

从理论到实践：
开发针对香港非华语学生的中文教材编写和评估框架

蔡沁希

教育博士学位论文

香港教育大学

2024 年 5 月



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

Theory to Practice:
Develop a Framework for Writing and Evaluating Chinese Teaching Materials for
Non-Chinese Speaking Students in Hong Kong

by

CAIQINXI

A Thesis Submitted to
The Education University of Hong Kong
in Partial Fulfillment of the Requirement for
the Degree of Doctor of Education

May 2024



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

原创声明

本人 蔡沁希 在此声明，本人是论文唯一作者，除致谢中注明的内容外，本论文中的材料均为本人原创作品。本人谨再声明，本人在撰写论文时遵守了大学关于学术诚信、版权和剽窃的政策和规定，并且没有提交本论文中的任何材料以获得该大学或其他大学的学位。

Statement of Originality

I, CAIQINXI, hereby declare that I am the sole author of the thesis and the material presented in this thesis is my original work except those indicated in the acknowledgement. I further declare that I have followed the University's policies and regulations on Academic Honesty, Copyright and Plagiarism in writing the thesis and no material in this thesis has been submitted for a degree in this or other universities.

利用人工智能增强学术语言声明

我声明使用教大的 ChatGPT (<https://chatgpt.eduhk.hk>) 和 Grammary 来增强我自己作品的学术语言。我向人工智能工具提交了部分报告，并出现以下提示：“检查报告中语言使用的准确性”。然后，人工智能工具产生的输出被用来纠正我的语法错误并改善我在报告中的写作风格。

Enhancing Academic Language with AI

I acknowledge using EdUHK's ChatGPT (<https://chatgpt.eduhk.hk>) and Grammary to enhance the academic language of my own work. I submitted part of my report to the AI tool with the following prompt: 'Check the accuracy of language use in the report'. The output generated by the AI tool was then utilized to correct my grammatical mistakes and improve my style of writing in the report.

摘要

目前, 现有的针对香港非华语学生的中文教材存在数量有限, 质量参差不齐的问题。笔者认为造成这种现象的原因与在编写和评估方面缺少理论指导相关。因此, 为了达到系统且客观的了解现有非华语中文教材的优缺点、提升非华语学生中文教材的编写水平, 笔者参考了中文二语教材编写和评估的理论、原则及相关框架, 建构了适用于香港非华语学生中文教材编写和评估的理论框架, 即《非华语学生中文教材编写和评估框架》。

研究同时将框架应用于实践中, 具体表现为: (1) 根据框架的指引, 评估现有的三套非华语中文教材, 并根据所得结果对框架的内容进行修订; (2) 根据框架的指引, 编写适用于课后补习性质中文辅导班的教材并邀请相关领域的前线教师、专家和学者对教材内容进行评估, 依照评估所得的结果, 进一步修订和优化框架内容, 从而构建最终版本的框架。

研究结果显示, 依照框架编写的自编教材内容排布科学, 能够得到前线教师、专家及学者的认可。本研究构建的框架能够帮助前线教师、专家及学者编写和评估针对非华语学生的中文教材。因为, 非华语学生长期居住在香港社区, 且主要来自于南亚国家, 所以框架同时能够为丰富地域化的教材评估标准做贡献。

关键词: 香港非华语学生; 教材编写; 教材评估; 编写和评估框架

Abstract

Currently, the existing Chinese teaching materials for Non-Chinese speaking students in Hong Kong are limited in quantity and of uneven quality. The author believes that the reason for this phenomenon is related to the lack of theoretical guidance in the compilation and evaluation of teaching materials. In order to achieve a systematic and objective understanding of the advantages and disadvantages of existing teaching materials, as well as improving the compilation level of Chinese teaching materials for Non-Chinese speaking students, the author refers to the theories, principles, and related frameworks for the compilation and evaluation of Chinese second language teaching materials and constructs a theoretical framework suitable for the compilation and evaluation of Chinese teaching materials for Non-Chinese speaking students in Hong Kong, that is, *Framework for the Compilation and Evaluation of Chinese Teaching Materials for Non-Chinese Speaking Students*.

The study also applies the Framework to practice: (1) Evaluate three existing sets of Non-Chinese language teaching materials according to the Framework's guidelines and revise the Framework's content based on the results obtained. (2) According to the guidelines of this Framework, the author compiled Chinese teaching materials suitable for after-school tutoring Chinese classes and invited frontline teachers, experts, and scholars in related fields to evaluate the content of the teaching materials. Based on the results, the content of the Framework will be further revised and optimized to construct the final version of the Framework.

Research results show that self-edited teaching materials compiled according to the Framework are scientifically arranged and can be recognized by frontline teachers, experts, and scholars. The Framework constructed in this study can help frontline teachers, experts, and scholars write and evaluate Chinese teaching materials for Non-Chinese speaking students. Because non Chinese speaking students reside in the Hong Kong community for a long time and mainly come from South Asian countries, the Framework designed in this study can also enrich regional teaching material evaluation standards.

Keywords: Hong Kong 's Non-Chinese Speaking Students, Teaching Materials Compilation, Teaching Materials Evaluation, Framework for the Compilation and Evaluation,

致谢声明

四年的光阴转瞬即逝，在博士论文完成的时刻，我内心无比的激动。在这四年的求学生涯中，我学到了许多宝贵的知识，也收获了许多珍贵的经验、友情。因此，谨在此处向帮助过我的师长、同事及亲友致以最诚挚的感谢。

首先，也是最重要的，我想感谢我的导师，张连航博士和谢家浩博士，感谢二位导师悉心的指导。二位导师治学严谨、和蔼可亲，为我提供了许多学术研究、论文写作及人生规划方面的宝贵建议。从二位导师身上我获益良多，衷心感谢二位导师的教导。

其次，我想感谢香港大学专业进修学院各位老师对我的帮助，他们是彭志全老师、李洁芳老师、梁颖老师，感谢你们给予我教材编写的机会，以及在我教材编写过程中提供的宝贵建议。此外，还想感谢帮助进行教材排版及制图的Mandy，谢谢你为教材提供精美的配图。同时，感谢参与我研究的各位SSP项目的导师。

接着，我想感谢为我论文写作提供帮助的朋友们。感谢容运珊博士不辞辛苦的帮助我一遍遍地修改自编教材、并向我分享学术研究经验，感谢俞松青同学、邝晓颖同学、孙玮蔓同学、高晓芬博士对我学术研究、论文写作上的帮助。

我也想感谢我的爷爷、奶奶、爸爸、妈妈，感谢你们一直以来尊重我的求学意愿，鼓励我不断提高自己的认知，并且为我提供了物质上的支持和保障。非常有幸能够成为你们的孩子。

最后，我想感谢我的男朋友张伟，感谢你一直以来的尊重、信任和支持。感谢你在我孤独、迷茫时的陪伴与鼓励。有你真好，我无比真诚地期待着我们共同创造的美好未来。

目录

原创声明	III
利用人工智能增强学术语言声明	IV
摘要	V
Abstract	VI
致谢声明	VIII
目录	IX
列表清单	XIV
图形清单	XVII
第一章 绪论	1
一、研究背景与问题阐述	1
(一) 研究背景	1
(二) 问题阐述	3
二、研究目的与研究问题	4
三、研究价值	5
四、术语界定与章节安排	6
(一) 术语界定	6
(二) 章节安排	8
第二章 中文二语教材理论与评估	10
一、非华语学生的中文学习需求与挑战	10
(一) 非华语学生的中文学习困难	10
(二) 非华语学生的中文课程及其困难	13

	x
(三) 非华语学生中文教材的编写困难	16
二、教材的编写理论与原则	17
(一) 教材的定义及分类	17
(二) 中文二语教材编写理论与原则	19
(三) 中文二语教材编写实践	20
(四) 非华语学生教材的编写原则及实践	24
三、教材评估的设计方法与准则	27
(一) 二语教材的评估方法	27
(二) 教材的评估框架与内容	28
(三) 非华语学生的教材评估	34
四、教材编写与评估框架	37
第三章 研究方法	45
一、研究方法	45
(一) 文本分析法	45
(二) 访谈法	46
二、研究设计与研究对象	47
(一) 现有教材评估的研究设计与研究对象	49
(二) 自编教材在课堂教学应用的研究设计与研究对象	53
(三) 自编教材评估的研究设计与研究对象	55
第四章 现有非华语学生中文教材评估	58
一、教材文本与访谈分析	58
(一) 教材文本分析	58

(二) 访谈结果分析	110
二、章节小结	141
第五章 自编教材的设计与实践	145
一、教材架构与教学理论	145
二、教材的教学理论	148
(一) 教学目标与《补充指引》和《学习架构》的关系	148
(二) 教学法、教学流派思想	152
三、教材的编写理论	154
(一) 教材的针对性	154
(二) 教材的趣味性	155
(三) 教材的实用性	157
(四) 教材的科学性	157
四、教材的内容分析	158
(一) 课文方面	158
(二) 文化项目方面	164
(三) 练习方面	164
五、教材的配套资源	172
六、教材实践	172
(一) 教案、课件及课后反思报告分析	172
(二) 访谈结果分析	184
七、章节小结	185
第六章 自编教材评估	187

一、 专家评估与访谈结果	187
(一) 专家评估结果分析	187
(二) 访谈结果分析	191
二、 章节小结	207
第七章 总结	217
一、 研究总结	217
二、 研究成果与贡献	219
三、 研究限制与展望	222
参考文献	225
附录一：访谈大纲	239
附录二：专家教材评估调查表	243
附录三：伊斯兰学校教材中使用 PPP 教学法的具体情况	248
附录四：教材各种体裁课文篇目数量统计	249
附录五：教材涉及香港本地特色篇目	251
附录六：教材实用文篇目	256
附录七：李陞大坑学校教材红一册粤语拼音	260
附录八：不同级别学生汉字水平要求	261
附录九：教材涉及的部首汇总	262
附录十：不同级别学生词语水平要求	270
附录十一：不同级别学生语法项目水平要求	271
附录十二：教材课文体裁的分布情况	298
附录十三：CRIE-CFL 3.0 介绍	302

附录十四：华语读本对应 CEFR 在等级各指标值之建议数值	303
附录十五：教材的文化知识点	304
附录十六：教材练习数量的分布情况	306
附录十七：教材中 PPP 教学法举例	312
附录十八：自编教材的单元名称及课题	313
附录十九：自编教材各单元涉及香港特色的内容及篇目明细	315
附录二十：教师三次课的教学目标	318
附录二十一：教案出现的教学活动明细	321
附录二十二：教师课后反思报告与教材相关的内容	327
附录二十三：《国际中文教材评价标准》与《非华语学生教材编写和评估框架》	334
附录二十四：自编教材内容举隅（饮食单元）	346

列表清单

表 1 市面上针对 NCS 学生的中文教材	2
表 2 现有的针对 NCS 学生中文学习的支援课程形式	14
表 3 汉语教材评估研究内容	30
表 4 国别化汉语教材评价框架	31
表 5 专用中文教材使用后评估指标——教学者作为评估者	34
表 6 现有 NCS 教材可借鉴的内容	35
表 7 NCS 学生教材编写和评估框架（文本分析用）	41
表 8 NCS 学生教材编写和评估框架（访谈用）	43
表 9 内容分析与文本分析的异同	45
表 10 研究问题、研究方法及研究工具	49
表 11 三教材套的基本信息	50
表 12 李陞大坑学校教材学习总纲举隅	58
表 13 李陞大坑学校教材学习总纲与《学习架构》对应关系	60
表 14 伊斯兰学校教材大纲举隅	61
表 15 《中文路路通》教材学习内容一览表举隅	62
表 16 三套教材在教学理论方面的表现	65
表 17 李陞大坑学校教材语法错误	72
表 18 三套教材在实用性、趣味性、针对性和科学性方面的表现	75
表 19 李陞大坑学校教材不同等级汉字及其数量	77
表 20 伊斯兰学校教材不同等级汉字及其数量	78
表 21 《中文路路通》教材不同等级汉字及其数量	79

表 22 李陞大坑学校教材不同等级词汇及其数量	80
表 23 伊斯兰学校教材不同等级词汇及其数量	82
表 24 《中文路路通》教材词汇表举隅	83
表 25 《中文路路通》教材不同等级词汇及其数量	84
表 26 李陞大坑学校教材一至六年级指标之平均数	90
表 27 伊斯兰学校教材一至六年级指标之平均数	93
表 28 《中文路路通》教材一至四册指标之平均数	96
表 29 三套教材在内容分析方面的表现	106
表 30 三套教材在配套资源方面的表现	108
表 31 文本分析三套教材的评估结果	110
表 32 三套教材在目标情景方面的表现及可以提升的部分	114
表 33 三套教材在学习需求方面的表现	120
表 34 三套教材在语言分析方面的表现	132
表 35 三套教材在课程设计方面的表现	135
表 36 三套教材在目标情景分析、学习需求分析、语言分析和课程设计方面的表现	139
表 37 《文本分析用框架》修订版	143
表 38 《访谈用框架》修订版	144
表 39 单元目标与《学习架构》对应关系	151
表 40 自编教材三个阶段课文文本的可读性情况	161
表 41 自编教材单元一两篇课文的可读性情况	163
表 42 自编教材练习数目及类别统计	166
表 43 “引入”阶段教案设置	175

表 44 自编教材在教学理论、编写理论、内容分析和配套资源方面的表现	190
表 45 自编教材在目标情景方面的表现及可以提升的部分	193
表 46 自编教材在学习需求方面的表现及可以提升的部分	197
表 47 自编教材在语言分析方面的表现及可以提升的部分	203
表 48 自编教材在教学设计方面的表现及可以提升的部分	205
表 49 自编教材在目标情景分析、学习需求分析、语言分析、课程分析方面的表现及可以提升的部分	206
表 50 教材基本情况调查部分评估内容	209
表 51 教学理论部分评估内容	210
表 52 编写理论部分评估内容	212
表 53 内容分析部分评估内容	215
表 54 配套资源部分评估内容	216
表 55 教材使用者访谈评估部分评估内容	216

图形清单

图 1 主题式教材编写步骤图	21
图 2 单元式教材运行模式	23
图 3 处理照顾个别差异的框架	25
图 4 专门用途中文二语教材评估框架	32
图 5 评估者与评估类型对应图	33
图 6 文本分析步骤流程图	46
图 7 现有教材评估的文本分析步骤流程图	51
图 8 自编教材在课堂教学应用的文本分析步骤流程图	54
图 9 自编教材评估的文本分析步骤流程图	56
图 10 《健康饮食》的练习语料	71
图 11 伊斯兰学校教材语法项目相关练习	86
图 12 《中文路路通》教材“把”字句语法知识点注解	87
图 13 李陞大坑学校教材一至六年级指标之平均数折线图	90
图 14 伊斯兰学校教材 5.8 课课文《购物》	91
图 15 伊斯兰学校教材一至六年级指标之平均数折线图	94
图 16 《中文路路通》教材指标之平均数折线图	97
图 17 《中文路路通》教材不同类别练习的标记符号	100
图 18 《古可儿的课后活动》课文内容	101
图 19 《古可儿的课后活动》阅读练习举隅	101
图 20 《古可儿的课后活动》聆听练习举隅	102
图 21 《古可儿的课后活动》说话练习举隅	102

图 22 《古可儿的课后活动》写作练习举隅	103
图 23 自编教材单元结构图	147
图 24 自编教材《弟子规》选段的课文内容举隅	149
图 25 自编教材单元教学目标举隅	150
图 26 自编教材《会复活的猫》目标举隅	152
图 27 自编教材句式训练内容举隅	153
图 28 自编教材《会复活的猫》选段课文及插图的编排形式举隅	154
图 29 自编教材儿歌的内容举隅	156
图 30 自编教材仿照真实语料设计的菜单举隅	157
图 31 自编教材同音字注释例子举隅	158
图 32 自编教材词汇部分内容举隅	159
图 33 自编教材课文语法项目举隅	159
图 34 自编教材三个阶段课文文本的可读性折线图	161
图 35 自编教材自编教材单元一两篇课文的可读性折线图	163
图 36 《我们的民族小学》词汇应用练习举隅	167
图 37 《会复活的猫》中的段落写作练习——表格填充	168
图 38 《会复活的猫》中的段落写作练习——段落填充	168
图 39 《会复活的猫》中的段落写作练习——段落写作	169
图 40 自编教材汉字结构辨析内容举隅	170
图 41 自编教材部首与相近意思图片举隅	170
图 42 自编教材部首相关小游戏举隅	171
图 43 自编教材词汇练习举隅	171

图 44 自编教材线上学习资源内容举隅	172
图 45 自编教材单元十二第一课、三的教学目标	173
图 46 教师制定的教学目标	173
图 47 课件“餐”字的教学内容	178
图 48 自编教材《香港的茶餐厅》课文	178
图 49 课件的茶餐厅菜单	179
图 50 自编教材的点餐教学	179
图 51 麦兜点餐教学课件	180
图 52 自编教材“说一说”部分内容的呈现方式	181
图 53 课件中“说一说”部分内容的呈现方式	181

第一章

绪论

一、研究背景与问题阐述

(一) 研究背景

香港是一个多元文化社会，除华人以外，有来自不同国家及地区的非华语（Non Chinese Speaking, 简称 NCS）人士，他们是香港居民的重要组成部分。根据香港政府 2021 年的人口普查结果，香港有超过六十万名 NCS 人士¹，占人口总数的 8.4%，其中来自印尼、菲律宾、印度、巴基斯坦、尼泊尔等地的南亚裔人士占比较高。人口普查的结果显示 NCS 人士与香港本地华人相比中文水平较弱²（香港政府统计处, 2021）。因受语言条件的限制，NCS 人士一直处于香港社会的边缘位置，较难获得教育、就业及社会福利方面资源（Bhowmik, 2014; Cheng, 2015; Gao & Halse, 2019; Shum et al. a, 2016; Shum et al. b, 2018; Tse et al., 2021; WONG, 2016; 吴伟强, 2022）。因此，重视 NCS 人士的中文教育，提升 NCS 学生的中文能力，将增加这一群体向社会上层流动的可能性。

在语文教育方面，为帮助 NCS 学生、响应各界设置中文第二语言课程的建议，香港教育局出台了《中国语文课程补充指引（NCS 学生）》（以下简称《补充指引》）（2008）及《第二语言学习架构》（以下简称《学习架构》）（2019）指导前线教师教学（梁慧敏, 2019）。此框架以第二语言学习者的视角看待 NCS 学生，鼓励学校为学生创造融合与抽离/密集式学习相结合的中文学习环境。提倡教师使用《学习架构》组织安排教学，采用小步子的学习策略帮助 NCS 学生衔接主流课程（梁慧敏, 2019; 香港教育局 a, 2008; 香港教育局 b, 2019）。尽管措施在一定程度上改善了学生中文学习的状况，但有学者认为总体上学生的中文教学发展缓慢（梁慧敏, 2019）。笔者认为造成这种局面的原因，与

¹ 据人口普查结果统计，香港有 619552 名非华语人士。

² 以英语为惯用语言的少数族裔人口（276455）远多于以粤语（175951）、普通话（9059）或其他中国方言（1055）为惯用语言的 NCS 人口。

学生的个体差异存在相关性。这种差异体现在学生与主流学生之间，也体现在 NCS 学生与其他 NCS 学生之间。具体来说，NCS 学生的第一语言主要为母语或者英语，中文是其第二语言，而主流的本地学生以中文作为第一语言，因此 NCS 学生的中文水平整体较主流学生薄弱；就 NCS 学生本身这一群体来说，学生虽大都来自南亚裔的国家，但在母语背景、文化背景、生活习惯、来港年期、自身年龄、教育背景、中文学习意愿及能力等诸多方面存在显著差异。因此，想要满足不同学生的学习需求、照顾学习差异，并合理投放教学资源是十分困难的（梁慧敏, 2019）。

学者指出现有教学资源中数针对 NCS 学生的中文教材最为紧缺，提供合适 NCS 学生的中文教材是当前亟须解决的问题（Shum Shiu Kee, 2014；陈瑞端等, 2018；关之英, 2008；梁慧敏, 2019；施仲谋和叶枝茵, 2017）。目前，有一小部分招收 NCS 学生的中小学及帮扶 NCS 学生的高校结合第二语言教学的理论和前线教师经验，发展了适用于 NCS 学生的校本中文教材，市面上针对 NCS 学生的常见中文教材详见表 1。

程度	书名	学校/作者	年份	册数	出版	备注
小学	中国语文	李陞大坑学校	2009	23	教育局课程发展处调试整理	派发学习并可下载
	中国语文	伊斯兰学校	2010	24（连作业）	教育局课程发展处调试整理	派发学习并可下载
中学	中学中国语文调试学校教材（非华语学生适用）	地利亚修女纪念学校（百老汇）	2010	十二单元	“优质教育基金”赞助	可下载
	沉浸中文	地利亚修女纪念学校（百老汇）	2010	单元一至十	“优质教育基金”赞助	可下载
	中文易	陈伟文（顾问）、丛丽明（总编辑）	2010-2013	七级（每级一册）	香港大学“大学支援学校计划——非华语学生教师学习社群”及地利亚机构	可购买
	新版中文八达通（GCSE 中文课程适用）	林邓碧霞（编辑）	2009-2012	四册（单元一至十二）	香港大学教育学院中文教育研究中心	可购买
	高中中文（GCE AS/AL、IB、AP 课程适用）	林楚吟（编辑）	2011-2012	二册（单元一至六）	香港大学教育学院中文教育研究中心	可购买
中小学	轻松学汉语	马亚敏	2001-2012	一至五册	三联书店	可购买

表 1 市面上针对 NCS 学生的中文教材

资料来源：修改自关之英（2014）表格“中小学中国语文教材(非华语学生适用)”，修改内容将《中文八达通》更名为其新版本名字《中文路路通》。

如上表所示，现有针对 NCS 学生的教材多为中学教材，小学教材较少。截至目前，这一境况未有明显的改善。除了教材种类少以外，现有教材还存在社会机构及相关领域的教学者难以获得资源，不能满足不同课程形式的使用需求，包含较多不规范用字、词和语法错误以及同一维度不同教材间难度差异大等方面的问题（陈瑞端等, 2018; 蔡沁希, 2022; 关之英, 2008; 施仲谋和叶枝茵, 2017）。

以上说明，针对 NCS 学生的中文教材数量及种类少、质量欠佳，有必要发展更多针对 NCS 学生的中文教材以此来满足不同类型学生的需求，改善 NCS 学生的中文学习现状。

（二）问题阐述

在教材方面，现有课堂使用的 NCS 学生中文教材分为两类，一类为普通小学教材，一类为校本教材³（梁慧敏, 2019）。

学者认为这两类教材在实际教学过程中存在问题。普通学校教材以母语学生的学习情况编制，预设了学生在学习前已经具备听说中文的能力，与 NCS 学生的情况存在误差，因为多数 NCS 学生在进入学校以前，没有接触中文；其次，这类教材注重提升学生的语言运用能力，培养学生语言分析与鉴赏的能力，和 NCS 学生以应用及融入作为首要目标的学习需求不相符合；在练习的部分，普通教材难度较高，以小学为例，在低年级设置包括写日记、写邀请卡一类的课后练习，超出学生的能力范畴（梁慧敏, 2019）。

针对 NCS 学生发展的校本课程，主要是由前线教师剪裁普通学校教材、改编内地及台湾的二语教材以及挪用母语学生在学前阶段学习的儿歌等方式制作。这类拼凑的校本课程存在难度过高/低、语言错误多的缺点⁴（关之英, 2012）。

笔者认为造成 NCS 学生中文教材数量和种类少、质量差的原因有两个：（1）教材

³ 其中，校本教材的表现形式主要有两种，一种是选用教育局推广的 NCS 教材，如伊斯兰学校的《中国语文》教材；一种是学校自编教材，一般是教师根据班级学生的实际情况制作的教学材料。

⁴ 语言偏误包括使用错别字、词汇用法错误、句法错误等不同类别的错误。

编写缺少有针对性的参考标准，现有教材多为专家、学者及教师根据自己的经验编写；

(2) 在编写教材时，未能参考现有教材的编写经验，做到取长补短。

因此根据上述情况，要改善 NCS 学生教材编写的现状，笔者认为有必要建立和发展系统的编写和评估框架为教材的编写和评估提供理论指导。

在本研究的第二章，笔者参照郑慧强 (2018)《国别化汉语教材评价框架》(以下简称《国别化框架》)和陈肯 (2023) 的《专门用途教材的评估框架》设计《NCS 学生中文教材编写和评估框架》⁵。为研究依照理论建构的框架在实践过程中的可行性，在本研究的第四章，笔者利用《NCS 学生中文教材编写和评估框架》，对现有的三套 NCS 学生中文教材的内容进行评估⁶。在本研究的第五章，笔者依据《NCS 学生中文教材编写和评估框架》及现有 NCS 中文教材的编写经验，编写一套适用于小学课后补习性质中文辅导班使用的 NCS 中文教材，以丰富现有 NCS 学生中文教材的种类。在本研究的第六章，笔者从课堂教学、专家评估表、访谈等角度出发了解自编教材的实施效果及其优缺点，根据所得之结果修订《NCS 学生中文教材编写和评估框架》的相关条目，建构最终的《NCS 学生中文教材编写和评估框架》⁷。在本研究的第七章，笔者对本研究的研究内容、研究成果与贡献及研究的限制做出总结。

二、研究目的与研究问题

围绕发展《NCS 学生中文教材编写和评估框架》这个议题，本研究将展示《NCS 学生中文教材编写和评估框架》从建构、发展、实践到完善的全过程。因此研究的主要流程为：(1) 根据相关文献从理论层面，建构针对 NCS 学生中文教材的编写和评估框架；(2) 利用《NCS 学生中文教材编写和评估框架》评估现有教材，并根据评估结果对框架进行修订；(3) 利用修订后的编写和评估框架编写针对 NCS 学生的中文教材；

⁵ 《NCS 学生中文教材编写和评估框架》详见第二章第四节。

⁶ 本研究中涉及的教材包括李陞大坑学校的《中国语文》、伊斯兰学校的《中国语文》以及《中文路路通》。

⁷ 最终版本的《NCS 学生中文教材编写和评估框架》详见第六章第二节。

(4) 从课堂教学、专家评估表、访谈等角度对自编教材进行评估, 反思《NCS 学生中文教材编写和评估框架》的条目, 并进行优化。为达到研究目的, 本研究设置了四个研究问题:

(1) 基于《NCS 学生教材编写和评估框架》检讨现有 NCS 学生中文教材存在哪些优点和不足? 在评估现有 NCS 学生中文教材时, 文本分析和访谈的结果存在哪些差异?

(2) 基于《NCS 学生教材编写和评估框架》的自编教材应该包含有哪些方面的内容, 具体的表现方式如何?

(3) 基于《NCS 学生教材编写和评估框架》的自编教材在课堂教学中的实施效果如何?

(4) 专家、学者及前线教师对于基于《NCS 学生教材编写和评估框架》的自编教材的评价如何?

三、研究价值

通过建构和开发针对《NCS 学生教材编写和评估框架》, 本研究能够帮助解决 NCS 学生的中文教材在数量和质量上存在不足的问题。

首先, 本研究建构之《NCS 学生教材编写和评估框架》, 条目清晰、标准明确、且在实际操作过程中被证明具备较强的可操作性。因此, 该框架为前线教师及教材编辑在编写和评估 NCS 学生中文教材时提供了理论参考, 增加了教材编写的客观性, 有利于提升教材编写质量。

其次, 本研究首次系统性的评估了现有的 NCS 学生中文教材, 并且指出了现有教材存在的优缺点。在后续发展新的 NCS 学生中文教材时, 教材编辑者可以参考本研究的研究结果, 在编写过程中做到扬长避短, 提升教材编写质量。

最后，本研究提供了一套针对小学课后补习性质中文辅导班使用的 NCS 学生中文自编教材。目前，尚未有针对这类型补习机构使用的专门的 NCS 学生中文教材出现。本研究设计之自编教材针对此类型机构编写，增加了现有针对 NCS 学生中文教材的种类。这类机构亦可以参考本研究之自编教材，组织编写针对课程中 NCS 学生的教材，提升课程质素。

四、术语界定与章节安排

(一) 术语界定

教材 (Teaching Materials): 学者认为“教材”是一个十分宽泛的概念,《中国大百科全书·教育》对教材的解释有两种,一为“根据一定学科的任务,编选和组织具有一定范围和深度的知识和技能体系”,一般以教科书的形式展现;一为“教师指导学生的一切教学材料。它包括教科书、讲义、讲授提纲、参考书刊、辅导材料以及教学辅助材料(如图表、教学影片、唱片、录音、录像磁带等)”(赵金铭, 2006: 319)。本文中的“教材”属于第一种类别,即教师选择使用的教科书。

教材评估 (Teaching Materials Evaluation): 指“根据特定的标准或原则对教材设计和实施的成败得失、优劣高下进行评议和估量”(赵金铭, 2006:319)。包括评判教材的成功、失误、胜出和不足之处,以及评定教材内容是否全面、合理、具有创新性、创新内容质量如何等(赵金铭, 2006:319)。评估可以分为印象性和系统性两种,印象性的评估主要依靠评估者的直觉和主观经验进行;系统性的评估包括“评价教材本身的科学性、合理性和有效性的内部评价 (Internal Evaluation), 以及评价教材对于某一使用对象群体的适用性的外部评价 (External Evaluation), 较为客观。本研究采用的评估方式属于系统性的评估, 既包含内部评价也包含外部评价。

非华语学生(Non-Chinese Speaking Student): 是指在香港“家庭常用语言不是中文”(香港教育局, 2008) 的学生, 其中来自印度、巴基斯坦、尼泊尔、孟加拉和斯里兰卡的 NCS 人士占比较多, 约为 15% (政府统计处, 2017)。旧有的称呼里这类 NCS 人士大多被称作南亚裔及少数族裔。融乐会 (2018:10) 指“少数族裔、南亚裔和 NCS 人口虽有大量重叠的部分, 但不完全对等”。本文中的 NCS 学生主要指来自印度、巴基斯坦、尼泊尔、菲律宾等国家的南亚裔人士。

课后补习性质的中文课程: 根据《第二语言学习架构》的指引, 香港教育局要求学校及其他社会机构为 NCS 学生提供“与本地学生融合的学习环境”(香港教育局, 2019:4) 和帮助学生建立语言基础的“抽离学习或密集式学习”(香港教育局, 2019:4)。其中抽离学习或者密集式学习一般是在下课后进行, 课程由学校及其他社会机构提供。这类课程的课程结构相对松散、授课时长也有一定的限制, 学生以自愿的形式参加。

香港大学专业进修学院中文辅导班 (Student Support Programme (SSP) for Non-Chinese Speaking (NCS) Students): 是由香港教育局委托及资助营办的 NCS 学生学习中文支援中心 (Chinese Language Learning Support Centres, CLLSC) 提供的支援课程。课程由香港资深的中文科老师授课, 旨在支援来自不同国籍、教育背景, 中文能力稍弱的 NCS 学生 (特别是较迟开始学习中文的学生)。为他们在课后或假期提供辅助课程, 以期帮助他们克服在学习中文时面对的困难, 让他们尽早融入香港本地教育制度和学校生活。学生可透过所在中小学报名 (官校和津校优先), 参加费用全免, 由香港教育局决定录取。课程使用小班制教学, 2021 至 2022 学年学生总人数约九百人, 在香港九龙、新界、港岛共有二十四个支援中心 (邝晓颖和蔡沁希, 2023; 彭志全, 2023)。

中文 (Chinese): 现代汉语词典 (第六版) 中中文的含义为“中国的语言文字, 特指汉族的语言文字。其中汉族的语言文字, 即汉语和汉字。在香港、台湾及新加坡等地也被称为“华语”。汉语包括标准语 (即普通话) 和方言 (例如吴方言、粤方言等)。汉字是中国的书写体系, 在现代主要有繁体中文和简体中文两种表现形式。受到香港地区“两文三语”政策的影响, 非华语学生中文课的主要教学语言为粤语, 即粤方言; 学习的汉字书写体系主要为繁体中文, 本研究中设计的教材亦是使用繁体中文编写。

(二) 章节安排

本论文将分为七个章节。第一章为绪论, 主要介绍了本文的研究背景、选题缘由、研究目的、研究问题、研究价值、术语界定及研究的章节安排。

第二章呈现本研究所回顾的文献, 主要包括相关领域的研究成果报告、理论性或哲学性的论文等技术性文献 (Technical Literature) 以及政府部门的施政报告、课程宣传网页等非技术性文献 (Non-technical Literature) (Corbin, 2008)。在此基础上, 从理论的角度建构本研究使用的重要研究工具《NCS 学生中文教材编写和评估框架》, 为后面几个章节的教材评估和设计提供理论指导。

第三章介绍了本文主要的两个研究方法, 并阐述了本文涉及的具体研究内容。为验证《NCS 学生中文教材编写和评估框架》在实践过程中切实可行, 本文设置了三个小的研究, 分别是通过对现有 NCS 学生中文教材的评估检验《NCS 学生中文教材编写和评估框架》可能存在的不足; 通过将根据《NCS 学生中文教材编写和评估框架》编写的自编教材应用到课堂教学中了解框架可能存在的不足; 通过邀请专家及学者对于自编教材内容进行评估了解框架的不足。根据三个小研究的研究结果, 反思初步建构的编写和评估框架, 并对其做出相应的修正。在本章节, 笔者将详细介绍三个小的研究与《NCS 学生中文教材编写和评估框架》间的关系, 以及三个小研究的具体研究设计。

第四章利用第二章建构之评估框架对现有的三套经典的 NCS 教材进行系统性的评估。笔者将依照编写和评估框架对三套教材进行内部评估，主要通过文本分析的方式。外部评估主要依靠访谈使用过这三套教材的教师进行。笔者亦会在本章节对评估结果进行分析，说明现有教材的优势及不足。同时通过比较文本分析和访谈结果的差异，笔者将对第二章建构的《NCS 学生教材编写和评估框架》做出修订。

第五章和第六章依照第二章中提到的教材编写模型，针对课后补习性质的中文辅导班（这里以 SSP 项目为例）编写适用于小学阶段（初级阶段）NCS 学生学习的中文教材，并邀请前线教师、专家及学者对自编教材内容进行评估。在实践中了解《NCS 学生教材编写和评估框架》存在的问题，以及教材编写的原则及方法与实际教学间存在的错位。

其中，第五章的内容主要包括教材的设计与发展的过程。笔者在此部分会介绍教材编写的背景与理念、列举教材中的具体内容，了解自编教材的实施情况。笔者在这部分对前线教师提供的教案、课件及反思报告进行分析比较，亦会对使用过自编教材的前线教师进行半结构式的访谈，以此了解自编教材应用于课堂教学的过程，反思《NCS 学生教材编写和评估框架》。

第六章的内容主要包括专家、学者和前线教师对于自编教材的评估。通过邀请专家、学者及前线教师填写《专家针对自编教材内容的评估表》及进行半结构式访谈，了解自编教材的优缺点，以及教材编写的原则及方法与实际教学间存在的错位。并对《NCS 学生教材编写和评估框架》做出修订。

第七章为本研究的小结，笔者将总结主要的研究结果、研究的贡献及研究带来的启示，同时也将提出本研究的研究限制，以供后来的学者们参考。

相关的表格、访谈大纲、自编教材举隅等，将以附录的形式提供给读者查阅。

第二章

中文二语教材理论与评估

在上面的章节中，笔者简要介绍了本研究的研究背景、研究问题和研究方法。这一章，笔者将会对与之相关的文献进行梳理和归纳。因为本研究的研究内容与香港的 NCS 学生中文教材的评估和编写相关。所以笔者认为应当充分了解 NCS 学生的中文学习情况及其可能面临的困境，故笔者首先从“NCS 学生的学习需求与挑战”对现有文献进行梳理和论述。除此之外，本研究的研究重点在于建构 NCS 学生中文教材编写和评估框架。因为目前，与此相关的研究材料比较有限，NCS 学生又是一类特殊的中文二语学习者⁸，故针对 NCS 学生中文教材的评估和编写，亦属于中文二语教材评估和编写、移民教材评估和编写的范畴。所以，本章节的第二、三小节将分别对“中文二语教材的编写理论及原则”和“中文二语教材评估的设计方法”做出论述。最后，第四节，笔者基于现有研究文献及相关研究成果，提出依照理论初步建构的《NCS 学生教材编写评估框架》。

一、非华语学生的中文学习需求与挑战

（一）非华语学生的中文学习困难

上文提到，NCS 人士占香港人口的比例逐年增长，社会各界对 NCS 学生的升学和就业越发关注（Lin & Man, 2009; Erni & Leung, 2014），越来越多的学者开始从事 NCS 学生的中文教学研究，至今有一定的进展，获得了一些学术成果（容运珊, 2015）。

就 NCS 学生的语言学习困难来说，从语言结构本身来说，《补充指引》（2008）综合了本港及其他地区 NCS 学生学习中文的经验，归纳了 NCS 学生在字、词和句法方面的困难，分别是“汉字字形”、“声调”、“语汇”、“量词”和“语序”。就整体状态来看，

⁸ 特殊性表现在 NCS 学生是一类从南亚国家移民来香港的中文二语学习者。

学者认为 NCS 学生在阅读和写作方面的困难最大 (Chou, 2015; Shum et al., 2018; Shum & Shi, 2021; Yung, 2019; 岑绍基, 2012; 戴忠沛和容运珊, 2020; 邝晓颖和蔡沁希, 2023; 邱佳琪 a, 2017; 邱佳琪 b, 2018; 邱佳琪 c, 2021; 容运珊, 2015)。此外, 尽管 NCS 学生在说话和聆听方面的表现优于阅读和写作, 但仍存在较大的问题 (Ku et al., 2005; 蔡沁希和邝晓颖, 2022; 祁永华, 2012; 香港平机会, 2020)⁹。就聆听和说话方面来说, 调查显示多数 NCS 学生觉得自己在聆听粤语方面能力较弱, 近半数的 NCS 学生觉得自己使用广东话的能力一般¹⁰, 且调查同时指出 NCS 学生与本地居民间的沟通能力较弱¹¹ (香港平机会, 2020)。因此综合上述观点, 可以判定 NCS 学生在中文学习的聆听、说话、阅读和写作方面均存在不同程度的问题。

在认读和书写汉字方面, NCS 学生存在的问题主要与识记速度缓慢¹² (关之英, 2014) 和缺乏对汉字构造的认知¹³ (《补充指引》, 2008; 蔡沁希等, 2023; 岑绍基和张燕华, 2011; 关之英, 2010) 两方面的问题相关, 且广泛存在于不同年龄阶段的 NCS 学生中。

⁹ 在 Ku, Chan 和 Sandhu (2005) 年针对二百名 NCS 中学生的调查中, 有超过五成的受访者认为自己在说话和聆听方面的能力偏低。

¹⁰ 根据平等机会委员会委托香港浸会大学青年研究实践中心承办的香港平机会 (2020) 显示在被调查的 482 名 NCS 青年中有 7.26% (35 名) 的人士表明自己完全不会说广东话, 有 19.5% (94 名) 的人士表明自己广东话说得不太好, 有 34.44% (166 名) 的人士表明自己广东话说的一般般; 在被调查的 451 名 NCS 青年中有 4.37% (21 名) 的人士表明自己完全不会说广东话, 有 22% (78 名) 的人士表明自己广东话说得不太好, 有 26.82% (129 名) 的人士表明自己广东话说的一般般。

¹¹ 香港平机会 (2020) 在被调查的 483 名 NCS 青年中有 16.56% (80 名) 的人士表明自己没有本地朋友, 37.68% (182 名) 的人士表明自己仅有 1-5 名本地朋友。

¹² 关之英 (2014) 对 31 名华语学童及 73 名少数族裔学童的认字数量进行测试, 测试结果, 华语学童的平均分值为 57.84, 标准差为 18.64; 少数族裔学生的平均分值为 19.61, 标准差为 12.68, 显著性 $P < 0.000$, 因此少数族裔学生和华语学生的认字数量存在明显差异。接着, 又对两所幼儿园 (X,Y) 的少数族裔学生认读写过汉字的能力情况做出调查, 发现两所学校少数族裔学童认读写过汉字的数量均少于华语学童。其中在 X 幼儿园, 少数族裔学童能够认读的字数为 1, 占比 2.3%, 华语学童能够认读的字数为 38, 占比 86.4% (总字数为 44); 在 Y 幼儿园, 少数族裔学童能够认读的字数为 8, 占比 40%, 华语学童能够认读的字数为 20, 占比 100% (总字数为 20)。这说明两所学校少数族裔学童认字数量与认读写过汉字的数量均少于华语学童, 因此指出 NCS 学生在学习汉字时需要花费更多时间。

¹³ 关之英 (2010) 归纳了 32 名小一及小二年级的 NCS 学生在汉字书写方面的错误, 主要包括 (1) 笔画方面: 长短不分, 点撇不分, 穿头与否不分, 连笔不对, 加减笔画; (2) 部首方面: 欠缺部首; (3) 部件方面: 遗漏部件, 左右调换, 上下调换, 字体反写, 混淆部件; (4) 间架方面: 上下左右不对称; (5) 字型方面: 混淆字型, 字型图画像。岑绍基、张燕华 (2011) 认为 NCS 初中生在汉字写作上的困难主要表现为不会写和写错两类。学生在遇到不会写的汉字时会使用拼音替代或是空着不写; 写错字方面, 学生容易出现自己造字、增减笔画、漏写部件、混淆同音形声字、混淆异音形似字、字与字的拼合有误等方面的问题。笔者与容运珊和梁颖 (2023) 年针对中三以上年级 (高中) 的 NCS 学生的汉字书写偏误及困难做出调查, 发现高中 NCS 学生在汉字书写方面的困难遭到忽视, 高中的 NCS 学生的书写偏误较多, 且汉字书写偏误的数量与学生成绩之间不存在显著的相关性, 学生在分辨汉字结构方面存在较大困难。

就阅读而言, NCS 学生在阅读方面的困难与中文基础知识不牢、缺乏文化背景知识、阅读技巧等因素相关¹⁴ (岑绍基等, 2012; 陈瑞端等, 2018; 梁慧敏等, 2022)。同时, 由于在不同阶段产生的阅读问题没有及时得到纠正也加重了后续的阅读问题, 可以认为阅读方面的困难呈现累积的态势 (陈瑞端等, 2018)。

NCS 学生在写作方面的困难最大 (戴忠沛和容运珊, 2020; 林伟业等, 2013; Ku et al, 2005), 也最受到学界的关注¹⁵。学者认为从 NCS 学生自身的角度出发, 造成他们写作方面困难的原因受到认读和书写汉字困难及阅读困难的影响¹⁶ (岑绍基等, 2012; 容运珊, 2015); 同时, 从教师教学的角度而言, 传统的教学模式不利于建构学生写作时的自信、不利于提升学生对于写作的兴趣, 这一客观事实进一步加剧了学生的中文写作困难¹⁷ (林伟业等, 2013)。

就听说方面而言, 学者认为 NCS 学生在聆听和说话方面的困难与缺乏使用广东话的语境和主观意识逃避有相关关系。NCS 学生对于英语的依赖性较强, 学生希望教师可以在课堂上用英语作为中介语言, 自己回答问题时可以使用英语¹⁸ (祁永华, 2012; 蔡沁希和邝晓颖, 2022)。造成这种现象的原因可能与日常生活中广东话使用频率低于学生母语/英语有关¹⁹ (香港乐施会等, 2020)。

¹⁴ 岑绍基等 (2012) 指出学生识字量少、难以区分多义词及近义词、混淆相近词意、难以理解外来词、不了解词语或文章背后的文化意涵等因素造成了 NCS 学生的阅读困难。

¹⁵ Ku et al (2005:41) 调查了 200 名 NCS 学生的中文写作能力, 发现 91% (182 名) 的学生认为自己的中文写作能力差或者完全不知道如何进行中文写作。具体来说, 在中文写作能力方面, 1.5% (3 名) 的学生认为自己写作中文的能力很好 (Very Good), 2.0% (4 名) 的学生认为自己写作中文的能力好 (Good), 5.5% (11 名) 的学生认为自己写作中文的能力一般 (Fair), 19.5% (39 名) 的学生认为自己写作中文的能力差 (Poor), 71.5% (143 名) 的学生认为自己完全不具备写作中文的能力。

¹⁶ 岑绍基等 (2012) 指出学生需要在写作过程中使用汉字书写能力和语篇表达能力, 其中前者是基础, 后者是延伸; 容运珊 (2015:8) 指出由于学生在阅读方面存在理解和掌握意义的障碍, 使得学生难以通过阅读文本获得词汇和篇章格式, 学生在写作题材和行文布局方面受到限制, 最终造成篇章书写的困难。

¹⁷ 学者指出 NCS 学生的写作困难与教师使用的教学模式不能引起学生兴趣相关。传统的写作教学模式为教师讲解题目后, 学生自主写作。但 NCS 学生在字、词、句以及篇章凝合方面存在的问题难以透过简单题目讲解得到解决 (林伟业等, 2013)。

¹⁸ 笔者与邝晓颖 (2022) 在一个小学二年级 NCS 学生课后班级的观课中发现, 学生在与教师互动和回答教师问题的时候更加倾向于使用英文, 学生比较回避用中文回答问题; 同时在聆听方面, 学生会在课堂中表示“听不懂”, 教师则需要使用英文翻译重点词汇和句子来帮助学生理解。

¹⁹ NCS 学生的母语为家乡话, 第二语言为英语, 在学校中常与说中文的教师存在沟通上的障碍。这种现象在来港年期很短、没有在本港经历幼稚园教育的 NCS 学生身上更加明显 (香港乐施会等, 2020)。

上述研究表明 NCS 学生在语言学习的各个方面存在困难，且这些困难彼此之间相互影响，随着时间的推移，不断累积，使得学生学习兴趣和信心受挫。

(二) 非华语学生的中文课程及其困难

除了语言学习本身的问题以外，一些外在因素，例如前线教师缺少二语教学的经验等问题，对 NCS 学生的中文学习效果造成影响 (Shi & Shum, 2018)。

学校没有设置针对 NCS 学生的专门课程以及缺少适合 NCS 学生的专门教材为 NCS 学生的中文学习带来了困难和挑战，学者建议当局应设计和投放更多适用于二语学习者的学习资源以解决 NCS 学生中文学习的困难 (郭粲, 2011)。

目前，现有支援 NCS 学生的中文课程主要由教育局及其委托机构和取录 NCS 学生的中小学提供。根据香港教育局官网的《支援 NCS 学生服务总览表》(香港教育局, 2024) 以及提供给各中小学填写的《加强支援 NCS 学生的中文学与教学学校计划》表格 (香港教育局, 2024) 的内容，笔者总结了现有的针对 NCS 学生中文学习的课程主要包括以下几种，详见表 2。

支援课程名称	提供单位	服务对象
暑期衔接课程	香港教育局及其委托机构	小一 NCS 新生及升读小二、小三、小四、小五及小六的 NCS 学生
适应课程	香港教育局及其委托机构	所有新来港学童，包括新来港 NCS 学童
启动课程	香港教育局及其委托学校	所有新来港学童，包括新来港 NCS 学童
中文辅导班 (已经于 2023 年停止开办)	香港教育局及其委托机构	所有香港中小学的 NCS 学生
中文学习小组	取录 NCS 学生的中小学	本校所有 NCS 学生
中文衔接课程	取录 NCS 学生的中小学	本校所有 NCS 学生
伴读计划	取录 NCS 学生的中小学	本校所有 NCS 学生
朋辈合作学习	取录 NCS 学生的中小学	本校所有 NCS 学生
故事导读	取录 NCS 学生的中小学	本校所有 NCS 学生
中文话剧训练	取录 NCS 学生的中小学	本校所有 NCS 学生

表 2 现有的针对 NCS 学生中文学习的支援课程形式

由表 2 可知，现有支援课程中针对小学 NCS 学生的较多，针对中学 NCS 学生的较少。该类课程主要以课后及暑期的补习班和衔接班、兴趣小组和朋辈帮扶的形式展开。这类班级属于短期培训，具有授课时间短、人员流动高、学生背景多元等特点。根据审

计署 (2020) 的调查报告, 课后补习性质的中文辅导班主要在周一至周五的课后及周六早上进行, 每周约有两堂课, 每堂课一至三小时不等。一般情况下, 一个学年的课程总时间约为一百二十小时。与学校课程相比, 这类补习性质的课程时间较短, 完成的教学内容有限。这类班级学生的人员流动情况频繁, 存在较高的退出率²⁰和较低的出席率²¹。出现这类情况的部分原因和学生所在学校在课后组织安排的活动与补习时间冲突相关 (审计署, 2020)。授课时间的限制和较高的人员流动决定了松散的课程结构。

除此之外, 这类型课程的学生情况复杂。支援类课程中录取的 NCS 学生数量庞大, 远超出主流学校录取的 NCS 学生²²。根据审计署的资料 2018/19 年报读 NCS 学生中文辅导班的人数为七百零四人 (审计署, 2020)。因此, 该类课程的学生情况复杂主要体现在三个方面: (1) 学生自身的国家、母语、文化背景复杂, 支援课程录取的 NCS 学生更有可能来自不同的国籍。²³学生自身国家背景的差异, 使得其语言、文化背景也差异巨大; (2) 学生来自不同的学校, 参与支援课程的学生的学校背景较为复杂²⁴; (3) 这类课程中学生的中文水平较 NCS 学生整体的中文水平偏低²⁵。

在调查中, 审计署 (2020) 指出该类课程的授课教师及学生表现有待提高, 尽管在教育局的评核中给予极大多数教师及学生的表现正面的评价²⁶, 但多数教师及学生获得

²⁰ 审计署调查了一所教育局委托承办中文辅导班的机构, 发现 2016-2019 年间报读中文辅导班但中途退出的 NCS 学生人数共有 437 人, 占总参加人数的 20%。

²¹ 审计署调查了一所教育局委托承办中文辅导班的机构, 发现该机构每年有 15-21 个学习小组 (占学习小组总数的 32%至 45%) 的平均出席率在 60%以下。

²² 在政策的支持和鼓励下, 尽管现在香港有许多学校录取 NCS 学生, 但除个别学校的 NCS 学生人数较多以外, 大多数学校的 NCS 学生仅有几十人, 更少的学校可能只有几人。

²³ 因为教育局鼓励支援课程招收更多南亚裔学生, 因此支援课程的学生主要来自印度、菲律宾、巴基斯坦、尼泊尔等南亚裔国家, 但也有部分来自韩国、日本等其他国家的学生自愿报名参加课程。部分班级中会出现每个学生均来自不同国家的情况。

²⁴ 根据审计署的资料 2019 年有 80 所录取 NCS 学生的学校有推荐学生报读中文辅导班 (审计署, 2020)。有学者记录了 SSP 项目从 2007 年至 2022 年间每年参与的学校名单, 参与学校的数目在 5 至 28 所之间, 多数时候维持在 10 所学校以上 (彭志全, 2023)。

²⁵ 审计署 (2020) 指支援课程旨在帮助中文能力稍逊的 NCS 学生。学生情况的复杂性导致了支援课程办学的困难。

²⁶ 教育局使用 1 至 4 分评核教师及学生的表现, 调查时间为 2017 至 2019 年, 得分越高, 表现越好。其中 1 分代表“欠佳”, 2 分代表“令人满意”, 3 分代表“良好”, 4 分代表“优秀”。评估结果显示, 仅有 2 名教师 (5%) 及 3 名学生 (7%) 获得 1 分, 即表现“欠佳”, 其他教师和学生均获得正面评价。

“令人满意”和“良好”的评价，被评为“优秀”的人数占比较少²⁷。根据审计署的调查，目前这类课程存在的问题主要体现在“学习内容、教材、课堂指示或课室管理方面有不足之处”（审计署，2020:42-43）。学者指出这类课程的设置遵照《补充指引》及《学习架构》，但这两套文件在描述教学预期及要求时比较笼统，因此造成这类课程内容宽泛、弹性过大，缺少具体的教学建议、教学材料、教学方法的问题（融乐会，2018）。现有文件是在母语学生的学习架构基础上改编而来，未能满足二语学生的学习需求，应当重新编写一套二语课程（包括：课程目标、教材、教学法、评估），以帮助支援课程规范教学内容，并在设计教学材料时有所依照（乐施会等，2020）。但目前尚未有这样的文件颁布。笔者认为本研究所建构之《NCS 学生教材编写和评估框架》可以为未来构建系统二语课程提供参考。

（三）非华语学生中文教材的编写困难

有学者指出目前最急需改善的是教材短缺的问题，因为教材既是教学法的体现又是教师教学的重要工具（梁慧敏，2019）。融乐会等（2018）认为有利支援 NCS 学生的条件必须包括一套完整的教材，教材的设计需要根据不同课程的实际情况，设定合适的内容及评估工具。上文已经提到，目前市面上较少有针对 NCS 学生的中文教材，且现有教材内容均存在一定的问题。梁慧敏（2019）比较了现行两本小学 NCS 教材²⁸，认为教材存在内容和句型操练方面的问题有待完善。此外，未根据《学习架构》调试、内容老旧、习题形式少且不能发挥学生主观性等方面的问题，整体教学效果不佳。

除了第一章提到的已经出版的教材外，更多学校及机构都没有固定的教材，通常采用自编教材。自编教材一般依靠教师根据教学的经验自主编写，编写的主要方法包括删

²⁷ 调查显示获得 2 分，即表现“令人满意”的教师有 18 名占 43%，学生有 14 名占 33%；获得 3 分，即表现“良好”的教师有 21 名占 50%，学生有 22 名占 53%；获得 4 分，即表现“优秀”的教师和学生人数也很少，仅有 1 名教师（2%）和 3 名学生（7%）被评为优秀。

²⁸ 分别是李陞大坑学校编写的《中国语文》以及伊斯兰学校编写的《中国语文》。

减法、简易法、借用法、拼凑法、自编法和取范法²⁹ (关之英, 2012)。这种教材较正式出版的教材来说存在更多不足, 包括在存在版权模糊、缺乏合理的内部结构、文本间的难度差异较大、内容不符合学生年龄等方面的问题 (关之英, 2012)。

总的来说, 教材短缺问题十分严重, 只有设计出符合前线教师教学需求的二语教材, 才能更好的解决 NCS 学生中文学习的困境。

就目前情况来看, 笔者认为发展教材时, 可以参考学校/不同支援课程的办学理念 and 课程性质设立符合课程需求的课程目标的教学材料, 同时建构合理的编写和评估框架规范教材编写的过程, 以此提升教材质素, 从而达到帮助学生提升中文能力的目的。

二、教材的编写理论与原则

(一) 教材的定义及分类

《现代汉语词典 (第 7 版)》(2017: 658) 对于“教材”的注解是“有关讲授内容的材料, 如书籍、讲义、图片、讲授提纲等”。学者指出, 不同教师对“教材”有不同的定义, 教材可能包含教科书 (Textbook)、额外补充的商务材料 (Commerical Materials that are not Provided as Part of the Textbook Package) 以及教师准备的材料 (Teacher-prepared Materials) 等不同形式 (Ian McGrath, 2013)。赵金铭 (2006:119) 引用《中国大百科全书教育》(1985) 对于教材的两种解释, 一作“根据一定学科的任务, 编选和组织具有一定范围和深度的知识和技能的体系”, 反映形式是教科书; 一作“教师指导学生的一切教学材料。它包括教科书、讲义、讲授提纲、参考书刊、辅导材料以及教学辅助材料 (如图表、教学影片、唱片、录音、录像磁带等)”。由此, 可以认为“教材”是一种帮助教师教学、学生学习所使用和依据的一种教学材料 (黄锦章和刘焱, 2004)。

²⁹ 关之英 (2012) 列举了常见的几种自编教材的方式包括: (1) 删减法: 即在本地中文教材的基础上对内容进行删减以适应 NCS 学生的水平; (2) 简易法: 通过裁剪的方式有选择的教授先行中文教材; (3) 借用法: 借用幼稚园或者学习障碍学生教材; (4) 拼凑法: 从各种教科书及儿童读物中拼凑适合学生学习的内容; (5) 自编法: 委托学校老师或是校外机构编写教材; (6) 取范法: 将教育局印刷的优秀 NCS 教材水印给学生使用。

学者指出二语教材可以是任何促进语言学习的材料 (Ian McGrath, 2013; Tomlinson a, 2010; Tomlinson b, 2011; Tomlinson c, 2013)。中文二语教材属于第二语言教材的一种, 在编写过程中需要充分参考第二语言习得理论 (张胜昔, 2021)。赵金铭 (2006) 认为第二语言教材应当包括工具性³⁰、系统性³¹、规范性³²、实践性³³和国际性³⁴。其中, 前三个属性是基于语言本身提出的; 教材的国际性则同时要求编写者考虑学习者的学习需求³⁵。因此, 可以认为二语教材是一种二语习得理论编写的, 带有工具性、系统性、规范性、实践性和国际性特性的, 服务于第二语言学习者的特点语言类教材。

中文二语教材可以分为通用型³⁶和对比型³⁷ (吴勇毅, 2004; 张胜昔, 2021)。目前, 市面上的中文二语教材以通用型教材居多。但通用型教材存在针对性不强, 不能完全满足不同地区的学习者、不同课程类型的需求的缺点 (黄锦章和刘焱, 2004)。因此, 有必要发展对比型教材, 以增加教材的适用性, 提高教材的实效性。现有的中文二语对比型教材只照顾到不同的学习目的和学习时限, 较少有教材能够照顾不同学习者的母语和文化背景编写 (黄锦章和刘焱, 2004)。造成这一状况的原因与编写者不够了解学习者的母语及文化背景知识相关。

本研究针对 NCS 学生的中文教材属于对比型教材, 在编写教材时不仅需要参考课程形式、课程大纲的要求, 还应该更多地纳入学习者母语及文化背景知识, 并与中文相互比较。学生在比较中, 能够采用正向迁移的方式, 借由母语及文化背景知识了解中文。

³⁰ 工具性是指应当将教材看作是一种语言知识传授和语言技能训练的工具, 使用教材目的在于促进学生语言知识的增加和语言技能的提高 (赵金铭, 2004; 李泉, 2006, p.111-114)。

³¹ 系统性是指一套教材内部应具有纵向的联系, 即可以按照语言知识和语言能力划分不同的层次及系统, 横向上则要与其它相关教材有所联系和照应 (赵金铭, 2004; 李泉, 2006, p.111-114)。

³² 规范性是指教学的内容要符合民族语言的规范, 具有典型性 (赵金铭, 2004; 李泉, 2006, p.111-114)。

³³ 实践性是指在教材编写过程中范文、课文、教材中的场景、功能项目、练习题等都应该具有实用性和可操作性, 讲解也应当简洁精要 (赵金铭, 2004; 李泉, 2006, p.111-114)。

³⁴ 国际性是指教材的编写要以学习者的母语及文化的对比为前提和基础, 要考虑到学习者的文化背景、宗教信仰、教育传统、认知特点和心理需求 (赵金铭, 2004; 李泉, 2006, p.111-114)。

³⁵ 因为学习者在自身背景、学习需求等诸多方面的差异导致二语教材可以被划分为不同类型。

³⁶ 通用型教材是普适性的教材, 在编写时不因学习者的背景以及课程形式的不同而呈现出差异 (张胜昔, 2021)。

³⁷ 对比型教材则会参考学习者的背景, 依照科学的方法进行针对性的编写 (张胜昔, 2021)。

(二) 中文二语教材编写理论与原则

目前, 有关于教材编写的研究主要围绕编写理论和教材评介两个方面展开³⁸。但到目前为止, 教材编写在理论方面仍旧缺乏共识。学者认为教材在编写方面缺乏高层次的编写理论指导 (赵金铭, 1998; 李泉, 2006)。

要探讨二语教材的编写理论, 首先应该明析教材编写理论的研究内容。崔永华 (1997:111) 指出教材编写理论“是关于教材编写的原则、类型、过程和方法, 是探讨教材编写如何在教学总体设计下, 根据教学对象、学习目的、学习者的水平、适用课程来规定教学内容, 包括语言要素、语言技能、言语交际能力、语用规则和文化背景知识和素材; 以及根据语言学习规律选择和安排教学内容、教学项目 (生词、语法、课文、练习等) 及其顺序, 从而达到既定的教学目标”。Tomlinson, B. (2010) 认为教材开发需要考虑四个方面的研究成果, 包括语言习得与发展的基本理论、教学原则、对目的语实际使用方式的了解、对使用中教材的系统观察与评估 (何岚和刘正光, 2013)。徐子亮和吴仁甫 (2013) 认为教材的编写应主要考虑教师对教材的选用和教材本身两个方面的问题, 在华语教材的选用中需要考虑学习者的学习目的和学习动机、学习者中文基础知识的掌握情况以及教学的课程类型; 教材本身需要考虑词汇量、文字量、语法项目的难易程度、课文内容方向、课文篇幅、翻译和注释等方面的内容。因此, 可以认为教材编写理论涵盖了教材编写的全过程。

笔者认为从宏观层面, 教材编写理论是从原则、类型上对教材下定义; 从微观层面, 教材编写理论需要解决教材内容选择方面的问题, 包括教材中体现的语言能力、文化项目和交际能力以及练习数量等。除此之外, 也应该对教材中自带的配套资源进行合理的

³⁸ 中文二语教材编写的研究成果主要包括: (1) 在教学理论、教学法、课程改革和建设等研究中论及教材问题, 开设专章专节讨论教材编写问题; (2) 结合教材编写实践, 对教材编写进行理论研究和探讨; (3) 对教材进行全方位调查、综评或对某一阶段的教材进行系统研究; (4) 从不同角度来研究教材, 或研究教材编写的某一方面的问题; (5) 对海内外某一部或某一些教材的进行评介; (6) 对编写新一代教材的展望和构想 (李泉, 2006)。

选择与规划。目前,较少有学者能够从全方位探讨和建构二语教材的编写理论,多数学者仅根据自己的实际需求对其中部分内容做探讨。造成这种情况的一个可能原因是二语学生在年龄、背景、需求等方面存在较大的差异,建构通用型³⁹理论的意义不大,因为理论缺乏针对性,可行性不高。但是有必要针对不同类型的二语学生建构有一定针对性的对比型理论⁴⁰。

因为对于教材类型、编制过程和所使用的教学方法的探讨因应实际情况有所不同,因此较难以达成统一的共识。其中,教材编写的原则成为学者讨论的重点内容(蔡普萍, 2022:10; 何岚和刘正光, 2013; 李泉, 2006; 吕必松, 1993; 束定芳和庄智象, 1996; 张连航, 2021; 张胜昔, 2021; 赵金铭, 2004; 赵贤州, 1987)。

笔者对内地和港台地区学者的观点进行了梳理,发现虽然不同地区的学者指出的教材编写原则有所差异,但总体上来说主要原则包括针对性、实用性、趣味性和科学性。其余的原则则包括交际性、知识性、系统性等(蔡普萍, 2022)。可以说,目前针对教材编写提出的原则整体比较全面。但是,尚未有学者对这一类的编写原则具体的内涵及外延做出明确规定,导致该类原则在实际教学编写过程中欠缺实用性(李泉, 2006; 赵金铭, 2004; 赵贤州, 1987)。因此,后续的研究应该更多关注现有的编写原则的定义及其相应的研究范畴。

(三) 中文二语教材编写实践

在实践中,目前的教材开发处于经验型而非理论指导(何岚和刘正光, 2013)。有部分专家学者及前线教师尝试在指定的课程中,结合教学理论发展合适的中文二语教材并应用于实际教学中(陈硕文, 2010; 方丽娜, 2010; 王燕燕, 2007)。其中比较受到欢

³⁹ 这里对于通用型的理解可以详见上文中通用型教材中对“通用型”的解释,即具有普适性的,不因学习者的背景以及课程形式的不同而呈现出差异的教材编写理论。

⁴⁰ 这里对于对比型的理解可以详见上文中通用型教材中对“对比型”的解释,即会参考学习者的背景,依照科学的方法进行针对性的编写的教材编写理论。

迎的组合方式有主题式和单元式。

主题式教学是指用有意义的内容为载体、让语言学习围绕相关主题进行的一种语言教学活动（白建华, 2013; 王文娟, 2022）。主题式教材是在该教学方法的基础上延伸而来的。以主题交谈为主，短语输入和词汇输入为辅。学生在课后可以根据课堂内容，经过大量练习巩固记忆，强化输出。

主题式教材的编写原则是发展学生的沟通交际能力，教材的内容围绕指定的主题展开，配合主题式教学方法进行。主题式教学法能够呼应一些语言学习理论，如 Krashen 输入与互动假设理论所假设。学习者能够通过累积略高于自己能力的语言输入，在交际中获得语言能力。因此，教材形成步骤包括（1）引导回答⁴¹；（2）有意义的输入⁴²；（3）输出练习⁴³（陈硕文, 2010）。具体的流程示意，详见图 1。

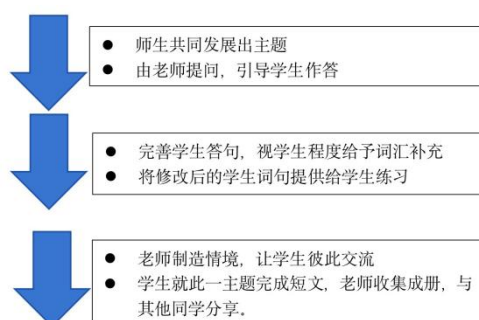


图 1 主题式教材编写步骤图

资料来源：修改自陈硕文（2010）“教材编制及教学流程简图”，将繁体中文改作简体中文。

如图 1 所示，主题式教材是在课堂后依照课堂学习内容、师生互动的反馈结果加以整合而形成的，适用于在短期中文班中使用（陈硕文, 2010）。

⁴¹ 通过教师和学生的交谈选定适合的主题，教师根据主题内容选定合适的问题，引导学生对相关问题进行作答。

⁴² 教师完善学生答案，提供相应的词汇补充，要求学生练习教师完善后的语句。

⁴³ 教师制造相关情境引导学生互相交流，学生就相关主题完成短文，教师收集学生短文，与其他同学分享

笔者认为该教材编写模式可以帮助教师实施弹性的授课机制、并最大程度地照顾到不同能力学生的中文需求。这种设计教材的方式要求学生参与的部分较多，需要学习者对自己的学习能力、协作能力、自学能力有较高的要求。同时也需要学习者对自己的学习程度有较为清醒的认识。更适合成年学习者。此外，因为同一班级内的学习者也可能存在程度差异，所以要想 *i+1* 理论达到预期效果，教师就必须依照不同学生的实际情况给予不同的反馈，形成不同教材。因此，这类因材施教的模式更加适用于小班教学。主题式教学对于教师自身专业素养有较高要求⁴⁴，没有经过系统性二语教学理论培训的教师较难达到相应的要求。另一个值得探讨的问题在于作为一种教学工具，对应的是一类学生的需求，而并非为某一个/几个学生服务，主题式教材编写模式具有较强的个性化，对应某个学生/班级的具体情况，不利于推广。

另一种常用的教材编写模式是单元式的。单元式教材编写方式是指在完成统一的拼音教学后，教材编写采取导入单元⁴⁵、强化单元⁴⁶、核心单元⁴⁷、深广单元⁴⁸并行的编写方式（王燕燕, 2007）。不同程度的学生根据其实际情况修读课程，“语言能力中等的学生修读华文课程，语言能力较强的学生修读高级华文课程，语言能力较弱的学生则修读基础华文课程”（王燕燕, 2007:82）。单元式教材运行模式，详见图 2。

⁴⁴ 因为教师在课堂中扮演着引导者的角色，在形成教材时又扮演着编写者和整合者的角色。

⁴⁵ 导入单元是帮助学生学习常用口语及有关词汇的（王燕燕, 2007）。

⁴⁶ 强化单元主要通过提供与主题有关的篇章为核心单元学习做铺垫，同时也通过增加字词复现的方式，巩固复习已经学过的内容（王燕燕, 2007）。

⁴⁷ 核心单元是学生的必修课和教学评估的内容，会呈现所有新受知识（王燕燕, 2007）。

⁴⁸ 深广单元是核心单元的延伸拓展，目标是提升阅读量、拓宽知识面和重现核心单元学习内容（王燕燕, 2007）。

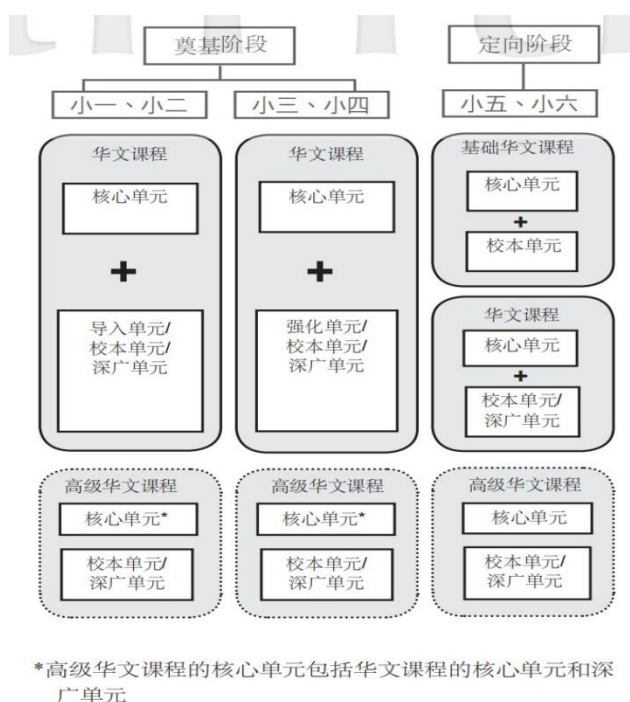


图 2 单元式教材运行模式

资料来源：修改自王燕燕（2007）“新加坡小学华文课程架构”。将繁体中文改作简体中文。

由图 2 可知，单元式教材单元式教材虽呈现出不同的单元类别，每个单元内容也相对独立。但单元与单元间存在紧密的逻辑关系，课文内容与语言知识点都有一定的相关性，要想达到教学效果必须有序地学习不同单元的内容。由图 2 可知，完整的单元教材需要六年的时间学习，涵盖了奠基阶段和定向阶段，所需的教學时间较长，适合长期课程，不适宜短期课程。不过单元教材在编写时注重语言知识地循序渐进，也注重语言知识的复现，有助于年纪较小的学习者学习和巩固知识和能力。

笔者认为在针对短期支援性质课程及年纪较小的 NCS 学生教材编写时可以结合主题式教材和单元式教材的优势。笔者认为主题式教材的优势在于课与课之间的内容相对独立、灵活度较高、比较节约教学时间；单元式教材的优势在于注重单元内部语言知识

的系统性、能够逐步深入和注重语言知识的复现。

(四) 非华语学生教材的编写原则及实践

《补充指引》(2008) 为编写 NCS 学生教材从三个角度提供了一些原则, 以供教师参考: (1) 一般选取原则要求教学材料配合学生的认知发展、照顾学习差异、内容意识健康、题材多样化、能引起学习兴趣; (2) 文字材料的选取原则要求选择可读性高的文本、以实用文本为主; (3) 音像材料的选取原则要求选择语言生动、呈现方式多样、音像丰富多采、音效悦耳、画面悦目、互动性强、能引发学生主动学习的材料。针对 NCS 学生的语言学习能力和特殊的文化背景, 当局要求教师选择材料时能够配合学生的心智发展、注意多元文化的特色。

笔者认为这些编写原则与中文二语教材的编写原则无显著差异, 也大体考虑了针对性、实用性、趣味性和科学性等部分。但是在阐述各原则的标准方面比较笼统, 缺乏实践性。

由于同一班内的 NCS 学生在国籍背景、文化背景、来港年期、中文水平等方面均存在显著差异, 所以班级内部不同学生的中文能力有很大的不同。香港教育统筹局 (2004) 希望可以关注每一名学生的学习成效, 呼吁课程架构和课程内容可以照顾个别学生的差异。基于上述情况, 有学者 (谢锡金 a, 2008; 谢锡金 b, 2012) 建构处理照顾个别差异的框架 (Framework on Catering Individual Difference) 以照顾同一班内不同学生的中文学习, 该框架详见图 3。

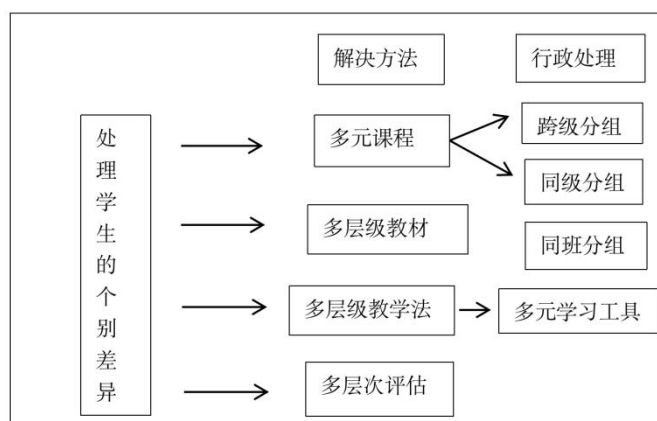


图3 处理照顾个别差异的框架

资料来源：修改自谢锡金（2012）的表格“处理照顾个别差异的框架”，将繁体中文改作简体中文。

由图3可知，多层教材的编订模式可分为四种，包括（1）在同一主题/内容下，为程度不同的学生编订不同能力的课本；（2）学生采用统一原著，但教师为不同程度的学生制定不同层次的课本；（3）在篇章应用上，不同程度的学生采用不同深浅程度的版本；（4）同一课本设置不同难度的版本（谢锡金, 2012）。教师可以透过框架选择适合自己班级的模式编订教材。

笔者认为多层教材设计的优势在于照顾到不同层次学习者的学习需求。虽然学生在课堂中使用的教材有所区别，但教师的整体教学内容是统一的，避免了不同程度学生学习内容完全脱节的情况（谢锡金, 2012）。

有学者在中文课堂中采用多元化教材来配合学生的学习能力、提升学习兴趣（罗嘉怡和谢锡金, 2021）。多元化的教材是指“多种不同类型的教学材料，例如分级阅读材料（Graded Reading Materials）”；“篇目相同但文类不同的材料⁴⁹”；“学生自己编写的材料”

⁴⁹ 例如选用的篇目为《小王子》，可以根据学生的学习程度，使用译本、中英文对照本、简化本、图画本、漫画本等（罗嘉怡和谢锡金, 2021:37）。

等⁵⁰ (罗嘉怡和谢锡金, 2021:37)。多元化教材扩大了教师选择教学材料的范围, 除了纸质材料以外, 能够将依靠资讯科技设备建构的材料用作教学⁵¹, 打破了传统教学的桎梏。

有学者 (陈瑞端等, 2018) 编写了针对 NCS 小学生的辅助教材。教材通过对读物、练习、游戏三个部分的结合, 输入语言知识, 提升语言的运用能力。经过测试, 前线教师认可教材能够对学生的语言能力有所帮助, 包括提升学生的语言能力、学习兴趣等 (陈瑞端等, 2018)。但笔者认为该项研究的限制在于没有从理论的角度探讨建构辅助教材的原则与方法; 未能引用分层教材的相关理念, 不能照顾不同学习程度的学生。

除却上文中提到的教材编写实践外, 还有学者在开发适用于 NCS 学生的教学方法时, 配合教学法设计出适用的中文教材⁵²。例如开发戏剧教学法, 教师依照课程需要将白话文改编成戏剧 (罗嘉怡等, 2021)。亦有学者在进行相关研究时, 根据研究需要编订适用教材, 例如有学者研究社交媒体应用程式与提升学生文化适应与语言能力的关系时, 编订融入社交媒体的教材 (Lai & Tai, 2021; 赖春等, 2019)。但笔者认为这类研究中教材编写处于从属地位, 不是主要的研究对象。

综上所述, 笔者认为针对 NCS 学生的中文教材编写原则存在内容笼统、实践性不强的问题。同时, 在实际教学过程中, 已经产生了一批指导教材编写的理念, 但是这些理念未能够上升到理论化的高度。并且多数教材编写的研究都是在主流课程中展开的, 少部分针对支援课程中教材编写的研究也比较依赖主流课程的教材。但这类教材编写的研究成果对后续形成 NCS 学生中文教材编写理论的研究有参考价值。

本研究在上述研究的基础上, 结合支援课程的课程性质, 试着从理论的角度归纳教材编写的原则与方法, 并将其应用到实际教材的编写过程中, 开发出一套适用于小学阶

⁵⁰ 例如学生利用资讯科技创建自己的字词表; 其他 NCS 学生创作的的故事书等 (罗嘉怡和谢锡金, 2021:37)。

⁵¹ 例如由 NCS 学生在网路博客《汇文子集》(CCLM) 上创作的文章可以被作教学材料; 学生在应用程序“动中文 mLang”上制作的个人化中文词汇卡可以被作为教学材料。

⁵² 设计的中文教材的呈现方式以自编和在原版教材上加以改动两种方式为主。

段 NCS 学生课后支援课程使用的教材。教材内容融合了主题式教材和单元式教材的优势，共编写十三个单元，各单元之间的关系为平行单元。每个单元均为一个独立的主题，教师可以根据教学的实际需求，整合单元内容进行教学。

三、教材评估的设计方法与准则

(一) 二语教材的评估方法

谭萍 (2017:32) 指出教材评估的本质在于“评估主体 (学习者、教师等评估者) 对于评估客体 (教材属性与相关联系) 的价值判断过程”。评估可以分为印象性评估⁵³和系统性评估两类；系统性评估则包括内部评价 (Internal Evaluation)⁵⁴和外部评价 (External Evaluation)⁵⁵两个部分 (赵金铭, 2004; 李泉, 2006; 林敏, 2006; 郑慧强, 2018)。其中，内部评价关注是对教材本身的研究，林敏 (2006:11) 指内部评价是“评价教材本身或内在的科学性、合理性和有效性”⁵⁶。外部评估在本研究中是指“教材广告词、出版日期、发行量” (郑慧强, 2018:58) 等非语言学领域的内容⁵⁷。本研究中的教材评估主要是对教材的内部评价。

在方法上，目前为止评估缺乏可信的探究工具和探究方法 (郑慧强, 2018)。教材的评估大体上可以分为质性和量化两类。现有的教材评估研究采用质性的方法多，量化的方法少。多数研究要求专家或者前线教师按照某一评估表的指引对现有教材进行评判，评判的过程多凭借教学经验和细致的内容分析得出结论 (卢达威和尚英, 2014)。研究被质疑评价和衡量的方式主观性强。量化研究是基于语料库及问卷调查的结果展开，增加

⁵³ 印象性评估指凭借评估者的直觉和教学经验、教材使用经验进行主观、随意、印象的评价方式 (赵金铭, 2004; 李泉, 2006)。

⁵⁴ 评价教材本身的科学性、合理性和有效性 (赵金铭, 2004; 李泉, 2006)。

⁵⁵ 评价教材对于特定使用群体适用性的 (赵金铭, 2004; 李泉, 2006)。

⁵⁶ 包括教材的编写思想、教学目标、语言材料话题设置、文本可读性、练习编排等。

⁵⁷ 对于外部评价的定义及具体内容，不同学者间存在差异。林敏 (2006:11) 指外部评价“是评价教材针对某个使用者群体或某个使用环境的适用性”，即评估教材是否满足使用者的需求。以此观之，评估教材内容是否满足课程需求属于这一类型的评估。而郑慧强 (2018:58) 则认为外部评估包括“教材广告词、出版日期、发行量”等，如此对于教材的外部评估不属于语言学研究领域，而更多涉及心理学、传播学的范畴。笔者认为评估教材是否满足使用者的需求与研究教材本身编排的科学性、合理性和有效性在内延和外延上存在重合，很难划分其中的边界。因此，笔者支持后者的定义。

了评估结果的客观性 (贾蕃, 2022), 但存在评价维度单一的问题 (卢达威和尚英, 2014)

58。

综合上述观点, 目前评估的两种方式均存在各自的优点和不足。笔者认为若将两种研究方法结合起来, 量化研究可以通过统计分析文本难度, 使结论更加科学、客观; 质性研究通过调查使用者的感受以及个人经验、体会等主观因素, 可以得到更加全面的评估结果 (谭萍, 2017)。

(二) 教材的评估框架与内容

在评估内容方面, 学者认为针对英语教材的评估研究有较长的历史, 在进行此类内容评估时倾向于设置相应的评估框架 (Cunningsworth, 1995; Cunningsworth & Tomlinson, 1984; 林敏, 2006; 贾蕃, 2022)。其中, Cunningsworth(1995)制作的针对英语二语教材的快速评估指引表目前最为经典的评估指引, 涉及八个部分的评估, 包括目的和方法、设计和组织、语言内容、技能、话题、方法、教师用书和实际考虑。

但笔者认为 Cunningsworth(1995)制作的二语教材的快速评估指引表, 框架针对英语作为第二语言提出, 不适宜评估中文二语教材⁵⁹。此外, 评估指引还存在内容繁琐、项目过时、编排不合理的问题 (郑慧强, 2018)。由于该评估指引在语言评估中被广泛使用, 成为传统, 易导致语言类主题重复率高、难以拓展的情况 (谭萍, 2017)。最后, 正如上文提到的那样, 该评估指引表中的相关条目多以质性的方式展现, 评估结果受到个人的主观影响。随着语料库、自动化分析系统的发展, 采用量化手段客观评价教材中的语言能力成为可能。因此, 现阶段评估中文二语教材既需要考虑到时代的特性, 也需要在现有的、

⁵⁸ 卢达威和尚英 (2014:164) 指出量化的研究目标在于得出教材的难度值, 但评价体系应当是多维度的, 应当考虑量化学习者对象、学制、学习目标等其他指标的情况。

⁵⁹ 例如, 其中在对语言能力的评估中有针对教材中发音练习的研究, 要求对教材中的单词重音、句子重音做出评判。但在中文中单字、词不存在重音问题, 发音练习应当更加关注声调的部分。

国外的教材评估表的基础上因应中文的语言特性做出调整，并在评估表中纳入一些量化的衡量标准，以增加评估结果的科学性。

对比国外的评估指引，目前对于中文二语教材的评估缺乏一套完整、科学、便于操作的评估系统（赵金铭, 1998）。这一状况到目前为止并未有显著的改善。有学者统计了1978至2018四十年间汉语教材研究的内容，发现有关教材评估研究的文章最少，仅占全部文章的0.88%⁶⁰。且现有的相关研究存在数量少、质量低；未形成核心作者、学科来源窄、结构单一的情况（璩大盼, 2019）。

据调查，现有中文二语教材评估研究非实证研究占据主导地位，该类研究中包含举例说明个人观点的经验式总结、质性研究和量化研究。质性研究的内容以语篇分析居多；量化研究的内容主要基于语料库的分析（谭萍, 2017）。

对比上文提到的二语教材的评估方法来看，针对中文二语教材的评估研究在研究方法上与其他二语教材不存在显著差异。但是，针对中文二语教材的评估研究忽视研究框架的设置，多数研究选取的研究内容来源于个人的主观经验。

学者指出中文二语教材评估的两大内容包括达到教学目的和满足学习者的需求（赵金铭, 1998）。周雪林（1996）指出二语教材的评估标准应包含教学与教材理论、教材与教学大纲的关系、教材与学习者的关系、教材的选材问题、教材练习的设计问题以及配套材料等六个方面的内容。谭萍（2017）对中文二语教材评估研究的内容做了分析，指出现有的研究内容大致可从宏观、中观、微观和基础理论部分做出划分，包含十六个主题。具体的评估内容，详见表3。

⁶⁰ 根据学者的调查，汉语教材研究内容大致可以分为9类，其中1978-2018年间，关于宏观理论研究的文章有701篇，占总数的38.64%；教材编写微观研究的文章有480篇，占总数的26.46%；类型教材编写理论与实践的文章有248篇，占总数的14.22%；教材评介的文章有233篇，占总数的12.29%；教材评估的文章有16篇，占总数的0.88%；教材对比的文章有52篇，占总数的2.87%；教材出版的文章有37篇，占总数的2.04%；研究综述的文章有37篇，占总数的2.04%。研究内容主要包括评估理论以及与教材相关的评估研究。

层面	主题	评估的具体内容	文献篇数/比例	
宏观	现状评析	教材现状与存在问题	3/3%	
中观	价值关系	与教学需求、使用效果的配适性;教学评价等	3/3%	
微观	语言要素	语音	注音、拼写和声调韵律的规范;成分编排等	5/5%
		字词	字词收录、等级分布;选词共性;频率及复现;词语注释;词性标注;教学处理等	35/36%
		语法	语法项目的选取、解释、翻译、呈现方式、编排顺序、运用及其他问题	8/8%
	教材项目	编写	编写理念、教材结构;各项目设计和处理等问题	14/15%
		练习	练习的题型、数量、设计方式、有效性等	10/10%
		课文	文本的选择、结构、类型和编排;语料难度;语境设置;语体意识;话题模块、教学效果等	6/6%
		文化	文化因素导入;文化项目编排;跨文化对比及调查评价等	6/6%
基础理论	评估	评估的原则、类型、内容、方法和指标设定等基本原理;	6/6%	

表3 汉语教材评估研究内容

资料来源: 谭萍 (2017: 35) 的表格“汉语教材评估研究内容”。

由表3可知, 现有研究注重微观层面对于语言要素和教材项目的评估, 忽视宏观层面现状评析、中观层面价值关系以及基础理论评估的内容⁶¹。

目前, 最为经典的评估表属赵金铭 (1998) 设计的《对外汉语评估一览表》, 该表中的评估内容包含有前期准备、教学理论、学习理论、语言材料、练习编排、注释解说、教材配套及其他等八个方面, 五十五项评估项目的内容⁶²。这一评估表的优势在于评估项目清晰, 内容全面, 且有设置详细的评估说明。但笔者认为该表适用范围较广, 涵盖内容全面, 在划定评估者和评估对象上都比较模糊, 因此在评估某一特定类型人群使用的中文教材时, 会存在缺乏针对性的问题。

在后续的研究中有学者基于不同使用者、地域、程度等开发了不同类型的评估框架 (陈传俊, 2016; 陈肯, 2023; 郝程, 2017; 林慧, 2006; 佟星晨和马丹丹, 2015; 郑慧强, 2018)。这一类的评估框架按照研究对象, 可分为针对学习者使用的评估和针对教学

⁶¹ 研究的主题从多至少依次包括微观层面的字词 (35 篇, 占 36%), 微观层面的编写 (14 篇, 占 15%), 微观层面的练习 (10 篇, 占 10%), 微观层面的语法 (8 篇, 占 8%), 微观层面的课文、文化及基础理论层面的评估 (各有 6 篇, 各占 6%), 微观层面的语音 (5 篇, 占 5%) 以及宏观层面的现状评析和中观层面的价值关系 (各有 3 篇, 各占 3%)。

⁶² 笔者于 2024 年 3 月 15 日在“中国知网”检索得到附有《对外汉语评估一览表》的期刊论文《论对外汉语教材评估》下载次数为 19417 次, 被引次数为 2377 次, 由此可见该评估表的受欢迎程度。

者使用的评估；按照时间可以分为使用前评估 (Pre-use Evaluation)、使用中评估 (In-use Evaluation) 和使用后评估 (Post-use Evaluation)；按照类型可分为国别化教材的评估等。

但是笔者对这些划分的科学性提出质疑，例如按照时间划分评估的做法，笔者认为除了使用前评估以外，使用中和使用后评估在时间和内容上存在重合，很难清楚的进行区分，在实际操作过程中存在一定的困难。

这里列举本研究中使用的两个评估框架做详细的说明。

郑慧强 (2018) 设计了国别化的评估框架，内容包括使用前的前期准备、基本信息和语言理论；使用中的教学理论、学习理论、文本分析和配套资源；以及使用后的成绩是否提高，详见表 4。

序号	使用	评价项目	反馈结果
1	前	准备期	动机调查
2		准备期	兴趣调查
3		基本信息	教材使用环境
4			是否适合
5			适用对象
6			是否有针对性
7			是否美观?价格容量是否适中
8			出版情况
9			影响力大小
10	中	语言理论	某种语言理论为基础
11		语言理论	是否体现
12		教学理论	二语习得理论为指导
13			是否体现
14			体现语言教育总目标
15			5C总目标
16			根据教学对象确定不同教学重点
17			是否有针对性
18		学习理论	体现某种教学法流派的思想
19		学习理论	是否体现
20	后	难度适中，符合水平	满足学习者需要
21			对比前期调查
22			
23		保持学习者兴趣，积极情感因素	是否有针对性
24			是否有趣味性
25			是否符合大纲要求
26		符合学习心理过程，由易到难	是否适合实际教学
27			是否体现汉语特征
28			是否抓住重难点
29			是否引导汉外对比
30	后	文本分析	是否从易到难
31			是否体现成人二语学习特点
32			是否符合认知记忆规律
33			是否有趣贴近学生生活
34		原配套资源	是否有/无
35			是否有/无
36		教师用书	有/无
37			有/无
38		课外读本	有/无
39	后	成绩是否提高	是否提高
40			

表 4 国别化汉语教材评价框架

资料来源：郑慧强 (2018:63-64) 的表格“国别化汉语教材评价框架”。

由表 4 可知，该评估框架考虑的主要因素包括评估时间、评估项目和反馈结果。考

虑的内容相对比较完整 (郑慧强, 2018), 但存在评估者不明确的情况。例如前期准备测试的动机调查、兴趣调查是学习者来评估的, 理论基础、教学理论牵涉到具体的二语理论及教学方法则更偏向于教学者的评估。框架在反馈结果部分的设置显得有些混乱⁶³, 笔者认为这种混为一谈的编写方式会给实际操作带来较大的困难。但设置针对不同地区教材的评估标准、并参考当地评估文件的做法是值得肯定的。

另一个值得参考的评估框架是《专门用途评估框架》。陈肯 (2023) 从评估维度和评估周期的角度出发构建了一套专门用途教材的评估框架。他认为评估维度可以从需求维度⁶⁴、语言分析维度⁶⁵和课程设计维度⁶⁶三个方面出发。完整的评估流程框架, 详见图 4。

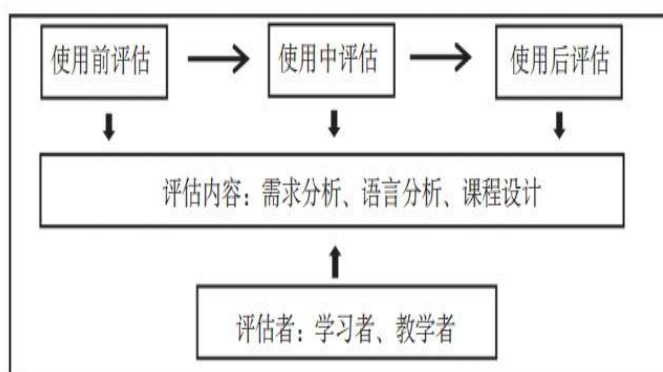


图 4 专门用途中文二语教材评估框架

资料来源：陈肯 (2023: 9) 的表格“专用中文教材评估框架”。

⁶³ 具体来说问卷和访谈等属于评估采用的工具；“是否有针对性”则属于评估时需要考虑的具体问题

⁶⁴ 需求维度的重点在于了解学习者学习语言的原因，包括“分析语言使用的语域、体裁等问题，寻找出典型交际事件”的“目标情景分析”和“关注学习者达到学习目标应做的事情”的“学习需求分析” (陈肯, 2023:7)

⁶⁵ 语言分析维度需要关注语言要素和语言技能教学的问题，同时因应评估框架的使用背景增设有针对性的测量指标。例如设计 NCS 学生的教材评估应当考虑学生身处香港社会，是否将香港社会中常见词汇、语法及语言交际能力教学内容涵盖在内。

⁶⁶ 从评估周期出发，学者指出使用前评估“主要目的在于评估所选教材是否适用于专用语教学”；使用中评估主要目的在于“促使使用者判断并评价教材的适用度，以及是否可以在接下来的教学中继续使用这本教材”；使用后评估目的在于“全面地衡量教材使用效率，评价教材对目的语学习的短期或长期效应” (陈肯, 2023:7-8)。

根据上图可知,完整的框架中包含针对某一种教材对于两种使用者在三个不同时间段,基于三项评估内容的分析⁶⁷。但这一评估框架中的评估指标细目繁多,在实际过程中,评估流程耗时长、需要较多的人力及物力资本,因此在实施方面有一定的难度,需要根据研究内容选择框架中合适的内容有针对性的进行评估。在评估者方面,该架构仅考虑到学习者与教师两个评估主体,忽略了专家、学者及出版商的作用。根据林敏(2006)对评估者与评估类型的划定,可知专家、学者及出版商也在评估教材中发挥了重要作用。详见图5。

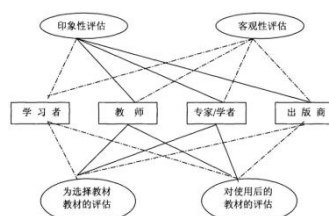


图5 评估者与评估类型对应图

资料来源：林敏（2006: 15）的图片“评估者与评估类型对应图”。

由图5可知,评估过程中应当考虑更多不同类型的评估者。由于《专门用途评估框架》的表格繁多,本研究中仅展示使用到的《专用中文教材使用后评估指标——教学者作为评估者》(简称《使用后评估指标》),详见表5。

⁶⁷ 根据陈肯(2023:10-14)构建的不同使用者的不同时期的评估指标来看,需求分析指标主要包括:学习者基本信息、中文使用范围、中文使用场景、当前中文能力、中文学习期望、中文学习策略;语言分析主要包括语音、词汇、句法、语篇和话语;课程设计主要包括目标、内容和方法。

目标情景分析	中文使用范围	教材是否覆盖典型职业领域
		教材是否覆盖典型学习领域
	中文使用场景	教材是否提供典型职业场景
		教材是否提供典型学习场景
学习需求分析	当前中文能力	学习者专用中文水平是否提高
	中文学习期望	学习者专用中文要素是否达到预期
		学习者专用中文技能是否达到预期
		学习者专用中文交际能力是否达到预期
	中文学习策略	学习者是否可以较好地利用专用中文学习资源
语言分析	语音	学习者专用中文语音能力
	词汇	学习者专用中文词汇能力
	句法	学习者专用中文句法能力
	语篇、话语	学习者专用中文语篇、话语能力
课程设计	目标	专用中文课程阶段目标达成度
		专用中文课程总目标达成度
	内容	专用中文教学内容有效度
	方法	专用中文教学法实施效率

表 5 专用中文教材使用后评估指标——教学者作为评估者

资料来源：修改自陈肯（2023:13）的表格“专用中文教材使用后评估指标——教学者作为评估者”。

由表 5 可知，从评估的具体项目来看，这一评估框架中的评估指标多以描述性的语句为主，更加适合做质性的研究访谈研究。

（三）非华语学生的教材评估

目前的研究中有部分学者对 NCS 学生的教材进行评估(蔡沁希, 2022; 岑绍基, 2012; 陈瑞端等, 2018; 关之英 a, 2012; 关之英 b, 2014; 梁慧敏, 2019; 容运珊和戴忠沛, 2019)。但是，在笔者与俞松青、梁颖（2022）的一项研究中显示，现有的针对教材评估的研究没有依照特定的评估框架进行，更多的是前线教师、专家学者的经验描述。因此，针对 NCS 学生中文教材评估内容的呈现方式有三种：（1）是从宏观角度，列举教材的优缺点，但未指明使用的评估框架。如陈瑞端等（2018）论述了现有教材的优缺点，并从语法、字词、阅读和写作等教学策略，教材设计及课后跟进的角度出发说明现有教材可借鉴的内容；（2）是从语言分析的某个维度，对一本或多本 NCS 中文教材做出评估，如

岑绍基 (2012) 通过访谈的方式对《高中中文》的教材进行了评估, 评估的内容涉及教材选题、教学方法、语法项目等; (3) 是根据学者自身的经验及前线教师的分享, 指出现有教材的缺点, 如关之英 (2012) 根据自己观课及研究的经验, 总结教材存在字词、语法、标点等使用不规范、文本无趣与学生生活关联不紧密等问题。

陈瑞端等 (2018) 从宏观角度概述 NCS 教材的优势及不足, 并列出了现有 NCS 教材可借鉴的内容, 详见表 6。

现有 NCS 教材可借鉴之处	
分类	可借鉴之处
教学策略 (语法)	根据校本项目的语法学习大纲、语法难易度的问卷调查结果, 规划语法学习进程, 并把相关知识渗透课文之中。
教学策略 (字词)	根据《非华语小学生的学习字词表》规划字词学习进程; 结合主题内容, 输入笔顺、笔划、字形结构等知识; 加入文字演变及笔顺示范; 在初小阶段为重点字词增设粤语拼音或/及英文翻译, 但在中小、高小阶段应逐步减少; 增加声旁教学的内容; 视乎学生能力, 要求配合字词卡组词。
教学策略 (阅读)	阅读理解题目, 并以讨论方式提问高层次题目; 加入关于文章理解的问题, 并以“以说带写”的方式, 训练学生的表达能力。
教学策略 (写作)	设计不同层次的写作题目, 使学生既可以得到成功感, 又可以逐步提升写作能力; 待学生所学知识积累至一定水平, 教材可就特定题目设计“图式结构”, 还可以就不同文体设计多数常见、通用的“图式结构”, 协助学生迁移所学; 配合字词卡造句。
教材设计	循序渐进地扩展主题范畴, 多采用与生活相关的主题内容; 设计与课文、学习目标相应的练习、活动, 并逐步提高练习所要求的能力层次; 除中国文化外, 可考虑渗入多国的背景信息、文化知识, 以及加入文化对照的元素; 为课文或字词绘制/搜寻配合的图片, 增加吸引力; 设计字词卡, 但可结合字形、字音、音义; 以简单的中文列出题目指示, 初小阶段可考虑附有提示及/或例题, 如解说“……一边……一边……”时, 可以加入时序线, 或为例句加入图画说明。
课后跟进	培养学生的自学能力; 设计延伸的手工作业, 要求学生绘画、依笔顺书写、造句, 循序渐进地增强写作能力。

表 6 现有 NCS 教材可借鉴的内容

资料来源: 陈瑞端等 (2018:41-42) 的表格“现有非华语学生中文教材可借鉴之处”。

由表 6 可知, 学者是从语言分析维度⁶⁸和课程设计维度⁶⁹指出现有教材的优势。但研究并未指明析时采用的评估框架。

⁶⁸ 语法、字词、阅读、写作方面的教学策略。

⁶⁹ 教材设计及课后跟进。

中观层面的评估,学者主要从语言分析维度对一本或多本教材的内容进行评估(蔡沁希, 2022; 岑绍基, 2012; 梁慧敏, 2019; 容运珊和戴忠沛, 2019)。笔者曾对伊斯兰学校和李陞大坑学校《中国语文》教材在初小阶段文化项目的编写做了评估,发现教材在定义文化内容的方式上存在差异,文化项目的内容未能遵照由浅入深的原则,展示文化项目的维度比较单一。但优点在于两套教材中均涉及文化的内容,且既包含香港本土文化也兼顾学生本族文化的内容(蔡沁希, 2022)。岑绍基(2012)通过对三名前线中文教师的采访对《高中中文》教材套进行评估,认为教材在内容题材设计、文类教学法指引、读写结合、词汇选择、参考资料连结等方面有一定的优势。梁慧敏(2019)评估了李陞大坑学校的《中国语文》教材和伊斯兰学校《中国语文》教材的优缺点,认为教材在营造本地生活环境方面做的不错。但存在认字、识字、语法等书面语教学的不足,且教材未能依照《学习架构》的指引、课文内容过时,教材中的练习及课外活动被认为形式不够丰富、无趣且较难发挥学生的主观性。容运珊和戴忠沛(2019)通过分析《中文八达通》⁷⁰教材的编写过程、原则和实施情况,结合对于观课教学顾问和前线教师的访谈认为教材具有从语境切入学习语言的教材编写理念、重视学习语篇的字词句和通篇结构、听说读写教学的有机结合及合理应用英文及粤拼的优点;但在后续发展时可以考虑引入分层学习的内容,调试篇章的难度,使其更加符合不同程度学生的需求。

有学者根据自身的经验指出了现有教材中存在的问题(关之英 a, 2012; 关之英 b, 2014),认为现有教材存在教材字词、语法、标点符号使用不规范,文本缺乏趣味性,文本内容与学生生活环境相差甚远等方面的问题(关之英, 2012)。

综合以上学者的研究,可以看出目前已经有一部分的研究试图总结现有 NCS 教材的编写经验。但由于缺少相应的教材评估架构,这一类的评估主要依靠学者及前线教师

⁷⁰ 《中文路路通》的前身。

的经验总结以及一些简单的质性访谈或者文本分析，主观性较强。这一类的研究主要以综述的形式出现，因此在评估内容方面，不同学者选取的评估视角重合度较高，得出的结论也比较重复。其中语言分析的部分被最多学者探讨，而需求分析指标最易被忽视。

因此，若能设计一套针对 NCS 教材的评估架构，则可以从更为客观的角度，系统评核现有教材的内容，并提出有针对性的建议，以帮助未来教材的编写和发展。建构和发展针对 NCS 学生的中文教材编写和评估的框架可以参考建构中文二语教材评估框架的经验，以中文二语教材评估框架为基础，针对 NCS 学生的实际情况进行修订⁷¹。

四、教材编写与评估框架

上文提到尽管目前为止没有针对 NCS 学生教材的评估框架，但是已经有一些可供参考的中文二语教材评估框架。因为 NCS 学生的中文教学带有地域特征，笔者将参考郑慧强（2018）《国别化框架》⁷²和陈肯（2023）《使用后评估指标》的设计理念设计适用于 NCS 学生教材评估的评估框架。其中，参照郑慧强（2018）《国别化框架》设计的《文本分析用 NCS 学生教材编写和评估框架》（以下简称《文本分析用框架》）将主要用于文本分析的内容及教材编写⁷³；参照陈肯（2023）《使用后评估指标》设计的《访谈用 NCS 学生教材编写和评估框架》（以下简称《访谈用框架》）将作为对于教材编辑、专家、学者及前线教师的访谈大纲的参考指引⁷⁴，访谈所获之内容将用于补充和修订《NCS 学生教材编写和评估框架》的指引条目及评估结果⁷⁵。

本研究建构的评估架构，在文本分析和教材编写的部分将主要采纳《国别化框架》

⁷¹ 本研究根据郑慧强（2018）的《国别化框架》为基础建构了教材评估框架；根据陈肯的《专门用途中文二语教材评估框架》设计了针对使用过教材的前线教师的访谈大纲，详见本章第四节的内容。

⁷² 《国别化框架》的具体内容可以参见第二章第三节（二）中文二语教材的评估研究方法与内容中图 4 的具体内容。

⁷³ 该框架中的评核标准更加适用于获得文本分析的数据，例如评估内容练习中的“习题类型及数目”的评估项目主要依靠统计的方式获得结果。

⁷⁴ 该框架评估指标以描述性以及判断性的为主，例如课程设计部分关于目标的评估指标有“专用中文课程阶段目标的达成度”就是一个描述性的目标。

⁷⁵ 也就是说针对 NCS 学生教材编写可以参考《NCS 学生教材编写和评估框架》；针对 NCS 学生教材评估则可以参考《NCS 学生教材编写和评估框架》和《访谈用框架》。

在使用中的评估标准,从教学理论、编写理论、内容分析和配套资源对教材内容做出评估。在评估汉字、词汇、语法、课文时,笔者参考了中国台湾国家教育研究院编订的语料库《华语教学标准体系应用查询系统》(简称《查询系统》)对于汉字、词汇、语法的难度分级划分⁷⁶以及文本可读性指标自动化分析系统(CRIE-3.0)对于课文文本可读性的测算结果⁷⁷。笔者认为使用这两种语料库分析工具能够增加评估的客观性和科学性,亦可增加评估结果的信度⁷⁸。

《国别化框架》是基于美国的课程体系提出的,因此在反馈结果中纳入了很多美国中文教学指标,例如“体现语言教育总目标”框架采用的是“5C 总目标”(郑慧强, 2018),这与香港 NCS 学生教学的情况不相匹配。在本研究中将以香港教育局颁布的相关指引为依据,对这部分内容进行变革,使其更适用香港社会的情况⁷⁹。

另外,笔者认为《国别化框架》在学习理论方面的评估内容设置存在不合理。例如“满足学习者需要”这一指标与“难度适中,符合水平”、“保持学习者兴趣,积极情感因素”和“符合学习心理过程,由易到难”之间不是平行关系,而是包含关系。即满足学习者需要的因素包括满足“难度适中,符合水平”、“保持学习者兴趣,积极情感因素”

⁷⁶ 《查询系统》为台湾教育局补助国家教育研究院建构的。为了促进中文作为第二语言/外语教学更加科学化且顺应现代化外语教学思潮,台湾于2020年完成建构了“台湾华语文能力基准”(Taiwan Benchmarks for the Chinese Language, TBCL)。TBCL的内容包含语言能力指标、字表、词表、语法点表等分级标准,结合了资讯科技及人工智能等相关领域的研究成果,以网站页面的形式公开面向大众,即为《查询系统》(吴欣儒等, 2023:II-IV)。学者(吴欣儒等, 2023)认为此《查询系统》能够帮助教学设计、教材编辑及测验评量等应用。TBCL在研发过程中参考了美国的 ACTFL Proficiency Guidelines(ACTFL 2012)、欧盟的 CEFR (Council of Europe 2001)等国际上有有一定知名度的中文二语教学评估标准(吴欣儒等, 2023),具有较强的科学性。

⁷⁷ CRIE-3.0 系统可用于测算和分析母语为非中文的学习者所使用的文本(CRIE-CFL)在词汇类指标、句法类指标、语意类指标、文章凝聚性指标方面的表现情况,相关数据可用于解释文本对二语学习者之可读性。目前,该系统已被证明在预测以繁体中文编写的台湾华语教材(尤其是初级和中级阶段的教材)的可读性上表现良好(Sung et al., 2015)。根据 Sung et al. (2015)的测算,系统在预测处于 A 级的学习者使用文本可读性上的准确率达 91.46%,处于 B 级的学习者使用文本可读性上的准确率达 91.66%,处于 C 级的学习者使用文本的可读性上的准确率为 81.55%,综合预测准确率为 89.86%。该分级标准参照《共同参考框架》的三级六等,其中 A1 及 A2 级为初级阶段学习者, B1 及 B2 级为中级阶段学习者, C1 及 C2 级为高级阶段学习者。由此观之,该系统在预测初级、中级阶段文本可读性方面更为准确。

⁷⁸ 需要说明的是内地有许多相似的、权威的语料库,但大多使用简体编写。到目前为止香港 NCS 学生的中文教学主要采用了繁体字,因此笔者经过权衡后,最终决定采用台湾的 2 种语料库。

⁷⁹ 香港教育局编订了适用于 NCS 学生的 2 套文件,分别是《中国语文课程(补充指引)》及《第二语言学习架构》。需要说明的是,本研究中涉及的三套教材中李陞大坑学校的《中国语文》教材和伊斯兰学校的《中国语文》教材为小学生使用,因此将参考 2 套文件的小学版,而《中文路路通》为中学阶段的教材,因此将参考 2 套文件的中学版本。

和“符合学习心理过程，由易到难”等相关条件（郑慧强，2018）。因此笔者在原版的基础上进行了梳理、增删，使得内容更加符合本研究的需求。上文提到，教材编写的主要原则包括实践性、趣味性、针对性和科学性（赵金铭，2004；赵贤州，1978；李泉，2006），因此笔者将以此为理论依据对“学习理论”方面的内容进行修订，并将其更名作“编写理论”。

综合以上的内容，本研究文本分析部分的评估框架，包括四个评估项目，十七项评估内容，三十五个评估指标，详见表 7。

序号	项目	内容	指标
1	教学理论	语言教育目标	语言教育目标与《补充指引》间的关系
2			语言教育目标的设定与《学习架构》的关系
3		教学法、教学流派思想	教材中使用的教学法，体现的教学思想
4	编写理论	教材针对性	教材内容是否解决 NCS 学生的学习动机
5			教材内容是否解决 NCS 学生的融入动机
6			教材是否符合学习心理过程由易到难

7		教材的趣	教材的内容的丰富程度
8		味性	教材的内容的语言风格是否生动有趣
9			教材在体现香港本地特色方面的情况
10			与 NCS 学生的年纪及心理的匹配情况
11		教材实用性	真实语料的比例
12		教材的科 学性	语言知识的系统性
13			语言知识的准确性
14	内容分析	语音	是否使用粤拼
15			是否有就 NCS 学生容易出错的音节进行辨认
16		汉字	是否有专门字表
17			是否有汉字结构教学
18			是否有辨析 NCS 学生容易出错的形近字
19		词汇	是否有专门词表
20			是否有针对性的词汇释意
21			是否有辨析 NCS 学生容易出错的词汇
22		语法	是否有语法项目表
23			是否对语法项目进行解释
24			语法项目是否符合二语习得顺序

25		课文	课文的主题内容
26			文本的可读性
27		文化项目	文化项目的呈现方式
28			文化项目的具体内容
29		练习	习题类型
30			习题的编排方式
31			习题与语音、汉字、词汇、语法、课文、文化间的联系
32	配套资源	配套练习	有无配套练习
33		网络资源	有无网络资源
34		教师用书	有无教师用书
35		课外读本	有无课外读本

表 7 NCS 学生教材编写和评估框架（文本分析用）

为了解教材编写者和使用者对于教材的态度，笔者还参考陈肯（2023）《使用后评估指标》的相关指标设计了适用于访谈的，描述性语句的《访谈用框架》。

选用《使用后评估指标》作为访谈大纲基础的原因有两个：（1）《使用后评估指标》的评估指标以描述性以及判断性的为主，例如课程设计部分关于目标的评估指标有“专用中文课程阶段目标的达成度”就是一个描述性的目标。这一类的问题更加适合访谈时受访者依照自身经验回答；（2）该评估框架与本研究的研究需求适配度较高。该评估框架按照评估阶段、评估者的类型分为六种不同的评估指标表。本研究希望能够邀请使用过指定教材的前线教师、教材编辑及专家对教材内容做出评估，属于教学者的角度。又

因为本研究采访之教学者在接受采访前，已经使用过教材，因此本研究的评估应该为使用中及使用后的评估⁸⁰。

笔者比对了《国别化框架》与《使用后评估指标》中的评估指标，发现尽管两套指标在划分评估项目的方式上存在差异，但两套框架中的评估指标存在高度的重合，唯存在三处差异：（1）《国别化框架》比《使用后评估指标》增添了教学理论部分的评估指标；（2）《国别化框架》在文本分析方面设置的评估指标比《使用后评估指标》更加细致，增添了对于文化项目及配套练习的评估；（3）《使用后评估指标》增添了对于教材能否满足教师及课程需求的评估指标。考虑到受访者未必接受过系统的教学理论及教学方法的培训，在访谈的过程中笔者没有将教学理论部分的指标纳入，但笔者认为文化项目、配套练习部分的指标可能对于后续结论的产生是重要的，因此在《访谈用框架》中增加了这个部分。

综合上述内容，本研究《访谈用框架》包括四个维度，十五个评估内容，详见表 8。

评估序号	评估项目	评估内容	评估指标
1	目标情景分析	使用范围和场景	与 NCS 学生日常生活的关系
2			与 NCS 学生融入香港社会及学校的关系
3	学习需求分析	当前中文能力	NCS 学生的中文能力是否提升
4			NCS 学生的交际能力是否提升

⁸⁰ 上文提到过，使用中及使用后的评估在评估指标中区别较小，且截至目前为止伊斯兰学校的教材已经不在市面上流通，可以预见大多数使用该套教材的前线教师及编者已经有很大程度改用其他教材。因此，笔者认为使用教材的教学者更多处于使用后的阶段，而非使用中的阶段；而评估的指定教材是专门针对香港 NCS 学生设计的，属于专用中文教材。所以结合上述情况，本研究的研究内容与《专用中文教材使用后评估指标——教学者作为评估者》在教材类型、评估阶段、评估对象上相吻合

5		中文学习策略	是否提供了一定比例的学习资源
6	语言分析	语音	NCS 学生学习语音的能力是否提升
7		汉字	NCS 学生学习汉字的能力是否提升
8		词汇	NCS 学生学习词汇的能力是否提升
9		语法	NCS 学生学习语法的能力是否提升
10		课文	NCS 学生学习课文的能力是否提升
11		文化项目	NCS 学生学习文化项目的能力是否提升
12		练习	NCS 学生学习练习的能力是否提升
13	课程设计	目标	阶段目标达成度
14			总目标达成度
15		内容&方法	教材能否满足教师的教学需求

表 8 NCS 学生教材编写和评估框架（访谈用）

研究依照《访谈用框架》建立访谈大纲，访谈所使用的大纲分为两部分：（1）调查教师的基本信息，包括教学资历、班级性质、使用的教材以及教学的重难点等内容⁸¹；第二部分的研究问题主要参考了《访谈用框架》。

为了确保按照评估指标改编的访谈问题适用于本次研究，在研究正式开始前笔者进行了两轮预访谈，并依照预访谈的结果对访谈大纲及问题进行了修订，修改版本详见附录一。访谈所得的研究结果将用于和文本分析的研究结果相对照，并对两套《NCS 学

⁸¹ 这部分的内容主要参考了容运珊（2015）附录五《针对 33 位前线中文老师的访谈问题》，容运珊（2015）的访谈内容注重了解 NCS 中文教师在阅读和写作教学方面遇到的困难，共有 12 个访谈问题，其中前 5 条访谈问题关注 NCS 中文教师的基本信息，这部分内容与本研究第一部分基本信息调查内容相契合，因此本研究参考这 5 条访谈问题设计了访谈第一部分的研究问题。

生教材编写和评估框架》进行修订。



第三章

研究方法

一、研究方法

(一) 文本分析法

谢锡金 (2013) 指出文本分析方法是对纸本、图片、影像、录音文件等类型的数据进行分析, 并通过探究其中的语句、结构、符号内容归纳现象背后含义的过程。是一种收集和分析数据 (Data Collection and Analysis) 的方法。

文本分析在定义和范围上存在模糊, 经常与内容分析 (Content Analysis) 混淆。有学者认为文本分析是多种分析方式的统称, 包括解释性分析 (Interpretive Analysis)、叙事分析 (Narrative Analysis)、话语分析 (Discourse Analysis) 以及内容分析 (Content Analysis) 等方法, 内容分析属于文本分析的一种 (Bernard, 2000); 有学者认为文本分析较为强调意义的诠释解析, 内容分析更为强调科学性和客观性的量化研究 (游美惠, 2000); 有学者认为文本分析与内容分析在定位、目的、分析重点和性质上存在不同, 从根本上来说二者服务于不同的研究问题 (谢锡金, 2013)。本研究支持谢锡金 (2013) 的观点, 认为文本分析和内容分析存在明显区别, 二者的区别详见表 9。

	内容分析	文本分析
定位	收集同类的文本, 以分析内容为主的研究。	收集不同类型的文本、分析文本的背景和内容, 以及分析不同数据的方法。
目的	发现文本内部的表层意义和深层含义。	通过文本探讨事件或问题的原因。
分析重点	文本内容, 把内容变为编码。	文本与其他类别文本的关系及互动。
性质	量化, 也有质化。	质化和量化混合。

表 9 内容分析与文本分析的异同

资料来源: 修改自谢锡金 (2013: 93) 的表格“内容分析与文本分析的异同”, 将繁体中文改作简体中文。

参照表 9 列举的文本分析与内容分析的异同, 笔者认为本研究的教材在文本内容、文本类型、文本背景上存在显著差异, 参考《NCS 学生教材编写和评估框架》评估将

采用的数据分析方法也是多元的；本研究的研究目的在于探讨现有教材在编写上的差异，列举教材编写的优缺点。在对研究结果进行阐述时主要采用了描述性的语句，因此更加偏向于质性研究，但在分析过程中研究采用了统计的方法以及一些先进的语料库设备，得到一些可供参考的量化数据作为评估的资料，但总体来说，研究更加偏向于质性。因此，笔者认为本研究当属于文本分析。

谢锡金（2013）梳理了文本分析的五个步骤包括研究问题和目标、确定理论框架、选取要分析的“文本”、进行先导研究（Pilot Study）、正式研究以及撰写报告，研究步骤详见图 6。



图 6 文本分析步骤流程图

资料来源：根据谢锡金（2013）“文本分析的过程和需要考虑的问题”的文本内容绘制。

（二）访谈法

半结构式访谈属于深度访谈的一种形式。需要在实验开始前预先准备访谈大纲，在正式访谈过程中笔者可以根据受访者的回答对访谈内容进行调整。它的优势在于在保证受访者自由地进行阐述的同时研究者能够介入控制，给予了研究者自由探索访谈过程中产生新的想法的可能性（Adeoye - Olatunde & Olenik, 2021; Bernstein & Lysniak, 2018; Dimond, 2015; 梁镇楠, 2022）。本研究的访谈大纲依照《访谈用框架》改编。访谈的内容将用于与文本分析所得结果进行对照，以便对现有 NCS 学生的中文教材做出全面、客观的评估。

在信度方面，笔者尽量满足受访者的需求，确保访谈在轻松愉悦、令受访者感到安全舒适的氛围中展开。效度方面，笔者在设计访谈大纲时参考了之前进行相关研究的学

者们的研究成果。在设计完访谈大纲后，请导师提供修改意见。并使用访谈大纲进行了两轮预访谈，了解访谈大纲存在的问题，预判受访者可能在哪些方面回答出现问题，以此提升访谈的效度。

在访谈正式开始之前，笔者使用了预访谈的方式使得大纲更加符合研究的需求。预访谈共进行两轮，第一轮，笔者将使用的访谈大纲提交给导师审阅，在获得导师认可的情况下，生成第一版的访谈大纲。之后，联系了三名二语教师就访谈大纲中的相关内容进行测试。参与此次访谈的三名二语教师，一名为英语二语教师，一名为国际学校中文二语教师，一名为课后补习机构、教导非华语学生的中文二语教师。笔者根据三名教师的访谈结果，对访谈大纲进行整理，包括删减内容重合的访谈问题、细化访谈问题的条目以及更改教师回答存在困难的访谈问题，最终形成了第二版的访谈大纲。之后，笔者又联系了三名中文二语教师，使用更改后的访谈大纲进行第二轮的预访谈。这次访谈证明笔者所使用之第二版访谈大纲切实可行。两次的预访谈为笔者积累了访谈经验，为正式的访谈奠定了基础。

二、研究设计与研究对象

上文提到，本文的研究目的是建构一套针对 NCS 学生的中文教材编写和评估框架，并将框架应用到实践中，以此来了解框架可能存在的不足，并根据在实践中发现的问题对最初建构的框架内容进行再修订。因此，本文设计了三个小的研究：（1）利用建构的编写和评估框架评估现有的 NCS 学生中文教材，通过文本分析及教师访谈的方式了解依照理论建构的编写和评估框架存在的不足；（2）依照修订后的编写和评估框架编写一套适用于课后补习性质中文辅导班的中文教材，并将其应用到实际的课堂教学中以了解该框架可能存在的不足；（3）邀请专家学者及前线教师对自编教材的内容进行评估，通过收集自编教材存在的问题反思编写和评估框架存在的问题。最终根据三个小研

究获得的结果，笔者对依照理论建构的教材编写和评估框架的内容进行修订，从而得出最终版本的编写和评估框架。

为了使读者更加清楚的了解本研究的研究问题、研究工具及研究方法之间的关系，笔者采用列表的方式进行呈现，详见表 10。

研究问题	研究方法	研究工具
1.基于《NCS 学生中文教材编写和评估框架》检讨现有 NCS 学生中文教材存在哪些优点和不足？在评估现有 NCS 学生中文教材时，文本分析和访谈的结果存在哪些差异？	文本分析 教师访谈	《NCS 学生教材编写和评估框架》 《访谈用评估框架》
2.基于《NCS 学生中文教材编写和评估框架》的自编教材应该包含有哪些方面的内容，具体的表现方式如何？	N/A	《NCS 学生教材编写和评估框架》
3.基于《NCS 学生教材编写和评估框架》的自编教材在课堂教学中的实施效果如何？	文本分析 前线教师 访谈	教师上课时采用的教学材料（教案、课件及课后反思报告） 访谈大纲

4.专家、学者及前线教师对于基于《NCS 学生教材编写和评估框架》的自编教材的评价如何?	专家学者 访谈 教材编辑 访谈	《NCS 学生教材编写和评估框架》 由《NCS 学生教材编写和评估框架》改编的《专家针对自编教材内容的评估表》 《访谈用评估框架》

表 10 研究问题、研究方法的研究工具

由表 10 可知,本研究主要围绕建构和发展一份教材编写和评估框架展开,即《NCS 学生教材编写和评估框架》,研究分为三个部分(1)根据框架对现有教材的评估;(2)根据框架编写教材并了解自编教材在课堂教学中存在的问题;(3)邀请专家、学者对自编教材的内容进行评估。

因此在本节中,笔者将按照三个小研究的顺序说明每个研究所使用的研究方法、研究设计及其相关的研究对象。

(一) 现有教材评估的研究设计与研究对象

在评估现有的 NCS 中文教材的部分,笔者选取了三套初级阶段的 NCS 学生中文教材,分别为伊斯兰学校《中国语文》教材、李陞大坑学校《中国语文》教材⁸²和《中文路路通: 第二语言中文教材》(以下简称《中文路路通》)教材⁸³⁸⁴,并对其内容进行评

⁸² 伊斯兰学校《中国语文》教材和李陞大坑学校《中国语文》教材由香港教育局编定印刷并上载至网路平台提供给香港的 NCS 学生中文教师参考。

⁸³ 三套教材中伊斯兰学校《中国语文》教材和李陞大坑学校《中国语文》教材都是小学教材,但《中文路路通》为中学教材。笔者之所以将一套中学教材也纳入评估中是因为(1)从初步的阅读来看,三套教材均考虑到零基础学生需求,从比较基础的内容展开,同属于初级阶段的教材;(2)三套教材学习的话题重合度较高,均涉及节庆、饮食、个人、家庭、校园生活等;(3)笔者曾在课后补习性质的中文辅导班(SSP)中实习,有机会阅读到一些前线教师的课件,笔者发现有多名前线教师都曾使用《中文路路通》教材教授小学的 NCS 学生。因此,综合以上的三种情况,笔者最终决定将《中文路路通》教材也纳入评估的范畴。

估。三套教材的编写单位、印刷内容及册数等相关信息，详见表 11。

名称	编写单位	印刷时间	册数	备注
《中国语文》	李陞大坑学校	2009	23 册	该教材未配备相应练习册，课文中附带练习题。
《中国语文》	伊斯兰学校	2010	10 册	该教材配有十本练习册。
《中文路路通》	香港大学	2020	4 册	该教材未配有相应练习册，课文中附带练习题。

表 11 三教材套的基本信息

研究首先通过文本分析的方式，参照《NCS 学生教材编写和评估框架》从不同的角度出发对现有的 NCS 学生中文教材进行系统性的评估，了解现有的三套教材间的差异。其次，邀请了七名使用过教材的前线教师进行半结构式访谈，访谈大纲参考了陈肯（2023）建构的《专门用途教材的评估框架》，选取该框架的原因是该框架的优势在于评估指标使用描述性的语句，更加适用于质性研究的需求⁸⁴。本研究将通过比较文本分析和访谈的研究结果，在归纳三套教材的优缺点的同时，修订《NCS 学生教材编写和

⁸⁴ 需要注明的是三套教材作为已发行的 NCS 学生经典中文教材其使用范围既包括在主流学校的主流课堂中使用也包括在课后补习性质中文辅导班中使用。因为本文的相关研究均以中文辅导班情况为基础，旨在为其提供有效的支援，故而受访对象主要来自课后补习性质中文辅导班的前线教师及从事研究工作的相关学者及专家，所有的观点也均围绕中文辅导班中教材的使用情况展开。

⁸⁵ 《国别化框架》和《专门用途评估框架》的异同，以及笔者所采用之文本分析《NCS 学生教材评估框架》与《访谈大纲》的具体设计详见第二章第四节。

评估框架》。

根据图 6 的具体流程，分析本研究的研究目标是评估现有的三套 NCS 初级教材；了解不同中文教材在教学理论、编写理论、内容分析、配套资源方面的优缺点。本研究所采用的分析文本是目前市面上最常使用的三套初级阶段 NCS 教材。本研究的研究流程如图 7 所示。

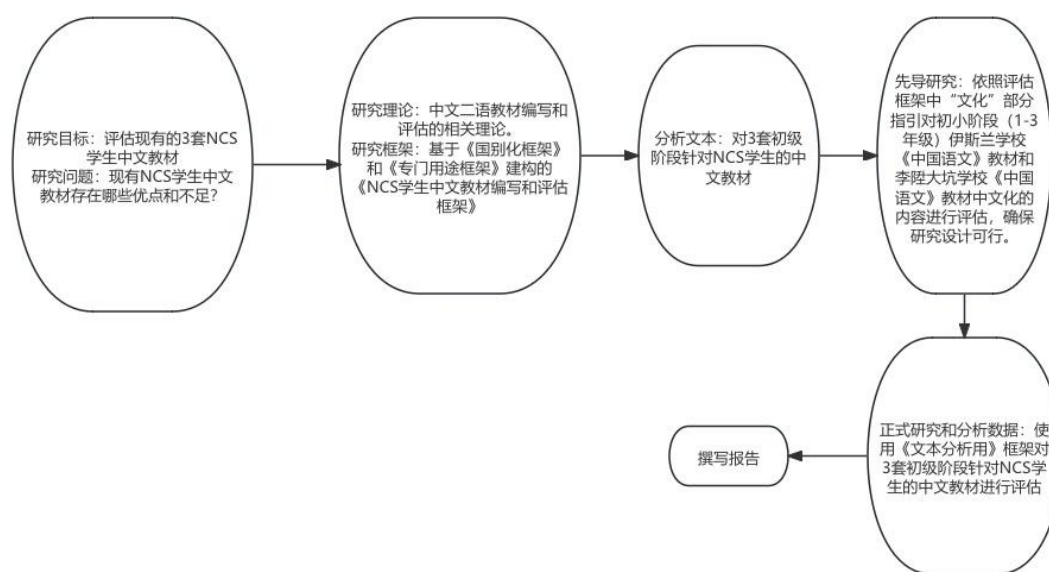


图 7 现有教材评估的文本分析步骤流程图

在访谈部分，研究共邀请到七位使用过其中一本教材的前线教师、学者及教材编辑参与本次研究。其中评估李陞大坑学校《中国语文》教材的受访者有三位；评估伊斯兰学校《中国语文》教材的受访者有一位；评估《中文路路通》教材的受访者有三位。本部分将简单介绍这七位受访者的基本信息。

受访者 A，选择评估李陞大坑学校《中国语文》教材，他从事 NCS 学生的中文教学相关研究两年，为相关领域的在读博士生，主要研究领域在汉字教学的部分。他曾经在支援 NCS 学生中文学习的课程中帮忙，因此了解李陞大坑学校《中国语文》教材。

但该名受访者没有课堂教学的相关经验。

受访者 B，选择评估李陞大坑学校《中国语文》教材，他曾供职于一间课后补习性质的 NCS 中文辅导班中，有两年以上教授小学 NCS 学生的教学经验，在此期间他还参与了针对 NCS 学生中文教学相关的教师培训课程。他主要教授的学生为小学二年级，也曾给暑期辅导班小三至小四阶段的 NCS 学生代课。他在课堂教学前会参考各类教材，并按照班级学生的实际情况进行调整使其符合学生学习的需求。他曾在教学中参考过李陞大坑学校《中国语文》教材（尤其是初小阶段），因此对于这套教材有一定的了解。

受访者 C，选择评估李陞大坑学校《中国语文》教材，他曾供职于一间课后补习性质的 NCS 中文辅导班中，有九年教授中小学及成人 NCS 学生的教学经验。在教学期间，他也定期参加 NCS 学生中文教学相关的培训课程，对教授 NCS 学生有丰富经验。他曾经使用李陞大坑学校《中国语文》教材进行课堂教学多年，因为该教材为其所在中文辅导班的指定教材。

受访者 D，选择评估伊斯兰学校的《中国语文》教材，他曾在硕士、博士在读期间从事 NCS 学生的中文教学相关研究两年。曾经在支援 NCS 学生中文学习的课程中帮忙，并受邀为该机构评估现有的 NCS 中文教材，其中就包含伊斯兰学习《中国语文》教材。但和受访者 A 情况类似，该名受访者没有 NCS 学生相关的课堂教学经验。

受访者 E，选择评估《中文路路通》教材，他有三年教授 NCS 学生的教学经验，在此之前他曾在香港以外的地区有过十年以上的中文作为第二语言/中文作为外语教学的相关教学经验。具体到 NCS 学生的中文教学中，他教授的班级既包括中学阶段也包括小学阶段的学生；课堂形式既包括主流学校也包括课后辅导班。他主要在一个课后补习性质的中文辅导班中使用《中文路路通》教材教授中学阶段的 NCS 学生。与受访者 B 及受访者 D 情况不同，该名教师没有对教材的内容进行裁剪，而是严格按照教材内

容进行教学⁸⁶，因此他对《中文路路通》教材有深入的了解。

受访者 F，选择评估《中文路路通》教材，他有十三年教授 NCS 学生的教学经验，并曾在博士就读期间从事该领域的研究工作。他教授的学生包括小学和中学两个阶段，其中，他在中三至中五阶段的 NCS 学生的课后补习班中使用《中文路路通》教材进行教学。与受访者 E 的情况类似，该名教师在教学时也严格按照教材内容组织安排教学。另外，该名受访者曾经参与过《中文路路通》教材的编纂工作，因此他对《中文路路通》教材有很深入的了解。

受访者 G，选择评估《中文路路通》教材，他曾在一个暑期辅导班中担任 NCS 学生的中文教师，有两年左右教授小学 NCS 学生（学生年级主要为小三至小四阶段）的教学经验。在正式担任 NCS 学生中文教师之前他曾经在硕士期间系统学习过二语教学的相关理论及教学方法。他在暑期辅导课程中尝试改写《中文路路通》教材，并将其应用在小学阶段的教学中，因此他对《中文路路通》教材有一定的了解。

（二）自编教材在课堂教学应用的研究设计与研究对象

研究通过了解参照《NCS 学生教材编写和评估框架》编订的自编教材在课堂教学中的使用情况、教师使用自编教材的方式及方法了解自编教材存在的不足，从而对《NCS 学生教材编写和评估框架》的内容进行反思。在文本分析的部分，主要通过收集教师课前准备的教案、课堂上使用的课件以及课后的反思报告了解教师使用自编教材的方式及方法。参考图 6 的流程，本研究的具体实验流程详见图 8。

⁸⁶ 这里的裁剪是指使用教材时不依照教材编写的逻辑，而是抽取教材中的部分与自己教学相关的内容使用，并根据自己的实际需要教材进行大幅度的改编，包括缩短/增加课文篇幅等。受访者 B 和受访者 D 均按照自己班级的情况，有选择的挑选教材中适合本班学生的内容进行教学，在教学时不会按照教材本身编写的逻辑进行。受访者 E 与他们不同，在教学时遵循了教材本身的编写逻辑，但他亦指出自己会对教材中的内容及练习加以扩充使其更加符合班级学生的需要。

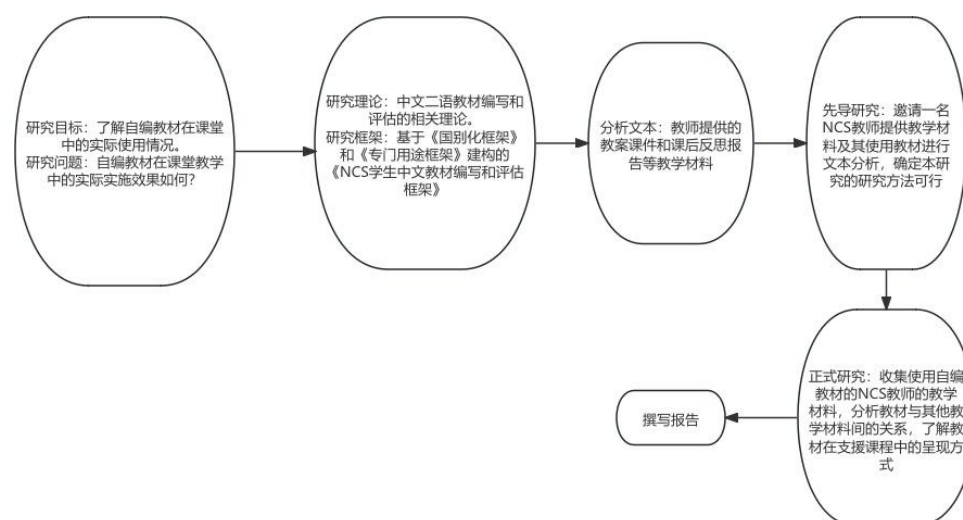


图 8 自编教材在课堂教学应用的文本分析步骤流程图

在访谈的部分, 笔者共邀请了三名使用自编教材的教师进行访谈, 了解其使用自编教材的过程, 目的在于了解教材与课堂教学之间的关系, 以及教材可能存在的不足。研究也将根据所得结果对《NCS 学生教材编写和评估框架》的内容进行反思。

有三名使用过自编教材的教师参与了本次研究, 笔者选择了其中一位受访者向笔者提供的使用自编教材的教案、课件及课后反思报告⁸⁷。研究同时对三名受访者进行了约二十分钟的半结构式访谈。

受访者 H, 向笔者提供了教学使用的教案, 共提交了三次课 (六个课时) 的课件。她在 SSP 项目中担任研究助理的职位。因此, 与笔者有较多的接触机会。她有三年教授 NCS 学生中文的经验。该名教师向笔者提供了三次课的教学材料 (包括教案、PPT 及课后反思报告)⁸⁸。

⁸⁷ 为单元十二《美味的香港食物》第一课《香港的茶餐厅》及第三课《美味的公司三文治》。

⁸⁸ 为了帮助笔者更好地了解教材的使用背景, 该名教师向笔者简要叙述了自己所教班级学生的实际情况。该名教师在 SSP 项目所教的学生年纪相对较小, 来自同一所小学。该班共有 12 名学生, 均为 NCS 学生, 主要来自印度、巴基斯坦、尼泊尔和菲律宾。学生的第一语言主要为南亚裔族群语言和英语。学生整体的中文能力比较薄弱。根据教师提供的资料, 该班学生在 2021 至 2022 年的学期前的测验中中文成绩均在 35 分以下 (满分为 100 分)。此外, 教师每堂课的授课时间大约为 1.5 小时, 每堂课分为 2 个课节, 每节课的时间在 40 分钟左右, 中间会有 10 分钟的休息时间, 教师采用线上授课的教学方式, 授课软件为 Zoom。

受访者 I，是一名来自 SSP 项目的学生导师，他有十二年的教 NCS 学生的教学经验，既教中学的 NCS 学生也教小学的 NCS 学生。他使用过自编教材中的部分内容教小学阶段的学生，他的学生处于小一阶段，在理解教材内容方面存在一定的困难。因此，为了配合班级学生的实际情况，受访者 I 会对自编教材的内容进行剪裁使其更加符合自己课程的需求。

受访者 J，是一名来自 SSP 项目的学生导师，他有九年教授 NCS 学生的教学经验。他同时教过中学和小学阶段的 NCS 学生。和其他两名受访者情况相同，他也选择在小学阶段的 NCS 班级中使用自编教材。他在线上教授混合班⁸⁹小学生，他班级的人数大约在十人左右。

（三）自编教材评估的研究设计与研究对象

为了进一步了解自编教材的整体情况，笔者依照《文本分析用框架》设置了《专家针对自编教材内容的评估表》，邀请有经验的专家、学者及前线教师对自编教材的内容进行评估。受访者将根据《专家针对自编教材内容的评估表》中的《评级标准》对自编教材的内容进行评估。其中评估的标准从好到坏依次分为四档，用“优异 (Distinction)”、“良好 (Credit)”、“满意 (Satisfactory)”和“不满意 (Unsatisfactory)”来区别。其中前三档为正向的反馈，后一档为负向的反馈。《评级标准》的制定标准主要参考了《NCS 学生教材编写和评估框架》对于四个评估项目的十个内容的评估指标，同时也参考了香港教育大学《学校体验教学视导评核表》中《评级标准——教学视导评核表》(Grade Descriptors—Teaching Supervision) 对于“优异”、“良好”、“满意”和“不满意”的描述方式，《专家针对自编教材内容的评估表》详见附录二。研究采用了文本分析的研究方法对《专家针对自编教材内容的评估表》中的结果进行分析，文本分析的流程图参考

⁸⁹ 即班级内学生的年级不同。

图 6 设置, 详见图 9。

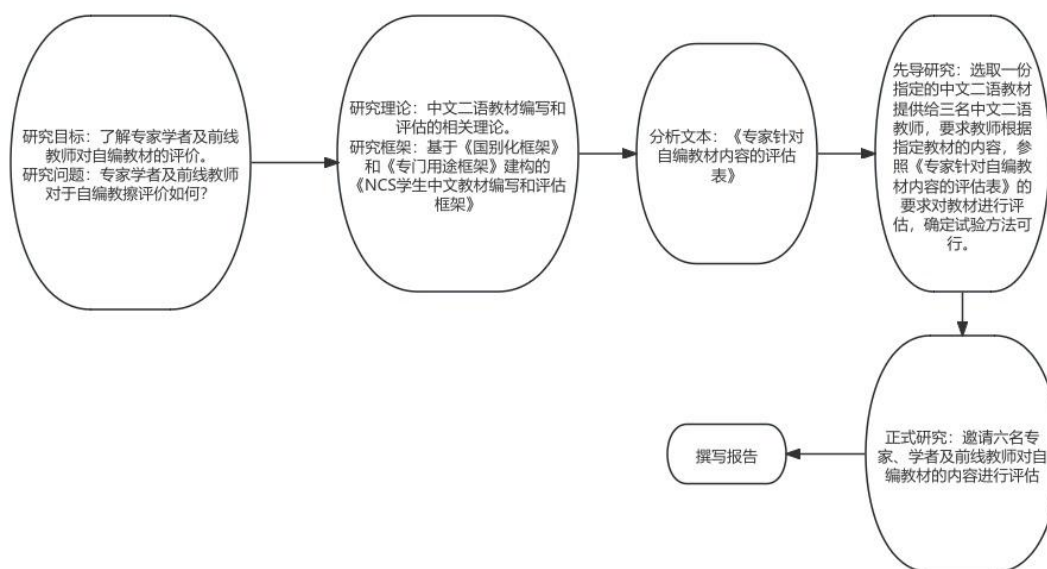


图 9 自编教材评估的文本分析步骤流程图

本部分还邀请了参与填写评估表的六名受访者参加半结构式的访谈, 访谈大纲参考了第四章中《访谈用框架》的内容。其中有四名受访者担任前线教学的工作, 因此在课堂中有机会使用过自编教材中的部分内容, 其他两名受访者的工作主要是在项目中从事志愿工作的、相关领域的研究者。下面笔者将对这六名受访者的背景做简要介绍。

受访者 K, 有十二年的 NCS 学生中文教学经验, 同时也有教材编写的经验, 他参与过《中文路路通》教材及其他中学教材的编写工作。在 SSP 项目中担任课程导师, 教小学的 NCS 学生, 曾在课堂上使用自编教材的部分内容。

受访者 L, 有九年的 NCS 学生中文教学经验, 是 SSP 项目的课程导师, 教一班小学的 NCS 学生, 曾在课堂上使用自编教材的部分内容。

受访者 M, 有三年以上的 NCS 学生中文教学经验, 是 SSP 项目的课程导师, 教一班小学的 NCS 学生, 曾在课堂上使用自编教材的部分内容。

受访者 N, 有两年以上的 NCS 学生中文教学经验, 是 SSP 项目的课程导师, 教一

班小学的 NCS 学生，曾在课堂上使用自编教材的部分内容。

受访者 O，有两年以上从事 NCS 学生中文教学研究的经验，有四年以上教材评估的经验，在 SSP 项目做志愿服务。

受访者 P，有一年从事 NCS 学生中文教学研究的经验，在 SSP 项目做志愿服务。

第四章

现有非华语学生中文教材评估

一、教材文本与访谈分析

(一) 教材文本分析

1.教材在教学理论方面的差异

根据《文本分析用框架》的评估内容，本节主要比较三套教材在“语言教育目标”和“教学法、教学流派思想”这两个部分的差异。在“语言教育目标”部分将主要探讨教材与《补充指引》和《学习架构》间的关系；在“教学法、教学流派思想”主要探讨教材中使用的教学方法、体现的教学思想。在小结部分，笔者将根据文本分析的结果，指出三套教材在教学理论方面的优缺点，并反思《文本分析用框架》，提出改进措施。

1.1 语言教学目标与《补充指引》和《学习架构》的关系

李陞大坑学校的教材在课程大纲设计参考了《中国语文课程指引》的学习范畴划分方式，因此可以认为课程大纲在学习范畴划定上与《补充指引》相匹配⁹⁰。该学校课程大纲举隅，详见表 12。

單元一 古詩及新詩					
課文	讀	寫	聽說	品德情意	文學/文化/思維
第一課： 唐詩兩首	- 理解詩意 - 認識詩的押韻：問、還、山 - 認識修辭：對偶 - 認識詩中的名詞、動詞、形容詞、看色詞	- 翠柳、西牆、絕句、杜鵑、白鷺 - 繪畫題意 - 背默唐詩	- 說說你喜愛的詩句，並說明原因 - 朗讀詩歌	愛護大自然	- 韻文識字：問、還、山 - 欣賞詩歌的意境 - 背誦詩歌
第二課： 我生病了	能理解童詩的內容	- 探熱、心焦、醫生、護士、感謝 - 背默童詩 - 創意寫作：童詩仿作	小組討論：說說你生病時的感受	學習感謝照顧我們的人	韻文識字：燒、笑、焦、了、度、勞、針、心

表 12 李陞大坑学校教材学习总纲举隅⁹¹

资料来源：李陞大坑（2009: 1）《中国语文》教材黄一册单元一教学目标一览表。

⁹⁰ 因应《补充指引》为《中国语文课程指引》的延伸版本，且在学习范畴划定上无明显区别

⁹¹ 例子选取内容为李陞大坑学校教材套黄册第四本《诗歌与故事》单元一《古诗及新诗》教学纲要。

在划分学习范畴时，教材将读、写、品德情意的内容单独列项，将听说合并、将文学、文化和思维合并，自学不是学习总纲的必备内容。可以认为教材在学习范畴设定上基本满足了《补充指引》的要求。

教材学习总纲设计的教学目标与《学习架构》在聆听、说话、阅读、写作方面小步子走的要求不相符合。这里以表 12 中第一课《唐诗两首》阅读部分的学习目标为例，对应《学习架构》及《中国语文进程架构》目标，详见表 13。

李陞大坑学校学习总纲	《学习架构》	《中国语文学习进程架构》
1.理解诗意	NLR(2.1)2 能理解阅读材料的内容	二阶 LR2.1 能理解阅读材料的内容、 寓意 能对内容提出简单的看法
2.认识诗的押韵：问、还、 山	NLR(3.2-4.2)1 能感受作品中的韵律、节奏	三阶至四阶 LR3.2 - LR4.2 能欣赏作品的内容及表达手法
3.认识修辞：对偶	NLR(5.2-6.2)4 能欣赏作品的写作手法 (如诗歌的表达手法)	五阶至六阶 LR5.2 - LR6.2 能初步鉴赏作品的内容及形式
4.认识诗中的名词、动词、 形容词、着色词	NLR(1.2-2.2)3 能找出作品中带感情色彩的词句	一阶至二阶 LR1.2 - LR2.2 能感受作品的情意

表 13 李陞大坑学校教材学习总纲与《学习架构》对应关系

该学习总纲在阅读目标设置方面未遵循《学习架构》的要求。就难度设置而言，该学习总纲的阅读目标大致符合小三学生的学习难度，但内在的逻辑未遵循由浅至深的顺

序；也没有遵循小步子的学习要求。

伊斯兰学校教材在课程大纲设计将读、写、听说及学习活动分项，不设品德情意、文学、文化、自学的内容。未严格遵照《补充指引》的要求。在读写内容设置方面，遵循《补充指引》的要求，阅读字词多于书写字词。满足 NCS 学生的记忆字词能力强于书写汉字能力的学习特性。在学习目标设置方面，教材仅简单列举了读写听说的词汇及句式，未体现《学习架构》要求的不同阶段的学习成果。该学校的课程大纲举隅，详见表 14。

一 上				
課題	讀	寫	聽說	學習活動
範疇：個人 1.1 認識自己	眼睛、耳朵、口、鼻子、手、腳、身體、走、拿	- 眼睛、耳朵、口、鼻子、手、腳 - 你用……來做甚麼？ - 我用……來…… - 我的……真有用！	你用……來做甚麼？	- 請學生說出眼睛、耳朵、口、鼻子、手、腳的名稱和功能 - 請學生玩「說出即指」遊戲。例如同學說：「眼睛」，學生須立即用手指着自己的眼睛
範疇：家庭 1.2 我的家	孩子、早安、午安、晚上、晚安	我、男、女、爸爸、媽媽、哥哥、弟弟、姐姐、妹妹 ……早安！ ……午安！ ……有……	……早安！ ……午安！	- 兩個學生一組，練習互相問候 - 請學生帶一幅家庭照回校，向其他同學介紹自己的家人
範疇：學校 1.3 打招呼	早安、午安	校長、老師、同學	- 老師：「同學 早安！／午安！／再見！」 - 同學：「老師 早安！／午安！／再見！」	進行角色扮演，互相問候

表 14 伊斯兰学校教材大纲举隅

资料来源：伊斯兰学校（2010: 1）《中国语文》教材一年级上册各单元教学目标一览表。

《中文路路通》在每单元课程前设计《学习内容一览表》，编排上选取了读、听、说、写、结构五个部分。教材的重点在于配合学生完成 GCSE/IGCSE 等课程，适用的

为中学阶段的 NCS 学生，笔者将其内容与中学阶段《补充指引》的要求相比较，发现教材未遵循《补充指引》的要求。内容上，课程大纲仅简单列举了教学的内容⁹²，未按照《学习架构》的编排教学重难点。以第三册单元七为例，教学目标仅列举学习内容，但未具体说明学习的要求。该学校的课程大纲举隅，详见表 15。

單元七	Reading	Listening	Speaking	Writing	Structure
7.1 課外活動	- 不同的學會 - 部首：心、糸 《瑪莉亞的課外活動》 - 招收會員海報	他們參加了甚麼課外活動？	小組討論：建議增設的課外活動	- 海報設計：邀請同學參加新增的課外活動 - 電郵：學校的課外活動	- 動詞「了」 ……選擇 ……因為 …… - 本來想 ……，但 ……最後 ……
7.2 購物樂	- 不同的購物地方 - 部首：貝、頁 - 超級市場和菜市場大比拼 - 精明消費者 - 折扣 《加心購物》 《網上購物》	- 顧客的看法 - 購物單 - 加心購物	- 購物經驗 - 角色扮演：到百貨公司購物	- 旅行購物單 「加心到百貨公司」段落翻譯 「電腦中心廣告」段落翻譯 - 文章寫作：一次購物體驗	- 反義詞 - 除了……還有
7.3 運動與生活	- 運動的好處 - 運動金字塔 - 部首：手、足 - 香港藝術節 《阿星最喜歡的單車手》 《體育的盛會，歡樂的海洋》	- 各人喜愛的活動 - 養寵物的調查報告 - 阿文的養狗經驗	- 保持身心健康的運動 - 單車手成功的原因 - 自己和家人喜歡的活動 - 介紹最喜歡的運動員和討論他/她的事情	- 座右銘 「香港運動員李慧詩」段落翻譯 - 介紹一位本地運動員的書信	- 我喜歡……尤其是…… - 如果……就 - 可以…… - 還…… - 不但……也…… - 包括……等
7.4 多彩人生	- 不同國家的名稱 - 部首：彳、行 《不一樣的星期天》 《多彩人生相簿》	古可兒媽媽說故事	- 用結構圖說故事 - 聽完故事後的感想	文章寫作：一次義工經驗	- 表達情緒的形容詞 - 同義詞 ……卻……

表 15 《中文路路通》教材学习内容一览表举隅

资料来源：岑绍基（2020: 1）《中文路路通》教材第三册单元七学习内容一览表。

⁹² 教材在这里的做法与伊斯兰学校教材的做法类似，即仅列举教材中出现的语言项目、课堂活动等，而未对相应的语法项目及课堂活动需要达到的程度等做详细的说明。

1.2 教学法、教学流派思想

除了《中文路路通》以外，其他两套教材没有明确指出教学法、教学流派及教学方法。其中，李陞大坑学校《中国语文》每课的内容包括篇章、字词及简单的围绕课文展开的课后讨论三个部分，与传统的提供给母语者使用的语文教材结构类似。没有特别使用到二语教学的教学方法。

伊斯兰学校的《中国语文》教材则包含字词句训练的内容，教材课文包含四个部分：

- (1) 介绍课文的知识点，如二年级上学期 2.1 课《几点钟做什么》，教材首先提供了与之相关的词汇（数字、时钟及日常活动的名称）、语法教学内容（人物+时间+做的事情）；
- (2) 提供不同类型的练习活动操练知识，如二年级 2.1 课《几点钟做什么》，教材提供了根据给定材料排序活动、看图填写时间活动、看图填句子活动等练习；
- (3) 与课文知识点相关的、学生能够自主创作的会话活动，如二年级 2.1 课《几点钟做什么》教材提供了“放假时，你们会做什么”的说话练习；
- (4) 与会话活动内容相关联的课文及根据课文内容编写的练习提，如二年级 2.1 课《几点钟做什么》根据“放假时，你们会做什么”的说话练习提供了课文《早睡早起》。参考上述编排的方式，笔者认为伊斯兰学校教材在编写时主要参考了 PPP 教学法（Presentation, Practice and Production, 3P）。该教学方法主要分为三个步骤：(1) 演示：引入新的语言项目，并对其内容及含义进行解释；
- (2) 练习：提供一定数目的操练练习，帮助学生掌握语言项目；
- (3) 输出：引导学生以更有意义的方式输出知识，如角色扮演等 (Ihsan, 2020; Maftoon, 2012; Katemba, 2022; Oryza et al., 2022; 刘岩, 2009; 张蜜, 2019)。对照伊斯兰学校的《中国语文》教材的课文内容，笔者认为 PPP 教学法的步骤与教材的四个部分可以相呼应，伊斯兰学校教材中使用 PPP 教学法的具体情况详见附录三。

根据《中文路路通》的使用说明，该教材在编写时主要采用了任务为本教学法、文

类教学法以及“阅读促进学习”教学法 (Reading to Learn Pedagogy)。教材编写体现任务为本的教学法的方式是按照主题发展由浅入深的分布导入型⁹³、核心型⁹⁴和深广型⁹⁵任务。教材在整体分工方面遵循文类教学法，每一册教材强调一种教学法⁹⁶。在《中文路路通》教材阅读和写作练习的编写中，编者借鉴了“阅读促进学习”教学法的教学步骤，有序安排习题内容（岑绍基, 2020）⁹⁷。

1.3 小结

综上所述，三套教材在教学理论方面的表现情况，如表 16 所示。

教材名称	教学目标与《补充指引》和《学习架构》的关系	教学法、教学流派和思想
李陞大坑学校《中国语文》	课程大纲在学习范畴划定上与《补充指引》相匹配；教材学习总纲设计的教学目标与《学习架构》在聆听、说话、阅读、写作方面小步子走的要求不相符合。	没有特别使用二语教学的方法

⁹³ 导入任务为学生学习核心内容做铺垫（岑绍基, 2020）。

⁹⁴ 核心型任务负责教授核心的功能项目、语法点及词汇等，帮助学生掌握学习内容（岑绍基, 2020）。

⁹⁵ 深广型任务旨在帮助学有余力的学生，提升中文能力（岑绍基, 2020）。

⁹⁶ 该教材共计 4 套：第 1 套为描述文类、第 2 套为记叙文类、第三套为说明文类、第 4 套为议论文类。

⁹⁷ “阅读促进学习”教学法被广泛应用于 NCS 学生的中文教学中，该种教学方法以系统功能语言学为核心理论，通过准备阅读、共同构建、个人创造、详细阅读、共同重写、个人重写、句子建构、字词拼写、句子写作等 9 个部分帮助学生提升写作能力（戴忠沛和容运珊, 2020:118）。

伊斯兰学校《中国语文》	在划定学习范畴上未严格遵循《补充指引》的要求；学习目标设置方面，未体现《学习架构》要求的不同阶段的学习成果。	PPP 教学法
《中文路路通》	在划定学习范畴上未严格遵循《补充指引》的要求；学习目标设置方面，未体现《学习架构》要求的不同阶段的学习成果。	任务为本教学法 文类教学法 “阅读促进学习”教学法

表 16 三套教材在教学理论方面的表现

笔者发现现有的教材在教学理论方面较少参考香港当局的文件，如《补充指引》和《学习架构》。这可能是几个方面的原因造成的（1）教材编写的时间早于文件颁布的时间，教材仅能参考《中国语文学习进程架构》，因此和《补充指引》和《学习架构》的要求有出入；（2）教材在参照文件建构教学目标方面存在困难，因为《学习架构》在学习目标设置方面比较细致，但教材中每课/单元的教学目标的数量有限，难以满足听说读写不同方面《学习架构》的要求；（3）教材的针对性比文件的更强，例如伊斯兰学校教材针对的是伊斯兰文化背景的学生、《中文路路通》针对的是有 GCSE/IGCSE 考试需求的学生，因此在设置课程目标和内容时不完全参照文件的要求，而是根据学生的实际情况出发。

在教学方法、思想和流派方面，教材均采用了超过一种的教学方法。相比较而言，

李陞大坑学校和伊斯兰学校的《中国语文》教材采用的教学方法比较传统，是目前二语教学中常见的教学方法，但是缺乏针对性；《中文路路通》教材则能够引入一些有针对性的教学方法，例如在设置阅读和写作练习时引入了“阅读促进学习”教学法，目前“阅读促进学习”教学法已被证明在提升 NCS 学生阅读和写作方面表现良好（Shum et al., 2018; Shum & Shi, 2021; Yung, 2019; 戴忠沛和容运珊, 2020; 邱佳琪 a, 2017; 邱佳琪 b, 2018; 邱佳琪 c, 2021; 容运珊, 2015）。

2.教材在编写理论方面的差异

根据《文本分析用框架》的评估内容，本节主要比较三套教材在“教材针对性”、“教材趣味性”、“教材实用性”和“教材科学性”这四个部分的差异。在“教材针对性”部分将主要探讨教材能否解决学生的学习动机和融入动机、能否做到内容由易到难；在“教材趣味性”部分主要探讨教材中内容的丰富程度、语言特点与是否具有香港本地特色及是否符合学生的认知水平；在“教材实用性”部分主要探讨教材中真实语料的占比及其具体内容；在“教材科学性”部分主要探讨教材中知识的系统性和准确性。在小结部分，笔者将根据文本分析的结果，指出三套教材在编写理论方面的优缺点，并反思《文本分析用框架》，提出改进措施。

2.1 教材的针对性

李陞大坑学校的教材在编写的时候能够区分识字和写字，照顾到 NCS 的学习需求。教材编写的时在学习活动中设置“我会认”、“认多一点”来满足学生在识字方面的需求⁹⁸。教材设置“我会写”对学生书写字词做出要求，字词均来源于课文，教学重点在书写汉字、学习形体结构。对于程度较浅的学生，教材设置“我会说”，帮助学生操练简单的口语句型，熟悉中文口语的表达方式（李陞大坑学校, 2009）。以上做法，可以照顾

⁹⁸ 其中“我会认”的字词主要来自课文，配有注音及简单英文注释帮助学生课后巩固自学；“认多一点”提供来自课文之外但与课文内容相关的词语，增加学生的词汇量和阅读量

到不同程度学生的学习能力，从而提升学生的学习动机。

为了配合 NCS 学生的融入需求，教材选取了与学生日常生活相关的元素和主题，例如学校生活、家庭环境、日常保健等。以黄三册为例，整本教材创设了“游戏日”的主题，课文内容涵盖了游戏日里的游戏活动，以及开幕式、闭幕式颁奖，与学生在香港的日常生活相关，有利于 NCS 学生理解香港学校的校园生活，融入学校。

教材在编写的时候基本遵循了由易到难的编排方式，总体上红、橙、黄册的课文篇幅较短、体裁较少；绿、蓝、紫册的课文篇幅较长、体裁较多。

伊斯兰学校的教材在选择丰富多样的学习材料，除了课文、认读和书写汉字/词汇以及会话讨论外，练习还包括生活对话、句子对话等内容，提供了配套辅助作业，使学生配合课本的学习活动，加强语言应用能力，巩固课堂知识（伊斯兰学校, 2010）。这些做法都有助于提升学生的学习动机。

为了帮助 NCS 学生融入香港社会，伊斯兰学校教材的教学主题与学生的日常学习与生活相关，话题内容包括学生日常生活中常见的诸如问路、看病、购物等话题。

教材能够按照从小到大、由远及近的方式编排教学内容，具体表现为教材按照内容被划分为五大范畴，包括个人、家庭、学校、社会和文化。这五个范畴逐步扩大、由实入虚，逐步深入，符合学生学习的顺序（伊斯兰学校, 2010）。

但笔者观察教材不同年级单元内容范畴的排布发现在同一册书中课文范畴并不依照上述顺序呈现⁹⁹，不能显示由小到大、由近及远的编排方式。

《中文路路通》教材重视收集生活化情境中的常用、有趣的主题及内容，教学内容与学生的个人、家庭及社区的日常生活相关，可以调动学生学习的积极性（容运珊和戴忠沛, 2019）。

⁹⁹ 以一年级下册为例，该册中包含的 5 篇课文（1.6，1.7，1.8，1.9，1.10）是按照文化、学校、家庭、个人和社会进行排布的。

为配合 NCS 学生的融入需求，教材包含与香港社会相关的话题¹⁰⁰。部分的专题内容为 NCS 学生在港就业、旅行以及参加活动提供了指引¹⁰¹，这部分内容有助于 NCS 学生学习中文，提升中文能力，为学生毕业后的求职提供了思路。

教材在编写中遵循了由易到难、由浅入深的原则。第一册及第二册的课文篇幅较短、话题内容较为简单，多关注学生的个人、家庭及日常生活；第三册及第四册的课文篇幅较长、话题难度增加，包括了求职、旅游、大众传媒等与学生生活有距离的话题。另一方面，教材分为不同的文类主题，第一册为描述文类、第二册为记叙文类、第三册为解说文类、第四册为议论文类（容运珊和戴忠沛, 2019）。笔者认为描述文类及记叙文类是对于事物/事实的客观描述，学生容易掌握；而解说文类和议论文类涉及抽象概念，学生难以掌握。由此可见，教材在选择文类主题时也考虑到了循序渐进、由浅入深的原则。

2.2 教材的趣味性

李陞大坑学校教材包含的内容，按照体裁可分为文言/诗歌类，记叙文类、实用文类、说明文类、描写文类、议论/论说文类等六种类别。其中按照内容，文言/诗歌类可以分为儿歌、现代诗歌、古诗/文言；记叙文按照类别可以细分为普通记叙文、童话/寓言、散文/游记、神话故事、小说、历史典故、成语故事、戏剧以及名人传记等。各种体裁文章的篇目数量统计，详见附录四。

教材涉及香港本地特色的有二十七篇文章，主要通过展示香港校园生活、饮食文化、歌颂香港风景以及列举香港名人故事的方式，向学生展示香港的社会生活、文化风物和名人。体现香港特色的篇目明细及展现方式，详见附录五。

教材加入了儿歌、童话/寓言、神话故事，符合少年儿童的阅读兴趣。教材的课文注重展现日常生活、刻画和描写儿童心理。例如绿一册中《可儿和志伟的日记》，通过

¹⁰⁰ 如第三册单元九第一课《吃在香港》，就向学生展示了香港独特的饮食文化。

¹⁰¹ 例如第四册单元十一《就业》第二课《各行各业》展示了香港的不同岗位，包括狱警、消防员、速递员、便利店店员、美甲师、艺员等职业的职业要求、工作内容。

主人翁可儿和志伟的日记刻画了少年儿童在学校与朋友闹别扭后的心理状态,符合少年儿童的阅读兴趣。

伊斯兰学校的教材按照内容范畴可以划分为个人、家庭、学校、社区、文化五类。课文的体裁以简单的叙事为主,字数较少,一般在两百字以内。在教材中未出现描述香港特有文化的课文及内容,但在生活对话、句子、篇章中会涉及香港特色的词汇,以此创设出香港生活的背景。但这些词汇以香港的地名为主,不涉及本土的文化知识。以二年级上册课文 2.3《介绍自己》为例,在句式“我住在……”的学习中,教材列举香港地名屯门、元朗、天水围和荃湾来启发学习者。这些地方是香港 NCS 人士聚居的场所,为学生所熟知。同时该课的课文《我的同学》中也涉及了香港的地名:

我有很多同学,李小美住在荃湾,林加文住在屯门,高日文住在水围。

由此可见,教材的课文列举了 NCS 人士较常居住的地区,但未涉及更深层次的内容,例如香港本地的饮食、节庆文化等。笔者认为这可能与伊斯兰学校学生整体中文水平较弱有关。

教材在生活会话、词汇以及句式教学方面采用了大量的插图来帮助学生理解教学内容,符合年纪较小学生的学习兴趣。

《中文路路通》教材按照文类主题划分内容,全套书大致出现四种文类,分别为描写文、记叙文、说明文和议论文。同时辅以短段落、对话、实用文等,各种体裁课文篇目及数量统计,详见附录四。

教材涉及大量与香港社会生活、民俗文化相关的内容。课文涉及香港社会生活、民俗文化的有篇,详细篇目名称及内容,详见附录五。教材共涉及与香港社会生活相关文章二十三篇,占总篇目数量的 25.56%,占比为三套教材中最高的。内容包括香港著名景点、节庆活动、交通工具、四季气候、名人轶事、酒店住房、社区活动、新闻报道、

各行各业等。

因为《中文路路通》教材主要面向的群体是中学阶段的 NCS 学生，教材纳入了与中学生日常生活相关的内容，例如第四册单元十一《就业》，教材纳入了香港社会许多适合中学生毕业后选择的职业。符合学生学习与生活的需求。

2.3 教材的实用性

李陞大坑学校教材选取了与学生日常生活相关的元素和主题，例如学校生活、家庭环境、日常保健等¹⁰²。整套教材中没有出现真实的语料，但存在模仿真实语料创造的实用文，共计十六篇，占可以查阅课文数目的 8.47%¹⁰³。模仿真实语料创造的实用文的分布，及篇目明细，详见附录四。总体而言，该套教材模仿真实语料创造的实用文数量有限，分布不均匀，主要出现在黄册（六篇）和橙册（五篇），其次出现在绿册（三篇），接着出现在蓝册（一篇），红册和紫册没有出现这类型文章。

伊斯兰学校的教材没有真实的语料，教材不存在仿照真实语料完成的课文。但教材设置了生活化的听说材料，这部分内容仿照了真实的语言环境（教育课程发展处，2010）。

《中文路路通》教材出现了一定比例的真实语料，以及模仿真实语料创造出的实用文。教材除了在课文（即 Reading 部分列举的文章）部分使用真实语料外，还会在聆听、说话等部分使用真实的材料。

例如第三册单元九第四课《健康饮食》有练习仿照报刊文章的格式，编写了由香江日报发出的、卫生署指引学生健康饮食的报刊文章，要求学生依照文章内容完成相应练习的语料，详见图 10。

¹⁰² 以黄 3 册为例，整本教材创设了“游戏日”的主题，课文内容涵盖了游戏日里的游戏活动，以及开幕式、闭幕颁奖，与学生在香港的日常生活相关，有利于 NCS 学生理解香港学校的校园生活，融入学校。

¹⁰³ 除了受版权保护无法展示的课文以及红一册及红二册部分课文讲授粤拼及基础词汇的课节外，现可查阅李陞大坑学校教材供由课文 189 篇。

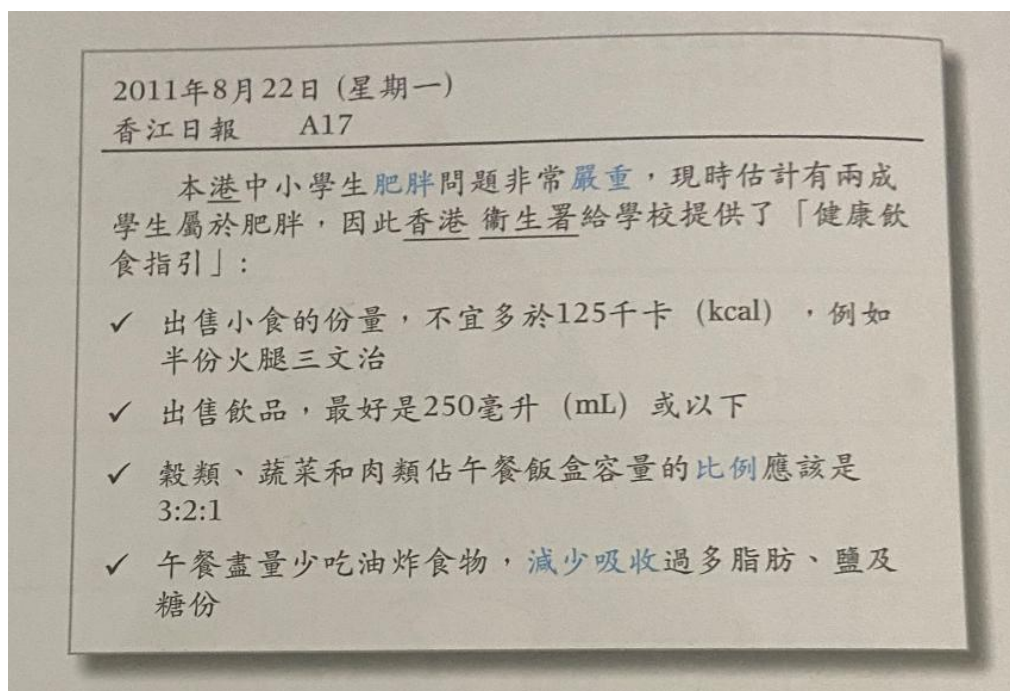


图 10 《健康饮食》的练习语料

资料来源：岑绍基（2020：184）《中文路路通》第三册页 184 的练习语料。

教材课文¹⁰⁴包含的仿照真实语料书写的课文主要分布在第三册¹⁰⁵，其次是第二册¹⁰⁶和第四册¹⁰⁷，第一册没有真实的语料。课文中包含真实语料分布及课文名称、语料类型，详见附录六。

总体上，真实语料占总课文的比例为 28.89%，教材涉及的真实语料种类有二十种，包括信件、邀请卡、天气预报、日记、通告、旅游规划、电子邮件、海报、购物平台介绍、节目表、酒店资料、感谢卡、明信片、网志、计划表、经验分享、报道、图标、广告、履历表等。

¹⁰⁴ 因为该套教材没有像其他两套教材一样明确划分出每单元的课文篇章，所以这里提到的课文为笔者自己整理所得。划分为课文的依据主要是参考《学习内容一览表》中 Reading 部分的篇章，以及其他一部分不在 Reading 中提到，但带有查询符号的文章，共录得符合要求的课文 90 篇。

¹⁰⁵ 第三册有 13 篇课文仿照真实语料设计。

¹⁰⁶ 第二册有 6 篇课文仿照真实语料设计。

¹⁰⁷ 第四册有 7 篇课文仿照真实语料设计。

2.4 教材的科学性

李陞大坑学校教材在红、橙、黄三种教材主要参考了《中国语文课程指引》列举九个学习范畴，照顾学生在听说读写方面的差异（李陞大坑学校, 2009）；而绿、蓝、紫三种教材则主要根据教育出版社有限公司《快乐学语文》的课本改编（李陞大坑学校, 2009）。总的来说，教材通过展现《中国语文课程指引》中的学习范畴组成包含有读、写、听说、品德情意、文学、文化、思维和自学的课程架构，配合课后练习“我要学”、“我会认”、“认多一点”、“我会写”、“我会讨论”，帮助学生有系统的学习语言知识（李陞大坑学校, 2009）。

但是笔者认为教材在语言知识的准确性上有待斟酌，有多名学者指出教材存在不规范用字、用词、用句、语法的现象（关之英, 2014; 梁慧敏, 2019）。如课后练习标题“认多一点”属于语法错误，正确语序应为“多认/一些字”（关之英, 2014）；梁慧敏（2019）列举了教材中出现的语言错误，如表 17 所示。

课文	建议修改
甲：你喜爱什么玩意？ 乙：我喜欢跳绳。（红三 P23）	甲：你喜欢玩什么？ 乙：我喜欢跳绳。
甲：你怎样上学？（红三 P26） 乙：乙：我坐校车上学，你呢？（红三 P26）	甲：你怎样去上学/学校。 乙：我坐校车去上学，你呢？
甲：在家中，你最喜欢谁呢？（红三 P32）	甲：家人中，你最喜欢谁呢？

表 17 李陞大坑学校教材语法错误

资料来源：梁慧敏（2019:97）的举例。

笔者同时发现教材中的部分汉字使用了与教育局规定用字不同的异体字。尽管这不属于偏误，但作为二语学习者的 NCS 学生无法分辨异体字，容易将同一汉字的不同写法误认为不同汉字，增加学生记忆汉字的负担。

伊斯兰学校的教材没有解释教材编写的方式，没有提及内容选择的标准，因此呈现

知识的方式不够系统。

教材也存在汉字、词汇、语法方面的错误，例如二年级上册 2.1《几点钟做什么》生活会话中有：

“你几点起床？”

“我七点正起床。”

一般情况，正确的表达可以是“我七点起床。”或者“我七点整起床。”¹⁰⁸。而“七点正起床。”则有表述起床状态的意思。由于未知编写者的意图，所以不能知晓具体的错误类型，但总之这种表述不准确。

同时，与李陞大坑学校的教材相同，伊斯兰学校教材也存在异体字混用问题。

《中文路路通》教材在设计中考虑到学生认知能力的发展，遵循文类教学法，每一册包含一种文类主题，由浅入深地帮助学生掌握讨论个人及社会议题的能力（岑绍基，2020）。因此教材中的知识比较系统。

教材在编辑过程中经过三次修订（容运珊和戴忠沛，2019），很大程度上避免了词汇和语法方面的错误。但教材仍然存在异体字方面的问题，例如“着”字，根据香港常用字表规定繁体应与简体同一作“着”，但教材与台湾地区繁体字相同，作“著”。

2.5 小结

总的来说，三套教材均在一定程度上、从不同的方面考虑到了针对性、趣味性、实用性和科学性的问题，但均存在一些可以改进的地方。整体而言，《中文路路通》教材考虑的更为全面，伊斯兰学校《中国语文》教材改动的空间更大。三套教材在实用性、趣味性、针对性和科学性方面的表现，总体来说，《中文路路通》教材在编写理论方面做的最好，伊斯兰学校教材存在较多的提升空间，详见表 18。

¹⁰⁸ 两者的差异在于是否强调七点这个时间。

教材名称	针对性	趣味性	实用性	科学性
李陞大坑学校《中国语文》	能提升学生的学习动机、融入动机、遵循由浅入深的编写原则，因此，针对性很强。	体裁多样，内容丰富；有和香港本地特色相关的文章，但占比不高；能选用儿童感兴趣的体裁来匹配学生的心理程度。整体趣味性较强。	没有真实语料，但有依照真实语料改编的课文，实用性一般。	体现了知识的系统性，但是存在一定的语法、词汇等方面的错误，准确性欠佳。因此，科学性一般。
伊斯兰学校《中国语文》	能提升学生的学习动机、融入动机、在编写的时候仅话题间有难度的区分，单元内容排列不遵循由浅入深的原则、课文内容间不存在由浅入深的原则。因此认为，针对性一般。	体裁简单，内容丰富程度一般；没有描述香港本地特色的内容；使用的会话、词汇及插图匹配学生的心理程度。整体来说，有考虑到趣味性，但趣味性一般。	没有真实语料或者依照真实语料改编的课文，实用性较弱。	未体现知识的系统性，存在一定的语法、词汇等方面的错误，准确性欠佳。因此，科学性较弱。

《中文路路通》	能提升学生的学习动机、融入动机、能够遵循由浅入深的编写原则。因此，针对性很强。	涉及四种文类，内容丰富程度一般；涉及香港本地特色的文章占比较高；纳入了学生日常生活相关的话题，匹配学生的心理。整体来说，趣味性较强。	有真实语料及依照真实语料改编的课文、练习，实用性较强。	体现了知识的系统性，语法、词汇等方面的错误很少，仅有部分异体字未能使用香港教育局推行的版本。因此，科学性较强。

表 18 三套教材在实用性、趣味性、针对性和科学性方面的表现

笔者认为现有教材在针对性和趣味性方面做的较好，在实用性和科学性方面有一定的提升空间。笔者发现现有教材在提升针对性、趣味性、实用性和科学性方面采用的方式有所差异。以针对性中提升学生的学习动机为例，李陞大坑学校《中国语文》主要通过区分认读和书写汉字、控制教材整体难度的方式提升学生的学习动机；伊斯兰学校的《中国语文》主要通过选择丰富多样的学习材料，融合课文、练习等多种训练模式增加学生的学习动机；《中文路路通》教材则通过收集生活化情境中的主题及内容增加学生的学习动机。造成这种现象的原因可能与缺少教材编写时的参考指引相关。

同时，笔者反思文本分析设计的《文本分析用框架》认为尽管三套教材均在一定程度上涉及评估指标的内容，但是诠释的角度和方法上存在较大的差异，因此《文本分析用框架》后续应该对评估指标进行进一步的细化。

3.教材在内容分析方面的差异

根据《文本分析用框架》的评估内容，本节主要比较三套教材在“语音”、“汉字”、“词汇”、“语法”、“文化项目”、“课文”和“练习”等方面的表现。在“语音”部分将主要探讨教材是否使用粤拼及对易错音节进行辨析；在“汉字”部分将主要探讨教材是否有汉字表、是否进行汉字结构教学以及对形近字进行辨析；在“词汇”部分将主要探讨教材是否有词汇表、是否对词汇进行释意、是否辨析易出错词汇；在“语法”部分将主要探讨教材是否有语法项目表、是否对语法项目进行解释及语法项目是否符合二语习得规律；在“课文”部分将主要探讨课文的主题内容和文本的可读性；在“练习”部分将主要探讨教材中的习题类型、编排方式及其与其他部分间的关系。在小结部分，笔者将根据文本分析的结果，指出三套教材在内容分析方面的优缺点，并反思《文本分析用框架》，提出改进措施。

3.1 语音方面的差异

李陞大坑学校教材为方便学生课后自学、预习和复习，使用了粤语拼音辅助教学。在红一册，学校参照香港语言学学会的《粤语拼音方案》用十七篇课文教授了粤语拼音的韵母、声母、复韵母以及其组合、拼读方式，详见附录七。

教材在配套练习中设置了标音训练、拼合训练、朗读训练，但没有特别对发音相近的拼音进行比较、归纳。除了教授粤语拼音以外教材中未涉及其他语音方面的内容。

伊斯兰学校教材未设计任何注音符号的教学，也未涉及任何其他语音方面的教学内容。

《中文路路通》教材在每册书的末尾配有词汇表，词汇表中有每个词汇的粤语拼音，但没有涉及粤语拼音的教学及练习，亦没有针对 NCS 学生容易出错的音节进行辨认的内容。

3.2 汉字方面的差异

李陞大坑学校教材没有专门的汉字表，但笔者根据每篇课文后的“我会认”、“认多一点”和“我会写”整理了教材字表（分认读和书写两种），详见附录八。由于香港未针对 NCS 学生提供汉字等级表，因此笔者参考了台湾的《查询系统》对课后生字的难度进行划分，不同级别学生汉字水平要求。经统计，教材中不同等级的汉字及其数量，详见表 19。

等级 册别	无	第1级 (基础)	第1*级 (基础)	第2级 (基础)	第2*级 (基础)	第3级 (基础)	第3*级 (基础)	第4级 (进阶)	第4*级 (进阶)	第5级 (进阶)	第6级 (精熟)	第7级 (精熟)
红册	1	69	20	21	10	10	3	9	2	2	0	1
橙册	0	9	8	13	2	10	11	13	11	11	5	0
黄册	3	1	8	3	2	7	1	11	2	21	9	4
绿册	7	1	0	2	0	1	0	3	2	3	4	1
蓝册	11	1	1	4	3	6	5	7	3	8	5	4
紫册	11	2	0	1	0	1	1	1	0	5	7	4

表 19 李陞大坑学校教材不同等级汉字及其数量

由表 19 可知，教材中的部分汉字不在《查询系统》之列。一级阶段的汉字共计一百二十个，占 48.78%；二级阶段的汉字共计六十一个，占 12.10%；三级阶段的汉字共计五十六个，占 6.991%；四级阶段的汉字共六十四个，占 4.923%；五级阶段的汉字共计五十个，占 2.632%；六阶段的汉字共三十个，占 1.2%；七级阶段的汉字共计十四个，占 0.452%。教材涉及的汉字内容在教学顺序上未能按照《查询系统》的要求，教材涉

及的汉字以初级阶段为主。

教材中没有针对汉字结构的教学和练习，不辨析形近汉字。教材有部件教学内容，对部首和部件的集中识字未覆盖整套教材，仅出现在教材套的红二至橙四册。根据统计，不同部首及部件共出现七十一次，其中部件出现三十七次，部首出现三十四次，部分部首、部件反复出现，如“心”、“竹”等。教材中涉及的部首及部件，详见附录九。

伊斯兰学校教材没有专门的汉字表，笔者依照《课程大纲》在读写方面列举的汉字整理了汉字表。经统计，教材中不同等级的汉字及其数量，详见表 20。

等级 册别	无	第 1 级 (基础)	第 1* 级 (基础)	第 2 级 (基础)	第 2* 级 (基础)	第 3 级 (基础)	第 3* 级 (基础)	第 4 级 (进阶)	第 4* 级 (进阶)	第 5 级 (进阶)	第 6 级 (精熟)	第 7 级 (精熟)
一年级	0	9	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
二年级	0	3	2	1	0	1	0	0	0	2	0	0
三年级	1	0	0	2	1	0	0	0	0	1	1	1
四年级	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
五年级	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
六年级	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

表 20 伊斯兰学校教材不同等级汉字及其数量

由表 20 可知，伊斯兰学校教材的汉字数量十分有限，有的年级甚至不包括汉字教学，如四年级教材不包括汉字的内容。总体上来看，教材中的汉字在编排上未能遵循《查询系统》的要求，教材涉及的汉字以初级阶段为主。

教材没有针对汉字结构的教学和练习，没有辨析形近汉字的区别，也没有针对常见的部首及部件的教学。

《中文路路通》教材也没有专门的汉字表，笔者依照《课程大纲》在读写方面列举的汉字整理了汉字表。经统计，教材中不同等级的汉字及其数量，详见表 21。

等级 册别	无	第 1 级 (基础)	第 1* 级 (基础)	第 2 级 (基础)	第 2* 级 (基础)	第 3 级 (基础)	第 3* 级 (基础)	第 4 级 (进阶)	第 4* 级 (进阶)	第 5 级 (进阶)	第 6 级 (精熟)	第 7 级 (精熟)
第一册	3	29	16	4	1	2	2	7	1	7	0	0
第二册	0	9	5	9	1	4	1	4	0	2	0	0
第三册	3	3	2	3	0	8	0	4	1	3	3	0
第四册	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1

表 21 《中文路路通》教材不同等级汉字及其数量

由表 21 可知，《中文路路通》教材汉字数量比较有限，且主要集中在前三册，第四册涉及的汉字较少。教材中的汉字兼顾到不同的等级，但未能按照《查询系统》的顺序教学。

教材中没有针对汉字结构的教学和练习，但教材中有针对常见的部首及部件的教学，

关于汉字部首的教学涵盖了整套教材。其中第一册及第二册的部首少些，基本每课 0 至 1 个；第三册及第四册的部首多些，基本每课 2 个。有部分部首在教材中出现的频率大于 1 次，如手和足。有部分常用部首未出现在教材中，例如亻、艸（艹）、犭等。教材中涉及的部首及部件详见附录九。

3.3 词汇方面的差异

李陞大坑学校教材中没有专门的词汇表，但笔者根据每篇课文后的“我会认”、“认多一点”和“我会写”整理了教材词汇表（分认读和书写两种）。由于香港未针对 NCS 学生提供词语等级表，因此笔者参考了台湾的《查询系统》对课后词语的难度进行划分，不同级别学生词语水平要求，详见附录十。经统计，教材中不同等级的词汇及其数量，详见表 22。

等级 册别	无	第 1 级 (基础)	第 1* 级 (基础)	第 2 级 (基础)	第 2* 级 (基础)	第 3 级 (基础)	第 3* 级 (基础)	第 4 级 (进阶)	第 4* 级 (进阶)	第 5 级 (进阶)	第 6 级 (精熟)	第 7 级 (精熟)
红册	80	31	17	10	10	2	7	12	8	12	7	1
橙册	330	14	13	25	12	18	18	39	33	78	50	26
黄册	394	1	11	16	15	21	9	52	38	155	112	56
绿册	554	1	4	7	7	7	8	35	51	159	156	112
蓝册	800	2	3	2	10	17	6	48	46	137	207	122
紫册	423	0	0	3	3	8	10	18	35	92	102	78

表 22 李陞大坑学校教材不同等级词汇及其数量

由表 22 可知，教材教授的词汇大多数是《查询系统》中未收录的词汇，这可能与香港和台湾地区的用语习惯相关。一级阶段的词汇共计九十七个，占 24.49%；二级阶段的词汇共计六十一个，占 15.04%；三级阶段的词汇共计一百三十一一个，占 10.45%；四级阶段的词汇共四百一十五个，占 15.55%；五级阶段的词汇共计六百三十三三个，占 11.97%；六阶段的词汇共六百三十四四个，占 6.722%；七级阶段的词汇共计三百九十五个，占 2.738%。教材中涉及到不同阶段的词汇，未能按照《查询系统》顺序进行教学。教材没有对词汇进行释意，也没有辨析易错词汇。

伊斯兰学校教材中没有专门的词汇表，笔者依照《课程大纲》在读写方面列举的词汇整理了词汇表。经统计，教材中不同等级的词汇及其数量，详见表 23。

等级 册别	无	第1级 (基础)	第1*级 (基础)	第2级 (基础)	第2*级 (基础)	第3级 (基础)	第3*级 (基础)	第4级 (进阶)	第4*级 (进阶)	第5级 (进阶)	第6级 (精熟)	第7级 (精熟)
一年级	27	17	8	2	3	5	1	9	4	2	2	1
二年级	49	7	7	2	9	3	2	4	4	6	2	1
三年级	46	3	9	9	5	7	6	10	9	12	6	3
四年级	16	1	9	4	0	3	2	1	4	1	3	0
五年级	25	4	4	2	8	1	1	1	3	2	0	0
六年级	31	3	3	3	4	2	4	10	6	2	5	2

表 23 伊斯兰学校教材不同等级词汇及其数量

由表 23 可知，与李陞大坑学校教材相似，教材的部分词汇不在《查询系统》内，词汇也未能按照《查询系统》的排序进行教学。一级阶段的词汇共计七十五个，占 18.94%；二级阶段的词汇共计五十一个，占 6.391%；三级阶段的词汇共计三十七个，占 2.951%；四级阶段的词汇共六十五个，占 2.435%；五级阶段的词汇共计二十五个，占 0.473%；六阶段的词汇共十八个，占 0.191%；七级阶段的词汇共计七个，占 0.049%。教材没有对词汇进行释意，也没有辨析易错词汇。

《中文路路通》教材配有专门的词汇表，词汇表附于每册教材最后，以单元的方式

排列，每个词汇均配有英文注释及粤语拼音。词汇在词汇表中的排列顺序按照其英文单词的首字母排列，详见表 24，但教材中未见易错词汇辨析的内容。

單元一詞彙表					
英文	中文	粵拼	英文	中文	粵拼
Active	好動	hou3 dung6	Elder brother	哥哥	go1 go1
Address	地址	dei6 zi2	Elder sister	姐姐	ze2 ze2
Affectionate	感情深厚	gam2 cing4 sam1 hau5	English	英語	jing1 jyut5
Age	年齡	nin4 ling4	Exchange	交換	gaau1 wun6
And	和	wo4	Father	爸爸	baa1 baa1
April	四月	sei3 jyut6	February	二月	ji5 jyut6
August	八月	baat3 jyut6	Ferocious	兇惡	hung1 ok3
Be engaged in	從事	cung4 si6	Five	五	ng5
Because	因為	jan1 wai6	Four	四	sei3
Born	出生	ceot1 sang1	Funny	有趣	jau5 ceoi3
Born on the same date	同月同日出生	tung4 jyut6 tung4 jat6 ceot1 sang1	Games	遊戲	jau4 hei3
Brave	勇敢	jung5 gam2	Gender	性別	sing3 bit6
Careful	細心	sai3 sam1	Gentle	溫婉	wan1 seon4
China	中國	zung1 gwok3	Get to know	認識	jing6 sik1
Chinese zodiac sign	生肖	sang1 ciu3	Give	給	kap1
Class	年級	nin4 kap1	Good afternoon	午安	ng5 on1
Close	密切	mat6 cit3	Good morning	早晨	zou2 san4
Cook	煮	ga1	Goodbye	再見	zoi3 gin3
Come in	請進	cing2 zeon3	Happily	高高兴兴地	gou1 gou1 hing3 hing3 dei6
Competent	能幹	naang4 gon3	Hard-working	努力	ngou5 lik6
Deeply attached to each other	相親相愛	soeng1 can1 soeng1 oi3	Have a seat	請坐	cing2 zo6
Data	資料	zi1 liu6	Have not	沒有	mut6 jau5
Date	日期	jat6 kei4	Help others	幫助	bong1 zo6
Date of birth	出生日期	ceot1 sang1 jat6 kei4	Home	住宅	zyu6 zaak6
December	十二月	sap6 ji6 jyut6	Homework	功課	gung1 fo3
Decide	決定	kyut3 ding6	Hong Kong Island	香港島	hoeng1 gong2 dou2
Diligent	勤力	kan4 lik6	Horse	馬	maa5
Dog	狗	gau2	Humorous	幽默	jau1 mak6
Dragon	龍	lung4	I am called	我叫	ngo5 giu3
Eight	八	baat3	In/at	在	zoi6
			India	印度	jan3 dou6
			Indonesia	印尼	jan3 nei4
			Is	是	si6
			January	一月	jat1 jyut6
			July	七月	cat1 jyut6
			June	六月	luk6 jyut6

表 24 《中文路路通》教材词汇表举隅

资料来源：岑绍基（2020: 121）《中文路路通》教材第一册单元一词汇表。

笔者将词汇表中的词汇纳入台湾的《查询系统》对相关词汇的难度进行划分，词汇的难度等级。经统计，教材中不同等级的词汇及其数量，详见表 25。

等级 册别	无	第1级 (基础)	第1*级 (基础)	第2级 (基础)	第2*级 (基础)	第3级 (基础)	第3*级 (基础)	第4级 (进阶)	第4*级 (进阶)	第5级 (进阶)	第6级 (精熟)	第7级 (精熟)
第一册	108	9	2	7	4	4	1	8	8	11	2	3
第二册	227	24	26	33	27	26	20	38	24	36	17	11
第三册	440	2	12	24	25	30	25	71	46	61	48	19
第四册	233	4	8	17	12	21	12	58	35	108	59	19

表 25 《中文路路通》教材不同等级词汇及其数量

由表 25 可知，与前两套教材相似，教材的部分词汇不在《查询系统》内，词汇也未能按照《查询系统》的排序进行教学。一级阶段的词汇共计八十七个，占 21.97%；二级阶段的词汇共计一百四十九个，占 18.67%；三级阶段的词汇共计一百三十九个，占 11.08%；四级阶段的词汇共二百八十八个，占 10.79%；五级阶段的词汇共计二百一十六个，占 4.085%；六阶段的词汇共一百二十六个，占 1.336%；七级阶段的词汇共计五十二个，占 0.360%。可见教材的词汇主要集中在初级阶段。教材没有对词汇进行释义，也没有辨析易错词汇。

3.4 语法方面的差异

由于香港没有针对 NCS 学生的语法项目表，因此笔者参考了台湾的《查询系统》对语法项目的难度进行划分，不同级别学生词语水平要求，详见附录十一。

李陞大坑学校教材没有专门列明每课的语法项目，笔者依照课程大纲中对读、写和听说的要求，整理了教材中的语法项目。该套教材的语法点共六十二个，其中红册语法项目十四个¹⁰⁹；橙册语法项目二十四¹¹⁰；绿册语法项目十八个¹¹¹；蓝册语法点六个¹¹²。黄册和紫册均没有语法项目。语法点明细及与《查询系统》对应情况，详见附录十一。

笔者发现教材接近半数的语法项目（三十个）不在《查询系统》归纳的语法等级中；其中3级语法项目在教材中占比较多，有十个，为总语法项目的15.63%¹¹³；其次是4级语法项目，有五个，占7.81%；1级和5级语法项目数量相同，各有三个，各占4.69%；2*级语法项目有两个，占3.13%；3*级和4*级语法数量各一个，占1.56%。1*级语法项目未在教材中体现。同时，教材中的语法项目在编排上未按照由易到难的过程，分布也不均匀。教材的语法项目数量与二语教学的相关标准差距很大。教材也没有对语法项目进行解释说明。

笔者依照课程大纲对读、写和听说的要求，整理了伊斯兰教材中的语法项目。该套教材的语法点共一百三十二个，各册均有语法项目分布，其中有些语法项目会在不同册别反复出现。在统计时，如果同一个语法项目在同一课的写和听说部分出现两次及以上，只算作一次；但若不同册别同一语法项目出现两次及以上，则会被按照实际出现次数计算。语法点明细及与《查询系统》对应情况，详见附录九。

笔者发现教材中不在《查询系统》归纳的语法等级中的语法项目最多，共录得六十七个，占总数的45.27%¹¹⁴；在《查询系统》中可以查到的语法项目里，2级语法项目在教材中占比较多，有三十四个，为总语法项目的22.97%；其次是1级语法项目，有十

¹⁰⁹ 主要分布在红二和红三册。

¹¹⁰ 主要分布在橙一、橙二、橙三册。

¹¹¹ 主要分布在绿一、绿二、绿三、绿四册。

¹¹² 主要分布在蓝二、蓝三、蓝四册。

¹¹³ 由于第24和27项语法项目各包含两个语法点，因此总语法项目数量算作64个。

¹¹⁴ 共录得148个语法点，其中有部分语法项目不止一个语法点。

四个，占 9.46%；2*级语法项目数量有十三个，各占 8.78%；1*级语法项目数量和 3 级语法项目数量相同，各有七个，各占 4.73%；3*语法项目有五个，占 3.38%；4*级语法数量为一个，占 0.68%。1*级语法项目未在教材中体现。教材语法项目排列未按照由浅到深的原则、4*及以上语法项目未包含在教材中、语法项目编写不规范、与二语教学的相关标准差距大等。教材中虽然没有对语法项目做出详细的注解，但有相应的练习和配图来帮助学生学语法项目的应用，详见图 11。



图 11 伊斯兰学校教材语法项目相关练习

资料来源：伊斯兰学校（2010:16）五年级上册 5.4 课《为我们服务的人》页 16 中学习的语法项目“我会把……放进……里”。

为了训练学生使用该语法项目，教材中列举了不同的物品和地方来帮助学生反复练习语法项目“我会把……放进……里”。

《中文路路通》教材在《学习内容一览表》中划分了结构 (Structure) 部分，该部分列举了单元中每课学习的语法项目。笔者以此为依据整理了语法项目表以了解语法项目的难度，详见附录十一。

经统计《中文路路通》教材中的语法项目共有七十八项，其中语法项目“无论是……还是……都……”包含三个语法知识点，因此共涉及语法知识点八十个。有《查询系统》分级的语法知识点有三十九个，占语法知识点总数的 48.75%。其中，第 2 级和第 3 级的语法知识点最多，各有十个，各占总数的 25.64%；第 2*级的语法知识点有九个，占总数的 23.08%；第 3*级的语法知识点有四个，占 10.26%；第 4 级的语法知识点有三个，占 7.692%；第 4*级的语法知识点有两个，占 5.128%；第 5 级的语法知识点有一个，占 2.564%。

教材中的语法知识点大多为基础阶段的语法知识点，较少涉及进阶和精熟阶段的语法知识点。同时，教材中有大量未被收录《查询系统》的语法知识点。教材中的语法知识点也没有按照由浅入深的次序排列。但是，该套教材有针对一些比较抽象和难以理解的语法知识点，例如“把”字句，使用句式认识、句子结构注解和句子改写示例的方式对内容进行讲解，有助于学生的理解和认识，详见图 12。

(4) 把字句認識：
把字句強調主動者（主語）如何處置被動者（賓語）

造句
Sentence writing

示例一：他們傳了消息出去。
他們把消息傳了出去。

示例二：農民藏紙條在月餅裏。
農民把紙條藏在月餅裏。

句式 Sentence structure			
主語 (Subject)	動詞 (verb)	賓語 (object)	……
他們	傳了	消息	出去。
主語	把+賓語	動詞	……
他們	把消息	傳了	出去。

图 12 《中文路路通》教材“把”字句语法知识点注解

资料来源：岑绍基（2020:170）《中文路路通》教材第三册页 170 “把字句讲解”。

3.5 课文方面的差异

李陞大坑学校教材共收录课文二百一十五篇，成段落课文全套教材计一百八十九篇¹¹⁵。每册中课文体裁分布情况，详见附录十二。

总体而言，红、橙、黄三册的教材在体裁方面比较单一，以儿歌、简单的现代诗歌、童话/寓言、普通记叙文、实用文为主，带有文学鉴赏性的体裁内容较少；绿、蓝、紫册的教材在体裁和内容上较红、橙、黄三册更为丰富，文学鉴赏性的体裁内容，如散文/游记、小说、戏剧等，占比逐渐增大。

为了解教材的整体难度，笔者将教材文本纳入到 CRIE-CFL 3.0 系统进行测算，对于该系统的详细介绍请见附录十三。由于该系统的测算指标共计三十一个，逐条分析太过琐碎，因此笔者参考 Sung et al.(2015:APPENDIX B)对于该系统中指标 F 值的检测结果，及陈茹玲等（2017）使用的分析数值，从词汇类、语意类、句法类和篇章凝聚类指标中选取了十二项指标用于解释教材文本的可读性。因为 CRIE-CFL 3.0 系统在分析文言及古诗类项目中的准确率较低，所以在分析文本时笔者剔除了文言/诗词类文章，计十六篇¹¹⁶。最终研究所得结果适用于分析教材中剩余一百七十三篇课文情况。每册教材中各数值的结果由该册中每篇课文数值汇总后平均而得出结果。

每项测试结果的计算公式为：每册课文中某一测量项目的得分=每册课文中该项目的数值总和/课文总数目。

同时，Sung et al. (2015)曾将文本可读性的相关指标与 CEFR 等级指标相联系，提出“华语读本对应 CEFR 在等级各指标之建议数值”，详见附录十四。

根据附录十四可知，随着 CEFR 等级的增加，文本可读性指标可以在词汇类指标表现出入门级词汇数、高难度词数、基础级词汇数和二字词数增加；语意类指标表现出实

¹¹⁵ 因为其中红 1 册有 13 课为粤语拼音教学，红二册有 6 课为常用词语教学。因此各册中成段落课文分布情况：红册 18 篇、橙册 37 篇、黄册 40 篇、绿册 31 篇、蓝册 31 篇、紫册 32 篇。

¹¹⁶ 其中黄二册第六课《咏鹅》除古诗外亦有诗歌注解，诗歌注解的部分被笔者纳入分析。

词数、复杂语意类别句子数和复杂语意类别增加；句法类指标表现出单句数比例降低、复杂结构句数增加；篇章凝聚类指标表现出连接词数、正向连接词数和负向连接词数增加。因此，在根据文本可读性指标评估课文文本难度时可以着重参考以上提到数值的波动，以此了解同一册教材中不同册别课文文本的整体难度变化趋势。

计算所得之结果，详见表 26。

各层次语言指标		1 【2】 (18)	2 【4】 (35)	3 【4】 (39)	4 【4】 (31)	5 【4】 (25)	6 【4】 (25)
词汇类	入门级词数	14.22	38.68	93.36	115.5	164.9	151.0
	高级词数	1.056	5.143	17.21	15.77	29.68	28.64
	基础级词汇数	3.833	9.486	27.92	30.71	44.96	40.08
	二字词数	10.39	35.97	89.26	103.7	159.2	150.5
语意类	实词密度	0.905	0.860	0.809	0.817	0.814	0.802
	复杂语意类别句子数	1.667	5.600	15.95	15.77	24.48	25.00
	成语数	0.056	0.429	0.974	2.032	3.280	4.600
句法类	单句数比率	0.901	0.622	0.546	0.541	0.539	0.516
	句平均词数	14.00	9.263	8.567	9.070	10.26	8.947

	名词片语修饰语比率	0.098	0.186	0.273	0.385	0.364	0.425
文章凝聚性指标	连词	0.333	1.286	5.974	5.871	8.200	9.000
	正向连词	0.333	0.914	3.949	3.387	5.200	5.280
	负向连词	0.000	0.171	1.718	2.032	2.080	2.640

表 26 李陞大坑学校教材一至六年级指标之平均数

根据表 26，教材可读性各指标折线图，详见图 13。

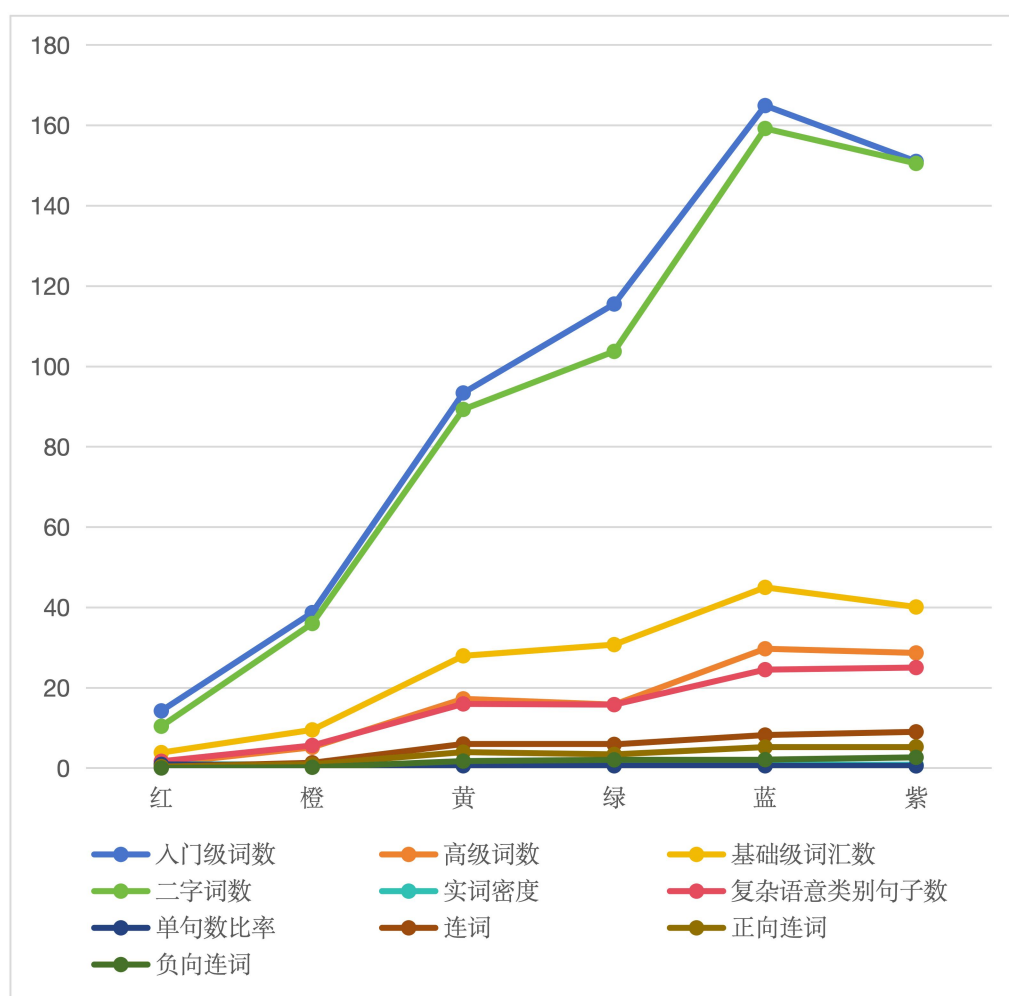


图 13 李陞大坑学校教材一至六年级指标之平均数折线图

由图 13 可知，教材在整体难度方面呈现出上涨趋势，表现为入门级词汇增加、基础词汇增加、复杂语义类别句子增加、成语数增加、名词片语修饰语比例增加、负向连词增加；单句数比率降低。可以看出教材整体设计符合难度递增的构想。但还需在部分册别加以改进，具体表现为绿册中高级词汇数目、连词总数及正向连词数目较少，紫册中二字词数及句平均词数较少，蓝册中实词密度应适当降低。

伊斯兰学校教材除去因版权问题而无法查阅的课文外，现有可供查阅的教材共收录课文四十二篇，体裁均为记叙文。伊斯兰学校教材在课文的篇幅上更短、体裁和呈现方式上也比较单一。教材的课文基本遵循起因、经过、结果的方式简单叙述事件。例如五年级下册 5.8 课课文《购物》就基本遵循了这一叙述方式，课文详见图 14。

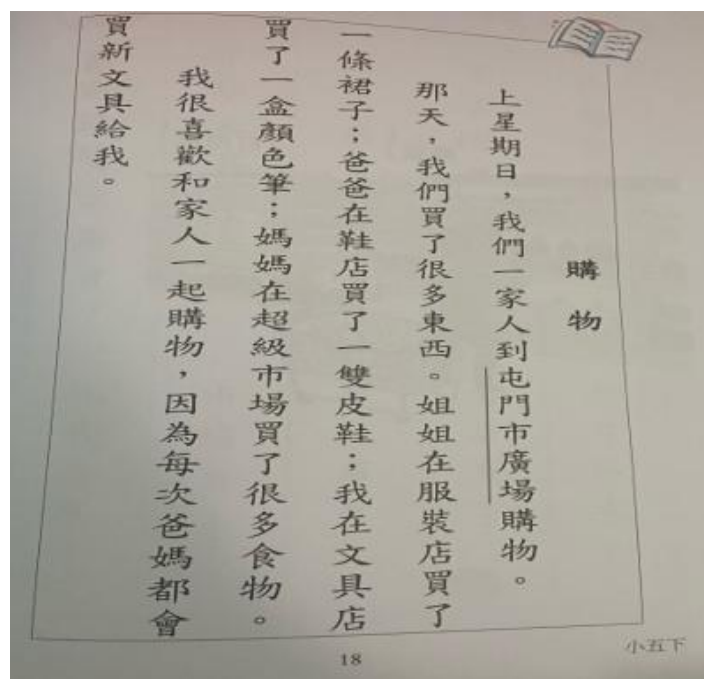


图 14 伊斯兰学校教材 5.8 课课文《购物》¹¹⁷

资料来源：伊斯兰学校（2010: 18）教材五年级下册页 18 5.8 课课文《购物》。

¹¹⁷ 如图 22 所示，课文大致分为 3 段，第 1 段介绍了事件的起因，即我们一家人去购物；第 2 段介绍了经过，即我、姐姐、爸爸和妈妈分别在购物时买了哪些东西；第 3 段总结了这次购物的体验，以及我喜欢购物的原因。

伊斯兰学校教材在课文难度方面的测量结果，详见表 27¹¹⁸。

各层次语言指标		1 【2】 (10)	2 【2】 (10)	3 【2】 (10)	4 【1】 (2)	5 【2】 (5)	6 【2】 (4)
词汇类	入门级词数	21.90	34.80	34.90	31.00	42.60	58.25
	高级词数	0.700	3.400	3.700	2.500	3.400	8.000
	基础级词汇数	1.700	3.100	7.200	7.000	6.400	12.50
	二字词数	13.50	28.00	33.30	25.00	33.20	49.25
语意类	实词密度	0.844	0.852	0.842	0.818	0.804	0.806
	复杂语意类别句子数	1.300	3.500	5.900	3.500	4.400	5.250
	成语数	0.000	0.000	0.300	0.000	0.000	0.250
句法类	单句数比率	0.922	0.699	0.386	0.542	0.751	0.542

¹¹⁸ 因为目前为止该套教材已经停止使用，学校亦不再出版。因此，笔者在收集教材课文中出现了较大的困难，后来经过多种努力，笔者最终收集全了一、二、三、五、六年级的教材，唯四年级教材仅找到上册，而缺少下册。四年级下册有课文 1 篇，因此本分析只涉及其中 41 篇课文。

文章凝 聚性指 标	句平均词数	8.412	8.317	7.708	10.10	9.024	9.108
	名词词组修 饰语比率	0.116	0.110	0.340	1.142	0.229	0.168
	连词	1.500	2.700	2.800	2.500	2.800	4.750
	正向连词	1.500	2.500	2.500	2.500	2.800	4.500
	负向连词	0.000	0.000	0.200	0.000	0.000	0.250

表 27 伊斯兰学校教材一至六年级指标之平均数

根据表 27，教材可读性各指标折线图，详见图 15。

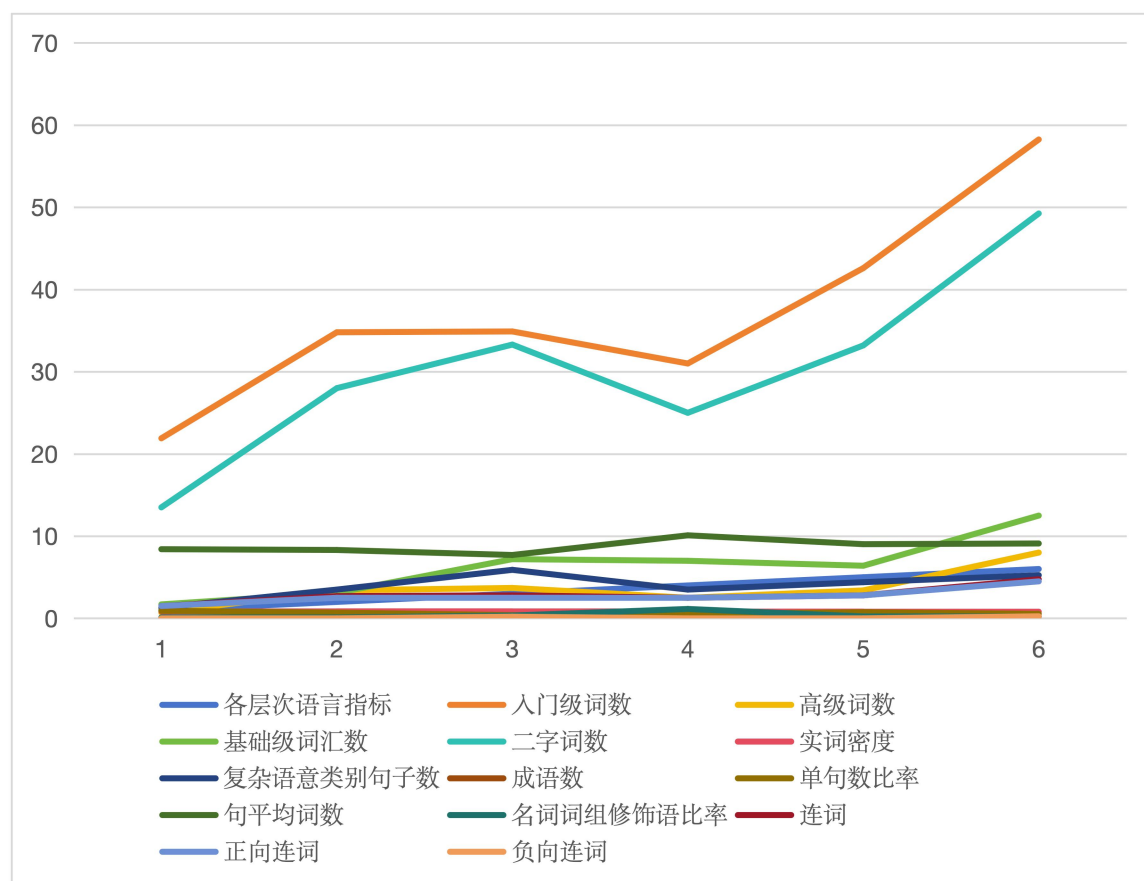


图 15 伊斯兰学校教材一至六年级指标之平均数折线图

为了防止四年级教材缺少课文导致的误差，在比较时笔者剔除了四年级教材，对其他年级教材的课文可读性进行了比较。总的来看，伊斯兰学校教材的一年级至二年级教材在难度方面有所增长；五年级至六年级教材在难度方面有所增长；但三年级教材的难度为教材中最高¹¹⁹。因此从指标上来看，伊斯兰学校教材课文间的难度趋势不存在显著关系。

《中文路路通》教材在编写时遵循文类教学的教学方法，每册教材包含有一种文类主题，第一册为描写文、第二册为记叙文、第三册为说明文、第四册为议论文。在每册进行新文类教学的同时亦兼顾到之前已经习得的文类主题，因此，随着学生认知过程的

¹¹⁹ 可以从三年级在高级词汇数目、基础词汇数目、二字词数、复杂语意类别句子数、成语数、名词词组修饰语比率、负向连词数均高于五年级；单句数低于五年级可以看出。

增加，文类的种类也有所增加。其中第一册以段落/对话和描写文为主；第二册增加了记叙文和实用文；第三册在第二册的基础上增加了说明文；第四册增加了议论文，不同册别的体裁及篇目数量，详见附录十二。

笔者将教材的课文投入 CRIE-CFL 3.0 系统以评估教材在文本可读性方面的难度指标，所得结果，详见表 28。

各层次语言指标		1【3】(14)	2【3】(23)	3【3】(27)	4【3】(19)
词汇类	入门级词数	50.86	45.22	59.78	70.79
	高级词数	3.357	3.782	12.63	15.26
	基础级词汇数	6.929	9.478	15.89	21.11
	二字词数	33.29	39.87	71.33	86.63
语意类	实词密度	0.819	0.849	0.819	0.827
	复杂语意类别句子数	5.071	6.304	9.815	10.95

	成语数	0.429	0.348	0.963	0.684
句法类 文章凝 聚性指 标	单句数比率	0.584	0.504	0.349	0.437
	句平均词数	8.916	8.812	9.154	9.419
	名词词组修饰语比率	0.336	0.260	0.439	0.347
	连词	3.786	3.348	6.593	7.263
	正向连词	3.286	2.261	4.630	5.263
	负向连词	0.500	0.609	0.778	1.263

表 28 《中文路路通》教材一至四册指标之平均数

根据表 28，教材可读性各指标折线图，详见图 16。

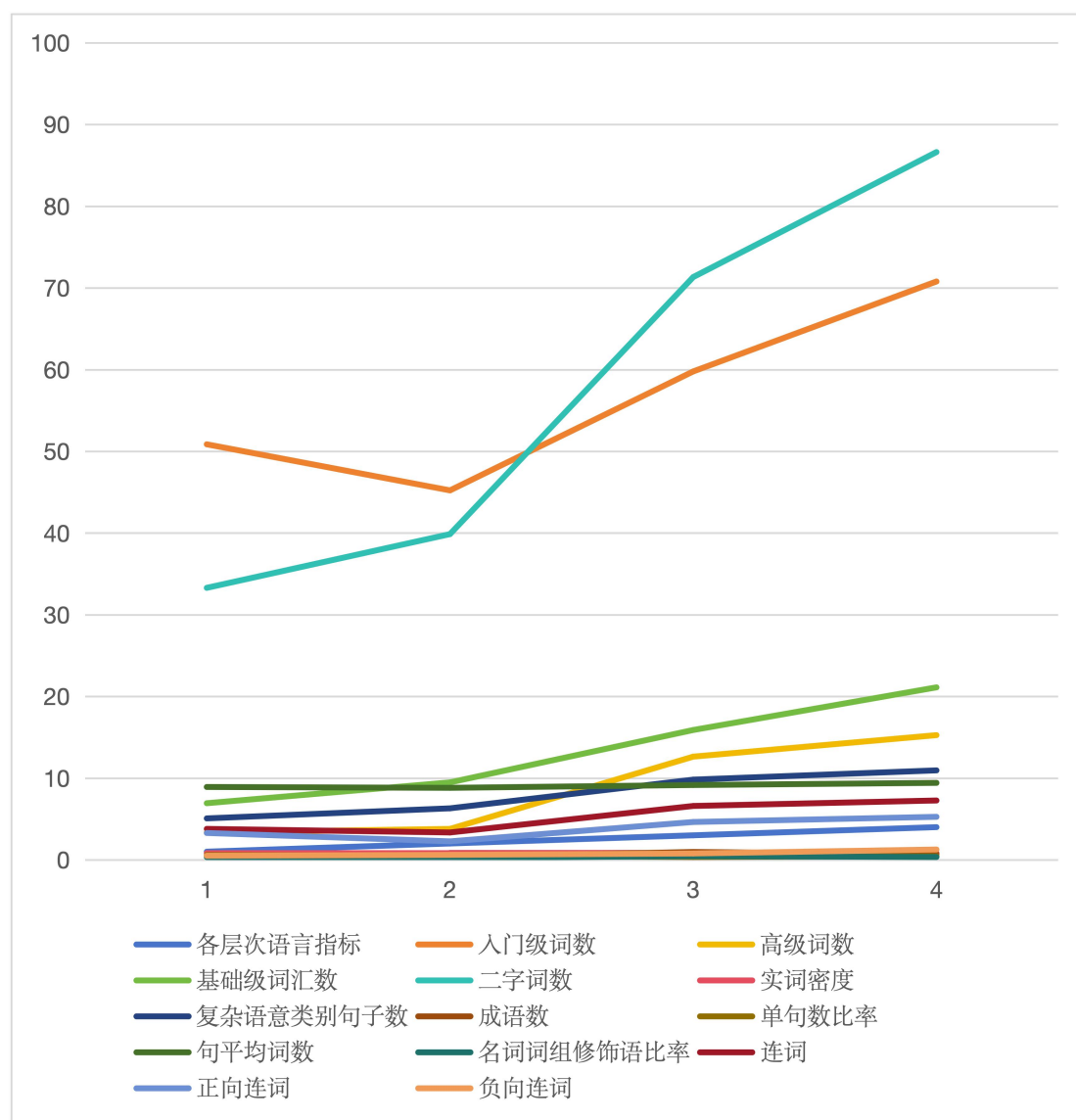


图 16 《中文路路通》教材指标之平均数折线图

如图 16 所示,《中文路路通》教材在高级词汇数目、基础词汇数目、二字词数目、复杂语意类别句子数目和负向连词数目等方面的数值表现出上升趋势,由此可以判断,文本的难度随着册别的增长有上升的趋势。但其他指标则体现出波动趋势,入门级词汇数目、成语数目、句平均词数、名词词组修饰语比率、连词数目及正向连词数目在第一册到第二册之间呈现出下降趋势;实词密度、成语数目、名词词组修饰语比率在第三册到第四册之间呈现下降趋势;单句数比率在第三册至第四册之间呈现上升趋势。由此可

见，教材在编写时参考的可读性数值指标有限，很多内容未能纳入到考核范围内。

3.6 文化项目方面的差异¹²⁰

李陞大坑学校教材文化内容属于一个学习范畴，与“聆听、说话、阅读、写作、文学、思维、品德情意、语文自学”等其他七个范畴并列。可以认为文化内容是一种可以被习得的知识点。这种编写思路参考了《中国语文课程指引》的要求，亦符合《补充指引》(2008) 要求学生提升九个范畴的语言能力的要求。

在呈现方式上，教材会根据课文内容选择相应的文化教学内容，文化教学内容与课文文本有一定的关系，但并不完全相同¹²¹。经统计，教材中，涉及文化知识点仅有十个，占 5.85%，文化相关知识点，详见附录十五。

从内容看，李陞大坑学校编订的教材文化知识点主要涉及：姓氏文化、节庆文化、中国历史、中国餐饮、中国地理、种族文化等六个方面的文化内容。

伊斯兰学校编订的教材将每单元的课文划分成不同的教学范畴，这个范畴类似于主题/话题，在此类范畴下包含“读、写、听说、学习活动”等语言能力的学习要求。从这种划分方式可以看出，文化内容被认为是一种教学主题，划分教学主题的依据则主要是根据单元的内容而言的。在教学中，语言、词汇、语法及功能项目都将与选定的教材主题紧密相关¹²²。为了将伊斯兰学校教材的范畴与李陞大坑学校教材的加以区分，下称这种文化教学范畴为文化教学主题¹²³。

¹²⁰ 针对此部分李陞大坑学校教材和伊斯兰学校教材在初小阶段的相关统计分析笔者曾在第十三届亚太地区国际汉语教学学会年会上做过口头汇报，并将汇报结果公开发表于河内国家大学出版社出版的书籍《固本求新：国际汉语教学的新理念、新思路与新方法》上。

¹²¹ 例如黄一册中第七课“鸡蛋仔与夹饼”中的文化知识点为“认识香港的街头小吃”，虽然香港的街头小吃中包含鸡蛋仔和夹饼，但在教学中亦会有一些的拓展以介绍其他不同种类的香港小吃。

¹²² 例如一年级上册的 1.5 单元《中秋节》，教学的词汇主要以中秋的食物、活动为主，语法知识也以操练“中秋节，我会……”为主，课堂活动中包括有与中秋习俗相关的活动，如“试吃月饼和水果”、“试玩灯笼”等。但不会在这一单元内拓展其他的中国传统节日和节庆文化，也不会将中秋节及其节庆文化与 NCS 学生本国的文化进行对比

¹²³ 教材中的主题主要包括“个人、学校、文化、社会、家庭”等。

教材中划分在文化主题下的有六篇，占总数的 14.29%¹²⁴。根据统计，在现有可供查询的单元主题中，文化主题只出现在初小阶段（即小一至小三年级）。伊斯兰学校教材中相关的文化主题教学内容，详见附录十五。

伊斯兰学校教材的文化知识点主要涉及节庆文化，以及与节庆文化相关的饮食、衣着、出行、文学、历史等文化内容。笔者认为教材的文化知识在分布上并不均匀，主要表现在两个方面：(1) 文化知识点主要集中在初小阶段；(2) 不同年级内部的文化知识点分布不同，小一和小二年级的文化知识点均匀的分布在上下册，而小三年级的文化知识点则均集中在下册。另外，教材存在对于文化的定义不清晰的问题，需要考虑除了节庆文化以外，个人、生活、学校、社会的主题是否也蕴含了文化的内容。

岑绍基 (2020) 指出《中文路路通》教材在编写时考虑到多元文化的特色，但教材对于教材的文化内容未做出明显的标识，即文化既不属于学习范畴亦不属于主题内容。根据分析，教材中的文化内容包含两个方面：(1) 目的语文化，即中国和香港地区的本土文化；(2) 学生本族文化。教材呈现文化项目的方式为，在一个选定的主题下，探讨各地不同的文化¹²⁵。教材也会设置一些文化对比的练习题，以帮助学生了解中国文化与本族文化、世界其他地区文化的异同¹²⁶。

¹²⁴ 这里需要注明的是伊斯兰学校教材在高小阶段有多篇文章涉及版权问题，未能收录到教育局公开发行的教材套中，因此，这一数据和实际情况间可能存在着误差。

¹²⁵ 以第三册，单元九《饮食文化》为例，教材既有介绍香港本地饮食文化（大排档和大酒楼、饮茶和点心），也包含有世界各地的饮食文化。在呈现世界各地饮食文化的过程中，会有选择的进行南亚裔国家饮食文化介绍。

¹²⁶ 教材围绕话题“国宝”探讨不同国家和地区的名胜、美食、动物等，其中包括 3 个部分的练习，第一部分配对要求学生将人物、国宝及形容国宝的词汇相对应；第二部分要求学生造句，简单描述目的语国家及美国、日本的国宝情况，并再介绍一个地方的国宝；第三部分要求学生介绍自己本族的国宝。因此围绕国宝这一话题，教材涉及了目的语国家、本族及世界各国的文化内容。

3.7 练习方面的差异

李陞大坑学校教材无配套习题册,但在课文后配有相应的练习,主要包含针对阅读、写作和说话的训练,没有针对聆听能力的训练。练习主要与课文内容及其延伸内容相关,有相对固定的形式。阅读训练主要以认读生字及词汇为主,最常出现的题目是“我会认”和“认多一点”;写作训练以书写生字和词汇为主,最常出现的题目是“我会写”;说话训练以重复操练重点句式和讨论课文内容及其延伸话题相关,最常见的题目是“我会说”和“我会讨论”。尽管课程大纲涉及了其他种类的练习,如文本写作类教学内容¹²⁷,但这一类的活动及练习并未在教材中体现。教材不同册别的练习分布及数量,详见附录十六。

伊斯兰学校教材配有专门的作业,即为练习册。教材的练习形式多样,包括有绘图/上色、连线、标点符号填充、供词填充、不供词填充、造句练习、重组句子练习、判断句子正误练习、根据句子/图片选择内容、句式练习、贴图、扩写句子、拼字练习和问答练习等十四种不同的题型。但是练习多在培养学生的读写能力,未见培养学生听说能力的课后练习题。各年级的练习分布数量及题型详见附录十六。

《中文路路通》教材没有配套的练习,但教材有聆听、说话、写作及阅读的相关练习。教材使用不同的标记符号区分不同类别的练习,不同类别的标记符号详见图 17。教材中的练习分布数量及题型详见附录十六。

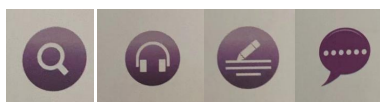


图 17 《中文路路通》教材不同类别练习的标记符号

资料来源: 摘录自岑绍基 (2020)《中文路路通》教材单元内部。

¹²⁷ 例如黄四册第二课《我生病了》有“创意写作: 童诗仿作”。

在教材中，阅读、书写、聆听和说话练习未按照一定的顺序出现，会根据教材的内容做灵活安排。不同练习之间虽考察之语言能力不同，但彼此间存在一定的连接，以达到帮助学生循序渐进地达到教学需求。

《中文路路通》教材中的练习主要依靠教材中涉及的篇章展开，一篇短小的文章下面包含有不同类别的练习，这里以《中文路路通》教材第二册第四单元《日期与时间》的课文《古可儿的课后活动》为例进行具体的说明，课文内容详见图 18。

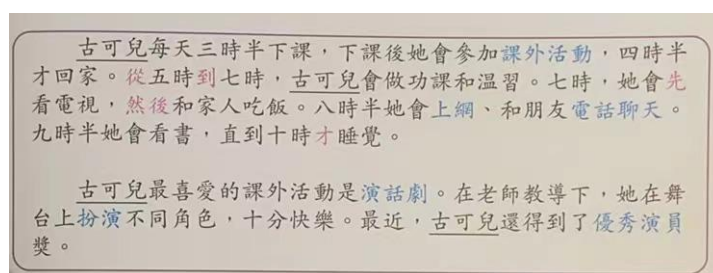


图 18 《古可儿的课后活动》课文内容

资料来源：岑绍基（2020: 21）《中文路路通》第二册页 21。

阅读练习围绕课文文本展开，要求学生根据课文内容回答相应的问题，在这一课中，学生需要按照课文内容将“时间”与具体的“活动”相对应，详见图 19。

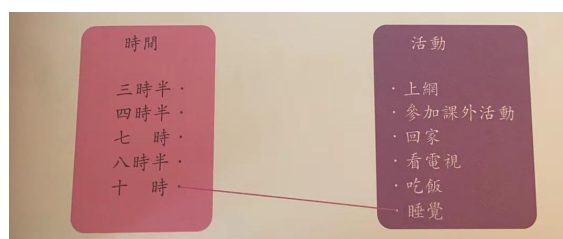


图 19 《古可儿的课后活动》阅读练习举隅

资料来源：岑绍基（2020: 21）《中文路路通》第二册页 21。

如图 19 所示的阅读练习可以呈现出不同类型的题型，包括连线配对、回答问题、填空等。

聆听部分的活动是课文内容的延伸，教材提供了与课文内容相似的语境，要求学生根据所听内容回答问题。如《古可儿的课后活动》一课中就要求学生根据听力材料勾选古可儿和阿文课后回家的活动，详见图 20。

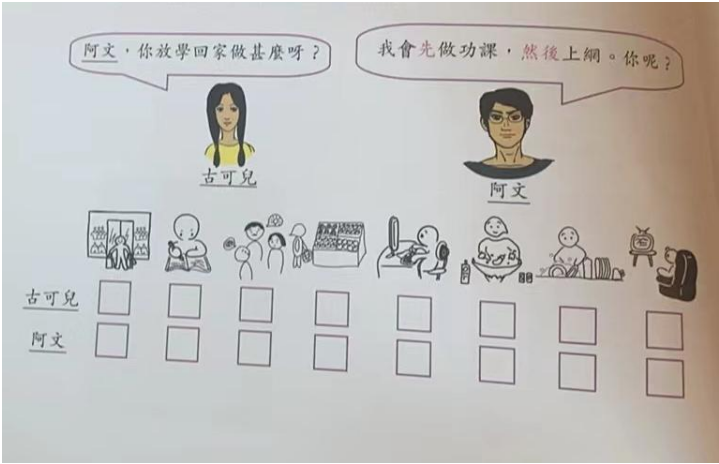


图 20 《古可儿的课后活动》聆听练习举隅

资料来源：岑绍基（2020: 22）《中文路路通》第二册页 22。

说话部分的练习也主要是课文内容的延伸，一般情况下题型以访问同学的形式展现，如《古可儿的课后活动》一课中教材要求学生访问班级同学，了解同学们的课后活动，详见图 21。

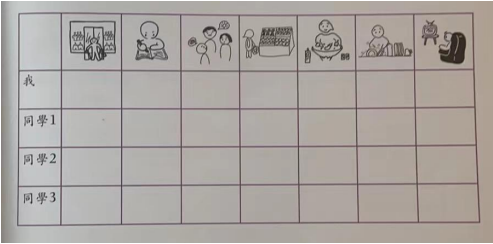


图 21 《古可儿的课后活动》说话练习举隅

资料来源：岑绍基（2020: 23）《中文路路通》第二册页 23。

写作部分的练习与课文之间也有一定的相关性，题型以翻译、填空等方式展现。以

《古可儿的课后活动》中写作部分的练习为例，翻译题目提供的句式模仿课文句式展开，探讨的话题与课文内容相仿，但会替换掉部分的关键词，如人名、活动等，详见图 22。

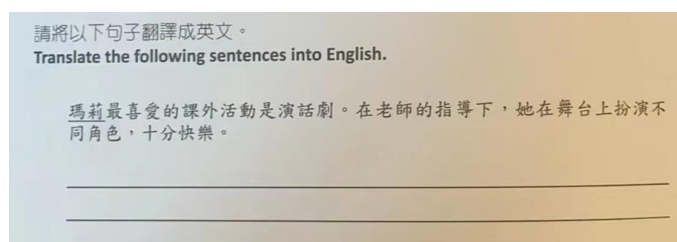


图 22 《古可儿的课后活动》写作练习举隅

资料来源：岑绍基（2020: 24）《中文路路通》第二册页 24。

总的来说，教材能够兼顾到阅读、聆听、说话和写作等不同方面的练习；在练习的形式方面，每个语言能力所对应的练习形式多样，包括配对、填空、翻译等不同的表现形式；教材注重练习与课文文本的匹配程度，练习基本围绕课文内容展开，有利于帮助学生巩固课堂知识。

综上所述，笔者认为三套教材在练习的呈现方式上面存在差异，李陞大坑学校教材的练习内容与课文紧密相关，以配套的阅读、写作和说话练习为主；伊斯兰学校教材使用课后配套练习的方式呈现，练习主要以阅读和写作为主；《中文路路通》教材的练习则涵盖了听说读写的不同部分，有时配合课文内容有时单独出现。

3.8 小结

总的来说，三套教材均从不同层面考虑到了内容分析的各要素，但是均存在一定程度的改进的空间。总的来说，李陞大坑学校《中国语文》和《中文路路通》教材较伊斯兰学校《中国语文》教材做的更好，教材在内容发现方面情况，详见表 29。

教材名称	语音	汉字	词汇	语法	课文	文化项目	练习
李陞大坑学校《中国语文》	有粤拼教学, 未对形近音辨析, 语音方面做的较好	没有专门的字表; 有汉字结构的教学, 但未覆盖全套教材; 为辨析形近汉字。汉字方面做的一般。	没有专门词汇表; 没有词汇释意; 没有易出错词汇辨析。词汇方面做的较差。	没有语法项目表; 没有语法项目进行解释; 不完全符合二语习得顺序。语法方面做的较差。	课文主题丰富; 课文难度整体呈现上升趋势。课文方面做的较好。	文化内容属于一个学习范畴; 涉及六种不同类型的文化。文化项目做的较好。	无配套练习; 练习数目较多; 编排方式主要以阅读、说话练习为主; 与课文内容相关, 适当拓展。练习方面做的一般。

伊斯兰学校《中国语文》	无粤拼教学, 未对形近音辨析, 语音方面做的较差	没有专门的字表; 没有汉字结构的教 学, 但未覆盖全套教材; 为辨析形近汉字。汉字方面做的较差。	没有专门词汇表; 没有词汇释义, 但有配套的帮助理解意思的练习; 没有易出错词汇辨析。词汇方面做的 一般。	没有语法项目表; 没有语法对语法项目进行解释, 但有相应练习帮理解; 不完全符合二语习得顺序。语法方面做的 一般。	课文主题单一; 课文难度与相关指标未见明显趋势。课文方面做的较差。	文化内容是一种教学主题; 节庆文化。文化项目做的 一般。	有配套练习; 练习数目较多; 题目类型多样; 与课文内容相关。练习方面做的 较好。

《中 文路 路 通》	词汇表中 有粤拼注 释, 未对形 近音辨析, 语音方面 做的一般	没有专 门的字 表; 有汉 字结构 的教学; 为辨析 形近汉 字。汉字 方面做 的较好。	有专门 词汇表; 有词汇 释意; 没 有易出 错词汇 辨析。词 汇方面 做的较 好。	没有语 法项目 表; 有语 法对语 法项目 进行解 释; 不完 全符合 二语习 得顺序。 语法方 面做的 一般。	课文 主题 丰富; 课文 难度 整体 呈现 上升 趋势。 课文 方面 做的 较好。	未对文 化内容 进行标 识; 包含 两种呈 现方式: (1) 香 港本地 文化; (2) 学 生本族 文化, 文 化项目 做的较 好。	无配套练 习; 练习 数目较 多; 分为 聆听、阅 读、写作 和说话四 种不同的 类型; 练 习与课文 内容相 关, 不同 部分练习 本身有一 定的连 接。练习 项目做的 较好。

表 29 三套教材在内容分析方面的表现

笔者在根据《文本分析用框架》评估教材时, 发现评估过程中的部分内容存在重复。

具体表现为教材在语音、汉字、词汇和语法方面的表现主要依靠课文内容和练习题的形

式存在，在对这些部分的编写情况做出评估时会存在内容重复的现象。因此，笔者认为应当对内容分析部分的评估项目予以删减和合并。具体的做法是删除语音、汉字、词汇和语法方面的评估内容，将其及评估指标放置在文化项目、课文和练习中进行评估。

同时，课文¹²⁸和文化项目¹²⁹部分的评估指标与编写理论部分教材的趣味性¹³⁰和实用性¹³¹方面的指标在内容上存在重复。应该根据实际情况予以删减。

4.教材在资源配置方面的差异

本节将根据《文本分析用框架》从配套练习、网络资源、教师用书和课外读本四个方面出发探讨教材的资源配置。

李陞大坑学校教材和《中文路路通》教材整体上缺少相应的配套资源，没有配套练习、教师用书和课外读本，教材中使用了少量的网络资源，但没有提供资源的链接。伊斯兰学校教材的配套资源有练习册（作业），但是没有教师用书和课外读本。但这三套教材均提供《教学大纲》供教师参考。教材中设有训练学生聆听能力的活动，但未见配套的听力录音材料。三套教材在配套资源方面的情况，详见表 30。

¹²⁸ 课文的主题内容。

¹²⁹ 文化项目的具体内容。

¹³⁰ 教材的内容的丰富程度和教材在体现香港本地特色方面的情况。

¹³¹ 真实语料的比例。

教材名称	配套练习	网络资源	教师用书	课外读本
李陞大坑学校 《中国语文》	无	有少量网络资源	无	无
伊斯兰学校 《中国语文》	有	有少量网络资源	无	无
《中文路路 通》	无	有少量网络资源	无	无

表 30 三套教材在配套资源方面的表现

笔者发现除了网络资源外，其他与配套资源相关的评估内容三套教材均涉及较少，造成这一现象的原因可能与教材编写忽视配套练习、教师用书和课外读本相关。也可能是《文本分析用框架》配套资源部分的评估内容与教材编写实际关注的评估内容不相符合，笔者认为具体情况应当结合访谈的结果进行修订。

5.小结

根据上文的结果，笔者依照文本分析的结果总结了三套教材在教学理论、编写理论、文本分析和配套资源方面的表现，详见表 31。

教材名称	教学理论	编写理论	文本分析	配套资源
李陞大坑学校《中国语文》	一定程度上参考了《补充指引》和《第二语言学习架构》的内容，但未能完全符合要求。编写时为体现具体的教学方法，教学理论方面做的一般。	实用性一般；趣味性较强；针对性很强；科学性一般，整体来说在编写理论方面一般。	语音方面较好；汉字方面一般；词汇方面较差；语法方面较差；课文方面较好；文化项目方面较好；练习方面一般，整体来说在文本分析方面一般。	无配套练习；有少量网络资源；无教师用书；无配套阅读材料。整体来说较差。
伊斯兰学校《中国语文》	未参考《补充指引》和《第二语言学习架构》；采用了一种教学方法，教学理论方面做的一般。	实用性较弱；趣味性较弱；针对性一般；科学性较弱，整体来说在编写理论方面较弱。	语音方面较差；汉字方面较差；词汇方面一般；语法方面一般；课文方面较差；文化项目方面一般；练习方面较好，整体来说在文本分析方面较差。	无配套练习；有少量网络资源；无教师用书；无配套阅读材料。整体来说较差。

《中文路路通》	未参考《补充指引》和《第二语言学习架构》；采用了三种教学方法，教学理论方面做的一般。	实用性较强；趣味性较强；针对性很强；科学性很强，整体来说在编写理论方面较强。	语音方面一般；汉字方面较好；词汇方面较好；语法方面一般；课文方面较好；文化项目方面较好；练习方面较好，整体来说在文本分析方面较好。	无配套练习；有少量网络资源；无教师用书；无配套阅读材料。整体来说较差。

表 31 文本分析三套教材的评估结果

综合上表的内容可以看出三套教材在教学理论、编写理论、文本分析和配套资源方面的均有做的较好、一般和较差的部分。比较来说，《中文路路通》教材编写的最好，其次是李陞大坑学校《中国语文》，伊斯兰学校的《中国语文》教材则需要更多的改进。

此外，在使用《文本分析用框架》对教材内容进行评估时，笔者发现框架存在的不足，主要表现在编写理论、内容分析和配套资源部分。具体来说，框架可供优化的内容包括：(1) 进一步细化编写理论部分的评估指标；(2) 合并及删减内容分析部分的评估内容，并调整文化项目、课文和练习等三部分评估内容中的评估指标；(3) 删减编写理论和内容分析中重合的评估内容及评估指标；(4) 配套资源部分的评估内容和评估指标应根据访谈结果决定是否进行更改替换。

(二) 访谈结果分析

1. 目标情景分析

根据《访谈用框架》的评估内容，本节主要比较三套教材在“使用范围和场景”方

面的表现。主要通过访谈了解使用者对于教材与日常生活；帮助学生融入香港社会和学校方面表现的态度，了解教材在目标情景分析方面的表现。在小结部分，笔者将根据访谈的结果，指出三套教材在目标情景分析方面的优缺点，并反思《访谈用框架》，提出改进措施。

1.1 教材的使用范围和场景与日常生活的关系

受访者认为李陞大坑学校《中国语文》教材的使用范围和场景与学生的日常生活中活动有紧密的联系，受访者 B 指出教材中包含日常生活中能够接触到的事物：“它会讲到一些日常的洗漱，然后我的家吃水果小动物，然后红绿灯，像这些都是他们在日常生活中能够接触到的”；教材还包含了的关于香港本地生活和文化相关的内容，如香港的小吃（受访者 B“讲到香港的小吃，像小朋友就应该特别喜欢，然后像糖果饼干这些小零食”）、节日（受访者 C“其中有几篇都是说那些节日，比如说农历新年吃月饼或者圣诞节都很好”）等。但教材的不足之处在于包含了一些距离日常生活较远的内容：“它也有一些像古诗，然后实用文或者说到后面的故事两则……像这种我觉得可能跟他们日常生活没有那么贴近”（受访者 B），这部分主要内容包括古诗、宗教及神话等。

受访者认为伊斯兰学校教材提供了一定比例的伊斯兰文化相关的内容和场景，对于有伊斯兰文化背景的学生来说，教材与他们的日常生活扣联紧密；但对于没有伊斯兰文化背景的其他 NCS 学生来说教材内容与他们的日常生活关系不大（受访者 D“其实他们本身生活当中不会有这些宗教的内容，所以实际上有一些教材当中出现的宗教场景等等以及一些文化场景是本地学生他们可能所不熟悉的”）。

受访者认为《中文路路通》教材的使用范围和场景与学生日常生活有紧密的联系。具体表现为教材展现了学习和生活的内容，如教材中介绍餐厅文化、课外活动等与学生的实际生活密切相关（受访者 E“确实跟他们很多时候他都需要用到的，比如说去餐厅

点餐”；受访者 F “尽量用一些跟学生他们在日常生活当中比较常用的一些生活的情境，比方说他们在家庭里头怎么用中文来称呼自己的家人……以及在生活的各个场景，比方说有去商场购物、买东西……等等的这些生活场景”；受访者 G “我觉得跟非华语学生的日常生活关联还是比较大的”）；同时，受访者 G 认为教材能够兼顾到香港本地的文化和学生自身国家的文化内容，以此更好地与学生日常生活相结合（“里面也有类似于关于他们本身自身的国家的一些篇章”）。

综上所述，三套教材均能做到与日常生活紧密相连，但在联系日常生活的方式上面存在差异。

1.2 教材的使用范围和使用场景与学生的融入需求

受访者 A 肯定了李陞大坑学校《中国语文》教材在帮助 NCS 融入社会方面的作用，教材的游戏设计有助于学生理解社会生活，起到寓教于乐的作用（“它里面包含的一些游戏，然后就可以在学校里面寓教于学，真的去应用”）；教材包含学生感兴趣的话题，如受访者 C 提到教材中包含香港的美食（“比如说香港节日的美食他们会有兴趣的，因为一边聊一边吃很好”），这些内容也对学生了解社会有帮助。但受访者 B 认为教材在帮助学生融入学校方面的内容不够应该增加和课堂活动安排相关的内容（“关于您刚刚讲的在校园生活方面，我觉得其实教材里面并不算太多……像平常上课可能会讲一些课外活动，课程安排……像这种好像也没有讲到太多”）。

就伊斯兰学校教材来说，受访者 D 认可教材能够帮助伊斯兰文化背景的学生融入学校的生活（“不管是对于本地学生了解伊斯兰背景，还是对于伊斯兰学生了解香港生活来说的话，都是非常有帮助的，就是在学生融入学校这个方面，我觉得他们做的是很好的”）；认为教材的场景是基于香港社会的背景建设的，因此对于学生融入香港社会有助益（受访者 D “它大部分的场景其实都还是设置在香港的生活”）。但受访者认为

教材整体的教学内容偏少，仅教材的知识不能完全满足学生的融入需求（受访者 D “我觉得虽然说它大部分的场景其实都还是设置在香港的生活，但是因为他们课文的内容数量比较少……所以我觉得如果单纯从课文对于学生融入社会的角度来说的话，其实我觉得那个量是不太够的”）。

就《中文路路通》而言，受访者都认为教材的使用范围和场景可以帮助学生融入社会，因为教材包含了许多与香港日常生活相关的内容，例如购物、去中式餐厅等（受访者 E “我觉得是对已经在香港生活的这些学生，我觉得还是非常好的”；受访者 F “它跟学生的日常生活的扣联比较紧密，所以当学生他们学完我们一些教学的内容之后，他们也能够他们的生活当中，特别是在香港……比方说我们有一些单元的内容，讲购物，怎么去一些中式的餐厅，或者说一些讲中文为主的一些店铺里头，然后教学生怎样去购物，怎样去去付钱等等这些”；受访者 G “我觉得是会有一定的帮助的”）；也包含了许多和学校生活相关的内容，例如学习不同科目、聆听课堂指令、同学间沟通等。教材的讨论环节和活动设计，可以帮助学生与同龄人交流，或与教师相互了解（受访者 F “教材其实有挺多是跟学生的学习生活、校园生活比较相关的，比方说有教学生他们学习不同的科目，然后怎样去聆听老师的课堂指令。还有跟同学们之间的沟通，分组讨论等等”）。但教材涉及的知识对于新来港学生来说有难度，距离他们的生活较远，因此应该增加适用于零基础学生的内容（受访者 E “这个内容我觉得跟他们还是有距离的，因为毕竟他们没有在香港生活过。所以这方面我觉得可能适合已经在香港……对非华语学生如果是刚刚来的话，可能是有一点难度的”）。

1.3 小结

综合上述内容，可以看出三套教材在目标情景分析方面的表现，如表 32 所示。

教材名称	教材与日常生活的关系	教材与学生融入社会和学校方面的关系
李陞大坑学校《中国语文》	多数内容与日常生活紧密相关。	在帮助学生融入社会方面表现很好；但在帮助学生融入学校生活方面有待改进。
伊斯兰学校《中国语文》	与日常生活紧密相关。	在帮助学生融入社会和学校生活方面表现较好。
《中文路路通》	与日常生活紧密相关。	在帮助有基础的学生融入社会和学校生活方面表现较好；对于零基础的学生而言融入社会和学校生活方面表现一般。

表 32 三套教材在目标情景方面的表现及可以提升的部分

综合受访者的观点可以看出伊斯兰学校教材在目标情景分析方面的表现较好，主要表现在内容对于有伊斯兰文化背景的学生来说具有针对性以及体现了伊斯兰学校典型的学校生活场景、涉及典型的香港社会地名等。

但笔者比对“教材的使用范围和场景与日常生活的关系”和“教材的使用范围和使用场景与学生的融入需求”的研究结果，发现受访者在回答两项问题时内容基本相同。以伊斯兰学校《中国语文》教材的回答为例，受访者在两个部分主要都提到了教材的伊斯兰文化内容与日常生活、使用场景和学生融入香港社会的关系。笔者反思认为这两个问题间本身的界限不清晰，学生的日常生活本身与学校生活和香港社会生活密不可分，因此认为可以在后续的研究中将两个问题进行合并，避免重复。

2. 学习需求分析

根据《访谈用框架》的评估内容, 本节主要比较三套教材在“当前中文能力”和“中文学习策略”方面的表现。主要通过访谈了解使用者对于教材帮助学生提升中文能力、交际能力; 及教材中教学资源的比例, 了解教材在学习需求分析方面的表现。在小结部分, 笔者将根据访谈的结果, 指出三套教材在学习需求分析方面的优缺点, 并反思《访谈用框架》, 提出改进措施。

2.1 中文学习能力

根据受访者的观点, 李陞大坑学校教材在提升中文能力方面有其优点和不足。教材主要能够提升学生听说方面的能力。具体表现为提供粤拼, 对初级阶段的学生中文语音的掌握有帮助(受访者 A “还有好的一点是它提供了粤拼, 所以其实是在与学生的语音掌握方面, 学习中文语音掌握方面是有一个帮助的”); 包含儿歌等易于朗读的内容, 有助于学生的口语表达(受访者 B “它里面有一些儿歌, 或者说很朗朗上口的这种篇章, 然后能够让他们在课堂上就大声朗读出来, 而且他们是有意愿去朗读的”)。缺点在于持续提供粤拼可能成为对于中高级学生的学习负担(受访者 A “他一直是有粤拼的, 可能对于初级阶段的学生来说需要, 那么到了中级或高级来说, 这个还提供粤拼是对他们来说是一种负担还是还是有利的, 其实是一个有待商榷的问题”); 教材仅提供了一些简单的课堂练习, 数目不能满足学习需求(受访者 A “另外发现教材里面没有过多的练习……我觉得是然后很遗憾的一个部分”; 受访者 B “我会看到它后面是有一些课堂练习的, 可是很简单, 还是要靠教师去按照学生的程度, 然后去给他们制定练习”); 受访者 B 指出教材缺少相应的听力材料 (“听的方面, 我就觉得是很欠缺一些听力的材料, 能够让老师去规划课堂, 然后让他们去练习”)、缺少教授学生认字方法和分析句子的内容 (“它里面其实没有一些关于教学生怎么样去认字, 或者说就分析句子的内容”)。

受访者 D 认为伊斯兰学校教材在针对零基础学生的中文学习方面做的不错，有利于学生入门（“对于零基础的学生来说的话，他的起步是非常好的，他对于这一类的学生是比较友好的”）。但是整体来说教材的进度太慢，教材提供的知识不能满足学生的学习需求（“但是实际上我觉得如果真的按照整个教材的六年的设置来看的话，我觉得其实在正常情况下，我觉得学得太慢了”）。

使用《中文路路通》的受访者 E 认可教材能够提升学生的中文能力，具体表现在教材提供了比较细致的汉字教学，包括汉字的结构、偏旁等（“确实他对字形的结构上（有帮助）”）；受访者 F 认为聆听和说话的内容与日常生活紧密相关，方便学生应用（“感觉上就是学生对于聆听还有收获，他们都能够掌握得到……他们其实可以在他们的生活当中应用出来，所以我觉得聆听和说话的效果还挺不错的”）；受访者 E 和 G 认为阅读方面提供了丰富的篇章，篇章内容比较基础符合学生水平（受访者 E “阅读方面，因为我们尽量避开一些比较艰深的词语句式，还有比较复杂的一些文类，所以我觉得学生他们在学习我们的教材的那些篇章阅读，还有理解一些阅读理解的题目等等这些，困难没有太多”；受访者 G “它还是起码在认识基础的这种单词，这种句型或者是说简单阅读方面的话，我觉得都是比较有用的”）；写作方面教材能够帮助学生对不同文类结构和文部有较清楚的认知，主题也是循序渐进的（受访者 E “学生对于不同的文类结构和它的文部有一个比较清楚的认知”；受访者 G “然后在写作这方面是对他对教材基本还是肯定的，确实是可以帮助到学生的，然后让学生对于不同的文类结构和它的文部有一个比较清楚的认知”）。但存在的不足包括：（1）阅读方面，不注重培训阅读技巧，如应怎样提取有效信息的技巧（受访者 E “他没有教学生如何去提取有效的信息，也就是说缺乏了一个阅读技巧的传授”）；（2）教材的内容对于提升写作能力的帮助有限，可以提供更多的写作素材，如词汇积累和写作结构（受访者 F “我们在教材方面可能还要

再多加一些 scaboding, 多给一些然后学生他们的词汇量的积累, 还有他们掌握写作的结构, 篇章的格式方面还是需要再调整, 再进步的空间”) 。

2.2 中文交际能力

受访者在李陞大坑学校《中国语文》是否能够提升交际能力的问题上存在分歧, 受访者 A 和 B 认为教材不能够提升学生的交际能力 (受访者 A “可能对于提升交际能力方面还是有需要再设计和提高的地方”; 受访者 B “以我感觉在这方面提升的效果可能不太明显”), 受访者 C 认为教材可以提升学生的交际能力, 但是提升交际能力需要较长的时间 (受访者 C “可以的, 但是要慢慢来”)。笔者认为导致受访者意见不统一的原因可能与受访者班级学生的中文能力、教师的教学方法等相关。持反对意见的受访者认为教材的练习数量、种类和深度有限, 仅包含一些简单的提问, 缺少对话、角色扮演等相关类型的练习活动, 不利于提升学生的交际能力 (受访者 A “他缺少了比较多的练习部分, 他有的练习只是最后会有一个提问, 这种简单的提问是不是能够提高交际能力”; 受访者 B “前面也有提到他课文后面缺乏练习……所以其实很少像对话或者说角色扮演或者说采访这样的活动”)。

受访者认为伊斯兰学校的教材不能够提升学生的交际能力。受访者指出教材的整体难度简单, 整套教材均处于初级阶段, 受此影响教材未能发展出一些促进学生应用语言知识进行交际的活动; 教材没有提供合理的、训练交际能力的练习, 教材的练习以简单的操练为主, 较少涉及任务式的训练活动 (受访者 D “它整个教材的内容的难度完全是在初级水平……没有办法去加强写作和阅读的教学的。所以我觉得在这样的难度下, 它的教材它确实是只能这么编”)。

受访者整体认可《中文路路通》能够提升学生的中文交际能力 (受访者 E “我想想看, 活动也是有的”; 受访者 F “我觉得还是可以的还是效果还是可以看得出来的”; 受访者

G“我觉得还是有一定的作用”)。教材设计的分组活动和口头汇报等任务,可以帮助学生提升交际能力,让他们在不同主题的讨论中提高口语表达能力(受访者E“编写教材的时候还设计了挺多的分组的活动……还会让学生做一些小的专题的小研究小报告,感觉上这些教材还可以对于帮助学生提升他们的交际能力,跟不同的同学之间一起讨论一个主题,然后把它整理出来,然后用中文的口语表述出来”);教材采用的对话体、书信或邮件形式以及小组多人谈话等方式,可以让学生在实际生活中运用所学的社交用语,从而提高他们的交际能力(受访者G“他还有采用一些对话体,就是两个人之间对话的形式,或者是这种出现书信或者是邮件的一种形式,或者是小组多人谈话”)。

2.3 教材的学习资源

李陞大坑学校《中国语文》教材在配套学习资源方面存在较大的不足,教材没有提供线上学习的资源,但受访者认为这部分内容对学生学习很重要(受访者A“教材可能会把这一点给设计放进去,因为线上教学对于这个时代来说是非常重要的”;受访者B“线上资源很重要,以初小学生为例,虽然他们只是初小,但是他们也会上像YouTube,然后平常也会上网”)。

就伊斯兰学校教材而言,受访者认为教材在学习资源方面的不足包括:(1)缺少音频和视频这类多媒体资源,学生在学习过程中无法通过听觉和视觉的方式理解和掌握知识(受访者D“像是音频和视频这一类的东西,它在纸本上其实是很难体现出来的”);(2)缺乏师生互动式或生生互动式的平台,教材操练的形式和方法会比较单一(受访者D“它可以以一个师生互动式或者是生生互动式的这样的一个方式去进行呈现。这样的一个情况的话,学生他的操练可能会比单纯的纸本而言更加生动或者是丰富”);(3)缺少电子资源来帮助学生学习笔顺和笔画(受访者D“像我们整个笔画笔顺,它如果能是以一个动画的形式展现给学生看的话,我觉得才比较直观”)。

《中文路路通》教材提供了配套的线上资源，包括视讯、音频以及一些参考的资料链接。这些资源可以帮助学生理解和掌握课程内容，为教师提供更多的教学辅助工具（受访者 F “会有一些电子版的学习的资源，然后我们也会鼓励老师他们多用一些线上的视讯、音频，还有给老师有一些比方说有哪些线上的一些小练习，可以让学生去做，我觉得我们都有尝试去提供给学生参考”）。但是，缺点在于没有额外的配套练习；提供的线上资源效果有限，部分受访者对这部分内容没有印象（受访者 E “对没有额外的（线上资源），只有音频”；受访者 G “其实我不太了解路路通是否有线上的资源”）。有受访者 F 提到教材提供了教师版本和学生版本以及配套的练习册（受访者 F “对有 2 个版本，教师用书就是会有一个答案，就是说所有练习题的答案”），但其他受访者没有提到类似的部分。

2.4 小结

综合上述内容，可以看出三套教材在学习需求分析方面的表现如表 33 所示。

教材名称	中文能力方面	交际能力	学习资源
李陞大坑学校 《中国语文》	整体来说,教材能够提升 学生听说读写方面的能 力。	多数受访者认为 不能提升交际能 力。	学习资源方面的 表现不佳,没有 提供线上学习资 源。

伊斯兰学校 《中国语文》	整体来说,教材有利于提升零基础入门学生在听说读写方面的能力。	不能够提升交际能力。	学习资源方面的表现不佳,缺少音视频、互动平台及汉字教学的电子资源。
《中文路路通》	整体来说,教材能够提升学生听说读写方面的能力。	能够提升中文交际能力。	学习资源方面的表现较好,提供了配套的线上资源以及音视频参考链接,但没有提供配套练习。

表 33 三套教材在学习需求方面的表现

根据表 33 的结果可以看出,三套教材中,《中文路路通》教材在学习需求分析方面表现较好。对比来看,教材在当前中文能力方面存在的困难主要在于缺少提升学生交际能力的合理办法;在中文学习策略方面存在的困难主要在于缺少不同类型的学习资源。

笔者认为造成提升学生交际能力存在困难的原因与教材设计偏向传统,即注重操练。教材的编写主要采用了三位一体的教学模式 (Presentation, Practice, Production/PPP), 在应用 (Production) 的部分忽视营造真实的语境,因此不能提升学生的交际能力,这部分的举例可参见附录十七。在访谈中有两名受访者提出教材应该引入任务型教学法 (Task-based Approach)。

造成教材学习资源方面表现不佳的原因与教材编写年代相关，两套《中国语文》教材编写的时间较早，因此忽视提供形式的学习资源和平台。

3.语言分析

根据《访谈用框架》的评估内容，本节主要比较三套教材在“语言分析”方面的表现。通过访谈了解使用者对于教材在语音、文字、词汇、语法、课文、文化项目和练习方面的表现，了解教材在语言分析方面的表现。在小结部分，笔者将根据访谈的结果，指出三套教材在学习需求分析方面的优缺点，并反思《访谈用框架》，提出改进措施。

3.1 语音方面

受访者认为李陞大坑学校教材在语音方面的优点在于提供了系统的粤拼，对于英语水平较高或者母语为英语的学生来说使用粤拼可以帮助他们理解教材内容（受访者 C “如果一些同学对于英语可以的话就有帮助了”）；对于初小阶段的学生来说，粤拼能够帮助掌握粤语的发音，辅助学生识字（受访者 A “它提供了粤拼，所以其实是在与学生的语音掌握方面，学习中文语音掌握方面是有一个帮助的”；受访者 B “如果是熟悉粤语拼音的学生，其实他看着这个拼音，他就能够把整个拼音经常读出来。我觉得在一定程度上是能够提升他们的语音的基础”）。但受访者同时指出教材在设置粤拼内容时，应将逐年减少粤拼所占比重，避免学生过度依赖粤拼造成识字障碍（受访者 A “但是后面他一直使用粤拼的做法，是不是会对他们的识字造成障碍，可能还要再想多一点”；受访者 B “如果所有的教材从一年级到六年级他都使用粤语拼音，而且是每一个字都有的话，可能他们会造成依赖”）。受访者 B 认为教材设置的粤拼教学内容用时太长，应该适当缩短（受访者 B “我觉得整个时间拖得太长了，因为是 1/3 个学期，内容太多”）。除此之外，教材在语音方面设置的不足还表现在欠缺一些听力的材料（受访者 A “语音部分对于聆听和口语的练习也是缺少一个设置”；受访者 B “聆听层面他会比较缺少，

完全没有聆听这个层面”)。

就伊斯兰学校教材而言,受访者认为教材在语音方面比较欠缺,没有专门训练的内容(受访者D“内容其实还是比较欠缺的,其实好像没有专门针对这个部分进行训练的内容”)。建议加入注音符号和声调训练(受访者D“因为粤语的声调它非常特殊,我觉得这个部分的内容放在最前面”);设置一个针对粤拼的单元教学,并在一年级的课文中全部使用粤拼,随着学生水平的提高,逐渐减少到只在生字词上标注(受访者D“我觉得例如说在前几册当中,或者至少是在整个一年级的过程当中……这个是对他们来说很好的一个反复训练的方式。但是至于到后面他们识字比较多了之后……其实就不应该把继续大量去加上注音了”)。

受访者认为《中文路路通》教材在语音方面的优点在于设置了录音朗读和跟读,这些训练能够帮助学生了解正确发音。此外,教材在生词表也加入了粤拼,有助于学生进行发音练习(受访者F“我们教材其实有录音朗读……所以我们可以教学生他们发正确的音;我们这个教材其实我们还会有粤拼……然后我们也会教老师们怎样去使用粤拼来帮助学生提升他们的语音的发音的能力”)。

3.2 汉字方面

受访者B认为李陞大坑教材在汉字方面的优点表现为教材能够通过故事情节、图画等方式帮助学生认识新的汉字,提高他们的识字能力(受访者B“可是它里面有一些篇章其实是能够帮助他们认字”)。但教材在汉字方面存在的不足在于:(1)较少提到偏旁、部件的内容(受访者B“它在介绍汉字偏旁的时候,其实他的它的排版不是很合理,比如字号比较小”);(2)没有汉字在笔顺、笔画方面的介绍(受访者C“要做额外的工作,每一笔笔顺要提,让他们不要画画那样”);(3)缺乏足够的针对汉字的练习题来巩固学生的理解和记忆(受访者A“没有练习题,所以对于汉字的偏旁结构,汉字系统知

识的学习，可能就不能给到学生这样的一个支架的帮助”）。

就伊斯兰学校教材而言，受访者认为教材在汉字方面存在欠缺，没有相关内容（受访者 D “我觉得这个部分也是有所欠缺的，几乎没看到”）。建议将偏旁、部件等单独讲解（受访者 D “我觉得偏旁、部件这些东西是需要单独讲的”）；提供笔顺、笔画的电子资源，以帮助学生更好地掌握汉字知识（受访者 D “像我们整个笔画笔顺，它如果能是以一个动画的形式展现给学生看的话，我觉得才比较直观”）。

多数受访者认可《中文路路通》教材中汉字部分的内容（受访者 E “这方面我觉得还是可以的”；受访者 F “其实还挺重视汉字的。所以我们会让学生写笔顺，还有让学生有比较多就是写字的一些练习”），认为教材的优点在于具象和直观的教学方法，通过插图帮助学生将字义、字形与实物相结合，有助于提高学生的学习兴趣 and 记忆效果（受访者 E “它很具象，至少它很直观的去认识到原来这个字是这样子的”）。教材还选取单元出现较多的汉字偏旁进行偏旁教学，有利于学生对汉字结构的理解 and 应用（受访者 E “它每一次它确实是有系统的，比如说木字部它会教几个字……它对这个字形的认知我觉得是有帮助的”）。

3.3 词汇方面

受访者认为李陞大坑教材在词汇方面的优点表现为：（1）教材提供了较多的词汇，满足学生学习的需求（受访者 A “不管是词汇的数量还是拓展，其实都蛮好的”；受访者 B “以词汇量来说它还是很丰富的”）；（2）教材的词汇与学生的日常生活相关，有助于学生将所学知识应用到实际生活中（受访者 B “它涉及到词汇都是日常生活中会用的词汇”）。缺点在于：（1）教材缺少相应的词汇练习，影响学生对词汇的掌握 and 应用（受访者 B “我觉得和前面一样的，就缺少练习”；受访者 C “（因为缺少词汇练习），老师要做额外的工作”）；（2）教材没有提供词汇表，给学生复习 and 巩固词汇带来了不便（受

访者 B “然后其实很多教材后面有个词汇表的，就是对应词汇，然后后面有配图，像这种方式就比较能够让学生去记住这些词汇”）。

受访者认为伊斯兰学校教材在词汇方面的效果不错，教材的练习对词汇进行了反复操练，有助于学生巩固词汇知识（受访者 D “其实也是进行反复操练的。我觉得从这个方面来讲，他们对学生巩固课文当中的词汇的效果还是很不错的”）。但教材整体词汇的数量有限，可能造成学生到中学后跟不上进度。因此，建议在教学中增加词汇数目，以便掌握语言知识，为未来的学习打下基础（受访者 D “词汇教学数量太有限了，他们升到中学之后很有可能会跟不上”）。

受访者指出《中文路路通》教材在词汇方面的优点主要体现在：（1）根据单元主题列举适合学生学习的词汇，词汇的选择科学且有针对性（受访者 F “非常重视学生学字词，所以每一个单元都会有固定的字词让学生们去学习”；受访者 G “我觉得在词汇方面的话是可以的，因为本身它里面涉及的一些按照主题去分类的词汇”）；（2）提供了足够数量的词汇，帮助学生提升词汇量（受访者 E “词汇是这样，就是说它有大量的输入”）；（3）提供了配套的图片 and 简单的题目，帮助学生理解、掌握和应用词汇（受访者 F “有一些写字的练习，比方说让他们选词填空”；受访者 G “我记得《路路通》里面有相应的配套有一些图片，或者是说有一些这种简单的连线的题，我觉得这个还是对于小学生而言比较好做，然后也可以帮助他们去理解词语的实际的一些意思”）。在词汇编写上的不足包括：（1）练习以传统的词语造句为主，比较枯燥（受访者 E “是很机械的，很传统的用那种造句……我自己是不太喜欢造句比较传统的方式，因为造句确实很僵硬”）；（2）没有强调词性（受访者 E “它的词性的不强调，但是我觉得我作为一个二语的老师，我是有偏好的”）。针对以上问题，受访者建议加入词性的注解，

减少学生在使用时出错的可能性；对于重难点词汇，增加英文解释，帮助学生更好地理解词汇意思。

3.4 语法方面

受访者认为李陞大坑学校教材在语法方面的优点是提供句式素材，帮助学生理解和运用不同的语法结构，提高他们的语言表达能力（受访者 B “教材里面没有单独有一个部分来讲语法方面的内容……但是以句式上面来说的话，它里面也是有一些素材能够被老师使用的”）。缺点包括：（1）缺少有语法点的教学目标，导致教学过程缺乏明确的方向（受访者 B “教材里面没有单独有一个部分来讲语法方面的内容。还是要老师在课堂上讲……其实这样就给老师教学其实有造成一定的困难”）；（2）教材对语法的讲解较少，无法满足学生对语法知识理解的需求。详细的语法讲解有助于学生理清语法规则的内在逻辑和用法。因此，教材应该增加更多的语法讲解内容（受访者 A “语法讲解比较少。但这块学生他毕竟是二语学生，其实对于汉语的语法还是需要详细的讲一下的”）。

受访者认为伊斯兰学校教材在语法方面的教学方式较为柔性（受访者 D “以一种柔性的方式，就是通过不断训练，然后让学生能够感受到这个语句的语序以及一些固定的搭配”），展现的语法内容比较有限，具体表现为复合句的数量有限（受访者 D “它整个 6 年过程当中，它所展现的语法内容是比较有限的”）。教材的语法内容一直处于初级阶段，难度未见提升，更加适合初来港的学生。

受访者认为《中文路路通》教材在语法方面的优点在于：（1）教材对重点句式进行讲解和操练，有助于学生掌握基本语法知识（受访者 F “语法方面我们也会重视……我们也有一些把字句、被字句，还有不同的连接词句式等等这些，我们都会有一些比方说写句子的练习，还有连线的练习……学生他们基本上都能够掌握这些基本的语法”）；

（2）教材包含基础语法内容，适合初学者学习（受访者 G “它本身一些语法的点的话，

也是一些比较基础的语法点……其实学生会比较好借由此前来理解语法使用的一个场景”）；（3）教材里的语法点和实用性较强，提供的造句可以作为课堂教学的参考（受访者 G “有去采用其中一些语法或者是造句相关的一些拿出来改编或者是拿出来用，我觉得是因为……（教材）给的一些场景，都是用之前已经学过的一些词汇来做切入，其实这一点的话，其实就是比较好帮助他们去开始做练习”）。但是有受访者认为教材注重在沉浸的环境学习，缺少理论化的语法讲解，可能导致学生对语法的理解不够深入（受访者 E “他们这套教材还是比较注重向学生在好像沉浸式的学习，就是他给大量的一个语言环境、大量的输入，但是他没有理论的告诉你”）。

3.5 课文方面

受访者认为李陞大坑教材课文的内容贴合香港社会和学生的日常生活，体裁和主题丰富（受访者 A “一是有一些中华文化，比如说香港的本地生活比较贴近；二可能和学校他们的学校生活也比较贴近”；受访者 B “我觉得它整体的框架是可以的……他在刚开始就会教基本词语，像数字、相反词、我的家人、学校、时间这些整体的大框架是很好”）。但是教材课文部分涉及天主教/基督教的知识，会造成没有宗教信仰/有其他宗教信仰学生理解方面的困难（受访者 A “一些宗教的内容，但涉及到这种宗教和文化信仰其实是比较敏感的问题，尤其是对 NCS 学生来说，他们可能信仰的是伊斯兰教”；受访者 B “如说可能有一个学生他不是信仰，比如说基督教，或者说他是可能信仰其他的一些宗教，他是不是有必要真的去了解圣经的故事”）。另外，有受访者认为教材不同年级间的课文难度跨度太大，学生难以跟上教材的教学进程（受访者 A “文章的长度过于长，就有几百字到甚至几千字……对于二语学生来说是一个不太合理的学习内容”；受访者 B “有一些像古诗，然后实用文或者说到后面的故事两则他有讲到约拿历险记，像这种我觉得可能跟他们日常生活没有那么贴近”）。

受访者认为伊斯兰学校教材的撰写方向正确。但是，课文存在数量较少，篇幅不长，内容不多的问题。教材应对此做出调整（受访者 D “就是他们内容撰写的方向是对的，但是我觉得数量是不够的”）。

受访者认为《中文路路通》教材课文设计的优点包括：（1）围绕主题展开（受访者 E “围绕这个主题，比如说他今天去了哪里，吃了什么东西，介绍这样的，而且他是分析的也是很（好）”）；（2）难度适中且符合文类要求；（3）避免使用困难词汇和句子，易于学生理解（受访者 F “他们也能够学习到一些比较好的一些文章，但是这些文章并不是非常艰深”）；（4）部分课文内容以对话或书信形式呈现，易于学生在生活中应用（受访者 G “它本身有一些是对话的形式或者是书信的形式，他们比较容易可能引用到生活的使用之中来”）。然而，受访者 E 指出教材存在未提供技巧训练（受访者 E “所以在阅读上可能它虽然有很提供很多文章，但是还是需要老师去提提供一些技巧，教学生一些技巧来做阅读的”）的缺点，因此建议在篇章下增加一些技巧训练的部分，如阅读策略、写作技巧等，以提高学生的综合语言能力。

3.6 文化项目方面

受访者认为李陞大坑学校教材文化项目的优点有：（1）提供了比较多和香港主流文化生活相关的内容，有助于学生融入香港文化环境，增强文化认同感（受访者 A “有一些中华文化，比如说香港的本地生活比较贴近”；受访者 B “讲到一些香港饮食文化”；受访者 C “他们都很喜欢，或者比如说鸡蛋仔。他们会有兴趣的”）；（2）文化内容，尤其是初小的部分，接近日常生活，易于学生理解和接受（受访者 A “和学校他们的学校生活也比较贴近”；受访者 B “教材里面所呈现的这些篇章还是跟他们的日常生活比较接近的”）。不足在于加入了古诗、文言文和宗教方面的内容，距离学生生活较远，可能造成理解的障碍（受访者 A “另外可能一些文章、文言文它是比较难的”；受访者 B “它

也有一些像古诗，然后实用文或者说到后面的故事两则他有讲到约拿历险记，像这种我觉得可能跟他们日常生活没有那么贴近”。受访者 C 建议将教材中文化的内容改编成舞蹈和歌曲，来提升学生的兴趣，提高学习效果（受访者 C “可能就是一些像是韵文、儿歌之类的东西，如果可以把它们编成一个歌曲或者是舞蹈的话，其实他们都还挺愿意去学，然后挺愿意去表达”）。

受访者认为伊斯兰学校教材在文化项目方面的内容丰富度有限。具体表现为，教材中关于伊斯兰文化的部分数量不够充分；中国文化内容，教材只关注节庆文化，忽略了文化的广泛性。因此，建议教材增加对伊斯兰文化和中国文化的深入探讨，让学生更全面地了解不同文化的内涵和特点（受访者 D “本身有归纳了一些直接面向文化的单元内容，但是实际上我觉得它的丰富度是比较有限的；那一方面在伊斯兰文化的部分专门针对伊斯兰文化的，其实只有一个章节，但是我觉得这样的数量是不太够的；另外一个方面就是在中华文化的部分，他们的文化又只是立足在节庆文化上……我觉得效果可能会比较有限”）。

受访者认为《中文路路通》教材在文化项目方面的优点包括：（1）提供了丰富的中国文化项目输入（受访者 F “加了一些中国文化的内容，比方说一些中国的美食，还有传统的节日，还有一些对类似这些有一些中国的传统文化的东西”；受访者 G “包括说像我刚刚讲饮食那个方面……还有我看到也有看到我们一定有这个节日相关的一些篇幅，其实在这个部分已经有介绍到一定的中华文化的一些内容”）；（2）文化的内容涉及学生母族的文化，学生能够更好地理解和比较不同文化之间的差异（受访者 E “它还会涉及到他们学生自己一第一语言，就是自己母语的一个文化，做一个比较”）。

3.7 练习方面

受访者认为李陞大坑学校教材在练习方面存在较多不足，教材没有给到足够数量的练习，无法满足学生巩固课堂教学方面的需求，应适当的增加练习数量（受访者 A “因为配套的练习就非常少，所以应该在巩固课堂知识和内容方面是做不到一个有比较好的效果的”；受访者 B “其实教材里面是很少或者几乎没有练习，所以还是要老师自己去安排一些练习”）。

受访者认为伊斯兰学校教材在练习方面做得不错，数量和丰富程度能够满足操练需要，能够帮助学生巩固课堂知识（受访者 D “我觉得巩固课堂效果的内容的效果还是比较好的”）。如能增加线上平台，以师生互动或同侪互动的方式呈现练习内容，将更好地促进学生之间的交流和合作，提高学习效果（受访者 D “如果是线上的资源的话，它可以以一个师生互动式或者是生生互动式的这样的一个方式去进行呈现。这样的一个情况的话，学生他的操练可能会比单纯的纸本而言更加生动或者是丰富”）。

受访者 F 认为《中文路路通》教材的优点在于练习的设计围绕课文的主题展开，提供了字、词、句以及篇章这四个方面的练习帮助学生巩固课堂知识（受访者 F “我们的那些所有的练习其实都跟所设计的单元的主题是相关的，所以我们会有一些字、词、句，还有篇章这四个方的一些练习”）。练习题目由浅入深，设计符合逻辑、能够帮助学生逐步提高解题能力（受访者 G “它从简单到比较困难……我觉得这个还是设计的比较有合逻辑的”）。但是，教材缺乏配套的课后练习册，学生无法通过大量操练提升语言能力（受访者 E “它没有一个单独的练习……只是课后有一部分小练习，这肯定是不够的。因为你知道他们有了输入以后一定要大量的输出”）。因此，受访者 E 建议增加一些工作纸和额外的练习材料，以帮助学生进行更深入的操练（受访者 E “要增加一些工作纸和一些额外的东西去帮助学生进行操练”）。

3.8 小结

综合上述情况，可以看出三套教材在语言分析方面的表现，如表 34 所示。

教材名称	语音	汉字	词汇	语法	课文	文化项目	练习
李陞大坑学校《中国语文》	优点在于提供了系统的粤拼，缺点在于没有提供听力材料，整体来说，语音方面表现一般。	提供了一些汉字教学的内容，但存在较多改进空间，整体而言，在汉字方面表现一般。	提供了丰富的词汇及与日常生活相关，但缺少练习和词汇表，整体而言，在词汇方面表现一般。	提供了句式素材，但没有具体的语法的部分的内容，整体而言，在语法方面表现较差。	内容贴合社会和学校生活，体裁丰富，但部分存在涉及宗教的内容，篇章过难的问题。整体而言，在课文方面表现较好。	提供了与香港文化相关内容、大多文化项目贴近生活，但宗教、文言等内容于学生来说太难。整体而言，在文化项目方面表现一般。	数量不足，整体而言，在练习方面表现较差。

伊斯兰 学校《中 国语文》	教材在 语音方 面比较 较差。	教材在 汉字方 面比较 较差。	对词汇 进行了 反复操 练,但是 词汇量 太少,整 体而言, 在词汇 方面表 现一般。	有一些 与语法 相关的 内容,但 没有直 接讲解 语法的 部分,语 法较为 基础。整 体而言, 在语法 方面表 现一般。	教材选 题正确, 但内容 较少,课 文数量 较少。整 体而言, 在课文 方面表 现一般。	文化项目 丰富度有 限,忽视 文化的广 泛性。整 体而言, 在文化项 目方面表 现较差。	数量、 丰富程 度都能 满足需 求。整 体而 言,在 练习方 面表现 较好。

《中文路路通》	优点在于设置了粤拼、录音朗读和跟读的部分, 整体来说, 语音方面表现较好。	教材在汉字方面表现较好。	提供了一定量的有针对性的词汇及简单的练习, 但内容比较枯燥, 没有强调词性。整体而言, 教材在词汇方面表现一般。	注重初级语法的讲解和操练, 语法内容有一定的实用性, 但是语法的讲解没有上升到理论化的高度。整体而言, 在语法方面表现较好。	课文主题较多、难度适中、提供了一些实用文范例, 但缺少技巧训练。整体而言, 在课文方面表现较好。	文化输入多, 涉及学生第一语言文化。整体而言, 在文化项目方面表现较好。	围绕课文展开, 提供了不同类型的练习, 练习设置由浅入深, 缺少足够的课后练习。整体而言, 在练习方面表现一般。

表 34 三套教材在语言分析方面的表现

综合上述内容可以看出三套教材中,《中文路路通》教材在语言分析方面的表现较好, 其次是李陞大坑学校教材, 伊斯兰学校教材的表现较差。

在《访谈用框架》方面，笔者发现语言分析中语音、汉字、词汇和语法部分的内容与课文、文化项目和练习存在上下位的关系。受访者在回答语音、汉字、词汇和语法方面的表现时主要从课文、文化项目和练习的角度出发；在回答课文、文化项目和练习时，主要关注与之相关的语音、汉字、词汇、语法等内容。因此，应该对这部分内容做出适当的删减。

同时，笔者发现受访者在点评教材的课文及文化项目时，会比较关注课文及文化内容的项目与学生日常生活间的关系，这部分的回答与目标情景分析部分的回答可以成为相互的映照。

4.课程设计

根据《访谈用框架》的评估内容，本节主要比较三套教材在“课程分析”方面的表现。主要通过访谈了解使用者对于教材与教学目标的匹配情况以及教材满足教师教学需求的情况，了解教材在课程分析方面的表现。在小结部分，笔者将根据访谈的结果，指出三套教材在学习需求分析方面的优缺点，并反思《访谈用框架》，提出改进措施。

受访者普遍认为李陞大坑学校教材在满足基本教学目标方面做得不错，但在文化多样性、内容深度和拓展性方面存在不足，需要教师根据实际情况进行适当的补充和调整。受访者认为教材的整体框架符合小学的学习需求，能够满足一小时左右课堂教学的需要，但不适合教学时长较长的课程（受访者 B “我觉得它整体的框架是可以的……在后续的像复习巩固方面或者说的话，就除了我们读课文以外，课堂还需要些什么内容就需要老师再去拓展”；受访者 C “如果教一个小时的课程就没问题，但是如果教两到三个钟头，我要额外的加一些教材”）；教材提供了丰富的中国文化教学内容，契合课程教学提升学生中国文化素养的需求。但是教材针对学生本族文化的内容较少，可以适

当的增加这部分内容（受访者 A “但不足的就是其实课程还强调了要与少数族裔群体的文化也有一个结合，在教材中，其实是没有关注到这些学生群体他们自身的文化的”）。

受访者 D 认为伊斯兰学校的教材在满足本学校特定群体的需求上面做的比较好，但是对于非伊斯兰文化背景的其他学生来说教材完全不能满足他们的需求（受访者 D “这所学校它是一个完全是针对自己学校情况去设立的一个教材，它的普世化程度是非常低的……所以它对于其他族裔的学生而言，它就不是一套合适的教材”）。

受访者基本认可《中文路路通》教材的教学目标与他们制定的课堂教学目标及课程目标之间的关系是相吻合的，受访者会依照《中文路路通》教材给定的教学目标制定自己的教学计划（受访者 E “我肯定是跟着教材来走的，所以我觉得是可以匹配的”；受访者 F “我们也是根据手头上所有的教材的一些内容，然后我们来根据学生的实际的能力，我们会定一下教学的目标，所以我觉得教材内容跟我的教学目标之间是互相配合”）。但是在实际课堂教学过程中，教师会对教学目标进行细化和补充（受访者 E “我肯定还会额外的去补充词汇的运用，因为他没有提到运用”；受访者 G “我做过修改，还有（用）一些其他的我们自己的资源”）。

总的来说，三套教材在课程设计方面的表现如表 35 所示。

教材名称	教材在教材设计方面的表现	具体表现	不足
李陞大坑学校《中国语文》	满足基本教学需求，但缺少文化多样性及内容的深度。整体而言，教材在教学设计方面表现的一般。	教材的整体框架符合小学的学习需求；能够满足一小时左右课堂教学的需求；教材提供了丰富的中国文化教学内容。	针对学生本族文化的内容相对较少。
伊斯兰学校《中国语文》	在满足本校学生需求方面做的比较好，但不能满足其他类型学生的需求。整体而言，教材在教学设计方面表现的一般。	满足本校有伊斯兰文化信仰学生的需求。	不满足其他类型 NCS 学生的需求。
《中文路路通》	满足基本教学需求，教学目标和课程目标是教材目标的细化，但会根据实际情况增加一些教师自己的内容。整体而言，教材在教学设计方面表现的较好。	教材的教学目标与他们制定的课堂教学目标及课程目标之间的关系是相吻合。	会对教材中的教学目标进行细化和补充。

表 35 三套教材在课程设计方面的表现

综合上述的研究结果可以看出,《中文路路通》教材在课程设计方面的表现最好。伊斯兰学校的教材在课程设计方面的表现要根据学生的实际情况判断,对于非伊斯兰文化背景的学生来说伊斯兰学校的教材的课程设计表现最差。

笔者认为课程设计部分的研究结果与目标情景分析和学习需求分析方面的研究结果相吻合,受访者在选择和剪裁教材时主要的参考标准在于:(1)教材内容是否能够提升学生的中文能力;(2)教材内容是否与学生日常生活相关;(3)教材内容是否能够合理剪裁使得更加适用于教师授课班级的情况。因此,在后续的教材编写和评估中应当关注教材内容与学生中文能力、日常生活的关系;同时在教材的编写和评估时应该参考指定课程的课程形式、上课时间及周期、学生水平等情况,使得教材内容与教师需求的适配度更高。

5.小结

总的来说,根据访谈的内容,三套教材在目标情景分析、学习需求分析、语言分析和课程设计方面的表现,详见表 36。

教材名称	目标情景分析	学习需求分析	语言分析	课程设计
李陞大坑学校《中国语文》	多数内容与日常生活紧密相关；在帮助学生融入社会方面表现很好；但在帮助学生融入学校生活方面有待改进。总体而言，在目标情景方面表现一般。	能够提升中文能力；不能提升交际能力；学习资源方面的表现较差。整体来说，在学习需求分析方面的表现较差。	语音方面表现一般；汉字方面表现一般；词汇方面表现一般；语法方面表现较差；课文方面表现较好；文化项目方面表现一般；练习方面表现较差。整体而言，在语言分析方面表现一般。	满足基本教学需求，但缺少文化多样性及内容的深度。整体而言，教材在教学设计方面表现的一般。

伊斯兰学校《中国语文》	与日常生活紧密相关；在帮助学生融入社会和学校生活方面表现较好。总体而言，在目标情景方面表现较好。	有利于提升零基础入门学生中文能力；不能提升交际能力；学习资源方面的表现较差。整体来说，在学习需求分析方面的表现较差。	语音方面比较较差；汉字方面比较较差；词汇方面表现一般；语法方面表现一般；课文方面表现一般；文化项目方面表现较差；练习方面表现较好。整体而言，在语言分析方面表现较差。	在满足本校学生需求方面做的比较好，但不能满足其他类型学生的需求。整体而言，教材在教学设计方面表现的一般。

《中文路路通》	与日常生活紧密相关；在帮助有基础的学生融入社会和学校生活方面表现较好；对于零基础的学生而言融入社会和学校生活方面表现一般。总体而言，在目标情景方面表现一般。	能够提升学生的中文能力；能够提升学生的交际能力；学习资源方面的表现较好。整体来说，在学习需求方面的表现较好。	语音方面表现较好；汉字方面表现较好；词汇方面表现一般；语法方面表现较好；课文方面表现较好；文化项目方面表现较好；练习方面表现一般。整体而言，在语言分析方面表现较好。	满足基本教学需求，教学目标和课程目标是教材目标的细化，但会根据实际情况增加一些教师自己的内容。整体而言，教材在教学设计方面表现的较好。

表 36 三套教材在目标情景分析、学习需求分析、语言分析和课程设计方面的表现

根据表 36 可知，使用过《中文路路通》教材的三名受访者整体对于该套教材的认可程度更高，主要表现在目标情景分析方面教材与生活紧密相连，能够帮助有一定中文基础的学生融入学校及社会；在学习需求方面，教材能够提升学生的中文和交际能力，提供了较多的学习资源；在语言分析方面，尽管在词汇和练习方面存在改进的空间，但教材基本能够兼顾到语音、汉字、词汇、课文、文化项目及练习的各个方面；在课程设计方面，教材能够满足基本的教学需求，受访者能够根据教材设置的目标完成教学目标及课程目标。

使用过李陞大坑学校教材的三名受访者认可在目标情景方面的多数内容能够与日常生活紧密相连，帮助学生融入社会，但有受访者认为教材中缺少帮助学生融入学校生活的内容；受访者认可教材在学习需求方面能够提升学生的中文能力，但教材中没有设计与交际能力相关的内容，且提供的学习资源类型和数量有限；在语言分析方面，受访者指出教材中存在缺少练习题和没有专门讲解、操练语法的内容的问题，存在一定的改进空间；在课程设计方面，三名受访者认为教材能够基本满足教学的需求，但存在文化内容不够丰富多样的问题，需要在实际的课堂教学中增加这一方面的内容。

评估伊斯兰学校教材的受访者认为在目标情景分析方面教材能够与日常生活紧密相关，能够帮助学生融入社会和学校生活；在学习需求方面，教材存在不能提升学生的交际能力、提供学习资源有限的问题，但教材在提升零基础学生中文能力方面有效果；在语言分析方面，教材存在未能提供语音训练、缺少汉字方面的内容、忽视文化广泛性等方面的问题，存在一定的改进空间；在课程设计方面，受访者认为教材能够满足本校有伊斯兰文化信仰的学生的需求，对于来自其他国家的 NCS 学生帮助不大。因此，伊斯兰学校的教材在学习需求、语言分析和课程设计方面均存在提升的空间。

同时，根据此次访谈的结果可以看出《访谈用框架》可供改进的部分有：(1) 在目标情景分析部分，应该对评估指标进行删减，仅保留与“NCS 学生日常生活的关系”的指标，在访谈进行中可以引导教师从与香港社会关系、学校生活关系的角度出发回答问题；(2) 在语言分析的部分，应该对现有的评估内容进行删减和合并，可以仅保留课文、文化项目及练习的部分，引导教师从语音、汉字、词汇和语法方面回答。

二、章节小结

总的来说, 对比三套教材的文本分析的评估结果与访谈评估结果来看, 受访者对于教材的评估在视角上与文本分析有所差别, 但评估结果无本质不同, 即均为《中文路路通》最好, 接着是李陞大坑学校教材, 伊斯兰学校教材存在较大的改进空间。

同时, 笔者将《文本分析用框架》用于三套教材的文本分析, 发现框架可以改进的空间包括: (1) 细化编写理论部分的评估指标; (2) 调整文化项目、课文和练习等三部分评估内容中的评估指标, 删除语音、文字、词汇和语法的指标; (3) 删除编写理论和内容分析重合的评估内容和指标; (4) 对配套资源部分的评估内容和评估指标进行更改替换。根据研究结果, 修改后的《文本分析用框架》, 详见表 37。

序号	项目	内容	指标
1	教学理论	语言教育	语言教育目标与《补充指引》间的关系
2		目标	语言教育目标的设定与《学习架构》的关系
3		教学法、 教学流派 思想	教材中使用的教学法, 体现的教学思想
4	编写理论	教材针对性	教材内容是否解决 NCS 学生的学习动机 (如有, 采取何种方式)

5			教材内容是否解决 NCS 学生的融入动机 (如有, 采取何种方式)
6			教材是否符合学习心理过程由易到难
7		教材的趣味性	教材的体裁的丰富程度
8			与 NCS 学生的年纪及心理的匹配情况
9		教材实用性	真实语料的比例
10		教材的科学性	语言知识的系统性
11			语言知识的准确性
12	内容分析	课文	课文中是否使用粤拼标注
13			课文中需要学生掌握的汉字难度情况如何
14			课文及注解中是否有针对性的词汇释意
15			是否对语法项目进行解释
16			语法项目是否符合二语习得顺序
17			文本的可读性
18		文化项目	文化项目的呈现方式
19			文化项目的具体内容
20		练习	习题类型
21			习题的编排方式
22			是否包含 NCS 学生容易出错的音节辨认
23			是否有汉字结构教学
24			是否有部首教学

25			是否有辨析 NCS 学生容易出错的词汇
26	配套资源	配套资源	有无配套练习
27			有无网络资源
28			有无教师用书
29			有无专门字表、词汇表和语法项目表

表 37 《文本分析用框架》修订版

《访谈用框架》的改进包括：(1) 在目标情景分析部分，对评估指标进行删减；(2) 在语言分析的部分，应该对现有的评估内容进行删减和合并，仅保留课文、文化项目及练习的部分。根据研究结果，修改后的《访谈用框架》，详见表 38。

评估序号	评估项目	评估内容	评估指标
1	目标情景分析	使用范围和场景	与 NCS 学生日常生活的关系
3	学习需求分析	当前中文能力	NCS 学生的中文能力是否提升
4			NCS 学生的交际能力是否提升
5		中文学习策略	是否提供了一定比例的学习资源
6	语言分析	课文	NCS 学生学习课文的能力是否提升 (从语音、汉字、词汇和语法角度出发回答)

7		文化项目	NCS 学生学习文化项目的能力是否提升 (从语音、汉字、词汇和语法角度出发回答)
8		练习	NCS 学生学习练习的能力是否提升 (从语音、汉字、词汇和语法角度出发回答)
9	课程设计	目标	阶段目标达成度
10			总目标达成度
11		内容&方法	教材能否满足教师的教学需求

表 38 《访谈用框架》修订版

第五章

自编教材的设计与实践¹³²

本章节中的自编教材主要按照第三章设计的《文本分析用框架》进行编写，本章节在介绍完成自编教材整体设计理念以后，将参照《文本分析用框架》的相关内容，从“教学理论”、“编写理论”、“内容分析”和“配套资源”方面介绍自编教材的优势。目前，部分 SSP 班级的导师主动选择使用试行版的教材在班级内部使用¹³³。笔者邀请了使用教材的四位前线教师进行访谈并收集了部分教师提供的教案、教学课件、及课后反思（教学日志），以此为依据来了解自编教材在课堂中的实施情况。

一、教材架构与教学理论

在研究综述部分，笔者探讨了课后支援课程的课程性质及客观存在的教学困难。总体而言，支援课程的目的是帮助 NCS 学生提升中文听、说、读、写方面的困难，招收的学生主要是来自主流学校的程度较弱的 NCS 学生。补习的时间是在平时学校课程结束以后或者是周末，每次课的时间约为一至三小时。受到多种因素影响，这类课程的出席率低、结构松散。在 2020 至 2022 年间受到新冠疫情的影响，这类支援课程采用线上教学的模式，以减少人员流动带来的疫情传播。线上教学给教师监察学生课堂学习情况及作业完成情况造成了困难。

笔者编写的教材是针对香港大学专业进修学院 NCS 学生中文辅导班（Student Support Programme, 简称 SSP）¹³⁴。和大多支援型课程相同，SSP 项目旨在帮助香港来自不同国籍、教育、文化背景，就读于官校或津贴学校中文能力稍弱或较迟接触中文的

¹³² 教材各单元的文字内容为笔者与容运珊博士共同编写而成，教材中部分单元为容运珊博士撰写，本研究中所涉及的教材单元设计及评估的相关内容主要针对笔者编写的几个单元而言。

¹³³ 笔者在编写教材时曾在 SSP 项目中担任志愿者，在此期间有部分使用自编教材的前线教师曾邀请笔者以观课教师的身份参与到课堂教学中。但因为这部分观课内容未通过学校的伦理审查，因此不会在论文中展示。

¹³⁴ 教材的单元设置与主题构想是由 SSP 教材编辑小组共同商议后的结果，自编教材完成后也经由编辑小组的审核。这里非常感谢 SSP 项目教材编辑小组的成员们，是在他们的共同帮助下笔者才能完成教材的编写，他们也为笔者提供了很多有价值和建议。

NCS 学生，帮助他们融入香港本地的教育制度和学校生活。课程实行小班化教学，在课程开始前会对学生进行前测，并根据前测成绩为学生分班（香港教育局官网, 2021; 邝晓颖和蔡沁希, 2022）。有单一班¹³⁵和混合班¹³⁶两种不同的班级形式。尽管前测成绩尽量保证每一班学生的水平相当，但班级内学生与学生在国籍、文化、年龄、认知上依旧存在差异。SSP 项目一般在周一至周五的课后或周末对学生进行中文支援，每次课包含两课时，每课时四十分钟，小休十分钟，共一个半小时。每学年的上课时间不超过一百二十小时，每名学生平均上课六十小时（彭志全, 2023），即每学年八十个课时。

鉴于课程的出席率低、结构松散情况，笔者在发展自编教材时设置相对独立的教学单元，避免学生因为缺席某些课程而无法跟上整体的学习进度。自编教材设置了十三个主题独立的平行单元供教师根据课堂实际情况选择合适的单元进行教学。十三个平行单元间不存在紧密的逻辑联系，亦无必须遵循的教学顺序。自编教材的平行单元及每课题目举隅，详见附录十八。

自编教材单元的主题涵盖生活、国家、节日、饮食等不同的内容；与香港社会间的关系连接紧密。但每个主题与其他主题之间均没有显著的联系，教师可以根据班级的实际情况灵活调整，选择合适的主题。

此外，SSP 项目的学生存在中文能力弱、接触中文时间较迟的客观情况。这类学生学习二语所花费的时间较长，因此可以通过减少每堂课的教学内容、增加重点知识的复现率等方式帮助学生更好地掌握教材的内容。教材为了增加知识点的复现，在每单元的内部设置“引入”、“第一课”、“第二课”、“第三课”以及“自我评估”五个模块帮助学生掌握教材内容。单元及单元内部结构关系详见图 23。

¹³⁵ 学生均来自同一或不同学校但年级相同。

¹³⁶ 学生来自同一或不同学校年级不同的学生。

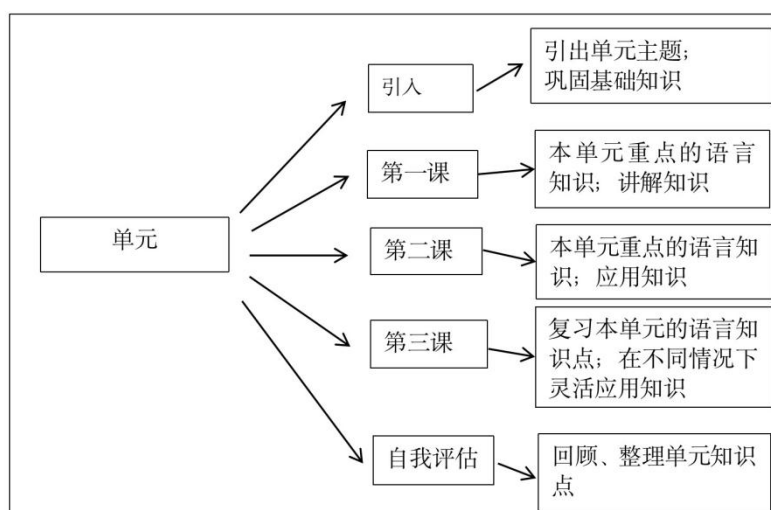


图 23 自编教材单元结构图

由图 23 可知,“引入”模块主要作用在于引出单元主题,以简单的听说练习为主,会帮助学生巩固一些中文基础知识;“第一课”和“第二课”的内容是单元重点的语言知识;“第一课”的内容相对简单,主要用于讲解单元主题的知识点,目的是帮助学生了解单元主题知识点;“第二课”的内容相对较难,在复现“第一课”知识点的情况下,依照 $i+1$ 的原则,增加一些难度,目的使学生能够应用教材中学习的知识点;“第三课”是复习课,以听说读写的综合练习为主,目的是帮助学生巩固单元主题知识点,并能够灵活应用学习到的知识点;“自我评估”部分通过简单的指引帮助学生回顾和整理单元所学的知识点。笔者认为一论学习以后,学生能够基本满足单元教学目标的要求。

鉴于笔者缺少教材编写的相关经验,为了增加教材编写的效度,在编写过程中笔者所编之教材经过一名有教材编写经验、研究经验及授课经验的学者的审核¹³⁷。修订的内容主要包括教材的选材是否适切、难度能否满足学生的需求、是否存在文字、语法方面的错误等。

¹³⁷ 为了保证教材的质量,负责审核的学者往往与笔者会就教材中内容的排布及设计进行多次的协商和调整,同时也会多次校对教材中的字词句,以减少教材的错误。

笔者在完成文字修订后，将修订好的文字版教材发予 SSP 项目的一名研究助理¹³⁸，请他根据课文内容绘制图片和排版。在完成课文内容绘制的图片和排版后，基本形成单元教材初稿。

为了进一步增加教材的效度，减少教材中的错误，笔者会将教材的初稿发予 SSP 项目中的教材编辑小组¹³⁹审核，并根据教材编辑小组对教材内容提出的建议对教材中的文字进行再次的修改。在修改完成以后，形成最终编订的试行版的教材。

二、教材的教学理论¹⁴⁰

（一）教学目标与《补充指引》和《学习架构》的关系

教材在设定教学目标时参考了《补充指引》的要求，尽量兼顾听说读写、文学、中华文化、品德情谊和语文自学等九个范畴的要求。但与李陞大坑学校教材的做法不同，本套教材中文学、中国文化、品德情谊和语文自习的内容不以知识点的形式呈现，而是融合进教材课文的隐性内容。

例如，教材会使用一些文学作品，提升学生的文学素养。第一单元《规则》使用了《弟子规》的选段¹⁴¹。NCS 学生是二语学生，在对李陞大坑学校教材评估时提到学生在理解古诗、韵文时有困难。因此在本教材编写时，避免使用大段的原文，而是以选段加故事注解的方式，帮助学生理解教材内容。课文内容及呈现方式，详见图 24¹⁴²。

¹³⁸ 这里想要特别感谢一下这位研究助理的帮助。

¹³⁹ 教材编辑小组的成员包括 1 名 SSP 项目负责人，3 名 SSP 项目导师以及 2 名从事 NCS 学生研究的在读博士生。

¹⁴⁰ 为了更加清晰的向读者展示自编教材的内容，笔者将按照《NCS 学生中文教材编写和评估框架》来描述自编教材的内容及编写理念。

¹⁴¹ 《弟子规》是中国古代经典的韵文，也是一部启蒙读物，适合年纪较小的小学生学习。

¹⁴² 本文以简体书写，但是自编教材是以繁体编写的。



图 24 自编教材《弟子规》选段的课文内容举例

如图 24，为了帮助学生更好地理解《弟子规》选段的含义，笔者借由猫头鹰博士之口对原文做出解释，并且在课文的结尾还配上了插图¹⁴³，用图片的方式对选段内容进行讲解。因为选段中存在部分生词，造成 NCS 学生认读和理解上的困难，所以在增加注释的同时，还通过提供同音字的方式帮助学生了解生词读音。

因为自编教材针对的是小学阶段的 NCS 学生，包括初小阶段和高小阶段。学生的年纪和水平差异较大，所以在目标设置上，结合了处理照顾个别差异的框架中设计多层教材的理念，将教学目标分为初小阶段和高小阶段两个版本，有助于不同水平学生的学习。其中初小阶段的教学目标相对简单，以训练学生听说能力为主；高小阶段的教学目标相对较难，增加了对于阅读和写作方面能力的要求。

自编教材的目标有两种：（1）单元总目标；（2）每一课的分目标。

单元总目标是每课分目标的集合。每一阶段的单元目标又分为基本目标和进阶目标两种，详见图 25。

¹⁴³ 这里非常感谢 SSP 项目的研究助理，这些图片是由她根据笔者的文字描述绘制的。

初小學習目標： 1. 學生能夠認識不同種類食物的名稱； 2. 學生能夠理解篇章的中心思想和主題內容。 初小進階目標： 1. 培養學生聆聽、閱讀和說話的能力； 2. 增加學生對<u>香港</u>文化的了解 培養他們的跨文化交際能力。 3. 學生能夠用中文點餐。	高小學習目標： 1. 學生能夠認識不同種類食物的名稱； 2. 學生能夠用中文點餐； 3. 學生能夠理解篇章的中心思想和主題內容； 4. 學生能夠完成指定片段的寫作練習。 高小進階目標： 1. 培養學生聆聽、閱讀、寫作和說話的能力； 2. 增加學生對<u>香港</u>文化的了解 培養他們的跨文化交際能力。

图 25 自编教材单元教学目标举隅¹⁴⁴

因为进阶目标与综合能力相关，故这里重点讨论基本目标与《学习架构》间的关系。笔者，将初小阶段的教学目标、高小阶段的教学目标与《学习架构》相匹配，对应关系详见表 39。

¹⁴⁴ 比较初小和高小阶段的教学目标可以看出初小阶段的单元目标以聆听、说话、阅读能力为主，目标主要以认读词语、理解篇章大意、使用简单句法为主；高小阶段的教学目标则还包括了写作部分的练习，例如句法应用和段落写作。基本目标主要与学生的语言应用能力相关，进阶目标则主要与提升文学、中国文化、品德情谊、语文自学等范畴的要求以及综合能力相关。

单元学习目标	《学习架构》	《中国语文学习进程架构》
1.学生能够认识不同种类食物的名称	NLR(1.1)1 能认读学习和生活上的常用字词	一阶 LR1.1 能理解阅读材料的内容大意
2.学生能够理解篇章的中心思想和主题内容	NLR(1.1)4 能理解阅读材料的内容大意	一阶 LR1.1 能理解阅读材料的内容大意
3.学生能够用中文点餐	NLS(1.1)3 能就熟悉的主题, 简单叙述内容(如日常生活事件、故事)和回答问题	一阶 LS1.1 能按表达需要确定说话的内容, 运用适合的表达方式说话, 内容大致完整
4.学生能够完成指定片段的写作练习 (高小阶段)	NLW(1.1)5 能就熟悉的事物写简单段落, 意思清楚	一阶 LW1.1 能根据需要确定内容, 内容大致完整

表 39 单元目标与《学习架构》对应关系

由表 39 可知, 高小阶段的教学目标在难度上比初小阶段略有增加, 表现为高小阶段的教学目标有处于 (1.1) 段第 5 等的, 而初小阶段的目标则主要围绕 (1.1) 段的前四等展开。结合学生的中文能力, 整体的教学目标相对简单, 都在 (1.1) 段内。

除了单元的教学目标以外, 教材还配有每一课的教学目标, 是单元教学目标的细化版本, 这里以单元十一《动物》的第二课《会复活的猫》为例叙述, 该课的目标详见图

26。

初小學習目標： 1. 學生能夠寫出課文中的生字，如「貓」、「麗」、「箭」、「靜」、「懷」、「園」、「抱」、「淹」； 2. 學生能夠認識帶「艹」部首的漢字； 3. 學生能夠理解有關課文詞語的意思，如「發動」、「打仗」、「傷心」、「游泳」、「窗戶」、「驕傲」、「照顧」。 進階目標： 1. 學生能夠總結課文的內容大意。	高小學習目標： 1. 學生能夠寫出課文中的生字，如「貓」、「麗」、「箭」、「靜」、「懷」、「園」、「抱」、「淹」； 2. 學生能夠認識帶「艹」部首的漢字； 3. 學生能夠理解有關課文詞語的意思，如「發動」、「打仗」、「傷心」、「游泳」、「窗戶」、「驕傲」、「照顧」； 4. 學生能夠總結課文的內容大意； 5. 學生能夠根據課文內容來仿寫段落。

图 26 自编教材《会复活的猫》目标举隅

对比图 25 及图 26 可以看出每课的课程目标在项目上更加细化及具体，但是目标项目的内容对应《学习架构》改动不大，初小阶段还是以聆听、说话和阅读能力为主；高小阶段增加了写作的练习。与现有教材只有单元目标/课文目标的做法相比，设置单元和课文两层目标可以帮助教师更细致的规划课堂教学。

（二）教学法、教学流派思想

教材创造日常生活中语言交际的环境，培养学生的社交、话语和策略能力。例如单元十二《美味的香港食物》第一课《香港的茶餐厅》设置了茶餐厅点餐话语的学与练活动。通过还原香港茶餐厅中的点餐环节，学习句式“我想要……和……”。这部分的内容通过不同的练习，在反复操练的过程也提升学生的社交能力和策略能力。详见图 27。

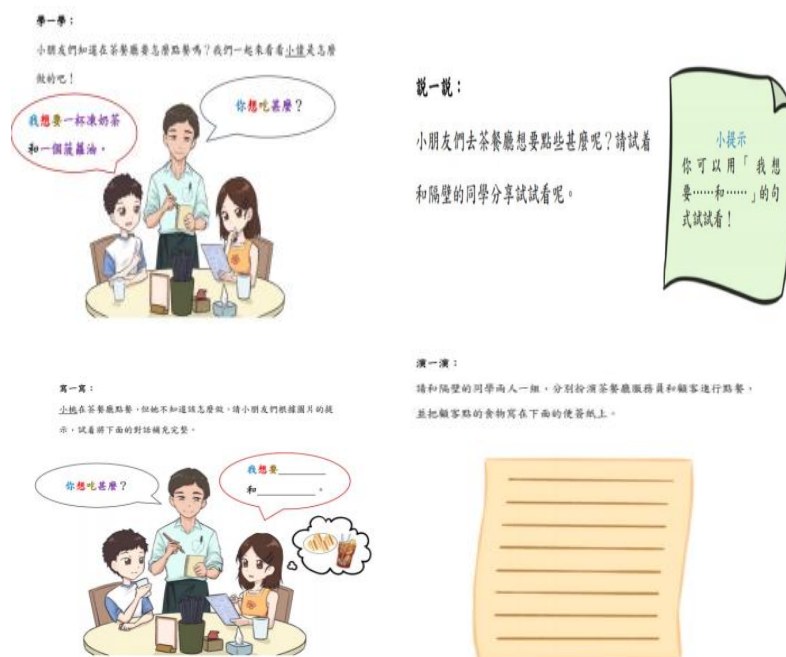


图 27 自编教材句式训练内容举隅

如图 27 所示，教材通过“学一学”、“说一说”、“写一写”和“演一演”的操练帮助学生掌握句式。

笔者还尝试将一些针对 NCS 学生有效的教学理念和方法应用到教学中。例如将多层教材的理念应用到教材编写中。又如，教材考虑到小学时的特性，将绘本的理念应用于编写，以此来增加学生的学习兴趣。教材单元十一《动物》中就有改编童话故事《会复活的猫》，课文内容与插图的编排形式详见图 28。

貓有些生氣了，因為他太喜歡自己了。於是，他天天走到白貓身邊，說「你連一次都沒有活完吧？」白貓只是輕輕地「哦！」了一聲。



图 28 自编教材《会复活的猫》选段课文及插图的编排形式举隅¹⁴⁵

总体而言，教材将一些针对 NCS 学生的教学理念应用到编写中，如多层教材的编写理念、绘本教学的教学理念等。

三、教材的编写理论

(一) 教材的针对性

教材提升学生学习动机的方法主要参考了现有教材评估提供的四种方案：(1) 通过设计分层的教学目标，匹配不同程度学生的学习需求，以此来提升学生的学习动机；(2) 提供不同类型的学习材料，包括课文、练习、音视频等增强学习动机；(3) 提供生活化的学习场景，如街市买送等提升学习动机；(4) 内容具有时效性，会增加一些符合当下社会生活的内容，例如，单元一《规则》提到了因新冠疫情而兴起的线上教育。探讨了学生在线上课程中应当遵循的原则，这也符合现在部分课程采用线上教学的趋势。

教材主题的内容有与香港社区相关的¹⁴⁶；有与学生校园生活相关的内容¹⁴⁷；有与家

¹⁴⁵ 教材运用了绘本的理念，将文字内容与插图内容结合起来，并给每一个段落都配上一张用于解释课文内容的插图。这可以更好地帮助学生理解课文的含义。但需要说明的是教材借鉴了绘本故事的一些理念，但教材中的课文内容仍旧以文字为主，插图为辅。教材中的课文也并不属于严格意义上的绘本，教材亦未曾使用绘本教学法。

¹⁴⁶ 包括：单元四《社区设施》、单元五《认识香港》、单元八《各种各样的交通工具》和单元十二《美味的香港食物》。

¹⁴⁷ 包括：单元一《规则》和单元七《学校生活》。

庭生活相关的内容¹⁴⁸；有与日常生活中常见的事物及活动有关的内容¹⁴⁹；有带有科普性质的内容¹⁵⁰。虽然最先发行的单元内容未能做到面面俱到，但是总的来说，现行的十三个单元尽量多地从不同角度出发，展示与学生日常生活相关的不同话题，所以基本能够满足学生的融入需求。结合学生实际的能力，这十三个单元被划分为几个不同的学习阶段。第一阶段的几个单元为单元三¹⁵¹、单元六¹⁵²、单元八¹⁵³和单元十二¹⁵⁴，这四个单元更加适合初小阶段学生使用；第二阶段的几个单元分别为单元一¹⁵⁵、单元二¹⁵⁶、单元七¹⁵⁷、单元十¹⁵⁸和单元十一¹⁵⁹，这五个单元比较适合程度较高的初小阶段学生和程度较弱的高小阶段学生学习；第三个阶段的几个单元有单元四¹⁶⁰、单元五¹⁶¹、单元九¹⁶²和单元十三¹⁶³，这四个单元更加适合高小阶段学生学习（蔡沁希等, 2022）。因此，教材各单元之间的难度划分是相对的，第一阶段的四个单元相对简单、第二阶段的五个单元难度适中、第三阶段的四个单元难度最大。这样的设计是考虑到支援类课程班级与班级间的程度差异以及班级内部的程度差异，使得教师能够充分考虑班级内部学生的实际情况选择合适的教材。

（二）教材的趣味性

教材中使用的文段兼顾到不同的体裁，包括菜单、韵文、记叙文、说明文、儿歌等。

考虑到 NCS 学生的年纪较小，比较难以理解长难度的韵文，但《补充指引》希望 NCS

¹⁴⁸ 包括：单元三《家庭成员》。

¹⁴⁹ 包括：单元六《水果与量词》、单元九《运动》和单元十《休闲活动》和单元十一《动物》。

¹⁵⁰ 包括单元二《不同的国家和民族》和单元十三《航空与航天科技》。

¹⁵¹ 《家庭成员》

¹⁵² 《水果与量词》

¹⁵³ 《各种各样的交通工具》

¹⁵⁴ 《美味的香港食物》

¹⁵⁵ 《规则》

¹⁵⁶ 《不同的国家和民族》

¹⁵⁷ 《学校生活》

¹⁵⁸ 《休闲活动》

¹⁵⁹ 《动物》

¹⁶⁰ 《社区设施》

¹⁶¹ 《认识香港》

¹⁶² 《运动》

¹⁶³ 《航空与航天科技》

学生能够和主流学生一样学习一些带有中国特色的文言经典。所以如上文所说，教材提供了一些启蒙读物的韵文选段¹⁶⁴。

教材选取了符合儿童心理的诗歌、童话故事作为课文内容，提升学生的学习兴趣。例如教材中使用了一些符合小学生年龄需求的儿歌作为教学材料，儿歌主要来源于网路中政府颁布的儿童歌曲，以及 Youtube 上一些知名粤语启蒙博主制作的歌曲视频，详见图 29¹⁶⁵。

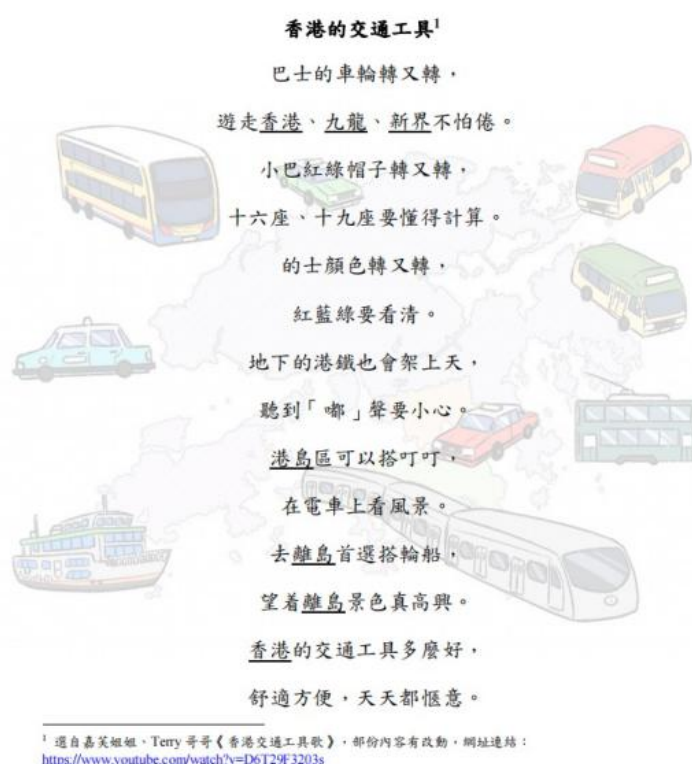


图 29 自编教材儿歌的内容举隅

¹⁶⁴ 详见图 24。

¹⁶⁵ 图 29 为 Youtube 博主笑嘉姐姐与 Terry 哥哥发布的粤语启蒙歌曲《香港交通工具》，选入教材时考虑到歌曲中的部分词语及汉字对于 NCS 学生而言过于复杂因此在此基础上有所改动。

(三) 教材的实用性

考虑到版权等相关原因,教材没有直接引用的真实语料。参考之前教材的编写经验,本教材设置了仿照真实语料设计的课文,如单元十二《美味的香港食物》第一课《香港的茶餐厅》的课文是一张仿照香港茶餐厅真实菜单改编的菜单,详见图 30。



图 30 自编教材仿照真实语料设计的菜单举隅

(四) 教材的科学性

教材在编写和设计时表现知识系统性的方式: (1) 参考了《补充指引》和《学习架构》的要求设定教学目标; (2) 在选择教材中的课文字词学习时主要参考了《香港小学生常用字表》和台湾国教院《三级六等字表/词表》, 收录汉字及词语多为《香港小学生常用字表》中的第一阶段字词并尽量控制字词属于台湾国教院《三级六等字表/词表》四级以下词语标准。

教材注意语言、语法及文字的准确性, 避免使用不规范的语言及语法内容。鉴于部分汉字的繁体存在异体形式, 教材在编写过程中参考了香港教育局发行的《香港小学生常用字表》, 在教材中对于存在异体字的汉字选择《香港小学生常用字表》收录形式编写。

四、教材的内容分析

(一) 课文方面

在参考了现有教材的评估结果后,认为粤拼虽然可以在一定程度上辅助学生的学习,但存在本身系统复杂,教学时长;学生形成依赖后,不利于习得汉字的缺点。因此自编教材尝试探索出一条新的路径解决生僻字对学生理解课文造成的障碍。教材会通过标注同音字的方式来帮助学生了解字词的发音,详见图 31¹⁶⁶。

注释：

盥（同音字：罐）：洗脸

溺（同音字：尿）：小便

辄（同音字：接）：就

纽（同音字：扭）：可以解开也可以繫上的絲帶，中國古代的服飾需要用絲帶固定

好，否則會有失禮儀。

图 31 自编教材同音字注释例子举隅

上文提到教材中汉字的难度依照《香港小学生常用字表》和《三级六等字表》设定,每单元汉字的难度控制在《香港小学生常用字表》中的第一阶段字词并尽量控制字词属于台湾国教院《三级六等字表/词表》四级以下。汉字内容主要来源于教材课文,出现在每单元的第二课“写一写”部分中,不区分认读和书写的汉字。教材对学习汉字的数量有所考虑,因为学生年级较小、接受能力较弱,所以每单元需要学习书写的汉字约七至八个,课文配有动态汉字笔画书写,如学生拿到的是电子版图书,则可透过超链接学习汉字笔顺¹⁶⁷。

词汇的内容主要分布在每单元第一课及第二课的课文以后,以“认一认”的方式展

¹⁶⁶ 这里以单元一《规则》第二课《小伟妈妈的新要求》中的同音字注释为例。课文的注释中将不需要学生掌握的《弟子规》选段中的“晨必盥,兼漱口。便溺回,辄净手。冠必正,纽必结”中较为生僻的汉字“盥”、“溺(通假字,通尿)”、“辄”和“纽”配上了学生常见同音汉字,来帮助学生把握这些生僻字的读音。考虑到粤语教学的实际情况,这里选取的同音字主要是根据汉字在粤语中的发音而定的。

¹⁶⁷ 笔顺汉字来源为香港教育大学纵横咨询科技文化创新中心纵横在线字典。

现。考虑到学生年纪较小，母语及英文水平都比较有限，所以教材不配有英文或学生本族语言的翻译和注释。但是为了方便学生理解词汇的含义，教材为词汇配有提供意义指引的图片，以帮助学生学习。具体示例，详见图 32¹⁶⁸。



图 32 自编教材词汇部分内容举隅

同样的，因为学生年纪较小，所以教材不配有专门的语法注释，而是通过在课文中复现语法内容的方式来帮助学生理解和学习语法。教材的语法项目的难度主要依照台湾《查询系统》的划分。选定的语法项目会在课文中呈现，示例详见图 33¹⁶⁹。

新學期開始了，因為受到新冠疫情 (COVID-19) 的影響，小桃無法去學校上課，而是要在家裏上網課，讓我們一起看看小桃是怎樣上網課的吧。

今天是新學期的第一天，小桃沒有去學校上課，而是改為在家裏上網課。在家裏上網課需要用電腦，電腦上有一個叫 Zoom 的軟件，小桃就是用 Zoom 上課。用 Zoom 上課時，記得要關掉話筒，但是要打開鏡頭。如果想要回答問題，就要先用舉手的功能，然後打開話筒說話。小桃覺得這一切都很新鮮，她現在很喜歡上網課。

图 33 自编教材课文语法项目举隅

¹⁶⁸ 图 32 为单元一《规则》第一课《小桃的新学期》中的词汇，词汇内容来源于教材的课文，词汇的难度等级主要参考了《三级六等词汇表》。其中，第一排词汇为基础词汇，难度属于《三级六等词汇表》中的基础阶段；第二排词汇为进阶词汇，难度属于《三级六等词汇表》中的进阶和精熟阶段词汇。

¹⁶⁹ 图 33 为单元一《规则》第一课《小桃的新学期》中的学习的语法项目为“……要……”，课文中则反复出现这一句式。课文中有 1 句话涉及“……要……”的句式（用 Zoom 上课时，要记得关掉话筒，但是要打开镜头），有 2 句话为“……要……”的变式（在家里上网课需要用电脑，电脑上有一个教 Zoom 的软件；如果想要回答问题，就要先用举手的功能，然后打开话筒）。

上文提到教材的各单元之间为平行关系，单元的排列顺序与难易程度无关，但教材的十三个单元可大致分为三个阶段，三个阶段的课文文本的可读性情况如表 40 所示。

各层次语言指标		1 【4】 (11)	2 【5】 (13)	3 【4】 (12)
词汇类	入门级词数	53.55	85.00	67.08
	高级词数	5.091	7.769	14.08
	基础级词汇数	12.64	19.77	17.08
	二字词数	41.64	66.46	81.08
语意类	实词密度	0.849	0.823	0.819
	复杂语意类别 句子数	5.091	10.77	10.25
	成语数	0.273	0.538	0.500
句法类	单句数比率	0.558	0.440	0.329
	句平均词数	9.217	8.617	9.732
	名词片语修饰 语比率	0.457	0.352	0.474

文章凝 聚性指 标	连词	3.273	5.846	7.000
	正向连词	2.636	3.692	4.833
	负向连词	0.545	0.692	1.250

表 40 自编教材三个阶段课文文本的可读性情况

参考表 40 的数据，绘制自编教材文本可读性折线图，详见图 34。

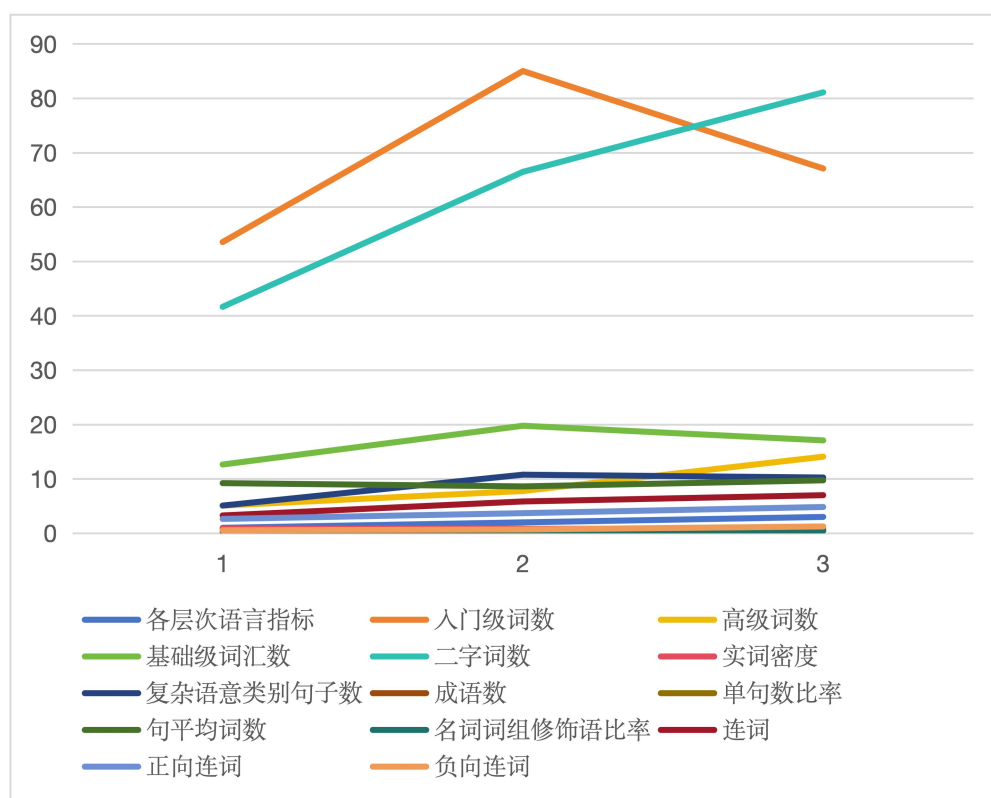


图 34 自编教材三个阶段课文文本的可读性折线图

由图 34 可以看出三个阶段的文本难度总体呈现出上升的趋势，表现为高级词汇数目、二字词数、连词数、正向连词数和负向连词数的上涨以及实词密度和单句数比率的

降低。

上文提到教材单元内部第一课的课文主要用于讲解单元教学的重点知识,第二课主要用于应用单元教学的重点知识。因此,第一课的课文在难度上略低于第二课的课文。这里以单元一《规则》为例,将第一课课文和第二课课文投入 CRIE-CFL 3.0 系统测算其文本的可读性指标,结果如下,详见表 41。

各层次语言指标		小桃的新学期	小伟妈妈的新要求
词汇类	入门级词数	47.00	61.00
	高级词数	0.000	10.00
	基础级词汇数	13.00	14.00
	二字词数	38.00	61.00
语意类	实词密度	0.807	0.869
	复杂语意类别句子数	8.000	9.000
	成语数	0.000	0.000
句法类	单句数比率	0.200	0.545
	句平均词数	7.090	8.500
	名词片语修饰语比率	0.700	0.529

文章凝聚性指标	连词	3.000	3.000
	正向连词	1.000	3.000
	负向连词	2.000	0.000

表 41 自编教材单元一两篇课文的可读性情况

参考表 41 的数据，绘制自编教材文本可读性折线图，详见图 35。

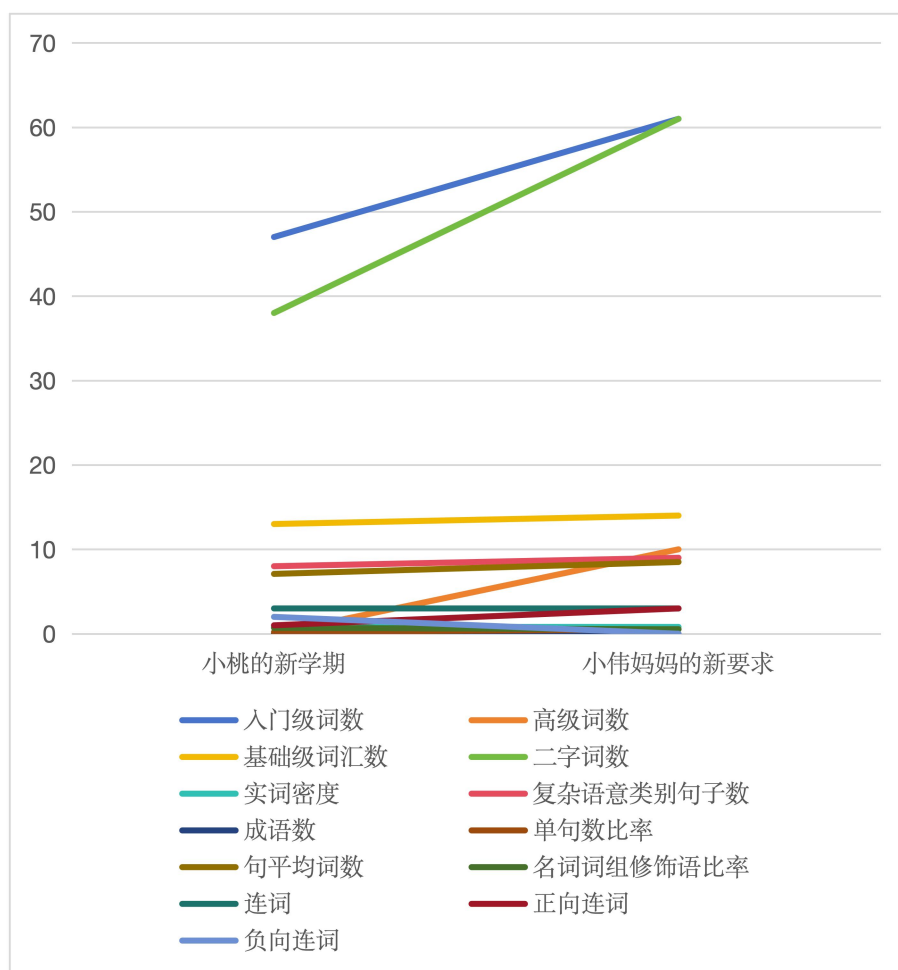


图 35 自编教材自编教材单元一两篇课文的可读性折线图

由图 35 可知，第二篇课文在词汇难度上显著高于第一篇课文，可以从入门级、基础级、高级和二级词汇显著增加看出；句子难度略高于第一篇课文，可以从复杂语意类别句子数目增加、句平均词数增加可以看出。但是第一篇课文在实词密度上较低、单句数较少，名词片语修饰语比率较高这有可能增加学生的阅读难度。这可能与第一篇课文篇幅较短，需要集中展示语法知识点的特性相关。

综合上述内容，可以说在编写过程中教材尽量做到课文的难度随着学习阶段及学生认知的增长而增长。

（二）文化项目方面

教材注重编写文化方面的内容，文化项目的选择主要依照教材单元的主题而定，文化被当作一种可以被学习之范畴在单元及每课的教学目标中呈现。教材有设计针对文化教学的相关拓展练习，教师可以根据这类练习组织文化教学活动，与学生展开互动。教材介绍和展示的文化项目主要是目的语文化，既包含有香港本地的文化内容¹⁷⁰也包含有整个中国范围内的文化内容¹⁷¹。为了帮助学生更好地认识这一类的目的语文化，教材亦会设计一些文化比较的内容。通过对比目的语文化与学生本族文化的方式，帮助学生更好地认识目的语文化。

教材的文化内容与香港文化与学生本土文化相关，具体的文化内容详见附录十九。

（三）练习方面

教材没有专门的练习册，但教材中有聆听、说话、写作和阅读四个方面的相关练习。一般情况下，四种练习交替出现，学生完成相应的练习后基本可以达到教材教学目标的要求。聆听部分的练习以选择、填空的方式为主，一般叫做“听一听”；说话的练习是教材中最常出现的练习之一，主要围绕着单元的主题内容、语法项目、交际活动及文化

¹⁷⁰ 例如：香港的饮食文化。

¹⁷¹ 例如：中国不同的民族及习俗。

活动展开，这部分练习一般叫做“说一说”，有时这一类的练习会为学生提供一些被称为“小提示”的文字或图片指引；写作练习主要包括句子写作¹⁷²、段落写作¹⁷³、篇章写作¹⁷⁴三种表现形式，通常叫做“写一写”；阅读方面的练习主要围绕课文展开，要求学生根据课文内容完成相应的练习，题目类型包括填空、判断、问答等多种形式。

阅读方面的练习与其他三部分的练习不同，一般不会单独出现，而是透过相应的聆听、说话和写作训练对学生进行考核。由此可以认为阅读练习为聆听、说话和写作练习的上位练习，学生在完成课文阅读后完成相应的聆听、说话和写作练习；学生在相应的聆听、说话和写作练习方面的表现反映了学生阅读方面的能力。由于阅读能力是由其他方面的语言能力反映出来，因此在统计时不单独列出，笔者仅对教材中出现的聆听、说话和写作练习做出了统计，详见表 42。

单元	题型之考察语言能力	数目
单元一	聆听	2
	说话	11
	写作	12
单元二	聆听	2
	说话	10
	写作	14
单元八	聆听	3
	说话	11
	写作	12

¹⁷² 句子写作主要围绕教材中教授的语法句式展开。

¹⁷³ 段落写作和篇章写作主要针对程度较高的、高小阶段的学生。段落写作的内容一般与课文主题相关。

¹⁷⁴ 篇章写作难度较高，一般情况会提供给学生更多地指引，包括设置“知识角”介绍文类的分类、功能、图式结构等。

单元十一	聆听	0
	说话	8
	写作	16
单元十二	聆听	2
	说话	10
	写作	8
单元十三	聆听	1
	说话	7
	写作	14

表 42 自编教材练习数目及类别统计

由表 42 可知，教材中写作和说话练习较多，聆听练习相对较少，但基本每个单元均能够涉及不同方面语言能力的培养。写作被认为是 NCS 学生面临的主要困难之一（戴忠沛和容运珊, 2020；林伟业等, 2013；Ku et al, 2005）。上文提到 NCS 学生的写作困难与认读、书写汉字及阅读困难相关。因此自编教材提供了不同类型的写作训练来帮助学生提升写作能力。

因为教材主要面向的是小学阶段的 NCS 学生，根据《补充指引》的要求针对 NCS 学生的中文学习应当分为三个步骤：（1）先以听说为主，满足学生的融入需求；（2）系统识字及增加词汇量，为阅读和写作打下基础；（3）进行阅读和写作训练（《补充指引》，2008）。自编教材在课后补习性质的中文辅导班中使用，学生来自主流学习，具备听说中文的能力。因此，自编教材注重培养学生的读写能力。

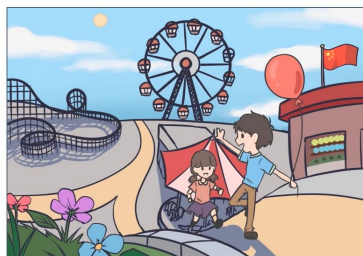
写作能力分为书写练习和篇章/段落/句子写作两种，视乎班级学生的实际情况，前

线教师可以有选择的使用教材中相关的练习。书写练习主要与汉字及词汇相关，包括汉字的书写训练、词汇应用训练等。这部分的练习可以帮助学生更好地掌握汉字和词汇，从而为写作篇章、段落和句子打好基础。如图 36 为自编教材单元二第二课《我们的民族小学》中的供词填充练习。学生需要按照要求将给定词汇填在横线上，这些词汇是《我们的民族小学》课文中出现的生词。

選一選：

選擇正確的詞語填在橫線上，讓句子更加通順。

鮮豔 小伙伴 飄揚 山坡



今天，小偉和 _____ 去樂園玩，樂園真美呀！那裏有 _____ 的花朵，還有 _____ 的紅旗。小偉最喜歡登上樂園的 _____，因為在那裏他可以看到整個樂園的美景。

图 36 《我们的民族小学》词汇应用练习举隅

除此之外教材还提供了篇章/段落/句子的写作练习，来提升学生的写作能力。为了防止学生产生畏难情绪，教材采用循序渐进的方式、围绕课文文本展开成套的写作练习。这里以单元十一第二课《会复活的猫》中的段落写作练习为例做详细说明。

首先，教材要求学生根据课文内容填写表格，表格中包含写作段落需要的要素¹⁷⁵，详见图 37。

¹⁷⁵ 除猫以外故事的人物、猫的心理、产生心理的原因、大家对于猫的态度、猫死后的反应等。

想一想：

課文中的貓死了一百萬次，也活了一百萬次。他的主人有國王和老婆婆，也還會有別的人，比如老師、魔術師或者小偷甚麼的。小朋友們，請發揮你們的想像力，設想一下貓其中一生的情況，並根據你的想像，填寫下面這張表格。

貓的其中一生，是這個樣子的……

這一次，貓是誰的貓？	
這一生，貓快樂嗎？	
貓為甚麼快樂/不快樂？	
貓的主人喜歡貓嗎？他們會帶着貓做甚麼？	
貓死後，他主人的反應是甚麼樣的？	
貓哭了嗎？為甚麼？	

图 37 《会复活的猫》中的段落写作练习——表格填充

接着，教材插入了说话练习，引导学生根据表格填充的结果、结合给定的句式互相分享猫的其中一生，强化记忆，详见图 38。

深廣：

聽一聽隔壁同學所想像的貓的其中一生，並根據他/她的分享回答下列問題。

這一生，貓的主人是_____。

貓的主人帶着貓去做了這些事情：

_____。

貓這一生過得_____。

貓死的時候，他的主人_____。

貓死的時候，他_____（有沒有哭呢？），因為_____。

图 38 《会复活的猫》中的段落写作练习——段落填充

最后，要求学生结合表格填充和段落填充的内容，尝试着生成完整的段落，详见图 39。

第一萬，書一書：

參考課文的段落以及你們在上面的分享意見，將貓的其中一生的故事寫在下面的橫線上，並在底下的方框裏畫出貓的這一生。

20

[illegible]

图 39 《会复活的猫》中的段落写作练习——段落写作

教材在练习设计上注重使用重复的方式，帮助学生反复习得和巩固所学的知识点。且练习与练习之间的难度逐渐增加，避免练习过难引起学生的畏难情绪。同时，在练习中穿插了同侪间的互相分享及绘画的内容来增加练习的趣味性，调动学生学习的积极性。

因为教材没有粤拼的教学内容，所以教材没有对形近字的发音进行辨析。

在汉字练习方面，有学者指出 NCS 学生在学习汉字时不能辨析汉字的结构，缺乏对于汉字结构的认识 (岑绍基和张燕华, 2011)，因此教材涉及了汉字结构辨析相关的内容，详见图 40¹⁷⁶。

¹⁷⁶ 图 40 是针对左右结构辨析的内容, 通过给汉字不同部分做记号的方式让学生认识到同一个汉字内部存在不同的

圖一圖：

請根據下面的例子，按照要求，給漢字的不同部分做記號，左邊的部分畫圈，右邊的部分畫方框。

例：

便

自己動手試試看吧：

結
臉訴
刷記
聽

圖 40 自編教材漢字結構辨析內容舉隅

教材也設計了部首的教學，教材用與部首相關聯的图片替代部首，幫助學生理解部首的意思，詳見圖 41¹⁷⁷。

拼一拼：

加上部件組成新字。

例：



+ 青 = 請

自己動手試試看吧，請在方格裏寫出新字：



+ 斥 = 訴



+ 舌 = 話



+ 襄 = 讓



+ 兑 = 說

寫出合適的新字即可

圖 41 自編教材部首與相近意思图片舉隅

除此之外，教材中還設計了一些與部首相關的遊戲，這部分的練習主要與拼合帶有相關部首的漢字有關。一方面可以增強學生對於學習部首的認識、對於漢字部件的認識；另一方面也可以增加學生的學習興趣、增加課堂上學生與學生間的互動，詳見圖 42¹⁷⁸。

部分，在書寫時應注意將同一漢字內部的不同部分區分開來。

¹⁷⁷ 圖片中的示例為“言”部，言有說話之意，因此用圖片“正在說話的嘴巴”替代“言”，並用拼合的方式幫助學生回憶其他“言”部的漢字。

¹⁷⁸ 圖 42 “找朋友”就是這類拼合小遊戲的一種，要求學生使用“言”字部與其他部件拼合出相應的漢字，並說出漢字的讀音。

找朋友：

請小朋友們幫部首「言」找到它的小伙伴，先找同一行或同一列，喊出「找到」，能唸對完整漢字讀音的小朋友獲得勝利。

十	射	舌	「找到， 計、謝、 話！」	
青	己	斥		「找到， 請、記、 訴！」
襄	吾	寸		「找到， 讓、語、 討！」

「找到，
計、請、
讓！」

「找到，
謝、記、
語！」

「找到，
話、訴、
討！」

图 42 自编教材部首相关小游戏举隅

教材中会有相应的词汇练习，以选词填空、连线等题型的方式展现，帮助学生理解词汇，辨析不同词汇的释意，详见图 43。

連一連：

將詞語和對應的圖片用直線連起來。

例：困惑

耐心

廁所

健康

鈕扣

整潔

图 43 自编教材词汇练习举隅

五、教材的配套资源

在每单元的结尾，教材提供了一定比例的线上学习资源供教师及学生参考，详见图 44。

網址連結：

《弟子規》（粵語版）：<https://www.youtube.com/watch?v=7DF4eWDQGYo>

《弟子規》講解（繁體字版）：https://www.youtube.com/watch?v=_luN7KF5mGE

社交用語（粵語版）：<https://www.youtube.com/watch?v=p7TuORE-Xg>

小故事《交通規則我知道》（粵語版）：

<https://www.youtube.com/watch?v=GNp22H3B-ak>

小故事《自由自在的圖書館》（粵語版）：

https://www.youtube.com/watch?v=qUh_Q7wL2QE

港鐵安全教育歌：<https://www.youtube.com/watch?v=fnaoxFGJ5V0>

刷牙歌：<https://www.youtube.com/watch?v=xU2gHmAm-d0>

图 44 自编教材线上学习资源内容举隅

教材发展出教师版及学生版两份，两份教材的区别在于教师版提供聆听的短文及对话，同时配有练习的答案；教材还为学生提供了作业纸，作业纸的内容主要是针对每单元中“写一写”部分汉字的书写练习，作业纸会提供相应汉字的字音、笔顺等资料，同时提供田字格给学生进行书写练习。但是受到时间、人员及其相关因素的限制，教材目前尚未发展出配套练习、表格资源等其他配套资源。

六、教材实践

（一）教案、课件及课后反思报告分析结果

1. 教案¹⁷⁹

根据单元十二（见附录二十一）第一课及第三课的教学目标，如图 45 所示。

¹⁷⁹ 教师提供的教案的格式参考了课程要求的固定格式，为避免涉及隐私信息，本部分内容不会展示教师教案的完整版本以及的真实人名等内容。

第一課 香港的茶餐廳

學習目標：

1. 學生能夠認識不同香港茶餐廳美食的名稱；
2. 學生能夠說出自己喜歡的香港茶餐廳美食並簡單解釋原因；
3. 學生能夠使用「……想要……和……」的句式來點餐。

第三課 美味的公司三文治

初小學習目標：

1. 學生能夠理解段落的内容大意；
2. 學生能夠使用「又……又……」的句式來描述食物。

高小學習目標：

1. 學生能夠理解段落的内容大意；
2. 學生能夠使用「又……又……」的句式來描述食物；
3. 學生能夠寫作一個段落來介紹自己喜歡的食物。

图 45 自编教材单元十二第一课、三的教学目标

教师整合了第一课及第三课的教学内容, 并根据自己班级的实际情况制定了初小阶段的学习目标, 如图 46 所示。

初小學習目標：

1. 學生能夠認識不同香港茶餐廳美食的名稱；
2. 學生能夠說出自己喜歡的香港茶餐廳美食並簡單解釋原因；
3. 學生能夠使用「……想要……和……」的句式來點餐。
4. 學生能夠理解段落的内容大意；
5. 學生能夠使用「又……又……」的句式來描述食物。

图 46 教师制定的教学目标

如图 46，教师整合教材后，学习目标有五个，包括：认识不同香港茶餐厅美食的中文名称、简单描述喜欢美食的原因和学会使用“……想要……和……”的句式并在规定场景中应用、理解段落大意和使用“又……又……”的句式描述食物。其中第一条教学目标和第四条教学目标是阅读层面的，第二条教学目标是聆听层面的，第三条教学目标和第五条教学目标是说话层面的。因此，这一课的教学主要考察学生在阅读、聆听和说话方面的能力，教材未对学生提出书写方面的能力要求。

根据教案，教师使用三次课对该部分内容进行教学，其中第一课的教学目标是帮助学生认读基本的词汇，并使用这类词汇进行简单的对话练习；第二课的教学目标是复习第一课的知识，学习餐厅“点单”时的常用对话，阅读教材中给定的文段并了解文段大意，学习与食物和材料相关的词语；第三课的教学目标是复习第一、二课的教学内容，认读形容食物的词汇，学习使用“又……又……”的句式。三次课的教学目标详见附录二十。

在细化教学目标时，教师参考了《学习架构》的指引，考虑到学生程度较弱，使用逐层递进的方式细化教材的教学目标，在第一次课中设置较为简单且容易达成的目标，帮助学生打好基础；在第二、第三次课上适当增加难度，达到 $i+1$ 的目标。尽管教材中没有对学生在写作方面做出要求，但教师认为可以适当的选用一些教材中的、相对简单的写作练习提升学生的中文水平。因此，在每次课的教学目标中均添加了写作的任务。考虑到班级的整体水平偏弱，为防止学生产生畏难情绪，将写作部分的难度控制在“能正确书写常用字 {NLW(1.1)2 }”的程度。

在确立教学目标以后，教师根据不同模块的教学内容设置教学活动，教学活动包含有教师活动和学生活动两种。同时根据教学活动准备教学材料及评估方法。因此，某一阶段的教案编写会包含教学时间、教学阶段、教学内容、教师活动、学生活动、所需教

材和评估方法等七个部分。这里以第一次课的“引入”阶段教案设计为例进行讲解，“引入”阶段的教案设计详见表 43¹⁸⁰。

教学时 间	教 学 阶段	教学内容	教师活动	学生活 动	所需教 材	评估方 法
15:00-1 5:10	引入	了解“茶 餐厅”的 基本概念	1.教师展示茶餐厅里 的食物的图片，如菠 萝包、蛋挞等，询问 学生在哪里可以吃到 这些食物。	1. 学生 口头回 答 问 题。	自编教 材； 教学 简报	提问

表 43 “引入”阶段教案设置

因为学生学习能力较弱、年纪较小，接受知识的数量有限，所以在教学设计中应加强对于新授知识的复现。教学设计中除了包含新授课的知识以外，还会配套巩固练习。

因此，教师的课堂教学主要包括“引入”、“发展”、“巩固”和“总结”的环节。其中，引入环节的作用在于引出教学内容及复习先备知识，一般在课堂开始的前十分钟进行¹⁸¹；

“发展”环节主要目的在于展示课程的主要知识点，占据课堂教学的大部分时间，用时在五十分钟左右¹⁸²；“巩固”环节的任务主要是复习课堂所学知识，用时在十五分钟左右¹⁸³；“总结”环节的主要任务是用帮助学生梳理课堂学习的内容，并布置课后作业，一般用时为五至十分钟。

笔者对教师教案中的教学活动进行了统计，教师在三课中设计的教师教学活动共计四十一处。其中针对字、词和句子的释意活动最多，一共包含十八处；接着是提问活动，

¹⁸⁰ 由表 43 可知，受访者 H 课前撰写的教案会预估课堂的教学活动及学生的反馈，研究认为进一步对教师的教学活动进行分类统计、分析其与自编教材的关系，可以了解受访者 H 使用教材进行课堂教学的方式及方法。

¹⁸¹ 例如第 1 次课的“引入”教学设计为“了解‘茶餐厅’的基本概念”。

¹⁸² 例如第 1 次课中包含有 2 个发展活动，分别为“学习‘茶餐厅’一词”和“认识茶餐厅里的食物字词”。

¹⁸³ 例如第 1 次课中包含有 1 个巩固活动“复习茶餐厅及相关食物词语”。

学生可以透过口头回答、PPT 连线、PPT 画圈等多种方式回答教师问题，这一类的练习有十处；书写练习也是教师较常使用的活动方式，学生将在作业纸上根据教师的要求书写汉字或者词语，并将它们在镜头面前展示，这一类的练习有七处；朗读活动，包括朗读重点的汉字及词汇，共出现两次；为了增加教学的趣味性，教师会在课堂中组织分组游戏的活动，包括要求学生在软件 Quizizz 上的茶餐厅知识竞赛、角色扮演点餐活动以及学生访谈晚餐吃什么等，这一类的活动一共出现四次，但是占据较长的课堂教学时间，据统计这一类型的活动共计九十分钟，占三次课总时长的三分之一。

教师活动中，释意活动主要针对教材的字、词、句。例如第一次课“发展一”中，教师安排释意类教学活动“教师播放教学简报，分别讲解‘茶’、‘餐’、‘厅’三个字及该词语的含义，各五分钟”。这是因为自编教材的第一课围绕着茶餐厅展开，同时“茶餐厅”一词也是要求掌握的词语。释意类教师教学活动及其与教材间关系的明细，详见附录二十一。释意类教学活动主要依照自编教材的练习及教学目标设计，在此过程中教师对其中的部分内容进行了改编。改编的方式主要是细化教材的指引及教材中提供的活动设计使其更加适用于具体的课堂教学。

提问活动主要是教师通过一系列的口头提问或是简单练习帮助学生更好地理解教学的内容、同时教师可以通过学生的回答情况了解他们掌握知识的情况。例如引入阶段的提问类活动“教师展示茶餐厅里的食物的图片，如菠萝包、蛋挞等，询问学生在哪里可以吃到这些食物”，教师可以通过提问了解学生对茶餐厅话题所具备的先备知识有哪些。提问类教师教学活动及其与教材间关系的明细，详见附录二十一。教师设计的提问类的活动均是基于自编教材展开的，期望通过提问的方式帮助学生掌握教材内容、复习相应的语法知识。同时，也会设计一些与自编教材相关的材料，检测学生对于教材内容的掌握程度。

教师还设计了书写活动，书写活动与自编教材关系，详见附录二十一。书写部分的内容主要是根据教材要求掌握的词汇及书写练习发展而来的，其中有设置难度要求高于教材要求的练习。例如“带领学生学习和书写三文治里面的食材名称”的活动，教材中的“说一说”练习仅要求学生掌握三文治中食材的名称，不要求能够书写。

朗读活动也是教师设计的教学活动之一，详见附录二十一。朗读部分的内容为自编教材中要求掌握的语法知识的延伸，但教师对教材的内容进行了一定程度的改动，例如将自编教材的对话内容由中文书面语改为粤语口语。

除此之外，教师在三次课中设计了四次游戏，游戏环节占据了最多的课堂教学时间。这可能是出于学生年纪的考虑，想要提升课程内容的趣味性。教师设计的课堂游戏共包括三种。按照出现频次由高至低，分为软件回答类游戏、角色扮演和访谈游戏。其中角色扮演游戏要求学生扮演点餐员和顾客进行点餐对话¹⁸⁴；访谈游戏要求学生依次回答自己晚餐吃了什么的问题，并复述出上一位同学晚餐吃的内容¹⁸⁵；软件回答游戏依靠 Quizziz 在第一次课测量学生的对于香港茶餐厅的先备知识，在第三次课测量学生对于课堂教学内容的掌握。这是教师依照教材内容发展出来的课堂活动。

教案的学生活动、所学教材及评估方法均依照教师活动发展而来，无显著差别，因此不单独叙述。

综合上述内容，通过分析教案可以看出自编教材是教师课堂教学的重要依据，教师的课堂互动主要由自编教材的课文及练习发展而来。但教师会对教材内容做出裁剪，并对教材的语言知识的教学顺序做出调整。

2. 课件

教师依照自编教材内容及教案制作教学材料，因为该课程为线上课程，主要通过

¹⁸⁴ 这与教材“学一学”、“演一演”的内容相关。

¹⁸⁵ 这与教材“深广”部分的练习相关。

Zoom 授课，因此能够使用的教学材料有限，教师在教学中主要使用课件进行教学。课件的内容及插图主要来自自编教材，但会根据教师的教学经验及教学需求做出改动，具体示例，详见图 47¹⁸⁶。



图 47 课件“餐”字的教学内容

在课文方面，教师参照自编教材的课文内容，进行了增删，具体示例，详见图 48¹⁸⁷。



图 48 自编教材《香港的茶餐厅》课文

¹⁸⁶ 图 47 为自编教材“认一认”的部分要求学生能够认读词汇“茶餐厅”，但教材中未有针对该词汇的解释及 3 个汉字的书写教学，受访者 A 在课件中增加了这部分的内容，并且用图片标注的方式，帮助学生更好地理解汉字的中文意思，这里以“餐”字为例，做出展示。如图 73 所示，教学课件细化了对于教材中要求掌握的词汇“茶餐厅”的解释，以分字的形式展开教学。在讲解“餐”字时，受访者 A 从“餐”字的构造、部件的含义以及单字的含义出发对每个汉字进行了讲解，使得内容更加清晰。

¹⁸⁷ 图 48 为教材中《香港的茶餐厅》课文为改编后的香港茶餐厅菜单。

由图 48 可知自编教材课文的菜单涉及的食物项目较少。教师在课件中使用的菜单在此基础上的食物项目有所增加，如图 49 所示。



图 49 课件的茶餐厅菜单

相比于自编教材，教师使用的图片中食物项目更多、干扰选项更多、对于学生来说难度更大。

此外上文提到，教师在教案设计时使用自编教材的部分练习内容设置了游戏活动，例如“角色扮演”活动，即来源于教材中的“学一学”及“演一演”的点单教学环节，自编教材的点餐教学内容，详见图 50。



图 50 自编教材的点餐教学

如图 50 所示，自编教材的点餐教学展示了小伟在茶餐厅点餐的过程。这部分的内容是以中文书面语的形式展开的。教师对于这部分的内容进行了细化及修改。首先，在“角色扮演”活动开始前，教师在使用了体裁相同的粤语短片《麦兜点餐》¹⁸⁸。接着，根据短片，教师引出了点餐时常用的语言知识点，教学课件如图 51 所示。



图 51 麦兜点餐教学课件

如图 51 所示，教师将自编教材的教学内容从中文书面语的表述方式改为了粤语口语的表述方式¹⁸⁹。除此之外，在内容上面做了一些相应的调整，包括在“你想吃什么”之前加上横线，填补名称；顾客回应点餐员时增加了礼貌用语“唔该（谢谢）”；以及简化“我想要……和……”的句式为“我想要”。接着，教师带领学生对“我想要……”句式作练习。方式为展示图片，要求学生根据图片内容说出点餐的食物，并逐步演化为“我想要……和……”的句式。

教师在设置课件时会对自编教材的某些语言知识或练习的呈现方式做出调整，例如

¹⁸⁸ 《麦兜点餐》讲述了麦兜和朋友去茶餐点餐，但因为餐厅没有麦兜想要的东西，因而与点餐人员发生争执的小笑话。

¹⁸⁹ 这里需要说明的是，教师在做出改动时保留了中文书面语的句式“你想吃什么”，这里粤语口语多作“你想食乜”。因此，另一种可能的情况是，教师并非使用粤语口语替换书面语而仅仅是增加了粤语口语的部分。

教材中“说一说”部分要求学生说出公司三文治是由哪些食物做成的。为了帮助学生更好地回答，设置了“小提示”来为学生提供思路。详见图 52。



图 52 自编教材“说一说”部分内容的呈现方式

但在课件中受访者 H 以引导的方式呈现“小提示”的内容，使其更加直观，详见图 53。

公司三文治裏面有_____。

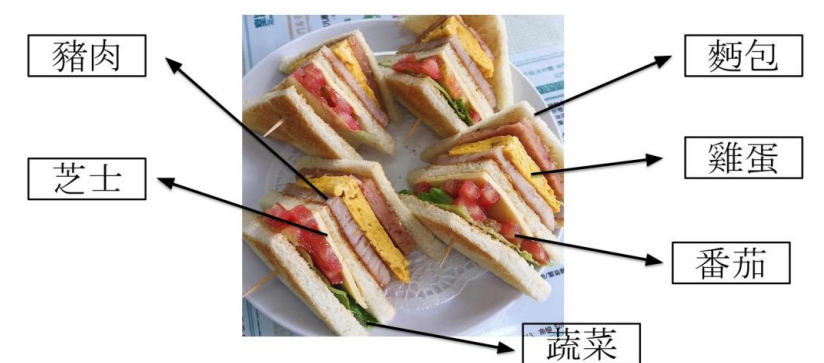


图 53 课件中“说一说”部分内容的呈现方式

综上所述，与教案设计的情况相类似，教师设计的课件是基于自编教材的基础设计的，但会对教材的内容进行增删和替换。课件对于教材的修改主要有几种形式：(1) 细化教材的教学内容，用几张课件完成教材中的某一个教学内容；(2) 用部分粤语的口语替换中文书面语；(3) 更换教材某些内容及练习的排版布局，使教材的某些内容及练习更具有视觉的冲击力。

3. 课后反思报告¹⁹⁰

教师向笔者提供了三次课的课后反思报告，其中有部分反思的内容与课堂秩序、软件设备应用等方面的内容相关，与课堂教学内容及教材关系不强，笔者在分析时剔除了这一部分。在剔除该部分以后，笔者录得二十三条反思内容与课堂教学的教学内容及教材相关，这部分内容记录了教材在课堂教学中的使用情况，包括教师课后针对课堂教学情况的记录和学生正向的反馈及负面的反馈。据统计，其中描述课堂教学情况的有十条，详见附录二十二。从教师的描述中，这一班级学生在中文学习上存在一些共同的问题和特点，包括：(1) 词汇量有限¹⁹¹；(2) 学生间理解能力差异大¹⁹²；(3) 对视觉内容的兴趣高于听觉内容¹⁹³；(4) 学习方式偏向模仿¹⁹⁴；(5) 学生的注意力容易分散¹⁹⁵。

课堂教学大部分活动都是依照教材内容延伸出来的，发展教材的方式主要是对教材的内容进行扩充，例如将教材的给定词汇拆解成单字进行教学、为教材操练的句式提供视频及图片、改编教材的练习等。虽然这部分内容与教材之间的关系连接不紧密，但是却给教材日后的发展提供了一些启示性的意见，包括：(1) 增加词汇的输入；(2) 设置

¹⁹⁰ 受访者 H 提供的课后反思报告主要以检讨的方式备注在教案的表格中，后笔者在整理时发现受访者 H 提供的反思报告不仅仅是负面的检讨，还记录了课堂教学中学生喜欢的内容以及学生积极互动的场景。因此受访者 H 提供的课后反思报告更像是记录课堂教学内容，反思课堂教学中优缺点的教学日志。

¹⁹¹ 学生们知道的食物名称较少，需要借助英语作为辅助语言才可以表达自己的感想，与教师进行课堂的互动。这可能表明他们的中文词汇量有待提高。

¹⁹² 对于一些词汇、句式的含义，学生们的理解程度不一，有的学生能理解其中的部分含义，有的则完全不理解。

¹⁹³ 学生们对图片和视频内容更感兴趣，而对对话的语音内容关注较少。这可能是由于视觉内容更直观、更容易理解，也可能是因为学生年纪较小容易受到视觉的冲击。

¹⁹⁴ 程度低的学生在学习过程中倾向于模仿老师或同学的回答，而不是自主思考。这可能是由于程度较弱的学生表达能力较弱，需要通过模仿来学习。

¹⁹⁵ 对于一些需要深度思考、相对比较枯燥的内容，如“餐”字字形演变影片，学生们的理解程度不高。

分层的教学，匹配不同程度的学生；(3) 针对年纪较小的、初级阶段的学习者可以提供更多视频内容，吸引学生的注意；(4) 教材中可以提供更多模仿策略的练习；(5) 教材中应相应的减少理论化的内容。

针对学生正向反馈的有七条，详见附录二十二。根据这七条正向反馈，可以看出学生感兴趣的内容包括：(1) 教学内容结合日常生活的字词，学生会主动书写一些词语，如“红茶”和“炸鸡”。这些词汇与他们的日常生活有一定的关系，能够激发他们对于书写的兴趣和动力，愿意主动参与学习；(2) 乐于参与有一定互动性的教学活动，包括角色扮演及模仿教师说话等。但也从侧面看出学生的词汇量比较有限，接受程度也有限。教材应该对知识点进行反复的操练，选择与日常相关的词汇，避免加重学生的学习负担。教师提到的学生正向反馈的内容主要都是由教材给定的教学活动或者根据教材的内容延伸而来的。根据上文的分析可以看出学生对于与日常生活相关的词汇及活动，以及一些互动性的教学内容比较感兴趣。在之后的教材编写中可以增加这一部分的比例。

针对学生负向反馈的内容有六条，详见附录二十二。由这些负向反馈可知，学生学习的难点主要包括：(1) 一些比较复杂的字形，学生可能遗忘它的笔画及字义；(2) 理解教学活动中的人物/题干信息有困难，学生可能不认识题干信息中的汉字，比如“顾客”和“服务员”，可以增加英文；(3) 学习能力有限，不能记忆太多的生词及字；(4) 说带有描述性质的长难句有困难。因此，教材编写时应减少每课中书写汉字的笔画、为题干中的重难点词汇增加英文注释、减少每课中认读词汇的数量、增加句式训练以培养学生说完整的长句子的能力。

综上所述，教师在课堂教学中使用教材的方式主要是照搬教材活动以及根据班级实际情况对教材活动内容进行改动和延伸。根据教师的反思报告，可以提供给笔者在教材编写方面的指引包括：(1) 增加词汇总数量及丰富程度，但减少每课/练习中集中词汇

教学的数目；(2) 词汇最好与学生的日常生活相关联，增加学生的兴趣；(3) 采用更加细致的分层方式，使得教材能够匹配不同程度的学生；(4) 教材中可以增加互动类练习的比例；(5) 可以给教材中的题干信息提供英文注解；(6) 增加句式的训练，培养学生说长难句的能力。

(二) 访谈结果分析

笔者针对教师如何使用教材进行课堂教学的问题进行了半结构式访谈，受邀参与访谈的三位教师均使用过自编教材进行课堂教学。根据访谈结果的归纳，教师选择在课堂教学中使用自编教材的主要原因包括：(1) 主题式的内容编排方式，提供了适合学生认知的水平，教师能够根据主题进行拓展（受访者 H “首先前面我有提到就教材的安排，它其实是以主题的方式来编排的……有利于我自己在备课的时候其实也按照相应的主题去编排”；受访者 I “因为我觉得这套自编教材制作其实是非常用心，然后里头的一些题材也是很符合 NCS 学生他们的学习的兴趣”）；(2) 教材内容与日常生活相关，符合教学需求（受访者 H “能够贴合到他们的日常生活，也贴合到课堂一些教学目标的”；受访者 I “还有他们的一些比方说乘坐交通工具等等的一些日常生活的习惯”）；(3) 教材中提供了一定数目的练习题目，为教师组织课堂活动提供参考（受访者 H “也有一些很好的互动练习能够给老师去做参考或者延伸”）。

在实际的教学活动中，受访者倾向于将教材看作是一种参考资料，依据教材提供的内容进行课前筹备、课堂教学及设计课后练习（受访者 H “我觉得是非常重要的一个参考资料，不仅仅是对教学设计的参考，也是对一些进行课后练习”；受访者 I “我觉得我就会用这些教材来作为我的一个课堂的主导”；受访者 J “我觉得始终来说是主要按照教材之后，如果是往后一些延伸的，也是配合教材去应用”）。和上文提到的发现类似，在使用教材时受访者不会采取全盘照搬的模式，而是会根据班级学生的实际情况进行选

择。受访者认为教材不能完全满足班级学生的具体需求，因为教材本身没有划分年级。从教学目标来看，教材适配小一至小六阶段的学生，因此对应到指定的班级时需要有所调整。具体来说，受访者在设计具体的教学目标时会以教材提供的教学目标为参考依据，同时根据学生情况、参照《第二语言学习架构》细化教材的教学目标（受访者 H “我在课堂教学的时候，我会把教材当中的教学目标可能再细化一点，比如说一步细化成两步，就类似这样子”）。因为教材本身的年级划分模糊，有受访者认为其内容对于初小阶段的学生来说较难，需要根据学生的实际情况降低教材中文本的难度（受访者 H “首先前面也提到就学生的程度没有那么好的时候，可能一些比较难的，比如说长的篇章，我可能就会把它缩减缩成一小段，又或者说我们先放弃这个篇章，我们先把前面的一些简单的字词句这些做好就是一个”；受访者 J “如果教材的内容，特别是阅读的文章部分，如果真的是有一些地方比较难的话，我可能用一些辅助的工具……这样子才能达到一个比较良好的效果”）。

总的来说，受访者基本认可教材的教学效果，认为教材是课堂教学的骨架，能够为受访者设计课堂教学、练习题目提供启发性的参考。但是，受到班级学生程度的影响，在进行实际的课堂教学时会依照学生程度对教材中的教学目标、文本难度、主题内容进行相应的调整从而保证课堂教学的效果。

七、章节小结

根据上文内容可以看出，尽管自编教材处于发展阶段，使用的教师数目有限。但教材的内容基本得到了前线教师的认可，教师将自编教材视作课堂教学的骨架，在课堂教学前参考教材内容制定教学目标、教案及课件；在课堂教学中参照教材的流程编排教学内容；在课堂教学后根据教材内容编写课后练习。因此，参照《文本分析用框架》建构的教材在实际教学时具备一定的优势。

但在访谈过程中,笔者发现教师在课堂教学过程会根据教材编写课堂教学及互动练习;会对教材内容进行剪裁,及时调整语言知识的教学顺序;根据学生的实际情况对教材内容进行相应的剪裁。因此教材仍存在进一步的提升空间,包括增加教材提供的词汇量、提供更多与学生日常生活相关联的主题、提供分层教学的设计、增加互动类练习的占比、给深难词汇提供英文注解及增加句式训练等。

比对《文本分析用框架》的内容,笔者发现教材是否提供分层教学设计、是否具备互动类练习、是否提供句式训练等内容不包含在现有评估指标内,因此在后续优化时可以考虑增加这一部分的内容。

因为受到新冠疫情的影响,以及政府对于项目规划的调整,自编教材没有能够在更多不同年级、不同类型的班级中试用,这可能会对实验结论的可信度造成了一定的影响。

第六章

自编教材评估

一、专家评估与访谈结果

(一) 专家评估结果分析

根据回收的六份评估表, 100%的受访者对教材的内容有正向的反馈, 即是用优异、良好和满意来描述教材在教学理论、编写理论、内容分析和配套资源方面的成果。

其中针对教学理论部分的评估结果显示半数 (50%) 的受访者认可教材的教学目标与《补充指引》和《第二语言学习架构》间的关系紧密, 所有目标均可以满足《补充指引》和《第二语言学习架构》的要求; 三分之一的 (33.33%) 受访者认为教材中大多数的教学目标满足《补充指引》和《第二语言学习架构》的要求; 仅六分之一 (16.67%) 的受访者认为教材仅有部分教学目标满足《补充指引》和《第二语言学习架构》的要求。在教学法方面, 仅有六分之一 (16.67%) 的受访者认为教材在教学法方面表现优异, 其余六分之五 (83.33%) 的受访者均认为教材在教学法方面的表现良好, 有一名受访者在教材修改建议中填写了针对教学方法的改进措施, 他建议教材在编写的过程中可以遵循任务型教学法。在后续的访谈中, 也有受访者提到教材编写可以遵循任务型教学法。笔者认为任务型教学法作为一种二语教学的经典教学方法 (Nunan, 2004; Samuda et al., 2018), 其效果在 NCS 学生中文教学中受到认可 (Guo, 2011)。前线教师在接受教师培训时学习相关理论, 因此对任务型教学法比较熟悉 (Baralt & Gómez, 2017; Han, 2018)。

在针对编写理论的评估结果显示三分之二 (66.67%) 的受访者认为教材在趣味性和针对性方面表现优异; 六分之一 (16.67%) 的受访者认为教材在趣味性和针对性方面表现良好; 六分之一 (16.67%) 的受访者认为教材在趣味性和针对性方面表现满意。在修改建议方面录得与趣味性相关的修改建议一条, 受访者建议可以增加师生、同侪间的互

动游戏以增加教材的趣味性。在实用性方面，三分之一（33.33%）的受访者认为教材在实用性方面表现优异；三分之一（33.33%）的受访者认为教材在实用性方面表现良好；还有三分之一（33.33%）的受访者认为教材在实用性方面表现满意。在修改建议中录得一条修改建议与教材的实用性相关。受访者指出教材目前仅发展了十三个单元，未能满足小学阶段的学生的需求，因此建议未来可以将单元数目扩展至四十个，以增强教材在实际应用中的可能性。笔者承认现有单元数目较少，但教材编写仅处于先期状态，受编写时间和人手方面的限制，目前仅推出十三个单元，之后会根据实际情况再行编写。同时，也有受访者提出在未来教材应提供给更多的前线教师及 NCS 学生使用，以此方可做出更为准确的评估和判断。在科学性方面，三分之二（66.67%）的受访者认为教材在科学性方面表现良好；三分之一（33.33%）的受访者认为教材在科学性方面表现满意，没有受访者认为教材在科学性方面表现优异。但笔者没有在受访者提供的建议中找到和科学性相关的内容。

在内容分析部分，课文、文化项目和练习受到受访者的认可，三分之二（66.67%）的受访者认为教材在这三个方面的表现优异；三分之一的受访者认为教材在这三个方面的表现良好。笔者仅录得两条针对课文中汉字方面的修改建议：（1）建议在靠前的单元增加与汉字结构、部件相关的知识。受访者罗列了汉字教学的内容，包括讲解部首和部件时可以增加主观的图片、课后增加字形/部件演变的相关视频或新媒体资源、相应写字练习的田字格/正方格改为按上下结构、左右结构等汉字结构划分的写字格；（2）另一受访者建议在教材的首个单元中，加入更多汉字教学的资料。例如，偏旁、部件的介绍，象形字的构字法及其演变等来帮助 NCS 学生更加了解汉字的构成。上文提到，在教材中其实配备了汉字结构和部件的相关内容，但受访者依旧提出建议（1），笔者认为这可能与教材汉字结构和部件的展示方式与教师预期不相符合相关，教材中的汉字部首

及结构教学主要以练习的方式呈现,较少涉及视频及新媒体资源的内容,可以在后续发展中增加这部分的内容。

在配套资源部分,三分之二(66.67%)的受访者认为教材在配套资源的部分表现良好;三分之一(33.33%)的受访者认为教材在配套资源的部分表现满意。有两条关于配套资源方面的修改建议:(1)受访者建议增加配套的线上资源,包括互动交际平台,提供一定数量的线上练习和自评游戏等供学生使用;(2)另一受访者建议在教材试用之后,可以根据教学效果和师生的反馈,研发配套的练习册。

总的来说,根据六名受访者的评估表,可以看出自编教材在教学理论、编写理论、内容分析和配套资源方面的表现如表 44 所示。

教学理论	编写理论	内容分析	配套资源
半数以上受访者认为自编教材教学目标与《补充指引》和《第二语言学习架构》联系紧密或者联系良好；多数受访者认为教材在教学法方面表现良好。整体来说，教材在教学理论方面表现良好。	多数受访者认为教材在趣味性和针对性方面表现优异；多数受访者认为教材在实用性方面表现良好及以上；多数受访者认为教材在科学性方面表现良好。整体而言，教材在编写理论方面表现在良好至优异之间。	多数受访者认为教材在课文、文化项目和练习方面表现优异。整体而言，教材在内容分析方面表现优异。	多数受访者认为教材在配套资源方面表现良好。因此整体而言，教材在配套资源方面表现良好。

表 44 自编教材在教学理论、编写理论、内容分析和配套资源方面的表现

结合受访者提供的四条修改建议¹⁹⁶，比对《文本分析用框架》的评估指标，笔者框架缺少匹配修改建议的评估指标，因此可以根据修改建议对评估框架的指标的部分内容进行补充¹⁹⁷。针对受访者希望教材增加遵循任务型教学法设计的教学内容，上文提到受

¹⁹⁶ (1) 教材在编写的过程中可以遵循任务型教学法；(2) 建议未来可以将单元数目扩展至 40 个，以增强教材在实际应用中的可能性；(3) 建议在靠前的单元增加与汉字结构、部件相关的知识。受访者罗列了汉字教学的内容，包括讲解部首和部件时可以增加主观的图片、课后增加字形/部件演变的相关视频或新媒体资源、相应写字练习的田字格/正方格改为按上下结构、左右结构等汉字结构划分的写字格；(4) 另一受访者建议在教材的首个单元中，加入更多汉字教学的资料。例如，偏旁、部件的介绍，象形字的构字法及其演变等来帮助 NCS 学生更加了解汉字的构成。

¹⁹⁷ 针对受访者希望增加单元数量以匹配课程需求、增加教材实用性的建议，上文提到造成现状的原因与编写时间较短、人手不足相关，因此认为与评估框架无关。

访者提到该条建议可能与在教师培训过程中学习了任务型教学法的使用相关。因此笔者认为可以在框架的教学理论针对教学法、教学流派思想增加比对教材使用的教学法与使用教材课程提供的师资培训的教学方法是否吻合的评估指标。针对受访者希望在靠前的单元增加与汉字结构、部件相关知识的建议,上文提到教材其实包含这部分的教学内容,但未给受访者留下深刻印象,因此可以增加字形/部件演变的相关视频或新媒体资源的内容,遵循这一观点可以在配套资源的网络资源部分增加评估指标“教材提供网络资源的类型”。针对在教材的首个单元加入更多汉字教学的资料。例如,偏旁、部件的介绍,象形字的构字法及其演变等,则可以在内容分析的课文部分增加“是否对汉字的构字法及其演变进行系统性的讲解”的评估指标。

(二) 访谈结果分析

1. 目标情景分析

1.1 教材的使用范围和场景与日常生活的关系

根据受访者的观点,所有受访者均认可教材的使用场景和范围与日常生活的关系非常紧密(受访者K“我觉得其实也是跟他们的生活是息息相关的”;受访者L“其实在安排方面我觉得挺理想的”;受访者M“我认为大部分都是相关的”;受访者N“我觉得还是很贴合他们的日常生活的”;受访者O“我觉得这个部分其实把握的还是比较到位的”;受访者P“教材包含学生日常生活相关的一些文化元素”)。他们认为,自编教材中的内容基本能够与学生的生活相关。具体表现为:(1) 教材包含有多元文化的背景,除了与香港的文化生活有关的内容外,还包含有学生本族文化的内容,是学生日常生活中常见的,例如受访K指出教材中包含有与不同国家文化相关的主题,非常实用(受访者K“我还是举刚才国家的例子,因为跟学生他们本身就是来自不同的族裔,不同的国家,所以他们也会对于跟自己的国家相关的一些主题的内容里头看到的文章、看

到的图片，他们就是在日常生活当中可以看得到的”）；(2) 教材的生活场景如动物、交通工具、饮食等是学生日常生活中常见的事物（受访者 M “比如说在前面提到规则或者是交通工具这些，其实都是他们日常需要接触到的一些内容来的”；受访者 N “首先有一些比如说贴近日常生活的内容，像动物，然后家人，然后交通工具类似这一种，也有一些比如说饮食上面的内容”）；(3) 教材包含有本地的语言环境，介绍了香港的节日、习俗等，这部分内容也是学生日常生活中会遇到的（受访者 O “教材的所有的背景，所有里面的插图也好，场景也好，其实都是和香港的生活息息相关的，也就是他们出了教室之后可以看到可以见到的这些东西”）；(4) 教材包含了品德情谊和中国文化的元素，有助于学生理解和接受中国的价值观和行为准则（受访者 L “教材也想渗透一些我们说是品德情谊、中国文化类似的东西，因为毕竟我们有一个理念叫有一些指引方法让学生去跟从，所以我觉得这个编写的理念是正确的”）；(5) 教材具备规则的内容，如上课的规则等，有助于 NCS 学生了解到在香港学校的课堂里面需要怎么做，帮助他们融入学校生活（受访者 N “我记得有讲说上课的规则是例如安静了，然后提问的时候要举手，我觉得这种规则的前面在第一单元放规则内容其实是挺好的，就有利于老师能够帮助非华语学生在第一堂课就建立规则”）。但有受访者 M 指出教材在饮食单元可以增加一些学生本族常吃的食品，例如素食，这些可能相较香港的茶餐厅是学生日常生活中更能接触得到的（受访者 M “但是在食物上面……我有听一些 NCS 的老师他们反映过……有一部分学生，他们在食物方面是有一个要求的，他们是伊斯兰教的，他们回教徒或者是素食者，他们可能吃的东西，其实跟我们日常的茶餐厅它的里面的内容是不一样的，所以他们可能会没有接触到这一部分的东西”）。

1.2 小结

综合上述内容，可以看出自编教材在目标情景分析方面的表现如表 45 所示。

教材名称	目标情景方面的表现	可以提升的部分
自编教材	受访者认可教材内容与日常生活紧密相关。 总体而言，在目标情景方面表现较好。	在饮食单元中可以增加一些学生本族裔的食品。

表 45 自编教材在目标情景方面的表现及可以提升的部分

笔者认为针对受访者提出的在饮食单元增加学生本族裔食品的建议，笔者认为其本质在于进一步增加学生本族文化的内容，并将其与中国文化进行比较，因此在编写框架中应该增加评估指标衡量教材是否含有中国文化及学生本族文化对比的内容。

2. 学习需求分析

2.1 中文学习能力

受访者认为教材通过纳入听说读写各方面的内容和练习，以及提供与生活相关的主题和场景，提升 NCS 学生的中文能力（受访者 K “我觉得是做的挺好的”；受访者 M “都是可以提提升他们的学习的”；受访者 N “其实我觉得总体上面是能够提高非华语学生的中文学习能力的”；受访者 O “教材所能够给到他们在课堂上去帮助学生操练的这样一个情况，我觉得还是比较好的”；受访者 P “既满足学生的实际的需求，又以一种比较有趣的方式提供了他们去学习语言的机会，非常综合性的，然后包含了语言学习的要素，加在不同的生活场景中，让学生去运用这些语言”）。但是，受访者 L 指出教材的设计也需要根据实际使用情况和学生反馈进行调整和改进，具体来说，教材的内容对于线上课程来说会有不适用的情况。学生热情程度不高，不愿意开镜头，效果不太理想（受访者 L “我记得因为编写教材的时期，我们正值是疫情期间，所以在 ZOOM 里面用，在实际课堂用，我想是有分别的……在网课当中教我就发现其实当中有一些句

子比较深。当然如果在现场的话，我们可以解说……可是在网络，因为有些学生他不开镜头，然后在家里面可能也不是太留心，所以我觉得在过程当中偏向于有不是太理想部分”。由于教材尚未在线下课堂完整的实施过，因此影响了受访者们的判断。

针对教材本身来说，受访者认为教材设计的优势在于：(1) 在阅读方面，参考了不同的篇章和与学生生活相关的主题进行编写，提供多种类型的阅读材料，如儿歌、篇章和对话等，使用有趣的话题和改编内容来吸引学生（受访者 K “也是看到看了很多跟与学生相关的一些学习或者说生活的主题，然后来编写的，也是用了一些他们感兴趣的话题”；受访者 M “同时阅读，每一个教材都是基于一定的文本去，每个单元都是有固定的文本的，也是可以给学生提供到一个主题”；受访者 N “阅读我觉得教材里面也做得很好，因为有我注意到教材里面就是有很多种的阅读材料，比如说有儿歌，然后有有篇章，然后也有两个人交谈的这种材料”；受访者 O “你像阅读里面的不管是篇章的难度长度（都是很好的）”；受访者 P “我觉得阅读包含了一些丰富的图片，然后还有详细的注释，可以帮助学生更好地理解教材的内容，提高阅读的兴趣”）；(2) 在写作方面，重视写作，每个单元都包含写作练习，可以提升书面语言表达能力（受访者 K “写作方面也是每一个单元的设计，其实都会有一些写作的练习。我觉得对于提高学生的写作能力，还有他们的书面语的表达能力，也是挺好挺有效的”；受访者 O “写作的部分的话，其实也是严格遵照二语学生的这样的一个学习习性和学习难度要求去进行设置的”；受访者 P “写作方面也提供了比较多类型的写作练习，然后可以让学生掌握比较多的写作格式和风格，然后写作的框架，这种范例也能够提升学生的写作技巧”）；(3) 在说话方面，包含口语练习和分组练习，有助于提升学生的说话能力（受访者 K “说话也有，说话因为也设计了一些口语表达的一些练习，也有一些分组的小练习等等”；受访者 N “我觉得教材里面也有一些能够让学生去练习说话的内容。比如说在饮食文化

这个部分，然后也有一个让学生去学会点餐，然后去相互交流的这样的环节，我觉得这个环节很好”；受访者 O “话部分其实它比较多的是一个频次的问题，其实我们给他们提供的练习也好，频次也好，我觉得都是比较合适的”）；（4）在聆听方面，提供了一定比例的听力练习和图片形式的聆听练习题，但是没有聆听训练没有配备专门的聆听材料（受访者 K “因为毕竟我们没有做录音的聆听的练习，所以在聆听方面，我就没有办法很好的去判断究竟学生的聆听能力有没有提升到”；受访者 N “因为好像就没有见到聆听方面的录音，如果教材能够提为教师提供一些聆听录音，然后能够跟教材去配套使用的话，这样就更好了”）；（5）在汉字学习方面，提供字词表、田字格和笔顺练习，帮助学生了解汉字结构和书写技巧（受访者 M “教材也有提供到一个字词表，每一课后面它有一个词语的汇总，然后也有一个写的部分，是可以给到他们写的一个练习的”；受访者 N “很多个部分里面都有给他们准备田字格，然后有按笔顺的这样呈现”）。

2.2 中文交际能力

受访者认可自编教材中的内容能够提升学生的交际能力（受访者 K “我觉得也不错，因为教材其实还挺重视学生有跨文化的交际能力”；受访者 L “也是会有的，因为我记得在教材当中也有些活动”；受访者 M “也是有的”；受访者 N “我觉得总体来说也不错”；受访者 O “交际方面的话其实主要是刚才提到说话内容的部分，本身我们是有提供这样的一些操练的机会在的”；受访者 P “我觉得在提升交际能力方面的效果是蛮好的”），具体表现为：（1）包含了一些实际会出现的对话场景，如商场购物、餐厅点餐等，学生在这些场景中的练习，可以提高他们在日常生活中运用语言的能力（受访者 N “我注意到教材很多的部分，它都有设计一些主题的活动，让学生去进行口语和聆听的练习”；受访者 P “因为教材中它包含了一些实际会出现的一些对话场景，比如我去商场的话，我要怎么走，然后我要在餐厅吃什么、点餐，包括同伴之间的这种交流，如果

练习这些话，那么肯定是有助于学生他在日常的生活中去运用这些语言的”）；（2）融入了文化元素，增进了学生对语言背后文化的理解，有助于提高他们的交际能力（受访者 P “教材它也很好的融入了文化的元素，就增进了学生他对语言背后文化的理解，那么肯定也是有助于提高他们的交际能力的”）；（3）通过设计有趣的小任务和口头分享汇报、师生互动、小组活动等活动，让学生在实践中提升口语能力和交际能力（受访者 K “也有相当多的一些小活动，就是让学生他们分组来做，以及在老师的指引、指导之下来完成”；受访者 M “学生他可以去回应老师的提问，回答老师的问题，或者说去回应老师提出的要求，我觉得在教材第一单元里面是有这一方有涉及到的”）。但是，有受访者认为自编教材主要在线上课中使用，教材设计的很多交际性的教学活动不适用于线上课，这在一定程度上限制了学生中文能力的提升，后续可以考虑发展一些线上课适用的交际活动（受访者 L “可是也是跟刚刚我所提的相关的，因为有一些活动其实在网上在网课其实做的效果跟成效不太鲜见，所以也是有这个网课的限制”）。

2.3 教材的学习资源

受访者认为教材提供的配套资源的优势在于提供了教育大学笔顺、笔画的视频，这种形式的教学资源可以直观地展示汉字的书写过程，提升学生的书写能力（受访者 K “是有的，当时也有一些比方说用了教育大学的。学习汉字笔画、笔顺的一个线上的材料”）；提供了一定比例的视频链接，为教师提供额外的教学素材，丰富课堂教学内容，提高教学效果；为学生提供一些自学的内容，巩固课堂知识（受访者 K “在编写的时候也看出有参考一些不同的网站、网页然后也提供了一些不同的链接”；受访者 M “教材里面有比如说是一些视频的链接，他有提供一些视频的资源”；受访者 N “我印象中是有给到一些线上的视频资源的”；受访者 O “我印象中是有给到一些线上的视频资源的”；受访者 P “我觉得教材还是提供了一些在线学习资源的，然后比如说像录音的音

频……其实这些资源还是非常丰富的”)。

但也有受访者对教材提供的配套资源没有印象 (受访者 N “好像是没有的”) 这可能与线上资源的内容不满足教师预期以及实用性不强有关, 受访者 L 认为设计这一类的资源要考虑教师和学生的使用需求, 如果不能促使教师和学生去使用那么这类资源存在的意义就不大 (受访者 L “如果是提供网络资源的话, 也可以稍微说明一下资源里面它有哪一些能够帮助学生的, 而且在教师的使用版当中也可以提出, 老师可以使用这个网站进行哪一些的网络资源工具让学生去学习”); 另有受访者建议在现有线上资源的基础上增加线上的练习互动平台, 学生可以借由平台更好地练习中文 (受访者 M “在学校采用的一些比较成熟的教材, 他们会除了说一个电子版的教材或者是给老师提供简报以外, 他们可能还会发展一个平台出来, 是给学生做一些课后的练习, 简单的选择题”)。

2.4 小结

综合上述内容, 可以看出自编教材在目标情景分析方面的表现如表 46 所示。

教材名称	学习需求分析方面的表现	可以提升的部分
自编教材	受访者认可教材能够从听说读写等不同部分提升学生的中文能力; 自编教材能够提升学生的交际能力; 多数受访者认可教材提供了一定比例的学习资源, 但也有受访者对此印象不深刻。整体而言, 自编教材在学习需求方面的表现较好。	教材中可以发展更多适合线上课使用的内容来配合课程的授课形式; 增加线上的练习互动平台。

表 46 自编教材在学习需求方面的表现及可以提升的部分

根据表 46 的研究结果可以看出, 在教材编写的指引中可以在配套资源部分设置与线上互动平台相关的指引; 此外, 教材在编写初期也应该先行调研课程的授课形式, 并

设计与之相匹配的教材。

3.语言分析

3.1 课文方面

受访者认为教材在课文方面的优点包括：(1) 使用同音字的做法，教材将同音字进行了分组，帮助学生更好地理解和记忆较难汉字的发音和用法（受访者 K “可以给学生看一些同音字，这样就不会让他们觉得《弟子规》里头一些比较艰深的汉字他们不太懂，我觉得在这个方面效果是值得肯定的”；受访者 L “用同音字，用浅一点的同音字来标音，我认为是可以的”；受访者 N “我觉得是有一定帮助的”；受访者 O “如果本身学生他没有粤语拼音或者是粤语语音语调的基础的话，我觉得不失为一个好的方法”）；(2) 提供了一些聆听练习，让学生通过听取来熟悉和理解粤语的语音特点，有助于学生掌握正确的发音（受访者 O “然后也会有一些练习来帮助学生掌握这个字的发音。然后可能我觉得效果是蛮好的”）；(3) 合理控制每节课的汉字学习数量，受访者认为每节课教五至十个汉字在数量上面比较合适。过多的汉字可能会给学生带来学习负担，而过少则无法达到有效学习的效果（受访者 L “一般来说五个到十个字也差不多了”）；(4) 词汇的难度排布整体比较合适，能够循序渐进地提高学生的词汇水平（受访者 M “我想应该是包括了不同的难度程度的”；受访者 O “一个部分是字词表的这样的一个排布，我觉得从难度和数量上来说都是比较合适的”；受访者 P “教材使用了很多的实际的情境，所以我觉得对于增强学生的词汇能力是有帮助的。而且这些词汇都是我们生活中可能真的运用了”）；(5) 基本包含了小学生常用句式，能够满足学生日常交流的需要（受访者 K “因为有一些常见的句式”；受访者 P “我觉得这是很多本教材都涵盖了一些基础的语法规则。并且都有练习”）；(6) 课文与语法项目相互关联，为学生提供了丰富的语法例句，帮助他们更好地理解和运用语法知识（受访者 M “它是关于一些关联词的部分，

它是跟课文有联系的，是回应课文里面，把课文里面的某一个语法点拿出来，然后再让学生去学习语法点”）；(7) 课文还配有图片和详细的注解，有助于学生更直观地理解课文内容（受访者 P “我觉得阅读包含了一些丰富的图片，然后还有详细的注释，可以帮助学生更好地理解教材的内容”）。然而，受访者指出教材在课文方面存在不足，包括：

(1) 文言部分，对于学生来说过于艰深，难以理解。这可能导致学生对文言文的学习产生抵触情绪，影响他们对其他课文的理解和学习效果（受访者 L “《弟子规》它本身意义很好，道理也很好，可是会碰到第一个当中一些词，那个字词可能比较深，对于学生”）；(2) 语音方面，学生可能不认识同音字，或者不理解为什么要将两个意思差别很远的字放在一起，从而造成理解障碍（受访者 M “所以用同音字去注音的话，又可能会考虑到学生他是不是就认识注音的同音字”；受访者 N “可是比如说两个意思相差太多的字，然后可能你把它放在一起，然后和学生说这两个的读音是一样的。可能他就会觉得说既然他们读音一样，他们是不是意思一样，或者说其实他们是不是可能写法某一部分是差不多的，所以你把它放在一起，可是可能有一点点问题（会混淆）”）。因此，教材可以考虑在文言部分增加适当的注释，帮助学生更好地理解文言文的含义和用法；在同音字方面，可以同时配套粤拼，提供给学生多种掌握字词语音的渠道（受访者 K “如果以后就有机会再改善教材的话，可以加一些粤语拼音，或者说对于那些比较艰深的汉字，还可以更多的加一些，像刚才那种做法就加一些同音字……我觉得这些做法还挺好的”）。

3.2 文化项目方面

受访者均认可教材含有文化项目，且文化项目在提升学生中文能力方面有一定的作用。具体来说，受访者认为教材在文化项目方面的优点主要体现在以下几个方面：(1) 涵盖了不同国家和地区的文化，既包含中国香港的文化，也包含世界其他国家的文化，

通过文化间的比较可以帮助学生更好地理解香港文化，提升他们的中文能力（受访者 K

“像刚才举例子讲的，国家的例子。因为那些教材里头，比方说讲到国家肯定会涉及到跟国家相关的一些生活的文化，比方说建筑、还有国家特有的一些特性，种种这些我们都会包含在教材里头”）；(2) 文化内容与学生生活中衣食住行等各部分相关，学生能够在日常生活中应用教材所学知识（受访者 L “如果是内容当中跟他们生活有关，跟衣食住行，他们日常很有息息相关的，对于他们学习中文是肯定有一个很正向的进步”）；(3) 涉及文化的内容贯穿单元的始末，这样的形式有利于学生深入理解文化现象，培养他们的跨文化交流能力（受访者 O “教材当中有这样文化内容的铺陈，甚至于我们贯穿整个单元始末的内容……这样的形式，是非常有利于他们对某一个文化现象去进行深入的理解”）；(4) 课文中包含了一些经典的启蒙文言内容，如《弟子规》，这些内容具有深厚的文化内涵和教育意义，有助于培养学生的品德修养（受访者 L “举例我教《规则》的时候，有教过《弟子规》，《弟子规》它本身意义很好，道理也很好”）；(5) 涵盖了不同主题的不同面向的内容（受访者 M “丰富程度在体现在不同的主题上面是有了”）。

然而，有受访者针对《美味的香港食物》一单元提出优化建议，认为教材的文化项目可以更多地结合 NCS 学生的实际情况。他建议在与饮食相关的话题可以增加学生本族和家庭吃的东西。这样的做法更符合学生的认知，因为他们对于自己熟悉的饮食文化更容易产生兴趣和共鸣。通过了解和讨论自己本族和家庭的饮食文化，学生可以更好地理解和运用相关的词汇和表达方式，同时也能够将本族文化与自己喜爱的美食和中国美食相对比加深对中国文化的了解（受访者 M “有一部分 NCS 学生，他们在食物方面是有一个要求的，他们是伊斯兰教的，他们回教徒或者是素食者，他们可能吃的东西，其实跟我们日常的茶餐厅它的里面的内容是不一样的，所以他们可能会没有接触到这一部分的东西”）。

3.3 练习方面

受访者均认可教材的练习设置能满足够巩固课堂教学的需求。受访者认为教材练习的优势在于：(1) 练习的问题题干比较简单，减少了学生的阅读负担，有助于学生更好地理解问题的要求（受访者 L “因为那些问题都简单跟他们说，然后引导他们去思考，去说去想”）；(2) 题型丰富且有趣，能够调动学生的学习兴趣（受访者 K “会有一些延伸的小练习，透过这些比方说写字词、做一些写句子，或者说选词填空，一些连线配对，或者说让学生在课后做一些收集资料等等的这些小练习，我觉得也是可以进一步的巩固他们在课堂上所学习的一些知识”；受访者 M “我觉得课后的练习它的形式很多样，其实是很有趣的”；受访者 N “我觉得教材当中配套的练习总体来说还是很丰富的，在阅读，然后聆听说话写作这几个方面都有涉及到”；受访者 P “它包含了各种各样的练习，然后填空、选择、连线，然后写作等等”）；(3) 题型数量也比较合适，适中的数量能够帮助学生巩固课堂知识的同时也不加重学习的负担（受访者 O “我觉得我们的练习的数量，它其实是遵照一个正常的中文二语教学的数量去进行排布的”）；(4) 教材中的练习模拟了实际情境，给教师提供了一个及时的反馈。通过这些练习，教师可以了解学生对所学知识的掌握情况，及时发现并纠正问题（受访者 P “通过练习就他们可以把上面学到的、在课堂上学到的听说读写的知识相当于模拟一下应用到实际的情境中，就对于他们理解知识点是有帮助的，然后也相当于是对教师提供了一个及时的反馈”）；(5) 在汉字方面，有受访者指出教材提供的田字格能够帮助学生规范书写汉字的形状和结构，提高书写的准确性（受访者 N “我也留意到书就是很多个部分里面都有给他们准备田字格，然后有按笔顺的这样呈现，比如说某一个字或者某一个词要怎么写，这个也是很好的”）；(6) 语法方面，兼顾了读写听说四个方面的训练，使学生能够全面发展语言能力。通过阅读、写作、听力和口语训练，学生能够更好地理解和运用语法知识（受访者 P “我

觉得这是很多本教材都涵盖了一些基础的语法规则。并且都有练习，比如说给例句，然后你通过例句再造句子。而且如果有从课文中来的话，其实它也相当于对语法有了一个解释。所以对于提高学生的理解和运用这些语法规则是有帮助”。教材练习可以在以下几个方面进行优化：(1) 聆听部分应增加相应的录音材料（受访者 N “可能跟前承接前面的一些回答，比如说在聆听方面可以再多加一些练习”）；(2) 汉字方面可以增加一些专门用于区分部件的格子，帮助学生更好地理解和掌握汉字的构成（受访者 N “除了普通的田字格以外，可以按照比如说字的结构，比如说上下结构或者说左右结构按去区分的话，可能更有利于 NCS 学生去练习他们的写字”）；(3) 适当增加词汇应用的延伸练习，通过更多的实际应用来巩固学生对词汇的理解和记忆（受访者 L “比如有一些延伸活动就你们去饮茶，现在都有一些点心纸，或者要叫他们去找一下，找一些点心纸，然后当中就去圈一些点心，当中也可以认得不同的字词，而且也可以拓展他们对于香港地道饮食的一个空间”）；(4) 语法方面应该增加更多的句式训练，让学生有更多的机会练习不同的句式结构（受访者 N “可以多增加一些句型的练习”）。

3.4 小结

综合上述内容，可以看出自编教材在语言分析方面的表现如表 47 所示。

教材名称	语言分析方面的表现	可以提升的部分
自编教材	多数受访者认可教材在课文方面的表现；教材在文化项目方面的表现；教材在练习方面的表现。整体而言，自编教材在语言方面的表现较好。	教材可以考虑在文言部分增加适当的注释；在教材中出现艰深汉字或词汇时，增加同音字注释，也配套粤拼；在与饮食相关的话题中可以增加学生本民族和家庭吃的东西；为聆听部分的练习配套相关聆听材料；汉字练习中可以加上一些区分部件用的格子；适当增加词汇应用的延伸练习；在语法方面增加更多的句式训练。

表 47 自编教材在语言分析方面的表现及可以提升的部分

综上所述，受访者提出的优化建议主要针对练习的部分，因此可以进一步细化练习部分编写的相关指标，包括（1）是否提供多种类型的汉字结构训练；（2）词汇部分是否匹配应用方面的练习；（3）语法方面句式练习是否足够等。此外在课文部分可以考虑增设“教材是否提供注解帮助学生理解文本内容”的指标；在文化部分可以考虑设置“中国文化与学生本民族文化对比”的相关指标。

4.教学设计

根据受访者的观点,教材与教师个人教学目标间的关系是互相扣连的(受访者K“教材跟这些所定的教学目标之间也是互相扣连的”),也与课程教学的总目标相关联(受访者L“总目标的话,如果按照教材就是说可以是配合”;受访者N“教学总目标,其实教材内容都是能够契合的”)。教材的内容围绕着提升学生听说读写和交际能力,同时也透过有趣的教材和生活化的学习资源,提升学生学习中文的动机和兴趣,降低他们对于学习中文的恐惧感。受访者会在设计教学目标时将自编教材作为参考的依据,但会依照班级学生的实际情况对教学目标进行调整(受访者M“教材是可以一定程度上去符合我的教学目标,但是有一些意外的情况发生是学生如果说他这堂课的状态好,所以我们可以继续走下去,但是如果说他这一堂课的状态不好,我可能我们要停留比较长的时间再来温习的这部分”;受访者N“比如说我要达到目标一,可能他们的中文程度没有那么好的时候,我可能需要通过两节课去达到目标一,所以我自己在上课的时候就会调整,比如说把大的目标要去分一些小的目标”);受访者认可自编教材平行单元的设计,认为可以根据班级学生的需求灵活调动教学的顺序(受访者L“我先有一个目标,然后看单元里面有哪一些是配合到,而且编的十三个单元也不一定需要是按次序……所以次序方面老师应该先定一个教学的流程,哪一些先教哪一些后教,所以教材毕竟是老师灵活运用比较适合”)。但有受访者指出,教材在教学设计上存在的不足在于可供选择的单元太少,实用性较弱。受访者指出自编教材面对的是来自不同年级的小学生,十三个单元的内容显得过少,且缺乏系统性,应该在后续考虑发展更多的单元,以增加教材的实用性(受访者L“如果是每一方面都要兼顾的话,其实十三个单元我认为是不够”);另有受访者指出教材设计的教学时间与实际教学时间存在偏差,实际教学时间花费较长,因此需要考虑适当缩减每节课的内容(受访者M“有时候没有完成的话,

我就需要分两至三节课甚至更多的时间在这个内容上”；受访者 N “我觉得其实进度是会比想象中要慢很多的”）。

综合上述内容，可以看出自编教材在教学设计方面的表现如表 48 所示。

教材名称	教学设计方面的表现	可以提升的部分
自编教材	受访者均认可教材的教学目标与教师个人教学目标 and 课程教学的总目标相关联。整体而言，自编教材在教学设计方面的表现一般。	考虑发展更多的单元；适当缩减每节课的内容。

表 48 自编教材在教学设计方面的表现及可以提升的部分

综合上述内容，笔者认为教材编写的框架应该包含更多了解使用教材教学的课程情况的指标，以保证教材编写的内容满足教师课堂教学的需求。

5.小结

总的来说，根据访谈的结果可以看出自编教材在目标情景分析、学习需求分析、语言分析、课程分析方面的表现，如表 49 所示。

教材名称	目标情景分析	学习需求分析	语言分析	课程设计
自编教材	受访者认可教材内容与日常生活紧密相关。总体而言,在目标情景方面表现较好。	受访者认可教材能够从听说读写等不同部分提升学生的中文能力;自编教材能够提升学生的交际能力;多数受访者认可教材提供了一定比例的学习资源,但也有受访者对此印象不深刻。整体而言,自编教材在学习需求方面的表现较好。	多数受访者认可教材在课文方面的表现;教材在文化项目方面的表现;教材在练习方面的表现。整体而言,自编教材在语言方面的表现较好。	受访者均认可教材的教学目标与教师个人教学目标 and 课程教学的总目标相关联。整体而言,自编教材在教学设计方面的表现一般。

表 49 自编教材在目标情景分析、学习需求分析、语言分析、课程分析方面的表现及可以提升的部分

结合表 49 的评估结果,可以看出与《专家针对自编教材内容的评估表》评估结果相同,遵循《文本分析用框架》编定的自编教材收到了前线教师、编辑及学者们的认可。但教材仍旧存在不足,笔者认为教材存在的不足与《NCS 学生教材编写和评估框架》中缺少相关指标有关,因此认为框架可以就教材编写增加一些指标,包括:(1)应该增加指标衡量教材是否含有中国文化及学生本族文化对比的内容;(2)应该在配套资源部分增加与线上互动平台相关的指引;(3)应该在练习部分增加与汉字结构训练相关

的指标；(4) 应该在练习部分增加衡量词汇应用方面练习的指标；(5) 应该在练习部分增加衡量句式练习的指标等；(6) 在课文部分可以考虑增设“教材是否提供注解帮助学生理解文本内容”的指标。此外，根据访谈的结果可以看出受访者在评估教材内容时会充分考虑课程情况，诸如教材未能提供深浅程度不同的版本、教材设计的教学时间与课程中的教学时间不匹配等意见与教材编开始前笔者对于课程的运作流程、教师期许、学生情况了解不充分相关。因此，笔者认为《NCS 学生教材编写和评估框架》应该有一部分专门的指引针用作教材编写前期的准备，这部分内容可以通过问卷调查、访谈等形式了解前线教师的需求及学生的情况从而使教材更加实用。

二、章节小结

总的来说，受访者在问卷调查和访谈过程中对于自编教材的评价基本一致，即能够认可自编教材适用于课后补习性质的中文辅导班，且自编教材在提升学生中文能力、融入文化项目等方面的表现良好。但自编教材仍旧存在一定的改进空间。

结合自编教材的编写经验及前线教师、专家和学者的评估结果，笔者对最初设计针对 NCS 学生的教材编写和评估框架的做法进行了反思。在第二章中笔者提到本文设计了一套用于文本分析的编写和评估框架，即《文本分析用框架》，该框架的作用在于：

(1) 在教材编写时，为编者提供具体的思路指引；(2) 在教材编写完成后，可以依照框架的指标内容对于教材进行文本分析方面较为全面系统的评估。研究同时设计了一套用于访谈的评估框架，用于了解使用过教材的教师、编辑对于教材的态度，所获得的研究结果可以与文本分析的评估相互补充印证。

但在实际遵循《文本分析用框架》进行教材编写并邀请前线教师、专家和学者进行评估以后，笔者发现先前的设想存在的问题包括：(1) 教材编写和教材评估使用的指标不应当完全等同，表现在教材编写一般针对指定课程，编者未必是课程的受访者，因此

在编写框架中需要增加了解课程基本情况的内容，使教材更加实用。这部分内容应当与教材的评估框架做出区分；(2) 在评估方面，尽管《文本分析用框架》和《访谈用框架》的面向不同，但整体的结论大致相同。因此，笔者认为可以将两套框架的内容进行合并，以简化评估的框架；(3) 笔者在文本分析及访谈过程中发现受访者理解部分指标与笔者存在差异，造成了实验的偏差，笔者认为可以提供详细的参考指引补充指标内容，避免造成误会；(4) 考虑到之前表格的评估项目较多，为了方便阅读，笔者尝试将《NCS 学生教材编写和评估框架》从一张单一的表格变成由五个不同评估项目的评估指标¹⁹⁸组成的系列表格，以达到方便阅读的作用。最终，经过改编和整合后的《NCS 学生教材编写和评估框架》详见表 50-55。

其中，教材基本情况调查部分共分为三个具体的评估内容，及七个评估指标，详见表 50。

序号	项目	内容	指标	参考指引
1	教材基本	学生的中文程度	整体学生的中文能力	调查教材针对的指定课程中全部学生的中文能力，例如整体能力偏弱、年纪较小，处于中文学习的初级阶段。
2	情况		学生间的能力水平差异情况	调查了解一个班级内学生与学生间的能力差异
3	调查	课程的基本信息	课程的授课形式	调查了解指定课程的授课形式，是面授/线上/双轨等

¹⁹⁸ 五个不同的评估项目包括：教材基本情况调查，教学理论，编写理论，内容分析，配套资源和教材使用者评估

4			课程的总授课时长	调查了解指定课程一个教学单位 ¹⁹⁹ 的总时间，以此为依据考虑教材整体的内容
5			课程中每节课的授课时长	调查了解指定课程一节课的时长
6		教师的使用需求	教师偏好的教学方法	调查了解指定课程教师偏好使用的教学方法，作为教材编写的参考依据
7			教师教学进度	搜集指定课程教师教学的教案、课件等，了解所有教师课堂教学的平均进度，结合“课程中每节课的授课时长”设计教材中每节课的大致内容

表 50 教材基本情况调查部分评估内容

教学理论部分共分为两个具体的评估内容，及三个评估指标，详见表 51。

¹⁹⁹ 一学期或者一学年。

序号	项目	内容	指标	参考指引
1	教学理论	语言教育目标	语言教育目标与《补充指引》间的关系	语言教育目标是否按照《补充指引》提示划分学习范畴
2				语言教育目标是否参考《补充指引》的相关要求（例如：融入多元的文化、聆听和说话优于阅读和写作、注重识字教学等）
3			语言教育目标的设定与《学习架构》的关系	语言教育目标的设定是否考虑到听说读写不同部分的要求
4				语言教育目标能否与《学习架构》中的教学目标对应
5		教学法、教学流派思想	使用的教学法，体现的教学思想	是否涉及了二语习得的相关理论以及不同流派的教学方法
6				使用的教学方法是否对 NCS 学生具有针对性，是否采用了新兴的教学法（例如阅读促写作教学法）
7				使用的教学法与教师偏好的教学方法是否吻合

表 51 教学理论部分评估内容

编写理论部分共分为四个具体的评估内容，及八个评估指标，详见表 52。

序号	项目	内容	指标	参考指引
1	编写理论	教材的针对性	内容与学生的学习动机关系	编写的内容是否与其他同类型教材在主题内容方面有更多的重复
				通过何种方式和手段提升学生的学习动机
2			内容与学生的融入动机关系	能够否虑到 NCS 学生的特性，包括他们自身的身份和文化背景、中文程度以及课程需求等
				通过何种方式和手段提升学生的融入动机
3			是否符合学习心理过程	是否遵循了由易到难、由浅入深的教学原则
4		教材的趣味性	体裁的丰富程度	提供了哪些不同类型的文本体裁

5			内容与学生的年纪及认知的匹配情况	在编写过程中能否考虑到学生的年纪、认知发展的程度，设计符合学生认知的内容
				通过何种方式和手段来使内容匹配学生的年纪及心理
6		教材的实用性	真实语料或者仿照真实语料设计的内容	是否有真实语料或者仿照真实语料设计的内容
7				真实语料或者仿照真实语料设计的内容在教材中的占比
8		教材的科学性	语言知识的系统性	呈现的知识点之间是否有连贯关系
				在选择语言知识时遵循了哪些原则、参考了哪些标准
9			语言知识的准确性	使用的字、词、语法等是否存在错误
10				有异体的汉字在教材使用的字形是否统一

表 52 编写理论部分评估内容

内容分析部分共分为三个具体的评估内容，及十二个评估指标，详见表 53。

序号	项目	内容	指标	参考指引
1	内容分析	课文	注音符号	粤拼教学在整个教材中的占比是否合理
2				粤拼标注的表现形式是否合理
3				如果没有使用粤拼，是否有合适的替代方案（如同音字注释）
4			汉字	课文中需要学生掌握的汉字难度情况如何
5				是否对汉字的构字法及其演变进行系统性的讲解
6			词汇	课文中需要学生掌握的词汇难度情况如何
7				课文及注解中是否有针对性的词汇释意
8			语法项目	是否对语法项目进行解释
9				语法项目是否符合二语习得顺序
10			文本篇章	文本的可读性

11				文本的主题内容
12				是否提供注解帮助学生理解文本内容
13	文化项目	文化项目的呈现方式	文化项目的具体内容	对于文化项目的定义如何
14				是否涉及中国文化/香港本土文化的内容
15				是否纳入学生本族文化的内容
16				是否具有文化对比的内容
17	练习	习题类型及编排方式		习题类型
18				习题的编排方式
19		注音符号		是否包含学生容易出错的音节辨认
20		汉字		是否包含汉字结构训练
21				是否包含部首训练

22			词汇	是否包含学生容易出错的词汇 辨析
23				是否包含词汇应用训练
24			语法	是否包含句式训练

表 53 内容分析部分评估内容

配套资源部分共分为三个具体的评估内容，及三个评估指标，详见表 54。

序号	项目	内容	指标	参考指引
1	配套	配套练习	配套练习的表现形式	具体的评估可以参见内容分析 练习部分
2	资源	网络资源	网络资源的表现形式	是否提供音视频等线上学习资源
3				是否为课文、聆听练习等提供 线上音视频资源
4				是否有建设与教材内容相关的 学习互动平台
5		教师用书	教师用书的具体内容	是否为教师提供使用教材的相 关指引

6				教师用书是否提供更多可供教师参考的教学资料
7		表格资源	字表、词汇表和语法项目表	是否包含字表
8				是否包含词汇表
9				是否包含语法表

表 54 配套资源部分评估内容

教材使用者访谈评估部分共分为两个具体的评估内容，及三个评估指标，详见表

55。

序号	项目	内容	指标	参考指引
1	教材使用者访谈评估	学习需求分析	当前中文能力	学生的中文能力是否提升
2				学生的交际能力是否提升
3	教材使用者访谈评估	课程设计	目标	阶段目标达成度
4				总目标达成度
5			内容&方法	能否满足教师的教学需求

表 55 教材使用者访谈评估部分评估内容

第七章

总结

一、研究总结

目前,就中文二语教材的编写而言,现有学者主要从编写原则等角度出发,提出教材在编写时的注意事项,但这一类的编写原则相对笼统,大多是从宏观角度出发的,且彼此间的内涵及外延不够明确,较少有学者能够列明教材编写时的注意细则,对实际的教材编写帮助有限。因为教材编写理论框架发展的并不完善,所以围绕教材编写展开的评估也存在一定的问题。就评估方面来说,在中文二语教材的评估领域,已经有学者开发了一批评估框架/评估表,有些评估表是从整个二语教学教材评估角度出发的,但尚未有针对 NCS 学生中文教材编写设计的评估框架。

NCS 学生作为一类特殊的中文二语学习者²⁰⁰,针对为这类学生设计和选择教材时,需要在参考中文二语教材编写原则和评估标准之余,考虑到他们的独特之处。上文提到,目前尚未有专门的研究在考虑到这类学生的情况后,设计有针对性的教材设计及评估框架。因此,本研究根据二语教学的编写及评估理论、NCS 学生的中文学习特点开发了一套针对 NCS 学生中文教材编写和评估的框架。本研究将该评估框架用于现有教材的评估、根据框架编写和评估自编教材,使其具有实践价值;同时,研究根据实践所得之结果,发现框架建构中存在的不足,并予以修正,形成最终版本的《NCS 学生教材编写和评估框架》。

具体来说,笔者通过文本分析的手段,遵循《文本分析用框架》的条目,对现有中文教材的文本内容进行评估;同时遵循《访谈用框架》制定的访谈大纲对使用过教材的前线教师进行访谈,总结前线教师对于教材的态度。在对现有教材进行评估后,研究发

²⁰⁰ 独特之处表现在:(1) 学生主要来自于印度、巴基斯坦、尼泊尔等南亚裔国家;(2) 生活在香港社会,且一般与本地学生一起接受教育;(3) 受香港两文三语政策的影响,该类学生的中文课主要以粤语授课为主。

现文本分析及访谈的结果基本一致,即现有教材中《中文路路通》教材的内容设计较好,伊斯兰学校教材的改动空间更大。在比对文本分析及访谈的内容时,笔者发现现有的指标存在不足,因此根据结果修订了《NCS 学生教材编写和评估框架》,具体的修订方式包括:(1)细化《文本分析用框架》编写理论部分的指标;(2)调整《文本分析用框架》在文化项目、课文和练习等三部分评估内容中的评估指标,删除语音、文字、词汇和语法的指标;(3)删除《文本分析用框架》在编写理论和内容分析重合的评估内容和指标;(4)对《文本分析用框架》在配套资源部分的评估内容和评估指标进行更改替换;(5)对《访谈用框架》在目标情景分析部分的评估指标进行删减;(6)对《访谈用框架》在语言分析的部分的评估内容进行删减和合并,仅保留课文、文化项目及练习的部分²⁰¹。

在此之后,笔者根据《NCS 学生教材编写和评估框架》(主要是《文本分析用框架》)编写了一套针对课后补习性质中文辅导班 NCS 学生使用的中文教材,研究在第四章中详细说明了自编教材的教材内容。为了解教材在课堂教学中的实施过程,笔者搜集了使用教材教学的前线教师提供的教案、课件及课后反思报告,并对教师进行了半结构式访谈。访谈内容用于反思《NCS 学生教材编写和评估框架》的不足²⁰²。

最后,笔者采访了参与教材编写的专家、学者对于自编教材的看法,并根据受访者填写的《专家针对自编教材内容的评估表》及访谈内容反思《NCS 学生教材编写和评估框架》的不足,对该框架进行合并及修改,内容包括:包括:(1)在文化项目部分增加指标衡量教材中是否含有中国文化及学生本族文化对比的内容;(2)在配套资源部分增加与线上互动平台相关的指引;(3)在练习部分增加与汉字结构训练相关的指标;(4)在练习部分增加衡量词汇应用方面练习的指标;(5)在练习部分增加衡量句式练习的指标等;(6)在课文部分增设“教材是否提供注解帮助学生理解文本内容”的指标;

²⁰¹ 这部分内容详见第四章第一节“教材文本与访谈分析”和第二节“章节小结”。

²⁰² 这部分内容详见第五章第六节“教材实践”和第七节“章节小结”。

(7) 在教材编写方面增加前期的调查内容指引；(8) 合并《文本分析用框架》和《访谈用框架》。最终，形成《NCS 学生教材编写和评估框架》，该框架是一个由五个不同评估项目的表格组成的系列表²⁰³。

二、研究成果与贡献

本研究的研究目的在于构建适用于 NCS 学生中文教材的编写和评估框架，并将其应用于实际的教材编写与评估中，根据实践所得的结果对依照理论构建的编写和评估框架进行修订，以此来确保该编写评估框架切实有效。研究所得的编写和评估框架可以为针对 NCS 学生的中文教材编写和评估提供具体的参考依照，未来教材编辑、前线教师可以根据该框架进行教材的编写与评估。

本研究的主要产出及创新性包括：

(1) 建构了一套针对 NCS 学生中文教材的《NCS 学生教材编写和评估框架》，框架包含五个项目、十八个内容及六十二个细分指标和参考指引。为了方便阅读每个项目以一个单独表格的形式展开，使用框架的前线教师可以根据自身需求选择框架内合适的评估内容²⁰⁴。在本研究之前尚未有针对 NCS 学生中文教材设计的编写和评估系统，本研究弥补了这一研究领域的空白。因为 NCS 学生是一类特殊的中文二语学习者，针对他们教材编写和评估的设计和 experience 可以被其他中文二语教材，尤其是国别化的、地域化的教材提供参考。

²⁰³ 这部分内容详见第六章“自编教材评估”。

²⁰⁴ 具体的编写和评估框架详见第六章第二节“章节小结”。

(2) 较为系统的评估了现有的 NCS 学生中文教材，归纳了现有 NCS 学生中文教材的优缺点。在本研究前，也有学者尝试对这些教材进行了评估和对比，列举了这些教材的优点和缺点。但是这一类的评估和对比大多根据学者的经验提出，较少有学者能够参照某一具体的评估框架对这一类的教材进行系统的评估和分析，因此所获得的研究结果不如本研究的全面、系统及科学。

(3) 根据《NCS 学生教材编写和评估框架》编写了一套适用于课后补习性质中文辅导班使用的自编教材。现有的针对 NCS 学生的中文教材主要是提供给小学和中学阶段的 NCS 学生在主流学校学习时使用，较少有针对课后补习性质的中文辅导班设计专门的教材。本研究发展之教材可以弥补研究领域的空白，为后续这类课程发展教材提供参考。

本论文的研究意义可以包括以下三个方面：

(1) 教师层面：为前线教师提供了一套系统的可用于针对 NCS 学生挑选及编写教材的参考框架，教师可以根据本研究的评估框架设计更加适合自己班级使用、更加科学有效的教学材料；

(2) 课后补习性质的中文辅导班课程层面：本研究提供了一套针对此类课程的教材编写范例，可以作为同类课程的参考。同时，该类教材也可以根据本研究所提供之框架，选择及编写合适自己课程需求的教材。

(3) 研究层面：本研究弥补了现有研究中缺少针对 NCS 学生中文教材编写的相关指引及缺少评估 NCS 学生中文教材的标准的问题，提供了一套《NCS 学生教材编写和评估框架》；同时教材也为发展国别化和地域化中文教材编写和评估理论提供了参考思路。

在研究结果方面，研究通过使用《NCS 学生教材编写和评估框架》评估现有教材、

设计自编教材及对自编教材进行评估，在实践的过程中优化《NCS 学生教材编写和评估框架》。在本文的第二章，笔者首先建构了两套《NCS 学生教材编写和评估框架》，一套用于文本分析，一套用于访谈。《文本分析用框架》的编写主要参考了郑慧强 (2018) 《国别化教材评估框架》的研究结果，共分为四个项目，十七项内容，三十五个指标；《访谈用框架》的编写主要参考了陈肯 (2023) 《使用后评估指标》的研究结果，共分为四个维度，十五个评估内容。在第三章，研究根据这一框架对现有的 NCS 学生中文教材做出评估，发现现有教材在编写时能够部分满足《NCS 学生教材编写和评估框架》的相关指标，但存在改进的空间；同时在使用《NCS 学生教材编写和评估框架》进行评估时，笔者发现框架存在需要修订的空间，修改的内容包括：(1) 细化部分指代不清的指标；(2) 删除部分重复性指标；(3) 替换部分不适用的指标。经过修订后的《文本分析用框架》包含四个项目，十项内容，二十九个指标；《访谈用框架》包含四个维度，十五个指标。在此之后，笔者使用修订后的编写和评估框架编写教材并对自编教材进行评估，评估的结果被用于进一步检验《NCS 学生教材编写和评估框架》。最终依照评估的结果，在尽量精简编写和评估过程，明晰编写和评估指标内容的情况下，笔者将《文本分析用框架》和《访谈用框架》合并，构建了最终版本的《NCS 学生教材编写和评估框架》，包含五个项目，十八项内容，三十七个指标，六十二项参考指引的编写和评估框架²⁰⁵。

同时，研究发展了一套适用于课后补习性质中文辅导班的中文教材，丰富了现有教材的种类，可以为后续这类课程发展自己教材提供思路上的借鉴与参考。目前香港有许多针对 NCS 学生的中文支援机构，但该类支援机构缺少自己使用的教材，他们的教材大都为教师自编教材或者是主流学习使用教材。教师自编的教材存在质量参差的问题，

²⁰⁵ 详见第六章第二节“章节小结”。

且不同班级间的难度和教学进度难以衡量；沿用主流学校的教材，则可能出现学生已经在学校学过同样的内容，导致教学内容重复，达不到教学效果的问题。因此，为这一类型的机构发展一套专门的教材，可以有效提高他们的教学质量。笔者根据 SSP 项目的情况，尝试发展了一套针对课后补习性质中文辅导班的中文教材，教材设计了主题式教学，采用了平行单元的概念以此来避免因人员结构松散带来的教学困难。到目前为止，第一期发展的教材共计十三个²⁰⁶单元，内容涵盖了饮食、交通、动物、国家等不同的主题。教材的编写参考了《NCS 学生教材编写和评估框架》的指引，内容排布科学，受到前线教师、专家及学者的认可。

三、研究限制与展望

本研究的其中一个研究限制在于，在对使用过三套现有 NCS 中文教材的教师进行访谈时，因为伊斯兰学校的教材目前已经在该学校停止使用，造成该学校现在的教师对此套教材缺乏了解，笔者未能找到实际使用过伊斯兰学校的《中国语文》的前线教师进行访谈，只找到一名做过该校教材评估的学者参与此项研究。这可能导致对于该套教材的评估结果欠缺科学性。在做文本分析的评估时，笔者通过多种渠道收集伊斯兰学校的教材，包括图书馆借阅、请学校图书馆购买书籍、网络平台购买等多种渠道，但最终未能找齐伊斯兰学校的全部中文教材，多方渠道均未能提供四年级下册的教材。这对《文本分析用框架》评估教材在课文文本可读性指标方面的结果造成影响。因为缺少四年级下册的文本，所以笔者在对整套教材的可读性做出评价时剔除了四年级教材的情况，而只分析了其他五个年级，这也对研究结果的科学性造成了影响。后续如果能够找到使用过该套教材的前线教师，或者通过别的渠道获得四年级下册的教材，笔者将对这一部分的内容进行增改。

²⁰⁶ 其中笔者编写了 7 个单元。

本研究的另一个研究限制在于，在笔者开始进行研究时，尚未有一个系统的、得到广泛认可的、科学有效的国际中文教材编写评估框架供专家、学者及前线教师参考，因此笔者根据 NCS 学生的实际情况，以郑慧强（2018）和陈肯（2023）的研究成果为基础，建构了一套针对 NCS 学生中文教材编写的评估框架。但在本研究基本完成以后，世界汉语教学学会颁布了由其组织研发的《国际中文教材评价标准》²⁰⁷，这套标准以五十七份中英文二语教材评价量表为基础，对八名教师展开了焦点团体访谈，采用德尔菲法开展了三轮专家咨询对量表进行修订，最终制定了一套包含有九个一级维度、十九个二级维度，合计七十五个指标的评价量表（李诺恩等, 2023; 梁宇,和周沐, 2023; 吴晓文和司红霞, 2023）。这套量表具有较强的系统性、科学性和实践性，且与本研究的研究重点息息相关，如能将其研究成果应用于本研究中，将更有助于《NCS 学生中文教材编写评估框架》的建立。为了了解本研究建构之框架与《国际中文教材评价标准》的差异，笔者对两套框架的评估内容进行了比对，详见附录二十三。笔者认为可以将两套框架用于 NCS 学生中文教材的评估，在实践过程中了解两套框架各自的优缺点，并且对本研究的框架进行进一步的优化。

本研究的另一个研究限制在于笔者针对课后补习性质中文班的实际情况编写了一套自编教材。受到新冠疫情的影响，这套教材主要被应用于线上课堂。但是教材的编写理念主要是基于线下课的情况展开的，因此这套教材并不能完全适配线上课堂的使用情景，这在一定程度上影响了教材的教学效果。根据学者（梁慧敏等, 2022）的研究，NCS 学生在线上课堂中的中文学习困难与线上情况不完全相同，因此在教材编写时应该考虑课程的授课方式。并且，受到时间及其他客观因素的影响，教材仅在 SSP 的少部分班级使用，因此仅有三位前线教师接受了访谈，且尚未有教师完整的使用了教材的十三个单

²⁰⁷ 该框架于 2023 年 12 月 8 日发布，由北京大学出版社于 2024 年 3 月刊印。

元，这在一定程度上影响了对于教材内容的评估。后续，如有机会，教材应当被完整且系统的在线下课堂中实施，并进行适当的补充和修订。在此过程中，可以根据教材发展的实际情况对《NCS 学生中文教材编写评估框架》进行进一步的优化。同时，经过补充和修订后的教材可以丰富 NCS 学生中文教材的种类，促进地域化教材的发展。



参考文献

- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *JAACP: Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358–1367.
- Baralt, M., & Gómez, J. M. (2017). *Task-Based Language Teaching Online: A Guide for Teachers. Language Learning & Technology*, 21(3), 28-44.
- Bernard, H. R. (2000). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Bernstein, E., & Lysniak, U. (2018). *Semi-structured interviews and non-participant observations: teacher instruction of competitive activities for multicultural students*. SAGE Publications Ltd.
- Bhowmik, M. K. (2014). *Ethnic minority students' education in Hong Kong: Rhetoric, issues and priorities*. *International Journal of Comparative Education and Development*, 16(2), 126-140.
- Cheng, J. K. (2015). *Enhancing the Chinese writing skills of non-Chinese speaking students*. SpringerPlus, 4(Suppl 2). <https://doi.org/10.1186/2193-1801-4-S2-O1>.
- Corbin, J. M., Strauss, A. L., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*. Sage Publications, Inc.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Heinemann.
- Cunningsworth, A., & Tomlinson, B. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Heinemann Educational.

- Dimond, R. (2015). *Analysing semi-structured interviews: understanding family experience of rare disease and genetic risk*. SAGE Publications.
- Erni, J. N., & Leung, L. Y. (2014). *Understanding South Asian minorities in Hong Kong*. Hong Kong University Press.
- 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.
- Guo, C. (2011). *Develop of the task-based assessment of chinese (as a second language)for the non-chinese speaking students in hong kong*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Han, Z. (2018). *Task-Based Learning in Task-Based Teaching: Training Teachers of Chinese as a Foreign Language*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 162–186.
- Ian McGrath, M. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Theory Versus Practice*. Bloomsbury.
- Ihsan, M. D. (2020). *The Application of Presentation Practice Production Method for Teaching Speaking Skill: The Perception of Teachers and Students*. *Jurnal Inspirasi Pendidikan (Online)*, 10(1), 30–40.
- Karim, S., Hue, M. T., & Ullah, R. (2021). *Acculturative challenges among Pakistani secondary school students in Hong Kong*. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 1 – 11.

- Katempa, C. V. (2022). *Vocabulary Enhancement through Presentation, Practice, Production(PPP) Method in the Rural EFL Classrooms*. *Acuity (Universitas Advent Indonesia)*, 7(1), 88–101.
- Klare, G. R. (2000). *The measurement of Readability: Useful information for communicators*. *ACM Journal of Computer Documentation*, 24, 107-121.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis : issues and implications*. Longman.
- Ku, H. B., Chan, K., & Sandhu, K. K. (2005). *A research report on the education of South Asian ethnic minority groups in Hong Kong*. Centre for Social Policy.
- Lai, C., & Tai, C.P. (2021). *Types of social media activities and Hong Kong South and Southeast Asians Youth's Chinese language learning motivation*. *System (Linköping)*, 97, 1-13.
- Lin, A., & Man, E. (2009). *Bilingual education : Southeast Asian perspectives*. Hong Kong University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching ([Rev. ed.]*). Cambridge University Press.
- Oryza, F., Fitriah, A., & Irma, S. (2022). *Presentation-Practice-Production (PPP): Elicitation Technique Used by the English Teacher to Teach Grammar*. *FOSTER : Journal of English Language Teaching*, 3(3), 149–159.
- Samuda, V., Branden, K. van den, & Bygate, M. (Eds.). (2018). *TBLT as a researched pedagogy*. John Benjamins Publishing Company.

- Shi, D. & Shum, M. S. (2018). *Understanding teachers' languaging dynamics for the effectiveness of Chinese language teaching to non-Chinese speaking students in Hong Kong*. In *Researching Chinese language education : functional linguistic perspectives* (First edition.)(pp.59-75). Routledge.
- Shum Shiu Kee, M. (2012). *Theory and practice in developing Chinese teaching materials for non-Chinese speaking students in Hong Kong*. *Han-Character and Classical Written Language Education*, 28, 197 – 214.
- Shum, M. S., Tai, C. P., & Shi, D(2018). *Using “Reading to Learn” (R2L) pedagogy to teach discussion genre to non-Chinese-speaking students in Hong Kong*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 237–247.
- Shum, M. S., Tai, C. P., & Shi, D. (2018). *Using “Reading to Learn” (R2L) pedagogy to teach discussion genre to non-Chinese-speaking students in Hong Kong*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 237–247.
- 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.
- Studies, Department of Applied Social Sciences, The Hong Kong Polytechnic University.

- Sung, Y.T., Lin, W.C., Dyson, S. B., Chang, K.E., & Chen, Y.C. (2015). *Leveling L2 Texts Through Readability: Combining Multilevel Linguistic Features with the CEFR*. *The Modern Language Journal* (Boulder, Colo.), 99(2), 371–391.
- Tomlinson, B. (2010). *Principles and Procedures for Self-Access Materials*. *Sisal Journal*, 1(2), 72–86.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching (2nd ed.)*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012). *Materials development for language learning and teaching*. *Language Teaching*, 45(2), 143–179.
- Tse, S. K., Leung, C. Y., Tsui, P. F., Chan, K. Y., & Kwok, M. C. (2021). *A longitudinal investigation into the chinese language development of non-Chinese speaking preschoolers in Hong Kong*. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(1), 183 – 193.
- WONG, M. L. E. (2016). *Mission and challenge: A case study on supporting the non-Chinese speaking students integrate into the local education system in an aided multiethnic school in Hong Kong*[Unpublished doctoral dissertation]. The Education University of Hong Kong.
- Yung, J. W. (2019). *The effectiveness of reading to learn methodology to improve Chinese descriptive writing skills of non-Chinese speaking secondary school students in Hong Kong*. In *Researching Chinese Language Education* (1st ed., pp. 76–98). Routledge.

白建华(2013). 主题式教学在对外汉语课程设置中的应用. 对外汉语教学与研究, (06), 1-11.

蔡普萍(2022). 浅谈华语教材编写原则. 语文教育论坛, 26, 5-12.

蔡沁希(2022). 多元文化社会背景下的中文教材文化内容分析——以香港非华语初小学生中文教材为例. 在范明进(主编), 固本求新: 国际汉语教学的新理念、新思路与新方法(页 521-529). 河内国家大学出版社.

蔡沁希, 邝晓颖(2022). “文化洋葱模型”和跨文化交际理论相结合的模式在香港初小非华语学生中文教学中的应用——以一个二年级非华语中文班的农历新年主题教学为例. 在北京大学(主编), 第十二届东亚汉语教学研究生论坛暨第十五届对外汉语教学研究生学术论坛论文集(页 38-48). 北京大学.

蔡沁希, 容运珊, 梁颖(2023.02), 从书写偏误看香港少数族裔中学生的汉字学习情况. [研讨会演讲]. 第十二届“汉字与汉字教育”国际研讨会, 波兹南, 波兰.

蔡沁希, 俞松青, 梁颖(2022.12), 香港非华语中文教材的设计与分析——以 SSP 小学中文教材为例. [研讨会演讲]. 第七届国际汉语教学研讨会, 香港, 中国.

岑绍基, 张燕华(2011). 香港南亚裔学生学习写字的困难. 汉字汉文教育, 1(26), 307-321.

岑绍基, 张燕华, 张群英, 祁永华, 吴秀丽(2012). 香港少数族裔学生学习中文的困难. 在丛铁华等(主编), 香港少数族裔学生学习中文的研究: 理念、挑战与实践(Vol. 7)(页 53-76). 香港大学出版社.

岑绍基(2020). 中文路路通: 第二语言中文教材. 中文教育研究出版社.

- 岑绍基(2012). 香港非华语学生中文教材发展的理念与实践. 汉字汉文教育, 1(28), 197-214.
- 陈传俊(2016). 越南本土汉语教材研究[未出版之博士论文]. 中央民族大学.
- 陈肯(2023). 专门用途中文教材评估框架构建初探. 国际中文教育(中英文), (03), 5-15.
- 陈茹玲, 宋曜廷, 曾厚强, 林庆隆, 柯华葳(2017). 华语文教材之文本分析与可读性研究. 国际中文教育学报, 1, 39-71.
- 陈瑞端, 梁慧敏, 袁振华, 曾洁, 马克芸(2018). 香港非华语小学生中文辅助教材的设计理念及其教学策略. 华文学刊, 31, 38-59.
- 陈硕文(2010). 短期班主题式教材编写与教学设计研究. 台湾华语语文教学, 9, 34-44.
- * Chou, P(2015). 香港南亚少数族裔小学生的汉语阅读和朗读. 汉语作为第二语言研究, 4(1), 113-136.
- 崔永华(1997). 对外汉语教学学科概说. 中国文化研究, 1, 111-118.
- 戴忠沛, 容运珊(2020). 香港少数族裔学生华文第二语言写作教学的多重个案研究. 华文学刊, 35, 66-89.
- 方丽娜(2010). 对外华语文化教材的设计与编写研究——全球教育的视角. 中原华语文学报, 6, 101-123.
- 关之英(2008). 香港“非华语学童学中文”校本课程之行动研究. 华语语文教学研究, 5(2), 121-156.

- 关之英(2010). 华语文识字教学策略之探讨. 在苏家崢(主编), 华语文创新教学国际学术研讨会: 2010 华语文创新教学国际学术研讨会论文集(页 131-155), 中原大学.
- 关之英(2012). 中文作为第二语言: 教学误区与对应教学策略之探究. 中国语文通讯, 02, 61-82.
- 关之英(2014). 香港中国语文教学 (非华语学生) 的迷思. 中国语文通讯, 01, 39-57.
- 郭粦(2011). 香港少数族裔学生中文教学状况及建议. 语文知识, 2, 59-61.
- 郝程(2017). 对外汉语中汉字教材的编写评估. 现代交际, (03), 75-76.
- 何岚, 刘正光(2013). 二语习得研究与教材开发的基本原则. 外语学刊, (06), 122-126.
- 黄锦章, 刘焱(2004). 对外汉语教学中的理论和方法(第 1 版). 北京大学出版社.
- 贾蕃(2022). 中国外语教材评估研究 30 年(1990 ~ 2020). 当代外语研究, 1, 83-92.
- 邝晓颖, 蔡沁希(2023). 将 Moran 文化认知框架融入非华语学生中国传统文化学习的构想: 以农历新年课堂为例. 在陈曙光等(主编), 文言经典与文化教学实践新探(页 171-190). 中华书局.
- 赖春, 容运珊, 蔡世予(2020). 增强少数族裔学生在课外使用中文社交媒体提升中文学习效果. 香港大学教育学院中文教育研究中心.
- 李诺恩, 陈天阳, 张哲(2023). 国际中文教材评价量表开发与检验——基于一线教师视角的因子分析. 国际汉语教学研究, (04), 43-51+64.
- 李陞大坑学校(2009). 中国语文. 政府物流服务署.

- 梁慧敏(2019). 香港南亚裔小六学生中文辅助教材设计研究. 汉语学习, 6, 94-102.
- 梁慧敏, 马克芸, 王莎(2022). 新冠疫情下香港非华语初小学生中文读写之教学效能. 华文学刊, 20, 68-92.
- 梁宇, 周沐(2023). 基于一线教师访谈的国际中文教材评价指标框架研究. 沈阳师范大学学报(教育科学版), (02), 1-9.
- 梁镇楠(2022). 在语文教材中加入经典文学作品对学生语文素养的影响[未出版之博士论文]. 香港教育大学.
- 林敏(2006). 以学习者作为评估者的对外汉语教材评估模式研究[未出版之硕士论文]. 华东师范大学.
- 林伟业, 张慧明, 许守仁(2013). 飞跃困难一起成功: 教授非华语学生的良方. 香港大学出版社.
- 刘岩(2009). PPP 教学及两种任务式教学的二语课堂词汇习得效果之比较. 天津外国语学院学报, (05), 72-80.
- # 卢达威, 尚英(2014). *Thoughts of the Evaluation of Chinese Teaching Materials Based on Current Situation*. 数字化汉语教学, 169-177.
- 吕必松(1993). 在第四届国际汉语教学讨论会开幕式上的致词. 语言教学与研究, 4, 6-7.
- 罗佳怡, 胡宝秀, 祁永华, 邓启麟(2019). 应用戏剧教学法帮助中文第二语言学生有效学习的实证研究: 初探与启发. 在罗嘉怡等(主编), 多语言、多文化环境下的中国语文教育: 理论与实践(页 87-102). 香港大学出版社.

- 罗佳怡, 谢锡金(2019). 照顾非华语学生等学习差异: 进一步探索分层课程理论、发展与实践. 在罗嘉怡等(主编), 多语言、多文化环境下的中国语文教育: 理论与实践(页 33-45). 香港大学出版社.
- 彭志全(2023). 香港非华语学生学习中文课程及统一筹办课程的重要性. 在张连航和谢家浩(主编), 文化共融: 世界华语教学的策略与实践(页 304-332). 红出版(青森文化).
- 祁永华(2012). 有关历史和社会脉络. 在谢锡金等(主编), 非华语学生的中文学与教 (1st ed.)(页 3-15). 香港大学出版社.
- 邱佳琪(2017). 香港非华语中学生中文私函与通告读写教学: “阅读促进写作”教学法研究[未出版之博士论文]. 香港大学.
- 邱佳琪(2018). “阅读促进写作”中文第二语言教学法研究——提升香港非华语学生实用文阅读与写作能力. 教育学报, 46(1), 165–182.
- 邱佳琪(2021). 从系统功能语言学视角评估与分析非华语学生实用中文写作. 教育学报, 49(2), 027–043.
- 璩大盼(2019). 改革开放以来对外汉语教材研究现状分析 (1978-2018 年) [未出版之硕士论文]. 辽宁师范大学.
- 容运珊(2015). “以读促学”教学法对提高香港非华语中学生中文写作能力的成效 [未出版之博士论文]. 香港大学.
- 容运珊, 戴忠沛(2019). 香港非华语学生中文第二语言教材的发展历程和成果: 以《新版中文八达通》为例. 在罗嘉怡等(主编), 多语言、多文化环境下的中国语文教育: 理论与实践(页 71-86). 香港大学出版社.

- 施仲谋, 叶枝茵(2017). 香港少数族裔学生中文学习对策研究. 语言教学与研究, (01), 45-56.
- 世界汉语教学学会(2024). 国际中文教材评价标准. 北京大学出版社.
- 束定芳, 庄智象(1996). 现代外语教学: 理论, 实践与方法(第1版). 上海外语教育出版社.
- 宋曜廷, 陈茹玲, 李宜宪, 查日猷, 曾厚强, 林维骏, 张道行, 张国恩(2013). 中文文本可读性探讨: 指标选取、模型建立与效度验证. 中华心理学报, 55(1), 75-106.
- 谭萍(2017). 对外汉语教材评估研究现状、问题及对策. 云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版), 15(4), 32-38.
- 佟星晨, 马丹丹(2015). 《快乐汉语》教材评估——以英国中学生使用者为例. 才智, (17), 63-64.
- 王文娟(2022). 基于主题式教学模式的对外汉语初级综合课教学设计[未出版之硕士学位论文]. 哈尔滨师范大学.
- 王燕燕(2007). 单元模式下的教材编写: 新加坡的实践. 台湾华语语文教学, 3, 82-89.
- 吴伟强(2022). 共融.歧视: 香港非华语学生学习中文的真实故事. 香港城市大学出版社.
- 吴晓文, 司红霞(2023). 国际中文教材评价指标框架的专家访谈研究——基于NVivo12.0 编码分析. 国际汉语教学研究, (04), 52-64.
- 吴欣儒, 林庆隆, 白明弘, 何莉玉, 王冠儒, 陈沛璇, 许钧惟, 吴鉴城, 李诗敏, 丁彦平(2023). 华语文能力基准应用参考指南. 国家教育研究院.

吴勇毅(2004). 对外汉语教学探索. 学林出版社.

香港教育局(2008). 中国语文教育学习领域, 中国语文课程补充指引 (非华语学生) .

<https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/ncs-curriculum-documents.html>

香港教育局 (2019). 中国语文课程第二语言学习架构 .
<https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/second-lang.html>

香港教育局(2024). 加强支援非华语学生的中文学与教教学计划(2023/24 学年).
https://www.cpyps.edu.hk/sites/default/files/files/2023-2024jia_qiang_zhi_yuan_fei_hua_yu_xue_sheng_de_zhong_wen_xue_yu_jiao_ji_hua_.pdf

香港教育局 (2024). 支援非华语学生服务总览表 .
<https://www.edb.gov.hk/tc/student-parents/ncs-students/summary-ncs-support-services/index.html>.

香港乐施会, 罗佳怡, 洪安盈(2020). 香港主流学校教育少数族裔学生所面对的挑战之研究研究报告 .
https://www.eoc.org.hk/eoc/upload/ResearchReport/researchreport_20200115_c.pdf.

香港平机会(2020). 香港少数族裔青年教育和就业路径的研究研究报告.
https://www.eoc.org.hk/EOC/upload/ResearchReport/20200619_em_c.pdf.

香港融乐会(2018). 香港少数族裔学生的中文学与教——全面评鉴二零零六至二
零 一 六 年 .

https://unison.org.hk/sites/default/files/2020-11/R201805_A_comprehensive_review_2006-2016_final.pdf.

香港审计署(2020). 教育局: 为非华语学生提供的教育支援措施, 在香港审计署
(主 编), 审 计 署 署 长 第 七 十 六 号 报 告 书 (页 i-54).

https://www.aud.gov.hk/pdf_ca/c76ch02.pdf

香港政府统计处(2017). 2016 年中期人口统计主题性报告: 少数族裔人士.

https://www.censtatd.gov.hk/en/data/stat_report/product/B1120100/att/B11201002016XXXXB0100.pdf.

香 港 政 府 统 计 处 (2022). 2021 人 口 普 查 主 题 性 报 告 : 少 数 族 裔 .

<https://www.census2021.gov.hk/doc/pub/21c-ethnic-minorities.pdf>.

谢锡金(2008). 中国语文课程、教材及教法: 面向有特殊学习需要的学童. 香港
大学出版社.

谢锡金(2012). 第二语言中文教学: 多层教学与教法理论. 在谢锡金等(主编), 非
华语学生的中文学与教 (1st ed.)(页 15-36). 香港大学出版社.

谢锡金(2013). 怎样进行语文教育研究 (第 1 版. ed). 北京师范大学出版社.

徐子亮, 吴仁甫(2013). 实用对外汉语教学法 (第 3 版). 北京大学出版社.

伊斯兰学校(2010). 中国语文. 政府物流服务署.

游美惠(2000). 内容分析、文本分析与论述分析在社会研究的运用. 调查研究-方
法与应用, 8, 5-42.

张连航(2021). 汉语二语教材编撰需要考虑的因素. 在谢家浩和张连航(主编), 国际汉语教材设计与远程电子教学(页 77-95), 学术专业图书中心.

张蜜(2019). 英语 PPP 教学法与任务型教学法的比较分析. 产业与科技论坛, (23), 217-218.

张胜昔(2021). 台湾地区华语文教材演变发展研究[未出版之博士论文]. 华东师范大学.

赵金铭(1998). 论对外汉语教材评估. 语言教学与研究, 3, 4-19.

赵金铭(2004). 对外汉语教学概论 (第 1 版). 商务印书馆.

赵金铭(2006). 评估的类型与原则. 在李泉(主编), 对外汉语教材研究 (第 1 版)(页 319-332). 商务印书馆.

赵贤州(1987). 教学法理论与教材编写的关系. 世界汉语教学, 3, 57-59.

郑慧强(2018). 美国大学汉语入门教材与教学调查研究——以八套美国本土教材为例[未出版之博士论文]. 厦门大学.

中国社会科学院语言研究所词典编辑室(2016). 现代汉语词典(第 7 版). 商务印书馆.

周雪林(1996). 浅谈外语教材评估标准. 外语界, 2, 60-63.

* 改名作者以英文名发表论文, 论文的写作语言为中文。

该两名作者以中文名发表论文, 论文的写作语言为英文。

附录一：访谈大纲

a.访谈项目：现有教材编辑对自编教材的使用情况的评估

访谈基本信息

时间：

日期：

地点：

访谈者：

第一部分：编辑的基本信息调查

1、请问您教非华语学生多长时间了？/请问您从事非华语学生中文教学研究多长时间了？

-（如有教班情况）请问您所教班级的学生人数是多少？他们的学习情况如何？

2、您认为目前非华语学生在学习中文上面对的困难有哪些？（提供一些选项，例如聆听、说话、写作、阅读、功能项目等帮助教师聚焦）

3、您如何帮助他们解决这些学习中文上的困难？（老师可能会忘记上一个问题自己的回答，所以这里需要提示一下）

第二部分：教材内容评估

1、您认为教材的使用范围和使用场景与非华语学生的日常生活的关系如何？

2、您认为教材的使用范围和使用场景在满足非华语学生融入香港社会和学校方面的效果如何？

3、您认为教材在提高非华语学生中文学习能力方面的效果如何？（阅读、聆听、说话、写作、功能几个方面进行）

4、您认为教材在帮助非华语学生提升交际能力方面的效果如何？

-如果回答否，追问这方面对于学生是否重要，为甚么？

5、您认为教材是否提供了可供非华语学生利用的在线学习资源？

-如果回答是：您认为教材在帮助非华语学生利用教材中提供的在线学习资源进行学习方面的效果如何？

-如果回答否：您认为教材中提供一定程度的在线学习资源对于非华语学生学习中文是否重要，为甚么？

6、您认为教材对提升非华语学生在语音方面能力的效果如何？（注音符、声调）

7、您认为教材对提升非华语学生在汉字方面能力的效果如何？（汉字结构、偏旁）

8、您认为教材对提升非华语学生在词汇方面能力的效果如何？

9、您认为教材对提升非华语学生在语法方面能力的效果如何？

10、您认为教材中是否有文化的内容？

-如果回答是有：您认为教材中的文化内容对提升非华语学生中文能力的帮助如何？

-如果回答否：您认为教材中提供一定程度的文化内容对于非华语学生提升中文能力是否重要，为甚么？

11、您认为教材中或者配套的练习在帮助非华语学生巩固课堂知识方面的效果如何？

12、您认为教材内容与您阶段性的教学目标之间的关系如何？（这里可能要解释一下，供老师有一些选择）

13、您认为教材内容与课程教学总目标之间的关系如何？

14、您认为总体而言教材在满足您教学需要方面的表现如何？为甚么？

b.访谈项目：教材与课堂教学间的联系

访谈基本信息

时间：

日期：

地点：

第一部分：教师使用教材的基本信息调查

1. 请问您教非华语学生多长时间了？
2. 请问您所教班级的基本情况如何（例如：班级性质、班级人数、学生年级等）？
3. 您选择甚么教材来教授非华语学生？
4. 您选择这本教材来教授非华语学生的原因是甚么？

第二部分：教材内容与课堂教学间的联系

1. 您认为您所使用的教材是否适配于您的课堂教学需求？（如果适用，请举例帮助在听说读写功能方面如何适用；如果不适用，请举例帮助如何不适用）
2. 您认为您所使用的教材中的教学目标与您课堂教学的教学目标之间的关系是甚么？为甚么？（例如课堂教学目标是以教材的教学目标为基础进行设置的）
3. 您认为您在课堂教学的哪些流程中使用了教材中的内容？（课堂教学流程包括：引入、发展、巩固、总结等部分）
4. 您认为在您的课堂教学中教材扮演了什么样的角色？为什么？
5. 请您举一个具体的例子来说明您是如何利用教材进行您的课堂教学？
6. 请问您所使用的教材和其他教学材料（课件、教案等）的关系是什么？为什么？
7. 您认为您所使用的教材是否达到了您预期的课堂效果，为什么？

附录二：专家教材评估调查表

1.研究主题：研究与评估为非华语学生设计的初级二语教材：从教材设计到教学实践的探讨

教学理论					
编号	项目	优异	良好	满意	不满意
1	教材的语言教学目标满足《中国语文课程(补充指引)》的要求				
2	教材的语言教学目标满足《第二语言学习架构》的要求				
3	教材中使用的教学法及教学思想				
编写理论					
1	教材的实践性				
2	教材的趣味性				
3	教材的针对性				
4	教材的科学性				
文本分析					
1	教材中语音部分的内容编写适当				
2	教材中汉字部分的内容编写适当				
3	教材中词汇部分的内容编写适当				
4	教材中语法部分的内容编写适当				
5	教材中课文内容的编写适当				

6	教材中文化项目的编写适当				
7	教材中练习的编排适当				
配套资源					
1	教材拥有一定数目的配套资源				
修改建议:					
其他建议:					

评估者: _____

评估时间: _____



评级标准

优异	良好	满意	不满意
教学理论			
教材的所有语言 教学目标能够满足《中国语文课程（补充指引）》的要求	教材的大多数语言教学目标能够满足《中国语文课程（补充指引）》的要求	教材的部分语言教学目标满足《中国语文课程（补充指引）》的要求	教材的语言教学目标不满足《中国语文课程（补充指引）》的要求
教材的所有语言 教学目标能够满足《第二语言学习架构》的要求	教材的大多数语言教学目标能够满足《第二语言学习架构》的要求	教材的部分语言教学目标能够满足《第二语言学习架构》的要求	教材的语言教学目标不满足《第二语言学习架构》的要求
教材中使用的教学法数量丰富且 教学思想颇为合适	教材中使用的教学法数量良好且 教学思想合适	教材中使用的教学法数量足够且 教学思想较为合适	教材中使用的教学法数量缺乏且 教学思想不合适
编写理论			
教材具有很强的 实践性	教材具有良好的 实践性	教材具有一般的 实践性	教材不具实践性
教材具有很强的 趣味性	教材具有良好的 趣味性	教材具有一般的 趣味性	教材不具趣味性

教材具有很强的 针对性	教材具有良好的 针对性	教材具有一般的 针对性	教材不具针对性
教材具有很强的 科学性	教材具有良好的 科学性	教材具有一般的 科学性	教材不具科学性
文本分析			
教材十分充分的 考虑了语音部分 的内容, 并十分充 分的使用了注音 符号或者其他标 音方式	教材充分的考虑 了语音部分的内 容, 并充分的使用 了注音符号或者 其他标音方式	教材考虑了语音 部分的内容, 并使 用了注音符号或 者其他标音方式	教材没有考虑语 音部分的内容, 并 没有使用注音符 号或者其他标音 方式
教材十分充分的 考虑了汉字部分 的内容, 并十分充 分的讲解了汉字 的结构和偏旁	教材充分的考虑 了汉字部分的内 容, 并充分的讲解 了汉字的结构和 偏旁	教材考虑了汉字 部分的内容, 并讲 解了汉字的结构 和偏旁	教材没有考虑汉 字部分的内容, 并 没有讲解了汉字 的结构和偏旁
教材十分充分的 考虑了词汇部分 的内容, 并十分充 分的讲解了生词 的含义	教材充分的考虑 了词汇部分的内 容, 并充分的讲解 了生词的含义	教材考虑了词汇 部分的内容, 并讲 解了生词的含义	教材没有考虑词 汇部分的内容, 并 没有讲解生词的 含义

教材十分充分的考虑了语法部分的内容，并十分充分的讲解了语法的含义及用法	教材充分的考虑了语法部分的内容，并充分的讲解了语法的含义及用法	教材考虑了语法部分的内容，并讲解了语法的含义及用法	教材没有考虑语法部分的内容，并没有讲解语法的含义及用法
教材的课文数量及种类丰富，课文难度十分符合学生的语言能力	教材的课文数量及种类良好，课文难度符合学生的语言能力	教材的课文数量及种类足够，课文难度基本符合学生的语言能力	教材的课文数量及种类缺乏，课文难度不符合学生的语言能

附录三：伊斯兰学校教材中使用 PPP 教学法的具体情况

以伊斯兰学校的《中国语文》教材二年级上册 2.4《我的文具》一课为例，该篇课文学习的句式是“我有……（文具）”，在反复操练句式后教材提供应用活动为“说话活动：试讨论森美书包里应该有什么？”，详见图 1。



图 1 教材中的应用活动举隅

资料来源：伊斯兰学校《中国语文》二年级上册 2.4《我的文具》，页 63。

由图 1 可知，教材中设计的应用活动与学生的实际生活关联性不强，是根据操练句式的需求捏造的教学活动，难以激发学生的学习兴趣。若能改成与学生生活直接相关的活动，例如请学生运用所学知识说一说自己的书包重有什么，会更有助于提升交际能力。

附录四：教材各种体裁课文篇目数量统计

1. 李陞大坑学校教材各种体裁课文篇目数量统计

体裁	内容	篇目数量
文言/诗歌	儿歌	30
	现代诗歌	10
	古诗/文言	17
记叙文	普通记叙文	40
	童话/寓言	17
	散文/游记	15
	神话故事	4
	小说	6
	历史典故	8
	成语故事	2
	戏剧	3
	名人传记	2
实用文	无细分	16
说明文	无细分	11
描写文	无细分	5
论说/议论文	无细分	3

2. 《中文路路通》教材中各种体裁课文篇目数量统计

体裁	篇目数量
描写文	28
实用文	26
记叙文	13
短段落/对话	11
评议文	1

附录五：教材涉及香港本地特色的篇目

1. 李陞大坑学校体现香港特色的篇目明细及展现方式

册数	篇目名称	表现方式
橙册	1. 《我爱李陞大坑》(橙三)	通过儿歌, 展现李陞大坑学校的校园生活。
黄册	1. 《小食亭》(黄一) 2. 《以前的鱼蛋和鸡腿》(黄一) 3. 《可恶的阿昌》(黄一) 4. 《收集贴纸》(黄一) 5. 《神奇的吹波球》(黄一) 6. 《可怕的爆炸》(黄一) 7. 《鸡蛋仔与夹饼》(黄一) 8. 《谁偷吃糖果》(黄一) 9. 《摇汽水》(黄一) 10. 《健康的食物盒》(黄一) 11. 《游戏日开幕》(黄三) 12. 《游戏说明》(黄三) 13. 《大风吹》(黄三) 14. 《耍盲鸡》(黄三) 15. 《估领袖》(黄三) 16. 《捉迷藏》(黄三) 17. 《数字球》(黄三)	通过记叙文, 创设校园生活的背景, 以及游戏日的主题, 展现香港校园的面貌。

	18. 《红绿灯》(黄三) 19. 《狐狸先生几多点》(黄三) 20. 《跳橡筋绳》(黄三) 21. 《猜梯级》(黄三) 22. 《游戏日结束》(黄三)	
绿册	1. 《我们的香港》(绿二)	通过现代诗歌的形式, 展现香港都市的繁华, 培养 NCS 学生的爱港之情。
蓝册	1. 《游青马大桥》(蓝三)	描述香港的旅游景点——青马大桥, 培养 NCS 学生尊重及爱护国家和城市的情感。
紫册	1. 《勤奋与成功》(紫四) 2. 《天赋与成功》(紫四)	在示例中列举了香港田径选手苏桦伟克服种种困难去的残奥会金牌和银牌的示例, 探讨勤奋、天赋与成功的关系。

2. 《中文路路通》教材中涉及香港社会生活、风俗文化的篇目

册别	单元	课文名称	香港社会、风俗文化内容
第一册	单元二：我们的外表 延伸阅读	《金紫荆广场》	介绍香港的金紫荆广场
第二册	单元四：日期与时间 4.4 生日	《祖父的寿宴》	介绍了香港传统的生日宴文化
	单元五：生活与交通 5.1 交通工具	《电车、渡海小轮和的士》	介绍了香港的交通工具-电车、渡海小轮、的士
	单元五：生活与交通 5.3 四通八达	《八达通》	介绍了香港八达通的由来及历史
	单元六：四季、天气与衣着 6.1 四季	《天气预报》	香港的天气预报
	单元六：四季、天气与衣着 6.1 四季	《香港的四季》	介绍了香港的气候情况
第三册	单元七：悠闲生活 7.3 运动与生活	《香港的艺术节》	介绍了香港艺术节的相关活动
	单元七：悠闲生活 7.3 运动与生活	《阿星最喜欢的单车手》	介绍了香港单车手黄金宝和黄蕴瑶

单元七：悠闲生活 7.3 运动与生活	《国际体育盛事》-《体育的盛会，欢乐的海洋》	介绍了香港参与奥运会的情况及历史
单元八：旅游见闻 8.1 香港游	《彼得一家的香港之旅》	香港的酒店及其价格、地址
单元八：旅游见闻 8.1 香港游	《景点特色》	介绍了香港著名的旅游景点
单元八：旅游见闻 8.1 香港游	《最喜爱的景点》	介绍了香港著名景点凌霄阁
单元八：旅游见闻 8.4 梦想之旅	《工作假期计划》	介绍了香港的工作假期计划项目的内容
单元九：饮食文化 9.1 吃在香港	《香港吃的文化》	介绍了香港的大排档和大酒楼
单元九：饮食文化 9.1 吃在香港	《饮茶和点心文化》	介绍了香港的喝茶、吃点心的文化
单元九：饮食文化 9.1 吃在香港	《各地美食》	介绍了香港多元文化的特性 (拥有各地美食)
单元九：饮食文化 9.2 世界美食	《香港的美食博览会》	介绍了香港的美食博览会
单元九：饮食文化 9.4 健康饮食	《健康饮食金字塔》	介绍了香港卫生署提供的“健康饮食金字塔”

第四册	单元十：大众传媒 10.1 媒体	《报道》—— 《本地新闻》、 《娱乐新闻》	香港本地的新闻报道
	单元十一：就业 11.2 各行各业	《认识各行各业》	介绍香港的各行各业
	单元十一：就业 11.2 各行各业	《阿 V 的搞笑艺术》	介绍栋笃笑
	单元十一：就业 11.3 申请工作	《了解就业市场》	介绍香港的就业市场
	单元十二：从家庭到社区 12.3 我们的社区	《给区议员的信》-《给区议员的建议》	介绍香港天水围轻铁乱象

附录六：教材实用文篇目

1. 李陞大坑学校教材模仿真实语料创造的实用文的分布情况

册数	数量	篇目明细
红册	0	无
橙册	5	1. 《文文日记（一）——诚实》（橙四） 2. 《文文日记（二）》——模型比赛（橙四） 3. 《文文日记（三）——游香港》（橙四） 4. 《恩恩的生日邀请卡》（橙四） 5. 《恩恩的生日贺卡》（橙四）
黄册	6	1. 《爸爸给女儿的信》（黄二） 2. 《日记一则》（黄二） 3. 《女儿给爸爸的信》（黄二） 4. 《便条一则》（黄二） 5. 《把牙齿》（黄四） 6. 《给太空人的信》（黄四）
绿册	3	1. 《可儿和志伟的日记》（绿一） 2. 《日记一则——在那面墙上》（绿二） 3. 《周记一则——请原谅我》（绿二）
蓝册	1	1. 《一则便条和一封书信》（蓝一） 2. 《通告》（蓝一）
紫册	0	无

2. 《中文路路通》课文模仿真实语料创造的实用文的分布情况

册别	单元	课文名称	语料类型
第二册	单元四：日期与时间 4.4 生日	《一封信》	信件
	单元四：日期与时间 4.4 生日	《古可儿的邀请卡》	邀请卡
	单元六：四季、天气与衣着 6.1 四季	《天气预报》	天气预报
	单元六：四季、天气与衣着 6.2 天气与衣服	《换季了》	日记
	单元六：四季、天气与衣着 6.3 校服与传统服装	《设计新衣服》	通告
	单元六：四季、天气与衣着 6.4 暑期游学团	《暑期游学团》	旅游规划
第三册	单元七：悠闲生活 7.1 课外活动	《玛利亚的课外活动》	电子邮件
	单元七：悠闲生活 7.1 课外活动	《招收会员海报》	海报
	单元七：悠闲生活 7.2 购物乐	《精明消费者》	海报
	单元七：悠闲生活 7.2 购物乐	《网上购物》	购物平台 产品介绍
	单元七：悠闲生活 7.3 运动与生活	《香港艺术节》	节目表

	单元八：旅游见闻 8.1 香港游	《彼得一家的香港之旅》	酒店资料
	单元八：旅游见闻 8.1 香港游	《最喜爱的景点》	感谢卡
	单元八：旅游见闻 8.1 香港游	《写明信片》	明信片
	单元八：旅游见闻 8.3 伦敦游	《写网志》-《阿星的网志》、 《洋子的网志》、《小文的网志》	网志
	单元八：旅游见闻 8.4 梦想之旅	《家庭乐》-《安排住宿》	电子邮件
	单元八：旅游见闻 8.4 梦想之旅	《工作假期计划》-《简介》、 《经验分享》	计划表 经验分享
	单元九：饮食文化 9.1 吃在香港	《下厨乐》	制作流程
	单元九：饮食文化 9.2 世界美食	《香港美食博览会》	报道
	单元九：饮食文化 9.4 健康饮食	《食物金字塔》	图表
第四册	单元十：大众传媒 10.1 媒体	《报道》-《本地新闻》、《娱乐新闻》	报道
	单元十一：就业 11.3 申请工作	《了解就业市场》	招聘广告
	单元十一：就业 11.3 申请工作	《履历表》	履历表

	单元十一：就业 11.3 申请工作	《求职信》	信件
	单元十二：从家到社区 12.1 我的新居	《好消息》	信件
	单元十二：从家到社区 12.2 学校生活	《学校储物柜》	信件
	单元十二：从家到社区 12.3 我们的社区	《给去议员的信》	信件

附录七：李陞大坑学校教材红一册粤语拼音

1. 李陞大坑学校教材红一册粤语拼音²⁰⁸

课文	拼音
第一课	韵母: aa, a, e, i
第二课	韵母: o, eo/oe, u, yu
第三课	声母: b, p, m, f
第四课	声母: d, t, n, l
第五课	声母: g, k, ng, h
第六课	声母: gw, kw, w
第七课	声母: z, c, s, j
第八课	复韵母: aai, aaui, aam, aan, aang
第九课	复韵母: aap, aat, aak
第十课	复韵母: ai, au, am, an, ang
第十一课	复韵母: ap, at, ak
第十二课	复韵母: ei, eng, ek
第十三课	复韵母: iu, im, in, ik, it, ip
第十四课	复韵母: oi, ou, on, ong, ot, ok
第十五课	复韵母: eoi, eon, oeng, eot, oek
第十六课	复韵母: ui, un, ung, ut, uk
第十七课	复韵母: yun, yut

²⁰⁸ 根据李陞大坑学校教材大纲整理。

附录八：不同级别学生汉字水平要求

不同级别学生汉字水平要求（陈茹玲等，2023:20）

学习表现		汉字分级	数量	等级内部的难易度划分		累计
基础	1 级	1 级	246 个	1	163 个	246 个
				1*	83 个	
	2 级	2 级	258 个	2	186 个	504 个
				2*	72 个	
	3 级	3 级	297 个	3	189 个	801 个
				3*	108 个	
进阶	4 级	4 级	499 个	4	305 个	1300 个
				4*	194 个	
	5 级	5 级	600 个	无		1900 个
精熟	6 级	6 级	600 个	无		2500 个
	7 级	7 级	600 个	无		3100 个



附录九：教材涉及的部首汇总

1. 李陞大坑学校教材部首部件汇总

册数	课文篇目	部首/部件	汉字
红二	第二课《相反词》	部件：大	大，哭
	第三课《我的家人》	部首：女	女，妈，姐，妹
	第四课《学校里》	部件：土	土、地、室、堂
	第五课《时间》	部件：日	日、时、间、早、昏、晚、 星
	第八课《红绿灯》	部件：马	马、妈、吗
	第九课《动物大会》	部首：足	踏、跳、跑、跟
	第十课《我的家》	部首：女	妈、姐、娃、她、好
		部首：竹	笑
	第十一课《排排坐》	部件：口	吃、同、唱、歌
		部件：十	汁
红三	第二课《谁人最忙》	部首：艸	菜、花
		部件：贝	买 (繁体：買)、读 (繁体：讀)
	第三课《小弟弟》	部首：人	他、你
		部件：小	小
	第四课《小星星》	部首：日	星、晶、明
		部件：门	闪、问、们

	第五课《小河流》	部首：水	河、流、清、游
		部件：子	子、游、学
	第六课《上学去》	部首：禾	和
	第七课《小息》	部首：玉	玩、现
	第八课《做早操》	部首：手	手、操、推、拍、打、抓、 扒
		部件：申	伸、神
	第九课《好朋友》	部件：口	口、吃、和、向
		部首：目	目、眼、睛、看
		部首：耳	耳、听 (繁体：聽)、声 (繁体：聲)、闻
	第十课《好儿童》	部件：巾	刷
	第十一课《礼貌》	部件：言	说、请、谢、这 (繁体：這)
		部件：寸	对、帮 (繁体：幫)、谢
	第十二课《礼貌》	部件：木	叶 (繁体：葉)、树、枝
		部首：虫	蝴、蝶、蜗
		部首：艸	花、叶 (繁体：葉)
	第十三课《夏天》	部首：心	心、快、怕、怪
		部件：白	白、怕

橙一	第一课《上学了》	部件：立	音
	第二课《学校是我家》	部件：力	助、劝
	第五课《静夜思》	部首：心	思、想、念
		部件：月	月、明
	第六课《登鹳雀楼》	部件：隹	鹳、雀
		部首：水	海
	第七课《公园里》	部首：虫	蝴蝶、虫、蜜蜂
	第八课《小君的毛衣》	部首：衣	衣、袋、袖
		部件：月(肉)	脱
橙二	第一课《魔术船》	部件：山	山、岛、岸
		部件：田	界
	第三课《圣诞节（一）》	部件：士	声
		部件：目	睡、眼睛、看
	第四课《圣诞节（二）》	部件：车	车、辆、阵
	第五课《守规则》	部件：言	课、请、许、计、诉、详、 订
	第八课《“年”的古诗》	部件：糸	红、纸、纷
		部件：工	工
	第九课《过新年》	部件：皿	盆、盒
	第十课《我爱新年》	部件：刀	分、初

橙三	第一课《我爱李陞大坑》	部件：心	心、怕、忘、慧、爱
	第二课《她是谁》	部首：足	跑、路、跌、距、迹（繁体：跡）
	第三课《勇敢》	部首：犬 (犳)	狼、狗、猜
	第五课《铁杵磨成针》	部首：金	铁（繁体：鐵）、针（繁体：針）
		部件：心	怕、慢、恒
	第六课《让我闪耀》	部件：光	光、辉、耀
		部件：欠	歌、欢
	第七课《懒学谣》	部件：火	炎、秋
	第八课《八个太阳》	部首：辵 (辵)	道、送、迎
		部件：页	页、颜
	第九课《小池塘》	部首：木	杨柳、棉、柏树
橙四	第一课《文文日记（一）——诚实》	部首：疒	疼、病、痛
	第二课《文文日记（二）——模型比赛》	部首：竹	竹、竿、箭、等
	第三课《文文日记（三）——游香港》	部首：口	四、国、回
		部首：金	铜（繁体：銅）、锣（繁体：鑼）、钢（繁体：鋼）

	第四课《恩恩的生日邀请卡》	部首：广	广、应
	第五课《恩恩的生日贺卡》	部首：止	步、岁（繁体：歲）、此
		部首：示(礻)	祝、福
	第八课《文文减肥》	部首：宀	完、定
	第十课《集邮的好处》	部件：卩	邮、随、部
	第十一课《守株待兔》	部首：石	破、碰、砰、硬、岩、石
		部首：火	烈、照、熬、热、然、煮

2. 《中文路路通》部首部件汇总

册数	单元	课文篇目	部首
第一册	单元一：我和我的家人	1.1 介绍自己	女
		1.2 我的家人	父
		1.3 十二生肖	田
	单元二：我们的外表	2.1 五官	目
		2.2 颜色与形状	口
		2.3 外表	耳
	单元三：我们的爱好	3.1 运动	手
		3.2 休闲活动	足
		3.3 食品与饮品	水

第二册	单元四：日期与时间	4.1 年、月、日	日、月
	单元五：生活与交通	5.3 四通八达	辶
	单元六：四季、天气与衣着	6.1 四季	雨、水
		6.2 天气与衣服	衣
		6.3 校服与传统服装	穴、宀
		6.4 暑假游学团	竹、言
第三册	单元七：悠闲生活	7.1 课外活动	心、系
		7.2 购物乐	贝、页
		7.3 运动与生活	手、足
		7.4 多彩人生	彳、行
	单元八：旅游见闻	8.1 香港游	山、土
		8.3 伦敦游	阜、邑
		8.4 梦想之旅	门、斗
	单元九：饮食文化	9.1 吃在香港	米、食
		9.2 世界美食	火
		9.3 节日食物	口
		9.4 健康饮食	(肉部)、犭
第四册	单元十：大众传媒	10.1 媒体	人、八
		10.2 互联网	羊、耳
		10.3 电影和电视节	彡、戈
		10.4 名人	十、欠

	单元十一：就业	11.1 认识自我	力、尸
		11.2 各行各业	刀、金
		11.3 申请工作	支、示
		11.4 迎接挑战	乙、又
	单元十二：从家庭到社区	12.1 我的新居	户、走
		12.2 学校生活	夕、大
		12.3 我们的社区	禾、方
		12.4 庆典	子、弓

附录十：不同级别学生词语水平要求

学习表现		词语分级	数量	等级内部的难易度划分		累计
基础	1 级	1 级	396 个	1	182 个	396 个
				1*	214 个	
	2 级	2 级	402 个	2	200 个	798 个
				2*	202 个	
	3 级	3 级	456 个	3	224 个	1254 个
				3*	232 个	
进阶	4 级	4 级	1415 个	4	681 个	2669 个
				4*	734 个	
	5 级	5 级	2619 个	无		5288 个
精熟	6 级	6 级	4144 个	无		9432 个
	7 级	7 级	4993 个	无		14425 个

附录十一：不同级别学生语法项目水平要求

1.

学习表现		汉字分级	数量	等级内部的难易度划分		累计
基础	1 级	1 级	15 个	1	7 个	15 个
				1*	8 个	
	2 级	2 级	92 个	2	46 个	107 个
				2*	46 个	
	3 级	3 级	134 个	3	58 个	241 个
				3*	76 个	
进阶	4 级	4 级	149 个	4	67 个	390 个
				4*	82 个	
	5 级	5 级	106 个	无		496 个

2.李陞大坑学校教材语法项目明细

序号	语法项目	册数	语法点分级标准	备注
1	要……, ……才……	红二	无	为语法点“复句”
2	……跟我……		第2级(基础)	跟2
3	我有一个……, 也有一个……		无	存现句
4	(名词) + (形容词) + 又+ (形容词)		第4级(进阶)	既……又……
5	……叫……	红三	第3级(基础)	叫2
6	……在……		第2级(基础)	在2/正在V
7	(名词) 在 (地方) + 动词		第1级(基础)	在1

8	(名词) +看着+ (名词)		第 1 级 (基础)	V 着 1
9	名词+形容词		无	名词短语
10	……可以……		第 2 级 (基础)	可以 2
11	两手推一推		第 3 级 (基础)	把 OV (一) V
12	我会……		无	简单句
13	蝴蝶花间飞又飞。		无	OV+又+OV
14	……不怕……不怕……		无	复句
15	……教我要……	橙一	无	
16	(时间) +我来……		无	
17	举头……, 低头……		无	对偶句
18	蝴蝶在花间飞来飞去。		第 3 级 (基础)	在 3
19	……像……		第 4 级 (进阶)	A 像 B 一样……
20	……, 到……	橙二	无	复句
21	我是……, 我有……		无	复句
22	……一起……, 一起……, 一起……		无	排比句
23	已经……了。		无	

24	……的时候, …… 要……		……的时 候: 第 3 级 (基 础) …… 要……: 第 2 级 (基础)	(当) …… 的时候; 要 2
25	……原来……		无	无
26	……, 然后……		第 3 级 (基础)	然后
27	太好了! 大年初一到了!		太好了: 第 2 级 (基础) 大年初一 到了: 第 2 级 (基础)	太 Vs 了 V 了 2
28	赶快……, 还……	橙三	无	无
29	……, ……算……吗?		无	无
30	只要……, ……		第 3*级 (基 础)	只要…… 就……
31	让我……, 令……		令……: 第 5 级 (进阶)	令
32	……, 像……		无	无
33	吧		无	无
34	呢		第 3 级 (基础)	呢 2

35	吗		第 1 级 (基础)	吗
36	啊		无	无
37	咦		无	无
38	……, 便……		无	无
39	……, 于是……	绿一	第 5 级 (进阶)	于是
40	……, xx 才知……		无	无
41	xx 的时候, ……		无	无
42	她一……, 就……		第 2*级 (基础)	一……就……
43	要是……, 那……		无	无
44	虽然……, 但……		第 2 级 (基础)	(虽然), 可是
45	……既然……, 就……		第 4 级 (进阶)	既然…… 就……
46	如果……, 就……	绿二	第 2 级 (基础)	如果
47	这不是……只不过是……罢了		无	无
48	要是……, 就……		第 3 级 (基础)	要是…… 就……
49	……宁可……		无	无
50	如果……	绿三	第 2 级 (基础)	如果

51	要是……		第 3 级 (基础)	要是…… 就……
52	假如……		第 4*级 (进阶)	假如…… (就) ……
53	如果……, 怎么…… 呢?		无	无
54	又 x 又 x		第 2*级 (基础)	又……又……
55	如果……, 不就…… 吗?	绿四	无	无
56	当……, ……便……		无	无
57	既……又……	蓝二	第 4 级 (进阶)	既……又……
58	xx 一边……一边……		第 3 级 (基础)	一边……一 边……
59	一会儿……一会儿……	蓝三	第 4 级 (进阶)	一会儿……一 会儿……
60	我怎敢……		无	无
61	……一边……一边……		第 3 级 (基础)	一边……一 边……
62	……不但不……反 而……	蓝四	第 5 级 (进阶)	(不但) 不/ 没……反 而……

2.伊斯兰学校教材语法项目明细

序号	语法项目	册数	语法项目点分级标准	备注
1	你用……来做什么?	一年级上册	无	
2	我用……来……		无	
3	我的……真有用!		无	
4	……早安!		无	
5	……午安!		无	
6	……有……		无	
7	……在……		第1*级 (基础)	为语法点“在1”
8	……在我的左面/右面/ 前面/后面。		无	
9	……会……		第2级 (基础)	为语法点“会1”
10	四素句 (时+人+地+事)		无	
11	过新年, 我会……	一年级下册	无	
12	我喜欢……		无	
13	我在……		第1*级 (基础)	为语法点“在1”
14	三素句		无	
15	你们在哪里……?		无	
16	我喜欢……, 你呢?		无	
17	……叫什么名字?		无	

18	……爱做什么?		无	
19	……爱……		无	
20	……每天都……		无	
21	为什么……?		第 2 级 (基础)	为语法点 “为什么”
22	请问你……?		第 2*级 (基础)	为语法点 “请问……”
23	你可以……吗?		第 2 级 (基础) 第 1 级 (基础)	为语法点 “可以 2” 和 “吗”
24	……要……		第 2 级 (基础)	为语法点 “要 1”
25	……要怎样?		无	
26	……可以……?		第 2 级 (基础)	为语法点 “可以 2”
27	我喜欢……	二年级 上册	无	
28	你……点做什么?		第 1 级 (基础)	为语法点 “什么”
29	我…… (时+事情)		无	
30	那儿有……		无	
31	山上有……		无	
32	…… (地方) 有什么?		无	
33	我叫……		第 3 级 (基础)	为语法点 “叫 2”
34	我今年……岁		无	

35	我住在……		第 2*级 (基础)	为语法点 “V 到 2/在”
36	我喜欢……		无	
37	我喜欢吃……		无	
38	我有……		无	
39	……有……还有……		无	
40	你可以借……吗?		第 2 级 (基础) 第 1 级 (基础)	为语法点 “可以 2” 和 “吗”
41	你可以借……给我吗?		第 2 级 (基础) 第 2 级 (基础) 第 1 级 (基础)	为语法点 “可以 2”, “给” 和 “吗”
42	这是……		无	
43	公园里有……		无	
44	我们一起……		无	
45	我喜欢……科。	二年级 下册	无	
46	……可以用来做什么?		无	
47	……可以用来……		第 3*级 (基础)	为语法点 “可以 3”
48	这是一朵……的花。		无	
49	在公园里, 我们要…… 我们还要……		无	
50	我喜欢…… (活动)		无	

51	这是……	三年级 上册	无	
52	今天的功课有……		无	
53	这是……		无	
54	我可以……吗?		第 2 级 (基础) 第 1 级 (基础)	为语法点 “可以 2” 和 “吗”
55	你吃了……吗? 我吃了……		第 1 级 (基础) 第 2 级 (基础)	为语法点 “吗” 为语法点 “V 了 1”
56	我还没有吃……		第 3 级 (基础)	为语法点 “还没有”
57	……吃了什么?		第 2 级 (基础) 第 1 级 (基础)	为语法点 “V 了 1” 和 “什么”
58	谁做……给你吃?		第 1*级 (基础) 第 2 级 (基础)	为语法点 “谁” 和 “给”
61	我在看……		第 2 级 (基础)	为语法点 “在 2/ 正在 V”
62	这本书里有……的故事。		无	

63	你可以借……给我看 吗?		第 2 级 (基础) 第 1 级 (基础)	为语法点 “给” 和 “吗”
64	我可以……吗?	三年级 下册	第 2 级 (基础)	为语法点 “可以 2”
65	请问……		第 2*级 (基础)	为语法点 “请 问……”
66	请问……呢?		第 2*级 (基础) 第 3 级 (基础)	为语法点 “请 问……” 和 “呢 2”
67	……有没有益处?		无	
68	……最爱吃……		无	
69	多吃……对身体很有益 处。		无	
70	……吃的……味道怎 样?		无	
71	你吃的……味道怎样?		无	
72	你是不是最爱吃……?		第 3 级 (基础)	为语法点 “是不 是+VP”
73	这是我送给你的…… (礼物/电话/铅笔……)		无	
74	…… (物件) 是属于…… (谁) 的		无	

75	这是……送给……的礼物		无	
76	我会……		第 2 级 (基础)	为语法点 “会 1”
77	我正在……		第 2 级 (基础)	为语法点 “在 2/ 正在 V”
78	你会……吗?		第 2 级 (基础) 第 1 级 (基础)	为语法点 “会 1” 和 “吗”
79	你是不是在……?		无	
80	我在端午节会…… (端午的活动)		第 2 级 (基础)	为语法点 “会 1”
81	我们一起…… (动作/活动)		无	
82	你不是……吗?	四年级 上册	第 3*级 (基础)	为语法点 “不是/ 没……吗”
83	你来……做什么?		第 1 级 (基础)	为语法点 “什么”
84	我来这里……		无	无
85	……的嗜好是……		第 1 级 (基础)	为语法点 “表示 所有 ‘的’”

86	除了……外，……也是 良好的嗜好。		第 3*级 (基础)	为语法点 “除 了…… (以 外)，…… 都……”
87	我们可以去哪里…… 呢?	四年级 下册	第 3 级 (基础)	为语法点 “呢 2”
88	妈妈去……做什么呢?		第 1 级 (基础) 第 3 级 (基础)	为语法点 “什么” 和 “呢”
89	我们可以去……		无	无
90	我觉得有点……		无	无
91	今天，你为什么……?		第 2 级 (基础)	为语法点 “为什 么”
92	你为什么不……?		第 2 级 (基础)	为语法点 “为什 么”
93	为了……我每天都……		第 3*级 (基础) 第 2*级 (基础)	为语法点 “为了” 和 “都 2”
94	你会怎样处理……呢?	五年级 上册	第 2 级 (基础) 第 3 级 (基础)	为语法点 “会 1” 和 “呢 2”
95	你穿的……真清洁啊! 是新买的吗?		无	

96	……穿的……真清洁 啊!		无	
97	每逢吃东西前, 我都 会……		第 2*级 (基础) 第 2 级 (基础)	为语法点“都 1” 和“会 1”
98	我会把……放进…… 里。		无	
99	你的伯父在哪里工作?		第 1*级 (基础)	为语法点“哪(里 /儿)”
100	他/她是做什么工作的?		无	无
101	他们是……		无	无
102	她在…… (她在医院工 作)		第 1*级 (基础)	为语法点“在 1”
103	请问……在哪里?		第 1*级 (基础)	为语法点“哪(里 /儿)”
104	谢谢!		无	无
105	不用客气!		第 3*级 (基础)	为语法点“不用/ 不必”
106	从这儿往前走……便到 了。		第 2*级 (基础)	为语法点 “从…… 往……”

107	我可以……吗?	五年级 下册	第 2 级 (基础)	为语法点 “可以
			第 1 级 (基础)	2” 和 “吗”
108	……有……卖?		无	无
109	我可以……那里…… 有……有……还有……		无	无
110	今天, 我感到……		无	无
111	……多谢你的关心。		无	无
112	我是……的……		第 2*级 (基础)	为语法点 “(是) ……的”
113	医生告诉我, 我患 了……		第 2 级 (基础)	为语法点 “V 了 1”
114	喂, 请……听电话。	六年级 上册	第 2 级 (基础)	为语法点 “请”
115	你为什么会……?		第 2 级 (基础)	为语法点 “为什 么” 和 “会 1”
116	撞到别人, 我应该怎样 做?		无	无
117	……不小心……, 请你 原谅!		第 2 级 (基础)	为语法点 “请”
118	你们不要……		无	无
119	因为……所以……		第 2*级 (基础)	为语法点 “因 为……所 以……”

120	请问……?		第 2*级 (基础)	为语法点 “ ” 请 问
121	我想……可以吗?		第 2 级 (基础) 第 1 级 (基础)	为语法点 “想” 和 “吗”
122	……在……		第 1*级 (基础)	为语法点 “在 1”
123	我想……		第 2 级 (基础)	为语法点 “想”
124	当然可以, 你可以……		第 2 级 (基础)	为语法点 “可以 2”
125	我有点儿……	六年级 下册	无	无
126	我患了……		第 2 级 (基础)	为语法点 “V 了 1”
127	因为……所以……		第 2*级 (基础)	为语法点 “因 为……所 以……”
128	这些薯片是在……买 的。		第 2*级 (基础)	为语法点 “在 3”
129	……多谢你请我吃美味 的……		第 2 级 (基础)	为语法点 “Vs (的) N”
130	这包……太贵了!		第 2*级 (基础)	为语法点 “太 Vs 了”
131	噢! ……岂不是……?		无	无

132	……一面……, 一 面……		第 4*级 (进阶)	为语法点 “一 面……一 面……”

3. 《中文路路通》教材语法项目明细

序号	语法项目	册数	单元	课文	语法项目点分级标准	备注
1	我叫……	第一册	单元一： 我和我的家人	1.1 介绍自己	第3级（基础）	为语法点“叫1”
2	我是……				无	无
3	我今年……				无	无
4	……和……				第2级（基础）	为语法点“和1”
5	……会说……				第2级（基础）	为语法点“会1”
6	……因为……				无	无
7	……有……			1.2 我的家人	无	无
8	……住在……				无	无
9	……在……出生				无	无

10	……有没有……				无	无
11	……了			1.3 十二生肖	第 2 级 (基础)	为语法点 “V 了 1”
12	……很……				无	无
13	……喜欢……				无	无
14	……的		单元二: 我们的	2.1 五官	无	无
15	……都……		外表	2.3 外表	第 2*级 (基础)	为语法点 “都 1”
16	又……又……				第 2*级 (基础)	为语法点 “又…… 又……”
17	……喜欢到……		单元三: 我们的	3.1 运动	无	无
18	喜欢 (时间) 到 (地点) (运动)		爱好		无	无
19	……, 因为……				无	无

20	喜欢……因为……			3.2 休闲活动	无	无
21	……过……			3.3 食物与饮品	第 2 级 (基础)	为语法点 “V 过 1”
22	今天是……年……月……日, 星期……	第二册	单元四: 日期与时间	4.1 年、月、日	无	无
23	虽然……但是……				第 2 级 (基础)	为语法点 “虽然……可是……”
24	从……到……			4.3 活动时间表	第 2*级 (基础)	为语法点 “从……到……1”
25	先……然后……				无	无
26	……才……				第 3 级 (基础)	为语法点 “才 1”

27	……先…… 再……			4.4 生日	第 3 级 (基础)	为语法点 “先…… 再……”
28	……, 所以……			4.5 一个难忘的生日	无	无
29	于是				第 5 级 (进阶)	为语法点 “于是”
30	因为……所以……		单元五: 生活与 交通	5.1 交通工具	第 2*级 (基础)	为语法点 “因为……所以……”
31	如果……应该……				第 2 级 (基础)	为语法点 “如果”
32	从……到……			5.2 该怎么走	第 2*级 (基础)	为语法点 “从…… 到……2”
33	先……然后……				无	无
34	……才……				第 3 级 (基础)	为语法点 “才 2”

35	……像……			5.3 四通八达	无	无	
36	从 A 坐 (交通工具) 到 B 要 (时间)				无	无	
37	比				第 2*级 (基础)	为语法点 “A 比 B……”	
38	一边……一边……			5.5 《一次乘坐地铁的经历》	第 3 级 (基础)	为语法点 “一边……一边……”	
39	然后				第 3 级 (基础)	为语法点 “然后”	
40	我觉得				无	无	
41	既……又……			单元六: 四季、天气与衣着	6.4 暑期游学团	第 4 级 (进阶)	为语法点 “既……又……”
42	被……					无	无
43	……又……				6.5 《一次开心的旅行》	第 2*级 (基础)	为语法点 “……又……”
44	……却……					第 4 级 (进阶)	为语法点“却”

45	动词+了	第三册	单元七: 休闲生活	7.1 课外活动	第2级 (基础)	为语法点 “V 了1”
46	……选择…… 因为……				无	无
47	本来想……, 但……最后……				无	无
48	除了……还有			7.2 购物乐	第3*级 (基础)	为语法点 “除 了……以外, 还/也……”
49	我喜欢……尤其 是……			7.3 运 动与生 活	第3*级 (基础)	为语法点 “尤 其 (是) ……”
50	如果……就可 以……				第2级 (基础)	为语法点 “如 果”
51	不仅…… 还……				无	无
52	不但…… 也……				第3级 (基础)	为语法点 “不 但……还/ 也……”

53	包括……等			第 3*级 (基础)	为语法点 “等/等等”
54	位于……可以……	单元八: 旅游见闻	8.1 香港游	无	无
55	……是……也是……		8.2 北京之旅	无	无
56	我的名字是……, 来自……		8.3 伦敦游	无	无
57	很+形容词			无	无
58	无论是……还是……都……			第 4 级 (进阶) 第 2*级 (基础) 第 2*级 (基础)	为语法点 “不论/无论”、“……还是……”和“都 1”
59	……除了……, 还……	单元九: 饮食文化	9.2 世界美食	第 3*级 (基础)	为语法点 “除了……以外, 还/也……”

60	……讨(某人) 欢心			9.3 节 日食物	无	无
61	把				无	无
62	被				第 2 级 (基础)	为语法点 “宾 +被+V”
63	不但……而 且……			9.4 健 康饮食	第 3 级 (基础)	为语法点 “不 但……, 而 且……”
64	可能	第 四 册	单元十: 大众传 媒	10.1 媒体	无	无
65	……愈…… 愈……			10.2 互联网	无	无
66	……不单 是……也 是……			10.3 电影和 电视节 目	无	无
67	……一直……			10.4 名人	无	无

68	……不但…… 也……				第 3 级（基础）	为语法点 “不 但…… 也……”
69	……对……有 /没有兴趣, 觉 得……		单元十 一: 就业	11.2 各行各 业	第 3 级（基础）	为语法点 “对……有兴 趣”
70	……是为 了……, 抑或 只是为了……				无	无
71	……既然…… 就……				第 4*级（进阶）	为语法点 “既 然…… 就……”
72	学到			11.4 迎接挑 战	无	无
73	……终于……		单元十 二: 从家 庭到社 区	12.1 我的房 间	无	无

74	……一定……			12.2 学校生活	无	无
75	我觉得……我建议……			12.3 我们的	无	无
76	向……反映			社区	第 4*级 (进阶)	为语法点“向”
77	下星期…… 会……				第 2 级 (基础)	为语法点“会 1”
78	……希望……				无	无

附录十二：教材课文体裁的分布情况

1. 李陞大坑学校教材课文体裁分布情况

册数	类别	数量
红册	儿歌	18
橙册	儿歌	9
	现代诗歌	3
	普通记叙文	9
	实用文	5
	说明文	2
	童话/寓言	3
	散文/游记	3
	文言/诗词	2
	神话故事	1
黄册	儿歌	2
	普通记叙文	25
	实用文	6
	童话/寓言	3
	文言/诗词	2
	小说	2
绿册	儿歌	1
	现代诗歌	2
	普通记叙文	4



	实用文	3
	说明文	1
	童话/寓言	6
	散文/游记	2
	神话故事	2
	小说	1
	历史典故	4
	描写文	3
	成语故事	2
蓝册	现代诗歌	1
	普通记叙文	1
	实用文	2
	说明文	5
	童话/寓言	4
	散文/游记	2
	文言/诗词	6
	神话故事	1
	小说	3
	历史典故	2
	描写文	1
	戏剧	2
	论说/议论文	1

紫册	现代诗歌	4
	普通记叙文	1
	说明文	3
	童话/寓言	1
	散文/游记	8
	文言/诗词	7
	历史典故	2
	描写文	1
	戏剧	1
	论说/议论文	2
	名人传记	2

2. 《中文路路通》教材每册书中的文章体裁分类

册别	体裁	篇目数量
第一册	段落/对话	5
	描写文	10
第二册	段落/对话	1
	描写文	6
	记叙文	10
	实用文	6
第三册	段落/对话	1
	描写文	11
	记叙文	1
	实用文	13
	说明文	5
第四册	段落/对话	4
	描写文	1
	记叙文	2
	实用文	7
	说明文	6
	论说文	1

附录十三：CRIE-CFL 3.0 介绍

本研究在文本分析部分将采用两种台湾的语料库，分别为 CRIE-CFL 3.0 系统和《查询指标》。CRIE-CFL 3.0 系统测试用于测试文本可读性指标。可读性是指阅读材料能够被读者理解的程度（陈茹玲等，2017；Klare, 2000；宋曜廷等，2013），学者指出高可读性的文章有易于理解和产生较好学后保留的效果（陈茹玲等，2017）。但目前，提供给汉语为二语/外语教学学习者的教材之可读性研究，多依据学科专家、前线教师、出版社或编撰者的主观经验判断，缺乏客观且系统性的研究（陈茹玲等，2017）。为此，学者指出中英文在语言体系方面存在差异，英文的可读性研究不适用于中文文本，故而依托中文文本关注笔画、难字比率、常用字比率、课文长度等因素的特性建立了 CRIE-CFL3.0 系统。该系统将采用 SVM 函数算法的量化数据结果与欧盟的 CEFR 结合起来²⁰⁹，以此评估中文二语教材文本的可读性²¹⁰。上文已经提到目前，该系统已被证实在分析初级阶段繁体中文文本方面表现较好。因此本研究将使用该系统测算三套教材文本难度，并评估教材的可读性。

²⁰⁹ 因为 CRIE-CFL 3.0 系统的建构是在 TBCL 之前，所以语料库在测算难度时主要参考了 CEFR 的指标，在附录中笔者对比了 TBCL 与 CEFR 的区别，发现 2 种评估标准在准备级和入门基础级中存在最为显著的差别，即 CEFR 的 A1 级被 TBCL 划分为 1 级、2 级，CEFR A2 级的水平略高于 TBCL 3 级。而进阶高阶级和流利精通级则无明显的区别。笔者在文本分析的过程中将展示 2 种语料库的各自结果，在讨论的部分会根据上述情况对相关结果做进一步的阐释。

²¹⁰ 这里的文本主要是指教材中的课文，教材中的练习及相关指引不在考虑之列。

附录十四：华语读本对应 CEFR 在等级各指标之建议数值

各层次语言指标		CEFR 级 别					
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
词汇类	入门级词汇数	31.57	62.76	108.49	142.29	150.79	365.86
	高难度词数	1.28	4.34	14.22	31.51	56.68	141.84
	基础级词汇数	2.4	10.32	26.06	39.51	44.26	101.38
	二字词数	14.01	34.17	81.03	133.15	183.67	422.94
语意类	实词数	38.75	82.4	167.31	249.85	322.53	763.33
	实词频对数平均	0.19	0.13	0.12	0.12	0.1	0.13
	复杂语意类别句 子数	5.45	9.19	15.91	22.39	26.19	53.95
	复杂语意类别数	1.77	2.77	4.46	6.11	7.22	14.09
	单句数比例	0.98	0.87	0.66	0.49	0.36	0.38
句法类	复杂结构句数	1.53	5.31	13.24	21.24	28.1	66.42
	句平均词数	13.06	6.94	7.99	8.53	9.04	9.79
	介系词片语数	0.08	0.22	0.33	0.42	0.53	0.52
	平均 连接词数	0.71	2.07	5.35	10.11	13.81	31.23
篇章凝 聚类	正向连接词数	1.08	4.17	10.09	16.52	20.17	46.98
	负向连接词数	0.41	1.2	3.04	5.1	6.44	15.35
	因果连接词数	0.01	0.29	0.8	1.66	2.23	3.52

表 华语读本对应 CEFR 在等级各指标之建议数值

资料来源：修改自 Sung et al. (2015)的表格，原表格为英文，后经翻译作简体版本。

附录十五：教材的文化知识点

1.李陞大坑学校教材文化相关知识点

课文题目	文化知识点	册数及单元
第一课：我的名字	认识中国文化：姓和名	红三
第八课：“年”的故事	认识农历新年的传说	橙二
第九课：过新年	了解中国人准备庆祝新年的活动	橙二
第十课：我爱新年	了解中国人庆祝新年的活动	橙二
第七课：鸡蛋仔与夹饼	认识香港的街头小吃	黄一
第三课：泰姬陵的故事	认识不同种族的文化历史	黄二
第八课：东方文明——筷子	认识不同国家的饮食文化	蓝一
第一课：说茶	认识中国的饮茶文化	蓝二
第三课：母亲河	认识文化的起源地——黄河流域	紫三
第四课：祖国山川颂	认识中国的地理环境	紫三

2.伊斯兰学校教材文化相关知识点

课文题目	册数
1.5 中秋节	一年级上册
1.6 新年	一年级下册
2.2 重阳节	二年级上册
2.8 清明节	二年级下册
3.8 儿童节	三年级下册
3.10 端午节	三年级下册

附录十六：教材练习数量的分布情况

1. 李陞大坑学校教材中练习的分布及数量

册数	题型考察之语言能力类别	题型名称	表现形式	数目
红册	阅读	拼一拼	认读拼音	17 (只出现在红一册)
		我会认/认多一点	认读汉字	42
	书写	试一试	声调填充	9 (只出现在红一册)
			填写声韵母	10 (只出现在红一册)
			汉字与拼音配对	4 (只出现在红一册)
			句子填充	2 (只出现在红一册)
			圈出汉字的拼音	2 (只出现在红一册)
			根据字音填充声韵母	1 (只出现在红一册)
		我会写	汉字书写	42 (只出现在红一册)
	说话	我会说	短句对话	25
			学校老师名称	1
			看图/康光碟说话/说故事	13
			汉字歌曲	1
			角色扮演	2

橙册	阅读	我会认/认多 一点	汉字认读	72
	书写	我会写	汉字书写	37
	说话	我会讨论	话题讨论	37
黄册	阅读	我会认/认多 一点	汉字认读	80
	书写	我会写	汉字书写	40
	说话	我会讨论	话题讨论	40
绿册	阅读	我会认/认多 一点	汉字认读	62
	书写	我会写	汉字书写	31
	说话	我会讨论	话题讨论	31
蓝册	阅读	我会认/认多 一点	汉字认读	59
	书写	我会写	汉字书写	31
	说话	我会讨论	话题讨论	31
紫册	阅读	我会认/认多 一点	汉字认读	62
	书写	我会写	汉字书写	31
	说话	我会讨论	话题讨论	31

2. 伊斯兰学校教材中练习的分布及数量

册数	题型	数量
一年级	绘图/上色	10
	连线	3
	标点符号填充	6
	供词填充	10
	不供词填充	14
	造句练习	1
	重组句子练习	1
	判断句子正误练习	1
	根据句子/图片选择内容	3
	句式练习	1
	贴图	1
二年级	绘图/上色	7
	连线	5
	标点符号填充	5
	供词填充	10
	不供词填充	19
	造句练习	3
	重组句子练习	3
	扩写句子	1

三年级	绘图/上色	8
	连线	10
	标点符号填充	7
	供词填充	12
	不供词填充	20
	造句练习	15
	判断句子正误练习	1
四年级	绘图/上色	2
	连线	1
	标点符号填充	4
	供词填充	7
	不供词填充	7
	造句练习	2
	根据句子/图片选择内容	1
	拼字练习	1
五年级	绘图/上色	6
	连线	5
	标点符号填充	3
	供词填充	6
	不供词填充	13
	造句练习	2
	问答	3

六年级	绘图/上色	3
	连线	5
	标点符号填充	3
	供词填充	3
	不供词填充	12
	造句练习	3
	重组句子	2
	问答	2

3. 《中文路路通》教材中练习的分布及数量

册数	题型考察之语言能力	数目
第一册	阅读	16
	书写	31
	聆听	12
	说话	26
第二册	阅读	30
	书写	33
	聆听	27
	说话	34
第三册	阅读	32
	书写	38
	聆听	26
	说话	30
第四册	阅读	25
	书写	40
	聆听	15
	说话	36

附录十七：教材中 PPP 教学法举例

以伊斯兰学校的《中国语文》教材二年级上册 2.4 《我的文具》一课为例，该篇课文学习的句式是“我有……（文具）”，在反复操练句式后教材提供应用活动为“说话活动：试讨论森美书包里应该有什么？”，详见图 1。



图 1 教材中的应用活动举例

资料来源：伊斯兰学校《中国语文》二年级上册 2.4 《我的文具》，页 63。

由图 1 可知，教材中设计的应用活动与学生的实际生活关联性不强，是根据操练句式的需求捏造的教学活动，难以激发学生的学习兴趣。若能改成与学生生活直接相关的活动，例如请学生运用所学知识说一说自己的书包重有什么，会更有助于提升交际能力。

附录十八：自编教材的单元名称及课题

1.单元主题及课文名称²¹¹

单元编号	主题	课文名称
单元一	《规则》	第一课:《小桃的新学期》
		第二课:《小伟妈妈的新要求》
		第三课:《交通规则, 我知道》
单元二	《不同的国家和民族》	第一课:《小伟的环球旅行》
		第二课:《我们的民族小学》
		第三课:《开心国际小学的校园生活》
单元三	《家庭组合》	第一课:《家庭成员》
		第二课:《家庭树》
		第三课:《快乐的家庭生活》
单元四	《社区设施》	第一课:《我们的社区生活》
		第二课:《家在香港》
单元五	《认识香港》	第一课:《香港的历史发展》
		第二课:《香港的节日文化特色》
		第三课:《香港的旅游景点》
单元六	《生活事物与量词》	第一课:《美味的水果》
		第二课:《有趣的动物园》
		第三课:《美丽的大自然》

²¹¹ 其中笔者编写的单元有单元一、单元二、单元八、单元十一、单元十二和单元十三, 其余单元由容运珊博士编写。

单元七	《学校》	第一课:《我是一个小学生》
		第二课:《我的学校》
		第三课:《多姿多彩的学校生活》
单元八	《各种各样的交通工具》	第一课:《香港的交通工具》
		第二课:《香港的叮叮车》
		第三课:《我最喜欢的交通工具》
单元九	《运动》	第一课:《不同的运动项目》
		第二课:《一起做运动》
		第三课:《校运会》
单元十	《休闲活动》	第一课:《我们喜欢做的事情》
		第二课:《一家人的亲子活动》
		第三课:《参加休闲活动的好处》
单元十一	《动物》	第一课:《十二生肖》
		第二课:《会复活的猫》
		第三课:《乌龟和兔子比赛跑步》
单元十二	《美味的香港食物》	第一课:《香港的茶餐厅》
		第二课:《香港的茶楼文化》
		第三课:《美味的公司三文治》
单元十三	《航空与航天科技》	第一课:《香港太空馆》
		第二课:《有趣的太空生活》
		第三课:《中国航空与航天科技》

附录十九：自编教材各单元涉及香港特色的内容及篇目明细

1. 自编教材各单元涉及香港特色的内容及篇目明细

单元	篇目名称	表现方式
单元一《规则》	第一课课文《小桃的新学期》	背景为新冠疫情时期需要用 Zoom 上课的香港。
	第二课“跳一跳”儿歌《刷牙歌》	歌曲选自“香港卫生署口腔教育组”。
	第三课“听一听”练习	涉及香港的地铁线路名称，如“东铁线”以及相应的站牌名称，如“大围站”。
	第三课“唱一唱”和“想一想”练习	涉及乘搭港铁时的安全须知。
单元八《香港的交通工具》	第一课课文《香港的交通工具》	介绍了香港的常见交通工具，包括小巴、的士、轮船等。
	第一课“说一说”练习	展示了香港特色的交通工具，如轻铁、天星小轮和山顶缆车等。

	第一课“小组讨论”练习	句式练习创设的背景为谷歌地图中关于从铜锣湾到尖沙咀的路线指引。
	第一课“听一听”练习	聆听练习创设的背景为从家到铜锣湾崇光百货需要使用的交通工具及行驶路线。
	第一课“深广”练习	介绍了香港不同地区巴士的行驶路线。
	第二课课文《电车小叮的故事》	讲述了一个关于香港叮叮车的小故事
	第二课“看一看”和“深广”练习	介绍并讨论了香港的电车文化。
	第三课课文《我最喜欢的交通工具》	介绍了香港的交通工具双层巴士。
	第三课“听一听”练习	聆听练习创造的背景是学生每天乘坐什么样的交通工具去上学。
单元十二《美味的香港食物》	第一课课文《香港的茶餐厅》	课文仿照了香港茶餐厅的菜单设置。
	第一课“说一说”练习	讨论学生在香港茶餐厅喜欢吃的食物。

	第一课“学一学”、“说一说”、“写一写”和“演一演”练习	学习并应用茶餐厅的点餐句式。
	第二课课文《香港的茶楼文化》	课文的背景为一次在香港茶楼喝茶的家庭聚会。
	第二课“听一听”和“说一说”练习	背景为在香港茶楼点餐的情景，讨论学生喜欢的茶楼美食。
	第二课“看一看”和“深广”	介绍了香港的茶楼文化，与 NCS 学生本族的类似文化作类比。
	第三课课文《美味的公司三文治》	介绍了香港的美食公司三文治。
单元十三《航空与航天科技》	第一课课文《香港的太空馆》	介绍了香港的太空馆。

附录二十：教师三次课的教学目标

1.教师三次的教学目标

课次	范畴	目标	与《学习架构》之关系
第1次课	聆听	学生能理解“茶餐厅”一词及茶餐厅里相关食物的字词。	{NLL(1.1)1}能理解与个人、家庭、学校生活相关的词语
	说话	学生能看图说出茶餐厅里的食物。	{NLS(1.1)1}能大致说出与个人、家庭、学校生活相关的词语
	阅读	学生能认读茶餐厅食物的名称。	{NLR(1.1)1}能认读学习和生活上的常用字词
		学生能根据图片和对话，理解在茶餐厅点餐的对话。	{NLR(1.1)2}能理解简短句子的意思
	写作	学生能正确书写食物词语。	{NLW(1.1)1}大致能书写与生活相关的常用字

第2次课	聆听	学生能理解角色扮演游戏中“点餐”有关的问题和回答，能听出其他同学想吃的食物是什么。	{NLL(1.1)3}能听出对话内容的要点 {NLL(1.1)4}能理解简单话语中叙述的事情或帮助的事物
	说话	学生能按照分组，说出角色扮演游戏中“点餐”的问句或回答问题，完成对话，程度高的学生能向老师简单汇报所在组别同学想吃的食物。	{NLS(1.1)3}能就熟悉的主题，简单叙述内容(如日常生活事件、故事)和回答问题
	阅读	学生能认读茶餐厅食物及公司三文治材料的名称。	{NLR(1.1)1}能认读学习和生活上的常用字 词
		学生能根据图片，理解简短句子的意思，如“公司三文治里面有……”。	{NLR(1.1)2}能理解简短句子的意思
	写作	学生能正确书写食物及材料词语。	{NLW(1.1)1}大致能书写与生活相关的常用字

第3次课	聆听	学生能理解采访游戏中有关的问题和回答句，能听出其他同学晚餐喜欢吃的食物是什么。	{NLL(1.1)3}能听出对话内容的要点 {NLL(1.1)4}能理解简单话语中叙述的事情或帮助的事物
	说话	学生能按分组，说出采访游戏的问题及回答问题，完成对话。	{NLS(1.1)3}能就熟悉的主题，简单叙述内容(如日常生活事件、故事)和回答问题
	阅读	学生能认读与茶餐厅食物有关的常用形容词，如“香”、“甜”。	{NLR(1.1)1}能认读学习和生活上的常用字词
		学生能根据图片，理解简短句子的意思，如“喜欢……，因为……”、“(物品/食物)又……又……”。	{NLR(1.1)2}能理解简短句子的意思
	写作	学生能在“(物品/食物)又……又……”句子中填写恰当的形容词。	{NLW(1.1)2}能正确书写常用字

附录二十一：教案出现的教学活动明细

1. 释意类教师教学活动及其与教材间的关系明细

释意活动明细	与教材的关系
教师播放教学简报，分别讲解“茶”、“餐”、“厅”三个字及该词语的含义，各五分钟。	自编教材的第一课围绕着茶餐厅展开，同时茶餐厅一词也是要求掌握的词语。
教师先展示每个字的字形演变影片，以部首讲解其含义，再结合生活化的图片帮助学生理解；如“茶”字，教师先圈出草字头，再展示“红茶”、“绿茶”、“柠檬茶”的图片，帮助学生理解。	教材中要求掌握“茶餐厅”的书写，此处应为教材词语引申练习。
教师展示和讲解菠萝油、西多士的图片。	菠萝油、西多士是自编教材中要求掌握的词语。
教师讲解“热”和“冻”。	教材“写一写”的练习中有使用词语“冻奶茶”，此处应为教材词语的引申练习。
教师总结所学，引出想吃以上美味的食物需要学会点餐，展示简单的点餐对话。	引出部分为教材教学目标内容；亦为教材“学一学”内容。
教师展示茶餐厅点餐场景，介绍角色：“顾客”、“服务员”和物品：“菜单”。	为教材“学一学”部分内容的详细讲解。
教师播放麦兜点餐的视频动画，让学生对点餐有概念。	自己寻找的视频动画，帮助学生理解“学一学”内容。

教师展示菜单；教师帮助角色扮演游戏规则。	教材“演一演”部分的内容，教师在此基础上设计角色扮演游戏，并细化游戏规则。
以重复的方式，帮助学生理解简短句子的意思： “公司三文治里面有……”。	教材课文《美味的公司三文治》里的句式。
借文段带领学生复习上一节课学过的食物名称。	使用文段来自教材。
教师选出“爸爸喜欢喝热奶茶，因为热奶茶又香又甜。”一句详细讲解。	为教材教学目标五“学生能够使用‘又……又……’的句式来描述食物。”
教师展示及讲解“香”、“甜”的含义，结合生活化的图片帮助学生理解。	为教材教学目标五“学生能够使用‘又……又……’的句式来描述食物。”
教师展示句子：“热奶茶又香又甜”，讲解句型 “又……又……”。	为教材教学目标五“学生能够使用‘又……又……’的句式来描述食物。”
教师讲解“采访”的含义及用到的句型：“我晚餐喜欢吃……，因为……”	为教材“深广”采访练习的内容。
教师总结三堂课所学。	使用教材“自我评估”部分内容引导学生。

2. 提问类教师教学活动及其与教材间的关系明细

提问活动明细	与教材的关系
教师展示茶餐厅里的食物的图片, 如菠萝包、蛋挞等, 询问学生在哪里可以吃到这些食物。	教师开始授课前了解学生具备的与自编教材教学内容相关的先备知识有哪些。
教师展示公司三文治的图片, 请学生猜测面包中间的原材料食物有甚么。	教材中“说一说”练习的内容。
教师展示两杯不同的奶茶图片, 请学生说出不同。	与教材无关, 为引出对形容词“冷”和“冻”的讲解而设置。
请学生观察“咖喱鸡饭”的原材料图片, 猜食物。	教材中有要求掌握词语“咖喱鸡饭”。
教师展示食物及茶餐厅图片, 请学生连线。	为自编教材教学目标一“学生能够认识不同香港茶餐厅美食的名称”。
教师说出食物的名字, 请学生听老师讲, 并在简报上圈出对应的食物名称。	复习自编教材教学目标一“学生能够认识不同香港茶餐厅美食的名称”。
回应第一课内容, 教师展示公司三文治及制作食材的图片, 请学生猜测面包中间的食材有什么。	复习教材中“说一说”练习的内容。

教师展示简报，提问学生复习茶餐厅食物、点餐对话、公司三文治的食材。	复习教材中教学目标一“学生能够认识不同香港茶餐厅美食的名称”；教学目标三“学生能够使用‘……想要……和……’的句式来点餐”；“说一说”练习。
教师展示并《去茶餐厅吃早餐》的短文，以提问的方式，巩固之前所学。	教师引入新的文章帮助复习教学目标一“学生能够认识不同香港茶餐厅美食的名称”；教学目标三“学生能够使用‘……想要……和……’的句式来点餐”；“说一说”练习的内容。

3. 书写类教师教学活动及其与教材间的关系明细

书写活动明细	与教材的关系
教师请学生书写食物词语，“菠萝包”、“奶茶”、“咖喱鸡饭”、“冻柠茶”和“茶餐厅”。	教师要求学生书写的词汇为自编教材中部分要求掌握的词汇，且符合教学目标一的要求。但教师教学用的词语与教材中的词语存在一定差异。例如教师将教材中的“菠萝油”调整作“菠萝包”，“咖喱鸡”调整做“咖喱鸡饭”，“柠茶”调整做“冻柠茶”。此外删除了“三文治”、“杨枝甘露”、“红豆沙”和“叉烧”。
带领学生学习和书写公司三文治里面的食材名称。	为教材中“说一说”练习的内容。
教师在简报上展示食物图片，请学生完成填空。	为教材中“写一写”练习的内容。

4. 朗读类教师教学活动及其与教材间的关系明细

朗读活动明细	与教材的关系
教师请学生朗读词语，“菠萝包”、“奶茶”、“咖喱鸡饭”、“冻柠茶”和“茶餐厅”。	教师要求学生书写的词汇为自编教材中部分要求掌握的词汇，且符合教学目标一的要求。但教师教学用的词语与教材中的词语存在一定差异。例如教师将教材中的“菠萝油”调整作“菠萝包”，“咖喱鸡”调整做“咖喱鸡饭”，“柠茶”调整做“冻柠茶”。此外删除了“三文治”、“杨枝甘露”、“红豆沙”和“叉烧”。
教师在简报上展示茶餐厅点餐时的对话，请学生学习及跟读。	与自编教材“学一学”内容相关。但自编教材点餐会话为中文书面语，而教师活动之会话为粤语口语。

附录二十二：教师课后反思报告与教材相关的内容

1.描述课堂教学情况类反思内容

参与者 H 在描述课堂教学情况类反思内容	与教材间的关系
1.学生知道少部分食物的名称，如菠萝包，但均不能说出“茶餐厅”一词。	食物名称及茶餐厅均为教材中的指定词汇。
2.学生无法用英文说出所有食物的名称，只表示之前有尝试过某一食物。	食物名称及茶餐厅均为教材中的指定词汇。
3.结合生活化的图片，有两位学生可以用英文讲出“茶”、“餐”的含义；学生不太理解“厅”的含义。	茶餐厅为教材中的指定词汇。
4.学生不太理解“餐”字字形演变影片。	茶餐厅为教材中的指定词汇。
5.程度高的学生可以说出大部分的食物名称；部分学生忘记所学。	这部分练习是基于教材中要求学生用“我喜欢……因为……”造句说出自己最喜欢的食物的练习展开的。

6.学生程度差异较大，程度低的学生需要老师讲解“唔该！”的含义，程度高的学生可以在学习完后完成说出问句。	这部分的练习为教材“学一学”部分内容，要求学生学习茶餐厅使用的点餐句式，句式为“我想要……和……”。
7.学生对麦兜点餐动画感兴趣，较多关注图片及视频内容，较少关注对话的语音内容。	这部分的练习为教材“学一学”部分内容，要求学生学习茶餐厅使用的点餐句式，句式为“我想要……和……”。
8.程度高的学生可以看图完成填空，程度低的学生需要教师引导完成。	这部分练习为教材中“写一写”的部分，要求学生能够根据图片使用“又……又……”造句。
9.因教师会将同学的回答填写在表格内，靠后发言的学生倾向于参考前面学生讲过的食物及内容，原因可能是初小学生的词汇量较为缺乏，为完成对话，倾向于以模仿的方式学习及表达。	这部分练习是根据教材深广部分练习“访谈”改编而来，教材中该部分的练习要求为“请尝试着采访你的朋友及家人，了解一下他们最喜欢吃的食物是甚么，由哪些食材组成，以及他们喜欢吃的原因是甚么。然后根据你的采访结果，完成下面的表格”。

2. 学生正向反馈类反思内容

参与者 H 在学生正向反馈类反思内容	与教材间的关系
1. 学生喜欢结合日常生活学习字词，如学生会提到自己喝过“柠檬茶”。	“柠茶”是教材中的指定词汇。
2. 学生积极书写，会主动书写“红茶”等词语。	“红茶”是教师根据教材中的“柠茶”拓展而来，教师介绍了“柠茶”制作时使用的材料。
3. 学生词汇量有限，说公司三文治的材料时多用英文，在教师教授中文后乐于学习和重复中文说法。学生非常容易忘记词语发音。	为教材“说一说”部分的练习，教材要求学生“根据下面的图片，和隔壁的同学说一说公司三文治中包含哪些食物”。
4. 对话部分，学生程度差异较大，程度低的学生需要老师逐字引导才能完成句子，程度高的学生可以顺利说出问句；学生在说出想吃的食物时，可能忘记食物名称，在老师引导，讲出几个选项后可以完成回答。	为教材“说一说”部分的练习，教材的指引“小朋友们去茶餐厅想要点些甚么呢？请试着和隔壁的同学分享试试看呢。”并提供了语法提示“你可以用‘我想要……和……’的句式试试看！”

5.汇报部分，扮演“服务员”的学生可以记住大部分同学想吃的食物，并在简报的菜单上圈出来，表现较好；初小学生速记相对较弱，因上网课，无法了解学生是以文字、图画还是其他方式记下本组同学想吃的食物。	为教材“写一写”和“演一演”部分的练习，教材“写一写”部分的指引为“小桃在茶餐厅点餐，但她不知道该怎么办。请小朋友们根据图片的提示，试着将下面的对话补充完整”；教材“演一演”部分的练习指引包括“请和隔壁的同学两人一组，分别扮演茶餐厅服务员和顾客进行点餐，并把顾客点的食物写在下面的便签纸上”。受到线上课的影响，教师将两个练习整合，要求学生进行线上角色扮演，但不要求学生书写相应的食物及句式。
6.学生会主动询问“喝”字的内容，学习较积极。	为教材“写一写”部分的练习提供的句子中的内容，教材中的句子为“爸爸最喜欢喝香港奶茶，因为香港奶茶又_____”。考虑到学生的程度教师将题干中的“喝”字单独做了课件讲解。

7.学生对“炸鸡”很感兴趣，学习该词语及句型时较积极。	为教材“写一写”部分的练习提供的句子中的内容，教材中的句子为“弟弟最喜欢吃炸鸡，因为炸鸡又____又____”。

3. 学生负向反馈类反思内容

参与者 H 在学生负向反馈类反思内容	与教材间的关系
1. 学生觉得部分词语较难书写，如“咖喱鸡饭”。	“咖喱鸡饭”为教材指定词汇。
2. 学生容易忘记“茶餐厅”一词的发音。	“茶餐厅”为教材指定词汇。
3. “顾客”和“服务员”2 个词，学生倾向用英文学习及解释。	为教材活动“演一演”部分的练习，教材“演一演”部分的练习指引包括“请和隔壁的同学两人一组，分别扮演茶餐厅服务员和顾客进行点餐，并把顾客点的食物写在下面的便签纸上”。
4. 教师介绍的公司三文治食材数量较多，部分学生较难消化，可从中选取 3-5 个让学生重点学习和书写，并设计如连线题等不同的方式以考察，以期提高学生学习积极性。	为教材“说一说”部分的练习，教材要求学生“根据下面的图片，和隔壁的同学说一说公司三文治中包含哪些食物”。教材提供了 6 种不同的食物。

5.部分学生忘记“热”字的含义。	为教材延伸内容，教材包含指定词汇“奶茶/柠茶”，教师要求学生用“冷”或者“热”来形容。
6.环节设计原希望不同国家的学生分享不同的晚餐内容，以达文化交流目的，但因学生中文词汇量较少，部分学生回答蛋糕、巧克力等，较难用中文表述有地域特色的食物，但总体而言，学生非常愿意分享。	为教材深广“说一说”部分的练习，“说一说”练习的指引为“小朋友们最喜欢吃的食物是甚么呢？它由哪些食材组成？你们喜欢吃这种食物的原因是甚么呢？请把你的想法分享给隔壁的同学”。

附录二十三：《国际中文教材评价标准》与《非华语学生教材编写和评估框架》

《国际中文教材评价标准》由四个部分构成，分别为“规范评价”、“定量评价”、“定性评价”和“附加评价”，四个部分的评价内容详见图 1。

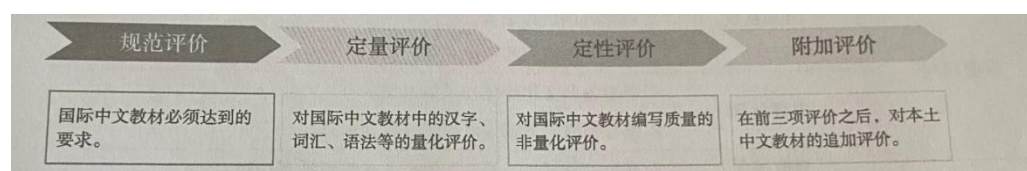


图 1 国际中文教材评价结构

其中，“规范评价”依托“价值取向”指标评定，涉及“国家意识”、“世界认知”及“规范要求”等三个方面的内容。“定量评价”依托“内容编排”指标评定，涉及“语言知识”和“课文”等两个方面等内容。定性评价依托“教学适用”、“内容编排”和“外观配置”指标评定，“教学适用”涉及“课程适用”、“学生适用”和“教师适用”等三方面的内容；“内容编排”涉及“编写理念”、“框架结构”、“主题内容”、“语言内容”、“文化内容”、“活动设计”和“策略培养”等七方面的内容；“外观配置”涉及“形式设计”和“配套资源”等两方面的内容。“附加评价”依托“教学适用”、“内容编排”和“外观配置”指标评定，“教学适用”涉及“本土化教学环境”；“内容编排”涉及“本土化内容”；“外观配置”涉及“本土化设计”。笔者将按照“规范评价”、“定量评价”、“定性评价”和“附加评价”的顺序依次与《NCS 学生教材编写和评估框架》的内容相比较。

“规范评价”共涉及一个一级指标，三个二级指标和六个三级指标，详见图 2。

一级指标	二级指标	三级指标
价值取向	国家意识	1. 体现中国和中华民族的基本价值观。 2. 尊重各国法律法规。 3. 尊重各国主权和领土完整。
	世界认知	1. 尊重各国文化传统和风俗习惯。 2. 没有种族、地域等方面的歧视和偏见。
	规范要求	没有版权争议，不侵犯其他个人或组织的著作权。

图 2 国际中文教材规范评价指标

由图 2 可知，“国家意识”层面的指标主要考核了教材在维护国家价值、法规及主权领土方面的是否符合规范；“世界认知”层面的指标主要考核了教材能否公正评定各国家文化、风俗；“规范要求”层面的指标主要考核了教材内容是否存在侵权行为。这部分内容在本研究的框架中没有涉及，原因在于笔者认为树立正确的价值取向、平等对待各国家文化及各种族、不抄袭或剽窃是所有教材编写的基本要求，不仅仅是针对语言教材而言的。故不做特别说明。

“定量评价”共涉及一个一级指标，两个二级指标和十个三级指标，详见图 3。

内容编排	语言知识	1. 汉字等级分布。 2. 汉字编入比例。 3. 词汇等级分布。 4. 词汇编入比例。 5. 平均每课生词数。 6. 平均每课生词密度。 7. 生词的复现率。 8. 平均每课语法数。
	课文	1. 课文句子总数。 2. 课文平均句长。

图 3 国际中文教材定量评价

由图 3 可知，语言知识部分主要围绕字、词及语法部分展开，其中“汉字等级分布”、“词汇等级分布”在《NCS 学生教材编写和评估框架》中也有所涉及；但“汉字编入比例”、“词汇编入比例”、“平均每课生词数”、“平均每课生词密度”、“生词密度”和“平均每课语法数”等指标则未包含在《NCS 学生教材编写和

评估框架》中；同时《NCS 学生教材编写和评估框架》中涉及的“语法项目等级分布”也未在《国际中文教材评价标准》中显现。“课文”部分的指标包括“课文句子总数”和“课文平均句长”，这部分指标在《NCS 学生教材编写和评估框架》有所呈现，呈现的方式主要依靠文本可读性数据，但《NCS 学生教材编写和评估框架》中使用到的文本可读性指标比《国际中文教材评价标准》提到的课文指标更加丰富，还包括复杂句子比例、实词数等。另一个区别在于，《国际中文教材评价标准》用“合格”和“不合格”对定量评价的指标进行评估，而《NCS 学生教材编写和评估框架》则更加偏向于使用描述性的语句总结文本分析的结果。笔者参考了《国际中文教材评价标准》附录中的《评价指标释义和重点考察范围表》，表中列举了不同指标的测算方式，例如“汉字等级分布：该等级（不含以下）未去重字数 整本教材未去重字数”（世界汉语教学学会, 2023:附录 D），评价方式主要是根据算法得出的结果判断相关指标是否合格，但笔者认为使用“合格”和“不合格”评定量化指标的做法有欠妥贴，缺少具体的衡量结果的标准，即《国际中文评价标准》没有提供判断“合格”或者“不合格”的数值，如汉字编入比例应当在达到某一个具体值时可以被判断为“合格”。

“定性指标”共涉及三个一级指标，十二个二级指标和五十九个三级指标，是《国际中文评价标准》最主要的部分，笔者将按照三个一级指标的顺序依次与《NCS 学生教材编写和评估框架》进行比较。“教学适用”部分的指标，详见图 4。

教学适用	课程适用	1. 教学目标清晰明确，参考现行的课程标准或教学大纲。 2. 参考现行的课程标准或教学大纲确定教材内容。 3. 提供课时建议，课时安排合理。
	学生适用	1. 符合学生的中文水平，难易适中。 2. 符合学生的年龄和认知水平。 3. 符合学生的学习目标 and 需求。 4. 利于引发学生的兴趣。
	教师适用	1. 利于引导教师备课，便于教师使用。 2. 赋予教师灵活使用的空间。 3. 利于教师对教学效果进行评估。

图4 “教学适用”部分指标

由图4可知，教学适用部分的指标主要分为“课程适用”、“学生适用”和“教师适用”等三个部分。总的来说，这三个部分的三级指标在《NCS 学生教材编写和评估框架》均有所涉及。具体来说，“课程适用”部分的指标包括教材与课程大纲/教学大纲及课程时间的匹配程度，这两个部分分别在《NCS 学生教材编写和评估框架》的教学理论“语言教育目标”和基本情况调查“课程的基本信息”部分有所涉及。“学生适用”部分的指标包括教材与学生中文能力、年纪及认知水平、学习需求和学习兴趣方面的匹配程度，这四个部分在《NCS 学生教材编写和评估框架》中均有所涉及，但呈现方式有一定的区别。其中，“符合学生的中文水平，难易适中”和“符合学生的学习目标 and 需求”两个部分与《NCS 学生教材编写和评估框架》中编写理论教材的针对性中的“教材是否符合学生的学习心理过程”和“教材内容与融入动机”相类似；“符合学生的年龄和认知水平”的指标与《NCS 学生教材编写和评估框架》编写理论教材的趣味性中“教材内容与学生的年纪及认知的匹配情况”相似。只有“利于引发学生的兴趣”这一三级指标在《NCS 学生教材编写和评估框架》中缺少直接对应的指标，因为教材的趣味性是一个单列出来的内容。“教师适用”部分的指标包括教材与教师需求、课堂教学及课后评估间的关系，这部分的内容在《NCS 学生教材编写和评估框

架》中主要对应“教材使用者访谈评估”的部分。因此，可以认为教学适用部分的内容在《NCS 学生教材编写和评估框架》中均有所涉及，但因为《NCS 学生教材编写和评估框架》是参考《国别化教材评估框架》和《使用后评估指标》的指标建构的，所以在指标划分上存在差异。

“内容编排”部分指标，详见图 5、6。

内容编排	编写理念	1. 合理吸收并体现相关语言教学理论的研究成果。 2. 符合第二语言教学的规律。 3. 教材整体或局部设计有创新、有特色，体现先进的编写理念。
	框架结构	1. 分册/单元/课合理，衔接顺畅。 2. 每单元/课中各个模块设计合理，相互联系。 3. 教学内容（包括语言知识、语言技能、文化等）布局合理，联系紧密，难度递增适度。
	主题内容	1. 主题/话题丰富多样。 2. 主题/话题积极向上，传递正能量。 3. 主题/话题富有时代感，具有当代意义。 4. 选择具有世界共性的主题/话题，如节日、交通、科技等。 5. 选择与现实生活或工作密切相关、符合学生真实实际需要的主题/话题。 6. 主题/话题编排由易到难，循序渐进，符合教学规律。
	语言内容	1. 语言素材丰富多样。 2. 语言规范、准确。 3. 语言真实、自然，具有交际性。 4. 为生词和语法提供了典型例句，必要时提供了上下文，使语境更明确。 5. 生词和语法的注释及（其）翻译简明准确，易于理解。 6. 重视语言知识与语言技能相结合。 7. 听、说、读、写、译各项技能训练比重合理。 8. 重视听、说、读、写、译各项技能的综合发展。
	文化内容	1. 包含中国社会与人民生活的文化内容。 2. 包含中国优秀传统文化的内容。 3. 包含当代中国国情的文化内容。 4. 包含与语言使用和交际相关的文化因素。 5. 文化内容的编排合理适度。 6. 文化内容的呈现方式自然恰当。 7. 文化内容古今兼顾，以今为主，说古以论今。 8. 文化呈现真实、客观，对己方文化不炫耀、不溢美，对他方文化不贬损、不排斥。
	活动设计	1. 活动/练习量充足，覆盖主要教学内容。 2. 活动/练习类型和形式丰富多样。 3. 活动/练习有利于学生有效地掌握所学内容。 4. 活动/练习能促进有意义的互动。 5. 提供综合运用中文技能的活动/练习。 6. 不同活动/练习之间层次清晰，具有内在联系。 7. 活动/练习目标明确。 8. 活动/练习提供真实或接近真实的情境。 9. 活动/练习指令清晰、简洁，可操作性强。 10. 活动/练习提供评估方式。
	策略培养	1. 学习内容能发展学生积极的学习态度，增强其学习动机。 2. 学习内容能增强学生的学习自信心，提升其学习成就感。 3. 提供主要的语言学习策略（如推测、联想、自评、查找资料等），帮助学生更好地掌握学习内容。 4. 提供积极的交际策略（如解释、更正、重复、澄清、请求等），帮助学生更好地完成交际任务。 5. 利于培养学生的自主学习能力和。

图 5、6 “内容编排”部分指标

由图 5、6 可知，内容编排的二级指标主要包括“编写理念”、“框架结构”、“主题内容”、“语言内容”、“文化内容”、“活动设计”和“策略培养”等七个部

分。其中，“编写理念”部分的指标主要包教材吸收语言教学理论的研究成果的情况、与二语教学间的关系和教材中使用的编写理念，这部分的内容主要与《NCS 学生教材编写和评估框架》中教学理论的教学法、教学流派思想部分“教材中使用的教学方法，体现的教学思想”相似。“框架结构”部分的指标主要包括教材内部的衔接和设计及教学内容的设计，其中《NCS 学生教材编写和评估框架》在编写理论的教材的针对性部分有“语言知识的系统性”和“语言知识的准确性”两个部分，这两个部分的内容与框架结构的第三点“教学内容（包括语言知识、语言技能、文化等）布局合理，联系紧密，难度递增适度”相似。针对教材内部的衔接和设计的部分《NCS 学生教材编写和评估框架》未有涉及，应该在后续考虑增加。

“主题内容”部分的指标主要包括教材中主题的丰富度、内容是否积极、有时代意义、包含共性话题、与生活工作相关及能否做到由易到难。其中，“主题/话题丰富多样”与《NCS 学生教材编写和评估框架》在编写理论教材的趣味性的“教材体裁的丰富程度”相似；“主题/话题富有时代感，具有当代意义”、“选题具有世界共性的主题/话题，如节日、交通、科技等”和“选择与现实生活或工作密切相关、符合学生真实交际需要的主题/话题”与《NCS 学生教材编写和评估框架》在编写理论教材的实用性指标“真实语料或仿照真实语料设计的内容”和教材的针对性指标“教材内容与学生的融入动机关系”相似；“主题/话题编排由易到难，循序渐进，符合教学规律”与《NCS 学生教材编写和评估框架》在编写理论教材的针对性指标“教材是否符合学生学习的心理过程”相似。但是“主题/话题积极向上，传递正能量”和“主题/话题富有时代感，具有当代意义”缺少匹配的指标，应予以增加。

“语言内容”部分的指标主要包括教材中语言素材的丰富程度、准确性和规范性、交际性、词汇及语法是否提供示例、词汇及语法的注释及翻译、是否结合语言知识与技能、各项技能的比重以及各项技能的综合发展等八个方面。其中，“语言规范、准确”与编写理论的科学性的相关指标相似；“语言真实、自然，具有交际性”与《NCS 学生教材编写和评估框架》在教材使用者访谈部分的学习需求分析“当前中文能力”的相关指标相似；“为生词和语法提供了典型例句，必要时提供了上下文，使语境更明确”和“生词和语法的注释及（其）翻译简明准确，易于理解”与《NCS 学生教材编写和评估框架》在内容分析课文的词汇和语法中部分指标吻合；“听、说、读、写、译各项技能训练比重合理”和“重视听、说、读、写、译各项技能的综合发展”与《NCS 学生教材编写和评估框架》在内容分析练习的“习题类型及编排方式”指标类似。《NCS 学生教材编写和评估框架》未涉及的指标包括“语言素材丰富多样”和“重视语言知识与语言技能相结合”。笔者认为应该增加“语言素材丰富多样”的指标。“重视语言知识与语言技能相结合”的指标与《NCS 学生教材编写和评估框架》在练习类指标的内容相重合，因为“重视语言知识与语言技能相结合”指标的考察重点应该在于汉字、词汇、语法等语言知识与练习之间的关系。但是仅以五度测量²¹²的方式“重视语言知识与语言技能相结合”过于笼统，未能看出不同类别语言知识，如汉字与语言技能的关系。而《NCS 学生教材编写和评估框架》在练习方面从汉字、词汇、语法等不同角度分别成列的方式更有助于了解不同类别语言知识与语言技能间的关系。

“文化内容”的部分包含教材中是否含有中国社会生活内容、传统文化内容、

²¹² 参照《国际中文评价标准》定性评价要求评估者对教材中的指定内容以从 1 到 5 的指标打分。

国情内容、语言使用和交际相关的文化因素、编排合理性、呈现方式、古今知识权重和内容真实、客观性等八个方面。其中，前三个方面的指标与《NCS 学生教材编写和评估框架》在内容分析文化项目的“文化项目具体内容”部分的指标相类似，其不同之处在于《NCS 学生教材编写和评估框架》更加注重香港本土的中国文化、传统文化内容，笔者认为这是评估框架在地域化²¹³方面的表现。“文化内容的编排合理适度”和“文化内容的呈现方式自然恰当”与《NCS 学生教材编写和评估框架》在内容分析文化项目的“文化项目的呈现方式”的相关指标相似。《NCS 学生教材编写和评估框架》未涉及的指标包括“包含与语言使用和交际相关的文化因素”、“文化内容古今兼顾，以今为主，说古以论今”和“文化呈现真实、客观，对己方文化不炫耀、不溢美，对他方文化不贬损、不排斥”。

笔者认为“包含与语言使用和交际相关的文化因素”的指标是围绕文化因素展开的，文化因素与文化内容之间不是平行关系，文化因素更加偏向于语言项目中文化的展现，而文化内容更多与主题相关，因此“包含与语言使用和交际相关的文化因素”指标的设置是否合理是有待进一步商榷的。尽管在文化项目部分《NCS 学生教材编写和评估框架》未涉及交际方面的内容，但框架中包含有对于教材提升学生交际能力的考察²¹⁴。另外两项指标是对教材中文化项目的类别及描述方式定基调，笔者认为这部分对于 NCS 学生的中文教材同样适用，可以增加至《NCS 学生教材编写和评估框架》中。另一个值得探讨的问题在于在《国际中文教材评价标准》中未涉及文化对比类型的相关指标，在笔者进行的研究中受访者提出 NCS 学生乐意和教师探讨本族文化与中国文化的差异，因此在《NCS 学生教材编写和评估框架》中笔者纳入了这部分的内容，但是该部分内容未见于《国际中

²¹³ 框架是针对香港 NCS 学生提出的，这类学生均在香港学习和生活，因此更加关注香港地区的文化，富有地域化。

²¹⁴ 在教材使用者访谈学习需求当前中文能力部分。

文教材评价标准》，是否应该对这一指标进行调整还需要根据后续的实践研究决定。

“活动设计”部分的指标包括活动数量、形式、是否有利于学生掌握、是否促进有意义的互动、是否提供语言应用方面的活动、活动的内在逻辑、活动的目标、活动是否使用真实语料、活动的指令设置和活动的评估方式等十个方面。其中，有关于活动的数量和形式，《NCS 学生教材编写和评估框架》中以内容分析练习部分“习题类型及编排方式”呈现；是否有利于学生掌握、是否提供语言应用方面的活动则以内容分析练习部分具体的语言技能分类指标²¹⁵呈现。而是否促进有意义的互动、活动的内在逻辑、活动的目标、活动是否使用真实语料、活动的指令设置和活动的评估方式等指标则被《NCS 学生教材编写和评估框架》忽视，笔者认为应该予以增加。

在“策略培养”部分的指标包括教材与学生学习动机和学习成就感的关系、是否提供语言学习策略和交际策略、是否培养学生的自主学习能力等五个方面。其中，教材与学生学习动机和学习成就感的相关指标与《NCS 学生教材编写和评估框架》在编写理论教材的针对性“教材内容与学生的学习动机”方面的指标相似。未涉及的指标包括是否提供语言学习策略和交际策略、是否培养学生的自主学习能力等。笔者认为在二语教学中提供教学策略方面的教学有助于学生提升中文能力，应当予以增加。

在“外观配置”部分共包含两个二级指标，六个三级指标，详见图 7。

²¹⁵ 包括汉字、词汇、语法等。

外观配置	形式设计	1. 版式设计（如字体字号、中英文及拼音混排、布局等）清晰美观，具有功能性。 2. 插图与内容配合紧密，具有功能性。 3. 插图符合大众审美习惯，体现时代感和中国特色。
	配套资源	1. 根据教学需要，配有必要的辅助材料，如练习册、测试题、教师用书、字词卡片、挂图等。 2. 根据教学需要，配有必要的数字化教学资源，如课件、音视频、配套网站、APP等。 3. 配套资源与主教材之间联系紧密。

图7 “外观配置”部分指标

由图7可知，外观配置部分包含形式设计和配套资源两部分的指标。其中，配套资源部分的三个指标与教辅材料、数字化资料和教辅材料与主教材之间联系相关联。这部分内容与《NCS 学生教材编写和评估框架》配套资源部分内容相似，但是《NCS 学生教材编写和评估框架》缺少比较配套资源与主教材关系的评估指标，笔者认为应予以增加。形式设计部分的指标与教材排版、插图及大众审美相关，这部分内容未包含在《NCS 学生教材编写和评估框架》。笔者认为教材排版、插图及大众审美等内容主要与传播学的内容相关，与语言学关系不大，因此未将其纳入到评估中。

“附加评价”共涉及三个一级指标，三个二级指标和十个三级指标，详见图8。

教学适用	本土化教学环境	1. 符合当地教育文化特点。 2. 符合当地主流外语教学理念。 3. 符合当地课程设置。
内容编排	本土化内容	1. 包含贴近当地生活的主题内容。 2. 体现当地学生在中文语言要素和技能方面的学习难点。 3. 通过与学生母语对比呈现和解释语法难点。 4. 融入体现当地文化的内容。 5. 体现中华文化和学生当地文化的异同。 6. 用当地语言注释，且准确、简洁、易懂。
外观配置	本土化设计	版式和插图设计体现当地文化特色。

图8 “附加评价”部分指标

由图8可知，“附加评价”部分的指标主要与教材的本土化相关。在教学适用本土化教学环境中三级指标包括当地教育的文化特别、外语教学理念和当地课程设置间的关系；在内容编排本土化内容中三级指标包括与当地生活相关的主题

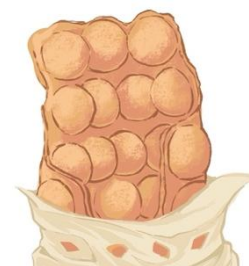
内容、与学生在语言要素和技能方面学习困难的关系、与学生母语的关系、是否融入本族文化、本族文化与中国文化差异和是否配有当地语言注释；在外观配置本土化设计中三级指标主要包括版面设计与当地文化的关系。这部分内容是对于不同地区国际中文教材的附加评价，用于了解教材与当地社会的适配程度。因为《国际中文教材评价标准》是针对所有中文二语教材而言的，而《NCS 学生教材编写和评估框架》则仅针对香港地区的 NCS 学生，所以在设计《NCS 学生教材编写和评估框架》时笔者未将本土化的指标单独列出，而是在教学理论、编写理论、内容分析和资源配置等方面融入与香港本地文化、教学情况相关的指标，例如内容分析文化项目文化项目的具体内容部分设有评核指标“是否涉及中国文化/香港本土文化的内容”。

总的来说，《NCS 学生教材编写和评估框架》的评估指标基本包含有《国际中文教材评价标准》中的三级评估指标，但在指标的划分上存在差异，笔者认为造成差异的原因与两套标准的目标和对象差异相关。《NCS 学生教材编写和评估框架》的目标在于指导 NCS 学生中文教材的编写以及帮助前线教师、学者评估现有 NCS 中文教材，但《国际中文教材评价标准》的目标除了指导教材编写和评估外还包括帮助前线教师优化教材使用策略和指导机构认证和推荐国际中文教材（世界汉语教学学会, 2023），因此更加注重价值观念、外观配置等方面的指标。在评价对象方面，《NCS 学生教材编写和评估框架》主要的评价对象按使用者年龄来看，是针对香港 NCS 学生的中文教材，主要是儿童和青少年的中文教材；按地域来看，主要是香港区域中文教材，而《国际中文教材评价标准》的评价对象包括“国际中文综合教材，包括儿童、青少年和成人中文教材；来华留学生中文教材和国别区域中文教材；初级、中级、高级中文教材、其他类型中文教

材、专项要素中文教材”（世界汉语教学学会, 2023:7）等多种类型，所以考虑到不同类型教材的需求，指标设置的更加细致。

附录二十四：自编教材内容举隅（饮食单元）²¹⁶

單元十二 美味的香港食物



初小學習目標：

1. 學生能夠認識不同種類食物的名稱；
2. 學生能夠理解篇章的中心思想和主題內容。

初小進階目標：

1. 培養學生聆聽、閱讀和說話的能力；

高小學習目標：

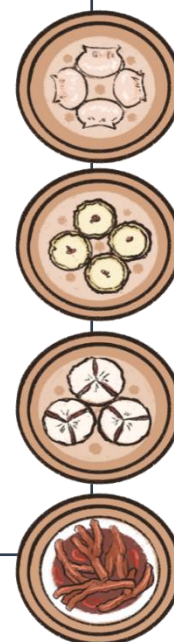
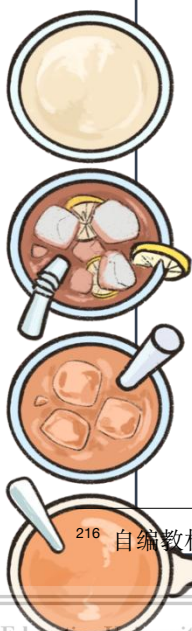
1. 學生能夠認識不同種類食物的名稱；
2. 學生能夠用中文點餐；
3. 學生能夠理解篇章的中心思想和主題內容；
4. 學生能夠完成指定片段的寫作練習。

高小進階目標：

1. 培養學生聆聽、閱讀、寫作和說話的能力；

小朋友的學習目標：

畫一畫，我希望在本單元可以學到以下知識：



216

自编教材提供给香港大学专业进修学院 SSP 项目使用，现版权归 SSP 项目所有。

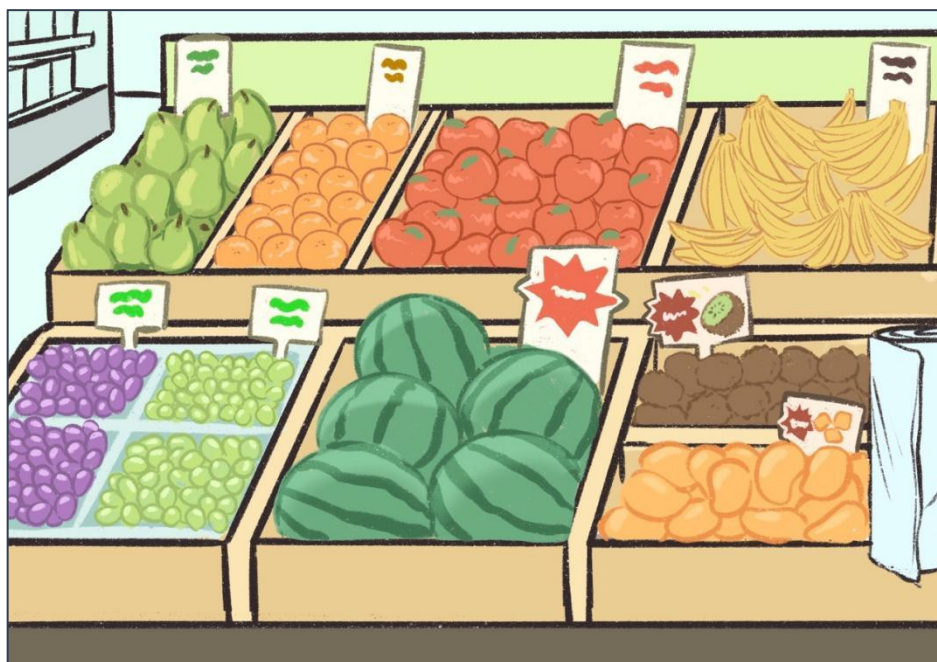
引入

學習目標：

1. 學生能夠認識不同水果的名稱；
2. 學生能夠描述不同水果的顏色。

說一說：

小偉和媽媽一起去超市買水果，媽媽想考考小偉是否認識這些水果的中文名稱，小朋友們可以幫小偉說出圖片中水果的名稱嗎？請試着和隔壁的同學討論一下。





聽一聽：初小階段不做要求

請根據聆聽材料的內容，把段落補充完整。

水果檔主：喂，好靚的生果，又便宜又靚了喂！1 串提子只要 20 元。

媽媽：我要買 1 串提子。香蕉怎麼賣？

水果檔主：香蕉 3 元 1 根，10 元 3 根。

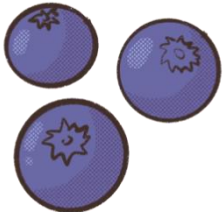
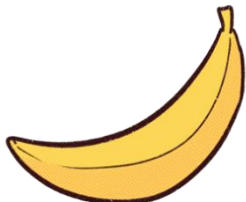
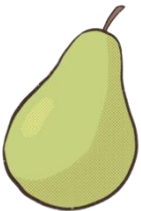
媽媽：那我再買三根香蕉。蘋果怎麼賣？

水果檔主：蘋果 8 元 3 個，15 元 6 個。

媽媽在水果店買了 1 串 提子，3 根 香蕉，3 個 蘋果，一共 38 元。

寫一寫：

請根據圖片提示，把不同**水果顏色**的**中文名稱**填寫在表格裏。

		
藍色	紅色	橙色
		
黃色	綠色	紫色

第一課 香港的茶餐廳

學習目標：

1. 學生能夠認識不同香港茶餐廳美食的名稱；
2. 學生能夠說出自己喜歡的香港茶餐廳美食並簡單解釋原

媽媽帶着小偉一起來茶餐廳吃飯，讓我們一起看看茶餐廳有甚麼美食吧！



盛大開業

港式茶餐廳

經典港味

歡迎光臨

2222 - 2222

港式茶餐廳

經典港味

招牌飲品

熱檸茶 \$15 凍檸茶 \$18

傳統包點

酥皮菠蘿油 \$12 法蘭西多士 \$20

港式甜點

鮮楊枝甘露 ----- \$26 陳皮紅豆沙 ----- \$24

特色飯菜

叉燒煎蛋飯 ----- \$ 30 咖喱雞飯 ----- \$ 35

認一認：



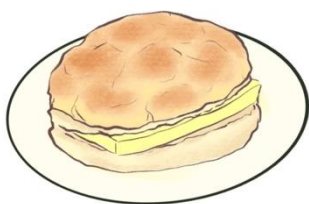
茶餐廳



檸茶



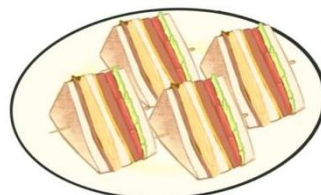
奶茶



菠蘿油



西多士



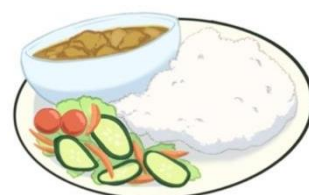
三文治



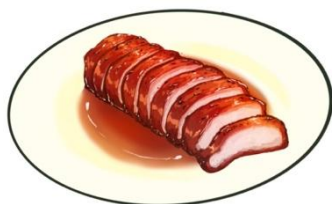
楊枝甘露



紅豆沙



咖喱雞



叉燒

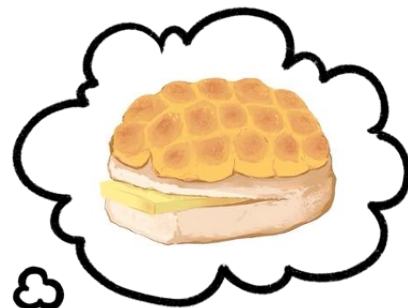
說一說：

小朋友們去過茶餐廳嗎？在茶餐廳裏，你們最喜歡的食物是甚麼呢？

請試着和隔壁的同學分享看看。

例子：

我最喜歡的茶餐廳食物是菠蘿油，因為菠蘿油很香甜。



小提示

你可以用「我最喜歡的茶餐廳食物是……，因為……」的句式試試看！

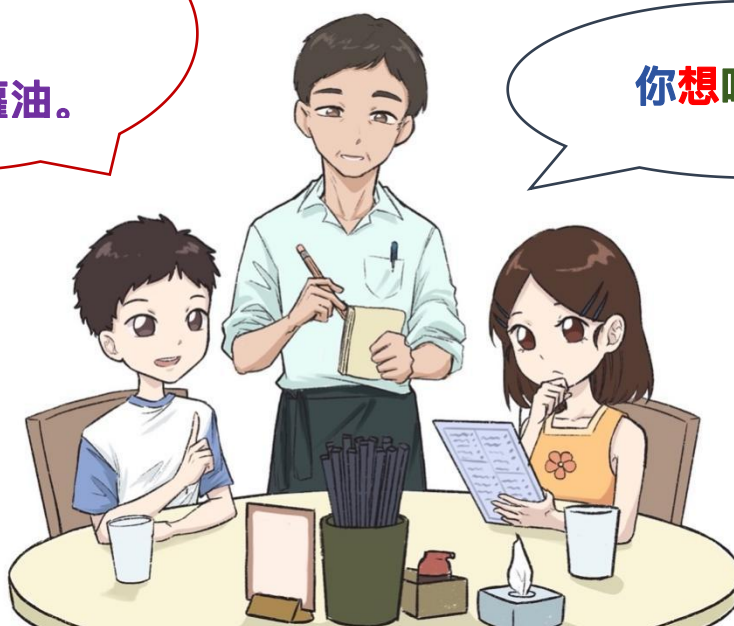
學一學：

小朋友們知道在茶餐廳要怎麼點餐嗎？我們一起來看看小偉是怎麼

我想要一杯凍奶茶

和一個菠蘿油。

你想吃甚麼？



說一說：

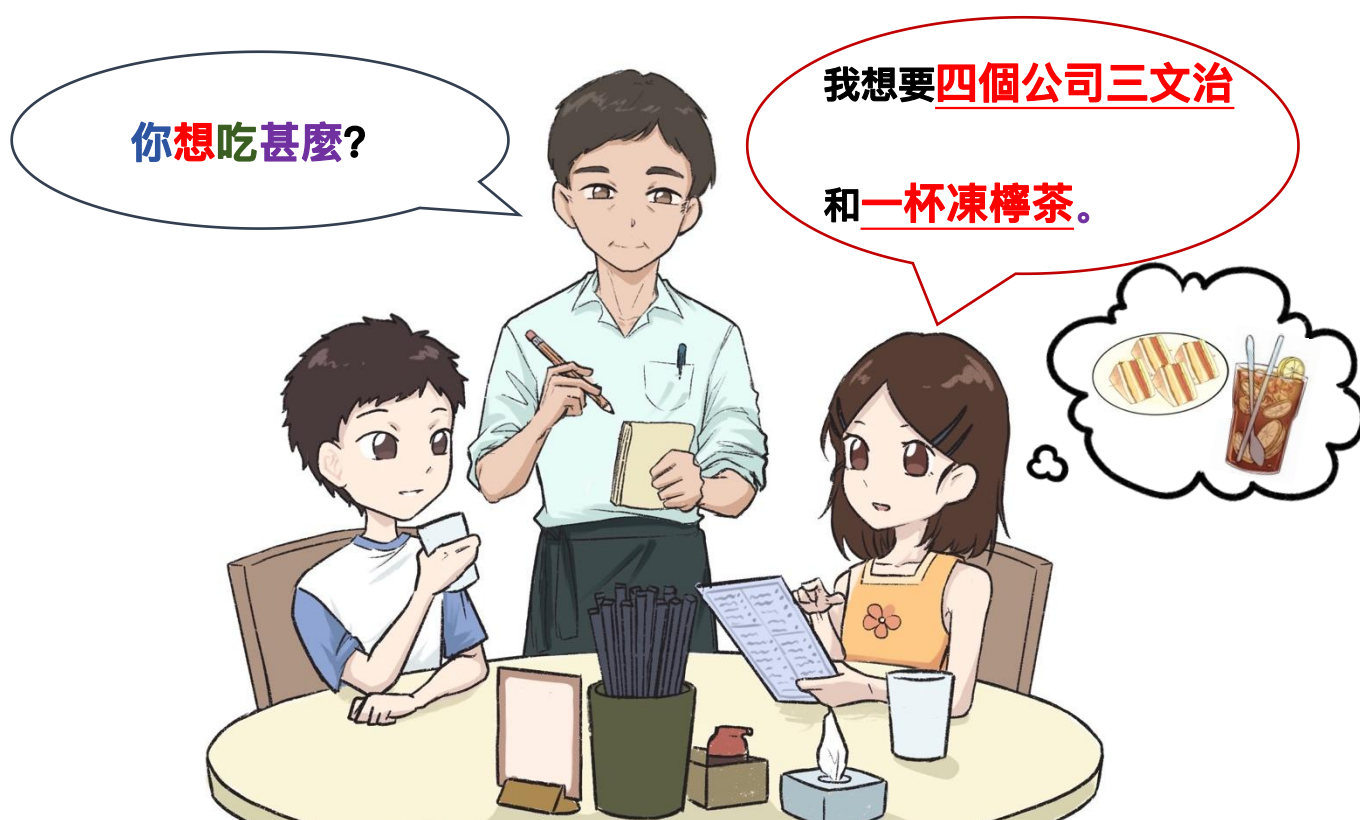
小朋友們去茶餐廳想要點些甚麼呢？請試着和隔壁的同學分享試試看呢。

小提示

你可以用「我想要……
和……」的句式試試看！

寫一寫：

小桃在茶餐廳點餐，但她不知道該怎麼做。請小朋友們根據圖片的提示，試着將下面的對話補充完整。



演一演：

請和隔壁的同學兩人一組，分別扮演茶餐廳服務員和顧客進行點餐，
並把顧客點的食物寫在下面的便簽紙上。



第二課 香港的茶樓文化

初小學習目標：

1. 學生能夠認識不同種類食物的名稱；
2. 學生能夠用中文點餐；
3. 學生能夠理解篇章的中心思想和主題內容。

進階目標：

1. 學生能夠了解香港的茶樓文化。

高小學習目標：

1. 學生能夠寫出課文中的生字，如「單」、「蒸」、「軟」、「香」、「甜」、「嚐」；
2. 學生能夠認識「糸」的部件，如「約」、「組」、「紙」等；
3. 學生能夠理解有關課文詞語的意思，如「茶樓」、「點心」、「蝦餃」、「奶黃包」、「叉燒包」、「燒賣」、「鳳爪」、「蒸籠」；

小偉和爸爸、媽媽每逢星期六下午都會和爺爺一起去茶樓聚會，讓我們一起看看他們在茶樓做甚麼吧！

在茶樓的家庭聚會²¹⁷

每個星期六下午，我和爸爸、媽媽都有一個非常重要的約會，就是和爺爺去茶樓飲茶。爺爺很守時，一早就到了茶樓等我們，我們來得比他晚。我一坐下，就打開點心單看。爺爺笑着說：「哈哈，



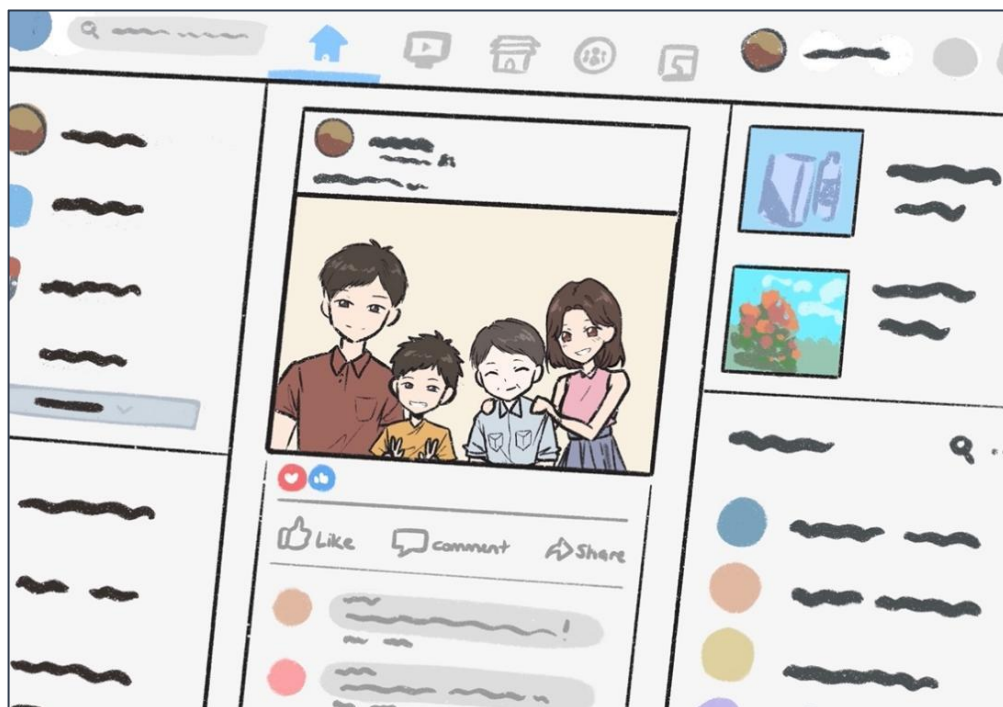
²¹⁷ 選自《語文新天地》小三年級課文〈上茶樓〉，部份內容有改動。

我點的點心不會讓你失望！」爺爺點了五樣點心，分別是：水晶蝦餃、奶黃包、叉燒包、燒賣和鳳爪，都是我最愛吃的食物。

沒多久，服務員走到我們桌子旁邊上點心。點心剛蒸好，香味伴隨着蒸汽，從蒸籠裏飄出來，真令人垂涎三尺。服務員先上了水晶蝦餃、奶黃包和叉燒包。我立刻用筷子夾了一個奶黃包，輕輕咬了一口，包子軟軟的，裏頭還流出了金黃色的奶黃餡，又香又甜，好吃極了。我把另一個奶黃包夾給爺爺，讓他也嚐一下，爺爺開心地笑了。爸爸和媽媽都誇我是一個孝順的小孩子。

離開前，服務員幫我們拍了一張全家福。爸爸把照片上載到臉書上，還加了一個標題——「天倫之樂」。





認一認：



約會



茶樓



點心



蝦餃



奶黃包



叉燒包



燒賣



鳳爪



蒸籠

寫一寫：

請將下面的字，按照正確的筆順寫在工作紙上。

單

蒸

軟

香

甜

嚐

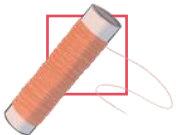
香港教育大學：<https://ckc.eduhk.hk>

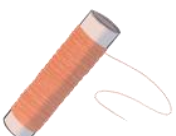
拼一拼：

加上部件組成新字。

例： + 勺 = 約

請在方格裏寫出新字。

 + 且 = 組  + 氏 = 紙

+ 束  = 練  + 各 = 絡

知識角：初小階段不做要求

天倫之樂：指長輩和晚輩有血緣關係的親屬之間（例如：你和你的爺爺、奶奶、外公、外婆、爸爸、媽媽）的家庭樂趣。



例句：每個星期六，爺爺和家人們一起去茶樓吃點心，享受天倫之樂。

說一說：

小朋友們在週末的時候通常會和家人們做些甚麼呢？請把你們和家人在週末的活動和隔壁的同學分享一下。

畫一畫：

請根據知識角的解釋，用「天倫之樂」這個詞語造句，並把句子寫在下面的橫線上。（學生答案言之有理即可）

例句：除夕之夜，家裏人歡聚一堂，共享天倫之樂。

請發揮你的想像力，把「天倫之樂」的情景畫在下面的方框裏。



聽一聽：

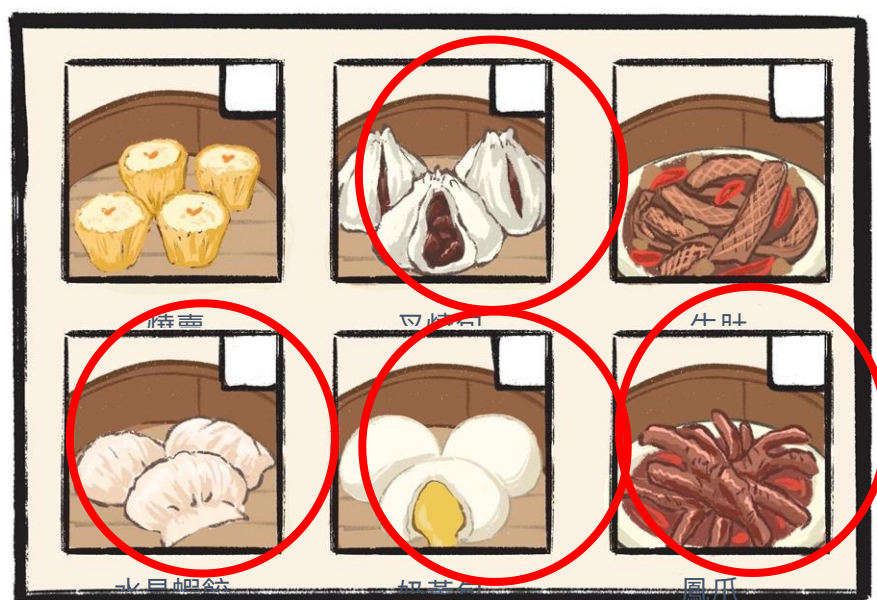
小偉和小桃一起去茶樓吃飯，請根據錄音內容，在點心單上圈出他們要點的食物。

小桃：哇，點心單上有好多美味的點心呀！

小偉：是的，有燒賣、叉燒包、水晶蝦餃和牛肚呢！小桃，你想吃甚麼點心呢？

小桃：我點一籠叉燒包和一籠鳳爪。小偉，你呢？

小偉：我點一籠蝦餃和一籠奶黃包。



說一說：

小朋友們喜歡去茶樓吃點心嗎？你最喜歡吃的點心是甚麼？請和隔壁的同學分享一下你最愛吃的點心。

看一看：

小朋友們了解香港茶樓的飲茶文化嗎？讓我們通過影片來了解一下

香港的飲茶文化吧！



網址連結：https://www.youtube.com/watch?v=f0sD_F3qKIU

深廣

說一說：

1. 根據影片的內容，你可以簡單說說香港的飲茶文化有哪些嗎？

小提示

你可以從歷史、飲食、
點餐方式、禮儀、習

2. 在你的家鄉有類似的飲茶或聚會嗎？你們通常會在這類活動中做些甚麼呢？請試着分享給班裏的同學聽聽。

第三課 美味的公司三文治

初小學習目標：

1. 學生能夠理解段落的内容大意；
2. 學生能夠使用「又……又……」的句式來描述食物。

高小學習目標：

1. 學生能夠理解段落的内容大意；
2. 學生能夠使用「又……又……」的句式來描述食物；
3. 學生能夠寫作一個段落來介紹自己喜歡的食物。

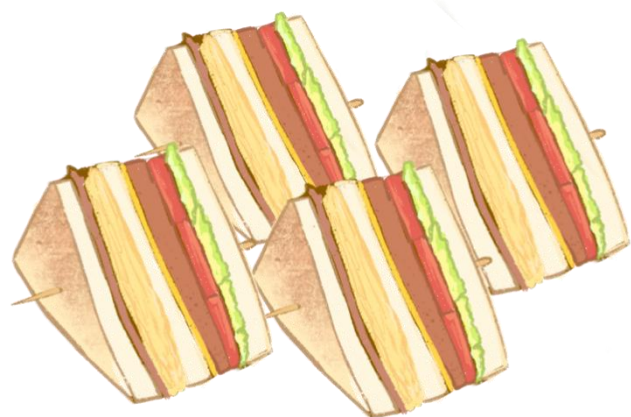
老師要求大家介紹一種自己最喜歡的食物，小偉向大家介紹了他最喜歡吃的公司三文治，我們一起來看看小偉的介紹吧！

公司三文治由麪包、雞蛋、蔬菜、番茄、火腿和芝士組成，它是最喜歡吃的食物。我經常吃公司三文治作為我的早餐，因為它又有營養，又方便攜帶。



說一說：

請根據下面的圖片，和隔壁的同學說一說公司三文治中包含哪些食物。



小提示

雞蛋



蔬菜



番茄



火腿



芝士



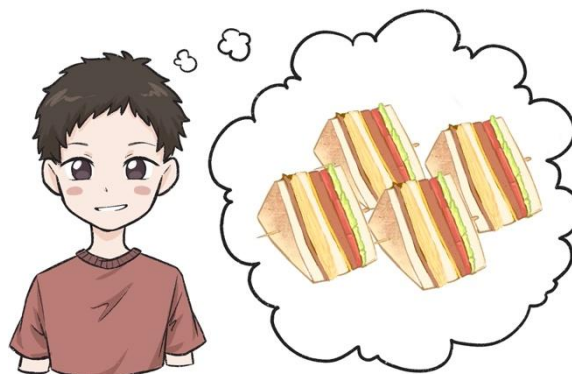
麪包



寫一寫：

根據例句，發揮合理的想像力，把其他句子補充完整。

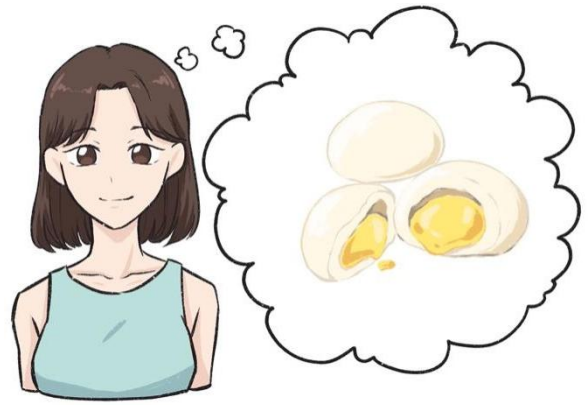
例：小偉最喜歡吃公司三文治，
因為它又有營養又健康。



1. 爸爸最喜歡喝香港奶茶，因為
香港奶茶又香又甜。



2. 媽媽最喜歡吃奶黃包，因為奶黃包
又軟又甜。



3. 弟弟最喜歡吃炸雞，因為炸雞
又酥又脆。



(學生答案言之有理即可)

4. 我最喜歡吃蘋果，因為蘋果又紅又甜。

請把你最喜歡吃的食物畫在方框內。

深廣

採訪：

請嘗試着採訪你的朋友及家人，了解一下他們最喜歡吃的食物是甚麼，由哪些食材組成，以及他們喜歡吃的原因是甚麼。然後根據你的採訪結果，完成下面的表格。

例子：

姓名	喜歡吃的食物名稱	食材的組成	喜歡的原因
張小偉	叉燒飯	叉燒汁、米飯、 叉燒	又甜又多汁

說一說：

小朋友們最喜歡吃的食物是甚麼呢？它由哪些食材組成？你們喜歡吃這種食物的原因是甚麼呢？請把你的想法分享給隔壁的同學。

寫一寫：

參考小偉的介紹以及你們的分享，介紹一下你們最喜歡吃的食物，並把介紹的文字寫在下面的橫線上。（學生答案言之有理即可）

例文： 漢堡包由麪包、蔬菜、番茄、牛肉和芝士組成，它是我最喜歡吃的食物。我經常把漢堡包作為我的午餐，因為它又鬆軟，又多汁。

自我評估：

請用十五分鐘的時間回顧一下這單元的內容，並對自己的表現做一個評價。

這單元，我學會了香港茶餐廳中各種美食的中文名稱，它們分別是：

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

這節課，我學會了香港各種點心的中文名稱，它們分別是：

1.

2.

3.

4.

5.

6.

我學會了一個成語叫做_____，我可以用它來造句：



我學會了用「.....想要.....和.....」的句式點餐，例如想點叉燒包和燒賣時，我會說：

我學會了用「又.....又.....」的句式造句：

網址連結：

1. 香港十八區故事 我的深水埗：
<https://www.youtube.com/watch?v=OCLUzHpa7Jk>
2. 廣東點心歌：
https://players.brightcove.net/6144772950001/default_default/index.html?videoId=6182093314001
3. 茶餐廳的語文課：
https://players.brightcove.net/6144772950001/default_default/index.html?videoId=6182093885001

4. 上茶樓：

https://players.brightcove.net/6144772950001/default_default/index.html?videoId=6182098238001

5. 香港故事：從茶餐廳文化看出香港的特殊性歷史故事：

<https://www.youtube.com/watch?v=jROL7zjaZ34&t=13s>

