

功能性語文教學 在閱讀障礙學生閱讀教學上之應用

邱惠姿 黃琬清

摘要

因閱讀障礙學生識字能力上的落差，已有許多研究皆針對閱讀障礙學生設計識字教學策略，但其成效皆不易維持。特別是隨著閱讀障礙學生的年紀增長，其識字量在閱讀教學介入後並未同樣地增加，有鑑於此，應省思並檢討閱讀障礙學生閱讀教材之實用性與功能性。本文針對反省當前的閱讀教育問題與閱讀障礙者閱讀學習問題，思考功能性語文教學應用於閱讀障礙學生之閱讀教學上的可行性及教材設計原則。

中文關鍵詞：閱讀障礙、功能性語文教學

英文關鍵詞：dyslexia, functional language teaching

壹、前言

在當前知識競爭的二十一世紀中，閱讀是面對龐大資訊、訊息的重要能力，世界各國不外乎在閱讀教育上相互角力，閱讀能力的優異表現，似乎也宣告著國家教育的卓越成就。台灣的閱讀教育成效，在一次次的教育改革潮中，一直是教育著重的核心重點。閱讀教育不僅是在普通教育中佔有重要地位，在特殊教育中，閱讀障礙的閱讀認知成份、閱讀教學策略等的研究，也一直是特殊教育中核心的一環。然閱讀學習容易有的「馬太效應」的影響，如何讓已經落後別人一大截的閱讀障礙者，能從閱讀教育之中，獲得基本的閱讀能力；不至於形成教育與生活脫

節的狀況，讓閱讀障礙者遇到較有內容或是較複雜的資料時，不會放棄不讀(柯華蕙，2000)。這必須讓我們回到最根本面檢視大環境中閱讀教育的問題，以及對閱讀障礙者進行閱讀教學時所遭遇的困難，並且以何種教學策略可以讓閱讀障礙者在教育之下能夠有最基本的收穫，則是本文所欲探究的焦點。

貳、閱讀教育的趨勢

在一波波的教育浪潮中，對於閱讀教育的推動總不曾缺席，閱讀教育成為教育改革中被提及、受關注的一環；而閱讀教育也一直是這幾年以來，國內外語文教育發展的重點核心，學界、教育界有愈來愈著眼於閱讀教育對社會、個人的影響，並強調閱讀具有

舉足輕重的影響力。在美國，「閱讀第一」(Reading First)計畫是布希總統有教無類法案(No Child Left Behind Act)下的一項重要計畫，該計畫於 2001 年開始實施，其目標是實施有科學基礎的閱讀教學，希望學童在三年級結束時能具備良好之閱讀能力，其對象為幼教至三年級學童。該計畫經費來自聯邦政府，除對外島地區及印地安事務局(Bureau of Indian Affairs)等地區有特別規定外，主要依據各州 5 至 17 歲收入低於貧窮線家庭學生人數之計算公式補助各州政府，該經費也可用以聘用受過閱讀教學訓練之助教(coach)，協助教師進行閱讀教學。

台灣當前的閱讀教育，在政府努力推動之下，循序漸進、一步一腳印地往前邁進著，有鑑於 89 至 92 學年度教育部辦理「全國兒童閱讀計劃」成效卓著，教育部於 93 年 7 月至 97 年 8 月再推動「焦點三百——國民小學兒童閱讀推動計畫」，期盼能針對文化不利的焦點學校推廣閱讀活動，而推動組織係由中央政府組成「焦點學校兒童閱讀推動委員會」，負責全國焦點學校閱讀活動的策劃與推動；另外，焦點學校則組成「兒童閱讀工作圈」，由上而下攜手建立優質的閱讀環境。此外，並透過全國學校各縣市故事團體巡迴閱讀的推廣、志工培訓、志工媽媽說故事、深耕閱讀等方式，以帶領孩子更親近閱讀，讓偏遠地區學童也有機會接觸到多元的閱讀樂趣和豐富的閱讀經驗，為兒童閱讀能力及語文發展奠定基礎(國立教育資料館，2007)。

在世界各個國家，無不將閱讀教育的成就視為是國家的一向競爭性指標，對於閱讀能力的提升，投注更熱切的精神與更多的努

力，期待能夠將整體國民的閱讀能力表現保持於一定的水準之上。台灣的閱讀教育成效更是各個教育機關團體的重要評比指標，閱讀教育的推動尤其在國中小義務教育階段，是相關的教育人員、教師所關切的教育內涵之一。而台灣的閱讀教育，是否真能將國民的閱讀能力全面地提升？閱讀教育的本質到底有哪些問題？對於文化不利或閱讀學習有特殊障礙的族群，閱讀教育的媒材是否全然適合？這些問題，有待一一探究。

參、當前閱讀教育的問題

在不同的時代中，對閱讀教育有不同程度的重視，台灣的閱讀教育成效在跨國性研究報告中做了一番總體檢，根據國際教育成就評鑑協會(The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 簡稱 IEA)於 2006 年所主導的「促進國際閱讀素養研究(Progress in International Reading Literacy Study, 簡稱 PIRLS)」針對四年級學生閱讀素養的研究報告中，其結果即指出台灣的閱讀整體成績高於國際平均值之上，在參與的 45 個國家/地區中，排名 22，約屬於居中的程度。此次研究報告中，對於台灣學童的閱讀表現有令人印象深刻的發現，如：台灣學生直接理解歷程的表現優於閱讀理解歷程的表現；台灣幾乎每天在課外都有「為興趣而閱讀」的學生比例約有 24%，排名國際最後(國際平均比例是 40%)；語言教學時數與閱讀教學時數佔全部教學時數的比率都較國際平均比例低；課堂上教師較偏重字詞教學，生字詞教學時間為理解教學的兩倍；

閱讀作業愈多，閱讀成績不見得愈好。相較於口語能力的發展，閱讀能力的發展是人為的成果，而非自然成熟的結果(洪儷瑜，2005)，台灣的學童在閱讀教育的訓練之下，未能展現出相對的成效，顯示當前台灣閱讀教育仍存有某些未獲解決的問題，包括：一、未提升學童閱讀的境界；二、未促使閱讀融入生活；三、未活化閱讀與生活間的相互驗證。茲說明如下：

一、未提升學童閱讀的境界

過去閱讀經常被視為學習的媒介、工具，學習閱讀的主要目的在於識字、讀書而已，閱讀對於台灣學童而言，恐怕常被視為不得不做的一件事，如果孩子有機會做自己的選擇，閱讀應是其最後的考量，因為在台灣的教育中，尚未教導孩子如何得到閱讀的樂趣、如何讓閱讀變成一件有趣的事情。但是閱讀本身的功能不只侷限於孩子認得多少字、是否得到百分之百的理解，閱讀除了訊息的獲得之外，閱讀更還有娛樂的功能，如果閱讀變成了無聊的事情，孩子就會很難持續閱讀下去(王瓊珠，2008)。閱讀的最高境界即在於「悅讀」，所指的是因閱讀而感到愉悅、樂於閱讀，但是平時教師在教導閱讀時，首重的皆是字型的認識、筆劃的書寫、字音的認讀，缺乏強調對整體篇章的理解，鮮少深入了解在閱讀了文章材料之後，學童所獲得的心得收穫、內心的迴響及感受為何，逐漸讓閱讀物化成僅是一項工具，缺乏背後所能帶來的情感成分，也讓閱讀變成是學童荷在肩上一項重擔。

二、未促使閱讀與生活的各面向連結

從事閱讀不只在學校教育下進行，有效

的閱讀教育應將閱讀的範疇拓展至家庭之內。張芳全(2008)指出各級學校的學生課外閱讀時間及內容偏低。在教學現場也發現，不僅是中小學生對於課外讀物的閱讀過少，同時學生們的閱讀習慣沒有建立，大學生也是如此。國內學生從小沒有學習到要閱讀課外讀物習慣，很少學生為了興趣，而閱讀課外讀物。可以想見的是，學生僅重視升學考試科目，學習內容以考科為主，深怕學習時間浪費，因此學校要求學生學習內容是以學校課本教材，不會涉略其他課外書籍，再者學生課業與補習時間增加，沒有時間培養閱讀興趣與習慣，加上家長與子弟陪讀時間少，親子閱讀習慣養成更少，使得閱讀文化無法建立。重要的是，家長與學校沒有將課外閱讀視為重要的學習內容，學生無形中對於學校教科書以外的書籍不會涉略也所在多有。閱讀的興趣與閱讀所發揮的功能應是延伸至生活裡的全面，事實上也僅有少數學生在離開學校後，還會主動從事閱讀，這也是閱讀難以深耕的原因之一。

三、未活化閱讀與生活間的相互驗證

閱讀源於生活、生活本於閱讀，閱讀與生活兩者間相互驗證性、感染力的高低可以影響學童在閱讀表現上的成效。Brown、Collins 與 Duguid(1989)指出過去傳統的技藝教育學習常採用師徒制的方式進行，學徒跟隨師傅直接參與於該技藝的工作活動中，學徒從真實活動(authentic activities)直接去觀察與學習。Brown 等人指出，這些學徒之所以有所成就，乃是因為他們的學習與日常生活的問題情境相結合。閱讀教育若想提高成效，應該讓學童能實際從生活中體驗閱讀、

學習閱讀，也驗證閱讀對其生活的影響，從真實活動之中，習得閱讀的功能性價值，學童能夠直接在生活中學習閱讀，且將閱讀的效益直接運用於生活之中。如果閱讀無法與自身的生活經驗有所呼應，僅限於被動地要求，又如何期待台灣的學童在閱讀表現上有令人滿意的成效呢？

肆、閱讀障礙學生的閱讀學習問題

Lerner(1997)指出約有 80%的學習障礙學生有閱讀上的困難。多數學習障礙學生都面臨閱讀上的困難，而閱讀障礙更是學習障礙這個大族群中的一個次群體，從王瓊珠(2001)整理自 1978 年至 2000 年間讀寫障礙的研究，截至 2000 年為止，針對後設認知教學、識字教學與閱讀能力直接或間接相關認知因素之研究佔全體文獻的 50%以上，其中又以探討閱讀能力相關認知因素為最大部份，但是少有針對閱讀障礙者閱讀教學教材的探究。一般而言，閱讀障礙者的閱讀學習與教學經常存有下列問題：

一、閱讀能力的類化困難

國內與讀寫、閱讀理解相關之教學法的研究中，多採以特定的教學方式探究對於讀寫障礙與閱讀理解障礙之介入成效此方式進行研究，以密集性的教學介入，持續地教導研究對象讀寫或閱讀理解策略，而長時間的觀察或評量對於研究結果極可能產生研究者在評量上所造成之偏差(鈕文英，2007)，研究品質受到影響，研究結果也會打折扣。密集性的介入容易讓某個教學策略顯現出其成

效，得到研究所期待的結果。不過對於閱讀障礙者的教學介入研究中，進一步探究閱讀障礙學童遷移類化的能力，發現各種介入教學策略在遷移上的成效很有限，閱讀障礙者傾向於學習已教過的教材，對於沒學過的內容就很難加以類推遷移(陳秀芬，1999；陳靜子，1996；傅淳鈴，1998)，由此可之閱讀障礙者的教學上，除了以教學策略教導閱讀障礙者的讀寫或閱讀理解之外，還更須強化其將閱讀能力類化至生活實際問題的處理上，因為協助孩子處理生活周遭事務，也是學習閱讀的主要目的之一，如何將所習得的閱讀能力加以類化運用在處理生活實務問題上，是閱讀障礙者之閱讀教育所要考量的面向。

二、閱讀教材的延續問題

閱讀障礙之閱讀教育所選取之教材的適當性，亦是教學者於教學之前所應事先考量的重要事項，因為閱讀障礙本身的困難持續度高，不見得能夠隨著年級的增長、教學的介入，反映出相對的成效。以王瓊珠、洪儷瑜與陳秀芬(2007)對一到九年級低識字量的學生所發展的一項研究之中，結果發現低識字量的學生即便到了九年級，其識字量都未達一般小三學生的識字量，可見閱讀障礙學生的識字困難持續度高，即使歷經多年的語文學習，其識字量的成長仍相當有限。閱讀教材的選取向度，是應考量閱讀障礙學生之年級水準？還是符合其閱讀能力表現水準？在不同階段之間，如國小與國中間的銜接，閱讀教育教材的選取應如何決定才是適當？這比比皆反應出閱讀障礙閱讀學習的問題，亦提醒教學者在閱讀教材的選取上，應格外花心思去思索。

誠如上述，閱讀能力必須要能加以類化運用，閱讀的教材也必須是足以協助閱讀障礙讀寫或閱讀能力有所提升，但是若從識字量的「馬太效應」來看，對於國小識字量已遠遠落後同齡之同儕，且已進入小四後須「由閱讀學習」階段的閱讀障礙者，閱讀教育的重心又應著眼於何處？如何減少馬太效應帶給其的影響？王瓊珠(2008)建議當學生年紀愈長，而識字量卻落後同儕一大段時，及閱讀課程應該朝考慮補償性、功能性發展，而這樣的思考方向目的是希望讓遠遠落後於同儕的閱讀障礙者，能夠運用閱讀所學之能力，達到日常生活功能的要求。

伍、功能性語文教學的內涵與應用

功能性課程原先是依據智能障礙者特質所設計的課程，是啟智教育課程的類型之一。Hickson、Blackman 與 Reis(1995)指出功能性課程有三項要素：功能性的活動與技能、自然情境、符合生理年齡。功能性課程是由發展評量，找出重要、具功能性、且適合生理年齡的課程目標與內容，將課程領域分為語言、生活自理、家事、社區活動、職業、社會及休閒娛樂等幾個領域(Rainforth, York, & Macdonald, 1992)。鈕文英(2003)也指出功能性教學的特徵包括有：幫助教師思考活動與技能之功能性、考慮學生的生理年齡、與生活情境完全整合而非孤立的技能學習、強調轉銜功能、主張使用真實材料並盡量在自然情境中教學。功能性課程強調學生能學習到與生理年齡相互適配的教材內容，

在自然環境中教學、評量並修改課程內容，最終目的是讓所學的知識技能能夠與生活情境結合。功能性教學是對於智能障礙者與中重度多重障礙者的一項主要課程，功能性語文教學也是功能性教學表現領域的一環，表示功能性語文教學即在教學過程中，學生所學的教材必須是學生可以在每天生活中能夠使用到的，這些教材對學生具有實用性，而且能讓學生在不同情境中練習使用(Vogt, 1992，引自林千惠，2003)。Kirk、Gallagher 與 Anasstasiow(1993)指出智能障礙者不太可能為了理解或休閒的目的而閱讀或寫作，但他們仍須學習在菜單上看出關鍵字、學習了解具有安全性的字詞(如：停、走、男用、女用等)，或是警示性字詞(如：水深危險、高壓電等)；也必須看懂求職時有關的字詞與表格資料等。國語文理解與表達能力的優劣，對於智障學生而言，將成為決定其社會適應與學業成就的重要能力。啟智教育應格外強調技能訓練，至於閱讀、寫作、數學運算等傳統學業能力的教學，亦應轉變為以教導生存、工作、休閒娛樂、社區適應等方面所需的讀寫算技能。語文理解與表達在生活適應上扮演著舉足輕重的角色(Hamre-Nietupski, Nietupski & Strathe, 1992；林千惠，2003)。

閱讀障礙者的語文教育終極目標，不正是如同啟智教育課程最終的目標，讓閱讀障礙學生能透過語文課程所學習的知識技能，解決生活裡所面臨的各種情境與問題。惟閱讀障礙者功能性語文教學的內容與啟智教育功能性語文課程中所不同之處源自於閱讀障礙者的智能認知功能表現正常，能夠加深功能性語文教學教材的內容深度，不似教導智

能障礙者一般，須將教材簡化至其所能認知的程度，能讓閱讀障礙者學習內容較為複雜、挑戰性較高的功能性語文教材，也才能因應未來閱讀障礙者生活層面所可能須面對的問題與情境。若能將功能性語文教學的觀點移植應用到閱讀障礙者語文教學之上，對於識字能力遙遙落後，或是閱讀能力類化有困難的學生，能夠教導與生活運用直接相關的閱讀能力，幫助其適應未來成人與社會生活。

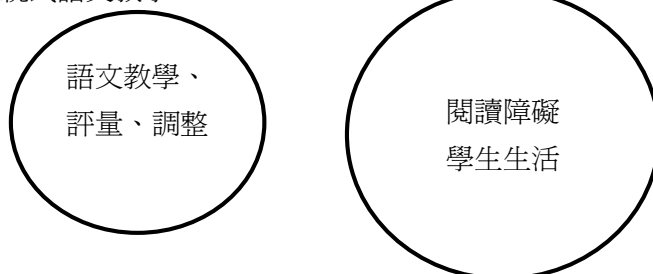
陸、閱讀障礙學生功能性語文教學教材設計原則

對於將功能性語文教學應用於閱讀障礙者的教學，在教學材料的選取與設計內容上，教師必須在生活所觸及的範圍中篩選適

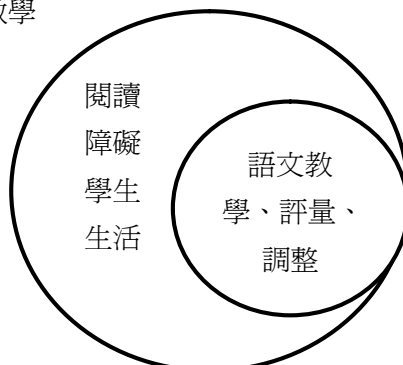
合的教材，且須不停地思索到底何時、何地、何種情境下，閱讀障礙學生將會需要具備哪些基礎閱讀能力。功能性語文教學的觀點迥異於過去教師獨專地選取閱讀學習材料，閱讀障礙學生只能被動地接受，學習的範圍不外乎是教科書中的課程內容，或是老師額外採用的閱讀補充資料，但是這些閱讀材料卻不見得能有效提升閱讀障礙者的學習，更重要的是，不見得能夠有利於閱讀障礙者在生活中實際應用。

功能性語文教學的著眼點促使教師主動思考與學生生活相關的有效材料，強調將閱讀材料的選取、閱讀成效的評量、閱讀內容的調整，皆以學生生活為範疇，以學生生活應用為基礎的前提擴充閱讀教學。筆者認為傳統式語文教學與功能性語文教學之比較如圖一所示。

a.傳統式語文教學



b.功能性語文教學



圖一 傳統式語文教學與功能性語文教學之比較

設計功能性語文教學教材必須掌握以下原則，包括實用性、多元性、周延性、延續性等：

一、實用性

功能性語文教學立基於生活中能加以運用閱讀教學成效，因此在教學上首重所教導的內容必須利於生活所用，如藥袋上的指示、產品包裝說明、電腦安裝說明書、器物操作流程等，皆必須讓閱讀教學與生活所需緊密相關。

二、多元性

在進行閱讀障礙者之功能性語文教學時，須屏除傳統閱讀教育的缺失，只針對所教導的重點反覆閱讀與書寫，利用多媒體與其他閱讀媒材的配合，開闢閱讀障礙者學習的途徑、強化閱讀障礙者學習的成效。

三、周延性

閱讀障礙者功能性語文教學要兼顧學生對於生活情境中重要活動的聽、說、讀、寫。口語理解雖不等同於閱讀理解，且在理解之後要進而書寫成文章又是另一層次的境界，但是在功能性語文教學中，不求閱讀障礙學生對識字、篇章閱讀百分之百精熟，但是具備基本、足以因應生活所用之語文能力。

四、延續性

功能性語文教學的教材是依據閱讀障礙學生生理年紀選取教學材料，不同學習階段所選取的閱讀材料適合於學生的年紀，隨學生年紀增長，閱讀教學的材料勢必需要加以延伸，如對於年紀較長之閱讀障礙者，因生活觸及範圍擴展，則可能需要有關於法律常識的閱讀教育，另閱讀教育能接軌至閱讀障礙者未來的成人生活。

歸納上述，設計閱讀障礙者功能性語文教學材料須掌握以上四項原則，教材內容範圍則不僅限於教科書的範疇，教材涵蓋的內容則可以包括個人生活、家庭生活、學校生活、社會生活等，如電器操作使用說明、用藥說明、各項申請書說明內容、常用法令規範內容等，都是需要教導閱讀障礙者的功能性題材，當學習的教材在生活中的功能性、應用性愈強時，閱讀障礙學生則較可能有較高的動機，也較願意克服困難的閱讀學習內容。

柒、結語

目前台灣閱讀教育成效的低落，一直是各界關注、急於挽救的問題，閱讀教育長久以來皆存有未獲解決的問題，除了欲提升整體學童閱讀能力表現，而對於閱讀能力表現有困難的閱讀障礙者，如何將閱讀表現一直是靜陪末座的閱讀障礙者的能力提升，且在表現落後的學生身上展現閱讀教育的成效，是教育者須醒思的問題。閱讀教育多年的施行之下，相關研究、計劃的推動不計其數，閱讀障礙教育也持續在特殊教育的領域中頗受關切，但是卻少有機會檢視閱讀教學材料的適當性；此外，當在閱讀能力落後現象愈顯明顯時，如何讓閱讀障礙者能獲得基本須具備的閱讀基本能力，才是應該著眼的重點。爲了讓閱讀障礙者直接利用所學之閱讀技能與知識，回歸到最根本面來說，功能性語文教學內涵則能有助於差距顯著的閱讀障礙者習得生活情境所須具備的因應能力，讓閱讀教學與閱讀障礙者生活做直接連結，讓

閱讀障礙者能在教學後獲得最直接的獲益，則是施行閱讀教育中最基本的目標與最深切的期盼。(本文作者邱惠姿為嘉義縣朴子國中資源班教師、黃琬清為高雄縣鳳西國中教師)

參考文獻

- 王瓊珠(2001)：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。
- 王瓊珠(2008)：閱讀的本質。準備中的手稿，國立高雄師範大學特殊教育學系。
- 王瓊珠(2008)：閱讀障礙研究之歷史與發展趨勢。準備中的手稿，國立高雄師範大學特殊教育學系。
- 王瓊珠(2008)：閱讀困難學生識字能力評量與教學。台北：心理。
- 王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬(2007)：低識字能力學生識字量發展之研究—馬太效應之可能表現。**特殊教育研究學刊**，33，1-18。
- 林千惠(2003)：智能障礙學生功能性語文能力之評量。**國小特殊教育**，35，9-16。
- 林千惠(2003年9月)：高職階段輕度智能障礙學生功能性閱讀理解能力之研究。載於國立彰化師範大學特殊教育中心(主編)，第八屆特殊教育「課程與教學」學術研討會論文集，(133-152頁)。編者。
- 柯華葳(2000)：閱讀能力的發展。載於曾進興(主編)，**語言閱讀病理學基礎第三卷**(頁82-119)。台北：心理。
- 洪儷瑜(2005)：由語文學習困難困難的評量工具談其概念與運用。載於洪儷瑜、王瓊珠、陳長益(主編)，**突破學習困難——評審與因應之探討**(頁3-28)。台北：心理。
- 張芳全(2008)：閱讀素養落後問題出在哪裡？2008年1月1日，取自<http://parentschool.so-buy.com/front/bin/ptdetail.phtml?Part=radio080909&Rcg=20694>
- 陳秀芬(1999)：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**，17，225-251。
- 陳靜子(1996)：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，未出版，彰化。
- 鈕文英(2003)：啓智教育課程與教學設計。台北：心理。
- 鈕文英(2007)：教育研究方法與論文寫作。台北：雙葉。
- 國立中央大學國民教育研究所(2008)：**PIRLS2006 報告—台灣四年級學生閱讀素養**，2007年9月20日，取自<http://LRN.ncu.edu.tw/PIRLS>
- 國立教育資料館(2007)：中華民國教育年報。台北：國立教育資料館。
- 傅淳鈴(1998)：國小學童後設語言覺知之測量及其實驗教學成效分析。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南。
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18,

32-41.

- Hamre-Nietupski, S., Nietupski, J. & Strathe, M. (1992). Functional life skills, academic skills, and friendship/social relationship development: What do parents of students with moderate/severe/profound disabilities value. *Journal of the Association for Person with Severe Handicaps*, 17, 53-58.
- Hickson, L., Blackman, L. S. & Reis, E. M. (1995). *Mental Retardation: Foundations of educational planning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. J. (1993). *Educating exceptional children* (7th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Lerner, J. (1997). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (7th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rainforth, B., York, J. & Macdonald, C. (1992). *Collaborative teams for students with sever disabilities: Integrating therapy and educational services*. Baltimore: Paul H. Brookkes.