

第一語言漢字教學現況及其對華語文教學的啟示

張金蘭*

摘要

近年來興起一股中文熱，學習華語的外籍人士有逐漸增加的趨勢。由於學習目標、語言背景及個人特質等差異，對於漢字掌握程度的不同會直接影響到華語的學習，因此可將漢字教學視為華語文教學的一大關鍵。

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，如中國、台灣、日本、韓國以及海外各種形式的華語教學等都在進行著不同類型的漢字教學。包括第一語言漢字教學，如中文、日語、韓語等母語教育中的漢字教學；以及對外漢字教學，如對外華語、對外日語以及對外韓語中的漢字教學等。

在此前提之下，本文先就前者，亦即第一語言漢字教學做一探討與比較，期望能夠對於第一語言及華語文教學均有所啟發。

關鍵詞：華語教學、漢字教學、漢字圈/非漢字圈、識字教育

*國立台北教育大學語文與創作學系助理教授。
到稿日期：2013 年 12 月 3 日。

Chinese Character Teaching for L1 Learners and Its Bearing on Teaching Chinese to L2 Learners

Ching-lan Chang*

Abstract

Chinese learning is on the increase in recent years with more foreigners learning the language. It is affected directly by the level of Chinese character comprehension due to the difference of a learner's objectives, language background and individual's personality, therefore, Chinese character teaching plays a key role in teaching Chinese as a second language. Chinese character-based language pedagogy of the world is assigned the task of Chinese character teaching. For instance, teaching Chinese as a first and second language is undergoing various forms of character teaching in China, Taiwan, Japan, Korea and abroad. The pedagogies include Chinese character teaching for L1 learners of native Chinese, Japanese and Koreans and Chinese character teaching for L2 learners of Chinese, Japanese and Korean. Given the premise, this paper intents to investigate and compare Chinese character teaching as a first language in the hope of shedding light on teaching Chinese as a first and second language.

Keywords: teaching Chinese as a second language, Chinese character teaching, the Sinophone world/ non-Sinophone world, literacy education

*Assistant Professor, Department of Language and Creative Writing, National Taipei University of Education.

Received December 3, 2013.

一、前言

近年來興起一股中文熱，學習華語的外籍人士有逐漸增加的趨勢。由於學習目標、語言背景及個人特質等差異，對於漢字掌握程度的不同會直接影響到華語的學習，因此可將漢字教學視為華語文教學的一大關鍵。

何謂漢字教學？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，如中國、台灣、日本、韓國以及海外各種形式的華語教學等都在進行著不同類型的漢字教學。馬燕華(2005)將漢字教學區分為兩類，其一為第一語言中的漢字教學，包括中文、日語、韓語等母語教育中的漢字教學；其二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。

在此前提之下，本文先就前者，亦即第一語言中的漢字教學做一探討與比較，期望能夠對於第一語言漢字教學及華語文教學有所啟發。

前人關於第一語言漢字教學研究可分為兩大類：一為中文母語地區之漢字教學、二為漢字圈國家之漢字教學。以下分述之。

首先，中文母語地區之漢字教學相關研究有：

關於母語兒童漢字認知過程的研究，如趙元任(1980)、呂叔湘(1987)、曹思敏(2009)等學者均指出母語兒童在學習漢字前便已掌握聽說，而聽說能力是母語兒童學習漢字（包括形、音、義）的基礎，因此成人可為兒童創造有意義的學習環境，根據兒童的年齡教導漢字。

此外，還有針對母語兒童漢字能力發展的研究，有舒華、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，認為兒童的漢字學習與策略隨著年齡增長而逐漸形成。李娟等人(2000)及畢鴻燕、翁旭初(2007)對小學兒童漢字閱讀特點的研究中均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。

在母語兒童識字量、寫字量及教學方式方面則有何三本(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。文中並指出中國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；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，台灣當前九年一貫課程綱要已明定識字量與寫字量。較新的資料則有范家瑀(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。以上均顯示出兩岸對於母語學童的具體要求為識字量大於寫字量。

在漢字教學法方面，中國學者戴汝潛等人(2011)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，分為漢字特徵、心理特徵及技術特徵三大類，共23種教學法。台灣學者胡永崇(2002)也分析了台灣的漢字教學法，共分為14類。

其次，漢字圈國家之漢字教學相關研究有：

在漢字教育現況分析方面有：張金蘭(2013)探討日本、韓國漢字教育問題，結果發現日本從小學一年級起全面進行漢字教育，韓國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，並對於小學學童學習漢字數有明確的規定。在《常用漢字表》1945個常用漢字外追加196字為小學、中學學童應學習的漢字字數。

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，現在大部分中學教材中的漢字是教育部選定的 1800 個。

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：向山型漢字教學法，從漢字文化著手來從事漢字教學；卯月型漢字教學法，使學習者以遊戲方式學習漢字；以及宮下型漢字教學法，將漢字分為幾個不同的部首及偏旁來學習漢字等等(李軍，2008)，韓國則採取部首法及筆畫法(全香蘭，2000)。但對於日本及韓國漢字教學現況尚須加以深入分析與討論。

綜上所述，在前人的研究中，有探討中文母語地區之漢字教學者，也有分別探討日本、韓國漢字教學或日韓漢字教學比較者。前者研究多集中於母語學童的研究，並強調識字量應大於寫字量；後者則有明確之漢字教學數量規定，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教學異同之比較。

對此，筆者將深入研究中文母語地區（中國、台灣）以及漢字圈國家（日本、韓國）之漢字教學現況，包括漢字學習要求、漢字教學法及學習效果等。系統地探求第一語言學習者漢字教學的異同，並進行思考和分析，最後提出相關建議，期望能作為華語文教學中漢字教學之參考與對照。

二、中文母語地區的漢字教學現況

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)。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。

何以聰等(1995)、許嘉璐(1999)均認為母語兒童要學習一定數量的漢字，一旦先學會識字就能閱讀、寫作，進一步獲得知識。因此中文母語地區的識字教學乃是小學學童各個學科的學習媒介與基礎。

要探討中文母語地區之漢字教學現況，則須深入考察兩岸對於漢字學習要求及漢字教學法。「課程標準」是兩岸主導中、小學教材與教法的重要依據，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》、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》中之教學指引，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) 中國大陸漢字教學現況

1. 漢字教學要求

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，以作為一般人識寫漢字的標準。而中小學學童的漢字學習標準則要根據 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》)對「識字寫字」、「閱讀」、「寫作」和「口語交際」四種能力提出要求。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。

《2011 新課標》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。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 1：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。

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」，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」，直接點出「多識少寫」的教學目標。

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。

針對這一現實狀況，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」的字，是低年級識字教學的重點，這 300 個高頻字包含漢字的各種筆畫類型和基本間架結構類型，因此先學習這些字有助於奠定識字、寫字的基礎。

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

(1) 漢字學習興趣的培養：

除了識字量、寫字量的具體目標之外，養成對漢字學習的興趣也是《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），「對學習漢字有濃厚的興趣，養成主動識字的習慣」（第二學段）。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，筆

者認為該課綱的主要目的是希望在注重漢字學習數量的同時，也能培養學習者主動學習的興趣，關注學習者在學習過程中的體會和認知，以及學習方法的嘗試和探索。因此，不能把字數的多少當成漢字教學的最終目的，也不能將其當成衡量一種教學方法是否有價值的唯一標準。但是在《2011 新課綱》中對於漢字學習興趣的培養並未看見具體的描述，實為可惜。

(2)漢字能力的訓練：

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」，第二學段「有初步的獨立識字能力」、第三學段「有較強的獨立識字能力」、第四學段「能熟練地使用字典、詞典獨立識字」。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。但後者卻往往影響著識字能力。

洪儷瑜、陳美芳(1996)則認為識字發展可分為三個不同的階段，並說明學童識字的能力是循序漸進的，對漢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」，3年級起寫字時做到「規範」、「端正」、「整潔」，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」，7-9年級「提高書寫的速度」。但相較於識字量與寫字量的具體規範，上述幾點較為抽象。

2.漢字教學法

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(2011)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，本文不再此贅述。其中在中國大陸正規語文教育中影響較大的漢字教學法有二：一是「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。優點乃使學生在學習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內容過多，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。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。

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。

3.漢字教學效果

中國大陸對於學童的漢字學習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學習效果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，且有其他的學習任務，如學習拼音、認識漢字的筆畫、筆順、部首、部件及寫字等等，因此學習效果有限。但在學童學習 600-800 字就進入快速增加期。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。

以上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」。並提供漢字要求與教學相當具體的建議，即第一學年的識字量與寫字量不宜過大。但漢字學習效果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。

(二)台灣漢字教學現況

1.漢字教學要求

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》)，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。

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」，其中將漢字學習分為「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。筆者現將相關相關規定整理如下表：

表 2：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 ¹	詞 ²	字 ³	詞	字	詞	字	詞	
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。

《2011 基本學習內容》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」。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。

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，關於識字與寫字教學的原則，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。

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「多識少寫」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」。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」、「應用筆畫、偏旁變化和間架結構原理

¹ 在該表中關於認唸的字量說明為：「以識字量折衷，每年增加 400 字來計算」。

² 在該表中關於認唸的詞量說明為：「以國字認念量的 1.5 倍來計算」。

³ 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： $700 \times 80\% = 560$ 四捨五入為 600 字。

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。

2. 漢字教學法

台灣學者胡永崇(2002)分析了當前台灣的漢字指導法，共提出造字原理教學、部首教學、部件教學、組字規則教學、形聲字教學、基本字帶字教學、意義化教學法、比較識字教學、歸類識字教學、分析口訣法、兒歌教學法、字謎識字教學法、笑話及故事識字教學法、遊戲識字教學法等14種教學法。

筆者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。⁴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：

與中國大陸相同，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多採取分散識字法。而台灣對於小學學童的漢字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(柯華葳，1999；胡永崇，2002；洪儷瑜，2005)。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(洪儷瑜等人，2008)，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。

以上的研究顯示這些教學法有不錯的成效，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。

3. 漢字教學效果

教育部並未針對母語學童的漢字學習效果從事相關調查，對於中文母語者的漢字學習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

⁴ 「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。

第一語言學習者之漢字學習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、洪儼瑜、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，該研究以洪儼瑜等(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，一般學童首先精熟能力是區辨字與認讀字的能力，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。到三年級上學期才能夠聽寫出91%以上的基本字。

而根據洪儼瑜等(2008)依據教育部《國小學童常用字詞調查報告書》所得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3：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：洪儼瑜、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（本文專指小學學童）的漢字學習效果有三項特點：

- A.漢字學習的先後順序為：先識讀後書寫，且識字量大於寫字量。
- B.無論是識字或是寫字都在小學三年級起較為熟練。
- C.漢字學習調查結果與《2011九年一貫課綱》對漢字字數的要求大致相符。⁵

三、漢字圈國家的漢字教學現況

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學習、借用、仿造及創造等四個階段。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）。本文將探討漢字圈漢字母語者之漢字教學，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。

(一)日本漢字教學現況

1.漢字教學要求

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

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

年《標準漢字表》收錄 2669 個漢字，1946 年《常用漢字表》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。但是並沒有強制性，漢字的使用還是有彈性應用的空間（Seeley, 1991），但整體來說有減少漢字使用的趨勢。

要討論日本漢字學習要求，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》。以下便分述之：

(1) 小學漢字教學要求：

根據文部省小學《學習指導要領》，小學國語分為說話、聽力、書寫及閱讀四大內容。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。文部省並針對小學《國語指導要領》提出小學《國語指導解說》以作為說明之用。筆者據此發現日本對於漢字學習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，漢字教學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等等。

此外，筆者根據文部省《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，將漢字學習的數量整理成下表：

表 4：日本小學漢字學習數量統計表

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（参考）》，參見：

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/06/attach/1295405.htm
(引用時間：2013/11/15)

小學六年一共學習漢字 1006 字，具體要求是：能識得各年級生字表中的漢字，能寫並能用前一學年學會之漢字，而當學年學習之漢字只要求做到逐漸會寫。觀察日本小學學童漢字學習的要求發現，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「多識少寫」的策略。

(2)中學漢字教學要求：

根據文部省中學《學習指導要領》，中學國語與小學國語相同，亦分為四大內容。在中學《國語指導要領解說》中並明確指出漢字教學的兩個大方向：一是確立漢字的地位及實用性，認為漢字為一切學習的根本。為了能夠閱讀常用漢字，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。

二則是確立漢字教學的階段性。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。

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，因此中學生應學習的漢字字數也有所調整。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：

表 5：日本中學漢字學習數量統計表

中 學	目標 年級	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)	
	1	250-300 字	(825+)75 字	900 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。

2.漢字教學法

日本的漢字教學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、中學的漢字學習要求來看，對於識字與寫字乃採取先識後寫、多識少寫的策略。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教學的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，學習者自學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，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教學方法。

大西久一(1968)提出有效率的漢字教學應著重於如何發音、如何書寫以及如何使用。岩田諦慧(1992)認為漢字教學應系統化，並使學童學習能正確唸出字音、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等四個重點。

在具體的教學方面，因側重點不同而有向山型教學法、卯月型教學法及宮下型教學法三種：(1)向山型漢字教學法：「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。除了讀寫，還包括以漢字結構、意義與漢字哲學為基礎的漢字教學。以圖畫與問題的方式引起學習者的興趣。而此漢字教學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，採取此教學法對於漢字能力是否有所助益則有待具體地考察。

(2)卯月型漢字教學法：「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。卯月型漢字教學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)宮下型漢字教學法：「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。此乃教授漢字形、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。

此教學法較具科學性，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。

3.漢字教學效果

矢部玲子(2007)等多位學者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年級對於漢字的學習有極大興趣，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年級為各年級之最。

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，⁶其中針對漢字學習效果（識字和寫字）的調查以「學年別漢字配當表」為中心，採取「選擇式」及「簡答式」兩種題型。題目舉例如下：

(1)識字：

- A.新しいビル建築をする
- B.親から独立してくらす
- C.參加することを許す

(2)寫字：

- A.病院でいしゃにみてもらう
- B.東からたいようがのぼる

⁶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・学習状況調査【小学校】報告書〉。

C.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。

文部省在報告中指出，此學習調查結果可作為漢字教學的改進依據：「將所學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」。但未提出具體的指導方法。

關於漢字教學，日本學者提出多種漢字教學法，但無論是何種方式，其最終目的均在於提高漢字學習的效果。由於日本小學漢字教學多採取分散識字的方式，但由效果調查發現寫字的學習效果不如識字效果。因此希望能有更好的教學法能夠全面而完整地提高學童學習漢字的興趣，並提高漢字教學效率。

(二)韓國漢字教學現況

1.漢字教學要求

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。⁷如此的政策使得漢字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，因此各學校和教師採用的教科書及教學方式也不相同。

韓國最新頒定之2011年《教育過程說明手冊》詳盡地說明漢字學習要求與漢字教學方針。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。漢字教育與後二者相關，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。

關於漢字學習的要求，在韓國的義務教育中，並未明定小學需學漢字，但國中與高中各需學900個漢字。一週學習一個小時，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）。

韓國中學漢字教育在 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」，其中與漢字教學密切相關者為前兩者，亦即「漢字知識」及「語彙知識」。「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」。(진철용 (Jin Cheol Yong/陳哲鏞), 2010；김동규 (Kim Dong Kyu /金東奎)，2011)。

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)）。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）。

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，但在漢字檢定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：

⁷韓國稱之為「國漢混用體制」。

表 6：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：2013/11/15)

根據上表，可以明顯看出在漢字檢定考試中，對於識字量與寫字量的規定呈現出「多識少寫」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學習的要求規定相類似。

2. 漢字教學法

目前韓國關於漢字教學法有諸多討論，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教學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，以筆順為教學重點。

(1) 識字—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：分別是透過漢字的字形、字音、字義、形音、形義、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。他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。

韓國教育部 (2011) 指出欲理解漢字形、音、義則應由六書出發，但避免過度強調。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教學重點中，字源分析法相當受到重視。최주열 (Choi Ju-Youl/崔珠烈) (1994) 認為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。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、並與已學會的漢字相互比較。最後，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。

(2)書寫漢字－以筆順為原則：

진철용 (Jin Cheol Yong/陳哲鏞) (2010) 提出應「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(2011)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。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。

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。各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。

雖然許多學者提出漢字教學方法，各有不同的意義和價值，但至今仍然無一核心標準。

四、第一語言漢字教學現況之比較

前文已將第一語言之漢字教學做了詳盡的討論，此處將討分析中文母語地區及漢字圈國家漢字教學現況之異同，並從漢字學習要求及漢字教學法兩方面來探討：

(一)漢字教學要求

在漢字教學要求方面，各國對於均提出相關字表。可分為兩種，其一為針對一般人而制定的「常用漢字表」，其二為針對教育使用的「教育漢字表」。筆者將之分析如下：

表 7：第一語言漢字教學要求比較表

	常用漢字表	教育漢字表	小學漢字要求	
			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
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」	2400 字	1800 字
日本	《常用漢字表》	《學年別漢字配當表》(1989) 共	1006 字	825 字

	(1981) 1945 字。《新常用漢字》(2010) 2136 字。	1006 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：筆者根據各國字表整理而成。

1. 在字表的制定方面：

台灣、中國大陸及日本均有常用漢字表，以作為日常生活漢字使用之依據。中國大陸及日本、韓國均為小學義務教育制定了教育漢字表，以作為漢字學習要求的明確依據。台灣僅有常用漢字表，韓國僅有教育漢字表，並模糊地訂定一個字量的範圍。值得思考和借鑒的是日本對於小學漢字學習要求相當明確，制定出《學年別配當漢字表》，從小學一年級到中學三年級應學習的漢字都有明確的規範，給予教學者與學習者明確的指標。

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學習之漢字有所差異。因此小學漢字要求之字量、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》制定出以中文母語地區語文教育的「基本字表」，才能使漢字教學更加有效率。

2. 在識字量與寫字量的要求方面：

台灣、中國大陸及日本均有明確的區別，識字量均大於寫字量，明顯採取「多識少寫」策略。台灣寫字量佔識字量的 75%，中國大陸為 83%，日本則為 82%。台灣各年級要求相當，漢字學習任務分配較為平均。中國大陸識字量的要求按年級升高而遞減，寫字量則相反。日本則在小學四年級為高峰。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「多識少寫」，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、小學漢字要求大致相同。

3. 在標音符號的地位方面：

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教學及正音的工具，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。

在漢字教學過程中，拼音、注音及假名在漢字教學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。

(二)漢字教學法

中國大陸與台灣對於漢字教學策略均有相關研究與具體實驗成果。目前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。

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教學，無法明確看出漢字能力的培養。韓國在漢字教學時強調筆順、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。與台灣方式相近，皆教授筆畫、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。

此外，在中文母語地區（台灣）與漢字圈國家（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，幾乎不談六書。

總之，「先識後寫」、「多識少寫」均為漢字教學的大方向。

(三)漢字教學效果：

筆者對於第一語言學習者的漢字學習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個別調查。相較於日本漢字母語者來說，針對中文母語者漢字學習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，且有其他的學習任務，如學習拼音、認識漢字的筆畫、筆順、部首、部件及寫字等等，因此效果有限。但在學童學習600-800字就進入快速增加期。此調查提供漢字要求與教學方式相當具體的建議，即第一學年的識字量與寫字量不宜過大。

筆者根據台灣對於中文母語小學學童漢字學習效果的調查結果，歸納出三項特點：一是漢字學習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。三則是漢字學習調查結果與《2011九年一貫課綱》對漢字字數的要求相符合。

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。在漢字學習興趣方面，小學 1-2 年級對於學習漢字有極大興趣，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 年級漢字學習量為各年級之最。

根據以上的研究發現，第一語言學習者的漢字學習效果有異也有同。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學習任務不宜過大。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。

五、結論與對外漢字教學建議

根據前文的考察發現，中文母語地區的研究多集中於兒童識字問題，並強調識字量應大於寫字量。在漢字圈國家中，日本有明確之漢字學習數量及字表規定。但韓國僅訂出字量、提出字表，但未區分識字量與寫字量。第一語言漢字教學採取的是「多識少寫」策略。筆者綜合以上第一語言漢字教學現況調查結果，對於以華語文教學中的漢字教學提出以下兩點建議：

(一)應建立漢字教學標準：

當前華語文教學對象的漢字背景及各地區對於漢字學習的要求不盡相同。中國大陸以《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》為漢語水平考試及對外漢語教材的重要依據，應可作為中國大陸對外華語教學中漢字教學總量的規範。再加上2010年推出的新HSK考試標準可知，中國大陸對於華語文教學中的漢字學習要求為：來華學習者在四學年間累計約3000-3400學時，應學習約3000個漢字。但僅對於漢字的字量做了規範，並未對於漢字能力詳加描述。且在《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，對於漢字學習的要求為識寫一致，但程度越高，當漢字學習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。

根據張金蘭(2013)的研究發現，目前華語文教學在台灣並沒有統一教學綱領。黃沛榮(2001)認為應編寫3000字的字集以供對外華語教學參考使用。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，制訂出初級1500個詞彙、中級3500個詞彙、高級5000個詞彙(張莉萍, 2008)。張莉萍(2008)認為如果以目前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。

美國《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。

在制訂出華語教學標準的地區中，法國對於漢字學習要求標準最為詳盡，教育部《公立中學中文課程規定》(2003)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。

因此要制定統一的漢字教學標準實為不易。然而當前語言教學多訂有標準，如美國的《21世紀外語學習標準》(Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, 1996)、加拿大的《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，再加上第一語言的漢字教學也制定出了標準，因此華語文教學中的漢字教學也應訂有具體目標，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學習標準。可根據漢字教學在各地區華語教學中的定位來探討。如

華語地區及非華語地區，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。華語地區的漢字學習標準應高於非華語地區，但兩者識字量均應大於寫字量。

(二) 應針對不同漢字背景的學習者從事漢字教學：

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，學習者可以將課堂上所學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，學習者的學習效果也越好（張金蘭，2013）。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，不僅能使所學漢字在適當的語境中運用，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。如日文漢字、韓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。

根據本文的考察發現漢字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教學研究多為針對閱讀障礙學童的研究，對於一般學童及第一語言漢字教學並未見有較全面的研究成果，例如對中國大陸、台灣等中文母語地區以及日本、韓國等漢字圈國家進行全國性學童漢字學習效果的調查。若能以本文研究結果為基礎，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學習效果有更具體的助益。

此外，筆者希望未來能對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教與學的調查，包括識字量與寫字量、教學時數與教學效果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。

最後，筆者希望本文的撰寫對於第一語言及華語文教學的漢字教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，對於華語文教學能有所貢獻。

參考書目

一、中文

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：2013/11/28)

全香蘭（2000）。韓國的漢字現狀。漢字文化。4，40-43。

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。

呂叔湘（1987）。語文近著。上海：上海教育出版社。

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。

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。

周有光（1988）。世界字母簡史。上海：上海教育出版社。

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。

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）。

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。

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。

胡永崇（2002）。學習障礙學生之識字教學。屏師特殊教育。3，17-24。

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。

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。

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

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。

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。

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。

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）。
- 陳秀芬、洪儼瑜、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。
- 孫照保（2008）。農村小學生識字量調查報告—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。
- 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。
- 許嘉璐（1999）。語言文字學及其應用研究。廣州：廣東教育出版社。
- 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。
- 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。
- 張金蘭（2013）。以華語為第二語言學習者之漢字習得研究。台北：國立政治大學華語文教學博士學位學程博士論文。
- 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。
- 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：
2013/11/28)
- 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 (引用
時間：2013/11/28)
- 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。
- 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）。
- 黃沛榮（2009）。漢字教學的理論與實踐。台北：樂學書局。
- 趙元任（1980）。語言問題。北京：商務印書館。
- 戴汝潛（1999）。漢字教與學。濟南：山東教育出版社。

二、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
- 大西久一（1968）。漢字の學習指導。國語科教育。15（7），5-9。
- 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。
- 日本文部科學省國立教育政策研究所：〈平成 24 年度全國學力・學習狀況調查【小學校】報告書〉，2012 年，頁 123。
- 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 (引用時間：
2013/11/28)
- 文部科學省「新學習指導要領・生きる力一別表：學年別漢字配當表」：

- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku/001.htm (引用時間：2013/11/28)
- 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 (引用時間：2013/11/28)
- 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 (引用時間：2013/11/28)
- 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 (引用時間：2013/11/28)
- 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 (引用時間：2013/11/28)
- 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会議」文章來源：
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2010/10/08/1298254_02.pdf (引用時間：2013/11/28)
- 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：2013/11/28)
- 中国語検定試験認定基準：<http://www.chukengr.jp/tcp/grade.html> (引用時間：2013/11/28)
- 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），2007年。<http://www.jacle.org/storage/guideline2.pdf> (引用時間：2013/11/28)
- 卯月啟子（2003）。漢字と遊ぶ、漢字で学ぶ。東京：東洋館出版社。
- 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）。児童・生徒の国語学習。全国大学国語教育学会発表要旨集。137-140。
- 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：2013/11/28)
- 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）。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）。調査報告：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（調査報告：從字形的誤用看日中同形詞的干擾與對策—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。全国大学国語教育学会発表要旨集。115, 157-160。

何寶年（2010）。中日漢字の字形比較研究。愛知淑徳大学言語コミュニケーション学会（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。

漢字能力検定〈級別漢字表〉：

http://www.kanken.or.jp/teido/pdf/national_list.pdf (引用時間：2013/11/28)

漢字能力検定協會《各級程度及出題內容》：

<http://www.kanken.or.jp/teido/index.html> (引用時間：2013/11/28)

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。

三、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)。한국교원 대학교 대학원 박사학위 논문 (中國教師大學博士論文)。100-109。

허철 (Heo Chul /許喆) (2006)。중국의 한자교육 2 (中國的品格教育 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：2013/11/28)

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&ccmsCd=CM0016&pnum=3&cnum=0&src=&srcTemp=&pageSiz=10&cPage=2&no=1009&srcSort> (引用時間：2013/11/28)

韓國漢字能力検定會：<http://www.hanja.re.kr/> (引用時間：2013/11/28)

四、英文

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：2013/11/28)

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.
- 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 (引用時間：2013/11/28)
- 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：2013/11/28)
- 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.
- Lerner, J. W. (2003). Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies. New York: Houghton Mifflin Company.

五、法文

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：
2013/11/28)

張金蘭