

非華語學生中文教學

如何照顧學生的多樣性

鳴謝：香港大學教育學院許守仁博士

一、學生多樣性從何而來？

由於非華語學生與華語學生的文化背景、社交圈子以及生活習慣未必相同，兩者在中文能力上常常處於不同的發展階段。具體來說，原因大致包括以下因素：

學習年期

華語學生多以中文(在此指粵語)為家庭語言，從小就有大量、持續的中文輸入，並有中文語言環境及應用中文的大量機會。然而，非華語學生(儘管不少學生在香港出生)在家使用的語言很多時候並非中文，或會至入讀幼稚園才開始接觸中文。因此，我們可以粗略地推算非華語學生與華語學生接觸中文的年期相差接近三年。若非華語學生入讀小學前並未接受過本地學前教育或因移居香港才入讀本地學校，他們與華語學生在學習中文的年期上差距更大，便會導致學習進度不一。

學習年齡

儘管研究在學習第二語言的最佳年齡上未有定論(Hakuta, Bialystok & Wiley, 2003; Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978)，不過一般而言，若學生在低年級已經開始學習某一種語言並對該語言有一定掌握，能為高年級的學習建立良好的基礎，有助其後更深入地學習該語言。舉例來說，如果非華語學生在幼稚園階段已經開始接觸中文，通常會比中學一年級才開始學習中文的非華語學生有較好的基礎。

母語特性

非華語學生的母語(如烏爾都語、英語、尼泊爾語、他加祿語、印地語等)與中文在字形結構、發音、書寫方式以及句法上有不同程度的差異。例如，漢字由部件和筆劃組成，有一字一音節的特性，聲調高低的變化會影響表達，文字的書寫方向通常由左至右等等。但是非華語學生的母語多為拼音文字，書寫方向未必是由左至右，句子內不同成分的排列次序也可能與中文有異。若非華語學生在學習第二語言時受到母語的干

擾，造成負遷移(negative transfer) (Jarvis & Pavlenko, 2008)，則會容易產生混淆的狀況，造成學習上的困難。

背景知識和生活經驗

學習能否有效發生，與新知識能否與學生的已有知識產生連結息息相關。不同的文化、家庭背景和社交圈子會帶來不同的生活經驗，使學生對事物產生不一樣的見解(Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992)。面對從未接觸過的知識，學生常常需要借助前備知識促進理解。若涉及與中國文化或習俗有關的學習主題，非華語學生受日常生活經驗及其文化背景影響，未必能有足夠的前備知識理解課題以及背後傳遞的價值觀，便會造成與華語學生在學習上的差距。

學習風格

每位學生有自己的個性、興趣和學習風格，這些都會影響學生對學習內容的理解，造成不同的學習進度。學習風格大致可分為三類：視覺型學習者(visual learner)、聽覺型學習者(auditory learner)和動覺型學習者(kinesthetic learner)(Barbe, Swassing & Milone, 1979)。視覺型學生較易接收由圖像傳達的訊息，進而思考和學習。他們較難理解僅以口頭講解的學習步驟，需要依靠圖表進行學習。聽覺型學生則喜歡透過聽說來學習，他們傾向選擇與同儕討論學習內容，表達聽到的訊息，這樣有助他們記憶與吸收。動覺型學生在學習過程中需要有活動、動手操作的機會，教師可透過示範來幫助他們掌握和鞏固學習內容。可見，學生學習風格的不同，亦會造成學習的多樣性。

目標價值

家庭對於學習中文的態度會在一定程度上影響非華語學生對於學習的觀感。同時，學生(尤其是中學生)自身如何看待學習中文與日後升學、就業的關係，即學習中文的價值，亦會影響學生的學習動機。若學生認為將來運用中文能助其在社會上有更好的發展，學習中文的動機會相對較高。

自我效能感

自我效能感(self-efficacy)指學生對自己是否有能力完成某項任務的信念(Bandura, 1986)。研究指出，當學生的自我效能感越高，便更有動力解決學習上遇到的困難；反之，學生遇到困難則較易放棄(Schunk, 1991)。換句話說，如果學生相信自己能夠學好中文，他們便會主動尋找方法解

決學中文時遇到的困難，例如向教師尋求協助、問同學、查找其他資料等。因此，較高的自我效能感能為學生建立較高的學習信心，成為學習中文的動力。由此可見，自我效能感的高低亦會造成學生學習進度的不同。

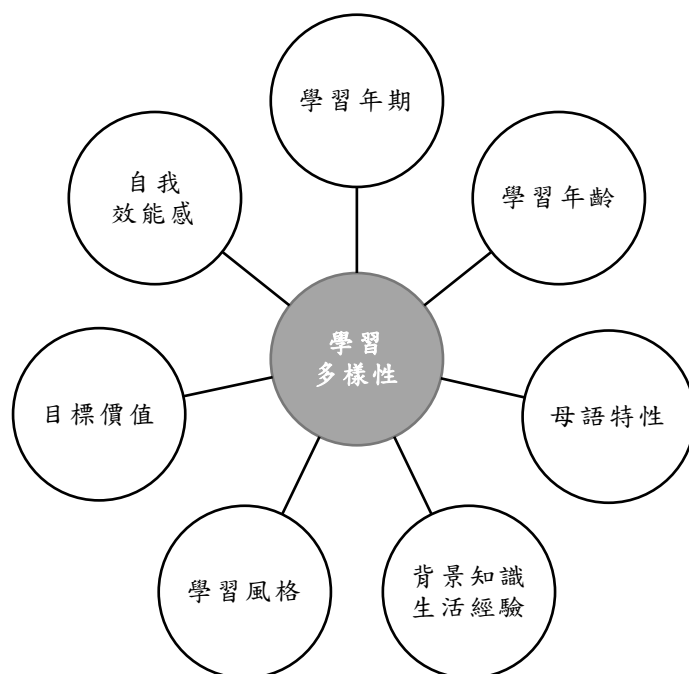


圖 1：造成第二語言學習多樣性的因素

由此可見，造成學生能力多元化的因素有很多，有的是既定條件，例如學習年期和年齡；有的則可以根據外部因素或教學來調節，例如目標價值和自我效能感。

二、照顧學生多樣性的角度

如上所述，由於造成學生多樣性的因素不一，因此教師在照顧不同學生的學習需要時，需要從多角度同步進行思考和操作，方可事半功倍，取得較理想的成效。以下提供照顧學生多樣性可以切入的幾個角度，為教師提供參考。

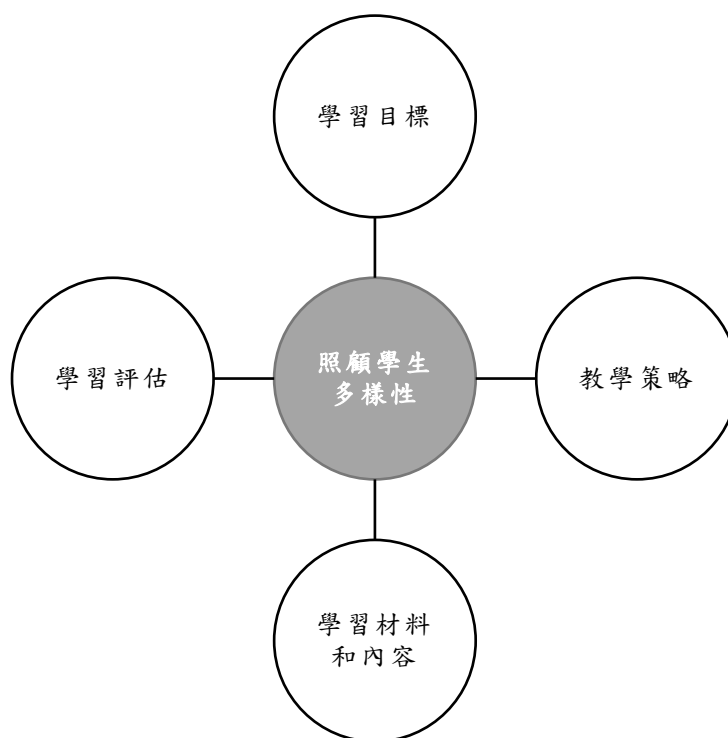


圖 3：照顧學生多樣性的角度

學習目標

在同一課題上，教師可根據學生的背景和中文程度訂立不同的學習目標。教師可借助「學習架構」訂立學習目標和設計教學活動，從而檢視學生是否達到預期學習水平。若學生已達到預設的中文水平，教師在下次設定學習目標時可調高對學生的期望，讓學生的中文水平能循序漸進地發展；若學生尚未達到預期學習目標，教師可繼續深化教學活動讓學生掌握該語文能力。

	較高能力	基本能力
教學目標	NLR(2.1)1 能理解閱讀材料的時地人關係	NLR(1.1)4 能理解閱讀材料的內容大意

分層目標示例一

	延伸能力	核心能力	基礎能力
教學目標	NLR(2.1)1 能理解閱讀材料的時地人關係	NLR(1.1)4 能理解閱讀材料的內容大意	NLR(1.1)3 能理解短小段落的大意

分層目標示例二

以上兩個示例呈現的是閱讀範疇的分層教學目標。在示例一中，教師將學生劃分為兩個層次，一是基本能力，一是較高能力。而在示例二中，則更細緻地劃分了三個層次，分為基礎能力、核心能力和延伸能力。將教學目標劃分為多少個層次並沒有統一標準，取決於教師和學生需要。但層次不宜太多，否則將因過於複雜而導致課堂操作困難。

教學策略

由於課堂裏有視覺、聽覺和動覺三種不同類型的學生(Barbe, Swassing & Milone, 1979)，教師宜透過安排不同類型的活動以照顧不同學習風格學生的需要。其中一種可行的教學流程可以這樣安排：

- ✧ 教師可先進行講解(聽覺)和示範(動覺)，並以圖表作說明(視覺)，幫助學生理解和思考學習內容。
- ✧ 然後安排個人或小組活動，提供有圖表的工作紙，讓視覺型學生以圖像整理所學，動覺型學生有機會動手操作，而聽覺型學生可以透過個人或小組匯報來表達訊息。
- ✧ 教師在課堂完結前對學習的內容進行總結(聽覺)，可再次透過圖表(視覺)或範例(動覺)的形式加深學生對學習內容的理解，以照顧不同學習風格的學生。

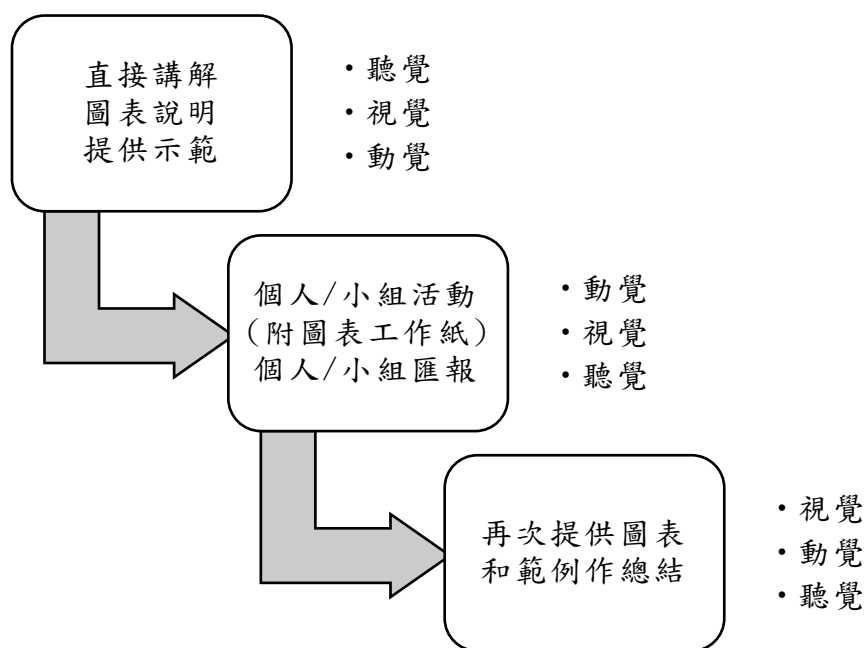


圖 4：安排多元化學習活動照顧不同學習風格的學生

如要更好地照顧學生多樣性，應避免課堂大部分時間只進行某一種教學活動(例如教師講解)。講解、示範、提問、小組活動等應交替運用。而在安排不同的教學活動時，教師不妨多思考這些問題：

- ◇ 這些活動能否回應針對不同能力學生設定的教學目標(即「學習成果」)?
- ◇ 對較高能力學生和基本能力學生，活動形式是否一致?
- ◇ 如活動形式一致，則活動內容上應如何調節，才能較好地幫助不同能力學生達致目標?例如，同樣是小組活動，但工作紙內是否應提供不同程度的輔助?同樣是提問，但針對不同能力學生如何設計不同層次的問題?
- ◇ 如果活動形式不一樣，應怎樣設計活動，才能較好地幫助不同能力學生達致目標?例如，可否安排部分學生進行小組討論，部分學生進行個人活動?

簡言之，教師在設計教學活動時，需要考慮不同學習風格學生的需要。更重要的是，我們要檢視這些活動是否針對學習目標。例如在提問時，即使教授的篇章相同，但對不同能力學生可以設計不同層次的問題，而這些提問針對的是相應的學習目標。

	較高能力	基本能力
提問	主角甚麼時候到了公園？除了主角，還有誰在公園？ (針對目標：NLR(2.1)1 能理解閱讀材料的時地人關係)	文章的主角今天在公園看到甚麼動物？ (針對目標：NLR(1.1)4 能理解閱讀材料的內容大意)

分層提問示例

學習材料和內容

在學習材料方面，學生可在同一課題下學習不同的學習內容和焦點。在教材的選取上，教師可在同一課題下根據學生需要，採用主題相同但程度不同的教材，例如在文章的篇幅及深淺上適當調節、設計分層工作紙等等。即使教授同一篇章，亦可針對不同能力學生重點教授不同的焦點段落。若學校以抽離班的方式支援非華語學生學習中文，教師可因應主流中文課堂的進度，選擇符合主題、學習重點相近的學習材料，為學生融入主流課堂作準備。

需要留意的是，無論是為不同能力學生作教材調節、分層設計，抑或是同一教材針對不同學生教授不同內容和重點，均需要以「學習目標」作為選材和調適的依據。

學習評估

教師可因應不同能力學生設置評估重點。比較細緻的做法，是針對不同能力學生，設計不同的試卷，但如此便需要設計比原本多一倍甚至兩倍數量的試卷，令教師工作量增加。而如果只提供一份試卷，又可能會導致非華語學生長期只能取得低分，容易打擊他們的學習信心。如將班內學生分為基礎能力和較高能力兩類學生，教師可考慮在設置評估重點時，將部分題目對應基本能力學生的學習重點，內容屬淺易至中等程度，從而了解全體學生的學習情況。而部分題目是較高或延伸能力要求，程度較深，以檢視能力較高學生的學習情況。同樣，不同能力的考核重點應與「學習目標」(學習成果)相呼應。

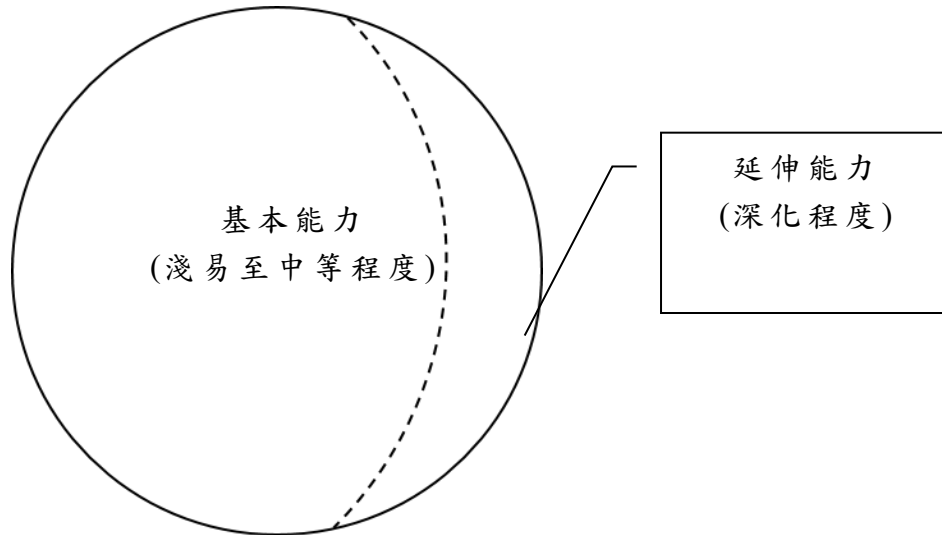


圖 5：校本評估重點比例分佈舉隅

至於評估方式，除了正式測考外，課堂提問、練習、學生匯報等，都是教師蒐集學生學習成果的途徑。如教師能從不同途徑了解學生學習進展，則可更好、更即時地回饋教學，也能適當減少對正式測考成績的依賴，落實「進展性評估」的理念。

三、在課堂照顧學生的多樣性

如前部分所闡述，照顧學生多樣性應多管齊下，方可取得較理想的效果。學習目標、學習策略、學習材料和評估互相扣連，密不可分。如果設定了分層目標，但學習策略和學習材料不作調節，則難以達到照顧學生多樣性的目的。再者，如果評估重點不扣緊學習目標，則沒有辦法得知學生是否達到預期學習成果，便不能對下一步教學作適當調節。

本部分將展示借助「學習架構」規劃課堂教學，從而照顧學生多樣性的範本和示例，為教師提供參考。

照顧學生多樣性教學規劃(範本)

年	級	
單	元	名 稱
課	文	

2		1	
		較高能力	基本能力
學習目標 (聽/說/讀/寫)			
語 文 知 識	部件		
	認讀字		
	書寫字		
	心理 詞彙		
	句型		
3 篇章內容/ 焦點段落			
4 學 習 活 動	提問		
	活動/ 流程		
5 評估重點			

① 分層教學

由於課室內有不同能力學生，為照顧學生多樣性，教師可首先根據過往教學觀察或評估資料，將學生劃分為基本能力和較高能力學生。如更細緻劃分，可分三層，即基礎能力、核心能力和延伸能力。

② 分層目標

教師可參考「學習架構」，為不同能力學生訂立學習目標。學習目標可以涵蓋聆聽、說話、閱讀和寫作四個範疇，亦可以先集中某一至兩個範疇，而在其後的課堂再處理另外的範疇。單一課節的目標數量不需過多，兩至三個為宜，方便教師把握觀察焦點。當學生達到預期學習水平時，教師在下一次教學中可調高對學生的期望，使他們的中文能力在不同程度上獲得相應提升。

③ 分層教學內容

教學內容包括語文知識和文本(篇章、圖書等)兩部分。語文知識部分包括部件、認讀字、書寫字、心理詞彙和句型等內容。教師可對這些教學內容作分層。

- 部件識字教學在初小階段宜多進行。教師可選取課文字詞中較常出現的部件，讓學生集中學習有相同部件的字，並培養非華語學生對中文字形結構的認識。
- 「認讀字」要求學生能分辨文字的字形和意思，不必要求學生書寫該字，而「書寫字」則要求學生能寫出文字，一般為結構簡單的字或高頻字，數量不宜多於十個/組。認讀字有利發展學生閱讀能力，數量應多於書寫字。
- 根據課文內容，教師可選取一個主題進行心理詞彙教學，請學生說出他們知道的相關詞彙，引發學生的學習興趣，令他們學習更多與該主題關聯的詞語，形成詞彙網絡，幫助記憶。心理詞彙活動亦可幫助教師了解學生的已有詞彙。如非華語學生只能說出英文詞彙，教師可藉此機會教授相應的中文詞彙。一般來說，心理詞彙活動包括以下教學步驟：

◇ 教師提出主題，例如「學校」，請學生說出他們知道的相關詞彙。學生可以說中文、英文或者畫圖畫。如果學生說英文

或者畫圖，教師可以請較高能力學生提供中文詞彙。如發現沒有學生知道該中文詞彙，則教師可直接教授。

- ◇ 教師將學生提供的詞彙作分類，例如「課室」、「洗手間」、「操場」等屬於「學校的設施」，「老師」、「同學」等屬於「學校的人」，「上課」、「小息」等屬於「學校的活動」，讓學生建立詞彙分類網絡，幫助記憶。
 - ◇ 如詞彙有共同的部件，可以請學生辨識並圈出該部件。
 - ◇ 教師與學生朗讀(指讀)詞彙，加強字形、字音和字義的聯繫。
 - ◇ 教師可請學生抄下他們想學習的詞彙，並鼓勵學生在之後的默書活動中默出這些詞彙，提供加分獎勵。
 - ◇ 教師可將詞彙網絡圖貼在課室當眼處，方便學生隨時重溫。
- 句式方面，教師可抽取課文內的重點句式作分層設計。第一種分層方法，是調整句型結構以照顧不同能力學生的需要，例如：
 - ◇ 基礎能力學生學習句式「人+有+物件」；
 - ◇ 核心能力學生學習句式「人+有+形容詞+物件」；
 - ◇ 延伸能力學生學習句式「人+也有+形容詞+物件」。

另外也可透過調整句式的數量來照顧多樣性，例如高能力學生學習兩至三個句式，而較低能力學生則學習一至兩個句式。

文本內容方面，如教授同一篇文章/同一個故事，教師可針對不同能力學生選定不同的焦點段落/章節。焦點段落/章節的選取主要考慮內容是否關鍵(是否會影響對整篇文章/故事的理解)、是否涵蓋較多認讀字或書寫字、是否包含關鍵句型、是否有利於教授較多學習目標等。教授焦點段落時，教師可針對相應的學生進行較多提問/學習活動，以幫助這些學生達到目標。並非焦點段落所針對的學生，可以照常參與學習活動。不同能力學生需要學習的焦點段落/章節可能不同，數量也不需一致。

④ 分層教學活動

由於「提問」是課堂最常見的教學活動，因此建議教師在備課時首先設計不同層次的提問，方便在課堂操作時參考。提問分層的依據同樣是教學目標，目標的高低決定了提問層次的高低。

而分層教學活動則可從兩個角度切入。第一個角度是因應學習目標設計不同的教學活動，讓不同能力的學生學習相同的內容。如前所述，教學活動應照顧視覺型、聽覺型和動覺型學生需要，務求多元

化。而第二個角度，則是在相同的教學活動形式下，針對不同學生有不同要求，這些要求與教學目標相呼應。例如同樣是小組討論，能力較高的學生需要做到「NLS(3.1)2能圍繞話題，運用敘述、說明等方式討論，表達自己的意見」，而基本能力學生目標則是「NLS(3.1)1能圍繞話題，簡單地表達自己的意見」。

⑤ 分層評估

針對分層學習目標及學習內容，教師可安排相應的分層評估重點。評估重點對應學習目標，即教甚麼、評甚麼。除了透過測考檢視學生的學習進度外，教師可以透過多元化的評估方法(例如課堂提問、工作紙、小組匯報、寫作等活動)來了解學生的水平。換句話說，課堂活動同時也是教師了解學生能力的評估活動。例如教師進行提問時，可從學生的回答情況即時評估學生的表現是否達到了學習目標。如尚未達到目標，教師可即時跟進，學生也能從中得到回饋，知道自己在學習上的強項和不足。

教學設計示例

以下將透過小學和中學的分層教學設計示例，說明如何從以上五個方面設計照顧學生多樣性的課堂教學。

示例一

示例一展示的是小一級教學設計，班內學生全為非華語學生。該設計將非華語學生能力大致分為兩層，分別是較高能力和基本能力。教師在設定這篇文章的學習目標時，就聆聽、說話和閱讀三個範疇訂立目標。由於小一非華語學生學習中文時間較短，有的學生可能剛剛開始學習中文，故目標主要集中在一階水平。

學習內容方面，在部件、識字、句型方面均作分層處理，能力較高的非華語學生學習數量較多的部件、字詞以及較複雜的句型。兩種能力學生均要掌握文章第一段的內容，而能力較高的學生則還需要掌握第二段內容。

照顧學生多樣性教學規劃示例一

年	級	小學一年級
課	文	白雲

教學分層		非華語生(較高能力)	非華語生(基本能力)
學習目標	聆聽	NLL(1.2-2.2)2 能就話語內容中的人物行為說出簡單看法，就事情提出簡單意見	NLL(1.2-2.2)1 能就話語內容說出簡單直接的感受
	說話	NLS(1.4)1 能運用所學詞彙，簡單表達感受 NLS(1.5)1 能掌握部分所學字詞的發音	NLS(1.3)1 能大致說出事情的梗概
	閱讀	NLR(1.1)4 能理解閱讀材料的內容大意 NLR(1.2-2.2)2 能有感情地朗讀簡短作品	NLR(1.1)3 能理解短小段落的大意 NLR(1.2-2.2)1 能有感情地朗讀文句
語文知識	部件	雨、風	雨
	認讀字	雲、羊、馬、風、棉花、小船、小豬、表演、回家、累、白色、魔術師、一陣、一隻、一匹、飄、慢慢地	雲、羊、馬、風、棉花、小船、小豬、表演、回家、累、白色、魔術師
	書寫字	雲、羊、馬、風、小船、小豬、回家、累、表演	雲、羊、馬、風、小船、小豬、回家
	心理詞彙	由「白雲」聯想到的詞彙	
	句型像(量詞).....像.....
文章內容	焦點段落	第一、二段	第一段
重點學習活動	提問	<ul style="list-style-type: none"> 為甚麼說白雲最調皮？ 課文中的白雲做了甚麼？你喜歡課文所描寫的白雲嗎？為甚麼？ 	<ul style="list-style-type: none"> 課文第一段說白雲像甚麼？ 白雲常常模仿甚麼？
	活動/	1. 心理詞彙活動	

教學分層		非華語生(較高能力)	非華語生(基本能力)
	流程	2. 第一次課文朗讀 3. 課文講解、提問 <ul style="list-style-type: none"> • 講解過程中教授課文詞彙、部件、句型 4. 第二次課文朗讀(理解性朗讀) <ul style="list-style-type: none"> • 帶領學生結合動作、有感情地朗讀課文，教授學生朗讀方法(理解、斷詞、句逗、語速、停連) 	
	評估重點	<ul style="list-style-type: none"> • 學生能說出課文大意 • 學生能有感情地朗讀課文 	<ul style="list-style-type: none"> • 學生能說出段落大意 • 學生能有感情地朗讀文句

根據所訂立的分層目標和焦點段落範圍，提問的設計也相應作調節。對於較高能力學生，提問涵蓋第一段和第二段內容，且針對聆聽能力「NLL(1.2-2.2)2 能就話語內容中的人物行為說出簡單看法，就事情提出簡單意見」和閱讀能力「NLR(1.1)4 能理解閱讀材料的內容大意」設計，故會要求學生回答「為甚麼……」的問題並對課文內容表達看法。而對基本能力學生的提問則主要針對第一段內容，對應目標「NLR(1.1)3 能理解短小段落的大意」。

本次教學活動除字詞學習、課文講解、提問外，亦安排了「朗讀」活動，對應教學目標中「NLR(1.2-2.2)2 能有感情地朗讀簡短作品」(較高能力)和「NLR(1.2-2.2)1 能有感情地朗讀文句」(基本能力)的要求。建議朗讀活動可在課文講解前先進行一次，讓學生對課文有初步印象。在講解課文後，再帶領學生進行理解性朗讀，在理解文意的基礎上，結合課文傳達的感情處理語速、停連等技巧。

示例二

示例二的教學設計針對華語生和非華語生共同學習的情境。這一設計的學習目標集中在閱讀範疇，華語生的學習目標來自「學習進程架構」，而非華語學生的學習目標則來自「學習架構」的小步子學習成果。在字詞方面，非華語學生學習的字詞較為貼近日常生活，並刻意選擇「傳入、傳到、傳播」和「發明、發現」等有相同語素的詞彙，培養非華語學生的語素意識。由於是高小階段，因此加入動詞和形容詞，避免停留在名詞的教學而限制了學生說/寫完整句子的能力。在學習活動方面，教師加入了運用圖表的活動，一方面照顧視覺型學生需要，另一方面期望能幫助華語生「概括閱讀材料的內容要點」，並且幫助非華語生「概略分析閱讀材料的內容要點」。

照顧學生多樣性教學規劃示例二

年 級	小學四年級
課 文	中國的造紙術

教學分層		華語生	非華語生
學習目標 (閱讀)		LR4.1 能概括閱讀材料的內容 要點 LR5.1 能概略分析作品的 寫作方法	NLR(3.1)1 大致能概括段落的意思 NLR(3.1)2 能概略分析閱讀材料的 內容要點
語文 知識	部件	才、彳	彳
	認讀字	相傳、蠶繭、纖維、 搗、撈、首創、傳播、 貢獻、原始、剝、原 料、來源、浸、瀝、開 闢、廣闊	貢獻、發明、鋪、發 現、薄、浸、澆、擴 大、便宜、廣闊的、增 多、代替、傳入、傳 到、傳播
	書寫字	搗、撈、首創、傳播、 貢獻、來源、浸、廣闊	發明、發現、便宜、 浸、澆、代替、傳入、 傳到
	心理 詞彙	由「紙」聯想到的詞彙	
	句 型	首先……，然後……	<ul style="list-style-type: none"> • 由於…… • ……，所以……
文章 內容	焦點 段落	第二、三、四段	第三段
學習 活動	提問	<ul style="list-style-type: none"> • 為甚麼作者要用問題 引入下文？有甚麼好 處？ • 課文介紹了多少個時 期的造紙方法？有甚 麼不同？ 	<ul style="list-style-type: none"> • 第三段主要講了甚 麼？造紙的步驟是甚 麼？ • 課文介紹了多少個時 期的造紙方法？
	活動/ 流程	1. 心理詞彙活動 2. 課文講解、提問 • 講解過程中教授課文詞彙、部件、句型 3. 圖表製作	

教學分層		華語生	非華語生
		<ul style="list-style-type: none"> 用圖表的方式，請學生比較不同時期的造紙方法。 	<ul style="list-style-type: none"> 用圖表的方式，請學生寫出/畫出植物纖維造紙的步驟。
		4. 小組分享所製作的圖表	
	評估重點	<ul style="list-style-type: none"> 學生能概括課文大意 學生能分析課文的寫作手法 	<ul style="list-style-type: none"> 學生能概括焦點段落的大意 學生能說出植物纖維造紙的步驟

示例三

示例三的教學設計涵蓋整篇課文的教學，跨越了單一課堂的教學活動，因此涉及聆聽、說話、閱讀、寫作四個範疇。教師設計了一系列活動，由心理詞彙活動開始，到識字、課文提問、角色扮演，最後是寫作活動。雖然活動形式本身沒有針對不同學生作區分，但同一活動針對的目標則有不同層次。例如同樣是口語活動，對不同能力學生的要求並不相同(對應學習目標)。需要說明的是，華語生需要掌握的認讀字和書寫字數量比非華語學生少，原因是華語生已經掌握了非華語生需要學習的字詞。他們所學習的是課文內較抽象的詞彙，故數量較少。

照顧學生多樣性教學規劃示例三

年	級	小學二年級
課	文	爬山

教學分層		華語生	非華語生
學習目標	聆聽	LL2.1 能理解話語中的主要信息，聽懂內容的大要	NLL(2.1)1 能理解話語中的主要信息，聽懂內容的大要，包括事情發生的原因、經過和結果
	說話	LS2.1 能按表達需要確定說話的內容，運用適合的表達方式說話，內容大致完整	NLS(2.1)1 能就熟悉的主題，簡單描述熟悉的事物
	閱讀	LR2.1 理解閱讀材料的內容、	NLR(2.1)1 能理解閱讀材料的時地人

教學分層		華語生	非華語生
		寓意；能對內容提出簡單的看法	關係；能對閱讀材料中的具體事件提出簡單的看法
	寫作	LW2.1 能根據需要確定內容，內容大致完整	NLW(2.1)1 能就熟悉的事物寫簡短文章
語文知識	部件	糸	木、才
	認讀字	給、繼續、終於、讓	爬山、竹竿、休息、拐杖、樹枝、根、找、折、撿、扶
	書寫字	給、終於	爬山、竹竿、拐杖、樹枝
	心理詞彙	爬山	
	句型	……終於……	……可是……
文章內容	焦點段落	五、六	一、二、三
學習活動	提問	<ul style="list-style-type: none"> 為甚麼「我」走向一棵樹？ 為甚麼爺爺不讓「我」折樹枝？ 最後誰勝出了比賽？ 你認為「我」是一個怎樣的 child？為甚麼？ 你會用甚麼方法幫助爺爺爬山？ 看完這個故事，你認為爺爺和「我」的關係是怎樣的？ 	<ul style="list-style-type: none"> 「我」和誰比賽爬山？ 為甚麼「我」要給爺爺找拐杖？ 你猜「我」會找甚麼做拐杖？ 為甚麼「我」要找小竹竿？ 為甚麼爺爺不能用小竹竿做拐杖？
	活動/流程	<ol style="list-style-type: none"> 提取學生有關「爬山」的心理詞彙，作分類並朗讀；學生抄下想學的字詞。 部件識字：加法識字 引領思維活動 課文提問 概念圖(故事結構) 角色扮演 口說「做運動」的經歷(提供概念圖)填寫工作紙、個人短講 獨立寫作 	

教學分層	華語生	非華語生
評估方法	提問、角色扮演、個人短講、獨立寫作	

示例四及示例五

示例四和五是中學階段的教學設計。在中學階段，教學多以讀寫為主，故兩個示例的學習目標均以閱讀為重點教學範疇。在學習目標方面，對學生的期望開始進入第五至六階要求，透過教學，期望學生能分析文章的寫作手法、歸納文章的中心思想等。對於非華語學生而言，如尚未達到這一階段的能力，則可先處理三、四階段的要求，例如概括段意、評價人物行為等。進入中學階段，如非華語學生並非剛剛開始學中文，則可不需再安排大量的心理詞彙活動。在教學活動方面，安排了小組討論、辯論等形式的活動，旨在透過活動培養學生更高階的語文能力。同樣，所有活動設計皆是針對學習目標而定。

照顧學生多樣性教學規劃示例四

年 級	中學二年級
課 文	我的老師

教學分層		華語生	非華語生
學習目標		LR6.1 能分析閱讀材料的內容、觀點和寫作方法 能評價閱讀材料的觀點和寫作方法	NLR(3.1)1 大致能概括段落的意思 NLR(4.1)2 能就主題，評價閱讀材料中的內容和人物角色的行為 NLR(5.1)3 能概略分析閱讀材料主要運用的寫作方法(本課：人物描寫)
語文知識	認讀字	(有關人物動作、心情、個性的詞語) 不瞅不睬、木然、矯情、嫉恨、誹謗、嗤笑、目不旁視、無所畏懼、恭維、慎句酌字、拐彎抹角、悄然遁去、一走了之、大義凜然	(有關人物動作、心情、個性的詞語) 部件：心/忄、言 傲慢、瘋、愛惜、保衛、慈悲、尊重、驚訝、小心、忍、擠、謙虛、尊敬、爭執、煩、制止、怕、英勇

	書寫字	不瞅不睬、目不旁視、無所畏懼、恭維、慎句酌字、拐彎抹角、雞毛蒜皮、悄然遁去、一走了之、安危度外、大義凜然	愛惜、尊重、驚訝、小心、謙虛、尊敬、怕
	句型	惟恐……	<ul style="list-style-type: none"> 為了……，…… ……，結果……
文章內容	焦點段落	全文	第二至五段
學習活動	提問	<ul style="list-style-type: none"> 作者用了甚麼方法描寫「老師」？為甚麼要這樣描寫「老師」(表達甚麼特質)？如果刪去某部分描寫(例如語言)，會否影響作者想表達的意思？ 作者描寫的是「老師」，為甚麼要寫其他人？如果你是作者，會用其他方法嗎？為甚麼？ 你覺得文中的「老師」做得對嗎？為甚麼？ 	<ul style="list-style-type: none"> 這一段主要講了甚麼事情？ 如果你是文中的「老師」，你會否這樣做？ 作者用甚麼方法描寫「老師」？
	活動/流程	1. 課文講解、提問	
		/	2. 辨識活動 提供其它描寫人物的篇章、段落，請學生辨識人物描寫的方法(語言、行動)
		3. 辯論/小組討論 正方：假如我是作者，我會認 <u>孫涵泊</u> 為老師 反方：假如我是作者，我不會認 <u>孫涵泊</u> 為老師	/

評估重點	<ul style="list-style-type: none"> • 學生能辨識直接描寫和間接描寫，並理解其作用 • 學生能理解文中事件所表達「老師」的特質，並評價人物行為 	<ul style="list-style-type: none"> • 學生能說出事件 • 學生能表達是否認同「老師」的行為及認同與否的原因 • 學生能辨識語言描寫和行動描寫
------	--	---

在示例四中，教師針對不同能力學生設計不同的教學活動。非華語生會進行辨識人物描寫方法的活動，期望學生能掌握「分析閱讀材料主要運用的寫作方法」的能力；而華語生則會進行辯論或者小組討論活動，期望學生能深化「分析、評價閱讀材料的觀點」的能力。換句話說，活動的分層設計均針對學習目標而定。

示例五的課文運用了步移法寫景，因此安排非華語學生先用畫圖的方式，畫出黃山上的松樹，再以步移法向同學作說明。畫圖可以引起非華語學生的學習動機，並可讓學生以此作為口頭說明的輔助。而對於華語學生，則安排他們扮演導遊，不只是介紹松樹，而是需要介紹整篇課文提及過的景物，包括了石頭、雲和溫泉，原因是他們需要學習的焦點段落較多。透過這樣的活動安排，期望能讓學生代入作者的角度，深入理解文章的寫作手法。

照顧學生多樣性教學規劃示例五

年	級	中學二年級
課	文	黃山

教學分層		華語生	非華語生
學習目標		LR5.1 能歸納閱讀材料的中心思想 LR6.1 能分析閱讀材料的內容、觀點和寫作方法	NLR(3.1)1 大致能概括段落的意思 NLR(5.1)3 能概略分析閱讀材料主要運用的寫作方法(如記敘、說明)
語文知識	認讀字	旅遊勝地、縫隙、懸崖峭壁、遊覽、高聳、比比皆是、縹緲、蒼勁挺拔、曲折盤繞、變幻莫測、夢筆生花、獨特	高山、高度、高處、風景、深信、居住、高聳、普通的、巨大的、奇特的、奇妙的、最有名的、明顯、許多、竟

教學分層		華語生	非華語生
			然
	書寫字	旅遊勝地、縫隙、遊覽、高聳、比比皆是、縹緲、變幻莫測、獨特	高山、高度、風景、深信、居住、普通的、巨大的、最有名的、明顯、許多
	句型	以……稱奇	<ul style="list-style-type: none"> ……，因為…… 有的……，有的…… 除了……，也……
文章內容	焦點段落	第三至六段	第三段
學習活動	提問	<ul style="list-style-type: none"> 作者為甚麼要寫黃山的風景？目的是甚麼（想表達甚麼）？ 	<ul style="list-style-type: none"> 這一段有多少句？ 哪些句子可以刪去而不影響意思？ 這一段主要講了甚麼？
	活動/流程	1. 課文講解、提問 /	2. 畫圖 <ul style="list-style-type: none"> 請學生畫出黃山上的松樹，並向同學簡單說明
		3. 角色扮演 <ul style="list-style-type: none"> 扮演導遊，向團友介紹黃山的松樹、石頭、雲和溫泉。 	/
評估重點		<ul style="list-style-type: none"> 學生能運用提問法分析文章的中心思想 學生能用步移法說明黃山上的松樹、石頭、雲和溫泉 	<ul style="list-style-type: none"> 學生能用刪除法概括段落意思 學生能用步移法說明黃山上的松樹

以上示例呈現了如何運用「學習架構」為不同能力學生訂立適切的學習目標，再依據學習目標確定學習內容、學習活動和評估重點。總括來說，教師在設計的過程中，不妨首先針對以下問題作思考：

「透過教授這一課/單元，我期望學生能力達到甚麼水平？」

訂立學習目標後，教師進一步思考以下問題：

「學生應該怎樣學習，才能達到這一(些)目標？」

教師可根據對這一問題的思考，安排適合的學習內容、學習活動和評估重點。如前所述，要有效地照顧學生多樣性，需要從目標、教材、評估等多角度配合，方可取得較理想的效果。

四、在學校層面照顧學生多樣性

上一部分集中說明了在課堂層面如何照顧學生多樣性。所提供的範本和示例均從學習目標、學習內容、學習活動、評估重點等角度，嘗試照顧不同學生的需要。除了在教學與評估層面進行調適外，如果學校有照顧學生多樣性的機制或配套措施，則可更全面地照顧學生的需要。目前，學校從機制層面照顧學生多樣性的做法包括：

非華語學生獨立成班

有的學校為讓非華語學生得到更好的照顧，會安排非華語學生獨立成班，或在中文課時段獨立成班。這一措施的好處是，學校可以安排專責教師負責非華語學生的學習，投放更多資源提升非華語學生的能力，課程主題和內容深淺程度上更切合非華語學生的文化背景和中文發展水平，令課程更貼近非華語學生的需要，從而提升他們的學習動機和效能。不過，這一措施可能會減少非華語學生與華語學生接觸的機會，導致他們的中文能力在欠缺中文語境和同儕語言楷模情況下進步較慢。

部分中文課節以獨立小組形式學習

有的學校採取的措施是，僅在部分中文課節為非華語學生提供專門的教學活動，例如學校為非華語學生安排獨立的聽說課或寫作課，讓教師集中處理非華語學生的需要。採取這一措施是考慮到學校非華語學生接觸中文的年期和基礎各異，需要亦不相同。如是插班生或學習中文年期不長的非華語學生，可安排大量聽說活動，引入多元化的方式，如透過聽歌、看電視、畫畫來學習中文，有助提升學生的學習動機並儘快適應課堂教學語言。而已經具備聽說能力的學生，則可以安排獨立的寫作課，讓教師集中處理學生困難較大的範疇。這樣安排既可讓非華語學生能與華語學生有交流和共同學習的機會，亦可在較困難的範疇獲得支援。

不同形式的分組安排

有的學校為照顧不同能力學生需要，可能會在中文課節採取不同形式的分組安排，例如同班分組(如一班分兩組)、同級分組(如一級三班分四組)、跨級按能力分組等。分組的目的是更好地照顧學生需要，減少因學生能力差距過大而帶來的教學困難。

需要指出的是，無論是非華語學生以獨立一班或小組形式學習，抑或採

用任何形式的分組安排，目的都是為了讓非華語學生之後能融入主流課堂的學習。換句話說，「抽離」和「分組」是為了日後的「不抽離」和「不分組」。因此，教師在訂定抽離班、小組的學習內容時，要避免因學生能力暫時不足而長期教授「淺易」的內容，而是應有明確的學習目標，並思考如何能幫助非華語學生儘快銜接主流學習。

五、結語

本篇內容主要探討如何照顧學生多樣性，借助「學習架構」設計課堂教學，從學習目標、學習內容、學習活動、學習評估等方面，設計分層教學，在課堂層面照顧不同學生的需要。總括而言，照顧學生多樣性可循以下步驟操作：

- 根據班內學生能力，分為不同能力層次(兩至三個層次)。
- 根據學生能力層次，運用「學習架構」設定課堂分層學習目標。某一課節的學習目標可以選擇聆聽、說話、閱讀、寫作中某一(些)範疇的學習成果，但要留意整個學期/年的學習目標應涵蓋所有學習範疇，且目標的能力階段應該拾級而上。
- 根據分層學習目標，安排分層學習內容，包括語文知識(詞彙、句型等)和篇章內容(不同的焦點段落)。
- 根據分層學習目標和學習內容，安排分層學習活動。可以讓不同學生參與不同的學習活動，又或是同一學習活動對不同學生有不同的要求。
- 根據分層學習目標，在課堂活動中即時評估學生能力是否達到期望，以此判斷是否需要採取跟進措施，以及下一次教學設計應設定怎樣的學習目標。
- 如學校為非華語學生安排獨立課堂/分組學習，應避免課程停留在同一水平，而是應逐步提升學生水平，務求能讓非華語學生儘快融入主流課堂的學習。

照顧學生的多樣性宜從全面、整體的角度考慮，局部處理的效果可能有限。同時，要使照顧學生多樣性的措施發揮效能，需有「彈性」的觀念支持，即按照學生的學習需要進行相應調適，而避免對所有學生設定劃一的要求。此外，若只重視資源投入(例如分班、分組)，忽略軟件的配合(例如評估不作調節)，則未必能達致照顧學生多樣性的最佳效果。總括而言，照顧學生多樣性，需要在課堂教學、課程編排、學校政策和機制上多方面配合，才可發揮較為理想的效能。