

# 中國語文課程、教材及教法

---

## 面向有特殊學習需要的學童

謝錫金

張張慧儀

羅嘉怡

呂慧蓮



香港大學出版社

HONG KONG UNIVERSITY PRESS

香港大學出版社  
香港薄扶林道香港大學  
[www.hkupress.org](http://www.hkupress.org)

© 香港大學出版社 2008  
初版 2008  
第一次重印 2013

ISBN 978-962-209-901-2

版權所有。本書任何部分之文字及圖片，  
如未獲香港大學出版社允許，  
不得用任何方式抄襲或翻印。

10 9 8 7 6 5 4 3 2

盈豐國際印刷有限公司承印

# 目錄

---

序一		xi
序二		xiii
序三		xv
鳴謝		xvii
<b>第 1 章</b>	<b>特殊教育識字課程的研究背景</b>	<b>1</b>
	香港特殊教育概況	1
	融合教育的發展與障礙	2
	研究和發展背景	4
	研究意義	5
	伙伴學校	6
<b>第 2 章</b>	<b>文獻探索</b>	<b>7</b>
	兒童的語言發展	7
	語言的組成部份及其在語言習得上的應用	10
	中文的識字心理歷程	15
<b>第 3 章</b>	<b>「有特殊學習需要」學童的學習困難及特徵</b>	<b>17</b>
	「有特殊學習需要」學童的分類及特徵	17
	救世軍石湖學校學童的學習困難及特徵	21

第 4 章	研究設計和發展	25
	研究設計	25
	研究過程	25
	評估工具	27
	資料搜集及分析方法	29
第 5 章	識字理論	31
	集中識字	31
	部件識字法	33
	注音識字法	34
	全身活動識字法	35
	韻語識字法	36
	字族文識字法	37
	基本字帶字	37
	聯想識字法	38
	綜合高效識字法	38
第 6 章	綜合高效識字法課程設計及教材	47
	綜合高效識字法課程	47
	識字教材的設計理念	50
	處理學童個別差異	56
	課程的難點：寫字教學	71
第 7 章	課堂及教學法分析	85
	學與教所面對的困難	85
	各種識字教學活動在課堂上的實踐	86
	「變易理論」與教學	91
	全身活動識字法在課堂上的應用	99
	第三課堂：家校合作	103
第 8 章	評估識字	109
	進展性評估	109
	總結性評估（識字能力測驗）	116

第 9 章	研究成果	117
	前測、中測和後測成績及分析	117
	師生及家長對識字課程的回饋	122
第 10 章	鞏固識字：閱讀與寫作	131
	從識字到寫作	131
	從識字到閱讀	139
	即興劇與閱讀教學	160
	閱讀課程的成效	163
第 11 章	應用資訊科技輔助識字教學	169
	縱橫漢字輸入法簡介	169
	縱橫漢字輸入法在中國內地特殊教育的應用	170
	縱橫漢字輸入法在香港特殊教育的應用	171
	「現龍中文字詞學習系統」在特殊教育的應用	178
第 12 章	總結	181
	有特殊教育需要學童的學習困境	181
	語文教學的承前與創新	182
	識字教學的突破	183
	研究與教學實踐相結合	184
	學術上的新嘗試	184
	提升學校專業水平	184
	促進教師間的團結互助	185
	師生互動，提升學生的學習興趣	185
	展望未來	186
附錄	學童對「綜合高效識字法」課程的看法的問卷結果（表 1-4）	188
	家長對「綜合高效識字法」課程的看法的問卷結果（表 4-6）	191
	學童對「閱讀教學實驗計劃」的意見的問卷結果（表 7-11）	193
	家長對「閱讀教學實驗計劃」的意見的問卷結果（表 12-16）	198
參考書目		201

## 第 1 章

# 特殊教育識字課程的研究背景

---

### 香港特殊教育概況

「特殊教育」是指為有特殊教育需要的學童提供適當的教育。由於一般主流學校的教學模式、課程內容和評核方法等，都未能完全配合這類學童的需要，因此特殊教育漸次出現。香港的特殊教育始於六十年代末期，而香港教育署也開始為這些特殊學校註冊，並規範他們的課程。

自1997年起，香港教育局提出融合教育的理念，在九所中小學施行為期兩年的先導計劃，協助患有視覺障礙、聽覺障礙、身體弱能、智障及自閉症的學童入讀普通學校。及後，根據先導計劃的經驗，把融合教育推廣至全港中小學，希望協助有特殊學習需要的學童投入社區。

一些情況比較嚴重，無法入讀主流學校的特殊學童，則會安排在特殊學校就讀。根據教育局的統計資料顯示，截至2006/07學年，香港共有62所特殊教育學校；另有2所開設特殊班的普通學校。全港共有7,720位學童接受特殊教育（香港教育局，2007a）。在這些特殊學校當中，以照顧智障兒童的學校佔最大比率，就2006年9月計算，智障兒童學校的比率，超過六成，共41所（香港教育局，2007b）。特殊學校每班人數比主流學校少，介乎8至20人不等，視乎學校類別而定（香港教育局，2007b）。

課程方面，特殊學校的課程是根據教育局頒布的課程架構進行，再由學校就個別情況和需要，按學童能力和特點作出調適。特殊學校也會舉辦多元化的課外活動，拓展學童的視野。

在特殊學校就讀的學童，需要一些特別的照顧。因此，教育局為這些特殊學校，提供了主流學校所沒有的服務。這些服務包括聽覺服務、言語治療服務、心理輔導服務及資源教學等（香港教育局，2007b）。

聽覺服務主要為學校提供一些支援工作，如定期派專業人員到校，為學童進行聽力測試，或為教師提供教學支援，指導教師怎樣協助聽力不足的學童，使他們能夠更有效地學習。

言語治療方面，學校可以聘請言語治療師駐校，為特殊學校提供支援服務，例如與學童進行語言能力測試、進行語言治療，並與學校合作進行培訓工作。心理輔導主要由教育心理學家負責，為學童提供專業的心理評估服務；遇到學童在學習、行為或情緒上出現問題或困擾時，社工會為學童進行輔導工作。

## 融合教育的發展與障礙

現時的特殊學校已經提供了多方面的支援，讓有特殊教育需要的學童，可以根據他們的需要，得到適切的照顧和發展。很多國家都主張融合教育，一方面是給每個孩子接受同等教育的機會；另一方面，希望減少在特殊學校就讀的學童，受到社會人士標籤和歧視的情況，避免影響他們的心理發展和對社會的歸屬感。

為了幫助那些學童能夠和普通學童一樣，充分發展潛能，長大後成為社會上積極而負責任的一份子。政府自七十年代開始，協助有特殊教育需要的學童融入主流學校，並提供各樣的支援服務，包括特別班、巡迴輔導服務，以及為身體弱能學童提供輔導教學服務等，協助他們適應主流學校的學習。

香港融合教育的發展，在九十年代中出現了變化。1995年以「平等齊參與、展能創明天」為主題的《康復政策及服務白皮書》及1996年的教育統籌委員會《第七號報告書》公佈後，政府着手改善課程設計、教學方法和評估方法等，強調應在平等機會的理念下，讓學童的身心得到全面的發展，促使融合教育得到再進一步的發展。

為了探討更有效的方法，幫助能力參差的學童，政府於1997年9月在七所小學及兩所中學，進行了一項為期兩年的「融合教育先導計劃」研究。期間，政府分別邀請香港大學和香港教育學院主持該研究計劃，並檢討計劃的成效。政府參考報告的建議，繼續在主流學校推廣「全校參與」模式的融合教育，透過全校參與、協作教學、因材施教、科技支援、同輩互助和家長參與六方面，把有特殊教育需要的學童融入主流學校。

經過政府不斷的推廣，採用「全校參與」的學校數目逐年增加。直至2006/07學年，合計小學和中學，共有81所學校，採用了「全校參與」模式的融合教育（教

育局，2006a)。此外，政府又從2003/04學年起，推行「新資助模式」試驗計劃，按照校內有特殊教育需要學童的數目批撥資源，讓學校可以根據校內的需要，在及早識別、及早支援、全校參與和家校合作四個策略上，靈活運用資源，為這些學童提供專業支援與適切的校本服務。在2006/07學年度，共有292所學校，參加了「新資助模式」試驗計劃（教育局，2006b）。除了上述計劃之外，政府還在其他方面支援融合教育，可見政府愈來愈着重發展融合教育。

融合教育的目標，主要是希望主流學校建立兼容的學習環境，讓有特殊教育需要的學童，可以在一般的學習環境中，與普通學童相處和溝通，使他們的潛能得到充分發展，適應主流社會的生活。同時，主流學校也要按照那些有特殊教育需要的學童的情況，提供適當的支援，例如設計個別學習計劃、因應能力差異調適課程和引進適當的輔助學習設備等，讓他們能適應主流學校的學習需要。雖然融合教育背後有很崇高的理念，而且政府向學校提供相應的配合，不過，張良姝、胡帆（2001）指出，融合教育在主流學校中推行，在教師、學校管理層、學童和家長等四方面也遇到一些問題。

教師方面，雖然他們普遍認同融合教育的理念，但他們大多認為自己缺乏融合教育的知識及訓練，又認為教導這類學童，會加重他們的工作量。

學校管理層方面，部份校長擔心有特殊需要的學童會耗用學校大量的資源，或者會拖慢學童整體的學習進度，因而影響學校的聲譽。

學童方面，可能會因為在班中得不到同等待遇，或者學業表現未達班中水平而感到失落；或者他們在班上容易被其他學童標籤，使他們在學校裏得不到適當的社交發展。

家長方面，往往希望他們的子女在學校得到額外的保護和照顧，讓子女在一個受關注及愛護的環境中接受教育。這些問題，使融合教育的推行，增添了一定的困難。

隨着社會對平等機會的概念加強，強調每個兒童也應該享有同等的權利，在同等的教育條件下學習，融合教育的推行將會變得更加普遍。如果要在主流學校裏順利推行融合教育，教師、學校管理層、學童和家長等各方面，必須要有充足的準備和配合，才會使有特殊需要的兒童得到全面的發展，足以成為社會裏的一份子。雖然中外不少學者已經提出過不少有關融合教育的理論，但最重要的是如何把理論配以教學目標、課程、教學時間、學童程度等有效地實踐出來。

本研究的目的，就是着重於研究實踐的方法。由於智障兒童學校的數目，佔香港特殊學校的數目超過六成，因此，本研究小組選擇了智障兒童學校的學童作為研究對象。研究方法方面，主要以行動研究配合實驗教學為主，找出智障學童的學習需要和困難，並通過教師、學童和家長的經驗分享，總結出協助解決教學



困難的方法。希望透過在智障學校的實踐經驗，給教育同工們作為參考，也希望能夠幫助較少特殊教育經驗的主流學校教師，理解及掌握教導智障學童的方法，對協助主流學校推行融合教育有更大的幫助。

## 研究和發展背景

智障學校的課程有別於主流學校，以培養學童獨立生活及融入社會為目標。然而，生活在現代社會之中，實在需要具備基本的語文能力。本研究小組有感這類特殊學校現行的中文課程，未能夠照顧學童的學習需要，因此與救世軍石湖學校合作，把「綜合高效識字法」的理念融入該校的中文課程之中，務求幫助輕度智障兒童先學好漢字，進而訓練他們的閱讀能力和寫作能力。

識字是學習中國語文之基本元素。就識字學習而言，辨別字形、抽取字義及識讀字音都是不可偏廢的。對普通學童來說，學習漢字通常會遇到「三多三難」的問題，也就是字多難記，形多難寫，音多難讀（謝錫金，2002）。

曾有學者研究過中文閱讀的過程和遇到的困難，指出研究中文讀寫困難，需要同時考慮到中文字在字形、字音和字義上的特點（Leong, 1999）。中文字的部件組合結構縱有不同，但字形總能保持方塊字的美感。漢字筆畫繁多、偏旁組合方法不一，幾何結構複雜，與英文字比較，漢字在視覺上更為獨特。音調的相似性，在短期記憶及閱讀中扮演着一個重要的角色。

在研究中，要求受試者大聲朗讀中文假詞，成績較差的受試者會着眼於表音部件，以及利用這些部件的語音特徵作判斷。表音部件在一個漢字中會產生變化，表音的位置通常在右邊，如「暗」和「謝」。但表音部首也可在字的中間，如「園」；字的下方，如「箱」；或字的左面等等，如「新」等。這反映出漢字的表音部件的組合具有不穩定性，對認讀構成困難（Leong, 1999）。對於輕度智障的學童來說，因為思維能力不足，記憶能力有限，學習比較抽象和複雜的概念時，便會感到困難，限制了他們掌握字的形、音及義。部份學童在語言發展及肌能協調方面也有障礙，以致影響他們的說話及書寫能力。

有特殊學習需要的學童，十分需要一套有系統及有效的識字策略，是這次行動研究的目標。識字後若不盡快進入閱讀和寫作，識字學習便難以鞏固，因此單單進行識字學習並不足夠。圖 1.1 展示了識字研究與閱讀研究計劃的重點。在識字計劃中，我們希望學童透過「綜合高效識字法」，學會一定數量的基本常用字；進入閱讀計劃之後，我們便可以讓學童大量閱讀，鞏固識字的基礎。在識字和閱讀計劃中，同時會滲入寫作教學，給予學童使用漢字的機會。部份學習能力比較高的學童，我們還會教導他們使用「縱橫漢字輸入法」，希望他們能夠利用電腦輸入漢字與別人溝通。

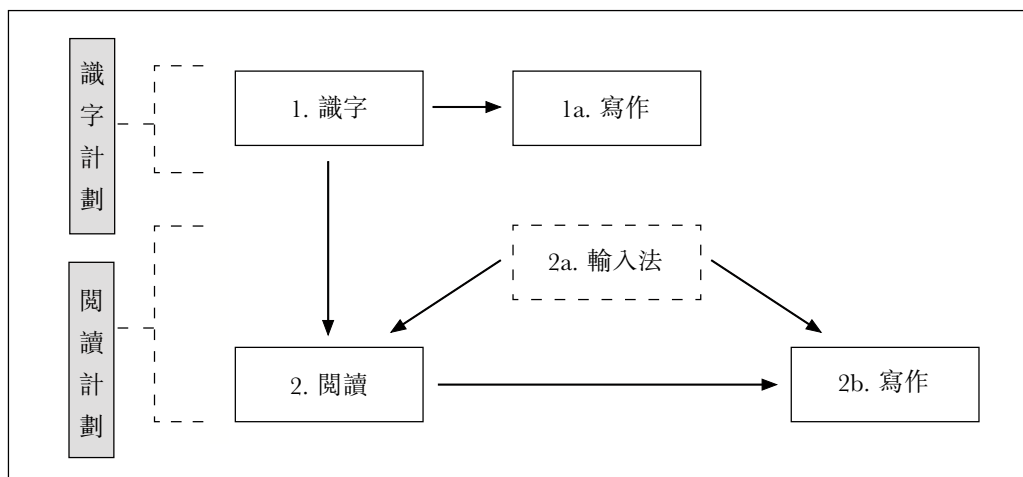


圖 1.1：教學重點分佈圖

## 研究意義

我們與救世軍石湖學校的合作，主要包括兩方面：識字和閱讀。以下是這兩項研究的目標。

### 識字研究

1. 以「綜合高效識字法」為教學理念，修訂和剪裁《綜合高效識字》教材，設計校本識字課程。
2. 教師能夠有效運用「綜合高效識字法」的教學策略，提升教學效能。
3. 豐富學童的識字量，提升學童的閱讀能力和書寫能力。
4. 培養學童「學會學習」的能力。
5. 提升學童的中文水平，使他們能夠融入社群，適應社會。
6. 提供機會，讓家長參與課程發展，促進家校合作，提升學童的學習效能。
7. 與其他學校交流及分享彼此的教學經驗和心得。

### 閱讀研究

1. 教師能夠運用有效的閱讀教學策略，提升教學效能。
2. 培養學童「學會學習」的能力。
3. 提升學童的閱讀能力，使他們能夠融入社群，適應社會。

4. 提供機會，讓家長參與課程發展，促進家校合作，提升學童的學習效能。
5. 與特殊學校及主流學校交流，分享彼此在學與教方面的經驗和心得。

## 伙伴學校

救世軍石湖學校是一所專為六至十八歲輕度智障學生而設的特殊學校，設有小學部及中學部。由2003年起獲教育局批准，成為資源中心，以支援區內的主流學校。該校的特色包括：

### 創新的課程與教學

- 課程取向是以全方位的學習模式，進行單元主題教學。
- 課程以照顧學生個別差異為基要，例如為學生設計人本的教學計劃、以分組或協作的模式教學。

### 教師和專責職員具團隊精神

- 重視跨專業合作的團隊精神。
- 着重教職員的專業發展及研發計劃的推行。

### 強調家校合作、鼓勵學生貢獻社群

- 建立緊密的家校合作關係。
- 定期舉辦家長培訓講座，推動親子學習計劃。
- 鼓勵及推動學生參與社區服務、社會活動等。

### 小結

整個計劃是發展和研究兼備。香港大學教育學院的研究小組和學校的團隊通力合作，結成伙伴，希望在特殊教育方面，能夠闖出一條新路，也給主流學校的融合教育，帶來一些新的啟示。

## 第 2 章

# 文獻探索

---

閱讀是獲取知識和習得技能的重要媒介。一個人閱讀能力的高低，會影響他或她能否實踐終身學習。

閱讀的過程十分複雜，主要分為識字和理解兩個部份；識字能力是理解能力的基礎。然而，智障兒童所要面對的困難，比一般兒童多，他們在聽、說、讀、寫等語文能力上都出現明顯的困難（黃秀霜，1999a）。

胡永崇（2003）指出，智障學童在語文學習方面常具有以下特徵：識字量低、容易混淆相似字形或語音的字、口語經驗及生活經驗不足、缺乏書寫表達能力和學習態度被動等。Bender（2001）和 Lerner（2000）分別發現，約 90% 智障學童具有閱讀困難，而他們往往在書寫表達上遇到的困難最大。怎樣幫助這些兒童學習、克服障礙，讓他們可以有效地學習語文，成為教育工作者和教育研究者重要的研究課題。

## 兒童的語言發展

嬰兒自出生起，便開始接觸語言。出生幾個月後，嬰兒會開始調節他們的聽覺，分辨出哪些發音屬他們的母語，哪些發音屬其他外語。久而久之，他們對母語的敏覺力會日益提高（Werker & Tees, 1992）。歲半至兩歲的嬰兒，喜歡描述所見到的事物。他們會指着不同的物件，說出該物件的名稱，並由此開始建立詞彙。到了三歲，幼兒的識字能力繼續發展，並進入學習語法的階段。除了簡單的字詞外，幼兒說話時還會陸續出現詞組和短語。及至學前時期，幼兒在吸收詞彙的同時，也會學習到一些比較複雜的語法結構。

根據研究，三歲的幼兒基本上已經能掌握到動詞、助詞、代詞、名詞、副詞、量詞、形容詞和嘆詞等詞類（謝錫金，2006c）。隨着年齡增長，詞彙數目也會增加。學習語言的初期，兒童一般比較容易辨認出一些具代表性的字詞（謝錫金，2002）。具代表性的字詞是指兒童在日常生活中，經常出現和接觸到的事物。

五歲的兒童，已經能夠掌握若干的語法規則和字詞。這些語言知識使他們能應付日常生活所需，與不同的人溝通。然而，他們的語言發展尚未完成。終其一生，他們的語言能力和溝通能力，會毫不間斷地持續發展（Shatz & Gelman, 1973）。本節將就兒童的語言發展作一概括的介紹，探究語言學習的規律，並將圍繞識字教學作出論述。

我們都知道對話必須在兩人或以上的環境下進行。在嬰兒成長期間，已開始與他人接觸和溝通。成年人經常對嬰兒說話，使得嬰兒學會辨認人類的聲音和語言。嬰兒經常發出牙牙學語的聲音，事實上就是與人進行對話的初步階段。在嬰兒發出「咕咕」或「吽吽」的聲音時，家長常會重覆嬰兒的發音，家長的回應對嬰兒的語言發展產生重要的影響。

我們很難判斷嬰兒第一個學會的是甚麼字，因為在嬰兒學習說話之初，根本未能夠確認該發音的意義（Martin & Miller, 2003）。舉例來說，當父親手抱嬰兒時聽到嬰兒發出「巴」的聲音時，父親會認為「巴」是「爸爸」的意思，繼而向嬰兒作出回應：「真聽話！爸爸就在這裏！」久而久之，經過反覆的練習和嘗試，嬰兒便能學會「爸爸」這個詞的讀音和意義。在這初步階段，嬰兒或兒童的用語或詞彙未受規範，其含意也會受他們的生活環境所限制，至使語意含糊不清。因此他們所說的話，或許只有他們的父母或兄弟姐妹，在十分留心的情況下才能聽得明白。及後，隨著日常生活所要面對的情況漸漸複雜多變，兒童需要與更多人溝通；他們的說話需要更加清楚準確，句子的複雜程度也相對提高。

再進一步，兒童開始意識到說話時要注意時間上的說明，某些字詞可用作修飾事物或動作。但是，兒童說話時，或會出現語序上或配詞上的錯誤。例如將「我要吃東西」說成「我東西要吃」。這時，除了靠兒童自行觀察和嘗試外，還得靠父母和教師的教導，兒童便在這時開始正式學習語法。

詞彙是語文的基本組成部份，因此，學習詞彙可以說是學習語文的關鍵。字詞學習可以分為三方面：認識文字是標記符號；建立字義和詞義；組織詞彙網絡（Martin & Miller, 2003）。字詞不但是標記外界具體物象的符號，而且包含着豐富的概念和資訊。兒童初步接觸語文，主要是透過日常生活經驗而歸納出字詞的發音和意義，成為心理詞彙（mental lexicon）。及至接受家庭或學校教育後，學童開始辨認和書寫文字，並進一步在長期記憶中組織出龐大的詞彙網絡。

語言的組成部份分為字音、字形和字義。在兒童還未上學的時候，便已經開始從日常生活中獲得不少字音和字義。大部份兒童都充滿好奇心，看到不知名的物件，都會積極發問，希望知道該物件的名稱。例如兒童在街上看到汽車，他會問：「那是甚麼？」別人會告訴他：「那是車」。反覆幾次後，兒童每次見到路上的車輛，他們都會說：「車！車！」這就是語音和語義的習得。由此可見，兒童學習語言時，並非只是被動地接受，而是一個互動的過程。兒童因為對外間事物產生好奇而主動發問，當別人解答後，兒童用心記憶，從而積累到各式各樣的字音和字義。至於認識字形方面，同樣地，在兒童還未上學時，已經會直接根據字形，辨認和讀出不少字詞，這種認字策略一直影響兒童日後使用的認字方法（黃秀霜，1999a）。

兒童學習新字詞的時候，對該字詞的理解常局限於某一特定語境之中。例如，當兒童初學「蘋果」一詞，會知道眼前所見的那個水果被稱為「蘋果」，但對「蘋果」一詞的學習尚未完成。兒童需要多次看見蘋果，繼而歸納出蘋果的特徵——有紅色或綠色的果皮，果肉是白色的，甜而多汁，可以吃。當兒童能分辨出蘋果與其他水果的分別（如梨子），知道梨子或其他水果不可稱為「蘋果」時，他對「蘋果」一詞的學習才算完成。

根據字詞的含義劃分，如同義詞或反義詞等，可以建立詞彙網絡。不少兒童使用字詞時，很難區別同義字或詞。例如「顏色」和「顏料」就是一對同義詞。有些情況下，選用「顏色」或是「顏料」都沒有大分別，但在另一些情況下，「顏色」和「顏料」不能轉換使用，否則會造成語意上的混淆。試看下例兩組句子：

第一組：

句一：妹妹在圖畫紙上塗滿了顏色。

句二：妹妹在圖畫紙上塗滿了顏料。

第二組：

句一：這店子的顏色很鮮艷。

句二：這店子的顏料很鮮艷。

在第一組句子中，即使將「顏色」一詞改為「顏料」，句子的含意也沒有甚麼改變。但在第二組句子中，顏色和顏料的分別則很大。句一的含意應該是指那個店子的裝潢和佈置色彩鮮艷；但句二則會使人理解為那個店子所出售的顏料，色彩很鮮艷。兒童在建構詞彙網絡時，可能會把好幾個近義詞混淆，不能區分出它們在意義上和應用上的分別。

一些抽象的概念也是比較難理解的。「多」與「少」；「大」與「小」；「高」與「矮」等屬於相對的概念，在不同的情況和語境之下，會有不同的標準。比較一名籃球運動員與一名小孩的高度時，籃球運動員屬於高，小孩屬於矮。但一名籃球運動員與一棵大樹作比較時，則籃球員較矮，大樹較高。

在建構詞彙網絡時，一方面要利用字義的相近或相反以作歸類，一方面又有可能因對詞義的理解不足而造成混淆，這在兒童學習詞彙時必須加以注意。

## 語言的組成部份及其在語言習得上的應用

語言學將語言分為：語言 (phonology)、語義 (semantics)、語法 (syntax) 及語用 (pragmatics) 四個體系 (Wilkinson, 1998)。

「語音」(phonology) 是指語音的發音系統。當中包括語調、聲韻、重音和弱音等。拉丁語系的文字屬標音字，漢字則常被視為表意的文字。然而，已有不少學者指出，雖然漢字與拉丁語系的語言不同，但是大部份漢字其實同時包含了表意和標音成份 (Anderson et al., 2003; Chan, 2001; Ho & Bryant, 1997)。語言習得者仍可透過字形上的提示以推斷字音，或協助記憶字音。

### 聲符對學習字音的幫助

中文包含了很多複雜的漢字，每一個漢字代表了一個語素。大部份書寫系統都會與口語有一定程度的聯繫，但漢字與其讀音的聯繫卻是間接而複雜的。從字形結構上，漢字一般分為兩個部份，一為「聲符」，二為「形符」。「聲符」用以標音，「形符」用以表意 (Chan, 2001; Ho & Bryant, 1997)。東漢許慎《說文解字》中所說的「形聲者，以事為名，取譬相成，江、河是也。」以「江」和「河」為例，江和河都與水有關，所以歸入「水」字部，再以「工」和「可」表示出字音，便成了「江」、「河」二字。

兒童學習一個字的讀音時，需要透過字形的輔助，才容易記憶和歸類字音。所謂透過字形的輔助，就是指「聲符」有提示字音的作用，通過觀察和經驗的積累，兒童便會發覺字體結構的組成規律，即使遇到一個不熟悉的字，也能運用適當的策略推斷出字音。

近年，不少研究針對「聲符」在學童辨識語音時所起着的效用。研究指出中國內地的小學中國語文課程內，包括了2,570個常用字，當中近三成的讀音是沒有在字形上反映出來的「獨體字」，不少學童在入讀小一前已熟記這類漢字的發音 (Anderson et al., 2003; Ho & Bryant, 1997)。餘下的七成，屬於由不同部件所組

成的合體字。這類字具備了「聲符」和「形符」兩類部件，前者用以標音，後者用作表意（Anderson et al., 2003）。

語音學將每個字的發音分為三個部份，分別是聲母、韻母和聲調。以中國內地的小學課程為例，六年的中國語文課本中所教授的漢字，當中只有約兩成能依據聲符準確地推斷出完整的字音（Anderson et al., 2003）。即是一個漢字的字音與其所附有的聲符發音（聲母、韻母及聲調）完全相同。至於其餘的漢字，則只與部份語音組成有聯繫。

到底這類與字音只存有部份聯繫的聲符，對學童學習及記憶漢字的讀音有沒有幫助呢？Anderson 等（2003）對此曾作出調查，該研究先就聲符的性質作出以下分類：

1. 聲符與字音完全相同：如「清」的發音與聲符「青」相同。
2. 聲符與字音的聲母和韻母相同，但它們的聲調不同：如「請」和聲符「青」的聲母和韻母相同，但「請」的粵音是第二聲，「青」的粵音是第一聲。
3. 韻母和聲調相同，但聲母不同：如「精」（zing1）的韻母和聲調與聲符「青」（cing1）一樣，但「精」的粵音聲母是「z」，「青」的粵音聲母是「c」。
4. 在漢字的組成部份中，沒有提供任何與該字讀音有關的資料。

該研究的目的，是希望了解小二和小四學童在學習漢字時，比較容易掌握哪類漢字的發音。結果發現，學童掌握第一類和第二類漢字的發音的能力比較好；掌握第四類漢字的發音的能力則比較差。此外，研究同時發現，語文能力好的學童比語文能力弱的學童，更懂得利用聲符幫助自己推斷及記憶漢字的讀音（Anderson et al., 2003）。

另一研究同樣肯定了漢字的標音成份，對兒童掌握字詞讀音的作用。該研究選取了分類字詞給一批小學生朗讀，第一類是由兩個部件組成的漢字；第二類是由一個單獨部件組成的漢字。結果發現，遇到陌生的字詞時，大部份學童仍能憑着漢字的標音部件所給予的提示，正確地讀出字音。而標音部件對語文能力比較低的學童來說，有更佳的效果（Li, 2002）。這是由於語言能力高的學童，本身已熟記很多漢字的發音，在朗讀字詞時不需要額外的輔助；而那些能力較低的學童，他們只記得少量漢字的發音，當他們遇到生字時，便得靠更多標音提示去推斷字音。

以上的研究結果，證明了聲符對學習漢字讀音十分重要，教師宜教授學童理解聲符和漢字讀音的關係，藉以提升學童的學習能力。而利用聲符作為字音的指標時，同時要讓學童知道，不少聲符都未能夠準確地發揮標音作用，使他們能多些留意一些沒有標音成份，或標音成份不完全的漢字。



## 語義及詞彙學習

「語義」(semantics)是規範文字含義的語言規則和慣例，管理日常生活的概念，使我們在溝通時能作出反應，運用適當的詞彙，使對話有意義地進行。以往不少文獻都提出兒童的口語及拼音能力，對他們的詞彙習得及閱讀理解能力發展，有着重要的影響(Brady & Shankweiler, 1991; Snowling, 2000)。當兒童的口語和拼音能力低落時，兒童便比較難建立一個有效的詞彙認知系統。

近年，學者除了進一步研究口語能力與閱讀能力的關係外，也同時研究哪些相關能力與閱讀能力的發展有關。英國學者Nation及Snowling(2004)曾以72個年齡介乎8.5至13歲的高小及初中學童作為研究對象，分別測試他們在詞彙運用、聆聽理解、同義詞歸類、字詞認知、假詞閱讀、閱讀理解等多方面的表現，從而找出語音和語義跟語文學習到底有甚麼密切的關係。

學者發現，原來除了口語和拼音能力外，理解語義也能夠幫助學童建立詞庫。對於學童採用字音，還是字義幫助他們學習字詞，當中存有很大的個別差異；有些學童擅長透過語音來記憶詞彙，有些學童則擅長運用語義歸類來組織字詞，然後形成詞彙網絡。

研究結果顯示，對於一些合乎拼音規則的字詞，兒童傾向利用語音聯繫字詞；對於一些不合乎拼音規則的字詞，利用語義聯繫字詞，則更為有效。該研究得出一個結論，語音對語言學習十分重要，但由於不同的學童有不同的專長和記憶習慣，所以不同的學習策略和學習因素，都有重要的作用，不可偏廢(Nation & Snowling, 2004)。

教師應協助學童發展不同的學習策略，幫助學童掌握語言。胡永崇(2003)認為，教師應利用實際情境，透過不同的學習活動，優先幫助學童發展口語能力學習，再以此口語經驗，培養他們的讀寫能力，例如教師可以安排學童就生活經驗，進行口語訓練(口頭報告、小組討論等)，然後讓學童先把口語訓練的內容整理，才用紙筆書寫出來，並進行相互閱讀和修改，使學童讀、寫、聽、說等各方面的語文能力都得到提升。整個學習的過程中，學童可以學到更多字詞，比起直接學習字詞的成效更佳。選材時，教師除了選擇符合學童生活經驗之材料外，更應豐富學童的生活經驗，為他們的語言能力得到全面的發展而打好基礎。

正如上面所述，學童的閱讀能力可以由口語能力的基礎上發展出來。因此，教師首先可以使用真實而配合學童生活和口語經驗的故事或記敘文，並經過適量的修改，作為閱讀教材。閱讀後，學童可以透過說話形式，分享跟文章有關的經驗，或者預測文章的發展，幫助他們更充分理解閱讀的材料。

教師也可以在課堂上進行協助式閱讀 (assisted reading)、共讀 (shared reading) 和引導閱讀 (guided reading)。這些閱讀活動，除了可以幫助學童發展口語詞彙，同時又能增長他們的詞彙量，提升他們的閱讀理解能力和策略。

教師可以在課堂上進行的共讀活動，包括：師生共讀及同儕共讀兩種。

師生共讀是指教師帶領閱讀活動和討論讀物。師生共讀可以透過朗讀、引導閱讀以及文學討論等方式進行(Newman & Church 1990; 李玉貴, 2001; 賴盈君, 2000)。

同儕共讀是指同儕之間一起討論書中的內容，讓學童說出與故事的人物及情節相關的生活經驗或感想 (Roser & Martinez, 1995)。

教師進行上述活動的時候，要先設計主要的學習目標，借同儕學習的機會，為學童提供鷹架 (scaffolding) 學習的支持、良好的學習環境，與社教化的機會，讓學童深入了解故事內容，以及作者的想法，提升學童的語文能力 (McGee, 1995)。

引導閱讀是指教師透過文本，有目的地與學生交談，一起閱讀及思考，引發學童的興趣之後，再讓學童默讀並複述整個章節的內容，最後再討論及分析文章 (Fountas & Pinnell, 1996; 陳凱琳, 2005)。簡單來說，引導閱讀是當學童向成人朗讀的時候，成人可以提供不同形式的教學，引導閱讀不但可以加強學童的閱讀技能，還可以在學童的閱讀過程出現困難的時候，提供及時的援助。因此，在基礎教育階段推行引導閱讀是十分重要 (Clay, 1993; Routman, 1991)。

對於有特殊學習需要的學童，「通過口語能力，協助發展閱讀和寫作能力」這種方法，有更大的幫助。有研究顯示，有聆聽障礙的兒童在六歲以前經常採用有效的共讀 (shared reading)，可以發展他們的口語及寫作能力 (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Crain-Thoreson & Dale, 1992; Snow, 1983)。

學童共讀的時候，透過互相發問、評論、預測、理解問題，提供更多聆聽的機會，可以輔助發展他們的詞彙能力 (Ninio & Bruner, 1978; Notari-Syverson, Maddox & Cole, 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998)。共讀最重要的部份是複述文本。學童複述的時候，有機會讓他們實踐閱讀、寫作、聆聽、說話、思維、互動、比較、配對、選擇及組織資訊、記憶以及理解，因而可以大量發展語言能力 (Brown & Cambourne, 1987)。因此，共讀已經成為一項發展語言能力的工具 (Robertson, Dow & Hainzinger, 2006)。教師可以安排他們進行口頭分享和小組討論，讓他們交流生活經驗。學童在不知不覺間便擴闊了他們的心理詞彙 (有關「心理詞彙」，詳見第五章)。當他們掌握到一定數量的心理詞彙後，教師便可以協助他們運用那些詞彙，進行閱讀和寫作。透過這種方法，有特殊學習需要的學童同樣可以在發展口語能力後，運用已建立的心理詞彙庫，發展閱讀和寫作的的能力。

## 語用學與識字的關係

「語用」(pragmatics) 是指日常社交上的語言使用慣例，當中包括文字上的言語表達，或非文字上的行為（如眼神等身體語言）。即使敘述同一件事，只要對象不同，其選詞用字、語氣聲調、神態表情等都會有很大的分別，怎樣選取恰當的表達方式，便是「語用」的範疇。

語用和語義一樣，應該切合實際情境的口語訓練來建立。教師可以根據學童的生活和口語經驗，透過不同的語境，安排不同類型的口語活動（例如個人經驗分享、短講、小組討論、講故事、即興劇表演等），讓學童認識更多適合不同語境使用的字詞。學童建立心理詞彙後，可以在聽、說、讀、寫各方面正確地運用字詞。

## 語法學習

「語法」(syntax) 是指怎樣透過一些語言規則，將字詞組織成規範的句子，語法經常涉及語言的結構。

如上文所述，語言發展需要長期積累經驗，從反覆嘗試中學習。根據兒童的語言發展過程研究所得，在正常的情況之下，語音、語義、語法和語用四個體系會同步發展，雖然其發展有先後之分，如兒童會先記下語音，然後再慢慢發現該發音的含義，進而將該字以不同的語調應用在不同場合之上。但這先後次序並不會對語音、語義、語用和語法四方面的能力發展造成太大的影響。可是，若兒童有學習困難，他們便極有可能在不同的語言能力中表現參差，意思是指他們或會在某一方面能力很弱，而另一面卻又很強（Cromer, 1991）。

## 漢字的字音、字形和字義的聯繫

雖然兒童能夠利用聲符，協助他們推斷和記憶漢字的字音，但字音對理解字義，以及字詞的用法沒有直接的影響。曾有研究要求學童理解句子的含義，並將句子與內容相關的插圖作配對。結果發現，能透過形符推斷漢字含義並正確配對的學童，未必知道句中每一個字的讀音。

台灣的黃秀霜（1999b），曾以 24 個在學習漢字方面有困難的學童作為研究對象，進行實驗教學研究。這班學童被分為三組：一組在學習漢字的同時，輔以注音符號；一組則直接教導學童學習漢字，而不輔以注音符號；一組則在學習漢字之餘，同時學習文字構造或文字相關的知識。研究結果發現，學習漢字時，同

時學習和文字構造或文字相關的知識的學童，他們的認字表現比其他兩組顯著優勝。由此可見，學童認識字形、部首和組字規則，對於提高認字能力有很大的幫助。

## 中文的識字心理歷程

中文字是由不同的部件組合而成，字音與字形未必有直接的關係，這與西文字由具有拼音成份的字母組成不同。因此，中文字的識字心理歷程，是以比較複雜的交互模式進行，學者對此曾提出不同的理論，其中較為重要的理論，包括曾志朗（1991）的「激發—綜合兩階段模式」，以及胡志偉和顏乃欣（1995）的「多層次辨識理論」。曾志朗（1991）認為中文識字是平行分配的處理模式，同時採用字形、語音等多重線索，激發出與要辨認的字相關的訊息，然後把訊息綜合起來，形成一個與該字相關的字音和意義。胡志偉和顏乃欣（1995）則認為識字時會先運用長期記憶，找出一些相關的字，然後把不同熟悉度的詞語互相抑制，並把最恰當的字形和字音、字義連結，形成記憶裏的新字。不過，無論採用那一種理論都可以證明：字形和字音在識字過程中，是非常重要的。

在透過字形來識字的過程裏，彭聃齡和王春茂（1997）認為識字包括筆畫、部件和整字三個階段的配合，其中部件比較簡單和使用頻率高的字，比較容易被辨認出來，可見部件效應，是中文識字中一個重要的過程。如果在一個部件上增加筆畫或部件，都會影響識字的反應時間，增加在大腦中的加工時間（韓布新，1994）。此外，彭瑞祥和張武田（1994）發現，那些結構比較複雜和筆畫比較多的字的識別率比其他字低，可見字的結構和筆畫，對於字的識別率也有一定的影響。

除了字形外，字音和字義在識字過程中也備受關注。萬雲英（1991）指出，識字過程對形、音、義的聯繫起了很大的變化，由最初三者模糊聯繫的泛化和容易出錯階段，發展至三者建立統一聯繫並能初步分化的階段，到最後三者統一聯繫並能精確分化的階段。

由以上可見，識字的過程是非常複雜和互動的，需要透過形、音、義等多方面思維上的配合，才能夠達到識字的目標。

### 小結

總括而言，本節先就兒童的語言發展作了概括的介紹，說明兒童自嬰兒期開始的識字過程。其次從語言學的角度探究語言學習的規律，研究顯示聲符對學習

漢字讀音十分重要；對於一些不合乎拼音規則的字詞，利用「語義」聯繫字詞，則更為有效；而「語用」及「語法」的學習，則可透過日常經驗累積，或切合實際情境的口語訓練來建立。最後，本節探究了中文字的識字心理歷程，從中可知識字過程是非常複雜的，而字形、字音及字義在整個識字過程中，也起着不同的作用。