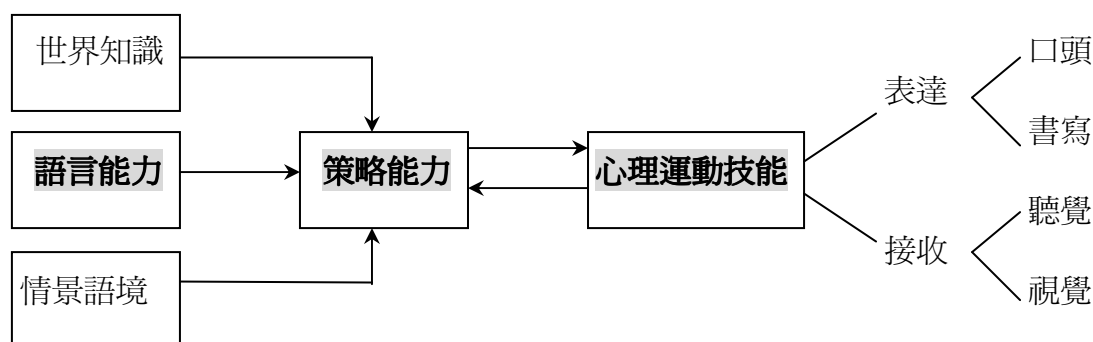


## 1. 導言

- ✚ 對非華語學生的中文教學屬於語言教學的一種，語言教學所涉及的問題相當廣泛，但是有三個問題可以說是最基本的，就是教甚麼、怎麼教和如何學。
- ✚ “教甚麼”的問題跟語言教學目的相關，因為教師為何選擇某些教學內容而捨棄另外一些，跟教師究竟要達到甚麼目的有關。所以在探討“教甚麼”的問題之前，還必須弄清楚語言教學的目的。
- ✚ 在絕大多數情況下，語言教學的目的是幫助學生建立和提升準確和恰當使用某種語言的能力。
- ✚ 那麼，何謂“語言能力”呢？美國語言學家 Lyle F. Bachman 在探討語言測試問題的時候，就語言能力提出了一個交際性語言能力模型<sup>[1]</sup>，由語言能力、策略能力和心理生理機制三方面的因素構成。這個模型對語言教學和語言測試領域產生了相當深遠的影響。以下是這個模型的示意圖：

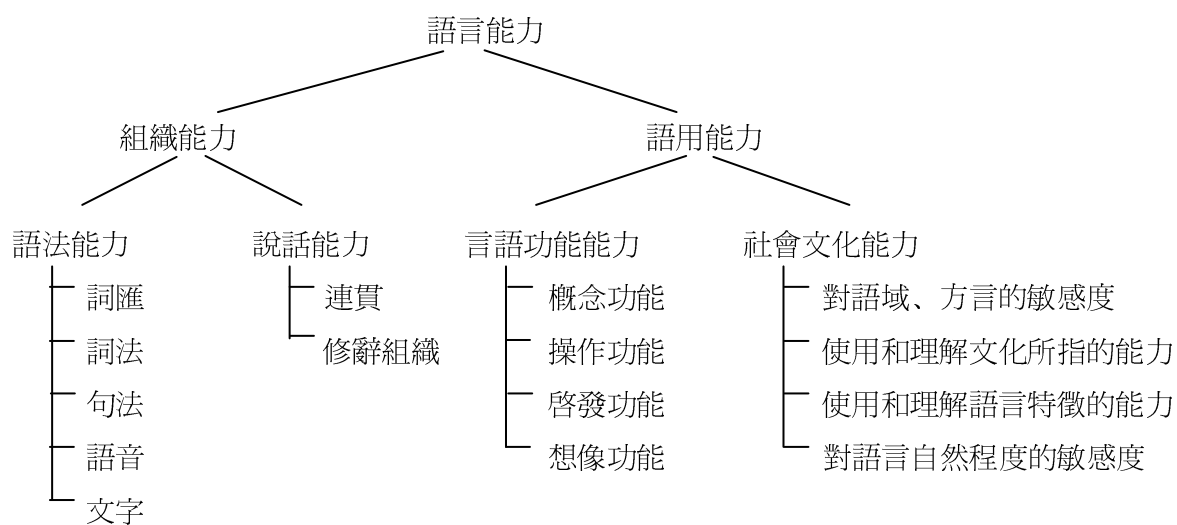
### 交際語言能力



<sup>[1]</sup> Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.

✚ 根據 Bachman 的模型，我們在跟其他人溝通的時候，不論是製造和傳達語言信息，還是接收和理解別人的語言信息（即牽涉說、寫、聽、讀），都屬於“心理運動技能”，這些技能如何展現，一定程度上受我們的溝通策略影響，而策略如何形成和組織，則受制於一個人的語言能力。這個人所擁有的對世界的知識和交際時的情景和語言環境等因素，也會對形成語言策略的能力構成一定影響；可見以上這些環節構成互動的關係。

✚ 此外，Bachman 還對“語言能力”的內涵作出比較詳盡的描述，它主要包括組織語言單位的能力和使用語言的能力，如下圖所示：



✚ 一般語言課堂所教授的內容，都會包括語音、文字、詞匯、詞法和句法等知識，以及口頭表達和寫作能力的訓練，但這些只是掌握和組織語言材料的能力，能不能利用這些組織起來的語言材料發揮不同的交際功能，並且對不同的語言變體和語言特徵在不同的文化背景下有何涵義，能夠具備相當的敏感度和理解能力，這兩種才是真正使用某種語言以達到各種交際目的的能力。

- ✚ 如果說語言教學的主要目的，就是培養學生的交際語言能力，那麼培養學生的**語法能力、說話能力、言語功能能力**和**社會文化能力**就自然成爲語言教學的主要內容。這些內容，屬於**語言學**的範疇，當中牽涉對語言本體的研究和教授。
- ✚ 針對這些教學內容，怎樣開展具體的教學活動，則關乎教學理論與方法的研究，涉及課程編排、教材設計、課堂活動設計和學生程度評估等環節，屬於**教育學**的範疇。
- ✚ 至於學生怎樣學習，則涉及對學習者習得過程和認知心理的研究，屬於**心理學**的範疇。
- ✚ 由此可見，語言的教和學涉及的範圍非常廣，從事相關活動的教育工作者，對這些方面都應該有一些基本的認識。

## 2. 基本概念

✚ 談論非華語學生的語言學習問題，在其他華人地區一般稱為“對外漢語教學”，不過香港的情況有其特殊性，例如在口語方面香港所指的是粵語，而文字方面則指的是繁體字，跟其他地區口語學習普通話、書面學簡化字不同。

✚ 此外，非華語學生學習中文，跟世界上其他地區的人士學習一種外語相同，都是屬於第二語言習得（second language acquisition）的範疇。有一些共同概念是從事這方面工作和研究的人應該知道的。

✚ 首先需要知道的是有關“語言”和“方言”的概念：

- ✧ “語言”是人類所特有的用來表達意思、交流思想的工具，是一種特殊的社會現象，由語音、詞匯和語法構成一定的系統。“語言”一般包括它的書面形式，但在與“文字”並舉時只指口語。（《現代漢語詞典》第五版：1665 頁）
- ✧ 人類語言的語系可以劃分為五十多個，其中我們比較熟悉的包括漢藏語系（Sino-Tibetan）、印歐語系（Indo-European）、亞非語系（Afro-Asiatic）、阿爾泰語系（Altaic）、南島語系（Austronesian）、跨新幾內亞語系（Trans-New Guinea）、尼日爾－剛果語系（Niger-Kordofanian）等。人口較多的語系有印歐語系（45%）、漢藏語系（22%）、南島語系（5%）等。

- ✧ 印歐語系（Indo-European）包括以下語族：日爾曼（Germanic）、印度－伊朗（Indo-Iranian）等。印度－伊朗語族有兩個語支：伊朗（Iranian）和印度－雅利安（Indo-Aryan, Indic）。印地語（Hindi）、烏爾都語（Urdu）、尼泊爾語（Nepali）、孟加拉語（Bengali）等語言屬於印度－雅利安語支。
- ✧ 南島語系（Austronesian）包括以下語族：泰雅（Atayalic）、鄒（Tsouic）、排灣（Paiwanic）、馬來－波裏尼西亞（Malayo-Polynesian）。他加祿語（Tagalog）屬於南島語系馬來－波裏尼西亞語族的一個語言。它屬於菲律賓的官方語言，也稱作「菲律賓語」（Pilipino, Filipino）。印尼語（Bahasa Indonesia）屬於南島語系馬來－波裏尼西亞語族的一個語言；1945年作為印尼的國語、官方語言。
- ✧ 漢藏語系之下的「語族」（subgroup）包括漢語（Chinese / Sinitic）、藏緬語（Tibeto-Burman）、壯侗語（Tai）、苗瑤語（Miao-Yao / Hmong-Mien）等。
- ✧ 漢語是漢民族的語言，現代漢語是現代漢民族所使用的語言。現代漢語既有多種方言，也有民族共同語。現代漢民族共同語，就是以北京語音為標準音、以北方話為基礎方言、以典範的現代白話文著作為語法規範的普通話。（黃伯榮、廖序東 2002）
- ✧ 共同語就是一個民族全體成員通用的語言；方言是民族語言的地方分支，是局部地區的人們使用的語言。……民族共同

語是在一種方言的基礎上形成的，往往與經濟、政治、文化等因素分不開；甚麼方言能成爲民族共同語的基礎方言，要取決於這種方言在社會中的地位，以及這個方言區的政治、經濟、文化以至人口等條件。（黃伯榮、廖序東 2002）

- ✧ 漢語方言包括：北方話 / 官話、吳語、粵語、閩語、客語 / 客家話、湘語、贛語、晉語、徽語、平話。其中，北方話的使用人口最多，佔漢族總人口的 73%。
- ✧ 粵語 / 粵方言在香港習慣被稱爲“廣東話”，也有人稱爲“廣州話”或“廣府話”。



其次是跟第二語言習得有關的概念：

- ✧ 本族語（**native language**）指本民族所使用的語言。
- ✧ 母語（**mother tongue**）傳統上指本國或本民族的語言，也指父母所使用的語言，通常是兒童出生以後最先習得的語言。但是隨著不同民族通婚和移民情況的日益普遍，父母所使用的語言不一定相同；而對於移民家庭來說，兒童最先習得的語言很可能是居住國的語言。對於沒有取得居住國國籍的人來說，這種語言是第一語言，但不是母語。
- ✧ 第一語言（**first language**）指兒童最早習得的語言，通常是從父母、其他家庭成員或一起生活的人那兒自然習得的語言。從語言習得的角度看，“第一語言”的概念比“母語”更科學、更有包容性。

- ✧ 第二語言（**second language**）指在第一語言之後再學習的其他語言，往往也包括第三、第四語言。
- ✧ 第二語言包括外國語、外族語和其他方言。國家和民族的概念有時候不容易區分，某一些語言到底應視為外國語、外族語還是方言，不容易說清楚。例如對於在美國出生的華人來說，如果先學英語再學漢語，那麼漢語對他們來說是外國語，却是本族語（因此也算是母語）；統稱為第二語言，可以避免不必要的糾纏。
- ✧ 第二語言學習指在目的語環境中學習的外語；外語學習指在母語的環境中，或其他不同於目的語的環境中學習的外語。
- ✧ 目的語（**target language**）指學習者正在學習的語言。可以是第一語言，第二語言、母語、外語、本族語、非本族語、標準語或方言。
- ✧ 習得（**acquisition**）指從周圍環境中通過自然學習獲得某種能力。人的第一語言都是通過習得方式掌握的；第二語言也可能自然習得，尤其是兒童或少年；成年人自然習得第二語言的成功機會較低。
- ✧ 學習（**learning**）指從閱讀、聽講、研究、實踐、訓練中獲得知識和技能。多數情況下，學習指在專門場所由專門教師實施的專門教學。成人的第二語言學習往往是通過學校的正規教育，通過系統的學習獲得的。



以下則是有關香港的語言狀況：

- ✧ 廣州話是大部份香港居民家中最常用的語言。在二零零六年，91% 的五歲及以上人口在家裏用廣州話交談，另外有5.7% 的人口報稱能說這種方言。換言之，約有97% 的五歲及以上人口能說廣州話， 和一九九六年及二零零一年的水平相若。（政府統計處《2006 年中期人口統計》）
- ✧ 能說英語的人口比例， 由一九九六年的38%， 增至二零零一年的43%， 並進一步上升至二零零六年的45%。能說普通話的人口比例， 亦由一九九六年的25% 增至二零零六年的40%。（政府統計處《2006 年中期人口統計》）
- ✧ 在本港人口中，約95% 為華人。至於居港的非華裔人士， 則以菲律賓及印尼裔人士居多， 分別佔總人口的1.6% 及1.3%。（政府統計處《2006 年中期人口統計》）
- ✧ 根據最新的學校收生統計，香港非華語學生約9,700人， 當中最多是巴基斯坦人， 其次是菲律賓人、 尼泊爾人、 印度人， 而其餘包括白人、 泰國人、 越南人、 日本人和印尼人等。（香港課程發展議會（2008）：「發展《中國語文課程補充指引（非華語學生）》諮詢文件」）
- ✧ 香港非華語學生當中， 較多人使用的家庭語言有烏爾都語（Urdu）、 英語（English）、 尼泊爾語（Nepali）、 他加祿語（Tagalog）及印地語（Hindi）五種； 而慣用其他語言的學生， 各種語言均在100 人之下。（香港課程發展議會（2008）：「發展《中國語文課程補充指引（非華語學生）》諮詢文件」）



### 3. 教學目標和內容

語言是思維的媒介，也是交際的工具。當今世界人類的交往越來越頻密，世界不同國家和地區之間越來越互相依賴，掌握和運用外國語言變得更加有必要；移民群體目前在某些工業化國家大量存在，這也促使不同地區不同族群的人們之間增加了互相接觸的機會。因此生活在當今社會的人，都需要在自身的母語之外，再學習其他語言，以便跟不同種族的人交往，或者使自己可以融入一個講不同語言的群體中去。

因此，語言學習最常見的目標，就是要學會一種新的語言，掌握使用這種語言的能力，能夠利用這種語言達到不同的交際目的。這當中牽涉組織能力和語用能力（如上面 Bachman 所述）；更加具體的說，這包括：

- ✚ 掌握一種語言的發音原則、語音結構和語音規律；
- ✚ 掌握一種語言的文字體系、文字結構和書寫規律；
- ✚ 掌握一種語言的詞匯，瞭解其詞語的含義、用法與搭配習慣；
- ✚ 明白一種語言的語法結構，知道其造句原理與句子的組裝規則；
- ✚ 能夠聆聽用這種語言傳遞的各種語音信息，明白主要的內容和信息的含義；
- ✚ 能夠閱讀用這種語言的文字系統所表達的書面信息，明白主要的內容和信息的含義；
- ✚ 能夠把這種語言的句子加以組合成意義完整而連貫的篇章，用語音或文字形式表達出來；

✚ 能够正確、得體地利用這種語言達成各種不同的交際目的。

上述只是用極為簡化的方法，把一般語言學習的目標羅列了出來。每一個項目其實還包含了很複雜的內容和層次。我們會逐項再扼要地說明。

### 3.1 語音

✚ 語音指的是語言的聲音，是語言的物質外殼；任何一種語言都是意義和聲音的統一體，語言首先是通過聲音表達意義，利用聲音的傳輸和接收，來達到互相交際的功能。

✚ 掌握語音是學習任何一種語言的第一步，這種語言的語音掌握得不好，既影響表達，也影響理解。趙元任先生<sup>[2]</sup>說過：“一個語言裏頭所有的詞素這麼多，……那麼許多詞，用來用去這麼幾個音，所以每個音總要用許許多多次，假若一個 [s] 說不好，……那麼每一行裏頭總可以有兩三次說不好，你這一輩子有多少萬字都說錯了，所以影響非常大。……要是起頭弄不好，起頭只學個七成，以後所有的東西都打個七折。”

✚ 語音教學的目的，就是要讓學習一種語言的人，認識這種語言到底包含了一些甚麼語音，這些語音有甚麼特點，又代表了甚麼意義；而最重要的是掌握這些語音的發音技巧和規律，能够準確發出這些語音，通過語音傳輸達到傳遞信息的目的。

---

<sup>[2]</sup> 趙元任（1980）《語言問題》，商務印書館。

✚ 但在香港一般學校裏面，語音教學經常是被忽略的一環。原因大概有以下幾個：

- ✧ 以中文作為母語的學生，在入學前已經掌握了日常的口語，通過自然習得，已經基本掌握了粵語語音，學校沒有教授語音的迫切需要；
- ✧ 傳統觀念認為語文教學就是漢字和寫作能力的訓練，重點在讀、寫而不在聽、說；
- ✧ 一般以粵語為母語的人，不論是教師或者學生，語音意識都偏低；
- ✧ 粵語不像普通話那樣有一套統一而規範的拼寫系統；
- ✧ 教師缺乏語音學知識或訓練，對漢語當中粵語的語音系統和音節結構缺乏足夠的認識；
- ✧ 非華語學生的語言學習需要跟隨主流教學，將要面對的主要是書面能力為主的考核。

✚ 但是，如果我們考慮到大部分非華語學生在加入本地學校之前對漢語沒有任何認識，需要首先掌握一些簡單的話語，乃至於一些簡單的課堂用語，使他們可以有限度地參與課堂活動，開始他們學習中文的路程，那麼幫助他們比較有效地掌握漢語的語音，將是非常重要的第一步。而在香港，漢語的語音主要指大部分香港人日常使用的粵語的語音。

### 3.1.1 拼音工具

- ✚ 爲了更好地教授粵語語音，採用一些輔助手段是必要的；其中，粵語拼音系統是最重要的輔助手段。
- ✚ 中文的文字系統通過筆劃組成四方的平面圖形，雖然有爲數不少的所謂“形聲字”，但是真正能表音的成分不多，也往往跟現代的發音不完全吻合。初學中國文字的人，要通過察看文字找到讀音的提示，有一定難度；因此很多初學者，尤其是習慣於使用拼音文字的學生，都會利用不同手段標注所接觸到的漢字的讀音，以達到提示和幫助記憶的目的。
- ✚ 很多非華語學生在學習漢字生詞的時候，都喜歡用各種符號或他們認識的文字爲漢字標音，在初學階段，這不失爲一種權宜的輔助手段；只要學生所標註的讀音沒有明顯錯誤，教師可以予以包容。但是，學生的標示有時候並不準確，不但起不到提示的作用，反而可能產生相反的效果，使他們記憶住錯誤的讀音。因此長久之計，是在學校教授一套正規的粵語拼音系統，它的重要性包括：
  - ✧ 拼音系統是習得語言的重要工具；
  - ✧ 懂得拼音就可以利用工具書上的標音信息自學和持續學習；
  - ✧ 就算不懂中文的家長，也可以利用拼音信息幫助學生學習；

- ✧ 在學生掌握足夠數量的漢字之前，可以作為文字的輔助手段，幫助學生掌握常用詞匯和基本句型，以免詞句的學習因為受到漢字學習的影響而難以開展和推進；
- ✧ 大部分使用非拼音文字的國家對母語兒童的語文教育都由拼音教學入手，在初學階段先由拼音系統開始，對非華語學生來說會比由漢字入手容易。

✚ 掌握有關粵語的語音基礎知識，對於語文老師來說，也至關重要，因為：

- ✧ 教師可以“教”學生說粵語，否則教師只是一個目的語的學習模型；
- ✧ 教師可以利用語音知識分析學生的發音偏誤，並加以糾正；
- ✧ 教師可以設計有效的語音學習教材；
- ✧ 方便對語音學習的成效進行評估。

✚ 非華語學生的母語大部分屬於拼音文字，他們對於認識另一套拼音系統不會有強烈的抵觸情緒；事實上，不少學生已經在課堂上自創拼音符號，幫助自己標註漢字讀音，因此向他們介紹一套正規的拼音系統，對他們的學習應該有一定幫助。

✚ 1888 年所公布的國際音標 (International Phonetic Alphabet, 簡稱 IPA)，是語言學家用來標示人類所能發出來的各種語言的符號，不少外語詞典採用的標音工具都是國際音標。

✚ 國際音標的大多數符號都取自或衍生自羅馬字母，其他的有些來自希臘字母。對一般沒有經過語言學訓練的人來說，國際音標的符號不容易記認和書寫，因此也有學者另外整理了專門標注粵語語音的拼音系統。香港比較通行的粵語拼音系統有以下幾種：

✧ 耶魯拼音

✧ 黃錫凌《粵音韻彙》系統

✧ 教育學院拼音方案

✧ 粵語拼音方案（香港語言學會）

✚ 耶魯拼音於二次世界大戰時期由美國人制定，特別照顧英語拼寫習慣，使用聲調符號和字母“h”標識聲調，是目前英粵／粵英詞典和教科書使用得比較多的系統。

✚ 黃錫凌《粵音韻彙》是粵語讀音的權威著作，它所採用的標音工具並不是一套拼音系統，而是改良的國際音標標音系統；香港大部分標粵語讀音的字／詞典都採用這套標音系統，但是這套系統只能標注讀書音，部分口語詞無法標出。

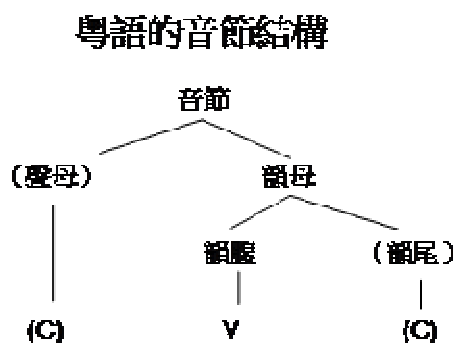
✚ 教育學院的拼音方案以羅馬字轉寫黃錫凌《粵音韻彙》的國際音標標音，同時補入部分口語詞的韻母。

✚ 粵語拼音方案（簡稱“粵拼”）是香港語言學會在 1993 年制定的，希望可以提出一套規範的拼音系統，以改善社會各界在粵語拼音使用上的混亂情況。由於方便配合電腦使用，是比較有

發展前景的系統，既讓說粵語的人容易掌握，也可以在一定程度上幫助非華語學生書寫漢字。

### 3.1.2 粵語基本語音知識

- ✚ 音節 (syllable) 是聽覺上最容易分辨出來、也是最自然的語音單位，但不是最小的單位。最小的單位是音素／音段(phone / segment)。
- ✚ 音素可以分爲元音 (vowel) 和輔音 (consonant) 兩大類。元音發音時聲帶顫動，氣流通過口腔不受任何阻礙，聽感響亮，通常以舌位和唇形來描述。
- ✚ 輔音指氣流通過口腔時受到一定阻礙而發出的音。發音時聲帶有的顫動，發出的是“濁音” (voiced)，比較響亮；有的不顫動，發出的是“清音” (voiceless)，比較不響亮。輔音可以用發音部位和發音方法來描寫。此外，還有一些帶元音色彩的輔音，稱爲“半元音” (semi-vowels)。
- ✚ 粵語的音節結構可以用下圖來表示：



✚ 粵語的聲母有 19 個，如下圖所示：

聲母	b	p	m	f	d	t	n	l	g	k	ng	h	gw	kw	w	z	c	s	j
字例	巴 ba	怕 pa	媽 ma	花 fa	打 da	他 ta	那 na	啦 la	家 ga	卡 ka	牙 nga	蝦 ha	瓜 gwa	誇 kwa	蛙 wa	渣 za	叉 ca	沙 sa	也 ya

✚ 粵語的韻母分別由韻腹和韻尾組成，韻腹有 9 個，韻尾有 8 個：

韻腹	aa	i	u	e	o	a	yu	oe	eo
字例	沙 saa	星 sing	鬆 sung	四 sei	蘇 sou	新 san	書 syu	靴 hoe	詢 seon

韻尾	-p	-t	-k	-m	-n	-ng	-i	-u
	濕 sap	失 sat	塞 sak	心 sam	新 san	生 sang	西 sai	收 sau

✚ 韻腹加韻尾組成的韻母，共有 54 個：

韻尾 韻腹	-	i	u	m	n	ng	p	t	k
aa	aa 渣	aai 齋	aau 啱	aam 站	aan 讚	aang 掙	aap 集	aat 扎	aak 責
a	-	ai 擠	au 周	am 斟	an 珍	ang 增	ap 汁	at 姪	ak 則
e	e 些	ei 四	eu 掉*	em 舐*	-	eng 鄭	ep 夾*	-	ek 石
i	i 思	-	iu 消	im 閃	in 先	ing 升	ip 攝	it 泄	ik 識
o	o 可	oi 開	ou 好	-	on 看	ong 康	-	ot 喝	ok 學
oe	oe 靴	-	-	-	-	oeng 雙	-	-	oek 腳
eo	-	eo 需	-	-	eon 詢	-	-	eot 摔	-
u	u 夫	ui 灰	-	-	un 歡	ung 風	-	ut 闊	uk 福
yu	yu 書	-	-	-	yun 孫	-	-	yut 雪	-
鼻音韻	-	-	-	m 唔	-	ng 吳	-	-	-

\* 表示口語讀音



✚ 至於粵語聲調系統，則可以用下圖表示：

代表數字	1	2	3	4	5	6	1	3	6
拼音	fan1	fan2	fan3	fan4	fan5	fan6	fat1	faat3	fat6
漢字舉例	分	粉	訓	焚	奮	份	忽	發	佛

✚ 粵語存在音變的問題，包括以下幾種情況：


- ✧ 文白異讀
- ✧ 變調
- ✧ 歷時音變
- ✧ 共時音變
- ✧ 語流音變

✚ “文白異讀”指的是讀書和口頭說話時的不同讀音，常見的例子有下面這些：


- ✧ 爭 生 繃
- ✧ 聲 名 領 精 驚 柄 平 青 請 靈
- ✧ 黑 刻 測 肋 墨
- ✧ 壁 蓆 赤
- ✧ 伴 蕩 斷 坐 重 近

✚ 變調的情況在粵語裏相當普遍。變調可以發揮不同的功能，首先是帶有語法作用，可以用來區分詞性，如下面的例子：

- ◇ 磅重      個磅
- ◇ 刨西瓜    西瓜刨
- ◇ 夾住      個夾
- ◇ 磨豆      個磨
- ◇ 刷牙      牙刷
- ◇ 托住      牙托
- ◇ 黃色      蛋黃
- ◇ 拍手      球拍

 變調也可以用來區分詞義，如下面的例子：

- ◇ 皮 skin                      皮 leather
- ◇ 頭 head                      頭 leader
- ◇ 女 female                      女 daughter
- ◇ 眼 eye                      眼 hole
- ◇ 相 appearance                      相 photo
- ◇ 樣 kind                      樣 appearance

 變調還可以標誌感情色彩，如下面的例子：

- ◇ 阿爸    老劉    司徒    歐陽    陳仔
- ◇ 爸爸    婆婆    太太    弟弟    妹妹    奶奶

- ◇ 天臺 芥蘭 圍裙 芝麻糊
- ◇ 今年 呢排 聽晚 左近 左右 逐漸
- ◇ 堅道 澳門 信和 油麻地 西灣河

✚ 歷時音變所指的是語音在漫長的歷史過程中出現了變化，在粵語裏這種變化主要發生在幾個聲母身上：

- ◇  $n \rightarrow l$  你=李 男=藍 年=連
- ◇  $ng \rightarrow \emptyset$  牙 牛 銀
- ◇  $\emptyset \rightarrow ng$  鴨 安 歐 鶯 靄 爻
- ◇  $gw \rightarrow g$  光 國 過 果 廣 郭
- ◇  $kw \rightarrow k$  狂 擴

✚ 共時音變指的是語音在當代發生了變化，以致本來的讀音和新出現的讀音同時存在，通常是年紀比較輕的人群會使用新的語音，年紀比較大的人會使用原來的語音。這些例子主要集中體現為兩組韻尾：

- ◇  $-ng \rightarrow -n$  生=身 講=趕 羹=巾  
江=乾 朋=貧 耕=奸  
產生新韻母：香 梁 靚 餅
- ◇  $-k \rightarrow -t$  北=不 塞=失 角=割  
拆=擦 克=乞 殼=喝

## 產生新韻母：略 腳 笛

✚ 共時音變同時也體現在聲調的層次上，主要有三種情況：

◇ 第 2 聲跟第 5 聲相混：

- 枉—往 使—市 寫—社 齒—似

◇ 第 3 聲跟第 6 聲相混：

- 印—刃 試—是 滲—甚 意—二

◇ 第 3 聲跟第 5 聲相混：

- 印—引 試—市 瀉—社 次—似

✚ 語流音變所指的是在說話的時候，某些字音因為處於語流當中，所以讀音會產生變化，出現一個詞語的前後兩個字讀音同化、減音或者合音的情況：

◇ 同化： 今日 夾硬 十五

◇ 減音： 或者 霹靂拍勒 我就唔去

◇ 合音： 未曾 角落 二十

✚ 有關上述粵語的語音介紹，以及相關的一些語音練習，可以登入以下網址：

<http://www.cbs.polyu.edu.hk/vtp/>

## 3.2 字和詞

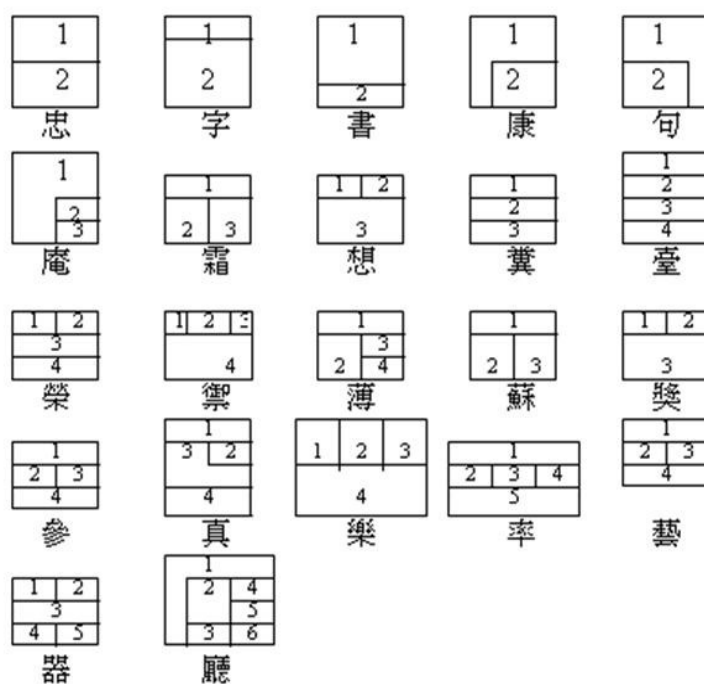
- ✚ 有人把組成漢字的部件叫做“字根”，漢字的特點就是由一個或以上的字根以二維方式在特定的空間、配置在一個正方塊內而組成的，因此有“方塊字”的別稱。
- ✚ 學習漢字是熟練掌握漢語的重要條件。有些非華語學學生在初學階段可能只通過拼音來學漢語，雖然可以迅速掌握口語，但是由於利用拼音撰寫的漢語讀物相當有限，所以除了教科書以外，很難找到輔助讀物，也難以利用華人社會裏俯拾即是漢語材料和語言環境來促進漢語學習。因此漢字學習是漢語學習不可少的部分；儘管漢字學習是大部分非華語學生感到最困難而學習成效最低的部分。
- ✚ 要比較好地開展漢字教學，教師應該對漢字有一些基本認識。在施教的時候，應該充分結合漢字的結構規律和特點，有系統地安排漢字教學，才能減低學習者的困難，從而提高教學效益。

### 3.2.1 漢字的結構

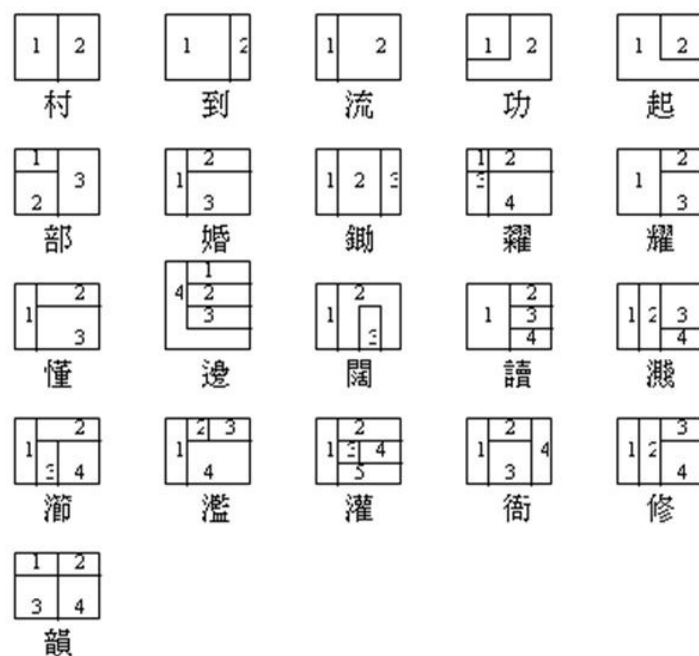
- ✚ 組成漢字的最小單位是筆畫；漢字的筆畫離不開“點”、“橫”、“豎”、“撇”、“捺”、“折”六種，另外還有人提出多加一種“提”。
- ✚ 書寫漢字時，筆劃的走向和出現的先後次序，我們稱為“筆順”。漢字的筆順基本規則是：先橫後豎，先撇後捺，從上到下，從左到右，先外後內，先外後內再封口，先中間後兩邊。不同書寫體漢字的筆順可能有所差異。

- ✚ 早期的漢字有一些“獨體”字，帶有象形味道，它們除了具有獨立的意義，可以單獨使用外，有一些成爲基本字根（或稱基本部件），如金、木、水、火、土等。通過這些基本字根的不同組合方式，構成結構比較複雜的漢字。
- ✚ 這些基本字根，以象形字和指示字爲主，有的可以代表意義，稱爲“形母”，一共有 265 個；有的可以代表讀音，稱爲“聲母”，共有 869 個。
- ✚ 漢字組成的字根空間配置對字義有影響。例如同樣是“心”跟“亡”的合體，左右排是“忙”，上下排是“忘”，排列不同，組成不同的字，包含不同的意思。
- ✚ 字根組成漢字的規律，由東漢的學者整理成“六書”（見許慎《說文解字》）。“六書”指象形、指事、會意、形聲、轉注、假借；前四種是造字的法則，而後兩種則是用字的法則。
- ✚ 曾經有學者分析了合體漢字各個部件的組合形式，得出以下結果（梁東漢，1981）：

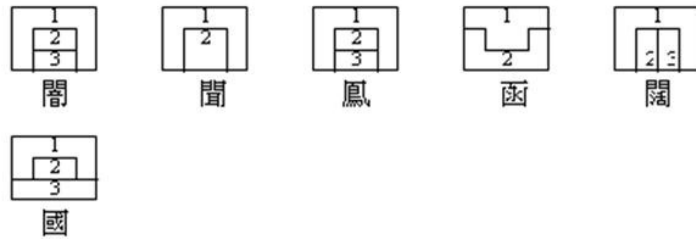
(i) 上下組合式



(ii) 左右並列式



(iii) 內外拼合式



- ✚ 把常用漢字按照以上的結構歸類，可以幫助學生對漢字的形體結構有所認識，對他們掌握和記憶漢字的形體會有一定幫助。

### 3.2.2 漢字的字形


- ✚ 漢字在創造的早期，字形還不很穩定，同樣一個字往往有不同的寫法，因此不少漢字出現所謂“異體字”，像“綫／綫”、“閑／閑”、“弦／弦”等。中國大陸於 1956 年公布整理異體字表，廢除了大量異體字，但後來因為各種原因恢復了其中一部分。
- ✚ 由於漢字的數量多、書寫複雜，異體字、別字非常多，所以自古以來就已經有許多簡化的字，但多半是人們私下使用，正式的文書仍然是用繁體字。
- ✚ 中國大陸 1956 年 1 月 28 日發布《漢字簡化方案》，1964 年 5 月審定通過《簡化字總表》，1986 年經少量修訂後重新發表，一直在中國大陸地區使用至今。大陸曾在 1977 年公布《第二批漢字簡化方案（草案）》，發布「二簡字」，試用一段時間（約八年）後因為字形過於簡單、容易引起混亂而於 1986 年正式宣布廢除。



### 3.2.3 漢字的數量

- ✚ 漢字的總數有多少，沒有人能說得清楚。漢字數量的首次統計是漢朝許慎在《說文解字》中進行的，共收錄 9,353 字。宋朝官修的《集韻》中收字 53,525 個，曾經是收字最多的一部字書。
- ✚ 近代編纂的字典收字量更高，如清朝的《康熙字典》收字 47,035 個；臺灣的《中文大字典》收字 49,905 個；大陸的《漢語大字典》收字 54,678；最新的《中華字海》收字 85,568 個。
- ✚ 不過，我們日常並不需要使用那麼多漢字。現代的語言學家通過電腦技術統計了日常使用的漢字數量，得出了大約三千多個，這些統計結果後來編成《現代漢語常用字表》，共 3,500 字，其中 2,500 是常用字，1,000 是次常用字。
- ✚ 根據學者統計，2,500 常用字覆蓋率達 97.97%，1,000 次常用字覆蓋率則是 1.51%，3,500 字覆蓋率合計共達 99.48%。這說明只需學習約 3,500 個字，已可以應付日常生活中的一般語文交際需要。
- ✚ 不過，由於不同地區的環境和生活情況不盡相同，不同地區的人們在語言使用方面就自然出現一些差別。因此不同的漢語區在常用字方面也出現了少量差異。香港教育署先於 2000 年頒布《常用字字形表》，收錄 4,759 字；教育局又於 2007 年出版《香港小學學習字詞表》，列出 3,171 字，分第一學習階段（小一至小三）2,169 字，第二學習階段（小四至小六）1,002

字，適用於香港；中華民國教育部於 1996 年頒布的《常用國字標準字體》收錄 4,808 字，適用於台灣；國家語言文字工作委員會於 1988 年頒布的《現代漢語常用字表》收錄 3,500 字（2,500 個常用字，1,000 個次常用字），適用於中國大陸。

 不過，對於最常用的 500 個漢字，各地區是相當一致的，它們是漢語學習最先應該掌握的漢字：

的、一、是、在、不、了、有、和、人、這、中、大、為、上、個、國、我、以、要、他、時、來、用、們、生、到、作、地、於、出、就、分、對、成、會、可、主、發、年、動、同、工、也、能、下、過、子、說、產、種、面、而、方、後、多、定、行、學、法、所、民、得、經、十、三、之、進、著、等、部、度、家、電、力、裏、如、水、化、高、自、二、理、起、小、物、現、實、加、量、都、兩、體、制、機、當、使、點、從、業、本、去、把、性、好、應、開、它、合、還、因、由、其、些、然、前、外、天、政、四、日、那、社、義、事、平、形、相、全、表、間、樣、與、關、各、重、新、綫、內、數、正、心、反、你、明、看、原、又、麼、利、比、或、但、質、氣、第、向、道、命、此、變、條、只、沒、結、解、問、意、建、月、公、無、系、軍、很、情、者、最、立、代、想、已、通、並、提、直、題、黨、程、展、五、果、料、象、員、革、位、入、常、文、總、次、品、式、活、設、及、管、特、件、長、求、老、頭、基、資、邊、流、路、級、少、圖、山、統、接、知、較、將、組、見、計、別、她、手、角、

期、根、論、運、農、指、幾、九、區、強、放、決、西、  
被、幹、做、必、戰、先、回、則、任、取、據、處、隊、  
南、給、色、光、門、即、保、治、北、造、百、規、熱、  
領、七、海、口、東、導、器、壓、志、世、金、增、爭、  
濟、階、油、思、術、極、交、受、聯、甚、認、六、共、  
權、收、證、改、清、己、美、再、采、轉、更、單、風、  
切、打、白、教、速、花、帶、安、場、身、車、例、真、  
務、具、萬、每、目、至、達、走、積、示、議、聲、報、  
鬥、完、類、八、離、華、名、確、才、科、張、信、馬、  
節、話、米、整、空、元、況、今、集、溫、傳、土、許、  
步、群、廣、石、記、需、段、研、界、拉、林、律、叫、  
且、究、觀、越、織、裝、影、算、低、持、音、衆、書、  
布、複、容、兒、須、際、商、非、驗、連、斷、深、難、  
近、礦、千、周、委、素、技、備、半、辦、青、省、列、  
習、響、約、支、般、史、感、勞、便、團、往、酸、曆、  
市、克、何、除、消、構、府、稱、太、准、精、值、號、  
率、族、維、劃、選、標、寫、存、候、毛、親、快、效、  
斯、院、查、江、型、眼、王、按、格、養、易、置、派、  
層、片、始、却、專、狀、育、廠、京、識、適、屬、圓、  
包、火、住、調、滿、縣、局、照、參、紅、細、引、聽、  
該、鐵、價、嚴



這 500 個常用字，如果再根據它們的結構來分類，結合它們的構造特點來施教，效果會比隨意編排生字好，也比只按照它們的意義來組合好。

✚ 漢語的字和詞關係密切，漢字能作為語素構成詞；因此字詞直通、字詞同步，是漢語字詞教學比較好的處理辦法。兩者混而為一不行，厚此薄彼也不行。

✚ 漢字的另一個特點是多義性。一個字或者一個詞通常有好幾個含義，因此要根據學生的程度把部分或全部字詞意義跟學生講明白。一般可以先講常用的本義，比較不常用的、含引申意義的，或者含修辭意義的可以後講或乾脆不講。如：

**著：**

- ◇ 著涼（感受）
- ◇ 衣著（穿）
- ◇ 著陸（接觸）
- ◇ 路燈著了（亮）
- ◇ 不著痕迹（挨上）
- ◇ 一著棋（步）
- ◇ 著人前來領取（派遣）

✚ 此外，如果要辨認字詞的詞匯意義和語法意義，往往需要利用語境的提示，教學時應該盡量讓學生結合上下文來學習，例如：

**才／再**

- ◇ 你怎麼（ ）來就要走？
- ◇ 他明天（ ）能到。
- ◇ 我吃完飯（ ）走。

- ◇ 我們吃完飯（ ）走，就來不及。
- ◇ 我們吃完飯（ ）走，還來得及。
- ◇ 作完作業（ ）能看電視。
- ◇ 看完電視（ ）做作業。

✚ 另外，還要處理好字詞的難易問題。在基礎階段，寫、用都難的字詞都不應該出現，例如“攜、肆”；寫易用難的可以酌量出現，例如“士、仁”；寫用兩易的字早出，例如“人、山、門”。

✚ 有些實詞含義比較單純，運用也不難，但是筆畫多、結構複雜，如“懂、睡覺、喜歡、謝謝”等，也可以先教詞，不強調寫；等學生對詞熟悉了，稍後再要求認讀和默寫。

### 3.2.4 字和詞的關係

✚ 1988 年國家語委公布了 3,500 個現代漢語常用字，現代漢語所使用的 6、7 萬個詞，大部分由這 3,500 字組成。

✚ 有學者曾經把這 3,500 個常用字放在一個包含 7 多萬條詞的數據庫裏面做統計，然後按照每個字可以構成數據庫裏多少條詞語的標準，把這些常用字分爲 5 個等級，構詞率多於 40 的歸爲第一級；構詞率在 20 到 40 之間的歸爲第二級；在 10 至 20 之間的第三級，5 至 10 之間的第四級，而少於 5 的屬第五級。具體的分佈如下：

	構詞率	數量	累計構詞數
一級	$\geq 40$	461	15,577
二級	$< 40 \geq 20$	595	36,790
三級	$< 20 \geq 10$	768	54,848
四級	$< 10 \geq 5$	822	65,870
五級	$< 5$	854	70,312

- ✚ 從上表可以看出：一、二級加起來的 1,056 個字已經可以組成 3 萬 6 千多條詞，而 3,000 字左右則可以組成 6 萬多條詞，可見中國內地規定普及教育階段教授 3,000 字是一個合理的數字。對非華語學生來說，如果他們要融入主流教育系統，則他們同樣需要掌握大約 3,000 漢字。中國大陸“國家對外漢語教學領導小組辦公室”所出版的《漢語水平詞匯與漢字等級大綱》同樣規定對外漢語教學四年級教漢字大約 3,000 字，可見這是大家比較接受的漢字教學範圍。
- ✚ 由香港教育局出版的《香港小學學習字詞表》提供小學學習詞語 9,706 個，分第一學習階段（小一至小三）4,914 詞語，第二學習階段（小四至小六）4,792 詞語，基本不包括專有名詞、術語、文言詞語、音譯外來詞和多字熟語，小學生常接觸、特別有學習價值的，另以附表列出。
- ✚ 我們的字詞教學如果能利用這類資料，在選擇教學和組織內容方面，顯然可以更加有針對性，從而大大提升教學的效益。
- ✚ 需要承認的是：這種統計只顯示了一種大概的面貌，中間還有一些細節需要考慮，例如有些常用字本身是使用頻率很高的單

詞，但是組詞率很低，“我”、“你”、“他”、“很”、“的”等就是，所以根據構詞率選擇施教漢字範圍的時候，還應該充分考慮其他因素。

### 3.2.5 識字目標、原則及認寫方法

- ✚ 如上所述，常用漢字大概是 3,500 個；而根據一些學者的統計，漢字的基礎部件有 328 個，其中成字部件 162 個。這些都是為非華語學生訂定識字目標時的重要參考。
- ✚ 部件不同於偏旁：例如“漫”字分成“氵”和“曼”兩個偏旁；而可切分成“氵、日、冫、又”四個部件。
- ✚ 部件不一定有“音”或“義”，如“春”由“𠂔”，和“日”兩個部件組成；“日”有音義；另外一個部件“𠂔”卻無音義。
- ✚ 部件可以小到等同於筆畫，也可以大到等同於字。
- ✚ 為教學用途，部件不一定切到最小。如“塵”字，如果學生已學會“鹿”字，那麼，就可以告訴他們說由“鹿”和“土”組成“塵”字，而不需要再把“鹿”切成更小的部件。
- ✚ 選字施教的時候應該考慮學生的年級及程度。
- ✚ 認、讀、寫要求應有所區別，前二者要嚴，後者可稍為寬鬆。

### 3.3 語法

- ✚ 由詞組成句，必須遵循一定的語法規則，但並不表示教師要向非華語學生講授艱深的漢語語法知識。
- ✚ 現代漢語語法主要包括詞類、短語和句子成分。漢語詞語可以分爲實詞和虛詞兩大類；其中實詞又可以分爲名詞、動詞、形容詞、數詞、量詞、代詞；虛詞可以分爲副詞、連詞、介詞、助詞、擬聲詞和嘆詞。詞和詞可以按照一定的規則組成短語，短語是比詞大、比句子小的語法單位。漢語的短語主要有七種：聯合短語、偏正短語、動賓短語、主謂短語、補充短語、介詞短語和“的”字短語。至於句子，則可以根據句子的結構分爲單句和複句兩大類，又可以根據組成成分分爲“主謂句”和“非主謂句”兩種。複句則可以按謂語的性質分爲動詞謂語句、名詞謂語句、形容詞謂語句和主謂謂語句；按句子成分之間的語義關係分爲並列複句、承接複句、遞進複句、因果複句、選擇複句、轉折複句、假設複句和緊縮複句。
- ✚ 對於非華語學生的語法教學，比較多學者主張採用隨機教學的方法，初學階段尤其如此。所謂隨機教學，就是不硬性按照語法系統講解語法知識，而是通過課文、練習，以及通過講解學生在練習或者作文中出現的病句，進行有針對性地講授，給以潛移默化的影響。
- ✚ 講解的時候，應該避免涉及抽象的語法術語或語法知識，而是通過語法現象，結合實際的例子來呈現語法規則，從而指導學生正確地使用中文。



- ✚ 在闡述各項語法規則的時候，除了指出結構上的特點外，還應該特別注重語義和用法上的說明，以便學生了解在什麼情況下使用什麼樣的表達方式。
- ✚ 不過，由於對非華語學生來說，語法規則需要一個個解釋、一個個掌握，因此教材的編寫最好能照顧到語法方面的合理安排，讓學生可以通過各種語言學習活動比較有系統地掌握這些規律。因此，儘管一般學者都不主張為教語法而教語法，不主張在教學中涉及艱深的語法知識，但是教師本身卻必須對語法規律有基本的了解。
- ✚ 針對外國人到中國留學或工作需要而設立的“HSK 漢語水平考試”公布了一套語法大綱，雖然是以教授普通話為依歸，但是仍然對香港的非華語教學有參考價值。以下是一些比較常用的語法點，節錄自 HSK 漢語水平考試甲級語法大綱<sup>[3]</sup>（個別例子略有改動），供教師參考：

## 一、詞類

### （一）名詞

1. 一般名詞（如：媽媽、學校、火車、文具、獎品、精神等）
2. 方位名詞（如：裏、外、上、下、前、後、左、右、東、西、裏邊、外邊、旁邊、中間、南面、北面等）
3. 時間名詞（如：年、月、日、星期、小時、今天、去年等）
4. 名詞重疊（如：年年、天天、人人等）

<sup>[3]</sup> 國家對外漢語教學領導小組辦公室漢語水平考試部編制（1996）《漢語水平等級標準與語法大綱》，高等教育出版社。

(二) 代詞：

1. 人稱代詞（如：你、你們、我、我們、他、他們等）
2. 疑問代詞（如：誰、哪、哪里、什麼、怎樣、幾、多少等）
3. 指示代詞（如：這、這些、那、那些、這裏、那兒、這麼、那麼、那樣等）
4. 代詞（如：各、每、有的、有些、別人、它、它們）

(三) 動詞：

1. 一般動詞（如：看、寫、愛、想、喜歡、希望、像、姓、在、參觀等）
2. 動詞重疊（如：想想、看看、打掃打掃、說(一)說、試(一)試、聽了聽、走了走等）
3. 助動詞（如：能、會、要、可能、可以、願意、應該等）

(四) 形容詞：

1. 一般形容詞（如：大、紅、多、全、安靜、漂亮、男、女、老、少等）
2. 形容詞重疊（如：高高、長長、好好、整整齊齊、乾乾淨淨、高高興興等）

(五) 數詞：

1. 基數（如：零、一、十、百、千、萬、兩、半等）
2. 序數（如：第一、二年級、12樓、15日、2月、5號等）
3. 概數（如：三四個、十幾張、幾十年、四十多人、兩年多、兩個多小時等）
4. 分數（如：三分之二、百分之三十等）
5. 倍數和小數（如：五倍、七點八、三點一四一六等）

(六) 量詞：

1. 名量詞（如：個、位、本、件、種、間、棵、張、把、隻、條、斤、克、米、公尺等）
2. 名量詞重疊（如：個個、條條、種種等）
3. 動量詞（如：次、遍、回、下、口等）

(七) 副詞：

1. 否定副詞（如：不、沒(有)、別等）
2. 時間副詞（如：正、剛、常、常常、已經、總(是)、才、就等）
3. 範圍副詞（如：都、只、一共等）
4. 程度副詞（如：很、太、更、最、十分、非常、多(麼)等）
5. 頻度副詞（如：又、再、還、也等）

(八) 介詞：

1. 引出時間、處所、起點（如：當、在、從、離等）
2. 引出方向（如：向、往、朝等）
3. 引出對象（如：對、跟、和、比、爲等）
4. 引出目的、原因（如：爲、爲了等）
5. 引出施事（如：把、被、叫、讓等）
6. 表示排除和加合（如：除了……、除了……以外等）

(九) 連詞：

1. 連接詞或詞組（如：和、跟、或者、還是等）
2. 連接分句（如：雖然、但是、要是、所以、還是、而且、只好等）

(十) 助詞：

1. 結構助詞（如：的、地、得等）
2. 動態助詞（如：了、著、過、呢等）

3. 語氣助詞（如：嗎、呢、吧、啊、了等）

(十一) 嘆詞（如：啊、喂等）

(十二) 象聲詞（如：哈哈、嘩啦嘩啦等）

## 二、詞組

(一) 按詞組結構劃分：

1. 聯合詞組（如：我和他、老師和學生、紅的和綠的、去或者不去等）

2. 偏正詞組（如：大操場、英文書、一件衣服、學習的時候等）

3. 動賓詞組（如：打電話、買東西、進教室、展開討論、遇到困難等）

4. 動(形)補詞組（如：聽清楚、買不到、住幾天、玩得很高興、好得很、漂亮極了等）

5. 主謂詞組（如：肚子痛、節目好、氣氛緊張、精神愉快等）

6. 介賓詞組（如：在學校(學習)、向前(走)、為大家(服務)、把他(叫來)等）

7. “的”字詞組（如：我的、藍的、用的、中文的、老師的、賣鞋的等）

(二) 按詞組性質功能劃分：

1. 名詞或名詞性詞組（如：我的書、可愛的小貓、一座橋、三本、那件等）

2. 動詞詞組（如：坐車、寫完、看得懂、走出來、慢慢說、可以看、去參觀等）

3. 形容詞詞組（如：很舒服、非常高興、大一點兒、容易得很等）

### 三、句子成分

#### (一) 主語：

##### 1. 名詞、代詞、數詞、名詞詞組作主語：

同學們都到了。

明天是星期天。

外面有人找你。

我們都是學生。

那是我的家。

圖書館的書很多。

十是二的五倍。

一斤多少錢？

這件合適吧？

誰去看比賽？

##### 2. “的”字詞組作主語：

紅的好看，藍的不好看。

住在這裏的都是學生。

##### 3. 動詞、動詞詞組作主語：

笑對人的身體有好處。

吃一點兒沒關係。

##### 4. 形容詞、形容詞詞組作主語：

著急有什麼用？

太冷了不好，太熱了也不好。

##### 5. 主謂詞組作主語：

身體好很重要。

天氣冷點兒沒關係。

#### (二) 謂語：

##### 1. 動詞、動詞詞組作謂語：

他走了。

今天我們去參觀工廠。

##### 2. 形容詞、形容詞詞組作謂語：

香港的夏天很熱。

這套電影太好了。

##### 3. 名詞、代詞、數詞或名詞詞組作謂語：

今天星期天。

他十二(歲)，我十五(歲)。

##### 4. 主謂詞組作謂語：

她眼睛很漂亮。

這本書我看過。

(三) 賓語：

1. 名詞、代詞、數詞或名詞詞組作賓語：

我們都學習中文。

教室在西邊。

我還沒見過她。

你找誰？

這是一千，不是一百。

她最近買了一本新書。

我要一個。

他要那本。

2. “的”字詞組作賓語：

我不喜歡酸的。

你要買什麼樣的？

3. 動詞、動詞詞組作賓語：

我喜歡游泳。

你要多注意休息。

4. 形容詞、形容詞詞組作賓語：

我喜歡安靜。

這樣做我覺得不怎麼好。

5. 謂詞組作賓語：

你覺得他怎麼樣？

我看見國強去圖書館。

6. 雙賓語：

俊傑送給嘉欣一件禮物。

他教我英語，我教他中文。

(四) 定語

1. 名詞、代詞、數詞或名詞詞組作定語：

這是中文雜誌。

下午的節目取消了。

前邊同學叫什麼名字？

我爸爸是工人。

這些是我朋友的東西。

一輛輛汽車從門口開過。

2. 形容詞、形容詞組作定語：

請給我一杯熱茶。

我們看了一場非常精彩的演出。

3. 動詞、動詞詞組作定語：

今天參觀的人真不少。

參加晚會同學都來了。

4. 主謂詞組作定語：

少華寫的字很整齊。

王老師講的故事很有趣。

(五) 狀語

1. 副詞作狀語：

我常常坐公共汽車。

他不知道我現在住的地方。

2. 形容詞作狀語：

你應該好好地學習。

他的書整齊地擺在桌子上。

3. 名詞、代詞、數詞或名詞詞組作狀語：

請前邊坐吧！

我們下午看展覽。

他把杯裏的水一口喝完了。 你把話一句一句說清楚。

4. 介賓詞組作狀語：

去機場要一直往前走。

他經常給我打電話。

王老師對人很熱情。

我在香港認識了很多朋友。

5. 動詞、動詞詞組作狀語：

我要繼續學下去。

他握著我的手說：“再見！”

6. 主謂詞組作狀語：

他們手拉手跑過來。

他小聲地說：“請保持安靜。”

(六) 補語

1. 結果補語：

請你說清楚。

大家把桌上的東西收拾好。

衣服應該洗乾淨。

不要把電視搞壞了。

## 2. 趨向補語：

### (1) 簡單趨向補語：動+來/去：

你們都進來吧。

他回去了。

### (賓語在“來”之前) 動+上(下、進、出、起、過、回)：

他跑上樓了。

請把這張桌子搬進屋裏。

飛機飛過大海。

美娜沿著小路走回車站。

### (2) 複合趨向補語：動+上來(上去、下來、下去、進來、進

去、出來、出去、回來、回去、過來、過去、起來)：

她走上去了。

他從樓上走下來。

他跑進圖書館去了。

請你把書帶回來。

我要把汽車開回去。

你把椅子搬過來。

他笑著站起來。

## 3. 程度補語：

形+得很：今年冬天冷得很。

他得了第一，高興得很。

形+極了：這條河深極了。



她看到這件禮物，喜歡極了。

形+得多：這條路近，那條路遠得多。

這間屋子小，那間屋子大得多。

形+多了：這篇課文容易多了。

他的學習成績差多了。

動+得+形：他寫得好，我寫得不好。

她寫得整齊，我寫得不整齊。

#### 4. 可能補語

肯定式：動+“得……”：

這篇課文我看得懂。

我這樣講你們聽得見嗎？

這些東西你拿得動嗎？

今天的作業我們寫得完。

否定式：動+“不……”：

這本書我們看不懂。

他說的話我們聽不見。

這些書我拿不動。

今天的作文我們寫不完。

#### 5. 數量補語：

(1) 時量補語：

A. 表示動作持續的時間：

你等一會兒。

她病了一年了。

你等我們十分鐘。

今天我們上兩小時中文課。

B. 表示動作經歷的時間：

他來香港已經五年了。

他們離開一個月了。

(2) 動量補語：

這本書我看過兩遍。

請等一下。

我找過他兩次。

你喝一口試試。

#### 四、句子分類

(一) 單句

(1) 主謂句

A. 完全主謂句：我喜歡香港。

他是尼泊爾人。

B. 不完全主謂句：(即主語或謂語在一定語言環境中可不出現)

志聰不去操場，( ) 去飯堂了。

——誰找他？——小明。

(2) 非主謂句

A. 無主句：下雨了。 冷極了！ 請喝茶！

B. 獨詞句：老師！ 好！ 什麼？ 謝謝！ 啊？

(二) 複句(舉例見後)

(1) 按謂語性質分類(“\*”，參見“謂語”部分，不標號)

\*1. 動詞謂語句：國明游泳，家信打球。

我們一起想個辦法。

他姓謝，叫謝文。

他是工人。

\*2. 形容詞謂語句，謂語中不用“是”：今天很熱。

這件衣服漂亮極了。

\*3. 名詞謂語句：明天星期天。

弟弟十三歲。

他黃頭髮，藍眼睛。

\*4. 主謂謂語句：他身體不太好。

茶我不喝了。

這個人我見過。

這種事情我不太感興趣。

(2) 按用途分類：

1. 陳述句：她要回家了。

你的中文說得不錯。

2. 疑問句：你是新來的學生嗎？

今天星期幾？

你是不是不喜歡這種顏色？

你不高興了？

3. 祈使句：別說了！

請常常給我寫信！

不要在教室裏大叫！

4. 感嘆句：天氣太冷了！

這兒的風景多美啊！

## 五、幾種特殊句型

### (一) “是”字句

肯定式：

1. 表示等同：他是我們的老師。  
他的生日十月六號。  
這兒是集合的地方。
2. 表示質料或特徵：這種鞋是布的。  
我們學校是第一名。
3. 表示說明或歸類：我是這所學校的學生。  
她是老師，他是工人。  
我們都是明天走，我是上午，他是下午。
4. 表存在：圖書館東邊是操場。  
桌子上是書和報。
5. 表示領有：這列火車是五節車廂。  
這張桌子是三條腿。

否定式：我的哥哥不是工人。

輔導的時間不是下午，是晚上。

### (二) “有”字句

肯定式：

1. 表示領有：我有一件新衣服。  
他有一個姐姐。
2. 表示包含、列舉：一年有十二個月。  
參加晚會的有老師、家長、同學。
3. 表示存在：屋裏有兩張桌子。

學校門口有很多汽車。

4. 表示評價、達到：他很有辦法。

他有三十多歲。

5. 表示發生、出現：語文水平有了很大提高。

這個孩子有進步了。

否定式：他沒有錢。

教室裏沒有人。

### (三) 存現句

1. 表示存在：牆上掛著一幅畫。

車上擠滿了人。

2. 表示出現：東邊開過來一輛汽車。

那邊跑過來一個小孩。

3. 表示消失：上午搬走了幾把椅子。

那一家人走失了一隻小狗。

### (四) 連動式

1. 表示動作的連續：他們吃過晚飯去散步。

十點鐘，他就上床睡覺了。

2. 表示動作的目的：下午我們去商店買東西。

你要那麼多紙幹什麼？

3. 表示動作的方式等：我明天坐飛機去泰國。

他用鉛筆寫字。

4. 表示動作的結果：他看了那封信高興極了。

他出門丟了十塊錢。

5. 前一個動詞為“有”或“沒有”：我有事找你。

他沒有時間休息。

### (五) 兼語句

1. 表使令意義的兼語句：晚上我請你吃飯。

老師讓我再讀一遍課文。

小玲叫我去他家玩。

2. 表愛憎意義的兼語句：老師經常表揚他學習認真。

爸爸批評他學習不努力。

3. 表稱謂或認定意義的兼語句：我們都說他是好學生。

他們選我做班長。

4. 前一個動詞是“有”、“沒有”的兼語句：有人找你。

有個服務員態度非常好。

門外有輛汽車開走了。

今天沒有人來參觀。

### (六) “是……的”

當某一動作已過去實現或已完成，要強調動作的時間、處所、方式等，就用這種格式：偉文是一年前來香港的。

他是從印度來的。

我們是坐火車去的。

否定式：“不是……的”：他不是昨天到的。

他不是從日本來的。

他不是坐地鐵去的。

### (七) 被動句

1. 有標志的被動句

(1) 主+“被/叫/讓”+賓+動+其他成分：

我的鉛筆讓小華拿走了。

點心都被他們吃完了。

(2) 主+“被/叫/讓”+動+其他成分：

畫被買走了。

門被推開了。

小周被罵了一頓。

2. 意義上的被動句：

信寫好了。                      練習做完了。

麵包吃了一半。

(八) 比較句

1. “比”字句：這座山比那座山高。

馬比牛跑得快。

菲律賓比香港熱。

否定式：香港沒有印度熱。

我不比她做得少。

2. 跟（和、同）……一樣：她的年紀跟我一樣。

他長得跟他哥哥一樣。

她穿得和從前一樣。

否定式：跟……不一樣：他長得跟他哥哥不一樣。

這件衣服跟那件不一樣。

3. 有（沒有）……這麼（那麼）：弟弟快有哥哥這麼高了。

我說中文沒有他那麼好。

香港地方沒有印度那麼大。

### (九) “把”字句

#### 1. 主+“把”+賓+動+“一/了”+動：

你把你的意見說（一）說。

（請）你把這兒的情況介紹介紹吧。

他今天把過去的信件又看了看。

#### 2. 主+“把”+賓+動+補語（1）：

我把書包拿走了。

她把衣服洗得很乾淨。

你把今天的報紙拿來。

## 六、提問的方法

### (一) 用語氣助詞“嗎”提問：

今天是星期一嗎？

那個商店遠嗎？

你的身體好嗎？

老師是美國人嗎？

晚上睡得好嗎？

### (二) 用“好嗎、行嗎、對嗎、可以嗎”等提問：

我們一起去旅行，好嗎？

圓珠筆借我用用，行嗎？

這個字這樣寫，對嗎？

陳老師，我有事請幾天假，可以嗎？

### (三) 用語氣助詞“吧”提問：

惠儀不來了吧？



你身體不太舒服吧？

你是巴基斯坦人吧？

(四) 用疑問語調表示疑問：

你只學過一年中文？

這本書是你的？

你認識她？

(五) 用疑問代詞“誰、什麼、哪兒、多少、幾、怎麼、怎麼樣”提問：

誰是你們的老師？

你叫什麼名字？

你想去哪兒？

你們班有多少人？

你住幾樓？

請問，去車站怎麼走？

這套電影怎麼樣？

(六) 用“疑問代詞的問句+呢”提問：

誰是他的媽媽呢？

怎麼才能見到李老師呢？

哪兒去找他呢？

他在什麼地方呢？

(七) 用肯定形式與否定形式相疊提問：

你最近忙不忙？

汽水你喝不喝？

他的話你明白不明白？

晚上你看不看電視？

屋子收拾得乾淨不乾淨？

你是不是想家了？

你喜歡吃蘋果，是不是？

(八) 用“肯定形式+沒有”提問：

你們吃過飯了沒有？

他們去過海洋公園沒有？

大家明白（了）沒有？

(九) 用疑問副詞“多”提問

這個包裹多重？

前面那座樓有多高？

從這兒到機場有多遠？

(十) 用語氣助詞“呢”提問：

我們下星期去旅行，你呢？

你的車票呢？

如果他不同意呢？

(十一) 用“（是）……還是”提問：

你吃拉麵還是餃子？

（是）你高，還是小張高？

你（是）去還是不去？

## 七、數的表示法

(一) 年、月、日、星期表示法：

1987年12月18日

3月5日

星期一（二、三、四、五、六）、星期日、星期天

（二）鐘點表示法：

兩點（鐘）（2：00）兩點（過/零）五分（2：05）

兩點十五（分）（兩點一刻）（2：15）

兩點半（2：30）

兩點四十五（分）（兩點三刻/差一刻三點）（2：45）

兩點五十八分（差兩分三點）（2：58）

（三）錢的表示法：

十五元八角（15.8 元）

七角六毛（7.6 元）

一萬二千五百六十七元（12,567 元）

一萬二(千)（12,000 元） 一萬零二（10,002 元）

（四）號碼表示法：

215(號)房間

790 號巴士

我的電話是 20175389

我穿 37 號鞋

## 八、強調的方法

（一）反問句：

這個詞不是學過了嗎？

我怎麼知道？

我沒告訴你嗎？

你去還不應該嗎？

(二) 連……也(都)……：

我去的地方很少，連大嶼山也沒去過。

她連走也走不動了。

他最近很忙，連星期天都不休息。

連八歲的孩子都參加了這次比賽。

## 九、動作的態

(一) 完成態

1. 完成態用動態詞“了”表示：

午飯我只吃了一碗麵條。

我給朋友寫了一封長信。

2. 動態助詞“了”只與動作的完成有關，與動作發生的時間無關，可以用於過去，也可以用於將來和經常性動作：

明天吃了早餐我們一起去公園。

每天我放了學就回家。

3. 否定式是在謂語動詞前加上副詞“沒(有)”，一般不能再用動態助詞“了”：

星期天我沒(有)去看電影。

昨天我沒給朋友寫信。

(二) 變化態

1. 已經發生變化，用句尾語氣助詞“了”：

天冷了，你要多穿(一)點兒衣服。

她的病好了。

大家都不說話了。

風停了，雨住了。

我現在是中學生了。

2. 將要發生變化，用語氣助詞“了”或“要……了”“就要……了”

“快要……了”“快……了”：

上課了，快去教室。

要下雨了。

宴會就要開始了。

快要考試了，每天她都睡得很晚。

新年快到了。

(三) 持續態

用動態助詞“著”表示，否定式用“沒（有）……著”

1. 表示狀態的持續：

燈一直亮著。

她穿著一件新衣服。

雨不停的下著。

我們慢慢的在操場上走著。

2. 否定式一般是在動詞前加副詞：

沒（有）窗戶開著嗎？——沒（有）開著。／開著呢。

(四) 進行態

用“正”、“正在”、“在”、“呢”、“正（在）……呢”、“在……呢”表示

1. 正在+動/形：

同學們正在準備考試。

小張正在給朋友寫信。

她正在唱歌，老師進來了。

2. 在+動：

同學們在默書，你小聲點兒！

請你等一會兒，他們在開會。

3. 動/形+呢 正（在）+ 動/形 +（著）呢：

我正聽錄音呢，不想去圖書館了。

他正（在）看電視呢。

他正忙（著）呢。

他們正跳舞呢。

（五） 經歷態

用動態助詞“過”表示，否定式是“沒（有）……過”

1. 表示過去曾經發生這樣的事情：我們去過南丫島。

這本書我讀過。

2. 否定式是“沒有……過”：我學過英文，沒學過法文。

我沒有去過長洲。

## 十、複句

（一） 並列複句：

我一邊吃飯，一邊看電視。

麵包我（也）吃，米飯我也吃。

晚會上，大家又唱歌，又跳舞，高興極了。

（二） 承接複句：

吃了飯，我們去散步。

星期日我先去買書，再去商店買東西。

(三) 遞進複句：

那地方我早就去過，去了兩次了。

他（不但）會說漢語，而且說得很好。

(四) 因果複句：

他病了，（因此）今天沒來上課。

因為天氣不好，所以我不想去公園了。

他還不來，只好我一個人去了。

(五) 選擇複句

這次去機場你坐巴士，坐機鐵？

教我們中文的是張老師，還是林老師？

(六) 轉折複句：

這次去飯店我們花錢不多，吃得不錯。

他工作很忙，但是常常鍛煉身體。

雖然他說去了，但是我不相信。

這篇課文雖然不長，可是生詞不少。

(七) 假設複句：

明天下雨，我們就不去了。

要是你同意，我們就這樣決定了。

(八) 緊縮複句：

上課不要說話。

錢少不夠花。

你有事你先走。

我們一下課就去食堂吃飯。

明天一起床我們就去爬山。

他說什麼也不敢收。

✚ 學生在學習漢語的初期，由於對漢語語法沒有足夠認識，很容易在使用漢語時受母語干擾。教師面對非華語學生，如果能同時知道一些非華語學生的母語在句子結構和組織法方面與漢語的差異，從而圍繞這些差異設計出比較有針對性的教學活動和練習，對教學效果的提升將會有一定的正面作用。以下是一些南亞語言跟漢語之間的語法差異：

- ✧ 印地語（Hindi）的基本詞序是主語－賓語－動詞（SOV）。
- ✧ 名詞有性、數、身的變化，沒有冠詞。
- ✧ 印地語採用後置詞（postposition）。
- ✧ 動詞有體（aspect）、時（tense）、語氣（mood）的形態變化。
- ✧ 烏爾都語（Urdu）是巴基斯坦的官方語言。烏爾都語和印地語曾合稱為「印度斯坦語」（Hindustani）。語法特點基本上跟印地語一樣。
- ✧ 尼泊爾語（Nepali）是尼泊爾的官方語言，基本詞序是SOV。
- ✧ 名詞沒有冠詞，有複數標記、格（case）的標記。人 / 非人（human / non-human）的劃分體現在格的標記。



- ✧ 尼泊爾語採用後置詞（**postposition**）。
- ✧ 動詞有表示語法意義的形態變化，例如時（**tense**）、語氣（**mood**）、一致關係（**agreement**）等。
- ✧ 他加祿語的基本詞序是動詞開頭的 **VSO**，主語和賓語在動詞之後。
- ✧ 名詞沒有性（**gender**）的變化，有類似冠詞的詞表示一定的語法意義。
- ✧ 動詞有豐富的詞綴表示語法意義，例如體（**aspect**）、焦點（**focus**）等。
- ✧ 他加祿語採用介詞 / 前置詞（**preposition**）。
- ✧ 印尼語的基本詞序是 **SVO**。
- ✧ 名詞沒有性（**gender**）、數（**number**）的變化，名詞重疊可以表示複數。
- ✧ 動詞沒有數、身、時等形態變化。
- ✧ 印尼語採用介詞 / 前置詞。
- ✧ 採用後置詞的語言：印地語，烏爾都語，尼泊爾語，他加祿語。
- ✧ 三種不同詞序的語言：

- SVO：印尼語
- SOV：印地語，烏爾都語，尼泊爾語
- VSO：他加祿語

## 4. 教學方法

### 4.1 考慮學習者因素

中文對於非華語學生來說是第二語言，但是對本地大部分學生來說則是母語／第一語言。一般而言，由於學習的個體不同，第一語言習得和第二語言學習是有差異的，表現為以下幾個方面：

- ✚ 第一語言的學習由幼兒開始；幼兒的神經系統、肌肉、發音器官處於發育期，可塑性强，所以比較容易自然習得地道的發音。
- ✚ 但是在大多數情況下，第二語言在成年階段才學習，成人語言學習能力逐步下降，發音器官和相應肌肉系統完成發育，模仿能力和記憶能力下降，發音不容易地道。當然，生理因素只是影響語言學習的其中一部分因素，所以成年以後才學習另一種語言也是可以成功的，只不過所要付出的努力要比年幼時期大。
- ✚ 就學習環境而言，母語的學習都是在自然環境中習得的，語言學習和生活經驗密切結合，每天都有較多時間沉浸在母語中，隨時可置身於母語交際場景中；這些都是促進學習的因素。
- ✚ 第二語言則大多在課堂上學習，缺乏比較自然和實際的場合和語言環境，學習和生活不一定能有較好的結合，而且每天接觸第二語言的時間有限，整體而言處於一個比較不利的學習環境底下。
- ✚ 在學習方式上，幼兒習得母語，是在現實環境中結合實物或真實事件，多次模仿重複後習得，經常可以把母語和概念以及概念之間的關係聯繫在一起學習。而成年人學習第二語言則往往要通過

母語來連接概念與聲音的關係，通過母語學習二語，不如在現實情景中直接和自然；如果母語有些地方不同於二語，可能對學習產生干擾。

✚ 不過，成年人歸納推理能力強，善於總結規律，因此可以運用不同的學習策略來提升學習成效，這是成年人學習第二語言比幼兒優勝的地方，因此有些成年人依然可以獲得很好的學習成效。

✚ 由以上各點可以看出：第二語言學習所面對的是比較不利的環境和條件，需要克服的不利因素比較多，教師對這些因素必須有充分理解，才能順應學習者的特點和他們所面對的不利因素，設計出比較好的教學方法。

✚ 比較母語和第二語學習的差異，對香港非華語學生的中文教學能帶來一定啟示：

- ✧ 中文是本地學生的母語，是非華語學生的第二語；
- ✧ 本地學生從出生開始就在現實環境中掌握了基本的中文口語能力，非華語學生在起步的時候大部分對中文完全陌生；
- ✧ 本地學生的中文學習重點在讀寫；非華語學生需要同時兼顧聽、說、讀、寫；
- ✧ 本地學生能建立起中文與概念之間的直接聯繫，並能通過中文進行思考；非華語學生已經建立起自己的母語跟概念之間的聯繫，學習中文的時候，往往需要通過母語來喚起對概念的回憶，學習較間接；

✧ 本地學生沉浸在與中文息息相關的文化中，在中文學習方面有家庭的支援；非華語學生雖然也可以利用有利的中文環境，但是文化上有差異，家庭支援不足。

✚ 從以上各點看來，非華語學生在參與到本地學生當中跟他們一起學習之前，應該先有一些拉近兩者距離的安排，例如一些前期的口語先修班，使他們的起步點不致相差太遠。而上課的時候，也應該注意到兩類學生之間學習條件和學習情況的差異，在教學步驟和方法方面有不同的考慮。

✚ 國外有語言教育學家認為，語言教學理論至少涉及六個問題：

- ✧ **誰**—學習者和教育者是誰？他們的母語、教育程度、智力、個性、社會地位等相關的情況如何？
- ✧ **甚麼**—學甚麼、教甚麼？母語習得和第二語言學習有甚麼區別？語言知識和語言能力是甚麼？
- ✧ **怎樣**—怎樣學？怎樣教？怎樣成為成功的學習者？
- ✧ **何時**—學習者的年齡為何？何時學習第二語言最合適？
- ✧ **哪裏**—在甚麼環境裏學習？課堂還是社會？是在目的語地區還是非目的語地區？
- ✧ **為甚麼**—為甚麼學？是為了學習／工作，還是參與社團生活？

## 4.2 第二語言教學法及其心理學基礎

✚ 第二語言教學法多種多樣，如翻譯教學法、直接教學法、模仿—記憶教學法、自然教學法、啓發教學法、功能教學法等。不同的語言教學法是以不同的心理學理論作為基礎的。以下簡單介紹比較常見的兩種：①聽說法；②認知法

✚ **聽說法**以行為主義的刺激—反應理論作為依據，認為學習是通過條件反射和不斷強化形成的。

✚ 行為主義者認為學習是一種習慣的形成，學習第二語言等於是在母語之外，建立一套新的習慣。

✚ 這種方法強調模仿、重複、強化三種手段，並把它們程式化。

✚ 行為主義學派認為，在我們學習第二語言的時候，學習者總是在很大程度上依賴他們在母語方面所形成的習慣，或者說是把他們在母語方面的經驗遷移到第二語的學習上。

✚ 在這種信念的支配下，人們開始從事母語和第二語的對比研究，以發掘兩者之間的異同。

✚ 但是到了六十年代，對比研究開始沒落，行為主義的語言學習理論受到挑戰。人們開始認為語言學習不是不斷模仿從而建立習慣的過程，而是主動建構規則的積極行為。

✚ 對於學習者語誤的分析，也發現了很多不能以母語習慣來解釋的錯誤。此外，對比研究理論假設兩種語言差異越大，學習者的困難也越大，出現錯誤的機會就越高；但事實並非如此。

- ✚ 這並不是說母語對第二語言學習不產生任何影響，只是它的影響遠比一一對應複雜得多；而其中在起作用的還有一些其他的因素，例如語言的內在結構、學生的態度、動機、能力、年齡等等。
- ✚ 由於對比分析在解釋學習過程、預測學習難點方面的不足，因此這種學說逐漸被六十年代出現的語誤分析所取代。
- ✚ 但是，語誤分析只關心學習者的語誤，而把所有在第二語言學習過程中出現的其他因素排除在外；而且某些錯誤很難歸類，有時候錯誤的來源則是多種的。
- ✚ 從學習者本人的角度看，這些系統性錯誤只是在他慢慢形成目的語的過程中所出現的語言面貌，是**中介語**的階段性顯示，嚴格來說並不是錯誤。
- ✚ 心理語言學家桂詩春認為<sup>[4]</sup>：教師應該善於利用錯誤分析為克服錯誤創造條件，在操練語言形式的時候，對錯誤應該多加糾正；在運用語言進行交際時，只要不影響意義的表達，不必當場糾正。
- ✚ **認知法**以心靈主義的惟理論能力和複雜抽象概念為基礎。認知心理學有一個中心假設是：個體總是透過其既有的認知結構來主動解釋環境，而這些認知結構則是透過適應環境的歷程發展出來的。
- ✚ 結合語言學習來看，認知法的奉行者認為語言行為的基本特徵是創新而不是模仿，理解是習得語言知識的基礎，因而強調在交際環境中訓練語言運用的能力，重視閱讀在語言和思維能力培養過程中的作用，注重語言知識的科學性和系統性。

---

[4] 桂詩春（1985）《心理語言學》，上海外語出版社。

- ✚ 有許多實驗證明學生如果能採取主動認知的方法，語言學習的成效往往可以得到很大的提升。例如在傾聽過一篇文章之後，主動做筆記的學生比被動接受筆記的學生更能理解和記憶該篇文章的內容；又如經常主動地將文章內容合理化、簡化，並且根據個人的觀點主動地選擇信息、重組信息與記憶信息的閱讀者，對閱讀材料也能夠有比較深入的理解。
- ✚ 有學者指出：促進主動認知的最主要方法是使材料意義化。使材料意義化的方式很多，包括將材料具體化、動態化（如電腦遊戲）、影像化（如以圖片幫助記憶）、組織化（建立教材的內在連結）、以及個人化（讓教材內容與個人的先備知識之間連結起來）<sup>[5]</sup>。
- ✚ 需要注意的是：主動原則是否能取得成效，與先備知識有密切的關係。當學生缺乏先備知識的時候，不管採用什麼主動認知的辦法，都很難達到預期的學習效果；所以教師必須幫助學生儲備足夠的知識，並在適當的時候給予暗示和引導，才能一方面保持學生的主動性，另一方面避免學生做盲目的探索。

### 4.3 中介語

- ✚ 中介語（inter-language）指的是學習者在二語習得過程中構建的、由母語向目的語逐漸過渡的一種語言知識系統，是逐步接近目的語的一種發展階段。如果用 L1 代表第一語，用 L2 代表第二語，

---

[5] 詹志禹（1993）“認知學派在教學方法上的應用”，見台北市教師研習中心（編印）《尖端教學法》，頁 201-214。



用 **IL** 代表中介語，那麼由第一語向第二語過渡的情況可以用以下的圖式表現： $L1 \rightarrow IL \rightarrow L2$

- ✚ 中介語異於母語和目的語，過程當中學習者會逐步放棄一些母語的特徵，逐步獲得目的語的特徵。因此，中介語可以說是母語和目的語之間的連續體（**continuum**），它在整個學習過程中都處於變化的狀態。
- ✚ 中介語既是學習者從零起點開始不斷向目的語靠近的漸變過程，但是中間又可能出現“僵化”（**fossilization**）的現象。很多第二語言學習者到了一定程度就不再進步，就是中介語“僵化”的顯示。
- ✚ 對中介語的分析和瞭解，有助於認識學生在學習過程中所呈現的語言面貌、所遇到的困難和所需要解決的問題。要瞭解學生的中介語情況，就應該搜集他們的語言材料。這包括三方面的內容：一是對學習者語言的研究，二是探討學習者普遍性的認知規律和習得方式，包括語音、詞匯、語法、語篇方面的習得。三是從學習者的外部因素（社會因素）和內部因素（包括影響學習者心理的因素）和學習者的個體差異（包括感情、學習動機、認知特點和學習策略）三個側面對學習者進行研究，才能使教師的教學建基於學生的學習之上。

#### 4.4 聆聽能力的發展

#### 4.4.1 聆聽能力的本質

- ✚ 聆聽能力是指聆聽一些語言材料而能夠對這些通過聽覺器官接收回來的語音信號進行解碼，從而理解信號所代表的意義的一種言語活動。
- ✚ 在語言交際活動中，聽和說的活動總是交替進行的，不能理解對話人所傳遞的信息，就無法作出回應，交際就難以進行。
- ✚ 從綜合語言能力形成的角度看，“聽”跟“讀”一樣，涉及語言材料的輸入。按照一般語言學習者的經歷來看，“聽”總是先於“說”、“讀”總是先於“寫”的。語言學習要取得成效，一個很重要的因素就是要有足夠的輸入，這樣才能保證學習者有良好的輸出。因此聆聽能力和閱讀能力都是語言教學當中的重要環節；它們為“說”和“寫”奠定必要的基礎。
- ✚ 但是“聽”和“讀”都是比較難從外在言語行為觀察其優劣成敗的言語活動，一個聆聽者和閱讀者是否真正理解所接收到信息，所牽涉的是一系列的心理活動，從外表通常看不出來。因此有關聆聽能力和閱讀能力的分析，往往由心理學家進行。
- ✚ 當前有關聆聽和閱讀能力的理論解釋，比較有影響的說法是英國心理學家 F. Barlett 所提出的“圖式理論”。他認為記憶不是通過背誦或對外在物象機械性的重復接收而形成的，而是一個保留事件主題、再根據總體印象重建細節的過程。在這個過程當中，事件主題（語言知識和非語言知識）經過整理、分類，形成一定組織，儲存在人們的大腦中；這些組織就稱為“圖式”。現代心理學家在此基礎上進一步研究圖式在語言

材料理解和記憶中的作用，發現“圖式”理論可以幫助我們解釋不少人們聆聽／閱讀和記憶語言材料中的心理現象。

- ✚ 在聆聽和閱讀的過程中，所謂接收和解碼的過程，就是對聽覺或者視覺器官所接收到的言語信息進行分析、辨別、歸類，同時激活已經儲存在大腦中的舊有的“圖式”，並使其他與之相連的“圖式”也處於活動狀態，從語音、語法、語義三個層面進行比較和感知，產生預測和聯想。當外部信息與預測吻合的時候，就達成正確理解；當外部信息與預測有差距時，理解可能錯誤，或者需要更長的時間處理。另一方面，還要把新的言語信息轉變成新的“圖式”，存入記憶當中，以便將來感知新的信息。儲存在大腦中的“圖式”越多越豐富，理解言語信息的能力和速度就越高，聆聽和閱讀能力就得到不斷的提升。

#### 4.4.2 聽力訓練的方法

- ✚ 由此可見，聽力訓練（或者閱讀訓練）的一項重要任務就是幫助學生建立起有關目的語的“圖式”，而訓練原則則是為學生提供能力所及的信息輸入。美國心理語言學家 **Stephen Krashen** 認為教授第二語言教學中的輸入模式應該是“ $i + 1$ ”，其中  $i$  是學習者現有的水平，“ $i + 1$ ”就是在學習者現有語言水平的基礎上再提高一步的輸入。這種輸入使學習者可以理解大部分所接收到的言語信息，但是又包含一些比較高程度的信息，使學習者可以循序漸進地得到提高。

- ✚ 聆聽能力和閱讀能力有其共同的地方。闡述閱讀過程方面有兩種不同的模式，分別是“從下而上”(down-top model) 模式和“從上而下”(top-down model)模式。
- ✚ 傳統的聽力教學多數採用類似“從下而上”的模式，就是先從最小的字詞單位開始加工，逐步擴展到短語、句子和段落。絕大部分面向外國人的教材也都是採用學習生詞和句式（詞匯語法訓練）、聽課文、做練習這樣的結構。這種安排的好處是幫助學生做好聆聽的準備，幫助他們熟悉聽力材料中將會出現的詞匯和句式，等於為他們掃除一些正式聆聽時可能出現的障礙，可以快速激活相關的圖式。
- ✚ 不過，從下而上的方法也有其局限性。因為言語信息的理解有時候並不是字詞或句子的簡單組合而成的。對於有些信息，就算是掌握了每一個字詞的含義，也無法理解其真正的含義；有時候學生過分注意逐字逐詞的解釋，卻無法從總體上把握篇章的中心主題。因此單獨採用這種方法並不足以應付現實生活裏真正的言語交際任務。
- ✚ 心理學家 Geoffrey Underwood 和 Vivienne Batt 在他們的著作 *Reading and understanding: an introduction to the psychology of reading* 中說過：閱讀是一種心理猜測遊戲，從各種閱讀過程中所出現的偏誤或者閱讀者行為看來，他們在閱讀之前和在閱讀的過程中，都會不斷對閱讀內容作出一些預測，而且越是成熟的閱讀者，越會利用他們大腦中豐富的圖式來幫助他們理解篇章，而不需要一個個字詞慢慢辨析，可見閱讀也可以採用從上到下的模式。聆聽的情況也一樣。

- ✚ 表面看來，從上到下的模式需要閱讀者／聆聽者已經儲存比較豐富的圖式以後，才可能在短時間內激活相關的圖式來幫助自己解碼。但其實這種方法也可以在比較早的階段開始使用，因為預測可以在不同的層次展開，範圍也可以有所不同。例如閱讀的時候，篇章的題目往往會使閱讀者對篇章內容有一定聯想，心理測驗甚至顯示題目會左右閱讀者對篇章內容的理解方向；這是比較大範圍的預測。小範圍的預測可以小到詞語跟詞語之間的搭配模式，例如某些動詞跟名詞有一定的搭配習慣，而動詞又往往是句子結構的核心，通過動詞預測它跟句子當中其他詞語的搭配和語義關係，有助於對句子意義的整體理解。聆聽的情況也有相似之處。
- ✚ 面對於沒有經驗的閱讀者／聆聽者，教師可以及早訓練他們如何掌握詞語搭配習慣和語義聯想的方向，從一開始就對聆聽和閱讀材料採取有意識的預測策略。
- ✚ 有意識的預測策略包括兩種：聽前預測和聆聽過程中的預測。教師可以在聽前指導學生預測聆聽材料中可能出現的詞語和內容，以激活學生對於有關話題的背景知識；聆聽過程中則可引導學生利用已知的信息預測還沒有聽到的內容，幫助學生理解聆聽材料的主要內容。養成預測的習慣，可以促使學生主動推論，把被動的接收信息過程變成主動的思考和接收信息過程。兩種方法都有助於激發學生的學習積極性<sup>[6]</sup>。

---

<sup>[6]</sup> 見孫曉明“自上而下模型和自下而上模型在對外漢語教學中的應用”，《雲南師範大學學報》2004年增刊。

- ✚ 例如聆聽材料是跟環境保護有關的話題，可以先請學生預測聆聽材料中可能出現的詞語，像“能源、垃圾、廢物、氣候暖化、節約、循環再造……等”；同時也請學生預測內容，讓他們思考為什麼需要保護環境，過分消耗地球資源會帶來什麼後果，我們能如何保護環境等等。他們的預測有的跟聆聽材料相符，也有的不符。通過這樣的活動，可以激活他們的背景知識，有利於他們建構聆聽材料的意義，同時也調動他們的積極性，讓學生處於活動主體的地位。
- ✚ 不過，自上而下的模型主要依靠學生已有的知識，從聆聽材料中獲得信息。但是第二語言教學最主要的任務是幫助學生通過聽力活動提高語言水平，增加語言知識的積累，因此自上而下和自下而上的訓練應該適當結合。如何可以很好地把兩者的優勢結合起來，並在兩者之間取得平衡，是一些需要再進一步思考和試驗的問題。

## 4.5 閱讀能力發展

### 4.5.1 閱讀技能的發展階段

- ✚ 國家語言文字工作委員會的佟樂泉、張一清在“兒童語言學習若干問題研究”（《世界漢語教學》1993 年第 2 期）中，對閱讀技能發展進行了詳細的描寫。兩位作者認為：閱讀技能的發展，大體上經過點讀、口讀、默讀、掃讀四個階段。
- ✚ 點讀階段



- ◇ 在此階段，閱讀者需要伸出手指，一個字一個字點著讀，每一個字就是一個獨立的單位，字與字的間隔、快慢，全由他對這個字的熟悉程度來決定。

#### 口讀階段

- ◇ 經過了點讀階段之後，閱讀者逐漸習慣了漢字的排列方式，懂得按順序閱讀，對字的整體辨認速度加快了，便能逐步擺脫手指的參與。
- ◇ 口讀是一種以聲音促進理解的閱讀方式。閱讀者看到文字，讀出聲音，聲音刺激大腦而喚起意思，進而達到理解。

#### 默讀階段

- ◇ 默讀是最基本的閱讀技能，是獲取知識和信息的重要手段，需要經過一段很長的時間才能完成。
- ◇ 默讀時，閱讀者在看到文字後，直接在大腦中喚起意思，只憑文字來認識意義，接收信息的速度比口讀快。
- ◇ 這種一邊讀一邊思考、分析的訓練，大腦和眼睛的配合緊密無間，有效提升閱讀者的思考能力，使閱讀者在閱讀過程中，能即時理解相關文章的內容。

#### 掃讀階段

- ◇ 掃讀是有目的地抓取關鍵詞、詞組或句子，再運用頭腦中已有的知識，把它們連接起來，形成一個濃縮的印象。

✧ 掃讀就是在閱讀時通過省略次要的信息，從而縮短接收文字的時間，使閱讀與思維得以同步進行；這與閱讀心理是相符的。

✚ 從點讀到掃讀，似乎需要經過一個比較漫長的過程，但實際上  
有學者建議在比較早的階段就訓練學生掌握快速閱讀的方法，特別是在華人社會裏學中文的學生，讓學生可以盡快利用周圍的語言環境促進中文能力的提升，例如可以盡快閱讀日常生活裏接觸到的文字材料，從那些材料中直接獲取信息。

✚ 要提升學生的閱讀速度，其中一個途徑是盡快減輕他們對語音的依賴，縮短點讀和口讀的階段。一些心理學的實驗表明，在中文閱讀的詞匯通達中，從字形到意義的映射比從字形到語音再到意義的映射要有效得多，語音在語義激活中的作用很小。在閱讀中文材料時，詞義可以通過詞形表徵直達心理詞典。

✚ 閱讀教學中的速讀訓練，就是要求眼睛和大腦活動，把視覺器官感知的文字符號直接映射到大腦，立即產生反應，消除一般閱讀中大腦潛在的發音現象，從而提高閱讀速度<sup>[7]</sup>。

✚ 培養快速閱讀的能力，一般需要盡量發揮眼睛的效率，讓眼睛接受比較專門的強化訓練。快速閱讀的方法對於一般非華語學生來說，可能是難度比較高的活動，但是教師依然可以參考有關的方法，幫助學生減少閱讀過程中對語音的依賴。

---

<sup>[7]</sup> 見張惠芬“視知覺、知識圖式和快速閱讀訓練”，《漢語學習》2000年第2期。



✚ 以漢語為母語的人在閱讀的時候，能從佔據中央視覺的漢字中獲得有用的語言學信息，這種中央視覺一般在五至六個漢字的範圍內。漢語大多數詞語由一至四個字組成，其中絕大部分是雙音節詞；所以閱讀者有效的視覺範圍能包含一個簡單的詞單位。在多於一個詞的情況下，語言學分析也會有效地解決詞與詞之間的分界問題。漢語閱讀者的這些習慣性知識可以指導閱讀時的眼球運動和對有關詞語的長度的假設。但是非華語學生由於缺乏對中文詞語表現形式的認識，要在一個句子當中識別一個個中文詞語，還有一定的困難，常會出現大量過早終止的短距離注視；久而久之，就容易形成逐字閱讀的習慣。因此在進行速讀訓練的時候，可以首先考慮進行字詞速讀訓練<sup>[8]</sup>，這對於非華語學生來說也是比較可行的。

#### 4.5.2 字詞學習與閱讀教材的設計

✚ 漢字的字形有其系統。漢字結構分為兩類：一是獨體字，二是合體字，佔漢字總數 90%。也就是說，漢字的字形系統是：以小量的部件，按照一定的規則進行組合；學會了小量的部件，就可以寫大量的合體字。故此，漢字教學應把漢字的字形結構單位，即獨體字以及偏旁，作為漢字書寫的基本單位。

✚ 漢字字形是一個以一定數量的構件按照一定的規則進行組合的系統。因此，教學上應先教這一定數量的構件及組合規則，然後再教由這些構件所組合的漢字。

---

<sup>[8]</sup> 同註 7。

✚ 以“語文一體”的教法，將形成“文從語”的教學體系。也就是說，口語課學什麼，漢字課教什麼。這種教法，漢字教學會變得雜亂無章，漢字字形教學的系統性和規律無法顯示，大大增加了漢字教學的難度。


✚ 漢字具有構詞性，詞由字構成，有限的漢字可構成無限的詞。字學得越多，會讀的詞越多，學習詞就越容易。換句話說，識字量決定了識詞量。因此，漢語書面閱讀教學，應該以漢字作為教學的基本單位，把提高學習者的識字量作為教學的主要目標。

✚ 張朋朋在《集中識字》提到，如果根據漢語和漢字的特點來對外國人進行基礎漢語教學的話，可以遵循以下原則來設計：


- ✧ 教學初期把“語”和“文”分開；
- ✧ 口語教學借助拼音來進行，對漢字不作要求。這樣，漢字不會成為初學者的絆腳石，而口語教學也將變得較為容易。
- ✧ 漢字教學另編教材，先進行字形教學，以偏旁部首、部件為核心。
- ✧ 先進行口語教學和漢字字形教學，後進行識字閱讀教學。


✚ 呂必松在《對外漢語教學概論講義》，列舉了幾種具體的訓練方法：


- ✧ 組詞訓練：用學過的漢字組織雙字詞和多字詞，養成識別詞的能力，再逐漸形成以詞為單位進行的閱讀能力。
- ✧ 分詞閱讀練習：在閱讀詞組與句子時，在詞與詞之間做記號，養成識別詞的能力。
- ✧ 朗讀練習：培養以閱讀能力為目的的朗讀訓練。
- ✧ 組句練習：要求學生排列詞或詞組在句子中的順序，幫助學生熟悉所學的詞和詞組。

 有關字詞學習與閱讀教材設計的其他參考資料，國家漢語國際推廣領導小組辦公室(<http://www.hanban.edu.cn/hanyukaoshi.php>)的少兒漢語考試(YCT)(第一語言為非漢語的15歲以下漢語學習者的國際性考試)、漢語水平考試(HSK)(考察考生運用漢語進行學習、生活和工作的能力的國際性考試)也可作輔助之用。

#### 4.6 訓練說話的方法

 聽說讀寫是四種不同的語言技能，同時又密切相關。

 聽是說的基礎，聽力理解不僅包括語音，還包括詞語、語法、文化背景等知識，實際上體現的是一種綜合理解能力。

 訓練學生的聆聽能力，應該大量運用真實語料，才能培養學生在真實生活中的交際能力。選材時要盡量選取高頻句型，使學生可以通過接觸這些語料掌握最常用的句型。

✚ 教師可以考慮按功能選句型，而不一定按語法結構選擇，這樣可以幫助學生建立句型跟交際功能之間的聯繫，使他們盡快投入實際的交際活動之中。

✚ 有些句型結構較複雜，但使用率高，因此可應該在適當的時候向學生介紹，例如以下幾種：

✧ 雙賓語句：畀本書我／唔該畀本書我

✧ 連謂句：用刀切橙

✧ 兼語句：請同學打開書／請 A 君話畀 B 君知／叫 A 君去操場

✧ 假設句：如果……就……

✚ 可供利用的聽說教材除了日常生活和社會、文化等相關的材料外，還可以考慮適當加入一些繞口令、古詩和韻語，以提高學生的語音意識。

✚ 此外，在日常生活中有些“套語”是經常使用的，例如“請打開書”、“舉手回答”一類的課堂指令，這些套語可以在學習的初段就向學生介紹，所牽涉的詞語或句子結構可以先略過，日後再慢慢處理。

✚ 課堂指令套語的介紹，是師生溝通的重要渠道，對零起點的學生特別重要。為了使非華語學生盡快掌握，甚至可以採用音標、翻譯等輔助手段，再製成音檔，配合課堂活動使用。

- ✚ 如學生可以在家中跟隨音檔預習詞語、句型和背誦課文對話，則教學效果應該更理想。
- ✚ 至於日常交際套語，可以選取日常生活中常用句型，培養學生達到“脫口說”的程度。很多技能都不是教出來，而是練出來的；外語口語教學首要務任，就是盡量提高學生的開口率。
- ✚ 在真實生活中，即使是最簡單的語言交際，都是有問有答的，因此要開展說話教學，必須為學生設計足夠數量的情景對話，使教學更貼近生活實際。
- ✚ 可以利用課堂進行演練(perform)，教師跟不同學生在課堂進行模擬真實情境作角色扮演；有時候可以準備不同的道具，如真實的街道圖、地鐵圖來增加真實感和趣味性。
- ✚ 教師也可以盡量多採用多媒體材料輔助教學,例如:

#### ✧ 老師準備工作

- 選取一節電視／電影片段
- 準備詞語表和句型簡介

#### ✧ 學生工作

- 預觀：學生在沒有協助下觀看，通常對內容不完全懂，教師可以憑身體語言，幫助他們通過推理去理解；
- 聆聽：只播聲帶，讓學生專注語言，不受畫面干擾；
- 檢查：利用填充，短句，多項選擇，是非題等形式。

◇ 課堂活動

- 學生作口頭撮要；
- 老師重播，使用定格，邊講邊問；
- 兩大類型的提問和講解：文化禮貌；語言句子；
- 學生角色扮演；
- 如果選材有爭議性，可以進行討／辯論；

◇ 課堂活動應視個別學校／學生差異作出調適。

✚ 以上各種說話材料都可以轉化成聽力訓練和讀寫訓練；也可以加上

◇ 火車／巴士／飛機廣播

◇ 天氣報告

◇ 新聞廣播

◇ 體育運動旁述

✚ 另一種可以使用的方法是看圖說話，利用各種漫畫或故事書上的圖畫，讓學生自由發揮。如果圖畫內容跟教材內容有關，應要求學生盡量用所學詞語和句型。

## 5. 學習策略

✚ 小學中國語文科的課程宗旨是為學生的終身學習、生活和日後工作打好基礎。中國語文科的教學需要提高學生的中國語文能力(聽、說、讀、寫)，同時也需要提升他們的文化素養並灌輸正面的價值觀。

✚ 非華語學生在“聽、說、讀、寫”四大技能上跟本地學生會有差異，因此在教學活動和教材設計方面，需要不同的考慮。

### 5.1 學習策略、教學活動和教材設計

#### 5.1.1 教材的設計與教學活動的配合

✚ 語言對比分析假設理論認為學習第二語言的困難，有部分是跟學習者的母語和第二語差異有關的，非華語學生的母語和中文之間的差異，對他們學習中國語文的難易程度起了一定作用。所以，老師對非華語學生的母語背景、語言使用的瞭解是必要的。

✚ 以量詞為例，中文的量詞豐富，但非華語（南亞裔）學生的母語（烏爾都語、尼泊爾語、他加祿語等）裏都缺乏量詞，也沒有類似中文“量詞”這個詞類。從對比分析假設理論（CAH）來看，量詞是非華語（南亞裔）學生的一個學習難點。我們可以再結合 Lado 難度等級的理論作基礎，創建學生名量詞的學習內容順序：

1. 「由易至難」
2. 「由難至易」

容易學的名量詞			難學的名量詞	
度量量詞 / Measure partitive nouns	集體量詞 / Group nouns	表容量量詞 / Nouns of capacities	個體量詞 / Unit nouns	
斤 塊 / 元 (錢) 毛 / 角 (錢)	群 行 種	盒 杯 瓶 碗	位 張 件 塊 枝	口 個 篇 條 輛
全部合共 20 個				



這裡嘗試以兩組教學序列為例子：

組別：	A 組	B 組
教節：	一教節	一教節
教時：	三小時	三小時
教學內容：	名量詞共 20 個：	
	容易的 10 個	難的 10 個
	斤、塊 / 元、(錢)、毛 / 角(錢)、群、行、種、盒、杯、瓶、碗	位、口、張、個、件、片、塊、條、枝、輛
內容順序：	由易至難	由難至易
教案架構：	<u>階段一：</u> 漢語名量詞難點項目學習 (位、口、張、個、件、片、塊、條、枝、輛) <u>階段二：</u> 漢語名量詞容易項目學習 (斤、塊 / 元、(錢)、毛 / 角(錢)、群、行、種、盒、杯、瓶、碗)	<u>階段一：</u> 漢語名量詞容易項目學習 (斤、塊 / 元、(錢)、毛 / 角(錢)、群、行、種、盒、杯、瓶、碗) <u>階段二：</u> 漢語名量詞難點項目學習 (位、口、張、個、件、片、塊、條、枝、輛)



✚ B 組採取的是傳統的從難點教起的做法，A 組是以學生的母語（烏爾都語、尼泊爾語、他加祿語等）裏“表量的詞”作憑藉引入教學難點的做法。有的研究顯示由易至難的教學順序是一個可取的教學序列和方法。

✚ 至於教學材料的設計，老師首先要對於學生學過的東西和要進行的新課題內容有充分的瞭解，再以 Bachman 的理論框架作為新課題教材內容、活動設計原則的指導方向。例子如下：

1) 語言結構能力 (grammatical competence)

語音	詞匯	
1. 聲母 19 個	1.名詞	身體、好久、見、學生、老師、姓、先生、
2. 韻母 61 個		哥哥、姐姐、妹妹、朋友、王、張、馮、
3. 六個聲調		許、李、北京、紐約、中國、美國.....
4. 入聲字	2.動詞	謝謝、再見、是、請問、叫、請、進、歡迎.....
	3.形容詞	好.....
	4.代詞	你、您、我、你們、這、他、她、那、誰、什麼.....
	5.副詞	很、不、也.....
	6.助詞	嗎、呢、吧.....
	7.量詞	位.....

語法	漢字
1. 形容詞謂語句	1. 筆劃筆順、偏旁部首
2. 名詞謂語句	2. 間架結構、部件組合、聲符義符概念
3. 用“嗎、呢、吧、誰、什麼”的疑問句	3. 獨體字、合體字概念
4. 代表複數的“們”	4. 字詞的概念
5. “都”和“也”字句	5. “三會”字詞：身、姓、哥哥、

6. “是”字句 7. “有”字句 8. 代詞作定語 9. 名詞、疑問詞、數量詞和指示 2) 代詞作定語 社 會 語 言 學	姐姐、妹妹、朋友、張、馮、 許、紐約、美國、北京、謝謝、 請、歡迎、那、誰、很（會聽、 說、認讀繁體字） 6. “四會”字詞：見、學生、老師、 先生、王、李、好、中國、再 見、是、進、問、你們、什麼、 你、您、我、這、他、她、不、 也、嗎、呢、吧、位、體、叫 （會書寫繁體字）
---	---

能

### 2) 社會語言學能力(sociolinguistic competence)

交際場合	交際對象	交際功能	文化要點
1. 學校 2. 家裏 3. 朋友聚會 4. 社區	1. 同學 2. 老師 3. 朋友 4. 家人	1. 問候 2. 打招呼 3. 介紹 4. 彼此認識 5. 閑話家常 6. 建立友好關係	1. 中國的交際 禮節 2. 表示尊重的 代名詞“您” 3. 表示尊重的 詞語： “位”、“請” 的用法

### 3) 語篇能力(discourse competence)

語篇主題	語篇體裁	組織條理
1. 談論家庭	1. 口語體 2. 獨白體 3. 應對式	1. 從近至遠 2. 從小而大

#### 4) 應對策略能力 (strategic competence)

交際應對策略	語言素材、信息籌畫	交際任務
1. 能運用適當的策略，在交際出現障礙時做出補償 2. 掌握知識進行有效的交際 3. 重複說不清楚的部份 4. 慢慢表達難說的部份 5. 用比較有把握的詞句表達	1. 將已有知識（主要是上述第1項的語言結構能力的已有知識和第2項語篇能力的已有知識）組合建構後並和交際場景結合，進行問題解決，應付溝通所需 2. “聽說讀寫”技能的綜合運用	1. 完成介紹同學 2. 完成自我介紹 3. 完成提問和應對 4. 完成提問和回答互動中信息的交流以及有效的傳達

此外， Stephen D. Krashen (1992)提出在第二語言習得中“輸入”的重要性(可理解輸入)。Krashen 的“輸入假說”由五個部分組成：學習與習得假說、自然順序假說、監控假說、輸入假說和情感過濾假說。

“輸入假說”指出學生有兩種截然不同獲得第二語言的方法：一種是潛意識的、具語感判斷的“習得”，另一種是有意識的、具語言規則認知的“學習”。

Krashen 認為有意義的信息和“可理解輸入”對學習者第二語言的“習得”相當重要。Krashen 把“可理解輸入”界定為  $i+1$ ， $i$  是學習者目前的語言水平，也是自然順序的其中一個階段； $1$  則是下一個階段應達到的語言水平。Krashen 認為在大量的有意義的信息和“可理解輸入”後，語文能力會自然而然地形成。

- ✚ 香港的非華語學生如果主要通過課堂學習來掌握中文，那麼教師在課堂上為學生提供大量的、“可理解的”輸入就非常重要了。此外，課後的補充複習作業就不可缺少。適當的補充複習作業，不但可以鞏固課堂所學，還能提高學生在課堂以外使用中文的意識和動機，更能培養學生的自學能力。
- ✚ 誠然，部分非華語學生不習慣於課後還要完成復習作業，因此作業的設計必須體現趣味性和實用性。但最有成效的方法，就是鼓勵和引導學生儘量利用在香港生活的有利條件，從生活中俯拾即是的語文應用事例汲取豐富的養分。引導學生結合生活例子學習中文，更容易體現當中的實用價值和現代意義。

### 5.1.2 學習策略的運用與教學活動的配合

- ✚ 語言學習策略的討論始於 1970 年代。研究者認為所有的語言學習者在學習過程中，都會使用語言學習策略，只是不同學習者所選擇使用的策略及頻率會有所差異而已。
- ✚ 適當的語言學習策略可幫助學習者建立自信，並增進其語言能力。語言學習策略可經由教導而獲得，教師在當中的角色是輔助者(facilitator)、引導者(guider)、諮詢者(counselor)，以及共同學習的合作夥伴。
- ✚ Rebecca Oxford (1990) 將語言學習策略分為兩大類：直接性學習策略 (directed language learning strategies) 及間接性學習策略 (in-directed learning strategies)。直接性學習策略可再分三類：1. 記憶策略 (memory strategies)：幫助學生儲存及

使用信息。2. 認知策略 (cognitive strategies)：促進學習者瞭解並運用目標語。3. 補償策略 (compensation strategies)：幫助學習者彌補對目標語能力的不足。

✚ 間接性的語言學習策略也可分三類：1. 後設認知策略 (meta-cognitive strategies)：學習者用來整合自身語言學習過程的策略。2. 情意策略 (affective strategies)：幫助學習者掌握學習情緒、態度、動機和價值觀。3. 社交策略 (social strategies)：幫助學習者經由與他人的交流來學習，包括主動提出問題、與他人合作學習及運用同理心。

✚ 無論是直接還是間接的語言學習策略，都能幫助學習者得到自我導向學習 (self-directed learning) 的能力，並同時幫助學生的語言學習。研究發現，學習者的語言能力及學習成就，與其所使用的語言學習策略有相當大的關聯；一個成功的語言學習者，能根據本身的需要，將不同的學習策略靈活運用，以幫助其語言學習的能力。

✚ 江新（2000）發現外國留學生在學習漢語的時候最不常用的學習策略是記憶策略和情感策略，原因可能跟西方的學習觀念和學習策略習慣有關，外國留學生沒有認識到記憶策略在學習上的重要性，也沒有注意到記憶策略在漢語學習裏面起到的正面作用。

✚ 徐子亮（2003）在研究外國學生漢語學習與中國學生英語學習的學習策略對比時發現：外國學生在學習漢語詞語時，自覺或不自覺地迴避漢字的字形，因此適當的盡早引入字形的記憶和學習是有需要的。



非華語學生的家庭使用語言以及文字跟漢語漢字差別比較大，家裏的成員大多未能在中文學習上給非華語學生提供有效的協助，而生活方式、宗教活動和家庭遷徙等因素，也在一定程度上影響中文學習的成效。在這種情況下，教師可以考慮幫助學生建立一些比較有效的學習策略，以幫助他們提高中國語文方面的學習成效。

✧ 記憶策略(memory strategies)：

老師要配合課堂所學，安排適量的學後和家庭作業讓學生鞏固所學。

✧ 認知策略(cognitive strategies)：

借用學生的母語或者已經掌握的中文知識作為學習的憑藉。例如處理中文量詞教學的時候，由於個體量詞是漢語獨有的詞類，在學生的母語中（例如：英語、烏都語、尼泊爾語等）較為缺乏，所以教師可以從非華語學生的母語正遷移項目出發，如先教授度量衡一類的量詞或借用量詞，用學生的母語知識作憑藉，發揮正遷移的作用，然後過渡到學生的母語中沒有而可能出現負遷移的學習項目，使學習內容從易到難過渡。

✧ 補償策略(compensation strategies)：

學習初期可以容許非華語學生以小量母語幫助學習中文，例如以個別母語字詞代替和補充漢語詞語，以表達完整的漢語語句。這種補償策略較學生用身體語言、肢體動作取替話語，或比以殘缺話語回答為佳，因為這樣不但可使學生養成表達完整漢語語句的習慣，也可以鼓

勵學生多開口進行漢語表達，並在老師和同學更正母語代替詞的同時，學到更多漢語詞匯。

✧ 後設認知策略 ( meta-cognitive strategies) :

有些非華語學生雖然經過幾個學年的中國語文學習，已掌握一定數量的詞語和基本句子結構，但在中文的表達中只反復使用某些寬泛的詞和自己熟悉的句子結構，以至句子單調、詞匯使用不精確或錯誤，這與句子學習缺乏語境支援、未深入了詞義等因素有關。所以，綜合的對比和應用練習是有必要的。老師可以把幾個課文總結在一起，讓學生把已學過的近義詞、同形字、同功能的句子結構進行綜合比較、討論，設計綜合練習或設定任務活動，讓學生從改正中再次應用並綜合鞏固所學。

✧ 情意策略(affective strategies) :

傳統的“死記硬背”策略容易產生負面效果，打擊學習者的學習動機、學習興趣以及學習積極性。但巧用學習策略却能提升學生的學習興趣和學習效果，例如重複策略（重現記憶法）、編碼策略（聯想、詞形分析、上下文）、漢字學習策略（筆畫策略、聲符以及意符策略）等，都可以幫助學生發揮記憶的作用，而不一定要求學生“死記硬背”。要想鼓勵非華語學生持續堅定地學習中國語文，保持愉快的學習也是一項重要因素。

✧ 社交策略(social strategies) :

溝通交際的本質和過程就是通過聲音、文字來進行理解、表達的語言行爲，而人們進行溝通交際是爲了滿足個人和社會的要求（傳達信息、建立關係等）。老師在設計課堂活動的時候要注意學生不同組合的可能性，同輩分組也可以用同年級不同班別、不同年級分組等方法，使得學生運用中文溝通的對象、層次和種類都能擴展開來，甚至可以擴展至社區中更多的溝通對象和以中文進行的交際模式。



## 6. 課程編排和調適

### 6.1 校本課程發展和調適

#### 6.1.1 課程的定義

✚ 不同年代的學者的意見，對“課程”的定義有不同的詮釋，簡介如下：

✧ 古德拉 (Goodlad,1979) 認為課程有五種不同的層次：

- 意識形態課程 (ideological curriculum)：也稱為理念課程 (ideal curriculum)，例如政府、基金會或特定團體成立委員會等，探討課程問題，提出的課程革新方向都是屬於「理念課程」。
- 正式課程 (formal curriculum)：政府或地方教育董事會所核准的課程方案，可能是各種理念課程之綜合或修正，也可能包含其他課程政策、標準、科目表、教科書等。
- 知覺課程 (perceived curriculum)：指學校教師對於正式課程加以解釋後所認定的課程。
- 運作課程 (operational curriculum)：教師在班級教學時實際執行的課程。
- 經驗課程 (experienced curriculum)：學生實際學習或經驗的課程。

✧ 黃政傑(1987)，李子健、黃顯華(1996)對課程所下的定義：

- 課程是“學科或教材”：課程可以是一個科目、幾個科目、所有科目或各科目中的教材。
- 課程是“經驗”：強調以學生為學習中心，重視學生的學習環境，認為課程是學生在學校情境交互作用之下，所獲得的一切學習經驗。
- 課程是“目標”：課程是一連串預定的且有組織的目標。
- 課程是“計畫”：重視計畫的內容和計畫的程序，其中包括目標、內容、活動、評鑑等因素。

✧ 黃光雄 (2003) 的看法：

- 顯著課程 (Explicit curriculum)：學校及教師所規畫和提供的知識和經驗，同時包括看得到的“正式課程”，例如學校所規畫而明列於科目表的學習科目；以及“正式課程”之外的“非正式課程”，例如學校所規畫的運動會、教學參觀等學習活動。
- 潛在課程 (Hidden curriculum)：學校的物質、社會及認知等環境所形成的學生非預期的學習結果，換句話說，“潛在課程”乃指不明顯、不易察覺的課程，學生可能經由學校環境當中人事物的互動過程，而學習的內容或經驗。
- 懸缺課程／空無課程 (Null curriculum)：學校應教但卻沒有教的學習內容，例如開放心胸、包容異己、熱愛藝術、環保意識、民主素養、批判反省、

愛心耐心、處理衝突等。

- 黃光雄認為“課程”是教師為達到教育目標所計畫並指導學生的所有學習經驗。學生學習科目的綱要、教育機構的計畫、教學、學習中所發生的任何事情，甚至是教育目的、教育方法、及其環境互動之下的學生學習經驗。

✚ 綜合以上的看法，課程的定義可分狹義和廣義兩大類：

- ◇ 一是學科或科目的總和，定義較狹隘，但較具體。
- ◇ 二是學生在學校內所獲得所有經驗，包括預期的學習經驗和未預期的學習經驗，定義較廣泛，但較抽象。

### 6.1.2 常見的課程設計模式

✚ 目標模式 (Objectives model)：

目標模式要求設計者從目標出發設計課程，在整個課程設計中，目標是統治者或指導者，“目標掛帥”是座右銘。目標模式強調目標的預定及達成，非常重視產出 Output 或產品 Product。適用於三種情況：

- ◇ 預定結果－學生的學習結果可以預先詳述並可透過其行為加以表現。
- ◇ 內容明確－學習的內容是非真假，相當明確。
- ◇ 評量客觀－學生學習結果的評量十分客觀。
- ◇ 有固定答案的資料和有明確結果的技能比較適用目標

模式來設計課程，文學與藝術就不大適用。(Stenhouse, 1975)

✚ 歷程模式(Process model)：

強調的是教育方式與教學過程，而不是教育內容，重視學習者主動學習與教師的專業思考。透過討論的方式，讓學生探索具有價值的教育領域，而不是要達成某些預定目標或指定的學習效果。

✚ 情境模式(Situation model)：

又稱“情境分析模式”或“文化分析模式”，其基本假定是以個別的學校及其教師作為課程發展的焦點，即“學校本位課程發展”(School-based curriculum development)。學校本位課程發展可發生在不同的時間，由不同人員所進行不同的活動：可以是個別教師一次性的教科書選用或教材單元的選擇；可以是某一學科教師透過數周或一學期的時間，對教材的改編；可能是教師、家長、學生與外部人士進行為期一年或數年的課程研發。“情境分析模式”將課程設計與發展置於社會文化架構中，學校教師為學生提供瞭解社會文化價值、詮釋架構和符號系統的機會，藉以改良及轉變其經驗。(Malcolm Skilbeck,1984) 有五項主要構成要素：分析情況、擬定目標、設計教與學的課程方案、詮釋及實施課程方案、評估及評鑑。

✚ “情境分析模式”涵蓋“目標模式”和“歷程模式”的精神，接近綜合性架構，針對學校所處的社會文化情境變遷加以分析，進行學校課程設計。此外，“情境分析模式”所設計的課程內

容方法與途徑比較具有彈性與適應性，可從任一階段開始進行課程設計。

✚ “歐洲經濟合作發展組織”認為學校本位課程發展旨在建構符合學生需要的課程，因此應從學生分析入手。分析學生，瞭解學生的年齡、社會、經濟背景、先備知識能力等。

✚ 分析資源限制、例如教師人數、教師經驗、學校經費、外部的支援與控制、課表的彈性、家長學生與行政當局的反應等，為全體教育體系的價值或哲學建立目標。

✚ 為學生經歷學習歷程後，應具備的能力訂定指標，確定方法與工具，尋找方法與工作以達成目標。評鑒學生的學習，考慮是否採取比較評鑒方式，評鑒學生的學習結果，以判斷課程方案的成效。評鑑時須兼顧認知與認知以外的目標。

✚ 分配資源，安排課表、空間、人員、設備等。進行實施、評鑒與修正，將評鑒結果用來檢討整個課程發展工作。

✚ 要注意的是“文化分析模式”的課程設計不應以臚列目標為開始，而應該以文化分析做為課程設計的本源，以周詳擬定最適當的學校知識和學校經驗。

### 6.1.3 課程組織

✚ 杜威 (John Dewey) 認為設計有效的課程方案需要經驗的繼續性 (Continuity) 與統整性 (Integration)。

✚ “繼續性”指所包含的主要課程因素，在不同時間階段有直線式的重複敘述，以便為學生提供繼續學習的經驗，並根據學

習任務的難易不同，長期累積學習效果，以處理更複雜的材料，進行更精確的分析，理解更深更廣的觀念，並進行相關推理與應用的學習，培養更為精緻敏銳的態度與感性。

(Taba,1962)



“順序性”(Sequence)是將課程內容、學習經驗及學習材料安置成某種連接的次序。課程組織順序性主要包括三個問題：

- ◇ 應根據什麼組織準則，以決定課程教材的連接順序？
- ◇ 何種學習內容應該連接在何種課程內容或學習經驗之後，為什麼？
- ◇ 甚麼是最適當的時間，以進行某種程度水準的學習？



統整性 (Intergration) 是指課程經驗“橫”的聯繫，包括認知、技能、情意的統整與科目的統整 (Tyler,1949)。一般而言，如果某一學科領域的事實原則能與其他學科領域的事實原則進行聯繫與統整，特別是應用某一門學科知識到不同學科領域的事實與原則，則學習更為有效。



銜接性 (Articulation) 指課程要素的水平和垂直的關係。“水平關係”指課程內容同時出現的各種要素之間的關聯。“垂直關係”指各課與單元之學習先後順序的安排。學科知識內容的邏輯順序和學生的心理組織都是影響銜接性的因素，兩者如何結合，可以考慮以下原則：

- ◇ 越低年級越適合心理組織，越高年級越適合學科的邏輯組織。
- ◇ 由容易學習的優先，再逐漸導入富有意義的課程內容與學習經驗。

- ◇ 先概述通論再演繹分論，最後加以歸納總結。



### 課程組織的原則

- ◇ 合乎課程目標；
- ◇ 由簡單到複雜；
- ◇ 由具體到抽象；
- ◇ 由近而遠—由已知向未知，由熟悉到不熟悉；
- ◇ 年代組織—依據事件發生的年代順序安排；
- ◇ 由整體到部分或由部分到整體；
- ◇ 先決條件的優先學習—學會基本而必要的技能，否則無法進行下一階段的學習；
- ◇ 概念相關法—界定某一概念，協助學生認識此一概念的實例，並且辨別此概念與其他概念不同之處，進而合並兩個或兩個以上已知的概念，探究概念之間關係的原理原則，合並幾個原則成爲解決新問題的策略。
- ◇ 探究關聯順序—依照學者專家從事探究的程序來設計課程。他們從事探究時，概念、原則及方法的使用程序，便是課程組織的順序。
- ◇ 提供不同的學習形式—課程設計者必須爲學生提供不同的活動、內容、方法、經驗與學習形式並組織學習經驗。



### 課程組織的類型

- ◇ 個別科目課程 (Individual subject curriculum)：  
指各科目分化孤立的課程型態

- ✧ 相關課程 (Correlated curriculum) :  
指可以進一步合並兩個或兩個以上的範圍較窄的科目，或將課程內容加以重新組織，以增強其間關係，聯合成爲關係密切的合科課程或融合課程，以減少難以管理的特殊化科目。
- ✧ 融合課程 (Fused curriculum) :  
可進一步加以組織成爲廣域課程。
- ✧ 廣域課程 (Board fields curriculum) :
- ✧ 核心課程 (Core curriculum) :  
以某些廣泛問題或概念爲中心，並將某些領域的知識概念加以組合，是目前課程組織的統整設計較成功的經驗。
- ✧ 活動課程 (Activity curriculum)／經驗課程(Experience curriculum) :  
這類課程十分重視學生的直接經驗，以學生的興趣與需要爲課程組織的中心。重視以學生的心理發展順序來組織課程，由學生主動選擇組織設計學習經驗與課程知識，以解決學生生活的問題。採用工作單元型態，而非知識分科，學生須要親身體驗課程以獲得統整的知識，非呈現零星的學科知識讓學生學習。(黃顯華與李子健，1996)



## 課程組織的垂直結構層次



組織課程時可考慮以何種時間單位組織，課程組織的垂直結構是指學校時間的劃分，提供一系列的時段安排，以組織課程內容與學習經驗。(Tyler,1949) 課程組織的垂直結構層次包括：

- ◇ 學習程式／學習方案 (Programs of study) 可包括以下幾種不同的組織分類方式：
  - 據學生年齡區分
  - 據學科領域類別區分
  - 據學生專長性向與學習類別區分

學習方案之下包括許多不同的“學習領域”範圍，由各種不同的學習科目所組成。

- ◇ 學習領域 (Field of study) 指有科目組織界線之別而且跨越連續多年的一套繼續性與連貫性學習領域，例如小學中國語文科，跨越六年。中學中國語文科，跨越五年至六年。
- ◇ 學習科目 (Subject) 指在學校規劃的學習方案和學習領域之下，一套包含若干學分或學習時數的科目學習單位。
- ◇ 學科結構 (Structure of discipline) 指進行課程設計時，根據學科內容知識階層作為課程內容組織的依據。課程組織方法可以分為內容中心、技能中心、問題中心、興趣中心幾種。此等組織方法與科目性質有關。

◇ 學習單元 (Unit) 指課程內的特殊活動與事項。

## 6.2 符合非華語學生的課程剪裁

### 6.2.1 本地課程組織的一般原則

學校根據中央課程架構、學習目標和學習重點採用不同的模式組織課程，無論採用甚麼模式，均須就九個學習範疇、共通能力、價值觀和態度各方面為學生提供足夠的學習經歷，而學習活動必須對應各學習範疇的學習重點。同時，教師必須將這些範疇的學習重點有機地組織起來，使學生取得更大的學習效益。要有效地組織課程，須注意以下各點：

#### 採用合適的課程組織方法

教師可以配合學校的宗旨和條件，以至語文環境，根據學生的需要和能力，選擇最能幫助他們學習的方法，或以讀寫為中心，帶動其他範疇的學習；或以生活內容作為組織重心，培養學生溝通能力；或以中華文化內容為組織重心，培育學生文化素養；或以品德情意為中心，進行人格教育。無論採用怎樣的課程組織方法，都要使學習全面而均衡。

#### 合理編排學習重點

無論採用甚麼課程組織方法，都要根據學科的特質和學生的身心發展階段，將學習重點由顯淺至深入、由容易至繁難、由具體至抽象組織起來。在組織課程時，須兼顧高低年級之間學習內容垂直的銜接和同一年級學習內容橫向的連繫，務

使年級與年級之間、單元與單元之間、學習重點與學習重點之間，環環相扣，層層遞進，使學生的學習有較合理的順序。

### **適當重複學習重點**

課程組織要照顧學生學習的心理，重要的學習重點，在不同學習階段要有適當的重複，讓學生溫故知新，一方面重溫鞏固，一方面深化精進。如在小學階段，透過講故事，閱讀童話故事、成語故事、生活故事等學習活動，學生已基本具備敘事能力，但在初中還需要透過閱讀敘事類的文章，提高敘事的能力。

（參看《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》第 15-20、37-38 頁；

《中國語文課程及評估指引（中四至中六）》第 7-27 頁）

## **6.2.2 非華語學生適用的學習內容**

因應非華語學生的學習特點，在學習內容上要切實考慮各種因素，包括受不同母語的影響、學習第二語言的情況、中文的學習水平、家庭背景、社經地位、文化修養、心智發展等等實際情況，才可以訂定適切的學習內容。

### **識字和寫字基礎**

字詞是語文學習的第一步，同時也是打開閱讀和寫作之門的鑰匙，但漢字對非華語學生而言是一個學習上的關卡。學生初學中文，可能會覺得認字和寫字都不容易；不過學習漢字，不論是認讀還是書寫，都應該讓學生先掌握漢字的基本結

構，學習部件、部首等概念，逐步推移，舉一反三，使學習事半功倍。

### 語文應用層面

從應用功能來說，語文有人際溝通的層面，也有建構知識的層面。對非華語學生而言，學習一些基本的中文口語，已可用中文與人溝通，換言之，這已達到“基本人際溝通能力”

（basic interpersonal communicative skills）的層面。如果要進一步運用中文學習其他知識，就不能局限於人際溝通的層面，還要增加語彙的積累，培養和心智發展相應的讀寫能力，這是提升至“認知學術語言水平”（cognitive academic language proficiency）的層面。達到這個層面，非華語學生才可以使用中文積累和增長知識，拓寬學習的範圍，持續進步。

### 文學、中華文化和品德情意

語文內容中的真、善、美，既培養審美能力，也陶冶性情、培養品德。從作品的情意中感應人與人，以至人與物之間的情，既可提高學生學習語文的興趣，也可增強人與人之間的溝通，體悟和同情，進而自我反省，並在道德上自覺實踐，這對任何族裔的學生都十分重要。

非華語學生學習中華文化，一方面可以多了解中國，多了解身處的香港社會環境和民俗文化，以便更好地融入社區生活；另一方面，可以透過香港獨特的民族文化，加深對世界各種文化特質的認識，提升本身的素養，學會尊重不同民族，

以更開放的胸懷廣納世界多元文化，和平共享人類文明。這是學生身處香港這多元文化環境的學習優勢。

（參看《中國語文課程補充指引（非華語學生）》第 10-12 頁）

### 6.2.3 學習過程

- ✚ 非華語學生學習中文，與其他本地學生的起步點不同。爲了讓非華語學生盡快融入學校，學好中文，適應香港社會的生活，在學習內容的編排上，可以把培養學生語言應用的能力，尤其是口語交際能力放在第一位。
- ✚ 當學生有了一定的聽說能力之後，就要系統地幫助學生大量識字、儲存詞匯，並進一步閱讀和寫作。
- ✚ 在漢字的書寫方面，宜先讓非華語學生學習書寫簡單筆畫和部件，了解漢字結構。進而利用部首和部件的結合，認識更多字形。
- ✚ 在閱讀方面，宜利用故事書的情境，引導學生閱讀，享受文字帶來的樂趣，並發展學生的閱讀能力和閱讀策略。
- ✚ 寫作的教學則須結合閱讀，使教學過程中有足夠的語彙和意念輸入。
- ✚ 綜合研究和學校的經驗，非華語學生學習中文，一般循以下過程：

#### ✧ 從聽說開始

非華語學生的母語不是中文，因此，在中文課堂上首先要培養聽說能力。這情況可分三個層面：第一是聽懂老

師在課堂上的指示，能參與課堂活動，清楚表達自己的想法，有效地與老師同學溝通；第二是積累口語詞匯，學習口語語用習慣和表達方式；第三是透過教師的課堂語言示範，學習比較雅正的口語。

#### ✧ **大量識字**

非華語學生有了基本的聽說能力，就可以學習識字。最初可能只是把單字孤立地逐個學習，至後來積儲了更豐富的詞匯，就可以利用句子、段落的語境觸類旁通，認識大量字詞，積累語感。

#### ✧ **書寫漢字**

在學習中文的初期，非華語學生或會把漢字看做一幅幅圖畫。因此，學生在認讀漢字的同時，要學習書寫筆畫和一些簡單的部件，這有助他們認識和辨別漢字的字形。

#### ✧ **培養閱讀能力**

非華語學生積儲一定語彙後，就要開始有系統地培養閱讀能力。在選材時，要考慮學生的心智發展、生活情境和語文能力，並適當地對閱讀材料進行簡化、剪裁、修訂或改編，以配合學生的識字學習。在閱讀時，宜先使學生掌握一些有效的閱讀策略，幫助自行閱讀。

#### ✧ **讀寫結合**

寫作教學須結合閱讀，可安排在閱讀後，通過模仿閱讀材料的內容和表達方式，讓學生嘗試寫作。在學習過程

中，須先有豐富的語彙和意念輸入作為基礎，配合他們的心智發展，逐步培養中文實用寫作甚至創作的能力。

（參看《中國語文課程補充指引（非華語學生）》第 12-13 頁）

#### 6.2.4 課程調適

中國語文課程分四個學習階段（初小、高小、初中和高中）和九個學習範疇（聽、說、讀、寫、文學、中華文化、品德情意、思維和語文自學），教師在安排課外輔導時，可以靈活地根據學生學習需要而調適課程。本模式課程調適的建議如下：

##### 診斷學習需要

非華語學生融入一般中文課堂後，教師宜透過觀察學生的課堂表現、課業和測驗表現，診斷學生在學習上的強弱之處，以便在焦點式輔導教學中補充或加強相關的學習。

##### 針對性的輔導

在診斷學生的學習需要後，教師宜採取有針對性的輔導策略。例如在高小階段，教師期望學生在說話方面達到的學習重點是“按情境選擇得體的用語表達”。如診斷發現學生的困難可能包括口語詞匯不足，或因為缺乏適當的生活情境而無法表達，便應為學生作出焦點式的輔導。又如在中學階段，教師要培養學生“理解句子、段落的銜接關係”的能力；經了解學生的學習情況後，發現他們在理解句子方面基礎不足，無法完成學習，就可以對症下藥，加以輔導。

##### 靈活採用不同學習階段的教材和教學策略

根據上述例子，若高小學生口語詞匯不足夠，教師在輔導教學中，可以採用初小階段的學習材料，為學生增加詞匯積儲。若中學生在理解句子方面基礎不夠，教師可以使用小學階段的學習重點（閱讀範疇：理解句子），集中培養學生對句子的理解能力，循序漸進，拾級而上。

### 尋找適當的切入點

根據上述例子，若學生在口語表達方面，因為缺乏適當的生活情境而無法判斷，無法使用“得體的用語”，教師可以以生活情境為切入點，在輔導教學時創設情境，為學生提供充分的練習機會，運用所學。

### 有效利用強項

非華語學生在不同學習範疇的表現有強有弱，而不同學習範疇是互相關連的。教師宜利用學生的強項，帶動其他範疇的學習。例如寫作除了是書面表達能力的體現外，還涉及思維（語言組織、邏輯等）和情感等各方面的因素。有些非華語學生在寫作時，或許不能依時完成或不能達到寫作篇幅的要求，而原因可能不盡相同（如書寫速度不夠快、詞匯不夠等）；教師經過診斷，如發現學生口語表達不錯，就可以在輔導教學中利用學生口語表達的強項帶動寫作，如先口頭作文，經過口語的組織、選擇用詞等思考後再寫作。

（參看《中國語文課程補充指引（非華語學生）》第 22-23 頁）




## 6.2.5 在微觀層面調適課程實踐內容

✚ 診斷學生問題：

你的學生在學習中文時會有以下的情況嗎？

現象	有	沒有	解決方法
1. 經過多次指導，仍未能認讀簡單的字詞。			
2. 花了很長時間仍未能寫完十數個詞語。			
3. 能夠認讀個別漢字，但不能理解整個句子的意義。			
4. 寫句子時常常多寫或漏寫字詞。			
5. 很容易忘記上一課堂教過的字詞。			
6. 未能依照正常的筆順和筆勢書寫漢字。			
7. 寫句子時常常把個別字詞的次序顛倒。			
8. 喜歡聆聽多於閱讀。			
9. 未能依照筆劃的多寡順序排列漢字。			
10. 在區分字形相似的漢字時常感到困難。			
11. 口語表達能力遠比文字表達能力好。			
12. 學習中文時容易疲倦。			
13. 說話時缺乏自信。			
14. 利用漢字組詞時常有困難。			
15. 書寫漢字時常常寫出格綫之外。			
16. 常常寫錯字。			
17. 在口語上不能說出內心所想的意思。			

18. 上課時不專心。			
19. 不投入課堂活動。			
20. 識字量不能突破，停留在極有限的數量。			
21. 書寫漢字時只求勾勒出輪廓，不大理會細緻的筆劃。			
22. 只能說出結構簡單的句子。			
23. 寫字時常寫錯偏旁位置。			
24. 說話時很少運用複句，也很少運用關聯詞。			
25. 抗拒書寫字詞。			
26. 說話語速很慢。			
27. 說一句話時常常有不自然的停頓。			
28. 常以單個詞語回答問題。			

 思考解決辦法：

請討論以下各項教學活動的作用和限制：

1. 把生字生詞圖像化。
2. 為生字生詞加上拼音。
3. 為生字生詞提供英語對照。
4. 強調漢字（尤其形聲字）的字型架構模式。
5. 強調漢字偏旁的表意和表音作用。
6. 提供線條練習。
7. 讓學生把漢字寫在較大的方格內。
8. 在同一書寫練習內提供由大至小的書寫方格。
9. 以鮮明的顏色突顯生字的局部筆畫。

10. 在寫字的落筆點加上標記（例如紅點）。
11. 在教師示範筆順後，著學生邊讀邊用手在空中書寫。
12. 為學生提供大字卡，讓他們用手指在字卡上摹寫。
13. 為學生提供間隔工具，保持字與字之間的適當距離。
14. 在教室內展示每個單元（或每週）的生字生詞。
15. 協助學生製作自己的生字生詞紀錄簿，並有適當的組織（例如按照主題分類）。
16. 在班內組織同輩伴讀。
17. 減少重複的抄寫活動。
18. 在每節課堂開始的 5 至 10 分鐘安排複習，重溫或抄寫已學的字詞 5 至 10 個。
19. 為學生提供誘導式問題和詞匯，讓他們逐步說出或寫出語段。
20. 為習作中常見的錯誤製作校對清單。
21. 增加默書、練習或家課的時間。
22. 減少默書的次數和範圍。
23. 其他：（請註明）

### ✚ 與科組成員交流分享

試列出五項南亞裔學童在學習中文方面的障礙或現象，並從課程選擇、課程組織和教學設計或方法等角度提出改善建議。

障礙或現象描述	課程選擇／ 課程組織的調適	教學設計或 方法的調適
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

### ✚ 教材組織的反思：

請把以下文字加以組織，以反映學生學習漢字的歷程：

我、你、他、它、人、口、手、足、目、舌、腳、眼、睛、日、月、土、水、火、山、石、火、天、地、牛、羊、馬、言、青、吃、看、是、有、的、嗎、了、這、那、爸、媽、哥、姊、姐、妹、弟、唱、歌、說、話、跳、跑、快、樂、哭、睡、覺、說、話、清、請

完成後，請向你的組員說明你的排列原則或理據。例如：根據漢字的使用頻率／根據漢字偏旁的出現頻率／根據漢字的構詞頻率／根據漢字構形的複雜程度／其他。

### ✚ 課程評估活動的反思

請讓學生讀出以下的文字：

山汽	友寫	洋孩	草朋
花爸	努家	動本	鉛白
色海	校小	筆高	字媽
力書	學回	子運	車貓

另一個版本：

高山	海洋	小草	花貓
鉛筆	汽車	學校	書本
朋友	孩子	白色	爸媽
努力	運動	寫字	回家

小組討論：

以上兩個版本的認識活動，反映了哪些不同的評估目的？它們之間又各自有哪些限制？

## 參考書目

- 中國社會科學院語言研究室 所詞典編輯室編（2005）《現代漢語詞典》（第5版），北京：商務印書館。
- 北京語言學院語言教學研究所（1986）《現代漢語頻率詞典》。北京：北京語言學院出版社。
- 李子健、黃顯華（1996）《課程：範式取向和設計》。香港中文大學。
- 江新（2000）“漢語作為第二語言學習策略初探”，《言教學與研究》，2000,(1)。
- 呂必松（1996）《對外漢語教學概論（講義）》。北京：教育部漢語作為外語教學能力認定工作委員會辦公室。
- 佟樂泉、張一清（1993）“兒童語言學習若干問題研究”，《世界漢語教學》1993年第2期。
- 香港教育局課程發展處中國語文教育組（2007）《香港小學學習字詞表》。香港：香港教育局。
- 香港教育統籌局（2006）《小學中國語文默書教學指南：默書新路向：創意·挑戰·愉快·自學》。香港：香港教育統籌局課程發展處中國語文教育組。
- 香港課程發展議會（2004）《中國語文教育學習領域 中國語文課程指引（小一至小六）》香港：課程發展議會。
- 香港課程發展議會（2008）《發展《中國語文課程補充指引（非華語學生）》諮詢文件》。香港教育局。
- 政府統計處（2007）《2006 年中期人口統計》。香港特別行政區政府統計處。
- 徐子亮（2003）“中外學生二語學習策略的相異性研究”，《暨南大學華

- 文學院學報》，2003 年第 3 期。
- 徐通鏘（2005）《漢語結構的基本原理：字本位和語言研究》。青島：中國海洋大學出版社。
- 袁家驊等（2001）《漢語方言概要（第二版）》。北京：語文出版社。
- 桂詩春（1985）《心理語言學》，上海外語出版社。
- 孫曉明 “自上而下模型和自下而上模型在對外漢語教學中的應用”，《雲南師範大學學報》2004 年增刊。
- 張朋朋（1995）《現代千字文》。北京：北京大學出版社。
- 張朋朋（1997）《漢字書寫入門》。北京：北京大學出版社。
- 張朋朋（2001）《集中識字》。北京：華語教學出版社。
- 張朋朋（2002）《部首三字經》。北京：北京語言文化大學出版社。
- 張添洲（2005）《學校本位課程實務》。五南圖書股份有限公司。
- 張惠芬 “視知覺、知識圖式和快速閱讀訓練”，《漢語學習》2000 年第 2 期。
- 國家漢語水準考試委員會辦公室考試中心（1996）《漢語水平等級標準與語法大綱》。北京：高等教育出版社。
- 國家漢語水準考試委員會辦公室考試中心（2001）《漢語水平詞匯與漢字等級大綱》。北京：經濟科學出版社。
- 潘慧如、康寶文（2003）《小學中文科常用字研究報告》。香港：香港浸會大學文學院語文中心。
- 黃光雄、蔡清田（2003）《課程設計—理論與實際》。五南圖書股份有限公司。
- 黃伯榮、廖序東（2002）《現代漢語》（增訂三版）。北京：高等教育出版社。

黃政傑 (1987) 《課程評鑑》。師大書苑有限公司。

黃顯華、朱嘉穎 (2005) 《課程領導與校本課程發展》教育科學出版社。

趙元任 (1980) 《語言問題》，商務印書館。

詹志禹(1993)“認知學派在教學方法上的應用”，台北市教師研習中心(編印)《尖端教學法》。

楊龍立 (2005) 《校本課程的設計與探討》。廣東教育出版社。

劉鎮發。2001。《香港客粵方言比較研究》。廣州：暨南大學出版社。

Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996) *Language Testing in Practice*. Hong Kong: Oxford University Press.

Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Hong Kong: Oxford University Press.

Bialystok, E. (1978) *A theoretical model of second language learning*. *Language Learning*, 28, 69-83.

Brady, L. (1987) *Curriculum development (2<sup>nd</sup> Ed.)*. Sydney: Prentice Hall.

Campbell, George L. (2000) *Compendium of the World's Languages (2nd ed.)*. London and New York: Routledge.

Chamot, A.U. (1987) "Inferencing: Testing the 'hypothesis-testing' hypothesis." In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategy in language learning* (pp. 71-83). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Chomsky, Noam. (1986) *Knowledge of Language: its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.

Comrie, Bernard ed. (1987) *The World's Major Languages*. London and Sydney: Croom Helm.



- Eggleston, J. (Ed.). (1980) *School-based curriculum development in Britain: A collection of case studies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ellis, R, (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. London, Oxford: Oxford University Press.
- Fromkin, Victoria, et al. (2007) *An Introduction to Language* (8th ed). Boston: Thomson.
- Gass, Susan M. (2000) *Second Language Acquisition: an Introductory Course* (2nd ed). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glatthorn, A.A. (1987) *Curriculum leadership*. Glenview, Ill: Scott Foresman & Co.
- Goodlad, J.L. et al. (1979) *Curriculum inquiry: The Study of curriculum practice*. New York; McGraw-Hill.
- Gordon, Raymond G., Jr. (ed.) (2005) *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas: SIL International.
- IPA. (2000) *Handbook of the International Phonetic Association*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jen, Theresa (2001) *Error Analysis in Chinese Language Acquisition*. Wuhan: Wuhan University Press.
- Katzner, Kenneth. (1995) *The Languages of the World* (3rd ed). London and New York: Routledge.
- Kidwai, Ayesha. (2000) *XP-Adjunction in Universal Grammar*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Krashen, S. D., (1992) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Michigan.

- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures*, New York: Michigan.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon. (1990) *Reconceptualizing school-based curriculum development*. New York: Falmer.
- OECD (1979) *School-based curriculum development*. France: OECD.
- O'Grady, William. (1997) *Syntactic Development*. Chicago: Chicago University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Rubin, J. (1975) "What the 'good language learner' can teach us", *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rubin, J. (1987) "Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology". In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Skilbeck, M. (1984) *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Taba, H. (1962) *Curriculum development, theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace, and World, Inc.
- Tyler, R. W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986) "The teaching of learning strategies". In M.

C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.315-327).  
New York: Macmillan.

## 網頁

現龍系列網站連結

[http://www.dragonwise.hku.hk/dragonwise\\_main/index.html](http://www.dragonwise.hku.hk/dragonwise_main/index.html)

國家漢語國際推廣領導小組辦公室「漢語考試」

[http://www.hanban.edu.cn/cn\\_hanban/hanyukaoshi.php](http://www.hanban.edu.cn/cn_hanban/hanyukaoshi.php)

南亞裔學生漢字學習軟件套（2006）

[http://dragonwise.hku.hk/sa/index\\_c.htm](http://dragonwise.hku.hk/sa/index_c.htm)