

第二章

理論架構

壹、非華語學生學習中文的困難

關之英博士

「家庭常用語言不是中文」的學生，香港教育局均歸納為非華語（Non-Chinese Speaking，簡稱NCS）學生¹。從數字顯示，非華語（包括有特殊學習需要）學生人數，每年持續增加。有特殊學習需要的非華語學生人數，在2014/15學年，小學有233人，中學有116人，在特殊學校有306人²；2017/18學年，小學增至339人，中學增至208人，在特殊學校增至390人³。特殊學校以智障兒童學校的非華語學生人數最多，2011/12學年有133人，2013/14學年增至193人⁴。無論是主流學校或特殊學校的非華語學生，他們都要學中文，因為中國語文科是本地學校的主要科目。

中文有獨特的語言系統。中文屬於漢藏語系的「漢語語族」（Sinitic Branch），而香港的非華語學生的母語或慣用語中，例如：烏爾都語、尼泊爾語及印地語屬於「印歐語系」的「印度伊朗語族」（Indo-Iran Branch），英語屬於「印歐語系」的「日耳曼語族」（Germanic Branch），他加祿語屬於「南島語系」的「印尼語族」（Indonesian Branch）。漢字屬於表意文字，有獨特的筆畫、部件和方塊結構，與由字母拼寫的拼音文字有很大的差別（張群英、叢鐵華、岑紹基、傅愛蘭，2012）。因語系不同的關係，非華語學生（包括特殊學校的智障學生）學中文有以下困難：

一、聆聽方面

聽說能力是一個結合緊密的關係。非華語智障（包括嚴重智障）學生，一般能聽懂教師的語氣，但對聲調掌握較弱。香港教育局編訂的《中國語文課程補充指引（非華語學生）》（2008），內文曾比較中文和非華語學生母語的特點，表列如下：

語言	基本使用單音節文字	以聲調區分詞義	較少詞形變化	主謂賓句序	使用量詞	修飾成分在被修飾成分之前	只有單輔音
現代中文	是	是	是	是	是	是	是
烏爾都語	否	否	否	否	否	是	否
英語	否	否	否	是	否	是	否
尼泊爾語	否	否	否	否	否	是	否
他加祿語	否	否	否	是	否	否	否
印地語	否	否	否	否	否	是	否

表一：現代中文與香港非華語學生慣用語文綜合比較



上表可見，只有中文是以聲調區分詞義。非華語輕度智障學生覺得分辨買 (maai5) 或賣 (maai6) 的聲調困難，經常弄錯。香港市民一般使用粵語溝通，但閱讀和寫作卻用書面語，學生聽懂「馬騮」卻聽不懂「猴子」一詞或相反，明白「廁所」卻不明白「洗手間」或相反，他們不明白為甚麼有時教師說「下雨」，有時說「落雨」。中文有許多同音詞，他們聽到食物的「物」字，以為是襪子的「襪」。

二、說話方面

在說話或溝通方面，嚴重智障的非華語學生可能只用身體語言或用溝通簿表達。中度或輕度智障學生能說詞語或句子，但對聲調仍然不太掌握，例如：「寫書 (syu1) 法」說了「寫鼠 (syu2) 法」，「大使 (si2)」說了「大師 (si1)」；也混淆送氣與不送氣音，如：大「豬」(zyu1) 說了大「廚」(cyu4)。學生不明白漢語的多音字，例如：把「專長」的「長」讀作「生長」的「長」。至於粵語變調，他們把「臘腸」的「腸」讀作「立場」的「場」。第二語言的學習者（包括非華語學生）一般較難讀粵語的入聲字，例如：「日」、「藥」等。智障學生有時說話不完整，例如說：「食士多」，經教師引導後，學生解釋原來想說「去士多買東西吃」。學生也欠缺粵語的詞彙，例如：介紹三人單車時，會形容「兩個人喺後面坐，一個人喺前面踩」。但經老師補充後，學生才知道這是「三人單車」。

三、閱讀和識字方面

漢字與一般的拼音文字的分別是：後者是字母的組合，呈線性依次橫向排列，漢字是平面性文字，它的基本構成成分（筆畫）的組合呈橫向和縱向展開，形體為方塊形，所以漢字又稱為「方塊字」。非華語學生覺得漢字是一幅圖畫，筆畫長短構成不同的漢字。由於不認識漢字是「一字一音」的特點，學生學習食物名稱時，會把「朱古力」讀了「糖果」。形近字也造成混淆，例如：把問題的「問」字讀作「間」；對一字多音多義感到奇怪，例如：班裡有同學姓「易」(jik6)，但「容易」的「易」(ji6) 卻不同音、不同義。有些非華語智障學生憑記憶而不看字形，因為學過「海豚」一詞，把看到「海報」一詞也讀作「海豚」。即使讀懂篇章的漢字，但由於欠缺社會文化的背景知識，非華語智障學生對香港市民在農曆年初一湧到金山郊野公園看猴子（當年是猴年），會感到大惑不解。基於文化背景不同，讀《帽子萬歲》這個翻譯故事時，他們對「萬歲」一詞既陌生又莫名其妙。



四、寫作和寫字方面

漢字是方塊字，它的基本構成成分（筆畫）的組合呈橫向和縱向的展開，筆畫之間可以有交叉，基本上是均勻地分佈在一個方框中。寫句的時候是由左至右或由上至下，這與巴基斯坦烏都語文字由右至左的寫法不相同。此外，漢字筆畫與筆畫之間的比例搭配很重要，筆畫的長短影響漢字的識別，如：「士」與「土」。另外，每個字是一個獨立個體，字與字之間要有分隔，例如「校」字，必須是左「木」右「交」，不能倒轉。對於非華語智障學生而言，書寫漢字是他們學習中文的難點。

貳、學習策略

本學與教資源的特色，是藉著具體的教學設計，以展示不同的學習策略或學習理論背後的理念，理論與實踐並行。以下所舉述的學習策略，在第三至十章會加以詳細說明。

一、全語文取向（Whole Language Approach）

Goodman 在 1986 年提出：全語文是一種教育哲學觀、一種立場、一種態度與信念，它不是一種語言教學方法，也不是一種措施，它其實是一種關乎學習、教學、語言與課程的哲學，主張語言的發展是個體與語言文字持續互動，並主動建構聽、說、讀、寫知識的歷程（Goodman, 1998；李連珠，2006；陳淑琴，2000）。

以全語文取向概念來看學習，語言學習必須是在完整的語言和社會情境中發生。學習者是一個完整的個體，全語文的焦點放在語言情境所能揭示的意義，而不在語言本身，所以允許並鼓勵幼兒以非口語的形式或文字來表達。Goodman（1998）認為：如果學習的東西是真正的及自然的，是完整的、有意義的、有趣的、與學習者相關的、是日常生活的一部分的、具有社會功能的、對學習者而言是有目的、是學習者自己想學的、學習資源是容易取得的以及學習者有取用的自主權的，這樣的學習便會很容易；相反，如果學習的內容是人工和不實際的、是零碎而片段的、是無意義和無法理解的、是呆板和沒趣的、與學習者無關的、不是自己經驗的、與實際生活不相干的、不具任何社會功能的、對學習來說沒有明顯的目的作用的、學習者是被迫而學的、學習資源是難以取得的、學習者是完全沒有自主權的，這樣的學習便會變得困難。



兒童在家中學習語言，也不是從零碎開始。孩子是從聽懂父母用較為短的句子傳遞完整的意思開始，然後為了表達自己的需要，慢慢用語言表達自己的意思。因為語言是一個不可分的整體，語文教學範疇也有一個整體。教師如果把語言切割成一個個小片段，有意義的事情就變得毫無意義；而無意義的事情，學生很難理解；抽象的學習片段，學生也難以掌握，不容易記住。

二、多感官學習 (Multisensory Learning)

多感官教學通過刺激學習者的視覺、聽覺、動覺、味覺和觸覺，讓學習者從不同的途徑學習新知，常用於特殊學校。

多感官教學概念建基於我們透過五官與皮膚去感受生活中充滿聲音、顏色、味道等混雜的世界。多感官教學的目的是要讓學生把感官使用到極致。一般兒童出生後的活動是由感官經驗開始的，但是嚴重障礙的孩子在感官、肢體上有學習困難，不能像普通孩子一樣活動自如。由於缺乏從日常生活中獲得經驗的機會，嚴重障礙的學生只能依賴教師在課堂上所提供的多感官教材或教具，讓他們盡量體驗真實世界的情況。有研究顯示，多感官課程能提高個別特教學生的學習成效，他們抬頭注視行為明顯增加（謝協君、汪姿玲、張育菁，2011）。Pagliano（1999）指出多感官環境能促進使用者：感官的發展、手眼協調、因果的鑑識、溝通的發展、掌控感、放鬆、被動的刺激進入感覺以及更高層次的學習。

三、體驗學習 (Experiential Learning)

體驗式學習是人類最原始的教育模式，在學徒制建立之前，孩子都留在家裡看著成人做事幹活，模仿他們的行為，腦子裡建構社會的分工合作，吸收文化的薰陶。後來，家長把孩子送到師傅的工作環境裡學習更專業的技能，小學徒認真觀察細節，在職業的場域中實習，同時完完整整地體驗到該行業的全部生態。

杜威（1938）在 *Experience and Education* 一書中指出：教育者須協助學生在大環境中體驗各活動的功能和意義，使學習活動與生活和工作接軌，避免教室裡所發生的事件和所提供的信息只是教科書內容和專家腦袋裡的靜態知識（Dewey 著，單文經譯，2015）。



在體驗學習時，教師不直接教語文，放棄課堂上一問一答的操練，而適切的安排來強化語言的應用，讓學生跟「真人」談「真事」。在書面語言方面，建議教師強調生活中的閱讀（如：說明書、廣告、賬單）和書寫的功用（如：寫說明書、設計廣告、填寫表格），減少華麗文句的記憶和應用。

體驗學習的設計，宜盡量安排較有趣味的活動，加強學生與教師、同儕的溝通互動，達成「從做中學習」（learning by doing）的目標。

四、探究學習 (Inquiry-based Learning)

探究學習是指學生圍繞著一定的問題、文本或材料，在教師的幫助或支持下，自主尋求或自主建構答案、意義或信息的活動或過程（任長松，2005）。

探究來自好奇心，關注的焦點是解決問題；在探究學習中，知識不是由外部提供的，知識的建構是由探究者自己圍繞著問題自主地完成的，任何人都不能代替他自己。

探究學習重視學生的思考（蘇詠梅等，2009），其著眼點在於養成學生懂得推測結果、整合不同的資訊，從而進行分析和批判，以能合理地解釋事物。

智障學生整理及綜合知識能力較弱，學生需要有較多的嘗試及不同形式的練習，才能掌握所學；教師需把資料及概念預先整理，教授新知識時必須要與舊知識有聯繫，並要有充足的例子說明。由於學生的聯想能力有限，知識轉移能力不強，理解事物的因果關係的能力較弱，教師需要實質及具體教學；動手操作的活動比倚靠想像的學習活動更為有效。採用實物作教材，或在真實環境中學習亦有利學生掌握概念（趙錦珊等，2010）。

五、閱讀策略 (Reading Strategies)

過去曾有不少學者提出各種提升閱讀能力的學習策略，如 Andre & Anderson (1978) 主張透過訓練學生自我提問，增進其閱讀理解能力。郭靜姿（1992）認為閱讀理解訓練能增進高中學生策略運用與後設認知能力。有關閱讀理解策略訓練的成效，在陳李綢（1995）的研究中則為其提供了佐證，當中提及到接受學習策略訓練方案的實驗組中一學生，不論在白話文及文言文的閱讀理解測驗上得分皆優於控制組。



(一) 閱讀的微技能

1. 看文字，也看插畫

遇上不懂的字，如「拱手」的「拱」字，可以看插圖（第六章所用的圖書《向世界打招呼》第4頁：女士和兩隻貓的手勢），猜出「拱」字是雙手合抱放在胸前的意思。

2. 看標題

圖書《向世界打招呼》第4頁：「讓我們來調查世界各地的打招呼方式吧！」從這個標題，可以猜測這本書是介紹世界各國或民族打招呼的方式。

3. 推測字義

文章時常會遇到不懂得字義的生字，學生可以從上文下理、字裡行間推測字義。

(二) 整體閱讀

SQM 閱讀法：參考 SQ3R 閱讀法

- ▷ 閱讀時先瀏覽 (Survey)，對閱讀材料有一個大概印象，知道這一段文字是介紹食物、地方還是動物的，讓閱讀時有大致的概念；
- ▷ 帶著問題閱讀 (Question)，是根據瀏覽得到大致的概念後，便帶著問題閱讀，讓閱讀時有一個方向；
- ▷ 找關鍵詞 (Mark)，是記下重點，或圈起詞語，或寫下來，讓讀後仍能記憶該段的重點。

關鍵詞 (Keywords)：

- 一句或一段中重要的詞語，就如用電腦搜尋時要打的 Keywords；
 - 通過這些簡要的詞語，能猜測這一句或這一段說甚麼；
 - 一般是名詞、日期或做甚麼的詞語；
- ▷ 決定語段關鍵詞的數量每人不同，有些人需要較多詞組才能聯想語段的內容，有些人推想能力較強，能以很少的詞組便能知道語段的大意。



六、情境學習 (Situating Learning)

情境教學法以生活中可以接觸到事物或現象取材，讓生活情境問題作為學習的起點，透過實際的活動使學習者在真實的情境中學習知識、技能，並對知識建立合理化及有意義的詮釋（林弘昌，2008）。在情境教學中，通常包括一些教學活動，例如：在第八章「環保小偵探」單元教學中，教師設計環保小偵探委任卡，學生佩戴後，好像得到一個認可證去查案，包括調查學校有哪些地方不環保，又在學校旅行前鼓勵同學自備餐具，旅行時調查有哪些同學用太多塑膠袋和有沒有自備餐具，旅行後在周會向同學報告調查所見，並再次鼓勵同學提高環保意識，例如：不用即棄餐具、買東西時減少用膠袋等。這個委任有升級制度，完成一個任務可以有一顆星，讓學生覺得自己承擔重要任務，激發學習的興趣。

情境能引起學生溝通的意願，例如教師帶學生到快餐店訪問顧客。在情境中接觸的事情，能讓學生轉化為經驗；所學的知識不僅留在課堂裡，而能儲存在腦海中，並能類推於日常生活的相關的情境。

情境學習可以有效提升學生高階思維能力及培養解難能力，例如：在第八章單元的情境中，學生要判斷造成魚兒肚子裡裝滿垃圾而死亡的原因，並要思考誰造成這樣的情況。

非華語學生對本地生活情境了解較少，例如：他們不知道香港的茶樓或酒樓並不只是喝茶或喝酒的地方，還可以吃點心或其他食物。教師如能提供本地生活的情境，或帶學生身歷其境，那就可以幫助非華語學生了解本地文化。其次，大部分非華語學生只在學校內聽講粵語，離開學校後，他們通常只說家鄉話；所以教師應盡量安排情境，例如讓學生走入社區，他們便必須以粵語和別人溝通，從而學習使用目的語。

七、鷹架學習 (Scaffolding Learning)

鷹架 (scaffolding) 本來指架設在建築物外部用來幫助施工的一種設施。學者把鷹架概念應用於教學上，引申為一種支援孩子學習的策略。學者認為「搭鷹架」是指成人在兒童停留在某一認知層次時，所提供的有系統引導及關注性指示，讓兒童能超越原有的認知層次 (Wood, Bruner & Ross, 1976)。當兒童習得的知能延伸至新的領域以及兒童能自行學習時，鷹架及時撤離，所以教學上的鷹架與建築上的鷹架相似 (單文經，1998)。除教師外，能力較強的同伴也可提供鷹架。



搭建鷹架幫助孩子學習包括以下的理論：

1. 社會建構論

維高斯基 (Vygotsky) 認為造成身心障礙兒童發展更加衰弱的原因在於缺乏文化的互動，也就是說真正造成這些兒童能力惡化的原因不是他本身原有的障礙，而是因他的障礙影響了社會互動的機會與方式，參與社會互動時，如質與量不足也會限制高層次心智功能的發展 (林汝軒，2012)。

兒童與社會環境的互動有重要的作用：①兒童在社會情境中藉著與大人或能力較佳同儕的合作、引導與支持，發揮主動建構知識的功能，順利的把心智活動從社會人際間的心理層次轉移到個人之內的心理層次；②兒童在建構知識結構時，透過社會互動以及內化作用的產生，使低層次的心智功能成功轉移為高層次的心智功能。

2. 可能發展區

Vygotsky 觀察小孩解決問題的過程中，發現小孩在成人或能力較強的同伴協助下，能完成比他自己目前能力較難達到的工作，於是他提出「可能發展區」，或稱「近側發展區」 (Zone of Proximal Development, 簡稱 ZPD) 的看法。所謂「可能發展區」是指「實際發展層次」(個體所展現的獨立解決問題能力)與「潛在發展層次」(在成人引導或與較能幹同儕合作所展現的解決問題能力)二者的差距。教學不僅要符合兒童目前發展層次，更要激發可能發展區段中的能力。Vygotsky 認為：好的教學應走在孩童能力發展之前，然後老師應加以引導，而不應太著意與成熟與否及準備度的問題。也就是說，教學應針對未來而非過去。

課堂研究發現，當教師提供適當的鷹架時，對初學中文的非華語低年級學生特別有效。他們能聽懂教師講故事，能以粵語和教師溝通，能進行小組討論，能維持較長的專注力 (關之英，2010)。運用鷹架式語言教學，即透過對話互動的語言教學模式，重視兒童內在語言的發展，強調在自然環境下進行互動式教學，並結合多媒體輔助，對增進中度智障兒童口語表達能力是有幫助的 (黃麗珠、孫淑柔，2009)。



八、繪本讀寫 (Reading and Writing with Picture Books)

繪本是圖畫書 (picture book) 日文的譯名。圖畫書就是有圖畫配合文字的圖書。方淑貞 (2003) 提出：閱讀繪本，可以讓孩子拓展生活層面，刺激創造和想像空間，提供情緒認同與抒解的管道以及學習寫作技巧；繪本也能培養兒童善良、關懷的心；多讀繪本，讓孩子養成閱讀習慣，從而享受閱讀的樂趣。

閱讀是輸入，寫作是輸出，彼此關係密切。在寫作之前，教師要介紹寫作的方法。教師可以利用繪本介紹寫作的要點。Kosar (2011) 曾指導香港的非華語中學生創作圖畫書，她提出創作圖書的方法有兩種：短篇創作及圖書創作。短篇創作是利用剛讀過的圖書，做一些延續性的創作，例如：重畫自己喜歡的情節、改畫自己不喜歡的情節、重新畫出一個新的結局、畫出另一個新的故事、在圖畫之上，加上必要的文字補充。圖畫書對非華語學生有以下的幫助：

1. 減少閱讀壓力

非華語學生識字量較少，教師可以選擇一些文字較簡單的圖畫書，例如：無字書、可預測書或橋樑書，這些書沒有文字或文字不多，學生可以藉著插圖幫助理解故事的內容，減少學生閱讀中文的恐懼感，培養閱讀的興趣。

2. 提高語文或語言能力

錡寶香 (2015) 的研究指出：以繪本為教材，可以幫助幼童發展語言、前讀寫技能、思考與創造力。非華語學生學中文就是要發展粵語溝通、表達和看懂中文的語言能力。在課堂中，非華語學生由於詞彙不足或語音不準確，他們較少說話。

在繪本教學中，非華語學生藉著圖畫的輔助，聽懂教師的說話，理解故事的內容，讓他們較有信心回答問題和表達意見。隨著學習的時間增加，學生認識較多漢字，能自行閱讀，有些輕度智障的非華語高年級學生也能進行簡短寫作。

3. 融入本地生活

非華語學生雖然在香港生活，但他們較多與自己的族群來往，不太認識本地生活習俗。有些圖畫書介紹香港及華人的生活習俗，閱讀這些圖畫書，可以幫助非華語學生認識本地生活，便於與本地市民溝通，融入社區。



註：

- 1 教育局通告第 8/2020 號：加強支援非華語學生的中文學與教新撥款安排 (檔號：EDB(EC)5/2041/07)
- 2 《2014/15 學年按族裔劃分就讀特殊學校和公營主流學校有特殊教育需要的非華語學生人數》。轉載於香港保護兒童會網頁。
<https://ycdi.hkspc.org/> 檢索日期：2020.6.5
- 3 《為有特殊教育需要的非華語學生提供的支援服務》。轉載自扶貧委員會特別需要社群專責小組，特別需要社羣專責小組文件第2/2018號。
https://www.povertyrelief.gov.hk/pdf/sngtf_20180413_02-2018.pdf 檢索日期：2020.5.17
- 4 就讀特殊學校的非華語少數族裔學生人數 (按特殊學校類別劃分)
http://gia.info.gov.hk/general/201407/09/P201407090490_0490_131223.pdf 檢索日期 2018.2.12

