



# 識字教學

## 淺議幾種常見的教學方法

文 | 老志鈞

### 一、前言

去年（2010）12月，由經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development，簡稱OECD）主辦的2009年全球“學生能力國際評估計劃”（Programme for International Student Assessment，簡稱PISA）測試成績，正式向全球公布。參與這次測試的澳門十五歲學生，在數學和科學這兩科的表現不俗，成績排名中上；但閱讀一科未如理想，成績低於平均值，排名28。

<sup>(1)</sup> 這顯示了澳門十五歲學生的閱讀素養不足，對閱讀材料欠缺反思和評估等能力。<sup>(2)</sup> 這份測試成績，仿若旱天雷一樣，震動了澳門的教育界。一時間，“提升閱讀素養”成為沸沸揚揚的話題。大家紛紛提出各種建議以為補救。其實，要提升閱讀素養，關鍵還在於多閱讀；要閱讀，首先就要識字。

### 二、識字之意義與作用

何謂識字？識字就是要認清字形，讀準字音，理解字義。從心理學角度而言，識字的本質是要記住漢字的形、音、義，而且讓這三個因素相互

溝通，使神經聯繫過程可以在任何一方進行。具體而言，識字就是在漢字形音義之間建立起六種心理聯繫：（一）看見字形，知道該字的讀音。

（二）看見字形，知道該字的字義。（三）聽見字音，知道該字音要表達的意思。（四）聽見字音，知道該讀音代表的字形。（五）想表達一個意思，能發出該字的讀音。（六）想表達一個意思，能寫出該字的字形。<sup>(3)</sup> 也有學者認為，識字的定義不僅限於記認，而是重視四會，“會寫（形）、會讀（音）、會講（義）、會用”。<sup>(4)</sup>

識字是語文教學活動的重要步驟，是閱讀的基礎，也是一切書面學習的基石。識字少，就如清人唐彪〈父師善誘法〉說的“畏書難讀，疾書如讐。”今人田本娜也說：“在閱讀之前必須認識一定數量的漢字，否則就無法整句整段地閱讀。”<sup>(5)</sup> 足見閱讀前，首先要識字，而且要多識字。

識字既然是閱讀的基礎，多識字，就有助於開拓閱讀的廣度和深度，對提升閱讀素養起著良好作用。此外，識字還有加強記憶的功能。兒童在辨

認字形，讀準字音，理解字義的過程中，字形、字音、字義這些刺激與反應，多番重複出現，一次一次聯結，之後牢牢刻記於兒童的腦海裡，間接增強了兒童的記憶力。

### 三、漢字難學？

識字對提升閱讀素養，確實起著良好作用。只是不少人認為學習漢字這個環節，不容易掌握。學生經常讀錯音、寫錯字、解錯義，當中尤以寫錯別字最為嚴重，原因是漢字難學。漢字難學在於字數繁多、字形繁複、字音繁雜。字多，難記；形多，難寫；音多，難讀。三多三難中，字形繁複尤為難學。漢字難學，也就難用。因此，上世紀初就有人主張廢除漢字，要實施漢字拉丁化。漢字是否難學，還有待商榷。即使難，也不在於字的結構複雜、筆畫繁多這方面。試看“龍、齒、變、邊、體、整、欄、寶”這些字，相信甚少人會讀錯寫錯。因為這些字，一方面常用，另一方面筆畫多，提供的訊息較多，辨認也較容易。葉德明說：

漢字本身筆畫的多少，並不能代表該字真正的在記憶上的負擔。“鑫”字有二十四畫，“鑿”有二十七畫，一般國人很少認為“鑫”難認，因他是由三個金字合成的。而“鑿”左上部的字素，僅出現在該字而已，不用在其他的漢字裡。<sup>(6)</sup>

相反，“卅、亼、弋、乂、卂、乇、屮、凵”這些筆畫簡少的不常用字，能完全會讀、知義的人，恐怕有限。又如下列各組的字：“己、巳、巳”，“戌、戌、戌”，“叨、呵”，“以、已”，“揖、楫”，“須、需”，“色、式”，往往互

相誤用。可見學生常寫錯別字，原因不是筆畫繁多，而是形似、音近、音同之字多。呂必松又認為另有他因。他說：

現在仍然到處流傳著“漢字難學”的神話。實際上，所謂“漢字難學”並不是漢字本身的性質所決定的，而是漢字教學不得法所造成的。<sup>(7)</sup>

的確，學生能掌握識字這個環節，關鍵還在於教師的教學方法。只要方法適當，即使教三歲幼兒識字，也不難。

### 四、識字教學之方法

識字教學的方法眾多，現在只提出幾種從古到今常見的教學方法來討論。

#### 1. 蒙學識字

“蒙學識字”或叫“集中識字”。這是一種暫時離開課文，不教語句、段落、文意，而單教生字的傳統教學方法。這種教學方法歷史悠久，有千年以上。教材以《三字經》、《百家姓》、《千字文》、《千家詩》等蒙書為主。所謂“集中”，是指時間集中、字數集中、目標集中。即教導兒童約在一年內，認識約兩千個字，只要求見字形即能讀其音。至於字義、形義的聯結關係、形體的結構特點，兒童能理解就講解；否則無須強求。及至兒童能辨認約二千字，才講解蒙書內容。

前人教導兒童認字，主要是將字形（刺激）與字音（反應）作機械式聯結。此外，還有他法。清人王筠〈教童子法〉、唐彪〈父師善誘法〉、崔學古〈幼訓〉有以下主張：先教獨體字，再教合體

字；先教常用淺易的字，再教不常用難學的字。又主張：教導兒童辨認形似字（戊戌、臣巨、巳已），同音字（文聞、張章、形刑）。兒童經這樣教導，就容易識字。

無疑，上述教法正依據漢字多形似、音近、音同的特性而施行。至於指導兒童認字須由淺入深，循序漸進，正相似於西方教育家海爾巴特（J. F. Herbart 1776 - 1841）提倡的類化原則。另外，《三字經》、《百家姓》等蒙書，全篇韻語，聲律諧暢，對偶排比觸目皆是，有利於教和學，而且易生成效。

不過，也有學者認為“蒙學識字”只依韻文形式編寫教材，而沒有按漢字規律去編寫和教識字，對蒙書還是死記硬背，識字效率不高。<sup>(8)</sup>

## 2. 分散識字

“分散識字”又叫“隨課文分散識字”。民初新文化運動以後，不少人受歐風美雨影響，認為傳統蒙學識字脫離語境教生字，不少生字又遠離學生經驗，加上多不講解字義，讓學生囫圇吞棗，不易記憶，難以產生學習興趣。於是參照印歐語文的識字教學，提出突破傳統教學窠臼的識字方法——“分散識字”。

“分散識字”以“字不離詞，詞不離句，句不離文”為教學原則，將識字教學置於具體的語境中實施，識字和閱讀以至整個語文教學一併施行。教生字既教字音，講解字義，也講述整句、整段或整課的意義。

1958年江蘇斯霞對“分散識字”採取兩種方法

處理：課文較短，生字新詞不多的，就將生字和課文內容結合起來教；課文較長，生字新詞又多的，就先教生字新詞，再教課文。<sup>(9)</sup>

目前，澳門香港的學校普遍採用“分散識字”教學方法。其教學模式一般是：（一）先教導學生將全篇課文朗讀數遍。（二）將課文中的生字揭示出來，再教導學生認識字的筆順和結構。（三）要求學生將生字抄寫數遍。（四）設計作業，讓學生辨別形音義相近的字。（五）以課文中的詞語，讓學生造句。（六）設計聽寫作業，評量學生辨別字音的能力。<sup>(10)</sup>“分散識字”之所以普遍採用，自有其優點。董蓓菲說：

隨課文分散識字為學生提供了豐富的語言環境。這為學生溝通漢字音形義的聯繫，為學生日後提取該漢字音形義因素提供了多種資訊，有利於保持和提取。<sup>(11)</sup>

縱使如此，“分散識字”還有其缺點，主要是：識字數量少，小學六年，才教二千六百個字，不利於提升閱讀量。另外，目前使用的小學語文教材，大多沒有依照兒童識字心理和識字規律來編寫，會讓兒童學習不易。

## 3. 集中識字

“集中識字”是1958年遼寧黑山縣北關實驗學校以“先識字、後讀書，集中教、分散練”為原則，而提出的識字教學方法。所謂“先識字、後讀書”，正相似於“蒙學識字”的教學方法，先大量識字，然後教課文。具體言之，一是指：小學一二年級集中力量多識字，兩年內約達二千

個。另一是指：在一二年級，每冊課本都採用先集中識一批字，然後讀一批課文；再集中識一批字，然後讀另一批課文。也就是先集中課文的生字教，然後讀課文。<sup>(12)</sup>又在讀課文中鞏固識字，從而擴大識字數量。

所謂“集中教、分散練”，是依漢字的結構規律，先教獨體字（即基本字），建立了字的形音義聯繫；再教合體字，將生字按形聲字歸類、同偏旁歸類、形似字歸類、基本字帶字等方式施教。如先讓學生學習“炎”形音義的聯繫，再引導學生比較“炎”同“談、痰、毯”在字形上的差異。接著分別建立“談、痰、毯”形→音義的聯繫。<sup>(13)</sup>

換言之，基本字帶字，即以多個形聲字彼此相同的部分為“基本字”，再由“基本字”加上不同的偏旁，就構成同類字形的字。如：由“青”這個“基本字”字，構成“清”、“晴”、“情”、“請”等字；或由“喬”字，構成“僑”、“嬌”、“驕”、“橋”等字。

“集中識字”依漢字的結構規律教生字，讓學生由機械式的硬記，改為有意義的學習，正補救了“蒙學識字”的不足，也改善了“分散識字”識字量少的缺點。

#### 4. 韻語識字

“韻語識字”原上是世紀八九十年代，遼寧丹東市東港市實驗小學姜兆臣老師主持的“韻律識字·大量閱讀·序列作文”小學語文教學改革的實驗項目。這項目融合了“蒙學識字”和“分散識字”兩者的特點，將二千五百個常用字與其組

成的常用詞，編成一個個合轍押韻、通俗易懂，具故事情節的韻文，讓兒童在學習韻文的過程中識字。1995年，中央教育科學研究所教學研究中心將這識字法加以修訂，改叫“韻語識字·盡早閱讀·循序作文”，並向全國推廣。此後，這識字法稱為“韻語識字”。<sup>(14)</sup>

“韻語識字”按“序”施教，以實現高效能識字。所謂“序”，主要是：（一）先學基本字，再學高頻字、常用字、次常用字。（二）先學基本字，再學拼音，再擴展識字量。（三）先記憶後理解。（四）先學筆畫名稱、筆順、結構，“書空”後筆寫。<sup>(15)</sup>

“韻語識字”教材，總共有一百二十八首詩歌韻文。現舉數首說明：

- （一） 裏綢緞，纏紗條，裝飾風箏情緒高。兩翼平穩外形美，緩緩振翅衝雲霄。
- （二） 一人大，二人天，日月明，小大尖。
- （三） 田力男，不正歪，竹干竿，土里埋。
- （四） 金失鐵，水先洗，言果課，手是提。
- （五） 戶方房，弓單彈，雨令零，車專轉。

五首詩歌韻文各有以下功能：（一）讓兒童認識生字，尤其是筆畫繁多的。（二）讓兒童了解“漢字結構”。（三）讓兒童明白“會意”。（四）讓兒童理解“偏旁部首”。（五）讓兒童認識“音韻”。<sup>(16)</sup>只是詩文的含意不深入，其他的大概也如是。

每首教材的字詞，多是日常事物，加上平仄諧協，押韻上口，符合兒童的學習心理，易於識字，易於理解，也易生興趣。事實上，“韻語識字”正

具備這樣的功能。

## 5. 分析比較識字

“分析比較識字”是十年前筆者依據漢字特點，而提出的識字教學方法。詳細而言，在課文中遇有生字，即依漢字的特點——結構富邏輯性，形義聯繫密切——分析字形、比較差異，以見字義，讓學生易於記憶，發生興趣。

漢字按構形分，主要有獨體字、合體字兩類。分析比較即依這兩類字施行。

**甲、分析法：**教漢字時，依據漢字形義相聯繫的特點，分析字形結構、說明字義的方法。

(一) 教獨體字時，引導學生按筆畫分析，著重形義之間的關係解說，如：

“山”字，像山巒起伏的樣子，“山”字的形和義相符。

(二) 教合體字時，引導學生按組成字體的部件分析，揭示整個文字的意義如何由各部件組成而產生，如：

“盥”字中，“皿”是盆子，內裡盛“水”，“白”是雙手的象形，這幾個單元結合起來，就有“洗手”的意義。

(三) 以形聲字的形符為字根作分析：

以“心”為形符的字，大多和心理活動有關。學生了解“心”之義，對“情”、“悽”、“愧”、“慾”、“想”、“慕”等字義，就易於學習。

(四) 以形聲字的聲符為字根作分析：

“𦍋”義為“微細”。以“𦍋”為聲符的

形聲字，大都具有此意。學生掌握“𦍋”之義，對“𦍋”、“賤”、“淺”、“盞”、“棧”等字義的學習，就容易上手。

**乙、比較法：**教學時，遇有生字與學生學習過的字，在字形、字音上相似或相同，則將新字舊字各自分析，再作比較，以明其間異同；或以常寫的錯別字與其正字比較，讓學生辨認差異所在的方法。如：

(一) “草菅人命”——視人命如野草，任意殘殺。

“菅”——野草名，即白華。

“管”——筆彊也、樂器名，無野草義。

兩者字形的相異，在於“艸與竹”

(二) “凌晨”——接近天亮的時候。

“凌”——逼近也。

“零”——餘雨也、落也，無逼近義。

兩者讀音一致，形和義都有區別。

掌握漢字形義相聯繫這個特點，施以分析比較識字法，對學習結構繁複、同音字多、形似字眾的漢字，深具作用；有助於學生將機械記憶轉為意義記憶，而且容易產生興趣。


## 五、小結

上述五種識字教學方法，“分散識字”最通行於現今澳門香港的學校。識字置於具體語境，和閱讀齊頭並進學習，自有其優點。只是識字數量少，無助於大量閱讀；課文的編寫，大多不符合兒童識字心理和識字規律，有礙兒童識字。“蒙

學識字”、“集中識字”同樣有助於兒童大量識字。不同的是，“集中識字”依漢字的結構規律施教，較之“蒙學識字”多機械式的教授，略勝一籌。不過，“蒙學識字”的蒙書，多兼具識字辨詞、傳授文化知識、充實文學素養、養成道德觀念等多項教育功能，這正是“集中識字”甚至是“韻語識字”所不及的。

“分析比較識字”、“集中識字”兩者都依據漢字的結構規律施教；但“分析比較識字”並不集中識字，而隨課文分散施教；又緊握漢字的特點周全而深入地分析字形、比較差異，以見字義。這方面，“集中識字”有所不及。因“集中識字”施教於小學一二年級，這時期的兒童，其認知發展未足以理解對字形周全而深入的分析 and 比較。

至於“韻語識字”，雖然讓兒童易記、易生興趣，有一定的識字功效；但詩歌韻文編不勝編，即使可編，要兒童記誦意義浮淺的詩歌韻文，不但無益，反而加重其學習負擔。

總之，要採用哪一種識字教學方法，須視乎學生的認知發展而定。幼小學生理解力弱、記憶力強，宜引導學生從感性認識入手，多辨認字形、多讀準字音。對幼稚園學生宜採用“蒙學識字”（若授以“蒙學識字”，就無須再教以“韻語識字”）；對初小學生，就課文教以“分散識字”，就蒙書授以“集中識字”。高小學生理解力漸強，宜引導學生從理性認識入手，對生字施以“分析比較識字”；但無須每個生字都要分析比較，又使用比較法時，須依據類化原則。學生經由理解學習，記憶更深，興趣更大。其實，只要教導得法，學習有心，漢字就無所謂難易。

#### 【註釋】

1. 2009年PISA測試，共有65個國家和地區參與，15歲學生約有47萬；澳門有45間中學5941個學生接受測試。
2. 2003年澳門首次參與PISA測試，至2009年一共三次，閱讀成績每況愈下。
3. 見董蓓菲〈“多認少寫”國內識字教學的新路徑〉，《語文教學》第33期，香港，培生教育出版亞洲有限公司，2006年2月，頁48。
4. 見黃潔貞〈面向教改，破解迷思：“認字”=“識字”？“識字”=“閱讀”？〉，《語文教學》第32期，香港，培生教育出版亞洲有限公司，2005年12月，頁11。
5. 見田本娜《我與小學語文教學》，北京，人民教育出版社，2006年，頁121。
6. 見葉德明〈漢字認讀與書寫之心理優勢〉、李振清等編《中文教學理論與實踐的回顧與展望》，台北，師大書苑有限公司，2005年，頁71-72。
7. 同註6所引書，頁83。
8. 見呂必松〈關於改革漢字教學和加強書面漢語教學的幾點想法〉同註5，頁122。
9. 見戴寶雲《小學語文教育學》，浙江教育出版社，1993年，頁87。
10. 見謝錫金等〈港台識字教學〉，謝錫金《高效識字教與學》，香港，青田教育中心，2001年，頁254-256。
11. 同註3，頁49。
12. 見張田若〈集中識字教學法是教學漢字的好方法〉，《語文教學》第35期，香港，培生教育出版亞洲有限公司，2006年6月，頁7-8。
13. 同註3，頁49。
14. 見戴汝濱〈中國內地識字教學〉，同註10所引書，頁201-203。
15. 同註14，頁210。
16. 同註14，頁212-213。

#### 老志鈞

澳門大學教育學院副教授。