

提升特殊教育品質：從一篇讀寫障礙 回顧性研究談起

13-25

王瓊珠

台北市立師範學院

壹、前言

特殊教育的發展和普通教育改革有密切的關連，例如近年來融合教育的主張便是最佳的範例，融合教育強調的是「Education for All」的理念，主張教育應當不分種族，性別，能力，平等對待所有學生，學校要思考如何因應多樣化的學生需求，而不是強制要求學生配合學校現有的課程與體制，因此，融合教育或可稱為更精緻的普通教育（蔡昆瀛，民89）。面對學生更具挑戰性，更多樣化的需求，欲提升特殊教育的品質勢必得藉助有效的教學與研究做後盾。然而，許多研究報告並未轉化成為引導教學的方針，或是將研究成果與實務工作者分享。以讀寫障礙教學為例，筆者觀察到實務工作者日常進行的讀寫教學，多以分析式的語文技巧練習為主，或加入知動訓練、注意力訓練、感統訓練等，為數不少的學習單充斥在補救教學之中，現場的教學並沒有顯著反應既

有的研究結果，或是不同的讀寫習得歷程觀點。

有鑑於此，本文將從一篇新近出版的回顧性讀寫障礙研究談起，剖析國內讀寫障礙研究的現況與限制，據此提出幾點未來研究和教學上的建議，並以實際的教學實驗說明結合研究與實務的可行性，以及思考補救教學如何回應本國語文的特殊性，以及九年一貫語文課程綱要對於學童讀寫能力的要求。

貳、一篇回顧性讀寫障礙研究的啓示

王瓊珠（民 90）曾回顧西元 1978 年至 2000 年國內 107 篇有關讀寫障礙的研究，文獻來源包括專業期刊；碩、博士論文；國家科學委員會專題研究計劃以及研討會論文集，多數的論文（91 篇）出版於 1995 年之後，研究主題以探討後設認知教學、識字教學和與閱讀能力直接或間接相關之認知因素的研究為主，其中又以閱讀相關的認知研究為數最多。研究方法以相關、比較之量化研究最普遍，質化取向和長期的研究很少，研究方法和評量方式較趨於單一化。

值得注意的是回顧的 24 篇教學實驗中，扣除重複的 8 篇，共計 16 篇。一篇（張英鵬，民 86）為感覺運動方案成效之探討，6 篇為後設認知教學或是閱讀策略教學實驗（林玟慧，民 84；林建平，民 83；胡永崇，民 84；詹文宏，民 84；劉玲吟，民 83；蘇宜芬，民 80），多在 1995 年以前完成，1995 年以後，有 9 篇論文探討識字教學的成效（呂美娟，民 89，李淑媛，民 88；林素貞，民 87，施惠玲，民 89；秦麗花、許家吉，民 89；陳秀芬，民 88；陳靜子，民 85；黃秀霜，民 88；傅淳鈴，民 87）。後設認知或是閱讀策略訓練的對象主要是國小高年級以上的學童，策略教學活動設計多由上而下，由外而內，研究者通常先參酌國外的理論架

構和訓練內容，設計一套課程訓練國內的學童，實驗內容不全然從學童自身的需求出發。至於識字教學多從中文字的特色著眼，由於範圍特定，成效較為顯著，但遷移效果也較有限，部分研究指出將識字教學融入閱讀中或許對結果有加分效果。識字教學為特定的教學目標侷限教材內容、教學效率不佳、缺少篇章的閱讀的評量是普遍的限制。另外，多數實驗研究為求變項間的關係明確，單純，研究者通常只針對特定的幾項技巧進行教學，但是由於閱讀障礙學生的學習遷移能力較弱（陳靜子，民 85），老師教什麼他們才會什麼，沒教的便不太會舉一反三，因此，特定策略的教學固然較易顯現實驗成效，但是反面效應——策略固著——也不能忽略，而且單獨強化後設認知策略，閱讀理解技巧或是識字策略也與學校內的教學現況有差距，更讓實務工作者難以認同教學策略的可行性。

從上述的研究結果，筆者認為未來可努力的方向，包括（1）擴展研究議題的多樣性。例如：一般學童和閱讀障礙學童閱讀能力發展的差異、讀寫能力發展上的互動、閱讀障礙對其他學科學習的影響、青年及成人讀寫障礙的性質和補救教學、功能性語文補救教學對嚴重讀寫障礙者之成效等等都是待開發的議題，在讀寫障礙者正式學習讀寫之前，是否已有某些障礙的徵兆可尋也很值得探究。（2）增加研究方法的面向。過去多數的研究屬於量化、短期、點狀式的研究，可以增加質性和長期的追蹤研究以增進研究的深度。此外，可以多層次、多元的角度去探討問題。（3）縮短理論與實務的差距。透過學者和實務工作者共同合作研究，使研究本身既有理論的基礎，同時也帶給實務工作者新的觀念和做法。否則研究報告終將只是置於圖書館內的文件，而不能帶給教學現場多大的衝擊，更遑論教學思維與方法的革新。

以下將介紹一個結合學界和實務界人士所進行的教學實驗，教學的對象是閱讀障礙的孩子，或其他障礙（如：語言障礙，注

意力缺陷過動症) 伴隨閱讀困難的國小學童，教學者是高雄市現任資源班或是特殊學校教師，在歷經一年左右的師資培訓以及一學期的教學實驗，教學成效固然令人欣喜，但也帶來不少的反思。

參、一個教學實驗實錄與反思

實驗緣起是筆者曾於特殊教育季刊介紹閱讀復甦方案(Reading Recovery)及其師資培訓方式(王瓊珠, 民88, 89), 閱讀復甦方案是由紐西蘭教授 Marie M. Clay 和一群優秀教師於1970年代左右共同發展出來, 歷經不斷的試驗與修正, 目前在紐澳、英國、美國、加拿大等英語語系的國家皆有它的足跡。閱讀復甦方案是針對二年級語文學習有困難的學生所做的補救教學。其真正的著眼點是「預防」問題加重。這些學生的讀寫能力大約在全班倒數的百分之十至二十之間。學生被找出來之後, 老師採一對一個別化教學, 每週上課五天, 每天三十分鐘, 約十二至二十週左右, 學生可以趕上原班級孩子的程度, 便回歸至普通班級, 老師就再接另一個個案進來。

一、師資培訓

該方案教學獲得邱上真教授、高雄市智障者玩具圖書館主任溫淑蘭老師的支持, 以及高雄市教育局經費補助, 於八十九年二月十四日至十八日開始第一階段初階研習, 研習消息一公佈立刻獲得上百位教師的熱烈迴響, 初階研習的目標訂在傳達特殊教育的新觀念, 介紹一個國外實驗並經證實有效的閱讀困難學生輔導方案(即閱讀復甦方案), 提供身心障礙班老師專業知能, 以有效協助學習困難學生, 提昇資源班老師的教學品質為主訴求。經歷過第一階段的初階研習, 又於同年四月開始第二階段的進階研

習，研習的時間從時間民國八十九年四月至九十年一月，花了將近一年的時間。高雄市三十多位有心的特教教師每個月聚在一起進行閱讀課程研習，研習的內容涵蓋閱讀理論探討，閱讀能力的評量與診斷，閱讀能力發展，閱讀教學以及教材編選等議題共計十次。歷經一年的課程研習與研討之後，老師們對閱讀教學有較明確的觀念，也釐清當初比較理想化的實驗念頭，接下來是如何將閱讀復甦方案的理念轉化到中文情境，必須透過教學實驗來加以驗證，而不是停留在「想當然爾」的理想中。因此，民國九十年二月十二日至十六日又進行五天密集研習（第三階段研習，也是學習障礙種子老師培訓），共有十一位教師參與（註一），該階段的研習目標訂在培訓後之種子老師能提供經驗，協助社區內資源班中有閱讀障礙學童之教師或家長，提供輔導技能之協助與支援，或是進行直接教學服務，幫助學童突破閱讀障礙的藩籬。

二、教學實驗的特色與意義

此次教學實驗有兩大特色與意義，一是引導資源班教師思考語文補救教學另一可行途徑。二是師資培訓分階段長期規劃，突破過去打點式的短期研習，光聽不練，單向接收的學習方式，在研習之後老師還必須參與教學實驗，並將結果整理與發表（邱上真，王瓊珠，溫淑蘭主編，出版中）。國內自民國 71 年開始設立學習障礙資源班（現在有些已轉型成不分類的身心障礙資源班），不過無論如何轉型，學科補救教學幾乎都是各校的重點，以國語科為例，許多國小特教老師將焦點放在注音符號或是字詞的補救教學，然而只注重注音符號或是字詞的學習，並不一定能全面提升學生的閱讀能力（王瓊珠，民 81）。閱讀復甦方案是強調解碼和理解並重的閱讀指導，將書寫融入閱讀指導之中。再者，由於方案並無固定的內容與進度，老師必須依學生的讀寫發展狀況而擬定教學目標，在正式教學前有十天的觀察，老師不必急著教孩子，

他要了解的是學生已經懂了什麼？會用哪些閱讀策略？然後根據這些觀察結果擬定「暫時性」的教學介入方案，跟其他教師互相討論並接受質問，「讓老師開始拋開自己既有的想法，試著從孩子的反應做為教學的開端」（Clay, 1993），在在都是提醒老師注意學生的個別差異。事實上，閱讀復甦方案也呼應近來九年一貫統整課程的理念，九年一貫課程打破了以往學科導向的課程概念，轉為由 10 大基本能力出發，期待課程不再是枝節、破碎訊息的合成體，而是訊息互相通透的有機體（高新建，民 89），期待學習者學到的是知識，不是片段零散的訊息。因此，資源班教師必須思考補救教學是要培養孩子帶得走的能力？還是侷限在教課本的內容？過去有許多特教老師想讓學生經由作業單習寫中精熟課文內容，然而這些練習是提升學生的分數，還是提升能力呢？頗值得深思。閱讀復甦方案提醒我們有效的補救教學乃在提升孩子的語文能力，擴展其自學能力，而非考試分數。

三、教學實驗成果

由於教學的對象異質性大，因此，教學實驗成果決定以個案報告方式呈現，完整的個案報告囊括學童教學介入前各項閱讀評量與診斷結果，閱讀指導內容，以及實驗結束後，孩子讀寫行為的改變，或是讀寫評量分數。以復興國小林梨華老師所指導的個案為例（小二男生），該生的動作靈敏，社會適應能力良好，平時樂意幫老師做事，辦事能幹又勤快。但是各科考試，只要遇到文字題就無法作答，或抄同學答案、或亂寫。考試時老師親自或安排義工媽媽為他念題目，或給予暗示作答。一年級起就轉介到資源班做國語科與數學科的補救教學，但成效不佳，國語科成績（一上國語 41，一下國語 41，二上國語 51）一直在該班的最後三名。雖然數學之運算能力不錯，但遇文字題所有學科表現都差。經過 36 次密集的閱讀教學指導（每週四次），共閱讀 30 本童書。實驗

結束後，林老師提到孩子讀寫表現的變化，包括：

- (一)讀本的難度增加：文章長度由 200 多字增加到 600 多字，句子的結構由口語化漸進到有部分書面語，文章內容的重複性漸次降低，文章題材多元化，也試著各種不同的排版形式。
- (二)朗讀文章的流暢性提高很多，音調、語調都進步了。
- (三)閱讀策略進步了、不再亂念。遇不會的字會試著拼音、看插圖或停下來想一想前後文意思、自我更正或重讀一遍。
- (四)開始時需用手指逐字指著才能正確讀出，進到逐行指，現在只用目視也能讀得很好。
- (五)開始教學時走進教室從不會主動去翻閱書本，現在等待上課時間已能主動拿書出來讀。
- (六)文章內容探究，已能從回答簡單字面理解層次的問題，進步到可以回答歸納、統整、推理層次或評鑑性的問題。
- (七)能完整的將故事述說一遍。
- (八)指導書寫時已經不需要一筆一畫示範，有時用口頭提示部件就能正確的把字寫出來。部首、部件的概念漸漸形成，書寫筆順的大原則也漸能掌握。
- (九)在試讀或指導認字時，會主動說出這個字在哪本書看過或與那個詞一樣，與舊經驗結合。
- (十)不需要先試讀指導，也能自己學習閱讀新書。對於閱讀深具信心，不再害怕茫然。
- (十一)國語月考成績一次比一次進步。(以前考試需教師或愛心媽媽唸題目並給予暗示始能作答，現在能獨立作答，定期考查國語科成績第一次 49 分，第二次 51 分，第三次 64 分，雖仍不理想，但已經進步了。)
- (十二)數學應用題、自然、社會等學科考試文字題能夠獨立作答，並耐心寫完。」

四、實驗後的反思

實驗結束後，筆者以為至少有三個問題值得思考與並做深入探討：(1) 中文字詞書寫指導如何融入故事閱讀中？(2) 參與教學實驗之學童的讀寫能力是否能持續成長？(3) 如何調整閱讀評量方式以考驗教學成效？中文和拼音文字最大的差異來自於文字基本單位的組成方式不同，中文由部件組成字 (character)，拼音文字則由字母依拼字規則組成字 (word)，原方案所使用的書寫指導策略並無法直接移植至中文狀態。有些老師花很多時間讓孩子習寫字詞，尤其是書寫障礙的個案，老師反應 30 分鐘的教學時間不夠用，因為光是書寫指導就佔掉一半以上的時間，老師經常質疑教學的重點究竟要放在哪裡？如何協調閱讀和書寫的比重？如果重視閱讀，不強調書寫，學生會不會看過就忘？而且無法書寫也可能成為孩子的致命傷，在傳統的紙筆測驗中他們無從顯現出自己認得哪些字，於是，一些老師特別重視書寫指導。然而，如果孩子真有嚴重的書寫障礙，是否要持續攻堅（從缺陷部分下手），特別強調生字、生詞的習寫呢？還是把重點放在閱讀量的提升與閱讀理解策略的指導，改以其他替代方案教導書寫（如：使用文書處理系統）？筆者以為要落實讀寫合一教學的理念必先澄清對「書寫」的觀念與目的。書寫不單純只是寫字而已，它還是一種表達與溝通的途徑，所以，閱讀故事之後的作文練習重點在於「有意義的溝通」，不只是單字、生詞的重複練習，指導者必須對時間的分配做合理的裁決。然，不容否認的，國字書寫指導確實是該方案中文化以後首先要調整的部分，如何讓中文字的識讀 (recognition) 與產出 (production) 更有效率，需要重新思考。另外，也可以將讀寫合一教學分階段進行，先把重點放在增加學童閱讀量，閱讀理解以及閱讀興趣，第二階段再融入書寫指導的部分，減輕老師在短時間內同時處理讀寫問題的壓力。

第二是參與教學實驗之學童的讀寫能力是否能維持成長？要回答這問題需要對參與教學實驗之學童進行讀寫能力之追蹤。經過密集式的一對一教學，學生的讀寫能力和興趣似乎提升了，但是這樣的結果是否只是短暫的效果？經過一個暑假，孩子的能力是否又退回原點？經過閱讀復甦方案教學之後，多少學童的閱讀能力可以繼續維持在班上中等程度？有研究指出閱讀復甦方案的效果並不如報告所言那麼大，因為部分效果不佳的個案早被排除在報告之外，因此，整體的成功率被高估了。不過，也有追蹤研究（Clay, 1993）指出經過閱讀復甦方案教學之後，多數學童（75% - 85%）的讀寫能力可以迎頭趕上班上一般學生的程度，不會倒退。因此，學童在閱讀復甦方案所獲致的成功可以維持多久並無確切的數據，對於接受本次教學實驗的學生是否能維持其讀寫能力得經過追蹤研究才知道。

第三是如何調整閱讀評量方式以考驗教學成效？閱讀復甦方案偏向全語言（不等同全語文）的教育哲學觀點，主張在真實讀寫情境中進行語文學習，不要將識字教學孤立於有上下文脈絡的閱讀之外，雖然教學中有個別指導識字的部分，但對 Clay（1993）而言，那只是方案教學過程中的一段叉路，一旦阻礙解決了便立刻回到篇章閱讀。因此，它不同於傳統的語文教學，從熟練字、詞、句開始，再到段落、篇章的理解，傳統語文評量的項目，如：看國字寫注音，看注音寫國字，改錯，選擇，句子重組，造句，多從解構的角度出發，因此有部分老師擔心接受方案教學的學童無法應付學校的評量方式，考試一樣會面臨挫敗。當教學理想與現實相衝突時，理想確實很難獲得支持。筆者認為要解決評量方式和教學之間的衝突，首先得思考：教學的目的是什麼？問題釐清之後，再問：「用什麼方式可以評量出教學目標是否達成？」要觀察孩子語文能力是否成長，老師需要對閱讀有更寬廣的視野，能夠從更多的面向切入，評量不僅是來自於紙筆測驗，也來自於

觀察、朗讀、閱讀清單、故事理解、敘述能力以及寫作表現之上 (Winograd & Arrington, 1999)。

肆、結語

本文從一篇讀寫障礙回顧性研究談起，剖析目前國內讀寫障礙研究的限制，特別是教學研究結果似乎並沒有轉換到第一線的教學行動中，研究報告似乎總是一堆讓實務工作者看不懂的數據。事實上，有效的教學絕不是憑空想像出來的產物，它必須植基於深厚的研究之上，若要突破現有語文補救教學的困境——學生的能力遲滯不前——我們是必須要更多類似閱讀復甦方案的實驗來支持教學的革新。

最後節錄加昌國小郭鈴惠老師的個案報告與同道分享，代替結語。

「初見小昭，是在資源班新生入班的家長業務說明會上。令人印象深刻的，這對母女打從進門開始，就一直默默地低著頭，選擇最角落的位置，努力地想隱藏二人的身影，臉上盡是丟臉的難堪。一番說明後，或許我的真誠融化了母親冰凍的心，她終於開口低低的說：「真『見笑』，小昭要麻煩老師了。不過，我暑假有讓小昭去上注音符號補習了，好像有『淡泊』進步。」母親如是說時，我發現一旁的小昭臉都紅了，頭也越發垂得更低了。……

開學後的第一節課，小昭準時來到教室上課，在與同儕互動的課程中，因程度的落差，小昭顯得有些落寞。下課後，單獨留她下來，談談她上課的感受。她依然垂著頭，不敢正視我，幾番鼓勵，她小小聲的說：「我真的好想學好，可是，好像學了就忘……」說著說著，她的眼眶紅了起來。我輕輕拍拍她，安慰著說：「喏！你有努力就有進步啊！你看，上學期末，你還認不了幾個注音符

號，暑假上了正音班，現在就認了一大半以上了呢！別灰心，我們一起來加油！」小昭有些受到鼓舞，點點頭怯怯著說：「媽媽說，我只要用心聽老師的話，有進步了就可以不必讀這種班了。」

小昭四節資源班的課程，只分配到二節語文課，我是很努力地使出渾身解數，從注音符號的補救始，到國字的認讀，不斷地反覆練習、抄寫，就想著能讓小昭的語文程度快些有起色，好讓她的自信心恢復。二上一學期的揮汗努力，在看到小昭期末成績單後，真是有如一記悶棍，一學期的嘔心泣血教學，竟只是讓原本三十分的小昭，進步到四十分！而對何謂「詞」、「句」仍一竅不通。哎——，彷彿是洩了氣的皮球，此時，我也像鬥敗的公雞，沮喪極了。如小昭的分享所言：「我真的很努力，只是上完就忘了！」片斷、零碎、時數不足、脫離實際情境的資源班教學，能給孩子的真的是不夠的。」

.....經過九週的實驗教學，小昭月考竟考了六十六分，.....小昭揚著自己的試卷，走入教室興奮地說：「老師，我有進步了！媽媽也這樣說。」

註一：感謝十一位種子教師的堅持，她們是陽明國小袁瑞萍老師，十全國小劉映君老師，桂林國小杜晉秀老師、何娟老師，莒光國小邱省老師，復興國小林梨華老師、林清媛老師，中山國小蔡宜明老師，高雄啓智學校郭秀珍老師以及加昌國小郭鈴惠老師。

參考書目

一、中文部份

王瓊珠(民 81)：國小六年級閱讀障礙兒童與普通兒童閱讀認知能

- 力之比較研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 王瓊珠(民 88): 閱讀復甦方案簡介。**特殊教育季刊**, 73 期, 19-22。
- 王瓊珠(民 89): 回應學生個別差異的師資培訓方案。**特殊教育季刊**, 74 期, 12-14。
- 王瓊珠(民 90): 台灣地區讀寫障礙研究回顧與展望。**研究彙刊(c): 人文與社會科學**, 11 (4), 331-344。
- 呂美娟(民 89): 基本字帶字識字教學對國小識字困難學生成效之探討。**特殊教育研究學刊**, 18 期, 207-235。
- 李淑媛(民 88): 不同教學法對國小二年級學習障礙學童識字教學成效之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林玟慧(民 84): 閱讀理解策略對國中閱讀障礙學生閱讀效果之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 林建平(民 83): 整合學習策略與動機訓練方案對國小閱讀理解困難兒童的輔導效果。國立台灣師範大學輔導研究所博士論文。
- 林素貞(民 87): 相似字與非相似字呈現方式對國小一年級國語科低成就學生生字學習效果之比較。**特殊教育與復健學報**, 6 期, 261-277。
- 施惠玲(民 89): 認字困難兒童之認字教學—個案研究。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 胡永崇(民 84): 後設認知策略教學對國小閱讀障礙兒童閱讀理解成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 高新建(民 89): 以基本能力及能力指標為本位發展統整課程。**教育資料與研究**, 33 期, 12-18。
- 秦麗花、許家吉(民 89): 形聲字教學對國小二年級一般學生和學障學生識字教學效果之研究。**特殊教育研究學刊**, 18 期, 191-206。
- 張英鵬(民 86): 感覺運動訓練方案對國小閱讀障礙兒童感覺動作能力、語文學習與人際關係之影響。國立台灣師範大學特殊

教育研究所博士論文。

陳秀芬 (民 88)：中文一般字彙知識教學法在增進國小識字困難學生識字學習成效之探討。《特殊教育研究學刊》，17 期，225-251。

陳靜子 (民 85)：國語低成就兒童之生字學習：部首歸類與聲旁歸類教學效果之比較。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。

傅淳鈴 (民 87)：國小學童後設語言覺知之測量及其實驗教學成效分析。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文。

黃秀霜 (民 88)：不同教學方式對學習困難兒童之實驗教學助益分析。《課程與教學季刊》，2 期，69-82。

詹文宏 (民 84)：後設認知閱讀策略對國小閱讀障礙兒童閱讀理解能力之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。

劉玲吟 (民 83)：後設認知閱讀策略的教學對國中低閱讀能力學生效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。

蔡昆瀛 (民 89)：融合教育理念的剖析與省思。《國教新知》，17 (1)，50-57。

蘇宜芬 (民 80)：後設認知訓練課程對國小低閱讀能力學生的閱讀理解能力與後認知能力之影響。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文。

二、英文部份

Clay, M. M. (1993). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Winograd, P., & Arrington, H. J. (1999). Best practices in literacy assessment. In L. S. Gambrell, L. M., Morrow, S. B. Neuman, M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 210-241). New York: Guilford.