

## 第二章 文獻探討

本章分為幾方面切入所謂的「閱讀」：包括閱讀的心理歷程與教學理論、閱讀理論、第二語言閱讀、閱讀課程的相關探究，並提出相關且恰當的文獻研究來討論，以為後續教學實施的印證。

### 第一節 閱讀的心理歷程與教學理論

#### 一、基模理論

基模理論 (Schema Theory)<sup>1</sup> 屬於心理學範疇，由現代心理學家 Bartlett (1932) 等人提出來，Bartlett (1932) 認為「基模」就是人們過去的經歷在大腦中的動態組織，後來有人利用基模的概念來解釋學習的過程，認為學習是把新的知識和大腦裡原有的知識結合起來，以擴充原有的知識。

而這種基模是以等級層次形式儲存於長期記憶中的一組相互作用的知識結構。當新的信息、概念、思想與個人已知的事物產生聯繫時才變得有意義。一般認為，基模是認知領域中的基本建構單位，它包括大腦中所有已知的概念。根據 (Anderson & Pearson, 1984; Just & Carpenter, 1987) 對基模的看法，當人們在遇到新訊息時，就會從已知的概念中挑選出有關的信息以確認新訊息的意義。例如：我們每個人的記憶基模裡都有關於廚房的知識：流理台、瓦斯爐、鍋子、砧板、菜刀、鍋鏟、做飯、洗碗等。當聽到有關的談論時，我們會自然地運用這些知識去確定或預測將要聽到的話語意義。如果人的記憶基模中沒有這些知識，那麼在理解的過程中就會產生困難。如圖 2-1-1 所示，當我們的腦中出現像「廚房」這樣的一個概念時，很自然地會聯想和廚房這個地方相關的器具、活動。因此，即使學習者不懂流理台、鍋子、燒菜、洗碗盤等的說法或寫法，但是一旦

<sup>1</sup> 有關基模 (Schema Theory) 的說法，大陸學者將其譯為「圖示理論」。本研究裡的「基模」說法，皆採國內學者的譯名。

給予「廚房」這樣的概念，再經由幾個簡單的線索引領學習者去推理、猜測，而學習者本身的先備知識（perior-knowledge），或儲存於其腦中的基模，將有助於更快地進行推理理解。

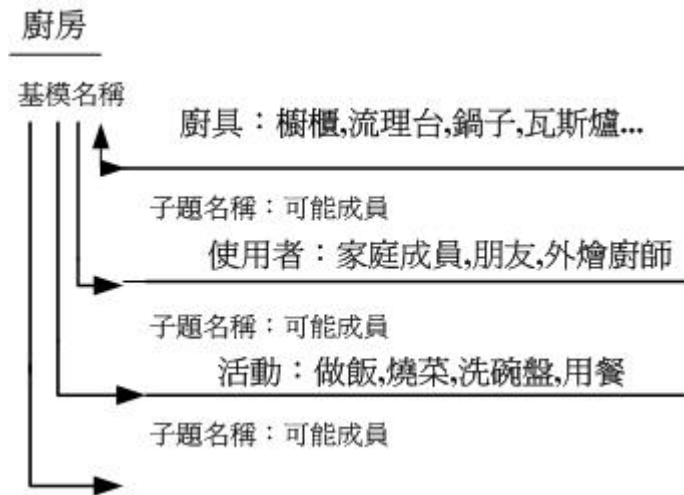


圖 2-1-1 胡志偉（1991）一個可能的廚房基模（修改自 Just & Carpenter，1987）

基模是運思的基礎，影響我們對外界知識的認識與吸收。當我們接受外界事物的刺激時，有個根據足以證明它的存在。因此，(Anderson & Pearson，1984)指出，當一個人表示他明白一句話或一篇文章時，就是他為這個訊息找到了一個基模，藉著因基模的激起的而產生的概念，使他對這段訊息有所體會。當讀者喚起腦中對廚房的基模以後，就能對廚房裡的相關知識進行聯想與推測。因此，基模理論強調有效的閱讀應將「自下而上」(bottom-up)與「自上而下」(top-down)(於下一段討論)的方法緊密地結合起來，使讀者的先備知識(prior-knowledge)與教材間相互作用，達到閱讀理解效益。

王湘玲（2001）整合了多位學者的看法後，認為基模理論在閱讀理解中有四項重要性：

1. 閱讀時如缺乏基模（背景知識）或不能適當地運用背景知識，閱讀理解就會受到嚴重的影響。

2. 恰當地運用先備知識可以促進閱讀理解。

3. 先備知識與語言能力同等重要。

4. 有關先備知識的教學活動可以大大地促進學生的閱讀理解。

筆者綜合歸納學習者不能理解文章的原因，大致有以下幾點：

1. 學習者沒有具備與文章相應的基模，在這種情況下就根本不理解文章的內容。
2. 學習者雖然具有與文章相關的基模，但文章的線索不足以使讀者的基模活絡起來。
3. 學習者自以為讀懂了文章能夠對文章作始終如一的解釋。
4. 作者所提供的線索沒有足夠的語言知識。

假如人具有豐富的知識，即有豐富的基模網絡，他們會理解和記憶得更多。因此，當學生有無法理解教材的情形發生時，可能要幫助他們建立必備的基模。

在初級中文閱讀教學階段，學習者容易出現字詞彙量不夠的現象，而這種存在於人們腦中的基模，可以成為學習者的先備知識進一步充分利用，也許是藉著口語表達的方式，進一步理解每個字詞的含意，這點由後續的教學實施來加以驗證。

## 二、閱讀的概念

什麼是閱讀呢？Gibson&Levin（1975）認為閱讀是從文本（text）中提取意義的過程。而這個文本（text）不僅包含文字的資料也包括圖畫、圖解、圖表或插圖等等閱讀的書面材料。Downing&Leong（1982）又把閱讀分為廣義與狹義的閱讀兩類。實際上，閱讀如何聯繫讀者與作者及作者想要表達的意念這樣的關係？

當學習者參與社會活動面對世界現象時，總會先搬出原先存於腦中的基模（schema），換言之，會先用這些基模去詮釋他所觀察到的現象，當無法解釋或解釋的結果不滿意時，才會改變觀點或接受他人提出的觀點，對自己的基模進行修正或重整。從這些認知運作來看，即顯示學習者並不是隨意就接受外來的觀點，同時也顯示留存在腦海裡的是一組一組的訊息，而非單獨零碎的片段。

從概念的學習來看，每一種集合或結構的內部都存在著關係，經驗中

的一些事件也存在著一些關係。經驗的集合或事件間的關係，即構成了一個經驗領域，而表示這個領域的關係即是一種概念，換言之，它就是一個概念領域。對於這些關係的探討，以及建立關係的形式，或對關係的說明，即是概念的學習。將這些複雜的關係網絡相互連結，即構成了閱讀的要素，形成讀者（reader）、作者（writer）與文本（text）之間的關係，如圖 2-1-2。為了認識真實的世界（word）存在的事物，作者（writer）透過文本（text）表達他要傳達的訊息，而讀者（reader）藉著文本理解作者（writer）想要表達的訊息，也因此間接地認識真實世界裡存在的種種意義或現象。

就語文學習的角度來看，這種透過文字敘述的方式提供了更豐富的學習內容，可以滿足不同經驗的學習者，學習者因而能運用既有的知識學習，拉近了與學習目標之間的距離。

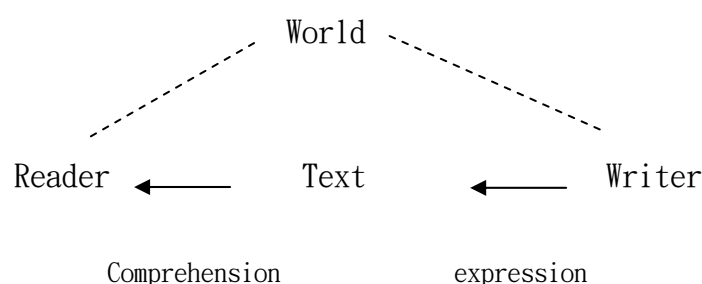


圖 2-1-2 閱讀意義的生成

（資料來源：改編自 魏金財，2004，閱讀與寫作教學網站）

### 三、閱讀理解層次與模式

#### （一）閱讀理解的層次

閱讀對於讀者來說，特別是針對閱讀者語言能力的差異，而應該給予不同的閱讀內容，循序漸進，由易入難，才能達到閱讀的最大效益。Carver（1990）將閱讀分為四個層次，第一個層次是找出一段文句是由哪些「意義單位」（meaningful units）所組成的。第二個層次是透過組合一個句子的字，以了解整句話的意思。此時讀者要分析的是字與字之間的意義與

文法上的關係。第三個層次是分析一段或一篇文章的內容。第四個層次則是在了解文章內容後，讀者對這篇文章所產生的主觀判斷。

筆者以為，Carver（1990）閱讀層次的前兩項分類可為初級閱讀階段的參考依據，而從第三個層次開始，則可歸入中高級閱讀訓練。這樣的分類方式概括地敘述閱讀的層級，但對於閱讀層次的意義與劃分目的卻無詳盡的說明。

在進行閱讀教學前，教學者若能了解能力劃分的意義與目的，方能使自己的教學更有針對性，更流暢地進行一系列的課程安排設計，使得教學者在確立教學目標時有計畫且易於實行。

對初級閱讀者來說，最迫切需要施予的訓練是字句的閱讀，而字裡行間和字句以外的閱讀能力的培養，必須靠基礎階段的知識積累後才能逐漸發展。如圖 2-1-3 所示：

閱讀能力的層次

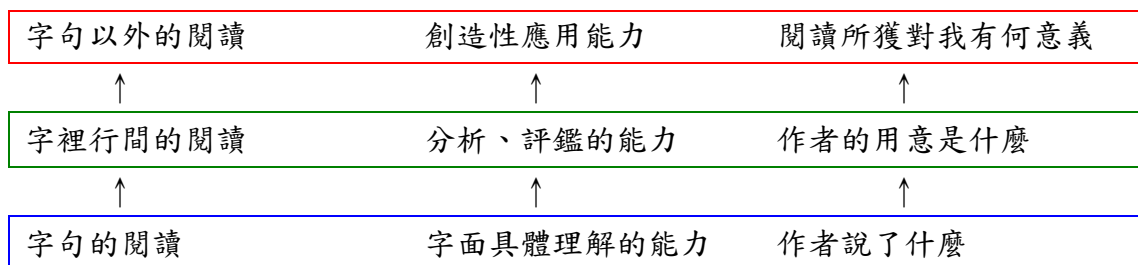


圖 2-1-3 閱讀能力層次圖

（資料來源：魏金財（2003）。閱讀與寫作教學網站。）

魏金財（2003）將閱讀能力區分為字句的閱讀、字裡行間的閱讀及字句以外的閱讀，而以漸層的方式逐一說明每一層次的衍生意義與實際和文本接觸時所要傳達的訊息，這樣的呈現方式清楚明白，頗適合教學者在進行閱讀教學時的參考。本研究裡除了練習了第一層次的字句的閱讀，也引導學生邁向第二層次字裡行間的閱讀的能力，這些層次的進行步驟於第四章教學的實施裡呈現。

## (二) 閱讀的模式

縱上所述，閱讀理解大致可分為三到四個層次，而實際進行閱讀時又該如何著手呢？國外學者陸續提出「由下而上」(bottom-up)、「由上到下」(top-down)的閱讀教學理念，以為閱讀教學時的參考。他們皆強調語言教學策略應以協助學生增加理解、表達能力，提升學習興趣為主。所以教導閱讀時應該以文章理解與明白主旨 (meaning) 為主，而不是只注重閱讀技巧而已。語言學習的目的是學生可以使用語言表達自己，了解他人，而且是有目的的，有意義的使用語言。

然而，閱讀的過程僅是這兩種模式的呈現嗎？Rumelhart (1977) 提出了提出了閱讀的「交互作用模式」(interactive model)，綜合了「由下而上」和「由上而下」的模式，關於此點筆者以為也和中文字詞教學有關。到底識字、寫字應和詞彙分開？或者兩者一起進行？這使得中文閱讀的歷程可結合更多元的模式來解讀。以下及分述這幾種模式的詳細內容。

### (一) 自下而上模式 (bottom-up model)

屬於傳統的閱讀理解模式，源於十九世紀 40 年代，以 Gough (1985) 為代表，從「刺激」到內在表徵的知覺歷程。Gough (1985) 認為：

*閱讀的開始使於眼的注視，首先注視的是一行文字的開始地方，但並非是第一個詞的第一個字母。*

主張此種模式的學者們關心的是認知過程如何經過處理之後，把書寫的視覺形象轉換成有意義的語言訊息。此模式蘊含一個基本假設，即閱讀是從字詞解碼 (word decoding) 開始，直到獲取意義為止。閱讀過程是從字→詞→句→篇章的有組織、有層次的自下而上的理解過程，也就是從部分到整體、從外部到內部的過程。根據此模式，在進行中文閱讀前，首先必須先識字，而漢字的結構及特色都具有學習上的優越性 (於下一節討論)，因此，針對初級閱讀者而言，自下而上的模式是必備的。再則，理解篇章必須具備基礎的或簡單的語言知識，且閱讀過程的難題是語言問題，學生理解失敗主要由於缺乏足夠的語言知識。因此，自下而上的模式

適用於強調低層次語言知識的閱讀教學。

Gough (1985) 的模式可以說明閱讀中的某些現象，但還是很難說明整個閱讀過程，因為他忽略了閱讀中各種信息間相互作用的重要性。此外，此種模式也缺乏了回饋。從句子到篇章的過程中，我們很難看出從字的認識到整個文章的理解中，先備知識 (prior knowledge) 在內容主題的中的比例，亦即此一模式忽視了文章內容的重要性。

## (二) 自上而下模式 (top-down model)

本世紀六十年代末至七十年代初，主要以 Goodman (1967) 為主。Goodman (1967, 1976) 及 Smith (1978, 1982) 等人認為閱讀理論的核心概念為「預測」(predicting)：讀者根據其先備知識、閱讀策略及前後文線索，在讀某一篇章時，不斷地形成假設，預測下一段會出現什麼文字。Goodman (1967) 提出閱讀是『心理語言的猜測遊戲』(psycholinguistic guessing game)，是一種擷取、預測、檢驗和證實的循環過程。讀者在閱讀的過程中，會不斷地利用客觀世界知識、篇章文體知識、或其他有關的語言結構、語言使用的知識等進行分析、提出假設，再利用篇章中的各種語言線索和綜合分析，最後驗證假設是否成立。另外利用已知的語言知識和社會經歷亦有助於對篇章的理解。

根據 Goodman (1976) 的理論，閱讀是讀者與篇章之間的對話，過程為始於作者編碼而成的語言表徵 (linguistic surface representation)，終於讀者建構意義，並產生語言與思維的相互作用。閱讀的意義並不完全在對語言本身的理解，亦需引領讀者進入字裡行間的深層意義。

由此可見，自上而下的閱讀模式強調讀者有主動選擇的過程，讀者在閱讀的過程中無需逐字、逐詞、逐句地理解，只要選擇其中一部分就行了。但是忽視了閱讀中基本知識的作用，將使學生的閱讀技能下降。這種模式強調篇章內容的理解比從理解字、詞、句到整個篇章重要，然而卻忽略了在理解過程中太多的疑難生詞確實阻礙了理解內容的重要性，尤其是中文的詞彙，有著複雜的構詞方式，如：某人學會了「書」的意思，知道它是「書本」的意思，但看到「書寫」兩字時就不見得能理解它的意義了。若

能掌握這些字詞組合的基本知識，在進行句子甚至是篇章閱讀時，才能得心應手。否則，初學者的瓶頸常是整個段落、整篇文章都會念，也知曉大概的意思，但還是會被一些或大量不明白的詞彙所困擾。

不過，這兩種閱讀理解模式，都不足以說明閱讀過程中實際上存在的多項複雜因素，因此，Rumelhart (1977) 提出了「交互作用模式」(interactive model)，認為閱讀是多種知識的來源，不僅是「由下而上」或「由上而下」的過程，而且是兩者交互作用加工的過程。同時強調「基模」(schema) 才是閱讀理解的基礎。

(三)「交互模式 (interactive model)」的閱讀模式。

Rumelhart (1977) 提出訊息傳遞的方向可以是從部分到整體的，也可以從整體到部分的運作。Anderson (1981) 也強調，交互模式是「讀者是一個主動的訊息處理者，處理的目的在於建構出一個可以說明文章意義的模型」。

相互作用擷取了「自下而上」和「自上而下」的理論，不再偏向篇章提供的信息或讀者已有的知識，而是把兩者巧妙地應用與結合。閱讀時以大腦為信息處理中心，信息處理的過程包括視覺與認知的處理，認知處理是相互作用模式的關鍵，視覺處理需要視覺訊息，認知處理需要非視覺訊息，兩者相互作用而成基模 (schema)。王碧霞 (1993)、陳賢純 (1998) 在閱讀的視覺訊息及非視覺訊息的相關研究裡，亦提出了要達到閱讀理解的最後目的，主要靠的是非視覺訊息的處理過程。閱讀理解是語言文字處理的過程，又是讀者已有的先備知識，即非視覺訊息的運用和處理過程。在閱讀教學中，相互作用模式強調篇章內容 (教材) 和讀者已有的先備知識或基模的作用。自相互作用閱讀模式出現以來，先備知識在閱讀中的作用引起了普遍的重視，於是有一連串的相關研究產生，這也是閱讀理論從單一走向綜合的結果。



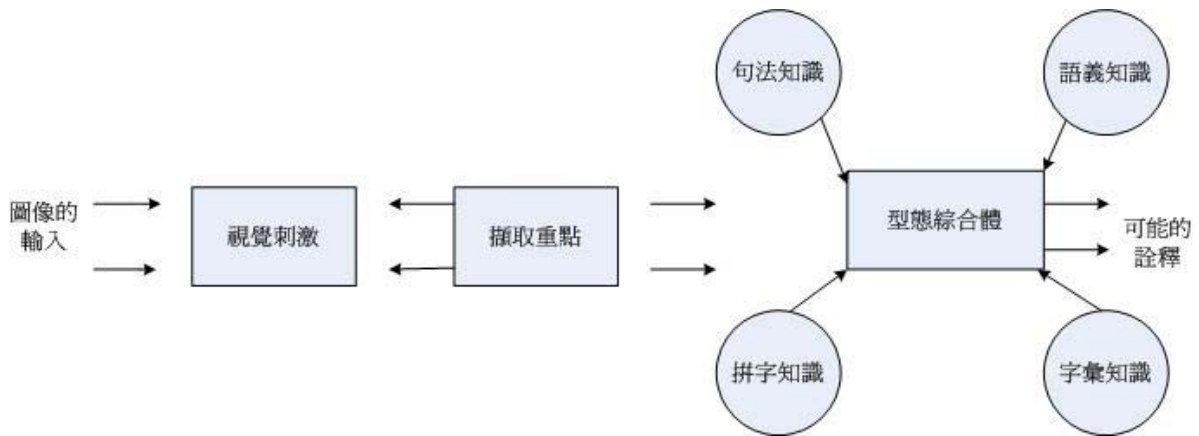


圖 2-1-4 Rumelhart 的閱讀模式圖 (引自曾陳蜜桃,1989)

Rumelhart (1977) 指出圖像輸入產生訊息，而此訊息中擷取許多重點。在擷取重點的同時，句法的、語意的、字彙的以及拼字的訊息是同時並用的，如圖 2-1-4 所示。在初級中文閱讀教學時，結合了字與詞的教學更強化了此種相互作用模式的應用。藉由文字的刺激可以觸發更多詞彙的想像，再加上學習者自我的先備知識 (prior knowledge) 和後設認知能力的輔助學習，定能達到學習效益。每一種知識來源可以使用其他來源所提供的訊息，而這些來源是彼此「互動」(interact) 的。

#### (四)「交互補償 (interactive-compensatory model)」 閱讀模式

Stanovich (1980) 也是交互閱讀模式的代表，他認為此一模式比其他兩種模式更能準確地描述閱讀過程。有鑑於此，Stanovich (1980) 更進一步從交互作用模式中延伸出交互補償模式

(Interactive-compensatory Approach)。此一模式的主要論點是，任何一種層次的閱讀處理都可以補償其他層次的不足，也就是說任何一種知識欠缺的話，可以用其他知識來補足。相互補償模式是一種同時集合各種信息來源為一體的綜合模式。當任一特定的信息來源不足時，讀者可能依賴其他更好的信息來源，而此一模式正好可以解釋這樣一種異常的現象。在某些情況下，逐字閱讀階段較差的讀者反而比解碼能力強的讀者對文章理解得更深。因為解碼能力較差的讀者可以利用語義、語法、先備知識等信

息提供補償，而解碼能力強的人可能缺乏此種補償。這點也是本研究想要強調的一部份，即具備基礎語言能力學習者，雖字詞量比不上中高級學習者，但仍可運用循序漸進的閱讀方式，幫助其理解。

綜上所述，交互的閱讀模式肯定了低層次和高層次的閱讀過程對閱讀理解的重要作用，認為閱讀是讀者運用各種層次的信息進行加工而後重建信息的過程，也是閱讀材料與讀者腦中各種知識交互作用的過程，這各研究成果亦可和後來的魏金財（2003）閱讀能力層次圖相呼應。

#### 四、中文閱讀的認知歷程

閱讀的過程不是一個機械化的過程，而是一個複雜的心理認知思維過程。吳曉露（1992）、陳賢純（1998）、張慧軍（2002）等提出閱讀教學不應只是單純的釋義解字的過程，而應該是一個重視心理因素和文化背景知識，積極引導學生將語言與思維緊密聯繫的過程。

何謂認知（cognition）？認知是當我們在從事知覺、回憶、理解以及思考等行為活動時，所進行一切心智處理及活動集合，包括這些心智處理及活動的運作。

何謂後設認知（metacognition）？這個概念是 Flavell（1976）提出的，也可稱為是「認知監控」（cognitive monitoring）或「監控理解」（comprehension monitoring）。意思是指個體在進行辨認、判斷、推理、記憶、理解、思考…等認知歷程時，對於自己各方面認知能力的了解，以及善用自己各項認知的能力。

閱讀是介入許多認知歷程的一項高度複雜的能力，一般將介入的認知歷程區分為「解碼」（decoding）和「理解」（comprehension）兩個主要成分。曾陳蜜桃（1989）也對認知歷程做了如下的分類方式：

表 2-1-1 曾陳蜜桃（1989）的閱讀認知分類表

閱讀的認知歷程	
解碼 (decoding)	比對 (matching) 閱讀者看到文章的單字時，不需要發音或猜測，即能直接地了解單字的意義。這是一種近乎自動化的歷程，默讀者多半使用此法，因而在識字認義上較為快速
	補碼 (recoding) 歷程：見字而間接觸接 (indirect or mediated access) 字義的心理歷程。Gagne (1985) 認為補碼的步驟有四：1. 將不熟悉的字劃分音節；2. 為每一音節衍生一個聲音形式；3. 將聲音串在一起；4. 利用第 3 步驟所衍生的聲音串，來催化長期記憶中的意義。
文字上的理解 (literal comprehension)	字彙觸接 (lexical access)：當書頁上的單字或字音形式已確認了之後，會從長期記憶中檢索出與這些形式相連結的意義來。
	語句的整合 (parsing)：將一個句子中所有的字結合在一起使成為一個前後連貫的意念的歷程。
推論上的理解 (inferential comprehension)	統整 (integration) 歷程：使文章中概念的心理表徵 (mental representation) 更為前後一貫

	<p>摘要 (summarization) 歷程：主要是靠字和意義等兩個線索，熟練的讀者會從長期記憶中檢索出合適的，用以協助衍生一段文章的鉅觀結構 (macrostructure)</p>
	<p>引申 (elaboration) 歷程：借先前知識 (pre-knowledge) 或稱先備知識 (prior knowledge) 來增加對理解文章的意義表徵。</p>
<p>監控理解 (comprehension monitoring) Gagne (1985) 認為介入監控理解的歷程有四：1. 安排目標歷程 (goal setting)，2. 選擇策略 (strategy selection)，3. 查核目標 (goal checking)，4. 補救歷程 (remediation)</p>	<p>安排目標和選擇策略 (goal setting and strategy selecting) 歷程：在閱讀剛開始時，讀者會安排一項目標，且選擇一個閱讀策略來面對該目標，而適當的策略常是略讀與掌控關鍵字。</p>
	<p>查核目標和補救 (goal checking and remediation) 歷程：查核目標的定義即在利用上下文的線索，去檢核是否能理解整句的意思。<sup>2</sup></p>

整合曾陳蜜桃歸納各家學者 (Gagne, 1985; Carpenter & Just, 1981; Palincsar&Brown, 1984, etc.) 的研究可知，成功的閱讀理解包含陳述性知識 (declarative knowledge): 概念性的理解；以及程序性知識 (procedural knowledge): 技能與策略兩方面。其中陳述性的知識是指一個人經常用到的，以網絡 (network) 型態儲存在長期記憶裡，在閱讀上乃是由字母 (letters)、音素 (phonemes)、詞素 (morphemes)、單字 (words)、概

<sup>2</sup>例如：當閱讀到「There were tears in her brown dress」這句時，一般人首先的解釋是『tears』是眼睛掉下來的淚水。(Carpenter & Just, 1981) 接著，讀者瓦解了閱讀的正常流程，倒回去看 tear 的其他意義(衣服的破綻或裂口)，此時這一句就通過目標檢核(goal check)了。引自曾陳蜜桃(1989)。

念 (ideas)、基模 (schemas) 以及主題 (topic) 或學科 (subject matter) 等知識所組成。而程序性知識則較為機械性、富操作性，代表「如何」閱讀的知識，同時也是多種的成分歷程 (component processes) 所組成的。雖然上述的閱讀歷程乃曾陳蜜桃整合外國學者的理論基礎，也是一般以拼音為主的語言的閱讀歷程，然而和中文的識字解詞過程仍有異曲同工之效。

柯華葳 (1999) 更具體地提出針對母語學習者的中文閱讀歷程與成分，包含能力、知識以及後設認知。無論讀者本身的能力的高低或知識的多寡，若要達到閱讀的效益必須靠自我的後設認知加以監控。如圖 2-1-5 所示，讀者需靠自身所先備的關於組字、語法等知識，才能進行字形、字義、語句及篇章理解等，而這些過程都必須依賴讀者的後設認知加以監控學習。

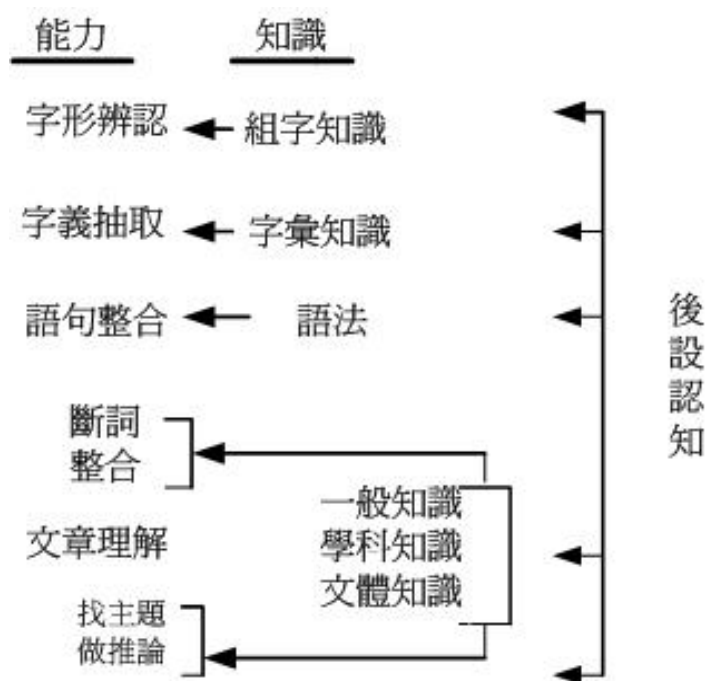


圖 2-1-5 閱讀的歷程與成分

(資料來源：柯華葳 (1999)。第三章 閱讀能力的發展。載於 曾進興 主編。語言病理學基礎。台北：心理出版社。)

這樣的閱讀認知歷程是否同樣適用於第二語言學習者？特別是針對初級閱讀者來說，雖然他們或多或少已具備組字、詞彙、語法等基礎知識，但相較於母語學習者，這方面的知識在進行閱讀教學時仍須同時補強的。

鄭昭明（1981）提出字彙觸接（lexical access）是文字閱讀的心理歷程。經由不斷的文字閱讀，我們在腦裡儲存一個心理字典（mental dictionary），而 Just&Carpenter（1987）認為人腦中存在心理辭典裡的詞彙就稱為心理詞彙（mental lexicon）。心理詞彙具有很多詞條，當這些詞條被激活時，詞就會被認知。如果一個視覺符號的處理與傳遞能在字典裡查找到，那麼這個符號就成為一個字。接著，再把某個字詞的所有意義從記憶裡提取出來，並挑選出適合當篇上下文的意義，確認某個字詞在當篇語境中的含意。經過實驗研究，鄭（1981）也提出了漢字具有詞優效果<sup>3</sup>，結果顯示中文和英文在文字的辨識歷程是存在差異性的，而且也是個複雜的、多層次的閱讀歷程。

英文的字彙觸接裡包含字形、字音與字義；相較於漢字裡的字彙觸接，漢字的字形與字音沒有沒顯著的相對應的關係，反而在字義上多與象形或會意有關。關於中文裡形、音、義的關係，於下一小節裡另行討論。因此，有了字彙的觸接之後，才能進一步構成閱讀的心理歷程。

王碧霞（1993）以視覺訊息與非視覺訊息為例，這兩類訊息相互作用產生閱讀理解，閱讀的過程包含生理與心理過程。生理過程是指人在閱讀時視覺器官對印刷符號感知的過程，由此獲得視覺訊息，是閱讀的外部過程；心理過程是指人原有的，儲存在記憶中的知識系統，此非視覺訊息在閱讀過程中所起的作用，是閱讀的內部過程。

以下整理了王碧霞（1993）、陳賢純（1998）將閱讀分為外部過程與內部過程的簡易圖：

---

<sup>3</sup> 鄭（1981）提出：當目標詞是一個有意義的詞時，受試者正確辨識出這個詞的機率比目標詞為非詞時高。

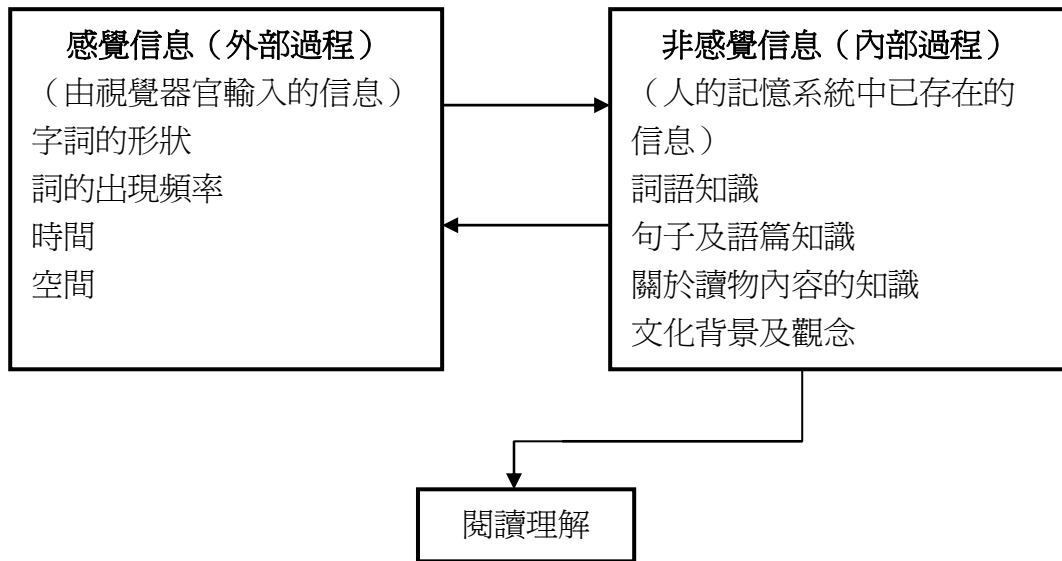


圖 2-1-6 閱讀的信息歷程

(資料來源：修改自王碧霞(1993)談非視覺訊息的培養—基礎階段漢語閱讀教學探討。《世界漢語教學》。4，310。)

在初級閱讀階段應當強化感(視)覺信息(外部過程)才能進入非感(視)覺信息(內部過程)而提升閱讀能力。因此，在初級閱讀階段累積大量的字詞彙知識是有利而且必須的。

## 五、中文語言能力與文字能力

不同於拼音文字的語言，漢語是一種拼音與文字獨立但又可相互聯繫的語言，因此，研究中文閱讀就得探討語言和文字之間的關係。

「語言能力」的概念早就引起學術界的關注，這一概念是美國語言學家 Chomsky (1986) 提出的。他提出語言學的主要目的應該是研究「語言能力」，他所指的「語言能力」就是能聽得懂和說出話語的能力。西方學者普遍一般認為「文字是記錄語言的書寫符號」，所以大多用文字符號來研究語言。張朋朋(1994)則認為：中國的漢字不是記錄書寫語言的符號，語言是以音示義的聽覺符號。文字記錄的是意義及語音所表達的意義。語言能力可以影響文字能力，如母語學習者習得母語後識字，由於具有語言聽說能力，讀字音時就容易多了。藉助語音(字音)的中介，

就可以使字形和語義建立聯繫，從而掌握了字音，理解了字義，母語學習者就具有一定的初級閱讀能力了。如圖 2-1-7。

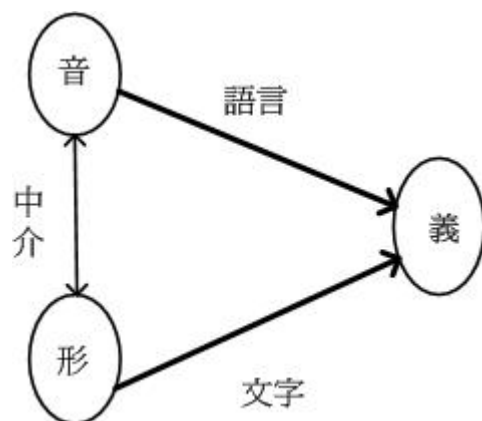


圖 2-1-7 語言與文字的關係

(資料來源：張朋朋 (2005)。語言能力與文字能力。漢字文化。2, 24)

此圖也說明中文閱讀與一般拼音文字閱讀的歷程之不同處 (劉英茂, 1978; 葉德明, 1999)。文字能力不是「記錄語言」的能力，而是閱讀和寫作的的能力。把文字讀出來不等於閱讀能力，此點涉及到由字的知覺分析到字義理解之間是否要經過語音轉錄 (phonological mediation) 的階段。早期由曾志朗、洪蘭 (1978) 著手研究閱讀時的語音轉錄過程，以美國聾啞人為實驗對象，實驗證明即使不經過語音的過程，這些人學習漢字要比英文更容易。而胡志偉 (1988) 等的研究發現，語音辨識的工作會干擾受試者對認識的字的記憶，而較不會干擾對不認識字的記憶，在字彙觸接前也是不需要語音轉錄的。然而有些研究 (謝娜敏, 1982; 林宜平, 1983; 石瑞儀, 1986; 錡寶香, 1999) 發現中文的字彙觸接仍涉及語音轉錄過程。總之，語音轉錄的現象因實驗切入點和許多其他複雜的因素的影響，在字彙辨識中的影響仍具討論空間。

筆者教學過程中發現，學生在看到一個新字詞時習慣發出聲來，即使在閱讀書面資料，有幾位也習慣出聲朗誦來幫助其認字。有的在閱讀時不認識該字，經老師提示該字的發音立即能夠記憶起相關字義，進而對該字有不斷反覆，強化記憶的效果。關於此點，張朋朋 (1994) 指出，閱讀時發音不發音，或發音正確與否，對於理解文章的意義無密切關係。



要理解一篇文章必須建立字形與字義的聯繫，因此，如果朗讀一篇不了解意思的文章，對朗讀者本身來說是不能稱其為「以音示義」的。據筆者的觀察，常發現學習者多數習慣藉著念出來來邊看邊閱讀。是否是學習者習慣的閱讀方式？或者只是單純地反應？留待後續的研究結果再行討論。

總之，在文字教學中就是通過各種教學手段，包括講解字義、練習字的發音、教寫字形、組字練習、聽寫造句練習等，使學生建立起字形、字義、字音三者間的聯繫，不僅使語言能力奠定一定的基礎，過程中也突顯了中文閱讀教學的特色。

## 六、中文字詞的學習優勢

一般人們普遍認為閱讀中文與閱讀英文的認知過程不盡相同。英文是個拼音文字，要由字母改換成音，然後由音轉換到意義；而中文是個符號文字，每個字有自己的意思，閱讀時可由字形直接變為意思。李瑋玲(1990)針對閱讀中文和英文進行研究，得出必須具備良好的「知覺推理」能力，亦即學習華文時必需能掌握許多形聲字及會意字，藉由部首推論整體的空間知覺能力，進而在漢字識字當中達到事半功倍的成果。而曾志朗、洪蘭(1990)則透過對腦傷病人的實驗，推翻了國外認為漢字是象形字，是圖形的說法，證實左腦在中文書寫上佔優勢，這種優勢是「視覺的」不等同於「空間的」，漢字的空間組合和各部件的筆順方位有關，這即是漢字的字形概念。

李(1990)是藉由測驗成績來推測中文較英文佔有空間上的優勢；葉德明(1999)則認為學習任何語言包括中文，都需要大腦左右兩邊的協調，但是認識和記憶單音節的方塊具形中國字，其優勢是偏向右腦的。

胡志偉、顏乃欣(1991)用反置詞的概念進行字詞偵錯測驗：若將一個詞的兩個字反置，受試者偵測出它們的機率會小於反置的非詞。根據胡(1991)等的研究發現了反置詞的詞劣效果。此外，胡(1991)也發現，單字雖然是一個重要的閱讀單位，但是在常態的閱讀情境中，詞才可能是

實際的閱讀單位，因此而有所謂的詞優效果<sup>4</sup>（鄭昭明，1982）之說；又讀者對高頻詞的反應比低頻詞快，低頻詞又比非詞快。這顯示詞彙觸接和詞頻也有極大的關係。詞的長度勢必也影響反應的時間。

因此，在初級閱讀階段許多學者（白樂桑，1996；李芳杰，1998；李大遂，1998；張朋朋，1994）皆主張將漢字與詞彙教學結合。此種方式不至於使整個中文閱讀教學產生斷層的現象，而且若將字詞單獨個別教學，將不利於進行分詞斷句的練習。此外，筆者也發現，一則因為國內的華語教學環境所驅，一則因學習者基於時效及社會性的學習動機使然，若將識字、詞彙等脫離閱讀而教學，則勢必大大降低學習者的學習興趣。

識字和詞彙的教學如何在閱讀課中進行？其實在每個語言學習階段，都是隨著字詞彙的增加而提升閱讀書寫，甚至是聽說能力的。因此，在基礎階段的閱讀課上，首先要加強的就是透過中文閱讀歷程的解析及學習的特性，幫助學習者積累大量的字詞彙。

## 七、小結

本節提出閱讀的相關理論作為整個教學的理論基礎。任何成功的教學都少不了紮實的理论根基。雖然這些理論多半以國外學者的學說為主，但也適用於各種語言的閱讀教學。在字詞教學時需要應用由下到上

（bottom-up）的模式，也就是所謂的區域性的閱讀（local reading）（林秀惠，2005），強調一字一詞的基礎，累積夠多的詞彙量；而閱讀短句或段落短文時，採用由上到下（top-down）的模式，進行全面性的閱讀（global reading）（林秀惠，2005），引領學習者運用後設認知來推理反思；進而在認知理解上產生交替互補作用（interactive-compensatory model）。

另外，近幾年來閱讀理論的研究重點集中於對基模理論（schema theory）的研究，而先備知識又是基模理論的重要組成部分。我們的知識世界是怎樣在頭腦裡被組織或儲存的？在閱讀時我們怎樣從中提取一定的訊息進行推斷或處理？這確實是一個相當複雜的過程，然而在本研究裡

---

<sup>4</sup> 關於詞優效果之說，Cattell（1886）早就發現，相對於無意義的詞或者單個字母來說，有意義的詞具有容易辨識的特點。

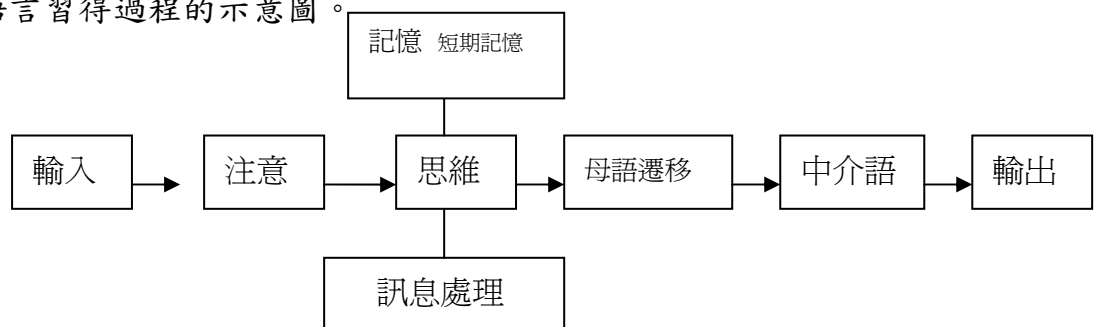
僅提出這幾種模式作為理論基礎，以為教學的參考依據。

在閱讀教學中，除了了解語言文字以外，向學生講述或引導他們去查閱文本裡的有關背景知識（background knowledge）<sup>5</sup>是很重要的。不同的民族有不同的文化背景，他們在價值觀念，風俗習慣等方面往往也不盡相同，對一個民族來說也許是天經地義、習以為常的事，對另一個民族來說也許是不可思議、完全陌生的。所以教師不應該再像以往「語法教學」那樣，只注重學生語言能力的培養，而是應該擴大學生的背景文化知識，這樣才能提高他們的推斷力、想像力。

## 第二節 第二語言（L2）閱讀教學

### 一、第二語言習得的過程

學習（Learning）是經由一套正式的有規則的語言知識有意識地輸入；而習得（Acquisition）則是在自然的語言環境中一種無意識地、自發性地語言獲得。經過閱讀理解的理論與閱讀模式的相關探討後，本節想要探究的是外籍生的中文閱讀理解，包含第二語言習得的心理因素對學生閱讀學習上的影響。對初學華語者來說，中介語（interlanguage）的使用情形相當普遍；學生受母語影響經常出現學習上的正遷移、負遷移<sup>6</sup>的現象等等，所以當母語與目標語的相關語言規則相同時，學習起來比較容易，相對地若母語與目標語的語言規則相差甚巨時，學習上則比較困難。圖 2-2-1 是語言習得過程的示意圖。



<sup>5</sup> 在此的背景知識（background knowledge）泛指為閱讀文本裡的文化知識概念。

<sup>6</sup> 所謂的學習上的正遷移是指學習者按照自身的特點，選擇適合自己的學習方式，選擇有效的學習策略（不一定是最好的）完成學習；而學習的負遷移則指學習者以往常學習一新語言的經驗應用於學習華語而造成學習上的障礙。

圖 2-2-1 Skehan (1998) 第二語言習得的認知過程

(資料來源：吳潛龍 (2000)。關於第二語言習得過程的認知心理分析。《外語教學與研究》。32，4，292。)

由圖 2-2-1 可看出，在語言輸出前，每一位學習者必須經過中介語的過渡階段，而對華裔學生而言，中介語的使用情形會因其華裔背景而有經常出現雙語混用的現象。

語言的學習歷程中，聽、說能力是一般學習語言的捷徑，也是外語溝通的基礎，特別是對華裔學習者來說，家中耳濡目染的華語環境通常是華語學習的一大優勢。本論文的前導試驗對象及研究對象亦為華裔學習者，根據訪談的資料顯示，大多數人會和自己的父母以中文溝通，不過，這裡的溝通多為口語方面，至於閱讀和寫作方面是非常缺乏的，大部分的學生都是在當地的華語僑校學習。對華裔學生來說，這點優越的華語學習背景確實要比完全沒有華語背景的外籍生佔了極大的優勢。

## 二、L1、L2 閱讀的差異

到底 L1 與 L2 的學習者在閱讀過程中存在什麼樣的差異？而在教授 L1 與 L2 的學習者又有何不同？如下表 2-3-1 所示：

表 2-2-1 L1 與 L2 閱讀教學的差異

		母語閱讀	第二語言閱讀
性質		陳述性知識學習為主	程序性知識學習為主
閱讀目的		獲取知識為主	提高漢語閱讀能力
練習要求		獲取到知識就行了	反覆操練熟練掌握
閱讀模式		自上而下的模式為主	自下而上的模式占重要比重
閱讀過程	閱讀前	1.有豐富的背景知識 2.用少量語言線索預測內容	1.缺乏背景知識 2.很難對讀物做出正確的預測，帶有一定的盲目性
	閱讀	3.以意群為閱讀單位，整體理解	3.視覺感知以字詞為單位，常逐字逐詞理解

	中	4.閱讀速度快 5.自覺性強，能較快地證實或否定自己的觀點	4.理解常常中斷，速度慢 5.缺乏驗證觀點、修正判斷、否定結論的能力，犯錯誤常是不自覺的
	閱讀後	6.能把自己的新知識納入自己的已有網絡中，能較好地完成閱讀後練習 7.推斷能力強，理解能力高	6.常留在字面理解層，信息零亂，練習時有錯誤 7.缺乏判斷能力，理解準確率不高

(資料來源：喬印偉(2001)。漢語閱讀教學任務及其量化分析。《世界漢語教學》。2，97。引自王碧霞(1999)《談閱讀課教學環節規範化》。)

閱讀技能的培養須一步步地逐級提升，因此，教學過程也必須適當的分級。喬印偉(2001)把漢語閱讀教學過程分為四個階段：初級、中級、高級、超高級。初級階段的重點在掌握漢語語音知識和簡單的句型語法，而把擴大詞彙量訂為中高級閱讀的學習目標，這點和其他學者的看法不同。不過，喬(2001)亦主張掌握一定的詞彙量和語法知識是閱讀的基礎。

### 三、L2 閱讀教學的重要性

在聽說讀寫四項技能中，閱讀是一項重要的技能，通過實際的閱讀教學才能培養閱讀技巧和提高閱讀理解效率。陳昌來(2005)提到：閱讀理解和聽力理解都是一個信息解碼的過程，但閱讀理解的解碼對象是書面的文字符號，經由視覺傳遞信息。由此可見，閱讀不是一個簡單的、被動的接受信息的過程，它是一種多種因素、多項交流及反應的複雜解碼過程。正因如此，筆者認為在進入閱讀的初始階段必須具備基礎的識字和詞彙的知識，有充分的識字解詞技能後，面對之後繁複的文句、段落，甚至更長的篇章內容才能一一克服。

### 四、L2 閱讀教學的研究

華語閱讀教學的相關研究，在此僅就歷屆師大華語文教學研究所畢業的碩士論文及相關計畫研究(葉德明、陳純音，1998；杜雯華，2000；徐筠惠，2002；許芳菁，2003；謝瑜苓，2003；張皓綾，2005)來看，除了

徐筠惠（2002）的研究屬於閱讀教材的整理與規劃設計以外，針對華語閱讀教學的相關研究，多數以中高級閱讀為主。無論是教材或教學研究，多著重在閱讀的策略，如泛讀、精讀等的研究，另外，徐（2002）的論文是屬於少數把閱讀教材整理列出後加以規劃與設計的。國內除了《初級中文閱讀》、《中級中文閱讀》、《今日台灣—中級漢語讀本》及《華語文綜合讀本》（一）（二）以外，少有正式名為「閱讀」的教材，因為大多閱讀的練習其實是散見於各類語言教材中的，由此可見，多數的研究都偏向閱讀教學策略或學習策略上，專門針對閱讀教材或課程教學的研究則仍待發展空間。

## 五、小結

第二語言習得的過程在任何一種語言教學都是值得研究的課題。本節裡首先概略提及第二語言習得的過程，比較了第一語言閱讀與第二語言閱讀上的不同，並強調第二語言閱讀教學的重要性，最後並舉出目前第二語言閱讀教學的相關研究。綜合第一節的理論基礎與第二節關於第二語言閱讀的經過，第三節即探討有關閱讀課程的相關問題。

### 第三節 中文閱讀課程之相關探討

在進行教學設計以前，除了閱讀的理論和相關的文獻探討以外，現今的實際閱讀教學現況，也是不可或缺的資訊。

本節分三部分，第一部分分析閱讀教材的選擇，第二部分則是討論了交互教學與主題導入教學在閱讀教學上的應用，最後則提及字詞如何與閱讀教學同時並進。

#### 一、閱讀教材的選擇

閱讀教學是否能成功，除了課堂教學的設計與運用之外，教材的選擇

也影響甚巨。Krashen (1982) 提出合適的閱讀材料以是否與讀者相關 (relevent) 及具備材料的真實性 (authentic) 為主要參考依據。學習者所閱讀的材料必須符合他們的真實需要與興趣，是他們有能力且願意讀的內容。羅青哲 (1999) 主編的《初級中文閱讀》這本書在序前提及：

本書的對象特殊，理解句意大致沒問題，故不從最基本的片語結構開始說明，而是針對特殊字詞的用法或複雜句式舉例，並以英語扼要說明文法要點。

此書每三課有一則閱讀訓練短文，另外，附有學生作業簿。《初級中文閱讀》編著的出發點是為了多數的華裔子弟，而在師大國語中心選修此一門課的學生也多以華裔子弟為主。華裔子弟因著特殊的家庭背景與語言學習環境，故在口說能力上一般都比外籍學生要好，不過在閱讀或書寫能力，有時跟初學中文者是沒什麼兩樣的。鑑於以上的考量，教學者除了上課使用的教材以外，尚可多補充豐富的字詞教學，以達相輔相成的效果。

以下即針對一般閱讀教材的形式結構與內容兩個部分來探討。

## (一) 教材形式與結構

### 1. 注意文章結構與命題之間的關係

文章的結構與命題之間的關係，對閱讀理解有很大的影響。文章的結構緊湊、敘述合理、脈絡清晰，才能發揮其閱讀的實際功效。依初、中、高級不同的教學對象，掌控篇幅長短、句子多寡及語法、句構清楚易懂的內容，編寫內容難易適中的教材。善用命題，開啟學生的閱讀基模，促使他們在閱讀時能激發已知以獲得新知，並隨時監控或修正自己的閱讀策略。

### 2. 文體的選擇

在初級的閱讀教材的文本 (text)，多以架構清晰、條理分明的記敘體 (narrative) 與說明體 (expositoty) 為主。記敘文有具體的情節，一般比較形象，容易理解，讀起來輕鬆有趣。說明文則組織嚴密。邏輯性強，能鍛鍊理性思維和說理能力。這些文本常有情節 (episode) 式的描述，容易引起學生的學習動機，且循著這些情節的架設，更易讓學生建構

腦中的思維基模，對文章內容進行抽絲剝繭的拆解，進一步理解整篇內容。

### 3. 詞彙的難易度

詞彙的難易度主要取決於其出現的字、詞頻。儘量選擇淺顯易懂的生詞，遇到經過修飾的遣詞用句，能以簡潔明白的敘述方式來呈現最佳。因為閱讀的目的在於理解，若花過多時間思索生難詞，即無閱讀的實際意義。再則，閱讀是一個自動化的歷程，中文漢字的認讀是以字詞為單位，因此某些因字形相似而區辨困難的漢字，也會造成閱讀中的障礙。在初級階段的閱讀主要以掌握識字和辨字的技巧為主，故在字詞的選擇上也必須考慮選擇一般性且高頻字詞，以符合教學實用性質。

## （二）教材內容

### 1. 教材的真實性

閱讀的目的是為了獲取教材本身所欲傳達的意義，那麼教材本身所含的意義自然是影響閱讀理解的因素了。真實的語料對學習者的動機產生積極的影響。什麼是真實的語料？即對母語者來說日常實際使用所需的。真實的語言材料具有啟發性，更能集中讀者的注意力，進而能促進外語學習。

閱讀材料的相關性包括了內容基模（content schema）和形式基模（formal schema）（Carrell, 1988）。內容基模（content schema）反映讀者對話題的熟悉度，對較熟悉的主題，讀者較能激起已有的基模自上而下（Top-down）地預測篇章內容，且能彌補語言詞彙的不足。因此閱讀材料的內容能否與讀者大腦中的先備知識建立一定的聯繫關係，是交互閱讀模式的基礎。

### 2. 教材的針對性

Nuttall（1982）認為閱讀課的重點既不完全在於語言，也不僅僅只是內容，應是兩者的結合，讓學生懂得如何用語言溝通，培養其從語言中提取內容的技能。筆者認為找尋與讀者閱讀水平完全一致的真實材料並非易事，在選擇閱讀教材時，應針對教學對象的水平，選擇合適的教材，或也可針對內容合適的教材在語言層級上稍做修改。

初級閱讀階段的學生是以字詞彙的積累為訓練的重點，並向句子和段



落邁進。句子比較口語化，結構比較完整，儘量減少省略。每個句子力求平實，減少修飾的色彩，語意跳躍小，並能結合一定的文化背景知識，對每個句段能有比較完整和準確的理解，能辯析各種詞類，如同義詞、近義詞和反義詞等。

有些華裔子弟在家裡，父母強調以華語為家庭溝通的語言，對這些有華語背景與基礎的學生來說，我們應該偏重學生「讀」與「寫」的中文能力。是故本研究的實地教學範本參考了吳曉露（1992）《漢語閱讀技能訓練教程》、羅青哲（1999）主編的《初級中文閱讀》等為主，並酌量改編自其他閱讀教材，以期使教學的內容更豐富。

### 3. 教材的功能與時效性

語言不只是種溝通工具，也與時俱進。隨著時代不斷地變遷，人們為了在言語溝通上更能符合時代潮流，一些新詞與流行語也如雨後春筍般，不斷地產生。因此，語言教材也應有一定的更新年限，才能達到最大的功能性與時效性。不僅是教材需更新，身為教學者更應適時為學生補充時下慣用的語言，使課室內與課室外所學的內容不至於脫節或出現不適用的情形。

## 二、交互教學與主題導入教學法

有關閱讀理解的教學法的研究非常多，而初級階段的閱讀訓練雖然多強調在字詞的辨識及字彙的積累上，然而最終的目的還是希望學生能夠增加閱讀能力。本課程的進行仍與一般語言課程無異，故以下歸納了在閱讀理解教學方面較適切的教學法，簡單地介紹如下：

### （一）交互教學法（Reciprocal Teaching Approach）

Brown & Palincsar（1984）發展出一種交互教學法（reciprocal teaching）。這是一種透過師生相互對話的方式，來共同建構文章意義的過程。在教學過程中透過師生對話的歷程，在真實的閱讀情境中教師利用思考展示（think aloud）的方式，先行示範提出問題，進行摘錄重點、澄清疑慮、預測解題等的活動，逐步引導學習者主動學習，並發展成同儕

之間的對話，培養學習者從整個教學對話歷程中，學習運用策略的過程。它們包含了以下的教學活動：

1. 閱讀課文的標題。
2. 逐段朗讀。
3. 教師提出與課文內容有關的問題。
4. 摘要文章的重點。
5. 共同討論以澄清不清楚處或混淆的文字和概念。
6. 藉由預測下一段的內容，準備進行文章的下一部分。

此種教學法的優點是，可在每次進行短篇閱讀前，先讓學生理解上述四項活動的重要性，接著呈現將要閱讀的文章標題，可使學生更有效地掌握預測推理能力來學習文章的內容。此種方法需配合短篇閱讀理解的文章，因此，初級階段的閱讀的過程中或進階的短文練習，仍可適時地發揮其效益的。

## (二) 主題導入教學法 (A Thematic Approach)

由靳洪剛、梁新欣 (2003) 所嘗試的一種新的教學方式。此種教學法的特色為適用於現今以教材為為本的教學中，利用課文的主題 (theme) 將情景/事物 (situation/event), 語言形式 (form) 和語言功能 (function) 互為聯繫，進行交流的教學活動。

主題導入法利用幫助人們理解記憶篇章的基模 (schema) 進行語篇分析。因此，在培養學生閱讀課文或短篇具故事性的文章時，可利用圖形、列點敘述、圖表分類、層次分析、對比分析及主題穿梭等方式，進行語言形式與語言功能的操練 (詳細內容參見 靳、梁，2003)。此種教學方式有別於傳統教學，教學步驟清晰有條理，課程進行節奏明快，而且需要教學者備課充分，學習者勤於預習，才能達到教學效益。筆者亦嘗試將其運用於本研究的閱讀課程裡。

上述的教學方式實際落實在閱讀教學中，則於第四章的教學實施裡呈現。

### 三、字詞與閱讀教學

教學過程中，我們發現有的學生口語的聽說能力很差，但閱讀能力很強，聽不懂，也說不出的話，將其以文字呈現就清楚了。但也有一些口語聽說能力相當好，幾乎可以跟母語者對答如流了（如華裔學生），但是要求他們看書本識字、念字，可能就非常吃力甚至於缺乏動機與興趣。然而語言技能裡聽、說、讀、寫是不能偏廢的，而讀寫的能力更是提升口說能力的途徑。

中文和其他語言相比，較具特色的是漢字的書寫。漢字字數多，結構複雜，認讀記寫困難；但是只要掌握好教學方法，即能化難為易，發揮漢字的積極作用。李芳杰（1998）、陳紘（1999）主張字詞同步教學，以詞帶字、字音辨字義、以字解詞釋明詞義，以字串詞、習舊詞學新詞的方式，達到加強漢字和詞彙教學的初級閱讀教學目的。強調漢字具有字形便於區別同音字及很強的構詞能力的特色。

#### （一）識字教學法的類別

筆者參照幾位學者（C. C. Mae, 1983；李慧軍，1997；王立英，2002；許豔麗，2003）歸納整理的識字教學法，將其起源、教學重點及優缺點整理如下：

1. **集中識字**：又稱為漢字集中認讀法（Concertrated Character Recognition Method），又稱為 CCRM。1958 年由大陸遼寧省黑山縣所使用的一項識字教學法，C. C. Mae（1983）<sup>7</sup>；王，2002；許，2003 皆提及這項教學法。

**教學重點**：大量閱讀、分步習作。先識字後讀書，集中教、分散練的方式。堅持「形音義統一，字詞句聯繫」，並吸收看圖識字、讀課文識生字等傳統經驗，組織學生掌握漢字規律，以達自學生字的目的。

集中識字也可以說是歸類識字，方法有同音字歸類、基本字帶字、形聲字帶字等。基本字如「青」：帶出清、情、晴、請、睛的基本字；由基本字「方」帶出的放、房、芳、訪。這裡的基本字是指在字形相近的一組字中共同含有能夠獨立成字的構字部件。在一組字中形、音、義有一定的

<sup>7</sup> 關於 C.C.Mae（1983）對集中識字教學的資料，引自葉德明（1990）。第五章漢字教學實驗之效果。

聯繫，易學、易記。此外，基本字帶字還可採部件帶字的形式。如：「氵」帶出河、洗、油、洋；「糸」帶出紅、給、細、累。基本字組字，如：禾-火-秋；門-口-問。

此外，充分利用形聲字的構字規律：盞、淺、棧、踐、殘、賤、錢可編成歌訣：

有皿是燈盞，有水還顯淺，有木修客棧，有足去實踐，遇歹便傷殘，有貝分貴賤，有金就是錢。(王立英，2002)

利用音調相似識字，把音調相同者組在一起，認識一個音節，就可以學會一串漢字。如：Ba:八、巴、笆、拔、跋、把、爸、吧。

優點：(1) 合乎漢字規律，體現了漢字系統性。

(2) 合乎漢字識字規律，利於突破字形難點，增加初學者識字量。

缺點：(1) 識字和閱讀分開進行，勢必延長從識字到閱讀的轉換過程。

(2) 會認字不見得理解其相關用法。

總之，集中識字中的形聲字構字規律佔有很大的比例，主要以字形為中心組織識字。採用此種方法者，大多能在兩年內識字 2000 以上。不過，筆者以為，對學生來說，特別是第二語言學習者，在短期內灌輸過多的漢字也是語言學習上的負擔。

2. **分散識字**：1958 年由南京的斯霞老師實驗成功的一種注重音、義聯繫的識字教學方法。又叫隨文識字。

教學重點：這個部分強調在語文環境中識字，即把生字、生詞放到特定的語文環境中去感知、理解和掌握運用。最大的特點是：字不離詞、詞不離句、句不離文。漢字有一字多音，一字多義的現象，只有把它放到具體的語境中，才有它確切的含意和讀音。

不過，此種方法注重研究生字在具體語言環境中的地位，也需充分考慮學生是否便於學，是否學有興趣，並且在教學生生字時，要分析筆畫筆順、字形結構等。

優點：(1) 將識字和閱讀緊密結合起來，便於學生儘早閱讀，藉助書面語言材料，培養良好的語感。

(2) 有了具體的語言環境，學生識記生字就容易得多，省力得多，也便於引發興趣。

(3) 從識字的目的出發，在整段、整句的具體語境中理解每個字。

缺點：漢字規律尚未得到充分的重視，識字速度緩慢，對初學者來說將有識字量不足之憾。

此種方式是筆者於教學進行時最常使用的，也是較合乎識字與閱讀結合的教學方式。具體的方法為：以單元主題為主，先舉出重點生詞，以提問的方式把生詞點出來，然後再按教材編排順序逐個識字，等生字詞都懂了再進行語法、句型的練習，最後是課文理解。

3. 注音識字：1982年在中國文字改革委員會和一些專家的指導下，黑龍江省首創的識字教學法。

教學重點：從發展語言入手，以學好漢語拼音來幫助閱讀為前提，藉助漢語拼音，使聽說讀寫同時起步，達到訓練思維與同步識字的目的。

優點：可以藉助拼音提前讀寫，促進學習，尤其是初學者的書面語言學習方面，具有獨特的優勢

缺點：偏離了漢字的理據性和系統性，忽略了漢字識記規律，沒有建立起音、形、義內在的聯繫。

筆者於課堂教學中觀察得知，每一個班級裡幾乎每次都有學習不同拼音方式的學生，因此，若要要求每位學習者先學漢拼才能識字、習字，並不容易做到。這一項識字法筆者在本研究的實際教學中幾乎不特別使用。

4. 字理識字：九十年代由湖南省教育科學研究所賈國均所提出。

教學重點：依據漢字的構字依據和組成規律進行識字教學。即通過漢字造字法的分析，如：象形、指事、會意、形聲等，運用說明、解析等方法，建立字的形音義之間的聯繫。另外，也使用圖解的方式解說漢字的形體源起。

優點：增強教學的直觀性、形象性和趣味性，使學生在輕鬆愉快的氣氛中讀出字音，理解字義，辨清字形。

缺點：較具侷限性，屬文字學領域。

筆者以為，這項方法適用於真正對中國字的起源，或者欲深究中國漢字的構造與文化者，若對一般想在短期內學好漢字或只具備工具性學習目的的外籍學生來說，並不是用此方法。不過，在識字及書寫漢字的初期，

適量地補充這方面的知識，將可促進課堂學習氣氛。

5. **字族文識字**：1960年代由四川研縣鄢文俊等人共同研討的一種識字方法。

**教學重點**：由有限的母體衍生出字族字組成的大家族。邏輯化、結構化的一族字，在形、音、義諸多方面都有緊密聯繫。字族具有字形類連、字音類聚、字義類推等的特點，具有認知、聯想、類推、鑑別等功能。如「青」字家族，圍繞著母體字「青」以及其所衍生的合體字請、清、情、晴、睛編寫的課文《小青蛙》：河水清清天氣晴，小小青蛙大眼睛。

保護禾苗吃害蟲，做了不少好事情。

請你保護小青蛙，牠是莊稼好哨兵。(王立英，2002；許豔麗，2003)

借助字族文於閱讀教學中認識、掌握結構化、規律化的漢字教學法，其核心是「類聯、類推、類聚」，以期舉一反三，觸類旁通。

**優點**：融合了分散識字與注音識字的優點，合乎漢字識字規律，也大致體現了識字與學習書面語互相促進的方式。

**缺點**：不是所有的漢字都可以歸為字族類。

在進行識字教學時可以酌量選擇有趣的字族文補充，活絡課堂氣氛。

上述的識字教學法不勝枚舉，且多為大陸學者針對母語學習者所設計的，內容豐富多樣，因此，將這些方式應用於第二語言教學時必須考量其實用性與學習效率，酌量運用於識字教學裡，取各項教學之菁華處，截長補短，靈活運用。

## (二) 詞彙教學的定義

詞彙學習是語言學習中重要的環節。漢字的詞彙系統一方面與漢語的特點相關，另一方面則與漢字相關。詞彙教學的釋義是較為單調的，要激發學生的學習熱情，最好突破傳統教師講詞的窠臼。一方面加大練習量，讓學生自己用同義詞或反義詞的對比來掌握詞義；另一方面加大現代的流行語詞和成語數量，通過故事、笑話等不同的形式來加深學生對語詞的印象。

## (三) 分詞斷句的教學定義

中文是由單一或多個漢字（方塊字）所組成，詞彙雖是表意的單位，但中文卻是以漢字作為基本的組成單位，文句是由一串方塊漢字密接排列而成，其間並不分別將詞彙以空格分斷。不過，這種書寫方式，胡志偉、顏乃欣（1991）認為這將使得閱讀時所接受到的視覺刺激並未提供充足的『線索』讓讀者判斷詞的分界。

信世昌（2000）認為所謂的分詞斷句是指在句子中，將原本相連的詞彙與句子分隔開，而且分詞的目的並不是解析精細的語法句型結構，而是經由大量而有系統的練習，使學習者不斷進行文句形式的操練。

#### 四、小結

有了閱讀的概念及一些理論基礎後，本節整理了閱讀教學的相關研究，由過去這些研究的範圍可知，多半偏向閱讀教學與學習策略的探討。然而，關於閱讀方面的相關論文還是相當多，只是多半結合其他課題的討論，因此不列入本研究的觀察資料。

閱讀的教材的選擇標準、教學目標、教學法及字詞與閱讀教學的相關探討，都是影響整個閱讀教學的關鍵問題，這些因素有時甚至相輔相成，相互作用影響，至於實際的教學實施情況則於第四章教學記錄中呈現。