

中國語文及文學教育系列

這系列的著作，是研究員和教師的研究和實踐成果，目的是推廣全球華人的優質語文和文學教育。研究理論綜合了中外學者的最新發現；資料和數據都來自學校和教育機構，配合嚴謹的研究法，研究結果可說學術和實用價值兼備。這系列的著作適合學者、教育工作者、教育學院學生，和對語文及文學有興趣的人士閱讀。

主編
謝錫金

已出版：

《幼兒綜合高效識字：中文讀寫的理論及實踐》

謝錫金、李黛娜、陳聲佩 編著

《香港幼兒口語發展》第二版

謝錫金

《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》

叢鐵華、岑紹基、祁永華、張群英 編著

《非華語學生的中文學與教：課程、教材、教法與評估》

謝錫金、祁永華、岑紹基 主編

《課室的人生舞臺：以戲劇教文學》

何洵怡

《香港中國語文課程新路向：學習與評估》

岑紹基、羅燕琴、林偉業、鍾嶺崇 編著

《中國語文課程、教材及教法：面向有特殊學習需要的學童》

謝錫金、張張慧儀、羅嘉怡、呂慧蓮

《兒童閱讀能力進展：香港與國際比較》

謝錫金、林偉業、林裕康、羅嘉怡

多語言、多文化環境下的 中國語文教育

理論與實踐

羅嘉怡、巢偉儀、岑紹基、祁永華 編著

香港大學出版社
香港薄扶林道香港大學
<https://hkupress.hku.hk>

© 2019 香港大學出版社

ISBN 978-988-8528-08-0 (平裝)

版權所有。未經香港大學出版社書面許可，不得以任何
(電子或機械) 方式，包括影印、錄製或通過信息存儲或
檢索系統，複製或轉載本書任何部分。

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

亨泰印刷有限公司承印

目錄

圖	vii
表	ix
1. 導論 羅嘉怡、巢偉儀、岑紹基、祁永華	1
第一部分：影響中文作為第二語言學習的因素	
2. 中文學習與身份認同：香港菲裔小學生（混血兒）多個案研究 巢偉儀	5
3. 少數族裔學生成功學習中文的因素：一所中學的個案研究 劉國張	19
第二部分：課程設計和教學實踐的研究	
4. 照顧非華語學生的學習差異：進一步探索分層課程的理論、 發展與實踐 羅嘉怡、謝錫金	33
5. 「閱讀及創作之旅：非華語學生與中文圖畫書」計劃回顧與反思 潘溫文、何劍翹、Shanila Kosar、祁永華	45

6. 少數族裔學生透過圖畫書創作建構身份初探
何劍翹、祁永華、Shanila Kosar、潘溫文 57
7. 香港非華語學生中文第二語言教材的發展歷程和成果：
以《新版中文八達通》為例 71
容運珊、戴忠沛

第三部分：中文作為第二語言的教學法

8. 應用戲劇教學法幫助中文第二語言學生有效學習的實證研究：
初探與啟發 87
羅嘉怡、胡寶秀、祁永華、鄧啟麟
9. 讀寫相長：「閱讀促進學習」教學法的理論與設計 103
岑紹基、梁迭起
10. 以「閱讀促進學習」(Reading to Learn) 教學法教授非華語學生
說明文的成效 113
岑紹基
11. 「閱讀促進學習」教學法在香港非華語中學生中文記敘文寫作課堂的
應用及其成效 125
容運珊
12. 「動中文 mLang」教學法：以移動科技輔助中文作為第二語言學習 137
羅嘉怡、辛嘉華、祁永華、劉文建
13. 資訊科技建構實境式學習提高多元文化素養：網上學生雜誌的
個案研究 151
羅嘉怡、祁永華、譚宗穎

第四部分：香港少數族裔學生中文學習的評估

14. 促進非華語學生學習的評估：理論與實踐 169
羅嘉怡、謝錫金
- 作者簡介 181



圖 2.1：資源投放的原因與預期成果	7
圖 2.2：資源投放模型	8
圖 2.3：湘兒對中國語文身份的看法	14
圖 2.4：小寶對中國語文身份的看法	15
圖 3.1：外在因素、內在因素與第二語言的學習經歷	23
圖 4.1：為非華語學生而設計的識字工作紙示例	39
圖 5.1：「閱讀及創作之旅：非華語學生與中文圖畫書」計劃教學流程	52
圖 5.2：〈英美的奶奶〉	53
圖 5.3：〈學校欖球隊〉	54
圖 5.4：〈不愉快的結局〉	54
圖 5.5：〈少數族裔的小麻雀〉	54
圖 6.1：〈一個孤兒的遭遇〉（一）	62
圖 6.2：〈一個孤兒的遭遇〉（二）	63
圖 6.3：〈不愉快的結局〉（一）	64
圖 6.4：〈不愉快的結局〉（二）	64
圖 6.5：〈園丁和 Rosie〉	66
圖 7.1：ADDIE 教學模式示意圖	73
圖 7.2：《八達通》教材的編輯流程圖	77

圖 8.1：學生進行凝鏡的情況	94
圖 8.2：弱能力非華語生的延伸寫作	94
圖 8.3：弱能力非華語生的延後寫作	95
圖 8.4：學生創作的對白舉隅	96
圖 8.5：對白演繹評估量表及學生的評語舉隅	97
圖 9.1：語境、文類和語域變數的關係	105
圖 9.2：R2L 教學法教學步驟	106
圖 9.3：閱讀理解的四個層次：「解碼」、「字面」、「推斷」、「詮釋」問題	107
圖 11.1：非華語中一級師生的記敘文「宏觀教學進程」	130
圖 12.1：老師透過 mLang 的分享功能，建構龐大的學習網絡和知識庫	139
圖 12.2：mLang 教學法的教學模式	142
圖 12.3：學生能運用生活經驗及發揮創意，製作個人化的 mLang 字卡	143
圖 12.4：學生從 mLang 選取字詞抄寫在 Bingo 工作紙上，然後進行遊戲， 無形中重溫字詞數遍，鞏固了字詞學習	144
圖 12.5：Bingo 遊戲紙舉隅	144
圖 12.6：學生以顏色分組，合力製作字卡	145
圖 12.7：老師批改學生的課業後，利用分享功能讓全班檢視佳作	146
圖 12.8：學生寫作課業示例	146
圖 12.9：學生詞彙卡舉隅	147
圖 12.10：學生課業舉隅	148
圖 12.11: mLang 教學法網站的二維碼	149
圖 13.1：學生作品一例（多媒體作品）	155
圖 13.2：CCLM 的目標、設計概念圖	156
圖 13.3：CCLM 的學習設計框架	157
圖 13.4：CCLM 發表的身份文本一例：Sukpreet 的中文作品《國慶》	158
圖 14.1：學生自評示例	176

表

表 2.1：訪談對象的背景及數據蒐集	12
表 3.1：參與研究的南亞裔學生的基本資料	22
表 4.1：分層教學設計舉隅	36
表 4.2：為非華語學生而設的分層評估設計舉隅	42
表 4.3：不同程度的分層課程設計模式	42
表 7.1：前線中文老師的年資及教授年級	74
表 7.2：《八達通》四冊教材各個單元的主題	76
表 8.1：戲劇教育先驅的主張	88
表 8.2：《風箏》的學習重點，分組安排及學生運用定格所表達的情感	93
表 9.1：「解碼」、「字面」、「推斷」、「詮釋」問題舉隅	107
表 9.2：「預備」、「集中」、「提出」、「肯定」、「延伸」、「指引」課堂話語舉隅	108
表 10.1：全班學生的說明文寫作前測分數表	116
表 10.2：中文老師的說明文教學過程	117
表 10.3：全班學生的說明文寫作前、後測分數比較表	118
表 10.4：高程度學生的前後測分析對比	120
表 10.5：低程度學生的前後測分析對比	121
表 11.1：敘述文類的功能和圖式結構表	129
表 11.2：參與師生的記敘文教學內容簡表	130

表 12.1：示例一教案	142
表 12.2：示例二教案	144
表 12.3：示例三教案	146
表 14.1：老師按非華語學生的中文能力靈活組合校內評估工具考卷示例	173
表 14.2：自我檢測圖 (KWL) ——〈鵲巢鳩佔〉	178

第1章

導論

羅嘉怡、巢偉儀、岑紹基、祁永華

隨着中國在國際間的影響力與日俱增，全球愈來愈多人學習中文作為第二語言。對於從事中文作為第二語言學與教的同工而言，這是機會，也是挑戰！這是一個機會，因為這個龐大而尚待開發的市場，對於教師人才、課程、教材、教學法以至評估的需求甚殷，機會處處；這是一個挑戰，由於中文屬表意文字，與英文及其他拼音文字比較，兩者在語言結構和語法系統上都有顯著分別。很多研究都證明以拼音文字為母語的學習者剛開始學習中文時會遇到很多困難，若得不到適當的協助從而克服困難，很容易便會放棄。中文作為第二語言的學與教必須與時並進，既要包容學生的多元文化和學習差異，又要提起他們的學習興趣和動機，製造成功的學習經驗，有效地解決學習困難，方能乘着這個契機，持續發展。

本書題為《多語言、多文化環境下的中國語文教育：理論與實踐》，內容是關於香港少數族裔學生的中文學與教的實踐研究，一方面提供紮實的理論基礎，另一方面分享豐富的實踐經驗，對香港少數族裔學生以至海內外從事中文作為第二語言學與教及研究的教育同工，均具有參考價值。

中文是香港主要的溝通語言，包括口語的粵語和書面語的漢字。不過，約百分之六的香港居民並非以中文作為母語，無論是在生活或學習上，都造成一定的困擾，亦限制了他們升學和就業的機會。由此可見，讓這些少數香港居民具備良好的中文能力（包括說聽和讀寫）是非常重要的。現時本港有不少學校錄取少數族裔學生，校內不同族裔的學生出身固然不同，即使相同族裔的學生，他們的家庭背景、文化傳統、學習環境和中文能力等均有很大的差異。有些於小一甚至幼稚園開始便在香港主流學校就讀，有一定程度的中文水平；有些則於

中一或以後才抵港，完全不懂得聽說粵語，更不會書寫漢字，這情況在同一級甚至同一班內相當普遍，因此教師在設計校本課程、教材和教學安排上遇到很大的挑戰。

長久以來，香港對於少數族裔學生的中文教育，在課程目標、教材、教學法及評估上都是由各校憑藉自己的經驗及校本情況設計。目標方面，一般較注重基礎的識字和說聽，較少包含綜合能力並同時發揮學生的創造力；教材方面，有的選用坊間教材，有的自行編寫，但發覺在滿足少數族裔學生的學習需要上頗感吃力；教學法方面，目前鮮有有效套路可循；評估方面，還沒有一個既能照顧差異、又能深入而有效的系統。在這樣的背景下，過去十年，香港大學教育學院中文教育研究中心與多間中學合作，共同研發校本課程，並從中找出一些教授少數族裔學生中文的教學法，從而促進香港甚至世界對於以中文作為第二語言的教學發展。

本書分為四部分：第一部分根據社會學、社會心理學、語言學等不同理論，以質性個案研究分析香港少數族裔學生的中文學習和身份認同，並分享不同案例的特點和成功因素；第二部分包含課程設計和教學實踐的研究，除回顧香港大學教育學院中文教育研究中心過去十年為香港少數族裔中學生設計的中文課程的成效和挑戰外，亦介紹課程的不同應用和發展；第三部分以教學法為主，重點推介三種實用且行之有效的教學法，探討如何有效提升少數族裔學生的中文學習動機、興趣以及應用高階思維的能力，可謂理論和實踐並重。此部分推介的教學法在信度和效度、教學效能等方面均經過仔細和嚴謹的科學驗證，確保可有效提升少數族裔學生以中文作第二語言的學習能力和成效。三種教學法分別為經過簡化的「課堂戲劇教學法」、「閱讀促進學習」、「資訊科技輔助」（包括移動資訊科技、網上學生雜誌）教學；第四部分討論香港少數族裔學生中文學習的評估，除介紹不同的評估理論和方法外，亦總結過去十年的實踐經驗，以供香港及其他多語言、多文化環境下的中國語文教育同工參考。

總的來說，本書在過去的教學研究的基礎上，提供更多實用和可行的校本課程設計方法，介紹應用多個教學法的程序，目的是讓學生發揮自主性、創造性、高階思維，也期望可以培養學生成為有能力、向上流動的中文作為第二語言的學習者，使他們喜歡學習、享受學習、終身學習。

第4章

照顧非華語學生的學習差異： 進一步探索分層課程的理論、 發展與實踐

羅嘉怡、謝錫金

傳統的課堂模式，不論學生的能力如何，都是採用相同的課程和評估標準，忽略了學生的獨特性和學習差異，對老師教學和學生學習都不理想。隨着香港政府推行免費普及教育、融合教育，以至取消為非華語學生而設的指定學校，課堂上學生學習差異的情況愈趨明顯。

當非華語學生在主流學校跟華語學生一起學習以母語為標準的中文課程，老師們既要照顧班上原有的華語學生在學習上的差異，更要兼顧非華語學生的學習困難和需要，他們所面對的困難是難以想像的。

本文討論分層教學概念及其框架，並以中文第二語言的學與教為例，探討其在設計校本課程、教學目標、教材、學與教過程、評估，以至文化層面等的應用和實踐，為照顧多元學習需要的學生尋找出路。

關鍵詞：中文作為第二語言；照顧學習差異；分層概念；課程設計；多元文化

一、前言

人類天生便存在差異（謝錫金，2012）。傳統課堂要求所有學生採用相同的課程框架，忽略其獨特性，沒有考慮學習差異（Pilten, 2015），對學與教都不理想（謝錫金、羅嘉怡，2014；Tomlinson, 1995, 2001; Vygotsky, 1978）。

香港自1978年起推行免費普及教育（教育局，2017），1997年再推行融合教育（inclusive education）（教育局，2014a），雖有利培育人才，但課堂上學生的學

習差異愈趨明顯。因此教育局(2004)指出,教育界要致力幫助每位學生有效學習。平等的真正意義不是指所有學生都接受相同的教育,而是指有不同需要的學生都得到適當的指導,發揮所長。

近年很多外國人選擇來香港定居,當中又以來自東南亞國家佔多數。為了融入社會,他們讓孩子入讀本地主流學校,以期能學好中文,使未來有更好的發展。從2013年香港政府取消為非華語學生而設的指定學校後(教育局, 2014b),取錄非華語學生的中學從31間急增至超過200間(Erni and Leung, 2014)。他們學習中文的需求殷切,惟中文作為表意文字,語言系統與他們的母語和英語等拼音文字有明顯分別,學習上困難重重(Everson, 1998; Loh, Mak and Tam, 2015; Loh and Tam, 2017)。非華語和華語學生一起學習主流中文課程,老師要照顧兩者的學習差異,困難甚大。

本章希望在前人的研究成果這基礎上,探索如何把分層概念實踐在這種獨特的課堂環境內,期望能為未來的課程發展尋找出路。

二、分層(Differentiation)教學理論

分層教學啟發自Vygotsky (1978)的**社會文化論**(socio-cultural theory)。Vygotsky指出學生需要通過互動來學習,但由於能力差異,所以老師應按他們的**近端發展區**(zone of proximal development)挑選適合的學習內容,並提供鷹架(scaffolding)輔助。他的學說啟發Lave and Wenger (1991)發展出**合法的邊緣性參與論**(peripheral legitimate participation),建議老師給弱能力學生安排簡單的小組活動任務。藉着參與這些邊緣活動,學生可先熟習小組的運作模式和學習任務,待逐漸適應後,再提高他們的參與度和任務的難度。

及後,Tamlinson and Kalbfleisch (1998)根據**腦基礎學習論**(brain-based learning theory)提出分層教學的三個原則:(1)令學生感到學習環境安全和沒有恐懼;(2)學習內容的難度適中,給予新學習經驗時,表達方法要合適,令學生有成就感;(3)明白所學內容的意義,與學生本人的關係,並掌握相關的概念和技巧。

事實上,Maslow (1987)的**需求層次論**(theory of hierarchy of needs)指出只有基本需求(即安全感)得到滿足後,我們才能追尋更高層次的需求(即自信心和實現理想)。若老師能夠布置上述第一、二項所描述的學習環境,學生便能追求最高層次的需求,即成就感(esteem)和自我實踐(self-actualization),尋獲個人意義(feeling personal meaning)。

Tomlinson (1995, 2001, 2010)、Sousa and Tomlinson (2011) 進一步提出分層課程設計的框架，涵蓋教材、教學策略、課堂活動、分組安排、評估方法等，環環相扣。他們指出重點是老師要充分把握課程的要旨，把核心內容連繫學生興趣，積極回應他們的學習需要 (a teacher's response to learner needs) (頁9)，教學思維要靈活變通，信任學生，尊重他們的差異，明白不同方法也能達到相同的學習目標 (Tomlinson, 1999)。

本章試以 Sousa and Tomlinson (2011) 的理論，簡介分層設計的原則，並以一所主流學校為例，討論實踐方法。

三、分層課程的設計與實踐示例

3.1 學校背景

先導學校共有300位學生，非華語學生只有5人，佔全校1.6%，分布在不同級別。參與的中一班共30人，只有兩位非華語學生，一位來自菲律賓，中文程度較好，能閱讀約200字的短文，運用較豐富的詞彙和句式寫作，但自信心不足。另一位來自英國，能說聽中文；惟識字量少，讀寫能力弱，學習態度消極。班上還有幾位有特殊學習需要學生。學校使用出版社的教科書，但對非華語學生來說程度過深。

3.2 地區課程、校本課程與分層課程

課程是一個宏觀概念，包含教學目標、教材、學與教、評估四大元素。Sousa and Tomlinson (2011)、謝錫金和盧偉成 (2016) 均指出優質的課程必須包含核心學習目標和內容，學與評要配合，緊記：(1) 學習內容要有系統、連貫性和真實感；(2) 學生是獨立的個體；(3) 學習內容連結學生的經驗。

先導學校釐定中文課程時，先參考《課程大綱》(教育局，2007)，並根據校情調適，老師們再按班本情況微調。校方又採用《為非華語學生而設的校內評估工具》(課程發展處，2010) 評估新生的中文能力，作分班和教學前診斷之用。此外，科組定期舉行會議，檢視學生的進展，微調單元重點、教學策略、課業和評估標準。

本示例是記敘單元，主題是人間有情，課文是魯迅的《風箏》。

3.3 分層的教學目標

教學目標是課程的核心，老師要決定核心知識和技能，再設計達成目標的方法，包括挑選教材、教學法、設計課業和評估。規劃分層教學目標時，要了解學生的背景知識、學習興趣和經驗，是否準備好 (readiness) 學習新的知識和技能等，方法是進行學前評估 (pre-assessment)。

常用的學前評估包括：(1) 口頭提問；(2) 口述心理詞彙；(3) 小組討論，提取學生的想法和背景知識；(4) 寫一篇與主題相關的日誌 (journal)；(5) 填寫 KWL 表格 (what you know [K], what you want to know [W] and what you have learned [L] chart)；(6) 運用標準化的評估工具等 (Bransford, Brown, and Cocking, 2000)。老師可以為學生製作學習歷程檔案，紀錄學習策略、偏好、強弱項、學習需要等 (Tomlinson, 1995)，對學生有充分了解，設計分層課程時自然得心應手。

單元目標是認識記敘的方法——順敘、倒敘和插敘，引領聽說、識字、讀寫和綜合能力發展 (詳情請參閱表 4.1)。學前診斷結果顯示，非華語學生識字量少，讀寫能力弱，學習態度被動 (即**現有水平**)。為了減輕學習壓力，他們只需學會順敘和倒敘便達標，若能學會插敘更佳 (即**要掌握的核心知識或概念**)。順敘法與倒敘法有明顯分別，他們熟悉順敘法 (即**背景知識和過去的學習經驗**) 後，相信通過對比，能找出兩者的差別 (即**是否準備就緒**)。希望他們能運用順敘法、所學詞語和句式，寫一篇記敘文。兩位非華語生的能力有差距，為了避免**封頂效應** (ceiling effect)，老師鼓勵他們嘗試與華語生的學習目標看齊，希望拉近他們與華語生的距離。

針對學習難點，老師加強拓展詞彙網絡，學習「心 (忄)」部件構成的詞語和教材中的關鍵詞，配合識字工作紙和默書，確保他們達成學習目標 (見表 4.1)。

3.4 分層的教材

學者建議採用多元化教材，以配合學生的能力和興趣 (Tomlinson and Allan, 2000)。例如紙本材料與視聽材料配合；學生製作自己的字詞表¹；採用分級閱讀材料 (graded reading materials)；使用篇目相同但文類不同的材料 (Anderson, 2007; Pilten, 2015)，如《小王子》中譯本、中英對譯本、簡化本、圖畫書、漫畫等；由非華語學生創作故事書 (Loh, 2016; Loh, Mak, & Tam, 2015; Loh, Tam, & Lin, 2016)，或不同能力學生使用不同難度的教材 (謝錫金、李浚龍、羅嘉怡，

1. 請參閱本書〈讓學習者共同開發學習內容：「動中文 mLang」教學法——以移動科技輔助中文作為第二語言學習〉，了解如何運用資訊科技製作個人化的字詞表。

2012)等。香港學校多採用出版社的課本，若為非華語學生設置中文作為第二語言課程，則多採用大學出版的教材，或自編教材。

先導學校使用出版社的課本，分層設計時可以選取篇目相同但文類不同的材料。此外，老師亦可以根據學生的知識、能力、學習需要等，從教材中挑選合適的學習重點(林偉業、李浚龍，2012)。

教材是魯迅的《風箏》。校方希望收窄非華語生和華語生的差距，並顧及評估範圍，故此老師不會為非華語學生簡化課文，但會以說故事的方式促進理解；深奧的詞語會提供英文解釋。此外，老師認為第三至五段屬關鍵段落，涉及文章的主旨，以及作者的思想和感情變化，全體學生都要精讀；非華語生則略讀其餘部分，了解大意便行。

課程內一些經典文學作品，例如朱自清的《背影》，表達方式並非學生熟悉的，譬如「勾留了一日」、「心裏暗笑他的迂」等，老師宜用淺白的語言解釋，相信華語和非華語學生都會較容易理解。

有些老師會把課文改寫成簡化版，建議設定適當的進程，例如單元一只保留原文50%內容，若學生的表現理想，單元二可以保留55%至60%的原文。有準則地簡化課文，那麼監察學習進度和提高學習要求時便有所依據了。

3.5 分層的學與教過程

Sousa and Tomlinson (2011)認為設計分層學與教時，重點是給學生適當的學習經歷，從而理解學習內容，掌握學習策略。因此，老師構思教學計劃時，必須考慮教學目標、教材特點、學生特質，以挑選合適的教學法、規劃學習活動、營造學習環境、設計課業。

挑選教學策略方面，老師應考慮其彈性和包融性，特別是能否配合分層教學目標，以減輕實踐時的難度。香港一些學者便曾於中小學(謝錫金等，2012；謝錫金、黃敏澄、羅嘉怡，2012)、幼稚園(陳聲珮、譚雲珍、謝錫金、許翠歡，2015；謝錫金，2015；謝錫金、羅傑瑩、梁昌欽，2015)、特殊學校(謝錫金、張張慧儀、羅嘉怡、呂慧蓮，2008；謝錫金、張張慧儀、許守仁、呂慧蓮，2015)，進行分層識字和閱讀教學，成效卓著。此外，讀者亦可參考本書介紹的幾個創新教學策略，包括**閱讀促進學習**(reading to learn)教學法、戲劇教學法、mLang動中文教學法等。

先導學校的老師希望營造熱鬧的課堂氣氛，又希望為學生製造同儕學習的機會。考慮到《風箏》是一篇記敘文，故事性強，學生的難點是揣摩角色的情感變化。因此，研究團隊建議老師採用戲劇教學法——**凝鏡**和**思路追蹤**；這兩個教學策略易於調節對學生口語表達和理解能力的要求：不能講的多做(即**凝鏡**，

第14章

促進非華語學生學習的評估： 理論與實踐

羅嘉怡、謝錫金

評估在教學過程中扮演重要的角色。老師需要有良好的評估素養，方能全面檢測學生的學習表現，診斷學習需要，然後調適課程和學與教的過程，並給他們多樣化的學習方法，以解決學習困難。

總結性評估亦即對學習的評估，是在特定時間，評核學生在特定學習範圍內的學習成果。進展性評估與促進學習的評估相輔相成，是學與教的一部分；老師要對學生的學習作持續不斷的觀察和評估，用以調適課程和學與教的內容。作為學習的評估，是學生在老師的指導下，懂得定期檢視自己的學習表現，認清強弱項，並能運用後設認知策略解決學習難點，最終成為自主學習者，為自己的學習負責。

本章嘗試從理論角度探討評估的目的、種類和作用，討論如何有效運用評估數據以促進學與教，並以非華語學生的中文學習為例，提出實踐建議。

關鍵詞：評估素養；進展性和總結性評估；對學習的評估；促進學習的評估；作為學習的評估

一、前言

教育的關鍵是提起學生的學習興趣，並從意義中學習；然而，學生還要了解自己的表現，分析學習的困難並學會解難的方法，這才算真正有意義的學習。故此，有效學習是一個持續的解釋與理解過程 (Broudy, 1988; Säljö, 1979)，學生只有對學科知識有深入和透徹的理解，才能進入深層記憶並轉化為能力，達到深層學習 (deep learning) (Entwistle and Entwistle, 1991; Entwistle and Ramsden,

1983; Marton, Hounsell, and Entwistle, 1984)，並能遷移到其他情境。至於在學習上所犯的錯誤 (errors)，要通過老師清晰講解錯誤的原因，提供正確答案，學生才能避免犯相同的錯誤。

然而，學生要學習的內容多而時間有限。於是，Marton et al. (1984) 提出「策略性學習」(strategic learning) 概念，建議適時和適當地運用評估工具收集數據，從而決定如何調適學習的內容、要求、進程等，並挑選具針對性的教學策略和學習活動，以促進學與教的水平。這正是「促進學習的評估」(assessment for learning) 概念的先驅。

面對複雜多變的學習環境，以及不同文化背景和能力的學生，老師更需要有優質的評估工具以監察和診斷學生的學習狀況。而設計課程、規劃學與教、評估學生表現、根據評估數據修訂課程和學與教的內容，是一個循環不息的過程。由此看來，評估有其重要性和必要性。本章嘗試從理論角度探討評估的目的、種類和作用，並以非華語學生的中文學與教為例，提出如何運用評估數據以促進學與教的效能。

二、評估的目的和類型

香港課程發展議會 (2017) 最新發表的《中國語文教育學習領域課程指引 (小一至中六)》指出：

教師的角色包括課程設計、傳授知識、促進學習、提供資訊、輔導學生、評估及回饋學生表現等 (頁 iv)

其中學與教的指導原則包括「以學生為主角，促進自主學習」、「照顧學習的多樣性」等 (頁 iv)。上述任務都需要老師擁有良好的「評估素養」(assessment literacy)。所謂評估素養，是指老師有能力運用評估數據，檢視學與教的不足，在課程上作出改變 (Stiggins, 1991)。

一般來說，評估可以分為兩種性質：「總結性評估」(summative assessment) 和「進展性評估」(formative assessment)。

2.1 總結性評估

「總結性評估」是指在特定時間內評核學生在指定學習範圍內的學習成果，結果以分數形式顯示。例如統一測驗 (uniformed test)、期末考試，或地區性統一評估；「全港性系統評估」就是針對基礎教育第一至三學習階段 (即分別是小三、小六和中三) 的學生，全面檢視他們在中英數三個核心科目的水平。從2014

年開始，除非學校向香港考試及評核局提出豁免申請，否則所有非華語學生同樣需要應考「全港性系統評估」。

一些接受教育局提供特別津貼，以支援非華語學生中文學習的學校，更需使用「為非華語學生而設的校內評估工具」(課程發展處，2010；以下簡稱「校內評估工具」)，並向教育局提供數據和學生答卷樣本，以便評核和監察他們的中文能力發展。

至於大學與學校合作進行的非華語學生中文學習校本支援計劃，計劃開始前研究團隊設計難度合適的聽說讀寫評估項目，評量學生學習前的水平。經過一個學年的研究和校本支援後，再用相同的試卷評估他們的中文能力，通過比較兩次評估的數據，例如計算增值率(effect size)等，從而得出支援成效。

這些總結性評估，都是為了量度較長時間的教學後，學生的學習進展是否符合預期。

2.2 進展性評估

「進展性評估」是學與教的一部分，是對學生的學習表現作持續不斷的監控，數據用以調適課程和教學內容、進度、策略與課堂組織。老師若能定期跟學生一起分析這些數據，有助他們了解學習進展和強弱項，修訂學習目標；老師亦應提供解決學習困難的方法(謝錫金、張張慧儀、羅嘉怡、呂慧蓮，2008；Jewitt, 2003)。

進展性評估能幫助老師確保學與教的方向與課程目標一致，進度符合預期，而學習上落後了的學生亦得到照顧。如果我們無法及早發現學生的學習困難並施加援手，他們的學習差距只會愈來愈嚴重；這稱為「馬太效應」(Matthew Effect)，即「貧者愈貧，富者愈富」(Merton, 1968)。因此，提高老師的評估素養實有其重要性。

進展性評估的方式眾多，包括課堂觀察、不同層次的提問、小組討論、工作紙、小練筆寫作、課堂學習活動、學習歷程檔案(learning portfolio)等(祝新華，2014；謝錫金、羅嘉怡，2014a; Garrison and Ehringhaus, 2007)，目的均是希望給學生提供反饋(feedback)，以改善和推進學習(Sadler, 1998)，並讓學生為自己的學習負責(Bereiter and Scardamalia, 1989)。

實施進展性評估的重點是：(1)教、學、評緊密連繫：找出學生的學習難點，決定下一個教學重點和教學步驟，並給學生練習機會，克服困難，然後再做進展性評估，核實成效；(2)學生積極參與評估過程：老師給學生自評、互評的機會，以學會反饋和評鑑自己及其他同學的表現；老師或師生共同釐訂評核標準，應用時給學生適當的引導。由於學生能參與評估，有助加強評估結果的

認受性，提升學習動機；(3) 提供優質的回饋：老師要明確指出學生的強弱項，回饋內容要連繫課堂學習經驗，明示如何改善學習，並提供學習策略和建議 (Garrison and Ehringhaus, 2007)。這種自我監控、調節學習目標和策略的能力，正是培養學生自主學習的重要基礎 (Crick, 2007; Pintrich and Zusho, 2002)。

因此，老師應靈活運用不同的評估策略，以便從不同角度監察和診斷學生的學習，及時提供解難策略，確保他們的學習方向正確，學習進度不會落後。評估結果應該用於發展校本課程、規劃教學進度和內容、調整教學法、改善學習環境等。

雖然進展性和總結性評估的作用不同，但功能上互相補足，缺一不可，否則就無法全面和準確反映學生的學習狀況。

2.3 挑選合適的評估工具

在學習上，鑑於非華語學生的中文能力可以有很大的落差，老師應該運用程度合適的評估工具；太難或太易的考卷，不但無助於規劃學與教，還會打擊學生的學習信心。

因此，建議老師善用校內評估工具。該評估工具涵蓋聽說讀寫四種能力，按難度再分為四個學習階段，即入門階段、第一學習階段(基礎)、第二學習階段(門檻)和第三學習階段(獨立學習)，每個學習階段提供多份難度相若的考卷供老師選擇。

入門階段的評估對象是處於萌發期、學習中文少於兩年時間的非華語學生，較適宜評估其識字和寫字能力。識字評估包括認讀部件和結構、漢字的形音義、相反詞等；寫字則考核書寫漢字的基本筆畫，抄寫完整字形的能力等(謝錫金、張張慧儀、許守仁、呂慧蓮，2015)。中文乃表意文字，學生必須有良好的認字和寫字基礎，方能發展讀寫能力。這亦符合中文作為第二語言的學習序列，即「聽說、識字、寫字、閱讀和寫作」(謝錫金、李浚龍，2012；謝錫金、羅嘉怡，2014a, 2014b；羅嘉怡、謝錫金，2012)。至於聆聽能力評估，是針對學生能否聽懂常用詞。說話能力評估，考核學生日常對答，內容圍繞學校和家庭生活經驗。

至於第一至第三學習階段的評估，對象分別是學習中文達三至四年、五至六年，和六年以上的非華語學生，包括評核聆聽(二人及三人對話)、說話(口述故事、個人短講、小組交談)、閱讀(實用文、記敘文、說明文)和寫作(實用文和記敘文)能力。

第一學習階段：屬基礎級別，預期學生能在別人的幫助下與他人作簡單的口頭交流，對漢字開始有覺識，能理解並使用熟悉的日常用語和非常基礎的短語來表達自己。

第二學習階段：屬門檻 (threshold) 水平，若語言輸入清晰，學生就能夠理解學校和生活中常見的事情，掌握其要點，並能就熟悉或感興趣的話題，說出或寫出連貫的訊息。

第三學習階段：學生應能用中文獨立學習，能流利而自然地與本地人交流而不緊張，能理解閱讀材料的大意，開始接觸中國文化及少量古典文學。若非華語學生的中文達到這個級別，表示他們的水平不俗，能完全用中文上課。

老師可以就着個別學生的程度，從不同學習階段、不同能力的校內評估工具測卷中，靈活挑選和自由組合。例如學生一的聽說能力較好，惟讀寫能力弱，老師可採用第二學習階段的聽說卷和第一學習階段的讀寫卷（見表14.1）。於是，老師能組合出適用於不同程度學生的評估卷。

表 14.1：老師按非華語學生的中文能力靈活組合校內評估工具考卷示例

評估工具	聆聽	說話	識字/閱讀	寫字/寫作
入門階段				
第一學習階段 (基礎)			學生一	學生一
第二學習階段 (門檻)	學生一	學生一	學生二	學生二
第三學習階段 (獨立學習)	學生二	學生二		

三、如何運用評估數據

近年，學界提出「對學習的評估」(assessment of learning)、「作為學習的評估」(assessment as learning) 和「促進學習的評估」(assessment for learning)，即如何理解評估數據並給予回饋。香港課程發展議會最新公布的《中國語文教育學習領域課程指引 (小一至中六)》(2017)「評估」一節，亦就這三個概念在課程上的應用作說明（見頁49–51）。

3.1 對學習的評估

對學習的評估是要了解在某個學習階段的學生能否掌握學習內容 (Sousa and Tomlinson, 2011)，運用的是總結性評估數據，故應在特定的時間和空間進行。評估之前，老師應給學生充分準備，包括提供明確的評估目的、考核的範圍要合理、考核的內容要適當、設計的題目具代表性並能反映擬考核的能力、有客

觀的評核標準等。題型方面，老師可設計填充題、短答題等，考核學生記憶學習內容的能力 (rote learning)，還可以要求他們作文、完成專題研習 (learning project) 並作口頭報告等，以考核他們的綜合和高層思維能力。

3.2 促進學習的評估

促進學習的評估的目的是診斷學生學習上的強弱項，從而調適課程和學與教的過程；老師通過示範，給學生學習策略和建議，以改善學習方法和成效。因此，老師要運用不同的評估方法，全方位檢測學生的學習表現；運用評估結果，找出學生已學會的知識，診斷學習難點，再幫助他們克服困難。

促進學習的評估是持續不斷的過程，老師最重要是給學生提供：(1) 清晰和具體的學習目標，知道要學甚麼；(2) 預期的學習成果和應有的學習表現，附以具體的評量標準及優秀的學習示例供參考；(3) 持續而多樣化的評估，即要用不同工具，監察學生對所學內容的理解程度，能否掌握並有效運用學習策略；(4) 根據學生的表現，提供優質的回饋和學習建議，包括讚賞做得好的地方，指出未達標之處並加以勉勵，提供適當的學習策略，有需要時還要示範如何運用這些策略，並給予練習機會，確保學生明白並掌握這些方法。此外，還要幫助他們建立運用策略的意識，懂得判斷甚麼情況要運用甚麼策略。

以非華語學生的學習為例，老師講解記敘文時，可以提醒學生留意「六要素」(學習目標)，告知講解完後他們要把六要素複述出來，並填寫在工作紙上(學習成果)。講解過程中，老師觀察並初步評估他們是否明白學習內容；用口頭提問，快速檢視學生是否理解表層意思、推論因果關係等；再請學生完成工作紙，測試他們能否理解課堂內容。如果學生無法找出答案(學習難點)，需引導他們從文章中找尋線索和隱藏的訊息(示範閱讀策略)。下次再閱讀同類文章時，提醒學生運用相同的策略，以回答推論問題(下階段的學習目標)。有關如何運用多元化的教學策略以針對不同的學習目標，照顧學生的學習差異，請參閱本書其他章節。

非華語學生學習新知識時，老師要給予不同的學習經驗，通過不同的學習活動反覆練習，並輔以小步子鷹架設計，方能幫助他們逐步成長，最終能學懂並牢記相關的知識，獨立完成學習任務。

至於課堂組織、鷹架設計和進展性評估，三者是相輔相成的。舉例來說，老師教導新教學單元時，會先講授課文內容。待學生對文章有初步概念後，老師會讓他們推敲艱深字詞的意思。如果學生學過識字策略但技巧尚未純熟，老師可以用異質分組的方法組成三至四人的小組，小組內能力較好的學生，引導能力稍遜的學生嘗試運用識字策略，並根據上文下理，驗證和修訂答案；目的是

給予同儕學習的機會，讓弱能力學生能夠通過觀察和模仿，學習如何運用策略；高能力學生則給予實踐機會。老師從旁觀察，適時提供指導；若有需要則再向全體學生示範如何運用識字策略。

若學生成功完成任務，老師可予以讚賞，並提高學習難度，要求他們運用這些字詞造句，既檢視他們是否真正理解詞語的意思，也為稍後的寫作任務提供小練筆。不過，造句和寫作對很多非華語學生來說都是非常困難的，老師可以嘗試引導學生口頭創作一至兩個句子，並板書出來（第一次鷹架），展示運用詞語造句的方法，同時提供優秀的創作示例，以說明評核的標準。接着，老師讓學生以小組的方式集體創作一兩個句子（第二次鷹架）；若學生的中文能力較好，則可以請他們組成二人小組，讓更多學生有機會參與句子創作之餘，仍然有同儕在旁協助，減輕學習壓力。學生把結果填寫在工作紙上，老師再向全班展示時請學生朗讀答案，從而提供用中文口語表達的機會；老師則給予回饋，並建議如何進一步完善這些句子。此外，老師亦可請學生互評，學習運用評估標準，以理解何謂優秀的句子。為了加強記學生的記憶，老師可以請他們從其他同學的作品中，抄一至兩句最喜歡的句子到筆記簿內（第三次鷹架）。最後，老師給學生布置課業，要求他們從眾多新學的詞語中，自選兩至三個詞語，回家創作句子。由於學生已經經歷了三次鷹架，故即使能力稍遜的學生，也可以通過改寫小組或其他同學的句子完成課業。

促進學習的評估涵蓋的是整個學與教過程，從設計學習目標，挑選教學策略、構思教學步驟和鷹架、設計學習活動和工作紙，以至示範如何運用學習策略，布置學習環境，配合不同的小組學習活動和安排，過程中加入不同的評估工具，適時為學生分析學習表現，或讓他們自評和互評，均是為幫助學生理解學習內容，掌握學習策略，並能有效地運用出來（祝新華，2015；Crick, 2007; Earl and Katz, 2006; Tomlinson, Moon, and Imbeau, 2015）。

3.3 作為學習的評估

作為學習的評估是指在老師的輔助下，學生能夠定期檢視自己的學習表現，認識自己的強弱項，從而調整學習目標，並有後設認知（metacognitive）的意識，懂得運用不同的認知和學習策略，反思其效能並適時調整，以便解決學習難點，確保學習進度良好。最終，學生能發展成為自主學習者，為自己的學習負責（謝錫金等，2015）。

老師若要充分發揮**作為學習的評估**的效果，首先要培養學生的後設認知能力，包括教導他們閱讀評估結果和老師的評語，了解已學懂或仍未學會的知識，從而設定或調適下階段的學習目標和進程。接着，學生要學習如何針對學

習難點，設定短期和長期的學習目標，並因應這些目標及其難度，靈活運用不同的認知策略；若運用策略後的效果仍然不理想，則需要知道原因，並尋找其他資源以解決學習困難（例如向老師求助）。

對學生來說，上述要求頗高。因此，老師要在各個環節提供適當的引導和示範，包括向學生講解進展性和總結性評估的結果，考核的知識和能力，評核標準，以及他們的表現。接着，老師要教導學生怎樣針對自己的弱項，訂定下階段的學習目標，推薦和示範一些合適的學習策略，並提供優秀的學習示例作參考。

老師可以就着非華語學生的學習需要，從小處開始建立他們認識**作為學習的評估**的概念和自主學習的能力。例如，校內評估工具的結果反映他們的難點是識字量不足，字詞解碼的速度慢，寫作時運用的句式往往很簡單，影響閱讀和寫作能力的發展。於是，老師跟學生分析評估結果，然後針對上述難點，鼓勵他們設定三個學習目標：(1) 增加識字量；(2) 學習更多句式；(3) 提升字詞解碼的流暢度。學生可以閱讀自選的中文課外書，讀後要抄寫五個新學會的字詞、一句他們喜歡的句子，並朗讀一個有趣的段落，然後自評（見圖 14.1）。如果學生能夠完成這張工作紙，表示他們已達成基本目標，下一個目標就是要把這些知識應用出來，例如能夠在其他文章內辨認出這些新學的詞語，或寫作時

A 新學的字詞： (Copy five new phrases here.)

1 眼睛	2 又要	3 比一比
4 方方	5 圓圓	

B 你最喜歡的句子： (Copy some meaningful sentences here.)

圓圓和方方要比一比，誰的月卻大？

二 朗讀表現： (Read them aloud.)

👍👍👍👍👍👍👍👍👍👍

圖 14.1：學生自評示例

能夠正確運用這些詞語和句式。讓學生看到學習的成效，自然能建立對學習中文的興趣、信心和動機。

本章作者曾跟多所先導學校合作，以**自我檢測圖** (KWL chart) 用做**作為學習的評估**的工具。單元教學開始前，學生就着將要學習的課題，反思已學會了甚麼 (即已知，K — what a student knows)，接下來想學甚麼 (即想知，W — wants to know)，如何達到這些目標，打算用多少時間進行，最後檢視學習成果 (即新知，L — what has learned) (見表 14.2，以《三國演義》中雀巢鳩佔一文為例，使用經改良後的自我檢測圖)。學生填寫這份表格時，先反思自己學會了甚麼，然後決定學習目標，輔以他們認為合適的學習策略。在學習計劃開始前、中段和結束後，學生要填寫自我檢測圖，老師亦要給予回饋，指導學生檢視學習進程，適時修訂目標、策略和學習計劃。所以，**作為學習的評估**實際上是培養學生成為自主學習者的過程，檢視的過程就是學習，亦反映了學習的進度和成果。

四、總結

評估的目的是要反映學與教的成效，揭示其不足之處。老師和學生若能適當運用所得資料，定能幫助雙方了解學習的需要，知悉未來的學習方向，調適課程內容、學習目標、教學策略，並改善學與教的質量和進度。老師和學生必須緊密溝通和衷誠合作。

此外，老師亦應適時地通知家長其子女的學習表現、難點、學習目標、預期的學習進程和最終的學習表現 (Hutchinson and Hayward, 2005)。若能做到家校合作，相信學生的學習會更有成效。

總結性評估和進展性評估，各有不同的目標和作用，互相補足；**對學習的評估和促進學習的評估**，要配合上述兩種評估目的，才能充分發揮其對促進學與教的作用。**作為學習的評估**則是一個較長遠的目標，最終希望學生能成為自主學習者，學會學習，有效學習。

隨着社會對人才的期望日益提高，學與教的水平持續提升，相信有效和靈活的評估方法，適當的評估工具，有效的學與教，優質的回饋，都能進一步提升非華語學生的中文水平，建立他們對學習中文的信心和動機。

本章作者感謝先導學校的校長和老師，以及徐詩琪老師、莊繞蔓老師、邱舒敏老師對非華語學生學習中文所給予的支持。

作者簡介

* 排名按姓氏英文字母順序

巢偉儀博士，現任香港大學教育學院中文教育研究中心助理研究主任、香港大學教育學院現龍漢語字詞學習計劃項目經理。研究範疇和研究興趣包括少數族裔學生中文學習研究、閱讀教學、中文作為第二語言教學、中國古典文學及文化教學、資訊科技在中文教學上的應用等。

何劍翹博士，分別於1980及1990年代在天主教津貼小學任教，為英文科老師及宗教科主任。其後轉任津貼中學老師，在瑪利曼中學任教，主力教授非華語學生中文，亦兼任聖經科和歷史科老師。現從事寫作，致力研究非華語學生學習中文所面對的挑戰和心路歷程。

祁永華博士在香港大學教育學院任教33年後退休，現任香港大學教育學院名譽副教授。研究領域包括數學、電腦教育、通識教育、漢語與英語作為第二語言教學和教師發展、變易學習理論和跨文化學習。他曾任香港電腦教育學會主席，並參與創建TeleNex英語教師支援網絡、Dragonwise現龍中文學習軟件、USP香港中學少數族裔學生學習中文協作計劃。

Shanila KOSAR，香港土生土長巴基斯坦人，「中文圖畫書閱讀及創作試驗計劃」、「中文圖畫書閱讀及創作獎勵計劃」及「跨文化獨立專題探究獎勵計劃」導師。「匯文子集」—跨文化網上分享平台創辦人之一。

劉國張博士，自1970年代起於地利亞修女紀念學校任教中國語文科。曾於1990年代初參與課程發展處「中國語文校本課程剪裁」試驗計劃。現參與香港大學教育學院中文教育研究中心「中學非華語學生的中文教與學支援計劃」，與中學老師合作為非華語學生發展「閱讀促進學習」教學法及設計校本中文教材。

劉文建博士，九方Q9中文輸入系統及中文輔助工具軟件發明者。他自1990年代初開始參與香港大學的現龍計劃，創辦社會企業、擔任大學客座講師及學校校董，致力以科技幫助弱勢社群（視障、聽障、肢障人士及非華語學生等）、設計教育機械人及課程、研發科技、繼續發明及尋夢。

梁迭起，現為香港大學教育學院博士研究生兼「中學非華語學生的中文教與學支援計劃」（2016–2018）研究助理，曾參與「非華語學生學習中文支援計劃」（2014–2016）等研究計劃。

羅嘉怡博士，現任香港大學教育學院助理教授、雙學士學位（中文、英文、科學、通識）課程總監，2007年起參與非華語學生的中文學與教研究，著有《怎樣教非華語幼兒有效學習中文》、《兒童閱讀能力進展：香港與國際的比較》、《中國語文課程、教材及教法：面向有特殊學習需要的學童》，發表逾四十篇國際學術論文及專題文章，以及開發中文學習電腦軟件等。

潘溫文，資深語文教育工作者，曾在香港教育學院語文教育中心、中學從事語文教學多年。現任香港大學教育學院中國語言及文學部講師，並擔任教育文憑（全日制）課程（中國語文教育）課程統籌。

岑紹基博士，現任香港大學教育學院中文教育研究中心副教授，曾任該學院語文及文學部副主任（2005–2009）、中國語文及文學部主任（2009–2015），現從事語文教育研究計劃的教研和出版工作。

辛嘉華，香港大學教育學院課程發展主任，現於「中學非華語學生的中文教與學支援計劃（2016–2018）」專責支援學校發展校本中文二語課程及推動教師專業發展。

戴忠沛博士，現為香港大學教育學院與文學院聯席助理教授、文學士及教育學士（語文教育－中文）課程統籌，並曾於2014–2016年負責統籌教育學碩士（非華語學生中文教學）課程。

譚宗穎博士，現任香港大學教育學院中文教育研究中心研究經理、《匯文子集》雜誌（*Cross-Cultural Learners' Magazine*）總編輯。

鄧啟麟，曾任職中學中文科教師，現任香港大學教育學院中文教育研究中心課程發展主任，協助推行「中學非華語學生的中文教與學支援計劃」，專責支援參與計劃的種子學校，包括發展中文作為第二語言課程及考評模式，協助學校優化校本中文課程，制訂學與教的方法和策略。

謝錫金教授，現任香港大學教育學院教授、博士生導師；兼任新加坡教育部華文課程規劃與發展顧問、新加坡華文課程與教學法檢討委員會顧問、北京師範大學文學院兼職教授(中文)、澳門教青局顧問、香港特別行政區語文教育及研究常務委員會委員、教育委員會推廣閱讀工作組成員。

胡寶秀，香港大學教育學院哲學博士候選人。曾任中英劇團及新城劇團全職演員、香港演藝學院兼任講師、香港中文大學客席講師。

容運珊博士，現任香港大學教育學院中文教育研究中心課程發展主任、非華語學生學習中文支援計劃 (Student Support Programme, SSP) 導師。