

小學一年級學童書寫型式與概念之研究

黃 秀 文
國立嘉義師範學院

摘 要

本研究是採讀寫萌發(emergent literacy)的觀點，探討剛剛進入小學一年級的兒童具備何種書寫型式和概念，並探索兒童如何學習到這些書寫型式和概念。研究方法是採用質的研究法，而字與故事的書寫為研究的重心。本研究問題如下：1) 一年級學生在字與故事上的書寫型式為何？2) 一年級學生對於字與故事的書寫概念為何？3) 學生如何習得這些書寫型式與概念？

本研究結果顯示，小學一年級學童書寫的文字型式已臻至較成熟的創造式文字和傳統式文字，書寫的故事型式不盡理想，但也具備了故事的雛形。學童對於文字及故事已經具有相當的概念，而環境的文字、大人們的引導、及自我探索是書寫概念形成的主要來源。本文也根據研究結果提出教學上的一些建議。

壹、前言

初進小學的一年級兒童會讀會寫嗎？一般人的答案很可能是「不會」，如果會，也頂多是幾個簡單的字罷了，而以往探討兒童語言獲得與發展的研究也增強此種觀點。從1920s開始，許多研究者認為語言的發展有所謂的「準備度(readiness)」，兒童入學前為說話及閱讀的準備時期，此時兒童表現的語言行為不被認為是真正的閱讀和書寫行為，兒童需精通某些技巧後才臻具閱讀準備度，爾後真正的語言能力才能開始發展 (Teale & Sulzby, 1986)。此語言發展的觀點透露出，真正的閱讀和書寫是在兒童入學後才開始的，因為在學校情境中才有技巧的傳授，才能使兒童跨越準備期而

進入真正的閱讀及書寫階段。易言之，如果兒童未具備語言學習上的準備度，其語言能力也會顯得貧乏不足，此時兒童只能從事簡單的語言學習，無法接受較高層次的語言認知活動。

植基於心理準備度語言發展觀點的教學常強調語言技巧的邏輯分析以及由簡而難的教學順序，各年級的語文教學內容常常依據語言準備度的考量來加以把關節制。結果是，小學低年級學生接受的教學常是孤立的字、詞、和句型的練習以及簡單的文章概念之傳授，缺乏有意義或較富挑戰性的語文活動 (Durkin, 1966)。寫作活動常延宕至小學中年級階段才實施，因為寫作常被視為一種較高難度的語文活動，小學低年級學生被認定無此認知上的準備度，老師們需等待學童能夠掌握相當數量的字詞和寫作概念之後，才能給予寫作方面的教學。

其後，閱讀準備度研究架構下的兒童語言發展觀點及教育模式受到愈來愈多的質疑，許多研究者 (如 Clay, 1972; Durkin, 1966) 將語言發展的準備論視為雞肋之存在，阻礙兒童完整的語文學習。1970年代後，開始有研究者 (如 Bissex, 1980 ; Clay, 1972, 1975) 以不同的研究角度來探索兒童早期語言的學習與發展。這些研究者嘗試以社會學習的研究架構 (Vygotsky, 1978) 來探討兒童語言的學習，其研究結果扭轉了過去心理準備度下的語言發展觀點，讀與寫開始有了新的定義。

此一系列的研究指出，在接受正式的小學教育之前，小孩子早已顯現閱讀和書寫的行為與概念，這些接近但尚未完全具備傳統語言特徵的讀寫行為和概念即稱為讀寫萌發 (emergent literacy) (黃瑞琴，民 82; Teale & Sulzby, 1986)。Teale 和 Sulzby (1986) 指出，萌發 (emergent) 意指「慢慢成為的過程」 (the process of becoming)，在此過程中兒童展現的讀寫行為即為真正的閱讀與書寫，換言之，真正的讀寫過程已經開始，而非預備階段；而讀寫 (literacy) 則意謂著讀與寫的相互關係 (interrelatedness of reading and writing)，也就是說，我們不是單獨由閱讀中學會閱讀或單獨從書寫中學會書寫，語文活動中即包含了讀與寫，閱讀與書寫的發展是同時並進的。讀寫萌發的研究 (如 Pellegrini & Galda, 1993) 也指出，兒童的語言發展是取決於兒童在其週遭環境當中接觸到的語文經驗以及兒童本身的自我建構，小孩子濡染於社會的自然語文環境當中，透過觀察、與他人互動、以及自我建構，他們

遠在進入小學之前其實已具備了相當的閱讀和書寫能力；以另一角度來看，我們也可以說兒童讀寫能力的品質與量與他們週遭環境中的語文經驗息息相關。要言之，讀寫萌發的觀點透露出，所有的兒童皆會漸漸萌發其讀寫能力，此讀寫能力遠在兒童進入小學之前即已開始萌發顯現，這是一個前進的(ongoing)歷程，在此歷程中閱讀和書寫的發展是同步進行、相互關連、彼此可以增援對方的，並非如一般人所認為的閱讀發展在先，書寫發展在後。

讀寫萌發的研究促使許多教師重新調整他們對於兒童語言能力的看法，也大大地改變了語文教學的內容和方法。依據讀寫萌發觀點的教學中，兒童不再被視為語言認知不足，反之，他們先備的讀寫經驗受到肯定、受到重視；兒童表現之各種尚未具備傳統語言形式特徵的初生語言，受到支持和鼓勵，而不再被視為「錯誤」(errors) (Morrow, 1993)。此外，教學上也強調提供豐富的語文環境，以擴展兒童聽說讀寫各方面的語文經驗(Heath, 1983; Teale, 1986)。而基於寫作與閱讀是同步發展、相輔相成的信念，寫作活動更是往下延伸至小學低年級，甚至於幼稚園，使兒童有更多機會從書寫經驗當中建構其書寫方面的知識(Morrow, 1993)。

在國外，初生語言的研究相當蓬勃，無論在理論體系的建立或實際課程教學的實施上面，均甚為可觀。那國內兒童的初生語言行為和概念究為如何？目前國內也有學者著手從事這個領域的開拓關墾，如林貴美(民 78)、黃瑞琴(民 79, 82)從事於理論與課程的探討，吳敏而(民 77)研究幼童的文字知覺，李連珠(民 83)探討學前兒童的文字形式和書寫知識等等。不過，綜觀而言，國內這方面的文獻尚不充裕，仍有待更多的研究來提供多方佐證，更多的研究來豐富該領域的資訊，而這也是本研究進行的動機。

本研究將以讀寫萌發的觀點為依據，探討剛剛進入小學一年級的兒童具備何種書寫型式和概念，並探索兒童如何學習到這些書寫型式和概念，這些訊息的提供對於小學一年級的教學活動設計或許能有若干啟示及參考作用。本研究的書寫不僅包括「字」的書寫，也包括「故事」的書寫。研究方法上是採用質的研究法，而研究問題如下：

1. 一年級學生在字與故事上的書寫型式為何？
2. 一年級學生對於字與故事的書寫概念為何？

3. 學生如何習得這些書寫型式與概念？

貳、文獻探討

此部分將探討讀寫萌發研究對於兒童早期語言發展與學習的觀點。對於兒童早期語言的研究，讀寫萌發探討的主題甚廣，包括有兒童的閱讀行為與概念、兒童的書寫型式與概念、家庭提供的語文環境與兒童讀寫能力的關連、大人引導或同儕影響在兒童讀寫發展中所扮演的角色、來自於不同種族與社會文化背景之兒童的讀寫發展、讀寫萌發的課程設計等等。配合本研究的目的和研究問題，以下文獻探討的焦點是置於兒童的書寫型式、兒童的書寫概念、以及兒童讀寫萌發的因素。由於書寫在本研究中涉及「文字」與「故事」，所以兒童的書寫型式與概念這兩部份將各分「文字」與「故事」兩方面來探討。

一、兒童的書寫型式

(一) 文字的書寫型式

讀寫萌發在這方面的研究甚多，從早期的 Read (1975)和 Clay (1975)開始就有越來越多的研究者從事這方面的探究。綜合 Bissex (1980), Clay (1975), Read (1975), 以及 Sulzby (1985) 的觀點，以英文為語言的幼童在文字的書寫型式上約有下列幾種：畫圖(drawing)、潦草書寫(scribble)、類似字母的字型(letter-like forms)、字母串(letter strings)、創造式文字(invented spellings)、和傳統式文字(conventional spellings)，以下將對這幾種型式做更詳細的介紹。

畫圖：當小孩子被要求寫字時，有些小孩子用畫圖來代表書寫。不過，上述研究者指出這並非表示幼童將字與圖畫混淆了，事實上小孩子知道字與圖畫不同，其以畫圖的方式來回應對方寫字的要求，是因他們視圖畫與文字兩者皆是用來表示某些意義，傳達某些訊息。以畫圖來代表寫字的幼童，會「讀」其所畫之圖，就如同有文字在圖畫上一般。

潦草書寫：在此書寫型式中，幼童以一些潦草的書寫方式來代表寫字。不過，這些潦草的書寫型式並非全然是亂塗鴉，上述研究者發現，通常幼童的潦草書寫也是如

同大人一般從左書寫至右，其型式也近似大人的潦草字型（見附錄一）。

類似字母的字型：乍見之下，此類書寫字型有如字母一般，但仔細觀察之，這些字型不過是看起來像字母，但是尚無法掌握真正字母的字型（見附錄一）。這種書寫型式也可以說是一種創造式的字型。

字母串：有些幼童以環境中的文字或他自己或同學的名字為來源，寫出一連串的字母。幼童有時會改變這些字母的順序，做各種不同的排列組合，或者連成一長串（見附錄一）。

創造式文字：上述研究者指出，當小孩子不甚清楚文字的傳統寫法時，他們會創造一些自己的拼法。創造式的文字有各式各樣及不同層次的書寫型式。在初期階段，有些小孩子會用一兩個字母代表一個音節（例如以“mv”代表“move”），而且字與字之間會連在一起，沒有適當的間隔。當小孩子的書寫概念和型式漸趨成熟時，創造式書寫文字會愈趨近傳統的文字書寫型式，此時可能字當中只有一個字母是創造的或沒有寫出（見附錄一）。

傳統式文字：意指幼童的書寫文字已如同成人的書寫文字一般，如幼童會寫自己或同學的名字，會寫 I（我）、And（和）、Egg（蛋）等等。

值得注意的是，上述的各種書寫型式並非階段性的發展。Sulzby（1985）和 Morrow（1993）均指出，會寫傳統式文字的兒童，仍然會在書寫中使用其它型的文字，如潦草書寫、字母串、或創造式文字等等。

以上所述是英文語系兒童萌發的文字書寫型式，那使用中文語系的國內兒童萌發的文字書寫型式又為何？李連珠（民 83）藉由名字書寫、自由書寫、和指定環境文字書寫等三個不同的書寫階段，研究 3 至 6 歲的幼稚園學童之書寫發展。研究結果顯示，幼童的文字書寫型式包括有不可分辨符號、傳統國字、可辨認國字（指顛倒或部首筆劃變異的國字）、及近似國字（指字型近似獨立四方的中文字型，但無法辨認屬於何字）。研究也發現，年齡愈大的幼兒，其書寫型式愈接近傳統。

（二）故事的書寫型式

兒童書寫的故事型式通常是以虛幻故事及真實故事來加以劃分，但是也有研究者以其它的類目來區分兒童書寫的型式。如 Martin 和 Rothery（1986）以三種基本型

式來區分兒童的書寫成品，這三種型式分別是觀察 / 評論 (observation/comment)、數說 (recount)、和報導 (report)。觀察 / 評論是指兒童對其本身經驗的直接敘述，數說則為兒童對其經驗的種種事物做依次序的描述，而報導是指兒童用一組事實或經驗來說明介紹某一事物。Martin 和 Rothery 指出，此三種書寫型式有發展層次之分，觀察 / 評論是為最底層的書寫型式，再慢慢進階至數說和報導。

Chapman (1995) 認為故事的型式是在社會脈絡下建構出來的產物，因此她從整個情境脈絡中去分析小學一年級學童文章的型式。這些脈絡情境包括有作者的動機和目的、當時的教學情境或進行的教學活動、寫作活動如何設計等等。她的分析結果是以動作/事件導向(action/event oriented)和物件導向(object oriented)來區分學生文章的型式。動作/事件導向的故事是關於學生實際經驗或想像世界中的事件描述，此類故事通常包含許多動作方面的動詞，而且是依時間順序來描述事件。物件導向的故事描述真實的或想像虛構的事物，此類故事的動詞幾乎都是一般現在式，而其描述通常是隨意的(random)或邏輯的，並非依時間順序的。不過，Chapman 一再強調，學童的故事型式不是一成不變的，它會隨情境脈絡的改變而改變。

Sulzby (1985) 以二十四位幼稚園學生為對象，詳細觀察記錄這些幼童（平均年齡五歲四個月）如何讀、如何寫、以及對於讀寫的觀點。在故事方面，Sulzby 要求幼童口述及書寫兩則關於學騎腳踏車的故事，一是以他們自己本身為主角，寫自己騎腳踏車的真實故事，另一是以公主或王子為主角的虛構故事。在文法架構的分析上，Sulzby 採用 Glenn 和 Stein (1981) 提出的故事結構模式（包括背景、起始事件、結果、反應等等）來分析幼稚園學生所說的及所寫的故事，結果發現很少幼童能寫出這種理想的故事結構。例如很多幼童將介紹主角的背景(setting)省略，直接以主角的稱呼（如小公主、小王子、我）開頭；有的幼童的故事沒有寫任何字，或只有一兩個陳述句而已，可說是毫無結構可言。有的幼童的故事環繞主角的環境和動作來加以敘述，中心主題不明顯；但是也有些兒童能說出或寫出結構較完整的故事，他們會敘述什麼事件發生在主角的身上、事件的結果如何，因果關係的敘述較為顯明。

二、兒童的書寫概念

（一）文字的書寫概念

早期 Clay (1972, 1975) 的研究指出，兒童的讀寫概念遠在進入小學之前即已發展。在文字的概念上，Clay (1975) 的研究發現，很多學前幼童已能表現正確的書寫方向，字和字之間會留有間隔或用一些符號作為間隔來區別字。Clay 的研究促使很多研究者（如 Dyson, 1985; Ferreiro & Teberosky, 1982; Sulzby, 1985）開始從事讀寫萌發這方面的探討，研究者利用各種學齡前兒童常接觸到的環境文字為工具來探索小孩子對這些文字的覺知。

Goodman (1986) 綜合各研究成果，歸納出七、八歲前兒童所具有的讀寫行為和概念。在有關文字概念方面，Goodman 提到的有：1) 幼童知道文字傳達著某些訊息。如小孩子看到停車標誌「Stop」時，他們說「把車子煞住」；看到一種牙膏的廠牌「Crest」時，會指著說「牙膏」。又如他們用潦草書寫、字母串等文字型式寫了某些東西時，他們會對旁邊的人說「我寫的是：媽媽，我愛你」，而且他們也常常會指著某些文字問：「那是什麼意思？」。由這些例子可以得知，小孩子很早就知道文字代表意義。2) 幼童知道文字代表著某些意義，但是並非文字本身的意義，而是文字之社會功能的意義。如看到牛奶「milk」時，他們的回答是「It's good for you」。3) 兒童知道文字具有某些形式(form)。例如他們知道他們寫的字跟大人寫的字不一樣，在描述成人們的書寫字型時，他們會以「cursive(草寫)」、「scribble(潦草)」來描述，有的小孩子更指出成人寫的字比較小、成人能用大的字母和小的字母寫、以及成人們能連續寫很多字母。又如仔細地分析兒童所寫的東西時，可以發現他們寫的東西與他們的圖畫不同，而且非常類似成人們所寫的字，他們也都知道以橫線式的方向來書寫。

對於幼童文字概念的發展，Ferreiro (1986) 也作了相當深入的探討。Ferreiro 是以個案研究的方式，以兩年的時間研究兩位小孩子在名字書寫方面的發展情形。研究顯示，當成人告訴小孩子並示範如何讀、如何書寫時，有時小孩子會接受，但有時會拒絕接受。以 Santiago 的個案為例，在他兩歲六個月時，家人教他名字的第一個字母，Santiago 吸收了此一訊息，但卻加以轉換，他不將字母與「名字」相連結，反之他將字母與「人」相連結，也就是每個人有他自己的字母，不能與他人分享。後來當家人告訴他 L 是 Luis 的第一個字母，也是 Leonardo 的第一個字母時，

Santiago 拒絕接受此一訊息，而且顯得非常困擾。一直要到三歲七個月時，Santiago 才接受同一個字母可以屬於不同的名字，而且人可以擁有一個以上的字母。三歲九個月時，他發現到字母有大寫小寫兩種形式，也知道字母一樣時是代表同樣的東西。四歲多時也發展出音節的概念。

以上的這些研究皆印證了幼童對於文字確實已具有相當的概念。然而，Goodman 和 Goodman (1979) 指出，幼童對於文字的功能(function)的覺知先於對於文字的形式(form)的覺知；他們是從熟悉的社會脈絡下的文字學習，慢慢邁向語文情境下的文字學習。Goodman (1986) 探討相關文獻歸納出，三歲兒童 60% 以上能讀出常接觸到的環境文字，四歲則 80%，但是如果將這些文字抽離情境出現，則很少兒童能念出來。McCormic 和 Mason (1986) 也有相同的論點，他們指出，讀寫萌發之初幼童認識的字是不離情境的，而且他們最注意的是「意義」，而非學習字，縱然他們後來會讀會寫一些字，也未必如研究者所預期的，例如一位四歲兒童會讀會寫 rabbit，也知道 rabbit 是兔子，但後來再接觸時則念此字為「Bunny(卡通中一隻兔子的名字)」。McCormic 和 Mason 指出，慢慢地兒童才會注意文字的結構，如相同的字可出現在不同的地方，字母有相屬的發音等等。

在中文語系的研究方面，上述李連珠(民 83)的研究也發現，大部份的幼童對於中文由右到左(或由左到右)及由上而下的書寫方向有相當程度的控制。另外，幼童的書寫符號透露出三種不同的概念：不同物品不同符號、相同物品不同符號、和不同物品相同符號。大部份幼童認為不同的物品必須以不同的書寫符號代表，因此以極有限的語言資料庫將文字重新排列組合，或以加點、延長筆劃的方式，來努力維持文字外型的變異，以用來代表不同的物品。但是，研究者指出，這三種概念並非可截然區別幼童的書寫概念，因為有些幼童在表現不同物品應以不同符號代表的同時，也會時而表現出相同書寫型式可代表不同物品的概念。除了書寫型式與物品關係的概念外，研究也發現大部份幼童具有中文字型獨立、一字一音的概念，而且部份幼童的書寫型式也顯示他們擁有國字是由部首組成的知覺。

Wu (1987) 以台灣北部的幼稚園及一年級學童為對象，研究發現，這些學童的中文概念發展有兩個階段，在第一階段，幼童能區分文字和圖畫不同，但無法區分真國

字、非國字、和假國字；在第二階段，幼童則能從真假國字中區分出非國字（轉引自李連珠，民 83）。

（二）故事的概念

兒童對於「書」的概念為何？很多研究者對這個問題感到興趣。研究（Clay, 1972; Goodman, 1984）結果指出，許多兒童在進入小學之前已經知道如何拿書、如何翻頁，知道書中的字和圖畫不同，也知道書可以用看的，也可以用說的；他們知道書中的文字包含意義，因為很多小孩子會用手指順沿著書中的文字說故事，雖然他們說的跟所指的文字並不相同。

前已述及的 Sulzby (1985) 對於故事的概念也有進一步的探討。她的研究顯示小孩子在故事概念上有個別差異，譬如有些幼童的真實故事和虛構故事都一樣，只是將主角的名稱改變而已（如將「小公主」改成「我」），但是有些幼童會在虛構的故事中使用一些想像故事常用的語詞，如「很久以前，有一位小王子名叫 . . .」、「他們從此過著幸福快樂的生活」。有些幼童的故事使用的都是平常說話時所用的言辭，故事說完或寫完時就用「That's all」作為結束；但是有些小孩子會使用故事中常用的倒裝句（如 The owner of the palace was Prince Charming）於故事的講述或書寫中，而在故事終了時也知道用「The end」。另外，在書寫故事的過程當中，小孩子表現出成人們在書寫過程中的監控(monitor)及評鑑(evaluate)作品的行為，例如小孩子們會停下來，想一下，讀一讀，擦掉重新寫，再讀一次等等。小孩子們也會修改他們的故事，不過都是字方面或子句方面的修改，而非全面性的重新書寫或組織。有些幼童主動修改甚多，似乎心中存有一些標準，不過 Sulzby 認為，幼童的努力並非源自於「讀者」的概念，也就是說，他們的努力是源自於「我想怎麼改」，而非「如何讓讀者了解」。

Goodman (1986) 也探討兒童在故事概念上的發展情形。他的研究發現，三歲的兒童視故事的每一頁為一單獨的存在，與前後頁沒有關係。到了四、五歲時，很多幼童會以正確的方向打開書，而且知道故事是一頁一頁接下去的；他們知道書中有一個故事，故事裡面會描述很多事情；他們知道書中文字的書寫方向是從左邊到右邊，從上而下；他們沒有標點符號的概念，但是了解一些我們平時用到的語詞，像是「故事」、「頁」、「前頁」等等，雖然他們無法如成人般說出這些語詞的正式意義。

三、兒童讀寫萌發的因素探討

小孩子的讀寫概念和技巧如何萌發？他們如何朝向傳統的讀寫行為發展？在過去，研究者常以天生論或準備度來解釋說明，後來的研究者（如Goodman, 1986; Greene, 1985; Heath, 1983; Mason, Herman, & Au, 1991; Gundlach, McLane, Stott, & McNamee, 1985; Pellegrini & Galda, 1993; Vygotsky, 1978）則傾向以社會文化的觀點來闡釋兒童讀寫的發展，環境的刺激與社會的互動被認為是讀寫發展的關鍵。「環境的刺激」意指是否有提供給小孩子豐富的語文環境（如幫小孩子買書、訂雜誌），是否有支持與鼓勵小孩子在讀寫方面的各種嘗試或探索，是否有給予小孩子很多機會參與或從事有意義的讀寫活動（如帶小孩子參加各種文藝活動等等）。但是，單單提供刺激的環境是不夠的，透過社會互動獲得他人（如父母親、哥哥姊姊、同儕玩伴、幼稚園老師等）的協助更是小孩子讀寫發展過程中不可或缺的。環境的刺激以及與他人的社會互動可以提供語言線索，這些線索會激發小孩子探索社會中所使用的語言符號系統，促進小孩子的自我發現，並藉此將小孩子推向更高層次的閱讀和書寫能力（Gundlach et al, 1985; Heath, 1983; Sowers, 1985）。

有關環境刺激與社會互動的文獻當中，很多研究者（Heath, 1983; Morrow, 1993; Snow & Ninjo, 1986; Sulzby, 1985; Teale, 1986）指出，家庭環境與父母親角色對於兒童早期的語言發展佔有舉足輕重地位；兒童在讀寫方面的興趣和態度以及兒童在說話、書寫、字音關係等方面的了解和成長，家庭具有關鍵性的影響力。這些研究者指出，兒童早期的語言發展主要是決定於父母是否有提供小孩子們一個豐富的語文環境、父母是否常帶領小孩子參與各種讀寫活動、父母與小孩子在文字與生活經驗方面之對話的數量和品質、父母日常表現出的讀寫行為和態度、父母如何回應小孩子的問題和要求、以及父母對於小孩子聽說讀寫各方面的期望等等。而在這些研究當中，有關於父母親如何說故事給小孩子聽這方面的探討，獲得最多研究者的青睞。例如，Snow 和 Ninjo (1986) 以及 Sulzby (1985) 的研究發現，父母親定時的說故事時間可以幫助兒童學習到書本的基本概念（如書是用來閱讀的、書中的圖畫是代表故事的情節等等），也可以幫助他們從使用自己的言辭，進展到能運用寫書的作者們所使用的言辭於說話和書寫當中。

認識到環境的刺激以及與他人的社會互動在兒童讀寫發展上的重要性，許多研究者（如 Adams, 1990; Heath, 1983, 1986; Dyson, 1985）因此進一步探討不同的社會和家庭環境對於兒童的讀寫能力的影響。以 Adams（1990）的研究為例，研究結果顯示，來自於主流文化的兒童在進入小學之前平均接受了大約 1000 個小時的說故事時間，然而來自於非主流文化的兒童只接受了大約 24 小時的說故事時間。社會文化背景的不同，再加上個人本身特質的差異，小學一年級的新生在讀寫能力上的歧異性不言而喻。

除了強調社會層面的因素外，讀寫萌發的研究（如 Chapman, 1995; Gentry, 1982; Smith, 1979）也指出，兒童讀寫概念的萌發，並非全由大人教導的，幼童本身會自我探索其週遭環境中的書寫文字，自我建構文字的型式與概念。如 Chapman（1995）以小學一年級六位學生為對象，探討這些學生如何建構其書寫型式。研究結果發現，學生的文章書寫型式和內容與他們在合作學習及寫作活動中所討論的文章有關，此外，教師設計的寫作活動方式及學生們週遭的語文資訊（如班級早報、圖書等等）也有很大的影響。不過，Chapman 也指出，學童並非只是被動地模仿或抄寫所接觸的文章型式和內容，相反地，學童會依情境及目的之不同來主動建構其文章。Smith（1979）也指出，讀寫的發展涉及由裏到外（inside-out）及由外到內（outside-in）的歷程，也就是說涉及個體主動自發的程度以及環境中人事物的影響。

歸納上述的文獻探討可知，幼童的書寫文字包括了潦草、創造、和傳統等等不同的型式，故事的書寫型式上也有其內容和結構上的歧異性，有些故事顯不出中心主題或無故事結構可言，但是有些故事則呈現出清楚的因果關係和完整的故事結構。而無論是文字或故事，大部份的幼童皆具備了相當的概念。至於兒童之讀寫型式和概念上的差別，主要是決定於他們週遭的語言環境刺激以及與他人從事文字互動的機會，這些會連帶地影響兒童自我探索和自我建構的方式，兒童發展出的語言行為與概念也因此而不同。

參、研究方法

本研究是採用質的研究法 (Cazden, 1986; Florio-Ruane, 1987; Lincoln & Guba, 1985)來探討一年級學童的書寫型式和概念。本研究的目標不在做精確的測量及求得變項間統計上的相關性，而是在於了解兒童的書寫型式與概念，在於探求一些類目或型式以合理解釋這些書寫型式與概念。

一、研究情境

本研究是在台灣南部的一所小學進行，該小學的一年級共有四班，由該學校挑選當中的兩班參與研究。研究始於新生入學的第一學期，一直進行到學期末。為了不干擾學校的教學，研究者選擇早自修時間進行研究，研究時間是從 7 點 40 分到 8 點 30 分。兩班各利用兩個早自修時間，一班是利用星期一、二的早自修，另外一班則選擇星期四、五的早自修。

二、研究參與者

兩班一年級的學生為本研究的參與者，一班有 37 位學生，17 個女生，20 個男生，後來又轉進一位女生；另一班有 36 位學生，17 個女生，19 個男生，學期中也轉來兩位男生。當中約 2/3 以上的學童在進入小學之前已接受過注音符號教學，而有兩位學生表示在進入小學之前補習班老師有教國字，這兩位小朋友的確會憑印象寫很多國字，有些甚至是筆劃頗為複雜的國字，但是他們都不會認念所寫的字，也就是說既不知道字的意義，也不會念。

研究者也藉由兩班級任老師的協助，從兩班中各挑選 10 名學生，高中低程度平均分配，來作為深入訪談的對象。根據語文的高（各班三人）、中（各班四人）、低（各班三人）程度來挑選學生的目的，一方面是方便比較，一方面可以了解高、中、低程度學生一般的讀寫發展情形。

三、資料收集

學生的書寫成品、訪問學生的內容、以及研究者的觀察記錄為本研究的主要資料來源。另外，老師們也提供了記載家長職業的學生通訊資料，這雖然不是主要的資料來源，但有助於了解學生的家庭語文背景和語文經驗。

本研究的主要資料是透過四個活動來加以收集：

研究活動（一）：

在此活動中，研究者要求學童寫下他們會寫或不太會寫的字於研究者設計的小筆記本中，活動的目的是在於了解學童字的概念、字的書寫型式、以及如何學習到這些字。此活動在第一週進行一次，爾後每隔三星期或四星期再進行，一學期下來總共進行四次。在第一次的活動中，研究者先告訴學生：「老師知道你們會讀好多書，會寫好多國字了，現在你們把會寫的國字寫出來，讓老師知道你們會那些字好不好？」。活動之初，總有學生說不會寫，或問能不能寫注音符號、寫英文、或畫圖，研究者的回應方式是告訴學生—如果真的不會寫國字，可以畫圖或寫其它的東西；然後，研究者在活動過程中不時鼓勵學生說：「哇，小奇(假名)會寫好多國字喔！」、「這個字好難寫，你都會寫耶！」、「哇，這個“大”字寫得好漂亮！」等等，研究者發現這些鼓勵的話語相當奏效，不僅激發學生更加努力地寫，原本說不會寫或要寫其它東西的學生也都開始嘗試寫國字。在第二、三次的活動中，研究者另外要求學生不要寫前面已經寫過的國字。另外，因鑑於在第三次活動中(當時十週的注音符號教學已經結束，級任老師已開始教授課本的國字)學生傾向寫課本裏面的國字，而且不太敢嘗試寫沒有把握的字，因此在第四次活動中，研究者稍加變通，要求學生寫「想寫但不太會寫的字」，學生原本一陣錯愕，但可能覺得這種要求新鮮好玩，反倒在這次活動中寫了較多他們自己發明創造的字。

在這四次活動進行當中，研究者除了觀察學生的書寫行為外，也對各班十位學生進行訪談，並以隨身攜帶的小型錄音機錄下訪談的內容。預先準備的訪談問題包括有「能不能把你寫的念一遍給老師聽？」、「這個字能不能再寫一遍給老師看？」、「你覺得寫字難不難？」、「在那裏學到這些字的？」、「你覺得你寫的字跟大人有沒有一樣？那裏一樣？那裏不一樣？」、「你覺得要怎麼樣才能夠寫得跟大人一樣？」、「你覺得你現在寫的字有沒有比以前進步？」等等。有些問題則是從學生的答案中即席產生的，例如有學生回答他是在家裏學的，媽媽教他的，研究者再問「媽媽常常教你寫字嗎？」。這些預設的訪談問題中，有的問題在每一次訪問中皆會用到(如「能不能把你寫的念一遍給老師聽？」)，有的問題前面問過一次，其後再問時會稍加變通(如「你以前說你寫的字跟大人不一樣，那現在有沒有覺得比較一樣了？」)。

研究活動（二）：

在此活動中，研究者以十至十五分鐘的時間說故事，然後再要求學生寫下他們聽完這個故事之後想寫的任何東西；有時則與前述的研究活動一配合，在說完故事之後直接就進行研究活動一。此活動的目的是希望藉由學生對故事的喜愛，提昇學生的意願去寫，而且此活動的性質較有意義，應較能呈現學生自然真實的書寫型式和概念。活動之初，研究者告訴學生：「像你聽了以後覺得這個故事怎麼樣啊？你最喜歡這個故事的那個地方啊？只要跟這個故事有關的都可以寫，你想寫什麼就寫什麼。」，研究者也提示以下原則—可以畫圖，但一定要寫字；可以注音，但儘量用國字寫。

學生寫完交出寫作成品時，研究者再一一與受訪學童晤談，並以小型錄音機錄音。訪問的問題包括有「能不能把你寫的念一遍給老師聽？」「這個字在那裡學的啊？」等等，如同上述，有些問題也是由學生的書寫成品及口頭敘述中衍生而出的。研究者發現，學生對說故事後的書寫活動最為投入，有時不待研究者發問，學童自己會主動前來告訴研究者他們寫的是什麼，在訪談中學童也較能提供更多、更詳細的口頭敘述。

研究活動（三）：

此活動要求學童把他們最喜歡的故事書帶來，然後說故事給研究者聽。此活動大約在學期中進行，持續三個星期。活動的主要目的是想藉由兒童說故事的方式來探索兒童對於故事的概念，並藉由訪談進一步深入審析學童對於故事的概念以及他們如何學習到這些概念。研究者基本上向全班宣布要聽他們說故事，但因時間關係，研究者事實上只聽那二十名預定受訪的學生說故事。此活動是以個別的方式進行，研究者先在教室的角落安排兩張桌椅，並備有錄音機錄下研究者與個別學生的對話及學生如何說故事。

學生說故事時，研究者探索的焦點是置於學童是否看著字念，以及念時的音調和停頓的方式。說故事之前與之後，研究者也訪問學童一些預設的問題，如「除了這本書外，還有沒有看過其它的書？」、「（指著書名）這是什麼呢？」、「這個(書名)是用來告訴我們什麼的？」、「你看，這裏都有寫數目字1、2、3、4、5(研究者邊講邊翻頁)，你知道這是用來作什麼的嗎？」、「寫這本書的人名字寫在那裏？」、「你怎麼學會說這個故事的？」、「誰教你念的？」等等。

研究活動（四）：

此活動在最後階段進行，學童被要求親自寫一個故事，想怎麼寫就怎麼寫，而且儘量用國字書寫，真的不會寫的才用注音符號。此活動的主要目的在於了解兒童的故事書寫型式以及對於故事的概念。研究者原本以為此活動的難度最高，可能較難帶動學生從事寫作，然而在一連串研究者說故事、學生說自己最喜歡的故事等活動之引領帶動下，學生寫故事的興致出乎意料地相當高。此活動歷時三個禮拜，一些學生仍欲罷不能，但因臨近學期末，時間有限，所以在活動結束時，一些學生的作品事實上尚未完成。

在每一次的寫作活動之後，研究者即收回學童的作品並加以拷貝，以便於看出學生在寫作過程中是否有修改及如何修改，此修改的過程的認識將有助於了解學童對於故事的概念。除了觀察與分析學生的故事成品外，研究者也一一訪問二十位選定的學生。訪問的問題有預先擬定的，也有即席產生的，問題包括有「把你寫的故事說一遍給老師聽好不好？」、「能不能告訴老師，為什麼想到要寫這個故事呢？」、「後來發生什麼事，能不能先告訴老師？」、「你覺得你寫的故事跟大人寫的故事有沒有一樣？」等等。

四、資料分析

在研究進行當中，當日訪談的資料皆由研究者在當日逐字登錄下來，而學生的書寫成品也由研究者根據訪談的資料轉譯成傳統的書寫文字，以利分析。資料的分析並非在全部資料收集完後才進行，在資料搜集的過程中即進行分析，目前所得的資料不斷地與前次分析過的資料互相比較（Erickson, 1986; Florio-Ruane, 1987; Lincoln & Guba, 1985）。在資料搜集的過程當中，研究者不斷覆閱、比較、反思資料中所透露的訊息、研究上所遭遇的問題（如學生都用注音符號，不願寫國字）、以及資料收集方法的改善。每次比較及分析的結果均以札記(journal)的方式記錄下來，以利於過去思考結果的反芻，並能與目前收集到的資料做比較。

除了前後累積資料的比較分析外，研究者也比較各方面所得的資料，如學生的書寫成品、訪談學生的資料、以及研究者的觀察記錄等。比較分析各方面所得資料的目的是在於檢視各個資料來源是否皆能支持研究者的論點，研究者從某一資料中所歸納

出的觀點必需得到其它資料的佐證，才能提高其論點的信賴度 (trustworthness)；若無法獲得其它資料的支持，或各方面的資料來源有彼此不一致或矛盾的地方，則研究者對此觀點須持以保留的態度，再做進一步的分析以驗證 (Lincoln & Guba, 1985)。此外，在研究進行的過程中，研究者也時時與同儕詢問者(peer debriefer)磋商討論分析後的資料來共謀問題的解決、釐清分析的方向，並藉由同儕的意見和質疑來避免研究者個人主觀的偏見(Lincoln & Guba, 1985)。本研究中的同儕是主修英國文學的研究生，她對於本研究的目的及質的研究法有相當程度的了解。

如上所述，本研究的資料分析程序是歸納的，也就是從不斷累積的資料中進行比較分析，分析資料用的類目(category)就是根據歸納的資料，再參考相關的文獻而產生的。此分析類目的產生是一個慢慢衍生的過程，它隨著新進的資料、研究者的反思、以及與同儕折衝意見的結果，不斷地取捨、修正、或重新組織。最後的分析類目是：文字的書寫型式是根據文獻中所提的種種書寫型式來分析；故事的書寫型式是根據文章的內容和結構來分析；文字的書寫概念分析著重在字的形狀、筆劃、和組成部份；故事的書寫概念分析是從圖文關係、作者、頁數、情節等等來窺探學童對於故事的概念；書寫萌發因素的分析類目則包括環境的刺激、大人的引導、及自我探索。

肆、研究結果

一、書寫型式

(一) 文字的書寫型式

此方面的探究主要是源自於寫國字及寫故事的活動中所得的資料，不過，前者的活動中學生傾向抄襲教室情境的文字，在寫故事及寫「不太會寫的國字」之活動中較能看出學生真實自然的文字書寫能力。本研究發現，學童的文字書寫型式皆屬於較成熟的創造式文字 (full invention) 及傳統式文字，少數是屬於較初期的創造式文字。

傳統式文字是指學童的文字字型已如同成人的文字字型一般。本研究中少數程度較差的學童都能夠寫出自己、家人、或同學的一些名字，也能寫出一些簡單的國字，

如大、中、小、了、子、公、王、日、月等等，其餘的學童則能寫出更多的傳統國字，如我、他、做、個、有、的、好、爸、媽、森林等等（例子見附錄二）。當然，學童對於筆畫的掌握仍不是非常的圓熟，如「天」寫成「𠄎」、「行」寫成「𠄎」、「我」寫成「𠄎」等等，而且筆畫的順序也是錯誤居多，尤其寫複雜的字時更是如此。

創造式文字是指，當兒童不甚清楚文字的傳統寫法時，他們會自己創造一些獨特的寫法。如上所述，創造式的文字有不同層次之分，如果兒童所寫的字具備了傳統文字的雛型，經兒童解釋之後可會意者，研究者將其歸類為初期的創造式文字（例子見附錄二）。當小孩子書寫的字只是一兩個筆畫是創造的（如一點寫成一橫、筆畫左右或上下顛倒、多寫一兩個筆畫）或沒有寫出，研究者將其歸類為成熟的創造式文字（例子見附錄二）。

一學期下來，可明顯看出兒童在字的書寫型式上已逐步由萌發走向傳統。不過，兒童的書寫型式並非如我們邏輯推理所認為的：呈現直線式的進步。會寫許多中文傳統字型的學童，有時仍會造出一些初期的創造式文字。所以，雖然學童的書寫型式的確顯示出漸進浮現的萌發歷程，但似乎是以一種迂迴的方式，而非以直線式的方式在進步。此發現支持 Sulzby (1985) 的研究，也就是各種書寫型式並非階段性的發展，會寫傳統式文字的兒童，仍然會在書寫中使用其它型的文字。

（二）故事的書寫型式

囿於時間因素，本研究只有在一班進行故事的書寫活動。該班有 39 位兒童，因為有 12 位兒童寫的故事超過一個，所以事實上收集到的故事有五十幾篇。大部份的故事都是以國字和注音夾雜的方式來書寫的，並伴隨著圖畫。以下將根據故事的內容和結構來分析學童故事的書寫型式，其中所節錄的故事均為意譯，並非兒童真正的書寫字型。

1. 故事的內容

該班兒童書寫的故事當中，有一位學童寫了一大堆彼此意義不相屬的國字，有兩位學童只畫圖沒有文字，而且也說不出圖畫的故事。除了這三位兒童的故事內容無法判定外，其餘的故事當中有十一篇的內容是屬於實際經驗或人物的敘述，一篇是屬於類似報導性質的文章，其它則皆是想像的故事。

關於這 11 篇實際經驗或人物的故事（例子見附錄二），內容包括有到動物園玩（有四篇之多）、到外婆家玩、敘述爸爸、敘述弟弟、敘述家裡的寵物、流水帳（如小翰的故事意譯如下：我早上起來... 我背著書包去上學... 我到了學校，玩一玩皮球... 上課了老師說了一個故事... 我就去睡了）等等。

想像的故事在本研究中篇數最多，似乎是學童的最愛，此現象可能跟研究者、老師、或家長們常說虛構的童話故事給學童聽有關。兒童書寫的這些想像的故事當中（例子見附錄二），大部份都是熟悉的童話故事之濃縮版，也就是與原來的童話故事內容雷同，只是長度縮水而已，這些故事包括有小紅帽、白雪公主、龜兔賽跑、拇指姑娘、天鵝王子、三隻小豬、小鹿斑比等等。在其餘的想像故事中，學童是以小動物、機器人、或人物（如公主、王子、小明）為主角杜撰出一些故事，如小青蛙歷險記、小白兔的故事、金剛戰士大戰魔王、機器人歷險記、媽媽和小貓咪咪和小姑娘等等；也有學童是描述一想像的事件，故事中沒有明顯的主角，例如小姣以「地震」為題目寫房子遇到地震倒了的事情，故事純粹是想像事件的描述，並沒有主角。

此外，有一位學童書寫的故事非常類似報導文學（例子見附錄二），她的故事題目為「鮭魚」，內容是以直述的方式來說明鮭魚成長的生態和歷程，無論是內容或結構上皆屬於上乘之作。

研究也發現男生傾向寫較硬性的「動作片」，如金剛戰士、恐龍大戰之類；而女生則偏好寫較軟性的「文藝片」，如白雪公主、拇指姑娘等等。因為本研究的故事書寫只有一班學生參與，不能以此斷定是否性別之不同造成故事書寫型式之不同，但是有可能男女學生在讀寫萌發的種種社會活動當中，他們建構出男女生各適合讀什麼、寫什麼，說什麼、做什麼。

2. 故事的結構

在故事的結構方面，本研究的焦點是學童如何設立故事的背景(setting)以及如何安排故事的情節。

以故事背景的設立而言，大部份的兒童都會以「有一天」、「從前」、或「在很久很久以前」來設立故事的背景，但是在描述上則有概括與精細之分。有些兒童直指主角，馬上開展故事，例如「從前有一個公主，她被老巫婆關起來，王子救她出

來．．．」；有些兒童則會多介紹主角，並寫出較詳細的起始事件，例如「從前有一個人叫白雪公主，她很善良，過著幸福快樂的生活。她的媽媽病死了，後來她爸爸就娶了一個壞心的皇后，於是她就想害白雪公主．．．」。

在故事情節的安排方面，約有一半的兒童可用 Sulzby(1985) 所說的「無結構」來說明他們所寫的故事，這些故事只有兩三句話，故事開頭不久即馬上結尾，內容顯得交代不清或過於簡略，無法看出情節或結構，如小渝的故事只有兩句話「有一個人有一天在海邊玩，玩得嘻嘻哈哈」，小升的故事有三句話「從前有一隻機器人，他打敗了牛魔王，現在換他當王」。一半以上的兒童能寫出較長的故事，而以現有的童話為本所寫的故事通常較長，描述的事件較多，情節顯得比較豐富、流暢；有關於自己實際經驗的故事或杜撰的想像故事，結構顯得較為鬆散，中心主題不明顯。後者以小澤寫的故事為例，他一下子寫在動物園，一下子寫去看唱歌，一下子又寫到另一個地方，前後不甚連貫。不過，自己經驗或杜撰的故事中也有三、四篇情節豐富、內容流暢的故事，如小樺寫的題目是到外婆家，故事將中心主題放在外婆家的菜園，小樺寫很多在菜園種菜及遊玩的事情，最後寫到要回家時則申明還要到外婆家玩，因為她喜歡外婆家的菜園，小樺寫的故事不僅事件的描述很仔細，因果關係也較顯明。

二、書寫概念

(一) 字的概念

Goodman (1986) 和 McCormic 和 Mason (1986) 均指出，讀寫萌發之初幼童認識的字是不離情境的，他們最注意的是字的社會意義，慢慢地兒童才會將較多的注意力放在文字的結構上。以此角度來分析的話，本研究中的學童早在進入小學一年級之前就已進入到後面的層次了，也就是說他們在發掘文字的社會意義的同時，注意力也轉移到字的形式架構上了。此種推論是因為本研究的學童對於中文字的形式架構已經具有相當的概念，他們寫的文字幾乎都是傳統及創造式的字型，可見學童對於中文字的方字形、部首、和筆畫有了相當程度的覺知。

有些小朋友會將一些字形相近或音相近的字寫在一起，例如「真、貝、值」、「本、木」、「士、土」、「了、子」「玩、完」等等，可見學童知道有些字可以共享某些相同的筆畫或部首（雖然他們不知道部首或筆畫這些術語）或相同的音。

許多小朋友也會告訴研究者字當中某部分的念法，如小慈寫「走」和「哥」，她會念這兩個字，然後也告訴研究者這兩個字是「起」和「歌」的一邊，並聲稱是她自己學的。由此可看出許多學童知道字當中有字，有些字可以變成某些字的一部分。

訪談的資料更能看出兒童對於字有一些內在的標準。如被問及他們寫的字跟大人寫的字有沒有一樣時，二十位受訪的學童中只有兩位說都一樣，其他都說不一樣。當被問及那裏不一樣時，有些小孩子說不知道，有些小孩子給予的答案如下：「大人的“了”下面都很長」、「大人寫的比較漂亮」、「大人寫得很直」、「大人寫得很大又很快」、「大人寫的比較小一點」、「大人有時候寫的那個不像字...我家庭聯絡簿裡面，上次我爸爸簽的根本不像“蔡”」，由這些答案可看出大部份的一年級學童似乎知曉一些中文字的傳統標準。

此外，很多小孩子寫完字後會講說怪怪的、不太對，然後擦擦塗塗，一付猶豫不決的樣子。例如小緯寫了「動」，覺得不太對，又寫了「動」，接著走向前對研究者直喊：「通常動都搞不清楚怎麼寫耶！」；小立將「六」念成「大」的音，然後又馬上更正為「六」的音；小均寫「守」，念「字」的音；小紹抄黑板的字「項」，然後念成「頂」的音。這些例子顯示，小學一年級新生認識的中文字音和字形已相當多，雖然有時會因經驗不足而錯置部份字形或字音，但有部份字形和字音方面的覺知則是無庸置疑的。

(二) 故事的概念

可能源於大多數兒童自小即有聽大人說故事的經驗，一年級的學童對於故事書的一般結構已具備有相當豐富的概念。在書寫故事的活動中，他們幾乎都是以「圖文並茂」的方式來展現所寫的故事，而由此也可以看出他們認為故事是由圖畫和文字組成的。雖然有極少數兒童以全部畫圖而沒有文字的方式來「寫故事」，不過這並非表示他們無法辨識字與圖畫不同，也不代表他們認為故事只是由圖畫組成的，對於他們的故事裏面沒有文字的問題，這些兒童的回答皆是：我不會寫字。此外，所有的學童也知道說故事是看「字」說故事，當研究者要他們說最喜歡的故事時，他們會用手指指著故事書的字逐字念出，換句話說，學童知道書裏面的字代表意義、代表故事。雖然有兩位小朋友是以看「圖」說故事的方式講故事給研究者聽，但是這兩位小朋友最初

也是嘗試看「字」說故事，但因不會拼音，結舌甚久，他們最後放棄看「字」，轉為看「圖」。

除了圖畫和文字的概念外，受訪的學童都知道頁數和書名的功用。他們不知道「書名」這個術語，但是知道它是用來告訴我們這個故事在講什麼的。當研究者指著頁數問學童這是什麼時，20位受訪的學生當中只有一位不知道書上面的阿拉伯數字是用來作什麼的，其餘學生的答案包括有：「因為如果沒有的話，如果掉頁就不知道在那裡」、「這樣人家才知道要翻那一篇」、「讓我們知道是第幾頁」、「看它裡面到那裡」、「就是要按照順序啊」、「就是你看書的話，如果有事把它蓋起來的話，你就把一個號碼記下來，等一下就可以看了」等等。除了有頁數的概念外，大部份的學童也能說出「頁」這個名稱。

在標點符號的概念方面，39位兒童書寫的故事中，有18位會使用標點符號，但是除了六、七位能較正確地使用外，其餘的學童有的只使用逗點、有的只在句尾加個句點、有的每個句子完都加句點、有的第一篇故事有標點第二篇卻沒有。雖然大部份的學生不太會使用標點符號，但是從學童說故事時的字句停頓方式以及訪談的資料，可以發現大部份的學生知道標點符號的功用。當學童念他們自己喜歡的故事書時，都會在有標點符號的地方稍停一下，而在念自己寫的、沒有標點符號的故事時，也是會在該停頓的地方停一下；訪談時，大部份的學童也都能說出逗點和句點的功用。對於逗點的概念，學生是以「還有的意思」、「停一下再念」、「停下來了」、「要呼吸的」、「暫停」、「休息一下」等等來表示；小儀對於逗點的定義更長，她說：「你說很長很長很長，你累了，你打一個這個就再說下去」。至於句點，學生則以「完了」、「念完了」、「沒了」、「停了」、「要休息」、「那個句子結束了」來表示。少數學童能說出「句點」、「逗點」、「問號」的名稱，當中的兩個學童甚至能說出「驚嘆號」和「問號」這兩個術語。

至於「作者」的概念，所有受訪的兒童都說不出「作者」這個專有名稱。但是，當研究者問寫這本書的人名字在那裏時，除了七位受訪學童外，其餘的十三位學童都會翻到書的最前面或最後面指著作者或畫者的名字。

對於書的分類，絕大多數的兒童都沒有這個概念。受訪的20位學童中，只有程度

較好的學童能回答有關於分類的問題，如小慈的答案是「大本的放在一起，小本的放在一起」；小安的答案是「科學可以分一類，因為它有第幾期，可以排一起」，又說「有那個圖案，前面是一樣的，可以分一類」；小立的答案是「像圖畫書就放在一起，像漫畫就放在一起」；小芳的答案是「這邊都有貼東西（指著書上的條碼），像這一種故事書會放在一堆，不一樣的那一種書就把它放在一堆」；小翔則說書可以分為十類，有漫畫的、鬼故事的、故事書的，其餘的他就不知道了。這些答案顯示，大部份一年級學童對於書的分類概念仍不甚清楚。

此外，一年級學童的故事書寫型式顯示他們知道中文故事書有橫寫和直寫兩種方式。另外有兩位學童不是一頁一頁地書寫，他們是仿照漫畫書的型式，將一頁劃分幾個格子，每一格都有圖與字，如此續連成一完整的故事。為何要畫一格一格？受訪的一位學童說：「就是一段一段的」。至於兒童書寫的故事內容，如前所述，除了從現有的童話加以改寫的故事外，其餘的故事大多缺乏明顯的故事重心及前後連貫的情節。或許是生活經驗有限，使兒童無法聯想豐富的情節；也可能是囿於語文知識技巧尚屬於萌發階段，使兒童必須花更多的心力於文字的書寫，而無多餘的心力去編排故事情節。當然，Applebee (1978) 指出，要從文句的堆砌邁向較成熟的故事性文章，決定於兒童是否能設定一個故事的重心(centering)，再由此引發一連串的故事情節(chaining)。若兒童沒有覺知這個關鍵性的概念，則無法晉升到較高層次的故事書寫。本研究的兒童可能尚未建立此概念，所以無法寫出較成熟的故事。

三、概念如何形成

對於書寫概念如何形成的探討，本研究結果支持 Goodman (1986), Heath (1983), Mason et al (1991), Gundlach et al (1985) 等人的觀點：環境的刺激與社會的互動是讀寫發展的關鍵。也支持 Chapman (1995) 和 Smith (1979) 所提出的：幼童會自我探索書寫文字，自我建構文字的形式與概念。

從探索學生書寫概念的訪談中，本研究發現學生常將學習成果歸於環境刺激的因素，如他們會說從書上看到的、看電視學的、國語日報看到的、在路上看到的、在超級市場看到的、學校裏面看到的等等。周遭環境中的文字常激發兒童探索和模仿的動機，對於兒童書寫概念的形成有相當大的影響。學校和教室裏面的標語，教室黑板和

公告欄上的文字，故事書裏面的字、飲食店、購物中心、市場、商店、及街道上的出現的文字，是本研究中學童文字書寫的主要來源。如小立寫「全」，讀時他說：「這是味全的味」，又接著說他是從電視上學的；小紹寫了「工」字，並表示她是在路上蓋房子的地方看到的；小安寫「士」，說是跟爸爸玩軍棋的時候學的。這些例子可說明周遭環境中的文字及社會活動中出現的文字，是兒童書寫型式與概念形成的主要來源之一。

除了歸於環境刺激的因素外，與他人的社會互動也是學童在訪談中常常提到的，例如他們常說媽媽教的、哥哥教的、姊姊教的、在安親班學的、老師教的等等。如小誠寫「元」和「交」，他說是看電視的時候學到的，然後叫媽媽寫給他看。事實上訪談的資料也透露出，語言程度高的兒童通常有著常常會說故事給他們聽而且會主動教他們字怎麼寫的父母親或兄姊，程度較差的兒童都表示沒有人說故事給他們聽。由此可見，大人們的引導對於兒童的書寫型式和概念似乎有著最直接的影響。

此外，本研究的學童也常以「自己想的」、「自己學的」來說明自己的書寫成果，而研究資料也的確顯示出小孩子的自學能力和記憶能力相當驚人。如程度中等的小紹可以將「孫悟空大戰金角銀角」這本漫畫書的對話幾乎一字不漏地念出來，而且念得完全正確，研究者隨便指書中的一些字，她也都能正確地讀出來（當然這並不表示小紹認得這些字，當研究者稍後寫同樣的字要她認時，她就說知道了）。訪談中可知小慈其實是藉由爸爸的教導以及不斷地聽該書的錄音帶而把書中的意義及每個音記憶下來的。除此之外，研究也發現學童會自己創造出一些近似傳統文字的字型，寫作時會重新安排組織或稍加變通耳熟能詳的童話故事，也會自己將社會功能或字形類似的字彙加以綜合時，如小儒寫個「木」字，然後告訴研究者說木加一橫就變成「本」，研究者問誰教的，小儒說自己會的。這些研究結果皆顯示，個體自我的反思和建構也是促進學童書寫概念發展的重要因素。

要之，本研究結果顯示，剛進小學一年級的學童會寫很多字，字型已臻至較成熟的創造式文字和傳統式文字。他們書寫的故事型式雖有一半不盡理想，但也具備了故事的雛形。在文字的概念上，他們對於字的筆畫、組成部份、和字音已有覺知，能從事分析和比較了。他們對於故事書寫的方向、文字與圖畫的關係、頁數、書名、標點

符號、及作者也都具有相當的概念，但對於情節或故事重心的概念則尚未能領會。而環境的文字及大人們的引導是書寫概念形成的主要來源，他們提供了線索來引發兒童去探索、建構書寫文字，藉此小孩子漸漸發展出書寫語言的傳統型式和概念。

伍、結論與建議

本研究結果指出，從小經由觀察人們如何使用語言，透過與大人及同儕從事的語言互動，一年級的學童已獲得許多語文學習機會的洗禮，並已將其接觸到的語言使用方式收納為己用(appropriate)。因此，剛進小學一年級的學童事實上已擁有相當數量的書寫概念和技巧，很多學童能夠流利地讀出他們喜歡的故事，會寫許多字，也能夠從事寫作活動。整體來看，本研究中學童的書寫型式和概念已呈現傳統的書寫特徵，未具備傳統特徵的也呈現了非常近似的特質。這些研究結果對於教學有何啟示？以下將闡述教學上應興應革之處。

一、重新定位語言技巧教學

本研究結果顯示，在自然的環境刺激與社會互動下，小孩子能根據種種語言線索探求傳統書寫語言的特徵，到了小學一年級，學童所表現的書寫型式和書寫概念已呈現傳統或近似傳統的語言特色，這個過程當中並沒有系統的語言技巧教學。Goodman 和 Goodman (1979)，Goodman (1986)，McCormic 和 Mason (1986) 也指出，兒童是從熟悉的社會脈絡下的文字學習，再慢慢邁向語文形式上的覺知。因此，要把小孩子的注意力引到書寫文字的形式分析前，應先提供有意義的情境脈絡，引導小孩子探索此社會脈絡下的語言符號。如果教學一直強調拼音及字形的技巧，顯然本末倒置，我們應回第一階段，透過有意義的學習活動來促使學生探索語言，激發他們的學習意願。

二、提供豐富的語文環境來鼓勵自我探索，直接教學不是唯一的途徑

本研究顯示，書寫語言的學習須借助大人的直接教導，如老師教小孩子如何拼音、父母親告訴小孩子字要怎麼讀、怎麼寫等等。不過，本研究也同時顯示，大人的直接引導並非語言學習的唯一管道，學童會透過內在的心理歷程自我建構其書寫型式與概念，如學童會自己練習書寫週遭環境中出現的文字而不需他人幫助，自己會創造一些

非環境中可見的書寫文字，兒童也會將看過的故事重新組織建構以不同的風貌呈現出來。本研究中絕大多數學童的書寫字型已邁向較成熟的創造式文字及傳統式文字，換言之，這些學童並非是中文書寫領域的陌生人，雖然沒有接受過正式的語言直接教學，他們對於中文字型卻已具有相當高程度的掌握。因此，語言的學習是可以自我探索的，不須完全依賴直接教學，況且老師也無法授予學生全部的語言知識和技巧。

既然學生的自我探索是語言學習的一個重要管道，提供學生自我探索的機會將更能充實學生的讀寫能力。不過，自我探索並非指任由學生自己去摸索，任由學生自己去憑空思考創造，本研究顯示，自我探索事實上皆有一社會層面為前題，是學童透過心理認知歷程將社會文化經驗加以調整後所呈現的事物（Vygotsky, 1978），而非完全是兒童的自我創造。因此，要鼓勵學生自我探索，教師們須營造一個豐富的語文環境，提供許多好書，讓學生有更多的機會與文字互動，有更多的機會去講、去讀、去寫，在這種語文環境中自然能激發學生的興趣，帶動學生去自我探索語言的藝術。除了物理環境的營造之外，教師們更要提供一個支持性的精神環境，也就是要鼓勵小孩子們從事語言探索，並接受他們在嘗試過程中的錯誤、發明。錯誤與發明乃是幼童追求傳統書寫型式的必經階段，若教師們苛求正確的書寫型式，過度強調一套預設的書寫標準，而不能以一種較開放的角度來看待學生的錯誤與發明，則學生的探索興趣很容易被扼殺。

自我探索最能豐富學生的語文經驗，因為它反映出學生對於語言學習抱有積極正面的態度和情感，此種態度和情感能引導學生主動學習，不斷地去開拓其語文概念和技巧。所以，相較於片斷的直接教學，鼓勵學生自我探索應更能裨益於兒童語文之發展。因此，教師在兒童讀寫萌發的過程中所扮演的角色，不應只侷限於直接教學者或告知者，教師們還需要努力營造環境，提供機會，助長學童自發性的語言探索。

三、注音符號教學與國字教學應可並行，低年級也可以從事有意義的書寫活動

本研究顯示，剛進小學一年級的兒童對於國字及故事已經有相當的概念，他們不是學了注音符號之後才能學國字，他們是同時學習的。換言之，這些學童並非是書寫上的文盲，他們所需要的事實上是更多的經驗來向前推展其書寫能力。然而奇怪的是，小學一年級的學童似乎被認定是語言的無知者，學校剛開始只教注音符號，避開國字，

而且低年級階段也常常避開有意義的寫作活動。無可諱言地，在許多一年級的語文教學當中，書寫的活動指涉的通常是寫習作、寫生字新詞、作語詞方面的練習、以及考試。這些書寫的活動顯得孤立、單調，無法幫助學生發展出傳達意義的書寫型式。

其實，各種讀寫經驗是兒童獲得語文概念與技巧的重要因素，因此小學低年級實無須刻意迴避寫作活動，注音符號教學也無須完全撇開國字教學，此舉徒然囿限學童拓展其書寫能力的機會罷了。小學低年級階段，甚至於幼稚園，皆可以設計寫作活動，提供兒童探索書寫文字的機會。當然，兒童尚是書寫文字領域中的生手，書寫錯誤自是難免，然而兒童也是從嘗試錯誤的過程中，才能慢慢累積語言經驗，漸漸遠離生手。同樣地，注音符號教學與國字教學應可並行，這兩者或許可以相互援引，同時增長學童字與音兩方面的概念和技巧。

因篇幅有限，本文無法在各層面做詳細的敘述。總括而言，本研究顯示小學一年級的兒童已具備了符合傳統或近似傳統的書寫型式和概念，他們的書寫概念和技巧並非如我們想像中那麼貧乏。因此，一向針對「從零開始」學習一系列語言知識和技巧的低年級課程，實有調整的必要。不過，一年級學童的書寫型式和概念也非如我們所期待的那麼傳統、圓熟，而且也有個別差異之分。到底一年級學童的書寫型式和概念為何？不同程度的學生具有那些不同的書寫型式和概念？本研究只有兩班學生參與，研究時間也只是一學期，因此本研究結果只能解讀一年級學童部分的書寫特徵，未必能代表一年級學童全方位的書寫能力。未來仍有待長期的縱貫性研究和橫斷性研究來提供更深入的解答。

參考文獻

李連珠（民 83）：台灣幼兒之書寫發展初探。八十三學年度師院教育學術論文發表會。

吳敏而（民 77）：幼兒對文字用途的認識。國小課程研究學術研討會宣讀，板橋市。

林貴美（民 78）：幼兒語文發展的新觀念。師友月刊，263，24-27。

黃瑞琴（民 79）：幼兒讀寫文字經驗的意義。國民教育，31，7-10。

黃瑞琴（民 82）：幼兒的語文經驗。台北：五南。

Adams, M. L. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.

Applebee, A. N. (1978). The child's concept of story: Ages two to seventeen. Chicago: University of Chicago Press.

Bissex, G. L. (1980). GNYS AT WRK: A child learns to write and read. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Cazden, B. C. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 432-463). New York: Macmillan.

Chapman, M. L. (1995). The sociocognitive construction of written genres in first grade. Research in the Teaching of English, 29, 164-192.

Clay, M. M. (1972). Reading: The patterning of complex behavior. Auckland, New Zealand: Heineman Educational.

Clay, M. M. (1975). What did I write? Auckland, New Zealand: Heineman Educational.

Durkin, D. (1966). Children who read early. New York: Teachers College Press.

Dyson, A. H. (1985). Individual differences in emerging writing. In M. Farr (Ed.), Advances in writing research, volume one: Children's early writing development (pp. 9-126). Norwood, NJ: Ablex.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 119-161). New York: Macmillan.

Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading (pp. 15-49). Norwood, NJ: Ablex.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). Literacy before schooling. Exeter, NH: Heinemann.

Florio-Ruane, S. (1987). Sociolinguistics for educational researchers. American Educational Research Journal, 24, 185-197.

Educational Research Journal, 24, 185-197.

Gentry, J. (1982). An analysis of developmental spelling in "GNYS AT WRK." The Reading Teacher, 36, 373-77.

Goodman, K. S., & Goodman, Y. (1979). Learning to read is natural. In L. B. Resnick & P. Weaver (Eds.), Theory and practice of early reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), Awakening to literacy (pp. 102-109). Exeter, NH: Heinemann.

Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading (pp. 1-14). Norwood, NJ: Ablex.

Greene, J. (1985). Children's writing in an elementary school postal system. In M. Farr (Ed.), Advances in writing research, volume one: Children's early writing development (pp. 201-296). Norwood, NJ: Ablex.

Gundlach, R., McLane, J. B., Stott, F. M., & McNamee, G. D. (1985). The social foundations of children's early writing development. In M. Farr (Ed.), Advances in writing research, volume one: Children's early writing development (pp. 1-58). Norwood, NJ: Ablex.

Heath, H. B. (1983). Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University press.

Heath, S. B. (1986). Separating "things of the imagination" from life: Learning to read and write. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading (pp. 156-172). Norwood, NJ: Ablex.

Lincoln, Y. S., & Guba, G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage Publications.

McCormic, C. E. & Mason, J. M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading (pp. 90-115). Norwood, NJ: Ablex.

Martin, J. R., & Rothery, J. (1986). What a functional approach to the writing task can show teachers about "good writing." In B. Couture (Ed.), Functional approaches to writing: Research perspectives (pp. 241-265). London: Frances Pinter.

Morrow, M. L. (1993). Literacy development in the early years. MA: Allyn &

Bacon.

Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. Reading research Quarterly, 28, 163-75.

Read, C. (1975). Children's categorization of speech sounds in English. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Smith, N. R. (1979). How a picture means. In H. Garder & D. Wolf (Eds.), Early symbolization. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Snow, C. E. & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading(pp. 173-206). Norwood, NJ: Ablex.

Sowers, S. (1985). Learning to write in a workshop: A study in grades one through four. In M. Farr (Ed.), Advances in writing research, volume one: Children's early writing development (pp. 297-342). Norwood, NJ: Ablex.

Sulzby, E. (1985). Kindergarteners as writers and readers. In M. Farr (Ed.), Advances in writing research, volume one: Children's early writing development (pp. 127-200). Norwood, NJ: Ablex.

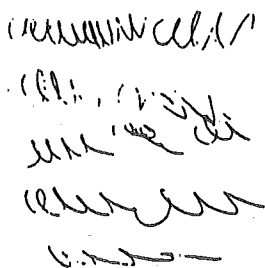
Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading(pp. 173-206). Norwood, NJ: Ablex.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.

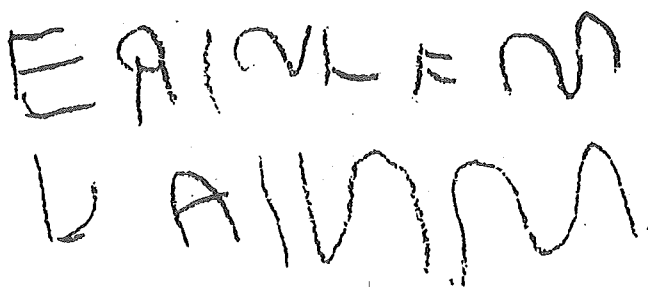
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

附錄一：英文語系兒童萌發的文字書寫型式

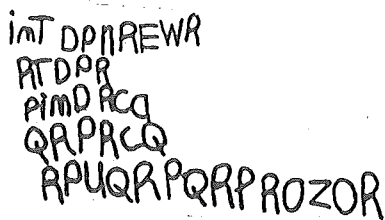
潦草書寫



類似字母的字型

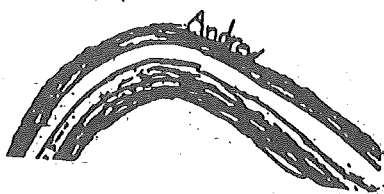


字母串



創造式文字

I jikron Bos Be kus tha
r Color. feel



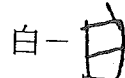




附錄二：本研究之學童的文字與故事書寫型式

一、文字的書寫型式

1. 傳統式文字：張 口 中 木

2. 初期的創造式文字：亞— 豆— 草—

3. 成熟的創造式文字：哥— 得— 白— 下—

家—

二、故事的書寫型式

1. 描述實際經驗或人物

又一天 爸爸 五 車回來
了 二天 牙 出 去
人 牙 去 去

2. 想像的故事

女 女 有一個女馬女馬 牙 牙 有一
個 小女還 有一天 有一 太太
女 女 一個 子 女 女

3. 報導

从山一 尸 生下 來
的尸 又 又 又 下 又
了。 可是， 尸 又 下 又
又 又 又 又 尸， 又 又 又
又 又 又 又 的 又 又。 又 又。

A Study of First Graders' Writing Patterns and Concepts

Hsiu-wen Huang

Chiayi Teachers College

Abstract

This study investigated first graders' writing patterns and concepts in terms of emergent literacy. Writing here included the writing of words and stories. This study adopted qualitative research methods to explore the following questions: 1. What are the first graders' writing patterns in words and stories? 2. What concepts do first graders have about words and stories? 3. How do first graders learn these patterns and concepts?

The result indicated that first graders' word writing had reached to the level of full invented and traditional patterns. Their story writing patterns were not ideal, but they had possessed the miniature form of story. The result also showed that first graders knew a lot about words and stories, and environmental print, adults' assistance, and self exploration were the main sources from which children learned these writing patterns and concepts. This paper also submitted some suggestions for teaching according to the findings in this study.