

先讀後寫？ 西方近百年幼兒書寫研究回顧 及其對臺灣幼兒書寫教育政策的檢討

何芮瑤

摘 要

西方學界已累積了百年的幼兒早期讀寫研究，從成熟論、讀寫準備論到讀寫萌發，每次典範的轉移都對學前語文教育帶來衝擊。有鑑於臺灣學界和實務界對幼兒早期書寫的概念仍停留在西方的讀寫準備論，因此本文首先使用文獻分析法，回顧過去一世紀西方學界對幼兒早期書寫發展的重要研究文獻，說明幼兒書寫發展在讀寫學習歷程中的重要角色，以及其和閱讀發展的交互關係。接著，本文以臺灣本土的實徵研究，探討臺灣社會爭論已久的幼兒書寫學習迷思，以及幼兒書寫學習在現今政策下的困境。最後，本文呼籲臺灣學界應儘快展開本土的幼兒讀寫發展研究，再以研究為依據發展出適性的、有效的幼兒語文課程及教學模式。

關鍵詞：幼兒語文教育政策、幼兒書寫、幼兒教育、讀寫萌發、學前語文教育

何芮瑤，慈濟大學兒童發展與家庭教育學系助理教授

電子郵件: annieho@gms.tcu.edu.tw

投稿日期: 2018年7月18日; 修正日期: 2019年2月15日; 接受日期: 2019年7月17日

READ FIRST, WRITE LATER? EXAMINING TAIWAN'S EARLY WRITING EDUCATION POLICY FROM EARLY LITERACY RESEARCH OVER A CENTURY IN THE WEST

Ruiyao Annie Ho

ABSTRACT

Over the past century, there have been tremendous findings on the research of early literacy in the West. From the maturation theory, reading readiness, to emergent literacy, each paradigm shift has had an enormous impact on early literacy education. The main purpose of this article is to examine early literacy education in Taiwan and its principles of reading readiness in three ways. Firstly, to use document analysis to introduce findings of early writing research over the past century from the West, especially the concept of emergent writing. Secondly, to debunk three early writing myths that exist in Taiwan by using empirical research. Thirdly, to call attention to start Taiwan's own empirical early writing research. By establishing clinical observation and empirical research of Taiwanese young children, we could further develop efficient and age-appropriate literacy curricula as well as applicable early literacy policies.

Keywords: early literacy education policy, early writing, early literacy education, emergent literacy, early childhood education

Ruiyao Annie Ho, Assistant Professor, Department of Child Development and Family Studies,
Tzu Chi University, Hualien, Taiwan.

E-mail: annieho@gms.tcu.edu.tw

Manuscript received: July 18, 2018; Modified: February 15, 2019; Accepted: July 17, 2019

壹、前言

Literacy，是文盲（illiteracy）的相對詞，其最原始的定義是 the ability to read and write，中文翻譯為「讀寫能力」。近代的基礎教育其主要的目的之一是去除文盲，讓貧民百姓在能聽能說之餘，還能識字書寫，藉以提升國力及生產力。當幼兒教育成為富裕社會的共識後，學齡前幼兒的讀寫發展以及奠基在讀寫發展上的學習歷程，就成了發展心理學界和教育界的共同研究議題。

西方學界對幼兒早期讀寫（early literacy）的看法，在過去一世紀隨著研究的大量累積而有典範的轉移（paradigm shift）。1930年代風行於心理學界與教育界的「成熟論」（maturation theory）讓當時的學者及教育現場的教師們深信：心智年齡六歲以下的幼兒無法學會閱讀和書寫（Gates, 1937; Gesell, 1928; Harrison, 1936; Morphett & Washburne, 1931）。成熟論對學前教育界的影響非常深遠，1970年代的美國仍有許多州明文禁止幼兒園納入讀寫課程；根據 LaConte（1970）對美國幼兒園教師讀寫教學信念所做的調查顯示，當時大部分的學前教師仍「強烈同意」六歲幼兒尚未準備好學習閱讀和書寫，而且愈資深的教師愈不贊同將讀寫學習納入幼兒園課程中。

在「成熟論」的籠罩之下，學者們開始試圖解構閱讀和書寫的學習歷程，期望幼兒能夠透過「分解練習」逐步學習閱讀和書寫，這便是瀰漫中外教育界近半世紀的「讀寫準備論」（reading readiness）。此後，閱讀被拆解為音韻的練習，書寫也被肢解為橫、鉤、點、豎的組合；直至今日，呼應讀寫準備論的各式讀寫練習本仍然占據中外學前教師的收納櫃。在幼兒園裡，閱讀依字句的複雜度，被拆解成十數級等，從單字、簡單句、句子、到結構完整的故事；書寫，則因涉及更高層次的心智運作及文字的使用，被刪減成阿拉伯數字及名字／單字的練習。「讀寫準備論」輕忽閱讀和書寫的深刻內涵，讓支持「全語言」（whole language）理念的學者，不得不挺身反撲，也因而導致了1990年代美國的閱讀大戰（The Reading Wars）。

隨著幼兒早期讀寫研究的累積（詳見下一段論述），西方學者們開始質疑成熟論和讀寫準備論。Teale 和 Sulzby 在1986年集結了重要的幼

兒早期讀寫研究後正式提出「讀寫萌發」(emergent literacy)概念，不僅推翻了主張幼兒六歲前無法學習閱讀和書寫的成熟論，也挑戰了認為讀寫必須透過分段練習的讀寫準備論。Teale 和 Sulzby 特別用「萌發」(emergent)來強調聽、說、讀、寫的同時存在(concurrently)及相互影響(interrelatedly)的發展關係(Teale & Sulzby, 1986)。讀寫萌發概念由美國迅速傳到歐洲，不僅在學前教育界掀起巨大的迴響，也促使幼兒讀寫研究旁延到親子共讀、家庭語文環境(family literacy)、讀寫課程(literacy programs)等相關的領域。

在讀寫萌發概念下，幼兒的閱讀發展和書寫發展是一體的兩面，兩者相輔又相成。在過去二十年，臺灣的民間組織蓬勃推廣親子共讀，政府也以經費支持學者進行中文閱讀研究，但「中文的書寫發展」卻因種種理由一再被學術界和實務界忽略。有鑑於此，本文將拋磚引玉，藉由回顧過去一世紀西方學界對幼兒早期書寫發展的指標研究，闡述並說明幼兒書寫在讀寫學習歷程中的重要性，以及其和閱讀發展的緊密關聯。最後，本文整理了幾個長久以來被臺灣社會接受且已行之政策多年的「幼兒不應書寫」的迷思。最後，本文引用東西方學界的實徵研究及政府政策，對臺灣幼兒的書寫議題提出建言。

貳、西方學界近一世紀的幼兒書寫指標研究

一、幼兒書寫發展的先驅研究者：Vygotsky 和 Luria

Les Vygotsky (1896-1934) 和 Alexander Luria (1902-1977) 兩位發展心理學家，在 1924 年開始對幼兒書寫發展做一系列的觀察和研究，他們的研究成果直到 1978 年譯成英文並集結出版後，才廣被西方學界注目。Vygotsky (1935) 認為：如果幼兒的生活環境裡，文字是隨處可見的（例如：廣告招牌、報章雜誌、故事繪本，等等），那麼幼兒的書寫發展就會如同語言發展一樣，將自然發生且充滿意義。換言之，書寫就是一種和「生活」息息相關的文化活動而已。他認為幼兒的書寫發展並非從學校的字母教學開始，而是從嬰兒時期嘗試著舞動手足和外界溝通之際，對此現象 Vygotsky 稱之為「空中書寫」(writing in air)。幼兒的書寫會歷經塗鴉、

圖像畫畫、字音連結、字母拼讀，直到最後可以書寫完整的字句。他認為教師對書寫機制（written mechanisms）（例如：握筆、筆順、拼字，等等）的過度看重，已經讓書寫從自然的發展和需要，降格成筆劃和字句的堆疊和規則練習，不僅忽略了書寫的本質，更切割了書寫和生活的密切關聯。Vygotsky 當年貶斥扭曲的書寫教育，雖已時經八十年，但似乎仍適用於現今臺灣的教育現場。

Luria（1929）的實證研究，充份支持了 Vygotsky 對幼兒書寫發展的創見。Luria 在研究中要求尚未學習過讀寫的幼兒，記住 6 至 8 個簡短的句子，當幼兒說他們無法記住那麼多的句子時，Luria 便建議他們：「你可以像大人一樣，用筆寫下來啊！」（p.240）。Luria（1929）追蹤這群受試幼兒的書寫歷程，並分析歸納出五個早期書寫的發展歷程，其分別是：無法辨識的曲線塗鴉（undifferential scribbles）、有意義的曲線塗鴉（scribbles）、圖畫（pictographic）、符號拼音（symbolic alphabetic writing）、及正確書寫（conventional writing）。

在「無法辨識的曲線塗鴉」階段，幼兒還不了解文字是溝通的工具，也不知道文字有其特殊的意涵。雖然如此，所有在這個階段的幼兒都會對自己的書寫能力有異常的自信；他們會用彎曲或鋸齒狀的線條毫不猶豫地寫出句子或故事，寫完後還會自信滿滿地說：「字就是這樣子寫的啊！」（p.242）。Luria（1929）認為這個階段的幼兒只是在模仿大人寫字的「樣子」，而非真的了解書寫的功能和意義；換言之，書寫對這個階段的幼兒而言僅是一個動作（action），而不是一個產出物（product）。

在「有意義的曲線塗鴉」階段，書寫雖然也是由彎曲或鋸齒狀的線條組成，但幼兒會有意識地、刻意地區分這些線條的呈現方式，或者將線條寫在紙面的不同位置，藉以讓自己可以記住並回想這線條的記載內容。這現象說明了此階段的幼兒已經了解書寫是一種溝通媒介，而且自己也可以產出不同樣式的線條或符號並賦予其特定的意義，以便自己稍後可以「回讀」（recall）。Luria（1929）認為此時期的塗鴉，因為已被幼兒賦予特定意義，因此可以算是幼兒最早期的書寫作品。

在「圖畫」階段，幼兒開始簡單描繪或使用自創的符號來更清楚地記錄當下的想法、事件或故事。此階段幼兒所使用的符號直接反映了他們的認知發展和眼中的世界，例如：用較長的彎曲線條代表較長的句子，用

較粗大的圖形代表父親，而用較細小的圖形代表自己。因為圖畫及符號比起簡單線條更易辨識，因此幼兒此時也更能準確地「閱讀」自己的書寫（Luria, 1929）。

在幼兒已經了解書寫的功能，並開始使用自創的符號來表徵事物或記錄訊息後，他們在週遭環境印刷文字（environmental print）的影響下（例如：書報雜誌、廣告招牌），書寫的符號會逐漸地與環境文字相像，而此時若有成人的教導，幼兒便可以順利學會字母和數字的書寫。在剛開始，字母的使用是隨意、沒有規則的，等到熟悉了字母和聲韻的配對規則以及約定成俗的書寫方式後，幼兒將會達到最終的正確書寫階段（Luria, 1929）。

Vygotsky 和 Luria 的先驅研究及發現，提供了日後幼兒書寫研究非常重要的依循，也開啟了西方學界對幼兒早期書寫研究的興趣。Vygotsky 和 Luria 不僅歸納了幼兒早期書寫符號的發展和變化，更看到了隱匿其中的幼兒心理語言發展（psycholinguistic development）。他們的研究確認了：生活在適當的文化環境之下，幼兒的書寫語言（written language）發展和口語（oral language）一樣，會自然地發展，且其發展早在幼兒識字之前。Luria 是第一位用階段（stage）來描述早期書寫發展的學者，但由於發展心理學界對階段的定義較為嚴謹，因此日後的學者們（例如：Dyson, 1985; Ferreiro & Teberosky, 1982, Sulzby, 1990; Sulzby, Barnhart, & Hieshima, 1989）雖然也都有類似的觀察和研究發現，但他們都很謹慎的使用發展期（level）而不用階段，以避免定義上的爭論。

二、Emilia Ferreiro：從 Piaget 的建構論看幼兒的書寫發展

雖然 Jean Piaget（1896-1980）對兒童的認知發展有卓越的研究貢獻，但他始終沒有具體提出對幼兒早期讀寫發展的看法。身為 Piaget 的學生，阿根廷的心理語言學家 Ferreiro 不僅承襲了 Piaget 的認知建構論，其畢生研究更聚焦在幼兒的早期讀寫發展上，補足了 Piaget 對幼兒讀寫發展論述的不足。在相信幼兒是主動學習者的前提下，Ferreiro（1978, 1984, 1986）認為幼兒會透過和週遭語文環境的互動，逐漸地建構出自己的語文假設，而所有形成的語文假設會一再地經歷同化（assimilation）、調適（accommodation）、平衡（equilibration）的過程，直到幼兒習得屬於該

文化的讀寫方式。而幼兒的書寫發展歷程則在這過程中，清楚地展現了幼兒對語言和文字的心理認知過程。

Ferreiro 和 Teberosky (1982) 將長期的研究結果集結為《學校教育前的讀寫發展》一書 (Literacy Before Schooling)，出版後隨即成為幼兒讀寫萌發的經典著作。Ferreiro 和 Teberosky (1982) 將幼兒的早期書寫發展區分成五個連續的發展時期 (levels)，每一個時期都有數個獨特的心理語言發展特徵 (psycholinguistic characteristics)。例如，在拼音文化下長大的幼兒，對文字的組成有「一定數量字母假設」 (certain-number hypothesis)，認為一個「真正的字」至少要由三個以上的字母組成。因此，即使尚未能夠讀寫的幼兒，也會創寫出三個以上的符號來顯示自己所寫的字是「真正的字」。日後，Treiman、Kessler 和 Bourassa (2001) 更進一步發現，幼兒對「真正的字」所應包含的字母數量的假設，直接受到幼兒自己名字字母數量的影響。意即，名字較長的幼兒 (例如：Elizabeth, Christopher) 會寫出較長的擬字，而名字較短的幼兒 (例如：Alec, Emma)，則會寫出較短的擬字，而這現象必須等到幼兒了解字母與字音間的對應關係 (letter-sound correspondence) 後才會消失。

Ferreiro 和 Teberosky (1982) 也認同 Luria (1929) 所觀察到的現象：在「無法辨識的曲線塗鴉」階段的幼兒，對自己的書寫能力似乎有超乎尋常的自信現象。Ferreiro 和 Teberosky (1982) 發現，這樣的自信會隨著幼兒和週遭語文環境的日益互動而消失。之後，Martens (1996) 的個案質性研究及 Ho (2012) 的量化研究，再次確認並深入說明這個現象：當幼兒覺察到自己所寫的文字和環境裡的文字看起來不一樣時，幼兒便會心生退怯並對自己的書寫能力感到懷疑，接著便會有一段拒絕書寫 (refusal to write) 的時期。這段拒絕書寫期不僅是幼兒必經的書寫發展歷程，更是一個重要的、常被誤解的里程碑。

對於幼兒書寫發展的研究，質性和量化研究各有其貢獻和限制；質性研究 (例如：Ferreiro, 1978, 1984, 1986；Luria, 1929; Martens, 1996) 讓我們看到細緻的、個別化的發展歷程；而量化研究 (例如：Ferreiro & Teberosky, 1982; Ho, 2012; Treiman, Kessler & Bourassa, 2001) 則讓我們了解幼兒書寫發展的普同性。以 Ferreiro (1986) 為期三年的個案觀察研究為例，這份研究非常仔細地記錄兩位幼兒如何一步步地形成自己的書寫

語言假設並建構自己的書寫語言知識，例如：只有名詞才能被寫出來、字的長短和物體的大小相關、一個字不能有重複的字母、相同的字放在不同的物品前其意義就會改變、只有大人才能寫出真正的字、數字也可以包含在字母中等等。幼兒所形成的這些書寫語言假設，會藉由與環境文字互動的經驗，不斷地再修正，最後會建構出與文化相符的書寫知識及能力。Ferreiro 的研究為接下來的「讀寫萌發」風潮，鋪下了穩固的實證基礎。

三、「讀寫萌發」(Emergent Literacy) 的興起

「讀寫萌發」這個概念，首先出現在 Clay (1966) 的博士論文出現，但直到 1986 年被 Teale 和 Sulzby 引用為書名《讀寫萌發：書寫與閱讀》(Emergent Literacy: Writing and Reading)，這個突破傳統的概念才廣被周知。Teale 和 Sulzby 煞費苦心地在書名中將「書寫」置於「閱讀」之前，其主要目的就是為了讓學界重新省思，並重視書寫在幼兒語文學習過程中的角色與功能。

「讀寫萌發」概念，不僅挑戰了「讀寫準備論」的閱讀和書寫的分段、分科教學法，更顛覆了先讀後寫的傳統語文學習觀。讀寫萌發強調幼兒的聽、說、讀、寫發展，不僅是同時的 (concurrently) 而且是相依的 (interrelatedly)。曾有部分教師以為讀寫萌發是全語言 (whole language) 的一支，但 Sulzby 鄭重否認並多次澄清 (Sulzby & Teale, 2003)。Sulzby 強調讀寫萌發概念是以實證研究為基礎，鼓勵幼兒在日常生活裡自在地書寫、自由地閱讀。在讀寫萌發的學前教室裡，教師不僅要營造書寫和閱讀的環境，更要逐步地、適時地教導幼兒語文的基本技能 (Sulzby, Buhle, & Kaiser, 1999; Teale & Sulzby, 2003)。讀寫萌發雖然是由 Teale 和 Sulzby 發揚光大，但是概念的水到渠成，卻必須歸功於先前所累積的研究。以下筆者將簡述其中幾位最為傑出的學者及其重要發現。

由於書寫牽涉到構想、計畫、段落、組織等較為高層次的心智運作，以及視知覺、觸知覺的書寫動作統合，因此長久以來「先閱讀，後書寫」，已被大家視為理所當然的學習步驟。Carol Chomsky 是第一個挑戰先讀後寫這個概念的學者。Chomsky (1971, 1979) 認為，幼兒書寫的最初動機來自與生俱來、想與外界溝通的心理需求，因此幼兒會先「以自己的方式書寫」。寫了之後，為了再確認自己的書寫內容，因而產生了對閱讀的興趣。

Chomsky 從幼兒發展的角度出發，認為幼兒是先會書寫／塗鴉，而後才開始閱讀自己的書寫／塗鴉。當幼兒有能力並試著以字母作為書寫符號，透過書寫過程中的拼讀，幼兒此時才更進一步練習音韻知識，因而學會了閱讀。Chomsky 和 Read (1971, 1975) 仔細分析了 2,517 份幼兒的書寫樣本後驚訝地發現：幼兒的錯拼字（例如：I lav u）竟然有潛在的聲韻規則可循，錯拼字事實上直接反映了幼兒的當下的聲韻覺識能力，以及對語文知識的瞭解。於是 Read (1986) 提出幼兒自創拼字（invented spelling）的概念，強調拼字是發展的歷程，而不是記誦的結果；並大聲疾呼錯拼是幼兒學習書寫的必經歷程，教師們應以更正面的態度去看待幼兒的錯拼字，而非一味的糾正，澆熄幼兒的書寫熱情。Read 的自創拼字概念，帶給西方語文教育現場莫大的衝擊；挑錯字，原本是低年級教師們批改作業的重點工作，但在接受了自創拼字的概念後，教師們對低年級學童的寫作不再以挑出錯拼字為主，而改以共鳴、鼓勵學童的寫作觀點。Read (1986) 所引起的這場書寫教學革新運動，呼應了 Vygotsky (1935) 對傳統書寫教學的批評：教師們應當要教學童如何「書寫」，而非如何「寫字」。

最早提出「讀寫萌發」概念的學者是紐西蘭特殊教育學者 Clay (1966)，她終其一生的研究都與低年級閱讀落後學童的閱讀補救計畫（reading recovery intervention）有關。Clay (1975) 發現當幼兒試著書寫時，也正是他們企圖要閱讀的時候。因此，若幼兒能在學習閱讀的同時搭配書寫活動，那麼幼兒的閱讀和識字能力將會有效地同時提升，因為幼兒在仿寫之際，為了讓寫出來的字看起來和範本相像，會更加留意字母的形狀；此外，為了要掙寫出正確的字，幼兒會更加專注於字音的對應規則。因此，書寫不僅僅是運筆仿寫，幼兒藉由書寫還能促進其對字音規則的熟稔。

兒童語文發展學家 Dyson (1981, 1982, 1989, 1993, 1997, 2005) 的系列研究也支持：書寫不僅對幼兒的語文學習有莫大的益處，更是一個高層次的認知活動。在書寫的過程中，幼兒必須先能醞釀一個想法（idea），接著將這個想法的細節加以組織，然後再以符號呈現。對尚未能流暢運用書寫符號的幼兒而言，要將想法或概念轉化為可見且可被理解的符號，是極大的表徵能力挑戰。Dyson (1985) 比較幼兒在仿寫（copy）和自由書寫（free writing）時的心態和書寫動作時發現，幼兒在仿寫時會將書寫視

為必須要完成的功課，並將注意力放在字跡的整齊與否上；但是當幼兒在自由書寫時，他們會思考主題、安排內容，並且花許多時間去確認拼字和讀音是否一致。意即，抄寫對幼兒而言，僅僅是筆劃和字跡的整齊度練習，但是在自由書寫時，幼兒必須將自己的構思符號化／文字化；而此時幼兒最關注的不是字跡的整齊，而是符號／文字的精準度。Dyson（1997）也呼應了 Vygotsky（1935）的訴求，認為學前教師們不應讓幼兒做無意義的仿寫，而應該在教室裡提供與生活息息相關的書寫活動，讓幼兒自在的、有意義的書寫，讓書寫成為生活的一部份。

集「讀寫萌發」概念大成的 Sulzby（1982, 1985a, 1985b, 1986, 1988, 1990），從她與幼兒長期接觸的經驗發現，能夠識字閱讀的學前幼兒，大多有豐富的與成人共讀繪本的經驗，而且不同的共讀方式，明顯地影響了幼兒的語文學習成效。Sulzby（1982, 1985a）注意到繪本在幼兒學習語文知識中的角色，並提出繪本是口語和書寫語言間最佳過渡橋樑的卓見。之後，Sulzby（Sulzby, Buhle, & Kaiser, 1999）自創了一套幼兒園讀寫課程（Kindergarten Literature Program），以及相應的「幼兒繪本閱讀萌發檢測表」（The classification scheme for emergent reading of favorite storybooks）及「幼兒書寫萌發及回讀檢測表」（Forms of writing and rereading checklist）。她非常看重幼兒的書寫萌發，為了讓書寫更貼近生活、更有意義，她與幼兒園教師合作，設計了許多在教室裡可以進行的書寫活動，例如：幼兒進園簽到表、作家書寫角（writer's corner）、故事創作、作家分享等等活動。以故事創作活動為例，當幼兒羞赧地低聲說：「我不會寫字！」Sulzby 會回答：「你當然會啊！你可以用『小孩子的方式』書寫，不必用『大人的方式』書寫呵！」待幼兒「以自己的方式」完成寫作後，便會以「作家」的身分在團體中朗讀自己的作品，整個活動完美地結合了自由書寫和閱讀。

除了上述幾位重要的開拓者外，西方學界陸續有學者提出與讀寫萌發概念或讀寫技巧相關的研究，以書寫萌發為例，Riley（1996）和 Weinberger（1996）發現，五歲幼兒書寫自己名字的能力和兩年後的閱讀能力相關；Blair 及 Savage（2006）發現，幼兒的書寫能力和聲韻覺識能力有關；至於書寫能力和字母知識間的關聯性，更是得到多位學者研究成果的支持（例如：Molfese, Beswick, Molnar, & Jacobi-Vessels, 2006;

Pollo, Kessler, & Treiman, 2009; Treiman & Broderick, 1998; Welsch, Sullivan, & Justice, 2003)。綜觀這些西方的書寫萌發研究，學者們不僅探索幼兒早期書寫的本質和發展歷程，也探究其與早期閱讀間的關聯性，更藉著研究成果發展出相對應的幼兒書寫課程。這些研究方向和成果不僅可以讓臺灣學者借鏡，用來探索以象形漢字為主要書寫文字的臺灣幼兒其書寫發展，更可以鼓勵臺灣學者與幼兒園教師合作，發展出一套有效的幼兒書寫與閱讀課程。

綜觀過去西方近一世紀的幼兒早期書寫研究，學界在 1930 年代認為六歲以下幼兒不適合也不需要學習閱讀和書寫，至 1970 年代才有學者發現幼兒是先書寫，才進而試著閱讀（write first, read later）。1980 年代是西方幼兒讀寫研究的高峰期，在累積、整合諸多面向的研究成果後，Teale 和 Sulzby（1986）提出「讀寫萌發」概念，不僅將幼兒的聽、說、讀、寫視為整體且相互影響的發展關係，並揭開幼兒早期書寫所展現的心理語文發展（psycholinguistic development）。學界的研究也慢慢地改變了教育現場，學前教育工作者開始把繪本閱讀和分級練寫放進課程中，閱讀角也在 1990 年代漸漸普設在學前教室裡（Neuman, 1999）。國際閱讀協會（IRA）和美國幼兒教育協會（NAEYC）在 1998 年發表聯合宣言，不斷強調讓幼兒學習閱讀和「書寫」，不僅是重要的教育目標更是迫切的議題（IRA & NAEYC, 1998）。NAEYC（2009）在修訂其「發展合宜實務指引」立場聲明（Position Statement on Developmentally Appropriate Practice）時，再次以學界研究成果為本，期望學前教育工作者盡可能在幼兒五歲前給予最適當的字母和聲韻教導，以利他們能早日獨立閱讀和書寫。

臺灣的學前教育長期以來深受西方學界和實務界的影響，從教學模式的引進（例如：蒙特梭利、方案、高瞻）、教育理念的變革（例如：以幼兒為主體、親子共讀）都可以看到西方的潮流傳入。現今西方各國政府不斷地將讀寫教育向下延伸，臺灣卻因教保政策的模糊、社會及學前教育界對幼兒書寫概念的陌生而東蹙西倒。下節將以上述西方學界對幼兒早期書寫研究的成果為憑藉，討論臺灣社會長久以來對幼兒書寫的傳統信念及態度。

參、從西方的研究發現討論臺灣現今的幼兒書寫教育

書寫 (writing) 不等於寫字，書寫是幼兒語文發展的一環，書寫需要握筆的能力，需要能運筆創造出符號或文字的能力，書寫教育絕不僅是寫字教學。臺灣所使用的繁體象形漢字和拼音語言 (alphabetic language) 所使用的表音字母相比，漢字的書寫和認讀，對學前幼兒而言是很大的挑戰，多一撇、少一橫不是錯字就是別字。拼音社會的幼兒在擁有口說能力之後，即可應用拼音法則，透過字音了解字義，進而識字閱讀。但是區辨漢字是複雜的、多層次的訊息處理歷程，以臺灣幼兒學習漢字而言，字形是主要的辨別依據，其次是字音，最後才是從字句中去區辨學習 (李忻雯，1992；Ho & Bryant，1997；McBride-Chang & Zhong，2003；Spector，1995；Shu，Anderson & Wu，2000)。漢字的聲旁和形旁不如字母般，可以直接提供閱讀者明確的發音線索，因此，臺灣的學前幼兒若未認得相當的字，或沒有注音符號的協助，往往很難立即認念出結構複雜的漢字，進而了解字義和文意，因而也就難以獨立閱讀。

對幼兒而言，漢字難以辨識，更難以書寫。漢字的習寫往往被視為機械式的筆順練習，不僅筆順要求正確，字形更要整齊美觀。臺灣學界和實務界對幼兒的書寫發展議題陌生，反而一味著重於寫字的各種機制 (writing mechanism) (握筆姿勢、筆順、字體的整齊美觀等)。以張麗蓮 (2017) 分析 1990 至 2015 年臺灣學者曾做的 30 份寫字研究為例，這些研究大多集中在國小二年級以上學童，議題及變項集中在握筆方式、寫字能力、寫字困難及寫字教學，僅有三篇是以幼兒為樣本的寫字字跡發展。這份研究也間接證實了過去 30 年臺灣學者們較為關注國小學童的寫字議題，而對學前幼兒的書寫發展則相對疏忽。

檢視過去 40 年臺灣期刊論文資料庫，與幼兒文字概念、書寫教育或書寫發展相關的研究僅有數篇 (例如：李連珠，1995；林文韶，2003；林文莉，2009；宋慶珍，2004；張菀真，2014；鄧鶴齡，2012)，其中當屬宋海蘭和李明珠 (1988) 的研究最為完整。他們的調查對象包括幼兒家長 304 人、幼兒園教師 102 人、國小一年級教師 132 人、以及任教於當年師專院校幼稚教育師資科的教授們 44 人。調查的結果顯示，有 67% 的國小一年級教師、39% 的幼兒教育科教授、31% 的幼兒園教師、以及 19% 的

家長「反對」幼兒習寫國字。反對幼兒習寫國字的原因，加權計算後依序是：1. 幼兒未具握筆能力，2. 不注意筆順，容易養成隨意寫的習慣，3. 容易養成不良的寫字姿勢，4. 太早學寫字易給幼兒心理上的壓力，5. 幼兒只需要認字，不必寫。相對的，贊成幼兒習寫國字的原因依序是：1. 筆畫少的國字可以先練習寫，2. 幼兒已有正確的握筆能力，3. 幼兒很有興趣學寫國字，4. 幼兒已會認國字，5. 會寫國字可增進閱讀能力。這份研究還排序了全體受試者對幼兒學習寫字的擔憂，其依序是：1. 握筆的方法，2. 寫字的姿勢，3. 字的筆順，4. 照明設備和桌椅的高度，5. 教學的方法、內容和態度。這份調查雖然已距今 30 年，但近年的相關研究（例如：侯郁如，2011；劉慈惠，1996；顏綺貞，2008；鄧鶴齡，2012）也不離它的結論範圍。綜合以上臺灣過去的相關研究及各界對幼兒學習寫字常見的爭論，本文參用國內外的實徵研究，試著對三大常見的幼兒中文書寫學習迷思，提出不同的見解。

一、迷思一：幼兒小肌肉未臻成熟，不宜拿筆，更不宜學習寫字

書寫不僅涉及高層次的認知歷程，也包含手眼協調、精細動作、觸知覺及視知覺的統合（Tseng, 1998）。在書寫時，幼兒以視知覺引導運筆方向、調整筆劃的空間位置，再以適當的握筆觸知覺執行並完成書寫的動作。漢字相較於拼音的字母不僅筆劃多且排列複雜，因而需要更精細的手眼協調能力和運動覺（kinesthesia）。張麗蓮（2017）、鄧鶴齡（2012）、宋海蘭和李明珠（1988）的調查顯示，幼兒的握筆能力是左右師長贊成或反對幼兒習寫的最大關鍵。

雖然坊間有許多握筆姿勢的教學，但學界對所謂的「正確握筆」，其實就像「正確的國語音」一樣，看法大致相同但細處有異。歸結中外學者的研究結論（黃意舒，1991；張韶霞，200；盧瑞琴等，2002；Schneck & Henderson, 1990；Tseng, 1998），只要能使用指間三點著力，能自然、舒適、不費力的書寫，書寫時筆桿活動不影響視線，就是正確的握筆。大致而言，約有 50% 三歲到三歲五個月間的幼兒，以及約 75% 的四歲幼兒可以成熟正確的握筆（Schneck & Henderson, 1990）。臺灣本土的調查也顯示：80% 的四歲半幼兒可以使用成熟的三點握姿（黃意舒，1991），而五歲以上的臺灣幼兒 95% 可以正確且成熟地握筆書寫（Tseng, 1998）。因

此，教育部認為學前幼兒「握筆的精細動作尚未成熟，因而不鼓勵握筆書寫」（「幼兒園教保服務實施準則」，第十二條第八款說明）（行政院，2012），這立論實在難以成立。

西方研究顯示，書寫動作在七歲進入小學後便與年齡無關，而是與學童的運動覺、手眼協調能力有關（Amundson, 2001; Cornhill & Smith, 1966; Weil & Cunningham-Amundson, 1994）。流暢的運筆能力並非自然生成，它必須透過精細動作的練習來達到。若六歲幼兒無法正確握筆、運筆動作笨拙、書寫字跡雜亂，那麼他需要的不是等待，也不是更多的書寫練習，而是尋求職能治療的專業協助（Mackay, McCluskey, & Mayes, 2010; Ratzon, Efralm, & Bart, 2007）。換言之，協調的運動覺加上正確的握筆，可以讓書寫動作更省力、流暢。

部分師長對幼兒的握筆姿勢過度重視，直覺認為握筆姿勢與運筆書寫及字體美觀有直接的因果關係。但胡永生（2008）和林岳瑩（2016）的研究顯示，握筆方式和字跡的美觀並無關聯，掌握漢字部件的組合結構才是字跡美觀、端正的關鍵。胡永生（2008）對 31 位六年級學童進行 21 週（每週一次，一次 40 分鐘）的硬筆字教學，發現所有的學童在前測時都使用錯誤的姿勢執筆，經過 21 週的硬筆字教學及握姿調整後僅有三位學童從錯誤握姿調整為正確握姿，雖然學童的握姿調整了，但其字體並沒有更加美觀，相反的，仍舊使用錯誤握姿的學童其字體的美觀度卻有所進步。林岳瑩（2016）對 30 位五年級學生進行 10 週（每週一次，一次 40 分鐘）的九宮格硬筆字教學，教學前發現 30 位受試學童中僅有一位使用正確的握筆姿勢，但因握姿不是預定的授課內容，30 位受試學童在 10 週的課程後其握筆姿勢均無改變。雖然握筆姿勢均無改變，但經過 10 週的九宮格硬筆字教學後，30 位受試學童的字體美觀度均大幅提升。胡永生（2008）和林岳瑩（2016）的研究說明了：學童的字跡是否整齊、美觀與其對漢字字體結構的了解和用筆的技術有關，與其握筆姿勢無關。

總之，幼兒書寫不僅僅是幼兒習寫文字，書寫符號的整齊、美觀更不應是幼兒書寫的目標和目的。幼兒書寫源自其自發性地想與外界溝通，在幼兒尚未能使用文化所認同的字體之前，幼兒就早已能夠「用自己的方式」書寫。一旦我們將書寫的高層次認知內涵去除，書寫就僅剩握筆、筆順、坐姿、字體的整齊美觀度等機械的練習，也就失掉了書寫的最終意義。

二、迷思二：筆順和拼音一旦錯了，以後就改不回來了

筆順的正確與否，是臺灣家長和教師們第二關切的寫字議題（宋海蘭、李明珠，1988）。筆順是書寫時的筆劃順序，對使用毛筆書寫的古人而言，筆劃的起落順序、筆法的運轉的確會影響字體的美觀和氣韻的流暢。教育部為了推行標準字體，訂有 28 種國字筆劃以及 17 條筆順原則（教育部，1996）。雖然筆順可以讓學童了解漢字的部件組合規則，但今日對使用硬筆書寫的現今學童而言，筆順的正確與否，既和字體的美觀、工整、正確性均無關聯（胡永生，2008；林岳瑩，2016），更與國語科成績、識字量無關（周志明，2016）。學習筆順規則或許有其文字學理上的意義，但令人不安的是，教育部在「幼兒園教保服務實施準則」草案總說明中明文強調：注音符號的學習應該等到入小學後再學習，以避免「錯誤的筆劃、發音與拼音方式，日後難糾正」（行政院公報，2012）。這觀點反映了臺灣家長及教師集體對「一旦錯了，以後就改不回來」的恐懼，以及隨著恐懼而來的立即屈服。

「一步到位的學習」，反映了臺灣家長及教師們對幼兒學習本質的不了解及對學習效率的焦慮。Piaget（1964）認為：沒有錯誤就沒有學習的歷程，因為學習是從不知、半知，一路經歷同化、調適、平衡的循環過程。「一步到位」或「不能有錯」是把學習的「過程」刪除，將學習簡化成「學」，接著就要「會」。這種將學習者視為電腦，輸入指令後就要能立即產出成果的期待，對學前幼兒不僅是不合理的要求，更是無法承受的壓力。

就幼兒發展及學習理論而言，如果大部分的幼兒在某些學習階段都會經歷相同或類似的錯誤，那麼這些「錯誤」就可歸結為學習的過程、甚或是發展的一部份。以早期書寫為例，Read（1971, 1986）在系統地歸納美國幼兒的錯拼字後發現，那些常見的錯誤正反映了幼兒當時的聲韻覺識能力，因而將那些錯拼字改稱為「自創拼字」並視其為語文發展歷程的一部份。意即，一位五歲幼兒將大象錯拼為 elfan，不表示一年後他仍會拼錯，更不可能就此永遠都學不會大象的正確拼法。同理推論，一位五歲臺灣幼兒以錯誤的筆順寫出自己的名字，不表示他日後將永遠使用錯誤的筆順寫字。

對五歲幼兒而言，書寫的樂趣就在於他可以自在地使用符號來記錄當下所想，要求他們提筆就要寫出筆劃／拼字無誤、文法正確的句子，將會直接熄滅他們的書寫熱情和動力。當五歲的幼兒用錯誤的筆順寫出「大」，將太陽寫成「大○」，我們若要因此就禁止他們書寫，那就太過因噎廢食了。況且一旦幼兒發現大人們只關心他們寫出的文字是否正確、工整，筆順是否無誤，而毫不在乎他們的書寫內容，他們與生俱來的、對外溝通的書寫熱情將會立即被澆熄，書寫也會從有趣的創作變成可怕的筆劃排序作業。

幼兒啟蒙教育之所以重要、可貴，是因為啟蒙教師知道如何激發初學者的學習熱情，和維繫日後持續不中斷的學習。學習初期所犯的錯誤，很可能只是尚未熟練，漢字的筆順、握筆的姿勢、寫字的坐姿，比起書寫的內容都是細微的枝節，那些與書寫品質無關的機械性規則，都終將因日後的大量練習而自動化（automation）。

三、迷思三：學前幼兒聽故事、看繪本就夠了，不需要書寫

Literacy 原指閱讀和書寫的「能力」；近年來 literacy 也普遍用於具備、獲得各專業領域的基本能力，例如：statistical literacy 指的是統計的基本使用和理解能力，computer literacy 指的是使用電腦和相關科技的能力，而 early literacy 指的是學前幼兒閱讀和書寫的能力。部分臺灣學者將 literacy 擴大解釋為「素養」，除了能力之外，還將知識和態度包含其中（教育部，2014）。政策的口號總是充滿願景、令人期待的，但相關法規的制定卻不一定與之相符。以「幼兒園教保服務實施準則」為例，教育部在其草案總說明中重申「本部不鼓勵於學前階段納入閱讀字體過多或握筆書寫國字之教材與課程」（第十二條第八款說明）（行政院公報，2012）。因此，隨之發布的「幼兒園教保活動課程大綱」（教育部，2016）裡，early literacy 就被簡化為培養喜愛閱讀的態度及敘事的能力，在實務執行上就簡化為繪本共讀，而幼兒的早期書寫發展則被嚴重漠視。

Crain-Thoreson 和 Dale（1992）曾追蹤 25 位口語早慧的一歲半幼兒三年，發現話說得早又說得好的幼兒，日後並沒有較佳的讀寫能力。換言之，單單只有聽、說無法建構出讀、寫的能力。Purcell-Gates（2001）更指出，讀寫教育（literacy education）包含了閱讀和書寫，但究其根本，就

是能理解並熟練地使用書寫語言的能力。不識字的幼兒無法獨立閱讀，因而與成人共讀就成為幼兒學習語文的入門基礎。拼音社會的幼兒與成人共讀時，在成人有效的引導下可以逐步學會拼音法則，以音猜義，漸漸邁向獨立閱讀，脫離文盲之列。同樣的，漢文化社會的學前幼兒也應可以藉由與成人共讀，不管是以字學字或藉由注音符號以音猜義，慢慢增加識字量，最終完成獨立閱讀的目標。

口語和書寫語言有各自不同的用途和功能，但有些情境，例如演說、幼兒繪本，則是以口語的方式呈現出書寫語言的結構（Perfetti, 1987）。成人「說」故事給幼兒聽，使用的是較不嚴謹的口說語言，以當下的理解和溝通為主要目的，但若成人逐字逐句「讀」故事給幼兒聽，幼兒所接收到的便是書寫語言。與成人共讀讓識字量近乎文盲的幼兒，得以有機會接觸書寫語言，藉此熟悉、進而模仿書寫語言的語句和結構。因此，對早期讀寫發展而言，故事繪本除了可增加幼兒的詞彙量（Senechal, et al., 1995, 1996），更是幫助幼兒從口說語言過渡到書寫語言的最佳橋樑（Sulzby, 1982, 1985a, 1988; Wells, 1986）。

學前幼兒只聽故事或與成人共讀是不夠的。西方的學前語文教育也曾經只有聽故事、看繪本，但是在大量的早期讀寫研究支持下，現在的西方學前教室開始紛紛增設作家書寫角（writer's corner），書寫材料及角落的設置，已是檢測學前教室的標準之一（Smith & Dickinson, 2002）。Aram 和 Biron（2004）的研究發現，繪本閱讀加上書寫會讓幼兒的認字能力、音韻覺識能力及字形覺識能力遠遠超過僅僅進行繪本閱讀的幼兒。Hecht 和 Close（2002）的研究也顯示，書寫可以增進幼兒的音素覺識能力（phonemic awareness）。Blair 和 Savage（2006）更證實了牆上的字卡，無法增進幼兒的認字能力或音韻覺識能力，要提升幼兒的整體讀寫能力，最好的方法就是讓他們書寫，因為幼兒在書寫之際，會更仔細察看字形、練習字音並檢測拼音法則。

臺灣的幼兒會因為漢字難以認讀，就失去書寫的興趣嗎？宋海蘭和李明珠（1988）的調查顯示，在贊成幼兒書寫國字的原因中，除了已有正確的握筆能力外，「幼兒很有興趣學寫國字」是幼兒園教師、國小一年級教師和幼教專家共同排序的第二理由，可見得臺灣幼兒並沒有因為漢字的複雜而失去書寫的興趣。書寫是幼兒語文發展的自發歷程，幼兒願意寫、也

自覺能寫，成人何不去除舊有的偏執，成就他們的創作欲望呢？

肆、當前臺灣的學前語文教育與政策困境

學前教育的思潮常常十年就有一個變動，臺灣目前的學前語文教育不但過於守舊，政府的政策也落後於世界潮流。綜觀過去三十年，幼兒教育一直在緊繃的升學壓力和過激的開放中擺盪，有一端認定學前教育是小學教育的準備，讓幼兒贏在起跑點是首要目標；另一端則相信無壓力的奔跑、遊戲才能稱之為童年。以早期讀寫教育為例，一方是積極地識字習寫，另一方則遵循教育部的規定，不給幼兒任何的書寫啟蒙。不管是為日後做準備或遊戲在當下，我們都從成人的角度，功利地物化幼兒而不自知。針對臺灣當前幼兒語文教育和政策的困境，本文提出以下三點觀察。

一、缺乏本土實徵研究，以致現場教學無所適從

缺乏本土的幼兒閱讀和書寫發展研究，是臺灣目前語文教育最大、也是最根本的困境。在已跨入新紀元的今日，幼兒讀寫教育不應是空洞的「我認為」，而應該鄭重檢視「研究怎麼說」。美國在 1990 年代爆發全語言和拼音教學之戰，為了公正解決這延燒多年的理念之爭，美國國會在 1997 年成立專責的全國閱讀小組（The National Reading Panel），並令其提出具科學研究支持的閱讀教學法（National Reading Panel, 2000）。幼兒讀寫發展是一門橫跨心理學、語文學、兒童發展、幼兒教育的科學，在少子化的今日臺灣，我們也應該理性地借助實證研究來支撐我們的早期讀寫教育。

以拼音為主的語文系統和以意象符號為主的中文系統，不管在語文結構、書寫方式或學習方法上都截然不同。在未經實徵研究下，貿然將西方的研究結果強植在臺灣幼兒的中文學習和讀寫發展上是極為不妥的。林珮仔和蔡邑庭（2014）實地觀察、訪問非都會區的 13 所幼兒園的語文教學後，發現各園都有自己的教材、教法和教育信念，在控制家庭社經地位後發現：幼兒園語文活動的多寡、深淺與受測學童一年級時的識字表現和閱讀理解有正向關聯。幼兒園不知該提供甚麼樣的有效語文課程或語文活動，其源頭正是我們缺乏本土的幼兒語文發展與學習的實徵研究供依憑。

書寫不僅僅是寫字，幼兒在能夠書寫社會所認同的文字之前，早已能

夠使用自創的符號或線條，來記錄自己的所見所想（宋慶珍，2004；林文韶，2003）。鄧鶴齡（2012）觀察了七所花蓮地區幼兒園，訪談了八位學前教師，雖然訪談的重點是「寫字活動」，但論文所提到的、教師所談的都是國字習寫，而不是幼兒自發性的符號書寫；亦即他們所談論的都是寫字，而不是書寫。但是離開教學情境，宋慶珍（2004）和林文韶（2003）以個案觀察的方式，記錄了三位幼兒的書寫符號使用發展，從三位幼兒的書寫發展歷程中，不僅看到了幼兒書寫的主動性，更看到了幼兒書寫的創造性。換言之，以象形漢字為主要書寫語言的臺灣幼兒，其書寫的發展歷程並沒有因漢字的筆劃多、難以書寫，而有異於 Vygotsky（1935）和 Luria（1929）所描述的：幼兒的書寫發展是自然發生且充滿意義。

因此，我們急需要借用西方已使用過的研究方法、檢驗過的研究成果、實驗過的教學模式，對臺灣的幼兒做本土化的在地研究，例如：檢驗使用中文的臺灣學前幼兒，是否有類似西方幼兒書寫萌發的系列發展、以語意為主的中文是否需要音韻覺識來協助幼兒識讀漢字；書寫是否能幫助幼兒對漢字的識讀，等等屬於臺灣幼兒的語文發展議題。在臺灣既有的資料庫中，與幼兒文字概念或書寫發展相關的研究僅有數篇（例如：李連珠，1995；林文韶，2003；林文莉，2009；宋慶珍，2004；陳鳳卿，2011；張苑真，2014）。在 2006 年 PIRLS（The Progress in International Reading Literacy Study）和 PISA（The Programme for International Student Assessment）的國際閱讀評比重創臺灣教育界後，科技部在 2010 年起開始以閱讀基礎研究為題徵求計畫（柯華葳，2013），但通過審查的案件都偏重在四年級以上國小學童的閱讀策略和閱讀學習（科技部，2010）。這現象反映了臺灣學者們較為重視小學階段的閱讀理解，而忽略了幼兒階段的閱讀和書寫，有其長遠的發展歷程和交互關係。閱讀、寫發展牽涉多個研究領域，鼓勵臺灣學者們跨領域合作，針對學前幼兒的中文書寫發展和閱讀發展做最基礎的研究，將是刻不容緩的進程。

學界的研究成果必須落實在教學現場，才能彰顯研究的價值。正因為我們尚缺乏嚴謹的、大規模的本土實徵研究，對學前幼兒早期讀寫的學習機制和發展歷程不夠了解，所以教師們不知道該如何正確的、適性的協助幼兒發展書寫和閱讀的能力，只能依循「讀寫準備論」，將閱讀和書寫步驟化，放棄高層次的心智認知活動，轉而專注在可見的枝節成果上

（例如：摹寫、仿寫、筆順、握筆）。學界無法提供充足的研究成果，學前師資的培育也就變得莫衷一是，實務界也就無所遵循。發展以研究為本（research-based）的課程或教學活動，不僅是世界潮流，也是許多國家補助學前公共教育的前提（例如：美國的 Head Start Program、英國的 UK Early Literacy Support Program）。在政府力推托育公共化的今日臺灣，我們急需要一些有效的、研究支持的學前幼兒語文課程或教學模式。

二、學前語文教育政策落後於西方相關研究發現

臺灣教育部的學前語文教育政策落後於西方相關研究發現，是我們所面臨的第二大困境。「幼兒園教保服務實施準則」中明訂：「不得進行以精熟為目的之讀、寫、算教學」（第十二條第八款），「不鼓勵於學前階段納入閱讀字體過多或握筆書寫國字之教材與課程」（第十二條第八款說明），注音符號應等到入小學後再學習，以避免「錯誤的筆劃、發音與拼音方式，日後難糾正」（第十二條第八款說明）（行政院公報，2012）。從以幼兒為學習主體的角度而言，可說是漠視因材施教、適性發展的偏頗政策，並直接違反了「幼兒園教保服務實施準則」第十三條：幼兒園教保活動課程設計「應考量符合幼兒發展需求，並重視個別差異」相互牴觸。當世界多國紛紛將讀寫課程納入學前教育（例如：Head Start Program、UK Early Literacy Support Program），而臺灣教育部目前竟仍明文規定「不鼓勵」，實在令人詫異。

但是，即便教育部三申五令，但國字書寫及注音符號教學早已被幼兒園和家長視為幼小銜接的大班課程之一（鄧鶴齡，2012）。Morrison、Smith 和 Dow-Ehrensberger（1995）以兩年的時間觀察 20 位生日在入學年齡切點（臺灣是 9 月 1 日）前後兩個月的六歲幼兒，雖然他們的生理年齡差距不到 4 個月，但其中 10 位幼兒進入小學一年級，10 位幼兒在幼兒園大班就讀。研究發現，影響幼兒學習成就的主要因素不是生理年齡，而是教學內容。Morrison、Smith 和 Dow-Ehrensberger（1995）的研究結論，直接駁斥了教育部「入小學前尚未準備好學習」的立論。先且不論教育部將書寫降格為習寫國字的錯誤本質，為了避免幼兒字跡不整、筆順錯誤，教育部給我們的對策竟然是 1930 年代成熟論的「等」，等滿六歲上了小學之後再學。我們不禁要問，六月時官方認定尚無能力學習注音和書寫的大

班幼兒，九月上了小一就會突然具備足夠的能力，學習注音和習寫國字？黃意舒（1991）指出，臺灣 80% 的四歲半幼兒能使用成熟的三點握姿運筆，學前教師實在沒有理由不引導幼兒「以他們自己的方式」進行高層次的認知書寫，協助他們學習使用表徵符號，進而獨立閱讀和書寫。當我們主觀認定臺灣幼兒不會書寫、不能書寫、不宜書寫、也不應學習書寫時，我們也就決然地關上了幼兒早期書寫發展的大門。

三、漠視弱勢幼兒的早期學習機會

輕忽弱勢幼兒的學習窘困，是我們所面臨的第三困境。不管是 PISA、PIRLS 或各方與學業成就相關的調查研究，在在都指出：不利的家庭社經地位是影響學童讀寫能力及日後學業成就的重要因素。如果幼兒一旦因為貧窮而學習落後，那麼他們將長期落在平均值之下（Alexander, Entwisle, & Olson, 2004; Benson & Borman, 2010）。美國 2011 年的「全國教育進展評測」（National Assessment of Educational Progress, NAEP）統計揭露，四年級閱讀成績 PR 值 25 以下的學童裡有 74% 來自低收入戶家庭（U.S. Department of Education, 2011）。陳淑麗和洪儷瑜（2011）調查花東偏鄉地區學童的識字量也發現：花東偏鄉地區學童的識字量不僅遠遠低於全國常模，而且從小學一年級差距就拉開。國外研究（例如：Chall, 2000; Pressley, 2006; Snow, Burns, & Griffin, 1998）大多同意要提升文化或經濟弱勢學童的學業競爭力，高品質的公共教育是唯一且是最好的處方。教育學者 Chall（2000）呼籲公立學校必須更盡責地負起教育功能，否則貧童和富童的學業成就差距將會隨著年級而擴大。針對教學模式的有效性，Chall（2000）認為：對來自高社經地位家庭的幼兒，高自主性的教學模式可以激發其潛力和創意，但對來自低社經地位、缺乏文化資本的家庭幼兒，傳統式的、步驟化的精熟練習教學法則最為有效。以美國聯邦政府在 1965 年為低收入戶幼兒規劃的「啟蒙方案」（Head Start Program）為例，為了監控幼兒的學習品質，聯邦政府要求所有執行啟蒙方案的幼兒園都要納入讀、寫、算課程，並且所有教材、教學模式都要有學術研究作為依據，學期末還要針對每位幼兒做適當的評量，以確認其學習成效（Bernstein, et al., 2018）。語文教育是日後學業成就的基礎，幼兒語文教育不能僅有說話和聽故事，還應包含識字閱讀、符號書寫和數字基礎。「啟蒙方案」將

字母和字音教學向下延伸至三歲，把字母和聲韻教學課程拉長為三年，刻意降低學習密度（learning intensity），實不失為一個可供臺灣借鏡的協助弱勢幼兒奠基的教學模式。

教育部在「幼兒園教保服務實施準則」中重申立場：「本部不鼓勵於學前階段納入閱讀字體過多或握筆書寫國字之教材與課程（第十二條第八款說明）（行政院公報，2012）。教育部的禁令著眼在避免幼兒的過度學習，尤其在對子女有高度成就寄望的臺灣社會，這樣的政策或許不得不然。但是臺北都會區的幼兒和偏鄉的幼兒所面臨的學習困境是不一樣的，高文化資本家庭和低文化資本家庭所面臨的教養困境也不同。臺灣學界及教育實務界實不應以臺北看臺灣，臺北都會區幼兒所展現的讀寫能力，不代表花蓮弱勢的幼兒都能如此，臺北都會區幼兒所承受的學業壓力，不代表臺東偏鄉的幼兒沒有玩樂的空間和時間。對地緣偏鄉或經濟弱勢的幼兒而言，他們需要的不是沾醬式的、福利式的寒暑假短期營隊，而是高品質的公共教育、有效的教學法及有理念的教師群。當世界各國都在為縮小貧童和富童間的學業差距，投入大量的研究經費並研發適性的、有效的課程，教育部豈能再用同一套臺北標準規範全臺灣的作法。

伍、結語

西方學界對閱讀和書寫的研究已從小學學童的學習機制面，向下延伸到幼兒階段的發展本質。從 1930 年代不認為六歲以下幼兒具有能力學習讀寫的「成熟論」、1960 年代的「讀寫準備論」、1980 年代的「讀寫萌發」概念，直到進入 21 世紀，越來越多的國家要求學前教育必須納入讀、寫、算課程，且對弱勢幼兒更規定要有年度的學習評量和紀錄。西方學界對幼兒的早期讀寫發展，已有長期的觀察、研究和反省，反觀臺灣學界的讀寫研究大多聚焦在國小學童的識字、書寫和閱讀理解上，對於尚未識字的學前幼兒不僅以不合時宜的政策阻礙他們書寫、識字，更將豐富的語文教育簡化為繪本共讀和仿寫國字。缺乏本土的早期讀寫發展實徵研究，讓學前師資在培育階段無法充實相關的理論涵養，導致日後在教學現場面對幼兒讀寫發展議題時既陌生又排斥。缺乏本土的實徵研究，更讓教育現場無法

提供幼兒有效的讀寫課程及高品質的教學方案。

根據「讀寫萌發」概念的觀點，書寫緣自於溝通和生活的需要，兩歲的幼兒從線條塗鴉即已開始他們的書寫人生。對學前幼兒而言，書寫不見得需要文字，但卻一定要有想法，書寫不是筆順字形的練寫，而是高層次的心智活動。當幼兒自發性的書寫時，例如：寫節慶卡片、寫購物清單、構思故事、創作兒歌等等活動，他們不僅僅用手運筆書寫，他們的大腦正忙碌地執行著辨識、理解、創造、運算、判斷、思考等高層次的認知功能。語文教育是日後學業成就的基礎，學前教師必須充分瞭解幼兒的早期讀寫發展，並以最適性的、有效的、不揠苗助長的方式，引導幼兒進入書寫和閱讀的世界。教師要能夠提供幼兒有意義的閱讀和書寫活動，讓幼兒用他們自己的方式自在的書寫，沒有整齊、正確的壓力，讓書寫成為幼兒與外界溝通的一種方式和媒介。期望在不久的將來，臺灣的家長和教師不會因「看不懂」幼兒的書寫而打擊幼兒對書寫的信心和能力。學前幼兒不僅可以是識字的「讀者」，更可以是充滿童趣的「作家」。

參考文獻

- 行政院（2012年5月4日）。預告訂定幼兒園教保服務實施準則。行政院公報 18（87）。取自 https://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg018087/ch05/type3/gov40/num22/Eg.pdf
- [Executive Yuan (2012, May 4). Implementation Regulations Regarding Educare Service for Pre-schools, *The Executive Yuan Gazette Report*, 18 (87). Rrieved from https://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg018087/ch05/type3/gov40/num22/Eg.pdf]
- 宋海蘭、李明珠（1988）。**幼兒學習寫字之意見調查分析研究**。臺北市立師範學院，臺北市。未出版。
- [Song, H., & Lee, M. (1988). *Survey on the opinions toward preschool and kindergarten children's learning to write*. Taipei, Taiwan: Taipei Municipal University of Education.]
- 宋慶珍（2004）。**幼兒讀寫萌發之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- [Sung, C. J. (2004). *A case study of a young child's emergent writing* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education, Taipei.]
- 李忻雯（1992）。**中國兒童認字策略之發展**（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- [Li, Hsin-Wen. (1992). *A developmental study of children's linguistic strategies in Chinese character recognition* (Unpublished master's thesis). Fu Jen Catholic University, New Taipei City.]
- 李連珠（1995）。臺灣幼兒之讀寫概念發展。**幼教天地**，11，37-68。
- [Lee, L. Z. (1995). Taiwanese young children's reading and writing development. *Early Childhood Education*, 11, 37-68.]
- 周志明（2016）。**國小三年級筆順習寫與識字、閱讀及國語科成績之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- [Chou, C. M. (2016). *A study on the relationship between the stroke order and literacy reading and Chinese language achievement* (Unpublished master's thesis). National Taichung University, Taichung.]
- 林文莉（2009）。**母親陪伴幼兒書寫萌發之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- [Lin, W. L. (2009). *A case study of a mother accompanying her young children's development of emergent writing* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education, Taipei.]
- 林文韶（2003）。兒童語言發展：甜甜與糖糖的故事。**國教學報**，15，89-130。
- [Lin, W. Y. (2003). Child language development: The literacy stories of Tang-Tang and Tien-Tien. *Journal of Elementary Education*, 15, 89-130.]

- 林岳瑩 (2016)。新九宮格書法學習模式之硬筆楷書學習成效研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- [Lin, Y. Y. (2016). *The study of hard standard script learning using the new nine chequers calligraphy learning models* (Unpublished master's thesis). National Tunghwa University, Hualien.]
- 林珮仔、蔡邑庭 (2014)。小一學童的基礎閱讀表現與幼兒園閱讀素養環境的關聯。**教育研究與發展期刊**，10 (2)，1-30。
- [Lin, P. Y、Tsai, Y. T. (2014). Kindergarten Literacy Environment and First Graders' Reading Performance. *Journal of Educational Research and Development*, 10(2), 1-30.]
- 侯郁如 (2011)。文字萬花筒：以檔案評量親師分享協助家長重看幼兒書寫表現之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- [Hou, Y. J. (2011). *Writing kaleidoscope: Review of youth's performance through portfolio sharing*. (Unpublished master's thesis). National Hsinchu University, Hsinchu.]
- 柯華蕙 (2013)。閱讀是新世紀必要的學習管道。**人文與社會科學簡訊**，14 (4)，4-11。
- [Ko, H. W. (2013). Reading is the necessary learning pipeline in the new century. *Humanities and Social Sciences Newsletter Quarterly*, 14(4), 4-11.]
- 科技部 (2010)。學術補助獎勵查詢，99 學年度，閱讀研究議題，科技部。取自 <https://was.most.gov.tw/WAS2/Award/AsAwardMultiQuery.aspx>
- [Ministry of Science and Technology (2010). Research funding for reading research in the year of 2010. MOST. Taipei. Retrieve from <https://was.most.gov.tw/WAS2/Award/AsAwardMultiQuery.aspx>]
- 胡永生 (2008)。國小高年級硬筆書法教學研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- [Hu, Y. S. (2008). *The research of 'the hard-tipped writing instruments calligraphy' on the higher grades in the primary school* (Unpublished master's thesis). National Taipei Normal University, Taipei.]
- 張菀真 (2014)。探討幼兒的早期書寫表現及其影響因素 (未出版之博士論文)。中央大學。
- [Chang, W. C. (2014). *Investigating children's early character writing development and its influential factors* (Unpublished doctoral dissertation). National Central University, Taoyuan.]
- 張韶霞 (2004)。南臺灣國小學童握筆姿勢之調查研究。**聯能治療學會雜誌**，22，35-42。
- [Chang, S. H. (2004). The survey of incidence of pencil grasps among school-aged children in Southern Taiwan. *Journal of Occupational Therapy Association R. O. C.*, 22, 35-42.]

- 張麗蓮（2017）。臺灣寫字研究文獻探究。**教育理論與實踐學刊**，36，127-148。
[Chang, L. L. (2017). A literature review of handwriting research conducted in Taiwan. *Journal of Educational Theory and Practice*, 36, 127-148.]
- 教育部（1996）。常用國字標準字體筆順手冊。臺北市：教育部。
[Ministry of Education (1996). *Brochure of learning stork order of frequently used Chinese characters*. Taipei: Ministry of Education.]
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
[Ministry of Education (2014). Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education-General Guidelines. Retrieved from <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>]
- 教育部（2016）。**幼兒園教保活動課程大綱**。臺北市：教育部。
[Ministry of Education (2016). *ECEC curriculum framework (Taiwan, R.O.C.)*. Taipei: Ministry of Education.]
- 陳淑麗、洪麗瑜（2011）。花東地區學生識字量的特性：偏遠小校—弱勢中的弱勢。**教育心理學報**，43，205-226。
[Chen, S. L. & Hung, L. Y. (2011). The number of characters of students in remote villages of the most disadvantageous area of eastern Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 43, 205-226.]
- 陳鳳卿（2011）。幼兒書寫能力萌發初探。**幼兒教育**，304，56-72。
[Chen, F. C. (2011). A brief exploration of the emergent writing abilities of young children. *Early Childhood Education*, 304, 56-72.]
- 黃意舒（1991）。幼兒書寫前能力的研究：握筆姿勢的分析。**教育與心理研究**，14，235-265。
[Huang, Y. (1991). Research on children's prewriting ability. *Journal of Education and Psychology*, 14, 235-265.]
- 劉慈惠（1996）。學前幼兒被期待學些甚麼—以兩所幼兒園家長為例。**師大學報**，51（1），131-158。
[Liou, T. H. (1996). Parents' expectations and preconceptions with regard to their young children's learning: Exploring two preschool programs. *Journal of National Taiwan Normal University*, 51(1), 131-158.]
- 鄧鶴齡（2012）。**花蓮縣幼兒園提供幼兒學習寫字之探究**（未出版之碩士論文）。東華大學。
[Teng, H. L. (2012). *A study on providing children to learn how to write* (Unpublished master's thesis). National Tunghwa university, Hualien.]
- 盧瑞琴、宋蕙君、林意淳、陳金鈴（2002）。書寫時握筆姿勢對手臂肌電值之影響。**人因工程學刊**，4（1），1-8。
[Lu, L. C., Sung, H. C., Lin, I. C., & Chen, C. L. (2002). A study of EMG in the postures of gripping a pen. *Journal of Ergonomic Study*, 4(1), 1-8.]

- 顏綺貞 (2008)。鷹架幼兒書寫能力之行動研究 -- 全語言取向的教室活動 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- [Yen, C. C. (2008). *An action research on scaffolding children's writing abilities in a whole language kindergarten classroom* (Unpublished master's thesis). National University of Tainan, Tainan.]
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2004). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. In G. D. Borman & M. Boulay (Eds.), *Summer learning: Research, policies, and programs* (pp. 25-51). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Amundson, S. J. (2001). Prewriting and handwriting skills. In J. Case-Smith (Ed.), *Occupational Therapy for Children* (4th ed.) (pp. 545-566). St Louis, MO: Mosby.
- Aram, D. & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.
- Benson, J., & Borman, G. D., (2010). Family, neighborhood, and school settings across seasons: When do socioeconomic context and racial composition matter for the reading achievement growth of young children? *Teachers College Record*, 112(5), 1338-1390.
- Bernstein, S., Bush, C., Aikens, N., Molduddin, E., Harding, J. F., Malone, L., Tarullo, L., Cannon, J., Fillpczak, K., & Lukashanets, S. (2018). *A portrait of head start classrooms and programs*. OPRE Report 2019-10. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U. S. Department of Health and Human Services.
- Blair, R., & Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letters-sound knowledge and phonological awareness in pre-reader. *Reading and Writing*, 19(9), 991-1016.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47(6), 296-299.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior* (Unpublished dissertation). University of Auckland, New Zealand.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Portsmouth, NH: Heinemann
- Cornhill, H. & Case-Smith, J. (1996). Factors that relate to good and poor handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), 732-739.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28(3), 412-429.
- Dyson, A. H. (1981). Oral Language: The rooting system for learning to write. *Language Arts*, 58(7), 776-784.
- Dyson, A. H. (1982). The emergence of visible language: Interrelationships between drawing and early writing. *Visible Language*, 16(4), 360-381.

- Dyson, A. H. (1985). Three Emergent writers and the school curriculum: Copying and other myths. *The Elementary School Journal*, 85(4), 497-512.
- Dyson, A. H. (1989). *Multiple worlds of child writers: Friends learning to write*. Columbia University, NY: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1993). From prop to mediator: The changing role of written language in children's symbolic repertoires. In B. Spodek & O. N. Saracho, (Eds), *Language and literacy in early childhood education* (pp. 21-41). Colombia University, NY: Teachers College.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. NY: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (2005). Crafting "the humble prose of living" : Rethinking Oral/Written relations in the echoes of spoken word. *English Education*, 37(2), 149-164.
- Ferreiro, E. (1978). What is written in a written sentence? A developmental answer. *Journal of Education*, 160(4), 25-39.
- Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. In A. Oberg, H. Goelman & F. Smith (Eds.) *Awakening to literacy* (pp.154-173). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ferreiro, E. (1986). *The interplay between information and assimilation in beginning literacy*. In W. Teale & S. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 15-49). Norwood, NJ: Ablex.
- Ferreiro, E. & Teberosky, N. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gates, A. (1937). The necessary mental age for beginning reading. *Elementary School Journal*, 37, 497-508.
- Gesell, A. (1928). *Infant and human growth*. New York, NY: Mackmillian.
- Haney, M. R., Bissonnette, V. & Behnken, K. L. (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal*, 33(2), 99-115.
- Harrison, M. L. (1936). *Reading readiness*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hecht, S. & Close, L. (2002). Emergent literacy skills and training time uniquely predict variability in responses to phonemic awareness training in disadvantaged kindergartners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 93-115.
- Ho, C. A. (2011). *Major Developmental Characteristics of Children's Name Writing and Relationships with Fine Motor Skills and Emergent Literacy Skills* (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan, Ann Arbor. Ann Arbor, MI.
- Ho, C. S. H. & Bryant, P. (1997). Learning to read beyond the logographic phase. *Reading Research Quarterly*, 32(3), 276-289.
- IRA & NAEYC. (1998). Joint position statement. Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53(4), 30-46.
- LaConte, C. (1970). Reading in the kindergarten: Fact or fantasy? *Elementary English*, 47(3), 382-387.

- Luria, A. R. (1929). *The development of writing in the child*. In M. Cole (Ed.), *The selected writing of A. R. Luria* (pp. 146-194) (published in 1978.) New York, NY: M. E. Sharpe.
- Martens, P. (1996). *I already know how to read: A child's view of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- McBride-Chang, C., & Zhong, Y. (2003). A longitudinal study of effects of phonological processing, visual skills, and speed of processing on Chinese character acquisition among Hong Kong Chinese kindergartners. In C. McBride-Chang & Chen (Eds.), *Reading development in Chinese children* (pp. 20-37). Westport, CT: Praeger.
- Mackay, N., McCluskey, A., & Mayes, R. (2010). The Log Handwriting Program improved children's writing legibility: A pretest-posttest study. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(2), 30-36.
- Molfese, V. J., Beswick, J., Molnar, A., & Jacobi-Vessels, J. (2006). Alphabetic skills in preschool: A preliminary study of letters naming and letters writing. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 5-19.
- Morphett, M. V. & Washburne, C. (1931). When should children begin to read? *Elementary School Journal*, 31, 496-508.
- Morrison, F. J., Smith, L., & Dow-Ehrensberger, M. (1995). Education and cognitive development: A natural experiment. *Developmental Psychology*, 31, 789-799.
- NAEYC (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth to age 8 (Policy statement)*. Retrieved from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read*. Retrieve from <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Neuman, S. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 286-311.
- Perfetti, C.A. (1987). Language, speech, and print: Some asymmetries in the acquisition of literacy. In R. Horowitz and S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 355-369). New York: Academic Press.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Pollo, T. C., Kessler, B., & Treiman, R. (2009). Statistical patterns in children's early writing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 410-426.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). NY: Guilford.
- Purcell-Gates, V. (2001). Emergent literacy is emerging knowledge of written language not oral. In Britto, P.R. & Brooks-Gunn, J. (Eds.), *Young children's emerging literacy skills in the context of family literacy environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ratzon, N. Z., Efraim, D., & Bart, O. (2007). A short-term graphomotor program for improving writing readiness skills of first grade students. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(4), 399-405.

- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41(1), 1-34.
- Read, C. (1975). *Children categorizations of speech sounds in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. Boston, MA: Routledge, Kegan Paul.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19, 87-101.
- Schneck, C. M. & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy*, 44(10), 893-900.
- Senechal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Senechal, M., Thomas, E., & Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.
- Smith, M. W., & Dickinson, D. K. (2002). *Early language and literacy classroom observation (ELLCO) toolkit, research edition*. Baltimore: Brookes.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Spector, J. E. (1995). Phonemic awareness training: application of principles of direct instruction. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11(1), 37-51.
- Shu, H., Anderson, R. C., & Wu, N. (2000). Phonetic Awareness: Knowledge of orthography-phonology relationships in the Character acquisition of Chinese children. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 56-62.
- Sulzby, E. (1982). Oral and written language mode adaptations in stories by kindergarten children. *Journal of Reading Behavior*, 14, 51-59.
- Sulzby, E. (1985a). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458-481.
- Sulzby, E. (1985b). Kindergartners as writers and readers. In M. Farr (Ed.), *Advances in writing research: Vol. 1 children's early writing development* (pp. 127-199). Norwood, NJ: Ablex.
- Sulzby, E. (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 50-89). Norwood, NJ: Ablex.
- Sulzby, E. (1988). A study of children's early reading development. In A. D. Pellegrini (Ed.), *Psychological bases for early education* (pp. 39-75). Chichester: John Wiley & Sons.
- Sulzby, E. (1990). Assessment of emergent writing and children's language while writing. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Sulzby, E., Barnhart, J., & Hieshima, J. (1989). Forms of writing and rereading from writing: A preliminary report. In J. Mason (Eds.), *Reading and writing connections* (pp. 31-63). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Sulzby, E., Buhl, R., & Kaiser, E. (1999). *Kindergarten literature program (KLP): Supporting staff development* [Videotape and print series]. Madison, WI: Comprehensive Regional Assistance Center, Region VI.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (2003). *The development of the young child and the emergence of literacy*. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, & M. M. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English Language arts* (2nd ed., pp. 300-313). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writer and reader. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (2003). The development of the young child and the emergence of literacy. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, & J. M. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 300-313). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R., & Broderick, V. (1998). What's in a name? Children's knowledge about the letters in their own name. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97-116.
- Treiman, R., Kessler, B., & Bourassa, D. (2001). Children's own name influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, 22, 555-570.
- Tseng, M. (1998). Development of pencil grip position in preschool children. *Occupational Therapy Journal of Research*, 18, 207-224.
- U.S. Department of Education. (2011). *Reading 2011: National assessment of educational progress at grades 4 and 8*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. Retrieved from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2011/2012457.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1935). *The prehistory of written language*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological process* (published in 1978). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weil, M. J., & Cunningham-Amundson, S. J. (1994). Relationship between visuomotor and handwriting skills of children in kindergarten. *American Journal of Occupational Therapy*, 48(11), 982-988.
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school: The parents' role in young children's literacy learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wells, G. (1986) *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Welsch, J., Sullivan, A. & Justice, L. (2003). "That's my letters!" : What preschooler name writing representation can tell us about emergent literacy knowledge. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 757-776.

