

語言發展遲緩幼兒書本 和文字概念之探討

林湘雅

臺北市立大學特殊教育學系
碩士班語言治療組研究生

王秋鈴

臺北市立大學
特殊教育學系助理教授

摘要

書本和文字概念的發展隨著年紀增長慢慢成熟。本文就語言發展遲緩、書本和文字概念、語言發展遲緩對書本和文字概念的影響、以及提升語言發展遲緩書本和文字概念策略進行探討。希望藉此提供給有興趣的讀者，更多關於語言發展遲緩幼兒書本和文字概念發展上的資訊和方法。

關鍵詞：語言發展遲緩、書本和文字概念

壹、前言

當閱讀行為萌發時，會慢慢建立書本和文字概念，通常在學齡前就會逐漸發展，對語言發展遲緩幼兒來說，熟習書本和文字概念和其他幼兒是同等重要的。本文就語言發展遲緩、書本和文字概念概述、語言發展遲緩對書本和文字概念的影響、以及提升語言發展遲緩書本和文字概念策略進行探討，期待讓讀者對於語言發展遲緩幼兒與書本和文字概念之間有更多的了解。

貳、語言發展遲緩之探討

隨著早期療育概念的發展，國內對於學齡前特殊幼兒的教育也愈重視，我國教育部在「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」(2013)雖未明確定義「語言發展遲緩」一詞，但由「發展遲緩」一詞定義中「未滿六歲之兒童，因生理、心理或社會環境因素，在知覺、認知、動作、溝通、社會情緒或自理能力等方面之發展較同年齡者顯著遲緩，且其障礙類別無法確定者。」，且在第六條對「語言發展異常」之定義為

「語言之語形、語法、語意或語用異常，致語言理解或語言表達較同年齡者有顯著偏差或低落。」，由上述可以得知，語言發展遲緩是指未滿六歲之兒童，在語言之語形、語法、語意或語用異常，導致語言理解或語言表達較同年齡者有顯著偏差或低落現象。

在國外，Paul 和 Norbury (2012)描述兩歲左右幼兒語言困難或遲緩的特徵時，會使用「較晚開口說話的孩子」(later talkers)一詞表示這些幼兒比一般正常幼兒較晚開始學習說話，且並沒有顯著的病理原因，而且這些幼兒日後與同年齡兒童相比較，仍在語言功能表現上較為落後。這類型的幼兒年齡再大一些時，會漸漸給予其他名稱來描述，像是「語言損傷」(language impairment)、「溝通損傷」(communication impairments)、「溝通障礙」(communication disorders)、「發展性語言障礙」(developmental language disorder)等名稱 (American Psychiatric Association, 2000; Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002; Ezell, Justice, & Parsons, 2000; Paul & Norbury, 2012)。

由國內外對語言發展遲緩的描述可以得知，語言發展遲緩幼兒在語言的習得上，較典型發展幼兒來的慢，且通常在語言理解或表達方面較為落後。

參、書本和文字概念之探討

一般來說，幼兒在進入學校以前，已從日常生活中接觸許多環境文字，並主動

的假設、驗證、發明、和建構與文字相關的讀寫知識，其過程就和他們主動地學習口語的聽和說一樣，因此幼兒讀寫能力的習得是一個自然萌發的過程 (黃瑞琴, 1997)。幼兒對於書本和文字概念的知識，源自於讀寫萌發概念的發展，因此，以下就讀寫萌發概念的簡述，進而探討到書本和文字概念的內涵和發展：

一、讀寫萌發概念簡述

黃瑞琴 (1997)對讀寫萌發 (emergent literacy)的描述為幼兒學習讀和寫並不是在特定的時間內學習，而是在生活中持續萌發展現的過程，也是幼兒早期讀寫能力逐漸發展的現象。幼兒會因為日常生活中各種實際需要，而促使他們去探索文字和使用文字，為了瞭解外在世界或滿足生活的溝通需要，也會嘗試閱讀環境中對自己有意義的文字或符號，這些文字或符號包括：各種標誌、招牌、廣告、包裝、說明、指引、公共設施等 (李連珠, 1992)。由此可知，幼兒的讀寫發展由日常生活中就逐漸的在萌發建立，且是一項持續的過程，以因應環境和滿足生活的溝通需求。

讀寫萌發發生在幼兒逐漸發展出書面語言覺識的時候，當幼兒持續地探索環境中的文字時，會發展出與讀寫相關的五項基礎 (Goodman, 1986)：

- (一) 在環境中發展文字覺識：幼兒在豐富的环境中，與環境持續性的互動、組織和分析文字的意義，並且探索書寫語言特徵的規則。
- (二) 從連續言談中發展文字覺識：幼兒會從故事書、雜誌、報紙和信件等經驗

獲得與文字相關的概念，並且覺知文字具有溝通功能。

- (三) 發展書寫功能和形式：隨著幼兒開始隨意塗鴉書寫，各種書寫功能和形式都會漸漸地被發展。
- (四) 從口頭語言談論書面語言：當幼兒開始有讀寫經驗時，會藉由口語去發展書面語言的知識，並慢慢瞭解口語與書面語言間的關係。
- (五) 書寫語言的後設認知：幼兒會去分析和解釋語言的運作過程。

讀寫萌發為廣泛的概念，其次領域主要可分為以下三大項 (Ezell & Justice, 2005; Foorman, Anthony, Seals & Mouzaki, 2002; Justice & Ezell, 2002; Pullen & Justice, 2003; van Kleeck, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998)：(一)口語能力 (oral language)：幼兒的口語能力與未來的閱讀成就有高度相關，特別是在閱讀理解方面，且口語能力的成長與音韻敏感度的增加亦有關；(二)音韻覺識(phonological awareness)：指個體操弄語音結構的能力，包括：韻律覺識、頭韻覺識、詞彙覺識、音節覺識和語音覺識；(三)文字覺識(print awareness)：指書面語言的覺識和文字的知識，描述幼兒對書面語言形式和功能的了解，包括：書本和文字概念、語詞概念、字母知識和讀寫詞彙 (literacy terms)。

二、書本和文字概念內涵

由上述可知，本文所探討的即是讀寫萌發中文字覺識中的一環，幼兒在與成人和環境互動時，開始知覺到文字，慢慢瞭解書面語言形式和文字相關的知識，當幼

兒開始對文字感到興趣時，不同的文字概念 (print concept)就會漸漸發展出 (Ezell & Justice, 2005)。

書本概念和文字概念可分為四個向度，分別為：(一)書本概念 (book convention)之外；(二)文字形式 (print form)；(三)文字常規 (print convention)；和(四)文字功能 (print function) (Justice, Bowles & Skibbe, 2006)：

- (一) 書本概念：是指個體了解一本書是如何創作形成的，例如：知道作者是寫這本書的人，以及理解書本具有功能性，像是每一本書都有標題，而標題傳達了作者想表達的意義。另外，書本概念也包括知道書本的組織結構，例如：一本書會有封面和封底(Stewart & Lovelace, 2007)。
- (二) 文字形式：以中文漢字來說，是屬於獨體、單音的方塊文字，從漢字結構法則來看，分別由「六書」組成，包括象形、指事、形聲、會意、轉注和假借等六種，中文所謂的「文字」，精確地說，「獨體」叫做「文」，例如，日、月、山等；「合體」叫做「字」，例如，明、想、記等。後來，為了方便性，才統稱為「字」或「文字」(何淑真、張孝裕、陳立芬、舒兆民、蔡雅薰和賴明德，2009)。李連珠(1995)、葛本儀等人(2003)和謝國平(2011)認為，中文漢字的文字形式內涵包括：
 1. 中文漢字是一字一音節，例如，「每」唸「ㄇㄟˇ」、「大」唸「ㄉㄚˋ」、「玩」

唸「ㄨㄛˇ」等。

2. 中文漢字的文字形式是「字形獨立」的概念，例如，「力」、「樂」、「吃」、「好」等。
3. 每個中文漢字在形體上具有與別的字不同的地方，例如，「巳」、「已」、「己」在左上角的寫法不同而區別為不同字。
4. 中文漢字系統內部有一個構字符號系統，其中所指的就是構造漢字整體字形的偏旁，例如，「言」旁用作意符，可以構成「說」、「講」、「辯」、「譬」等。
5. 中文漢字大部分的「一個單字」具有意義，例如，「車」、「踢」、「書」，而少部份的「單字」需要組合在一起才能具有意義，例如：「葡萄」、「蝌蚪」、「蚯蚓」等。

(三) 文字常規：指文字有特定的組織規範，要閱讀書本的文字內容，須依循文字的規則進行 (Stewart & Lovelace, 2007)，像是中文「橫書」在文字閱讀順序上，傳統的閱讀方向是由右到左，現乃受到西方圖書影響，有些書本會以由左到右的方向印刷，而「直書」的文字閱讀方式為由上而下，由右到左的一行一行閱讀，另外，像是知道書本中圖片和文字的區別、知道不同標點符號的意義、閱讀順序從第一頁讀到最後一頁等皆為文字常規的內涵。

(四) 文字功能：指文字所傳達的意義為何 (Justice & Sofka, 2010)，幼兒會先從生活環境中知道文字所呈現的功能性，像是環境的指引（例如，商店招牌、

標誌）、資訊的來源（例如，點心午餐菜單、日期）、休閒娛樂活動（例如，書本、報紙）……等，之後，慢慢的為滿足生活或學習上的目的，兒童會嘗試去閱讀環境文字，或查閱不同型態的書面資料，例如，圖書、標籤、月曆、海報等，以瞭解大致內容或主要資訊（李連珠、林慧芬，2001）。

三、書本和文字概念之發展

幼兒的書本和文字概念發展會隨著年紀增長慢慢成熟，並且會持續地增加文字覺識的能力（林玉霞，1995；Lomax & McGee, 1987）。嬰幼兒從早期接觸書本開始，到六歲尚未進入小學之前，對書本和文字概念的發展，像是兩歲以前時，能夠分辨書本是否上下顛倒，以及會指著插圖，偶爾配合上揚的語調，好像在發問一樣；孩子到三歲時，能察覺環境中的文字符號具有意義，能認出書本的封面和命名書本上的圖片，以及開始注意某些特定的印刷文字，例如，自己的名字；四歲時，能熟練的去閱讀環境文字，並且了解什麼是閱讀，以及已對書本熟悉，可以辨認出自己最喜歡的故事書，並且知道故事書讀的是上面的文字；五歲時，能辨別字形，從文字中對應出部首的能力，以及有一字一音的概念，另外，熟習中文的閱讀順序規則；六歲未入小學時，能夠唸出一些書名或是作者的名字，以及能看出寫顛倒的字是錯誤字，具有漢字整體結構的概念（吳敏而，1993；Burns, Griffin & Snow, 1999；柯華葳、游雅婷譯，2001；Schickedans, 1999；陳淑琴譯，2005；Lomax & McGee,

1987；McGee & Richgels, 1990；Owens, 2012)。

肆、語言發展遲緩對書本和文字概念之影響

語言發展遲緩會影響幼兒未來進入學齡階段的閱讀能力，成為閱讀低成就的高危險群之一 (Catts, Fey, Tomblin & Zhang, 2002)，而孩子的閱讀理解能力與書本和文字概念有關 (吳敏而，1993)。Boudreau 和 Hedberg (1999)探討特定性語言障礙幼兒和典型幼兒在讀寫能力 (音韻覺識、書本文字概念、字母知識、字母—語音連結概念)的習得差異性，研究對象為 36 名平均年齡為 63 個月大的學齡前幼兒，其中 18 名為特定性語言障礙幼兒，另外 18 名為典型發展的幼兒。兩組幼兒的性別皆為 16 男 2 女，且家庭社經地位皆相當。研究結果發現，語障幼兒除了字母—語音連結概念外，在其他讀寫能力方面，包括音韻覺識、字母知識、以及書本和文字概念，皆顯著低於典型發展的幼兒。

Justice、Bowles 與 Skibbe (2006)探討社經地位和語言損傷 (language impairment)是否影響幼兒的書本和文字概念發展。研究對象為 128 位 3 到 5 歲的學齡前幼兒，分別為 35 位中社經正常發展幼兒、20 位中社經的語言發展遲緩幼兒、35 位低社經語言發展正常幼兒，以及 14 位低社經語言發展遲緩幼兒。研究結果顯示，低社經和中社經之間，以及典型幼兒和語言損傷幼兒之間皆達顯著差異，且社經地

位和語言損傷之間交互作用亦達顯著，顯示兩者同為影響書本和文字概念發展的因素。低社經的正常發展幼兒在書本和文字概念表現上顯著低於中社經的正常發展幼兒，且語言損傷幼兒在書本和文字概念表現上亦顯著低於正常發展的幼兒。然而，McGinty 和 Justice (2009)研究認為，幼兒的語言能力缺陷程度是不足以解釋特定性語障幼兒在書本和文字概念上的個體差異性，反而家庭讀寫的品質能預測幼兒文字知識的指標，此適用於特定型語障合併注意力缺陷的幼兒身上。因此，提升語言發展遲緩幼兒家庭讀寫的功能性，對書本和文字概念的發展是重要的。

伍、提升語言發展遲緩書本和文字概念策略

增加孩子書本和文字概念的發展，可從增加書面語言經驗開始，通常可以藉由直接閱讀繪本增加書本和文字知覺，以及經由環境文字的閱讀經驗來發展，以下就此兩種策略分別敘述：

一、親子間共讀繪本

親子間的共讀繪本讓孩子有更多機會接觸到書本，Pullen 和 Justice (2003)建議家長可以和孩子共讀繪本，藉由讓孩子參與閱讀活動，了解書本中各種文字現象，像是文本中的文字、情境中伴隨插圖的文字等。李連珠 (1992)建議進行家庭閱讀時，最好有固定的閱讀時間，且對於年齡較小像是兩三歲的幼兒，閱讀的時間和書本內容不宜過長，以孩子注意力持續長度

為準，當孩子年齡增長，可漸漸增加時間和書本長度，當孩子熟悉閱讀活動時，可以逐漸介紹與書本和文字相關的概念，像是介紹書本相關名詞「封面」、「作者」、「標題」、「書名角色」、「頁」等，並且在閱讀繪本內容時，伴隨指讀文字的動作，讓孩子學習到文字形式和閱讀的規則。

此外，李連珠（1992）更進一步建議共讀繪本時，應注意以下事項：

- (一) 閱讀之前大人應先看過繪本內容，確定書本是否合宜，以及熟悉內容。
- (二) 在進行共讀之前，預留一到二分鐘，讓孩子調整閱讀的情緒。
- (三) 避免長而複雜的文句，以免孩子尚無法理解而注意力分散，大人可以自行斷句和調整句子。
- (四) 除非途中發現內容不合宜，否則繪本最好全本一次讀完，或是分次閱讀時間不宜過長，以免孩子失去興趣或忘記上次閱讀內容。
- (五) 除了大人和孩子共讀的時間外，每天亦當安排時間讓孩子自行閱讀，即使孩子只是翻頁看圖畫而已。
- (六) 大人閱讀具有示範之用，因此也要讓孩子看到大人因閱讀而感到快樂的時候。
- (七) 勿將每本書結尾皆歸納教育意味，繪本雖有教化作用，但它亦可純為提供樂趣。
- (八) 勿將閱讀行為當作威脅、處罰、甚至獎賞的工具，以免幼兒對書本產生負面態度。

二、增加孩子對環境文字的認識

家長可以利用日常生活的物品，像是招牌、路標、餅乾盒子、玩具、日曆、收據等教導幼兒利用物品上的文字與該物品的關係來猜認文字，讓他們了解文字的功能性，此外，可以把家庭和幼兒園變成充滿文字的環境，增加孩子接觸文字的機會，例如利用標籤、字卡、上課時間表、備忘欄等將生活中的事件文字化，讓幼兒不斷接觸文字、應用文字，進而對文字產生興趣（林玉霞，1995）。

陸、結論

語言發展遲緩幼兒在書本和文字概念的習得上，可能會有較落後的現象，但孩子在家中的書面語言經驗增加，更是發展書本和文字概念的重要因子，因此，本文所述盼能增進語言發展遲緩幼兒的書本和文字概念發展，以期待未來進入小學的閱讀活動能更順利。

參考文獻

- 李連珠（1992）。早期閱讀發展釋疑之一：兼談家庭閱讀活動。*幼兒教育年刊*，**5**，109-126。
- 李連珠（1995）。台灣幼兒之讀寫概念發展。*幼教天地*，**11**，37-68。
- 李連珠、林慧芬（2001）。適合發展的幼兒語文課程。*台南師院學報*，**34**，443-474。
- 「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」部

- 分條文。2013年9月2日。取自：
https://www.set.edu.tw/sta2/Statis_history.asp
- 何淑真、張孝裕、陳立芬、舒兆民、蔡雅薰和賴明德（2009）。**華語文教學導論**。臺北市：三民。
- 吳敏而（1993）。文字書本概念與閱讀能力的關係。載於台灣省國民學校教師研習會（主編），**國民小學國語科教材教法研究**，3，45-59。
- 林玉霞（1995）。台灣聽力正常兒童與聽覺障礙兒童對文字書本之概念表現。**特殊教育與復健學報**，4，249-266。
- 柯華葳、游雅婷（譯）（2001）。**踏出閱讀的第一步**。（原作者：M. S, Burns, P, Griffin, & C. E, Snow）。臺北市：信誼。（原著出版年：1999）
- 黃瑞琴（1997）。**幼兒讀寫萌發課程**。臺北市：五南。
- 陳淑琴（譯）（2005）。**遠遠多於ABC：談早期讀寫的萌發**。（原作者：J. A, Schickedanz）。臺北市：信誼。（原著出版年：1999）
- 葛本儀主編、王新華、王軍、馮煒、劉中富、張樹錚、陳光蘇、楊振蘭、賈寶書和盛玉麒（2003）。**語言學概論（第三版）**。臺北市：五南。
- 謝國平（2011）。**語言學概論（第三版）**。臺北市：三民。
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual-IV-TR*. Washington, DC: Author.
- Boudreau, D., & Hedberg, N. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 249-260.
- Catts, H. W, Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142-1157.
- Ezell, H. K. & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language & emergent literacy skills*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Ezell, H. K., Justice, L. M., & Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 121-140.
- Foorman, B. R., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 173-184.
- Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teal & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.1-14). Norwood, NJ: Ablex.

- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.
- Justice, L. M., Bowles, R. P. & Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using Item Response Theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 224-235.
- Justice, L. M., & Sofka, A. E. (Ed.). (2010). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. New York, NY: Guilford Press.
- Lovelace, S. & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, speech, and hearing service in school*, 38, 16-30.
- Lomax, R. G., & McGee, L. M. (1987). Young children's conceptions about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-56.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (Ed.). (1990). *Literacy's beginnings*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 81-97.
- Owens, R. E., Jr. (Ed.). (2012). *Language development: An introduction* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Pullen, P.C., & Justice, L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Paul, R. & Norbury, C. F (Ed.). (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communication* (4th ed.). Louis, MO: Elsevier.
- van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 271-320). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

The Word and Print Awareness for Children with Language Delay

Hsiang-Ya Lin

Graduate Student
Master Program of Speech and Language
Pathology University of Taipei

Chiu-Ling Wang

Assistant Professor
Dept. of Special Education
University of Taipei

Abstract

Development of word and print awareness mature slowly as children grow up. In this article, there are several topics discussed including the definition of language delay, the definition of word and print awareness, language delay impact on word and print awareness, and strategies for children with language delay to enhance the development of word and print awareness. Hopefully this could provide the best information and strategies for anyone who is interested in the development of word and print awareness for children with language delay.

Keywords: language delay, word and print awareness

