

探討「基本字帶字」識字法對小二學生認記漢字能力及興趣的效應

王少霞、蕭美歡、梁成安

澳門大學教育學院

本研究主要探討利用「基本字帶字」識字法對澳門小二學生認記漢字能力及興趣的效應。用「基本字帶字」及「隨課文分散」兩種方法擬定四次前、後測試試卷及三份問卷，對一班小二學生進行實驗教學，一方面指導他們根據形聲字中形旁表義，聲旁標音的構字規律去認記漢字；另一方面則沿用「隨課文分散」識字法進行比較。研究結果顯示，學生使用「基本字帶字」識字法有顯著的效應，並能使他們積極主動地學習，由此可見，「基本字帶字」識字法有助學生增進認記漢字的能力及提高學習識字的興趣。

關鍵字：基本字帶字、集中識字法、實驗研究法

研究動機及背景

「對於以漢語為母語的人來說，識字是他掌握文化、開發智力的第一步，也是他一生中學習其他本領的基礎」（許嘉璐，1999，頁136）。何以聰、徐家良（1995）指出識字是兒童從運用口語過渡到學習書面語的最初基本環節。小學生要學識一定數量的漢字，才較易理解文意和運用書面語去表達思想，與人溝通。

由於漢字一直存在「三多三難」的問題，即字多難記，形多難寫，音多難讀等原因（謝錫金，1999）。學生閱讀新課文時，每遇生字新詞時，往往被阻礙而不能順利閱讀下去，進而影響對課文的理解。潘慧如（2000）認為：這不僅影響他們的學業成績，更嚴重的是打擊他們的學習興趣，以及對漢字產生莫名的恐懼。

學生初學漢字的難點是認記字形，因此必須探索影響學生掌握字形的各種因素。根據朱作仁（1984）有關錯別字調查的統計（見表一）得知，學生對漢字辨認錯誤，以「形錯」多於「音錯」和「義錯」。錯別字的出現和年齡有關；錯字的多少和年級的高低成反比；錯字出現的頻率跟筆畫、結構有關。

表一 錯別字調查統計表

	形錯	音錯	義錯
五、六年級	61.24%	29.20%	9.14%
三、四年級	60.99%	23.38%	15.65%

陳弘昌（1991）提及，台中忠孝國小許麗卿等四位教師曾統計二年級學生作業的錯字在一年級學過的漢字中共有130個，別字有31個，一年級學過的漢字共366個，錯字佔37%，別字佔8%。

從上述錯字發生的情況看，教師必須針對字形教學作出檢討，幫助學生記住字形。

根據《小學中國語文課程綱要》中列明，在整個小學階段，學生至少認識2,500個漢字。要能讀準字音，認清字形結構及筆順，了解字義，並能正確地書寫、運用（杜文偉，1994）。

澳門大部分小學使用「隨課文分散」識字法，從整個小學階段

看，識字主要和理解課文同步進行。但佟樂泉、張一清（1999，頁87）指出，「邊讀書邊識字，把識字寓於閱讀之中的分散識字法，是識字教學少、慢、差、費的主要原因，也是識字教學長期存在的主要問題。」與此同時，很多老師在教授初小學生時，較為著重指導學生漢字的筆順，忽略了字形結構的指導，著學生反覆抄寫、背誦及默寫，不能充分啟動學生的記憶，容易產生錯別字。相反，如果教師在進行識字教學時，能夠著重強化漢字形、音、義的特徵，配合有效的教學法，能引起學生的興趣，集中他們的注意力，有效增進認記漢字的能力。

因此，為了增進小二學生認記漢字的能力及興趣，研究員希望透過本研究「基本字帶字」教學，指導學生一些基本的字彙知識，包括部首的表義知識、聲旁的表音知識和組字規則知識，來輔助及補充傳統複誦與抄寫的練習，從而了解一般學生的學習成效；並比較「隨課文分散」識字法對學生的成效差異。而本文所指的學習成效，是學生能否在一般小二程度選擇題中認記正確漢字。

本研究的目的，主要有以下三點：

1. 探討「基本字帶字」識字法的實施，對增進小二學生認記漢字能力的效應。
2. 通過「基本字帶字」識字法的教學活動，提高小二學生學習漢字的興趣。
3. 綜合研究結果進行反思，提出建議以供參考並嘗試在教學中實踐。

文獻探討

識字教學主要有「集中識字」及「隨課文分散識字」兩種形式。本研究提到的「基本字帶字」識字法就是集中識字的一種。

「集中識字」在中國傳統教育識字教學中有很長的歷史，但有記載的文獻要算在1958年由遼寧省黑山縣北關實驗學校開始，1960年北京景山學校加入試驗，他們首先在漢語拼音、筆劃筆順、基本

字和偏旁部首這四個教學的基礎上，按照同音歸類、形聲字歸類、基本字帶字等方式指導學生識字（何以聰、徐家良，1995）。

「集中識字」是一種突出字形規律的識字法。漢字的形聲字佔有90%，其形旁和字義緊相聯繫，能由辨認字形，由形知義。如「胡」，加「水」為「湖」指湖泊；加「米」為「糊」指糝糊；加「虫」為「蝴」指蝴蝶，也就是說，形旁已對漢字進行了初步標義，從而把學習識字從「學形知義」變成了「見形知義」，大大縮短了學習認記的過程（周健、尉萬傳，2004）。因此，從形聲字切入，形旁表義，聲旁標音，音、形、義緊密結合，有助識記。由於本研究教授對象為初小學生，故較適宜考慮以形聲字開始，並且擴展到其他字的「基本字帶字」識字法的出現。「基本字帶字」方法的產生標誌著「集中識字」由注重漢字的語音規律到字形規律與字音規律並重，成為「集中識字」最主要的識字方法。

「基本字帶字」識字法通過給基本字加偏旁部首的辦法「歸類識字」，引導學生利用熟字記憶生字，使學生能夠聯繫漢字的形音義（謝錫金，2000）。這種識字法把同樣非表義偏旁的字，也歸到形聲字去學。如基本字「青」，在「清、蜻、情、晴、請、睛」中並非表義偏旁的字，但因這些字在字形結構上都有共同部分「青」，由「青」帶出「清、蜻、情、晴、請、睛」，由掌握一個基本字，帶出一大串有聯繫的漢字，易學易記易掌握，有助學生掌握構字規律，形成學習遷移（陳弘昌，1991；裘錫圭，1984）。

「集中識字」在實施二十年來，從實驗教學的結果顯示（郭林、張田若，1991），學生在這種教學法下學習，確實可以在兩年內學到2,500個字彙數，而且實施該教學法的教師，亦認為對學生的負擔不重。

主要的原因是：在教學過程中，教師能比較充分的利用漢字的構字規律來組織教材，利於學生記憶；學生則按照漢字的構字規律，集中識字，能讓他們較易掌握學習的主動權，有利提高其學習興趣和智力發展，以及提高閱讀和寫作的效率。

傅立圻（2001）指出，根據皮亞傑的「認知發展階段」，小學

一、二年級的學生是進入具體運算階段（concrete operational stage）。他們的認知活動通常要借助實物或具體的經驗而進行，對漢字掌握的過程是從具體到抽象。在觀察字形時，往往只留意到漢字的顯著特徵而忽略其他細微部分，所以教師應通過指導，結合形、音、義，突出字形特徵，引起學生注意細微部分，才能增強識記效果。就以「清、蜻、情、晴、請、睛」為例，引導學生注意這些字雖音近，但字的偏旁是不同的，而意義也異。

而在「集中識字」中，「基本字帶字」的方法正好是一種以字形為中心、以熟字帶生字的識字方法，有助學生具體及形象化的認記漢字。正如顧家漳（1996）提到，由於教師注意形象地分析字形，發展了學生的形象思維能力，當教師啟發學生動腦筋想辦法記住字形時，學生非常感興趣，思維十分活躍。

此外，學生識字的最終目的就是為了「盡早閱讀」，閱讀能力形成得越早，對學生的綜合發展效果越好（史榮光，1991）。從理論上看，「集中識字」能夠提早發展學生的閱讀能力。「集中識字」在低年級堅持以識字為重點，以「基本字帶字」方式先集中識字，後大量閱讀，有利於識字的鞏固和運用，使學生入學後的二年內集中學習2,500個常用漢字，並在識字的同時受到聽說讀寫的綜合訓練，提早進行閱讀和寫作。

另一方面，郭林、張田若（1991）指出，在形近字組中有意義相同的部件，既可促進學生對這些漢字的認知敏感度，又可提高學生的注意力，增進對此組漢字的學習效果，易於記憶。同樣，「集中識字」的根本點是「基本字帶字」，當學生學過「基本字」和一些相關的表意偏旁的知識後，便開始以組為單位學習漢字，這樣可以突出漢字字形的規律性，利於學習和記憶（佟樂泉、張一清，1999），從而減少錯別字。

所謂「隨課文分散識字」就是寓識字於閱讀之中的教學方法。在識字開始的時候，著重字音、字形的教學，然後隨著課文教學將重點移向字義。

「隨課文分散」識字法，是南京師範學院附屬小學斯霞老師於

1958年創始的。它是一種以「字不離詞、詞不離句、句不離文」為主要識字原則的教學法，強調把字詞放在具體的語言環境中來感知、理解和掌握（陳弘昌，1999）。

何以聰、徐家良（1995）指出，「隨課文分散」識字法的主要優點是通過語境制約，結合詞、句等內容進行教學，有助學生更具體、準確地理解和掌握漢字。此外，由於所教的漢字會隨課文分散出現，每課的識字量不多，難點分散，學生較易掌握；加上剛學過的漢字就在課文中及時重現，便於學生記憶。只要教師能遵循「隨課文分散」識字法的教學原則去開展識字教學，能大大提高識字教學的效率。

綜合本章所述：「集中識字」主要依據漢字中佔有很大比例的形聲字的規律，以字形為中心組織漢字。而帶出漢字的「基本字」大多是熟字，或一個共同部件（基本字），學生在識字時可以利用已有的知識經驗，化簡為易，利於識字過程的遷移，提高認記漢字的能力。

「隨課文分散」強調在具體的語言環境中識字，依據課文內出現的漢字，分散學習十幾個字，透過組詞、造句等形式加深學生對所學漢字的印象，增加識字的途徑和趣味性。這種方法寓識字於閱讀之中，在識字的同時，通過語境發展學生的語言，從而培養學生識字的能力。

研究方法

本研究採用實驗研究法及問卷調查法，分別探討「基本字帶字」識字法在增進小二學生認記漢字的能力及興趣的效應。

本研究分問卷、前測、實驗教學和後測四個步驟進行。實驗之前，研究員選出20組字（每組4個字）作為教學內容，這些字主要摘自《學生易混字多音字辨析詞典》及多套澳門現時大部分小學所採用的香港小學中國語文課本。有些字是受試者一年級時學過的，如「沙」、「故」、「雲」等；有些是受試者未學過的，分別收入在

二年級下學期至四年級的語文課本內，如「吩」、「峭」、「展」等。研究員依據以上20組字，分別利用「基本字帶字」及「隨課文分散」識字法設計四節實驗教學課，然後按教學內容分別設計四份試卷作為前、後測，目的在於了解受試者接受教學前後的識字情況。

整個研究程序如下（見表二）：首先安排受試者填寫一份問卷，了解他們對中文的興趣，然後用四節課進行實驗教學，每節40分鐘。大致依「前測→教學→複習→後測」等步驟進行。每節課的前後測皆用同一份卷。

第一、二節採用「基本字帶字」識字法。這是因為受試者在接受實驗前一直沿用「隨課文分散」識字法，研究員希望先用新方法（基本字帶字）吸引他們學習。實驗後所得的結果用以檢定新方法對增進學生認記漢字的效應，以及對中文的興趣。第三、四節則回頭採用舊的「隨課文分散」識字法。因為學生已經接受過新方法，這樣安排可以方便學生作出比較。實驗後所得的結果用以檢定舊方法對增進學生認記漢字的效應。受試者需於每兩節課後填寫一份問卷，用以收集受試者對不同識字法的意見。

表二 研究設計大綱

步驟	實施程序	目的
一	問卷調查(一)	了解受訪者對中文的興趣情況。
二	第一節「基本字帶字」識字法	考核受試者能否根據形聲字的結構特徵認記漢字。
三	第二節「基本字帶字」識字法	
四	問卷調查(二)	了解受試者對使用「基本字帶字」識字法的意見。
五	第三節「隨課文分散」識字法	考核受試者能否根據文意認記漢字。
六	第四節「隨課文分散」識字法	
七	問卷調查(三)	了解受試者對不同識字法的意見。

由於實驗教學的安排要得到校方行政上的支持，故不能設控制組，在沒有控制組的限制下，以上的研究設計已是較為可取的。同樣因此原故，本研究亦只有四節課的實驗教學，雖然時段不是太長，但仍可作某程度上的參考。日後若得到更多的支持，可加設控制組，加長實驗研究的節數和作更詳細的研究。在整個研究過程中，受試

者可因著不同的識字法進行比較，選出一種較能增進認記漢字的能力，以及較易提高他們學習中文興趣的識字法。

研究對象

本研究以小二學生為研究對象，共45人，男生25人，女生20人。這學校在區內是一所程度普通的學校，受試班級的中文程度屬中等，對中文頗有興趣，課堂表現比較活躍；受試者的家庭背景屬於低下層，大部分學生由母親替他們溫習。在實驗前，受試者在以往的語文學習中，曾經在分辨形近字的練習題中，對「基本字」有初步的接觸，亦對部分偏旁、部首的意義有所了解。

測卷、問卷及實驗教學內容

本研究包括四份前後測試的試卷，四節實驗教學設計及三份問卷。四份前後測試卷的目的是測試學生認記漢字能力，以選字形式設計，以便檢定受試者對漢字的認知、辨識及應用能力。

第一、二份測試卷是根據「基本字帶字」識字法的特點設計，內容以形聲字為教學用字，分為5部分，共20題，每部分均有一個「基本字」，並由此「基本字」帶出4個形近字，讓受試者按提示在句子中填空，藉此測量受試者能否按形聲字的結構規律認記漢字。例如，試卷提出四個填充問題，此四題的正確答案分別是「炒」、「沙」、「鈔」和「砂」，試卷於是要求學生將此四字配對四個問題，以便考查學生認記漢字能力，如此類推。

在這研究中，我們只要求小二學生分辨形狀相似的單字，不再將異體字和聲調相似的字再分類。如在以上例子中，只將「炒」、「沙」、「鈔」和「砂」四字歸一大類，不再將「沙」和「砂」細分為一小組的異體字，而「鈔」和「炒」又分為另一小組。在日後的研究中可以考慮更詳細的分組方法。

第三、四份測試卷是根據「隨課文分散」識字法的特點設計，整份試卷分為5部分，共20題，每部分均有4個音、形、義皆不相同的漢字，讓受試者按提示在句子中填空，藉此測量受試者能否按句

子的意思認記漢字。以上四份測試卷的內容，部分漢字是受試者以前學過的，有部分則是沒有學過的。實驗教學內容與測卷相互配合。

除測試卷外，本研究共有三份問卷，目的為量度學生學習漢字的興趣，三份問卷在不同的時候查詢學生對學習的興趣，問卷二及三分別查詢學生對「基本字帶字」及「隨課文分散」識字法的意見。問卷中共同題目所得的結果，可以反映受試者對不同識字法的喜歡程度，並能檢定受試者對不同識字法的影響。

研究結果分析及討論

研究結果分為三大部分：（一）以漢字作基礎，分析每個漢字在前後測的差異；（二）以學生作基礎，分析學生在前後測的差異；（三）問卷結果，分析學生在研究過程中興趣的變化，以及對兩種教學法的意見。

（一）以漢字作基礎

在第一次測試（見附錄一），已學過的漢字，從前測成績顯示，各題的答對率均在80%至100%之間，根據受試者的程度，成績頗令人滿意。其中第6題的「清」字及第9題的「課」字，全部皆選擇正確。除了因為已學過，也因這些漢字能直接按形聲字的結構去認記，易於記憶。經過教學，從後測成績顯示，各題皆有進步，其中第8題的「蜻」字，答對率高達100%。第15題「粉紅色」的「粉」字，可能因學生背景或其他因素，前後測試的成績（80%及88.89%）沒有明顯的進步。但除此之外，其餘的答對率高達97%，顯示他們已懂得利用形聲字的結構規律去認記漢字。

在同一測試中未學過的漢字，受試者在前測的成績相對而言較不理想。其中第16題的「芬」字及第17題的「燥」字等，答對率只在40%至50%之間，成績較差，這除了跟未學過有關外，也反映出受試者仍未懂得按形聲字的結構去認記。經過教學，從後測成績顯示，各題皆有明顯進步，其中第2題的「鈔」字及第3題的「炒」字等，

它們的形聲結構十分明顯，受試者較易認記，故此答對率高達97%以上。顯示受試者經指導後，能按形聲字的結構規律去認記漢字。有些字如：第14題「氣氛」的「氛」字，可能對小二學生較為困難，前後測試的成績沒有明顯的進步。

第二次測試（見附錄二）跟第一次測試目的相同，但程度較高，未學過的漢字是從三、四年級的語文課本內尋找的。在已學過的漢字中，從前測成績顯示，除了第18題的「槍」字外，其餘各題的答對率在70%至100%之間，根據受試者的程度，成績一般。其中第1題的「姑」字及第13題的「消」字，在前測中，全部皆正確，這除了已學過的關係，也因這些字能直接按形聲字的結構去認記。教學後，從後測成績顯示，各題皆有進步，其中第2題的「枯」字及第3題的「估」字等，答對率高達100%，其餘各題高達80%至97%之間，顯示他們已懂得利用形聲字的結構規律去認記漢字。有些字如：第18題「手槍」的「槍」字，不易被受試者依據形聲字的結構規律去認記，故此前後測試的成績（60%及88.89%）沒有明顯的進步。此外，第10題「星期」的「期」字，後測成績竟較前測成績低（95.56%及91.11%），這可能是受試者在填寫後測卷時偶一不慎或經過實驗教學後把漢字混淆的結果。

在未學過的漢字中，前測的成績並不理想，因不是在他們的認知範圍。其中第17題的「搶」字及第19題的「滄」字等，答對率只在55%至63%之間，成績較差，反映出他們仍未懂得按形聲字的結構去認記。經過教學後，從後測成績顯示，各題皆有明顯進步，其中第2題的「枯」字及第3題的「估」字，形聲結構十分明顯，較容易認記，答對率高達100%，顯示受試者經指導後，能夠利用形聲字的結構規律去認記漢字。有些字如：第7題「一根」的「根」字，不易被受試者依據形聲字的結構規律去認記，前後測的成績（73.33%及80.00%）沒有明顯的進步。

第三次測試（見附錄三）使用「隨課文分散」識字法進行測試，目的讓受試者對「基本字帶字」及「隨課文分散」識字法作出比較。在已學過的漢字中，從前測成績顯示，大部分题目的答對率在80%

至97%之間，其中只有第1題的「雲」字，答對率達100%。根據受試者的程度，成績不太理想，因為這些漢字，受試者很早已學過了；但是，由於他們在前測過程中，需要依據題目的意思配上合適的漢字，倘若學生未能理解句子的意思，他們很難從中選擇合適的結果，便會出現胡亂填寫的情況。經過教學後，從後測成績顯示，各題皆有明顯的進步，其中第3題的「歌」字、第9題的「麗」字及第13題的「然」字等，答對率高達100%，其餘各題的答對率在90%至95%之間，顯示他們已懂得按文章的上下文理去認記漢字。

在未學過的漢字中，受試者在前測的成績並不理想，由於不是在他們的認知範圍，故此，很難依據文章內容填寫答案。其中第11題的「碧」字、第12題的「捧」字及第17題的「展」字等，答對率只在35%至50%之間，成績較差，反映出受試者不懂得按文章的上下文理去認記漢字。經過教學後，從後測成績顯示，各題的成績皆有進步，尤其第15題的「豐」字、第17題的「展」字及第19題的「潑」字，受試者經指導後，明白它們的意思，便較容易填寫答案；是以與前測比較相差很大，介乎30%至40%之間，顯示受試者能按文章的上下文理去認記漢字。

第四次測試（見附錄四）跟第三次測試目的相同，但程度較高，大部分未學過的字是在三、四年級的語文課本中。在已學過的漢字中，從前測成績顯示，大部分題目的答對率在68%至93%之間，成績不太理想，因為這些漢字，受試者很早已學過了。主因可能在這前測過程中，需要依據題目的意思配上合適的漢字，倘若受試者未能理解句子的意思，很難從中選擇合適的結果，便會出現胡亂填寫的情況。結果反映只有部分受試者能依據文章內容的意思，配上合適的漢字組句。經過教學後，從後測成績顯示，各題皆有明顯的進步，其中第7題的「扇」字，答對率達100%，其餘各題在90%至95%之間，顯示他們已懂得按文章的上下文理去認記漢字。

在未學過的漢字，受試者在前測的成績較差，因為這些字不是在他們的認知範圍內，故此，很難依據課文內容填寫答案，所以成績差是一個正常的現象。其中第1題的「似」字、第2題的「靈」字

及第19題的「盆」字，答對率只在44%至50%之間，成績較差。這除了未學過的關係，也反映出他們不懂得按文章的上下文理去認記。經過教學，從後測成績顯示，各題的成績皆有進步，其中第5題的「搖」字及第19題的「盆」字，受試者經指導後，明白它們的意思，便較易填寫答案，與前測比較相差很大，介乎26%至35%之間，顯示受試者已能按文章的上下文理去認記漢字。

(二) 以受試者為基礎

研究員根據四次測試之前後測的平均數及標準差的差異情形（見表三），進行以下的比較分析。

表三 四次中文識字測試的前後測試總成績（ $N = 45$ ）

節數	使用的識字法	測試	平均分	標準差	相差	Effect Size
一	基本字帶字	前測	15.38	3.42	2.98	1.08
		後測	18.36	2.08		
二	基本字帶	前測	15.93	3.35	2.31	0.82
		後測	18.24	2.29		
三	隨課文分散	前測	14.29	4.54	3.69	1.04
		後測	17.98	2.54		
四	隨課文分散	前測	14.07	4.41	3.51	1.01
		後測	17.58	2.53		

結果顯示，受試者在四次測試中，全部後測得分高於前測，所有Effect Size皆大於0.8，顯示後測的增值為「大」，可見受試者經過教學，均能增進認記漢字的能力。同時，研究員分別就兩種不同識字法之前、後測的平均數作出比較。結果顯示，使用「基本字帶字」識字法的前、後測平均分高於使用「隨課文分散」識字法，表示經過教學後，「基本字帶字」識字法的確較有效增進受試者認記漢字的能力。

另一方面，就兩種不同識字法之前、後測的標準差來看，使用「隨課文分散」識字法有較顯著的差異。這情況跟研究設計有密切的關係，因為整個研究分別利用四節課進行，每節皆有前、後測及實驗教學，而且前、後測試卷的內容是一樣的。由於受試者在使用「隨課文分散」識字法的前測得分較低，故此，經過教學後，受試

者對教學內容具有短期的保留效果，所以在後測的得分有較大幅度的進步。而使用「基本字帶字」識字法時，受試者在前測取得的成績已令人滿意，處於一個較高的水平，經過教學後，後測的成績也提高了，但差異不大，這是一個正常的現象。

總括而言，使用「基本字帶字」識字法，受試者較易掌握漢字的構字規律，對增進認記漢字的能力有較高效應；使用「隨課文分散」識字法，只要受試者了解文章的意思，便能較易掌握漢字的形、音、義，亦能增進認記漢字的能力。

(三) 問卷結果

從表四問卷結果顯示，大部分學生非常同意新方法「基本字帶字」更加容易認記漢字、使自己認識漢字倍增和增進認記漢字能力的均有31和38位，而非常同意喜歡新方法和覺得新方法輕鬆又有趣的分別有32和36位。

表四 學生對新方法「基本字帶字」的意見 (N = 45)

項目	非常同意	幾同意	沒有意見	幾不同意	非常不同意
新方法有助我更容易準確地認記漢字	38	1	3	3	0
新方法能使我認識的漢字數量倍增	31	11	2	1	0
使用新方法能增進認記漢字的能力	33	8	3	1	0
相對於以前，我較喜歡用新方法進行識字學習	32	8	4	0	1
使用新方法進行識字學習，我覺得既輕鬆又有趣	36	5	4	0	0

表五顯示大部分學生均認為「基本字帶字」識字法有助認記漢字、較易增加認識漢字數量、較有效增進認記漢字能力，大部分學生較喜歡「基本字帶字」識字法進行學習和覺得它既輕鬆又有趣。

表六顯示三次問卷中學生對中文興趣的變化：（一）我對中文的興趣濃厚，（二）我上中文課會特別留心聽課和（三）我會主動學習中文，以上三條題目用以量度學生對中文的興趣，每次問卷均列有。結果發現在「非常同意」這一選項中，在問卷二中有較多的頻率，顯示在「基本字帶字」教學之後，學生對中文、上中文課和

表五 比較「基本字帶字」及「隨課文分散」識字法 (N = 45)

	「基本字帶字」 識字法	「隨課文分散」 識字法	不知道
哪一種識字法有助你更加容易準確地認記漢字？	35	5	5
哪一種識字法較易增加你認識的漢字數量？	32	8	5
哪一種識字法較有效增進你認記漢字的能力？	33	6	6
你較喜歡使用哪一種識字法進行識字學習？	35	5	5
使用哪一種識字法進行識字學習，你會覺得既輕鬆又有趣？	30	4	11

表六 三次問卷中學生對中文興趣的變化 (N = 45)

項目		非常同意	幾同意	沒有意見	幾不同意	非常不同意
我對中文的 興趣濃厚	問卷一	31	9	2	0	3
	問卷二	32	8	3	1	1
	問卷三	28	9	6	1	1
我上中文課 會特別留心 聽課	問卷一	21	21	2	1	0
	問卷二	26	16	2	1	0
	問卷三	24	13	5	3	0
我會主動學 習中文	問卷一	18	19	7	0	1
	問卷二	29	13	1	2	0
	問卷三	26	12	4	3	0

主動學習中文的興趣相對「隨課文分散」而言均較為大。若結合表四、表五和表六的數據，不難推測「基本字帶字」相對「隨課文分散」而言對提升學生學習中文的興趣有較大的效果。

結論及建議

本研究目的在探討「基本字帶字」識字法能否增進小二學生認記漢字的能力和提升學習漢字的興趣，得出以下的結論。

- 一、四次中文識字測試經過前、後測的成績比較，全部受試者在後測的成績比前測有顯著的進步，顯示受試者經過實驗教學後，均能增進認記漢字的能力。

- 二、受試者在使用「基本字帶字」識字法的前、後測平均分高於使用「隨課文分散」識字法，表示經過教學後，使用「基本字帶字」識字法，受試者在認記漢字能力表現較為優於使用「隨課文分散」識字法。
- 三、從「基本字帶字」識字法的後測明顯高於前測成績，顯示受試者能在一組形似字中找出「基本字」後，根據相關的偏旁了解字義和分辨其異同，達到以組為單位學習漢字，有助記憶。顯示以形聲字作為教學材料進行識字教學，的確有助受試者通過同音歸類和突出字形規律的方式認記漢字。也回應了郭林、張田若（1991）的研究發現。
- 四、雖然受試者使用「隨課文分散」識字法所得的測試成績不及「基本字帶字」識字法，但經教學後，其增值較快，因為學生在教師的指導下根據文章的線索理解去分析漢字的字形特徵，當學生了解文義後，便能逐漸掌握漢字的構字規律，從而增進認記漢字的能力。

事實上，「隨課文分散」的好處是在識字的同時能令學生認識相關「情境」，這是「基本字帶字」不能做到的。但「基本字帶字」的好處在於能把教與學的精神集中在認識單字上，而「隨課文識字」屬「分散識字」，在學與教上的精力並不集中在認識單字上。
- 五、研究員分別利用「基本字帶字」及「隨課文分散」識字法指導受試者認識漢字。從測試結果顯示，有些被認為適合三、四年級程度的漢字，受試者也能認記出來，這結果反映出學生識字的潛力，可透過適當的方法引發出來。
- 六、從問卷調查的結果可以知道，經過使用「基本字帶字」識字法後，受試者能夠通過觀察、聯想、比較及分析，了解漢字結構的規律，有助他們容易記住字形，因此在學習過程中，受試者明顯變得主動、積極，顯示受試者喜歡使用「基本字帶字」識字法。

七、經問卷調查的結果顯示，使用「基本字帶字」識字法，受試者大多能真正投入課堂中，對認識漢字表現異常投入，很喜歡上識字課。由此可以看出，「倡導各項教學法時，學者們都離不開培養學生的學習興趣，只要他們有興趣，便會不斷自動吸收新知識，源源不絕。」（顧家漳，1996，頁49）

結合本研究的過程和研究結果，現提出下列建議。

一、教學方面

1. 在現行的識字教學中，滲入新式的教學法。

本研究使用「基本字帶字」識字法，從實驗結果顯示，有助增進學生認記漢字的能力，但若真正施行到學校裏，則必須將現有的課程經過剪裁及整理，才可付諸實行。因此，為免課程受到影響，又能改善識字教學，研究員認為可以在傳統的教學再滲入一些新式教學法作輔助。例如教師可指導學生自己分析字形，利用學過的漢字進行比較，鼓勵他們用自己的辦法記住字形，有助加深對漢字的記憶，也可發揮自學能力。

2. 教師充分做好課前的準備，有計劃地進行識字教學。

進行識字教學要有系統和計劃，教師應以學生為中心，找出一些適合他們的方法加以運用。上課前，做好準備工作，以學生的已有經驗和知識作為基礎，把將要施教的內容有計劃地組織起來，同時，通過各種不同的練習形式，吸引他們學習，如透過朗讀、配詞、改錯等活動，將所學的漢字反覆運用，加強漢字中形、音、義的聯繫，增強識記效果，務使學生在多姿多采的字彙運用中，逐步提高認記漢字的能力。

3. 教師宜吸取兩種識字法的優點，採用邊集中識字邊閱讀。

從實驗結果顯示，「基本字帶字」及「隨課文分散」兩種識字法都能取得了較好的教學效果。由此可見，不同的識字方法均有各自的優越性；但不論何種識字方法，都得注意運用漢字形、音、義

特點，並克服或彌補自身識字方法之不足。所以，進行識字教學，教師宜採用多種形式識字。正如朱作仁（1984）指出，若能吸取了兩家之長，有助學生理解和鞏固漢字。

二、研究設計方面

1. 本研究由於受環境所限，只能就研究員任教的一班小二學生進行實驗教學，故沒有「控制組」及「比較組」，因此，實驗所得的結果只能反映受試者的情況。如果能夠嘗試以更多不同程度及能力的學生，做一個較有系統、較全面的研究，相信能更準確地了解學生認記漢字能力的發展情形。
2. 本研究以選字形式進行測試，目的在於考查學生對字彙的認知和辨識能力。由於在四次中文測試中，學生所取的得分較高，顯示學生的認知及辨析能力很強。但從測試角度看，選字測試較容易，所以他們較易獲取較好成績。如果要作進一步研究，不妨嘗試採用填字、改錯別字等較為複雜的形式進行測試，相信所得的結果，將能更全面反映學生認記漢字的能力。
3. 本研究是對「基本字帶字」的一個初步探討性研究，有關初小學生需要學的單字很多，未能盡錄在本研究中，日後若能擴大單字數量，可考慮運用因素分析（Factor Analysis）等工具分析單字之間的內部結構。或將單字作更詳細的分組分析。

參考文獻

- 史榮光(1991)。《聽讀識字及其心裡分析》。載袁曉園(主編)，《漢字漢語學術研討會論文集(上)》(頁314-327)。長春：吉林教育出版社。
- 朱作仁(1984)。《語文教學心理學》。哈爾濱：黑龍江人民出版社。
- 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。
- 佟樂泉、張一清(1999)。《小學識字教學研究》(頁87)。廣州：廣東教育出版社。

- 杜文偉(1994)。《小學語文教學的理論與實踐》。廣州：廣東高等教育出版社。
- 周健、尉萬傳(2004)。〈研究學習策略改進漢字教學〉。《暨南大學華文學院學報》，第1卷第56期，頁1-9。
- 許嘉璐(1999)。《語言文字學及其應用研究》(頁136)。廣州：廣東教育出版社。
- 陳弘昌(1991)。《國小語文科教學研究》。台北：五南圖書。
- 郭林、張田若(1991)。《集中識字教學的理論與實踐》。北京：教育科學出版社。
- 傅立圻(2001)。《小學生的認讀能力》。載劉筱玲(主編)，《小學中文教師》，第5期(頁43-51)。香港：小學中國語文教育研究學會。
- 裘錫圭(1984)。《文字學概要》。台北：萬卷樓圖書。
- 潘慧如(2000)。《香港常用字字形精解》。香港：中華書局。
- 謝錫金(1999)。《愉快學漢字》。香港：香港大學課程學系。
- 謝錫金(2000)。《綜合高效識字法》。香港：香港大學課程學系。
- 顧家漳(1996)。《顧家漳低年級教學教例與經驗》。北京：人民日報出版社。

附錄一

第一次中文識字前後測試（基本字帶字識字法）成績統計結果

題號	測試字	答對百分比(%)		
		前測	後測	相差(%)
1.	沙 *	82.22	97.78	15.56
2.	鈔	71.11	97.78	26.67
3.	炒	84.44	100.00	15.56
4.	砂	57.78	95.56	37.78
5.	猜	91.11	97.78	6.67
6.	清 *	100.00	100.00	0.00
7.	睛 *	91.11	97.78	6.67
8.	蜻 *	95.56	100.00	4.44
9.	課 *	100.00	100.00	0.00
10.	棵 *	93.33	97.78	4.44
11.	顆	86.67	93.33	6.67
12.	巢	93.33	95.56	2.22
13.	吩	71.11	86.67	15.56
14.	氛	55.56	75.56	20.00
15.	粉 *	80.00	88.89	8.89
16.	芬	51.11	77.78	26.67
17.	燥	42.22	73.33	31.11
18.	噪	60.00	82.22	22.22
19.	操 *	80.00	97.78	17.78
20.	躁	51.11	80.00	28.89

* 表示受試者已學過的漢字

附錄二

第二次中文識字前後測試（基本字帶字識字法）成績統計結果

題號	測試字	答對百分比(%)		相差(%)
		前測	後測	
1.	姑 *	100.00	100.00	0.00
2.	枯	93.33	100.00	6.67
3.	估	93.33	100.00	6.67
4.	故 *	97.78	100.00	2.22
5.	狼	66.67	86.67	20.00
6.	跟	86.67	95.56	8.89
7.	根 *	73.33	80.00	6.67
8.	痕	68.89	82.22	13.33
9.	旗	73.33	82.22	8.89
10.	期 *	95.56	91.11	-4.44
11.	棋 *	77.78	91.11	13.33
12.	琪 *	86.67	88.89	2.22
13.	消 *	100.00	100.00	0.00
14.	梢	77.78	93.33	15.56
15.	峭	73.33	91.11	17.78
16.	稍	88.89	95.56	6.67
17.	搶	60.00	84.44	24.44
18.	檜 *	60.00	88.89	28.89
19.	滄	62.22	84.44	22.22
20.	艫	57.78	88.89	31.11

* 表示受試者已學過的漢字

附錄三

第三次中文識字前後測試（隨課文分散識字法）成績統計結果

題號	測試字	答對百分比(%)		相差(%)
		前測	後測	
1.	雲 *	100.00	100.00	0.00
2.	灑	77.78	95.56	17.78
3.	歌 *	95.56	100.00	4.44
4.	爽	68.89	95.56	26.67
5.	奇 *	80.00	93.33	13.33
6.	瓶 *	93.33	95.56	2.22
7.	騎	71.11	91.11	20.00
8.	塗	73.33	91.11	17.78
9.	麗 *	97.78	100.00	2.22
10.	踏	68.89	88.89	20.00
11.	碧	44.44	75.56	31.11
12.	捧	46.67	77.78	31.11
13.	然 *	86.67	100.00	13.33
14.	藍 *	95.56	100.00	4.44
15.	豐	57.78	97.78	40.00
16.	荷	68.89	97.78	28.89
17.	展	35.56	68.89	33.33
18.	染	40.00	62.22	22.22
19.	潑	40.00	75.56	35.56
20.	注 *	86.67	91.11	4.44

* 表示受試者已學過的漢字

附錄四

第四次中文識字前後測試（隨課文分散識字法）成績統計結果

題號	測試字	答對百分比(%)		相差(%)
		前測	後測	
1.	似	44.44	60.00	15.56
2.	靈	51.11	73.33	22.22
3.	物 *	91.11	97.78	6.67
4.	沿	48.89	73.33	24.44
5.	搖	64.44	95.56	31.11
6.	捲	57.78	93.33	35.56
7.	扇 *	93.33	100.00	6.67
8.	參 *	91.11	97.78	6.67
9.	笨	68.89	93.33	24.44
10.	進 *	68.89	95.56	26.67
11.	迎 *	71.11	95.56	24.44
12.	獸	84.44	93.33	8.89
13.	界 *	93.33	97.78	4.44
14.	威	62.22	84.44	22.22
15.	羽 *	93.33	95.56	2.22
16.	巨	68.89	88.89	20.00
17.	耐 *	75.56	91.11	15.56
18.	震	60.00	77.78	17.78
19.	盆	48.89	75.56	26.67
20.	籠	68.89	77.78	8.89

*表示受試者已學過的漢字

An Exploratory Study of “Words By Words” Teaching Method on Primary Two Students’ Competence and Interest of Learning Chinese Words

Sio-ha Wong, Catherine Mei-fun Sio, and Shing-on Leung

Abstract

This is an exploratory study of “words by words” teaching method on the competence and interest of learning Chinese words for Primary Two students in Macau. Two teaching methods, the “words by words” and “words from passages” methods, are conducted four times including the pre-test, post-test, and the three questionnaires in an experimental research design implemented on one class of Primary Two students. The “words by words” teaching method uses the characteristics of different parts of Chinese words, while “words from passages” method teaches students according to the context of the passages. It is found that the “words by words” teaching method has marked effects both on the competence and interest of students in learning Chinese words.