和明確地聯繫起來；大量使用圖片和直觀教具講解課程內容；提供應用所有感官的親身體驗活動；不斷收集學生的回饋，了解他們的理解水平；大量使用重複、歸納和重述，確保學生明白指示；以及間接地指出錯誤，避免批評學生 (關之英, 2012)。

其他學科的教學有助第二語言詞彙量的拓展，以及由母語過渡至第二語言。張群英、李潔芳、叢鐵華和岑紹基 (2012) 認為其他學科的學習應該在大多數時候用第二語言作指導；只有在遇到複雜難明的問題時，教師才用母語解釋。有小學教師亦認為，以活動為主的跨學科學習是有效的教學策略 (關之英, 2008)。

6.3.3. 鷹架式教學

鷹架式教學 (scaffolding) 是一種支援學習的策略，讓學生透過能夠掌握的任務達到更高的語言學習成果。課程和教材形成一個支援學習的框架，在學習初期不要求學習者使用沒有經過明確講解的語言 (叢鐵華、祁永華和岑紹基, 2012)。教師要分辨出學生的「可能發展區」 (zone of proximal development)，即「實際發展層次」 (學生獨立解決問題的能力) 與「潛在發展層次」 (在教師引導或與能力較佳的同伴合作下解決問題的能力) 之間的能力區間，設計程

度合適的教育活動。一項在 2010 年發表的研究顯示，有八種鷹架曾在非華語學生的中文課堂使用，包括回溯鷹架、語言鷹架（對話鷹架、句式鷹架和強勢語言鷹架）、可預測書鷹架、概念鷹架、「引領思維閱讀活動」鷹架、同儕鷹架、示範鷹架及多媒體鷹架（關之英，2012）。

鷹架式教學策略包括輔導學生接受新任務，並發展問題解決方案；提供最佳示範讓學生學習；將複雜的任務細分或簡化；提供必要的協助和結構；提供電腦軟件或科技；提出適當的問題，促進學生思考；訓練學生注意任務相關的資訊；激勵學生，令他們保持良好的學習動機；不時重複學習目標，提醒學生；以及在學習過程中經常給予回饋（關之英，2012）。

6.3.4. 任務型教學

指出，任務型教學的原則是透過以任務為中心、相互關聯的教學活動，讓學生在具體的語境下練習和實踐，有目的地使用中文分享信息和解決問題。由於並非在脫離語境的情況下學習語言結構、詞彙或篇章，因此能夠滿足學生現實生活中的交流需要，以及較活潑好動的學生的學習模式（許守仁和林偉業，2013；叢鐵華、祁永華和岑紹基，2012）。

教師要把語言教學的方法原則融入一系列的教學步驟之中，並以此為基礎設置課、教學任務和活動。具體的教學步驟可分為六個，分別為建立和啟動相關語言背景知識、提供典型範例和控制下的練習、提供可理解的輸入、關注語言形式、核心任務，以及反思學習。活動的設計要由淺入深；由初級任務遞進至高級任務，高級任務則涵蓋初級任務，形成一個循環。在認知要求和複雜程度越高的任務，越要求學習者進行更多的互動性語言輸出。教師應配合學生的語言基礎和語言能力，因應學習者的個體差異和學習目標選擇教學大綱內容，以及調整教學進度和方式（許守仁和林偉業，2013；叢鐵華、祁永華和岑紹基，2012）。

此教學方法重視大量的語言輸入和運用，以增加學習的機會和加強靈活的語言運用技巧；並實行語塊學習，把真實的運用範例作為一個整體地學習。在語言技巧方面，要先培養聆聽和閱讀的能力，再而發展說話和寫作的的能力。教學結合形式和功能，清楚說明語言形式、交流功能和語意之間的關係。學生首先通過模仿範例來掌握語言的形式、意義和功能，再而在創新性任務中將他們熟悉的語言形式重新組合。針對此教學方法，學者建議修改或調適母語為中文的學生使用的語料，以保留學生在輸入階段需要學習的詞彙和語法，以及原文的意思，為學生提供更貼近目的語真實的運用方法的範例（叢鐵華、祁永華和岑紹基，2012）。

6.3.5. 文類／語體教學法

香港大學教育學院中文教育研究中心「非華語學生學習中文支援計劃」的教學使用文類／語體教學法 (genre-based literacy pedagogy)。此教學法能應用於教授描述、記敘、回述、指引、解說、論說/游說和評議/評論等的寫作文體。前、後測和師生的訪談結果顯示，此教學法能有效提高初中學生的記敘文寫作能力，以及促進教學過程中的互動。此教學法主要分為三個階段，分別為結構篇章 (de-construction)、合作集體創作 (joint construction) 和個人寫作 (independent construction)。在結構篇章階段，教師引導學習者分析一種文類的社交功能，然後使用有代表性的文類樣本作為範文，引導學生分析篇章結構和語境的關係。在合作集體創作階段，師生一同訂定一個有共同興趣的寫作目標，然後通過師生集體創作、學生全體討論或學生分組討論的形式商議寫作策略和大綱，再由教師即時作出反饋。最後，在個人寫作階段，學生訂定個人的寫作目標，搜集資料並自行寫作初稿，然後在得到教師的反饋後寫成定稿 (岑紹基，2013)。

6.3.6. 閱讀促進學習

「非華語學生學習中文支援計劃」也應用「閱讀促進學習」(Reading to Learn, 或 R2L) 教學法，教授學生寫作記敘文 (narration)、解說文 (explanation)、論說文 (exposition) 和評議文 (discussion)。計劃推行一年後，計劃人員發現不同語文程度的初中學生在文類寫作的通篇能力和語言運用方面都有很大的進步；詞彙和語法的應用更為準確、符合文類的社會功能和多元化。不同語文程度的學生之間的差距也收窄 (Shum, Shi & Tai, 2016)。

「閱讀促進學習」由澳洲語言教育學者盧斯 (David Rose) 及其團隊研發，以偏重寫作的「文類教學法」為基礎，進一步加強閱讀教學的成份。此教學法為學習者提供三個層次的閱讀和寫作支援。三個層次的策略按先後次序包括：第一層次的準備閱讀 (preparing for reading)、共同建構和個人創作；第二層次的詳細閱讀 (detailed reading)、共同重寫和個人重寫；以及第三層次的句子建構、字詞併寫和句子寫作。教師可按照以下的原則和策略，及因應學生的程度，靈活地設計教學步驟 (岑紹基和廖劍雲，2014)。

教師由第一層次的準備閱讀開始，讓學生概括地了解閱讀文本的內容大要，以及透過解構文章 (deconstructing model text)，為下一階段的閱讀作準備。接着在第二階段的詳細閱讀，教師講解個別句子及句子之間的語言結構，並從文章中選出部份內容作詳細閱讀，讓學生進一步理解文本；接着在教師的指導下，讓學生一起就文本作筆記 (note making)，再運用筆記的關鍵詞改寫成文章 (re-writing)，完成共同重寫。完成共同重寫後，便引導學生進行個人重寫，完成後再轉到第一層次的共同建構文章和個人創作全新的文章。

如學生的能力稍遜，老師可以加強教授文章中的句式及詞彙，讓學生學習閱讀和寫作的基本技巧。在第二層次的詳細閱讀階段，從文章選出一個或多個句子，再從句子中選出詞語，進行詞語模式（*letter patterns*）、形聲關聯（*letter sound correspondences*）、詞語構成（*letter formation*）等的字詞拼寫（*spelling*）練習，並將練習過程中學會的知識應用到第三層次的句子寫作（*sentence writing*）。當學生能夠獨立創作句子，便可以依序轉到第二層次的共同重寫和個人重寫，以及第一層次的共同建構和個人創作。

6.3.7. 綜合高效識字法

綜合高效識字法混合了生活經驗識字、字根識字、部件識字、集中識字、韻語識字、字族文識字、心理詞彙識字等多種識字策略，並配以日常化和多元化的說聽活動、識字遊戲、唱遊和說故事等，提升學生的學習興趣，適用於剛開始學習中文、處於不同學習階段的非華語學生。此識字法運用簡潔的課文，讓能力稍遜的學生容易掌握；同時對於能力較高的學生，教師可以因應他們的能力和興趣，擴大詞彙的範圍（張慧明，2013；羅嘉怡和謝錫金，2012）。

生活經驗識字法利用日常生活中接觸的漢字幫助識字。例如認識食物名稱、閱讀餐牌、辨認報章標題上的漢字和分析其結構等。這類學習活動能夠提高學生對漢字的敏感度，提高識字的效能。字根識字法強調透過比較字形的差異，突出字形的內在規律，以便記憶和鞏固漢字知識，引發興趣。部件識字法透過拆解和組合漢字的部件，幫助學生了解漢字的結構，減低中文教學的隨意性，從而有系統和大量地識字。集中識字法讓學生集中學習一系列部件相同的漢字，令他們能夠在短時間內記憶和掌握一些基本的字詞，幫助他們開展閱讀和寫作訓練。心理詞彙識字法強調聯想字和心理詞彙（*mental lexicon*）的學習和運用。心理詞彙是學生已掌握音和義的中文字詞，和聯想到的事物。透過讓學生分享生活經驗或聯想，引導他們把已經掌握字音和字義的字詞說出來，然後由教師寫出字詞，讓學生掌握字形，從而幫助他們快速和有系統地學習大量漢字，以及從口語過渡到書面語（張慧明，2013；羅嘉怡和謝錫金，2012）。

6.3.8. 遊戲識字教學法

遊戲識字教學法專門為非華語幼兒設計。除了透過文字遊戲，指導學生認識字詞；亦可透過各種識字比賽，提高學生識字的興趣（羅嘉怡和謝錫金，2012）。

6.3.9. 情境輔助識字教學法

情境輔助識字教學法專門為非華語幼兒設計。為了豐富學生的生活經驗，教學要配合表演、舉例、角色扮演、實物、圖片等的輔助，幫助學生理解字義（羅嘉怡和謝錫金，2012）。

7. 中文作為第二語言的教學技巧

7.1. 營造豐富的語境

課堂是非華語學生接觸中文的主要來源，但課堂一般欠缺自然和實際的語言環境。教師可因應學生的學習需要，創造一個豐富的語境，例如使用繪本圖書、漫畫、動畫片、電影、電視廣告等，從而吸引學生的注意力，與他們已有的概念相連結，協助他們代入思考，促進語文學習。並且在他們的生活知識的基礎上，提供程度合適和富挑戰性的思考和體驗，增進他們的情感和智能發展，讓學習更有趣和有意義，啟發學生的學習動機。學習字詞時配合多媒體影像，有助刺激學生的視覺，幫助認記生字（黃潔貞，2012）。

7.2. 輸入可理解的語言

在語速方面，尤其對於初學者，為了協助學生聆聽清楚、便於模仿及有思考的空間，教師要注意放慢語速，發音和語調清晰，加強語氣，多作停頓和重複。在詞彙和句子方面，生詞數量要合適，選用簡易和具體的詞彙；運用較短的句子和簡單的句型，以及多用直述句及重複句。由於課堂是學生接觸第二語言主要來源，教師的語言是學生模仿的標準，因此教學語言的要求比第一語言教學更為嚴格。語言輸入量比學生現有水平稍高一點最為合適，即是輸入學生能聽懂的語言，運用學生已有的語言基礎，幫助他們擴展和伸延語言技巧，以發揮教學的效果（關之英，2012）。

7.3. 樹立漢字結構的概念

在寫字教學中輸入漢字的觀念，例如音、形、義的構成；尤其是漢字結構的觀念，如左右結構、上下結構、上中下結構、半包圍結構、全包圍結構等。當學生意識到漢字結構的重要性，便能改善寫字時錯誤地拼合漢字的情況（岑紹基和張燕華，2011）。

7.4. 透過比較學習漢字

在寫字教學中將形、聲、義或偏旁相關的漢字組合起來，互相比較，並同時學習字義，讓學生加以區別，達至舉一反三的效果。這除了比單獨地學習單字更為有效，也能夠減少學生自創漢字、增減筆劃、漏寫部件、混淆同音形聲字、混淆異音形聲字等情況（岑紹基和張燕華，2011）。

7.5. 運用不同的溝通技巧

教授初學者時，給予學生充分的適應時間，允許「沉默期」，並從他們懂得的簡單字詞入手。運用手勢、動作或眼神等加強語意的傳達，重複關鍵字。教學內容盡量與當下具體實際的情景連繫，讓學生和老師較容易互相了解想要表達的內容。鼓勵學生用語言表達，通過讚賞令他們感受到自己的學習成果。不同的溝通技巧需要通過嘗試和整合，發展出有效的模式（關之英，2012）。

7.6. 利用語言正遷移現象

有學者建議教師應該多了解其母語和英語與漢語之間的異同之處，好好利用語言的正遷移現象，克服語言的負遷移影響（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012）。找出第一語言與第二語言的共性，令第二語言不必從頭學起，教學事半功倍（岑紹基、叢鐵華、張群英和李潔芳，2012）。至於具體地該如何利用母語或慣用語與中文的共通點，協助非華語學生學習，還沒有詳細的說明，仍有待更多的研究。

7.7. 文化學習和尊重語言及文化差異

從學習的角度，教師要令學生明白在課室和課室以外尊重、接受和適應不同文化的重要性（Hue & Kennedy, 2014a; 2014b）。將學習過程跟現實社會聯繫起來，能幫助學生認識和理解自己和其他族裔人士的語言和文化（叢鐵華，2012）。教師可以運用不同的方法，在中文課堂引入文化的學習和比較，例如文化對比（comparison method）³¹、文化旁白（culture aside）³²、文化同化（culture assimilator）、文化包（culture capsule）³³、全身反應法（total physical response，又稱聽覺動能單元（audiomotor unit））³⁴、文化島（culture island）³⁵、微型劇（mini-drama）等（傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012）。

從教學的角度，教師應尊重和接納學生的文化，以提高他們的自我價值、

³¹文化對比透過介紹和比較本族和主體文化之間的差異，讓學生學習相應的交際語言和行為的差異。

³²文化旁白將文化的介紹和討論納入教學內容；教師根據學生的知識水平設計教學，透過簡單介紹主題或運用圖片來引起學生的興趣，然後再由學生用通俗易懂的語言表達討論。

³³文化同化、文化包和微型劇同樣讓學生思考跨文化交際中會引起的誤會或衝突。文化同化透過短文和選擇題讓學生思考不同的解釋，以及在學生作答錯誤時，提供更多的資訊，引導他們思考和回答正確的答案；文化包透過描述、圖片或影片等生動的教材，帶出一系列的問題作討論，加深學生對文化內容的印象；微型劇則由學生扮演當中所涉及的角色。

³⁴全身反應法透過讓學生完成一系列的指令，模擬跨文化交際片段，如乘坐交通工具；這個方法直接迅速，並容易重複在課堂上執行。

³⁵文化島是指在課室內放置用來介紹主體文化的補充資料，如圖片、壁報等，引起學生關注和討論，從而在良好的文化氛圍中培養跨文化交際意識。

自我期望和社會責任感 (Hue & Kennedy, 2012)。教師可通過跟少數族裔學生的互動，對他們之間的異同和獨特性加深理解，從而發展自身的跨文化敏感度，打破以中華文化為中心的思考模式。在培育學生的層面，教師要兼顧關顧和紀律，鼓勵正面的行為；了解文化和個人面對的獨特困難對於學生行為的負面影響，從而為學生提供適切的支援 (Hue, 2011；Hue & Kennedy, 2013)。了解師生和學生之間的文化差異，也有助避免在交際的過程中發生用語錯誤和誤會 (岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012)。此外，考慮到少數族裔語言和中文之間存在較大的語言距離和文化距離，課程應該給予學生更多的練習時間和更為耐心的輔導 (張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012)。

7.8. 增加學習動機和興趣

教師要設計合適的教學方法，加強非華語學生使用中文的動機 (Shum, Gao, Tsung & Ki, 2011)；並鼓勵主動學習，提供機會讓學習者反思學習內容和學習表現 (叢鐵華、祁永華和岑紹基，2012)。在剛開始學習新題目或較複雜的內容時，安排新穎和簡單的學習任務 (如簡單的比賽和小測試)，能夠令學生有成功感和學習動力。隨着學生的知識和技能增加，應逐步組織更多能夠維持學習興趣的活動，而非只能吸引學生注意力的刺激活動。能夠維持學習興趣的活動，應該讓大部份學生有參與的機會，而非只是旁觀。透過運用語言，這類活動協助他們有效地學習 (香港中文大學，2010)。營造輕鬆愉快的學習環境，通過多感官學習，讓學生認識新事物 (關之英，2008)。華裔學生較多為受惠於教師主導教學的概念型學習者；相反地，非華裔學生較多為受惠於學生主導和小組形式教學的體驗型學習者。為了兼顧兩者的學習特性，教師可調整教學方法，包括以教科書為主軸的課程和教材，增加以學生、行動和體驗為重點的學習機會，以取得平衡 (Hue, 2011；Hue & Kennedy, 2013；The Zubin Foundation & Centre for Comparative and Public Law of the University of Hong Kong, 2015)。

除了增加非華語學生的內在學習動機，使他們對中文本身產生興趣和需求；教師應靈活地結合內在和外在動機——例如當學生因為遇到困難而失去信心或興趣，可以利用外在動機推動學習，例如求職、通過考試、交友、父母期望、跟華人融合、與鄰居溝通等 (張群英、李潔芳、叢鐵華和岑紹基，2012)。一些少數族裔學生由於在社會和教育體制裏處於弱勢，以致對自己的期望不高。因此，學校和教師除了要尊重這些學生和他們的文化，建立互相尊重和理解的關係，也要了解他們的優勢和限制，從而提高他們的期望，鼓勵他們發揮自身的潛力。另外，將學習過程跟現實社會聯繫起來，能幫助他們認識和理解自己和其他族裔人士的語言和文化 (叢鐵華，2012)。有教師嘗試開拓學生的視野，擴闊少數族裔學生對於學習和事業的志向，例如專上教育或待遇較佳的工作，

鼓勵他們訂立和實踐自己的目標。讓他們明白到教育是融入主流社會以及獲得就業和社會流動性的途徑，能幫助他們脫離貧困和改善生活質素。與此同時，灌輸性別平等的概念，鼓勵女學生發展她們的潛能，為未來訂定目標；並協助學生在應付香港的考試制度（Hue, 2011；Hue & Kennedy, 2013）。

7.9. 創設多元中文學習經歷

讓學生在真實、多元化的情境中，通過經驗學習（experiential learning）中的學習任務，提供豐富的語言環境，增加他們的學習興趣，加強綜合中文能力。教師可以在學校以外，利用社區的資源，讓學生和互動（張慧明和黃琦玲，2013）。

7.10. 應用資訊科技

有研究員建議，透過資訊科技的運用，讓少數族裔學生學習漢字的差異和變化，從而習得漢字的觀念、寫字和打字。包括認識字形結構特徵和變化規律，部件和字音、字意的關係，以及字、詞的變化和組合關係。在理解南亞裔學生本族文字特徵的基礎上，透過具體的例子展示異同和變化，誘發學生思考和領略箇中的規律和特徵。以上能減少抽象的語言學解說對學生所造成的信息負荷，也能加深學生對習得內容的印象，建立正確的漢字觀念（祁永華、劉仲池、林浩昌和吳柏基，2012）。例子有香港大學現龍研究小組開發的「南亞裔學生漢字學習軟件套」和關之英教授設計的「中文-容易-學」多媒體輔助教材（黃潔貞，2012）。

7.11. 課室管理

研究顯示，非華語學生沒有明顯的課室秩序問題；但協助他們理解校規和相關規例，仍有助於課室管理。學校可以通過暑期銜接或調適課程，向新生及非華語學生提供相關的知識及訓練；也可以考慮安排一名班主任，跨年照顧同一班非華語學生，以避免學生和家長要適應新的班主任，亦令班主任能夠深入了解學生的背景及個別需要（香港中文大學，2010）。

8. 中文作為第二語言的課程及教材

教育局建議中小學教師參考「中國語文課程第二語言學習架構」，設置校本課程和教材；其網頁提供一些教學資源，包括「學習架構」簡介、個別學校不同的學習層階的教學單元和學習套樣本、評估工具、經驗分享、參考文章及書籍等。³⁶然而有學者發現，這些教材樣本欠缺規範，出現錯別字、用詞錯誤、語法錯誤等的問題。由於香港沒有出版社為非華語學生出版中文教科書，中國內地的對外漢語教材和台灣的繁體字教材又分別因使用簡體字或與香港的生活情況不符，令大部份本地中文二語教師需要自編教材。在啟蒙階段的非華語學生識字量不多，令教師較難找到與他們的年齡和心智發展相符的課外讀物。此外，由於「學習架構」不適用於幼稚園階段的非華語學童，現時大多數幼稚園缺乏教材和學習材料的指引或參考（香港樂施會，2014a；香港融樂會，2012；關之英，2014b）。

8.1. 校本中文課程編寫

校本課程（school-based curriculum）是因應學生需要，在中央課程的基礎上進行調適或發展的課程。這類課程較多樣化，容許更多的學習空間和彈性，以回應社會、學校和學生的需要。當中涉及五個元素：情境分析、目標擬訂、方案設計（如設計單元教材、進行教師培訓）、解釋實施（編寫教學計劃、與教師定期開會、觀課及評課）和評鑑回顧（如設計前後測試、問卷、觀察及訪問、安排觀察員）。除學校以外，校本課程需要校內與校外的人力、資源的運用和整合（關之英，2008）。

當學校有相當數量的非華語學生時，通常會考慮發展一套校本的中文課程及教材。發展校本課程，一般由教育局或優質教育基金提供支援和協助。設計教材套方面，教師親自設計能夠進一步理解課程及融會貫通，增進專業知識，並加深對非華語學童的認識。然而教師需要投入大量時間，而且設計的教材套大多相類似。因此為了提高成本效益，教師可直接修訂教育局、大學或其他途徑提供的教材套。換言之，教材套的質量很大程度上取決於教育局對教材套的設計、修訂和持續的支持。歸納不同學校的校本中文課程，成功的因素包括有專注的中層教師（如科主任）領導、有效地利用其他資源（如教育局、大學或其他來源）製作教材套、有監督學生進度的系統，以及與家長溝通，讓他們了解學習中文的重要性（香港中文大學，2010）。

學校不應降低非華語學生的中文考核標準，或使用過於淺易的學習教材，令學生認為學校對他們的期望不高，失去嘗試解決困難的動力。反之，根據個

³⁶ 參考 <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/second-lang/resource.html>

別學校的經驗，設計富挑戰性的課程，能夠令非華語學生更有效地學習（香港中文大學，2010）。

課程和教材設計要促進體驗式學習，加入日常生活、傳統中國節日和年輕人有興趣的題材作為單元（Shum, Ki & Leong, 2014）。此外，課程應該包含多元文化的元素，包括以公平和包容的方法描述本地社會中的不同成員（Jackson, 2013）。教材用作提供範文作為學生學習寫作的參考，給予足夠的語言輸入（input）；利用讀寫結合的教學方法，讓學生練習寫作，有足夠的語言輸出（output）（岑紹基，2013）。

關之英（2008）在一所少數族裔學生集中的小一進行為期一年的校本課程行動研究，發現學生的識字量有顯著增加，但仍與目標識字量有一段距離；因此建議要讓學生反覆認字、讀字和用字。聽說方面進步最大；在課程剛開展的四個月之內，學生由聽說有困難，發展至能夠完全能夠用粵語聽課，聽力與本地學生無異，並能用粵語回答問題。讀寫方面則進步較慢，但仍能自己閱讀中文故事書和寫句子。至第二年跟進研究時，升上小二的學生能用中文思考、表達思維和解決問題。大部份學生喜歡中文課，包括單元教材，以及講故事、讀單元小書、寫字、作句、看圖書和課堂活動等學習模式（關之英，2008）。

8.2. 多元能力課程

多元能力課程（differentiated curriculum）能處理非華語學生中文學習的差異問題，強調讓每一位學生，都能參與課堂，使學習能流暢地進行。多元分層的方法可以靈活應用於不同的課程中，包括校本課程（school-based curriculum）、班本課程（class-based curriculum）、組本課程（group-based curriculum）和人本課程（student-based curriculum）。課程要配合多層級教材、多層級教學法和多層次評估。各班級要按學生的能力，分成不同的學習組別；教師可以安排跨級分組（小學或中學全校以兩個學習階段分組，然後每組再細分為弱、中、強三個能力組別）、同級分組或同班按能力分組（把能力相近或不同的學生組合，後者可讓高能力的學生帶領低能力的學生）。教師同時要注意是否需要調適課程內容、教學策略或預期的學習表現，以達至更好的教學效果（許守仁，2013a；謝錫金，2012）。

多層級教材的設計重點，是調適學習內容、過程和成果，在相同課程、相同教學內容的框架內，因應學生不同的學習能力、障礙和興趣，設計多元程度的教學目標及教材或學習材料。在同一課堂中，能力較佳的學生使用程度較高的教材，能力較弱的學生則使用程度較淺的教材，從而照顧學生的個別需要，推動學習。教材編訂模式大致上分為四類，第一個模式在同一主題和內容下，為學生編訂不同能力的課本；第二個模式以同一原著，訂定不同層次的課本；

第三個模式採用程度深淺不同的篇章；第四個模式使用同一課本，但有不同難度的版本。多層級教學法因應學生的能力和使用的教材，為學生分別安排適切的活動，並在活動後，共同分享活動成果。多層次評估強調從學生的能力出發，讓學生鞏固所學，以及增強他們的自信心和學習動機。教師可安排相同的課業，但因應學生不同的能力，調整學習表現的要求和預期；教師亦可設計不同層次要求的課業，以配合學生需要（謝錫金，2012）。

8.3. 教材編寫

發展校本教材，同時需要符合語言（廣東話）及語文（書面語及繁體字）的用途。教材要全面培養語言能力，不應過於側重聽說及太依賴拼音。語言要規範，內容與學生的生活經驗有關聯性。本地學校採用不同方法發展非華語學生的中文教材，包括刪減法（採用本地母語中文課本，刪減課文）、簡易法（把現行的中文教科書剪裁或略教）、借用法（借用幼稚園或供學習障礙學生使用的教材，從低起步點學起）、拼湊法（從各種教科書或兒童讀物選取較為合適的材料，然而沒有取得原作者的版權）、自編法（由原校老師自行編寫課文，或由學校委託外間機構編寫教材）及取範法（把教育局發給全港學校作為示範的校本教材套影印給學生使用）（關之英，2012）。教材內容應與日常生活有關，並配合學生的已有知識，讓他們易於理解和掌握；加入識字教學和語文基礎知識（關之英，2008）。以下列出其他挑選或自編教材時要注意的事項。

8.3.1. 教授筆順

教授筆順時要從線條開始，讓學生掌握由上至下、由左至右的基本原則。然後學習先上後下、先橫後豎、先撇後捺、先左後右、先外後內、先中間後兩邊，及先進入後關門等筆畫變化。同時透過學習筆順來學習漢字，在每筆畫的起筆位置上加上紅點或箭嘴指示，以避免筆畫方向錯誤。設計用橫寫的練字練習時，用方格分隔漢字，避免學生把前字的右邊結構與後字的左邊結構相連結。教師應該適用統一的電腦漢字字體，避免混淆；並可為字詞配上圖案，以加強學生對字詞意義的理解和記憶（關之英，2012）。

8.3.2. 使用簡易的題目

有別於中文為母語的學生，由於非華語學生識字量少，較長和說明詳細的問題反而有礙他們理解和完成作業。因此作業內的題幹要簡單，並不要使用學生沒有學過的詞語，甚至附上示例，以便學生理解（關之英，2012）。

8.3.3. 粵語拼音

粵語拼音用拉丁字母（羅馬字母）來聽寫或轉寫粵語，讓學生避過同時學

習漢字和粵語方言字的障礙和混亂，專注於學習語音和語義的關係。利用規範的粵語拼音，令學生能夠正確掌握廣東話的聲韻調，避免誤讀和懶音；同時可以準確標音、檢索字典，以及在電腦上輸入漢字搜尋網上資源自學和處理中文文書工作。學習中文讀寫時，把拼音字母和漢字並列，可以讓學生自行閱讀（Li, 2017；周晶晶，2014）。

現時還未有一套統一的粵語拼音（如普通話拼音）。香港語言學學會粵語拼音方案（簡稱「粵拼」或 Jyutping），是近年在學界廣為應用的粵語拼音方案。這個方案簡單易學，採用鍵盤上的基本拉丁字母和數字來標注聲韻調，不外加任何符號，便於在電腦鍵盤輸入。不過坊間仍然缺乏以粵拼編寫或注音而又程度合適的配套教材。其他較常用於本地教學的拼音方案包括粵語耶魯拼音、教育學院拼音方案、黃錫凌式、劉錫祥式等（周晶晶，2014）。

然而有研究發現，有學校把所有教材加上拼音，即使很快學會讀念文章，解決了認讀漢字的困難；但學生不能單獨認字，未能真正培養讀寫能力（關之英，2012）。在中文程度較弱的學生身上——在不懂得書寫某些字詞的時候，用拼音代替或完全不寫。（岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012；香港課程發展議會，2008）。

8.3.4. 適當的文章篇幅

教師應注意「教科書文體」的文章雖然較短，生字不多，反而或會造成學習的困難。因為文章篇幅短，相關的語言線索也較少，導致較難理解；相反文章篇幅長，生字多，相對的內容線索也較容易理解（關之英，2014b）。

8.3.5. 配合課外學習

教師可以考慮配合發聲光碟，以及把課文內容上載到學校的內聯網，讓學生能在家中有更多聆聽和閱讀的機會，並可以隨時隨地溫習課文（關之英，2008）。

8.4. 其他教材類型

除了傳統的單元式教材，不同的中文二語教學研究和計劃研發和應用了不同類型的教材，輔助教師教學。以下為部份例子。

8.4.1. 可預測書及有韻教材

可預測書（predictable books）是一種特定書寫形式的閱讀材料，可用於幫助識字不多的非華語學生學習詞彙和句型。書本內容通常包含兒童熟悉的概念

及語言習慣，配搭圖畫和可預測的故事結構，並普遍地使用重複的句型和情節來提高預測度。有韻教材讓非華語學生能夠輕易地朗讀或背誦，基於聲入心通的原理，可以培養語感和學習語言。然而運用有韻教材，仍然需要加強認字練習。調查發現，作為入門教材，可預測書及有韻教材能夠幫助本地非華語學生快速地掌握和背誦課文的內容（關之英，2012）。

8.4.2. 圖畫書

圖畫書是一種以圖畫為主、文字為輔的書籍；有些圖畫書甚至完全沒有文字，只有圖畫。圖畫書有豐富的圖畫和簡潔的用字和句子，除了能吸引對中文文字較少興趣的非華語學生閱讀，也容許學生聯想故事的內容，融入自身的背景和經歷而不受主流文化限制，以及容許學生通過觀察圖畫再加上已經認識的詞彙，思考和猜測故事的內容。利用圖畫書能夠兼顧不同程度的學生的學習需要，程度較低的學生能夠依靠圖畫去閱讀，教師亦可以為不同程度的學生設計不同的閱讀後學習任務。除了年紀較輕的學生，圖畫書亦能用於教授年紀較大的學生，吸引對文字興趣較低的學生閱讀，或讓生活經驗較多的學生領悟更深入或豐富的意義。然而，教師仍要注意不要挑選內容過於幼稚或感性的圖畫書，以兼顧不同興趣和男女學生的需要。圖畫書可以用於中文課教學或課餘活動；按照教學目標輔助聽、說、讀、寫的學習，或達致其他活動目標。教師甚至可以組織學生創作圖畫書，讓他們自己的文化和經驗。參與過香港大學中文教育研究中心「非華語學生圖畫書計劃」的師生認為，圖畫書除了令學生在學習過程中更專注，也讓他們更了解大家不同的文化和背景（Shanila、祁永華和潘溫文，2012）。

研究也發現，利用圖畫書向非華語學生教授中文，有效提高其識字能力和閱讀興趣。合適的圖畫書能夠引發學生已有的知識和心理詞彙，讓教師可以從不同角度引導；透過猜測圖畫的意思或閱讀「圖文互證」的圖畫書，學生能夠理解新的詞彙，增加其詞彙量（岑紹基和廖劍雲，2014）。教師還可以利用圖畫書培養學生的寫作能力，以讀寫結合的方式，通過運用重複的句式，加深他們對語文的印象，然後引導他們把詞彙和句式逐步運用到寫作中，寫作故事和短文（李孝聰，2013；岑紹基和廖劍雲，2014）。

8.4.3. 兒歌

香港大學教育學院的學者曾與取錄非華語幼兒的幼稚園合作，以中文兒歌設計教材；配合多種識字練習的教學實踐，發現有助發展幼兒的聆聽、說話、識字、寫字、閱讀和創意寫作能力。兒歌為學生提供了有意義的學習內容，通過唱遊等的活動快速地掌握漢字的形、音、義，以及簡單的語法。由於甚具趣味，增加學生的興趣和練習機會，從而加強語文記憶。教材內的學習活動主題貼近幼兒的日常生活，及符合他們的認知和語言能力發展；包括了食物、玩具、

人物、大自然、動物、身體、數字、起居、交通工具等的分類（羅嘉怡和謝錫金，2012）。

9. 中文作為第二語言的課堂安排

9.1. 分流教學

部份學校為了應對學生在學習模式和語言能力方面的差異，教師會按照學生的能力分流（streaming）進行中文教學。這個這類獨立中文沉浸課堂安排較能照顧學生的個別差異可分為「平行班」和「抽離班」兩類。平行班為非華語學生編寫有別於主流的中文課程。抽離班則讓非華語學生沿用主流中文課程（香港樂施會，2016）。抽離班的形式又可分為課間抽離模式，把非華語學生分開為一個小組上中文課，安排老師特別指導；或增加非華語學生的中文課時，例如讓他們免修一些科目，把中國歷史科的課時改為中國語文科。隨著中文能力提升，非華語學生可以增加在主流中文班上課的時間，並維持持續的觀察和支援。學校必須增聘人手，否則教師的教節便會增加；學校也要安排多一個教室分組教學（關之英，2014b）。

然而當學校取錄的非華語學生數量增加，或會開始將華語和非華語學生分派到不同班級，令非華語學生除了中文科外，其他大部份科目以英語授課。雖然學生在同一校園中學習，但華語學生和非華語學生實際上被分隔，造成隔離的現象，減少社會共融的機會。非華語學生也失去在課堂上練習中文的機會（Hue, 2011；Hue & Kennedy, 2013；香港中文大學，2010；關之英，2014b）。研究亦發現，相對於在主流學校就讀的非華語學生，在指定學校就讀的非華語學生在口語、字詞和句子方面的理解能力都較為遜色（Shum, Ki & Leong, 2014）。

因此在分流教學以外，學校應該安排非華語學生在其他課堂或課外活動，與華語學生互動，讓他們透過社交，進一步吸收中文和主流文化的知識，讓中文學習事半功倍（香港樂施會，2014b）。

9.2. 按年齡分小班

部份學校按學生年齡組成小班，讓教師較容易照顧學生差異。雖然這種方法令時間表較易安排，但同一小班內的學生差異很大；尤其在中學的小班，學生在小學階段的學習背景差異或會很大（關之英，2014b）。

9.3. 小組學習

假如學生的中文能力存在差異，教師可以考慮根據學生的程度、認知能力和偏好彈性分組，然後為每組安排不同層次的任務。這些組合可以按照學習需

要不時重新組合。每組的任務活動量要相等，以免學生感到有分等待遇；任務的內容要切合組員的學習需要和具備適當的難度，好讓學生在完成任務的過程中感受到趣味和挑戰，但同時有足夠的信心去完成（傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012）。在小組學習加入交際的元素，亦能滿足學生的社會性學習需求，營造更有利於學習的環境（Kennedy, Hue & Bhowmik, 2015）。

10. 中文作為第二語言的學習評估

語言學習評估用以測定學生的語言水平。若以測試和考試區分，第二語言評估的設計主要有總結性評估（**summative assessment**）、績效性評估（**performance assessment**）和進展性評估（**formative assessment** 或 **progressive assessment**）（叢鐵華、祁永華和岑紹基，2012）。

進展性評估注重透過掌握學生的學習情況，達至調節教學的目的，推動學生進一步學習。因此，評估與教學的關係十分密切。在教學過程中，教師應不斷透過不同的方式，了解學生的語文知識、能力和學習態度，促進學生學習。設計進展性評估時，教師應釐定目標、列出具體的評估內容和範圍，以及選定合適的評估工具（如提問、觀察、功課、默書、小測、考試、專題研習等）和題型（如是非題、補充題、問答題等）。在評估後，則要檢視和分析整體學生表現及能力分佈，以檢討學習進度和學習差異情況等的教學成效。檢討和分析的結果用作回饋教學，教師應對教學目標、教材、教學法、課程等作出調適；進一步提升能力較強的範疇，透過單項訓練鞏固能力較弱的範疇，以及為個別能力較強或較弱的學生進行拔尖補底。為配合學生的不同能力，教師可採用組合評估，於同一評估內為不同試卷制定不同能力水平。廣泛使用各種評估工具，能更準確和全面地了解學生的學習成果。設定多元化題型，則能夠讓不同能力水平的學生有發揮的機會（許守仁，2013b）。有研究中的受訪中學教師認為，進展性評估比總結性評估的安排更有彈性，容許教師採用合適的評估方法。部份受訪教師會在同一個評估活動中包含簡單和艱深的任務，讓評估結果能夠同時反映能力較低和較高的學生的學習進度，照顧學習差異（Hue & Kennedy, 2013）。

評估方法也可以從學生的角度出發，分為教師主導（**teacher-dominated**）、學生為本（**student-centred**）和師生互動（**teacher-student interactive**）等三種評估方法。教師主導的評估以總結性測試為主。學生為本的評估則包括學生自評（**self-assessment**）、同儕互評（**peer assessment**）和非正式評估（**informal assessment**）等。師生互動的評估方法例子，則有遊戲、玩耍、行動，以及利用聲音、錄像和觸感等的互動多感官方法等。尤其是在中學，師生互動的評估方法能照顧不同學生的需要，在過程中也可以鼓勵同儕之間的互動（Hue, Leung & Kennedy, 2015）。

Hue & Kennedy（2015）提出，要營造一個能促進學習的教學環境，在學習評估方面一共要考慮四個不同的層面，並與以上提及的教學策略和技巧相關。第一個層面，是學習評估要與其他的教學要素互相配合，這包括根據調整後課程，對評估方法和內容作出相應的調整，令評估能真確地反映學生的學習成果；透過協作式的學習讓學生參與評估，互相幫助，及進一步促進學習；以及維持有效的課室管理，例如使用讚美、威信等的技巧。第二個層面，是減少同一班

學生之間的語言差異，例如透過以語言水平為基礎的分流（streaming），甚至在分流後再細分小組，令教師能夠因應特定程度的學生制定合適的評估方法。第三個層面，是移除評估過程中的語言障礙。有受訪教師認為，這對於進展性評估尤其重要。教師可以為懂得英語的學生用英語進行評估活動；雖然教師和學生的英語口音不同，或為會為評估過程造成另一重障礙。然而對於不諳中文和英文的新來港少數族裔學生，教師只能透過協作式學習，讓其他學生幫忙作母語翻譯。在這個過程中，教師應使用簡單的詞彙表達，令信息的傳達更有效和準確。此外，教師也可以轉換角色，成為學習者，從學生身上學習英語或少數民族語言，讓學生明白到教師了解他們的學習困難，從而推動他們學習。第四個層面，是從宏觀的角度了解學校制度和考試制度對評估安排的影響。面對考試主導的教育制度，不論是總結性評估或進展性評估，教師都無可避免要因應公開考試的要求制定評估安排。為求平等和一致，教師通常要求同一年級的所有學生參與相同的評估。僵化的考試制度不但令相應的學習評估未能兼顧不同背景的學生的需要，令教師處於兩難的困境，同時也無助於促進學習。能力較低的學生應考的海外中文考試，也未必能真確地反映學生的語言能力和學習成果。

與教學設計相類似，第二語言測試的設計應該切合母語非中文的學生的需求。設計進行評估的課堂環境時，教師應秉持尊重、同理心和公平的精神，多了解學生不同的文化、語言、學習行為、價值觀和期望，以至避免受制於公開考試奉行的平等（fairness）和一致（uniformity）等的原則（Hue & Kennedy, 2015）。然而長久以來，香港的考試系統是為高等教育和就業市場選拔人才的工具，是一種傳統的測試文化體系，在本質上與以學校為基礎的考試文化不同。要由傳統的考試文化轉向新型的測試文化，是一個重要的轉變（叢鐵華、祁永華和岑紹基，2012）。

雖然教師在近年開始嘗試利用不同的評估方法來促進學習，但仍然較傾向注重教師主導的評估。學生普遍認同教師主導的評估的重要性，尤其是在中學階段。這很大程度上是由於考試主導的教育制度和彈性相對較低的中學課程，令他們的學習模式更專注於總結性評估的結果，因而期望高質素的教師反饋（Hue, Leung & Kennedy, 2015；Kennedy, Hue & Bhowmik, 2015）。即使教師打算進行學生為本的評估活動，學生亦會因為習慣依賴教師的指導，認為評估過程是由教師主導（Hue, Leung & Kennedy, 2015）。相對來說在小學階段，無論是華裔或非華裔的小學生，都較喜歡師生互動的教學和評估模式。然而，礙於升中派位的壓力，即使在小學階段，教師如要改變教學安排或評估方法（如學生自評），也可能會面對一些挑戰。可行的做法是以加強學生的學習成效為目標，針對現有的安排作出改善，提升學生反饋的質素（Kennedy, Hue & Bhowmik, 2015）。

不少教師就非華語學生的考試是否需要進行調適感到困惑。從實際情況來

考慮，中文科考題及考核方法需要調整。學校需要設計一套普遍適用於各科目的校本考核調適政策，但這不等同降低對學生的要求和期望。尤其對於毋須參加公開考試的學生，學校應制訂清晰、富有挑戰性及可達致的學習目標（香港中文大學，2010）。

在考評制度方面，政府要確保每所學校的中文科課程和評估機制有統一的標準（Gao, Park, Ki & Tsung, 2008）。在其他海外中國語文公開考試安排方面，由於不同考試對應本地中文課程的程度不同，以 GCSE 和 GCE 為例，則分別相等於大約小二和中一的程度；教育局應考慮放寬現時只涵蓋中四至中六學生的考試費資助資格，鼓勵已經有足夠能力的低年級學生應考，從而推動學生和教師訂定更高的中文學習目標，以及讓學生有足夠的中文能力應付高年級的學術評估（Loh & Tam, 2016）。此外，教育局應考慮制定中文能力課程和評估制度，為少數族裔學生提供多一個升學的語文資格，並作為不同行業和工種的語文能力基準（平等機會委員會，2011）。

11. 少數族裔學生的中文學習支援措施

強化輔導計劃（如中文科強化輔導計劃、中文閱讀朋輩輔導、對非華語新生的朋輩輔導等）及綜合學術和非學術活動的計劃（如新生調適課程、暑期銜接課程、非華語教學助理等）是不少學校認為最有效和受歡迎的支援措施。然而學校和教師必須考慮各項背景條件和配合因素，訂定合適的支援策略。比如在取錄少量非華語學生的學校，安排個別老師緊密協助這些學生，一般能達到支援目的，無需設立多樣性的支援策略；當學校開始取錄較多非華語學生，則應該是派一名中層管理人員（如副校長、輔導主任）協調支援服務。總括而言，較好的中文支援策略，要讓非華語學生有大量主動使用語言的機會；讓學生感到富挑戰性；學生可以通過評估得知自己的進步；設計具結構性（如發展性階段）；計劃嚴謹；以及在情況許可下，讓高年級學生協助，以減低教師的工作量（香港中文大學，2010）。

11.1. 學術支援

11.1.1. 增潤課程

增潤課程按學生學習能力，在課後進行加強學習課程。這類課程可分為「拔尖班」（為優秀的學生進行深層和高階能力的訓練）、「補底班」（為成績稍遜的學生進行強化教學）和「過渡班」（協助學生由一個較淺的課程過渡到主流課程）。強化輔導的教材套設計和成功的因素與上述的校本中文課程相同（香港中文大學，2010；謝錫金，2012）。

此外，課前和課後的中文補習班能夠幫助學生解決在中文課堂不明白的地方，有效幫助非華語學生適應在主流中文小學的學習。校內提供的課前或課後支援班容許教師根據學生的需要延續教學，對學生來說地點也較為方便；但對於只有少量非華語學生的學校，由地區中心提供中文補習班則比較符合經濟效益。建議增加每週補習課節數量和延長每節的時間（侯傑泰，2008；關之英，2014b）。

11.1.2. 朋輩支援

朋輩輔導是有效和最廣受學校歡迎的措施之一。朋輩（或其他學校的義工）為非華語學生提供個別、經常和持續的指導和幫助；常見的安排是由較高年級的學生輔導員，協助非華語學童閱讀故事書，並以詞語字卡幫助他們背誦生字。輔導活動可以在課前、午飯時間或課後進行，但要有固定的時間表。學校可考慮作延伸安排，依據華語與非華語學生的能力作恰當的配對，互相幫助學習中文與英文（香港中文大學，2010）。

朋輩輔導計劃也可針對非華語新生，讓較成熟的朋輩輔導員成為「導師」或「大哥哥」、「大姐姐」，協助他們盡快融入校內生活。朋輩輔導員與非華語學童會面時，開展具體的活動，例如字卡學習和故事閱讀，並且對活動做記錄。活動亦應該包括一些評核，讓兩者了解輔導成效和學習進度。在計劃初期，教師需要密切監督，然後逐漸由朋輩輔導員接手（香港中文大學，2010）。另外亦有學校設立朋輩支援小組，讓來自同一族裔或懂得說同一種語言的學生，利用母語協助新來港的少數族裔學生學習。但學者提出，教師並無法保證學生在此過程中，使用母語所傳達的知識的準確性，以及難以在課堂中掌握被支援的學生的學習情況（Hue, 2011；Hue & Kennedy, 2013）。

11.1.3. 筆友計劃

與朋輩支援相類似，筆友計劃加強華語學生與非華語學生之間的溝通和交流。計劃可為學生提供大量寫作機會。教師宜盡量不干預，並提供一些獎項或其他參與的誘因及鼓勵。計劃應容許同校或同班同學有機會閱讀信件；教師也可利用網誌作為互動平台，激發學生興趣。此外，學校可考慮安排高年級學生或行政人員協助刪除不合適的內容，以減輕教師的工作量（香港中文大學，2010）。

11.1.4. 提供中文語境的活動

在非華語學生比例較高的學校，特別需要提供中文語境，讓非華語學生可以練習中文。這類活動要富趣味和挑戰性，有大量使用中文的機會，並無需教師參與太多的督導（香港中文大學，2010）。

11.1.5. 數學課程調適

越來越多學校察覺到，非華語學生難以應付數學課程。因此不少學校嘗試發展切合非華語學生需要的數學課程，例如包括重複課程、增加練習、簡化內容及使用更多圖形與插圖等策略。考評方面，與中文課程一樣，教師需按照校本考核調適政策，調整考題及考核方法（香港中文大學，2010）。

11.2. 學術與非學術綜合支援

11.2.1. 暑期銜接課程

有研究支援計劃的學者認為，除特殊情況外（如中文已十分流利），暑期或一個較長的預備課程對小一、中一或新來港的非華語學童有很大的幫助。這類課程能夠令非華語學童熟悉學校的規律與運作，及提高他們的中文水平，從而讓他們在入讀主流中文學校前作準備。課程開始時可以安排「破冰活動」、

互相自我介紹、學校簡介等。中文學習通常是銜接課程的重點，教師可以考慮安排了解中國文化的活動以增加趣味（香港中文大學，2010）。

這類課程也適用於其他年級的非華語學童，讓他們在強化輔導課程的基礎上，利用暑期空檔，複習和鞏固已學習的內容，為升讀下一學年作準備。為了提高學生的興趣，課程內容應貼合他們的興趣和需要，如運動、遊戲、郊遊、參觀及其他活動（香港中文大學，2010）。

課程設計要有系統和明確的學習目標。除了豐富的課程內容，要提供足夠的機會讓學生展示和了解自己的學習進度，以鼓勵學習。為了鼓勵升讀小學的非華語學生的家長安排子女參與暑期課程，小學應與幼稚園合作安排（香港中文大學，2010）。

11.2.2. 新生調適課程

除了提供中文、數學等各科的強化輔導外，這類調適課程同時協助學生建立人際網絡（包括高低年級的非華語學童之間，以及華語和非華語學童之間）和培養學習興趣。不少學校認為能夠有效幫助非華語學童適應主流學校的學習環境。課程通常在課後或課前進行，而且持續的時間愈長愈好。課程除了學術內容，也可以包含其他內容，如熟習學校日常規則、小組建立活動等。學校也可考慮作延伸安排，讓華語學生參與，與非華語學生進行配對，促進交往，或提供個別的幫助。部份學校或會於整個學年不斷地取錄非華語學童，這類學校可以考慮在幾個固定的時間點（如九月、一月、四月）開設調適課程。為了鼓勵家長允許子女參加這類課程，學界和相關團體要在少數族裔社區多加宣傳（香港中文大學，2010）。

11.2.3. 少數族裔教師及教學助理

不少學者和機構建議學校增加招聘來自少數族裔背景的教師或教學助理，以便跟少數族裔學生直接溝通，協助他們的學習。對於母語基礎較好但中文基礎不佳的少數族裔學生，這類教師或教學助理能夠以母語授課，然後隨着學生的中文能力提升，逐步以中文取代母語。過渡至全面的中文授課後，其他學科的教學能大幅地增加接觸中文的機會，幫助提升學生的語言能力。對於升讀主流中文小學一年級的非華語學生，全職或兼職非華語助教能夠在開學之初的過渡期為他們翻譯和提供協助，以及與非華語家長聯絡。此外，這類教學人員也可以協助華裔教師的教學，以及成為少數族裔學生的榜樣（Gao, Park, Ki & Tsung, 2008；Hue & Kennedy, 2013；Hue & Kennedy, 2014a；香港中文大學，2010；香港社會服務聯會，2010；香港融樂會，2012；侯傑泰，2008；張群英、李潔芳、叢鐵華和岑紹基，2012）。

Gao & Shum（2010）參照英國的經驗，探討來自南亞族裔背景、能操南亞

族裔語言和英語的教學助理在香港主流教育中的角色。研究結果指出，這類教學助理能夠為南亞族裔背景的學生提供語言支援，包括鼓勵學生發問有關語言的問題、協助學生由母語過渡至第二語言、了解學生的學習困難、限制學生的母語運用以營造中文語境等。南亞族裔的教學助理也能夠充當文化調解人（*cultural mediator*）的角色，協助學生融入學校社群——例如促進其他師生對南亞族裔學生的文化和宗教的認識，以及為南亞族裔學生提供情緒支援，協助他們提高自信。

然而有學者亦認為，用英語或少數族裔語言說明中文學習內容，幾種語言同時交錯運用，會令課堂語言非常混亂，並會養成學生對其他語言的依賴性。因此中文課堂應多使用粵語，各種語言不能混雜（關之英，2012）。

11.3. 非學術支援

11.3.1. 家校合作

在家校合作的層面，校方可透過家長教師計劃、家長日等，加強教師、學校和家庭之間的互動和溝通，促進學生學習。一方面，教師能夠了解來自不同族裔的家長之間的異同和每位家長面對的獨特處境，以促進具有文化敏感度的關顧、教學和學習，確保所有學生都得到公平（*equitable*）的待遇。另一方面，家長能夠更加了解子女的成長和學習需要，並加深對本地教育制度、學校政策和常規的認識及瞭解。這類與教師討論子女在校學習情況的機會，普遍受到家長歡迎。學校應該盡力邀請低年級的家長參與，為日後的溝通建立有效的渠道。教師可安排烹飪班或其他社交活動作啟動，提高家長參與的興趣。面對較少關心子女的學習的家長，學校和教師可以嘗試協助家長重新了解自己的文化和學習主流文化，擴闊他們的眼界，以提高他們對子女的教育和就業的期望，避免因為跟來源國的經驗比較而受到局限。學校亦可邀請非華語學生的家長，協助與其他非華語家長聯絡，以加強與家長的溝通及鼓勵他們積極地參與家校活動（Hue, 2011；Hue & Kennedy, 2012；Hue & Kennedy, 2013；香港中文大學，2010）。

除此之外，有中學教師認為，非華語學生在各類中文公開考試的成績，並不能真實地反映他們的中文能力；即使取得合格的成績，並不代表他們有足夠的能力應付文化適應和事業發展的需要。現時大部份的非華語學生無法在家庭環境中學習和使用中文；為了應付多元語言的挑戰，教師建議把中文學習延伸至學生的家庭和社區（Hue & Kennedy, 2012）。學生也很少在日常之中，利用全語文的環境識字，因此應該加強在生活識字的動機（關之英，2008）。

12. 教師培訓

雖然社會文化和教育制度不能在朝夕之間有重大的改變；然而，教師對少數族裔學生的中文學習抱持正面的態度，以及自身具備足夠的教學能力，能夠幫助學生通過教育得到生活上的改善（Gao, Park, Ki & Tsung, 2008）。中文二語的教師需要了解有關第二語言的教學法、習得理論和方法，以及少數族裔學生的語言和文化背景，以了解他們的學習風格和認知方法，從而對教學觀念和方法方面作出適當的調整，因此需要特定的職前或在職培訓。教育局應調撥資源，加強教師這方面的培訓（The Zubin Foundation & Centre for Comparative and Public Law of the University of Hong Kong, 2015；香港融樂會，2007；關之英，2012；叢鐵華，2012）。

文化敏感度培訓協助教師適應多樣化的教學環境，了解種族融合教育的精神和理念，建構新的、具有世界視野的多元文化觀，以進行有效的課堂管理和教學（Hue & Kennedy, 2012；香港融樂會，2007）。師範機構或學校可以分別使用「跨文化發展評量調查表」（Intercultural Development Inventory）或「多元文化教學能力量表－11（香港學前版本）」（Multicultural Teaching Competency Scale-11 (Hong Kong preschool version)）測量教師的跨文化敏感度或跨文化教學能力，從測量結果評估師訓學生或教師接受跨文化教育培訓的需求，以及訂定適切的培訓內容（Leung & Hue, 2016；Westrick & Yuen, 2007）。³⁷除了文化接觸，這類活動可以引入更為複雜的認知框架，透過討論、練習和審視自身和他人的價值觀和取向，了解價值觀的相對性；也可以透過模擬練習、個案研習或角色扮演，反思自己對不同族裔和文化的態度、價值觀、政治取態和教學行為，培養同理心，從而學會由少數族裔學生和家長的角度去了解他們。為了令這類教師專業培訓能真正有助於學生的學習，培訓內容應該包含教學法、課程和教學評估相關的部份（Hue, 2011；Hue & Kennedy, 2012；Westrick & Yuen, 2007；Yuen, 2010）。

12.1. 職前培訓

香港樂施會（2016）建議參考特殊教育的經驗，設立基礎、高級及專題課程等三層有系統的培訓，並訂定在每所取錄非華語生的學校擁有相關資歷的教師的目標比例和限期。培訓對象包括中文科及其他學科（尤其是中文為教學語

³⁷ 比如說，對於處於「否認或防禦」階段的教師，提供機會讓他們認識自身和其他文化在溝通、互動、人際距離、示意動作等方面的分別，從而學習適當的交際行為；對於處於「差異最小化」階段的教師，則透過敘事調查、反省和體驗式學習等，思考自己和其他文化在價值觀和取向方面的差異，讓他們認識自己的文化同時，避免投射到其他人的文化經驗。在培訓活動結束後，培訓人員可以利用「跨文化發展評量調查表」進行後測，以評估活動成效和訂定下次培訓活動的目標。

言的學校)的教師，並鼓勵完成訓練的教師與同校教師分享知識。

在文化敏感度培訓方面，教師的職前培訓應改變一貫的模式，不能純粹透過課堂學習多元文化，而要加入深度接觸其他文化的機會，例如透過包括多元文化小組專題研習和文化地圖等的文化沈浸計劃 (Yuen & Grossman, 2009)。有研究學前教育的學者認為，多元文化教學應該成為學前教育課程的必修科目，讓實習教師有實際的教學經驗，提高他們的多元文化教學能力。師範院校可以考慮設立師友計劃，讓擁有多元文化教學經驗的在職教師指導師範學生，分享他們的經驗 (Leung & Hue, 2016)。

師範教育應該取錄更多少數族裔人士，讓他們在畢業後投入教育專業，包括學前教育課程 (Hue & Kennedy, 2014a; 香港融樂會, 2012)。

12.2. 教師專業發展

教師需要透過持續的進修學習，把各個理論和方法融會貫通，活學活用，才能提升教學效果 (祁永華、張群英、叢鐵華和岑紹基, 2012)。教育局應重視中文第二語言的教師培訓和資格認可，為教師提供接受培訓的機會、時間和資助，讓他們從教學訓練和實踐中獲得二語教學的知識 (高放、張群英、祁永華和叢鐵華, 2012; 叢鐵華, 2012)。

文化敏感度培訓的形式，可以包括到其他國家進行學習體驗、生活體驗或交換教師計劃；在校內舉辦學習和課外活動，讓家長、學生和教師有機會介紹各自的文化背景；學習學生的歷史、文化和語言；與鄰近文化較多元的學校合作，讓教師學習其他文化等。此外，擁有跨文化經驗的教師 (曾經在其他文化的地區居住、來自其他文化或家人來自其他文化等) 可以作為「文化橋樑」，協助跨文化經驗較少的教師了解不同文化背景的學生 (Westrick & Yuen, 2007)。

12.2.1. 教學分享

教學分享對於缺乏教導非華語學生經驗的學校十分重要。學校應在校內建立支援網絡和平台，讓經驗較少的教師有機會與經驗豐富的教師接觸和共同工作。教育局應繼續為教師舉辦講座及分享會，促進學校之間的交流，以加強非華語學生教學方面的專業知識及技巧。教師參加教育局或其他校外專業培訓課程及講座後，應在校內進行分享和培訓 (香港中文大學, 2010)。

12.2.2. 學前教育在職培訓

對於現職幼兒教育助理但學歷較低的少數族裔人士，建議學院提供幼兒教育在職證書課程，以訓練更多少數族裔人士擔任專業幼稚園教師和教學助理。

由香港教育大學和香港大學舉辦的在職教師文化敏感度和非華語學童中文教學法的培訓，應開放予幼稚園教師參加，並提供資助；或分別舉辦類似課程予幼稚園教師（香港融樂會，2012）。

12.3. 觀課安排

學校和教師以主流中文課程的機制和準則進行觀課，不但未能為中文第二語言課程的教師提供有用的回饋，甚至會對教師造成很大的打擊。評估中文第二語言的教師，要以非華語學生的中文教學目標和策略為依據，例如教學是否由點到面，針對學生的難點；教具、語言、語速有否因應不同程度學生的需要而變化等（關之英，2014b）。

13. 學校政策和管理

教育工作者應該把應對多元文化的原則由平等（*fairness*）擴展至公平（*equity*），提供個別、具文化敏感度和校本的安排，以回應學生源自文化差異的不同需求。此原則應該落實於日常教學以至學校全體活動等的各個層面，包括審視教學和其他各種活動有否對多元文化造成負面的影響，例如分流教學造成的隔離現象（*Hue & Kennedy, 2012; Hue & Kennedy, 2013*）。在教學和學習的層面，擴大課程、教學和評估的靈活性，以改變現時考試主導和實用為本的教學法和文化（*Yuen, 2010*）。

學校管理階層制定政策和措施，以支援非華語學生的學習。這些措施和活動必須有組織及互相協調，因此相比起組織一個龐大的團隊，委任有能力和工作投入的人領導或參與執行小組更為重要。小組負責協調校內所有非華語學童的支援政策和措施、令同校教師認識協助非華語學生學習的知識和技巧，並根據前線教師的經驗和回饋，定期審視和改進支援措施（香港中文大學，2010）。

14. 討論：少數族裔學生的中文學與教的發展

本研究蒐集和整理了 2006 年至 2016 年間，有關香港少數族裔或非華語學生中文學習和教學的中文及英文書籍和學術文章，目的是全面地分析少數族裔學生的中文學習現況，以及現有的教學策略、資源和政策配套，從而釐清本地中文作為第二語言教育未來的發展方向。

人口數據顯示，本地少數族裔社群日益擴大，而且有年輕化的趨勢。要令非華語學生有效地學習中文，適應本地教育制度，順利地融入社會，需要教育部門、學校、家庭及學生本身共同協作。與早期的少數族裔移民不同，不少新一代的少數族裔在香港出生、成長和入學，理應得到政府更多的重視，從制度上協助他們免於隔絕或邊緣化。

14.1. 學與教的共識與分歧

政府一直以來投放不少資源進行中文第二語言學與教的研究，但仍未足以完全回應少數族裔學生的學習需要，以及協助教師制定有效的教學策略。現時，學界對中文作為第二語言學習的目的已有基本共識，就是要全面地發展非華語學生的中文聽、說、讀、寫能力，並協助他們盡快過渡至主流中文科和其他學科的課堂。

針對少數族裔學生的中文學習需要和特性，有學者和學校研究和試用了一些教學方法、課程編寫方法、課堂安排教學技巧和支援措施，並取得相當成效。例如在促進學習進展、以達至盡快過渡到主流中文課程方面，教師應要首先發展學生的聽說的能力，以聽說能力帶動讀寫能力的提升，並教授比學生能力稍高一點的內容，不應降低要求以遷就學生的水平；分流教學的安排，應隨着學生的中文能力提升，增加在主流中文班上課的時間；教師授課時，應運用較慢的語速和學生可理解的語文，容許初接觸中文的學生有「靜默期」。在處理中文學習能力差異方面，採用多元分層的課程、教學目標和教材；安排分流教學；提供增潤課程、新生調適和暑期銜接課程；利用師生互動的評估方法，以及在同一個評估活動中包含簡單和艱深的任務，讓評估結果能夠同時反映能力較低和較高的學生的學習進度。

然而，不少教學策略和措施只在少數族裔集中的學校試用，甚或在報告中未有提及行動研究的取樣學校和學生學習背景，因此相同的方法對於不同的學校和學生是否同樣有效，或取錄較少少數族裔學生的學校（如只有一至九名）在實踐和資源運用上是否可行，仍有待進一步試行和驗證。此外，因應不同的學習階段（幼稚園、初小、高小、初中、高中）、中文能力（或學習層階）、校內或課堂上少數族裔學生的比例、校內的教學語言（中文或英文）等，應該

如何組合不同的方法和措施，亦需要透過更廣泛的教學實踐，累積經驗，從而進一步分析其效用和限制。

此外，學者和教育界在部份議題上未有共識，仍有待更深入的研究及討論，例如如何運用粵語拼音教學才能避免學生過份依賴，真正地過渡到認讀的學習；是否允許中文科或其他科目的課堂語言混雜（廣東話、英文和本族語言）；如何利用學生的母語或慣用語與中文的共通點，協助非華語學生學習；文化學習在課程內容的比例等。

部份過往的研究的設計也有商榷之處，例如作出錯誤的假定（例如假設所有少數族裔學生都很大程度上受到本族的語言和文化影響，但忽視本地的語言和文化環境對他們的影響，尤其對於在本地出生的少數族裔學生）、研究樣本偏頗（如只在少數族裔學生集中的學校進行）或未有清楚地交代研究樣本的背景等，均會影響研究結果和建議的適用性。部份建議的教學方法也有與現實不相容的情況，例如建議使用少數族裔學生的母語教學、要求少數族裔教學助理處理校內所有與語言和文化差異相關的學習和教學需要等。

有學者認為，有關少數族裔學生的教育研究應該以促進社會正義為目標，研究員和教育工作者有責任認真審視和糾正現時的措施和政策（Hui & Kennedy, 2014b）。與此同時，要令少數族裔學生有效地學習中文，除了學術界及個別學校和前線教師的努力，教育局應善用專業的研究和論證，提供制度化和具針對性的解決方案。這需要政府為教研投入更多資源，並積極進行定期的整合，從而修訂現有的課程指引，把有效的教學策略廣而推之。此外，為了更密切地監察少數族裔學生在公營教育體系內的經驗和表現，政府應進行大規模、包含量化（quantitative）和質性（qualitative）方法的追蹤（longitudinal）研究，透過收集和分析數據（例如有多少少數族裔學生能夠成功過渡到主流中文課程、需要使用調適課程的年期等），制定具事實基礎的語言政策規劃（Carmichael, 2009）。

14.2. 仍待有系統的學與教支援和長遠的政策規劃

缺乏針對性的教育政策、課程和教學法，以及學校環境、教師態度和能力、語言特性、語言環境、學生的自身因素、家庭、文化、宗教和社會等因素都影響少數族裔學生的中文學習。基於不同的教育和成長背景，亦造成少數族裔學生之間的中文能力差異很大。雖然教育局於 2000 年開始推行改善少數族裔學生的中文學習的措施，並於 2014 年推出「中國語文課程第二語言學習架構」，但是少數族裔學生的中文程度，仍然普遍地落後於華裔學生，尤其在中文讀寫能力方面。即使於本地出生和完成本地基礎教育的少數族裔學生，其中文聽說能力或達到足以應付日常溝通的程度，但是他們的綜合中文能力大多不足以應付

專上教育和就業的要求。不同持份者對中文作為第二語言課程和考評有不同的看法，部份認為應該設置較淺易的目標和內容。然而，對於一直在香港接受本地教育的少數族裔學生，只要有合適的學習和教學條件，讓他們有效地學習中文，理應能達到與華裔學生相約的中文水平，為他們日後的升學和就業做好準備。

「學習架構」的目標是協助非華語學生盡早融入主流中文課堂。然而，實際上，「學習架構」不但未能幫助完全沒有中文基礎的非華語學生開展有效的中文學習，同時也沒有指導教師如何利用「小步子」讓學生循序漸進地銜接到主流中文課程，以及如何應對學生的中文程度差異。由於教學目標不清晰，中小學中文課程不銜接的情況時有發生，導致不少少數族裔學生升上中學後，重複學習程度相約甚至更低的課程。「學習架構」的網頁提供課程文件，以及課程規劃、教材、評估工具及經驗分享等教學資源供教師參考。³⁸然而，絕大部份的課程規劃和教材資源由其他個別學校根據校內情況設計，而且大多只提供零散的學習套或單元教案作參考，因此教師或未能直接採用或作調適之用。

學校和前線教師在缺乏清晰教學目標，以及有系統的課程和教材的情況下，只好按照現有的經驗和學生的學習情況嘗試研發校本課程和教材。部份非華語學生集中、資源較充裕或得到較多支援的學校的學校，得以試驗不同的教學策略和支援措施組合，慢慢摸索出較為有效的模式。但這仍然屬於少數的學校。近年越來越多非華語學生入讀主流學校；取錄較少非華語學生的學校是否有足夠的資源、支援和專業，協助非華語學生有效地學習，順利融入主流課堂，十分值得關注。一項調查發現，超過七成取錄九名或以下非華語學生的學校，沒有提供針對性的沉浸式中文學習支援，僅以課外輔導班或朋輩協助的方式支援非華語學生，約一成的學校甚至沒有提供任何形式的中文學習支援。相比之下，取錄較多非華語學生的學校由於得到較多資源，因此能夠提供更深入的中文學習支援（香港樂施會，2016）。隨着少數族裔家長越來越希望為子女選擇主流學校，教育局應加強對這類學校的支援，以提升學校取錄非華語學生的意願和能力。

此外，校本專業支援已經開展了數年，但教育局一直未有對外公佈計劃的落實進度（如學校和教師的反饋），令外界未能得知這些支援的成效。其他由政府資助的學習和教學支援計劃，很多未有系統地公開落實詳情、成效評估和研發的資源，令外界無法得知其成效，亦無法把成效顯著的教學和學習策略廣為推廣。

教育局應承擔編寫中文作為第二語言課程的責任，包括課程發展、不同學習階段（對於本地出生的學生）或學習年期（對於新移民學生）的學習目標、

³⁸ <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/second-lang/resource.html>

教學法和評估等的具體指引和標準，以及合適的教材和學習資源，供老師參考和使用，以照顧不同中文程度的非華語學生（Loh & Tam, 2016；香港社會服務聯會，2010；香港樂施會，2016；香港融樂會，2007）。將教育局提供的評估工具中，應提供明確指引，讓教師得知可以安排非華語學生入讀主流中文班的中文程度或分數；由此避免教師單靠校本情況自行決定，導致學校之間存在太大的差異。對於主流中文作為教學語言的學校，支援其教師和非華語學生在其他科目的教學和學習，如製作程度合適的課本、教學輔助工具、增聘助教、提供課堂輔導或以抽離班形式教授等。制定密集式支援班的師生比例、不同階段的學習目標；訂定未來數年華語學生應考中學文憑試（中國語文科）的比率、大學入學率等中短期目標（香港樂施會，2014b）。就各項學習支援撥款措施建立監督和質素保證制度，並向公眾報告，以增加其透明度和問責性，確保支援的效用（平等機會委員會，2011；香港融樂會，2015b）。

除了學習和教學支援，其他的教育和社會政策配套亦同樣重要。

不少研究均指出，豐富的中文語境對學生習得中文尤其重要。然而，實際上，部份學校取錄少數族裔學生的比例過高，或刻意把非華語學生分到獨立的班別，不但未能營造良好的中文語境，亦造成隔離現象，不利於社會融合。在香港融樂會與其他團體推動之下，教育局於 2004 年開放所有公營學校的中小學學位予少數族裔學生選擇，但期後又設立「指定學校」制度。雖然「指定學校」於 2013 年更改名稱，但現時選校制度內，存在間接鼓勵少數族裔學生選擇前「指定學校」的措施，是形成學校實質種族隔離的制度性因素，而且沒有跡象顯示，當局打算改變現況。

教育局一直依賴前線教師，應付少數族裔學生中文學習的各種問題；但不少研究均指出，教師缺乏相關培訓，包括第二語言教育、課程和教材發展、文化敏感度等，其專業知識嚴重滯後。教育局沒有規定教授非華語學生的教師，必須獲得特定的相關資歷。除了「『教授中文作為第二語言』專業進修津貼計劃」和教師培訓活動，當局沒有提供有系統的師資培訓（如參考特殊教育的師資培訓）；津貼計劃的受惠教師人數亦遠遜預期。職前培訓方面，亦嚴重缺乏針對本地中文課程的中文第二語言教師培訓課程。

新移民少數族裔學生沒有中文基礎能力，拉闊學生之間的中文學習能力的距離，無疑對教師造成很大的壓力。教育局可仿效外國的做法，在他們就讀主流學校之前，向他們提供密集式語言課程；並在入學後提供校本強化課程，直至他們能夠有效地使用中文學習（平等機會委員會，2011）。學界一直有討論，應否為少數族裔學生（尤其是新來港學生）設立一個比中學文憑考試中國語文科較淺易的公開考試。事實上，現時在海外中文考試安排，未能充分反映學生的中文能力，是否足以應付本地的升學和就業，而且政策原意為過渡性安排；應用學習中文課程，則未能滿足需要進階學術中文能力的學生。為此，政府應

着手開始與各界溝通和尋求共識。至於針對一直接受本地教育的少數族裔學生，政府應修訂考評制度，以兼顧提升中文能力的目標和公開評核的需要。

近年，學界意識到學前教育對少數族裔學生融入主流教育的重要性。對於就讀主流小學的非華語學生，入讀小一時擁有較高的中文水平，對他們的中文學習表現有正面的影響。本地中文幼稚園教育讓非華語學童沉浸在中文的語境中，建立良好的中文學習基礎，為他們日後接受主流中文學校教育作準備（胡少偉，2015；香港中文大學，2010；侯傑泰，2008）。然而，從入學安排、課程和教材、資源配套、教師培訓到家長教育，所需的支援均嚴重不足，未能鼓勵幼稚園為這類學生提供服務。教育局應加強宣傳，鼓勵非華語家長讓子女入讀中文幼稚園。此外，除了額外資助外，政府應為幼稚園提供校本支援，讓幼稚園為少數族裔學生提供「中文加強學習班」，設計新的教學形式，以及運用輔助教學法教授中文認讀；同時為家長提供翻譯等服務（平等機會委員會，2011；香港樂施會，2014a；香港融樂會，2015b）。

也有學者指出，少數族裔家長對子女的取態和支援十分重要，因此對少數族裔學生的支援要由學校擴展至家庭的層面，與家長建立夥伴關係，並提供合適的學習輔助工具（Hue, 2010）。例如在學校舉辦講座和答問會，讓少數族裔家長掌握更多升學和中文學習支援服務的資訊。教育局應考慮加強《中英對照香港中文學習基礎字詞》（*Lexical Items with English Explanations for Fundamental Chinese Learning in Hong Kong Schools*）³⁹的應用範圍，加入印地語、尼泊爾語、烏爾都語的翻譯，讓家長和學生能夠直接和方便地在家中使用母語繼續學習中文（香港樂施會，2014a）；設立為少數族裔家長和學生而設的一站式教育資訊中心（香港社會服務聯會，2010）；並與幼稚園和中小學聯手，加強向非華語家長宣傳暑期銜接課程及中文強化輔導課程，爭取他們的支持和安排子女參加（香港中文大學，2010；侯傑泰，2008）。

主流社會對少數族裔文化的尊重，有助少數族裔學習者接受和融入主流社會，以及在多元文化的環境下形成自我認同；反之，則或會令少數族裔學習者難以形成明確的自我認同，導致他們缺乏學習動機，學習成效不佳。主流社會要改變語言和文化觀念，尊重和欣賞少數族裔的文化，接納他們成為社會的一份子，以促成更具建設性的互動，達致更廣泛的關注和政治意識，從而讓多元文化的概念更有效地落實到學校課程和教學（Jackson, 2014；Shum, Gao & Tsung, 2012；傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012；叢鐵華，2012）。政府應推出持續的公眾教育，以促成這些轉變（平等機會委員會，2011）。同時，政府除了要解決少數族裔在社會的代表性和面對偏見等的問題，還要調整政策優次，承

³⁹ 2003年教育統籌局委託香港理工大學選取、收錄了近一萬個最常用的中文詞語，讓使用者可以更容易了解中文字詞語、慣用語、俗語、諺語等的意思和筆順、以及粵語和普通話的拼音和發音，唯不適用於不諳英語的少數族裔家長與學生。

認民族多樣化的重要性和價值，並把這概念落實到語言政策、課程和教學措施（Jackson, 2013；Shum, Gao & Tsung, 2012；Shum, Gao, Tsung & Ki, 2011）。

坊間多年來呼籲教育局正視少數族裔學生在中文學習上的需要，提供制度性的解決方案，而非純粹依賴個別前線教師解決問題，然而一直未得以落實（Loh & Tam, 2016；香港社會服務聯會，2010；香港融樂會，2007）。早於約十年前的研究已指出，政府的語言政策問題不在於資源，而在於其效用。缺乏長遠的規劃和視野是問題的根源，並導致相關政策缺乏一致性（Carmichael, 2009）。政府需要從制度上解決少數族裔學生的教育長期落後於華裔學生的問題；例如語言教學政策、課程和教材規範、考評制度、師資培訓、學位分配、家長教育等，政府的主導角色責無旁貸。教育局、少數族裔社群和前線教育工作者等需要建立一個合作的平台，共同促進社會正義及少數族裔學生的學習和融入（Hui & Kennedy, 2014b）。能夠在上述各方面落實更有系統和協調良好的措施，將能與學校和前線教師的努力相輔相成。

15. 政策建議

- 15.1. **教育局應設立清晰和具前瞻性的中文作為第二語言政策**，提供中文二語課程發展、教學法和評估等方面的指引和標準，以及明確的階段性學習進度目標、合適的教材，供教師參考，協助少數族裔學生循序漸進地過渡至主流中文課程。

在系統和有效的中文二語教育落實之前，尤其對於自幼小階段已在本地接受教育的少數族裔學生，作為短期措施，教育局應考慮放寬現時只涵蓋中四至中六學生的「其他中國語文成績」考試費資助資格，鼓勵已經有足夠能力的低年級學生應考，從而推動學生和教師訂定更高的中文學習目標，以及讓學生有足夠的中文能力應付高年級的學術評估。

- 15.2. **教育局修訂《中國語文課程補充指引(非華語學生)》(2008)**。把過去十年期間，經過嚴格考證的中文作為第二語言教學策略和支援措施，推廣到取錄非華語學生的主流學校。並通過前線教育工作者在應用後的反饋，進一步核證這些方法的效用，以及進行必要的修正。

- 15.3. **教育局更積極地跟進和整合與中文作為第二語言教學有關的研究**。針對非華語學生的中文學習成效進行追蹤研究；主動開展或資助相關研究，讓各持份者進一步了解現時未能確定效用或應用方法的教學策略和措施。定期整合並系統地公開發佈最新的研究結果，當中包括由局方或其附屬機構資助的學習支援和研究計劃的詳情和成效，令日後的政策有充足的實證支持，並容許各持份者有足夠的資訊參與制訂和監察的過程。

- 15.4. **教育局應為教師提供充足及有系統的職前和在職培訓**，包括針對中文科教師的中文作為第二語言教學，及其他科目教師的文化敏感度培訓；為學校提供足夠誘因，准許現職教師參加這類培訓。

- 15.5. **教育局加強對幼稚園和中小學的監察**。在處理入學申請時，確保非華語家長和學童不會受到不合理的阻撓，並獲得必要的協助。採取積極措施，監察每所幼稚園和學校內的少數族裔學生比例，防止出現實質種族隔離現象，以促進社會融和。

- 15.6. **教育局應優化現有的「啟動課程」和「適應課程」**，從而讓新移民少數族裔學生儘快適應本地中文教育，以及減低教師應對學習差異的負擔，向這類學生提供密集式語言和銜接課程，並加強這類課程的宣傳；在入學後提供校本強化課程，直至他們能夠有效地使用中文學習。

16. 研究限制

- 16.1. 受到資料來源的限制，本研究或未能收集所有有關本地少數族裔或非華語學生中文教育相關的文獻，如未有正式出版或公開的學術文章或支援計劃報告，以致分析或未能完整。
- 16.2. 其他相關的研究（如普教中、其他國家或地區的中文作為第二語言教育、對外漢語教育、英文作為第二語言教育、本地中文作為第二語言的特殊教育等）或對於本地少數族裔學生的中文教育具參考價值；但礙於人手有限，本研究未能涵蓋有關內容。
- 16.3. 少數族裔學生和非華語學生人口雖有很大程度上的重疊，但各項研究和文獻使用不同的定義，或影響所整合的資料可套用的範圍。

參考資料

- Bhowmik, M. K., & Kennedy, K. J. (2012, February). *'No child left behind': Does it apply to ethnic minority students in Hong Kong?* Paper presented at the Annual Conference of the Comparative Education Society of Hong Kong, Hong Kong.
- Carmichael, S. (2009). *Language rights in education: A study of Hong Kong's linguistic minorities*. Hong Kong, China: Centre for Comparative and Public Law of the Faculty of Law of the University of Hong Kong.
- Erni, J. N., & Leung, L. Y. M. (2014). *Understanding South Asian minorities in Hong Kong*. Hong Kong, China: Hong Kong University Press.
- Gao, F., Park, J., Ki, W. W., & Tsung, L. (2008). Teaching Chinese as a second language in China: the cases of South Asians and ethnic Koreans, *Linguistics and the Human Sciences*, 4(3), 265-288.
- Gao, F., & Shum, M. S. K. (2010). Investigating the role of bilingual teaching assistants in Hong Kong: An exploratory study, *Educational Research*, 52(4), 445-456.
- Grossman, L. D., & Yuen, C. Y. (2006). Beyond the rhetoric: A study of the intercultural sensitivity of Hong Kong secondary school teachers. *Pacific-Asian Education Journal*, 18(1), 70-87.
- Hong Kong Unison (2012). *Racial Acceptance Survey Report*. Hong Kong, China: Hong Kong Unison.
- Hue, M. T. (2010). Educational planning for school guidance: Teachers' narratives of the diverse needs of ethnic minority students in Hong Kong secondary schools. *Educational Planning*, 19(2), 34-45.
- Hue, M. T. (2011). Building a culturally responsive school: Cross-cultural experiences of ethnic minority students in Hong Kong schools. In J. Phillion, M. T. Hue & Y. Wang (Eds.), *Minority students in East Asia: Government policies, school practices and teacher responses* (141-154). New York: Routledge.
- Hue, M. T., & Kennedy, K. J. (2012). Creation of culturally responsive classrooms: teachers' conceptualization of a new rationale for cultural responsiveness and management of diversity in Hong Kong secondary schools. *Intercultural Education*, 23(2), 119-132.
- Hue, M. T., & Kennedy, K. J. (2013). Building a connected classroom: Teachers' narratives about managing the cultural diversity of ethnic minority students in Hong Kong secondary schools. *Pastoral Care in Education*, 31(4), 292-308.
- Hue, M. T., & Kennedy, K. J. (2014a). Creating culturally responsive environments: Ethnic minority teachers' constructs of the cultural diversity in Hong Kong secondary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(3), 273-287.
- Hue, M. T., & Kennedy, K. J. (2014b). The challenge of promoting ethnic minority education and cultural diversity in Hong Kong schools: From policy to practice. *Revista Española de Educación Comparada*, 23(1), 117-134.
- Hue, M. T., & Kennedy, K. J. (2015). Promoting cultural responsiveness: Teachers'

- constructs of an assessment classroom environment for ethnic minority students in Hong Kong secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 289-304.
- Hue, M. T., Leung, C. H., & Kennedy, K. J. (2015). Student perception of assessment practices: Towards 'no loser' classrooms for all students in ethnic minority schools in Hong Kong. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(3), 253-273.
- Jackson, L. (2013). Multicultural or intercultural education in Hong Kong? *International Journal of Comparative Education and Development*, 15(2), 99-111.
- Jackson, L. (2014). Under construction: The development of multicultural curriculum in Hong Kong and Taiwan, *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 885-893.
- Kennedy, K. J., Hue, M. T., & Bhowmik, M. (2015). Multicultural teaching in Hong Kong schools: Classroom assessment and learning motivation for ethnic minority students. *Assessment Matters*, 8, 53-75.
- Kennedy, K. J. (2011). The 'long march' toward multiculturalism in Hong Kong: Supporting ethnic minority students in a Confucian state. In J. Phillion, M. T. Hue & Y. Wang (Eds.), *Minority students in East Asia: Government policies, school practices and teacher responses* (pp. 155-173). New York: Routledge.
- Leong, C. K., Tsung, L. T. H., Tse, S. K., Shum, M. S. K., & Ki, W. W. (2012). Grammaticality judgment of Chinese and English sentences by native speakers of alphasyllabary: A reaction time study, *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 428-445.
- Leung, C. H., & Hue, M. T. (2016). Understanding and enhancing multicultural teaching in preschool. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2016.1203308
- Li, D. C. S. (2017). *Multilingual Hong Kong: Languages, literacies and identities*. Cham, Switzerland: Springer.
- Loh, E. K. Y., & Tam, L. C. W. (2016). Struggling to Thrive: The Impact of Chinese Language Assessments on Social Mobility of Hong Kong Ethnic Minority Youth. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(5), 763-770.
- Shum, M. S. K., Gao, F., & Tsung, L. (2012). Unlocking the racialized and gendered educational experiences of South Asian females in Hong Kong: The case study of Pakistani girls, *Asian Ethnicity*, 13(3), 251-262.
- Shum, M. S. K., Gao, F., Tsung, L., & Ki, W. W. (2011). South Asian students' Chinese language learning in Hong Kong: motivations and strategies, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(3), 285-297.
- Shum, M. S. K., Ki, W. W., & Leong, C. K. (2014). Cognitive and linguistic factors affecting alphasyllabary language users comprehending Chinese text, *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 153-175.
- Shum, M. S. K., Shi, D., & Tai, C. P. (2016). The effectiveness of using 'reading to learn, learning to write' pedagogy in teaching Chinese to non-Chinese speaking students in Hong Kong, *International Journal of Language Studies*,

10(3), 43-60.

The Zubin Foundation & Centre for Comparative and Public Law of the University of Hong Kong (2015). *The status of ethnic minorities in Hong Kong, 1997-2014*. Hong Kong, China: The Zubin Foundation.

Tsung, L., & Gao, F. (2012). What accounts for the underachievement of South Asians in Hong Kong? The voices of Pakistani and Nepalese parents, *Educational Research*, 54(1), 51-63.

Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18(2), 129-145.

Yuen, C. Y. M. (2010). Dimensions of diversity: challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 26, 732-741.

Yuen, C. Y. M., & Grossman, D. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare*, 39(3), 349 -365.

Shanila、祁永華和潘溫文(2012)：《閱讀及創作之旅：非華語學生與中文圖書》，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。

平等機會委員會 (2011)：《人人有書讀——少數族裔教育工作小組報告》，香港，平等機會委員會。

平等機會委員會 (2018)：《幼稚園對非華語申請人的收生政策和態度之調查》，香港，平等機會委員會。

祁永華、張群英、叢鐵華和岑紹基(2012)：香港少數族裔學生學習中文的可能途徑：第二語言習得理論的啟示，輯於叢鐵華、岑紹基、祁永華和張群英等編《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》，(頁 1-12)，香港，香港大學出版社。

祁永華、劉仲池、林浩昌和吳柏基(2012)：如何透過電腦學習軟件幫助少數族裔學生建立中文字的觀念，輯於叢鐵華、岑紹基、祁永華和張群英等編《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》，(頁 143-158)，香港，香港大學出版社。

李孝聰(2013)：由模仿到創作，以圖書推動寫作，輯於林偉業、張慧明和許守仁等編《飛越困難 一起成功：教授非華語學生中文的良方》，(頁 41-50)，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。

岑紹基(2013)：文類教學法對提高非華語學生記敘文寫作能力的成效，《漢字漢文教育》，30，頁 145-170。

岑紹基和張燕華(2011)：香港南亞裔學生學習寫字的困難，《漢字漢文教育》，26，頁 307-321。

岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗(2012)：香港少數族裔學生學習中文的困難，輯於叢鐵華、岑紹基、祁永華和張群英等編《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》，(頁 53-76)，香港，香港大學出版社。

- 岑紹基和廖劍雲(2014)：促進非華語中學生學習漢語 -「閱讀促進學習」結合圖畫書教學初探，《漢字漢文教育》，33，頁 67-95。
- 岑紹基、叢鐵華、張群英和李潔芳(2012)：課程設計理念及教材發展，輯於叢鐵華、岑紹基、祁永華和張群英等編《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》，(頁 77-98)，香港，香港大學出版社。
- 林偉業、張慧明、鄺麗雯和江雅琪(2015)：以說帶讀，輯於張慧明和林偉業等編《從無助到互助：教授非華語小學生中文教師手冊》，(頁 44-59)，香港，香港大學「非華語小學生的中文學與教」支援計劃。
- 林楚吟(2010)：《新版中文八達通——香港少數族裔中文教材第二冊》，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 林楚吟(2011a)：《GCE AS 中文第一冊》，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 林楚吟(2011b)：《新版中文八達通——香港少數族裔中文教材第三冊》，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 林楚吟(2012a)：《高中中文第二冊》，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 林楚吟(2012b)：《新版中文八達通——香港少數族裔中文教材第一冊（修訂版）》，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 林楚吟(2012c)：《新版中文八達通——香港少數族裔中文教材第四冊》，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 青年創研庫(2016)：《少數族裔人士在港生活的困境》，香港，香港青年協會。
- 周品晶(2014)：粵語拼音與中文作為第二語言教學，王惠芬和葉皓玲編《無酵餅——「中文為第二語言」教與學初探》，(頁 220-233)，香港，香港融樂會。
- 胡少偉(2015)：香港非華語學童教育政策的轉變，《青年研究學報》，18(1)，頁 119-128。
- 香港大學公民社會與治理研究中心和政策二十一有限公司(2012)：《有關南亞裔人士對種族之間接觸及歧視經驗的研究》，香港，平等機會委員會。
- 香港大學教育學院中文教育研究中心(2017)：《中國語文（非華語學生適用）》，香港，教育局。
- 香港中文大學(2010)：《研究本地中小學支援非華語學童的良方——摘要》，香港，香港特別行政區政府教育局。
- 香港社會服務聯會(2010)：《家長對子女升學的參與：少數族裔及本地家長比較研究》，香港，香港社會服務聯會。
- 香港社會服務聯會和香港基督教服務處(2017)：《少數族裔關注的民生議題及投票意向研究》，香港，香港社會服務聯會及香港基督教服務處。
- 香港特別行政區立法會(2018)：《財務委員會審核二零一八至一九年度開支預

- 算——管制人員的答覆——局長：教育局局長（綜合檔案名稱：EDB-2-c1.doc）》，檢自 https://www.legco.gov.hk/yr17-18/chinese/fc/fc/w_q/edb-c.pdf 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府(2018)：《2016年香港少數族裔人士貧窮情況報告》，香港，香港特別行政區政府。
- 香港特別行政區政府教育局(2012)：《為非華語學生提供教育支援——擴大考試費資助範圍（教育局通告第19/2012號）》，檢自 <http://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EDBC/EDBC12019C.pdf> 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府教育局(2013)：《立法會教育事務委員會2013年7月9日會議討論文件——加強為非華語學生提供教育支援的進展（立法會CB(4)852/12-13(05)號文件）》，檢自 <https://www.legco.gov.hk/yr12-13/chinese/panels/ed/papers/ed0709cb4-852-5-c.pdf> 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府教育局(2014a)：《「中國語文課程第二語言學習架構」簡介》，檢自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/second-lang/NLF_Brief.pdf 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府教育局(2014b)：《教育局通告第8/2014號——改善非華語學生的中文學與教（檔號：EDB(EC)5/2041/07）》，檢自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/student-parents/ncs-students/support-to-teacher/CM_2014%2006%2005_TC.pdf 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府教育局(2015)：《全日制「啟動課程」》，檢自 <http://www.edb.gov.hk/tc/student-parents/newly-arrived-children/services/initiation-program/index1.html> 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府教育局(2017a)：《大學 - 學校支援計劃》，檢自 <http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/usp/index.html> 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府教育局(2017b)：《教育事務委員會——教育發展基金資助的校本專業支援計劃》，檢自 <https://www.legco.gov.hk/yr17-18/chinese/panels/ed/papers/edcb4-398-1-c.pdf> 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府教育局(2017c)：《專業發展學校計劃》，檢自 <http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/professional-development-schools-pds-scheme/index.html> 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府教育局(2017d)：《應用學習中文（非華語學生適用） - 資歷認可與銜接出路》，檢自 <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/cross-kla-studies/applied-learning/applied-learning-chinese/articulation-aplc.html> 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府教育局(2017e)：《應用學習中文（非華語學生適用） - 課程資料（2018 - 20學年）》，檢自 <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/cross-kla-studies/applied-learning/applied-learning-chinese/course->

- information%20(2018-20%20Cohort).html 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府教育局(2018)：《非華語學生暑期銜接課程（教育局通函第 69/2018 號）》，檢自 [http://www.edb.gov.hk/attachment/en/student-parents/ncs-students/support-to-school/SBP_2018_EDBCM_Chi%20\(April%202018\)%20_final.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/student-parents/ncs-students/support-to-school/SBP_2018_EDBCM_Chi%20(April%202018)%20_final.pdf) 瀏覽日期：2018.5.3
- 香港特別行政區政府統計處(2017)：《2016 年中期人口統計主題性報告：少數族裔人士》，香港，香港特別行政區政府。
- 香港樂施會(2014a)：《低收入家庭南亞裔幼稚園學生的中文學習挑戰研究調查內容撮要及政策建議》，香港，香港樂施會。
- 香港樂施會(2014b)：《英語國家與香港的「第二語言政策」的比較》，香港，香港樂施會。
- 香港樂施會(2016)：《中小學為非華語學生提供中文學習支援的研究調查》，香港，香港樂施會。
- 香港課程發展議會(2008)：《中國語文教育學習領域——中國語文課程補充指引（非華語學生）》，香港，香港特別行政區政府。
- 香港融樂會(2007)：《「少數族裔學童學習中文情況」前線老師意見調查報告》，香港，香港融樂會。
- 香港融樂會(2012)：《香港少數族裔學童學前教育情況調查》，香港，香港融樂會。
- 香港融樂會(2015a)：《香港少數族裔家長揀選小學研究調查報告》，香港，香港融樂會。
- 香港融樂會(2015b)：《香港幼稚園對少數族裔學生的支援和態度研究調查報告》，香港，香港融樂會。
- 香港融樂會(2015c)：《探討香港非華語學生於本地就讀專上教育機會的研究報告》，香港，香港融樂會。
- 香港融樂會(2016)：《從招聘廣告看香港就業市場對中文能力的要求》，香港，香港融樂會。
- 香港融樂會(2017)：《幼稚園質素評核報告對少數族裔社群問責性的調查研究》，香港，香港融樂會。
- 香港融樂會(2018a)：《教育局支援學校推行「中國語文課程第二語言學習架構」額外撥款的問責性之研究》，香港，香港融樂會。
- 香港融樂會(2018b)：《學校概覽能否為少數族裔選校提供足夠資訊之調查》，香港，香港融樂會。
- 侯傑泰(2008)：《追蹤非華語學童在主流小學的適應及成長發展研究報告》，香港，香港特別行政區政府教育局。

- 高放、張群英、祁永華和叢鐵華(2012)：在港成長少數族裔學生學習中文的案例，輯於叢鐵華、岑紹基、祁永華和張群英等編《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》，(頁 183-198)，香港，香港大學出版社。
- 許守仁(2013a)：在非華語中文課堂照顧學習差異，輯於林偉業、張慧明和許守仁等編《飛越困難 一起成功：教授非華語學生中文的良方》，(頁 74-80)，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 許守仁(2013b)：運用評估數據，回饋課程和教學，輯於林偉業、張慧明和許守仁等編《飛越困難 一起成功：教授非華語學生中文的良方》，(頁 53-61)，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 許守仁和林偉業(2013)：以任務型學習策略，從生活應用中學習中文，輯於林偉業、張慧明和許守仁等編《飛越困難 一起成功：教授非華語學生中文的良方》，(頁 62-67)，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 黃汝嘉和蕭寧波(2009)：香港少數族裔小學生的中文能力水平，《基礎教育學報》，18，頁 123-136。
- 梁佩雲(2017)：《非華語學生中華文化讀本——歷史人物篇》，香港，語文教育及研究常務委員會。
- 黃潔貞(2012)：應用資訊科技於少數族裔中學生之華文作為第二外國語文課程的初探研究，《教學科技與媒體》，99，頁 40-57。
- 張群英、李潔芳、叢鐵華和岑紹基(2012)：新近到港少數族裔學生學習中文的案例，輯於叢鐵華、岑紹基、祁永華和張群英等編《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》，(頁 159-182)，香港，香港大學出版社。
- 張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭(2012)：香港少數族裔的族群特點與文化，輯於叢鐵華、岑紹基、祁永華和張群英等編《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》，(頁 13-32)，香港，香港大學出版社。
- 張慧明(2013)：透過綜合高效識字法，提升識字自學能力，輯於林偉業、張慧明和許守仁等編《飛越困難 一起成功：教授非華語學生中文的良方》，(頁 18-28)，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 張慧明和黃琦玲(2013)：利用資源，創建多元中文學習經歷，輯於林偉業、張慧明和許守仁等編《飛越困難 一起成功：教授非華語學生中文的良方》，(頁 68-73)，香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 張慧明、林偉業和黃琦玲(2015)：以聽帶讀，輯於張慧明和林偉業等編《從無助到互助：教授非華語小學生中文教師手冊》，(頁 29-43)，香港，香港大學「非華語小學生的中文學與教」支援計劃。
- 傅愛蘭、叢鐵華和高放(2012)：跨文化學習，輯於叢鐵華、岑紹基、祁永華和張群英等編《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》，(頁 119-142)，香港，香港大學出版社。
- 語文教育及研究常務委員會：《「教授中文作為第二語言」專業進修津貼計

劃》，檢自 http://www.language-education.com/chi/fssp_seclang.asp 瀏覽日期：2018.5.3

謝錫金(2012)：第二語言中文教學：多層教材與教法理論，輯於謝錫金、祁永華和岑紹基等編《非華語學生的中文學與教——課程、教材、教法與評估》，(頁 15-36)，香港，香港大學出版社。

叢鐵華(2012)：展望香港少數族裔學生學習中文的前景，輯於叢鐵華、岑紹基、祁永華和張群英等編《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》，(頁 199-206)，香港，香港大學出版社。

叢鐵華、祁永華和岑紹基(2012)：協助少數族裔學生學習中文的教學法與學習評估，輯於叢鐵華、岑紹基、祁永華和張群英等編《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》，(頁 99-118)，香港，香港大學出版社。

羅嘉怡和謝錫金(2012)：促進非華語幼兒漢字學習的校本課程設計初探，《漢字漢文教育》，28，頁 171-195。

關之英(2008)：香港「非華語學童學中文」校本課程之行動研究，《華語文教學研究》，5 (2)，頁 121-156。

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

關之英(2014a)：非華語學童認讀漢字研究，《漢字漢文教育》，34，頁 238-263。

關之英(2014b)：香港中國語文教學（非華語學生）的迷思，《中國語文通訊》，93(1)，頁 39-57。

附件一 香港的少數族裔教育政策大事記

年份	政策
1997	<ul style="list-style-type: none"> 行政長官在施政報告中提出兩文三語的語言政策
1998	<ul style="list-style-type: none"> 香港開始推行「母語教學」政策，政府強制大多數公營中學改用中文教學； 《中學教學語言指引》實施，中文成為中學主要的教學語言
2000	<ul style="list-style-type: none"> 教育局為新來港非華語兒童開辦「啟動課程」及資助非政府機構開辦「適應課程」； 教育局為取錄非華語學生的學校每年按學生人數提供津貼，並資助非政府機構開辦適應課程
2001	<ul style="list-style-type: none"> 教育局推出《中國語文課程指引（初中及高中）》 透過優質教育基金，向幼稚園、中小學、專上院校和非牟利組織資助非華語學生學習相關的項目 政府統計處首次收集較仔細的少數族裔人口資料，並出版主題報告
2003	<ul style="list-style-type: none"> 公務員事務局統一了華語及非華語香港居民應徵公務員職位時的中文要求，即要求學位或專業程度公務員職位的應徵者，必須在綜合招聘考試中的兩份語文試卷(中文運用及英文應用)，考獲及格的成績。至於非學位程度公務員職位的應徵者，則必須在香港中學會考的中國語文科及英國語文科(課程乙)取得 E 級或以上的成績，獲具備同等資格。
2004	<ul style="list-style-type: none"> 非華語學生被允許參與中央派位； 教育局公佈《中國語文課程指引（小一至小六）》 (融樂會向 IVE 買班)
2006	<ul style="list-style-type: none"> 專上教育學院(IVE)開辦了數個以英文授課的基礎文憑及高級文憑課程(酒店業，商業會計及電腦等)； 教統局開始制定一些學校，在教統局集中提供支援下照顧非華語學生，並稱此類學校為「指定學校」。
2007	<ul style="list-style-type: none"> 教育局展開「非華語學生學習中文支援計劃」(SSP 計劃)，香港大學「學習中文支援中心」開始運作； 2007 年 8 月起，政府聘任非學位公務員時，亦接受在若干國際考試中考取的中國語文成績，唯個別部門/職系首長可自行決定每個職級的語文要求。
2008	<ul style="list-style-type: none"> 「協助香港中、小學推行『以普通話教授中國語文科』（普教中）計劃」； 大學聯合招生中(JUPAS)可以其他中國語文科的考試資歷，如綜合中等教育文憑（GCSE）、國際普通中學教育文憑（IGCSE）和普通教育文憑（GCE）高級補充程度（AS-level）及高級程度（A-level）的中國語文科考試，代替香港高級程度會考的一般中國語文科的要求； 教育局展開「大學 - 學校支援計劃『非華語中學生的中文

	<p>教與學』」(USP計劃)；</p> <ul style="list-style-type: none"> • 教育局公佈《中國語文課程補充指引(非華語學生)》，並為「指定學校」提供校本支援、制定中國語文課程補充指引、及開展為非華語學生而設的適應課程及啟動課程； • 在 2008-09 年度財政司司長曾俊華在財政預算案提出兩項協助少數族裔的措施，包括增加指定學校數目及成立 4 所地區支援中心。這是特區政府回歸十多年後，首次在財政預算案中提及及關注到少數族裔的需要。
2009	<ul style="list-style-type: none"> • 「微調中學教學語言」政策，放寬教學語言的規定； • 香港大學設立了非華語學生中文程度的評估工具； • 政府資助中四至中六級非華語學生報考綜合中學教育證書(GCSE)(中文科)的考試費(\$965)，費用與當時香港中學會考中文科考試費(\$194) 相同
2010	<ul style="list-style-type: none"> • 平等機會委員會成立「少數族裔教育工作小組」； • 教育局向專上院校和非牟利組織資助非華語學生學習相關的項目
2012	<ul style="list-style-type: none"> • 普通教育文憑試(GCE)中文科的費用獲得減免，由\$2720及\$4020下調至\$567，與中學文憑試中文考試費用等同； • 教育局撥款予香港大學教育學院中文教育研究中心，推行「大學-學校支援計劃：非華語幼兒的中文教與學」(KGUSP)以支援非華語少數族裔幼兒的中文學與教
2013	<ul style="list-style-type: none"> • 教育局取消「指定學校」的名稱，改名為 31 個字的「獲教育局提供經常撥款用於加強校本支援以照顧非華語學生需要的學校」
2014	<ul style="list-style-type: none"> • 中國語文課程第二語言學習架構； • 給予取錄非華語學生的學校的津貼； • 教育局透過語文基金推出「『教授中文作為第二語言』專業進修津貼計劃」； • 「學校支援夥伴(借調教師)計劃」； • 教育局在高中階段提供應用學習中文(非華語學生適用)科目
2015	<ul style="list-style-type: none"> • 教育局公佈《中國語文課程及評估指引(中四至中六)》
2017	<ul style="list-style-type: none"> • 教育局公佈《中國語文教育學習領域課程指引(小一至中六)》； • 「大學——學校支援計劃」推出「銜接與成長-高效能多元文化中文學習(2017-2019)」及「小學非華語學生數學的學與教支援計劃(2017-2019)」； • 「免費優質幼稚園教育」開始實施； • 施政報告提出 2018/19 學年落實中國歷史在初中成為獨立必修科

附件二 其他政府資助的少數族裔教育支援計劃

計劃年期	撥款發放機構	撥款計劃名稱 (如有)	負責機構	計劃名稱	教育程度
2001 -2002	教育局	優質教育基金	官立嘉道理爵士小學	支援非華語學生之數學學習計劃	小學
2001 -2002	教育局	優質教育基金	官立嘉道理爵士小學	支援非華語學生之中文科校本課程計劃	小學
2005 -2006	教育局	優質教育基金	伊斯蘭脫維善紀念中學	「小級登高峰」－ 為非華語學童編製中國語文課程	中學
2006 -2007	教育局	優質教育基金	太陽島英文幼稚園（葵興分校）	快快樂樂學中文	學前教育
2006 -2008	教育局	優質教育基金	保良局陳維周夫人紀念小學	共融教育—校本課程非華語學生—中文能力評估機制	小學
2006 -2007	教育局	優質教育基金	香港大學 - 教育學院 - 中文教育研究中心	多元中文學習與評估	中學
2006 -2007	教育局	優質教育基金	香港理工大學香港專上學院	「融入香港 瞭解中國」教學活動計劃 - 為居港南亞及東南亞裔初中學生學習運用中文基礎知識、普通話及中國文化培訓教學和編寫教材活動	中學
2008 -2009	教育局	優質教育基金	地利亞修女紀念學校〔百老匯〕	為非華語初中學生建構及調適(進階中文、數學及基礎通識教育)校本課程以有效銜接新高中課程(深化計劃)	中學
2008 -2011	教育局	大學 - 學校支援計劃	香港大學教育學院中文教育研究中心	非華語中學生的中文教與學(2008-2011)	
2009 -2010	教育局	優質教育基金	地利亞修女紀念學校〔百老匯〕	為非華語學生建構沉浸式進階中文及調適中文第二語言以有效銜接新高中課程(深化計劃)	中學

2010 -2011	教育局	優質教育基金	地利亞修女紀念學校〔百老匯〕	為非華語學生建構沉浸式進階中文以有效銜接新高中課程(深化計劃)	中學
2010	語常會	語文基金計劃(中文)	教育局／語文教育及研究常務委員會辦事處	推廣中文計劃(2010/11)——支援非華語學生課後中文延展學習計劃	
2012 -2013	教育局	優質教育基金	天主教慈幼會伍少梅中學	同心同德建共融—非華語學生中文戲劇課	中學
2012 -2013	教育局	優質教育基金	香港中華基督教青年會天水圍天晴會所(綜合青少年服務中心)	「每日一字」少數族裔幼兒學習中文支援服務計劃	學前教育
2012 -2013	教育局	優質教育基金	寶覺小學	『心繫中文』：非華語學生電子學習計劃	小學
2012	語常會	語文基金計劃(中文)	元朗大會堂管理委員會有限公司	推廣中文計劃(2012/13)——支援非華語兒童學習中文試驗計劃——輕鬆學粵拼	學前教育, 小學
2012	語常會	語文基金計劃(中文)	香港基督教服務處	推廣中文計劃(2012/13)——支援非華語兒童學習中文試驗計劃——趣味中文	學前教育
2012	語常會	語文基金計劃(中文)	香港聖公會麥理浩夫人中心	推廣中文計劃(2012/13)——支援非華語兒童學習中文試驗計劃——「畫」樂有趣：非華語兒童中文學習計劃	學前教育, 小學
2012	語常會	語文基金計劃(中文)	循道衛理楊震社會服務處	推廣中文計劃(2012/13)——支援非華語兒童學習中文試驗計劃——輕輕鬆鬆學中文之中文天地	學前教育, 小學
2013 -2014	教育局	優質教育基金	地利亞修女紀念學校〔百老匯〕	為非華語初中學生建構校本中文第二語言電子課程以提升中文學與教效能	中學
2013 -2015	教育局	優質教育基金	香港理工大學中文及雙語學系	授之以漁- 香港非華語(南亞裔)學生中文字詞認讀策略校本培訓計劃	小學

2013 -2014	教育局	優質教育基金	港青基信書院	為非華語學生創設互動的中文學習環境	中學
2013	語常會	語文基金計劃(中文)	香港基督教服務處	推廣中文計劃 (2013/14 -2014/15) —— 支援非華語兒童學習中文計劃——開心學 中文計劃	學前教育
2013	語常會	語文基金計劃(中文)	香港聖公會麥理浩夫人中心	推廣中文計劃 (2013/14 -2014/15) —— 支援非華語兒童學習中文計劃——「畫」 樂更趣：非華裔兒童中文學習實踐計劃	學前教育, 小學
2013	語常會	語文基金計劃(中文)	語文教育及語常會事務組/教育 局	「教授中文作為第二語言」專業進修津貼 計劃	
2014	教育局	優質教育基金	加拿大神召會嘉智中學	設計初中及高中非華語中文科分組能力課 本教材套及延展活動	中學
2014 -2017	教育局	優質教育基金	地利亞修女紀念學校 (吉利徑)	「共融、凝聚」：非華語學生與華語學生的 共同成長課程	中學
2014 -2016	教育局	優質教育基金	香港大學 - 教育學院 - 中文教 育研究中心	發展「香港學前非華語學生中文學習進程 架構」計劃	學前教育
2014 -2015	教育局	優質教育基金	教育學院畢業同學會有限公司	少數族裔學生學習中文---「中文字母寫字 口訣」先導計劃	小學
2014 -2017	教育局	大學 - 學校支援計劃	香港理工大學中文及雙語學系	針對非華語小學生中文學習的校本支援計 劃	小學
2014 -2017	教育局	大學 - 學校支援計劃		非華語小學生的中文學與教	小學
2015 -2016	教育局	優質教育基金	中華基督教會桂華山中學	非華語學生戲劇學中文	中學

2015	教育局	優質教育基金	地利亞修女紀念學校〔百老匯〕	為非華語初中學生建構校本中文第二語言電子課程以提升中文學與教效能(深化計劃)	中學
2015 -2016	教育局	優質教育基金	佳寶幼稚園第二分校(建生邨)	語文童樂：非華語幼兒中文啟導計劃	學前教育
2015 -2016	教育局	優質教育基金	東華三院伍尚能紀念幼兒園	「從做中學」建立非華語兒童以粵語溝通及思考的能力	學前教育
2015 -2017	教育局	優質教育基金	東華三院賽馬會大角咀綜合服務中心	「南星球」南亞德育及公民教育教材套(活動版)	小學
2015 -2016	教育局	優質教育基金	香港大學 - 教育學院 - 中文教育研究中心	幫助非華語學生學習中文的教材和教學設計—《動中文》智能詞彙卡	中學
2015 -2016	教育局	優質教育基金	香港基督教女青年會宏恩幼稚園	透過家校協作幫助非華語幼兒融入校園生活與學習	學前教育
2015 -2016	教育局	優質教育基金	閩僑小學	【「導」聽「圖」說】：提升非華語學生聆聽與說話能力的學習計劃	小學
2015 -2016	教育局	優質教育基金	樂善堂梁黃蕙芳紀念學校	「我手寫我心」：非華語學生校本中文電子學習計劃	小學
2015 -2017	教育局	大學 - 學校支援計劃		勝出接力賽：非華語兒童中文教與學的幼小銜接	小學，幼稚園
2015 -2017	教育局	大學 - 學校支援計劃		中學非華語學生數學的學與教支援計劃	中學
2015	平等機會委員會		香港政策研究所	共建平等校園：改進少數族裔學生教學營造教師專業學習社群先導計劃	
2015	社創基金		樂施會	從起步開始 - 幼稚園非華語學生學習中文支援計劃	幼稚園

2016 -2017	教育局	優質教育基金	地利亞修女紀念學校〔百老匯〕	為非華語學生建構校本中文第二語言電子課程以提升中文學與教效能(深化計劃)	中學
2016 -2018	教育局	優質教育基金	香港理工大學中文及雙語學系	香港南亞裔初小學生的綜合中文學習課程	小學
2016 -2017	教育局	優質教育基金	通德學校	【聽、說、寫】：銜接小一中文班的學習計劃	小學
2016 -2017	教育局	優質教育基金	閩僑小學	非華語學童跨學科中文話劇課	小學
2016	語常會	香港非華語人士中文學與教材料開發計劃	香港教育大學	非華語學生中華文化讀本：歷史人物篇	小學, 中學
2016	語常會	香港非華語人士中文學與教材料開發計劃	香港理工大學		
2016	語常會	香港非華語人士中文學與教材料開發計劃	知識共享協會有限公司	非華語時事生活·輕鬆學中文	小學, 中學
2017 -2018	教育局	優質教育基金	東華三院賽馬會大角咀綜合服務中心	「南星球」南亞德育及公民教育教材套(活動版)-延續版	小學
	教育局	專業發展學校計劃	明愛屯門馬登基金中學		
	教育局	專業發展學校計劃	香港道教聯合會雲泉學校		

附件三

各種中文作為第二語言教學策略和技巧的適用學校類型⁴⁰

	學習階段				非華語學生在校內的比率		
	幼稚園	小學	中學	未有註明	低比例/主流學校	高比例	未有註明
教學方法							
6.3.1 全語文教學		✓	✓		✓	✓	
6.3.2 浸入式教學	✓	✓	✓	✓		✓	✓
6.3.3 鷹架式教學				✓			✓
6.3.4 任務型教學			✓	✓			✓
6.3.5 文類／語體教學法			✓				✓
6.3.6 閱讀促進學習			✓				✓
6.3.7 綜合高效識字法	✓			✓		✓	✓
6.3.8 遊戲識字教學法	✓					✓	
6.3.9 情境輔助識字教學法	✓					✓	
6.3.10 中文字母教學法			✓		✓		
6.3.11 文化主題模式				✓			✓
課程編寫							
7.2 多元能力課程			✓	✓			✓
教材編寫							
7.3.1 教授筆順				✓			✓
7.3.2 使用簡易的題目				✓			✓
7.3.3 粵語拼音				✓			✓

⁴⁰ 僅根據本研究所參考的文獻，或未能盡錄。

7.3.4 適當的文章篇幅	✓	✓	✓				✓
7.3.5 配合課外學習		✓				✓	
其他教材類型							
7.4.1 可預測書及有韻教材				✓			✓
7.4.2 圖畫書	✓	✓	✓		✓	✓	✓
7.4.3 兒歌	✓					✓	
課堂安排							
8.1 分流教學	✓	✓	✓	✓			✓
8.2 按年齡分小班	✓	✓	✓				✓
8.3 小組學習		✓		✓		✓	✓
教學技巧							
9.1 營造豐富的語境			✓		✓		
9.2 輸入可理解的語言				✓			✓
9.3 樹立漢字結構的概念			✓		✓	✓	
9.4 透過比較學習漢字			✓		✓	✓	
9.5 運用不同的溝通技巧				✓			✓
9.6 利用語言正遷移現象				✓			✓
9.7 教授學習策略				✓			✓
9.8 文化學習和尊重語言及文化差異			✓	✓		✓	✓
9.9 增加學習動機和興趣		✓	✓	✓		✓	✓
9.10 創設多元中文學習經歷			✓				✓
9.11 應用資訊科技			✓	✓	✓		✓
9.12 課室管理		✓	✓				✓
10 學習評估							
總結性評估		✓	✓	✓		✓	✓

績效性評估		✓	✓	✓		✓	✓
教師主導評估			✓			✓	
學生為本評估			✓			✓	
師生互動評估			✓			✓	
支援措施							
	學習階段				非華語學生在校內的比率		
	幼稚園	小學	中學	未有註明	低比例/ 主流學校	高比例	未有註明
<i>學術支援</i>							
11.1.1 增潤課程		✓	✓	✓	✓		✓
11.1.2 朋輩支援		✓	✓			✓	✓
11.1.3 筆友計劃		✓	✓				✓
11.1.4 提供中文語境的活動		✓	✓				✓
11.1.5 數學課程		✓	✓				✓
<i>學術與非學術綜合支援</i>							
11.2.1 暑期銜接課程		✓	✓				✓
11.2.2 新生調適課程		✓	✓				✓
11.2.3 少數族裔教師及教學助理	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>非學術支援</i>							
11.3.1 家校合作		✓	✓			✓	
11.3.2 多元文化活動及戶外活動		✓	✓				✓

附件四 專上院校出版適用於中小學階段的教材

1. 《中國語文（非華語學生適用）》

由教育局委託、香港大學教育學院中文教育研究中心與小學協作發展，一套四冊的教材為小學三年級和四年級的學生而設，依據教育局《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六）》和《中國語文課程補充指引（非華語學生）》的原則組織學習材料，以及依據教育局「中國語文課程第二語言學習架構」所設定的第二和第三階小步子設計學習活動。每冊設有兩個單元，每個單元依序包含課前準備、聆聽、說話、閱讀和寫作等的學習活動。單元的學習重點以螺旋式的理念設計，由鞏固以前所學，再延伸學習新知識。學習主題圍繞學生的家庭和學校生活，以幫助學生運用生活經驗學習中文；練習題目則根據「學習架構」第一和第二階的學習成果擬定，讓教學能由淺入深、層層遞進。每冊均分別提供課本、教師用書、作業和參考答案（香港大學教育學院中文教育研究中心，2017）。

2. 《中文八達通》

《中文八達通》教材套一共四本，由香港大學教育學院中文教育研究中心出版，參考綜合中等教育證書（General Certificate of Secondary Education, 簡稱 GCSE）的中文課程內容而設計，適用於中學階段。教材的目標注重實用功能，由淺入深地全面發展學生的中文聽、說、讀、寫的能力，對應他們生活和學習上的需要。教材採用文類教學法，並配合單元課題的性質組合。單元設計以任務為本，分別設有導入活動、核心活動和深廣活動等三個部分，以營造語境，鼓勵學生互動。詞彙量（包含核心詞彙和延伸詞彙）、語法點、寫作文體和文本種類等方面，均主要參考 GCSE 的課程內容，並分佈於各個單元課題內。課題內容包含多元文化元素；並由近至遠循序漸進，從學生個人推廣至家庭、學校，以至社區、社會及世界。教材附有英中對照詞彙表和聆聽教材錄音光碟（岑紹基、叢鐵華、張群英和李潔芳，2012；林楚吟，2010；林楚吟，2011b；林楚吟，2012b；林楚吟，2012c）。

3. 《高中中文》

《高中中文》教材套一共兩本，由香港大學教育學院中文教育研究中心出版，參考普通教育文憑（General Certificate of Education, 簡稱 GCE）和國際預科文憑（International Baccalaureate, 簡稱 IB）的中文課程內容而設計。與《中文八達通》相類似，教材注重實用功能和全面發展學生的中文能力，採用文類教學法和任務式單元設計。除了中英對照詞彙表及學生版和教師版的教學光碟，另外設網上教學資源供教師使用（林楚吟，2011a；林楚吟，2012a）。

4. 《非華語學生中華文化讀本——歷史人物篇》

這是一本輔助中文學習的中華文化讀本，由香港教育大學研發，適合本地以廣東話和繁體字學習中文的非華語學生。透過介紹從春秋至民國時期的中國歷史人物故事，讓學生同時學習漢語和中華文化。針對非華語學生在家中或未能得到中文學習輔助，除了中文文本，每篇故事也設有重點詞語的粵語拼音及英文解釋、英文摘要和粵拼全文等，鼓勵學生深化學習。讀本亦匯編了詞語表和名句摘錄，方便學生檢索；並提供其他學習資源，鼓勵自學（梁佩雲，2017）。

5. 《閱讀及創作之旅：非華語學生與中文圖畫書》

此書由香港大學中文教育研究中心出版。除了簡介圖畫書的性質和應用，以及該中心「非華語學生圖畫書計劃」的活動過程，也輯錄了該計劃的學員作品集，可做為圖畫書教學的參考（Shanila、祁永華和潘溫文，2012）。

