

第二章 文獻探討

本章分為兩節，第一節為幼兒閱讀能力，本研究將幼兒閱讀能力分為認字、理解、與聲韻覺識能力三項，此節將探討此三項能力及其間的關係。第二節是親子共讀的互動行為，其中先以親子互動對話的分類來呈現親子共讀可能會出現的對話，再將親子共讀方式與幼兒的語文能力作連結，了解親子共讀互動方式與幼兒語文能力的關係。

第一節 幼兒閱讀能力

閱讀基本上可分為兩部份：認字與理解（柯華葳，1994），而認字為理解之基礎，另外，許多文獻提到聲韻覺識與認字的關係（Hu & Catts,1998；江政如,1999；Siok & Fletcher, 2001；黃秀霜，1997），及聲韻覺識與閱讀理解的關係（黃秀霜、詹欣蓉，1997；錡寶香，1999；謝燕嬌，2003）；因此，本研究將幼兒閱讀能力分為認字能力、理解力與聲韻覺識能力三方面，此節重點在於探討各項能力與其間的關係。

壹、認字

認字（word recognition）又稱解字（word decoding）或字的指認（word identification），它本身包括字形辨認、字音辨讀、字義搜尋（perffetti，1984，引自柯華葳，1991），閱讀過程中，認字是閱讀理解的基礎，而文字是書寫的基本單位，因此文字的學習是所有語文學習最基礎的部份（鄭昭明，1987）；認字是一複雜的認知過程，包括對字形的辨認，字音的學習，及字義的了解，亦即認識一個字至少形、音、義的學習（黃淑苓，1994），中文，所謂的漢字，是世界上主要兩種體系（拼音文字和非拼音文字）中具有自己特色的非拼音文字，是一

種由形、音、義三個基本因素構成的複合體，它是以字詞的語言構造和意義為基礎，以文字符號為形式所組成的一個整體，其具有的基本特點如下（萬雲英，1991）：

1. 「音節一字」單元化，一字一音，單音節是漢字的一個基本特點。
2. 構字規則簡明，大多由幾十個不同的筆劃、偏旁部首和基本字組合而成，且有一定的構字規則和寫字筆順規則。
3. 意音結構形聲字的科學性，例如，形旁和聲旁構成的字中，常常是形旁表意、聲旁表音，可使讀者望文生義。
4. 同字多音。漢字單音節詞是由聲母、韻母和聲調組成的三維模式，具有四聲表意的特點。

柯華葳（1986）針對全國 6200 位小學一年級學生為研究對象，整理出 4308 個會錯意的字，由兒童會錯意字的分析探討兒童認字方法，其結果指出兒童最常以字的形狀為認字的依據，第二類則是以唸出音來辨別，第三類是採用字形與字音來辨別，第四類則是依詞中或句中的上下文辨識，即是由經驗而非義來認字。

由上可知，中文字的特色是形音義的複合體，由字形了解所代表的意義，從字中猜到發音，甚至是望文生義。兒童的識字可以透過多種方式，可透過字形、字音、甚至是前述兩者、或是上下文來認字。

文字符號不同於語言符號，語言符號是充斥在生活的互動中，文字符號則往往需要成人的指導才能瞭解。三到五歲的幼兒已主動積極探索環境中文字符號的象徵意義與功能，幼兒也積極地吸收這些文字符號，父母和教師應配合幼兒的興趣發展，引導幼兒學習（黃淑苓，1994）。因此，對幼兒來說，文字不同於說話一般，自然而然便可習得，而是需要成人教導、提供學習環境才有助於識字。

唐榮昌（1994）探討個人變項與家庭環境變項對幼兒早期閱讀能力之影響，結果發現，針對台北市 312 幼兒，以陳英豪等人（1989）所編製的「幼兒認知能

力測驗」和研究者自編的「認字測驗」、「兒童家庭閱讀環境調查問卷」為測量幼兒閱讀能力的工具，並以變異數分析處理所得資料，在認字測驗上達顯著差異的因素有：幼兒之出生序、父母教育水準、父母為幼兒出聲朗讀時幼兒的年齡、父母為幼兒出聲朗讀的次數、親子閱讀互動、幼兒書之數量、故事錄音帶數量、接觸文字機會。另外，吳宜貞、黃秀霜（1998）以國小 511 位五年級生為對象的研究中，也指出家庭環境變項分量表「閱讀氣氛和習慣」方面，與認字薄弱群體有相關，意即認字薄弱群體對於從事閱讀，缺乏內在動機與外在誘因，在家中也缺乏他人指導不會之處。由上得知，家庭環境中親子共讀的次數、共讀的互動、家中藏書、接觸文字的機會等都會影響幼兒的認字能力，對學齡期兒童的認字能力而言，家庭環境一樣很重要，其閱讀氣氛與習慣依然會造成兒童認字上的差異，因此在兒童期有良好的家庭閱讀環境是有助於識字。

貳、理解

柯華葳（1999）指出在閱讀過程中一定會發生的稱之為理解的成分，此成分中包括閱讀理解所需要的「能力」和「知識」，「能力」如字形辨認、字義抽取、語句整合、後設認知等，「知識」則如組字知識、字彙知識、世界知識、文體知識等。認字是閱讀理解的先備條件，然而閱讀理解是閱讀行為的重心，不管閱讀的目的為何，如果沒有理解，所花的時間視同浪費（Alexander & Heathington, 1988；引自吳宜貞、黃秀霜，1998），換句話說，閱讀行為之後，若是沒有達到理解之目的，可謂無意義之閱讀，也可見閱讀理解之重要性。根據吳宜貞、黃秀霜（1998）、施能宏（1999）對閱讀理解的影響因素整理，除了智力因素外，歸類如下：

1. 先備知識

讀者必須有豐富的知識和經驗才能理解作者文章的意義，而先備知識就是閱讀者在閱讀一篇文章之前，用來覺知文章所欲表達訊息的既有知識，在學習

新事物或抽象概念時，過去的知識可以幫助我們理解及記憶；同時，新觀點的知識對於讀者在回憶線索的提取方面也有助益。

2. 文章架構

閱讀者在閱讀時會主動尋找文章中的主題、脈絡線索以建構劇情，增加閱讀理解；而文章複雜度會影響讀者的閱讀理解，文章整體內容或結構的連貫性也是，尤其是在高層次的理解表現方面。

3. 後設認知

讀者是主動地對文章建構意義，而非被動地接受，所以後設認知在強調閱讀者在閱讀時扮演主動、積極的角色，能連貫的陳述文章意義，過程中須有彈性且加以調適和修改，以達閱讀的目的。

4. 學習策略

此是以認知心理學強調主動處理訊息的歷程，重視以學習策略來促進有效的學習，而所謂的學習策略有訓練學生的自我提問能力、相互教學法等。

5. 歸因方式

學童以往的閱讀成敗經驗，會影響其閱讀行為結果的成敗歸因，且歸因向度不同，會影響學童對未來閱讀歷解成敗的期望、閱讀的努力程度及情緒反應、及影響行為的表現與選擇。

影響閱讀理解的因素很多，有個人內在的動機、後設認知、先備知識、歸因方式等，也有外在的文章結構和學習策略，這些都是採用宏觀的角度看待閱讀理解，另外，從閱讀的心理歷程觀點探討閱讀理解時，若以訊息處理模式的觀點來解釋，可從三個主要閱讀模型的流派來了解（曾世杰，1995）：

1. 由下而上模式（Bottom-up Models）

此模式特別重視從「刺激」到內在表徵的知覺歷程，主張此論點的學者最感興趣的部份在於：我們的認知過程如何在經過一些處理之後，把書寫字的視

覺影像轉換成有意義的語言訊息。這過程是從最基礎的「視覺處理」、「字詞彙辨識」開始，一直到最高級的、中樞神經的「記憶」和「理解」結束。這個從「文字的視覺刺激」到「大腦皮質」的過程，就是「由下到上」的歷程。此模式強調的是「解碼」歷程，不重視讀者的既有知識、後設認知等能力；美國教育學者從這個角度發展出來的閱讀教學法叫做「語音法」(Phonics method)或「強調解碼法」(code-emphasis)，認為英文書寫型是由字母組成，字母的表徵是「音素」，不了解字母與語音之關聯，就無法有效地閱讀，所以在教學上非常強調音標、拼字、押韻遊戲、看字發音等教學。

2. 由上而下模式 (Top-down models)

讀者挾著大腦擁有的「先備知識」及「後設認知策略」，去解讀文字訊息，這個過程訊息處理的方向是從大腦到外界的，所以被稱為「由上而下」的歷程。主張此模式最有名的學者為 Goodman 和 Smith 等人，其閱讀理論的核心概念為「預測」兩字：讀者根據其先備知識、閱讀策略及前後文脈絡，在讀某一篇章時，可以不斷地形成假設，預測等一下會出現什麼文字。從這一派出發的閱讀教學理論叫「全語法 (The whole language approach)」，全語法的學者不認為解碼是重要的，強調的是幫助兒童用他們的先備知識來猜中文中含意，若有生字，只教他的讀音和字義，並不教字母與音素之間的對應。

3. 交互模式 (Interactive models)

此模式強調的是「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」。此模型有兩點重要性：(1)強調背景知識的角色 (2) 包含一系列處理策略，從文字解碼到高層的後設認知都包含在內。換句話說，「由下到上」和「由上到下」都是「單向道」的主張，交互模式則是「雙向道」，認為單從一個方向來解釋閱讀的歷程不夠，一定要兼容並蓄才較完整。閱讀會受先備知識、閱讀策略的影響，也會受文章解碼歷程的影響。一般認為，交互模式對閱讀理解歷程的解釋是比較具說服性，絕大多數的研究者都站在「交互模式」這邊，但是也認為「由上而下」及「由下而上」都

有其重要性。

錡寶香(1999)對 226 位國小四、六年級的學童探討其閱讀理解能力之發展，及其與聲韻處理能力、語意能力、語法能力之關係，研究結果指出語意能力與語法能力可有效預測國小四、六年級學童的閱讀理解能力，也可有效預測這兩個年級學童中高閱讀能力之學生，顯示出在閱讀時的語言能力，尤其是語意、語法能力可幫助學童快速分析句子的結構與意義整合，因此，也是此類學童閱讀理解能力的預測因素；而聲韻處理能力則與低閱讀成就學生的閱讀理解能力有極高的相關存在，聲韻能力可以解釋閱讀理解能力 52%的變異量，顯示出低閱讀成就者閱讀時較傾向依賴字形、音韻的訊息，而非語意、語法的線索。由此可知，不同能力的學童，在理解文章時，會採用不同的線索，對文章進行詮釋與瞭解。

參、聲韻覺識

聲韻覺識 (phonological awareness) 之重要性最早是由 Mattingly (1972) 所提出。聲韻覺識是對口語聲音結構的敏感程度 (Anthony & Francis, 2005)，亦是一種能力，個體可以仔細考慮及操弄語言中的音素 (Tunmer, 1991)，簡單的說就是聲韻操弄及表徵的能力 (李俊仁, 1999)；能夠自覺地將文字的發音與其意義分離是聲韻覺識概念中很關鍵的元素，有些幼兒似乎可以不需刻意教導，只藉由自身對音節和押韻的敏感度，而發展出對聲韻覺識的概念 (謝孟岑、吳亞恆、江燕鳳譯, 2005)。

學者黃秀霜 (1997) 分析眾多文獻對聲韻覺識的定義，將定義分為兩類：一是只包括對音素 (phoneme) 的覺知。另一類則認為應包括對音節 (syllables)、首尾韻 (onset & rime) 及音素的覺識，茲分別說明如下兩點 (引自黃秀霜, 1997)：

1. 僅對音素的覺識

Tunmer 和 Rohl 提出聲韻覺識僅是對音素的覺識，故所謂聲韻能力指對口語

的音素加以切割、操弄的能力，並認為聲韻覺識是個體在句子理解力中四種後設語言能力（meta-linguistic ability）之一。因而在其定義中，聲韻覺識其實和音素覺識（phonetic awareness）是同義詞。Yopp 則認為音素覺識是指對一系列個別音之解釋，正如 Erhi, Wilce 和 Taylor 所指稱，音素覺識此一名詞已被使用在要求聽者分析語音。

2. 包含對音素、音節內次單位及音節之覺識

相對於上述說法，Treiman 提出音韻覺識係指對口語中音韻單位的覺識，其中包括音節、音節內次單位、音素及音。Goswami and Bryant 在其專書「音韻技巧及閱讀學習」（Phonological Skills and Learning to Read）（1990）中，則為音(聲)韻覺識做了如下定義：兒童能聽出一個字所組成的聲音，並把語音的內在結構分為：

- (1)音節（syllable）
- (2)首尾韻（rime and onset）：雙聲及疊韻
- (3)音素（phoneme）

由上可知，通常聲韻覺識能力的定義有兩種，一為指音素覺識，即是能分辨出組成一個語音的音素有哪些；二則將其分為音節、首尾韻、音素。許多學者早就注意到，單靠語音的外在特徵去聽出語音的內在成份，並不是件容易的工作（胡潔芳，2005），因此，音素覺識，即辨認口語上的最小單位——音素（柯華葳、游婷雅譯，2001），是不容易的。本研究將採行第二種定義，將聲韻覺識分為音節、首尾韻、及音素。

在「踏出閱讀的第一步」一書中，則將聲韻覺識解釋為能夠瞭解到口頭語言有其結構，是和意義分開的獨立結構；能夠注意到口頭語言上小於詞單位的結構（例如，文字內的結構），舉例而言，“beg” 這個字有一個音節，三個音素，而“egg” 則是有一個音節，兩個音素。（柯華葳、游婷雅譯，2001）。前者舉例為英文，英文屬於拼音文字，大部份英文字母可以和口語對應拼出單字；而中文屬於表意文字，特色是一字一音，因此每說一個字就有一個對應的中國字，不同於拼音字

母的單位是音素，為最小的語音單位，中文字慣用的單位是音節（柯華葳，2001）。中文字中組成音節最重要的三要素，是聲母、韻母、聲調（何大安，1989），而其中的聲調在英文中是沒有的，所以為了清楚呈現聲韻覺識的概念，下列為中英文在音節、首尾韻、音素的對照表：

表 2-1 中英文在音節、首尾韻、音素的對照表

文字類別	字	音節	首尾韻	音素
英文	back	back [bæk]	b-ack [b][æk]	b-ac-k [b][æ][k]
	carry	ca-rry [kæ][rɪ]	c-arry [k][ærɪ]	c-a-rr-y [k][æ][r][ɪ]
中文	巴	巴 ㄅ [pəa]	巴 ㄅ [p][əa]	巴 [p][ə][a]
	爹	爹 ㄉㄟ [təie]	爹 ㄉㄟ [t][əie]	爹 [t][ə][i][e]

（由研究者整理）

聲韻覺識與兒童閱讀能力有關聯（柯華葳、李俊仁，1996；黃秀霜，1997；李俊仁，1999；陳盈翰，2001；簡麗真，2002）；擁有聲韻覺識的能力，在字方面，能操弄發音的音素及一些基本的語音技巧，例如判斷那兩個字有押韻；在技巧方面，能將聲音混在一起、根據字音的結構將字分節、判斷兩個字中有哪些相同的音；然而，對於分辨或是操弄語音不佳的個體，學習閱讀方面將會有困難存在（Anthony & Francis, 2005），因此，下一部分則是要探討影響一般兒童聲韻覺識的因素。

一、影響聲韻覺識的因素

兒童的聲韻覺識能力發展有差異性存在，其影響因素分類整理如下：

(一) 年齡

聲韻覺識與年齡研究中，就英文方面，Bentin、Hammer 和 Cahan (1991) 的研究中指出年齡對兒童音節切割能力的差異。Burt、Holm 與 Dodd (1999) 分析 57 位 46 到 58 個月發展正常的英國兒童，其背景條件與聲韻覺識能力的關係，其中聲韻覺識測驗的內容有首韻覺識 (Alliteration awareness)、尾韻覺識 (Rhyme awareness)、音節切割 (Syllable segmentation)、音素分析 (Phoneme Isolation)、音素切割 (Phoneme Segmentation) 等；年齡對聲韻覺識的關係方面，首韻覺識、音素分析和音素切割和年齡是有相關的，年紀較大的兒童這些能力都較佳，此研究結果支持聲韻覺識會隨著年齡而發展。另一方面，Korkman、Barron-Linnankoski 與 Lahti -Nuutila (1999) 探討 316 位 4 到 12 歲芬蘭兒童的年齡、性別、及閱讀拼音教學對聲韻覺識的影響，在音節刪除、音素刪除的測驗中，4-8 歲之間(年齡較小之群組)隨著年齡增加的發展落差會比 9-12 歲(年齡較大者之群組)顯著，由此可知，相較於年紀大的孩子，年齡的因素對年紀小者所產生的影響較為明顯。

在中文方面，江政如 (1999) 的研究指出幼稚園、國小一、二、五年級各組聲韻覺識分測驗在不同年齡組的表現均達顯著差異。呂珮菁 (2004) 的研究顯示，中文的聲韻覺識能力中「音節」及「音素覺識」能力部分，有年齡上的差異，幼稚園大班生表現優於中班生。由國內外研究指出，年齡確實是影響兒童聲韻覺識能力的重要因素。

(二) 性別

Burt 等人 (1999) 的研究中，性別與聲韻覺識能力並沒有相關。然而，上述 Korkman 等人 (1999) 的研究中，雖然女生的表現比男生佳，但只有在一、二年級的聲韻覺識能力及幼稚園的句子重複上達到顯著差異。國內研究指出雖然女生

的聲韻覺識成績略高於男生，但並未達到統計上顯著差異的水準（張嘉津，2000），陳盈翰（2001）對國小低年級學童的聲母、韻母、結合韻、聲調覺識測驗的研究結果，在性別上僅在聲母方面，女生比男生強，其餘皆未有差異。整體而言，性別在聲韻覺識能力的影響上，可說是幾乎沒有差異。

（三）家庭社經地位

上述提及 Burt 等人（1999）的研究中發現社經地位對學前兒童的音節、首尾韻和音素覺識有顯著影響，來自低社經地位的孩子在上述表現較高社經地位的孩子差。然而，Cooper、Roth、Speece 與 Schatschneider（2002）對 52 位兒童進行縱貫性研究，從孩子幼稚園到小學二年級，探討他們的背景變項、結構性口語與聲韻覺識能力的關係，背景變項包括智力、家庭語文環境、社經地位、及兒童的第一語言；聲韻覺識能力測量包含音素刪除與音素合併；發現兒童的個人背景變項，只能預測幼稚園口語語言能力，無法預測聲韻覺識能力。在國內張嘉津（2000）的研究中，以「家中每月收入」和「家中輔導兒童學習者的學歷」為變項，探究兒童的聲韻覺識能力方面是否有顯著差異；在家庭收入方面，自每月低於 25000 元到超過 175000 元，分為五個等級，結果顯示家中收入不同的兒童，其聲韻覺識能力並無顯著差異；而在家中輔導者學歷方面，分為國小或不識字、國中、高中、大學或專科和研究所以上等五組，結果是家中輔導者學歷越高，而兒童聲韻覺識測驗成績也越高。由此看來，社經地位不一定會對兒童的聲韻覺識能力有所影響，或許該重視的是家長的學歷與提供孩子語文學習環境的能力。

（四）聲韻相關教學

Bentin 等人（1991）對幼稚園及小學一年級學生所做的研究中，不只提出年齡的影響，更指出學校教育的閱讀教學更能影響聲韻覺識的發展，在音素分割方面，比年齡因素呈現的效果多四倍。Korkman 等人（1999）的研究指出在 7 歲開

始接受正式教學後，兒童音素分析能力明顯增加，而且每個年級之間在聲韻處理測驗上有顯著差異，從研究中發現，在入學前音節刪除測驗上已有良好發展，音節覺識的能力似乎是會自動產生，而音素覺識能力上，則是入學之後才有顯著進步。Cheung、Chen、Lai、Wong 與 Hills (2001) 比較不同語言背景對於聲韻覺識能力的影響，對象為紐西蘭、香港與廣東三地的學前及學齡兒童共 169 位，紐西蘭的語言為英文，屬於拼音文字、香港和廣州皆說廣東話及學習中文字，但是廣州的孩子具有學習漢語拼音的經驗，就香港與廣州學齡兒童的比較，廣州兒童的聲韻覺識比香港兒童還要好，推論為廣州的兒童有學習拼音的經驗。

柯華葳、李俊仁 (1996) 對國小低年級語音覺識與認字能力發展的縱貫性研究中，兒童在入小學學習注音符號後，聲韻覺識測驗中去音首的表現，有長足的進步；類似地，黃秀霜 (1997) 的縱貫性研究中也指出，教授注音符號後，兒童的聲韻覺識測試較入學前有顯著的進步。呂珮菁 (2004) 探討幼兒在不同英語教學法下的中英文聲韻能力，在中文聲韻覺識能力方面，音素覺識是有差異的，在比較教學內涵的差異後，顯示可能與注音符號教學有關。所以，在兒童早期，有關聲韻的教學會影響到幼兒的聲韻能力。

(五) 口語語言經驗

口語經驗在兒童聲韻覺識能力的發展上，扮演重要角色，口語中的語言複雜性，如字的結構、音素位置 (phoneme position)、及發音因素 (articulatory factors) 等，都會影響聲韻覺識的發展；以音節為例，兒童在充滿明顯音節的語言環境中，對於音節的覺識早於環境中音節不顯著的孩子 (Anthony & Francis, 2005)。

Cheung 等人 (2001) 比較紐西蘭、香港與廣東三地的學前及學齡兒童之聲韻覺識能力，研究結果之一，便是香港和廣州學前兒童在音節、首尾韻、尾音分析 (coda analysis) 方面之聲韻覺識能力表現類似，而紐西蘭學前兒童的首尾韻 (onset-rime) 及尾音覺識及比香港和廣州良好；因此歸因於早期不同的口語語

言經驗會影響聲韻覺識的發展。再者，張嘉津（2000）分析台灣兒童在家中常用語言對聲韻覺識的影響，常用語言分別有國語、閩南語、國語閩南語並用和其他（如客家話），結果是家中常用國語的兒童其聲韻覺識成績顯著高於國語和閩南語並用者，而國語、閩南語並用者又高於常用語言為閩南語者。除了不同口語經驗的影響外，Cooper 等人（2002）的研究中兒童認知性和表達性的語意、句法、構詞等結構性口語能力對聲韻覺識的影響，結果指出幼稚園時所測得的口語能力可以預測幼稚園、國小一、二年級時聲韻覺識能力的變異性。

由上可知，年齡、學校聲韻教學及口語語言經驗都可能對兒童的聲韻覺識能力產生影響，就生理及發展而言，年齡對兒童的聲韻覺識發展是有絕對的影響，對於兒童前期至中期，年齡越大聲韻覺識的能力越佳。學校裏有關聲韻方面的教學在研究中皆指出對兒童的聲韻覺識能力有所助益，而台灣地區中文的聲韻教學是以注音符號為主，因此，在探討幼兒的聲韻覺識能力時，應當要了解幼兒本身對注音符號的了解程度，以確認注音符號教學是否對研究結果產生干擾。

另外，在口語環境所產生的語言經驗下，兒童常使用的語言也會影響聲韻覺識能力；父母為孩子在家庭中的第一位老師，也是環境經驗的提供者，在親子共讀的情形下，父母可能會扮演著教學者及豐富口語經驗的提供者，是否會對幼兒的聲韻覺識產生影響？張嘉津（2000）有做過類似的探討，其主題為「國小低年級學童聲韻調覺識能力與教師教學語言及學童學習背景之相關研究」，於學期中對國小一年級 291 名學童施測，其中有探討聲韻覺識能力與兒童學習背景變項的關係，其變項包括：

1. 教師教學語言的語音技巧
2. 入小學前有沒有學過注音符號
3. 父母親常或不常念或說故事給學童聽
4. 常或不常閱讀課外讀物、家中常用語言
5. 家中常指導小孩做功課者學歷

6. 家庭社經地位

研究結果達顯著的只有家中「常用語言」及「家中指導學童功課者之學歷」兩項，「父母親常或不常念或說故事給學童聽」此項並沒有達到統計上顯著差異，由於此研究測驗時是在「學期中」，一般小學入學前十週，進行注音符號教學，注音符號教學後聲韻能力會有很明顯的進步(柯華葳、李俊仁，1996；黃秀霜，1997)，對於學童入學前，親子共讀對兒童聲韻覺識的影響，則無法呈現，因此，對於親子共讀對幼兒聲韻覺識能力之影響，仍值得進行研究。

二、中英文雙語和聲韻覺識能力的關係

國際化的趨勢，讓英語教學成為不可擋的潮流，許多幼稚園標榜「雙語教學」、「全美語學校」吸引家長送孩子來就讀，而對於此種幼兒期接受英語教學的情形，教育部在 93 年 10 月 18 日提出「教育部—學齡前幼兒英語教育政策說帖」中指出，英語教學在不影響正常教學的情況下，採「融入式」教學、以「促進文化學習與國際瞭解」為目標，因此，幼兒期有接觸英語學習的經驗是不爭的事實。在此部份，便是要討論中英文雙語者，其聲韻覺識能力的關係。

詹意智(2004)研究中 192 位國小四年級的孩童參與二項「母語音(聲)韻覺識測驗」，包括「聲母/韻母異音測驗」(onset/rime oddity test) 和「韻腹/韻尾異音測驗」(nucleus/coda oddity test)。根據上述二項測驗的成績，將孩童分為三組：第一組孩童(共 29 人)，其「聲母—韻母覺識能力」和「音位(素)覺識能力」皆佳；第二組孩童(共 29 人)，其「聲母—韻母覺識能力」佳，但「音位(素)覺識能力」差；第三組孩童(共 26 人)，其「聲母—韻母覺識能力」和「音位(素)覺識能力」皆差。接著利用「拼英文假字測驗」和「讀英文假字測驗」來測量三組孩童的英文拼字與讀字的能力，並考慮了孩童們「記憶廣度」(digit span)與「英文聽話(認知)字彙」(English receptive vocabulary)的差異後，結果第一組的孩童，在拼字

及讀字的表現上最優，此研究認為以中文為母語的孩童在母語習得過程中所發展出來的「聲韻覺識能力」對於其英文拼字與讀字的能力上有著一定的貢獻，此外，更進一步顯示，這種貢獻會隨著「聲韻覺識」程度的不同而有所改變。

Hu 和 Schule (2005) 針對台灣國小三年級的學童，依其對母語的語音內在成份敏感度分為高低兩組，兩組孩童在四年級時接受四種不同的「符號、圖像」聯結作業，這四項聯結學習作業將(1)新的口說英文單字(如 Rotsy, Elger, Palis)、(2) 新的口說中文單字 (ㄉㄛㄛ、ㄇㄨㄨ、ㄉㄛㄛ、ㄉㄛㄛ、ㄉㄛㄛ)、(3) 舊有的口說中文單字 (柳丁、蘋果、梨子)、(4) 新的視覺抽象符號，分別與不同的、新的卡通人物做聯結，每個學童有十次機會學習每一種「符號、圖像」聯結。結果顯示：對母語語音內在成分敏感度較差的學童，學習新的口說英文單字與新的口說中文單字時，正確率較低、速度較慢。另外，如果學習工作不牽涉到新的聲韻表徵，對母語語音內在敏感度較差的學童就與一般學童無異；因此，母語聲韻能力發展並不十分成熟的學童，可能無法於較短的時間內建立起新的、完整的聲韻表徵，使其在學習新的詞彙時（引自胡潔芳，2005：28），即母語的聲韻能力的成熟較佳的學童會對有助其學習新詞彙，不論是中文或是英文。

上述是母語聲韻能力對學習中英文新詞彙的影響，而江璧羽(2002)則是藉中英雙語兒童的聲韻覺識能力測試探討中英文間語言移轉的可能性。對象為 60 位兒童幼稚園兒童，依年齡分為五歲組及六歲組，皆以中文為母語，並略懂英語。正式測試前，先接受英語能力測驗，以確定其英語經驗；正式測試的第一項是中英文的聲韻覺識測驗。接著，實驗組的三十位兒童接受英語的口語訓練。最後在口語訓練結束三至七天內，對所有的受試兒童給予另一套的中英文聲韻覺識測試。結果顯示在第一語習得的聲韻覺識能力也反映在能力較弱的第二語上；此外，短時間的英語口語訓練不但提升了兒童英語的聲韻覺識能力，也提高了中文的聲韻覺識能力。此研究結果說明即使在第二語和第一語語言能力有落差的時候，還是會有語言移轉的情形發生，提升的聲韻覺識能力會從較弱的第二語移轉

到母語上。證明短期的英語口語訓練能提升聲韻覺識能力。盧貞穎（2003）研究國內 60 位國小一年級生的聲韻覺識能力，結果也指中、英文聲韻覺識的能力有語言移轉的情形且有相關。呂珮菁（2004）的研究結果也指出幼兒的中、英文音素覺識能力是有相關的。

由上述研究可得知，由於學前幼兒學習英語情況普遍，中英文雙語的學習者，在聲韻覺識方面會因為學習的語言，而可能產生遷移的現象，因此，在本研究中聲韻覺識的測驗中含有英文，對於有學英語的幼兒之聲韻覺識能力提供更完整的解釋。

肆、閱讀能力間的關係

由於閱讀能力一般的分類，是將閱讀分為認字與理解兩部份，因此，本小節研究者將以聲韻覺識為主軸，分別探討其與閱讀中的認字與理解間的關係。

首先，對於聲韻覺識和閱讀的關係，有三種說法，一為聲韻覺識為獲得閱讀能力相關之原因，二為聲韻覺識是獲得閱讀後產生的結果，三為聲韻覺識與學習閱讀是互為因果（Tunmer, 1991）。以下引用黃秀霜之觀點說明(引用黃秀霜，1997:267-270)：

1. 音韻覺識是學習閱讀的先決條件：

當兒童在入學時有較好的音韻覺識，其閱讀上的表現往往也較好（Lieberman, Shankweiler, Fisher, & Carter, 1974; Mann & Liberman, 1984），幼稚園階段的音韻覺識能力可預測兒童國小一年級之閱讀能力（Lieberman, Shankweiler, Fisher, & Carter, 1974）。

2. 音韻覺識是學習該拼音系統的結果：

音韻覺識並非生而有之，當個體學習拼音文字後將會促進音韻覺識，因此有學過拼音文字者比沒有學過拼音文字者有較高的音韻覺識（Morais,

Cary, Alegria. 及 Betelson, 1979; Read, Zhang, Nie, 及 Ding, 1986)。

3. 音韻覺識與學習閱讀是種互為因果的關係：

對初學者而言，音韻覺識是重要的，存在於兩者間之關係應是相互影響的。Perfett 等人 (1987) 的研究發現入學之初已具有音韻覺識技巧會由於閱讀的教學而有所強化，而此種技巧的強化與兒童進一步的認字技巧有關聯。亦即在閱讀上的獲益促使音韻覺識上的獲益，此音韻覺識上之獲益有進一步造成閱讀上之獲益。

不論聲韻覺識與閱讀之間何者為因果或互為因果，對兒童而言兩者間的關係是不可抹滅。本研究不在探討其因果，希冀更深入了解聲韻覺識與閱讀之不同層面間的關係，因此，將分別從認字與理解兩方面探討與聲韻覺識的關係。

一、聲韻覺識與中文認字的關係

識字多少，是構成學生識字能力高低的一項指標，識字能力的核心是讀音、明義、辨形，學會熟練拼音、讀準生字字音，更是識字教學的第一步。(何本三，2001)。而關於本節所討論的認字指的皆是正確讀出字音。

柯華葳、李俊仁 (1996) 以 54 名國小一年級新生為研究對象，進行為期兩年的縱貫性研究；實行聲韻 (語音) 覺識、認字、認符 (注音符號)、智力測驗及畢保德測驗。研究發現：在學習注音符號之後，去首音的能力有長足的進步；且一年級剛入學的拼音能力、十週後的認符表現與兩年之後的認字能力呈現相關，表示早期的拼音表現和認符能力與後來認字能力發展是有關的。在小學前兩年，拼音與認字的同時相關很高。在一年級初期時，聲韻相關因素對認字的作用大，顯示在早期，聲韻為幫助認字一種輔助工具，只是隨著認識的字增多而逐漸降低其作用。類似地，李俊仁 (1999) 探討聲韻處理能力和閱讀能力的關係，研究結果之一，便是注音符號拼音能力是一個影響初學識字量的重要因素，即使考

量智力及識字量的情形，相同識字量三年級學童，在非國字音拼音作業，表現優於五年級學童，這顯示了拼音的能力的確可能對識字量的發展有重要的影響力。

黃秀霜（1997），以國小剛入學兒童共 44 位，進行三年三個月的縱貫性研究，探討早期聲韻覺識和三年後兒童中文認字能力關係，於剛入學、十週注音符號教學結束、第一學年結束、第二學年結束及第四學年開始等五個時間點進行施測驗，內容為中文認字測驗、聲韻覺識測驗、圖畫詞彙測驗及智力測驗，研究結果發現兒童在接受十週的注音符號教學後，在聲韻覺識測驗上進步顯著，異音測驗上的進步更是明顯；聲韻覺識能力與當時的認字能力具有顯著相關，且為認字能力的唯一顯著預測變項，具有即時預測能力，但是早期的聲韻覺識能力與兒童三年後之認字能力卻未達顯著相關。

Hu 和 Catts（1998）以 50 位台灣國小一年級學童為研究對象的研究中，指出聲韻覺識不只和注音符號能力有關，也和讀中文字有相關，也指出說聲韻覺識能力與早期閱讀能力的相關不特定於拼音文字，還可以擴展至表意文字（logographic orthography），也就是中文字。

江政如（1999）研究幼稚園、國小一和二年級兒童的聲韻覺識能力與中文認字能力，發現二者間有顯著相關，然而此相關到了五年級即消失，也就是聲韻覺識能力對中文認字的影響隨年齡的增加而減弱。陳盈翰（2001）「國小低年級學童聲韻調覺識與認字能力之縱貫研究」中指出，國小低年級學童聲韻調覺識與認字能力有同時性相關。而在聲母、韻母、結合韻、聲調與認字能力之間的關係方面，一年級上學期「聲母」對認字能力具有高度相關性，一年級下學期與二年級上學期「聲調」對認字能力具有高度相關性。一年級上學期之聲韻調覺識與一年級上學期認字能力有顯著相關，到了二年級上學期呈現無顯著相關。

除了上述研究者肯定國小低年級聲韻能力與認字間關係有相關之外，Siok 和 Fletcher（2001）以 154 位一、二、三和五年級北京市兒童為研究對象，針

對聲韻覺識、視覺歷程、拼音知識、及認字進行橫斷性研究，發現在控制智力後，首音—尾韻覺識能力與中文認字仍具顯著相關。

由上述研究得知，對兒童前期而言，聲韻覺識的能力與認字是具有正相關，在閱讀能力成熟後聲韻覺識能力的影響便減弱，對正在學習閱讀的兒童，聲韻覺識能力在學習文字上扮演著對學習字的輔助性角色，也代表著兒童可以藉此獨自學習更多的字，因此，聲韻覺識能力對閱讀初學者的重要性不容忽視。

二、聲韻覺識與閱讀理解的關係

胡潔芳（1997）根據研究指出孩童在學讀前，經由口語學習，已經建立了相當豐富的詞彙庫，此詞彙庫的資料可經由語音的取得，要有獨立解碼的能力，最重要的是學習如何運用語音、運用現有的口語詞彙庫，擴充書面文字的詞彙庫。就一位閱讀的初學者而言，他必須從已習得的能力來建構出新能力，語言，就是閱讀理解的載體，將已習得的語言符號表徵來解釋閱讀；然而，當我們從語言出發，探討聲韻覺識與閱讀的關係時，聲韻覺識是對聲音語言的覺識，個體能自覺地將文字的發音與其意義分離，此則是採取由下而上的模式，從語音的分解到認字解碼、瞭解字義、句子到整篇文章的理解。

在實證研究方面，國內對學習拼音文字（如英文）的研究中，簡麗真（2002）針對國小 34 名學生，研究台灣學童英語覺識、拼字能力及閱讀能力之發展，依其在其校及補習班的學習年限，分成兩年及四年兩組後，接受聲韻覺識、拼字及閱讀能力測驗，拼字能力測驗包括真字及假字拼字兩個測驗，而閱讀能力測驗則包含單字及句子閱讀兩個測驗；研究結果聲韻覺識和拼字/閱讀能力之間具高度相關，相較於其他聲韻覺識能力，音素覺識與拼字/閱讀能力更具相關性，且可有效預測早期拼字/閱讀能力。音素自覺能力及拼字/閱讀能力之間的關係，更能突顯出培養非英語系國家學童聲韻覺識能力的重要性，及語言發展共通性的應用。

在中文方面，謝燕嬌(2003)之「中文聲韻覺識測驗之發展及其相關研究」，其中對國小一到六年級的學童聲韻覺識與閱讀理解和國語評量間的相關研究指出，經逐步迴歸分析顯示，聲韻覺識是預測國語評量成績的良好指標，而閱讀理解方面，聲韻覺識測驗中的聲調覺識，在各年級都與閱讀理解成顯著正相關。黃秀霜、詹欣蓉(1997)探討國小二年級閱讀障礙兒童的音韻覺識、字覺識及聲調覺識，發現閱讀障礙兒童與普通兒童在音素覺識、字覺識、聲調覺識上具有顯著差異，且音素覺識與聲調覺識對閱讀障礙兒童的閱讀成就具有預測力。

從心理歷程的觀點，聲韻覺識能力與閱讀理解是屬於閱讀模式中「由下而上模式」，然而，此模式並不重視個體高層次認知結構在閱讀文章中，所產生的影響力，卻也有實證研究指出聲韻覺識能力對兒童閱讀能力是具有預測力的，研究者肯定高層次認知存在的重要性，但是，就正要學習去閱讀的兒童而言，聲韻覺識能力對閱讀理解的關係採用閱讀模式中「由下而上模式」，是可被接受的，從語音的解碼、瞭解字義、句子到對文章產生理解，或許先從語音分解及字義的建構開始，正是此階段為閱讀能力打下根基的方法。

第二節 親子共讀的互動行為

近年親子共讀受到重視，家庭情境與每日的親子共讀對孩子早期語文發展是重要的（Kuo, Franke, Regalado, & Halfon, 2004；唐榮昌，1994），當幼兒開始接觸故事書時，尤其是成人對著她們說故事時，他們的反應是喜悅的，也期待此過程再發生（謝孟岑、吳亞恆、江燕鳳譯，2005），研究也指出透過家長與孩子分享閱讀圖畫書，是可以增進孩子的語言能力的（Whitehurst et al., 1988）。張鑑如（2002）整理國內外研究，親子共讀對於幼兒語文能力、敘述技巧、閱讀興趣和學習態度皆有相當程度之影響，也可透過閱讀與互動幫助孩子社會化及文化陶塑。Bus、van IJzendoorn 與 Pellegrini（1995）對一些親子共讀的研究進行後設分析，研究結果支持親子共讀與兒童語言發展、讀寫萌發、與閱讀成就是正相關的。親子共讀的經驗已被證實有益於孩子往後的認知能力（Brown, Cromer, & Weinberg, 1986; Goldfield & Snow, 1984; Snow & Ninio, 1986; 引自 Harkins, 1993），由此可知，親子共讀對兒童的許多方面都有助益，特別就閱讀能力而言，在兒童學習閱讀前或學習閱讀的時候，家庭佔有重要的影響力，於兒童自己會閱讀後影響就變小，因此，家庭對學前幼兒閱讀的預備能力之影響是很大的，所以學者 Bus、van IJzendoorn 與 Pellegrini（1995）特別支持親子共讀。

親子共讀的相關研究中，Scarborough 與 Dobrich（1994）分析多篇親子共讀結果發現親子共讀有助於學前幼兒多方面的發展，並指出親子共讀的頻率可以解釋兒童讀寫萌發 7% 的變異數、8% 幼稚園至國小三年級的閱讀成就、及 7% 的學前語言發展。但是，僅依賴親子共讀的頻率去解釋兒童閱讀成就上的差異，是不足的（Tracy & Young, 1994; 引自 Bergin, 2001）。Duning、Mason 和 Stewart（1994）指出共讀的品質，即親子共讀時自然的互動，對孩子的閱讀能力可能會有影響，

因此，親子共讀的互動歷程是需要進一步受到重視，而下一小節便是以互動話語的角度呈現共讀歷程中對話的廣度。

壹、共讀歷程中家長互動話語分類

親子共讀的歷程中，父母可能與孩子對話互動有哪些呢？本節以親子共讀的研究中，對互動話語的分類類別，來呈現共讀歷程中對話的廣度；又由於親子共讀的過程中，家長為活動進行的主要引導者，因此，採取的角度是以家長為中心。首先，在國外對親子共讀相關研究方面，將 Roberts、Jurgens 和 Burchinal(2005) 的研究中的分類為架構，輔以 Haden、Reese 和 Fivush (1996) 敘述，對於母親與幼兒共讀時所採取的引導，其分類之類項有：

1. 簡單描述 (sample description)

指出人物、動物、或物體的物理特質；簡單動作；位置的描述等。例如：這裡有一隻蜜蜂。

2. 精緻化描述 (elaborate description)

針對將要發生情節，從事解釋、摘要或詳細解釋劇情透露的訊息。

3. 與真實世界結合(links to the word)

將故事內容與真實的生活知識相結合，即是指個人經驗與故事內容作聯結。

例如：這就是蜜蜂，還記得那次你被蜜蜂螫到嗎？

4. 預測/推論(prediction/inference)

預測文本接下來會如何進行，以及動機、內在狀態、及因果的原因。例如：

小愛想把那條魚餵得更強壯，這樣魚才可以到跳到另一個水池，對不對？

5. 書本概念(book concepts)

對於書的概念，如從標題、作者、翻頁的方向、或閱讀的過程等。例如：我

們要等到故事的最後才會知道結果喔！

6. 文字提及(letter/word related references)

要求孩子認字或提及印刷的文字或字母，例如：問孩子說：「這是什麼字？」
或指著字說：「這個字是『天』。」

7. 發音關聯(letter-sound relationships)

提供有關字母發音的關係，例如押韻或起始音。

8. 回憶或引用文本(recall/recite of the text)

假裝讓孩子閱讀，說出記得的文本內容，或是重複剛剛閱讀過的文本。

另一方面，Reese、Harte 與 McAnally (2003) 從事親子共讀與幼兒語文能力的研究中，以錄影及錄音記錄親子共讀的情形後，將對話進行編碼分析，為了明確記錄母親的互動話語，每項又細分為「給予」訊息與「要求」訊息，其類項如表 2-2：

表 2-2 Reese、Harte 和 McAnally (2003) 之親子共讀母親互動話語類項

編碼類項	說明	舉例
指名 (Labels)	要求或提供特點，物體、顏色、動物的標記。	這是安德魯。 那是什麼？
描述圖片 (Pictures descriptions)	比文本更多的描述、解釋或精緻化情節訊息，但是著重在接下來會發生什麼，而不是為什麼會發生。	他的臉已經發青了， 接下來會做什麼呢？
評價 (Evaluations)	評價判斷或陳述個人的喜好。	這真是一個好故事， 你覺得呢？
推論 (Inferences)	依照邏輯判斷接下來故事中，在心裡感受或是因果關係方面會發生的事情。	小男孩將會怎麼對待 那隻狗？
一般常識 (General knowledge)	說出一些訊息是和真實世界有相關的，例如定義或是計數規則。	天竺鼠是一種毛絨絨 的動物，看看這裡有 幾隻呀？
整體觀 (Whole book)	對一整本書的評價，如對標題、作者或是印刷方面等。	這本書叫做「哈咪的 寵物」，你覺得這本書 如何？
同意或更正	同意通常是說「是」、「對」、「很好」，	對！這是哈咪。不！

(Confirmation/Correction)	而更正是用口頭告知正確訊息	那是老師。
個人經驗 (Personal experience)	透過個人經驗做為連結幼兒經驗與文本的橋樑。	那隻看起來像奶奶的貓。

(Reese, Harte & McAnally, 2003)

國內研究中，金瑞芝（2000）比較 3 歲組與 5 歲組幼兒與其母親共 40 對，在親子共讀時母親的共讀行為，其研究中母親的語言行為內容，參考 DeLoache 和 DeMendoza(1987)以及 Harkins(1993)兩份研究的分類架構，為：

1. 注意導向及簡單物體訊息：將孩子注意力導向書本某部份，如與孩子討論有關事物的名稱（這是什麼？）、功能（這是什麼顏色？）、方位（豬在哪裡？）、動作內容（他在做什麼？）等方面的訊息。
2. 經驗連結：指母親提醒孩子與書中事物有關的舊經驗。
3. 戲劇化表達：母親之假裝行為，如賦予書中角色生命，假裝其說話動作等。
4. 故事文本敘述：母親依照圖畫書文字讀出故事內容。
5. 情節演變的描述：除了書中文字外，母親針對故事內容所做的說明與敘述，包括發生了什麼事、主角行為的強調等。
6. 故事評論：母親本身或要求孩子，以自己的觀點對故事內容做評論或詮釋，如「你想那隻兔子該怎麼辦？」
7. 回饋：包括回答孩子的問題、讚美、修正、點頭及嗯哦等語尾式的回應。
8. 語尾問句：母親在話語結束時的附加問句，如「對不對？」，或故事情節之間的連接問句，如「然後呢？」

張鑑如（2003）研究中，對象為 18 位台北市低收入家庭幼兒及母親，收集親子互動的語料，在親子共讀圖書方面，分析的重點以瞭解親子共讀時母親與幼兒對談的目的(要求、給予訊息，要求或給予評價，要求或給予澄清等)、對談內容(作者書名，命名，屬性，推論，預測，文本讀者連結，常識等)，和母親對回答幼兒之回應方式(同意或讚許，質疑或更正等)為主；其中重要的編碼包括分析母親話語內容是屬即時即地話(immediate talk)或非即時即地話(nonimmediate

talk)。「即時即地話」指共讀時所討論內容是當場或書本可見之事物，如「這是一個草莓」，此類包括位置、命名、屬性、作者與書名、回想文本與覆誦；「非即時即地話」則是討論非書本或當場可見之事物，如預測故事情節的發展、說明解釋與書本內容相關的知識等，此類涵蓋推論、預測、文本與讀者連結、文本與文本連結、字型、字義、字音與常識。

以下依據對於親子共讀時家長互動話語分類，採用家長為主動者的觀點，(孩子的回應則不在此內)整理如下(張鑑如、林佳慧，2006；張鑑如，2003；林嘉慧，2004)：

1. 互動編碼方面：

- (1) 要求注意：要求孩子注意。
- (2) 要求澄清：對不清楚之言，要求孩子再說一次。
- (3) 要求評價：要求孩子對所閱讀之圖書提出觀點與想法。
- (4) 給予回饋：
 - a. 同意或讚許：對孩子的回應給予贊同。
 - b. 質疑或更正：對孩子的回應表示懷疑或給予更正。
 - c. 擱置：對孩子的回應不表贊同也不做更正。
- (5) 確認：確認孩子是否了解。
- (6) 仿效：重複孩子說的話。
- (7) 行為指示：對孩子行為的指示。
- (8) 無關的：與故事無關。

2. 文本訊息內容方面：

- (1) 即時即地話語：
 - a. 位置：討論書中角色物品位置。
 - b. 命名：討論書中角色物品名稱。
 - c. 屬性：討論書中角色物品顏色特性，數出圖中物品個數。

- d. 書本概念：介紹書名，作者，文字方向、翻頁等。
- e. 回想文本：回想剛讀過的故事內容。
- f. 覆誦：要求孩子重複母親之言。

(2) 非即時即地話語：

- a. 推論：解釋或推論事件發生的原因。
- b. 預測：預測故事情節發展。
- c. 經驗連結：將故事內容與孩子舊經驗相連結。
- d. 文字提及：用手指自唸或討論書中文字的字形，討論中文字的字義與字音。
- f. 常識：討論與所閱圖書相關的常識或知識。

3. 語尾問句：提供訊息或評價時附帶加上「對不對」，「是不是」，「有沒有」的問句。

由上分類發現，分類方式在各研究中並不全然相同，且有些類項的名稱不同，但是其內容意義卻相似，因此，研究者將上述分類方式統整於表 2-3，表中包含類項名稱、其定義、各研究篇章分類是否包含此分類、實例等。其中「各研究篇章是否包含此類」裡，若研究採用的名稱不同，但是意涵相似，則會將其原分類名稱標出，以求清晰。

表 2-3 親子共讀互動行為之分類整理

類項	說明	研究篇章				實例 (多數參考張鑑如提供之親子共讀語料)
		Haden 等人 (1996) 及 Roberts 等人 (2005)	Reese、Harte 和 McAnally (2003)	金瑞芝 (2000)	張鑑如 (2003) 和林佳慧 (2004)	
描述/指名	指出人物、動物、或物體的物理特質；簡單動作；位置的描述等	☑	☑	☑ (注意導向及簡單物體)	☑ (即時即地語之位置、命名、屬性)	媽媽：這個是什麼？ 孩子：蘋果。 媽媽：蘋果在哪裡？ 孩子：這裡。
預測	比文本更多的描述、解釋或精緻化情節訊息，但是著重在接下來會發生什麼，而不是為什麼會發生。	☑ (精緻化描述)	☑ (描述圖片)	☑ (情節演變的敘述/故事評論)	☑	媽媽：你看他的臉已經發青了，接下來他會做什麼呢？
推論	依照邏輯判斷接下來故事中，在心裡感受或是因果關係方面會發生的事情。	☑	☑	☑ (故事評論)	☑	媽媽：毛毛蟲「為什麼」肚子痛？ 孩子：因為他吃了許多東西。
評價	要求孩子對所閱圖書提出觀點與想法		☑		☑	媽媽：這真是一本好書，你覺得呢？ 孩子：我很喜歡。
與個人	提醒孩子與書中	☑	☑	☑	☑	媽媽：這個是什麼？

經驗結合	事物有關的舊經驗					媽媽：就是你最喜歡吃的那個呀！
文字提及	要求孩子認字或提及印刷的文字或字母	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	媽媽：毛毛蟲有三個虫喔？
發音關聯	提供有關字母或字的發音訊息	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/> (文字提及之字音)	媽媽：這是毛毛蟲，毛毛蟲。 孩子：毛毛蟲。 (要孩子正確唸一遍，非要求澄清)
覆誦	要求孩子重複母親之言	<input checked="" type="checkbox"/> (回憶或引用文本)			<input checked="" type="checkbox"/>	媽媽：說「好餓好餓的毛毛蟲」。 孩子：好餓好餓的毛毛蟲。
書本概念	對於書的概念，如從標題、作者、翻頁的方向、或閱讀的過程等	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> (整體觀)		<input checked="" type="checkbox"/>	媽媽：這本書叫做好餓的毛毛蟲。
回饋	對孩子的反應給予同意、讚許、質疑、更正或擱置等具有回應的方式。		<input checked="" type="checkbox"/> (同意/更正)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	媽媽：這個呢？ 孩子：糖果。 媽媽：好棒！
一般常識	說出一些訊息是和真實世界有相關的，例如定義或是計數規則。		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/> (屬性)	媽媽：蘋果是什麼顏色？ 孩子：紅色。 媽媽：數數看蘋果有幾個？
戲劇化表達	母親之假裝行為，如賦予書中角色生命，假裝其說話動作等。			<input checked="" type="checkbox"/>		孩子：小豬沒有穿褲子。 媽媽：喔，小豬你怎麼沒有穿褲子！下次媽媽跟小豬講，叫牠穿褲子，好不好？
故事文本敘述	母親依照圖畫書文字讀出故事內容			<input checked="" type="checkbox"/>		媽媽：你要看啊！這個故事好像很不錯喔。 <u>在偏遠的鄉下，一座農場住了一隻狗。有一天這隻狗生了三隻小狗。……</u> (劃線處為文本語

						句)
語尾問句	母親在話語結束時的附加問句，如「對不對？」或故事情節之間的連接問句，如「然後呢？」			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	媽媽：那些強盜，對不對？
要求注意	要求孩子注意				<input checked="" type="checkbox"/>	媽媽：看這裡啦。
要求澄清	對不清楚之言，要求孩子再說一次。				<input checked="" type="checkbox"/>	孩子：好餓喔。 媽媽：什麼？ 孩子：好餓喔！
確認	確認孩子是否了解				<input checked="" type="checkbox"/>	媽媽：媽媽剛剛給你講那個什麼？ 孩子：草莓。
仿效	重複孩子說的話。				<input checked="" type="checkbox"/>	孩子：蘋果。 媽媽：蘋果。
與故事無關	與故事無關。				<input checked="" type="checkbox"/>	媽媽：你等一下去哪裡？ 媽媽：那我們帶你去新莊好不好？ 孩子：不好。

(由研究者整

理)

分析上述研究，對親子共讀時，家長的互動話語分類的類項中，共同出現的有：「描述/指名」、「預測」、「經驗的連結」、「推論」、「評價」、「文字提及」、「發音關聯」、「覆誦」、「書本概念」、「回饋」、「一般常識」等十一項，也是屬於和文本訊息較相關的互動；因此本研究推論，此十一項是親子共讀時，針對文本訊息可能會出現的互動。而上述「要求注意」、「要求澄清」、「確認」、「仿效」、「與故事無關」是屬於張鑑如（2003）和林佳慧（2004）分類中的互動編碼部分，共讀時，可能間接因文本而產生的互動行為，所以也將其編入表中，另外，張鑑如（2003）和林佳慧（2004）分類中的「行為指示」，如叫孩子坐好等等，由於

範圍較廣及不特定，也與文本較不相關，因此，未編入表中。

貳、親子共讀方式與幼兒語文能力

本部份介紹不同的親子共讀方式對幼兒語文能力的影響，分別為在美國進行與在紐西蘭進行的研究。

一、美國的研究

Haden、Reese 和 Fivush (1996) 針對十九位白人、中產階級的母親與孩子進行為期 18 個月的長期研究，從孩子年齡四十個月到五十八個月。共讀過程中，詳細且長期地探究母親對文本的解釋；在孩子七十個月時接受語文測驗，包含有：畢保德圖畫字彙測驗 (Peabody Picture Vocabulary Test-Revised, PPVT-R)；印刷文字概念 (Concepts of Print)；成就測驗 (The Wide Range Achievement Test, WRAT) 中的認字 (Decoding)；看圖說故事 (Story Production)；故事理解力 (Story Comprehension)；故事重述 (Story Retelling)。再探討親子共讀的互動方式與孩子的語文能力的關係。研究中將母親與孩子共讀的方式分為三種：描述型、理解型與合作型。

描述型的母親較其他兩組的母親有較多的描述行為，並且著重於字彙及說明語言，雖然五十八個月時預測/推論的互動行為有增加，但描述活動仍是最主要的。

理解型的母親則致力於較高層次或較高要求文本外的談論，或許是為了增加孩子對印刷文字概念或是閱讀過程之知識，且隨著孩子年齡的增加，對於故事情節上有高層次的要求，在預測/推論方面也是增加的，也較其他兩組較多一般知識(general knowledge)的解釋。

合作型的母親，明顯地，有較多的認同、肯定行為出現，也口頭回饋鼓勵孩子參與對文本的討論；於文本外討論時，著重孩子對故事的評論，當孩子年齡的增加，預測/推論的互動行為隨之增加，因而變得和理解型的母親相似，也顯示出合作型母親的共讀方式上的彈性。此外，印刷文字概念也是隨年齡增加的。

三種共讀的類型(描述型、理解型與合作型)與孩子語文能力關係之結果，在測驗不熟悉的故事書時，理解組的孩子在認知字彙及故事理解能力方面優於其餘兩組的孩子，而合作組的孩子在成就測驗方面(WRAT)表現最優；如果是以熟悉的故事為測驗時，各組在各語文能力變項皆未達到統計上的差異。描述組的孩子，相對於其他兩組，有較低的認知字彙、認字及故事理解力。因此可得知，不同的共讀方式，會引導孩子在不同層面的閱讀能力上發展。

二、紐西蘭的研究

Reese、Harte 和 McAnally (2003) 根據 Haden、Reese 和 Fivush (1996) 的研究，在紐西蘭地區進行類似的研究，研究主要分為兩部份，一為了解紐西蘭地區的親子共讀模式，二為探討不同親子共讀模式對孩子語文能力的影響。

首先，在了解紐西蘭的親子共讀模式方面，研究對象共有 40 對母子，其中 20 位母親的孩子年齡為 40 週 (性別方面，男女各半)，剩下 20 位母親的孩子年齡為 58 週 (性別方面，男女各半)；每個家庭接受三次家訪，並有錄影及錄音作為紀錄，在家訪的前兩次，會提供母親不熟悉的故事書：<Hemi's Pet> (De Hamel, 1985) 或是 <My Cat Maisie> (Allen, 1990)，在母親與孩子皆熟悉上述其中一本故事書後，會再提供另一本書 <Going for Fish> (Tarlton, 1990)；這些文本在長度、故事結構及描述的總量都很類似，研究者會請母親以平常共讀的方式進行，在共讀時，研究者會離開房間。研究的最後一部份就是對孩子實施畢保德圖畫字彙測

驗 (PPVT-R)，了解孩子的語文發展。

研究結果，首先依共讀的互動模式將紐西蘭母親分為兩類，一類為描述型，另一類為理解型；描述組的母親花較多的時間要求孩子指名、描述圖片及評價，而理解組的母親則花較多時間在提供較高層次的推論、評價、要求與提供個人經驗。

接下來，在已經了解家庭中共讀的方式之後，便是比較不同的共讀方式對孩子語文能力的關係，除了上述的兩種類型外，研究者還想加入一種較常發生在學前教室中的類型：表現--引導類型 (Performance-oriented style)，是由教師先唸故事，唸完之後再問一些理解與評價的問題，而此類型的共讀方式已被證實與認知字彙 (receptive vocabulary) 的獲得有很強烈的相關。Reese 等人再針對 48 位四歲的幼兒進行研究，所有幼兒會先接受畢保德圖畫字彙測驗 (PPVT-R)、印刷文字概念 (Concepts of Print)、及故事理解力測驗，再隨機分派到三組，從事此閱讀模式六週，成人每週為孩子閱讀約 2 至 3 次，共 32 次，再進行後測。

結論是共讀類型與孩子本身的字彙知識產生交互作用，描述型的方式有利於字彙較少的孩子，擁有字彙較多的孩子則是在表現--引導類型中獲得成長。在理解方面，擁有較低理解技巧的孩子可以從表現--引導類型中受益，而具高理解技巧的孩子則可從描述型中獲益；理解型的共讀方式在研究中並沒有發現對理解技巧有任何影響。

根據兩篇研究的結果，很明顯地，親子共讀方式的分類隨著研究而不盡相同，雖然 Reese、Harte 與 McAnally (2003) 是根據 Haden、Reese 和 Fivush (1996) 的研究模式在紐西蘭進行，但是分類方式由 (描述型、理解型與合作型) 變成兩類 (描述型、理解型)；而 Reese、Harte 與 McAnally (2003) 在比較共讀方式與幼兒語文能力的關係時，又加入了教室中常出現的表現--引導類型，形成三種類

型的比較，可見共讀方式分類是因研究地點、對象等而有不同的分法。

從研究中發現，不是所有的共讀方式皆對幼兒的閱讀能力有幫助，例如 Haden、Reese 與 Fivush（1996）研究中，描述組的孩子，在認知字彙、認字及故事理解力方面，皆不比其他組別佳。而且沒有一種共讀方式對所有的幼兒都有幫助。Haden、Reese 與 Fivush（1996）研究中，理解組的孩子在理解能力方面，表現最優，合作組的孩子在成就測驗上表現最好。共讀方式所產生的效益，似乎需仰賴孩子本身的程度，並且要考量此方式是否能增加欲培養的能力，方可發揮功效；也因此，若是能夠知道哪些共讀方式是有助於幼兒某方面的閱讀能力，方可收事半功倍之效。



第三節 小結

就閱讀能力而言，從文獻探討中得知，在兒童前期正是運用幾近成熟的語言能力來學習閱讀，以已經學得的語言符號來學習新的文字符號，聲韻覺識能力因而在此期是重要的；然而，認字與理解是閱讀的主要成份，聲韻覺識能力與此兩者的關係也是值得重視的。許多研究指出親子共讀有助於幼兒的閱讀能力，也有學者認為不是光唸書就對幼兒必定有所助益，此種不全然贊同的意見，使得後續研究更有必要加深入探討親子共讀時的互動歷程。國內外文獻已對共讀時的情形和互動語言進行觀察記錄與分類，本研究沿用家長為主動引導者，以話語對孩子進行教導和引導，在親子共讀的方式上採用問卷調查方法，根據先前研究中互動話語的分類，整理親子共讀的互動行為，由家長自行填答其與子女共讀時的行為表現，再探討親子共讀互動行為與幼兒閱讀能力的關係，從親子共讀的互動引導行為中找出與聲韻覺識能力、認字能力、理解力有正相關的行為，以供關心親子共讀者參考。本研究為確認抽樣的幼兒之語文能力皆為一般範圍，因此，採用畢保德圖畫詞彙測驗作為瞭解幼兒基本語文能力之依據。