

原住民幼兒在幼稚園的書寫發展與經驗探究～ 以一位五足歲原住民幼兒為例

林冠伶¹、林麗卿²

摘要

本研究旨在瞭解一位原住民幼兒在一個實施主流教育的國小附設幼稚園（以下簡稱公立幼稚園）中，書寫萌發的發展歷程及其書寫經驗。

透過質性研究的方式，在新竹縣一所以原住民幼兒為主的公立幼稚園為研究場域，運用攝影機、數位相機、錄音器材進行為期一年對研究參與者（以下暱稱小蓉）的書寫觀察、作品蒐集與訪談。以期能完整的收集到小蓉在幼稚園的情境當中書寫的發展與經驗。

透過資料蒐集與分析，研究者得到小蓉的書寫發展與經驗如下：

- 一、閱讀與書面語言能力的發展是不可分割的。研究者發現小蓉是班上借閱書籍最多者，也多次主動在午休時間為全班念睡前故事。不難發現小蓉書寫能力的發展，除了個人特質與天分之外，閱讀也帶給她在書寫上相輔相成的幫助。
- 二、仿寫是本研究的書寫發展中一項重要的發現。仿寫是幫助書寫萌發者的重要書寫鷹架。書寫萌發者最初有意義的仿寫文字是自己的姓名。而小蓉的仿寫又歷經初層次的仿寫進入到有意識性的仿寫兩個不同的層次。小蓉初層次仿寫的展現即是單純對文字外形的仿寫。有意識性的仿寫是指小蓉主動對文字產生認知與了解，在書寫時從單一筆劃進入部件為單位的仿寫。此發展過程並非單一線性的發展，小蓉會在初層次與有意識性的仿寫歷程中來回，逐漸擴大對文字的認知與概念，直到成為一位熟練的書寫者。
- 三、小蓉出現書寫的活動多數是由教師對課程的安排與延伸而來，少數出現在課程安排以外的活動（例如：生活事件的書寫），通常是小蓉生活經驗中具有實際功能且有目的運用文字的書寫活動。此類型的書寫活動讓小蓉更進一步對書寫的文字產生覺知，以及主動認識書寫文字的學習興趣，促使仿寫從初層次的階段邁向意識性的層次。
- 四、每一次的書寫經驗都有助於幼兒對於書寫規則進行同化與調適。在書寫規則未臻完備之前，書寫的情境與素材的安排與規劃、教師的鼓勵與對書寫活動的引導，以及家長對幼兒書寫的規範與期待等因素，都會促進小蓉對書寫規則的掌握以及對書寫的堅持。

在書寫過程中，小蓉是個主動的文字使用者而非只是被動的書寫練習者。她讓我看見了一位原住民幼兒在限有的文字環境與有限的資源之下，仍然積極主動追求學習的精神。

關鍵字：原住民、幼兒、書寫萌發、仿寫

¹ 國立新竹教育大學幼兒教育碩士班畢業生

² 國立新竹教育大學幼兒教育系系主任兼副教授

從許多幼稚園的幼兒觀察發現，幼兒「書寫萌發」的行為早已在學齡前就常常在幼稚園當中現蹤跡。累積多年的幼兒觀察經驗，興起本研究對幼兒書寫發展的探究。

壹、我和原住民幼兒在「文獻」與「真實觀察」的交會

開始一段我與原住民幼兒的學習之旅。簡述我的研究動機、目的與名詞釋義。

一、研究動機

在幼稚園中，常見幼兒可以認出自己的名字、路邊的招牌標語...等符號或文字，甚至在幼兒塗鴉過程當中摻雜文字的出現，也有些幼兒在幼稚園階段已經出現握筆寫字的雛型了（黃意舒，1991，1999；李連珠，1991）。Clay（1977）提到，幼兒並非在上學之後，經歷正規的學校課程才開始接觸「文字」、「符號」、「標示」，而是從日常生活經驗中，藉由畫畫、塗鴉產生讀寫的萌發（emergent literacy）。而我所觀察之原住民幼兒在幼兒園的書寫與文獻是相符的。

在許多幼兒讀寫萌發的文獻中皆提到，一個充滿豐富的語文刺激之環境中，幼兒在自發的興趣及好奇心驅使下，讀寫會在有意義的情境且主動參與的狀況下出現（黃瑞琴，1997；Coles & Goodman, 1980；Strickland & Morrow, 1989）。然而，筆者在研究場域所接觸到的原住民幼兒，她們的家庭文化與環境鮮少有豐富的文字情境，他們如何跳脫有限的文字環境，進行書寫活動，產生書寫發展與經驗，是本研究所關切的核心問題。

另外，許多文獻也探討到原住民學童往往因為社會文化不利、家庭社經地位偏低、學習環境不佳、教養態度落差...等等因素造成學習成就不佳（張善楠、洪天來、張麟偉、張建盛、劉大璋，1997；陳建志，1998；紀惠英、劉錫麒，2000）。久而久之，原住民學童似乎成爲主流教育下的相對劣勢，透過我的前導研究與觀察發現，文獻與我的實際觀察是有差異存在。有鑑於此，更興起我想要以原住民幼兒爲研究對象，一探原住民幼兒在有限的文字環境下，如何發展書寫的能力。

二、研究目的

本研究旨在瞭解一位原住民幼兒在一個實施主流教育的新竹縣國小附設幼稚園（以下簡稱飛鼠幼稚園）中，書寫萌發的發展歷程及其書寫經驗。

三、名詞釋義

（一）原住民幼兒

本研究所指的原住民幼兒是就讀於飛鼠幼稚園，父母皆爲原住民或是單方擁有原住民血統所生之5足歲的幼兒。

（二）書寫發展

本研究綜合黃意舒（1991）、黃瑞琴（1997）、李連珠（1991）等學者的研究與歸納，意指幼兒手持任何書寫工具，在不同類型的書寫素材產生之可辨識符號的轉變歷程，此符號包括：正確國字、可辨識國字、近似國字、數字、注音符號、標示和英文字母，都可以算是書寫發展。

(三) 書寫經驗

在幼稚園中由幼兒自發、教師為訓練幼兒握筆、或以練習書寫為課程目標下安排的書寫活動，所產生之書寫相關行為，謂之書寫經驗。

貳、文獻探討

筆者將文獻分為兩部份探討，一為幼兒的讀寫萌發研究之回顧，探究讀寫萌發的意義以及書寫的發展形式，另一則是影響探討原住民幼兒本身、家長以及教師三者對幼兒書寫的影響。

一、幼兒的讀寫萌發

讀寫萌發(emergent literacy)這個詞源自於 Clay(1966)的博士論文(引自 Soderman, Gregory, & O'Neill, 1999)。Clay(1977)指出3-5歲的孩子在一個有讀寫文化的環境中，已經可以察覺人們在紙上做記號的目的，在進入學校正式教育之前，幼兒已經有相當的口說與書面語言的經驗了。

幼兒在日常生活中看見成人無時無刻可以利用紙和筆做紀錄，不論是接電話、上街購物列清單、留字條，每逢節日的賀卡，閱讀報章雜誌等等，而在幼兒日常生活的環境中更是充滿著文字，如：食品上面的標示、商店的招牌、玩具上面的字母等等，都是給予孩子書面文字刺激的機會，所以孩子是在一個自然而熟悉的環境下萌發出讀寫能力(Soderman, et al., 1999; McLane & McNamee, 1990; Whitehead, 2002; Morrow, 1989; Lawhon & Cobb, 2002)。

綜合讀寫萌發的主要概念，即讀寫是在孩子生活周遭自然發生的，在進入正式教育之前就產生的，而讀寫的過程中幼兒是主動的學習者，讀寫對孩子而言是一件有意義的活動，即是日常生活中與他人社會互動的一個歷程(黃瑞琴, 1997; Clay, 1977; Morrow, 1989; Lawhon & Cobb, 2002)。

在學前階段讀寫萌發的概念中，閱讀和書寫是互相關聯發展的(黃瑞琴, 1997; Strickland & Morrow, 1989)。Tice(1992)則認為閱讀與書寫無所謂前後，在孩子的準備度到達時，就會產生閱讀和書寫的技巧與轉換，以及對文字的概念有所理解。黃瑞琴(1997)則認為書寫和閱讀是一體的，沒有先後次序的問題，閱讀與書寫也不是一個線性的發展，而是交錯而連貫的在發生。

本研究將以此讀寫萌發的概念來看原住民幼兒的書寫發展。Morrow(1989)認為書寫發展相關的概念都不脫離以下三個大原則：第一、讀寫能力的發展是語言發展的一部份；第二，語言發展是符號發展的一部份；最後，符號的發展又是社會和文化意義發展的一部份。而書寫發展則是包含在讀寫發展當中的一部份，對絕大多數的幼兒而言，這個原則是相似的，書寫發展就是由第一個非語言表達的繪畫開始。

許多的研究者敘述關於幼兒早期書寫形式發展的階段都不約而的支持幼兒的書寫萌發始於圖畫、塗鴉，隨著幼兒年齡增加，書寫也由塗鴉、塗寫逐步發展成文字階段(李連珠, 1998; 宋慶珍, 2004; Clay, 1977、1987; Morrow, 1989; McLane & McNamee, 1990; Whitehead, 2002; Tice, 1992)。

Clay(1977)認為書寫自己的名字往往是幼兒第一個書寫出完整的第一個字。Haney(2002)認為幼兒在書寫自己的姓名中的字母時，展現出比其他單字要高的興趣。McLanec 與 McNamee (1990)也認為書寫姓名對幼兒來說，是書寫文字的第一個里程碑。

在 Clay (1975) 對幼兒書寫發展的研究中，歸結出幼兒書寫時會運到的八個原則 (引自宋慶珍, 2004): 複印 (copying)、彈性 (flexibility)、庫存 (inventory)、重現 (recurring)、類歸 (generating)、方向 (directional)、對比 (contrastive)、縮寫 (abbreviation)。宋慶珍 (2004) 的研究當中，以 Clay 對英文地區的幼兒書寫歸納所做出的八個原則，經由她的個案研究證實，除了縮寫原則之外的七種書寫原則也出現在中文書寫系統中。

筆者將從李連珠 (1991)、宋慶珍 (2004) 與彭信禎 (2006) 等對本土學前幼兒書寫發展的研究發現，對應原住民幼兒書寫作品，以及分析其書寫發展階段與經驗。

李連珠 (1991) 發現未受過正式閱讀與書寫教學的幼稚園學童，以書寫樣本結構特性，包含：正確國字、傳統國字、可辨識國字、近似國字、不可分辯符號、圖畫、數字、注音符號、標示、英文字母等十種符號對照來看，年齡較大的孩子在名字的書寫上越接近傳統文字。

宋慶珍 (2004) 的個案研究發現，幼兒書寫的外在形式分為六類，第一類為圖畫，有手勢動作的筆跡；第二類潦草塗寫，又分為橫式書寫；第三類近似的字；第四類堆疊的字；第五類發明的字，分為初期發明的字；最後是傳統的字。

彭信禎 (2006) 發現個案研究的兩位幼兒在書寫發展上，都是以畫圖為主、書寫文字為輔的書寫形式，從線條和圈圈的圖畫開始，接著幼兒為自己的作品命名，做簡單文字仿寫，這個仿寫包含：被動的仿寫、主動的仿寫及主動的書寫文字三種形式。另外，兩位幼兒書 (仿) 寫文字的內容多與教室活動、家庭生活有相關。

本土幼兒讀寫萌發之文獻相當之有限，促使研究者進行原住民幼兒的書寫發展與經驗探究的意義。

Clay (1977) 認為幼兒的個別差異、受教育機會、課程的差異以及學習動機的不同，都使得幼兒書寫難以歸納出標準的發展步驟。在下一段將闡述幼兒特質、家長、課程、教師等因素對幼兒書寫發展產生的影響。

二、影響原住民幼兒書寫經驗的情境因素

許多採幼兒讀寫萌發觀點的學者，都認為情境將是影響幼兒書寫學習的一個重要的因素 (李連珠, 1991; 宋慶珍, 2004; Clay, 1977; McLane & McNamee, et al. 1990; Morrow, 1989; Soderman, et al., 1999)，而原住民幼兒的書寫萌發情境更是備受關注與探討 (林慧萍, 2004; 林麗卿, 2006; Hiebert, 1978; Mavrogenes & Bezeruczko, 1993; Dunn, 2001; Antone, 2003; Douglas, 1999)。以下將就幼兒本身、家長與教師三個面向來探討。

在學齡階段影響幼兒書寫的個體因素，最重要也常被討論的就是幼兒的主動性與興趣 (黃瑞琴, 1997; 宋慶珍, 2004; Clay, 1977; Morrow, 1989; Whitehead, 2002)。從宋慶珍 (2004) 的研究特別分析了個體層面影響幼兒書寫萌發的因素，他發現來自個案本身對書寫的主動性與興趣，影響了家人對他書寫相關活動的投入，從作品的蒐集與個案訪談中，可以看見此位

幼兒從我要寫、到原來是這麼寫、我自己想要寫下來、以及這是我自己想出來的，並且在遇到不會寫的字時會詢問怎麼寫等等的書寫活動，都可以看出幼兒書寫的主動性，以及個案在命名與標示、建構文字實體的活動與遊戲中的書寫都表現出對書寫的興趣。由此可見，學習者的主動性對學習產生的事半功倍的效果。

彭信禎（2006）的研究也指出影響到學習讀寫的脈絡因素是個人特質，個人特質裡很重要的一點是幼兒的動機與興趣，當幼兒感覺讀寫是好玩的、我喜歡的、我想要的，幼兒就會主動的嘗試練習讀寫。

的確，幼兒本身的主動性以及對於文字的興趣，是產生書寫萌發最有利的情境。幼兒書寫的主動性，將會延續對書面語言的興趣，這也是學習書寫最佳的狀態，與本研究場域相同的林麗卿（2006）在〈幼兒園中原住民幼兒書面語言概念發展（I）〉一篇中亦有相同的發現。本研究將在幼稚園中，觀察小蓉（研究參與者）在書寫時所展現的書寫動機與興趣，並從中了解小蓉的書寫經驗。

再者，家庭多為幼兒讀寫萌發的第一個場域，Clay（1977，1987）指出學齡前的幼兒已經在家庭中有書面語言的概念和經驗。可見得，幼兒並不是在進入幼稚園或是正式教育才開始接觸書寫（黃瑞琴，1993a；Strickland, & Morrow, 1989；Soderman, et al., 1999）。宋慶珍（2004）研究發現家人提供幼兒書寫的材料，並且引導幼兒使用書寫材料；當幼兒出現嘗試或探索的書寫活動時，給予鼓勵與支持；也提供參與或從事需要讀寫的機會；家人適時的示範與協助以及對語文活動的回應、討論或延伸，都將有助於幼兒書寫的活動。其研究也認為豐富的讀寫資源是孕育書寫萌發的溫床，而家庭本身的文化環境也會形塑幼兒的讀寫經驗。

是故，家庭環境對幼兒讀寫萌發是有相當影響的。然而，多數研究也顯示，原住民家庭與家長在社會中的社經地位並不高，對於教育的態度、孩子學習以及教養觀等方面與一般家長有所差異（張善楠等人，1997；陳建志，1998；林慧萍，1999；吳天泰，1996），再加上泰雅文化中文字環境的缺乏，對原住民幼兒的讀寫萌發更為不利（紀惠英、劉錫麒，2000）。

綜合家長社經地位偏低、家庭結構較不完整、家長教育態度消極、教養觀的差異、以及整體的家庭因素來看，若要從原住民家庭中提供一個豐富的讀寫萌發的情境給幼兒，看起來是有一些困難的（林慧萍，1999；陳建州，2001；Douglas, 1999；朱慧清，2000；吳天泰，1996；陳枝烈，1996；譚光鼎、林明芳，2002；張善楠等人，1997）。但是，事實也未必如此悲觀，其中仍有少數的家長會為孩子提供豐富的語文環境，與幼兒進行親子共讀，進而引發幼兒更多主動閱讀的行為（林麗卿，2006）。於是，探討原住民幼兒如何在特有的文化與較不豐富的語文生活環境中，萌發出屬於原住民幼兒獨特的書寫經驗是研究者所關注的。

教師在是教室中的靈魂人物，幫助幼兒成為學習的主角，也是影響原住民幼兒書寫發展的情境因素之一。Clay（1977）曾提到教室中有兩個因素會造成幼兒在早期閱讀和書寫的負面影響，應引以為戒，一為教師忽略對學習不利之幼兒在學習上的特殊需要；另一個是老師在幼兒萌發書寫的階段，過度指導正確的筆順和要求書寫正確的文字。是故，幼兒書寫萌發時期的教師應該預備一個豐富的語文環境，例如：書寫角、圖書角等，並且提供不同素材的紙張、塗

林冠伶、林麗卿

寫工具、適當的空間等等，讓幼兒產生有意義的主動性書寫（黃瑞琴，1997；李連珠，1998；Coles & Goodman, 1980；Soderman, et al., 1999；Stewig, 1982）。

彭信禎（2006）的研究場域是在幼稚園的角落情境當中進行，他也指出不同角落塑造的特質、內容活動以及師生互動的過程，也都是影響幼兒讀寫的情境因素。特別是在師生互動的部分，林麗卿（2006）亦認為教師提供大量的機會讓幼兒記錄、書寫或其他的表達方式，讓幼兒充分感受到他們的表達是具有意義的，能被他人了解的，再加上老師大量做讀寫的示範下，都是有利於幼兒書寫萌發的推手。

參、研究方法

本研究以質性研究方式，透過研究者在飛鼠班自然情境下觀察，強調情境脈絡與發展歷程，以參與者的觀點進行厚實的描述，以期找出小蓉的書寫發展與經驗（胡幼慧主編，1996；高熏芳、林盈助、王向葵譯，2001；黃瑞琴，1991；李奉儒等譯，2001）。

本研究場域在新竹縣一所以原住民幼兒為主的公立幼稚園，筆者運用攝影機、數位相機、錄音器材進行為期一年對研究參與者（以下暱稱小蓉）的書寫觀察、作品蒐集與訪談。研究者一方面進行錄音、錄影帶的轉譯及編碼，一方面也對小蓉書寫作品進行分析，透過兩種資料相輔相成的對照與說明，最後呈現小蓉的書寫發展與豐富之書寫經驗。

筆者在研究期間進行文獻閱讀、省思札記的撰寫、與指導教授的討論、同儕的檢視、參與者雙向查證以及運用多面向的資料蒐集之三角檢證，為本研究建立較高研究的可信賴度（中正大學教育研究所主編，2000；高熏芳等人譯，2001；潘慧玲主編，2003）。

肆、書寫發展與經驗的呈現

小蓉是獨生女，來自單親家庭，主要照顧者是媽媽，家庭經濟狀況尚可。媽媽重視小蓉的教育與學習表現，只要沒有上班的時候，都會陪小蓉閱讀，並且會幫小蓉複習幼稚園的功課。但是當媽媽工作忙碌的時候，電視機就是小蓉的保母。

小蓉的語言表達非常的清楚而流利，在學校的學習反應很快，也很主動，對事物的觀察相當敏銳，也善於表達自己的意見，與吉娃兩人是時常玩在一起的好朋友。

本節將呈現小蓉在飛鼠班裡的書寫發展與經驗，首先，幼稚園的生活中，小蓉會在角落活動時，主動選擇語文角去做閱讀、聽故事、說故事甚至是與其他孩子用戲劇的方式呈現故事的內容；小蓉大量的閱讀也為她進行書寫活動時帶來正面的幫助；在書寫的發展上，從觀察小蓉的書寫與其作品當中，發現她從塗鴉、繪畫進入到書寫的過程中，有一個重要的書寫鷹架歷程，就是「仿寫」；而從小蓉的書寫經驗中，也可以發現一些仿寫不同的層次與意涵。

再者，小蓉的書寫活動多由飛鼠班的兩位教師所設計的課程而產生，在不同的課程所營造之書寫情境下，又以生活事件的書寫能引發小蓉內在書寫動機的經驗最為可貴。最後，筆者也從小蓉一次又一次的書寫當中，逐步建立屬於自己的書寫規則。

一、從看圖說故事到文字閱讀

小蓉與許多小小閱讀者一樣，初始的閱讀都是從圖畫、圖片展開的（黃瑞琴，1997）。

小蓉指著圖畫書封面開始念：「鱷魚怕怕，醫生怕怕。」（OC1951014）

（篇幅有限，故簡略）

漸漸地，看圖說故事的閱讀方式，已經無法滿足小蓉想要了解完整的故事意涵的動機。所以，小蓉會不斷的嘗試去拼音，並且反覆的念，就是想要知道圖畫書裡的文字所要傳達的故事內容。所以，她會不斷的要求老師念給她聽，老師念一句、她也跟著念一句。

小蓉指著故事書的書名問：「老師！這是什麼？」飛飛老師拿著筆，指著書名一個字、一個字念著：「寶貝熊、波波到鄉下。」小蓉跟著念一次：「寶貝熊、波波、到~下。」

（OC1951109）

（篇幅有限，故簡略）

小蓉因此樂此不疲的時常跟老師們念故事，在念故事當中學會拼音。到了下學期，小蓉已經不需要依賴老師念完一整句，而是在她拼不出注音符號時，適時的給她提示，她就可以自行閱讀一本圖畫書。

小蓉一面手指圖畫書，一面念著書上的文字：「大黃狗~。」小蓉停頓看著我，我提示她：

「說~」小蓉繼續念下去：「(大黃狗)說，度~(要念”兔”的音)、兔小弟，...，請你們全家去吃千人糕。」（OC1950502）

（篇幅有限，故簡略）

從看圖說故事、試圖拼出注音符號、需要協助的閱讀到獨立的出聲閱讀這些過程中，小蓉都充分的得到成就感。也因小蓉本身的口說能力、詞彙表達、拼音、識字和閱讀等語文能力較高，讓她有機會從語文的學習上得到充分的增強。奠基在小蓉良好的語文能力之下，她的文字書寫，產生了相當多豐富而有趣的書寫經驗。

二、小蓉書寫的發展歷程

幼兒是從塗鴉、畫畫到寫字，從繪畫的線條延伸到書寫的線條（黃瑞琴，1999）。就書寫來說，仿寫是幼兒從塗鴉到寫字的學習鷹架。多數的孩子會使用仿畫文字、仿寫文字的形式寫出他們自己的「文字」，進而變成社會約定俗成的文字形式。最常見到孩子是一邊看著示範的文字、一邊模仿這個文字寫下來，而這就是仿寫，是 Clay 所提出書寫的複寫原則之一（引自宋慶珍，2004），也是由圖畫到書寫的歷程中必要的條件。

（一）書寫從有意義的名字開始—仿寫的起始

孩子的文字書寫多由仿寫自己的名字開始（Clay, 1977；McLane & McNamee, 1990；Haney, 2002）。在我觀察小蓉的書寫資料裡，的確以書寫自己的姓名為出現最早、最多的國字。

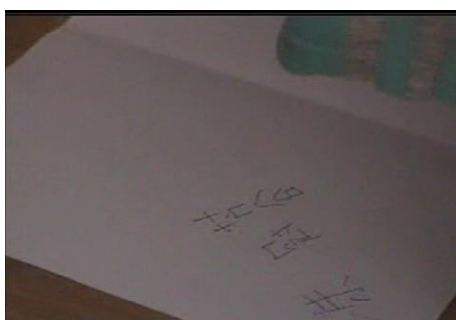


圖 4-2-1 小蓉仿寫自己的名字 940907

書寫日期：94 年 9 月 7 日

軼事記錄如下片段：

小蓉看見研究者正在記錄觀察省思筆記時，她表示自己也想寫東西。之後，小蓉拿了紙和鉛筆...，看著自己書包櫃上的姓名貼，並且仿寫自己的名字（軼事 OC1940907）。

此時的小蓉是需要看著書包櫃上貼的名條做姓名的仿寫。從書寫的作品當中可以發現，小蓉對自己的姓名書寫已經相當完整。

小蓉下學期的簽名活動，已經看不到仿寫名字的痕跡，連對照正確與否的動作都省略了。

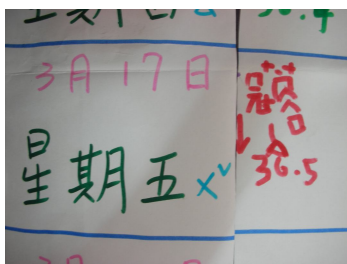


圖 4-2-2 小蓉簽到 950317

書寫活動：簽到

書寫日期：95 年 3 月 17 日

觀察記錄如下：

我從簽到活動中，看不到小蓉有仿寫名字的動作，我一邊指著小蓉的名字與名條，一邊問她說：「為什麼你可以自己寫，都不用看上面阿？」小蓉毫不考慮的回答我說：「因為我已經會寫啦！」我回應小蓉說：「你已經會寫囉？所以不用看上面了？」小蓉回答我說：「對！」（OC1950317）

名字的仿寫對小蓉來說，在下學期初的時候就已經完全熟悉，所以無須再以仿寫的方式來完成，而小蓉姓名仿寫的歷程是很短暫的。

（二）第一次接觸的文字—仿寫的時機

小蓉雖然在姓名的書寫上不需要仿寫，並不表示在其他的書寫上沒有仿寫行為的出現。小蓉在遇到不熟悉的注音符號拼音，或者是第一次接觸的文字時，她仍然需要一邊看著示範的文字、一邊書寫。由小蓉書寫心臟病的規則、寫簽到海報和作業簿三個例子中，可以明確的看出小蓉在遇到第一次書寫的文字時，會有「仿寫」行為的出現。

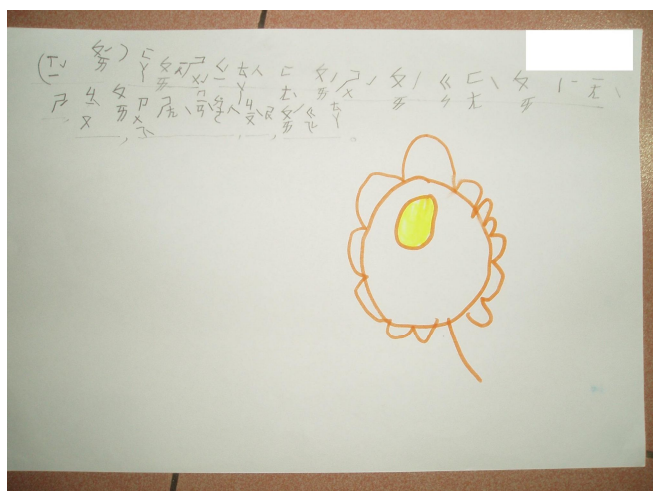


圖 4-2-3 小蓉的心臟病規則

書寫情境：魔術數字主題課程

書寫日期：95 年 3 月 23 日

觀察記錄如下：

寫心臟病的規則結束後，我問小蓉說：「小蓉，你現在寫名字的時候，都不用看(名條)對不對？」小蓉回答我說：「對阿！」我又繼續問說：「那為什麼今天寫這個(心臟病規則)的時候要看阿？」小蓉停筆回答我說：「因為我不會寫啦！因為這個沒有寫過阿！媽媽沒教過我。」(OC1950323)

小蓉以「沒有寫過」以及「媽媽沒有教我」的回答，讓我知道小蓉在遇到她從未謀面的文字時，是需要使用仿寫的技巧才能完成文字的書寫。的確，研究者也發現小蓉需要仿寫的時機，往往是當她對文字感到陌生時。就像是簽到活動進行一段時間後，老師試著邀請小蓉幫忙書寫「日、月、星期」的時候，這是小蓉第一次做這些文字的書寫，所以需要一邊看著老師的文字示範，一邊做仿寫的動作。

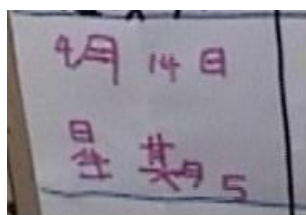


圖 4-2-4 小蓉書寫「月、日、星期」等文字

書寫活動：簽到

書寫日期：95 年 4 月 14 日

觀察記錄如下：

小蓉看著橘子老師寫的「月日」，然後自己一邊看、一邊跟著仿寫，…。我問小蓉說：「小蓉，為什麼你寫幾月幾日的時候要看上面？你寫名字的時候不用？」小蓉咬著彩色筆桿跟我說：「因為我已經學會寫名字啦！這個很難，我們沒有寫過。」…(OC1950414)

日曆上「年、月、日、星期」等文字對小蓉來說並非從未接觸，然而因為尚未由日曆上的書面文字之閱讀經驗轉換為實際書寫文字的經驗，小蓉仍然需要借助仿寫的能力來完成。

而在一次作業簿的書寫中，小蓉用更明確的口語表達來說明，她在第一次書寫不熟悉的文字時，是需要仿寫才能完成老師交付的作業。

從這兩個書寫活動中，都顯示出小蓉絕大部分在遇上不會寫的時候，或者是第一次接觸到較為陌生、從未書寫過的文字時，就會出現仿寫的行為，來幫助完成書寫的活動。由此可知，對書寫萌發的幼兒而言，仿寫是書寫的必經歷程。從書寫內容來看，可以發現小蓉仿寫的文字一開始是以注音符號為多，並且從小蓉的書寫發展來看，可以發現小蓉有從數字、注音符號漸漸過渡到仿寫國字的書寫現象。

（三）從注音符號自主到學習國字—仿寫的內容

在小蓉一次次的書寫活動中，不難看出她仿寫的內容是由注音先開始的。初始是小蓉個人覺得國字太難寫，其原因一來是部份的國字筆劃太多，二來是小蓉對注音符號的日漸熟悉，使拼音的書寫為她帶來較高的成就感。所以，小蓉有兩個月的時間，書寫內容與形式都是以注音符號拼音為主，遇到注音符號的時候，可以看完一個完整的拼音，再一起寫出來。

例如主題活動進行到魔術數字時，其中一個活動是心臟病的規則，全班只有小蓉選擇用文字來表達心臟病的規則，其他孩子皆使用圖畫的方式來呈現。這一次的活動，小蓉請飛飛老師將她口述的心臟病規則用文字記錄下來，接著，小蓉又請我將老師寫的文字加上注音符號，於是，小蓉一邊仿寫、一邊拼音完成了她的心臟病規則之書寫（圖 4-2-3）。

從這次書寫心臟病的遊戲規則中，可以知道小蓉開始知覺到注音符號的拼音的意義性，小蓉知道這樣的注音符號拼音是可以傳遞訊息的，並且對於自己寫出來的注音符號拼音，也會試圖去念念看，並且確定自己寫的也被研究者或是老師看得懂。

從借書記錄來看，小蓉請研究者示範書寫圖畫書的書名，通常是國字加上注音，但是小蓉書寫在借書記錄當中的書名，卻往往只選擇書寫注音符號，可以看出小蓉在此時期偏好注音符號為主的書寫內容。

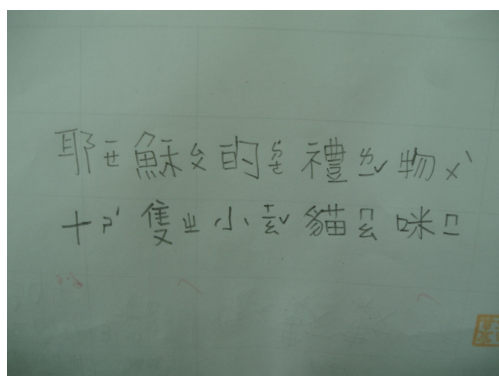


圖 4-2-5 研究者示範圖畫書書名

書寫活動：借書卡

觀察日期：95 年 4 月 14 日

借閱日期	編號	書名	歸還日期
2006 5	B1-9407-38 5	耶穌的禮物	5/8
2006 5 22	B1-9505 -1	十隻小貓	5/8
2006 5 8	B1-9407 -232	十隻小貓	

圖 4-2-6 小蓉借書紀錄

觀察記錄如下：

小蓉對我說：「我借的（書），注音怎麼寫？」我問小蓉說：「你要寫注音是嗎？」...小蓉指著借書卡的上面空白處，跟我說：「還有國字怎麼寫，寫在這邊。」我看了一下書名，念出書名：「耶穌的禮物。」然後我問小蓉說：「先寫國字還是注音？」小蓉跟我說：「國字。」...小蓉又接著說：「**國字，然後國字旁邊寫注音。**」...最後，小蓉在書名的那一個欄位上，只寫了注音「一廿 ㄥㄨ ㄉㄨ • ㄉㄨ ㄨ ㄨ ㄨ。」... (OC1950414)。

從幾個書寫的活動中，我們可以看出小蓉在有選擇性的書寫下，都展現出他對書寫的自主性與主動性，以及多數以注音符號的拼音來做書寫。另外，小蓉在書寫時，會一邊寫一邊不斷的念著自己寫過的拼音以及國字，遇到不會的文字，也會請求身邊的成人協助，讓小蓉對文字的閱讀與書寫都有長足的進步。

五月份進入「故事屋」的主題之後，小蓉的書寫內容逐漸從大量的注音符號產生出少許的國字，這是一個由注音到國字的書寫過渡時期。小蓉開始對書寫的文字有一些簡單或困難的分類，然後選擇筆劃較少，也是他認為較簡單的國字先練習書寫。而在閱讀上，小蓉已經進入看著國字閱讀的階段，只有在遇上不認識的國字時，才回頭去看注音符號的拼音。

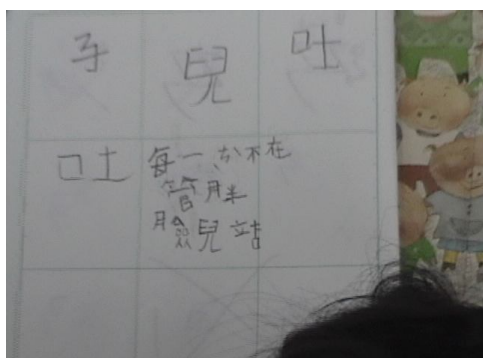


圖 4-2-7 小蓉抄寫故事書「子兒，吐吐」

書寫情境：角落時間自由書寫

書寫日期：95 年 5 月 2 日

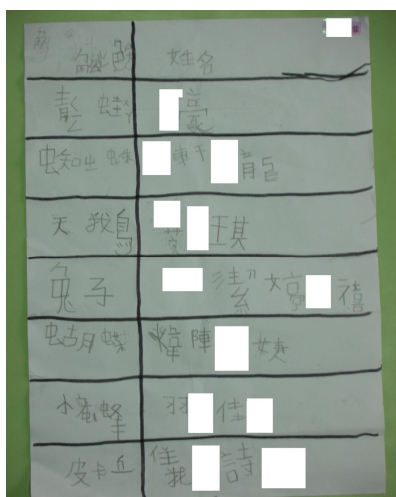
觀察記錄如下：

小蓉在角落時間自己拿了「子兒吐吐」的圖畫書進行抄寫。...小蓉寫完「每一」兩個字之後，看著我...，我念著小蓉寫的字說：「每一～次。」小蓉跟我說：「"次"我不會寫。」我回答說：「"次"不會寫喔！你每一個字都會寫嗎？」小蓉回答我說：「媽媽有教我的就會寫阿！」我問小蓉說：「那如果你遇到不會寫的字的時候，該怎麼辦？」小蓉馬上指著故事書的國字旁的注音跟我說：「寫這個，注音。」...

我問小蓉說：「那你是看這個字念的？還是看注音？」小蓉指著國字說：「看字。」...，小蓉接下去說：「如果看字念，我不知道的話，人家就會念，念完的時候，我自己喜歡自己念。」(OC1950502)

就在這一次小蓉抄寫故事書的同時，研究者的觀察也發現，小蓉在注音符號的拼音部分幾乎已經不需要仿寫，而能自由的書寫。這代表小蓉已經有能力勝任注音符號的書寫，而對於書寫國字的部分，小蓉也能以注音和國字參半的形式做書寫，直到她開始告訴我說：「我（指小蓉）不喜歡寫注音。」小蓉的文字書寫開始出現了具體書寫內容的形式轉變，而此時，小蓉的注音符號書寫已達自主的能力。

圖 4-2-8 小蓉書寫畢業戲劇角色表格



書寫情境：主題活動下的書寫

書寫日期：95 年 5 月 23 日

觀察記錄如下：

小蓉問我說：「老師，我忘記怎麼寫"鵝"了...。」我說：「那你要不要寫注音？」小蓉回答：「不要，我不喜歡寫注音。」我覺得好奇，小蓉居然不寫注音了。於是，我又確認了一次：「你之前不是說你喜歡寫注音嗎？」小蓉再次肯定的回答：「我不喜歡寫注音。」(OC1950523)。

(篇幅有限，故簡略)

小蓉在這一次戲劇角色的書寫上，全程使用了國字書寫，並且明確的表達自己不再喜歡寫注音符號，轉而全部的書寫內容是用國字來書寫。研究者歸納幾個轉變的因素，以小蓉本身的學習特質來看，課程如果沒有適度挑戰性與新鮮感，小蓉往往學習動機不高。因此，當小蓉能勝任注音符號的書寫之後，注音符號的書寫已不能為小蓉帶來挑戰，小蓉轉而尋找國字的書寫為他帶來較高的成就感。除此之外，其他同儕在書寫上都使用國字，以及小蓉的母親曾對她表示，並非所有人都能閱讀注音符號，所以期待小蓉書寫國字等，都有可能讓小蓉產生書寫內容上的改變。

從上述例子當中，我也發現小蓉不僅知道自己在寫什麼字，對自己的書寫有意識性；小蓉還能夠拆解「鵝」字的部件裡有「我」字，足以見得她已經有識字的能力，並且從這一次小蓉的書寫中，隱約可以看出小蓉的仿寫從單一筆畫漸漸進入文字部件的方式。

(四) 我知道我在寫什麼—仿寫的意識性

孩子在書寫時，會不斷的詢問自己所書寫的文字是什麼、怎麼念等等，想要認識自己寫什麼字的時候，是孩子即將進入更深一層的文字概念層次(黃瑞琴，1997)。他會進一步想要知道字音和字義，在書寫時，已經不能從單純文字外形的仿寫中得到滿足，遂即進入有意識的文字書寫中。也就是說，此時的仿寫已經從初層次的文字外形進入到有意識性的注意到書寫文字的意義了。

由一次作業簿書寫可以看出，小蓉每一次書寫「尸又 一ㄣ ㄩ一」三個字，都會一邊寫、一邊拼音念出來，將字音與字形做連結，也學習到拼音，寫完作業後，小蓉表示這個作業很簡單，一下子就會了，這些書寫文字對小蓉來說是有認知且了解意義的。

小蓉在進行書寫活動時，常常會問這個字是什麼、那個字是什麼，或是哪個字怎麼寫，這都足見小蓉對自己的書寫是有意識性的。她意識到自己在寫字，在傳遞可被理解的訊息，並渴望自己寫的文字是可以被閱讀的。

小蓉對字形、字音和字義的認知，多半來自小蓉有較多故事書的閱讀，也有受到電視的文字刺激。他了解到書寫的方向和排列似乎有一定的規則，也會提出對書寫的方向與規則產生疑惑。這顯示小蓉對於文字有相當的敏感度，他是一位有意識的文字使用者。

小蓉指著同儕好友吉娃(匿名)的簿子跟他說：「如果你是從這邊寫過去(由左而右)，那你這邊(第二行)也要這樣(由左而右)。」...吉娃插嘴說：「...」小蓉還是指著吉娃的

林冠伶、林麗卿

簿子說：「十隻小貓咪，你的"咪"就要在這邊(寫在第二行的左邊第一個格子)。」
(OC1950502)

從這個例子中，可以感受到小蓉對書寫文字的排列和方向，受到他大量閱讀的影響，她從所閱讀的圖畫書當中知道文字多是由左到右的排列方向，也使她比其他的孩子更了解書寫方向有它的規則。

小蓉看著白板準備要抄寫戲劇扮演的表格，突然她問我說：「老師怎麼寫顛倒啦？以前電視講話是從這邊(由右而左)，為什麼(橘子)老師這樣子(由左而右)寫過來？」...
(OC1950523)。

(篇幅有限，故簡略)

小蓉會在生活周遭去觀察文字的出現形式，這也表示小蓉對生活周遭的文字是有感知的。她從電視的字幕觀察到文字出現有方向性，也在教室的書寫中發掘文字書寫也有方向性，並且小蓉主動將自己對文字方向的認知衝突處提出質疑，進而也從這個認知衝突當中，找到書寫文字的方向規則。這個發現讓我看見小蓉在文字書寫的方向規則當中尋求相似與相異、同化與調適，儼然是十足的文字使用者。

(五) 由單一筆劃到文字部件—仿寫方式的轉變

從注音符號的書寫內容轉為國字、由拼音轉為能夠看國字閱讀圖畫書之後，漸漸地，小蓉在國字的仿寫上，已經跳脫看一筆、寫一畫的形式，改以看部件、寫部件的方式逐漸成熟的進行著。例如：寫「琪」字(圖 4-2-8)，小蓉是先知道「琪」字的左邊是「王」，所以她不需要對「王」字做仿寫，只有右邊的「其」才需要重複一筆一劃看著寫。由此可知，小蓉的仿寫已經不單純是在做文字外形的書寫，而是文字的仿寫真正進入到有意識、有意義的書寫歷程。

請看圖 4-2-8。寫戲劇表格時，小蓉指著「蝶」，然後說：「喔！下面是一個"木"阿！」小蓉知道是"木"之後，是不需再對照白板。(OC1950523)

從這個例子當中，可以知道「木」字的字形與字音對小蓉來說都是認識與瞭解的，所以小蓉不需要再對「木」字做仿寫。然而，有些部件、文字雖然字音與字形是小蓉認識的，卻因為筆劃過於繁複，仍然需要不斷的從示範的文字當中去檢視。此時的仿寫又回歸到單純字形的書寫，然而仿寫的意識與意義上，已經不同於初層次的仿寫了。

小蓉要寫「儀」這個字，她先寫部首「人」和部件「羊」，剩下「我」還沒寫，但是小蓉記得那個「我」她曾經寫過，於是，她一邊說著：「我的"我"呢？」...找了一下，小蓉還是沒找到，我指著天鵝的「鵝」跟小蓉說：「鵝。」小蓉看了看我指的字，然後左手指著「鵝」字的左邊「我」，寫下「儀」的部件「我」。(OC1950523)

雖然小蓉知道「我」這個字的字音以及認識字形，但是，尚無法到達能夠默寫出「我」這個字。所以，還需要對「我」字做仿寫，而此時一筆一劃的仿寫，其書寫者對此書寫的文字之意義已經不同於初層次的仿寫階段了。此時的仿寫，也常出現於一個熟練的書寫者身上，當他短暫性或暫時性遺忘某一個文字的筆劃時，也會產生這樣的仿寫。

小蓉在完成了畢業戲劇的角色扮演表格之後，小蓉大聲的跟我說：「我高興，我當然高興。因為我已經度過最難的題目啦！」小蓉自己認為今天的書寫活動是她經歷過最有難度的一項。而這個書寫活動讓小蓉在日後的書寫歷程上，從一筆一劃走向以部件為單位的仿寫，然而這並不代表著前者看一筆、寫一畫的仿寫形式不再出現，而是當小蓉找不出他認識的文字部件時，他還是會再回到最原始的筆劃仿寫。

在書寫的過程中，小蓉也會對於同音異字產生敏感度，正如同她發現「你」和「妳」，是同音異字，字的外型長得不一樣，卻讀音相同之外，她也能夠區分「妳」是指稱女生。她並非全盤接受老師給予的書寫內容，也顯示出小蓉是更進一步駕馭文字者。

除此之外，小蓉對自己的文字書寫有一定的掌握度，要寫哪一個字、怎麼寫、寫在哪個位子上，都顯示出小蓉是個主動的使用文字者而非只是被動的練習書寫。

三、課程引導書寫情境與活動

在飛鼠班裡，書寫活動大致上可以用教師的課程安排來做一些區分和涵蓋。飛飛老師曾提及飛鼠班的課程主要是以主題為精神，以單元的方式在進行，書寫的活動多數都在課程進行當中。書寫情境與活動概述如下：

（一）每日例行簽到活動

簽到的形式由全班孩子簽在同一張海報紙上，延續到每一位孩子都有一本個人簽到簿（圖 4-3-1、圖 4-3-2）。

（二）主題課程的書寫活動

本研究歷時一年的資料蒐集，共歷經「祖先的美食」、「感恩耶誕」、「魔術數字」、「故事屋」等四個主題課程，其中的書寫活動包含：海報製作（圖 4-3-3）、生活中的數字（圖 4-3-4）、票選統計表（圖 4-3-5）、母親節故事小書（圖 4-3-6）等。

（三）輔助課程的書寫活動

在主題課程之外，兩位教師覺得幼兒需要卻又缺乏的能力，可以從主題課程中額外被拉出來提供給孩子的課程，包含有：運筆練習、語文遊戲、數理邏輯與希望閱讀等課程，其書寫活動包含：運筆練習（圖 4-3-7）、作業簿（圖 4-3-8）、書寫遊戲（圖 4-3-9）等。

（四）角落時間的自由書寫

角落活動是幼兒到學習角去自我探索和操作教具的時間。幼兒可以自由的進行想做的

林冠伶、林麗卿

遊戲和活動，幼兒選擇書寫多半是個人動機，非由教師給予的「工作」。角落的書寫包含借書卡（圖 4-2-6）、蒙氏工作（圖 4-3-10）與圖書角故事仿寫（圖 4-2-7）等。

（五）生活事件的書寫

不屬於教師正式課程安排中的書寫活動，是幼兒在學校與家庭生活中遭遇到特別的事件，而進行的書寫活動，例如：畢業邀請卡（圖 4-5-2）。



圖 4-3-1 海報簽到表

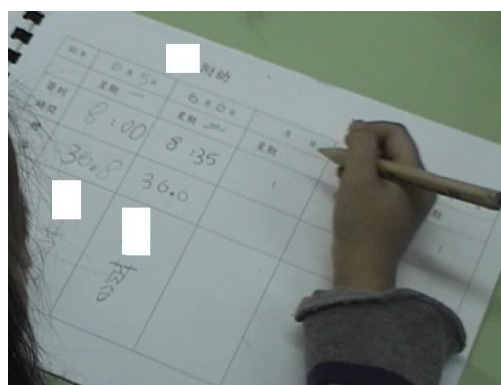


圖 4-3-2 小蓉的簽到簿



圖 4-3-3 「感恩耶誕」主題課程—海報書寫

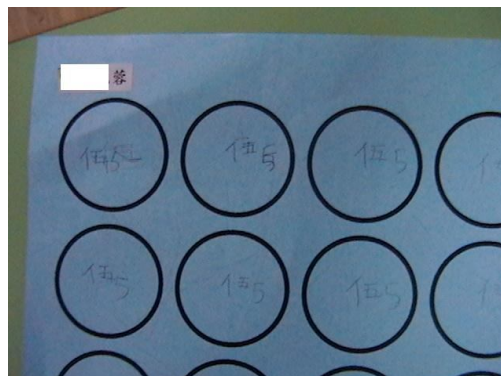


圖 4-3-4 「魔術數字」主題課程—錢幣書寫

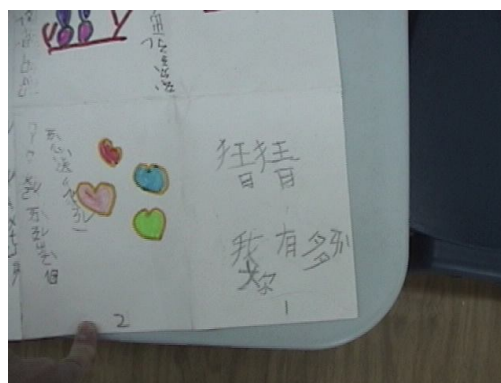
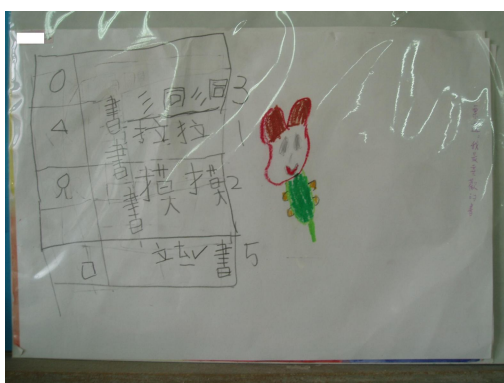


圖 4-3-5 「故事屋」主題課程—
票選故事書之表格書寫



圖 4-3-6 「故事屋」主題課程—
母親節小書製作



圖 4-3-7 「運筆練習」輔助課程

圖 4-3-8 輔助課程—作業簿



圖 4-3-9 「遊戲式的書寫」輔助課程—
空中仿寫

圖 4-3-10 蒙氏工作角的自由書寫—
數字遊戲

小蓉出現書寫的活動多數亦不脫離教師對課程的安排與延伸之內容，少數出現在課程安排以外的活動，例如：生活事件的書寫，通常是小蓉生活經驗中具有實際功能且有目的運用文字的書寫活動，書寫畢業邀請卡就是一個很好的例子（圖 4-5-2）。

小蓉清楚的知道書寫卡片是爲了邀請媽媽來參加她的畢業典禮，這個書寫活動是具有目的、有意義、有功能性的文字運用，由此看出生活事件的書寫與其他教師安排之書寫活動最大的差異，就是生活事件的書寫活動能夠引起小蓉內在的書寫動機，並成爲主動的文字使用者。研究中亦發現生活事件的書寫活動讓小蓉更進一步對書寫的文字產生覺知，以及主動認識書寫文字的學習興趣，促使仿寫從初層次的階段邁向我知道我在寫什麼的意識性層次。

四、小蓉書寫上的「堅持」——一種書寫規則的建立

林冠伶、林麗卿

幼兒在萌發書寫的過程中，會歷經許多對文字與書寫的同化與調適過程，也可以說此時期的幼兒是在建立內在的書寫規則，最後終將形成此書面語文約定俗成的書寫規則。本研究亦發現，在書寫萌發階段的原住民幼兒的書寫經驗會受到個人特質或者周遭成人的影響，在此也將探討教師在原住民幼兒書寫時的反應與互動，以及原住民幼兒受到家長對學習書寫上的期待與要求，直接反應於幼兒的書寫作品與對書寫規則的建立當中。

(一) 一定要寫進格子裡—有限的書寫空間

一開始書寫有格子、有範圍的作業本或是借書卡，小蓉都會想盡辦法一定要把文字寫在格子裡，難免有時也會產生書寫上的挫折感。

借閱日期	編號	書名	歸還日期
9.22	81-910 7-3	爸爸走丟了	10/4
10.5	81-910 7-3	爸爸走丟了	10/6
9.13	81-910 7-3	爸爸走丟了	10/3
10.3	81-910 7-3	爸爸走丟了	10/10

圖 4-4-1 小蓉借書紀錄 941005

書寫活動：借書卡

書寫日期：94 年 10 月 5 日

觀察記錄如下：

小蓉要寫書名的格子只寫了『爸爸走丟』，然後寫不下『了』，小蓉說：「老師！我不會寫字。」我說：「不會阿！你寫的很棒阿！」小蓉指著書名說：「這個（指著那個『了』）不夠寫阿！」我回答：「那就寫到後面一點點沒關係。」但最後小蓉還是將「了」字擠在格子裡...。(OC1941005)

小蓉在一開始書寫借書卡的時候，遇到了書名太長，不夠寫進格子裡的問題，所以她的回應是認為自己不會寫字。另外，從小蓉與我的對談中也發現，小蓉對一定要寫進格子裡的堅持，部分是受到母親對其書寫期待上的影響。

小蓉看到我在寫記錄，她跟我說：「好漂亮喔！都沒有超過外面（格線外面）。」小蓉又說：「因為我每次寫，媽媽都會罵我。」我問小蓉說：「為什麼？」小蓉回答我說：「他（媽媽）不喜歡人家寫到（格子）外面。」(OC1950509)

可以從圖 4-4-1 的書寫作品中知道，小蓉最後仍然堅持把書名寫進借書卡的書名格中，小蓉在書寫的過程中不斷的嘗試失敗與重來的經驗，直到最後仍然不放棄在有限的書寫空間中，寫出圖畫書的書名，除了受到成人對書寫範圍的期待外，也看出小蓉對自我內在書寫規則的堅持。

隨著書寫的經驗增加，對書寫相當有意識性的小蓉，開始會對書寫的內容與格式主動做安排與調整，例如：小蓉會因為格子空間大小，調整書寫文字的方向，也可以看出書寫自主的小蓉，開始對書寫的規則有一些自己的見解和想法。

我又問小蓉說：「那寫超過格子，跟寫錯了字是一樣的嗎？」小蓉點點頭，我確認小蓉說的話，我說：「是阿！你覺得是一樣的啊？」小蓉回答我說：「一樣。」...
小蓉又說：「...老師叫我們寫，如果我們亂寫的話，老師就會把它擦掉。如果我們自己要寫的話，就不會擦掉。」(OC1950502)

小蓉認為書寫超出格子外面就算是寫錯字。再者，藉由老師對孩子書寫結果的處理方式，促使小蓉認為亂寫的時候會被老師擦掉，也算是錯字的一種，這都是小蓉自己對書寫規則的歸納。

(二) 我要寫得「漂亮」

書寫文字的「漂亮」是很主觀的見解，小蓉對書寫握筆的掌握能力越來越高，在有能力把文字書寫進格子之後，也開始追求要寫得漂亮。而且，小蓉已經不單純是要求自己跟老師的示範字一樣，而是一種對自己的自我要求與期許。

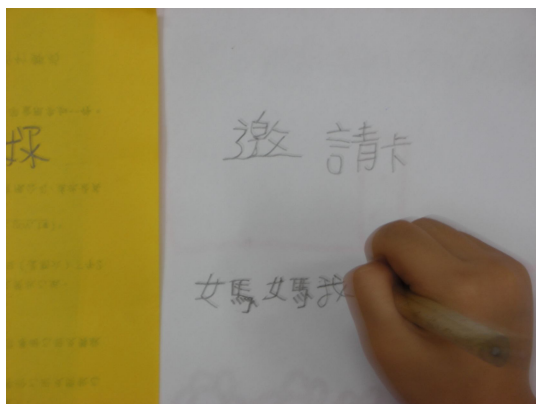


圖 4-4-2 小蓉寫邀請卡

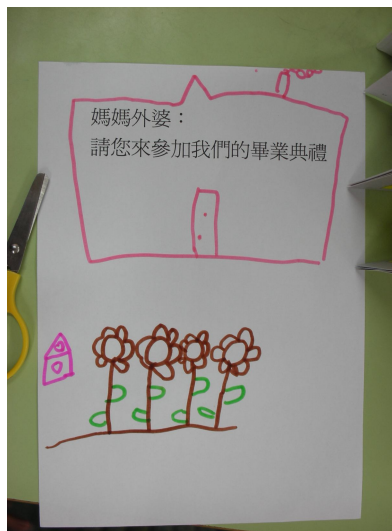


圖 4-4-3 小蓉電腦打字的邀請卡

書寫活動：畢業典禮邀請卡

書寫日期：95 年 6 月 13 日

觀察記錄如下：

小蓉寫「媽媽」兩個字。小蓉用很沮喪的聲音一直跟我說：「老師、老師、這個字怎麼寫？這個字怎麼寫？我不會寫這個、這個彎怎麼寫？我不會寫這個彎。」...我問小蓉說：「小蓉，其實我覺得你已經寫的很好了，為什麼你還要一直擦掉重寫？」小蓉嘟著嘴巴說：「不漂亮。」我又問小蓉說：「怎麼樣才是漂亮？」小蓉還是沮喪的說：「很醜啦！」...橘子老師在一旁說：「其實妳(小蓉)寫的很好哇！...。」...

林冠伶、林麗卿

後來，我問小蓉說：「那你覺得電腦打字的漂亮嗎？」小蓉點點頭，於是小蓉說：「我
想要用電腦打字，然後列印下來之後，再用貼的...。」說完，小蓉就去找老師打字了...。
(OC1950613)

從上述例子當中可以發現，小蓉對自己書寫的要求是要達到高標準，就如同她的母親要求小蓉書寫上的進步一樣。在一次與小蓉的互動當中，小蓉曾表示媽媽說有些人看不懂注音符號，要她開始學習書寫國字，小蓉開始由注音符號轉變成國字的書寫內容，也是受了母親的影響。再加上小蓉本身對語文的學習力很強，小蓉不但要求自己注意到書寫空間與書寫文字的正確性，她也開始追求書寫文字的美觀，對自己的書寫標準有相當的高標準。

伍、總結與討論

小蓉是一個對任何事情都很有主見的女孩，在書寫的過程中也不例外。她在書寫當中展現出許多屬於自己對書寫的興趣、喜好以及能力，筆者整理出小蓉的書寫發展與經驗，總結與討論如下：

- 一、閱讀與書寫相輔相成。觀察小蓉的書寫為期一學年，小蓉不但是班上借閱書籍最多者，也曾多次主動在午休時間為全班念故事。讀與寫的書面語言能力原本就是一體不可分割的（黃瑞琴，1993）。小蓉的書寫能力能夠快速開展，除了個人特質與天分之外，閱讀也帶給小蓉在書寫上相輔相成的幫助。
- 二、幼兒的第一個有意義的書寫文字通常是自己的名字（Clay, 1977, 1987；McLane & McNamee, 1990），小蓉的書寫發展也與國外學者研究發現相同。
- 三、仿寫是萌發書寫者的書寫鷹架。Gentry（1982）認為仿寫是書寫發展中的一個階段。他認為書寫文字的產生，第一階段是從孩子第一次舉起書寫工具開始，在紙上出現製造的符號或是記號，然後產生潦草的塗寫或是模仿書寫，這階段稱為塗寫階段或仿寫（引自Soderman, et al., 1999）。Clay（1975）也提出幼兒書寫發展中的複印原則，即是透過描繪、臨摹或仿寫的方式，複製出與楷模相近的書寫文字（引自宋慶珍，2004），與本研究之仿寫之形式相似。但是，在中文文獻中深入探討幼兒仿寫之研究並不多，研究者僅在彭信禎（2006）的研究討論中，看見其敘述幼兒簡單文字的模仿包含：被動的仿寫、主動的仿寫及主動的書寫文字三種形式。但是，作者並無深入解釋三種模仿書寫的內容，筆者亦無法從中做相互比較與討論。

小蓉從姓名到第一次接觸的文字，都需要透過仿寫來完成書寫的活動。仿寫開啓了小蓉有書寫文字的能力，她不僅只是做文字外形的初層次仿寫，更進入到有意識對文字形、音、義的認知，仿寫方式從單一筆劃轉換到文字部件的過程，可看出小蓉逐步脫離書寫的鷹架。研究亦發現，小蓉由初層次的仿寫進入有意識性的仿寫，並且在這個歷程中不斷來回，也不斷的擴大對文字的認知概念，直到成爲一位書寫熟練者。許多的書寫萌發文獻亦都相同指出幼兒書寫的形式並沒有一個固定不變的發展里程碑，也不是單一的學習路線，幼兒的書寫發展是在幾個發展原則、策略、方式上來來回回不斷交替各種

符號、圖畫與文字之間做使用(黃瑞琴,1997;宋慶珍,2004;Clay,1977、1987;Morrow,1989;McLane & McNamee,1990;Soderman, et al.,1999)。

四、從課程引導書寫的情境與活動中發現，生活事件的書寫，有清楚的目的與意義性，使小蓉的書寫經驗更為豐富而主動。文獻與研究亦常常提到要藉由孩子的遊戲當中去帶入書寫的需求，讓幼兒在角色扮演當中，自然的感受書寫文字在生活當中被運用(黃瑞琴,1993b;宋慶珍,2004;Clay,1977;McLane & McNamee,1990;Lawhon & Cobb,2002)，本研究亦與文獻相呼應。

五、小蓉本身喜愛語文學習特有的特質、母親給予她書寫上的規範與期待，以及教師對小蓉書寫作品的回應，都會形成小蓉在書寫上的規則與堅持。

綜合上述，在小蓉的書寫發展過程中，雖然有受到先天文字環境不足、母親因為家庭生活計無法長時間陪伴與教導等因素影響，然而，小蓉打破原住民幼兒長久以來劣勢學習者的角色，用不斷的努力與自我要求，從一開始的寫在格子裡面，到讓人看得懂她書寫的文字，進而追求文字外型的美觀，最後達到使用文字能力能夠游刃有餘。小蓉讓我看見了一位原住民幼兒在限有的文字環境與有限的資源之下，仍然積極主動追求學習的精神，實屬可貴。

參考文獻

- 朱慧清(2000)。從原住民學童的學業成就談家庭文化衝擊。**原住民教育季刊**，19，41-49。
- 吳天泰(1996)。泰雅父母對子女教育的看法。**原住民教育季刊**，4，22-34。
- 宋慶珍(2004)。**幼兒書寫萌發之個案研究**。國立台北師範學院幼兒教育學系碩士論文。未出版，台北市。
- 李奉儒、高淑清、鄭瑞隆、林麗菊、吳芝儀、洪志成、蔡清田(譯)，(2001)。R. C. Bogdan, & S. K. Biklen 原著。**質性教育研究：理論與方法**。嘉義市：濤石文化。
- 李連珠(1991，6月)。台灣幼兒之書寫發展探討。載於國立台中師範學院主編，八十學年度師範院學校教育學術論文發表會(頁343-377)。台北市：教育部。
- 李連珠(1998)。**全語言的「全」，全在哪裡?**台北市：信誼。
- 林慧萍(1999)。淺談國小原住民教育之困境與因應之道。**原住民教育季刊**，13，91-96。
- 林慧萍(2004)。**教室中的體驗與回應—原住民兒童讀寫發展歷程探究**。國立台東大學兒童文學研究所碩士論文，未出版，台東。
- 林麗卿(2006)。**幼兒園中原住民幼兒書面語文概念發展(I)**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC94-2413-H-134-003-)。新竹市：國立新竹教育大學幼兒教育學系。

林冠伶、林麗卿

- 紀惠英、劉錫麒 (2000)。泰雅族兒童的學習世界。《**花蓮師院學報**》，**10**，65-100。
- 高熏芳、林盈助、王向葵 (譯) (2001)。J. A. Maxwell 原著。《**質化研究設計——一種互動取向的方法 (Qualitative research design: an interactive approach)**》。台北市：心理。
- 張善楠、洪天來、張麟偉、張建盛、劉大瑋 (1997)。社區、族群、家庭因素與國小學童學業成就的關係——台東縣四所國小的比較分析。《**台東師院學報**》，**8**，27-52。
- 陳枝烈 (1996)。都市原著民兒童適應問題之探討。《**原住民教育季刊**》，**1**，33-57。
- 陳枝烈 (1999年4月)。原住民地區學前教育之現況與展望。載於國立屏東師範學院兒童發展中心舉辦之「**原住民文化與幼兒教育**」研討會實錄論文集 (頁 229-247)，屏東市。
- 陳建州 (2001)。原住民教育的省思。《**師友**》，**408**，25-29。
- 陳建志 (1998)。族群及家庭背景對學業成績之影響模式——以台東縣原、漢學童作比較。《**教育與心理研究**》，**21**，85-106。
- 彭信禎 (2006)。《**戰鬥機男孩&手拿繪本的女孩——在角落情境下幼兒讀寫發展之個案研究**》。台北市立教育大學兒童發展研究所幼教教學碩士學位班碩士論文，未出版，台北市。
- 黃意舒 (1991)。幼兒書寫前能力的研究——握筆姿勢的分析。《**教育心理與研究**》，**14**，235-165。
- 黃意舒 (1999)。幼兒運筆姿勢之年齡及性別分析。《**臺北市立師範學院學報**》，**30**，397-414。
- 黃瑞琴 (1991)。《**質的教育研究法**》。台北市：心理。
- 黃瑞琴 (1993a)。《**幼兒的語文經驗**》。台北市：五南。
- 黃瑞琴 (1993b)。幼兒讀寫萌發的課程取向。《**台北師範學院學報**》，**8**，503-528。
- 黃瑞琴 (1997)。《**幼兒讀寫萌發課程**》。台北市：五南。
- 潘慧玲 (2003)。續論：轉變中的教育研究觀點。載於潘慧玲 (主編)，《**教育研究的取徑概念與應用**》 (頁 1-31)。台北市：高等教育。
- 譚光鼎、林明芳 (2002)。原住民學童學習型態的特質。《**教育研究集刊**》，**48** (2)，233-261。
- 嚴祥鸞 (1996)。參與觀察法。載於胡幼慧 (主編)，《**質性研究理論、方法及本土女性研究實例**》 (頁 195-220)。台北市：巨流。
- Antone, E. (2003). Culture framing aboriginal literacy and learning. *Canadian journal of native education*. 27(1), 7-15.
- Clay, M. M. (1977). Exploring with a pencil. *Theory into Practice*, 16(5), 334-341.

- Clay, M. M. (1987). *Writing begins at home: preparing children for writing before they go to school*. New Zealand, NH : Heinemann.
- Coles, R. E. & Goodman, Y. (1980). Do we really need those oversized pencils to write with? *Theory into Practice*, 19(3), 194-196.
- Douglas, S. (1999). Educating inner-city aboriginal students: significance of culturally appropriate instruction and parental support. *McGill journal of education*, 34(2), 155-174.
- Dunn, M. (2001). Aboriginal literacy: reading the tracks. *The reading teacher*, 54(7), 678-687.
- Haney, M. R. (2002). Name writing: a window into the emergent literacy skills of young children. *Early childhood education journal*, 30 (2) , 101-105.
- Hiebert, E. H. (1978). Preschool children's understanding of written language. *Child development*, 49, 1231-1234.
- Lawhon, T. & Cobb, J. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers, and preschoolers. *Early childhood education journal*, 30 (2) , 113-118.
- Mavrogenes, N. A, & Bezeruczko, N. (1993). Influences on writing development. *Journal of educational research*, 86(4), 237-245.
- McLane, J. B. & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. London, Cambridge: Harvard University Press.
- Morrow, L. M. (1989). *Literacy development in the early years—helping children read and write*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Soderman, A. K., Gregory, K. M. & O'Neill, L. T. (1999). *Scaffolding emergent literacy--a child-centered approach for preschool through grade 5*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stewig, J. W. (1982). *Teaching language arts in early childhood*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Strickland, D. S. & Morrow, L. M. (1989). Young children's writing development. *The reading teacher*: 42(6). 426-427.
- Tice, T. N. (1992). Writing development. *Education digest*, 58(4). 48-49.
- Whitehead, M. R. (2002). *Developing language and literacy with young children*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Research on the emergent writing of the aboriginal children in the kindergarten – An example of a five aboriginal girl

Kuan-Ling Lin¹、Li-Ching Lin²

This research explores the emergent writing of a aboriginal children in the public kindergarten.

A qualitative research approach is adopted and data collection methods include observations, portfolio of children's writing and interviews.

The findings of this research are as follows:

1. It is important that development of reading and writing.
2. The developmental of children's mock writing is a very important discovery of this research. It is important writing scaffolding for children's emergent writing. The first meaningful mock writing for children is usually writing their own names. This study illustrates that there are two levels of mock writing: the primary level and the conscious level. In my research, the primary level of mock writing identified mock writing of word shapes. When children realize the functions and meanings of the words they are mock writing, they have evolved into the conscious level of mock writing.
3. The writing contexts and activities are constructed within the kindergarten curriculum, which include: the morning sign-in, writing experiences in the thematic activities, specific writing assignments, spontaneous writing during center time and real life events. Especially the writing related to real life events enriches the writing activities of the aboriginal children.
4. The establishment of writing rules from the writing contexts and teacher and parents' expectation.

Children's emergent writing experiences are individualized. Based on the findings of this study, the aboriginal children come form an environment with less symbols and prints. But a aboriginal children is a active learner.

Keyword: aborigines, young children, emergent writing, mock writing

¹ National Hsinchu University of Education Department of Early Childhood Education
Master of Education

² National Hsinchu University of Education Department of Early Childhood Education
Associate Professor & Chairperson