

# 台灣中文字詞教學研究 之文獻回顧與展望\*

王瓊珠

國立高雄師範大學  
特殊教育學系

無論就閱讀簡單觀點模式、訊息處理理論、閱讀發展或是讀寫障礙者的核心問題來看，個體的字詞能力皆是閱讀理解的關鍵要素。因此，如何進行有效的字詞教學是很重要的閱讀研究議題。本文旨在回顧國內 1997 年到 2008 年間中文字詞教學研究的現況，文獻來源為發表在有審查制度的期刊論文，共有 18 篇。結果發現字詞教學研究主題和對象都呈現偏態，減少對小學四年級以上的學生進行字詞教學；研究主題多是探討融入字理，或降低認知負荷的教學介入，對閱讀困難學生讀寫字的影響，或將閱讀理解納入成效評量的並不多。建議未來的研究可以考慮發展小四以後的字詞補救教學；探究文本調整、自由自主閱讀對字詞學習的影響；識字和寫字能力的關連性；以及比較不同取向之詞彙教學成效。

**關鍵詞：文獻回顧、詞彙教學、識字教學**

早在 1986 年，(Gough & Tunmer, 1986)便提出「閱讀簡單觀點模式」(simple view of reading)，他們用一個簡單的公式， $R(\text{reading}) = D(\text{decoding}) \times C(\text{linguistic comprehension})$ ，說明閱讀背後的兩項重要因素—識字解碼與語言理解。從公式可推論出若識字解碼為零，就算語言理解佳，閱讀理解表現也是零。不過，識字解碼沒問題，並不代表一定能讀懂文章，還需要有一定的字彙知識、語言經驗、知識基模才行。因此，識字、解碼可說是閱讀理解的核心元素之一，雖不是萬靈丹，但是讀者不可能捨棄或跳過解碼或識字的學習歷程而讀懂書面文字符號。再者，從訊息處理理論 (information processing theory) 的觀點來說，一個人的認知資源容量有限，當識字耗掉太多資源之後，能夠處理閱讀理解的資源就相對減少許多，以至於即使認出全部的字也未必能懂文章的意思。而 Chall (1996) 閱讀發展階段的前三期也是以建立個體基本讀寫概念和識字正確性、流暢性為主軸。因此，無論是閱讀簡單觀點模式、訊息處理理論、閱讀發展階段論都指向

---

\* 本篇論文曾於台灣閱讀研究回饋與展望座談會發表；本文通訊方式：t2313@nknuc.nknu.edu.tw。

識字是閱讀的一項重要成分，一旦有嚴重識字困難，閱讀理解和閱讀量也會受波及。另外，國際閱讀障礙協會（International Dyslexia Association，簡稱 IDA）對讀寫障礙（dyslexia）提出新的修正定義，也清楚反應其核心問題在於「認字正確性和（或）流暢性有困難，以及表現出拼字和解碼能力差」（Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003）。

根據 PIRLS2006 報告（柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅，2008）的數據得知，台灣教師在課堂上經常進行字詞教學（67.29%為高頻），反觀，閱讀策略教學的部分只有 33.33%表示屬於經常性的活動。顯見，字詞教學佔掉不少上課時間。然而，這否意味學生識字或運用詞彙的能力就沒問題呢？不需要關注呢？根據王瓊珠、洪麗瑜、陳秀芬（2007）對低識字量學生（指識字量在負一個標準差以下者）的研究發現，這一群學生即便已經到國三，其識字量仍約有半數未達小學中年級學生的平均識字量，有 1/3 左右的學生未達脫盲標準<sup>1</sup>，約佔全體受測國三學生的 5%。至於，偏遠國中學生識字落後程度恐怕更大（甄曉蘭，2007）。可預見低識字量學生與一般學生的閱讀發展將出現馬太效應（Matthew effect）（Stanovich），即學生認知方面的個別差異會造成學習閱讀的成效有差異，而閱讀能力又會影響學生後來學習的能力。Stanovich 引用 Nagy 和 Anderson（1984）的研究，該研究估計「中年級不太喜歡閱讀的學生一年約可讀到 100,000 個詞，而一般的同儕一年可能讀到 1,000,000 個詞，至於求知慾更強的同儕一年可能讀到 10,000,000 個詞，甚至更多。」擁有較多詞彙的學生可以在大量閱讀中進一步獲得新的語言經驗和詞彙，亦可在教室以外的場所進行閱讀活動，不會受限於只在教師的協助下才能閱讀。如此滾雪球般的交互影響，將導致不同閱讀能力者在學習的機會和成效都有所不同。因此，字詞量的影響力不應該被低估，因為識字量越少的學生，閱讀經驗將趨於更貧乏，更無法累積知識。

從書寫系統的分類架構來看，中文屬於意符（logographic）文字系統，與拼音文字系統不同，一個中文字（character）包含一個音節，絕大多數漢字都與詞素（morpheme）對應，詞素（或譯為「語素」）是「最小的意義結合體，也是最小的語法單位」（劉月華、潘文娛、故韡，2004）。DeFrancis（1984）甚至認為把中文視為詞素音節（morphosyllabic）文字會比意符文字來得正確。「字」既是中文書寫的基本單位，有時也是具有完整意思的詞，如：車、水。不過，中文常透過詞素的組合產生眾多語詞，其中又以雙字詞為大宗，如：水車、水管、公車（Hoosain, 1991）。所以，中文字和詞的關係並不易完全切割，老師教學時也常一起進行，少有單獨教字，卻不談由該字所組成的語詞。反觀英文文字是由數個字母組成，字母與音素（phoneme）相對應。在西方拼音文字系統的研究報告中，閱讀障礙原因多指向聲韻處理缺陷（phonological processing deficit），依此假定發展出聲韻解碼教學是最有效的教學（Adams, 1991; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider, & Mehta, 1998; Hatcher, Hulme, & Snowling, 2004）。但在非拼音文字的中文裡，「聲韻覺識（尤其是音素層次）並非中文閱讀的必要條件」（曾世杰，2004）。注音符號補救教學雖可以提升國語低成就學童聲韻覺識測驗的表現，卻無法遷移至國字和閱讀理解的分數上（曾世杰、陳淑麗，2007）。因此，中文識字教學有其獨特性，並不是直接移植拼音文字的識字教學法即可，必須另闢蹊徑。

漢字教學的目標應加強學生對漢字「辨識」、「書寫」、「使用」上的能力（黃沛榮，2009）。目前識字教學大略分為「集中識字」和「分散識字」兩大主流，學校國語文的識字教學屬於分散識字，即「字不離詞，詞不離句，句不離文」，其優點是讓學童以比較自然的方式在閱讀文章中瞭解字義，不過考量到初學閱讀者識字量不多，不易立即掌握中文字的規律性，因此，在一年級前

---

<sup>1</sup>依據黃富順（1994）的研究，我國一般成人日常生活所需之基本字彙為 2,328 字，能認 1,680 字，並具有書寫日常生活之簡單應用文字能力者為「識字者」，才可以脫離文盲。

十週先教注音符號及其拼讀，再以注音輔助國字認讀，直至高年級才將注音去除。反觀台灣識字教學實驗則多採集中識字，其優點是以系統化的方式教識字，能於短期間收效，學童也容易掌握文字的規則，但易與文章閱讀脫節，流於單調的識字活動（王瓊珠，2005b）。因此，有學者建議加入「韻語」和「字族文」等，「以讀帶識，以識帶讀」，然而不是所有文字都可以套入韻語和字族文中（周碧香，2008）。因此有學者認為可以依據漢字的屬性，選用不同的教法，如象形、指事字單獨認念；會意字按義符歸類；形聲字按聲符歸類（王基倫，1996）。

除了由字形、字音、字義切入識字教學外，也有學者從後設語言的角度來思考學習漢字所需的特殊知能（Nagy & Anderson, 1999）。他們認為學習閱讀的歷程基本上是在發現口語和書面符號之間的對應規律，一旦學習者能洞察其關係之後，便容易掌握特定文字系統。諸多文獻都指出能否掌握字母和字音對應的規則（*grapheme-phonology correspondence rule*，簡稱 *GPC rule*）對學習閱讀拼音文字的人很重要。中文雖然不屬於拼音文字系統，但有 80% 的字是形聲字，形聲字包括部首和聲旁兩部分--部首表義，聲旁表音，讀者可以從部首推測字義，例如：從「珥」字的部首「玉」部，推測「珥」可能與玉石類有關。另外，詞素也有幫助讀者推測詞義的功用，例如：小朋友讀《仙履奇緣》故事時，雖然沒有真的看過玻璃鞋這種東西，但是從「玻璃鞋」一詞包含「玻璃」和「鞋」兩個詞素，便推測它可能是用玻璃做成的鞋子，就像用皮革做的鞋子稱為「皮鞋」一樣。基於不同文字系統在閱讀學習所需的後設語言能力可能不同的假設，近年來中文詞素覺知（*morphological awareness*）的研究漸漸增多（如：Ku & Anderson, 2003; Kuo & Anderson, 2006; Nagy et al., 2002; Shu & Anderson, 1997; Shu, McBride-Chang, Wu, & Liu, 2006）。這些研究指出詞素覺識與識字和閱讀理解有高相關，其影響力比念名速度、詞彙、聲韻覺識更大（Ku & Anderson, 2003; Shu et al., 2006）。雖然聲韻覺識、聲調覺識、詞素覺識和認字能力相關均達顯著，但只有詞素覺識能力對認字能力的迴歸係數達顯著（傅淳鈴、黃秀霜，2000b）。另外，對北京小學一年級和四年級一般學童進行詞素覺識教學或（和）廣泛閱讀，發現只教詞素覺識這一組的效果最好，該組學生在識字和寫字的前後測的進步狀況遠超過其他三組（Nagy et al., 2002）。換言之，詞素覺知對學習中文的重要性，如同音素覺知（*phonemic awareness*）對學習拼音文字一般重要。

綜而言之，無論就閱讀理論、閱讀發展或讀寫障礙者的核心問題來看，識字或解碼的重要性都不言而喻。從現況調查中也發現語文教師用了不少時間指導學生認識字詞，但這並不表示字詞教學已無研究必要，因為仍有一群低識字能力學生亟待研究者發展出更有效的字詞教學法，且中文書寫系統與拼音文字系統不同，因此很難直接移植國外的教學方法與教材。職是之故，本文擬先回顧台灣中文字詞教學研究之現況，歸納目前研究發現，瞭解哪些是現有研究少觸及的子題，但又有其重要性，需要進一步探索。

## 方法

本文針對國內探討中文字詞的研究文獻加以整理與評述，並據此提出未來研究之展望。筆者參考王瓊珠（2001）對台灣地區讀寫障礙研究的回顧（西元 1978-2000），得知許多相關的論文出版於 1995 年以後，1995 年以前的研究相當零星，故以 1995 年以後做為本文獻回顧的起始點。雖然漢字學習的研究可往上追溯到二十世紀初期劉廷芳（1921）、艾偉（1923, 1924）在美國做的實驗研究（張必隱，2004），但早期研究是以心理學為基礎，再將實驗結果應用至教學，而本文的教學研究則是直接以課堂內的學生為教學對象，研究結果更具生態效度。

文獻回顧的資料來源為正式出版在專業期刊的論文，不包括未出版的博碩士論文。資料蒐集方法係透過「中華民國期刊論文索引」、「教育論文線上資料庫」、「CEPS 中文電子期刊服務」等，以關鍵字「識字教學」、「詞彙教學」、「國語文補救教學」，或前項任一關鍵字與「識字困難」、「閱讀障礙」、「學習障礙」、「國語文低成就」等交集做檢索。字詞教學限定在中文部分，不含第二外語的字詞教學。再者，依變項部分也需與語文能力有關，而非將字詞教學用於其他領域（如：情意層面、學科特定知識）之研究。所得的資料去除非實證性研究（如：個案觀察研究，質性研究）之後，共有 18 篇（參考文獻中打星號者），其中 16 篇為識字教學，2 篇為詞彙教學。出版年代從 1997 年到 2008 年，十年間出版的量並不多。

由於已出版的字詞教學研究數量不多，且教學取向或研究方法分歧，因此，本文不同於劉俊榮（2002）和林育毅、王明泉（2007）對國內識字教學研究成效進行後設分析（meta analysis）。這兩篇後設分析研究雖然都指出識字教學整體的效果值是高的，不過其分析的資料來源較為廣泛，研究設計嚴謹度不一。以劉氏的研究為例，他蒐集 21 篇有關識字教學的博碩士論文、期刊（1996 年至 2000 年間），涵蓋的對象不只有在學學生，也包括成人識字班學員。林氏和王氏的文獻則是選取以單一受試研究法對國小身心障礙學生所進行的識字教學介入，共 24 篇有關識字教學的博碩士論文、期刊（2000 年到 2006 年間）。在研究對象和方法選取上設定較多的限制條件，然而單一受試研究是否適合做為後設分析的資料，仍是有爭議的。例如單一受試研究法的樣本通常不多，不容易做有效推論，因此，有些後設分析研究會將使用單一受試研究法的實驗教學排除在外，只納入嚴謹篩選條件下所得之文獻資料，通常也不會納入未出版的博碩士論文。但是，筆者考慮若要再將單一受試研究法的研究排除，能夠進入本研究分析的資料將更少，因此，最後決定選擇已經通過審查的期刊論文，以確保一定的品質，但其篇數比實際中文字詞教學博、碩士論文的數量少很多，因此，文獻分析的結果可能無法反應國內字詞教學研究的全貌，僅能表示已經出版的少數研究發現。

## 結果與討論

筆者歸納 18 篇研究，以研究方法和研究結果做為分析軸向，茲將結果分述如下，各篇內容摘要列於表 1。

### 一、研究方法歸納分析

#### （一）研究設計

多數研究都包含不同條件的實驗組和控制組，差別是有些能做到隨機分派實驗組別（7 篇），有些則無法隨機分派（7 篇），乃以班級為單位。另外有 4 篇是單一受試研究，單一受試研究都用在研究樣本數稀少的身心障礙學生，以進行受試內的比較或驗證受試間的複製效果。

#### （二）研究對象

研究對象以國語文低成就學生（7 篇）和閱讀/學習障礙學生（5 篇）最多，一般學生最少（3 篇），因為前兩者比一般學生的需求更迫切，已非傳統的隨文識字便能湊效。另外，同時納入身心障礙學生和一般學生的研究則有 3 篇，此類研究不僅關心字詞教學對身心障礙學生的成效，也試圖控制自然發展因素對內部效度的威脅，或想探討兩組學生進步幅度的差異，字詞教學是否可

表 1 中文字詞教學研究摘要

作者(年)	對象	研究設計	變項操弄	資料分析	結果
林素貞 (1997)	148 名小一不同國語科成就之學生	準實驗研究	學生程度、學習材料	比較不同國語科成就學生在相似字與非相似字教學下，國字學習成效	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 相似字呈現有利低成就學生生字學習。</li> <li>2. 看字讀音方面，相似字與非相似字教學不影響高組與中組學生，但低組學生則是相似字教學優於非相似字教學。</li> <li>3. 選正確國字方面，三組學生無顯著差異。</li> <li>4. 看注音寫國字方面，高組與中組學生對非相似字教學的保留優於相似字教學，低組學生則相反。</li> </ol>
林素貞 (1998)	34 名小一國語科低成就學生	準實驗研究	學習材料	比較國語科低成就學生在相似字與非相似字教學下，國字學習成效	看字讀音方面，國語科低成就學生對相似字教學反應優於非相似字教學。其餘的差異不大。
黃秀霜 (1999)	24 名小二學習困難學生	實驗研究	教學方法	比較三種不同國字教學方法對學習困難學生國字學習成效	看字讀音方面，接受國字教學輔以文字學知識的學生表現優於其他兩組。
陳秀芬 (1999)	30 名小四小五識字困難學生、15 名識字正常學生	實驗研究	教學方法	比較有無接受中文一般字彙知識教學之識字困難學生在識字成效是否有差異，以及實驗組學生與一般識字能力學生之差異	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 一般字彙知識教學可增進識字困難學生識字表現，特別是看字讀音的能力明顯提升，但看字辨義的差異比較小。</li> <li>2. 一般字彙知識教學對於缺乏部首概念，無法有效使用注音符號之識字困難學生效果特別好。</li> <li>3. 識字困難學生學習類化效果不大。</li> </ol>

表 1 (續)

研究者 (年份)	受試者	研究設計	教學方法	比較三種不同國字教學方法對一般學生國字學習成效	三種不同識字教學皆能提升學生字形和字音的學習成效，但字義則無。 文字學知識組在字形學習方面優於傳統國字教學組。 中文年級認字量表前後測表現，以文字學知識組學生進步最多。
賴惠鈴 黃秀霜 (1999)	112 名小二 一般學生	準實驗研究	教學方法	比較三種不同國字教學方法對一般學生國字學習成效	1. 三種不同識字教學皆能提升學生字形和字音的學習成效，但字義則無。 2. 文字學知識組在字形學習方面優於傳統國字教學組。 3. 中文年級認字量表前後測表現，以文字學知識組學生進步最多。
呂美娟 (2000)	3 名小三小四 識字困難學 生	單一受試倒 返實驗設計	學習材料、 教學方法	比較基本字帶字和基本字帶字加自我監控識字對識字困難學生之識字成效	1. 基本字帶字加自我監控，對三名學生之識字學習皆有立即和短期保留效果。 2. 基本字帶字只對兩名個案有幫助。
秦麗花、 許家吉 (2000)	18 名小二 學習障礙學 生和 68 名一 般學生	實驗研究	學生程度、 學習材料	比較實驗組與控制組學生在形聲字教學前後，在文字辨識、形與聲的認知以及文字組合能力之差異	1. 在文字辨識與文字組合方面，實驗組優於控制組學生。 2. 在形與聲的認知方面，實驗組與控制組之一般學生有差異，但兩組學障組學生則無。
傅淳鈴、 黃秀霜 (2000a)	24 名小二 國語科低 成就學生	實驗研究	教學方法	比較兩組實驗組和控制組學生在不同識字教學法前後，後設語言與認字能力的差異	1. 認字方面，詞素組優於控制組學生。 2. 音韻覺知方面，音韻聲調組優於詞素組和控制組。 3. 詞素覺知方面，詞素組優於音韻聲調組和控制組。 4. 以前測做共變數，音韻聲調教學組和詞素教學組前、後測皆有進步，控制組則無。

表 1 (續)

胡永崇 (2001)	6名小三閱讀障礙學生	單一受試 交替處理設計	教學方法	比較四種不同識字教學法對閱讀障礙學生識字與寫字的短期和兩週後的保留成效	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 意義化識字教學的效果優於其他三種教學法。</li> <li>2. 在句脈中認讀比單字認讀好，但對書寫單字則無助益。</li> <li>3. 兩週後的識字測驗保留效果不佳。</li> <li>4. 兩週後單字書寫測驗保留效佳，以意義化識字教學</li> </ol>
胡永崇 (2003)	小四閱讀困難學童和識字優秀學童各 26 名	實驗研究	教學方法	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 分析不同閱讀認知能力與識字能力之相關</li> <li>2. 比較四種不同識字教學法對閱讀障礙學生識字與寫字的立即、短期和兩週後的保留成效</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 閱讀困難學生的識字表現與聲韻覺識能力有明顯相關，且其識字表現與認知能力的相關都低於識字優秀學生。</li> <li>2. 意義化識字教學法之成效最佳，一般識字教學次之，形聲字教學法成效最低。</li> <li>3. 教學立即成效明顯優於隔日和兩週後的學習成效。認讀表現明顯優於書寫。</li> </ol>
張新仁、 韓孟蓉 (2004)	68名小二一般學生	準實驗研究	學習教材呈現方式	比較不同教學法對男女生立即與延宕識字學習成效	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 集中識字法對部首語意知識和字形知識的立即與延宕效果優於分散識字。</li> <li>2. 男生在中文年級認字量表立即後測總分優於女生。</li> </ol>
歐素惠、 王瓊珠 (2004)	2名小六閱讀障礙學生	單一受試多重處理設計	教學方法	比較個案在不同詞彙教學法介入階段之變化	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 三種詞彙教學法（詞彙定義、語意構圖和文句脈絡）對受試者的詞彙學習皆有正向的教學效果，其中以文句脈絡教學法的教學效果較佳。</li> <li>2. 三種詞彙教學法對受試者的閱讀理解學習皆有正向的教學效果，其中以語意構圖和文句脈絡的教學效果較佳。</li> </ol>

表 1 (續)

王瓊珠 (2005a)	國小閱讀障礙、一般學生各 20 名	準實驗設計	學習材料、教學方法	探討高頻部首/部件識字教學對閱讀障礙學生之成效,以及成效是否有年段差異,並以一般學生表現做為成效的對照	1. 閱讀障礙學童在教學字的讀寫表現,立即效果和短期效果佳。 2. 閱讀障礙學童在朗讀流暢度測量和讀寫字測驗表現方面,進步速度與一般學童相似。 3. 教學對不同年段之閱讀障礙學童教學成效各有優勢。
洪麗瑜、黃冠穎 (2006)	33 名小一小二國語文低成就學生	實驗設計	教學方法、材料呈現方式	比較不同部件教學方式對語文低成就學生部件辨識、讀寫字和閱讀理解之成效	1. 以文帶字的部件識字教學對國語文低成就學生閱讀能力的成效較為全面。 2. 接受以字為主的部件教學的學生在識字流暢性與味字測驗表現立即和保留效果較佳。 3. 兩種教學法對增進部件辨識之成效差異不大。
廖隆傑、何英奇 (2006)	54 名小四一般學生	準實驗設計	教材呈現方式	探討集中識字對學生組字規則知識之成效,及其影響成效之變項	1. 集中識字教學可以促進學生「組字規則知識」的學習,但對部件表音、部首表義知識則效果不明顯。 2. 組字規則知識的表現與性別、組別有交互作用,實驗組女生優於男生,控制組反之。
陳蜜桃、黃秀霜、陳新豐、方金雅 (2006)	50 名小三國語文低成就學生	實驗設計	材料呈現方式	比較多媒體詞彙教學對國語文低成就學生詞彙知識和詞彙能力之成效	1. 增進國語文低成就學生整體詞彙知識能力,其中以釋詞和構詞知識較有效果,但用詞知識則未達顯著。 2. 增進國語文低成就學生整體詞彙能力,其中詞義與詞用能力有顯著提升效果,構詞能力則無明顯差異。



表 1 (續)

吳慧聆 (2007)	4 名小四學習 障礙學生	單一受試跨 個人多基線 設計	學習材料	比較字族文識字策略對學習 障礙學生識字成效	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學習障礙學生接受字族文識字策略教學後，在選出正確字方面有顯著增加的趨勢，並具有保留效果。</li> <li>2. 受試者在選字題型的犯錯類型以增減筆畫與自創文字居多。</li> </ol>
陳淑麗 (2008)	33 名小二 語文低成就 學生	準實驗設計	學習材料、教 學方法	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 比較國語文補救教學與一般課輔學生在注音能力、識字、閱讀理解表現之差異</li> <li>2 分析不同特質之學生對補救教學的反應</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 接受國語文補救教學學生注音能力在第一學期就與接受一般課輔學生有顯著差異，識字能力到第二學期兩組也有顯著差異，但閱讀理解則沒有差異。</li> <li>2. 補救教學對國語文低成就學生識字能力的增進在於避免馬太效應發生。</li> </ol>

以降低馬太效應的產生。在年級分佈方面，小一至小三學生為對象的研究最多（13 篇），只有 7 篇研究對象囊括中高年級學生，至於以中學生為對象的字詞教學研究則闕如。

### （三）研究變項

研究變項操弄的向度包括：學習材料（如：字形相似字 vs. 字形不相似字）、教材呈現方式（如：集中識字 vs. 分散識字）、學生程度（如：低、中、高國語文成就）和教學方法。其中以操弄教學方法的研究為數最多，如：在字詞教學中加入一般字彙知識（偏旁表音、部首表義、組字規則），使學生洞察字理與規律（秦麗花、許家吉，2000；陳秀芬，1999；黃秀霜，1999；廖隆傑、何英奇，2006；賴惠玲、黃秀霜，1999）；強調部件或基本字等共同字形元素的「部件識字教學」或「基本字帶字教學」，以降低學生的記憶負荷量（王瓊珠，2005a；呂美娟，2000；洪儷瑜、黃冠穎，2006）；提供文章脈絡的「字族文教學」、「以文帶字識字教學」、「文句脈絡詞彙教學法」，使學生能在閱讀中應用所學的字詞（吳慧聆，2007；洪儷瑜、黃冠穎，2006；歐素惠、王瓊珠，2004）；融入記憶策略的「意義化識字教學法」，幫助學生記生字（胡永崇，2001，2003）；以及促進學生自我監控能力或後設語言能力的字詞教學法，如：「基本字帶字加自我監控識字教學」或「詞彙覺識教學」（呂美娟，2000；陳蜜桃等人，2006；傅淳鈴、黃秀霜，2000a）。

### （四）成效評量

成效評量多限於讀寫字的層次，識字成效評量有 15 篇，寫字 10 篇，涉及詞彙和閱讀理解表現的各只有 2 篇和 3 篇。易言之，字詞教學的成效多以受試者在字形、字音、字義、組字規則的辨識或字形的產出為主，少推及更高層次的成效評估，因此，字詞教學對受試者閱讀理解表現有多少提升效果並不清楚。再者，對讀寫字的關注也以正確性為主，少關切認字自動化的問題，然而識字流暢性卻是近來 IDA 對讀寫障礙者識字能力評估的一項重要指標，值得更多關切。

## 二、研究結果歸納分析

從有限的研究篇數和分散的研究焦點中，目前還很難歸納出何種識字教學最為有效，筆者只能做初步結果整理，主要有兩方面：一是字詞教學設計原理多依循漢字字理或從減輕記憶負荷來思考，二是教學成效比較特定，多缺乏類化遷移之效果。

### （一）重視字理與降低認知負荷的設計

由表 1 得知，許多識字教學是以漢字字理或降低認知負荷為設計原理，此種教學對弱讀者或閱讀障礙學生字詞學習有助益。以融入字理的教學為例，黃秀霜（1999）、陳秀芬（1999）皆發現文字學知識或一般字彙知識對識字與學習困難學生有不錯的提升效果。另外，林素貞（1997，1998）發現字形相似的字一起呈現對國語文低成就學生的幫助優於將字形不相似的字放在一起學；呂美娟（2000）以基本字帶字的方式對三位識字困難學生進行識字教學，成效也不錯。推測其成效是來自於降低學習者的認知負荷，因為學生可在既有的原則/元素下，擴及至其他類似的字。不過，若字理與低認知負荷的原則互有衝突時，教學者當如何處之？

胡永崇（2001，2003）比較一般識字教學法、意義化識字教學法、形聲字教學法、基本字帶字教學法，結果指出意義化識字教學成效優於其他三者。所謂「意義化識字教學」指的是「利用學習策略或記憶策略的原理，使文字變得有意義，以協助學童對於生字的記憶」（第 182 頁），例如：「琴」記為「兩個國王今天一起彈琴」；「瞎」是「眼睛被害，就是瞎子了」。從兩個例子來看，「瞎」是會意字，其記憶策略呼應字理，但「琴」的記憶策略便無字理可言，只是將字形拆解後編成一個記憶口訣，有學生事後回憶時發生目標字與口訣混淆的狀況，將「琴」字誤寫或讀成「國」

字，因提示的記憶線索中會出現「兩個『國』王」。雖然胡氏兩篇研究皆發現其成效不錯，但長遠的角度來看，方法是否得宜，學者間也有不同的見解。王寧、鄒曉麗（1999）認為不能為求記憶效果而害義，以免造成解釋上自相矛盾，例如：將「照」字記成「一個日本人，拿了一口刀，殺了一口豬，流了四滴血」，相同的記憶策略就很難解釋「昭」字，為何不會流血？因此，周碧香（2008）提出以圖解方式演繹漢字變化或凸顯相近部首的差異，使漢字學習效能提升。

## （二）識字成效難以類化

在成效方面，字詞教學成效多屬特定。特定的意涵有二：一是不同教學法能有效提升特定的識字能力，但無法面面俱到，例如：在認字和詞素覺知方面，詞素教學組表現最佳，而音韻覺知方面，則以音韻聲調教學組表現最佳（傅淳鈴、黃秀霜，2000a）。二是識字教學通常提升個體的識字能力，但對其寫字能力的提升效果有限（王瓊珠，2005a；胡永崇，2001，2003）。以陳淑麗（2008）對二年級國語文低成就學生的補救教學研究為例，她發現綜合注音符號教學、識字教學與閱讀理解教學之包裹式介入策略，在短時間內能顯著提升學生的注音能力，亦能漸漸提升識字能力，但還未仍有效縮短與同儕的差距，至於閱讀理解則沒有顯著差異。

小結，目前已經出版的字詞教學研究數量不多，僅有 18 篇，其中又以識字為主，對詞彙教學的探究僅有兩篇。在研究對象也呈現偏態，缺少對小學中高年級以上的學生所做的研究。多數識字教學研究係在探討融入字理或降低認知負荷的教學法，對閱讀困難學生讀寫字的影響，或將閱讀理解評量納入字詞教學研究的數量並不多，因此無法評估字詞教學到底能影響閱讀理解到什麼程度？如果字詞教學效果僅止於字詞認讀正確性的提升，是否過於狹隘？

以目前有限的研究結果來看，固然還不足以為最佳識字教學方法下一個定論，不過我們從若干基礎研究中得知：（1）字形是小小學童初學認字的主要線索，因形似發生誤認的比率最高（柯華葳，1986）；從不同閱讀發展階段的學生來看，「字形混淆」的錯誤也是最高的（黃秀霜，2000）。（2）中文同音字眾多，若從字音進行教學必然受到限制，在中文辨識中，形碼訊息比音碼訊息重要（吳瑞屯，1990）。（3）「無論是字的偏旁，部件或是字本身，只要具有基本表徵的特性，便可以在視知覺初期一下子被偵測到」（吳壁純、方聖平，1988），這些在字詞中具有「概念區辨性」（conceptual distinctiveness）的部分就成為字詞辨識的基本單位，如「水」、「木」、「口」、「山」、「石」等部件是「林」、「沐」、「汕」、「岩」等字的基本辨識單位。因此，從字形辨識單位著眼所衍生出的教學法，如「基本字帶字教學法」、「部件識字教學法」是能呼應科學研究的發現。再者，從艾偉（1923，1924）的研究得知，「學習漢字的過程中，形義與形聲兩種連結同時形成。……形義組成的連結較形聲組成的連結更為持久性高」（張必隱，2004）易言之，字形辨識只是第一步。實際上，形義連結也是識字教學很重要的一環，而「字源教學識字法」或「以文帶字識字教學法」就是讓學習者不單只是記憶字形，還知其所以然，並經由上下文脈的線索，鞏固形義連結。然，不管是從字形辨識基本單位切入，抑或是加強學習者對字義來源的理解，根本上仍無法跳脫個體識字量的影響。洪麗瑜（2003）的研究指出，部件教學對於識字量 500 字以上的學生比較有優勢。學童識字量過低便難以應用所學的規則。綜而言之，透過有限的文獻資料分析，固然還不能對何者是最有效的中文識字教學法下定論，但從降低個體認知負荷，避免不合字理的解釋自相矛盾，中文形碼訊息的重要性，形義連結比形聲連結更穩固，以及識字量的影響力等面向來思考，或許可提供實務工作者未來選擇中文識字教學方法之參考。

### 三、對未來研究的展望與建議

筆者從文獻中發現至少有幾個子題值得進一步探討，包括中高年級以上學生的字詞教學研究、文本調整或自由自主閱讀對個體字詞學習成效的影響、寫字能力可否藉由識字教學來拉台，以及不同取向的字彙教學成效比較。茲說明如下：

#### (一) 發展小四以後的識字補救教學

從表 1 得知，國內多數字詞教學研究對象為小三以下學生，但教育現況是即使到國中三年級，仍有 5% 左右的學生未達脫盲標準（王瓊珠等人，2007）。換言之，識字教學並不是小三以前的學生才需要，小學四年級以後依然有一群學生識字量不足亟待協助，但是要怎樣進行識字教學似乎還沒有很多實證資料。由於小四以後的學生已經進入「讀以學」（reading to learn）的階段（Chall, 1996），因此，閱讀教材內容不應只有字彙的學習，更要開拓學生的知識網絡及常識。事實上，國外對成人讀寫障礙教育相當關注（Mellard & Woods, 2007），因為研究發現：讀寫障礙成人若擁有高中以上的學歷，將來無論在薪水、受雇率、社經地位、身心健康狀況都比低學歷的讀寫障礙成人來得好。因此，對閱讀障礙者的讀寫教育需要持續延伸，不應該只關注低年級學生的識字問題。

#### (二) 嘗試從文本調整切入字詞教學研究

在英文非正式閱讀評量中，研究者或教學者常以學生無法念出之字數做為文章難易之分界，不認得的字數佔全文總字數的比例在 5% 以內，稱為「獨立級」文章（independent level），學生可自行閱讀；不認得的字數介於 5%-10%，稱為「教學級」文章（instructional level），適合用於閱讀教學；至於不認識的字多於 10%，則屬於「挫折級」文章（frustrated level），表示尚不宜做為閱讀教材，以免超出學童可負荷的範圍（Clay, 1993）。因此，若從文本難度調整切入字詞學習，是否可以達到更好的成效？

洪儷瑜（2003）的研究發現：依據學童識字量編選適當難度的教材，並輔以有效教學的方法，對低識字能力學生更有提升效果，而部件教學或形聲字教學對於識字量 500 字以上的學生比較有優勢。此結果似乎反應出漢字規則的學習與識字量有某種關連性，即當學生具備一定的識字量時，規則指導可收舉一反三之效，反之，若個體僅能認極少的字，漢字規律的直接教學並不易收效或達到類化效果。廖隆傑、何英奇（2006）在識字教學後對學生的訪談也發現，小四學生部首表義知識並不成熟，能在測驗得高分的人，都是因為認識的字較多。故，單靠漢字規則的指導並不一定行得通，透過調整文本難度來提升低識字學生學習字詞的成效也許是可行的途徑之一（劉載興，2006；O'Connor et al., 2002），但是目前關於文本調整的研究還很少針對識字困難學生，尚待開發。

#### (三) 從自由自主閱讀切入字詞習得研究

從 PIRLS2006 報告得知，教師的國語科教學時間中生字詞教學為理解教學時間的兩倍，而閱讀素養高分組學生是有較多獨立閱讀的時間且自己選書。從識字量發展研究來看（王瓊珠、洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬，2008；Lee, 1997），國中小學生的識字量遠超過課本內累計的生字量，顯見字詞習得不可能單靠教師在課堂上一字一字的教導。那麼透過自由自主的閱讀（free voluntary reading，簡稱 FVR）可能是增進字詞量的必經途徑之一。Krashen 博士在《閱讀的力量》一書中（李玉梅譯，2009/2004），多方舉證 FVR 對母語和第二外語學習的影響力，從研究數據來看，FVR 對個體閱讀成就的影響力不是立竿見影的，而是滴水穿石慢慢積累的。誠如 Nagy 和 Anderson（1984）的研究所估計，喜好閱讀的學生和不樂意閱讀的學生一年的字詞量可能差上百倍。吳慧聆（2007）、

洪儷瑜和黃冠穎（2006）以及歐素惠和王瓊珠（2004）的研究結果皆指出，文章脈絡可以幫助學生學習字詞意思。因此，未來字詞學習的成效也可以比較透過直接教學和透過 FVR 途徑，學生無意中習得（incidental learning）的詞彙量和品質有何不同？不同閱讀程度和動機之學生，經由兩者的獲益程度是否亦不同？

#### （四）探究識字與寫字教學之關係

根據臨床觀察，不少識字困難學生也兼有寫字困難。中文閱讀障礙者常見的書寫錯誤包括形似字混淆（100%）、同音字和音似字混淆（85%）、位置錯誤（35%）、慣用詞序混淆（35%）和部分鏡形反寫（15%）（蘇淑貞、宋維村、徐澄清，1984）。若不刻意將寫字策略融入識字教學中，往往不能有效地提升個案的寫字能力（胡永崇，2001，2003）。曾志朗（2003）比較閱讀漢字和拼音文字時大腦 fMRI 圖像，發現閱讀漢字時，左腦前頂葉靠近運動區的部位有較多活化，據推測可能是處理漢字筆順移動的區，這似乎暗示著認字歷程中，筆畫空間方位的書寫運動碼（graphomotor code）也扮演一個角色。如果這假設成立，那麼在識字教學時又當如何善用有步驟的方法習寫漢字？畢竟，識字和寫字背後的語言成分很多地方是相通的，例如都涉及字音分析、字形辨識、字義抽取。對一般學童來說，識字和寫字表現亦有中高度的相關（洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬、陳慶順、李瑩均，2003），但對識字困難學生的識字教學通常對其寫字能力的提升效果有限（王瓊珠，2005a；胡永崇，2001，2003），因此，究竟可否經由識字教學改善個體的寫字困難？仍然值得進一步的探究。

傳統的中文老師多強調書寫的重要性，從書空、生字練習到默書無一不是想透過寫字來強化漢字學習。但是現實中有些學童並無法經由反覆的機械練習熟悉中文字，教學者該如何處理？從 Lai-Cheng 和 Chan（2009）對香港讀寫障礙學童的研究結果來看，嚴重讀寫障礙學童在認讀、默寫及書寫中文字三方面均呈現明顯的困難，而單純書寫（handwriting）困難學童據推測則可能在視知覺及運動神經發展上有一定程度的缺損。陳美文（2002）的研究也看到不同困難類型的讀寫障礙個案，有「識字困難」、「手寫困難」和「讀寫困難」，未來應將這些不同類型的個案先加以區分清楚，再談後續處理策略是否有效，而不是混為一談，直接論斷寫字練習能否提升識字表現，或識字教學能否改善寫字表現。

#### （五）比較不同取向之詞彙教學成效

相較於識字教學研究的篇數，中文詞彙教學似乎更少受到關注，表 1 中僅有兩篇。筆者推測可能的原因或許是中文常透過詞素的組合產生眾多語詞，而詞素多對應到單一的字，因此，一般人誤以為識字和語詞學習相通，識字多，語詞量自然豐富，其實不然！由字組合成的語詞，其意義並只有表面的意涵，例如：「生氣」有時是指負面情緒「不高興」，有時則是「鮮活」的意思，端看放在什麼語境。又如成語「七上八下」，每個字都是高頻字，多數學前或小一學童都能認，但是能否理解「七上八下」的意涵就不一定了。另外，研究也指出詞彙和閱讀理解有中度到 .7 的正相關（方金雅，2001；吳淑娟，2001）。因此，探討有效的詞彙教學也是值得研究的子題。

依據 Vacca、Vacca 和 Gove（2000）的歸納，英文詞彙教學法大約略分成三大類，分別是定義教學法，分類教學法，以及主動收集詞彙策略。「定義教學法」主要是直接教導學生詞彙的意義，其運用的方式有查字典、同義詞、反義詞和多義詞。「分類教學法」主要是依據語詞的不同概念做分類，使學生了解語詞間的關係，強化語詞概念等，方法有詞彙分類、語意構圖（semantic mapping）、語意特徵分析（semantic feature analysis）等。至於，「主動收集詞彙策略」是指在詞彙的教學上，老師指導學生運用文章內容或自我評定的方法來進行詞義學習，如文句脈絡法、字彙知識評估等。

另外，也有一些研究者（如：Nagy et al., 2002; Shu et al., 2006）認為中文詞彙教學要呼應中文語詞的特殊性，從提升學生的詞素覺識著眼。Nagy 等人（2002）、Wang（1999）、傅淳鈴和黃秀

霜（2000a）、方金雅（2001）的教學研究都有加入詞素覺識的元素，研究發現詞素覺識教學對學童認字表現有提升效果（Nagy et al., 2002; Wang, 1999; 傅淳鈴、黃秀霜，2000a），學生比較能洞察語詞組成規律和理解詞義，但正確地使用語詞的能力尚不穩定，且保留效果也不理想（方金雅，2001）。值得注意的是，不同研究所指稱的詞素單位不盡相同，因此比較不同研究結果時，要先辨明所指涉的單位。Shu 和 Anderson（1997）在研究中提到，中文字有兩種層次的詞素結構，一是詞裡面的字，一是字裡面的部首（第 81 頁）。他們認為部首也有提供字義線索的功能，可以類比為「詞素」（最小的意義單位），部首覺識（radical awareness）也和學童的識字能力有高相關存在。但後來較多的研究（如：Ku & Anderson, 2003）所定義的詞素是從複合詞（compound word）的組成元素（即以字為單位）切入，此與西方語言學的分類是比較一致的。另外，研究也發現詞素覺知教學對不同年級學童的效益並不同，低年級的成效比較差（Nagy et al., 2002; Wang, 1999）。

簡言之，識字教學並沒有必然解決詞彙知識有限的問題，未來詞彙教學仍有探討的餘地，例如比較不同取向的詞彙教學--定義教學法、分類教學法、主動收集詞彙策略、詞素覺識，何者對學生的詞彙知識有較大的助益？其助益是否會因學生年級、特質不同而有相異的結果產生。

總結地說，基於基本字詞能力是閱讀的核心，本文在回顧台灣地區 1997 年到 2008 年間 18 篇發表於有審查制度的中文字詞教學研究後，希望獲知目前研究的現況、限制，及未來可以努力的方向。結果發現中文字詞教學研究主題和對象都呈現偏態，多數研究是以識字教學為主，詞彙教學並不多。另外，雖然小學四年級以後低識字能力學生依然需要協助，國內卻減少對四年級以上的學生進行字詞教學。在研究主題方面多是探討融入字理，或降低認知負荷的教學介入，對學生讀寫字的影響，或納入閱讀理解成效評量的研究並不多。雖然以有限的研究篇數尚不足以為何者是最有效的中文字詞教學下定論，但是在參考其他研究結果後，暫時性的結論是，可以先強化學生字形辨識單位，以及字形與字義間的聯繫，此外，在教導漢字組字規則之餘，也不能忽略識字量的影響力，不然就會流於光記規則，卻無足夠的字可供練習和應用規則的窘境。建議未來的研究可以再發展小四以後的字詞補救教學；探究文本調整、自由自主閱讀對字詞學習的影響；識字和寫字能力的關連性；以及比較不同取向之詞彙教學成效。

## 參考文獻

- 方金雅 (2001)：多向度詞彙評量與教學之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 王基倫 (1996)：「集中識字教學」在國語文上的運用。台北師院學報，9，111-128。
- 王寧、鄒曉麗主編 (1999)：漢字。中環，香港：海峰。
- 王瓊珠 (2001)：台灣地區讀寫障礙研究回顧與展望。國家科學委員會研究彙刊 (C)：人文及社會科學，11 (4)，331-344。
- \*王瓊珠 (2005a)：高頻部首／部件識字教學對國小閱讀障礙學生讀寫能力之影響。台北市立師院學報，36 (1)，95-124。
- 王瓊珠 (2005b)：閱讀障礙學生識字教學研究回顧與問題探究。載於洪儷瑜、王瓊珠、陳長益 (主編)：突破學習困難—評量與因應之探討 (139-178)。台北：心理。
- 王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬 (2007)：低識字能力學生識字量發展之研究—馬太效應之可能表現。特殊教育研究學刊，32 (3)，1-16。
- 王瓊珠、洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬 (2008)：一到九年級國字識字量發展。教育心理學報，39 (4)，555-568。
- \*呂美娟 (2000)：基本字帶字識字教學對國小識字困難學生成效之探討。特殊教育研究學刊，18，207-236。
- 吳淑娟 (2001)：國小閱讀理解困難學童之詞彙能力分析研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 吳瑞屯 (1990)：中文字辨識歷程的個別差異分析。中華心理學刊，32，63-74。
- \*吳慧聆 (2007)：字族文識字策略對國小學習障礙學童識字學習成效之研究。特殊教育學報，25，1-30。
- 吳壁純、方聖平 (1988)：以中文字形的概念區辨性探討字詞辨識的基本單位。中華心理學刊，30 (1)，9-19。
- 林育毅、王明泉 (2007)：國小階段識字教學成效之後設分析—以單一受試實驗研究法為例。東台灣特殊教育學報，9，9-28。
- \*林素貞 (1997)：相似字與非相似字呈現方式對國小一年級學生生字學習效果之比較。特殊教育與復健學報，5，227-251。
- \*林素貞 (1998)：相似字與非相似字呈現方式對國小一年級國語科低成就學生生字學習效果之比較。特殊教育與復健學報，6，261-277。
- 周碧香 (2009)：圖解識字教學原理探討。台中教育大學學報：人文藝術類，23 (1)，55-68。
- \*胡永崇 (2001)：不同識字教學策略對國小三年級閱讀障礙學童教學成效之比較研究。屏東師院學報，14，179-218。

- \*胡永崇 (2003)：國小四年級閱讀困難學生識字相關因素及不同識字教學策略之教學成效比較研究。**屏東師院學報**，**19**，177-216。
- 柯華葳 (1986)：由兒童會錯意字的分析探討兒童認字方法。**華文世界**，**39**，25-32。
- 柯華葳、詹益綾、張建好、游婷雅 (2008)：台灣四年級學生閱讀素養 PIRLS 2006 報告。國立中央大學學習與教學研究所。
- 洪儷瑜 (2003)：中文讀寫困難學生適性化補救教學：由常用字發展基本讀寫技能(I)。國科會專案研究報告 (編號：NSC91-2413-H-003-020)。
- 洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬、陳慶順、李瑩均 (2003)：基本讀寫字綜合測驗。台北：心理。
- \*洪儷瑜、黃冠穎 (2006)：兩種取向的部件識字教學對國小低年級語文低成就學生之成效比較。**特殊教育研究學刊**，**31**，43-71。
- \*秦麗花、許家吉 (2000)：形聲字教學對國小二年級一般學生和學障學生識字教學效果之研究。**特殊教育研究學刊**，**18**，191-206。
- 陳美文 (2002)：國小讀寫障礙學生認知能力之分析研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- \*陳秀芬 (1999)：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。**特殊教育研究學刊**，**17**，225-252。
- \*陳淑麗 (2008)：二年級國語文補救教學研究——一個長時密集的介入方案。**特殊教育研究學刊**，**33** (2)，25-46。
- \*陳密桃、黃秀霜、陳新豐、方金雅 (2006)：國小學童詞彙覺識能力多媒體教學之實驗研究。**教育學刊**，**27**，93-122。
- 張必隱 (2004)：**閱讀心理學**。北京：北京師範大學。
- \*張新仁、韓孟蓉 (2004)：不同識字教學法對國小低年級學生識字教學成效之研究。**教育學刊**，**22**，71-88。
- 曾世杰 (2004)：**聲韻覺識、唸名速度與中文閱讀障礙**。台北：心理。
- 曾世杰、陳淑麗 (2007)：注音補救教學對一年級低成就學童的教學成效實驗研究。**教育與心理研究**，**30** (3)，53-77。
- 曾志朗 (2003)：漢字閱讀：腦中現形記。**科學人**，**20**，70-73。
- \*黃秀霜 (1999)：不同教學方式對學習困難兒童之實驗教學助益分析。**課程與教學季刊**，**2** (1)，69-82。
- 黃秀霜 (2000)：不同國語成就兒童認字錯誤組型之兩年縱貫分析。**初等教育學報**，**13**，63-87。
- 黃沛榮 (2009)：**漢字教學的理論與實踐**。台北：樂學。
- 黃富順 (1994)：**我國失學國民脫盲識字標準及脫盲識字字彙之研究**。國立台灣師範大學成人教育研究中心專題研究報告。台北：教育部。



- \*傅淳鈴、黃秀霜 (2000a): 小學國語低成就學生後設語言覺知實驗教學成效分析。 **中華心理學刊**, 42 (1), 87-100。
- 傅淳鈴、黃秀霜 (2000b): 國小學童後設語言覺知之測量及其與認字能力之相關研究。 **教育與心理研究**, 23 (2), 383-414。
- 甄曉蘭 (2007): 偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。 **教育研究集刊**, 53 (3), 1-35。
- 劉月華、潘文娛、故韡 (2004): **實用現代漢語語法**。台北: 師大書苑。
- 劉俊榮 (2002): 識字教學研究之成效統整分析。 **中學教育學報**, 9, 121-152。
- 劉載興 (2006): **文本調整技術對閱讀困難國小學生閱讀理解之影響**。國立台灣師範大學特殊教育系教學碩士論文。
- \*廖隆傑、何英奇 (2007): 集中識字教學法對國小四年級學生增進一般字彙知識表現的效果之研究。 **中臺學報**, 18 (1), 133-166。
- \*歐素惠、王瓊珠 (2004): 三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究。 **特殊教育研究學刊**, 26, 271-292。
- \*賴惠鈴、黃秀霜 (1999): 不同識字教學模式對國小學生國字學習成效研究。 **初等教育學報**, 12, 1-26。
- 蘇淑貞、宋維村、徐澄清 (1984): 中國閱讀障礙學童之類型及智力測驗。 **中華心理學刊**, 26(1), 41-48。
- 李玉梅譯 (2009): **閱讀的力量-從研究中獲得的啓示**。台北: 心理。
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Westport, CT: Greenwood.
- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- DeFrancis, J. (1984). *The Chinese language: Facts and fantasy*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Metha, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disabilities. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Ku, Y., & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 399-422.

- Kuo, L., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist, 41*(3), 161-180.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonics reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 338-358.
- Hoosain, R. (1991). *Psycholinguistic implications for linguistic relativity: A case of study of Chinese*. Hillsdale, NJ: Lawrence.
- Lai-Chen, C., & Chan, H. (2009, May). *Prevalence of deficits in character reading, word dictation, and handwriting among Hong Kong dyslexic children*. Paper presented at the meeting of International Conference on Reading and Writing, Hong Kong, HKSAR.
- Lee, J. R. (1997, August). *Phonological awareness and Chinese character acquisition in Taiwan children: A reading ability control design research*. Paper presented at the International Symposium on Cognitive Processes of Chinese Language, University of Hong Kong, Hong Kong, HKSAR.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.
- Mellard, D. F., & Woods, K. L. (2007). Adults life with dyslexia. *Perspectives on Language and Literacy, 33*(4), 15-18.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words in printed school English? *Reading Research Quarterly, 19*, 304-330.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1999). Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages. In D. Wanger, R. Venezy & B. Street (Eds.), *Literacy: An international handbook* (pp. 155-160). Boulder, CO: Westview Press.
- Nagy, W. E., Kuo-Kealoha, A., Wu, X., Li, W., Anderson, R. C., & Chen, X. (2002). The role of morphological awareness in learning to read Chinese. In W. Li, J. S. Gaffney & J. L. Packard (Eds.), *Chinese children's reading acquisition: Theoretical and pedagogical issues* (pp. 59-86). Norwell, MA: Kluwer.
- O'Connor, R. E., Bell, K. M., Harty, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S. M., & Zigmund, N. (2002). Teaching reading to poor reader in the intermediate grader: A comparison of text difficulties. *Journal of Educational Psychology, 94*, 474-485.
- Shu, H., & Anderson, R. C. (1997). Role of radical awareness in the character and word acquisition of Chinese children. *Reading Research Quarterly, 32*(1), 78-89.

- Shu, H., McBride-Chang, C., Wu, S., & Liu, H. (2006). Understanding Chinese developmental dyslexia: Morphological awareness as a core cognitive construct. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 122-133.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.
- Vacca, J. L., Vacca, R. T., & Gove, M. K. (2000). *Reading and learning to read* (4th ed.). New York, NY: Longman.
- Wang, C. (1999). *Learning to read Chinese: The roles of phonological awareness and morphological awareness* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, Urbana-Champaign, IL.

收稿日期：2010年09月09日

一稿修訂日期：2011年06月14日

二稿修訂日期：2011年10月14日

三稿修訂日期：2011年11月08日

接受刊登日期：2011年11月09日

Bulletin of Educational Psychology, 2012, 44(2), 253-272

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## **Review of Literature on Character and Vocabulary Instruction Studies in Taiwan**

**Chiung-Chu Wang**

Department of Special Education

National Kaohsiung Normal University

Accuracy and fluency of word identification is essential component of reading comprehension, which is a consensus among researchers from variable theoretical perspectives, including simple view of reading, information processing, and reading development, as well as the core deficit of and special education for individuals with dyslexia. The purposes of this literacy review was conducted to examine the findings and limitations of studies on Chinese character and vocabulary instruction published in academic journals from 1997 to 2008, and to offer some suggestions for future research on reading instruction, including to examine effects on word identification caused by expanding the age range of reading instruction participants, exploring the impact of text accommodation, free voluntary reading on word learning, and comparing the effects of different vocabulary instruction approaches.

**KEY WORDS: character instruction, literature review, vocabulary instruction**