

香港以中文作為第二語言課程發展的考慮 (version 14/7/2014)

祁永華

作者介紹：祁永華，哲學博士，香港大學教育學院副教授，研究及教學範圍包括：數學心理，現象圖析學，資訊科技，跨文化語文教育，雙語教育，通識教育，教師文化，倫理及法律素養等。編著有《現龍中文學習軟件》《變易理論與學習空間》《香港少數族裔學生學習中文的研究》等

引言

我很榮幸被邀請就香港以中文作為第二語言課程的議題上陳述己見。雖然我不是一個語文教師，但在過去的 20 年裡，我一直都參與支援語文教學的工作。開始時，是電腦輔助語文學習，參與「現龍系列」的軟件發展，接著是參與建設「Telencx」網站，支援語文教師提升以英語作為第二語言的教學；及後，參與建設母語教育中心，支援學科教師使用中文作為教學語文，並擴展學生的中英雙語學習；從 2007 年開始，我們又參與了中文中心的工作，支援中文科教師向在香港的非華語學生教授中文。這裡，我會基於我多年參與支援語文教學的經歷，觀察、研究和反思，對香港設立以中文作為第二語言課程的議題表達個人的見解。

現時香港並沒有以中文作為第二語言的課程。雖然社會上一直有不少倡議，並已作了長時間的討論，但有關課程卻始終沒有落實。最近，政府只同意推行一個第二語言的學習架構，並提供資源，以幫助非華語學生更有效地學習現時本地華語學生所學習的中國語文課程，並推動更多非華語學生入讀主流¹學校。但這與中文作為第二語言的課程不能混為一談。據稱，這個第二語言的學習架構，透過將現有的中國語文課程分成細小的學習梯級，將對非華語學生學習中文有幫助，再配合額外的輔導和更多與華語學生接觸的機會，應可讓這些以中文作為第二語言的非華語學生能較有效地追循相同的課程，學習中文。到踏入高中學習階段，若非華語學生實在不能應付 DSE 會考中文科的考試，他們可以選擇以特定的職業為導向的應用中文學習課程，作為工作資歷，或應考海外的中文作為第二語言考試，作為申請入讀大學的資格。

那麼，香港是否真的需要設有一個以中文作為第二語言的課程呢？還是真的不需要呢？這大概是本書所有文章都希望討論的。要討論這個議題，我認為我們先要問自己兩個問題：（1）我們所說的以

中文作為第二語言的課程是甚麼意思？（2）我們在討論香港應否設有這樣的課程時，有那些方面需要考慮？我在下文將會就這兩個問題，分享一些個人的見解，以期引發更多的討論。

第一個問題：以中文作為第二語言的課程是甚麼意思？

這個問題可以分兩方面回答。首先，第二語言的意思是甚麼？第二語言（L2）基本上是與第一語言（L1）相對的；於是學習者不管是學習第二、第三或第四種語言，只要該語言不是學習者的母語，就會被歸類為第二語言（L2）。概念上，第二語言（L2）又與外語（FL）不同，因為在很多情況下，目標語言（要學的語言）可能是當地的語言，而不是外地的語言，但又不是學習者的母語，而且有關的學習者亦是在當地環境中學習和使用該目標語言，所以它不會稱為外語。

以上對 L1，L2 和 FL 的界定可以說是相當直接的，但是，我們仍然需要瞭解它們本質上有甚麼主要的差別。例如，L2 課程本質上是否 L1 課程的一部分，或者是 L1 課程的簡易版？我的答案是否定的。那麼，L2 課程和 L1 課程本質上應該有甚麼分別呢？大家祇要比較一下目前香港 DSE 的英文科和中文科的課程及評估指引，便可以看到端倪。從這兩個文件的「課程理念」部分，大家可以看到兩個課程的假設是非常不同的。前者假設是為 L2 學習者而設（英文不是學習者的母語），後者則是為 L1 學習者而設（中文是學習者的母語）。因著學習者的身份不同，學習者與該語言的關係不同，學習者學習該語言的意義亦會隨之有所不同。前者（L2）的學習意義是為了交際，好讓他們可以理解不同文化，處身於不同的文化環境中生活和工作；而後者（L1）則是為了對所屬種族或民族的思想和價值觀的領受和傳承。不同之處，主要是語言要達到的意義和內涵，這是本質上的不同，會直接影響其學習內容，而不僅其語言的難易程度²。

如果有一天，我們有一個與 DSE 英語課程等效的中文科課程，那麼我們便或多或少可以說，香港的確是有一個為香港的非華語人士（包括少數族裔及其他外籍人士）而設的，以中文作為第二語言的課程。在這裡，我並不是說目前 DSE 的英文課程是 L2 課程的楷模，但它跟中文課程的不同，肯定可以幫助說明一些道理。我也想指出，課程一般應包括四個方面：目標、內容、教學和評估，我們不能忽略這四個方面的任何一個，尤其是第二語言主要是關係到一個人在社會上的工作，有公眾認可的評估就顯得十分重要。

第二個問題：我們在討論香港應否設有以中文作為第二語言的課程時，有哪些方面需要考慮？

² 有一種說法，認為目前的中文課程也祇是一個架構，指出學習要包含九大範疇（閱讀、寫作、聆聽、說話、文學、中華文化、品德情意、思維和語文自學），其具體內容可因應學校和學生能力而靈活調節，所以同時可適用於華語學生和非華語的少數族裔學生。但是，這種說法比較牽強，因為即使名目相同，例如品德情意方面，內容的性質會有很大差距，課程理念說的「養成良好的國民素質，認同國民身份，傳承民族文化」，顯然是給華語學生的，如果是非華語學生，它應強調對不同文化的差異的開放和包容等。

¹ 「主流」和「多數」這些形容詞可以帶有不同的意涵。有人認為它們表示正常，表示是歷史發展的大方向，而「少數」則表示是不正常，暫時的，遲早要被淘汰的現象。而決定事情亦應該是「少數」服從「多數」。這裡澄清，本文作者並不同意這種解釋。因為，有時「少數」的素質或道理，不一定比「多數」差，今天的「少數」可以是明天的「主流」和「多數」，歷史發展正是這種更替。亦因為，在所謂「多數」之內，其實存有許多差異，故此「多數」和「少數」往往要視乎按甚麼劃分，最後亦不是所有的決定應該是「少數」服從「多數」，要視乎事情的性質。本文內的「主流」和「多數」主要是指在目前的管治制度下被認可為正統，或數目和影響力較大的一方，而不表示其他意思。

在 20 世紀 60 年代，第二語言教學主要是由‘語法－翻譯教學法’ (grammar-translation approach) 和‘聽說教學法’ (audio-lingual approach) 主導。前者主要把語言當作顯性知識 (explicit knowledge) 來教授；而後者則主要把語言當作行為模式 (behavioral pattern)，透過模仿和操練來學習。當時，對於學習者作為主體如何逐步發展語言能力的過程認識不多。時至今日，學術界藉著許多的研究，對這個問題已掌握了一定學理上的認識，可惜有關的認識卻未能有效地傳達給大眾。

舉例來說，很多人至今仍然相信，語文教學主要是向學生講解語文知識，讓學生認識、模仿、操練，最後希望他們可以應用。學習內容編排的次序，是由下而上 (bottom-up)，先學字，然後是詞，接著是句子、段落、篇章。如果是語音學習的話，則先學語音的基本單位，然後是字的發音，接著才是詞的發音，然後才是語句。是一個部分一個部分的加起來，最後成為一個整體 (teaching goes from part to whole)。以這樣的邏輯，語文學習的過程就像機器的裝配 (mechanical combination)，必先造好組件，然後才能組合成為機器，亦只有在機器已經組裝完成了，最後才可以在情境中運用。而在每部分內容的學習上，必須做好質量控制，檢查是否在“輸入”和“輸出”都能過關。一部分學好了，包括認識默寫應用，才好開始學下一部分。如此一來，學習的起點和步驟便取決於目標語文（要學習的語文）的基本單位和組合方式，而非學習者的興趣和已有知識，或學習者的處境及需要審辨和傳遞的意義。⁴

確實有許多人仍然抱持上述的觀念。這些人有些是教師、學生、家長，甚至一些領袖人物。無可否認，在某些情況下，這些做法可以是合理的，但是若以這些觀念作為整體的語文教育的指導原則，則不論是在第一語言還是第二語言的學習來說，均已被許多的研究結果所推翻！語言是個體由其他人的溝通行為中習得 (acquire 或拿取) 的，但這不是單純的模仿和知識灌輸。人類與生俱來就有這種分析語文變化的能力，並能自行按習得的規律作出創造。⁵ 語文學習是分析 (analysis) 和合成 (synthesis) 過程的結合。前者是‘由整體而至局部’，或稱‘由上而下’的過程 (top-down process going from whole to parts)，後者則是而‘由局部而至整體’，或稱‘由下而上’的過程 (bottom-up process going from parts to whole)。語言的習得，開始時往往是由上而下 (top down) 的：先由整體 (whole) 開始，然後再發展至局部 (part)。是先有閱讀的意識 (如看見或參與其他人閱讀，對目的和過程有大概的認識)，才到學習其中的技巧和細節 (如字詞和組織結構的閱讀和應用)；是先認識字，然後透過字與字之間的異同，才認識到字的部件和組合。⁶ 學者指出，不同年齡

⁴ 可參考系 Halliday (1975) 對幼兒的語言發展的詳盡觀察和分析，書的前言亦清楚指出機械和有機發展觀的區別；有關語言習得的論述，可參考 Chomsky, N. (2006) 和 Krashen, S. (1981, 1992)。

⁵ 透過變化的異同，由上而下，由整體而至局部的語言教學的論述，可參考 Marton, F., Tse, S. K. & Cheung, W. M. (eds) (2010), 謝錫金 (2001) 和岑紹基 (2010)。

香港是否需要設立以中文作為第二語言的課程？有人士認為是這理所當然的。對香港某些居民來說，中文顯然是他們的第二語言 (L2)。為他們提供這樣的課程道義上是必須的，這是他們應有的權利，也是社會應盡的義務。然而，也有包括政府在內的一些其他人士，從效果上否定這個需要。他們認為非華語學生越能掌握好中文，便越能在香港社會上找到更好的發展機遇。為了獲得更好的中文能力，他們認為應把學習目標定位在較高的 L1 中國語文科課程上。學校應盡力配合，支援學生朝這個 L1 目標而努力。即使學生最後不能達到這個較高的目標，效果（非華語學生的中文能力）也總會比一開始便把學生定位在較低的目標上好。

的確，不同的人會看到事情的不同部分。根據個人過去 20 年在語文教育事務的涉獵，我發覺，要真正解決問題，全面了解問題的各個方面是必須的。以單一的想法去決定做法，往往容易出現反彈或其他不良的副作用，結果弄巧反拙。要思考香港是否需要設立以中文作為第二語言課程，或如何根本地改善香港非華語學生的學習，包括中文學習的情況，我相信我們必須同時設法認識三種不同的真相：（一）學理方面的真相——例如與中文第二語言習得有關的理論和教學法的研究；（二）現實方面的真相——例如在實際環境中，有甚麼做法已經實行或實行不了、有甚麼好的和壞的情況正在浮現；（三）社會政治心態方面的真相——例如現在是誰正在為誰做決定，反映了個人和社會的甚麼關係和心態。³

有人會問，有這麼多方面，甚麼時候才可以認識足夠，從而作出決定？我的想法是，事實的發展往往不會等待理性思考的完結。政府會用它的權力去推出一些決定，而團體和個人亦會決定自己的取向。但是，這些都將不會是最終的決定和取向，而持續和深入地思考這三方面的真相，將更有利於不斷檢視和修正這些決定和取向，逐步解決問題。無數經驗說明，就少數族裔的第二語言教學的探索並非一朝一夕的事情，需要各有心人士持續的反思和努力。

我們擔當不起輕視這三方面真相中的任何一個方面。但我相信，沒有一個人可以於三方面都有深入的了解；而即使就單一一方面，也沒有一個人可以完全掌握其中所有的議題。因此，我們需要多方面人士的議論、溝通，和互相幫助。我在下文將分別就這三個方面，列舉一些相關的議論，說明這三個方面性質上有甚麼不同，以引起討論。我相信，就每個方面，還有一些重要的議論，由於個人知識和文章篇幅所限，未能涉及，要由更多人士指出。還有，我所列舉的觀點，也不是無可爭議的；所謂真相，畢竟還是我們對事情的解讀，離不開人的主觀思考，需要各方的批評或印證。

學理方面的真相 (Technical Truths)

³ 這三分法參考哲學家 Habermas 的學說。而應用語言學家 Ellis, R. (1997). 的最後一章，亦有將類似的想法應用於第二語言教學研究的討論。

(1) 非華語學生的中介語的研究，建立語料庫，蒐集處於不同學習階段非華語學生的口語和書面作品，研究其習得和偏誤序列，使教師能掌握學生華語能力發展的規律，按其發展階段針對地給予回饋。目前漢語的中介語研究表明，L2 學生的習得序列和偏誤受兩方面因素影響，部分序列和偏誤和漢語母語學習者相似，而部分會因學生的 L1 有異，來自東亞和歐美的學生會有所不同。⁹

(2) 建立口語和書面中文語料庫，蒐集正規及非正規語文運用的真實例子，供教育工作者查看。中文教師熟諳中文，未必等如真的理解中文是如何系統地運作的，原因是太習以為常，見慣不怪，不會提出問題，到了教非華語學生，才發現理解不夠。語料庫可以讓他們按需要查看，是他們再次認識中文的寶貴學習資源。找到的例子也可用於教學。¹⁰

(3) 研究多種課堂互動及回饋策略，以針對常見的溝通障礙和語言偏誤。不同的溝通情況，可以建議不同程度的語言糾正或回饋；而就常見的語言偏誤，亦可建議有用的實例和說明。有人認為如果學習者過了關鍵期 (critical period)，大腦的可塑性就會喪失。不過，亦有研究證明這並不完全正確。事實上，當學習者面對一些既有意義和趣味而又對比鮮明的實例時，仍會察覺及接受以新的方法去理解語言，大腦的可塑性還是可以激活的。

(4) 目前英語第二語言教學和考評的策略，有針對語文知識的，也有針對學習和應用能力的，發展已有一段時期，可供借鏡，而本地的學者亦有因著中文的特點，提出創新的教評策略，此處不作詳述。¹¹

L2 的習得，與 L1 不同，除了在認知方面，如 L1 的正負遷移作用 (positive and negative transfer)¹² 之外，還有情意方面——研究表明第二語言的習得比母語受情意因素的影響，包括環境，氣氛，與

⁹ 想了解更多中文方面的中介語研究結果，可參考張博 (2008)，曾金 (2005)。

¹⁰ 我在 Telenex 的經驗印象深刻。它是一個支援教師教授英語的網絡計劃。該計劃建構了一個學生語料的數據庫（也就是香港華語學生所寫的英文篇章），方便搜尋學生使用個別詞彙或結構模式的實例（包括正確的和偏誤的）。又提供真實的英語語料數據庫。當教師查詢某些英語的表達是否正確或為何是病句的時候，英語教學專家（即使母語是英語的）亦不一定可以給予一個黑白分明的答覆。這情況讓我很有興趣。這些專家會從語料數據庫中搜尋相關的例句，然後與教師一起仔細的查驗，根據系統功能語言學的理論，比較分析。這使我認識到，有時不能死板地說，這種表達式是對的，而那種表達式是錯的。不同的語言變易，往往是用來區分某些意義上的差異。而過程中，懂中文的同工亦可以參與討論，探討中英文的差異。這探討，令大家都對兩個語言的是如何運作的，有更深層次的認識。這不獨對教師有所助益，就連這些以英語為母語的語言教學專家，亦從而對自己的語言有更深的理解。

¹¹ 以下是本地學者就香港非華語學生中文學習所發表的一些文獻：袁振華 (2007)；謝錫金、祁永華、岑紹基 (2011)；戴鐵華、岑紹基、祁永華 & 張群英 (2012)；岑紹基 (2012)；關之英 (2012)。而 David Nunan 就任職為本教學 (task-based language teaching and learning) 的建議，以及 David Rose 的閱讀學習法 (reading to learn)，原來是用在英語第二語言教學的，亦有香港非華語學生教學研究人員和教師運用在中文的教學上。

¹² 上文祇著重談了 L1 對 L2 的負遷移，並不全面，這裡必須補充。Cummins (1979) 提出，其實學習者 L1 和 L2 能力的深層是共通的。如果學習者在 L1 能夠讀寫，並把 L1 讀寫能力有效地應用在認知和學習方面，所發展出來的深層的語文能力

兒童的話語及其中的偏誤，往往呈現出一種自然的序列 (natural order)⁷，說明兒童語言發展是一個有機的過程 (organic process)，像生命體的成長，整個系統的分枝和網路，由簡單粗糙逐步演變成複雜和細緻。有意義的語境和可理解的語言輸入是語言發展的重要條件，學習者主要是在尋找和區分意義的過程中，不自覺地運用天賦的能力，習得有關的語文輸入中新出現的詞彙，語法和應用。語文知識的參考和解說，主要是作為輔助。

上述的基本觀念對 L1 和 L2 語言教學同樣重要。以下將集中討論 L2 與 L1 習得在認知和情意兩大方面的不同。首先是在認知方面。嬰孩在半歲時對所有可能的語言特徵和組合方式的區分，敏銳程度相若，可用以習得所有人類語言的基本單位和語法。可是，隨著第一語言經驗的增長，他們會對在第一語言有用的語言特徵和組合方式變得越來越敏銳，而對一些和他們的第一語言無關的語言特徵和結構，則相反變得越來越不敏銳。如果嬰孩的第一語言不會使用 “r” 和 “l” 的語音差異來區分語意，他成長後對二者的分辨能力便會消失。同樣地，如果他第一語言的音調高低只是用來區別句子層面的意思 (亦即語調)，而非字詞的意思，成長後亦會養成習慣，把音調循句子層面的意義去理解。於是，如果這個嬰孩長大後，要學習一種使用 “r” 和 “l” 來區分語意的目標語言，或一種以聲調作為分辨字詞含義的目標語言，他必將面臨很大的學習困難。

如果目標語言正是教師的母語時，問題可能尤其嚴重。因為教師對有關的特徵和結構特別敏銳，他們可能難以想像，為何學生就總像看到不頭緒，亦不能把這些特徵牢記。有些教師可能會盡其所能糾正學生的錯誤，每錯一次就糾正一次。結果學生可能感到挫敗而不敢表達。有些教師則可能會盡量包容，不予糾正，結果學習者的 ‘中介語’ (inter-language) 便可能難以改進，甚至出現 ‘固化’ (fossilized)⁸。為此，如何辨識學生所表達的含義並提供適切的語言回饋，一直是第二語言教學研究的核心難題。目前其中一個廣為接受的想法是，學生所犯的錯誤往往不是無緣無故出現的，是反映學習者對目標語言的階段性認知，一方面應予以正面的評價，另一方面幫助學習者察覺到目標語言的特性和他現階段所理解的還有甚麼差別。而且回饋亦往往不能單作抽象的語法說明。教師要提出目標語中相關的語言實例，讓學習者對照其變化，聯繫起來分析，學習者才能領略新學的語言系統是如何運作的。有時教師甚至亦要提出學習者第一語言中相關的變化實例，讓學習者了解兩種語言系統，運作方法有何不同。而這種語言討論 (language focused instruction) 亦要適時，配合學習者的發展階段和已有知識，方能有效。

以上是一般原理，是基於其他語言的第二語言教學研究。這些原理如何體現在中文和它的第二語言教學上，則需要透過更多研究了解，例如包括：

⁷ 有關兒童語言發展過程的論述，可參考 Lightbown P. M. & Spada, N. (1999)。

⁸ 中介語的理論可參考 Selinker, L. (1972)，而反饋方面的討論可參考 Long, M. (1983)，Ellis, R. (1997, 2008)。

的位置不平等有關¹⁵。學者因而討論各種多元文化的教育取向 (different approaches of multicultural education)，以幫助學習者回應文化身份認同上的挑戰。¹⁶

本節簡述了半世紀有多的第二語言習得研究所產生的觀念和學理。個人認為各界需要或多或少認識這些學理方面的真相。要是以片面或誤導性的觀念，設計課程或學習架構，或指導教學的話，無論撥用多少資源，或冠以第二語言或其他名目，亦未必可以促進這些非華語學生的有效學習。

現實方面的真相 (Practical Truths)

現實世界是複雜且充滿衝突的，教育制度及課堂的實際情況受眾多因素及持份者影響。即使想法有正面的意圖和學理根據，但實行起來，結果往往也會因其他意想不到的因素或持份者的反應而改變。不過，改革的主事者，往往開始時一般祇會在意於他們預期的效果有否出現，而不是全面的真相，對實際出現的副作用或抗拒，卻不太會在意了解它們出現的原因，直至這些方面明顯不過，並開始失控。可惜到時候，大勢往往已經逆轉，難以挽回。

在 2000 年代初期，教育局開始邀請個別學校成為「指定學校」。這些學校原本是招收華語學生的「主流」學校，政府給他們一些額外的資源，要求他們也收取非華語的少數族裔學生，目的是讓這些學生可以有更多學校選擇，更多接觸「主流」社會。然而，實際出現的情況是，隨著少數族裔學生入讀，報讀這些學校的華語學生人數卻明顯下降。到近年，有些指定學校便有超過 90% 的學生是少數族裔，以致被批評導致「事實上」(de facto) 的種族隔離。指定學校教師多年努力，了解及培養少數族裔學生，反惹批評，實在可惜。回過頭來看，其實類似的現象，早在世界其他地方已有發生，若當局在實施「指定學校」政策的初段，能了解前線情況並作出反應，情況應不會如此。

這段經驗告訴我們：(1) 推行改革時，必需密切了解實際情況，並作出適當的調整。(2) 實現族群之間的融和，必須重視「主流」族群和少數族群兩方面的意願，並取得兩方面的理解和配合。如今香港政府又要進一步推出新的措施，以中文作為第二的學習架構為輔助，推動更多少數族裔學生分數入讀更多的「主流」學校，當局是否已充分考慮實際情況和各方面的反應？

據個人了解，實際的情況是，有些「主流」學校，在決定收取少數族裔學生入讀之前，已先與教師、家長和學生商討，並到其他學校參觀，預先了解少數族裔學生的情況，計劃未來校本措施，為實現共融做好準備，讓各方受益。但相反地，亦有學校已收取少數族裔學生，但教師並無能力兼顧，祇

¹⁵ 有關不同文化身份的抵觸，可參考 Ogbu, J. (1992). 而如何為少數族裔學生充權，對抗社會標籤和自我標籤的支配，可參考 Cummins, J. (1986, 2001)。這是 Harvard Educational Review 在 2001 年重新刊登 Cummins 在 1986 年的文章，足見該文章的重要地位。

¹⁶ 就多元文化教育 (multicultural education) 方面，的確有不同的認識，Garcia, E. (2002) 深入及全面地綜述了美國就這方面的挑戰，發展歷史和出現的不同取向。有關香港少數族裔學生在語文教學中如何肯定和擴展學生文化身份的例子，可參考 Kosar, S. (2011)，以及匯文子集的學生跨文專題研究。

趣，動機，和文化身份的認同。第二語言的學習過程中，學生會遇到許多不確定的情況，故此特別需要安全 and 輕鬆的環境和氣氛，甚至應該給予學習者一段沉默期 (silent period)，在無壓力的情況下，讓學習者慢慢地吸收和了解。他可以觀察或參與活動，但無需以語言輸出回應教師的提問。

第二語言的學習有兩個途徑，一是在課堂上受教，二是出於個人興趣，在生活上主動接觸；而後者對語文發展的作用更大，所以興趣非常重要。培養學生因自己的喜好，選擇讀物，作自主性閱讀 (free voluntary reading)，或觀賞感興趣的媒體節目，証明對第二語言的習得有強大的作用。¹³

L2 的掌握由於比 L1 難，尤其在輸出方面，往往不一定準確，說的話別人不一定理解，可能尷尬，而且寫好的文章更往往需要用心思考和修正，因而學習動機十分重要，其中信念和能力感方面 (attribution and efficacy)，預期值 (expectancy value)，目標及動機的層次 (performance goal & mastery goal; instrumental motivation & integrative motivation, intrinsic motivation and extrinsic motivation)，和自我決定理論 (self-determination theory for innate needs of autonomy, competence and relatedness) 皆會影響 L2 的學習成效。就以上每方面，學者並提出了一些策略，以期對這些情意因素，多作改善，少作破壞，我們可以參考這些理論，思考目前政府提出的政策和措施可能帶來的影響。¹⁴

學習者的文化身份認同是第二語言的習得研究中的突出議題。母語的習得始於嬰兒期，嬰兒無條件地認同父母，接受他們的賦予，包括物質和非物質的。但是學習第二語言時，情況並不一樣。隨年齡和經驗增長，兒童會內化別人對他的評價，並會意識到他和別人的不同，逐漸形成他的自我觀念和身份認同。而這自我觀和認同感，亦反過來影響著他的思想行為和人際關係，對第二語言的學習成效帶來重要的影響。有學者認為，學習一種新的語言意味建立多一重新的文化身份，成為多一個文化圈 (social world) 的成員。從好的方面來說，這是個人空間的拓展，但另一方面來說，如果不同身份之間出現某些矛盾和混淆，亦可能帶來不安。還有一種可能情況，就是學生本人覺得學習該語言和自己的文化身份有抵觸，產生抗拒情緒，而這種情況一般與社會上和課堂裡不同文化族群之間

和對事物的理解，對學習者學習 L2 讀寫，有關著的幫助。此外，L2 能力的發展亦會反過來令學習者更清楚察覺到 L1 語言的特點。

¹³ Krashen 一直強調在第二語言習得之中情意和趣味的重要性，提出 affective filter 的理論，對 Silent period 和 free voluntary reading 亦十分重視。

¹⁴ 這些理論的資料，用有關的詞語，不難從網上找到，而新近的 self-determination theory 影響頗為突出，它將在少數族裔教育有重要應用，可參考 Deci, E., & Ryan, R. (Eds.) (2002) 或 Niemiec, C. N. & Ryan, R. M. (2009)。

，就可能更糟，令雙方均感到被對方拒絕和傷害。¹⁹此時，情緒控制及跨文化溝通能力非常重要，但香港教師普遍沒有這方面訓練，需要同儕之間的支持，在經驗情緒起落之中逐步學會適應。

現在政府願意撥出資源，培訓教師是可喜之事，但負責培訓教師的大專人士的實際情況亦需考慮。要做好中文第二語言的教學培訓，除一般的第二語言教學的學理，還要配合中文和本地的實際情況；而教師的文化反應能力（culturally responsive teaching efficacy）²⁰方面的培養，本地的經驗和研究就更加缺乏。就這些方面，大專的學者也需要時間踏實地逐步深入研究和認識。

凡此種種均告訴我們，我們必須對現實的複雜性有充分心理準備。要預見未來的實際狀況，還須認真總結過去的經驗。我們除了向專家學習，還需要與更多人求教，了解教育前線的狀況，民眾的實際處境，而不能僅靠學理推斷，主觀臆測或良好意願。政策和措施實行的過程中，更要敏銳監察自己行為所帶來的影響，包括反效果，以因應形勢作出調節而不失政策和措施的長遠目標。

社會政治心態的真相（Social-Political Truths）

還有的是香港政治現實的真相，因為語文政策往往離不開政治。當我們談論中文作為第二語言課程時，我們必須同時注意政府和社會及是如何理解整體語文政策，而這便不能不涉及香港的政治現實。語言不只是一個學科。它能將人與人的距離拉近，亦能把人分隔開來，這取決於大家是否共享一種語言。因此，共同語可以是一個民族聲稱存在的理據，亦關乎一個國家的凝聚力和國民身份認同。它有著重要的社會及政治意涵。在殖民地時代，英文長期是香港的官方語言。中文（粵語）祇是到1974年才成為另一個官方語言。雙語立法則始於1987年，也就是對香港前途作出定位的《中英聯合聲明》簽訂後三年。自1997年回歸中國後，港府採取了兩文三語的政策，把普通話納入為官方語言之一。1998年港府更在初中實施母語教育強力指引，全港約3/4的中學初中以中文授課，一改1997年前中學較多以英文作為教學語言的狀況。這些語文政策的改變無不和香港政治權力的轉移有關。

是否制訂中文作為第二語言課程，個人認為必先釐清目前“兩文三語”政策的意涵。政策含糊之處，在於沒有說明這五方面的關係如何。加拿大以雙語立國，國人可自由選擇英語或法語，以維護平等機會。我想，香港政府不會同意類似的理解，讓市民在中文或英文中作出選擇。香港教育提出的目標是中英兼擅。問題是究竟香港社會和政府在這個「兼擅」的前提下，是否應該接納多樣化的模式——即不同的社會成員可以有不同的主要語言和輔助語言（major and auxiliary languages）²¹，有些人以中文為主英文為輔，而有些則相反，有些人以普通話為主粵語為輔，而有些則相反，讓各人按自己身份和條件的不同，靈活地運用其主要語言和輔助語言，互相補足，應付其生活中的不同處境和

¹⁹ 有關話語分析的課堂應用可參考 Rex, L.A. and Schiller, L. (2009).

²⁰ 有關概念及培訓可參考 Gay, G. (2000) 和 King, K. et al (2009)

²¹ 1997年我就母語教育強力指引曾提過類似的建議，認為當局可以改為要求學校給每一學生都有以中文和英文學習的機會，各不少於25%時間，中間餘下的50%，學校可按其學生情況自由調節中英的主次比重，便無需把學校硬性分類。

將他們擱在課堂一角，讓其自生自滅。無可諱言，讓不同族裔學生多互相接觸，這是應有的教育方向。提供沉浸式語言學習環境，讓少數族裔學生更好學習中文，亦是應有之義。但是，無數經驗告訴我們，在不同條件下接觸，效果可以截然不同：接觸可以促進融和，也可以增加衝突。沉浸（immersion）處理不當，可以演變成下沉（submersion）。是不是所有學校都具備所需的條件？目前極有必要了解教育前線的真實情況，不能自欺欺人。

而少數族裔方面的實際處境，當局亦必須明白。政策若出現偏差，便會容易引起抗拒。少數族裔學生有不同的家庭狀況：有些是近十年到港的，但有些卻在此生活了好幾代人；有的祖籍農村，也有來自大都市，教育水平，對子女的期望不盡相同。目前這些資料卻非常缺乏。但無論如何，他們都同樣面對一個事實，那就是香港是個華人為主的社會。由於這個現實，他們知道需要學識中文，希望學好中文，這點我們無需懷疑。但是，現時的政策，單單強調中文學習，而忽略少數族裔英文學習的需要，卻不易被少數族裔接受。

少數族裔學習英文的需要，跟少數族裔的實際處境有莫大關係。因為，即使他們努力地學習中文和適應香港的華人文化，但是他們仍難以肯定：自己是否真能成功地在這個地方工作及生活，還是最終需要離開？除非他們絕對肯定在這裡將一切安好，否則英語和他們的母語將會是非常重要的安全網，不可以為學習中文而犧牲。¹⁷ 那些有志報考大學的少數族裔學生，他們就更關心如果就讀於中文中學，會否在學科學習和DSE成績方面受到束縛。無論對「主流」華裔族群或少數族裔族群的家長，對現時教育被劃分為中文和英文兩類，大家要二擇其一，均感十分苦惱。總括而言，現時少數族裔希望學好中文，這點是可以肯定的，但是如果當局強調單單中文教育而非雙語教育，他們心理上很可能會出現抗拒。

教育政策最後是靠教師執行的，所以了解教師的實際情況非常重要。研究一再表明，激勵教師的最佳回報是學生的進步和尊重，但這也表示教師實際上也相當脆弱。如果見不到學生進步，或得不到學生的接納，教師的情緒便會下降，而教學的效果亦可能因而出現惡性循環。幾乎所有的研究都表明，跨文化課堂對教師充滿挑戰，除方法之外，更包括情感方面。¹⁸ 由於老師和學生來自不同文化背景，如果彼此能相互理解和關懷，大家都會感到格外振奮。然而，亦由於老師和學生文化背景和身處位置的不同，對事情往往帶有不同的假設和解讀。故此，一方面的努力和要求，並不一定會容易立即被另一方明白和接受。如果再加上“你們的／我們的”之類的話語，互相定位或標籤，情況

¹⁷ 可參考 Sharma, A. (2012)的博士論文

¹⁸ 有關教師的情感挑戰可參考：Ho, K. K. Elizabeth. (2013). 的博士論文

而這些不同的發展模式，其構思和推動必須有有關主體的參與，再加上其他社會成員的支持和利用。即是說，如果這發展模式是要讓某些人得到發展，這些人便是有關的主體，他們應參與構思和推動。若由一方面人士設計，而希望另方面人士跟隨和得益，則即使花了資源和氣力，亦可能由於彼此缺乏了解和信任，起不了預期的作用。而且跟從的一方，亦往往因為沒有發展自己的主體性，沒有察覺自己資源和能力，無法走出依賴的角色。

上節談到教育的現實是多方面的，能否全面地了解現實的真相，要視乎各有關方面的權力關係和心態是否開放和積極，包括各有關方面是否可以分享資訊和參與解讀，並是否願意就一些核心問題進行深入的思考和交流。然而，目前政府還沒有設立一個機構全盤負責多元文化族群事務和教育，以集中相關資料和數據、持續與有關方面人士溝通，並進行政策討論。個人看來，如果大家同意以上的問題不應迴避，而且需要各族群文化間雙向的交流以至共同承擔，當局首要的是要建立這個溝通和共同參與的平台。

香港是我們居住的地方，我們當然希望大環境良好，希望政府和社會秉持公義而且滿有關懷。亦希望各方可多作溝通，使政策和措施切合實際。但是理想歸理想，不同的意見之間的溝通本身並不容易，再加上地位、權力和利益上的矛盾，溝通就更加困難。因此，期望政府政策能切合實際，並得到各方配合，似乎祇可能是一個長期理想。那麼更重要的便是我們如何調節自己的心態，面對當前理想和現實之間的落差。

如果我們只是等待周遭改善了，我們才來做改善，我們所看到的自己，只是一個由別人主宰的客體（object）。人類天賦的能力不止於此，每位社會成員都是一個主體（subject），外間事物從來無法完全支配我們。人類具備想像和創造力，即使整體制度沒有按我們願望而改變，別人沒有做我們認為應該做的事情，在任何情況之下，我們自己總有一些選擇，總有一些可以運用的資源，去做一些自己可以決定的事情，令我們的意志和行為可以走出一小步，為自己和其他人產生一些較好的影響。假如你是教師，而你相信批判教育論（critical pedagogy）²⁴，而你有不同族裔的學生，你或者可以自己行造就自己一個充滿活力的跨文化小空間，以推動你和學生的學習和進步。既然語言學習本質上是社會性的，你可以調查學生與華語人士互動的經驗，以及他們對中文媒體的接觸，與學生一起，誠實地分享正面和負面的經歷，批判地反思大家的處境，掃除自己的思想障礙，打破各種定型

²⁴ 有關批判教育論，可參考 Morrow, R. A. & Torres C.A. (2002) 該教育理論，源自於批判理論，強調教育應該成為一個抗拒奴化，解方思想的過程，用以對抗社會和有權勢者對個人們角色和生活的定型，教育要發揮學習者的主體性，真實地連繫學習者的生活經驗和社會處境，批判性地思考生活的意義和發展空間。套用 Paulo Freire 的說話，把 'reading the word and reading the world' 結合在一起。

需要？²²還是要認定一個單一的模式，並以此作為「主流」？如果是前者，中文第二語言課程的設立便有需要；如果是後者，便沒有需要。所以如果我們對“兩文三語”的多樣性這個問題沒有一定的共識，則要發展穩定和持續的中文作為第二語言政策將變得不可能，政府推出的祇可能是零碎的措施，甚至方向來回擺動，自相矛盾，到頭來大家都蒙受損失。

個人認為，“兩文三語”這種多樣和互補性的詮釋，對香港的社會融和非常重要。據我所見，香港的華裔市民，向來都有使用不同語言，功能互相補足。對他們而言，中文是思想感情的語言，代表其價值觀；在工作時，社會精英慣用英語，而更多的人則是中文為主，或中英夾雜；若同一個工作團隊內包括英語及華語人士，在語言實力方面，亦可以互補。所以兩文三語互補似乎一直是香港的實況。真正和諧及共融的社會，必須是各族群文化間相互的接納和吸收（mutual and two-way

accommodation and assimilation）演生出來，而不應是單向的（benevolent and one-way）²³。香港

社會成員來自不同地方，要社會融和的話，就“兩文三語”的解釋，自然不可能以單一來源地的人為準。必須承認社會成員的多樣性，相互給予彈性，並彼此互補，讓制度走向開放，社會成員能突出各自的強項，利用各自的條件和方法，朝不同的目標，有所發揮。當前處理非華語學生的中文學習問題，將從一個側面反映出未來香港社會的本質，是否會繼續要成為一個國際大都會，一個真正開放和多樣性的社會。如果能夠處理好，將是香港社會發展的一大步。它不僅是為當下的少數族裔，更是為了整個社會，包括華語人士，提升共融能力，迎接未來亞洲和全球更多不同文化的融入。

²² 類似的觀念在歐盟外語能力架構 Common European Framework of Reference for Languages 亦有提出，稱為 Plurilingualism，並以此作為其主要思路，“the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (...), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. In different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor.”

²³ 就多元文化教育的不同理解，可參考 Gibson, M. A. (1976)，她提出五種理解，第一種是 Benevolent Multiculturalism，屬最低層次，是讓不同文化背景的人都能有相同的教育機會，這種所指的教育是「主流」模式的教育，而最高層次是 Multicultural Education as the Normal Human Experience，即透過經驗多樣性，讓人人都從中學會如何面對多種關係和標準。這種理解後來更有學者推進為 critical multiculturalism。Erni & Leung (2014) 在論述香港南亞裔處境時便嘗試使用這個批判性的角度，跟 Benevolent Multiculturalism 對比，讀者可以參考。困難的地方，是 critical multiculturalism 本身不容易定義，因為批判性的思考是要打破目前支配大眾的二元化思想教條和定型，要反思現實的處境，追求事情的真相。由於涉及的面層廣闊，而目的是不斷改變現有想法 critical multiculturalism 和 critical theory 本身難以會有一個絕對的定義。以往對目的和手段、心理世界和客觀世界、助人者和受助者、有知者和受助者，主流和少數等等的界分均要視為假設而重新審視。此外更認為真相難來自經驗，但只有透過對話得以明析。現代社會複雜，更無人可全面了解真相，了解必需透過溝通去擴展。但現實上，各方面人士除了認識上的不同，更有利益和權力的矛盾，故此對抗，博弈必然同時存在。如何理解何謂溝通，使成為社會的道德規範的一部份，亦成為 critical multiculturalism 和 critical theory 的重要任務，這方面可參考 Habermas(1990)有關 communicative actions and discourse ethics。

(stereotypes) 嘗試互相幫助開拓彼此的社交世界 (social worlds) , 刺激大家學習。透過實行, 大家可以造就出一些真實的學習故事, 一點一滴地挑戰社會各方面既定的心態。很可能, 你和你的學生這種具主體性的學習, 效果比等待別人訂定一個能適應所有少數族裔的第二語言的課程更為重要。

結語

本文的重點問題是“香港需要中文作為第二語言的課程嗎?” 針對這個問題, 本文先提供了一個簡單的方法去理解甚麼是中文作為第二語言的課程, 然後審視關於背後的複雜意涵, 提出我們需理解三種真相, 包括學理方面, 現實方面和社會政治心態方面, 缺一不可。本文亦分別就這三方面, 提供了一些問題, 期望可以引發更多討論, 思考目前當局推出的新措施的方方面面, 以及有沒有一些其他可以信賴的地方。此處必須重申, 這些所謂真相, 並不是無可爭辯的, 請視為刺激思考的問題, 因為畢竟我們每個人都祇能看到真相的一部分。

參考文獻

- 謝錫金. (2001). 《高效漢字教與學》. 香港: 青田教育中心.
- 曾金金. (2005). 由平衡語料庫和中介語語料看漢語被字句表述的文化意蘊. 《漢語語言與計算學報》(Journal of Chinese Language and Computing) vol.15, No.2.
- 袁振華. (2007). 《香港南亞裔學生中文學習的困境及對策研究》. 語言學及應用語言學博士論文, 華中師範大學, 湖北.
- 祁永華, 林浩昌, 劉仲池, 吳卓基(2007). 《現麗中文學習軟件—南亞學習者專頁》www.dragonwise.hku.hk/sa/
- 張博. (2008). 第二語言學習者漢語易混淆詞及其研究方法. 《語言教學與研究》. 第 6 期.
- 岑紹基. (2010). 《語言功能與中文教學——系統功能語言學在中文教學上的應用》(2 ed.). 香港大學出版社.
- 謝錫金, 祁永華, 岑紹基. (2011). 《非華語學生的中文學與教: 課程、教材、教法與評估》. 香港大學出版社.
- 叢鐵華, 岑紹基, 祁永華 & 張群英 (2012). 《香港少數族裔學生學習中文的研究》. 香港大學出版社.
- 岑紹基. (2012). 《從閱讀中學習: 用文類教學法提高主流學校非華語學生的讀寫能力》. 香港大學教育學院中文教育研究中心 USP 研討會.
- 關之英. (2012). 中文作為第二語言: 教學誤區與對應教學策略之探究. 《中國語文通訊》, 91(2), 61-82.
- Chomsky, N. (2006). Language and Mind. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research, vol. 49 no. 2
- Cummins, J. (1986a). Empowering minority students: A framework for intervention. Harvard Educational Review, 56(1), 18-36.
- Cummins, J. (2001). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Deci, E., & Ryan, R. (Eds.) (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ellis, R. (1997). Second language acquisition research and language teaching. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). The study of second language acquisition (2nd ed.). Oxford University Press.

- Erni, J.N. & Leung, L.Y. (2014). Understanding South Asian Ethnic Minorities in Hong Kong. Hong Kong University Press.
- Garcia, E. (2002). Student Cultural Diversity – understanding and meeting the challenge (3rd Ed). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Gay, G. (2000). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. New York, NY: Teachers College Press.
- Gibson, M. A. (1976). "Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions," Anthropological Perspectives on Multicultural Education, M.A. Gibson (Guest Editor). Special Issue, Anthropology and Education Quarterly, Vol. 7, No. 4, pp. 7-18
- Gibson, M. A. (2005). Promoting Academic Engagement among Minority Youth: Implications from John Ogbu's Shaker Heights Ethnography. International Journal of Qualitative Studies in Education, v18 n5.
- Habermas, J. (1971). Knowledge and Human Interests. J. J. Shapiro (translator). Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1990). Moral Consciousness and Communicative Action, C. Lenhardt and S. W. Nicholsen (translators). Cambridge, MA: MIT Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean: explorations in the development of language. London: Edward Arnold.
- Ho, K. Elizabeth. (2013). Teacher emotions: autoethnography of a Hong Kong teacher who begins to teach ethnic minority students Chinese. Unpublished Ed D thesis, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- King, K. Artiles, A. & Kozleski, E. (2009) Professional learning for cultural responsive teaching. National Center for Culturally responsive educational systems, USA.
- Kosar, S. (2011). 《閱讀及創作之旅: 非華語學生與中文圖書》. 香港: 香港大學中文教育研究中心
- Krashen, S. (1981). Second language Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis. London: Longman.
- Krashen, S. (1992). The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Michigan.
- Krashen, S. (2004). The Power of Reading: Insights from the Research. Westport, Conn.: Libraries Unlimited; Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lightbown P.M. & Spada, N. (1999). How languages are learned (revised Edition). Oxford University Press.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. Applied Linguistics, 4, 126-141.
- Marton, F., Tse, S. K. & Cheung, W. M. (eds). (2010). On the learning of Chinese. Rotterdam: Sense Publishers.
- Morrow, R. A. & Torres, C.A. (2002). Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change. Teachers College Press.
- Niemiec, C. N. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom : applying self-determination theory to educational practice. Theory and Research in Education. Vol 7(2).
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge University Press.
- Ogbu, J. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. Educational Researcher. Vol. 21, No. 8, Nov.
- Rex, L.A. and Schiller, L. (2009). Using Discourse Analysis to Improve Classroom Interaction. New York: Routledge.
- Rose, D. (2005). Learning To Read: Reading To Learn: Submission to the National Inquiry into the Teaching of Literacy. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- (http://www.readingtolearn.com.au/images/pdf/national_inquiry.pdf)
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL), 10(3), 209-231.
- Sharma, A. (2012) Low-income South Asian parents' concept of 'making it' in Hong Kong. Unpublished PhD thesis, The University of Hong Kong, Hong Kong.

