

# 詞素覺識與詞彙教學法

賴怡萍

台中市神圳國中教師

## 摘要

詞彙是文章內基本的意義單位，而詞素是語言最小意義單位，包含基本字、詞首和詞尾等。詞素覺識是個體有意識察覺語詞內在基本結構關係，並操弄語詞結構和規則之能力。在閱讀理解的歷程中，當讀者辨識詞彙的能力越自動化，其閱讀理解表現越佳。詞彙覺識能力與閱讀理解能力呈現正相關，而詞素覺識能力是後天學習的能力，教師可透過設計良好的教學活動提升學生能力。研究者誠心希望能藉此文的彙整，讓更多特教老師瞭解詞素覺識的概念，將其融入資源班的語文領域教學，以增強學生的詞彙能力，豐富學生的心理詞彙庫，提升學生的閱讀理解能力。

**關鍵詞：**詞素覺識、詞彙教學、閱讀障礙

## Abstract

Word is the basic meaning unit in the article. The morpheme, including basic words, phrases, root and stem, is the smallest meaning unit of texts. Morphological awareness is an individual ability to perceive the basic structure of the relationship between words, to structure words and to realize the rule of words. Chinese morphological awareness has positive correlation with reading comprehension, but it is a complex concept. Morphological awareness capability can be learned, and teachers can enhance students' skills through a well-designed curriculum. I sincerely hope the article can help more special education teachers to understand the concept of Chinese morphological awareness. More teachers teach morpheme in classroom that we can make students' morphological awareness and reading comprehension better.

**Keywords:** morphological awareness, word cognition, reading disability

## 壹、前言

為了因應全球人才競爭的時代，世界各國積極進行教育改革，聯合國教科文組織在 1998 年提出學習的四個支柱，並將閱讀能力列為學習知（learning to know）的關鍵能力（天下雜誌編輯部，2006）。閱讀是一個複雜的概念，可定義為個人對文字的理解與詮釋，包含了識字（word identification）和理解（comprehension）的兩個主要成分（柯華葳，2010）。但對學習障礙學生來說，學習閱讀卻如同攀越一堵高牆，必須花費許多心力。王瓊珠（2001）歸納國內 107 篇閱讀障礙相關研究發現，國內識字教學研究多數從中文字的特色著手，如基本字帶字教學法、字族字教學法。王瓊珠指出，若閱讀教學的重點仍是以識字技巧為主，其識字成效無法有效類化到閱讀理解中。

中文屬於意符（logographic）文字系統，每個中文字具有獨立的字形、字音、字義（王瓊珠，2010）。胡永崇（2003）整理出四項漢字特徵：形、音、義、序。胡永崇提出在字義方面，有部分漢字單獨使用沒有意義，而在字序方面，若改變漢字字序，意義和詞性會產生變化，如唱歌和歌唱。因此研究者認為若要讓閱讀障礙學生的識字能力內化到閱讀歷程中，特教老師還需提升學生的詞彙能力。

## 貳、詞彙和詞素覺識的內涵

詞彙（word）是影響閱讀理解的重要因素，是句子中最小的意義單位（柯華葳，方金雅，2010）。Adams（1990）提出當讀者辨識詞彙（word cognition）的能力越自動化，其閱讀理解表現越佳。王宣惠、洪儷瑜與辜玉旻（2012）指出識字解碼能力是閱讀的重要預測指標，但閱讀中仍有許多部分是解碼能力無法解釋的，例如多義詞、諧音詞就必須依據上下文脈絡，才能理解詞彙真正意義。方金雅（2001）指出詞彙能力與閱讀理解能力有高相關（ $r=.7$ ），吳淑娟（2001）的研究也發現詞彙意義理解能力和閱讀理解能力為正相關。

在國外針對詞彙相關的研究中，Carlisle（1995）提出詞素覺識（morphological awareness）是個體有意識察覺語詞內在基本結構關係，並操弄語詞結構和規則之能力，並將詞素（morpheme）定義為語言最小意義單位，包含基本字（base words）、詞首和詞尾等。目前針對詞素覺識的相關研究不多，但近年來有學者開始探討詞素覺識和閱讀之間的關係，並認為詞素覺識不但是重要的語言發展能力，更是重要的閱讀能力（Carlisle, 1995；Kirby, Deacon, Bowers, Izenberg, Wade-Woolley, & Parrila, 2012）。王宣惠、洪儷瑜與辜玉旻（2012）針對國小中年級學生進行詞素覺識能力研究，研究結果顯

示詞素覺識與閱讀理解達顯著相關 ( $r=.12\sim.62$ )。廖晨惠與吳靜芬(2011)也發現詞素覺識能有效區辨閱讀困難兒童，對中文閱讀的影響力比聲韻覺識和唸名速度更重要。詞素覺識能力並非與生俱來，而是來自於學習。

研究者認為要提升學障生的閱讀能力，除了識字教學外，特教老師還需要進行詞彙教學課程。在設計詞彙課程之前，特教老師應先認識詞彙能力的本質及詞素覺識的內涵，以便設計出合適的教學活動。

方金雅(2001)提出多層次詞彙能力模式，認為學習語詞包含三個成分：「構詞能力」、「詞義能力」和「詞用能力」，分述如下。

構詞能力：指造詞和斷詞的能力，前者指能依據表達和溝通的需要，組合文字成為有意義的詞；後者則是判斷語詞結構的能力。

詞義能力：指正確理解語詞意義的能力，不單瞭解「字面意義」，還牽涉到字面意義引申的「比喻意義」、與談話時語言情境有關的「人際意義」、「情緒意義」等。

詞用能力：指的是理解語詞「搭配」與「意思」這兩方面的能力。前者指的是一個語詞和另外一個語詞結合使用的情形，例如：「匍匐」常常和「前進」搭配在

一起。後者是精細的辨義能力，如「風」所組成的詞，由實體到抽象化，有各種不同的使用情形。詞用能力是指學會詞彙理解的「搭配」和「意思」，形成綜合性的語感，可提高對語詞使用的能力。

因為中文的語言特性，有許多學者相信詞素覺識在中文閱讀中扮演非常重要的角色，中、港、臺三地皆有學者以詞素覺識為研究主題，但各研究所指稱的詞素覺識並不相同(王宜惠、洪麗瑜、辜玉旻，2012)。柯華葳(2010)將詞素覺識定義為「學習者對詞彙的概念」，並將詞素覺識分為三個概念，包含詞素關係覺識、詞素詞性覺識、和詞素合成覺識。詞素關係覺識是察覺到詞彙中字的位置改變，詞彙意義便不同。詞素詞性覺識是辨識因字的位置改變，造成詞中相同兩字的詞性有所不同。詞素合成覺識是指讀者將不同詞素組合成為一個新詞彙。柯華葳(2010)指出兒童的詞彙量與構詞覺識有關係，也就是詞彙愈豐富、愈能增加其詞彙辨識能力。

王宜惠、洪麗瑜與辜玉旻(2012)綜合中、港、臺三地共六篇以詞素覺識為主題的中文閱讀研究，將詞素覺識的內涵分析出至少六類，研究者將其內涵整理分述如表1。

表1：詞素覺識的能力內涵

區辨詞素的能力	詞素區辨覺識	著重在「對詞素的區辨與認識」，如以同音異形字作為詞素區辨的造詞練習。
	語意部件覺識	指「透過生字部首去推敲字義的能力」，由於中文最小的語意單位包含部首，所以語意部件覺識單純是指語意的部首而非聲旁。
運用詞素的能力	釋詞覺識	指兒童對中文複合詞結構概念的理解、推論與覺知。如：平底鍋的詞素有平底、鍋兩個，兒童是否能區辨出單一詞素，並解釋其意義。
	構詞覺識	指兒童能根據詞素建構出新詞彙的能力
判斷構詞規則的能力	構詞規則覺識	對詞彙構詞規則的判斷能力，能否正確判斷詞彙結構，知道哪些是真詞，哪些是假詞。
	複合詞覺識	瞭解由詞素建構而成的複合詞之意義與結構的知識。中文複合詞常有中心語，例如：鐵鍋、平底鍋的中心語是鍋，只要能掌握中心語，便能判斷這些複合詞意義。

註：整理自王宜惠、洪儷瑜與辜玉旻（2012，pp. 132-134）。

綜合以上詞彙和詞素覺識的定義，研究者認為方金雅（2001）提出的多層次詞彙模式，與王宜惠、洪儷瑜和辜玉旻（2012）所指的詞素覺識能力，兩者所指的能力內涵相似，惟詞素覺識所指的「詞素」不只是詞彙(word)，還包含「中文部件」，且詞素覺識著重探討詞彙組成規則，缺乏詞用能力的語感養成。

學障生學習閱讀的歷程較一般生困難，王宜惠（2010）指出閱讀困難學生的詞素覺識能力明顯低於閱讀能力佳的學

生，且兩者差異不在「質」的不同而在「量」的落後。據此，研究者認為特教老師應重視詞彙課程，並依據上述詞彙和詞素覺識的能力內涵，找出學生需要補強的詞彙概念，設計適合的個別化詞彙課程，以提升學生的詞彙能力。

## 參、詞彙教學

學生在國小階段發展識字能力，是解碼能力與詞彙能力並進。在國小一、二年級，教師進行語文領域教學時，學生除了

認識字形、書寫國字外，還必須用生字造詞、瞭解字義，教師也常用造句練習，讓學生拓展詞用能力。由上可知詞彙教學與

識字教學有關，研究者參考方金雅（2010）彙整的語詞教學法，選擇適合國中資源班詞彙教學使用的方法，整理為表 2。

表 2：詞彙教學法

方法	簡介	優缺點
查字典	由學生查字典瞭解生難詞彙的意思，並寫出詞彙定義以及文章中含有該詞彙的句子。	直接教導詞彙的定義，能增進學生對詞義的瞭解，卻忽略加強學生構詞和詞用的概念。
近義詞 反義詞	引導學生將新詞彙和一些意義相似的語詞或意義相反的語詞做連結。	直接學習詞彙的意義，並做近義詞和反義詞練習，優點是可瞭解詞彙間的關係。
詞群分類法	把概念相同的字歸為一類，讓學生透過比較和分類的活動來理解字的特徵。	可加強學生使用與詞語分類的能力，擴展學生的語詞概念。學生必須對語詞有基本認識，缺乏口語語詞先備知識的學生，不易進行此活動。
語詞聯想	以一個主要的語詞為核心，進行垂直聯想或平行聯想。	以詞義為主，激發學生對相同概念、相近詞義或相關語詞加以聯想，但無法兼顧詞用的部分，容易忽略詞用的學習。
語意構圖	將詞彙依其所涵蓋的概念多寡，以圖表的方式來呈現詞彙間的關係。在這個圖表中，是以階層的方式來呈現，一般性、概括性的概念排在上層，特定、具體的概念放在下層。	教導學生如何組織訊息，透過視覺的方式來呈現概念間的關係，對於詞義學習與閱讀理解有幫助。
文句脈絡	教導學生在遇到不認識的詞彙時，試著從句子中的上下文來猜測詞義。	是自學語詞的方法，直接從上下文脈絡中認識新語詞，可節省暫停閱讀查字典的時間，並增進閱讀理解。

註：修改自方金雅（2010，p. 155）。



以下以康軒版國中二年級上學期「大明湖」一課，說明在資源班的語文領域教學中，特教老師可在課堂上進行的詞彙活動：

- (1)部首表義：以「畫舫」的「舫」衍生部首表義字，如：坊、仿、紡、妨，請學生用這些字造詞並說明詞義，增加學生的詞素概念。
- (2)詞性轉變：「火紅、雪白、靛青、何紹基書」皆有詞性轉變的詞素，教師在解說後，可讓學生討論這些詞性轉變造成的語感變化，也可請學生腦力激盪，創造出新詞彙。
- (3)同義詞與反義詞：教師給定目標詞，如：寂寞、為難、胡亂……等。請學生分組腦力激盪出同義詞和反義詞，也可以作為小組競賽遊戲。
- (4)詞群分類和聯想：教師給定詞彙，讓學生分組進行語詞聯想。如：「梵字僧樓」，請學生從上下文句中，找出與指定詞彙相關的詞彙分類，並說明原因。接著請學生進行自由聯想，建構學生對目標詞彙的延伸概念。

由表 2 的語詞教學法，可以發現有些教學法與識字活動緊密相關，有些教學法跟閱讀歷程無關，卻能擴展學生對語詞的概念；有些教學法與閱讀歷程緊密相連，卻不易具體呈現。以「大明湖」為例，會發現詞彙教學法與識字教學法有部分重

疊，而研究者認為進行詞彙教學時，僅學會目標詞彙的意義是不夠的，最重要是形成學生的「語感」，建立學生的「詞素概念」。未來學生看到類似的詞素，就能根據自己的經驗，猜測該詞彙意義，閱讀也會更流暢。

## 肆、結語

研究者在國中資源班任教期間，發現部份學生閱讀速度已達流暢，但對於詞彙的理解能力仍偏弱，常無法理解文章的隱喻意義，對於成語或國中階段以上常出現的書面詞彙，如三心二意、蜿蜒也較陌生，無法精準掌握詞彙意義，連帶影響了學障生的閱讀理解表現。究其原因，應是閱讀障礙學生的閱讀量比一般生少，導致閱讀障礙學生的詞彙知識較一般生弱。詞彙覺識能力與閱讀理解能力呈現正相關，而詞素覺識能力是後天學習的能力，教師可透過設計良好的教學活動提升學生能力。

研究者誠心希望能藉此文的彙整，讓更多特教老師瞭解詞素覺識的概念，將其融入資源班的語文領域教學，以增強學生的詞彙能力，豐富學生的心理詞彙庫，提升學生的閱讀理解能力。

## 參考文獻

天下雜誌編輯部(2006)。海闊天空 X，關鍵能力—你的孩子到底該學什麼？天下雜誌，360，14-17。

- 方金雅 (2001)。多向度詞彙評量與教學之研究。未出版之博士論文，國立高雄師範大學教育系，高雄市。
- 方金雅(2010)。語詞教學。載於王瓊珠、陳淑麗(主編)，**突破閱讀困難—理論與實務**。台北市：心理。
- 王瓊珠(2001)。台灣地區讀寫障礙研究回顧與展望。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，11 (4)，331-344。
- 王瓊珠(2010)。識字教學。載於王瓊珠、陳淑麗(主編)，**突破閱讀困難—理論與實務**。台北市：心理。
- 王宜惠(2010)。不同閱讀能力學童詞素覺識表現之研究。未出版之碩士碩文，臺灣師範大學特殊教育所，台北市。
- 王宜惠、洪儷瑜、辜玉旻(2012)。小學中年級學童詞素覺識與閱讀理解之相關研究。**當代教育研究**，20 (1)，123-164。
- 吳淑娟(2001)。國小閱讀理解困難學童之詞彙能力分析研究。未出版之碩士論文，臺灣師範大學特殊教育所，台北市。
- 胡永崇(2003)。國小四年級閱讀困難學生識字相關因素及不同識字教學策略之教學成效比較。**屏東師院學報**，19，117-216。
- 柯華葳(主編)(2010)。中文閱讀障礙。台北市：心理。
- 柯華葳、方金雅(2010)。閱讀理解評量。載於柯華葳(主編)，**中文閱讀障礙**。台北市：心理。
- 廖晨惠、吳靜芬(2011)。閱讀困難兒童與一般兒童詞素覺識能力之研究。**測驗統計年刊**，19(下)，13-28。
- Adams, M. J.(1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Carlisle, J. F.(1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp.189-210). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirby J. R., Deacon S., Bowers P. N., Izenberg L., Wade-Woolley L., & Parrila R. (2012). *Children's morphological awareness and reading ability*. *Read Writ* (25). pp.389-410. DOI 10.1007/s11145-010-9276-5

