

系統識別號:C08901054

公務出國報告提要

頁數: 53 含附件: 否

報告名稱:

小學現職教師發展與較學文化改革之研究美國實踐 閱讀復甦方案教育改革的啓示

主辦機關:

國立花蓮師範學院

聯絡人/電話:

詹靜純/03-8227106ext1007

出國人員:

蕭昭君 國立花蓮師範學院 初等教育學系 副教授

出國類別: 研究

出國地區: 美國

出國期間: 民國 88 年 08 月 01 日 -民國 90 年 07 月 31 日

報告日期: 民國 90 年 10 月 30 日

分類號/目: C0/綜合(文教類) C0/綜合(文教類)

關鍵詞: 教師專業發展、教師進修、教育改革、識字教學、識字教育、師資培育、補救教學、閱讀復甦方案、閱讀障礙、社會正義、早期識字教育

內容摘要: 這個研究，從關懷國內識字能力弱勢學童出發，企圖了解師資培育者可以如何經由系統性的專業發展活動，協助現職老師解決自己在面臨班級內識字困難的學童，所衍發的困頓。我先檢視國內職前師資培育的課程與教學，也反省小學現職教師的進修運作，如何培育準老師、協助現場教師，了解有關識字能力弱勢的學童，發現職前師資培育與在職的專業發展，皆有很大的努力空間。我從跟老師的訪談中發現，這些在各自班級中識字能力弱勢的學童，階級與種族的印記清晰可見，許多老師面對這個現象有心無力、甚至麻痺、視而不見，導因於職前師資培育課程與教學，欠缺相關課程的安排，教育學術界相關的研究，也非常有限。從學童早期識字困頓引發的連鎖反應是，學校巧妙地完成階級、種族再製，另外，晚近幾年的教改，對這類學童幾乎視而不見，再度將識字困難的學童邊緣化。在這樣看似惡性循環的困境中，我們師資培育者的位置何在？我們可以作什麼，扭轉這樣的局面？我從淵源於紐西蘭、繼而在美國發揚光大的「閱讀復甦方案」的發展故事中，看到一些可能。這份報告說明「閱讀復甦方案」如何協助早期識字出現困頓的學童，繼而特別針對「閱讀復甦方案」如何培訓不同層級的在職教師，如何規劃、實踐整體的教師專業發展，詳細著墨。從我參與的現場教師專業培訓課程的觀察紀錄，與對「閱讀復甦方案」教師與負責培訓的指導教師的訪談中，我企圖捕捉這樣系統性的規劃運作，如何的影響整體的教學文化。我也分別從學理研究、教師專業發展的實務工作、教育行政決策三方面，思考它對台灣教育現場的啓示。

行政院及所屬各機關出國報告書
(出國類別：研究)

小學現職教師發展與教學文化改革之研究
——美國實踐「閱讀復甦方案」教育改革的啓示

出國人服務機關：國立花蓮師範學院
職稱：副教授
姓名：蕭昭君
出國地區：美國
出國期間：1999, 9, 19 至 2001, 7, 1.
報告日期：2001, 10, 30.

小學現職教師發展與教學文化改革之研究

——美國實踐「閱讀復甦方案」教育改革的啓示

摘要

這個研究，從關懷國內識字能力弱勢學童出發，企圖了解師資培育者可以如何經由系統性的專業發展活動，協助現職老師解決自己在面臨班級內識字困難的學童，所衍發的困頓。我先檢視國內職前師資培育的課程與教學，也反省小學現職教師的進修運作，如何培育準老師、協助現場教師，了解有關識字能力弱勢的學童，發現職前師資培育與在職的專業發展，皆有很大的努力空間。我從跟老師的訪談中發現，這些在各自班級中識字能力弱勢的學童，階級與種族的印記清晰可見，許多老師面對這個現象有心無力、甚至癱瘓、視而不見，導因於職前師資培育課程與教學，欠缺相關課程的安排，教育學術界相關的研究，也非常有限。從學童早期識字困頓引發的連鎖反應是，學校巧妙地完成階級、種族再製，另外，晚近幾年的教改，對這類學童幾乎視而不見，再度將識字困難的學童邊緣化。

在這樣看似惡性循環的困境中，我們師資培育者的位置何在？我們可以作什麼，扭轉這樣的局面？我從淵源於紐西蘭、繼而在美國發揚光大的「閱讀復甦方案」的發展故事中，看到一些可能。這份報告說明「閱讀復甦方案」如何協助早期識字出現困頓的學童，繼而特別針對「閱讀復甦方案」如何培訓不同層級的在職教師，如何規劃、實踐整體的教師專業發展，詳細著墨。從我參與的現場教師專業培訓課程的觀察紀錄，與對「閱讀復甦方案」教師與負責培訓的指導教師的訪談中，我企圖捕捉這樣系統性的規劃運作，如何的影響整體的教學文化。我也分別從學理研究、教師專業發展的實務工作、教育行政決策三方面，思考它對台灣教育現場的啓示。

關鍵詞：教師專業發展、教師進修、教育改革、識字教學、識字教育、師資培育、補救教學、閱讀復甦方案、閱讀障礙、社會正義、早期識字教育

目次

1. 研究目的：從關懷識字能力弱勢學童出發 /1
 2. 研究過程：文獻探討與實務檢視 /3
 - 2.1. 國內教育相關研究：有待開發的空間 /3
 - 2.2. 師資培育現場：亟需更多關注 /4
 - 2.3. 小學教學文化現狀：老師有心無力、甚至癱瘓、視而不見 /4
 3. 研究心得與發現之一：反省台灣 /7
 - 3.1. 早期識字困頓的連鎖反應：學校巧妙地完成階級、種族再製 /7
 - 3.2. 教改再度將識字困難的學童邊緣 /12
 - 3.3. 職前師資培育現場：有待開創的課程空間 /15
 - 3.4. 在職教師發展現場：有待強化的專業體質 /18
 4. 研究心得與發現之二：師法「閱讀復甦方案」/21
 - 4.1. 原創於紐西蘭的識字改革規劃 /22
 - 4.2. 「閱讀復甦方案」每天的教學運作 /25
 - 4.3. 那些孩子應當進入閱讀復甦方案？ /28
 - 4.4. 「閱讀復甦方案」教師的培訓發展 /30
 5. 研究建議：給台灣教育現場的啓示 /42
 - 5.1. 從學理研究的角度而言 /42
 - 5.2. 從教師專業發展的實務工作而言 /43
 - 5.3. 從教育行政決策面而言 /47
 6. 研究之後：九年一貫以外，還有什麼更重要的？ /48
- 註解 /49
- 參考資料 /50

小學現職教師發展與教學文化改革之研究
——美國實踐「閱讀復甦方案」教育改革的啓示

1. 研究目的：從關懷識字能力弱勢學童出發

國內的官方統計顯示，我國小學學童的就學率雖然已經近乎百分之百，但是不可諱言的，有許多學童讀到六年級卻識字能力有限，九九乘法也不會，他們一樣拿到國小畢業證書，帶著學習的挫敗感和超低的自尊，進入國中。任何教育工作者只要仔細思考，不難發現這樣的學童所面臨的困境。他們往往在低年級時就已經出現學習的問題，學業上的表現原先稍稍落在同儕之後，隨著年級增加，教材難度也跟著增加，他們落後的情形也跟著愈來愈嚴重，尤其是在語文科方面的學習，或是所謂的識字能力（literacy）上，可以說是問題重重，識字能力是所有學習的基礎，識字有限的學童在學習其他大量仰賴文字的學科上往往困難重重，而紙筆測驗，又是台灣的教育現場最被普遍採用的評量方式，他們在這個以文字為主要遊戲規則的學習場域上，似乎是永遠的輸家。

他們常常錯誤的被標籤為「學習障礙」、「閱讀障礙」、或是「低成就學童」等等，伴隨著行為常規的問題，又被標籤為「問題兒童」，因此也往往是學校、老師頭痛的存在，有的提早輟學(drop out)，更多人則是被迫輟學(push out)，他們也很容易成為少年監獄的常客。一位在台灣東部的少年關護所擔任義工，固定跟這些少年犯會談的社工人員觀察道，許多少年犯都是國中生程度，當他在母親節時，自購賀卡給這些少年犯，鼓勵他們寫信給母親時，他們都說他們不會寫字，或者不大會寫字，有的連自己的母親的名字都不會寫。澳洲學者布謀（Boomer, 1988，引自 Clay, 1998）將這種不當的標籤以及教學做法，最後導使不同能力的學生步上不同生命機會軌道的做法，比喻為教育的種族隔離(educational apartheid)，可能是對這樣的現象宣稱束手無策或習以為常的教育工作者，道德上難以承擔的指控。

我曾在針對學童在學校的經驗課程的研究（蕭昭君，1996）中發現，這些針對學校所定義的識字能力有限的學童，彷彿與學校脫節，像是教室中的「客人」，我也深深的感受到有心的老師在大班教學以及繁重瑣碎的行政、「非教學性」的工作壓力下，面對班上少數學習出現「困難」的「客人」學童時，往往力不從心。進行這個研究期間，經常出入小學教室，我可以說是眼睜睜的坐視這樣的學童一

直在掙扎、最後放棄。針對研究的所有個案，我自己沒有充足的條件去協助他們，我確實是看著他們被教育系統「放棄」，看到小學現場充滿問題，我沒有、沒法、沒能著力，我確實是一個充滿愧疚的研究者，甚至是一位無恥的師資培育者（蕭昭君，1999）。

我不滿意自己的研究，只是讓我看到了小學的困頓，我對於教育研究的目的，師資培育者跟如何改善小學教學問題的關係，有更深刻的反省。我對師資培育機構無視於這個問題或忽視這個問題，感到相當挫敗與不滿，為什麼我們師院的教學都是在教導準師資生去教導跟他們一樣的「正常的」、「優秀的」、「能力強」的學童，整個師資課程結構的預設，也都是建立在能力本位的功績制度上，在因材施教的道德口號下，則是社會達爾文主義巧妙的偽裝，師資培育機構形同再製小學現場適者生存的共犯。

我一直在尋找可以如何不讓自己繼續生活在共犯的愧疚中，教育研究者可以如何跟小學老師一起來解決類似這種識字教育的困頓，我發現當自己的專業背景不在語文教育，語文教育的學者又不是如此關切這樣的問題時，那種掉入死巷的挫敗，反而讓我跟這些學童在學校遭遇學習困頓的挫敗有進一步連結的可能。我當時相信自己欠缺語文識字教育的專業能力來解決這個問題，我覺得自己必須設法自修深化自己的專業知識，進一步了解究竟這樣的學童如何學習的，探究老師可以如何在他們的學習過程中提供鷹架協助。

這樣的焦慮，迫使我開始了我的研究之旅，甚至重新將我的專業生命改道。我發現這個問題，比我原先的觀察還要複雜，這個問題牽涉到社會正義的問題，因為很多這樣的學童出身自比較弱勢的家庭社會背景，包括社經地位和族群的問題；這個問題也要回歸到師資培育既夠究竟是如何培育語文識字教育的師資，也要跟整個小學在行政以及教師進修的做法上，無法協助有心的老師面對這個問題，有密切的關連。了解這些不同的互相關連的面向後，我深切反省自己作為一位師資培育者，究竟可以在這個問題上，作些什麼，有哪些具體、必須要持續去投入的任務，包括投身小學現場臨床教學研究，與老師聯合陣線，進行行動研究一起面對這個問題，而非只是將問題簡化到「叫小學老師要去作這、作那」；與其他關切相關問題的學術界人士，聯合陣線，一起思考教育研究可以如何協助這個問題的解決，理論研究可以如何實踐在小學現場，引導教學文化與教育問題的改善。

這篇報告，訴說的是我針對上述問題的探究，所獲得的部份答案。我了解到，早期識字、社會正義、教師專業發展、教師教學文化、師資培育等等，都是很大的領域，我還在持續的了解相關的問題與現象，也在持續的思考、尋找師資培育者可以進一步實踐行動的策略與機會。我深深的同意，談教改成功與否，不能不去看那些最弱勢的學生的學習，是否因此獲得改善（St. John, et. al, 1999）。我發現，對我自己而言，這個工作才剛開始。

2. 研究過程：文獻探討與實務檢視

2.1. 國內教育相關研究：有待開發的空間

晚近國內的教育研究相關文獻，不乏針對閱讀困難學生的研究，這些研究皆是出自特殊教育領域，大部分都是有關閱讀障礙、閱讀困難、弱讀者的研究（註一），比較著重在如何去鑒定這些學童的行為特性，或者比較他們跟「普通」、「正常」的學童的差異，但是這些差異或特性並非建立在深入的現場觀察，而是先行帶著國外理論的預設，進行比較的符應；有些研究則是針對一群符合「研究者定義」的所謂「閱讀障礙」學童，進行分組實驗，給實驗組幾週的團體教學，教他們一些閱讀、認知的策略，再來鑒定他們的理解、認知能力，教學的素材也離不開制式的教科書內容，甚至是比原先的教科書內容更脫離生活情境的教材，更加證明他們的閱讀能力不行的現實。實驗結束，研究者得到他的資料，但是，這群學童又回到原班級繼續他們的命運。類似的研究，幾乎可以說是目前有關閱讀障礙學童研究的主流，一本接一本的學位論文不斷的出產上架，相同的實驗研究法，類似的研究架構，即使是不同的研究，其結論、建議也往往似曾相識。

這樣的研究對我而言造成兩個困頓。首先它們對老師而言助益有限，因為它們對如何協助識字能力有限的學童提升識字能力的教學工作，無法提供具體的協助，至少當我在實際去小學教導高年級學童時，這樣的研究只有讓我在一大堆的研究者界定的類目中打滾，我將心比心，相信這樣的困頓不會是我個人的特權。其次，對有心想要進一步了解這個問題的研究者而言，這樣的研究仍然有許多努力的空間，包括台灣的學童在識字學習上究竟遭遇到何種的學習困頓，他們如何學習的、如何面對學習的困頓，老師的教學如何對他們造成更多的困頓、或協助他們解決困頓。從前述兩個困頓，我發現，我們必須要在這樣的研究上，從不同

的角度思考，進而發問不同的研究問題，改採不同的研究方法，才能夠對類似的問題現象、這些學童的學習生命、這些老師的教學生命、以及學校和師資培育機構可以有哪些不同的做法，有更深層的認識。

2.2. 師資培育現場：亟需更多關注

從發表「教室中的客人」的研究後，如何協助早期識字出現困境的學童這個問題一直持續困擾我，後來因緣際會在翻譯「全是贏家的學校」時，首度接觸到「閱讀復甦方案」(Reading Recovery)，當時對於它在協助美國的早期識字困難的兒童的學習功效，覺得有點不可思議。但是對我而言，我並沒有因為翻譯者的身份，而對這個在這本書中極度被推崇的教改方案，有真正的認識。因此，當一些花蓮和新竹的老師打電話到花師來問我究竟「閱讀復甦方案」是什麼東西，可以如何借用到她們的教室時，我很誠實的告訴她們我也不知道。

爲了協助這些有心的讀者，我開始針對這個教學方案進一步的了解。當時我在圖書館進行國內圖書檢索時，也發現國內幾乎沒有有關「閱讀復甦方案」的藏書，當時發展「閱讀復甦方案」的紐西蘭兒童發展心理學者柯蕾(Marie Clay)的作品，也只有在政大圖書館有兩本藏書，有關如何偵測兒童早期的閱讀困境(Clay, 1972a; 1972b)，國內並無有關她所著的「閱讀復甦方案」的專書。

同時，我曾經跟國內主修語言教育的學者就教，他們也不曾聽聞這個方案，一位專攻全語文教育的學者甚至表示，他所關注的全語文教育基本上並沒有特定關切有關早期識字困境這樣的問題。我也在這樣的粗淺的專業對話中，驚訝的發現到，國內的語文教育學界，對這樣的一群既不歸屬特殊教育領育的學童，又在一般班級中落後的學童，欠缺必要的關注。同時，更令人焦慮的是，師資培育機構內許多的語文教育的師資，出身自國內中國文學研究的相關領域，對於有關兒童在語文學習上的認知發展，欠缺足夠的了解與關切。相反的，爲數比較有限的在國外專攻語文教育(language education)的學者，則又往往開設英文課程，投入兒童美語的研究與教學，他們對於國外的有關兒童語言發展的知識，如何應用在協助準老師了解台灣的兒童的漢字學習發展，一方面沒有機會，另一方面也欠缺必要的關切，他們可以說是與小學學童中文學習的語文教學嚴重脫節。

2.3. 小學教學文化現狀：老師有心無力、甚至癱瘓、視而不見

我曾在週三進修時間，跟花蓮南區的現職老師討論到班級中的「客人」現象時，老師們反應非常熱烈，他們表示自己班上總會有幾個學童識字能力嚴重落後，他們也注意到這是一個惡性循環，識字能力低落，影響整體的學業表現，自信心也低落，行為也出現問題，他們想幫忙，卻不知道如何幫忙，「不知從何作起」，尤其是中高年級的學童，「該從頭教他們？還是教現在的國字啊？」。一位初任教職就被派去教一年級的老師也表示，他班上就是有幾個趕不上，本來他還會覺得愧疚，下課把孩子留下來個別指導幾分鐘，但是功效不彰，又覺得不應當剝奪學生的下課時間。教了幾年後，他發覺「反正就是這樣，一樣的教學啊，總會有些人會有問題。」他好像比較不再愧疚，但是那種想幫忙卻又不知如何從著力的無力感卻一直跟著他的教學生命如影隨形。換句話說，有心的老師注意到班級當中在學業上極度落後的學童，但是他們似乎找不到協助這些學童的方法。

我也發現到，有的老師甚至相信，如果學校有資源班，只要送去資源班進行「補救教學」，就可以解決這個問題，或者至少可以減輕級任導師的困擾、愧疚或不知所措。類似這樣的學童，如果學校有資源班，他有可能獲得轉介到資源班上課，但是，只有為數有限的學校設有資源班與資源老師。沒有資源班的學校，若要老師在帶班之外，撥出時間來照顧這樣的學童，事實上力不從心，因此，有些老師可能會找班上功課比較優秀的同學個別教識字能力有問題的小孩，很多老師這樣作，更多的老師似乎相信，只要讓這群孩子多練習國語、數學習作，勤能補拙，就可以趕得上同班同學。但是，這樣的作法如果有效，至個問題早就不存在了。也有的學校，動用家長資源，讓學校的義工利用早自或放學後的時段，協助學習「困難」的學童，提供課業輔導，但是，這些嚐試都不會是持續有效的協助。甚至，把這樣的責任交付到同學或義工家長手中，其實是相當值得爭議的。主要的原因是，如果連受過師資培育的老師都無法解決這些問題，更不能期待這些人的善心可以解決這些問題，這樣的學童真正需要的是一個建立在專業知識上的教學方法，來協助他們解決他們的困頓。

另一方面，即使是有資源班級的學校，情形也不見得比較樂觀。依據我走訪小學的資源教室發現到，老師普遍欠缺專業素養，對前來資源班的學童的教學，不管是在教材或教法上，並沒有多麼大的創新，大部份仍舊沿用原來他們在普通班的課本，照著他們在普通班的進度學習，只是他們可能在一週之內，比普通班的同學多了數個小時在資源班「補強」語文、數學課程，同時他們也在原來的普

通班級繼續上課（換句話說，繼續聽不懂、學不會），而這數個小時往往是將他們比較喜歡的體育、唱遊、音樂、美勞課暫停借用，因此，一位在這種資源班就讀的學童，很可能經常被迫面臨喪失參與藝能科學習的機會。老師在教材選擇上，沿用同年級的原來的教科書，最根本的原因，就是省事方便，不必多費力氣，如此的作法，往往仍然把這樣的學童，放在跟全班其他同學相同的評量方式、評量標準下來運作。

換句話說，資源班的老師就只針對目前這些學生在普通班正在學習的國語課作複習，一直重複的教學生。這樣的教材、教法跟教普通班沒有差別，如果學生有任何學習成果，也許是因為師生比率偏低，老師有多餘的時間個別教學，而非針對這些學童的不同的學習方式發展出一套適合個別學童的教材教法。國內學者柯華葳、李俊仁（1999）也指出，國內以學童為對象的閱讀研究不多，過去對區辨閱讀困難的方式，多數是依據老師的判斷，而幾乎所有的補救教學，只是重複一般的教學方式，並沒有根據個人學習的特質提供不同的評量方式或補救教學。

美國學者 Thomas Armstrong（1987）在「因材施教」一書中指出，他在美國、加拿大兩國的公私立學校教了許多年的特殊班後，無法接受給孩子貼標籤的教育觀念，於是，他主張以「學習方式不同」（learning difference）取代「學習障礙」（learning disability）。被送到特殊班的孩子，不是學不會，而是具有特殊的學習方式，從這樣的角度出發，或許我們才有可能允許每個孩子以自己的方式學習。

台灣不乏想要嘗試解決這個問題的老師，但是，任教台北的一位老師，則發現學校整體的文化並不支持她的用心：

「如果問我有沒有能力協助這樣的小孩，我想我有那份心，但是限於外在環境的因素，使得我無能為力，例如：低年級只有半天，上午的課程排的很滿，很難挪出時間對他進行補救教學，另外也得擔心家長的反應，也許是北部情形較為特殊，家長會計較這樣子對其他的學生不公平，或者是家長會覺得沒有面子，而且低年級學生專注力及體力不如高年級，如果家長回家不配合，效果很差。再加上年紀小，不懂得老師的用意，心裡也會有不平衡的感覺。如果利用課後對學生進行補救教學，也怕此例一開，造成其他老師或是校方的反彈，因為家長會以此對其他老師提出一些不合理的要求或是批評種種因素，使得我覺得施展不開，常常只能利用一節下課進行指導，但效果真的很有限。因為我就曾經被其他老師抗議過，

因為家長也對他們提出這樣的要求，至於校方則是擔心老師將學生留校後，可能會衍生一些安全上的問題，所以要求老師盡量不要放學後將學生留下。」

不只老師陷在這種困境中，這些現象在在說明類似的孩子所面對的困境，他們不是智力發展出了問題，不歸屬於特殊教育的系統，但是他們必須每天背著書包上學去。他們每天帶著挫敗、焦慮去上學，上學的結果演變成讓他們累積更多的學習障礙與困難，甚至學習自我放棄。年紀甚小的學童，在遭遇初期的學習困難時，往往欠缺能力自我學習。及至年級越高，過多的困難與挫敗，學童往往已經自我放棄甚至拒絕學習。換句話說，學童如果沒有學習到自己可以幫助自己，他們仍然要仰賴大人的協助。問題是，既有的學校作法，顯然沒有發揮多麼有效的協助，令人遺憾的是，這群學童往往也無法從家庭中獲得必要的協助，家長沒有相關的知識能力可以提供協助，這些學童在家庭與學校系統的雙重封殺下成長，學校就是挫敗的代名詞，教室的學習從來不是愉悅的經驗。

在體認到這個令人沮喪的現象時，我一直試圖站在師資培育者的立場，設想學校系統可以如何協助這群教室中的客人，同時又可以紓解老師的挫敗與焦慮，而在這樣重要的教育工作中，師資培育者的位置又身在何處，則是值得思考的問題。究竟教育工作者可以如何作，需要多麼創新的作法，才能真正的協助這些學童？有什麼方法可以協助這些學童提高識字能力，又能讓他們脫離學習的挫敗，有機會發展出自己的學習策略，進而感受學習的樂趣？這些都是重要的問題。

3. 研究心得與發現之一：反省台灣

3.1. 早期識字困頓的連鎖反應：學校巧妙地完成階級、種族再製

究竟台灣小學的低年級教室中，在初期識字學習過程中，出現學習困難的學童有多少，他們是誰？他們的成長經驗中有多少、哪些的印刷文字接觸的經驗？他們呈現出何種的學習困頓？這些都是有待進一步詳細研究的問題。但是，以我幾年來在花蓮小學走訪的經驗發現，學童初期識字的問題，跟種族、階級有相當程度的關連。我清楚的看到階級因素在識字學習的過程中，發揮影響力。一位出身經濟上較有能力的家庭的學童，遠比一位出身貧窮家庭的學童，擁有更多的資源協助他渡過早期識字的障礙，換句話說，他踏進學校教室時，他的認知行囊中帶著的文化資財(cultural capital) 就不一樣，絕大部份跟學校所強調的吻合的，他的學習過程就會是成功帶來成功。例如一個不用上班賺錢的母親、家教或安親

班、或豐富的識字學習環境等等。我也在花蓮的鄉下小學中，看到相當多的原住民學童，在高年級時的識字有限，無法勝任學校的課業要求，我常常焦慮他們要如何讀完國中，我也懷疑他們在九年國教畢業後，可能就爲了生計被迫跟他們的家長一樣投入勞力就業市場，種族、階級再製的現象也就不著痕跡透過學校教育巧妙的完成。

我跟現場老師的對話，一再驗證類似的觀察。一位在台北三重工業區附近任教的低年級老師提到：

「低年級識字能力低落的學生多半是來自教育水準較低及單親或是隔代教養的家庭，這一類的家庭有個相同點，那就是家長多半不關心孩子的學習過程，而學生也不在意自己的表現，所謂的不在意，有的真的是不在乎，有的是因為在同儕比較之下所形成的自信心低落，而造成一種自暴自棄的現象，而家長的不關心，有的是因為家庭經濟負擔重，沒空管小孩，有的是因為家長程度低無法進行指導，偏偏這兩項因素通常又是互相影響的，所以問題蠻難解決。我其實對這些學生是感到可惜，在學習的起步之初，就已經有這樣的落差。對於他們日後的學習，可能會有更大的落差，而家長的不在意更使這樣的情形惡質化。」

一位在彰化的沿海村落教書低年級老師說：

「剛開始教學時，我覺得有點愧疚，爲什麼有的學生學不會，到了二年級連注音符號還搞不清楚。我曾經將學生在下課時留下來特別指導，但是功效不大，因為我剝奪他跟同學玩的時間，學生也很不能集中精神。後來過了幾年，教久了以後，每年都會有這樣的學生，我也就不覺得奇怪了，總覺得這樣的學生家裡都有問題，父母忙著在外面工作，也沒受過什麼教育。習慣後，我也就比較不會自責。」

將學童識字的問題歸因到家庭功能不彰，可以說是一種主流論述，也很能喚起老師的共鳴，這種說法有它的道理以及存在的功用，它讓老師覺得自己比較沒有責任，國內許多學校以及教育主管單位常常透過舉辦「親職教育」的課程，要來「教」這些家長如何當父母，就是一個例證。遺憾的是，這些課程功效不彰。一個可能的原因是，我們教育工作者只看到問題的一半，沒有看到自己的教學以及心態也可能是問題的源頭。

一生關注學童早期識字教育的柯蕾殷切的主張，將問題推給家庭與兒童的思考，無法解決我們在教學上的困頓，我們還是得每天面對這樣的學童。柯蕾很堅

定的主張，當老師發現學生的進步不夠時，老師第一要檢視的問題來源就是自己的教學。對柯蕾而言，去檢討學生的智商、家庭狀況、情緒發展等等問題，根本是不重要、不相干（irrelevant）的，柯蕾在她的名著說：「教導閱讀有問題的學童時，老師跟學生保持良好的關係，發展有趣的學習任務，作一個很好的老師，這些是不夠的。老師必需能夠依照學生的表現，設計出一個高度有程序的計劃，而且能夠在每堂課，隨時進行技巧高超的教學決定。」(Clay, 1985)這樣的信念，充份說明老師的角色的絕對重要，但是也對老師加諸許多責任，除非對自己的專業責任具備充分的承擔，柯蕾的論述聽在許多老師的耳中，並不討好。

柯蕾一生跟其他老師所發展出來的閱讀復甦方案，充份重視老師的責任與一個有效、有策略的教學的必要性。「『閱讀復甦』計劃的取向是強調學習策略的獲得，因此避開閱讀程度和學習障礙的問題，它要求老師記錄兒童在遇到文本（texts）的特定的困難點時，他如何反應，它也會參考他在學習策略上的優點和弱點，並且將它跟那些在閱讀上成功進步的學童所用的策略進行比較，這些學童所用的策略已經是一種自我拓展的系統。在這樣的積極面對反省自己的教學的思考下，老師可以更有建設性的協助學童，不會停留在消極的責難家庭、責難學童的思考中。

一位負責培訓「閱讀復甦」老師的教授（teacher trainer）曾經為文指出分享她自己在教導兒童識字的省思報告，題為「學習分析：究竟是學生難教，抑是老師難教？」她一開始就直接指出，她在接受訓練成為負責培訓老師的教授（teacher trainer）時，有一個作業要分析她認為「很難教的」學生的學習資料，但是她說她發現自己針對這個「很難教的」學生的學習資料思考越多，就越發現她應當把這門課的作業改成分析一個「很難教的」老師的學習資料。理由是：她在分析自己的學生的學習資料時，發現到學生所展現的學業與行為上的學習困難，其實問題的來源在她的教學，不在學生身上；她也發現自己所清楚了解或搞不清楚的部份，其實都反映在她這位學生的閱讀行為發展上。（Wiley, 1992）

我在觀察閱讀復甦老師的培訓中也發現，有意願公開自省的老師，往往也是一個團體中進步最明顯的人。以我觀察的第二班為例，當大部分的老師都還停留在尋找「正確具體如何作的教法」的時候，一位最常當眾提出自己所犯的錯誤的老師，發言指出她從指定閱讀中得到很大的啟發，她說她從這篇文章看到自己心態的錯誤，將學生的學習問題，歸罪到學生身上，這樣就看不見自己的教學才是

阻礙學生進步、突破學習困頓的原因。她說這篇文章，說到她內心的想法，她眼角閃著淚光說，她自覺愧對學生。從此，她發現自己要更勇敢的分析自己的教學，哪裡失誤、哪裡可以作得更好，當她更嚴肅的面對自己的不足時，她想改變的願力，一直引導她多方嘗試，甚至去看到自己的盲點，她開始可以對自己的表現與對學生的表現，能提出更寬廣的假設與更多可能的解決策略。

在柯蕾的書「不同的路程、共同的結果」(Clay, 1998)，她非常強調老師必需認識到不同的學童帶著不同的學習經驗入學，「當教育忽視個人，或更精確的說，忽略個人之間的差異性時，教學的有效性因此就受到限制。兒童在正式入學前五年有極不同的社會化經歷，個人在入學前的學習因此極大的不同，這個事實說明的是，在盡量利用學校所提供的服務上，兒童帶著相當不同的準備度。晚近有關社會與文化覺醒的啟示是，我們必需要認知到不同的學童擁有不同的學前經驗，他們在學前五年的文化脈絡，決定他們的學習機會。」

澳洲的識字教育家布謀，在一篇名為「組織全國的識字教育」中說：「有些學童的血液中就流著讀書的料子，有些學童則帶著相當大的限制，讓他們比較適合至少是其它形式的學習，如果不是被學校澈底拒絕的話。」(Boomer, 1988)

在這種現實之下，有些學校將學習緩慢的學生歸到類似「放牛班」或「資源班」，美其名為因應個別差異。布謀痛責這種作法，認為這種將某些學生貼上標籤歸類為學習緩慢的學生的作法，就是助長不公平與貶低學童自尊的溫床，而且也引導老師減少教學企圖心。布謀也發現到一個更可怕的事實是，被歸到這樣的類目或班級的學生，大部份來自貧窮家庭，或者是他的母語不是學校教導的語言，或者是出身自特定的族群團體。布謀對此尤其強烈的批判。他為文指出：

「從最嚴重的角度而言，這些美其名為因應個別差異的作法，實際上就是製造冷漠的機制，大部份情形下欠缺智慧與反省。

能力的概念、、、正是許多欠缺檢視的作法的底層預設。有能力的人往往就是那些在他們的基因中早就擁有『這個』的人，不管『這個』是何所指。比較沒有能力的人往往就是那些在他們的基因中早就沒有『這個』的人。有能力的人被期待有能力好好表現，他們也

表現得不錯。比較沒有能力的人則獲得較低的期待，他們也符合別人對他們的期待。這種分析讓老師、學校和教育系統可以輕鬆的推卸責任，一再的強化學童天生能力有別的信念。學校有責任協助每一個兒童充分的發揮他的天份，但是這個分析只把焦點集中到兒童的能力和弱點上，無視於學校應當承擔教育兒童並且要保證每個兒童都能達到高水準的學習成就的責任。

我們像把馬鈴薯分級般，按所謂的能力將學生分等級。表面上很友善的分離象徵，事實上根本就是教育的種族隔離(educational apartheid) 的邪惡的先兆，最後對某些人就是致命傷。我用這麼重的比喻，目的就是說明所謂的自然能力說，往往對學校教育的公平與水準產生負面的影響。學生不應當受到侮蔑，他們應當獲得公平的重視以及接受不同的挑戰。」(Boomer, 1988)

布謀主張，因應學生學前經驗的多元差異，老師首要的任務是注意到這個事實，並且確保自己在教學時會「公平的對待所有學生，公平的要求全部學生，對那些對新環境感到陌生，因此比較被動的學生，多費一點心去關注他們。」柯蕾顯然覺得布謀的主張不夠具體，因此她很具體的加上七點，期許一年級的老師：增加補強的機會，提供更多的挑戰，更慎重的進行教學計劃，全力支持對學童有效的方法，給學童更多的時間，給學童更多個別化的關注，花更多時間跟個別學生進行對話。柯蕾深信這些作法有助於學童打開通往識字世界的大門。(Clay, 1998)

台灣有很多學童在讀一年級以前，沒有機會接受跟整個學校教育制度所強調的識字學習有關的經驗，例如接觸文字印刷品的機會有限，對書寫文字的概念有限，也不認識多少字。雖然電視節目絕大部份是「國語」發音，仍然有許多的學童在上小學以前，生活世界所用的語言不是學校所運用、教導的「國語」。這些學童學前經驗內容不同，無關乎天生能力強弱。但是整個學校在教學機制的設計，例如大班教學、統一課本、既定進度、以「國語」教學等等，其實對某些學童較不利，Gee(1993)認為學校教育的設計，對某個族群有利，卻讓另一群的學童被邊緣化，因此引發出道德的問題。換句話說，很多學童在一年級時，必需很努力的適應學校的不同語言、與跟學校所重視的學習有關的遊戲規則，例如口說的「國語」和全新的書寫符號等等，通往

識字世界的大門其實並非對所有的學童公平敞開的。這些都是老師在面對早期識字問題時，必須思考的社會正義的議題。

3.2 教改再度將識字困難的學童邊緣化

晚近幾年，國內出現幾個教改計畫，皆是針對既有以教師為中心、教科書為主的教學提出深切反省，嘗試將學生放在整個教學活動的中心，例如數學科建構教學的改革、開放教育、或語文科中的全語文教學，皆可以看到這樣的影子。這樣的改革，確實也在某些特定的時空下造福某些學生，為他們帶來不一樣的學習經驗。但是，跟既有的教學相同的是，這些改革對於原來就處於學校學習最底層、弱勢的學童，並沒有明顯的助益。我的焦慮是，許多的教改嘗試，重點在活化教學現場，豐富學生的學習經驗，但是，原本在學校中被貼上學習問題標籤的學童，往往也在這些所謂以學生為中心的教學中，再度被邊緣化，原本存在的介於所謂的「有能力學習」的兒童跟「沒有學習能力」的兒童之間的差距，也因為老師忙於參與教改，更沒有多餘的力氣，關切較有問題的兒童，他們的識字學習問題因此益加惡化。

從社會正義的角度，審視這樣的教改嘗試，不難發現這個問題的嚴重。以數學科的建構教學改革為例，有很多老師反應，建構教學法對原本識字能力、表達能力強的兒童，如虎添翼；相反的，對原本識字、表達能力都不強的學童，最後連基本運算的能力，反而因為這個改革不鼓勵老師灌輸、學童強記，因而遠比一般不用建構數學的班級，出現更多的問題。在統整課程的改革中，我也觀察到，老師花很多力氣規劃學習活動、設計學習單，學童相對的也花很多力氣在書寫、記錄學習單。但是，這樣的學習方式的預設是，學童有能力書寫、有能力閱讀記錄，家長也有能力大力配合學校的改革。對大部分的學童，這個預設也許是對的，但是，對某些學童則不見得如此。當他們的識字能力沒有獲得老師進一步的關切，一天過一天，有識能的學童，可以大量的從教改中豐富他們的學習經驗，累積他們的文字識能。相反的，原本困頓的學童，在這種較自由開放的、仰賴個人的學習的方式、甚至需要家長一起投入學習的改革下，可能累積更多的挫敗，消失在許多宣揚改革成效的文字記錄與統計數字之下。

值得教育工作者進一步深思的是，我們常在所謂的公平概念上繞圈子，有時假公平之名，助長不義。幾年之前，當教育主管單位以「教育優先計畫」為名，

提撥大筆經費，投注到花蓮縣改善地方國民教育時，許多小學曾經一度承辦所謂的「課業輔導班」，針對這個官方所喊的平衡城鄉差距的教育計畫下的「文化不利」的學童，進行額外的輔導，提高他們的學業成就。而所謂的「課業輔導班」，不外乎是在下午放學後，將符合官方幾個「文化不利」指標的學童留下來進行額外的教學，例如原住民身份的學童、社經地位低的學童。但是，有的學校的做法則是，既然老師必須要留下來教「課業輔導班」，那教一小部份符合指標的學生，跟教全班的學生，看起來也沒有多大的差別，也可以讓全部的家長高興。所以原本要提供較弱勢的、教需要的學童額外協助的機制，則在「順便澤及他人」的鄉愿情形下，又回到原來的班級教學，教材內容、教學方法、師生關係、班級互動，都沒有任何重大的改變。或是說，原來存在班級教室當中的資源、機會不平等的現象，因為學校這樣「有飯大家吃」的做法，再度獲得強化。

社會正義是一個非常複雜的問題。有些教育學者將重點擺在哲學理論抽象層次的探討，試圖闡明社會正義的概念、預設、思想源起、歷史演進、哲學意義、跟教育的關係以及意含等等。從一位師資培育者的角度出發，我發現自己沒有沈溺在哲學理論抽象世界的奢侈，只有努力學習、努力思考可以如何避免讓學校教育成為再製階級、性別、族群諸多不平等的機制（蕭昭君，2000）。

學童剛入學的早期識字教育成功與否，影響他們隨後的學校經驗，在這個主智的文字社會，甚至影響一個人未來成功與否的機會。在面對這些議題時，作為一位師資培育者，我的心情充滿戒慎恐懼，希望喚起更多的教育同業關切這個連鎖反應。我們需要更多的長期性的基礎研究，才能了解台灣有多少的學童遭遇早期識字的困境，情況有多麼嚴重，他們的出身背景經驗為何。以我目前在花蓮地區的初淺了解，清楚看到一群識字學習遭遇到問題的學童，排除了生理因素以外，他們大致出身社經地位偏低的家庭；換句話說，他們的家庭出身，比較不具備跟「學校主流價值」一樣的意識形態，但是這些家長也很相信學校教育可以協助孩子有所成就，雖然現實的條件讓他們無法提供中產家庭所能提供的跟學校主流價值一致的價值。他們並不是如許多老師所言的「不重視教育」，相反的，他們其實比中產階級的家長更相信學校教育的力量，相信他們的孩子只有透過教育才可以改變他們的命運。當他們的孩子在學業上的表現不佳時，他們也內化相信是「自己的孩子不夠聰明、讀不來、不用功」，他們也沒有能力與視野去批判主流教育對他們的壓迫，更看不到學校教育將他們的孩子推到邊緣，再製階級不公

的事實。

一個有批判視野的教育工作者，就會看到這些問題的關鍵，遠遠超越「就是家長不關心教育」這麼簡化的思考，也會從學校教育不應成為階級再製的工具的認識中，去看到自己的道德責任與義務。澳洲學者 Barbara Comber 針對不同社經地位家庭出身的學童，進行長期深入觀察訪談的研究，企圖了解兒童在家庭的識字學習經驗與環境，如何影響他們正式進入學校的早期生命經驗。Comber 主張，教育工作者必須要依照兒童的文化資財、參與資財(cultural and participatory capital)，重新設計識字教育的課程與教學。老師必須清楚的認識到，整個識字教育以及教學過程，就是一種文化和社區的運作活動，絕非只是某種價值中立的認知訓練過程而已。(Comber, 2000)

教育工作者必須有此認識，也願意試圖深入了解不同社經地位的學童的識字學習經驗，了解他所帶進學校的文化資財為何，才能對自己實踐社會正義的教學時，具備正確的起步。在設計任何課程時，依照 Connell 的說法是，我們必須從整個社會中最弱勢的團體的角度出發，同時共同負責讓這些弱勢團體的所有成員都可以有機會成功(Connell, 1993)。甚至，檢視教改成功與否，不能不去看那些最弱勢的學生的學習，是否因此獲得改善 (St. John, et. al, 1999)。Gee (1993) 主張，我們必須檢視班級中的識字教學實務，了解我們自己的教學是否是一個「道德的人性論述互動關係」(ethical human discourse)，我們要問兩個關鍵的問題：我們的教學與論述，對某些團體是否造成傷害？是否對某些族群團體特別有利？對其他團體不利？

誠如 Comber 所言，教育與識字教育是文化運作的活動，因此，在語文課程中，識字教育絕非只是在教生字生詞，我們要進一步問的，我們傳遞的是何種文化價值觀，哪些是好書，哪些是不好的書？哪些是公開鼓勵、貶抑的作品？運用何種語言教學？教導哪些概念、忽略哪些觀點？教室師生互動的過程，重視何種行為規範、懲罰何種行為？何謂好的閱讀行為？何謂不好的閱讀行為？所有的這一切，都在說明整個識字教育的過程，就是權力關係的意識形態運作的過程。因此，老師若能以行動關切那些因為自己的出身（語言上的弱勢、階級上的弱勢、種族上的弱勢）導使在公立學校學習過程充滿困頓的學童，才能展現社會正義的教學。

3.3. 職前師資培育現場：有待開創的課程空間

從發表「教室中的客人」的研究後，如何協助早期識字出現困境的學童這個問題一直持續困擾我，我開始自修要去了解有關的論述。我發現我必須重新學習有關兒童早期識字的發展。我的困境是，我可以找到很多有關兒童早期識字的英文文獻，例如柯蕾累積數十年對紐西蘭學童長期追蹤的研究，針對一般教師而寫的 *On Becoming Literate* (Clay, 1991) 一書，但是，我常常在閱讀過程中自問的問題是：台灣的學童是如何學習閱讀、書寫漢字的？他們如何成爲一個有識字能力的人？學習識字的過程中，他們展現何種行爲？出現何種困頓？學童之間的差異何在？

我很清楚的了解，不同語言系統的學童，在學習識字的過程中，出現的學習行爲，會有一些共同性，但是也會有一些針對特定語言系統而特有的問題。所以，我在閱讀有關英文語系的學童在早期識字的發展上的行爲表現時，試圖要跟台灣的學童的學習進行相關了解，但是我自己過去所學與這個問題欠缺關聯，過去在學術上的關注也不在這方面，因此有很多的困頓。有趣的事，作爲一位師資培育者，我發現自己最大的好處是，困頓越多，想要去了解的願力就越大。我開始從兩方面著手，一方面訴諸台灣既有的文獻，一方面直接請教從事語文教育的師院教授與現在任教低年級的老師。

我初期的發現，可以說是憂喜參半。喜的是，台灣確實有一批認知心理學者在關切中文語系學童的漢字學習歷程，包括台大心理學系、中正大學心理學系、與輔大心理學系都有教授帶領研究生在進行有關的研究，也有幾位師大和師院特教系的教授關切兒童閱讀困難的問題（註二）。憂的是，在這些努力當中，我也看到前人研究的成果並沒有轉化或進入師資培育殿堂的遺憾。他們的研究成果，絕大部份停留在心理學界內，他們也不大關切教學的應用價值，跟師範教育學界相當疏離。

審視國內培育國小教師的師院系統，語文教育師資的培育，雖然也是小學師資培育的重點之一，有關兒童如何學習中文的相關研究，卻較少獲得關注，既非語文教育學系教授的研究重點，國內心理學者相關研究的結果，也絕少有機會登入師資培育機構相關語文教材教法的課程內容當中，更不用說成爲小學老師在教學時可以引用的知識來源。其中一個原因跟師資培育機構的語文教育學系大部分的師資背景所有關，他們大部份出身字中國文學的學術訓練，他們關切的重點距

離漢文字的學習心理、認知相當遙遠。每個人所學不同、關注不同，本來也不是什麼大不了的事，但是，整個語文教育學界以及實務界，如果普遍的拒絕進一步了解、認識台灣的學童在學習漢文字的心理、認知歷程，對準師資的學習，其實是不公平的，因為對於他們即將要服務的對象，究竟經歷何種學習歷程，若無法具備基本的了解，他們未來的教學一定會面臨許困頓，甚至無法在面對困頓時，提出學理專業性的因應。

我在師院的觀察中，甚至也深刻領會到「文人相輕」對於師資培育品質的戕害，有些專攻中國文學的學者，在師院的教學現場，一再的公開的對學生批評西方教育心理學知識的不是，尤其是發展心理學界的泰斗皮雅杰(J. Piaget)的學說理念，他們簡直是嗤之以鼻，在這種近似義和拳的恐懼中，我看到了一種知識的傲慢與無知，一方面他們不削於了解教育心理學的知識，另一方面他們也不會深切反省整個以「大中國文學」為主的語言教育學界，對於台灣的學童如何學習漢文文字的心理歷程，卻又提不出足以引導小學的理論依據。

長期以來，國小師資培育機構有關國語文教育的學理根據，可以說是比較是傾向於這些教授對於古人對中國文字的學理見解的了解，比較是大人覺得應該怎麼教，就用這種方式來教學，反正有的兒童一學就會，因此，再度驗證了這一套大人對中國語文教學的知識的有用性，至於為什麼有些兒童學不會，大人似乎不會因此質疑自己的教學知識是否妥當，往往歸咎於兒童個人資質的問題，或者期待年紀發展就會解決。問題是，責難學童個人資質，或等待年紀發展，皆無法適時在早期關鍵時刻，協助學童有效的學習。他們也無法看到，誠如柯蕾的研究所顯示的，任何一種教學取向勢必排除某些不適合這個取向的學童(Clay, 1991)。總結而言，究竟兒童是怎麼學中文的？為什麼有些兒童可以用大人這一套的方法學習，有的卻不行？學會的兒童，除了用大人所教的方法外，有沒有可能發展出自己的一套方法？這些問題，可以說是有待國內關切兒童學習的教育工作者與學界進一步研究理解的領域。

從現職老師回顧師院的學習，反映這個問題的嚴重性。一位畢業於北部某師範學院語教系、目前任教低年級老師指出：

「在師院的所學課程中，與注音有關的是國音學，但是那些專有知識不太派的上用場，所以多半是跟學生一對一的口語訓練。至於識字，以前在上語文科教材教法，所學到的是錯別字的辨正，對於國字學習成效不彰的，倒是沒有提到。其實

出來教書之後，對於師院當初所學，我會覺得對我的教學助益不是很大，尤其是我以前還教過高年級，深深體會到，當初所學多是針對一個課程的初始教學步驟，反倒是像補救教學，沒有太多著重的地方，但是常常讓帶班老師無力的，就是這類學習落後的學生，我相信有些孩子的識字發生問題，可能也伴隨了學生生理方面的缺陷，例如感覺統合失調、視動不能配合，可是在師院的時候我們並沒有學習到如何去判別，如何找出學生有問題的因素，所以常常在進行補救教學的時候，就必須像瞎子摸象一般，一個一個方法都去試驗。但是真的力不從心的時候，也就只好昧著良心，讓他繼續沉淪下去....。」

另一位也是語教系畢業、在高雄任教的老師回顧指出，師院受教育期間，針對兒童語言發展部份，台灣兒童學習讀寫漢字的過程中，經歷何種學習風貌，並沒有任何課程去討論到這一點。她覺得這應當在「教心」的課程中，但是，她並沒有印象，她本人在師院期間也沒有修過「兒童發展」的相關課程。她教學後發現，老師長期以來在將國語課固定在教生字、生詞的教學模式下，很難成爲一個敏銳的觀察者，無法了解學童如何發展的、遭遇哪些困境。她指出，在師院期間必修的「中國文學史」(一年四學分)、「中國思想史」(一年四學分)、「讀書指導」(二年八學分)，對後來的教學沒有很大的幫助。「語文科教材教法」(一學期三學分)，「教授強調如何寫教案，好在還去現場看人家如何教，自己也上場去教，我們連實務都是自己摸索出來的，整們課程可以說對我們後來的教學實務也沒有多少啟發。」

她事後評估其他相關課程後發現，「語言學」也跟實務知識沒有直接關連，只是老師基本知識的建立。「國音學」這門課是在用科學方法分析注音符號，ㄅ、ㄆ、ㄇ如何發出來，只是讓我們對自己在國語發音上比較注意，但是對教學還是沒有什麼幫助。「兒童文學」雖然是所有師院生必修，她很懊惱的說，「教授非常差勁，完全沒有讓我們去接觸不同文學種類，也沒有讓我們去涉獵不同文體。教授要我們買一本很奇怪的出版社出的書，裡面都是很古老的文章，我們要讀古老的文章、故事，用文學理論來批評文學創作該如何，很可惜沒有讓大家領略到兒童文學的樂趣，這個教授專攻唐宋散文，卻叫他來教這們課，我都快昏倒了，當時我們覺得很失望。」針對最相關的「語文科教材教法」，她指出：「我們就學一個標準的格式，教課文就是生字、新詞、整篇課文、分析句子句型、特殊句型。我們班或隔壁班都沒有提到用其他的概念來教學，例如用 play 的概念，所以整門

課都蠻無聊的，太狹隘了。我們也沒有談如何教閱讀。作文部份，教授就說，例如國語課文的大單元是秋天，你可以叫學生寫秋天的文章，其他就沒有了。」

語文教育學系主修的畢業生，有如此的困境，師院系統內其他學系的畢業生就更不用說了。一位在學期間非常用心投入課業學習的初教系畢業生回顧指出，「在語文科教學研究-的課堂上，教授要求全班分組討論如何發展教學技巧。因為當初都只是收集到各組整理好的講解大綱，並無詳細的專業語文知識資料，僅靠筆記實得有限。記憶猷新的事，大家怨聲載道，抱怨語文教材教法的文獻資料有限且舊，大多只能從期刊論文下手，即使蒐集到了也不明其意函，還是得先私下請教教授後，才有辦法上台報告，但仍是支支吾吾，萬分無奈，無奈對語文教育到頭來成效不佳，仍是一知半解，無奈為何口才如此傑出的老師，不願自行講課，否則一定很有趣勁爆的。」

這些論述的目的，不再貶抑語文教育學界的價值，只是想要提出我的憂心與焦慮，指出師資培育機構的教學重點，其實跟小學識字教學實務上的困境之間，明顯存在鴻溝，急需有心的師資培育者合作，主動提出創意的跨越。整體而言，不管是我跟師院教授或現職老師（包括語文教育學系畢業以及其他學系畢業生）的對話了解，師資培育機構需要如此的課程空間，讓師資生在離開師院進入小學現場，有機會進一步了解台灣的學童經歷何種的識字認知歷程。

3.4. 在職教師發展現場：有待強化的專業體質

除了在職前師資培育階段，我們需要更多相關課程關注台灣學童如何學習識字、遭遇哪些學習困境等等相關議題以外，更重要的是，如何加強現職老師在這個議題上的認識。這就牽涉到現職教師的專業發展如何進行的問題。

晚近幾年在台灣的民間教改團體與官方的教改訴求中，大部份的重點都擺在課程改革、聯考制度等面向，但是，所有的改革如果沒有老師的配合，無法落實。問題是，只要檢視台灣的教育發展史上，不難發現，許多改革都是教育決策單位要求學校進行改革，而且低估改革過程的複雜性，或高估老師的應變能力與意願，甚至一廂情願「預設」老師有能力去執行是項改革，例如：各種教學法的推展，包括台北縣流行的開放教育、更早期的價值澄清法、晚近在數學教育上大力推廣的建構教學法等等，或是最近各校正在大力進行的母語教學、鄉土教學、英語教學、兩性平等教育、九年一貫、統整課程。其中有些事過境遷，一個改革接

著一個改革，政府也投注了大筆的經費、人力資源，但是能持續、根本影響台灣的小學教學文化現場的改革卻寥寥可數，其中最關鍵的原因之一，就是對教育現場的教師專業發展欠缺實質、有建設性、根本的關懷。

作為一位師資培育者，我關切教師的終生專業發展，深信師資培育者必須放下身段，更主動深入小學現場，與第一線的教師協同進行終生的專業發展，如此或有可能促發師資培育機構與小學校園教學專業文化根本的革新。作為一位質性研究者，我在小學現場的觀察研究，讓我有機會同理了解第一線的老師在教學上的困頓，例如大班教學、繁重瑣碎的非教學性工作，以及令人窒息的進修研習做法，包括由上而下的規劃，遠離教師的專業需求等。在教育改革潮流擋都擋不住的現實下，有心參與投入改革自己的教學，進而改善整體教學專業文化的老師往往苦無出路。

以我針對國小數學新課程教育改革的推廣研究發現，這項立意良好的課程改革，在推廣的過程中，顯然欠缺對老師的數學專業素養及教學理念妥當的關懷，一味沿用既有的由上而下灌輸式的進修研習方式，老師不只無法掌握課程改革的精神，也無法將改革中的建構式教學轉化到班級教學實務中。整個進修研習的做法，事實上完全違反這個課程改革所要傳遞的理想，它沒有實踐「希望老師做什麼，就要對老師做什麼」的對偶原則（鍾靜，民 88），研習課程一點也「不建構」，又怎能要求老師學會經營一個富有「建構」精神的班級教學呢？因應這樣的變革，老師發展出的策略背離改革的理想，也就不足為奇，許多老師仍然以傳統的教學方法來教，以不變應萬變，有的是局部修正自己的老方法，只有極少數的老師能夠內化改革的理想（蕭昭君，1998）。國小數學教育看起來似乎完成了課程改革的動作，教科書、教學指引皆有一番新的面貌，但是，換湯不換藥的是：老師仍然在給兒童灌輸答案，兒童不被鼓勵主動建構自己的解題策略，老師怕教數學，兒童怕上數學課，考完試就忘了如何解題。整體數學教學文化所面臨的問題，不管是改革前或改革後，顯然沒有太根本性的改變。

在進入小學的教育現場或走入教室現場中，我常常感受到整體教育專業體質的脆弱，整體專業系統的鬆散與欠缺反省力、行動力，對許多有心上進、有心改善教育現場的老師而言，整個在職教師的教師發展系統竟是如此的令人窒息、欠缺創意、欠缺出路。換句話說，國內現有的機制與作法，並不能有效的協助教師進行終生的專業發展。長期以來，「週三進修」幾乎等同小學老師在工作現場參

與進修、成長的唯一機會。但是，根據一份深入參與觀察國小教育現場的質性研究發現，在一個著重管理的教學文化脈絡，教師的週三進修淪為「便宜行事心態」的祭品（徐治民，1995）。國小教育現場充斥反智的教育文化，進修活動的形式超越實質，有心上進的老師往往找不到出路，老師的專業素養停滯不前，面對一波波改革往往只能訴諸常識性的因應策略，導致改革無法真正落實，遑論持續影響教育現場的文化。

我針對國小數學教育改革推廣的研究，以及近年來參與兩性平等教育的社運與研究（蕭昭君，1998；1999；2000a），以及參與花師附設實驗小學以學校為本位的教育革新的研究（蕭昭君，2000b）不斷的促使我思考在職老師在面對一個跟他們的養成經驗截然不同的教育改革現實時，可以如何省視自己的教學，批判自己的教學，進而重新建構有別於過去、更符合教育專業的理念與行動。身為師資培育者，我又可以如何的協助小學以及其中的在職教師進行這種近乎派典式改革（paradigm shift）的專業成長？在以學校為本位的思潮下，師資培育者可以如何深入小學校園，參與國小教師的專業成長工程？師資培育機構與小學之間可以如何互動，進而全面的、持久的促發雙方檢視各自的理念與實踐活動，進而改善教育專業社群整體的教學文化？在以學校為本位的教育改革文獻中，有那些案例、作法足以提供國內借鏡？他們怎麼作的？

當我訴諸國內教師發展的文獻時，我並沒有得到滿意的答案，直到我自己爲了協助一位閱讀困難的學童提升識字能力，因而深入探究美國教育改革文獻上的案例「閱讀復甦方案」，了解他們如何協助在職教師發展，我開始找到一個清楚解惑的方向，它不折不扣的就是一個派典式改革的案例。它是一個以研究為基礎，透過實踐、教師進修及完備而持續的成果測量來改善教學技巧的教育改革工程，老師的培訓是持續整年每週固定討論課程，每天跟學童進行個別教學，而且持續的與大學的學者保持經常的專業諮詢。老師彼此觀察自己如何與個別學童進行教學、一起討論、進行假設、預測、監控並且在將教學、兒童學習、情境脈絡等因素考量進去後，共同作結論。他們從每個個案的討論中，去累積如何進行教學決策、形成知識。所以，它可以說是一個運用整個教育、溝通和協同合作的網路資源，全方位、系統性的介入教育過程中，以創造一種教學文化、學習文化、提昇高危險群學童的識字能力（Wilson and Daviss, 1994）。

「閱讀復甦方案」無法直接移植到台灣的教室現場，但是它的教師發展模式

倒是提供了一個非常有力的案例。整個新任教師培訓認證的過程，以及專業老師持續接受專業發展培訓的過程，都對台灣提供強力的啓示。我將在以下的篇章，分享我對美國在培訓「閱讀復甦教育方案」的教師發展的觀察，思考台灣可以借鏡的論點何在。

4. 研究心得與發現之二：師法「閱讀復甦方案」

美國的「西北區域性教育實驗室」(Northwest Regional Educational Laboratory)，在評估全每個地區不同的學校改革模式成效後，建立了「學校改革模式網站」，概略分析說明六十八個學校改革模式的運作方式及特色，其中有關全校性改革和特定的學科內容改革各佔一半，在特定的學科內容改革模式中，則有十三個針對閱讀與語文教學的改革模式。

在這些針對閱讀與語文教學的改革模式中，每個模式都有自己獨到的理論預設、發展緣起，有自己想要成就的目標，實際教學運作也相當歧異。在教學目標上，有的著重清楚教導字母拼音等知識，有的著重在培養學生的閱讀策略；在學生的組成上，有的是針對全班兒童，大班教學進行特定的語文教育改革，有的針對特定學習有問題的學童，進行早期介入例如，Early Intervention in Reading, Reading Recovery。有的不管是改革模式的原創人或是其他外來公正團體所作的效果評估研究，這十三個針對閱讀與語文教學的改革模式，都分別有研究證明能夠有效的改變學生的學習成果。

任何教育改革若要在學校落實，進而對學童的學習造成影響，老師會是最重要的中介角色。每一個老師在接受任何改革之前，勢必有自己對教學的定見，如果這個定見跟預定中的改革預格不入，學校或負責改革的人設計何種機制，可以改變老師的教學，則是影響任何語文教育改革模式能否成功的關鍵。進一步分析這十三個閱讀與語文教學改革模式的教師發展運作，可以發現它們的研習不外乎提供時間不等的訓練課程，從一天到一年不等，同時也強調後續不定期的教學訪視、示範教學等，很多改革也大量運用電腦科技，建立網站，設立一種連絡互動的機制，老師可以上網發問，或與其他老師進行對話。(NWREL, 1999)

這十三個針對閱讀與語文教學的改革模式中，以「閱讀復甦方案」的教師發展運作最是徹底、全面。其他的改革模式，在教師發展的運作上，從時間長度及研習方式來研判，所謂的教學改革，彷彿只是停留在教學技術層面的改革，看不

到教師的教學知識、理論、價值預設，是否有機會進一步獲得澄清與根本性的改變，因此往往是換湯不換藥，老師被迫要跟著教改鐘擺走，老師對兒童如何學習識字的理論卻沒有機會進一步獲得澄清、驗證、修正，因此，老師個人在教學上的盲點、困頓，都沒有機會解套。不只美國教育界有這樣的困境，前述的現象，也是台灣教育界遺憾的寫照。

4.1 原創於紐西蘭的識字改革規劃

「閱讀復甦方案」的創造者紐西蘭的學者柯蕾，終其一生投注在兒童識字行為的研究，她對協助造早期識字學習出現問題的學童，具備非常大的使命感，因此她對老師的期待也很深切，她對「閱讀復甦方案」在教師培訓上的做法規劃思考也相當完善。美國從紐西蘭引進「閱讀復甦方案」已經進入第十七年，背後有一群教育學者在全力推動它成為美國公立學校教學體系的一環，由「閱讀復甦方案」的老師、大學培訓教授、倡議人士所組成的「北美閱讀復甦學會」(RRCNA)，也是一個力量不可小看的專業團體，在很多層級發揮政治影響力，運用學界、教育界、家長的力量，影響立法、爭取經費，為早期識字有困難的學童爭取權益。十六年間，總共服務近一百萬需要進一步協助的學童。

柯蕾從一九六零年代開始，開始投身協助閱讀障礙的學童學習的教學與研究。她對於每個學童學習效果不一致的現象，感到非常挫敗。她下定決心要發展出一種有系統的方法，剷除落後學生和成功識字之間的障礙 (Wilson, 1994)。一九八二年，紐西蘭政府將「閱讀復甦方案」制定為全國性的教育方案。美國則在一九八六年從紐西蘭引進「閱讀復甦方案」。現在這個早期識字教育的革新方案，已經在紐西蘭、澳洲、英國、加拿大、和美國的教育現場，成功的協助數以百萬計的早期識字學習比同輩稍慢的一年級學童，讓他們得以經過專門的老師二十週的介入教學後，得以跟上同年級學童，成為獨立的讀者 (independent readers)。在美國，甚至也成立了西班牙語的「閱讀復甦方案」教學。

「閱讀復甦方案」的起源，反映紐西蘭的小學在語文教學上面臨的問題。例如，許多學童生活在豐富的口語文化脈絡下，但是，書籍很貴，他們通常沒有機會去接觸書籍。另外，紐西蘭是一個多元的社會，許多學童的母語不是英文。這些現實都讓紐西蘭政府在識字教育 (literacy education) 上，必須要採取不同的教材策略，因此不可能用一個現成的、不管是什麼樣的老師或學童都

可以通用的教材。相反的，他們大力訴諸教師發展，讓老師可以提供最適合多元社會下的識字教育。他們希望學校要讓閱讀學習是一件有意義，又能夠吸引這些兒童的活動。

爲了要達到這些目標，紐西蘭的教育學者極力協助老師，仔細的觀察兒童以及兒童在教室的學習行爲。例如，柯蕾早期的研究著作「閱讀複雜的行爲模式」(Clay, 1972b)，重點在敘述兒童如何學習閱讀。另一本「早期偵測閱讀困難」一書(Cl原因, 1972a)，最早在 1972 年出版，則是一本小冊子，目的在協助老師仔細的觀察兒童。柯蕾所設計的技巧，後來成爲一個教師在職密集訓練計劃中的一部份。她用一組幻燈片和錄音帶，以及一本教師手冊，在十三次的課程中，老師們閱讀、討論理論的教材，收集自己學生的相關資料，學習如何評估學生對印刷品的概念 (concepts about print)、評估語文發展、並且持續記錄學生的表現。他們提供一種架構，讓老師可以仔細的觀察兒童、記錄結果，同時讓他們可以有系統的評估學童。他們不會自欺欺人的認爲所有的學童都有最佳的學習進展，他們必須注意每一個學童。整個評估系統都在發現學童究竟知道些什麼以及可以作些什麼，換句話說，發現他們的能力以及優勢，作爲老師教學的依據。

柯蕾對老師如何發展自己的思考，非常感興趣。老師大量的運用觀察技巧這件事實，已經協助老師成爲所謂的「敏銳觀察的老師」。他們得以注意到學童可作些什麼，他們很關心那些學習困難的兒童，當老師耐心的等待他們迎頭趕上時，這些學童卻愈來愈困惑，甚至日漸落後，他們想要在兒童的困難情況惡化以前介入學童的學習，他們清楚的知道任何的介入，都必須是針對每個孩子個別設計。

在這些老師們的堅持下，柯蕾進行一系列的研究，影響後來「閱讀復甦方案」的誕生。柯蕾跟老師緊密的工作，老師也是研究小組的一員，他們得以在單面鏡後，觀察優秀的老師同業如何跟個別學生一起進行閱讀學習。一段時間後，他們收集到具體、精確的學童行爲的資料，以及老師如何反應的資料，這些都可以用來協助學童。研究者因此選取最有力的反應(the most powerful responses)，並且發展出一組的應用規則，讓老師可以用來協助他們作對個別學童教學時的種種決定，各種的策略、作法被提出來試用。

這整套的程序知識結構，其實是爲那些遇到最多學習困難的學童所設計

的，而不是針對那些正常進步的兒童。老師考量到每個孩子的差異，就會從這套程序結構中仔細的、敏感的選取適合每個學童的策略、方式。這種充滿活力、全方位的識字計劃，成為紐西蘭小學教室的特色。柯蕾(1972)曾經指出，這套教學程序中所排除的部份，就像它所包含的部份一樣重要。基於經濟考量，以及教學有效的時間有其上限，因此，個別教學的時間是有限的。他們發現，一般而言，平均半小時的密集個別教學後，對老師、對學生的教學效果就開始遞減。至今，不管是在北美或紐澳，這個教學架構仍然沒有太大的改變。

在「閱讀復甦方案」下，每個學童每天都會跟老師進行一對一的學習。這樣的學習持續到這個學童已經自己發展出良好的閱讀學習策略為止，有的也許只要幾週，有的則需要更久，但是，絕對不超過二十週。在每天半小時密集的學習中，學童的每分鐘都在主動進行閱讀或寫作，老師則在一旁跟他一起學習，老師經過特別訓練，專門在注意並且引導學童注意到自己那些有效的閱讀行為。

「閱讀復甦方案」的目的在於協助這樣在每個班級被認為落後的學童「加速進步」。老師期待每位學童可以比平常更快速的進步，才可以趕上班上的其他同學，在原班學習時才能有所收穫。「加速進步」也代表學童具備自我改進的能力，學童會從他們的經驗、從他們對語文的知識、從他們所閱讀的字母，包括字與音的配合等等，學習利用書本上的各種資訊。當他們在閱讀真正的書本時，他們必須學習利用這些資訊，以解決閱讀上的問題，以及實際進行閱讀。

「閱讀復甦方案」是一般教室教學以外的附加、輔助的教學，是一個「多加的」學習課程。學生仍繼續在原班學習，然後再在另外的時間被帶去進行個別教學。一般教室學習加上閱讀復甦的個別教學，得以協助學童獲得加速進步，閱讀復甦方案的老師也跟學童家長互動，協助他們了解整個運作程序，學童每天都會帶回一本書和自己所寫的文章回家。

在閱讀復甦的課程教學中，每一節課的設計方式是，不管學童接觸、面對印刷品的經驗有多少，他們可以在一拿起書的時候，就可以展現一般的閱讀和寫作的行為。他們學習如何流暢的閱讀、使用優良的閱讀者所運用的詞彙，書寫留言訊息和讀書。在老師的支持下，他們會作這些事情，並且面對新書籍的挑戰。老師盡力的觀察學童在閱讀和寫作上運用的策略。依據柯蕾的觀點，策略指的是學童為了要從書籍、文章中獲取訊息，會主動運用的認知過程

(Clay, 1985), 老師必須仔細觀察、記錄並且分析在每一節課中學童運用的學習策略, 包括他如何閱讀熟悉的書籍、如何書寫、以及如何開始讀新書。在大部份的時候, 每節課所包含的東西都一樣, 但是, 不同的是, 究竟讀那些特定的書、書寫那些特定的文字、老師跟學童如何互動等等, 則是經過各個老師特別的設計, 以滿足個別學童的需求。因此, 對不同的學童而言, 每節課都不同, 他們進步的軌道也不同。

4.2. 「閱讀復甦方案」每天的教學運作

不管是在北美或在紐澳, 不管這個孩子的程度為何, 每天的「閱讀復甦方案」課堂上, 老師跟學生共同經歷的流程大致如下:

1. 學童先閱讀熟悉書籍

每位學童都有一堆他喜愛的小書。每次上課時, 老師或兒童會從箱子中找出兒童想讀的任何書籍, 這些書籍對兒童而言, 必須是不具備任何難度, 讓兒童可以流暢的閱讀。老師與兒童一起分享閱讀, 就像許多家庭的父母在兒童睡前讀書給孩子聽一樣, 只是在教室情境中, 兒童才是負責閱讀的人。老師則是針對書籍故事內容發表意見、針對兒童使用的閱讀策略提供回饋、或跟兒童一起閱讀, 讓他更流暢的閱讀。在大部份情況下, 兒童每次大約可以迅速的閱讀三或四本小書, 看故事的長度而定, 兒童閱讀能力加速進步, 故事長度就愈長。除了流暢閱讀以外, 學童也從這個工作中, 累積自信。

以我的觀察, 不同老師為學童選擇的小書, 差異性很大。有的老師一開始面對的是只認識兩、三個字母的學童, 她往往會跟學童一起「作書」, 從兒童的生命切入, 一本都是兒童熟悉的內容、圖片, 老師則在上面書寫簡單的文本, 例如: 這是麥可, 這是爸爸, 這是媽媽。將這樣的書, 當作他的第一本熟悉、可以輕易駕馭的書。有的則是有比較多故事性的, 有的是文字重複性高的、有的是玩文字遊戲的, 老師在培訓過程中, 觀察其他老師運用哪些書, 也會互相觀摩, 互相影響。在美國, 老師可以輕易的找到依字數多寡、依難度分級的童書, 因此, 在為學童尋找小書上, 比台灣還要容易許多。

2. 學童閱讀的前一天的新書, 老師則進行記錄

在玩完熟悉閱讀後, 老師會將兒童引導到新書閱讀, 前一天下課前, 老師大略跟他引介的書。這部份的時間, 學童則獨自閱讀, 老師在旁觀察記錄他的

閱讀行為。不管是在兒童閱讀過程中或事後，老師會對所觀察到的閱讀策略進行判斷、決定，在兒童閱讀過程中，選擇最適當的時機，以協助他學習新事物。老師在觀察記錄兒童的閱讀策略過程中保持中立，是很重要的事，但是，這也是非常不易的事。據我的觀察，有時候老師會忘了或忍不住給學童一些暗示，而非讓學童主動去尋找答案。學童也會被動的坐在那裡期待老師「教他答案」、「替他讀」，不知道閱讀學習是他的責任。這些都是在教師培訓初期，習慣「要去牽學童的手」的老師，要費心去克服的。

課程結束後，老師可以從記錄中，試圖分析如下三項資訊：一是教材是否適合這位特定的兒童，二是學童閱讀過程中運用的監控和搜尋策略，三是當學童犯錯、出現困難或自我修正時，他所運各用的種線索，包括意義、文義脈絡或視覺上的種種線索。老師在課後，如果將這些觀察的資料與閱讀書籍、和其他教學計劃教材進行分析，老師就會進一步發現協助兒童的閱讀策略。在觀察老師的培訓過程中，指導老師不斷的引導新老師去注意兒童在此時展現哪些閱讀行為、犯哪些錯誤、如何面對困難、如何自我修正，指導老師當場要求老師，說明為什麼你會這樣想，有哪些證據支持你對特定兒童的假設等等。這些都是在加強老師的記錄與觀察能力，進而強化他們的教學決定。

3. 學童學習造字、拆字

新書讀完後，老師就會進入下一個活動，教導學童如何了解拼字、拆字的概念，如何利用自己熟悉的字組（chunks），解決閱讀或書寫時所遇到的生疏的字。我的觀察發現，老師往往具備一份表格，記錄特定學童熟悉哪些字詞，這個資料協助老師進一步利用學童已知的字彙能力，協助他們發現解決未知的字方法與策略。舉例而言，一個遇到 lake 這個生字的學童，因為她之前已經熟悉 take 或 make，他就可以輕易的解決這個生字的困頓，因為這些字都有相同的字組。以美國的學童而言，一旦她會讀出這個字，在她的母語環境下，她就會輕易的知道這個字的意義。

4. 學童寫作

在造字活動結束後，老師開始跟他進行寫作的活動。兒童在閱讀過後，會從所閱讀的內容或他的生命經驗中，發展出某些他想傳遞書寫的訊息。我的觀察發現，在寫作的部份，老師與學童可以說是在一種高度鷹架化的方式下，一起合作「重現」兒童想要書寫的資訊。老師會先跟兒童聊，引導他們說出他們

想要寫的故事或句子為何，兒童會口說某個故事或某個她想寫的句子，老師則協助她完成這個書寫的活動。

我的觀察發現，兒童在一本沒有劃線的筆記本上書寫，老師會先在旁邊記錄日期。筆記本一頁用來練習字母、練習讓寫作流暢、字音和字形分析，以及讓認識和不認識的新字得以連結。另一頁則是兒童想要傳遞的訊息。兒童所書寫的整頁的訊息，也提供兒童未來的閱讀經驗，因此，書寫、拼音都是採用傳統的方式。兒童先建構出他想要寫的故事的句子後，他就試圖書寫出這個句子，老師會在必要的時刻協助他書寫，有的學童可以自己寫的，就鼓勵他自己寫，有的超越兒童能力的，老師就協助他。

書寫完後，老師在一張長條的紙條上寫下這個句子。老師再將紙條上的句子，按字、字母、或詞，加以剪開。兒童再將這些剪開的字、字母或詞重新組合，他的工作就是把他重組的字詞，排成一個完整的句子，這個寫出來的句子，就成為他的閱讀工作。美國的老師再將這個剪散開的句子，放到一個信封袋中，黏貼封好後，再在信封正面上標示出要學童回家練習的字為何，這是交給家長的信封，每天一個。另一方面，在老師的記錄表上，老師記錄兒童的句子，特別標示出由兒童自行寫下來的字和字母，並且標示出兒童聽寫每個字母的次序。老師也會說明這個句子如何被拆解，並且說明兒童在重新建構句子的能力。這些都協助老師如何進行後續的教學決定。

5. 老師介紹並且開始讓學童閱讀一本新書

最後一個活動是，每天一本新書的閱讀活動。老師會仔細的挑選新書，讓它可以對兒童的認知發展策略提供一些挑戰，同時對兒童而言，難度又不會太難，可以讓他在第二天閱讀時掌握百分之九十以上的正確度。雖然這本新書會對兒童的語文和舊經驗部份，提供一些支持，它也提供新的學習。老師先介紹新書，包括引導學生注意重要的觀點、提醒學生特別的名詞或人名、一起討論整本書的插畫，並且提供兒童可以「聽」到這本書的機會。然後，兒童才開始閱讀，老師則在一旁觀察他如何閱讀。

當學童遭遇到問題時，老師會試著尋找方法，再與兒童的經驗、語文能力、知識、和學習策略作連結，以協助兒童解決他的問題。在這種作法下，老師在教導的是策略，而且他在必要的解決問題運作上，提供學童引導。如果情況適合，老師和學童會再讀一遍，老師會調整他的閱讀速度，鼓勵兒童流暢的閱讀，

必要時，老師會放慢速度，配合兒童的需要。經過這個閱讀後，隔天這本書就會成為老師要特別記錄的閱讀讀本，也就是前述流程的第二部份。

4.3. 那些孩子應當進入閱讀復甦方案？

柯蕾在她和紐西蘭的老師們經過長期研究後所言發出來的「閱讀復甦方案」教師手冊上說，「閱讀復甦方案」並非是為每一個學童設計的，因為不是每個學童都需要這樣的協助，相反的，它就是為早期識字困頓的學童而設計的早期介入(early intervention)計劃，經過特殊培訓的老師在發現這個困頓後，介入這個學習過程，以二十週的時間協助教學，如果二十週沒有成效，表示這個方案不適合這個學童。(Clay, 1993b)

依我所觀察的學區，「閱讀復甦」的指導老師先教老師如何利用已經發展測試過的工具，篩選出需要協助的學童。他們利用六種個別施測的診斷工具，選取適合參加閱讀復甦方案的學童。必要時，標準化測驗也會被用來作篩選的工具。在美國的各個學區內，只要是採用閱讀復甦計畫的學校，該校「閱讀復甦方案」教師必須跟一年級學童施測，找出一年級在這些測量項目上成就最低的五分之一的學童，他們被認為是最需要協助的學童，才有機會參加閱讀復甦方案。這六個工具是：

1. 辨認字母

閱讀復甦方案的老師，會個別給兒童一個字母辨認測試，共包括五十四個字母，英文大小寫以及印刷體的 a 和 g。正確的答案包括：說出字母、或可以辨識的發音、或以這個字母開頭的任何字。老師也會記錄不正確的答案。這個部份的分數顯示兒童比較喜歡用那一種方式來辨認字母、兒童混淆的部份、以及不認識的字母為何。

2. 認字能力檢測

老師先從一年級兒童的基本讀物中，找出一系列的字，再讓兒童從中讀出一串彼此不相關連的字，這部份的得分可以顯示兒童究竟學會那些常用的字。閱讀復甦方案，絕不教導兒童練習彼此不相關連的字，但是卻必須了解兒童在一年級程度中究竟累積多少字彙的能力。

3. 對印刷品的概念

柯蕾在一九七九年發展出一本小書「石頭」，這本書成為閱讀復甦方案評

鑑兒童對印刷品概念的一個工具，後來在公元二千年時又發展了另一本小書「光腳鴨」，也是評鑑兒童對印刷品概念的一個工具。老師會跟兒童說：「我來讀這本書，你幫助老師。」讀完後，老師會問兒童：「告訴我，剛剛老師從那裡開始讀？從那一邊讀到那一邊？讀完這裡後，我接著讀那裡？」或者老師會請兒童指出老師正在讀的字。這兩本書，在不同的地方，會看到句子上下行顛倒、插圖上下顛倒、句子顛倒寫、字拼錯等等，這些都是故意設計錯誤的地方，目的是要測出學童對印刷文本的概念。

這些評量資訊可以讓老師了解兒童對印刷品的了解，完全不需要等兒童學會複雜的文字表達才能得知。對這些資料的分析，也會讓我們了解兒童對書寫文字符號的形式有那些混淆的情形，是協助老師判斷兒童如何面對書寫文字學習的重要資料。

4. 字彙

老師請兒童在十分鐘之內，儘量寫出他所能寫的字彙，從寫自己的名字開始，包括對兒童的個人經驗而言的一些基本字彙。只要正確的字就打勾，一年級的兒童在十分鐘內大致而言可以寫十個以上的字。

5. 聽寫

在聽寫測驗中，老師先讀一句話，請兒童試著寫出這句話。閱讀復甦的老師關切的是，經由這種方式，兒童能否將他所聽到的字，再以字母重現這些字。因此，聽寫是在測驗兒童對音節、音與字之間連結的敏感度。只要兒童能夠聽並且正確記下一個音，就得一分，至於一整個字是否正確拼音則是無關緊要。兒童所得的分數會代表他掌握三十七音的情形。

6. 記錄

最後的評量方式是對兒童的閱讀記錄。老師會先找出兒童可以正確閱讀的百分之九十以上的書籍，讓兒童閱讀，老師則記錄兒童的閱讀行為，用速記的方式準確記錄細節。老師再分析兒童的行為，尋找兒童運用內在策略的證據。記錄是閱讀復甦方案的老師運用最強而有力的工具。老師在每一天，會針對每一位學童，進行記錄、分析。如此可以針對兒童所發展出來的內在學習策略進行持續的評估。

不同測驗工具獲得的資料，輔以質性的觀察記錄，提供老師掌握這個學童的識字進展，提供未來二十週期間「閱讀復甦」學童在不同面向進展的比對資

料。老師會從持續的教學中，了解學童的進展情形，評估他是否需要進一步的協助。有的學童在幾週內，就可以不再需要協助，可以獨立的學習，「閱讀復甦方案」教師就會馬上再接收另一個需要的學生。為數相當有限的學童，則是在屆滿二十週時，沒有達到老師比較樂見的足以獨立學習的進展，此時，這樣的學童會再進入不同的補救教學方案內，「閱讀復甦方案」教師則會承認，也許「閱讀復甦方案」不適合這個學童。在大部份情況下，經過「閱讀復甦方案」的學童，都會有令人驚喜的進展。

4.4. 「閱讀復甦方案」教師的培訓發展

從美國推展閱讀復甦方案的研究中，在在發現，閱讀復甦方案對協助幼小、高危險群的學童特別有效，原因在於老師如何作教學決定，以及老師如何針對個別兒童的需要，進行一些有力的教學行動。如果老師只是形式上作一作、或只會機械式的執行這項教學，就不會對兒童的閱讀能力有任何的影響。(Wilson, 1994) 看似簡單的「閱讀復甦方案」流程，其實是非常複雜、需要深入抽絲剝繭，才能了解中間最重要的師生互動品質，以及讓老師可以清楚的看到自己所作的種種決定，如何影響學童的行為表現。每一個抽絲的步驟都需要有經驗的指導教師(teacher leader)加以引導，初任老師才能了解互動過程中最重要的社會文化本質、語言的運用，可以如何協助學童。

針對如何將一般的老師訓練成一位有能力勝任「閱讀復甦方案」教學的老師，柯蕾和她的研究小組的人發展出非常獨特的在職訓練策略。柯蕾等研究者相信，學習是意義建構的過程，因此，他們的預設是，教師也必須參與建構他們自己的了解。柯蕾最早的研究小組的人，非常重視「單面鏡後面」的討論，因此強力推薦把這個作法列入教師在職進修的過程。一般而言，閱讀復甦方案的教師在職訓練可以分成三種不同的層級，負責培育一般教師、培訓教師的指導教師(teacher leader)、以及專門訓練指導老師的教授級的專家(teacher trainer)。基於時間與財力的限制，我只有機會參與觀察一般教師的培訓，對其他層級的培訓，只能仰賴文獻進一步了解。

1. 教師在職訓練

「閱讀復甦」教師在職訓練包括第一年的初任教師與第二年以上的持續領證的老師。初任「閱讀復甦」老師培訓，固定每週參與討論課程，通常是在放

學以後，持續一整學年。經由參與討論與實際教學，老師因此有機會通過「閱讀復甦」教師執照認證，並獲得研究所的學分。由於閱讀復甦方案是一個要求嚴謹的教學工作，老師必須利用理論知識，因此，授予他們研究所的學分是非常合適的安排，也是對老師很大的鼓勵。

老師們最先學習如何進行診斷評量，學習使用評量工具、技巧，指導教師會在課堂中，實際在單面鏡前，示範如何對學童進行施測，如何記錄資料。隨後老師馬上實地施測這些評量工具，並且在施測過程中仔細的觀察兒童。經由診斷資訊，老師得以改善自己的觀察技巧、重新組織他們對兒童的了解、發現他們原先沒有看到的優點，老師會對兒童的思考馬上大幅的改變。

一旦他們選出某些兒童進入閱讀復甦方案計劃當中，教師就開始每天跟兒童進行個別教學。他們每天跟兒童一起工作，一節課半小時，連續二小時的教學。然後，他們輪流將自己的學生帶到每週固定的討論會來。在這些討論會上，老師輪流在單面鏡前進行教學示範，其他的老師則在單面鏡後面觀察，一邊觀察，一邊討論教材。因為他們不在教學，因此在觀察別人教學時，可以強化自己的觀察能力，並且培養自己在預測、進行假設、和進行細緻的教學決策的能力，這些都是高品質的教學所不能或缺的。他們也學習仔細的觀察兒童如何處理資訊，學習辨識兒童的學習策略發展，以及學習教學策略。

我將用我在「閱讀復甦方案」教師第一年培訓課程的其中一篇觀察札記，概略說明培訓過程中教師之間、指導教師跟新老師之間的互動。

2000/3/8 札記

今天在單面鏡後的觀察，指導老師凱漢引導「閱讀復甦方案」的教師進行的活動是策略觀察與討論。她發下的觀察單上共有四個問題，「學童遇到困難點時，他作些什麼？如何進行搜尋？」、「學童在錯誤出現時，他作些什麼？如何進行自我監控？」、「學童用了哪些線索來源進行自我修正？」、「從這些觀察中，你會建議老師如何進行後續的教學？」

雪兒老師的學生黑蕊是第二輪的「閱讀復甦」的學童，學生在讀 we put orange socks on his front paws. 讀成 We put orange socks on his feet. 但是她馬上察覺自己不對，看了看圖，迅速的自我修正，正確的讀出這頁的訊息。指導老師凱漢在單面鏡後馬上針對這個事件，進行討論，她問在場的

老師「學童作了些什麼、用了什麼策略」。我注意到當老師試圖回答這個問題時，老師只是在描述她觀察到的學童的行為，但是指導老師凱漢不滿意，她緊接著要求老師專注在『學童用什麼策略』的問題上思考。她明白的說，「閱讀復甦」的學童展現何種學習策略，影響「閱讀復甦」的教師的教學策略。

在拆字與拼字單元中，雪兒老師試圖從學童熟悉的字 ball 要去教 bell，她很費心的拿她跟學生一起編的字母書，要學生去看不同的母音放在這個字中，那一個聽起來比較像 bell，老師就在教學生區分 ball、bell、bill、boll、bull，以便拼出 bell 的音。指導老師凱漢馬上在這裡關掉麥克風，老師們就聽不到單面鏡前的教學，全心進入單面鏡後的討論，指導老師凱漢說：「有時候老師會忍不住想要教，我也會這樣，但是像這個情境，我們要避免教學生去區分不同的母音，只需讓學生了解的概念是一個字中間字母拼字不同，意義不同，而且可以在寫作的單元再教。」在隨後的討論會中，凱漢再度跟大家說：「在拆字單元時，很多老師會塞很多單字給學生，問題是學童並不知道如何跟這一大堆的字產生連結，因此我們老師必需要少說，讓孩子有機會說原來如此、噢，我懂了。」我發現，從別人的錯誤中學習，其實非常有能量的一種學習方式，因為大部份的時候，我們不容易看到自己例行的教學哪裡不妥，在不自知的情況下，也許自己也跟雪兒一樣犯了教太多的毛病，但是經由這樣的觀察思考，老師有機會檢視自己的教學，進而自我修正。

這樣的現場討論，對某些老師而言，可能是相當令人焦慮不安的經驗，指導老師如何引導討論，將整個討論的重心放在針對現象、而非老師個人的表現不好，凱漢常說的是「我也常犯這個毛病」，加上其他老師也勇於承認自己類似的表現時，這種學習會非常有能量 (very powerful)。

在新書引導單元時，雪兒特別要學生注意 Saturday 和 Sunday、Tuesday 和 Thursday 二組字的差別，雪兒先寫給學生看，再指出其中差別。但是指導老師凱漢覺得可以用拍手算字的音節的方式，引導學生注意看到整個音節的拼音組成(chunks)。在教學結束後的討論會中，另一個老師凱蒂則建議，「因為學生已經認識 day、sat、yes 這些字，所以可以跟學生一起一邊唸 Saturday、yesterday 等字，一邊拍手打節拍，目的是讓學生知道整組的拼音組成。當學生在寫作單元中，她不大會拼 black，雪兒先讓學生去聽到這個字如何發音，又用發聲盒的方式劃了四格，結果學生就拼 blak，雪兒直接教她

拼成 black，並當場要學生練習寫幾遍 black，但是學生卻連寫幾次都是 blak，學生會馬上在 k 前面再擠一個 c 進去，最後一次她才一次就寫對。在單面鏡後觀察的老師梅玲當場提出不同的見解，她說：「從學生的資料中，學生已經認識 back，所以老師根本就應當利用這個字，來教她去拼出 black。」指導老師凱漢很讚歎的說，「這是一個非常有能量的意見，所以老師要記住學生已經認識哪些字，借用他們熟悉的知識來學習新的東西。要記住不同學生認識的字，這很不容易，通常我都是把學生的識字單貼在前面，提醒自己。」整個討論過程，清楚看到不同老師針對相同的觀察，提出不同的預設。

這次的專業發展會議，指導老師凱漢一直強調仔細觀察學童的學習策略，從此出發發展「閱讀復甦」的教學策略，她說：「以後在單面鏡後觀察時，要多想「閱讀復甦」的學童所用的策略，他們如何面對困境和錯誤，我們可以如何引導他們。」凱漢很誠實的跟老師們說：「我也是在經過第一年的培訓後，這些才開始對我出現意義，但是，我們必需多想這些分析，就會覺得可以較自在的看待這些問題。」

澳維今天跟大家說，她的寶貝學生前兩天上課時，有一個地方讀錯了，接著自己發現錯誤，自己隨及更正，然後很得意的跟澳維說：「老師，妳有沒有看到我自我檢察呢？」另一個學生看著澳維的觀察記錄表上的代碼 SC，就很篤定的說：「這一定是自我更正 Self Correction。」因為她在跟學生對話時，曾經提過類似的字，學生記住了，而且用得很恰當。澳維的例子，讓我發現：永遠不要低估學生，即始是一年級的學童，他們有很多知識是老師必需多觀察、多跟他們對話，才有可能加以了解的。我想到有時候有的老師以老賣老，打著「資深」的牌子，就以為他們「掌握」了學童的發展，不願意去放下自己的預設，活在自己一廂情願所建構的了解中，結果是學生不感興趣，他們就覺得自己的「苦心」被辜負，慨嘆現在的學生越來越難教。在教學工作上，老師必需要能夠穿透學生的經驗，了解學生的生活世界，老師才有可能設計出跟學生當時的生命結合的教材，如此的學習才有可能有意義的。

任教美國緬因大學負責培訓「閱讀復甦方案」指導老師的教授 Paula Moore (1997)將「閱讀復甦方案」的師資培育模式命為「以社群為中心的模式」。在這個社群中心的模式下，師生雙方都是被視為主動的存在，教授（例如負責培訓的

指導老師)鼓勵促進學生(例如參與培訓的老師)之間合作學習,挑戰彼此的觀點,支持新的嘗試,並且盡量提供最大的專業技能的支援,例如解釋說明「閱讀復甦方案」各種教學作為的底層預設等。參與培訓的老師也必須主動參與承擔自己的學習角色,努力合作,協調、參與整個社群的學習活動,並且協助整個團體的知識建構,例如在每週定期的討論會上,主動參與討論。

老師個人教學知識的建構,在這個模式下,並非個人最私密的事,而是透過跟其他在這一個社群合作學習的老師一起共同建構出來的。所以,這個模式的師資培育,最主要的教學活動,可以說是討論、對話,指導老師帶領培訓老師進行討論,其中,老師之間一來一往,充滿社會互動,在互動過程中,參與的人說什麼、怎麼說,用何種語言述說,扮演很重要的關鍵。Moore 引述其他研究指出,即使在專業討論中,並非所有的語言,所有的對話,都會協助老師達到預定的專業成長,有些語言、有些合作方式,會比其他方式較有效。她特別指出,在一個社群團體中,如果參與培訓的老師能夠明白、清楚、具體的呈現自己的觀點,就比較可以協助團體成員共享這些觀點以及一起評估這些觀點。另外,真正能協助團體成員進行探究成長,成員之間的討論過程,必須是大家一起推理的過程,具體而言,大家一起分析問題、一起比較針對這些問題的可能解釋為何,並且一起達到某種共識的決定。

我在觀察「閱讀復甦方案」近兩年的培訓過程,可以清楚的看到這二個重要的機制,確實是在整個師資培訓的設計規劃當中。指導老師不管是在單面鏡後的現場討論會中,或是在隨後的圓桌討論會中,都努力協助老師學習運用語言,清楚明白的呈現自己的問題與論點,而且每次的討論,都是針對現場觀察的兒童閱讀行為,提出問題,大家一起分析問題,例如:「剛剛在單面鏡後面,你們看到什麼問題?兒童運用何種學習策略?」一起思考可能的解釋,例如:「為什麼你會這樣想?有什麼原因讓你這樣解釋?」並一起思考可能的解決策略,例如:「接下來,老師可以作些什麼?」

Moore 也特別提醒,整個「閱讀復甦方案」培訓,甚至顧慮到如何安排討論場所的桌椅安排,以圓桌方式,讓每個成員可以面對彼此,在一種不是那麼一板一眼的氣氛之下,這種安排可以促進人與人之間的對話。更重要的是,一個以社群為中心的師資培育模式,需要時間的助力。任何一群人要成為共同學習的對象,必須經歷一段時間培養彼此的信任,成員之間要覺得這是一個安全的團體,

他們可以自在的表達自己的想法，進而學習自在的挑戰彼此的想法，不用擔心自己的弱點成為公共的焦點。

我跟兩個班級的「閱讀復甦方案」老師接觸的經驗，確實發現時間這個因素的重要性，在學年剛開始的階段，指導老師偶而要運用一些有趣的活動，來讓團體成員之間變得更融洽，在單面鏡後的討論或隨後的討論，隨著時間的推移，我也發現，當成員之間越來越熟悉，彼此之間的信任度也增加後，他們也逐漸從比較鼓勵性的語言，轉而成會開始提出不同意見，用比較質疑的觀點，提出不同的假設觀點，來協助自己和別人擴大了解。在第二年的持續接觸的研習中，這種針對觀察現象提出自己不同的解釋，挑戰自己、挑戰別人的現象，也越來越成為整個研習時段的常態。

一位已經教了五年的「閱讀復甦方案」老師，回憶自己在第一年時，必須跟其他學校的老師輪流開車去一個多小時車程的地方，參與培訓課程。他說他們四個人在回程上，整個談話的焦點都在延續當天課堂的討論，他覺得自己好像獲得雙倍的成長。至今他們四個人已經發展出非常深厚的友誼，專業上是彼此很好的協助的對象。

在這種小團體方式下專業成長的過程，對不同的「閱讀復甦方案」老師而言，當然有不同的經驗。有的老師的焦慮感很強，要在單面鏡前教學給團體成員觀看，擔心自己的教學表現，不知自己如何在單面鏡後面如何被解剖，對第一年任教的老師而言，一邊受訓、一邊教學，要面對同事的質疑，要面對同學的批評，要面對學童與家長的質疑，這些加起來都是非常令人不安的經驗。許多老師表示，他們常在輪到要在單面鏡前教學時，就會失眠等等。

負責培訓的指導老師如何讓老師將焦慮轉成專業進展的力量，則是「閱讀復甦方案」能否落實的關鍵。一位先是負責接送學區內的老師去接受「閱讀復甦方案」培訓的校長表示，她後來為了規劃識字教育的教師研習課程，因此決定旁聽「閱讀復甦方案」一年的培訓課程。她也親自教導一位學童，部份參與一年的培訓，她聽說其他地方的指導老師會用非常「貶低人」的方式，進行單面鏡後的討論，整個培訓訪是建立在「恐懼」上面，老師因為害怕被批評，有的壓力很大，整個培訓過程很焦慮。但是，她覺得她班上的指導老師「很人性化、很親切」，很能了解老師的焦慮與困惑，是一個很能體諒老師的人，所以大家在繁忙、緊湊的教學後，再來參加每週的研習，「比較放心，不會覺得自己要害怕被貶低、嘲

笑。」以我觀察的兩個班級為例，我看到指導老師如何隨時努力關照老師的感覺、需求，以建設性的方式帶領老師專業成長。

第一學期開始的幾週，甚至到第二學期初期，都可以聽到老師在問指導老師「提供正確、標準的答案」，在培訓的第一年，剛接觸「閱讀復甦方案」，她們有諸多疑問，針對每個疑問，他們好像都在期待一個「明確的如何作的正確答案」，因此當指導老師很抱歉的跟他們說「看情況而定時」，老師們遺憾挫敗的神情溢於言表。隨著時間的進展，他們看的個案增加，經驗越累積越多，也逐漸習慣跟別人分享自己的教學困頓後，他們也逐漸了解指導老師說的「看情況而定時」的意義，以及他不會提供唯一標準答案的目的。甚至，在某個成員提出問題後，也會有人回應到「看情況而定。」

在培訓期間，每個老師都要輪流在單面鏡前教學給他人看，這個作業帶給老師極大的焦慮感。所以，當老師剛開始受訓時，通常會安排自己的學生中「表現最好的學童」來教給大家看，等到成員之間越來越熟悉，信任感也越來越強，他們也對教給別人看比較自在時，他們就會安排自己所教的「最難教的學生」到單面鏡前，教給大家看，期待團體成員一起協助他們來解決面對自己最難教的學生。我也發現，有意願公開自省的老師，往往也是一個團體中進步最明顯的人。以我觀察的第二班為例，當大部分的老師都還停留在尋找「正確具體如何作的教法」的時候，一位最常當眾提出自己所犯的錯誤的老師，發言指出她從指定閱讀中得到很大的啟發，她說她從這篇文章看到自己心態的錯誤，將學生的學習問題，歸罪到學生身上，這樣就看不見自己的教學才是阻礙學生進步、突破學習困頓的原因。她說這篇文章，說到她內心的想法，她眼角閃著淚光說，她自覺愧對學生。從此，她發現自己要更勇敢的分析自己的教學，哪裡失誤、哪裡可以作得更好，當她更嚴肅的面對自己的不足時，她想改變的願力，一直引導她多方嘗試，甚至去看到自己的盲點，她開始可以對自己的表現與對學生的表現，能提出更寬廣的假設與更多可能的解決策略。這位老師說，這是很大的一個自我發現，是一個「啊哈！原來如此」的時刻。

經過第一年的訓練後，第二年起，只要老師持續領證，教師們就必須持續固定每個月開會討論，參與持續接觸（continuing contacts）的培訓活動，以更新他們的知識基石，通常是在第二年，老師才會開始覺得自己真正的達到有技巧的教學。也由於他們有機會和其他老師連絡，並且實際上與兒童一起教

學，他們得以持續修正自己的教學，比較了解自己教學行動的依據，並且拓展自己的教學行動知識結構。

必須一提的是，不見得每一個「閱讀復甦方案」老師都可以在第一年就跳躍成長，因此第二年開始的持續接觸的研習，就非常重要。以林達老師為例，林達的第二年，他在正式上課的第五週，深入反省自己後覺得自己在教學的決定上，跟過第一年有很不一樣的思考。「我比較會在教學的過程中，關照自己如何跟學生互動，會不會說太多話了？替學生做太多決定？問太多不該問的問題？這是很大的進步。」過去，他一直很困惑要怎麼教閱讀和寫作，為什麼一樣的班級教學，就是會有學生搞不清楚、學不會，他很挫敗。因此，當他又機會加入成為閱讀復甦方案的老師後，他開始發現答案就在自己的教學。原來自己不夠了解兒童，太自以為是，用自己的成人專家的角度來思考兒童的問題。一年的訓練後，他重新來看待第一年的教學，他很不滿意，覺得自己可以作而沒作，或有些不應該作卻做了，因此，他在面對第二年的教學時，好像比較知道可以如何篤定的跟兒童互動，會是比較有效的協助兒童的學習，挑選較有把握的小書，列舉更相關的例子等等。這些都是第一年受訓期間來不及學習思考運用的部份。重讀手冊，他也發現好像隨時都有新發現，對過去讀過的東西會有新的思維，一個隨時在開展中成長的老師，她覺得自己經過一年在行動中學習、在行動中思考改進後，第二年的自己跟第一年的自己「明顯的有很大的品質上的差異。」(2000, 11, 30, 訪談資料)

另外，「閱讀復甦方案」的培訓機制之一，是在每年二月上旬在俄亥俄州大學所在地的科倫布市召開，「北美閱讀復甦學會」(RRCNA)負責主辦為其三至四天的年會，整個年會絕非社交集會，而是全美數千名「閱讀復甦方案」老師、指導老師、大學教授、研究者齊聚一堂，參與不同議題的討論。最令人讚嘆的是，與會的老師非常用心參與研討。

我在公元二千年的年會上，有機會觀察這個培訓的運作。每場的研習有專人在門口收入場卷，沒有入場卷就不可能進去上課。以我所參與的研習場次主題「兒童在閱讀行為中所展現的後設認知策略」為例，一個好大的會議廳中坐滿人，至少有兩百人，我看到老師們維持高度的參與動機，他們針對主講教授的內容，同意與否，皆會有人不斷的舉手發言。鄰座的一位老師蒂露在這一天的研習中，針對研習的內容，數度舉手想要發言，其中有一次她總算有機會發言，舉例說明她

觀察到不同學生在學習識字時的困境有別。在一天的研習中，我一直是相當感動的。看到那麼多現職的老師共聚一堂「認真」的參與學習，本來就是很棒的一件事。他們在研習會場，很主動的舉手發言，台上、台下的互動相當頻繁，現職的小學老師並不會因為自己是小學老師，而對台上的大學教授「距離三分」，或在台下作自己的事，遲到早退，重點只要拿到研習時數卡，像我在台灣所觀察的小學教師研習一樣。在台灣的教育現場，我從南到北、由東到西，參加過無數場的教師研習、研討會，從來沒有看過如此熱絡動人的專業對話，理論與實務互相辯證，每個人依此修正自己的建構。

蒂露來自印地那玻力市，這是她擔任閱讀復甦老師的第四年，蒂露說她過去三年，她每年都來參加這個全國性的研討會，同時也參加當地的六次持續接觸研習，每次都會針對「閱讀復甦」的教學有更深刻、更進一步的認識。她也特別提及，這是「他們」蓄意要讓「閱讀復甦」計劃可以保持「純度」的機制，讓老師之間得以在專業上互相切磋，包括教學程序、策略、兒童觀察記錄、互動方式等等，而且還常常針對柯蕾的書、手冊進行持續的研讀。她提及，雖然她有近二十多年的教書經驗，四年前開始接受培訓，成為「閱讀復甦」老師，好像也很知道怎麼去教孩子閱讀，但是，她發現每一次的全國研習或持續接觸研習，都會讓她對教學過程或方法有些「新發現」，讓她成為一個更有效果 (effective) 的老師。她不諱言的說，我們難免會漸漸的發展出自己的教法，進行「某些程度的修正等等」，「所以說，我們定期參加『持續接觸研習』活動，是很絕對必要的一件事，這樣我們才不會忘掉我們所學到的理論。」她又強調，其實，「閱讀復甦」計劃的全國中心，每年都固定的收集每個「閱讀復甦」兒童的資料，她發現在她參加過的研習中，「他們」都會針對資料作必要的修正，並非死抱著理論，沒有任何彈性。

2. 指導教師(teacher-leader)的培訓

「閱讀復甦方案」之所以會是一個自我更新的改革系統，主要關鍵就是在這些承擔領導新教師責任的指導教師，他們每年負責開課教導該學區內新加入閱讀復甦方案的老師，同時每天負責教四位學童，提供持續接觸的課程給受過訓的第二年以上的老師，並且負責施測和挑選學童。一個 teacher-leader 要經過一年的學院訓練，包括一年到大學進修理論、實務課程，獲得碩士學位。期間，他們學習教導「閱讀復甦方案」兒童，以及在一年內每天要負責教導四

位兒童。他們也參與「在單面鏡背後」的示範教學、觀察和討論。他們修完所有給閱讀復甦方案的老師所有的課程，另外，他們也必須同時思考自己的教學以及教師在職訓練本質的一些相關問題。除了臨床的課程，他們修習理論課程，包括學習、語文、閱讀、寫作理論，以及教育實習。

teacher-leader 的課程份量是一般教師的雙倍，而且幾乎是必須住校，對很多已經在教育界工作很多年的老師而言，這是很大的投資或犧牲，因為他們大部分都必須離鄉背井到提供培訓的大學接受嚴格的培訓。在一年的訓練課程結束後，teacher-leader 在第一年正式培訓新老師時，原先提供訓練的大學則提供大量實質的技術協助。指導教師在這個角色中，持續的教導兒童，從教導兒童的工作中，持續建構理論並且運作自己的理論，也讓他們在協助教師發展的工作上，維持一個清新的角度。這群 teacher-leader 代表的是教育界的一種新的角色，充滿實踐力的專業師資培育者（Wilson, 1994）。他們也經常在自己的學區內，主辦教師進修課程。他們每年則會回到訓練他們的母校，以便參加討論，也參加自己州內或俄亥俄州的北美閱讀復甦學會總部有關閱讀復甦的會議。這些 teacher leaders 的教授也會每年定期前來探視。teacher leaders 每年都必須交出一份報告，以評估該學區內「閱讀復甦方案」兒童的表現和教師的表現，因此 teacher leaders 必須進行持續性的研究。在深入了解指導教師的工作量與工作性質後，我由衷敬佩他們對教育專業的投入。

在美國，不同的學區有不同的運作方式。以我所參與觀察的學區，該郡只編列一位指導教師的預算。因此，她的工作量很大，但是，她不以爲苦，只希望可以讓更多的老師認識「閱讀復甦方案」，尤其是班級級任教師。她跟該郡負責識字教育的行政主管，一直努力的鼓勵班級教師把握機會，也來旁聽「閱讀復甦方案」的培訓課程，甚至開放整個教學過程，讓更多的教育同業前來觀察。

在參與觀察「閱讀復甦方案」培訓課程上，我發現到這個學區內有幾位低年級老師，自費掏腰包、安排時間旁聽整年的課程，跟正在培訓的老師不同的是，她們還是比較喜歡擔任級任老師，但是她們很關切如何教導班上一些識字有困難的學童，因此她們想要來學習一些策略。在這個培訓班級上，旁聽生也要挑選班上最需要的一位學童，進行「閱讀復甦方案」教學，每天半小時一對一教學，二十週後再換另一個需要的學童。她們也跟正式註冊的第一年培訓的「閱讀復甦方

案」一樣，進行單面鏡前的示範教學，參與單面鏡後的觀摩討論。指導老師不諱言指出，基本上負責培訓的大學並不鼓勵這樣的做法，但是這個學區負責語文識字教育的行政主管，因為深切了解到「閱讀復甦方案」在協助早期識字困境的兒童的進步，功效顯著，因此她會鼓勵更多的班級老師能夠有機會接觸這方面的知識，也許可以發現一些可以借用到班級教學上的教學策略。因此，她私底下鼓勵班級老師旁聽參與。

在我觀察的兩年期間，共有十位正式接受培訓的「閱讀復甦方案」老師，旁聽的老師共六位。舉例而言，2000年秋天，清溪小學派了四位老師來接受閱讀復甦教學的培訓，其中只有一位是專門負責閱讀復甦的老師，二位是班級老師，還有該校的副校長甜味，因為她負責學校識字教育的教師發展，希望因此更了解有哪些教學策略，可以用到她設計的教師研習課程中，協助老師提升該校學童的識字學習。

我在清溪國小一年級級任導師瓊妮的班級上看到，當她在跟學生複習語文教學時，她在運用的語言，反映「閱讀復甦方案」運作上的理念，例如，她明白的提醒學童注意不同文字中相同的部份，他們熟悉的部份，要他們可以用認識的部份，協助自己解決新字。瓊妮也讓學童在黑板上邊唸邊移動字母，從移動、連接中，讓學童有機會去看到字和音的關係。副校長甜味也指出，她看到參與閱讀復甦培訓，確實讓瓊妮的教學有不一樣的改變。她提到，閱讀復甦方案，讓瓊妮有了一種新的語言可以運用，這些教學語言，過去是不存在瓊妮的知識系統中的，這些語言，包括如何引導學童去運用各種不同的策略，進行閱讀、寫作的學習，最後可以成為獨立的讀者。(2000, 12, 1, 訪談)

3. 教授級的專家、學者 (teacher trainer)

教授級的專家、學者(teacher trainer)負責培訓指導教師。依 Wilson(1994)研究指出，擔任 teacher-leader 培育課程的人，必須具備複雜組合的技能，包括：教導兒童的技能、介紹理論教材的技能、了解柯蕾的理論與目前在語言發展、閱讀、寫作、語文了解、拼字、和教育改革等方面的研究。為數有限的專家，能夠擔任 teacher-leader 的培育課程的教授，他們也學習教導兒童，教導在職老師和 teacher-leader，而且研究那些領導行為可以提供有力的支持，讓閱讀復甦方案得以在特定的卅或學區順利推展。他們也是持續的在教導兒童。雖然不易，但是，大學教授能夠跟閱讀復甦方案的第一線工作保持接觸

是特別重要的事。

以美國的「閱讀復甦方案」而言，美國有一批的教育學者，先到紐西蘭取經學習，接受訓練，同時教導學童，回到美國後開始推動這個改革，在美國各地尋找在大學任教關切早期識字學習的同志，在不同大學成立「閱讀復甦方案」的培訓中心，負責培訓各州的種子指導教師，這些老師經過一年的在職訓練後，再回到各學區培訓其他老師，負責指導學區內的所有領照的「閱讀復甦方案」老師。不管是大學的教授(Teacher Trainer)或各學區的指導老師(Teacher Leader)的工作，可以說是一邊教學童、一邊教大人如何教學童。他們都同時在一年級的現場，負責教導二個學童，因此，這些在不同層級負責培訓的教師發展者，當他們在教正在接受培訓的大人老師時，不會像很多師資培育課程一樣淪為光說不練的空洞理論，而能多方舉例，具體的進行理論與實務的教學。

整體而言，在這個在職培訓工程中的所有人，「閱讀復甦方案」大學教授(Teacher Trainer)、「閱讀復甦方案」學區指導老師(Teacher Leader)、「閱讀復甦方案」資深老師和第一年的老師，都在參與整個教學與研習的經驗中，深刻了解兒童識字行為的複雜，敏銳觀察兒童的學習行為表現、兒童的反應，觀察自己如何跟兒童互動，自己的教學決定如何影響兒童的學習，不斷的修正、澄清自己的理論預設，修正自己對兒童識字學習的知識，深化自己的教學知識。換句話說，所有的人都在不同的階段，盡力的弄清楚個別兒童的學習發展。

據 Wilson (1994)的研究，紐西蘭的研究者雖然作了很多研究，但是他們並不會自以為是的假定，他們已經知道所有有關閱讀問題的答案，他們仍然必須用力思考，就像解決一個新的拼盤一樣的面對一個孩童，並盡力的用他們所有的知識。他們並沒有一套固定的處方，可以舒解他們作任何決定的難處。他們仍是用最新的態度面對每一個孩童。在「閱讀復甦方案」中的老師，清楚的知道自己要面對這種挑戰，必須把自己的預設暫擺一旁，並且用全新的角度來看待兒童。唯有如此，他們能強化自己的專業知識技能結構(repertoire)以及專業決策能力。

不可諱言的，「閱讀復甦方案」也有它的反對者。有的學者專家、老師攻擊「閱讀復甦方案」的教學方法「太處方性了」(too prescriptive)，認為整個教學過程「老師可以彈性創意教學的空間太窄等等」。也有人認為整個教師培訓以及年會研習課程只開給領有「閱讀復甦方案」證照的老師的做法，「排他性太強」，無法因此延伸去影響班級教師，澤及更多學童。但是，在我深入觀察美國中西部印

第安那州南部某一個學區的「閱讀復甦方案」近兩年的教師培訓課程後，我發現整個「閱讀復甦方案」是非常以兒童為中心的做法，整個培訓最大的指導原則就是看學童的表現而定，跟著兒童的引導（follow the child's lead）來教學，老師對不同的學童就有不同的教學，因此有關「閱讀復甦方案」的教學「過度線性、程序化」的批評，事實上是因為不了解「閱讀復甦方案」的教學的說法。這也讓我回想起在花蓮的小學教室，看到初學建構數學教學的老師「緊抱」著教學手冊，一切為手冊是瞻的窘境，不了解所有人在學習一個全新的教學方法時必須經過這種過渡階段的人，也可能以此批評建構教學法封閉，沒有留空間給老師發揮。

至於「排他性」的議題，這是可以進一步爭議之處。從「北美閱讀復甦學會」（RRCNA）以及努力在推動這個領域的學者而言，他們在倡議的是一個「真正的」、「有純度的」閱讀復甦方案」。因此，他們絕對不會鼓勵沒有經過他們的嚴格培訓過程的班級老師，只是因為讀過一些相關著作，就在自己班級上運用，宣稱自己是在進行「閱讀復甦方案」的教學。他們非常堅持「閱讀復甦方案」的老師，就必須是領證又同時接受「持續接觸」的專業研習。這樣的堅持是可以了解的，因為它事關「閱讀復甦方案」的整體成效以及形象問題。他們不要不了解的老師或半瓶醋，任意運用「閱讀復甦方案」，卻又沒有「閱讀復甦方案」的整個系統支持，解決教學時可能的困頓，就因此任意判斷這個方案不好。這一點讓我回想起台灣的開放教育改革，在這個由上而下的改革中，老師形同孤立無援自己在摸索何謂開放教育，最後則反過來說開放教育不好。這點凸顯教育改革中，協助現場老師，針對改革的內涵進行深入的、真實的了解(authentic understanding)，是所有倡議改革的教育工作人士，必須謹慎踏實承擔的任務。

5. 研究建議：給台灣教育現場的啟示

5.1. 從學理研究的角度而言

我們需要更多的基礎研究，了解台灣的學童的早期識字是如何發展演進的，他們經歷何種學習發展的過程，學會認字、書寫漢字的過程。識字能力強的兒童，展現哪些學習特徵，運用何種識字策略？相對於能力強的學童，那些在識字初期掙扎前進的學童，遭遇何種困頓？老師可以如何因應？我們需要累積更多有關台灣的學童如何學習漢字的學理知識，讓師院生有機會親近這些知識，而非只是疏

離的記誦教育心理學或兒童發展課程中有關西方的、尤其是美國心理學者所發展出的學習英文語言的發展歷程，讓師院生有機會去回想自己與周遭的同學在學習識字的過程中，是如何學習的，運用過哪些學習策略，遭遇過何種困頓，將自己這些經驗進一步與學理交叉驗證思考，進而發展出他們自己個人對於教導學生學習識字的教學理念。

台灣在許多的學童學習成就的測驗上，長期仰賴美國學界發展出來的測量工具，將在特定文化、理論脈絡下發展出來的工具「去脈絡化」，假裝這些測量工具都是「客觀中立」，無視任何工具的設計皆是不可避免的建立在某種理論預設與教育價值的理念上。我們因此非常需要發展相關的觀察工具。從整個教育專業的層次而言，用相同的工具，累積大量的、不同地區、不同年代的學童的閱讀學習行為資料，是了解兒童在初識之無階段的行為表現的重要的基礎，這樣的大工程，需要一群關切本土的兒童心理學者、語言教育學者、教育研究者共同合作努力。從具體的影響可以協助老師有系統的記錄學童的學習行為，他們在不同時間，遇到何種問題，行為反應為何，這些觀察資料，可以作為後續進一步分析、調整行動的基礎。在有關「閱讀復甦方案」的運作中，我看到學界與實務界不時在強化自己對兒童行為的觀察，從累積的觀察資料中，強化自己的教學。理論界與實務界因此可以有共同的資料與語言，進行對話。

另外，我們也需要進行連結理論與實務教學的行動研究，從實際投入現場的教學工作中，思考可以如何發展對現場的系統了解，進一步強化現場的教學決定，有效的協助這群學童。

5.2. 從教師專業發展的實務工作而言

在台灣，官方的師資培育機構負責的是職前師資培育的工作，至於在職教師的專業發展，好像跟師資培育機構的關係比較間接。仔細分析一波一波的教育改革，例如台北縣的開放教育、全國的數學科建構教學改革、統整課程、九年一貫課程等等，大部份對在職老師的研習工作，並非落在師資培育機構，而是在各縣市政府教育局、教師研習中心、與各個學校身上。師資培育機構在這個運作下，可能是只有幾位對某項改革投入、或跟他的研究領域較有關的幾位教授，會是浮出抬面的人物，應邀到研習場合演講或承接改革的研究計畫等等。

我覺得這是一個值得憂慮的現象。台灣的師資培育機構必須要能更主動的、

更積極的參與、投入小學現場教學與課程革新的工作，這是師院活化自己的一個可能出路。師資培育者必須要能多跟現場的小學老師接觸，了解他們在想什麼、如何教，才能進一步評估他們需要什麼，師院可以提供什麼，來支持他們的專業成長。

回顧我在師院八年的觀察，師院教授要長期到小學做教學研究，確實有他的困難，因為整個師院內部組織的設計，從師專到師院，從省立到國立，從專科到大學，從幾個組別到很多系、所，從學士班到博士班，師資培育機構功能看起來不斷的擴張，卻沒有看到在師資人力、教學空間上相等的擴張，教授陷在教學與行政雙重壓力之下，「忙著教學、做行政都來不及了。」因此很難看到師院教授持續的、系統性的關注小學現職老師的專業發展工作。在一場師院畢業生返校座談的會議上，一位現職初任老師比喻道：「踏入小學工作，就像還沒學會游泳，就被丟下水，要自己想辦法不要淹死。」另一位對師院的期望是：「不要把產品送出門，就忘了售後服務。」

在社會變遷如此急速的時代，不管在小學現場或在師院教學，每個教育工作者都隨時需要更新自己，人的存活本能也會讓我們設想用個人所有的資源、所能設想到最好的方法，試圖協助自己突破自己的教學。我們彷彿也預設，所有的工作者皆是獨立的成人學習者，有能力獨立學習，老師既然是在教別人學習的工作，老師應當也有能力進行獨立學習。因此，在各種新式的教學改革上，上面喊個口號，老師好像就應當有能力獨立學習、轉化、進而落實。改革若沒成功，老師就是最好的代罪羔羊，不知長進等等。

但是，當一個人在進行一個新學習時，都需要資源、協助，才能克服學習過程中的焦慮，縮短摸索的過程，甚至在學習的過程中，過度的焦慮與不確定可能變成阻礙學習的關鍵。以各種教學方法的改革為例，當改革做法跟老師們的養成經驗極度不同時，勢必帶來極大的衝突，老師必須要重新檢視自己過去的學習，並有意願重新學習，才有可能進一步接受改革，這是一個充滿痛苦的過程，有時候好像自己過去所作的都不對。長期協助小學老師進行識字教育專業發展的學者 Pinnell 等人（2001）指出，「新老師和剛接觸新教學法的老師，在學習過程中的每一步，都需要協助。」

師資培育者要更能主動的承擔教師發展的責任，關心國內學童的識字教育的教育工作者，包括初教系或語文教育學界的人，應該一起合作，走入小學現場，

跟小學老師一起解決這個困境。在推動美國的「閱讀復甦教育方案」貢獻良多的學者平南(Gay Su Pinnell)倡議，師資培育者跟現職老師合作的過程中，必須要能夠設計各種不同的學習活動，他們稱之為一種循環式的學習。有些班級討論、有些個別互動、有些示範教學，負責教師發展的人要常常去了解的是，現職老師現有的知識結構為何，他們還需要具備什麼。她們提出一個強調「規劃、解決問題、現場示範」的教師專業發展架構，讓所有負責教師專業發展工作的人，可以針對識字教育，協助老師「從特定具體如何教，逐漸發展到能對教學活動進行深入的分析和反省，讓整個教學過程可以非常有力和有效。」(Pinnell, et al., 2001)

整個架構從（一）評估老師的教學知識、學校教學文化等現場脈絡出發，獲得深入的了解開始；（二）繼而提供老師有關的新的識字教育改革的具體做法；（三）並且跟老師具體的「走一遍」新的教學方法可以如何的落實，同時清楚明白的示範整個過程，提供好的例子；（四）協助老師清楚了解整個改革做法底層的預設，讓老師可以參與述說這些預設根基何在；（五）鼓勵老師主動積極參與學習，從展示的案例中，參與討論，協助她們將觀察到的學生行為表現，與整個教學程序進行連結；（六）鼓勵老師在自己的教學上，實驗試用看看，分享自己的經驗和結果，分析學生學習的證據何在；（七）協助老師逐漸建立新的教學方法的流程和習慣，支持她們逐漸修正自己的新的教學方法；（八）進一步指導老師如何改變自己的教學行為，在教學示範觀察中，協助老師看到老師的教學行為和學生的學習行為之間的相關性，並引導老師討論可以改變自己的教學，才能讓學生有最大的進展；（九）進一步指導老師，如何對自己的教學以及別人的教學進行更細緻的分析與反省，進而擴展老師在教學行動上的知識庫，跟老師一起合作探究學習；（十）帶領整個團體進行持續的學習，將觀察到的學生行為拿來跟理論對比，讓老師之間一來一往合作互相協助一起專業成長。

仔細分析這個架構，不難看到她們非常了解老師在面對新的教改時的恐慌與焦慮。因此在做法上，強調具體的先示範，以「閱讀復甦方案」而言，整個教學並非只有一種固定的教法，最高的指導原則是「跟著學生的需要而走」。

在美國，先是有一群大學教授先去紐西蘭進修，學習這個早期介入方案可以如何的在教室中落實，這些教授回到美國後仍持續在小學針對所學進行「閱讀復甦方案」教學，在培訓別人時，這些教授因此可以具體舉證。同時，學者柯蕾跟老師所發展出來的教學指導手冊，清楚又不失彈性，在具體教學部份，第一年初

學的老師永遠不用擔心必須自行設想如何從無到有、如何做、從抽象的理念到具體的落實；相反的，整個師資培訓機制的設計，會安排「閱讀復甦方案」資深的老師在單面鏡前先帶領示範教學，指導老師會帶著新老師在單面鏡後面觀察，讓老師了解到整個教學流程，隨後的培訓，則是一邊研習理論、一邊教學，同時一邊每週固定在單面鏡後觀察別人教學，也輪流成爲在單面鏡前示範教學給別人看的對象，從參與討論、反省所觀察的教學中的種種問題，老師對於整個教學因此會有深刻的理解，老師也會學習到：「閱讀復甦方案」沒有只有一種標準正確的教法，也不是一種線性思考的東西，在固定的步驟中依箭頭前進，而是要改變過去固定的教學習慣，觀察兒童的行爲，「跟著兒童的引導前進」(follow the child's lead)，修正自己的教學決定。

在這麼近乎典範性改革的教師專業發展思考中，這個架構所明白要去面對的老師的焦慮，正是台灣的教改過程中，相當欠缺的思考。不管是教育行政主管或是師資培育者，我們必須要更有意願去正視老師在面臨教改時，對「如何落實」、「怎麼做」、「有什麼案例可以參考」、「會出現什麼問題，要如何防範或因應」的需求，從而思考我們可以如何跟老師站在同一個陣線，如何一起探究來解決這些焦慮。我們師資培育者不能再只停留在「叫」別人去做，自己卻提不出任何具體的實踐作爲，像過去的許多教育改革所顯示的尷尬。我們師資培育者需要走入小學教育現場，投入更多的臨床教學，了解台灣在早期識字上的可能困境，反思各種可能的教學對策，持續累積實務教學經驗，才可能發展出有用的識字學習理論，也才能在跟老師對話時，有說服對方的資本。

這個架構也凸顯示範教學 (coaching) 的重要，就像優秀的教練，上台示範如何做，台下的學員可以自行領會個中要訣。在「閱讀復甦方案」的示範教學中，老師們絕非只是各自觀察其他資深老師或指導老師的示範而已，她們一邊觀察、一邊當場討論，學習去了解訣竅何在、關鍵何在，這種有目的的觀察討論，協助初學的老師得以掌握整個示範教學的重點，也教她們學習如何更敏銳的觀察兒童的行爲，養成「內行人看門道」的素養。

台灣的小學教育現場，雖然也有教學觀摩之類的活動，但是，很多學校的做法是，叫新老師來負責，做作樣子，資深老師照理是教學經驗豐富，最可以示範給別人看，但是大部分的老師不願意做，觀摩後的講評，老師跟老師之間也都不願意給人家難堪，因此即使有不同意或不滿意，也避而不談，對整個教學專業的

進步，助益有限。在師資培育機構，很多教材教法的課或實習課程，師資生經驗到的也是看著同班同學在師院教室輪流「假試教」，因為彼此的經驗沒有多大的差別，這種示範學習的能效自然有限，另外在師院教室現場，虛擬小學現場，無法預期學童教室行為的各種複雜的反應，因此又與真實過度脫離，準老師無法針對自己的教學所可能引發的現場的學童的反應，提出具體的反省，只能停留在「去脈絡化的想像」(de-contextualized imagination)中，因此無法深刻的將這樣的學習，變成自己的教學知識中 useful、重要的一部份。「閱讀復甦教育方案」的做法，提供我們一個從根改變的可能方向。

在台灣的教育改革中，我們也可以看到一群教育學者在其中出力，這些人常常應邀在研習會常演講、負責相關研究工作等等，但是，跟「閱讀復甦方案」不同的是，我們幾乎很少在台灣看到這些倡議教學改革的學者，是長期、持續投入小學的教學實務，從其中累積經驗，再將它帶到職前師資的培訓工作。在深刻反省台灣的教育現場後，我誠懇的呼籲我們師資培育工作者，必須要主動投入直接教導學童的教學實務，持續與小學現場保持一種源自密切接觸的了解，我們或有可能更加知道如何提供規劃對準教師而言，更有意義的職前培育課程。

5.3.從教育行政決策面而言

在教育改革中，教育決策單位提供何種的領導、支持、資源，影響改革的成效。「閱讀復甦方案」提供教育行政人員的啟示是，閱讀復甦方案是一個系統性的教育介入(systemic intervention)，雖然「閱讀復甦方案」不能直接移植到台灣，但是，我們可以從這個改革方案學習到，要在學校系統內，持續有效的推展一個有效的識字教育改革的話，負責的人必須具有系統性改革的思維。柯蕾曾說：「某項改革，不能只因爲它能協助兒童學習這項的優點，就可以順利的進駐到教育系統內。」(Clay,1987)。事實上，許多教育革新上的方案、計劃最終失敗，也是因爲教育改革者沒有考量既存的學校組織、結構，既得的勢力跟改革的新模式是以非常複雜的方式互動。教育系統必須學習，就像兒童、教師必須學習一樣，以達到平衡。

校長是學校要推展識字教育改革的關鍵行政人員，如果校長不支持，不願意充份去了解整個革新，就根本不應當在該校推展改革。以美國爲例，一般而言，他們參與在職進修課程，通常接送兒童前來上課、接受觀察，仔細記錄兒

童的進展，把觀察、記錄當作是他們非常重要的工作。我在兩年的觀察中，經常看到不同學校的校長，專車接送前來在單面鏡前面接受觀察的學童，校長往往把握這個時刻進入單面鏡後面，觀察老師如何接受訓練，以及了解自己的學童的進展為何。校長也會主動的跟家長溝通，爭取持續的支持。「閱讀復甦方案」另一位關鍵人物是現場的協調員(site coordinator)，他可能是學區教育行政人員、大學教授或行政人員，負責領導整個改革方案的各項事宜，包括監管設備、安排會議、教師遴選、主持會議、編列預算等等。「閱讀復甦方案」正是在所有不同階層的系統內，獲得支持，它才有可能成功。

推動教改方案時，教育決策人員必須要能夠從整體系統的角度思考規劃，並且要依著學童的需要來更改整個規劃，誠如 Pinnell 等人(1993)所言，我們需要為這樣的學童提供一張安全防護網(safety net)，在關鍵時刻提供專業協助。當學童從這種持續的專業教導獲利時，就會對整個系統產生漣漪的改變。如果所有學童能夠有效的建立早期識字能力，就可以成功的進行所有的學習。「閱讀復甦方案」也指出一個重要的行政決策啓示，對教師專業發展的持續投資，是所有改革要成功的先決條件，包括對初任教師、資深教師、以及像 Teacher Leaders 這樣角色的教育工作者。

6. 研究之後：九年一貫以外，還有什麼更重要的？

「識字素養(literacy)不是一個特權，它是一個人的基本權利。一個人如果沒有高度的識字能力，他在社會上只會陷在邊緣的位置上。一個社會的良善，決定於社會成員是否具備高度的識字素養。」(Lyons and Pinnell, 1999) 這是美國俄亥俄州立大學教育學院的教授平南和黎翁的一段告白，她們長期投入學童識字素養的研究與教學，尤其關切如何協助老師發展教學策略，幫助學習緩慢的學童。這段話也讓我聯想到在世界各地致力於文盲教育的教育家，例如晏陽初先生與巴西的 Paulo Freire，都是在道德上非常高超的人道主義者，他們都是不能忍受一個人因為不識字而身陷在社會底層被壓迫的困境，因此投身早期因故被迫成為文盲的成人的識字教育工作。

柯蕾(1998)對教育工作者呼籲，兒童正式入學前，生命經驗的差異極大，有的學童的生命經驗，跟學校所強調的不一樣，因此，初入學時，急需額外的專業協助。一個追求社會正義的教育制度，必須要實現的責任是，提供很多的補救機

會給那些需要的學童，包括更多的時間、更多注意力、更有品質的學習互動。她指出，無法承擔這個責任的學校，就是對那些入學前成就較低的學童關閉教育的大門。

雖然，光學會閱讀、寫作並不足以保證兒童會在整個學校教育中成功。但是，兒童沒有機會學學會閱讀，他們就永遠沒有機會在社會有尊嚴的存活。當台灣在一窩蜂的進行九年一貫的課程改革時，我卻對小學現場中的許多識字有限的學童未獲足夠的關注，感到焦心。一位基層教師慨歎：

「教育政策三年一小改、五年一大改，但是對於很多基本的問題，並沒有去正視，而師院又常常跟著教育部的政策起舞，到各校演講的題目都是九年一貫，忽略了也許有更重要的問題，例如學生的素質低落、程度落差等問題該如何補救、、、我覺得師院應該更進入校園實際去觀察現在的教學現況，目前台灣正熱絡於九年一貫的教育政策，對於很多教學現況存在的問題，反而研究較少。很多的教授，停留在學理學說教學的階段，是不是應該更貼近現實教學的狀況中？很多很多的問題，在一般的參觀教學中，並不見得能夠看到，或許在上各科的教材教法時，應該加入此一項目討論如何進行補救教學，多方諮詢，蒐集經驗給在學的未來老師，也許他們會比我們現在更有概念一點。」

感謝國科會的補助以及花蓮師院的同仁慷慨的給我機會休假，出國研究、進修，讓我有機會對這個議題，有更深入的思考。當我在撰寫這份報告時，我充份的了解早期識字教育及其相關的問題，只有隨著時間的進展，越發嚴重複雜，對個別的學童而言，他們持續在小學現場掙扎、惡化，對老師而言，挫敗持續累積，對整個社會，它甚至影響到整個公民社會得以正義運作的基石。短期之間，沒有人可以找到速食的答案，但是，我深深同意美國師資培育學者 Gay Su Pinnell(1993) 等人，在多年投入在教師專業發展與閱讀復甦方案的實踐與研究後所說的：

「我們不能坐著等待，也不能只想簡單的解決方法，我們必須利用最好的知識，進行長期的規劃。…… 對學童與老師的投資，就是我們對未來的投資。如果我們不投資，結果並不是他們失敗，而是我們的失敗。」

註解

(註一) 比較型的研究，例如吳芳香(1998) 國小二年級優讀者與弱讀者閱讀策略使用與覺識之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文。以實驗法

檢驗特定教學方法對閱讀障礙學童能力的影響研究，例如：詹文宏（1995）後設認知策略對國小閱讀障礙學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。胡永崇（1995）後設認知策略教學對國小閱讀障礙學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。林建平（1994）整合學習策略與動機的訓練方案對國小閱讀理解困難兒童的輔導效果。國立台灣師範大學心理與輔導研究所博士論文。陳秀芬（1998）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。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文。

（註二）例如國立中正大學心理學研究所，在曾志朗的帶領下所進行的研究「中國語文心理學研究第一年度結案報告」；鄭昭明（民 70）漢字認知歷程的研究，「中華心理學刊」，23(2)，137-153.；胡志偉（民 78）中文詞的辨識歷程，「中華心理學刊」，31，1-16. 柯華葳、李俊仁（民 85）國小低年級學生語音覺識能力與認字能力的發展：一個縱貫的研究，國立中正大學學報，第七卷第一期，國立中正大學出版。

參考資料

Armstrong, Thomas. (1987). *In their own way: Discovering and encouraging your child's personal learning style*. Jeremy P. Tarcher Inc. (國內翻譯丁凡 (1998) 因材施教。台北：遠流出版。

Boomer, G. (1988). *Organizing the Nation for Literacy*. In *Working Papers on Public Education*, Vol. 1. Victoria, Australia: State Board of Education.

Clay, Marie. (1972a). *The Early Detection of Reading Difficulties*. New Zealand: Heinemann.

_____. (1972b). *Reading: The Patterning of Complex Behavior*. New

Zealand: Heinemann.

Clay, Marie. (1985). *The Early Detection of Reading Difficulties*.
Portsmouth, NH: Heinemann.

_____. (1987) "Systemic Adaptations to an Educational Innovation."
New Zealand Journal of Educational Studies 22(1); 35-58.

_____. (1991) *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*.
Auckland: Heinemann.

_____. (1993a) *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*.
Portsmouth, NH: Heinemann.

_____. (1993b) *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in
Training*. Portsmouth, NH: Heinemann.

_____. (1998) *By Different Paths to Common Outcomes*. York, Maine:
Stenhouse Publishers.

Cornell, B.W. (1993) *Schools and social Justice. Our Schools/Ourselves monograph
Series, 12*.

Comber, B. (2000) "What really counts in early literacy lessons?" *Language Arts*,
Vol.78, No. 1, pp.39-49.

Gaffney, J. S. and Askew, B. (1999). *Stirring The Waters. The Influence
of Marie Clay*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gee, J. (1993). *Postmodernism and Literacies*. In C. Lankshear & P. McLaren

(Eds.) Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern. (pp. 271-295) Albany, NY: State University New York Press.

Liberman, A. (1996) "Practices That Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning." In Teacher Learning: New Policies, New Practices. edited by M.W. McLaughlin and I. Oberman, 185-201. New York: Teachers College Press.

Lyons, C. and Pinnell, G. S. (1999). "Teacher Development: The Best Investment in Literacy Education." In Stirring the Waters. The Influence of Marie Clay. Edited by J.S. Gaffney and B. Askew (1999).197-220 Portsmouth, NH: Heinemann.

Lyons, C. and Pinnell, G. S. (2001). Systems for Change in Literacy Education: A Guide to Professional Development. Portsmouth, NH: Heinemann.

NWREL(1999)

<http://www.nwrel.org/scpd/natspec/catalog/intro-part-2.htm>

Moore, P. (1997) Models of Teacher Education: Where Reading Recovery Teacher Training Fits. <http://www.readingrecovery.org/rr/models.htm>

Pinnell, G.S., C. Lyons, & D. DeFord. (1993). Partners in Learning. Teachers and Children in Reading Recovery. New York: Teachers College Press.

Wiley, J. (1992) "Analysis of Learning: A Hard-to-Teach Child or a Hard-to-Teach Teacher." The Best of the Running Record Newsletter. Spring, 1992. 31-34.

Wilson, K. and Daviss, B. (1994). Redesigning Education. 蕭昭君譯
(1997),「全是贏家的學校 借鏡美國教改藍圖」。台北:天下文化。

柯華葳、李俊仁(1999)閱讀困難理論架構及驗證。學童閱讀困難的鑑定與診斷
研討會。一九九九年一月二十三、二十四日。台北，國立台灣師範大學。

徐治民(1995)教師在職進修：一所國小之自然式探究。國立花蓮師範學院初等
教育學系碩士論文。

鍾靜(民 88)：落實小學數學新課程之意圖與學校本位的進修活動。第二卷第一
期，課程與教學季刊，2(1)，頁 15-34。

蕭昭君(1996)國小教室的主人與客人--花蓮鄉下學童經驗課程觀察研究。國立
台東師範學院「偏遠地區教育診斷理論與實務的探究研討會。一九九六年一月十
一、十二日。

_____ (1998)我國小學數學教育改革的推廣研究----人在改革現場的定位與意
義。一九九八年三月十二日，國立花蓮師範學院初等教育學系學術論文發表會。

_____ (1999) 成爲識字學習的主人--提升低成就學童識字能力的行動研
究。一九九九行動研究國際學術研討會中小學論文集，pp.591-614。

_____ (2000a) 兩性平等教育教什麼？怎麼教？一個研發小學中年級教材與教
師手冊的行動研究。公元二千年行動研究國際學術研討會中小學論文集，國立台
東師範學院初等教育研究所出版。

_____ (2000b) 以學校爲本位的教學革新——花師實小低年級「統整
課程」改革的故事，學校本位經營理論與實務學術研討會論文集, 213-250. 國
立花蓮師範學院國民教育研究所出版。