



對提升智能障礙學生語言能力初探



林桂如

國立高雄師範大學
特殊教育學系博士班研究生



壹、前言

對於智能障礙兒童而言，語言與溝通障礙一直是屢屢出現的適應行為問題，因此，提供支持性、促進性的語言溝通技能教學愈發顯得重要。在早期的研究中，因大多以生理年齡配對，因而造成研究結果中顯示智能障礙兒童與普通兒童的語言發展上有極大的不同。然而，在後期以心理年齡配對比較的研究結果中則指出智能障礙者的語言發展階段與普通兒童相似，惟發展速率較為遲緩。

就語言溝通訓練而言，情境教學（milieu teaching）多運用於智能障礙者的語言教學上，有鑑於此，本文主要以語言教學的觀點探討智能障礙者的語言特徵，進而提出情境語言教學策略，以作為增進智能障礙者有效語言教學之參考。

貳、智能障礙的語言特徵

在 Kuder（2003）回顧過去針對智能障礙者的語言與溝通能力所做的研究發現，對大多數智能障礙者而言，語言遲緩乃是普遍特徵。有鑑於語言與溝通的困難乃是大多數智能障礙者的特徵，因此，以下主要針對智能障礙者的認知與溝通問題，並綜合眾多學者的觀點（林寶貴、張小芬，1998；邱紫

容，1998；莊妙芬，1997；許銘秀，2001；Bernstein & Tigerman, 2002；Kuder, 2003），茲將智能障礙者的身心特性分述如下：

一、認知

認知功能損傷是智能障礙者定義的特徵之一，智能障礙者在認知方面主要包括：記憶有限、接收一般知識與訊息有限、偏重具體的思考、學習速率較緩慢及遷移能力困難（許銘秀，2001；Bernstein & Tigerman, 2002；Kuder, 2003；Ysseldyke & Algozzine, 1995）。

二、溝通

智能障礙者主要在溝通上的問題為語言發展緩慢、及聽說的字彙理解與使用有限，接續將針對智能障礙者的音韻、構詞、語法、語意及語用五向度說明如下，並整理如表一。

（一）音韻（phonology）

言語輸出（構音）困難，在智能障礙者中是相當常見的問題（Long & Long, 1994）。智能障礙者的發音與音韻上，相較於常人，出現較普遍的發音錯誤，且錯誤類型常是不一致（Shriberg & Widder, 1990）。對於許多智能障礙者而言，其構音問題妨礙了他們成

功在學校生活與社會互動的能力。

(二)構詞 (morphology)

在研究智能障礙者的構詞技能發展中，證實智能障礙者這方面的能力發展順序與一般正常兒童相似，惟速率顯著較為緩慢 (Newfield & Schlanger, 1968)。智能障礙兒童的語彙發展，除了語彙量較少外，說話也較為幼稚，常用娃娃語、單字或短語，且不會連結成句子，並常用一個語詞表達不同的事物或概念，如：以「球」表達所有各種不同的球，在詞性上，很少使用形容詞、助詞、連接詞與抽象的名詞或動詞語彙，最常使用具體性的名詞或動詞語彙，並常有仿說之現象，在面對社交情境時，所表達的詞彙常不是恰當。同時，若智能障礙兒童與普通兒童以心理年齡配對，則顯示兩組兒童的詞彙的發展是量的不同，而非質方面的差異 (邱紫容, 1998; 莊妙芬, 1997; 許銘秀, 2001)。

(三)語法(syntax)

在句法技能發展上的研究中，常發現智能障礙者的句法技能發展有遲緩情形，惟發展的形態上與一般兒童無異。研究指出，智能障礙者的句法發展上可能有其限制 (Kamhi & Johnston, 1982)，亦即，雖然早期發展相似於正常兒童，然而在發展上卻可能出現學習高原 (註：學習無進步的停滯期) 的現象以致於進一步的句法發展更顯困難，此外，林寶貴、張小芬 (1998) 亦指出，國中啟智班學生的國語文能力會隨年級增加而遞增，但其進步有限。

(四)語意 (semantics)

目前很少有相關於智能障礙者的語意能力研究。在已完成的研究中指出，智能障礙兒童傾向於對具體言詞的瞭解，對於抽象的表達理解較難 (如：他傷了她的心)，此外，有些研究發現智能障礙兒童的優勢能力在於其詞彙能力，但在組織策略上較弱，且偏重運用較具體的概念 (Stephen, 1972; Chapman, Schwartz, & Kay, 1990; Ezell & Goldstein, 1991)，暗示智能障礙者有一些發展及使用語意概念上的困難。

(五)語用 (pragmatics)

語用，最早出現的形式是以動作加以表達基本的意圖，如：引人注意指出物品等。McLean 與 Syder-McLean (1978) 曾指出，智能障礙兒童在語用上有很明顯的缺陷，特別是在使用描述性語言上有很大的困難 (林寶貴、張小芬, 1998)，而教養院的智能障礙者，在語用上的缺陷更為明顯 (莊妙芬, 1997)，並就言語行為、指示溝通與會話能力等三方面加以探討智能障礙者之語用能力如後。

1. 言語行為 (speech acts)

智能障礙兒童對言語行為的了解有所遲緩，如：「小嬰兒因為不舒服，所以哭了」，對於這樣的言語行為所欲傳達的言語目的，智能障礙者瞭解是有限的。

2. 指示溝通 (referential communication)

指示溝通，主要是指兒童解釋一項讓他人依令行事的能力。在相關研究中發現，智能障礙者雖很難將訊息傳達給他人，然而，對於較日常性的活動，如：解釋一項遊戲，智能障礙者扮演聆聽者的角色時卻能夠表現

較佳。

3. 會話能力 (conversational competence)

智能障礙者常是等著他人來主導話題的
被動溝通者，此種居於從屬性的溝通行為對
於在教養機構的智能障礙者而言尤為顯著

(莊妙芬, 1997), 此外, 智能障礙者明顯無
法維持話題, 或加入一些新題材擴充話題,
當話題暫時停下來時, 智能障礙者很難修正
話題及在必要時要求澄清與解釋。

表一 智能障礙者的語言與溝通

| 向度 | 表 | 現 |
|----|---|---|
| 音韻 | <ol style="list-style-type: none"> 1.發展與常人相似，惟較為遲緩。 2.一連串音的變形與與尾音的省略。 3.音韻發展上的遲緩。 4.詞素 (morpheme, 語形最小的單位) 發展與一般學前兒童的發展相同。 | |
| 構詞 | <ol style="list-style-type: none"> 1.發展相似於一般正常兒童，惟顯著較為緩慢。 2.說話幼稚，常用娃娃語、單字或短語，不會連結成句子。 4.常用一個語詞表達不同的事物或概念。 5.很少使用形容詞、助詞、連接詞與抽象的名詞或動詞語彙，最常使用具體性的名詞或動詞語彙。 6.常有覆述之現象。 7.面對社交情境時，所表達的詞彙常不恰當。 | |
| 語法 | <ol style="list-style-type: none"> 1.語句長度與相同心理年齡者相似。 2.對進階的句法結構有較多的困難。 3.智能障礙程度愈輕者，其句法的使用情形愈複雜，反之，愈嚴重者在句法上甚至無法出現簡單句。 | |
| 語意 | <ol style="list-style-type: none"> 1.對於慣用語句的表達理解有困難。 2.與語意發展上有遲緩。 3.詞彙與長度成正比。 4.傾向運用較具體的概念。 5.組織策略上較弱。 | |
| 語用 | <ol style="list-style-type: none"> 1.對言語行為的理解有遲緩。 2.扮演說話者角色有困難。 3.無法順利轉換話題。 4.手勢 (gestural) 與意圖的發展模式與常人相似，惟用手勢要求表達訊息的能力較為遲緩。 5.在會話中較少主導話題。 6.說明的技能與相同心理年齡者類似。 | |

資料來源：整理自許銘秀(2001)；莊妙芬(1997)；Bernstein & Tigerman(2002)；Kuder(2003)。

參、情境語言教學法之內涵與策略

一項有效的語言療育，需仰賴家長、教師與相關專業人員投注心力，與彼此之間的合作無間，並考量孩子本身的優弱勢，及個體在環境中所需之技能，方才能提供有效的療育（林桂如，2007）。Westling 與 Fox（1995）指出，目前有大量的研究顯示出，自然教學過程對於增進障礙兒童的語言與溝通乃是有效的，是以，若能善加運用情境語言教學法，可期將能顯著改善智能障礙者之語言技能，就目前發展而言，主要具有下列四種方法（Kuder, 2003；Westling & Fox, 1995；林宏熾，1998），並分述整理其具體策略如表二。

一、示範教學法（modeling）

示範教學法係為情境教學法中的主要教學方法，一般常用於教學起始階段，主要以教導智能障礙學生學習新的知識、活動或語言表達與溝通能力為主，強調「學生為中心」（student-directed）的概念，亦即，除了傳統學生模仿教師在教學活動中的言行舉止外，尚包括模仿其他同儕，亦即以學生作為教學活動的主體。該法主要在呈現一種關於學生興趣的口語模式。當有反應出現時，學生就被增強。若沒有反應，就重複這個模式。例如：當學生在玩一項很喜歡的玩具時，教師可能會說：「小熊」，若學生對該詞有反應，則教師可以擴充會話為：「我喜歡小熊」，但若學生沒有反應，則教師將重複該句。

二、指令教學法（mand-modeling）

指令教學法主要發展來教導智能障礙學生使用語言以獲得物品或參與社會互動，教

學者利用一些活動或物品開始與孩子的互動，來觸發孩子的反應，其特色主要乃以運用在孩子所處自然情境中的日常活動作為教學的基礎，透過自我對話、平行對話的方式，大人示範卻不操弄情境，用以教導孩子的語言技巧。

三、時間延宕教學法（time-delay）

時間延宕教學法主要是給予智能障礙學生學習上的刺激後，藉由時間上的等待與延緩，以鼓勵學生增加教學上的互動行為，當使用這個程序時，語言教學者轉向靠近兒童並注視他五至十秒，等待兒童說話。若兒童最初沒有互動，大人可以提供口語的鼓勵或先示範。其目的者要在於誘使學生產生自發性的學習互動與責任，其適用於改變學生個體的行為或增進其語言能力。

四、隨機教學法（incidental teaching）

隨機教學法係指在非結構的情境下，成人與兒童自然產生互動，並由成人藉此互動傳達新資訊，或提供兒童練習的機會，以增進溝通技巧，相關進行之步驟乃是綜合運用於前述三種情境教學法，其要領乃在於安排適當環境，以提高智能障礙兒童先與大人互動的可能性，並選擇適合學生能力程度的語言目標、興趣與環境，同時，以學生的注意力增強學生的溝通意圖，及使用學生有興趣的物體與活動（Warren & Kaiser, 1986）。

綜言之，示範教學法相似於指令教學法的步驟，時間延宕教學法則是企圖建立學生自發性的學習互動與責任，適用於改變智能障礙學生個體的行為或增進其語言能力，而

隨機教學法則是綜合前述三方法加以運用。

肆、結語

由智能障礙的身心特性觀之，可獲知其語言與溝通困難乃是存在的普遍問題。然而，我們也必須體認到，每個智能障礙學生在獲得語言知識管道上，皆有其個別性與獨特性。當教育者、專家與家長等人亟欲提供有效的語言療育之際，更應仔細檢視孩子的需求與教學的目標，例如：有些目標（如：語言獲得）較適合透過高度結構的方法來學習，而有些目標（如：溝通互動的開始），則較適合透過自然情境來教學，是故，在進行語言教學前宜審慎評估。情境語言教學法，其本質乃是源於對傳統教學法的反思與改進，對於運用於智能障礙者的語言教學上而言，若教學者能適當運用該教學法，勢能有效提升智能障礙者功能性、自發性與類化性語言的學習。

參考文獻

林宏熾（1998）。多重障礙學生情境語言教學策略。特教園丁，**14**，12-21。

林桂如（2007）。淺談增進學前語言障礙幼兒之溝通策略。桃竹區特殊教育，**9**，22-26。中原大學特殊教育中心。

林寶貴（1998）。學前兒童的語言治療與介入。特教園丁，**14**，1-8。

林寶貴、張小芬（1998）。特殊教育研究學刊，**16**，87-108。

邱紫容（1998）。身心障礙者口語表達之學習策略。國小特殊教育，**25**，34-40。

教育部（2002）。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。

莊妙芬（1997）。智能障礙兒童與自閉症兒童口語表達能力之比較研究。特殊教育與復健學報，**5**，1-35。

莊妙芬（2000）。替代性溝通訓練對重度智能障礙兒童溝通能力與異常行為之影響。特殊教育與復健學報，**8**，1-26。

許銘秀（2001）。智能障礙學生的語言問題與教學輔導。國教輔導，**40**，31-40。

綺寶香（1998）。國小學童語意與語法能力之研究。國教學報，**10**，166-196。

Bernstein, D.K. & Tigerman, E. (2002). *Language and Communication Disabilities in Children*(5th ed) . New York : Allyn & Bacon.

Chapman, R. S., Kay-Raining Bird, E. & Schwartz, S. E.,(1990). Fast Mapping of Words in Event Contexts by Children with Down Syndrome. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, **55**, 761-770.

Ezell,H., & Goldstein, H.(1991). Comparison of Idiom Comprehension of Normal Children and Children with Mental Retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, **34**, 812-819.

Kuder, S. J.(2003).*Teaching Students with Language and Communication Disabilities* (2nd ed). New York : Allyn & Bacon.

Long, S. & Long, S. (1994). Language and Children with mental Retardation. In V. Reed(Ed.), *Children with Language Disorders*(2nd ed.)(pp.153-191). New York: Merrill.

- McLean, J. & Syder-McLean, L. (1978). *A Transactional approach to Early Language Training*. Columbus, OH: Merrill/Macmillan.
- Newfield, M. & Schlanger, B. (1968). The Acquisition of English Morphology in Normal and Educate Mentally Retarded Children. *Journal of Speech and Hearing Research, 11*, 693-706.
- Kamhi, A. G. & Johnston, J. P. (1982). Towards an Understanding of Retarded children's Linguistic Deficiencies. *Journal of Speech and Hearing Research, 25*, 435-445.
- Shriberg, L. & Widder, C.(1990). Speech and Prosody Characteristics of Adults with Mental Retardation. *Journal of Speech and Hearing Research, 33*, 627-653.
- Stephen, W.(1972). Equivalence Formation by Retarded and Nonretarded Children at Different Mental Ages. *American Journal of Mental Deficiency, 77*, 311-313.
- Warren, S. E. & Kaiser, A. P. (1986). Incidental Language Teaching: A Critical Review. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*, 291-299.
- Ysseldyke, J. E. & Algozzine B. (1995). Special education : a practical approach for teachers (3rd ed.).*Teaching Students with Mental Retardation (pp.316-318)*. Boston : Houghton Mifflin.

