

國立政治大學華語文教學博士學位學程  
博士學位論文

指導老師：謝林德 博士 (Prof. Dr. Dennis Schilling)

以華語為第二語言學習者之漢字習得研究



研究生：張金蘭

中華民國 102 年 6 月

# 以華語為第二語言學習者之漢字習得研究

## 摘要

這幾年全世界興起一股中文熱，學習華語的外籍生有逐漸增加的趨勢。為因應此一現象，對於不同母語學習者學習情況之研究儼然成爲一種新課題。然而學習者對於漢字的掌握程度也直接影響到華語的學習，因此漢字習得被視爲學習華語的一大關鍵。

此外，以華語作爲第二語言之學習，有無漢字背景直接影響到漢字習得之方法、策略及效果。以華語爲第二語言學習者在漢字的習得背景上可區分爲兩大類：其一爲漢字圈學習者，如日本、韓國學習者；其二爲非漢字圈學習者，指完全沒有漢字背景，如英國、美國、西班牙等學習者。針對不同背景的學習者，在教學內容與教學方法的選擇和應用上也不同。在此之前，加強漢字習得的針對性研究是目前漢字教學研究的一個必然要求和主要趨勢。

然而，當前對外漢字教學主要相關研究多集中在漢字本體與漢字教學方面，相較之下關於漢字習得的研究較爲有限。除此之外，前人漢字習得相關研究中多爲單一背景學習者，對於不同背景的學習者以及與第一語言爲漢字之學習者之關連性較少提及。

且以上多爲理論性的探討，較少經由實驗來驗證。有鑑於此，本論文在已有研究的基礎上從事更深入的討論，研究結果分述如下：

### (一) 第一語言學習者之漢字習得：

本論文將使用漢字之日、韓母語者一併納入第一語言學習者之考量，並深入研究中國、台灣、日本與韓國母語者之漢字習得，包括漢字習得要求、漢字指導法及漢字習得成效等。結果發現中文母語者的研究多集中於兒童漢字習得問題，並強調識字量應大於寫字量，在教學上採取「識寫分流」的策略。漢字母語者中日本有明確之漢字習得數量及字表規定，在教學上亦有主流之教學策略，與第一語言學習者相同的是均採取「識寫分流」的大方向。但韓國僅訂出字量、提出字表，但未區分識字量與寫字量。

### (二) 第二語言學習者之漢字習得：

本論文考察華語地區及非華語地區以華語爲第二語言學習者之漢字習得，進

而分析比較華語地區的漢字習得要求及漢字指導法。

華語地區以中國大陸及台灣為例，結果發現兩岸對於以華語為第二語言學習者的漢字習得要求相去不遠。但相較於中國大陸陸續提出對外漢語教學的最高指導原則，包括《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》、《漢語水平標準與語法等級大綱》以及《國際漢語教學通用課程大綱》等，但台灣尚未定出統一標準與大綱。漢字指導多認同筆畫、部件、部首等漢字本體相關知識在教學與習得上都有一定的效果，有助於學習者識記漢字。至於其他的漢字相關知識，多止於知識的說明，對於漢字習得的幫助有限。但多採取「識寫同步」的方式。

非華語地區則選取法國、美國及日本作為探討重點，選取的原則包括：對漢字習得有具體規範或要求者、具有指標性作用者、能夠相互對照者。結果發現法國教育部對漢字習得要求有明確的規範，並提出區分識字量與寫字量的概念，已採取希望漢字教學與華語教學合而為一。對於一般母語者來說，識讀漢字的機會遠大於書寫漢字的機會，同時也是中國語文啟蒙教育的傳統，然而卻是與華語地區華語入門教材完全不同的模式。

美國外語教師協會（ACTFL, American Council on the Teaching of Foreign Languages）雖然針對語言教學提出了 5C 理論，但對於中文相較於其他語言的特殊性—漢字卻未加以重視與規範。針對美國學習者漢字難學的印象，印京華提出「分進合擊」的策略。在漢字指導方面，漢字知識的說明成為重點，採取的是「識寫同步」的方式。

日本文部省（教育部）對於中文教學甚至是漢字教學並無統一的教學大綱，但中國語學會提出的《高校中国語教育のめやす》（高中中國語教育的目標）以及《中国語初級段階学習指導ガイドライン》（中國語初級階段學習指導大綱）乃是以語法為經、詞彙為緯制定規範，不見對漢字的要求。在漢字指導法方面，日本中國語教材中幾乎不談漢字，將漢字視為學習者既有的知識。因此多採取「訓讀法」，指的是將在閱讀中文時採取以日文漢字來理解中文漢字的方法。

### （三） 第一語言、第二語言漢字習得之比較：

在先備知識方面，母語者的口語能力先於漢字識寫能力，漢字圈學習者的口語能力為零但有一定的漢字基礎，第二語言學習者則均為零。

在對漢字習得的要求方面，中文母語者應習得的漢字數量多、時間短，漢字圈學習者漢字習得數量居次、時間亦居次，最後數量少、時間長的自然是第二語言學習者。且第一語言學習者多採取「識寫分流」策略，以提高閱讀能力。第二語言學習者僅法國採取相同方式，其餘多為「識寫同步」。

最後在漢字指導方面，第一語言學習者以標音符號（拼音、注音符號或假名）作為語言與文字的過渡階段，小學低年級教材中的漢字與標音符號（拼音、注音符號或假名）並列的方式呈現，以鼓勵學習者大量閱讀。漢字母語者則可以假名

或拼音文字代替漢字。兩者多採取隨文識字的方式指導漢字。第二語言學習者亦採取隨文識字的方式，但課文中出現的漢字直接按照語言表達順序出現。第一語言學習者，中國、台灣及日本重視漢字知識與漢字能力，韓國則較重視漢字知識。第二語言學習者較重視漢字運用的能力。

相同點在於所需習得者皆為漢字，因此漢字本體是不變的，且根據認知心理來說順序由易到難，再加上無論是第一語言學習者或是第二語言學習者來說掌握基本的常用字均有所助益。

#### (四) 漢字習得實驗：識寫分流

本論文由第一語言漢字習得研究的啟發作為第二語言漢字習得之借鏡，真正落實在第二語言漢字習得與教學上。亦即將漢字母語地區，包括中國大陸、台灣、日本及韓國所採取之「識寫分流」策略實際運用在第二語言學習者漢字習得上，用以提高第二語言學習者的漢字習得效率。

實驗組採取「識寫分流」之教學原則與策略；對照組則採取「識寫同步」的一般教學。結果發現實驗組在漢字書寫方面的成就略高於對照組，而在漢字識讀方面的成就則有較為顯著的差異。這顯示「識寫分流」教學策略對於學生在漢字識寫能力的確有正面的影響，無論是識字量或寫字量都較對照組高。

以上系統性地探討漢字習得之相關問題，包括漢字習得過程、中日韓母語者漢字習得之差異、第一語言學習者與第二語言學習者之差異等問題，並進行「識寫分流」之漢字習得實驗，其成果可供漢字習得與漢字教學研究者參考。

關鍵字：華語教學、漢字教學、漢字習得、識寫分流、漢字圈/非漢字圈  
識字教育、語文教育

# Chinese Character Acquisition in Teaching Chinese as a Second Language

by

Ching-lan CHANG

## Abstract

In recent years, Chinese language learning rapidly increased in almost every place in the world. Nowadays, Chinese language learning takes place in different countries and cultural environments facing divergence of learners' linguistic and educational background. The differences of language learners' environment will be a key point in future TCSL research (Teaching Chinese as a Second Language). Chinese character acquisition plays a great role in acquiring crucial linguistic competences in Chinese. Character acquisition is a sine qua non condition for an effective acquisition process of various linguistic competences like reading and writing competence and it is crucial for understanding the morphological structure of the Chinese language. Some second language learners of Chinese (L2 learners) may already be familiar with Chinese characters through their educational background— for example, students from Japan and Korea or some heritage students from oversea –, others not. Familiarity with the Chinese writing system splits Chinese language learners in two groups: Some L2 learners belong to a so-called “Chinese character educational sphere”, these learners are mainly students from Japan and Korea; correspondingly, we may group the other learners according their educational background in a second group which may be called “non Chinese character educational sphere”; these are learners from America, Europe and other countries of the world who are not familiar with the basic principles of composition of the Chinese characters and are not

used to learn and use Chinese characters for encoding and decoding language. L2 learners in the Chinese language who belong to the “Chinese character educational sphere” acquired Chinese character recognition and writing skills through their first language (L1) educational background. In some way, these L2 learners of the Chinese language can be considered as L1 learners in regard to their Chinese character recognition and writing skills, but not in regard to the relationship between grapheme and sound in Chinese and only partly to the relationship between grapheme and morpheme and morpheme and meaning in Chinese.

Up to now, the great part of studies in Chinese character acquisition focuses on composition rules of Chinese characters and on pedagogical strategies. Studies in acquisition processes are quite rare. Most studies do not differ between the educational background of language learners. The impact of linguistic background knowledge on Chinese character acquisition still has to be studied in more detail.

Above all, the methodology of the great part of studies on Chinese character acquisition as well as pedagogical models are exclusively theoretically driven; they do not pursue an experimental approach to find their results which, however, is quite essential to make acquisition processes observable. To sum up, research in Chinese character acquisition still stands at square one.

The present study is divided in four parts. The first part discusses Chinese character acquisition in the “Chinese character educational sphere”. The second part discusses Chinese character acquisition in second language teaching. The third part draws a comparison between the acquisition models in both realms. The fourth part discusses results from experimental research of Chinese character acquisition in second language learning.

## **I Chinese character acquisition and teaching in Taiwan, China, Hong Kong, Japan and Korea**

If we take a look at their shape, Chinese characters seem to be almost the same – but methods, aims, and requirements of Chinese character acquisition differ widely in countries where Chinese characters are used to express the native language. The present part analyses the different requirements on Chinese character acquisition in elementary schools, the predominant teaching methods and research in Character acquisition for L1 learners. In short, looking at the curricula of Chinese character teaching in different countries, we will find a divergence in requirements for reading and writing competences in Taiwan and China as well as in the pedagogical aims. Teaching culture, for example, lies in the focus of teaching Chinese characters in Korea. Detailed surveys of character acquisition in Japanese elementary schools allows inspection into L1 acquisition problems.

## **II Chinese character acquisition in TCSL**

Standards for Chinese character acquisition differ in various countries. In China, demands are outlined in combination with HSK (Chinese Proficiency Test) requirements. Taiwan lacks clear standards. Teaching methods which focus on stroke order recognition, standard graphic component analysis, and radical recognition are recommended. In general, “concurrent teaching approaches” will be recommended, that means that requirements for L2 proficiency in reading and writing are identical and acquisition should be done simultaneously.

France, on the other hand, has quite different standards and methods. Character recognition and writing proficiency vary. On the contrary, The ACTFL standards in the US stresses concurrent acquisition of reading and writing proficiency in Chinese. There are no explicit standards defined for L2 Chinese character acquisition in Japan but standards are assigned for other L2 linguistic proficiencies in Chinese like grammatical and lexical knowledge.

### **III Comparisons in Chinese character acquisition**

A comparison of standards, teaching methods, etc provides insight in different forms of Chinese character acquisition. Some main results are listed below:

- Linguistic background between L1 and L2 learners vary: Learners of the “Chinese character educational sphere” have an indigenous knowledge in “grapheme-sound recognition”. Language units like words and morphemes are recognized in characters by Chinese L1 learners, Japanese L1 learners do the same in a Kanji. In contrast, L2 learners of Chinese usually acquire language knowledge in combination with Character recognition.
- Scope of character acquisition greatly vary: A comparison between the standard requirements of Chinese character acquisition for L1 and L2 learners in various countries shows great differences in amount and time as well as in recommended teaching methods.
- Different auxiliary means: In L1 and L2 countries, the usage of auxiliary transcription systems (Pinyin, Bopomofo, Kana systems, Hangul) for Chinese character acquisition differ widely.

### **IV Experiments in Chinese character acquisition**

Experiments are done to show the effects of adopting teaching methods for Taiwanese L1 learners for foreign L2 learners in Taiwan. A focus lies on adopting a teaching approach which favors “sequential acquisition” of Chinese character that means that the requirements for reading proficiency are higher than for writing proficiency. L2 learners are grouped in an experimental group and in an control group. In the control group, accustomed teaching methods are used and requirements in character acquisition does not differ for writing and reading proficiency. The experimental group are taught by adopting teaching approaches favoring “sequential acquisition”.



In general, results show that learners of the experimental group show better performance in writing and reading as in motivation as well.

**Key words:**

Teaching Chinese as a Second Language, Chinese language acquisition, Chinese character acquisition, Didactics of Chinese character teaching, Sequential acquisition of reading and writing skills, Language education



# 目次

第一章 前言.....	1
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 文獻探討.....	3
一、漢字本體相關研究.....	3
二、漢字習得相關研究.....	6
三、漢字教學相關研究.....	16
四、文獻探討心得.....	21
第三節 研究方法及預期成果.....	24
一、研究方法.....	24
二、論文架構與章節.....	25
三、預期學術價值與貢獻.....	26
第二章 第一語言學習者之漢字習得.....	29
第一節 中文母語者之漢字習得.....	29
一、中國大陸的現況.....	32
二、香港的現況.....	44
三、台灣的現況.....	51
四、中文母語者漢字習得之異同.....	61
第二節 漢字圈漢字母語者之漢字習得.....	65
一、日本的現況.....	66
二、韓國的現況.....	80
三、漢字圈漢字母語者漢字習得之異同.....	88
第三節 第一語言學習者漢字習得之異同.....	90
一、漢字習得要求.....	90
二、漢字指導法.....	94
三、漢字習得效果.....	95
四、小結.....	96
第三章 以華語為第二語言學習者之漢字習得.....	99
第一節 華語地區以華語為第二語言學習者之漢字習得.....	100
一、中國大陸的現況.....	101
二、台灣的現況.....	117
第二節 非華語地區以華語為第二語言學習者之漢字習得.....	125
一、法國的現況.....	126
二、美國的現況.....	135

三、日本的現況.....	144
第三節 以華語為第二語言學習者之漢字習得當前的問題.....	150
一、缺乏具體的漢字習得標準.....	150
二、華語教材中難以兼顧文字與語言的問題.....	150
三、忽略學習者背景差異.....	151
四、相關研究過於集中.....	151
第四節 以華語為第一語言學習者與第二語言學習者漢字習得之比較.....	152
一、第一語言學習者與第二語言學習者漢字習得之差異.....	152
二、第一語言學習者與第二語言學習者漢字習得之共同點.....	158
三、小結與啟發：提出漢字習得實驗.....	159
第四章 以華語為第二語言學習者之漢字習得實驗：「識寫分流」.....	163
第一節 實驗的主要依據.....	163
一、當前漢字識寫要求的主要類型.....	163
二、識字與寫字的認知心理特徵.....	165
三、「識寫分流」實驗的必要性.....	166
第二節 實驗方法與策略.....	168
一、實驗方法.....	168
二、實施問卷調查與漢字識寫測驗.....	171
第三節 問卷調查與漢字識寫測驗結果.....	173
一、基本資料.....	174
二、學習難點.....	179
三、學習策略.....	186
四、教學策略.....	199
五、識寫測驗.....	203
第四節 實驗分析與結論.....	213
一、問卷調查結果.....	213
二、識寫測驗結果分析.....	216
三、小結.....	218
第五章 結論.....	221
第一節 漢字習得在語文教育及語言教育中的不同角色.....	221
一、語文教育中的漢字習得：談第一語言學習者漢字習得.....	222
二、語言教育中的漢字習得：談第二語言中的漢字習得.....	224

第二節 「識寫分流」要求對於以華語為第二語言之漢字習得的影響 與評估.....	228
一、「識寫分流」能提高識字效果.....	229
二、「識寫分流」能提高寫字效果.....	229
三、「識寫分流」能促進口語能力.....	229
第三節 以華語為第二語言學習者之漢字習得研究對漢字教學的啟示.....	230
一、應建立漢字習得標準.....	230
二、課程安排應將綜合課程與漢字課並重.....	231
三、重視以華語為第二語言學習者母語背景的差異.....	232
四、加強漢字指導法的研究.....	232
第四節 結語及未來展望.....	233
參考文獻.....	237
附錄.....	254
附錄一 問卷.....	254
附錄二 漢字識寫測驗.....	257

# 表次

表 2-1：《三字經》、《百家姓》、《千字文》總字數統計表.....	30
表 2-2：中國大陸義務教育歷年課程標準及識字量規定表.....	33
表 2-3：中國大陸 2011 年《義務教育語文課程標準》階段目標表.....	34
表 2-4：中國大陸 2011 年《義務教育語文課程標準》識字量及寫字量規定表.....	35
表 2-5：中國大陸學童識字教學法總表.....	39
表 2-6：謝錫金（2008）集中識字法分類表.....	43
表 2-7：香港歷年小學課程標準及國語教科書識字量規定表.....	44
表 2-8：香港語文學習基礎知識學習重點表.....	46
表 2-9：香港語文學習閱讀能力學習重點表.....	46
表 2-10：香港語文學習寫作能力學習重點表.....	47
表 2-11：《香港小學常用字詞表》識字量規定表.....	47
表 2-12：台灣歷年小學課程標準及國語教科書識字量規定表.....	52
表 2-13：台灣 2011 年《九年一貫課程綱要》識字與寫字能力階段目標表.....	53
表 2-14：台灣《國民中小學九年一貫課程綱要》各階段識字量及寫字量規定表.....	56
表 2-15：台灣小學學童各年級識字量調查表.....	61
表 2-16：兩岸漢字習得現況比較表.....	62
表 2-17：日本文部省小學《學習指導要領》漢字習得相關規定表.....	67
表 2-18：日本小學漢字習得數量統計表.....	70
表 2-19：日本文部省中學《學習指導要領》漢字習得相關規定表.....	71
表 2-20：日本中學漢字習得數量統計表.....	74
表 2-21：日本漢字能力檢定標準表.....	74
表 2-22：韓國義務教育歷年漢字教育相關規定表.....	80
表 2-23：韓國漢文知識課程內容表.....	82
表 2-24：韓國漢字檢定考試漢字數量表.....	85
表 2-25：韓國初等學校漢字基本教學模式表.....	88
表 2-26：漢字圈漢字母語者漢字習得要求比較表.....	89
表 2-27：第一語言學習者漢字習得比較表.....	91
表 3-1：周有光（1992）漢字覆蓋率總表.....	100
表 3-2：新舊 HSK 學時、目標及學時比較表.....	102
表 3-3：《漢語水平標準與語法等級大綱》、《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》 及 HSK 等級對應表.....	103
表 3-4：中國大陸《國際漢語教學通用課程大綱》漢字習得要求表.....	104
表 3-5：《新實用漢語課本》生字量、詞彙量與學時表.....	106
表 3-6：《當代中文》生字量、詞彙量與學時表.....	107
表 3-7：張朋朋（2007）中文課程設置表.....	111

表 3-8：劉社會「對外漢字教學 18 法」表.....	113
表 3-9：台灣 TOCFL 漢字習得要求與 CEFR 對應表.....	119
表 3-10：《新版實用視聽華語》漢字習得要求與建議學時表.....	120
表 3-11：《遠東生活華語》漢字習得要求與建議學時表.....	121
表 3-12：法國教育部高一漢語教學大綱漢字習得字數要求表.....	130
表 3-13：法國教育部漢語教學目標表.....	130
表 3-14：美國中文學習課程標準大綱表.....	136
表 3-15：《中文聽說讀寫》漢字習得要求與建議學時表.....	140
表 3-16：《實用漢語課本》漢字習得要求與建議學時表.....	141
表 3-17：日本中國語檢定考試分級表.....	147
表 4-1：「識寫分流」實驗有效問卷人數表.....	173
表 4-2：以華語為第二語言學習者對學習漢字的喜好程度調查表.....	175
表 4-3：以華語為第二語言學習者對於中文漢字難學的意見表.....	179
表 4-4：以華語為第二語言學習者識讀漢字的困難表.....	182
表 4-5：以華語為第二語言學習者書寫漢字的困難表.....	184
表 4-6：以華語為第二語言學習者在課堂外經常使用的漢字學習策略表.....	187
表 4-7：以華語為第二語言學習者在課堂識讀漢字時藉助母語的頻率表.....	190
表 4-8：以華語為第二語言學習者在課堂書寫漢字時藉助母語的頻率表.....	192
表 4-9：以華語為第二語言學習者對漢字書寫次數與記憶相關性的看法表.....	194
表 4-10：以華語為第二語言學習者喜歡的書寫作業類型表.....	196
表 4-11：華語教師的漢字教學方式調查表.....	199
表 4-12：以華語為第二語言學習者喜愛中文教師說明漢字的方式表.....	199
表 4-13：以華語為第二語言學習者對漢字的看法表.....	202
表 4-14：第一次識寫測驗實驗組成績表.....	203
表 4-15：第一次識寫測驗對照組成績表.....	205
表 4-16：第二次識寫測驗實驗組成績表.....	208
表 4-17：第二次識寫測驗對照組成績表.....	209
表 4-18：兩次識寫測驗實驗組與對照組成績比較表.....	212
表 4-19：兩次識寫測驗成績總平均表.....	213

## 圖次

圖 1-1：研究架構圖.....	26
圖 2-1：李軍（2010）漢字樹示意圖.....	77
圖 2-2：日本（2000）小學各學年漢字習得調查結果.....	78
圖 3-1：張朋朋（2007）之語言文字關係圖.....	110
圖 3-2：《當代中文》部件說明圖.....	115
圖 3-3：《新版實用視聽華語》學生作業簿生字練習.....	123
圖 3-4：法國教育部高一漢語教學大綱學習過程曲線.....	129
圖 3-5：美國外語教育協會（ACTFL）5C 相關圖.....	136
圖 4-1：以華語為第二語言學習者對識字的喜好程度比較圖.....	173
圖 4-2：以華語為第二語言學習者對寫字的喜好程度比較圖.....	175
圖 4-3：以華語為第二語言學習者對識字與寫字的喜好程度比較.....	177
圖 4-4：漢字圈學習者之漢字習得難點.....	178
圖 4-5：非漢字圈學習者之漢字習得難點.....	181
圖 4-6：漢字圈學習者識讀漢字的困難.....	182
圖 4-7：非漢字圈學習者識讀漢字的困難.....	183
圖 4-8：漢字圈學習者書寫漢字的困難.....	185
圖 4-9：非漢字圈學習者書寫漢字的困難.....	186
圖 4-10：漢字圈學習者在課堂外經常使用的漢字學習策略.....	188
圖 4-11：非漢字圈學習者在課堂外經常使用的漢字學習策略.....	188
圖 4-12：漢字圈與非漢字圈學習者在課堂外經常使用的漢字學習策略比較圖.....	189
圖 4-13：以華語為第二語言學習者在課堂識讀漢字時藉助母語的頻率比較圖.....	191
圖 4-14：以華語為第二語言學習者在課堂書寫漢字時藉助母語的頻率比較圖.....	193
圖 4-15：以華語為第二語言學習者對漢字書寫次數與記憶相關性的看法比較圖.....	195
圖 4-16：以華語為第二語言漢字圈學習者喜歡的書寫類型.....	197
圖 4-17：以華語為第二語言非漢字圈學習者喜歡的書寫類型.....	197
圖 4-18：以華語為第二語言漢字圈學習者喜歡的書寫類型比較圖.....	198
圖 4-19：以華語為第二語言漢字圈學習者喜愛的漢字教學類型.....	200
圖 4-20：以華語為第二語言非漢字圈學習者喜愛的漢字教學類型.....	201
圖 4-21：以華語為第二語言漢字圈與非漢字圈學習者喜愛的漢字教學類型比較圖.....	201
圖 4-22：第一次識寫測驗實驗組漢字圈與非漢字圈學習者比較圖.....	205
圖 4-23：第一次識寫測驗對照組漢字圈與非漢字圈學習者比較圖.....	206
圖 4-24：第二次識寫測驗實驗組漢字圈與非漢字圈學習者比較圖.....	209
圖 4-25：第二次識寫測驗實驗組漢字圈與非漢字圈學習者比較圖.....	210

# 第一章 前言

這幾年全世界興起一股中文熱，因此學習華語的外籍生有逐漸增加的趨勢。為因應此一現象，對說某一語言或某一國家華語學習者的學習情況的研究儼然成為一種新課題。這不僅是教學的需要，也是學科自身發展的需要。對於不同背景、學習需求的人來說，在漢字掌握的數量及程度、聽說讀寫等技能目標上的要求各不同。學習者對於漢字的掌握程度也直接影響到華語的學習，因此漢字習得被視為學習華語的一大關鍵。

## 第一節 研究動機與目的

本論文撰寫的目的即在於探討漢字習得問題。但何謂習得？何謂漢字習得？Krashen (1983) 將習得 (acquisition) 與學習 (learning) 區隔，視習得為提高語言能力的基本過程。習得指的是在日常溝通環境中自然地運用第一語言能力而逐步地、無意識地發展這種能力，是人類與生俱來的能力。重點在於習得是學會語言的自然過程，通過大量的學習而後能習得，與兒童學會母語相當，是一種無意識 (unconscious) 的過程。Bussmenn (1983) 則認為語言習得為一個總概念，範圍有四：一為「無引導的第一語言習得」(狹義的語言習得)，二為「無引導的第二語言習得」，三為「有引導的第二語言習得」，四為「醫療引導的第一語言習得」(陳慧英譯，2007，頁493)。本論文採取廣義的習得定義，強調的是學習者的主體性，是學習者通過學習而獲得的過程，並非以教學者為主。因此「漢字習得」屬於Bussmenn所指的「有引導的第二語言習得」。

因此筆者認為欲探討「漢字習得」時應從學習者的立場而言，「漢字習得」包括通過學習而後獲得的漢字能力。其內涵包括漢字的基本知識：漢字的文化及歷史演進等等。亦包括識字能力與寫字能力，其中涉及漢字的形音義及三者之間的關連等等。外延可以擴展至漢字習得與語言能力之關係，漢字習得對閱讀能力的影響等等。學習者在漢字習得過程中的認知作用、母語對於漢字習得的影響、漢字習得偏誤等種種議題也都在漢字習得討論的範圍中。

從現代認知心理學的角度出發，Cross 和 Paris (1988) 將知識分為陳述性知識 (declarative knowledge)、程序性知識 (procedural knowledge) 以及策略性知識 (strategic knowledge) 三大類：一是陳述性知識 (declarative knowledge)

(declarative knowledge)，指個人關於世界的知識，是個人有意識地提取線索，能直接陳述的知識，即關於「是什麼」的知識。如漢字理論的學習，漢字本體(漢字形、音、義之間的關係，以及筆畫、筆順、部首、部件與整字結構等)，漢字的特點(多數漢字為一字一音節一語素等)，中文漢字和語言的關係等。二是程



序性知識（procedural knowledge），只用於具體情境的方法或一套步驟，是個人無意識地提取線索，其存在只能藉助某種活動形式間接推測出來的知識，即關於「如何做」的知識。如書寫漢字、閱讀理解等。三是策略性知識（strategic knowledge）：指如何學習、記憶或解決問題的一般方法，包括應用策略進行自我監控的方法。如提高學習漢字興趣、運用漢字習得策略、選擇閱讀理解策略等。

然而，以華語作為第二語言之學習者，有無漢字背景直接影響到漢字習得之方法、策略及效果。以華語為第二語言學習者在漢字的習得背景上可區分為兩大類：其一為漢字圈學習者，包括華裔學生及第一語言中使用漢字者（如日本、韓國學習者）；其二為非漢字圈學習者，指完全沒有漢字背景、第一語言中亦非使用漢字者（如英國、美國、西班牙等學習者）。

對於不同背景的學習者來說，在教學內容與教學方法的選擇和應用上也不同，這給對外漢字教學研究和教學帶來新的思考方向。面對以華語為第二語言學習者的多樣性和複雜性，要想提高漢字教學的效率和品質，就需要建立有針對性的教學體系。在此之前，加強漢字習得的針對性研究是目前漢字教學研究的一個必然要求和主要趨勢。

在討論漢字習得與教學時，本論文擬採取更寬廣的視野，筆者認為在全世界的語言教學中，所教語言與漢字有關係者都有漢字教學的任務。中國、台灣、日本、韓國、以及海外的中文學校都在進行著不同類型的漢字教學。馬燕華（2005）將漢字教學區分為語文教學及語言教學，第一語言中的漢字教學，包括中文、日語、韓語等母語教學中的漢字教學；後者為第二語言中的漢字教學，包括對外華語、對外日語以及對外韓語中的漢字教學等。雖然採取宏觀的視野，但本論文擬將焦點集中，將著手研究第一語言學習者之漢字習得與以華語為第二語言學習者之漢字習得兩類，分析比較兩者的共同點與差異性，企盼有益於探討對外華語漢字習得的規律與教學策略。

觀察一般對外漢字教學的方法，大多是採用「隨文識字」的方法，也就是跟著課文的進度出現漢字。這種方法的特點就是隨著生詞的出現連帶學習相關的詞彙與句型，並且結合聽、說、讀、寫，展現語言學習的綜合功效。但是由於課文的編寫往往首先考慮的是結構或者功能的安排順序，所以無法按照初學者學習漢字所應遵循的規律編寫課文，以致生字的出現順序帶有很大的隨意性。

從對外漢字教學角度來看，這些教材的編寫沒能充分利用漢字自身的特點、規律來幫助學生記憶生字。在這種情況下，教師無法按照漢字教學所應遵循的規律進行循序漸進的教學，也無法達事半功倍之效。

要找到學習的難點，必須逆流而上，從學習者的角度出發。在此之前，筆者感興趣的是第一語言學習者的漢字習得與以華語為第二語言學習者的漢字習得過程究竟有何異同？當前對外漢字教學主要相關研究多集中在漢字本體與漢字教學方面，相較之下關於漢字習得的研究較為有限。除此之外，前人漢字習得相

關研究中多為單一背景學習者，對於不同背景的學習者以及第一語言為漢字之學習者的關連性亦較少提及。

有鑑於前述種種，本論文的寫作希望能解決以下幾個問題：何謂漢字習得？第一語言之漢字習得有何特點？中文母語者與漢字圈漢字母語者其間的異同為何？第二語言學習者之漢字習得有何特點？同程度不同母語者及不同程度同母語者漢字習得的異同為何？第一語言學習者與以華語為第二語言學習者漢字習得之異同為何？第一語言學習者之漢字習得是否能作為以華語為第二語言學習者漢字習得之參考與借鏡？如何能增進以華語為第二語言學習者之漢字習得效果？解決上述問題之後能為漢字教學乃至於整個華語教學帶來何種啟發與貢獻？

為了解決以上諸多問題，筆者擬以「以華語為第二語言學習者之漢字習得研究」為題，將考察第一語言學習者及以華語為第二語言學習者之漢字習得，並分析比較其中的異同。從兩種學習者的漢字習得特性著手，並以第一語言學習者的漢字習得為借鏡進行實驗，欲從中找出具有針對性的教學方式，以期達到良好的漢字習得效果。

## 第二節 文獻探討

欲研究漢字習得問題，首先應從漢字本體著手，討論漢字的特性。其次，探討漢字習得過程及策略，以瞭解不同程度、不同背景之學習者漢字習得的規律。最後，則回顧漢字教學相關研究，以期改進當前對外漢字教學。因此本論文之文獻探討分為三個部分，亦即漢字本體研究、漢字習得研究以及漢字教學研究。討論重心在於以華語為第二語言學習者之漢字習得相關文獻回顧。

### 一、漢字本體相關研究

由於漢字本體相關研究不勝枚舉，因此本文選擇與對外華語教學關係密切者來加以討論。要研究漢字本體因素，可從字形、字音、字義三方面來談，當然還要包括三者間的複雜關係。

#### (一) 字形方面：

施正宇（1998）從漢字的幾何性質出發，他認為從漢字學習的全過程看，字

形書寫是成就漢字能力的基礎，並強調書寫在漢字教學的重要性。因此本論文將按照字形書寫的順序，由小而大，由部分而整體加以分析。以下便分為筆畫筆順、偏旁部件及整字三個部分：

## 1. 筆畫、筆順：

分析漢字的字形結構，可由筆順、部件再到整字，筆者將相關文獻分析如下：首先探討兩岸對於筆順的規範，中華民國教育部在 1996 年為統一筆順書寫，編定了《常用國字標準字體筆順手冊》第一版，收錄常用字 4808 字。中國大陸於 1997 年國家語委標準化工作委員會編定了《現代漢語通用字筆順規範》，列出 7000 個通用字的筆順。足見兩岸對於筆順均有標準的規範。中華民國教育部國語推行委員會設立「常用國字標準字體筆順學習網」，以教育部（1999）出版的《常用國字標準字體筆順手冊》為基礎，以教育部 4808 個常用字標準楷書的筆順學習為主，進行筆順動畫的製作。主要目的在於利於寫字教學，並增加外籍學習者漢字習得動機，因此採取中英對照介面。該網站之筆順為教學使用，至於非教學現場所習慣的筆順，則採取包容的態度，並無排他性。黃靜吟（2004）也歸納出若干通則提供教師教學時參考。有關正體漢字的研究，周亞民（2009）說明漢字本體在華語文學習的角色，並提出利用漢字知識本體作為語言資源，增加電腦處理正體中文的能力，提升正體字資訊在網路的優勢，增加學習正體字的需求。

關於筆畫、筆順的研究，萬葉馨（1996）討論漢字構形因素對筆順規則的影響，認為決定筆順的重要關鍵是均衡，首重合理分割空間。費錦昌（1997）、易洪川（1998）均認為漢字筆畫應有規範，當前的筆畫規範未達標準。費錦昌更提出該問題將「影響對外和對內漢字教學的效率」，是討論筆畫規範的重要文章。

因此可知兩岸對於漢字筆順均有相關規範，雖有規範但一般的書寫習慣未必卻遵照筆順規範。學者認為筆畫、筆順有相當重要的關鍵作用，雖可提供對外漢字教學參考，但相關研究多以中文母語者為主要探討對象。

## 2. 偏旁、部件：

其次是偏旁部件方面。傳統的偏旁分析注重漢字本身的系統，相關研究有李大遂（2002）認為偏旁是漢字體系中重要的結構單位，堅持採用傳統的偏旁分析法，並根據學習者程度，循序漸進地使學習者的偏旁認知逐漸提升。

部件分析法則有張旺熹（1990）透過部件分析，提出以形象直觀的角度來從事部件結構教學，能減輕學生記憶負擔，也是漢字自學的重要手段。蘇培成（1995）

首先提出討論末級部件及確定切分層次等問題，主要的關鍵在於漢字的構字原則，不能有怪異切分。

崔永華（1997）通過分析「漢語水平考試辭彙大綱」使用的漢字和構成這些漢字的部件來說明利用漢字部件進行漢字教學的可行性和相關問題。崔永華

（1999）還將整字的部件區分為獨體字、部首偏旁及其他部件三大類，並提出「基本部件+基本字」的漢字教學方法。萬葉馨（1999）認為應界定字符的角色（屬於音符或意符），並提出在漢字教學中充分利用字符來提高學習者識記漢字的效率。

黃沛榮（2001）亦提出從「部件」的角度切入識字教學。所謂「部件」是書寫的最小單位，它介乎筆畫和部首之間，可能小至筆畫，也可能大至偏旁。從部件切入識字教學有利於字形記憶，直接或間接提高識字及寫字的效果，「如果配合字源，語文遊戲等方法來教導學生，效果更顯著」。邢紅兵（2005）分析了漢字的使用情形，對於大綱中各等級的漢字分別進行了漢字部件、成字部件、部件構字能力以及漢字結構類型等統計分析，並提出「利用漢字部件進行漢字教學是可行的並且是經濟的」。

但由於字形的差異，海峽兩岸對漢字基礎部件的數目有不同的計算，黃沛榮（2001）曾對臺灣教育部4808個常用字作分析，共得出440個部件。至於中國國家語言文字工作委員會於1997年發布的《信息處理用GB13000.1字符集—漢字部件規範》（簡稱《漢字部件規範》），對漢字部件學起了重大的意義，將20902個漢字進行拆分，統計分析得560個基礎部件，較臺灣的多120個。

筆者由以上討論發現，部件的相關研究多以對外漢字教學為主要對象，並認為部件在對外漢字教學中佔有相當重要的關鍵地位，但兩岸部件的數量是否影響到漢字習得，則有待進一步考察。此外，部件研究多以教學者為主，少從學習者立場來探討，例如學習者對於部件的認知為何？學習者能否習得所有部件？部件對於漢字習得有何助益？等問題均應詳加探討。

### 3. 整字：

筆畫是漢字的部分，部件也是組成漢字的部分，因此最重要的是正字法，亦即關於漢字構形的研究。朱志平（2002）提到識字應先於寫字，應在教學中運用漢字的構形特徵，並指出當前漢字教學是文隨語，談不上有規律地學習漢字。該文雖指出當前漢字教學的問題，但需更進一步在實際教學中驗證。

#### （二）字音方面：

馮麗萍（1998）對於「漢語水準詞彙與漢字等級大綱」中 2905 的漢字中的 1920 個形聲字進行統計，並提出漢字教學建議。萬葉馨（2000）指出漢字教學中「重字不重音」的問題，對外漢字教學應加強聲旁與形聲字的讀音關係、比較聲旁與形聲字的使用頻率以及討論漢字表音功能與閱讀時的漢字語音轉錄現象。對於形聲字與教學有較深入的討論。李大遂（2001）對於表音偏旁的來源及其與形聲字之關連均做了討論，並分析自古以來重意輕音的觀念，並提出教學建議。

以上均從對外漢字教學出發，認為形聲字之表音、表義功能對於漢字教學有相當的助益。

### （三）字義方面：

關於形聲字表義的研究有：德國學者顧安達（Andreas Guder-Manitius）（1999、2007）都探討了形聲字表義狀況，並且將表義度分為三級，提出在漢字教學中介紹偏旁表義功能有助於減少外籍學習者習得漢字的難度。李蕊（2005）分析「國家漢辦高等學校外國留學生漢語教學大綱：漢字表」形聲字形符之表義度，並認為教學時應集中於高表義度、高構字能力的形聲字形旁，並認為高表義度與高構字度的形聲字義符對於漢字教學有相當的助益。該文討論漢字字義與習得之關連，對於本論文之研究有直接的啟發。

此外，盧國屏（2008）提出了「積木理論」，認為漢字系統是由五百個左右的「初文」堆疊出來的。他認為漢字可以組裝也可以拆解，藉由拆解「文」來理解新「字」的意義，正如同堆積木一般。以上專書或論文的研究對於漢字本體知識有相當的助益，為漢字習得研究的基礎，但立論大多基於數據統計分析，僅提出教學建議，並未在實際的教學中取得研究成果。除此之外，相較於其他文字系統，漢字形、音、義之間的關係更為複雜，初學者往往無法光從漢字的字形推論其字義與字音，每個字都要記憶其形、音、義三者。相關的研究成果在後文關於漢字習得認知、漢字習得策略有更進一步的討論。

## 二、漢字習得相關研究

相對於由漢字本身出發的本體研究，漢字習得研究乃是從學習者之習得過程出發所進行的研究。本文由認知理論相關文獻出發，擬以認知理論為基礎進行下一階段的研究。其次，由於本文研究重點在於漢字習得，欲考察第一語言學習者之漢字習得過程，以及第二語言學習者之漢字習得過程，並且做一對比。因此對

於第一語言學習者及第二語言學習者之漢字習得相關研究均應加以回顧。

(一) 從認知科學出發的相關研究：

1. 認知心理學：

漢字認知的研究乃是運用認知心理學的觀點及方法來研究大腦對漢字的加工，包括漢字的加工、儲存、加工和輸出。目前對於漢字認知歷程的研究有參考英文閱讀理論模式，並納入漢字的特性者，如Taft與Zhu（1995、1997）的多層次互動理論（Multiple Levels of Interactive-activation Model），將中文在心理詞庫中的表徵分為筆畫、部件、詞素（中文字）、詞（雙字詞）、以及語意等層次，各層次間、各層次內的訊息會相互作用或抑制，並以詞素為單位進行字—音連結。而中文字的部件組合有既定的位置關係，使得中文讀者在根據部件訊息進行形音連合時，須先分析字形、部件的位置關係再做字—音接觸（Perfetti & Tan, 1998; Tan, Hoosain, & Peng, 1995; Zhang, Feng, & He, 1994）。

運用解釋拼音文字的「多層次互動理論」概念來解釋漢字習得心理歷程的研究有曾志朗（1991）的「激發—綜合」二階段模式以及胡志偉、顏乃欣（1995）提出之「多層次字彙辨識理論」。曾志朗認為漢字的辨識過程是字形、字音與字義分佈在記憶系統之中，在綜合比對之後產生推測，而後完成識字過程。倘若在比對的過程當中線索混淆，學習者則無法辨識正確的字。胡志偉及顏乃欣的「多層次字彙辨識理論」則認為學習者過去習得的文字會以字形、字音、字義等形式儲存在長期記憶中，因此在辨識漢字的過程中，三者會交互促進或削弱，最高位階的記憶會浮現，以完成文字辨識。葉德明（1990）、彭聘齡（1997）均透過實驗瞭解學習者漢字的心理認知歷程，並進行漢字加工的研究。

此外，Gagne（1993）將閱讀理解歷程分為解碼（decoding）、文義理解（literal comprehension）、推論理解（inferential comprehension）與理解監控（comprehension monitoring）四個階段。其中在文義理解（literal comprehension）階段分為「字義觸接」（lexical access）和「文法解析」（parsing），「字義觸接」（lexical access）是讀者在辨識出字形和字音後，在長期記憶中與此兩者有關的意義得到了激發。Liu, Perfetti & Wang（2007, p.638）談到流利閱讀者閱讀中、英文時在辨識字詞的認知過程（word identification）基本上都經過兩個途徑，一為語音加工過程

（phonological processing），將文字和語音相結合；二為視覺觸接（visual access）根據視覺能夠辨識的特徵來辨識字詞，同時在心理詞典（mental lexicon）中開始出現淘汰的過程，依據某些相關訊息找出適當的詞彙。雖然基本過程相似，但閱讀中、英文時對於兩種文字系統的語音加工過程是有所差別的（Perfetti, Charles. A., Liu, Ying & Tan, Li Hai, 2005, p.56）。此差別在於閱讀英文時的語音加工不必拼出詞彙中所有的字母，而閱讀中文時需經視覺觸接（visual access）辨識出整

個漢字的部件才能產生(Perfetti, Charles. A., Liu, Ying & Tan, Li Hai, 2005, p.55)。

由認知心理學出發所做的漢字認知研究中，可以發現學習者在漢字的認知過程中，心理的認知系統對於漢字的形、音、義三者之間的交互作用是相當複雜的。也給予本文的研究相當大的啟發。但筆者發現以上的實驗對象多為母語者，以華語為第二語言學習者的研究相當少，對於母語者與第二語言學習者甚至不加以區分。但母語者與第二語言學習者對於漢字的認知心理究竟有何異同？而認知心理學的研究成果對於實際的漢字教學是否有直接的關連與助益？以上問題都有待進一步檢驗。

## 2.圖式理論：

圖式理論是認知心理學的重要概念，李維（1998）認為圖式理論是指「刺激在頭腦中不是以某種原始形式直接呈現出來，而是轉化成神經能，由神經能對之進行一系列的分析（編碼、歸類、貯存等），從而形成有關的內容和組織（即圖式）」，亦即外界刺激經過一系列認知加工，在頭腦中形成的相關內容和形式（O'Malley, J.M., 1990）。因此圖式是腦中的先備知識或背景知識，每個人過去獲得的知識在腦中的儲存方式，此理論是關於背景知識在語言理解中的作用。

楊一丹（2001）、崔雅萍（2002）均認為以華語為第二語言學習者有完整的母語表達系統，非漢字圈學習者對漢字更是完全陌生，因此改變原本的母語圖式。尉春豔（2009）則探討圖式理論在非漢字圈學習者漢字習得上的運用，認為學習者的漢字習得起點為零，因此漢字習得的方式為順應，但字形、字音、字義均有難點，於是提出漢字教學的幾點建議：加註拼音、以詞彙為主等等。

圖式理論的相關研究多探討第二語言學習者在語言習得時原有背景知識對於語言理解的作用。亦有針對漢字習得所做的研究，但僅止於非漢字圈學習者，他們習得漢字時因為缺乏背景知識而只能採取順應的方式，因此難點較多。此外，僅探討圖式理論對於初級學習者漢字習得之作用，並未擴展至其他程度學習者。且並未進一步探討改進的方式以及如何促進漢字習得。

## 3.認知神經科學：

除了認知心理學相關的研究之外，對於漢字認知亦有學者從事神經科學方面的探討。由於語言的產生具有特定的生理基礎，因此對於語言神經機制的研究便成為科學家關注的焦點。漢字做為中文的書寫符號，學習者在漢字習得時的加工處理也受到關注。

一般而言，學者對於漢字的認知過程有兩種觀點：一為左半腦為主，如 Tzeng, O. J. L., Hung, D. L. & Cotton, B. (1979) 的研究，以中文母語者為研究對象；二為左右半腦相互合作，如羊彪、許世彤 (1989) 則比較中文母語者與拼音文字母語者的成人，發現中文母語者與中文程度高的拼音文字母語者對於漢字識別都呈現左右半腦相互作用的趨勢，而未學過中文或程度較低的拼音文字母語者則呈現左半腦優勢。郭可敬、楊奇志 (1995) 一文探討漢字的形音義在左右半腦認知的異同，發現三者的認知均與左右半腦相關。張武田、馮玲 (1998) 研究表示形近字雙側視野同時識別與單側識別成績並無明顯差異；同音近義字則是雙側視野成績優於單側視野成績。

馮麗萍 (2007) 綜合介紹了目前認知心理學、認知神經科學等領域所進行有關漢字認知及其神經機制的研究。分析比較母語者與第二語言學習者的漢字認知方式，並建議對外漢字教學時逐漸培養學習者認識部件、加強形音義之間的關係。

由認知神經科學出發所做的研究對於漢字習得來說是相當大的創舉，成果使人較清楚瞭解左右半腦在語言習得上扮演著不同的角色。並且對於母語者及第二語言學習者均進行研究。對於漢字的認知研究帶來了具體的貢獻及相當的啟發，但筆者認為相關研究對於漢字習得與教學較少直接的關連。

## (二) 關於母語者的漢字習得研究：

### 1. 中文母語者的漢字習得研究：

關於母語兒童漢字認知過程研究：有趙元任 (1980) 談到母語兒童對於漢字的識讀與習寫並非一回事。呂叔湘 (1985) 也指出母語兒童在習得漢字前便已掌握聽說，聽說能力是母語兒童習得漢字 (包括字音、字形與字義) 的基礎。同樣地，曹思敏 (2009) 亦指出母語兒童在正式接受漢字教育之前便已經獲得口語技能，並且已能識得一些漢字，有隨年齡增長而增加的趨勢。因此成人可為兒童創造有意義的文字習得環境，根據兒童年齡教導漢字。

關於兒童漢字習得能力發展的問題：舒華、宋華 (1993) 針對小學兒童形旁意識發展進行了相關研究。秦麗花 (2002) 整理出從漢字字形、字音與字義所做的相關研究，認為兒童的漢字習得與策略隨著年齡增長而逐漸形成。但發展的先後順序與相關性則是應進一步研究的方向。

李娟等人 (2000) 對兒童漢字習得正字法的研究及畢鴻燕、翁旭初 (2007) 對小學兒童漢字閱讀特點的研究亦有相同結論，認為正字法意識會隨著年齡而增長。宣崇慧 (2007) 研究國小二年級學童在無提示、聲旁提示、與整字提示下，使用類比、推衍、及記憶策略的習字表現。結果發現，在形聲字的學習上，聲旁提示及整字提示均可在產生正面的效果。然而該研究多集中於規則字的學習上。



柯華葳（1986）分析出形似、音近及形似音近字均是造成認字錯誤的原因。但相關研究數量篇幅其實不多。

關於母語兒童識字量與寫字量的問題：根據黃富順（1994）的研究指出，我國一般成年人的識字量需達2328字，才足以應付日常生活所需。他把認讀字彙量在470字以下者，列為「不識字」；字彙量介於870~1680者為「半識字」；字彙量在1680以上，且具有書寫日常生活之簡單應用文字能力為「識字者」。

兩岸對於兒童的識字量與寫字量分述如下：根據中華民國教育部（2003）《九年一貫課程綱要》，在課程標準中，國語科包括說話、讀書、作文及寫字四個項目。九年一貫課程綱要將識字能力與寫字能力合為「識字與寫字能力」，並羅列了各階段識字量的目標。根據「國語文第一、二階段識字量處理原則」，識字量應大於寫字量。其中一到六年級的小學生，其識字能力與寫字能力應為：國小一年級至三年級，以能認讀1000~1200字為目標；四至六年級，以認讀2200~2700字為目標。雖未明確規定識字量與寫字量，但給予數量的範圍，並提供正負10%為彈性空間。

中國大陸則是在（2002）《全日制義務教育課程標準》中對於小學生的識字量與寫字量做了明確的規定：小學1-2年級識字量為1600~1800字、寫字量為800~1000字。3-4年級識字量為2500字、寫字量為2000字。5-6年級識字量為3000字、寫字量為2500字。

何三本（1994）詳盡比較兩岸國小兒童漢字教學的差異，認為中國對識字量與寫字量均有明確數量規定，台灣則無。但因年代較久，資料需加以更新。范家瑀（2011）分析台灣地區國小學童漢字教材中的識字量與寫字量的要求、練習與教材呈現方式，並對教材編輯者與教學者提出具體的建議。

由上述文獻資料可知，在識字量跟寫字量的要求上，兩岸是一致的，亦即識字量應大於寫字量，一般人的漢字識讀能力應高於習寫能力。

除了母語兒童外，對於成人之漢字認知相關研究有：彭聘齡、王春茂（1997）指出筆畫是識別漢字的基本單元，部件也是。但相較之下，部件是在較高的層次上。張積家（2001）認為漢字整體與部分的關係是影響漢字認知的重要變項，並且漢字認知中存在筆劃重複性效應。筆劃重複較多的漢字比筆劃較少重複的漢字識別時間短，錯誤率亦低。整個實驗結果支持筆劃是漢字加工的基本單元的假設。

## 2.漢字圈國家之母語漢字習得研究：

周有光（1988）指出從漢字圈國家的發展歷史來看，其語言借用漢字書寫本地語言經過四個階段：學習階段、借用階段、仿造階段及創造階段。這些演變階

段也可以理解為不同的語言調適策略。然而，這些地區會發展出兩種文字：漢字及拼音符號。張學謙（2000）則指出這兩種文字可以組合出三種書面系統：完全使用漢字（如中國）、完全使用非漢字的拼音文字<sup>1</sup>（如越南的 Quoc Ngu 及北韓的諺文）、或混合這兩種文字的書面語（日本及韓國）。因此本文欲探討之漢字圈母語漢字習得研究排除完全使用拼音文字之越南文及北韓之韓文，集中探討使用漢字之日文及韓國韓文。

在漢字圈國家母語漢字教育現況分析方面，相關的研究有：Hannas（1997）探討亞洲漢字教育問題，並對日本、韓國所使用之漢字字數進行統計，結果發現日本學童從小學一年級起全面進行漢字教育，韓國學童則從中學一年級開始。此外，日本文部省訂定《常用漢字表》共1945個用來表達法令、公文、報紙、雜誌、廣播及一般日常生活用語中的標準常用漢字，並對於小學學童習得漢字數有明確的規定。並在2010年召開「常用漢字表改定に伴う学校教育上の対応に関する専門家会議」，發表〈常用漢字表改定に伴う学校教育上の対応について〉<sup>2</sup>（筆者譯：學校教育隨著常用漢字表改定之因應措施），其中在《常用漢字表》1945個常用漢字外追加196字為小學、中學學童應習得漢字字數。

但根據德川宗賢、真田信治（1993）及Taylor & Taylor（1995）初步的調查顯示韓國報紙、雜誌、一般讀物的漢字使用率都在10%以下，這些刊物的漢字大多數是人名、地名、機構的簡稱、片語、成語或是罕見的漢語詞，而且漢字的使用有逐年下降的趨勢。

此外，全香蘭（2000）從歷史演進起探討韓國漢字教育現況，討論韓國國內對於漢字教育分成漢字教育與韓文專用兩種爭論，並指出漢字教育為順應國際潮流的趨勢。在初中、高中學校漢文科目為必修科目，現在大部分的小學課外時間教的漢字叫裁量活動「漢字」，一般5年需學561個漢字。教材的漢字是教育部選定的1800個漢字當中小學國語科目中出現的小學生該認的漢字。

從相關資料可以發現，目前日本漢字教學經常採取的策略有：向山型漢字指導法（漢字文化の授業），從漢字文化著手來進行漢字教學；卯月型漢字指導法（漢字と遊ぶ、漢字で學ぶ），使學習者以遊戲方式習得漢字；以及宮下型漢字指導法（分ければ見つかる知ってる漢字），將漢字分為幾個不同的部首及偏旁來習得漢字等等（李軍，2008），韓國則採取部首法及筆畫法（划數法）（全香蘭，2000）。但對於日本及韓國漢字習得的情況尚須加以深入討論。

以上第一語言學習者漢字習得的相關文獻中，中文母語者的研究多集中於兒童漢字習得問題，並強調識字量應大於寫字量，在教學上多採取識寫分流的策

<sup>1</sup> Chen（1994）認為拼音文字在漢字文化圈有四種功能：（1）作漢字注音的符號（2）漢字的補助文字（3）和漢字平等的並行文字（4）脫離漢字變成取代式的獨立文字。因此，越南文、北韓之韓文為Chen所討論之（4），亦即完全使用拼音文字，故不在本文探討範圍中。

<sup>2</sup> 參見2010年9月29日所召開「常用漢字表改定に伴う学校教育上の対応に関する専門家会議」發表之〈「常用漢字表改定に伴う学校教育上の対応について」（まとめ）〉。文章來源：[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2010/10/08/1298254\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2010/10/08/1298254_02.pdf)（引用日期：2013/5/28）

略。漢字母語者（日本及韓國學習者）則有明確之漢字習得數量之規定，在教學上亦有主流之教學策略。但相關文獻少見第一語言學習者漢字習得異同之比較，其間的共性與差異性應會對於第二語言學習者之漢字習得有所貢獻。

### （三）關於以華語為第二語言學習者之漢字習得研究：

徐子亮（1999）分別探討漢字圈與非漢字圈學習者不同的認知特點，並提出不同的教學策略。筆者發現在現有的文獻之中，研究者對於以華語為第二語言學習者之漢字習得研究多採用兩種方式進行：一是通過測驗獲取描述性的數據，例如蒐集與分析學習者的漢字偏誤；二是通過問卷調查反映學習者對漢字學習的認知，進行推論性的分析。以下便從漢字本體、母語背景、漢字習得偏誤以及漢字學習策略四方面來進行文獻回顧：

#### 1. 從漢字本體出發所做的認知研究：

以漢字本體—字形、字音與字義為出發點來從事第二語言學習者之漢字習得認知研究者，如張武田、馮玲（1992）認為漢字的特徵分析是識別初期必經的階段。王建勤（2005）分析漢字構形意識發展的模型時發現第二語言學習者的漢字構形意識萌發需費時兩年，而且識字量是第一語言小學學童的兩倍。

關於字形結構的相關研究有：尤浩杰（2003）利用北京大學「中介語語料庫」分析漢字部件數及筆畫數對非漢字圈學習者漢字習得的影響。學習者需經過三個層次：筆畫、部件及整字。非漢字圈初級學習者以筆畫為識記單位，中級學習者以筆畫與部件為識記單位，最後高級學習者則逐漸形成整字意識，逐漸接近母語者。最後提出教學建議，但未見教學實踐實為可惜。馮麗萍（2005）採用試驗的方法，研究漢字部件位置資訊在留學生漢字加工中的作用，發現具有漢字背景的日本和韓國學習者因熟悉度等因素的影響，對左右結構和上下結構的漢字分別採取整字加工和部件資訊整合的策略。這與沒有漢字背景的歐美學生對兩種結構漢字均採取分解加工方式有明顯的不同。在此基礎上她也提出了「對不同漢字背景的學生，在初期階段應採用不同的教學方法，確定不同的教學目標」，「日韓等國的亞洲學生已經具有了相應的漢字意識，字形的書寫與記憶不是難點，因此在教學中應注意幫助他們排除母語的負遷移，引導他們瞭解漢字的特徵與規律，增加識字量與辭彙量」等建議。

高立群（2001）研究發現，隨者學習者的程度提升，字音與字形意識也跟著提高，但無論是何種程度的學習者，在漢字識別的過程中以字形作用為主、字音作用為輔，與母語者的漢字識別不盡相同。該文比較中文母語者及非漢字圈學習者漢字識別過程的異同，對於本論文的寫作具有相當的啟發。

劉麗萍（2008）以兩種實驗分析漢字筆畫與結構對於第二語言學習者漢字識

讀與習寫的影響，並探討不同學習任務對於漢字習得效果的影響。實驗結果認為漢字識讀時不存在筆畫及結構效應，習寫時則有。王建勤（2008）從事漢字知識習得機制模擬研究，並對於漢字教學提出了建議，認為漢字教學時應利用漢字本身的特點使學生舉一反三，並加強新舊知識的銜接。郝美玲（2007）以紙筆測驗通過假字與非字的判斷來探討外國學習者正字法意識的產生，並提出漢字教學應加強部件意識的建議。

姜麗萍（1998）實驗指出非漢字圈第二語言學習者識記漢字的順序是先記住拼音和英語（或其他外語），之後再記住漢字字形。教師應根據學習者的特點來提供漢字的規律並從事教學。徐子亮（2003）的研究則有所不同，他認為非漢字圈學生在識記漢字時有幾個階段：字音—字義結合階段、字形—字義結合階段，最後才是字音—字形結合階段。靳洪剛（2003）將受試者分為歐美、東亞及東南亞三組，以傳統紙筆及三種不同的多媒體方式（部件、筆順、發音）來呈現漢字。實驗結果發現部件的呈現最有效，因此認為正確的策略對學習者有正面的影響。

關於字音方面及其他綜合研究有：程朝暉（1997）提出對於第二語言學習者來說，漢字的音義是分開的，字義可以透過視覺來獲得，但字音卻要額外記憶。柳燕梅（2002）的研究認為調動多種分析器官的協調練習活動可以加強對於漢字形音義結合，幫助完成識記。從筆畫、筆順，到部件，再到整字。萬葉馨（2003）從分析漢字的特徵著手，認為漢字的字形、形聲字的字音都是影響漢字認知的重要線索。並提出日籍學習者在識記漢字時重視字形輪廓而忽視細節，影響字形特徵的完整提取，對整字和部件形體的不熟悉，以及對形音、形義關係瞭解不夠等因素是導致其書寫錯誤的重要原因。

李蕊（2005）藉由實驗證明學習者形旁意識的發展，可藉此集中教學任務。但筆者認為對於初級外籍學習者的漢字教學任務來說過重，在實際教學時應有相當之困難。

## 2. 從母語背景分析：

許多研究從實驗和模擬的方式針對不同國別學習者進行研究，探討其漢字習得特點和規律。本文將相關文獻區分為漢字圈學習者、非漢字圈學習者以及兩者之比較：

首先討論漢字圈學習者，主要以日韓為主，從對日本和韓國學習者書寫、識讀上做了相關探討。關於日本學習者漢字習得相關研究有：王幼敏（1996）將日本學生漢字書寫錯誤分為六類：筆劃增損、筆劃變形、習慣誤記、意會錯字、混音錯字、書寫不正。指出六類錯誤中筆劃增損、變形、混音錯字三種類型的特點與歐美學生不同。主要原因就在於日語中有漢字，日本學生書寫錯誤的原因大多是將日語漢字與中文漢字混用造成的。

關於韓國學習者漢字習得相關研究有：黃貞姬（2000）比較研究了《HSK

等級大綱》中的漢字與韓國教育用漢字在構詞能力上的共性與個性特徵，指出了韓國學習者在漢字習得時構詞上的重點和難點。全香蘭（2002）從韓國漢字字音的認知單位、音節結構、音節數、語流音變的特點以及中韓兩國漢字音的對應關係等五個方面著手，對中、兩國的漢字字音作了比較，並提出漢字字音學習和教學中需克服的障礙及對策。郭聖林（2010）由韓國學習者的韓文對漢字字形習得有正負遷移作用。正遷移體為韓國有助於掌握漢字的整體性、筆劃的向心性以及筆順規則。負遷移集中在筆劃形狀、筆劃關係等偏誤上。

其次是非漢字圈學習者，學界對非漢字圈學生在漢字習得方面的相關論著不少。孫琳（1997）通過調查 50 名初級階段的成年葡萄牙學生的漢字學習情況，認為 80% 的學習者把漢字作為瞭解中國人思維方式、社會、歷史、文化的途徑，並把它看成一種樂趣。大部分學生以漢字形象為視覺刺激或視聽覺並用的方式來記憶漢字，只有少數學生以聽說形式理解記憶。鹿士義（2002）以母語為拼音文字之學習者，分為初級、中級、高級來探討學習者的正字法意識，結果顯示從零起點開始到漢字正字法意識萌發需費時兩年。但該文僅針對上下、左右、半包圍三種字形的漢字加以實驗，顯得不夠完整。王建勤、高立群（2005）通過考察歐美學習者漢字形音意識的發展及漢字認知策略，以檢驗不同教學法對學習者的影響。該文結論是歐美學習者在學習之初，字形為主要障礙，部件意識尚未形成，且部件教學的成效較筆畫教學好。安琪（2011）以問卷方式調查法國中學生對漢字習得的態度，調查結果顯示學習者對漢字興趣濃厚，但主要依靠教師講解、部件意識不足。因該文之學習者處於為外語環境，故調查結果與第二語言環境學習者未必相同，但也具有參考價值。相關研究不勝枚舉。

最後比較漢字圈及非漢字圈學習者。江新（2003）提出母語背景與識字量對於漢字習得有極大的影響。研究發現漢字圈學習者認為漢字的字音與字義之間無密切關係，日籍學生的漢字拼音成績和意義成績之間沒有顯著關係，從而說明有表意文字背景の日籍學生記憶漢字的意義可能不依賴漢字的正確讀音，而可能更多的依賴形碼。而美國及印尼學習者則認為有密切關係。吳門吉等人（2006）採取注音、填空等實驗調查歐美日韓學習者漢字習得的情況，結果發現歐美學習者識讀不如日韓學習者，但隨程度逐漸提升。歐美與韓國學習者字形書寫偏誤較多，日本學習者則是音近錯誤較多。馮麗萍等人（2005）探討漢字圈學習者與非漢字圈學習者對於部件結構的加工，漢字圈學生對於熟悉度較高的漢字採取整字的識別；非漢字圈學習者則對於形聲字表聲符的右部件及下部件有較佳的識別度，因為無漢字背景，所以漢字識別處於不完整的階段。但該研究僅在中級以上程度實驗，欠缺完整性。

另有比較中文母語者與第二語言學習者的研究，如 Hayes（1988）一文調查了中文母語者及以華語為第二語言學習者對於漢字辨識之偏誤，結果發現中文母

語者的偏誤多為字音混淆，而後者既有字音也有字形混淆。因此認為母語背景不同，漢字認知的策略也相異。

### 3.漢字習得偏誤：

隨著上世紀 80 年代中介語理論的引入，偏誤分析逐漸被運用到對外華語研究中，近年也有許多研究者對外籍學習者的漢字偏誤問題十分關注。高立群

(2001) 對中介語語料庫中的外國留學生漢字校對作業進行偏誤分析，發現日籍學生在各成字水準漢字的錯誤率上沒有表現出差異。在此基礎上他推測原因可能是日籍學習者對形聲字的認知傾向於整字識別，因此不受部件特性的影響。高箬遠 (2004) 收集了日本學習者在中文習得中的漢字詞偏誤，通過分析發現母語語言本身、文化習慣、表達方式等因素是漢字詞偏誤產生的主要原因。另外沒有掌握所用漢字詞在漢語詞裡的特殊含義也是原因之一。並據此提出：認為日本學生在漢字、詞彙方面不用花什麼工夫是不正確的，因此對日漢字教學不可掉以輕心。

肖奚強 (2002) 則從部件角度論外籍學習者的漢字偏誤，包括部件的改換、增減與變形，並視為人類共同的心理。江新、柳燕梅 (2004) 提出隨著識字量增加，學習者字形的錯誤逐漸減少，拼音錯誤卻逐漸增加。因此認為識字量的多少會影響字形和字音對形聲字的學習產生影響。崔岑岑、侯博 (2008) 將外籍學習者的漢字偏誤歸納為以圖像為基礎的字型改造及以部件為基礎的字型改造兩大類。

### 4.漢字學習策略：

McGinnis (1995) 對於初學漢字者的學習方法從事問卷調查，發現學習者最常使用的策略為機械重複、編造和形符、聲符無關的故事來幫助記憶；而非利用形符和聲符。Chuanren Ke (柯傳仁) (1996) 的研究著重在分析漢字識讀和習寫之間的關係，結果為：一般學生的漢字識讀成績要高於書寫成績，而書寫成績較佳者識讀成績亦佳，反之則否。(1998) 對學習漢語的一年級學生以問卷方式進行研究，就先請受試者做測驗，再完成問卷調查，文章研究的主要問題是：1. 在漢字學習中，學習者認為不同類型的策略的效果如何；2. 學習者的背景是否影響了他們對於漢字學習策略的態度；3. 是否可以將受試者對不同漢字學習策略有效性的認知與他們測驗的結果相關連。他發現學習者認為較為有效的學習策略為部件的學習與運用、重複抄寫以及新舊字在字形與意義上的關連。

印京華(John Jing-hua Yin) (2003) 亦採用問卷方式，對受訪者提出了六個有關漢字學習策略的問題，如：你覺得學習漢字時什麼是最花腦筋的事情？你一直在使用什麼方法記憶如何書寫漢字？但因為該研究中提出兩種不同的學習策

略，要求學習者加以比較，並非探討學習者不同學習策略的使用狀況，因此無法了解問卷以外的學習策略之優劣。石定果、萬葉馨（1998）對高級學習者調查其在初級階段學習漢字的方法，發現僅 60%的學習者利用形聲字的聲符記音，另有 40%的學習者不利用聲符幫助漢字學習。葉德明（2000）研究外籍學習者的漢字識記與書寫策略結果發現，有一半的學習者會利用多寫、運用象形字及形聲字來識記漢字。江新（2001）的實驗也發現第二語言學習者使用形聲字聲符來記音的現象隨者年級升高而有增加的趨勢。

此外，江新、趙果（2001）參照 Oxford 的語言學習策略量表編制漢字學習策略量表，便於測量以漢語為第二語言學習者的漢字學習策略，並歸納出初級學習者常用重複和字形策略，及結果與 McGinnis 相呼應。還發現漢字圈與非漢字圈學習者所使用的策略不同。趙果、江新（2002）從學習者的角度出發來探討最有效的學習策略，以學習者使用教材中的 30 個漢字為主，測試學習者的學習策略與學習成績，其中應用、義符與形聲字策略有助於漢字習得，但字形策略則相反。但文中僅限於初級階段的簡易漢字是唯一大侷限。柳燕梅、江新（2003）通過實驗針對歐美學習者兩種漢字學習方法對學習效果的影響，結果顯示回憶默寫法優於重複抄寫法。並結合記憶的加工理論和元記憶策略來討論這些結果，認為漢字加工水平越深，學習效果越好，採用元記憶策略也會提高學習效果。但該研究實驗漢字字數過少，僅研究短期記憶，缺乏長期記憶的效果。

此外，郝麗霞（2010）一文認為從第二語言習得角度對於漢字習得的研究有限，除了從字形、字音、字義全面回顧之外，也提出識字量為反映漢語水平的重要指標。文末並提出與母語者漢字習得過程的比較研究，更需進一步探討。

總體來說，以華語為第二語言學習者之漢字習得相關研究中，已經關注到母語背景對於漢字習得的影響，主要區分為漢字圈學習者與非漢字圈學習者。並對於漢字習得偏誤進行了歸納與整理。但較缺乏語言背景之間的對比以及系統性的考察，包括不同母語、不同程度，縱向與橫向之對比，以及對比完之後進一步的相關研究，亦即缺乏將漢字習得的研究結果真正落實在漢字教學上。

### 三、漢字教學相關研究

莊雅州（2008）一文中探討了漢字教學的幾項重要原則：一是規律化原則，論漢字結構與演化的規律；二是統整化原則，論漢字內在形音義的統整與外在文化的統整；三是實用化原則，論漢字在生活與學習上的實用；四是藝術化原則，論漢字的書法藝術與文學藝術。每個原則都扼要介紹理論並詳舉實例，提供師資培育與漢字學習之大方向。但對外漢字教學時仍須細化並且具體加以深入探討，以體現在實際的漢字教學上。以下筆者以漢字教學研究的演進為主，從幾個不同

的面向來探討漢字教學相關研究：

### （一）從本體到教學：

馮麗萍(1998)從認知規律出發，整理出心理學界對於漢字認知的研究成果，提出對外漢字教學的建議。陳曦(2001)從漢字特點出發，整理漢字研究的成果，並以漢字的字族理論作為教學參考，認為可以使學習者結合形、音、義，便於記憶與聯想。黃沛榮(2001)對於漢字的本體做了詳盡的討論，主要由部件著手，並針對對外漢字教學提出了教學建議。萬葉馨(2004)探討如何將漢字研究與教學相互結合，認為當前漢字教學的問題在於漢字研究多集中在漢字本體的研究方面，以教學為目的的漢字研究數量明顯不足。在教學上應教導學習者認識漢字體系而非零散的漢字，亦認為從字族入手是較佳的方法。並且主張應從漢字研究跨越到漢字教學上，才能真正有助於改進漢字教學。

### （二）探討漢字教學方法：

直接探討漢字教學方法以提高漢字教學效率者有：李培元、任遠(1986)介紹漢字教學的幾種模式：包括先語後文、語文並進、聽說讀寫分開等等，對於語文關係及語言技能的探討都對當前的漢字教學有參考作用。劉社會(2002)結合「詞本位」與「字本位」教學，並以劉珣(2002)所編寫的《新實用漢語課本》為例，舉出了部件分析法、看圖拼音識字法、六書識字法等漢字教學的十八個方法。文章對於漢字教學做了具體的實踐，頗具參考價值。杜婭林(2007)從漢字文化圈與非漢字文化圈留學生漢語習得的差異著手，通過分析當前對外漢字教學現狀，並提出對非漢字文化圈零起點留學生設立漢字課教學的必要性。此外，更從漢字本身的特點和語言習得規律的角度出發，分析非漢字文化圈初級階段漢字教學策略。該文特別關注不同母語背景之漢字教學應採取不同策略。

周小兵(1999)〈針對不同學習者採取不同教學方式，但最大的原則是溝通領先。盧紹昌(1998)、孫德金(2006)皆認為當前對外漢字教學的錯誤表現在學習的字數不夠，提出應加強漢字教學，使之達到每周 70 字的目標。並可採用中國古代識字的傳統，即在初級階段集中識字等。以上對於對外漢字教學在教學方式上、在字數上均提出更具體的教學建議。

除此之外，在各種研究的基礎上，研究者對非漢字圈學生的漢字教學提出了相應的教學策略。普遍贊同的一個觀點就是要加強針對性，如：王碧霞(1994)指出非漢字圈國家學生學習時的困難在於由聽覺感知轉變為視覺感知，漢字處理機制尚未形成以及字感不足，因此需針對漢字文化圈學習者與非漢字文化圈學習者，進行分別教學。馮麗萍(2005)在此基礎上她也提出了「對不同漢字背景的學生，在初期階段應採用不同的教學方法，確定不同的教學目標」。



柯傳仁、沈禾玲（2003）也提出「在漢字學習的初級階段，我們應避免在漢字書寫方面對學生提出過高的要求而導致由於佔用學習太多的學習時間而造成過高的學習壓力，最終影響他們的學習自信心與積極性」。白樂桑（1996、2005）及白樂桑、張麗（2008）均認提出漢語教學應區分為口語能力與書寫能力，並據此將漢字區分為被動漢字（*caractres passifs*，只會認不會寫）與積極漢字（*caractres actifs*，既會認又會寫）。印京華（2006）為因應美國中文教學提出了「分進合擊」的策略，認為美國以往採用的「文從語便」、「語文並進」的方式，使漢字的識寫阻礙了口語能力的發展。入門時的第一個學期採取「分進」策略，漢字課應根據漢字發展的特點和規律施教，口語課則應按照漢語的特點來實施。第二個學期則將口語和識寫相結合，以達成「合擊」。也有由「語文並進」的模式來探討漢字教學者，如伍英姿（2010）提出從識讀先於習寫的原則出發，將漢字教學置於每課生詞、語法、課文講解完畢之後，並且對於筆畫複雜的漢字暫時只要求能識讀，待漢字程度提升之後再進行聽說讀寫的全面學習。

其中在漢字識寫能力方面，「識寫同步」與「識寫分流」一直是主要的論點，而大部分的研究者對於漢字的識讀與習寫均視為一個整體，意即「識寫同步」，當前漢字教學者也大多採取此一教學策略。

筆者認為在具體漢字教學上，相關文獻已關注到不同母語背景、不同程度之學習者，並且提出具體教學策略。但教學實驗仍顯不足，無法具體呈現教學成果。

### （三）從母語兒童汲取方法：

有學者嘗試從母語兒童的漢字教學中取得靈感，潘先軍（1999）根據中國小學低年級的識字教學來考察中國對外漢字教學，並提出教學建議，但相關研究的深度跟廣度都還可再進一步。崔永華（1999、2008）提出漢字教學應「先語後文，集中識字，先讀後寫」以自然順序假說為出發點，認為當前對外漢字教學違背漢字習得的自然程序，並建議可以中國兒童識字方法為借鏡，加以改進。可採取先語後文、先識後寫、多識少寫等方法。但該文論點尚須教學實踐的檢驗。

有些學者也從理論上開始研究，如周小兵（1999）以母語學童漢字教學為啟發，提出對外籍學習者識讀與習寫漢字的要求要有合理的比例。江新（2007）中便直接提出以母語學童為借鏡，認為「識寫分流」並非將識寫完全分家，而是對識寫分開要求。在時間上，「識」先於「寫」；在數量上，「識」多於「寫」，以寫的漢字為基礎，擴充識讀的漢字作為口語教材，與生活相結合，提高學生的學習興趣。以實驗比較「識寫分流」、「識寫同步」兩種不同的教學法，結果顯示「識寫分流」教學法對於漢字習得有較佳的效果。該文以傳統識字教學與中國兒童識

字寫字量為理論依據，直接點出識寫分流的好處，但缺乏實際的對外教學實驗。但在實際的教學現場，教材缺乏以及欠缺嚴密的教學模式等問題均需審慎考慮。江新（2011）便具體詳述識寫分流的教學步驟：第一階段先教發音及口語，不出現漢字，亦即「先語後文」，此方法可以分散學習難點。第二階段引入漢字教學，多識少寫，並認為可採用電腦輸入與手寫兩種方式，以學習者的需求為主。

白雪敏（2009）歸納母語兒童的漢字習得規律，並提供對外漢字教學作為借鏡。連曉霞（2009）從認知角度出發，比較母語兒童及外籍學習者之教學對象、教學目的及漢字習得。認為應該瞭解學習者的認知心理，並採取適當的教學法。但少有較為具體的實踐。郝麗霞（2010）對於多識少寫做了回顧研究，並提出有了一定認讀基礎之後再從事習寫練習才能減輕留學生的負擔。

但以上所提的論點，大部分都有理論基礎，但是缺乏實驗調查來證明。

#### （四）漢字教材和華語教材中漢字設計的相關研究：

相關研究多集中於漢字教材現況分析及提出教材編寫的重點，茲分析如下：

##### 1. 漢字教材的現狀：

隨著學界對漢字教學的日漸重視，對外漢字教材的設計和研究也得到了發展。尤其是近幾年來，出版了一些專門的漢字教材。仔細劃分主要有兩類：一是獨立的集中識字課本，在中國大陸有：周建、林松柏（1996）《外國人漢字速成》舉出500個最基本的漢字供外籍學習者有了基礎以後再學新字。就會並加強運用部件、偏旁、部首、諧音等知識來理解、記憶和領悟漢字形、音、義之間的關聯。陳燕梅（2001）《漢字速成課本》共20課，每課分為漢字知識、奇妙的漢字、學習建議和複習四個部分，著重於漢字知識的講解。施正宇（2005）《新編漢字津梁》由分析漢字、解說部首字、常用字的形義出發，提出初學者應認讀及書寫常用的1200個漢字，以及由這些漢字組成的2200個常用詞。此類專門之漢字教材繁多。

二是與綜合課本配套使用的漢字課本：台灣有《漢字三千》依照教育部頒佈常用三千個漢字為基準，涵蓋99%各種文字媒體辨識率，內含短詞、成語約14000個，同步對照英文字義解釋。另有遠東漢字三千光碟，可供互動學習。葉德明主編（2004）《遠東生活華語》（一）、國立台灣師範大學編（2008）《新版視聽華語》（一）（二）學生作業本均有漢字部首及筆順練習等。在中國大陸有：郎雙琪（1997）《漢語普通話教程—漢字課本》、劉珣編（2005）《新實用漢語課本—漢字練習本》、吳中偉（2010）《當代中文—漢字本》等。但是多數漢字教材都是針對非漢字文化圈的學習者，以英語為主要說明語言。

此外，法國白樂桑編（1997）《漢語語言文字啟蒙》循字本位教學，在三千

多個常用漢字中選取了四百個，以此為基礎編寫課文。白樂桑（2008）《滾雪球學漢語》亦使用高頻詞，嚴格控制字量，除課本外尚有閱讀教材九百字小說《毛映竹》作為配套，欲強化學生識字能力，使學生能識得九百個漢字便能讀一本小說。

雖然專門的漢字教材經歷了由無到有的突破，但是目前國內外的教學單位很少單獨設立漢字課，因此很多專門的漢字教材在課堂教學中使用率並不高。因為早期對外華語教學中對漢字教學沒受到足夠的重視，體現在教材中就是漢字的設計從屬於辭彙、語法、溝通任務的需要。漢字教學的開展主要還是依託於綜合教材和讀寫教材。研究者們對這類教材中漢字問題的討論，主要也集中在改革教材中漢字的教學設計。

近年來，有研究者呼籲重視教材中的漢字設計，要根據漢字的系統規律來設計教材中的漢字。張靜賢（1998）認為從漢字教學角度來看，很多教材的編寫沒能充分利用漢字自身的特點、規律來幫助學生記憶生字。趙金銘（2004）提出新教材要關注漢字的特點，並且體現漢語與漢字的關係。在這種情況下，教師無法按照漢字教學所應遵循的規律進行循序漸進的教學，限制了教師發揮能動性；漢字在學生眼中只是一些結構複雜的符號堆砌，缺乏系統性和規律性。他們不得不花費許多時間去死記硬背，給漢字學習帶來一定的困難。王若江（2004）通過對法國漢語教材的分析發現，國內教材中被長期忽視的漢字教學部分，在法國的華語教材中卻被理所當然的放在最重要的位置，從而對中國大陸境內的教材提出了質疑。

## 2. 漢字教材應注意的問題：

### （1）字量和字種的問題

教材選用哪些漢字應該有一個共同的標準。張靜賢（1998）認為識字量的確定以及字種的選擇應以漢字使用覆蓋率、構字和構詞能力作為考慮的主要因素。目前中國大陸對外漢語教材編寫主要參照國家對外漢語教學領導小組辦公室編寫的《漢字等級大綱》和《現代漢語常用字頻度統計》，但是實際上各種教材中漢字的字量和字種都不盡相同，並沒有一個統一的標準。台灣則由張莉萍研製出「華語八千詞」<sup>3</sup>供華語教學選詞選字之參考，但各種教材在選字方面亦無統一

<sup>3</sup> 由張莉萍編制，這個詞表主要選詞來源為中研院核心詞彙、通用詞彙、參考詞彙表、TOP詞彙表、HSK詞彙表，運用相對頻率、加權值的方式算出每一個詞的比重，進而依據華語文學里程，制定出初級1500個詞彙、中級3500個詞彙、高級5000個詞彙。詞表內容包括詞彙本身、每個詞的等級、語法類。資料來源：華測會網站「華語八千詞說明」

[http://www.sc-top.org.tw/download/8000words\\_introduction.pdf](http://www.sc-top.org.tw/download/8000words_introduction.pdf)（引用時間：2013/5/28）。「華語八千詞」：<http://www.sc-top.org.tw/download/L1-L5vocabulary%20list20111208.xls>（引用時間：

標準。

## (2) 教材中漢字的出現順序

確定教材使用的字量和字種之後，進一步需要考慮在教材中出現的順序。有的研究者認為漢字的出現順序要符合漢字的系統性和規律性，如盧小寧（2001）談到什麼時候教什麼字不是取決於口語常用不常用，而是取決於單個漢字在漢字系統鏈中的位置。有的研究者則認為要根據學習者的習得特點來安排漢字的出現順序，如王碧霞等人（1994）認為學習者在學習漢字時明顯地存在著階段性特點。張靜賢（1998）借鑒其觀點，提出漢字教材應該對生字實行分段輸入。教學的過程要精確地分析歸類，不同的階段還應採取不同的教學方法。以上學者多認為漢字習得與教學應具有階段性。

而與此相對的觀點則有楊寄洲（2003）認為按照漢字出現的先後次序來編寫句子和會話，很難保證會話的真實和生動，也會影響語言溝通活動的開展。亦即主張初級階段的教材和課堂教學不能按照漢字的難易程度來設計，而應該按照語法點的難易程度來設計。

以上按照漢字規律編寫及按照語法難易度編寫兩種類型的教材在對外華語教學的教材編寫上各有不同的論點，但當前的教材多採取「文隨語」的方式編寫，因此對教材中漢字出現的順序各有不同的看法。

## (3) 漢字知識的介紹、教材的針對性：

漢字知識是指漢字的筆順、筆劃、部件、形音義關係、歷史演進及文化內涵等。對於非漢字文化圈的學習者，一般認為應該從漢字書寫規則教起，在教材中對這方面的內容要有所涉及。對於漢字文化圈學習者，則側重於講解漢字與華語的關係以及漢字的理據性，幫助他們樹立正確的漢字意識。

關於教材的針對性，20世紀90年代任遠（1995）、楊慶華（1995）均認為通用性教材難以滿足不同國家、不同母語、不同學習環境學習者的需要。新一代教材的編寫，尤其是供國外使用的教材，要考慮國別、民族、文化、環境的特點。伴隨著對外華語教學在國外的發展，國內的教材要進入國外市場，就必須加強教材的國別性。教材的漢字設計同樣要符合這一原則。

但是目前國內專門針對某一國家的華語教材還不多，漢字教學的針對性主要還是體現在漢字文化圈和非漢字文化圈的區分上，對於不同母語背景、不同程度

以及不同年齡等學習者所設計的教材還有待進一步細化。

#### 四、文獻探討心得

綜合以上文獻探討，筆者發現漢字研究與漢字教學逐漸獲得重視，並有相互結合的趨勢。雖然以漢字研究成果來提高漢字教學成效的文章不少，但往往僅提出理論與教學建議，甚少進行教學設計與實驗並提出具體成果。理論是否得到教學的檢驗一課題雖然已獲得重視，但仍有問題尚未解決。以下便從文獻探討的三大方面分述如下：

##### (一) 漢字本體相關研究：

前人對漢字本體的研究多集中在漢字字形方面，利用漢字字形的特點在對外漢字教學上也取得了良好的成果。兩岸對於漢字筆順均有相關規範，雖有規範但一般的書寫習慣卻未必遵照筆順規範。相關研究多認為部件在對外漢字教學中佔有相當重要的關鍵地位，但因為兩岸採用的字體不同，統計出的部件數也不同，中國大陸簡化字有560個基礎部件，臺灣正體字則為440個。但兩岸部件的數量對於漢字習得產生何種影響，甚或影響的程度如何等問題，則有待進一步考察。

相較於字形，對於字音、字義的相關研究則相對薄弱，運用漢字字音、字義特點來促進漢字習得的研究也極少。學者認為形聲字表音、表義功能對於漢字教學有相當的助益，並認為教學時應集中於高表義度、高構字能力的形聲字形旁。

以上相關研究對於漢字本體知識有相當的助益，為漢字習得研究的基礎，但立論大多基於數據統計分析，僅提出教學建議，並未在實際的教學中取得研究成果。

除此之外，相較於其他文字系統，漢字形、音、義之間的關係更為複雜，在漢字本體的相關研究中對於形、音、義之間的複雜關係也較少提及。但這在對外漢字習得與教學研究實屬重心，應多加著墨。

##### (二) 漢字習得相關研究：

###### 1. 在漢字習得的認知理論研究方面：

以認知心理學為基礎所做的漢字認知研究結果顯示，學習者在漢字的認知過程中，對於字形、字音、字義三者之間的交互作用是相當複雜的。研究成果不僅給予本文的研究相當大的啟發，亦可以補充前述漢字本體研究之不足。但相關實

驗對象多為母語者，以華語為第二語言學習者的研究相當少，對於母語者與第二語言學習者甚至不加以區分。但母語者與第二語言學習者對於漢字的認知心理究竟有何異同？而認知心理學的研究成果對於實際的漢字教學是否有直接的關連與助益？諸如此類的問題都是有待檢驗的。

圖式理論及認知神經科學的研究對於漢字習得來說是相當大的創舉。前者探討第二語言學習者在語言習得時原有背景知識對於語言理解的作用，其中在漢字習得所做的研究多針對非漢字圈學習者。後者的研究成果清楚瞭解左右半腦在語言習得上扮演著不同的角色，且研究對象包括母語者及第二語言學習者。兩者對於漢字的認知研究均帶來了具體的貢獻及相當的啟發，但對於漢字習得與教學較少直接的關連。

## 2. 在漢字習得的研究方面：

關於漢字習得的研究雖然數量不少，但缺乏不同母語背景學習者在漢字認知習得規律的橫向研究，以及同一母語在不同學習階段的縱向研究。亦缺乏從個體到整體，從微觀到宏觀的系統性漢字認知規律研究，對於如何將認知心理學與漢字教學恰當地結合也缺乏進一步探討。

關於漢字習得的偏誤研究對象與認知習得研究類似，可分為兩大類：一為對歐美學生的漢字偏誤分析，但此處「歐美學生」的稱呼過於籠統；二為對有漢字背景的學習者漢字偏誤分析，但主要是對日本留學生漢字偏誤分析。在漢字習得的偏誤分析上也取得了不少成果，但多集中在字形的書寫偏誤方面，對於漢字識讀上存在的偏誤研究很少。並且僅是偏誤分析，分析之後對於學習者的漢字習得有何助益，對於糾正偏誤的教學策略研究也有不足之處，對於學習者而言，亦缺乏適當的回饋。

以上漢字習得與漢字偏誤研究多以實驗方式進行，雖然運用認知心理學來研究漢字習得的過程有具體的成果，但有些實驗並未取得相同的結果。對於實驗的取樣、進行方式、心理學運用等等都可再強化。再加上實驗與調查的範圍較小、人數較少，覆蓋面就地域和分佈而言不夠廣泛和均勻，測試題的內容和設計還應更合理、更全面、更科學，以提高調查的信度和效度。

此外，雖然有些研究開始注意到將母語兒童漢字習得較佳的教學方式引用到對外漢字教學中，但需多留意母語兒童與以華語為第二語言學習者之間的差異，例如年齡、母語等。前人研究中對於第一語言學習者及第二語言學習者的漢字習得分別有相當的研究成果，但是對於兩者間的相互關係研究較少，而且從第一語言兒童的漢字習得策略借鏡者也少著墨。因此在與第一語言漢字習得的比較需進一步深入處理。

縱上所述，大部分的研究均有理論基礎，但是缺乏實驗調查來證明，或有實

驗但尚未取得一致的結論。筆者認為欲提高對外漢字教學的效果必須先由漢字習得著手，不僅需分別探討第一語言、第二語言漢字習得之異同，且要將兩者相互比較，藉由第一語言漢字習得研究的啟發作為第二語言漢字習得之借鏡，真正落實在第二語言漢字習得與教學上。亦即將漢字母語地區，包括中國、台灣、日本及韓國所採取之識字量大於寫字量之策略運用在第二語言漢字習得研究上。

此外，以上關於漢字習得的偏誤研究方面，前人多研究「寫」的偏誤，少研究「識」的偏誤。因此本文擬以教學實驗來探討「識寫分流」對第二語言學習者漢字習得的影響。

### （三）漢字教學相關研究：

漢字教學相關研究已逐漸由漢字本體的研究進入到漢字教學的研究，有直接探討漢字教學策略者，也有由母語兒童漢字教學中汲取經驗者，但多為理論的探討而缺乏實際的教學實踐。

當前對外之漢字教學可分為兩大類：一為綜合課程中的漢字教學，二為專門的漢字教學。因此漢字教材也可區分為這兩大類，其中關於字量和字種的問題、教材中漢字的出現順序以及漢字知識的介紹與教材的針對性等都需多加關注，且應從實際教學中獲得檢驗。

雖然專門的漢字教材經歷了由無到有的突破，但是目前對外華語教學很少單獨設立漢字課。因此雖然出現不少專門的漢字教材，但在課堂教學中使用率並不高。漢字教學的開展主要還是依託於綜合教材和讀寫教材，漢字教學多從屬於聽說讀寫綜合性溝通教材中。研究者們對這類教材中漢字問題的討論，主要也集中在改革教材中漢字的教學設計。

此外，目前專門針對不同母語背景的漢字教材還不多，仍有待進一步細化。

綜上所述，筆者將深入探討第一語言學習者之漢字習得，並以此為基礎，嘗試探討第二語言學習者之漢字習得。為彌補前人研究之不足，本論文將實際進行習得實驗，以求實證之效。

## 第三節 研究方法及預期成果

### 一、研究方法

本文使用的研究方法有文獻綜述法、量化分析法、對比分析法、理論分析法以及經驗總結歸納法等，茲分析如下：

(一)在對第一語言學習者與以華語為第二語言學習者之漢字習得現狀進行考察時，主要採用文獻綜述法，通過文獻資料之研究與分析，探討第一語言學習者之間、第二語言學習者之間及前後兩者之間漢字習得的關係和異同。

(二)比較第一語言學習者與以華語為第二語言學習者時，將採用量化分析法和對比分析法，考察的地區包括中國大陸、台灣、日本與韓國。期望區分出各地漢字習得之共性和差異。

(三)最後，通過分析對比得出的結論與教學應用相結合，採用理論分析法和經驗總結歸納法進行教學實驗。本論文先以上述相關研究探討第一語言學習者之漢字習得及以華語為第二語言學習者之漢字習得之成果為基礎，從而進行實驗研究，探討「識寫分流」與「識寫同步」兩種不同的教學方式所達到的漢字習得效果。

## 二、論文架構與章節

本論文寫作共分為五章。

第一章主要闡述本論文研究動機與目的。定義本論文題目，並探討相關文獻。文中將探討與本論文相關之研究現況，更深入分析相關研究之貢獻與缺失，以及在本論文寫作中之相關性。最後詳述本論文研究方法與預期貢獻。

第二章主要討論第一語言學習者之漢字習得。分別研究中國、台灣、日本、韓國之漢字教學現況、漢字指導法及其習得效果，並探討其間之共性與差異性。本論文研究第一語言學習者漢字教學法的目的在於由宏觀的角度來探討漢字教學，其研究成果對於以華語為第二語言學習者之漢字習得與漢字教學應具有一定參考價值及貢獻。

第三章主要討論第二語言學習者之漢字習得。針對當前對外漢字習得與教學現況進行分析與討論，探討其間之共性與差異性，並指出第二語言學習者漢字習得之難點。最後比較第一語言學習者與第二語言學習者之漢字習得。

第四章主要呈第三章之比較結果，進行實驗。從第一語言學習者漢字習得現況中發現中國、台灣、日本及韓國第一語言學習者之漢字習得多採取「識寫分流」之要求，因此提出「識寫分流」與「識寫同步」之教學實驗。本論文將詳述實驗之主要依據、方法步驟及結果分析。由於無法實驗所有的漢字教學方式，因此本論文在探討第一語言學習者與以華語為第二語言學習者之漢字習得與漢字指導法後，提出此一具體方式，並希望藉此實驗證明本論文之研究成果，對於漢字習得與教學研究應有具體貢獻。



第五章為本論文之結論。將綜合以上各章節，對於第一語言學習者及以華語為第二語言學習者之漢字習得做一總結性的分析，探討漢字在語文教學及語言教學中的定位，並對於實驗結果加以評析，期能對於對外漢字習得研究及漢字教學提出具體的建議。

現將以上敘述以圖呈現，則為本論文之研究架構：

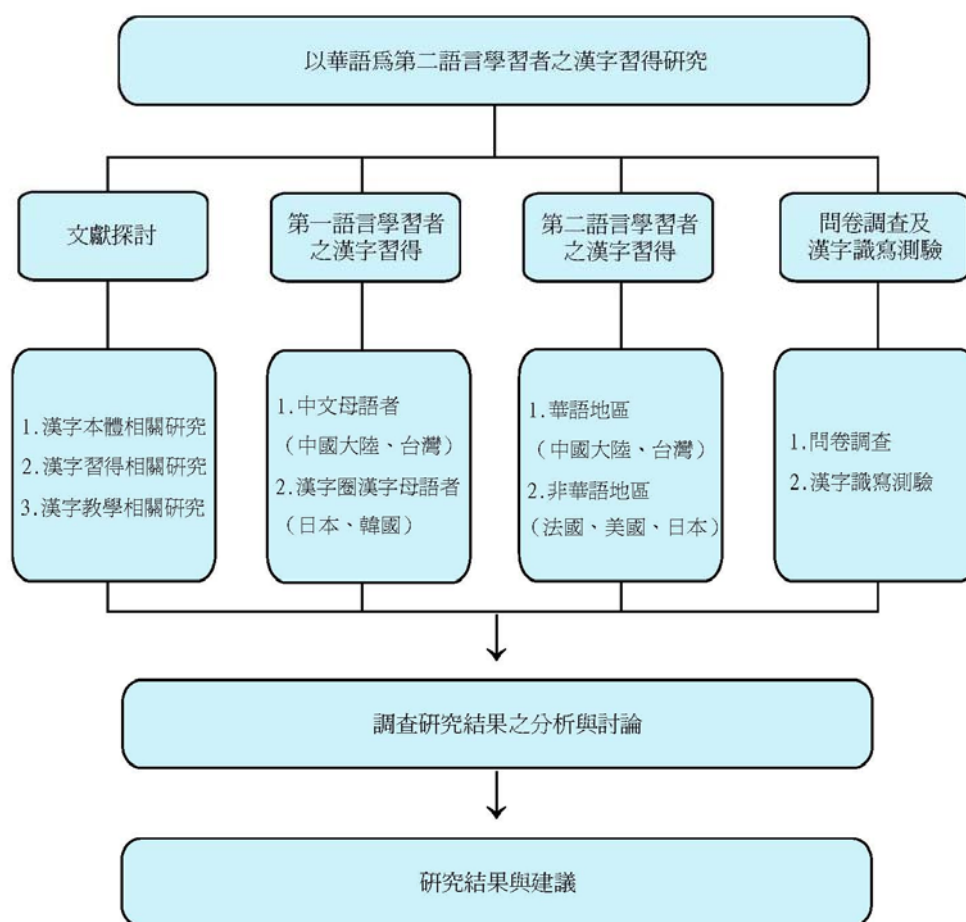


圖 1-1：研究架構圖

本論文題目為「以華語為第二語言學習者之漢字習得」，因此論文撰寫時將著重於第三章「以華語為第二語言學習者之漢字習得」與第四章「以華語為第二語言學習者之漢字習得實驗：識寫分流」。

但第二章「第一語言之漢字習得」為本論文探討問題之撰寫基礎，因此將全面考察中國大陸、台灣、日本及韓國漢字習得及教學現況，其分析結果應能為第二語言學習者之漢字習得帶來啟發與貢獻。

### 三、預期學術價值與貢獻

本論文體認漢字教學在對外華語教學中的重要性，而要加強漢字教學的成效除了漢字本體研究之外，必須由學習者之習得過程來探討。因此本論文將深入探討以華語為第二語言學習者之漢字習得。

在以往的漢字習得研究中有從第一語言學習者的角度來討論的，如母語兒童的漢字習得研究；也有從第二語言學習者的角度來做討論的，如漢字圈及非漢字圈學習者之漢字習得研究；或有以第一語言漢字教學作為第二語言漢字教學之參考者，如從母語兒童之漢字習得看對外漢字教學等。且以上多為理論性的探討，較少經由實驗來驗證。有鑑於此，本文在已有研究的基礎上有所創新，創新點共分為三方面：

#### (一) 在第一語言學習者之漢字習得方面：

本論文在探討第二語言之漢字習得前，先探討第一語言之漢字習得過程。在前人的研究中，有探討母語漢字習得者，也有探討日本、韓國漢字習得或日韓漢字習得比較者，但其中多為研究以華語為第二語言之日韓學習者，少有探討與分析母語者漢字習得之異同。因此本論文將使用漢字之日、韓母語者也一併納入第一語言學習者之考量。

對此，本論文將深入研究中國、台灣、日本與韓國母語者之漢字習得，包括漢字教學現況、對漢字習得之要求、漢字指導法及習得效果等。系統地探求以漢字為母語者內部的一致性和差異性，對第一語言學習者之漢字習得特點進行思考和分析，針對共性和差異性提出建議和看法，應能作為第二語言學習者漢字習得研究之基礎與對照，並能對以華語為第二語言學習者之漢字習得提供參考。

#### (二) 在第二語言學習者之漢字習得方面：

在考察第一語言學習者漢字習得之後，本論文將以第二語言習得理論為依據，由以華語為第二語言學習者之不同程度、不同母語出發，從事縱向與橫向之全面比較，包括相同母語不同程度及不同母語相同程度，以全面探討第二語言學習者漢字習得之一致性與差異性，包括當前對外漢字教學現況、對漢字習得之要求、漢字指導法及習得效果等，並探究當前漢字教學之缺失及第二語言學習者在漢字習得時之難點。

此階段的研究應能改進以往相關研究中過於片面的研究結論，取得更全面之研究成果。期望能以第一語言學習者漢字習得為啟發，並結合習得理論和認知理論的研究成果，提出漢字習得順序及具有針對性的教學途徑和方法。

(三)在比較第一語言學習者、以華語為第二語言學習者之漢字習得研究及漢字教學方面：

分別考察第一語言及第二語言學習者漢字習得現況之後，將兩者做一比對，包括漢字習得、漢字習得偏誤及漢字教學等，以期瞭解兩者間之異同。並期望能清楚區分第一語言及第二語言之漢字習得，並為漢字習得下一明確定義。

同時，在歸納出第一語言漢字習得共性之後，以第一語言漢字習得與教學之特點為基礎，由前述第一語言學習者之漢字習得研究成果中，在中國、台灣、日本及韓國等第一語言中使用漢字之地區，選取最具普遍性的漢字教學模式—「識寫分流」，落實在第二語言學習者之漢字習得與教學上。

本階段將漢字習得研究和漢字教學相結合，改進前人研究中理論為主、實踐不足之缺失，對於提高漢字習得效果與針對性之課堂漢字教學應具有相當之參考價值。

綜上所述，本論文撰寫與教學實驗的目的並非推廣任何一種教學法，事實上也沒有一種教學法能夠適合於所有教學情境。但是本論文撰寫的目的為深入探討以華語為第二語言學習者之漢字習得過程與階段，進而探討漢字習得的相關議題。因此對於中、日、韓母語者之漢字習得、第一語言學習者與第二語言學習者之漢字習得等問題採取文獻綜述法、量化分析法與對比分析法進行探究。除了以上的分析結果外，前文提及研究者多提出理論或教學建議，較少通過實驗證明教學法的效率或研究成果，因此本文汲取多數中、日、韓母語者使用的方式—「識寫分流」來進行教學實驗，一方面希望瞭解不同背景學習者的學習效果，另一方面兩階段的實驗也可以探討漢字習得的階段過程。

此外，在前人研究中，對於漢字習得雖然已經提出各種研究成果以及教學法，但是系統性地探討漢字習得問題的論文卻顯不足，多數的研究均有其侷限性。因此筆者希望藉由本論文的寫作系統性地探討漢字習得之相關問題，包括漢字習得過程、第一語言學習者漢字習得之差異、第一語言學習者與以華語為第二語言學習者之差異等問題，並全面探討學習者母語背景與語言程度之差異對於漢字習得的影響。本論文的寫作應能突破前人研究之侷限，對於以華語為第二語言學習者之漢字習得研究帶來更具體的研究成果。

## 第二章 第一語言學習者之漢字習得

本論文在第一章第一節界定漢字習得的範圍時採取馬燕華(2005)的分類方式，區分為語文教育中的漢字習得及語言教育中的漢字習得。前者指的是第一語言中的漢字習得，包括中文母語者及漢字圈漢字母語者；後者指的是第二語言中的漢字習得，雖然包括對外華語、日語及韓語的漢字習得，但本論文集集中討論以華語為第二語言學習者的漢字習得。筆者將在第二章與第三章分章討論第一語言之漢字習得與以華語為第二語言的漢字習得，在探討第二語言之漢字習得前，先探討第一語言之漢字習得過程。

在前人的研究中，有探討母語漢字習得者，也有探討日本、韓國漢字習得或日、韓漢字習得異同者，但其中多為研究以華語為第二語言之日、韓學習者，少有探討與分析母語者漢字習得之異同。因此本論文將使用漢字之日、韓母語者也一併納入第一語言學習者之考量。

本章將深入研究中文母語者—中國、香港及台灣及漢字圈漢字母語者—日本與韓國母語者之漢字習得，包括漢字教學現況、對漢字習得之要求、漢字指導法及習得成效等。系統地探求第一語言學習者漢字習得的異同，對第一語言學習者之漢字習得特點進行思考和分析，並提出相關建議，期望能作為以華語為第二語言學習者漢字習得研究之參考與對照。

以下就中文母語者與漢字圈漢字母語者之漢字習得分述之，並探究其異同。

### 第一節 中文母語者之漢字習得

漢字歷史悠久，累計數量龐大，《說文解字》9353字，《康熙字典》42174字，《漢語大字典》收錄了56000多字。但中文母語者日常生活和工作所需漢字卻僅佔龐大漢字總量的一小部分。所以從學習的角度看，我們只需要掌握日常生活中最常用的字與詞，而不需要花費過多的時間與精力在浩瀚的字海中浮沉。

在語言學習中，文字是閱讀理解的基礎，閱讀能力則為自學能力的基礎(Hall, Hughes, & Filber, 2000; Lerner, 2003)。閱讀可分為識字(word cognition)與理解(comprehension)二個部分。Lerner(2003)指出具有適當識字能力，未必具備閱讀理解能力，但缺乏適當識字能力者，卻必將無法完成閱讀理解任務。McLoughlin & Lewis(2005)將閱讀分為三種程度：一是獨立程度(independent level)：98-100%的文章中之詞彙皆能正確識讀，且具有90-100%的閱讀理解正確率。二為教學程度(instructional level)：至少95%的文章中之詞彙皆能正確識讀，且具有75%的閱讀理解正確率。三為挫折程度(frustration level)：文章中

的詞彙能正確識讀者低於90%，且閱讀理解正確率低於50%。足見正確識字對閱讀具有重要的影響，且為閱讀之基本能力。

許嘉璐（1999）認為「對於以漢語為母語的人來說，識字是他掌握文化、開發智力的第一步，也是他一生中學習其他本領的基礎」。何以聰等（1995）從中文母語者的角度來看，指出識字是兒童從運用口語過渡到學習書面語的基礎。綜合以上的觀點，母語兒童要習得一定數量的漢字，一旦先學會識字就能閱讀、寫作，進一步獲得知識。

但是，要應付日常閱讀和書寫的需要，起碼要掌握多少漢字和詞語才足夠？在龐大的字詞總量中，到底哪些字詞才是最常用的？由此出發，在不同學習階段中，應該要求學習者學多少字、多少詞語？學哪些字、哪些詞語？另外，應採取何種方法才有效率？這些問題，一直是語文教育工作者關心和希望解決的。

第一語言學習者的漢字習得問題較為複雜，關係到全人教育、文化習得以及語言習得。因此本論文首先由中國傳統的漢字習得方法著手來探討此問題。張志公（1999）提出中國傳統語文教育從識字到基本的讀寫訓練共分三個階段：首先是啟蒙階段，其次是進行讀寫的基礎訓練，最後則是閱讀及作文訓練。其中啟蒙階段乃是以識字教育為重心，包括集中識字及將識字和基礎知識相結合的語言常識教育。

中國古代就已經有為兒童編寫識字課本的傳統。根據《漢書·藝文志》記載，當時兒童所誦讀的書有十多種，包括《史籀》、《倉頡》等篇；後來的《三字經》、《百家姓》、《千字文》也是古代漢語教學的重要啟蒙書，三本書配合起來成了古代啟蒙的識字教材。《三字經》、《百家姓》、《千字文》，從宋代起就形成了整套的識字教材，通稱「三百千」，在中國使用了 1000 多年，兒童經過集中識字掌握 2000 個左右的漢字，為進一步的閱讀打下了基礎。根據筆者統計，《三字經》、《百家姓》、《千字文》總字數如下：

表 2-1：《三字經》、《百家姓》、《千字文》總字數統計表

書名	總字數	生字數	累計生字數
《三字經》	1062	520	520
《百家姓》	472	443	963
《千字文》	1000	1000	1963

資料來源：根據筆者統計結果。

明·呂坤道：「初入社學，八歲以下者，先讀《三字經》，以習見聞；《百家姓》，以便日用；《千字文》，亦有義理」。張志公認為此三本書做為相互配合的識字教材原因有五：一為三種書合起來總字數為 2720 字，除去重複字數約為 2000 字，恰符合初步識字階段的需求。二為三本書的字數少則 400 字，多則 1200 字，

對兒童而言並不繁多。三為內容通俗易懂，平易近人。四為集中識字，兒童學會如何念這些字即可，無須追究字義和句義。五識字目的突出，既可合於日用，又可增長見聞，還能教授義理。

綜上所述，《三字經》、《百家姓》、《千字文》有以下共同點：識字量適當，韻文形式便於記誦，識字同時學習知識。識字教育是中國傳統語文教學的重點，集中生字、集中時間、利用韻語，是中國識字教育的三大特點，這種識字教學方式使得傳統的漢字教學效率極高。

除了選取教材與字數外，清·王筠在《教童子法》又提到：

蒙養之時，識字為先，不必遽讀書。先取象形指事之純體教之。識『日』、『月』字，即以天上日月告之；識『上』『下』字，即以在上在下之物告之：乃為切實。純體字既識，乃教以合體字，又須先易講者，而後及難講者，講又不必盡說正義，但須說入童子之耳，不可出之我口，便算了事。如弟子鈍，則識千餘字後，乃為之講；能識二千字，乃可讀書，讀亦必講。然所識之二千字，前已能解，則此時合為一句講之；若尚未解，或並未曾講，只可逐字講之。八九歲時，神智漸開，則四聲虛實，韻部雙聲疊韻，事事都須教。兼當教之屬對，且每日教一典故，才高者全經及國語國策文選盡讀之，即才鈍亦五經周禮左傳全讀之，儀禮公穀摘鈔讀之。才高者十六歲可以學文，鈍者二十歲不晚。

從教學的先後順序而言，應先獨體後合體，先教授象形文、指事文，合體字需考慮難易程度，先難講後易講。除了考慮漢字規律外，還要根據學生的勤惰智愚而採取不同的教學方式。在識得兩千字後開始閱讀，而且需講授而非強記，因為「學生是人，不是豬狗，讀書而不講，是念藏經也」。先集中識字再行閱讀，由具體到抽象，先難後易。

王筠在《文字蒙求》中亦直接指出教學方式，共介紹 2044 字，先由獨體文—象形（264 字）與指事（129 字）著手，其次說明合體字—會意（1260 字）與形聲（391 字），「總四者而約計之，亦不過二千字而盡，當小兒四五歲時，識此二千字非難事也。而於全部說文九千餘字固已提綱挈領，一以貫之矣。」不但對於漢字構造做詳盡的剖析，更認為學會這兩千多字之後，對於《說文》九千多字更是「易記而難忘矣」。希望學習者在掌握漢字基礎後可以推論大部分的字。

在習得兩千多字之後又該如何？張志公（1999，頁 39）提到：

認字、記字，開頭可以快，但是到了一定的限度（比如兩千多字），再繼續多記新字，速度就不能那麼快了。懂字義、懂用法，開頭只能慢，到了後來，認的字也越來越多，思想越來越開竅，這方面會快起來。寫字，也這樣。漢字難寫，開頭只能慢，但是等到基本筆畫練熟了，基本字型掌握

了，學寫也會快起來。於是，前人就肯定這三方面的差別，開頭讓兒童多認多記，多到遠遠超過他們講能寫的地步，而讓講和寫慢慢追上來，追到集中識字階段完成，乃至進入下一階段之後，認、講、寫、用，終於會師。

識字開頭可以快，後續則較慢；寫字開頭慢，後續則可以加快。按此認知規律，在漢字教學時應採取先識後寫、多識少寫的方式，到最後認、講、寫、用便能相互結合。

從呂坤、王筠到張志公均提到兒童應先認識兩千字始可閱讀，討論到漢字習得數量與方法，並且提出與記憶相關的問題。且識字的主要目的是記憶漢字，進而閱讀、獲得知識。可將之視為中國傳統語文教育經驗的總結。根據漢字的特點及兒童學習的心理發展來說，傳統的識字教學實有值得參考之處。但考察《三字經》、《百家姓》、《千字文》三書並未按照漢字難易及使用頻率來編排，有較大的隨意性。

由於漢字一直存在「三多三難」的問題，即字多難記，形多難寫，音多難讀等原因（謝錫金，2008）。因此當學生閱讀新課文，每遇生字新詞時，往往被阻礙而不能順利閱讀下去，進而影響對課文的理解。這種阻礙不但影響學習成效，更使學生對於漢字習得失去信心與興趣，甚至是對漢字產生恐懼。

因此，本節以傳統識字教學為起點，欲探討中文母語者之漢字習得現況，包括兩岸三地對於漢字之習得要求及漢字指導法。欲從事此研究，則須由「課程標準」出發，「課程標準」是兩岸三地主導中、小學教材教法的重要依據，具有指標性作用，且能看出漢字教學的大方向。因此，本文先從兩岸三地最新的「課程標準」著手：包括中國大陸 2011 年《義務教育語文課程標準》、香港 2008《中國語文科學習綱要》、台灣 2011 年《九年一貫語文領域課程綱要》。並考察其教學指引：包括中國大陸載於 2011 年《義務教育語文課程標準》中，香港 2005 年《國民中小學語文教學參考手冊》、2004 年《中國語文教育學習領域課程指引》與 2008 年《小學中國語文建議學習重點（試用）》、台灣 2011 年《國民小學語文學習領域（國語文）補救教學基本學習內容（試行版）》等。

## 一、中國大陸的現況

### （一）漢字習得要求

中國大陸中國國家語言文字工作委員會和國家教育委員會 1988 年聯合發布了《現代漢語常用字表》，根據統計原則、分布原則、構詞構字原則和常識原則，收錄常用字 2500 字、次常用字 1000 字，以作為一般人漢字習得的標準。但相較之下，中小學學童的漢字習得標準為何？筆者將中國大陸義務教育歷年識字量規

定整理如下表：

表 2-2：中國大陸義務教育歷年課程標準及識字量規定表

年代	課程標準	識字量		
1950	小學語文課程暫行標準(草案)	注釋：「到五年級湊足 3000 字」		
1955	小學語文課教學大綱(初稿)	—		
1956	小學語文教學大綱草案(草案)	3000-3500 字		
1963	全日制小學語文教學大綱(草案)	3500 字		
1978	全日制十年制學校小學語文教學大綱(試行草案)	3000 字左右		
1980	全日制十年制學校小學語文教學大綱(試行大綱草案)	—		
1986	全日制小學語文教學大綱	「在小學階段，要使學生認識常用漢字3000個左右」，「其中要求掌握2500個左右」。首度將「應識」與「應會」總字量分開。		
1988	九年制義務教育全日制小學語文教學大綱(初審稿)	應學會 2500 字		
1992	九年制義務教育全日制小學語文教學大綱(試用)	應學會 2500 字		
2000	九年制義務教育全日制小學語文教學大綱(試用修訂版)	3000 字		
2001	全日制義務教育語文課程標準(實驗稿)		識字量	寫字量
		第一學段： 小學 1-2 年級	1600-1800 字	800-1000 字
		第二學段： 小學 3-4 年級	700-900 字 累計 2500 字	1000-1200 字 累計 2000 字
		第三學段： 小學 5-6 年級	500 字 累計 3000 字	500 字 累計 2500 字
		第四學段：	500 字	500 字



		中學 7-9 年級	累計 3500 字	累計 3000 字
--	--	-----------	-----------	-----------

資料來源：除《全日制義務教育語文課程標準（實驗稿）》外，均見吳履平：《20 世紀中國中小學課程標準、教學大綱彙編：語文卷》（北京：人民教育出版社，2001 年），頁 119、129、154、158-173、233、245-251。表格內容由筆者整理而成。

根據上表發現，中國大陸在小學六年義務教育語文教學課程上，歷年均明確列出識字量。要求最高的是1963年，高達3500字；1956年的上限也達到3500字。要求最低的是1988年和1992年，只有2500字。最高和最低要求相差1000字，如以3000字為平均數，最高及最低幅度竟高達33%。

而自2001年起首次區分識字量及寫字量。1-2年級識字量為各階段之最，佔總識字量之50%，約為中高年級的兩倍。1-2年級寫字量約為識字量的50%，3-4年級寫字量約為識字量的80%，5-6年級則達到83%。足見1-2年級的基礎任務為識字，而3-4年級寫字任務最重。在課程標準中區分識字量與寫字量，也同時指出識字任務的重要性。

然而 2011 年最新頒行之《義務教育語文課程標準》（下文簡稱為《2011 新課標》）從「識字寫字能力」、「閱讀能力」、「寫作能力」和「口語交際能力」四方面提出要求。其中在識字和寫字方面，識字總目標為「學會漢語拼音。能說普通話。認識 3500 個常用漢字」、「九年課外閱讀總量應在 400 萬字以上」，描述相當具體。但寫字總目標為「能正確工整地書寫漢字，並有一定的速度」，所謂「一定的速度」反而無具體描述。在總目標之下與 2001 年《全日制義務教育語文課程標準（實驗稿）》相同，將課程設計區分為四個學段：即 1-2 年級、3-4 年級、5-6 年級、7-9 年級，並分別提出階段目標，茲分述如下：

表 2-3：中國大陸 2011 年《義務教育語文課程標準》階段目標表

	第一學段：1-2 年級	第二學段：3-4 年級	第三學段：5-6 年級	第四學段：7-9 年級
階段目標	1. 喜歡學習漢字，有主動識字、寫字的願望。 2. 認識常用漢字 1600 個，其中 800 個會寫。 3. 掌握漢字的基本筆劃和常用的偏旁部首，能按筆順規則用硬筆寫字，注意間架結構。初步感受漢字的形體美。 4. 努力養成良好的寫字習	1. 對學習漢字有濃厚的興趣，養成主動識字的習慣。 2. 累計認識常用漢字 2500 個，其中 1600 個左右會寫。 3. 有初步的獨立識字能力。會運用音序檢字法和部首檢字法查字典、詞	1. 有較強的獨立識字能力。累計認識常用漢字 3000 個，其中 2500 個會寫。 2. 硬筆書寫楷書，行款整齊，力求美觀，有一定的速度。 3. 能用毛筆書寫楷書，在書寫中體會漢字的優美。	1. 能熟練地使用字典、詞典獨立識字，會用多種檢字方法。累計認識常用漢字 3500 個左右。 2. 在使用硬筆熟練地書寫正楷字的基礎上，學寫規範、通行的正楷字，提高書寫的速度。

	慣，寫字姿勢正確，書寫規範、端正、整潔。 5.學會漢語拼音。能讀準聲母、韻母、聲調和整體認讀音節。能準確地拼讀音節，正確書寫聲母、韻母和音節。認識大寫字母，熟記《漢語拼音字母表》。 6.能獨立識字。能借助漢語拼音認讀漢字，學會用音序檢字法和部首檢字法查字典。	典， 4.能使用硬筆熟練地書寫正楷字，做到規範、端正、整潔。用毛筆臨摹正楷字帖。 5.寫字姿勢正確，有良好的書寫習慣。	4.寫字姿勢正確，有良好的書寫習慣。	3.臨摹名家書法，體會書法的審美價值。 4.寫字姿勢正確，有良好的書寫習慣。
--	---	---	--------------------	---

資料來源：筆者整理自《2011 新課標》，頁 7-15。參見：  
<http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/language01-source.php> (引用時間：2013/5/28)」

其中對於小學生的識字量與寫字量亦有明確規定，筆者將之整理成下表：

表 2-4：中國大陸 2011 年《義務教育語文課程標準》識字量及寫字量規定表

年級	識字量	寫字量
1-2	1600 字	800 字
3-4	累計 2500 字 (每學年 450 字)	累計 1600 字 (每學年 400 字)
5-6	累計 3000 字 (每學年 250 字)	累計 2500 字 (每學年 450 字)
7-9	累計 3500 字 (每學年 167 字)	未明訂

資料來源：筆者整理自《2011 新課標》，頁 7。

雖然新（2011）舊（2001）語文課標均要求中小學生在義務教育階段應認識 3500 個左右常用漢字，但《2011 新課標》卻降低了 1-2 年級學生識字與寫字的要求。1-2 年級的識字量由 1600-1800 字降為 1600 字左右，寫字量也從舊課標的 800-1000 字降為 800 字；3-4 年級的識字量在新舊課標中均須累計為 2500 個左右，但寫字量由舊課標 2500 字左右降為 1600 個左右。根據上表的統計，1-2 年級的識字任務最大，每學年約為 800 字；5-6 年級寫字任務最大，每學年約為 450 字。

除此之外，也談到「識字、寫字是閱讀和寫作的基礎，是第一學段的教學重

點，也是貫串整個義務教育階段的重要教學內容」，<sup>4</sup>明確指出識字、寫字的重要性。其次談到「低年級階段學生『會認』與『會寫』的字量要求有所不同。在教學過程中要『多認少寫』，要求學生會認的字不一定同時要求會寫」，<sup>5</sup>直接點出「識寫分流」的教學目標。

董蓓菲（2006）指出，中國大陸長期以來的識字教學以「四會」為學生識字的四大要求，即會讀、會講、會寫、會用。會讀，指看到字形能讀出正確字音，即建立「形→音」的聯繫；會講，指了解字（詞）義並用語言文字解釋意思，即建立「形、音→義」的聯繫。會寫，指認清字形，正確書寫，即建立「音、義→形」的聯繫。會用，指能把寫對的字詞在實際語言環境中加以應用，如說話、造句等，即建立「義→音」的聯繫。

傳統的「四會」識字要求包括兩個方面：一是掌握有關漢字音、形、義的陳述性知識（declarative knowledge），即建立漢字三要素之間的聯繫；二是掌握漢字（詞）的程序性知識（procedural knowledge），即在生活中應用漢字詞表情達意。前者是後者的基礎，而後者能進一步鞏固前者的掌握程度。

一直以來，在識字、寫字教學中，對具有不同教學難度的字，在不同教學階段，教師往往採用同樣的方法。傳統的教學方式要求學生在學習一個新字後抄寫數遍。但實際上，不同的漢字學習難度有所不同，不同的學習階段識字、寫字的難度也不同。

但根據《2011 新課標》發現，1-2 年級須掌握小學總識字量將近 50%，但需「認識常用漢字 1600 個左右，其中 800 個左右會寫」。這樣的要求，明確地體現出了前述四會—讀、講、寫、用，並不是同步發展，而是重在提高識字量，使學生在 1-2 年級結束之後時能夠有獨立閱讀的能力，改變了多年來每學一字必須達到「四會」的教學觀念和做法。

事實上，小學學童語文學習的實際需要正是「識寫分流」、「多識少寫」的外在客觀推動力。學童開始學習的強烈欲望是能夠儘快閱讀，但是如果識字速度慢，識字量少，則無法實現閱讀的要求。因此，要培養相當的閱讀能力必須先解決識字問題，當認識一定數量的漢字後，才能夠初步培養閱讀能力。根據這樣的現實需要，開始階段以識字為主，而講、寫、用的速度則放慢。

針對這一現實狀況，與 2001 年《全日制義務教育語文課程標準（實驗稿）》相較之下，在《2011 新課標》「附錄」中新增了兩個字表：《識字、寫字教學基本字表》（附錄 4）收錄 300 字以及《義務教育語文課程常用字表》（附錄 5）：字表一收錄 2500 字，字表二收錄 1000 字。這也是在中國大陸義務教育相關規定

<sup>4</sup> 《2011 新課標》第三部分「實施建議」對於教學提出了具體的建議，參見《2011 新課標》，頁 21。

<sup>5</sup> 同上註。

中首次提供的字表。將為教材及教學中字種的選擇提供明確的依據。

《識字、寫字教學基本字表》集中了 300 個「構形簡單，重現率高，其中的大多數能成為其他字的結構成分」<sup>6</sup>的字，是低年級識字教學的重點，「先學這些字，有利於打好識字、寫字的基礎，有利於發展識字、寫字能力，提高學習效率」。<sup>7</sup>這些高頻字裏面包含漢字的各種筆畫類型和基本間架結構類型。與本論文第二章第一節中提到中國傳統識字教學的重點相類似。

《2011 新課標》除了識字量與寫字量的規定體現出「識寫分流」的大目標之外，尚其他的目標。筆者將之整理如下：

### 1. 漢字習得興趣的培養：

除了識字、寫字的具體目標之外，養成對漢字習得的興趣也是《2011 新課綱》的重點：「喜歡學習漢字，有主動識字、寫字的願望」和「初步感受漢字的形體美」（第一學段），<sup>8</sup>「對學習漢字有濃厚的興趣，養成主動識字的習慣」（第二學段）。<sup>9</sup>這樣的目標與原來僅僅注重識字與寫字的知識和技能的目標是不同的，培養學生對漢字和漢字習得的態度與情感，不僅在於為了解決漢字習得的動機問題，其價值本身就非常重要。

筆者認為該課綱的主要目的是希望在漢字習得注重數量的同時，更重要的是培養學習者主動學習的興趣，關注學習者在習得過程中的體會和認知，以及習得方法的嘗試和探索。因此，不能把習得字數的多少當成漢字習得的全部目的，也不能將其當成衡量一種習得方法是否有價值的唯一標準。但是在《2011 新課綱》中對於漢字習得興趣的培養並未看見具體的描述，實為可惜。

### 2. 漢字習得能力的訓練：

識字教學不是教學習者識字就算完成任務，學習者否培養獨立識字的能力才是關鍵。《2011新課標》對此有明確而連貫的要求：第一學段「學習獨立識字」<sup>10</sup>，第二學段「有初步的獨立識字能力」<sup>11</sup>、第三學段「有較強的獨立識字能力」<sup>12</sup>、第四學段「能熟練地使用字典、詞典獨立識字」<sup>13</sup>。短期的識字量是顯性的，但長期的識字方法的掌握與識字興趣的培養則是隱性的，且難以評估。但後者卻

<sup>6</sup> 《2011 新課標》，頁 42。

<sup>7</sup> 《2011 新課標》，頁 42。

<sup>8</sup> 《2011 新課標》，頁 7。

<sup>9</sup> 《2011 新課標》，頁 10。

<sup>10</sup> 《2011 新課標》，頁 7。

<sup>11</sup> 《2011 新課標》，頁 10。

<sup>12</sup> 《2011 新課標》，頁 12。

<sup>13</sup> 《2011 新課標》，頁 14。

往往影響著識字能力。

本章第一節已談到識字為閱讀之始，閱讀能力則為自學的基礎(Hall, Hughes, & Filber, 2000; Lerner, 2003)。其中閱讀包括識字與理解兩部份(柯華葳, 1993; Catts & Kamhi, 1998)，而識字又為理解之基礎，在閱讀過程中扮演著關鍵性的角色(Bender, 1995)。Chall(1996)將閱讀發展分為六個階段：一為早期讀寫能力或前閱讀期(early literacy or pre-reading, 0-6歲)。二為解碼與正式閱讀期(decoding or initial reading, 約為小學一年級)。三為穩固及流暢期(confirmation and fluency, 約為小學2-3年級)。四是使用閱讀學習期(reading for learning, 小學中年級到中學)。五是多元觀點期(multiple viewpoint, 約為高中階段)。六則是建構與重組期(construction and reconstruction, 約為大學至成人)等階段。洪儷瑜、陳美芳(1996)則認為識字發展可分為三個階段：第一階段是學前階段，兒童以簡單的視覺線索辨識漢字，且多以辨識整個字形為主，對字形、字音及字義只有概略的認識。第二階段是6-7歲(小學1年級)，兒童開始學習字形與字音的連結，大致可掌握字形的基本結構，可利用原則去識字，但對於細節仍不熟悉，容易發生識讀或書寫錯誤的情形。第三階段是7-9歲(小學2-4年級)，此時識字的策略更為複雜，技巧更為成熟，可運用組字規則辨識，並熟悉形、音、義三者的關係。以上說明學童識字的能力是循序漸進的，對於漢字習得中識字的要求也應有漸進的過程。因此中國大陸對於到學童獨立識字能力的培養與此研究不謀而合。

### 3. 漢字審美觀念的養成：

對於硬筆字與毛筆字的書寫，都強調漢字審美觀念的養成。1-2年級能「初步感受漢字的形體美」<sup>14</sup>，3年級起寫字時做到「規範」、「端正」、「整潔」<sup>15</sup>，並培養毛筆的書寫能力。5-6年級除了審美之外，還要做到「有一定的速度」<sup>16</sup>，7-9年級「提高書寫的速度」<sup>17</sup>。但相較於識字量與寫字量的具體規範，上述幾點較為抽象。

#### (二) 漢字指導法

根據本章第一節所述，傳統的漢字教學以《三字經》、《百家姓》、《千字文》為主。待識得近兩千字後再學四書、五經便較為容易。因此傳統的漢字教學有幾個特點：閱讀從識字始、集中識字、大量識字、識寫分流等。識字是漢字教學的

<sup>14</sup> 《2011 新課標》，頁 7。

<sup>15</sup> 《2011 新課標》，頁 10。

<sup>16</sup> 《2011 新課標》，頁 12。

<sup>17</sup> 《2011 新課標》，頁 14。

起點，亦是閱讀和寫作的基礎。現就中國大陸漢字指導法做一深入分析與討論。

1949 年以來，中國大陸在總結傳統語文教學經驗的基礎之上，創造了 20 多種不同的識字教學方法。戴汝潛等人在《漢字教與學》中將中國大陸學童的識字教學做了詳盡的探討，筆者按其分類製成下表：

表 2-5：中國大陸學童識字教學法總表

分類		識字法	起始年與 創始人	基本內涵
漢字特徵類識字法	形識類 (歸納漢字 字形組構基 本規律的教 學法)	識字部件法	1965 年河 北孟村白 海濱	通過對中華人民共和國國家標準《信息 交換用漢字編碼符號集基本字集 (GB2312-80)》中 3755 個一級字全系 統的分析，確定漢字的層次結構分為 「整字、部件、筆畫」三級，其中部件 是漢字結構的核心、構字的基本單位。
		成群分級識字 法	1991 年湖 南小學語 文綜合改 革實驗	循漢字「借形標音、以形示義」的特點， 從「析字形、究字理」中確定識字方法， 以「形」為核心。以象形字為字根，繁 衍出成群的合體字。
		字根識字法		依漢字字形的組構規律創編的識字 法，漢字由為數不多的字根組成，總數 僅 30 個左右。掌握字根便能有效認識 漢字。
	音識類 (從字音入 手進行識字 的教學法)	注音識字法	1982 年黑 龍江李楠	總體構想為「注音識字、提前讀寫」， 以發展語言能力和思維能力為重點。以 拼音做為媒介，提前進入讀寫。共分為 四階段：閱讀拼音課文→閱讀漢字拼音 課文→閱讀難字注音課文→閱讀漢字 課文。
		漢標識字法	1978 年四 川萬縣蕭 長杰	「漢字標音、及早讀寫」。利用高頻音 節高頻字作為標音字，以簡化漢語拼音 教學。原則有二、一、以精選之漢字代 替拼音啟蒙識字。二、先學基本字，再 學拼音，擴大識字閱讀。
		雙拼計算機 輔助識字法	1968 年扶 良文	雙拼是漢語拼音的簡化形式，以兩個字 母表示漢字的聲、韻、調。拼音通過計 算機轉化為漢字，「先讀書，後識字， 先作文，後寫字」，以提高識字效率。

<p>義識類 (從漢字字義出發,結合漢字的音形特點進行教學的方式)</p>	<p>生活教育科學 分類識字法</p>	<p>1952年安徽徽州黃劍杰</p>	<p>根據陶行知的生活教育理論,「分類識字基於生活」,將漢字依本義予以科學分類,在識字的同時學習現代科學知識。快速集中識字、學以致用。</p>
<p>形義類 (從漢字字形與字義的關係著手進行識字教學的方法)</p>	<p>字理識字法</p>	<p>1991年湖南岳陽賈國均</p>	<p>從了解漢字形義關係著手,每個漢字都有生動的故事和歷史,漢字根據六書造字規律進行。「知其然」才能激發學習興趣。</p>
	<p>奇特聯想識字法</p>	<p>1989年浙江李衛民</p>	<p>利用漢字的表意性特徵和形、音、義三者密切關聯的基礎,運用兒童豐富的奇特聯想,快速有效的識字。基本步驟有五:認識形音義→展開聯想→學習鞏固→結合語境→嘗試回憶。</p>
	<p>猜認識字法</p>	<p>1987年天津王桐生、張俊衛</p>	<p>讓學生形成一套適合自己認漢字心理特點的識字方法。充分利用「初識字」、「認讀字」、「三會字」(會讀、會寫、會用)三個層次的模糊性,發揮兒童依漢字形音義易於猜想的優勢進行猜認。</p>
<p>音義類 (從聽讀與背誦中所用所記憶的字音字義與字形對照來進行識字)</p>	<p>聽讀識字法</p>	<p>1984年天津谷錦屏</p>	<p>在兒童尚不識字時,聽別人讀書,聽會記熟詩文之後,兒童再自己反覆讀書,用記憶中的字音、字義與字形對照,逐漸在讀書過程中識字。</p>
	<p>炳人識字法</p>	<p>1998年遼寧省開原市唐炳人</p>	<p>由唐炳人所創,專門用來識字的快速識字法,用一年時效時間掌握3920個字的認讀。採用「以音帶字,辨形直觀認字」的方法,課文由3920字組成,編成口訣,便於背誦。</p>
<p>形音義類(綜合利用漢字形音義特徵進行識字教學的方法)</p>	<p>集中識字</p>	<p>1958年遼寧黑山北關實驗學校賈桂芝、李鐸等</p>	<p>採「先識字、後讀書」的教學策略,先用「同音歸類」的方法集中學一批漢字,再讀一些課文。後以「基本字帶字」為主要方法。形成「集中識字、大量閱讀、提早寫作」的總體方式。</p>
	<p>分散識字</p>	<p>1958年江蘇斯霞</p>	<p>以「字不離詞、詞不離句、句不離文」,為突出特徵的識字方法。強調識字應該在具體語言環境中進行。把生字、詞放在特定的語言環境中來感知、理解和掌</p>

				握，「多讀課文多識字」，並不是簡單的「隨文識字」。
		字族文識字法	1960年四川省井研縣鄔文俊	將漢字構字規律轉為識字規則，以「漢字母體衍生說」為理論基礎，應用「母體字」可以衍生幾乎所有常用字。在2500漢字中有389個字族。
		韻語識字法	1993年遼寧省丹東市姜兆臣	只是「韻語識字、盡早閱讀、循序作文」教學體系中的一部分。以提高讀寫能力為突破口，希望從跟上解決識字難的問題。吸取「集中識字」與「分散識字」的長處，採用韻文進行教學。
心理特徵類識字法	快速循環識字法		1981年黑龍江墾區劉振平	是「循環識字、分步閱讀、分格習作」教學體系的基礎部分。以「循環記憶心理學」為理論根據，吸收傳統的識字經驗，主張「科學識記，合理循環」以提高識字效率。
	情趣類	字謎識字	1987年吉林省雙遼縣的老師們	把識字教學與猜字謎遊戲結合，在編字謎、學習識字的過程中，激發學習興趣、集中注意力，加強對生字的觀察分析，通過聯想的方式加深對字形的理解。可做為其他識字方法的輔助教學。
		趣味識字		通過語言交際活動或趣味遊戲的方式激發學生興趣。將漢字識字規律做幽默談諧的比較，特別是對字形、字義的異同關聯的分析。
記述特徵類識字法	徒手技術類（運用徒手技術的輔助識字方法）	看圖識字	民間沿用許久	運用徒手技術的輔助教學方法，並非系統的識字方法。繪有直觀形象的圖畫，用於兒童識字入門，但侷限於名詞的識記。
		立體結構識字法	1990年趙明德	以漢字遊戲的形式，提高學生識字的興趣和能力。借形似「魔方」的正方形字塊組成。每個字塊含六個獨體字或偏旁部首，以及少量結構、比例巧妙結合的合體字。僅能作為啟蒙，無法克服偏旁、部首、部件任意組合所帶來的錯誤。
	現代數學技術的應用	一般計算機輔助教學	1994年	按漢字形、音、義的編碼輸入、輸出，乃計算機漢字處理技術。基本上採用



(建立漢字文化與數學文化的關係)			「形」、「音」、「音形」等三類方法。做到「識字、查字、編碼、打字」四結合，激發學生興趣，加深學生對漢字間架結構、筆畫、筆順、讀音和字義的理解。
	多媒體技術的運用	1994年謝錫金	按漢字形、音、義配合音響、圖畫和動畫等聯繫起來，有效促使兒童記憶漢字字形、字義和書寫方法。使聽、說、讀、寫做有機聯繫，激發學生學習興趣和注意力，有效地使記憶漢字。

資料來源：筆者整理自戴汝潛主編：《漢字教與學》（濟南：山東教育出版社，1999年），頁115-235。

其中在中國大陸正規語文教育中影響較大的漢字指導法有二：一是「分散識字教學法」，二是「集中識字教學法」。筆者將之分述如下：

### 1. 分散識字法：

特色為「字不離詞，詞不離句，句不離篇」，將漢字教學寓於文章語境中，符合兒童由具體到抽象的認知特性。當前的小學國語教學多採取此法，所學詞彙分散至各課課文中，每課約有十多個生字，教學時先概覽課文，再由句子提取新詞，進而由新詞中提取新字，講解生字的筆畫、部首與字義，最後再講解課文。亦即由課文摘出句子，再由句子摘出生詞與生字，最後從事識字與寫字教學。優點乃使學生在習得漢字的過程中不脫離相關的語言環境，使學生熟悉漢字的使用。

缺點則為漢字的出現順序是隨意的，並不按照漢字的難易程度來編排，其中包括筆畫多寡、結構難易、使用頻率及形音義相關性等等。且字與字之間缺乏關聯性與系統性，學習者難以了解漢字的規律，不容易按部就班歸納出漢字的規律，使漢字習得事倍功半，就漢字習得的角度來說速度與數量都顯不足。分散識字法包括一般分散識字法、注音識字法、漢標識字法、猜認識字法、聽讀識字法等。

### 2. 集中識字法：

自從中國大陸1958年在黑山北關實驗學校發展以來，此種運用中國文字特性來教學的方法，強調以形近字、同音字及基本字帶字等方法從事漢字教學。此法「便於歸類、對比和突出漢字結構的共同規則，有利於兒童有計畫的編碼、組合、儲存和檢索」。

缺點在於「先識字後讀書的教材單元過大，造成識字周期過長，因而識字鞏

固率受到影響，與閱讀結合也受到影響。隨之，也加重了學業負擔」。包括一般集中識字、韻語識字、字族文識字、字根識字、字理識字、部件識字等等。

除了標音系統外，集中識字法運用的是一般漢字知識：包括字形、字音、字義。也有將兩者融合的，如字族文教學法、生活教育科學分類識字法，便是將同一類型的生字編入課文。集中識字的歸類方法有許多種，根據謝錫金（2008）的整理可區分如下表：

表 2-6：謝錫金（2008）集中識字法分類表

分類方法	例子	說明
象形和指事	象形：山、石、日、月、鳥、羊、牛、田、木、魚 指事：本、末、上、下	配合圖畫，顯示出象形字具有「畫成其物，隨體詰詘」（繪形狀物）的特點。 利用圖畫，說明指事字與象形字同樣具有繪畫成分，而指事字主要表達比較抽象的東西。
形聲字歸類	胡、湖、蝴、葫、瑚、糊	指出基本字表音、偏旁部首表義，教導學童分析字形和字義、字音的關係。
會意字歸類	尖、炎、森、晶	說明會意字由兩個或多個獨體字組成，字義是所包含的獨體字（部件）引伸出來的。
看圖識字	家庭：人、子、女、父、母、兄、弟、姊、妹 自然現象：風、霜、雨、電、雪、日、月 動物：魚、羊、鳥、牛	以主題為核心，聯繫其他相關的詞彙。

資料來源：謝錫金等：《中國語文課程、教材及教法》，（香港：香港大學出版社，2008年），頁33。

總上所述，分散識字教學法屬於由上而下的方式，注重具體的語言環境，將漢字置於文章中學習，強調漢字在文章中的作用。而集中識字教學法則屬於由下而上的方式，先識字再閱讀。

### （三）漢字習得效果

中國大陸對於學童的漢字習得效果調查研究並不多，且因人口數量多，不易進行全國性的調查，因此筆者並未查出中國教育部全國性漢字習得普查相關的研究報告。

目前可見的具體研究有：吳忠豪（2003）對於上海、浙江及江蘇三地區 2000 多名小學低年級學童進行識字能力調查，結果發現兩年平均識字量達 2174 字，

四個學期識字量差距呈現「大一小一大」。第一學年由於開始接觸漢字，對於漢字的形音義尚不熟悉，且有其他的習得任務，如學習拼音、認識漢字的筆畫、筆順、部首、部件及寫字等等，因此習得效果有限。但在學童習得 600-800 字就進入快速增加期。此調查提供漢字要求與指導相當具體的建議，即第一學年的識字量與寫字量不宜過大。

孫照保（2008）對安徽廬江縣 334 名小學學童進行調查，發現低年級平均識字量低於《2011 新課綱》標準，而高年級識字量則高於標準。此外研究顯示識字量與語文成績有較高的相關性。

由以上研究結果顯示，漢字習得成效在中國為地區性的研究，僅就某地區進行調查，未見全面性的普查。調查顯示識字量與語文成績呈現正相關，亦可證明前文所論述之「識字為閱讀的基礎」。

## 二、香港的現況

### （一）漢字習得要求

筆者將香港歷年小學國語教科書識字量規定整理如下表：

表 2-7：香港歷年小學課程標準及國語教科書識字量規定表

年代	課程標準	識字量
1955	國語科課程標準	—
1963	新制語文課程綱要	—
1967	小學中國語文科課程	—
1970	小學中國語文科課程建議	—
1975	小學課程綱要中國語文科	—
1984	小學課程綱要中國語文科	—
1990	小學課程綱要中國語文科	2600 字
1996	目標為本課程中國語文科學習綱要	2600 字
2002	中國語文教育·學習領域課程指引	—

資料來源：筆者整理自香港教育局網站：「中國語文教育·課程綱要」

<http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents.html>（引用時間：2013/5/28）

目前香港的中國語文教育學習領域設有以下學科：<sup>18</sup>

1. 中國語文（小學、初中及高中階段）
2. 普通話（小學、初中及高中階段）
3. 中國文學（高中及中六階段）
4. 中國語文及文化（中六階段）

其中與漢字習得密切相關者為「中國語文（小學、初中及高中階段）」科目，對於授課時數亦有明確的規定：「在小學階段建議為 25-30%（包括普通話），在初小階段宜採用建議課時的上限，以確保學生學好母語，打好學習其他學科的語文基礎。」<sup>19</sup>在《課程指引》中提到語文學習要點有四：語文學習基礎知識、能力、策略和興趣、態度、習慣。<sup>20</sup>在《小學中國語文建議學習重點（試用）2008》中，建議學生學習的重點內容有二：<sup>21</sup>

- （1）語文學習基礎知識：認識字和詞、標點符號、遣辭用字、篇章、常用工具書。
- （2）聽、說、讀、寫：學習聆聽、說話、閱讀、寫作能力，掌握語文運用的策略，培養語文學習的興趣、良好的學習態度和習慣；而「寫字」的學習重點歸入寫作範疇內；「掌握視聽資訊」的學習重點則同時列入聆聽、閱讀兩範疇內。

在以上兩個領域中關於漢字習得的規定分述如下：

<sup>18</sup> 《中國語文課程指引：總論》（2004），頁 4。

<sup>19</sup> 《中國語文課程指引：課程規劃》（2004），頁 38。

<sup>20</sup> 《中國語文課程指引：課程架構》（2004），頁 13。

<sup>21</sup> 《小學中國語文建議學習重點（試用）》（2008）由課程發展議會中國語文教育委員會編訂，是在《小學中國語文建議學習重點（試用）》（2004）的基礎上略作修訂，供學校配合《中國語文課程指引（小一至小六）》（2004）使用。頁 3-5。

1. 語文學習基礎知識：

表 2-8：香港語文學習基礎知識學習重點表

學習重點		說明	
		第一學習階段 <sup>22</sup>	第二學習階段
1. 字與詞	漢字形音義	認識筆畫、筆順	—
		認識字形間架結構	—
		認識常見的偏旁、部件	—
		認識字形的手寫體、印刷體	認識字形的正體、俗體
		認識造字法，如象形、形聲、指事、會意	
		認識漢語音節由聲、韻、調組成	
		認識常見的同音字	—
5. 常用工具書		認識常用檢索法的使用，如部首、筆劃、音序	
		認識常用的字典辭典（書籍及電子版）、兒童百科全書	

資料來源：《小學中國語文建議學習重點（試用）》（2008），頁 3。參見：  
[http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content\\_2810/pri\\_chi\\_lang\\_lo\\_web\\_version.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_2810/pri_chi_lang_lo_web_version.pdf)  
 （引用時間：2013/5/28）

2. 聽、說、讀、寫：

（1）閱讀能力學習重點：

表 2-9：香港語文學習閱讀能力學習重點表

學習重點	說明	
	第一學習階段	第二學習階段
1a. 認讀文字	認讀常用字 <sup>23</sup>	
	辨識字形、字音、字義	

資料來源：《小學中國語文建議學習重點（試用）》（2008），頁 5。

<sup>22</sup> 此表中的第一學習階段為小學 1-3 年級，第二學習階段為小學 4-6 年級。

<sup>23</sup> 常用字詞參照《香港小學學習字詞表》，共計 2600 字。香港課程發展議會 1990 年公布《小學中國語文科課程綱要》，附錄《小學常用字表》，共列出 2600 字。香港教育署 1996 年公布《小學教學參考詞語表（試用）》，收 6765 詞語。這些字表與詞表對香港地區小學中國語文教學具有相當的影響：增加了字詞教學的規範性和針對性，為語文教師、課本編輯提供了參考依據。

(2) 寫作能力（分為寫字和寫作）學習重點：

表 2-10：香港語文學習寫作能力學習重點表

學習重點	說明	
	第一學習階段	第二學習階段
寫字	書寫常用字 <sup>24</sup>	
	硬筆、毛筆的執筆與運筆方法 <sup>25</sup>	
	正確的寫字姿勢和良好的書寫習慣，如書寫規範、端正、整潔	良好的書寫習慣，如書寫工整、行款整齊、文本整潔

資料來源：《小學中國語文建議學習重點（試用）》（2008），頁 5。

在漢字知識方面，重點在於漢字形音義。在字形方面，筆畫、筆順、結構、偏旁、部件及不同字體都是學習的重點。在字音方面，漢語音節、同音字為學習重點。在字義方面，能認識象形、指事、會意、形聲四種造字法。對於常用漢字的識與寫也是教學重點。

此外，在（2007）《香港小學常用字詞表》中明確標出小學常用字表 2600 字，對於識字量有清楚的規範，可運用在教學與教材上：

表 2-11：《香港小學常用字詞表》識字量規定

	1 年級	2 年級	3 年級	4 年級	5 年級	6 年級
識字量	460	500	530	590	260	260
累計識字量	460	960	1490	2080	2340	2600

資料來源：香港特別行政區政府教育局課程發展處中國語文教育組（2007）：

[http://www.edbchinese.hk/lexlist\\_ch/result.jsp?id=1725](http://www.edbchinese.hk/lexlist_ch/result.jsp?id=1725)（引用時間：2013/5/28）

識字量最大者在 3-4 年級，並未明確規定寫字量。除此之外，對於教學也提出了建議：<sup>26</sup>重點在於「份量適中」、「目的明確」與「適當布置寫字練習」。「份量適中」提出「在小學低年級宜適當安排堂課，以減少家課份量」；「目的明確」提出「不應安排缺乏明確學習目的、無顯著學習效益的機械式練習，例如抄寫課文、詞語解釋、大量字詞，死記硬背詞語解釋、課文主旨、標準答案」；「適當布置寫字練習」則提出「筆畫較複雜的字詞，對小學低年級學生，較難書寫，教師只宜要求他們認讀，不宜要求書寫」。並且建議可採取默寫的方式，幫助學生掌

<sup>24</sup> 該表在此註：「常用字詞參照《香港小學學習字詞表》」。

<sup>25</sup> 該表在此註：「不宜在小學一、二年級學寫毛筆字」。

<sup>26</sup> 《中國語文課程指引：學與教》（2004），頁 52

握漢字的形音義。

綜上所述，香港在漢字教學方面，亦採取「識寫分流」的方式。對於低年級的學生，筆畫較難的字只要求認讀，不要求會寫。對於漢字識寫的練習也有具體的規定，如不宜反覆抄寫，但默寫是重要的練習方式。

## (二) 漢字指導法：綜合高效識字法

香港語文教學主要採用分散識字法，須兼顧聽說讀寫，漢字習得則聽、說、讀、寫同步進行。謝錫金（2000）認為識字教學的次序，在初學階段應以「識讀」為主，適量的「書寫」（作者著重於「抄寫」）為輔，最後則以「應用」為主。<sup>27</sup>但是香港當前的語文教學並未區分這三種層次。有鑒於當前的語文教育使學習者識字速度慢、識字量不大，且以默寫為評估識字習得成效的主要方式。因此謝錫金提出了「綜合高效識字法」，包含識字和寫作兩部分，目標是結合學童的生活經驗，提高學童的識字量，鼓勵他們儘早閱讀，提前寫作，發展學童的智力、語文、創意、自學和解難等能力。

### 1. 基本理論：

「綜合高效識字法」的理論基礎為西方心理語言學家 Treisman（1960）所提出的「心理詞彙」，他認為每個人都有自己的心理詞彙，心理詞彙是由許多不同的詞彙組成的，並會隨時間而不斷更新和變化，極具靈活性。不同的詞彙有不同的使用頻率。學童在日常生活中已經學習大量口語字詞，掌握語音、語感及語義等語言知識，並能在日常生活中運用，這便是他們的「心理詞彙」。兒童能掌握字詞的音義，只是書寫不出來，在漢字的形音義三者，欠缺了字形的配合。「綜合高效識字法」便是運用聯想的方式，幫助學童尋找、運用及發展心理詞彙，使其能快速掌握及牢記這些詞彙，提高學習成效。

### 2. 方法：

基本上是以課文帶動識字，具體實施原則為有四（謝錫金，2000）：

#### (1) 雙重編碼理論與圖文互補：

---

<sup>27</sup> 參見謝錫金：〈漢字的難易〉，網路文章：  
<http://www.chineseedu.hku.hk/ChineseTeachingMethod/learnword/difficult/index.htm>（引用時間：  
2013/5/28）

「雙重編碼理論」假設人的大腦中同時存在著兩個有聯繫又各自獨立的語言處理系統：一個負責處理文字性的語言系統，另一個負責處理想像性的非語言系統。Paivio (1986) 指出圖畫能在非語言系統裡製造視覺影像，比文字影像價值高。因此綜合高效識字法在教材中運用照片為主、圖畫為輔幫助漢字習得。

#### (2) 先具體，後抽象：

根據「雙重編碼理論」(Double Coding Theory)，假設人類的大腦認知裡同時存在兩種相關卻又獨立的語言處理系統，一個處理文字性的語言系統，一個處理想像性的語言系統 (Paivio, 1986；Elliott, Alty, Al-Sharrah & Beacham, 2002)。因此「綜合高效識字法」的課文以插圖協助學生理解，且以具體的實詞為主，避免使用抽象的虛詞。

#### (3) 結合多種識字理論：

保留各種識字理論的優點，使學童能夠學習多種識字策略。學習不同漢字可採用不同策略，不同學童也可根據個人需求採用不同策略。如集中識字、韻文識字、部件識字等。

#### (4) 配合生活經驗：

從上文提到的心理詞彙概念為基礎，認為配合學童的生活經驗來從事教學，必能引起學童學習動機，帶動愉快的學習氣氛。

「綜合高效識字法」實施原則為先識讀再書寫，除去一般大量抄寫的過程。突破《課程指引》460字的限制，每篇課文都根據漢字的特性（同音、同韻、同部首或形似等）來編寫，內容為兒童日常生活的所見所聞。選取漢字的分類有三：第一類是識讀字，目的是培養學童的閱讀能力，此類字種與學童心理詞彙有關。學童需要識讀教材中所有的字，但暫時不需要會寫、會用。第二類是書寫字，要求學童會寫這些字，目的是培養他們的筆順和書寫能力，以便日後運用。第三類是應用字，目的是應用這些字掌握語言應用的規律，可以透過課文來學習日常生活中的名詞、動詞、形容詞等等。評估方式突破傳統，亦將字分為認讀、書寫和應用三方面。評估模式包括看圖寫字、辨別讀音、朗讀、閱讀理解、造句、默寫及作文等。範圍包括字形、字音及字義。該課程主要目標為加強兒童的識字能力，評估只是為了鞏固兒童的學習及找出識字難點。

「綜合高效識字法」利用學童已有的心理詞彙，讓學童儘早學習漢字，並以符合生活經驗的課文引起學童興趣。運用多種教學法，截長補短，綜合各種識字



教學法的優點以識字課程為中心，不僅符合識字教學的需要，亦加強學童對於漢字結構的分析能力。

筆者認為「綜合高效識字法」採取的是「識寫分流」的策略，並且重視應用能力的培養。但因香港的語言使用情況較為多元，究竟中文、英文、粵語或其他語言在學童的心理詞典裡是如何存在的？謝錫金的研究中僅提到「大部分兒童的母語為中文，口語為粵語」<sup>28</sup>，但對此並未清楚區別與說明。前文談到「綜合高效識字法」的基本理論為「心理詞典」，而此「心理詞彙」為學童在日常生活中已經學習的大量口語字詞，並能掌握其語音、語感及語義等語言知識，但在學童心理詞典中的字音為廣東話字音亦或是普通話字音？若為廣東話字音，在習得新的詞彙時心理詞典中字音的轉換又是如何？此疑問尚有待研究。

且「綜合高效識字法」課程僅在香港救世軍石湖學校進行過兩年的實驗，並未全面實施。港大教育研究中心及教育學院進行「幼兒有效漢字學與教：高效漢字認讀及讀寫發展」的研究，並在多所幼稚園實施「識字教學計劃」，<sup>29</sup>但目前未見相關研究成果。

### （三）漢字習得效果

香港教育局在2012年針對小學三年級的學生在中國語文科達到基本水平做了調查，題目是根據《中國語文課程第一學習階段基本能力（試用稿）》、《小學中國語文科課程綱要（1990）》、《中國語文課程指引（小一至小六）（2004）》、《目標為本課程中國語文科學習綱要：第一學習階段（小一至小三）（1995）》等課程文件擬訂。其中達到基本水準的百分率為86.1%，2011年為86.4%。在閱讀與寫作兩方面有以下的說明：<sup>30</sup>

#### 1. 閱讀方面：

- （1）學生在詞語題的表現比去年有顯著進步。
- （2）學生大致「能理解簡淺敘述性文字的段意及段落關係」，表現良好。
- （3）學生尚「能概略理解篇章中簡淺的順敘/倒敘事件」。
- （4）學生在理解實用文方面，表現尚可。大部分學生能回答基本格式和相關內

<sup>28</sup> 謝錫金等：《中國語文課程、教材及教法》，頁 40。

<sup>29</sup> 〈「幼兒有效漢字學與教：高效漢字認讀及書寫發展」研究結果〉，參見香港大學教育學院新聞稿：[http://web.edu.hku.hk/outreach/media/docs/media/20120402\\_SK\\_I\\_C\\_P.pdf](http://web.edu.hku.hk/outreach/media/docs/media/20120402_SK_I_C_P.pdf)（引用時間：2013/5/28）

<sup>30</sup> 香港教育局：《2012 年全港性系統評估第一及第三學習階段中國語文科學生基本能力報告》，參見香港教育局網站：[http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/zh/2012tsaReport/chi/Ch6a\\_P3\\_Chi\\_TSA2012C.pdf](http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/zh/2012tsaReport/chi/Ch6a_P3_Chi_TSA2012C.pdf)（引用時間：2013/5/28）

容上的問題。

## 2. 寫作方面：

- (1) 學生能寫簡單的書信。大部分學生能寫出主要信息和相關內容，惟在格式上略有疏漏。
- (2) 大部分學生能在「內容」、「結構」、「文句」和「詞語運用」方面取得三等的成績。
- (3) 學生大致能按照題目的要求，選擇適當的素材，分段鋪排，並運用所學的詞語和句式，寫一篇簡單的文章。
- (4) 在「內容」和「結構」方面，能取得四等或以上成績的學生，人數顯著減少。「文句」和「詞語運用」上能達到「文句流暢」、「用詞豐富」的學生，也屬少數。
- (5) 學生在「錯別字」方面，表現比去年進步。絕大部分學生能取得二等或以上成績。在「標點符號」方面，表現則與去年相若。

此項調查雖然並非針對漢字習得所做的調查，但亦有參考價值。在閱讀方面表現「尚可」，在寫作方面具備基本寫作能力，但要達流暢、豐富者仍居少數。

## 三、台灣的現況

### (一) 漢字習得要求

筆者在本章第一節中探討中國傳統識字教學時指出，識字是閱讀及寫作的基礎，母語兒童識字之後才能閱讀文章書籍，獲取知識，識字為閱讀與寫作之前提。因此可說漢字教學是母語兒童獲取知識的基礎之一，不識字無法順利進行其他課程。

何三本（1994）比較兩岸小學識字教學的異同，發現中國對於識字量與寫字量均有明確規定，台灣則無。但因為該文年代較遠，台灣當前九年一貫課程綱要已明定識字量與寫字量。文中並指出中國在漢字教學方式首重筆順及部首，忽略漢字整體的架構及造字法。但台灣則重視筆畫及筆順，亦缺乏漢字結構的整體認識，因此錯字較多。並對於識字教學提出應從文字學走向實用的漢字應用心理學。但該文年代乃針對舊教材從事分析。與現今的課程大綱有所不同。

因此，筆者現將台灣歷年小學課程標準及國語教科書識字量規定整理如下表，期望能有較嶄新的研究成果：

表 2-12：台灣歷年小學課程標準及國語教科書識字量規定表

年代	課程標準	國語教科書	識字量
1951	—	民國五十年暫用本	2930 字
1952	國民學校國語科課程標準	—	—
1962	國民學校課程標準	國定本	2876 字
1968	國民小學暫行課程標準	—	—
1975	國民小學國語課程標準	國定本	2996 字
1978	國民小學國語課程標準	國定本	2762 字
1991	國民小學國語課程標準	1-5 冊改編本 6-12 冊修訂本	2703 字
1993	國民小學國語課程標準	—	—
2001	國民中小學九年一貫課程暫行綱要	審定本	第一學段 <sup>31</sup> 1000-1200 字 第二學段 2200-2700 字 第三學段 3500-4500 字
2003	國民中小學九年一貫課程綱要	審定本	第一學段 1000-1200 字 第二學段 2200-2700 字 第三學段 3500-4500 字
2008	國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域(國語文) #	審定本	第一學段 700- 800 字 第二學段 1500-1800 字 第三學段 2200-2700 字 第四學段 3500-4500 字

資料來源：筆者整理自下列資料：

1. 教育部教育研究委員會：《我國中小學國語文基本學力指標規劃研究完整版(上冊)》(台北：教育部，2000年)，頁153。
2. 教育部國民教育社群網「課程綱要：90課綱」：[http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_90.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_90.php) (引用時間：2013/5/28)
3. 教育部國民教育社群網「課程綱要：92課綱」：[http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_92.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_92.php) (引用時間：2013/5/28)
4. 教育部國民教育社群網「課程綱要：97課綱」：[http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_97.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php) (引用時間：2013/5/28)

台灣歷年的課程標準中，由於一直採用教育部統一版本，因此對於識字量並無明確規定，上表中的字量乃是各學年國語教科書生字數總和。但自1996年起教科書逐年開放審定，各出版商所編寫之教科書也有字數的不同，因此九年一貫課程大綱中始出現識字量的規定。

<sup>31</sup> 此處的第一學段指的是小學1-3年級，第二學段指的是小學4-6年級，第三學段指的是國中1-3年級。

九年一貫課程實施（2001）之前國小國語教科書識字量為 2700-3000 字，實施後降為 2200-2700 字，但在第四階段則急速增為 3500-4500 字。雖然與教育部規定的常用標準字 4808 字有 300 多字的差距，但希望能以大量閱讀來補足。九年一貫課程又把以往各科的總目標和分段目標轉化成一條條結合十大基本能力、而且主次明顯的「能力指標」。

根據中華民國教育部 2011 年《九年一貫課程綱要》（下文簡稱為《2011 九年一貫課綱》），九年一貫課程大綱將九年分為四個階段：第一階段為小學 1-2 年級，第二階段為小學 3-4 年級，第三階段為小學 5-6 年級，第四階段為中學 1-3 年級。在課程標準中，國語科包括說話、讀書、作文及寫字四個項目。要將識字能力與寫字能力合為「識字與寫字能力」，並羅列了各階段識字量的目標。九年一貫課程綱要識字與寫字能力階段目標請見表 2-13：

表 2-13：台灣 2011 年《九年一貫課程綱要》識字與寫字能力階段目標表

能力 指標 基本 能力	課程 目標	第一階段 (1-2 年級)	第二階段 (3-4 年級)	第三階段 (5-6 年級)	第四階段 (7-9 年級)

1.	應用 語言 文 字，激 發個 人潛 能，拓 展學 習空 間。	4-1-1 能認識常用國字 700-800 字。 4-1-3-1 能養成良好的書寫 姿勢，並養成保持整 潔的書寫習慣。 4-1-4-1 能掌握基本筆畫的 名稱、字形和筆順。 4-1-4-2 能正確認識楷書基 本筆畫的書寫原則。 4-1-4-3 能用硬筆寫出合理 的筆順、正確的筆畫 及形體結構的國字。 4-1-4-4 能寫出楷書的基本 筆畫。	4-2-1 能認識常用國字 1500-1800 字。 4-2-4-1 能養成執筆、坐姿適 當，以及書寫正確、 迅速，保持整潔與追 求美觀的習慣。 4-2-5-1 能正確掌握筆畫、筆 順及形體結構。 4-2-5-2 能掌握楷書偏旁組 合時變化的搭配要 領。 4-2-5-3 能掌握楷書組合時 筆畫的變化。 4-2-5-4 能認識筆勢、間架、 形體和墨色。	4-3-1 能認識常用國字 2200-2700 字。 4-3-4-1 能掌握楷書偏旁組 合時變化的搭配要 領。 4-3-4-2 能掌握楷書組合時 筆畫的變化。	4-4-1 能認識常用國字 3500-4500 字。 4-4-1-2 能概略瞭解文字的 結構，理解文字的字 義。 4-4-3-1 能透過模仿，寫出正 確、美觀的硬筆字。 4-4-4-1 能因應不同的場 合，用不同的書寫工 具，表現不同的書寫 風格(如：海報、廣 告等)。
2.	培養 欣 賞 、 表 現 與 創 新	4-1-1-2 能利用生字造詞。 4-1-1-3 能利用新詞造句。 4-1-3-2 能正確的使用和保 管寫字工具。 4-1-4-5 能認識楷書基本筆 畫的變化。 4-1-4-6 能配合識字教學，用 正確工整的硬筆字 寫作業、寫信、日記 等。	4-2-1-2 能利用生字造詞。 4-2-1-3 能利用新詞造句。 4-2-3-1 能流暢寫出美觀的 基本筆畫。 4-2-3-2 能應用筆畫、偏旁變 化和間架結構原理 寫字。 4-2-3-3 能用正確、美觀的硬 筆字書寫各科作業。 4-2-5-5 能配合識字教學，用 正確工整的硬筆字	4-3-1-2 能利用生字造詞。 4-3-1-3 能利用新詞造句。 4-3-3-1 能流暢寫出美觀的 基本筆畫。 4-3-3-2 能應用筆畫、偏旁變 化和間架結構原理 寫字。 4-3-3-3 能用正確、美觀的硬 筆字書寫各科作業。 4-3-5-1 能欣賞楷書名家 (歐、顏、柳、褚等)	4-4-3-2 能透過臨摹，寫出正 確、美觀的毛筆字。 4-4-3-3 能瞭解並應用筆 畫、偏旁變化和間架 結構原理寫字。 4-4-3-4 能靈活應用寫字的 方法與原理。 4-4-5-1 能欣賞書法作品的 行款和布局。 4-4-5-2 能欣賞書法作品的 行氣及風格。

			寫作業、書信、日記等。 4-2-6 能概略認識字體大小、筆畫粗細和書法美觀的關係。 4-2-6-1 能欣賞優美的書法。	碑帖。 4-3-5-3 能概略欣賞行書的字形結構。	
3.	具備 生涯 學習 規劃 的自 學能 力，奠 定生 涯規 劃與 終身 學習 之基 礎。	4-1-1-1 能利用部首或簡單造字原理，輔助識字。 4-1-2-1 會利用音序及部首等方法查字辭典，並養成查字辭典的習慣。	4-2-1-1 能利用部首或簡單造字原理，輔助識字。 4-2-2 會查字辭典，並能用字辭典，分辨字義。	4-3-1-1 能利用簡易的六書原則，輔助認字，理解字義。 4-3-2 會查字辭典，並能用字辭典，分辨字義。	4-4-1-1 能運用六書的原則，輔助認字。 4-4-2 能運用字辭典、成語辭典等，擴充詞彙，分辨詞義。
6.	透過 文化 學習 體認 本國 及外 國之 文化 習俗。 國際 瞭解			4-3-5-2 能辨識各種書體(篆、隸、楷、行)的特色。 4-3-5-4 能知道古今書法名家相關的故事。 4-3-5-5 能就近欣賞名勝古蹟的書法之美。	4-4-1-3 能說出六書的基本原則，並分析文字的字形結構，理解文字字義。

資料來源：教育部國民教育司「100年國民中小學九年一貫課程綱要」：

[http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326) (引用時間：2013/5/28)

另訂《國民小學語文學習領域(國語文)補救教學基本學習內容(試行版)》(下文簡稱為《2011基本學習內容》)，基本學習內容在於規範各年級必須的基本內容，其重要訴求在於「讓學生具備社會生活的能力，而最關鍵處就在識字量

(認字量)的多寡」，<sup>32</sup>其中將漢字習得區分為「認念」、「書寫」、「聽寫」、「應用」等四類，並根據九年一貫課程大綱之原則，提出具體字數的規範。現將相關相關規定整理如下表：

表 2-14：台灣《國民中小學九年一貫課程綱要》各階段識字量及寫字量規定表

年級	認念		書寫		聽寫		應用 (造詞/造句)		2011年 課程綱要
	字 <sup>33</sup>	詞 <sup>34</sup>	字 <sup>35</sup>	詞	字	詞	字	詞	識字量
1	400	600	300	400	300	400	300	400	700-800
2	800	1200	600	800	600	800	600	800	
3	1200	1800	900	1200	900	1200	900	1200	1500-1800
4	1600	2400	1200	1600	1200	1600	1200	1600	
5	2000	3000	1500	2400	1500	2400	1500	2400	2200-2700
6	2400	3600	1800	3000	1800	3000	1800	3000	

資料來源：筆者整理自《2011 九年一貫課綱》及教育部國民教育司：2012「補救教學基本學習內容—國民小學語文學習領域（國語文）（試行版）」，頁 5。

《2011 基本學習內容》明確規定出識字量與寫字量。識字量的多寡依據教育部國語推行委員會公告之字頻表，並參考審定通過之三家教科書編寫小學一年級課本時採用的識字量（南一版 337 字、翰林版 356 字、康軒版 363 字），商訂國小一年級基本識字量為 300 字，而後逐年增加。補救教材編寫亦依照此識字量螺旋式遞增。筆者認為此舉有點本末倒置，應先訂出識字量與寫字量，才交由各出版社編寫教材。而非根據各出版社所出版的教科書來決定識字量與寫字量。或有其他考量，應另寫專文深入研究。

從《2011 基本學習內容》可看出採取「識寫分流」的要求，明確規定識字量應大於寫字量，「未列入習寫字量者可列為認讀字，並盡量於第二階段消化為習寫字。」<sup>36</sup>亦即國語教科書的生字包括習寫字和認讀字，習寫字是課文中學生必須認識和書寫的字，認讀字則是只需認識不必會書寫的字。在增加識字量的同時減輕寫字量的負擔。讓學生先認識認讀字，沒有書寫的壓力，該字再次出現時則列為書寫字，更加熟悉。

羅秋昭（2000）認為小學第一階段應該重在識字、說話、閱讀，並將三者融為一體。其中又以識字為優先，識字太少便不能利用來閱讀和寫作。第二階段則

<sup>32</sup> 2012「補救教學基本學習內容—國民小學語文學習領域（國語文）（試行版）」，頁 5。

<sup>33</sup> 在該表中關於認念的字量說明為：「以識字量折衷，每年增加 400 字來計算」。

<sup>34</sup> 在該表中關於認念的詞量說明為：「以國字認念量的 1.5 倍來計算」。

<sup>35</sup> 以識字量的下限×80%四捨五入來計算。例如低年級國字書寫量為：700×80%=560 四捨五入為 600 字。

<sup>36</sup> 2012「補救教學基本學習內容—國民小學語文學習領域（國語文）（試行版）」，頁 5。

以閱讀、寫作為主，第三階段加強文法修辭、文化陶養的訓練。對於課程安排也提出了以下的建議：第一階段學習重點在於「大量識字的教學」，第二階段則在以識字為基礎的「大量閱讀」，第三階段為以識字、閱讀為基礎的「大量寫作」。

上述分段能力指標在識字方面主要明確訂出各階段的識字量規範，考量兒童心理發展，隨年級升高逐漸增加。除了以上所討論的識字量與寫字量之規定外，關於識字與寫字的原則，茲分析如下：

### 1. 在識字方面：

在識字的方法上，第一、二階段提及用部首或簡單造字原理輔助識字，第三階段利用簡易六書原則，第四階段則運用六書的原則輔助認字。實施要點亦提出具體的建議：「第一、二、三階段識字教學，宜採部首歸類，協助識字，第四階段則配合簡易六書常識，以輔助識字。」且教學重點在於「第一階段應著重：部首與字義、筆畫與筆順、字形結構、生字組詞之應用能力（組詞、造句），並配合寫字教學，相輔相成，以確實認識字體，把握字音，理解字義，擴充詞彙」。

在辭典的運用上，第一階段「利用音序及部首」，第二、三階段能利用字辭典「分辨字義」，第四階段除了字辭典外，還加上成語辭典用以「擴充詞彙，分辨詞義」，亦有階段性任務。

然而在實行「識寫分流」時，應輔以注音符號。處理原則如下：「各階段之注音原則，第一、二階段須全部注音。第三、四階段僅於生難字詞、歧音異義之字詞注音」。<sup>37</sup>為了增加閱讀量而將注音視為輔助識字的工具。

### 2. 在寫字方面：

大體而言在寫字方面，寫字能力指標是要讓學習者在認知上能夠掌握漢字的部首結構，並培養鑑賞各種書體的審美觀。在技能上能夠掌握運筆原則，並用硬筆、毛筆正確書寫。在態度上則是激發寫字的興趣。

第一階段須掌握基本筆畫、字形和筆順，到第二階段加上掌握形體結構，第三、四階段則需掌握「楷書組合時筆畫的變化」<sup>38</sup>、「應用筆畫、偏旁變化和間架結構原理寫字」。寫字教材「除寫字姿勢、執筆、運筆方法、臨摹要領等之基本要項外，並以基本筆畫與筆形、筆順、筆畫變化、偏旁寫法、間架結構與搭配要領為基礎訓練。」足見由基本筆畫到範圍加廣加深，並能應用。

寫字課所習寫的字，必須以教材習寫字之生字、或已學過的字為基礎，選擇適當的字例，作通盤規畫，而不是隨意取字。在字材編輯上應與學生的學習能力

<sup>37</sup> 參見教育部國民教育司「100年國民中小學九年一貫課程綱要」，頁40。教材編選原則（8）

<sup>38</sup> 同上註，頁41。教材編選原則（11）。以下引文出處皆同。



配套，循序漸進、由易入難。「可採用九宮格、米字格或田字格。」「以硬筆為主，毛筆為輔」。此外，「識字教學與寫字教學之間，應重視相互聯絡教學，配合各科作業的習作，隨機指導學生，將作業寫得正確，寫得美觀。」

「識字」與「寫字」二者在語文學習上是相輔相成的，寫字能力則由筆畫、筆順及整體結構表現出來。但在教學的操作性質上卻有著極大的分野，因為，「識字」的部份原則上屬於學科，而「寫字」操作方面則較偏向術科，兩者在教學精神上略有不同。

## （二）漢字指導法

當前台灣的漢字指導法與中國大陸的發展相類似，台灣學者胡永崇（2002）分析了台灣的漢字指導法：

### 1. 造字原理教學：

利用六書造字原理，讓學生瞭解文字的結構，例如，日月為明、人木為休、目害為瞎、上下為卡、日青為晴。

### 2. 部首教學：

指導學生利用部首認識漢字，如「水」部者，大都與水有關。

### 3. 部件教學：

部件即漢字之最小組成單位，部件包括部首，但不限於部首，如指導學生「識」是由「言、音、戈」等三個部件組成。

### 4. 組字規則教學：

指導學生認識漢字的部件之組構原則。如「皿」這個部件通常都在漢字的最下方。

### 5. 形聲字教學：

利用形聲字「部首表義，聲旁表音」之特徵，指導學生掌握聲旁之字音線索，例如晴、睛、情、請、精等字皆具有共同之聲旁「青」，但配上不同之部首或部件即成為相似（同）讀音但字義不同之另一字。

### 6. 基本字帶字教學：

即先教漢字某一基本部件，再將此基本部件配上其他不同的部件，

即組成另一個新字，並進行同組具有相同基本字之字族教學。例如「輸、輪、輕」等皆具有「車」之基本字。

7. 意義化教學法：

利用各種可能的聯想及意義引申，將文字賦予意義以幫助記憶及憶取，例如：「養」，羊的食物，很營養。

8. 比較識字教學：

將學生可能產生混淆的相似字一起呈現，並明確指出二字的差別，或利用可能的分辨線索，幫助學生分辨相似字。例如「勺」及「勾」不一樣，「勺」裡有一粒米，「勾」裡有一「厶」。

9. 歸類識字教學：

將具有相同文字特徵或屬性之漢字歸為一類一起教學，例如將具有相同部首、聲旁、基本字、部件、漢字六書、字形、字音、字義之同組字一起教學。

10. 分析口訣法：

將複雜的文字分析成較小的單位，並將這些小單位一一以口訣的方式唸出來。如「壽」為「士勾王一口寸」，「陳」為「耳東陳」。

11. 兒歌教學法：

利用兒歌的韻文，幫助學生記憶文字。如「己全開，己半開，己的嘴巴合起來」。

12. 字謎識字教學法：

利用謎語幫助學生記住文字。如國慶日猜一字（朝）。

13. 笑話及故事識字教學法：

講一個有關文字的故事或笑話，幫助學生記住該字。

14. 遊戲識字教學法：

利用玩文字遊戲的方法，指導學生認識文字，提高學生識字興趣及增進識字練習。

胡永崇的分類不脫戴汝潛（1999）的分類。但亦可由不同的角度再度思考。以下便根據教學模式及教材呈現方式作一探討：

## 1. 根據教學模式：

可分為由上而下及由下而上。前者以學習者的語感經驗、世界知識作為學習資源，將單獨的詞彙與學習者的經驗相結合，如王明德教學法。<sup>39</sup>後者則由字形、字音、字義著手，讓學生完成識字任務，偏重識字過程而較忽略詞彙在語境中的作用。

## 2. 根據教材的呈現方式：

可分為分散識字教學法及集中識字教學法。目前台灣的漢字教學方式採取分散識字法。而台灣對於小學學童的漢字習得與教學研究多針對學習困難的特殊學生，對於一般學生的研究相對較少。常見的補救教學方式為部首識字教學法、字族教學法、基本字帶字教學法、形聲字教學法、圖解識字教學法等，所採取的多為集中識字教學法，與前述隨文出現的分散識字教學法並不相同。

這些教學法的研究顯示有不錯的成效，但因為台灣目前以分散識字教學法為主流，以上提及的集中識字教學法多為教學者自編的補充教材或是補救教學教材，少在正規課程中實施。

### (三) 漢字習得效果：

教育部並未針對母語學童的漢字習得從事相關調查，且對於母語者的漢字習得能力研究多集中於閱讀困難學童，且大部分都以識字能力（陳秀芬，1998；洪儷瑜，1999；陳慶順，2000；黃秀霜，1999；陳秀芬、洪儷瑜、陳慶順，2008等）和閱讀理解能力（邱上真、洪碧霞，1996；柯華葳，1999；陳美芳，1999等）為主。因此第一語言學習者之漢字習得效果僅能從個別研究中窺探一二。

其中較具體的研究為陳秀芬、洪儷瑜、陳慶順（2008）對小學1-3年級學童做了基本字讀寫能力的調查研究，該研究以洪儷瑜等（2003）所編制的「基本讀寫字綜合測驗」為工具，分別為「找出正確的字」（區辨字）、「看字讀音」（認讀字）及「聽寫」（寫字）等三個測驗。結果發現，一般學童首先精熟的能力是辨認字與認讀字的能力，在一年級上學期正確率分別為85%及82%，但僅能聽寫出11%的基本字。到了三年級上學期，則才能夠聽寫出91%以上的基本字。

而根據洪儷瑜等（2008）依據教育部《國小學童常用字詞調查報告書》所得

---

<sup>39</sup>「王明德教學法」為1962年高雄苓洲國小校長王明德針對小學低年級國語科所提出的教學法，為聽說讀寫混合教學，先說話再作文，最後寫字與閱讀。以看圖說故事的方式引導，進一步認識書寫符號。

之國小常用字庫編製測驗，並按照學生寫注音和造詞的正確性估計其識字量。在全台灣北、中、南區選取小一到國三2842位學生來進行調查。各年級可能的識字量如下：

表2-15：台灣小學學童各年級識字量調查表

年級	平均識字量	95%信賴區間識字量
1年級	713	371~1053
2年級	1248	971~1527
3年級	2108	1410~2806
4年級	2660	1779~3543
5年級	3142	2425~3859
6年級	3340	2531~4149

資料來源：洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬（2008）。學童「識字量評估測驗」之編製報告。《測驗學刊》，55（3），489-508。

筆者根據以上的研究發現，中文母語者（本節專指小學學童）的漢字習得效果有三項特點：

1. 漢字習得的先後順序為：先識讀後書寫，且識字量大於寫字量。
2. 無論是識字或是寫字都在小學三年級起較為熟練。
3. 漢字習得調查結果與《2011九年一貫課綱》對漢字習得字數的要求相符合。<sup>40</sup>

#### 四、中文母語者漢字習得之異同：

##### （一）兩岸教學現況比較：

大陸從1996年起展開教育改革，現著手基礎教育課程標準的制定。2000年開始使用部份調整後的教學大綱，即《九年制義務教育全日制小學語文教學大綱（試用修訂版）》，2001年提出《全日制義務教育語文課程標準（實驗稿）》，目前最新標準為2011年所頒行之《義務教育語文課程標準》。課程改革的目標在於強調課程促進每個學生身心的發展，增強課程結構的綜合性、彈性與多樣性。

在臺灣也進行了教育改革，1997年成立「國民中小學課程發展專案小組」。其後在1998年先後推出《國民中小學課程綱要》、《國民教育階段九年一貫課程總綱要》、《國民中學學生基本學力指標》，在2000年又推出《九年一貫課

<sup>40</sup> 《2011九年一貫課綱》中對於漢字習得數量的要求為：小學1-2年級700-800字，3-4年級1500-1800字，5-6年級2200-2700字。

程七大領域的暫行綱要》，2003 年提出《九年一貫課程七大領域的暫行綱要》，2008 年頒行《九年一貫課程綱要》，皆以「七大領域」、「十大基本能力」作為課程改革的核心，目前最新為 2011 年頒行之《九年一貫課程綱要》。

中國大陸的語文課程基本目標與實施展現於課程標準中，台灣則在九年一貫課程綱要內。這些基本理念直接影響了課程內容的安排與教材的編輯。根據前文的研究結果將兩岸漢字習得現況做一比較：

表 2-16：兩岸漢字習得現況比較表

		中國大陸		台灣	
識 字	分 項	分為識字量、工具輔助、識字興趣三方面。		分為識字量、文字學原理、工具輔助、認識字體筆畫美觀四方面。	
	識 字 量	1-2 年級	1600 字 (每學年 800 字)	2011 九年一貫課綱 700~800 字 (每學年 350-400 字)	2011 基本教學內容 800 字 (每學年 400 字)
		3-4 年級	累進至 2500 字 (每學年 450 字)	累進至 1500~ 1800 字(每學年 400-500 字)	1600 字 (每學年 400 字)
		5-6 年級	累 進至 3000 字 (每學年 250 字)	累進至 2200~ 2700 字(每學年 350-400 字)	2400 字 (每學年 400 字)
		7-9 年級	累進至 3500 字(每學年 167 字)	累進至 3500~ 4500 字(每學年 650-900 字)	(每學年 400 字)
寫 字	原 則	第一階段寫字量為識字量之 50%，第二階段以後便提高為 64%以上，寫字任務逐年增加。著重寫字習慣與興趣之培養。		第一到三階段寫字量均為識字量之 75%，寫字任務相當平均。	
寫 字 量	1-2 年級	累進至 800 字 (每學年 400 字)	600 字(每學年 300 字)		
	3-4 年級	累進至 1600 字(每學年 400 字)	1200 字(每學年 300 字)		
	5-6 年級	累進至 2500 字(每學年 450 字)	1800 字(每學年 300 字)		
	7-9 年級	未明訂寫字量(但 2001 年全日 制義務教育語文課程標準(實 驗稿)則訂為 3000 字)。	未明訂寫字量		

資料來源：筆者根據本論文第二章第一節研究結果製作而成。

對於母語學童的漢字習得，在識字量跟寫字量的要求上，兩岸是一致的。兩岸的課程標準均提出識字與寫字的階段目標，且識字量大於寫字量。顯示識字與寫字為兩種不同的目標，「識寫分流」的理念。語言學家趙元任（1980）曾談到母語兒童對於漢字的識讀與習寫並非一回事。呂叔湘（1995）也指出母語兒童在習得漢字前便已掌握聽說，聽說能力是母語兒童習得漢字（包括字音、字形與字義）的基礎。

筆者從上表的比較中發現，兩岸小學 1-2 年級的識字數量明確顯示「識寫分流」的具體要求。為了避免因識字量過少而阻礙閱讀，因此繼承了傳統語文教育中先識得兩千字而後能閱讀的基本理念。「多識」是為了奠定日後閱讀的基礎，雖然「少寫」，但在寫字目標中也奠定了字體筆畫、筆順、部首與結構等基礎。

對於識字量的確定，可從兩個方面進行：一是長期以來的語文教學經驗；二是根據定量的統計，看多少識字量能夠覆蓋學生的日常讀物。各個時期的識字教學積累的經驗值得很好地借鑒。傳統集中識字讀物《三字經》《百家姓》《千字文》三種合起來的總字數是2700字，剔除重複字約為2000字。考察兩岸三地各時期語文教學課程標準或綱要的要求，小學六年的識字量大多都在2500至3000字，與傳統語文教育的經驗基本吻合。

此外，分別由識字與寫字兩方面來比較：

#### 1. 在識字方面：

##### (1) 關於識字量：

在識字量的要求方面，兩岸三地對於識字量均規範最低數量。以第一階段為例，台灣 700-800 字，遠低於中國大陸 1600 字，甚至也低於香港的建議識字量 960 字。

中國大陸在識字與寫字的目標上直接點出「認識 3500 個左右常用漢字」的要求；台灣的國語文課程綱要則須由分段能力指標中加以分析，分段能力指標共分六個項目，依序為：注音符號應用能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力。分段能力指標將識字與寫字獨立成項，不過並沒有明確指出形、音、義之間的聯繫路徑關係與途徑。

中國大陸各階段的識字量逐年遞減，寫字量卻逐年遞增；台灣各階段識字量相同，寫字量亦相同，且寫字量均為識字量之 75%，亦即明顯地將識寫任務分散在各階段中。中國低年級明顯「識寫分流」，採取大量識字的方式。雖然突顯識字之重要，但低年級識字量卻為中、高年級的兩倍，似乎負擔過重。台灣九年一貫國語文領域有基本識字量的要求，與中國大陸相較之下，在小學階段識字量較

少，到了中學階段要求便急速提高。

### (2) 關於識字方法：

中國大陸第一階段的識字任務極大，需識得 1600 字；寫字量的要求略少，為 800 字。足見對該階段的要求為大量識字。台灣九年一貫國語文第一階段是注音符號、聽話說話與大量識字的要求。教育部常用標準字為 4800 字，因此到了第四階段高標需識得 4500 字，與教育部的標準常用字相去不遠。反觀中國大陸到此階段則僅 3500 字。

然而識字方法與寫字緊密相關，中國大陸課程綱要在第一階段以大量識字為教學原則，各階段亦講求筆畫、筆順、部首，不談六書。台灣九年一貫課程綱要的識字方法要求部首歸類及以六書為輔助參考。

### (3) 興趣與能力的培養：

除了具體的識字量外，也希望學習者能對學習漢字產生興趣。在識字興趣培養上，中國大陸將對漢字的興趣及養成主動識字的習慣作為階段目標，台灣則著重於識字具體能力的培養。漢字的識字量與寫字量是顯而易見的，對於識字方法的掌握與漢字學習興趣的培養則是隱性的。兩岸除了字量的要求外，也注重興趣的培養。

## 2. 在寫字方面：

### (1) 書寫習慣與技巧：

在書寫習慣上，中國大陸將「養成良好的書寫習慣」、「書寫規範、端正、整潔」作為各階段的寫字目標；台灣亦著重於「正確、美觀、工整」。但對於寫字的審美標準並未明確訂出。

在書寫技巧上，中國大陸僅在第一階段強調能「能掌握漢字的基本筆畫和常用的偏旁部首，能按筆順規則用硬筆寫字注意間架結構」。其餘階段均只強調正確美觀，而無具體學習原則均未提及。台灣則按照階段提出從筆畫、字形和筆順的基本掌握開始，到正確掌握，最後則強調組合時的筆畫變化。亦即「靈活應用寫字的方法與原理」。

### (2) 書寫的認識與構成：

台灣強調以部首與六書的原則來輔助識字與寫字，並根據不同階段培養不同

程度的查閱字典能力。中國大陸則不提六書，亦少有其他輔助方法。僅第一、二階段培養查閱字典的能力。

因此，兩岸在小學階段對學生的基本要求是，學生至少應認識 2500 個漢字。要能讀準字音，認清字形結構及筆順，了解字義，並能正確地書寫、運用。

### 3. 在拼音及注音符號的定位方面：

對於拼音和注音符號的定位問題，兩岸皆認為僅為輔助識字以及正音的工具，不能代替識字。中國大陸《2011 新課標》指出「漢語拼音要儘可能有趣味性，宜多採用活動合遊戲的形式，應與學說普通話、識字教學相結合，注意漢語拼音在現實生活中的運用」；<sup>41</sup>台灣《2011 九年一貫課程綱要》亦指出「宜以兒童日常生活經驗為中心，配合語言情境，提供完整情境之插圖，引導學生由說話進入符號學習」<sup>42</sup>。兩岸對於拼音及注音符號的教學皆以配合學童生活環境為主要方式。台灣更在教學原則中明確指出注音的地位與作用：「第一階段為輔助識字，須全部注音。第二階段為輔助學習，各冊教材僅於生難字詞、歧音異義之字詞注音。第三階段注音符號應用於認識文言生詞，及辨析音義關係」<sup>43</sup>。香港「普通話」一科「譯寫」<sup>44</sup>的學習目標清楚地標示「培養運用漢語拼音或注音符號的能力，以提高自學能力」。<sup>45</sup>

兩岸對於第一階段的大量識字乃希望在最短時間內解決字音、字義與字形之間的聯繫問題。學習者識字的目的是漢字本身，應該緊緊圍繞著漢字，盡可能地消除其他干擾因素。因此不應過於強調拼音的作用。漢字與拼音文字畢竟存在著巨大的差異，漢字所承載的資訊遠遠多於拼音或注音符號。在識字的過程中，如果只能識得字音，無疑是所偏廢，亦即未能獲得漢字形、音、義的全面資訊。

## 第二節 漢字圈漢字母語者之漢字習得

周有光（1988）認為從漢字圈國家的發展歷史來看，其語言借用漢字書寫本國語言需經過四個階段：學習階段、借用階段、仿造階段及創造階段。而這四個演變階段也可以理解為不同的語言調適策略。然而，這些地區經過各個發展階段後發展出漢字及拼音符號兩種文字系統。張學謙（2000）提出漢字及拼音文字可

<sup>41</sup> 《2011 新課標》，頁 21。

<sup>42</sup> 《2011 九年一貫課程綱要》，頁 34。

<sup>43</sup> 《2011 九年一貫課程綱要》，頁 49。

<sup>44</sup> 香港普通話一科分為聆聽、說話、閱讀、譯寫四個學習目標。

<sup>45</sup> 《香港普通話科課程標準》，頁 6。



以組合出三種書面系統：完全使用漢字（如中文）、完全使用非漢字的拼音文字（如越南的字喃 Quoc Ngu 及北韓的諺文）及混合這兩種文字的書面語（日文及韓文）。

本論文在此章將探討漢字圈漢字母語者之漢字習得，此處排除完全使用拼音文字之越南及北韓，集中探討使用漢字的日本及韓國。<sup>46</sup>

## 一、日本的現況

### （一）漢字習得要求

限制漢字字數是日本語言文字改革的重點之一，其限制漢字的方法是制定政府機關及一般社會使用的漢字表。在過去的五十多年來，漢字表經過多次的修改：1942 年《標準漢字表》收錄 2669 個漢字，1946 年《當用漢字表》收錄 1850 個漢字，1981 年《常用漢字表》則有 1945 個漢字。常用漢字對於日本國民現實生活中經常使用的漢字提出了大致的標準。但是，《常用漢字表》並沒有強制性，漢字的使用還是有彈性應用的空間（Seeley, 1991）。漢字限制的數量雖然有時增加有時減少，但整體來說有減少漢字使用的趨勢。日本官方規定的《常用漢字表》是「表達法令、公文、報紙、雜誌、廣播及一般日常生活用語中的標準常用漢字」<sup>47</sup>，並提供一般民眾使用漢字的依據。不在《常用漢字表》的詞彙，建議以假名書寫。

要討論日本漢字習得要求，便需分析文部省中、小學《國語學習指導要領》、《學習指導計畫》及《學習指導計畫解說》。以下便分別討論小學及中學兩階段：

#### 1. 小學漢字習得要求：

根據文部省小學《學習指導要領》，小學國語分為「A 話すこと・聞くこと（說話和聽力）」、「B 書くこと（書寫）」及「C 読むこと（閱讀）」四大內容。關於漢字教學的具體內容主要列於「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」之「文字に関する事項」項（「傳統語言文化與國語特質相關事項」之「文字相關事項」）中，包括識字和寫字兩方面。各學年的具體事項記載如下：

<sup>46</sup> Chen (1994) 認為拼音文字在漢字文化圈有四種功能：（1）作漢字注音的符號（2）漢字的補助文字（3）和漢字平等的並行文字（4）脫離漢字變成取代式的獨立文字。因此，越南文、北韓之韓文為 Chen 所討論之（4），亦即完全使用拼音文字，故不在本文探討範圍中。

<sup>47</sup> 余煥睿：〈日本漢字政策的演變〉《世界華文教學研討會論文集》，1990 年，頁 314-319。

表 2-17：日本文部省小學《學習指導要領》漢字習得相關規定表

	第 1-2 學年	第 3-4 學年	第 5-6 學年
識字方面	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 在第 1 學年能識得該學年漢字配當表中的漢字，漸漸會寫，並使用於文章中。</li> <li>2. 第 2 學年亦能識得該學年漢字配當表中的漢字。並能寫前一學年所識得之漢字，並使用於文章中。該學年識得之漢字也漸漸會寫，並使用於文章中。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 第 3-4 學年對於漢字配當表中的漢字習得規定同上述學年要求，亦即能寫前一學年所識得之漢字，並使用於文章中。該學年識得之漢字也漸漸會寫，並使用於文章中。</li> <li>2. 習得關於漢字偏旁、漢字組成的相關知識。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 第 5-6 學年對於漢字配當表中的漢字習得規定同上述學年要求，亦即能寫前一學年所識得之漢字，並使用於文章中。該學年識得之漢字也漸漸會寫，並使用於文章中。</li> <li>2. 能理解假名及漢字由來、漢字特質等知識。</li> </ol>
寫字方面	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 寫字姿勢及握筆方式正確，注意字形並認真書寫。</li> <li>2. 注意筆畫的長短及方向、交錯方式，能按照正確的筆順書寫。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 了解漢字的組成與結構，書寫整齊。</li> <li>2. 書寫時能注意漢字和假名的大小與排列。</li> <li>3. 了解筆畫種類的同時，使用毛筆時也能注意運筆方式。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 注意漢字與紙張的關係，文字大小排列等，書寫時也意識到書寫速度。</li> <li>2. 選擇適當的書寫工具並活用之。</li> <li>3. 使用毛筆時能意識到筆尖與筆畫的關係。</li> </ol>

資料來源：筆者翻譯及整理自日本文部省小學《國語指導要領》。

日本文部省並針對小學《國語指導要領》提出小學《國語指導解說》，筆者綜合前述兩者加以說明：

(1) 在識字方面：

A. 第1-2學年：

採取螺旋式學習方式，第一學年能識得漢字配當表中的漢字，不必會寫；次學年必須識得新的一批漢字，亦不必會寫，但須會寫上一學年習得之漢字。更明顯採用「識寫分流」的方式。

此外，小學《國語指導要領解說》在1-2年級亦論及漢字與假名關係。「平假

名的讀寫為各學科之學習基礎，第一學年在漢字旁全部標注平假名，片假名則使用在擬聲語及擬態語，外國地名、人名及外來語等等。為了順利閱讀，提高學生的閱讀興趣與成就，因此在漢字旁加註平假名或使用片假名。<sup>48</sup>與中文母語者之拼音、注音對於漢字的字音有輔助作用相同，意在鼓勵學生大量識字、大量閱讀。「因此習得漢字分配表的漢字時應一併習得音讀與訓讀。並需培養漢字的興趣與字形意識。除單獨識字外，漢字在文章中的閱讀極為重要，必須反覆練習」。<sup>49</sup>

至於第1學年選取之80個漢字，「第1學年80個漢字中多為象形文、指事文，漢字字形結合具體事物的指導，漢字為表意文字意識，提高對漢字的興趣」。<sup>50</sup>此處提及先選取象形文與指事文作為第1學年的學習重點，與中國傳統識字教學有異曲同工之妙。清·王筠《教童子法》、《文字蒙求》便已提出相同見解。<sup>51</sup>

### B. 第3-4學年：

識字要求與前一階段相同，均先要求能識字，次一學年要求能寫字。並使漢字書寫、漢字使用成為習慣。在此，更進一步習得漢字偏旁、組成的相關知識，且能了解漢字的結構。「並且能自行使用字典查新字」，<sup>52</sup>鼓勵學生養成獨立查找新學漢字的能力與習慣。

除了漢字習得之外，在此一階段為了因應日常生活中多媒體運用之需要，電腦使用機會增加，「ローマ字」（羅馬字）對兒童來說變得十分重要。因此人名、地名等專有名詞的羅馬字皆須習得。<sup>53</sup>

### C. 第5-6學年：

識字要求與前一階段相同，均先要求能識字，次一學年要求能寫字。更進一步瞭解假名與漢字的由來與特性，並能「瞭解表音假名與表意漢字之間的關係」。<sup>54</sup>

此外，為了減輕學童負擔，該學年以前及以後的學年均需指導該學年應學之漢字，足見日本漢字教育漢字覆現率。考慮到減輕學童負擔與增加閱讀漢字的機會、提高閱讀興趣，該學年應習得以外的漢字則附以假名。如「自轉車」的「自」為第2學年出現之漢字，「轉」為第3學年出現之漢字，「車」為第1學年出現之漢字。因此當第2學年出現「自轉車」一詞彙時，「轉」一漢字旁附以假名。

<sup>48</sup> 小學《國語指導要領解說》，頁 56-57。

<sup>49</sup> 小學《國語指導要領解說》，頁 56-57。

<sup>50</sup> 小學《國語指導要領解說》，頁 56-57。

<sup>51</sup> 參見本文第二章第一節之論述。

<sup>52</sup> 小學《國語指導要領解說》，頁 88-89。

<sup>53</sup> 小學《國語指導要領解說》，頁 88-89。

<sup>54</sup> 小學《新學習指導要領解說》，頁 120。

<sup>55</sup>此外，「漢字配當表」以標準字體呈現漢字，並以 1981 年頒行之《常用漢字表》中的字體為基準。

## (2) 在寫字方面：

關於文字事項與「B 書寫」領域的指導密切相關，文字書寫的基礎由「姿勢」、「握筆方式」、「筆畫到文字的書寫方式」、「筆順」等開始，到「字群書寫方式」的指導，乃至於「因應目的的書寫方式」等系統性地指導。培養日常生活及學習活動中活用的書寫能力是重要的。<sup>56</sup>

### A. 第 1-2 學年：

由於寫字習得必須花費相當的時間，因此「這兩年間要確實書寫漢字，第 2 學年著重書寫態度的養成」。<sup>57</sup>且第一階段著重於基本書寫能力的養成，包括正確書寫漢字的筆畫、筆順，以及正確的姿勢。

在正確書寫方面，「字の形」指的是漢字的輪廓，認真書寫包括從起筆到收筆。筆畫包括橫、豎、撇、捺、折、曲、勾、點等。而筆順的三原則為「由上到下」、「由左到右」、「由橫到直」。<sup>58</sup>

在《解說》中更清楚寫明握筆方式與身體姿勢，足見此乃奠定漢字書寫基礎的重要階段。

### B. 第 3-4 學年：

第一階段要求筆畫、筆順的正確書寫，此一階段則擴大到對漢字結構與組成的要求。第一階段習得筆畫、筆順等基礎知識，此階段則較多結構複雜的漢字，重視漢字左右、上下、內外的關係。而且從單獨漢字的書寫到要求漢字群的書寫排列。並習得漢字與假名書寫時的大小排列。開始使用毛筆書寫，注重運筆。<sup>59</sup>

### C. 第 5-6 學年：

第二階段書寫漢字與假名時，漢字大，假名小，此階段則再擴大到和文字與紙張的大小排列等空間關係。並且能夠使用不同的書寫工具，包括毛筆的書寫，注意筆尖與筆畫之間的關係。能選擇適合的書寫工具並活用之，如鉛筆、鋼筆、

<sup>55</sup> 小學《新學習指導要領解說》，頁 131-132。

<sup>56</sup> 小學《新學習指導要領解說》，頁 56。

<sup>57</sup> 小學《新學習指導要領解說》，頁 56-57。

<sup>58</sup> 小學《新學習指導要領解說》，頁 57-59。

<sup>59</sup> 小學《新學習指導要領解說》，頁 89。

原子筆與毛筆，並能使用毛筆書寫，意識到筆尖與筆畫的關係。

開始意識到書寫時的速度，但未做具體的要求，僅認為是中學書寫速度要求的過渡。於寫字方面提出每學年均指導硬筆書寫，毛筆字於第3學年始行之。毛筆字的書寫以硬筆字的書寫為基礎而指導，注重文字的正确、整齊，各學年配以30節課（每節課45分鐘）。解說中明確指出文字相關事項之指導與「B書寫領域」的指導密切相關，學童從小學入學開始學習文字（包括假名與漢字）。書寫基礎由「姿勢」、「握筆方式」、「筆順」等開始，到字群的書寫方法等系統性的指導，並在日常生活中活用之，如此的書寫能力的養成是極為重要的。<sup>60</sup>

綜上所述，筆者認為日本對於漢字習得的要求考慮到漢字的系統性與學童發展，1-2年級奠定漢字基礎知識與學習興趣；3-4年級則能理解漢字結構、依據部首的知識擴大漢字量；5-6年級則學習漢字的由來、假名與漢字的關係等。除此之外，漢字指導應於日常生活及其他學科中使用，學年別漢字配當表外之常用漢字需輔以假名，以增加兒童閱讀機會。實際在文章書寫中反覆練習。<sup>61</sup>

此外，按照文部省《漢字配當表》（教育部漢字分配表）及《新學習指導要領における漢字の取扱い（参考）》（新學習指導要領所列漢字處理參考）所列，筆者將漢字習得的數量整理成下表：

表 2-18：日本小學漢字習得數量統計表

目標 年級	能識讀配當漢字 1006 字		能書寫至 5 年級止配當漢字 共 825 字	
	識字量	累計識字量	寫字量	累計寫字量
1	80 字	80 字	80 字漸次書寫	0 字
2	160 字	240 字	80 字會寫	80 字
3	200 字	440 字	160 字	240 字
4	200 字	640 字	200 字	440 字
5	185 字	825 字	200 字	640 字
6	181 字	1006 字	185 字	825 字

資料來源：筆者翻譯及整理自日本文部科學省《新學習指導要領における漢字の取扱い（參考）》，參見：

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/06/attach/1295405.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/06/attach/1295405.htm)

（引用時間：2013/5/28）

小學六年一共習得漢字 1006 字，具體要求是：能識得各年級生字表中的漢

<sup>60</sup> 小學《新學習指導要領解說》，頁 32。

<sup>61</sup> 小學《新學習指導要領解說》，頁 10。

字，能寫並能用前一學年習得之漢字，而當學年習得之漢字只要求做到逐漸會寫。觀察日本小學學童漢字習得的要求發現，除第一學年外識字與寫字任務分配平均，第二階段稍多，明顯採取「識寫分流」的策略。

## 2. 中學漢字習得要求：

根據文部省中學《學習指導要領》，中學國語與小學國語相同，亦分為「A 話すこと・聞くこと（說話和聽力）」，「B 書くこと（書寫）」及「C 読むこと（閱讀）」四大內容。各學年的具體事項記載如下：

表 2-19：日本文部省中學《學習指導要領》漢字習得相關規定

	第 1 學年	第 2 學年	第 3 學年
識字方面	<ol style="list-style-type: none"> <li>除《小学校學習指導要領第 2 章第 1 節國語》漢字配當表中的 1006 字外，增加 300-400 常用漢字。</li> <li>學年別漢字配當表中能書寫 900 字，並於文章中使用。</li> </ol>	<p>在第一學年的基礎上能識得其他常用漢字 350-450 字。</p> <p>能書寫學年別漢字配當表中的漢字，並於文章中使用。</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>除第 2 學年常用漢字外，一般常用漢字也大致能閱讀。</li> <li>能習慣使用學年別漢字配當表於文章中。</li> </ol>
寫字方面	<ol style="list-style-type: none"> <li>字形書寫整齊，能了解文字大小與排列並以楷書書寫。</li> <li>了解漢字行書書寫基礎並書寫之。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>了解漢字行書與假名的協調書寫方式，容易閱讀而快速地書寫。</li> <li>能因應目的選擇以楷書或行書來書寫。</li> </ol>	<p>能關心生活周遭多樣的文字，並能有效地書寫漢字。</p>

資料來源：筆者翻譯及整理自日本文部省中學《國語指導要領》。參見：

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/koku.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/koku.htm)

（引用時間：2013/5/28）

在中學《國語指導要領解說》中明確指出漢字習得的大方向：

### （1）確立漢字的地位及實用性：

認為漢字為一切學習的根本，「關於漢字的指導，須在真實生活與學習其他學科中運用，為了充實讀書活動，必須確實習得」。<sup>62</sup>為了能夠閱讀常用漢字，

<sup>62</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁 5。

首先應習慣使用學年別漢字分配表。並且重視在社會生活中確實使用，且須充實因應學生實際習得情況的漢字指導。<sup>63</sup>

## (2) 確立漢字習得的階段性：

國語科的指導內容乃系統性、階段性，與前學年相連貫的，螺旋式、反覆不斷操練地學習。將能力的鞏固作為基本。<sup>64</sup>

而在中學階段對於識字與寫字的具體要求為：

### (1) 在識字方面：

#### A. 第一學年：

考慮到學習發展的階段，各學年有不同的漢字習得字數。<sup>65</sup>第一學年漢字習得字數除小學1006字外，能識得常用漢字1130字中的300-400字。包括字音、詞語，在文章中的意義及用法。為了讀懂教科書，漢字熟悉程度的指導是重要的。此外，字形、字音、字義及用法、構詞，例如漢字構成要素—偏旁，從偏旁推理字義等。聽說讀寫的指導，例如以漢字來避免同音語句的誤讀等等。總之，漢字意識的培養為教學重點。<sup>66</sup>中學漢字書寫包括小學第六學年181字，及能使用中學第一學年漢字配當表中的漢字。<sup>67</sup>

#### B. 第二學年：

第2學年將漢字配當表中1006字運用在文章中，第3學年則為慣於使用。有助於社會生活及其他學科之學習。<sup>68</sup>

#### C. 第三學年：

除小學已習得之1006字外，常用漢字大致能讀。由於其他學科、社會生活所需漢字相當多，例如筆記、寫信、會議記錄、海報等等，因此在第3年學結束時，應能使用各種不同的句型，在不同的場合中使用漢字。<sup>69</sup>

<sup>63</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁 5。

<sup>64</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁 10。

<sup>65</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁 58-59。

<sup>66</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁 58-59。

<sup>67</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁 58-59。

<sup>68</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁 33。

<sup>69</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁 103。

## (2) 在寫字方面：

書寫指導希望學生親近文字文化，並有益於社會生活及學習活動。<sup>70</sup>第一學年楷書的書寫及行書基本寫法的理解。第二學年行書的漢字與假名的調和。第三學年文字文化的認識。層次不同。<sup>71</sup>毛筆書寫的指導以硬筆書寫為基礎。<sup>72</sup>

### A. 第一學年：

在寫字方面對於小學階段習得之漢字書寫知識，包括筆順、筆畫、字體的正确與整齊、文字的大小排列等均是此階段的基礎，培養出自身的書寫特徵及獨立書寫的能力，並能運用在其他學科的書寫上。<sup>73</sup>

### B. 第二學年：

第一學年奠定漢字書寫的基礎，第二學年培養漢字書寫習慣及易讀之快速書寫能力。

### C. 第三學年：

各種書寫字體的認識、習得，書寫的正确整齊、文字的欣賞能力，乃是小學以來書寫能力的總體發揮。

中學《國語學習指導計畫》並提出以下三個要點：一、能正确、整齊、快速地書寫，學習書寫的能力並在培養在生活中活用的態度。二、各學年指導硬筆及毛筆的書寫，根據硬筆書寫能力培養毛筆書寫能力的基礎。三、書寫指導的時數分配，第1學年及第2學年每年20節課，第3學年10節課。<sup>74</sup>

平成22年《常用漢字改訂表》，增加196字，減少5字，原1945字增加到2136字，因此中學生漢字習得字數也有所調整。<sup>75</sup>筆者根據文部省《中學學習指導要領》及《中學學習指導要領解說》，將中學三年識字量與寫字量整理出下表：

<sup>70</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁10。

<sup>71</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁34。

<sup>72</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁34。

<sup>73</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁60-61。

<sup>74</sup> 中學《國語指導要領解說》，頁111-112。

<sup>75</sup> 原文請見日本文部省《常用漢字表の改定に伴う中学校学習指導要領の一部改正等及び小学校、中学校、高等学校等における漢字の指導について（通知）》（2010），頁8。



表 2-20：日本中學漢字習得數量統計表

中學	目標	習得漢字量：以小學 1006 字為基礎再增加	
		能識讀常用漢字 1945 字 (應指導 1945-1006=939 字)	習慣使用配當漢字 1006 字 (應指導 1006-825=181 字)
	年級		
	1	250-300 字	(825+)75 字
2	300-350 字	(900+)106 字	1006 字
3	會識大部分常用漢字	習慣使用 1006 字	
高中	會識常用漢字 1945 字	會寫常用漢字 1945 字	

資料來源：筆者整理自日本文部省《中學學習指導要領》及《中學學習指導要領解說》。

與小學六年相較之下（最少 80 字，最多 200 字），中學的識字量大增而寫字任務並不算大。《新學習指導要領：實施進度表（概要）》小學從平成 23 年（2011）4 月 1 日全面實施，中學從平成 24 年（2012）全面實施。

除了討論日本文部省對於漢字習得的要求之外，由日本漢字能力檢定各級標準也可以看出對於漢字習得的要求。目前日本漢字能力檢定的標準如下：

表 2-21：日本漢字能力檢定標準

級別	字量	備註
1 級	大學、一般程度 (約 6000 字)	包含常用漢字，理解約 6000 漢字音義，並於文章中適切使用。
準 1 級	大學、一般程度 (約 3000 字)	包含常用漢字，理解約 3000 漢字音義，並於文章中適切使用。
2 級	高中畢業、大學、一般程度 (2136 字)	理解全部常用漢字，並於文章中適切使用。
準 2 級	高中在學程度 (1940 字)	理解常用漢字中 1940 字，並於文章中適切使用。
3 級	中學畢業程度 (1607 字)	理解常用漢字中 1600 字，並於文章中適切使用。
4 級	中學在學程度 (1322 字)	理解常用漢字中 1300 字，並於文章中適切使用。
5 級	小學六年級 6 年級程度 (1006 字)	理解小學六年級止所學漢字，具備漢字於文章中所扮演的角色之知識，並於文章中適切使用。
6 級	小學五年級程度 (825 字)	理解小學五年級止所學漢字，知道漢字於文章中所扮演的角色，並能正確使用。
7 級	小學四年級程度 (640 字)	理解小學四年級止所學漢字，並於文章中正確使用。
8 級	小學三年級程度	理解小學三年級止所學漢字，並於文句或文章中

	(440 字)	正確使用。
9 級	小學二年級程度 (240 字)	理解小學二年級止所學漢字，並於文句或文章中 正確使用。
10 級	小學一年級程度 (80 字)	理解小學一年級止所學漢字，並於文句或文章中 正確使用。

資料來源：筆者翻譯及整理自日本漢字能力檢定協會《各級程度及出題內容》。參見：

<http://www.kanken.or.jp/teido/index.html> (引用時間：2013/5/28)

日本文部省並制訂出〈級別漢字表〉，明確規定各級所應習得之漢字字數與字種。但相較於中小學學習指導要領中所規定的漢字習得要求，並未明確區分識字量與寫字量。

## (二) 漢字指導法

日本的漢字指導法在戰前戰後有不同的發展，李軍(2008)、川口義一(2010)均提到日本的漢字教育由戰前的「読み書き同時指導」(識寫同步)，轉向戰後的「読み先行、漸次書く」(先讀後寫)。

由當前日本小學、中學的漢字習得要求來看，對於識字與寫字乃採取識寫分流的策略。此一論點大西久一(1968)早已提出，他在〈漢字の學習指導〉(漢字的學習指導)一文中談到「對於漢字指導，有所謂的『識寫分離論』，意即『理解在先，表現在後』、『先明確了解意義與用法，而後書寫』。因此一開始便教授筆順、字形實在是相當困難。」

再加上日本長期以來漢字指導之主流模式為反覆操練及漢字測驗。由於授課時數的限制，想要逐字地在課堂中仔細教授是不可能的。隨著常用漢字數的增加，學習者自行習得漢字的機會也跟著增加。在尚未完全理解漢字字義及趣味前，應反覆書寫，若有些微錯誤便扣分，導致厭惡漢字的學習者不在少數。半田淳子(2011)認為對於漢字缺乏興趣的學生只能採取死記硬背的方式。對此，學者提出了不少漢字指導方法。

大西久一(1968)提出有效率的漢字習得應著重於下列三項：如何發音、如何書寫以及如何使用(包括漢字的意義與用法)。岩田諦慧(1992)認為漢字指導應系統化，並使學童習得以下四個重點：能正確唸出字音、能正確理解字義、能以正確筆順書寫出正確的字形、能在文章中正確使用。以上四點與第二章第一節提到之中國傳統四會(會讀、會講、會寫、會用)大致相符。岩田並提出具體的漢字習得指導流程：首先是漢字的指導階段，包括筆順、筆畫、音讀、訓讀、部首、意義、結構與使用方法，並使學童產生學習興趣。其次為漢字的操練階段，包括替換漢字、家庭作業等。最後則為漢字的測驗階段。

在具體的指導法方面，因側重點不同而有向山型指導法、卯月型指導法及宮下型指導法三種：<sup>76</sup>

### 1. 向山型漢字指導法：「漢字文化の授業」（向山洋一，2002、2006）

由向山洋一在 1999 年所提出，於上海實驗學校五年級學生實驗漢字文化教學，他認為漢字與歷史有莫大的關係，因此不僅是教漢字，還要教漢字文化。<sup>77</sup> 不僅教授讀與寫，還包括以漢字結構、意義與漢字哲學為基礎的漢字指導。以圖畫與問題的方式引起學習者的興趣。而此漢字指導法在日本小學引起了極大的迴響與實踐。

但是具體實踐的漢字多為能以圖畫表現的漢字，至於漢字中佔大多數的形聲字由形符與聲符所組成，聲符如何表現則為一大問題。此外，採取此指導法對於學力是否有所助益則有待具體地考察。

### 2. 卯月型漢字指導法：「漢字と遊ぶ、漢字で學ぶ」（卯月啟子，2003）

由卯月啟子所提出，重點在於採取多種方式實踐漢字學習的樂趣。卯月型漢字指導法不僅在漢字課程中採用，更巧妙運用在日常生活中出現的漢字，在遊戲中習得漢字。喜歡漢字、喜歡學習漢字，以提高漢字學習的意願。

但該指導法多為片段的學習，漢字指導應置於全體課程的何種定位？與其他學科的關聯為何？漢字指導的長期計畫等諸問題均未見具體措施。

### 3. 宮下型漢字指導法：「分ければ見つかる知ってる漢字」（宮下久夫，2000）

由宮下久夫所提出，主要的概念為將複雜的漢字分解為幾個部份，使學習者容易掌握局部並進而掌握全體。此指導法乃學習漢字形、音、義以及容易混淆的漢字構成要素，整理象形、指事、形聲等漢字構成特徵等規則，將漢字系統化。

此指導法較具科學性，但以字典為漢字分類的基礎，抽象性較高。並將許多較難的漢字及常用漢字表外的漢字也包含其中。採用此法時應考慮學習者的理解力與教學者的教學能力，且實施難度較高。

<sup>76</sup> 在日本，討論漢字指導法時以提出者之姓氏為漢字指導法定名。

<sup>77</sup> 向山洋一提到漢字的指導不只是教漢字，還要包括教文化。例如漢字的組成、來源與演變等等。原文參見向山洋一（2006）：〈日中漢字文化を授業する〉，頁 10。「漢字を教えるのではなく、漢字文化を教える」といいます。漢字の成立や言葉の由来などは、歴史と大きく関わってきます。漢字だけ教えるのではなく、漢字に関わる歴史などの文化を広く子どもたちに教えたいということです。」

除此之外，李軍（2010）從日本小學《國語指導要領》〈伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〉著手明確指出重視傳統語言文化的方針著手，並分析中日漢字文化的關連性，進而提出「漢字樹」的漢字指導法。「漢字樹」乃是將中日漢字特質兼容並包，依漢字字形、字音、字義逐項分析。以「分」字為例，參見下圖：

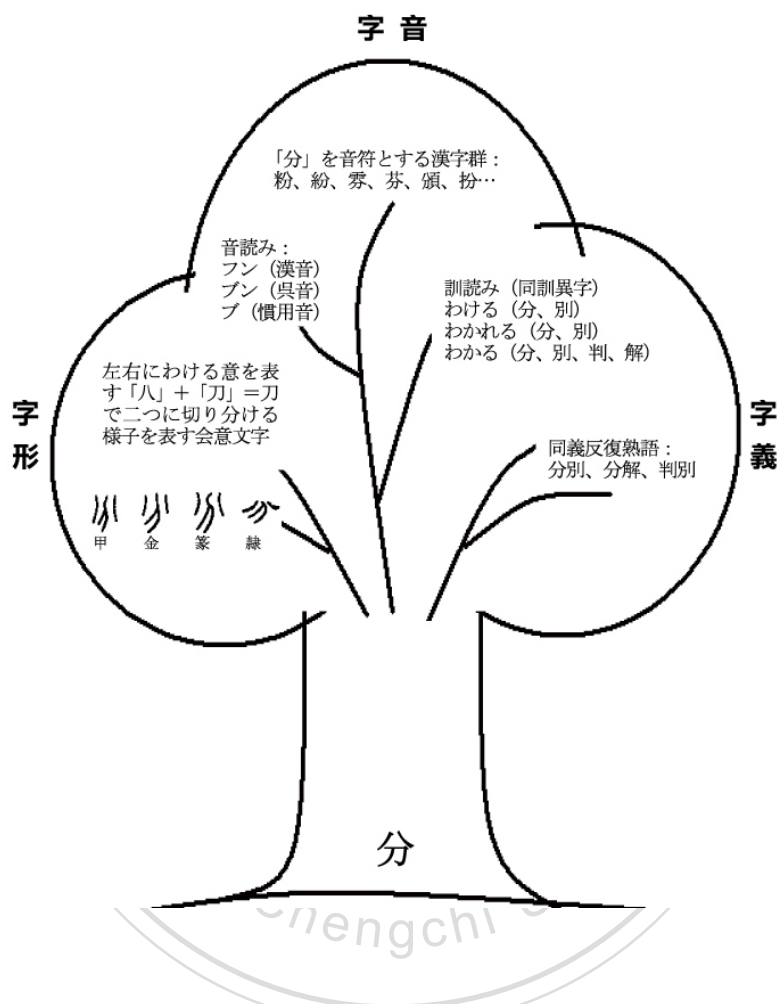


圖2-1：李軍（2010）漢字樹示意圖

資料來源：引自李軍（2010）：〈「漢字樹」を用いた新しい漢字指導の試み—日中漢字文化の特質に着目して〉，頁 133。

以起源於中國的漢字「分」為樹根，在中國發展的漢字及傳至日本並於日本發展的漢字為樹幹，以致於開枝散葉，形成完整的「漢字樹」。「漢字樹」主要分為字形、字音和字義。字形依中國漢字的演變呈現，包括甲骨文、金文、小篆與隸書。並說明漢字的結構，如「分」字的說明為：表示左右分離之意的「八」+「刀」=表示用刀一分为二的會意文字。此部份乃以中國文字學理論來說明之。字音則分為兩部份：第一部分是「音讀」，以漢字音表示，列出各種音讀。並列出以「分」為聲符的漢字群，如粉、紛、雰、芬、頒、扮等。

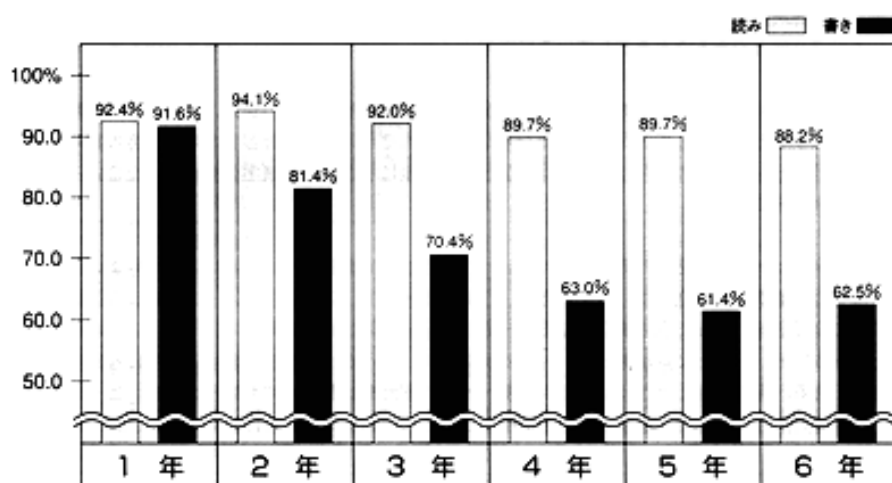
第二部份為「訓讀」，列出「同訓異字」，找出同訓異字間的不同處與相異處。如發音為「わける」的有：分、別。發音為「わかれる」的有：分、別二字。發音為「わかる」的有：分、別、判、解。以及「同義反覆熟語」，亦即由兩個漢字組合而成的同義詞與近義詞，如：分別、分解、判別。

「漢字樹」由樹根始，按照順時針方向分析並列出漢字的字形、字音、字義。反映出漢字在中國的增生過程與在日本的接受過程。具體的指導方式乃按照順時鐘方向進行，依字形、字音、字義的順序依次實施。最終目的乃希望學習者能通過「漢字樹」了解中國漢字與日本漢字的關係與相同、相異處，並深入了解漢字詞彙的形成過程。但此一漢字指導法所包含的內容相當廣泛，究竟應該使用於何時、何種對象？實應多做說明。

### (三) 漢字習得效果

日本文化研究財團以小學學年漢字分配表中1006個漢字為主，調查了小學學童漢字習得情況。結果如下圖：

圖2-2：日本（2000）小學各學年漢字習得調查結果圖



資料來源：引自日本教材文化研究財團（2000）：《生きる力が育つ漢字の学習—小学校学年別配当漢字の習得状況に関する調査研究》。

各學年識字率均超過80%，能達到各年級漢字分配表的要求。相較之下，各學年寫字習得率低於識字習得率。但寫字習得率隨著年級升高而降低，小學一年級超過90%，之後逐漸下降，尤其是四年級生急速下降。小學學習指導要領中將漢字的識字能力與寫字能力劃分開，為了不要加重學生的學習負擔，將前一學年習得之漢字（加注假名）於後一學年加以指導。該研究得出以下結論：

1. 識字能力有別於寫字能力。
2. 寫字難，寫字時必須注意筆畫的長短、遠近、停頓等。要使用標準字體。
3. 漢字筆畫、相似與相異處的指導要注意。
4. 教科書新出的漢字，先教字音，其次教字義，最後教筆順。注意點畫、記住字形，反覆不斷進行漢字小測驗以達同時習得識字與寫字。儘管如此努力，高年級的漢字書寫習得能力仍不盡理想。
5. 各年級識字習得率高，寫字習得率低，兩者差距漸大。識字習得隨年級升高緩慢下降，寫字習得則在3、4年級開始急速下降。漢字指導法是機械性的，討厭漢字的學童也逐漸增加。因應這樣的問題，識寫分離指導法的發展是必要的。

根據以上針對日本學童漢字習得效果的研究結果得知，該研究區分識字與寫字能力，而寫字較難，但隨著年級升高，識字與寫字能力差距也漸大。除了反覆不斷練習外，還需提高學習者的學習興趣，並且採取「識寫分流」的策略才能真正改善習得效果。

矢部玲子(2007)等多位學者也對於日本全國學童做了國語學習的調查，文中發現對漢字學習有興趣者從小學1-2年級對於漢字習得有極大興趣，約佔70-80%，但到了小學三年級之後呈現每況愈下的趨勢，這與各年級漢字學習量有關，亦即前文提到小學3-4年級漢字習得量為各年級之最。<sup>78</sup>

此外，日本文部省國立教育政策研究所在2012年對全日本小學六年級與中學三年級學童作了學習狀況調查，<sup>79</sup>其中針對漢字習得(識字和寫字)的調查以「學年別漢字配當表」為中心，屬於學習指導要領的「言語事項」，並以「言語知識、理解、技能」為評價觀點，採取「選擇式」及「簡答式」兩種題型。題目如下：

#### 1. 識字題目：

- (1) 新しいビル建築をする
- (2) 親から独立してくらす
- (3) 参加することを許す

#### 2. 寫字題目：

- (1) 病院でいしゃにみてもらう
- (2) 東からたいようがのぼる

<sup>78</sup> 小一80字，小二160字，小三200字，小四200字，小五185字，小六181字。

<sup>79</sup> 日本文部科學省國立教育政策研究所：〈平成24年度全国学力・學習狀況調查【小学校】報告書〉，2012年。調查學校數21068所，學童數1168394人，涵蓋範圍極廣。

### (3) 白いぬのを青くそめる

識字三個問題正解率分別為 89.4%、92.2%、95.3%，而寫字三個問題正解率則分別為 83.3%、82.9%及 90.5%。識字正確率大於寫字正確率。而識字的偏誤在於字音的誤讀，如問題一（1）應為「けんちく」，錯寫為「けんせつ」或「かいちく」。寫字的偏誤在於形似字（如問題二第 2 題「太陽」的「太」寫成「大」，「陽」右邊寫成「易」）及同音字（如問題二第 3 題的「布」寫成同音字「綿」或「衣」）。

### 3. 筆順題目：

測驗「川」、「申」等字的筆順，正解率分別為 82.9%及 81.6%。

此漢字習得調查結果可作為學習指導的改進依據：「將習得之漢字適當地置於文章中運用。因此必須加強比較漢字的音讀、訓讀、部首、筆畫之差異，並注意字義」<sup>80</sup>。但未提出具體的指導方法。

關於漢字習得，日本學者提出多種漢字指導法，但無論是何種漢字指導法，其最終目的均在於提高漢字習得的效果。由於日本小學漢字教學多採取分散識字的方式，但由習得效果調查發現寫字習得效果不如識字效果。因此所發展出的指導法希望能夠全面而完整地提高漢字習得的興趣，並提高漢字習得效率。

## 二、韓國的現況

### (一) 漢字習得要求

考察韓國義務教育歷年漢字教育相關資料，筆者將 1950 年代以來漢字習得要求整理如下表：

表 2-22：韓國義務教育歷年漢字教育相關規定表

年代	漢字習得相關規定	漢字習得字數
1951	《常用一千漢字表》(教育漢字)	1000 字
1957	《臨時限制漢字一覽表》	1300 字
1970	廢除漢字教育，朴正熙總統下令全面實行《韓文專用法》，廢除各級	700 字

<sup>80</sup> 日本文部科學省國立教育政策研究所（2012）：〈平成 24 年度全国学力・学習狀況調査【小学校】報告書〉，頁 123。

	學校教科書中的漢字。禁止小學階段進行漢字教育，僅允許中學進行700字左右的基礎漢字教育。	
1972	《教育用基礎漢字表》規定中學、高中各教授900個漢字，漢文成為必修科目	1800字
1990	金大中恢復漢字教育，在中小學推行1800個常用漢字教育，漢字為必修科目	1800字
1995	漢字列為選修科目	—
2001	實施中學、高中教授1800個常用教育漢字，漢文為必修科目。	1800字

資料來源：筆者根據韓國教育科學部網站資料制定而成。

由上表可發現自1950年代以來韓國中小學的漢字政策反覆不定，或實行韓文專用，或實行韓漢文混用。<sup>81</sup>如此的政策使得漢字習得與教學產生了不穩定的狀態。不同的教師和不同的學校對漢字教育的重視程度不一樣，而且由於漢字教學不屬於正規的教學課程，因此各學校和教師採用的教科書也不相同，並採取不同的教學方法。

韓國將國語（韓語）區分為「論說語言教育」、「文學語言教育」及「生活語言教育」三個領域。漢字教育與文學語言教育、生活語言教育相關，小學以「生活語言教育」為中心來從事教學；國中以上則以「文學語言教育」為中心（이주호 (Yi Ju-Ho/李柱鎬)，1993），並設有「漢文」課程，為必修科目，對漢字的教育便在「漢文」課程中進行。<sup>82</sup>

韓國2011年最新頒定之《教育過程說明手冊》詳盡地說明漢字習得要求與漢字指導方針。關於漢字習得的要求，在韓國的義務教育中，國中與高中各需習得900個漢字。一周學習一個小時，學習的內容是漢字的形、音、義，成語，講解漢字的常識（如六書等）。而韓國小學漢字習得數量，韓國教育部並未明定小學需學漢字，但市級、道級教育部則各自規定小學漢字教學數量。

韓國中漢字教育在2007年改訂過後，將「漢文知識」的中心領域區分為「漢字、語彙、文章」，其中與漢字習得密切相關者為「漢字知識」及「語彙知識」（진철용 (Jin Cheol Yong/陳哲鏞)，2010)。「漢字知識」包含「漢字的特性」及「漢字的結構」；「語彙知識」則包含「漢字的歷史」。並將評量的重點放在「漢字的特性」、「漢字的結構」、「漢字的歷史」三項目（김동규 (Kim Dong Kyu/金東奎)，2011)。「漢文知識」中關於「漢字」的部份詳見下表：

<sup>81</sup> 韓國稱之為「國漢混用體制」。

<sup>82</sup> 參見韓國教育科學部（2011）《教育過程說明手冊》。



表2-23：韓國漢文知識課程內容表

類別	課程內容
1.漢字的特性	(1) 了解漢字的形音義 (2) 了解帶有多種意思的漢字 (3) 了解漢字的部首並能夠查閱字典 (4) 能夠正確的閱讀漢字並書寫
2.漢字的結構	(1) 了解象形、指事字的結構 (2) 了解會意、形聲字的結構
3.漢字的歷史	(1) 理解漢字的形成過程 (2) 理解漢字本身的變遷過程

資料來源：韓國教育科學部（2011）《教育過程說明手冊》，頁9。

關於韓國教育部漢字課程內容，筆者將之整理如下：

### 1. 漢字的特性

#### (1) 了解漢字的形音義

應透過漢字的基本特徵來完成漢字的漢字習得任務。明確指出漢字的三要素—形、音、義的正確學習是正確理解漢字特徵的基礎。表意文字的特徵具有形、音、義三要素，因此不要只學習三要素中的某一個，而是要全部都學習才能正確的學習表意文字。

#### (2) 了解帶有多種意思的漢字

承（1）所述，正確的了解漢字的各種音義是理解漢字的特性的一個要素。具有各種音義的漢字的學習是解析漢文文句的重要因素，也是在詞彙學習方面的一個重要的過程。亦即以了解具有各種音義的漢字為基礎，進而擴展到解析漢文文句或詞彙的學習。

#### (3) 了解漢字的部首並能夠查閱字典

翻查字典乃培養學習者能從字典中找出漢字的形音義的能力。活用字典並翻查字典的方法有「部首索引使用法」、「總筆劃索引使用法」、「字音索引使用法」等。不只是字典，亦可透過電子字典和電腦，一定要用上述方法找到漢字並學習。

#### (4) 能夠正確的閱讀漢字並書寫

要將正確的「閱讀」漢字和「書寫」漢字兩件事分開。<sup>83</sup>所謂「正確的閱讀」是要和先前提到的第(2)項的內容要素相連結，必須考慮漢字的各種音義和文脈，以求達到能正確的閱讀。至於「正確的書寫」雖然是指能夠根據漢字的筆劃順序來書寫漢字，但也有學習普遍及一般原則的意思。

綜上所述，在漢字的特性方面，漢字的本體（包括形音義）、漢字的整體與局部（部首）、漢字的多義性及其在文脈中的重要性均為漢字課程的重點。

## 2. 漢字的結構

### (1) 了解象形、指事文的結構

必須學習象形字的形成過程和其特徵。因為其對於漢字學習是有幫助的，而且象形文也是漢字形音義三要素中，最能夠表現出形義關係的，為漢字學習的基礎。了解象形和指事文結構是了解形聲和會意字結構、類推漢字的音義的基礎。

### (2) 了解會意、形聲字的結構

必須學習會意和形聲字的特性。以先前提出的對於象形、指事文的學習為基礎來學習會意字和形聲字的特性。透過象形、指事文的學習，可以類推出從會意和形聲字中造出的漢字的音義。

綜上所述，在漢字的結構方面，從六書中的造字法則—象形、指事、會意、形聲出發，並以象形、指事為會意、形聲的基礎，以了解漢字的結構。

## 3. 漢字的歷史

### (1) 理解漢字的形成過程

漢字的形成過程是指學習漢字的演變史。比起書體，更著重在對形成過程的正確理解。根據各年級的不同，其學習的量和深淺程度也不同。第一學年能夠透過漢字（甲骨文、金文）的形成過程了解漢字的歷史。第二學年能夠透過漢字（甲骨文、金文、小篆）的形成過程了解漢字的歷史。第三學年能夠透過漢字的增加

<sup>83</sup> 由於韓國漢字習得的要求僅有字數的規定，而無識字量與寫字量的規定。此處提到閱讀漢字和書寫漢字分開，但並未進一步說明，因此無法理解為「識寫分流」或「多識少寫」。

過程了解漢字的歷史。

## (2) 理解漢字本身的變遷過程

是指初中 1、2、3 年階段性的理解字體的變遷。可看出以前從大學入學能力考試（大學修學能力試驗）中出題的項目與對於字體變遷過程的評量項目很接近。在改訂教育過程中依照年級來訂出要學習的書體，在國中三年過程中，第一學年能夠透過漢字字體（字體：甲骨文、金文）的變遷過程理解漢字的歷史。第二學年能夠透過漢字字體（字體：甲骨文、金文、篆書、隸書、楷書）了解漢字的歷史。第三學年能夠透過漢字字體（字體：甲骨文、金文、篆書、隸書、楷書、草書、行書、略字、簡字）了解漢字的歷史。

在漢字的歷史方面，初中三年應對於漢字字體及其演變歷史有所了解，並能掌握。由此說明可見課程的安排多為漢字知識與文化的教學。

相較於中國與日本，韓國教育部僅提出漢文教育用基礎漢字 1800 字，初中應學 900 字，高中應學 900 字。根據各家教科書編者不同，所選用的漢字也有所差異。但初一、初二漢文教科書中收錄了初中漢文教育用基礎漢字 900 字中的 600 多字（김동규 (Kim Dong Kyu /金東奎)，2011，頁 97）。因此大部分學者認為初中用字 900 字，應平均分配，意即在各年級漢字習得數量為 300 字（김동규 (Kim Dong Kyu /金東奎)，2011，頁 105）。

除此之外，韓國教育部更明確訂出了成就基準與評量基準。前述漢文知識的內容—「漢字的特性」、「漢字的結構」與「漢字的歷史」三者之成就基準大致如下：隨著學年的提高，每學年必須習得 300 字。因此以「漢字的特性」中的「了解漢字的形音義」為例，第一學年必須習得國中漢文教育用基礎漢字 900 字中 300 字的形音義，第二學年必須習得國中漢文教育用基礎漢字 900 字中 600 字的形音義，第三學年必須習得國中漢文教育用基礎漢字 900 字中所有漢字的形音義。

而每個學年根據成就基準來訂定評量基準，分為上、中、下三種基準。根據진철용的說明：評量基準分為「上」、「中」、「下」，「上」是指，對於應習得的漢字達到普通以上；「中」是到達中間程度的水準；「下」是指中間以下的水準，連最低限度的學習水準也達不到的狀態（진철용 (Jin Cheol Yong /陳哲鏞)，2010，頁 105）。如第一學年：「上」指的是對於國中漢文教育用基礎漢字 900 字中的 300 字能大致理解（70%）；「中」指的是對於國中漢文教育用基礎漢字 900 字中的 300 字能部份理解（40%）；「下」指的是對於國中漢文教育用基礎漢字 900 字中的 300 字能理解有困難（40%以下）。第二學年提高至 600 字，第三學年則提高至 900 字。

雖然在漢字教育中僅訂出字量，並未明確區分識字量與寫字量，但在漢字能力考試中則有明確規定。目前韓國的漢字檢定考試分為八級，其字量規定如下表：

表 2-24：韓國漢字檢定考試漢字數量表

級數	識字量	寫字量
特級	5978	3500
特級Ⅱ	4918	2355
1 級	3500	2005
2 級	2355	1817
3 級	1817	1000
準 3 級	1500	750
4 級	1000	500
準 5 級	750	400
5 級	500	300
準 5 級	400	225
6 級	300	150
準 6 級	225	50
7 級	150	—
準 7 級	100	—
8 級	50	—

資料來源：筆者根據韓國漢字能力檢定會網站資料整理而成。參見：<http://www.hanja.re.kr/>

（引用時間：2013/5/28）

根據上表，可以明顯看出在漢字能力考試中，對於識字量與寫字量的規定呈現出「識寫分流」的趨勢。8 級、準 7 級以及 7 級僅要求識字量，而不要求寫字量。從 6 級開始，寫字量雖然略低但約為前一個級數的識字量，此與日本文部省對於小學漢字習得的要求規定相類似。

## （二）漢字指導法

目前韓國關於漢字指導法有諸多討論，學者也有不同的研究。經過筆者整理之後認為欲討論韓國漢字指導法可分別由識字與寫字兩方面著手。在識字方面，以理解漢字形音義為指導重點。在寫字方面，以筆順為指導重點。而與兩者相關者為反覆練習及其他漢字活動。

### 1. 理解漢字形音義：

한은수 (Han Eun Su/韓殷洙)(2007) 由結構主義的立場將漢字教學分為六種：

- (1) 透過漢字字形建構漢字的知識
- (2) 透過漢字字音來建構漢字的知識
- (3) 透過漢字字義來建構漢字的知識
- (4) 透過漢字字形和字音來建構詞彙知識
- (5) 透過漢字字形和字義來建構詞彙知識
- (6) 透過漢字的形、音、義來建構精確的詞彙使用知識

此觀點與韓國教育部提出之漢字特色—字形、字音、字義三者相呼應，由此三者著手來建構漢字的知識。關於漢字的詞彙知識則由形音、形義及形音義三者來建構。他以結構主義的見解為基礎，強調學生的經驗世界和知識的統合，並提出「以字形為中心的方式」和「以字義為中心的方式」，表示以字形為中心的方式是「對照漢字、找出相似的字形、描繪字形變化」等。他(2007)並具體提出了「以結構主義為基礎的教學模組」，其過程大略來說即是「教師的示範(漢字的自行探索—對照印象區塊、找出相似的字形)→教師的指導和計畫設定(漢字的字形構成—描繪漢字字形變化、創出漢字字形)→明確化(漢字的字義認知—認識漢字字義、漢字字義說明)→反思(漢字字義演繹—演繹字義、分析演繹活動)→探究(漢字知識的綜合構成—培養漢字知識、探究漢字知識)」。

韓國教育部指出欲理解漢字形、音、義則應由六書出發，但避免過度強調。<sup>84</sup>而且對於文字的教學最好從「象形字」開始，以學習者都能理解的方式來教漢字的結構，並略過轉注、假借等太難的用語。在字音方面以韓國韓文字音來唸，在字義方面要以部首來類推，第一學年時主要要以「部首索引使用法」為重心來教導。並使用多樣化的方法來教學以引起學生興趣。

在理解漢字形音義的指導重點中，字源分析法相當受到重視。최주열 (Choi Ju-Youl/崔珠烈)(1994) 將學習理論區分成行動主義理論、認知主義理論、人本主義理論等，整理出在漢字教育採行各個理論時的方法。根據行動主義，應鼓勵學生自己來進行分析和解說。但因學習者程度而無法進行字源分析的漢字，則由教師根據字源分析順序，一邊利用圖解一邊仔細地給予解說是比較好的方法。然而根據認知主義，比起以視覺知識為主，漢字課程更需透過字源分析來合理地分析。因此，學習者必須自己體悟漢字構造的特性和方法，對於初次見到的漢字也必須解釋字音和字義、並與已習得之漢字相互比較。最後，根據人本主義學習理論，教師須擔當學習的協調者和促進者，對於所有漢字學習都要讓學習者自己探索出來才行。

<sup>84</sup> 韓國教育科學部(2011)《教育過程說明手冊》，頁10。

## 2. 書寫漢字－筆順的重要性：

진철용 (Jin Cheol Yong/陳哲鏞) (2010) 提出「對於具備漢文水準的研究者們來說，都有筆畫順序教學的原理、漢字結構的教學原理等是相當基本的常識這樣的想法」，並認為「將漢字的筆畫順序以基本的原則為根據來教學，但不要過分強調筆畫順序、筆畫數、總劃數。」韓國教育部也提出了以下幾個筆順的原則：先左後右、先上後下、先橫後豎、先中間後兩邊、先外後內、右上角的筆畫最後寫。但不應過度強調筆順。<sup>85</sup>因此，在書寫漢字時，筆順的指導為基本原則，但不應過分強調。

## 3. 反覆操練的重要性：

在漢字指導的討論中有許多主張反覆學習重要性的見解。임홍석 (1992) 表示，為了要將學到的語彙能正確的吸收並獨立的活用，反覆和再活用是很重要的。對於反覆，學者們提出了兩個重點：一是「有趣的反覆」，二是「短時間的反覆」。

「有趣的反覆」指的是漢字指導應採取多樣化且有趣的方法。在小學教室中主要的方法是在筆記本上多次練習寫漢字，但是這種方法容易使學生感到無聊，有可能使學生喪失對漢字的興趣。有趣的方法中具有代表性的是使用遊戲。尤其是使用卡片是最有效果的。比方說用漢字卡片來玩賓果遊戲、單字對對碰、檢老師提到的漢字卡片和單字來配對等。雖然如此，多屬於單一教師採用的方式，應該更努力研究這些具體的指導方式並將之系統化。

「短時間的反覆」指的是反覆的時間要短，並且要常常反覆。亦即比起一次寫 100 遍漢字來，不如讓學習者手眼並用，一邊注視一邊試寫，一次只寫四、五遍。為了長期記憶學習內容，應將常活用所習得的漢字，如此才能提高漢字習得的效果。

除此之外，허철 (Heo Chul /許喆) (2006) 提出應參考中國的漢字教學方式。對於中國的漢字教學方法，他大略分成字音教育、字形教育、字義教育、書寫教育等四大類，並表示漢字教育的核心在於「字義教育」。活用字形學習的方法則有分析筆畫和部件、利用漢字的形聲原理、掌握漢字的結構、學習形近字四種。並以字形為基礎進入到字義的學習。個個方法在學習上都有優缺點，因此不希望只採用某個固定的方法，教師須熟記各種方法，並具有活用多種方法的能力。

此外，진철용 (Jin Cheol Yong/陳哲鏞) (2010) 具體提出〈初等學校漢字基本教學模式〉，參見表 2-25：

<sup>85</sup> 韓國教育科學部 (2011) 《教育過程說明手冊》，頁 10。

表 2-25：韓國初等學校漢字基本教學模式

階段	細部階段	活動內容
導入	導入	展示學習詳記、動機誘發、說明將要學習的漢字（目標說明）
	理解漢字訓讀	透過資源來教導漢字的訓讀、部首
理解漢字	反覆熟悉漢字	透過反覆練習熟悉訓音
	熟記漢字筆畫順序	熟悉筆畫順序、熟悉筆畫數
理解語彙	寫漢字	寫漢字
	造詞	以漢字來造詞
活用語彙	理解語彙的意義	類推漢字語的意思
	確認語彙的意義	確認語彙的意義（教師說明和查字典）
整理	活用語彙	寫短文 找出活用單字的例子
	整理	評價與整理、預告

資料來源：引自진철용 (Jin Cheol Yong/陳哲鏞) (2010), 頁 125。

初等學校漢字教授學習方法에 대한探索과提案 (對於小學漢字教授學習方法的探索和提案)。漢字漢文教育。25, 95-130。

第一個步驟是漢字知識的指導，其次為漢字書寫，最後則為漢字運用。

以上所提出的小學漢字教育的方向和教授學習原理方面的見解有各自不同的意義和價值。雖然許多學者提出漢字課程與教學原理，但仍然無一核心標準。

### 三、漢字圈漢字母語者漢字習得之異同：

前文討論日本及韓國漢字習得，筆者現比較兩國漢字習得之異同，就漢字教學現況與漢字指導法作一分析：

#### (一) 漢字習得要求之比較：

表 2-26：漢字圈漢字母語者漢字習得要求比較表

		日本		韓國		
原則		在小學階段每學年應會寫前一學年識得的漢字。		識字量與寫字量一致		
識字量	小學	1	80 字	累計 80 字	無明確規定	
		2	160 字	累計 240 字		
		3	200 字	累計 440 字		
		4	200 字	累計 640 字		
		5	185 字	累計 825 字		
		6	181 字	累計 1006 字		
	中學	1	250-300 字		300 字	累計 900 字
		2	300-350 字		300 字	
		3	認識大部分常用漢字		300 字	
寫字量	小學	1	80 字漸次會寫	0 字	無明確規定	
		2	80 字會寫	累計 80 字		
		3	160 字	累計 240 字		
		4	200 字	累計 440 字		
		5	200 字	累計 640 字		
		6	185 字	累計 825 字		
	中學	1	75 字	累計 900 字	300 字	累計 900 字
		2	106 字	累計 1006 字	300 字	
		3	習慣使用常用漢字 1006 字		300 字	

資料來源：筆者根據本論文第二章第二節研究結果整理而成。

日本從小學開始正式施行漢字教育，而韓國則自中學始有正式規定。日本對於一般民眾提出了常用漢字表 1945 字，並在小學提出了〈漢字配當表〉，給予各個年級漢字習得的確切字表。韓國則僅提出字數限制與總字表，中學與高中階段共應習得 1800 字，因此提出 1800 字的教育字表。但並未明確區分各階段應習得漢字。

從文字系統來考量，日文可由漢字、平假名、片假名與羅馬字共同組成，假名不但可為漢字注音，亦可做為與漢字為相互平行的符號。<sup>86</sup>漢字在日本的文字系統占有重要的地位，因此漢字教育在日本從小學開始，並對於漢字習得有較明確的要求。

但在韓國由於廢除漢字政策的影響，社會上一度禁用漢字，中、小學的漢字

<sup>86</sup> Chen (1994) 認為拼音文字在漢字文化圈有四種功能：(1) 作漢字注音的符號 (2) 漢字的補助文字 (3) 和漢字平等的並行文字 (4) 脫離漢字變成取代式的獨立文字。



教育也一度中斷。<sup>87</sup>雖然現已恢復漢字，但漢字政策搖擺不定，目前僅剩下中學與高中六年的漢字教育，共習得漢字 1800 字。而漢字教育在課程中屬於偏向漢字文化教育，包括前述的漢字特性、漢字結構與漢字歷史的教學。

日本識字任務集中在小學 3-4 年級及中學階段；寫字任務則集中在小學 4-5 年級，中學反而負擔較輕。韓國的漢字教育雖然從中學起，但各學年負擔相同，均為 300 字。也可反映出漢字在兩國文字系統中的地位與比重。

## （二）漢字指導法之比較：

在識字方面，韓國採用六書識字，提及象形、指事、會意、形聲四種造字法則；日本僅提象形、指事，並直接由筆畫、偏旁與結構著手，且注重假名與漢字的關係。在寫字方面，日本對於筆畫、筆順相當重視，包括各個筆畫的寫法名稱唸法都在指導範圍內；韓國則講筆畫、筆順，但不強調。均以字典為輔助工具，鼓勵學生由字音、筆畫、部首自行查詢新字。

在指導內容方面，日本強調漢字的實用性，不但須在其他學科中運用，亦須在日常生活中應用漢字。韓國則注重漢字的文化知識，包括漢字的歷史與漢字的變遷，但將漢字視為一門課程，與學科的關連較少。

### 第三節 第一語言學習者漢字習得之異同

前文已將第一語言學習者分為中文母語者及漢字母語者做了詳盡的討論，本節將討論兩種學習者間漢字習得之異同，並從漢字習得要求及漢字指導法兩方面來探討：

#### 一、漢字習得要求

在漢字習得要求方面，各國對於漢字習得均提出相關字表。有針對一般人而制定的「常用漢字表」，也有針對教育使用的「教育漢字表」。筆者將之分析為下表，並對於小學漢字習得要求作一整理：

---

<sup>87</sup> 指 1970 年韓國總統朴正熙推行的《韓文專用法》，下令禁止中小學漢字教育及廢除教科書中的漢字。

表 2-27：第一語言學習者漢字習得比較表

	常用漢字表	教育漢字表	小學漢字習得要求	
			識字量	寫字量
中國	《現代漢語常用字表》(1988) 分常用字 2500 字、次常用字 1000 字。 《現代漢語通用字表》7000 字。	《識字、寫字教學基本字表》(2011) 300 字。 《義務教育語文課程常用字表》(2011) 表一 2500 字、表二 1000 字。	3000 字	2500 字
香港	《常用字字形表》(1986)4721 字。	《小學常用字表》(1990) 2600 字。 《小學教學參考詞語表 (試用)》(1996) 列出 6765 詞語，其中包含 2512 字。《香港小學學習字詞表》(2008) 3171 字。	2600 字，不分識寫	
台灣	《常用國字標準字體筆順手冊》(1999) 4808 字	「教材之編輯宜掌握基本識字量 3500-4500 (各階段識字量可自行調整)，並參酌部頒常用國字標準字體表」 <sup>88</sup>	2400 字	1800 字
日本	《常用漢字表》(1981) 1945 字。《新常用漢字》(2010) 2136 字。	《學年別漢字配當表》(1989) 共 1006 字	1006 字	825 字
韓國	常用漢字 1300 字	教育用《新定通用漢字》1800 字	小學無明文規定。 中學與高中六年 1800 字，每學年 300 字，不分識寫。但漢字檢定考試則分識寫。	

資料來源：筆者根據本論文第二章第一節及第二節研究結果整理而成。

(一) 在字表的制定方面：

中國大陸、台灣及日本均有常用漢字表，以作為日常生活漢字使用之依據。中國大陸、香港及日本均為小學義務教育制定了教育漢字表，以作為漢字習得要求的明確依據。台灣僅有常用漢字表，韓國僅有教育漢字表，並模糊地訂定一個

<sup>88</sup> 根據《2011 九年一貫課綱》「實施要點」，該字量 2500-3500 字為至中學九年級為止，至小學六年級應習得之漢字字量為 2200-2700 字

字量的範圍。

從中國大陸、香港及日本的漢字教育目標來看，值得思考和借鑒的是日本對於小學漢字習得要求相當明確，制定出《學年別配當漢字表》，從小學一年級到中學三年級在該階段該教或該學哪些漢字都有明確的規範，對於教學者與學習者有明確的指標。香港的字表則將小學分為兩個階段，小一到小三為第一階段，小四到小六為第二階段。

兩相比較之下，不能僅僅以常用漢字表做依據，還應針對漢字教育制訂教育漢字表。但仔細考察中國大陸小學漢字習得數量的規定，乃是依據常用字表而定的。而日本的常用漢字表與教育漢字表則為兩種不同的字表。

關於常用漢字表與教育漢字表之間的差異，由於常用漢字表是根據社會漢字使用頻率而制定的，因此無論是字種還是字量都是基於成人的生活經驗，自然與小學學童所需習得之漢字有所差異。因此小學漢字習得要求之字量、字種與年級分布都有待進一步研究。

相較於日本，以中文為母語者的漢字習得字量與順序並無精確之規定，僅有模糊的字數或是範圍。兩岸三地的小學語文教材均無一定本，而是採取多套教材並行的方式。倘若沒有定量與定序的漢字規定，教材之間會出現差異。因此，筆者認為應仿效日本《漢字配當表》制定出以中文為母語者語文教育的「基本字表」，才能使漢字習得更加有效率。

## （二）在識字量與寫字量的要求方面：

中國大陸、台灣及日本均有明確的區別，識字量均大於寫字量，明顯採取「識寫分流」策略。中國大陸寫字量佔識字量的 83%，台灣為 75%，日本則為 82%，漢字習得要求與中國大陸較相近。中國大陸識字量的要求按年級升高而遞減，寫字量則相反。台灣各年級要求相當，漢字習得任務分配較為平均。日本則在小學四年級為高峰。香港規定識字量，並無明確規定寫字量。韓國教育部在識字量與寫字量的規定是一致的，但漢字檢定考試則明顯為「識寫分流」，且從六級起，寫字量約為前一個級數的識字量，此規定與日本文部省中、小學漢字習得要求大致相同，對於漢字覆現率相當重視。

## （三）在漢字知識與漢字能力的區分方面：

中國大陸重視筆畫、筆順及部首，台灣除了重視筆畫、筆順和部首之後，更以六書為指導重心。兩岸在漢字知識外，也重視漢字能力，包括學習者興趣的培養與獨立識寫能力的養成等。

日本亦重視筆畫、筆順及部首、偏旁，但在《學習指導要領》中僅能看出著重於漢字知識的習得，無法明確看出漢字能力的培養。韓國與台灣方式相近，皆包括筆畫、筆順、部首和六書，但六書講解時應採取學生易懂的方式，且不強調六書理論。

#### (四) 在標音符號（拼音、注音及假名）的地位方面：

由於中文、日文及韓文文字及語言的關係不同，因此標音符號的地位也不相同。中國大陸、台灣將拼音、注音符號視為輔助漢字習得及正音的工具，具有階段性的任務，無法代替漢字。中文母語者在寫字時若遇不會寫或臨時忘記的字時可能採取的方式為標註標音符號（拼音或注音）、尋找同音字或形似字暫時代替。但若為正式文書則不可。

日本假名亦具有標音作用，但假名可與漢字並用，遇到不會寫的漢字則可以假名代替。日文的漢字假名混合文對一般教育的推展很有幫助。假名除了補足漢字無法有效表達發音的缺點外，又減少漢字的字數，因而可以減輕學生的學習負擔，提昇教育的品質。

在漢字習得過程中，拼音、注音及假名在漢字習得中隨著年級提高作用亦不相同。中文母語者及日文母語者在小學低年級時，為鼓勵學生大量識字，漢字旁全部標注拼音、注音及假名，為輔助識字之用。下一階段則在生難字旁標注之，作為輔助學習之用。而韓文母語者則以韓文讀漢字的音，並且能以韓文拼寫漢字，整篇文章以韓文書寫亦可。

此外，在教學內容方面，與中文母語者語文教育及日本語文教育之漢字課程相較之下，韓國漢字課程較多文化知識的傳授，而教學內容與目的會影響教學法。

欲討論語言教學和文化教學的內容有兩種不同的類別：一為「文化教學」、二為「語言教學中的文化教學」。前者的觀點為文化是語言上位，將文化放在第一位。注重特定文化內容的講解，屬於知識的傳遞。張英（2004）從認知層面分析為表層文化及深層文化，表層文化指的是具體的事物，屬於中華獨有的文化現象，教學的目的為協助學習者瞭解華語背景下的社會和社會生活是什麼，解決「知其然」的問題。深層文化指的是抽象的思想觀念和思維方式，即中華文化的本質。教學者幫助學習者理解華語背景下的社會和人們的行為方式，除了解決「知其然」的問題外，還要「知其所以然」。但這類課程多半是以介紹中華文化背景常識為主，在全球此類課程往往用英語或學生母語來教授，例如荷蘭萊登大學漢學系。<sup>89</sup>這一類的文化知識對於學習者語言溝通能力的訓練無太大的作用，韓國的漢字

<sup>89</sup> 參見荷蘭萊登大學漢學系課程說明，相關資料見 Language Pedagogy Surveys 網站：  
[http://www.let.leidenuniv.nl/pdf/chinees/leiden\\_university\\_premodern\\_chinese\\_pedagogy\\_survey.pdf](http://www.let.leidenuniv.nl/pdf/chinees/leiden_university_premodern_chinese_pedagogy_survey.pdf)  
(引用時間：2013/5/28)

課程便屬於此類。

另一方面，「語言教學中的文化教學」屬於語言類教學，其觀點為文化是語言下位，以語言為主，文化是語言教學中的附屬部分。亦即把語言定義為一種符號系統，可以用來溝通，成為進行跨文化溝通的工具，文化因素成為與語音、語法、詞彙具有同等地位的語言要素之一。張占一（1990）從功能角度分析為知識文化及交際文化兩類：知識文化是指一切反映本民族特有的物態、觀念、制度等的相關知識。交際文化是指在人際交往中，直接規約人們行為的社交禮儀等。中文母語者的語文課程及日本的漢字課程便屬於此類。

## 二、漢字指導法

### （一）中文母語者：

中國大陸與台灣對於漢字指導與習得策略均有大量的研究與具體實驗成果。在漢字指導方面，主流教學採取分散識字法，補救教學或特殊實驗班則採用集中識字法。至於香港小學語文課程主要亦採取分散識字法，謝錫金（2008）針對分散識字法的缺失提出綜合高效識字法。該教學法結合多種識字法的優點，先識後寫，並據之編寫教材。唯先在香港救世軍石湖學校以一年時間試行識字課程，其次在零星學校及課程從事實驗課程，尚未推廣於全香港。

### （二）漢字母語者：

日本漢字習得策略中，一般分為書寫、筆劃、書空、部首、查字典、識字卡片、漢字遊戲、寫作文等方法。小學低年級認識漢字初期，學習者首先注視教師的板書，然後按照筆順以手指在空中寫字（書空），最後在筆記本中反覆抄寫，在教學時間允許的情況下學習者開展漢字組詞練習，這種作法一直貫穿整個小學階段。學習者要到中年級才能接觸到有關偏旁、部首的知識。雖說日本漢字習得策略各有不同，但反覆書寫是其主要的學習法。矢森義英（2000）對日本的漢字學習法作了具體調查，其中談到10歲到60歲的年齡階段中，運用了諸如查字典、閱讀報刊、每日定量記憶等方法，但最終也指出了反覆書寫佔有主導地位。

韓國在指導漢字時強調筆順、結構的重要性與漢字形音義三者之關係。書空與反覆操練也是主要的學習方式。「先識後寫」則為主要的教學流程。

此外，在中文母語者（台灣）與漢字母語者（日本、韓國）的漢字教學中，都是從象形字開始學習，初學者在觀察字形演變圖並對照漢字字形的基礎上，利

用一定的書寫練習熟悉漢字。因此，書寫練習有其合理之處，但要掌握其階段性，而不是一味地強調機械性地書寫。中國大陸則因採用簡化字的關係，不談六書。

對於反覆書寫策略的成效，中、日、韓研究者均進行了分析。仲真紀子(1997)認為反覆書寫對記憶新的文字及圖形有所助益。當學習者面對一個新文字、新圖形時，初期階段的機械練習是一種有效的方法，但長期依賴機械練習並不能產生良好的學習效果，此時應當考慮掌握更加有效的漢字學習方法。由此可見，漢字學習過程存在著階段性，僅停留在機械書寫這一階段難以達到高效習得的目的，只有讓學習者以有效率的方式掌握漢字字形、字音與字義。僅進行機械性的記憶與練習，過度強調反覆書寫，而忽略漢字結構分析，較難提高漢字習得效率。對漢字沒有興趣的學生只能用死記硬背的方式。

此外，中文母語者及漢字圈漢字母語者之漢字習得數量差距甚大。前者小學六年期間約需習得 2500-3000 字，後者之日本在小學需習得 1006 字，不到中文母語者的半數。韓國甚至僅於中學六年習得 1800 字。考察其原因乃在於文字系統的差異：中文的拼音與注音符號僅為標注發音的工具，不能與漢字混用亦不能代替漢字。日本乃由漢字及假名、羅馬字共同組成，遇到不會寫的漢字雖亦可由假名代替，但漢字在日本的文字系統中佔有重要地位。而韓國文字由韓文拼音文字與漢字共同組成，遇到不會寫的漢字可由拼音文字代替。

### 三、漢字習得效果：

筆者對於第一語言學習者的漢字習得效果採取兩方面的研究：其一是各地區教育部（或教育局）提出的調查報告，其二為專家學者所做的調查研究。相較於日本漢字母語者來說，針對中文母語者漢字習得效果所做的調查與研究成果較少。

中國大陸的研究表示小學學童第一學年由於開始接觸漢字，對於漢字的形音義尚不熟悉，且有其他的習得任務，如學習拼音、認識漢字的筆畫、筆順、部首、部件及寫字等等，因此習得效果有限。但在學童習得 600-800 字就進入快速增加期。此調查提供漢字要求與指導相當具體的建議，即第一學年的識字量與寫字量不宜過大。香港則針對閱讀與寫作進行測試，並非具體調查漢字習得效果。

台灣對於中文母語小學學童漢字習得效果的調查顯示，一般學童首先精熟的能力是辨認字與認讀字的能力，在一年級上學期正確率分別為85%及82%，但僅能聽寫出11%的基本字。到了三年級上學期，則才能夠聽寫出91%以上的基本字。綜合諸位學者的研究，筆者歸納出三項特點：一是漢字習得的先後順序為：先識讀後書寫，且識字量大於寫字量。二是無論是識字或是寫字都在小學三年級起較為熟練。三則是漢字習得調查結果與《2011九年一貫課綱》對漢字習得字數

的要求相符合。

日本的調查顯示，在識字量與寫字量方面，小學學童隨著年級升高，識字與寫字能力差距也漸大。各學年識字率均超過 80%，識字正確率大於寫字正確率。寫字習得率隨著年級升高而降低，小學一年級超過 90%，四年級之後急速下降。除了反覆不斷練習外，還需提高學習者的學習興趣，並且採取「識寫分流」的策略才能真正改善習得效果。在漢字習得興趣方面，對漢字習得有興趣者從小學 1-2 年級對於漢字習得有極大興趣，約佔 70-80%，但到了小學三年級之後呈現每況愈下的趨勢，這與各年級漢字學習量有關，亦即前文提到小學 3-4 年級漢字習得量為各年級之最。

根據以上的研究發現，第一語言學習者的漢字習得效果有異也有同。相同點在於小學學童的識字能力均優於寫字能力。相異點在於中文母語者自小學中年級起識讀與書寫能力漸次養成，因此小學第一年級時漢字習得任務不宜過大。但在漢字圈學習者如日本則自小學中年級起，漢字書寫興趣與能力均每況愈下。

#### 四、小結：

根據本章研究發現，基本讀寫能力（literacy）是第一語言學習者語文教育中重要的學習目標，包括「閱讀」與「書寫」兩方面的能力，此二者在語言四種形式中（聽、說、讀、寫）是較晚發展的能力（Lyon, 1998），而且在進入小學之後才會正式進行識讀與習寫的學習，這也是小學生要學習的重要技能。閱讀包括識字與理解兩部份，其中識字又為理解之基礎，在閱讀過程中扮演著關鍵性的角色。母語學童在小學階段從學習閱讀（learn to read），逐步整合讀寫知識與技巧，並以此為基礎來學習各學科的知識（read to learn），說明必須透過閱讀來獲取知識（洪麗瑜，2005）。識字雖然是閱讀的較低層次，卻也是最為重要的一環。識字不僅是兒童學習語文的基礎，同時也是開啟其他學科學習的鑰匙。

兩岸三地的課程標準是主導中、小學教材教法的重要依據，具有指標性作用，且能看出漢字教學的大方向。因此課程標準與教科書的編寫對於學習者漢字能力的培養有重要的影響。

從本章第一語言學習者漢字習得的考察中發現，中文母語者的研究多集中於兒童漢字習得問題，並強調識字量應大於寫字量，在教學上採取「識寫分流」的策略。漢字母語者中日本有明確之漢字習得數量及字表規定，在教學上亦有主流之教學策略，與第一語言學習者相同的是均採取「識寫分流」的大方向。但韓國僅訂出字量、提出字表，但未區分識字量與寫字量。

第一語言學習者漢字習得異同之比較，其間的共性與差異性應會對於第二語

言學習者之漢字習得研究有所貢獻。因此，本論文第三章將以第二章的研究成果為基礎，欲探討以華語為第二語言學習者之漢字習得。







### 第三章 以華語為第二語言學習者之漢字習得

以華語作為第二語言之學習，有無漢字背景直接影響到漢字習得之方法、策略及效果。按照學習者的漢字背景可區分為兩大類：其一為漢字圈學習者，包括華裔學生及第一語言中使用漢字者（如日本、韓國學習者）；其二為非漢字圈學習者，指完全沒有漢字背景、第一語言中亦非使用漢字者（如英國、美國、西班牙等學習者）。

對於不同漢字背景的學習者來說，因其習得方式不同，相應之教學內容與教學方法也應不同，這給對外漢字研究和教學帶來新的思考方向。面對以華語為第二語言學習者的多樣性和複雜性，要想提高漢字教學的效率和品質，就需要建立有針對性的教學體系。在此之前，加強漢字習得的針對性研究是目前漢字教學研究的基礎。

本論文第二章已探討過，第一語言學習者在正式接受語文教育前已經掌握大量口語詞彙，並能在生活中運用，亦即具有「心理詞典」。因此對第一語言學習者來說，已經大致掌握漢字字音與字義的對應，漢字習得時則需結合漢字的字形、字音與字義，尤其是字形的識讀與書寫，則是第一語言學習者進入小學的重要習得任務。

但對於以華語為第二語言學習者來說，除漢字圈學習者在學習中文前已具有漢字基礎外，非漢字圈學習者無論是語言抑或是文字皆是全新的開始，因此語言習得與漢字習得是密切相關的。對於以華語為第二語言學習者來說，漢字習得往往有著漢字多、漢字難以及漢字沒有規律，且因為漢字難學而阻礙中文的學習等等迷思。如何打破上述的迷思，改變學習者的畏難心態，則須針對漢字習得從事深入研究。

在討論漢字習得與教學時，應先界定其範圍。本論文在第一章已提及在全世界的語言教學中所教語言與漢字有關者都有漢字教學的任務。因此本論文採取的視野較為寬廣，包括第一語言學習者的漢字教學與以華語為第二語言學習者的漢字教學。第二章已探討了第一語言的漢字習得，相較於第二章之討論，本章著重於以華語為第二語言學習者之漢字習得。本章將進一步探討以華語為第二語言學習者的漢字習得，並與第一語言學習者相互比較分析，企盼有益於探討對外華語漢字習得的規律與教學策略。

但因華裔學習者的背景較為複雜，包括其第一語言、聽說讀寫能力、使用語言的情況等等都不盡相同，因此本論文在本章討論以華語為第二語言學習者之漢字習得時排除華裔學習者，集中探討非華裔學習者。

## 第一節 華語地區以華語為第二語言學習者之漢字習得

由於漢字一直存在「三多三難」的問題，即字多難記，形多難寫，音多難讀等原因（謝錫金，2008）。為了掃除漢字多且難的困難，筆者認為必須先針對漢字習得的數量做出規範，使漢字習得數量有一定的限制與終點。對於中文母語者來說，習得漢字的字量究竟為何才能達到熟練使用中文的最低標準？周有光（1980）提出漢字覆蓋率的研究，現由下表來分析探討：

表 3-1：周有光（1992）漢字覆蓋率總表

字種數	增加字數	合計字數	覆蓋率%	欠缺%
1000	—	1000	90%	10%
1000	1400	2400	99%	1%
2400	1400	3800	99.9%	0.1%
3800	1400	5200	99.99%	0.01%
5200	1400	6600	99.999%	0.001%

資料來源：周有光（1992），《中國語文縱橫談》（頁 156）。北京：人民教育出版社。

本表中最高頻的 1000 字其覆蓋率約為 90%，以後每增加 1400 字大約提高覆蓋率十分之一，周有光將之稱為「漢字效用遞減率」，並認為「比較常用的 3800 個字占出現總字次的 99.9%，而此後增加的 2800 個字只佔 0.1%。這是一條可供選擇的『常用字』和『非常用字』的界線」（周有光，1984）。

將其標準再往下降低，最高頻 600 字的覆蓋率約為 80%（王鐵琨，2008）。若從具體字數來看，倘若閱讀一部 100000 字的小說，覆蓋率 90% 意指在這部小說中不識得字數有 10000 字；覆蓋率 99% 意指不識得 1000 字；99.9% 則有 100 字看不懂。若是一頁 A4 大小的紙張上印滿中文字，大約 800 字左右，覆蓋率 90% 意指在這頁文字中不識得字數有 80 字；覆蓋率 99% 意指不識得 8 字；99.9% 則有 0.8 字看不懂。觀察其覆蓋率似乎相去不遠，或認為達 90% 覆蓋率已經相當高，但實際計算下來，不識得的字數差距甚大。若一部 100000 字的小說有 10000 字看不懂的話，將會嚴重影響閱讀效果。因此應考慮字頻、覆蓋率與閱讀能力的關係。

John De Francis（1984）認為中文的語言與文字為兩種不同的系統，且因數量龐大，其複雜性與不規則性效率低而且難掌握，對識字有負面的影響。在 John De Francis 眼中，漢字成為中文母語者第二種語言，數量龐大且不規則。對於以華語為第二語言學習者來說難度豈不更高？

因此須對以華語為第二語言學習者應習得之漢字界定出範圍來，原因有二：漢字數量龐大，連母語者亦未必能盡數習得，何況是第二語言學習者？其次在於

在溝通時未必盡數使用所有漢字，而是集中在常用字上。本文第二章已經討論過針對以漢字為第一語言學習者已經制定出了共同的標準。其一為兩岸三地義務教育的漢字習得要求：如中國大陸 2011 年《義務教育語文課程標準》、香港 2008《中國語文科學習綱要》、台灣 2011 年《九年一貫語文領域課程綱要》等。其二為漢字文化圈的漢字習得要求：如日本文部省中、小學《國語學習指導要領》、韓國 2011 年最新頒定之《教育過程說明手冊》等。

觀察當前語言教學訂定共同的標準成為了當前的趨勢，如美國的《21 世紀外語學習標準》（Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century, 1996）、加拿大《語言等級標準》（CLB, Canadian Language Benchmarks, 2000）、歐洲的《語言共同參考架構：學習、教學、評估》（CEFR, 2001）等皆對語言學習提出統一的標準。由於漢字相對於拼音文字的特殊性，且因應這些語言標準的提出，再加上針對以漢字為第一語言學習者也制定出了共同的標準，以華語為第二語言教學也應該建立起有效的標準，使教學者與學習者皆有依循的對象。

本論文第二章探討第一語言之漢字習得時，對於漢字母語學童之習得字數已有所討論，中文母語者小學六年約應習得 2500-3000 字，至中學共九年間約已習得常用字數，<sup>90</sup>日韓等漢字母語者習得字數僅約為半數。<sup>91</sup>至於當前以華語為第二語言學習者的漢字習得現況究竟為何？與第一語言學習者之間有何差異呢？便是本章所要探討的重點。

要找到學習的難點，必須逆流而上，從學習者的角度出發。在此之前，第一語言的漢字習得與第二語言的漢字習得過程究竟有何異同？當前對外漢字教學主要相關研究多集中在漢字本體與漢字教學方面，相較之下關於漢字習得的研究較為有限。除此之外，前人漢字習得相關研究中多為單一背景學習者，對於不同背景的學習者以及與第一語言為漢字之學習者之關連性較少提及。

因此本章便分就華語地區與非華語地區來探討，並從對外漢字教學的現況、漢字指導法與習得效果幾點作一深入討論，以期與第一語言之漢字習得研究結果作一分析比較。

## 一、中國大陸的現況

### （一）漢字習得要求

中國大陸近年來陸續提出了對外漢語教學的最高指導原則，其中國家對外漢

<sup>90</sup> 根據本論文第二章的研究結果，兩岸在九年義務教育應習得之漢字字數規定為：中國大陸 3500 字，台灣 3500-4500 字。

<sup>91</sup> 日本九年義務教育中應習得之漢字約為常用漢字 1945 字，韓國中學六年則約為 1800 字。

語教學領導小組辦公室於1992年公佈《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》、1995《漢語水平標準與語法等級大綱》以及2008年公佈《國際漢語教學通用課程大綱》較具規模，以下便分述之：

1. 《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》與《漢語水平標準與語法等級大綱》：

1992年頒行的《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》為中國大陸漢語水平考試及對外漢語教材的重要依據，共收錄甲級800字、乙級804字、丙級601字、丁級700字，共計2905字。

1996年頒行的《漢語水平標準與語法等級大綱》以《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》為基礎，為對外漢語教學建立統一的要求、等級與標準。共分為三等五級（初等：一、二級，中等：三級，高級：四、五級）、三要素（話題內容、語言範圍、言語能力）以及五技能（聽、說、讀、寫、譯）。

此外，《新漢語水平考試大綱》於2010年正式推出，筆者現將新舊 HSK 等級、目標及學時整理如下：

表 3-2：新舊 HSK 學時、目標及學時比較表

等級		漢字量		詞彙量		學時	
新 HSK	舊 HSK	新 HSK	舊 HSK	新 HSK	舊 HSK	新 HSK	舊 HSK
六級	高等 9-11 級	未指定漢 字範圍	甲乙丙丁 級 2905 字	5000 詞及 以上	甲乙丙丁 級 8822 詞	—	3000 學時 以上
五級	初中等 3-8 級	未指定漢 字範圍	甲乙丙級 2205 字	2500 詞	甲乙丙級 5253 詞	2-4 小時/ 週，2 年 以上	400-2000 學時
四級	基礎 1-3 級	未指定漢 字範圍	甲乙級 1604 字	1200 詞	甲乙級 3051 詞	2-4 小時/ 週，四個 學期以上	100-800 學時
三級	—	未指定漢 字範圍	—	600 詞	—	2-3 小時/ 週，三個 學期以上	—
二級	—	未指定漢 字範圍	—	300 詞	—	2-3 小時/ 週，兩個 學期以上	—
一級	—	未指定漢	—	150 詞	—	2-3 小時/	—

	—	字範圍	—		—	週，一個 學期以上	—
--	---	-----	---	--	---	--------------	---

資料來源：筆者整理自中國大陸國家對外漢語教學領導小組辦公室（1992）：《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》、國家對外漢語教學領導小組辦公室漢語水平考試部編（1996）：《漢語水平等級標準與語法等級大綱》及漢辦（2010）HSK考試標準。

以下為《漢語水平標準與語法等級大綱》、《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》及HSK等級對應表：

表3-3：《漢語水平標準與語法等級大綱》、《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》及HSK等級對應表

標準		詞彙大綱	漢字大綱	語法大綱	對應 HSK	年級 (學時)
初 等	一 級	甲級詞1033個	甲級字800字	甲級語法129項	—	一年級 (800學時)
	二 級	乙級詞2018個 (累計3051個)	乙級字804字 (累計1604字)	乙級語法123項 (累計252項)	初等	
中 等	三 級	丙級詞2202個 (累計5253個)	丙級字601字 (累計2205字)	丙級語法400項 (累計652項)	中等	二年級 (800學時)
高 等	四 級	丁級詞3569個(累 計8822個)	丁級字700字 (累計2905字)	丁級語法516項 (累計1168項)	高等	三年級 (700學時)
	五 級					四年級 (700學時， 累計共 3000-3400學 時)

資料來源：筆者整理自《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》與《漢語水平等級標準與語法等級大綱》。

根據表3-2及表3-3可發現，以上的大綱可作為中國大陸對外華語教學中漢字習得總量的規範，對於以華語為第二語言學習者的漢字習得要求為：來華學習者在四學年間累計約3000-3400學時，應習得約3000個漢字。但僅對於漢字習得的字量做了規範，並未對於漢字能力詳加描述。

## 2. 《國際漢語教學通用課程大綱》：

漢辦最新公佈的(2008)《國際漢語教學通用課程大綱》共分為五級，漢字、詞語的教學目標是習得800個漢字、1500個詞語。與《漢語水平等級標準與語法等級大綱》不同的是，前者以溝通為目的，最終目標為養成學習者的語言綜合能力，該能力由語言知識、語言技能、策略及文化意識四方面構成。其中關於漢字習得的目標及內容如下：

(1) 在語言知識方面：

共分為「語音」、「字詞」、「語法」、「功能」、「話題」及「語篇」六項，其中「字詞」具體地對於漢字習得提出要求與標準。其目標描述相當具體：

表3-4：中國大陸《國際漢語教學通用課程大綱》漢字習得要求表

等級	漢字習得要求
一級	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 掌握150左右常用漢字，做到聽、說、讀、寫四會。</li> <li>2. 開始識別最基本的組字成分/部件或漢字的偏旁部首</li> <li>3. 了解漢字的基本筆畫、筆順。</li> <li>4. 初步了解漢語中字與詞的關係。</li> <li>5. 初步掌握300個與日常生活、學校生活有關的最基本詞彙。</li> </ol>
二級	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 掌握300個左右的常用漢字，做到聽、說、讀、寫四會。</li> <li>2. 初步辨別字音、字形、字義。</li> <li>3. 了解漢字與詞的關係。</li> <li>4. 學習約600個左右與日常生活、學校生活有關的基本詞彙。</li> </ol>
三級	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 掌握 450個左右常用漢字，做到聽、說、讀、寫四會。</li> <li>2. 了解組字成份/部件/漢字的偏旁部首。</li> <li>3. 進一步辨識字音、字形、字義。</li> <li>4. 能基本正確理解話語中的詞彙意義。</li> <li>5. 能得體地運用學過的詞彙進行表達。</li> <li>6. 學會約900個左右與日常生活、學習、工作有關的詞語。</li> </ol>
四級	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 掌握600個左右常用漢字，做到聽、說、讀、寫四會。</li> <li>2. 了解一些複雜的漢字結構規則。</li> <li>3. 基本具備辨別字形、辨識字音、理解字義的能力。</li> <li>4. 能簡單了解漢語詞語的結構規律。</li> <li>5. 學會擴展使用約1200個左右與社會、生活、工作、學習等相關的常用詞語。</li> </ol>
五級	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 掌握800個左右常用漢字，做到聽、說、讀、寫四會。</li> <li>2. 基本掌握漢字的構形規律。</li> <li>3. 音、形、義運用基本正確。</li> <li>4. 在自己熟悉的範圍內，能選擇合適的詞語進行交流或表達。</li> </ol>

- |  |
|--|
| 5. 了解漢語詞彙的辭意變化及日常生活中新出現的詞彙，能使用約1500個左右的常用詞語。 |
|--|

資料來源：筆者整理自《國際漢語教學通用課程大綱》，頁 3-30。

除了對於漢字習得字量有明確的要求之外，對於漢字能力也有所描述。如基本筆畫、筆順的掌握，對於部件、部首、結構的了解，對於漢字形、音、義的辨識與運用以及字詞關係等。

## (2) 在單項技能方面：

單項技能的目標描述分為聽、說、讀、寫四個項目，其中對於識字的要求：一級「讀」的目標為「能識別拼音和課堂所教授的最基本的漢字、詞語、數字、個人信息等」<sup>92</sup>；二級「讀」的目標為「能認讀規定的基本漢字，掌握基本筆畫和筆順」<sup>93</sup>。基本目標與日常生活密切相關，如識別與個人及日常生活密切相關的簡短信息、基本看懂一般社交場合中最常見的问候語和感謝語、大體理解日常生活中最常見的字詞和數字、借助圖片等大體理解最常見的明顯的指示語或標誌、大體看懂簡單的便條、通知或表格等。

對於識字的要求大體上按部就班、由小而大，從部件、偏旁及部首起，進而要求了解漢字形、音、義，更進一步理解字與詞之間的關係。<sup>94</sup>

對於寫字的要求：一級「寫」的目標為「能模仿寫出課堂所教授規定的基本漢字，書寫基本正確，能用拼音寫出簡單的詞句」，二級「寫」的目標為「能默寫規定的基本漢字，掌握筆畫和筆順，能寫出一些自己造的句子」。亦與日常生活息息相關，如填寫最基本的個人信息，如姓名、國籍，書寫學過得最簡單的日常生活用語和日期、時間、數字，正確書寫社交場合中的簡單用語，如賀卡上的祝福語等。

對於寫字的要求大致上強調筆畫、筆順的重要性，足見其為寫字的基本要求。由抄寫而至默寫循序漸進。三級以上的讀寫目標便不僅止於字的單位，而以讀寫詞語、句子、篇章為目標。<sup>95</sup>

由於該大綱為通用課程大綱，所設定的適用對象包括教學者與學習者、各種年齡、在校學習者與社會學習者、有無漢字背景的學習者。因此對於漢字習得的要求便與母語者有所區別，最為顯著的是在字數的要求方面，雖然分為一級到五級，但最高的五級要求僅為掌握800個漢字。

<sup>92</sup> 《國際漢語教學通用課程大綱》，頁 5。

<sup>93</sup> 《國際漢語教學通用課程大綱》，頁 10。

<sup>94</sup> 參見《國際漢語教學通用課程大綱》三級以上的目標描述。

<sup>95</sup> 同上註。



因此本大綱相較於《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》，可說是最基本的要求。且趙金銘（1989）提出以華語為第二語言的漢字習得最基本的字數為1000字，周有光（1992）認為「與其學多而不能用，不如學少而能用」。因此，《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》甲級字與《國際漢語教學通用課程大綱》五級漢字習得目標均為800字，可視為以華語為第二語言學習者在初級階段漢字習得字數的基本要求。

這 800 個字的習得重點在於聽、說、讀、寫四會，所有應習得之漢字聽、說、讀、寫四項語言技能必須同時兼顧。但隨著習得字數增加，四會的比例難以達到完全。在《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》序言中提到：

屬甲、乙兩級常用詞（共 3000），所含字種在 2500 常用字範圍內，一律要求四會（複用式掌握）；所含字種在 2500 常用字-3500 次常用字之內，可要求三會。屬丙級次常用詞（2000 詞），所含字種在 2500 常用字範圍，要求四會；所含字種在 2500 之外，則要求三會或四會（領會式掌握）；所含字種在 2500-3500 之內（次常用字），可要求三會或兩會；所含字種在 3500 之外，可只要求一會（讀）。<sup>96</sup>

上述對於四會的要求由易到難為：讀→聽→說→寫，在識寫的要求上，常用字識寫要求相同，在常用字之外明顯地為「識寫分流」。

從以上的討論發現，中國大陸對於以華語為第二語言學習者的漢字習得的要求中，漢字知識及漢字能力均重要。漢字知識包括瞭解基本筆畫、筆順、部件、結構，漢字形、音、義之間的關係，字詞關係，詞彙結構以及基礎的造字規則等。漢字能力包括基本漢字知識的理解與運用，如筆畫的書寫（筆畫的形狀及組合關係）、筆順（筆畫的走向、筆畫的先後順序）乃至於溝通與表達。

由教材來看，劉珣（2003）《新實用漢語課本》與吳中偉（2010）《當代中文》同為中國大陸漢辦規畫教材，並且由北京語言大學出版社及華語教學出版社所出版，不但具有政策性，並且具有代表性。《新實用漢語課本》包括課本、教師手冊以及綜合練習冊。筆者現將《新實用漢語課本》對於漢字習得字量的要求與學時整理如下表：

<sup>96</sup> 對外漢語教學的「四會」為聽、說、讀、寫。達到「四會」要求即為「複用式掌握」。「三會」指聽、說、讀。「兩會」指聽、讀。「一會」指讀。達到「一會」或「兩會」均為「領會式掌握」。以上說明參見國家對外漢語教學領導小組辦公室：《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》，頁 29。

表 3-5：《新實用漢語課本》生字量、詞彙量與學時表

教材	生字量	詞彙量	建議學時
新實用漢語課本1	415字	445詞	供每週5學時的漢語初學者第一學期12週使用。共60小時。
新實用漢語課本2	300字	668詞	同上，共60小時。
新實用漢語課本3	285字	626詞（累積1600詞，其中1300詞要求掌握）	同上，共60小時。
新實用漢語課本4	212字	761字（累積2500詞生字，其中1900詞要求掌握）	同上，共60小時。
新實用漢語課本5	848字（累積2060字）	學過2000-2500詞者可使用。	新實用漢語課本1-6冊，供大學1-3年級，每週4-5學時使用。（累積約300-360小時）
新實用漢語課本6	800左右（累積約2860字）	2500以上	

資料來源：筆者整理自《新實用漢語課本 1-6》編輯大意。

在總生字量的要求上，累積 360 個學時必須習得漢字近 3000 個漢字。在詞彙量的要求上，要求掌握的詞彙量比應習得詞彙量少，此處的掌握指聽、說、讀、寫四會，在具體詞彙要求上則為「識寫分流」<sup>97</sup>，但對於漢字量的要求並無明顯的區分。

《當代中文》包括課本、教師手冊、漢字本以及練習冊。筆者現將該教材對於漢字習得字量的要求與學時整理如下表：

表 3-6：《當代中文》生字量、詞彙量與學時表

教材	生字量		詞彙量	建議學時
	認讀字	書寫字		
當代中文1	310字	244字	325詞	供一學期或一學年教完，視各個學校的週學時的多少和教學進度而定。入門七個單元，建議一個月教完。以後每課3-6學時。
當代中文2	371字	316字	448詞	同上

<sup>97</sup> 參見《新實用漢語課本 3、4》編輯大意，頁1。

當代中文3	未清楚列出生字量	442詞	時間較多（週學時6）者可用一個學期（半年）教完，時間較少（週學時3-4）者可用一年時間完成。（共約108-144小時）
當代中文4	未清楚列出生字量	487詞 （累積 2027詞）	同上（共約108-144小時，1-4冊累積約432-576小時。）

資料來源：筆者整理自《當代中文 1-4》編寫說明。

第一、二冊對於生字量的要求分為識讀字與書寫字，而且識讀字量多於書寫字量，明顯採取「識寫分流」的要求。但第三、四冊僅列出詞彙量，並未註明生字量。且在 576 個學時應習得 2027 詞。

## （二）漢字指導法

自白樂桑（1996）提出教學中如何對待「語」、「文」的問題後，學界對於此一問題進行了熱烈的討論。白樂桑認為語和文的關係有三種類型：一是「語文合一」，教學的單位是詞；二是「語文獨立」，語言教學的單位是字，字的頻率是很重要的標準；三是「語文分離」，從書寫邏輯來看，語言教學的基本單位是基本字和字的偏旁部首，因此語文是分開的。因此在教學時承不承認語文衝突會造成兩種教學類型：語文合一及語文分離。

從語言與文字的關係出發探討對外華語教學，可分為先語後文、語文並進、語文分流三種方式（李培元、任遠，1985；朱宇清，2004；呂必松，2007；萬業馨，2009）。以下便詳細探討此三種漢字教學的模式，並討論漢字在此模式中所扮演的角色：

### 1. 先語後文：

1950 年代，對外華語教學以「先語後文」的方式進行了兩個教學實驗：

其一為借鏡母語學童的漢字習得經驗，先學拼音、經過五、六個月，掌握了幾百個生詞之後才開始學習漢字。初期先集中時間學習拼音課文，<sup>98</sup>並不接觸漢字。過了一段時間掌握相當數量的生詞與句子之後再接觸漢字，亦即與母語兒童相同，先培養語感再學漢字。優點是將華語難點分散，先解決聽說問題，再解決漢字難學的問題。在初期聽說方面能有很大的進步，並用拼音來寫文章，為學生減輕記憶負擔。缺點是忽略漢字形音義緊密結合的特點。先語的階段過了之後，接下來既要學習新的漢字又要回頭重學舊的漢字。李培元、任遠（1986）認為僅在初期減輕負擔，後期的負擔加重，反而是集中了難點。

<sup>98</sup> 李培元、任遠文中說明：「當時用的是威妥碼式注音法」。

其二為借鏡掃盲運動的「速成識字法」。先學會聽說七、八百個生詞和語法，接著停止講新課，集中十多天的時間，學會生詞、語法中包含的漢字，每天習得70-80個。此法欲改進第一個方法的缺點，在每個階段都能分散難點，但不僅是生詞、語法不熟悉，連漢字也難以掌握，漢字、詞彙、語法習得效果均不彰。

## 2. 語文並進：

### (1) 隨文識字：

隨文識字並非孤立的識字，而是生字的出現和解說都與具體的語言環境緊密結合，在具體的語言環境中，結合漢字的規律進行識字教學。該方式的理論基礎為文字是記錄語言的符號，但在此一論點上，並未區別漢字與拼音文字的不同。李培元、任遠（1985）所提出方法為在學習華語的前兩個星期的語音階段先教基本的筆畫與構字力強的獨體字，一邊學習課文一邊識字寫字。亦即漢字教學在綜合課程中教學內容為結構較為簡單的獨體字為主，但在進入課文之後便要求學習者能夠隨文識字。在此類課程中，漢字作為綜合課程的一部分來教學。使學生進早接觸漢字，使聽說讀寫成為一個有機的整體。此乃現今對外華語教學的主流方式。

優點是漢字教學隨課文進行，在一定的語境中出現。一般對外漢字教學的方法都是採用隨文識字的方法，也就是跟著課文的進度出現漢字。這種方法的特點就是隨著生詞的出現連帶學習相關的詞彙與句型，並且結合聽、說、讀、寫，達到聽說讀寫並進的要求，四種技能並重。再加上聽說、讀寫並進可以互相促進與鞏固記憶，因此這種安排是最受非漢字圈學生認同的。在石定果、萬業馨（1998）的調查報告中發現，受訪的外國學生中80%認為語文同步比較適合他們的學習。這樣的安排方式的好處除了學生學習心理上能夠接受以外，學習的漢字量分佈比較平均，學的都是課堂上教的，不會有超出範圍的情況。

缺點在於漢字隨語言的出現而呈現，未考慮字形、筆畫等難易度對於習得的影響。在語言教學中屬於附屬地位。講求語文合一、識寫合一，並不區分認讀字與書寫字。對於語、文之間的關係並未審慎處理，無法有效地提高學習者的漢字能力。課文的編寫往往首先考慮的是結構或者功能的安排順序，所以無法按照初學者學習漢字所應遵循的規律編寫課文，<sup>99</sup>以致生字的出現順序帶有很大的隨意性。漢字屬於附屬地位，在教學過程中地位不高。從對外漢字教學角度來看，這些教材的編寫沒能充分利用漢字自身的特點、規律來幫助學生記憶生字。在這種情況下，教師無法按照漢字教學所應遵循的規律進行循序漸進的教學，也無法達事半功倍之效。蕭奚強（1994）認為在此種教學中，漢字教學的時間難以控制，

---

<sup>99</sup> 筆者認為由中國傳統識字教學來看，漢字習得的規律乃是先獨體後合體，此外還應考慮筆畫結構難易以及使用頻率等。

往往容易被其他教學內容擠掉。

## (2) 拼音漢字交叉出現：

為了彌補語文並進中「隨文識字」的缺點，1975 年以後北京語言學院嘗試了以拼音、漢字交叉出現的方式，生詞與課文只出現有計畫教學的或已學過的漢字，其餘使用拼音，不出現漢字。其目的希望有計畫地先教一些常用的、組字力強的獨體字，再教結構簡單的合體字，最後教結構複雜的合體字。優點在於打破了漢字對於口語學習的束縛，不再成為絆腳石。並且能有效地出現漢字，使漢字出現的順序符合漢字本身的系統規律。

但缺點在於漢字的出現仍然是「文隨語」的方式，識字的順序仍是與口語課文緊密結合的。而且這樣的教學方式產生執行上的困難，例如，有些常用的合體字在課文中不斷地以拼音來呈現；而有些可以當部件的獨體字很難在一些常用字以前出現，如「張」必須等「弓」和「長」兩字以後才出現，實在是很不切實際的做法。而且拼音應是過渡地使用，不適合將使用拼音的時間拉長，因此這個方法可行性也不高。

## 3. 語文分流：

### (1) 識寫同步：

語文分流的理論基礎有二：一為語言和文字是相對獨立的。張朋朋（2007）繪製了下面的圖來說明：

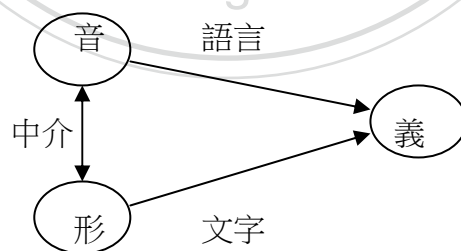


圖3-1：張朋朋（2007）之語言文字關係圖

資料來源：張朋朋：〈語文分開、語文分進的教學模式〉，《漢字文化》，2007年，第1期，頁66。

張朋朋認為語言是聽覺的，文字是視覺的，語言的本質是語音，「以音示義」；文字的本質是字形，是「以形示義」，因此語言和文字是兩種具有本質不同的、相對獨立的符號系統。而文字的字音來自語音，字音是語言和文字之間聯繫的中

介，通過字音的中介，語言和文字便可以相互作用和相互轉化。但筆者認為此圖過於簡化語言與文字間的關係，流利閱讀的音義轉換過程非如此簡單，對於不同程度的閱讀者來說應有不同的轉換方式，此問題應有更深入的討論。

二為語言能力與文字能力是不同的。語言能力是自然習得的，不須靠人力但需有語言環境；文字能力則需學習。周祖謨（1953）早就提出能聽說是基本要求，能讀寫是進一步要求。之前的語文一體、隨文識字只注意到語言和文字、口語和書面語的一致，卻忽略了華語中語言和文字的特點及其差異，應以聽、說推動讀、寫。

為了不使漢字成為附庸，希望能逐步提高學生聽說讀寫的能力，改進前面「先語後文」及「隨文識字」的缺失而採取「語文分流」的方式。亦即將聽、說、讀、寫分別設課，漢字獨立教學，識、寫合一。自1975年起開始，至今許多中國大陸漢語專業的留學生課程都是如此安排。其做法是前兩個星期的語音階段只教拼音，不教漢字，上課以聽說為主。語音階段結束以後，開始增加讀寫課。聽說課教材開始以拼音為主，同時出現讀寫課學過的漢字，沒學過的以拼音代替或為生詞加上拼音。聽說課後期的教材則都使用漢字。讀寫課教學重點是漢字，用的單詞和句型都是聽說課學過的，但教學內容不需與聽說課完全一致。學習者在聽說課學了較多的詞彙與句型，所以讀寫課有很多選擇，可以達到先易後難的順序。讀寫課後期便過渡到大量的閱讀與寫作訓練。

此方式借鑒了中國傳統識字教學的理念，主張將口語教學和漢字教學分開，先教口語再教認字和寫字。「語文分開」是在教材上將語言和文字分開，「語文分進」是使得語言教學與文字教學成為兩種課程內容，分開進行。

多位學者如柳燕梅（2002）、尤浩杰（2003）即主張語文分流，應另外開設漢字課。尤浩杰從實驗中得知非漢字文化圈學習者習得漢字的過程可分為三個階段，即以筆劃為單位識記漢字的初級階段，筆劃和部件共同發揮作用的中級階段，漢字意識向母語者不斷接近的高級階段。不同的漢字學習階段應採用不同的教學方法。他認為華語教學當中應開設獨立的漢字課，按照漢字本身的規律和非漢字文化圈學習者學習漢字的規律進行教學。王漢衛（2007）亦主張語文雙軌、分而不離。他認為應將漢字教學看作是精讀課的一部份，具體的作法是以精讀課為依託、漢字內容相對獨立以及漢字內容貫穿初、中、高三個學習階段。

張朋朋（2007）認為在課程設置上應該是這樣的：

表3-7：張朋朋（2007）中文課程設置表

漢語課	(聽說能力教學)	
中文課	寫字課(字形教學)	識字課(閱讀寫作教學)

資料來源：引自張朋朋：〈語文分開、語文分進的教學模式〉，《漢字文化》，2007年，第1期，頁

教聽說時不用漢字僅使用漢語拼音，使用真實語料，以句本位來教學。寫字課不須文隨語，只教漢字的結構、組合規律。而閱讀寫作課則採集中識字法，通過以字構詞的方法快速提高識字能力。

筆者認為其優點在於可以按照聽、說、讀、寫四項語言技能分項教授，並且有計畫地出現漢字。尊重漢字本身的系統與規律來編排漢字教學順序，教授漢字的效率也相對地提高許多。

缺點在於漢字獨立課程與綜合課程同時進行，而漢字獨立課程中所選擇的漢字跟綜合課程中的漢字並未有合理的安排。這樣的做法顯然比拼音漢字交叉使用好得多，但是在兩個獨立課程的整合與配合上可能要再加以思考，漢字教學也容易成為聽說課的附屬。此外，學者對於此方式的提出並未說明在語文分開、語文並進之後，如何使語文相互促進，相互結合。

## (2) 識寫分流：

萬業馨（2009）則系統化地整理了對外華語教學中的語文關係，先進行「先語後文」，但因實驗失敗而選擇「語文並進」，進而有指出漢字的特點而採取「語文分開、語文分進」的方式，並開始注意識字與寫字兩種不同的漢字任務。

此方法的理論基礎為：漢字是記錄語言的符號，但漢字具有有別於拼音文字的特色。因此主動區分認讀字與書寫字。多位學者（周小兵，1999；江新，2007、2010；郝麗霞，2010）由母語學童漢字教學得到啟發，提出了「識寫分流」的看法。直接提出以母語學童為借鏡，認為「識寫分流」並非將識寫完全分家，而是對識寫分開要求。

筆者整理上述學者的研究發現，「識寫分流」的教學步驟如下：第一階段先教發音及口語，不出現漢字，亦即採用「先語後文」的方式，此方法可以分散學習難點。第二階段引入漢字教學，多識少寫，並認為可採用電腦輸入與手寫兩種方式，以學習者的需求為主。在時間上，「識」先於「寫」；在數量上，「識」多於「寫」，以寫的漢字為基礎，擴充識讀的漢字作為口語教材，與生活相結合，提高學生的學習興趣。並提出有了一定認讀基礎之後再從事習寫練習才能減輕留學生的負擔。

雖然對外漢語經歷了這些不同的階段，但是目前最為普遍採用的是「語文並進」的「隨文識字」模式。但如何能提高漢字習得的效率才是更值得思索的重要課題。因此探討了從語文關係來思考華語教學的模式之後，下面便直接探討漢字的指導法。劉社會（2002）以劉珣編（2002）《新實用漢語課本》為例，舉出了

漢字教學的十八個具體的方法。筆者將之整理如下：

表3-8：劉社會「對外漢字教學18法」表

		漢字教學法	使用時機
A.	在課 文中 展示 漢字	1.部件分析法	貫徹第一、二冊，約800個漢字
		2.看圖拼音識字法	第一、二冊漢字教學，約100個原象形字
		3.注音識字聽說法	第一冊口語課本
		4.六書釋義法	第二冊漢字教學的基本內容
		5.漢字構詞識字法	第三冊漢字教學的基本內容
		6.集中識字與聯想構詞法	第四冊按字的結構分類，按字的部首分類，按字的語義構詞分類等
B	識 漢 字 練 習	7.漢字合拼音互換法 (1) 根據拼音連線識字 (2) 根據拼音連線構詞 (3) 根據拼音所給的漢字組成句子	
		8.部首查字法	第一冊介紹完漢字形體結構後，教授部首查字法
	寫 漢 字	9.手指書空法	用於課堂教學，邊唱筆畫或部件名稱，邊用手指書空
		10.描紅寫字法	用於入門練習寫字
		11.描摹寫字法	用於練習寫字
		12.部件組字法	用於練習拼寫合體字，如日+月=早
		13.課堂聽寫法	用於課堂教學，檢查預習和複習漢字
		14.漢字信息處理法	用拼音輸入法對漢字進行信息處理
	用 漢 字	15.構詞辨字法 (1) 根據拼音填寫適合的漢字 (2) 合適的漢字填空 (3) 漢字聯想構詞法(學：學習、學生、學院、學校...)	區分同義字
		16.語用辨析法，給加點的字注音	區分多音字
		17.對比分析法：從筆畫數目、字形結構、組合關係、部件異同、語用搭配等方面進行辨析	區分形似字
		18.猜字謎法	用於課堂和練習，增加漢字學習的趣味性

資料來源：劉社會(2002)。對外漢字教學十八法。收錄於趙金銘(主編)，*漢語口語與書面語教學：2002年國際漢語教學學術研討會論文集*(頁217-228)。北京：北京大學出版社。



劉社會先探討課文中展示漢字的方法，基本上採取的是「隨文識字」的方式。而後就練習漢字的方法區分為識漢字、寫漢字及用漢字三方面來討論。

而在中國大陸的漢語教材《新實用漢語課本》、《當代中文》中有幾種漢字指導法特別受到重視：

### 1. 筆劃、筆順為基礎：

《新實用漢語課本》生字的編排方式分為「認寫基本漢字」和「認寫課文中的漢字」。兩套教材在生字之後，明列漢字的拼音、英文解釋、筆畫和筆順。有別於一般教材的是漢字的編排是從簡單的常用字到複雜的字，並強調對筆畫的書寫要求，綜合練習本清楚列出筆順及可供描寫的空心字，要求學習者反覆練習。

《當代中文》教師手冊對教學者提出漢字指導法，其重點有四：一為掌握漢字筆畫，二為學習按照正確筆畫、筆順書寫漢字，三為了解有關漢字知識，四為介紹合體字的部件和架構。亦從基本筆畫、筆順等開始，識寫少量結構典型的漢字，培養學習者的字感。<sup>100</sup>漢字本1在課程之前先說明筆畫與筆順，清楚介紹筆畫的名稱與寫法，並提出例字來示範筆順規則。<sup>101</sup>漢字書寫練習則以數字標出筆順，以空心字提供描寫，並以米字格作為反覆書寫的練習底線。

### 2. 部件、部首：

《新實用漢語課本》共26課，前六課每課提出10個簡單常用、構字能力強的基本漢字<sup>102</sup>，一共60個，全書共211個基本漢字。這些基本漢字都是獨體字，或為部首，或為成字部件、非成字部件，這些基本生字都是出自於該課詞彙的部首、部件。並希望學習者能根據這些部件的結合規律能識寫本階段出現的部分生詞的漢字。在解說基本漢字或每課認寫漢字時清楚說明每個字的結構與組成的部件，讓學習者先掌握基本部件再逐漸組合成合體字，突顯出部件教學法的重要性。

除此之外，也讓學習者練習部件的組合及部首的辨識。強調部首、部件在漢字習得的作用，對以華語為第二語言初學者來說較生僻的獨體字則與非成字部件

<sup>100</sup> 參見《當代中文1》編寫說明，頁3。

<sup>101</sup> 參見《當代中文1》漢字本前言，頁1。

<sup>102</sup> 《新實用漢語課本》前六課每課教授10個，共60個基本漢字如下：

第一課	一、八、力、門(門)、也、馬(馬)、女、五、木、火
第二課	丁、刀、又、大、口、土、六、不、尼、可
第三課	人、十、匕、中、日、貝(貝)、玉、矢、生、者
第四課	七、小、心、水、月、手、田、白、只、言
第五課	二、儿、子、井、文、見、且、四、我、青
第六課	九、厶、寸、工、亡、三、氣(氣)、立、身、兒

組合在一起。因此「要求掌握漢字結構規律，能分析漢字基本部件」<sup>103</sup>為主要學習重點。如「鍛煉」兩字，「鍛→金+段」，並解釋「金」為形符、「段」為聲符。而「煉→火+柬」。但是對於部件以英文說明，對於整個漢字卻未詳加說明，學習者難以從中掌握整個漢字的意義。

《當代中文》的漢字本前言介紹39個常用部首，包括部首寫法、名稱、英譯與例字。<sup>104</sup>前面六單元依序介紹部件、結構、字與詞的關係、偏旁。每課生詞亦明確標示部件，如「呢」為「口+尼」、「很」為「彳+艮」等。對於部件說明以下面的方式來呈現：

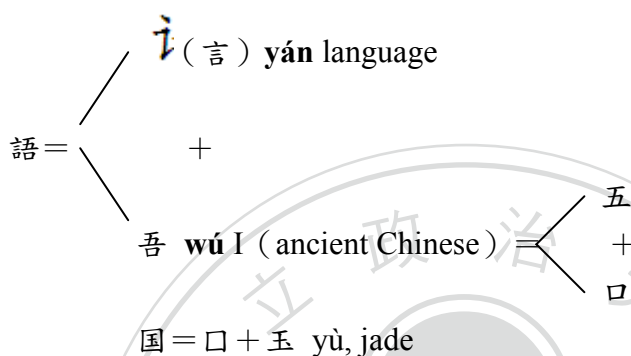


圖3-2：《當代中文》部件說明圖

資料來源：吳忠偉主編：《當代中文1》漢字本（北京：華語教學出版社，2010年），頁10。

將每個漢字拆解成部件，針對第一層部件以英文說明其涵義。但筆者認為雖然能使學習者了解部件的涵義，但對於整個漢字字義的了解未有具體的幫助。如前述的「語」字，「言」是「language（語言）」之意，「吾」是「ancient Chinese（古代中文）」，但後者並未明確解釋字義，或是說明「吾」字為聲符。且「言」與「吾」合在一起成為「語」，但卻未解釋「語」的字義。筆者認為應明確說明，使學習者能運用這樣的部件知識來幫助漢字習得與記憶，非僅止於部件知識的獲得而已。

### 3. 運用六書：

《新實用漢語課本》在解說基本漢字或部件時，根據每個字的屬性來決定如何說明。如較具體的「象形文」、「指事文」和「會意字」三種字，都附有古漢字字形與圖片，以其協助學習者了解漢字字形演進，並強調圖片與漢字的關聯，以幫助學習者記憶。「日」、「月」以太陽、月亮圖片來說明。對於古今字形差異較大的獨體字則僅標註筆畫、筆順，並以英文解釋。合體字在字形上則利用「字

<sup>103</sup> 參見《新實用漢語課本1》編輯大意，頁II。

<sup>104</sup> 參見《當代中文1》漢字本前言，頁2。

源教學法」和古字體和圖片。《新實用漢語課本》在六書中特別強調形聲字，上下兩冊以六次的篇幅來介紹形聲字。對於在意義上可以解釋的字，以英文加以說明，例如「媽」字，以「媽→女+馬」來呈現，對於「媽」這類的形聲字，則為「“女” denotes the meaning of women, “馬” denotes the pronunciation」，「女」代表「女人」的意思，「馬」代表該字的「發音」。「呢」以「呢→口+尼」來呈現，「“口” denotes the meaning of speaking, “尼” denotes the pronunciation」，「口」代表「說話」的意思，「尼」代表該字的「發音」。但是形聲字的聲旁與字音差別很大的時候，則不加入英文說明。筆者認為此處的說明對於初學者來說簡單易懂，但卻過於簡化。

《當代中文》漢字本對於某些獨體文或合體字以圖畫或古文字來解說，如「本」：The roots of trees indicated by an additional short stroke near the base of the character for 木 (mù) , tree.<sup>105</sup>

兩套教材均運用六書來協助解說漢字，但並非每個漢字均用此法。由於現代漢字與古代漢字在字形、字音與字義或有差異，因此有所選擇地採用六書是明智的選擇，而非強加六書知識於學習者，以致造成空有知識卻無法運用的窘況。筆者認為運用六書的基本問題在於現代漢字與文字學的問題，現代漢字與許慎《說文解字》時的形、音、義已有所差距，因此在運用時究竟是單純地教文化知識抑或是用來解釋文字的最佳方式？在漢字指導法的選取上應更深入的探討。

#### 4. 漢字編排的順序：

##### (1) 語文分開：按照漢字規律編排

前文談到《新實用漢語課本》前六課採取了語文分開的方式，課文強調語音和漢語拼音的掌握，語音教學與課文會話教學緊密結合，希望「學習者在學習的第一個月就有成就感」<sup>106</sup>。課文以漢語拼音為主，漢字為輔，各以不同的顏色區別。按照漢字結構規律學習漢字，選擇了60個常用、易學的生字。第一、二冊特別強調按漢字的規律，由易到難，從基本筆劃、筆順、部件和獨體文學起。有別於以往教材「隨文識字」的方式。且學習手冊初期不要求學生以漢字回答問題，而以拼音或英文作答，等到第8課以後，便開始要求學習者全部使用漢字。

從第七課之後生字量明顯增加，每課約40個。課文改為以漢字為主，下注拼音，其餘練習均不加拼音使學習者慣於閱讀漢字。學習者在對漢字有一定的認識的前提下，逐漸加大生字選擇的難度和生字字量輸入的密度，便於初學者的認知和學習。一般詞本位教材無法兼顧語言與漢字難易順序的問題，以及集中識字教材漢字與語言脫離的問題，在此得到了折衷的解決。

<sup>105</sup> 參見《當代中文1》漢字本，頁77。

<sup>106</sup> 參見《新實用漢語課本1》編輯大意，頁I。

第一、二冊著重漢字部件與結構的學習，第三冊主要介紹漢字組詞的規律，四冊則著重集中識字和聯想組詞的練習。<sup>107</sup>

## (2) 改進語文同步、語文合一的方式：

《當代中文》採取的仍是傳統的「隨文識字」方式，漢字跟著課文以及語言使用而出現，有很大的任意性。在入門階段採取的是「會話—語音—漢字」三線並進的方式，以語音教學為主。但是在入門階段先教幾十個漢字，一方面考慮到難易度，一方面在漢字知識可利用這些字來講解。每課要求識寫合一的字在25個左右。第一、二冊採取「多識少寫」的方式，以\*標示出「可選字」，亦即能識，不必能寫的認讀字，其餘為書寫字。<sup>108</sup>

## 5. 漢字知識：

《新實用漢語課本》在一、二冊中加入基本漢字知識的說明，理論性較強，以英文說明各種漢字的相關知識，包括筆順規則、基本筆畫、部件、結構、同音字及形似字等等。

《當代中文》利用入門階段先教的幾十個漢字做為漢字知識講解的重點字。在漢字本每課最後編有「漢字知識」單元，以英文來介紹漢字的歷史、繁簡體字、使用的情況等等。

兩套教材在「詞本位」為主的華語教材中特別凸顯漢字在中文裡的重要地位。

## 二、台灣的現況

### (一) 漢字習得要求

相較於中國大陸訂出《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》、《漢語水平標準與語法等級大綱》與《國際漢語教學通用課程大綱》，目前華語文教學在台灣並沒有統一教學綱領，因此關於漢字習得的要求僅能就現有的華語文測驗及現有的教材來討論。

<sup>107</sup> 參見《新實用漢語課本3》編輯大意，頁1。

<sup>108</sup> 參見《當代中文1、2》漢字本「漢字索引」。

## 1. 由測驗來分析：

在台灣，針對以華語為第二語言學習者所做的詞彙分級，以張莉萍所提出「華語八百詞」、「華語八千詞」最具代表性，乃是以學習者需求作為分級的標準。「主要選詞來源為中研院核心詞彙、通用詞彙、參考詞彙表、TOP 詞彙表、HSK 詞彙表，運用相對頻率、加權的方式算出每一個詞的比重，進而依據華語文學習里程，制訂出初級 1500 個詞彙、中級 3500 個詞彙、高級 5000 個詞彙。詞表內容包括詞彙本身、每個詞的等級、語法類」。<sup>109</sup>從「華語八千詞」1500 個初級詞彙出發，將詞彙拆解為「字」，做成為字表，可得出 863 個不同的漢字（張莉萍，2008）。

葉德明（2002）探討華語文教材編寫的原則時提出了學習四階段，其中與漢字習得密切相關者如下：第一階段以日常生活為主，漢字要求不超過 800 字，詞彙量約為 2000 個。此與前文提到的《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》甲級字與《國際漢語教學通用課程大綱》五級漢字習得習得目標相同，均為 800 字，足見學界對於初學者掌握漢字的基本要求看法相當一致。

周中天、張莉萍（2007）在比較美國的《21 世紀外語學習標準》（Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century, 1996）、加拿大《語言等級標準》（CLB, Canadian Language Benchmarks, 2000）、歐洲的《語言共同參考架構：學習、教學、評估》（CEFR, 2001）等標準後，認為台灣的華語能力分級，若採 CEFR 的能力分級方式「三等六級」，以此架構為大綱，適度修改並融入華語文漢字、詞彙和語法等特性的能力指標，發展出的華語文能力分級綱要，則有利於與國際社會接軌。台灣 TOCFL 現分為三等六級。

張莉萍（2008）關於字彙量的部分，如果以目前 TOP（現以更名為 TOCFL）考試對應 CEFR 等級的初步構想來規劃，基礎級相當於 A2，初等考試相當於 B1，中等考試相當於 B2，高等考試相當於 C1，對應於 TOP（現以更名為 TOCFL）詞彙量，可以朝此方向發展為 A2-500 字；B1-900 字；B2-1800 字；C1-3000 字。黃沛榮（2001）也認為應編寫 3000 字的字集以供對外華語教學參考使用。

筆者根據以上討論，參考華測會資料，將與 CEFR 的對應及推算出的字彙量整理如下：

<sup>109</sup> 參見「華語八千詞說明」，頁 1。

表 3-9：台灣 TOCFL 漢字習得要求與 CEFR 對應表

等級		適合對象			
		學時	語法及 詞彙量	字彙量	對應 CEFR
1	入門 Level1	在台灣學習華語的時數達 120-360 小時，或是在其他國家、地區學習 240-720 小時。	具備基本語法及 500-1000 個基礎詞彙量。	—	—
	基礎 Level2				
2	進階 Level3	在台灣學習華語的時數達 360-960 小時，或是在其他國家、地區學習 720-1920 小時。	具備 2500-5000 個詞彙量。	900 字	B1
	高階 Level4			1800 字	B2
3	流利 Level5	在台灣學習華語的時數達 960 小時以上，或是在其他國家、地區學習 1920 小時以上。	具備 8000 個詞彙量。	3000 字	C1
	精通 研發中			—	—

資料來源：筆者整理自：

1. 台灣國家華語測驗推動工作委員會（簡稱「華測會」）「聽讀測驗概要」：  
<http://www.sc-top.org.tw/>（引用時間：2013/5/28）
2. 張莉萍（2008）：對外漢語字集。台灣華語文教學年會暨研討會（頁 6）。花蓮：慈濟大學。
3. 藍珮君、林玲英：〈新版華語文能力測驗與 CEFR 之連結：標準設定方法的應用〉，發表於波蘭克拉科 ALTE 4th International Conference，2011 年 7 月 7-7 日。文章參見：  
<http://www.sc-top.org.tw/download/research/Cut-off%20Scores%20of%20the%20New%20Chinese%20Proficiency%20Test%20Based%20on%20the%20Angoff%20Standard%20Setting%20Method.pdf>（引用時間：2013/5/28）

從上表發現，欲習得 3000 漢字，學習時數應為 960-1920 個小時。但此表的時間及詞彙量範圍太廣，應可再細分。

以華語為第二語言之漢字教學中所選用的漢字應符合第二語言學習者漢字習得的特性，不僅要考慮漢字本身的規律，亦要提高學習者的習得效率。因此制定一標準化的漢字字表示必須的。與第一語言學習者相較之下，應考慮成人與母語兒童語言使用的差異，制訂一符合以華語為第二語言學習者適用的字表。但目前台灣尚並未制訂出一份針對以華語為第二語言學習者適用的共同標準與具體

要求。

## 2.由教材來分析：

當前台灣華語文教學主要集中於各大學所設立之華語中心，教育部的網站上登記的，共有37所華語中心。<sup>110</sup>根據林君穎（2001）研究及筆者透過各大學語言中心網站資料調查發現，台灣最常見的初、中級教材為《新版實用視聽華語》與《遠東實用生活華語》兩套教材，因此本論文選取此兩套教材作為分析對象。筆者將《新版實用視聽華語》對於漢字習得要求的字量與學時整理如下表：

表3-10：《新版實用視聽華語》漢字習得要求與建議學時表

教材	生字量	詞彙量	建議學時	
			境外	境內 <sup>111</sup>
新版實用視聽華語1	314字	449詞	共12課。配合每週5小時之一般美國大學而設計，供半年使用。（5×18=90小時）	180小時
新版實用視聽華語2	303字	481詞	共13課。配合每週5小時之一般美國大學而設計，供半年使用。（5×18=90小時）	180小時
新版實用視聽華語3	600字	1195詞	—	180×3=540小
新版實用視聽華語4	625字 (累積 1842 字)	1250詞(累 積3375詞)		時(累積900小 時)
新版實用視聽華語5	—	677詞(累 積4052詞)	—	180小時 (累積學時 1080小時)

資料來源：筆者整理自《新版實用視聽華語》編輯大意。

由上表可發現，《新版實用視聽華語》對於漢字習得要求主要採取「識寫同步」的方式，並未區分認讀字與書寫字。而《遠東生活華語》如下：

<sup>110</sup> 參見教育部國際及兩岸教育司「我國各大學院校附設華語文教學中心一覽表」。

<sup>111</sup> 此處建議學時根據國立政治大學華語文教學中心正規課程來計算，前兩冊每學期約一冊，後兩冊分三學期教授，每學期教學時數為180個小時。

表3-11：《遠東生活華語》漢字習得要求與建議學時表

教材	生字量	詞彙量	建議學時
遠東生活華語1	571字	609詞	180小時
遠東生活華語2A	569字	1149詞	180×3=540小時
遠東生活華語2B			
遠東生活華語3	435字 (累積1575字)	912詞 (累積2670個)	180小時 (累積約900小時)

資料來源：筆者整理自《遠東生活華語》編輯大意及詞彙表。

由上表可發現，《遠東生活華語》對於漢字習得要求亦採取「識寫同步」的方式，並未區分認讀字與書寫字。

筆者從測驗及教材來探討台灣對於以華語為第二語言學習者之漢字習得要求，在字量及學時方面，欲習得 2500 個常用字約需費時 1000 小時。

## (二) 漢字指導法

黃沛榮（2009）提出漢字教學的重點在於識字、寫字、用字三方面。現將這三者分述如下：

### 1. 識字：

學會這個部首字，對於辨識其他的字是否有幫助？亦即利用學過的字去認識其他字，但須由收字多、字義明確的部首入手。

### 2. 寫字：

學過這個字以後，在學習其他生字時，是否較能掌握字形的結構？亦即掌握字形結構寫出正確的字，但須由組字力強的部件入手。

### 3. 用字：

這個字在現代漢語中構詞率高不高？所構出的詞語重要不重要？亦即能夠靈活而正確的使用學過的字，但須由構詞率高的單字入手。

並以此三者為評定標準由 214 個部首中選取應優先學習的 78 個「部首字」，



以作為母語非中文者優先學習的漢字（基本字），其次將這 78 個部首組成新字，最後用上述的字構成新詞。但目前僅見蘇毓玲（2012）碩士論文提出相關研究，但研究範圍與人數較少。此外，姚淑婷（2010）提出在初級教學時應選取 500 個優選字，以提高學習效果。

台灣當前對外漢字指導法與中國大陸相較之下，均歷經先語後文、語文並進等階段，但識寫分流的方式卻鮮見於華語教學中，相關研究僅筆者於 2009 年所撰寫的〈「識寫分流」教學策略對外籍生漢字識寫能力之影響——以非漢字圈零起點學生為主所做的調查〉一文。研究結果發現：大多數非漢字圈國家學生對學習漢字抱持相當大的興趣，也對漢字有相當正面的印象。但因母語為拼音文字，故慣於以字形與字音聯繫緊密的思考方式來看待漢字，因此語文分離的難點便出現。採取「識寫分流」的教學策略，不但可提高學生的識字量，讓聽、說、讀的語言發展不致因寫字受到阻礙，而寫字量也能達到最基本的要求。

除了漢字在華語教學中的定位之外，針對漢字有幾種常見的指導法，以下分述之：

#### 1. 字理教學法：

現行的對外漢字教學，除了分散識字法之外，基本上還是一種機械識記法，對於字形，只講它的筆畫、筆順及其組合關係，便要求學生記下。對於字音、字義，也多要求學生機械的記憶，華語教師一般對於漢字的指導並不一致。

漢字理據性強，有著據義構形、以形寓義的特點，這不僅可以運用理解記憶、想像記憶等多種手段學習漢字，同時要求學習漢字時，必須把握它的特點，並理解每個漢字的內在依據，將形、音、義緊密結合。黃沛榮（2001）提出兩種字理教學法：

##### （1）字源教學法：

透過漢字的本形來說明本義，多用於說明圖畫性較強的象形、指事與會意字。除了漢字字形、字義的指導，更可以加強學習者對於中國文化與社會的認識。

##### （2）字根教學法：

不同偏旁的漢字具有相同的部份，可稱之為「字根」，若能掌握這些字的字根便能同時掌握一批字。

因此，正如朱歧祥（2009）所言「文字的發生是先有義而生音，再由音而

生形。而文字的研究，則是據形而知音，由音而知義。了解文字，顯然是要先由形開始」。若能通過對字形的分析，結合字音與字義，使學習者因理解而容易記憶，提高漢字習得效果。

## 2. 分類教學法：

此指導法乃是針對最常用的漢字，先按部件或偏旁、部首分類，讓學習者在掌握基本的部件、偏旁、部首之後，進而認識合體字。

### (1) 部首：

自東漢許慎《說文解字》提出部首以來，學習漢字時更加便利，並且可以依據部首而自行查檢尚未學過的字。

### (2) 部件：

黃沛榮（2001）指出部件乃介於筆畫與部首之間，為漢字中最小的並具有意義的單位。若能使學習者掌握構字率高、使用頻率高的部件，對於習得漢字的筆畫、筆順乃至於整個漢字的結構都有相當的助益。

雖然有各種不同的漢字指導法，但從前述台灣最常使用的教材《新版實用視聽華語》與《遠東生活華語》來看有幾點發現：

### 1. 筆畫、筆順與部首：

由《新版實用視聽華語》學生作業簿來看，第一部份的漢字書寫練習列出部首與筆順。參見圖3-3：

NEW CHARACTERS									
Character & Pronunciation	Radical	Stroke Order							
介 <small>介</small> jiè	人	人	人	介	介				
紹 <small>紹</small> shào	系	系	系	紹	紹	紹			
魚 <small>魚</small> yú	魚	魚	魚	魚	魚				
非 <small>非</small> fēi	非	非	非	非	非				
牛 <small>牛</small> niú	牛	牛	牛	牛	牛				
肉 <small>肉</small> ròu	肉	肉	肉	肉	肉				
青 <small>青</small> qīng	青	青	青	青	青				

圖3-3：《新版實用視聽華語》學生作業簿生字練習

資料來源：國立師範大學國語教學中心主編（2008）：《新版實用視聽華語2》學生作業簿，頁13。

但對於部首僅標示出來，並未提供任何的解釋或標註發音，因此學習者不容易了解部首在教材中的作用。

《遠東生活華語》亦提供筆畫與筆順的書寫，與《新版實用視聽華語》類似，亦僅止於反覆練習，對於如何識記漢字則少說明。

## 2. 語文同步、隨文識字：

《新版實用視聽華語》及《遠東生活華語》漢字的編排並非按照漢字的規律，而是按照課文的順序陸續出現。採取的是「語文同步」，「隨文識字」的方式。且不見對於識字量與寫字量的區分，明顯採取「識寫同步」的要求。

## 3. 漢字知識：

《遠東生活華語》編有漢字習字本，在習字本前加入六書、漢字筆畫、筆順、部首、結構等漢字知識，全以英文說明。《新版實用視聽華語》則少見漢字知識的說明。

前文談到兩套教材都標示出生字的部首，並未採取學界所提出的「部件教學法」。此外，遠東生活華語中雖然提到六書的概念，但僅止於漢字知識的說明。對學習者來說，對於記憶漢字的助益不大。

## 三、華語地區以華語為第二語言學習者漢字習得之比較

### （一）漢字習得要求：

中國大陸以《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》、《漢語水平標準與語法等級大綱》、《國際漢語教學通用課程大綱》以及2010年推出的《新漢語水平考試大綱》為主要標準。台灣目前並無統一標準，僅能就測驗與教材來觀察。

若以中國大陸《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》與《漢語水平等級標準與語法等級大綱》來計算，約 2500 字（一年級習得甲級字 800 字、乙級字 804 字，二年級習得丙級字 601 字，共 2205 字。再加上三年級丁級字的半數 350 字，共

2555 字)，約為 1950 小時（一年級 800 學時+二年級 800 學時+三年級 700 學時 x1/2）。

台灣雖無統一華語教學標準規範，但在前文的討論發現，習得 3000 字在台灣學習者需費時 960 小時，在海外學習者需費時 1920 小時。但從教材來推算，以台灣使用率最高的《新實用視聽華語》系列來計算的話，第一冊到第四冊共習得漢字 1842 字，至此僅為中級程度。<sup>112</sup>正規班綜合課程每學期 180 學時，以每年四學期來估算 900 小時可學完這一系列的教材。<sup>113</sup>黃沛榮（2001）認為外籍學生掌握 8000 詞語約需習得漢字 2520 字左右，若能掌握 3000 字應該能提供一般使用。

由此可知兩岸對於以華語為第二語言學習者的漢字習得要求相去不遠。但台灣應積極制定出統一標準與大綱，對教學者與學習者來說都有迫切的需要。

## （二）漢字指導法：

本節探討了華語地區針對以華語為第二語言學習者的漢字指導。在漢字分析方面，中國大陸以部件來分析生字，台灣則標示出部首，但解說較少。

在漢字的講解方面，出乎筆者意料之外的是中國大陸強調六書，特別是形聲字。台灣也講但對於漢字習得具體的助益不大。兩岸對於學習者在漢字均僅止於知識的說明，在漢字的編排方面，中國大陸與台灣多採取「語文同步」、「隨文識字」以及「識寫同步」的方式，但中國大陸以《新實用漢語讀本》為首，成為按照漢字本身規律來編寫的教材，並在《當代中文》1、2 兩冊中對於漢字的識字量與寫字量有不同的要求，識寫比約在 1.17:1-1.27:1 之間。<sup>114</sup>

足見華語地區針對以華語為第二語言學習者的漢字指導多認同筆畫、筆順、部件、部首、形聲字等漢字本體相關知識在教學與習得上都有一定的效果，有助於學習者識記漢字。至於其他的漢字相關知識，多止於知識的說明，對於漢字習得的幫助有限。因此，應積極擴展具體的漢字指導法，才能提高學習者的漢字習得效果。

## 第二節 非華語地區以華語為第二語言學習者之漢字習得

本章第一節曾討論過歐美各國已制定出共同外語能力標準，如美國的《21

<sup>112</sup> 台灣華語文程度區分多為：初級（Basic）、中級（intermediate）、中高級（High）、高級（Advanced）。

<sup>113</sup> 張莉萍在其研究中對此有不同的見解，她認為學完視聽華語這一系列教材，約需要 730 小時，約一年半的時間。

<sup>114</sup> 識寫比以教材生字的認讀字與書寫字來計算。

世紀外語學習標準》(Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century, 1996)、加拿大《語言等級標準》(CLB, Canadian Language Benchmarks, 2000)、歐洲的《語言共同參考架構：學習、教學、評估》(CEFR, 2001)等。由英、法、德、義的四所高中所研究的根據CEFR提出的《歐洲漢語能力基準項目》(European Benchmarking Chinese Language Project, EBCL)對於A1-A2的學習者提出了Can-do Statements (CDS) for Graphemic/Orthographic Control, 認為A1-A2的學習者應該具備兩種能力, 一為漢字形能力, 二為漢語拼音的讀寫能力。前者包括相關的漢字知識, 如筆順、獨體文及合體字, 要知道字、詞的不同, 15個部件、名稱以及象形、指事、會意、形聲等等漢字知識。後者包括基本的漢語拼音使用原則, 聽見發音即能寫出拼音以及打字、發音、讀、寫、理解等能力。<sup>115</sup>僅提出識字的要求, 並未提出寫字的要求。

本章欲探討非華語地區以華語為第二語言學習者之漢字習得, 亦從漢字習得要求、漢字指導法及漢字習得效果幾項著手。

由於非華語地區涵蓋範圍過於廣泛, 本論文為集中討論, 僅選取數個地區作為討論的主要對象。選取的原則包括: 對漢字習得有具體規範或要求者、具有指標性作用者、能夠相互對照者。

法國教育部對於以華語為第一外語、第二外語及第三外語學習者均有相關要求, 對於漢字更有明確規範(法國教育部:《公立中學中文課程規定》, 2003年)。美國外語教學協會ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) 在提出5C理論之後, 對於語言學習與教學有具體的影響(Rebecca M. Valette, 1997; Leloup Jean, 1998; 陸效用, 2001; 趙中建、賈愛武, 2002; 羅青松, 2006)。

日本則為漢字圈國家, 可與上述歐美地區相互對照, 以及本論文第二章深入探討過漢字母語者的漢字習得, 可將第一語言學習者及以華語為第二語言學習者相互對照, 再加上日本將中國語列為大學必選科目。基於以上原因, 本論文選擇了法國、美國以及日本三個國家為主, 分別從漢字習得的要求、漢字指導法來加以探討。

## 一、法國的現況

### (一) 漢字習得要求

由於法國教育相當重視外語課程, 學習者在中學時必須修習三種外語, 由學

---

<sup>115</sup> 參見 Can-do Statements (CDS) for Graphemic/Orthographic Control(2012): [http://rcl.enl.uoa.gr/kpg/texts/KPG%20Handbook\\_Chap%203\\_A1+A2%20level.pdf](http://rcl.enl.uoa.gr/kpg/texts/KPG%20Handbook_Chap%203_A1+A2%20level.pdf) (引用時間: 2013/5/28)

習者自由選擇所修語言。<sup>116</sup>因此法國教育部於 2002 年頒佈由白樂桑主編的高一漢語教學大綱—《公立中學中文課程規定》(以下簡稱為《中文課程規定》)，法國的漢語教學便進入了大綱指導的時代。從內容來看，均由漢語的特性出發，突顯出漢字教學的重要性。開宗明義便提出了漢語教學的三個目標，筆者將之整理如下：<sup>117</sup>

## 1. 三大目標：

### (1) 以溝通為目的：

能聽、說漢語，能閱讀、書寫簡體字，以及掌握漢語拼音。如果先前已經習慣書寫正體字的學習者亦可被接受，但是必須要懂得辨識簡體字。而拼音至今為標注中文語音的主流，尤其是在電腦的使用上，拼音是最被廣為使用的輸入方式，也因此，熟稔拼音是法國漢語教育主要的目標之一。

### (2) 瞭解漢語文化：

當學習者第一次接觸漢字以及部分象形詞彙時，便開始學習文化知識。而說到文化，地理疆界不僅僅是華語國家或是華語地區，如中國、台灣、新加坡、中國城等，同時也可以擴展到漢字文化圈，如日本、韓國、越南，在這些國家中漢字也曾經是一種文化文明的媒介。

### (3) 利用漢語的組成功能：

漢語的組成方式與其他拼音文字不同，這些文字無法分析他們的語音，這些文字建立於字形以及字義，並可以使學生能夠記憶筆順及筆畫的方向，以及透過字格掌握漢字的空間結構。漢語學習能夠給與學習者對於這個缺乏照字面發音、動詞變化、性、數及非字母組成的語言來進行思考。

從以上三個目標中不難發現，漢字為這三個不同目標的共同內容，因此漢字教學在法國的漢語教學中具有舉足輕重的地位。並注意到中文相異於其他拼音文字的特點—漢字的獨特性。

---

<sup>116</sup> 此三種語言修習時間分別為：Langue vivante 1 是指法國學生在中學一年級時(6<sup>e</sup>)可選擇學習的第一外語。Langue vivante 2 是指在中學三年級(4<sup>e</sup>)可選擇學習的第二外語。Langue vivante 3 是指在高中一年級(Seconde)可選擇學習的第三外語。參見法國教育部：《公立中學中文課程規定》(2003 年)，頁 18。

<sup>117</sup> 法國教育部：《公立中學中文課程規定》(2003 年)，頁 15-23。

## 2. 漢字能力：

漢字能力為法國《中文課程規定》中相當重要的一環，也是漢語有別於其他外語最大的特色。因此法國教育部在《中文課程規定》明確寫到為理解漢字，必須能夠運用以下能力：<sup>118</sup>

- (1) 分析字形：包括部件和整字，以易於記憶。
- (2) 熟悉部分古體字：為了幫助記憶或是更易於理解文字的語義。
- (3) 書寫漢字：知道如何書寫，也能掌握筆順及文字在一個字格內的線條輪廓。
- (4) 發音的能力：組合單音節的四聲或是多音字。
- (5) 掌握漢字的一個或多個義群：一個文字承載著一個意思，不過這個意思需有上下文才有明顯確切的詞義，所以同時還需了解承接此字之前或是之後的文字。明確指出詞義很重要，尤其是對於學生能發展出獨立理解文字的能力。同樣重要的是要知道如果一個語素代表一個字時，獨立使用能否構成一個單詞。
- (6) 能使用所學漢字組詞，掌握最常使用的雙音節詞彙。
- (7) 主動認知漢字的能力：包括主動書寫和被動識讀。
- (8) 查字典：辨識部首、計算筆畫、分辨筆畫。

以上(1)到(5)為掌握漢字字形、字音和字義的能力。(6)說明在字本位之外，組詞也是相當重要的能力。(7)區分書寫字和認讀字，並非每個字都需要達到理解與表達，被動認讀字便僅要求其具備理解的能力即可。(8)則擴大到查找字典的能力。

## 3. 對於聽、說、讀、寫分項技能的要求：

- (1) 區分聽說和讀寫：<sup>119</sup>

中文的語言和文字存在著明顯的區分，聽、說按照語音，讀、寫則按照文字。且中文字無法明確反映出字音，也無法快速地聽寫。因此在漢字習得的要求上必須區分主動書寫字與被動認讀字，如世界上的國名或是城市名只需口語上介紹到及教學即可，並標記出拼音以幫助發音，並沒有必要教學生確切的文字，因為中文譯名很少使用到。

其優點在於使說、寫更加自由，不會因為漢字而減緩學習進度。因此在課堂上，一部份可以採用拼音來教學。使口語從緩慢的書寫中獨立出來。

<sup>118</sup> 法國教育部：《公立中學中文課程規定》(2003年)，頁15-16。

<sup>119</sup> 法國教育部：《公立中學中文課程規定》(2003年)，頁16。

簡單來說便是聽、說、讀、寫四項技能在中文裡因為書面與口語的表達不同而應被區分為語言與文字。並指出中文語言與文字的關係—有語音和漢字兩個系統，且在閱讀有識字與寫字兩個不同的目標。因此必須區分主動書寫字及被動認讀字。在口語課堂中拼音的使用可以避免因書寫的延誤而造成的阻礙。將可以確保口語表達、書面閱讀及書寫的產出三方面的進步。而為了使教學評估更為恰當，需清楚的分辨這三條學習過程曲線：

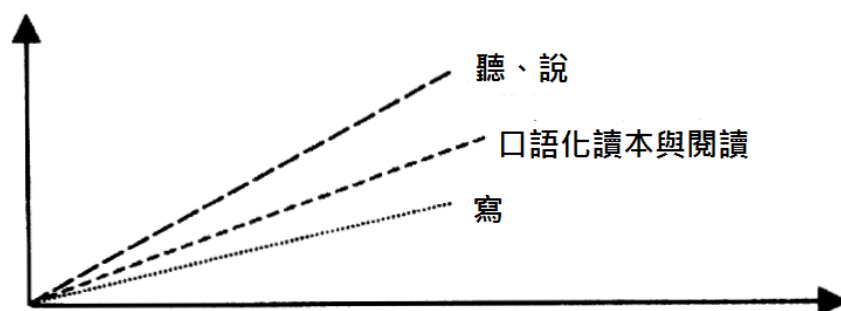


圖 3-4：法國教育部高一漢語教學大綱學習過程曲線

資料來源：參見法國教育部：《公立中學中文課程規定》（2003 年），頁 16。

此大綱對於聽、說能力的要求最高，其次為閱讀能力，最後的是書面表達能力及漢字書寫。因此對於中文的聽、說、讀、寫四項技能的要求有層次上的不同。但筆者認為此曲線較為簡略，聽與說能力是否完全一致？此三項能力是否完全成正比？三項能力間的差異是否等距？且不同程度三條曲線是否一致？諸如此類的問題應有更深入且具體的研究。

## （2）設立漢字門檻：

在上述的概念下，確立漢字為學習中文的重點之一。因此對於漢字習得的要求提出了具體的選字需求：<sup>120</sup>

因為中文字的書寫以及中文複合詞的結構很重要，尤其是在基礎等級時，選擇一個字在選擇一個複合詞扮演很重要的角色，所以必須要基於使用頻率的標準來制定一個合適的漢字課程教學綱領，並且建立漢字的能力門檻。這個門檻是基於特定型態的使用頻率以及基於教學目的的頻率，像是寫作頻率、口語頻率、組合文字成詞的頻率以及關於文化以及漢字圖像。

<sup>120</sup> 法國教育部：《公立中學中文課程規定》（2003 年），頁 16。



這些被選擇的中文字不只是因為頻率、組合成詞的能力，也因為他們能夠更容易記憶相同門檻內其他中文字。一個對於漢字位置甚至是圖像結構的教學課綱時程也被考慮在漢字門檻的制定上。

這些漢字門檻包括以華語為第一外語、以華語為第二外語及以華語為第三外語等三個必學漢字字表，除了字表外，同時也列出每個漢字的詞例。該字表列出「總字數」及「主動書寫字」，筆者將之整理為下表：

表 3-12：法國教育部高一漢語教學大綱漢字習得字數要求

	總字數	主動書寫字	被動認讀字
Langue vivante 1 以華語為第一外語	805字	505字	300字
Langue vivante 2 以華語為第二外語	505字	355字	150字
Langue vivante 3 以華語為第三外語	405字	255字	150字

資料來源：筆者整理自法國教育部：《公立中學中文課程規定》（2003年），頁18。「被動認讀字數」在文中並未列出，但根據規定中「總字數表之漢字扣除主動書寫字則為被動認讀字」的說明可計算出「被動認讀字數」。

此處的「被動認讀字」指的是只識不寫的字。另外，學習者閱讀的文章可能不包括門檻內的文字，但可以從這個門檻之內的中文字引導出相關詞彙。

對於以華語為第一語言、第二語言及第三語言的要求亦有明確的規定，訂出高一（2年級）結束後預期的能力。這個實際的列表是中文作為第一、二、三外語的學生在高中結束後所需達到的目標。筆者根據法國教育部的規定製成下表：

表 3-13：法國教育部漢語教學目標

	時間	書寫	口語	文化
Langue vivante 1： 法國學生在中學一年級時(6 <sup>e</sup> ) <sup>121</sup> 可選	總學習時間	學生要能夠自主書寫出超過約莫300個他們在國中四年課程中所學的中文字，而關於	學生必須能夠面對日常生活中大部分遇到的情況，至今他們要能夠敘述一個實	把中文當作第一外語學習的學生，在高一時，已有詞彙以及文法上的能力，他們知道如何統整寫出一個簡單的句子。而在文化這部分，給予的主題需要是以中

<sup>121</sup> 法國的國小需要讀五年，從小到大是 CP>CE1>CE2>CM1>CM2。接著國中是四年，從入學開始是 6<sup>e</sup> 5<sup>e</sup> 4<sup>e</sup> 3<sup>e</sup>（6年級一直念到3年級）。接著如果是普通高中的話是讀三年，從入學是 Seconde

<p>擇學習的第一外語</p>	<p>約 5 年<sup>122</sup></p>	<p>能夠辨識的中文文字，至今他們必須達到約莫 600 個中文字，亦或是一份真實文本內四分之三的文字。學生還要懂得辨識全數中文字的部件，以及要能夠用中文字寫出一個以基本方式概述情況的訊息，並且借助拼音來說明清楚他的想法。</p>	<p>際的事件或是說出一個行程計畫。學生開始能夠確實的表達他們的思想、給與論述以及捍衛他們的觀點。學生亦能使用自發地使用更多片語以及成語來細膩化他們的言語。</p>	<p>文來帶領的。可以提供補充的詞彙使學生能夠跟隨上事前的說明並且回應問題以及有所互動。在口語上，拼音的幫助有時候是有用且必要的，但是學生必須使用事前在課堂中講的來書寫或是練習唸出來，才能夠獲益。最後，教師必須鼓勵以中文為第一外語的學生寫出他們目前所知道的，按照許多的階段完成可實現的編輯書寫（先是共同的，再來是個人的），使用資料寫出大綱、使用拼音去標注出不會寫的中文字，使用電腦，最後是個人完成這份作業。</p>
<p>Langue vivante 2 : 在中學三年級(4<sup>e</sup>)可選擇學習的第二外語</p>	<p>總學習時間約 3 年</p>	<p>學生要能夠辨識大部分的圖像部件組成，達到約莫相當 200 至 250 字的主動書寫能力，以及辨識 300 至 350 個中文字，並能夠書寫很基礎等級的訊息。</p>	<p>他們要能夠聽懂至今曾經學過的主題及單字構成的句子。有著關於城市主題的補充單字輔助下，學生被問問題時要能夠主動反應。在關於學校、家庭、休閒活動及消費的尋常情況之下，學生要能感到一定程度的自在。但是他們還是需要被協助，因為學生實際上還不知道如何運用他們的所學知識。</p>	<p>在高一剛開始的時候，將中文作為第二外語的學生需要對他們國中時所學的做一個整理並且統籌他們的知識。而在文化部分，教師用法文給予每個單元一個簡短的介紹，活化這個階段可以使用的中文詞彙。接著，可以提供學生補充詞彙，使他們能夠：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.理解課堂中的問題並且有所回應</li> <li>2.集體寫出一段對話或一個綜合性簡短文章的後續</li> </ol> <p>我們必須以使用的課本、中文字教學門檻以及其衍伸字彙來注意詞彙的映證。此外，一部分是中文字主動書寫以及辨識，一部分是用中文寫出詞彙以及用拼音寫出詞彙，這兩</p>

(二年級) > première (一年級) > Terminale。

<sup>122</sup> 由於本文件是寫給高一（法國稱為 *Seconde*/二年級）教授看的，因此 *Langue vivante 1* 的學生到高一結束時已經學習中文 5 年了。以此類推，*Langue vivante 2* 的學生到高一結束時已經學習中文 3 年了。*Langue vivante 3* 的學生到高一結束時已經學習中文 1 年了。

				部分的分離方式可以使得運用課程大綱以及課堂上的溝通更加容易。舉例來說，作家老舍(Lao She)，舍這個字可以用拼音標注，或是使學生能夠被動辨識即可。
Langue vivante 3： 在高中一年級(Seconde)可選擇學習的第三外語	總學習時間約1年	學生要能掌握中文字筆劃及輪廓的邏輯以及掌握幫助學習者記憶的方法。他們要能夠達到自主寫出一百個字左右的中文字以及懂得辨識150字左右的中文字。因為中文拼音標注的關係，寫作表達的能力門檻提高了。而在真實原文的範疇之內，他們要能懂得獨立的中文	學生要能夠懂得且使用反映日常生活的簡短句，還必須要以簡單的方式自我介紹；詢問關於身分、出身、家庭、休閒活動的問題；以及能夠基本地談論溝通購物及交通的主題。	很大一部分的初學者，也就是將中文當作第三外語的學生，在高一時，只擁有很少的詞彙以及文法能力，文法課程這部分得利於靈活應變，因為一部分可以用法語來引導，再漸進地達到幾個簡單的中文句子。我們必須以使用的課本、中文字教學門檻以及其衍伸字彙來注意詞彙的映證。此外，一部分是中文字主動書寫以及辨識，一部分是用中文寫出詞彙以及用拼音寫出詞彙，這兩部分的分離方式可以使得課程更加靈活。教授可因為參閱預先的建議來運用在此等級較為困難的具體方式而獲得好處。

資料來源：筆者整理自法國教育部：《公立中學中文課程規定》（2003年），頁18。

根據以上的資料發現，法國漢語教學目標與漢字密切相關。在識字方面對於以華語為第一外語、第二外語及第三外語均有具體的要求，最高的要求是使學習者能看懂真實文本中 3/4 的文字並能辨識所有的部件，足見識字的最終目標即是閱讀。在寫字方面，重視漢字筆畫、結構的掌握，並可藉由集體合作與電腦輔助來寫作。且能以拼音輔助書面表達，使漢字不再成為聽、說能力的阻礙。

法國對於漢字習得的要求與本論文第二章所探討之第一語言漢字習得結論相類似，亦即在中國大陸、台灣、日本均採取「識寫分流」的漢字習得要求。

#### 4. 強調對部件的要求：<sup>123</sup>

此外，還有一個包含 105 個中文部件的列表，是以華語為第一、第二、第三

<sup>123</sup> 法國教育部：《公立中學中文課程規定》（2003年），頁23。

外語學習者均需具備的能力。能夠辨識並且習得說得出組成中文字部件名稱的能力，這在在學習者的漢字記憶上扮演很重要的角色。必須主動地使學習者習得這些部件（如實施部件聽寫），才能夠增加學習者主動書寫的中文字數量。在表 3-13：法國教育部漢語教學目標中亦可見對於部件辨識的要求。

## （二）漢字指導法

林季苗（2011）歸納出法國當前的漢語教學原則有四：字本位、語文分進、集中識字、區別主動書寫字及被動認讀字。並認為此四原則有機地融合在一起，但僅提出四點原則，並未深入討論。因此本論文試就法國《中文課程規定》及漢語教材來深入探討並補充林季苗的四點看法：

### 1. 字本位：

筆者在前文已分析過，重視漢字教學是法國漢語教學的特點，從《中文課程規定》中可以體現此一精神。諸如三大目標中以漢字為基本內容、提出漢字能力的要求、制定漢字門檻等等。在教材方面，白樂桑與張朋朋於 1989 年在法國出版了《漢語語言文字啟蒙》(*Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture*)，該教材推出 400 字基本必學漢字字表，將漢字視為華語教學的基本單位。書中提到「漢語的一個重要特點是，其漢字是表意文字，個體突出，以單個漢字為基礎可以層層構詞，故本教材可以稱為字本位教學法」。上冊生字 400 個，生詞 1583 個，字詞比為 1：3.96。下冊累積生字共 900 個，生詞共 4242 個，字詞比為 1：4.71。以字為本位，字的覆現率較高，字詞比也較高。將華語地區漢字教學被動的「因詞而記字」的方式轉變為主動的「因字而組詞」的方式。

2003 年在法國出版的《漢語入門》(*Méthode de Chinoises*)繼承了漢字教學的傳統，選擇 56 個簡單、常用、組合力強的基本漢字著手，標出基本漢字與其他字組成的新詞。明確區分主動字和被動字，漢語讀、寫教學以字開始，組詞造句，使漢字和漢語教學融合為一。

### 2. 語文分進：

相較於華語地區的「語文同步」模式，法國採取的是語文分進。前文已論及法國《中文課程規定》中將漢語教學區分為聽說和讀寫兩條線。在口語課堂中拼音的使用可以避免因書寫的延誤而造成的阻礙。具體展現在教材的編寫上，1999 年出版的《漢語雙軌教程》(*C'est du chinois*)便採用雙軌制，同一套教材出了聽說本及讀寫本。

而 2003 年《漢語入門》(*Méthode de Chinoises*)的聽說部分全部使用拼音，讀寫部分才出現漢字。因此課文約 50%帶\*字者才需識寫漢字。如此加快了聽說的速度，也降低識寫漢字的難度。基本原則是聽大於說，聽說大於讀寫，讀大於寫。不需識寫的生詞在後面的課文中將陸續出現，使拼音生詞與漢字生詞最終結合在一起。

### 3. 集中識字：

在本論文第二章第一語言的漢字習得中已討論過以中文為母語者的漢字指導法，對於集中識字法與分散識字法的優缺點均已分析過。<sup>124</sup>有鑑於分散識字法採取的是「隨文識字」漢字隨者語言材料而出現的方式，法國採取的是以漢字使用頻率高低及漢字部件組字功能強弱等為標準篩選之基本漢字作為優先教授的基本字。因此在《中文課程規定》及漢語教材中均制訂定出基本字表，如前者對於以華語為第一、第二、第三外語學習者的六個字表（包括主動書寫字和被動認讀字），後者如《漢語語言文字啟蒙》(*Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture*)的 400 字基本必學漢字字表等等。

希望能夠使學習者透過基本漢字來習得漢字基本架構的基本元素（獨體或合體、上下左右結構、部件表形表義或表音、字族的概念等），進而漸進式地帶動後期學習字頻較低之漢字習得。

### 4. 區分書寫字和認讀字：

字本位理論在法國最大的影響便是加強了漢字習得的要求，分別規定了書寫字和認讀字的字數。前文論及法國教育部頒發的法國《中文課程規定》，對漢語作為第一外語、第二外語、第三外語提出了不同標準，分別規定了認讀字的字數與書寫字的字數。體現在漢語教材中如白樂桑所編《漢語語言文字啟蒙》(*Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture*)以及華衛民所編《漢語雙軌教程》(*C'est du chinois*)，皆明確區分認讀字和書寫字。後者第一冊漢字400個，詞語835個。第二冊會寫字650個、會認字80個。2003年《漢語入門》(*Méthode de Chinoises*)在拼音教學階段同時教56個簡單常用且組字能力強的漢字。全書638字，書寫字共125個，認讀字513個。以上三本教材法國本土的漢語教材表現出法國漢語教學的特點：「在力求追尋漢語的本來面貌，然而又具有本國民族思維的基本特色，始終注重保持自身的傳統，並不因為一種新的教學思想的注入而出現顧此失彼的現象」（王若江，2004）。

其後《滾雪球學漢語》（白樂桑，2009）為漢語閱讀教材，初級以 500 字為

<sup>124</sup> 參見本論文第二章第一節的討論。

門檻，中級則以 900 字為門檻。這是一本閱讀教材，因此課文嚴格依據字表中出現的漢字來編寫，學習者以所學過的漢字來進行閱讀。目標在於激發學習者的閱讀能力進而提高表達能力。漢字字表中的字組合成詞，反覆不斷地出現在學習者面前，以提高漢字習得效率。

此般層次分明的標準對於在法國產生了推廣的作用，漢語的讀寫教學以字開始、組詞造句，讓漢字教學與漢語教學合而為一，這是法國漢語教學的基本模式。對於一般母語者來說，識讀漢字的機會遠大於書寫漢字的機會，且自中國傳統語文教育便有集中識字的模式。但母語者乃是已有聽說能力而後接受語文教育，進行漢字習得。以華語為第二語言學習者在學習中文前則未有聽說基礎。然而法國的漢語教學中的漢字習得要求卻是與中國傳統識字教學相似，採取與華語地區漢語入門教材不同的模式。而兩者的習得效果如何則有待專文調查比較。

## 二、美國的現況

美國的中文教學機構大致可以分為兩種，一種是專業教育機構，包括大學和中、小學。第二種是民間機構，由當地華僑自組的中文學校。

### (一) 漢字習得要求

1996年，美國外語教學協會ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) 針對外語教學出版了《外語學習目標：為21世紀作準備》(Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, 筆者為了行文方便，後文均簡稱為《外語學習目標》)，適用對象為K-12，即從幼稚園到12年級的學生，提出了5C的指標。5C提出之後，對於語言學習與教學有具體的影響

(Rebecca M. Valette, 1997; Leloup Jean, 1998; 陸效用, 2001; 趙中建、賈愛武, 2002; 羅青松, 2006)。陸效用是中國第一位指出5C對語言教學重要性的學者，他認為5C提出後外語課堂教學內除了語言和文化知識外，還將包括溝通策略、學習策略、其他學科知識、思維能力和現代科技等。而大學外語教學也受到了挑戰，跨學科課程、過渡課程和雙學位課程將受到學生的青睞。趙中建、賈愛武則認為5C的提出使美國外語教學有了巨大的轉變，他指出外語教學的目標應為：溝通是外語學習的最高標準、接納多元文化增進國際理解、強調語言和文化不可分、語言系統與溝通能力間的平衡、外語能力為未來公民的必備能力等。並認為5C的提出能促進美國外語教育的發展。羅青松(2006)認為5C超越了依據詞彙、語法、功能等標準的傳統，在溝通、學習策略、文化認知、語言運用能力

等提出更廣泛的教學目標。不僅擴大了外語教學的內容，使之與語言溝通能力的培養及語言教育目標的實現之間的聯繫更為密切。

5C 包括：Communication（溝通）、Cultures（文化）、Connections（貫連）、Comparisons（比較）、Communities（社區）。這 5 大準則是緊密聯繫的，參見下圖：



圖 3-5：美國外語教育協會（ACTFL）5C 相關圖

資料來源：《外語學習目標》，*Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century*. (Allen Press Inc., Kansas, USA,1996). p.28.

在這五大項中文學習準則之下，每一大項又詳細列出 2~3 小項指標，共有 11 項小指標。全美中小學中文教師協會（Chinese Language Association of Secondary-Elementary School-CLASS）也在 1999 年以《外語學習標準》為根據，訂出《中文學習課程標準大綱》（Standards for Chinese Language Learning）：

表 3-14：美國中文學習課程標準大綱（Standards for Chinese Language Learning）

5 大指標	11 項標準	各項標準說明	任務舉例
Communication 溝通 Communication in Chinese 用中文與他人溝通	Standard 1.1 Interpersonal Communication 語言溝通	學生能以交談方式詢問或提供訊息、交換意見、表達情感	掌握「站起來、坐下」等簡單指令。介紹家人。
	Standard 1.2 Interpretive Communication	學生能表達對口語（文字或拼音）、書面語等不同題材的瞭解	了解「小兔乖乖」的故事。

	理解詮釋		
	Standard 1.3 Presentation Communication 表達演示	學生透過表述，將不同理念及內容表達給聽者或讀者	用動物圖片介紹12生肖。
Cultures 文化 Gain Knowledge and Understanding of the Chinese Culture 獲得知識和瞭解中華的多元文化性	Standard 2.1 Practices of Culture 文化習俗	學生能表達對華人社會習俗的瞭解與認識，並能應對得體	看中國新年的圖片或電視節目、模擬端午節划龍舟。
	Standard 2.2 Products of Culture 文化產物	學生能表達對中華文化、藝術、歷史、文學的知識與理解	了解餃子、燈籠、京劇臉譜等等。
Connections 貫連 Connect with Other Disciplines and Acquire information 貫連其他學科並獲得知識	Standard 3.1 Making Connections 觸類旁通	從中文的學習加強或擴展其他學科的知識領域	說出動物昆蟲的中文名字，列出常見的交通工具。
	Standard 3.2 Acquiring New Information 博聞廣見	學生能得到唯有學習中文才能獲得的特殊觀點與體認	朗誦中國童謠、童詩，聆聽兒童故事。
Comparisons 比較 Develop Insight into the Nature of Language and Culture 增加自己對母語與文化的認識	Standard 4.1 Language Comparisons 比較語言	將所學中文與中華文化知識與其母語相比較，了解中文語音、詞彙、語法及漢字的特點。	分辨中國方塊字和英文字母的異同，了解簡單語法現象。
	Standard 4.2 Culture Comparisons 比較文化	學生能比較中華文化與其本國文化，進而對文化本質的瞭解	比較中外食品：包子、餃子和漢堡、熱狗。比較筷子和刀叉。
Communities 社區 Participate in Multilingual Communities at Home and around the Word 將所學應用於國內與國際多元社區	Standard 5.1 Language Beyond School 學以致用	學生能在校內、校外運用中文	送自己做的生日卡中國小朋友、唱中國兒歌、跳中國舞。
	Standard 5.2 Life-long Learning 學無止境	學生將中華語言文化融於日常生活，充實自我並增加樂趣	看中文的兒童電視節目，玩跳繩何老鷹捉小雞的遊戲。

資料來源：筆者整理自：



1. 《全美中小學中文學習目標》” *Standards for Chinese Language Learning*”. (Allen Press Inc., Kansas, USA, 2000)
2. 竹露茜：〈全美中小學中文學習目標大綱〉，出處：  
<http://www.tw.org/newwaves/54/3-1.html> (引用時間：2013/5/28)

這5大教學指標及11項教學標準重視語言的溝通功能，強調語言教學以及與目的語文化的相互結合，創新性地提出了促進學習者知識結構完善的「貫連」目標，將「比較」不同語言與多元文化的目標具體化、深入化，並提出了語言學習與社會之間的關係。

《外語學習目標》指出這些準則不是課程指導，不但沒有具體地描述課程內容，也沒有提供任何學習的建議，只談到必須結合全國以及各地區適用的標準、課程大綱，期使學習者達到最好的學習成效。讓學習者從小學起，至高中，甚至更高的學歷都能合乎這些準則。以往的外語教學多將重心集中於文法和詞彙的解釋上，當然這些語言成分確實相當重要。但現在外語教學上的重要任務在於加強學習者的溝通能力。因此，可以將文法、詞彙視為溝通的基本工具，而在此一基礎之上達到溝通的終極目標。

《中文學習課程標準大綱》在5C的基礎上結合中國語言文化的特點，目的在啟發美國中小學學習者（1-9年級）對於中文語言及文化的了解。最終目的在於知道在不同的情境中（when, whom）得體地使用中文（how, say what）。對中文學習提出了具體的描述，增加了任務舉例，上表舉出的是對於小學四年級學習者的部分例子。在該表後來提供10種學習方案（Sample Learning Scenarios），包括四合院、漢字演變、京劇、太陽月亮以及太陽系的行星等。提供不同學校、不同年級使用。通過具體的學習任務希望達到5C的目標（竹露茜，2003）。

筆者認為無論是ACTFL針對外語教學出版的《外語學習目標》所提出的5C或是全美中小學中文教師協會以《外語學習標準》為根據所訂出《中文學習課程標準大綱》，僅在後者4.1「比較語言」提出「將所學中文與中華文化知識與其母語相比較，了解中文語音、詞彙、語法及漢字的特點」一項與漢字密切相關，但未見更深入的具體描述。可看出目前美國中文教學尚未關注到中文相較於其他語言的特殊性—漢字以及語言與文字之間的關係。由此可知美國並未針對漢字習得制定出統一的大綱或標準，因此筆者現由測驗及教材中來探討。

#### 1. 由測驗來看：

5C 同時也是美國 AP 中文課程<sup>125</sup>的依據。AP 中文課程是在 5C 的準則下，

---

<sup>125</sup> Advanced Placement Chinese Language course and Examination，美國大學中文先修課程與考試，或稱 AP 中文課程與考試。AP 課程在美國已經有 50 年的歷史，但 2007 年 5 月才開始正式

由大學教授與高中資深教師共同研發出來的、在高中開設的大學中文先修課程與考試，學生可以在高中時選修相關課程，並在通過 AP 中文考試<sup>126</sup>之後，提前獲得大學學分。升大學時可以憑此成績抵免學分，省去相當的時間與金錢。全美大學理事會在〈AP 中文課程描述〉就明白地指出：

The AP course prepares students to demonstrate their level of Chinese Proficiency across the three communicative modes (Interpersonal, Interpretive, and Presentational) and the five goal areas (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities) as outlined in the Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century.

AP 中文課程與考試是美國高中與大學中文教學的橋樑，也深深地影響了美國的中文教學。由於 AP 中文考試帶領著美國中文教育，而作為教育指標的 5C 準則自然也對美國的中文教育有著極大的影響。AP 中文考試對象為修習過四個學期（兩學年）共 250 學時中文的學生，<sup>127</sup>分為聽、說、讀、寫四大項目，其中與漢字習得密切相關者應為讀與寫兩項，<sup>128</sup>但從考試類型卻無法明確獲知對於漢字習

---

舉辦 AP 中文考試。

<sup>126</sup> AP 中文考試網站：[http://apcentral.collegeboard.com/apc/members/exam\\_questions/157009.html](http://apcentral.collegeboard.com/apc/members/exam_questions/157009.html)（引用時間：2013/5/28）

<sup>127</sup> 原文如下：「The AP Chinese Language and Culture course is designed to be comparable to fourth semester (or the equivalent) college/university courses in Mandarin Chinese. These college courses, which deepen students' immersion into the language and culture of the Chinese-speaking world, typically represent the point at which students complete approximately 250 hours of college-level classroom instruction.」出自 Chinese Language and Culture Course Description (2011), p.4。

<sup>128</sup> AP 中文考試讀寫項目如下：

Section I PartB: Reading

Reading Selections

Sample Stimulus Types:

- Advertisement
- Article
- Brochure
- E-mail
- Letter
- Note
- Poster
- Sign
- Story

Knowledge/skills:

- Interpretive communication
- Comprehension; inference; application of introductory cultural knowledge

Section II PartA: Writing

Story Narration

Knowledge/skills:

- Presentational communication
- Narrating story depicted by series of pictures

E-Mail Response

Knowledge/skills:

- Interpersonal communication

得的要求。

## 2.由教材來看：

就華語綜合課程教材而言，美國大學一、二年級所使用教材較為統一，而到了三、四年級則各有發展。根據統計指出美國最熱門的華語教材為：《中文聽說讀寫》(Integrated Chinese)及《實用漢語課本》(Practical Chinese Reader)(僑委會，2000、姚道中，2003、羅春英，2010)。《中文聽說讀寫》是1997年美國Cheng & Tsui Company出版的一套綜合性中文教材，目前有初級和中級兩種程度本，為美國大學一二年級中文課普遍使用的教材。《實用漢語課本》(Practical Chinese Reader)包含課本與簡體字版漢字練習本，鄧守信於1993年主編正體字版及漢字練習本。1996年Yihua Wang整理編寫了Practical Chinese Reader Companion以作為文法講解與作業練習之用，共分為A、B、C冊。在中國大陸的漢字習得要求及漢字指導法一節已探討過《新版實用漢語課本》，此處除了探討美國華語教材中的漢字指導法外，也一並提出新舊版教材的不同處。筆者將兩套教材對於漢字習得的要求整理如下：

表3-15：《中文聽說讀寫》漢字習得要求與建議學時表

教材	生字量	詞彙量	建議學時
中文聽說讀寫Level1 Part1	459字	888詞	共兩學年
中文聽說讀寫Level1 Part2	755字	421詞	
中文聽說讀寫Level2 Part1	466字	361詞	
中文聽說讀寫Level2 Part2	866字 (累積2546字)	503詞 (累積2170詞)	

資料來源：筆者根據《中文聽說讀寫》前言及詞彙表整理而成。

表3-16：《實用漢語課本》漢字習得要求與建議學時表

• Reading; responding to request

參見Language and Culture Course Description (2011)，頁13-14。

[http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/ap08\\_chinese\\_coursedesc.pdf](http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/ap08_chinese_coursedesc.pdf) (引用時間：2013/5/28)

教材	生字量	詞彙量	建議學時
實用漢語課本1	446字	432詞	共兩學年
實用漢語課本2	375字	497詞	
實用漢語課本3	843字	888詞	
實用漢語課本4	1061字 (累積2725字)	1081詞 (累積2898詞)	

資料來源：筆者根據《實用漢語課本》編輯大意及詞彙表整理而成。

《中文聽說讀寫》及《實用漢語課本》均建議教材的使用時間為兩學年，習得漢字數為 2500-2700 字左右，與中文母語學習者之常用字數相當。但未區分識字量與寫字量。

## (二) 漢字指導法

由以上對於大綱及教材的分析可知，美國的華語教學大多採用「語文同步」的指導方式，但是這種方式無法解決華語學習最大的特點—漢字以及中文文字和語言的關係。柯彼德（1995）對於非漢字圈學習者提出了教學建議，他認為「初學時開設聽說和讀寫兩種課程隔離的雙軌制就比較理想。這樣可以使兩種分工由淺入深，完全避免顧此失彼的矛盾。……幾個月後，兩種課程可以逐步地聯合起來」。

正因為如此，印京華（2001、2006）為因應美國中文教學提出了「分進合擊」的策略，認為美國以往採用的「文從語便」、「語文並進」的方式，使漢字的識寫阻礙了口語能力的發展。為有效幫助學生突破漢字和聲調兩大障礙，從而使更多的學生願意學中文並使他們能繼續提高中文程度，應採用「分進合擊」的方式，按照中文語言和文字的特點和規律來分別教學。

入門時的第一個學期採取「分進」策略，漢字課應根據漢字發展的特點和規律施教，口語課則應按照漢語的特點來實施。第二個學期則將口語和識寫相結合，以達成「合擊」。課程設計如下：

### 1.按照漢字的內在規律開設起始階段的漢字課：

以漢字起源、發展、變化的脈絡和規律為基礎，選出200多個最基本和具有代表性的精選漢字教學，以幫助學生瞭解、熟悉漢字規律並掌握漢字的結構。的漢字來教學。其規律為：先教獨體文再教合體字。而獨體文中先教象形字再教指事字。合體字先教會意字再教形聲字。僅根據此順序教授漢字，並不要求學習者學會六書。教獨體文時同時介紹筆劃和筆順，教合體字時則同時教以獨體文為

基礎的偏旁部首。教學時數為一個學期，共15周，每週一小時。

## 2.按照漢語的特點設置漢語口語課：

按照語文並進的方式來教授口語課，首先學習中文發音，認讀拼音。由於沒有漢字，重點在於中文語音和聲調發音。學習者不但要掌握中文語音的系統和中文拼音，而且要學會上百句1至4個音節的日常用語。教學時數為一個學期，共15周，每週3-4小時。

以上為「分進」課程，為期一個學期。第二個學期開始「合擊」，即把聽說讀寫技能的教學合一，進行綜合教學的方法。

雖然有各種不同的指導法，但從前述美國最常使用的兩套教材《實用漢語課本》與《中文聽說讀寫》來看有幾點發現：

### 1. 語文分開、先語後文：

《中文聽說讀寫》Level1 Part1將拼音編排於漢字課文之前，以便學生在學習初期能先學口語再學閱讀，但強調拼音僅能標示發音，並不能取代漢字。而在Level1 Part2的課本裡，課文拼音都放在該課最後之後，其目的在於希望學習者能逐漸習慣看讀漢字課文，而不依賴拼音。且為生詞標示使用頻率，若使用頻率較低者則加註「#」，教師可以拼音代替。

### 2. 筆畫、筆順：

《中文聽說讀寫》Level1 Part 1有《漢字練習簿》和《學生作業簿》，其中漢字練習簿分成上、下兩冊，上冊中有生字的寫法與筆順，漢字練習簿以「阿拉伯數字」標出每個生字的筆順，並列出字義、拼音和該字的使用頻率，而不列出字的部首。《實用漢語課本》漢字練習本有漢字筆順表，目的是為了學習者掌握漢字的規則。

兩套教材的漢字練習本都提供單純的漢字機械性練習，讓學習者慢慢習慣在方格裡寫漢字。這樣的練習著重於寫字能力的培養，但僅間接提供漢字認讀能力上的訓練。漢字練習簿著重學習者對漢字字形與筆順的掌握，使學習者在反覆的練習中寫出正確的漢字。並在課前介紹了11種漢字基本筆畫以及6個筆順的規則。

### 3. 部件、部首：

《中文聽說讀寫》在每課的「漢字」單元均介紹當課「基本漢字」與「課文中的漢字」，其中「課文中的漢字」標出部件，如「林→木+木」，並以兩棵樹的圖畫來表現。在課前列了40個常用的部首，列出發音、意義和例字。漢字練習冊則要求學習者練習寫重要的部首，包括正確筆順。

《實用漢語課本》生字都標明了漢字的部件以及部件的筆順，將部件的概念提供給學習者，但並未詳加說明。對於漢字偏旁的介紹非常詳細，除了英文說明外，還加上圖片或古文字。在漢字練習本中還對於形似字做了偏旁辨識的練習，如：給下列的漢字注音，把相同的偏旁寫在（ ）中，根據拼音寫出帶下列偏旁的漢字等等。

### 4. 漢字知識：

《中文聽說讀寫》在課前有「介紹（Introduction）」的部分，其中「中文書寫系統（Chinese Writing System）」介紹與漢字相關的知識：<sup>129</sup>包括六書、40個部首、11個筆畫以及筆順規則。但也希望能破除西方人對漢字的迷思，像是在六書的部份有些漢字源自圖畫，但僅展少部份。大部分是含有形符與聲符的形聲字，但聲符並不一定能表示現代發音。雖然漢字超過50000個，但僅需認識2000-3000個。《康熙字典》包括214個部首，字典多根據部首編排漢字。介紹筆畫的名稱、拼音、英譯及例字。筆順則為書寫漢字時的規則，好處在於容易計算筆畫、便於查字典、寫字美觀等等。直接指出這些漢字知識對學習漢字的注意。每課並有漢字知識或文化知識，如第一課便介紹漢字字形演變的歷史及六個基本筆畫。

《實用漢語課本》在第一冊的每一課都有「Do you Know」單元，其中有一個部分與漢字知識有關。而《實用漢語學習手冊》則針對以美國學生的需要，編寫漢字知識，包括：漢字的由來與字形演變、現代漢字的情況、漢字的總量與常用漢字數、漢字書寫的方向、漢字筆畫筆順及結構等等。但這些漢字知識僅止於介紹，並未對學習者直接提供識寫漢字的幫助。

### 5. 其他：

《中文聽說讀寫》則清楚地根據學習者的學習環境、背景等因素提供漢字練習以及基礎的漢字知識，且強調漢字在整體語言能力上的運用與展現，不過度強

<sup>129</sup> 參見《中文聽說讀寫》Level1 Part1，頁 20-26。

調漢字本身內的練習。並在漢字練習本為生字加註使用頻率，讓教學者與學習者能夠自行選擇哪些漢字是必須學習的。重視漢字的覆現率，Level1已經出現過的生字，在Level2又出現時會加註「\*」。第二學年起正、簡體字並列在課本中，學習者可根據不同背景選擇學習不同字體，並且會寫其中一種字體。

《實用漢語課本》對於漢字的練習較為簡單，多機械式的識寫，因此出版了練習手冊。但較著重於實際的漢字使用，例如衍生的詞彙、句子等，而非漢字本身細節的學習。漢字練習本作者在序言中提到此練習本是為了輔助外國讀者解決漢字難認、難寫、難記的困難而寫成的。並根據教外國學習者學漢字的經驗，編寫有關漢字結構規律的基本知識，並採用外國學習者學習漢字行之有效的練習方式，以培養認、寫漢字的能力。此教材在1980年代編寫而成，在以詞本位的教材中算是獨樹一格，已經意識到漢字在華語教學中的重要性。

### 三、日本的現況

日本的大學中國語教育主要分為外國語大學的中文系、綜合性大學的中文系以及綜合性大學的第二外語必選中國語課三個系統（谷川裕，2008）。筆者將之歸納後分析如下：

#### （一）外國語大學的中文系：

全日本兩所國立外國語大學（東京外國語大學<sup>130</sup>、大阪外國語大學<sup>131</sup>）、一所公立外國語大學（神戶市外國語大學<sup>132</sup>）以及十多所私立國語大學都設有中文系，課程除中國語以外還包括中國文學與文化。一、二年級學生每週上四、五節（每節90分鐘）中國語課，到三年級才各自上專業課。各校每年招生約40至60名學生。「專門中國語」每週約5-6節課（每節課90分鐘），每學年約25-30周，因此每學年上課時數約為187.5-270小時。

#### （二）綜合性大學的中文系：

日本許多綜合性大學（如東京大學<sup>133</sup>、關西大學<sup>134</sup>等）都設有中文系，但都

<sup>130</sup> 東京外國語大學東亞課程「中國語」。

<sup>131</sup> 大阪外國語大學外國語學部「中國語學科」。

<sup>132</sup> 神戶市外國語大學「中國學科」。

<sup>133</sup> 東京大學文學部「中國文學科」。

<sup>134</sup> 關西大學外國語學部外國語學科「中國言語文化專修」。

以文學為主。中國語課程不如外國語大學那麼專業，選中國語為專業的學生也得選一些文學或文化課。一、二年級每週至多上四節中國語課，三年級以後，現代中國語課都是選修課。各校每年招生不多，約10名左右。若以每週約4節課（每節課90分鐘）計算，每學年約25-30周，因此每學年上課時數約為100-120小時。

### （三）綜合性大學的第二外語必選中國語課：

日本的大學生一般都得選修兩門外語，英語為第一外語，然後再從德語、法語、中國語等選擇一種作為第二外語。這種第二外語必選課，不論英語還是中國語，均屬於通識課，一周最多上兩節課，基本上只讓學生接觸一下不同的語言文化。這類學習者以初級階段的第二外語選修中國語課為主，中高級以上的專業漢語較少。每週上課時數為1-2節課（每節課90分鐘），每學年約25-30周，因此每學年上課時數約為37.5-90小時。筆者於2003年至2004年曾透過教育部華語教師輸出計畫到日本別府大學擔任中國語講師，該校的中國語課程便是屬於此類。

#### （一）漢字習得的要求

##### 1.教學大綱：

日本對於中文教學甚至是漢字教學並無統一的教學大綱。不論是外國語大學中文系以文學為主的中文課、綜合性大學中文系以語言為主的中國語課，還是第二外語中國語課，都無統一的教學大綱。各大學各自為政，各教各的，且各自採用不同的教材。日本文部省《高等學校學習指導要領》中對於中國語的相關規定列在外國語的部份，屬於英語、德語、法語以外的「其他科目」，尚未針對中國語制定出教學大綱，也未見詳細的標準與要求。

因此筆者找到了日本全國高等學校中國語教育研究會<sup>135</sup>制定的《高校中国語教育のめやす》（高中中國語教育的目標）以及日本中國語教育學會制定的《中国語初級段階学習指導ガイドライン》（中國語初級階段學習指導大綱）來加以探討，茲分析如下：

#### （1）《高校中国語教育のめやす》（高中中國語教育的目標）：

<sup>135</sup> 日本全國高等學校中國語教育研究會於1982年成立，由各校中文教師組成，主要的活動為一年一次的大會，編輯以高中生為對象的「教材高校中國語」。全國共有包括北海道、東北、關東、東海、北陸、關西、中國、四國、九州、沖繩等六個支部。為目前日本高中中國語教學最具影響力的組織。



目前日本高中的中國語教學由於各校的方針、學分數、教學對象的不同而有所差異，並且教學內容由個別學校或教師自行決定，因此日本全國高等學校中國語教育研究會制定了《高校中国語教育のめやす》，以作為高中第二外語中國語教學指導的依據。認為高中中國語課程的目標在於中文語音特徵—發音指導及溝通能力的培養、國際理解與跨文化理解等等。

其中對於中國語的定義如下：對象是「普通話」，記音符號為「漢語拼音方案」（稱為拼音），文字為「簡體字」。漢字與拼音的寫法依據中國社會科學院語言研究所詞典編輯室（1996）編的《現代漢語詞典（修訂本）》。該標準分為「文法編」及「語彙編」，共收錄718個詞彙，按照漢語拼音的順序列出。收錄詞彙時考慮下面三項：

- A. 了解中國時所需詞彙、高中生於學校生活及日常生活等基本詞彙。
- B. 高中生訪問中國時與同年齡中國高中生交流時所需之基本詞彙。
- C. 中學學習指導要領第2章第9節外國語第2英語（平成元年12月文部省發行）別表2所列的詞彙。

筆者根據該語彙編所收詞彙統計，共收漢字 627 個。

(2) 《中国語初級段階学習指導ガイドライン》（中國語初級階段學習指導大綱）：

有感於日本高中及大學對於中國語課程採取各自為政的方式，並未出現統一的教學大綱，再加上由於日文中含有漢字的存在，日本學習者在學習中國語時有異於其他外語。因此日本中國語教育學會制定出《中国語初級段階学習指導ガイドライン》（中國語初級階段學習指導大綱）。<sup>136</sup>此為大學第二外語，每週兩節課，每節90分鐘，兩學年共計240小時的中國語課程。該大綱包括文法及語彙兩個部份。其中語彙1000個，表一600個，表二400個。前者為基本詞彙，後者為次級基本詞彙。<sup>137</sup>數量較全國高等學校中國語教育研究會制定的《高校中国語教育のめ

<sup>136</sup> 原文參見日本中國語教育學會編：《中国語初級段階学習指導ガイドライン》（中國語初級階段學習指導大綱），頁1：「大学では学習者増にともない初級テキストが百花繚乱の様相を呈しているが、いまだ学習すべき内容の標準化には至っていない。これには、中国語という言語に、他の外国語と異なり、文法にせよ語彙にせよ、ルールや基準の設定が容易でない面のあることも否めない。また、日本人の中国語学習には、日本語における漢字と漢語の存在から、他の外国語学習とは異なる取り組みを要することもある。しかし、だからといって、現在そして将来の日本の中国語教育を考えると、これまでの状況でよいはずはない。中国語教育に、なんらかの基準づくり、あるいは規範化が焦眉の急であることは衆目の一致するところである。」

<sup>137</sup> 語彙表所收詞彙乃參考日本《高校中国語教育のめやす》（高中中國語教育的目標）、中國大陸《高等學校外國留學生漢語教學大綱（長期進修）》之初級詞彙表以及山田真一所編《基礎段階の語彙リスト》，最後根據中國大陸《普通話三千常用詞表（增訂本）》修訂而成。原文參見日本中國語教育學會編：《中国語初級段階学習指導ガイドライン》（中國語初級階段學習指導大

やす》詞表之718個詞彙為多。且能與山田真一編《基礎段階の語彙リスト》之1000個詞彙以及HSK甲級詞彙1033個相提並論。此1000個學習詞彙表包括：

表一：600個詞彙—編號+詞彙+詞性+拼音

表二：400個詞彙編號+詞彙+詞性+拼音

別表 常用招呼用語14個+常用固有名詞14個

附表 參考資料 詞性分類學習詞彙表（依據《普通話三千常用詞表》）

筆者根據該語彙編所收詞彙統計，共收漢字 784 個。

從以上的分析中，筆者的心得有二：首先是以上兩項標準中所列出的漢字量為 627 字及 784 字。筆者認為此要求遠小於日本學童應習得之 1006 個漢字，是因為學習的是簡化字與日文漢字差距較大的關係亦或有其他原因？應有更深入研究才能獲得明確的解答。無論是《高校中国語教育のめやす》或《中国語初級段階学習指導ガイドライン》，以上標準中乃以語法為經、詞彙為緯來制定規範，並未見到對漢字的具體要求，且並未運用母語漢字的知識在中文漢字習得上。

## 2.測驗：

日本國內最大的中國語測驗為「中國語檢定考試」，筆者將《中國語檢定考試認定基準》有關學時與相關漢字能力整理如下表：

表 3-17：日本中國語檢定考試分級表

	學習時間	語言能力
準四級	學習時間 60-120 小時。一般大學第二外語第一學年第一學期修畢，高中第一年修畢。中文專門學校等半年以上學習程度。	中文學習準備結束。 掌握繼續學習華語所需的基本知識。 500 個詞語（正確書寫簡體字），拼音（表音字母）的讀法及拼法。基本語法、簡單的招呼用語約 50-80 句。

綱)，頁1：「この学習語彙表における語彙の選定には、前記の『高校中国語教育のめやす』語彙編、同じく外国人向け中国語教育用『教学大綱』のうち、『高等学校外国留学生汉语教学大纲(长期进修)』所収の初等段階最常用語彙表、山田真一編『基礎段階の語彙リスト』(この語彙表は国内外の8種の基本語彙表において6種以上の表が掲げる語彙を主として選定する)など、計3種の資料でそのうち2種以上が選定する語彙を主たる対象に、各委員が反復、取捨選択を行い、さらにその結果が頻度数に偏ることを避けるため、『普通話三千常用词表(增订本)』(1987年)を参照して修正を施した。」

四級	學習時間 120-200 小時，一般大學第二外語第一年修畢。	初步掌握中文的基礎。能聽說簡易的中文。 生詞釋義，漢字改寫拼音、拼音寫漢字。500-1000 個生詞範圍中，將中文單句譯為日文、將日文單句譯為中文。
三級	學習時間 200-300 小時，一般大學第二外語第二學年修畢。	應用能力的養成。能閱讀及書寫基本文章。聽說簡單的日常會話。 生詞意義，漢字改寫拼音、拼音改寫漢字，能將常用語 1000-2000 句範圍中文複句譯為日文，日文複句譯為中文。
二級	—	具備實務能力基礎。能閱讀包含複句的較難文章，具備三級程度的寫作能力。能進行日常話題的會話。 生詞、熟語、慣用語的中日文互譯，多音字、輕聲的問題，能指出語句用法的錯誤。100-300 字文章之中日文互譯。
準一級	—	掌握中文的全面知識，基本習得社會生活必要的中文，一般文章的中日文互譯及簡單的口譯。 報紙、雜誌、文學作品、實用文章等難度高的文章中日文互譯。
一級	—	具有使用高等程度中文的能力。具有高度讀解力、表現力，能從事複雜中文及日文（如致詞、演講、會議、會談等）翻譯、口譯。 （初試）包含時事用語高難度文章的中日文互譯。包含熟語、慣用語的綜合問題。 （複試）與中國人對話及口譯。

資料來源：筆者整理及翻譯自中国語檢定試驗認定基準：<http://www.chuken.gr.jp/tcp/grade.html>（引用時間：2013/5/28）

在《中國語檢定考試認定基準》中對於漢字習得的要求並未有具體的描述，僅三、四級漢字與拼音互相改寫。且未有字量的要求，而是以詞彙為基本單位。

## （二）漢字指導法

日本學者田中佐英子（2010）討論中文漢字教學時，特別注意到中文漢字與日文漢字的關係，他認為中文與漢字的關係較英文與拼音文字、日文與假名的關係更深。因此中文教學必須以中文的特性為基礎，考慮中文與漢字的關係。但是日本中國語教材中幾乎不談漢字，將漢字視為學習者既有的知識（小林以久，2004）。

雖然有許多學者對於中文漢字及日文漢字做了比較（芝田稔，1990；李泉，1990；杜君燕，1994；林玉惠，2002；小林以久，2004；何寶年，2010；韓淑靖，

2011)。其中杜君燕(1994)比較中日常用漢字，統計出在中國大陸 2500 個常用漢字中含日語常用漢字 1683 字，1000 個次常用漢字中包含 153 了日語常用字。並認為具有高中程度的日本學習者在學習中文前已掌握約 2/3 個中文漢字的「字形」。這種現象為日本學習者減輕了學習中文漢字的負擔。但該文研究僅止於此。筆者以認為若能將此研究結果運用在日本學習者的中文學習上，特別是在漢字習得方面，應會有極佳的學習成效。

日本學者小林以久(2004)直指日本中國語教育不重視漢字的現況，並從筆畫、筆畫數、筆順及誤字四點來探討中日漢字的差異。另外也有學者在對比基礎上直接提出教學原則的，如林玉惠(2002)以日本常用漢字與台灣正體字、中國大陸簡化字相比較，認為中日同形詞不少，大約佔 40%~57%之間，因此容易忽視漢字指導。並認為在忽視字形差異的同時，恐怕也會忽視字義的差異。何寶年(2010)比較了正體字、簡化字與日文漢字，認為三種漢字之間有所差異，若能為學習者詳加介紹其間的差異，漢字字形的習得便無困難了。韓淑靖(2011)也從重視字音、辨別字形、強調字義三方面著手。以上學者提出因中日漢字異同在華語教學上的優點，但是未見具體運用在中國語教學或提高學習者漢字習得效率上。

除此之外，這方面的研究大多集中在中日同形詞、日語的漢語詞彙上。日本學者芝田稔(1990)統計了2502個口語中的高頻雙音詞，其中同形同義詞809個，占32.29%。同形異義詞114個，占5.75%。異形異義詞1536個，占61.31%。並認為「同形同義詞有利於中文學習」。李泉(1990)則是另一種分析統計，在中日字形基本相同或相近的3817個漢語常用詞中，日語的詞義完全相同共1445個，占38%。加上基本相同者578個，占15%。共占53%。完全不同的154個僅占4%。曲維(1995)統計中日同形音讀與詞義基本相同的有1805個，占87.53%。完全不同的有52個，占2.52%。無論是何種統計方式，總之中日同形詞數量龐大。但是僅止於同形詞的統計，未有將實際研究結果運用提高教學者漢字教學與學習者漢字習得的效率。

而日本中國語教學中常見的漢字指導法為「訓讀法」。所謂的「訓讀法」指的是將在閱讀中文時採取以日文漢字來理解中文漢字的方法。芝田稔(1990)認為，對日本人來說中文讀解教學乃集中在「理解漢字字面直接意義的能力」。所謂的漢文訓讀法指的是將古典中文加上日語的助詞以及改變為日語的語序，以日文漢字的讀音讀之，屬於一種文法翻譯法。現代中文的讀解亦如是，對學習者來說並非要求讀出教材中中文漢字的讀音，而是採取日文漢字的讀音，如同漢文訓讀法一般直接獲得漢字的意義。若是如此，初級階段讀解的課程從初級開始使用較歐美學習者困難的教材，運用日文漢字的知識直接翻譯成日文。像這般的練習法能使日本學習者的中文讀解力向上提升。但是採取此種教學法時，必須另外設置聽說課程。

伊地智善繼認為日本人的訓讀法，以為看得懂漢字就能讀懂中文的這種心理

就妨礙了漢語的學習（史有為，1997），實際上日本人理解漢字並不是真的會，而是囫圇吞棗式的理解漢字詞語。而且日文漢字與中文漢字在字形、字音與字義有所不同。

當前大部分日本學習者的讀寫能力大於聽說能力，其原因便在此—使用訓讀法理解中文漢字。

### 第三節 以華語為第二語言學習者之漢字習得當前的問題

由以上針對以華語為第二語言學習者的漢字習得要求、漢字指導法等等的討論發現，當前的問題有四：

#### 一、缺乏具體的漢字習得標準：

由教與學兩方面來看，針對以華語為第二語言學習者的漢字指導法豐富多樣，且學習者背景複雜等種種因素，不利於制定統一的漢字習得標準。在華語地區，中國大陸雖已制定出具體的標準與大綱，但針對漢字習得的要求多在字量與字種上，少見漢字能力的具體描述。台灣目前則未制定出統一的標準。在非華語地區，法國教育部針對華語教學提出了統一的標準，以漢字貫穿整個華語教學。美國與日本皆無具體且全面的標準。

#### 二、華語教材中難以兼顧文字與語言的問題：

目前，漢字教學採取的授課方式主要有兩種，一種是綜合課程中的漢字教學，一種是單獨設課。前者沒有獨立的漢字教材，依附於漢語教材。後者使用獨立的漢字教材，主要以選修課的形式依學生的學習意願單獨開設。前文中討論過當前華語教學普遍採取的方式是「語文同步」的方式，而「隨文識字」也是現在漢字教學的普遍做法，亦即隨著課文中語言材料來呈現漢字，並未按照漢字的筆畫難易、獨體文合體字等等來指導。

在綜合課程的漢字指導法方面，法國現採語文分開、先語後文的方式，中國大陸、台灣與日本則多語文同步。但漢字的編排多隨文識字，僅少數教材能按照漢字規律來編排。因此整個教學實際面臨到的問題在於以華語為第二語言學習者的華語教學，大多數採取以語文同步的方式。這樣的方式難以呈現漢字的獨特性，也難以兼顧華語裡文字和語言的關係，因此許多學者提出必須要依照漢字的規律，由易到難，先筆畫、後部件而後整字、先獨體後合體等等教學順序。但是

在日常生活中，漢字基本部件、部首、獨體文等構成漢字的基本單位出現頻率卻不高，因此要按照這樣的規則來從事漢字指導工作有實際上的困難。

再加上許多按照漢字規律所設計的教材，在教學過程當中必須用到如筆畫名稱、部件名稱、結構名稱等相關「術語」，也可能對學生造成理解與記憶上的負擔，而且編排的內容太偏向漢字知識而非漢字使用。諸如此類均是按照漢字規律來教學會碰到的問題。

### 三、忽略學習者背景差異：

當前華語地區班級的編排方式主要是按照學習者的華語能力起點與基礎，大致區分為零起點、初級、中級、高級<sup>138</sup>四種程度來安排。這種分班方式將華語程度大致相同但不同母語的學習者安排在一起，使用統一的華語教材進行授課，並未考慮學習者的漢字背景。

這種授課方式和分班方式對於屬於不同漢字背景的學習者來說出現極大的問題。一方面忽略了漢字圈和非漢字圈學習者在漢字背景上的差別，另一方面忽略了漢字圈不同國家之間不同漢字背景的差別。

對於有無漢字背景、不同漢字背景的學生來說，在教學內容和教學方法上的要求應不相同。但採取統一的教材，統一的授課方式，在教學側重點和難點上沒有加以區分，缺乏針對性。直接造成漢字圈國家的學習者在學習華語的初期跟著非漢字圈國家學習者漢字零起點的腳步學習，影響到漢字教學的進度和效率，以及學習者的學習興趣。而非漢字圈國家的學習者面對已有漢字基礎的「華語零起點」學生，在漢字習得時則備感壓力，同樣也會影響到學習興趣。

### 四、相關研究過於集中：

在針對性研究方面，主要存在的問題有兩方面：一是關於認知習得方面，相關的研究大都是以非漢字文化圈留學生作為研究主體，大部分的研究將以華語為第二語言學習者稱為「外國學生」，而實際上涉及的範圍僅是非漢字圈國家的留學習者，認知規律的相關結論建立在對非漢字圈學習者漢字認知習得情況考察的基礎上，由此得出的結論並不能夠完全代表和反映出對外漢字教學中漢字認知習得的規律。亦缺乏對不同母語以及不同漢字背景學生在漢字認知習得規律的橫向比較研究，缺乏不同母語背景留學生在零起點、初級、中級、高級整個學習階段的縱向比較和動態研究，也缺乏從個體到整體，從微觀到宏觀系統性的漢字認知規律的研究，對於如何將認知心理與漢字教學很好的結合也缺乏進一步研究。

二是關於學習者漢字習得的偏誤分析：漢字偏誤研究多是集中在對書寫上存

<sup>138</sup> 大致分為四階段，但或有名稱上的不同，如：初級、中級、中高級、高級。

在的問題加以討論的，對於識讀上存在的偏誤研究很少。實踐不夠，對糾正偏誤的教學策略的效度的追蹤調查也不夠，沒有及時回饋實際效果。對於書寫上的研究範圍與認知習得研究範圍類似，大都是針對所有學習者稱為「外國學生」，而實際上探討的只是非漢字圈學習者的漢字偏誤情況。在對有漢字背景的學習者偏誤分析中，又主要是對日本留學生漢字偏誤的分析。同樣缺乏不同母語、不同漢字背景以及不同學習階段的學習者橫向對比研究和縱向對比研究，包括同一學習階段不同母語學習者漢字偏誤類型的橫向對比，同一母語、同一漢字背景學習者在零起點、初級、中級、高級不同學習階段漢字偏誤類型的縱向對比。

## 第四節 以華語為第一語言學習者與第二語言學習者

### 漢字習得之比較

#### 一、以華語為第一語言學習者與第二語言學習者漢字習得之差異

筆者在前言已說明本論文處理漢字教學問題時參考馬燕華（2005）的分類，且筆者認為雖然採取宏觀的視野，但應將焦點集中，主要研究第一語言學習者之漢字習得與以華語為第二語言學習者之漢字習得兩類。亦即語文教學與語言教學中的漢字教學：前者指第一語言中的漢字教學，包括中文、日語、韓語等母語教學中的漢字教學，亦即「語文課中的漢字教學」；後者為第二語言中的漢字教學，包括對外華語、日語、韓語中的漢字教學等，亦即「語言課中的漢字教學」。因此下文將比較此一定義中的第一語言學習者之漢字習得與以華語為第二語言學習者之漢字習得。

以下從學習者的先備知識、漢字習得要求與漢字指導法來比較第一語言學習者與以華語為第二語言學習者的異同，期望比較結果能對於以華語為第二語言學習者的漢字習得與教學提出可供借鏡的經驗。茲分析如下：

#### （一）先備知識

在漢字習得前，第一語言學習者與第二語言學習者的語言基礎並不相同，以下從學習者的中文口語程度及對漢字的認知兩方面來討論：

##### 1. 學習者的中文口語程度不同：

中文母語者的小學學童，在進入小學前已經有相當豐富的口語能力了。呂叔湘（1987）認為此時的教學有兩大任務：一為發展學童的語言，包括擴大詞彙和組織語句。二為學會語言的書寫形式，亦即識字與寫字。因此此時的主要任務是識字與寫字，口語反而僅次於後。漢字母語者所使用的漢字與中文母語者不同，口語為母語，能夠識讀漢字，因此中文的口語能力為零起點，但是漢字識寫能力則有一定的基礎。如日文中的漢字詞約佔一半，韓文則出現在漢文課中。

反觀以華語為第二語言學習者，其中文能力無論是口語或是漢字識寫能力均為零起點。因此兩者的中文口語程度大不相同。Share (1995) 認為從文字到語音的識讀 (phonological recoding) 是學習拼音文字的重要能力，並稱之為自教機制 (self-teaching mechanism)。這種能力可以使讀者識讀沒有學過的詞彙。但漢字母語者卻不相同，漢字見形不能知音，形、音不能相互對應。前文談到中文母語者已有長時間累積的聽說能力，而後才是識字與寫字。不會識字、寫字的人知音與義，但不知形。但以華語為第二語言的學習者，由於沒有聽說背景，對於漢字的形、音、義都是第一次接觸，此三者的相互關係為何是值得探討的問題。

第一語言學習者之漢字習得目的是為了建立語言與文字的聯繫，識字與寫字的最終目的是閱讀和寫作。第二語言學習者之漢字習得目的是為了學會說華語，漢字為記錄中文的符號，因此必須學習漢字。在習得時注重漢字的運用，若脫離語言僅習得漢字，則無法使用。以華語為第一語言學習者的聽說能力是在成長中自然習得的，因此在閱讀、寫作前要從事識字、寫字的訓練。以華語為第二語言學習者若以此為參考，便是先以拼音為聽說奠定基礎，可將漢字與拼音、注音並列，然後展開識字與寫字的訓練。

## 2. 對於漢字的認知不同：

第一語言學習者在尚未正式習得漢字時，已經對於漢字有原始的概念，如漢字是方塊字，漢字由一筆一畫組成等。以華語為第二語言學習者對漢字的認知則因其母語背景而有所不同：一類是漢字圈的學習者（即本論文所討論的漢字母語者），另一類是非漢字圈的學習者。對於漢字圈的學習者來說，漢字對他們來說並不陌生。但對於非漢字圈的學生來說，漢字是他們學習華語的最大障礙之一。認知學習理論認為，學習者學習的過程就是認知結構不斷變化的過程，而以華語為第二語言學習者原有認知結構中華語詞彙知識的有無或華語知識的多寡，是決定他們學習華語難易和快慢的關鍵因素。與漢字圈學習者相較之下，非漢字圈學習者在初期階段記憶漢字、理解漢字形音義方面上成績較差。

然而第一語言學習者與第二語言學習者對於漢字的認知有何差異，以下便從幾點分析之：



### (1) 感知漢字的方式不同：

第一語言學習者、以華語為第二語言之漢字圈學習者與非漢字圈學習者感知漢字的方式不同。以華語為第二語言非漢字圈學習者由於母語為拼音文字，不僅可以直接拼讀，且以單一線性的橫向排列（由左而右或由右而左）為單位，拼讀與識記都較為方便。讀者主要靠聽覺來感知。

而第一語言學習者、以華語為第二語言漢字圈學習者則因為漢字由筆畫、部件組成整字，且字形、字音及字義兼備，圖形特徵是單獨的一個個方格，書寫時每個漢字一格，再加上表音度低、表意度高，因此閱讀時對空間的識別很重要，靠視覺來感知，尤其是漢字的筆畫數量、結構的複雜程度。

### (2) 母語文字的影響不同

第二語言學習的研究證實語言和元語言知識的不同層面及其相應的加工過程，可以從母語遷移到第二語言中，包括口語和書面語的產生和理解（Gass, 1987；Sasaki, 1991）。因此對於以華語為第二語言學習者來說母語的影響可謂不小。

第一語言學習者及以華語為第二語言之漢字圈學習者在識記漢字時有其優勢，第一語言學習者由於腦中儲存大量豐富的漢字資訊，因此大腦對漢字的檢索是自動化的，亦即在母語漢字的舊知上同化漢語詞語的新知。而以華語為第二語言之漢字圈學習者在學習中文之前就習得一定數量的漢字，這比非漢字母語的學習者容易習得中文漢字，識寫也相對容易。而且以漢字為基礎，可以擴大到學習其他相關詞彙。

而以華語為第二語言之非漢字圈學習者則不然，相對於第一語言學習者及漢字圈學習者腦中大量豐富的漢字資訊，以華語為第二語言的非漢字圈學習者對漢字的認知則缺乏經驗支持，由於大腦中累積的漢字量少，大腦中的記憶庫尚未形成。因此第二語言非漢字圈學習者在識寫漢字時有其困難。

雖然如此，以華語為第二語言之漢字圈學習者母語中的漢字對他們習得中文漢字可產生正遷移的作用，降低學習難度。但因為漢字間的同形字不少，但其字形、字音及字義在該語言系統中已有所差異。因此學習者在習得中文漢字時容易受到母語漢字的干擾。此外，江新（2002）認為日韓學習者在閱讀中文時關於字義的理解多依賴形碼而不是音碼。因此第二語言漢字圈學習者學習中文漢字時對漢字字形和字義的掌握比字音的掌握要容易，對於習得漢字時在聽說讀寫的發展是不同的。本論文將於第四章識寫分流實驗中探討此一問題。

## (二) 對漢字習得的要求不同

第一語言學習者與第二語言學習者的漢字習得要求並不相同，在本章的討論中可由漢字習得字數、字種以及對漢字識寫的要求三方面來討論：

### 1. 漢字習得字數、所需時間不同：

第一語言學習者的識字任務相當大。中文母語者在義務教育階段須掌握 3500 個常用漢字，小學階段約為 2500 字，所費時間為六年，按照學時來計算約為 1000-1400 小時。<sup>139</sup>日本小學學童在六年間則要習得 1006 字。

然而母語小學階段約為兩岸對外華語教學的中、高級階段。本章已探討過若以相同學習時數來討論的話，對於漢字習得字數的基本要求為：中文母語者 > 漢字母語者 > 以華語為第二語言學習者。而以華語為第二語言學習者欲達到中高級程度，所費時間約為 2-3 年，按照學時來計算約為 2000 小時。以上學時的計算為綜合能力主動教學的時間。單純計算漢字習得的時間太過複雜，如在綜合課程裡漢字習得的時間、學習者真實花在漢字習得的時間等等均難以客觀計算，因此本論文均以總學時來計算。

以華語為第二語言學習者欲與母語學童掌握相同數量的漢字，學時至少要達到兩倍，<sup>140</sup>倘若同時要求達到四會，對非漢字圈學習者來說負擔似乎過重。如何能夠提高漢字習得的效率便是對外漢字教學的重點了。

### 2. 漢字習得字種不同：

對於漢字習得字種的選擇，第一語言學習者依據常用字表來選字，中國大陸、台灣及日本均有常用漢字表，以作為日常生活漢字使用之依據。中國大陸、香港及日本均為小學義務教育制定了教育漢字表，以作為漢字習得要求的明確依據。常用漢字表是根據社會漢字使用頻率而制定的，所選擇的漢字是基於成人的生活經驗，自然與小學學童所需習得之漢字有所差異。

相較於第一語言學習者的漢字習得，對以華語為第二語言學習者漢字習得的要求，無論是字種的選擇或是字表的制定都較為明確。中國大陸的《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》、《漢語水平標準與語法等級大綱》或是《國際漢語教學通用課程大綱》均提出了明確的字表，前兩者共需習得 2905 字，後者需習得基本 800 字。台灣則僅有《華語八百詞》及《華語八千詞》，但以詞彙為單位，而非以漢

<sup>139</sup> 以台灣平均每週五小時的國語課程，每學年 36 週來計算，六年間約 1080 個學時。中國大陸小學六年間語文課時約為 1200-1400 小時。

<sup>140</sup> 中文母語者約為 1000 小時，但分散在六年完成。第二語言學習者需 2000 小時，集中於 2-3 年完成。

字為單位。

法國教育部公佈的字表包括以華語為第一外語、第二外語及第三外語的字表亦是如此，對於所應習得的漢字皆有清楚的規定。第二語言學習者的選字乃根據字頻來選字，按照不同的要求來規範所學漢字，為漢字教學與習得做了清楚的層次區分。

雖然針對以華語為第二語言學習者的漢字習得所選字與第一語言學習者因適用對象不同使得選字略有差異，「雖然在具體教學中，並不排除考慮到非母語成人學習的群體特點，在部分字的選擇上有所調整。但大綱作為漢語教學的指導性規範，其字表收字首先還是應強調基礎性、通用性（王敏、王曉明，2012）。且第二語言由於必須兼顧語言和文字的關連性及所習得之漢字在語言上的運用，因此除了考慮到字頻之外，詞頻也是重點。但本論文研究重點並非字種的選擇，因此在此略述。

### 3. 是否區分識讀字和習寫字：

第一語言學習者多區分識字量與寫字量。中國大陸對於小學學童的漢字習得要求為識字量 3000 個，寫字量 2500 個。台灣識字量 2400 個，寫字量 1800 個。日本識字量 1006 個，寫字量 825 個。不但明確區分識字量與寫字量，且對識字量的要求均大於寫字量，明顯採取「識寫分流」策略。韓國教育部在識字量與寫字量的規定是一致的，但漢字檢定考試則明顯為「識寫分流」，且從六級起，寫字量約為前一個級數的識字量，此規定與日本文部省中、小學漢字習得要求大致相同，對於漢字覆現率相當重視。

而對於以華語為第二語言學習者的漢字習得要求，中國大陸在《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》序言中提到常用字 2500 個應要求四會，在常用字之外可要求三會、兩會或一會。因此達到中高級程度前，對於漢字習得要求識寫一致，但程度越高，當漢字習得量超過常用字範圍則要求識字量大於寫字量，與母語者對漢字識寫的要求相同。但台灣對於高級學習者的要求為 3000 字，不分識寫。

在制訂出華語教學標準的地區中，法國對於漢字習得要求標準最為詳盡，且明確區分識字量與寫字量，識大於寫。如以華語為第一外語學習者，在高中一年級結束時已學習中文五年，其要求為被動認讀字 300 個，主動書寫字 505 個。其餘地區如美國與日本對於漢字習得的要求則多為識寫合一。

### （三）漢字指導的差異：

#### 1. 識字順序：

第一語言學習者多採取「隨文識字」的方式。母語學童在正式接受漢字教育前已具備相當的口語能力，且有拼音與注音的過度階段，中國大陸及台灣均約為十周左右，之後再開始識寫漢字。由於學習者已具備口語能力，因此課文多為書面文章。漢字母語者如日本採「隨文識字」；韓國設於中學的漢文課，以現代韓文編寫教材及解說漢字知識，著重於漢字知識與歷史，但對於漢字的運用則較不重視。

以華語為第二語言學習者亦多採取「隨文識字」，教材的第一課常為「你好」、「謝謝」，與口語表達有較密切的關係。直接按照語言表達順序來編排出現的漢字。但採取此種方式會為了語言表達而無法兼顧漢字識寫難易。

## 2.漢字指導法：

針對第一語言學習者學童的漢字指導，中文母語者及漢字母語者之主流教學多採取「分散識字法」，而補救教學或特殊實驗班則多採用「集中識字法」。教師於課堂上的指導多為書空、讓學習者反覆操練、並且採取「先識後寫」的模式。且注重漢字結構分析，以圖片來介紹漢字，並在隨文識字時多用韻語、字謎、兒歌等等輔助教學。

對於以華語為第二語言學習者則注重漢字在語言中的運用，利用其他語言來解說。對於漢字知識的要求則不如第一語言學習者般受到重視，多為知識的介紹而非具體運用。對於識寫的關係與順序則因地制宜，有採取「識寫同步」者，亦有採取「先識後寫」者，並未如第一語言學習者般多採取「先識後寫」的方式，因此會面臨到漢字成為語言習得阻礙的問題。

### (四) 在漢字知識與漢字能力方面：

第一語言學習者多重視筆畫、筆順及部首、部件。中文母語者在漢字知識外，也重視漢字能力，包括學習者興趣的培養與獨立識寫能力的養成等。中國大陸較強調部件，台灣則為部首，除此更以六書為指導重心。漢字母語者亦重視筆畫、筆順及部首、偏旁。韓國重視六書講解，並認為講解時應採取學習者易懂的方式，且不強調理論。

以華語為第二語言學習者亦重視筆畫、筆順及部首、部件等基本要求。但因以華語為第二語言學習者之漢字習得與語言習得密切相關，因此在漢字知識與漢字能力兩方面較為重視漢字能力，特別是漢字的運用能力。但值得玩味的是中國大陸對於母語者並不重視六書，但對第二語言學習者則選擇性地運用六書來幫助理解。

## （五）在標音符號的地位方面

在第一語言學習者中，中國大陸、台灣將拼音、注音符號視為輔助漢字習得及正音的工具，具有階段性的任務，無法代替漢字。日本假名亦具有標音作用，但假名可與漢字並用，遇到不會寫的漢字則可以假名代替，韓文亦可以拼音文字代替漢字。中文母語者及日文本母語者在小學低年級時，為鼓勵學生大量識字，漢字旁全部標注拼音、注音及假名，為輔助識字之用。

以華語為第二語言學習者的標音符號則作為標識字音的工具，雖然無法取代漢字，但是在漢字識寫前的發音階段則為重要的輔助工具。且對於非漢字圈學習者來說，標音符號為其重要的書寫工具。對於僅以聽、說為目標的華語學習者來說，標音符號則成為唯一的識寫工具。

## 二、第一語言與第二語言漢字習得之共同點

在比較第一語言學習者之漢字習得及以華語為第二語言學習者之漢字習得時，以往的研究往往強調其相異處，結論都認為以華語為第二語言學習者之漢字習得不同於第一語言學習者之漢字習得，因此要專門針對第二語言學習者設計漢字課程。但筆者認為不僅要重視其相異處，且要注意其相同點。以下由漢字組成的規律、漢字認知的順序與漢字使用的頻率三點來談：

### （一）漢字組成的規律：

既然需習得者同為漢字，故關於漢字本體包括漢字的筆畫、筆順、結構等均為習得對象。因此必須遵循漢字組成規律來習得。本論文對於第一語言學習者與以華語為第二語言學習者之漢字習得比較發現，兩者在當前的漢字指導中均強調筆畫、筆順及漢字結構。

### （二）漢字認知的順序：

學習者學習新事物時的認知特點均為由淺而深、先易後難。因此在漢字習得時若能順應學習者的認知規律應能得事半功倍之效。但觀察當前的漢字教學，無論是對於第一語言學習者或是以華語為第二語言學習者的漢字指導，多採取「隨

文識字」的方式。尤其是對於以華語為第二語言學習者來說漢字與語言關係更是密切，漢字習得的先後順序跟著語言出現將難以按照漢字規律，先簡單後複雜、先獨體後合體。

### （三）漢字使用的頻率：

漢字數量相當多，但是常用字數量有限，根據周有光提出的覆蓋率理論來看，約習得 2400 字左右便能覆蓋文章中 99% 的漢字。也因此無論是中國傳統的識字教育、目前第一語言學習者的漢字習得要求或是以華語為第二語言學習者之漢字習得要求，多以 2500 字為目標。先習得常用漢字，培養基本的識寫能力，以奠定閱讀、寫作的基礎。

## 三、小結與啟發：提出漢字習得實驗

以上探討第一語言學習者及以華語為第二語言學習者的漢字習得異同發現，兩者在先備知識、對漢字習得的要求以及漢字指導諸方面皆有所不同。

在先備知識方面，母語者的口語能力先於漢字識寫能力，漢字圈學習者的口語能力為零但有一定的漢字基礎，第二語言學習者則均為零。第一語言學習者的漢字認知方式為視覺感知，有異於第二語言學習者的聽覺感知。

在對漢字習得的要求方面，中文母語者應習得的漢字數量多、時間短，漢字圈學習者漢字習得數量居次、時間亦居次，最後數量少、時間長的自然是第二語言學習者了。就字種來說，第一語言學習者在常用漢字表之下多制訂有教育漢字表，以區分成人與學童的字種。而第二語言學習者除了漢字的使用頻率外，更需考慮語言與文字的有機組合。且第一語言學習者多區分識讀字與習寫字，採取識寫分流策略，以提高閱讀能力。第二語言學習者僅法國採取相同方式，其餘多為識寫同步。

最後在漢字指導方面，第一語言學習者以標音符號（拼音、注音符號或假名）作為語言與文字的過渡階段，小學低年級教材中的漢字與標音符號（拼音、注音符號或假名）並列的方式呈現，以鼓勵學習者大量閱讀。漢字母語者則可以假名或拼音文字代替漢字。兩者多採取隨文識字的方式指導漢字。第二語言學習者亦採取隨文識字的方式，但課文中出現的漢字直接按照語言表達順序出現。第一語言學習者，中國、台灣及日本重視漢字知識與漢字能力，韓國則較重視漢字知識。第二語言學習者較重視漢字運用的能力。

相同點在於所需習得者皆為漢字，因此漢字本體是不變的，且根據認知心理來說順序由易到難，再加上無論是第一語言學習者或是第二語言學習者來說掌握

基本的常用字均有所助益。

近年來，隨著以華語為第二語言之學習者數量遽增，如何解決學習者識寫的問題，如何降低漢字難度，如何提高學習者的學習效率與學習興趣等都成為華語教學的一大課題。

從本章針對以華語為第二語言學習者漢字習得的相關討論中發現，雖然有些研究開始注意到將母語兒童漢字習得較佳的教學方式引用到對外漢字教學中，但需多留意母語兒童與以華語為第二語言學習者之間的差異，例如年齡、母語等。前人研究中對於第一語言學習者及以華語為第二語言學習者的漢字習得分別有相當的研究成果，但是對於兩者間的相互關係研究較少，而且從第一語言兒童的漢字習得策略借鏡者也少著墨。因此在與第一語言漢字習得的比較需進一步深入處理。

筆者認為欲提高對外漢字教學的效果必須先由漢字習得著手。對於以華語為第二語言學習者來說，特別是非漢字圈的學習者，掌握漢字是學習華語的最大關鍵。學習者常因花費過多時間在漢字上而使語言發展停頓，或佔用了過多的時間與精力。但要如何取得發展語言與掌握漢字兩者之間的平衡，則有待教師適時的引導與實施有效率的教學策略。

目前對外華語教學教學策略大多是語文同步、隨文識字，但是由於課文的編寫首先考慮的往往是結構或者功能的安排順序，所以無法按照初學者學習漢字所應遵循的規律編寫課文，以致生字的出現順序帶有很大的隨意性。

從漢字教學角度來看，這些教材的編寫沒能充分利用漢字自身的特點、規律來幫助學生記憶生字。在這種情況下，教師無法按照漢字教學所應遵循的規律進行循序漸進的教學，也無法有效率地使非漢字圈國家學生以達事半功倍之效。

何種教學策略才能有效地提高外籍生的漢字識寫能力？根據本論文第二章的考察發現，以華語為第一語言學習者，無論是中文母語者或是漢字圈母語者，在小學漢字教育中大都採取「識寫分流」的方式。對於寫字量的要求較少、負擔減輕，是為了增加識字量，以提高閱讀興趣。

筆者認為可以吸取兩岸小學學童「識寫分流」的漢字習得要求，將之引用到對外華語教學上。所謂的「識寫分流」清楚地說是在有了一定的識字基礎後再進行寫字要求，且對識字量的要求大於寫字量。這樣的方式不但對於母語學童的漢字習得有明顯的助益，對於以華語為第二語言學習者來說，亦會大大減輕負擔，有利於華語學習。第一語言的小學學童在寫作時倘若遇到尚未習得的漢字時可暫時以注音、拼音或假名代替，在中國大陸及台灣特別出現在低年級的學童身上，日本更是可以直接以假名代替漢字書寫。

這種教學方式的中心思想正與法國提出的「語文分步」及「區別主動書寫字及被動認讀字」相符合。白樂桑（2005）「在 2002 年發表高一教學大綱時，這種明顯的、系統化合格格式化的取向革新了漢語口語能力和書寫能力進度的切分，汲

取一種非字母文字信息輸入所代表的革命教訓。這就是根據教育要求和目標區分被動漢字（只能認不會寫）和積極漢字（能認會寫）。但是綜觀當前以華語為第二語言的漢字教學中卻少見使用。大部分仍是要求「語文並進」、「識寫同步」。

根據以上的討論，筆者認為應該盡可能在有限的時間內使學生提高識字量，以提升閱讀能力。另一方面盡量使學生用最少的時間跟精力來發展語言。不但可快速擴大識字量，提高閱讀成績，不受寫字量的影響，並減緩語言發展與漢字學習的矛盾。而「識寫分流」的好處是分散學習的困難，並顧及到第二語言學習者的語言發展，鼓勵學生在大量閱讀中發展聽、說、讀的語言能力，並通過反覆不斷地刺激，培養學生的字感；並結合口語教學，與語言環境相結合，培養學生的語感，以提高學習者的學習興趣與自信心。透過閱讀來提高學生對於漢字的興趣，避免漢字教學成為單一而枯燥的教學活動。對學生識寫與口語能力的發展均有極大的幫助。

因此可藉由第一語言漢字習得研究的啟發作為以華語為第二語言漢字習得之借鏡，真正落實在第二語言漢字習得與教學上。亦即將漢字母語地區，包括中國、台灣、日本及韓國所採取之「識寫分流」策略實際運用在第二語言學習者漢字習得上。本論文第四章擬從事「識寫分流」的教學實驗，希望能提高第二語言學習者的漢字習得效率。





## 第四章 以華語為第二語言學習者之漢字習得實驗：

### 「識寫分流」

根據本論文第二章的研究結果，第一語言學習者漢字習得的基本要求為「識寫分流」。中文母語者無論是中國大陸或是台灣對於小學學童的漢字習得要求多為識字量大於寫字量。中國大陸在小學階段識字量應為 3000 字，寫字量應為 2500 個，識寫比例約為 1.2 : 1。台灣小學階段識字量為 2400 個，寫字量應為 1800 個，識寫比例約為 1.33 : 1。

漢字母語者如日本在小學與中學階段清楚區分識字量與寫字量，小學階段識字量應為 1006 個，寫字量應為 825 個，識寫比例約為 1.22 : 1，基本上該學年應會寫前一學年識得的漢字。韓國教育部在識字量與寫字量的規定是一致的，亦即「識寫合一」。但漢字檢定考試則明顯為「識寫分流」，且從六級起，寫字量約為前一個級數的識字量。

反觀以華語為第二語言學習者，根據本論文第三章的研究，無論是華語地區或是非華語地區，無論是針對漢字圈學習者或是非漢字圈學習者，所提出的要求大多是「識寫同步」。且欲與母語學童掌握相同數量的漢字，學時至少要達到兩倍。但中文母語者分散在六年間完成漢字習得任務，第二語言學習者則集中在兩年間，若不區分識字量與寫字量，亦即採取「識寫同步」的方式，其漢字習得任務似乎過重。

因此本章欲借鏡第一語言學習者「識寫分流」的漢字習得要求，嘗試使以華語為第二語言學習者亦採用「識寫分流」的方式，擴大學習者的識字量，以提高漢字習得效率。

### 第一節 實驗的主要依據

本章實驗的主要依據將從以下三個方面來討論，首先要探討當前漢字識寫要求的類型，其次將探討漢字識寫的認知差異，最後則提出「識寫分流」實驗的必要性。

#### 一、當前漢字識寫要求的主要類型：

筆者考察當前對於以華語為第二語言學習者漢字識寫的要求主要有以下三種類型：

#### （一）識寫同步：

所謂的「識寫同步」指的是對於漢字習得的要求不區分識讀字與書寫字，只要是應該習得的漢字就同時要求識讀與書寫。本論文第三章針對以華語為第二語言學習者的漢字習得現況做了相關研究，結果發現無論是漢字習得要求或是現行的華語測驗及教材主要採取「識寫同步」的要求，此處不再贅述。

#### （二）只識不寫：

「只識不寫」是指對於學習者漢字習得的要求只有識字，並不要求寫字。Chin (1973) 是最早提出寫字對識字影響研究的學者之一。他將學習者分為「識寫同步」及「只識不寫」兩組，結果發現識寫同步的學習者無論是在識字或寫字成績均優於「只識不寫」的學習者。

宋連誼 (2000) 認為識字和寫字分屬兩種不同技能，識字屬於被動技能 (receptive skills)，是接受與理解的範疇；寫字則屬於主動技能 (productive skills)，是表達和運用範疇。並在倫敦大學亞非學院進行只識不寫的教學實驗，結果發現在要求能夠看懂課文、但不要求會寫所學漢字的情況下，寫字能力差距極大的學習者 (90%及5%) 可以同班上課。並且比較了聽說讀寫並進的倫敦大學亞非學院中文強化班及只識不寫的Thames Valley中文強化班，結果發現後者的學習者一學期多習得20-30%的漢字。他認為「只識不寫」能提高學習者的識字量，亦即對於寫字的要求是影響識字量的原因之一。

兩者研究結果並不相同，前者的研究顯示「識寫同步組」的識字與寫字成績均優於「只識不寫組」，但後者的研究則發現「只識不寫組」識字成績則優於「識寫同步組」。筆者認為原因在於兩項研究中的實驗對象人數過少，且並未針對「識寫分流」從事研究，因此難以確定寫字能力是否會影響識字能力。

#### （三）識寫分流：

近年來不少學者提出「識寫分流」的要求，如崔永華 (1999) 提出漢字教學應先語後文，集中識字，先讀後寫。周小兵 (1999) 提出對學習者識讀與書寫漢字的要求要有合理的比例。江新 (2005) 認為「識寫分流」並非將識寫完全分開，而是對識寫分開要求。筆者認為以上所提的論點，大部分都有理論基礎，但是缺

乏實驗調查來證明。

所謂的「識寫分流」指的是識字與寫字在時間與數量上的分流。在時間上分流，是先識字後寫字。在數量上分流，是對於學習者的識字與寫字提出不同程度的要求（皇甫素飛，2006）。此處的「識」與「寫」都是以「辨識字形」為前提，漢字的「識」包括對字形、字音、字義的認識，對於字形的識讀乃在於整體的掌握，而非細節的辨認。「寫」則包括字形—筆劃、筆順、結構等的掌握，以及字義的了解，對於字形則需記憶每一細節，強調區別，將此形音義結合的漢字表現出來。從教學的立場來看，對於漢字習得的要求是區分識讀字跟書寫字，有的字要求會認即可，有的字則要求識寫皆需。

雖然關於漢字的識寫關係有以上三種主要研究類型，但是究竟何種要求的效果較佳，並未見到具體且具規模的實驗成果。

## 二、識字與寫字的認知心理特徵：

所謂的記憶是人類儲存所經驗的事件，並能回想或辨識該事件的心智能力。訊息處理（information processing）模式將記憶程序分為編碼（encoding）、儲存（store）以及提取（retrieval）三個步驟（Woolfolk, 2001）。

Gagne（1974）主張環境中的刺激為學習者的感受器（receptor）所接收，這些訊息立即轉換為神經衝動（impulse），進入大腦中樞的「感覺記錄器」

（sensory register）做極為短暫的停留。隨後只有那些能引起學習者注意的部分訊息，經由「選擇性知覺」（selective process）的歷程，進一步貯存於「短期記憶」（short-term memory），其餘的訊息則就此消失。短期記憶內的訊息必須進一步轉換成語義的（semantic）形式，或者有意義的（meaningful）形式，然後與舊有的相關知識相結合，貯存在「長期記憶」（long-term memory）內。但是短期記憶區的容量不大，因此這些資訊若經過刻意的複習使之在意識中活躍，則可被編碼並送往長期記憶區儲存，否則將很快地被遺忘。儲存在長期記憶區中的資訊，則可能因外在的刺激而被搜尋與釋出，在經由內在運作的解碼過程，則可以運用於外顯行為中。

從心理學的記憶理論來看，漢字識讀和書寫是兩種不同資訊提取過程，影響因素也不同。識讀漢字是學習者先見到字形，在記憶中提取已有的音、義並與之結合，然後將它保存、記憶。而寫字，是把記憶中結合形、音、義的文字符號，以書寫的方式再現出來。識讀與書寫中的辨識字形，是兩個不同的認知心理歷程。識字乃是對字形的整體性辨認，從整體來對比，找到一個字相對於其他字的特徵，也就是在差異中的比較基礎上的認知辨別。識讀所需的心理歷程是記憶中的「再認」，是一種由形而義（音）的歷程。寫字乃是書寫時對字形的分析性辨

識，不是簡單地由整體來找區別性特徵。而必須將一個完整的字形細分為具體的筆劃和筆順，因此必須關注到字形的每一個細節。寫字所需要的心理過程，是記憶中的「回憶」，是一種由義（音）而形的歷程。因此，從識字到寫字乃是完成了「識記—保持—再現」的記憶過程，也就是從字形到字音（字義）再回到字形的認知過程。

識字與寫字既分屬兩種不同的認知活動，卻又關係緊密。就漢字習得過程來說，識字為寫字的基礎，一般人對於不認識的字絕對無法書寫，而會書寫的字則一定是能識讀的字。

再加上從語言溝通的角度來看，前文已談到識字和寫字分屬兩種不同技能，識字屬於被動技能（receptive skills），是接受與理解的範疇；寫字則屬於主動技能（productive skills），是表達和運用範疇（宋連誼，2000）。筆者認為雖然識字是被動的，學習者無法選擇閱讀時出現的漢字，但可以主動選擇如何提取記憶。因此學習者記憶中必須儲存較多的漢字以供識讀。而書寫是主動的，學習者能夠選擇所要使用的漢字，可以只使用記憶中已經存在的漢字。前者的使用量較大，後者的使用量可以較少。因此，「識寫分流」的要求是合理的。

### 三、「識寫分流」實驗的必要性：

由前文的討論發現，當前以華語為第二語言關於漢字的要求主要有三種類型：「識寫同步」、「只識不寫」及「識寫分流」，但多數為「識寫同步」。然而在漢字認知過程中，識字與寫字分屬兩種不同的歷程。因此，筆者將結合第一語言學習者「識寫分流」的漢字習得要求來指出對以華語為第二語言學習者進行「識寫分流」實驗的必要性。

本論文的主題一言以蔽之，便是由宏觀的角度出發，全面探討第一語言學習者之漢字習得與以華語為第二語言學習者之漢字習得，並嘗試分析以華語為第二語言學習者之漢字習得難點，從中歸納出以華語為第二語言學習者漢字習得的規律，並對漢字教學提出建議。因此第二章由第一語言學習者的漢字習得經驗得知，中國、台灣、日本及韓國學童之漢字習得均區分識字量與寫字量，識字量均大於寫字量。第一語言學習者之漢字習得過程是由聽、說到讀、寫，中間還有拼音字母（注音符號、漢語拼音、片假名或韓文拼音字母）作為中介。識字前已經有基本的聽說能力，亦即有語感。再加上漢字不時出現在生活周遭，字感也早已培養。雖然如此，考察其對於漢字習得的要求仍須「識寫分流」，況且是以華語為第二語言的非漢字圈學習者。

本論文第三章已從漢字習得的標準、大綱及教材探討過以華語為第二語言學習者之漢字習得要求，結果發現華語地區如中國大陸制定的標準《漢語水平詞彙

與漢字等級大綱》、《漢語水平標準與語法等級大綱》、《國際漢語教學通用課程大綱》、HSK（漢語水平考試）以及台灣 TOCFL（臺灣華語文能力測驗）所規定的目標發現，程度越高對於漢字習得的要求也越高，且差距甚大。<sup>141</sup>在教材方面也有相同的呈現。以華語為第二語言學習者欲與母語學童掌握相同數量的漢字，學時至少要達到兩倍，<sup>142</sup>倘若同時要求達到四會，對非漢字圈學習者來說負擔就更重了。

再者，觀察當前對外華語教學的現況，中國大陸使用的教材如前文提過之《新實用漢語課本》、《當代中文》等；臺灣使用的教材如《新版實用視聽華語》、《遠東生活華語》等以及美國使用的教材《中文聽說讀寫》、《實用漢語課本》等，大多採取「語文同步」、「識寫同步」的編寫方式，教學的模式主要亦如是。「語文同步」是語文兼顧，亦即聽、說、讀、寫同步進行，採取「隨文識字」的方法，也就是跟著課文的進度出現漢字。「識寫同步」是針對漢字教學，亦即對於識字與寫字的要求是一致的。這種方法的特點就是隨著生詞的出現連帶學習相關的詞彙與句型，並且結合聽、說、讀、寫，展現語言學習的綜合功效。但是非漢字圈學習者容易因讀寫嚴重落後而影響學習效率與興趣；漢字圈學習者卻因母語漢字的影響而導致學習中文漢字時對於字音、字形與字義的混淆。

筆者認為可以吸取兩岸對於小學學童的漢字習得要求，將之引用到對外華語教學上。因此在本論文設計此漢字習得實驗，筆者認為應該盡可能在有限的時間內使學習者提高識字量，以便日後提升閱讀能力。另一方面盡量使學習者用最少的時間跟精力來發展語言（包括聽與說）。不但可快速擴大識字量，提高閱讀成效；且可不受寫字量的影響，並減緩語言發展與漢字習得的矛盾。因此可採取「識寫分流」的教學策略，對於學習者在漢字習得上區分為兩種不同的要求，對於識字量與寫字量的要求不同，亦即識字量應大於寫字量。

「識寫分流」應跳脫課本的侷限，既可以使識字量增多，也可以達到基本程

<sup>141</sup> 由於台灣對於漢字量並沒有制定出明確的標準，因此由詞彙量來比較，參見TOCFL與HSK詞彙表：TOCFL測驗訂出初級語言能力詞彙量約1500個，中級能力詞彙量為5000個，高級能力詞彙量為8000個。與HSK對照如下：

HSK ∩ TOP		TOP 詞彙表 (10155 個)		
		初 (1507)	中 (3684)	高 (4964)
HSK 詞彙表 (8767 個)	甲 (1027)	683	231	17
	乙 (2003)	330	805	265
	丙 (2188)	141	486	474
	丁 (3569)	54	406	632

引自張莉萍，〈華語八千詞說明〉，該文寫作時台灣華語文能力測驗名為 TOP，現以改名為 TOCFL，因此引用表格仍為「TOP」與 HSK 對照。資料來源：國家華語測驗推動工作委員會網站：[http://www.sc-top.org.tw/download/8000words\\_introduction.pdf](http://www.sc-top.org.tw/download/8000words_introduction.pdf)（引用時間：2013/5/28）考察中國大陸漢字量的要求則為：甲級 800 字、乙級 804 字、丙級 601 字、丁級 700 字，共計 2905 字。台灣 TOCFL 對於漢字量並未有具體的要求，但本文第三章第二節引張莉萍：〈對外漢語字集〉，對應於 TOCFL 的漢字量要求應為：進階級 900 字、高階級 1800 字、流利級 3000 字。參見張莉萍：〈對外漢語字集〉，頁 6。

<sup>142</sup> 參見本論文第三章第四節的討論結果。

度的寫字量。鼓勵學習者在大量閱讀中發展聽、說、讀的語言能力，通過反覆不斷地刺激，培養學習者的字感；並結合口語教學，與語言環境相結合，培養學習者的語感，以提高學習興趣與自信心。希望能透過大量閱讀來提高學習者對於漢字的興趣，避免使漢字習得成為單一而枯燥的活動。希望此方法對於學習者識寫與口語能力的發展能有極大的幫助。

有鑑於此，本論文將對此進行一漢字習得實驗，擬就以華語為第二語言之零起點學習者為研究對象。由於零起點的學生在華語學習上是全新的開始，筆者較容易掌握其漢字習得發展的軌跡。若是已學過華語的學習者，則筆者無法知悉其在此習得實驗前的先備知識，難以推斷其成效屬於先備知識抑或是實驗中不同策略所產生的影響。因此本論文之漢字習得實驗，擬調查學習者之漢字習得過程並測驗習得結果。

## 第二節 實驗方法與策略

本實驗詳述如下：

### 一、 實驗方法：

#### (一) 實驗目的：

實驗主要的方式為同一程度—零起點、相同的教學模式—「語文同步」，採取不同的漢字要求—「識寫分流」與「識寫同步」，觀察不同的漢字要求對漢字習得的影響。亦即從結果中看出「識寫分流」策略對漢字識寫能力之影響，並為漢字教學提出可採取的策略，尋求最佳的教學方式以提高學習者之漢字習得效果。

#### (二) 實驗對象：

本實驗調查的對象為國立政治大學華語文教學中心 2012 年夏季期（6-8 月）與秋季期（9-11 月）零起點正規班的外籍學習者。

#### (三) 實驗方法：

根據本章第一節的討論，均認為以華語為第二語言學習者的識字與寫字為兩個獨立的過程。因此本實驗中的測驗包括識字與寫字，希望對識字與寫字兩種能力進行量化的統計及比較分析。

本實驗按照Rod Ellis (1994) 的分類，採取橫向研究 (cross-section studies：指在同一時間對習得情況的研究。本實驗區分實驗組及對照組，並分析不同漢字背景學習者在兩組中的習得情況) 及縱向研究 (longitudinal studies：指在一段時間內對於漢字習得發展情況的研究。本實驗分為兩個時間段，在6週後及12週後分別進行漢字識寫測驗)，研究結果應有較為全面的成果。

上述「識寫分流」的實驗還有幾項實施重點：首先是使用的初級綜合教材為台灣多數大學院校華語中心零起點班級所採用的教材—《新版實用視聽華語(一)》。而選擇用來作為識字訓練的字彙相當重要，筆者在本實驗中參考的是「華語八百詞」<sup>143</sup>中800個初級詞彙所包含的漢字，未在教材中出現但在生活中常用的漢字，對學習者來說確有學習之必要。

其次，在漢字習得要求上，分別採取「識寫分流」與「識寫同步」兩種方式。實驗組採取「識寫分流」之要求，對照組則採取「識寫同步」的要求。進行為期三個月(約12週)的實驗，並在三個月後另外以零起點的新生成立實驗組與對照組，重複實驗，以取得更多的調查樣本，並作為對照。因此實驗組有兩組，對照組亦有兩組。

若以12周上課時數來計算，《新版實用視聽華語(一)》共有生字314個，詞彙449個。本論文實驗所使用的的識字教材編寫以第四課為例，《新版實用視聽華語(一)》原始課文如下：<sup>144</sup>

第一部份：

A：先生，您要買什麼？

B：我要買筆。

A：我們有很多筆，您喜歡哪種？

B：這種筆很好看，多少錢一枝？

A：七毛四分一枝，您要幾枝？

B：我要兩枝，兩枝多少錢？

A：兩枝一塊四毛八。

B：我沒有零錢，我給你兩塊錢，請你找錢，好嗎？

A：好，找你五毛二，謝謝。

第二部份：

<sup>143</sup> 「華語八百詞」乃從「華語八千詞」中選取而來之初級華語學習者在第一階段所應習得之詞彙。

<sup>144</sup> 國立臺灣師範大學主編：《實用視聽華語(一)》，頁53。



A：小姐，您要買什麼？  
 B：我要一個漢堡，一杯可樂，一共多少錢？  
 A：漢堡一個一塊七毛五，可樂一杯五毛錢，一共兩塊兩毛五。  
 B：這是兩塊半。  
 A：謝謝，找您兩毛五分。

教材中的詞彙如下：

枝	多少	錢	種	一
二	三	四	五	六
七	八	九	十	毛
分	幾	兩	塊	零錢
給	請	找錢	個	杯
一共	半	位	本	那

共包含 33 個生字及 30 個詞彙。筆者提供的識讀補充教材舉例如下：

服務生：歡迎光臨。先生，您要點什麼？  
 客人：我要牛肉飯。  
 服務生：飲料呢？  
 客人：我要一杯熱咖啡。  
 服務生：內用還是外帶？  
 客人：這裡用。請問，一共多少錢？  
 服務生：牛肉飯七十元，一杯熱咖啡二十五元，一共九十五元。  
 客人：我沒有零錢。我給你一百塊錢，請你找錢，好嗎？  
 服務生：收你一百塊錢，找您五塊錢。謝謝光臨。

基本詞彙如下：

服務生	客人	歡迎光臨	點	牛肉
飯	飲料	咖啡	內用	外帶
這裡	收	百		

代換詞彙如下：

雞肉	豬肉	魚肉	麵	湯
蔬菜	麵包	紅茶	牛奶	水

共 37 個生字，23 個詞彙。補充教材主要以綜合課程課文主題為基礎，結合字形、字音、字義並考慮覆現率。其中的詞彙與漢字參考「華語八百詞」中的詞彙，未在教材中出現但在生活中常用的詞彙。期望能擴大學習者的識字量、保持寫字量、提高用字量，以循序漸進的方式習得漢字，並使學習者不僅可以掌握相當的口語能力，也可以在識字與寫字兩方面打下良好的基礎。

在本單元中寫字量為 33 個生字及 30 個詞彙，識字量一共為 70 個生字及 53 個詞彙。每單元加強識字練習與測驗，使新詞彙反覆出現在課堂上。本實驗所提供的「識寫分流」生字量參考第一語言學習者的識寫比，因第一語言學習者識寫比介於 1.2-1.33 之間。<sup>145</sup>因此在本實驗控制之下，對照組在 12 週的識字量與寫字量均為 314 個漢字，449 個詞彙；實驗組的識字量為 392 個生字，570 個詞彙；寫字量與對照組相同，314 個漢字，449 個詞彙。識寫比約為 1.25：1。

## 二、實施問卷調查與漢字識寫測驗：

筆者在實驗的 12 週教學期間，分別於第 6 週及第 12 週進行調查。期望能獲知學習者漢字習得的效果與歷程。第一次調查請學習者填寫問卷及漢字讀寫測驗，第二次調查請學習者填寫讀寫測驗。調查內容包括問卷與漢字識寫測驗兩部分：

### (一) 問卷：

#### 1. 漢字習得難點：

包括對漢字習得的喜好程度、漢字習得的難易、識字的難點與寫字的難點等。

#### 2. 漢字習得策略：

包括學習漢字的方法、喜歡何種習寫作業、對機械式抄寫的看法等。

#### 3. 漢字教學策略：

包括華語教師的教學策略、課後習寫作業等。

以上三部分為選擇題。

<sup>145</sup> 參見第四章前言，根據本論文對於第一語言學習者和字習得要求的調查發現，識寫比最低為中國大陸 1.2：1，最高為台灣 1.33：1。

#### 4. 對漢字的看法：

本題開放作答，請學生自由闡述意見。

#### (二) 漢字識寫測驗：

在填寫完問卷之後，進行漢字識寫測驗。本測驗包括識字與寫字兩個部份，測驗時間共一個小時，分兩階段進行。第一階段為書寫測驗，測驗完畢後先交卷，而後進行第二階段的識讀測驗。為避免識讀的效果影響書寫的效果，無法看出真正的書寫能力，因此測驗時採取先書寫、後識讀的順序。

6 週後與 12 週後測驗的詞彙均出自「華語八百詞」中的 800 個詞彙。各隨機選出 100 個詞彙，50 個作為書寫測驗用、50 個作為識讀測驗用。

第一階段測驗漢字書寫能力。題目列出該詞彙的漢語拼音，因為中文的同音詞很多，因此同時列出英文或其他學習者母語之詞義，請受試者寫出漢字。共 50 個詞彙，時間 30 分鐘。內容舉例如下：<sup>146</sup>

第一部份：書寫（請寫出下列拼音的漢字來）。

例：shì → 是

Part I: Writing (Please recognize the Pinyin into Chinese)

Ex. shì, to be → 是

	tiānqì	Weather
	rè	to be hot
	shàngkè	to go to class, to attend class

第二階段測驗識讀能力。題目列出該詞彙的中文漢字，受試者須寫出漢語拼音，並用母語寫出詞義。共 50 個詞彙，時間 30 分鐘。內容舉例如下：<sup>147</sup>

第二部份：識讀（請寫出下列生詞的拼音，並用英文寫出意思）。

例：誰 → shéi / who

Part II: Reading recognition (Please translate Chinese into pinyin and English)

EX. 誰 → shéi / who

<sup>146</sup> 此處暫以英文為例，實際測驗時則依學習者母語不同而提供不同母語版本。

<sup>147</sup> 同上註。

愛			電影院		
八			東西		
百			動物園		

本實驗的成績計算方式如下：書寫測驗共 50 個詞彙，每題一分；識讀測驗共 50 個詞彙，每題一分，其中字音 0.5 分、字義 0.5 分。書寫測驗與識讀測驗總分為 100 分。

12 週後的第二次測驗方式亦如是。本實驗調查結果將分析學習者之漢字習得歷程與效果，並從測驗結果探討「識寫分流」與「識寫同步」兩種不同漢字要求對於學習者漢字習得效果所造成的影響。

### 第三節 問卷調查與漢字識寫測驗結果

兩次實驗共發出問卷 166 份，排除填寫不完全者 19 份以及非中文零起點者 9 位，<sup>148</sup>共計有效問卷共 138 份。實驗組 17 份、對照組 121 份。以下為有效問卷人數表：

表 4-1：「識寫分流」實驗有效問卷人數表

實驗別	實驗組			對照組		
	漢字圈	非漢字圈	合計	漢字圈	非漢字圈	合計
第一次實驗 73	2	7	9	12	52	64
第二次實驗 65	1	7	8	8	49	57
總人數 138	3	14	17	20	101	121

資料來源：筆者根據問卷調查製作而成。

本論文的調查結果分析根據問卷內容以不同形式呈現，選擇題可量化，故以數字及圖表方式呈現；表述題為開放回答，故綜合介紹；測驗題為本文重要實驗結果，除數字表格外，並輔以圖表方式呈現。調查結果如下：

<sup>148</sup> 「填寫不完全者」包括資料填寫不完全、漢字測驗未作答完成或僅填寫一次漢字測驗者等。「非中文零起點者」包括 4 位日本學習者、3 位韓國學習者及一位美國學習者來台前已分別學習過華語兩個月、三個月及六個多月。一位法國學習者雖為中文零起點但曾學過日文兩年，漢字習得背景較複雜，考慮會影響漢字測驗的結果。故以上 9 位學習者不列入計算。

## 一、基本資料：

實驗組共 17 位學習者，3 位漢字圈學習者，14 位非漢字圈學習者。對照組共 121 位學習者，20 位漢字圈學習者，101 位非漢字圈學習者。總計 138 位。

### (一) 在國籍、年齡與性別方面：

分別來自日本及韓國兩個漢字圈國家，25 個非漢字圈國家。學生年齡在 18~51 歲之間。女性 87 位，男性 51 位。

### (二) 在自我評估漢字習得總量方面：(包括識字與寫字)

學生多不清楚準確的數量，僅約略估算。自我評估之識字量為 100-300 個，寫字量則為 50-200 個，差距甚大。實驗組平均自我評估識字量為 180 字，寫字量為 124 字；對照組平均自我評估識字量為 136 字，平均寫字量為 112 字。實驗組自我評估識字量與寫字量均多於對照組，識字量差距較大 (24.44%)；寫字量差距較小 (9.68%)。

大部分學生認為自己的識字量大於寫字量，共 90 位 (65.22%)；相反者僅 7 位 (5.07%)。有 33 位學生認為自己的識字量等於寫字量 (23.91%)，另有 8 位學生 (5.80%) 無法估計自己的識字量與寫字量 (僅寫上「？」、「不知道」或「很多」)。

### (三) 對學習漢字的喜好程度：

此處採取 Likert(1932)五點量表 (選項分為：非常同意—5 分、同意—4 分、普通—3 分、不同意—2 分、非常不同意—1 分)。

表 4-2：以華語為第二語言學習者對學習漢字的喜好程度調查表

			非常 喜歡	喜歡	普通	不喜歡	非常 不喜歡
實 驗 組	漢字圈 3 <sup>149</sup>	識字 (100) <sup>150</sup>	3 (100%) <sup>151</sup>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
		寫字 (93.33)	2 (66.67%)	1 (33.33%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	非漢 字圈 14	識字 (91.43)	12 (85.71%)	1 (7.14%)	1 (7.14%)	0 (0%)	0 (0%)
		寫字 (100)	14 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	合計 17	識字 (96.74)	15 (88.24%)	1 (5.88%)	1 (5.88%)	0 (0%)	0 (0%)
		寫字 (98.82)	16 (94.1%)	1 (5.9%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
對 照 組	漢字圈 20	識字 (91)	13 (65%)	5 (25%)	2 (10%)	0 (0%)	0 (0%)
		寫字 (87)	11 (55%)	6 (30%)	2 (10%)	1 (5%)	0 (0%)
	非漢 字圈 101	識字 (92.48)	74 (73.27%)	19 (18.81%)	5 (4.95%)	3 (2.97%)	0 (0%)
		寫字 (82.38)	61 (60.4%)	15 (14.85%)	9 (8.9%)	8 (7.92%)	8 (7.92%)
	合計 121	識字 (92.23)	87 (71.9%)	24 (19.8%)	7 (5.8%)	3 (2.5%)	0 (0%)
		寫字 (83.14)	72 (59.5%)	21 (17.4%)	11 (9.1%)	9 (7.4%)	8 (6.6%)
總 計	漢字圈 23	識字 (96.52)	16 (69.57%)	5 (21.74%)	2 (8.7%)	0 (0%)	0 (0%)
		寫字 (87.83)	13 (56.52%)	7 (30.43%)	2 (8.7%)	1 (4.35%)	0 (0%)
	非漢 字圈	識字 (92.87)	86 (74.78%)	20 (17.39%)	6 (5.22%)	3 (2.61%)	0 (0%)

<sup>149</sup> 此數字為該類學習者人數。

<sup>150</sup> 此數字為 Likert 五點量表所得總分。

<sup>151</sup> 此數字為百分比。

	115	寫字 (84.52)	75 (65.22%)	15 (13.04%)	9 (7.83%)	8 (6.96%)	8 (6.96%)
	合計 138	識字 (92.75)	102 (73.91%)	25 (18.12%)	8 (5.8%)	3 (2.17%)	0 (0%)
		寫字 (82.90)	88 (63.77%)	22 (15.94%)	11 (7.97%)	9 (6.52%)	8 (5.8%)

資料來源：筆者根據問卷調查製作而成。

### 1.在識字方面：

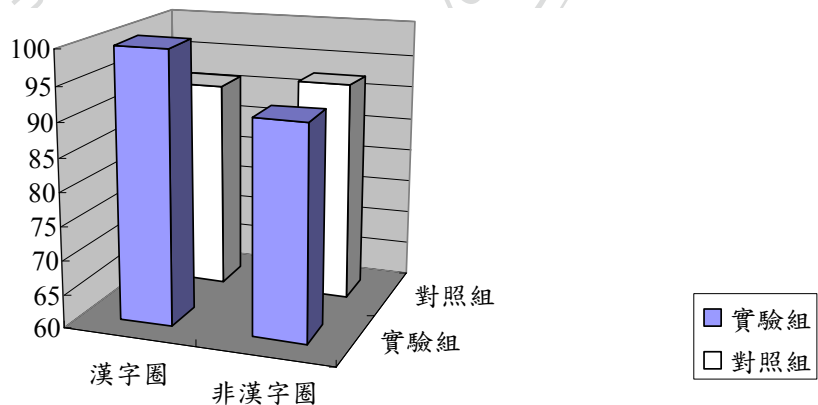
表示喜歡或非常喜歡者：實驗組 16 位學習者，其中漢字圈 3 位、非漢字圈 13 位。對照組有 111 位學習者，其中漢字圈 18 位、非漢字圈 93 位。兩組合計共 127 位 (92.03%)，其中漢字圈 21 位、非漢字圈 106 位。

表示普通者：實驗組 1 位，為非漢字圈學習者。對照組 7 位，其中漢字圈 2 位、非漢字圈 5 位。兩組合計共 8 位 (5.80%)，其中漢字圈 2 位、非漢字圈 6 位。

表示不喜歡或非常不喜歡者：實驗組 0 位學習者。對照組有 3 位學習者，均為非漢字圈學習者。兩組合計共 3 位 (2.2%)，其中漢字圈 0 位、非漢字圈 3 位。

由此可見以華語為第二語言學習者對於識讀漢字大多持有正面的態度，表示喜歡識字的學習者佔大多數。

若要具體比較實驗組與對照組對識字喜好的差異，請見圖 4-2：



	漢字圈	非漢字圈
■ 實驗組	100	91.43
□ 對照組	91	92.48

圖 4-1：以華語為第二語言學習者對識字的喜好程度比較圖

註：本圖表根據 Likert 五點量表得分計算而成，比較實驗組與對照組之漢字圈與非漢字圈學習者對於識字喜好的差異。因差距較小不易比較，故縱軸間距設為 60-100 分。

由此圖看來，實驗組與對照組的非漢字圈學習者對於識字的喜好程度並無顯著的差異，而漢字圈學習者則小有落差（+9 分）。

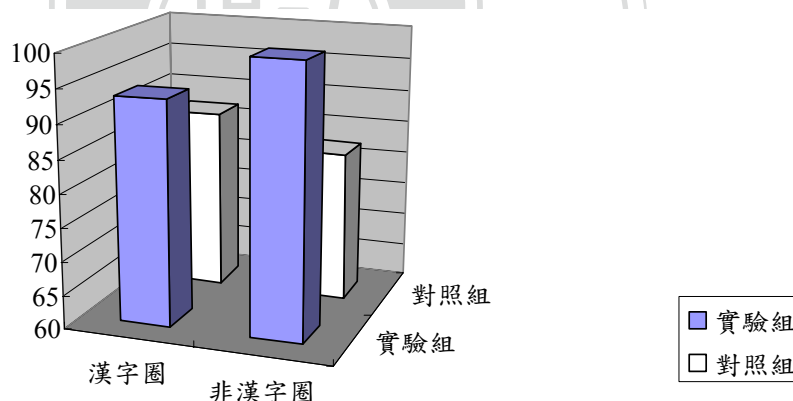
## 2. 在寫字方面：

表示喜歡或非常喜歡者：實驗組全部 17 位學習者，其中漢字圈 3 位、非漢字圈 14 位。對照組有 93 位學習者，其中漢字圈 17 位、非漢字圈 76 位。兩組合計共 110 位（79.7%）。

表示普通者：實驗組 0 位。對照組 11 位。兩組合計共 11 位（8.0%）。

表示不喜歡或非常不喜歡者：實驗組 0 位。對照組 17 位，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 16 位。兩組合計共 17 位（12.3%）。

若要具體比較實驗組與對照組對識字喜好的差異，請見圖 4-2：



	漢字圈	非漢字圈
實驗組	93.33	100
對照組	87	82.38

圖 4-2：以華語為第二語言學習者對寫字的喜好程度比較圖

註：本圖表根據 Likert 五點量表得分計算而成，比較實驗組與對照組之漢字圈與非漢字圈學習者對於寫字喜好的差異。因差距較小不易比較，故縱軸間距設為 60-100 分。

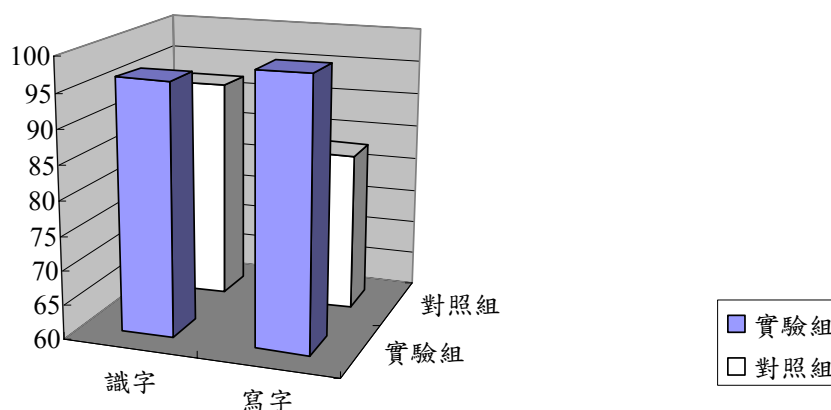
由此圖看來，與識字相較之下，實驗組與對照組對於寫字的喜好程度落差較大。無論是漢字圈或是非漢字圈學習者，實驗組學習者均較喜愛寫字，其中以非



漢字圈學習者差異較顯著 (+17.62 分)。而整體來說，漢字圈學習者較非漢字圈學習者喜好寫字。

### 3. 識字與寫字比較：

若要比較實驗組與對照組對識字與寫字的喜好程度，請見圖 4-3：



	識字	寫字
實驗組	96.47	98.82
對照組	92.23	83.14

圖 4-3：以華語為第二語言學習者對識字與寫字的喜好程度比較

註：本圖表根據 Likert 五點量表得分計算而成，比較實驗組與對照組對於識字與寫字喜好的差異。因差距較小不易比較，故縱軸間距設為 60-100 分。(以下圖表皆同，不再贅註。)

由上面的圖表可看出，在所有的學習者當中，實驗組在識字與寫字的喜好都較對照組來得高，識字的差距較小 (+4.24 分)，寫字的差距較大 (+15.68 分)。

經由以上的討論發現，以華語為第二語言學習者對於漢字習得在識字與寫字多呈現正面態度，大多數的學習者表示喜歡 (識字佔 92.03%，寫字佔 79.71%)。以漢字背景來看，漢字圈學習者對於識寫漢字大部分選擇喜歡或非常喜歡，僅一位漢字圈學習者選擇不喜歡識字，原因是「我的母語 (日文) 也有漢字，所以我希望可以多閱讀」。<sup>152</sup>而在寫字方面選擇「普通」的漢字圈學習者認為「我不喜歡和西方學習者一起學漢字，因為我的母語 (日文) 中也有漢字，所以不需要從頭開始學」。原因在於當前華語地區的華語教學多為混合式的班級，亦即各個國籍、各種母語的學習者在一起上課。因此這位學習者不填寫「喜歡」或「非常喜

<sup>152</sup> 凡本章引號內之敘述為學習者於問卷中所填寫的，筆者將之翻譯成中文。以下皆同。

歡」的原因並非漢字本身，而是與學習方式有關。此意見可提供教學參考，本論文第五章將對此提出教學建議。<sup>153</sup>

但相較之下，實驗組在識字方面的喜好略高於對照組（+4.24 分），在寫字方面則更高（+15.68 分）。學習者對漢字的好惡與漢字習得效果將會有何種關係？後文將根據實驗結果探討學習動機對於習得效果的影響。

## 二、學習難點：

在漢字學習當中，分就中文漢字、識字及寫字難學的問題選擇，並請學習者提出自己的意見。

（一）您認為中文漢字難學嗎？（答「是」者可複選）

表 4-3：以華語為第二語言學習者對於中文漢字難學的意見

		是 114 (82.61%)			否 24
		難認	難寫	難用	
實驗組 17	漢字圈 3	0 (0%)	0 (0%)	1 (33.33%)	2 (66.67%)
	非漢字圈 14	2 (14.29%)	9 (64.29%)	7 (50.0%)	1 (7.14%)
對照組 121	漢字圈 20	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)	18 (90%)
	非漢字圈 101	5 (4.95%)	87 (86.14%)	63 (62.38%)	3 (2.97%)
合計 138	漢字圈 23	0 (0%)	0 (0%)	3 (13.04%)	20 (86.96%)
	非漢字圈 115	7 (6.09%)	93 (80.87%)	70 (60.87%)	4 (3.48%)
	合計	7 (5.07%)	93 (67.39%)	73 (52.90%)	24 (17.39%)

資料來源：筆者根據問卷調查整理而成。

<sup>153</sup> 參見本論文第五章第三節。

以下分就漢字圈學習者及非漢字圈學習者討論之：

### 1. 漢字圈學習者：

漢字圈學習者認為漢字難學的比例請見圖 4-4：

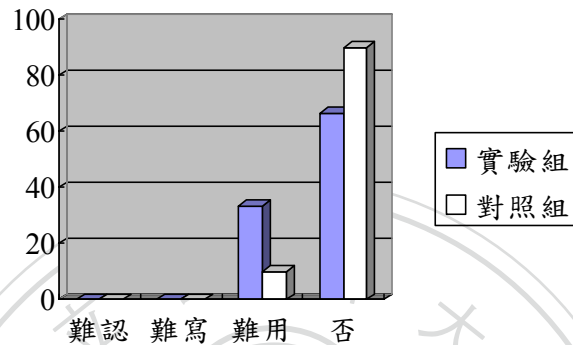


圖 4-4：漢字圈學習者之漢字習得難點

註：為使調查數據的結果具體呈現，筆者繪制此圖以供比較。縱軸為選取人數百分比，橫軸為難點選項，並按照實驗組與對照組數據具體呈現。（以下圖表皆同，不再贅註。）

無論是實驗組或是對照組，大多數漢字圈學習者並不認為漢字難學（86.96%）。考察其有漢字背景，因此對於中文漢字具有母語漢字的先備知識。其在識記漢字時有其優勢，由於腦中儲存大量豐富的漢字資訊，因此容易在母語漢字的舊知上同化漢語詞語的新知。且學習中文之前就認識一定數量的漢字，這比非漢字母語的學習者，容易習得中文漢字，識寫也相對容易。

就此三者（難認、難寫、難用）相較之下，認為難認、難寫者均無，但認為漢字難用者合計佔 13.04%。學習者表示「雖然看得懂漢字，可是不知道怎麼用」、「對我來說，識字並不難，難的是意思與運用」。正如本論文第三章的討論，漢字母語者的習得難點在於中文漢字的字形、字音與字義與母語漢字或有出入，因此學習者在習得中文漢字時容易受到母語漢字的影響。

### 2. 非漢字圈學習者：

非漢字圈學習者認為漢字難學的比例則參見圖 4-5：

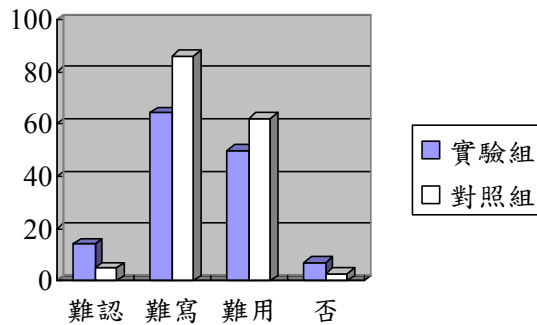


圖 4-5：非漢字圈學習者之漢字習得難點

無論是實驗組或是對照組，大多數非漢字圈學習者多認為漢字難學（96.52%），尤其是難寫（80.87%）與難用（60.87%）。因其沒有漢字背景，因此相對於漢字圈學習者腦中大量豐富的漢字資訊，非漢字圈學習者對漢字的認知則缺乏經驗支持，因此以華語為第二語言非漢字圈學習者在識寫漢字時有其困難。

根據調查結果顯示，非漢字圈學習者認為漢字「難寫」的比例（80.87%）高於漢字「難認」的比例（6.09%）。且習得時更注重漢字的運用，若脫離語言僅習得漢字，則無法使用，因此認為「難用」的比例也相對較高。

相反地，在全部的受試者中認為漢字不難學者僅佔少數（17.39%），若不包含漢字圈學習者則比例更低（3.48%），因此解決漢字難學的問題有其急迫性。根據本論文第三章第四節的討論顯示，中文母語者在小學階段約需掌握 2500 字，按照學時來計算約為 1080 小時，<sup>154</sup>所費時間為六年。而以華語為第二語言學習者欲與母語學童掌握相同數量的漢字，學時至少要達到兩倍，<sup>155</sup>但須集中在兩年內完成。根據臺灣華測會（華語測驗推動工作委員會）的初級詞彙表來看，學習中文的第一年就要掌握 1507 個詞彙，比母語學童的任務還要大。<sup>156</sup>倘若同時要求達到聽、說、讀、寫四會，對非漢字圈學習者來說負擔似乎過重。如何能夠提高漢字習得的效率便是對外漢字教學的重點了。

<sup>154</sup> 以平均每週五小時的國語課程，每學年 36 週來計算，六年間約 1080 個學時。

<sup>155</sup> 中文母語者約為 1000 小時，但分散在六年完成。第二語言學習者需 2000 小時，集中於 2-3 年完成。

<sup>156</sup> 台灣小學生若要求習得相同詞彙量，約需三年的時間。相關討論請參考本論文第二章第一節。

(二) 您認為識讀漢字的困難為何？(可複選)

表 4-4：以華語為第二語言學習者識讀漢字的困難

		字形	字音	字義	其他
實驗組 17	漢字圈 3	0 (0%)	2 (66.67%)	2 (66.67%)	1 (無困難) (33.33%)
	非漢字圈 14	9 (64.29%)	10 (71.43%)	7 (50%)	0 0%
對照組 121	漢字圈 20	1 (5%)	13 (65%)	9 (45%)	4 (無困難) (20%)
	非漢字圈 101	67 (66.34%)	84 (83.17%)	79 (78.22%)	3 (2.97%)
合計 138	漢字圈 23	1 (4.35%)	15 (65.22%)	11 (47.82%)	5 21.74%
	非漢字圈 115	76 (66.09%)	94 (81.74%)	84 (73.04%)	3 (2.61%)
	合計	77 (55.80%)	109 (78.99%)	95 (68.84%)	8 (5.80%)

資料來源：筆者根據問卷調查製作而成。

1. 漢字圈學習者：

漢字圈學習者識讀漢字的困難以圖 4-6 呈現：

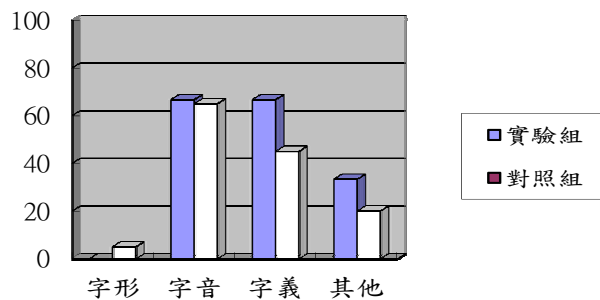


圖 4-6：漢字圈學習者識讀漢字的困難

漢字圈學習者在識讀漢字方面，「字音」(65.22%)與「字義」(47.82%)有較大的困難。在字義方面，日本學習者表示「看到中文漢字我有很熟悉的感覺，可以猜測字義，但是很難想到中文的發音」。韓國學習者則表示「有的中文漢字跟韓文漢字一樣，可是發音跟意思真的不一樣，這讓我很糊塗」，以及「看起來一樣的字，可是在中文跟在韓文意思不一定一樣，如『小心』在中文是小心謹慎的意思，可是在韓文裡是『膽小』的意思」。在字音方面，日本學習者認為「因為日文也有漢字，可是發音跟日文漢字不一樣，所以很難記得，也常常會混淆」。

由於日文漢字、韓文漢字與中文漢字同形字相當多，因此學者對此提出的相關研究也不少(中日漢字同形詞的研究參見本論文第三章第二節)。韓國亦有學者針對此點提出研究，認為因為中韓同形詞的關係，使得韓國學習者對於華語詞彙的理解與運用比非漢字圈學習者有明顯的優勢，但同形異義詞是韓國學習者初學華語時最大的困難，以韓文漢字詞的意義來理解中文漢字詞，以致造成偏誤(甘瑞瑗，2002；徐健宏，1999)。

但以上學者的研究少見具體運用在中國語教學或提高學習者漢字習得效率上，且日本中國語教材中幾乎不談漢字，將漢字視為學習者既有的知識。正因中日韓有許多同形詞的關係，對漢字圈學習者來說習得中文漢字時，字形問題不大，但字音與字義會造成較大的困難。

## 2.非漢字圈學習者：

非漢字圈學習者識讀漢字的困難以圖 4-7 呈現：

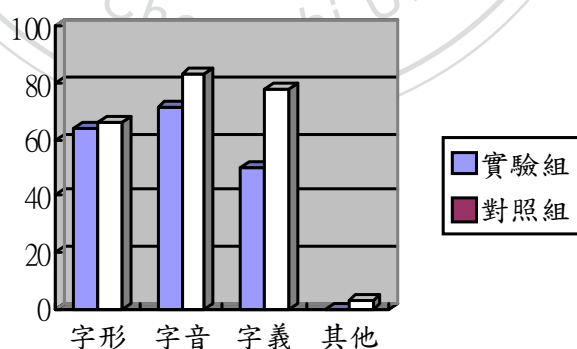


圖 4-7：非漢字圈學習者識讀漢字的困難

在識讀漢字方面，非漢字圈學習者對於「字形」(66.09%)、「字音」(81.74%)及「字義」(73.04%)都有學習上的困難，其中「字音」的困難較為顯著。學習

者表示「漢字的字音跟字形差異很大，我根本看不出來」、「學習漢字所花的時間比拼音文字多上兩倍，主要因為我不知道字形、字音跟字義之間有什麼關係」。石定果、萬葉馨（1998）針對 35 位不同漢字背景的學習者進行調查，結果發現 77%認為「見形不知音」為漢字習得最大的困難，江新（2001）也有類似的研究結果。本論文調查的人數更多，共計 138 位學習者，研究結果應該更具代表性。

主要的原因在於非漢字圈國家學生的母語為拼音文字，字音與字形的聯繫相當緊密，拼讀與識記相對容易，但是學習中文時見到漢字卻不知如何推斷發音，且漢字由筆畫、部件組成整字，且兼具字形、字音及字義，因此閱讀時主要靠視覺來感知，與拼音文字以聽覺來感知的方式截然不同。學習者在識讀漢字時已字形為中心，先見到字形而後判斷字音與字義。但因為學習者認為識讀漢字的難點在於「見形不知音」及「見形不知義」。後文將在分析識寫測驗時對於漢字圈學習者及非漢字圈學習者漢字習得時音義關係詳加討論。

但也有學習者表示「中文的聲調最難，但字形很有趣」。可見非漢字圈學習者慣用拼音文字，其思維模式與漢字母語者自然不同。在教學時教師常著重於字形與字義的連結，因此在教學時若能更加強漢字的字音教學、發展聽說能力也是重要的課題。

### （三）您認為書寫漢字的困難為何？（可複選）

表 4-5：以華語為第二語言學習者書寫漢字的困難

		筆畫、筆順	部首、部件	結構	其他
實 驗 組 17	漢字圈 3	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	非漢字圈 14	8 (57.14%)	6 (42.86%)	11 (78.57%)	2 (14.29%)
對 照 組 121	漢字圈 20	4 (20%)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)
	非漢字圈 101	53 (52.48%)	67 (66.34%)	82 (81.19%)	6 (5.94%)
合 計 138	漢字圈 23	4 (17.39%)	1 (4.35%)	0 (0%)	0 (0%)
	非漢字圈 115	65 (56.52%)	73 (63.48%)	93 (80.87%)	8 (6.96%)
	合計	69 (50.0%)	74 (53.62%)	93 (67.39%)	8 (5.79%)

資料來源：筆者根據問卷調查製作而成。

### 1.漢字圈學習者：

漢字圈學習者「書寫漢字的困難」參見圖 4-8：

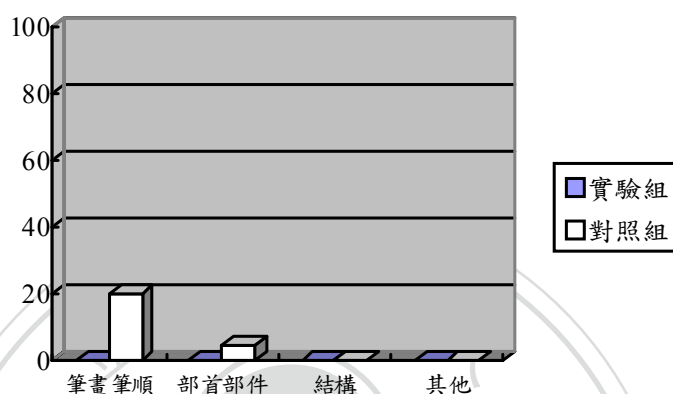


圖 4-8：漢字圈學習者書寫漢字的困難

在書寫漢字方面，整體來說漢字圈學習者的困難不大，只有少數幾位學習者認為學習漢字的「筆畫、筆順」有困難（17.36%）。日本學習者認為原因在於「中文漢字與日文漢字有時候不太一樣，一點點筆畫不對就會被老師挑出來」、「中文跟日文有些小小的不同真的很麻煩，常常讓我糊塗」。當前對於韓國文字對中文漢字習得的遷移研究較少，其中以孫聖林（2010）的研究較為全面，認為韓國學習者因韓國字母文字也是方塊字，並以上下結構、左右結構為主，因此對於中文漢字的結構較為熟悉。筆者認為這點優勢使韓國學習者較容易習得漢字的結構，亦可印證為何在本調查中漢字圈學習者不選擇漢字結構為難點。

部首部件方面，僅一位日本學習者（4.35%）提出，「我覺得這個對我記住如何寫漢字沒有幫助」。雖然前文談到中日韓同形詞可以使日本及韓國學習者在中文漢字習得時有其優勢，但也因文字的差異（包括字形、字音及字義）使得日本及韓國學習者感到困惑。書寫漢字時的重點在於字形的辨識、記憶與書寫，因此對於漢字圈學習者來說，特別是些微筆畫的差異會造成書寫的偏誤。



## 2.非漢字圈學習者：

非漢字圈學習者「書寫漢字的困難」請見圖 4-9：

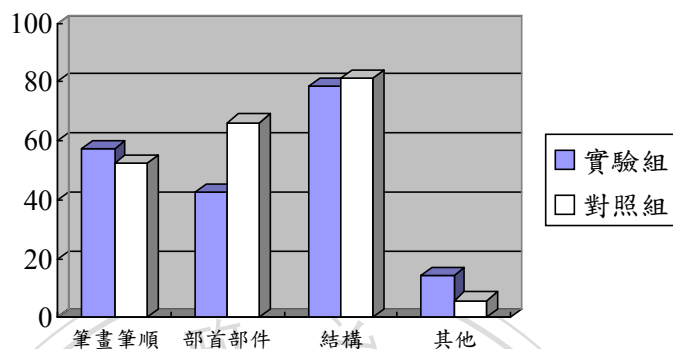


圖 4-9：非漢字圈學習者書寫漢字的困難

對非漢字圈學習者來說，書寫漢字時結構的問題最大（80.87%），其次為部首部件（63.48%）。學習者多不知如何學習下筆。有位學習者覺得「自己寫的字很醜」，認為整體的結構很重要。「我不知道什麼是部首、部件」。還有筆畫筆順也是難點，學習者認為「不知道從何下筆」、「漢字的一點一畫（筆畫）那些細微的差異讓我很難記住」。但也有學習者認為「漢字並不難，那是有邏輯的」、「把漢字分為一個個不同的部份，然後組合在一起就容易寫了」。

許多學者對於非漢字圈學習者漢字字形的習得過程已有研究成果，尤浩杰（2003）認為學習者需經過三個層次：筆畫、部件及整字，並隨著程度提高而由筆畫筆順擴大至整字結構。本論文受試者均為零起點學習者，對於漢字整字結構仍難以掌握。姜麗萍（1998）指出非漢字圈第二語言學習者識記漢字的順序是先記住拼音和英語（或其他外語），之後再記住漢字字形。教師應根據學習者的特點來提供漢字的規律並從事教學。

## 三、學習策略：

在第二語言習得中，所有的學習者均使用學習策略（Oxford & Crookall, 1989、Oxford, 1990），而策略的使用與第二語言習得成績有密切的關係（Anderson, 1980；Corbeil, 1990）。江新、趙果（2001）分析初級外籍學習者的學習策略，發現最常運用的策略是整字字形策略、音義策略、筆畫策略與複習策略，其次是

應用策略，最後才是歸納策略，而漢字圈學習者與非漢字圈學習者運用的策略也不相同。

本實驗考察課堂以外與課堂使用的學習策略，其中包括常用的學習策略、依賴母語的情況、反覆書寫次數以及喜愛的書寫方式等。

(一) 您學習漢字的方法為何？

1. 在中文課堂以外，你常用什麼方法來學習漢字？（可複選）

表 4-6：以華語為第二語言學習者在課堂外經常使用的漢字學習策略

		多寫	多看	多說	其他
實驗組 17	漢字圈 3	2 (66.67%)	3 (100%)	1 (33.67%)	0 (0%)
	非漢字圈 14	14 (100%)	12 (85.71%)	7 (50%)	1 (7.14%)
對照組 121	漢字圈 20	11 (55%)	10 (50%)	7 (35%)	2 (10%)
	非漢字圈 101	89 (88.12%)	96 (95.05%)	63 (62.38%)	3 (2.97%)
合計 138	漢字圈 23	13 (56.52%)	14 (60.87%)	8 (34.78%)	2 (8.70%)
	非漢字圈 115	103 (89.57%)	108 (93.91%)	70 (60.87%)	4 (3.51%)
	合計	116 (84.06%)	122 (88.41%)	78 56.52%	6 4.34%

資料來源：筆者根據問卷調查製作而成。

(1) 漢字圈學習者：

對漢字圈學習者來說，採取的學習策略分析參見圖 4-10：

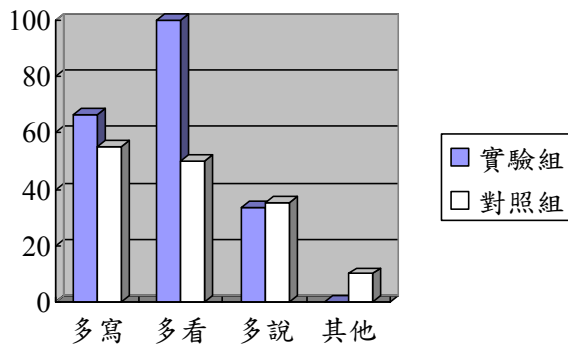


圖 4-10：漢字圈學習者在課堂外經常使用的漢字學習策略

雖然對漢字圈的學習者來說，漢字為其先備知識，但因中文漢字與其母語漢字之間有所差異，因此學習者自覺應須藉由其他方式來提高中文漢字能力。其策略最多者為多看（60.87%），其次為多寫（56.52%），而多說（34.78%）也被學習者視為重要策略，足見學習者意識到辨識字音的重要性。但多數學習者認為「多看」指的是閱讀，因此認為多閱讀為其提升漢字能力的重要方法之一。

但實驗組與對照組相較之下有所差異，即實驗組漢字圈學習者全數使用「多看」的學習策略（100%），與對照組差異甚大。此與實驗組採取「識寫分流」的漢字要求應有密切關係。

(2) 非漢字圈學習者：

對漢字圈學習者來說，採取的學習策略分析參見圖 4-11：

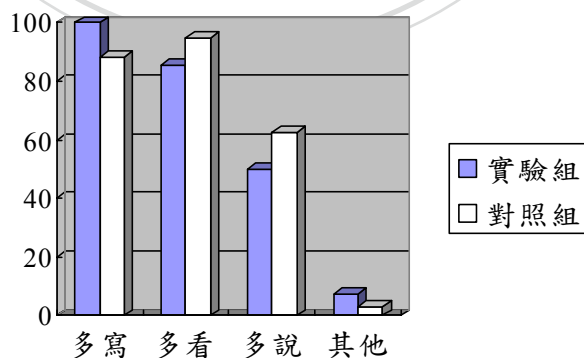


圖4-11：非漢字圈學習者在課堂外經常使用的漢字學習策略

本論文第四章第四節討論過，Share (1995) 認為從文字到語音的識讀

(phonological recoding)是學習拼音文字的重要能力，這種能力可以使讀者獨立識讀沒有學過的生詞，是閱讀必備的條件。但學習與拼音文字完全不同的漢字，卻是見形不能知音。因此對於非漢字圈學習者來說，記憶是習得漢字的重點之一。亦即Oxford所指的記憶策略（Memory Strategies），他提到"Take CARE of your memory, and your memory will take CARE of you (Oxford, 1990, p.38)."現代認知的訊息加工理論認為記憶是訊息的加工編碼，學習者常用的「多看」、「多寫」、「多說」等反覆不斷地練習都是保持訊息的有效策略。

其他包括「看電視」、「看報紙」等等也是學習者常用的策略。以華語為第二語言學習者利用這些真實的語言環境來練習識寫漢字，電視、報紙等媒體都是利用視覺與聽覺等多重媒介來接受訊息，加強記憶。其一能鞏固以習得的漢字，其二能運用新的語境來獲得新知識，並且達到培養語感與字感。

### 3.漢字圈與非漢字圈比較：

若將漢字圈與非漢字圈學習者做一比較，結果請見圖 4-12：

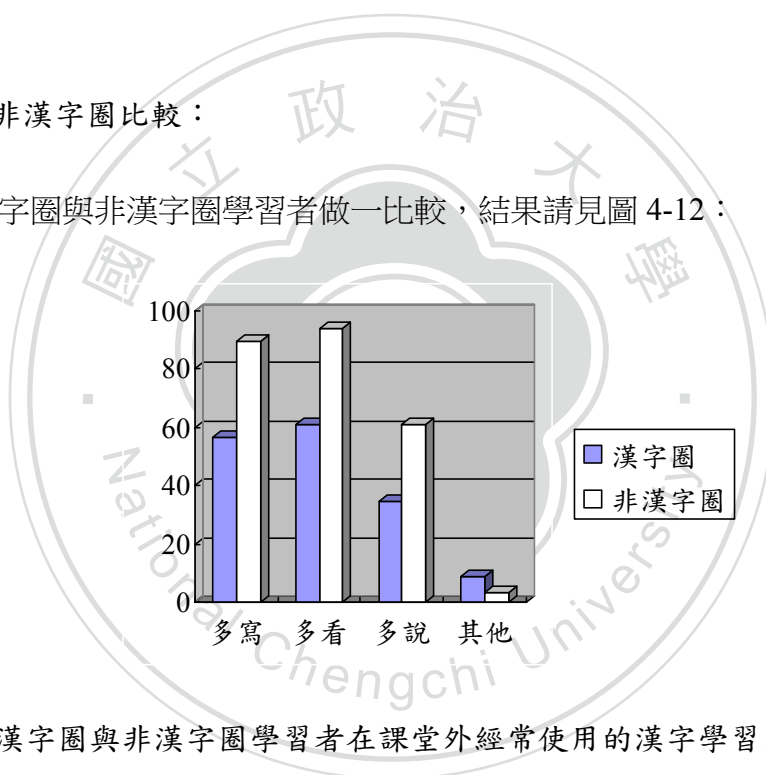


圖 4-12：漢字圈與非漢字圈學習者在課堂外經常使用的漢字學習策略比較圖

相較之下，非漢字圈學習採取「多看」、「多寫」策略的比例高於漢字圈學習者。在本問題中，漢字圈與非漢字圈學習者對於「多看」與「多寫」的認知有所差異，也是筆者當初在設計問卷時忽略的。根據學習者的問卷回答意見發現，對漢字圈學習者來說，「多寫」有反覆書寫及寫作兩種意義，而「多看」則多視為閱讀。如一位韓國學習者表示「我不喜歡一直寫字，可是我喜歡寫作文，這樣我就可以知道這個漢字怎麼用」，另一位日本學習者表示「我喜歡看報紙」。但對非漢字圈學習者來說，「多寫」則多視為反覆書寫之意，而「多看」則多為反覆觀看。如一位美國學習者表示「我喜歡自己做字卡，在課後不斷拿出來看，這樣就不容易忘記」。

雖然各種背景的學習者均表示應「多寫」、「多看」、「多說」，但相較之下「多

看」對於學習者來說是最常用的策略。本論文第二章及第三章談到識字為一切學習的根本，能夠識字才能夠進一步閱讀、寫作。對學習者來說，除了「多寫」、「多看」、「多說」之外，學習者還表示「看電視」、「多理解」以及「與台灣人聊天」等等也是好方法。「多寫」可以強化記憶、「多看」可以增加漢字的字感，不論是「多寫」、「多看」，反覆練習均是重點。還有一位法國學習者認為「學習漢字離不開聽說等口語練習，只單獨學漢字很無聊」。

## 2.在中文課堂上：

### (1) 藉助母語

#### A.你在識讀漢字時會以母語來理解嗎？

表 4-7：以華語為第二語言學習者在課堂識讀漢字時藉助母語的頻率  
(Liker 五點量表)

			總是	常常	有時候	很少	從來不
實驗組	漢字圈	80	1	1	1	0	0
	3		(33.33%)	(33.33%)	(33.33%)	(0%)	(0%)
17	非漢字圈	91.43	10	4	1	0	0
	14		(71.43%)	(28.57%)	(7.14%)	(0%)	(0%)
對照組	漢字圈	78	6	9	3	1	1
	20		(30%)	(45%)	(15%)	(5%)	(5%)
121	非漢字圈	81.19	21	67	11	2	0
	101		(20.79%)	(66.34%)	(10.89%)	(1.98%)	(0%)
合計	漢字圈	78.26	7	10	4	1	1
	23		(30.43%)	(43.48%)	(17.39%)	(4.35%)	(4.35%)
	非漢字圈	82.43	30	71	12	2	0
138	115		(26.09%)	(61.74%)	(10.43%)	(1.74%)	(0%)
	合計	81.74	37	81	16	3	1
			(26.81%)	(58.69%)	(11.59%)	(2.17%)	(0.72%)

資料來源：筆者根據問卷調查整理而成。

表示「總是」者：實驗組 11 位學習者，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 10 位。對照組有 27 位學習者，其中漢字圈 6 位、非漢字圈 21 位。兩組合計共 38 位 (27.53%)，其中漢字圈 7 位、非漢字圈 31 位。

表示「常常」者：實驗組 5 位學習者，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 4 位。對

照組有 76 位學習者，其中漢字圈 9 位、非漢字圈 67 位。兩組合計共 81 位 (58.70%)，其中漢字圈 10 位、非漢字圈 71 位。

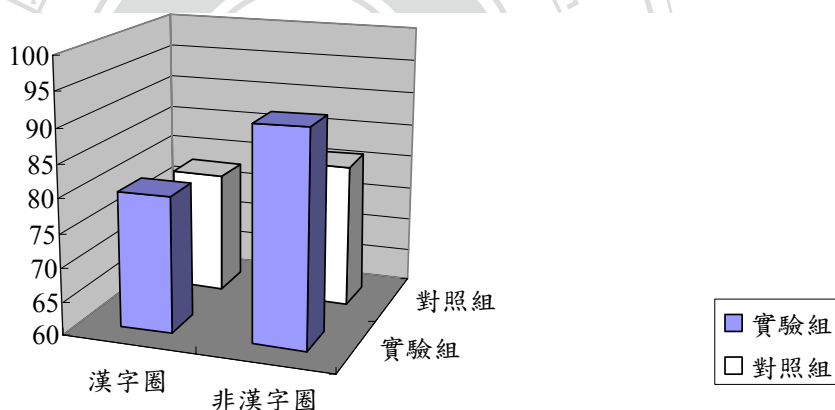
表示「有時候」者：實驗組 2 位學習者，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 1 位。對照組有 14 位學習者，其中漢字圈 3 位、非漢字圈 11 位。兩組合計共 16 位 (11.59%)，其中漢字圈 4 位、非漢字圈 12 位。

表示「很少」者：實驗組 0 位學習者。對照組有 3 位學習者，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 2 位。兩組合計共 3 位 (2.17%)，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 2 位。

表示「從來不」者：實驗組 0 位學習者。對照組有 1 位學習者，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 0 位。兩組合計共 1 位 (0.72%)，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 0 位。

由此可知，以華語為第二語言學習者識讀漢字時使用母語的頻率相當高，選擇「總是」及「常常」者佔大多數。

若要具體比較實驗組與對照組在課堂識讀漢字時藉助母語的頻率，圖 4-13 以 Likert 五點量表得分來比較：



	漢字圈	非漢字圈
實驗組	80	91.43
對照組	78	81.19

圖 4-13：以華語為第二語言學習者在課堂識讀漢字時藉助母語的頻率比較圖

由此圖看來，無論實驗組或對照組，非漢字圈學習者在課堂上識讀漢字時藉助母語的頻率均高於漢字圈學習者。

且由上表明顯發現漢字圈學習者識讀漢字時使用母語的頻率相當高，顯示漢字圈學習者對於母語漢字的依賴程度較高。學習者表示「用日文來了解中文的字義比較容易」、「韓文與中文有很多一樣的詞，所以我覺得這是一個很方便的辦

法」。本論文第三章第二節討論到日本學習者在識讀中文漢字時常用「訓讀法」，採取日文漢字的讀音直接獲得漢字的意義視為常用的策略。

非漢字圈學習者的回答多集中在「總是」(28.09%)與「常常」(43.48%)。沒有學習者回答「從來不」。學習者對於漢字感到陌生，因此需要依靠母語來理解漢字。這與漢字圈學習者的原因大不相同。

無論是漢字圈學習者亦或是非漢字圈學習者，由於母語已經深植於學習者心中，因此借用母語來識讀漢字便成為學習者認為最主要的策略了（選擇「總是」(26.81%)、「常常」(58.59%)者共佔 85.5%)。

但因筆者在本章第一節末表示為求「識寫分流」與「識寫同步」對於漢字習得效果的準確性，選擇以零起點學習者為實驗對象。因此藉助母語來識讀漢字僅能解釋為零起點學習者的階段性策略，必須調查不同程度學習者才能有全面的解答。

#### B. 你在書寫漢字時會先用母語思考再寫出漢字嗎？

表 4-8：以華語為第二語言學習者在課堂書寫漢字時藉助母語的頻率  
(Liker 五點量表)

			總是	常常	有時候	很少	從來不
實驗組 17	漢字圈 3	33.33	0 (0%)	0 (0%)	1 (33.33%)	1 (33.33%)	1 (33.33%)
	非漢字圈 14	64.29	2 (14.29%)	7 (50%)	4 (28.57%)	1 (7.14%)	0 (0%)
對照組 121	漢字圈 20	57	1 (5.00%)	5 (25.00%)	8 (40.00%)	4 (20.00%)	2 (10.00%)
	非漢字圈 101	81.19	24 (23.76%)	59 (58.42%)	16 (15.84%)	2 (1.98%)	0 (0%)
合計 138	漢字圈 23	52	1 (4.34%)	5 (21.74%)	9 (39.13%)	5 (21.74%)	3 (13.04%)
	非漢字圈 115	80	26 (22.60%)	66 (57.39%)	20 (17.39%)	3 (2.60%)	0 (0%)
	合計	74.93	27 (19.56%)	67 (48.55%)	29 (21.01%)	12 (8.70%)	3 (2.17%)

資料來源：筆者根據問卷調查整理而成。

表示「總是」者：實驗組 2 位學習者，其中漢字圈 0 位、非漢字圈 2 位。對照組有 25 位學習者，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 24 位。兩組合計共 27 位

(19.57%)，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 26 位。

表示「常常」者：實驗組 7 位學習者，其中漢字圈 0 位、非漢字圈 7 位。對照組有 64 位學習者，其中漢字圈 5 位、非漢字圈 59 位。兩組合計共 71 位 (57.45%)，其中漢字圈 5 位、非漢字圈 66 位。

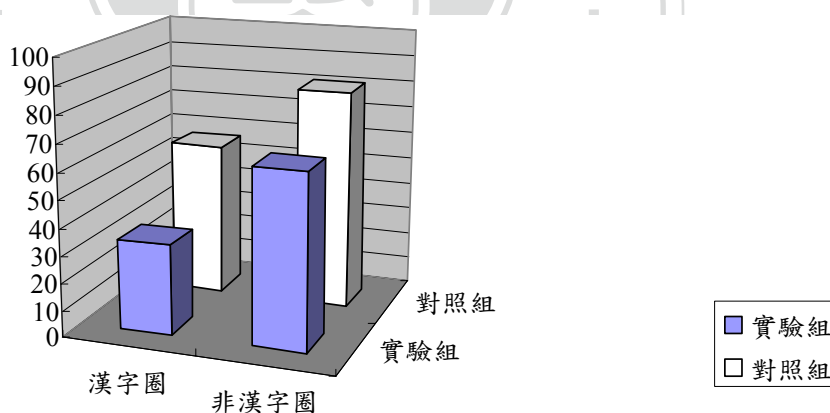
表示「有時候」者：實驗組 5 位學習者，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 4 位。對照組有 24 位學習者，其中漢字圈 8 位、非漢字圈 16 位。兩組合計共 29 位 (21.01%)，其中漢字圈 9 位、非漢字圈 20 位。

表示「很少」者：實驗組 2 位學習者，其中漢字圈 1 位，非漢字圈 1 位。對照組有 6 位學習者，其中漢字圈 4 位、非漢字圈 2 位。兩組合計共 8 位 (5.80%)，其中漢字圈 5 位、非漢字圈 3 位。

表示「從來不」者：實驗組 1 位學習者，其中漢字圈 1 位，非漢字圈 0 位。對照組有 2 位學習者，其中漢字圈 2 位、非漢字圈 0 位。兩組合計共 3 位 (2.17%)，其中漢字圈 3 位、非漢字圈 0 位。

由此可知，以華語為第二語言學習者書寫漢字時使用母語的頻率相當高，選擇「常常」者佔大多數。

若要具體比較實驗組與對照組在課堂識讀漢字時藉助母語的頻率，圖 4-14 以 Likert 五點量表得分來比較：



	漢字圈	非漢字圈
■ 實驗組	33.33	64.29
□ 對照組	57	81.19

圖 4-14：以華語為第二語言學習者在課堂書寫漢字時藉助母語的頻率比較圖

相較於識讀漢字，對漢字圈學習者來說學習者認為依賴母語書寫漢字的頻率較低。但學習者表示「會用日文漢字的記憶方式來寫中文字，比方說『攀』，書寫時記憶的方式為『き、き、め、め、おおきい、て』(ki、ki、me、me、ookii、



te)」。該名學習者的意思是將「攀」拆解成「木、木、爻、爻、大、手」六個部份，「木」的日文發音為「き」(ki)，中間的爻看起來像是日文片假名「メ」，平假名為「め」(me)，「大」的日文發音為「おおきい」(ookii)，「手」的日文發音為「て」(te)。但也有學習者表示「因為已經有漢字基礎，所以寫字時不必思考」。

相較於漢字圈學習者來說，非漢字圈學習者在書寫漢字時依賴母語的情況較多。一名加拿大學習者表示「因為中文字太複雜，所以我必須自己創造故事來記住怎麼寫」，該名學習者為許多字創造過故事，如「睡」，他知道左邊的「目 means eyes」，右邊的「垂」太複雜，因此將之視為一個人雙眼緊閉的樣子。

漢字圈學習者較非漢字圈學習者使用母語協助書寫的比例較少，乃是因為漢字圈學習者已有漢字基礎，對於漢字的書寫不需多所著墨。綜上所述，在漢字習得中主要使用母語識字、寫字以及標注發音與解釋字義或詞義，如日本學習者表示「我用日文的假名來寫中文漢字的發音」、美國學習者「我常常用英文來解釋不認識的字，我覺得這是很快的方式」。

## 2. 您認為漢字書寫次數越多，越容易記住嗎？

表 4-9：以華語為第二語言學習者對漢字書寫次數與記憶相關性的看法  
(Liker 五點量表)

			非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
實驗組 17	漢字圈 3	60	0 (0%)	1 (33.33%)	1 (33.33%)	1 (33.33%)	0 (0%)
	非漢字圈 14	88.57	9 (64.29%)	3 (21.43%)	1 (7.14%)	1 (7.14%)	0 (0%)
對照組 121	漢字圈 20	66	0 (0%)	3 (15%)	9 (45%)	7 (35%)	1 (5%)
	非漢字圈 101	86.53	54 (53.47%)	32 (31.68%)	12 (11.88%)	2 (1.98%)	1 (1.0%)
合計 138	漢字圈 23	54.78	0 (0%)	4 (17.39%)	10 (43.48%)	8 (34.78%)	1 (4.35%)
	非漢字圈 115	87.13	63 (54.78%)	35 (30.43%)	13 (11.30%)	3 (2.61%)	1 (0.87%)
	合計	81.74	63 (45.65%)	39 (28.26%)	23 (16.67%)	11 (7.97%)	2 (1.45%)

資料來源：筆者根據問卷調查整理而成。

表示「非常同意」或「同意」者：實驗組 13 位學習者，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 12 位。對照組有 89 位學習者，其中漢字圈 3 位、非漢字圈 86 位。兩組合計共 102 位（73.91%），其中漢字圈 4 位、非漢字圈 98 位。

表示「普通」者：實驗組 2 位學習者，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 1 位。對照組有 21 位學習者，其中漢字圈 9 位、非漢字圈 12 位。兩組合計共 23 位（16.67%），其中漢字圈 10 位、非漢字圈 13 位。

表示「不同意」或「非常不同意」者：實驗組 2 位學習者，其中漢字圈 1 位、非漢字圈 1 位。對照組有 11 位學習者，其中漢字圈 8 位、非漢字圈 3 位。兩組合計共 13 位（9.42%），其中漢字圈 9 位、非漢字圈 20 位。

由此可知，以華語為第二語言學習者無論是漢字圈或非漢字圈，大多數認為書寫次數越多越容易記住漢字。

若要具體比較實驗組與對照組對書寫次數是否有助記憶的看法，圖 4-15 以 Likert 五點量表得分來比較：

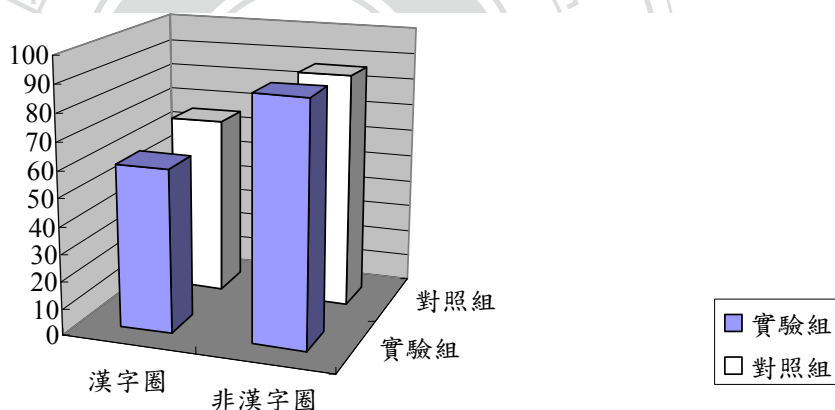


圖 4-15：以華語為第二語言學習者認為書寫次數是否有助記憶比較圖

大部分的教師給學生的作業仍採取傳統機械式抄寫方式，並輔以有意義的練習。有學生覺得「我不需要學那麼多，只能跟朋友交往就夠了」，也有學生表示應該「多練習寫」，也可以「寫報告」。對照「表 7：非漢字圈國家學生喜愛的漢字習寫方式」，大部分的學生較喜愛有意義的習寫。因此在漢字教學時教師應兼顧學習者的需求。

對漢字圈學習者來說，漢字書寫次數多寡對漢字習得的關係僅認為普通，而非漢字圈學習者多認為漢字書寫次數多對於漢字習得有幫助。

根據前人調查發現非漢字圈國家學生採取的學習策略多為強記（江新、趙果，2002）。在本次調查中，大部分學生肯定書寫次數對於漢字習得效果的助益（選擇非常同意與同意者共佔 73.91%），不過有位日本學習者表示「我比較喜歡寫句子，會更容易記得」。相較之下，非漢字圈學習者（85.21%）較漢字圈學習者（17.39%）同意反覆書寫以幫助記憶的比例更高。

### 3. 您喜歡什麼樣的書寫作業？（可複選）

表 4-10：以華語為第二語言學習者喜歡的書寫作業類型

		寫好多次	寫句子	寫文章	聽寫	其他
實驗組 17	漢字圈 3	1 (33.33%)	1 (33.33%)	3 (100%)	2 (66.67%)	0 (0%)
	非漢字圈 14	10 (71.43%)	2 (14.29%)	2 (14.29%)	4 (28.57%)	3 (21.43%)
對照組 121	漢字圈 20	6 (30%)	10 (50%)	18 (90%)	8 (40%)	0 (0%)
	非漢字圈 101	58 (57.43%)	21 (20.79%)	10 (9.9%)	35 (34.65%)	9 (8.91%)
合計 138	漢字圈 23	7 (30.43%)	11 (47.83%)	21 (91.30%)	10 (43.48%)	0 (0%)
	非漢字圈 115	68 (59.13%)	23 (20%)	12 (10.43%)	39 (33.91%)	12 (11.30%)
	合計	75 (54.35%)	34 (24.64%)	33 (23.91%)	49 (35.50%)	12 (8.70%)

資料來源：筆者根據問卷調查整理而成。

以下分就漢字圈及非漢字圈學習者的喜好來分析：

(1) 漢字圈學習者：

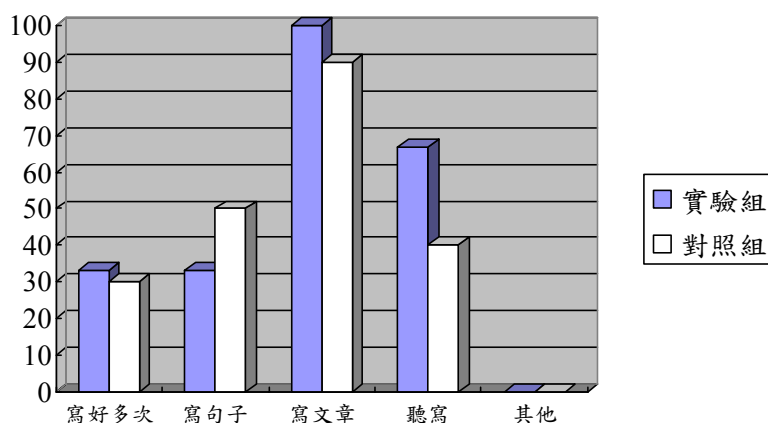


圖 4-16：以華語為第二語言漢字圈學習者喜歡的書寫類型

在以上作業類型中，漢字圈學習者較喜歡有意義的書寫作業，如寫文章與聽寫，但喜歡「寫好多次」的比例較低，足見漢字圈學習者不喜機械式的反覆練習，而希望運用式的書寫方式。

(2) 非漢字圈：

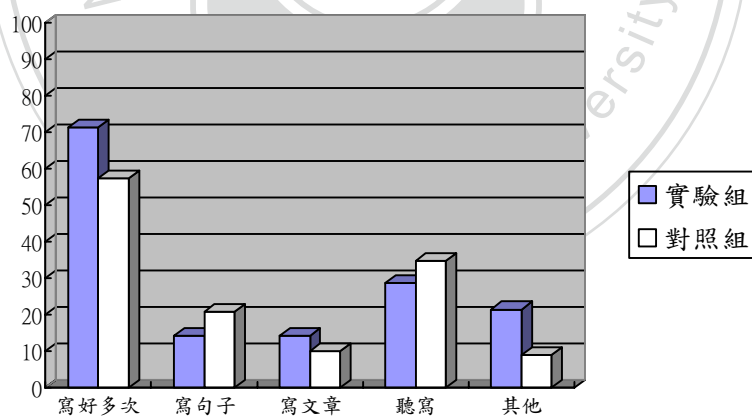


圖 4-17：以華語為第二語言非漢字圈學習者喜歡的書寫類型

無論是實驗組或對照組，非漢字圈學習者最喜歡「寫好多次」的書寫作業，其次為聽寫。

### (3) 漢字圈學習者與非漢字圈學習者比較：

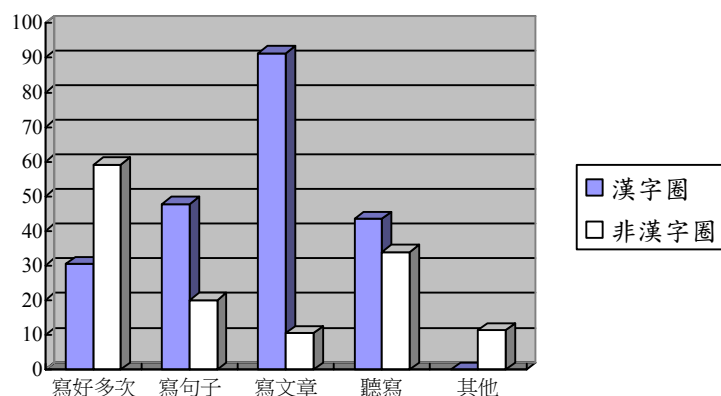


圖 4-18：以華語為第二語言漢字圈學習者喜歡的書寫類型比較圖

根據調查結果發現，大多數漢字圈的學習者喜歡從事有意義的練習，例如寫句子（47.83%）、寫文章（91.30%）等，有學習者表示喜歡「寫句子、寫文章，我都喜歡，因為我可以學新字」，還有學習者希望能藉由翻譯（如英翻中）來練習漢字。

相較之下，大部分非漢字圈學習者認為「多寫」是好方法（59.13%）。關於寫，極少數學習者認為「不要有作業」、「都不喜歡」；也有學習者認為機械式的抄寫很有效，例如抄寫十遍等。這是大多數漢字教學者與學習者採用的策略之一，但需耗費相當多的時間與精力。根據柳燕梅、江新（2003）的研究發現，對漢字的加工越深，學習效果越好。雖然教師的教學策略或學習者的學習策略中，最普遍的是機械式重複抄寫，但是不代表學生喜愛這種方式，也不代表這是最好的方式（McGinnis, S., 2005）。

非漢字圈學習者除了反覆書寫外，還喜歡以「聽寫」的方式來練習漢字。本論文第三章第四節談論到非漢字圈學習者在接觸中文漢字的初期對於字形、字音、字義三位一體的漢字並不熟悉，因此需要採取不同的策略來加強己身對漢字形音義關係的了解。

#### 四、教學策略：

##### 1. 您的中文老師怎麼教漢字？

表 4-11：華語教師的漢字教學方式調查表

	讀和寫分開教，老師希望我們會讀的應該比會寫的多。	讀跟寫一起教，老師希望我們會讀的應該跟會寫的一樣多。	不知道
實驗組	17	0	0
對照組	0	112	9

資料來源：筆者根據問卷調查整理而成。

實驗組所採取的是「識寫分流」的教學策略，對於學習者識寫漢字的要求不同，識要多於寫，且教師在教學時明確告知對於漢字習得的要求，學習者也有清楚的認知。對照組採取的是「識寫合同步」的教學策略，對於識寫的要求是一致的，教師期待學生的識字量與寫字量相當。但是對照組有 9 位學習者並不清楚教師採取的識寫策略以及要求。

##### 2. 您喜歡您的中文老師怎麼說明每個漢字？（可複選）

表 4-12：以華語為第二語言學習者喜愛中文教師說明漢字的方式

		說明漢字的筆畫、筆順	說明漢字的部首、部件	說明漢字的結構	說明漢字的來源	其他
實驗組 17	漢字圈 3	1 (33.33%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	1 (33.33%)
	非漢字圈 14	10 (71.43%)	8 (57.14%)	10 (71.73%)	12 (85.71%)	3 (21.43%)
對照組 121	漢字圈 20	9 (45%)	3 (15%)	2 (10%)	8 (40%)	1 (5%)
	非漢字圈 101	78 (77.23%)	35 (34.65%)	49 (48.51%)	73 (72.28%)	4 (3.96%)
合計 138	漢字圈 23	10 (43.48%)	3 (2.17%)	2 (8.70%)	11 (47.83%)	2 (8.70%)

	非漢字圈	88	43	59	85	7
	115	(76.52%)	(37.39%)	(52.30%)	73.91%	6.09%
	合計	98	46	61	96	9
		(71.01%)	(33.33%)	(44.20%)	(69.57%)	(6.52%)

資料來源：筆者根據問卷調查整理而成。

大部分的教師會在課堂上說明漢字，例如漢字的結構、來源與部首等等，也有學習者表示他的中文老師「循序漸進地把結構、部首、來源說明清楚」，讓他對學習漢字更有興趣。也有幾位學習者表示他的教師「什麼也沒說」。對學習者而言，雖然漢字難學，但是「我喜歡知道字的來源」，多對學習漢字抱著極大的興趣。

以下分就漢字圈及非漢字圈學習者來分析：

(1) 漢字圈學習者：

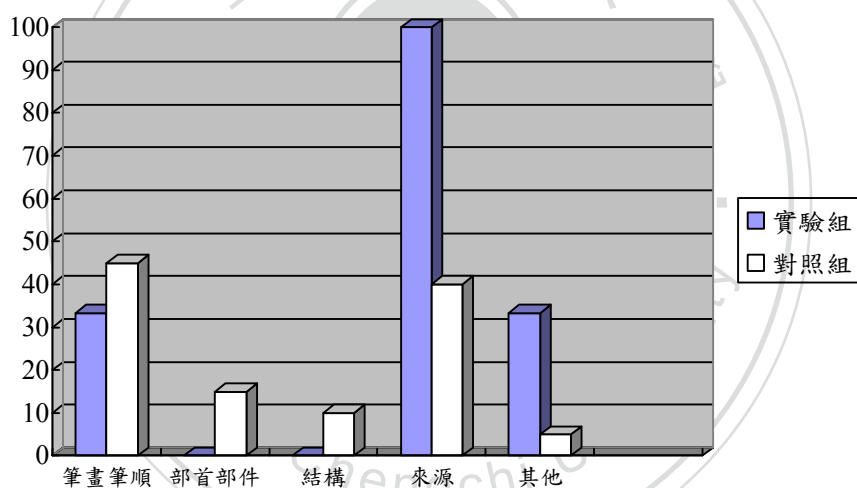


圖 4-19：以華語為第二語言漢字圈學習者喜愛的漢字教學類型

漢字圈學習者已有漢字結構的概念，因此不太需要教師特別針對漢字部首與結構來分析。但是對於漢字來源很感興趣(47.83%)，其次為筆畫筆順(43.48%)。日本學習者表示「中文漢字跟日本漢字的筆畫有時候不一樣，為了學好中文，我應該把兩者區分清楚」。本論文第二章第四節討論到漢字母語者如日本在小學階段使用漢字字形的指導法多為書空，亦即按照筆順在空中寫字的方式；韓國亦如是，且教育部在漢字課程中明白強調筆順的重要性。因此漢字圈學習者在學習中文漢字時運用母語漢字習得時熟悉的策略，也喜歡中文老師說明筆畫、筆順。

(2) 非漢字圈學習者：

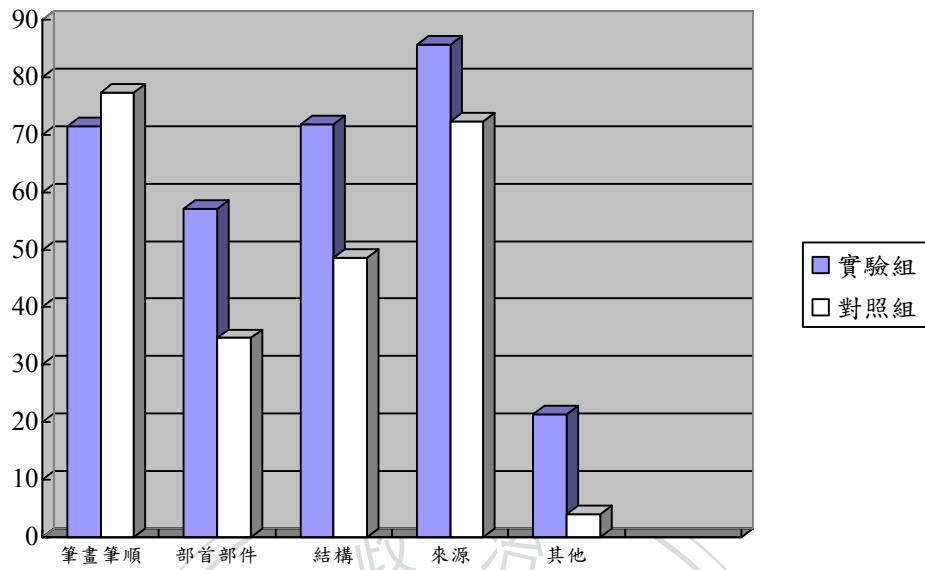


圖 4-20：以華語為第二語言非漢字圈學習者喜愛的漢字教學類型

非漢字圈學習者對於老師的漢字說明，最喜歡的前兩名策略為說明來源（76.52%）與講解筆畫筆順（73.91%），此結果與漢字圈學習者相類似，但比例更高。

(3) 漢字圈學習者與非漢字圈學習者比較：

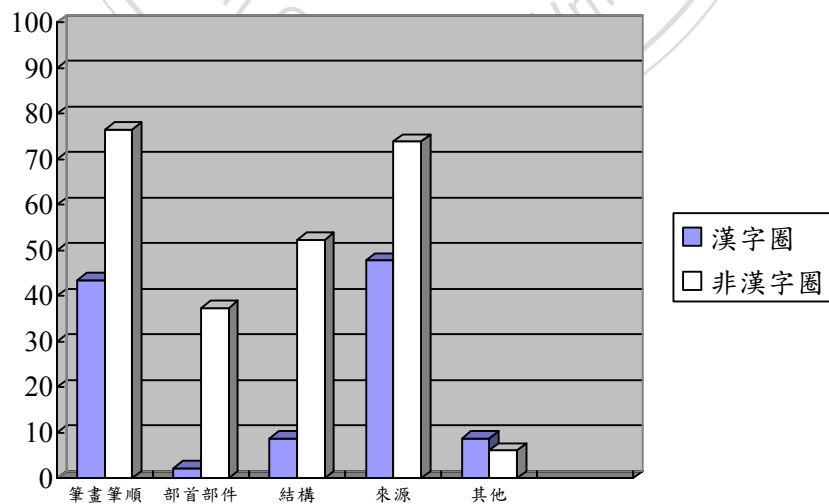


圖 4-21：以華語為第二語言漢字圈與非漢字圈學習者喜愛的漢字教學類型比較圖



漢字圈學習者最喜歡的是筆畫筆順跟漢字的來源，非漢字圈亦如是，不過，非漢字圈學習者對於部首（37.39%）與結構（52.30%）比例也較漢字圈學習者高出許多。

#### 4. 對漢字的看法：(開放回答)

因為是開放回答，所以由學習者各自表達他們對漢字的看法，本問卷並不設限制，但筆者將學習者的意見紀錄於下：

表 4-13：以華語為第二語言學習者對漢字的看法表

		漢字很有趣	難記易忘	字不難，詞很難。	無法掌握漢字規律	我喜歡看大於喜歡寫	其他
實驗組 17	漢字圈 3	2	0	1	0	0	1
	非漢字圈 14	11	9	5	4	9	2
對照組 121	漢字圈 20	6	1	8	0	5	1
	非漢字圈 101	79	34	25	55	43	3
合計 138	漢字圈 23	8	1	9	0	5	2
	非漢字圈 115	90	43	30	59	52	5
	合計	98	44	39	59	57	7

資料來源：筆者根據問卷調查整理而成。

可歸納出以下的結論：

(1) 在漢字圈學習者中，實驗組與對照組提出漢字有趣的比例相距較大，實驗組約有 2/3 的學習者提出，對照組則約為 1/3，實驗組遠高於對照組。

(2) 比較非漢字圈學習者，實驗組認為漢字有趣的比例遠高於對照組（百分比為 78.57%及 8.91%）。

(3) 漢字圈學習者與非漢字圈學習者對漢字的看法差異較大的有：漢字有趣、漢字難記、規律難等三項。無論是漢字圈或是非漢字圈學習者，實驗組喜歡識字大於寫字的比例均遠大於對照組，此與實驗組採取「識寫分流」的要求應有關係。

大部分非漢字圈的學生認為漢字很有趣，例如「如果你了解漢字的規律以後就會變得很有趣」、「學漢字很有趣也很好玩」、「這個書寫系統很有趣，我還想再

多學一些漢字」，「漢字很有邏輯，也很漂亮。讓學漢字變得有趣而容易」等等。但相較之下，漢字圈學習者認為漢字有趣的比例較低。

雖然漢字很有趣，可是許多非漢字圈學習者認為漢字難記也很容易忘記，「如果不每天使用的話，很容易會忘記」，「漢字很難記住，最難的是一個字有很多意思」，「有的字有不同的意思很奇怪，這樣很難記住」。

縱然如此，學習者也能找出有效的學習策略。如「如果能每天複習的話，就會變得簡單」，「要盡量寫、盡量讀，才不容易忘記」，「如果我不多寫的話，很容易忘記」等等反覆練習的策略。還有，「學每個字的時候都能夠了解它的意思，這樣會比較容易一點」。另外，找到漢字的規律也是解決方法之一，「也許我應該記住每個部首的名稱，這樣比較容易記住」，「知道漢字的來源或是一個字的故事就會比較容易記住」，「我總是把它們看成一幅圖畫，這樣就比較容易記住」。

歸納學習者的意見如下：雖然漢字難學難記，但藉由反覆練習、了解漢字的來源及規律等策略都有助於記憶漢字。總之，學生常滿懷希望與學習興趣來學習漢字，可是常因記憶困難而達不到目標，特別是在寫漢字方面。如果在學習初級就被要求記憶相當數量的漢字，將會影響學習信心。這點值得教師思考。

## 五、識寫測驗：

### (一) 第一次識寫測驗：

#### 1. 實驗組的識寫成績：

表 4-14：第一次識寫測驗實驗組成績表

	識字				寫字 (字形)	識寫差	識寫 相關 係數 r2	總分 平均
	拼音 (字音)	翻譯 (字義)	平均	音義相 關係數 r1				
漢字圈 3	21.89	36.92	29.42	-0.13	19.00	+20.84%	0.82	48.42
非漢字圈 14	20.51	23.63	22.07	0.71	17.96	+8.22%	0.94	40.04
總平均	20.75	25.98	23.37	0.37	18.15	+10.44%	0.87	41.51
成績差	+2.76%	+26.58%	+14.7%		+2.8%	-		+8.38%

資料來源：筆者根據漢字識寫測驗結果整理而成。

其中主要計算方式如下：

1. 「音義相關係數 r1」以拼音（字音）及翻譯（字義）成績計算，相關係數的值介於-1

與+1 之間，即 $-1 \leq r \leq +1$ 。其性質如下：當  $r > 0$  時，表示兩變數正相關， $r < 0$  時，兩變數為負相關。當  $|r|=1$  時，表示兩變數為完全線性相關，即為函數關係。當  $r=0$  時，表示兩變數間無線性相關關係。當  $0 < |r| < 1$  時，表示兩變數存在一定程度的線性相關。且  $|r|$  越接近 1，兩變數間線性關係越密切； $|r|$  越接近於 0，表示兩變數的線性相關越弱。一般可按三級劃分： $|r| < 0.4$  為低度線性相關； $0.4 \leq |r| < 0.7$  為顯著性相關； $0.7 \leq |r| < 1$  為高度線性。

2. 「識寫差」的計算方式為： $(\text{識字成績} - \text{寫字成績}) \div 50$

3. 「識寫相關係數  $r_2$ 」以識字及寫字成績計算，相關性的計算方式如「音義相關係數  $r_1$ 」。

4. 「成績差」為漢字圈與非漢字圈學習者的成績差，計算方式為： $(\text{漢字圈學習者成績} - \text{非漢字圈學習者成績}) \div 50$

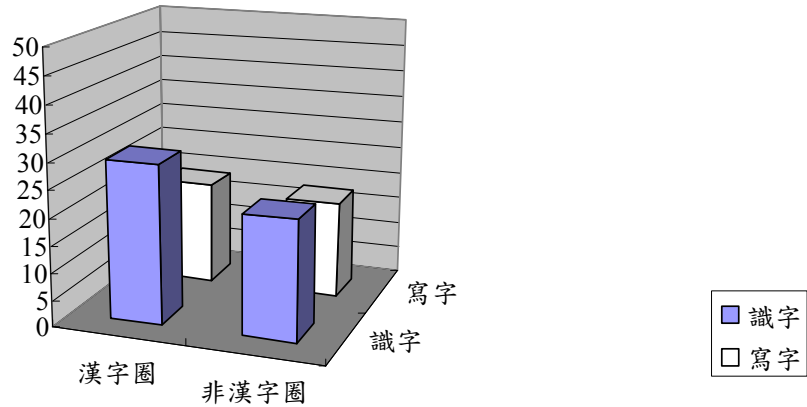
#### (1) 在字音與字義的相關性方面：

漢字圈學習者字音成績與字義成績的相關係數為  $r_1 = -0.13$ ，顯示兩者間的關係並不明顯（呈現負相關），亦即對漢字圈學習者來說了解漢字字音與了解漢字字義沒有一定的關係。但非漢字圈學習者為  $r_1 = 0.71$ ，顯示字音與字義成績為高度正相關，亦即了解字義與了解字義有密切關係。

#### (2) 在識字與寫字的相關性方面：

無論是漢字圈或非漢字圈，識字與寫字的相關係數均大於 0.7，顯示為高度正相關。且非漢字圈的相關係數（ $r_2 = 0.94$ ）較漢字圈（ $r_2 = 0.82$ ）高，顯示非漢字圈學習者識字成績與寫字成績關係更加密切。

#### (3) 實驗組漢字圈學習者與非漢字圈學習者之比較：



	漢字圈	非漢字圈
■ 識字	29.42	22.07
□ 寫字	19	17.96

圖 4-22：第一次識寫測驗實驗組漢字圈與非漢字圈學習者比較圖

註：本圖表根據漢字識寫測驗得分繪製而成，因識字與寫字成績總分均為 50 分，故縱軸間距設為 0-50 分。(以下圖表皆同，不再贅註。)

實驗組漢字圈學習者的識寫成績均高於非漢字圈學習者，其中識字成績有較大的差異 (+14.7%)，寫字成績差異較小 (+2.8%)。此與漢字圈學習者的漢字背景有密切的關係。實驗組學習者平均識字成績高於寫字成績 (+10.44%)，證明「識寫分流」教學策略對於漢字識寫能力的要求也同樣反映在學習者的漢字習得的效果上。

## 2. 對照組的識寫成績：

表 4-15：第一次識寫測驗對照組成績

	識字平均				寫字 (字形)	識寫差	識寫 相關 係數 r2	總分平 均
	字音	字義	平均	音義 相關 係數 r1				
漢字圈 20	16.51	23.75	20.13	-0.02	16.31	+7.64%	0.88	36.44
非漢字 圈 101	15.03	13.99	14.51	0.69	12.11	+4.80%	0.79	26.62
總平均	15.27	15.6	15.44	0.36	13.10	+4.68%	0.80	28.54

成績差	+2.96%	+19.52%	+11.24%		+8.4%	-		+9.82%
-----	--------	---------	---------	--	-------	---	--	--------

資料來源：筆者根據漢字識寫測驗結果整理而成。計算方式同表 4-14。

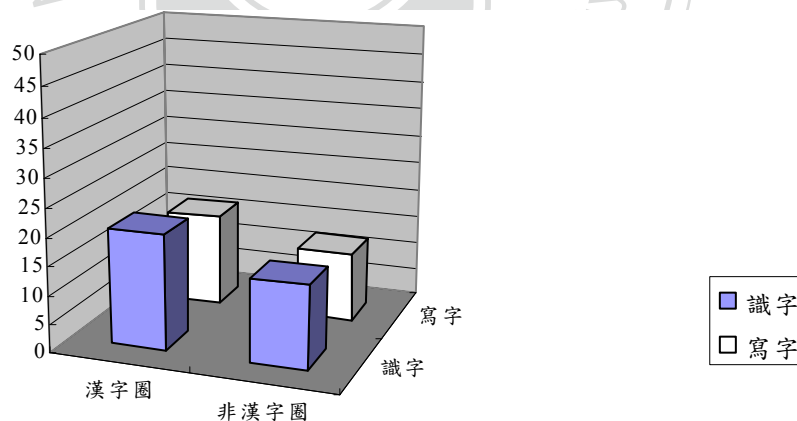
(1) 在字音與字義的相關性方面：

漢字圈學習者字音成績與字義成績的相關係數為  $r1=-0.02$ ，顯示兩者間的關係並不明顯(呈現負相關)，亦即了解漢字字音與了解漢字字義沒有一定的關係。但非漢字圈學習者為  $r1=0.69$ ，顯示字音與字義成績為顯著性相關，亦即了解字義與了解字義有密切關係。

(2) 在識字與寫字的相關性方面：

無論是漢字圈或非漢字圈，識字與寫字的相關係數均大於  $r2=0.7$ ，顯示為高度正相關。且非漢字圈的相關係數 ( $r2=0.88$ ) 較漢字圈 ( $r2=0.79$ ) 高，顯示非漢字圈學習者識字成績與寫字成績關係更加密切。

(3) 對照組漢字圈學習者與非漢字圈學習者之比較：



	漢字圈	非漢字圈
■ 識字	20.13	14.51
□ 寫字	16.31	12.11

圖 4-23：第一次識寫測驗對照組漢字圈與非漢字圈學習者比較圖

對照組漢字圈學習者的識寫成績均略高於非漢字圈學習者，其中識字成績有較大的差異 (+11.24%)，寫字成績差異較小 (+8.4%)。對照組 121 位學生的平均識字成績與寫字成績差異並不大 (+4.68%)，顯示「識寫同步」的教學策略與

要求落實在學生的學習成就上，但個別學生的差異仍大。

### 3. 第一次識寫測驗結果：實驗組與對照組之比較：

#### (1) 兩組漢字圈學習者之比較：

實驗組漢字圈學習者無論是在識字或是寫字成績均高於對照組，其中識字成績差（+18.58%）遠高於寫字成績差（+5.38%），因此「識寫分流」的要求在此得到體現，而實驗組總成績（48.42）亦高於對照組（36.44）。

且兩組字音、字義相關係數均顯示其字音與字義的相關性不大，實驗組僅  $r_1=-0.13$ ，對照組  $r_1=-0.02$ ，呈現負相關。因此可推論兩組漢字圈學習者在字義的習得上並不依賴字音編碼。但識寫相關係數顯示其識字與寫字具高度正相關，（實驗組  $r_2=0.82$ ，對照組  $r_2=0.88$ ）。

#### (2) 兩組非漢字圈學習者之比較：

實驗組非漢字圈學習者無論是在識字或是寫字成績均高於對照組，其中識字成績差（+15.12%）高於寫字成績差（+11.7%），因此「識寫分流」的要求在此亦得到體現，而實驗組總成績（40.04）亦遠高於對照組（26.62）。

與漢字圈學習者不同的是，無論是實驗組或是對照組在字音、字義相關係數與識寫係數上，均顯示有較大的相關性。在字音字義方面，實驗組  $r_1=0.71$ ，對照組  $r_1=0.69$ ，前者呈現高度正相關，後者呈現顯著相關，因此可推論兩組非漢字圈學習者在字義的習得上對字音編碼的依賴程度較高。在識字與寫字方面，實驗組  $r_2=0.94$ ，對照組  $r_2=0.79$ ，均呈現高度正相關。

#### (3) 兩組識寫總成績之比較：

綜上所述，實驗組無論是識字成績（+15.86%）或寫字成績（+10.1%）都較對照組高，而在識字方面的成就則有較為顯著的差異。這顯示「識寫分流」教學策略對於學生在漢字識寫能力的確有正面的影響。實驗組的識寫相關係數為  $r_2=0.87$ ，對照組則為  $r_2=0.80$ ，均呈現高度正相關，顯示兩組學習者的識字與寫字成績高度相關。

## (二) 第二次識寫測驗

### 1. 實驗組的識寫成績：

表 4-16：第二次識寫測驗實驗組成績表

	識字平均				寫字 (字形)	識寫差	識寫 相關 係數 r2	總分平 均
	字音	字義	平均	音義 相關 係數 r1				
漢字圈 3	29.39	38.93	34.16	-0.02	23.68	+20.96%	0.79	57.84
非漢字 圈 14	24.47	27.35	25.91	0.69	20.46	+10.9%	0.91	46.37
總平均	25.34	29.39	27.37	0.48	21.03	+12.68%	0.89	48.39
成績差	+9.84%	+23.16%	+16.5%	-	+6.44%	-	-	+11.47 %

資料來源：筆者根據漢字識寫測驗結果整理而成。計算方式同表 4-14。

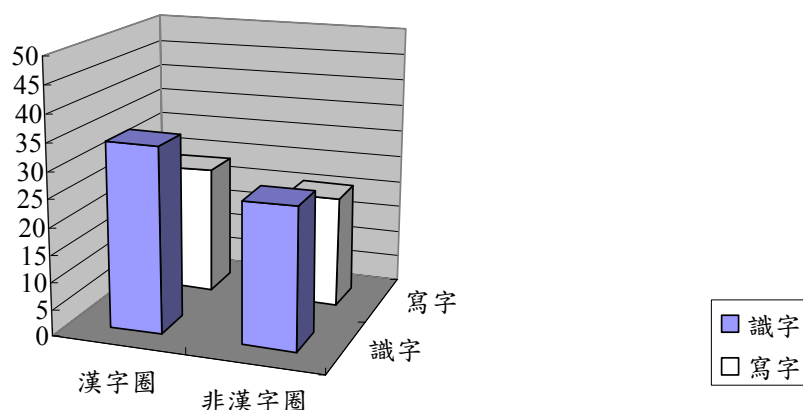
#### (1) 在字音與字義的相關性方面：

漢字圈學習者字音成績與字義成績的相關係數為-0.02，顯示兩者間的關係並不明顯（呈現負相關），亦即對漢字圈學習者來說了解漢字字音與了解漢字字義沒有一定的關係。但非漢字圈學習者為 0.69，顯示字音與字義成績為顯著相關，亦即了解字義與了解字義有密切關係。

#### (2) 在識字與寫字的相關性方面：

無論是漢字圈或非漢字圈，識字與寫字的相關係數均大於 0.7，顯示為高度正相關。且非漢字圈的相關係數（0.91）較漢字圈（0.79）高，均為高度正相關顯示非漢字圈學習者識字成績與寫字成績關係更加密切。

(3) 實驗組漢字圈學習者與非漢字圈學習者之比較：



	漢字圈	非漢字圈
■ 識字	34.16	25.91
□ 寫字	23.68	20.46

圖 4-24：第二次識寫測驗實驗組漢字圈與非漢字圈學習者比較圖

實驗組漢字圈學習者的識寫成績均高於非漢字圈學習者，其中識字成績有較大的差異（+16.5%），寫字差異較小（+6.44%）。實驗組學習者平均識字成績高於寫字成績（+12.68%）。

2. 對照組的識寫成績：

表 4-17：第二次識寫測驗對照組成績表

	識字平均				寫字 (字形)	識寫差	識寫 相關 係數 r2	總分平 均
	字音	字義	平均	音義 相關 係數 r1				
對照組 漢字圈 20	20.76	27.78	24.27	0.13	19.57	+9.4%	0.85	43.84
對照組 非漢字 圈 101	15.62	18.96	17.29	0.74	15.9	+0.78%	0.79	34.19



對照組 總平均	16.47	20.42	18.44	0.48	16.51	+3.86%	0.83	35.78
成績差	+10.28%	+17.64%	+13.96%	-	+7.34%	-	-	+9.65%

資料來源：筆者根據漢字識寫測驗結果整理而成。計算方式同表 4-14。

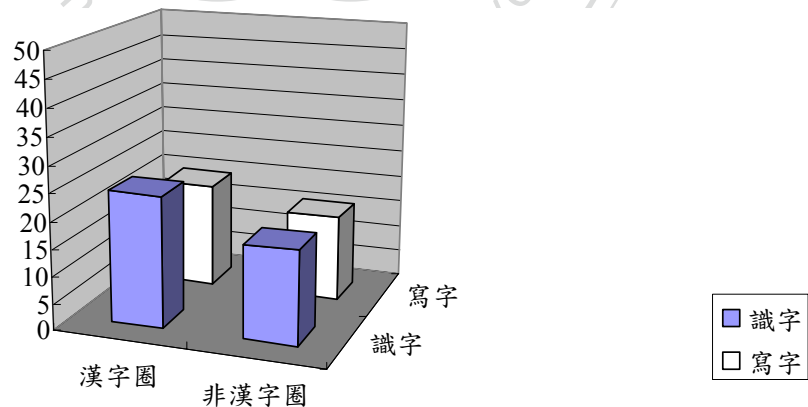
(1) 在字音與字義的相關性方面：

漢字圈學習者字音成績與字義成績的相關係數為  $r_1=0.13$ ，顯示兩者間的關係並不明顯(呈現負相關)，亦即了解漢字字音與了解漢字字義沒有一定的關係。但非漢字圈學習者為  $r_1=0.74$ ，顯示字音與字義成績為高度正相關，亦即了解字義與了解字音有密切關係。

(2) 識字與寫字的相關性方面：

無論是漢字圈或非漢字圈，識字與寫字的相關係數均大於  $r_2=0.7$ ，顯示為高度正相關。且漢字圈的相關係數 ( $r_2=0.85$ ) 較非漢字圈 ( $r_2=0.79$ ) 高，顯示非漢字圈學習者識字成績與寫字成績關係更加密切。

(3) 對照組漢字圈學習者與非漢字圈學習者之比較：



	漢字圈	非漢字圈
■ 識字	24.27	17.29
□ 寫字	19.57	15.9

圖 4-25：第二次識寫測驗對照組漢字圈與非漢字圈學習者比較圖

對照組漢字圈學習者的識寫成績均略高於非漢字圈學習者，其中識字成績有較大的差異（+13.96%），寫字成績差異較小（+7.34%）。對照組 121 位學生的平均識字成績與寫字成績差異並不大（+3.68%），

### 3. 第二次識寫測驗結果：實驗組與對照組之比較：

#### (1) 兩組漢字圈學習者之比較：

實驗組漢字圈學習者無論是在識字或是寫字成績均高於對照組，其中識字成績差（+19.78）遠高於寫字成績差（+8.22%），因此「識寫分流」的要求在此得到體現，而實驗組總成績（57.84）亦高於對照組（43.84）。

且兩組字音、字義相關係數均顯示其字音與字義的相關性不大，實驗組僅  $r_1=-0.02$ ，對照組  $r_1=-0.13$ ，均呈現負相關。因此可推論兩組漢字圈學習者在字義的習得上並不依賴字音編碼。但識寫相關係數顯示其識字與寫字的相關性較大，實驗組  $r_2=0.79$ ，對照組  $r_2=0.85$ ，均呈現高度正相關。

#### (2) 兩組非漢字圈學習者之比較：

實驗組非漢字圈學習者無論是在識字或是寫字成績均高於對照組，其中識字成績差（+17.24%）高於寫字成績差（+9.12%），因此「識寫分流」的要求在此亦得到體現，而實驗組總成績（46.37）亦遠高於對照組（34.19）。

與漢字圈學習者不同的是，無論是實驗組或是對照組在字音、字義相關係數與識寫係數上，均顯示有較大的相關性。在字音字義方面，實驗組  $r_1=0.69$ ，對照組  $r_1=0.74$ ，因此可推論兩組非漢字圈學習者在字義的習得上對字音編碼的依賴程度較高。在識字與寫字方面，實驗組  $r_2=0.91$ ，對照組  $r_2=0.79$ ，均呈現高度正相關，且實驗組關係更密切。

#### (3) 實驗組與對照組識寫成績之比較：

綜上所述，實驗組無論是識字成績（+17.86%）或寫字成績（+9.04%）都較對照組高，而在識字方面的成就則有較為顯著的差異。這顯示「識寫分流」教學策略對於學生在漢字識寫能力的確有正面的影響。實驗組的識寫相關係數為  $r_2=0.89$ ，對照組則為  $r_2=0.83$ ，顯示兩組學習者的識字與寫字成績高度正相關。

此統計結果與第一次實驗結果相近。

(三) 前後六週比較：

表 4-18：兩次識寫測驗實驗組與對照組成績比較表

		識字成績		寫字成績		識寫差		總分	
		識字 1	識字 2	寫字 1	寫字 2	識寫差 1 %	識寫差 2 %	總分 1	總分 2
實驗 組 17	漢字圈 3	29.42	34.16	19.00	23.68	20.84	20.96	48.42	57.84
	非漢字圈 14	22.07	25.91	17.96	20.46	8.22	10.9	40.04	46.37
	總平均	23.37	27.37	18.15	21.03	10.44	12.68	41.51	48.39
對照 組 121	漢字圈 20	20.13	24.27	16.31	19.57	7.64	9.4	36.44	43.84
	非漢字圈 101	14.51	17.29	12.11	15.90	4.8	0.78	26.62	34.19
	總平均	15.44	18.44	13.10	16.51	4.68	12.68	28.54	35.78
成績 差%		+15.86	+17.86	+10.1	+9.04			+12.97	+12.61

資料來源：筆者根據漢字識寫測驗結果整理而成。計算方式同表 4-14。

由兩次實驗結果發現：實驗組識字成績與寫字成績均有進步，識字成績進步 8%，寫字成績進步 5.76%，總成績則進步 6.88%，而識寫差擴大 (+2.24%)。對照組識字成績與寫字成績均有進步，識字成績進步 6%，寫字成績進步 6.82%，總成績則進步 7.24%，而識寫差有些微地縮小 (-0.82%)。由於實驗組對漢字習得的要求為「識寫分流」，對照組則為「識寫同步」，因此從實驗的結果可知當識字量與寫字量的差距擴大時，漢字習得的識字與寫字能力的差異也會擴大。而識字量與寫字量相同時，則識寫差距不大。

兩組的識字成績差由+15.86%提高到+17.86%，提高了 2%。寫字成績差由 +10.1%降為+9.04%，降低了 0.7%。總成績差+12.97%降低為+12.61%，降低了 0.36%。足見兩組的識字量差距拉大之後，識字成績的差異也愈發擴大，寫字成績的差異則無明顯變化。由此可知「識寫分流」的漢字習得要求明顯反映在學習者的識寫能力上。

(四) 兩次實驗平均：

表 4-19：兩次識寫測驗成績總平均表

	識字成績	寫字成績	識寫差	總分平均
實驗組	25.37	19.59	+11.56%	44.95
對照組	16.94	14.81	+4.27%	32.16
成績差	+16.86%	+9.57%	-	+12.79%

資料來源：筆者根據漢字識寫測驗結果整理而成。

由兩次實驗平均看來，實驗組的識寫成績均高於對照組，其中識字成績的差異更為顯著（+16.86%）。實驗組不僅是識字成績優於對照組，寫字成績也優於對照組。足以證明「識寫分流」的效果優於「識寫同步」。

#### 第四節 實驗分析與結論

漢字習得受到許多因素的影響，包括漢字的特點、學習者的漢字習得過程與策略、教師的漢字指導法等等，這些因素都對漢字習得的效果有相當大的影響。在漢字習得中，漢字的識讀與書寫是兩項互相聯繫但又各不相同的任務。近年來由於以華語為第二語言學習者日益增加，除了漢字圈學習者之外，還包括許多非漢字文化圈的學習者。因此如何處理漢字識讀和書寫的關係、降低漢字學習的難度、增強漢字學習的信心，都成為重要的課題。

對於母語者來說，識字與寫字的能力並不相等同。根據本論文第二章的考察發現，中文母語者及漢字母語者對於母語學童的漢字習得要求多為「識寫分流」。在本論文第三章第一節中討論到華語地區的漢字指導法，其中將中文語言與文字的關係區分為「語文分開」以及「語文同步」兩種，而針對識字與寫字的要求則分為「識寫同步」以及「識寫分流」兩種主要的方式。因此，為提高以華語為第二語言學習的漢字習得效果，本實驗借鏡對中文母語學童及漢字母語學童的漢習得要求，針對以華語為第二語言學習者進行「識寫分流」的習得實驗。

現就「識寫分流」的實驗結果分就問卷調查結果及漢字識寫測驗結果綜合整理如下：

##### 一、問卷調查結果：

根據本論文調查發現在138位調查者中，有多達65.22%的學習者評估自己的

識字量大於寫字量，認為識字量等於寫字量者佔23.91%，識字量小於寫字量者則佔5.07%。足見大多數的學習者並不清楚自己的識字量與寫字量。問卷調查結果如下：

### (一) 對漢字的好惡：

學習者對於漢字習得在識字與寫字多呈現正面態度，大多數的學習者表示喜歡（識字佔 92.03%，寫字佔 79.71%）。但相較之下，喜歡識字者略多於喜歡寫字者（12.32%）；且實驗組在識字方面略高於對照組（2.42%），在寫字方面則更高（11.3%）。

### (二) 漢字的難點：

根據本論文的調查發現，認為漢字難學者佔 82.61%，相反者佔 17.39%。足見大多數以華語為第二語言學習者均認為漢字難學，因此解決漢字難學的問題成為當務之急。

#### 1. 漢字的難點在於：難認、難寫與難用。

在漢字難點的調查當中，漢字圈學習者認為漢字最大的難點在於「難用」（13.04%）。非漢字圈學習者認為最大的難點在於「難寫」（80.87%），其次為「難用」（60.87%）。此點與學習者的漢字背景有密切的關係，漢字圈學習者有漢字背景，因此不認為中文漢字難寫，而認為難點在於運用方面。非漢字圈學習者無漢字背景，因此對於他們而言，漢字難寫是最大的困難。

#### 2. 識字的困難在於：字形、字音與字義。

在識字難點的調查當中，漢字圈學習者認為識字最大的難點在於「字音」（65.22%），其次為「字義」（47.82%）。非漢字圈學習者認為三者皆有困難，其中最大的難點在於「字音」（81.74%）。對於以華語為第二語言學習者來說，無論是漢字圈學習者或非漢字圈學習者，「見形不知音」是識字時最大的困難。

#### 3. 寫字的困難在於：筆畫筆順、部首部件與結構。

在寫字難點的調查當中，對漢字圈學習者來說整體困難不大，相較之下最大

的困難在於筆畫筆順（17.39%）。非漢字圈學習者認為三者皆難，最大的難點在於結構（80.87%），其次為部首（63.48%）。

### （三）學習策略：

#### 1. 在課堂以外漢字習得經常使用的策略為：多寫、多看、多說。

在課堂以外的漢字習得策略調查中，漢字圈學習者較常使用的學習策略為多看（60.87%），其次為多寫（56.52%）。非漢字圈學習者較常使用的學習策略亦為多看（93.91%），其次為多寫（89.57%），與漢字圈學習者相同。雖然有無漢字背景的學習者均表示應「多寫」、「多看」、「多說」，但相較之下「多看」對於學習者來說是最常用的策略，且漢字圈學習者與非漢字圈學習者對於多看的解釋不盡相同，前者大多數認為「多看」指的是閱讀，藉由閱讀提升識字效率。

#### 2. 課堂上漢字習得經常使用的策略：

##### （1）母語幫助識讀漢字：

無論有無漢字背景，以母語輔助識字的比例均高（選擇「總是」、「常常」者共佔85.5%）。不使用母語者佔極少數，僅0.72%。漢字圈學習者藉由其母語漢字來識讀中文漢字。

##### （2）以母語幫助書寫漢字：

相較之下，非漢字圈學習者使用母語輔助的比例較漢字圈學習者為高。兩者多以母語輔助記憶字形的書寫。

因此可知以華語為第二語言學習者在學習初期多使用母語識字、寫字以及標注發音與解釋字義或詞義，

#### 3. 書寫次數與記憶的關係：

漢字圈學習者大部分對於「書寫次數越多越容易記憶」，多數認為「普通」（54.78%）。然而非漢字圈學習者大部分「非常同意」（54.78%）。相較之下，非漢字圈學習者較漢字圈學習者同意反覆書寫以幫助記憶的比例更高。

#### 4.喜愛的書寫方式：寫好多次、寫句子、寫文章、聽寫

漢字圈學習者大部分喜歡「寫文章」(91.30%)，其次為「寫句子」(47.83%)與「聽寫」(43.48%)。非漢字圈學習者大部分喜歡「寫好多次」(59.13%)，其次為「聽寫」(33.91%)與「寫句子」(20%)。相較之下，對漢字圈學習者來說，較喜愛以運用為主的書寫方式，如寫句子、寫文章等。而對於非漢字圈學習者來說，反覆書寫還是最常使用的策略。

#### (四) 教學策略：

##### 1.「識寫分流」與「識寫同步」：

由於實驗組清楚告知學習者將對於漢字習得採取「識寫分流」的要求，因此學習者全數知悉。但對照組則有少數學習者(7.44%)不知道教師對於漢字習得採取「識寫同步」的要求。

##### 2 喜愛的漢字指導法：筆畫筆順、部首部件、結構、來源及其他。

漢字圈學習者喜愛的教學策略為介紹漢字的「來源」(47.83%)，其次為「筆畫筆順」(43.48%)。非漢字圈學習者最喜愛者為「筆畫筆順」(76.52%)，其次為介紹漢字的來源「來源」(73.91%)。足見學習者對於漢字來源懷有較大的興趣，但是非漢字圈學習者在比例上高於漢字圈學習者。

#### (五) 對漢字的看法：

本題為開放回答，因此讓學習者自由表述。大部分非漢字圈的學生(78.26%)認為漢字很有趣，但相較之下，漢字圈學習者認為漢字有趣的比例較低

(34.78%)。雖然漢字很有趣，可是許多非漢字圈學習者(37.39%)認為漢字難記也很容易忘記。歸納學習者的意見如下：雖然漢字難學難記，但藉由反覆練習、了解漢字的來源及規律等策略都有助於記憶漢字。此項調查有助於提供漢字教學的建議。

## 二、「識寫分流」實驗結果分析：

現將從以下四點分別討論：「識寫分流」與「識寫同步」對漢字習得效果的影響、參與者的母語背景與漢字習得效果的關係、識字與寫字成績的關係以及學習興趣與學習效果的關係。

(一) 「識寫分流」實驗組識寫成績均優於「識寫同步」對照組：

本論文通過實驗的方法對於「識寫分流」及「識寫同步」進行了比較，根據兩次識寫測驗的調查結果發現，實驗組無論是識字成績(+16.86%)或寫字成績(+9.57%)都較對照組高，而在識字方面的成就則有較為顯著的差異。這顯示「識寫分流」教學策略對於學生在漢字識寫能力的確有正面的影響。長期實驗結果兩組的識字成績差由+15.86%提高到+17.86%，兩次寫字成績差分別為+10.1%及+9.04%，足見「識寫分流」的漢字習得要求對於識讀漢字與書寫漢字均有相當的成效，其中對於識讀漢字有較大的影響。

(二) 漢字圈學習者的識寫成績均優於非漢字圈學習者：

根據本實驗兩次漢字識寫測驗的結果顯示，以華語為第二語言之漢字圈學習者的識字成績均優於非漢字圈學習者(+11.24%~+16.5%)，寫字成績亦同(+2.8%~+8.4%)。漢字圈與非漢字圈學習者的識寫成績相較之下，漢字圈學習者無論是識字成績或寫字成績都較非漢字圈學習者高，而在識字方面的成就則有較為顯著的差異。

這顯示漢字背景對於學習者在中文漢字識寫能力的確有不同的影響。非漢字圈的學習者由於過去的母語經驗沒有與漢字相關的基模(schema)可以參考，而拼音文字的母語背景無法在漢字習得中提供有效的正遷移(positive transfer)(黃荅冠, 2007)，因此造成非漢字圈學習者在本論文實驗中漢字識寫測驗成績不如漢字圈學習者。漢字圈學習者則反之。

(三) 識讀與書寫成績呈現正相關：

根據本實驗的研究結果並分析學習者漢字識讀與書寫成績之後發現，非漢字圈學習者字音與字義成績關係呈現高度線性相關( $r_1=0.72$ )，漢字圈學習者則相反，為低度線性相關( $r_1=0.01$ )。且兩者識讀與書寫成績有密切關係，均呈現高度線性相關(漢字圈 $r_2=0.89$ ，非漢字圈 $r_2=0.81$ )，其中非漢字圈學習者更甚。顯示非漢字圈學習者受到母語拼音文字加工機制的影響，在識讀漢字時字音的作用很大，且識讀與書寫呈現正相關。在字音與字義相關性方面，實驗結果顯



示非漢字圈學習者受到母語拼音文字加工機制的影響，在識讀漢字時字音的作用很大，且識讀與書寫呈現正相關。非漢字圈學習者因其母語亦有漢字，因此學習者可透過對母語漢字的認知來理解中文漢字的字義，未必經過字音的過程。

第二語言習得的研究發現，母語加工過程會遷移到第二語言，包括口語及書面語。對第二語言的加工依賴母語的加工系統（Gass, 1987; Sasaki 1991）。根據本實驗前期與後期的實驗結果發現，漢字圈學習者在識讀漢字時對其母語漢字的依賴較深，可經由對於母語漢字的理解來識讀中文漢字，亦即經由字形來識讀漢字字義，未必經過字音的階段。而非漢字圈學習者無漢字背景，其對母語的理解方式須經依賴字音，因此在識讀漢字時字音與字義的關係較為密切。有無漢字背景對於漢字字音與字義間的關係有影響，漢字學習者在識讀中文漢字時字音與字義沒有密切關係，而非漢字圈母語者則有密切關係。

此外，江新（2002）認為漢字圈學習者在閱讀中文時關於字義的理解多依賴形碼而不是音碼。因此第二語言漢字圈學習者學習中文漢字時對漢字字形和字義的掌握比字音的掌握要容易，對於習得漢字時在聽、說、讀、寫的發展是不同的。

因此若能採取「識寫分流」策略，以識帶寫，則能提高漢字習得效果（包括識讀與書寫）。其中字音的教學應更受到重視，對於漢字圈學習者來說是最弱的一環，對於非漢字圈學習者來說則可以字音帶領字義的習得。

#### （四）學習興趣與習得效果有密切關係

在問卷調查中實驗組在識字方面的喜好程度略高於對照組（以 Likert 五點量表得分來計算，+4.24 分），在寫字方面則更高（+15.68 分）。根據本實驗結果顯示實驗組的識字成績（+16.86%）與寫字成績（9.57%）均優於對照組，總成績亦高於對照組（12.79%）。實驗組識字興趣與識字成績呈現高度線性相關

（ $r=0.76$ ），寫字興趣與寫字成績呈現顯著性相關（ $r=0.62$ ）；對照組識字興趣與識字成績呈現高度線性相關（ $r=0.83$ ），寫字興趣與寫字成績呈現顯著性相關（ $r=0.59$ ）。足見兩組的識字成績均呈現高度相關，而寫字成績則呈現顯著相關。因此若能提高學習者的學習興趣，漢字習得效果應該也會有所提升。

### 三、小結：

本實驗的結果與以上的結論對於以華語為第二語言的漢字習得與漢字教學具有一定的啟示。首先，從第二語言的習得理論來看，漢字識讀和書寫是兩種不

同的訊息提取過程，影響因素也不同。其次，中國傳統語文教學的識字教學以及當前的小學語文教學都採取「識寫分流」的方法。「識寫分流」有利於漢字識讀，亦有益於漢字的書寫，識讀與習寫兩者相互促進，在層層堆疊之下，以識帶寫，以寫領識。是相加相乘的。

綜上所述，針對以華語為第二語言學習者應採取「識寫分流」教學策略，以提高漢字習得效果，包括識字量與寫字量。在語文發展上採「語文同步」的教學模式，在漢字習得上採「識寫分流」的策略，帶領學習者打破漢字難學的心理障礙，真正提高漢字習得效果。避免以往非漢字圈學習者重聽說、輕讀寫的心態，以及漢字圈學習者受到母語漢字的影響。

與以往研究不同的是，本實驗採取橫向研究與縱向研究並行的方式，在測試的對象中包括不同漢字背景的學習者，足以全面觀察漢字圈與非漢字圈學習者在「識寫分流」的方式下漢字習得的效果。以及針對實驗組與對照組進行兩次識寫測驗，足以觀察學習者在兩個階段的漢字習得成果。

筆者認為「識寫分流」並非漢字習得的目的，而是漢字習得的策略。此漢字習得實驗的研究成果不但能成為對外漢字教學的重要參考，且有助於瞭解以華語為第二語言學習者漢字習得的普遍性和特殊性，以彌補華語為第二語言研究中普遍忽略漢字特點的缺憾。





## 第五章 結論

為了探討以華語為第二語言學習者在學習的過程中掌握漢字的情況，本論文首先探討了第一語言學習者的漢字習得，將之與以華語為第二語言學習者相互比較分析。從中發現兩者漢字習得的差異甚大，尤其是在識字量與寫字量方面。因此歸納對於第一語言學習者的漢字習得要求後發現，無論是中文母語者—中國大陸、台灣或是漢字圈漢字母語者—日本、韓國，大多採取「識寫分流」的方式，希望儘可能在有限的時間內使學習者習得相當數量的漢字。因此本論文取其經驗，對以華語為第二語言學習者進行「識寫分流」與「識寫同步」實驗，結果發現漢字習得效果有所不同，前者優於後者。

以下將就第二章與第三章的研究結果深入討論漢字在語言教育及語文教育中的不同角色，對於第一語言學習者及以華語為第二語言學習者來說，漢字應佔有何種地位？分屬何種不同角色？接著就第四章的漢字習得實驗結果探討「識寫分流」要求對於以華語為第二語言學習者之漢字習得的影響與評估。最後提出本論文以華語為第二語言學習者之漢字習得研究對於華語教學的啟示。

### 第一節 漢字在語文教育及語言教育中的不同角色

本論文在第一章採取馬燕華（2005）對於漢字教學的定義並修改之，筆者認為當前世界上的語言教學中有兩種不同性質的漢字教學：其一為語文教學中的漢字教學，其二為語言教學中的漢字教學。因此在探討漢字習得問題時也應討論此二者。前者包括中文母語者與漢字母語者，後者則為以華語為第二語言學習者。

語文教育中的漢字教學為閱讀的前提，掌握一定的識字量及寫字量為閱讀與寫作的基礎。中文母語者在習得漢字之後作為獲得其他知識的媒介，因此若識字能力不足，則會影響到其他學科或知識的獲得；倘若寫字能力不足便會影響到寫作與表達。在漢字母語者中，如日語之漢字與假名並用，因此漢字的地位不如中文母語者漢字習得般不可替代，但在獲得其他學科知識時亦須透過漢字。但韓文則不然，與前面地區相較之下，漢字在韓國語文教育中屬於文化教育，僅為知識的傳達，因此不若前者具有獲得其他學科知識的媒介作用。

而以華語為第二語言學習者之漢字習得，主要是瞭解漢字的基本特點與規律並能加以運用。該範圍的漢字習得始於識字、寫字，進而全面掌握華語的聽、說、讀、寫等語言技能。因此在考察以華語為第二語言學習者的漢字習得時不僅要研究漢字本體規律，同時也要考慮語言習得的規律，亦即考慮漢字的認知規律。以下筆者將分述語文教學及語言教學中的漢字習得：

## 一、語文教育中的漢字習得：談第一語言學習者漢字習得

語文教育中的漢字習得指的是第一語言學習者的漢字習得，Lyon（1998）指出，口語能力是人類出生後自然發展出來的能力，但書面語言能力則須一來後天教育，而且在進入小學之後才會正式從事口語及書面語言的學習，即是小學學童所要學習的重要技能。因此第一語言學童在進入小學後，學校教育教他們在已習得的口語基礎上學習書面語言，並且豐富其第一語言。

根據本論文第二章第一節的討論發現，中國傳統識字教育乃是在已有的口語基礎之上使用書面教材來從事漢字教學。因此對於第一語言學習者來說，在習得漢字前已具有相當的語言表達能力，從而接受語文教育，包括識字教育及知識教育。因此，以下就識字量與閱讀的關係、口語與書面語的關係以及第一語言學習者漢字認知特點來探討語文教育中的漢字習得。

### （一）識字與閱讀的關係：

根據本論文第二章的考察發現，從中國傳統語文教育來看，初期的啟蒙階段包括集中識字及將識字和基礎知識相結合的語言常識教育。而現今小學學童的漢字習得，除了作為語文教育的目標之外，更是獲得其他學科相關知識的重要工具，此點與中國傳統識字教育不謀而合。第一語言學習者的漢字習得目標是全面掌握漢字的音、形、義三者的關係，並達到識、寫、用三者兼備的目標。

第一語言學習者在進入小學之後才會正式接受語文教育，其中閱讀與寫作作為語文教育的重點。閱讀包括識字與理解兩部份（柯華葳，1993；Catts & Kamhi, 1998），其中識字又為理解之基礎（Bender, 1995），在閱讀過程中具有舉足輕重的地位。母語學童在小學階段透過閱讀來獲取知識，因此識字不僅是第一語言學童學習語文的基礎，同時也是獲得其他學科知識的鑰匙。

由於中文字的每個字都是形、音、義的結合體，因此，若從文字的社會性來看，掌握了多少的國字，相對也反映出掌握了語素的多寡；若能掌握足夠的語素，再加上對詞彙的認識和理解，就可奠定閱讀學習的基礎。因此識字量的多寡對於閱讀與獲得知識有極大的影響。從本論文第二章的研究結果發現，教育當局對於第一語言學習者均提出識字量與寫字量的要求，同樣在小學六年期間，中文母語者如中國大陸識字量為3000字、寫字量為2500字，台灣識字量為2400字，寫字量為1800字。漢字圈漢字母語者如日本識字量為1006字、寫字量為825字。

因此，若要提高第一語言學習者的語文能力，並以此為媒介獲得其他學科的知識，必先達到一定的識字量，並且將識字與閱讀、寫作及口語表達等語文能力連結起來，並與生活知識相結合。因此要豐富學習者的心理詞典，一方面提高漢字習得的效率，一方面注意聽、說、讀、寫等語文技能之間的相互關係，以及它

們之間的綜合發展。

## (二) 口語能力與書面溝通能力的關係

對於第一語言學習的漢字習得，呂叔湘（1987）曾說「在語文教學方面有兩個任務，一是發展兒童的語言，包括擴大詞彙和組織語句。二是讓兒童學會語言的書寫形式，也就是認識漢字，能讀能寫」。因此筆者認為識字是兒童從運用口語過渡到學習書面語的基礎。因為第一語言學習者的學童在正式接受語文教育前已有口語能力，入學後主要是學習書面溝通，學習以文字來理解與表達，並非學習口語，因此漢字習得的目的是在於將口語能力及書面溝通能力相互聯繫，識字、寫字是最重要的階段性任務，最終目標乃在於閱讀與寫作。

而其漢字習得過程的重點在於結合漢字形、音、義，將已具備的口語能力轉化為書面溝通能力。漢字習得過程中的口語及書面溝通能力也有所轉變，接受正式語文教育前學習者的口語能力優於書面溝通能力，在逐漸習得漢字後，尤其在本論文第二章的研究中發現，中文母語者漢字習得模式為隨文識字，閱讀量隨之增加後書面溝通能力則漸漸與口語能力並駕齊驅。此階段漢字習得的目的除了提高語文能力外，更為學習各種學科打下基礎。

根據本論文第二章第一節探討香港謝錫金（2008）針對小學學童所提出的「綜合高效識字法」引用Treisman（1960）的心理詞典理論，所謂心理詞典，即是人們認知一個字時，在心理中找出與這個字相對應的詞彙。認為學童在日常生活中已經學習大量口語字詞，掌握語音、語感及語義等語言知識，並能在日常生活中運用。第一語言學習者在學前階段能掌握字詞的音義，並將之結合，只是尚未習得字形，無法將形、音、義三者緊密結合，以致書寫不出來。

因此第一語言學習者之漢字習得應是在學童心理詞典上具有意義的詞彙中進行，並非無意義地、機械式地記憶。此階段的漢字習得重要任務乃是將口語能力與文字能力相結合，不僅是要結合漢字的形、音、義，更要習得漢字的應用能力。漢字習得的內容不應脫離學習者的實際語境，並非僅學習漢字知識，而要能學會如何運用，才能有效促進語言發展。

## (三) 從第一語言漢字習得的認知特點看當前第一語言之漢字指導法

本論文第三章第四節已討論過第一語言學習者漢字習得的認知特點有：靠視覺來感知漢字，腦中儲存大量漢字資訊，檢索漢字較為容易等。依據漢字的特點和母語學童心理發展的特點來看，第一語言母語學童認知漢字的方式有幾個特點是在正式接受識字教育前漢字的音、義已結合，入學後要使字形與字音、字義相結。而關於漢字認知的研究以下面兩者較受重視：

曾志朗（1991）提出「激發—綜合」二階段模式，認為漢字的辨識過程是字形、字音與字義分佈在記憶系統之中，在綜合比對之後產生推測，而後完成識字過程。胡志偉、顏乃欣（1995）「多層次字彙辨識理論」則認為學習者過去習得的文字會以字形、字音、字義等形式儲存在長期記憶中，因此在辨識漢字的過程中，三者會交互促進或削弱，最高位階的記憶會浮現，以完成文字辨識。因此第一語言學習者腦海中儲存大量漢字資訊，須靠檢索才能浮現。

根據本論文的考察，針對第一語言學習者的漢字指導法多為分散識字，包括中國大陸、台灣、香港及日本等地區。若有學習困難或是特殊情況的學習者才會採取其他像是集中識字法、基本字帶字教學法等等。而分散識字法正是符合母語學童漢字認知特點及處理口語過度到書面語的指導法，因為第一語言學習者在學前已有口語能力，入學接受語文教育後則需利用各種語言環境並結合口語能力來識字。此外，為提高漢字認知能力，兩岸皆重視筆畫、筆順及部首或部件，相較之下台灣特別強調六書。

對於剛接受正式語文教育的學童來說，由於已有相當的口語能力，由語言進入文字的階段，漢字習得時先感知到是漢字的字音。因此字音在母語學童的語文教育中相當重要，倘若能掌握字音，母語學童便能透過字音與字義產生聯繫（伶樂泉，1999）。因此在低年級時標音符號在漢字習得中佔有重要地位，兩岸皆認為僅為輔助識字以及正音的工具，不能代替識字，且對於拼音及注音符號的教學皆以配合學童生活環境為主要方式。雖然標音符號的地位相當重要，但為階段性任務，不應過於強調。

因此，第一語言學習者除了語文之外，也學習到關於漢字的專門知識，包括漢字的歷史、漢字的文化等等。如同本論文第二章第二節的考察發現，韓國的漢字習得便是以此為主。中文母語學童及漢字圈漢字母語學童（如日本）的漢字習得不僅是語文領域，更透過漢字來獲得其他學科的知識。因此對於第一語言學習者來說，漢字習得不僅僅是識字、寫字，還包括知識的取得，屬於多領域的教育。

## 二、語言教育中的漢字習得：談第二語言中的漢字習得

語言教學指「第二語言教學」，指的是非母語教學。「一般情況下，外國語都是在已經自然習得了母語之後，在母語環境中，經過有計劃的教學活動來學習的」（中國大百科全書·語言文字，1988）。因此對於以華語為第二語言學習者來說，在學習華語前對於漢字的認知因母語背景不同而有所不同。漢字圈學習者在習得中文漢字前已具有母語漢字的能力，但中文口語為零起點，且其所理解的漢字為母語漢字，與中文漢字不盡相同。而非漢字圈學習者則無論是語言或文字基礎皆無。

上述的特點與第一語言學習者在正式接受語文教育前已具有口語能力的情況不盡相同。因此以下分就以華語為第二語言學習者在漢字習得的過程中，文字和語言的關係、漢字習得與漢字背景的關係以及漢字習得認知等三點加以闡述：

### （一）文字和語言的關係：

就文字和語言的關係看來，柯彼德（1995）認為學習華語最大的難點就是漢字。有許多學習者具備口語能力，但書面溝通卻是文盲或半文盲，這是其他外語沒有的現象。他認為華語和其他許多外語的區別就在於聽說和讀寫兩類技能之間的巨大差異和分隔。

對於以華語為第二語言學習者來說，中文的語言與文字為兩種不同的系統（John De Francis, 1984），漢字成為中文母語者第二種語言，數量龐大且不規則（John De Francis, 1989）。漢字是記錄華語的書寫符號系統，以華語為第二語言學習者漢字習得的目的是在於與語言相結合，意即他們學習漢字是因為在學習華語的過程中碰到漢字，是為了學華語才進而學習漢字的。中文漢字若脫離語言，對於學習者來說是難以運用的。

根據本論文第三章第一節的討論，針對以華語為第二語言學習者的漢字指導一直以來對於中文語言與文字的關係都有所注意。從初期的先語後文、語文並進到語文分流、語文分進，進而從文字出發而提出識寫分流、識寫同步等。都將中文的語言與文字視為不同的兩個系統，要如何將這兩個系統緊密結合便是華語教學面臨的巨大挑戰。

### （二）漢字習得與漢字背景的關係

在以華語為第二語言習得中，有無漢字背景會影響到習得策略與習得效果，本論文將之區分為漢字圈學習者與非漢字圈學習者。對於漢字文化圈的學習者來說，漢字對他們來說並不陌生。但對於非漢字文化圈的學生來說，漢字則是他們學習華語的一大障礙。

漢字圈學習者在識記漢字時有其優勢，因腦中儲存大量豐富的漢字資訊，因此大腦對漢字的檢索是自動化的。且在學習中文前已習得相當數量的漢字，因此中文漢字習得也相對容易，亦即漢字圈學習者母語中的漢字對他們習得中文漢字可產生正遷移的作用。但因漢字圈學習者母語中的漢字與中文漢字間有許多同形字，但因兩者之形、音、義或有差異，學習者在習得中文漢字時反而容易受到母語漢字的干擾。

非漢字圈學習者則相反，由於對漢字的認知則缺乏經驗支持，大腦中累積的漢字量少，因此在中文漢字習得有其困難。非漢字圈學習者母語為拼音文字，可



以直接拼讀，以單一線性的橫向排列，拼讀與識記都較為方便。但漢字則不然，漢字由筆畫、部件組成整字，形、音、義兼具，因此閱讀時對空間的識別很重要，靠視覺來感知漢字的筆畫數量與結構。

正因漢字圈學習者與非漢字圈學習者在漢字認知上有所不同，以華語為第二語言學習者之漢字習得研究才有其重要性，應能提供教學者相當的啟發。

### (三) 從第二語言漢字習得的認知特點看當前第二語言之漢字指導法

一旦先學會識字就能閱讀，獲得知識。在華語學習中，漢字是閱讀理解的基礎，而閱讀能力為自學能力的基礎(Hall, Hughes, & Filbert, 2000; Lerner, 2003)。信世昌(2001)指出華語教學不僅是傳授聽、說、讀、寫等語言知識與技能，更應培養其自學能力。

以華語為第二語言學習者在華語地區學習華語之後，當其離開華語地區，或回到母國，或轉往非華語地區。為了保持語言能力會尋求有效的途徑，如找一位中文母語人士或非母語人士使用中文相互溝通，例如面對面或使用視訊從事口語上的溝通，或透過電子郵件、社群網站(Facebook等)往來，或是以透過閱讀的方式來保持中文能力等等。除了口語能力之外，閱讀能力也相當重要。因此對於以華語為第二語言學習者來說，為了保持語言能力，自學能力的培養是不可或缺的。

根據本論文第三章第四節的討論，以華語為第二語言學習者的漢字認知特點因其母語背景而有所不同：一類是漢字文化圈的學習者(即本文所討論的漢字母語者)，另一類是非漢字文化圈的學習者。對於漢字文化圈的學習者來說，漢字對他們來說並不陌生。在識記漢字時有其優勢，他們在學習中文之前就認識一定數量的漢字，這比非漢字母語的學習者更容易習得中文，漢字識寫也相對容易。且由於腦中儲存大量豐富的漢字資訊，因此大腦對漢字的檢索是自動化的。但對於非漢字文化圈的學生來說，漢字是他們學習華語的最大障礙之一。他們對漢字的認知則缺乏經驗支持，因此在識寫漢字時有其困難。

根據本論文的考察，當前以華語為第二語言學習者的漢字指導法茲分析如下：

#### 1. 按照「語言與文字教學的時間先後」來探討第二語言之漢字指導法：

主要有三種方式：一為「先語後文」，先以拼音學習課文，累積一定數量詞彙後再學習漢字。現雖少見完全「先語後文」的教材，但亦有採取折衷方式的，如在學習華語的初期採取「先語後文」，先利用拼音學習口語，再按漢字規律來安排所應習得的漢字，後期便採取「語文同步」的方式，教材如中國大陸的《新

實用漢語課本》、《當代中文》等。二為「語文同步」，漢字的出現順序根據課文中語言的呈現，教材如台灣的《新版實用視聽華語》、《遠東生活華語》等。三為完全採取「語文分開」方式，教材如法國的《漢語入門》、《漢語雙軌教程》等。此乃針對華語中語言與文字的關係以及學習者（特別是非漢字圈學習者）對於漢字的認知特點來考慮。

## 2. 按照「語言與文字的交互關係」來探討第二語言之漢字指導法：

主要有兩種方式，一為「分散識字法」，將漢字置於具體語言環境中習得，強調「字不離詞，詞不離句，句不離文」。根據本論文第三章的考察，大多數華語教材便是屬於「分散識字」教材。

二為「集中識字法」，運用中國文字特性來教學，強調以形近字、同音字及基本字帶字等方法從事漢字教學。先集中學習一批漢字，然後以這些漢字擴展語言，編寫課文。教材如法國《漢語語言文字啟蒙》以漢字使用頻率高低、漢字部件組字功能強弱為標準篩選出應優先學習的基本字，希望學習者在習得後能帶動後期使用頻率低的漢字。

前者考慮學習者在學習華語時漢字使用的語境問題，後者則希望先解決漢字難學的問題。

## 3. 從「識字與寫字的關係」來探討第二語言之漢字指導法：

根據安雄（2003）與江新（2007）的研究，以華語為第二語言學習者的識字與寫字可能為兩個獨立的過程。根據本論文第三章的研究發現，在漢字習得中識字與寫字的認知過程並不相同。

從識字與寫字的關係來考察時，發現當前華語教學中關注到識字與寫字的關係，且有兩種主要的方式，一為「識寫同步」，指的是在漢字習得時對於識字與寫字的要求是一致的，教材如中國大陸的《新實用漢語課本》、《當代中文》等；臺灣的《新版實用視聽華語》、《遠東生活華語》等以及美國的《中文聽說讀寫》、《實用漢語課本》等。二為「識寫分流」，指的是對於識字與寫字有不同的要求，一即識字量應大於寫字量，教材如法國的《漢語語言文字啟蒙》及《漢語雙軌教程》等，均區分主動書寫字與被動認讀字，且識字量應大於寫字量。

「識寫同步」的要求常因為非漢字圈學習者容易因讀寫嚴重落後而影響學習效率與興趣，而漢字圈學習者卻因母語漢字的影響而導致學習中文漢字時對於字音、字形與字義的混淆。因此筆者在本論文第四章中提出「識寫分流」與「識寫同步」的實驗，結果發現「識寫分流」的要求能提高學習者漢字習得效率。

綜上所述，本論文的撰寫並非要提倡任何一種教學法，實際上也不可能有一種教學法適用於各種教學環境以及各種母語背景的學習者。本論文所提出的「識寫分流」要求，並非短時間的漢字習得要求，也非僅止於對於漢字初學者的漢字習得要求。筆者認為應該要以宏觀的角度來看，站在各種教學法之上，將之視為一種教學觀（Approach）而非單一的教學法（Method）。<sup>157</sup>使「識寫分流」成為長遠的漢字習得要求，正如同第一語言學習者一般，在達到一定的識字量與寫字量之前所採取的長期漢字習得要求。

此外，與第一語言學習者相較之下，漢字對於以華語為第二語言學習者來說是學習語言與文字，而第一語言學習者則為多領域的學習，漢字成為獲得其他學科知識的媒介。

## 第二節 「識寫分流」要求對於以華語為第二語言之 漢字習得的影響與評估

根據本論文第二章的研究發現，第一語言學習者對於小學學童的漢字習得要求大多為「識寫分流」—對於識字與寫字有不同的要求，亦即識字量大於寫字量。而第一階段只要求會識讀的字成為下一階段會書寫的字，此般螺旋式的漢字要求下減輕學童識字的負擔。

對於以華語為第二語言學習者來說，柯傳仁、沈禾玲（2003）認為在華語學習的初級階段，應該避免在漢字書寫方面對學習者提出過高的要求而導致由於佔用太多的學習時間而造成過高的學習壓力，以至於影響學習者的學習信心與積極性。Ke（1996）分析以華語為第二語言學習者的漢字識讀與書寫成績發現，書寫成績好的學習者識讀成績也好，但識讀成績好的書寫成績未必好。筆者在第四章「識寫分流」的實驗也得到相同的結果。

因此筆者認為可以吸取兩岸小學學童「識寫分流」的漢字習得要求，將之引用到對外華語教學上。對於以華語為第二語言學習者來說，在有了一定的識字基礎後再進行寫字要求，且對識字量的要求大於寫字量。這樣的方式不但對於第一語言學習者的漢字習得有明顯的助益，對於以華語為第二語言學習者來說，亦會大大減輕負擔，有利於華語學習。本論文第四章已分析過「識寫分流」的實驗結果，因此本章則探討「識寫分流」對於漢字習得的影響。

<sup>157</sup> 此處引用Anthony（1963）對教學觀（approach）、教學法（method）、和教學技巧（technique）三個階層的定義，最上層的語言教學觀（approach）乃是一套說明語言、學習和教學本質的基本假設；第二個層次的教學法（method）乃是依據某種特定教學觀所發展出具有整體性和系統性的教學模式；最下層的教學技巧（technique）則是按照教學觀和教學法在課堂中實施的具體教學活動。

在吸納傳統識字教學經驗的基礎上，對第一語言學習者的語文教學提出了識寫分流的識字要求。從高的層次更新了教學觀念，不僅因其符合語言學理論和認知規律，且提高了學習者的學習興趣，增進識字效率後也提升了自學能力，進一步能迅速進入閱讀，並促進了其他學科的學習。有鑒於此，筆者根據識寫分流實驗結果分析發現該實驗有以下三項優點及影響：

### 一、「識寫分流」能提高識字效果：

本論文將漢字習得區分為識字、寫字、用字等三個不同的層次，其中最低的層次為「識字」。且「識寫分流」實驗對於識字的要求乃是在真實的語境中識字，一能擴大學習者的識字量，二能在有意義的語境中使用。

由本論文的實驗結果顯示，實驗組採取識寫分流的方式，經過12週的教學，識字成績明顯優於對照組（平均識字成績差為+16.86%）。由於兩組學習者在實驗前的識字能力是相同的（同為中文零起點），因此可以證明「識寫分流」能提高識字效果。但本實驗的「識寫分流」並非將漢字識讀與書寫完全分離，而是採取相互聯繫的方式，僅是對漢字習得的要求不同。亦即主要課文「識寫同步」，補充課文「識寫分流」的方式，使學習者無須花費大量的時間於漢字的書寫上，反而能有更多時間發展聽、說、讀的能力。

### 二、「識寫分流」能提高寫字效果：

「識寫分流」的實驗並非不寫，而是在提高識字量的前提下保持一定的寫字量。根據本論文實驗發現，無論是實驗組或是對照組，學習者識字成績與寫字成績具有密切的關係。且實驗組平均識寫成績均高於對照組，足見在「多識」的要求下依然能夠保持一定的寫字量，寫字成績亦高於對照組。顯示多識可以提高寫字效果。因此若能使學習者擴大識字量，提升閱讀能力，與識字成績呈現正相關的寫字能力亦能得到相對的提升。

由以上的實驗結果顯示，經過12週「識寫分流」的教學，實驗組寫字成績明顯優於對照組（平均寫字成績差為+9.75%）。由於兩組學習者在實驗前的寫字能力是相同的（同為中文零起點），因此可以證明「識寫分流」能提高寫字效果。雖然與識字成績相較之下，寫字成績差距較小，但是由此實驗證明大量識字可以使學習者更有效地掌握漢字的規律，進而提高寫字能力。

### 三、「識寫分流」能促進口語能力：

對於以華語為第二語言學習者來說，不同的母語背景影響其語言習得效果。漢字圈學習者在讀寫的表現往往高於聽說的表現，但是受到母語漢字的影響以及「訓讀法」的習得模式，使之理解中文漢字時或有形、音、義的差異，閱讀中文時以目讀方式進行，以為看得懂漢字便能讀懂中文，而忽略口語的發展。因此若能採取識寫分流的模式，將漢字置於一定的語境中，雖然只要求識字，但對於漢字圈漢字母語者來說，能夠直接促進口語能力的發展，改變其重視讀寫不重聽說的缺失。

而對於非漢字圈學習者來說，「多識」並非要求「多寫」，目的在於不要讓漢字成為聽說的阻礙，希望減輕學習者的負擔。在識寫分流的要求下，識字、閱讀以及聽說能力的發展能夠相互促進，這樣的模式符合漢字的特點和認知規律。然而識寫分流中的識字不僅是機械記憶，更以《華語八百詞》與《華語八千詞》作為只識不寫的字。這些字詞經過篩選，考慮到以華語為第二語言學習者的習得規律，並且按照漢字難易程度與使用頻率來學習。

### 第三節 以華語為第二語言學習者之漢字習得研究

#### 對漢字教學的啟示

本論文第三章第三節已提出當前以華語為第二語言學習者之漢字習得研究的問題有四：缺乏具體的漢字習得標準、缺乏獨立的漢字課程與教材、忽略學習者背景差異以及相關研究過於集中。筆者將以上觀察與「識寫分流」實驗結果相結合，對於漢字教學提出四點建議：

#### 一、 應建立漢字習得標準：

考察當前以華語為第二語言學習者的漢字習得要求發現，由於學習的背景差異及各地區對於漢字習得的要求不盡相同，因此要制定統一的漢字習得標準實為不易。且當前語言教學多訂有標準，如本論文第三章第一節談到的美國《21世紀外語學習標準》（Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century, 1996）、加拿大《語言等級標準》（CLB, Canadian Language Benchmarks, 2000）、歐洲的《語言共同參考架構：學習、教學、評估》（CEFR, 2001）等。由於漢字相對於拼音文字的特殊性，且因應這些語言標準的提出，再加上以漢字為第一語言學習也制定出了共同的標準，因此以華語為第二語言學習者的漢字習得也應訂有具體目標，使學習者與教學者均有參照的標準。

筆者建議應根據當前的語言標準並考量漢字特點來制訂，建議採取因地制宜

的方式來制訂漢字習得標準。可根據漢字習得在各地區華語教學中的定位來探討。如華語地區為第二語言教學，非華語地區則為外語教學，由於語言環境不同，學習者接觸中文的機會多寡也有所差異。因此在字量與字種的選擇上應有所不同。華語地區的漢字習得標準應高於非華語地區，但兩者識字量均應大於寫字量。

根據本論文從第一語言學習者漢字習得要求所得到的啟示，第一語言學習者的中文母語者小學六年級的識字量可作為在華語地區華語學習者漢字習得要求的參考指標，即識字量為2400-3000字，寫字量為1800-2500字。而漢字母語者小學六年級的識字量則可作為非華語地區華語學習者漢字習得要求的參考指標，即識字量為1000-1800字，寫字量為800-1500字。但此問題仍需更深入的研究與探討才能更有針對性的具體成果。

## 二、 課程安排應將綜合課程與漢字課並重：

根據本論文第三章的考察發現，當前的華語教學中關於漢字教學的課程安排有兩種類型：一為綜合課程中的漢字教學，二為獨立的漢字課，而兩者各有利弊。綜合課程較獨立的漢字課有語境，學習者可以將習得的漢字在適當的語境中使用，且根據研究顯示漢字在教材中出現的頻率對於學習效果有相當的影響，漢字在教材中出現的頻率越高，學習者的習得效果也越好（江新，2006）。

因此在綜合課程教材中應提高漢字的覆現率。但因為課程中隨著課文出現的漢字並未依照漢字規律，因此對於學習者來說較無系統。然而獨立的漢字課較綜合課程隨文識字有系統，可以根據漢字的筆畫繁簡、使用頻率加以編排，更符合第二語言學習者漢字習得的規律。但獨立漢字課程的漢字教材著重點在於識字與寫字，因此脫離容易語境，對於學習者來說識字、寫字固然重要，但用字亦為語言學習的重點。

因此，筆者認為若能同時開設綜合課程與針對不同母語背景學習者的獨立漢字課，不僅能使習得之漢字在適合的語境中運用，也可針對漢字圈與非漢字圈學習者的漢字認知特點來從事更有效率的漢字教學。以日文為例，日文與中文語言與文字的關係並不相同，日文乃使用漢字、假名與羅馬字並用的混雜文，日文漢字形、音、義之間的關係不若中文漢字單純，訓讀時多為一漢字一音節一語素，但音讀時則不然，一漢字或為單一音節或為多音節。再加上日文漢字與中文漢字有許多同形詞，若能指導學習者區分兩者形、音、義的原則，則能收事半功倍之效。

此外，應注意到的是此漢字課程應包括正體字與簡化字兩種不同字體。在華語地區，中國大陸教材多為簡化字，在台灣則用正體字。對於零起點的學習者來說，無論是在中國大陸或是台灣，從零開始學習正體字或簡化字，跟著課程與教材依序前進。

但是在現實的教學中，往往會碰到來自世界各地非零起點的學習者，他們或在自己的國家已經學過中文才到華語地區學習，或在中國大學開始轉而到台灣學習，或是相反。倘若是接觸兩種不同字體的非零起點學習者，在字體的轉換上會碰到問題。當前的綜合性教材或是漢字教材多為正簡字體對照，如美國的《中文聽說讀寫》有正體字與簡體字兩種版本；法國的《漢語語言文字啟蒙》以簡化字為主，但在生詞表中列對應的正體字；台灣的《實用視聽華語》在生詞索引列出對應的簡化字等等。均未顧及到學習者字體轉換過程的問題。倘若能在綜合性教材或是漢字教材中將漢字簡化規律及正簡對照規律列出，並且比較兩種字體的不同，會使學習者在轉換的過程更加順利。

### 三、 重視以華語為第二語言學習者母語背景的差異：

漢字圈學習者或非漢字圈的學習者雖有漢字背景的差異，但兩者的漢字教學目的乃是一致的，亦即漢字教學的目的是為了閱讀、寫作與溝通，掌握相當數量的漢字便成為學好華語重要的基礎。

正如本論文第四章的研究指出，漢字圈學習者在識讀漢字時對其母語漢字的依賴較深，可經由母語漢字的字義來識讀中文漢字，亦即經由字形來識讀漢字字義，未必經過字音的階段。而非漢字圈學習者無漢字背景，其對母語的理解方式須經依賴字音，因此在識讀漢字時字音與字義的關係較為密切。漢字背景對於漢字字音與字義間的關係有影響，漢字學習者在識讀中文漢字時字音與字義沒有密切關係，而非漢字圈母語者則有密切關係。

此外，雖然漢字圈學習者因為母語漢字與中文漢字的相似性，容易產生正遷移，但也因此帶來了相當程度的干擾，因此漢字習得對漢字圈學習者來說既有其方便性亦有其困難點。對漢字文化圈留學生來說，有從母語文字到漢字的適應過程，教學的重點應在於如何協助學習者將中文漢字的形、音、義聯繫起來，儘量減少母語的負遷移。對於非漢字圈學習者來說，對文字的感知由單向的線性排列到二維平面結構、從形音聯繫到形音義結合等等。

因此，從事漢字教學工作之首要任務是了解不同母語背景學習者的差異，應區分漢字圈及非漢字圈學習者，並且根據其漢字習得的特點來加以區分，並幫助學習者形成正確的漢字觀念，掌握漢字形、音、義之間的聯繫，以達成漢字習得的目的。

### 四、 加強漢字指導法的研究：

根據本論文第三章的研究發現，漢字圈學習者的華語教學與華語教材中，對於漢字的講解較為缺乏。雖然漢字圈學習者因母語漢字的關係，相較於非漢字圈學習者來說，漢字習得較為容易。但是正因為母語漢字與中文漢字的相似性，更突顯出強調其差異的重要。因此，建議對於漢字圈學習者在漢字指導時應注重漢字形、音、義之間的差異，並加強同形詞的研究，使漢字圈學習者的漢字習得更有效率。除了在華語教材中對於漢字母語者與中文母語者所使用的漢字提供差異的比較之外，更要在漢字指導時著重於此。

而針對非漢字圈學習者則應重視漢字本體教學，由筆畫、筆順起，至部首、部件，最後指導漢字結構。然而，不同母語者在漢字習得時也應有所差異，在當前的研究中統稱為非漢字圈學習者，並未注意到不同母語者漢字習得的差異進行更深入的研究。

總之，對於不同母語者應採取不同的漢字指導方式，除了從事相關研究之外，更應落實在實際教學中。

#### 第四節 結語及未來展望

本論文撰寫的目的在於界定漢字習得的範圍，瞭解第一語言學習者及以華語為第二語言學習者漢字習得規律，並借鑒第一語言學習的漢字習得方法，以提高以華語為第二語言學習者的漢字習得效率。在前言中已談到本論文的寫作希望能解決以下幾個問題：何謂漢字習得？第一語言之漢字習得有何特點？中文母語者與漢字圈漢字母語者其間的異同為何？第二語言學習者之漢字習得有何特點？第一語言學習者與第二語言學習者漢字習得之異同為何？第一語言漢字習得是否能作為第二語言學習者漢字習得之參考與借鏡？如何能增進第二語言學習者之漢字習得效果？解決上述問題之後能為漢字教學乃至於整個華語教學帶來何種啟發與貢獻？現將研究結果分述如下：

首先是漢字習得的範圍與定義，筆者在第一章已清楚說明本論文的寫作採取的定義乃從學習者的立場而言，亦即「漢字習得」包括學習漢字以後獲得的漢字能力，內涵有二：一為漢字的基本知識，漢字的文化與歷史演進等；二為識字能力與寫字能力，涉及漢字形、音、義及三者間的關連等。外延可擴展至漢字習得與語言能力的關係，漢字習得能力對閱讀能力的影響等等。學習者在漢字習得過程中的認知作用、母語對漢字習得的影響以及漢字習得偏誤等種種議題。且由認知心理學來討論的話包括三種知識：一為陳述性知識（declarative knowledge），包括漢字理論與漢字本體等。二為程序性知識（procedural knowledge），包括書寫漢字、閱讀理解等。三為策略性知識（strategic knowledge），包括提高漢字習得興趣及運用漢字習得策略及閱讀策略等。

然而漢字習得的定義並非只有一種，要視討論對象而定。筆者認為可將漢字



習得區分為三種：其一是第一語言學習者的漢字習得，其二是漢字圈以華語為第二語言學習者之漢字習得，其三為非漢字圈以華語為第二語言學習者之漢字習得。對第一語言學習者來說，在入學之前已具備口語能力，因此入學後才開始正式習得漢字，因此其口語能力與書面溝通能力的習得是有時間先後順序的，兩者是可以區分的。對以華語為第二語言學習者來說，語言習得與漢字習得幾乎是同時的，雖也可能有習得時間的先後順序，但不若第一語言學習者般是長時間階段性的語文分開（先聽說後讀寫），反而是密切相關的。漢字圈學習者的漢字習得接近中文母語者的漢字習得，以日本、韓國學習者為例，在習得母語時便習得漢字，因此對於中文漢字的理解是透過母語漢字作為媒介。語言與文字的關係在其母語中是與中文母語者相類似的，亦即「先語後文」，在學習華語時卻是「先文後語」，亦即先習得漢字才開始學習語言。但兩者在字形、字音及字義有所不同，一為學習者的母語漢字，一為中文漢字，學習者乃是運用母語漢字作為媒姐來理解中文漢字的。

在本論文的研究中考察第一語言學習者之漢字習得，並與以華語為第二語言學習者之漢字習得做一比對，發現兩者間有相似處也有相異點。相似處在於習得對象—漢字本體，學習者由淺而深、先易後難的認知順序以及基本的常用漢字數量等；相異點在於漢字習得前的先備知識、對不同學習者的習得要求以及漢字指導法等，且第一語言學習者的漢字習得大多始於兒童階段，在既有的口語基礎之上進而習得漢字，研究時要考慮識字與閱讀的關係、口語能力與文字能力的關係等。而第二語言學習者則要考慮中文語言與文字的關係、漢字背景與漢字習得的關係等等。

本論文第四章借鏡第一語言學習者「識寫分流」的漢字習得要求進行實驗，得知以華語為第二語言學習者採用此方法除了能夠提高識字量外，並能保持一定的寫字量，且對於口語能力的提升也具有一定的效果，並可證明在漢字習得上獲得相當的成效。本論文最後並為漢字教學提供四項具體的建議，希望能提高第二語言學習者漢字習得效果。

筆者期望本論文能成為將來相關研究的基礎，包括第一語言學習者的漢字習得與以華語為第二語言學習者的漢字習得。在第一語言學習者的漢字習得方面：根據本論文的考察發現漢字習得對第一語言學習者來說具有媒介作用，除了語文教育外，亦成為獲得其他知識的工具，因此對於閱讀能力與知識的取得具有相當重要的影響。但當前對於第一語言的漢字習得多為閱讀障礙學童的研究，對於一般學童的漢字習得及第一語言漢字習得對於閱讀影響的相關研究並未見有較全面的研究成果，例如對中國大陸、台灣、香港等中文母語地區以及日本、韓國等漢字圈漢字母語地區進行全國性學童漢字習得效果的調查、漢字習得對於閱讀影響的調查等等。若能投注相當人力，從事廣泛且深入的研究，定能對於提高第一語言學習者漢字習得效果乃至於閱讀效果有更具體的助益。

在以華語為第二語言學習者的漢字習得方面：根據本論文的考察發現，對於

以華語為第二語言學習者來說，如何有效地結合文字和語言以及解決識字與寫字的問題是極為重要的課題。本論文已採取實驗的方式來證明「識寫分流」能提高漢字習得的效率。但筆者希望未來的研究能有更全面的調查，如對於華語地區及非華語地區分別進行以華語為第二語言學習者的漢字習得調查，包括識字量與寫字量、習得時數與習得效果的關係等進行全面性的考察。此般大規模的研究，就單一研究者來說往往礙於現實的侷限無法自由地調查與實驗，包括教學機構的編制與學習者的程度與人數難以控制等等都需要人力與物力。

其次，如何提高以華語為第二語言學習者的學習動機也應成為將來的研究課題。根據本論文的調查發現，多數學習者在學習華語之初便有漢字難、漢字多的畏懼心理，且學習動機強者具有良好的學習效果。倘若能提高學習者的學習動機，使學習者對於漢字習得乃至於華語學習具有高度興趣與信心，自然能提高漢字習得的效率。

在漢字指導與教材編寫方面，雖然漢字習得的認知過程很重要，相關研究也有一定的成果，但是教學及教材編寫未必按照認知過程進行。當前的華語教材多為主題式課文，如何編寫出一套符合教與學需要的綜合性教材以及漢字課程專門教材是重要的課題。此外，有關漢字習得的相關資料庫太少，未來應建立大量第二語言學習者漢字習得的相關資料，如識字文本、漢字偏誤資料等等，目前的相關研究多僅止於學術上的研究，希望能在具體分析之後運用於教學上，提高以華語為第二語言學習者的漢字習得效果。

最後，筆者希望本論文的撰寫對於以華語為第二語言之教與學能有拋磚引玉的作用，以上所述不僅是筆者將來繼續研究的方向，也希望各位專家學者能投入相關研究，對於以華語為第二語言的教與學均能有所貢獻。



## 參考文獻

### 一、 中文：(按作者姓名筆畫順序)

- 明·呂坤。實政錄。卷三〈興復社學〉。收錄於北京圖書館古籍珍本叢刊48。北京：文獻書目出版社(1988)。
- 清·王筠。教童子法。清光緒江標輯刊靈鶴閣叢書，台北：藝文印書館(1966)。
- 清·王筠撰。文字蒙求。原刻景印百部叢書集成，清光緒包廷爵校刊後知不足齋叢書，梁溪浦氏刻本。台北：藝文印書館(1967)。
- 中國大百科全書出版社主編(1988)中國大百科全書·語言文字。北京：中國大百科全書出版社。
- 中國社會科學院語言研究所詞典編輯室編(1996)。現代漢語詞典(修訂本)。北京：商務印書館。
- 中國國家語委標準化工作委員會編(1997)。現代漢語通用字筆順規範。北京：語文出版社。
- 中華人民共和國教育部(2001)全日制義務教育語文課程標準(實驗稿)》。北京：北京師範大學。
- 中華人民共和國教育部(2002)。全日制義務教育課程標準。北京：北京大學出版社。
- 中華民國教育部編(2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 尤浩杰(2003)。筆畫數、部件數和拓撲結構類型對非漢字文化圈學習者漢字掌握的影響。世界漢語教學。2，72-81。
- 王幼敏(1996年)。對日本人書寫中文漢字差錯規律的分析及思考。華東師範大學學報。4，112-134。
- 王建勤、高立群(2005)。歐美學生漢字形音意識發展的實驗研究。收錄於趙金銘(主編)，對外漢語教學的全方位探索(頁374-390)。北京：商務印書館。
- 王建勤(2005)。外國學生漢字構形意識發展模擬研究—基於自組織特徵映射網絡的漢字習得模型。語言文字應用。4，138-143。
- 王建勤(2008)。漢語學習者漢字知識獲得機制模擬研究。語言文字應用。1。
- 王若江(2004)。對法國漢語教材的再認識。漢語學習。6，51-57。
- 王敏、王曉明(2012)。《漢語水平詞彙與漢字等級大綱》字表的收字分級考察例析。河北大學學報：社會科學版。37(4)，103-107。
- 王漢衛(2007)。精讀課框架內相對獨立的漢字教學模式初探。語言文字應用。1，119-124。
- 王碧霞、李寧、種國勝、徐葉菁(1994)。從留學生識記漢字的心理過程探討基礎階段漢字教學。語言教學與研究。3，21-33。
- 王碧霞等(1994)。從留學生漢字教學過程探討基礎階段漢字教學。語言教學與研究。3。
- 王鐵琨(2008)。語言使用時態考察研究與語言規劃。語言文字應用。1，23-44。
- 古川裕(2008)。日本中國語教學的新面貌—中學漢語教學和大學漢語教學的銜

- 接問題。雲南師範大學學報：對外漢語教學與研究版。6(2)，25-29。
- 史有為(1997)。伊地智善繼先生談日本的漢語教學。世界漢語教學。4，109-112。
- 甘瑞瑗(2002)。韓中同形異義漢字合成詞的對比分析。廣東社會科學。4，153-158。
- 白雪敏(2009)從兒童母語習得規律看對外漢字教學。赤峰學院學報。11，185-186。
- 白樂桑(1996)。漢語教材中的文、語領土之爭：是合併，還是自主，抑或分離？。世界漢語教學。4，98-100。
- 白樂桑(2005)。法國漢語教學歷史沿革與現狀(上)。法語學習。2，11-14。
- 白樂桑(2005)。法國漢語教學歷史沿革與現狀(下)。法語學習。3，7-10。
- 白樂桑(2008)。滾雪球學漢語。北京：華語教學出版社。
- 白樂桑、張朋朋(1989)。漢語語言文字啟蒙。巴黎：La compagnie。
- 白樂桑、張麗(2008)。歐洲語言共同參考框架新理念對漢語教學的啟示與推動。世界漢語教學。3。
- 石定果、萬葉馨(1998)。關於對外漢字教學的調查報告。語言教學與研究。1，36-48。
- 任遠(1995)。新一代基礎漢語教材編寫理論與編寫實踐。語言教學與研究。2，82-95。
- 林君穎(2001)。華語初級教材語法用語及語法點選擇之初探。台北：國立台灣師範大學華語文教學研究所碩士論文，未出版。
- 伍英姿(2010)。初級階段「語文並進」模式下的漢字教學。華南師範大學學報。3。
- 全香蘭(2000)。韓國的漢字現狀。漢字文化。4，40-43。
- 印京華(2006)。在美國大學普及漢語教學的策略。雲南師範大學學報。4(2)，82-86。
- 印京華(2006)。探尋美國漢語教學的新路：分進合擊。世界漢語教學。1，116-121。
- 安琪(2011)。法國中學生漢字學習情況調查與分析。漢語文教學。1，83-87。
- 安雄(2003)。談對外理性識字法的構造。世界漢語教學。2，111-115。
- 曲維(1995)。中日同形詞的比較研究。遼寧師範大學學報。6，121-127。
- 朱宇清(2003)。抓住漢語漢字的特點進行對外漢語教學。常州工學院學報。1，81-83。
- 朱志平(2002)。漢字構形學說與對外漢字教學。語言教學與研究。4，35-41。
- 朱歧祥(2009)。論文字流變對漢字教學的重要性。東海中文學報。21，1-10。
- 全香蘭(2002)。韓國人的漢字字音認知基礎及其教學。漢語口語與書面語教學—2002年國際漢語教學學術研討會論文集(頁320-337)。
- 江新(2002)。中級階段日韓學生漢語閱讀中字形和字音的作用。上海：第六屆國際漢語教學討論會論文。
- 江新(2001)。外國學生形聲字表音線索意識的實驗研究。世界漢語教學。2，68-74。
- 江新(2003)。不同母語背景的外國學生漢字知音和知義之間關係的研究。語言教學與研究。6，51-57。
- 江新(2005)。針對西方學習者的漢字教學：識寫分流、多識少寫。對外漢語教學的全方位探索(頁392-401)。北京：商務印書館。

- 江新(2007)。「認寫分流、多認少寫」漢字教學方法的實驗研究。**世界漢語教學**。2, 123-126。
- 江新(2010)。外籍生形聲字表音線索意識的實驗研究。**世界漢語教學**。2, 68-74。
- 江新(2011)。解決漢字難學的對策。**國際漢語**。1, 1-6。
- 江新、柳燕梅(2004)。拼音文字背景的外國留學生漢字書寫錯誤研究。**世界漢語教學**。1。
- 江新、趙果(2001)。初級階段外國留學生漢字學習策略的調查研究。**語言教學與研究**。4, 10-17。
- 羊彪、許世彤(1989)。母語不同者在漢字及英文辨識中大腦兩半球的功能特點。**心理學報**。2, 180-184。
- 何三本(1994)。兩岸小學語文課程識字、寫字教學比較研究。**東師語文學刊**。7, 1-99。
- 何以聰、徐家良(1995)。**小學教學全書語文卷**。上海：上海教育出版社。
- 芝田稔(1990)。關於漢語和日語的漢語詞彙。**第三屆國際漢語教學討論會論文選**(頁777-778)。北京：北京語言學院出版社。
- 吳忠豪(2003)。小學低年級學生識字能力的調查研究。**上海師範大學學報(哲學社會科學·教育版)**。32(11), 103-107。
- 吳門吉、高定國、肖曉雲、章睿建(2006)。歐美日韓學生漢字認讀與書寫習得研究。**語言教學與研究**。6, 64-71。
- 吳忠偉(主編)(2010)。**《當代中文》**北京：華語教學出版社。
- 吳履平(2001)。**20世紀中國中小學課程標準、教學大綱彙編：語文卷**。北京：人民教育出版社。
- 呂必松(1987)。關於語言教學法問題。收錄於**對外漢語教學探索**(頁19-20)。北京：華語教學出版社。
- 呂必松(2007)。**漢語和漢語作為第二語言教學**。北京：北京語言大學出版社。
- 呂叔湘(1987)。**語文近著**。上海：上海教育出版社。
- 呂叔湘(1995)。「注音識字、提前讀寫」實驗報告序。**呂叔湘全集第十一卷：語文教育論著—習作批改**(頁292-294)。鄭州：河南教育出版社。
- 肖奚強(2000)。外國學生漢字偏誤分析。趙金銘主編，**對外漢語研究的跨學科探索：漢語學習與認知國際學術研討會論文集**(頁363-374)。
- 余煥睿(1990)。日本漢字政策的演變。**世界華文教學研討會論文集**(頁314-319)。
- 宋連誼(2000)。漢語教學中只重認讀不求書寫的可行性。**第六屆國際漢語教學討論會論文選**(頁114-119)。北京：北京大學出版社。
- 李大遂(2001)。**略論漢字表音偏旁及其教學**。**中國對外漢語教學學會北京分會第二屆學術年會論文集**。北京：北京語言文化大學出版社(頁21-30)。
- 李大遂(2002)。**簡論偏旁與偏旁教學**。**暨南大學華文學院學報**。1, 27-33。
- 李泉(1990)。漢語常用辭彙與日語相應漢字辭彙對比—兼論對日本人的漢語辭彙教學。**第三屆國際漢語教學討論會論文選**(頁779-780)。北京：北京語言學院出版社。
- 李培元、任遠(1986)。**漢字教學簡述—對外漢語教學發展史之一章**。**第一屆國際漢語教學討論會論文選**(頁307-314)。北京：北京語言學院出版社。
- 李維(1998)。**認知心理語學研究**。杭州：浙江人民出版社。
- 李娟、傅小蘭、林仲賢(2000)。學齡兒童漢字正字法意識發展的研究。**心理學報**。3(22), 121-126。

- 李蕊 (2005)。留學生形聲字形旁意識發展的實驗研究。《語言教學與研究》。4，52-58。
- 李蕊 (2005)。對外漢語教學中的形聲字表義狀況分析。《語言文字運用》。2，104-110。
- 杜君燕 (1994)。日本漢語教學中的漢字問題。《世界漢語教學》。3，67-73。
- 杜姪林 (2007)。非漢字文化圈留學生漢字課教學策略研究。《上海商學院學報》。8(2)，66-68。
- 邢紅兵 (2005)。漢語水平漢字等級大綱漢字部件統計分析。《世界漢語教學》。2，49-55。
- 伶樂泉 (1999)。《小學識字教學研究》。廣州：廣東教育出版社。
- 周小兵 (1999)。對外漢字教學中多項分流、交際領先的原則。收錄於呂必松 (主編)，《漢字與漢字教學研究論文集》(頁 218-222)。北京：北京大學出版社。
- 周中天、張莉萍 (2007)。華語文能力分級指標之建立。發表於「東亞教育評鑑論壇：新興議題及挑戰」國際會議。台北：國立台灣師範大學。
- 周有光 (1984)。現代漢語用字的定量問題。《辭書研究》。4，2-12。
- 周有光 (1988)。《世界字母簡史》。上海：上海教育出版社。
- 周有光 (1992)。《中國語文縱橫談》。北京：人民教育出版社。
- 周有光 (2001)。21 世紀的華語與華文。發表於北京：語文現代化與漢語拼音方案國際學術研討會。
- 周亞民 (2009)。漢字知識本體在漢字教學的應用。《華語文教學研究》。6(1)，91-112。
- 周祖謨 (1953)。教非漢族學生學習漢字的一些問題。《中國語文》。7，25-28。
- 周建、林松柏 (1996)。《外國漢字速成》。北京：華語教學出版社。
- 易洪川 (1999)。筆順規範化問題研究。《語言教學與研究》。3，49-56。
- 林季苗 (2011)。漢語教學四大原則與法國經驗。《華語文教學研究》。8(2)，65-79。
- 姜麗萍 (1998)。基礎階段留學生識記漢字的認知過程。《漢語學習》。2，46-49。
- 宣崇慧 (2007)。二年級學童讀字相關認知因素及提取發音訊息的習字表現之探究。《特殊教育研究期刊》。32(3)，17-37。
- 施正宇 (1998)。現代漢字的幾何性質及其在漢字教學中的意義。《語言文字應用》。4(2)，59-65。
- 施正宇編 (2005)。《新編漢字津梁》。北京：北京大學出版社。胡志偉、顏乃欣 (1995)。中文字的心理歷程。收錄於曾進興 (主編)，《語言病理學》(頁 121-132)。台北：心理出版社。
- 范家瑀 (2011)。《國小國語教科書識字教材之研究》。屏東：國立屏東教育大學中國語文學系教育碩士班碩士論文，未出版。
- 姚淑婷 (2010)。《對外華語文識字教學之初級課程研究》。桃園：中原大學應用華語文學系碩士班學位論文，未出版。
- 柯彼德 (1995)。關於漢字教學的一些新設想。《第四屆國際漢語教學討論會論文選》(頁 108、104-112)。北京：北京語言學院出版社。
- 柯華葳 (1993)。語文科的閱讀教學。收錄於李吟 (主編)，《學習輔導》。台北：心理出版社 (頁 261-277)。
- 柯華葳 (1986)。由兒童會錯意字分析探討兒童認字方法。《華文世界》。39，25-32。
- 柯華葳 (1999)。《閱讀理解困難篩選測驗施測說明》。行政院國家科學委員會特殊

- 教育工作小組印行。
- 柯傳仁、沈禾玲 (2003)。回顧與展望：美國漢語學理論研究評述。**語言教學與研究**。3, 87-91。
- 信世昌 (2001)。**華語文閱讀策略之教程發展與研究**。台北：師大書苑。
- 柳燕梅 (2001)。**漢字速成課本**。北京：北京語言大學出版社。
- 柳燕梅 (2002)。生詞重現率對歐美學生漢語詞彙學習的影響。**語言教學與研究**。5, 59-63。
- 柳燕梅 (2002)。從識記因素談漢字教材的編寫原則。**漢語學習**。5, 63-67。
- 柳燕梅、江新 (2003)。歐美學生漢字學習方法的實驗研究—回憶默寫法與重複抄寫法的比較。**世界漢語教學**。1, 65-68。
- 洪儷瑜 (1999)。國小學童之視知覺能力與語文相關研究。收錄於**學童閱讀困難的鑑定與診斷研討會文集** (頁35-57)。國立中正大學心理學系認知科學研究中心。
- 洪儷瑜 (2005)。由語文學習困難的評量工具談其概念與運用。收錄於洪儷瑜、王瓊珠、陳長益 (編), **突破學習困難** (頁4-28)。台北：心理出版社。
- 洪儷瑜、陳美芳 (1996)。**國語文低成就學生在閱讀歷程的視知覺能力之研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。(NSC-84-2412-H-003-013 F5)。
- 洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬 (2008)。學童「識字量評估測驗」之編製報告。**測驗學刊**。55 (3), 489-508。
- 洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬、陳慶順、李瑩玟 (2003)。**基本讀寫字綜合測驗指導手冊**。台北：心理出版社。
- 皇甫素飛 (2006)。認知語言學視角中的「識寫分流」。**教育評論**。3, 76-78。
- 胡永崇 (2002)。學習障礙學生之識字教學。**屏師特殊教育**。3, 17-24。
- 馬燕華 (2005)。論漢字教學的性質、類型、特徵：對不同類型語言教材中的漢字選擇。收錄於世界漢語教學學會 (編), **論漢字與漢字教學—第一屆國際漢語教學討論會會議論文** (頁 463-473)。
- 郎雙琪 (1997)。**漢語普通話教程—漢字課本**。北京：北京語言大學出版社。
- 孫德金 (主編) (2006)。**對外漢字教學研究**。北京：商務印書館。
- 孫照保 (2008)。**農村小學生是字量調查報告—以安徽省廬江縣某陣小學生識字量調查研究為例**。上海：上海華東師範大學碩士論文，未出版。
- 孫琳 (1997)。漢字習得與漢字教學實驗室。**漢字與漢字教學研究論文選** (頁 355-368)。北京：北京大學出版社。
- 孫聖林 (2001)。漢文對漢字字形習得的正負遷移。**雲南師範大學學報—對外漢語教學與研究版**。8 (3), 41-45。
- 徐子亮 (1999)。外國學生漢語學習策略的認知心理分析。**中國對外漢語教學學會第六次學術討論會論文選** (頁 174-186)。
- 徐子亮 (2003)。漢字背景與漢字認知。**漢語學習**。6, 63-67。
- 徐健宏 (1999)。**漢字詞和漢語辭彙的比較研究**。鄭州：河南師範大學。
- 秦麗花 (2003)。從漢字的特性與學習談兒童識字能力發展的相關研究。**屏師特殊教育**。3, 1-8。
- 郝美玲 (2007)。留學生正字法意識的萌芽與發展。**世界漢語教學**。1, 29-39。
- 郝麗霞 (2010)。留學生漢字教學：多認讀，少書寫研究回顧。**語言教學研究** (頁



- 128-129)。
- 郝麗霞 (2010)。留學生漢字習得過程研究述評。**教學研究**。4, 134-135、140。
- 高立群 (2001)。外國留學生規則字偏誤分析—基於中介語語料庫的研究。**語言教學與研究**。5, 55-62。
- 高箬遠 (2004)。日本學生漢語習得中的漢字詞偏誤分析。**雲南師範大學學報**。7, 5-7。
- 崔永華 (1997)。漢字部件和對外漢字教學。**語言教學與研究**。2, 49-62。
- 崔永華 (1999)。關於對外漢字教學的一種思路。**北京大學學報**。3, 114-118。
- 崔永華 (1999)。基礎漢語教學模式的改革。**世界漢語教學**。1, 206, 145-152。
- 崔永華 (2008)。從母語兒童識字看對外漢字教學。**語言教學與研究**。2, 17-23。
- 崔岑岑、侯博 (2008)。留學生漢字書寫偏誤舉隅分析。**現代漢語語言教學研究**。4, 88-89。
- 崔雅萍 (2002)。圖式理論在 L2 閱讀理解中的運用。**外語教學**。5, 52-57。
- 國立台灣師範大學主編 (2008)。**新實用視聽華語**。台北：正中書局。
- 國家對外漢語教學領導小組辦公室 (1992)。**漢語水平詞彙與漢字等級大綱**。北京：北京語言學院出版社。
- 國家漢語國際推廣領導小組辦公室編 (2008)。**國際漢語教學通用課程大綱**。北京：外語教學與研究出版社。
- 國家語言文字工作委員會 (1997)。**信息處理用 GB13000.1 字符集—漢字部件規範**。
- 張占一 (1990)。試議交際文化和知識文化。**語言教學與研究**。3, 14-17。
- 張志公 (1999)。**傳統語文教育初探**。香港：三聯書局。
- 張朋朋 (Zhang Pengpeng) (譯) (2009)。白樂桑 (Joel Bellassen) 著。**漢語語言文字啟蒙 I (Methode d'initiation a la languet a l'écriture chionose)**。北京：華語教學出版社。
- 張朋朋 (Zhang Pengpeng) (譯) (1997)。白樂桑 (Joel Bellassen) 著。**漢語語言文字啟蒙 II (Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises)**。北京：華語教學出版社。
- 張旺熹 (1990)。從漢字部件到漢字結構—談對外漢字教學。**世界漢語教學**。2, 112-120。
- 張朋朋 (2007)。語文分開、語文分進的教學模式。**漢字文化**。1, 64-68。
- 張武田、馮玲 (1992)。關於漢字識別加工單位的研究。**心理學報**。24(4), 379-385。
- 張武田、馮玲 (2001)。漢字屬性匹配與大腦兩半球協同活動。**心理學報**。4, 129-135。
- 張金蘭 (2009)。「識寫分流」教學策略對外籍生漢字識寫能力之影響—以非漢字圈零起點學生為主所做的調查。**中原華語文學報**。3, 55-74。
- 張英 (2004)。對外漢語文化教材研究—兼論對外漢語文化教學等級大綱建設。**漢語學習**。2, 53-56。
- 張積家 (2002)。筆劃複雜性和重複性對筆劃和漢字認知的影響。**心理學報**。34(5), 449-453。
- 張靜賢 (1998)。關於編寫對外漢字教材的思考。**語言教學與研究**。3, 139-147。
- 張莉萍 (2008)。對外漢語字集。**台灣華語文教學年會暨研討會**。花蓮：慈濟大學。

- 張學謙 (2000)。漢字文化圈的混合文字現象。收錄於盧國屏 (編)，**文化密碼、語言解碼：第九屆社會與文化國際學術研討會論文集** (頁 1-19)。台北：學生書局。
- 陳美芳 (1999)。學童口語理解能力之研究。收錄於國立中正大學心理學系認知科學研究中心 (編)，**學童閱讀困難的鑑定與診斷研討會文集** (頁 63-90)。
- 陳秀芬 (1998)。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。台北：國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳慧英編譯主編 (2007)。語言學詞典 (原作者：Hadumod Bussmann)。北京：商務印書館。
- 陳慶順 (2000)。識字困難學生與普通學生識字認知成分之比較研究。台北：國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳秀芬、洪儷瑜、陳慶順 (2008)。國小一至三年級讀寫字困難學童基本字讀寫能力之研究。**台東大學教育學報**。19 (2)，31-60。
- 陳曦 (2001)。關於漢字教學法研究的思考與探索—兼論利用漢字「字族理論」進行漢字教學。**漢語學習**。3 (5)，70-75。
- 教育部國語推行委員會編 (1999)。常用國字標準字體筆順學習手冊。中華民國教育部印行。
- 教育部教育研究委員會 (2000)。我國中小學國語文基本學力指標規劃研究完整版 (上冊)。台北：教育部。
- 許嘉璐 (1999)。語言文字學及其應用研究。廣州：廣東教育出版社。
- 曹思敏 (2009)。漢語兒童早期自然習得漢字的研究。**幼兒教育**。12，19-22。
- 畢鴻燕、翁旭初 (2007)。小學兒童漢字閱讀特點初探。**心理科學**。1，62-64。
- 莊雅州 (2008)。論漢字教學的原則。**中原華語文學報**。1，1-15。
- 連曉霞 (2009)。認知理論關照下的對外漢字教學。**當代教育理論與實踐**。1 (5)，40-42。
- 郭可敬、楊志奇 (1995)。漢字認知的複腦效應的實驗研究。**世界漢語教學**。2，78-83。
- 郭聖林 (2010)。韓文對漢字習得的正負遷移。**雲南師範大學學報**。8 (3)，41-45。
- 陸效用 (2001)。美國 21 世紀的 5C 外語教育。**外語界**。5，22-27。
- 鹿士義 (2002)。母語為拼音文字的學習者漢字正字法意識發展的研究。**語言教學與研究**。3，53-57。
- 彭聃齡、王春茂 (1997)。漢字加工的基本單元：來自筆畫數效應和部件數效應的證據。**心理學報**。29 (1)，7-12。
- 彭聃齡 (1997) 漢字識別中的兩種加工。收錄於彭聃齡 (主編)，**漢語認知研究** (頁 105-138)。濟南：山東教育出版社。
- 曾志朗 (1991)。華語文的心理學研究：本土化的沈思。楊中芳、高尚仁 (合編)，**中國人、中國心—發展與教學篇** (頁 539-582)。台北：遠流出版社。
- 程朝暉 (1997)。漢字的學與教。**世界漢語教學**。3，173-176。
- 舒華、宋華 (1993)。小學兒童的漢字形旁意識的再研究。**心理科學**。5，316-318。
- 費錦昌 (1997)。現代漢字筆畫規範芻議。**世界漢語教學**。2，10-16。
- 馮麗萍、盧華岩、徐彩華 (2005)。部件位置資訊在留學生漢字加工中的作用。**語言教學與研究**。3，66-72。
- 馮麗萍 (1998)。對外漢字教學用 2905 漢字的語音狀況分析。**北京師範大學學報**。

- 6, 94-101。
- 馮麗萍 (1998)。漢字認知規律研究綜述。語言文字運用。2, 97-103。
- 馮麗萍 (2005)。外國留學生漢字正字法意識及其發展研究。雲南師範大學學報。1, 12-17。
- 馮麗萍 (2007)。漢字認知及其神經機制研究。漢字的認知與教學：西方學習者漢字認知國際研討會論文集 (頁 181-197)。北京：北京語言大學出版社。
- 黃沛榮 (2009)。漢字教學的理論與實踐。台北：樂學書局。
- 黃苕冠 (2007)。外國學生以數位學習方式進行漢字書寫策略學習之成效研究設計。第五屆全球華文網路教育研討會論文集 (頁 1-9)。
- 黃秀霜 (1999)。中文認字能力之評量與診斷分析。收錄於國立中正大學心理學系認知科學研究中心編，學童閱讀困難的鑑定與診斷研討會文集〈頁 91-109〉。
- 黃貞姬 (2000)。《漢語水平漢字等級大綱》中的漢字與韓國教育用漢字構詞能力的比較。漢語學習。1, 51-55。
- 黃靜吟 (2004)。漢字筆順的存在價值析論。中正大學中文學術年刊。6, 161-170。
- 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。
- 靳洪剛 (2003)。多媒體漢字呈現與漢字習得研究：三個跨語言組的漢字測試分析。台北：第三屆全球華文網路教育研討會會議論文。
- 葉德明 (1990)。漢字認知基礎：從心理語言學看漢字認知過程。台北：師大書苑。
- 葉德明 (2000)。外籍生漢字書寫策略探討。第六屆世界華語文教學研討會論文集 (三) (頁 311-320)。臺北：世界華語文教學學會。
- 葉德明 (2002)。華語文教學規範與理論基礎。台北：師大書苑。
- 葉德明主編 (2004)。遠東生活華語 1-3。台北：遠東圖書公司。
- 董蓓菲 (2006)。語文教育心理學。上海：上海教育出版社。
- 楊一丹 (2001)。試論圖式理論及其在教學中的作用。齊齊哈爾大學學報。9, 89-91。
- 楊寄洲 (2003)。編寫初級漢語教材的幾個問題。語言教學與研究。4, 52-57。
- 楊慶華 (1995)。新一代對外漢語教材的初步構想。語言教學與研究。4, 4-7。
- 萬葉馨 (1996)。漢字筆順芻議。語言文化教學研究 (頁 114-131)。北京：華語教學出版社。
- 萬葉馨 (1999)。漢字字符分工與部件教學。語言教學與研究。4, 32-41。
- 萬葉馨 (2000)。略論形聲字聲旁與對外漢字教學。世界漢語教學。1, 62-69。
- 萬葉馨 (2003)。從漢字識別談漢字與漢字認知的綜合研究。語言教學與研究。2, 72-79。
- 萬葉馨 (2009)。略論漢字教學的總體設計。語言教學與研究。5, 59-65。
- 萬葉馨 (2007) 從漢字研究到漢字教學—認識漢字符號體系中的幾個過程。世界漢語教學。1, 5-15。
- 趙元任 (1980)。語言問題。北京：商務印書館。
- 趙中建、賈愛武 (2002)。走向溝通與理解—美國 21 世紀外語學習的"5C"共同標準。全球教育展望。6 (31), 57-62。

- 趙果、江新 (2002)。什麼樣的漢字學習策略最有效？對基礎階段留學生的一次調查研究。《語言文字應用》。2，79-85。
- 趙金銘 (1989)。《漢語研究》。天津：南開大學出版社。
- 趙金銘 (2004)。跨越與會通——論對外漢語教材研究與開發。《語言文字應用》。2期，109-118。
- 漢語大字典編寫委員會編 (2003)。《漢語大字典》。北京：商務印書館。
- 遠東編審委員會 (2002)。《遠東漢字三千字典》。台北：遠東圖書公司。
- 劉珣 (1983)。《實用漢語課本—漢字練習本 (英文譯釋)》。北京：商務印書館。
- 劉珣、鄧恩明、劉社會 (1981)。《實用漢語課本》。北京：商務印書館。
- 劉珣編 (2003)。《新實用漢語課本 1-6》。北京：北京語言大學出版社。
- 劉社會 (2002)。對外漢字教學十八法。收錄於趙金銘 (主編)，《漢語口語與書面語教學：2002 年國際漢語教學學術研討會論文集》 (頁 217-228)。北京：北京大學出版社。
- 劉麗萍 (2008)。筆畫數與結構方式對留學生漢字學習的影響。《語言教學與研究》。1，89-96。
- 潘先軍 (1999)。對外漢字教學與小學識字教學。《漢字文化》。2，49-54、102。
- 盧小寧 (2001)。關於對外漢語漢字教材的思考。《天津外國語學院學報》。2，73-76。
- 盧紹昌 (1998)。對外漢語教學中漢字教學的新嘗試。《彭城職業大學學報》。13(4)，97-100。
- 盧國屏 (2008)。《訓詁演繹：漢語解釋與文化詮釋學》。台北：五南圖書公司。
- 蕭奚強 (1994)。漢字教學及其教材編寫問題。《世界漢語教學》。4，63-66。
- 戴汝潛 (主編) (1999)。《漢字教與學》。濟南：山東教育出版社。
- 謝錫金等 (2008)。《中國語文課程、教材及教法》。香港：香港大學出版社。
- 韓淑靖 (2011)。對日留學生的漢字教學策略。《語文學刊》。3，140-141。
- 魏春濶 (2009)。試論圖式理論及其在非漢字圈留學生漢字習得中的作用。《民族師專學報》。6，58-59。
- 羅青松 (2006)。美國《21 世紀外語學習標準》評析——兼談《全美中小學中文學習目標》的作用與影響。《世界漢語教學》。1，127-135。
- 羅春英 (2010)。美國漢語教材綜述。《江西科技師範學院學報》。5，72-77、124。
- 羅秋昭 (2000)。面向新的語文學習——談九年一貫課程語文教材的趨勢。《台北師院語文集刊》。5 (9)，113-130。
- 蘇培成 (1995)。現代漢字的部件切分。《語言文字應用》。3，52-55。
- 蘇毓玲 (2012)。《非漢字圈學習者漢字讀寫習得歷程研究》。台北：中國文化大學華語文教學研究所在職專班碩士學位論文，未出版。

AP 中文考試：

[http://apcentral.collegeboard.com/apc/members/exam\\_questions/157009.html](http://apcentral.collegeboard.com/apc/members/exam_questions/157009.html)

(引用時間：2013/5/28)

中華民國教育部「常用國字標準字體筆順學習網」：

<http://stroke-order.learningweb.moe.edu.tw/home.do> (引用時間：2013/5/28)

中華人民共和國教育部《義務教育課程標準》：

<http://mat1.gtimg.com/edu/pdf/edu/xkb2011/20120130155433177.pdf> (引用時間：2013/5/28)

中國國家語言工作委員會中國語言文字網：

- <http://www.china-language.gov.cn/wenziguifan/managed/031.htm> (引用時間：2013/5/28)
- 教育部電子報：  
[http://epaper.edu.tw/news.aspx?news\\_sn=3582](http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=3582) (引用時間：2013/5/28)
- 教育部國民教育社群網「課程綱要：90 課綱」：  
[http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_90.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_90.php) (引用時間：2013/5/28)
- 教育部國民教育社群網「課程綱要：92 課綱」：  
[http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_92.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_92.php) (引用時間：2013/5/28)
- 教育部國民教育社群網「課程綱要：97 課綱」：  
[http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_97.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php) (引用時間：2013/5/28)
- 教育部國民教育司「100 年國民中小學九年一貫課程綱要」：  
[http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326) (引用時間：2013/5/28)
- 教育部國民教育司「2011 九年一貫課程綱要」：  
<http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/language01-source.php> (引用時間：2013/5/28)
- 教育部國民教育司「補救教學基本學習內容—國民小學語文學習領域(國語文)(2012 試行版)」：  
[http://www.ylps.ntct.edu.tw/website/uploads/tadnews/file/nsn\\_479\\_3.pdf](http://www.ylps.ntct.edu.tw/website/uploads/tadnews/file/nsn_479_3.pdf) (引用時間：2013/5/28)
- 教育部國際及兩岸教育司「我國各大學院校附設華語文教學中心一覽表」：  
<http://www.edu.tw/userfiles/url/20130320155117/%E5%90%84%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E8%8F%AF%E8%AA%9E%E6%96%87%E6%95%99%E5%A9%B8%E4%B8%AD%E5%BF%83%E4%B8%80%E8%A6%BD%E8%A1%A81020227.xls> (引用時間：2013/5/28)
- 僑務委員會：  
<http://edu.ocac.gov.tw/icice2005/icice2005/html/paper2/A64.pdf> (引用時間：2013/5/28)
- 華測會「華語八千詞說明」：  
[http://www.sc-top.org.tw/download/8000words\\_introduction.pdf](http://www.sc-top.org.tw/download/8000words_introduction.pdf) (引用時間：2013/5/28)
- 華測會「華語八千詞」：  
<http://www.sc-top.org.tw/download/L1-L5vocabulary%20list20111208.xls> (引用時間：2013/5/28)
- 香港教育局網站：「中國語文教育·課程綱要」：  
<http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kl/chi-edu/curriculum-documents.html> (引用時間：2013/5/28)
- 香港教育局網站：  
[http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/zh/2012tsaReport/chi/Ch6a\\_P3\\_Chi\\_TS\\_A2012C.pdf](http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/zh/2012tsaReport/chi/Ch6a_P3_Chi_TS_A2012C.pdf) (引用時間：2013/5/28)
- 香港課程發展議會中國語文教育委員會編訂：《小學中國語文建議學習重點(試用)》：  
[http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content\\_2810/pri\\_chi\\_lang\\_lo\\_web\\_version.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_2810/pri_chi_lang_lo_web_version.pdf) (引用時間：2013/5/28)
- 荷蘭萊登大學漢學系課程說明「Language Pedagogy Surveys」：

[http://www.let.leidenuniv.nl/pdf/chinees/leiden\\_university\\_premodern\\_chinese\\_pedagogy\\_survey.pdf](http://www.let.leidenuniv.nl/pdf/chinees/leiden_university_premodern_chinese_pedagogy_survey.pdf) (引用時間：2013/5/28)

華測會網站：

<http://www.sc-top.org.tw/chinese/reference.php> (引用時間：2013/5/28)

藍珮君、林玲英：〈新版華語文能力測驗與 CEFR 之連結：標準設定方法的應用〉，發表於波蘭克拉科 ALTE 4th International Conference。文章出處請見華測會網站：

<http://www.sc-top.org.tw/download/research/Cut-off%20Scores%20of%20the%20New%20Chinese%20Proficiency%20Test%20Based%20on%20the%20Angoff%20Standard%20Setting%20Method.pdf> (引用時間：2013/5/28)

竹露茜：〈全美中小學中文學習目標大綱〉，網路文章：

<http://www.tw.org/newwaves/54/3-1.html> (引用時間：2013/5/28)

鄧守信主持，僑務委員會補助計畫：

<http://edu.ocac.gov.tw/discuss/academy/envi/envi1.htm> (引用時間：2013/5/28)

姚道中：〈美國中文網路教學的現況與展望〉：

<http://edu.ocac.gov.tw/discuss/academy/netedu03/papers/pro2.pdf> (引用時間：2013/5/28)

二、 外文：(英文及法文按作者姓名字母順序，日文按作者姓名筆畫順序，韓文因部分作者無漢字姓名，因此按字母順序排列)

(一) 英文：

Anderson (1980). J. R. *Cognitive Psychology and its Implication*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.

Anthony, E. M. (1963). *Approach, method, and technique*, *English Language Teaching*, 17, 63-67.

Bender, W. N. (1995). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Catts, H.W., & Kamhi, A. G. (1998). *Language and reading disabilities*. Needham Height, MA: Allyn and Bacon.

Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace.

Chen, Ping. (1994). Four Projected Functions of New Writing Systems for Chinese, *Anthropological Linguistics*. 36 (3), 366-381.

Chen, Ping. (1994). *Four Projected Functions of New Writing Systems for Chinese*, *Anthropological Linguistics*. 36 (3): 366-381.

Chin, T. (1973). "Is it necessary to require writing in learning Chinese character?" *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 8, pp.167-170.

Corbeil, G. (1990). "Successful and Less Successful Language Learners: Differences in How They Process Information." *Journal of the Atlantic Linguistic Association*, 11, 131-145.

- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.
- De Francis, John (1984), *The Chinese Language: Fact and Fantasy*, University of Hawaii Press.
- De Francis, John (1989), *Visible Speech: The Diverse Oneness of Writing Systems*, University of Hawaii Press, 39.
- Elliott, A., Alty, J., Al-Sharrah, A., & Beacham, N. (2002). Media combinations and learning styles: A dual coding approach. In P. Kommers & G. Richards (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 111-116.
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gagne, R. M. (1974). *Essentials of learning from instruction*. Hillsdale Ill: Dryden.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W. & Yekovich, K. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning (2nd ed.)*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Gass, S. (1987). *The Resolution of Conflicts among Competing Systems: A Bidirectional Perspective*. *Applied Psycholinguistics*, 8, 329-350.
- Guder, Andreas (1999)。漢字偏旁表義度探索。收錄於呂必松（主編），*漢字與漢字教學研究論文選*。北京：北京大學出版社。
- Guder, Andreas (2007). The Chinese Writing System as Third Dimension of Foreign Language Learning. 收錄於顧安達、江新、萬葉馨主編，*漢字的認知與教學——西方學習者漢字認知國際研討會論文集*〈頁 17-32〉。北京：北京語言大學出版社。
- Hall, T. E., Hughes, C. A. & Filbert M. (2000). *Computer assisted instruction in reading for students with learning disabilities: A research synthesis*. *Education and Treatment of Children*, 23(2), 173-193.
- Hannas, Wm. C. (1997). *Asia's orthographic dilemma*. University of Hawaii Press.
- Hayes, E. B. (1988). Encoding strategies used by native and L2 readers of Chinese Mandarin. *Modern Language Journal*, 72, 188-195.
- Krashen, S. and T. D. Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Ke, C. (1996). An empirical study on the relationship between Chinese character recognition and production. *The Modern Language Journal*, 80-88.
- Ke, Chuanren (1998). Effects of Strategies on the Learning of Chinese Characters Among Foreign Language Students, *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 33(2), 93-112.
- Leloup, Jean, Ponterio, Robert (1998), *Meeting the National Standard: Now What Do I Do?*. ERIC Digest.
- Lerner, J. W. (2003). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Likert, Rensis (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140: 1-55.
- Liu, Ying., Perfetti, Charles A. & Wang, Min. (2006). Visual Analysis and Lexical Access of Chinese Characters by Chinese as Second Language Readers.

- Language and Linguistics*, 7(3), 637-657.
- Liu, Yue-hua (2008). *Integrated Chinese*, Boston: Cheng & Tsui Co. MA: Allyn and Bacon.
- Lyon, R. (1998). *Why reading is not a natural process*. *Educational Leadership*, 55(6), 14-18.
- Lyon, R. (1998). *Why reading is not a natural process*. *Educational Leadership*, 55(6), 14-18.
- McGinnis, S. (1995). Student attitudes and approaches in the learning of written Chinese. Paper presented at the *Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics*, Long Beach, CA.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2005). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- O'Malley, J.M. et al. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition* [M]. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House)
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues". *Modern Language Journal*, 73, 404-419.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, Charles. A., Liu, Ying & Tan, Li Hai. (2005). The Lexical Constituency Model: Some Implications of Research on Chinese for General Theories of Reading. *Psychological Review*, 112(1), p43-59.
- Rebecca M. Valette (1997). National Standards and the Role of Imagination in Foreign Language Learning, *the Journal of the Imagination in Language Learning*.
- Sasaki, Y. (1991). *English and Japanese Interlanguage Comprehension Strategies: An Analysis Based on the Competition Model*. *Applied Psycholinguistics*, 47-73.
- Share, D. (1995). *Phonological recoding and self-teaching sinequanon of reading acquisition*. *Cognition*, 55, 151-218.
- Taft, M., & Zhu, X. (1995). *Morphological aspects of language processing*. L. B. Feldman, 293-316.
- Taft, M., & Zhu, X. (1997). Submorphemic processing in Chinese. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23, 761-775.
- Tan, L.-H., Hoosain, R., & Peng, D.-L. (1995). Role of presemantic phonological code in Chinese character identification. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 43-54.
- Taylor, Insup and Taylor, Martin. (1995). *Writing and literacy in Chinese, Korean and Japanese*, 250. John Benjamins Publishing Company.
- Treisman, A. M. (1960). Contextual cues in selective listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 242-248.
- Tzeng, O J L, Hung D L, Cotton B, et al. (1979). *Visual lateralization effect in reading Chinese character*. *Nature*, 282:499-501.
- Wang, Yi-hua (1996). *Practical Chinese Reader Companion*, Boston: Cheng & Tsui



- Co.  
 Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. New York: Allyn and Bacon.
- Yin, Jing hua (2001). Proceed separately and strike together : A dualtrack approach to teaching Chinese characters. A paper presented at 2001 Chinese Language Teachers Association Annual Meeting , Washington, D. C.
- Zhang, W. T., Feng, L., & He, H. D. (1994). *The activation of phonological and semantic information in Chinese character recognition*. In H.-W. Chang & C.-W. Huang & C.-W. Hue & O. J. L. Tzeng.
- 印京華(2003).美國大學生記憶漢字時使用的方法—問卷調查報告, *Journal of the Chinese Language Teachers Associatio*,38(3), 69-90。
- American Council for the Teaching of Foreign Languages( 1983 ). *ACTFL Proficiency Guidelines*. Retrieved December 12, 2005, from :  
<http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/actflproficiencyguidelines/contents.htm> ( 引用時間 : 2013/5/28 )
- Can-do Statements (CDS) for Graphemic/Orthographic Control:  
[http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/texts/KPG%20Handbook\\_Chap%203\\_A1+A2%20level.pdf](http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/texts/KPG%20Handbook_Chap%203_A1+A2%20level.pdf) ( 引用時間 : 2013/5/28 )
- Centre for Canadian Language Benchmarks. *Canadian Language Benchmarks 2000 : Theoretical Framework*. Retrieved December 14, 2005, from :  
[http://www.language.ca/display\\_page.asp?page\\_id=257](http://www.language.ca/display_page.asp?page_id=257) ( 引用時間 : 2013/5/28 )
- Council of Europe (2001). A Common European Framework of Reference for Language : Learning, Teaching, Assessment. Retrieved December 14, 2005, from :  
<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf> ( 引用時間 : 2013/5/28 )
- Draft: AP Chinese language and culture course description, college Board:  
<http://apcentral.collegeboard.com> ( 引用時間 : 2013/5/28 )
- Language and Culture Course Description ( 2011 ) 。  
[http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/ap08\\_chinese\\_coursesdesc.pdf](http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/ap08_chinese_coursesdesc.pdf) ( 引用時間 : 2013/5/28 )

## (二) 法文 :

- Bellassen, Joel, & Zhang, Pengpeng ( 白樂桑、張朋朋 ) (1989) 。 *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoise ( 漢語語言文字啟蒙 )* (Paris:La compagnie)
- Hoa, Monique ( 華衛民 ) (1999) 。 *C'est du chinois ( 漢語雙軌教程 )* 。 Paris:You-Feng Libraire Editeur 。
- Rabut, Isabelle, Yongyi, Wu, & Hong, Liu ( 和碧玉、吳勇毅、劉虹 ) (2003) 。 *Méthode de Chinoises ( 漢語入門 )* 。 Paris:L'ASIATHÉ-masion des langues du monde 。
- 法國教育部 : 《公立中學中文課程規定》 ( 2003 ) :  
<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/55324/55324-9742-18137.pdf> ( 引用時間 : 2013/5/28 )

### (三) 徳文：

Bussmann, Hadumod. (1983). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.

### (四) 日文：

- 川口義一：〈漢字指導の新しい方法—記憶・意味・教授法〉，發表於2010年PJPF(Princeton Japanese Pedagogy Forum 普林斯頓大學日語教學論壇，頁1-14。原文請見：[www.princeton.edu/pjpf/.../YKawaguchiProceeding2010.pdf](http://www.princeton.edu/pjpf/.../YKawaguchiProceeding2010.pdf)
- 大西久一(1968)。漢字の学習指導。国語科教育。15(7)，5-9。
- 日本文部科學省國立教育政策研究所：〈平成24年度全國学力・學習狀況調查【小学校】報告書〉，2012年，頁123
- 卯月啟子(2003)。漢字と遊ぶ、漢字で学ぶ。東京：東洋館出版社。
- 小林以久(2004)。中国語教育のなかの漢字—日本人學習者の誤りやすい現代漢語通用字。日中言語文化。2，66-87。
- 半田淳子(2011)。漢字指導の留意点—日本語教育の立場から。全國大學國語教育學會發表要旨集。121。21-24。
- 矢部玲子等(2007)。兒童・生徒の国語學習。全國大學國語教育學會發表要旨集。137-140。
- 向山洋一(1999)。日中漢字文化を授業する。教育トークライン。158，10。
- 向山洋一(2002)。教え方のプロ・向山洋一全集35：子どもが熱中する向山型漢字・言語指導。東京：明治圖書。
- 向山洋一(2006)。教え方のプロ・向山洋一全集77：向山型国語=暗唱・漢字文化・五色百人一首。東京：明治圖書。
- 竹中佐英子(2010)。言語教育法と中国語教育法。目白大學人文學研究。6，207-217。
- 林玉惠(2002)。調查報告：字形の誤用からみた日中同形語の干渉及びその対策—台湾人日本語學習者を中心に(調查報告：從字形的誤用看日中同形詞的干渉與對策—以台灣人日語學習者為中心)。日本語教育。112，45-54。
- 李軍(2008)。漢字の指導法に関する日中比較研究—漢字へ興味を育てるために。全國大學國語教育學會發表要旨集。115，157-160。
- 何寶年(2010)。中日漢字の字形比較研究。愛知淑徳大學言語コミュニケーション學會(愛知淑徳大學語言交流學會)(編)，言語文化。18，11-26。
- 岩田諦慧(1992)。漢字習得指導のシステム化。年会論文集。8。85-88。
- 宮下久夫(2000)。分ければ見つかる知ってる漢字。東京：太郎次郎社。
- 徳川宗賢、真田信治編(1993)。新・方言學を學ぶ人のために。京都：世界思想社。

文部科學省《新學習指導要領における漢字の取扱い(参考)》：

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/06/attach/1295405.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/06/attach/1295405.htm) (引用時間：2013/5/28)

文部科學省「新學習指導要領・生きる力—別表：学年別漢字配当表」：

- [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku/001.htm) (引用時間：2013/5/28)
- 文部省小學《國語學習指導要領解說》：  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1231931\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1231931_02.pdf) (引用時間：2013/5/28)
- 文部省中學《國語指導要領》：  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/koku.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/koku.htm) (引用時間：2013/5/28)
- 文部省中學《國語指導要領解說》：  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/chukaisetsu/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chukaisetsu/index.htm) (引用時間：2013/5/28)
- 文部省《常用漢字表の改定に伴う中学校学習指導要領の一部改正等及び小学校，中学校，高等学校等における漢字の指導について（通知）》：  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1299787.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1299787.htm) (引用時間：2013/5/28)
- 文部省「常用漢字表改定に伴う学校教育上の対応について」（まとめ），2010年9月29日所召開「常用漢字表改定に伴う学校教育上の対応に関する専門家會議」文章來源：  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2010/10/08/1298254\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2010/10/08/1298254_02.pdf) (引用時間：2013/5/28)
- 日本教材文化研究財團：《生きる力が育つ漢字の学習—小学校学年別配当漢字の習得状況に関する調査研究》，2000年，研究成果參見：  
<http://www.jfecr.or.jp/kanji/index.html> (引用時間：2013/5/28)
- 中国語検定試験認定基準：<http://www.chuken.gr.jp/tcp/grade.html> (引用時間：2013/5/28)
- 中國語教育學會編：《中国語初級段階學習指導ガイドライン》（中國語初級階段學習指導大綱），2007年。<http://www.jacle.org/storage/guideline2.pdf> (引用時間：2013/5/28)
- 全國高等學校中國語教育研究會編：《高校中国語教育のめやす》（高中中國語教育的目標），平成11年（1999年）。  
<http://www.tjf.or.jp/ringo/common/pdf/mubiao.pdf> (引用時間：2013/5/28)
- 漢字能力檢定〈級別漢字表〉：  
[http://www.kanken.or.jp/teido/pdf/national\\_list.pdf](http://www.kanken.or.jp/teido/pdf/national_list.pdf) (引用時間：2013/5/28)
- 漢字能力檢定協會《各級程度及出題內容》：  
<http://www.kanken.or.jp/teido/index.html> (引用時間：2013/5/28)

#### (五) 韓文：

- 최주열 (Choi Ju-Youl/崔珠烈) (1994)。한자교육방법에 관한 고찰 (研究品格教育)。韓國語教育。5。首爾：國語教育協會，146-170。
- 한은수 (Han Eun Su/韓殷洙) (2007)。구성주의 자원 학습법을 활용한 한자 교수학습 연구 (建構主義學習利用資源的漢字教學與學習研究)。한국교원대학교 대학원 박사학위 논문 (中國教師大學博士論文)。100-109。

허철 (Heo Chul /許喆) (2006)。중국의 한자교육 2 (中國의品格教育 2)。中國教育與科研。26, 394-396。

진철용 (Jin Cheol Yong/陳哲鏞) (2010)。

初等學校漢字教授學習方法에 대한探索과提案 (對於小學漢字教授學習方法的探索和提案)。漢字漢文教育。25, 95-130。

김동규 (Kim Dong Kyu /金東奎) (2011)。개정 교육과정에서 한자 영역의 평가 방향과 실제 (改訂教育過程中漢字領域的評量方向和實際情況)。漢字漢文教育。27, 93-128。

엄홍석 (Um Hong-Suk) (1992)。어휘교육을 위한 언어학적 기본이론 (基本詞彙的語言教育論)。國立慶尚大學學報。24, 9-13。

이주호 (Yi Ju-Ho/李柱鎬) (1993)。언어이론과 언어교육 (語言理論和語言教育)。語言與文學教育。19, 214-215。

韓國教育科學部：<http://cutis.mest.go.kr/> (引用時間：2013/5/28)

韓國教育科學部 (2011)《教育過程說明手冊》：

<http://cutis.mest.go.kr/APP/pds/view.jsp?gCd=S02&siteCmsCd=CM0001&topCmsCd=CM0003&cmsCd=CM0016&pnum=3&cnum=0&src=&srcTemp=&pageSize=10&cPage=2&no=1009&srcSort> (引用時間：2013/5/28)

韓國漢字能力檢定會：<http://www.hanja.re.kr/> (引用時間：2013/5/28)



## 附錄

### 附錄一：問卷

親愛的同學：

您好。我是政大華語文中心的老師張金蘭，為了研究目前零起點漢字教學的情況並希望能使漢字教學更有效率，因此製作了這份問卷。這份問卷不具名，也不會將資料外洩。請您協助我完成這份問卷，我將致贈一份小禮物作為酬謝。祝學業順利

張金蘭敬上

2012/7/15

.....

#### 1. 基本資料：

- (1) 請問你是哪國人？\_\_\_\_\_
- (2) 請問你幾歲？\_\_\_\_\_
- (3) 請問你的性別是：男女
- (4) 請問你學中文學了多久？年個月
- (5) 請問你覺得自己能讀幾個中國字？\_\_\_\_\_個
- (6) 請問你覺得自己能寫幾個中國字？\_\_\_\_\_個

#### 2. 請問你喜歡「讀」中國字嗎？

- 非常喜歡  
 喜歡  
 普通  
 不喜歡  
 非常不喜歡

原因：\_\_\_\_\_

#### 3. 請問你喜歡「寫」中國字嗎？

- 非常喜歡  
 喜歡  
 普通  
 不喜歡  
 非常不喜歡

原因：\_\_\_\_\_

4. 請問你覺得中國字難學嗎？（可以選很多個）

是（難寫難認難用）

否

其他：\_\_\_\_\_

原因：\_\_\_\_\_

5. 請問你覺得「讀」中國字的困難在哪裡？（可以選很多個）

字形

字音

字義

其他：\_\_\_\_\_

原因：\_\_\_\_\_

6. 請問你覺得「寫」中國字的困難在哪裡？（可以選很多個）

筆畫

筆順

結構

其他：\_\_\_\_\_

原因：\_\_\_\_\_

7. 請問在中文課堂以外，你學習中國字的方法是什麼？（可以選很多個）

多寫

多看

多說

其他：\_\_\_\_\_

原因：\_\_\_\_\_

8. 請問你在中文課堂上「讀」中國字時會以母語來理解嗎？

總是

常常

有時候

很少

從來不

原因：\_\_\_\_\_

9. 請問你在中文課堂上「寫」中國字時會先用母語思考再寫出來嗎？

總是

常常

- 有時候
- 很少
- 從來不

原因： \_\_\_\_\_

10. 請問你認為中國字書寫次數越多，越容易記住嗎？

- 非常同意
- 同意
- 普通
- 不同意
- 非常不同意

原因： \_\_\_\_\_

11. 請問你喜歡什麼寫中國字的作業？（可以選很多個）

- 寫好多次（例：寫十次）
- 寫句子
- 寫文章
- 其他： \_\_\_\_\_

原因： \_\_\_\_\_

12. 請問你的中文老師教讀寫中國字的方法是什麼？

- 讀和寫分開教，我會讀的比會寫的多
- 課文有哪些字就學哪些字，我會讀的跟會寫
- 其他： \_\_\_\_\_

13. 請問你的中文老師怎麼說明每個中國字？（可以選很多個）

- 說明中國字的筆畫、筆順
- 說明中國字的部首、部件
- 說明中國字的結構
- 說明中國字的來源
- 其他： \_\_\_\_\_

14. 請簡單寫出你對中國字的看法： \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 附錄二：漢字識寫測驗

### ◎第一次識寫測驗（以英文為範本）

第一部份：寫字（請寫出下列拼音的漢字來）。例：shì → 是

Part I: Writing (Please recognize the Pinyin into Chinese) Ex. shì → 是

	mèimei	younger sister
	xiānshēng	Mr., Sir, gentleman, husband
	hǎo	to be good/well
	qǐngwèn	Excuse me, may I ask ?
	ma	A question particle
	shéme	What
	yígòng	Altogether
	xiǎng	to want to, to plan to/to think, to miss
	shéi	who, whom
	xiǎojiě	Miss
	hǎojiǔbújiàn	Long time no see
	tiānqì	Weather
	zhīdào	to know
	shàngkè	to go to class, to attend class
	máng	to be busy
	tài	Too
	lěng	to be cold
	xǐhuān	to like
	diànyǐng	Movie
	Jiù	to be old, to be used
	méi	not(have)
	mǎi	to buy
	guì	to be expensive
	dōngxī	Thing
	dǒng	to know, to understand
	duōshǎo	how much, how many
	sān	Three



	Jǐ	A few, several ; how many
	kuài	A piece or lump, measure word for dollar
	zhǎoqián	to give change to someone after a purchase
	bēi	cup of
	rè	to be hot
	wèi	polite measure word for people
	Jiā	home, family
	gēge	older brother
	háishì	Or
	yǒumíng	to be famous
	péngyǒu	Friend
	zhèxiē	These
	nǎ/něi	Which
	nǚér	Daughter
	xuéshēng	Student
	shì	to be(am, are, is)
	dōu	all, both
	míngzì	full name, first name, given name
	guìxìng	May I Know your last name ?
	piányí	to be cheap
	Zhǐ	Only
	nǚháizi	Girl
	zhēn	Really

第二部份：第二部份：識讀（請寫出下列生詞的拼音，並用英文寫出意思）。

例：誰→shéi / who

Part II : Reading recognition (Please translate Chinese into pinyin and English)

EX. 誰→shéi / who

包子			電影院		
八			東西		
錶			動物園		
半			愛		
打開			對面		
肚子			餓		
吹			不但		
本			飯店		
比較			百		
房間			果汁		
餅乾			封		
公寓			常		
不好意思			乾淨		
才			高興		
海(邊)			哥哥		
廁所			公車		
好像			附近		
吵			夠(了)		
漢堡(包)			關		
出國			飛		
餐廳			過去		
杯			吃		
從			穿		
幫忙			好吃		
大家			發生		

謝謝您的合作！！ Thank you for your cooperation!!

◎第二次識寫測驗（以英文為範本）

第一部份：寫字（請寫出下列拼音的漢字來）。例：shì → 是

Part I: Writing (Please recognize the Pinyin into Chinese) Ex. shì → 是

	fùmǔ	Parents
	wáng	A common Chinese surname
	bàn	Half
	huàjiā	A painter (an artist)
	zhōngguó	China, Chinese
	zǎo	Good morning/ be to early
	hǎojiǔbújiàn	Long time no see
	yīngguó	England, English
	yě	Also
	nán	To be difficult
	zhǐ	Only
	yǒumíng	To be famous
	yào	To want
	kěshì	But
	bǐ	Pen
	dōngxī	Thing
	qián	Money
	sān	Three
	qī	Seven
	máo	Dime, ten cents
	kuài	A piece or lump, measure word for dollar
	zhǎoqián	To give change to someone after a purchase
	rè	To be hot
	jiā	Home, family
	gēge	Older brother
	jiějie	Older sister
	bóbo	Father's elder brother, uncle
	gǒu	Dog
	xǐhuān	To like
	xiǎng	To want to, to plan to/ to think, to miss

	jiù	To be old, to be used
	dà	To be big
	xiàngpiàn	Photograph, picture
	zhīdào	To know
	máng	To be busy
	niàn	To read aloud, to study
	huì	Can, know how to stain
	nǎ/něi	which
	xiànzài	Now, right now
	ne	A particle indicating the situation or state of affairs is being su
	fàn	Food, meal
	xiězì	To write characters
	kuài	To be fast, quickly
	shì	To be(am, are, is)
	tiàowǔ	To dance
	tīngshuō	Hear, hear it said
	dōu	All, both
	chá	tea
	nín	You(a formal and respective form)
	wèishéme	Why

第二部份：第二部份：識讀（請寫出下列生詞的拼音，並用英文寫出意思）。

例：誰→shéi / who

Part II : Reading recognition (Please translate Chinese into pinyin and English)

EX. 誰→shéi / who

離			啊		
半			米		
打開			哪兒		
不但			本		
信			片		
上網			發生		
您			球		
五			廁所		
酸			出國		
動物園			時鐘		
鉛筆			舒服		
封			快		
容易			套		
原來			紅		
漢堡（包）			晚上		
同學			哥哥		
回			下雪		
記			咖啡		
一直			樓下		
警察			關		
醫院			小說		
可愛			腳踏車		
點心			有點（兒）		
裡（面）			倒		
牙刷			再見		

謝謝您的合作！！ Thank you for your cooperation!!