



家社校合作模式： 非華語學前中文教育

「賽馬會友趣學中文」計劃



家社校合作模式： 非華語學前中文教育

「賽馬會友趣學中文」計劃

家社校合作模式：非華語學前中文教育

編委會 「賽馬會友趣學中文」計劃

執行總編著 謝錫金

出版 香港賽馬會
香港跑馬地體育道一號

網頁 <http://www.c4chinese.hk/page/Index/>

出版日期 2021 年

國際書號 978-988-8714-91-9

非賣品

版權屬香港賽馬會所有，只可複印作非牟利教學用途，並請列明出處。

1 序言

張亮先生（香港賽馬會慈善及社區事務執行總監）	1
周一嶽醫生（「賽馬會友趣學中文」計劃督導委員會主席）	2
謝錫金教授（「賽馬會友趣學中文」計劃首席研究員）	3
鳴謝	5
計劃簡介	8

2 非華語幼兒語文學習學與教

附錄

2.1 香港非華語幼兒語文教育的發展

2.1.1 不同族裔的背景	13
2.1.2 多種語言與多元文化特色	15
2.1.3 學習需要和困難	19

2.2 非華語幼兒語文的學習理論

2.2.1 愉快的經驗	22	28
2.2.2 由意義帶動學習	30	36
2.2.3 高效教學	39	51
2.2.4 設立具文化回應的教學環境	53	62
2.2.5 社會融合	64	69

2.3 非華語幼兒語文學習的系統

2.3.1 中文學習特色	71	
2.3.2 非華語學生 3-6 歲中國語文發展	74	81
2.3.3 教學語言與語言環境	86	89
2.3.4 非華語學生人數比例與語言政策	92	99
2.3.5 中文學習序列	102	

2.4 幼稚園綜合課程的結合

2.4.1 主題教學與本計劃的結合	105	114
-------------------	-----	-----

3 多元文化幼稚園實踐與理論

附錄

3.1 學校層面

3.1.1. 專業發展：領導層及教師.....	119	121
3.1.2. 語言橋樑：多元文化教學助理.....	124	128
3.1.3. 與教師同行：校本課程支援.....	130	138
3.1.4. 處理差異：分層教材.....	141	145

3.2 社區層面

3.2.1. 科技支援：電子資源平台.....	149	
3.2.2. 社會融入與自信：社區學習活動.....	157	161
3.2.3. 多元文化構建：跨文化交流活動.....	164	168
3.2.4. 建立幼小橋樑：小一銜接.....	171	179
3.2.5. 語言文化溝通：社工及多元文化事工助理.....	182	188
3.2.6. 建立跨代共融.....	191	195
3.2.7. 突破沉默的支援.....	198	202

3.3 家庭層面

3.3.1. 構建良好家庭學習環境：家有良師模式.....	205	210
3.3.2. 家長支援：家長輔助幼兒語文學習能力構建.....	212	219

4 總結..... 223

參考書目..... 229

1

序言

2

非華語幼兒
語文學習與教

3

家、社、校
全方位支援服務模式

4

總結

序



香港人的日常溝通語言是中文，本地大部分幼稚園也是以中文為教學語言。然而，世代居港或新入境的少數族裔人士，於安排子女就讀本地幼稚園時，幼稚園課程未必能全面有效地幫助少數族裔學童學習中文，因而影響他們的成長與發展。

為應對非華語學前幼兒學習中文的難點，香港賽馬會慈善信託基金於2016年撥捐2.37億港元，主導展開為期五年的「賽馬會友趣學中文」計劃，結合家、社、校元素，旨在幫助3至6歲非華語幼兒於學前階段學好中文，並讓其家庭得到適切的支援。

計劃透過與三間大學（香港大學、香港教育大學和香港理工大學）以及兩間非政府組織（香港基督教服務處和香港聖公會麥理浩夫人中心）群策群力，取得卓越成績：至今共有46所幼稚園全面或部分推行本計劃；1,600多名非華語學童及其家庭受惠，當中97%幼稚園生在語言能力方面有顯著進步，70%非華裔學生升讀中文小學，在小一期間的適應與社交能力均達致理想水平，並以正面的態度融入社會；而近80%校長及老師亦提升對運用文化回應教學的知識、技能及信心。

多元文化及文化回應教學是教育新潮流。我們希望，計劃的成功經驗能推廣至其他幼稚園，成為常規模式，也為全球教授中文為第二語言的國家及地區提供參考。

馬會的宗旨是致力建設更美好社會，並以其獨特綜合營運模式，透過稅款及慈善捐款，將博彩及獎券收入回饋香港。本計劃可說是香港推動這種教育模式的先驅，並取得豐碩成果，可供教育界借鑑。本書結集了各計劃團隊的理論與實踐概要，期望與業界人士分享，並傳承給未來教育工作者。

張亮
香港賽馬會慈善及社區事務執行總監

序



幼兒如幼苗，必須培養得宜，方能茁壯成長。

幼兒是社會的未來棟樑，投資幼兒教育，回報更巨更深。自2017年起，政府推行「免費優質幼稚園計劃」及支援幼稚園非華語幼兒學習的「五個層階資助」，充分反映幼兒教育及非華語幼兒中文學習的重要性，「賽馬會友趣學中文」計劃同時啟動，可謂適值其時。

少數族裔學童在學前階段，已經面對中文學習困難。香港賽馬會針對這長期存在的教育難題，推行了「賽馬會友趣學中文」計劃，以非華語幼兒為服務對象，支援他們有效學習中文及建立穩固的學習及社交基礎。此外，計劃的另一目標是建構一個學前教育模式，讓華語及非華語學生沉浸在相互尊重、相互了解、共學共融的校園氛圍之中。

政府、學界和社區組織或有相類似計劃，但「賽馬會友趣學中文」計劃結合家庭、學校及社區三方面的力量，可謂一項嶄新嘗試。計劃範疇廣闊，涵蓋研發學習材料、設計專業培訓、引入少數族裔青年為助教、發展科技學習程式等，各方都取得實證成果。我出任計劃督導委員會主席，見證各項創新理念及成績，與有榮焉。

《家社校合作模式與非華語學前中文教育》一書，統整了家、社、校和融合教育的框架，理論與實踐並重。本人期望計劃及書籍能開啟解決問題的竅門，為幼兒教育、中文教育及共融教育帶來新思維、新氣象。

周一嶽醫生

「賽馬會友趣學中文」計劃督導委員會主席



很高興能有幸參與家社校全方位計劃，家社校模式是耳熟能詳的概念，但「賽馬會友趣學中文」計劃非常創新。賽馬會投入大量資源，重塑一個母語環境，讓香港的非華語學生，能夠在幼稚園時期，便能有效學習中文，讓他們和香港學生一起上課和生活，盡快融入香港社會。

但實行起來有不少困難，最大的難點，他們不會阻慢本地學生的進度，而且學校不必實行抽離教學模式，而非華語生亦能有效參與課堂學習。所以本計劃要建立一套有效的學習系統。家社校模式有一套完整和嚴謹的學與教理念，包括愉快學習、意義帶動學習、文化回應、高效教學、融入社會等等。本書詳述了整套系統和教學理念，亦科學化整理家社校的發展。

在學校方面，貢獻是多樣化的，本書全面析述最新的非華語學前中文教育發展，包括中文課程結合專題學習，或作為跨學科語言。課程內容多元化，教學策略善用文化回應理論。為了解決本地生和非華語生的巨大學習差異，教材運用多層設計，適合不同能力的學生。參與實驗的老師亦接受專業的培訓，掌握全新的理論和技巧。

在家庭方面，亦貢獻良多，非華語的家長有機會有效學習中文，本書詳細描述團隊怎樣在他們的家裡，建立一個學習中文的環境，並使用最新的教具、教材和資源，協助非華語生和家人在家學習中文，更提升他們對中文和文化的認知。

在社區方面，本書詳盡記錄團隊的創新設計，包括怎樣鼓勵非華語生和家長積極參與社區活動，在生活中學習實用中文，認識和融入社區。有些活動，例如長者和非華語生跨代交流，活動不需要大量資源，卻能幫助非華語生有效學習中文。

序

本書總結了整個計劃的發展過程和成果，當中分為兩大類別，分別為實證性的研究與實踐。成書過程先作嚴謹的文獻探索，尋找最新的研究理論和成果。之後，我們的研究員到現場錄影、訪問、記錄、拍攝，收集實踐的資料，然後加以分析，建立數據庫，得到初步的結論。為增加研究的信度和效度，我們從多個渠道收集資料，利用三角實證法，得到嚴謹的結論和有效的範例。

本書用途廣泛，教育工作者可以閱讀文獻探索部分，知悉最新的研究；在實踐部分，可以閱讀本計劃的成功實踐範例，這些都是經過五年實踐的有效個案，值得教育界參考、複製和深化。團隊亦蒐集了不同的研究法和數據，放在附錄，讓有興趣研究的教育工作者仿效。資深研究員，亦可深化本書的論點，詳盡的研究部分可參閱本團隊出版的學術論文。

教育是國家最重要的投資，特別是學前教育，是教育的起點，本書的研究對本地生和非華語生的學習同樣重要。希望本書對老師、學校領導層、家長、研究員、教育工作者和社會工作者有所啟發，他們都能持續發展。

謝錫金教授
香港大學教育學院
「賽馬會友趣學中文」計劃首席研究員

鳴謝



《家社校合作模式: 非華語學前中文教育》能夠和廣大的讀者見面，實有賴下列人士的幫助，現在謹藉這個機會向他們一一致謝。

首先感謝香港賽馬會慈善信託基金捐助研究和出版經費，讓家社校全方位支援服務及有關教材，得以面世和發展起來。其次，亦要感謝督導委員會主席周一嶽醫生、香港賽馬會慈善及社區事務執行總監張亮先生等，他們都盡力協助推廣家社校合作模式，並給予本書寶貴的意見。

並感謝督導委員會的指導和支持，督導委員會的委員名單如下：

主席：

周一嶽醫生

委員：

張亮先生	香港賽馬會慈善及社區事務執行總監
梁淑儀女士	香港賽馬會慈善事務部主管（基金主導項目管理）
曾芷詩女士	香港賽馬會慈善事務高級經理（青年、教育及扶貧）
鄺關秀菁女士	教育局首席教育主任（幼稚園教育）
朱崇文博士	平等機會委員會政策、研究及培訓總監
甘秀雲博士	兒童事務委員會
丁惠芳博士	太陽島幼稚園及幼兒中心校監
碧樺依博士	香港中文大學社會工作學系助理教授
夏偉基先生	香港族裔共融聯會
王少超先生	中華傳道會許大同學校校長
謝錫金教授	香港大學教育學院中文教育研究中心首席研究員
林葦葉博士	香港大學教育學院副教授
鍾杰華教授	香港教育大學兒童發展及特殊教育講座教授
陳瑞端教授	香港理工大學中文及雙語學系教授
翟冬青女士	香港基督教服務處總幹事
吳煜明先生	香港聖公會麥理浩夫人中心總幹事
秘書處：	
鄭綺華女士	香港賽馬會慈善項目經理

我們要感謝那些採用家社校全方位支援服務的學校，特別是二十所網絡學校校長及老師對我們的信任、支持和鼓勵。這二十所幼稚園是（排名不分先後）：

聖美雅學校

Little Buds Kindergarten

西太平洋幼稚園

地利亞英文小學暨幼稚園

基督教香港信義會南昌幼稚園

智樂幼稚園

聖公會深水埗基愛堂幼稚園

宣道會雷蔡群樂幼稚園

香港道教聯合會圓玄幼稚園

太陽島英文幼稚園（葵景分校）

救世軍富強幼稚園

路德會恩石幼稚園

富瑤幼稚園

荃灣商會邱健峰幼稚園

保良局譚華正夫人幼稚園

伊斯蘭博愛幼稚園

善正幼稚園

聖巴拿巴堂幼稚園

美雅幼稚園（分校）

慈光幼稚園

除了這二十所幼稚園外，我們亦十分感謝曾試用本教學法及教材的其他學校，未能詳列，敬請原諒。

有關整個計劃，我感謝鄭綺華女士的協助和推動，並給予研究團隊寶貴的意見。亦感謝林家誼、林誌謙、楊曉東的幫助；再者，感謝鍾杰華教授和陳聲珮博士的團隊，提供各項專業培訓課程，學校領袖、教師、多元文化教學助理及其他專業人士，獲益良多；也要感謝陳瑞端教授推動和發展互動及遊戲為本的學習活動，並負責營運中文探知館；感謝林葦葉博士推廣和設計分層的故事文本，有效改善非華語生與華語生的學習差異。最後，感謝香港基督教服務處潘婉書女士和香港聖公會麥理浩夫人中心梁詠婷女士，舉辦多項社區活動及提供家庭支援項目，讓家社校模式得以全面發展。

有關本書出版，得到以下同事的鼎力幫忙，包括：彭遠華博士、胡錦芳、林璐茜、徐碧芳、杜希勤、梁祉浚、陳鈺蓮、袁妙霞、楊偉鏗、朱伽文，並得到吳鴻偉博士和李永豪先生負責編輯、排版和美術設計工作。

謝錫金教授

香港大學教育學院

二零二一年七月



計劃簡介

計劃背景

許多多元文化背景的家庭已經在港生活了兩三個世代，他們的人口迅速增長，特別是南亞族裔，平均年增長率高達 4.1%，在各非華裔中增長屬最高。提升非華裔港人的競爭力及協助他們融入主流社會，對於香港成為一個共融社會和國際大都會至為重要。非華裔群體的語言和文化差異，不應成為他們融入主流社會、升學或職業發展的障礙。

「賽馬會友趣學中文」計劃由香港賽馬會慈善信託基金策劃及捐助，並由本地三間大學及兩間非政府組織聯合策動。本計劃為期五年，自2016年起透過「家庭、社區、學校」的結合，以及實證為本的創新模式，營造具文化回應、愉快而有意義及高效的教與學情境，以強化非華語幼兒中文能力的發展，從而讓他們更順利地銜接小學的學習生活，並促進社會共融。5年計劃期內，共有20間網絡學校和26間結盟學校參與，超過500位老師及社工專業人士接受培訓，服務超過1,600名非華語學生及其家庭，而12,000位本地學生亦參與本計劃課程。

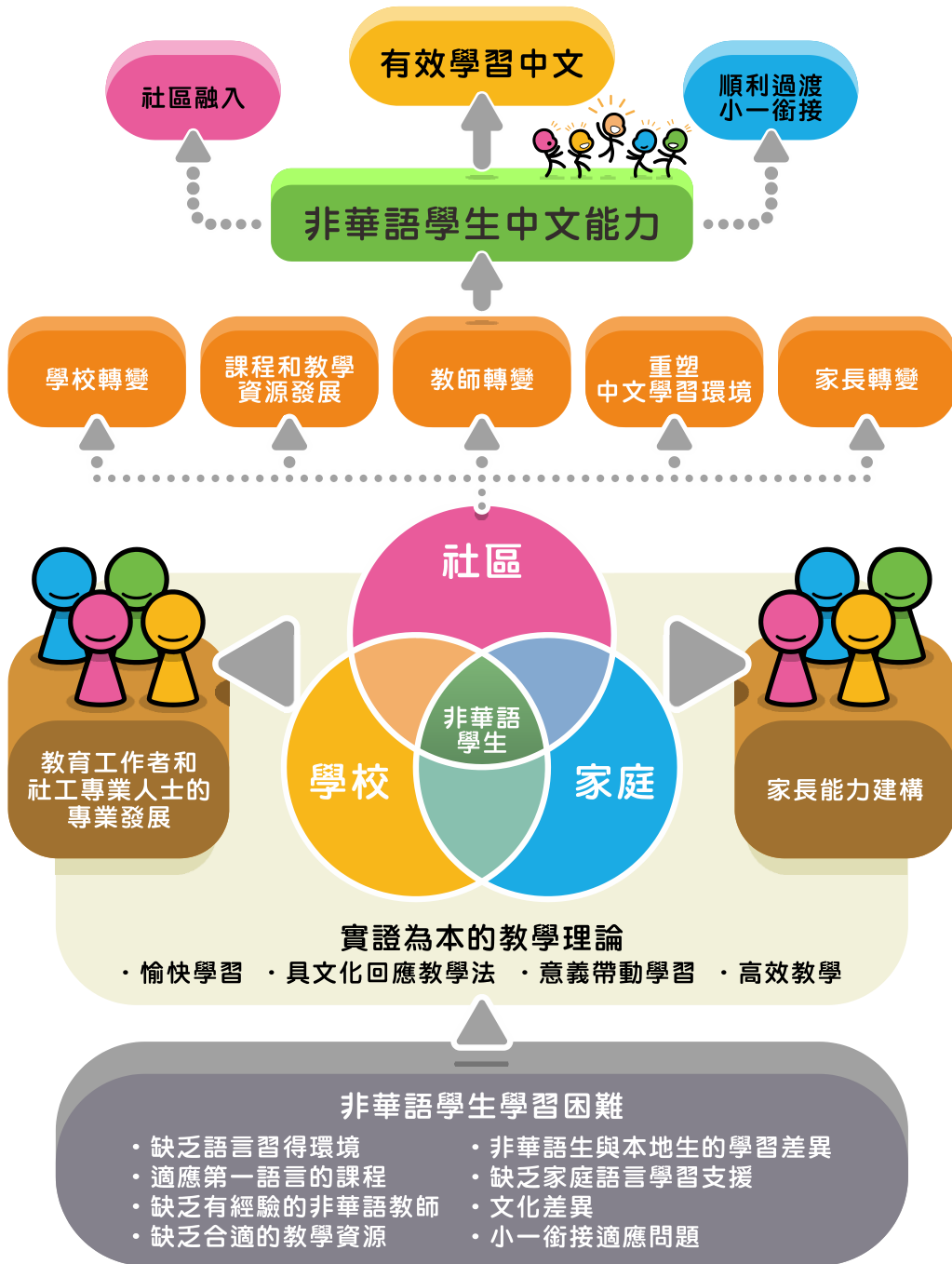
計劃同時涵蓋了全港首個支援非華語兒童教學的幼兒教育文憑課程，專門培訓約100位非華語青年成為多元文化教學助理。文憑課程屬級別三課程，為香港資歷架構認可。他們扮演重要角色，既為教學助理，又為非華語學生的良師，及充當家長與學校間的溝通橋樑。

計劃目標

- 建立實證為本的家庭、社區、學校三方結合教育模型，支援非華語幼稚園學生學習中文；
- 發展具文化回應元素的中文學習資源、教學理論及校本課程；
- 增強教師、學校領袖、社會服務專業人士及非華語青年的專業能量；
- 增強家長、家庭及社區持分者的角色，支援非華語學生有效學習中文；
- 計劃組織教師及教育界人士成立學習群體，定期分享並交流專業知識；
- 驗證非華語學生順利銜接小學及社會共融的有效方案。

家庭、學校、社區教育模型

(非華語學生有效中文教學)



(附圖一)

主要學習理論

本港的非華語學童，中文是他們的第二語言，平等機會委員會。建議非華語學童與本地生一同上課和學習。我們非常樂意見到這個共融的政策，但中文並非非華語學童的母語，怎樣幫助他們和本地生一起有效學習，是必須解決的難題。本地生的母語是從家庭、社區和學校獲得，為促進非華語兒童的中國語文的習得環境，本計劃為他們創建家庭、學校、社區的母語學習環境，讓他們從幼稚園開始，和本地華語學生一起有效學習中文，盡快融入社區。

- 有效教學

因為非華語學生和本地生一起上課，有效教學必須適合兩類學生，本計劃設計了有效的學習理論、課程、教材、教具和教法，讓本地生的學習進程不會被減慢學習進程，而非華語學生亦能盡快適應課堂。本計劃設置了不同的活動和支援服務，讓非華語學生能夠沉浸於中文的語境裡，從遊戲和互動中有效學習，並促進非華語兒童的社會共融。再者，本計劃亦利用分層故事書解決學習差異的難題，同時，實踐與研究互相配合，以實證為本的教學法，促進非華語學生的中文學習。

- 文化回應

本計劃的課程、教材和活動包含了多元文化。文化回應教學法是指具文化敏感的教學方法，此教學法尊重少數族裔的文化習俗，亦讓非華語學生學習香港和中國文化。透過學校和社區活動，促進文化交流和共融，例如，本計劃舉辦「我最喜愛的食物」活動，非華語和華語家長，會被邀請到學校示範、烹飪和介紹他們傳統文化食物，讓他們了解兩種雙方食物文化的相同和相異，互相欣賞不同的飲食文化，亦同時學習語文。這些活動能讓不同文化背景的族群，互相交流，並加強華語和非華語人士的文化敏感度。

- 意義帶動學習

由意義帶動學習是學習母語的方法，亦是教導非華語兒童的有效教學法。本計劃的校本課程和教材，與生活息息相關，並設計真實的語言環境，讓非華語兒童從活動中建構意義，然後學習語音和語法，然後加以應用，這樣能加強非華語兒童的學習動機和自主學習。

- 愉快學習

愉快學習的概念由一九九零年起於本地教育制度和機構開始倡議。本計劃遵從此原則，設計了有趣的故事和分層教材、並結合本地幼稚園以主題為本、富趣味性的學習模式。透過五感的探索與模仿，非華語兒童從學習過程中獲得樂趣和知識，更能維持他們的學習動機。

- 經驗學習理論

經驗學習理論強調學習與經驗密不可分的關係。經驗學習是一個循環過程，由具體經驗(concrete experience)開始，然後反思觀察(reflective observation)以不同的角度看事情，尋求事情的真正意義，引伸、歸納、總結形成抽象概念(abstract conceptualization)並透過主動驗證(active experimentation)形成新經驗。我們設計的社區探索活動，強調學習與生活經驗的連繫，學習內容與學校的主題、故事教學內容緊緊扣連，透過社區探索活動中提供真實的生活情境，讓學生能應用所學，並設計解難的小任務，讓學生能驗證學習效能，從而提升自我效能感。

- 分層教學**

分層教學是指在同一框架下，按學生的能力、需要擬定不同層次的教學目標，設計不同層次的教材、教學活動，以照顧個別差異 (Fox & Hoffman, 2011; Tomlinson & Eidson, 2003)。

我們設計的社區探索活動中，在華語和多元文化學生共同參與同一個活動時，但由於兩者的生活經驗及中文水平不一，我們設計了分層的目標、教材及活動，以提升參與者的學習效能。
- 專業培訓**

由香港教育大學提供，為學校領導層、老師、多元文化教學助理、社工專業人士提供的專業培訓。結合家庭、學校、社區的支援，為非華語兒童提供建立有效的學與教，並促進住文化共融。
- 非華語幼兒學與教**

香港大學設計了一套程度由 K1 至 K3 共十八本的故事書，作為於幼稚園的分層教材，教材共有三層以配合適應不同能力的學生。本地生可共用此教材，教材與學前課程六大學習領域和主題結合，而故事內容亦配合非華語學生的文化、成長和發展。教材中的故事主題亦能貼合非華語幼兒的學習進程和發展，如 K1 的教材會以「認識自己」、「家庭」等幼兒較易理解的主題作導入；K2 則能再進一步，隨幼兒的成長而設計故事主題，如「我的朋友」、「運動」等，幼兒日常較多接觸的生活化主題；K3 的故事主題隨幼兒的語文和理解能力提升，而作出適當的調整。此外，K3 的教材亦加入「升小一」的故事主題，讓幼兒初步了解升讀小一的情況，有助非華語幼兒適應小一銜接。而 K1 至 K3 的分層故事主題亦能相互補足，新的故事主題能呼應以往已教授的故事，使接下來的故事主題教學更為牢固。已教授的故事讓接下來的故事主題教學更為牢固，而新的故事主題又能呼應以往的故事，這讓非華語幼兒能夠從生活化的故事中主題學習不同的主題，並應用於日常的中文學習，甚至能活用於日常生活當中。另外，故事教材圍繞五位不同少數族裔的故事人物，讓非華語幼兒在閱讀和學習時，能培養對少數族裔身分的認同感，同時加強他們對其身分的歸屬感。

家、社、校的支援模式簡介：

- 學校支援**

本計劃派出學校發展主任進行到校支援，與教師共同設計校本課程、設計活動、進行觀課、反思及提供專業建議。
- 社區支援**

包括一系列的社區活動，讓非華語家庭更融入社區，拓展非華語族群的社交發展。非華語家庭亦可透過活動與本地華語家庭互相溝通和認識。

計劃亦特意為非華語學生提供小一銜接的支援，透過模擬小學日程、參觀校舍等，讓學生更順利適應升讀小學的轉變。
- 家長支援**

本計劃為非華語家長提供增進中國語文能力的支援（例如工作坊、互助小組），以及增進他們對本地教育制度的認識，從而幫助他們建立促進子女學習的家庭環境。家長透過自身能力之提升，能更有信心及更有效地培養其子女的發展。

1

序言

2

非華語幼兒
語文學習與教

3

家、社、校
全方位支援服務模式

4

總結

2.1

香港非華語幼兒語文教育的發展

2.1.1 不同族裔的背景



本節簡述香港常見的三個少數族裔：印度、巴基斯坦和尼泊爾。

A. 印度

印度人一直較為其他南亞族群較為富裕。時至今日，印度族群於香港普遍擁有較良好的社會經濟條件，部份印度家庭會將子女送到國際學校讀書。

語言方面，印地語(Hindi)是目前印度最多人口使用的語言，但僅佔全印度人口的四成，那是與印度的多語背景有關，印度的官方語言便有二十二種。因此，不同省份的印度人進行溝通也會有一定難度，英語反而常成為彼此溝通的工具。所以在香港我們遇到同是來自印度的學生，他們原來不一定能夠互相溝通；進行共融活動的話，如要提供翻譯服務，也需明白未必能提同樣是來自印度的人翻譯語言。

B. 巴基斯坦

香港的巴基斯坦人主要的母語為烏都語，而主要的宗教為伊斯蘭教（亦即回教），其信徒稱為穆斯林，是以《可蘭經》和聖經為教導的宗教。穆斯林的生活跟他們的宗教信仰有緊密聯繫，包括言行、飲食習慣、文化習俗及婚姻。例如，穆斯林一天要進行五次禮拜，有時會到清真寺進行禮拜。他們不能吃視為不潔的豬肉，而雞、牛、羊等也要以指定的方式屠宰才可食用。衣著方面，部份女性外出時需要以頭巾遮蓋頭髮和上半身，腳對不能露出，必須穿長褲（杜穎琴，2019）。

巴基斯坦族裔較其他族群更需要教育上的支援，以及體諒他們的文化習俗。例如，由於重視宗教儀式，巴基斯坦族裔的學生有時會因此部份時間缺課，難免影響學習進度，需要獲得學校的接納。另一方面，從女性的角色上而言，於香港居住的巴基斯坦女性，不少仍保持著男尊女卑的傳統，女性的角色有著一定程度的定型，加上家庭中子女數目一般較多，母親普遍較多時間照顧家庭，對外界接觸不多，若然教育水平不高或者作為新移民，對城市生活和教育模式的了解仍未建立，學校教師需更多耐性和支援策略來與她們溝通，例如安排共融活動就必須設有託兒和傳譯服務，確保她們能夠順利參與。此外，對於他們進食豬肉的禁忌，學校教師需要有足夠的文化敏感度，才能幫助學生明白不同文化的差異。

語言的學習方面，即使是同一個巴基斯坦族群亦有好幾種不同的語言作為母語，這可能令教學帶來更大挑戰。學校是這些小朋友學習的最主要地方，學校必須積極地回應他們的學習需要，才能幫助他們順利適應香港的教育，長遠達致社會共融。



C. 尼泊爾

1990 年代，英國政府為尼泊爾峇喀人和他們的後裔設立了一個國籍計劃，承認他們為英國所作的長期貢獻（陳錦榮，2016），因此現時不少居住香港的尼泊爾人亦有移居英國的權利。由於他們通曉英語，他們的後裔的英語能力也因此較其他南亞族群為佳。

尼泊爾的總體文化是由許許多多的民族文化構成的，因此尼泊爾文化帶有濃厚的民族文化意識。而宗教信仰是他們的重要精神寄託，當代尼泊爾文化包容多種宗教文化，除印度教、佛教文化外，還有密教、尼喇嘛教、苯教、錫克教、伊斯蘭教、基督教文化等。在南亞其他國家時有發生宗教或民族衝突的今天，尼泊爾仍然保持著多種宗教、民族、社團、文化相容共處的環境。（梁晨，2011）

香港社會相當包容少數族裔的文化，亦有推展多元文化的社區共融，為達至文化共融，政府及有關當局亦有設立和推行不少政策和條例，提供平等機會的規範。

時至今日，本地政策對於為少數族裔提供平等機會，建立了一定程度上的規範。根據《經濟、社會與文化權利的國際公約》，香港有責任保障公約所訂明的權利在沒有任何歧視，如種族歧視之下得以行使。《種族歧視條例》於 2009 年生效，根據條例規定，基於某人的種族而歧視、騷擾及中傷該人，即屬違法，遭受歧視者可向平等機會委員會投訴。（平等機會委員會網頁）

立法會設立了少數族裔權益事宜小組委員會，研究及跟進本港少數族裔事務的相關政策和措施，並適時作出建議。團體代表或市民可向委員會提交文件及於會議上發表意見。（少數族裔權益事宜小組委員會網頁）

中小學的教育上，2008 年，課程發展議會提出《中國語文課程補充指引（非華語學生）》（2008），作為因應非華語學生的學習處境，補充中國語文課程而編訂的。（教育局網頁，中國語文課程第二語言學習架構）。繼於 2014/15 學年，教育局進一步加強照顧非華語學生的學習需要，於中小學增設「中國語文課程第二語言學習架構」、應用學習（中文）科目、增加師資培訓和額外撥款（教育局網頁，通告第 8/2014 號），而近年，教育局亦為學校提供一些中文科的教材，這些政策都對學校完善對非華語學生的支援有一定幫助。

學前教育方面，教育局於 2017/18 學年開始為取錄八名或以上非華語學童的幼稚園提供額外資助，再於 2019/20 學年優化為五個層階的資助，資助額亦有所提高，另外，亦為幼稚園教師提供一些在職短期培訓。

2.1.2 多種語言與多元文化特色

A. 多種語言

第二語言指在第一語言後再學習的其他語言，包括第三、第四種語言。習得 (acquisition) 指通過環境自然學習所得的能力。學習 (learning) 則是需要通過正規教育及有系統的訓練而獲得知識和技能。非華語幼兒學習中文，便屬於第二語言習得。根據行為主義學者斯金納 (Skinner) 認為，人能通過刺激和反應習得語言，強調通過模仿、練習及習慣習得第二語言。

非華語幼兒需適應本地的生活習慣和文化，因此宜及早融入學校和社區生活。他們在語言溝通和學習上或會遇上挑戰，能力和興趣也各有不同，因此需要額外的照顧和支援，來幫助他們學習日常生活的知識和技能，並同時建立自信心和自我形象。

非華語幼兒的語文學習宜結合幼兒的學習理論。Vygotsky (1978) 提出透過社會互動可提升兒童的認知發展，讓兒童超越「實際發展程度」(actual development level)，進展至「最近發展區」(Zone of proximal development, ZPD)的學習。方法是運用引導的方式，藉著成人提供的鷹架 (scaffolding)，引導未能獨立學習的兒童，保持在最近發展區學習。由於兒童是獨立的個體，各兒童的「最近發展區」也有個別的差異 (Berk & Winsler, 1999)。為此，教師在推行語文活動時，可以安排互動的機會，包括教師與幼兒、幼兒與幼兒，讓幼兒在成人或同儕的協助下，保持在最近發展區學習。

香港的語文教育政策，是讓學生掌握兩文（中、英文）三語（粵語、普通話及英語）。對很多南亞或東南亞裔的非華語學生而言，英文是第二語言，中文是第三語言。他們大部分在入讀幼稚園之前，甚或更後期，都從未接觸過中文。可是，主流課程並非為以中文作為第二語言的學生而設，要非華語學生同時學習粵語、普通話及繁體中文字，實在是一大挑戰。事實上，他們在語言上的困難不只限於中文科。在大多數小學及很多中學內，中文科以外的大部分科目均以廣東話授課，對非華語學生的語言支援及課程調適卻非常有限。

B. 多元文化

a. 少數族裔多元文化的簡介

宗教佔著印度、巴基斯坦及尼泊爾人生活的一大部分。印度人篤信印度教，約 82%的人口為印度教信徒；巴基斯坦的國教是伊斯蘭教，約 95%的人口為穆斯林。大部分的尼泊爾人都信奉印度教，亦有人信奉佛教及伊斯蘭教。

宗教大大影響印度、巴基斯坦及尼泊爾人的生活文化，本文將簡單比較及分析印、巴、尼的衣、食、住文化。

b. 衣

印度	巴基斯坦	尼泊爾
<ul style="list-style-type: none">女性穿著紗麗，紗麗是一塊披在緊身內衣外面的布料，亦可作披頭巾用，而下身必須穿長褲或裙。	<ul style="list-style-type: none">由於信奉伊斯蘭教，會穿著傳統巴基斯坦衣服，女性尤其母親，通常都會穿傳統衣服。	<ul style="list-style-type: none">男子穿著曲巴，婦女會戴尼瑪達瓦在頭上。

印度	巴基斯坦	尼泊爾
<ul style="list-style-type: none"> • 印度教男子穿著多蒂，多蒂是無縫衣，而平時多穿不過膝的無領或圍領襯衫，配以垂至腳面的圍褲陶迪，並纏上頭巾。 • 以往要求嚴格遮蓋身體，女性只有手腳可以外露，男性由臍下到膝上都需遮蓋。後來成為日常裝束，女性服裝可以露出手臂及腰部。 	<ul style="list-style-type: none"> • 女性會戴傳統頸巾 (dupatta)，覆蓋頭髮、肩膀及上半身，並穿著長襯衣及長褲或裙。(Zubair & Victor, 2015) 男性會穿棉質長衫及褲子，戴小方帽 (Taqiyah)。 • 婦女衣服長度必須蓋住腳，男女均不能暴露及顯露身材。 	<ul style="list-style-type: none"> • 喜歡赤腳走，或穿涼鞋或拖鞋。 • 女孩習慣塗腳趾甲，再戴上腳鐲或戒指。

c. 食

印度	巴基斯坦	尼泊爾
<ul style="list-style-type: none"> • 信奉印度教，很多人食素或半素，不能吃豬、牛及喝酒。 • 主要肉食為羊肉、雞肉、魚蝦。 • 主糧為米飯或膳餅（以蕎麥粉炸成的麥餅），配以水果醬或咖哩醬進食。 • 蔬菜多以蘿蔔、洋蔥、馬鈴薯及豆類為主。 • 以咖哩、洋蔥、芫茜、椰子粉作印度菜調味料。 • 不用餐具，抓飯是印度人用餐法。先用盤盛飯，澆上菜及湯，用手捏抓飯團吃。 • 一定要用右手吃飯及遞食物。 • 飯後會用檸檬溫水洗手，及咀嚼特別香料以消除口中食物味道。 	<ul style="list-style-type: none"> • 早餐吃烘麵包、煎蛋、鮮奶、蜂蜜。 • 午餐和晚餐主食為米飯及「恰巴蒂」麵餅。 • 副食為牛、羊、雞肉，因為信奉伊斯蘭教，不吃豬肉，亦嚴禁喝酒。 • 蔬菜多以洋蔥、馬鈴薯及卷心菜為主。 • 不會炒菜，以炸、煮方法烹調食物。 • 以胡椒、姜黃作調味料。 	<ul style="list-style-type: none"> • 米飯為主食，山區人民會以玉米、小米及蕎麥作主食，也會吃薄餅。 • 主食會配上扁豆湯、咖哩味的蔬菜及肉塊。 • 蔬菜多吃馬鈴薯及青菜。 • 牛奶及茶為主要飲料。 • 用餐時會用盤子盛食物，放主食及菜，用手抓吃。 • 喜歡吃辣及羊肉。

d. 住

印度	巴基斯坦	尼泊爾
<ul style="list-style-type: none">• 傳統為聯合家庭結構，通常祖父母、父母、叔伯姨姑、外甥子女都會一起居住在同一屋簷下，有時共用廚房，甚至有時會共同負擔家庭開支。• 現代開始轉型為核心家庭結構，而以前的聯合家庭仍會住在同一屋簷下，但分開使用廚房及家庭開支。• 種姓制度。	<ul style="list-style-type: none">• 巴基斯坦人仍然會行深閨制度 (purdah)，男女活動時要分開房間。(Zubair & Victor, 2015)• 移民海外的巴基斯坦人的家居仍保留伊斯蘭教特色，譬如會使用有阿拉伯字的時鐘、清真寺的裝飾品、掛上印有可蘭經節錄的畫。• 傳統伊斯蘭教主張男主外，女主內的家庭生活。	<ul style="list-style-type: none">• 實行一夫多妻制。• 種姓制度，如不與不同種姓的人用餐。• 生活節奏緩慢，較關注精神世界的修為。

綜合來說，三地文化各有特色；但基於宗教信仰的相互影響，印度、巴基斯坦及尼泊爾人在衣、食、住方面有不少共同之處。但跟香港的文化相比，則大相逕庭。

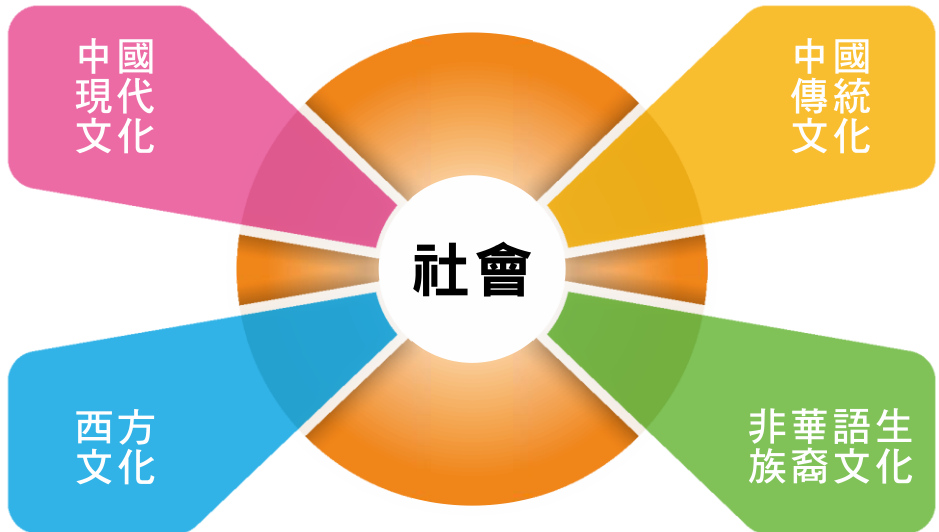
C. 文化距離

「文化距離」(cultural distance)是指本族文化與香港文化在語言學習者的認知和心理層面的文化相似度 (proximity) (張群英、叢鐵華、岑紹基和傅愛蘭，2012)。本地的第二語言中文學習實際上是跨文化學習。即使是以東南亞地區的文化為根源的學生，其本族傳統文化與香港主體文化雖然同為亞洲文化，但仍有其相同和相異之處，或會影響中文第二語言的整體學習效果 (傅愛蘭、叢鐵華和高放，2012)。在使用中文進行交流時，學習者經常會以本族文化來理解漢語，造成表達錯誤或誤會，引致交際困難。這類情況尤其經常發生在稱謂、禁忌和理解隱含在言語背後的意思等方面 (岑紹基、張燕華、張群英、祁永華和吳秀麗，2012)。

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

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

D. 多元文化學與教



香港是一個多元文化社會，非華語學生本身已有其族裔文化，同時也要學習各種文化，如中國的傳統與現代文化、本港文化和西方文化。非華語學生不論在其宗教、家庭、學校和社會中，都在接觸多元文化。因此，老師在安排教學時需要有一個有效序列，不能讓學生同時學習多種文化，否則學生不能應付。教學時需尊重族裔文化，可利用學生族裔文化協助學生理解各種文化（謝錫金，2020）。

教與學亮點



非華語學生大部分在入讀幼稚園之前，甚或更後期，都從未接觸過中文。可是，主流課程並非為以中文作為第二語言的學生而設，要非華語學生同時學習英語、粵語、普通話及繁體中文字，實在是一大挑戰。要達到效果，就需要額外支援，和具針對性的學習方法。



老師在安排文化教學時，需要有一個有效序列，不能讓學生同時學習多種文化，否則學生不能應付。教學時需尊重族裔文化。

2.1.3 學習需要與困難

A. 引言

根據2016年中期人口統計，扣除外籍家庭傭工後，居港少數族裔人士佔全港人口3.6%（政府統計處，2016）。在2018-2019學年，共有28,711名少數族裔學生在香港的幼稚園、小學及中學就讀（教育局，2020）。為了更好地協助數以萬計的非華語學童學習，教育工作者有必要了解他們的學習需要及困難，於課程中作出適當調適。

非華語學童縱使在本地出生，唯他們在成長階段，在家中接觸的主要是其族裔的語言。不少非華語幼兒直至進入本地主流幼稚園才開始接觸廣東話及普通話。而班中大部分本地生均以中文作為母語，教師在課室也是以廣東話為主要溝通語言。由於非華語生與本地生兩者母語不同，教師若以相同的教材及教法教授，不利非華語幼兒學習。

非華語幼兒來港的年期並不相同，部分幼兒的父母於香港土生土長，會說流利的廣東話，生活文化上已跟本港融合，故幼兒能很快融入校園生活，愉快學習；部分幼兒則跟隨父母來港不久，便需要獨自面對陌生的校園及一無所知的語言。因此，除了非華語幼兒與本港幼兒大不同外，非華語幼兒之間的學習差異也不容忽視。

B. 生活環境差異的困難

非華語幼兒縱然在香港成長，但在家卻主要使用其族裔語言，缺乏中文習得的環境。直至進入幼稚園，他們才開始接觸中文，但上學時間有限度的接觸。

很多非華語家長不諳中文。一般而言，父親外出工作，能有機會掌握聽說中文的技巧；大部份母親負責照顧家庭，對中文的聽說能力較弱。不少父親長時間外出工作，照顧及教育子女的責任便由母親承擔。由於母親中文能力有限，難以支援子女的中文學習；加上他們聚居的社區主要圍繞宗教活動或同族人聚集場所，不會收看華人電視節目或電影，幼兒在課後也甚少參與興趣班等活動，非華語幼兒難有機會於其他生活時段接觸中文(Tsung & Gao, 2012)。

C. 入讀主流幼稚園的困難

本地主流幼稚園課程大多都是針對本地幼兒而設計的。學校同樣要求非華語幼兒跟本地幼兒一樣，以主題形式進行綜合性學習，卻忽略非華語幼兒應有一套學習中文為第二語言方式，才能讓他們從小打好基礎。

多年以來，教導非華語學童的教師均缺乏支援，亦缺乏有關教學技巧的師資培訓，大部份教師難以掌握兼顧教導非華語幼兒，導致在課室未能實施有效的教學，造成本地生及非華語生均未能得到最佳的效益。不少少數族裔家長只略懂簡單英語，跟教師難以溝通，在理解學校的指示或要求時經常遇到困難。有部份家長覺得教師忽略其子女的需求，不理解他們族裔語言及文化上的差異，構成家校合作上的阻礙。



D. 非華語幼兒的學習需要

教學調適

教師為了照顧非華語幼兒的學習需要，可於教學上作出調適。首先，可容許非華語幼兒利用圖畫或口述詞彙代替文字表達。進行詞彙教學時，如幼兒不懂得寫字，教師可鼓勵幼兒以畫圖畫表達，或由幼兒口述，再由教師書寫。其次，教師可按情況增潤和簡化學習內容。對於學習能力較強的幼兒，教師可於完成一般課程後，加入其他的學習活動；對於學習能力稍弱的幼兒，教師則可因應個別幼兒的學習進度，刪減或簡化學習內容，或延長他們的學習時間。

互動學習

非華語幼兒的語文學習宜結合幼兒的學習理論。維高斯基(Vygotsky)提出透過社會互動可提升兒童的認知發展，讓兒童超越「實際發展程度」(actual development level)，進展至「最近發展區」(zone of proximal development, ZPD)的學習(Vygotsky, 1978)。為此，教師在推行語文活動時，可以安排互動的機會，包括教師與幼兒、幼兒與幼兒間的互動，讓成人或同儕協助幼兒，保持幼兒在最近發展區學習(Berk & Winsler, 1999)。

教師與幼兒間的互動

教師支持幼兒的語文學習，在過程中持續擔任引導者和示範者的角色。首先，教師擔任引導者角色，利用不同教具與幼兒互動，激發幼兒掌握文字，並且提供學習的鷹架(Scaffolding)，幫助幼兒組織字詞。此外，教師亦是讀寫的示範者，除了引導幼兒識字，教師還提供書寫示範，使幼兒注意文字的結構。

幼兒與幼兒間的互動

根據幼兒的學習理論，藉著成人或同儕的互動，有助未能獨立學習的幼兒保持在最近發展區學習(Vygotsky, 1978)。在語文學習的活動中，教師可以安排小組遊戲活動，讓能力較高的幼兒帶領小組進行活動，促進幼兒之間的互動。

E. 全方位的支援

要有效解決非華語學生學習上的困難，需要全方位、多方面的支援，其中包括：

1. 家庭支援

非華語家庭的父母不懂得中文，因此需要支援父母。社區可以加入支援家長。

2. 學校支援

教師並不懂得學生的家庭語言，校方與家長有效溝通，教師需要獲得有關語言方面的支援。非華語學童的生活經驗較為狹窄，學校以外的學習較為貧乏，所以更加需要學校以外的語言環境加強他們的學習。非華語學童與本地學生一起學習時，教材、教法和評估都需要特別的調適，學校也需要這方面的支援。

F. 總結

要讓非華語幼兒學好中文，必須具備良好的配套，包括師資培訓，合適教材，關注第二語言教導的技巧，了解非華語幼兒及其家庭的需要和困難，並按個別差異處理。香港社會更需要落實共融文化的概念，讓少數族裔人士感受到自己是社會的一份子，能在愉快環境下學習及成長。



要讓非華語幼兒學好中文，學校必須具備良好的配套，包括師資培訓，合適教材。



教師需關注第二語言教導的技巧，了解非華語幼兒及其家庭的需要、困難和文化，並按個別差異處理。

2.2

非華語幼兒語文的學習理論

2.2.1 愉快的經驗

新研究成果

本節介紹如何在「家社校」模式構架下實踐愉快學習，讓非華語兒童在快樂及有意義的情況下學習中文。

應用

本研究作為具體的行動實證，能讓學校領導層及教師在編訂政策、課程、課外活動、家長工作時作參考之用。

A. 背景和文獻探索

香港作為一個多元文化社會，學校需要照顧不同族群和不同文化背景的學童，教育工作者需為幼兒締造愉快的學習經驗，令他們健康快樂地成長。香港《幼稚園教育課程指引》（2017）以「遊戲學習好開始，均衡發展樂成長」為課題，推行幼稚園優質教育，讓幼兒能在德、智、體、群、美各方面得到均衡發展，達至全人教育。輕鬆愉快的學習環境，有助幼兒啟發潛能，建立學習興趣，為終身學習奠下基礎（教育局，2017）。因此，幼稚園在制定課程時，應加入愉快學習的元素，讓幼兒能在快樂的氛圍下建立新知識。

在教學過程中，教師可藉著不同方法滲透愉快學習的氛圍，包括：

- (一) 豐富教學手段，提升學習興趣，借助視覺、聽覺、嗅覺、觸覺及味覺的五官學習獲得知識；
- (二) 運用綜合教學，跨學科形式，或引入其他技能活動，以照顧學生不同學習風格及需要，發揮每位學生的學習優勢，享受學習過程的喜悅；
- (三) 營造關愛文化，建立學習社群，透過合作學習、小組分工、交流分享等形式，使學生為自己的工作負責，並建立成功感

（香港集思會，2017；王麗，2012；管紅娟，2014；沈志美，2015；Dondi & Moretti, 2007）。

計劃在「家庭、社區、學校」三個層面滲透愉快學習的元素，以下是不同層面的計劃支援項目。

a. 社區層面

「友趣學中文」計劃以愉快學習為原則，在設計「家社校」活動時加入愉快學習的元素。在社區層面上，計劃重視幼兒學習的體驗，讓幼兒走進社區探索，把學到的知識連結到真實生活中。這種學習模式不但富有趣味，也能讓幼兒以跨學科形式，得到滿足感。藉著與社區人士接觸的獨特學習體驗，使學習充滿挑戰性。

b. 學校層面

計劃設計的故事文本，以內容深淺程度分為三個層次，適合中文程度不同的非華語及本地幼稚園學生使用。故事的人物及題材，以多元文化為背景，再配合有趣的教學程序、教材和活動，讓幼兒能享受學習中文的樂趣。

c. 家庭層面

家長在子女成長和學習的過程中，擔當十分重要的角色。計劃在設計故事文本時，同時設計了家長用書，使家長能知道子女學習中文的進度。計劃亦安排了一系列的活動，包括家長工作坊、講座、義工訓練、親子活動、家有良師等，讓家長在愉快的環境中學習中文，使他們能與學校溝通，並了解子女在校的學習過程。在家中，家長也能作出配合，為子女建造一個愉快及健康的成長環境。

愉快學習可簡單定義為「以快樂或愉快的途徑獲得知識和技能」(Ford & Opitz, 2015, 頁30)。研究指出，針對學生興趣，與他們生活相關的愉快課堂經驗，能增強學生的學習效能 (Pawlak et al., 2003)。Gaylin (1979) 指出，令學生有愉快的學習經驗，就是：使他們從感官刺激下獲得喜悅；發現、明白新事物；意識到自己進步和成長；自我發現創新意念；全心投入一項活動中，能與同儕融合，得到他們的信任，並意識自己屬於團體的一份子。

愉快學習講求人本精神，以學生為主體，是刺激學習動機的手段。香港集思會在「愉快學習：發揮潛能-本地小學個案研究」中提出，愉快學習有以下四項原則：（一）抽走不愉快的元素，讓學生有更多空間做自己喜歡及擅長的事；（二）給予學生適當的挑戰及指導，使他們在成功學習經驗中得到深層的滿足感；（三）提供自主學習的機會，學生能享受整個過程，感到愉快並具學習效能；（四）運用多元學習途徑，照顧個別差異，發揮各人的潛能（香港集思會，2017）。

B. 研究部份

有關愉快學習經驗的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

社區學習體驗能讓非華語幼兒，甚至本地幼兒的學習更具意義。學生能進入社區，把學到的知識與生活經驗連結起來。由於活動每次不同，充滿新鮮感，幼兒在學習上更覺有趣。

實施案例

社區學習的實施案例是參照 2017-2019 兩個學年，以隨機抽樣方式，揀選 40 個社區學習活動，分別由兩名觀察者從影片中進行檢視。一名觀察者為資深幼兒教育工作者，另一名是在計劃下經常接觸幼兒的拍攝者。兩位專員從活動影片中，檢視活動如何達至愉快學習。以下選出兩個觀察點作出深入描述，配合例子，闡釋幼兒的表現：

- 在成人協助下，對接觸社區，表現愉快的情緒

項目	分數值	活動數量 (個)	分數值
平均數值	3.54	0	0
		1	0.1-1
		0	1.1-2.0
標準差	0.5705	9	2.1-3.0
		30	3.1-4.0
		0	NA

綜合上述數據，該項觀察的平均數值為 3.54，代表成人在協助下，幼兒對接觸社區表現愉快的情緒「頻密」出現，達至此表現的活動有 30 個。

• 愉快課堂氣氛

項目	分數值	活動數量 (個)	分數值
平均數值	3.25	0	0
		0	0.1-1
		0	1.1-2.0
標準差	0.4237	21	2.1-3.0
		19	3.1-4.0
		0	NA

綜合上述數據，「愉快課堂氣氛」平均數值為 3.25，共 19 個活動表現「優異」，21 個活動表現「良好」。其中選取的優異例證如下：

a. 社區層面：綠田園日營

活動安排非華語生、本地生及幼兒家長，在大埔綠田園有機農莊進行一天戶外活動，目的讓非華語及華語幼兒和家長有彼此認識的機會，以及運用中文作簡單溝通，也讓參加者學習不同族裔的文化。

大部份參加者都是第一次參觀有機農莊。大自然活動可以令人心情暢快，從出發開始，各人已表現雀躍。活動形式豐富，包括集體遊戲、集體活動、燒烤、探探小動物等。集體遊戲以競賽形式進行，參加者要辨別標誌和不同族裔的食物，最快的隊伍為優勝者。過程中各人表現主動、愉快、興奮，時有出現大笑的情況。

集體活動是各家庭透過工作紙互相訪問，了解對方的喜好及家庭背景。此活動主要由家長互相提問，過程中非華語家長和幼兒有機會使用廣東話與他人溝通，然後家長會引導幼兒一起填寫工作紙。家長和幼兒均表現十分投入。

最後是探探小動物環節，由導師帶領幼兒探探小動物，了解動物的習性。幼兒除了能近距離觀察小動物外，還有機會餵飼小羊。幼兒對活動很感興趣，表現投入，也專心聆聽導師介紹，不停表現出歡愉的笑容，幼兒之間也有互動溝通的機會。

總括而言，活動讓幼兒從遊戲中學習，增加對不同文化的認識。活動具互動、親子及同儕合作等元素，參加者在活動中均表現積極，表達出友善的肢體語言，還可透過不同的情境與同伴學習中文。

b. 學校層面：課堂活動

計劃雖然具備中文教材，但是在教學時，教師可按實際需要，制定合適的內容及設計相關角落，讓幼兒能在富有創意和具趣味的環境中學習。本部份節錄了一些片段，展示參與學校如何在課堂上加入愉快學習的元素，以及非華語幼兒的表現。

活動形式	過程	非華語幼兒的表現
多媒體 互動遊戲	教師自製多媒體互動遊戲，在過程中提問，鼓勵幼兒回應，製造更多中文溝通的機會。	幼兒樂於在同儕互動的氣氛下學習。在教師鼓勵下，幼兒獲得滿足感，加強學習中文的信心，也樂於主動開口說中文。

活動形式	過程	非華語幼兒的表現
文本複述及朗讀	教師讓幼兒透過角色扮演複述故事文本，並一同製作動物紙偶，在膠片上畫圖製作故事背景。	幼兒積極參與角色扮演，也主動與本地生交流。
故事改編	教師引導幼兒改編故事，讓幼兒掌握和理解文本內容，再以口語演繹故事內容。	幼兒樂於參與改編故事，也願意參與演繹故事過程。
故事朗讀	教師於大班時閱讀故事文本的第二層內容，並依據幼兒的個別差異作出分層提問，又運用肢體動作、輔助圖片、實物及網上資源等，加強非華語學童對中文詞彙的理解。	幼兒樂意學習中文，用簡單的中文詞彙或短句、動作、表情與同伴溝通，也有幼兒主動用手指以一字一音節的概念指讀文本。
小組遊戲	教師按幼兒的能力分組，進行小組遊戲，每組各有不同的學習目標。	遊戲能讓幼兒在輕鬆的氣氛下參與活動。他們樂於嘗試完成任務，並從活動中獲得成功感。
個別訓練時間	教師按照兒童個別的學習興趣、特別需要，訂立學習目標及製作個人化的教具供幼兒參與活動。	幼兒願意主動表達意見，樂於參與討論，並主動在新情境上應用已有的知識，投入學習。
故事創作	教師按幼兒已學習的概念，與幼兒合作創作故事，並一同製作圖書，讓幼兒朗讀文本，應用知識。	幼兒能利用已掌握的詞語，共同合作創作句式，成為故事段落。期間幼兒主動投入，樂於參與及表達。
課堂討論	教師在分享故事文本後，與幼兒討論故事內容，又透過部件遊戲，讓幼兒尋找正確的部件。	幼兒專注聆聽故事，在遊戲中，樂於主動回應；尋找答案時，比本地生更快找出答案，表現自信。
自選角落	幼兒在自選角落時段，可自由進入各個角落，參與遊戲。初期教師安排自己擔任非華語幼兒的同伴，與幼兒一同進入角落遊玩，後期則安排幼兒互相陪伴，自己從旁協助。	幼兒願意接受老師擔任同伴一同參與遊戲，也樂於聆聽指示及主動表達需求。後期與同伴遊戲時，幼兒也接納意見，主動邀請同伴一同遊戲，且表現歡愉。

c. 家庭層面：家長中文班

計劃重視家長的參與。本部份以少數族裔家長學習中文為案例，闡釋家長也能愉快學習，成為幼兒全人發展的助力。家長中文班一般為四至六節，目的是讓非華語家長認識其子女在校所用的中文教材，使家長能在家中協助子女學習中文。另外，中文班亦為非華語家長提供互動及一起學習中文的機會。



D. 結論

多元而愉快的學習環境，不但能令學生體驗學習的樂趣，也能培育出一群活潑開朗、樂觀自信、富創意及具冒險精神的學生。愉快學習提倡學生以其個人能力解難，完成學習目標，從而獲得成功感（王麗，2012；Gaylin, 1979）。研究結果顯示，計劃能成功運用愉快學習的理念，讓學生能透過體驗學習新知識；教師善用提問和環境配置引發學生的學習興趣，亦能照顧個別學生的差異；學生在各項活動上均表現正面及快樂。計劃透過學校、社區及家庭三個層面，按幼兒的能力水平，善用多元教學模式，用遊戲及真實環境的學習策略，鼓勵幼兒自主參與及嘗試，促進幼兒的中文學習和社交發展。計劃安排的家庭層面活動，讓家長也受惠其中。

E. 成果應用

愉快學習的主要目的是讓幼兒從小建立對學習的興趣。對少數族裔的學生而言，他們進入本地幼稚園時，要面對不熟悉的環境、文化、語言等，需要較長時間適應。

幼兒在成長過程中，對世界充滿好奇，熱衷於探索和模仿，善用感官認識未知的世界，因此利用視覺、觸感、聽覺、味覺或嗅覺的學習過程，能讓幼兒有實在而深刻的體會。幼兒每天會接觸不同人士，在學校，幼兒會面對校長、主任、教師、清潔員及同學等；在社區，幼兒會與售貨員、管理員、餐廳職員、警察、醫生、護士及鄰舍等人接觸；在家庭，幼兒與父母和兄弟姊妹一同生活。這些人均是兒童模仿和學習對象。要協助幼兒融入香港社會，就需要從家、校、社三個層面著手。

a. 學校層面

幼稚園是專業培育幼兒的地方，為幼兒佈置一個豐富而多樣的環境，幫助幼兒全人發展。學校可選取一些適合少數族裔及本地學生的教材，例如本計劃所設計的故事書文本，以不同族裔的兒童為主角，容易令幼兒產生共鳴及興趣。故事書提出一些幼兒在日常生活上會遇到的難題，學生可代入故事人物的情感及需要。教師可利用故事教材，以遊戲、比賽及互動等方式，在課室佈置不同的環境角落，鼓勵幼兒自由參與其中，享受自主學習及遊戲帶來的樂趣。

b. 社區層面

社區是一個重要的學習場所。幼兒走進實際環境中進行探索，可把知識活用出來。社區學習活動可在鄰近學校的地點進行，例如：餐廳、超級市場、商場、街市、圖書館等，這些都是幼兒及家長熟悉的地方。幼兒從自身經驗出發，能令他們有安全感，增強學習信心。例如購物，幼兒可以細心觀察物品及連結該物品的中文詞彙，嘗試運用中文與別人溝通。

若活動地點鄰近學校，不需花費太多交通費用及時間。學校也可安排幼兒分組外出，減省人力資源，甚至邀請家長一同參與，讓非華語家長了解子女的學習過程，把這些技巧運用在日常生活上。

社區學習活動也可以在距離學校較遠的地方進行，例如：博物館、動物園、濕地公園等。這些活動能增加幼兒的生活體驗，擴闊視野，令幼兒帶著愉快及期待的心情參與，學習興趣自然獲得提升。

c. 家庭層面

要幼兒愉快學習，必須有一個良好的成長環境。學校可藉著定期的家長會或家長小組，讓家長認識子女的發展需要。學校也可按節期，安排一些跨文化的交流活動，讓少數族裔家長在輕鬆的環境下，與本地家長接觸，擴展社交圈子，感受不同文化的特色。

家長更可成為學校節日活動的義工，帶領學生以輕鬆愉快的方式體驗不同的文化。這不但可減輕教師的工作壓力，也讓家長更有動力，以正面愉快的方式協助幼兒經歷節日的歡愉。家長經過這些正面的體驗，更能把這些氣氛帶回家中，幫助子女建立樂於學習的態度，達至終身學習的目標。

教與學亮點



非華語幼兒需要愉快學習的環境，才能有效學習，包括：

- 配套合適教材
- 課堂節奏要明快
- 令學習過程變得刺激和有趣
- 利用小組形式進行教學
- 提供學生互相幫助及支持的機會
- 將學習內容聯繫到學生感興趣的事情上
- 提供學生獨自學習的機會，讓學生思考學習內容



愉快學習的觀察點，包括：愉快課堂氣氛、課堂中表現微笑、課堂中表現大笑、參與活動表現活躍、積極及表現友善肢體語言、在成人協助下，對接觸社區，表現愉快的情緒。

A. 研究目標

本章節闡明如何在活動中應用愉快學習的概念。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

本研究採取質性研究方法，由三位資深的幼兒工作者，從活動設計、活動過程、幼兒之間的互動、幼兒與成人互動等各方面，分析活動中所包含的愉快學習元素。

分析方法：

分析方法有以下的觀察點：(1) 愉快課堂氣氛；(2) 課堂中表現微笑；(3) 課堂中表現大笑；(4) 參與活動表現活躍；(5) 積極及表現友善肢體語言；(6) 在成人協助下，對接觸社區，表現愉快的情緒。

D. 研究結果

以下將按照社區、學校、家庭三個層面，分析實施案例中幼兒愉快學習的體驗。根據現場觀察和分析，得出以下的分數平均值。

愉快學習的觀察點	40 個活動的分數平均值 (4 分滿分)
愉快課堂氣氛	3.25
課堂中表現微笑	2.80
課堂中表現大笑	1.76
參與活動表現活躍	2.69
積極及表現友善肢體語言	2.61
在成人協助下，對接觸社區，表現愉快的情緒	3.54



圖2.1 愉快學習



圖2.2 愉快學習(家長中文班)家長投入學習,氣氛愉快



圖2.3 愉快學習:投入和參與

2.2.2 由意義帶動學習

新研究成果

本節介紹由意義帶動學習，與學校、課程及教師的關係，並了解如何把教學理論實踐在學校、社區、家庭的構架模式上，讓計劃中的非華語兒童學習中文更具效能。

應用

研究結果能應用在全港幼稚園，成為校方在編訂學校政策、課程、課外活動、家長工作坊等活動，具體而有效的借鏡。

A. 背景和文獻探索

學習中文有很多不同的方式。傳統的方式包括粵語拼音、單詞/短句認讀、抄寫單詞和死記硬背等，但這類方式對非華語幼兒來說較為單調，亦難以引起幼兒的學習興趣。

本計劃強調以意義帶動學習，讓幼兒在真實環境中體驗和交流，通過探索連繫與活動相關的概念，從而建構知識。這種模式幫助非華語幼兒探索生活環境，了解四周發生的人和事，從而提升學習動機。體驗式的學習模式強調綜合學習，沒有刻意分科，有利鞏固和整合知識。

幼兒學習了中文生活用語，認識相關字詞後，馬上能在交際中應用出來，會覺得學習中文具有意義，也就更願意學習了。對非華語兒童來說，勇於用中文與同儕交際能增加運用中文的機會，提升聽說的能力；並能幫助他們與本地人溝通，融入本地社區。教師如能讓幼兒了解學習語言與日常生活的關係，也能大大提高幼兒的學習動機。

a. 意義學習原理

根據美國認知心理學家奧蘇貝爾(Ausubel, 1963, 1969)的意義學習理論(Ausubel's Meaningful Learning Theory)定義，意義學習是：

- 配合學生能力與經驗式的教學，學生才會產生有意義的學習。
- 由學習者自行發現知識，學習就能產生意義。

奧蘇貝爾重視學生的學習動機，他認為有意義的學習要達至三項條件：

- 先備知識：新知識配合學習者的原有知識，達至契合，則容易產生學習動機。
- 有意義的學習材料：材料必須具邏輯性及完整性的概念，切合學習者年齡學習的需要。
- 學習者學習動力：學習者能積極主動在新知識及已有適當的觀念之間建立聯繫，保持學習動力。

b. 認知發展論

皮亞傑(Piaget, 1970)認為認知是一個過程。人類每獲取一項知識前，需要配合他的行動(包括智力、體力上的活動)；隨著每天經歷不斷變化的生活環境，神經和認知系統越見成熟。認知發展是一種基模(Schemata)的發展過程。基模是個體認知結構中最根本的組織，是生理及心理的最初經驗。人類的行為和思想能因適應外界環境而產生協調，經過同化(assimilation)和調適(accommodation)產生改變。

c. 從經驗學習 (Learning from experience)

杜威 (Dewey, 1944) 認為要有效學習，必須從學生的經驗出發，教學的重心要從教師帶領轉移到以學生為本身上。教師的工作只是「觀察」學生的反應，讓學生去「體驗」、「觀察」、「思考或發問」和「應用」，讓學生從「認識」階段發展至「做到」過程，從而累積智慧，也經驗做中學 (Learning by doing)。幼兒參與過程中，透過自我省思 (reflective think)，將經驗 (primary, unreflective experience) 轉化為更深一層的反省的經驗 (secondary, reflective experience) (吳木崑，2009)。

d. 建構主義知識論

建構主義是兒童透過「親自參與」的方法完成學習過程。他們由「實踐中學習」，而非依賴別人「告訴他們」會發生什麼事。Von Glasersfeld (1990) 認為，建構主義可幫助學生達至以意義帶動學習，基於兩個原則：

- 知識是由認知主體主動構建出來，不是被動接受；
- 學習過程是一種調適作用，要經過個人同化及調整下學習知識。

e. 鷹架理論

維高斯基 (Vygotsky, 1962) 認為，學生在概念形成過程中，經由大人或能力較高的同儕協助下，提供鷹架，引發學生從發展與思考中不斷參與和研究，跨越原來的知識層面，延伸近側發展區 (ZPD) 的概念，最終協助學生全面發展，培養獨立自主的能力。

f. 社會學習理論

社會學家班度拉 (Bandura, 1977) 認為，個體在社會情境中，透過觀察別人及環境的行為，產生交互作用，成為學習的楷模。本計劃關注家、社、校的參與，讓幼兒能從不同對象中獲得多方面的刺激。

g. 合作學習

合作學習包括建構主義知識論、皮亞傑的認知發展論、維高斯基的鷹架理論及班度拉的社會學習論。

在合作學習情境中，小組成員有相同目標。為了達成任務，成員間彼此支援、幫忙、分享，提出各人的觀點，分工合作。合作期間，能增加學生與不同種族、文化背景、性別等的同儕間接觸，促進社會互動 (黃政傑，林佩璇，1996)。

學生透過社會互動，與成人及同儕相處，得到觀察與模仿的機會，增進知識及技能 (Bandura, 1977, 1989)。

B. 研究部份

有關由意義帶動學習的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

本研究團隊根據以下構架，檢視活動能否達至「意義帶動學習」：

- 能完成教學目標；
- 幼兒參與；
- 幼兒課堂投入專注；
- 課堂中教師處理個別差異；



- 課堂活動有效；
- 成人協助下，能與華語人士接觸；
- 沒有成人協助下，願意與他人接觸；
- 沒有成人協助下，能以肢體/身體語言與他人溝通；
- 除了自己的族群，也跟華語學生接觸；
- 能與本地人接觸，並說一些粵語；
- 能用英語與本地人接觸；
- 認識基本社交禮儀，能說一些禮貌語，如謝謝。

根據計劃與二十所協作幼稚園的活動分析，本研究選取其中一些優異例證，說明活動的成效：

a. 能完成教學目標

該項目平均數值 3.31，共 21 個活動達至「優異」表現，18 個活動「良好」表現。其中例證如下：

• 參觀三棟屋

是次活動透過參觀及介紹，讓參加者了解香港人的一些生活歷史，並增加幼兒運用中文溝通的機會。導師引導幼兒及其家長四處參觀，同時接觸及介紹展品。導師使用中文介紹及說出物品名稱，幼兒也能模仿說出物品名稱。活動提供很多機會讓幼兒表達，也讓他們分享感受。

b. 幼兒參與

該項平均數值 3.20，共 19 個活動達至「優異」表現，21 個活動「良好」表現。其中優異例證如下：

• 實地觀察: 交通工具

對幼兒來說，「交通工具」是一個非常吸引的主題。活動設不同環節，給予幼兒積極參與的機會。

環節之一，幼兒實地觀察馬路上的交通工具。幼兒表現投入及興奮，不時指著不同交通工具與家長溝通。馬路上交通工具穿梭不停，變化很大，能吸引幼兒的專注力。

另一環節是「使用八達通」，幼兒排隊模擬上車，學習排隊的文化，體驗八達通的用途。在「為交通工具蓋印」環節中，幼兒選擇喜歡的玩具後，再選擇喜歡的圖片蓋印。活動過程中幼兒表現投入，整體氣氛愉快。透過不同活動，幼兒能有意義地認識各種交通工具的中文名稱。

c. 幼兒課堂投入專注

該項目平均數值 3.03，共 11 個活動達至「優異」表現，25 個活動「良好」表現。

d. 課堂中教師處理個別差異

該項目平均數值 2.28，共 21 個活動達至「良好」表現。

e. 課堂活動有效

該項目平均數值 3.09，共 14 個活動達至「優異」表現，24 個活動「良好」表現。其中良好表現例證如下：

- **參觀中藥園**

這次活動是到戶外進行多方面的學習體驗。活動設計配合兒童發展的學習需要:運用五官親身探索，過程包括觀察（眼）、觸摸（手、皮膚）、試食/飲（口）、嗅（鼻）。活動過程中，幼兒把在課室中已學習過的部件及中文口語運用出來，表現愉快及充實，並感受到學習中文的意義。

f. 成人協助下，能與華語人士接觸

該項檢視平均數值 3.10，代表活動「經常」出現幼兒以眼神接觸。當中有 13 個活動出現「頻密」的表現，其中例證見章節 3.2.6.建立跨代共融。

g. 沒有成人協助下，願意與他人接觸

該項檢視平均數值 2.36，代表活動「間中」出現在沒有成人協助下，願意與他人接觸。當中有 3 個活動出現「頻密」狀況，其中例證如下：

- **希望小天使**

活動於香港中文大學以野外定向形式進行。參與者分成若干小組，每組包括有非華語、華語幼兒及他們的家長。各組需要自行閱讀地圖，到達每一個檢查站完成一連串任務。過程中，幼兒十分主動跟組員相處及溝通。在集合時間，幼兒一看到其他同伴，即親切地打招呼。在圖書館門口，他們需要找途人協助拍攝，幼兒也樂於與途人接觸。雖然部份對話要由成人協助，但從幼兒的眼神中，已看出熱情及積極的一面。

h. 沒有成人協助下，能以肢體/身體語言與他人溝通

該項檢視平均數值 2.53，代表活動「間中」出現在沒有成人協助下，能以肢體或身體語言與他人溝通。當中有 4 個活動出現「頻密」狀況。

i. 沒有成人協助下，能以語言與他人溝通

該項檢視平均數值 2.13，代表活動「間中」出現在沒有成人協助下，能以語言與他人溝通。當中有 1 個活動出現「頻密」狀況，其中例證如下：

- **參觀寵物店**

是次參加者均是非華語幼兒。幼兒到達寵物店，由寵物導師帶同寵物，分享照顧寵物的注意事項。活動開始，導師先了解幼兒對餵養寵物的經驗。幼兒很自然地作出回應，說他家中有甲由。導師介紹如何照顧小狗時，幼兒看見小狗在地上行走，初時有些緊張害怕，有幼兒更即時把腳縮到椅上。適應過後，幼兒都表現興奮，還提出要協助導師幫小狗梳毛。有些較靜態的幼兒也舉手示意，願意參與協助照顧小狗工作。過程中，幼兒掌握運用身體動作、說話等不同技巧與人溝通。

j. 除了自己的族群，也跟華語學生接觸

該項檢視平均數值 1.59，代表活動「很少」出現除了自己的族群，也跟華語學生接觸。當中有 3 個活動出現「頻密」狀況，其中例證見章節 3.2.2.社區學習活動。

k. 能與華語成人接觸

該項檢視平均數值 2.90，代表活動「間中」出現幼兒能與華語成人接觸。當中有 9 個活動更出現「頻密」狀況，其中例證見章節 3.2.2.社區學習活動。



l. 能與本地人接觸，並說一些粵語

該項檢視平均數值 2.33，代表活動「間中」出現幼兒能與本地人接觸，並說出一些粵語。當中有 5 個活動更出現「頻密」狀況，其中例證如下：

- 美孚地鐵遊及荔枝角公園

活動只安排非華語學生及家長參加。乘搭地鐵時，幼兒主動與同伴以中文聊天，自發在車廂內與同伴分享及說笑。雖然沒有華語學童同行，但幼兒願意跨級別與同伴運用非母語進行對話。在公園參與活動時，幼兒願意模仿句式，說出句子，對中文學習表現積極。活動讓不同年齡層的幼兒達至共融，同時能活學語言。

m. 能用英語與本地人接觸

該項檢視平均數值 2.09，代表活動「間中」出現幼兒能用英語與本地人接觸。當中有 1 個活動更出現「頻密」狀況，其中例證如下：

n. 認識基本社交禮儀，能說一些禮貌語，如謝謝

該項檢視平均數值 2.60，代表活動「間中」出現幼兒能認識基本社交禮儀，能說一些禮貌語。當中有 3 個活動更出現「頻密」狀況，其中例證如下：

- 逛文具店及茶餐廳用膳

參加者為 K1-K3 非華語學生，由導師引導每名幼兒嘗試完成每個步驟，當中有很多社交溝通程序，包括說出「唔該」、「多謝」等。幼兒在茶餐廳進食麥皮、三文治、冷熱飲品；在文具店了解一些文具的中文名稱。幼兒能嘗試在自然情境下與成人溝通，能有效跟隨成人表達不同的禮貌用語。

學校課程與「意義帶動學習」

計劃期望學校按校本需要，剪裁合適的活動及遊戲，讓幼兒透過不同的學習體驗，增強學習中文的動機。其中例證如下：

活動目的：提取幼兒有關蜜蜂和蝴蝶的心理詞彙

展示蜜蜂和蝴蝶圖卡，讓幼兒比較兩者的異同，並幫助幼兒提取心理詞彙，組成口語句式；再將幼兒的口語句式轉譯成書面語，設計成新文本內容，讓幼兒嘗試朗讀。活動善用幼兒心理詞彙，有效在幼兒已有知識上再擴建知識。

家庭與「意義帶動學習」

計劃重視家長的參與，期望透過不過形式的家長活動，讓家長感受何謂「意義帶動學習」，從而誘發他們在家庭及日常與子女相處時，啟發幼兒持續學習中文的動機。其中例證如下：

家有良師：計劃為每對家長及幼兒提供約 9 節的深度服務。其中一對父母，他們均要工作，略懂廣東話，但不知道可以如何協助孩子學習中文。媽媽具高動機，每星期均會抽出一晚進行「家有良師」活動。導師提供不同策略後，現時媽媽已經掌握多種方法及技巧支援子女學習，包括：製作字卡，與子女溫習中文；在家嘗試說出生活上的簡單中文。媽媽又嘗試讓子女結識華語同伴，增加子女運用中文的機會，亦藉此融入社區。

D. 結論

要教育推行成功，關鍵是讓幼兒愛上學習。具意義的活動情境能讓幼兒保持學習興趣。幼兒經過親身探索、同儕互動、合作等就能深化及擴展知識。教師在設計活動前，必須從幼兒的生活經驗出發，把學習獲得的新知識與生活連結，才能鞏固幼兒所學。

本計劃成功設計了一套適合 K1-K3 非華語幼兒及本地幼兒的故事用書及教材套，讓非華語幼兒在有意義和快樂的情境學習中文。幼兒在真實情境下嘗試運用中文與社區人士溝通，能實際體會學習中文的意義。社區學習中有不少任務需分組完成，目的是鼓勵跨種族同儕之間的合作，增加幼兒運用中文的機會，激發社交溝通發展。部份活動則以親子形式進行，讓家長嘗試以簡單中文與子女對話，成為子女學習中文的榜樣，同時促進親子關係，帶來不同的學習意義。

E. 成果應用

a. 增設社區學習資源

社區學習活動需要較多資源及人手，才能帶領幼兒安全地走到社區，進行有意義的學習。建議政府為幼稚園提供豐足的資源，減輕家長的經濟負擔，讓不同階層的幼兒都獲得公平學習的機會。

b. 促進家校合作

良好的家校關係能有效促進中文學習進度。非華語家長能認識香港教育制度，了解學校課程活動安排，幫助幼兒於家庭及社區中應用所學，才能讓學習變得有意義。因此，政府宜撥款資助服務非華語家長的專業社工及多元文化事工人員，他們能有效與非華語家長溝通，並按少數族裔家庭的需要，提供合適的輔導或家長教育培訓，讓家長學習正確技巧，參與幼兒培育工作。

c. 電子學習資源

電子學習資源也是一個值得長遠發展的項目。現今資訊科技發達，人人都手握一部以上電子產品。不論非華語或本地學生，從小就接觸這些科技產品。如果把這些產品變成學習中文的資源，再教導幼兒適當使用，就能促進中文學習。計劃開發的網絡中文學習遊戲、中文探知館等配套，應恒常提供予非華語幼兒，讓非華語幼兒增加與本地人（職員、參加的本地幼兒）接觸，以遊戲及互動進行有意義學習。

教與學亮點



由意義帶動學習。讓幼兒在真實環境中體驗和交流，通過探索，連繫與活動相關的所有概念，從而建構知識。這種模式幫助非華語幼兒探索生活環境，了解四周發生的人和事，從而提升學習動力，保持積極態度。



活學活用。讓幼兒學習中文生活用語，認識相關字詞後，並馬上能在交際中應用出來，幼兒會覺得學習中文具有意義，也就更願意學習了。

A. 研究目標

本研究計劃探討如何在學校、社區、家庭的構架模式上，實踐「意義帶動學習」的教學理論；同時研究如何設計活動，讓非華語兒童以有意義方式學習中文。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

本研究採取質性研究方法，由三位資深的幼兒工作者和研究員，從活動設計、活動過程、幼兒之間的互動、幼兒與成人互動等各方面，分析活動中所包含的「由意義帶動學習」的元素。由於篇幅所限，未能列舉所有例子，本章只在家、校、社每個層面中，各選取一些片段，闡明如何在活動中落實「由意義帶動學習」。

D. 分析方法

- 現場觀察：研究員記錄活動的過程，並分析活動能否支援非華語幼兒以意義帶動學習。
- 活動問卷調查：了解參加者對活動的回饋，按數據分析其成效。
- 半結構訪談：研究員通過半結構訪談所得資料進行分析。

E. 研究結果

不同年齡的人學習語文，會有不同程度的差異。因此本計劃的教學活動，需按幼兒學習能力而設計。

K1（幼兒班）幼兒剛入讀幼稚園，對中文很陌生。教師宜輸入更多的句式及詞彙，建構幼兒的心理詞彙量。三至四歲幼兒，喜歡發問及模仿大人說話，大致掌握三詞或以上的句子。因此，教師可透過簡單的指令，刺激幼兒模仿至獨立完成；又可透過語文結構簡單而有連貫情節的故事，配合圖片、動作歌謠、互動動作遊戲，幫助幼兒掌握文字的意義。

K2（低班）幼兒開始能描述過去的事情和經驗，能運用「因為、所以」等連接詞來表達意思，明白更多抽象概念，樂於聆聽故事並能回答故事的問題，對文字也變得有興趣及敏感。教師可跟幼兒重溫朗讀過的故事，讓幼兒回想並敘述故事內容；可用填充題方式，激發幼兒嘗試運用已掌握的知識表達事物；可善用「六何」問句，以開放的形式讓幼兒表達對主題的意見，及分享與主題相關的生活經驗。

社交遊戲活動也能發展幼兒的語言能力，因此可安排本地生與非華語生共同玩合作性的遊戲。幼兒與同伴在交流溝通下進行遊戲，不但為幼兒提供社交發展的機會，也可藉著自然的溝通，讓幼兒感受學習中文的意義。

K3（高班）幼兒的語句發展漸趨成熟，說話流暢清晰，能運用成人的句子結構和文法，能運用 7 至 10 個詞組織句子，可以有條理地描述最近發生的事，能應對日常的對話及把事情與經驗聯繫，並能覆述完整及複雜的故事。他們也能分辨出相似的文字，找出它們不同之處。教師可鼓勵他們嘗試編造故事及說故事，也可加入設計圖畫及書寫句式，鼓勵多用連接詞、形容詞、代名詞等語法句式。教師也可跟幼兒進行「小小主持人」遊戲，訓練幼兒語言表達能力及隨機應變能力。

針對三個年齡層兒童的口語發展、識字能力及書寫能力，有意義的教學例子如下：

概念： 食物	幼兒班 (3-4 歲)	低班 (4-5 歲)	高班 (5-6 歲)
教學 重點	<ol style="list-style-type: none"> 1. 透過感官經驗探索食物 2. 說出食物的名稱 3. 能為故事中熟悉的食物命名 4. 能理解食物圖像 5. 能認讀「口」字 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 理解詩歌內容 2. 學習食物名稱 3. 認讀常用部件： 口、木 4. 嘗試書寫聯想的食物詞彙 5. 應用所學詞彙書寫 創意兒歌 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 理解詩歌內容 2. 學習食物名稱 3. 學習部件：米、食 4. 懂得將食物詞彙歸類 5. 嘗試書寫聯想的食物詞彙 6. 應用所學詞彙書寫 餐單
教學 活動	<ul style="list-style-type: none"> • 「排排坐」遊戲 (簡化版) • 唸兒歌 • 觀察、觸摸水果 • 心理詞彙書寫 • 「超級市場購物」 遊戲 • 分享吃水果的經驗 • 說故事 • 象形文字 	<ul style="list-style-type: none"> • 「排排坐」遊戲 • 唸兒歌 • 聯想詞活動 • 心理詞彙書寫 • 詞彙網絡 • 圖配字遊戲 • 象形文字 • 從觸感猜估食物 • 觀察食物包裝 • 參觀廚房 • 創意兒歌 • 兒歌文本書寫 	<ul style="list-style-type: none"> • 「日落西山下」遊 戲 • 唸兒歌 • 聯想詞活動 • 心理詞彙書寫 • 詞彙網絡 • 加法識字活動 • 象形文字 • 從嗅覺猜估食物 • 吃點心 • 閱讀點心紙 • 製作餐單 • 兒歌文本書寫



圖2.4



圖2.5 由意義帶動學習：即時觀察、即時學習（學習地名）

2.2.3 高效教學



新研究成果

本節介紹研究中具顯著效果的教學理論和教學實踐，統整了十種有效提升非華語幼兒語文能力的教學理論。

應用

這些理論都非常適合香港本地生和非華語幼兒共同上課之用，亦摘取了多個實踐範例，這些範例都是簡易可行，無需投入大量資源。本節精要報告理論和實踐成果，以供學界參考。

A. 背景和文獻探索

近年，香港平等機會委員會立法建議本地生與非華語生一起上課，原意非常好，但亦產生了一些新問題。香港的非華語幼稚園生，學習中文時遇上了很多困難，因老師及學校都缺乏資源、教材及經驗處理共同上課衍生的教學挑戰。為了解決上述困難，香港賽馬會慈善信託基金及參與機構設計了大型的研究及實踐項目，推動非華語幼稚園教育。項目眾多，本節集中在語文教學理論和有效教學。研究法包括，課堂即時觀察、課堂錄影、校長教師訪談、學生語文學習評估。

隨著香港政府於2017年起落實免費幼稚園教育，與此同時教育局亦推出新的幼稚園教育課程指引（課程發展議會，2017），推動香港邁向優質的幼稚園教育。新的課程指引重申以「兒童為本」的核心價值，更重視持守「認識和尊重每個幼兒發展獨特規律」的原則，學與教的設計應照顧幼兒的多樣性及不同需要。計劃希望透過倡導以實證為本的「家社校」教育模型，建立具文化回應及愉快的學習環境，同時促進教學效能，並提升來自不同文化背景的幼稚園學生的中文水平，讓他們順利銜接小學學習生活，提早融入社會。

B. 研究部份

有關高效教學的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 教學理論和實踐範例

a. 理論

克拉申的第二語言習得理論，將語言「習得」與「學習」區分，屬第二語言研究的里程碑(Krashen, 1985a)。他指出「習得」是無意識的過程，就像習得母語，並不受語誤影響；「學習」則是有意識的學習語言系統，留意語誤的修正。在接觸第二語言時，他主張「習得」較「學習」扮演更重要的角色，學習者應關注訊息的傳達與瞭解，而不是留意話語句式的正誤(Krashen, 1982, 1988)。

第二語言習得應用於教學，可參考自然方法(natural approach)，自然方法的設計是提供可理解的輸入。首先，教學環境是非正規(informal environment)的，吸引習得者在自然的情境下習得第二語言；其次，教材是有趣的，亦具備有意義的語境，可以被理解的；再者，教室的時間是投放於有趣的題目、遊戲、任務等；最後，習得者可以其母語或第二語言回應，教師接受他們的語誤，最重要是教師的輸入，促進習得者的第二語言發展(Krashen, 1985a, 1988; Nava & Pedrazzini, 2018)。

b. 實施範例

非華語幼兒學習中文，需配合環境，讓他們在自然的情境習得語言。教師能透過模擬生活的情境，通過同儕之間的溝通習得語言。計劃也安排非華語幼兒走到真實的社會環境，利用親身經驗，親嘗食物，並從中學習更多相關名詞及句式。由於幼兒經過五官體會，學習更能具體而深刻。在家庭層面，家長能以趣味方法了解中文，不但學會語文概念，也提升動力幫助子女學習中文。以下為計劃實施之語言習得範例：

學校	班級	推行形式	實施範例
KKN	K2	學校	利用計劃故事文本「我去看醫生」，從經驗出發，建立幼兒對「生病」概念，提取相關心理詞彙。 創設語境 (Here and Now)： A 生：「你邊度唔舒服？」 B 生：「我流鼻水同咳。」 C 生：「一日三次，要準時食藥。」
YFN	K1	社區	活動讓非華語及本地家庭認識巴基斯坦及中國的飲食文化，也透過遊戲來學習簡單的中文用語，並豐富了幼兒的中文心理詞彙。 是次活動選擇很多的食物種類，與少數族裔部份食物類別相近，例如：咖哩角、炒麵、炒飯，讓幼兒容易聯想家鄉食物，習得語言方式能按自己生活經驗出發，加上幼兒能一邊學習、一邊進食，經過親身體驗，有助幼兒習得第二語言。
BLN	K1-3	家庭	互動親子閱讀工作坊，工作坊分三節進行。 當中包括，運用音樂、戲劇、互動有趣的親子遊戲，豐富親子伴讀的技巧。 工作坊邀請了戲劇的專家，提供示範，讓家長即席練習。家長能從多次練習下學會第二語言，也有效協助其子女的學習經驗。

D. 浸沉語境

a. 理論

浸沉(immersion)的方法，使語言習得者投入第二語言的語境，可以分為早期完全浸沉(early total immersion)或部分的浸沉(partial immersion)。前者較適用於幼兒，在教室使用第二語言為教學媒介；後者較適合高年級的學生(Krashen, 1985a)。

不少研究報告指出浸沉式教學有助第二語言習得者獲得高水平的能力。雖然習得者未必能達到目標語母語的水平，但是他們的表現較佳於其他傳統第二語言學習的班別，而且他們的學習表現並不遜於第一語言的兒童。克拉申認為浸沉的方式可以減低第二語言習得的障礙，如恐懼或自尊的影響。他建議幼稚園可以准許幼兒以母語表達直至他們有準備說第二語，同時容許沉默期(Krashen, 1981)。

b. 實施範例

幼兒能有效學習第二語言，教師在課堂需運用第二語言為教學媒介，因此教師運用中文朗讀故事方式，教師又安排小組遊戲，讓非華語幼兒藉與本地幼兒溝通，浸淫在中文的語境下，提升中文溝通能力。在社區活動中，藉連貫式的興趣課程，增加非華語幼兒聆聽及表達中文機會。家長也可透過認識社區資源，善用學習資源及環境，增加幼兒在中文環境中獲得浸沉的機會。以下按浸沉語境，在計劃實施之範例：

學校	班級	推行形式	實施範例
ARN	K3	學校	幼兒除於全班學習時間，朗讀及認識故事內容，教師也在小組活動時安排豐富的情境，讓幼兒在不同角落中，浸沉在中文的語境中，鞏固課堂學習知識，也透過同儕互動下體驗及運用語言，增加運用中文互動學習的機會，並且運用教具遊戲，深化個別幼兒學習的成效。
LCN	K1-2	社區	幼兒參與社區舉辦的非洲鼓班，用音樂及節奏形式學習中文。導師在課堂運用遊戲、節拍及兒歌、簡單指令提升幼兒學習中文的參與度。學習主要唱頌中文兒歌來提升幼兒的中文說話能力。 活動是連續性進行，每次形式相若，能有效幫助幼兒從相同的語境下浸沉中文，促進表達能力。
OKN	K1-3	家庭	家有良師計劃，提供社區及多媒體的資源予非華語家長，讓家長在家中能多採用這些資源輔助子女學習中文，讓幼兒及家長能在學校及社區以外，提供一個家庭中文學習的語境。

E. 經驗式學習

a. 理論

杜威是經驗式學習的先驅者，相對於傳統的教育，他認為兒童不是被動的接受者，而是主動的建構者(Hildebrand, 2008)。兒童的教育應以兒童為本，課程的設計源於兒童的興趣和背景，以他們的生活經驗組織學習的內容。杜威強調真實經驗的過程與教育是相輔相成，這經驗是建基於已有的體驗，從而延伸發展(Dewey, 1938)。

杜威認為幼兒階段適合進行經驗式的學習，學校所提供的活動較容易與真實的經驗相關，使兒童在做中學(Dewey, 1938)。這些學習經驗，不但提供幼兒學習的機會，並使他們主動地發現問題，從而在做中學中尋找答案和解決問題，在經驗中獲得成長（黃樹誠，2005）。

b. 實施範例

幼兒每天在學習中，發生或接觸很多人和事，幼兒能透過五官看到、聽到、觸及到的事情，能產生很多學習經驗。教師透過角落遊戲，讓幼兒在真實環境實地體驗，具體把學習知識轉化及實際生活中。非華語家長及本地家長能在經驗活動中，增加交流溝通機會，也從而獲得語文及文化知識和技巧。以下按經驗式學習，在計劃實施之範例：

學校	班級	推行形式	實施範例
NMN	K1-3	學校	學校設定每週五為興趣活動日，教師善用課室環境，設計不同語文學習遊戲角落，幼兒能透過不同攤位遊戲要求，經驗更多理解及表達中文的機會。教師又透過遊戲，讓幼兒增加表達對課題的相關生活經驗，使活動達至文化回應，從幼兒經驗中擴展知識。
BSN	K1-2	社區	教師以幼兒已有經驗出發，K1 幼兒均對海陸交通工具具有認識，透過親身乘搭交通工具活動，幼兒能鞏固交通工具的中文名稱和詞彙，包括：巴士、地鐵、船和電車。 幼兒經歷親身乘坐交通工具，對交通工具名稱及外形特徵更能記憶猶新。
LBN	K1-3	家庭	飲食交流工作坊，活動邀請非華語家長義工的媽媽擔任烹飪導師，教授家長烹製南亞沙律；本地家長義工則教授家長製作馬卡龍（即法式小圓餅）(Macaron)，透過一起分享生活經驗中的食物，一同烹調，家長們能從個人體驗達至彼此分享及交流，也從而認識更多不同飲食文化。

F. 建構理論

a. 理論

維高斯基指出教育是透過成人或有能力者引導兒童學習，教學時可提供鷹架(Scaffolding)支持兒童學習，以提升兒童的能力。為此，教師可安排具挑戰性的活動，保持兒童在最近發展區(Zone of Proximal Development)學習，並引導兒童完成活動(Berk, 1995)。

b. 實施範例

建構理論原理是與別人經磋商與溝通下建立知識，因此同儕及師生互動是不可缺少的學習元素，因此在學校、社區及家庭方面，均是不同互動形式，甚至適時鷹架非華語幼兒及家長學習中文。以下為建構理論，在計劃實施之範例：

學校	班級	推行形式	實施範例
CNN	K2	學校	每節課堂中，老師會主動觀察及評估幼兒的學習進展情況，適時提供學習鷹架，逐步提供協助，使幼兒能按部就班的完成任務。然後在前一活動的基礎上再嘗試實踐下一階段任務，靈活調整個別幼兒的學習進度，訂立不同學習目標，配合適切的遊戲，讓幼兒體驗學習的成功。
KYN	K1	社區	是次安排遊公園，非華語幼兒及本地幼兒均有到訪公園遊玩經驗，對園內設備不會陌生。透過互動遊戲，幼兒透過實物、同儕及帶領者的互動下，嘗試運用中文表達園內設施，又試加入身體部份表達自己參與活動的行為。期間會安排分組，同儕互相遊戲及一同嘗試表達，期望增加鷹架學習效果。 句式：我 + 同 + 人物 + 玩 + 活動。 句式：我 + 用 + 身體部份 + 行為。

學校	班級	推行形式	實施範例
YYN	K1-3	家庭	準備新春攤位：是次活動邀請非華語及本地家長共同準備新春攤位的不同物資，更為非華語及本地家長義工提供訓練，讓他們學懂中文、英文、烏都語、印地語、印尼語等的新年祝賀語。活動包括多元種族家長，能互相用自己的文化鷹架對方學習其他文化知識，也達至分享互動的作用。

G. 遊戲理論

a. 理論

遊戲不但使幼兒愉快，而且促進幼兒的發展。在遊戲中，幼兒表現超越他的實際年齡，以及超越他日常的行為，兒童像是比自己高出一個頭。遊戲本身是發展主要的泉源 (Cole, 1978)。

不少研究探討遊戲與幼兒各方面發展的關係，分別在

- 1) 語言發展: 在遊戲時，幼兒與成人或同儕互相「溝通」，運用語言參與遊戲，無論的分配角色或設定規則，並且在遊戲中進行讀寫。這使幼兒經驗語文的功能和作用；
- 2) 認知發展: 遊戲時，幼兒需要運用「思考」。他們會創作故事或動作，然後演出。幼兒學會如何以物件作代替品，象徵想像的事物，從而擴展經驗，如購物、烹飪等；
- 3) 體能發展: 當遊戲時，幼兒會「動起來」，特別在戶外的活動，他們到處跑來跑去或蹦蹦跳跳，發展大肌肉；
- 4) 社交發展: 遊戲中，幼兒能體會「情緒」的變化，感受自己的喜惡，亦同時留意同伴的感受，以繼續與同伴一起遊戲(Heidemann & Hewitt, 2010)。

由此可見，遊戲於幼兒的學習具相當的價值，能促進幼兒的語文、認知、體能、社交等的發展。美國幼教協會建議幼兒課程的規劃，應以遊戲為主，設計學習活動(Copple & Bredekamp, 2009)。當安排遊戲活動時可考慮(1)遊戲活動的目標；(2)環境的安排；(3)教師的角色；(4)同儕的互動。

首先，教師在安排訂立遊戲活動的目標時，可留意活動的設計能否培養幼兒的語文學習興趣和良好學習態度，以及奠立中文的基礎（課程發展議會，2017；周兢，2007）。

其次，環境的安排，遊戲的活動可分為戶外或戶內。戶外的活動讓幼兒於自然環境中探索，大自然如森林的環境，使幼兒利用森林中不同的景物遊戲。相對於傳統的遊樂場，幼兒在自然的環境表現較佳，尤其於創造性及體能方面(Fjortoft, 2001)。另外，戶內的環境可進行象徵性或規則性等的遊戲，當中象徵性的遊戲是學前兒童最主要的遊戲方式，特別適用於語文的學習（周兢，2007）。象徵性的遊戲讓幼兒依照日常生活經驗，進行角色扮演。教師佈置如家庭、餐廳、超級市場、診所、辦公室等的環境，誘發幼兒在遊戲中參與語文的活動。有研究指出，如區角的設置，增設讀寫的物品，如書、鉛筆、記事本、紙張、日曆等，幼兒將於遊戲中增加讀寫的表現(Neuman & Rosko, 1992)。

再者，教師的角色，教師在幼兒語文遊戲中是旁觀者、遊戲者和領導者的角色。在幼兒遊戲時，教師從旁觀察瞭解幼兒對於讀寫的嘗試；教師亦可以是一位遊戲者，加入遊戲中一起玩，協助幼兒參與讀寫的遊戲；教師也擔任領導者，在遊戲中示範讀寫的技巧，引發與讀寫有關遊戲（黃瑞琴，2015）。

最後，在語文遊戲中，同儕之間的合作具「鷹架」支持的作用。遊戲可以安排分組活動，也可以進行一對一的活動。分組活動的目的主要是發揮幼兒的優勢，促進共同建構；一對一的活動目的則是為了促進幼兒弱勢方面的發展，因此教師可以採用互補的方法，讓強弱能力的幼兒互相補足（周兢，2007）。

b. 實施範例

運用遊戲讓參加者藉遊戲規則進行學習，亦透過親身參與，使學習更為深刻。學校運用五感挑戰遊戲；社區運用球類遊戲；家庭運用親子遊戲，各形式均能與其他入互動達至的社會化過程，促進社交及語言發展。以下為遊戲理論，在計劃實施之範例：

學校	班級	推行形式	實施範例
KYN	K2	學校	<p>五感大挑戰遊戲：</p> <p>幼兒拿著遊戲券到五個大挑戰區進行五覺挑戰：</p> <p>視覺挑戰區：展示多幅不同的錯覺圖，讓幼兒觀看後，考考他們的視覺能力。</p> <p>觸覺挑戰區：幼兒伸手進神秘箱，觸摸箱內的物品，如布偶、積木、膠擦等，猜估後就將該物品拿出來看看自己是否猜對了。</p> <p>嗅覺挑戰區：請幼兒蒙著雙眼，出示不同的食物和物品，如月餅、洗手液、潤唇膏、茶葉等，請幼兒閉上眼睛聞一聞，然後說出該物件的名稱。</p> <p>味覺挑戰區：提供不同的食物如：各種款式月餅、棉花糖、餅乾、可可脆片等。請幼兒閉上眼睛試味，然後說出該食物的名稱。</p> <p>聽覺挑戰區：利用刮瓜、蛋沙球等樂器，隨意在幼兒身旁發出響聲，請幼兒指出聲音從哪裡來。</p>
CSN	K2	社區	<p>是次活動與香港壁球總會合作，帶領幼兒進行小型壁球活動。讓非華語和本地幼兒認識壁球這運動，並嘗試打小型壁球。</p> <p>當中亦準備一系列的運動比賽及趣味體能遊戲，讓幼兒認識不同身體部份及運動的中文名稱。從遊戲中學習更中文。</p> <p>學習句式：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 我+用+手+打+壁球。 2. 我+用+腳+踢波。

學校	班級	推行形式	實施範例
OKN	K1-3	家庭	親子同樂日：透過親子遊戲，讓非華語及本地家庭認識不同國家及地區的打招呼及特色文化，促進非華語家庭及本地家庭的交流和互動，並增加對彼此文化的認識和了解。 非華語家庭嘗試在遊戲中，學習及應用簡單中文和本地家庭互相溝通。

H. 生活經驗識字（有意義帶動識字）

a. 理論

Teale (1986)在美國的家庭進行實地觀訪談，探究幼兒語文的發展。研究發現幼兒的語文能力在入學以前，已從日常生活接觸文字，並持續發展。Goodman (1986)進一步探討幼兒對日常生活環境中文字的意識，透過幼兒生活中熟悉的環境文字，如麥當奴、可口可樂、家居用品及學校標誌等，讓幼兒閱讀環境文字。結果顯示在環境支持下 60%的 3 歲幼兒已能閱讀環境中的文字，而 4 至 5 歲則佔 80%。

「生活經驗識字法」，開啟幼兒從生活環境閱讀文字，成人在日常生活中隨機教導幼兒生活常見的文字，讓幼兒在具體和有意義的語言環境中，透過食物包裝、菜單、玩具說明書、主題公園地圖等環境文字，幫助幼兒辨認大量常用的文字（謝錫金，2015）。

b. 實施範例

要學好文字，能在真實和有意義的語境下學習最為理想。學校鼓勵幼兒重覆朗讀故事文字，幼兒能從熟悉的內容下分享自己生活經驗、在參觀過程中遇上大量文字時，經過遊戲及解釋增加對文字的記憶、家長中文班能激發中文的應用，也嘗試建立子女閱讀習慣，增強幼兒對文字的洞察力。以下從生活經驗識字下，計劃中實施之範例：

學校	班級	推行形式	實施範例
BSN	K1	學校	教師在設置角落時，佈置大量的環境文字，如提供商標、菜單、點菜簿，讓幼兒產生文字意識。
KFN	K2	社區	透過參觀九龍公園衛生教育展覽及資料中心，讓非華語幼兒認識環境衛生的重要性，透過問答遊戲，嘗試運用故事書中的中文詞彙及句式，加強幼兒對衛生的認識，也嘗試運用中文回答問題。
ARN	K1-3	家庭	家長中文班：中文班包括兩大方面，(1)對應故事文本內容的延伸學習及生活應用，如：烹飪、做早操、遊戲等。(2)加強故事書的閱讀，包括提升家長閱讀能力及親子閱讀技巧，期望從家庭入手為非華語幼兒培養閱讀興趣及提升中文閱讀能力。



I. 由做中而學習 (learning by doing)

a. 理論

杜威基於「教育即經驗」的理念，在教學法提倡「由做中而學習」(learning by doing)。他指出學習須從實際觀察、實驗或活動中體會，例如烹飪、木工、縫製等，使兒童親自參與各種學習活動，即使是 4 歲的幼兒也能從實際活動（經驗）中自我學習。透過做中學，讓兒童主動地發現問題，從而尋找答案和解決問題，獲得新經驗或新知識（陳峰津，2011；黃樹誠，2005）。

使用「由做中而學習」的教學法時，可注意：(1)多設與生活經驗有關的情境，以提供真實的學習機會；(2)教師選擇的學習經驗應顧及兒童的瞭解和興趣；(3)在可能範圍內人引導兒童自行解決困難；(4)協助兒童搜集及整理知識經驗；(5)養成兒童主動學習的態度（朱敬先，1988）。

b. 實施範例

由做中而學習能於個人、小組下通過行動獲得知識的過程，當中透過實踐提升學習效能。教師善用模擬情境，讓幼兒按著已有的生活知識，以行動表達，達至學習成果。在社區又利用具體的目標，透過行動表達對社區不同人士的謝意，當中更涉及實際的溝通技能及表達的態度。家長支援小組透過學習及實踐後，再分享學習困難與成果，透過做中學發現困難，嘗試解決後再實踐，具持續發展的進程。以下為做中學習，在計劃實施之範例：

學校	班級	推行形式	實施範例
WTN	K1	學校	教師抽取故事中的核心概念，設計模擬情境，讓幼兒結合日常生活經驗及故事所學，應用中文。
LDN	K2	社區	活動善用該學校附近的特色，讓幼兒在學校附近選擇一些幫助社區的人表達謝意。 幼兒在活動前先合作完成了一幅創作圖畫，在該活動到訪社區，送給不同職業人士，包括：收銀員、管理員、清道夫等。 幼兒於期間觀察及了解該些職業人士的工作內容。由於在活動中可遇到不少相關社區人士，幼兒能嘗試運用中文與他們溝通，並表達謝意。
BLN	K1-3	家庭	家長支援小隊：計劃協助由一班曾參與家長中文學習小組的家長組成，她們已接受訓練、有基本的中文認識。在社區學習體驗中，主要支援幼兒中文學習。家長能透過合作，利用自己已有的中文知識，協助幼兒學習中文，社工亦安排成員定期檢討支援幼兒的中文學習過程，並嘗試分享當中面對的困難及共同商議改善方案。

J. 變異理論教學 (Theory of Variation)

a. 理論

變異理論著重研究課堂學習的過程，主張學習者在學習過程中，必須學會審辨 (discern) 事物的重要特徵 (critical features)，讓學習者透過變易感知一些他們以前未曾感知的特徵。馬飛龍 (FERENCE MARTON) 提出變易的四種模式，包括對比、類比、區分、融合。這四種模式源於「不同」與「相同」的不同組合，對學習者認識事物起著不同的作用 (祁永華等, 2005)。

變異理論亦可應用於第二語言學習的課堂，幫助非華語幼兒跨越學習中文的障礙，而變易的學習過程分別是從語文及文化的審辨。1) 在語文上，非華語幼兒較難區分漢字字形，教師可運用比較異同的方法，使幼兒發現漢字的重要特徵，如方塊字及部件組合等；2) 文化方面，教師可以安排文化對比的活動，介紹目的文化和本族文化的一個或幾個項目 (如習俗、節日)，指出兩者之間的異同，並與學習者討論，探討兩種文化的共性，協助非華語幼兒融入香港社會 (Valdes, 1986; 叢鐵華, 2012)。

b. 實施範例

計劃提供不同工作坊予以家長參與，通過不同工作坊的活動能讓家長明白到中文的特性，以及學習中文的策略。家長能夠觀察到學習中文的共同特徵，例如學習部件、方塊字等，也會知道不同的方法和模式學習中文。

學校	班級	推行形式	實施範例
BLN	K1-3	家庭	計劃提供不同家長工作坊，讓不同家長按自己能力和需要，選擇合適的課程認識中文知識，當中包括：中文基礎知識工作坊 (1 節)、學習中文手機應用程式工作坊 (1 節)、在家學習中文遊戲工作坊 (4 節)、互動故事閱讀工作坊 (3 節)。

另外一個活動，回教家長與本地家長在一個聚會，介紹回教新年與中國人的新年的賀年食物。他們有機會看到兩個族裔的相同和相異的食物，從而了解兩個文化的相同和差異。活動能給予家長深刻的體會，從而促進兩個族裔的互相了解和尊重。

K. 學習社群

a. 理論

Rogoff (2001) 主張教師和家長放下傳統的權威，與兒童共同組成「學習社群」，形成合作的模式，促進兒童的學習。

Hord (2004) 更指出學校組織學習社群，有助教師的專業發展。他將教師專業社群分為五個層面，包括 (1) 共享領導；(2) 共享願景；(3) 集體學習；(4) 支持環境；(5) 分享與回饋。透過學習社群的共享與相互支持，形成夥伴的關係，讓學習者從母語過渡第二語言，增加學習的成功機會 (Rogoff, 2001)。

b. 實施範例

建立學習社群，以共享機制，透過啟導模式，不但是一種有效的學習方法，也能提升學習者的領導能力。因此學校推行活動，鼓勵同儕共同學習；在社區善用地方資源，如長者的人生經驗；又或家長之間的互動分享。以上活動都能幫助雙方互補不足，甚至發揮所長，促進學習的成功，也能建立良好的社交平台。以下按著學習社群重點，列舉在計劃實施之範例：

學校	班級	推行形式	實施範例
CNN	K3	學校	教師鼓勵同儕互動分享有關故事文本內容的個人經驗，也透過角落遊戲，締造同儕互動機會，讓非華語幼兒更容易掌握字詞句意。
KKN	K2	社區	探訪長者中心：安排非華語幼兒到長者中心進行參觀及探訪，事前幼兒一同製作復活節手工贈送禮物給長者。幼兒在製作手工時，加強同儕之關的溝通。當到達長者中心時，讓長者及幼兒有互動溝通機會，與不同同儕及華語長者建立學習社群。
KYN	K1-3	家庭	準備中秋節攤位：活動邀請非華語家長共同準備中秋節攤位的不同物資，促進互動的學習社群，也強化家長彼此之間的聯繫。

L. 綜合理論（JC 故事教材教學法）

a. 理論

本計劃的故事教材，綜合多種教學理論，創出五步教學法（請參閱賽馬會友趣學中文教學指引）。當中包括五種步驟，以下將一一概述：

- 經驗出發，建立概念：
教師可因應故事內容，設計多元化的遊戲，讓幼兒透過遊戲掌握故事的核心概念及重點詞彙，為幼兒提供先備知識，幫助理解故事內容。
- 建立文本意識：
建立文本意識亦相當重要。於閱讀過程中，讓幼兒學習分辨圖書封面和封底，朗讀及找出圖書的作者，並透過趣味教具，讓幼兒從遊戲中學習圖書，培養對圖書和文字的觀察力和辨識力，認識閱讀方向，建立良好的閱讀慣例。
- 鼓勵幼兒多次分享閱讀，學習語文焦點：
透過多次的分享閱讀經驗，每次閱讀經驗中有一不同的學習焦點，讓幼兒以循序漸進的方式，掌握閱讀的策略，並透過不同遊戲，學習語文焦點。
- 複述及朗讀文本：
透過角色扮演，故事程序圖卡排序等活動，讓幼兒複述文本內容，幫助幼兒掌握故事結構，提升幼兒的敘事能力。另外，安排大班及小組的朗讀，按幼兒的能力選取適合的朗讀活動，加強其語音辨識能力及提升朗讀的流暢度，鞏固已學習的詞彙和句子。
- 應用文本，擴展經驗：
教師從故事中抽取概念作延伸學習，或與幼兒應用已學知識改編、創作故事，幫助幼兒擴展學習經驗，加強學習遷移能力。

b. 教學範例

以下將以「我去看醫生」的故事教材作為示例：

教學流程

經驗出發 建立概念



建立 文本意識



分享閱讀 學習 語文焦點



複述文本 朗讀文本



應用文本 擴展經驗

建立概念

- 幫助幼兒建立「健康狀況、醫治」的概念。
- 幫助幼兒建立「醫護人員、場所」的概念。

心理詞彙

- 提取幼兒有關「生病」的心理詞彙，為進入故事文本作準備。

認識圖書、閱讀慣例

- 讓幼兒觸摸、翻揭圖書，建立對書本的認識。
- 出示圖書描述封面圖書、朗讀書名及找出圖書的作者，並讓幼兒認識中文閱讀的方向。

預測、推論、想像

- 由封面預測故事內容。
- 由文本推測故事發展。
- 觀察圖書想像角色的情緒變化。

問答討論

- 口說故事，透過提問引導幼兒討論文本內容。
- 引入核心詞彙、句式，為學習語文焦點準備。

整理情節

- 透過程序卡排序活動，掌握看醫生的流程。

複述文本

- 複述文本重點內容。

朗讀文本

- 朗讀文本重點內容。

故事改編

- 運用幼兒生活經驗改編故事。
- 以口語演繹改編故事。

模擬角活動：
語文角活動：
圖書角活動：
創設模擬情景，讓幼兒能用口語詞彙和句式。
運用分層字卡、句式卡等教具，讓幼兒認識字詞、朗讀句式。
讓幼兒認識書本、閱讀慣例、複述故事、朗讀文本。

創設語文環境

口語

- 語音意識
- 口語詞彙
- 口語句式

書面語

- 部件識字
- 認讀字詞
- 朗讀句式

M. 結論

學生的成績有明顯的進步，增值成績亦有大幅提升，驗證了計劃採取的教學理論是有效的。這些教學理論可以互相補足，讓非華語學童全面學習。教學設計包括了接近母語的習得過程，學童可以沉浸在中國語文的學習環境裡。結合了語文學習，從生活經驗中建構了中國語文的說話、聆聽和識字系統。特別在識字方面，在一個真實的環境裡接觸文字可以提高興趣，幼兒會學得更有效和牢固。我們也非常重視從遊戲中學習，讓學生可以在一個輕鬆愉快的遊戲和活動中學習語文。本計劃亦提供多個學習社群，讓學生和本地學生一起學習，本地生供了良好榜樣，讓非華語學童學得更快，也促進了他們融入本地社會。變異理論是一個嶄新的學習法，也廣泛地應用在本計劃裡。

計劃亦驗證了以上十種教學理論非常有效，主要讓非華語幼兒和本地學生有同樣的語文學習環境、條件和經歷，亦提高了他們的學習動機、興趣和參與，讓中文學習能持續發展。

N. 成果應用

對學校課程上的應用

a. 課程規劃

教學理論是課程一個重要的部份，幼稚園可參考以上十種有效的教學理論及實踐範例，設計合適的課程活動和內容。

b. 教材的設計

一般幼稚園都採用主題式教學，教材設計亦圍繞主題而製訂，較少考量到教材的難易度。本節介紹的教學理論及實踐範例，例如，「JC 的故事教材教學法」，能有效幫助教師編訂合適的教材。

對教師教學上的應用

• 調適課程

教師按教學目標，以中文語言發展架構、幼兒表現及有關學習理論的範例調適課程內容和提供適切而有效的教學活動。例如，教學時參考本節介紹的建構理論，可提供鷹架(Scaffolding)支持兒童學習，以提升兒童的中文能力。

對家庭教育支援的應用

a. 家校溝通

現時本地幼稚園的教師對非華語幼兒的家庭背景文化並不熟悉，家長亦因語言、文化等溝通上的差異，造成家校溝通不足。而本章節所介紹的變異理論教學和學校社群等教學法，可應用於第二語言學習的教學，幫助非華語幼兒跨越學習中文的障礙、促進家校合作，為非華語幼兒學習中文打好根基。

b. 重塑家庭語言學習環境

非華語幼兒學習中文的其中一個難點是缺乏第一語言的學習環境，而學習社群的教學理論，以共享機制，提升教學者的領導能力，並提供教學資源幫助非華語家長重塑第一語言的學習環境。

對社會體驗教學的應用

• 社區體驗

非華語家庭較少接觸本地社會及其文化，本節介紹的經驗式學習和經驗識字，能透過模擬生活的情節，安排非華語生走到真實的社會環境，利用親身體驗學習中文。讓非華語幼兒在具體和有意義的情境中習得語言，例如透過食物包裝、主題公園地圖等，幫助幼兒更有效學習中文。

教與學亮點



本計劃的總體原則包括：愉快學習、由意義帶動學習、有效教學、文化回應教學。



教學設計包括了接近母語的習得過程，學童可以沉浸在中國語文的學習環境裡，也提供了豐富的生活經驗。



課程結合語文學習，從生活經驗中建構了中國語文的說話、聆聽和識字系統。特別在識字方面，在一個真實的環境裡接觸文字可以提高興趣，會學得更有效和牢固。我們也要重視從遊戲中學習，讓學生可以在一個輕鬆愉快的遊戲和活動中學習語文。

附錄

A. 研究目標

本計劃的總體原則包括:愉快學習、由意義帶動學習、有效教學、文化回應教學。本節針對有效的教學理論以及其成果。

有效教學的理論很多，本節報告範疇只限於已應用於本計劃的教與學。是次研究的理論有的從文獻中獲得，再由我們的教學中試用；亦有些是我們的創意設計，從實踐中歸納出來。而有關實踐的報告部分，我們選取成功個案，精要地述說出來。因為香港平等機會委員會希望香港的非華語學童與本地學生一起上課，所以實踐部分都能適用於非華語學童和本地學生。

通過追蹤研究，研究團隊分析及了解香港非華語幼兒的中文聆聽、說話、閱讀的語言發展和本研究計劃的教學效能。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

通過追蹤研究，研究團隊能全面分析香港非華語幼兒的中文聆聽、說話、閱讀的語言發展，並對幼兒的語文能力表現進行描述。

D. 分析方法

本研究的分析方法包括量化分析和質性分析。量化分析方面，研究團隊運用 SPSS 進行簡單數據分析，了解參與計劃學生在前後四次測試，他們中文聆聽、說話、閱讀的分數成績，展示其增長趨勢。質性分析方面，研究團隊會根據學生在測試中的具體表現，通過數字和文字，幼兒階段不同時期的中文語言能力和進程，將具體地呈現。

E. 研究結果

第一階段 6 所幼稚園共有 88 名學生完整完成第一次（幼兒班前測）、第二次（幼兒班後測）、第三次（低班後測）及第四次（高班後測）測試。學生幼兒班前測總計平均得分（聆聽、說話、閱讀）為 5.66 分，幼兒班後測總計平均得分為 8.31 分，低班後測總計平均得分為 11.36 分，高班後測總計平均得分為 17.46 分。第三年分數增長最大。

本研究運用功效大小 (Cohen's d Effect Size) 計算前測試與後測試之間的增值率。根據 Cohen (1988) 增值率的數值愈大愈好，達到 0.5 或以上屬中等程度，達 0.8 或以上屬於強程度。

幼兒班後測相對幼兒班前測的增值率為 0.51，低班後測相對幼兒班後測的增值率為 0.52，高班後測相對低班後測的增值率為 0.79，參與計劃的非華語幼兒在首兩年皆得到約中等程度的增值，在第三年得到接近強程度的增值。比較而言，學生在第三年的進步較大。反映非華語幼兒的中文能力有長足的進展。

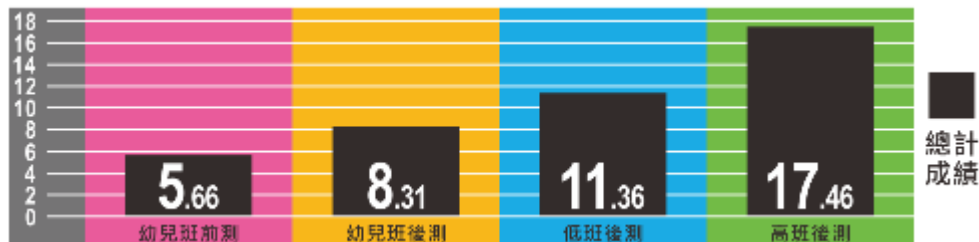


圖 1 非華語幼兒前後測總計成績

於研究三年期間，非華語幼兒的聽說讀都有所增值，可見於有效且有系統的教學理論下，學生的語文發展能每年提升。以下將報告有效的教學理論以及實踐範例。



圖2.6 行動學習



圖2.7 評估促進學習



圖2.8 感官學習法: 利用視覺及觸覺



圖2.9 遊戲中學習



圖2.10 從實踐中學習中文

2.2.4 設立具文化回應的教學環境

新研究成果

本節介紹學校、教師、父母如何建構具文化回應的教學環境，並了解如何把教學理論踐在學校、社區、家庭的構架模式，讓計劃中的非華語兒童於具文化回應的環境下學習中文學習，讓學習更具效能，亦促進社會共融。

應用

研究結果能應用在全港幼稚園學校領導及教師，在編訂學校政策、課程、課外活動、家長工作等方面，成為具體而有效的借鏡。

A. 背景和文獻探索

近年，香港的幼稚園取錄非華語學童的人數急升，而文化回應教學法 (Gay, 2000) 可以是其中一項舉足輕重的教學原理。當中提出的中心理念，是指學生所處的文化情境對其學習影響深遠，教師需對學生的文化背景持有敏感度，並作出及時、細心的回應，協助學生獲得成功的學習經驗 (Gay, 2000)。本文將探討其教學之應用層面。

a. 文化回應定義

「文化」定義涵蓋信仰、知識、習慣、以及社會成員等的習慣模式 (Mitchell, 2015)，而「回應」源於社會語言學，指訊息接收者就所接收到的訊息，給予及時、正面的回饋 (Ladson-Billings, 1994)。

文化回應教學 (Culturally Responsive Teaching) 是教育工作者對不同族群文化的肯定，並了解不同文化對學生學習及態度的影響 (Gay, 2000)。從而運用學生的文化知識、經驗進行活動統整，從學生經驗出發，保持學習的意義性、關聯性及實用性。活動中提取學生的前備知識，擴展他們的知識及視野，達至文化鷹架作用 (Gay, 2002; Berk & Winsler, 1999)。

b. 文化回應對學習及成長的意義

Pewewardy (2003) 認為「文化回應」是從不同文化建構教學模型的途徑，以影響幼兒的學習行為和習慣。教師能理解並尊重學生的文化背景，掌握不同文化背景如何影響學生的學習情況，讓學生專注投入學習，也使教室充滿鼓勵與支持學習的氛圍。

c. 文化回應與學習環境: 家、社、校

西方文獻主張，社區、家庭、學校互相組合，改善「文化回應」學習環境。例如：Gordon (1977) 就「家長參與的類型」，提出三個「家庭實施文化回應教學的模型」：

- 家長模式：以家長為主體，學校有責任向家長伸出援手，幫助家長促進個別子女的學習；
- 學校模式：以學校為主體，家長參與及投入學校活動，擔任義務工作；
- 社區模式：家長在所屬社區擔任多種不同角色。



Epstein 等 (1997) 提出優質文化回應的家校合作，應包括六大項目：

- 家庭與學校溝通
- 親職教育
- 家長協助子女學習
- 家長義務工作
- 家長參與校政
- 學校與社區建立協作關係

社區探索能幫助幼兒學習和認識文化，是非常有效的方法，透過社區學習體驗，讓學生更能投入社區文化 (Richard, Brown, & Forde, 2007)。

d. 有效「文化回應」學與教策略與中文學習的關係

香港幼稚園一向以中文為主要交流及學習之語言，因此非華語幼兒進入學校，需要學習中文，以便幼兒及師生之間進行交流和溝通。

文化回應下學習中文，正是多元文化教師要多關注的項目。教師需參照不同族群的特色，運用他們掌握的文化知識、已有經驗及生活習慣作為學習橋樑，例如：教導食物名稱時，「豬肉」是一些信奉伊斯蘭教家庭視為不潔的食物，因此課程內容需加以調適，選他們多接觸的食物。又如：部份少數族裔進食習慣不是用叉或匙，而是用手，教師可藉此多留意及分享他們的進食方法，讓幼兒感受到其族裔的文化特色受到尊重。

由於學校本身就是運用語言的最佳環境，幼兒進入本地學校就讀，每天遇上校長、老師、同學、清潔員等，中文成為他們日常的溝通語言。實踐中文學習的第一步，要讓非華語幼兒感受到被尊重及接納，建立安全感。在教室中，花點心思為非華語學生設計多一些以其文化特色的生活環境，建立對學校的歸屬感。透過互動遊戲，按幼兒的興趣及能力，提供與本地生合作的機會，在輕鬆自然的環境下聆聽，並嘗試運用中文與人溝通。本地學童也能擔任一個協助者的角色，作語言表達及閱讀文本的示範，一同分享各自的文化，建立共融文化的教室。

e. 有效「家、社、校」學習模型推行文化回應概念

香港大學、香港理工大學、香港教育大學及兩所非牟利組織，與香港賽馬會慈善信託基金攜手透過「友趣學中文」計劃，共同合作實施一個教學支援框架。讓非華語幼兒能透過家庭及社區環境學習中文，為幼兒建立一個學校以外，充滿賦權和支持性的學習環境，保留幼兒獨特的族裔文化，也有效學習其他文化，達至社會共融。當中活動包括：

- 學校層面
 - 校本支援課程
 - 故事教材
 - 多元文化教學助理
 - 電子教學資源
 - 評估工具
- 家庭層面
 - 親子活動
 - 家有良師
 - 家長工作坊
 - 家長小組
- 社區層面
 - 社區探索活動

B. 研究部分

有關設立具文化回應的教學環境的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

本研究以家庭、社區、學校三個範疇的「文化回應」活動作實踐範例，以文化介紹、文化交流、文化覺識和文化回應的教學應用，四項文化活動類別加以析述，並在本計劃的合作學校中，挑選了有效的「家、社、校」文化回應學習活動作深入探討。

a. 文化介紹

本計劃透過家、社、校模式，推行具文化回應的學習活動。當中以文化介紹作為第一層的文化回應教學。文化介紹主要讓幼兒對不同族裔的文化，具備初步了解。教師會在教學活動中，介紹不同文化背景，讓幼兒建立文化知識；亦在家庭和社區活動中滲入文化回應的元素。

本計劃的 20 間合作學校都能於「家、社、校」的學習活動，實踐文化介紹，以下是有效的實證範例。

活動範疇	合作學校 (年級)	文化回應活動	文化介紹活動說明
學校	OKN (K1)	在活動中為幼兒提供不同的母親圖卡填色，當中包括包頭巾的媽媽。	教師在活動中介紹不同族裔的文化習俗。讓幼兒對不同族裔的服飾打扮，有初步了解。
		為幼兒提供教具，當中包括不同膚色的人物角色。	教師利用教具，向幼兒介紹不同族裔的膚色，讓幼兒了解不同族裔。
家庭	WTN (K1-3)	親子共融「西貢續 FUN 樂融融」 透過親子遊戲及家庭燒烤讓非華語及本地家庭認識不同國家及地區的打招呼及飲食文化。	參與者來自印度、巴基斯坦、菲律賓，他們各自以自己的語言，表達打招呼的方式。
		以分組比賽等方式促進非華語家庭及本地家庭的互動交流，增加文化的認識。	透過活動，參與者了解到各族裔的打招呼文化。
		燒烤活動，選擇清真肉類，由非華語家長和本地家長一起醃製，期間非華語家長介紹及分享不同南亞調味料及烹調經驗。	燒烤活動有兩種食物，一種是清真食物，一種是香港食物。回教家長和香港家長都能了解兩種食物文化。
社區	BLN (K1)	參觀香港歷史博物館 非華語幼兒分成小組，到香港歷史博物館參觀，體驗香港舊日的文化和特色，從而認識香港古今文化。包括以往在香港舊有的商店及交通工具。	透過社區探索，讓非華語幼兒初步了解香港的背景，透過愉快的學習體驗介紹香港的文化。

b. 文化交流

文化交流能進一步加強文化回應的教學。透過互動，幼兒和家長能深入了解其他參與者的文化背景。在教學活動中，參與者能互相尊重各自的文化，促進多元文化的交流。

本計劃的 20 間合作學校都能於「家、社、校」的學習活動，實踐文化交流，以下是有效的實證範例。

活動範疇	合作學校(年級)	文化回應活動	文化交流活動說明
學校	YFN (K1)	利用故事書，建立「動物身體部分、行為」的概念。 提取幼兒對「動物」的心理詞彙。 透過角色扮演，增強與同儕互動的機會。	教師善用本計劃的故事文本，以角色扮演的活動，加強非華語幼兒與本地生交流，讓幼兒習慣與不同文化背景的幼兒接觸和互動。
家庭	LBN (K1-3)	飲食交流工作坊 工作坊邀請了非華語家長義工的媽媽擔任烹飪導師，教授家長烹製南亞沙律；本地家長義工則教授家長製作馬卡龍。	參與者包括東南亞國家家長和本地家長，他們以自己的家鄉美食，教導對方烹製方法。
		透過一起烹製食物，促進非華語和本地家長彼此交流及聯繫。	透過互動，參與者能加強與不同文化背景的家長溝通，並了解到各族裔的食物文化。
社區	LDN (K1)	飲食交流工作坊：地記冰室 讓非華語及本地家庭認識本地的冰室飲食文化，例如怎樣「落單」、「埋單」及「搭枱」。	透過社區探索，讓非華語家庭體驗於具本地文化特色的冰室進餐。
		活動並提供本地和其他國家小食及飲品，讓參與者有更多交流的機會。	安排非華語家庭和本地家庭聚餐，並作出互動、交流。雙方從進餐時體驗不同族裔的飲食習慣和文化。

c. 文化覺識

文化覺識有助建構多元文化學習環境，讓幼兒、家長、老師能從生活經驗中，體驗不同族裔的文化，感受各種文化的相通之處，也覺識其族裔與不同族裔的文化差異。通過互動，讓本地和少數族裔參與者理解不同族裔的文化，最後互相接納，成為多元文化的群體。

本計劃的 20 間合作學校都能於「學校」的學習活動，實踐文化覺識；有 95% 的學校能於「社區」和「家庭」的教學活動實踐文化覺識，以下是有效的實證範例。

活動範疇	合作學校(年級)	文化回應活動	文化覺識活動說明
學校	YYN (K1)	<p>學期初，非華語幼兒只會說英語，較難與其他同學溝通。教師先當幼兒的同伴，一起進行角落活動，教導幼兒聆聽指令及表達需求，亦會從旁指導有關不同族裔的文化特點。</p>	<p>非華語幼兒初入學時，較難主動跨越文化的障礙，與本地生大膽溝通，教師在學習初期應加以輔導和協助。</p>
		<p>教師再為幼兒安排本地生作同伴，從旁協助兩者溝通。並鼓勵幼兒主動邀請同伴一起進行活動，加強非華語幼兒與本地生的接觸，締造多元共融的學習環境。</p>	<p>教師安排非華語幼兒與本地生共同進行活動，讓兩者都感受到族裔之間的文化相同之處，亦學會尊重文化的差異，促進文化共融。</p>
社區	YYN (K1-3)	<p>多元文化生日會</p> <p>活動讓非華語及本地幼兒認識到不同國家的生日文化，如：各地慶祝生日的食物、節目、禮物等。</p>	<p>舉辦多元文化生日會，讓非華語幼兒和本地生互相了解，亦從慶祝活動中感受兩者有相似的文化。</p>
		<p>非華語及本地幼兒更可試穿各民族的服飾，體驗不同國家及宗教的衣著打扮。</p>	<p>教師鼓勵幼兒自己選擇能代表自己國家，或宗教的衣著打扮。而幼兒與父母挑選民族服飾時，能了解自己族群的文化，在生日會上亦能從其他民族服飾，辨認文化上的差異。</p>
家庭	KFN (K1-3)	<p>親子母親節活動</p> <p>透過講座，介紹伊斯蘭教的開齋節和香港的母親節，讓非華語及本地家庭認識巴基斯坦及本地的節日文化。</p>	<p>透過講座，讓非華語家庭和本地家庭了解，兩種族裔的節日文化差異。</p>
		<p>接著，兩地家庭進行親子手工工作坊，父母與幼兒合作製作記事簿，然後互相送贈，加深親子的關係，亦加強兩地文化交流。學習不同國家道謝的方式，並互相以多種方式答謝。</p>	<p>安排非華語家庭和本地家庭進行手工製作活動，並鼓勵參與者以自己的語言，表達謝意。</p> <p>透過活動，參與者了解到各族裔送禮的文化。</p>

d. 文化回應「教學應用」

學校能活用「家、社、校」學習模型，並於教與學的活動中應用文化回應框架，讓幼兒和家長鞏固其文化知識和傳統，並有效學習其他族裔的文化，促進文化共融的學習環境。

本計劃的 20 間合作學校都能於「學校」的學習活動中，實踐文化回應的教學應用；有 80% 的學校能於「社區」和「家庭」的教學活動中，實踐文化回應的教學應用，以下是有效的實證範例。

活動範疇	合作學校 (年級)	文化回應活動	文化回應「教學應用」活動說明
學校	K1-3	學校使用本計劃的故事文本。故事教材具備多元文化的敏感度，包括故事主要角色由五位小朋友擔任，包括華裔香港的心愉、印度裔的日信、尼泊爾裔的莉雅、巴基斯坦裔的迪嘉和菲律賓裔的家滔。故事題材具備不同民族的文化特色，以文化回應學習中文。	透過計劃的故事文本，讓各幼兒於閱讀故事及參與遊戲中，增加對多元文化的認識和認同，促進和諧共融的社會，也幫助非華語幼兒認同自己的民族和宗教文化。
學校	K1	三至四歲幼兒，對自己日常生活的飲食及文化有初步認識。教師邀請家人協助預備具族裔特色的食物，由幼兒帶回學校跟同伴分享。幼兒把帶回的食物向同伴介紹，例如：巴基斯坦幼兒帶來薄餅 (Naan)、尼泊爾幼兒帶來餃子 (Momo)、本地幼兒帶來魚蛋及燒賣，幼兒能利用其心理詞彙介紹帶來的食物，教師再以中文與幼兒分享，並由非華語幼兒示範進食技巧，再請其他幼兒一起品嚐，並以他們飲食文化進食。	活動具文化特色及意義，是次以巴基斯坦和尼泊爾的飲食文化為學習重點，讓本地幼兒能有一個全新的學習體驗。各幼兒能積極參與當中的過程，活動提供幼兒愉快的學習經驗。
		教師又邀請非華語教師助理教導幼兒製作巴基斯坦薄餅，讓幼兒一同嘗試製作，親身體驗食物製作的過程。	親自製作的食物，能加強幼兒進食動機，對此食物也有特別深刻印象，加強文化回應教學的成效。
社區	KYN (K1-3)	參觀伊斯蘭餐廳及茶樓 非華語家庭和本地家庭，一起到茶樓品嚐港式點心，體驗「港式茶樓」的飲茶文化，如洗茶杯、叫點心等。	非華語家庭能親身體驗本地的傳統飲食文化，亦能把所學的文化知識應用於日常生活。

活動範疇	合作學校 (年級)	文化回應活動	文化回應 「教學應用」活動說明
社區	KYN (K1-3)	<p>接著，他們會到伊斯蘭餐廳參觀，活動介紹餐牌上「清真」的標誌，讓參加者了解「清真」對伊斯蘭信徒的意義，亦了解「清真」的飲食文化。</p>	<p>透過參觀活動，非華語幼兒能對其族群產生認同，而本地生和家長亦能了解少數族裔文化。</p>
		<p>教師利用幼兒活動中的經驗，如「飲茶、叫點心」等概念，提取幼兒對「飲茶文化」的心理詞彙。</p> <p>重點學習詞彙：燒賣、蝦餃、咖喱角、春卷、炒麪、炒飯。</p> <p>學習句式：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 呢度 + 係 + (茶樓)。 2) 我 + 鍾意 + 食 + (食物)。 3) 我 + 食咗 + (食物)。 4) 唔該，多謝！ 	<p>經過文化回應的活動後，教師善用幼兒的學習經驗，作為教學的應用，以提取心理詞彙的方法，讓幼兒從有意義的文化體驗中學習。</p>
家庭	CLN (K1-3)	<p>家長中文小組</p> <p>家長中文小組以本計劃的中文故事書為主軸，主力協助家長學習基本中文知識，了解幼兒中文學習進程，掌握社區學習及親子閱讀技巧。</p>	<p>家長中文小組能加強非華語家長對本地文化的認識，以及培養家長成為幼兒在家中的中文導師。</p>
		<p>小組亦提供日常生活中文對話訓練，令家長可嘗試和社區人士作簡單溝通。</p>	<p>非華語家長隨著中文的語言能力提升，能應用於日常生活，促進家長融入本地文化。</p>
		<p>小組亦會帶家長到學校附近的圖書館參觀及協助申請圖書證，培養幼兒閱讀習慣，在生活環境中協助幼兒拓展中文學習的機會。另外，小組的家長亦能互相支持，增加家長之間的連繫。</p>	<p>透過小組的幫助，非華語家長學會善用資源，協助非華語幼兒學習中文。</p>



D. 結論

文化回應是本計劃的重要元素，應用在華文教學，非華語學生的語文能力有顯著的進步。文化回應教學是一種教學理念，可以改善教與學的策略和方向，亦可調適學校課程和教法，增強學生的自信。確保各種族、民族獲得教育平等的機會。總的來說，少數族裔能參與居住地方的文化，而本地人亦能接納少數族裔文化，達至共融的社會。

E. 成果應用

a. 文化回應教學的層次

按本研究的發現，歸納出文化回應教學的**四個層次**，分別是文化介紹、文化交流、文化覺識、文化回應的教學應用。

第一層是**文化介紹**，透過介紹不同族裔的文化，如認識不同族裔的服飾、生活習慣、習俗、宗教等，讓本地與非華語幼兒從活動中學習彼此的文化知識，使非華語幼兒較容易明白周邊的環境和事物，提高學習中文的成效。

第二層是**文化交流**，重點在於提供文化鷹架 (cultural scaffolding)。Gay (2002) 認為文化鷹架是運用學生的文化和經驗建構學習的活動，提升他們的智力水平和學業成就。本研究透過多元化的文化活動，使成人與成人之間、成人與幼兒之間、幼兒與幼兒之間，互相建構彼此的文化知識，增進本地與非華語族裔的共融，從而互相接納和尊重，使非華語幼兒對華文學習產生正面的學習態度。

第三層是**文化覺識**，著重以變易理論的方法（祁永華等，2005），引導非華語幼兒在學習的過程，辨別不同文化的異同，從而掌握各文化的特點。文化覺識讓幼兒了解各自文化的分別，同時學習中文，亦從差異之處擴展所學，達到高效文化教學的成果。

第四層是**文化回應「教學應用」**，Gay (2000) 指出文化回應教學的重要之處是知識結合應用。這些活動使幼兒將學校和家庭所學，應用於社區，促進幼兒中文的學習轉移，融入本地的生活。

以上**四個層次**需配合學校的實際情況，加以運用。

b. 文化回應教學的實踐

本研究整合文化與中文學習的經驗，增進幼兒運用中文的能力和自信。在實踐時亦有不少考慮因素。

文化回應教學應強調全方位 (holistic) 或綜合 (integrated) 的學習 (Gay, 2002)。本研究結合家、社、校全方位的合作，並綜合文化與幼兒的經驗，整合學習活動，使幼兒的中文學習不斷鞏固、層層遞進。

要成功推行有效的文化回應教學及學習環境，學校領導層及前線同工，均擔任重要的角色，他們需要對文化回應有認識，掌握重要概念及推行課程的原則，才可將文化回應與課程結合。文化回應的教學法，應關注課程的核心概念，並結合學生的先備知識與生活經驗進行統整 (Santamaria, 2009)。在課程設計時，需要培訓和聘用多元文化教學助理。多元文化教學助理通曉其族裔語言和文化，能提供文化

回應的意見，協助搜集及預備與課程文化特色相關的資料，協助教師有效推動文化回應的學習進程，聯繫家長參與文化教學活動。

學校需善用家長資源，成為子女的良師，這能大大幫助子女學習。加上家長熟悉自己國家的文化，能協助子女保留及延續其文化特色，也鼓勵子女參與及接納本地文化，有助文化交流與共融，可促進社會和諧。

教與學亮點



文化回應教學 (Culturally Responsive Teaching) 是多元文化教育發展出來的一種教學實踐取向。



文化回應是教育工作者對不同族群文化的肯定，了解不同文化對學生學習及態度的影響，並運用學生的文化知識、經驗進行活動統整，從學生經驗出發，保持學習的意義性、關聯性及實用性。活動中不斷提取他們前備知識來幫助學習，再擴展他們的知識及視野，達至文化鷹架作用。

A. 研究目標

參考西方研究文獻，總結本計劃有關非華語學生學習中文的研究，本研究團隊發現，文化元素對非華語學生學習中文有重要的影響。本研究探討促進中文教學的文化回應教學要素，以及文化回應教學層次與高效中文教學的關係。研究的問題如下：

- a. 本計劃包括家、社、校範疇，具備哪些促進中文教學的文化回應教學要素？
- b. 文化回應教學有哪些層次？它們與高效中文教學有什麼關係？

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

本研究收集資料的方法：

- **現場觀察**：研究團隊參與教學活動、家庭活動、社區參與活動，記錄有關文化元素的重要現象和資料。
- **錄影**：將家、社、校的活動錄影下來，然後由兩位研究員加以分析。共同分析結果記錄在案，若有不同意見，則邀請第三位專家加入分析。

研究樣本：研究團隊初步選取六十個活動，然後由研究員深入探討，再抽取十三個個案。這些個案含有豐富的文化元素，再加以細緻研究。

分析方法：先舉行先導實驗，找出相同模式，構建一個教與學的「文化回應」框架。然後，再分析多個個案，驗證文化回應框架。

D. 研究結果

本計劃根據先導實驗，以學校教學、家庭的學習活動、社區參與，建構了一個教與學的「文化回應」框架：





圖2.11 學習中國文化及書法



圖2.12 認識排燈節(印度、尼泊爾文化)

2.2.5 社會融合

新研究成果

本節介紹社會融合對學校、課程及教師的影響，並了解社會融合如何在學校、社區、家庭中實踐的構架模式，讓非華語幼兒能在教學中感到被重視，而本地生也有效與非華語幼兒建立友誼關係，及至社會接納非華語家庭為社會的一份子，達至社會共融。

應用

研究能應用在學校，成為校方在編訂學校政策、課程、課外活動、家長工作坊時具體而有效的借鏡。

A. 背景和文獻探索

社會融合 (Social integration) 是指個人融入社會系統之中，是一群新移民或少數群體融入東道國的社會建構過程。2018 年香港合共有 1033 間幼稚園，當中本地學生 159,895 人，非華語學生 14,507 人，佔學生人數 9%。香港幼稚園教育一向以本地生為主，較少關注照顧多樣性的幼兒。

香港大部分幼稚園均屬主流學校，少數族裔幼兒初次踏進學校，面對陌生與具文化差異的環境，包括語言、生活習慣、飲食文化等，難免需要很大程度的適應。學校應肩負社會融合的責任，照顧少數族裔幼兒身心和學習需要，協助建立多元文化的社區，讓非華語幼兒發揮潛能，各展所長。

新移民要融入新社會，可分為同化及順應兩種模式：

a. 多元論 (Pluralism)

多元論強調在一個社會群體中，少數群體無需放棄自己原有的生活方式和文化傳統，各個群體能彼此尊重相互的差異（蔡文輝，2006）。

香港很多學校均認同多元論模式，尊重少數族裔學童的宗教及文化，例如上學時學童可穿著長褲，戴頭巾；幼稚園學童可按自己宗教自備食物；小學的餐單上有合適的午餐供學童選擇，他們也可自備午餐；學童有機會在節日慶祝會上分享自己種族節日的特色文化，各族裔學童透過認識彼此的節日文化，建立尊重及互相接納的態度。

香港社會飲食文化多元。新移民在香港，不一定要依從本地的飲食文化，非華語人士對用筷子夾食物、洗茶杯、茶餐廳、上茶樓、港式奶茶、咖喱魚蛋等港式文化甚感興趣。因此，非華語人士可透過這些飲食及生活體驗增廣見聞，也能把這些文化差異融入自己的族裔文化中。

b. 同化論 (Assimilation)

同化論是少數種族成員進入一個非自己族裔社群中，要接受他們地區的文化而放棄本身的文化傳統，目的是能成為主流文化的一份子（蔡文輝，2006），例如：接受當地語言、風俗習慣等。

融入社會的過程，涉及人與人之間態度的調適，包括接納、尊重和肯定。

- 接納：要接受社會上不同群族的出現。
- 尊重：尊重對方的意見及喜惡。
- 肯定：肯定別人在社會上的貢獻，透過彼此合作建立多元溝通機會，促進社交發展。

社會融合包括個人與人類群體之間的實踐互惠和交流。儘管非華語幼兒與本地生各有不同的文化、語言和宗教，但不應視為社會融合的障礙。

社會融合與中文學習的關係

要融入社會，學習當地語言是最自然而基本的方法。居住在香港的少數族裔，不論兒童或成人，日常生活均有機會接觸中文。適齡兒童進入主流學校上課，有很多機會與本地同儕接觸，中文成為基本溝通的工具。

根據平機會 2011 年 7 月發表的少數族裔教育工作小組報告指出，教育學家及語言學家一致認同學生在年幼時學習外語是較為容易，少數族裔宜從小開始，與本地人士增加互動交流，透過共同生活方式、圈子、合作，才能加強他們的中文能力。

幼兒在成長階段，較容易產生融合概念，接納及認同別人。使面對語言上的限制，他們也能透過動作、眼神、模仿、遊戲等不同形式與人相處，逐步建立友誼。不同種族、膚色、語言均不會成為幼兒間相處的障礙。

社會融合涉及兒童社交發展能力。兒童發展會受個人生理、心理、社會的影響（賴麗敏、黃文三，2012）。如果非華語幼兒能及早學好中文，對幼兒的社交能力發展大有幫助。

B. 研究過程

有關社會融合的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

本研究摘錄了一些有效的實踐範例，說明計劃在學校、社區、家庭三個層面，都能有效支援非華語幼兒融入社會：

a. 學校層面

• 領導層及教師

要成功推動計劃，學校領導及教師都是重要資源，因此計劃提供相關專業培訓。計劃為學校領導層提供三次專業發展工作坊，建設團隊，凝聚老師、家長及社會服務專業人員的力量，推廣共融的學習文化。

融入活動: 計劃為教師提供 78 小時的專業發展課程，讓他們理解「家社校結合」，推廣共融文化，認識學生在中文學習的困難，中文第二語言學習的理論及實踐，構建學習社群，凝聚力量。

融入現象: 為了讓學校有效推行本計劃的故事教材，特安排學校發展主任提供到校課程支援，按各校實際情況進行共同備課，共同發展多樣化的校本教學活動，讓幼兒增加互動共融機會。學校發展主任透過觀課、課後討論及總結經驗，特別專注課程中讓非華語幼兒融入群體生活，讓本地生和非華語生融洽地學習，加強課堂的共融學習氣氛。

實施案例（以 2018-2019 年 YYN 學校為例）：

教育專業提升及參與：全校共有 6 位人員（包括校長、副校長、主任、老師和社工）出席及參與計劃轄下的專業培訓課程，包括「多元文化兒童中文學習」教師專業發展課程，學校領導工作坊和社會服務專業人員講座。其中 3 位同工完成「多元文化兒童中文學習」教師專業發展課程基礎及實踐模組，並獲教育局認可。



整體而言，學校積極參與和投入專業培訓課程。參與者的課程作業和課堂分享表現優異，學習及教學態度認真，關注非華語幼兒的身心發展，能有效推動非華語幼兒與本地生共融合作。

- **多元文化教學助理**

融入活動：為了幫助主流幼稚園能有效與非華語幼兒及其家長溝通，計劃設立為期一年的全日制多元文化教學助理課程，旨在培育一群有志投入幼兒教育的少數族裔年輕人，透過 390 小時的培訓課程，及超過六星期的駐校體驗，建立他們的語文能力和幼兒教學方面的知識、技巧和態度，以支援幼兒社交、情緒學習，同時了解家社校結合的模式，推展社會共融文化。

融入現象：學校設計共融文化或教學活動時，有多元文化教學助理的參與，能讓教師更了解少數族群幼兒的需要。多元文化教學助理亦非常了解非華語生的文化和語言，因此能成為教師、本地生與非華語生之間的橋樑，協助設計出更合適的課程及活動，推動校內多元共融文化。

實施案例（以 K2《我要看醫生》文本為例）：

多元文化教學助理 (MTA) 在中文小組活動中，協助教導非華語學生朗讀故事文本。首先由教師領導非華語幼兒朗讀故事及了解故事情節，然後是小組活動時間。

教師把學生分為兩組，第一組由教師自己帶領；第二組由 MTA 帶領。第一組進行的是閱讀故事書的延伸中文學習活動，包括玩有關故事的中文字詞學具，例如圖配字詞卡，把詞組拼成句子等等（圖 1）；第二組進行的是閱讀故事書的鞏固中文學習活動，練習朗讀課文（圖 2），以加深記憶。這些活動能從課堂中鞏固幼兒的中文能力，幫助幼兒有效融入運用中文的生活群體，了解香港西醫看病的文化，從而認識香港的醫療系統。

- b. **社區層面**

計劃把非華語幼兒及家庭帶進社區，協助他們貼近社區，融入社區。計劃提供的服務包括社區學習體驗活動、中文探知館學習等。

- **社區學習體驗**

融入活動：計劃安排非華語幼兒參觀香港年宵市場，透過參與活動，增加與本地人士接觸的機會。活動安排非華語幼兒和本地幼兒一同到年宵市場購買年貨，檔主均主動和友善地接待非華語幼兒，向非華語幼兒進行簡單的講解。

融入現象：雖然非華語幼兒不一定能有效運用中文，但藉著社區學習體驗，非華語幼兒能嘗試以中文與社區人士作簡單的交流，而友善的年宵檔主亦鼓勵非華語幼兒作出回應。可見社區學習活動能促進非華語幼兒與社區人士更密切交流，並且呈現社會共融的現象，有利消除不同民族間的偏見及歧視。

實施案例（以 CSN 探訪長者中心為例）：

是次安排非華語幼兒參觀本地的長者中心，認識社區設施及相關中文詞彙和句式，並透過音樂表演和遊戲活動，增加與本地長者接觸及溝通的機會。很多長者雖不諳英語，但均很主動與非華語幼兒傾談，如：詢問他們的年齡、兄弟姊妹人數等，非華語幼兒也盡力理解及回應。非華語幼兒又給長者送上禮物，並運用簡單中文與長者對話。活動能讓非華語幼兒與地區長者接觸，過程和諧，氣氛歡愉，有效促進非華語幼兒與社區人士的共融，特別是讓本地長者接納不同族裔，而非華語幼兒亦能從中獲得認同感。

c. 家庭層面

不少非華語家長在香港居住時間頗長，有些超過十年，有些更是在香港成長，唯不少家長仍不諳中文，部分懂得中文的家長也不會運用中文與人溝通。少數族裔有共同文化、宗教、生活及飲食習慣，影響了他們融入本地社會。他們甚至對自己應有的權利、社會福利、教育政策也不大了解，要協助子女成長，更是困難重重。

計劃設計的模型架構，正是針對非華語家庭多方面的需要。計劃設家長中文班、家長工作坊、家有良師計劃、家長義工、幼兒一對一深度支援、幼兒升小適應個別支援等服務，以幫助家長有效推動子女，甚至自己更融入社會。

• 家長工作坊

融入活動：計劃舉辦多種家長工作坊，讓非華語家長與本地家長互相交談和一起活動，讓非華語家庭與本地家庭進行文化交流。

融入現象：通過互動，一起完成分派的任務，非華語幼兒和家長能深入了解本地家長和幼兒的文化背景，同時聆聽對方語言，加強兩者的交流和共融。

實施案例（以 LBN 的飲食交流工作坊為例）：

工作坊邀請非華語家長義工的媽媽擔任烹飪導師，教授家長烹製東南亞沙律；本地家長義工則教授非華語家長製作馬卡龍。

參與者包括東南亞國家家長和本地家長，他們教導對方烹製自己的家鄉美食。透過互動，參與者能加強與不同文化背景的家長溝通，並了解到各族裔的食物文化，從而促進不同族裔的社區融合。

• 一對一深度支援

融入活動：「一對一深度支援」是為處於語言沉默期的非華語幼兒設立的支援活動。計劃期盼幼兒能從小接觸中文，讓他們在成長學習上更見順利，唯幼兒是個體，他們的情緒、自信、適應力等均存在差異，因此需要一對一的支援服務，針對性地解決問題。

融入現象：活動支援處於沉默期的非華語學生，由計劃學校教師作評估及轉介，再由社工於家庭層面介入，並安排已受訓的義工以 1 對 1 方式，透過遊戲及說故事等輕鬆形式，建立非華語幼兒說話表達的信心。非華語幼兒不但能提升語文表達能力，亦開始能與本地生或社區人士溝通，促進他們融入社區的歷程。

實施案例（以 KKN 2019 年服務為例）：

本計劃為每個學生共提供 6 節服務。參與服務的導師透過小組或個別訓練，利用趣味性的活動或遊戲，如五官探索、實物、玩具等，來提升幼兒學習中文的興趣、動機和自信。這些幼兒於支援後均有顯著的進步。

除了輔導老師外，計劃亦選取一個本地生，當非華語生的學習伙伴。幼兒多與本地成人和同學接觸，有效幫助他們在學校和社區中，以正向態度學習用第二語言進行溝通，盡早融入社會。

D. 總結

參與本計劃的非華語幼兒及本地幼兒，在活動中均能愉快地與社區聯繫，對家庭及學校以外的社區產生興趣，樂於在公共場所遵守規則，學會在適當時間尋求他人的幫助，面對困難時能控制自己的情緒並適當表達自己的意見。



我們亦研究他們溝通背後的結構和規則，例如：

- 他們在說話時的即時反應；
- 在聽別人說話時的回應能力（點頭、目光交流、微笑等）；
- 認真聆聽、理解內容並回答問題的能力；養成適當的聆聽習慣，有禮貌地聽別人說話，不會中途打擾；使用簡單的語言（例如：再見、早晨）；
- 學習溝通方式（例如：尊重他人，輪流說話）；
- 願意與他人積極溝通，清晰表達自己的觀點和意見。

E. 成果應用

a. 促進不同的社群發展

計劃的研究成果可在課堂和家庭、社區教學活動中使用，讓非華語家長和學生能融入香港社會。

b. 發展多元文化教學助理課程

多元文化教學助理 (MTA) 是非華語家庭與學校、社區溝通的重要橋樑，也是有志從事教育事業的少數族裔青年的進身途徑，社會值得繼續發展相關的培訓課程。（有關 MTA 的詳細研究報告請見 3.1.2. 章節。）

教與學亮點



本計劃著重家、社、校的社會融合概念。非華語幼兒透過不同的學習活動，有效融入校園，融入社會，而又不失去他們原有的文化，使他們能在被尊重的環境中學習知識，成長發展。



多元文化教學助理 (MTA) 是非華語家庭與學校、社區溝通的重要橋樑，有助非華語家長和幼兒盡早融入社會。

附錄

A. 研究目標

研究透過實證 本的「家社校」教育模型，讓非華語幼兒能以文化回應有效學習新知識及學好中文。研究同時分析社會融合與中文學習的關係。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

本港有二十所非牟利幼稚園參與計劃。透過現場觀察、錄影片段和課堂評估，了解及分析這些活動，如何讓非華語幼兒和家長有效融入社會。

- 現場觀察：研究員透過教案內容設計及現場觀察，了解活動對非華語幼兒和家長融入社區的成效。
- 錄影記錄：研究員透過錄影片段，配合課堂記錄（家長及幼兒參與活動的文字騰錄），再進行分析。
- 課堂評估：研究員評估課堂活動，對非華語幼兒和家長融入社區的成效。

分析方法

根據現場觀察和錄影所得，由幾位學者和專業人員作出專業分析，包括內容分析、教學目標、教學過程、參加者反應。

D. 研究結果

計劃從聽、說和讀三方面評估非華語幼兒的中文能力，了解幼兒語文能力的進度（林偉業、許守仁、張慧明，2018）。教師藉此設計合適的支援方式和介入策略，並參照少數族裔特色文化設計語文教學活動。

實踐範例 (YFN)：

計劃第一年 2017-2018 (K1)

前測平均分 (學生人數：8)	後測平均分 (學生人數：8)	水平分佈(%) 前測	水平分佈(%) 後測	增值
0.81	11.35	L0 : 62.5% L1 : 37.5% L2 : 0% L3 : 0%	L0 : 0% L1 : 50% L2 : 50% L3 : 0%	2.382
前測平均分 (學生人數：8)	後測平均分 (學生人數：8)	水平分佈(%) 前測	水平分佈(%) 後測	增值
0.67	5.33	L0 : 33.3% L1 : 66.7% L2 : 0% L3 : 0%	L0 : 33.3% L1 : 66.7% L2 : 0% L3 : 0%	2.382

注釋：

增值點以科恩效果(Cohen's Effect)計算大小，用於計算前測試和後測試之間的增值率。增值點為 0.2 到 0.5，代表低水平的提高；增值點為 0.5 到 0.7，代表中等水平的提高；增值點為 0.8 或以上，代表高水平提升。

圖2.13 非華語家長與本地家長的融和，互相學習不同民族的食物



2.3 非華語幼兒語文學習的系統

2.3.1 愉快的經驗

本節只論述中文學習特色，並沒有相關研究成果及應用。

A. 中文字的特點

中文是表意文字，與拼音文字的構字模式不一樣。學習中文需要了解「筆畫」、「部件」和「字形結構」（王寧，2001；胡裕樹，1981；黃沛榮，2009）；而拼音文字只需掌握字母和拼音規則，就能把字音聯繫說話（程祥徽、田小琳，2013）。非華語幼兒的母語大多是拼音文字，例如：烏爾都語、英語和尼泊爾語等。因此，非華語幼兒在學習中文為第二語文時，會感到不適應，亦面對很多困難。

香港小學生常用的中文字多達 3,171 個（教育局課程發展，2007）。學生需要學習的中文字繁多，因此幼稚園生需在小一銜接前作好充足準備。對於學習中文為第二語文的非華語幼兒，情況就更不容易了。

在中國語文系統裡，筆畫的掌握是認讀、書寫的根基（胡裕樹，1981）。另外，中文字的「視覺」(visual) 呈現或「拼寫」(spelling) 是由部件組合；而字形結構對中文字的部件結構亦有一定的重要性 (Leong, Tse, Loh, & Ki, 2011)。可見，漢字的字形系統由筆畫、部件和字形結構組成，三者之間又存在互補的關係，這遠比拼音文字的系統來得複雜。因此，掌握「筆畫」、「部件」和「字形結構」對有系統學習中文非常重要，尤其對學習中文為第二語文者。以下將深入探討中文學習的特色。

a. 筆畫

筆畫是中文的最小連筆的構形單位。筆畫包括筆形、筆順、筆畫數等。中文字的基本筆形共有 8 種，包括：橫（一）、豎（丨）、撇（丿）、點（丶）、捺（㇇）、挑（㇇）、鈎（亅）、折（冂）（鄧芷雲，2018；王寧，2001）。

有不少研究顯示，掌握筆劃對學習中文有一定的重要性。Law et. al. (1998) 指出，掌握筆順的規律性，能提升中文讀寫的流暢度和準確性。另外，記憶筆畫對中文的拼寫亦有幫助 (Lo, Yeung, Ho, Chan, & Chung, 2015)。可見，非華語幼兒學習中文，應留意筆畫的掌握。

b. 部件

部件在構字上有四項功能，包括表形、表意、示音及標示（謝錫金、黃敏滢、李黛娜，2014）。部件可以根據其構字的意圖或功能分為表意部件（形旁）及表音部件（聲旁）兩大類 (Lee, 2000)。

根據 Lee (2000) 的研究，中文字中有 80 至 90% 為形聲字，由形旁和聲旁組合而成。在大約 4600 個常用的中文字中 (Lee, 2000)，約有 220 個部首（形旁）和 900 個聲旁。而且，部件重複出現的機率很高，例如：「火」、「彳」、「手/扌」、「口」等部首組合，在常用的中文字中經常出現。掌握這些「常用部件」，並熟悉筆畫，能有效習得和理解中文（陳學志、張瓏勻、邱郁秀、宋曜廷、張國恩，2011）。



黃沛榮(2009)指出，學習中文其中一項最有效的方法是認識「部件」。掌握部件可以把中文字的複雜筆畫簡化，讓幼兒較易理解和書寫中文。香港的幼兒入讀幼稚園，還沒有正式學習這些部件的結構和意義前，已可從不同的教學活動及日常生活中，接觸不同的中文字；就像學習拼音語言的非華語幼兒，能同時從家庭、學校、社區發展出字母知識一樣。幼兒學習中文，也能以這種模式，形成對中文字形的基本概念。

c. 字形結構

字形結構又被稱為中文字的「部位系統」，以方塊為原則（胡裕樹，2003）。中文字被定義為方塊字，因不論有多少筆畫、部件，中文字亦能組成方正的字形，並可以容納在一個方格內（胡裕樹，1981；邱上真、洪碧霞，1996）。中文字的字形結構大致分為三種，包括「上下關係」、「左右關係」和「內外關係」。中文字結構和書寫的筆畫相關，大多以先上後下、先左後右、先外後內等順序書寫（黃沛榮，2009）。

Ho et al. (2003)指出，幼兒的中文書寫能力與字形知識的發展有正面的關係。研究把幼稚園到小三的幼兒中文能力發展，分為以下幾個階段：(1)能分辨圖畫和文字（字形配置結構知識）(character configuration knowledge)；(2)能把中文字分拆或組成部件（字形結構知識）(structural knowledge)；(3)掌握部件的表意和表音作用（部件訊息知識）(component information knowledge)。由此可見，幼兒學習中文，以視覺作主導，慢慢明白和掌握筆畫、部件、部件位置以及字形結構等知識。

B. 語言體系的相異

香港非華語幼兒慣用的語文包括：烏爾都語、尼泊爾語及印地語，屬於「印歐語系」(Indo-European Family) 的「印躡伊朗語族」(Indo-Iran Branch)；英語，屬於「印歐語系」的「日耳曼語族」(Germanic Branch)。由於非華語幼兒慣用之語言與中文的語言體系大不相同，3 至 6 歲的幼兒在幼稚園初次接觸中文，常會出現混淆不清的情況，導致影響對事物的理解，產生學習困難。

a. 字和詞

在基本使用文字方面，這些少數族裔的語言都是由拼音而成，只有中文是單音節文字，非華語幼兒需要逐字記誦其讀音。除了單字外，幼兒還需學習詞語。兩個或以上獨立中文字可組成詞語，詞義有機會轉變，幼兒學習中文時需要大量記誦，使用時也倍覺困難。

b. 書面語和口語

在香港使用中文，分為書面語與口語兩種。非華語幼兒閱讀時學習的用語，未必能運用在生活中，例如非華語幼兒在課堂上學習了「謝謝」這個書面語，但一般香港人口語只會說成「唔該」或「多謝」，這些均讓非華語幼兒產生一定的混亂。

c. 字形

有些中文字字形十分相似，但多一畫或少一畫意義則完全不同，例如：「天」與「大」、「日」與「目」，這些似簡單的文字，卻讓非華語幼兒難於辨認。他們很難理解為何字形只差一點點，字義卻完全不同。此外，中文字的印刷體和手寫體也略有不同，非華語幼兒若不仔細留意是難以區分的。

d. 聲調

廣東話有九種聲調，不同聲調有不同的字，例如：「分」的聲調是1聲，如讀成2聲則變成「粉」；又如「媽」是1聲，少數族裔人士可能讀成「嫻」4聲，那詞義就大大不同了。中文有不少同音字，例如「狗」和「九」、「爸」和「巴」，非華語人士也很難掌握其中的分別。

e. 書寫方向

中文字的書寫方向可以是直書或橫書。店名橫寫的商鋪，讀法大多是「由左至右」，但也有些是「由右至左」。幼兒面對這種時「直」時「橫」，時「左」時「右」的書寫模式，閱讀起來較難掌握。而大部份語言，只有一種書寫方向，如英語是「由左至右的橫式」，烏爾都語是「由右至左的橫式」，閱讀時比較容易掌握。

f. 句子結構

中文及英語句子的結構均為主語►謂語►賓語，例如「我吃飯」，或簡化成謂語►賓語「吃飯」。少數族裔語言的句子結構卻是主語►賓語►謂語，「我吃飯」用少數族裔的語言譯出來就變成「我飯吃」。因此，非華語幼兒運用中文及英文時，間中會在表達上出現文法混亂。

g. 量詞

中文的量詞可說是多姿多采，如以形式分類，可分為「人物類」、「動物類」、「植物類」等。英語也有量詞，唯數量較少。對於這些「約定俗成」的量詞，非華語幼兒需很多時間才能掌握。

h. 輔音

中文字屬於單輔音，拼音中的[sh]、[ch]、[ng]均是單輔音，而英語及大部份語言均有複輔音。因此很多外國人，包括少數族裔人士學習中文，會不時把「茶」讀成「cha」或把「沙」讀成「sha」。

(上述資料部份參考自：教育局-現代中文的語言特點-附錄一)

C. 結論

非華語幼兒學習中文，遇上很多困難。研究指出，大部分學習中文作為第二語文的非華語幼兒，母語是截然不同的語言系統，缺乏對中文字的字形知識，亦不理解中文字的特色。他們學習中文字大多以死記硬背的方式強行記憶或背誦，缺乏有效的學習系統和方法(Everson, 2005; Shen & Ke, 2007)。有見及此，本計劃加入了創新的教學元素和資源，讓非華語幼兒更有效掌握中文字的筆畫、部件的組合和字形結構，發展有效學習中文為第二語言的系統。

教與學亮點



中文是表意文字，與拼音文字的構字模式不一樣。學習中文需要了解「筆畫」、「部件」和「字形結構」，才能掌握認讀和書寫。



而拼音文字只需掌握字母和拼音規則，就能把字音聯繫說話。非華語幼兒的母語大多是拼音文字，例如：烏爾都語、英語和尼泊爾語等。因此，非華語幼兒在學習中文為第二語文時，會感到不適應，亦面對很多困難。



學習中文字不應該以死記硬背的方式強行記憶或背誦，應建立有效的語文學習系統和方法。

2.3.2 3-6 歲非華語學生中國語文發展

新研究成果

本節介紹非華語兒童的中文語言能力發展，報告 K1、K2、K3 學生的聆聽、說話和閱讀能力。

應用

研究結果能應用在設計課程、編寫教材、評估、診斷等方面。

A. 背景和文獻探索

香港的非華語學生，學習中文非常困難。老師為非華語學生設計課程時亦困難重重，首先，學生之間的學習差異較大，另外，現時缺乏此類學生的語言能力發展資訊，亦欠缺以中文作為第二語言的教學經驗。因此要發展有系統和科學的課程時，必須了解非華語學生的語言能力發展。

B. 研究部份

有關非華語兒童的中文語言能力發展的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

通過研究結果的能力表現描述（見附錄），非華語幼兒的中文語言發展如下：

表 1 非華語幼兒中文語言發展

幼兒班前期	聆聽	<p>在輔助下，初步能理解簡單指示。幼兒在成年人以手勢、動作等提示下，能將物件放置於適當位置（包含兩個動作內容：拾起，放下）。在輔助下，初步能理解簡單提問。幼兒在成年人以手勢、動作、圖片等提示下，能理解常見物件的名稱，理解個人或他人的情感（開心、喜愛）。例子：輔導員顯示一張圖片，並且詢問圖片中微笑的小女孩的情感時，幼兒能作簡單的回應。</p> <p>在輔助下，初步能理解簡單敘述性內容。幼兒在成年人以手勢、動作、圖片等提示下，能理解故事中的角色名稱、角色行為和當中發生的事件。例子：輔導員首先講述故事內容，然後以手勢作提示，引導幼兒作簡單的回應。</p> <p>在輔助下，初步能理解簡單資訊性內容。幼兒在成年人以手勢、動作、圖片等提示下，能理解資訊內容的不同訊息（物件名稱、顏色、狀態）。例子：輔導員拿出水樽並裝作喝水，再詢問幼兒「這是什麼動作？」，幼兒能跟從指示作簡單回應。</p>
	說話	<ul style="list-style-type: none"> ● 未能回答提問； ● 未能提出簡單問題或請求； ● 未能講述簡單經歷； ● 未能表達簡單看法或感受。 ● 未能表達簡單資訊；
	閱讀	<ul style="list-style-type: none"> ● 未能辨識常用部件； ● 未能將文本內容聯繫個人生活； ● 未能唱讀文本； ● 未能理解環境文字。 ● 未能複述文本內容；

幼兒班後期	聆聽	與幼兒班前期相同。
	說話	與幼兒班前期相同。
	閱讀	<p>初步能辨識常用部件。幼兒能辨識「シ」、「土」、「イ」、「フ」、「之」、「才」等常用部件。例子：輔導員讓幼兒嘗試指出圖卡「沙灘」和「河流」上，「シ」的部件位置。</p> <p>初步能唱讀文本，但不理解其內容。幼兒能唱讀故事文本約三分之一的內容，並能跟從教師朗讀簡單句子，如「哈哈，有辦法...」。</p> <p>在輔助下，初步能複述文本內容。幼兒在成年人以圖片、提問等提示下，能以字詞複述故事文本的內容，如「去商場，買呀！」。</p> <p>在輔助下，初步能將文本內容聯繫個人生活。幼兒在成年人以圖片、提問等提示下，說出與故事文本有關的個人生活經驗。</p> <p>在輔助下，初步能理解少量的環境文字。幼兒在輔導員以有關學校環境、地鐵等的圖片，加上提問、手勢等提示下，能說出相應的答案。</p>
低班後期	聆聽	<p>大致能理解簡單指示。幼兒能自行將物件放置於適當位置（包含兩個動作內容：拾起，放下）。例子：輔導員發出簡單的中文指令，如「請把書本放在書包內。」，幼兒能跟從指令執行。</p> <p>大致能理解簡單提問。幼兒能理解常見物件的名稱，理解個人或他人的情感（開心、喜愛）。例子：輔導員發出簡單的提問，如「你們喜歡小動物嗎？」，幼兒能作簡單的回應。</p> <p>在輔助下，大致能理解簡單敘述性內容。幼兒在成年人以手勢、動作、圖片等提示下，能理解故事中的角色名稱、角色行為和當中發生的事件。例子：輔導員首先講述故事內容，然後以圖片作提示並詢問幼兒：「故事中發生了什麼事情？」，幼兒能作簡單的回應。</p> <p>在輔助下，大致能理解簡單資訊性內容。幼兒在成年人以手勢、動作、圖片等提示下，能理解資訊內容的不同訊息（物件名稱、顏色、狀態）。例子：輔導員拿出水樽並裝作喝水，再詢問幼兒「這是什麼動作？」、「你會如何使用水樽呢？」，幼兒能跟從指示作簡單回應。</p>
		說話

低班後期	說話	<p>初步能用字詞提出簡單問題或請求。幼兒能以字詞（名詞、動詞、形容詞）提出有關行動的問題或請求，例如用消防車（名詞）、推（動詞）或紅色（形容詞）等字詞提出疑問或請求。</p> <p>初步能用字詞表達簡單看法或感受。幼兒能以字詞（名詞、動詞、形容詞）表達有關事件、行動或原因的看法或感受，例如用媽咪（名詞）、笑（動詞）或開心（形容詞）等字詞描述個人感受。</p>
	閱讀	與幼兒班後期相同。
高班後期	聆聽	<p>大致能理解複雜指示。幼兒能自行將物件放置於適當位置（包含三個或以上動作內容：拾起/放下/按壓、按夾、扭動）。例子：輔導員以較複雜的中文發出指示，如「擰開樽蓋，然後把紅色的飲管放入樽內，再擰緊樽蓋。」，幼兒能正確地跟從指示。</p> <p>大致能理解複雜提問。幼兒能理解常見物件的名稱、用法和用途；理解個人或他人的情感（開心、喜愛）、情感產生的原因。例子：輔導員拿出玩具車、布公仔和汽球，然後問「哪一個是汽球呢？你會如何玩這個汽球？」，幼兒能正確回答問題。</p> <p>能大致理解敘述性內容。幼兒能理解故事中的角色名稱、角色行為和當中發生的事件。例子：輔導員首先講述故事內容，然後詢問幼兒「故事的結局發生什麼？」，幼兒能正確回答問題。</p> <p>能大致理解資訊性內容。幼兒能理解資訊內容的不同訊息（物件名稱、顏色、狀態）。例子：輔導員首先講述有關籃子的不同訊息，然後提問「這個籃子有什麼作用呢？」，幼兒能作正確的回應。</p>
	說話	<p>大致能用短語回答提問，回答內容較簡單。幼兒能以短語（由主語、謂語、賓語其中兩項組成，但未有修飾成份）回答有關物件、事件或情感的提問。例子：「食啫喱」（謂語、賓語）；「呢個係電車。」（主語、謂語、賓語）。</p> <p>大致能用短語講述簡單經歷。幼兒能以短語（由主語、謂語、賓語其中兩項組成，但未有修飾成份）講述有關事件或活動的經歷。例子：「見到蝴蝶」（謂語、賓語）；「因為學校好多嘢玩，好多功課畀我啦。」（能描述因果關係）。</p> <p>初步能用短語表達簡單資訊。幼兒能以短語（由主語、謂語、賓語其中兩項組成，但未有修飾成份）表達有關物件的名稱、用法和用途的資訊。例子：「私家車同埋巴士」（能運用連接詞）；「藍色籃放玩具車同積木。」（主語、謂語、賓語）</p> <p>初步能用短語提出簡單問題或請求。幼兒能以短語（由主語、謂語、賓語其中兩項組成，但未有修飾成份）提出有關行動的問題或請求。例子：「可以飲水，可以飲蘋果汁？」（能運用問句）；「佢唔識寫蘋果。」（主語、謂語、賓語）</p>

高班後期 高班後期	說話	大致能用短語表達簡單看法或感受。幼兒能以短語（由主語、謂語、賓語其中兩項組成，但未有修飾成份）表達有關事件、行動或原因的看法或感受。例子：「我鍾意」（敘述感受）；「冇食到，因為媽媽保護佢所以冇食到。」（能描述因果關係）
	閱讀	<p>初步能辨識常用部件。幼兒能辨識「讠」、「土」、「亻」、「艹」、「辶」、「扌」等常用部件。例子：輔導員讓幼兒嘗試從圖卡「沙灘」、「交通」、「握手」、「工作」和「拍球」中，指出部件「扌」出現在哪個字詞圖卡上。</p> <p>大致能朗讀文本，理解小部分意思。幼兒能唱讀故事文本約三分之二的內容，能嘗試理解故事文本的人物、地點和事件。例子：從故事內容「他們在候診大堂等候……最後他還是喝下了藥水。」，幼兒能分辨故事的主題是「看醫生」。</p> <p>致能複述文本小部分內容。幼兒能自行以短句複述故事文本的內容。例子：「佢病咗，要睇醫生，要食藥。」。</p> <p>致能將文本內容聯繫個人生活。幼兒能嘗試自行說出與故事文本有關的個人生活經驗。例子：輔導員邀請幼兒分享閱讀本文後的感受，並提問「如果你是故事的主角，你會怎麼做呢？」，幼兒能作出相關的回應。初步理解少量的環境文字。幼兒能嘗試自行說出 3-8 項生活環境的文字。例子：輔導員向幼兒展示印有「不准拍照」、「洗手間」等字詞的圖卡，並提問「這些字詞是什麼意思？」，幼兒能正確回答問題。</p>

D. 結論

非華語學生的中文能力，以聆聽帶動，繼而發展到說話和閱讀。



圖 1 3-6 歲非華語學生語言發展序列

因為香港幼稚園課程不鼓勵大量寫字，所以非華語學生的中文寫字能力，暫不納入是次研究中。

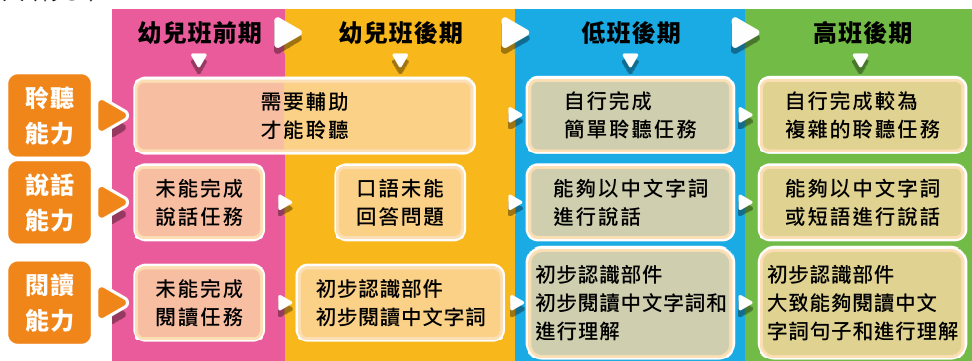


圖 2 3-6 歲非華語學生語言能力

在幼兒班前期，非華語學生能夠在輔助下，完成一些聆聽任務，但他們未能完成說話任務及閱讀任務。

在幼兒班後期，非華語學生能夠在輔助下，完成一些聆聽任務。他們初步認識部件，能夠初步唱讀（但不理解），後漸能閱讀中文字詞和進行理解，惟未能以說話回答問題。

在低班後期，非華語學生能夠在聽從指示後，自行完成一些簡單的聆聽任務。他們能夠以中文字詞進行說話，初步認識部件，能夠初步閱讀中文字詞和進行理解。

在高班後期，非華語學生能夠在聽從指示後，自行完成一些較為複雜的聆聽任務。他們能夠以中文字詞或短語說話，初步認識部件，大致能夠閱讀中文字詞、句子，並理解當中意思。

初入幼稚園時，大部分非華語學生的中文能力都是由零開始。在三年的幼稚園時期，第一年和第二年是建基階段，第三年的發展和增值較快。非華語學生完成幼稚園三年的學習，除了少部分有特殊學習需要的學生外，大部分學生都能夠在中文能力有零的突破。可是，仍然有 45.5% 學生的說話能力停留在第一等級。因此，中文說話對非華語學生而言，是一個重大的挑戰。如何在課程、教學語言、學習群體方面，為非華語學生提供學習中文的語言環境，讓他們多以中文說話，實在刻不容緩。

E. 成果應用

根據表 1，非華語幼兒的中文語言發展可分為四個階段，包括：

幼兒班前期、幼兒班後期、低班後期及高班後期，各階段分為聆聽、說話、閱讀三方面。



圖 3 3-6 歲非華語學生語文發展應用

對學校課程上的應用

- 課程規劃
評估是課程一個重要的部份，是學與教過程中不可缺少的環節。幼稚園可運用評估，規劃合適的中文學習課程，設計合適的教學目標。

- **教學目標設計**
一般幼稚園課程大多以主題訂立教學目標，現可以根據中文語言發展階段，使目標更見全面及完整。例如：學校可按照幼兒的能力，在前期階段，設計較淺易的中文及主題學習目標，有效幫助教師設計合適的課程。
- **定期檢視整體中文課程推行的進展和效能**
如果教師能清晰了解非華語幼兒的語文發展，就能為幼兒提供有效支援，並解決在教學實踐上遇到的問題及困難。學校也可按教師推行課程的配搭，了解人力資源調配的需要，提供更彈性而合適的資源及配套，支持持續發展更優質的課程。
- **教材的設計**
根據學生的語言發展和序列而編訂教材，製訂教材的難易度。例如：在幼兒能力前期階段，教學上應先訓練學生的聆聽能力，隨後循序漸進發展說話及閱讀能力，讓幼兒建立良好理解基礎。課程亦不宜太早推行語法學習，以免影響學習效能。

對教師教學上的應用

- **調適課程**
教師按教學目標，以主題、中文語言發展架構、幼兒表現及中文語言發展能力，設計合適的教學活動，讓幼兒能按其語言能力發展學習。例如：在幼兒班前期，教師可以英語輔助，甚至借助非華語教師或教學助理使用母語協助幼兒理解學習內容，教師再逐步調整活動的深度與難度，幫助幼兒有效學習。
教師按課程目標及大綱，定時檢討教學策略及方法，配合幼兒發展需要，再調節活動策略，設計多元化活動，提供合適的教具等。
- **評估和診斷**
教師藉著評估學生的中文語言發展，明確診斷幼兒的不同需要，甚至及早辨識有特殊教育需要的非華語幼兒或華語幼兒。教師也可把學習能力相若的幼兒分成小組，按其個別差異提供合適活動，例如：有些幼兒聆聽能力較弱，教師在推行活動時，重點加強該組幼兒的聆聽能力，並在小組刺激下加強輔助幼兒達至學習成效。
藉著評估中文語言發展階段，教師清晰了解學童學習上的表現、進展和結果，明白學童要學甚麼、做甚麼，並從中調節學習進程及方式。幼兒也可在教師的幫助下，循序漸進發展出良好的中文能力，培養出學習中文的興趣，對學習中文保持積極態度。
若在協助下幼兒仍然未有明顯進步，教師可藉著進展記錄與家長溝通，或提供合適的轉介評估服務，待專家按幼兒需要，提供額外的支援，讓幼兒得到及時的輔導和照顧。

對家校溝通的應用

- **兒童學習成長檔案的建立**
評估工具能成為兒童學習檔案。教師透過評估，為幼兒保存其學習成長記錄，適時向家長匯報幼兒的學習成果。家長能清晰了解子女在學校的學習中文進展，加強對子女中文學習成長的認識，藉此建立對子女學習中文的合理期望。

- 家校合作和溝通

教師藉課程及活動，了解華語幼兒及非華語幼兒的中文學習進展和身心發展情況，幫助家長掌握子女在校內生活和學習中文能力，加強家校合作及溝通。

透過兒童學習檔案資料，家長可了解學校學與教安排，有效與教師配合，讓子女得到最適切的教育。家長也可替其子女尋找更多合適資源，豐富幼兒學習過程。

教與學亮點

非華語幼兒的中文語言發展可分為四個階段，包括：



幼兒班前期、幼兒班後期、低班後期及高班後期，各階段可再分為聆聽、說話、閱讀三方面。



一般幼稚園課程大多以主題訂立教學目標，現可以根據本計劃的中文語言發展階段研究，使目標更見全面及完整。例如：學校可按照幼兒的能力，在前期階段，設計較淺易的中文及主題學習目標，有效幫助教師設計合適的課程，亦可根據幼兒的語言發展，調適教材、教具、教學法和評估。

附錄

A. 研究目標

此研究旨在探討非華語幼稚園學生在學習中文作為第二語言時，其語文發展在聆聽、說話和閱讀三個範疇的狀況。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

參與的學校共有 6 間，研究團隊應用《香港學前非華語學生中文學習進程架構》（林偉業、許守仁、張慧明，2018），從 2016-2019 年間，為每一個非華語學童進行語言中文聆聽、說話、閱讀能力語言測試。三年間，進行了前後共四次中文語言測試，四次的試卷難度相等。

測試共分兩份試卷，卷一測試學生的聆聽能力和說話能力，卷二測試學生的閱讀能力。學生不同範疇的語文能力測試點包括：

- | | | |
|--------------|--------------|-------------|
| a. 聆聽範疇 | b. 說話範疇 | c. 閱讀範疇 |
| L2.1 理解口頭指示 | S2.1 回答提問 | R2.1 部件識字 |
| L2.2 理解口頭提問 | S2.2 講述經歷 | R2.2 朗讀文本 |
| L2.3 理解敘述性內容 | S2.3 提供資訊 | R2.3 複述文本 |
| L2.4 理解資訊性內容 | S2.4 提問或請求 | R2.4 聯繫生活 |
| | S2.5 表達看法或感受 | R2.5 理解環境文字 |

分析方法

本研究的分析方法包括量化分析和質性分析。量化分析方面，研究團隊運用 SPSS 進行簡單數據分析，了解參與計劃的學生在前後四次測試，他們中文聆聽、說話、閱讀的分數成績，展示其增長趨勢。質性分析方面，研究團隊根據學生在測試中的具體表現，呈現幼兒階段不同時期的中文語言能力和進程。

D. 研究結果

第一階段 6 所幼稚園共有 88 名學生完整完成共四次語言能力測驗。學生幼兒班前測總計平均得分 (Mean in total) (聆聽、說話、閱讀) 為 5.66 分，幼兒班後測總計平均得分為 8.31 分，低班後測總計平均得分為 11.36 分，高班後測總計平均得分為 17.46 分。第三年分數增長最大。

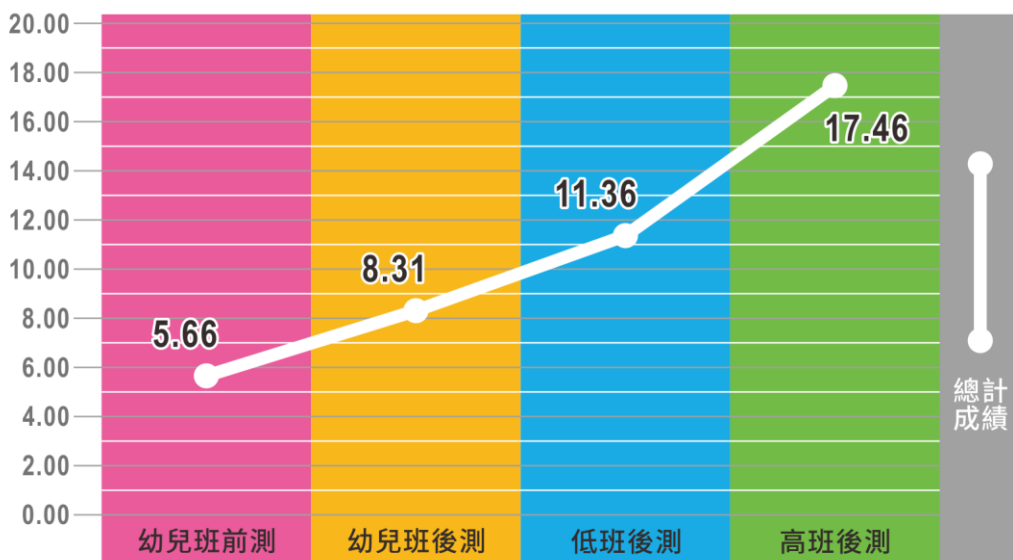
計算前測試與後測試之間的增值率，可以運用功效大小 (Cohen's d Effect Size) 來統計。增值率的數值愈大愈好；達到 0.5 或以上屬中等程度，達 0.8 或以上屬於較強程度 (Cohen, 1988)。

幼兒班後測相對幼兒班前測的增值率為 0.52，低班後測相對幼兒班後測的增值率為 0.52，高班後測相對低班後測的增值率為 0.79。參與計劃的非華語幼兒在首兩年皆得到約中等程度的增值，在第三年得到接近強程度的增值。比較而言，學生在第三年的進步較大。反映非華語幼兒的中文能力有良好的進展。

表 1 非華語學生前後測試總計成績與增值

(n=88)	幼兒班前測	幼兒班後測	低班後測	高班後測
總計平均得分	5.66	8.31	11.36	17.46
標準差	5.11	5.19	6.38	8.86
增值率	/	0.52	0.52	0.79

圖 1 非華語學生前後測試總計成績



以分項能力分析非華語學生的中文語言發展，學生的聆聽表現從幼兒班前測的 2.36 分，進步至幼兒班後測的 3.09 分，然後大幅進步到低班後測的 4.86 分，再大幅進步到高班後測的 6.97 分。幼兒班後測相對幼兒班前測的增值率為 0.33，低班後測相對幼兒班後測的增值率為 0.67，高班後測相對低班後測的增值率為 0.67。參與計劃的非華語幼兒的聆聽能力在首年得到輕程度的增值，在第二、第三年則得到中等程度的增值。由此可見，幼兒的中文聆聽能力一直在發展，而後期（第二、第三年）的發展更為顯著。

聆聽是兒童學習語言的開始點，兒童先聆聽（輸入），然後才說話（輸出）。兒童的中文聆聽能力發展先於說話和閱讀。如果學校有華語生，或家庭有說華語的成員，非華語學生就有一對一聆聽活動，輸入的機會多了，聆聽能力自然較高。

說話能力方面，學生從幼兒班前測的 0.79 分，輕微進步至幼兒班後測的 0.87 分，然後大幅進步到低班後測的 2.68 分，再大幅進步到高班後測的 5.30 分。幼兒班後測相對幼兒班前測的增值率為 0.05，低班後測相對幼兒班後測的增值率為 0.86，高班後測相對低班後測的增值率為 0.82。參與計劃的非華語幼兒的說話能力在首年只有十分輕程度的增值，在第二、第三年則得到強程度的增值。這顯示非華語幼兒在學習中文初期，不大願意說話，進展不明顯。但當非華語幼兒學習到一定數量的中文詞彙，建立說中文的信心，非華語幼兒的中文能力就能夠顯著提升。

閱讀能力方面，學生從幼兒班前測的 2.51 分，大幅進步到幼兒班後測的 4.35 分，然後回落到低班後測的 3.82 分，再大幅進步到高班後測的 5.19 分。幼兒班後測相對幼兒班前測的增值率為 0.58，低班後測相對幼兒班後測的增值率為-0.19，高班後測相對低班後測的增值率為 0.57。參與計劃的非華語幼兒的閱讀能力在首年得到中等程度的增值，在第二年出現輕程度的負增值，再到第三年得到中等程度水平的增值。這反映非華語學生的閱讀能力並不一定直線上升，其中會出現不穩定的表現，但整體而言還是有所進展。

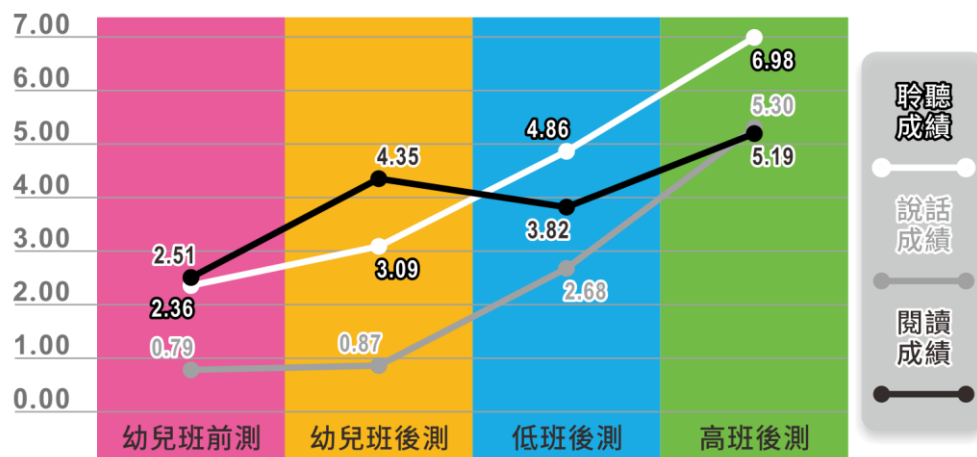
閱讀能力的表現，十分依賴學校的教學和課本。現時的課程並不鼓勵幼兒大量認字和寫字，學校的識字課程存在差異。故此，非華語學生的閱讀能力表現不穩定。在幼稚園高班，學校為了學生能順利升上小學，課程再次重視中文識字，所以高班非華語學生的中文閱讀能力可以再提升。

三種能力之中，非華語幼兒的中文聆聽能力表現最理想，其次是說話能力和閱讀能力。

表 2 非華語學生前後測試成績與增值（聆聽、說話、閱讀）

	(n=88)	幼兒班前測	幼兒班後測	低班後測	高班後測
聆聽能力	總計平均得分	2.36	3.09	4.86	6.98
	標準差	2.16	2.33	2.90	3.37
	增值率	/	0.33	0.67	0.67
說話能力	總計平均得分	0.79	0.87	2.68	5.30
	標準差	1.37	1.67	2.47	3.79
	增值率	/	0.05	0.86	0.82
閱讀能力	總計平均得分	2.51	4.35	3.82	5.19
	標準差	2.94	3.36	1.93	2.77
	增值率	/	0.58	-0.19	0.57

圖 2 非華語學生前後測成績 (聆聽、說話、閱讀)



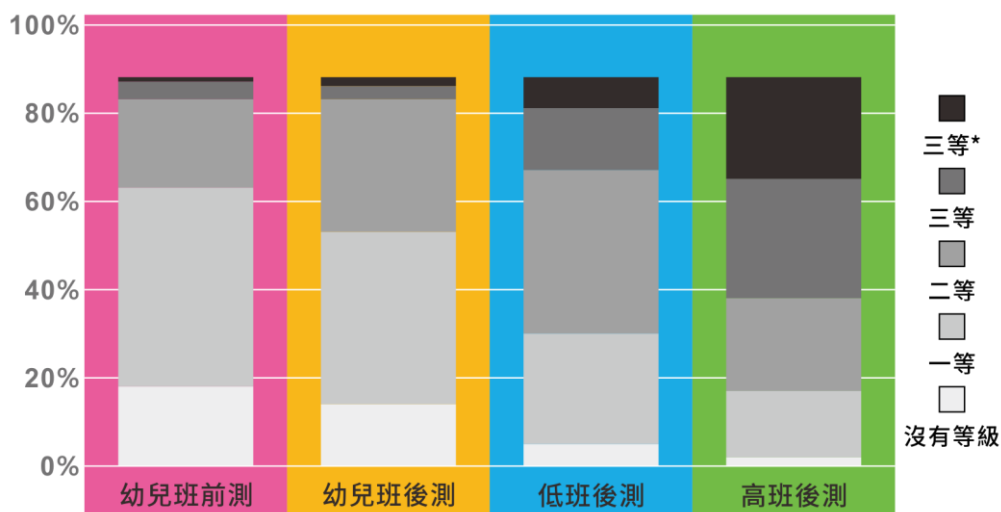
通過皮爾遜相關係數 (Pearson Correlation)，對非華語學生在高班後測的聆聽、說話、閱讀成績進行三者的相關度比較，可以發現三者相互之間皆有顯著的正向相關度。由此可見，擁有較高水平聆聽能力的非華語學生，他們同時擁有較高水平的說話能力和閱讀能力；而聆聽能力較低的非華語學生，他們的說話能力和閱讀能力較低。非華語學生的中文聆聽、說話和閱讀能力相互關連，因此三者應同時培養，同步進行，同受重視。

表 3 非華語學生前後測試聆聽成績分佈

(n=88)		幼兒班前測	幼兒班後測	低班後測	高班後測
學生等級	沒有等級	18 (20.5%)	14 (15.9%)	5 (5.7%)	2 (2.3%)
	一等	45 (51.1%)	39 (44.3%)	25 (28.4%)	15 (17.0%)
	二等	20 (22.7%)	30 (34.1%)	37 (42.0%)	21 (23.9%)
	三等	4 (4.5%)	3 (3.4%)	14 (15.9%)	27 (30.7%)
	三等*	1 (1.1%)	2 (2.3%)	7 (8.0%)	23 (26.1%)

沒有等級：0 一等：1-3 二等：4-6 三等：7-9 三等*：10-12

圖 3 非華語學生前後測聆聽成績分佈



說話能力方面，48.9%非華語學生於幼兒班前測沒有等級，經過一年的學習，仍有 50% 非華語學生於幼兒班後測沒有等級。所以非華語學生的中文說話能力，在第一學年並不顯著。特別是在高非華語學生比例的幼稚園，非華語學生缺乏跟華語學生以中文交談的機會，所以中文說話能力的發展緩慢。而到了低班後測，大部分學生的說話能力進步至一等或以上的成績，人數百分比為 85.2%。及至高班後測，多於一半學生的說話能力進步至二等或以上的成績，人數百分比為 52.2%。總的來說，非華語學生經過幼稚園階段，得到有效的中文學習，他們的中文說話能力能夠從沒有等級進步至二等的表現。



圖2.14 診斷學生的語文發展

2.3.3 教學語言與語言環境

新研究成果

本節介紹幼稚園的教學語言 (MOI) 如何影響非華語兒童的中文語言能力發展，藉此提出適切的 MOI 以提升 K1、K2、K3 學生的聆聽、說話和閱讀能力。

應用

該研究能應用在課程設計、編寫教材、教學模式等方面。

A. 背景和文獻探索

語言政策及教學

經過 2007 年教育局的課程改革，香港的幼稚園一般推行以母語（粵語／普通話）為教學語言。但因大多數幼稚園仍為私營機構，所以教學語言亦配合市場需求（學生的需要）而作出調整。然而，自 2017 年起，幼稚園開始受惠於免費優質教育政策，政府的語言政策進一步影響幼稚園的教學語言（中文）。同時，2017 年度的《幼稚園教育課程指引》，加入附加指引，幫助編訂非華語學童的教學課程，協助他們於第二語言的環境下學習中文。

a. 香港的非華語學童的語言學習環境

近年，香港的少數族裔人口急增，全港人口比例從 2011 年的 2.8%，迅速增加到 2016 年的 3.6%（數字並不包括外傭），其中 20.1% 年齡低於 15 歲，30.9% 出生於香港。南亞裔居港人口當中，巴基斯坦人佔最大比例。

香港課程發展議會推行的課程指引，著重學童的全面及均衡發展，提出六大學習範疇，包括「體能」、「語文」、「大自然與生活」、「個人與群體」、「藝術與創意」和「幼兒數學」，並以主題式教學方法作教學的主軸。無疑，對本地學童來說，以中文為教學語言，主題式教學更能推動學童學習，同時發展語文能力。因為本地學童在家中已經能夠以習得(acquisition)的方式掌握中文的基本語法知識，學會大量口語詞彙。非華語學童情況則大不相同，他們缺乏家庭的學習環境，起步一般比本地學童落後。因此，幼稚園以中文為教學語言，對非華語學童來說是一項挑戰。

b. 非華語學童學習中文的困難

• 缺乏學習中文的語言環境

少數族裔學童通常生活在自己的種族中，甚至父母也不會為孩子提供任何中文語言環境。學校是少數族裔兒童學習中文的唯一場所，他們沒有看中文電視節目和電影，也沒有參加學校的課餘活動(Tsung & Gao, 2012)。相反，他們在自身種族和宗教活動中投放很多時間，導致他們與華人社區隔離。不少研究報告更指出，香港缺乏協助少數族裔學童語言發展的配套，亦未能提供校外有效學習中文的方法。

• 缺乏家校溝通

香港的少數族裔，其母語不是中文也不是英語。這類家長多是南亞裔人士，他們以往接受教育的模式與香港模式差異較大。加上香港的教師一般缺乏與少數族裔家長溝通的經驗，雙方無法有效溝通，家長有時難免無法遵循學校的指示和學術要求。久而久之，他們感到老師忽視了孩子的特殊需求，沒有好好處理

文化和語言的多樣性。Tsong & Gao 認為需培訓及裝備合適的老師教授第二語言，讓他們能夠處理英語和中文水平不高的三語種類學生，並照顧家庭的特殊語言需求(Tsong & Gao, 2012)。

B. 研究部份

有關教學語言與語言環境的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

研究發現，中文 MOI 在提高中文的語文發展較英語 MOI 及混合 MOI 更為有效，特別在說話以及閱讀能力的範疇。學校善用非中文科活動，例如科學遊戲和藝術活動，這些活動並非著重教授中文，但在學習過程中，學生必須與老師和同儕以中文進行互動，間接地練習聽說能力，從而鞏固及提升中文學習水平。

此外，以中文為學校主要語言，促進了學生與同儕、教師和學校工作人員在校的社交互動。例如，當學生想去洗手間時，學生必須用中文向老師或成人表達他的要求。這些常用的短語可能是老師教授過的，但非華語學童最初並沒有理解明白。隨著時間及經驗的累積，他們不僅學習如何說短語，還理解這些短語的含義。換句話說，這是一種以意義驅動的體驗式中文學習模式。

教學語言(MOI)	中文領域以外(MOI)	學習中文的成效
中文 MOI	英語作為輔助教學語言	高（足夠的互動及補足機會和經驗）
混合 MOI	中文作為輔助教學語言	中（有補足的機會及經驗，但不足夠）

圖 1 教學語言研究成果

另一方面，混合 MOI 提供了這些非正式的學習和練習機會，但鑑於其混合語言的性質，與中文 MOI 相比，補足及接觸中文的機會和體驗都較少。同樣，英語 MOI 可能是在三種 MOI 條件下，提供最少的非正式學習和練習機會，統計上口語學習成績得分較低，這足以反映與中文 MOI 相比之學習成效差異。

與混合 MOI 和英語 MOI 相比，中文 MOI 在提高閱讀分數方面有著極為顯著的成效。但是，實現意義驅動型學習的機制與口語範疇有所不同，因為閱讀包括視覺組件。中文 MOI 需要得到學校環境的支持，必須顯示書面的中文文字和短語。意義是通過將圖像與字符/短語結合而產生的，更重要的是通過社交環境來產生。例如，假設課室中有一個供學生排隊的區域，並寫上中文單詞「排隊」。每次老師要求學生排隊時，學生都會參考顯示的字詞並大聲朗讀。理解字詞的學生會自然而然地排隊，對於那些最初不了解字詞含義的學童，同學們排隊的行為能為他們提供模仿的社交線索，並以書面文字配合聯想，說出他們正在採取的行動。通過學校環境的中文書面顯示，學生不僅可以記憶單詞的發音，還可以根據經驗來理解其含義。

D. 結論

MOI 的當前定義僅限於課堂上使用的教學語言。但是，不僅是課堂上使用的語言，校園生活和社會環境的語言學習，也大大影響少數族裔學童的中文發展。有鑑於此，中文學習與應用有必要擴展到課堂之外，除了使用合適的中文語言課程和教材，還包括日常與學生以中文溝通。

這項研究的局限性，在於數據分析僅涵蓋 K1 級的少數族裔學童。建議可進一步研究以顯示 K2 和 K3 級別的中文發展趨勢，更全面地了解 MOI 對少數族裔幼稚園學生中文語言發展。研究的另一限制，是數據分析沒有涵蓋語言運用的社交層面。未來的研究可納入這方面的分析，更詳細地了解學童與同儕、教師和學校職員進行社交互動下的機制和模式，從而廣泛了解幼兒中文能力水平。

E. 成果應用

a. 對課程設計上的應用

- 沉浸式學習

有關學習第二語言研究的著名學者 Krashen 表示，第二語言習得的最好方法，是將學習者沉浸在以目標語言為標準的環境中。沉浸式學習其中一項主要成功因素，是「鼓勵語言/文化少數群體保持其語言和傳統，並向所有學生傳授文化和語言多樣性的價值」。由於家庭中缺乏有效的中文學習支援，大多數少數族裔學童的中文能力偏差。因此，希望學校能夠於課程設計，甚至校園的日常活動中加入沉浸式學習的元素，以促進少數族裔學童的中文語言發展。

- 教材的設計

以中文 MOI 作主導，根據學生的已有語文知識和常用話語編訂教材，讓少數族裔學童能盡早接觸並以中文溝通。課堂亦應避免運用過多英語，即使少數族裔學童未能完全理解內容，英語亦應只是輔助性的教學語言，中文才是教學語言的主軸。

b. 對教師教學上的應用

- 調適課程

教師能夠以中文作課堂的主要教學語言，並於有需要時輔以英語、圖像、影片等，令少數族裔學童更易掌握語言重點及語意。雖然以中文教學，但不應盲目要求少數族裔學童完全理解話語內容，應以循序漸進的方式，逐漸讓少數族裔學童適應。

- 家校溝通

教師應多鼓勵能夠以中文對答的家長，在家多使用中文跟孩子溝通。至於未能以中文流利對答的家長，教師亦應提醒他們，容許子女在家多使用不同語言表達自己的想法。

教與學亮點



課程以中文 MOI 作主導，根據學生的已有語文知識和常用話語編訂教材，讓少數族裔學童能盡早接觸並以中文溝通。課堂亦應避免運用過多英語，即使少數族裔學童未能完全理解內容，英語亦應只是輔助性的教學語言，中文才是教學語言的主軸。



雖然教學語言是中文，但不應盲目要求少數族裔學童短時間完全理解話語內容，應以循序漸進的方式，逐漸讓少數族裔學童適應。

附錄

A. 研究目標

研究主要探討在非華語學童人數比例高的幼稚園，利用 MOI 的微調教學語言策略後，學習中文的成效和學童聽、說、讀能力的表現。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

a. 研究對象

語文發展的黃金階段是 3-6 歲。因此，本研究將集中探討如何運用適切的教學語言，讓少數族裔學童更有效學習中文，協助學童從小打好語文的根基。而 K1 的學習階段對奠定語文發展基礎尤其重要，所以本研究選擇了 K1 的少數族裔學童為研究對象。

本研究調查了六間本地少數族裔學童比例高的幼稚園共 478 名學生，分為三組，評核數據來自 2016-2017、2017-2018 及 2018-2019 年度，所有參加者的父母至少一名是非中國籍。

b. 採樣方法

從 2016 年到 2019 年分六個階段進行數據收集。在每個學年開始的 9 月進行預測試，然後在每學年結束的 6 月進行後測試。

D. 分析方法

語言進展框架(LPF)

學習進程框架(LPF)是根據林偉業、許守仁、張慧明(2018)在優質教育基金支持下制定的《香港幼稚園非華語兒童中文學習進展框架》而修改的。LPF 從聽、說、讀三個方面評估學生的中文能力水平。

E. 研究結果

聆聽 Listening

表一 研究對象於微調教學語言策略下的增益分數（聆聽測試）比例

	有進步 (%)	不變 (%)	退步 (%)
中文	68.6	17.8	13.6
混合語言	46.2	25.0	28.8
英語	52.0	21.8	26.2

第一次單向方差分析，檢驗教學語言(MOI)對聆聽增益分數的影響。方差同質性的假設吻合。MOI 對聆聽增益分數沒有顯著的影響， $F(2, 246) = 4.05$ ， $p = 0.018$ 。與混合 MOI ($M = 0.49$, $SD = 2.51$)及英語 MOI ($M = 0.59$, $SD = 2.38$)相比，中文 MOI 的在聆聽方面的平均得分較兩者高($M = 1.25$, $SD = 2.46$)。

另外，從表一可見中文 MOI 對研究對象提升聆聽能力有較顯著的成效，有 68.6% 的 K1 少數族裔學童的聆聽增益分數都有進步，而混合 MOI 及英語 MOI 則有 46.2% 及 52.0%。中文 MOI 的研究對象的退步比例(13.6%)亦遠低於混合 MOI (28.8%) 及英語 MOI (26.2%)。由此可見，中文 MOI 似乎對少數族裔學童（學前階段）的中文聆聽能力發展較其餘兩種 MOI 有效。

說話 Speaking3

表二：研究對象於微調教學語言策略下的增益分數（說話測試）比例

	有進步 (%)	不變 (%)	退步 (%)
中文	59.7	26.7	13.6
混合語言	57.7	21.1	21.2
英語	41.3	30.7	28.0

第二次的單向方差分析，檢驗教學語言(MOI)對說話增益分數的影響，唯發現違反了方差同質性的假設，因此改用了 Welch F 檢驗。MOI 對說話增益分數有顯著影響， $F(2, 218.17)=4.30, p=0.015$ 。Games-Howell 事後測試顯示，與英語 MOI ($M=0.24, SD=1.23, p=0.03$) 相比，中文 MOI ($M=1.42, SD=2.05, p=0.031$) 有較高的平均增益分數，但混合 MOI ($M=0.60, SD=1.53, p=0.98$) 則與中文 MOI 未有太大的分別。

表二的研究結果，與上述的單向方差分析亦一致地顯示中文 MOI 與混合 MOI 對說話增益分數的提升上有相似的影響，兩者對增益分數的進步比例分別為 59.7% 及 57.7%，較英語 MOI 的 41.3% 高。另外，中文 MOI (13.6%) 對研究對象增益分數的退步比例較混合 MOI (21.2%) 及英語 MOI (28.0%) 低。由是觀之，中文 MOI 對 K1 少數族裔學童說話能力的提升有最顯著的成效。

閱讀 Reading

表三：研究對象於微調教學語言策略下的增益分數（閱讀測試）比例

	有進步 (%)	不變 (%)	退步 (%)
中文	70.3	22.4	7.3
混合語言	56.7	27.9	15.4
英語	59.6	33.3	7.1

第三次的單向方差分析，檢驗教學語言(MOI)對閱讀增益分數的影響，唯發現違反了方差同質性的假設，因此改用了 Welch F 檢驗。MOI 對閱讀增益分數有顯著影響， $F(2, 236.86)=7.76, p=0.001$ 。Games-Howell 事後測試顯示，與混合 MOI ($M=0.91, SD=1.97, p<0.001$) 和英語 MOI 條件($M=1.42, SD=2.05, p=0.031$) 相比，中文 MOI 在閱讀能力範疇的平均得分較高($M=2.06, SD=2.54$)。

表三的研究結果，與英語 MOI (59.6%) 及混合 MOI (56.7%) 對閱讀增益分數的進步比例均比中文 MOI (70.3%) 低。而在對閱讀增益分數的退步比例方面，中文 MOI 及混合 MOI 分別為 7.3% 及 7.1%，較英語 MOI 的 15.4% 低。與單向方差分析作結合後可以得出，中文 MOI 對 K1 少數族裔學童閱讀能力的提升有最佳的成效。

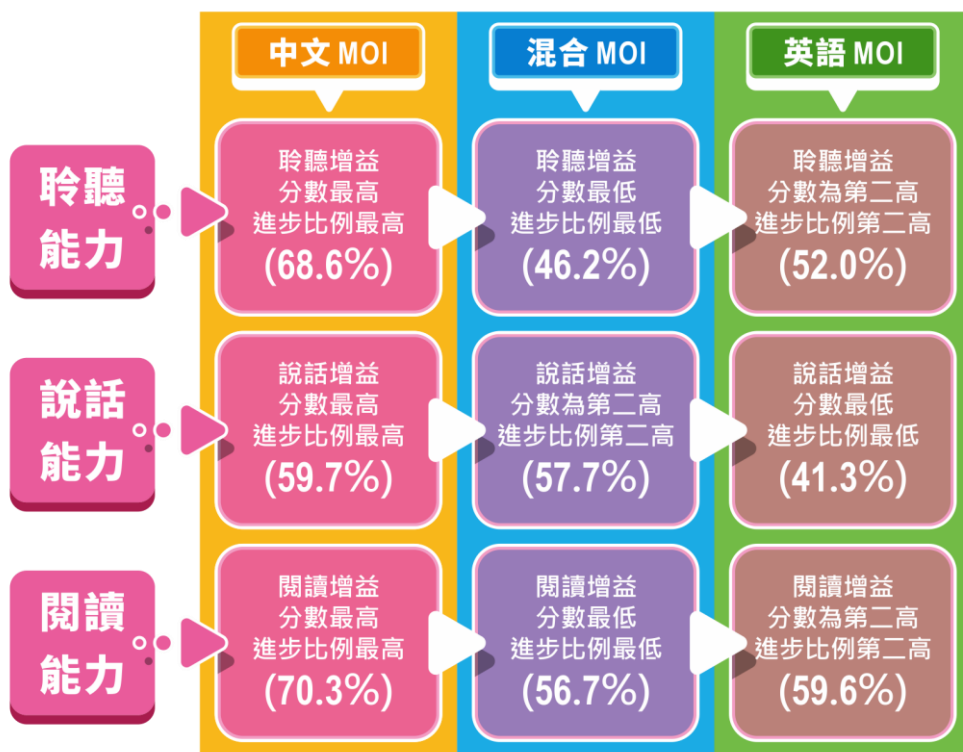


圖 2 不同教學語言(MOI)對學習中文的成效

綜合上述發現說明，在語言改善方面，中文 MOI 比英語 MOI 更為有效。然而，混合 MOI 與中英文 MOI 沒有顯著差異，這可能是由於其平均增益得分處於中英文條件之間。閱讀改善方面，中文 MOI 比混合 MOI 以及英語 MOI 更有效，而混合 MOI 和英語 MOI 沒有太大的區別。總體而言，從研究所得，以中文為教學語言，對提升少數族裔學童比例高幼稚園（K1 級）學生的中文水平最為有效，尤其是在口語能力和閱讀能力兩個範疇。



2.3.4 非華語學生人數比例與語言政策

新研究成果

本節介紹，研究班級裡的非華語學生與華語學生人數比例在推行課程上的差異。本計劃的經驗能幫助不同的教育機構、學校於面對不同種族學生比例的環境下，締造一個合適的學習中文語境，使學童能獲得整全而有效的經歷，建立良好的第二語言學習基礎。

應用

研究能讓收納不同比例的非華語幼兒及華語幼兒的辦學團體、政府機構、社福機構、業界同工等作為參照，設計合適的課程與提供豐足的資源，幫助不同種族的幼兒學好中文。

A. 背景和文獻探索

Vygotsky 社會文化理論認為，人類的成長過程，總會透過在群體的社會生活，逐漸建立個人認知。認知發展受外部影響，並經過互動經驗發展自己的認知能力，而發展語言能力能提升發展思考能力（張春興，2008），因此語言與學術表現是不可分割（Kastne & May, 2001; Sugishita S., 2012）。有研究顯示，不少學童因語言溝通障礙，對學習產生抗拒、缺乏自信，處事被動，甚至影響各方面的成長發展（Lin & Tien, 2011）。

幼兒階段是語言發展的黃金期，Vygotsky 認為幼兒身處社會文化脈絡中，同儕、家長或教師與幼兒的互動會提升幼兒的近側發展區間(Zone of Proximal Development, ZPD)，要從簡單任務中掌握語言運用，從興趣中學習，開發學生潛能（Vygotsky, 1978；關之英，2010）。因此一套合適及有利的幼兒學習語言方案，是十分重要的。本文將探討在不同族裔學童比例的校園中，引入中文學習的干預方法，幫助幼兒發展語文能力的實證案例。

平等機會委員會《人人學得好》(2019) 指出，非華語幼兒要學好中文，需要有：(1) 整全的第二語言學習系統，即是合適的課程、教材、評估機制等；(2) 對第二語言教育的專業師資培訓；(3) 建立合適非華語學生中文考試資歷階梯，以適切反映非華語學生的中文水平。

研究共有二十所本地非牟利幼稚園參與，各學校均具收納非華語學童的經驗，當中包括收納高比例、中比例及低比例的非華語幼兒。他們按著計劃專為非華語幼兒開發的中文課程，配合家、社、校的支援，結合校本需要作出剪裁，達至不同比例學校均有其合適的中文教學方案。

B. 研究部份

有關非華語學生人數比例與語言政策的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

計劃參與的二十所幼稚園，已包括上述類型的學校。本研究選取了四間學校於 2018-2019 年度資料作為案例，透過幾位學者和專業人員多角度觀察，並分析其推行中文學習的成效。

A1 類：以中文為主要教學語言

學校背景：學校座落於人口密集區域，基於口碑及家長的介紹下，多年來主要收納非華語學生，近年非華語學生超過 90%。

教學語言：中文為主

師資：主要是華語教師，也有少量非華語教師

學生主要種族：尼泊爾、巴基斯坦、印尼、中國香港

計劃下的支援：

- 教師專業培訓：
 - 1) 所有華語同工完成「多元文化兒童中文學習」教師專業課程；
 - 2) 領導層已完成「學校領導工作坊」課程。
- 使用計劃故事教材模式：

學校三級均使用計劃建議的故事文本及教材，每書推行約 4 週，同時配合校本用書。使用故事文本期間，教師均按計劃的五個故事教學流程進行。
- 語文能力評估：

活動後期，教師以分層方式評估幼兒的語文能力。
- 教室日常溝通情境：

教室均是華語教師，教學語言以中文為主。校內非華語教師，主要教授 n 各班英語課程及協助與有需要的家長溝通。幼兒之間的溝通以英語為主，間中配合中文交流。
- 社區學習活動：

學校樂意配合計劃團隊，各故事文本均設一至二次的社區學習活動。幼兒能透過活動擴闊對社區的認識，也樂於以中文回應或完成活動中的任務。
- 家長活動：

推行多節家長工作坊，包括小一入學、小一選校須知、中文基礎知識、學習中文手機應用程式、在家支援幼兒中文學習、中文基礎知識、幼兒語言發展、互動故事閱讀、在家學習中文遊戲、兒童制服團隊介紹等。參與家長均表現滿意，符合期望。
- 家有良師：

學校也有家庭參與一連 9 節，對焦個別家庭的「家有良師」支援服務，學習如何在家中協助子女學習中文。
- 社區學習支援小組：

學校成立社區學習支援小組，參與家長接受 4 節訓練，並透過實踐，協助幼兒參與社區學習活動。
- 非華語學生中文能力表現：

K3 前測平均分 8.60，後測平均分 15.86。於 K3 後測結果，幼兒語文能力水平有顯著進步。

（註：數據來自 2018 至 2019，K3 非華語幼兒成績）

分析

- 由於學校位置、口碑，加上同族裔家長介紹，學校主要學生為非華語幼兒。這類學校優勝之處，是學校已營運多年，熟悉非華語族裔群體，容易提供適切幫助。
- 學校雖然大部分學生是非華語幼兒，唯他們仍以中文為主要教學語言，並採用華語教師為教學人員。學校充滿中文及英文教學元素，幼兒及家長不抗拒中文學習。



- 同儕之間以英文溝通為主，但能樂於以中文回應教師。反映幼兒善用不同語言與人溝通。
- 從學生中文能力表現評估，反映幼兒中文能力水平良好，沒有因非華語幼兒比例高而受影響。

A2 類：以英語為主要教學語言

教學語言：英文為主，每天設定 20-25 分鐘中文教學時間

師資：各班均設華語教師及非華語教師

學生主要種族：印度、尼泊爾、菲律賓、巴基斯坦、孟加拉、日本及中國香港

計劃下的支援：

- 教師專業培訓：
 - 1) 各級均有華語同工完成「多元文化兒童中文學習」教師專業課程。
 - 2) 領導層完成「學校領導工作坊」課程。
- 使用計劃故事教材模式：

學校三級均使用計劃建議的故事文本及教材，每書推行約 2 週 4 節課程活動，其他時段則使用校本用書。使用故事文本期間，教師均按計劃的五個故事教學流程進行。
- 語文能力評估：

教師透過遊戲活動評估幼兒的語文能力。
- 教室日常溝通情境：

各教室均有華語教師，雖然學校教學語言為英語，但華語教師也會按需要提供中文學習支援。在非華語教師負責的組別，華語教師會協助教授中文；非華語教師會掌握焦點中文，需要時協助幼兒。幼兒之間的溝通以英語為主，間中配合中文交流。
- 社區學習活動：

學校樂意配合計劃團隊，各故事文本均設一至二次的社區學習活動。幼兒能透過活動擴闊對社區的認識，也樂於以中文回應或完成活動中的任務。
- 家長活動：

推行不同家長工作坊，包括計劃介紹、中文基礎知識及支援學習手機應用程式、兒童制服團隊介紹、互動故事閱讀、升小一講座、升小選校考慮、家長中文班等。參與家長均表示符合期望。

該校定期設家長中文班課程，幫助家長學習及了解幼兒在學校學習的中文詞彙或句式，家長也踴躍參與。
- 一對一深度支援：

有幼兒參與該服務，支援過後幼兒均有顯著進步。
- 家有良師：

多個家庭參與一連 9 節，對焦個別家庭的「家有良師」支援服務，學習如何在家中協助子女學習中文。
- 非華語學生中文能力表現：

K3 前測平均分 11.46 後測平均分 14.90。於 K3 後測結果，幼兒語文能力水平均有顯著進步。

(註：數據來自 2018 至 2019，K3 非華語幼兒成績)

分析：

- 雖然學校以英文為主要教學語言，但各班教師能彈性處理中文學習及故事文本的教授時數，可見教師重視幼兒學習中文。
- 學校每天均設 20-30 分鐘中文學習時間，也能透過自選時間的小組遊戲或朗讀活動，讓幼兒在遊戲中愉快學習中文，提升學習興趣。
- 學校能主動運用多媒體、科技、互動遊戲及實物教材協助幼兒學習中文，反映學校能透過浸入式的教學技巧幫助幼兒學習第二語言。
- 學校透過活動觀察，定期評估幼兒的中文能力，反映教師關注幼兒學習中文成果。
- 同儕間雖以英文溝通為主，但他們均樂於學習中文，能主動參與中文自選角落。

B類：中比例收納非華語幼兒的幼稚園

教學語言：中文為主

師資：主要教師均是華語教師，有少部分非華語教師

學生主要種族：巴基斯坦、中國香港

計劃下的支援：

- 教師專業培訓：
 - 1) 大部分華語同工完成「多元文化兒童中文學習」教師專業課程；
 - 2) 領導層同工已完成「學校領導工作坊」課程。
- 使用計劃故事教材模式：

學校三級均使用計劃建議的故事文本及教材，同時配合校本用書。使用故事文本期間，教師均按計劃的五個故事教學流程進行。
- 教室日常溝通情境：

教室內主要是華語教師，教學語言以中文為主。幼兒之間的溝通以英語為主，間中配合中文交流。
- 社區學習活動：

學校樂意配合計劃團隊，各故事文本均配合社區學習活動。幼兒能透過活動擴闊對社區的認識，也樂於以中文回應或完成活動中的任務。
- 家長活動：

推行多節家長工作坊，包括小學升學講座、翻譯服務、中文基礎知識等。
- 一對一深度支援服務：

有幼兒參與一對一深度支援服務，成功突破幼兒沉默期，並在中文聆聽及表達方面有顯著進步。
- 家有良師：

有多個家庭參與 9 節以小組及個別形式的「家有良師」服務，學習如何在家中協助子女學習中文。
- 非華語學生中文能力表現：

K3 前測平均分 16.08，後測平均分 23.27。於 K3 後測結果，幼兒語文能力有顯著提升。

(註：數據來自 2018 至 2019 K3 成績)



分析：

- 教師能透過計劃，加入大量中文圖書，培養幼兒閱讀習慣，讓幼兒有系統學習中文。
- 教師願意幫助非華語幼兒，建立學習型社群，學好第二語言。
- 學校安排非華語幼兒集中在同一課室上課，成效獨特。這能讓教師容易以第二語言教學方法，幫助非華語幼兒學好中文。教師堅持以中文授課，並能按幼兒需要加入一些動作/實物，協助幼兒理解，效果良好。
- 幼兒樂於運用中文與教師溝通，不少學生也會運用中文及英文與同伴交流溝通，反映幼兒樂於學習第二語言。
- 同儕之間因族裔相同，溝通表現理想。他們不但運用英文溝通，也不時運用中文溝通，反映幼兒樂於使用中文。

C類：低比例收納非華語幼兒的幼稚園

教學語言：中文為主

師資：主要教師均是華語教師

學生主要種族：巴基斯坦、越南、中國香港

計劃下的支援：

- 教師專業培訓：
 - 1) 所有華語同工完成「多元文化兒童中文學習」教師專業課程；
 - 2) 領導層同工已完成「學校領導工作坊」課程。
- 使用計劃故事教材模式：

學校三級以持續式結合校本主題推行故事文本及教材，在完成每個校本主題後，安排約兩週持續教授形式來實踐課程，每書推行約 6-8 節，教師均按計劃的五個故事教學流程進行。
- 教室日常溝通情境：

教室均是華語教師，教學語言以中文為主。幼兒之間的溝通以廣東話為主。
- 社區學習活動：

學校樂意配合計劃團隊，各故事文本均設一至二次的社區學習活動。幼兒能透過活動擴闊對社區的認識，投入參與，並能以中文回應或完成活動期間的任務。
- 家長活動：

推行一連串家長工作坊，包括簡介、升小講座、家長中文工作坊、家長中文學習小組。
- 親子服務：

推行 6 節為 K3 非華語幼兒及家長而設的寫字班，幫助幼兒重溫中文筆畫寫法，也提供方法讓家長了解及跟進幼兒的家課。
- 非華語學生中文能力表現：

K3 前測平均分 17.36，後測平均分 23.11。於 K3 後測結果，幼兒的中文能力表現有顯著提升。

(註：數據來自 2018 至 2019，K3 非華語幼兒成績)

分析：

- 學校按著社區需要收納非華語幼兒，校內非華語學生人數不多，教室以小組形式授課，教師也能關注非華語學生的整體發展。
- 學校樂於參與非華語服務的支援計劃，領導層願意鼓勵及推動各員工完成有關進修，各同工均具相關知識，隨時準備幫助非華語幼兒。
- 由於學校以中文為主要溝通語言，非華語幼兒能在學校環境沉浸下，聆聽更多中文。部分幼兒在活動中樂於主動運用中文與成人溝通，反映在沉浸式語境學習下，幼兒對中文表現積極，樂於學習第二語言。
- 從中文能力測試表現所見，非華語幼兒中文能力表現進展良好，反映低比例學校能幫助非華語幼兒在中文環境中學習及成長。
- 家長樂於參與中文學習活動，有家長更帶同年幼未入學的子女參與課程，也參與親字寫字班，期望自己能幫助子女學好中文。

D. 結論

綜觀上述四類學校，各具校本特色，讓家長及服務使用者有合乎自己期望的學校選擇。過去，大部分學校運用教授華語生的方式教導非華語幼兒學習中文，因此非華語幼兒中文能力表現未如理想。經過該計劃的介入後，計劃學校不但能掌握教授第二語言的技巧，更能運用一套具文化回應的教材用書，切合非華語幼兒學習第二語言的教學模式，加上家庭及社區活動，提供學習中文的有趣方法，讓非華語幼兒及其家庭更重視中文學習。

上述四類學校，不少家長均願意主動參與教導幼兒學習中文的過程；在校內也喜見幼兒喜愛到中文角參與遊戲。在學習中文能力表現上，四類學校的幼兒成績均是顯著上升，可見學校的語言政策及學生種族人數比例，對幼兒中文能力沒有直接影響。

E. 成果應用

a. 持續開發合適非華語幼兒學習第二語言的工具

「工欲善其事，必先利其器」，要讓非華語幼兒學好中文，一套合適的語文工具是非常重要的。計劃開發的故事教材，仍需定期檢視及修訂，按著時代進展作出優化，這才能符合不同年代非華語幼兒學習中文的發展。

b. 提供師資培訓

現時全港約有八成半幼稚園為非牟利學校，唯收納非華語幼兒的學校數目不足一半。非華語家庭遍佈全港，若能提供全面的師資培訓，讓前線同工都掌握教授非華語幼兒的技巧，相信他們必有信心教導非華語幼兒，達至社會共融。這也讓非華語家庭有更多學校選擇，做到就近入學。

c. 延續非華語家長的支援工作

對於非華語家長的支援，實在需要投放更多資源。學校固定的工作人員未必能兼顧此責任，因此建議增加專為非華語家長而設的地區或學校撥款。家長的支援在幼稚園階段尤其重要，子女在學校一般只有三小時，大部分時間都是留在家中，若家長能有基本的教授技巧，對子女的成長大有幫助。父母是孩子的第一位教師，一直陪伴他們成長，家長重視孩子，家庭支援孩子，幼兒才能有健康全人的發展。

教
與
學
亮
點

K1 教學語言最重要是讓學生能有一個過渡期，以中文作為課堂語言時數越多，越能幫助他們學習中文。



學校最好能創設一些非華語生與華語生交流溝通的活動；學校越多能說雙語的教師，越能幫助學生學習中文。



學校環境佈置越多中文語境，越能啟發幼兒學習中文的興趣。



透過家庭及社區的中文學習支援，可發展幼兒的語文能力，更易融入社會。

A. 研究目標

透過三類非華語與華語學生人數比例不同的學校，研究以校本形式進行輔助幼兒學習中文的果效，再按幼兒學習語文能力評估干預計劃的成效。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

本研究以四個個案為主，通過訪問、學校觀察及文件分析，收集各學校的資料。

D. 研究結果

本研究分析高、中、低比例三類幼稚園的學校特色，及這些幼稚園的幼兒學習需要。

學校類別 A：高比例收納非華語幼兒的幼稚園

該類學校又分為兩類模式：

A1 類：以中文為主要教學語言

- 家長選校原因
 - 親友介紹；
 - 鄰近住所；
 - 家長及幼兒來自相近文化背景家庭，相信子女較容易適應，也能與同伴交流溝通；
 - 學校以中文教學為主，子女有機會多學中文。
- 以中文為主要教學語言的優點
 - 教師設計課程時，能集中以第二語言教學策略，有效幫助幼兒提升中文能力。
 - 能在相近文化的環境下多接觸第二語言。
 - 幼兒文化相近，學校供應食物也較容易。
 - 幼兒文化相近，同儕交流易達共鳴。
 - 家長之間文化相近，較容易熟絡及互通學校消息。

A2 類：以英語為主要教學語言

- 家長選校原因
 - 親友介紹；
 - 家長認為英語課程能讓幼兒及家長較易適應，也容易與學校溝通；
 - 有利家庭將來移居其他國家。英語是世界多地共通語言，學好英文也是家長對子女的期望；
 - 校內有不同國籍人士，能擴闊子女的社交圈子；
 - 校內有華語幼兒，子女有機會接觸中華文化。
- 以英語為主要教學語言的優點
 - 學校日常溝通主要使用英語。學生入讀前一般懂得簡單英語，因此較易適應，也容易表達個人需要。
 - 幼兒日常能運用英語與同儕溝通。



- 校內資訊可較集中使用，例如：統一以英文為主的通訊。
- 學校主要以英語教學，幼兒能較容易學習中文以外的知識。
- 教師不用花時間以第二語言的語文策略，教授中文以外的知識。
- 適合一些非長期居港的幼兒及其家庭，可不用花太多時間學習中文，集中增進其他知識。
- 評估方式分開中文及其他知識層面，有效了解幼兒其他知識能力，不受中文能力影響。

B類：中比例收納非華語幼兒的幼稚園

- 家長選校原因
 - 親友介紹；
 - 鄰近住所；
 - 能有較多相近種族同儕，也有華語同儕，相信子女能適應。
 - 期望子女學好中文。
- 收納中比例非華語幼兒的優點
 - 有效推行文化共融活動。
 - 幼兒開始接觸異文化同伴，促進社會融合。
 - 同儕之間在自然的互動溝通下，容易習得中文。
 - 容易營造語境。

C類：低比例收納非華語幼兒的幼稚園

- 家長選校原因
 - 親友介紹；
 - 認為子女在香港成長，應多接觸中文；
 - 家長中文能力弱，但期望子女學好中文；
 - 刻意遠離同族親友，期望子女能多與華人接觸。
- 收納低比例非華語幼兒的優點
 - 一般來說，住所附近總有本地幼稚園，方便家長及幼兒。
 - 有利幼兒融入主流社會，達至「香港人」這角色的身份認同。
 - 學校已具備「浸入式」語境的條件。
 - 在充滿中文的環境中，幼兒自然能多聽多說中文。
 - 非華語幼兒人數較少，教師較易處理。



圖2.15

2.3.5 中文學習序列

新研究成果

本節根據計劃研究所得，介紹非華語幼兒的中文學習序列，報告幼兒的語文學習情況。

應用

研究結果有助學校編訂政策、課程、課外活動等，促進非華語幼兒的中文學習，融入社會。

A. 背景

香港的非華語學生本身已學習超過一種語言（例如母語、英文）。到上學時，他們必須學習更多的語言，因此老師在安排教學課程中需要有一個有效序列，否則學生不能同時應付繁複的課程。

B. 研究

（請參閱章節 2.3.2：3-6 非華語學生 3-6 歲中國語文發展）

C. 研究結果

a. 中文聆聽、說話、閱讀語言序列

非華語幼兒的語言發展序列如下，設計語文課程時，亦應以此為參考。

非華語學生的中文能力，以聆聽帶動，繼而到說話和閱讀。



圖 1 3-6 歲非華語學生語言發展序列

b. 聆聽、說話分階段的序列

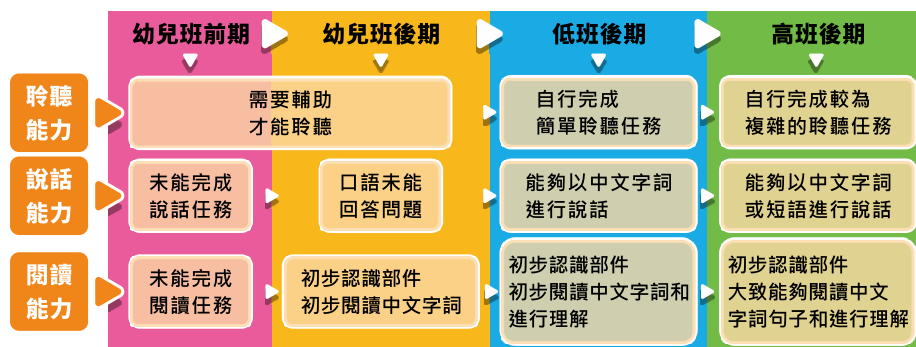


圖 2 3-6 歲非華語學生語言能力

c. 聆聽序列

在幼兒班前期，非華語學生能夠在輔助下，完成一些聆聽任務；在低班後期，非華語學生能夠在聽從指示後，自行完成一些簡單的聆聽任務；在高班後期，非華語學生能夠在聽從指示後，自行完成一些較為複雜的聆聽任務。

d. 說話序列

在幼兒班前期，非華語學生未能完成說話任務及閱讀任務；在幼兒班後期，非華語學生未能回答問題。在低班後期，非華語學生能夠以中文字詞進行說話；在高班後期，非華語學生能夠以中文字詞或短語進行說話。

e. 閱讀序列

在幼兒班前期，非華語學生未能完成閱讀任務；在幼兒班後期，非華語學生初步認識部件，能夠初步唱讀（但不理解），後漸能閱讀中文字詞和進行理解；在低班後期，非華語學生初步認識部件，能夠初步閱讀中文字詞和進行理解；在高班後期，非華語學生初步認識部件，大致能夠閱讀中文字詞、句子，並進行理解。

對非華語學生來說，中文認字和寫字都是十分困難的。學界需要進行更多研究，研發一套教學法，其中關鍵點包括不過分操練抄寫，符合學生手部肌肉的發展，提高學生學習興趣等。

f. 沉默期（Silent period）

兒童在習得母語（語文）前，總要經歷為期大約一年的「聽」的過程，這段時期稱為「沉默期」。非華語學生不願意說中文和沒有信心說中文，沉默期就更長了。

g. 多種語言學習的序列

優勢語言是指學生最強和最熟悉的語言。香港非華語學生的語言能力大約分成四類：

- 第一類學生的母語優於英語，而英語又比中文強；
- 第二類學生的母語和英語有平衡的發展，兩者都優於中文；
- 第三類學生並沒有學習少數族裔語言，大多以英語溝通，並且與中文有平衡的發展，兩者都是優勢語言；
- 第四類學生的優勢語言是母語，而中文和英語都有平衡發展。

大部分非華語幼兒從一歲至三歲都是學母語和英文為主，入讀香港幼稚園後，語言學習序列需作出調適。

非華語學生應配合學校的教學語言，再加上英文科學英語，作為輔助語言，也可同時學習一些普通話，準備小一銜接。

h. 教學語言（MOI）序列

如果 K1 用中文作教學語言，非華語學生將面對極大的困難。所以在 K1 初期，應多使用英語或他們的母語作為輔助。聘用多元文化助理（MTA）可提供母語的教學輔導，幫助學生適應和順利過渡。另外，一些幼稚園的非華語學生比例很高，其他學習領域的教學語言都是英語。這些 K1 非華語幼兒在學習中文時，要有少量的英語作輔助教學語言，方能適應。

幼稚園	中文領域教學	中文領域以外(MOI)	普通話
主流幼稚園 (有非華語學生)	中文 (MOI) (大部分粵語, 小部分普通話)	英文領域以英語為主。 其他領域以中文為教學語言。	作為興趣活動語言。 (幼稚園可以用普通話作教學語言)
高比例非華語學童幼稚園	K1 初期可用其他語言輔導, 後期主要用中文。	英文領域以英語為主。 其他領域以中文為教學語言。過渡期可以英語輔助。	

圖 3 教學語言研究成果

非華語學生在學習中文初期，可利用學生的母語或英語幫助解釋深奧的字詞字義。

i. 文化學習序列

香港是一個多元文化社會，非華語學生本身已有其族裔文化，同時也要學習其他文化。教師在安排教學時需要有一個有效序列，不能讓學生同時學習多種文化，否則學生不能應付。教師教學時，需尊重族裔文化，並利用學生族裔文化協助學生理解其他文化。



圖 4 文化學習的序列

教師在設計教學活動時，應參考以上文化學習的序列。優先讓幼兒學習的，是較易理解和接觸的文化，包括學校和家庭文化。幼兒初步掌握這些文化後，教師就可透過社區探索和體驗活動，讓幼兒了解社區和香港的文化。幼兒掌握學校、家庭、社區的文化後，就可進一步了解與自己族裔不同的文化。

j. 學習語言與學習內容的序列

教師在教學時應考慮學習語言與學習內容的序列，讓學生先學生活語言，再學複雜的內容。例如 K1 幼兒學習「水」字時，先教他們日常接觸到的字詞與字句，如「飲水」、「游水」等；而水的形態，如「水蒸氣」、「冰」等，則稍後才教。

D. 總結

如果上課時全用中文作為教學語言，非華語學生的中文能力有時不足以應付。解決辦法是先用學生的優勢語言簡單介紹教材內容，讓學生有一個整體概念，然後再用中文作深入解說。或上課時先用中文，在課堂最後五分鐘用他們的優勢語言作總結。教師善用語言發展序列、多種語言學習的序列、教學語言序列等，鞏固學生所學，並准許他們用優勢語言輔助學習。

有研究指出，學生初學中文時，可利用學生的母語或英語幫助解釋深奧的字詞字義，等他們有一定水平後，再進行以中文為主的學習。教師可參照有效的語言發展序列、文化學習序列等，調適教學語言，讓非華語幼兒盡快過渡沉默期，高效學習中文。

教與學亮點



本計劃經過五年的研究和實踐，得出各種有效學習的序列。老師設計課程、制訂教學法時，可參考語言發展序列、多種語言學習的序列、教學語言序列、文化學習序列、學習語言與學習內容的序列，使教學更具系統。

2.4 幼稚園綜合課程的結合

2.4.1 主題教學與本計劃的結合

新研究成果

本節講述計劃的故事文本，如何與學校的主題及課程配合，同時非華語幼兒有效學習中文為第二語文。

應用

研究提供不同故事文本，配合學校課程，讓有關教育機構能關注和發展有系統的綜合課程，幫助非華語幼兒有效學習中文。

A. 背景和文獻探索

有研究對本港 928 間幼稚園進行問卷調查，了解學校如何推行學前教育課程。結果發現，近 90%學校採用主題教學法，並綜合六個學習範疇施教（謝錫金等，2015）。可見，香港的幼稚園願意運用主題教學法，以配合幼兒教育發展的趨勢，例如：專題研習(Project Approach)，此教學法是透過教師設立專題內容和方向，引導幼兒學習和研究，增進學生德、智、體、群、美等各方面能力，促進全人發展。

Li, Rao & Tse (2012)研究了香港和其他區域的中文幼兒教育，發現香港的幼稚園教師已能貫徹課程指引，並實施故事綜合教學法。故事綜合教學法（Story Approach to Integrated Learning，簡稱 SAIL）由本港幼兒教育專家創立。教學法將故事、探索、學習中文等元素一併融入幼兒教育課程中，以故事為中心，善用故事情節提供有意義的學習環境，有助整合學習範疇於故事中，讓故事成為一個學習旅程。這種教學法備受香港幼稚園廣泛使用（李輝，2008）。

主題式教學是幼稚園課程中最常見的，主題與故事綜合教學均是常用的單元。教學主題一般圍繞幼兒生活經驗，每一單元或故事持續約三至六星期。

a. 主題教學的綜合課程理論

主題學習是先訂立一個中心主題，然後用這主題貫穿和統整相關的學習範疇(Dewey, 1997)。杜威(John Dewey)的學生 W.H.Kilpatrick 提出，課程應透過主題學習，納入實際生活經驗，並讓教師和幼兒共同設計合適的學習內容(Worham, 1996)。

主題教學（或課程）強調以幼兒為課程發展的主導角色，亦強調幼兒學習的主動性（簡楚瑛，2001）。陳鶴琴積極提倡綜合教學，他認為幼兒課程應貼近生活，主張把兒童應該學的東西視為中心，然後把各科內容聯繫起來。他還倡議「活教學理論」及「五指教學」，即各項活動要在幼兒的生活上、智力上、身體上互相聯繫，連續全面地發展。可利用一個中心主題將課程整合，透過主題統整不同發展和學習領域，增進兒童學習興趣（魏美惠，1994；王倫信，1995）。



b. 綜合課程

綜合課程又稱為統整課程(Integrated Curriculum)。統整課程打破學科對知識的無形限制，貫穿各種學科知識，以生活題材為學習內容，將不同學科的課程內容，有意義地連結起來(Good, 1973)。綜合課程重視學生對所學的事物產生實際的意義，並重視學生透過經驗及活動去學習(黃光雄，1996；黃政傑，1997)。

課程統整包括科目內統整、多學科統整、跨學科統整、超學科統整：

- 科目內統整：以綜合形式推行單一學習範疇，例如語文學習範疇，可運用自然及生活化形式，把聽、說、讀、寫融入於學習中。
- 多學科統整：透過一個議題連結兩或三個學科。
- 跨學科統整：以主題串連不同學習範疇的活動，達至全人教育理念。活動以生活為中心，同時學習知識、技能和態度。教師按實際需要調動學習活動次序和調整學習進度。
- 超學科統整：超學科統整強調在學習過程中除涵蓋不同的範疇外，更著重幼兒的主導性。幼兒在自主、探索和發現下學習，教育工作者放下主導地位，成為兒童學習的伙伴。

本計劃的主題教學形式，雖以中文學習為基礎，但卻呈現不同的統整模式元素，包括科目內統整、多學科統整及跨學科統整。學校還可把計劃的故事文本，與校本課程結合，使統整變得更豐富和更具意義。

B. 研究部份

有關主題教學與本計劃的結合的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

a. 主題教學與本計劃故事文本的結合

本計劃的到校支援團隊，與二十所幼稚園商討課程的推行方式，並協助備課，推展與實踐以下四種主題教學模式：

模式 A：故事書互補模式 (Storybook-led Model)

計劃下共有 17 所學校以模式 A 作主題教學。當中故事書互補模式又分為三種。

- 1) 持續模式：

學校沿用已設定的主題及教材，當中抽調 1 至 2 週用計劃下的故事文本進行教學，持續性推行。採用持續模式的學校合共 6 間。
- 2) 間斷性模式：

學校沿用已設定的主題及教材，安排每週 1 至 2 次使用計劃下的故事文本，間歇性採用故事文本作教學。採用這種模式的學校合共 6 間。
- 3) 混合模式 (Consecutive Mode + Infusion Mode)：

學校按校本主題需要，輪流按單元使用持續模式或間斷性模式推行計劃的故事文本課程。採用這種模式的學校合共 5 間。

分析：幼稚園安排故事主題教學時，兩套故事的主題是極度相近或一致的。因此，計劃的故事教材能在校本的主題學習套中，對六個學習範疇起補充的作用。但由於這種模式需同時段推行兩套課程，兩套課程的教學時間變得短促，需壓縮校本課程及計劃的故事文本，才能在指定時段內完成兩套課程的學習內容。因此，幼兒未必能深入學習，較難取得良好而平衡的教學成效。

模式 B：完全整合模式 (Complementary Model)

計劃的 20 所幼稚園中，有 1 所採用此種模式。完全整合模式是把校本主題課程與計劃下的故事文本結合，於同一時段內推行。例如：學校從第 1 至第 5 週，以「認識自己」為主題，其校本故事書是《我的身體》，學校同時配合計劃下的故事文本《我們一起玩》於同一時期教學。兩本故事書均具有與身體相關的詞彙，主題一致。從第 6 至 9 週，學校主題為「家庭」，學校故事書是《我喜歡》，再配合計劃下的故事文本《誰來接放學》。兩套故事書均涉及家庭成員相關的詞彙，主題也是一致。

分析：這種完全整合模式能使課程更見統一。學校把本身的故事教材與計劃下的故事文本整合在一起，幫助非華語幼兒更有效學習中文。不過，完全整合模式需要教師在策劃課程上，花較多時間了解兩套課程的共通性，也要了解幼兒的學習進度及需要，花較多心思剪裁課程，才能達至課程共融及均衡，一些年資較淺的教師可能會因此感到吃力。

模式 C：替代模式 (Replacement Model)

計劃的 20 所幼稚園中，有 1 所採用此種模式。

學校運用計劃下的整套故事文本作主導課程，不需考慮與學校主題是否配合。學校主要使用計劃的故事文本，配合故事脈絡，再圍繞其他五個學習範疇設計不同的學習活動。替代模式與香港常用的故事綜合教學法(Li, 2007) 方法相同。故事綜合教學法提倡以故事作為有意義的學習環境，奠定各種學習範疇及學習基礎，各項活動能連貫整個故事旅程。透過故事，開啟幼兒的創意思考，激發探索熱情，發展各種智力；又透過講述故事、延展故事、設計故事及評估活動，串連各種多元化的學習內容，使幼兒在聽故事時，同時學習語文、數學和培養良好品德。

替代模式強調學校主要採用計劃的故事文本為核心課程。學校善用故事文本中教學流程的五個環節，從語文延伸至完整的綜合學習旅程。例如：K2《我們喜歡做運動》一書，活動以語文為主導，強調實施故事中的五個教學步驟，再以此帶動體能與健康、大自然與生活、個人與群體、幼兒數學、藝術與創意這五個學習範疇。

分析：替代模式能利用一套故事文本，引發幼兒學習不同層面的知識，繼而培養語言、數學、社交、觀察等各方面的能力，最後利用延展活動，啟發幼兒更全面的發展。本團隊發現，採用此方式的學校教學時間充裕，能輕鬆運用主題附加其他學習組件集成不同活動，實現各範疇的教學目的。唯學校需要摒棄已有的校本課程，採用本計劃的故事模式，以語文為主導，帶動其他學習範疇。

模式 D：鷹架搭建模式 (Scaffolding Model)

計劃的 20 所幼稚園中，有 1 所採用此種模式。

學校沿用校本的教材用書，在非正式授課時間外，使用計劃的故事文本。這種模式一般被少數族裔學生較少的半日制學校採用。學校要求學生在上學前 30 分鐘或放學後 30 分鐘留校學習，以附加課堂形式使用計劃的故事教材。這些故事書可以配合學校相近的主題，成為學習中文的輔助教材。雖然這種模式在時間及空間上均有一定的限制，較難綜合語文以外的五個學習範疇，但這種模式仍能保留一定程度的結構，補充幼兒對幼稚園校本課程的理解，滿足幼兒中文學習需要，也備受一些學校及家長認同。

計劃中有一所學校採用鷹架模式。學校表示校本課程已經十分緊迫，較難抽調時間使用計劃的故事文本；又因非華語幼兒人數較少，於是建議非華語幼兒於 12:00-1:00 學習故事文本（上午班放學後及下午班上學前），校方甚至建議一些中文能



力較弱的華語生一同參與，由專責教師負責在該時段進行故事文本教學。雖然這種模式並不是計劃中的預計方式，唯基於學校的限制，計劃亦作出調適。課程設計時，盡量配合校本主題，讓幼兒在學習計劃的故事文本時，能連貫學校課程，讓幼兒在指定時間內增強聽、說中文的能力，幫助幼兒投入到日常課堂和社區學習活動中。

分析：鷹架模式得到一些非華語學童人數較少的學校考慮採用。他們認為這套故事教材，中文學習的形式吸引，能幫助非華語幼兒學好中文，但又不想影響學校已有課程，也不希望加重各班教師的工作壓力。此模式需在學校編訂的主題中實踐綜合課程的元素，同時需留意如何在社區學習活動上補充這方面的不足。在此計劃推行期間，非華語幼兒的評估表現良好，唯對於其他學校的成效，仍需進一步驗證才能確認。

b. 綜合課程與社區學習活動的結合

計劃關注社區學習活動的綜合性和成效。本研究將檢視計劃的四種社區學習活動模式，如何結合校本課程發展，從而達至配合教育局建議推行的綜合課程。

社區學習活動主要推行的四種模式：

- 1) 非華語幼兒模式：安排一些任務讓非華語幼兒參與，如購物、食物品嚐、送禮物、製作食物等，透過這些活動推動綜合式學習，例如增加對數量的認識（幼兒數學），食物設計（藝術與創意），品嚐食物（體能與健康），送禮物（個人與群體），參觀（大自然與生活）等。
- 2) 非華語幼兒與華語幼兒合併模式：這種模式以合作學習為推行重點，提供非華語和華語幼兒之間的互動機會，促進彼此的溝通。活動除了學習以中文交流，也加入不同的綜合元素，包括：個人與群體的合作，共同設計圖畫（藝術與創意/幼兒數學），一起在公園觀察環境及撿樹葉（大自然與生活），運動遊戲接力（體能與健康）。
- 3) 親子模式：家長作為引導者，鼓勵孩子參與活動，並嘗試以簡單中文引導幼兒觀察大自然（大自然與生活）；透過親子運動會學習中文，同時發展體能及認識名次（體能與健康、幼兒數學）；家長與幼兒在公園進行親子創作，啟發幼兒藝術思維（藝術與創意）；家長也可鼓勵幼兒嘗試完成工作紙（個人與群體）。
- 4) 非華語幼兒+家長義工模式：鼓勵幼兒在家長義工的輔導下完成各項參觀任務，不用過度依賴家長。家長義工的角色是導師的得力助手，按需用母語向幼兒講解細則，讓幼兒投入活動，並藉此了解孩子的學習方式。幼兒在活動中學習遵守秩序，獨立完成任務（個人與群體）；透過觀察了解社會及大自然世界（大自然與生活）；嘗試與社區人士、家長義工及導師接觸（個人與群體）；使用金錢，關注物品形態，比較物品異同（幼兒數學）；運用工具完成工作（體能與健康）。

上述四種活動模式，均能呈現活動的綜合性。各項戶外學習活動均以語文為主導，並帶動其他學習範疇。幼兒不但獲得實踐的經驗，也學會與人合作和分享的樂趣。幼兒在愉快的氣氛下自然、有效地學習不同範疇的知識，並運用技能完成任務，同時培養與人相處及學習應有的態度。

以下是 2017-2019 年推行的部分社區學習活動，以實例說明如何呈現綜合課程的特質：

社區學習活動：呈現跨學科統整的活動實例（由於活動眾多，本文謹以主題形式抽取部分活動）：

	K1	K1	K2
主題	家庭	交通	職業
故事用書	誰來接放學	我們喜歡車	我的爸爸是消防員
活動形式	非華語與華語幼兒共同參與 (參觀美荷樓)	華語與非華語幼兒共同參與 (乘坐地鐵)	非華語幼兒 (參與街市遊學團)
語文學習範疇	<p>聽 聆聽老師指示：你見到屋企同呢度有相同既物品，請圈出來。</p> <p>說 我屋企有/無家具名稱。</p>	<p>聽 聆聽老師介紹規則及購票程序。</p> <p>說 我搭地鐵去地點。</p> <p>讀 尋找「單程票售票機」、「特惠車票」／辨認車廂的不同標誌。</p>	<p>聽 聆聽工作人員講解。</p> <p>說 唔該 姨姨/叔叔，我想買物品。20蚊夠唔夠呀？我得20蚊咋。</p>
主要學習範疇	藝術與創意 發展感官能力，透過接觸不同文化的藝術物品及其擺設方式，積累藝術經驗	幼兒數學 對周圍環境中的數字、數量感興趣，認識錢幣並運用金錢購買車票。	個人與群體 喜歡參與群體活動，能禮貌地與陌生人(店主)溝通，並告知店主欲購買哪些物品。
輔助學習範疇	<p>體能與健康</p> <ul style="list-style-type: none"> 掌握身體基本動作能力：自行上落樓梯。 協調小肌肉動作：在工作紙指定位置圈出答案。 <p>個人與群體</p> <p>在參觀學習時，樂於遵守秩序，不可觸摸展品。</p>	<p>個人與群體</p> <ul style="list-style-type: none"> 在學習時樂意遵守秩序，顧及別人的感受，學習排隊輪候。 體能與健康發展身體平衡及移動能力，控制四肢上落自動電梯。 	<p>幼兒數學</p> <p>錢幣的使用，並學習初步運算。</p> <p>體能與健康</p> <p>建立良好的生活習慣，認識健康的食材。</p>
活動目的	透過參觀，辨別本地文化與個人家庭所使用的相同/不同物品。	<ul style="list-style-type: none"> 嘗試表達已認識的鐵路站的中文名稱。 嘗試認讀車廂標誌／分辨特惠車票／單程票售票機。 	了解街市商販日常的運作。
成效	<ul style="list-style-type: none"> 幼兒能分享自己家中有的物品。 幼兒能嘗試運用中文詞語或句子，說出看見的家居用品的中文名稱。 	<ul style="list-style-type: none"> 幼兒能嘗試表達曾到過的鐵路站名稱。 幼兒能嘗試表達一些在車廂內要遵守的規則。 幼兒能分辨出特惠車票。 幼兒能嘗試自行購買車票。 	幼兒熱衷自己較有興趣的商品，並會細心聆聽商販的講解。
成功因素	<ul style="list-style-type: none"> 展覽物品與家居生活相似，容易讓幼兒產生共鳴。 配合工作紙，有較豐富的視覺記憶提示。 	<ul style="list-style-type: none"> 主題生活化，交通主題能吸引所有幼兒。 配合他們的生活經驗學習第二語言，表達起來比較容易。 	食材豐富吸引，也是熟悉的食材，配合親自選購的機會，幼兒容易主動運用第二語言表達購物的需要。



K2	K2	
疾病／健康	運動	主題
看醫生	我們一起做運動	故事用書
非華語及華語幼兒 (參觀中藥園)	親子 (參與運動會／康文署室外運動場)	活動形式
<p>聽 聆聽活動介紹，按指示參與活動。</p> <hr/> <p>說</p> <ul style="list-style-type: none"> ● X X 花 可以沖茶。 ● 我用 物料 做防蚊膏。 ● 蘆薈 可以食。 <hr/> <p>讀</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 辨認「廿」部件。 ● 認讀「花」字。 	<p>聽 聆聽活動介紹，並嘗試完成競技活動。</p> <hr/> <p>說 我和 <u>家人</u> 用 <u>身體部分</u> 動作。</p>	語文學習範疇
<p>大自然與生活 對自然現象表現好奇，有探索的意欲，初步認識部分植物的用途（食用／護膚）。</p>	<p>體能與健康 發展大肌肉能力，掌握身體的基本動作，嘗試不同類型體能活動，包括：跳、踢波、拋豆袋等。</p>	主要學習範疇
<p>個人與群體 初步認識中華文化，並尊重其他國家、民族的文化、習慣和生活模式。</p> <p>體能與健康 認識視、聽、嚐、嗅、觸感官機能，探索不同植物，加深對身體認識。</p> <p>幼兒數學</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 認識數字和數學符號所表達的概念，掌握 1 的數量。 ● 關注物件的形態，了解溶解與凝固。 ● 運用感官比較物品大小和形狀。 	<p>個人與群體 喜歡參與群體活動，能與同伴合作運用身體運球。</p>	輔助學習範疇
幼兒初步了解部分植物可以食用／製作藥物。	幼兒親身嘗試日常接觸的運動，並用第二語言演說一次。	活動目的
中藥園活動能充份讓幼兒運用五官探索（嗅／摸／嚐），大大提升幼兒的興趣。幼兒感到活動新鮮有趣，也促進他們專注學習。	幼兒及家長能在遊戲後，運用第二語言（廣東話）說出剛才的活動及其動作。	成效
形式多元化，有觀賞／參與／食物分享，吸引幼兒投入嘗試。	家長非常投入，對與幼兒一同活動甚感興趣，他們的反應能感染幼兒有熱切參與的動機。	成功因素

分析：活動主要結合計劃的故事文本主題及內容，以鞏固及延伸日常學習知識為目的。社區學習活動包含不少與生活有關的知識、態度及技能，加上外出的情境隨時因環境而變動，當中涉及不同生活化的範疇，包括個人與群體、體能與健康、大自然與生活等。幼兒進入社區體驗，產生大量聆聽中文及用中文表達的契機，綜合學習的效果就自然而生。

綜觀四種社區學習活動推行的模式，均能呈現綜合課程的特質。雖然活動未必能完全配合學校課程的主題，但能扣連計劃中故事的主題，反映四種模式均是可行及理想的。

c. 綜合課程與家庭學習活動的配合

本計劃備有家長用書，配合幼兒在學校使用的故事文本。按照幼稚園教育課程指引建議，本計劃設計的家長用書均具備綜合元素，以中文帶動其他範疇的學習。透過家、社、校實證體驗下，讓非華語幼兒不論在學校、社區、家中也能有系統地學習中文，呼應課程指引的五項幼兒發展目標，為幼兒提供一個整全的學習經歷。

以下抽取其中一本故事文本家長用書範例，檢視活動成效及其六個學習範疇的綜合性：

範例：K2《我們喜歡做運動》家長用書

活動內容	語文為本	綜合學習範疇
親子活動	提問學習範疇包括： 聽 ：按故事情境讓幼兒認識「運動」的概念，並透過行動理解「合作」和「比賽」的概念。	生活體驗學習範疇包括： 個人與群體、體能與健康 家長與幼兒商討一起做甚麼運動，然後選擇合適的運動用品及運動場所，和幼兒一起做運動。 家長可以拍下活動時的照片，請幼兒帶回校分享。
	遊戲學習範疇包括： 說 ：幼兒分享繪畫的作品。	遊戲學習範疇包括： 個人與群體、藝術與創意、體能與健康 家長事前在自製的遊戲卡上繪畫一些合作活動，例如：合作運球、合作掃地（也可請幼兒一同創作），然後把卡放進袋中。家長與幼兒輪流抽卡，並合作完成活動。
	遊戲學習範疇包括： 說 ：幼兒提出建議及匯報比賽的結果。	遊戲學習範疇包括： 個人與群體、體能與健康 家長與幼兒進行比賽，例：鬥快收拾玩具，看看誰能勝出，其後可請幼兒提議比賽項目。
	文化回應 學習範疇包括： 聽 ：家長跟子女分享家鄉中常做的運動。	社區資訊學習範疇包括： 個人與群體、體能與健康 家長與幼兒在社區尋找可以做運動的地方。
親子閱讀文本	分享閱讀： 聽 ：家長嘗試與幼兒分享故事人物名稱，以母語／中文向幼兒講解故事。 說 ：幼兒可分享記得的人物，並嘗試說出故事內容。 讀 ：幼兒可按圖片或已懂的文字分享圖片或讀出文字，甚至可嘗試覆述故事。	學習範疇包括： 個人與群體 與家長透過故事情節進行對話。 幼兒數學 比賽名次，計算故事中曾出現的運動數量。



分析：根據「非華語幼兒於學前教育的中文學習情況及支援措施」研究報告(2019)，非華語家長普遍對本地教育制度認識不深，家長無法在家中協助子女進行中文學習。即使部分父母希望協助，但由於不諳中文，也不知道孩子說的中文是否正確。此外，社會欠缺輔導家長的教學資源，他們想協助子女也無從入手。

本計劃為加強幼兒的全方位學習，特意為家長設計一套家長用書，配合學校推行的課程，提供親子閱讀流程。計劃鼓勵家長於閱讀前、閱讀中及閱讀後，以生活體驗、遊戲及本族文化聯繫輔助子女學習中文，讓幼兒更理解故事內容及表達想法，提升幼兒的閱讀興趣，誘發幼兒嘗試運用中文與家人分享的動機。

D. 結論：

本節報告了參與計劃的二十所幼稚園，在三年內如何將計劃的故事文本教材納入其學校主題課程的初步發現。

本計劃認識到不同幼稚園校本的獨特性，包括：收生以哪些種族為主、學校特色和文化、師資等。不同教學模式的出現，證明參與的幼稚園，有不同創新的整合教學法。不論是運用單一模式或是組合模式，都有利不同族裔的學生發展語文能力。幼稚園如何推展綜合課程，也非常值得探討。

參與學校根據其需求和實際情況採用不同的模式。在這些模式中，成效較突出的是替代模式。學校能活用計劃設計的故事文本，表現幼稚園對計劃的效能充滿信心。研究亦證明計劃的故事主題教學能達至預期的成效。

家、社、校的推行模式不但有效幫助非華語幼兒學習中文，也創造很多文化共融的生活體驗，在充滿意義的真實情境（包括社區及家庭）進行學習，幫助幼兒達至全人發展的教育方向。

E. 成果應用：

鼓勵學校選取適合的教學模式

幼稚園可根據實際狀況和校本課程需求，加入計劃的故事文本。上述四種教學模式各有特點，可以在課程和教材上靈活運用並共存。計劃的故事文本特設分層故事及教材，適用於不同學習差異的非華語及華語學生。

故事文本的持續性發展也是一個關注點。當計劃完結後，故事文本仍需繼續出版，當中也包括提供相關的教材及教學配套，還有對教師有效使用故事文本及教授第二語言的培訓。此外，需要繼續探索「家、社、校」這個模型中的相關支援替代方法，包括：社區學習活動、家長講座、家有良師等計劃，幫助有需要的家庭提供補充性的資源，期望「家、社、校」模型能獲得全面性的發展，能同時適用於華語學生及家庭。

教師培訓

不論學校採用哪種教學模式，教師都需要了解每種模式的特點和優勢，有效的教師培訓計劃及為學校提供合適服務至關重要。如果學校只安排非華語學生運用鷹架模式學習中文，則需要更深入及全面的校本支援，包括課程開發、教材調整及教學法等培訓。

校本課程調適

研究分析了不同學校使用哪些模式或組合，較易達至成功。這些成功經驗，能提升學校推行課程改革的決心，也提升學校對非華語幼兒有效學習中文方案的關注度。

教與學亮點



幼稚園課程以跨學科主題學習中文，初學中文的非華語幼兒未有足夠能力接收。所以，本計劃運用故事文本結合學校的課程，讓幼兒有系統學習中文。



計劃以不同模式結合主題教學課程，包括：故事書互補模式 (Storybook-led Model)、完全整合模式 (Complementary Model)、替代模式 (Replacement Model)、鷹架搭建模式 (Scaffolding Model)，配合不同學校的校情。

A. 研究目標

研究主要探討本計劃如何有效結合校本課程推行，並檢視推行的成效。透過實證，了解課程如何利用幼兒的生活體驗、知識、技能和興趣，實踐跨學科學習。當中也檢視社區及家庭學習活動，如何以綜合教學法學習中文，從而建構一個全面和均衡的幼稚園課程。

B. 研究理論：

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法：

研究採用不同模式推行主題教學。為了了解學校的表現，計劃安排專業評估人員，透過定期探訪學校、課堂觀察、幼兒作品分析、社區學習活動、家庭支援等，獲得數據，進行剖析，從而了解計劃的故事書如何整合至主題單元或單獨使用；如何呈現全人發展的教學元素；如何幫助幼兒以第二語言教學法學習中文。

本計劃派出教育專家，與校長、學校發展主任、老師等，商討故事主題教學的推行方法。為配合校本課程需要，本計劃把故事主題教學分為四種模式：

a. 故事書互補模式 (Storybook-led Model)：

學校選定一週內的特定時段進行主題教學活動，可能是每週一至二次，或在一個單元中抽調幾天時間持續進行計劃的故事文本，每本故事文本預定使用六至八節課堂推行。期間也配合課室佈置，把故事教材同步滲入學習環境中，讓幼兒可在自選活動時間鞏固所學習的概念。這種模式能配合學校本身的課程，兩套教材也能互補不足。

b. 完全整合模式 (Complementary Model)：

學校運用計劃的故事文本，與校本原有的學習單元結合。例如：計劃的 K1 故事用書《我們喜歡車》與學習單元「交通工具」互相配合。學校靈活合併兩套教材故事，使課程、語言環境設置、角落設計能連貫及有效推行。

c. 替代模式 (Replacement Model)：

學校運用計劃提供的故事文本教材，取代原有的校本課程。計劃的教材內容除語文學習外，還加入大自然與生活、個人與群體、幼兒數學、藝術與創意、體能與健康五個學習範疇的豐富內容，並以故事之旅扣連起來。此外，學校發展主任與老師進行備課時，亦可考慮校本和幼兒的需要，設計更合適的主題課程。

d. 鷹架模式 (Scaffolding Model) (補充式)：

學校安排於上課前或下課後的時間，為非華語學生組織學習小組，學習計劃的故事文本。透過故事文本，讓非華語幼兒掌握聽、說中文的能力，方便他們在日常課堂學習，或在社區學習活動中，有效運用和實踐。鷹架模式以語文學習為本，其他學習範疇將安排於課室教學活動及社區學習活動中推展。

D. 研究結果：

計劃研究了二十所參與學校的主題教學模式，以下將析述不同模式的推行方式和成效。

模式	使用學校數量	
模式 A： 故事書互補模式 (Storybook-led Model)	持續模式 (Consecutive Mode)	6
	間斷模式 (Infusion Mode)	6
	混合模式 (Consecutive Mode + Infusion Mode)	5
模式 B：完全整合模式 (Complementary Model)	1	
模式 C：替代模式 (Replacement Model)	1	
模式 D：鷹架模式 (Scaffolding Model)	1	

分析方法：

計劃派出幾位學者和專業人員，透過現場觀察和錄影，作出專業分析，包括：內容分析、教學目標、教學推行方式及過程。

- 現場錄影：研究員拍攝課堂活動及社區學習活動的實況，並進行活動分析。
- 現場觀察：研究員參與課堂及社區學習活動，記錄活動的推行情況，例如：如何整合各項學習範疇，同時學習知識、技能、態度的課程架構。

分析方向：

本文將按照課程指引 2017 建議：「幼稚園課程需以生活化的學習主題，貼近幼兒的日常經驗、認知和興趣，內容貫通六個學習範疇，為幼兒提供綜合而整全的學習經歷。」計劃以六個學習範疇作推展的要素，並期望了解幼稚園推行課程時可否達至：

- 計劃的故事文本教材能同時推行六個學習範疇的綜合元素。
- 計劃的故事文本教材能與校本課程結合，發揮六個學習範疇的綜合元素。
- 計劃的社區學習活動能同時推行六個學習範疇的綜合元素。
- 計劃的家庭活動能同時推行六個學習範疇的綜合元素。



圖2.16



圖2.17 食物主題與語文教學的結合

1

序言

2

非華語幼兒
語文學習與教

3

家、社、校
全方位支援服務模式

4

總結

3.1

學校層面

3.1.1 專業發展：領導層及教師

新研究成果

本節介紹本計劃推行的教師培訓工作，如何幫助領導層及教師成為具備知識、技能和態度的教育工作者，教導少數族裔學童。當中的理論包括文化回應教學、意義帶動學習、愉快學習，以及中文作為第二語言的有效教學。

應用

研究能協助教師於日常教學中，順利及有效教導少數族裔學童。

A. 背景和文獻探索

由於大多數本地學生的母語是中文，本地教師所接受的師資培訓，一般假設以中文作為第一語言進行教學，少數族裔學童學習中文為第二語就更缺乏教學支援了(Heung, 2006; Shum, Gao, & Ki, 2016)。普遍教師主要以傳統的中文作為第一語言之方式去教導少數族裔學童，例如字詞默寫、念誦等(Shum et al., 2016; Tse & Hui, 2012)，這種以同一方式教導所有學生 (one size fits all) 的教學方式(Tse & Hui, 2012, p.6) 是少數族裔學生難以學習中文的原因之一。因此，有效的教師專業發展課程需求急切，以中文第一語言受訓的教師須要再度培訓(Tan, 2014)，教師的專業知識和技能之廣度和深度才可得以提升，以支援少數族裔學童(Gándara, Maxwell-Jolly, & Driscoll, 2005)。

大多數的幼稚園教師並未獲得適當培訓以照顧非華語學童。現時本地開辦的教師專業培訓以中小學為主，而隨著少數族裔學童的人數日益增加，對於發展幼稚園教師的培訓課程需求逼切。有見及此，本計劃特為幼稚園教師提供專業培訓課程，項目分為兩個模組：（一）導入及理論（三十小時）模組，（二）實踐模組。

課程設計為一綜合模型(Integrative model)，圍繞本計劃的主要學術理論和教學法，包括文化回應教學法、意義帶動學習、愉快學習，以及有效的中文作為第二語言教學。



有關以上各項的研究理論，請參考本文其他章節，在此不再贅述。

B. 研究部份

有關領導層和教師專業發展的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

以下提供的課程框架，供大專院校、辦學團體或學校，為教師提供培訓作參考之用。

模組	內容主題	教學形式	評估方法
導入 及 理論	文化回應教學法 <ul style="list-style-type: none"> 課程及教材調適 學習評估 教學法 與少數族裔家庭合作 	<ul style="list-style-type: none"> 演講 小組討論 研討會及分享 個案分析 工作坊 	小組及 個人習作
	意義帶動學習和愉快學習 <ul style="list-style-type: none"> 遊戲為本及音樂為本的學習，以及協作學習 		
	有效的中文作為第二語言教學 <ul style="list-style-type: none"> 幼兒中文作為第二語言的學習理論 中文教學資源 		
實踐	<ul style="list-style-type: none"> 教師對於中文教學上的實踐作出反思 對於不同學習需要的專業交流 跨校觀課 	<ul style="list-style-type: none"> 演講 小組討論 大班討論 滙報及分享 訪校 	小組及 個人習作

D. 結論

研究顯示，教師專業發展課程能有效促進教師教導少數族裔學童的效能。文化回應教學法、意義帶動和愉快學習，以及有效的中文作為第二語言教學，這三項理論互相連繫，並產生協同效應促進教師成長。

E. 成果應用

課程兼備理論和實踐，能為幼兒教育中如何照顧少數族裔學習需要提供了重要的參考基礎。本地學前教育對培訓教育工作者，教授學習中文為第二語言需求甚大，各大專院校可考慮提供更多課程，幫助少數族裔從小打好中文及學習基礎，以助長遠的共融發展。

**教
與
學
亮
點**

計劃推行的教師培訓工作，幫助領導層及教師成為具備知識、技能和態度的教育工作者，教導少數族裔學童。



計劃推行的文化回應教學法、意義帶動和愉快學習，以及有效的中文作為第二語言教學，這三項理論互相連繫，當中的專業發展課程，能有效促進教師教導少數族裔學童的效能。

A. 研究目標

本計劃推行的教師專業發展課程，目標是希望幫助幼稚園教師掌握教導少數族裔學童的知識和技巧。本研究以質性的方法探討：

- a. 受訓教師對於三項研究理論（詳見第三部分研究理論）的看法，以及修讀課程的觀感和經驗；
- b. 受訓教師於三項研究理論上的看法之轉變，包括文化回應教學、意義帶動學習、愉快學習、有效的中文作為第二語言教學。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

從修讀課程的學員中，選取 15 位來自不同學校，平均年資為 11 年（由 1 至 28 年不等）的教師，進行兩次半結構焦點小組訪談。訪談分別於導入理論模組及實踐模組的最後一節後進行，每次分為約 7 至 8 人的小組，訪談時間為 55 至 90 分鐘。

D. 研究結果

a. 文化回應教學法

大多數教師於參與課程前並未有接觸過文化回應教學法，甚至完全沒有聽說過，更遑論在課堂之中運用，例如討論到節日或傳統習俗的時候，教師只會談及本地的文化。

參與課程後，教師對文化回應的意識強化了，並將文化回應教學法應用於日常教學當中。例如，有教師受訓後表示，在進行有關節日的教學時，邀請少數族裔的學童分享他們的習俗，並與其他同學互相討論，對建構共融的學習環境非常有效。

有教師觀察到加入少數族裔的文化元素，會為教學帶來正面影響。教師發現少數族裔的學童於課堂的參與度有所提升，亦更為快樂。

b. 意義帶動學習及愉快學習

教師透過課程學習到以學生為本的教學法，令學習中文變得更有意義和愉快。例如一位教師分享她設計歌唱活動時，加入了少數族裔的語言：「……我們利用谷歌 (Google) 翻譯少數族裔的字詞，然後用於我們的歌曲中，再和學生一起唱。這其實很容易做得到，然後少數族裔的小朋友說：『真奇妙！老師如何懂得我們的語言？』」

教師亦學習到如何把故事說得更有意義和動聽，並於課程中互相分享如何設計有意義的故事延伸學習活動。



c. 有效教學及有效的中文作為第二語言教學

很多教師表示，課程中最具啟發性的，是讓教師明白要善用鷹架理論去教導少數族裔學童學習中文，這些技巧包括教學時放慢語速，以及運用身體語言授課。課程有系統地教導學員不同的高效教學法及其背後理論，讓她們更深入理解。

教師分享：我們教少數族裔學童中文的時候，教學的速度不應像我們教本地學童一樣，我們必須放慢一點。首先，我們要教他們基本句子結構，如果要教他們中文字詞，就要由部件開始。完成課程後，我對這些教學技巧有更全面的認識。

d. 教師對少數族裔文化及教學觀念的改變

學員表達對少數族裔文化和學習中文的看法：

過去，我們並不特別注意少數族裔學生，因為我校只有數名少數族裔學生。是次課程讓我明白到教師可以利用學生的文化去幫助他們學習，帶來教學上的轉變。

對於教師的角色，有學員分享她們由最初只懂得將少數族裔融入本地文化，變成促進雙方文化互相交流。



圖3.1 教師的專業發展



圖3.2 內部培訓



3.1.2 語言橋樑：多元文化教學助理 (Multicultural Teaching Assistants)

新研究成果

本節根據過去四年的研究，析述多元文化教學助理 (MTA) 在多元文化幼稚園的職能和角色，以及他們對非華語學生學習的裨助。

應用

建議大專院校採用本計劃設計的多元文化教學助理培訓課程，並希望各幼稚園機構聘用多元文化教學助理。

A. 背景和文獻探索

在香港，教學助理是教育界普遍接受的職位。近年，他們的職能逐漸轉變，擔當了「教學、評估、社教化和行為指導」等角色 (Sharma & Salend, 2016, 頁 121)；他們支援課程設計（如設計教案，預備教材，將教材改善致適合學生使用等），協助教師與家長溝通，照顧學生的福祉，管理學生秩序等 (Sharma & Salend, 2016; Kerry, 2005)。在有非華語學生就讀的學校，教學助理的支援尤其重要。

非華語兒童在進入主流學校時，面對一定的困難。首先是語言與文化上的差異，中文在部件、語義和句法上，與少數族裔的文字體系不同，對於母語以字母拼音的少數族裔人士甚具挑戰性 (Tse, Ki, & Shum, 2011)。本地幼稚園一般以中文為教學語言，少數族裔幼兒進入幼稚園要同時學習粵語、普通話及繁體中文，亦要適應聆聽廣東話授課及日常生活指示，對幼兒來說是非常吃力的事情。樂施會在2018年指出，非華語學童於入讀幼稚園時，已經與華語學童形成兩萬小時聽說中文的經驗差距，這種差距會對他們後續的學習造成影響。另外，非華語學生通常生活在自己的種族社區中。基本上，他們不看中文電視節目和電影，也甚少參加華人社區的課餘活動 (Tsung & Gao, 2012)，要他們明白由主流文化所編制的課程，有一定的難度。

其次是非華語學童缺乏家庭支援。大多數居住在香港的非華語父母不會說中文，故非華語兒童接觸中文的機會甚少 (Tsung & Gao, 2012)，他們缺少沉浸式的中文學習環境。非華語父母由於語言障礙，在獲取幼稚園資訊和與教師溝通上亦相當困難，這令他們無法了解子女的學習進度，更遑論提供協助。

再者，多元文化共融教育在香港尚需時間完備。多元文化共融教育路向是正確的，但需要長時間的研究和發展。現時，部分教導非華語幼兒與華語幼兒的教學方法、教育工具及用書並無差別，非華語學生能力未能趕上。而且，部分教師並未裝備教導非華語學生所需的知識和技能，致令非華語學童在學習上未能得到合適的支援。故此，若要協助這類學生學習，教學人員除了具備教學技巧外，還必須了解非華語學童在文化和語言上的需要。

近年，不同文化語言背景的學生人數在各國不斷上升。為了應付校園和社區的文化差異所產生的問題，具文化回應的教學法漸受教育界重視。在教學上實踐文化回應，是指為了給學生營造有效和文化相關的環境，需要考慮學生和教師在文化背景、知識和經驗上的異同，而不同文化背景的學生所擁有的故事和經歷，能成為課堂上有意義的學習經驗 (Chenowith, 2016; Gay, 2002; Chou, Su, & Wang, 2018)。

在香港，為了推動少數族裔的學生融入主流社會，有些學校會聘請雙語教學助理，協助非華語學生處理因學習中文而帶來的挑戰，亦會協調因學生文化不同而遇到的問題 (Gao & Shum, 2010)。然而，這些雙語教學助理或懂得少數族裔的語言和文化，但由於沒有規定他們需要接受正統教學訓練，教學質素或有參差。

多元文化教學助理的角色

鑑於以上論述，計劃增設由香港教育大學舉辦的培訓課程，課程內容融合理論及實踐部份，期望培育的多元文化教學助理能達至四大職能（「賽馬會友趣學中文」計劃說明），包括：

a. 支援幼兒以中文作為第二語言學習

多元文化教學助理的中文程度需達至基本水平，例如在應用學習中文（非華語學生適用），具「達標」成績，以致在幼稚園中，能擔任支持幼兒學習中文的良好示範及啟導作用。

b. 促進幼兒整體學習，並提供輔助與支持

多元文化教學助理在課堂上，能協助教師進行輔助教學，亦能協助非華語學生學習中文。他們照顧學生的個別學習差異，減低非華語幼兒因在學習上遇到困難而引起的焦慮。對於年紀較小的幼兒，他們更能運用母語協助幼兒理解一些程序或步驟。他們亦能協助教師管理課堂紀律，使非華語幼兒更能掌握學校日常的規則。

c. 參與聯繫非華語家長之活動，充當教師與家長間溝通的橋樑

由於非華語家長大多不諳中文，不懂得簡單溝通英語，因此教師多以英語與家長溝通。多元文化教學助理懂得最少一種或多種少數族裔語言，因此能成為學校、教師與非華語家長溝通的良好橋樑，達至最佳的互動交流效果，讓非華語家長更能投入學校的活動。

d. 促進不同文化社群的社會融合，推展香港成為和諧共融的多元文化社會

多元文化教學助理具有其種族文化色彩，能協助設計多元文化的課堂學習及教學活動，讓非華語和本地幼兒認識不同文化，促進香港種族和諧，也能建立文化回應的環境。

B. 研究部份

有關多元文化教學助理的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

跟校長相比，教師與多元文化教學助理在工作上有多較接觸，對這個工作崗位有較多見解和期望。總的來說有以下四項：

a. 積極的態度

教師期望多元文化教學助理更加投入和積極，除了在分組時提供協助，亦可增加帶領活動的次數。

b. 良好的裝備

教師希望多元文化教學助理得到更多培訓；在實習前，應該對幼兒教育理論、照顧兒童技巧有認識，亦需要知道作為助理在課堂上應有的專業知識和態度，如不可在上課時講電話。

c. 與非華語幼兒溝通時多用中文

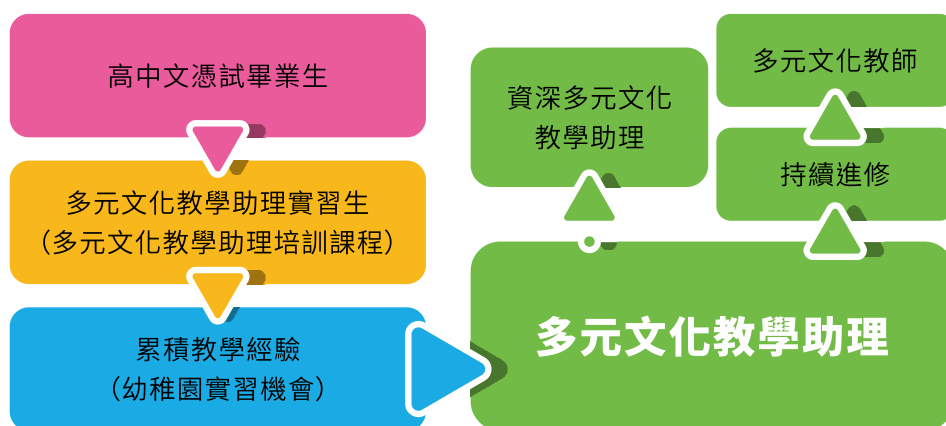
教師指出，多元文化教學助理和幼兒溝通時，過多使用少數族裔語言。教師認為，遇上非華語學生未能明白老師的講解，多元文化教學助理可以用該學生的母語輔助。在其他情況下，應該讓學生多用中文，以免幼兒過分依賴教學助理而阻礙中文學習。

d. 對多元文化教學助理的職責有更深的認識

教師意識到多元文化教學助理的實習生與其他幼兒教育課程的實習生有所不同，但又不大清楚具體有什麼不同。教師若能對這個職位的職能有更多認識，在合作時會有更合理的期望。

MTA 學員對支援非華語學生事業的期望

本計劃在分析焦點小組的錄音後，根據 MTA 學員的期望，繪畫了他們的職業階梯（見附圖）。有志者中學畢業後，入讀多元文化教學助理課程，課程包括豐富的實習機會，學員因此獲得有關的教學理論和實踐經驗。幼稚園機構如能聘用他們，他們一面工作，一面持續進修，最後取得有關專業認可教師資格，發展成為多元文化教師。



圖一：多元文化教學助理的職業階梯

D. 結論

研究結果顯示，多元文化教學助理能滿足計劃預定的四項功能。即文化與語言的差異，缺乏家庭支援，及課室裡缺乏對非華語學童學習有認識的教育人員。

多元文化教學助理為計劃增添了一個優質教育的亮點。過去幼稚園抗拒收納非華語幼兒，主要涉及學校資源、課程調適、家校溝通、文化差異及教學方式的問題。計劃幫助幼稚園增設多元文化教學助理這角色，能大大解決學校對上述情況的憂慮。

近年，香港積極關注少數族裔的學習進程，在中小學已推行第二語言的學習架構。面對年紀幼小的學生，除了需要關注第二語言學習系統之外，更應配備額外的人力資源，使非華語幼兒有效進入本地幼稚園，建立一個具安全感的學習環境。多元文化教學助理能善用其母語，發揮一個具關懷及支持的溝通渠道，以相近文化建立幼兒的安全感、愛及互信。

多元文化教學助理的最大優勢是他們本身是少數族裔人士，認識自己國家、民族的文化。他們進入本地幼稚園後，不但能有效幫助學校推行文化回應的教學，更讓本地幼兒及非華語幼兒認識其他族裔的文化，也讓幼兒從小培養及接納不同文化的特色，有效締造文化共融的社會。

根據教育大學的調查研究，約 95%的受訪幼稚園都認為，本計劃的多元文化教學助理，能有效支援非華語學童的學習需要，亦能為非華語畢業生提供明確的職業路向。另外，約 85%的受訪幼稚園表示，會考慮聘用本計劃的多元文化教學助理(EDB Final Report 2019, P.26)。可見，本計劃的多元文化教學助理課程具認受性，而且能有效協助非華語中學畢業生，順利銜接他們的事業階梯。

E. 成果應用

過去，香港大部分幼稚園均沒有聘用非華語教學助理關顧學生。最近，部分幼稚園開始增聘教學助理，支援非華語幼兒學習。唯因過去香港各幼兒教育訓練機構未有提供相關的幼教培訓課程，所以這方面人才非常缺乏。

「賽馬會友趣學中文」計劃有見及此，正式開辦幼兒教育文憑（支援非華語兒童的教學）課程，讓居住本地的非華語青年有機會參與香港的教育工作，日後能全面幫助少數族裔幼兒的成長發展。

希望幼兒教育機構和政府，能夠設立多元文化教學助理職位，給他們提供足夠的培訓，讓他們支援香港非華語幼兒教育。

培養多元文化教育工作者

香港教育大學於 2017 年開設了幼兒教育文憑（支援非華語兒童的教學）(Diploma in Early Childhood Education)的課程。課程旨在培育具備相關語文能力、教學知識和態度的多元文化教學助理，支援非華語幼兒適應本地語文學習環境。本課程達第三級的資歷架構，有助修讀課程的畢業生持續進修。

課程的開設，能培養新一代多元文化教育工作者。多元文化教學助理具文化回應實踐所需的知識、技巧和價值觀念，能為教育界注入多元文化教學新血。

希望其他大專院校亦能開設同類幼兒教育課程，而政府亦能增加資源，作出支援。

發展多語言和文化共融幼兒教育

有了多元文化教學助理的參與，非華語幼兒的學習環境，便具有文化回應、愉快和有意義的元素。家校合作是教學的重要一環，熟悉多種語言的教學助理，能有效成為學校、非華語家長和非華語幼兒的橋樑，促進多語言及多元文化的學習和交流。

發展小學多元文化教學

本計劃完成後，希望政府「優質教育基金」和有關大專院校，能持續支援多元文化教學助理的培訓計劃，更希望計劃的服務對象能擴展至小學，甚至中學，讓更多非華語學童受惠。

教與學亮點



本計劃培育的多元文化教學助理 (MTA) 能達至四大職能，包括：

- 支援幼兒以中文作為第二語言學習
- 促進幼兒整體學習，並提供輔助與支持
- 參與聯繫非華語家長之活動，充當教師與家長間溝通的橋樑
- 促進不同文化社群的社會融合，推展香港成為和諧共融的多元文化社會。



多元文化教學助理的最大優勢是他們本身是少數族裔人士，認識自己國家、民族的文化。他們不但能有效幫助學校推行文化回應的教學，更讓本地幼兒及非華語幼兒認識其他族裔的文化，有效締造文化共融的社會。



有了多元文化教學助理的參與，非華語幼兒的學習環境，便具有文化回應、愉快和有意義的元素。希望政府「優質教育基金」和有關大專院校，能持續支援多元文化教學助理的培訓計劃，更希望計劃的服務對象能擴展至小學，讓更多非華語學童受惠。

A. 研究目標

「賽馬會友趣學中文」計劃希望透過實證 本的「家社校」教育模型，幫助非華語學生有系統和科學地學習中文。為此，計劃引入一種嶄新的教學支援－多元文化教學助理 (MTA)。這些助理為具備相關語文能力、教學知識和態度的少數族裔人士，支援非華語族裔幼兒適應校園生活，建立愉快而穩固的學習基礎。

本節主要探討計劃中多元文化教學助理，是否能有效地在課堂中和課堂外，協助教師令非華語幼兒和其家長融入校園生活。研究目標如下：

- 探討校長和教師對多元文化教學助理的意見。
- 探索多元文化教學助理的職能和角色。
- 探討多元文化教學助理對支援非華語學生事業的期望。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

- 研究以問卷形式，於 2017/18 學年，訪問了 18 位校長和 74 位教師對同校多元文化教學助理的表現。問卷共有七條題目，請回應者以 1-4 的分數（1 = 非常不滿意，2 = 不滿意，3 = 滿意，4 = 非常滿意），評價多元文化教學助理上述的表現，最後有「其他意見」部份，請回應者寫下他們對多元文化教學助理的意見。
- 邀請 MTA 學生組成焦點小組，重點討論他們對支援非華語學生事業的期望。

D. 分析方法

研究以百分比的形式，計算校長和教師對多元文化教學助理在上述四項功能上的滿意度。為方便分析，「非常不滿意」和「不滿意」兩個選項會歸類為「不滿意」，「滿意」和「非常滿意」會歸類為「滿意」。「其他意見」部份的質性資料，則會以主題分析的方法歸納校長和教師的意見。

本研究亦分析焦點小組的討論錄音，總結大部分 MTA 學生的意見，加以析述。

E. 研究結果

研究結果分兩部分析述，第一部分是校長和教師對 MTA 職能和貢獻的看法。第二部分是 MTA 學生對支援非華語學生事業的期望。

校長和教師對 MTA 職能和貢獻的看法

從表一所見，校長和教師都認為多元文化教學助理能履行預定的四大職能，各項的滿意率都高達七成。差不多所有填寫問卷的校長(100%)和教師(94.9%)，都認同 MTA 能支援非華語學生學習中文作為第二語言。

同樣地，大部分的回應者滿意多元文化教學助理在促進幼兒整體學習上的表現。這體現在多元文化教學助理協助教師進行課程教學（校長和教師的滿意度分別為 100% 和 91.5%），管理課堂秩序和照顧學生的學習差異（校長和教師的滿意度都在八成半以上）各項上。

高達 88% 的校長和教師，滿意多元文化教學助理在協助教師與非華語家長溝通上的表現。

在促進不同文化群體與社會共融方面，大部分校長(94.1%)和教師(93.2%)同意多元文化教學助理能在課堂教學及推行上，將文化回應付諸實踐。



圖3.3 多元文化教學助理協助教師上課

3.1.3 與教師同行：校本課程支援

新研究成果

本節介紹研究中，校本課程如何支援非華語學童學習中文的課程編排；以及學童於不同活動中學習中文的表現，及促進社交進展的情況。

應用

這項研究有助錄取非華語學生的幼兒教育機構，有效推展校本中文學習課程。

A. 背景和文獻探索

香港大部份幼稚園都是採用坊間出版社提供的教材及配套。坊間的教材一般為主流學生而設計，未有合適的教材供非華語學生學好中文。

Day、Hannay & McCutcheon (1990)分析澳洲、加拿大、英國及美國等四個國家的校本課程發展個案，歸納出校本課程能配合教育課程發展，達成教育目標；結合教師、社區與社會等校外資源；兼顧教師教學自主、學生學習需求與自主性的課程發展理念；對學校課程規劃、教師的自決及學生為本的學習，能達至最佳的果效。

香港教育局強調學校須配合幼稚園課程指引的教育目標，因應本身校情，規劃廣闊、均衡、靈活而連貫的校本課程，為學生提供基要學習經歷，愉快及開放的學習環境，以及適切的支援服務和多樣化的活動，讓學生得以全面發展和健康成長(教育局，2006)。

B. 研究部份

有關校本課程支援的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

專業團隊對學校推行校本課程的表現

本計劃派出支援團隊支援 20 所合作學校，以下詳述與 20 所合作學校發展的校本支援課程，包括：(1)校本支援的範疇；(2)本計劃提供的創新校本課程；(3)支援後，有實證成果的範例。

計劃提供的校本支援範疇	與學校合作發展的創新校本課程	學校經支援後有效實證個案範例
<p>課堂語言環境</p>	<p>課室透過特定教材，建立中文學習語境設置：</p> <p>本計劃提供與校本主題配合的故事書，建立豐富的中文學習環境，包括透過「心理詞彙」活動，提取學生相關的心理詞彙，並把詞彙以文字記錄下來，成為「詞彙網絡」，張貼在語文角，讓幼兒能易於掌握中文字的字形、字音及字義。</p>	<p>CNN：調適計劃的特定教材，進一步建立校本「模擬區」，讓幼兒在更合適的中文環境下學習：</p> <p>教師運用計劃故事文本，根據本地幼兒與非華語幼兒的中文能力作出調適，設計校本「模擬區」。例如把《我要看醫生》一書的學習內容，設計成為與幼兒生活環境息息相關的「模擬區」，讓幼兒的語文學習與真實生活連繫，令語文學習更具意義(meaningful learning)。</p>

計劃提供的校本支援範疇	與學校合作發展的創新校本課程	學校經支援後有效實證個案範例
<p>校園語言環境</p>	<p>學校中文學習語境設置豐富，能處理學生個別差異：</p> <p>本計劃協助學校，佈置豐富的中文學習語境設置，例如校內的標示(sign)、課室名牌、課室區角(包括圖書角擺放的中文書)。另外，校長、教師及校內職員，盡量以中文與非華語學生進行日常溝通。</p>	<p>YYN：學校善於利用學校的空間和區角，製造豐富的語文環境：</p> <p>學校能配合華語幼兒與非華語幼兒的興趣和需要，佈置豐富的中文校園環境設置。在校園區角張貼不同大小字型的中文字，也有比較複雜的指示字句，讓幼兒能夠閱讀及接觸不同中文字，擴闊幼兒接觸中文的層面，建立他們對中文的「親切感」，讓幼兒對中文產生學習的興趣。</p>
<p>系統識字</p>	<p>鼓勵非華語幼兒建立書寫中文字的覺識(awareness)：</p> <p>本計劃提供教具及教材，讓教師能活用這些教學資源，提取非華語幼兒的「心理詞彙」，即時在白板上書寫出來。</p> <p>非華語幼兒從教師書寫中文字的過程中，明白中文字的建立，是以「筆畫」組合而成，建立「書寫文字」的覺識，為非華語幼兒日後學習「書寫中文字」建立基礎。</p>	<p>BSN：建立校本部件砌字及書寫中文字教具，讓幼兒有意義地識字：</p> <p>教師根據華語與非華語幼兒的中文能力，設計部件砌字教具。例如《思雅的影子朋友》中，設計了校本中文字系統識字、拼字教具，及有意義的書寫教具，讓幼兒能根據自己的能力、喜好及學習需要，選擇中文區角活動，讓幼兒學習中文更具意義。</p> <p>活動尊重幼兒個別差異，讓不同的幼兒從學習中獲得滿足感，持續對中文學習的興趣。</p>
<p>共融學習環境</p>	<p>鼓勵華語和非華語幼兒互動，增加彼此學習中文的信心：</p> <p>教師透過不同的語文活動，鼓勵華語和非華語幼兒互動和合作。幼兒以中文口語交流，能增加彼此學習中文的信心，也讓非華語幼兒能在具學習意義又愉快(meaningful and pleasurable)的氣氛下學習中文。</p>	<p>ARN：建立共融的學習環境，教師促進非華語學生與本地生互動：</p> <p>教師與非華語學生溝通，會按非華語學生的中文能力作調適，但日常均鼓勵幼兒以中文溝通。教師透過語文活動，豐富幼兒的群體生活經驗，讓幼兒透過合作，建立良好的人際關係。教師鼓勵幼兒以中文口語交流及協商，建立樂於表達、聆聽的學習環境，增加彼此學習中文的信心，提升幼兒以中文溝通的能力。</p>

計劃提供的校本支援範疇	與學校合作發展的創新校本課程	學校經支援後有效實證個案範例
<p style="text-align: center;">資訊科技</p>	<p>善用計劃的教學資源，鼓勵學生運用資訊科技學習中文：</p> <p>本計劃的教學資源，配合故事書內容，透過資訊科技，以實物圖片和聲音動態，把書本圖片轉化為幼兒在生活中能經驗及具真實感的資訊。例如在 K1《動物在哪裡》課堂，教師把故事中的動物，透過資訊科技，以真實圖片呈現，並附以動物真實聲音。幼兒透過動物叫聲，以中文猜出教師展示動物的名稱。非華語幼兒能透過仿真的教學體驗，更有趣、有效地學習中文。</p>	<p>LDN：善用資訊科技教學，鼓勵學生進行中文學習的探索：</p> <p>本計劃鼓勵學校善用資訊科技教學。教師靈活運用有關教學資源，能有效提升非華語學生的中文學習效能，特別是中文探索學習。例如在 K2《我們喜歡做運動》一教節中，教師以電腦動畫，讓幼兒投入故事內容。動畫中附有幼兒的照片，讓非華語幼兒成為主角。幼兒透過動畫中的運動比賽，進行不同形式的大肌肉活動。這種學習方式能讓非華語幼兒獲得愉快(Pleasurable)的學習經驗，也能迎合不同能力幼兒的需要，有助提升幼兒對中文學習的興趣。</p>
<p style="text-align: center;">教材</p>	<p>善用計劃故事教材，讓非華語幼兒能有效學習中文：</p> <p>計劃提供的故事教材及教具，讓非華語幼兒環繞故事內容及人物，作為學習中文的主線，與故事人物一起成長。教師鼓勵非華語幼兒閱讀，並在區角時間，輔助閱讀故事書，讓他們嘗試學習辨析故事中的重點詞彙。</p>	<p>KFN：善用故事書教材，實踐「從遊戲中學習」(action learning)，處理幼兒學習差異：</p> <p>教師以故事書的內容，配合本地幼兒與非華語幼兒的興趣及中文能力，設計有趣的語文教具及遊戲，讓幼兒能從遊戲中學習語文。例如《我們喜歡做運動》一書，以故事的語義框架相關的詞彙，如「肚」、「腰」、「腳」、「手」、「背」或「頭」等等，作為基礎詞彙學習，然後利用這些詞彙，設計成有趣的遊戲。能力較高的幼兒，透過有趣的遊戲，認讀及運用有關字詞；能力一般的幼兒，利用字卡上的圖畫及動作，能幫助理解及提取字詞。透過校本教具及遊戲，實踐「從遊戲中學習」，讓幼兒能獲得愉快(Pleasurable)的中文學習經驗。</p>

計劃提供的校本支援範疇	與學校合作發展的創新校本課程	學校經支援後有效實證個案範例
<p>教具</p>	<p>善用「友趣學中文」故事書，建立有趣的校本語文教具：</p> <p>以計劃故事書為基礎，根據本地幼兒與非華語幼兒的中文能力，設計校本語文教具。例如《動物在哪裡》一書，以動作名稱及動物身體部分，設計有趣好玩的語文教具。教師與幼兒透過「你說我聽」的方法，一起找出及認讀《動物在哪裡》的重點詞彙，讓中文字詞認讀活動更有趣味。</p>	<p>CLN：教師善於運用有趣教具(錄音機)，有效提升非華語幼兒說、聽中文的動機：</p> <p>教師運用學習工具：錄音小烏鴉（玩具），作為非華語幼兒學習中文說聽的媒介。透過對着小烏鴉說話：「我喜歡___（動物）。」讓中文說聽活動與「玩具」連繫，變得有趣。此外，非華語幼兒除了獲得教師的反饋外，還能透過錄音聆聽自己說中文的情況提升用中文說話的動機，使活動變得更具意義。</p>
<p>「兒童為本」教學法</p>	<p>「兒童為本」的中文活動教學法：</p> <p>教師掌握以「兒童為本」學習的重要性。在進行語文活動時，能以幼兒為學習的中心，善用幼兒個人的興趣、喜好，成為中文學習的材料。例如《我們喜歡做運動》，教師先讓幼兒表達自己喜愛的運動，然後以幼兒進行運動的照片，配合故事書的字彙一起應用，增加幼兒對故事的投入感，提升幼兒學習中文動機。</p>	<p>PWN：以「兒童為本」理念，設計語文情境教具，從圖畫過渡到文字：</p> <p>教師善用計劃的故事書，並根據非華語幼兒的中文能力，以「兒童為本」創設語文情境教具。例如《送禮物》故事書，主角會敲門把禮物送出去，教師運用小創意，製作不同的教具，讓幼兒投入故事情境中，學習說出：「___把___送給___。」教師先以圖畫呈現，作為提示，然後才呈現文字，讓非華語幼兒從圖畫過渡至認字，一步一步地增強他們學習中文的信心。</p>
<p>「唱遊識字」</p>	<p>有趣的「唱遊識字」遊戲，提升非華語幼兒學習中文字的興趣：</p> <p>教師揉合了「音樂、遊戲及識字」元素製作語文活動，讓幼兒能在愉快又具學習意義的遊戲中，一邊唱歌，一邊輪流傳遞附有中文字的樂器，並一邊辨認部件。從遊戲中學習中文，能有效促進非華語幼兒對中文字部件的「覺識」，也大大提升非華語幼兒學習中文字的興趣。</p>	<p>LBN：學校以「唱遊遊戲」，提升非華語幼兒中文的說聽能力：</p> <p>教師用《我們喜歡做運動》一書的學習內容，以故事的語義框架相關詞彙，如「肚」、「腰」、「腳」、「手」、「背」或「頭」等等，透過閱讀，作為基礎詞彙學習，然後以這些詞彙，創作兒歌，讓本地幼兒和非華語幼兒在已有的前置知識上，學習更多中文詞彙。教師因材施教，讓不同能力的幼兒，能夠有系統及有效學習中文。</p>

計劃提供的校本支援範疇	與學校合作發展的創新校本課程	學校經支援後有效實證個案範例
<p>系統教學法</p>	<p>善用計劃的教學資源，施行螺旋式學習中文教學法：</p> <p>教師利用教學資源作為進入中文活動的「熱身準備」。例如在進行《動物在哪裏》的學習前，教師與非華語幼兒一起重溫《我們一起玩》故事內的詞彙，包括「眼睛」、「鼻子」、「嘴巴」、「耳朵」、「手」和「腳」，讓非華語幼兒進入新的課題之前，能夠重溫有關詞彙，並且把已有前備知識（詞彙）應用在新的課題中。在《動物在哪裏》故事中，重溫「動物身體部分」的詞彙概念，讓非華語幼兒學習中文更為鞏固。</p>	<p>NMN：善用非華語幼兒前置知識，螺旋式學習中文：</p> <p>教師以計劃故事文本，讓非華語幼兒學習故事書的中文前置知識，進行螺旋式學習。例如進行《動物在哪裏》的小組認讀字詞活動時，教師與非華語幼兒一起重溫《我們喜歡車》故事內的詞彙，例如「巴士」、「貨車」、「電單車」、「的士」等，然後讓非華語幼兒運用這些已有的前置知識，與新學習的「獅子」、「海豚」或「小鳥」進行「類屬」的詞彙及性質分辨活動，讓非華語幼兒能夠把新學習及已學習的詞彙加以應用。透過螺旋式的學習，鞏固幼兒已學的中文詞彙，使中文學習更具效能。</p>
<p>活用多元文化教學助理（MTA）</p>	<p>聘用受專業培訓的多元文化教學助理，協助中文教學：</p> <p>有了多元文化教學助理的參與，非華語幼兒的學習環境便具有文化回應、愉快和有意義的元素。</p>	<p>KKN：善用多元文化教學助理，照顧非華語學生的個別學習差異：</p> <p>MTA 在小組活動中，教導非華語學生朗讀/認讀故事書的文本，並協助非華語學生了解故事情節。於小組活動時間，教師把學生分為兩組，第一組由自己帶領，第二組由 MTA 帶領。第一組是閱讀故事書的延伸中文學習活動，包括有關《看醫生》故事的中文字詞，例如圖配字詞卡，把詞組拼成句子等等；第二組是閱讀故事書的鞏固中文學習活動，練習朗讀課文，加深記憶。</p>

實踐範例

以下抽取計劃中一所學校，報導如何支援一個學習單元的課堂教學情況：

教學單元：交通工具

班級：K1

故事用書：《我們喜歡車》

學生人數：非華語生 8 人，華語生 3 人

教學目標：

1. 建立交通工具的概念，提取「交通」的心理詞彙
2. 朗讀《我們喜歡車》文本
3. 認讀字詞，延伸字詞，說出句語句式

教學步驟：

1. 經驗出發，建立概念：
建立「交通工具（名稱、結構）」概念，提取「坐交通工具」的心理詞彙。
2. 建立文本意識：
朗讀書名及找出圖書的作者；遊戲中學習翻揭圖書；對圖畫和文字的觀察力和辨識力。
3. 多次分享閱讀，學習語文焦點：
認讀核心字詞：車、的士、巴士、貨車、電單車、地鐵、坐、去
認讀延伸字詞：馬路、喜歡
說口語句式：人物坐交通工具。人物喜歡交通工具。
交通工具有交通工具部分。
4. 複述及朗讀文本：
角色扮演，故事程序圖卡排序，朗讀重點句式
5. 應用文本，擴展經驗：
描述坐地鐵流程
6. 創設語文環境：
模擬坐地鐵流程；應用口語句式；用八達通入閘；在月台排隊候車；進入車廂→到站，離開車廂→用八達通出閘

支援的準則和有效教學：

專業教育人員到校於課堂中觀察及評量，按著五個項目定出支援的準則：

1. **教學計劃**
 - a. 課堂設計配合學校主題
 - b. 活動安排根據備課建議
 - c. 活動配合非華語生的年齡發展
 - d. 活動配合非華語生的生活經驗
2. **環境佈置及教具運用**
 - a. 環境佈置能豐富非華語生的語文學習
 - b. 充分地運用環境佈置
 - c. 有效地運用教具
3. **多元文化教學助理(MTA)的參與**
 - a. MTA 積極協助非華語生與教師溝通
 - b. MTA 促進非華語生與本地生的互動
 - c. MTA 幫助非華語生學習中文
 - d. MTA 增進教師了解非華語生的文化背景



4. 教學流程

- a. 引起動機提高非華語生的學習興趣
- b. 透過遊戲形式推行活動
- c. 課堂氣氛愉快
- d. 提供非華語生與本地生的互動機會
- e. 處理個別差異
- f. 關注文化回應
- g. 經驗式學習
- h. 有效的教學

5. 學習過程

- a. 非華語生積極參與活動
- b. 非華語生表現投入(專注+參與)
- c. 非華語生與本地生的互動
- d. 非華語生表達文化的機會

校本支援策略

校本支援是以故事教材為核心，校本課程支援一般有以下三種模式：

- a. 持續式：
能有效運用計劃故事文本，與學校原有的學習單元結合。本計劃的 K1 故事書《我們喜歡車》，與學校的學習單元「交通工具」互相配合，使課程、語言環境設置、角落設計能有效推行。
- b. 浸入式：
選定一週內的特定時段，約每週一至二次，合共六至八節課堂推行故事文本閱讀，期間也可配合環境、角落佈置，把故事教材同步浸入這些環境中。這安排具有一定彈性，不一定與校本課程配合，但幼兒學習則較豐富及多元。
- c. 取代式：
學校全部時間運用計劃的故事文本教材，全面取代原有學校的校本課程。這安排可減少教師的工作量，教師只需集中研發這套故事教材最佳的推行方式。幼兒學習也較集中。

D. 結論

「校本課程支援」整體安排十分成功。計劃聘用的學校發展主任均具豐富教育經驗，他們熟悉幼稚園運作，掌握幼兒教育發展趨勢，明白學校校情、需要和限制。他們在開學前與學校管理層、課程核心人員、各校支援教師得到共識，並按校本需要提供合適的支援服務，包括共同備課、共識教學法、觀課、課後討論、檢視及總結經驗，使計劃能在學校順利推行。

活動成功之處如下：

- 學校發展主任提供專業意見和支援，梳理教師在設計課程上遇到的困難。
- 計劃提供合適的教材，減輕教師在預備教材方面的負擔。
- 透過觀課，了解活動設計對非華語幼兒學習中文的成效。
- 課程提供分層教學，能照顧非華語及華語幼兒的發展需要。
- 適時提供共同課後討論，優化課程效能，提升教師專業發展。

另一方面，「校本課程支援」也面對一些實際的困難，包括：

- 部分教師認為每學年使用六本故事文本太多。由於大部分學校不是採取取代式推行課程，教師較難兼顧及消化這些第二語言的教學方式。
- 計劃的故事主題未必能完全配合校本主題學習，導致教師設計環境角落時要較花心思作出整合。
- 該計劃著重小組教學，並按個別差異提供合適的教學內容。半日制幼稚園上課時間只有三小時，時間倉促，校方難以作出合適安排。教師在自由遊戲時間及小組學習時，需要作出協調。
- 以浸入式推行故事文本課程的學校，難以在指定時間內完成五個教學步驟。
- 由於近年幼稚園教師不斷流失，部分學校會在學年初更換教師，造成計劃延續的困難。學校發展主任需每年跟新任教師重新建立互信，並需花不少時間提供教師培訓，才讓教師掌握第二語言教學的策略。

E. 成果應用

校本課程調適

校本支援服務能讓學校掌握校本課程與其他課程結合後的剪裁，讓學校領導層及教學人員有信心完善課程，幫助不同需要的幼兒有效學習中文。

校本課程的支援準則和有效教學

本研究能作為幼稚園日後的借鏡和發展支援課程的指標。此外，研究的實踐案例，亦能提供支援準則，和有效教學的實證。

教與學亮點



本計劃按非華語幼兒學習中文的特性和需要，研發一套嶄新的中文學習課程和教材，並提供合適的支援。根據每所學校的需要，透過到校支援服務，協助學校解決教材、教具、教法和評估的困難。



計劃提供以故事教材為核心的校本支援，分為以下三種模式：(i) 持續式 (ii) 浸入式 (iii) 取代式。計劃提供合適的教材，減輕教師在預備教材方面的負擔。

A. 研究目標

本計劃按非華語幼兒學習中文的特性和需要，研發一套嶄新的中文學習課程和教材，並提供合適的支援。由於每所學校需要不同，性質各異，本計劃以校本為依據，透過到校支援服務，協助學校解決教材、教具、教法和評估的發展困難。

本計劃的校本課程支援有以下目的：

- 與教師共同備課，說明故事教材的理念及教學流程；
- 根據校情，與教師共同發展多樣化的校本教學活動和有效的教學法；
- 透過觀課，掌握幼稚園學生學習實況，了解學生學習進度，作為優化教學的依據；
- 進行課後討論，優化教學效能，提升教師專業，提升專業能量；
- 與學校總結經驗，適時向其他計劃學校和業界分享實踐成果。

本研究主要目標：本計劃到校的專業團隊是否能進行有效支援；探討參與課程支援的學校，其教師能否有效推行校本課程；並研究校本課程的支援模式。

B. 研究方法：

計劃有二十所幼稚園參與，每所學校均有一位學校發展主任提供校本支援，與學校領導層共商校本課程和推行策略。學校發展主任與教師共同備課，製作教材，實踐本計劃的目標和學習理論。促進非華語學生與本地生有效學習中文。研究方法如下：

- a. 現場觀察：研究員參與非華語學童學習課堂及進行角活動，記錄非華語學童在課堂參與故事教材學習的情況；在分組活動或角落活動中，能否達至有意義學習中文；能否與同儕，包括華語生融洽相處。
- b. 現場錄影：研究員拍攝課堂學習活動的實況。

樣本

本文從計劃 20 所學校各選 1 個故事教材的學習時段，由學者和專業人員把觀察及錄影資料評分。計劃亦收集校長和教師對課程推行的意見，並進行分析。

分析方法

幾位學者和專業人員從樣本中作出專業分析，包括內容分析、教學目標、教學過程、學生反應。

C. 研究結果:

校支援服務成效

是次計劃其中一個亮點，是由一隊有豐富幼兒教育經驗的中文教育專家團隊，到學校提供支援。支援內容包括推展課程研發、設計故事文本、設計相關活動教材和教具。

透過校本課程支援，達至以下四個目標：

- 被支援的學校，學生能享受以遊戲為本的學習語文場地。
- 學校能嘗試運用分層教學的方式，課程能照顧不同差異的學生。
- 課程強調善用文化回應，把學生的生活經驗引入課堂中。
- 課程能幫助非華語生及華語生，按其生活經驗增加語義框架及心理詞彙。

師對校本課程支援的意見：

計劃每年進行校長和教師問卷調查，以了解教師對計劃的意見。以下是 2016-2019 三個年度的調查結果：

- 96.9%教師了解計劃的理念及教學流程，代表到校支援服務能清楚介紹整個計劃，教師均感到清晰。
- 94.6%教師滿意校本支援服務。
- 91%教師認為故事文本教材能與語意框架及教學活動結合。
- 87.7%教師認為故事教學內容能與幼稚園課程指引 2017 結合。
- 80%教師認為非華語學生能運用故事教材學習中文。
- 95%教師認為故事教材能配合華語學生學習能力。
- 95.5%教師認為故事教材具趣味性，能幫助學生學習中文。
- 90%教師認為故事教材能具文化回應元素。
- 85%教師認為故事教材有效能及資源充足。
- 92.6%教師認為故事教材有趣，能激發學生學習興趣。
- 96.9%教師認為學校發展主任可以讓教師清楚了解使用故事教材的方式。

分析「教師對校本支援」問卷結果：

綜合上述數據，教師對校本課程支援整體評價良好，平均達到 80% 或以上，證實校本支援有效。

非華語幼兒中文能力表現

經過歷年的支援計劃，非華語學生的語言能力進步顯著。（見第四章）



圖3.4 到學校觀課和交流



圖3.5 經驗分享:與參與學校分享經驗



圖3.6 到校支援:中文探知館移師到學校舉辦學習活動

3.1.4 處理差異：分層教材

新研究成果

本節介紹計劃創設的分層教材，如何有效處理學童的個別差異，並如何幫助不同能力的非華語及華語生有效學習中文。

應用

研究能協助教師有效和靈活使用故事文本及教材，推動能力有異的學童有效學習符合他們能力的中文課程。

A. 背景和文獻探索

非華語幼兒自少運用其母語，有自己的種族文化。當他們入讀本地幼稚園，卻要面對以中文學習的環境。華語幼兒大部分在香港土生土長，對中文應用有一定的認知和能力。因此，兩類幼兒入學時存在差異，是必然的事情。

本地幼稚園較多採用非華語生與華語生混合班級的模式，特別在入學初期，不但非華語生和華語生之間，就是每名幼兒，也因進度不一而出現個別差異。在教學方面，部分主題內容與文化相關，例如食物，部分非華語家庭不吃豬肉，愛吃咖哩、薄餅，甚至用手進食；而華語幼兒普遍吃豬肉，飯是主要食糧，使用筷子、匙羹、叉等食具。因此幼稚園進行課程規劃時，需留意這些不同文化，調適教學材料，配合學生的生活經驗，關注他們的學習差異，這才可讓各幼兒能在合適的進度下學習與發展，建立知識基礎。

何謂學習差異

幼兒都是獨立的個體，各有不同的性格、能力和興趣，也有各自的發展步伐。他們在語言、文化和生活習慣等方面也有不同（幼稚園教育課程指引，2017）。學習差異是源自學生在各種學習特性上的根本差異，包括：智力、學習風格、認知風格、學習習慣、興趣、文化等，學習差異存在於任何一個時空（趙志成、何碧愉，2009）。

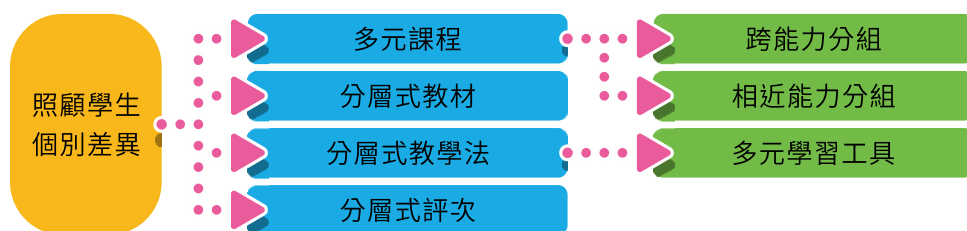
非華語幼兒進入本地幼稚園，面對文化、語言的不同，可能會導致學習上的「文化休克」狀態。Oberg (1960)提出幼兒入學，初時對新環境和活動區角充滿好奇心和興趣，然而他們因聽不懂教師在課堂上的教學語言，很容易就進入沮喪階段，甚至對學習產生抗拒，若不及時及持續處理，學習差距將越來越大，嚴重影響兒童發展。

照顧學習差異的原則

香港教育局統籌局(2004)及香港課程發展議會(2008)明確指出，建立課程架構和設計課程內容時，必須「照顧學生個別差異」，讓學生透過最適合的學習途徑，提升學習的動機，建立自信和自我形象。

Simon (1985)提出學校可設計不同層級的課程來照顧不同學生的差異，讓他們有平等的學習機會。Weston (1998)認為可參考為特殊教育需要學生而設立的「小組教學」形式，教師可以分層教學模式，即是按學生的不同情況，為學生設計不同任務、不同學習目標及不同的教學內容。Kershner & Miles (1996)更表示要持續反思及發展。

Simon (1985)提出四種方法以照顧個別學生的進度，包括：課程、教材、教學法及評估。



多元課程可分為校本課程、班本課程、組本課程及人本課程四類。主要按著幼兒知識、能力、學習過程、學習策略、學習態度為考慮設計的要素，並以校本及文化特色概念設計不同能力的課程。

多元能力分組方式，可按學生高、中、低能力進行分組；也可運用同級混班按能力分組；同質或異質分組；部分更嘗試跨能力分組，以不同學習目標互為刺激。

課程內容可彈性增潤或簡化，例如：能力較低的幼兒可安排一個主題的內容，能力較高的學生可安排延伸主題的內容，使各幼兒能按自己能力逐步提升學習進程，保持他們對學習的興趣。

教材設計的重點，是在相同課程框架內和相同教學內容中，因應學生不同的學習能力，設定多元程度的課程、教材及學習材料。開發分層教材時，包括不同的分層方式，如：同一主題及內容有不同能力的課本；同一篇章，有不同深淺程度的版本；同一課本，有不同難度的篇章。

多元化評估是因應學生之學習能力，調整預期的學習表現持續進行進展性評估，以能適時檢視學生表現，並及時進行學習調適。

B. 研究部份

有關分層教材的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

本計劃為每個級別提供 6 套故事教材，K1 至 K3 合共 18 套。每套故事教材包括分層故事書，每本故事書按學生能力分為三個層次（即有一套三本的分層故事文本）；每套故事書附教學指引，建議教學流程和教學活動示例。故事書配合不同教具，可於全班或小組教學、語文角、閱讀角和模擬角等活動使用。

分層故事：

Lv 1：為中文能力最低的幼兒設計，具簡單的句子及常用的單詞。

Lv 2：針對中等能力幼兒設計，被大部分收納不同非華語幼兒比例的學校使用。

Lv 3：特為語文能力較高的幼兒或收納以華語生為主的學校設計，句子具延伸性，句式較多變化。

分層故事文本示例（故事：《熊寶寶去逛街》的部分句式）：

	第一層	第二層	第三層
1.	媽媽和心愉去餐廳。	媽媽和心愉去餐廳吃午餐。	媽媽和心愉去餐廳吃午餐。日信和家人正在吃午餐。
2.	我不見了熊寶寶。	我不見了熊寶寶。	媽媽和心愉離開餐廳。忽然，熊寶寶不見了。

分層教學例子一：

教學單元：認識自己

班級：K1

故事用書：《我們一起玩》

活動形式：個人／小組

學習目標：

1. **（高能力幼兒）** 要求以句子：「我有_____。」來回應問題。（教師也可按幼兒能力延續提問，包括：提問名字/性別）
2. **（中能力幼兒）** 要求以詞彙作出回應。（過程中逐步引導幼兒說出句式）。
3. **（低能力幼兒）** 教師與幼兒一同照鏡子，讓幼兒模仿／跟讀的方式來學習詞彙。



分層教學例子二：

教學單元：升小一

班級：K3

故事用書：《升小一》

活動形式：小組遊戲

遊戲名稱：收拾書包

學習目標：

1. **（高能力幼兒）** 要求以句子：「我星期__在（地點）上（科目名稱）」。/「__老師教（科目）。」（註：句式數量及要求按幼兒能力調整，一般以 Lv3 要求）
2. **（中能力幼兒）** 在輔助下說出完整句式。（一般以 Lv2 要求）
3. **（低能力幼兒）** 要求幼兒說出要上的科目。（如：中文科）



教師善用故事教材，以三層故事書句式為不同能力幼兒訂定學習目標。教師善用自選活動及小組學習時段，配合各幼兒不同學習需要，作出引導。幼兒因此十分投入，並能按個人能力完成要求。教師能按幼兒表現，靈活提升或降低對幼兒的要求，逐步讓幼兒完成任務，提升幼兒以中文表達的信心。

教師更可按幼兒表現，持續進行評估，再設計下一階段幼兒學習的目標。

D. 結論

計劃提供的分層學習模式，反映課程、教材、教學法及評估方式，均可幫助個別差異的幼兒提升認知能力、學習動機及社交能力。推行課程前，教師可根據幼兒的能力增刪內容及教材，甚至調整教學方法。在學習活動過程中，教師可鼓勵能力較弱的幼兒利用實物、圖畫或互動形式等幫助學習，並鼓勵他們嘗試以中文表達意見。對於能力較高的學生，教師可提高他們的學習量和運用中文的能力，甚至可讓他們擔任小導師進行示範，保持他們學習的興趣。

學校可按分層評估的結果，為各幼兒訂立合適的學習目標，以照顧每位學生的學習需要，達至「兒童為本」的幼兒教育目標，幫助幼兒按其發展進程獲得適切的學習過程。

計劃所設計的故事文本，關注不同民族的文化差異，如：故事角色包括多種族的孩子；內容提供多元資訊，包括不同飲食文化、生活特色等，以照顧不同文化差異的孩子，提升他們對故事的投入及親切感，促進共融。

E. 成果應用

a. 分層教材研發的重要性

分層教材不但適合收納多元文化學生的幼稚園，也適合不同能力的本地華語生使用。目前，大部分本地幼稚園，均會使用坊間設計的教材，而坊間出版商因市場及人力資源等原因，甚少願意出版分層教學教材。教師要進行課程調適，只好自行剪裁增刪。可是，教師對非華語幼兒學習第二語言的發展仍未完全掌握，勞心勞力的結果，這些調適卻不一定能貼合幼兒學習中文的能力。若出版商能提供分層教材的基本教材配套，除了能有效減少教師的工作量，也能更聚焦及有效幫助非華語幼兒學習中文，有助他們升學及健康成長。

b. 照顧學生學習差異的效能

這 20 間學校的實踐經驗，可成為其他學校照顧學生差異的借鏡。由於每個人的成長發展進度不一，故幼兒教育一向持守「以兒童為本」的目標。學校宜在課程加入共融和照顧差異的學習目標，並要增進對班中每位幼兒的認識，為他們訂定合理的期望；靈活運用全班、分組和個別教導的安排，設計不同的遊戲教材，肯定各幼兒的能力，建立他們學習的信心。

教與學亮點



本計劃創設的分層教材能有效處理學童的個別差異，靈活使用，能推動學童有效學習符合他們能力的中文課程。



非華語課程進行規劃時，需留意不同族裔文化，調適不同教學材料，配合學生的生活經驗，關注他們的學習差異，讓各幼兒能在合適的進度下學習與發展，建立知識基礎。



計劃的分層教材不但適合收納多元文化學生的幼稚園，也適合不同能力的本地華語生使用。若出版商能提供分層教材的基本教材配套，將可大大減輕教師的工作量，也更聚焦及有效幫助非華語幼兒學習中文，有助他們升學及健康成長。

A. 研究目標

探討計劃設計的分層故事文本教材，是否能達至以下目的：

- a. 利用多元課程，幫助提升各幼兒在課堂中的學習表現；
- b. 善用多元教材，幫助不同學習需要的幼兒學習中文，建立自信；
- c. 教師使用多元的教學方法及工具，讓非華語學童掌握教學焦點；
- d. 運用評估，按幼兒能力建立不同層次學習目標，達至「兒童為本」的教育課程。

「到校支援服務」的學校發展主任，分別進入 20 間合作學校，按著校情、學校資源、學生比例等，以校本為依據，協助學校推動本計劃的故事文本及教材的教學。

本研究希望了解非華語生能否在調適的課程下，有效學習中文，並發展其語文能力及提升學習自信心。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

a. 課堂觀察

計劃中的專業團隊，設計了一套供非華語幼兒學習中文的分層故事教材。由學校發展主任提供到校課程，支援參與計劃的二十所幼稚園，經驗五年實證為本的介入。學校發展主任與教師共同備課，把故事教材模式與校情結合並實踐，促進非華語幼兒有效學習第二語文的能力，也提升華語幼兒運用同一模式學習中文的成效。

現場觀察：研究員參與非華語學童學習課堂及進行角活動，記錄非華語學童在課堂學習故事教材的情況，並在分組活動或角落活動中，能否達至有意義學習中文，並能與同儕，包括華語生融洽相處。

錄影分析：研究員拍攝課堂學習活動的實況，由幾位學者和專業人員作分析。

本文嘗試從參與計劃的二十所學校中，各選一個故事教材的學習時段，進行記錄及分析。

b. 研究結果

學校發展主任定期到學校作出支援，協助學校運用分層故事教材，處理不同幼兒的學習差異，當中包括：(1)有效支援的範疇；(2)本計劃提供的具體支援；(3)支援後，有實證成果的範例。

計劃提供的校本支援範疇	與學校合作發展的創新校本課程	學校經支援後有效實證個案範例
多元課程	<p>透過特定分組，設計合適課程予不同學習需要的幼兒：</p> <p>計劃特設「到校支援服務」，專業團隊與學校教學人員透過共同備課，一同共識課程推行方式、分組活動安排，讓教師能同時處理華語生與非華語生的學習需要，打破課程單一推行的框架，亦推動了適合幼兒發展需要的課程。</p>	<p>LBN：學校善用大課及小組時間不同的分組安排，按著幼兒學習能力及需要，調適課堂設計，讓幼兒體驗學習的成功感，增強學習中文的信心：</p> <p>學校於大班時採用故事教材 (Lv2) 輸入故事內容，再依據幼兒的個別差異來作出分層提問，讓幼兒回應。</p> <p>教師亦會與幼兒進行小組活動及教具遊戲來深化個別幼兒的學習成效。為顧及不同學生的學習需要，教師在活動中進行教學調適，按幼兒的個別學習能力（不以種族）來分組，訂定不同層次的學習目標、活動及遊戲。</p>
分層教材	<p>善用分層教材，有效幫助進展不一的幼兒，重視個別差異：</p> <p>本計劃配合故事文本，特設計分層教材。教師可嘗試運用分層教學協助幼兒進行不同的中文遊戲，照顧不同學習需要，加強不同能力幼兒學習中文，提升語文能力。</p>	<p>OKN：學校善於運用分層教材，讓各幼兒能按自己進展，投入學習活動中：</p> <p>K1：老師設計了三種程度的教具，如「認識爸爸媽媽」活動，並嘗試說出他們的稱呼；能力稍高的幼兒需要辨認出爸爸媽媽的卡通圖片，然後說出正確的家人稱呼；能力較高的幼兒需要完成爸爸媽媽的拼圖，並選取正確的字詞貼上。</p> <p>K2:教師在教授部件時，運用分層學習教學概念。教師先用砂紙板，讓幼兒用手指逐一依顏色次序仿寫一遍；再讓他們自選物料（如:毛絨球、木珠、通草片及鈕扣等），依字卡的字形擺放物料；最後較高能力的幼兒可嘗試依字卡拼砌該生字，或自行找出欠缺的部件。</p>

計劃提供的校本支援範疇	與學校合作發展的創新校本課程	學校經支援後有效實證個案範例
<p>多元化教學法</p>	<p>教師運用不同學習材料、教學程序、教學法及活動，幫助能力不同的幼兒在活動中學習：</p> <p>本計劃協助學校嘗試以不同教學法幫助幼兒學習。部分學校加設個別訓練活動，包括：複述文本、角色扮演、故事朗讀；部分學校透過肢體動作、輔助圖片、實物或科技資源等，幫助幼兒理解故事。</p> <p>教師按分層教學的理念，依據個別幼兒的能力來訂定學習目標，並作出適當的分層提問和鼓勵回應，為不同能力的幼兒提供合適的教學法。</p>	<p>CSN：學校加設個別訓練時間，也為幼兒設立特定學習目標，提供適切的教法及教材：</p> <p>學校特設個別訓練，按個別幼兒的學習興趣和需要，訂立學習目標及製作個人化教具，讓幼兒能按其能力加建知識。</p> <p>學校採用分層教學方式推行課程，例：同一教學內容，按幼兒的不同能力調適（高能力：完整句子/中能力：詞組/低能力：詞語）。</p> <p>教師又運用步驟分析法，為幼兒訂立學習目標，分析達成目標所需的步驟，以循序漸進的方式教導幼兒。過程中，教師同時觀察幼兒在哪些步驟出現困難，即時提供支援或修訂目標。</p>
<p>多層次評估</p>	<p>按幼兒學習表現進行評估，並按評估結果調適課程，幫助幼兒逐步提升能力：</p> <p>本計劃協助學校運用分層評估。在活動中，教師以循序漸進的方式，幫助幼兒認讀字詞，在活動末，以分層方式評估幼兒的能力（例：分層評估目標：認讀核心字詞/認讀延伸字詞；分層評估內容：分辨語音/看圖說字/認讀字詞）。</p>	<p>YFN：學校自設評估工具，幫助了解幼兒學習中文進展：</p> <p>教師設計評估工具，評估幼兒的認讀能力（前測），按評估結果及教師日常觀察，為幼兒設定分層學習目標及設計分層學習活動；約兩星期後，再進行認讀評估、閱讀評估（後測），評估學習成效；然後利用評估結果為幼兒訂立下個活動的學習目標，設計合適的活動。</p>

按專業觀察員檢視 20 間參與學校的課堂及幼兒學習情況，得出以下結果：

- 75%學校能以多元課程，處理幼兒間的差異，如按幼兒能力及表現進行分組學習活動。
- 80%學校能善用分層教材，協助能力不同學生學習中文，讓幼兒透過親身參與合適的活動，逐步提升中文能力。
- 85%學校能運用多元學習工具，甚至部分嘗試以個別訓練形式，幫助非華語幼兒投入學習；也有不少學校運用不同形式，如：戲劇、角色扮演等，提升幼兒學習中文的動機。
- 50%學校重視多層次評估，有些學校更嘗試自行制定前、後測以了解幼兒學習進度表現；學校更善用評估幫助設計及調適課程，以推行更合乎幼兒能力的活動。



圖3.7 分層課本

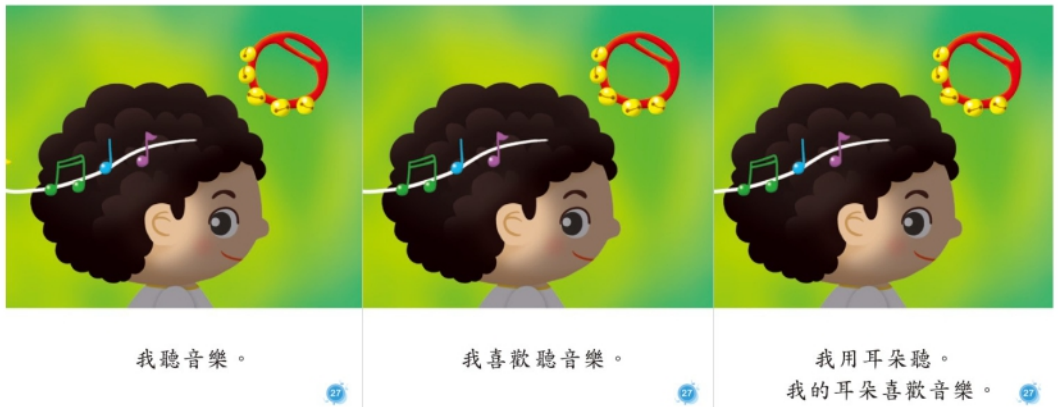


圖3.8 分層篇章

3.2 社會層面

3.2.1 科技支援：電子資源平台

新研究成果

本計劃發展電子化教材、教具和評估工具，配合多項應用程式及輔助教學資源，並同時發展有關教學法。

應用

學校及教育機構可以應用這些資源及平台，幫助非華語和華語學生學習中文。

隨著科技進步與互聯網日益普及，香港特區政府於 1998 年宣佈，把電子教學納入常規課堂教學中。為配合計劃中的家-社-校模式，香港大學、理工大學及兩所非政府組織均研發以電子模式，幫助非華語學生在家學習，家長在家協助學生學習，教師參考電子評估所得出的學生能力數據以調整教學進程。

計劃所研發的電子學習應用程式，分別支援「家、社、校」三方面：

A. 研究目的

探討電子學習資源在計劃中的實踐情況。

B. 研究方法

現場觀察及錄影。

C. 研究成果

以下從家、社、校三方面，詳細敘述電子學習資源的應用情況。

a. 學校方面

故事書教材應用程式

本計劃設計了十八本故事書作教材，由學校課程發展主任到校，支援設計學習材料和評估工作。為方便學生可以在家學習，故事書同時備有電子版，可在智能電話或平板電腦中使用。

香港大學為了增添學生對閱讀故事書的興趣，進一步以擴增實境(AR)的設計，令故事內容可以並存在真實世界與虛擬環境中，讓學生對故事書中出現的事物更加了解，從而更能投入其中。家長也可以在家中與學生一起參與，共同學習。

電子學習支援包括：教材、教具、活動、評估。另備教師手冊、家長手冊。

學校教學材料	PDF 格式的分層教學故事書 (分三種等級的十八套書)	PDF 手機 程式 後台 資料 伺服器	教師、 學生	讓不同能力的學生都可以一起學習。
	故事書的電子版本(AR)		教師、 學生、 家長	結合故事和現實，增加學生的學習興趣。
	建基於每本故事書的 網頁迷你遊戲			增加學生對故事書的興趣，讓學生可以從遊戲中學習。
	故事書的手機程式			讓學生可以從遊戲中學習。

評估工具

本計劃推出兩款電子評估工具（Chinese Language Learning Progression Framework for Non-Chinese Speaking Children in Kindergartens in Hong Kong, LPF 及 Chinese Language Usage Evaluation, CLUE）：

香港大學推出「學生語文能力評估非華語幼兒中文學習進程架構 (LPF)」，從聆聽、說話、閱讀和書寫四個語言能力分項，描述非華語幼兒的中文學習進程。各項語言能力的指標包括語言覺識(Language Awareness)、語言技能(Language Skills)、情意態度(Attitude)，反映學生的學習進展和能力水平。本工具用以評估學生的中文能力，了解中文學習進程，調適課程，循序漸進地提升學生中文能力及幫助幼小銜接。本工具同時備有手機應用程式供學校使用。

理工大學推出「幼兒中文運用評鑑(CLUE)」，以「學前非華語學生中文學習進程架構」為藍本，從中再發展適齡及以香港為使用基礎的評估重點、評估內容、評分準則及評估方式。通過一系列模擬實際生活環境的遊戲活動，讓老師透過觀察、互動及記錄幼兒的中文運用和社交能力，方便評估幼兒表現，掌握更全面的數據，提升學與教效能。評鑑工具以任務為本、遊戲主導、模擬情境設置的方式進行。

評估工具 (CLUE)	評估工具套件: • 測試小冊子 • 評估物資 • 評分表 • 能力描述 CLUE 使用的故事書	影片 電腦程式 手機程式 影片 後台資料 伺服器	教師	讓教師對幼兒不同能力作評估，了解學生的能力水平。
	教師指南: • 評估設計 • 學習進程架構 計分方法的標準			讓教師了解如何使用 CLUE 作評估學生的能力。
	用於輸入分數，記錄學生成績並產生學生成績記錄的應用程式			將學生的評估數據上傳及作出分析，讓教師了解班級的整體能力水平，改進教材教法。

b. 家庭方面

為了創造充滿中文的語言環境，配合學生在家學習，香港大學及理工大學均推出多款應用程式及網上學習平台，供家長使用。另外，兩所非政府組織在影片分享網站均設立線上影片頻道，讓學生能隨時隨地觀看影片。家長也可藉著影片內容，輔助學生學習。

香港大學推出一個網上學習平台，配合學校的故事書，以趣味故事及遊戲方式呈現。學生可以在家學習，加深對故事內容的認識，提高學習興趣。

網上學習平台

為配合「學校-家庭-社會」的模式，創造合適的學習環境，香港大學推出網上學習平台「『友趣』不停學」，以十八本故事書教材作基礎，採納各網絡學校運用故事書的教學經驗，以及與地利亞英文小學暨幼稚園共同開發及製作各級故事教材的多媒體互動遊戲，讓學生可以在家中享受充滿趣味、富有學習意義的語文學習活動，享受語文遊戲的樂趣，做到真正的「友趣不停學」。

平台上的內容包括親子說故事、親子遊戲、遊戲活動（工作紙）、教具遊戲和親子伴讀。平台設定每天的進度，讓學生每天依進度學習。此外，學習內容每天不同，學生不會因內容重複而感到煩悶。

理工大學推出三款電子學習應用程式，可在智能電話或平板電腦中安裝運行，讓學生可以在家中持續學習，家長也可一起學習。此外，學生在中文探知館的遊玩時間有限，這些應用程式就可彌補這方面的不足。三款應用程式簡述如下：

1) 模擬場景遊戲 (VR)

理工大學以幼兒中文運用評鑑(CLUE)的模擬場景作基礎，使用虛擬實境 (VR) 的技術讓學生體驗仿真模擬場景，令學生更能接觸不同地方及文化，預計提供約五個模擬場景。學生通過參與，可以增加社區探索經驗，體驗不同的情景，並增加大量心理詞彙。老師可從中評估幼兒在閱讀、聆聽、說話及寫作四方面的能力，分析後用作調整教法的參考。

2) 資源整合應用程式

中文探知館的內容，是以十八本故事書作基礎，運用電子科技，設計出來的一系列故事互動程式及遊戲。理工大學統合中文探知館內的電子資源，準備不同的主題，每個主題均有約四至五種學習模式，例如故事劇場、中文探知館的互動遊戲、中文探知館所設計的平板電腦遊戲、工作紙等等，學生可按意願及家庭所擁有的電子設備選擇使用。此程式的好處，是學生不用在意電子設備，家長也可在家與學生一起遊玩及閱讀故事書。此應用程式交由兩所非政府組織發送給非華語家長。

3) 聽說讀寫學習應用程式

這款有關聽說讀寫的手機學習應用程式，讓家長可以在家協助學生學習中文，培養學生這四方面的能力。程式內容是故事書的延伸，提供學習部件和字詞的機會，重點字詞參考十八本故事書。程式還提供語音辨識功能，讓學生更有系統地學習中文。

類別	內容	類型 / 格式	對象	功能
中文探知館 教學資源 家中學習程式 VR 遊戲	手機應用程式 (家校共用)	<ul style="list-style-type: none"> ● 影片 ● 電腦程式 ● 手機程式 ● 影片 ● 後台資料伺服器 	教師、 學生	讓學生可以在家中遊玩時學習中文。
	CLUE 場景遊戲 (VR) (家校共用)		教師	學生可以在家中以虛擬實景(VR)方式遊玩。學生置身不同的場景，增加對故事書和環境的興趣。

網上視訊與影音平台

香港基督教服務處與香港聖公會麥理浩夫人中心兩所非政府組織，在計劃中提供社區探索活動、課外中文學習活動、家庭學習支援及小一升學支援，讓家長及學生都可以因應興趣和需要參與。同時，兩所非政府組織都努力研究，如何以網絡媒介來教導非華語學生及家長，讓他們的學習不再受制於固定的時間和地點，真正讓中文語境進入非華語家庭，創造良好的中文學習環境。

兩所非政府組織均採用線上視像會議軟件作遠距面授課程，以及錄製影片在影音平台分享給非華語學生及家長。

1) 線上視像會議軟件

兩所非政府組織都有推出「家有良師」活動，讓非華語學生參與。活動目的是為非華語學生家中增加中文元素，讓學生擁有良好的中文語言環境，家長可以學習如何在家中協助學生學習。非政府組織以線上視像會議軟件作溝通媒介，降低家長對他人進入家中的抗拒，以及減少因天氣、突發事件引致暫停活動課節的問題。非政府組織的導師可以透過線上視像會議軟件，跟家長及學生作即時教學交流。導師也可以根據對方的學習進度和家庭狀況而調整教學，即時跟進。

2) 影音平台

學習第二語言的其中一種方法，是多看多聽以第二語言講述的影片。兩所非政府組織因此創立一系列的影音平台頻道，剪輯及拍攝一些有關日常生活詞彙、文化、中文兒歌及中文主題學習的影片，分享給非華語家長及學生。影片配有英文字幕，可以讓家長更容易理解內容，做到親子互動學習。

家長要融入社區，便要學習中文與人溝通。因此，兩所非政府組織也拍攝一系列有關日常生活詞彙句子的影片，按時分享給非華語家長，讓家長可以在閒暇時依照自己學習的進度觀看。

家庭				
類別	內容	類型 / 格式	對象	功能
家庭學習材料	線上視像會議軟件	影片文件 視訊程式	家長、學生	以線上視像會議方式，對學生和家長進行教學。
家庭學習材料	影音平台	影片	家長、學生	讓學生和家長觀看影片以學習中文。

c. 社區方面

在「友趣學中文」計劃中，理工大學負責建立電子互動學習方式的教學中心，稱為中文探知館。探知館以香港大學推出的十八本故事書為重點，設計一系列的電子互動程式，例如電子互動說故事、體感遊戲、互動遊戲和平板遊戲。電子互動程式和遊戲含有中文和文化元素，讓學生可以在遊戲中學習中文和文化回應。探知館可提供館中上課及到校上課服務，讓二十間合作學校自由預約，學生可以透過探知館內不同的體感遊戲活動學習中文，提升語文能力。

「友趣學中文」期望在計劃期間，可以將中文探知館的模式推廣至學校和社區，創造一個充滿中文語言學習環境的社區，令非華語學生對中文產生興趣，令非華語家庭更能融入社區。

中文探知館 教學資源	配合十八套故事書 教學計劃 桌上電腦程式 互動遊戲 iPad 遊戲程式	PDF文件 影片 電腦程式 後台資料伺服器	教師、 學生	用電子學習方式讓學生可以從遊戲中學習，誘發他們學習中文的動機及增強自信。
---------------	---	--------------------------------	-----------	--------------------------------------

電子支援學習是未來教育的一種重要方式，亦是家社校模式中重要的背後支援點。推行目的是讓非華語學生及家長能在中文語境中進行沉浸式學習(Immersive Learning)，學生在環境中習得(acquisition)中文，教育工作者藉此探索適合自己與學生的嶄新教學方式。

D. 發展項目

計劃網站及電子資源平台上載如下資料，供教師參考及調整教學方法。

類別	內容	類型 / 格式	對象	功能
社區學習材料	社區探索活動 跨文化交流活動	PDF文件 影片 手機程式	教師、 學生、 活動 帶領者	由非政府組織帶領學生外出參觀社區，讓學生了解社區的情況。 活動完成後，讓教師、學生和活動帶領者觀看活動回顧影片，讓他們都了解活動成果/問題所在。
	一對一導師教學		教師、 學生	讓導師針對個別學生的能力，進行教學。
	支援小一升學及早期融合		教師、 學生、 家長	讓教師和家長了解如何協助學生順利升上小一和早期融合。
	非政府組織及家長的經驗分享			藉著非政府組織及家長的經驗分享有效支援非華語幼兒的模式。
	社區學習計劃手冊		教師	讓教師了解如何帶領學生進行參觀活動，以及提供資訊給老師參考。
專業培訓材料	學前教育文件	PDF文件 影片	教師	讓教師了解學生的學前教育方式。
	文化回應教學方法			讓教師了解如何在教學中做到文化回應。
	校長和教育工作者提供經驗分享			讓教師了解其他教育工作者的方式和經驗作參考。
	多元文化教學助理手冊		教師及 多元文化 教學助理	讓多元文化教學助理了解其職責。
	多元文化教學助理經驗分享			讓更多教師了解多元文化教學助理的職能和想法，以及讓多元文化教學助理參考其他人的經驗作出改進。
	中文教學系統研究方法手冊		教師	讓教師了解家社校模式，以及了解如何教導非華語學生。
	教師分享經驗和重點提示			讓教師了解其他教育工作者的方式和經驗，以作參考。
	課堂示範			讓教師有真實課堂作參考，更了解如何教導非華語學生。

電子資源平台

為了整合「友趣學中文」內，電子評估工具的數據及各學生的追蹤研究數據，理工大學研發一個資料整合平台，讓各計劃伙伴可以上載其學生評估資料，經過整合及分析，讓計劃內教師可以得知研究結果，因應學生能力調整教學方式。

E. 實踐範例

幼兒會定期到訪「中文探知館」，以資訊科技體驗學習形式，透過電腦科技和體感遊戲，獲得意義學習的另一體驗。

以下是 2018-2019 年度，計劃學校參與中文探知館的學習案例：

學校	實施案例成果
LBN	在「職業」的課堂中，大部分非華語幼兒能通過遊戲，辨識「醫生」「警察」、「消防員」、「司機」、「老師」等職業名稱，並選出相應的圖片。在課堂總結時，學生說出「多謝」向別人致意，正確使用社交用語，建立具意義的情意態度。
KFN	學校使用中文探知館的到校服務，讓幼兒使用電子科技聆聽故事及玩遊戲。K2 幼兒掌握教師的提問，如教師說：「想扮醫生的小朋友舉手！」幼兒立刻舉手示意想玩遊戲。個別幼兒能按較複雜的指示進行語文遊戲，當聽到老師指示後，能快速站到指定位置拍攝頭像及點選喜歡的職業圖片。
YFN	在中文探知館，導師透過角色扮演遊戲，主動嘗試運用較複雜的句子回答，例如「我送車畀你」、「我送花畀你」；又說出送禮物的原因，例如「我鍾意車」、「我好鍾意花」、「係莉雅生日」。由於運用電子科技講解故事，幼兒更見投入，掌握知識更為有效。幼兒透過運用句式表達意思，反映活動的意義。

F. 成果應用

教材

教師透過電子資源平台，能有效結合校本課程，發展一套有效、有趣的電子教材。電子教材能有效提升幼兒學習效能，讓非華語幼兒在學校和家中都能學習中文。電子教材亦能協助不同程度的非華語幼兒學習，處理學習差異。

評估

計劃整合電子資源平台的學習數據，讓學校、教師和家長都能了解幼兒的學習進程。經過專業的分析，學校和教師能因應不同非華語幼兒的情況，調適課程。

電子化學習課程

學校和教師活用電子資源平台，讓非華語幼兒能隨時在學校和家中學習。電子學習課程能讓幼兒在遊戲中學習，有效提高學習興趣。

教師和家長能透過電子學習檔案，了解幼兒的學習情況。教師可調整課程的難度，家長也可及時提供教學上的支援。

意義帶動學習

電子資源平台提供多元的教學資源，讓非華語幼兒沉浸在有意義的學習環境中，有效塑造非華語幼兒學習中文的語言環境。

教與學亮點



計劃設計的電子資源平台提供多元的教學資源，讓非華語幼兒沉浸在有意義的學習環境中，有效塑造非華語幼兒學習中文的語言環境，愉快學中文。



學校和教師可以善用電子資源平台，結合校本課程，發展一套有效、有趣的電子教材。電子教材能有效提升幼兒學習效能，讓非華語幼兒在學校和家中都能學習中文，同時處理學習差異。

圖3.9 電子平台：體感遊戲(學習「足」字部件)



3.2.2 社會融入與建立自信：社區學習活動

新研究成果

本節介紹參與研究的非華語學童，投入社區學習活動和融入社區，並樂於與人合作及溝通的情況。

應用

研究能協助教師認識如何舉辦社區學習活動，並怎樣觀察非華語學童是否投入這些活動。

A. 背景和文獻探索

社會融合是指個體在社會中相互約束的原則，涉及個體與個體之間的關係。個體在同一社會生活，彼此間的關係會透過社會上的規定達至穩定和協調，彼此互相合作，得到共識，促進社會整體運作暢順，使各階層間得以平衡(Vida, 2003; Gans, 1997)。

美國社會學家帕克(Parks, 1974)認為，社會融合(social integration)是指個體和個體間、不同群體間、不同文化之間互相配合及適應的過程。群體和個人相互了解和融入，達至群族融合與同化，即個人與群體從其他群體處得悉對方的經歷、情感、生活態度，並且共享他們的經歷、文化和歷史，逐漸融會成共同的生活文化。

新移民兒童在進入一個與自己成長環境不同的社會後，其原有的社會無法及時給予支持。兒童要建構新的關係，需要一段時間的投入及努力。如果這時他們能得到額外的關注與認同，會較容易適應新的生活；不然，這將會成為他們成長及學習的障礙。

「如何幫助非華語幼兒提高中文學習能力，適應本地的教育情境和盡快融入社會，成為香港各界廣泛關注的焦點。」（岑紹基，2012a）。

建立自信

一般而言，新移民兒童的年齡偏小，意味著其原有的文化身份認同比較薄弱。他們對母國的文化經驗較少，對原社會的核心價值觀、生活習慣、語言結構和思維方式嵌入不深，容易接受外界教育和心理引導。換句話說，年齡愈小的新移民兒童，愈容易融入社會，愈容易獲得身份認同。

年齡偏大的新移民兒童具有較強的自我意識，對母國文化的認同度較高，在生活方式、行為態度和觀念認知上更依賴原有的文化體系和自我身份定位。要他們適應新社會的文化環境，就需要更加全面和深入的引導。

要讓非華語幼兒融入社會，可加強兒童的社區學習層面。透過參與各樣有意義而實際的活動，讓幼兒可在互動下獲得自信。根據「幼稚園課程發展指引 2017」，支援非華語幼兒學習的方法，是加深他們對社區環境和設施的認識，幫助他們了解本地的文化及生活習慣，從而關心他們的適應進程，幫助他們建立自信心及自我形象（課程發展議會，2017）。

學習效能

社區學習與課室學習是完全不同的事情。英國教育標準局(Ofsted)於2008年發佈一份關於社區學習活動的成效報告，指出在有計劃下推行社區學習活動，能提升學生在個人、社交和情感方面的發展，並可為幼兒提供一個良好的機會，讓他們了解生活的環境和地區。社區學習活動的另一重要功能，就是幫助幼兒融入社區，自小培養幼兒的公民意識，做個負責任的公民。由此可見，社區學習對幼兒成長是十分重要的。



是次研究中，接受調查的 96.6%家長認為，向非華語學生提供社區學習的額外支援，對幼兒學習本地語言是十分重要和有效的。

B. 研究部份

有關社區學習活動的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

一般人認為年齡是溝通的障礙，年齡相差愈大，溝通愈困難。因此，一般人都認為與長者溝通並不容易。非華語學童除年齡因素外，還加上言語的障礙，與長者溝通應該難上加難。但配合有效的社區學習活動及教學計劃的支援，非華語學童就能打破言語的障礙，與長者有效溝通，並嘗試融入用華語溝通的長者社區。

以下是一個實證案例

活動名稱：長幼共聚（配合故事文本：送禮物）

活動班級：低班(K2)非華語幼兒

參與者：非華語學童、社工、老人中心長者、非華語家長義工

活動目的：

- a. 讓非華語學童學粵語，也提供機會供幼兒自發使用中文與人溝通，增加表達的自信心。
- b. 讓非華語學童透過與社區長者遊戲、交談，增加與華人互動溝通機會，促進社會共融。
- c. 讓非華語學童學習本地的溝通禮儀。
- d. 鼓勵非華語家長融入本地社群。導師提醒家長與華語長者接觸時的一些忌諱，增加非華語家長對華人文化的認識。

活動內容：

- a. 探訪長者中心。
- b. 幼兒獻唱。
- c. 與長者玩遊戲。
- d. 送禮物予長者。
- e. 非華語學童與長者交談。
- f. 邀請 7 位非華語家長義工參與長者交談活動。

主要成果：

- a. 非華語學童能在自然環境下增強聆聽中文能力，並嘗試運用中文回應長者的提問。
- b. 非華語學童能在自然情境下學習理解更多中文，並用中文表達，提升他們運用中文的自信心。
- c. 活動提供機會讓非華語幼兒與華語長者接觸，雖然不是同輩份的共融，但讓非華語幼兒有效與華人接觸。
- d. 部份非華語學童懂得先運用身體動作回應，配合成人提示，幼兒能有效說出簡單中文。活動充份反映幼兒與長者共融相處，和諧友善。
- e. 藉探訪增加非華語學童及家長義工對香港社會服務文化的認識，透過與中心長者接觸，了解他們的日常生活。

D. 結論

非華語幼兒開始踏進幼稚園學習階段，社會必需關注他們是否能在教育中健康成長。社區學習活動這種學習模式，不但提供有利條件讓非華語幼兒融入社會，讓他們能在實際情境中運用已有的經驗和知識，也幫助幼兒建立自信心。活動喜見社區人士對他們的款待、接納、包容及樂於與他們溝通，從而讓非華語幼兒獲得愉快、難忘及正面的生活經歷。

活動中呈現非華語幼兒逐漸建立以中文溝通的能力及自信，產生學習中文的動機，讓學習中文變得有意義。社區學習活動也讓華語幼兒獲得相同的體驗。不少華語家長參與不同形式的親子社區學習活動後，對與非華語人士接觸逐步開放，並友善地跟對方家庭相處。透過這些社區學習活動，能打破不同種族之間的隔閡，共同建設多元文化的城市。

E. 成果應用

了解社區和生活於社區

本計劃推行的社區活動旨在增加非華語幼兒對中文接觸的程度，並豐富他們的心理詞彙。戶外學習活動配合故事用書課題，設計並進行有意義的中文學習活動，使幼兒從兩類戶外學習活動中，跟社區人士產生自然性的互動。第一類活動是圍繞幼兒居住或學校附近區域的設施，例如：郵政局、超級市場、圖書館等。第二類活動是參觀香港社會具學習目的的景點或地標，例如：博物館、濕地公園、文化博物館、挪亞方舟、交通安全城等。

這些戶外中文學習活動會招募及培訓以中文表達的志願者（包括同工及義工），在活動過程中給予幼兒支持及輔助，讓幼兒更容易投入其中。通過這些活動，幼兒不僅可以提升中文水平，也可以認識及了解社區，並在自己生活的社區中建立更多網絡。

學校與非牟利組織合作

計劃實施階段，非牟利組織與計劃幼稚園合作，為 K1-K3 幼兒提供具結構性的社區學習活動。當中包括經驗學習活動及社區探索活動，目的是將多元文化背景學生及本地學生帶進社區，將課堂上從故事書中學到的內容，與社區所使用的語境連繫，讓幼兒從活動中，鞏固知識，延伸學習，再以觀察、思考、比較、反思，主動驗證，總結經驗，建構穩固概念。非牟利組織每年初與計劃學校共同商議整體活動安排，包括活動時段、參與班級、學生分組安排、人手、形式（包括：親子／非華語+華語生／非華語生）等。

活動形式建議：年紀較小的 K1 學生，早期的活動可安排以親子形式進行，讓非華語幼兒能獲得更佳的照顧，家長也能掌握活動推行的方式，有機會認識社區。若活動是安排購物或到茶餐廳用餐，這些地點一般環境較狹窄，加上學習情境較多以「一對一」進行，這時可安排只供非華語學生參加，專注地幫助非華語幼兒逐步學習，並更能按個別差異調適學習內容。進入 K2 下學期或 K3 後，活動建議以非華語+華語生同時進行，並積極鼓勵分成共融小組，讓非華語及本地生合作，增加溝通機會，促進同學之間的共融，建立良好關係。

社區參與和課程結合

活動可在故事文本教學前、中或後段推行。非牟利組織按情況向學校提出專業意見，例如：若班中非華語幼兒比例較高，可於故事教學前或中期推行社區學習活動，讓非華語幼兒能在真實情境中獲得前備知識，使他們在課室中更容易理解文本內容。若班中非華語生比例較低，社區學習活動則安排於故事文本教學後進行，讓幼兒先在課堂上學好語文焦點，再在真實生活中驗證及應用。

評估促進學習

非牟利組織在活動後，均會透過「學生學習表現評估表」為參加者進行評估。教師與幼兒一起外出，期間進行仔細觀察，按幼兒的學習表現，給予支持及鼓勵，並予以客觀及全面分析，調適課程，回饋教學。教師也可運用這些資料，有效與家長溝通，彼此了解幼兒的整體表現。

教與學亮點



本計劃的社區學習活動提供有利條件讓非華語幼兒融入社會，讓他們能在實際情境中運用已有的經驗和知識，建立自信心。



活動喜見社區人士對他們的款待、接納、包容及樂於與他們溝通，從而讓非華語幼兒獲得愉快、難忘及正面的生活經歷。這些經歷能帶給非華語幼兒，甚至參與活動的非華語家長美好的體驗，有效締造一個社會共融的生活環境。



社區學習活動也讓華語幼兒獲得相同的體驗。不少華語家長參與不同形式的親子社區學習活動後，對與非華語人士接觸逐步開放。透過這些社區學習活動，能打破不同種族之間的隔閡，共同建設多元文化的城市。

A. 研究目標

舉辦社區學習活動的目的：

- a. 鞏固及應用故事文本及課堂上已學習的中文；
- b. 延伸故事文本及課堂的學習內容，擴展與主題相關的生活經驗；
- c. 運用已有知識完成活動中的小任務，建立幼兒自信心；
- d. 提升聽、說中文的學習動機及學習的主動性；
- e. 提升自我效能感，並樂於與人合作及溝通。

本研究主要探討社區學習活動的成效。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

計劃中兩所非牟利組織，經過五年的實踐，與二十間合作的幼稚園，舉辦非華語家庭在社區中共融的活動，促進幼兒學習第二語文能力，融入香港社會。活動主要對象是非華語家庭，也會安排華語家長參與。

- a. 現場觀察：研究員參與非華語學童社區學習活動，記錄非華語學童參與活動的情況，觀察他們能否與本地人融洽相處。
- b. 錄影分析：研究員拍攝社區學習活動的實況，再由幾位學者和專業人員進行分析。

D. 分析方法

本文嘗試從計劃中抽樣撰出 40 個社區學習活動，由學者和專業人員把觀察及錄影資料評分。從前導實驗總結出六項表現，以評量非華語學童的表現和投入度。然後由三位專業人員觀察活動影片作出評量，1 分代表很少出現，4 分代表頻密出現。以下按照評估結果進行分析，看社區學習活動是否達至社會融合的目標。

E. 研究結果

分析結果

a. 表現活躍

該項檢視平均數值 2.69，表示幼兒表現相當活躍。出現「頻密」表現的活動有 4 個。結果反映非華語幼兒能投入社區學習活動，對融入社區持正向態度。

b. 眼神接觸

該項檢視平均數值 3.14，代表幼兒在活動中「頻密」出現跟別人眼神接觸，有 13 個活動均有此表現。社會融入包括與人溝通的狀態，研究反映非華語幼兒能有效與成人或社區人士保持眼神接觸。眼神接觸有友善、樂意溝通和期望獲得回應的含意，可見他們表現出自我身份認同及具有自信心。

c. 積極及表現友善的口語溝通

該項檢視平均數值 2.74，代表幼兒在活動中嘗試以積極及表現友善的口語溝通方式表達。當中有 7 個活動出現「頻密」的表現。結果顯示非華語幼兒態度積極友善，願意與人建立社交關係，並開始運用口語與人溝通，打破沉默。

d. 願意回應成人提問

該項檢視平均數值 2.28，代表幼兒在能力範圍內願意回應成人提問。當中有 2 個活動出現「頻密」的表現。結果反映非華語幼兒未能每次回應成人提問，相信部份幼兒可能未能理解成人的提問，以致未能即時作出回應。這種情況同時證實要非華語幼兒以口語表達具有難度，但幼兒仍能積極嘗試。

e. 成人協助下，能與華語人士接觸

該項檢視平均數值 3.09，代表非華語學童「經常」與華語人士接觸。當中有 13 個活動出現「頻密」的表現。結果顯示非華語幼兒開始接納與不同族裔人士相處，漸漸融入香港生活的環境，接納本土語言。

f. 能與本地人接觸，並主動說出一些粵語

該項檢視平均數值 2.35，代表幼兒能嘗試與本地人接觸，並主動說出一些粵語。當中有 5 個活動更出現「頻密」狀況。活動反映非華語幼兒開始運用中文與人溝通，也具運用中文溝通的自信心，願意學以致用。



圖3.10 觀察傳統香港人的社區



圖3.11 體驗香港人飲食文化和語文

3.2.3 多元文化構建：跨文化交流活動

新研究成果

本節介紹研究中，非華語幼兒投入社區學習活動，以跨文化元素與華人建立多元文化社會的情況。

應用

這項研究能協助教師關注幼兒（包括非華語和華語）及其家長，如何透過跨文化活動，提升對不同文化之了解，促進交流，互相分享，彼此尊重，從而建立友誼。

A. 背景和文獻探索

「多元文化」是指不同民族人士在一個共同社群中，能相互聯繫，也能具各自文化特徵的共存性（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2010）。Jordan & Wedon (1995)提出，多元文化主義有三項基本核心要素，首先是「差異」，即必須了解差異本質與形成方式；然後是「衝突」，當中包含了背後的矛盾及衝突，需要加以處理；再者是「共存」，理解各方的差異及運作模式後，需開展共存機制(Jordan, 1995)。

James Banks 是美國最早提倡多元文化教育的學者之一。他認為多元文化教育是一個概念，是改革的過程，目的是改變學校已存在的文化與結構，使不同文化背景的學生均能在學校享有公平學習機會(Banks, 1993)。多元文化強調挑戰種族主義及各種歧視，在多元文化社會生活的人士應接受及肯定文化的多樣性，使各人產生互動及建立關係，達至彼此接納與支持的社會共融(Nieto, 1996)。

多元文化也是一種教育過程，透過互相學習及了解對方文化，產生欣賞及尊重他人的文化的情操(Grant & Ladson-Billings, 1997)。

本計劃的跨文化交流活動，主要希望保存各民族的文化特色，期望大家能以互相尊重的態度了解不同文化。

多元文化是挑戰同化論的主張，強調文化民主性，各民族文化加以保存，以豐富社會整體文化，共同呈現多元文化之美。當中需要透過學校教育推廣，強調當中「差異性」及「互相尊重」的價值（譚光鼎、劉美慧等，2010）。

在探討多元文化時，「族群認同」(ethnic identity)的議題常成為討論的焦點。少數族群在多元族群社會中常會有一種「認同」取向，這種取向構成他對社會接納或拒斥的態度，也會影響他對社會制度（如教育、文化、政治等）的參與程度。這種態度，可以稱之為「族群認同」或「文化認同」(cultural identity)（譚光鼎、劉美慧等，2001）。多元文化牽涉到文化形成理念和社會結構關係的分析，而族群認同則牽涉到行動者在社會中的生活適應型態。

多元文化能在教育理念、課程與教學、師生互動、反省與行動中建立，是學校推行課程的一個重要部份(Nieto, 1996)。

促進社會融合，提升學習自信

在多元文化的社會中，每個人均應享有對各種文化的自主權和選擇權。認識不同文化，了解各文化的和而不同，就能產生更多的共同認知，達至互相尊重，促進社會融合的和諧狀態。

締造豐富多元的社會

世界各地均具自己獨特的文化特色。由於資訊科技的發達，文化更新日益加快，各種文化的發展均面臨不同的機遇和挑戰。人們對不同地方文化認識增加，透過合作、溝通及互動，漸漸接納及包容各處之文化特色，這不但為社會帶來和諧，甚至產生再造文化的新局面。

B. 研究部份

有關跨文化交流活動的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

活動名稱：參觀伊斯蘭教中心

活動班級：幼兒班 (K1) 非華語幼兒、華語幼兒

參與者：非華語幼兒及家長、華語幼兒及家長、教師、社工、多元文化教學助理

a. 活動目的

- 透過活動實踐，讓參加者學習不同國家的打招呼方式、宗教、衣著、飲食習慣等不同種族的文化，學習互相尊重。
- 透過遊戲，促進不同族裔人士學習運用粵語及簡單外語跟對方打招呼，建立關係，增強與人溝通的自信。
- 鼓勵非華語家長嘗試接觸一些中式食物及餐具，接納不同文化。

b. 活動內容

- 在車上學習不同族裔人士的打招呼方式。
- 由華語家長示範「洗茶杯」及「握筷子」的中式文化，並邀請非華語家庭一同參與。
- 多元文化教學助理及社工介紹「清真認證」食物標籤，及伊斯蘭教對肉類的處理方法，同時介紹他們的衣飾。
- 介紹食物中文名稱，比較華人食物與不同族裔相似的食物。
- 食物分享，參加者嘗試使用筷子進食。
- 幼兒互動，邀請幼兒自行與其他族裔同伴打招呼、提問及回應，記錄資料並完成工作紙。
- 參觀清真寺及附屬的寺內圖書館，了解伊斯蘭宗教。

c. 主要成果

- 透過打招呼方式、宗教、衣著、飲食習慣等內容，參加者能認識彼此的文化。
- 透過在伊斯蘭餐廳的實地體驗，認識握筷子及洗茶杯等中式飲茶文化，非華語幼兒及家長能體驗中式餐飲的特色。
- 透過分享清真認證食物，介紹食物的中文名稱，並透過圖片比較相近的民族食物，讓參加者了解文化的相異處。
- 參加者能一同實踐文化共融體驗，並嘗試學習對方語言，促進文化共融，提升彼此關係。
- 家長能主動鼓勵子女參與各項活動，成為一個有效推動子女學習的資源。
- 非華語家長主動表示子女愛吃中式炒麵，非華語幼兒能樂於接受其他文化的食品。



D. 結論

「共融文化活動」的服務對象，是校內多元文化背景的家庭和華語家庭。期望透過活動，讓兩者互相了解，彼此尊重和接納，從而建立和諧共融的氛圍，達至社會共融。活動的形式不限，但必須同時有多元文化背景的家庭和華語家庭參與。

三至六歲幼兒，他們對自己種族的文化認識不多，活動不但讓幼兒增加對自己民族文化的認識，也同時了解其他族裔的文化。活動能讓非華語及華語幼兒同獲良好成效，幼兒之間增加互動的機會，有效發展同儕之間之關係，享受文化共融的和諧。

跨文化交流活動另一項成功之處，是推動了家長對其他種族文化的認識，並大大增加彼此之間對異文化的尊重及接納。計劃多次舉辦跨文化交流的家長活動，參加者包括非華語及華語家長，例如：分享節日：農曆新年與開齋節、中秋節與燈節；美藝文化：水墨畫與彩繪 (Henna) 等。部份活動先讓家長嘗試，再邀請他們在課堂與幼兒分享，讓幼兒也能有具體的體驗。

E. 成果應用

社區中展現文化的多元性

社區學習活動旨在增加非華語幼兒接觸中文的機會，豐富非華語幼兒的心理詞彙。社區學習活動同時具備跨文化交流元素，善用故事文本課題，到不同社區學習。參加者能體現社區中獨特的文化特色，與自己相近的文化扣連起來。活動不但讓非華語與華語幼兒增加對彼此文化的認識，也讓社區人士近距離與非華語幼兒及家長接觸，達至互相尊重，彼此接納。

學校與非牟利組織合作

- 計劃實施期間，非牟利組織與參與計劃的幼稚園結成合作伙伴，為 K1-K3 幼兒及家長提供多元化的社區學習活動。結合計劃設計的故事文本主題，再加入跨文化交流元素，讓非華語及華語幼兒均能從個人經驗建構知識，透過觀察、思考、比較、反思及參與，認識各種文化的異同，並建立尊重文化多元性的態度。活動形式包括非華語及華語幼兒共同學習活動、非華語幼兒小組社區探索活動、親子活動、家長活動等。
- 活動形式多元化，建議讓非華語及華語生及其家長一同參與，以促進多元種族的文化交流。如校內沒有華語家庭，可加入社區的華語家庭，也可達到相同的果效。
- 活動設計建議：年紀較小的 K1 學生，可集中針對文化介紹及認識等活動，也可透過一些互動的活動，讓幼兒獲得文化知識。到 K2 階段，可設計一些合作的文化活動，讓幼兒多與同學/成人共同分享，學習互相尊重。到了 K3，可利用幼兒個人的傳統文化認知及技能，鼓勵他們嘗試分享個人的特色文化，透過互相分享，學習更多相近而不同的文化知識。
- 家長活動在多元文化交流上是不可缺少的部份。藉著不同族裔的家長共同參與活動，他們能仔細分享自己的文化特色。學校可提供機會，請家長跟幼兒分享獲得的文化資訊，讓家長成為寶貴而合適的資源，成為不同文化的推廣者。

社區參與和課程結合

- 社區學習活動的設計通常跟故事文本主題結合，學校可按非華語生和華語生的比例，安排在教導課本前、中或後段推行，詳見第 XXX 頁「社區參與和課程結合」。
- 在多元文化教學及文化回應教學設計活動中，每個家庭都有機會讓對方認識本族的文化，自己也體驗對方的文化。在這個交流及經驗整理的過程中，增加對自己身份的認同，建立多元文化的視野，培養和諧共融的心態。



本計劃的「跨文化交流活動」（或稱「共融文化活動」），服務對象是不同文化背景的家庭，當中包括華語家庭。期望透過活動，讓參加者互相了解，彼此尊重和接納，從而達至社會共融。



本計劃提供跨文化交流的平台，讓非華語及華語家庭彼此分享自己種族的文化特色，增加彼此之間的認識。透過比較彼此文化異同、活動體驗、彼此學習，培養互相尊重、欣賞的態度。

A. 研究目標

「賽馬會友趣學中文」計劃的社區跨文化交流活動有以下目的：

- a. 非華語及華語家庭各具自己的文化背景，藉著交流活動，各家庭有正面交流及溝通的機會，從而建立友誼及合作關係。
- b. 提供跨文化交流的平台，讓非華語及華語家庭彼此分享自己種族的文化特色。透過比較彼此文化異同、活動體驗、彼此學習，培養互相尊重、欣賞的態度。
- c. 本研究主要探討參與計劃的非華語人士，是否能透過社區學習之跨文化交流活動，樂於與華語或非自己族裔人士溝通及合作，並接受非自己種族的文化體驗。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

計劃中的兩所非牟利組織，經過五年實證為本的介入，與二十間合作的幼稚園，為非華語家庭提供社區學習活動，促進幼兒學習第二語文能力，增加非華語家庭及華語家庭間交流溝通的機會；也讓非華語幼兒及其家庭融入社會，在異文化的地方安心生活。

現場觀察：研究員參與非牟利組織舉辦的活動，記錄非華語幼兒及家庭參與社區學習活動的情況。

錄影分析：研究員拍攝社區學習跨文化活動實況，由幾位學者和專業人員進行分析。

分析方法

本文嘗試從計劃中抽樣撰出 40 個社區學習活動，由學者和專業人員把觀察及錄影資料評分。研究員從前導實驗總結出八項表現，然後由三位專業人員觀察活動影片作出評量，1 分代表很少出現，4 分代表頻密出現。以下按照評估結果進行分析，看是否能達到「社區學習建立跨文化交流」的目標。

D. 研究結果

a. 文化認識 - 在活動中介紹文化知識

該項檢視平均數值 2.56，表現「頻密」出現的活動有 6 個，表示活動能夠介紹文化知識。這項結果反映活動能幫助幼兒認識多元文化。

b. 文化交流 - 幼兒是通過積極參與獲得文化知識

該項檢視平均數值 2.46，表現「頻密」出現的活動有 5 個。代表活動能讓幼兒積極參與，從而獲得文化知識。

c. 學與教的文化回應 - 幼兒能有效利用個人的傳統文化認知及技能，幫助學習及了解現時的文化知識：

該項檢視平均數值 2.06，代表活動能呈現文化回應情景，幼兒能有效利用個人傳統文化認知及技能，幫助學習及了解現時的文化知識。

d. 文化共融 - 為學生提供與同學/成人互相尊重的機會

該項檢視平均數值 2.66，表現「頻密」活動有 7 個。表示活動為學生提供與同學/成人互相尊重的機會足夠。

e. 促進成人參與，成為社區中的一種教育資源：

該項檢視平均數值 2.31，「頻密」出現的活動有 9 個。代表活動提供機會讓成人一同參與，促進成人成為社區中的一種文化教育資源。

f. 制定公平的資源分配政策和法規，支持香港所有兒童均享有平等教育機會：

該項檢視平均數值 3.32，「頻密」出現的活動有 26 個。表示社區學習活動能十分關注制定公平資源分配政策和法規，以支持所有兒童均能獲得平等教育的機會。



圖3.12 非華語學生與本地學生學習回教文化



圖3.13 非華語家庭學習香港飲食文化和有關語文

3.2.4 建立幼小橋樑：小一銜接

新研究成果

入讀 K1（幼稚園入學）、升讀小一都是幼兒學習的重要進程，對非華語幼兒來說，適應幼稚園入學及升小順利銜接尤其重要。本計劃透過學校、課程、教師、家長及多元文化專業人員，協助非華語學童適應 K1 幼兒班入學，及做好幼稚園升小一的銜接，有效實踐在家庭、學校、社區(Home-School-Community Model)的構架模式。本研究提供一些實踐案例，幫助非華語兒童順利過渡這兩個關鍵過程，並能在不同階段，享受學習，健康成長。

應用

幼稚園及小學的領導層和教師可利用本研究，編訂學校政策、課程、課外活動、家長工作等具體方針。本計劃有研究基礎和有效實踐範例，能讓非華語幼兒順利跨越此銜接階段，踏進學習的新里程。

A. 背景和文獻探索

香港的非華語幼兒，一般在三歲開始，入讀本地幼稚園。經歷三年的幼稚園學習生活，他們從只利用母語溝通，逐步調適至運用中文這第二語言作為主要語言的溝通模式。於幼稚園階段，非華語幼兒與本地生亦漸漸打破溝通障礙，愉快相處，互動交流。

三年過後，幼兒升讀小一，他們需要從一個已習慣和熟悉的學習環境，轉到一個截然不同的地方上學。幼兒需要適應這種轉變，例如校舍由小型變成較大型，面對新的師長，認識新的同學等。幼兒要跟幼稚園中熟悉的好友和師長道別，踏進小學，課程由綜合形式轉為分科學習。在中文學習方面，他們將面對更大的轉變，由聽、說、讀的初階，提升至閱讀大量的中文材料，用中文寫作，學習更多語素及語法等。面對生活及學習上如此具大的轉變，非華語幼兒必須接受合適的介入與協助，才能讓順利過渡。

研究以三年持續追蹤的形式進行，了解非華語幼兒從幼兒班、低班及高班三年的發展進程。計劃以配合兒童發展、個別差異及因材施教模式推行多元化的學習活動，讓非華語幼兒循序漸進建立學習中文的良好態度，提升語文能力，促進社交及整體發展，讓他們順利過渡小一。

學習階段銜接

許多研究顯示，幼稚園進入小一這階段是所有教育銜接中最為關鍵的一環(Sameroff & Haith, 1996)，亦是幼兒最重要的挑戰(Margett, 2002)。對兒童來說，升讀 K1 和小一時，都需要面對環境、學習模式、課業、社交生活及生活程序的轉變，他們會遇到很多新經驗及挑戰，可能會因此感到障礙重重，難於適應。

「幼小銜接」是指幼兒從學前教育階段進入小學教育階段，於兩個場所之間的連續過程及制定策略協助幼兒順利過渡此階段(Entwisle & Hayduk, 1988; Ramay & Rammy, 1998)，亦有學者界定為「生態性的銜接」(Bronfenbrenner, 1979, 1989)。這對個體成長之發展及未來學習有著關鍵而長遠性的影響，若處理得宜，能幫助幼兒適應新學習階段的環境，增強其在學校的表現，並提高他們的自信心和成就感(Yeboah, 2002)，使他們日後勇敢面對環境的轉變和挑戰。



少數族裔幼兒在家中，仍主要運用其母語（例如烏爾都或廓爾客語），或英語跟家人對話。除上學時間外，幼兒甚少機會接觸中文。他們的中文能力自然較本地生弱，程度一般不能應付生活需要及較具體的學習要求。

幼兒進入小學，課程學習形式轉為分科學習，每科都會作深入解釋，學習內容比較抽象，教師以主導式教授為主，再輔以工作紙作為學習的評估。對於本地學童，中文是他們日常的主要溝通語言，配合家長背後的協助，順利銜接這階段仍需花上一點時間；對非華語學童來說，他們需要運用中文理解這些較深層次、抽象及專科的知識，卻沒有任何輔助配套及家長支援，要順利過渡小一銜接的階段就更加困難了。

非華語學童只能運用有限的中文詞彙，卻每天要經歷中文、常識、數學、德育等科目。例如上中文課時，他們要在課堂中掌握中文的修辭句子、閱讀理解、作文造句、重組句子、按筆順完成抄寫等。這些龐大的中文知識，均成為非華語學童壓力的來源。很多人誤以為寫字是最容易掌握之事，可是在不少小學內，教師很注重中文字書寫的法則，對筆畫起落、筆順長短、筆法運轉、空間組合也有較嚴謹的要求，目的是訓練學生寫字達至方正勻整（黃靜吟，2004）。這樣的書寫要求，對於非華語幼兒來說十分艱難；加上學習支援不足，家長一般未能作出協助，學童又不懂在課堂上發問，當中文課程越來越深的時候，學童對學習中文只會越來越抗拒。上述這些學習中文的困難，均成為非華語幼兒成長學習的障礙。

因此不論在幼稚園及小學層面，教師均需要仔細考慮及設計合適的進程，以幫助非華語學童順利過渡幼小銜接這個關鍵階段，讓他們能繼續保持學習的動力，享受學習的樂趣。

幼小銜接實踐原則

要讓非華語幼兒順利完成幼小銜接，可包括三種重要考慮原則（王為國，2005；劉慈惠等，2008）：

- 雙向性：
幼稚園及小學雙方面需相互銜接，並分為「由下而上銜接小學」及「由上而下銜接幼稚園」。另一方面的雙向性，就是教師與家長互相配合的銜接。
- 全面性：
在幼稚園及小學兩個階段，教育均需兼顧幼兒的德、智、體、群、美，達至均衡發展；並需關注幼兒在學校與家庭兩方面，身心情緒可能出現的問題。
- 漸進性：
整個幼小銜接是從幼兒進入幼稚園開始，循序漸進地建立兒童一種良好的生活態度及習慣，包括生活規律，學會獨立等，以幫助幼兒為終身學習作好準備。

學習階梯銜接與兒童發展的關係

非華語幼兒升上小一，語言成為他們明顯的阻礙。2015-2017 一項研究顯示(Loh, 2015-2017)，幼稚園高班的非華語家長表達了對孩子適應小學環境而無法達到小學學習期望感到憂慮，特別面對中國語文科。按另一份研究(Loh, 2017-2019)發現，就讀小一的非華語生及家長在升小階段面對以下困難，包括：與中文科教師溝通，理解學校課程，手冊內容跟進及檢查功課，協助中文溫習，面對默書及考試等。當中也發現非華語生均未能通過大部分中文能力的聽、說、讀、寫等考試，若情況持續下去，會造成非華語學童與本地生學習差異的距離增大。

從兒童發展的角度來看，要讓兒童順利銜接小一課程，本地幼兒已需要經歷重大的改變；對於非華語兒童，更要面對中文學習的困難。教育工作者實在需要落實有效的支援方案，方能讓本地生及非華語生有效共同上課。

B. 研究部份

有關小一銜接的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

小一入學銜接研究結果

透過訪問校長和老師，了解有關小一銜接適應問題，並比較幼稚園與小學的不同。下表同時包括本計劃的調適建議：

差異類別	幼稚園	小學	調適建議
環境及佈置	環境方面		學生進入小一前，學校安排參觀，了解校舍。
	校舍較小	校園較大。 一般有六層高。	
	課室環境		學校安排小一新生參觀課室，解釋各項設施的用途。
	偏重生活化及家庭式的規劃，並按主題更換情境，著重生活化及家庭式設置，提供多元化教具供幼兒自由操作。	以制約式佈置，包括標語、公佈欄及規則為主，不自由操作，學習區比較少，教室佈置不會按單元主題更換。	
除課室外很少特別室。	小學有較多特別室，如音樂室、圖書館等，學生容易迷路。	入學初期，由專人或學長協助新生到各特別室。	
教學人員	全年主要接觸二至三位主要教師。	教師以分科形式教導學生，學生每天需要面對四至七名主要教師。	先由班主任或助教主動照顧新生，慢慢培養學生主動提出需要，以尋求合適協助。
	教師能給予較多照顧，了解幼兒的各種需要。	學生需較獨立處事，教師給予的關注度較低。	
課程	綜合課程，沒有分科，不著重較多認讀文字，以均衡發展為目標。	分科為主，各科學習較集中，內容較多及抽象，按學習領域及培養知識為目標。	先由班主任或助教主動照顧新生，協助學生建立較長的專注學習時間，學習有系統地思考。
	每天約 1 至 2 個主要學習活動。	每天 8-9 節課堂，約 5-6 個不同科目	

課節安排	每節 25-30 分鐘。	35-40 分鐘	小一初期，宜增加動靜交替課堂活動，讓學生慢慢適應長時間靜態的學習生活。
	一般以動靜課堂交替進行。	靜態課堂為主	
教學方法	一般較自主及以遊戲為本的學習形式。	單向為主，間中配合簡單互動遊戲，一般以工作紙/家課作為學習總結。	學生需建立閱讀較多文字的習慣，儲備更多詞彙，以理解各科的學習內容。
	重視幼兒個別差異，幼兒有較多選擇權。	重視統一學習與合群，要求學童自制自律。	老師容許學生有過渡期，慢慢讓新生自主完成各項練習。
評估方式	日常觀察評量，除認知層面，也重視情意及技能之觀察，不以紙筆考核為主。	默書、測驗、考試，重視總結性評量，以紙筆考核為主。	老師容許學生有過渡期，注重評估以促進學習，減少總結性評估。慢慢讓學生適應各學科的評估模式。 家長和社工協助新生建立溫習的習慣。
作業	家課量較少，可在課堂完成，或家長輔助下完成。	每科最少一份功課，形式較多。如：抄寫、工作紙、閱讀理解、專題報告等。	班主任或助教協助學生抄寫手冊，容許適應期。根據各新生的能力按手冊內容完成各項課業。
常規自理	幼兒有既定的茶點時間。	沒有指定茶點時間，學生需在小息時間自行安排。	學生需慢慢調適生理時鐘，遵從學校的作息時間表。
	老師安排集體到洗手間排洗。	學生需在小息自行到洗手間，如果在課堂有緊急需要，只能舉手要求。	小一老師需不時留意學生面容，注意學生去洗手間的需要，並教導學生有需要時舉手。
	綜合課程一般只有三套課本，無需刻意每天執拾書包。	每晚需要按時間表執拾書包，帶備第二天科目的課本。	小一初期以通訊軟件發送圖片，讓家長能夠協助學生執拾書包。
	書寫文具、美勞用具一般由學校提供。	需自備文具及基本美勞用具。	
	規則較寬鬆，可適當與同伴交談，也有自由遊戲時間。	需遵守紀律，要自律，上堂時不可隨意交談、較安靜。	請助教提醒學生要保持安靜。

香港麥理浩夫人中心及香港基督教服務處，與兩所小學緊密合作，舉辦了一系列的調適課程，協助非華語幼兒順利銜接小學。以下將摘錄三項活動內容以供教學參考（詳情見 Subcommittee 4 Handbook）。

a. 活動名稱：小一適應訓練營（模擬小一課程，提供心理預備）

活動班級：高班(K3)非華語學童

參與者：非華語學童、教師、社工、中心職員

活動目的：

1. 讓非華語學童在愉快的學習環境下發展社交能力。
2. 讓非華語學童透過模擬小一課堂，接觸及了解新的學習模式（如分科教學，寫手冊等）。
3. 讓非華語學童學習透過適應營的活動，體驗有關小學的校規及日常安排（如集會、排洗等）。

活動內容：

1. 集會。
2. 模擬小學各科課堂。
3. 認識其他同學。
4. 認識課堂規矩。
5. 成長課（提供升小的心理準備）。
6. 寫手冊。

b. 活動名稱：家長適應小組（協助非華語家長了解子女的學習需要）

參與者：非華語家長、中心導師、中心職員

活動目的：

1. 讓非華語家長留意子女升讀小學的適應問題，並思考如何跟進。
2. 讓非華語家長了解子女升讀小學的適應問題，並認識如何為子女作出升小的準備。
3. 讓非華語家長學會輔助子女學習中文及適應分科教學的上課模式。

活動內容：

1. 家長互動。
2. 導師簡介小學的教學模式。
3. 家長體驗小一模擬課堂。
4. 導師教授如何協助子女適應小一課程。
5. 問答環節。

c. 活動名稱：小學選校家長工作坊（讓非華語家長了解香港教育制度）

參與者：非華語家長、教師、中心職員

活動目的：

1. 讓非華語家長透過認識不同小學，了解香港的教育制度。
2. 讓非華語家長透過個案分享，提升對子女升讀小學的選校考慮要素的認知。
3. 讓非華語家長透過討論，了解子女升讀小學需面對的潛在學習需要或問題，討論解決方法。

活動內容：

1. 中心職員輔導。
2. 升學知識分享。
3. 家長討論。
4. 家長個案分享。
5. 幫助家長整合選校條件。
6. 了解香港「叩門」爭取學位的流程。
7. 嘗試替家長物色合適的小學。



本計劃的中文課程、教材、教學法能幫助幼兒更順利銜接小一。參與計劃學校的幼兒從入學開始，已運用計劃所設計的三級（共十八本）的中文故事書，當中並設有相關自選角落活動。

故事書的主題內容配合幼兒的日常生活經驗；角落活動經過校本調適後，讓非華語幼兒能更有意義學習中文；遊戲活動則利用操作活動鞏固幼兒所學，令學習更具體及真實。故事書能提升幼兒對中文字的敏銳度，透過分享閱讀，幼兒從 K1 開始，建立中文學習的閱讀習慣。幼兒藉著故事書，掌握更多與主題相關，並符合六大學習範疇的知識。這三年的學前教育，為幼兒在學術上的幼小銜接做好準備。

計劃學校亦會為幼兒於升讀小一前，按故事文本活動建議，於校內進行模擬小一活動，活動包括寫手冊，分科教學，安排幼兒較不熟悉的教師任教一些科目，嘗試運用小一時間表進行學習及休息自理活動，抽走自由遊戲時段等，讓幼兒在一個熟悉的環境適應新的日程，從而逐步適應小一的學習生活。

D. 結論

對幼兒來說，K1 入學是非常重要的事情，幼小銜接亦非常具挑戰性。在幼稚園學習中，除了重視幼兒整體成長發展外，對於培育非華語幼兒學習中文及升讀小一的銜接上，也需多加關注。由於計劃同時關注非華語幼兒的小一銜接，我們的工作也包括讓小學同工了解非華語學童學習的需要、銜接的策略和原則。

計劃能為非華語學童及其家庭在幼小銜接上跨進一步，質性觀察也顯示參加計劃的非華語學童，中文能力較沒有參加計劃的學童有正面而良好的成效。計劃喜見非華語家長很快能適應子女升小的學習活動，家長亦能與小學同工成為合作伙伴，幫助子女學習發展。

E. 成果應用

根據研究，家庭、社區、學校的努力對非華語幼兒的入學和幼小銜接非常有幫助。要幼小銜接達到理想效果，除了幼稚園及小學需要協同合作外，家長的參與也非常重要。以往教育界對這方面未有足夠重視，大部分非華語幼兒的家長並非在香港接受教育，於中文聆聽、閱讀及理解方面，一般未能完整掌握；加上他們日常較多與自己族裔的人士接觸，對香港教育資訊較為陌生，不清楚小學與幼稚園的差異。因此在整個幼小銜接上，必須按著非華語家庭的特質，設計合適的策略，才能照顧非華語學生的身心需要和發展。

以下從學校（幼稚園和小學）、家庭及社區三方面介入，析述成果應用：

a. 學校方面：幼稚園

● 加強幼兒生活自理能力

在幼稚園階段，需逐步建立幼兒生活自理能力，訓練幼兒獨立完成工作，主動表達個人需求，上課專心聆聽，保持良好的衛生習慣，保管自己物品，學習生活自理技能，建立情緒控制能力，使幼兒邁進小學時，能適應新的學習規範。

● 建立幼兒的閱讀能力

幼稚園教師可加強非華語幼兒的閱讀能力，運用故事書培養幼兒的閱讀習慣，並強化他們對圖畫、文字的敏感度。

● 預先讓幼兒了解小學生活模式

在高班的下學年，可為幼兒提供一些持續性經歷活動，例如：安排參觀小學，參加小一學習體驗課程等，讓他們體驗小學的師生互動模式、生活作息、學習環境等。

- **嘗試進行小學模擬課程**

在高班畢業前，為幼兒提供一些模擬小一活動，包括調適上課作息時間，在教學中融入一些小一的課題及常規設計時段。課程除了按既定的幼稚園課程模式以符合幼兒身心發展外，亦可安排一些固定時間進行家課、電腦等課程，讓幼兒於身心方面都作好升小準備。

- b. **學校方面：小學**

- **提供銜接性的環境**

幼稚園課程模式較活潑及多元化，強調兒童為本。為了讓六歲的孩子適應新的學習環境，小學可加強與幼稚園的連繫，例如設立一些互相認識的活動，或刻意佈置課室等，建立學童對陌生環境的安全感。

- **關顧學童情緒需要**

幼兒發展是持續的成長過程，但幼兒在幼稚園和小學兩個階段中，認知、體能、情緒及社交發展能力均有不同。教師必須依據學童的身心特質，按著他們的需要及個別差異作出適切的關顧和協助，甚至提供彈性的安排（例如洗手間時段），才能讓幼兒順利過渡當中的轉變。

- **課程循序漸進調適**

在教學上，分科形式是學童升小一開始才正式接觸的學習形式。教師初期可運用遊戲及實物，讓學童掌握新的科目學習模式。教師也要關顧學童學習的適應能力、專注力、閱讀習慣、學習能力及自我控制能力，逐步調適至小學結構的學習模式。

- **建立全方位支援社群及配套措施**

學校需建立一個全方位支援社群及配套措施，讓教育局、學校、社區、家長、教師及學生之間有緊密聯繫，全面支援。

例如：學校可舉辦小一新生適應日，讓預備入讀該小學的學童有機會認識未來的校園生活與學習環境，從而建立安全感。學校可設立教師培訓，幫助教師調整教學理念與態度。學校宜重視家校合作，安排一些家長觀課活動，讓家長認識小學的學習生活。

- c. **家長方面**

- **升小前家長講座**

在幼稚園階段，學校可為非華語家長提供一些講座，讓他們了解香港升學模式。講座可包括：

小一學位申請辦法講座：讓家長認識津貼及官立小學學位的申請辦法及其學制形式；

小學中文學習準備：認識常見題目類型、強化四句等概念和中文書寫單詞句。

- **認識小學**

安排非華語家長參觀本地小學，提升他們對本地小學的認知和了解，知悉幼稚園與小學學習的差異。

- **家校溝通**

小學需緊密與家長溝通，讓家長懂得關注孩子學習生活上的轉變，留意他們情緒及反應，鼓勵子女多分享小學生活的感受。教師也可適時把學童學習狀況向家長滙報，雙方一同協作，幫助學童盡快適應小學生活。



d. 社區方面

本計劃設計了一連串的社區活動，如探訪警察局、消防局等。學校亦會安排社區探索活動，讓非華語幼兒建立對社區的歸屬感。幼兒熟悉社區環境，對小一銜接過渡非常有幫助。

教與學亮點



本計劃透過學校、課程、教師、家長及多元文化專業人員，協助非華語學童適應K1 幼兒班入學，及做好幼稚園升小一的銜接，有效實踐在家庭、學校、社區(Home-School-Community Model)的構架模式，幫助非華語兒童順利過渡這兩個關鍵過程，並能在不同階段，享受學習，健康成長。



對幼兒來說，K1 入學是非常重要的事情，幼小銜接亦非常具挑戰性。本計劃對於培育幼兒學習中文及升讀小一的銜接上，為非華語學生作充足的準備。

A. 研究目標

- 非華語幼兒入讀幼稚園的適應問題。
- 非華語幼兒的小一銜接問題。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

- 訪問校長和老師。
- 訪問非華語專業人士。
- JC 研究團隊的第三組、第四組推展的非華語幼兒，K1、小一銜接計劃和工作內容分析。

D. 研究結果

K1 入學適應研究結果

訪問幼稚園校長，和教導非華語學生的專業人員，有關 K1 入學適應情況。以下統整訪問得出之調適建議：

- 情緒適應
非華語幼兒入讀幼稚園需優先處理情緒上的適應問題。初入學的 K1 幼兒都需要時間適應新的學習環境，因此學校和教師應著重初入學的非華語幼兒情緒適應問題，而認知能力則於幼兒情緒穩定後再作提升。
- 教師支援
幼稚園可聘請非華語教師，專業地以英語或肢體作課堂的言語輔助。如果學校沒有聘請非華語教師，班上其中一位老師可積極幫助非華語幼兒，以簡單的指令教導他們。
- 家人／高班同學的照顧
非華語幼兒大多能依靠模仿來學習課堂的常規。因此，學校可安排高班的同學，協助 K1 初入學的非華語幼兒適應幼稚園的教學模式。若非華語幼兒的兄姊在同一間幼稚園上學，亦可安排他們幫助新入學的弟妹適應新的學習環境。
- 學校適應期：
 - 舉辦迎新會，讓新生穿著校服參加，認識校舍和老師。
 - 家長陪同（約 3-5 天），在現場觀察，支援幼兒的情緒波動。
 - 感受學校常規，讓幼兒適應新的學習環境，建立安全感。
 - 幼兒自行適應學習常規，教師作出適當支援。
 - 上課時間逐漸加長，讓幼兒慢慢適應。
 - 向家長交代幼兒的學習情況（幼兒的每日適應狀況），了解幼兒在家中的日常自理和學習情況。雙方達成共識，計劃幼兒的學習進程。
 - 幼兒上全日制幼稚園，需更長的適應期，而且要求更緊密的支援。
 - 定期舉辦家長會，匯報幼兒的學習情況。



根據校長和老師的訪談，以及班主任/中文科老師的問卷調查資料，本計劃分析和整理有關非華語小一學生，中文學習上的銜接適應問題。

非華語小一新生學習中文的適應事項：

- 學校環境

以下的中文學習環境，對非華語幼兒小一銜接適應較為重要：

- 喜歡學校的中文學習環境。
- 享受與本地生相處的小息時間。
- 上中文課時感到開心。
- 在中文課以外的時間使用中文。
- 能適應中文學習環境和多元化的學習設備。
- 清楚明白學校慣常的中文時間表和中文規則。

- 課程設計和準備

以下的中文科課程設計和準備，對非華語幼兒小一銜接適應較為重要：

- 能閱讀、明白和使用常用中文字。
- 自行完成中文功課（包括家課和讀寫練習等）。

- 教學與學習模式

以下的中文教學與學習模式，對非華語幼兒小一銜接適應較為重要：

- 能適應（相比幼稚園）更長的中文學習和課堂時間。
- 能適應不同的中文課教學和學習模式。
- 能適應不同的種類和形式的中文學習活動。
- 能適應有規律的中文上課時間表。
- 明白中文老師的中文指示或解釋。
- 理解中文指示背後傳遞的訊息，並準確地回應。
- 能以中文準確表達自己（例如自己的需要和簡單的看法）。
- 懂得如何握筆書寫中文字。
- 懂得中文字基本的筆畫或部首。
- 用中文回答問題。
- 用中文尋求他人幫助。



圖3.14 參觀小學

3.2.5 語言文化溝通：社工與多元文化事工助理

新研究成果

本節介紹計劃加設的社工與多元文化事工助理，透過他們在計劃中的推動及參與，分析該角色在計劃中的效能。

應用

這項研究能幫助建構多元文化社會，引入社會工作者及多元文化事工助理，成為幫助非華語家長及其子女融入社會的有效資源。

A. 背景和文獻探索

教育局由 2019/20 學年起，為錄取非華語學生的非牟利幼稚園，提供五個層階的資助（按收生人數撥款）。學校可考慮使用不同服務幫助非華語幼兒及其家庭。對於非華語學童人數比例高的學校，校方會較關注資源配套是否合適；非華語學童人數比例較少的學校，校方一般投放的心思及資源相對較少，這容易做成對非華語幼兒及家長資源分配不公。假設一間幼稚園只有四名以下的非華語學生，甚至部分學校的非華語生人數不足 1%，學校未必能為非華語家長設立翻譯服務，安排社工支援，為非華語學童推行不同模式的學習活動等。這些家長及幼兒因此有機會成為被忽視的一群，只能接受不適合他們的主流教學及服務。

對於非華語家長，很多不諳中文，英文溝通也只限於基本及簡單的日常生活對話。當遇上較深層次的問題，例如：幼兒學習內容、幼兒情緒、教養子女等，他們難以跟學校溝通。有些家長甚至遇上困難，也因言語障礙而沒法求助。

政府於 2019 年，推行為期三年的「在學前單位提供社工服務先導計劃」，於全港 700 多間正受社署資助的獨立幼稚園/幼稚園暨幼兒中心推展，主要目的包括：1)為兒童及家庭提供專業輔導及轉介服務；2)舉辦親職教育小組及講座；3)舉辦相關主題的活動以鞏固家庭關係；4)為教職員及家長提供專業諮詢；5)為有需要的個案提供危機處理（資料來源：社會福利署網頁）。社會工作者（社工）與學生人數比例為 1：400。社工需要面對上述工作，工作量已經很大，他們實在無法兼顧非華語幼兒及其家庭的需要。

本計劃安排專業社工及多元文化事工助理，為每名非華語幼兒及其家庭提供合適服務，幫助他們融入香港的學習及生活。

語言文化溝通與家社校模式關係理論

根據邦芬伯納(Bonfrenbrenner, 1993)提出的生態系統理論，他將兒童及其社區之間的互動概念化為不同層次。按生態系統理論的觀點，結合家庭、社區及學校之間的協作模式，能幫助幼兒達至全人發展及健康成長。研究發現，父母、教師和社區之間的合作，對孩子的學業、情感和社交均能產生積極的好處(Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007; Sheldon, 2007)。根據 Epstein (1994)的說法，這種合作使不同的利益相關者能夠為共同的利益做出貢獻，以改善兒童的學業和個人發展。Sheldon (2003)一項特別針對社區領域的研究顯示，幼兒越多參與學校與家庭和社區夥伴關係計劃，在小學早期的學業成績越好。惠勒，格瓦拉和史密斯(Wheeler, Guevara & Smith, 2018)指出，社區資源能幫助身處不利環境或基層學生提供額外的支持，藉此發揮他們的潛力。

Clifford & Reisinger (2018)創造「社區語言學習」一詞，指將社區用作語言學習過程中的合作夥伴，這也可理解為社區參與家、社、校模型的一種形式。社區語言學習是將語言表達和語言學習理解嵌入在文化和環境中。社區語言學習在第二語言學習中，能提高參加者的動機，對語言學習具積極態度，增加他們使用第二語言的意願和信心(Clifford & Reisinger, 2018; Pellettieri, 2011; Wehling, 2011; Pak, 2007)。

平等機會委員會(2019)和 Tsung & Gao (2012)均指出，文化和語言差異對非華語學生學習中文構成了挑戰。由於家長及幼兒對中文和本地文化了解不足，非華語家長甚少有學習或接觸中文的機會，導致他們無法為子女提供足夠學習中文的支援，也甚少參與子女的語言交流學習。

不少國家的幼稚園教師工作繁重。Dibbon (2004)的一項研究中，發現教師的壓力來源，包括準備時間不足和工作時間過長，在大型班級中面對多元學習需要，及缺乏支持計劃實施的資源。根據香港教育工作者聯會(2019)進行的一項調查，在 1200 名幼稚園教師中，45%教師每週工作 61 小時或以上，其中 90%以上教師表示現時工作壓力過大和略大，42%教師考慮在未來兩年內辭去教育工作。總括而言，大部分教師聲稱缺乏休息時間，並需要面對繁重的行政工作量。

幼稚園教師已在極限下工作，實在不能再要求他們按家、社、校模式，承擔起家庭和社區的工作責任。部分學校聘請專責教師，教導非華語幼兒及關顧家長，但他們並不了解非華語家庭的文化，也不明白他們的語言。部分教師只懂運用英語與家長溝通，而非華語家長可能只會說有限的英語，溝通困難阻礙了教師與家長建立良好的關係。因此，有機構提倡引進非華語人士社工一職，專責協助支援非華語家庭。

社工角色與家社校推行模式的關係

Allen, Washington, Welsh (2000) 認為，社工於學校之目的是營造一個教與學的良好環境，使兒童能在學校吸收所教導的知識，適應環境的改變，提升解難能力及獲得持續學習的能力。社工也能透過整體過程，將學生、教師、學校、家長與社區等對象組織起來，促使學校確切落實學生服務（胡中宜，2007）。

袁月梅(2012)指出，非華語學生及其家庭面對的挑戰包括：1)弱勢家庭難以支援非華語學生學習；2)教師與家長對學生的學術或行為要求有差距，影響合作關係；3)非華語學生家長偏重文化和宗教傳承多於學業成就；4)遇困難不會尋求社工協助。

要服務非華語幼兒及家長，社工擁有的價值觀及文化意識是十分重要的元素。少數族裔家庭多不理解香港教育、香港福利及權基等制度，幼稚園教導人員也欠缺這些專業知識。因此，在非華語幼兒教育服務中，照顧非華語家庭需要的幼稚園社工，是一個非常重要的角色。

多元文化事工助理與語言文化溝通的關係

羅嘉怡博士於 2020 年進行「香港主流學校教育少數族裔學生所面對的挑戰之研究」，當中向全港 1230 位小學教師進行問卷調查，發現教師對教授少數族裔兒童有以下體會：

- 學生來自不同文化背景，習俗不同，教師未必能對每一種文化有認識，因此影響教學效能；
- 學生以家鄉話為母語，英語屬於第二語言，即使以英語輔助教學，教師與學生溝通時不時遇到困難；
- 教師對非華語家長的管教模式不太認同，包括放任式管教，對教育價值觀不同，子女對母親的態度，家長不參與親子課程，學生缺勤嚴重等。

其實，在不少錄取非華語學童的幼稚園中，教師也面對上述困難，他們有時未能花太多時間或具備專業知識去處理問題。本計劃本著家、社、校同時兼顧的原則，特設「多元文化事工助理」一職，招募居住香港而具工作經驗的少數族裔人士，他們對自己族裔及香港文化有一定認識，精通其母語、英語及其他語言，也有良好的中文能力，其角色與多元文化教學助理不同。

B. 研究部分

有關社工及多元文化事工助理的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

計劃團隊的幼兒教師為非華語學童設計社區學習活動，並由多元文化事工助理協助策劃及推行。本研究集中分析多元文化事工助理的角色。

多元文化事工助理角色：

- 協作設計者（教師設計活動時，提供文化資訊及建議）。
- 傳譯員（協助非華語幼兒及家長，按其需要提供母語解譯，並反映家長個別需要）。
- 協助帶領者（部分小組活動由多元文化事工助理帶領，能同步以中文及其母語解釋活動內容，讓非華語幼兒及家長倍感親切）。

活動分析：

綜合上述分析結果，社工及多元文化事工助理各自發揮重要的作用。社工專責為非華語家庭度身設計不同工作坊、家長中文班、家有良師等活動，能有效幫助非華語家長認識香港教育制度，協助子女適應學校生活，認識如何幫助子女學習中文等。多元文化事工助理作為一個良好溝通的橋樑，幫助家長更容易理解活動內容及重點；遇上疑難時，家長也能以母語表達自己的需要或困難。

計劃支援範疇	參與計劃的非華語家庭初次面談	家有良師
活動目的	讓家長了解計劃提供的服務。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提升家長的自我意識，增強自我效能感及運用策略的技巧。 2. 幫助家長協助子女在家中及社區學習中文。
社工角色	<ul style="list-style-type: none"> • 協調者（與學校安排家長面談/聯絡個別家長以電話訪談） • 介紹者（介紹本計劃給家長認識） • 訪問者（向家長提出問題，了解其家庭狀況） 	<ul style="list-style-type: none"> • 設計者（設計活動內容） • 教導者（教導家長如何協助子女學習中文） • 引導者（引導家長如何善用社區資源協助子女學習中文）
多元文化事工助理角色	傳譯員（協助需要家庭以其母語進行解譯社工表達之內容，及向社工反映家長個別需要）	<ul style="list-style-type: none"> • 協作設計者（社工設計活動時，提供文化資訊及建議） • 傳譯員（協助需要家庭以其母語進行解譯社工表達之內容，及向社工反映家長個別需要）

表一 社工與多元文化事工助理主要推行的活動

計劃支援範疇	家長中文班	家長工作坊	家長義工
活動目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 透過幼兒故事書課題，讓家長認識簡單中文生活用語。 2. 教授簡單使用故事書的技巧，幫助子女運用中文。 3. 提升家長對學習中文的興趣。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 讓家長了解香港的教育制度。 2. 讓家長認識社區資源。 3. 認識子女的情緒/成長發展需要。 4. 讓家長學習運用電子資源，協助子女學習中文。 	<p>社工招募有興趣及有潛質的非華語或華語家長義工，在活動前提供簡介會/工作坊，了解/預演活動中擔任的角色。</p>
社工角色	<ul style="list-style-type: none"> • 設計者（設計活動內容） • 教導者（教導家長一些簡單中文生活用語） • 引導者（引導家長如何善用故事書協助子女運用中文，同時促進親子關係） 	<ul style="list-style-type: none"> • 設計者（設計合適工作坊主題及活動內容） • 分享者（分享工作坊內容） • 教導者（引導家長如何運用電子資源協助子女學習） 	<ul style="list-style-type: none"> • 設計者（設計活動內容） • 引導者（講解家長義工的職責及注意事項） • 鼓勵者（鼓勵家長進行預演及示範）
多元文化事工助理角色	<ul style="list-style-type: none"> • 協作設計者（社工設計活動時，提供文化資訊及建議） • 示範者（示範如何運用故事書） • 傳譯員（以其母語進行解譯社工表達之內容，及向社工反映家長個別需要） 	<ul style="list-style-type: none"> • 協作設計者（社工設計活動時，提供文化資訊及建議） • 協助者（協助家長運用電子應用程式） • 傳譯員（協助需要家庭以其母語進行解譯社工表達之內容） 	<ul style="list-style-type: none"> • 協作設計者（社工設計活動時，提供文化資訊及建議） • 協助聯絡者（個別聯絡有興趣擔任義工的家長） • 傳譯員（協助需要家庭以其母語進行解譯社工表達之內容）

整體分析：多元文化事工助理能成為社工與家長溝通的橋樑，透過彼此合作，能更有效幫助非華語家長了解服務，家長也更願意表達需要。

D. 結論

多元文化事工助理認識香港華人語言和文化，在促進教師、社工與非華語家長之間建立互信關係上，扮演著一個重要的角色。他們能運用母語提供傳譯服務，消除雙方的語言及文化差異障礙。

此外，社工提供的講座、工作坊、義工訓練等活動，均能幫助非華語家庭對香港的教育制度更為認識。在社工的鼓勵和協助下，家長能參與子女學習的過程，讓孩子獲得更佳的學習成果。



E. 成果應用

確立多元文化事工助理職位

在一個多元文化共融的社會，多元文化事工助理具有重要的價值。他們擁有與少數族裔家庭相近的語言和文化，有效幫助幼兒建立溝通的自信，也讓家長與學校或社區建立緊密的關係。

計劃建議「多元文化事工助理」能成為恒常職位。多元文化事工助理能透過社工提供的資訊，按自己擁有與非華語家庭相近的語言及文化，鼓勵家長善用社區資源。過程中把家長的需要向社工反映，再由社工給予合適的輔導、資源分享、轉介等服務，讓非華語家庭及時獲得適當的支援。

多元文化事工助理能跟非華語家長分享其居港的生活經驗，讓非華語家長對社工和社區建立信任關係，更安心使用社區資源。透過社工舉辦的家長工作坊、中文班、家有良師、家長義工等活動，多元文化事工助理協助非華語家長理解活動流程及內容，不但讓家長更投入活動，也讓家長掌握更多的知識，包括本地的教育制度，育兒知識，協助子女學習中文技巧，學習更多實用性的中文等。

長遠來說，可以發展更多少數族裔青年進修社工課程，成為直接支援自己民族的專業人員。多元文化事工助理能有效幫助教師推行社區活動的工作，這工作雖與多元文化教學助理工作相近，但如果日後社區學習活動由學校設計及推行，學校又聘用多元文化教學助理，多元文化事工助理就可以集中與社工合作。不然，他們依然可繼續擔任協助教學的角色，向設計活動者提供文化關注，協助非華語幼兒學習中文等。

確立社工支援非華語幼兒及其家庭服務

本計劃從非華語家庭及幼兒入讀本地幼稚園開始，同步增設一批社工，開展相關的教育支援。他們針對非華語家庭整體需要，提供各項課程、工作坊或活動，有效幫助非華語家長協助子女學習中文，讓非華語家長了解香港教育制度、親職教育；而家有良師、家長中文班等不同支援服務，有效促進家、校合作，建立家長對社區的認識。

在多元文化的社會，設立專為非華語家庭服務的「社工」團隊非常重要。香港少數族裔的人口日漸增多，他們縱然在香港土生土長，卻對中文、本地福利、教育，甚至身處的社區未有具體認識。社工能幫助非華語家庭與香港教育、學校及社區連結，但由於大部份社工均是華語人士，要服務非華語家庭，就必須跟多元文化事工助理配合。

本計劃推行一些創新的支援服務，例如「家有良師」，這服務針對每個家庭的需要，提供有效方法幫助家長協助子女學習。在活動中，社工也同時發揮輔導角色，透過設計活動，大大提升家長教導子女的信心，建立更正向的親子關係。

增設社工及多元文化事工助理服務，實是現今教育界的需要。過去非華語青少年在學校、家庭、生活上均面對不少困難，若政策能從幼稚園開始，增撥資源協助非華語家庭，相信必能幫助非華語學生健康成長，讓他們容易融入社會，成為社會未來重要的棟樑。



本計劃的多元文化事工助理，認識香港華人語言和文化，在促進教師、社工與非華語家長之間建立互信關係上，扮演著一個重要的角色。他們亦能運用其族裔母語提供傳譯服務，消除雙方的語言及文化差異障礙。



多元文化事工助理與非華語家長文化背景相近，大家容易建立關係，家長願意在需要時主動尋求協助。多元文化事工助理一職能讓家庭與社會產生連鎖反應，家長能獲得更具體的資源來支援子女學習中文。



計劃建議「多元文化事工助理」能成為恒常職位。多元文化事工助理能透過社工提供的資訊，按自己擁有與非華語家庭相近的語言及文化，鼓勵家長善用社區資源。過程中把家長的需要向社工反映，再由社工給予合適的輔導、資源分享、轉介等服務，讓非華語家庭及時獲得適當的支援。

A. 研究目標

本計劃嘗試探討計劃團隊中，社工及多元文化事工助理對非華語幼兒及家長的支援模式，是否能有效幫助少數族裔家長使用香港各種教育服務，順利與學校溝通，幫助子女學習等。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

本港有二十所非牟利幼稚園參與計劃，大部份座落於荃葵青及油尖旺兩區。每所非牟利組織提供 4-6 名社工及多元文化事工助理。透過現場觀察及訪談，了解及分析兩項支援計劃能否配合非華語幼兒及

其家庭的需要。研究方法如下：

- a. 現場觀察：研究員透過由不同社工及多元文化事工助理參與的活動，記錄其過程，並分析活動能否支援非華語家庭，幫助他們更了解育兒技巧，協助子女學習中文，認識香港的教育制度等。
- b. 活動問卷調查：了解參加者對活動的回饋，按數據分析其成效。
- c. 半結構訪談：研究員通過半結構訪談所得資料進行分析。

D. 研究結果

半結構式訪談

計劃派出觀察員於 2017 年 11 月先觀察家長中文班（親子形式）的課堂，再以半結構式訪談了解社工與多元文化事工助理在活動中的角色。

從課堂分析顯示，多元文化事工助理在教學工作中發揮了以下功能。

促進非華語幼兒學習中文：

- 計劃前的文化提示：多元文化事工助理需在設計者設計活動時一同參與構思過程，如：設計者計劃教導「頭部」，她即時提醒大家印度人的忌諱 - 切忌觸摸孩子的頭。因為印度人視頭部為神明停留之處，所以在任何情況之下絕不允許別人觸摸。這些文化提示能幫助大家認識如何有效與少數族裔人士共處。
- 口頭或動作提示學生：多元文化事工助理重複帶領者對學生的指示，給學生一些提示，使他們更理解學習內容及明白需要做的事。
- 重複提問學生：多元文化事工助理重複帶領者的介紹，當帶領者提到「眼睛」一詞後，她再詢問學生眼睛在哪裡，以檢查學生是否理解；
- 正增強(positive reinforcement)：學生完成任務後，多元文化事工助理即時運用一些幼兒懂得的語言傳譯當中的意思，鼓勵及讚賞幼兒，又會以讚美的形式，強化幼兒的學習動機。
- 傳譯員：當參加者（包括學生及家長）不理解帶領者的流程時，多元文化事工助理擔任傳譯員角色，以他們理解的語言（例如，烏都語等）幫忙傳譯。

社工指出，一個熟悉非華語學生語言的多元文化事工助理，能在活動中發揮重要作用。學生可能無法完全理解她的指示，多元文化事工助理能以母語向學生解釋，學生便能跟上活動進度。

整體分析：多元文化事工助理能促進非華語幼兒學習中文的效能。

協助課堂管理：

- 行政管理：多元文化事工助理在活動前進行點名，聯絡未到場的參加者，並安排遲到的參加者就坐及講解流程。
- 協助學習困難者：多元文化事工助理主動觀察一些較沉默或低學習動機的參加者，了解他們的困難，並作出適當的協助。
- 協助處理行為問題者：多元文化事工助理表示，有參加者曾在課堂中不斷取出自己的玩具，不願參與課堂活動。她與幼兒協議，讓幼兒多玩一分鐘玩具，然後參與課堂活動，下課後再玩。有些幼兒因多元文化事工助理的友善和關懷態度，願意順從。
- 危機處理：活動中若遇到一些過度興奮及投入的幼兒，她會負責提醒幼兒安全守則，以免發生意外。

社工指出，活動中有些學生對中文似懂非懂，多元文化事工助理在活動當中，能講解規則，協助課堂秩序，同時引導家長協助子女遵守規則，使活動過程更為流暢。

整體分析：多元文化事工助理能幫助帶領者協助非華語幼兒投入課堂，並協助帶領者處理個別幼兒的學習需要，使活動更順利推行。

成為教師與家長溝通的橋樑：

在親子活動中，多元文化事工助理幫助非華語家長理解活動的過程，擔任傳譯工作，成為教師與家長溝通的橋樑。

整體分析：多元文化事工助理能成為學校教師及家長的橋樑，解決溝通問題。

分析顯示，多元文化事工助理在社會工作中發揮了以下功能：

協助社工一同與家長面談：

- 協助非華語家長跨過語言和文化障礙：當社工與家長面談時，多元文化事工助理因與家長們文化相近，提出解決日常問題的可行辦法。
- 協助通知家長一些本地關注的新聞：香港的新聞報導主要語言為中文/英文，多元文化事工助理協助通知家長一些須知的事情，例如：家長居所附近昨晚發生孩童過馬路的交通意外，提醒家長外出時需加倍小心照顧子女。
- 轉介合適支援服務：家長或其家庭如果需要一些額外支援，社工向家長介紹服務時，多元文化事工助理能運用其母語向家長詳細解釋，並鼓勵他們嘗試使用。

整體分析：多元文化事工助理能有效協助社工與家長進行面談，透過他們與家長之間的相近文化，向家長提供合適的資訊。

成為社工與家長溝通的橋樑

社工表示，多元文化事工助理能吸引非華語家長參與活動。因為多元文化事工助理與家長文化相近，能給家長一種熟悉、親切的感覺，家長更願意開放心扉進行分享，也更容易與社工建立關係。社工又表示，能與來自非華語家庭背景的同事一同工作，是一種獎勵及動力。

整體分析：多元文化事工助理能成為社工與家長溝通的橋樑，透過彼此合作，能更有效幫助非華語家長了解服務，家長也更願意表達需要。



圖3.15 多元文化事工助理協助社工帶領活動

3.2.6 建立跨代共融

新研究成果

本節分析社區學習活動中展現的跨代共融特色。跨代共融是一個配合本地社會發展趨勢的議題。本計劃透過非華語幼兒走進社區，檢視跨代相處與溝通的成效。

應用

這項研究能協助教育界善用跨代共融的概念，發展教育課程或活動，建立另類教育支援渠道。這種模式甚至可以成為全球教育界未來發展的參照。

A. 背景和文獻探索

根據香港特別行政區政府統計處的數字，香港 65 歲及以上的人口預計佔總人口的 37%，大概每 5 個人之中目前的知識和理解力連在一起等(Snow, 1990)。

活動提供鷹架(scaffolding)學習機會，成人從觀察學生互動中，協助學生嘗試完成任務或表達想法(Vygotsky, 1978)。活動提供示範讓學生學習，適當的發問促進學生思考，將複雜的任務細分或簡化，訓練學生對任務相關的資訊保持注意，學習的過程經常給予回饋等(Ormrod, 2003)。

任務型教學原則是透過以任務為中心，相互關聯的教學活動，讓幼兒在具體的語境下練習和實踐，有目的地使用中文，分享信息和解決問題。利用社區實地情境也是一種任務型的學習經驗，因為活動能在真實語境下學習語言結構、詞彙或篇章，在現實生活中滿足學生交流的需要，以及較活潑好動的學生的學習模式（許守仁、林偉業，2013；叢鐵華、祁永華等，2012）

社會學習：接觸理論

「接觸理論」是由美國教育家弗蘭納根 (Edward Joseph Flanagan, 1886~1948) 提出，他認為要有良好的接觸和學習，必須有良好的社會環境。他又認為與別人接觸，必須了解別人，從接觸當中獲得改變與陶冶（詹棟樑，2000）。在教育上，接觸理論是在一個特定的環境中，人與人之間的互動及接觸，不同種族、民族、性別等學生在學習上互動、學習的情境，透過接觸達成教學目的（黃政傑、林佩璇，2019）。

華特生 (G. Watson) 提出，增進不同種族間人際關係的方法包括：積極互賴；平權地位；維持種族平等主義的社會規範；避免種族間的刻板形象；多接觸其他的人，以促進人際互動(Slavin R., 1990)。另外，G. Allport (1954)主張增加族群接觸以減少群際偏見 (intergroup bias and prejudice)，也增進不同群體的了解及接納程度，提高小組的向心力及友誼。透過群際接觸，可消除兩個或多個群體間的對立或誤解，減少偏見的形成。群際接觸能增進了解，緩解焦慮，產生良好情感，提升群際關係。

對非華語幼兒學習中文的建議

幼稚園課程指引 2017 指出，幼兒均是獨立的個體，各有不同的性格、能力和興趣，也有各自的發展步伐。另外，他們也有不同的語言、文化和生活習慣，非華語幼兒需適應本地的生活習慣和文化，方能及早融入學校和社區生活。他們在語言溝通和學習上或會遇上挑戰，協助他們認識社區環境和設施，能有效幫助他們了解本地的文化及生活習慣，讓幼兒各展所長，發揮潛能，享受學習帶來的滿足和成就感（教育局，2017）。



計劃中的非牟利組織與學校共同策劃不同的社區探索活動，更多次舉辦跨代共融的探訪活動，透過幼兒與長者互動，增加幼兒使用第二語言的學習機會。此外，長者對幼兒的關懷愛護，也為幼兒帶來不一樣的學習體驗。

B. 研究部分：

有關建立跨代共融的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

活動班級：K2

配合主題：《送禮物》故事文本

參與者：K2 幼兒、非華語家長義工、教師、社工、多元文化事工助理

活動程序：

a. 探訪前：

- 安排家長義工工作坊，由社工帶領，並安排國畫導師教導家長繪畫水墨畫，並把成品送給長者。
- 安排幼兒排練表演節目及預玩遊戲。幼兒在教師的指導下，學習帶領遊戲的簡單技巧。

b. 探訪日：

- 到達長者中心，安排長者坐在幼兒及家長身旁。由社工帶領長者、幼兒及家長，參與互動集體遊戲（「傳禮物」及「收買佬」），期間安排幼兒從中協助。
- 幼兒表演唱歌，邀請長者以樂器伴奏。
- 幼兒把禮物送給長者。
- 分組安排長者與非華語幼兒交談（由長者作主導，可從禮物開始談起）。
- 結束，與長者說再見。

c. 探訪後：

- 由社工帶領，安排「家長義工分享」環節，了解非華語家長對是次活動的感受，也分享對本地長者服務的意見。

主要成果：

- a. 非華語幼兒能在真實自然的環境下，增加聆聽中文的機會，並嘗試運用中文回應長者的提問。
- b. 非華語幼兒能在自然情境下運用中文表達，增加學習、理解及表達中文的自信心。
- c. 非華語幼兒能透過簡單中文、身體語言及成人提示，成功與長者溝通。期間幼兒表現愉快，積極參與，充份反映長幼共融的和諧情境。
- d. 活動提供機會讓非華語幼兒與華語長者接觸，讓非華語幼兒增加與華語人士接觸的機會，幫助非華語幼兒有效學習中文，也締造非華語幼兒能與不同年齡華語人士溝通的機會。
- e. 活動能提升非華語家長對社區的認識，藉活動了解一些中國文化（水墨畫製作）。家長表現投入及感興趣。
- f. 藉著探訪，非華語家長及幼兒有機會接觸及認識香港提供的社會服務。他們親身與中心的長者接觸，互相交流，彼此接納，同時達到跨代共融及文化共融的效益。

- g. 活動幫助長者締造與非華語人士接觸的機會。期間長者均很友善及樂於與幼兒及家長溝通，特別在交流上更能起主導作用，充份反映華語長者樂於接納少數族裔人士。

D. 結論：

計劃透過社區全方位支援服務，讓非華語幼兒增加接觸社區的機會；計劃亦設計不同活動讓幼兒與不同華語人士接觸。跨代共融活動是一個值得發展及延續的計劃。活動讓一班具豐富人生經驗的長者，善用他們的優勢，包括與人相處的技巧及中文表達能力，與幼兒連繫起來。不少非華語家庭也與長者同住，幼兒習慣與長者接觸，在進行與長者交流的任務時，包括表演、協助遊戲、送禮物等，幼兒不但沒有抗拒，更做好自己的責任，有效實踐任務型教學。

幼兒雖然面對陌生的長者，溝通時也不是運用母語，但都能在自然情境下主動與長者接觸。在分組時段，非華語幼兒努力嘗試與長者溝通，多聽多說演練表達中文的機會。過程中發現幼兒不單嘗試運用中文，在遇上不懂表達時，會自行嘗試用英語和身體動作輔助。跨代共融是未來社會的一個重要課題，活動能加強社會的凝聚力，建立和諧、共融的社區。

E. 成果應用：

跨代共融計劃發展的重要性

人口老化是廿一世紀全球的趨勢。社會上對長者存有偏見及負面印象，認為他們是社會的「負擔」，因此「跨代共融」計劃有存在及持續發展的必要。對長者的負面印象，有時是源於不理解，有時是因為不願意理解。「跨代共融」能讓幼兒從小接觸長者，種下共融的種籽，消除社會的偏見。此外，長者的人生閱歷及其對幼兒友善關愛的態度，為非華語幼兒提供不同形式的互動學習機會。非華語幼兒藉著與長者接觸，在浸入式的中文語言環境下，以意義帶動學習中文，讓幼兒能獲得愉快學習中文的經驗，並建立關愛共融的文化。

跨代共融計劃可成為恆常的社區學習活動之一。活動不但可讓幼兒到長者中心，長者也可到幼稚園與幼兒互動，或安排長者及幼兒同到社區參觀等，增加共處機會，成為持續的教學資源和學習的新元素。

擴展幼稚園與社福界的合作平台

幼稚園在設計校本課程上一直花盡心思。若跨代共融活動能成為常規活動，又能獲得長期撥款資助，相信能有效發展多元化教學，讓幼兒透過真實情境學習，從具意義的活動中獲得知識及應用機會。另一方面，社福機構通過長期的合作計劃，讓長者從活動中感到喜樂及滿足。幼兒長者，各有所得；跨代共融，值得推行。

**教
與
學
亮
點**

跨代共融是一項需持續發展的計劃。「跨代共融」能讓幼兒從小接觸長者，種下共融的種籽，消除社會的偏見。此外，長者的人生閱歷及其對幼兒友善關愛的態度，為非華語幼兒提供不同形式的互動學習機會。非華語幼兒藉著與長者接觸，在浸入式的中文語言環境下，以意義帶動學習中文，讓幼兒能獲得愉快學習中文的經驗，並建立關愛共融的文化。



跨代共融是未來社會的一個重要課題，活動能加強社會的凝聚力，建立和諧、共融的社區。

A. 研究目標

計劃其中一個重點是帶領非華語幼兒在社區進行學習活動。活動目的包括：

- 透過課外活動連繫真實生活經驗，具探索意義。
- 把學童從課堂帶到社區，讓他們在生活中結合及發展在課堂所學的知識，同時豐富他們的心理詞彙。
- 透過與本地社區人士接觸，促進不同族裔人士之間的文化交流，加強彼此了解，達至社會融和。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法：

計劃中兩所非牟利組織，經過五年實證為本的介入，與二十所合作的幼稚園，提供非華語家庭在社區中的共融活動，促進幼兒學習第二語文能力。活動主要對象是非華語家庭，華語家長也會參與。

現場觀察：研究員參與活動，記錄非華語學童參與社區學習活動的情況，看能否與本地人融洽相處。

錄影分析：研究員拍攝社區學習活動的實況，由幾位學者和專業人員作分析。

分析方法

本文嘗試選出計劃中有關跨代共融的社區學習活動，由學者和專業人員根據觀察及錄影資料評分。研究總結出多項表現，以評量非華語學童的表現和投入度；然後由三位專業人員觀察活動影片作出評量，1分代表很少出現，4分代表頻密出現。

D. 研究結果：

分析結果：

與同學或成年人進行有意義的互動：

該項檢視平均數值 3.75，代表活動出現「頻密」的有意義互動。幼兒能與同學或成年人進行遊戲、交談、美勞及送禮物等活動，增加彼此溝通和相處的機會。

促進成人參與，成為社區中的一種教育資源：

該項檢視平均數值 3.75，代表活動「頻密」出現成人參與，成為社區中的教育資源。活動善用地區長者中心，為幼兒締造一個愉快的學習體驗。長者的投入，也成為激勵非華語幼兒運用中文溝通的動力。

能與華語成人接觸：

該項檢視平均數值 3.75，代表幼兒能「頻密」與人對話。活動過程包括送禮物時，幼兒需向長者說出「婆婆/公公，送比你」等句式，幼兒均很努力表達。在與長者交談時，部分幼兒雖未能成功用中文表達，也盡力用其他方法作出回應，包括動作、英語、中文單字等，可見幼兒能有效與人對話。

**意義帶動學習：**

該項檢視平均數值 3.25，代表活動「頻密」出現意義帶動學習的元素。不同活動環節均以幼兒主導出發，幼兒掌握自己的工作及任務，能主動進行每一個過程，且以完成任務為目標，產生學習效能。

幼兒參與：

該項檢視平均數值 3.5，代表活動「頻密」讓幼兒參與其中。由於活動提供不同任務，讓幼兒有較多參與機會，幼兒也積極投入，表現理想。

身體接觸：

該項檢視平均數值 3.25，身體接觸情境在活動中「頻密」出現。不少長者很喜歡幼兒，能主動以友善的身體接觸，包括握手、輕拍幼兒、打招呼等親切動作建立交流。同時，幼兒亦能回應長者，進行互動。

眼神接觸：

該項檢視平均數值 3.25，代表活動「頻密」出現眼神接觸。幼兒進行各種任務及互動時，沒有出現害羞及逃避行為。相反，幼兒常面帶笑容，正視長者，可見幼兒願意以眼神與人建立關係。

積極及友善運用肢體語言（如：姿勢）：

該項檢視平均數值 3，代表幼兒能「頻密」運用肢體語言。活動中部分幼兒未能成功用中文表達，但會主動用肢體語言輔助，反映幼兒能有效與人交流。

能與本地人接觸，並說出一些粵語：

該項檢視平均數值 4，代表幼兒樂於與本地人接觸，並說出一些粵語。活動期間，幼兒能主動向長者表示「婆婆/公公，送比你」等句式；與長者交談時，幼兒也能嘗試運用單字、簡短的中文表達，反映幼兒願意使用中文溝通。

能用英語與本地人接觸：

該項檢視平均數值 3，代表幼兒能「頻密」運用英語與本地人接觸。由於幼兒英文能力較中文佳，當幼兒未能運用中文時，會嘗試用英語與人對話，以建立有效的溝通能力。

認識基本社交禮儀，能說一些禮貌語，如：謝謝：

該項檢視平均數值 3.25，代表幼兒能理解及有效使用簡單禮貌語，認識基本社交禮儀。活動中幼兒能使用「早晨、謝謝、拜拜」等禮貌語與人溝通，建立良好關係。



圖3.16 跨代共融: 非華語學生與長者交流



圖3.16 跨代共融: 非華語學生與長者交流

3.2.7 突破沉默的支援

新研究成果

本節介紹計劃創設的「一對一深度支援服務」。透過此服務，為非華語幼兒突破沉默期，邁向健康成長發展。

應用

研究能協助教師有效運用不同的介入方法，幫助非華語幼兒突破語言沉默期，推動學童健康成長，協助他們適應本地幼稚園的學習進程。

A. 背景和文獻探索

不少人學習第二語言，都會經歷一個關鍵階段。語言學家克拉申(Krashen)提出，兒童在習得一種語言時，不論是母語或是第二語言，都會經歷一個為期大約一年「聽」的過程，即「沉默期」。Krashen 認為「沉默期」是習得者建立語言能力的一個必要時期。第二語言的沉默期長短因人而異，有的需要一天，有的則需要半年甚至更長時間。(Krashen, 1985)。

何謂語言習得

語言習得(language acquisition)是人類語言發展的進程。不少語言學家一直強調語言習得是天生的，也有研究者認為生理與環境因素都很重要。語言學家喬姆斯基(Nوام Chomsky) 指出，兒童有先天的語言能力，不需經任何人刻意教導，在自然情況下便能自然習得，促進或約束語言學習(Chomsky, 2006)。而克拉申以語言習得裝置(language Acquisition Device, LAD)及沉默期(silent period)解釋第二語言的學習。他認為人類學習第二語言，學習者會轉換到二語言裝置，自然地構思一套語法。當學習者未能運用足夠的第二語言表達思想，便出現借助第一語言轉移輔助自己學習的情況。

在沉默期，第二語言學習者在學習初期，會通過觀察他人的對話及在活動互動中習得第二語言，期間他們不會自動說出任何語言，可能會細聲私語，重複重要短語，直至他們建立運用第二語言的信心(Krashen, 1985)。

沉默期的定義

多元文化背景的學生學習第二語言大多會經歷四個階段：第一階段：母語期(Home Language Use)，學生習慣性地使用母語與別人溝通，但當學生發現別人無法理解自己的說話，自己也聽不懂對方的說話，便會進入第二階段的沉默期(Silent Period)。第二階段中，學生較多保持沉默，觀察及聆聽別人如何使用語言；經過時間吸收，便開始進入嘗試期(Formulaic Speech)，學生嘗試用字詞或短語表達；當使用得愈來愈純熟，便會進入應用期(Productive Language)，以句子表達，並會使用得愈來愈流暢(Tabors, 2008)。

克拉申在研究中發現，兒童習得母語大概要經過為期一年「聽」的過程，然後才開口說出第一個詞，接著在成年人大量語言刺激和引導下，才逐漸豐富詞彙並最終發展成句子。這個「聽」的過程就稱為沉默期。兒童在習得第二語言時也會經歷一個沉默期，這個沉默期可長可短，因人而異(Krashen, 1985)。

兒童在沉默期間的表現有兩種：第一，孩子不開口，無論成人怎樣引導都不開口；第二，兒童語言接收及學習較慢，用了較長時間也只會說幾個單詞或者是幾句話，甚至不理解成人要表達甚麼。

克拉申指出，沉默期是醞釀階段，在這個階段，外界的語言輸入在兒童的大腦中逐漸積累，形成潛意識，然後逐步喚醒大腦中的語言信息，這是兒童語言運用（理解和表達）的準備階段。沉默期提供了時間和機會，讓兒童通過聆聽來建立語言能力。兒童經歷了聆聽階段，積累足夠的語言能力後，表達(說話)的能力就自然出現了(Krashen, 1985)。

沉默期階段的關注事項

克拉申認為，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時，這樣才能習得第二語言(Krashen, 1985)。

因此，兒童在成長發展期學習語言，特別是面對學習第二語言時的沉默期，成人宜提供額外而及時的支援，才能讓幼兒突破這階段，使各方面學習均達成效。成人的介入可包括(Snow, 1990)：

- 給予幼兒充分、可理解的語言輸入。如一些重複性的資訊、讀物、故事、圖片等；
- 提供生活化的材料，讓兒童多接觸此語言。材料需有趣、好玩，並配合學習者的文化知識，符合學習者的年齡及其發展階段。
- 創設自然互動的環境。由於語言是經互動產生，因此語言環境不可只局限於由電子器材提供的單向遊戲。成人、同儕的互動學習是語言發展的關鍵，假想角、互動遊戲、故事分享等都是較合適的活動。
- 提供舒適、無壓力、不強迫、多鼓勵的環境。幼兒在語言沉默階段，普遍都存有心理上的障礙；成人因此要以包容及接納的態度，為幼兒提供安全舒適的環境。若兒童不願開口說話，成人無需勉強，要知道操之過急只會適得其反。如果兒童願意開口，成人應多加讚賞及鼓勵。

成人也可使用一些簡單的溝通技巧，以提升與幼兒互動的效能（泰柏，2008）：

- 多使用手勢、動作及眼神協助傳情達意；
- 刻意多次重複關鍵字，使幼兒掌握接收重要訊息；
- 溝通內容具體實際，談話時多善用現場環境(here and now)，讓幼兒了解溝通內容，有效提高幼兒表達動機；
- 協助幼兒「擴展」及「延伸」說話。成人可以陳述幼兒的動作，並擴展及延伸表達他們的行為，以加強幼兒聆聽能力，豐富詞彙儲備；
- 適當微調溝通技巧，包括以不同語句向幼兒提問，簡化句子等；
- 善用口頭鼓勵和讚賞，讓幼兒獲得成功感，增加使用語言的信心。

本計劃關注如何幫助非華語學生突破沉默期，盡早跨過沉默的階段，讓他們能建立信心，提升學習第二語言的動力。

B. 研究部分

有關突破沉默的支援的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

計劃安排專業團隊為計劃幼稚園的 K1 非華語生、K2 和 K3 插班的非華語生提供中文語文能力測試；由計劃幼稚園教師透過觀察分析，在學期初約兩個月時間，找出處於沉默期的學童；再與家長取得共識，願意讓子女參與「一對一深度支援服務」。學校其後把清單交予計劃的非牟利組織，作跟進安排。「一對一深度支援服務」期望達至以下四個目的：



- 提升幼兒掌握與人溝通的基本技能，以語言互動（生活技能）。
- 嘗試以第二語言說出重點字詞（閱讀前準備）。
- 提升幼兒運用中文與人交流的主動性。
- 提升學生的自我效能感。

非牟利組織透過專家協助，向一群成人志願者提供培訓。培訓完畢，志願者會配合社工安排，為清單的幼兒開展一對一的服務。志願者定期在家中、學校（放學時段）、多元文化學習中心，或附近安全的地方與幼兒見面，透過多元化的遊戲和有趣的活動，提升幼兒在自然情境下使用中文的機會、興趣和信心。志願者在適當時候也會舉行小組學習活動，以豐富幼兒學習語境。

實踐範例

幼兒年齡：K1 非華語幼兒

參與者：志願者、非華語學童

活動進程：

- 第一節活動：志願者策劃一連串活動，以中文與幼兒互動，幼兒未能回應，不願參與指定活動，自行玩耍。
- 第二節活動：志願者預備一個音樂體能指令遊戲，幼兒很開心參與動感遊戲。幼兒很投入地四處跑動，音樂停止時，幼兒因跑得太興奮撞到志願者的下巴，引致志願者受傷。幼兒即時停止動作，表現有點害怕。後來幼兒邀請志願者坐下，並主動提出由自己發出中文指令。
- 自這事後，幼兒願意接受志願者提出的任何中文指令，並樂意跟從表達。

主要成果

- 非華語學童能與志願者建立良好關係。
- 非華語學童能具同理心關心志願者。
- 透過活動，學童樂於與本地成人接觸。
- 是次支援活動，雖遇上小小意外，卻成就一個轉捩點，學童由抗拒中文，變成主動願意以中文表達需要。
- 活動開啟學童樂於開放學習第二語言的意願。

D. 結論

由於非華語幼兒學習第二語言已較同齡的華語幼兒遲起步，若再因一些小問題而延誤學習，不單影響幼兒學習新事物的動機，更影響自信心的建立。本計劃提供的「一對一深度支援服務」，及時協助個別差異的非華語幼兒跨過語言障礙，盡快打破沉默期階段，提升學習動機，發展社交能力，投入到課堂及幼稚園生活中。

該服務能善用一群有志協助非華語幼兒的志願者，大部份志願者是正在本地大學就讀雙語系的大學生。計劃對志願者提供額外的專業培訓，使他們不但能從專業發展上不斷提升，也能善用其優勢幫助本地較弱勢的少數族裔社群，了解多元文化背景的學生的學習需要、興趣及其文化，從而建立包容及接納的態度，促進社會共融。

E. 成果應用

適時介入沉默期支援的重要性

「一對一深度支援服務」能大大幫助幼稚園教師了解及時介入的重要性。透過一連串有計劃的額外支援，沉默期的幼兒能返回學習軌道。幼兒因此建立自我效能感，建立自信的學習態度，對成長發展有很大幫助。

建立多元方式的支援

- 支援模式不是單一的一對一形式，也可用多元化方式推行，包括：
- 一對二模式：即一位成人對兩位學生，這可讓能力較高的學生協助能力較低的學生，成為支援的資源，促進自然互動交流。
- 小組模式：可以融合非華語生與華語生，達至同儕互動交流。
- 多元文化教學助理及家長義工支援模式：邀請能運用中文流暢表達的多元文化教學助理，或非華語家長義工負責帶領活動。他們可更了解非華語學生的學習需要、興趣及文化，讓幼兒倍覺親切，更具安全感。

建立支援團隊的重要

「一對一深度支援服務」是幼稚園課程以外，一種對個別差異幼兒的額外支援。在幼稚園的日程中，學校及教師一般難以給幼兒安排個別訓練或支援。計劃特開設該支援服務，有效善用社區資源。參與支援服務的志願者是一群修讀雙語系的大學生，他們透過課程要求及學習，進入幼稚園協助支援。幼兒不但能在遊戲中學習，也增加機會接觸華語成人，擴展生活經驗。志願者亦透過課程中的實習體驗，得到參與教育及社會服務的機遇，更藉此體會文化共融的樂趣。為了能長遠地建立支援團隊，希望本地大學能有計劃地開設同類課程，幫助更多非華語幼童突破語言學習的沉默期。

教與學亮點



計劃提供的「一對一深度支援服務」，及時協助個別差異的非華語幼兒跨過語言障礙，盡快打破沉默期階段，提升學習動機，發展社交能力，投入到課堂及幼稚園生活中。



計劃協助教師有效運用不同的介入方法，幫助非華語幼兒突破語言沉默期，推動學童健康成長，協助他們適應本地幼稚園的學習進程。

A. 研究目標

研究探討「一對一的深度支援服務」，如何幫助幼兒打破沉默期。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法**中文能力評估數據分析**

研究團隊會運用 SPSS 統計軟件對學生 LPF 評估進行簡單數據分析，了解學生在前後四次測試的中文說話能力水平，展示其語文能力增長趨勢。

現場觀察

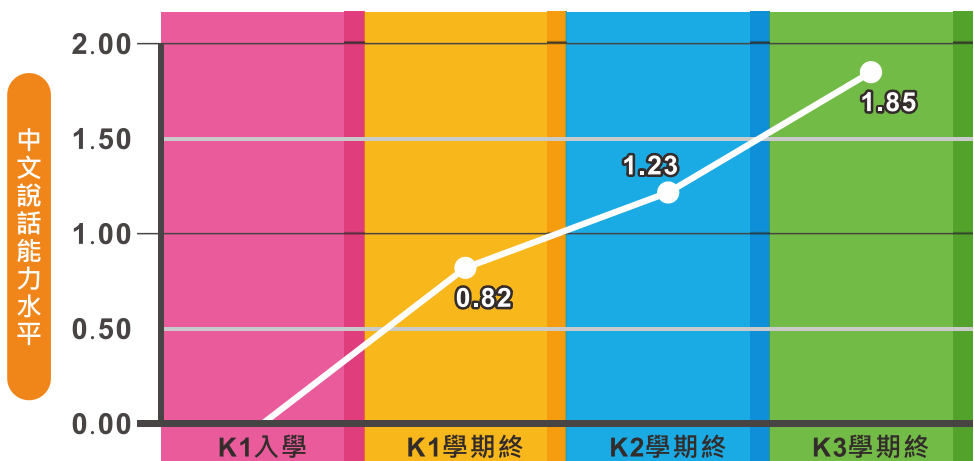
研究員透過參與非華語學童的課堂及進行角活動，記錄非華語學童在課堂的情況，並觀察幼兒在活動中能否達至突破語言沉默期，愉快及自然地運用中文。

志願者訪談

該計劃亦會安排訪問志願者，以了解其進入「一對一深度支援服務」後的感受，並總結幫助幼兒突破沉默期的成功要素。

D. 研究結果**中文能力評估數據分析**

研究團隊利用變異數分析，發現 2017-18 年度 K1 入學時沉默的學生，接受「一對一深度支援服務」後，整體中文能力水平在 K1 學期終($M= 0.82, SD= 0.58$)，K2 學期終($M= 1.23, SD= 0.90$)及 K3 學期終($M= 1.85, SD= 1.14$)三個時間點，都分別比上一次測試在數據上有明顯的進步。學生平均於 K1 學期終至 K2 學期終這個階段取得 Level1 的中文能力水平，這表示他們在這段時間離開沉默期。



現場觀察

按專業人員抽樣觀察所得，記錄如下：

- 參加者樂於參與該支援服務，部份幼兒能主動與志願者接觸。
- 參加者能投入參與遊戲，也能在自由遊戲時間參與自己喜歡的活動。
- 參加者間中能嘗試回應志願者的提問，間中能模仿說出中文的詞彙或句式。
- 參加者大部份時間均表現愉快。
- 志願者能與參加者建立互信。
- 志願者能按參加者興趣及喜好，彈性轉換活動。
- 志願者能提供多元化及有趣味的遊戲或玩具教材。
- 志願者能適當讓參加者與其他同齡的非華語生利用中文交談。

志願者訪談

服務完結後，志願者共同檢視服務成果，總結出以下事項：

- 志願者與幼兒建立關係十分重要。很多幼兒第一次與志願者遊戲會羞怯，但在第二堂彼此已經開始熟絡。雙方建立關係後，幼兒不但能加快投入遊戲，也嘗試用說話回應志願者。
- 志願者需留意各項活動物資是否適合服務對象，在活動進行前更需自行試玩。
- 志願者需具靈活性，根據幼兒的喜好及能力，彈性調整遊戲內容，無需要求幼兒完成所設定的遊戲。志願者也可自行為幼兒製造一些情境、小遊戲、動作和真實體驗活動。
- 非華語家長的支持對於學生的中文能力有一定的影響，例如有家長願意在課堂寫下筆記，下載中文手機程式，或利用教學材料於課堂後與孩子練習。
- 活動除了一對一形式外，也曾試過二對二及三對三。這些模式都效果良好，既可促進幼兒之間自然互動，也可透過一些同儕鷹架形式幫助幼兒以語言互動，更容易回應成人的提問。

綜合訪談下的分析

志願者認為該支援服務能有效幫助幼兒打破沉默期階段。部份參加者初時很抗拒以中文溝通，但經過與成人交流及互動，在第三、四節課堂已有明顯轉變。

有些幼兒未能按計劃在四次課堂中突破沉默期階段，但幼兒普遍能成為一個主動參與者。部份個案因此增加支援課節，結果幼兒也能衝破沉默期。

在提供「一對一深度支援服務」前，有些學生可能因為未能理解指令，以致未能適應校園生活。故建議學校先提供一些「聆聽理解日常及課室用語的活動」，讓幼兒慢慢掌握課堂指令，加快融入校園生活。

在故事教學前，教師可為學生提供先備知識，善用多元文化教學助理，讓他們先用母語向學生講解一些重要知識環節。教師使用中文教學，再以母語帶動第二語言學習。

教師教學時可善用實物或圖片，課堂中也需提供適當「候答」時間，鼓勵學生嘗試說出答案，循序漸進地讓幼兒投入活動，促進學習。過程中教師需留意學生的興趣及能力表現，按需要彈性調節教學進度。



圖3.18 義工一對一協助沉默期的學生學習口語



圖3.19 義工一對一協助沉默期的學生學習中文

3.3 家庭層面

3.3.1 構建良好家庭學習環境：家有良師模式

新研究成果

家庭環境及家長的角色對於學生學習有著非常決定性的影響。本節介紹本計劃推行的家有良師支援策略，除了學校的環境之外，少數族裔學童能夠於富中文語境的家庭環境中學習中文，亦提升家長的中文能力。

應用

這些研究能夠為少數族裔家長，於日常家庭生活中建構中文語境、提供理論、經驗、以及新的思維。

非政府機構或學校亦可參考此章節了解如何協助少數族裔家庭於家中學習中文。

A. 背景和文獻探索

對於學前階段的教育機構而言，教導少數族裔學童學習中文非常具挑戰性。大多非華語學童每天於幼稚園的時間並不算太長，因此家庭成為他們學習上的主要場所。「家有良師」秉承愉快和意義帶動學習的理論，為非華語學童帶來正面的學習經驗。

「家有良師」主要使用的策略是為「從做中學」(Learning by doing)，導師會培訓家長與子女一起參與學習活動，一起從經驗中學習。例如，透過家中的烹飪經驗，家長和子女一起經歷逛超級市場、購買食材、與店員對話、認識廚員的名稱等，於真實的環境中學習中文。學生以愉快及意義帶動的方式學習，記憶更牢固。「家有良師」亦透過連繫「賽馬會友趣學中文」計劃研發的故事書的內容，讓少數族裔學童於家中亦能延展學校的學習。

家庭的參與對於學童的學業發展有著正面的影響(Sheldon & Epstein, 2005; Jeynes, 2005)。研究顯示，對於學童的讀寫能力，支援項目若能讓家長參與其中，能更有效增加學童的興趣以及延長學童的閱讀時間。再者，研究指出為年幼兒童於家庭環境中提供具刺激性的閱讀及寫作活動，能有助他們的早期語言及說話能力發展，而這發展對於他們的未來學業成績有重要影響(Purcell-Gates, 1988; Whitehurst & Lonigan, 1998)。根據 Sheldon (2003)，有效的家校合作與學生的閱讀分數有顯著的關連，因此，讓家長能參與學校事務對於學童的學習有很大影響。

Epstein (1994)指出，對於教育而言，家庭、學校和社區並不是獨立的範疇，而是相互關聯地產生影響，因此建立了一個名為「家庭與學校夥伴構架」(Epstein, 2001)，這構架定義六種家長參與的方式，包括教養行為（如幫助家長學習教養子女的技巧以助學業發展）、溝通（讓家庭與學校建立相互溝通來認識學校課程及學童的學業進展）、

義工（招募、訓練、服務）、家中學習（促進家庭參與如幫助學童完成功課，和培養設計家庭活動讓家人與子女於家中進行）、決策（參與校政）、與社區合作（透過社工和高等院校聯繫社區資源）。此家長參與的構架啟動家庭、學校、社區的支援以達致學童教育的成功。

「家有良師」由「賽馬會友趣學中文」計劃中的社福機構負責推行，機構職員在學童參與家有良師服務後，會因應個別家庭的情況、強項和需要，度身訂做合適的支援策略，能夠適切個別家庭的需要。家長能夠透過支援服務，提升幫助子女學習中文的能力，例如透過使用網上教材、自學材料、家有良師的工具等，讓學童於家中學習中文，或者透過建立親子閱讀習慣，於家中建造良好的語文環境。家長亦會參與定期的小組聚會，互相分享所學以及成功的經驗。

此支援模式幫助少數族裔家庭於家中建立豐富的語文學習環境，讓學童除了接受學校的教導外，於家庭亦能鞏固所學，相得益彰。

B. 研究部分

有關建構良好家庭學習環境的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

這裡我們以研究個案 YF1061，化名樂文的經歷，作為實踐範例。

樂文今年三歲，就讀 K1，他於香港出世，家庭成員包括其父母及四位兄弟姊妹。旁遮普語(Punjabi)是家中的母語，而全部成員都能以流利英語溝通。母親是樂文的主要照顧者。

學習中文的背景情況

參與家有良師支援前，樂文的家中除了教科書外，並沒有中文、英文、或其他語文的書籍。因家庭收入有限，並沒有投放金錢幫助子女學習中文。

與樂文的母親初次面見的過程中，非政府組織的同工發現，樂文對於學習中文有一定程度的抗拒，而其家庭成員對於與本地人接觸，例如到市場買菜、醫院、學校或入境等，都感到非常困難，他們難於將自己的需要表達，這樣令他們變得更為內向。

然而，學習中文的障礙驅使樂文的母親更支持樂文學習中文，但並不知道如何可以幫助他。幸好他們有機會參與家有良師的支援。

學習進程

節數	目標	觀察/過程	成果
第一節	<ol style="list-style-type: none"> 介紹如何利用講故事和中文遊戲學中文 引入親子閱讀的習慣 	非政府機構的同工，利用《我們一起玩耍》故事書，向樂文母親介紹說故事的技巧，討論親子閱讀的好處，以及介紹如何使用家長手冊和申請圖書證。	<ul style="list-style-type: none"> 樂文與母親開始進行親子閱讀 母親對於學習中文的信心有所提升 認識社區資源 家長更明白其重要的角色

節數	目標	觀察/過程	成果
第二節	<ol style="list-style-type: none"> 1. 重溫眼、耳、口、鼻的名稱 2. 認識問句/短句「這是甚麼？」和「這是…」 	<p>母親和樂文一起練習問句／短句「這是甚麼？」和「這是…」，於過程中她們能夠指著眼、耳、口、鼻等，並配以句子。</p> <p>認字卡上的圖案配有中文讀音，這樣能讓母親和樂文記認。練習後認字卡貼在牆上讓她們複習。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 樂文的說話能力得以提升，並開始說句子 • 家長參與於子女的學習過程當中 • 家庭環境變得更具學習中文的原素 • 學習中文是家庭生活中的重要事情
第三節	<ol style="list-style-type: none"> 1. 複習眼、耳、口、鼻的名稱 2. 嘗試認讀字詞 3. 強化家長參與 	<p>進行圖像與中文字配對遊戲，樂文能於圖像輔助下讀出所有中文字；然後把圖像取去，訓練樂文認出眼、耳、口、鼻的中文字。</p> <p>然後與樂文「畫出」各中文字，逐步地進行寫字訓練。引入字詞庫的概念。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 能認出眼、耳、口、鼻的中文字 • 獲得愉快學習中文的經驗 • 有效運用鷹架(scaffolding)於學習過程中 • 字詞庫的概念
第四節	<ol style="list-style-type: none"> 1. 加強說話能力 2. 強化家長參與 	<p>利用家中的水果，讓樂文以嗅覺、觸覺、味覺去感受它們。樂文母親練習一些中文句法，例如「手用嚟做咩」以及「手用嚟摸東西」，以及「腳用嚟做咩」以及「腳用嚟踢球」等。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 家長對於學習中文的信心進一步提升 • 使用家中的資源作為學習工具 • 由活動中學習中文 • 家長更注意到其課後支援的角色
第五節	<ol style="list-style-type: none"> 1. 運用中文卡通和兒歌加強學習中文的動機 2. 親子閱讀活動 	<p>總結上述首四節的經驗，母親和樂文經歷了親子閱讀、遊戲學中文、家長參與和親子共同學習。</p> <p>讓樂文家長認識如何觀看卡通片，樂文喜歡多啦 A 夢，也會聞歌起舞。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 家長對於學習中文的信心進一步提升 • 家長為子女學中大做好榜樣 • 利用中文卡通和兒歌學中文 • 加強學習動機

節數	目標	觀察/過程	成果
第六節	1. 認識其他家有良師的學員 2. 總結經驗及應用 3. 加入文化回應原素於活動中 4. 認識和連繫社區	所有家有良師的參加者都集合於這節，並一起到公共圖書館和用膳。 他們認識了公共圖書館及其設施，不少學童第一次到公共圖書館。於餐廳裡他們會練習「我同____去餐廳食嘢」和「唔該我要____」等句子。 家長們特別喜歡這一節活動，認為透過活動的真實經驗，他們更能緊記所學。母親們都很高興能夠與社區更為連繫。	<ul style="list-style-type: none"> ● 建立家庭之間共同學習 ● 利用情境鞏固所 ● 家長對於學習中文的信心進一步提升 ● 學生享受非教科書的閱讀
第七節	1. 於家中建構中文語境 2. 從日常生活學習中文	利用字詞海報配以錄音（以whatsapp傳送給樂文母親），樂文母親可將錄音播放給樂文聆聽，讓他能認讀詞語。 海報貼於樂文家中的牆壁上。	<ul style="list-style-type: none"> ● 加入文化回應原素 ● 家中的中文語境更加豐富
第八節	1. 認識「口」部件 2. 於日常生活中留意中文	重溫《我們一起玩》故事書，學習「口」作為一個獨立的字以及作為一個部件。 樂文能夠指出「口」是「腳、嘴、吃」字的部件，亦能從雜誌中找出具「口」部件的字，這些字都加進他的字詞庫裡	<ul style="list-style-type: none"> ● 強化在家裡亦能學習中文的意識 ● 認識中文字的變化
第九節	利用資訊科技	與樂文母親一起學習如何使用一些有用的手機程式，例如 Google Translate，明白中文字詞的意思及認識讀音。 樂文母親認識到一系列的中文卡通，並能於手機 Youtube 開啟觀看	<ul style="list-style-type: none"> ● 家長更懂得以不同方式支援子女學習中文

D. 結論

「家有良師」成效顯著，大多數的參與家庭於中文學習上均有明顯的進步，實踐範例中的樂文更是當中的典範。樂文與他母親的進步都非常顯著，參與計劃後，家中的中文課外書多了，家居佈置中增加了很多中文原素，母親亦學會了很多支援子女學習中文的方法，樂文接觸和學習中文的機會大大增加。

總結成功的因素有以下六項：

- 模仿效應。學童透過模仿家中成員學習中文，變得更有學習動機。
- 母親的參與。由原來學童只能於學校學中文，變成母親與學童一起於日常生活中學習中文。
- 有系統而經調適的學習。運用有效的鷹架(scaffolding)於學習過程中，學童的學習循序漸進地進步。
- 遊戲中學習。學童能獲得愉快的學習經驗。
- 善用家庭環境。家庭環境被佈置得充滿中文原素，為學童帶來良好的學習環境。
- 程度適合的家課。家課的形式調適至合乎非華語學童能夠應付的範圍，且能利用資訊科技複習所學。

這項支援的一個常被關注的問題是，當家長並不懂得中文，又如何能於這項支援上有貢獻。然而，事實上，當家長能一起參與在學習中文的過程中，是為學童進步的動力來源。當非華語家庭成員一起學習中文，他們除了中文程度的進步外，還增進了親子關係。

E. 成果應用

研究證實「家有良師」是有效、可行的，考慮到學校未必有足夠的資源推展該計劃，建議學校可以考慮以下幾種模式進行：

可以由學校的社工和老師，舉辦 1-2 節「家有良師」活動，減低成本。

學校可以向教育局申請經費，舉辦「家有良師」活動。

學校可以與非牟利的社福機構合作，申請撥款，擴展計劃的服務。

可由辦學團體聯校舉辦「家有良師」活動。



計劃推行能有效非華語幼兒的學習動機，當家長能一起參與在學習中文的過程中，是學童進步的動力來源。當非華語家庭成員一起學習中文，他們除了中文程度的進步外，還增進了親子關係。



計劃建議「家有良師」可朝以下幾種模式推展，包括：

- 可以由學校的社工和老師，舉辦 1-2 節「家有良師」活動，減低成本。
- 學校可以向教育局申請經費，舉辦「家有良師」活動。
- 學校可以與非牟利的社福機構合作，申請撥款，擴展計劃的服務。
- 可由辦學團體聯校舉辦「家有良師」活動。

A. 研究目標

了解參與家有良師支援服務的學生於中文水平及發展上的轉變。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

利用 2018-19 年度八位參與家有良師的學童之成績數據，以及當中一位進步特別顯注以及另一位較為不顯注的同學之個案研究，了解家有良師的成效及成功要素。

D. 研究結果

與同期 80 位沒有參與家有良師的同學比較，8 位參與家有良師的學童的中文評估平均增值分（16.86 分），較沒有參與的 80 位同學的平均增值分（11.30 分）為高。因為學生數量少，研究法以多個案為主，未能作量化分析。以下是聽、說、讀、以及整體的平均增值分：

平均增值分	整體	聆聽	說話	閱讀
非參加者 (N=80)	11.30	4.37	4.31	2.63
參加者 (N=8)	16.86	7.16	6.52	3.18

一位進步特別顯注的學童之個案：

- 這位學童的顯注進步，歸因於其極佳的家庭支援及她個人的學習動機。她的母親表示女兒對學習中文的動機很大，而母親亦處處盡力協助她。
- 除了因為中文是香港的主要語言，母親亦透過日常生活的交流，表達出希望女兒將來能達到香港的大學的入學語文水平要求，都令這學童認為有必要學好中文。
- 這位母親會與女兒進行一系列的中文學習活動，包括閱讀、看電視節目、唱歌、玩字詞遊戲等，一家人也會參與有關中國文化的外出活動、觀賞中文電影等。
- 母親表示自己每天亦會在家中閱讀一些中文的題材。

雖然絕大多數參與家有良師的學童均有顯注進步，另一位學童的進步則較不顯注，其個案如下：

- 此學童的家庭對於支援學童學習中文的動機較弱。
- 雖然母親會跟進其女兒每天於學校所學、聆聽其女兒的閱讀 (reading aloud)、以及每星期一至兩次進行電腦遊戲，可是，其母親未有與其女兒進行其他的中文學習活動如閱讀、看電視節目、唱歌、玩字詞遊戲等。
- 母親本人認為閱讀中文非常沉悶，平日只願意閱讀英文，如購買教材也會以英文為先。
- 這家庭的低動機亦與他們已計劃回到印度生活有關。



圖3.20 在本華語家庭建立第二語文學習的環境：姐姐和弟弟一起學習



圖3.21 在非華語家庭建立第二語文學習的環境：家長、哥哥和弟弟全家一起學習

3.3.2 構建家長語文能力：支援幼兒學習中文

新研究成果

本節介紹構建家長語文能力的策略，鼓勵家長幫助非華語幼兒在家裡學習中文，讓幼兒獲得一個整全的學習經歷，打好學習第二語言的根基。

應用

研究可作為協助非華語幼兒學習中文的辦學團體、政府機構、社福機構、業界同工等的參照，以發掘非華語家長資源，成為協助幼兒學習的範例。

A. 背景

根據生態系統論，家長是兒童第一個密切接觸的社群，亦是最直接影響他們學習及成長的重要群體(Bonfrenbrenner, 1993)。父母應按孩子生理及心理需要，建構合適的學習環境，使他們能健康愉快成長。

家長參與是指家長在學校和家庭中均積極扮演自己的角色，以促進孩子的全面發展(Borgonovi & Montt, 2012)。有研究發現，家長參與對孩子學業有正向提升(Sheldon & Epstein, 2005; Jeynes, 2007)，提升的範疇包括學校參與度(Simon, 2001)，對學校的歸屬感(Trusty, 1996)，減低孩子行為問題(Domina, 2005)等。

Epstein (1995, 2001)提出了家長參與的六種模式，由家庭的基本義務至社區的互動合作。其中兩項包括：

- a. 參與學校活動：家長可善用自己的專長及技能，擔任學校義工，以支援學校及子女的教育活動。或參與學校提供的培訓課程，協助教導子女。
- b. 參與子女在家學習：家長在家中督導子女學習，包括監督、討論、協助、跟進子女的功課。

Parker, Boak, Groffin, Ripple & Peay (1999)認為家長參與和兒童發展之間的關係包括：加強親子關係以促進兒童的早期發展；改善家庭的學習環境，為兒童提供更多早期學習活動，激發幼兒學習動機。

Chomsky (1995)認為兒童的母語是在無意識、自然條件下習得，因此第二語言習得也應如此。黃澤英(2010)表示，家長可以充分發揮作為孩子第一老師職務，包括：

- a. 盡早讓子女接觸第二語言；
- b. 選擇子女喜歡的第二語言教材；
- c. 讓子女在日常生活中學習第二語言；
- d. 親子同樂，一同學習第二語言是子女成功學習第二語言的一大訣竅。

要讓幼兒喜歡學習第二語言，家長的參與不可缺少。不少研究均顯示家校合作能大大幫助幼兒發展與成長，因此本計劃以家、社、校實證為本作研究，致力為家庭提供支援，讓家長能參與支援幼兒學習中文的過程，讓子女在愉快環境中學好中文。

本計劃旨在透過家庭與幼兒的互動，把家庭營建成學校以外的另一個中文學習場所，塑造語言情境，裝備家長成為幼兒學習第二語文的導師，並透過家長與學校、社區的合作，豐富子女的學習經歷。

B. 研究部分

有關家長支援的研究目標、理論、方法和結果。請參閱本章附錄。

C. 成果分析

根據本計劃研究發現，要幫助家長支援幼兒學習中文，課程設計可分為：

第一類：教導家長學習中文的方法和策略(Learn how to learn)，並提供學習工具。

第二類：家長積極參與中文學習(Learning Chinese)，提供課程，提高非華語家長的聽、說、讀、寫中文能力，同時設置良好的語言環境。

第三類：結合兩者模式，成功的機會較大，但推展時間較長。

a. 教導家長學習中文的方法和策略 (Learn how to learn)

首先要提供家長訓練，讓家長對中文學習有基本掌握。因此非牟利組織向家長提供連續性的工作坊：

- 工作坊一：家長掌握基礎中文知識
內容：簡要介紹中文特點，包括一字一音、書面語及口語、組合字、字/詞、閱讀方向、聲調等。
- 工作坊二：利用資訊科技支援家長學習中文
內容：介紹家長學習及同步實踐使用一些學習中文的網絡程式，例如：Pleco、Google translate 等，讓家長日後遇上子女學習中文的問題，也可嘗試透過網絡解決。
- 工作坊三：豐富中文基本詞彙
內容：引入來自日常生活背景的材料，例如標誌/廣告/價格標籤，鼓勵家長利用香港豐富的中文學習環境來擴大幼兒的閱讀量。工作坊並同時指導家長利用自製的中文字典建立幼兒學習詞庫。
- 工作坊四：從故事文本識辨基本的中文句子結構
內容：工作坊基於故事文本的概述，讓參加者通過兩個線索（藍色字／重複性問題），識辨關鍵句子結構及原理。家長並可指導子女將故事內容與其他相關活動延續發展，例如「去餐廳」，可延伸至超級市場/街市/圖書館等。
- 工作坊五：鍛煉親子閱讀提問技巧
內容：教導參加者以六何(6W)提問策略，利用故事文本引導孩子猜測故事發展及表達故事情節（英語或中文均可）。參加者透過演練方式嘗試實踐。
- 工作坊六：建立家長聯繫社區資源，促進子女學習中文
內容：分享選擇兒童圖書準則，並與參加者一同參觀附近圖書館，實踐借閱圖書的程序，並嘗試揀選合適的兒童圖書。

活動分析：

- 這些工作坊提供一連串入門課程，旨在為非華語家長提供中文的基本知識和技能，增強他們學習中文的動力，並通過相關的活動來培養家長對自學中文的興趣。由於家長受母語的影響，在學習中文的聲調和詞彙時遇上較多困難，但他們都善於使用詞彙工具來學習，也樂於成為支援子女學習的重要角色。
- 此活動鼓勵自主學習，讓家長能從零認知開始至實踐。觀察員觀察了幾次活動，發現大部分參加者都可以掌握足夠技能來促進詞彙習得。當他們從環境中發現一些新字詞，會主動了解字詞的含義並擴建自己的詞庫，這證明他們能充分利用環境資源學習中文。

- 大部分參加者有信心能善用社區資源協助子女學習中文。他們樂於使用公共圖書館服務，為子女建立良好的閱讀習慣。一些主動性高的家長，還展示了與子女一起閱讀、寫字的片段，反映家長樂意協助子女學好中文。

b. 家長積極參與中文學習 (Learning Chinese)

本計劃發現，以親子形式建構家長語文能力，有以下四種模式：

模式 1：在課室內的親子學習 (Learning in Classroom with parents)

地點：在學校課堂內進行。

實踐範案（親子中文班）：

內容：根據計劃設計的故事教材為主線，透過遊戲活動，鼓勵幼兒與家長用中文進行互動問答；或者由幼兒與家長合作完成遊戲，並以中文句子進行口頭描述等等。非華語幼兒在活動過程中，獲得父母即時的支援及鼓勵。在非華語幼兒學習的同時，家長亦能學習中文。

活動一：導師按故事內容，配合遊戲教授幼兒及家長中文。

文字騰錄：教師、非華語家長和非華語幼兒的互動對話

教師	學生	家長
「係喇，拼圖 means puzzle, puzzle, okay? 好喇家長我哋講多次，你頭先……」		(眾家長) 「你頭先……」
「你頭先……用手……砌咗咩嘢？」		(眾家長) 「……用手……砌咗咩嘢？」
「砌咗乜嘢？」		(眾家長) 「砌咗咩嘢？」
「咁小朋友我哋答喇啲。我砌左……」	「我砌咗……」	「我砌咗……」
「拼圖。」	「拼圖。」	「拼圖。」
「XXX、XXX，你講一次。我砌咗……」	XXX：「我砌咗……」	
「拼圖。」	XXX：「拼圖。」	

活動二：遊戲——「抽神秘袋」

遊戲過程中，教師請非華語家長與非華語幼兒進行互動對話：

家長問幼兒：「你摸到甚麼？」 幼兒回答：「我摸到波。」

家長問幼兒：「你摸到甚麼？」 幼兒回答：「我摸到香蕉。」

家長問幼兒：「你摸到甚麼？」 幼兒回答：「我摸到有刺的黑波。」

活動分析：

- 研究員發現，課堂現場的活動內容，讓參與者較教師預計的學到更多中文，例如教師因應實際情況，包括非華語幼兒的表現、家長的投入感，即時修訂了教學設計，增加家長與幼兒之間的說話活動時間。
- 透過課堂錄影片段及課堂文字騰錄，可以了解參與者的投入程度，例如參與者對教師的回應，參與者在課堂上的學習態度。
- 從錄影片段中，透過參與者的行為、表情，可反映參與者對活動的感受。課堂中非華語幼兒樂於舉手回應教師的提問，顯示享受課堂參與。他們明白教師的中文提問，亦樂於以中文表達及回應。
- 教師透過家長與幼兒口語互動的環節，使家長能嘗試運用中文與子女互動溝通，促進學習中文的實用成效。
- 家長與非華語幼兒一起經歷學習第二語言—中文的過程，明白當中的困難，並一起感受活動後的學習成果。此外，由於非華語家長以往較少機會了解子女在學校的學習情況，尤其是中文學習；透過此類活動，非華語家長不單能了解子女是如何學習中文，也可從旁觀察教師的示範教學，日後在家中也可與子女互動，增加子女學習中文的興趣。

模式 2：在真實環境中具意義的親子學習 (Meaningful and real context with parents)

地點：一般在戶外進行，場地選取帶有特定意義。

實踐範案（親子遊公園）：

內容：配合非華語幼兒在學校內學習的故事文本內容，連繫戶外活動主題，讓非華語幼兒體驗「經驗式學習」及「在真實環境具意義學習」，增加以中文口語表達的機會。非華語家長也能同時學習實用中文，並應用於日常生活情境中。

節錄對話：

家長：「呢 D 咩嚟㗎？」（家長指著物品）

幼兒：「龜。」

家長：「呢 D 咩嚟㗎？」（家長指著物品）

幼兒：「魚。」

導師問幼兒：「魚會做咩㗎？」（配合動作並指著物品）

幼兒：「魚會游水。」

導師鼓勵幼兒之間進行互動，幼兒 A 問幼兒 B：「魚會做咩㗎？」

幼兒 B 及家長：「魚會游水。」

活動分析：

- 研究員發現，在真實情境中學習運用中文，家長表現更見投入。家長會主動按著工作紙寫上的拼音與幼兒互動，也會與幼兒進行拍攝，有效善用戶外環境進行親子互動。
- 過程中，家長之間主動交流。當一些句式未能演練出來時，家長們能互相提示，反映家長對學習中文甚具興趣。學習過後，家長更會輔助子女讀出中文，對子女學習中文有一定期望。
- 家長與幼兒口語互動的環節，讓家長嘗試運用簡單中文句式與子女溝通，而子女能按現場情境作答。幼兒按自己喜好觀察事物，使學習更具意義。
- 在真實環境中進行學與教，讓家長能在日常生活情境中，多嘗試運用簡單中文與幼兒溝通，增加幼兒在日常生活中使用中文的機會。



模式 3：在家中的親子學習 (Learning at Home with parents)

地點：一般在非華語家庭或中心，以親子形式進行。

實踐範案（非華語幼兒 L 與家長在家中進行親子學習）：

內容：導師運用幼兒在學校的工具，包括故事文本、功課等，了解他們對已學習的知識是否理解。家長可用英語跟幼兒說故事，讓幼兒明白故事內容，使學習中文更有意義。導師又運用家中設備及借來的教材玩具，啟導家長如何善用資源讓子女學習中文。導師示範教材使用的方法，與幼兒玩一次，或由家長與幼兒演練一次（用英文），甚至可以運用輔助工具，如：學習中文的電子應用程式，進一步以中文教導幼兒，期間導師指導家長如何做得更好。這活動能讓非華語家長學習中文，同時了解和掌握中文的學習方法，並學會運用教具、教材等教導子女，是一項持續的教學發展。

活動分析：

- 研究員發現家長能主動學習，期望能運用簡單中文與子女互動對話。
- 幼兒對自己在學校接觸過的故事文本及家課，表現特別積極，願意自行指讀文字，讀出所學習的內容，反映幼兒喜歡使用學校的學習工具，掌握當中的內容。
- 家長能主動善用中文的電子應用程式協助子女說出中文，自己也同時學習表達中文的模式。這種教學相長的方法能幫助家長與幼兒一同學習，共同成長；也反映家長能採用已學習的輔助工具，協助自己及支援子女。
- 家長願意主動關注幼兒的紀律常規，期望在與幼兒同步學習的過程中，掌握更多中文知識及技巧。顯示家長願意協助子女建立良好的學習態度，以提升子女學習的效能。

模式 4：與家庭成員一同學習 (Family Members-learning)

實踐範案（非華語幼兒 Y 與兄姊及母親一同到公園）：

內容：幼兒 Y 與家人到達公園。Y 想玩板車，導師鼓勵 Y 與姊姊說出「一齊玩」，家長同時說出「一齊玩」，並鼓勵幼兒說出。Y 說出「一齊玩」後，導師讚賞幼兒，幼兒可與兄姊同玩。導師教導家長一些句子，如：「想唔想玩 xxx？」，鼓勵家長嘗試運用句子詢問幼兒，激發幼兒以中文回應。Y 和姊姊在公園飲水，導師指著標語問他們：「呢度寫咩？」引導幼兒認識這些是飲用水。導師鼓勵家長嘗試運用中文與幼兒溝通。

活動分析：

- 幼兒天性喜歡模仿。社會學家班杜拉(1986)表示，同年齡同社會階層出身的兒童，較喜歡彼此模仿。同儕互動能促進幼兒學習中文的動力及效能，是一種有效的學習方式。
- 研究員發現教師能透過觀察幼兒表現，鼓勵同儕互動回應，再引發幼兒跟隨同儕作出回應。在這模式中，幼兒較願意跟隨成人指令，起到良好示範作用，激勵其他幼兒模仿學習。同時，導師讓家長觀察當中的成效，再鼓勵家長以同樣方式與幼兒對話，幫助家長建立與幼兒以中文溝通的信心，運用自己有限的中文能力，幫助子女學習中文。
- 很多非華語家庭子女較多，家長若能同時支援幼兒學習中文及照顧其他兄弟姊妹，既能解決時間不足的問題，也可透過彼此之間的互動，建構親子集體遊戲時段，促進親子關係。由於參與者較多，遊戲方式也可更多元化，例如可進行比賽。這些活動趣味性高，有助幼兒提高學習動機。

- 同儕學習能幫助幼兒提升學習效能，特別面對一些能力高的對象，如哥哥或姊姊。他們能幫助幼兒在自然情境下，學習更深層次的知識。

c. 建構家長語文能力活動的後續支援

上述活動完結後，非牟利組織社工相約家長進行個別會議，關注他們的進展。會議內容包括：1)回顧他們的進度；2)了解家長困難及解難方法，如有需要再提供建議方案；3)調整學習目標及方法，再進行第二階段的嘗試。

社工定期舉行家長會議小組，邀請曾參與活動的家長分享成功經驗，期盼能激勵其他非華語家長支援子女學習中文。

D. 結論

根據上述範例，第一、二類的教學模式進行容易，成效顯著；第三類是本計劃的非牟利組織團隊發展出來的嶄新教學模式，兼具前兩種模式的長處，但推行需時較長，較難滿足短期的學習需要。

上述活動經過實踐驗證，顯示構建家長語文能力能夠有效支援幼兒學習中文。幼兒能通過協助、提示、模仿、互動等不同機會，增加在課堂以外運用中文表達的機會。

對家長而言也是一種突破。他們嘗試運用簡單、輕鬆的手法，啟發自己及子女的中文學習動機及能力，有效達至教學相長及促進親子關係。高動機的非華語家長，能成功支援子女學習中文，更能主動運用所學習的知識，如學習中文的電子應用程式 / 自製的中文字典，有效幫助子女學習中文。

過去，不少非華語家長期望子女學好中文，但只能依賴學校；也有部分家長期望參與子女學習過程，卻沒有方法及渠道。這個實證為本的計劃能提供一連串的工作坊、「家有良師」、親子戶外學習活動等不同形式活動，讓家長親身嘗試成為子女的重要教導者，同時掌握一些學會學習(Learn how to learn)理論，從家庭層面協助子女學習及成長。

在學習中文方面，經過家庭支援的階段後，學校再以其他活動及課程，引導幼兒從詞彙過渡至句式學習，以提高他們運用中文的能力。

E. 成果應用

發展支援家庭的社工服務

計劃開展支援非華語家庭構建語言的服務。透過家長工作坊、個別形式的「家有良師」計劃、親子戶外學習等活動，啟發非華語家長善用自己作為父母的重要角色，開展支援幼兒學習語言的網絡。

支援服務能消除家長面對的種種困難，例如學習地點不便，因照顧子女而無暇參與，日常生活不使用中文，認為中文難學等。

支援活動教授的技巧既簡單又方便，加上能按個別家庭需要提供合適的服務，提升家長學習動機，並在實踐期間提供指導，促進成效。計劃完結後，建議需落實設立協助非華語家庭的社工及團隊，以構建家長成為支援子女學習中文的重要力量。家長參與對於學生、家長、教師，甚至社區皆有正面的影響，包括能與子女更多溝通，增加與子女的正向互動，了解學校的教學內容以支持子女學習，也能提高學生未來的成就等 (Southwest Education Development Laboratory, 2001)。

服務雖然花費大量資源，但是十分值得延續。學校固定的工作人員欠缺額外資源為非華語家長提供以上的支援服務。因此非華語學童過去一直面對重重學習困難。如果能建立家長參與環節，可大大幫助學生過渡每個階段可能經歷的阻礙，順利學習及成長。

發展家庭診斷服務，以了解家庭狀況而提供支援

計劃發現部分非華語家庭因種種原因，包括家中地方太小，子女數目太多，子女語言發展困難等，家長對支援子女學習缺乏動機。教育機構缺乏對非華語家庭的診斷服務，未能給予合適的支援。因此日後宜發展一系列的家庭診斷服務，包括家長面談、問卷調查、家訪等，並對學生進行語言評估，使能對焦式協助每個家庭及其子女學習中文，幫助他們融入社會。

教與學亮點



計劃發展了三種不同教學策略，構建家長語文能力，讓非華語家長能幫助非華語幼兒在家裡學習中文，包括：

- 第一類：教導家長學習中文的方法和策略(Learn how to learn)，並提供學習工具。
- 第二類：家長積極參與中文學習(Learning Chinese)，提供課程，提高非華語家長的聽、說、讀、寫中文能力，同時設置良好的語言環境。
- 第三類：結合兩者模式，成功的機會較大，但推展時間較長。
- 計劃發現部份非華語家庭因種種原因，對支援子女學習缺乏動機。教育機構缺乏對非華語家庭的診斷服務，未能給予合適的支援，因此日後宜發展一系列的家庭診斷服務，包括家長面談、問卷調查、家訪等，並對學生進行語言評估，使能對焦式協助每個家庭及其子女學習中文，幫助他們融入社會。

A. 研究目標

透過各種活動，構建家長的語文能力，以支援幼兒學習中文。

B. 研究理論

請參閱上文的文獻探索。

C. 研究方法

本港共有二十所非牟利幼稚園參與本計劃。兩所非牟利組織與學校合作，為家長提供不同的支援活動。研究透過現場觀察、錄影記錄，了解及分析這些活動的成效。

現場觀察：研究員透過教案內容設計及現場觀察，了解家長支援幼兒學習中文的成效。

錄影記錄：研究員透過錄影片段，配合課堂記錄（家長及幼兒參與活動的文字騰錄），進行分析。

分析方法：

根據現場觀察和錄影所得，由幾位學者和專業人員作出專業分析，包括內容分析、教學目標、教學過程、參加者反應等。

D. 研究結果

2017年4月，非牟利組織向參與計劃的家長進行問卷調查，發現非華語家長不會使用和學習中文的原因包括：

- 35.8%表示自己工作時間太長；
- 23.2%表示花了時間照顧家庭；
- 13.7%表示沒有說中文的朋友；
- 11.6%表示中文非常難學；
- 8.4%表示沒有家庭成員教導自己中文及運用中文；
- 5.3%表示因學習地點不方便；
- 2%表示日常生活不需使用中文。

根據問卷調查、現場觀察和訪談，綜合分析結果如下：

首先，大部分非華語家庭的子女眾多。父親經常外出工作，沒有時間參與中文班學中文；母親則忙於照顧孩子和打理家務，難以抽空學習中文。

社交方面，非華語家庭很少用中文溝通。他們自成一個群體，用他們的族裔語言交流，缺乏能說中文的朋友和同事。日常生活上，非華語家長也較少接觸和使用中文，一般以簡單英語來應付。

另外，非華語家庭沒有家庭成員可以作為中文導師；中文與他們的族裔語言差異較大，難以學習；加上學習的地點也不方便，造成了語言上的學習障礙。

有了上述數據，本計劃針對家長學習中文的困難，設計家長支援活動，讓家長構建中文能力，以支援子女學習中文。



圖3.22 教非華語家長學習中文



圖3.22 教非華語家長使用電子字典

1

序言

2

非華語幼兒
語文學習與教

3

家、社、校
全方位支援服務模式

4

總結

4

總結

本計劃提出家庭、社會及學校結合的模型架構，建立一種新的學習空間(Ki et al., 2005)。過去很多專家也建議提倡家、社、校的協作概念，但卻沒有整全的結構計劃和有效資源在本地實施，關於非華語學習第二語言的科學性理據亦欠缺完整性。本計劃按照中文語文發展及多元文化結合下成功試驗有效教導非華語幼兒學習中文的原則，當中包括：高效教學、意義帶動學習、愉快學習、文化回應教學、社會融合等，這些教學模式均對非華語學生具切實的效益，讓幼兒能從小打好第二語文學習的基礎，也有利他們順利踏進小學階段的學習。

A. 計劃建立有效學習中文的模型架構（見計劃簡介-附圖一）

B. 計劃後的轉變

家社校模型解決非華語學生的八大困難。而學校、課程和教學資源發展、教師、中文學習環境及家長五方面也有巨大的轉變；能全面及系統性幫助非華語學生學習中文。以下透過一些問卷調查、訪談、課堂觀察等引證五方面的轉變：

a. 學校及教師的轉變

● 教育工作者專業發展的提升

計劃為學校領導層、教師舉辦工作坊，協助他們掌握「家社校結合」的課程及策略。在三年間，72.2%校長及 96.4%教師認為研討會對非華語教學具效用，並表示會落實這些新概念。教師已能運用第二語言教學策略，高效教學、意義帶動學習、愉快學習、文化回應教學、社會融合等理念，有效幫助非華語幼兒學習中文。

● 體驗及認證多元文化教學助理於幼稚園的效能

計劃於 4 年期間培訓了 87 位多元文化教學助理，並安排他們進行實習。95%受訓的教學助理，認為培訓課程對他們在學校實踐很有用。有 96.5%幼稚園校長滿意教學助理於校內實習的表現，而 87.8%教師也對這些教學助理的表現感到滿意。可見計劃能培養一群有心的非華語助理參與本地學前教育。

b. 課程及教學資源發展

● 推動愉快教學的活動和材料學習中文

計劃提供多元文化故事教材，協助教師推行愉快教學的理念。在營造愉快課堂氣氛方面，98.1%校長及 95.5%教師認為故事教材很有趣，能幫助幼兒學習中文。97.2%校長及 92.6%教師認為故事文本及教材有助激發幼兒積極學習中文。計劃能讓學校有效推行愉快學習的教學元素，幫助非華語幼兒愉快及有趣學習中文。

- **分層教材具教學效能**

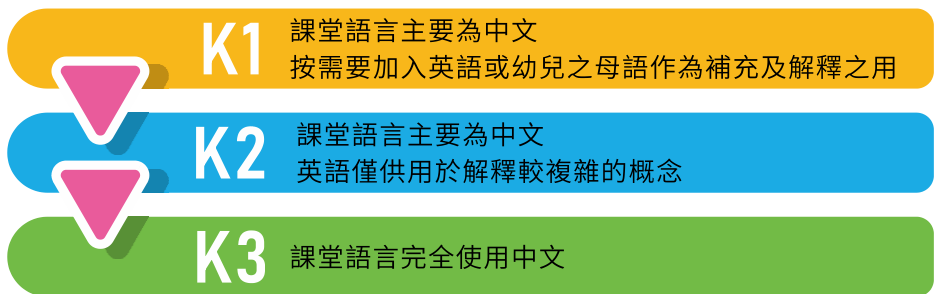
分層教材，能切合不同能力需要的幼兒。86.2%校長及 77.1%教師同意分層故事教材能符合非華語學生的能力。89.7%校長及 95%教師同意這套教材能配合華語生的能力。教師善用分層教材，並按幼兒能力推行適切的幼兒發展活動。

- **設計合適而有效的學習環境及教學工具**

計劃配合故事文本，也設計相關的教具。不少學校主動加設更豐富的學習環境及教學工具。2016-2018 學期的到校課堂觀察，分析發現教師在有效使用教學工具方面，平均得分為 4.5 分（最高為 5 分）。可見計劃能透過故事文本，豐富非華語幼兒的語言學習。

c. 重塑中文學習環境

計劃與二十間協作幼稚園，共採用了三種不同語言策略（中文、英文、雙語）。當中涉及 465 名幼兒，結果反映以中文作為主要教學語言的幼稚園，能最有效提升非華語幼兒的中文能力；而課堂中運用中文的技巧也需要留意，研究發現最佳的語言策略如下：



計劃雖然提出最佳學習中文的策略，學校並能按照校情彈性處理幼兒學習中文過程。根據上述「課程和學資源發展」各項目的檢視中，學校能有效推行中文教學課程，課程也能實施上述語言政策模式，加上課室能設置合適環境和教具等，可見教師善用校本環境締造非華語幼兒學習中文的機會，包括教學過程、設計語文角、假想角等，這些環境塑造均能幫助非華語幼兒學好中文。

d. 社區模式的影響

- **促進有效文化交流**

透過計劃合作的非牟利組織，設計了多元化的文化交流活動，參與者包括非華語幼兒及其家長、華語幼兒及其家庭、地區組織義工等。於計劃 20 間學校的問卷調查中，95%校長及 93%教師認為，社區文化交流活動具成效，能幫助參加者了解自己文化，也認識本地文化及居住的社區。

計劃於 2019 年向非牟利組織同工進行訪談，訪談者（編號：858）表示：「幼兒在社區進行學習活動是重要，這些活動產生一些催化作用，孩子可透過這種空間建立和發展，在環境中容易嘗試使用及學習另一種語言。」。另一訪談者（編號：859）表示：「我發現有些非華語幼兒只在學校說出很少的語言，但當他們走進社區中，卻突然說出不同的中文，他們能在真實而不同的文化環境下，克服了語言的文化差異，成為當中投入的一員。」，可見計劃能幫助非華語幼兒有效融入社會，促進文化交流。

- **增加幼兒參與社區的機會**

計劃銳意幫助非華語幼兒及家長增加與社區互動機會，因此按照每本故事書主題，帶領非華語幼兒走進社區，在真實環境體驗下獲得更多生活體驗，從而鞏固及延伸運用中文的機會。在學校的問卷調查中，98%校長及 91%教師認為，社區探索活動具良好學習效能，提升幼兒學習中文的能力，也加強了幼兒學習的主動性。其中有學校教師分享，喜見有不少非華語幼兒在學校一直學習表現被動，卻能在社區學習活動變得積極興奮，過程中更主動以中文向成人發問。而非牟利組織同工在 2019 年的訪談中，訪談者（編號：861）表示：「孩子們可能不知道為何需要學習及說這些中文，直至他們進入社區親身與華人聯繫，由購物、付款、與售貨員交談。成人就協助孩子了活動過程，保持他們學習動機，而這種體驗能鞏固他們在學校學習到的東西。」，反映計劃不但提供非華語與社區結連，更提升幼兒學習的主動性及具效能。

- **將非華語家長與社區結連**

非牟利組織推行社區學習活動時，也積極鼓勵非華語家長的參與，推行家長研討會、工作坊、親子活動、家長義工等活動。由於計劃開始的家長訪談中，發現不少非華語家長已居港超過 10 年，唯他們對中文及居住的社區認識有限。計劃強調家、社、校的模型架構，因此更需致力幫助家庭成為孩子學習的重要媒介。在學校的問卷調查中，100%校長及 95%教師認為家長活動能幫助家長與社區結連起來，計劃於 2019 年向非牟利同工進行訪談，訪談者（編號：868）表示：「我認為能將孩子連接到本地語言是非常重要的，如沒有此計劃推行，那些生活在香港多年、甚至在香港出生的非華語人士，他們並不會認識這兒的文化，因沒有這些溝通的平台，難於與社會共融，只會繼續與自己相近族裔人士相處。」。計劃成功讓一群渴望學習中文的非華語家長，打開與社區結連，更勇於帶領孩子走進社區學習中文。

而從下列家長訪談中更能反映計劃能提升家長與社區結連的效能。

e. 家長及幼兒的轉變

經歷不同活動，家長均對中文學習及協助子女進行學習有更正向的體會。

- **計劃讓家長及孩子的自信及自尊心被提升。**

家長 Q 表示：「我的孩子參加了中心的空手道、功夫、烹飪班等活動，我自己也參加了一些家長課程，包括：氣球班、麵包製作課程，我們從中學到很多東西，也獲得許多支持和合適資源，孩子及我也很喜歡，我們均建立了與人交談溝通的信心，自尊心也被提升了。」；「對於我們這些非華語父母來說，協助孩子學習中文甚是困難，尤其是像我這樣甚至不懂英語的父母，但計劃能讓我們從非牟利組織中獲得支持和幫助，於是我會毫不猶豫地參加。」；「以前我的孩子習慣與華語幼兒保持距離，現在他結識了會說中文的華語朋友，我的孩子和他的華語朋友一起結伴到公園玩，甚至他們也到我們家一同玩耍，我對此感到很高興。」。

家長 Y 表示：「我的孩子參與此計劃後，他的自信得到提升，現時能毫不猶豫下進行交談。」



家長 N 表示：「經過此計劃，孩子的中文水平獲得提升，他能用廣東話做自我介紹，而且滿有信心。」

家長 H 表示：「計劃對父母及孩子非常有幫助，它為我們組織了中文班，我和孩子均可以使用基本廣東話與他人交流，我和孩子運用廣東話的信心也有提升。」

家長 L 表示：「以前我對香港一無所知，我參加了計劃的活動，我變得很有信心，也學懂一些中文。而我的孩子亦開始與中心華語員工及其他孩子互動，當他回到學校上課時，她能坦率和自信表達，甚至毫不猶豫地說話，謝謝非牟利組織為我們提供很多的支持。」

- **計劃打破語言限制，家長嘗試運用有限知識幫助子女學習中文。**

家長 A 表示：「孩子已經來港一年了，中文互動很困難，因為他大部份時間只說英語，加上疫情下停課，沒有外出缺乏練習中文機會，但非牟利組織舉辦了基礎中文課程，因此我參加了，也嘗試自己教導孩子學習中文，問題得以解決了。」。家長 S 表示：「我參加了家有良師活動，每次活動，同工帶來了一些故事書、玩具及學習中文的材料，並在我的家中協助我教導孩子學習中文，我很喜歡這個活動，因我也能使用這些資源在家協助孩子學習中文。」

家長 H 表示：「我參與了家有良師活動，導師給我們一些中文提示卡，是有關交通工具的資訊，我能嘗試運用這些卡幫助孩子學習中文。」

- **家長更了解居住的社區。**

家長 S 表示：「計劃幫助我們更了解我們的社區，我曾參與郊遊、參觀大學、中國書法」；「這個計劃能讓我有機會在中心嘗試說故事，為其他孩子做一些事情，感到很有意義。」

- **家長能為非華語幼兒學習中文奠定了良好的基礎**

家長 S 表示：「我的孩子從 K1 到 K3 經歷很多變化，以前他對任何中文單字一無所知，現在他對學習中文很有信心；而我的孩子告訴我，他與同儕時說英文，而與非人同儕則用中文。」。

家長 N 表示：「我以往最擔心如何幫助孩子學習中文，原本我是懂得基本中文，透過家長中文班，我學會如何幫助孩子學習，我們只需要基本知識便可，當中我又學懂一些翻譯程式軟件，解決幫助孩子學中文時遇上的困難，可以自行嘗試解決。」

- **認識他人文化及分享自己文化。**

家長 N 表示：「我們參與了文化共融活動，當時能學習巴基斯坦及印度文化，同時也讓我可以分享我的文化。這有助促進彼此之了解。」。「其中有個活動是孩子到餐廳進行訪問，孩子能與華人混在一起，並嘗試用中文與他們溝通，活動能使我們說出更多中文，而我在餐廳工作，我可藉著教導孩子一些與食物有關的基本單字，但通過與員工交談，孩子能有機會了解更多文化知識，從而增加與華人接觸的主動性。」

- **孩子對長者態度上的轉變。**

家長 N 表示：「參觀長者中心的活動很有意思，我的孩子不能經常探望他們的祖父母，這活動有助孩子能與長者建立聯繫，明白與長者接觸的應有態度。孩子在這活動中表現出來了。」

f. 結論

本計劃實施成果的經驗，能為非華語幼兒建立家、社、校模型結構，這個模型建基於不同的學習理論下，這些學習理論及概念是經過深入分析的項目發現和研究實證下產生的，也使計劃期間接受服務的非華語幼兒獲得良好的效益。如模型所指，這些項目的影響大大改變了學校行政、課程發展、教師教學方式等，把學習中文的環境重建起來；這更帶來非華語家長對自己的角色及教導子女的態度及行為產生了內在的變化，讓非華語幼兒獲得更佳的益處。

計劃下強烈建議全香港幼稚園能採納這個家、社、校構建模式，以提升非華語幼兒能有效學習中文的能力，包括：課程開發、學與教教具配合、文化回應教學法，以及第二語言教育的師資專業培訓。此外，根據本計劃家、社、校模型所產生的理論和概念，所出版的實用手冊能致力推廣予收納非華語學生及華語學生的幼稚園使用，同時，建議政府加上資源配套予學校使用，包括非牟利組織繼續能提供相關的支援服務、多元文化教學助理的培訓等，使計劃的成果能有效延伸，讓更多非華語家庭受益。

計劃產生的新理論及概念對於學校實踐上具有重要意義，因為它不僅對非華語學生具有很高的適切性，而且也很適用於非華語與非語混合的班級或小組中使用，除了滿足幼兒在幼稚園的學習需要外，這種新知識也十分適合於小學初期階段學習中文，有效幫助幼小銜接。

未來建議幼稚園能全面採納家、社、校的自力更生模式，學校能從研究結果中重新檢視這些知識和原則，再按學校校情度身制定適合校本發展模型。

「賽馬會友趣學中文」計劃推行家、社、校模型已在全港20所幼稚園全面實施，證實該計劃能有效提升非華語學生學習中文水平，關注社會融合及順利過渡小學的學習生活，這些經驗及多個的深入個案案例，均可成為幼稚園具價值的參考。我們更期望不但幼稚園及教師獲得資源，更期盼小學教育也能獲得這些資源。本計劃期望計劃提出的研究及案例能啟發更多教育工作者，使他們均能獲益，這不但能幫助非華語幼兒的學習和發展，也能使華語學生受益，讓各學生獲得全方位的關注。



圖4.1 成果分享：國際研討會



參考書目

- Adams, M., & Fler, M. (2016). Social inclusion and exclusion of a young child: A cultural-historical perspective of an international mid-semester transition into an international school in Malaysia. *Australasian Journal of Early Childhood, 41*(3), 86-94.
- Allen-Meares, P., Washington, R. O., & Welsh B. L. (2000). *Social work services in schools* (3rd Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Allport, G., & Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1975). Cognitive structure and transfer. In N. Entestle & D. Hounsell (Eds.), *How students learn* (pp. 93-104). Lancaster: Institute for Research Development in Post-Compulsory Education, University of Lancaster.
- Ausubel, D. P., & Robinson, F. G. (1969). *School learning: An introduction to educational psychology*. New York: Holt, Rinchart & Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*, 1175-1184.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive approach. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banks, J. A. (1973). *Teaching ethnic studies: Concepts and strategies*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Banks, J. A. (1993). An introduction to Multicultural Education (Fifth Edition). New York. Pearson.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education* Vol. 64, No. 4 (Autumn, 1995), pp. 390-400.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Bennett, R. E. (2010). Cognitively based assessment of, for, and as learning (CBAL): A preliminary theory of action for summative and formative assessment. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 8*(2-3), 70-91.
- Beresneviiütë, V. (2003). Dimensions of Social Integration: Appraisal of Theoretical Approaches. *Ethnicity Studies, 2003*, 96-108.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2005). The importance of play: Why children need to play. *Early Childhood Today, 20*(1), 6-7.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Activity and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.) *Handbook of child, psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., Vol. 1, pp.535-584). New York: Wiley.
- Chan, S. M., Bowes, J., & Wyver, S. (2009). Parenting style as a context for emotion socialization. *Early Education and Development, 20*(4), 631-656.
- Chang, L.-Y., Xu, Y., Perfetti, C. A., Zhang, J., & Chen, H.-C. (2014). Supporting orthographic learning at the beginning stage of learning to read Chinese as a second language. *International Journal of Disability, Development and Education, 61*(3), 288-305.



- Chavkin, N. F., & Williams, D. L. (1987). Enhancing parent involvement. *Education & Urban Society*, 19, 165-183.
- Chenowith, N. H. (2016). Culturally responsive pedagogy and cultural scaffolding in literacy education. *The Ohio Journal of Teacher Education*, 44(1), 129-132.
- Cheung, C.S., & McBride-Chang, C. (2008). Relations of perceived maternal parenting style, practices, and learning motivation to academic competence in Chinese children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 1-22.
- Chomsky, N. (1995). Language and nature. *Mind*, 104(413), 1-61.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3rd ed.), New York: Harcourt, Brace & World.
- Chou, P., Su, M., & Wang, Y. (2017). Transforming teacher preparation for culturally responsive teaching in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 75, 116-127.
- Clifford, J., & Reisinger, D. (2018). *Community-Based Language Learning: A Framework for Educators*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.)*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. (Ed.) (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Connelly, J., Gube, J., & Thapa, C. (2012). Hong Kong's ethnic minorities: An evaluation of educational support measures. In E. L. Brown & A. Krasteva (Eds.), *Migrants and refugees: Equitable education for displaced population* (pp. 191-214). Charlotte, NC: Information Age.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age, 8 (3rd Ed.)*. Washington, DC: NAECY.
- Curriculum Development Council. (2006). Guide to the pre-primary curriculum. Hong Kong: The author. Retrieved from https://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net_en_928.pdf
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Co.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dibbon, D. (2004). It's about yime! A report on the impact of workload on teachers and students. Retrieved from http://files.nlta.nl.ca/wp-content/uploads/public/documents/wrklstudy_rprt/wrklrprt04.pdf
- Dondi, C., & Moretti, M. (2007). Discover: Helping teachers to discover the pleasure of learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 519-522.
- Education Department. (1996). *Guide to the preprimary curriculum*. Hong Kong: Government Printer.
- Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education*, 61(3), 147-159.
- Epstein, J. L. (1994, E-book in 2019). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In B. Werber & C. Fagnano (Eds.), *School, family, and community interaction: A view from the firing lines* (pp. 39-52). Routledge.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-12.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2019). *School, family and community partnerships: Your handbook for action (4th ed.)*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin, A Sage Company.

- Everson, M. E. (2005). Developing orthographic awareness among CFL learners: What the research tells us. Retrieved from http://www.fb06.uni-mainz.de/chinesisch/Dateien/hanzirenzhi_papers_everson.htm
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Gallagher, J. J. (1999). Policy and the transition process. In R. C. Pianta, M. J. Cox & National Center for Early Development & Learning (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 351-362). Baltimore: P. H. Brookes Pub.
- Gans, H. J. (1997). Symbolic ethnicity. In J. Hutchinson & A. D. Smith (Eds.) *Ethnicity*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Gao, F. (2012a). Imagined community, identity, and Chinese language teaching in Hong Kong. *Journal of Asian Pacific Communication*, 22(1), 140–154. doi:10.1075/japc.22.1
- Gao, F. (2012b). Teacher identity, teaching vision, and Chinese language education for South Asian students in Hong Kong. *Teachers and Teaching*, 18(1), 89–99. doi:10.1080/13540602.2011.622558
- Gao, F., Lai, C., & Halse, C. (2019). Belonging beyond the deficit label: The experiences of 'non-Chinese speaking' minority students in Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(3), 186-197.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teaching Education*, 53, 106-116.
- Gaylin, W. (1979). *Feelings: Listen to your feelings and understand them*. New York: Ballantine Books.
- Good, C., Merkel, W. R., & Phi Delta Kappa. (1973). *Dictionary of education* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Goodman Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 1-14). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Gordon, I. (1977). Parent education and Parent involvement: Retrospect and prospect. *Childhood Education*, 54, 71-77.
- Gort, M. & Ryan W. P. (2013). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education*, 27(3). 223–245.
- Grant, C., & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of multicultural education*. Phoenix, Ariz.: Oryx Press.
- Guan, C. Q., Ye, F., Wagner, R. K., & Meng, W. (2013). Developmental and individual differences in Chinese writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(6), 1031–1056.
- Gándara, P., Maxwell-Jolly, J., & Driscoll, A. (2005). Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs. CA: The Center for the Future of Teaching and Learning. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491701.pdf>
- Halliday, M. A. K. (1978). *The social interpretation of language and meaning*. Britain: The Pitman Press, Bath.
- Hau, K. T. (2008). Tracking the adaptation and development of non-Chinese speaking children (ETHNIC MINORITY) in mainstream schools. Retrieved from http://www.edb.gov.hk/attach ment/en/student-parents/ethnicminority-students/support-to-school/exe_summary%20eng.pdf
- Heidemann, S. & Hewitt, D. (2010). *Play: the pathway from theory to practice* (2nd Ed.). St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Hemmings, A. (1994). Culturally responsive teaching: When and how high school teachers should cross cultural boundaries to reach students. Paper presented at the American Educational Research Association Conference. 4-8 April, New Orleans, LA., ERIC Document Reproduction Service No. ED376242.



- Heung, V. (2006). Recognizing the emotional and behavioral needs of ethnic minority students in Hong Kong. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(2), 29–36. doi:10.3200/PSFL.50.2.29-36
- Hidebrand, L. D. (2008). *Dewey: a beginner's guide*. Oxford: Oneworld Publications.
- Ho, C. S.-H., Yau, P. W.-Y., & Au, A. (2003). Development of orthographic knowledge and its relationship with reading and spelling among Chinese kindergarten and primary school children. In C. McBride-Chang, & H.-C. Chen (Ed.), *Reading development in Chinese children* (pp. 51-71). Westport, Conn.: Praeger.
- Hord, S. M. (2004). *Learning together, leading together: changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press; Oxford, Ohio: National Staff Development Council.
- Hue, M. T., & Kennedy, J. K. (2013). Creating culturally responsive environments: Ethnic minority teachers' constructs of the cultural diversity of students in Hong Kong secondary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(3), 273–287.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability* (Human evolution, behavior, and intelligence). Westport, Conn.: Praeger.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237–269.
- Johnson, D., & Johnson, Roger T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). Emerging issues in school, family and community connections. Annual synthesis 2001. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved October 15, 2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536949.pdf>
- Junger-Tas, J. (2001). Ethnic minorities, social integration and crime. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 9, 5-29.
- Karshen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kastner, J. W., & May, W. (2001). Relationship between language skills and academic achievement in first grade. *Perceptual & Motor Skills*, 92(2), 381.
- Ke, S., & Tucker, G. R. (2015). Unleavened cakes: L2 Chinese education for South Asian students in Hong Kong. Carnegie Mellon University. Retrieved from <http://clta-us.org/wp-content/uploads/2015/09/Unleavened-Cakes-L2-Chinese-Education-for-South-Asian-Students-in-Hong-Kong.pdf>
- Kerry, T. (2005). Towards a typology for conceptualizing the roles of teaching assistants. *Educational Review*, 57(3), 373-384.
- Krashen, S. D. (1977). The monitor model of adult second language model. In M. K. Burt, H. C. Dulay, & M. B. Fincochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language in honor of James E. Alatis* (pp. 152-161). New York: Regents.
- Krashen, S. D. (1981). *The "fundamental pedagogical principle" in second language teaching*. *Studia Linguistica*, 35, 50-70.
- Krashen, S. D. (1982, E-book 2009). *Principles and practice in second language acquisition*. First internet edition: <https://www.semanticscholar.org/paper/Principles-and-Practice-in-Second-Language-Krashen/4b85d72a8edbd47b4ba3e0b563f1563f6e9f746b>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. (1985a). *Inquiries & insights: second language teaching immersion & bilingual education literacy*. Hayward, Calif.: Alemany Press.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall.

- Ku, H. B., Chan, K. W., & Sandhu, K. K. (2005). A research report on the education of south Asian ethnic minority groups in Hong Kong. Hong Kong: Centre for Social Policy Studies, The Hong Kong Polytechnic University.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing Co.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (2012). *Handbook of self and identity* (2nd Ed). New York: Guilford Press.
- Legislative Council. (2011). Education support for non-Chinese speaking students (LC Paper No. CB(2)486/11-12(07)). Retrieved February 10, 2020, from <https://www.legco.gov.hk/yr11-12/english/panels/ed/papers/ed1212cb2-486-7-e.pdf>
- Leong, C. K., Tse, S. K., Loh, K. Y., & Ki, W. W. (2011). Orthographic knowledge important in comprehending elementary Chinese text by users of alphasyllabaries. *Reading Psychology*, 32(3), 237-271.
- Leung, C., Lim, S., & Li, Y. (2013). Implementation of the Hong Kong language policy in pre-school settings. *Early Child Development and Care*, 183(10), 1381-1396.
- Li, H., Corrie, L. F., & Wong, B. K. M. (2008). Early teaching of Chinese literacy skills and later literacy outcomes. *Early Child Development and Care*, 178(5), 441-459.
- Li, H., Rao, N., & Tse, S. K. (2012). Adopting western pedagogues into teaching Chinese literacy: Comparison of Hong Kong, Shenzhen, and Singapore preschool classrooms. *Early Education and Development*, 23(4), 1-19.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at risk children: Addictive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 51-64.
- Lin, H. C., & Tien, C. L. (2011). Predictors of young children's school adjustment in programs for young children with developmental delays or disabilities in Taiwan. Paper presented at the 3rd International Society on Early Intervention Conference (ISEI), New York.
- Lo, Y. Y., & Lin, A. M. Y. (2019). Content and language integrated learning in Hong Kong. In X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching*, Springer International Handbooks of Education, https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_50-1
- Loh, E. K. Y., & Tse, S. K. (2012). An investigation of school-based curriculum of effective Chinese character learning for non-Chinese speaking kindergarteners. *Han-Character and Classical Writing Language Education*, 28, 171-195.
- Loh, E. K. Y., Liao, X., & Leung, S.O. (2018). Acquisition of orthographic knowledge: Developmental difference among learners with Chinese as a second language (CSL). *System*, 74, 206-216.
- Margetts, K. (2002). Transition to School – Complexity and Diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualising school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O.A., Bryant, D.,... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Mayer, R. E. (1975). Information processing variables in learning to solve problems. *Review of Educational Research*, 45, 525 - 541.
- McCoy, J., Kirova, A., & Knight, W. A. (2016). Gauging social integration among Canadian Muslims: A sense of belonging in an age of anxiety. *Canadian Ethnic Studies*, 48(2), 21-52.

- Mitchell, C. A. (2015). *Culturally responsive school leadership: Exploring the characteristics for urban school leaders* (Unpublished doctoral dissertation). University of Memphis, Memphis, TN.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1995). *Responding to linguistic and cultural diversity: Recommendations for effective early childhood education: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: Author.
- Nava, A. & Pedrazzini, L. (2018). *Second language acquisition in action: Principles from practice*. London; New York: Bloomsbury Academic.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9,115-123.
- Nemster, W. (1971). Approximative system of foreign language learner. *International Review of Applied Linguistics*, P.115-123.
- Neuman, S. B. & Roskos K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviours in play. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 202-225.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. White Plains, NY: Longman.
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles and practice*. London; New York: Continuum.
- Oberg, K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Ogbu, J. U. (1974). *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. U. (1991a). Cultural diversity and school experience. In C. E. Walsh (Ed.), *Literacy as praxis: Culture, language, and pedagogy* (pp. 25- 50). Norwood, NJ: Ablex.
- Ormrod, J. (2020). *Educational psychology: Developing learners* (10th ed.). Hoboken, N. J.: Pearson.
- Oxfam & HKU (2019). *The research report on the non-Chinese speaking kindergarteners learning Chinese in Hong Kong: Situation and supportive measures*. Hong Kong: Author. Retrieved from https://www.oxfam.org.hk/f/news_and_publication/44611/%28English%29%20Report%20-%20teachers%20survey%20-Summary.pdf
- Pak, C. S. (2007). The service-learning classroom and motivational strategies for learning Spanish: Discoveries from two interdisciplinary community-centered seminars. In A. J. Wurr & J. Hellebrandt (Eds.), *Learning the Language of Global Citizenship: Service-Learning in Applied Linguistics* (pp. 32-57). Bolton, MA: Anker.
- Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. In P. Auer & W. Li (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 15-44). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Parker, F. L., Boak, A. Y., Griffin, K. W., Ripple, C., & Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28(3), 413-425.
- Pek, J., Wong, O., & Wong, A. C. M. (2018). How to address non-normality: A taxonomy of approaches, reviewed, and illustrated. *Frontiers in Psychology*, 9, 2104.
- Pellettieri, J. (2011). Measuring language-related outcomes of community-based learning in intermediate Spanish courses. *Hispania*, 94(2), 285-302.
- Pewewardy, C., & Hammer, P. C. (2003). Culturally responsive teaching for American Indian students. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 482325)
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Handbook of Child Psychology* (pp. 703-732). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Piaget, J. (1971). *The theory of stages in cognitive development*. New York: McGraw-Hill.

- Piaget, J. (1974). "Weight" and its compositions with spatial dimension. In J. Piaget & R. Garcia (Eds.), *Understanding Causality* (pp. 85-93). New York: W.W. Norton & Company.
- Pluss, C. (2005). Migrants from India and their Relations with British and Chinese residents. In C. Chu (Ed.), *Foreign communities in Hong Kong, 1840-1950s* (pp.155-170). London: Palgrave MacMillan.
- Pollock, D., & Van Reken, R. (2001). *Third culture kids: The experience of growing up among worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 379-410.
- Purcell-Gates, V. (1988). Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English*, 22(2), 128-160.
- Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (1998). The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators and communities. *The Elementary School Journal*, 98(4), 293-295.
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68.
- Rogoff, B., Turkains, C. G., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Sameroff, A. J., & Haith, M. M. (Eds.). (1996). *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*. USA: University of Chicago Press.
- Santamaria, L. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices and differentiated instruction benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111, 214-247.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6(4), 147-151.
- Schmitt, M. B., Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2012). Teacher-child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of School Psychology*, 50, 681-699.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching*. P.209-231.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language teaching*, 10, 209-231.
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35, 149-165.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98, 196-206.
- Shen, H. H., & Ke, C. (2007). Radical awareness and word acquisition among nonnative learners of Chinese. *The Modern Language Journal*, 91(1), 97-111.



- Shum, M., Gao, F., & Ki, W. W. (2016). School desegregation in Hong Kong: Non-Chinese linguistic minority students' challenges to learning Chinese in mainstream schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 533-544.
- Shum, M. S. K., Gao, F., & Tsung, L. (2012). Unlocking the racialized and gendered educational experiences of South Asian females in Hong Kong: The case study of Pakistani girls. *Asian Ethnicity*, 13(3), 251–262.
- Snow, C., Cancino, H., De Temple, J. & Schley, S. (1990). Giving definitions: A linguistic or metalinguistic skill? In E. Bialystok (Ed.), *Language processing and language awareness by bilingual children*. New York: C.U.P
- Snow, M. A. (1990). Instructional methodology in immersion foreign language education. In A. M. Padilla, H. H. Fairchild & C. M. Valadez (Eds.), *Foreign language education: Issues and strategies*. London: Sage.
- Southwest Educational Development Laboratory. (2001). *Emerging key issues in the field of family and community connections with schools*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory
- Stanton-Salazar, R. D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1-40.
- Sugishita, S., Fukushima, K., Kasai, N., Konishi, T., Omori, K., Taguchi, T., & Ojima, T. (2012). Language development, interpersonal communication, and academic achievement among Japanese children as assessed by the ALADJIN. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 121(4), 35-39.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Tabors, P. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language* (2nd ed.). Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Pub.
- Tan, C. L. (2014). The tongue in between: Some thoughts on the teaching of Chinese as a second language in Singapore. *Cogent Education*, 1(1).
- Taras, M. (2005). Assessment – Summative and formative – Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Taras, M. (2008). Summative and formative assessment. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 172-192.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 173-203). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Tong, X., & Yip, J. H. (2015). Cracking the Chinese character: Radical sensitivity in learners of Chinese as a foreign language and its relationship to Chinese word reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(2), 159–181.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Early childhood development: A multicultural perspective* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tse, S. K., & Hui, S. Y. (2012). Supporting ethnic minority students learning the Chinese language in multilingual Hong Kong. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–27.
- Tse, S. K., Ki, W. W., & Shum, M. S. K. (Eds.). (2011). *Learning and teaching Chinese to non-Chinese speaking students: Curriculum, textbook, pedagogy and assessment*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Tsung, L., & Gao, F. (2012). What accounts for the underachievement of South Asians in Hong Kong? The voices of Pakistani and Nepalese parents. *Educational Research*, 54(1), 51–63.
- Valdes, J. M. (1986). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wehling, S. (2011). Service Learning and Foreign Language Acquisition: Working with the Migrant Community. In C. Wilkerson & P. Swanson (Eds.), *Got Languages? Powerful Skills for the 21st Century: Dimension 2011—Selected Proceedings of the 2011 Joint Conference of the Southern Conference on Language Teaching, the Louisiana Foreign Language Teachers' Association, and the Southeastern Association of Language Learning Technology*. Roswell, GA: Southern Conference on Language Teaching. <https://eric.ed.gov/?id=ED518124>.
- Weinreich, P., & Saunderson, W. (Eds.). (2002). *Analysing identity: Cross-cultural, societal and clinical contexts*. London: Routledge.
- Weston, N. (1998). Building a learning community through teacher action research: Honoring teacher wisdom in three Chicago public schools. *School Community Journal*, 8(1), 57-71.
- Wheeler, L., Guevara, J. R., & Smith, J. (2018). School-community learning partnerships for sustainability: Recommended best practice and reality. *International Review of Education*, 64, 313-337.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wong, J., & Rao, M. (2015). The evolution of early childhood education policy in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 9(3), 1-16.
- Wortham, S. C. (1996). *The integrated classroom: The assessment-curriculum link in classroom*. New York: Teaching college.
- Xu, Y., Chang, L.-Y., Zhang, J., & Perfetti, C. A. (2013). Reading, writing, and animation in character learning in Chinese as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 46(3), 423-444.
- Zhang, S. (2014). An evidence-based practical guide to designing and developing Chinese-as-a-foreign-language (CFL) courses online. *International Journal of Technology and Learning*, 10, 52-71.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington, D. C.: The Falmer Press.
- von Glasersfeld, F. (1990). Environment and communication. In L. P. Steffe & T. Wood (Eds.), *Transforming Children's Mathematics Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- 王為國 (2005)。幼小銜接實施之分析。《教育研究月刊》，130，92-99。
- 王倫信 (1995)。《陳鶴琴教育思想研究》。中國：中國遼寧教育出版社。
- 王寧 (2001)。《漢字學概要》。北京：北京師範大學出版社。
- 王曉璿 (1997)。建構主義在電腦輔助軟體計之應用。《菁莪季刊》，30，13-19。
- 王麗 (2012)。如何讓學生愉快學習。《中學英語園地》，8，5-16。
- 台灣教育部 (2016)。《幼兒園教保活動課程大綱》。台灣：作者。
- 平等機會委員會 (2011)。《人人有書讀 - 少數族裔教育工作小組報告》。香港：作者。取自 <https://www.eoc.org.hk/EOC/Upload/UserFiles/File/EducationReportC.pdf>
- 平等機會委員會 (2019)。《人人學得好：少數族裔教育工作小組報告》。香港：作者。取自 https://www.eoc.org.hk/s/ClosingtheGap/Closing_the_Gap_Report.pdf
- 石素錦、陳瑞慧 (1999)。從認知心理與社會互動談兒童語言發展-從皮亞傑與維高斯基理論談兒童英語學習。《課程與教學》，2(3)，頁1至141。台灣：華藝線上圖書館。

- 全面支援少數族裔融入社會（2019，10月27日）。取自政府新聞網
https://www.news.gov.hk/chil/2019/10/20191027/20191027_093632_116.html?type=ticker
- 朱敬先（1988）。*幼兒教育*。臺北：五南圖書出版公司。
- 江李志豪（2012）。*孩子的第1位老師*。香港：青田教育中心。
- 余安邦、鄭淑慧（2008）。*社區有教室的在地轉化*。台灣：五南圖書出版有限公司。
- 吳木崑（2009）。杜威經驗哲學對課程與教學之啟示。*台北市立教育大學學報*，40（1），35-54。
- 吳清山（1998）。*教育革新研究*。台北：師大。
- 岑紹基（2012）。序三。載於謝錫金、祁永華、岑紹基（主編），*非華語學生的中文學與教：課程、教材、教法與評估*（頁xiii-xiv）。香港：香港大學出版社。
- 李雨夢（2017，1月6日）。，[「長與幼」這麼近，那麼遠]在高齡化香港，跨代共融可以帶來什麼？]。*明周文化*，取自
<https://www.mpweekly.com/culture/%e4%ba%ba%e5%8f%a3%e8%80%81%e5%8c%96-%e6%95%85%e4%ba%8b%e7%a8%ae%e7%b1%bd%e5%90%8c%e5%ad%b8%e6%9c%83-%e6%9d%8e%e5%86%a0%e7%bf%b9-18789>
- 李輝（2008）。香港幼稚園現有課程統整模式的可行性分析。*幼兒教育*，6，25-28。
- 沈志美（2015）。中職語文愉快教學學法的探索和研究。*江蘇科技信息*，33，3-5。
- 谷瑞勉（譯）（1999）。*鷹架兒童的學習：維高斯基與幼兒教育*。台北：心理。（Berk, L. E., & Winster, A., 1995）
- 周兢（2007）。*早期閱讀發展與教育研究*。北京：教育科學出版社。
- 林偉業、許守仁、張慧明（2018）。*香港學前非華語學生中文學習進程架構*。香港：香港優質教育基金。
- 社會福利署（2020）。*日間幼兒照顧服務*。取自 https://www.swd.gov.hk/tc/index/site_pubsvc/page_family/sub_listofserv/id_childcares/
- 祁永華、謝錫金、岑紹基（2005）。*變易理論與學習空間*。香港：香港大學出版社。
- 邱上真、洪碧霞（1996）。*國語文低成就學生閱讀表現之追蹤研究（I）*。國科會專題研究報告（編號：NSC84-2421-H-017-00-F5）。
- 政府統計處（2015）。香港人口推算 2015-2064 [投影片]。取自
http://www.censtatd.gov.hk/FileManager/EN/Content_1170/pop_proj_14based_slide.pdf
- 政府統計處（2017）。*2016 中期人口統計—主題性報告：少數族裔人士*。香港：作者。取自 <https://www.statistics.gov.hk/pub/B11201002016XXXXB0100.pdf>
- 胡中宜（2007）。學校社會工作人員參與各級學校輔導工作之實施型態與成效分析。*教育心理學報*，39（2），149-171。
- 胡美智、段慧瑩（2003）。幼兒園主題教學對幼兒讀寫萌發之影響探討。*慈濟技術學院學報*，5，187-208。
- 胡裕樹（2003）。*現代漢語*（增訂本）。香港：三聯書店。
- 香港大學教育學院中文教育研究中心（無日期）。香港學前非華語學生中文學習進程架構。取自 <http://kglpf.cacler.hku.hk/zh-hant/lpfintroduction/>
- 香港特別行政區立法會（無日期）。*少數族裔權益事宜小組委員會*。取自
https://www.legco.gov.hk/yr16-17/chinese/hc/sub_com/hs52/general/hs52.htm

- 香港集思會（2017）。*愉快學習：發揮潛能-本地小學個案研考會*。香港，作者。
- 袁月梅（2012）。關愛暖校園面面觀 - 為新來港及少數族裔同學謀福祉 [講座筆記]。取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/student-guidance-discipline-services/lecture-notes/lecture-notes-201213/lecture%20notes1213_VIEWS%20in%20Building%20Supp%20&%20Caring%20Schools.pdf
- 高放、張群英、祁永華、叢鐵華（2012）。在港成長少數族裔學生學習中文的案例。載於叢鐵華、岑紹基、祁永華、張群英（主編），*香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐*（頁 183-197）。香港，香港大學出版社。
- 張春興（1994）。*教育心理學—三化取向的理論與實際*。台北：東華。
- 張春興（2008）。*教育心理學：三化取向的理論與實踐*。台北：東華書局。
- 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。
- 教育大辭書（2000）。*學校本位課程發展*。台灣：國家教育研究院。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1314494/>。
- 教育局（2003）。*表現指標（學前機構）兒童發展範疇*。香港：政府印務局。
- 教育局（2006）。*何謂校本管理？*香港：香港教育統籌局。取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/sch-admin/sbm/sbm-forms-references/emb_cn_leaflet.pdf
- 教育局（2010）。*追蹤非華語學童在主流小學的適應及成長發展研究報告撮要*。取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/student-parents/ncs-students/support-to-school/exe_summary%20_chi.pdf
- 教育局（2014）。*教育局通告第 8/2014 號 - 改善非華語學生的中文學與教*。取自 <https://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EDBC/EDBC14008C.pdf>
- 教育局（2015）。*學習中文支援中心*。取自 <https://www.edb.gov.hk/tc/student-parents/ncs-students/support-to-parents-and-students/Chinese%20Language%20Learning%20Support%20Centres.html>
- 教育局（2017）。*怎樣幫助你在幼稚園階段的孩子*。香港：作者。取自 <https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/student-parents/parents-related/parent-info/parent%20booklet.pdf>
- 教育局（2019）。*非華語家長資料套：香港教育指南- 電子版本*。取自 https://www.edb.gov.hk/tc/student-parents/ncs-students/support-to-student-and-parents/package/ncs-parent-information-package-chi_eng.html
- 教育局（2019）。*非華語學童教育服務*。取自 <https://www.edb.gov.hk/tc/student-parents/ncs-students/about-ncs-students/index.html>
- 教育局（2019）。*財務委員會審核 2019-20 年度開支預算管制人員的答覆（答覆編號 EDB115）*，網址：<https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/about-edb/press/legco/replies-to-fc/19-20-edb-c.pdf>
- 教育局（2019）。*教育局通告第 14/2019 號 - 幼稚園教育計劃加強非華語學生的支援*。取自 <https://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EDBC/EDBC19014C.pdf>
- 教育局（無日期）。*現代中文的語言特點 - 附錄一*。取自 <https://www.edb.gov.hk/attachment/en/student-parents/ncs-students/support-to-teacher/sg%20to%20chi%20lang%20curr%20ncs%20appx%20chi%20upload%20r.pdf>

- 教育局課程發展處（2019）。中國語文課程第二語言學習架構。取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/second-lang/NLF_brief_2019.pdf
- 許守仁、林偉業（2013）。以任務型學習策略，從生活應用中學習中文。載於林偉業、張慧明、許守仁（主編），*飛越困難、一起成功：教授非華語學生中文的良方*（頁）。香港，香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 郭儉、羅金義（2016）。*獅子山下的南亞小企業*。香港：中華書局（香港）有限公司。
- 陳玉忠（2017）。*香港家長親職實研究報告*。香港：香港特別行政區政府中央政策組、香港理工大學應用社會科學系。
- 陳孝慈（2009）。促進跨代共融在學校。取自 http://webcontent.hkcss.org.hk/FAMILY_wellness/download/2014/SessionG_ChanHowChi_abstract.pdf
- 陳昇飛（2010）。幼稚園的課室言談分析-新移民子女的語言學習。*台中教育大學學報：教育篇*，25（2），47-69。
- 陳城禮、方駿編（2000）。*學與教的喜悅*。香港：朗文香港教育。
- 陳峰津（2011）。*杜威教育思想與教育理論*。臺北：五南圖書出版公司。
- 陳淑琴（1996）。學齡前兒童的發展與學習－談孩子入學前的準備與適應。*自我成長*，22，35-48。
- 陳新任（譯）（2012）。*語言政策與語言規劃：從民族主義到全球化*。北京：商務。（Sue Wright,
- 陳學志、張瓌勻、邱郁秀、宋曜廷、張國恩（2011）。中文部件組字與形構資料庫之建立及其在識字教學的應用。*教育心理學報*，43（閱讀專刊），269-290。
- 程祥徽、田小琳（2013）。*現代漢語（修訂版）*。香港：三聯書店。
- 黃光雄（1996）。*課程與教學*。台北：師大書苑。
- 黃沛榮（2009）。*漢字教學的理論與實踐*。台北：樂學書局。
- 黃政傑、林佩璇（2019）。*合作學習*（1版，14刷）。台灣：五南。
- 黃政傑（1997）。*課程改革的理念與實踐*。台北：漢文。
- 黃炳煌（譯）（1981）。*課程與教學的基本原理*。臺北市：桂冠。（Tyler, Ralph W., 1950)
- 黃瑞琴（2015）。*幼兒園讀寫萌發課程*。臺北市：五南。
- 黃樹誠（2005）。杜威。載於黃蕙吟、鄭美蓮（主編），*幼兒教育之旅*（第二版）（頁53-62）。香港：教育出版社。
- 黃澤英（2010）。中國論文網，知行部落。資料來源：<https://m.xzbu.com/9/view-996198.htm>。
- 黃靜吟（2004）。漢字筆順的存在價值析論。*中正大學中文學術年刊*，6，161-170。
- 詹棟樑（1993）。多元文化教育理論與實際探討。載於中國教育學會（主編），*多元文化教育*（頁21-46）。台北：台灣書店。
- 詹棟樑（2000）。*教育大辭書*。台灣：國家教育研究院。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1309725/>
- 趙志成、何碧愉（2009）。*個別學習差異：理念與實踐*（學校教育改革系列之51）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。

- 劉慈惠、丁雪茵（2008）。幼教人看小一生的學校適應及親師之因應。《師大學報》，53（2），131-167。
- 蔡文輝（2006）。《社會學原理》。台灣：五南圖書出版股份有限公司。
- 課程發展議會（2017）。《幼稚園教育課程指引》。香港：作者。取自 <https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/KGECG-TC-2017.pdf>
- 盧美貴（1993）。幼稚園與小學課程銜接問題之研究。《幼兒教育學報》，2，215-246。
- 賴麗敏、黃文三（2012）。多元文化的社會下幼兒自我概念的發展研究。《兒童照顧與教育期刊》，1，21-40。
- 錡寶香（2009）。《兒童語言與溝通發展》。臺北：心理出版社股份有限公司。
- 聯合國人權委員會（1993）。在民族或族裔、宗教和語言上屬於少數群體的人的權利宣言。取自 https://www.un.org/zh/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/47/135
- 謝錫金、李黛娜、陳聲珮（2015）。《幼兒綜合高效識字：中文讀寫的理論及實踐》。香港：香港大學出版社。
- 謝錫金、祁永華、岑紹基（2012）（主編）。《非華語學生的中文學與教：課程、教材、教法與評估》。香港：香港大學出版社。
- 謝錫金、陳聲珮、羅嘉怡、李黛娜（2015）。香港幼兒語文教學現況調查。載於謝錫金、李黛娜、陳聲珮（主編），《幼兒綜合高效識字：中文讀寫的理論及實踐》（頁21-33）。香港：香港大學出版社。
- 謝錫金、黃敏滢、李黛娜（2014）。香港幼兒書寫漢字的「過渡字」研究。《漢字漢文育》，34，213-238。
- 謝錫金（2020）。開創全方位「家社校」教育模型以輔助學前非華語學生的中文學習。載於陳志銳（主編），《教研相長—華文作為第二語言之教與學論文集》（頁230-255）。新加坡：南大-新加坡華文教研中心出版社。
- 叢鐵華、岑紹基、祁永華、張群英（2012）。《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》。香港：香港大學出版社。
- 叢鐵華、祁永華、岑紹基（2012）。協助少數族裔學生學習中文的教學法與學習評估。載於叢鐵華、岑紹基、祁永華、張群英（主編），《香港少數族裔學生學習中文的研究：理念、挑戰與實踐》（頁）。香港，香港大學出版社。
- 簡楚瑛（2001）。《方案教學之理論與實務》。台北：文景書局。
- 魏美惠（1994）。《近代幼兒教育思潮》。台北：心理出版社。
- 羅嘉怡、洪安盈（2020）。香港主流學校教育少數族裔學生所面對的挑戰之研究。香港：香港樂施會、香港大學。取自 https://www.eoc.org.hk/eoc/upload/ResearchReport/researchreport_20200115_c.pdf
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（主編）（2010）。《多元文化教育》。台北：高等教育。
- 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》，45（3），67-104。
- 關之英（2012）。中文作為第二語言：教學誤區與對應教學策略之探究。《中國語文通訊》，91（2），61-82。

