

臺灣幼兒家庭的不同語文環境 在共讀實施之差異

林珮仔

國立台中教育大學 副教授

摘要

本研究調查臺灣北、中、南幼兒家庭語文環境現況，以及父母對共讀活動的實施態度與作法，研究的目的是瞭解有利及不利於幼兒語文素養發展的不同臺灣幼兒家庭語文環境中，其共讀實施的差異。本研究採自編「家庭語文環境量表」，包括親子共讀實施調查，研究參與者來自臺灣 13 個縣市，34 所幼稚園，共 989 個家庭，研究發現家庭社經地位在臺灣家庭共讀實施有差異，將有利於幼兒語文素養發展不同程度的家庭語文環境分為四組，排除家庭社經地位的影響後，此四組家庭在共讀的實施仍有差異，家庭語文環境最有利與最不利幼兒語文素養發展的兩組家庭，其共讀實施有所不同，本文詳加比較與討論。

關鍵字：親子共讀、家庭語文環境、幼兒語文素養

壹、緒論

美國近五十年來，許多研究者對於人類語文能力的發展，有很不同於傳統的看法，逐漸認為人類的閱讀和書寫能力在幼兒期萌發(Leale & Sulzby, 1986)，三十年前，美國研究者深入家庭實地觀察訪談，探究孩童語文素養的發展，發現孩童的語文素養在家人使用語言文字的社會文化情境下薰陶培養(Taylor, 1983; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988)，很多學者致力研究家庭中培育語文素養相關的環境因素，發現有利於幼童語文素養發展的家庭環境因素，包括家人重視語文能力的態度、家人實質提供孩童語言文字的互動機會，並給予運用語言文字的實際支持，以及家中自然運用語言文字的資源或材料(Leale, 1986)。

研究家中運用語言文字的例行儀式(ritual)環境因素，以親子共讀的探討最為頻繁，多數文獻確立家庭的共讀經驗與孩童未來的語言文字技能有關連(Clay, 1982; Hall & Marsh, 2003; Morrow, 1997; Neuman & Dickinson, 2002)，許多美國學者與專家紛紛倡導親子共讀的施行與家庭語文素養方案的推動(Morrow, 1995)，而臺灣社會近年也應國外潮流所驅，在各地推動共讀的活動，蔚為風氣。

然而，台灣本土的親子共讀實証研究，可供參考的並不夠多，但多數倡導者與施行者，在實際的共讀實施中，也多會發現共讀對孩童的益處，深深喜愛上共讀，發展自己的共讀例行儀式(ritual)，尤其臺灣社會文化與美國文化不一樣，現在實施共讀的臺灣父母，並沒有上一代與之共讀的經驗，臺灣的父母如何運用繪本，必然也依循自己的文化背景加以詮釋和自創，而何種共讀互動的模式，有利於臺灣孩童的語文素養發展，目前尚未見文獻中有清楚解答。

針對臺灣家庭語文環境與幼童閱讀理解能力關連的探討，以林慧娟(2008)依據研究者所編的「家庭語文環境量表」，調查的台中市國小學童 444 位為樣本，研究者區分出百分之二十五最有利與最不利孩童語文素養發展的家庭語文環境之幼童，發現最有利與最不利兩組幼童在二年級下學期末所測得的閱讀理解成績有差異。以雪費事後比較，發現臺灣家庭語文環境比照西方家庭語文素養文獻所述的條件，最有利於語文素養發展的百分之二十五家庭，比最不利於語文素養發展的百分之二十五家庭，子女在二年級的閱讀理解較高。

本研究乃進一步擴大研究參與者的地區，包括臺灣北、中、南十三縣市家庭，針對此量表所區分的百分之二十五最有利與最不利孩童語文素養發展的家庭語文環境，其父母所實施的共讀情況，作分析比較，倘若家庭語文環境如西方文獻所述，影響孩童閱讀發展以及學校成就，而親子共讀例行儀式也如西方文獻所述，是家庭語文環境的重要因素，則深入瞭解影響幼童閱讀理解的不同家庭語文環境，在共讀實施的差異，則深具價值。

本研究雖然以西方文獻所謂中高社經地位優質的家庭語文環境特質來評量，區分家庭語文環境的品質，但是主要目的是希望瞭解，對於幼童語文理解發展有所關連的不同家庭語文環境，其共讀實施的差異情形，裨益於規劃未來進入家庭現場實際觀察家庭文化的差異本質，未來期能實質回應不同家庭語文環境的文化需求，來提升臺灣幼兒家庭

語文環境，以利臺灣幼兒語文素養發展。

本研究調查臺灣北、中、南十三個縣市幼兒，在家中所經驗的語文學習環境，以及父母所實施的親子共讀，除了解不同社經地位家庭，在父母自評的親子共讀實施有何差異，且進一步區分家庭語文環境高低不同四組，探討四組的親子共讀實施有何差異，並針對前後極端兩組，分析各組共讀實施的相關情形，以深入瞭解臺灣幼兒在家中所經驗，素質不同的家庭語文環境，在共讀上的差異本質為何。本研究問題如下所述：

- 一、不同家庭社經地位在親子共讀實施五方面，(1)父母在共讀時對語文技巧重視的程度，(2)幼兒投入親子共讀的表現程度，(3)親子共讀正向情緒的表現，(4)父母對幼兒自主表達的重視態度，以及(5)父母對幼兒共讀自主性的培養程度，有何差異？
- 二、有利於幼兒語文素養發展不同程度的家庭，在親子共讀實施有何差異？控制家庭社經地位後，差異是否改變？
- 三、本研究調查中，最有利於幼兒語文素養發展的百分之二十五家庭，以及最不利於幼兒語文素養發展的百分之二十五家庭，兩組各自在父母教育程度、親子共讀起始年紀、父母對幼兒自主性的重視程度、父母對幼兒自主表達的重視，親子共讀正向情緒的表現、幼兒投入親子共讀的程度，以及父母對語文技巧重視的程度，相關為何？兩組差異特點為何？

貳、文獻探討

一、家庭語文環境

(一) 語文素養

英文 literacy 一詞在中文中難以找到直接的翻譯，依據維基百科，傳統界定 literacy 為閱讀與書寫的能力，或泛指運用語言聽、說、讀、寫的能力，現代常指個人閱讀書寫達到足夠的溝通水平，或足以生存在運用文字的社會中，達到理解與溝通的程度，依據聯合國文教科學組織（UNESCO）的界定，literacy 是「人類指認、瞭解、詮釋、創造、溝通、運算和使用各式情境有關的印刷書寫材料的能力，牽涉連續歷程性的學習，讓個體能藉 literacy 的學習，發展知識潛能達成目標，並充分融入廣大的社群」（UNESCO，2004，頁 13）。

傳統的語文發展研究，多把 literacy 界定為閱讀、拼音、寫字、寫作、聽與說等運用語言文字的能力，但自 1980 年代，許多研究人類讀寫能力發展的學者，從社會與文化的角度切入，探討人類讀寫能力發展的社會功能與文化意涵，literacy 的界定不再是以固定不變的單一社會文化情境來界定(Street, 1984)，而泛指人類生存在各式社會文化情境賴以溝通的能力，包括在現代社會運用電腦溝通的能力 (Cunningham, 2000)，若以此社會心理語言學的角度而言，literacy 實可廣義界定為人類運用符號的能力，此種能力足以使人類成為所處該社群文化的一份子(林珮仔, 1993)。

為了將 literacy 與傳統讀寫能力界定區分，本文將 literacy 翻譯為語文素養，廣泛界定 literacy 為人類在各式文化的社會情境，所涵養發展的語言、文字等符號運用能力，

本文所指的家庭語文素養(family literacy)即是採此廣義的 literacy 界定，但是本文所探究的家庭語文環境(home literacy environment)，是強調個體在家庭中發展語文素養，所經歷的家庭環境(home environment)

(二) 家庭語文素養

依據 Teale 和 Sulzby (1986)回顧一世紀以來，人們對於人類如何發展閱讀與書寫所持的觀點，指出歷經了傳統的閱讀準備觀(reading readiness)，和讀寫萌發觀(emergent literacy)的演變，二十世紀前，人們善意忽視幼兒時期可能出現的閱讀行為，二十世紀前六十年，美國一般受成熟學派的影響，認為幼兒時期是正式入小學學習閱讀前的準備時期，入學前的語文能力，未受到認可與關注，一般人認為人類閱讀能力的展現，是從進入學校，透過正式教導才開始。

而自 1960 年代以後，Durkin(1966)率先研究早讀的幼兒，初步探討可能的早讀因素，是來自於家庭，同時有更多的語言研究者，以人類學者或社會學者的田野調查方式，探究家庭文化場域的人類學習歷程，發現人類學習成為社群一份子的歷程中，家庭扮演重要角色，Goodman(1980)提出人類語文素養的源頭(roots of literacy)，是來自於家庭環境中，家人使用語言文字的社會互動，Taylor (1983)首以家庭語文素養為書名，以人誌學(ethnography)的角度，探究家庭成員的語文素養，詳細描述孩童在所處家庭生活的各種不同情境與活動，成功的學會運用語言文字的讀寫能力，Heath (1983)深入美國北卡羅來納州三個社區，觀察孩童在社經地位不同的家庭生活，發現語言文字使用的明顯差異，確立情境與語文能力發展的關連，而 Taylor 和 Strickland (1986) 提供詳盡的人種誌，紀錄家庭所實施的共讀時間與情形，發現故事時間在家庭與孩童語文發展所扮演的重要角色，而 Snow、Barnes、Chandler 與 Goodman(1991)也提出低社經家庭孩童所歷經的家庭生活與語文經驗，探討影響家庭語文發展的要素，這些人誌學的研究，改變人們看待人類語文發展的看法與觀點。

1990 年代以後，讀寫萌發觀(emergent literacy)的兒童發展觀點廣為確立(Neuman & Dickinson, 2002)，人類的語文素養不再被認為是始於某一個時點，人類語文素養的發展始於入學前，而家庭與社區是人類語文素養發展的重要社會文化情境，隨著讀寫萌發觀受到肯定的趨勢，家庭語文素養廣受重視，而且在美國大力推動從家庭社區介入的家庭語文素養方案(Morrow, 1995; Morrow, Tracey & Maxwell, 1995)。

從 Morrow (1995)陳述美國家庭語文素養協會(Family Literacy Commission)對於家庭語文素養的界定，得知家庭語文素養涵蓋父母、兒童與家人在家庭與社區運用語言文字等符號的能力，家庭語文素養的涵養有時是自然而然，來自家中的日常生活，可能包括運用繪圖與書寫分享家人的想法、寫紙條或留言溝通、列出購物項目、閱讀電視節目單、透過言談分享故事等等，而也許是藉由父母引發，或父母與兒童自發性地從日常生活興起的語言文字使用互動，廣義而言，Wasik and Herrmann (2004) 指出 Benjamin 和 Lord 對家庭語文素養的看法，界定家庭語文素養「是一組口說、圖示、象徵的工具」，其程度係指「家庭成員為了達成日常生活各種任務，運用寫作、閱讀、計算、溝通解決問題的一般程度」(頁 7)，亦即，家庭語文素養是家庭成員藉由口說、圖示、符號系統，有意義的人際溝通互動能力，此互動能力所達到的閱讀、書寫、溝通程度，在功能上得以

滿足家庭日常生活的任務。

(三) 家庭語文素養方案

美國 1980 年代的研究，發現美國學童語文能力的發展呈現所謂「滾雪球」的效應，美國學者 Cunningham 和 Stanovich (1998)發現入學幼童愈缺少良好入學準備的語文能力，至小學高年級表現愈差，而至高中也表現欠佳，自 1990 年代，隨著讀寫萌發觀點的確立，美國早期介入方案更強調始自於家庭和幼年，改善幼兒讀寫素養發展的家庭環境，透過強化家庭語文素養的方案，期待從幼兒期開始介入語文素養的培育，可以防止學童未來在學校成就的低落負向循環與學習失敗，家庭語文素養方案(family literacy programs)如雨後春筍般，在美國大舉實施(Morrow et al., 1995)。

Wasik 和 Herrmann(2004)指出支持家庭語文素養方案的信念之一，即在認同社會與親子共同努力可以預防學童在學校學習失敗的風險，同時也假設低社經家庭的父母需要成人教育、兒童教養知識、親子互動訓練，以及兒童教育活動，雖然目前也有學者批評許多家庭語文素養方案無法切實回應高風險家庭文化，無法切實改善整體家庭環境 (Caspe, 2003)，但多數學者認同從家庭推動社會改革方案，支持側重幼兒語文素養的父母教養訓練，可以提升孩童未來在學校的語文學習表現(Rodriguez-Brown, 2004；Wasik, 2004)，Fuligi 與 Brooks-Gunn (2004)歸納三項美國 First National Even Start 計畫的家庭語文素養方案，對幼兒發展的評估，指出成效評估欠缺對照組，但家庭語文素養方案的成效，在多項測驗前後測的結果皆受到肯定，包括如 Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVTR)、Preschool Inventory (PSI)、Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised 的多項分測驗。

(四) 家庭語文環境要素

家庭語文素養方案多強調改善高風險家庭培育孩童發展語文素養的家庭環境，背後所支持的立論基礎，即家庭環境文化與孩童語文素養的發展有相當的關連，典型的研究顯示早期讀寫素養培育的重要，發現在幼年獲得成功閱讀技巧的幼童，傾向未來仍為良好的閱讀者(Cunningham & Stanovich, 1998)，而幼兒時期所萌發的讀寫素養，包括技巧、知識、態度，也被許多研究發現與未來的閱讀書寫發展相關(Morrow, 1997；Neuman & Dickinson, 2002)，許多家庭語文環境的研究，發現幼兒在家中所接觸的語文學習態度、語文經驗、和語文材料，與幼兒的語言和讀寫技巧相關連(Lonigan, 2004)，雖然難以證實其因果關係，但是以不同的觀察方式，可以推知幼兒在家庭環境所經歷的語文經驗，確實與其語言運用的能力相關連(Purcell-Gates, 2004)，而縱貫研究也發現，家庭語文環境的相關變項與家人的特質，可以高度預測兒童早期的語文技能(Storch & Whitehurst, 2001；Tabors, Roach & Snow, 2001)。

針對幼兒語文發展相關的家庭環境因素，Leichter (1984) 從人誌學的角度，提出三種重要的影響因素，包括環境本身的物理資源、兒童在家中的社會互動、家庭的情緒氣氛(emotional climate)； Britto 和 Brooks-Gunn (2001)提出類似的要素，包括語言口說的互動、學習環境、社會情緒氣氛。

Hess 和 Holloway (1984)，以及 Snow、Burns & Griffin (1998)區分家庭語文環境差異的因素，包括對讀寫的重視、對成就的壓力、閱讀材料的獲得、以及和兒童一起閱讀。

而 Wasik 和 Herrmann (2004) 提出四個面向，包括父母特質、兒童特質、親子互動、家中資源。

Powell (2004) 從親職的角度，指出兒童讀寫素養發展和早期學習成功的因素，受到父母信念與行為，在以下四方面的影響，(1)家人口語環境，如親子共讀，(2)早期讀寫素養的支持，如讀寫材料，(3)父母對於兒童學習與發展的期望，(4)父母角色的積極參與。

依照 Bronfenbrenner 和 Morris 的生物生態論(Bioecological Theory)，將家庭環境分成物理的(physical)、社會的(social)，與象徵的(symbolic) 三種人類賴以發展的資源，Roskos 和 Twardosz(2004)以此三種面向，將家庭語文環境因素進一步歸類，物理的因素包括時間、地點、材料；社會的因素，包括人際互動、成人的育兒知識、親子的情緒關係等；象徵的因素，包括語文行為模式與信念等。

依據 Lin (1998) 參考西方家庭語文素養理論，深入家庭場域近十個月的個案研究，研究者發展「家庭語文環境量表」，來檢視臺灣幼兒家庭語文環境，將家庭語文環境分成父母語文態度、父母語文支持、家中語文材料、幼兒語文活動四個面向來探討(林珮仔，2006a，2006b)，以下將量表內容項目，與上述文獻探討比較歸類如表 1 所示。

表 1 影響幼兒語文素養發展的重要家庭環境面向

面向	Leichter (1984)	Hess & Holloway (1984) Snow et al.(1998)	Wasik & Herrmann (2004)	Powell (2004)	Roskos (2004)
父母 態度		對讀寫的重視; 對成就的壓力	父母特質	幼兒發展期望	象徵因素： 語文信念
父母 支持	社會互動 情緒氣氛	一起閱讀	親子互動	家庭口說環境語文 學習支持 父母積極參與	社會因素： 人際互動 成人育兒知識親子情緒 關係
語文 材料	物理資源	閱讀材料獲得	家中資源	間接父母支持	物理因素： 時間、地點、材料
語文 活動		一起閱讀	幼兒特質		象徵因素： 語文行為慣例

國內有關家庭語文環境要素的研究，包括唐榮昌(1995)發現幼兒家中書籍、故事書數量和幼兒認字測驗有正相關，接觸文字機會較多的幼兒，在認字測驗上的表現較佳，吳宜貞和黃秀霜(1998)發現家長對五年級學童的關心和期望，與學童語意區辨、閱讀理解能力呈正向低相關，謝美寶(2003)發現父母的教育期望及本身的閱讀習慣，以及親子閱讀互動，和學童的閱讀理解能力有正相關，而且家庭的閱讀資源，和閱讀理解有高相關，劉靜蓉(2004)也發現家長教育期望愈高，幼稚園大班幼兒語言理解能力及閱讀基本能力也愈佳，並認為家庭有較多幼兒視聽讀物，有助提升幼兒閱讀基本能力，以上所述

國內研究雖探討閱讀環境的部分面向，整體上，支持本研究針對家庭語文環境從父母態度、父母支持、語文資源、語文活動四面向來衡量。

二、親子共讀的實施

許多家庭語文環境的研究，證實家庭語文環境和孩童未來的語言和讀寫技能表現有相關 (Morrow, 1997; Neuman & Dickinson, 2002)，特別是家庭語文環境中的共讀互動，例如 Senechal、Lefevre、Hudson & Lawson (1996)發現一般自評調查無法清楚證實幼兒投入共讀活動對幼兒語言發展的關係，她們改測幼兒對於圖畫故事書的認識，發現幼兒所經驗的圖畫故事書的知識可以預測幼兒的字彙量，亦即幼兒投入親子共讀的頻率可以由其認識圖畫故事書推測，因而共讀接觸頻繁的家庭語文環境因素，可以預測幼兒的字彙發展，Senechal 和 Levre (2002) 為期五年的縱貫研究，也確認了親子共讀活動在幼兒語文發展的重要角色，目前美國的文獻多支持幼兒在家中的故事活動經驗，或稱共讀經驗，與幼兒語文發展的正向關連，包括詞彙發展、交際言談、聲韻技巧和萌發的讀寫知識 (Neuman & Dickinson, 2002)。

深入探討父母在共讀時所持的態度信念與共讀時親子互動的行為，受到很多研究者的關注，Hoff-Ginsberg (1991)著名的研究，首先發現共讀時父母所使用的語言比吃飯時間、玩具遊戲和換衣服的時間要來得豐富，顯示潛藏在親子共讀實施情境的因素，與幼兒語文發展的關連相當重要，母親語言在共讀情境下比其他情境下更加豐富，得到了證實，而針對語言使用的方式，Neuman (1996)則發現能流暢閱讀的父母與非流暢閱讀的父母，在說故事的言談互動方式有別，而幼兒在為期十二週讀書會所增進的字彙與語言能力也有別，其他許多文獻也顯示共讀的父母語言品質是影響幼兒語言發展的重要因素，而此品質與父母的教育程度有其關連。

探究共讀父母言談技巧的研究有許多，有的父母會與幼兒討論文字的技巧，有些則側重在欣賞故事，增進樂趣，Bus (2003) 強調父母在共讀的角色，是創造一種互動的情境，鼓勵幼兒投入閱讀興致，Roberts、Jurgens 和 Burchinal (2005)指出，探討共讀活動表現的興趣、正向情緒，比探討共讀的頻率和互動的言語品質的研究相對較少，但這些重要的社會情緒因素是重要的親子共讀活動的情境因素之一。

共讀時，側重在語文技巧互動(print reference)之父母參照行為，是近年一些實際觀察共讀的研究者會注意到的現象，有些學者認為這樣的語文技巧互動值得鼓勵 (Justice, Weber, Ezell & Bakeman, 2002)，而 Evans 和 Saint-Aubin (2005) 運用眼結合頭套(Eyelink)追蹤幼兒的視覺暫停點 (visual fixation)，發現三、四歲幼兒在共讀時，以視覺途徑探索文字，其實是有限的，Horner (2004)發現共讀時，幼兒被問比較多的問題，也會問比較多的問題，而被問比較多有關文字技巧的問題，也會作比較多文字相關的回應，但是作較多文字回應的幼兒並不一定是認識較多字母的孩子，Senechal 和 Levre (2002) 為期五年的縱貫研究，發現幼兒父母直接教導語文技巧多但疏於共讀的幼兒，在小一的閱讀成就，高於直接教導語文技巧少但勤於共讀父母的幼兒，但是到了三年級時的閱讀理解成就上，卻相對降低，有關於共讀時，父母重視語文技巧與直接教導的行為，是值得後續研究澄清的重要因素。

從 Senechal 和 Levre (2002)的研究，可以得知父母在共讀時的信念與行為，和幼兒未來的語文成就相關連，而 Senechal、Thomas 與 Monker (1995) 即發現共讀時主動積極參與的幼兒比被動聽故事的幼兒，其閱讀理解和字彙表現較佳，因而主動積極參與共讀互動的幼兒，其表現可能和父母對於幼兒自主性的教養信念有關，值得進一步深入探究，尤其臺灣父母普遍重視幼兒語文技巧的養成，與以標準答案回應的習慣，此種文化態度如何影響親子共讀時的互動，是一有趣的課題，臺灣父母對幼兒自主性(autonomy)教養的信念，值得深入探究。

綜合以上所述，父母共讀行為與信念的環境因素，和幼兒未來的語文成就相關連，其中有關共讀時親子的正向情緒行為、幼兒本身的積極投入表現、父母對語文技巧的重視和直接教導，以及父母對幼兒自主性的教養觀，都是值得本研究深入瞭解的共讀實施要素。

三、親子共讀實施的差異

以上文獻強調親子共讀的實施在幼兒語文發展上有重要的角色，而不同家庭環境在共讀實施的差異，最明顯的是在家庭社經地位的差異，Heath (1983)描述低社經非裔美國家庭比中社經白人美國家庭擁有較少的書籍，父母念較少的故事書，較不重視語文學習活動，共讀的風格也有所不同，Scarborough 和 Dobrich (1994) 作的一項 meta-analysis，也確定多數研究顯示低社經地位家庭的親子共讀頻率低於中社經地位家庭，因而幼兒在家中缺少語文經驗的家庭，如缺少共讀機會或語文材料，在文獻上會被認為是不利於幼兒語文發展的家庭。

國內劉靜蓉(2004)和謝美寶(2003)的研究，均顯示家庭社經地位高其家庭閱讀環境越愈佳，謝美寶(2003)發現，高社經地位父母，往往較主動也較有經費添購家中各種閱讀相關設備，並提供各種學習刺激與機會，親子的閱讀互動與閱讀理解達顯著相關，黃芳銘與楊世安(2006)並指出多數研究顯示家庭社經地位與學童的學習有顯著正相關，但是這些因素可能是間接因素，需要探討家庭互動或家居環境的直接因素，才能瞭解直接因素對學童學習的影響。

與其他家庭環境因素比較起來，父母的教育程度也被發現能解釋語文成就較多的變異量，可以預測學童的語文成就，家庭社經地位在許多的研究都顯示與孩童學業成就有正向的關連(Lonigan, 2004)，但是父母教育程度、家長職業、家庭收入不是家庭環境因素中易於改變的因素，探討家庭語文環境因素的重要性，相對於難以輕易改變的社經地位因素，具有更多的成人教育意義、父母教育意義，與幼兒教育意義，本研究希望排除家庭社經地位的因素，瞭解整體家庭語文環境與共讀實施的關連，探討不同家庭語文環境在共讀實施的差異，倘若共讀是家庭語文環境的核心因子，本研究期望瞭解較利與較不利於幼兒語文素養發展的整體家庭語文環境，在共讀實施之差異，將有助於澄清家庭語文環境差異的本質。

也有研究者關注家庭共讀實施多早開始，是否與讀寫素養關連，愈早實施共讀的父母，也許累積較多的共讀經驗，在實施的信念與行為，也許會和共讀實施較晚的父母不同，產生共讀實施行為與信念的差異，如唐榮昌(1995)指出互動良好的親子閱讀愈早

或愈經常為幼兒出聲閱讀，幼兒的早期閱讀能力較好，因而開始實施親子共讀的不同年紀，與臺灣幼兒父母共讀實施信念與行為的關連，也值得進一步探究。

參、研究方法

(一) 研究參與者

本研究參與者包括北、中、南 13 個縣市 989 個幼兒家庭，北部地區包括基隆市、台北縣、新竹市、桃園市、苗栗縣，共 257 家庭，佔總參與者 26.5%；台中縣市共 293 家庭，佔總參與者 30.2%；彰化縣市與南投縣共 257 家庭，佔總參與者 26.5%；南部地區包括台南縣、雲林縣、嘉義縣，共 204 家庭，佔總參與者 21.1%，研究參與者並不包括台北市與高雄市。

研究參與者的教育程度如表 2 所描述，分成六等級，研究參與家庭父母教育程度在國小、國中、高中程度者，約佔總參與者半數，高中以上程度約佔半數，高與中高教育程度父母佔總參與者約半數。

表 2 研究參與者的教育程度

教育程度 (N=989)	父		母	
	人數	百分比	人數	百分比
1.研究所	34	3.4	76	7.7
2.大學	156	15.8	164	16.6
3.專科	280	28.3	223	22.6
4.高中職	400	40.4	351	35.5
5.國中	68	6.9	89	9
6.小學	21	2.1	6	6

依據林生傳(2005)的職業類別分類，研究參與家庭中，屬高級專業與行政人員職業類別，共 105 家庭，佔 10.6%；屬專業人員與中級行政人員職業類別，共 288 家庭，佔 29.1%；屬半專業人員與一般性公務人員職業類別，共 226 家庭，佔 22.9%；屬技術性工人職業類別，共 241 家庭，佔 24.4%；無技術性非技術性工人失業待業職業類別，共 110 家庭，佔 11.1%。

父母教育程度以及家長職業類別在本研究為劃分社經地位的依據，本研究採用林生傳(2005)修定 A. B. Hollringshead 於 1957 所提出的「兩因素的社會指數」理論，區分本研究參與者的社經地位，家庭社經地位指數的計分，以父母教育指數取其高者，加權(乘以 4)，其教育程度國小與國中併入同一等級計算，再加上父母職業指數，取其高者，加權(乘以 7)，依林生傳(2005)社經地位指數區間，劃分社經地位五等級，本研究參與者中，有 40 家庭區分為家庭社經地位一等級，佔 4%；203 家庭區分為家庭社經地位二等級，佔 20.5%；270 家庭區分為家庭社經地位三等級，佔 27.3%；346 家庭區分為家庭社經地位四等級，佔 35.0%，103 家庭區分為家庭社經地位五等級，佔 10.4%。

(二) 研究工具

本研究採用林珮仔(2006a)自編的「家庭語文環境量表」，並運用自編的「親子共讀實施調查」，除了收集家庭語文環境與共讀實施調查資料外，附加四個題目收集父母之教育程度與職業類別，作為計量家庭社經地位的資料。

1. 「家庭語文環境量表」

「家庭語文環境量表」以研究者在家庭場域對臺灣個案的觀察研究，與西方家庭語文素養(family literacy)理論研究為架構，分(1)父母態度—包括父母對子女學習語文所持的正向期待與重視程度，(2)父母支持—包括父母與子女口語對談的機會、家庭提供的語言刺激或回饋、父母對閱讀的示範等，支持幼兒學習發展語言的支持行為(3)語文資源—包括讀物提供的方式、讀物種類的多元程度、獲得讀物的習慣，以及(4)語文活動—包括例行的故事活動、幼兒使用語文材料的活動，由此四個面向，來評估家庭語文環境有利於幼兒語文素養發展的程度，顯示家庭語文環境的優質程度。

本量表父母態度部分共有 4 題，父母支持部分有 9 題，語文資源部分共有 7 題，家庭語文活動部分共有 5 題，除了家庭語文學習資源部份的第 6、7 題採用數量和時間量詞作為勾選的選項之外，其餘皆採李克特六點量表，選項包含「非常符合」、「很符合」、「有些符合」、「有些不符合」、「很不符合」、「非常不符合」，得分分別由 6 分到 1 分逐項漸減，各部分加總，分數愈高，表示該家庭語文環境愈有利於幼兒語文素養的發展與學習，整體家庭語文環境愈優質。

本研究以 989 個家庭為施測對象，求得「家庭語文環境量表」整份量表內部一致性信度之 α 係數為.914；以因素分析法，萃取特徵質大於 1，共得父母態度、父母支持、語文資源，與語文活動 4 因子，累積可解釋變異量 62.122%。

2. 「親子共讀實施調查」。

本研究自編共讀實施調查，主要針對父母共讀時的情形與態度作調查，共 10 題，分為五個面向，(1)父母重語文技巧—父母在共讀時重視子女學習注音與國字的語文技巧，共 2 題，內部一致性信度之 α 係數為.649，(2)幼兒投入共讀—共讀時子女投入共讀的表現，包括子女記得共讀內容，並專注隨時討論共 3 題，內部一致性信度之 α 係數為.935，(3)親子正向情緒表現—父母與子女對共讀表現正向情緒態度，共 2 題，內部一致性信度之 α 係數為.769，(4)父母重視幼兒主動表達—父母在態度上重視子女共讀時的主動表達，共 1 題，(5)父母重視幼兒自主性—父母在行為上重視子女共讀時自己選書，也並非期待父母完全說完故事才讓幼兒發表意見，共 2 題，內部一致性信度之 α 係數為.518，採李克特六點量表，以 989 個家庭為施測對象，以因素分析，萃取因子個數 5，累積可解釋變異量 84.336%，調查表另請父母勾選何時開始親子共讀的年齡選項。

(三) 研究程序

本研究以方便取樣的方式，由來自臺灣北、中、南 13 縣市公私立托兒所或私立幼稚園，恰巧至教育大學進修幼兒教育學程，必修語言發展課程的學生，志願協助蒐集資料，在其任教班級或園所，隨意選取一至兩班，中、大班班級家長調查，有意願協助的

34 名教師，包括少數行政人員共發出 1318 份問卷，請家長以不記名方式作答，為後續追蹤，少部分問卷註明幼兒座號，總共回收 1122 份，另由三位研究生協助系統化嚴格剔除問卷兩次，共剔除 133 份問卷，得 989 份有效問卷，研究者再以 SPSS 套裝統計軟體分析資料。

肆、研究結果與討論

本研究依西方家庭語文文獻所發現有利於幼兒語文素養發展的語文環境條件與要素，發展之「家庭語文環境量表」，調查臺灣北、中、南幼兒家庭語文環境的現況，以及親子共讀的實施，主要目的是從西方幼兒家庭語文環境理論的角度，排除家庭社經地位的因子，檢視臺灣幼兒語文家庭環境，區分有利於語文素養發展不同程度的幼兒家庭四組，瞭解四組家環在共讀實施的差異情形，並分析比較極端兩組家環的共讀實施，分析結果如下所述：

一、家庭語文環境因素在共讀實施的差異

針對家庭語文環境因素在共讀實施的差異分析，本研究首先分析重要的家庭環境因素—家庭社經地位，在共讀實施的差異，本研究依林生傳(2005)以五等級區分家庭社經地位，但是由於第一等級的參與者佔所有研究參與者的比例僅 4%，故將一等級與二等級合併為高、中高社經，三等級為中社經，四等級為中低社經，五等級為低社經四組來比較；再分析整體家庭語文環境在共讀實施的差異，整體家庭語文環境優質的不同程度，以「家庭語文環境量表」總分的四分位數，分成高、中高、中低、低四組來比較。

本研究進一步排除社經地位的因素，瞭解整體家庭語文環境優質的程度在共讀實施的差異情形。

(一) 社經地位

本研究發現，家庭社經地位因素在父母實施共讀重視幼兒學習注音符號與國字的態度上無差異， $F(3,952)=2.38$ ， $MSE=3.47$ ， $p=.068$ ， $\eta^2=.007$ ，顯示不論家庭社經地位高低，臺灣父母重視幼兒注音符號與國字學習的態度沒有差異，而平均數顯示家庭社經地位高、中高此組父母($n=241$)，在重視幼兒共讀時學習注音符號與國字的態度上，平均得分在四組中卻最低($M=9.03$ ， $SD=1.95$)。

由表 3 得知，家庭社經地位因素在幼兒投入共讀的程度上，有顯著差異， $F(3,951)=8.12$ ， $MSE=5.69$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.025$ ，家庭社經地位因素在親子共讀表現正向情緒的程度上，有顯著差異， $F(3,951)=5.81$ ， $MSE=2.35$ ， $p=.001$ ， $\eta^2=.018$ ，家庭社經地位因素在父母重視幼兒共讀時的自主表達，有顯著差異， $F(3,957)=5.72$ ， $MSE=.72$ ， $p=.001$ ， $\eta^2=.018$ ，家庭社經地位因素在父母重視幼兒共讀時的自主性，有顯著差異， $F(3,954)=3.05$ ， $MSE=3.42$ ， $p=.028$ ， $\eta^2=.01$ 。

經雪費事後檢定，本研究發現高、中高社經地位家庭的幼兒，比中，或中低，或低社經地位家庭幼兒，在共讀時投入共讀的程度較高；高、中高社經地位家庭的親子比中低或低社經家庭親子，在共讀時的正向情緒表現程度較高；而在共讀時父母重視幼兒自主表達的程度上，高、中高社經地位家庭的父母，也比中低或低社經地位家庭父母更重

視；而在共讀行為上父母培養幼兒自主性的程度上，高、中高社經地位家庭的父母，比中低社經地位家庭父母更重視。

表 3 比較發現，家庭社經地位高、中高與低兩組家庭，在共讀實施幼兒的投入程度、親子正向情緒表現、父母重視共讀時的幼兒自主表達態度，皆有差異，但是中社經與中低社經的兩組家庭，共讀實施並無差異；而唯有在共讀行為上父母重視幼兒自主性的程度上，家庭社經地位高、中高與低兩組家庭無差異，低社經地位家庭父母並非最不重視幼兒共讀的自主性。

表 3 不同社經地位的親子共讀實施之單因子變異數分析

社經地位	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	Post Hoc
父母重語文技巧(<i>n</i> =956)					
1.高、中高	241	9.03	1.95	2.383	
2.中	270	9.35	1.69		
3.中低	342	9.42	1.85		
4.低	103	9.39	2.08		
幼兒投入共讀(<i>n</i> =955)					
1.高、中高	242	15.88	2.16	8.125***	1>2,3,4
2.中	269	15.26	2.29		
3.中低	343	15.18	2.46		
4.低	101	14.58	2.82		
親子正向情緒表現(<i>n</i> =955)					
1.高、中高	242	10.56	1.36	5.810**	1>3,4
2.中	268	10.23	1.44		
3.中低	343	10.06	1.66		
4.低	102	10.01	1.66		
父母重視幼兒自主表達(<i>n</i> =961)					
1.高、中高	243	5.18	.76	5.716**	1>3,4
2.中	270	4.98	.79		
3.中低	345	4.92	.91		
4.低	103	4.88	.91		
父母重視幼兒自主性(<i>n</i> =958)					
1.高、中高	242	5.76	1.92	3.050*	1>3
2.中	270	5.51	1.76		
3.中低	343	5.29	1.88		
4.低	103	5.40	1.76		

* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$

(二) 不同程度的整體家庭語文環境

將整體家庭語文環境得分，以四分位數，分成四組比較，本研究發現整體家庭語文環境得分不同的家庭，其父母重視幼兒共讀時學習注音符號與國字的態度上，有顯著差異， $F(3,979)=68.06$ ， $MSE=2.89$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.173$ ，整體家庭語文環境得分不同的家庭，其幼兒投入共讀的程度，也有顯著差異， $F(3,978)=130.83$ ， $MSE=4.21$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.286$ ，整體家庭語文環境得分不同的家庭，其親子表現正向情緒的程度，有顯著差異， $F(3,978)=187.12$ ， $MSE=1.53$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.365$ ，也在父母重視共讀時幼兒的自主表達的態度上，有顯著差異， $F(3,983)=119.55$ ， $MSE=.534$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.255$ ，而在父母自評共讀行為上重視幼兒自主性，有顯著差異， $F(3,981)=39.05$ ， $MSE=3.08$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.125$ 。

亦即本調查以家環量表，父母態度、父母支持、語文材料、語文活動四面向，得分最高的百分之二十五的家庭，與其他三組比較，最重視幼兒共讀時學習注音符號與國字，其幼兒最投入共讀，自評其親子共讀正向情緒表現最高，也最重視幼兒在共讀時的自我表達，也在自評行為上重視共讀的幼兒自主性，反之，得分最低的百分之二十五的家庭，與其他三組比較，在共讀實施的五方面，平均自評得分亦最低。

如表 4，經雪費事後檢定發現，整體家庭語文環境高組的父母，比中高組，或中低組，或低組的父母，還要重視共讀時幼兒學習語文技巧；而整體家庭語文環境中高組或中低組的父母，比低組的父母，重視共讀時幼兒學習語文技巧，但亦呈現家庭語文環境中高、中低組的父母，在重視共讀時幼兒學習語文技巧的態度上並無差異。

整體家庭語文環境高組的父母，比中高組，或中低組，或低組的父母，自評行為上重視共讀的幼兒自主性，比較不會完全由父母選書或期待幼兒聽完故事才發表；而整體家庭語文環境中高組的父母，也比低組的父母，更重視共讀的幼兒自主性，但表 4 亦呈現家庭語文環境中高、中低組的父母，在重視共讀的幼兒自主性上並無差異。

而家庭語文環境的不同，在幼兒投入共讀的程度、親子表現正向情緒上，以及共讀時父母重視幼兒自主表達上，都呈現家庭語文環境高組比中高組，中高組比中低組，中低組比低組，還要高的現象，顯示親子共讀實施，在利於幼兒讀寫素養發展不同程度的家庭語文環境中，有明顯差異。

顯然，在共讀實施的五方面如表 4 所示，本研究調查整體家庭語文環境最利於幼兒語文素養發展的百分之二十五家庭，明顯高於整體家庭語文環境最不利於幼兒語文素養發展的百分之二十五家庭，高低組差異顯著，顯示共讀實施本身可能即是決定家庭語文環境優劣的重要因子，但差異也極有可能是來自於家庭社經地位的影響，因此必須排除重要的家庭社經地位的環境因素，才能確認家庭語文環境與共讀實施的關係。

表 4 不同家庭語文環境的親子共讀實施之單因子變異數分析

社經地位	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	Post Hoc
父母重語文技巧(<i>n</i> =983)					
1.高、中高	241	10.33	1.69	68.057***	1>2,3,4
2.中	233	9.57	1.67		2,3>4
3.中低	253	9.21	1.50		
4.低	256	8.19	1.90		
幼兒投入共讀(<i>n</i> =982)					
1.高、中高	241	16.98	1.45	130.832***	1>2>3>4
2.中	233	15.89	1.90		
3.中低	254	15.02	2.00		
4.低	254	13.45	2.63		
親子正向情緒表現(<i>n</i> =982)					
1.高、中高	242	11.42	.84	187.122***	1>2>3>4
2.中	230	10.66	1.15		
3.中低	254	10.04	1.18		
4.低	256	8.88	1.61		
父母重視幼兒自主表達(<i>n</i> =987)					
1.高、中高	243	5.54	.66	119.548***	1>2>3>4
2.中	235	5.22	.63		
3.中低	252	4.92	.65		
4.低	257	4.35	.92		
父母重視幼兒自主性(<i>n</i> =985)					
1.高、中高	256	6.39	1.77	39.054***	1>2,3,4
2.中	253	5.54	1.51		2>4
3.中低	234	5.16	1.67		
4.低	242	4.76	2.02		

*** $p < .001$

(三) 排除家庭社經地位的差異

本研究以家庭社經地位為共變數控制後，考驗整體家庭語文環境四組，在共讀實施五面向的差異，四組差異仍然顯著，亦即排除家庭社經地位的影響，高、中高、中低、低四組不同的整體家庭語文環境，在父母重視幼兒共讀時學習注音符號或國字，仍有差異 $F(3,951)= 77.72$ ， $MSE=2.80$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.197$ ，在共讀時幼兒投入共讀的程度，仍有差異 $F(3,950)= 120.19$ ， $MSE=4.14$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.275$ ，在共讀時親子表現正向情緒，仍有差異 $F(3,950)= 176.41$ ， $MSE=1.51$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.358$ ，在父母重視幼兒共讀時的自主表達，仍有差異 $F(3,956)= 109.217$ ， $MSE=.535$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.255$ ，在父母重視共讀的幼兒自主性，仍有差異 $F(3,953)= 45.45$ ， $MSE=3.01$ ， $p=.000$ ， $\eta^2=.125$ 。

二、高低家庭語文環境的共讀實施差異

經上節的單因子變異數分析和共變量的控制分析後，本研究顯示排除社經地位的影響，高、低家庭語文環境在共讀的實施有顯著差異，而從高、低兩組家庭語文環境，各組家庭在共讀實施相關變項間的相關，更可以瞭解高、低家環組的共讀實施情形與其差異。

為瞭解高、低家庭語文環境的共讀實施差異，本研究以整體「家庭語文環境量表」得分，總分最高的百分之二十五家庭，區分為高家環組，總分最低百分之二十五的家庭，區分為低家環組，欲澄清兩組的共讀實施，分別分析各組的 Pearson 積差相關係數，瞭解各組在共讀實施五面向，與父母教育程度，及共讀起始年間的關係。

尤其探討父母教育程度和何時開始共讀的因素，與父母對共讀實施態度與行為間的相關，更可以瞭解高、低兩組家庭語文環境，在共讀實施差異的本質，因為父母教育程度與父母在共讀時能提供的語言品質和刺激有很大的關連，本研究將父母教育程度指數相加，再作相關分析；而何時開始共讀的因子，可能與共讀經驗的長短有關，愈早實施共讀的父母，可能累積較多的共讀經驗，影響幼兒在共讀時的投入程度，或親子的正向情緒表現等。

高、低家庭語文環境兩組在共讀實施差異的澄清，有助於更了解臺灣幼兒目前所經驗的優質家庭語文環境，與非優質家庭語文環境，在共讀實施上的差異本質，裨益於臺灣幼兒親子共讀推動，與提升幼兒家庭語文環境的參考。

（一）高家庭語文環境組親子共讀實施變項間的相關

如表 5 所示，高家庭語文環境父母重視語文技巧的程度，和重視幼兒共讀自主表達的態度，呈現顯著正低相關， $r=.168$ ， $p=.009$ ，顯示在高家環中，比較重視共讀時學習語文技巧的父母，也可能同時重視幼兒自主表達，同時親子共讀正向情緒也可能仍高， $r=.181$ ， $p=.005$ ，雖然這些變項有些關連，但相關程度不高；但高家環父母愈不重視語文技巧者，明顯地，卻愈重視共讀時幼兒的自主性，呈現顯著負中相關 $r=-.408$ ， $p=.000$ ，而其教育程度也可能愈高， $r=-.266$ ， $p=.000$ 。

亦即，比較不重視語文技巧的父母，其教育程度可能比較高， $r=-.266$ ， $p=.000$ ，而比較不重視語文技巧的父母，也比較早開始和幼兒共讀 $r=-.234$ ， $p=.000$ ，這是一個有趣的發現，亦即顯示高家環家庭的高教育程度父母，傾向早一點開始與幼兒共讀， $r=.260$ ， $p=.000$ ，並且比較不重視共讀時幼兒學習注音符號或國字的語文技巧學習經驗，整體而言，中、高社經地位父母也比低家環父母不重視共讀的幼兒語文技巧學習(見表 3)，這樣的共讀實施模式比較接近西方文獻所倡導的共讀模式，未來研究可以深入瞭解高家環組，教育程度高的父母獲得育兒知識的途徑與學習教養育兒知識的情形，是否是影響高教育程度父母親子共讀實施的重要因素。

有趣的是，表 5 顯示在高家環組，高教育程度的臺灣父母卻不一定重視共讀時幼兒自主表達的表現，父母教育程度與父母重視幼兒共讀的自主表達， $r=-.086$ ， $p=.183$ ，或父母重視幼兒共讀的自主性， $r=.116$ ， $p=.073$ ，在高家庭語文環境的家庭無關連，亦即在高家環組，有其他因素與父母重視幼兒在共讀自主表達或自主性更相關，也許是來自

於父母對於幼兒自主性的教養文化觀，而文獻也多顯示美國中、高社經家庭父母重視幼兒在共讀時的自主表達，未來研究可以深入探討親子共讀實施在教養文化觀的差異（Senechal & Levre, 2002）。

本研究發現共讀時親子表現正向情緒的父母，其幼兒投入共讀的程度較高， $r=.560$ ， $p=.000$ ，顯示在高家環的家庭，父母與幼兒共讀時，父母本身比較享受共讀者，幼兒投入共讀的程度比較高；而幼兒投入共讀程度高的幼兒，其父母比較重視共讀時幼兒自主表達， $r=.381$ ， $p=.000$ ，而其父母教育程度也可能偏高， $r=.138$ ， $p=.033$ 。

簡而言之，高家環教育程度愈高的父母，本身較不重視共讀時幼兒語文技巧的學習，也較早開始共讀；高家環父母本身比較享受共讀，幼兒也會在共讀時常笑者，其幼兒也比較投入共讀。高家環有一群高教育程度又比較不重視共讀時幼兒學習語文技巧的父母，值得深入瞭解其親子共讀的特質，並且追蹤其子女未來在小一、小三，與國一的閱讀理解與語文學習興趣，期進一步澄清共讀實施模式與閱讀理解或興趣的關連。

本調查研究無法深入瞭解高家環組家庭實施親子共讀的真實面貌，未來研究建議進入家庭現場，實地深入觀察高家庭語文環境實施親子共讀的實質特質，以及幼兒在共讀時主動詮釋讀物的自主表達情形，期更能澄清共讀實施與未來幼兒閱讀理解的關連。

表 5 高家庭語文環境的親子共讀實施變項之相關

	1	2	3	4	5	6	7
1. 語文技巧	—						
2. 投入共讀	.124	—					
3. 正向情緒	.181**	.560***	—				
4. 幼兒表達	.168**	.381***	.320***	—			
5. 幼兒自主	-.408***	-.019	-.019	-.004	—		
6. 共讀起始	-.234***	.011	.067	-.029	.131*	—	
7. 教育程度	-.266***	.138	.074	-.086	.116	.260***	—

* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$

（二）低家庭語文環境組親子共讀實施變項間的相關

低家環的家庭，父母教育程度愈高，其子女有傾向在共讀時的投入愈高， $r=.199$ ， $p=.001$ ，而子女投入共讀愈高的父母，親子在共讀時表現正向情緒也愈高，此相關達顯著中相關， $r=.651$ ， $p=.000$ ，另一方面，子女投入共讀愈高的父母也愈重視幼兒共讀的自我表達， $r=.590$ ， $p=.000$ ，但是卻愈不重視共讀時幼兒的自主性， $r=-.416$ ， $p=.000$ ，子女較投入共讀的低家環父母比較傾向講完故事才讓幼兒發表，且多由父母自己選擇共讀的讀物。

本研究顯示低家環父母愈享受共讀經驗者，其幼兒投入共讀程度愈高， $r=.651$ ， $p=.000$ ，也愈重視共讀時的幼兒自主表達， $r=.599$ ， $p=.000$ ，但同時也可能愈重視共讀的語文技巧學習，而卻愈不重視共讀的幼兒自主性， $r=-.407$ ， $p=.000$ ，此模式是本研究

的重要發現，與高家環模式有所差異。

在低家環的家庭，父母重視共讀時幼兒的自主表達，與重視共讀時幼兒的自主性，呈現負相關， $r=-.435$ ， $p=.000$ ，有可能父母在態度上認同對幼兒共讀自我表達的重要，但是共讀時對幼兒自主性的實質作法卻不一致，本研究發現愈認同幼兒自我表達重要的低家環父母，卻愈傾向講完故事才讓幼兒發表，且少讓幼兒選擇共讀讀物，此關連可能反映父母對於幼兒自主性教養觀的文化差異；另一方面，此關連可能是來自於填達的誤差，因為低家環的父母共讀的經驗少，共讀的活動可能非家庭例行的語文活動。

另外，共讀的起始年紀在低家環的家庭，與其他任何共讀實施的變項或父母教育程度，皆無任何關連（見表 6）。

表 6 也呈現，愈不重視共讀自主性的低家環父母，對共讀的語文技巧學習愈重視， $r=-.475$ ， $p=.000$ ，其幼兒愈投入共讀， $r=-.416$ ， $p=.000$ ，親子共讀的正向情緒也愈高， $r=-.407$ ， $p=.000$ ，此結果可能來自於低家環父母共讀經驗少，或呈現反向題的誤差，也可能在低家環的語文環境脈絡下，父母實質上愈介入幼兒共讀者，反而和幼兒的互動更加用心，導致父母自評親子的正向情緒愈加高，並且自評本身引導幼兒更加投入共讀，同時亦顯示低家環父母在自評共讀實施時，認同正向親子互動的父母，在態度觀念上，顯然不重視共讀的幼兒自主性。

張鑑如與林佳慧(2006)依據 DeTemple 和 Tabors(1994)的親子共讀互動類型，分析國內十六對低收入戶母親的共讀，發現國內低收入戶母親最常見的共讀類型為標準互動型，共讀互動中由母親主動提問或引起話題，而由幼兒被動回應母親，而且低收入戶母親會將共讀視為教導的機會，重視幼兒語文技巧的學習，雖然本研究低家環父母並非低收入戶，難以實際比對呼應，但是本研究也呈現愈重視語文技巧的低家環父母，對幼兒的自主性愈不重視的關連，顯示低家環父母重視正向互動的特質者，同時重語文技巧，卻不重視共讀的幼兒自主性。

另一方面，在低家庭語文環境的家庭，重視共讀時幼兒語文技巧經驗的父母，其幼兒不見得不喜歡共讀或不投入共讀， $r=.469$ ， $p=.000$ ，這樣的發現需要進一步進入現場深入探究父母共讀時重視語文技巧的實際表現行為，以研究者曾經觀察過的案例，確實有些臺灣家長非常看重共讀時語文技巧的練習，甚至於研究者曾經觀察過臺灣父母詮釋共讀的方式，就是讓孩子看故事書練習拼音，而其親子的共讀歷程也表現正向情緒，其幼兒的投入度也高，未來研究值得深入瞭解語文技巧的重視與實際引導的行為，在臺灣家庭語文環境所扮演的角色，建議將父母對語文技巧，如認識注音、練習拼注音、認讀國字分開探究與追蹤。

有趣的是，在低家環的家庭脈絡下，父母何時開始與幼兒共讀，與父母教育程度，以及父母如何實施共讀幾乎無相關，表 6 只呈現教育程度愈高的父母，其幼兒投入共讀程度愈高， $r=.199$ ， $p=.001$ ，但相關連仍不是很高，針對這一群低家環高教育程度父母，探討導致其家環得分位居最不利百分之二十五的原因，當具價值。

表 6 低家庭語文環境的親子共讀實施變項之相關

	1	2	3	4	5	6	7
1. 語文技巧	—						
2. 投入共讀	.469***	—					
3. 正向情緒	.447***	.651***	—				
4. 幼兒表達	.455***	.590***	.599***	—			
5. 幼兒自主	-.475***	-.416***	-.407***	-.435***	—		
6. 共讀起始	.059	.117	.066	.056	-.002	—	
7. 教育程度	.057	.199**	.102	.034	.041	.084	—

** $p < .01$. *** $p < .001$

(三) 高、低家環組親子共讀實施的差異

由上述高、低家環組，各組的共讀實施相關分析，歸納四點高、低家環父母實施共讀的差異如下：

高、低家環組的父母，本身愈享受共讀，其幼兒在共讀時愈常開心笑，其幼兒愈投入共讀，能隨時專注討論圖文並記得故事內容，以上投入共讀與情緒兩者相關係數，在高低家環兩組皆最高，但是在高家環的家庭脈絡下，幼兒投入共讀程度，與其父母重視共讀時幼兒學習語文技巧無關，而在低家環家庭脈絡下，兩者卻呈現中度正相關，低家環組幼兒愈投入共讀，其父母同時也愈重視共讀時幼兒學習語文技巧。

在高、低家環的情境脈絡下，幼兒投入共讀程度、親子正向情緒表現，以及父母重視共讀的自我表達，三者都呈現正相關，但是在高家環的家庭脈絡下，三者與父母重視共讀時的幼兒自主性，都無關連，而在低家環家庭脈絡下，三者與父母重視共讀時的幼兒自主性，皆呈現中度負相關。親子共讀分別在情緒與幼兒投入和表達愈正向的低家環父母，愈不重視幼兒自主性，顯示低家環共讀模式，明顯不重視幼兒共讀的自主性；而親子共讀分別在情緒與幼兒投入和表達愈正向的高家環父母，也未必重視幼兒共讀的自主性。此發現值得作深入的共讀文化比較，探討臺灣父母共讀歷程中對幼兒自主性的教養信念。

在低家環家庭脈絡下，父母重視共讀時語文技巧的學習，與其教育程度以及多早和孩子開始共讀，並無關連，而在高家環的家庭脈絡下，呈現低度負相關，顯示教育程度較低，較晚開始共讀的高家環家長，比較重視共讀時語文技巧的學習。

父母教育程度與親子多早開始共讀，在高家環的家庭脈絡下，呈現低度正相關，高家環父母教育程度愈高，愈早開始和子女共讀，而在低家環家庭脈絡下，兩者卻無關連，顯示低家環父母教育程度的可能優勢並未發揮，值得深入瞭解。

伍、結論與建議

家庭社經地位是重要的家庭環境因素，本研究發現不同的家庭社經地位在親子共讀的實施上有差異，而控制了家庭社經地位因素後，不同家庭語文環境四組在親子共讀的

實施五方面：(1)父母在共讀時對語文技巧重視的程度，(2)幼兒投入親子共讀的表現程度，(3)親子共讀正向情緒的表現，(4)父母對幼兒自主表達的重視態度，以及(5)父母對幼兒自主性的培養程度，仍有差異，顯示依照國外文獻有關有利於幼兒語文素養發展的語文環境條件與因素，所發展的「家庭語文環境量表」，以四分位數所區分的不同家庭語文環境，其親子共讀有顯著不同。

本研究對於高低家環組的共讀實施比較，有助於澄清臺灣家庭語文環境在共讀實施差異的本質，並有利於未來實際進入兩組家庭場域觀察研究，確認共讀實施，以及家庭環境脈絡的差異，後續並且值得追蹤探討兩組家庭子女未來在閱讀理解和閱讀興趣的差異，以了解共讀與環境脈絡差異對幼兒零至八歲語文發展的影響，作為本土化的家庭語文素養方案推動的依據與參考。

比較家庭語文環境極端高低組，本研究發現兩組的共讀實施有所不同，以下依據幾項發現提出具體建議：

本研究發現不論家庭語文環境品質被評估為高或低，自評幼兒投入共讀程度高的父母本身比較能享受共讀，幼兒也多在共讀時會笑，顯示自評較能享受共讀的家長，對於幼兒共讀的正向情緒及積極參與的期待也較高，未來家庭語文養方案的規劃中，可以將幼兒文學的課程納入父母教育的方案中，培養父母對幼兒文學的認識與鑑賞興趣，有助於培養幼兒共讀的正向情緒與積極參與。

本研究有關父母在共讀重視語文技巧的發現，包括幼兒投入共讀程度高的低家環父母仍傾向重視共讀時語文技巧的學習，但高家環父母則無此關連；高家環父母愈重視共讀的語文技巧學習，其教育程度愈低，愈晚開始共讀，反之，低家環組無此現象；未來研究需要加以澄清父母在共讀重視語文語文技巧，和幼兒未來的語文能力有何關連，才能在瞭解父母特質的同時，進一步提供家庭語文素養方案，在親子共讀課程規劃的參考與依據。

共讀歷程中，父母對於幼兒自主性的重視與教養實施，可能反映一種文化現象，本研究發現自評幼兒投入共讀程度愈高的低家環父母，也愈不重視共讀的幼兒自主性，自評親子共讀情緒愈正向的低家環父母，也愈不重視共讀的幼兒自主性，自評重視幼兒自主表達愈高的低家環父母，也愈不重視共讀的幼兒自主性，反之，高家環父母並無此現象；未來需要進一步澄清父母在共讀重視幼兒自主性的態度與作法，和幼兒未來的語文能力有何關連，才能在瞭解低家環父母文化特質的同時，進一步提供家庭語文素養方案，在親子共讀互動或父母教養課程的參考與依據。

參考文獻

- 吳宜貞、黃秀霜(1998)。家庭環境變項、認字、語意區辨及閱讀理解能力之關係分析。
教育與心理研究，21，357-380。
- 林生傳(2005)。教育社會學。高雄：復文。
- 林珮仔(1993)。如何助展幼兒讀寫能力。國教輔導，32(3)，20-24。
- 林珮仔(2006a)。臺灣學童整合性英語學習動機與家庭語文環境之相關研究。行政院
國家科學委員會專題研究計畫成果報告(編號：NSC94-2413-H-142-002)，未出版。
- 林珮仔(2006b)。提升移民配偶幼兒家庭語文學習環境方案。載於「2006年幼兒教保
—理論與實務」國際學術研討會論文集(482-493頁)。臺中市：台中教育大學幼
教系。
- 林慧娟(2008)。國小二年級幼童家庭語文環境、閱讀動機與閱讀理解。國立臺中教育大
學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 唐榮昌(1994)。個人變項及家庭環境變項對幼兒早期閱讀能力影響之研究。國立臺灣師
範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃芳銘、楊世安(2006)。家庭因素對國小學童環境行為影響模式之研究。師大學報，
51(1)，159-183。
- 張鑑如、林佳慧(2006)。低收入家庭親子共讀對話分析：話語內容與互動類型。師大學
報：教育類，51(1)，185-212。
- 劉靜蓉(2004)。家庭閱讀環境與幼兒語文能力之相關性研究。國立台北師範學院幼兒教
育系碩士論文，未出版，臺北市。
- 謝美寶(2003)。國小學生閱讀態度、家庭閱讀環境與閱讀理解能力關係之研究。屏東師
範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- Bus, A. G. (2003). Social-emotional requisites for learning how to read. In A. Van Kleeck, S.
A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp.3-15). Mahwah, NJ:
Erlbaum.
- Britto, P. R., & Brooks-Gunn, J.(2001). Beyond shared book reading: Dimensions of home
literacy and low- income African American preschoolers' skills. In P. Britto & J.
Brooks-Gunn (Eds.), *The role of family literacy environments in promoting young
children's emerging literacy skills* (pp.39-52). San Fransciso, CA: Jossey-Bass.
- Caspe, M. (2003). *Family literacy: a review of programs and critical perspectives*. Retrieved
from <http://www.finenetwork.org>.
- Cunningham, J. W. (2000). How will literacy be defined in the new millennium?
Reading Research Quarterly, 35, 64-72.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to
reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Clay, M. M. (1982). *Observing young readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- De Temple, J. M. & Tabors, P. O. (1994). *Styles of interaction during a book reading task:
implications for literacy intervention with low-income families*. Retrieved from ERIC

- database. (ED379615)
- Durkin(1966). *Children who read early: Two longitudinal studies*. New York, NY: Teachers College Press.
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading. *Psychological Science*, 16, 11, 913-920.
- Fuligni, A. S. & Brooks-Gun, J. (2004). Early childhood intervention in family literacy programs. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp.117-136). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodman, Y. (1980). *The roots of literacy*. Retrieved from ERIC database. (ED184067)
- Hall, N. & Marsh, J. (2003). *Handbook of early childhood literacy*. London, England: Sage.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hess, R. D. & Holloway, S. (1984). Family and school as educational institutions. In R. D. Parke (Ed.), *Review of child developmental research* (Vol. 7, pp. 179-222). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Horner, S.(2004). Observational learning during shared book reading: The effects on preschoolers' attention to print and letter knowledge. *Reading Psychology*, 25, 167-188.
- Justice, L. M., Weber, S.E., Ezell, H., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 1, 30-40. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Leichter, H. J. (1984). Families as environments for literacy. In H. Goelman, A. A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp.38-50). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lin, P. (1998). *The case study of a Taiwanese young child's emergent literacy development* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Northern Colorado, Colorado.
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. In B.H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp.57-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrow, L. (Ed.) (1995). *Family literacy: Connections in schools and communities*. New Brunswick, NJ: IRA.
- Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., & Maxwell, C. M. (Eds.) (1995). *A survey of family literacy in the United States*. Newark, NJ:International Reading Association.
- Neuman, S.B. (1996). Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 495-513.
- Neuman,S. B.&Dickinson, D.K. (2002). *Handbook of early literacy Research*. New York, NY: Guilford Press.
- Powell, D. (2004). Parenting education in family literacy programs. In B. H. Wasik (Ed.),

- Handbook of family literacy* (pp.157-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Purcell-Gates, V. (2004). Family literacy as the site for emerging knowledge of written language. In B.H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp.101-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Rodriguez-Brown, F. V. (2004). Project FLAME: A parent support family literacy model. In B. H.Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp.213-229). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roskos, K. A., & Twardosz, S. (2004). Resources, family literacy, an children learning to read. In B. H.Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp.287-304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Senechal, M., Thomas,E. H., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Senechal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E.(1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3, 520-536.
- Senechal, M.,& LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Snow, C. E., Barnes, W. S. Chandler, J., Hemphll, L. & Goodman, I. F. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 53-71). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tabors, P.O., Roach, k. A. & Snow, C.E. (2001). Home language and literacy environment: Final results. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds), *Beginning literacy with language: young children learning at home and school* (pp. 111-138). Baltimore,MD: Brooks.
- Taylor, D.(1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Exeter, NH:

Heinemann.

- Taylor, D. & Strickland, D.S. (1986). *Family storybook reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Albex.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale, & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173-206). Norwood, NJ: Albex.
- UNESCO Education Sector (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper*. Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wasik, B.H. & Hermann, S. (2004). Overview of family literacy: development, concepts, and practice. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp.1-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wasik, B. H. (2004). Family literacy programs: Synthesizing across themes, theories and recommendation. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp.617-631). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

投稿日期：2009 年 06 月 15 日
修改日期：2009 年 12 月 11 日
接受日期：2009 年 12 月 22 日

The Differences of Literacy Environment In Shared Reading Practice of Taiwanese Young Children's Families

Pei-Yu Lin

Associate Professor, Department of Early Childhood Education
National Taichung University

Abstract

A survey was conducted to investigate the literacy environment young children experience in north, middle and south Taiwan, including the investigation on parental belief and practice in their shared reading with young children. The purpose of this study is to understand the differences of shared reading embedded in different home environments where early literacy development may be facilitated in various levels. Self-developed Home Literacy Environment Scale with the survey of shared reading practice was applied. Participants were 989 families from 34 kindergartens in 13 areas of Taiwan. The findings indicated that there was a difference of SES in shared reading practice among Taiwanese families. There was a difference of home literacy environment divided by four groups in shared reading practice after the control of SES as a covariate. This study also described the differences in shared reading between two extreme groups divided by the home literacy environment scale.

Key words : Shared reading, family literacy environment, literacy
development of young children