

第五章 討論與建議

本章會先討論我這一路行動的腳步，究竟是依循了什麼樣的信念和態度；接著探討這次的研究之中所看到的困難，究竟和我已知的知識有什麼關聯；最後會依據我在研究中看到的困難，說明相關的建議與限制。

第一節 討論

一、行動研究的價值—以學生為中心，踏出教學的每一步

亞症輔導和寫作教學兩項是差異很大的學門，在進入現場之初，我曾經很害怕自己不夠專業，無法準確判斷學生的困難，提供有效的教學。尤其「沒有教不會的學生，只有不會教的老師」這句話，老是在我的腦海盤旋。事實上，我的每一個行動都有些戰戰兢兢，總是要等待時間的醞釀，才能藉由學生的反應來化解自己的不安。回顧我的行動腳步，我才發現自己有一些既定的教學觀與態度，影響著行動的方向，而這些並非是學科專業能夠解釋的部分。

(一) 充分準備再上場，容許自己不是萬能

我並不算有完整的國文教學專業，但也因為如此，我非常重視自己教學的準備度。我在每堂國文系的課堂上，總是忙著一邊寫筆記，一邊思考如何應用到寫作教學課程。有些作業的靈感就是在學習的過程中浮現出來，像是日照的擴寫練習、纖智的詩句和文句轉換練習，就是在課堂及書本中，參考寫作教學理論以及辭章學的系統，並翻閱限制式寫作題型而產生的。

由於國文學科知識非常博大精深，我難免會碰到無法解答的問題，這時候我也會誠實的告訴學生，並且在下週上課時再給予正確答

案。或許就是因為我並不企圖塑造一個學科權威的教師形象，所以更貼近了「與亞症學生一起解決寫作困難」的行動精神，當老師和學生一起學習成長，才不會老是站在「學生怎麼都不會」的立場，而是「我們一起試試看」的角度。

(二) 跟著學生的困難一起走

1. 結構性不代表沒彈性

在文獻探討與教學經驗中，我很明白亞症需要視覺性的提示，以及非常具體、結構化的教學內容。因此我的教學設計唯一的原則就是「有清楚結構」，每一部分呈現的內容，都必須先思考亞症學生會不會誤解或是看不懂？會不會搞不清楚狀況？每一次的課程都固定先反省討論、再穿插評閱和練習。可是這樣的具體和結構性，並不是代表課程就必須只能按照既定的框架來走，清楚的結構只是必備的條件，但是真正教學場域還是要跟著學生的反應作調整。

教師其實就像是在進行手拉胚創作的陶藝家，而學生就像是那塊等待琢磨成型的陶土。雖然明明知道要做出一個碗，有既定的形狀與功能，但是拉胚的速度和狀態，還是要看陶土的型塑過程，如果沒有隨著陶土狀況注意手勁，不僅無法達成創作的目標，連好好的一塊陶土都白白浪費掉。因此教師雖然有既定的教學目標，但是別忘了學生才是學習場域的主角，唯有掌握這一點，才能夠真正靜下心來，觀察亞症學生的每一個反應，然後決定自己的下一步。

2. 哪裡有困難就看哪裡

缺乏紮實的讀寫理論作基礎，使得老師經常不自覺地落入形式的模仿，而不解其真意(王瓊珠，2003)。

我也曾經對於「應該教什麼」感到困惑。

寫作題型五花八門，總統也曾經表示「應該盡量給我們多一點的材料，多一點類型的題目」(970105 師大觀察紀錄)，可是光是限制式作文題目就百百種，紮實的學習應該是讓他們確實掌握一種文體或題型的撰寫方法，再練習另外一種，如果一直在變換題型，我不敢確定他們是否真的能夠學到寫作的技巧。不過很現實的是，他們面對學校的寫作，甚至是將來的考試，題型千變萬化，因此我心裏面其實很清楚，他們要在學校或是考試情境，能夠寫出一篇好的文章，並不是短時間就能達成的事情。

後來我漸漸發現，不論作文題目如何變化，那只是一種考試的手段而已，中文的寫作理論架構，以及辭章學的系統，也並未因不同文體或題型而有不同的模式出現，如果站在寫作是要讓學生學會思考、並且表達思考的觀點來看，題目的變化並不是最主要的重點，真正的重點應該是他們要如何把紛亂的思緒用他人可理解的方式表達。有了這部分的體認，我才能不會受到眾多題型吸引而亂了腳步，課程的重點，應該還是在於怎麼寫才能讓人了解與認同，怎麼做才能克服困難。

我的腦海裡一直記得王瓊珠教授在計畫口試中的提問：「你的寫作教學和別人有什麼不同？」，我將這句話放在心裡咀嚼，不時用來檢視自己的教學行動。我也曾經很擔心自己的教學了無新意，但是走過這段歷程後，我才明白其實我並非想證明自己有不同的教學法，我想做的只是讓學生培養完整的寫作歷程，並在教學過程中找出學生的困難，針對學生不會的或是不熟悉的技能多加練習，讓他們可以減低寫作的困擾(970119 反省札記)。

這一路我不停參考中文寫作理論中，語文能力的三個層次(一般

能力、特殊能力、綜合能力)，以及辭章學的系統(包括形象思維和邏輯思維，第二章曾提到)，思考介入的層級，並且站在「勤能補拙」的觀點，來調整教學活動。舉例來說，日照因為寫文章寫不長，所以就讓他練習人物描寫，活化運用詞彙的能力，但是究竟描寫什麼樣的人?或是什麼題型的人物描寫並不重要，重要的是「描寫」本身的功能，就是要讓學生從練習中去熟悉文字流瀉的順暢感，因此只要活動能讓學生練習不足之處，就可以嘗試使用。其他像是織智不會分辨詩句和文句，就得讓他同時面對文句和詩句，自己去體會其中的差異；總統無法察覺文法錯誤，就請他從反覆閱讀自己文章中，去體會文法的對錯。既然行動是為了解決困難，那麼面對困難才是最有效的方式。

我現在終於很慶幸自己是用行動研究，不斷讓學生一起面對困難並找出更多的問題，如果我再三嘗試，但是學生仍無法改善問題，我可以質疑是自己的方式無效，但是同時也可以說明該困難可能就是亞症學生的問題所在。因此我其實對於一直無法解決的困境，感到有些壓力，也有些開心，壓力來自於接下來應該怎麼解決?開心則是來自於終於發現他們的「罩門」。(970119 反省札記)

我想，我在行動研究中最大的收穫，就是明白了教師的教學只要緊跟著學生的困難所在，就不至於亂了方向；而研究者只要誠實面對資料，就能夠站穩力求嚴謹的腳步。

(三) 為什麼亞症學生的想法一定是錯的?

Shu 等人(2001)認為亞症傾向於習慣使用錯誤的策略，很難從錯誤中學習，即使他已經知道自己的策略無效(引自 Attwood, 2007, 235 頁)。亞症學生給人的印象通常都是固執，就是因為他們常常會犯同樣的錯，讓人覺得他們執迷不悟。Attwood(2007, 235 頁)曾經聽到一位亞症成人解釋，會選擇既有的策略是因為自覺那是正確的策

略，無須改變，只是不知道為什麼這個策略沒效。作者認為這應該是因為執行功能的損傷所造成，而非他們自願的選擇，因為亞症不願意承認自己錯誤，所以任何建議可能會被當成批評，應該要試圖改變亞症對錯誤的感覺，讓他們了解錯誤經驗會讓大腦獲得學習機會，也許他們就能夠用正向的態度看待錯誤。

我在這個行動歷程中，確實看到亞症學生還是會願意稍微改變既定的策略，接受他人的建議，其中的關鍵，應該就是師生之間正向的態度。

每個人心裡面一定會有自己觀察事情的角度，也會有自己的意見，只不過這個社會習慣採用大多數人的意見，而亞症比較辛苦的是，他們的意見常常屬於少數的那一方。其實並沒有人敢肯定多數一定就是正確，可是我們在教導亞症時，卻常常採取這樣的觀點卻不自知。沒有一個人會喜歡自己的意見長期被否定，亞症也不例外。我在這研究中發現，如果希望亞症能夠稍微放下自己的堅持，只有不否定他的想法，才能真正開啟他心裡面溝通的那扇門。

像是總統要在作文裡面寫和數學老師一起創國，我最後也是決定接受他要改革社會混亂無章的理念，然後才能說服他盡量避開這樣的材料；總統也常常喜歡在作文裡面爭辯自己「沒有病」，我也必須先認同他的感受，才能進一步建議他這樣寫反而會讓讀者誤解他有疾病。纖智認為作文裡面不應該寫太多有關自己的事情，我也必須先承認確實寫太多自己私人的事情不好，但是我也建議他如果適度表達自己，反而能夠加深讀者的印象。

因此和亞症的孩子一起相處，如果沒有傾聽他心裡的聲音，沒有同理他的感受，又怎能要求他一定要同理「大部分人」的感受？既然亞症認為既有的策略是正確的，為什麼不能肯定他的想法？然後再建

議他參考或合併其他的策略?而且不斷否定亞症自認為正確的策略，也可能無形中消弱他對自己感受的信心，誰能夠禁得起一天到晚都被指責觀念錯誤?如果我們真的能夠體會亞症心裡去感受，或許就能理解為什麼他會有這些堅持，而這些堅持也就會在同理之中，不再讓人誤以為只是固執。

而這樣的體認，和我一開始就期望能讓亞症「快樂寫作」不無關係，既然希望他們快樂，就必須要尊重和在意他們的感受，而且不只是傾聽而已，還要聽懂並且認同他們的想法。

(四) 行為背後一定有理由

我從研究中重新體認了學生任何的行為，必定有其背後的原因。

日照因為對環境不安心，所以想要掛著耳機，並不是故意挑戰上課秩序。織智因為無法順利寫作，才會表現出很多不專心的樣子，而且沒信心也會讓降低寫作的意願，並不是他故意搗蛋。總統是因為還沒學會怎麼中肯評閱文章，才會說出很多刺耳的話；弘曆不習慣使用組織單，是因為他寫作的時候真的不習慣看組織單。亞症學生看似不配合教學的行為表現，都有背後合理的原因。教師應該採取的態度是把行為背後的原因找出來，而不是只顧著把這些當成問題行為，極力想把行為消滅，否則最後往往只是徒增彼此的衝突，卻未能直搗問題的核心。

雖然我接觸過不少的亞症學生，而且我也很清楚亞症學生即使會說複雜的語句，但是並不代表他能夠理解別人運用複雜語句的教學內容(Attwood, 2007, 203 頁)，不過真正在教學情境當中，還是很容易因為他們的伶牙俐齒而忘記這件事情。當我們在進行亞症學生的教學時，必須要十分謹慎的看待他們的每一個回應，切忌用「自以為已經說的夠清楚了」的心態，來衡量自己的教學。如果學生的回饋不是

我們預期的結果，那麼第一步應該要先考慮的是自己的教學內容是否有清楚傳達，亞症學生是否有清楚理解，而不是責怪他們不配合。

其實從行動歷程中審視教學態度的變化，我發現自己終於重新記得亞症學生也是活生生的人，他們也會有感受、有思考，如果站在尊重他們也身而為人的觀點來看，才能用正常的心態去理解亞症學生。如果我們一直以他們有症狀，所以必須要教導與改變這樣的角度來看的話，亞症就永遠只能聽別人的，而不能有自己的聲音。特殊教育如果只能有這樣的觀點，那就失去了教育的意義。

二、四位亞症學生的寫作困難情形

回到亞症學生身上，總結這四位亞症學生的寫作表現，發現有幾項值得探討之處。

由於Fitzgerald認為整合閱讀與寫作的活動可以概化為三個世界：讀者、寫作者和文章（引自陳鳳如，2003），我在此研究發現，如果寫作的世界區分成這三個小世界，那麼之間的運轉應該是以寫作者的世界為首，然後寫作者世界必須要用讀者覺察，才能和讀者的世界相連；而寫作者的世界又深受自己的真實經驗和感受影響，同時運用執行功能和核心統整能力，和文章的世界連結（寫出文章）；而此時讀者的世界還是透過寫作者持續影響著文章的世界，這些連結的路徑可能是必須來回穿梭，才能有效運作。最後文章完成之後，還是要將文章的世界展現在讀者的世界面前，能被讀者所理解，這樣才能完成一個循環，達到溝通的目的（圖5-1）。

如果這三個世界沒有互相配合與牽制，偏好其中任何一方或甚至是獨立運作，就會使得寫作的世界不平衡，使寫作的成品無法達到溝

通的需求。而亞症學生就是有這樣的困難，使得這樣的循環無法順利完成，這三個小世界很容易各自獨立，沒有形成一個完整的系統。這樣的系統或許還有其他重要的面向沒有注意到，有待其他研究再慢慢充實。

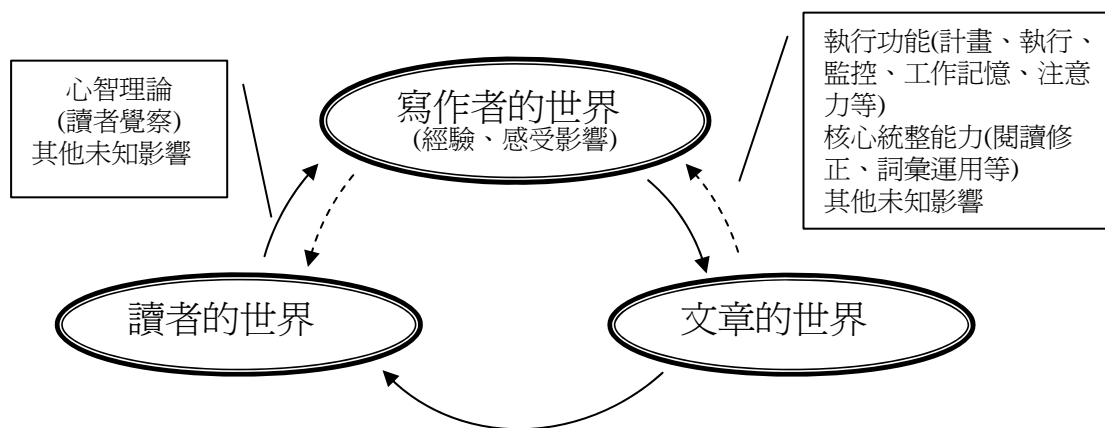


圖 5-1 寫作世界運作圖

(一) 從寫作者的世界到讀者的世界—無所不在的讀者覺察

在第四章中，讀者覺察的問題幾乎成為亞症學生寫作問題的關鍵。唯有讓亞症學生明白寫作也是一種溝通，同樣要猜測對方的期望、注意禮貌、考慮對方反應，才能繼續思考寫作的內容。

以第四張第三節亞症寫作困難的架構來說，每個部分都和讀者覺察脫不了關係，包括選取什麼樣的主題(主旨和組織)、每種題材要講多少才算剛剛好(局部描述)、詞彙怎麼用才適當(詞彙運用)，甚至是情感或感受材料的選取和描述等，這些狀況都是因為還必須顧慮讀者的想法，才會顯現出問題。

讀者覺察就像是寫作領域中的心智理論，是否能夠順利猜測、體會讀者的想法與情緒，成為寫作成功與否的關鍵。這群學生不見得缺

乏讀者覺察能力或心智理論，但真正應用在寫作中不是過度強調就是忽略，他們不是缺乏能力，可能是應用的問題。這四位學生的作文的困難，應該是在於寫作的世界裡面，沒有讀者和作者共同出現並相互對話的機會，不是自己自言自語就是不敢對讀者表達。因此讀者覺察的能力不是具備就好，還要運用得當，才能有好的寫作表現。

再加上「讀者」是一個未明對象的隱形人，比起真實對話中的溝通對象更難以掌握，如果要亞症靠想像來對讀者說話，恐怕又是難上加難。可是另一方面，寫作又不像對話必須是立即性的反應，寫作可以再三思量、反覆推敲，甚至寫出來的話還可以再修改，又比真實對話更多了一些考慮的時間。寫作就像是慢動作的對話，而且還可以倒帶修正。對於亞症來說，這個思考時間一方面可以給他們有更多反應的時間，但是另一方面，也暴露了他們組織、自我監控、不會隨著溝通對象調整的弱點。

換個角度想，或許就是因為寫作表達可以延宕溝通時間，應該可以提供我們一個機會，更深入的去探討他們語言表達的過程，觀察亞症與溝通對象（讀者）的互動的情形。

（二）寫作者的世界—從經驗中難以察覺情緒和感受

陳昭儀(2005a, 2005b)曾研究三位傑出作家的寫作歷程及人格特質，發現一個作者如果對自己所處的情境沒有敏銳的觀察力和豐富的想像力，無法將意境描寫的深刻感人；因此寫作要對生活週遭環境及人物描述有洞燭先機的觀察力，並具有廣泛的同情。因此深入觀察經驗，以及覺察自身情緒與感受的轉變，是寫作中重要的兩項元素。

寫作就是要把自身的經驗與感受陳述出來，文獻認為亞症學生很難理解自己的心智狀態，也難以想像其他人的心智狀態(楊宗仁等

譯，2005)，要求他寫出自己的感受與想法，似乎不太容易。

鄒啟蓉與張顯達(2007)曾經探討高功能自閉症幼兒說故事能力，發現情緒理解的能力與多項說故事能力指標有相關。那麼在亞症寫作表現方面，自身情緒覺察和理解似乎也扮演了重要的角色。

在這四位亞症身上，我發現雖然「有沒有經驗」很重要，但是「對經驗有沒有產生感覺，能不能引發情緒感受」才是關鍵。仔細思考這四位同學對於察覺經驗、描寫情緒和感受的差異，如果用船行來形容的話，日照就好像一葉輕巧的扁舟，所有的事情「船過水無痕」，難以聯想、描寫經驗，也對自己沒信心，老怕走錯路；弘曆則是更誇張，他連「水面上的那艘船」都不知道在哪裏，更不用說有沒有痕跡了。而纖智和總統則像是兩艘新手駕駛的快艇，對所有經驗都感到好奇，橫衝直撞，全盤接收，但是水面上只有自己，自己的情感澎湃不已，自己的想法貫穿全篇，但是不見得能夠激起讀者共鳴的水花。

另外，雖然纖智和總統有敏感的情緒起伏，也能連結自己的感受與經驗，但是不代表他們能同樣敏感的察覺或猜測別人意圖；日照雖然不容易察覺自己感受與經驗的關係，但他卻比其他三個學生還能夠正確猜測他人的意圖，不過這可能和他年齡較大也有關係。當日照開始察覺自己文章的情緒時，連帶著能夠寫出比較適當的結論。由上述這些訊息看來，對「自己」情緒的理解與察覺的能力，不見得和猜測他人想法的能力有同等的表現。不過自己有沒有感覺到情緒和會不會寫情感材料有很大的關係，情緒覺察與理解和寫作能力之間似乎有一條緊密相連的線，就像日照總是掛在嘴邊說「要有 fu(feeling)」。

雖然上述觀察的情形只限於這四位學生，不過亞症撰寫情感材料的能力，很值得日後深入探討。

(三) 從寫作者的世界到文章的世界—取材、計畫與回顧的能力

1. 亞症選取材料和計畫組織的問題

從中年級開始，執行功能的問題會因為學校課程變的更複雜，以及需要更多的自我指導，而更加突顯問題(Attwood, 2007)。從記憶中選取材料、計畫組織材料、監控材料的使用這些都和執行功能或核心統整能力有關。亞症學生雖然可以在記憶庫中儲存訊息，但是卻很難提起這些訊息。他們機械式記憶的方式，會無法將學過的材料和經驗整合(楊宗仁等譯, 2005)。

日照和弘曆確實很難提取自己的「感受」記憶庫，但是「知識」記憶庫倒是沒有太大問題，他們會運用書本的知識當作寫作材料，像是弘曆描寫一個捨不得的人時，會用學過的離別詩詞(黃鶴樓送孟浩然之廣陵級楓橋夜泊)來描寫(970216 弘曆師大作文)，纖智也會找書本裡面的佳句來模仿(970315 師大觀察紀錄)。雖然他們可以提取事實資料，但是可能如文獻中所言，比較難將材料和經驗整合，因為經驗涉及太多感受，只要一扯到感受，就會回到最根本的社會性問題。

另外由於核心統整的問題，亞症很難決定哪些資訊是多餘的、哪些資訊是有關的，所以也不容易在頭腦裡產生架構(Attwood, 2007, 242 頁)，這點可能也會影響依照題目要求取材的能力。目前寫作測驗非常盛行限制式作文的題型，也就是多了一些寫作限制的條件，這些條件具有強制性，藉此評量學生的整體或分項寫作能力(仇小屏, 2007)。研究中有亞症學生難以配合題目要求來進行寫作，一方面可能是因為自我意願的緣故，另一方面可能是核心統整的問題，由於取材時就已經無法有效決定哪些材料能夠符合題目，因此就憑自己的感覺，而非題目的要求，使得寫作者的世界和文章的世界無法有效互

動。因此限制式寫作的題型，對於亞症來說，可能會是另一項挑戰，必須要特別注意。

而計畫和組織材料的問題，也和是否能將材料精簡紀錄的能力有關。書面組織作業單的存在，確實能夠減少他們組織的難度，將無形的思考整理成有形文字，但是每個學生最後應用的方式都不同，而且適用程度也不一。一方面是因為覺得麻煩，尤其是不會用最精簡的詞彙紀錄材料的時候；對於討厭寫字、寫字慢或討厭麻煩的亞症學生來說，可能會覺得有額外的負擔，使得原本應該減輕難度的工具，不見得能完全發揮效果。

第二點可能是因為組織單並非最終的成品，他們還要運用組織單再次思考並寫作。思考是靈活運轉的，即使是寫作高手，也可能在寫作當下文思泉湧，而發展出和原本計畫不同的內容，不過寫作高手會一邊撰寫一邊監控自己的內容。可是亞症學生不一定會乖乖的依照計畫好的作業單來進行，可能還是會讓思緒任意馳騁，而且不容易有效監控。

不過我在學生身上也發現，他們已經慢慢能夠把有形的組織單架構放在腦海裡面，運用內在語言來思考，雖然不見得能夠完美的「憑空思考」，但至少已經能減少計畫組織的困難。這或許就是組織單應該退場的時機，以免作業單反過來成為限制他發揮創意的牢籠。不過由此也可發現，只要建立了腦海中的思考架構，亞症學生是可以自行組織材料的，因此執行功能當中的計畫能力並不是沒有，而是不知道如何運轉。

由於文學是有生命力的，我們很難提供單一的作文架構可以行遍天下，不過我在國文系的課程和這四位亞症學生的身上，也意外發現

中文的章法學雖然深奧複雜，但是卻掌握了文章結構的規律與類型，這種結構的特色，或許可以提供亞症學生一條出路。目前章法約有四十種，每種章法都有不同的用意，也會營造出不同的文章美感，而且各種章法的撰寫方式都有很具體的規定(陳滿銘，2007b)。直接教導亞症章法知識當然是不適當的，但是如果老師能夠先挑選幾種比較常用的章法，例如凡目法、論敘法、正反法等，用淺顯的方式介紹給學生，並且具體以文章舉例來進行練習，或許比較容易讓學生學會既定的文章結構。像是日照漸漸習慣了凡目法的結構，就很容易從既有架構進行寫作，既然亞症學生適合用結構的方式思考，而且他們也很習慣這樣的模式，可能教導兩、三個章法的應用方式，能夠讓亞症寫文章時更得心應手。

2. 回顧階段很重要，但是很難養成習慣

回顧要運用閱讀能力，來檢查並修改自己的文章。研究中顯示寫作的回顧階段對亞症來說非常重要，因為他們無法一邊寫作一邊監控錯誤，藉由閱讀檢查可以確認詞彙應用是否得當，以及修正很多錯誤。Myles 等人(2003)提到要使用他們自己的書寫作品來教導如何將作品精緻化，運用閱讀能力來判斷詞彙運用、上下文脈絡、文章連貫性。當閱讀工作進行的越徹底，回顧的效果就越好，文章錯誤也越少。

這四位學生在寫作中，能夠藉由閱讀檢查來察覺詞彙或是標點錯誤，甚至修改病句，因此他們是可以培養回顧能力的，而且提供回顧檢核的項目作業單有助於讓他們有效檢查。不過值得提醒的是，四位學生自我回顧的動作都很不容易養成，像纖智是一開始就排斥回顧的，日照和總統也要時時耳提面命才開始主動回顧，而弘曆甚至到最後都還沒有真正養成回顧的習慣，可能需要長時間的鼓勵與練習。

回顧能力會牽涉到核心統整(central coherence)的問題。亞症學生覺得回顧非常的費力，因此不愛回顧，檢查起來就是覺得費時費力，尤其回顧必須要能瞻前顧後，考慮整體文章的脈絡。不過這四位學生閱讀別人文章時，都能夠敏感的察覺錯誤，唯讀閱讀自己的文章的時候就比較沒辦法，這點倒是和一般人是相似的。人會因為習慣文章而難以察覺錯誤，因此也是找別人的錯比找自己的快，但是善於寫作的人就是比較敏感，比較能有效的察覺並修正錯誤(蔡銘津, 2001)。

因此回顧的困難，應該只是程度上的區別，大家都是比較不容易察覺自己的錯誤，只不過亞症更感困難。這點除了印證他們其實擁有核心統整能力，只是比較弱之外(Hoy, Hatton, & Hare, 2004);或許和他們無法假裝自己是讀者，或是無法想像讀者的心智狀態來回顧也有關，不過既然研究中發現回顧的重要性，一定要鼓勵亞症學生養成回顧的習慣。

(四) 寫作知識的發展

以寫作知識發展來看，小學低年級就應該學習標點符號以及正確的辭彙與文法；中、高年級學生漸漸可覺察到寫作階段，並且可以進一步控制，利用多元訊息撰寫文章，例如個人經驗、習得知識以及所處世界來監控概念發展與修正文意(Chapman, 2006, p28)，可是這幾位亞症學生在研究之前並未能完整具備這些能力。他們的寫作知識發展大約在未滿中高年級的程度，而且低年級應該培養的能力也未必發展良好，與其生理年齡相較之下是嚴重落後的情況。

尤其研究中發現亞症學生即使能夠記憶、理解詞彙，未必能妥善運用詞彙。他們對於將閱讀內容連接到日常生活的能力有限，即使學會詞彙，也未必能在寫作時適當運用。而且亞症寫的句子較為簡短，

缺乏複雜句型(Myles, 2003)，可能也和不會靈活運用詞彙有關。詞彙的學習應該是從小學低年級就開始，當學生年級越高，理解和類化變的越來越重要。而且一個人用字(詞)如果精準，代表他充分了解字(詞)的用法，但是要做到這點必須字字推敲，因為每一個字都有意義上的微妙之處(王瓊珠審訂，2003)，如果在學習過程中沒有加強應用、類化的能力，很快的在造句和寫作練習中，就會顯現出困難。

文獻提到寫作能力優秀的學生比較強調組織系統；而能力低下的學生則認為拼字、標點和文法比較重要(引自 Lin et al., 2007)。在課程最後，我曾請教這幾位學生對於寫作的覺知，一篇好作文應該符合哪些條件，結果日照、弘曆、總統都提到了「不能偏題」(970426日照、弘曆、總統意見回饋表)、「要有基本架構」(970426總統意見回饋表)，而日照和總統更是認為「要讓別人看得懂」(970426總統意見回饋表)、「要讓讀者有興趣」(970426日照意見回饋表)、「流暢而樸實」(970426織智意見回饋表)，似乎已經明白讀者覺察和結構的重要性，上述也都是比較高層次的寫作知識。寫作表現和作者的寫作知識發展有高度相關(Lin et al., 2007)，期望這些能力的培養，可以慢慢影響寫作表現能力。

(五) 用 SRSD 教導寫作歷程的效果

研究中發現用 SRSD 教導寫作歷程，並結合同儕評閱的方式，可以提升四位學生的寫作動機和表現，並使得寫作歷程從缺漏趨於完整，從他們的態度量表、策略回饋單及作文，也發現寫作態度會因為學會寫作方法而越趨正向，對自己的作品也會充滿自信。

我在研究中盡量遵守 SRSD 彈性的原則，讓學生自己發展感到最適用的策略，而不是一成不變地使用老師設計的策略。另外我們也花很多時間在進行示範和討論，並運用口訣來練習寫作，具體的放聲思

考，可以讓原本內隱的思考過程化為可觀察的行為，而這樣的觀察機會對於亞症學生來說是很重要的，因為他們平時沒有機會觀察他人思考的過程並加以學習。不過研究最後還是有學生沒有達成教學計畫（弘曆未能養成回顧的習慣），一方面可能是研究時間有限，二方面可能是我的支持還不夠。另外活化前備能力的部分，也因為時間的關係未能充分練習與討論，可能會影響學生的準備度。

雖然寫作是高層次能力，不容易用簡單的方法就可以提升，改變的速度也很緩慢，而且不一定會展現在寫作文意的評分，不過至少透過教學，能夠修正原本的問題。寫作不只是書寫的能力，就像纖智媽媽認為纖智在寫作課程中學到了「邏輯和思考方式，在平常的課堂上也不會讓老師覺得他很難搞」，也學會用「正面(的態度)去觀察事物」（970329 課程說明家長回條）。或許這樣的成長不見得和寫作課程有直接的關係，但是從學生臉上漸漸展露出的寫作自信，就已經是最好的證明。

第二節 給家長和老師的建議

以下從圖 5-1 的寫作世界運作圖的架構中，總結研究中發現要特別加強的部分，分別說明給家長的建議、給老師的建議。

一、給家長的建議

(一)從寫作者的世界來加強

1. 創造經驗、整理感受，以擴充寫作材料

(1) 培養觀察力

雖然寫作問題不是一朝一夕可以解決的困難，但是日常生活中有

很多機會可以增加想材料的能力。像是總統曾經每天選擇觀察一位同學，利用聯絡簿生活小記的欄位，陳述他對該位同學的理解和感受，雖然內容可能會過於主觀，但是至少可以增加觀察同儕的機會。如果學生一開始無法掌握描寫人物的角度，可以建議他觀察事件或是交談內容，甚至是對方發生了什麼開心或生氣的事，等到描寫能力純熟之後，再嘗試更換不同角度。

另外從研究中也發現有的亞症學生生活經驗非常缺乏，有時他們會專注在自己感興趣的東西，而少了經驗的廣度。平日除了學業學習之外，應該要進量增加他們的生活經驗，哪怕只是散步或是到大賣場購物，都有許多的人、事、物可以觀察，和孩子漫無邊際的聊聊眼前所見，不用太刻意教他什麼，因為談話過程中，就會讓孩子跟著大人注意到週遭環境。

(2) 培養整理想法與感受的能力

有些家長會提到孩子如果沒有經驗，就會寫不出材料，不過我在研究中發現，有經驗不一定就代表可以有材料，重要的是亞症是否有注意到這項經驗。如果有經驗卻不會留意並感受，那還是無法連結。生活上很多事件或新聞都可以藉由討論，而創造經驗，小的像是週末晚餐應該吃什麼？星期六去溜直排輪應該穿什麼樣的衣服？週日活動的雨天備案是什麼？甚至可以談到各種新聞時事，不需侷限主題。這種討論的目的只是要培養他的自主性，以及對自己想法的信心，進而了解別人的觀點。因此不論亞症有什麼意見，都不應隨便否定他的看法，而是接納之後再說明其他人的看法是什麼。

另外不少亞症喜歡閱讀，即使是閱讀狹隘主題的書，也可以請他介紹書籍內容。尤其是一定要說明自己最喜歡哪一部分？原因是什

麼?也就是說，教師或家長可以提醒亞症說明的角度，適時增加不同的角度，尤其是自己的感受。最直接的方法就是要求他的分享內容一定要有「我覺得……」、「我想……」、「我喜歡這部分是因為……」這類的句子，不過如果是容易侷限主題滔滔不絕的亞症，可能要清楚限制他表達的句數，例如要在五句以內摘要知識性的內容，第六句之後就要談到自己對書籍的觀感，這樣才不會引起聽者的反感。

(3) 嘗試幫他將感受命名與歸類

平時如果孩子對於經驗和感受完全無法連結，或是像日照一樣，情緒只有開心和不開心的分別，也許可以嘗試由旁人來協助他歸類。生活中會有許多事件，可以和亞症討論一般人遇到這樣的事情會有什麼感覺，他自己目前又是什麼樣的感覺。然後家長要告訴孩子這種感受的名稱，例如這種感覺就是「尷尬」、「孤單」、「被關心」、「焦慮」、「窩心」、「期待」、「被冷落」、「被誤會」，讓他知道遇到什麼事件可能會有什麼樣的情緒，或者可以聯想到什麼樣的道理，甚至是可以把這個事件寫在什麼樣的作文題目裡。即使亞症自己一點感覺都沒有，他還是可以從旁人的歸類，學到一般的經驗，這樣有跡可循的命名與歸類，或許可以讓亞症從記憶庫當中提取經驗時會比較省力。

(4) 培養「說」日記的習慣

所謂日記不一定要真的動筆寫，可以請孩子打字，或是直接用說的也可以。每天挑一件學校發生的事情來討論，重點是一定要有最後結論的部分：自己對於這個事件的感受與想法是什麼?我覺得怎麼樣?這件事情告訴我什麼樣的道理?

如果孩子真的想不到學校有什麼事情可以寫，那麼倒不如就每天

選擇一篇短文，讓孩子練習在五到十句之內說出文章的大意，如果說不出來，那就給予更多的提示(人事時地物等)。除此之外，可以進一步讓孩子聯想，這篇文章可能當成哪一些的作文題目的材料，這樣才能增加材料的印象。

(二)從寫作者的世界到文章的世界

1. 養成回顧的習慣

如果家長已經知道亞症寫作常犯的錯誤，就可以整理出提醒清單或口訣，讓亞症完成作文之後，能夠依照清單回頭檢查這些常犯的錯誤，像是各段缺乏自己的結論、代名詞使用錯誤、使用過度白話的詞等。切記不要告訴孩子「要檢查」，可是卻沒有具體告訴他要檢查哪些項目，要注意哪些問題。

2. 培養打字的能力

研究中，纖智自覺打字比較快速，可以增加寫作的品質，雖然本研究並無法證實打字有助於提升文章品質，不過當日照埋怨著高中沒時間練習打字，很多報告都要用打字的方式才能繳交，甚至連上MSN交朋友都跟不上談話速度，不免遺憾為何日照沒有早一點學習打字。即使目前寫作測驗不一定可以使用打字方式，但是如果亞症願意透過打字來加快思考或抒發想法，而且改善字跡和錯字的問題，也不啻是正向的結果。

二、給老師的建議

(一)從寫作者的世界來加強——利用不時發生的衝突事件來加強經驗

每次亞症學生和其他同儕發生衝突之後，家長或老師多半會從旁觀者的口中去拼湊事情的真相，然後再協助處理，可是最後往往沒有回頭過來，讓亞症學生抒發對於這件衝突事件的感受，以及教導亞症學生如何正確陳述這一次的事件。

我自己也常常犯了這個錯誤，總是透過其他同學的確認來了解衝突事件的脈絡，可是都沒有重新教導亞症應該要怎麼說，才能讓老師快速理解事件。有的時候更離譜，只求趕緊解決事情，一昧的要求亞症把情緒隱忍下來，只因為無法認同亞症的奇妙想法。可是避免衝突擴大只是消極的做法，積極的做法應該是要讓亞症從衝突當中有所學習。培養敘事能力並非不可能，妥善運用亞症學生不時發生的「小狀況」，就是很好的教材來源。即使亞症對事件的解讀和旁人不同，更可以趁機教導如何同時陳述不同的觀點。

(二)從寫作者的世界到文章的世界

1. 詞彙學習要注意應用能力

建議亞症學生平時閱讀或學習詞彙時，就要跟著上下文一起學習，了解詞彙應用的方式與時機，了解前後文的脈絡，才能對文章和詞彙有整體的印象。歐素惠、王瓊珠(2004)也發現當學生使用上下文句脈絡來學習詞彙，有很好的效果，而且有助於閱讀理解。除了學習詞彙之外，老師或許可以請亞症練習口說造句，應用新學的詞彙造一到兩個句子，確認是否能應用詞彙。

另外第四章提到，詞彙的複雜度往往是因為許多同義詞的邊界很模糊(陳滿銘，2007b，232 頁)。換個角度思考，平時也可以請亞症學生聯想同義詞，不僅培養他們的語言流暢度，也代表他對詞彙有一定的了解。想出同義詞之後，其實可以緊接著繼續使用這些同義詞來造句，然後仔細比較詞彙運用的對象和時機。上述這些活動，如果學生討厭動筆的話，可以直接以口語討論的方式完成，一樣能達到活化詞彙知識的目的。

2. 利用國語文課本作經常性的寫作指引

學生作文的指引方式分為兩種，經常性的指引和臨時性的指引。臨時性的指引，指的就是一般的寫作指導。而經常性的指引是指一邊講解課文，一邊要分析課文的立意取材、結構組織、詞彙應用方式，讓學生從課文裡面去學習這篇文章的撰寫方式，因此把作文和課文分開教授是本末倒置的方法(陳滿銘，2007b)。

老師可以每篇課文花五到十分鐘，帶領學生思考課文的主旨是什麼，作者取哪些材料來支撐主旨？這些材料屬於情理事物哪一類？作者如何編排這些材料？為什麼某一段放了那些材料？作者用了哪些詞彙或句子連貫不同的段落？這些都是很值得討論的內容。況且課文就是一種範文，使用範文來學習寫作是再好不過的事情。

3. 不一定要寫長篇作文才算是寫作訓練

(1) 至少要讓學生了解各段落裡面要寫什麼內容

亞症需要的是省力的方法，因此與其每次寫作都和亞症討論各段內容，或是直接替他規劃草稿，倒不如提供一個可以通行的段落架構。像是協同研究的這群學生到最後已經很習慣第一段要點出主旨，

二三段可以舉例或解釋原因，第四段要總結二三段談到的道理或情感，這樣的章法組織雖然不見得會讓文章有獨創性，但是至少可以寫出一篇不容易出錯的文章。

(2) 簡化一連串的寫作歷程

從課程的經驗發現，如果要讓亞症願意練習寫作，一開始要先從短篇的作業開始，並且允許他們分段完成寫作文需要進行的工作（計畫、轉譯、回顧），減低寫作任務的複雜度。

即使學校很難抽出時間給學生練習寫作，可以試著在學校一起完成計畫與組織材料的工作，然後讓學生帶著完成的計畫回家，利用週末的時間在家撰寫，然後下週再由老師帶領一起進行回顧的工作，教導學生應該檢查哪些項目。這樣的練習過程，學生會因為有老師的帶領與協助，降低了計畫和回顧的難度。而等到學生漸漸熟悉三個階段的工作，再慢慢增加學生獨立完成寫作的機會。

(3) 閱讀練習也能對回顧階段有幫助

回顧動作的培養，建議還是先從其他人的文章開始，可以讓學生交換文章，用其他同學的文章來訓練察覺錯誤的敏感度，讓學生朗讀文章，從整體訊息處理過程也可以看學生的閱讀技巧，包括上下文脈絡的運用、邏輯性的線索等(楊宗仁等譯，2005)。然後再拿亞症自己的書寫作品來練習回顧修改，透過修正自己的文章，慢慢察覺自己文章常犯的錯誤。確實的回顧會彌補缺乏自我監控的問題。而且如果只進行回顧階段，也不會像重頭寫一篇作文一樣費時，可以在課餘時間練習。

(4) 沒時間就用短練習吧!

我明白學校生活步調緊湊，再加上國中開始有升學壓力的影響，實在很難抽出時間來讓學生練習寫作。教師可以應用目前盛行的限制是寫作題型，有的字數甚至限制在 200 字到 300 字之間，很適合用來讓學生練習寫作。再加上本研究顯示，有的亞症學生不容易抓住題目的限制範圍，因此限制式題型的訓練說不定可以培養學生對題目要求的敏感度。

如果真的沒時間寫作，或是學生排斥動筆，其實「口說作文」是很不錯的方式。像是研究中曾經只要求學生寫出簡單的計畫組織，然後就讓學生依照自己設計的組織說出各段內容，不僅可以熟練組織材料的工作，也可以增加口語表達的機會。

(5) 亞症的小學生需要什麼樣的寫作練習?

標點符號使用、寫作格式問題都會影響亞症的寫作表現，而這些都是從小就可以開始培養的能力。另外九年一貫的指標，也有建議小學各年級階段應該要培養的寫作能力項目(請參考附錄一)，像是寫便條、卡片等，尤其是造句能力，亞症應該要從中熟悉格式和文法慣例，才不會到了要寫作文才措手不及。

(6) 用支持的觀點看待亞症的分心與干擾行為

亞症學生最著名的就是專精於製造和成人之間的權力抗爭(楊宗仁等譯，2005)，因此與亞症學生面對煩人的寫作時，會面臨不小的挑戰。教師要用直接詞彙、一致且堅定的指示來要求學生展現行為，或者停止令教師憂慮的行為(楊宗仁等譯，2005)。

當亞症學生老是分心打斷時，老師其實要很坦白的告訴學生，自

己因這樣的干擾而感到難過，同時明白告訴他適當的行為是什麼。更重要的是，當學生能順利完成練習時，他就不容易分心。因此要解決亞症的分心或打斷等干擾行為，必須包容同理與彈性協助雙管齊下，才能得到效果。千萬要避免隨著亞症的直接反應而情緒起伏，這樣不僅無法達到教學目的，還會使師生關係緊張。

(7)給亞症多一點的書寫時間

Attwood(2007, 264 頁)認為如果必須要讓亞症書寫，就應該給予更多的時間。雖然研究中也有亞症學生表示時間並不是影響寫作表現的重要因素，但是仍然有亞症學生因為寫字慢的緣故，非常需要延長寫作時間，因此這個問題還是要考慮個別學生的需求，才符合特殊教育適性的精神。

第三節 研究方面的限制與建議

一、本研究的限制

1. 四位學生四種類型

我在四位學生身上，看到四種完全不同的寫作型態。我相信每個亞症的孩子都很獨特，因此本研究發現主要是期待大家正視他們寫作的問題，並且分享我們克服困難的過程，如果有相似之處，或許能引發其他人行動的脚步。

2. 僅注重記敘文

作文的體裁不只記敘文，礙於時間的限制，只能先從記敘文開始，或許亞症在抒情文、論說文的表現會有其他不同的狀況。再加上

目前限制式作文題目千變萬化，無法在研究過程中仔細探討。

3. 非常態學習環境

由於要將不同學校的亞症學生聚集在一起，不得已選擇學校以外的情境，因此減低了將策略應用在學校情境的可能性。

4. 少了一位非常會教寫作文的老師

雖然研究者身為教學者，也為了作文教學到國文系吸收新知，不過嚴格說來，還是無法和國文老師的專業比擬。偏偏以現實環境來說，學校情境也很少能夠讓國文老師撥出時間教學生寫作文，況且也缺乏正式的作文教學師資。

當初我在尋找師範院校國文系寫作教學課程時，也發現台北只有本校國文系才有設立作文教學的課程，而且並非必修課程。或許是寫作教學尚未獲得注意，但是具有嚴謹的理論背景，而且有寫作教學知能的現任中學教師為數並不多，這也無形中證明了國內的寫作教學目前還在起步階段。

二、給未來研究者的建議

1. 打字還是寫字品質好？

這篇研究並沒有確認打字和書寫兩種方式，對作文品質會有什麼樣的影響。這點因為牽涉到寫作評量的公平性，所以不僅要考慮亞症學生的表現差異，一般學生的表現是否會有差異可能也要考慮。再者，並非所有的亞症都有快速打字的能力，究竟怎麼樣的打字能力才會對寫作有正面的影響，可能還需進一步的探討。

2. 寫作回顧階段和閱讀能力

雖然研究中顯示，亞症在回顧階段運用閱讀能力修正文章，是非常重要的工作，不過我無法確定亞症的閱讀能力是否對於修正品質有什麼樣的影響。是否閱讀能力越好的亞症，回顧階段的表現也會更好？亞症的閱讀能力和寫作能力究竟有什麼樣的關係？尤其目前國內比較少有關亞症閱讀和寫作的研究，讀寫之間的關係尚待釐清。

3. SRSD 很好用，但是什麼樣的作業單才實用？

有研究指出亞症寫作教學很適合使用 SRSD 的方式(Delano, 2007a ; Delano, 2007b)，在本研究也發現 SRSD 的具體示範確實能讓亞症迅速了解策略，而且其彈性可以因應學生需要調整學習速度。

不過對於使用作業單的效果，我認為還是要看學生的使用狀況，尤其是還必須再次思考應用的計畫、組織作業單。如果未來有研究者要用作業單教導亞症寫作，要特別注意亞症學生摘要概念的能力，或者甚至先培養這個能力，或許能有效運用作業單。另外亞症有時候會有自己的堅持，可能會拒絕使用作業單，研究者或教學者在進行介入教學時，要特別注意使用動機的影響。

4. 文體眾多

本研究沒有機會探討的抒情文和論說文。我很好奇這四位亞症對於描寫情感能力有這麼大的差別，是否從很會寫情感的學生身上，可以找到描寫情感的策略，然後再讓不會描寫的學生依樣畫葫蘆？另外限制式作文題型多變，每個題目都有不同的要求和條件，也很值得進一步探討，像是亞症的擴寫和縮寫能力是否會有差異？牽涉到的能力又有哪些？什麼樣的限制式作文題型對亞症來說比較困難？

5. 其他亞症的狀況呢？

從這份研究顯示，詞彙的學習和應用、標點符號的使用等可能會影響寫作表現，但是究竟有哪些小學應該培養的能力(像是造句)，可以預測未來的寫作能力呢？

以寫作能力的發展來看，研究中這四位國中生可能因為年齡比較大，所以可以探討組織和連貫的問題，亞症的小學生寫作發展又在什麼樣的程度呢？另一方面，亞症小學生和中學生在寫作能力發展會有什麼樣的差異呢？他們的發展型態是否也和一般學生一樣，只是比較慢？或者根本就是完全不一樣發展型態呢？

6. 國內的亞症學生，寫作也是弱勢之一嗎？

國外研究顯示寫作可能是亞症學科的弱勢 (Church et al., 2000; Griswold et al., 2002)，而且前導調查也是有這樣的結果。但是在進行研究當中，有家長提到曾經碰過有的亞症很會寫文章 (970506 日照父親師大訪談)，但我未能有幸遇見；而且纖智、總統、弘曆在學校的作文成績多半都有四級分，算是中等的程度。協助評定作文分數的許老師也表示纖智和日照的文字敏感度不錯，寫出來的作文不輸一般國中生，而且能夠讓人明白文章的主旨 (970530 許師訪談)。究竟國內亞症學生的寫作表現真的比一般學生差嗎？是否真的是他們的弱勢？這點可能需要更大範圍的量化調查研究才能夠了解。那些很會寫文章的亞症，又是會寫哪一類型的文章呢？是否比較會寫詩呢？其他記敘文和抒情文也一樣表現優異嗎？他們是否有哪些特質呢？如果能夠深入的進行研究，或許會找到更多的策略。

另外必須一提的是，我從這四位學生身上，發現就是因為基測要考作文，才讓大家重視他們思考和組織的問題。日照說「國小也不考。」

然後是到國中，我們剛好是第一屆那個，作文算分的，然後我爸才開始注意我的作文，然後才發現有問題」(970125日照師大訪談)。這點就不免讓我想到，之前很多亞症的家長跟我抱怨，認為寫作文對學生來講，是很有負擔的；不過換個角度想，如果一直都沒有考作文，這些亞症學生在寫作方面的問題就一直不會被注意到。寫作並不只是寫作，還關係著思考和組織的能力，或許考作文反而是讓大家可以發現他們需要協助，尤其是這群成績還不錯，學科表現還不錯的學生。而且思考和組織的問題現在不解決，以後到了高等教育要寫報告，甚至是就業時可能也要寫計畫，與其累積到那時才要解決，不如及早面對困難。

站在積極的角度來說，考試說不定不能算是一種不公平，相反的，迫使亞症孩子必須獨自面對寫作的問題，才是不公平的做法。因此真正的問題，應該是在於明知有其他的困難，卻沒有給予協助，例如說寫字有困難，卻沒有替代的方式，或者是學校根本沒有提供給他們培養寫作能力的機會。亞症學生的寫作問題，還需要更多人的關注及重視。