

中文作為第二語言：教學誤區與對應教學策略之探究

關之英

香港教育學院

1. 引言

第一語言（first language）指一個人出生後，最早接觸、學習並掌握的一種語言，一般情況等同母語（mother tongue）。第二語言（second language）是指一個人除了第一語言外，另外再學習的以應付求學、工作或溝通等需要的第二種語言。

學習中文為第二語言的人數日趨增加。在中國內地，針對外國留學生學習漢語的學科稱為“對外漢語教學”或“漢語作為第二語言教學”（崔希亮 2008），近年又稱“國際漢語教學”；在台灣則稱為“華語文教學”。兩地所指的對象相同，學習者的母語（第一語言）不是中文，一般稱為第二語言學習者。通常不會再區分為第三或第四語言學習者，因為其學習和習得的規律與學習第二語言沒有本質上的分別（呂必松 2007）。對象雖同，教學內容卻有異。主要的不同是：在內地教簡體字和普通話，在台灣教繁體字和國語。在香港，教學內容既有簡體字或繁體字，也有普通話或粵語。本文以繁體字和粵語作為第二語言教學內容為探討範疇，通過一些教學實例，反映教學時要留意的問題。

2. 背景

據 2006 年香港人口普查結果，香港有 340,697 名外籍人士是常住居民，佔全港人口 5.0%。歐美等外籍人士，他們通常把孩子送入需要繳交學費的國際學校。國際學校有自訂的中文課程，一般以普通話授課，教材以簡體字印刷，學生不參加香港本地的考試。

在少數族裔¹中，如：巴基斯坦、尼泊爾、印尼、菲律賓等南亞裔人士，他們的孩子通常入讀本港公營的學校，與本地學童一樣享有十二年免費教育。這些在本地學校讀書的南亞裔孩子，香港教育局稱為“非華語”（Non Chinese Speaking，簡稱 NCS）學生。

¹ 據香港立法會的解釋：少數族裔，一般是指目前在本港居住的南亞裔（即以印度／巴基斯坦／尼泊爾等族裔為主）。立法會教育事務委員會 CB（2）2462/05-06（05）號文件。檔案 CB2/PL/ED。

香港約有 12,000 少數族裔學生在本地學校讀書（平等機會委員會 2011）。教育局轄下有一些指定學校²（designated school），收納較多非中文為母語的學生。政府給予額外津貼，讓學校聘請少數族裔人士做教學助理，協助翻譯，與家長溝通。2004 年，香港只有 10 所指定學校（7 所小學和 3 所中學）；由於非華語學生人數越來越多，至 2011-12 年度，香港有 30 所指定學校³（20 所小學，10 所中學）。除指定學校外，非華語學生也可申請入讀本港的主流學校。自 2004 年 6 月開放學位以後，主流學校不能因他們是少數族群而拒收。

無論是指定學校還是主流學校，中國語文是必修科目。一直以來，中文課程的對象是中文為第一語言的學生。2008 年，香港課程發展處提出《中國語文課程補充指引（非華語學生）》（以下簡稱《補充指引》）。這是第一本為非華語學生而編訂的中國語文課程文件。可是，這並不是一個新的、有針對性的課程指引，只是補充原有的中國語文課程。文件說明：使用《補充指引》，要參照其他課程一併閱讀，如：《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》（2002）、《中國語文課程指引（小一至小六）》（2004）、《中國語文課程指引（初中及高中）》（2001）、以及《中國語文課程及評估指引（中四至中六）》（2007）（香港課程發展議會 2008: 4）。

在《補充指引》中，提出對非華語學生的語文教育理念，是：

因應香港社會語言環境的實際情況，一般學生學習中文都先學繁體字，而中文課堂多使用粵語。非華語學生和其他本地學生無異，要融入香港社會，與人有效溝通，適宜先掌握本地最常用的粵語和繁體字。在這基礎上，如果進而學習普通話，並認識簡化字，就可以拓寬溝通的範圍，更廣泛地閱讀（香港課程發展議會 2008: 6）。

非華語學生學中文，範疇包括：聽和說用粵語，讀和寫用書面語，寫繁體字。中國語文教學的定位是：既是語言教學，也是語文教學。

從 2004 至 2011 年，專收非華語學生的指定學校由 10 所增至 30 所。有些老師以前教華人子弟，現在要教非華語學生，由於尚未適應轉型，引致在中文教學上出現了一些問題。本文的目的是：探究教學某些誤區並提出對應的教學策略，讓老師得以參考。

² http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_4247/chinese1209.pdf（瀏覽日期 2010. 10. 25）香港教育局邀請取錄較多非華語學生的學校成為“指定學校”，並向它們提供集中支援，以提升非華語學生的學與教，尤其少數族裔學生。

³ http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_4247/brief_ncs%20support%20measures%20--%20traditional%20chinese%20fair.pdf（瀏覽日期 2011. 11. 1）

3. 教學誤區與對應的教學策略

3.1. 教師培訓問題

3.1.1. 誤區一、不需要非華語教學的教師培訓

許多人認為：只要是中文老師，就可以教非華語學生中文課程，不需要接受另外的教師培訓。目前大部分中文老師只曾接受中文作為第一語言的教師培訓課程，香港各大專院校沒有為中文作為第二語言開設職前教師培訓課程。

任教非華語學生的中文老師，有四種類型。第一類：產生恐懼感。有些老師很擔心，不知道怎樣教外籍學生。第二類：產生厭惡感。對不會聽不會說中文而且個性較活潑秩序較難管理的非華語學生，有些老師覺得很麻煩，甚至會轉校，另覓他職。第三類：無奈接受。有些學校派年資較淺的老師擔任，這些老師被迫接受任命，只能無奈接受。第四類：勇於面對。筆者也曾接觸一些老師，勇於嘗試，並主動積極找教材或找大專院校支援，成為學校非華語學生中文課程的主力。

3.1.2. 教學策略——需要特定的教師培訓

校長及教師認為，大多數現職教師都缺乏“教授中文作為第二 / 外國語文”的專門知識，因此影響教與學的質素和成效（平等機會委員會 2011: 3）。香港教育局委託大專院校所辦的相關培訓課程有：香港理工大學開辦的“小學中國語文教師專業發展暨教學資源開發課程（專為教授非華語學生中文教師而設）”，星期六上課，課程有 30 小時，分十講，每講一個專題。自 2006/07 年起至 2009 年，已開辦了 5 次。另一類是由香港教育學院所辦的 8 周“非華語學生的中國語文教學與評估專業進修課程”，課程有 90 小時。有三個課題，包括：單元教學與教材開發、教學策略及評估和第二語言（粵語）學習理論及教學心理學。該課程由 2009 年開辦，已辦了三期。2011 年 6 月開辦 3 周課程。學校的反應並不踴躍，四期課程只有 56 位老師。有校長表示，很難找到可以教非華語學生的中文代課老師，所以不能派老師在日間修讀。

無論是理工大學還是香港教育學院所辦的課程，只有在職老師才能修讀。前者是在職課餘進修，只限於小學老師；後者是帶薪停職復修，中小學老師也可以修讀。然而，職前的準老師特別是幼稚園老師，無法獲得有關的培訓。大專院校尚未有針對本港需要而開辦中文為第二語言（粵語和繁體字）的職前教師培訓課程。

3.2. 教學語言問題

3.2.1. 誤區二、語言混雜

對非華語學生來說，中文可能是他們的第二語言，也可能是第三或第四語言。學生通常入讀英文幼稚園，英文是第二語言，中文是第三語言或第四語言。以巴基斯坦

籍學生為例，家裏說巴基斯坦地區方言（第一語言），在社區說本族的國語——烏爾都語（Urdu）（第二語言），在英文幼稚園先學英文（第三語言），中文是他們的第四語言。

有老師認為：為了使大部分學生明白，在中文課堂用英語解釋中文詞彙，例如：蘋果即 apple，手即 hand 等；並且所有指示語都用英文。例如老師說：Open the book. Please take out your pencil……等等。在一節 35 或 40 分鐘的中文課堂中，英語佔了約一半時間，中文英文混雜。在指定學校，有少數族裔教學助理會在教室協助管理秩序，有時他們會把老師所說的內容翻譯為英語或族裔語言；學生回答或交談時又用其本族裔語，幾種語言同時交錯運用，課堂語言非常混亂。

語言能力與輸入有關（Krashen 1982），非華語學生只能在課堂聽到目的語，如果中文課堂能聽到粵語的機會不多，自然會影響輸出的表現。老師若用英語或教學助理用少數族裔語言說明，這樣只會養成學生的依賴性，學生可以用英語表達，或用其本族語言請教學助理翻譯，那就不需要說粵語了。如此，便與教育局建議“中文課堂多使用粵語……要融入香港社會，與人有效溝通，適宜先掌握本地最常用的粵語”（香港課程發展議會 2008: 6）的理念不相符了。泰柏認為，在雙語學校，兩種語言不能混雜，孩子在沒有翻譯的環境裏成長和學習比較理想（泰柏 2002）。

3.2.2. 教學策略——浸入式教學

要解決課堂語言混雜現象，宜採用浸入式（immersion）教學。浸入式指直接以第二語言作為教學語言，給學生提供大量的第二語言環境，讓學生在使用的過程中掌握第二語言。兒童在校的全部或一半時間，被“浸泡”在第二語言環境中，教師對學生只用第二語言，不但用第二語言教授第二語言，而且用第二語言講授部分學科內容。第二語言不僅是學習的內容，而且是學習的工具。浸入式的特點是把孤立的外語教學變為外語和學科教學相結合（強海燕、趙琳 2001）。

19 世紀初外語教學也曾提出類似浸入式教學的直接法（The Direct Method）。直接法有兩個特點：一、不以其他語言為中介，直接學習一種語言；二、像兒童出生以後直接學習母語那樣直接學習目的語的口語（朱志平 2008）。1942 年，趙元任在哈佛主持 ASTP（Army Special Training Program）的工作，也採用“直接法”教學，就是不說（或少說）學生的母語，“想法子讓學的人跟語言本身接觸”。半年多後，學生都能自如地說國語（引自馮勝利 2008）。

浸入式教學曾在加拿大蒙特利爾的聖·蘭伯特（St. Lambert）學區進行實驗，幼稚園學生從第一天上學便先學第二語言（法語），到小學二年級才開始有母語課程（英語），其它部分學科課程到小學高年級才用母語教學。研究說明實驗班的學生與其它

英語學生一樣，能夠聽、說、讀、寫英語。除此之外，他們的法語水準是其他英語學生從未達到的（王斌華 2003）。

1997 年，西安有 8 所幼兒園開始了兒童英語浸入式教學實驗，研究結果發現：實驗組的兒童，在音素識別、音素定位、音節辨認、韻腳識別、工作記憶和語用能力六個方面都高於控制組的兒童，並具有顯著差異，說明了早期兒童英語浸入式教育能促進兒童語言認知能力的發展（趙琳等 2006）。

浸入型教師可以採取以下的教學策略（Snow 1990）：

1. 提供大量的環境支援（如，使用身體語言——大量的手勢、表情和動作）。
2. 有意地為學生提供更多的課堂指示和組織性的建議。例如，在各種日常活動中發出開始和結束的信號，對作業和分派的任務給予更多的明確指示。
3. 了解兒童的現狀，將不熟悉的東西和熟悉的東西聯繫起來，將知道的和不知道的聯繫起來。將新的內容直接而明確地與兒童目前的知識和理解力連在一起。
4. 大量使用圖片和直觀教具講解課程內容。
5. 提供親身體驗的活動，發揮所有感官的功能。
6. 時刻收集學生理解水平的回饋。
7. 大量使用重複、歸納和重述，確保學生明白教師的指示。
8. 間接地指出錯誤，不會經常批評學生。

2007 年，香港進行浸入式學中文的研究。在非華語學生的中文課堂上，全用粵語，其他學科如：體育、視覺藝術、音樂以及校長宣布都用粵語。實驗研究結果顯示：小一的聽說能力比高年級強，學生對學習中文很有興趣（關之英 2008）。在進行浸入式教學前，教師需要一些準備，在九月開學初期，教師需先花一段時間進行教室常規訓練，例如用粵語加上手勢表示：“起立”、“坐下”、“排隊”或“拿出中文書來”等概念；並製作“要去洗手間”、“謝謝”、“喝水”、“身體不舒服”等圖文，貼在教室內。學生即使暫時不會用粵語表達，也能指圖表示。約兩個月後，大部分學生都能聽懂老師的語言或能用粵語表達時，這些圖文便撤走。

3.2.3. 誤區三、教師語速太快

語速，按《現代漢語規範詞典》解釋：即“說話的速度”，或“單位時間內播出音節的多少”（李行健 2004）。

學者認為語速是評估老師口語一個元素（王淑俐 1997，唐樹芝 2000，李海濤 2004）。孟國（2006）調查 6 種不同職業者的語速，發現最快的是節目主持人或記者，平均語速為 290.71 字 / 分鐘；最慢為教師，平均語速為 213.05 字 / 分鐘，可惜他沒有說明是哪一類教師。Hu（2005）曾對 10 位中國內地漢族的英語教師進行調查，發現他們平均語速（rate of speech）為每分鐘 135 字（wpm），對象是學習英語最少已有 5 年的高一至高三學生。

語速與聽的接受能力有關。國家對外漢語教學領導小組辦公室（簡稱：漢辦）（2002）對外國留學生聽力要求是：一年級 160-180 字 / 分鐘；二年級 160-180 字 / 分鐘；三年級 180-240 字 / 分鐘；四年級 180-280 字 / 分鐘。孟國（2006）分析部分通用聽力教材，發現：《初級漢語課本》（一）（二）及（三）的平均語速分別為 137、160 及 167 字 / 分鐘。《中級漢語聽和說》是 177 字 / 分鐘，《漢語聽力教程》（一年級第三冊）為 187 字 / 分鐘。

王磊生（2008）測量 30 位中國內地中學語文教師的語速與學生工作記憶的關係，發現教師在快速（220 字 / 分鐘）授課時，學生工作記憶廣度不論大小，課堂學習成績都很差，並且差異不顯著。當教師在中速（174 字 / 分鐘）和慢速（125 字 / 分鐘）授課時，學生的課堂成績顯著提高，並且不同工作記憶廣度的學生課堂學習成績差異顯著。崔淑燕（2003）發現，語速和生詞密度對理解有不同影響。她對北京語言大學速成學院 81 位中級水平學生進行測試，發現低語速（150 字 / 分鐘）、中語速（200 字 / 分鐘）、高語速（250 字 / 分鐘）對學生的聽力理解沒有產生顯著差異，然而生詞密度為 5% 左右時，學習者的聽力理解成績較好；生詞密度為 10% 時，學習者的聽力理解成績很差。

筆者曾訪問三位香港任教小學一年級非華語中文科老師（代號 A、B 及 C），她們同時任教本地學生和非華語學生中文科。她們覺得自己教非華語學生中文時，語速會比較慢。筆者從三位老師在非華語學生的中文課堂攝錄⁴中，在上課的首六分鐘選取一個語段，分析老師的語速：

表一 老師的語速

老師	時間	語段字數	平均每秒字數	平均每分字數
A	0:22-0:33 （11 秒）	52	4.7	282
B	1:04-1:51 （47 秒）	137	2.9	174
C	5:10-5:29 （19 秒）	71	3.7	222

⁴ 攝錄日期：2009 年 3 月 3 日。

三位教師的語速分別是每分鐘 282、174 和 222 字。A 和 C 老師的語速較快，可能與教學年資有關。A 與 C 老師一開始教學便要教非華語學生，在錄影的 2009 年，她們的年資分別是 2 年和 4 年。王磊生（2008）的研究發現，工作年限低的教師授課語速稍快，可能是經驗不足，自我監控能力較差造成。B 老師有 21 年教學經驗，但任教非華語學生的年資只有 5 年。她的語速雖然較慢（174 字 / 分鐘），但已接近“漢辦”要求的二年級聽力（160-180 字 / 分鐘）、《中級漢語聽和說》的 177 字 / 分鐘、中學語文老師（王磊生 2008）的中速（174 字 / 分鐘）、以及外籍學生中級水平的低語速（150 字 / 分鐘）和中語速（200 字 / 分鐘）之間。

A、B 及 C 這三位老師的教學對象只是一年級學生，有許多學生從來沒有讀過幼稚園，是剛學中文的初學者。翻看課堂錄影帶時，發覺三位老師有“吞”字情況，可能是因為說得太快，有些字聽不清楚。其次，老師的言談很長，B 老師的語段有 137 字，C 老師有 71 字，A 老師有 52 字，非華語的小一學生，中文是他們第二、第三或第四語言，他們能否聽得懂那麼長又那麼快的語段呢？這方面值得進一步深入研究。

3.2.4. 教學策略——輸入可理解的語言

教師的語言輸入，對學生學習有直接影響（陳埤淑 2000）。教室內師生成功地進行溝通和互動，是學習英語作為外語（ESL/EFL）的關鍵因素（石素錦 2003）。學生學習外語，基本上是在教室內接受教師的教授。學生能否理解教學的內容，與老師的語言引導是否清楚明白有密切關係。老師的教學語言質素十分重要，尤其在第二語言的課堂，老師的語言更為特別。因為它既是授課語言，也是學科內容的語言，所以最需要留意（Brown and Rodgers 2002）。

克拉申（Krashen 1985）認為：當輸入（input）可理解（comprehensible）的語言，而聽者的情感過濾器（affective filters）又足夠容許輸入進入（to allow the input “in”）時，這樣才能習得第二語言。克拉申（Krashen 1985）並提出輸入假設（the Input Hypothesis）。假設學生現有的語言能力為 1，最合適的語言輸入量是提供比現有水平稍為高一些，即 $i+1$ 的語言輸入，而不是 $i+0$ 或 $i+2$ 或 $i+3$ ，學生能聽懂老師輸入的語言，這樣才能發揮教學的效果。

教授第二語言的老師，有獨特語速特徵（彭利貞 1999）。特別在教初學者，為了使學生聽得清楚，便於模仿，或者為了給學生留有思考的餘地，教師往往要放慢語速，進行誇張和強調（呂必松 1987）。除了語速外，老師的發音要清晰，語調要明顯、語氣要加強，停頓的時間和重複的次數較多。在字彙方面，生詞密度不能太大，要選用簡易和具體的詞彙。在句子方面，句子要較短、句型要簡單、多用直述句及重複句。對第二語言老師教學語言的要求，要比第一語言教學的老師還要嚴格，因為第二語言的學生只能在課堂接觸目的語，老師的語言是學生模仿的標準。

第二語言教師與初學者溝通時，可用這些方法（泰柏 2002）：

1. 從孩子懂得的話開始：例如從“聽！”“廁所”或“吃”等詞開始。
2. 給予充分的適應時間：明白孩子會有不同程度的“沉默期”。
3. 使用溝通的支援：例如用手勢、動作或眼神來加強語意的傳達（doubled the message）
4. 重複再重複：刻意將關鍵字多重複幾次，使兒童有不只一次的機會接受到信息。
5. 此時此地：盡量使談話與此時此地（here and now）的具體情境有關。談話內容若能具體實際，並與此時此地的情境相關，兒童則較能猜測到談話的內容，教師也能較容易了解孩子想要表達些甚麼。
6. 協助兒童再多說一點：從幼兒已有的基礎上，幫助孩童“擴展”及“延伸”其語言技巧（expand and extend their language skill）。
7. 微調（fine tuning）：若發覺所問的問題太難時，便試用稍微不同的語句再問一次，使句子變得比較簡單。
8. 整合：整合各種技巧，發展出成功的溝通模式。
9. 用說話鼓勵：適度堅持“用說的”，鼓勵兒童以語言表達，通過讚賞使孩子感受到自己的“語言成就”（linguistic accomplishment）

第二語言老師的教室言談最為重要。因為在語言教學的課堂中，語言使用的比率最高，教室言談是語言課堂的核心，所以更要留意（Brown and Rodgers 2002）。第二語言學習者，尤其是初學者，主要從課堂學習語言，所以老師能否提供可理解的語言輸入，是幫助學生有效學習的一個關鍵。

3.3. 課堂活動的問題

3.3.1. 誤區四——活動太複雜

非華語學生個性較活潑，老師通常會在課堂安排活動，讓學生從遊戲中學習。從活動中幫助學生熟習語言的運用，同時也讓學生感受學習語言是有趣的。以下是上文C老師的課堂活動記錄：

表二 1C 班課堂記錄

言談編號	說話者	課堂語段	語譯
250	T ⁵	唔好走 留心望住呢度 老師會放兩個袋 一個袋係乜嘢呀 係交通工具嘅袋 另外一個袋係咩呀 係地方嘅袋 咁每一次呢就係 邊一個擺地方名㗎 1 號同 3 號只係 1 號同 3 號呢先擺地方名嘅 跟住 2 號同 4 號就咩呀 揀你地嘅交通工具講完 對答咗之後 跟住就調轉啦 就相反擲返轉啦播就輪到邊個做呀 3 號 4 號先至擺咩嘢呀 地方名然之後 1 號 嘅 1 號同 3 號 1 號同 3 號再擺咩呀 交通工具名 工具 嘅圖片 得唔得 嘩 我唔要爭㗎 我一放低就爭 時間：12:28-13:18 (50 秒) 字數：181 字 (平均每分鐘 217 字)	不要走 留心看這裏 老師會放兩個袋 一個袋是甚麼東西 是交通工具的袋 另外一個袋是甚麼東西 是地方的袋 那麼每一次就是誰拿地方名呀 1 號和 3 號只有 1 號和 3 號 先拿地方名 然後 2 號和 4 號就怎樣呀 選你們的交通工具說完 對答後 然後就調換啦 就相反轉換啦 就到哪一個做呀 3 號 4 號先拿甚麼東西呀 地方名 然後 1 號 就是 1 號和 3 號 1 號和 3 號再拿甚麼東西呀 交通工具名 工具 的圖片可以嗎 欸 我不要爭東西 我一放下就爭
251	S () ⁶	我㗎	我的
252	S ()	我先	我先
253	S ()	係我㗎	是我的
254	S ()	1 號 地方	1 號 地方
255	T	好啦 打開佢	好啦 打開它
256	S ()	(聽不清)	(聽不清)
257	T	好勒 1 號同 3 號先擺咗唔好油㗎	好吧 1 號和 3 號先拿 不要塗顏色啦

⁵ T 代表該班中文老師，即 C 老師。

⁶ S () 代表其中一位學生，並不知道學生名字。



258	S ()	(聽不清)	(聽不清)
259	T	1 號同 3 號先擺咗地方名 地方嘅圖片 你唔係擺咗地 方名	1 號和 3 號先拿地方名 地 方的圖片 你不是拿了地方 名嗎
260	S ()	(聽不清)	(聽不清)
261	T	你擺乜嘢 你擺乜嘢	你拿甚麼 你拿甚麼
262	S ()	揀車	選車
263	T	坐低 你擺乜嘢㗎 交通工 具嘅圖片	坐下 你拿甚麼呀 交通工 具的圖片
264	S ()	我要呢個 我要呢個	我要這個 我要這個
265	T	一人擺一個	一人拿一個
	T	(拍掌)	(拍掌)
	S	(拍掌) 全部學生	(拍掌) 全部學生
	T	(拍掌)	(拍掌)
266	S ()	我係 3 號	我是 3 號
	S	(拍掌) 全部學生	(拍掌) 全部學生
	T	(拍掌)	(拍掌)
	S	(拍掌) 全部學生	(拍掌) 全部學生
267	T	好嘞 1 號 3 號舉手 1 號 3 號 舉手 好嘞 1 號同 你 2 號嚟㗎 好嘞 3 號 1 號同 3 號嘅同學先擺地方嘅 圖片	好啦 1 號 3 號舉手 1 號 3 號 舉手 好啦 1 號和 你是 2 號呀 好啦 3 號 1 號和 3 號的同學先拿地方的 圖片
268	S ()	擺咗地方㗎	拿了地方呀
269	T	擺地方嘅圖片 你係 3 號 你擺咗先	拿地方的圖片 你是 3 號 你先拿
270	S ()	雞 雞	雞 雞
271	T	好嘞 跟住 2 號 4 號 2 號 4 號 舉手 好嘞 依 家你地要擺咩呀 交通工 具嘅圖片袋 果度揀一張圖片	好吧 跟著是 2 號 4 號 2 號 4 號 舉手 好吧 現 在你們要拿甚麼呀 交通工 具的圖片袋子 那裏選一張 圖片
272	S ()	Urdu	Urdu

273	T	交通工具 快啲 快嘞 噢 啲動作好快嘅要 Ok good 好嘞 開始 擺好未 好嘞 擺好我地開始擺播 1 號要 問 2 號嘅同學 3 號要問 4 號嘅同學嘅 2 號就要答 1 號嘅同學 4 號嘅就要答咩 呀 時間：12:28-15:13 (2 分 45 秒)	交通工具 快些 快啦 噢 動作要好快的 要 Ok good 好吧 開始 拿好沒 有 好吧 拿了我們就開始 了 1 號要問 2 號的同學 3 號要問 4 號的同學 2 號就 要答 1 號的同學 4 號呢就 要答甚麼呀
274	S ()	2 號嘅 2 號	2 號 2 號
275	T	答 3 號嘅同學呀 你做乜甩 咗呀 好啦 準備 一二三 開始 時間：15:20	答 3 號的同學呀 你為甚麼 掉下來呀 好啦 準備 一 二三開始
276	S ()	點樣玩㗎 時間：12:28-15:24 (2 分 56 秒)	怎樣玩呀

第一段言談（編號 250）是 C 老師介紹遊戲的方法，該段有 181 字，老師說了 50 秒，平均每秒有 3.6 個字，每分鐘有 217 字，與表一的 222 字 / 分鐘相若。老師的語速既快，而且遊戲的程序十分複雜：

1. 老師把四人分為一小組，每組每位同學有一個編號，依次是 1、2、3 和 4 號；
2. 每位同學先掛上動物名牌，即每人都扮演一種動物；
3. 老師每組分配兩個袋，一袋是交通工具，另一袋是地方名；
4. 每小組再細分為二人小組，1 和 3 號，2 和 4 號；
5. 各二人小組在袋裏抽出交通工具及地方名，然後按教材的句式對話，先與同伴練習對話。
6. 完成後交換再對話。

從遊戲中學習，可以促進兒童語言發展（Miller 2002）。然而，以上的遊戲活動不容易掌握。從上文看，老師第一次示範後（言談編號 250），學生並不是參與遊戲，

而是爭遊戲的物件（編號 251-254）。老師第二次分配物件（言談編號 257、259、261、263 及 265），可是仍未能進行遊戲，學生仍然爭東西（言談編號 262 及 264）。於是老師要用拍掌⁷控制秩序，一次不行，要拍三次，才能稍為安定。拍掌後，老師第三次說明遊戲方法（言談編號 267），先要第一組知道自己的任務（言談編號 269），然後是第二組（言談編號 271）。師生本來一直用粵語溝通，這時有學生說烏爾都語（Urdu）（編號 272），老師也說了英文（Ok good）（編號 273），可能是因為活動混亂，彼此對自己的語言監控減低了。由於已過了 2 分 45 秒（12:28-15:13），遊戲仍未能啟動。老師也開始焦急起來，不停地說：“快些 快啦 噢 動作要好快的 要 Ok good 好吧 開始”，並第四次再說明各號數的搭配（言談編號 273）。然而，當老師再次檢查學生是否知道與誰對話時（編號 273），學生仍然答錯（言談編號 274）。老師糾正後，便急不及待地宣佈開始活動（言談編號 275），怎料有學生卻說：怎樣玩呀（言談編號 276），表示學生仍然不明白。整個片段用了 2 分 56 秒（12:28-15:24），老師四次說明，學生仍然不知道怎樣進行活動。由此可見，以上的遊戲安排不成功。從錄影片段中，老師準備了顏色吸引的教具，每組有圖片，每位同學都有參予的機會，但這個活動不成功，浪費了時間，白費了心機，原因是活動太複雜，非華語學生無法配合。

3.3.2. 教學策略——提供鷹架

鷹架（scaffolding），本來指架設在建築物外部用來幫助施工的一種設施。學者把鷹架概念應用於教學上（Wood, Bruner and Ross 1976），引申為一種支援孩子學習的策略。鷹架教學的概念是受到俄國心理學家維高斯基（Vygotsky）社會文化論的觀點所影響（Vygotsky 1978）。Vygotsky 觀察小孩解決問題的過程中，發現小孩在成人或能力較強的同伴協助下，能完成比他自己目前能力較難達到的工作。於是他提出“可能發展區”（Zone of Proximal Development，簡稱 ZPD）的看法。所謂“可能發展區”是指“實際發展層次”（個體所展現的獨立解決問題能力）與“潛在發展層次”（在成人引導或與較能幹同儕合作所展現的解決問題能力）二者的差距。

上述的課堂活動不能進行的原因是：老師未有考慮學生“實際發展層次”。由於活動太複雜，轉換太多，因此老師四次說明，學生仍然未能進入“可能發展區”，自然不能培養獨立解決問題能力的“潛在發展層次”。

第二語言教學的活動應與第一語言的要求不同。後者可從難度講求趣味性，而前者要從簡單任務中掌握語言運用。黃德祥及謝龍卿（2005）認為：如能適時提供鷹架，可以開發學生潛能，超越他們自我的實際表現，進入可能發展區。十個實際做法是（Ormrod 2003）：

⁷ 當學生不專心時，老師採取拍掌策略，以引起學生注意。拍掌節奏是二、二、三下，老師拍完一次，學生跟著拍一次。

1. 輔導學生接受新任務，並發展問題解決方案。
2. 提供最佳示範讓學生學習。
3. 將複雜的任務細分或簡化。
4. 提供必要的協助與結構。
5. 提供電腦軟件或科技。
6. 適當的發問促進學生思考。
7. 訓練學生對任務相關的資訊保持注意。
8. 激勵學生保持高度的動機。
9. 隨時提醒學生學習的目標何在。
10. 學習的過程經常給予回饋。

C 老師宜提供鷹架，把複雜的任務細分或簡化，先示範，然後讓學生一次只需要負責一個任務。熟習第一個任務後，可以請學生表演，鞏固所學，然後下一個活動才深化較複雜的任務。這樣就不會多次示範、講解、查檢，花了約三分鐘，學生仍然未能參與活動。研究發現（關之英 2010）：有八種鷹架曾在非華語學生的中文課堂使用，包括 1. 回溯鷹架，2. 語言鷹架（包括對話鷹架、句式鷹架及強勢語言鷹架），3. 可預測書鷹架，4. 概念鷹架，5. “引領思維閱讀活動”鷹架，6. 同儕鷹架，7. 示範鷹架，及 8. 多媒體輔助鷹架。當老師在中文課堂提供合適的鷹架時，非華語學生很有興趣地學習，並學得有效。

3.4. 教材的問題

3.4.1. 誤區五——東拼西湊

教非華語學生中文其中一個困難是：欠缺教材。內地對外漢語有很多教材，卻是簡體字編印。台灣雖有繁體字教材，但內容與香港的生活不配合。這些教材只專注於語言（教授普通話 / 華語）學習，而香港是同時需要語言（粵語）及語文（書面語及繁體字）的用途。

香港並沒有出版社為非華裔學生出版中文教科書。香港學校所用的非華語學生中文教材，通常採用以下方法：

- (1) 刪減法。採用本地學生以母語學中文的課本，刪減課文。
- (2) 簡易法。把現行的中文教科書剪裁或略教。
- (3) 借用法。借用幼兒園的教材或供學習障礙學生所用的教材，從低起步點學起。
- (4) 拼湊法。從各種教科書或兒童讀物選取較為合適的材料，左抄一篇，右改一篇，拼湊為本校的教材。這些教材並沒有取得原作者的版權。
- (5) 自編法。有些學校由原校老師自行編寫課文，或學校委托某些機構編寫教材。
- (6) 取範法。近年教育局把一些校本教材印製成教材套，發給全港學校，作為示範。有些學校就拿來影印給學生使用。

每所學校所用的非華語教材都不同。教材的選取沒一定準則，通常是東拼西湊而成。除此以外，還出現以下的問題：

- (1) 太依賴拼音：為了讓非華語學生能盡快閱讀，有些學校把所有教材加上拼音。學生確能很快會讀文章，解決漢字難學難認的問題。然而，筆者曾在用拼音教中文的課堂觀課，發現學生能讀課文，但是抽掉拼音，請學生單獨認字，有些學生能認讀出幾個漢字，有些則一字也讀不出來。這情況就如內地“注音識字、提前讀寫”，拼音既是拐棍又是障礙的情形相同。非華語學生要融入香港社會，並要參加本地的中文考試，只會拼音不重視漢字是不行的。
- (2) 側重聽說：有些學校採用語言教本，如：《輕鬆學漢語》繁體字版。該書設計理念是以聽說為主，主要培養學生口語和溝通能力。⁸這原則與香港教育局的要求不同。《補充指引》說明：非華語學生要學習的內容既是語言，也是語文。除培養聽說能力外，讀寫能力也同等重要。
- (3) 語言不規範：李陞大坑學校為非華語學生自編教材（2009），分紅、橙、黃、綠、藍、紫六個顏色。教育局刊印，發給全港學校使用。該套教材出現不少問題，如：

表三 語言不規範舉例

教材顏色	單元	頁數	原文	問題	建議修改
黃一	小吃多滋味	18	自從 <u>試過被</u> 阿昌搶去我們的食物後，	口語	刪去 <u>試過被</u>
紅三	小時候	8	<u>認多一點</u> ⁹	語言不規範	多認一點
黃二	兒童故事	33	當你看到這封信時， <u>我已身在飛機上，正乘搭飛機前往北京的途中。</u>	語意重複。既然已身在飛機上，當然是乘搭飛機。	當你看到這封信時，我已在往北京的飛機上。
橙四	健康兒童	41	希望得到意外的 <u>收獲</u>	錯字	收穫

教材大部分內容由老師編寫。老師不是編寫教材專家，出現錯誤在所難免。然而，非華語學生學習這些不規範的教材，如：“認多一點”這類句子在紅色第三冊中出現了13次，在其他冊子也經常出現。這種學習對學生的語文能力有否影響，確需要進一步研究。

⁸ Course design in 《輕鬆學漢語》（馬亞敏 2001）。

⁹ 本冊有13課，該句型在每課出現，共有13次。

- (4) 與生活脫節：有些學校用主流學校較低年級的課本。筆者曾在一所指定學校的三年級觀課，¹⁰ 學生全是巴基斯坦籍，正用主流學校一年級教材，課文是：

表四 三年級教材（黃慶雲等 2006: 31）

夜色 柯岩

我從前膽子很小很小，
天一黑就不敢往外瞧，
媽媽把勇敢的故事講了又講，
可我一看到窗外心就亂跳。

爸爸晚上偏要拉我散步，
原來花草都像白天一樣微笑；
從此再黑再黑的夜晚，
我也能看見小鳥怎樣在月光下睡覺。

當老師問：“夜色是怎樣的？”，有學生回答：“黑色”、有回答：“白色”，學生以為是一種顏色。學生對“往外”、“瞧”、“可”、“偏要”等詞彙不明白。“瞧”（中國社會科學院語言研究所詞典編輯室 1988: 912）是普通話口語詞，而粵語較少用“往外”和“可”等詞。對中文作為第二語言的學生來說，學習這些詞彙作用不大。

這首詩的主題是：作者很怕黑，但媽媽給他講勇敢的故事，爸爸訓練他晚上散步，作者便不怕黑了。可是，巴籍母親通常家務繁重，很少會和孩子說故事，爸爸也不會帶他們晚上散步。¹¹ 由於學生完全沒有這樣的生活體驗，所以即使課文只有 86 字，學生總是不明白甚麼是夜色。

本詩需要多層體會。第一層：媽媽講勇敢的故事作激勵；第二層：爸爸用行動幫助作者克服怕黑的情緒；第三層：作者終於認識到黑夜沒有甚麼可怕，還發現很多有趣的東西。非華語學生由於沒有這樣的生活體驗，自然無法做到層層深入的領會。加上本詩用擬人寫法，作者在不怕黑後，便覺得花草像白天一樣微笑，也能看見小鳥在月下睡覺。講解課文時，老師感到很吃力；學生總是不明白，感到迷惘，他們反映不喜歡這篇教材。

非華語學生的語文教育理念是：融入香港社會，與人有效溝通（香港課程發展議會 2008: 6）。上述課文的詞彙、修辭技巧及詩意，並不是非華語學生最需要學習的內

¹⁰ 觀課日期：2010 年 3 月 18 日。

¹¹ 巴籍人士多數信奉伊斯蘭教，伊斯蘭教徒每天禱告五次，晚上要祈禱。參考資料見：<http://zh.wikipedia.org/zh/%E7%A5%B7%E5%91%8A%E4.BC.8A.E6.96.AF.E8.98.AD.E6.95.99.E7.9A.84.E7.A6.B1.E5.91.8A>（瀏覽日期：2010 年 9 月 20 日）

容。主流學校所用的教科書通常包括文學作品、古典詩詞、成語等內容，對剛學中文的非華語學生不太適合。

3.4.2. 教學策略——可預測書及有韻教材

可預測書（predictable books）這個名詞來自於閱讀領域的研究，是一種特定書寫形式的閱讀材料，通常以兒童熟悉的概念及語言習慣為內容，搭配圖畫和可預測的故事結構來書寫，最普遍的是使用重複的句型和情節來提高預測度（林文韻 2006）。Heald-Taylor（1987）發現，可預測書能幫助初學的孩子從文字中獲得意義、從閱讀中學習閱讀。這些書籍的特點是：通過簡單的文字、重複的語句，能幫助讀者學習詞彙和句型（Saccardi 1996）。美國、加拿大、紐西蘭和澳洲等國家，可預測書是母語初學者的必備教材。台灣老師曾在一年級用可預測書教學，教學案例反映，孩子從閱讀中培養興趣、學習閱讀（林文韻 2006）。

非華語學生認識漢字不多，可預測書是最適合的教材。非華語學生的記憶力很強，他們能記著聲音。非華語學生能琅琅上口地讀或背出容易上口的有韻教材。基於聲入心通的原理，有韻教材可以培養語感，學習語言。然而，這只是入門的第一步。若抽問其中一個字，非華語學生卻要從第一個字讀起，才知道中間那個字的讀音。所以用有韻教材，仍要加強認字練習。

Miller（2002）提出：學習母語的五歲幼兒喜歡有押韻的可預測故事，孩子可以跟著成人一起讀；通過語言的模式既可以讓兒童預測接下來會發生的事，又可以培養兒童閱讀的信心和閱讀興趣。關之英（2008）曾為香港非華語低年級小學生編寫了一些押韻的可預測書，以單元主題編寫，共 32 本小書。如：

表五 可預測書及有韻教材

單元三 教材一：排排坐

排排坐，吃水果。水果香甜又好吃。（每頁重複）

我們一起吃蘋果。你一個，我一個，
又送一個給老師，大家快樂笑呵呵！

我們一起吃香蕉。你一隻，我一隻，
又送一隻給老師，大家快樂笑呵呵！

不夠分，怎麼辦？

你一半，我一半。我和你，得半個/隻。
又送一個/隻給老師，大家快樂笑呵呵！

教材中的“坐”、“果”、“個”和“呵”字押韻，方框內的詞語表示可以替換。由於句式相近，替換詞語後，學生仍能預測下文。課文內容需要思考：“不夠分，怎麼辦？”非華語學生能想出不同的辦法，有的說：問媽媽拿錢買；有的說：大家分。問卷調查結果（關之英 2008），89.6%非華語學生（N = 29）喜歡這類教材，學生能很快地掌握課文的內容，並能全書背下來。可見，可預測書及有韻教材是適合非華語學生學中文的入門教材。

3.5. 寫字問題

3.5.1. 誤區六——過於注意筆順及美術化

有老師表示：用了幾星期教筆順，非華語學生的筆順仍然錯誤。非華語學生覺得漢字就像圖畫，而漢字的筆順由上至下、由左至右，剛與某些族裔的文字寫法相反，如巴基斯坦文字，寫法是由右至左、由下至上。筆者認為：如果花太多時間教筆順，相應會減少學習其他東西的時間。假如筆順不影響漢字的正確性，那就可以暫時忽略它的重要性。

另外，有些寫字練習過於美術化，例如在《輕鬆學漢語》第一冊（馬亞敏 2001: 4）出現的字體如下圖所示：

圖一 字型



學生會根據以上圖型，把漢字變成圖畫，或寫空心字。對初學中文的外籍學生，漢字字型要簡單統一，減少用美術字體。

3.5.2. 教學策略——從線條開始以及用相同字體

假如要教筆順，那就要從線條入手，先讓學生掌握由上至下即由左至右的基本原則。其次學七種筆畫，包括筆畫的變化。然後學筆順，學習筆順時也學漢字，如：

1. 先上後下：一、二、三
2. 先橫後豎：十、土、七
3. 先撇後捺：八、入、人
4. 先左後右：口、大、九
5. 先外後內：五、月、心
6. 先中間後兩邊：六、下、小
7. 先進入後關門：四、日、回

通常老師已提示筆畫次序，如果能在每筆畫起筆位置上加上紅點或以箭嘴指示，表示該筆從這裏開始，那就可避免學生從錯誤方向開始。在寫字詞練習時如能配圖，可加強學生認識字詞的意義。如下圖所示：

圖二 筆畫起點舉例



非華語學生經常混淆左右結構漢字的寫法。由於練習多為橫排，學生常把前字右邊的結構與後字左邊的結構聯合起來。陳偉文等（2010）把教材的漢字以口分隔，如：

表六 分隔漢字示例（陳偉文等 2010:10）

好	哥	哥	，
做	功	課	。
弟	弟	餓	，
吃	水	果	。

這樣，學生便較容易認知漢字，解決混淆的問題。此外，有些老師在課文用標楷體，練習用新細明體。非華語學生以為是兩種字型，頓時無所適從。老師要統一字體，免引起學生困擾。

3.6. 練習問題

3.6.1. 誤區七——題幹太深

非華語學生不會做中文功課，其中一個原因是：題幹太長太深。以李陞大坑學校編訂的教材（2009）為例：

表七 題幹問題舉例

教材顏色	單元	頁數	原文	字數	問題
紅一	拼音	54	老師讀的是哪一個字？把它的拼音圈出來	17	對剛學中文的非華語學生來說，每個字都太深。
紅一	拼音	55	聽老師讀出的字，把複韻母 ui, un, ung, ut, uk 填（ ）裏	18	複韻母是語音專有名詞。分辨複韻母對非華語學生學習用粵語溝通沒有作用。
黃三	遊戲日	47	如果你是阿昌，你會因報復而把球擲向紅紅嗎？	19	“報復”、“擲”等詞在課文沒有出現，這些新詞會影響學生理解。
黃三	遊戲日	66	阿昌被繩子絆倒後，決定不再玩遊戲。為甚麼後來他又再玩呢？你有過類似的經驗嗎？	34	題目太長，有 34 個字。“絆倒”、“決定”、“類似”、“經驗”等詞在課文沒有出現，這些新詞會影響學生理解。“類似的經驗”是否指定“被繩子絆倒—不玩—再玩”，還是其他？

許多學校的自編教材同犯以上的通病。編寫者把非華語學生看作中文為母語的學生，問題很長，說明很詳細。非華語學生由於識字量少，這些太長太深的題幹，往往成為理解及做作業時的障礙。

3.6.2 教學策略——題目簡易

給非華語學生的作業，題幹越簡單越好，例如用：找一找、寫一寫、說一說等短語，每個練習或附上示例，學生較容易明白。此外，要留心撰寫題幹，學生沒有學過的詞語，不應出現在題幹上，避免老師要為此附加解釋，增加學生理解的負擔。

4. 總結

對外國人的漢語教學作為一個專門的學科來研究，成立一個專門的機構，培養專門的人才，是 1978 年 3 月北京語言學科規劃座談會首次提出的（黃錦章、劉焱 2004）。對外漢語教學研究是近幾十年才開展的，只集中在普通話或簡體字的學習者，多數是留學生。對學習粵語及繁體字，對象是小孩的教學研究則甚少。

香港由於地位特殊，近十年來有許多是南亞裔的孩子在本地學校讀書，需要學中文。這是有歷史的原因。當香港仍屬英國殖民地的時候，非華裔學生大部分不學中文。在政府官方所辦的官立學校或其他學校，學生可以選擇法文為第二語言。自 1997 年香港回歸中國後，中文的地位越來越重要，不但公務員考試需要中文，一般機構也先考慮聘請懂中文的人士。所以學習中文的非華語學生越來越多。然而，針對香港情況的中文作為第二語言的教與學研究不多。中國內地對外漢語教學及台灣華語文教學雖然出版了不少參考材料，但由於教學內容不同，兩岸研究成果及教材，無法在本地直接應用。任教非華語學生的中文老師只能“摸著石頭過河”，一面教一面自己揣摩。

本文探討中文作為第二語言的七個教學誤區及提出對應的教學策略：第一、非華語的中文教師必須接受教師培訓，大專院校要為職前及在職教師提供培訓課程。第二、教學語言不能混雜，以沉浸式教學較為理想。第三、要特別留意教室言談，老師要注意語速和生詞密度，輸入學生能理解的語言。第四、課堂活動不能太複雜，並要提供有效的鷹架。第五、編寫教材要注意規範，可預測書及有韻教材適合初學者，要加強認 / 識字教學。第六，寫字教學宜從線條開始，課文和練習要用相同字體。第七、練習題幹不能太深，詞語或句子要因應學生的理解程度。

由於香港非華語學生學中文的研究只是起步階段，本文目的在拋磚引玉，引起有興趣的人士討論，這是筆者最大的期望。

鳴謝

本研究獲香港教育學院中國語言學系 Special project fund (2010-2011) 資助，研究題目：非華語學童中文教學的探索 (Code: 03505)，謹此致謝。

參考文獻

- 陳偉文等。2010。《中文易》。香港：大學支援學習計畫——非華語學生學習社群。
- 陳埤淑。2000。課程與教學的關係在教室層面上的探究。《教育研究》第 8 期，頁 125-135。
- 崔淑燕。2003。語速和生詞密度對中級水平留學生聽力影響的實驗研究。北京語言大學碩士論文。
- 崔希亮。2008。《漢語作為第二語言的習得與認知研究》。北京：北京大學出版社。
- 馮勝利。2008。趙元任的教學原則與神經科學的最新發現。收錄於李坤珊主編：《留學生在華漢語教育初探》。北京：北京大學出版社。
- 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》第 5 卷 2 期，頁 121-156。
- 關之英。2010。語文學習的鷹架：中文作為第二語言的課堂研究。《中文教師學會學報》第 45 卷 3 期，頁 67-104。
- 國家對外漢語教學領導小組辦公室。2002。《高等學校外國留學生漢語言專業教學大綱》。北京：北京語言文化大學出版社。
- 黃德祥、謝龍卿。2005。維果斯基社會認知論與英語教育。《教育研究月刊》第 138 期，頁 95-102。

- 黃錦章、劉焱主編。2004。《對外漢語教學中的理論和方法》。北京：北京語言大學出版社。
- 黃慶雲等編。2006。《現代中國語文》（小一下第二冊）。香港：現代教育研究社有限公司。
- 李海濤。2004。《教師語言行為研究》。成都：四川大學出版社。
- 李陞大坑學校編訂，教育局課程發展處調適整理。2009。《小學中國語文調適學校教材（非華語學生適用）》。香港：教育局課程發展處。
- 李行健主編。2004。《現代漢語規範詞典》。北京：外語教學與研究出版社、語文出版社。
- 林文韻。2006。可預測書的理論基礎與應用。《教育研究月刊》第2期，頁125-137。
- 呂必松。1987。《對外漢語教學探索》。北京：華語教學出版社。
- 呂必松。2007。《漢語和漢語作為第二語言教學》。北京：北京大學出版社。
- 馬亞敏。2001。《輕鬆學漢語》。香港：三聯書店（香港）有限公司。
- 孟國。2006。漢語語速與對外漢語聽力教學。《世界漢語教學》第2期，頁129-137。
- 彭利貞。1999。試論對外漢語教學語言。《北京大學學報（哲學社會科學版）》第36卷，頁123-129。
- 平等機會委員會。2011。人人有書讀：少數族裔工作小組報告。香港：香港特別行政區。
- 強海燕、趙琳。2001。《中外第二語言浸入式教學研究》。西安：西安交通大學出版社。
- 石素錦。2003。國小英語教學師生言談互動模式之探討。《高雄師大學報》第15期，頁419-446。
- 泰柏（Tabors, Patton O.）。2002。《一個孩子，兩種語言：幼兒雙語教學手冊》（*One Child, Two Languages : A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*）（吳信鳳、沈紅玫譯）。台北：心理出版社。
- 唐樹芝。2000。《教師口語技能》。長沙：湖南師範大學出版社。
- 王斌華。2003。《雙語教育與雙語教學》。上海：上海教育出版社。
- 王磊生。2008。教師語速、學生工作記憶對課堂學習的影響。河南大學碩士論文。
- 王淑俐。1997。《教師說話技巧》。台北：書大書苑。
- 香港課程發展議會編訂。2008。《中國語文課程補充指引（非華語學生）》。香港：香港教育局。
- 趙琳等。2006。中國兒童第二語言學習的新課程模式。《陝西師範大學學報（哲學社會科學版）》第35卷4期，頁117-122。
- 中國社會科學院語言研究所詞典編輯室。1988。《現代漢語詞典》（修訂本）。香港：商務印書館。
- 朱志平。2008。《漢語第二語言教學理論概要》。北京：北京大學出版社。
- Brown, James D. and Theodore S. Rodgers. 2002. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Heald-Taylor, Gail. 1987. Predictable literature selections and activities for language arts instruction. *The Reading Teacher* 41(1): 6-12.
- Hu, Bin. 2005. A study of linguistic features of teacher talk in EFL classroom of Chinese high schools. MA thesis, Nanjing Normal University.
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman Group Limited.
- Miller, Susan. 2002. *Learning Through Play: Language - A Practical Guide for Teaching Young Children*. (《從遊戲中學習語文》) (黃淑俐譯)。台北：信誼基金出版社。

- Ormrod, Jeanne E. 2003. *Educational Psychology: Developing Learners*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill / Prentice Hall.
- Saccardi, Marianne. C. 1996. Predictable books: gateways to a lifetime of reading. *The Reading Teacher* 49(7): 588-590.
- Snow, Marguerite A. 1990. Instructional methodology in immersion foreign language education. In *Foreign Language Education: Issues and Strategies*, ed. Amado M. Padilla, Halford. H. Fairchild and Concepcion. M. Valadez. London: Sage.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind In Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wood, David, Jerome S. Bruner, and Gail Ross. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100.

通訊地址：香港 新界 大埔 香港教育學院 中國語言學系

電郵地址：cykwan@ied.edu.hk

收稿日期：2010年11月1日

接受日期：2011年11月21日