

香港中學生完成綜合語文任務 的困難與學習期望

祝新華、鄔熾妮

香港理工大學中文及雙語學系

本研究透過學生問卷調查和教師訪談，探討香港中學生完成綜合語文任務（聆聽－閱讀－寫作）的困難與期望。問卷對象是 11 所中學的中四學生，共收回有效問卷 732 份；另與 7 位來自不同中學的中文科教師作焦點小組討論。研究主要發現，學生顯著感到綜合語文測試較獨立的聽說讀寫測試更困難；在完成綜合語文任務中，學生感到最為困難的是「觀點與論證」和「引用與整合」，兩者均與高層次思維相關；學生在完成綜合任務的時間分配及內容組織的規劃方面存在較大問題。本文亦會簡要討論如何改善綜合語文教學。

關鍵詞：綜合語文能力；學習困難；學習期望

引言

綜合語文任務要求學生同時使用聽說讀寫中兩種或以上技能，以解決實際語言問題。這種任務以閱讀、聆聽為輸入語言，其中聆聽材料可以是錄音或錄像，閱讀材料可以是文句、圖表、圖畫等；以說話或寫作為輸出語言。國際上，無論是母語還是二語教學與測試，都愈來愈重視綜合語文任務。如英國 IGCSE、美國 GSTEP、AP 英語有「閱讀－寫作」測試（先閱讀後寫作）；美國 TOEFL 的「聆聽－說話」和「閱讀－說話」測試；TOEFL iBT、AP 西班牙語、加拿大 CAEL 則採用「聆聽－閱讀－說話」和「聆聽－閱讀－寫作」形式（祝新華，待刊）。

在中文母語測試方面，香港中學會考（Hong Kong Certificate of Education Examination, HKCEE）中國語文科於 2007 年開始增設「聆聽－閱讀－寫作」的綜合測試。學生在聆聽一段錄音與閱讀數段文字、圖表的材料後，完成試題所指定的任務，通常是寫一篇報告、演講辭等有清晰閱讀對象的實用文。基於祝新華（2005a）主持的研究，香港考試及評核局（2005）公布了中學會考綜合語文水平等級描述，其最高等級要求為：按輕重主次整合多元資料，並作全面拓展；就要求提出周全可行或有見地

的看法，附以有說服力的論證；組織嚴謹，表達準確流暢。2012 年開始，香港中學會考與香港高級程度會考（Hong Kong Advanced Level Examination, HKALE）合併為香港中學文憑考試（Hong Kong Diploma of Secondary Education, HKDSE），經微調沿用了該等級描述。在公開考試的推動下，香港中學的校內考試亦採用這種評估方式。

國際上對學生完成綜合語文任務表現的研究一般從兩個角度展開。第一個角度是分析學生完成綜合語文任務中不同語言技能表現之間的關係（祝新華，待刊），內容涉及：（1）在綜合測試中，考察聆聽、閱讀在說話或寫作表現中的作用（例如，祝新華，2013a；Enright, Bridgeman, & Cline, 2002; Risemberg, 1996; Spivey, 1984; Spivey & King, 1989; Trites & McGroarty, 2005; Watanabe, 2001）；（2）考察「獨立說話」與「綜合說話」測試、「獨立寫作」與「綜合寫作」測試所評核能力的異同，從而了解語文分項技能與綜合能力的關係（例如，Brown, Hilgers, & Marsella, 1991; Cumming, Kantor, et al., 2005; Cumming, Rebuffot, & Ledwell, 1989; Gebril, 2006; Lewkowicz, 1994; Messer, 1997; Warburton, 2006）。

第二個角度是分析學生完成綜合語文任務的特點，主要可分為：

1. 學生語言整合能力與語言熟練程度的關係。在讀寫綜合學習中，不熟練的二語學習者較多抄錄、較少整合觀點（Johns & Mayes, 1990）。二語學習者至少要有高級中等水平的熟練程度，才能寫好學術性撮要（Kirkland & Saunders, 1991）。這說明，何時在教學與評估中採用綜合語文任務，要考慮學生的語文水平。
2. 學生對所提供任務材料的處理。完成讀寫綜合任務涉及對任務中資料的比較，研究指出很少小學四年級和五年級學生能意識到要把相類屬性或類別的信息一起報告，以及要按屬性來組織觀點（Englert, Raphael, Fear, & Anderson, 1988）。而且，在比較不同的閱讀材料時，學生較難發現當中的相異點，較易找出相似點（Schmeck, 1988; Segev-Miller, 2007; Slattery, 1991）。如果某些相似甚至矛盾的信息在不同閱讀材料中重複出現，學生作品中會包含較多這類信息（例如，Spivey & King, 1989; Stahl, Hynd, Britton, McNish, & Bosquet, 1996）。年幼學生尤其難以建立文本內部，以及文本與文本之間的聯繫；即是說，雖然他們能在不同文本中提取一些觀點，但未能作必要的整合（Mateos & Solé, 2009）。即使有些學生能建立聯繫，亦會出現邏輯關係錯誤的問題。這些問題與學生完成綜合活動中的論證時所犯邏輯的錯誤有一定關係。
3. 學生完成綜合寫作任務前的規劃。一些較複雜的綜合語文任務要求學生具有「計劃」和「自我監控」的能力。學生完成撮要（summary）這類較簡單的綜合語文任務時，只須表面地處理信息，較少監控自身的寫作過程；但在完成分析文章（analytic essay）這類較複雜的綜合語文任務時，則須較多智力操作，如制定計劃、推論、概括、評價所寫文章的內容和語言，因此需要更多的自我監控（Durst,

1987)。與撮要比較，二語學習者在寫作回應文章（response essay）時，須經常監控他們的寫作過程，對文章的任務、形式和內容都有較多計劃（Asención, 2004）。不過，實際的情況是，較之獨立寫作，大多數作者在讀寫綜合任務中較少作寫作前規劃，這是因為在讀寫綜合任務中，閱讀材料為作者提供了一些內容觀點和邏輯性結構，而這些資料可應用到他們的文章中，所以作者不會花太多時間去計劃初始的內容和組織（Plakans, 2008）。

香港的綜合語文任務牽涉聆聽、閱讀與寫作三種語文技能。香港考試及評核局（2007, 2008, 2009, 2010）的考試報告亦提及學生答題時間分配不善（寫作規劃），引述、整合太多，而見解論證只寥寥數語等問題。

綜上所述，（1）綜合語文任務多是功能性的語文任務，如聽後轉述信息、讀後撮寫、聽讀後寫演講辭等，涉及概括甚至評價、創意等較高層次的認知活動，且要求完成的作品有較強的傳意功能。然而，從高層級思維角度看，國際上的研究主題少見對創意能力的分析；從傳意寫作角度看，少見對語境意識的分析。（2）國際上的分析，較集中於對二語學習的研究，少見對母語學習的研究。（3）香港中文綜合評估是典型的母語「聆聽－閱讀－寫作」評估，但除了考評部門在考試報告中抽樣報告外，未見學術研究領域對學生的認識、表現特點等作分析。（4）對大學生學術寫作研究較多（例如，Cumming, 2013; Plakans, 2008, 2009），對於如何培養中學生綜合語文能力研究較少。為此，我們採用調查、訪談、實驗等方法，在香港開展中國語文綜合能力訓練與評估研究，主題包括中學生綜合能力水平等級描述（祝新華, 2005a）、聆聽與綜合能力評估的協調（祝新華, 2013a）、中學生綜合能力培養教學實驗（祝新華, 2013b）、教師教學困難、學生學習困難等。本文是其中一個部分，以香港中學文憑考試中採用的「聆聽－閱讀－寫作」綜合任務為例，通過對學生的實際調查、教師訪談，探討香港中學生在完成綜合語文任務中存在的困難及期望。有關結果有助於了解學生完成綜合任務的特點，對規劃綜合中文教學有一定的啟發。

研究設計

研究問題

本研究展開實際調查，從教師和學生觀感的角度，探討學生在綜合學習中遇到的困難及期望。具體研究問題包括：

1. 綜合語文測試與獨立的聆聽、說話、閱讀、寫作測試比較，學生認為哪種測試更困難？為甚麼？
2. 學生在完成綜合語文任務中的核心困難是甚麼？為甚麼？

3. 不同學校組別¹、不同性別學生的觀感有否差異？為甚麼？
4. 為了更好地完成綜合語文任務，學生期望得到甚麼指導和幫助？

研究工具

本研究採用教師訪談及學生問卷調查方式收集分析數據。訪談及問卷的內容設計主要基於以下研究。

祝新華（2005a）通過總結國際語文綜合測試的特點，根據現代社會對學生高層級能力的要求（如評價、創意等）、語言交際理論（如語境、溝通效果等因素）的理念，對 2,323 名學生的測試研究得出「聆聽－閱讀－寫作」評核指標：語境意識、引用與整合、觀點與論證、表達與結構。該指標在香港中文綜合能力等級描述、學校教學實踐中得以運用（香港教師稱之為「四條柱」）。最近祝新華（2013a）對 500 多名高中學生進行實際測試，通過因素分析進一步證實該指標可展現學生的實際表現。有關該指標，簡述如下。

第一，語境意識。對信息傳播者（作者、講者）、信息受眾（讀者、聽者）及互動交流等語境分項有正確的認知。具體包括：（1）本人與受眾——明確自己的身分，並有受眾意識；（2）寫作規約——如稱謂、頌語等符合任務要求。

第二，引用與整合。從不同媒介、形式的資料中引用相關內容，包括：（1）引用——直接引述重要信息；（2）概括——選取、利用自己的語言歸納信息；（3）解釋與補充——對某些要點作客觀說明或補充。「說明」指對事物或事理作必要的描述，包括舉例；「補充」則指引入相關知識或經驗，使文章更清楚、更有說服力。根據香港考試及評核局（2007，2008，2009，2010）中學會考中文科考試報告，現行綜合能力評估中「整合拓展」的「拓展」，實際上主要指這裏的「解釋與補充」；「引用與整合」與「整合拓展」實際內容無異。

第三，觀點與論證。提出個人觀點，並作相應討論，包括：（1）個人觀點——對材料作恰當推論，提出周全、可行、有創意的建議；（2）評論——提出論據，全面、充分地論證個人觀點，以說服受眾。

第四，表達與結構。組織內容，運用符合語境的語言傳達訊息，包括：（1）語言——字詞句運用準確，行文流暢；（2）組織——主次分明、連貫、有序、詳略得宜等；（3）措辭語氣——適切、得體，符合受眾特點和作者身分；（4）互動——與受眾有良好交流，如行文中有稱呼、設問，以引起對方的關注並引出討論等。

教師訪談

2010 年 5 月初，研究人員與 7 位來自四所不同中學的中文科教師進行訪談，從

「語境意識、引用與整合、觀點與論證、表達與結構」四方面了解學生在完成綜合任務中存在的困難及其原因，以及為克服這些困難，教師所採取的相應教學調整。

學生問卷

問卷調查對象是香港 11 所中學的中四年級學生；共收回 780 份問卷，其中 48 份填答不完整（缺失題量佔總題量 5% 或以上），因此有效問卷數為 732 份。這 732 位受訪學生來自不同組別的中學，當中第一組別有 196 人（26.78%），第二組別有 355 人（48.50%），第三組別有 181 人（24.73%）。就性別而言，男生佔 353 人（48.22%），女生佔 371 人（50.68%），8 人（1.09%）沒填寫性別。

是次問卷調查採用不記名形式，學生在 2010 年 5 月獨立完成。首先，問卷請學生按困難程度把中學文憑試中國語文科五個評估內容（即聆聽、說話、閱讀、寫作、綜合）排序，最容易為 1，次容易為 2，如此類推，最困難為 5。然後，問卷從「語境意識、引用與整合、觀點與論證、表達與結構」四方面列出 18 個「分項」（詳見表二），要求學生選出學習時遇到困難的項目，並寫下出現這些困難的原因。最後，問卷以開放題形式詢問學生期望在綜合學習方面得到甚麼指導或幫助。

主要結果

學生的困難：綜合語文任務與獨立聽說讀寫任務比較

在香港，中文教學的核心學習領域包括聆聽、說話、閱讀、寫作、綜合，而與此基本對應，中學文憑試設有聆聽、說話、閱讀、寫作和綜合五個評估內容，每個內容設有一份獨立試卷。學生問卷調查結果顯示，學生對「綜合卷」作困難程度排序的平均值為 3.85，是五份卷中最高的（見表一）。經 Friedman Test 分析，學生對不同試卷的困難程度的感知顯著不同（ $\chi^2 = 325.97, p = .000$ ）。我們再把「綜合卷」與其他四份卷兩兩比較，發現「綜合卷」分別顯著高於聆聽卷（ $Z = -13.12, p = .000$ ）、說話卷（ $Z = -14.27, p = .000$ ）、閱讀卷（ $Z = -9.90, p = .000$ ）和寫作卷（ $Z = -11.19, p = .000$ ）。

具體來看，經 Mann-Whitney U Test 檢驗發現，不同性別學生對於「綜合卷」的困難排序並沒有顯著差異（ $Z = -1.028, p = .304$ ），即男、女學生的困難排序相近。

從不同學校組別來看，經 Kruskal-Wallis Analysis of Ranks 分析，對於「綜合卷」的困難排序，三個學校組別之間（ $\chi^2 = 1.83, p = .400$ ），以及各組別兩兩之間均沒有顯著差異（第一與第二組別： $Z = -1.03, p = .303$ ；第二與第三組別： $Z = -1.19, p = .236$ ；第一與第三組別： $Z = -.13, p = .901$ ）。由此可見，不論是能力高低還是不同性別的學生，都認為綜合卷明顯較其他四份卷困難。

表一：學生對中學文憑試五份卷的困難排序得分比較（ $N = 732$ ）

	有效樣本	平均值	標準差
1. 綜合卷	730	3.85	1.29
2. 閱讀卷	730	3.03	1.36
3. 寫作卷	730	2.97	1.27
4. 聆聽卷	730	2.74	1.30
5. 說話卷	730	2.45	1.42

註：按困難程度排序，最容易為1，最困難為5。

學生的困難：綜合語文任務四項核心活動的比較

總的來看，學生在「觀點與論證」各分項上感到困難的平均比例最高（31.90%），其次是「引用與整合」（27.97%），再次是「表達與結構」（23.39%），最後是「語境意識」（16.08%）（見表二）。

對「語境意識」的困難觀感

在「語境意識」方面，最多學生感到「確定語境和任務」有困難（27.81%），其次是寫作「格式符合要求」（21.89%）。相對來說，覺得確定自己和交流對象身分有困難的學生比例不高（分別不足10%）（見表二）。

從性別來看，「語境意識」內所有分項困難的平均比例，男、女學生分別為16.63%和15.57%。經 Chi-Square Test 檢驗，男、女學生對「語境意識」各分項的困難觀感沒有顯著差異。

在「語境意識」內所有分項困難的平均比例，第一組別（14.58%）與第二組別（14.69%）較低，第三組別略高（20.44%）。再具體分析得知，三個組別學生對「確定語境和任務」的困難感有顯著差異（ $\chi^2 = 12.33, p = .002$ ）。事後檢驗結果顯示，第二組別（23.23%）和第三組別（37.56%）之間存在顯著差異（ $\chi^2 = 12.18, p = .000$ ）。

對於學生在語境意識感到困難的原因，我們歸納了學生在問卷中寫出的意見。客觀原因方面（由任務本身導致），主要有：題目不清晰（15人）；錄音片段速度太快／人物聲音難以區別（8人）；時間不足（4人）。主觀原因方面（由學生能力低等問題導致），主要是：忘記格式／格式錯誤（164人）；未能確定任務／語境／身分，或混淆交流對象（52人）；缺乏相關經歷（8人）。

在訪談中，教師認為學生生活經驗有限，不易代入非學生身分的角色（如以訓導主任身分勸導同學）。格式方面，教師認為學生知道格式錯誤扣分不多，於是不太重視是否正確。

表二：學生在各分項感到困難的比例（ $N = 732$ ）

四條柱	分項	有效樣本	%
1. 語境意識	(1) 確定語境和任務	730	27.81
	(2) 確定自己的身分	731	5.47
	(3) 確定交流對象的身分	730	9.18
	(4) 格式符合要求(規約)	731	21.89
	平均		16.08
2. 引用與整合	(1) 快速閱讀資料	731	26.27
	(2) 根據題目要求把有用的資料選出來	729	36.49
	(3) 把有用的資料分類	731	28.73
	(4) 聆聽時摘要記錄有用的資料	731	43.64
	(5) 簡要地概括有用的資料	732	21.72
	(6) 解讀圖表或數據的意思	729	10.97
	平均		27.97
3. 觀點與論證	(1) 提出獨特的看法	732	35.93
	(2) 提出周全、可行的看法	730	32.60
	(3) 提出論據支持自己的看法	729	27.16
	平均		31.90
4. 表達與結構	(1) 以文字表述圖表或數據的意思	732	10.66
	(2) 與讀者或聽眾有交流	729	23.05
	(3) 以符合身分的用語寫作	730	10.96
	(4) 文句流暢簡練	730	34.93
	(5) 組織嚴謹	730	37.40
	平均		23.39
	總平均		24.71

對「引用與整合」的困難觀感

在「引用與整合」方面，43.64%的學生覺得「聆聽時摘要記錄有用的資料」是困難的，36.49%的學生感到「根據題目要求把有用的資料選出來」有困難。另外，28.73%和26.27%的學生分別對「把有用的資料分類」和「快速閱讀資料」感到困難（見表二）。

從性別來看，在「引用與整合」所有分項困難的平均比例，男、女學生分別為26.08%和29.92%，女生比例略高。進一步分析得知，對於「簡要地概括有用的資料」的困難觀感出現顯著差異（ $\chi^2 = 7.87, p = .005$ ），女生（25.88%）覺得困難的比例高於男生（17.28%）。

在「引用與整合」所有分項困難的平均比例，第一組別較高（31.24%），第二組別次之（28.51%）、第三組別最低（23.39%）。其中在兩個分項，學生困難有顯著

差異。第一個分項是「根據題目要求把有用的資料選出來」($\chi^2 = 11.93, p = .003$)，事後檢驗結果顯示，第一組別(43.30%)顯著高於第三組別(26.52%)($\chi^2 = 11.56, p = .001$)，第二組別(37.85%)顯著高於第三組別($\chi^2 = 6.85, p = .009$)。

第二個分項是「簡要地概括有用的資料」($\chi^2 = 12.69, p = .002$)，事後檢驗結果顯示，第一組別(30.10%)顯著高於第二組別(20.28%)($\chi^2 = 6.72, p = .010$)和第三組別(15.47%)($\chi^2 = 11.35, p = .001$)。

調查結果顯示，學生在「引用與整合」出現困難的客觀原因主要是：資料太多／太長(176人)；錄音片段速度太快／人物聲音難以區別(118人)；時間不足(83人)。主觀原因方面，主要是：學生閱讀時不懂篩選資料／找出重點，或錯選不適用的資料(145人)；與此相關的，學生在聆聽時未能選出有用的資料／重點(53人)。其次，聆聽時聽不及／記錄速度慢亦是較多學生提出的困難原因(125人)。另外，相當多學生提出不懂把閱讀資料分類(96人)、閱讀時不懂整合歸納(66人)。

教師在訪談中提出，學生在「引用與整合」出現困難的原因主要是：聽讀理解能力差，包括歸納能力差；未能選出有用的信息；不能理解、分析、表達圖表和數據的意思。其次是聽讀速度問題，包括學生閱讀速度慢、來不及聆聽、記錄速度慢、摘錄技巧差。

對「觀點與論證」的困難觀感

在「觀點與論證」方面，35.93%的學生感到「提出獨特的看法」有困難；32.60%的學生感到難於「提出周全、可行的看法」；而認為「提出論據支持自己的看法」有困難的亦佔27.16%（見表二）。

在「觀點與論證」所有分項困難的平均比例，男、女學生分別為28.76%和34.86%，女生較高。其中，對於「提出論據支持自己的看法」的困難比例，女生佔32.25%，較男生(21.88%)高，兩者有顯著差異($\chi^2 = 9.80, p = .002$)。

在「觀點與論證」所有分項困難的平均比例，第一組別較高(36.11%)，第二組別次之(31.17%)、第三組別最低(28.77%)。經 Chi-Square Test 檢驗得知，三個組別學生對「觀點與論證」各分項的困難觀感並沒有顯著差異。

學生認為「觀點與論證」存在問題的客觀原因主要是時間不足(70人)。主觀原因則為：創意不足／看法不獨特(114人)；想法不周全、不可行(84人)；不懂找／想不到論據／論據不足(82人)。

教師在訪談中提出，對學生來說，觀點與論證不能抄錄，難度較高。學生不懂靈活運用閱讀和聆聽材料，未能把有用資料轉化為個人觀點。此外，教師認為學生閱歷少，平常少看時事新聞，見識不夠廣，亦是「觀點與論證」表現未如理想的原因

之一。學生認為觀點獨到的標準難定，不懂拿捏創作空間的大小，害怕冒險失分而草草幾筆帶過。

對「表達與結構」的困難觀感

在「表達與結構」方面，最多學生感到難以做到「組織嚴謹」（37.40%），其次是「文句流暢簡練」（34.93%），再次是在文章中「與讀者或聽眾有交流」（23.05%）（見表二）。

在「表達與結構」所有分項困難的平均比例，男、女學生分別為 27.79% 和 30.25%。其中，「組織嚴謹」的困難觀感出現顯著差異（ $\chi^2 = 3.90, p = .048$ ），女生覺得比較困難，佔 40.43%，較男生（33.33%）高。

在「表達與結構」所有分項困難的平均比例，第一組別（29.45%）、第二組別（29.68%）和第三組別（28.18%）均十分相近。其中，三個組別學生對「以符合身分的用語寫作」的困難觀感有顯著差異（ $\chi^2 = 6.38, p = .041$ ）。事後檢驗結果顯示，相對於第一組別（6.15%），第二組別（12.99%）學生明顯較感到困難（ $\chi^2 = 6.23, p = .013$ ）。

由於在常規的寫作教學接受過相應的訓練，學生對於「表達與結構」比較熟悉。有 43 人提出因時間不足而感到困難，這是不可忽視的客觀原因；主觀因素則包括字詞句基本功差（144 人）、組織能力差（129 人）、不懂／忽略交流（89 人）。

教師在訪談中指出學生在「表達與結構」的主要困難是：措辭貧乏；不懂區分內容的主次、輕重；分析時，不能前後呼應，甚至前後矛盾。此外，學生習慣於單向式的寫作練習，與受眾交流意識不強。

學生的期望：希望得到的指導與幫助

對於希望得到甚麼指導與幫助，學生自由提出了 1,030 條意見，其中 892 條可分別歸類於「語境意識」、「引用與整合」、「觀點與論證」、「表達與結構」、「綜合卷的教學」（見表三），另外 138 條則與「培養聽說讀寫一般能力」有關，本文不作分析。

就「四條柱」而言，與「引用與整合」有關的比例最高，佔 34.87%，當中又以「選出有用的資料／重點」（12.67%）及「簡要地概括／整合資料」（10.54%）為主；其次是「表達與結構」，佔 14.57%；再次是「觀點與論證」，佔 12.78%；最後是「語境意識」，佔 8.18%。這一結果與學生感到困難的情況基本一致。

此外，有相當比例的學生意見與「綜合卷的教學」有關（29.60%），當中最多意見是希望教師能多給他們做練習（12.56%），其次是指導如何分配答卷時間（與寫作規劃有關）和答題技巧，分別佔 5.04% 和 4.26%。

表三：學生在綜合學習中希望得到的指導與幫助（開放題， $N = 732$ ）

類別	學生需要的指導與幫助	意見數目	比例
1. 語境意識	(1) 寫作格式（規約）	42	4.71
	(2) 語境意識的培養	24	2.69
	(3) 確定身分、交流對象	7	0.78
	小計	73	8.18
2. 引用與整合	(1) 選出有用的資料／重點	113	12.67
	(2) 簡要地概括／整合資料	94	10.54
	(3) 速讀／摘錄技巧	58	6.50
	(4) 把有用的資料分類	23	2.58
	(5) 分析資料（籠統地提出）	17	1.91
	(6) 解讀及表達圖表數據	6	0.67
小計	311	34.87	
3. 觀點與論證	(1) 觀點與拓展（籠統地提出）	47	5.27
	(2) 見解論證（議論及論證總要求）	30	3.36
	(3) 提出獨特的看法	23	2.58
	(4) 提出論據支持自己的看法	10	1.12
	(5) 提出可行的方法	4	0.45
小計	114	12.78	
4. 表達與結構	(1) 組織結構	58	6.50
	(2) 書面表達（如文句、用語、修辭）	57	6.39
	(3) 運用適合的語調、語氣、辭彙寫作	15	1.68
小計	130	14.57	
5. 綜合卷的教學	(1) 多做合適的練習	112	12.56
	(2) 分配答卷時間	45	5.04
	(3) 答題技巧	38	4.26
	(4) 講解（籠統地提出）	29	3.25
	(5) 講解作品示例	17	1.91
	(6) 審題	14	1.57
	(7) 介紹綜合卷要求、評分準則	5	0.56
	(8) 教師評語（具體、可操作）	4	0.45
小計	264	29.60	
總計	892	100.00	

結果討論

本部分主要討論在完成綜合語文任務時，學生存在的核心困難、出現問題的原因，並提出簡要的教學建議。

充分認識完成綜合任務的難度

本研究發現學生對綜合卷的困難排序得分顯著高於獨立的聽說讀寫卷，而且不論是能力高低或男女學生，都顯著覺得綜合卷較其他四份卷困難。

從完成綜合任務過程看，綜合語文能力涉及閱讀資料、聆聽錄音及撰寫實用性文章。在這一過程中，學生要按語境所需，在閱讀及聆聽後篩選、整合資料，再拓展、論證自己的見解；要有高層次思維的參與，發揮解難策略。學生有優良的聆聽、閱讀和寫作能力，是有綜合好表現的必要條件而非充分條件。即使學生有較高的聆聽、閱讀和寫作能力，亦不一定代表在綜合方面會有良好表現。因此，大部分學生在這方面存在困難不難理解。

從教學與評估實踐看，香港的語文教學長期以來多把聽說讀寫獨立處理。面對課程改革，教師對於新課程的綜合教學範疇認知不深，以致遇到種種教學困難（司徒美儀，2010）。評估方面，中文綜合能力評估始設於2007年香港中學會考，尚屬起步階段。因此，教師對其相應的教學理念和方法了解不多，導致師生在綜合教學和評估方面均面對相當困難，尤其是如何實行促進學習的評估。

從學生完成綜合語文任務的需要來看，我們應該多在聽說讀寫的教學中滲透綜合能力的訓練。例如，在閱讀教學方面，減少精讀的訓練，增加速讀、功能閱讀的訓練；多重視引導學生找出合用的信息，以支持自己的觀點、提出可行方法解決問題等。在口語教學中，教師可多引導學生參與口語論證，以提升學生的論證技能（Lao & Kuhn, 2002）。

重視培養學生的認知能力

香港中學會考中國語文科綜合卷注重培養學生提取信息、整合資料的能力，並重視思維訓練、觀點提煉及論證過程（岑紹基、張燕華，2010）。調查結果顯示，在完成綜合語文任務時，最多學生在「觀點與論證」上感到困難，其次是「引用與整合」。現今實行的課程已十分重視認知能力方面的訓練。以完成綜合任務直接需要的聆聽與閱讀能力為例，《中學中國語文建議學習重點（試用）》提出聽讀的學習重點包括：比較、分析、綜合不同說話者／作品的內容、觀點、論點；評價作品的思想內容和寫作手法；探究話語／作品的內容，對話語／作品有個人的感受，產生新的意念、觀點或建議；聯繫相關的材料，提出新的問題或見解等（課程發展議會，2007）。這些學習重點均與綜合能力元素息息相關，發展有效的教學策略，既可改善學生的綜合能力表現，亦能提升學生的單項語文能力，相得益彰。

觀點與論證

平均來看，近三成二學生在「觀點與論證」方面感到有困難，是「四條柱」中比例最高的。「觀點與論證」可從「觀點」和「論證」兩方面看。「觀點」強調學生個人的建議，與推理與創意等認知能力關係密切。根據國外學者的分析，學生從已有信息推理新信息存在的問題，與對讀寫綜合學習任務中閱讀材料的邏輯推論出錯有關（Clouse, 2002），如過度概括、過分簡化、非此即彼的推理，假設前一事件引發後一事件，錯誤地指出一個論點由另一論點產生等。在綜合語文任務中，學生形成適當的觀點要用到 Bloom（1956）學習認知分類學中的「綜合、評價」；Anderson & Krathwohl（2001）認知框架中的「綜合、評價、創造」；祝新華（2005b）閱讀認知能力中的「伸展、評鑑、創意」。這些活動與高級思維（high-order thinking）有關，對學生來說是十分困難的。學生在這方面的問題包括：把不同內容混為一談；不能就任務要求提出有針對性的觀點（包括建議）；觀點欠周全，可行性不足；觀點大同小異，欠缺獨特性等。

至於「論證」方面，其基本元素包括主張、理據（如事實、例子、統計資料、證據、意見），以及對主張與理據之間關係的論述（Wilhoit, 2010）。「論證」與上述 Bloom（1956）、Anderson & Krathwohl（2001）、祝新華（2005b）認知框架中的「評價」、「評鑑」有關，這亦是學生不易處理的認知活動。學生常見的問題包括：論證不足、欠嚴密、缺乏邏輯思維，說服力弱；論證只得寥寥數語，發揮不足；論述偏離重心、不清晰；所找的論據不足，甚至錯誤。

針對上述的困難，在「觀點與論證」培養方面，我們提出三個建議：第一，在日常教學中，多設「伸展」、「評鑑」與「創意」題進行提問、討論，以全面、均衡培養學生的認知能力。這是因為，研究發現香港中學在閱讀課堂提問或在閱讀試題中，多見低層次問題，少見歸納、推論、創意等高層次問題（祝新華，2009）。第二，結合學生的個人知識和經驗，引導他們嘗試運用一些創意方法，如增添、減省、仿效、替代、反轉、規限等。第三，指導學生採用一些論證方法，如舉例、類比、對比、因果、引申等，以提高他們的論證能力。

引用與整合

在「四條柱」中，學生對「引用與整合」的困難觀感是第二高的，而最多學生希望在這方面得到指導與幫助。從表二可見，很多學生在閱讀或聆聽時，已無法有效篩選、記錄、分類有用的資料，更遑論從中找出論據來支持自己的看法了。因為在「引用與整合」中，學生只要把握資料的客觀意義，並作客觀敘述便可；但在「觀點

與論證」中，學生要在整合的基礎上，提出自己的見解，並加以論證，對學生的要求較高，因此很多學生感到困難。

本研究發現，學生在這方面的困難與國際上的研究結果一致：在讀寫綜合學習中，不熟練的學習者較多抄錄、較少整合觀點（Johns & Mayes, 1990）；學生不善於區分綜合任務中所提供材料的性質（Englert, Raphael, et al., 1988）、材料的異同點（Schmeck, 1988; Segev-Miller, 2007; Slattery, 1991），不能把來自不同文體的信息建立必要的連繫（Mateos & Solé, 2009）。這方面的困難導致學生不能篩選合用資料，或錯選資料；因未能辨別閱讀或錄音材料中的干擾信息而曲解資料的原意；不能把閱讀資料分類，整合資料有遺漏或混淆（這會進一步出現「論證」中「引證不足」問題）。

有研究指出，顯性指導、練習一般元認知策略和特定任務的認知策略，可促進學生把所學轉移運用到其他學習語境的能力（Butler & Winne, 1995; Butterfield & Nelson, 1991）。為此，在日常教學中，我們要重視培養學生認知能力及指導相關策略。例如，確定要搜尋的信息類型；通過快速閱讀文本的標題、摘要、引言、關鍵詞、主題句、總起句、總結句等獲取信息；刪去句子中不會顯著影響理解主要內容的詞句、細節；把合用的信息歸類（上位概念）等；從大語言單位（如段、篇）撮取要點，並把選取的片段、點列式的資料綴合成文句。

不同組別及性別學生之間的差異

從不同性別來看，男、女學生在以下三個項目有顯著差異：「簡要地概括有用的資料」（引用與整合）、「提出論據支持自己的看法」（觀點與論證）、「組織嚴謹」（表達與組織）。這些項目都與高層次思維直接相關，而且都是女生覺得較困難。究其差異的原因，一方面與性格差異有關；一般來說，女生比較謹慎，不會過分自信。另一方面，概括、論證與組織都與邏輯思維有關；在總體上看，男生的邏輯思維往往高於女生。

從不同組別來看，在「確定語境和任務」（語境意識）中，第三組別學生感到有困難的比例顯著高於第二組別；在「以符合身分的用語寫作」（表達與結構）中，第二組別學生顯著高於第一組別。能力較低的學生覺得較困難，這符合人們的一般認識。

然而，亦有一些項目是能力較高的學生顯著覺得較困難的。在「根據題目要求把有用的資料選出來」（引用與整合）中，第一和第二組別分別顯著高於第三組別。在「簡要地概括有用的資料」（引用與整合）中，第一組別的困難比例顯著高於第二和第三組別。這不符合一般的認識，其可能原因是，高能力學生在各項能力的基礎都比較好，同時他們認識到選擇、概括是推論、論證、創意的基礎，因此對選擇、概括有更高要求。另一方面，低能力學生的基礎較差，對各項能力都感到十分困難，因此相對於推理、論證、創意，他們覺得選擇、概括已是較容易的了。

重視寫作規劃

國際上的研究指出，寫作前有規劃過程的作品質素較高（Risemberg, 1996; Spivey & King, 1989）。規劃是熟練作者所共有的特徵（Hayes & Flower, 1980; O'Hara, Taylor, Newman, & Sellen, 2002）。但是，很多學生在讀寫綜合學習時沒有計劃（Bereiter & Scardamalia, 1987; Harris & Graham, 1996; Segev-Miller, 2007），不能規劃是學生寫作表現未如理想的原因（Kellogg, 1988, 1990; Risemberg, 1996; Spivey & King, 1989）。香港的綜合語文任務要求學生閱讀或聆聽材料、撮取重要內容、提出自己的見解並作相應的論證，要經歷多種形式的語言處理，需要較高的規劃意識與能力。

第一，對表達組織的規劃。在問卷調查中，約三成七學生認為在「組織嚴謹」上（表達與組織）有困難，是比例次高的分項。另外，在開放題中，129 人提出自己的組織能力差是出現困難的原因。對學生來說，要處理好獨立寫作中的表現組織已屬不易，要在根據資料寫作（writing from sources）中做到這點更為困難。這是因為，在根據資料寫作任務中，讀者變成了作者，需要通過選擇、組織和連結閱讀資料的內容來寫作新的文本（Spivey & King, 1989）。因此，文本結構知識（text structure knowledge）是完成閱讀後寫作任務的基礎能力之一。熟練的作者擁有一定的文本結構知識，而這些知識與寫作表現相關（Englert, Stewart, & Hiebert, 1988）。學生組織能力差，會導致文章脈絡不清、內容混亂等問題。因此，教師在指導書面表達與結構時，要重視提高學生的組織能力。

第二，對時間分配的規劃。在這次問卷調查中，共 200 人次提出時間不足是他們完成綜合語文測試時感到困難的原因；又有 45 人提出希望教師能指導如何分配答卷時間（這與寫作規劃有關）。在訪談中，教師亦提出學生答題時間分配不合理，花很多時間在引用與整合（佔六至七成），以致不夠時間推論、論證觀點。一些學生甚至認為抄錄文句容易，一定能加分；拓展觀點困難，即使努力亦未必得分。不懂分配時間可能會導致引述、整合、推論、論證的比重不恰當等問題。學生感到完成綜合任務「時間不足」，除了學生本身的問題外，還與任務或試題的設計有關。目前香港的綜合任務要求學生在 1 小時 15 分鐘時間內聽一段錄音、讀 5 篇左右的短文、寫一篇文章，時間很短。綜合評估評核標準很高，極少學生能在如此短時間內作答，亦即考時不足令學生未能展現能力。考慮到語文綜合能力考核屬一種難度測試（不是速度考試），目的是評核學生解決語言問題的水平高低，應該讓大部分學生有充裕時間完成任務。因此，我們建議改善公開考試中的綜合卷，加長時間，以引導這種評估走向正道，亦對教學起良好的導向作用。

鑑於學生完成綜合語文任務時在「引用與整合」和「觀點與論證」方面存在困難的比例較高，祝新華（2013c）發展出「認知能力導向的中學生中文綜合能力培養與評估體系」，提倡實踐循序漸進的教學、促進學習的評估的理念，採用在日常教學

滲透、專項認知活動、綜合語文任務三個途徑，着重培養學生的選取與分類信息、概括已選信息、論證、推理與創意四組認知能力，從而提高學生的綜合語文能力。該體系已於 2010 年、2011 年及 2013 年香港教育局課程發展處舉辦的三次中學綜合語文教學研討活動²中作過討論（合共約 700 位中學老師參加），並於香港三所中學開展實施。

最後，需要說明的是，本文主要從師生觀感角度討論中學生綜合學習的困難，而且學生問卷數量有限，結果未必能代表全港學生的情況，這是本文的局限。對於學生的實際表現，我們還會採用測試、教學實驗等多種工具研究和進一步分析。有關結果將於另文報告。

註釋

1. 在香港，第一、第二、第三組別（banding）學校分別主要錄取高、中、低能力的學生。
2. 2010 年和 2011 年活動相同，即「中學中國語文課程學與教系列（4）：綜合能力學與教策略（一）」，於 2010 年 6 月 18 日及 2011 年 1 月 7 日舉辦（參看祝新華，2010）。2013 年活動為「中國語文學與教系列：語文綜合能力的學與教」，於 2013 年 9 月 28 日舉辦（參看祝新華，2013c）。

參考文獻

- 司徒美儀（2010）。《香港課程改革下高中中文綜合能力教學的配備和實施（2005-2007）》（未出版博士論文）。香港大學，香港，中國。
- 岑紹基、張燕華（2010）。〈香港會考綜合卷：以綜合能力考核為導向〉。《課程·教材·教法》，第 30 卷第 11 期，頁 96-99。
- 香港考試及評核局（2005）。《香港中學會考中國語文科水平參照等級描述及示例（2007 年開始實施）》。香港，中國：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2007）。《2007 香港中學會考考試報告及試題專輯（附評卷參考）——中國語文》。香港，中國：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2008）。《2008 香港中學會考考試報告及試題專輯（附評卷參考）——中國語文》。香港，中國：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2009）。《2009 香港中學會考考試報告及試題專輯（附評卷參考）——中國語文》。香港，中國：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2010）。《2010 香港中學會考考試報告及試題專輯（附評卷參考）——中國語文》。香港，中國：香港考試及評核局。
- 祝新華（2005a）。《中學會考中國語文科閱讀、寫作及綜合部分考試評級標準研究及發展計劃》。未出版報告，國立教育學院亞洲語言文化學部，新加坡南洋理工大學，新加坡。
- 祝新華（2005b）。〈閱讀認知能力層次——測試題型系統的進一步發展〉。《華文學刊》，第 2 期，頁 18-39。

- 祝新華 (2009)。〈閱讀教學課堂提問設計：普遍存在的問題與改進策略〉。《課程·教材·教法》，第 29 卷第 10 期，頁 45–50。
- 祝新華 (2010)。《從師生的困難與期望角度討論：香港中國語文綜合教學的序列與評核（部分研究成果）》。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/resources/secondary-edu/integrated/Integrated_18062010.pdf
- 祝新華 (2013a)。《香港中學文憑試中國語文科合併「聆聽能力」與「綜合能力」考核的水平參照實證研究報告》。未出版報告，中文及雙語學系，香港理工大學，香港，中國。
- 祝新華 (2013b)。《研究與發展計劃：在中國語文科中發展中學生綜合運用聽說讀寫技能與策略的能力》。未出版報告，中文及雙語學系，香港理工大學，香港，中國。
- 祝新華 (2013c)。《「認知能力導向的中學生中文綜合能力培養與評估體系」建構及教學實驗》。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/resources/secondary-edu/integrated/20130928_1.pdf
- 祝新華 (待刊)。〈有效地評價學生的真實的語文能力：推行語文綜合測試的三個策略〉。《教育發展研究》。
- 課程發展議會 (2007)。《中學中國語文建議學習重點 (試用)》。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/sec_chi_suggest_learn_2007_070628.pdf
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Asención, Y. (2004). *Validation of reading-to-write assessment tasks performed by second language learners* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University, Flagstaff, AZ, U.S.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York, NY: David McKay.
- Brown, J. D., Hilgers, T., & Marsella, J. (1991). Essay prompts and topics: Minimizing the effect of mean differences. *Written Communication, 8*(4), 533–556. doi: 10.1177/0741088391008004005
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research, 65*(3), 245–281. doi: 10.3102/00346543065003245
- Butterfield, E. C., & Nelson, G. D. (1991). Promoting positive transfer of different types. *Cognition and Instruction, 8*(1), 69–102. doi: 10.1207/s1532690xci0801_3
- Clouse, B. F. (2002). *Transitions: From reading to writing* (3rd ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Cumming, A. (2013). Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils. *Language Assessment Quarterly, 10*(1), 1–8. doi: 10.1080/15434303.2011.622016
- Cumming, A., Kantor, R., Baba, K., Erdosy, U., Eouanzoui, K., & James, M. (2005). Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL. *Assessing Writing, 10*(1), 5–43. doi: 10.1016/j.asw.2005.02.001

- Cumming, A., Rebuffot, J., & Ledwell, M. (1989). Reading and summarizing challenging texts in first and second languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1(3), 201–219. doi: 10.1007/BF00377643
- Durst, R. K. (1987). Cognitive and linguistic demands of analytic writing. *Research in the Teaching of English*, 21(4), 347–376. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40171123>
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11(1), 18–46. doi: 10.2307/1511035
- Englert, C. S., Stewart, S. R., & Hiebert, E. H. (1988). Young writers' use of text structure in expository text generation. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 143–151. doi: 10.1037/0022-0663.80.2.143
- Enright, M. K., Bridgeman, B., & Cline, F. (2002, April). *Prototyping a test design for a new TOEFL*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA, U.S.
- Gebriel, A. (2006). *Writing-only and reading-to-write academic writing tasks: A study in generalizability and test method* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Iowa, Iowa City, IA, U.S.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of the writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johns, A. M., & Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of university ESL students. *Applied Linguistics*, 11(3), 253–271. doi: 10.1093/applin/11.3.253
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(2), 355–365. doi: 10.1037/0278-7393.14.2.355
- Kellogg, R. T. (1990). Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *The American Journal of Psychology*, 103(3), 327–342. doi: 10.2307/1423213
- Kirkland, M. R., & Saunders, M. A. P. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25(1), 105–121. doi: 10.2307/3587030
- Lao, J., & Kuhn, D. (2002). Cognitive engagement and attitude development. *Cognitive Development*, 17(2), 1203–1217. doi: 10.1016/S0885-2014(02)00117-X
- Lewkowicz, J. A. (1994). *Writing from sources: Does source material help or hinder students' performance?* Retrieved from ERIC database. (ED386050)
- Mateos, M., & Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 435–451. doi: 10.1007/BF03178760

- Messer, S. D. (1997). *Evaluating ESL written summaries: An investigation of the ESL integrated summary profile (ISP) as a measure of the summary writing ability of ESL students* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, Tallahassee, FL, U.S.
- O'Hara, K. P., Taylor, A., Newman, W., & Sellen, A. J. (2002). Understanding the materiality of writing from multiple sources. *International Journal of Human-Computer Studies*, 56(3), 269–305. doi: 10.1006/ijhc.2001.0525
- Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13(2), 111–129. doi: 10.1016/j.asw.2008.07.001
- Plakans, L. (2009). Discourse synthesis in integrated second language writing assessment. *Language Testing*, 26(4), 561–587. doi: 10.1177/0265532209340192
- Risemberg, R. (1996). Reading to write: Self-regulated learning strategies when writing essays from sources. *Reading Research and Instruction*, 35(4), 365–383. doi: 10.1080/19388079609558221
- Schmeck, R. R. (Ed.). (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York, NY: Plenum Press.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In M. Torrance, L. van Waes, & D. Galbraith (Eds.), *Writing and cognition: Research and applications* (pp. 231–250). Bingley, England: Emerald.
- Slattery, P. J. (1991). The argumentative, multiple-source paper: College students reading, thinking, and writing about divergent points of view. *Journal of Teaching Writing*, 10(2), 181–199.
- Spivey, N. N. (1984). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7–26. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/748008>
- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430–456. doi: 10.1598/RRQ.31.4.5
- Trites, L., & McGroarty, M. (2005). Reading to learn and reading to integrate: New tasks for reading comprehension tests? *Language Testing*, 22(2), 174–210. doi: 10.1191/0265532205lt299oa
- Warburton, N. (2006). *The basics of essay writing*. New York, NY: Routledge.
- Watanabe, Y. (2001). *Read-to-write tasks for the assessment of second language academic writing skills: Investigating text features and rater reactions* (Unpublished doctoral dissertation). University of Hawaii, Honolulu, HI, U.S.
- Wilhoit, S. (2010). *A brief guide to writing from readings* (5th ed.). New York, NY: Pearson Longman.

Secondary School Students' Difficulties and Learning Expectation in Integrated Chinese Language Tasks in Hong Kong

Xinhua ZHU & Yinlei WU

Abstract

The study explored secondary school students' difficulties and learning expectation in integrated Chinese language tasks (listening-reading-writing) through investigating students and interviewing teachers. A total of 732 secondary 4 students from 11 secondary schools in Hong Kong completed the questionnaires that addressed their perceived difficulties and learning expectation in integrated Chinese language tasks. Meanwhile, seven teachers of Chinese language from different schools participated in a focus group interview. The study found that, compared with independent tasks (listening, speaking, reading, and writing), students felt more difficult in doing integrated Chinese language tasks. The most difficult two parts are "opinion and argument" and "citation and synthesis" because they are related to high-order thinking. Moreover, students had difficulties in time allocation and content organization when they did integrated tasks. Suggestions about how to improve Chinese language teaching are also discussed briefly.

Keywords: integrated Chinese language ability; learning difficulties; learning expectations

