

【一般论文】

小学标准课程一年级识字教学的问题与对策

Problems and Countermeasures in Teaching and Learning Chinese Characters in KSSR Year One¹

叶进发* (马来西亚巴都林当师范学院)

Yap Chin Huat

Institute of Teacher Education Batu Lintang Campus, Malaysia

E-mail: ipgm-3450@moe-dl.edu.my

Published online: 30 June 2022

To cite this article (APA): Yap, C. H. (2022). 小学标准课程一年级识字教学的问题与对策: Problems and Countermeasures in Teaching and Learning Chinese Characters in KSSR Year One. *ERUDITE: Journal of Chinese Studies and Education*, 3(1), 35–59. <https://doi.org/10.37134/erudite.vol3.1.4.2022>

To link to this article: <https://doi.org/10.37134/erudite.vol3.1.4.2022>

摘要

人生聪明识字始。多识字，就能早阅读；早阅读，就能早启智。小学标准课程阐明，小学一二年级乃学生识字的黄金时期，这阶段的教学重点在于识字。可长久以来，低段识字教学始终面临学生识字回生，无法掌握足够识字量的问题。这无疑的将拖慢学生进入阅读的阶段，阻碍学生荡漾于浩瀚的书海中。本文将探讨华小低段识字教学的问题，并提出相应的对策，望能为本国识字教学献一份绵力。

关键词：小学标准课程、低段识字、问题、对策

¹ KSSR (Kurikulum Standard Sekolah Rendah/Standard Curriculum for Malaysian Primary School)

*巴都林当师范学院中文组卓越讲师

Abstract

Intelligence begins with learning to read. If one can recognize Chinese characters at an early age, he/she will be able to read at an early age, and the door of wisdom will open earlier. KSSR states that the golden age of recognizing Chinese characters is at Year 1 and 2. The focus of teaching and learning at this stage is recognizing Chinese characters. However, many pupils lost the characters they have learned after a certain period of time. Inability to master a sufficient number of Chinese characters has slowed down students' entry into the reading stage and hindered them from enjoying reading books. This article discusses the problems faced in teaching and learning Chinese characters in Chinese primary schools and suggests corresponding countermeasures, hoping to provide little contribution in teaching and learning Chinese characters in Malaysia.

Keywords: KSSR, recognizing Chinese characters at lower stage, problems, countermeasures

前言

“根据 1996 年教育法令，华文在华文小学不仅仅是一个科目，同时也是教学媒介语。华文小学的学生必须把华文学好，才能有效地学习其他科目”（课程发展司，2015）。根据课标，就读于马来西亚华文小学（华小）的学生必须掌握好华文，因华文不仅是教学媒介语，同时也是各科课本内容编写的用语，其它语文科除外。换言之，在华小就读，如不能掌握好华文，将影响其它非语文科的学习进度。要学好华文，首重识字教学，如学生不能掌握足够的识字量就不能有效阅读和写作。识字教学的质量不止决定整体华文教学的质量，还影响着其它学科的教学质量。

识字是小学低段教学的重点，是低年级学生识字的黄金时期，教师应尽力的帮助学生掌握生字以便能尽快的进入阅读阶段，在浩瀚的书海中吸取无穷尽的知识。这符合了《华小一年级华文课程与评价标准》所阐明的：“一二年级是学生识字的黄金时期，语文教学的重点在于让学生大量识字，掌握阅读能力，培养阅读兴趣”（课程发展司，2015）。

识字教学不仅要教学生认识生字，还要培养学生的识字能力，即养成主动识字的习惯，在生活中、课外识字，而不仅局限于课堂识字而已。识字能力是学生智力发展的基石，其过程离不开以思维为主的智力活动，是学生启智的开端。但，汉字数量繁多，字形结构复杂，笔画多，部件多，加上有同音字、多义字、多音字、形似字等现象加剧了识记的难度。因此，识字教学应基于学科的依据性结合教学的科学性，以期能减轻教师和学生的识字教学负担，同时提升识字教学效果，为接下来的阅读教学铺路，达至双赢的局面。

但学生到底要识多少字、识哪些字才能真正进入自主阅读呢？针对识字量这一问题，中国的《义务教育语文课程标准》指出：“在识字方面，小学阶段的任务是认识汉字 3000 个左右，其中 2500 个会写”（中华人民共和国教育部，2011）。至于我国的《华小一年级华文课程与评价标准》则要求学生修完小学一年级课程后能“认识汉字约 500 个，并能以硬笔和毛笔书写汉字”，而修完小学六年课程后能“认识汉字 2500 个，并能以硬笔和毛笔书写汉字”（课程发展司，2015）。孙慧中（2020）认为识字是学生接受教育的第一步，是学生学习、阅读、自我表达的基础，学生只有词汇量积累到了一定程度，才能形成自己的语言系统，对文字情感的表达拥有一定标准。既然《华小华文课程与评价标准》已明确地列出整体识字量和各年级识字量及字种，那为何当笔者到校视察学员（受训小学华文教师）实习时，常获到学员这样的反馈：“学生面对阅读困难和书写常出现错字、别字”呢？究其原因，不外乎识字教学不到位所致。因此，本研究欲探讨我国的低段识字教学问题并提出一些可行的方案、对策，以

期能帮助我国改善识字教学现状。

1. 识字教学法

基于识字教学是语文教学的重要组成部分，是语文学习的起始，广大的教育家、教育工作者都在钻研可行的识字方法，致使各种识字教学法遍地开花，诸如集中识字、分散识字、字理识字、部件识字、韵语识字、字族文识字、双脑识字、注音识字等不一而足。当中，尤以集中识字和分散识字为主流及最广为使用来编撰教学教材。因此，笔者只针对这两者加以说明。

1.1 集中识字法

“集中识字”，顾名思义，就是学生先进行集中的生字学习，再开始进行全面的语文阅读和写作训练，基本做法是先归类识字，认识一些简单易学的独体字，再集中批量学习嵌有与基本字相近汉字的课文，由基本字带出对一组形近字的学习是其识字最核心的方法。集中识字的前提是必须先学会一定数量的简单独体字作为基本字，也可以叫“字根”。集中识字法是根据汉字字形的相似性发展而来的教学方法，类似方法还有部件识字法等。集中识字法主要利用形声字声旁表音、形旁表义的特点，通常用声旁的独体字带出一连串的形声字，归类地辨析，成串地学习，易于在短时间内掌握更多的汉字。因为每组字串里都有一个共同的构字部件（字根），以此为纽带，对识字过程中的联系与迁移极为有利。集中识字法存在的弊端是大批同音字、形近字同时集中出现，对于辨识能力较弱的儿童来说，有可能引起记忆的混淆。所以，此类识字法还需要教师在具体运用过程中谨慎而得法地规避容易出现的教学风险（黄先政&郭俊奇，2018）。

1.2 分散识字法

分散识字，即随文识字，在上新课时于课文中标注好生字，先单独认识字音，再学习课文，在朗读中学习和巩固生字，注重汉字音、形、义的联系，其主要特征是“字不离词、词不离句、句不离文”。分散识字侧重于在实际的语境中识字，将生字词置于一种特定的语境里让学生加以认知、理解与记忆，其对学生有两个要求：一是学会汉语拼音，二是学会部分独体字，以打好识字的基础。分散识字法根据识字和阅

读间的紧密联系，将识字寓于阅读中，让学生兼顾识字、阅读及口语表达。分散识字特别强调激发学生识字兴趣，注重打好学生识字基础，教给学生识字方法，培养学生识字能力。分散识字法是根据汉字字义衍生出来的一种识字方法，该方法主要以“连字成词、连词成句、连句成文”为基本特征，将生字词置于课文里加以学习及掌握。通常这种课文朗朗上口，易读易背，学生只要读熟课文，就能认识生字，之后教师再指导学生巩固练习字形。这种识字方法需要教师和家长的配合才能发挥最大作用，老师在课堂上主要指导学生准确书写汉字，课外学生最好能在家长的辅助下解决课文字音障碍，能够读通读熟课文。这种识字方法对教师教学水平、对学生家庭教育要求比较高，适合在社会经济发展状况和教育水平发展比较好的地区推广使用（黄先政&郭俊奇，2018）。

目前，对这两类识字教学法的认知分歧比较大。张文彬（2021）通过对教师“公开阅读教学中，你选择的识字教学方法”（一份关于小学语文阅读课中识字教学方法的问卷调查）的统计结果看，82.8%的教师选择分散识字，并认为分散识字更符合新课改理念，符合当前识字潮流，课上得更新颖有趣，而集中识字是传统识字方法，不符合新课程理念；6.9%的教师选择集中识字；10.3%的教师选择集中识字与随文识字相结合。可见，分散识字更受推崇。

但两种识字教学法对不同程度学生的教学效果到底如何？何者更为有效？这些问题如果没有弄清楚，一味地凭经验、感觉选择某一种识字教学方法均会影响小学识字教学的质量。

张文彬（2021）从识字能力前测结果中选出成绩相等的两班二年级班和两班四年级班，各三十五人和三十六人，后将一班二年级和一班四年级共七十一名学生归为一组，将两组学生分别以集中识字和分散识字的教学法进行识字教学。研究表明，从效果差异看，接受集中识字的二、四年级学生的识字效果与接受分散识字的相应年级的学生的识字效果差异 t 检验的 p 值的总计分别为 0.075、0.348，表明在二、四年级两种识字效果无显著差异。从均值上看，接受集中识字的二、四年级学生在各测试维度上的平均得分都高于接受分散识字的学生，在总平均分上分别高出 7 分、3 分左右。接受集中识字的不同能力层级的学生的识字效果与接受分散识字的学生的识字效果差异 t 检验 p 值的总计分别为优秀 0.098、良好 < 0.01 、不好 3.473，成绩优秀与成绩不好的学生两种识字效果无显著差异，而成绩良好的学生的两种识字效果差异比较显著。从均值上看，接受集中识字的不同能力层级的学生在各测试维度上的平均得分都高于接受分散识字的学生，在总平均分上分别高出优秀 0.77 分、良好 5.26 分、不好 7.89 分。根据上述实验结果分析，所得的结论是集中识字效果略优于分散识字。集中识字的识字效果在各分维度及总体的平均值上都高于分散识字，且年级越低、学习能力越差的学生集中识字的效果越好，但两种识字效果无显著差异（测

试维度中各项识字效果差异 t 检验的 p 值均 >0.05 ）。

张惠萍（2019）用两班人数各五十人，成绩相当的二年级生，采用实验性研究教学识字，所得结论为：低年级阅读课采用集中识字的效果略优于随文识字，虽不显著，但课堂结构线条明晰，便于一线老师驾驭课堂。集中识字遵循了汉字的构字规律，板块清晰，比较适合低年级学生。而叶雪冰（2019）则用二年级二班和二年级三班为研究对象，各四十四人和四十五人，期中测试成绩平均分各为 92.36 分和 91.24 分，二年级三班期中测试成绩平均分低于二年级二班 1.12%。实证研究成果证明采用集中识字进行教学的二年级三班，比采用随文识字教学的二年级二班平均分高 0.6 分。根据上述实证研究结果，可以得出两个结论：其一，随文识字教学方式，其效果并无任何优势，甚至略居下风；其二，单篇课文采用集中识字方式，单从识字方面看，效果略优，虽尚未达到显著差异的水平，但便于教师操作。

实证研究成果证明，阅读课中的识字教学，分散识字效果不如集中识字，那为什么分散识字依然风靡呢？这种现象值得我们深思。课堂教学不是追求时髦、随意标新的游戏场，而是讲求实效，追求符合教学规律的学习场。如果我们多一些科学理性精神，那我们对目前打着创新旗号的所谓的新潮的教学理念、方式的选择应该会多一分理性的思考和科学的判断（张文彬，2021）。

2. 一年级识字教学的问题

董兆杰（2008）指出，识字是语文学习的基础，是学好其它各门功课的基础，也是人生的基础。为了扎实这个基础，语文教育专家和广大教师一直在努力探索，寻找科学、高效的解决办法。但是，识字教学时间长、效率低，还一直是困扰小学语文教学的“老大难”问题。识字教学与其它教学并没有本质上的差别，不外乎要解决“学什么”、“学多少”和“怎样学”这三个最基本、最简单的问题。识字教学，特别是低年级的教学，过去和现在都没有解决好这三个问题，所以，只能在低效益、高消耗中挣扎、徘徊。

笔者将从课程、课本、教师与学生这四方面探讨我国识字教学存在的问题并提出相应的对策供政策制定者及教育工作者参考，并保持开放的态度接受任何反馈。希望借此交流并提升我国的识字教学，利惠师生双方，彼此共赢。

2.1 课程

《华小一年级华文课程与评价标准》指出：“一二年级是学生识字的黄金时期，语文教学的重点在于让学生大量识字”（课程发展司，2015）。这一理念也体现在小学识字量的安排上。小学识字量的编排呈递降形式，即一年级识字 558 个，二年级识字 537 个，三年级识字 431 个，四年纪识字 387 个，五年纪识字 347 个及六年纪识字 305 个，共识字 2565 个。这一安排突显出了识字在一二年级的重要性，即学生应尽可能多的在这黄金时期大量识字，让学生能尽快进入阅读阶段，通过阅读开拓视野。惟《小学标准课程》并没设立独立的识字板块，只把它纳入阅读教学的一部分，导致教师没有给予合理的重视，把识字教学视为“小儿科”（吕立民，2016）。《华小一年级华文课程与评价标准》里的课程实施之阅读教学重点阐述共有九段，其中三段用来阐述识字教学部分，即“识字是阅读的基础，也是小学语文教学的一个重点，必须力求到位。教师应不厌其烦地指导学生辨识字形相似、读音相近或其他容易出现混淆的字。小学低年级需尽快认识一定数量的字，才能及早进入汉字阅读阶段，实现独立阅读的目标，为学好语文作好充分的准备。识字容易写字难，识字教学，应该多识字，少写字，不可要求识写同步，以免拖慢识字的速度，更不能把写字当作识字教学的活动。识字教学要注意形、音、义三方面的联系，然而每一个汉字都有各自的特点，教师不可能只用一个方法来进行教学，而必须做各种尝试和探索，设计多样化的教学活动来指导学生识字。教师可以通过字理、部件的分析和猜字谜、说顺口溜等活动来加强学生对字形的掌握。并进行构词等各类词语练习让学生应用所学会的汉字。”（课程发展司，2015）。根据《华小一年级华文课程与评价标准》的说明，明显指出重点在于先识字，后阅读，所以识字应凌驾于阅读之上，没足够的识字量，何来的独立阅读？这不是反客为主了吗？所以，笔者认同吕立民的建议，有必要设立独立的识字板块将之与阅读分离开来，凸显识字的重要性以便获得教师的重视并把识字教学搞好。一年级课标把课程内容分为五大教学模块，即听说技能、阅读技能、书写技能、趣味语文和语文基础知识。但，在阅读技能的学习标准——“2.1.1 理解教材，能认识教材中的汉字，掌握词语，理解句子、段落、篇章的内容”（课程发展司，2015）才有对识字进行描述，而且只简略带过识字部分，更多的是对阅读的着墨，可见识字并非教学主导，反而阅读才是主要的教学重点，前后明显出现矛盾。

再者，《华小一年级华文课程与评价标准》也指出：“一二年级时，大部分学生的智能发展还处于形象思维阶段，直观辨识能力较强，是大量识字的良机。由于他们学习抽象的字词需要有更多的联想，因此词语教学不能脱离文本单独进行。教学必须让学生有能力结合上下文了解文本中词句的意思，积累一定数量的词语，通过阅读向往美好，关心生命，并能正确、流利、有感情地朗读”（课程发展司，2015）。诚然，识字的最终目的是为阅读而服务的，但识字是有其规律的。根据皮亚杰的认知发展理

论，一二年纪年龄段的学生尚处于形象思维的阶段，所以字种的安排理应从字义具体、形象的字至字义抽象的字，从字形简单的独体字至复杂的合体字，从易懂的字至难懂的字及贴近学生生活的用字来安排字序(Wong Kiet Wah, Mohamad Isa & Rafidah, 2016)。既然一年级学生才初入小学，理应先教拥有具体、形象意义，字形简单且易懂及与其生活相关联的独体字为主。《华小一年级华文课程与评价标准》也明确指出一二年纪的阶段是处于大量识字的良机，既然要大量识字，理应用集中识字法让学生在最短的时间内掌握最多的生字。但其却为了让学生学习抽象的字词而采用分散识字法以便学生可以连接上下文理解字义抽象的字，这不但符合皮亚杰的理论基础，也拖慢了识字进度，显得有点本末倒置。

董兆杰(2008)指出，小学生应当识多少字、识哪些字？似乎是一个不成问题的问题。董兆杰(2006)认为识字的主要问题不是数量不足，而是选字不当；不是教学时间长、进度慢，而是各个学段识字量的分配不合理，识字顺序违反用字规律。识字的目的是为了用字，识字的对象和顺序如果背离了用字规律，识字教学只能陷入误区；如果不从用字的角度来讨论字量和识字速度问题，就永远也走不出高耗低效的怪圈。根据字频统计的“累频”，当学生认识了字频最高的2500个高频字，就可以认识文章中99%的内容；当学生认识了字频最高的1500个高频字，就可以认识文章中95%的内容；当我们认识了字频最高的500个高频字，就可以认识文章中75%的内容；当学生认识了字频最高的200个高频字，就可以认识文章中50%的内容。根据吕立民和潘意雯³对一年级识字字种的分析，发现558个字种中，有16个字超出字频最高的1500个高频字和谷锦屏幼儿500阅读常用字，有15个字超出字频最高的2000个高频字。换言之，一年级的识字字种只有94.44%的字属于字频最高的1500个高频字，另外的31个字种或5.56%的字属于次常用字或次高频字。一年级是识字课的起始阶段，所选的字种理应是字频最高的1500个高频字内的字，这样学生在一年级识字558个最高频字后就能认识文章中约80%的内容了，比起仅认识527最高频字肯定要好很多。

2.2 课本

笔者分析了《华小一年级华文》(孙秀青、黄慧羚和周锦聪, 2016)后，发现除了五课特别安排的识字课外，课本里共有二十二个单元，每个单元里各有两篇课文，共四十四篇课文都是采用分散识字的方法来进行识字教学。每篇课文的下方都有“给老师的话”栏目。在该栏目里，编者都会给老师识字教学的建议。以第二单元的第一

³ 《一年级识字字种字频分析表》乃吕立民私下分享与笔者，前者乃本国识字专家，而后者则为小学语文教师。

篇课文《识字读书长知识》为例，编者在“给老师的话”的识字教学建议为：以熟字“读”跟“识”比较，介绍“言部”；以口诀“人云会”识记“会”；以汉字演变过程说明“习”源自“动物学习飞行”，跟“羽”有关。当中所要灌输的识字法依序为部件识字、韵语识字和字理识字三种。试想，教师在以分散识字，即随文识字教授学生课文时要随堂把这十个认读字“课、识、会、儿、歌、故、事、习、长、知”教授给学生，同时还要求教师以部件识字法教授学生区分同属言部的“读”和“识”字，以韵语识字法识记由“人”和“云”组成的“会”字及用字理识字法教授学生“习”字的汉字演变过程。

一堂只有二十六个字的课文，却要求教师用四种识字方法教授学生识字，只会增加教师的教学负担及学生的学习负担而已，教师教得高耗，学生学得低效，根本不符合识字的规律。诚如张文彬（2021）在其分散识字课堂教学实验课中，通过观察发现，教师在分析内容、理解感悟、想象拓展等时，遇到生字，便很突兀地停下来组织学生学习生字的音、形、义，学完后，再把学生拉回刚才的学习场景里。二、四年级教师在讲课中分别穿插了9次、11次的生字教学。这样的分散识字，打断了教学的流畅度，教师与学生都无法完整地围绕一两个主问题对文本进行分析、理解、感悟、想象、拓展等一系列通畅的文本学习，阅读的完整性受到了一定的破坏。同时，通过师生访谈还了解到接受分散识字的两个班级的师生一直都处在思维频繁转换的高度紧张中。学生的学习思维不断转换，导致学习被干扰，既影响阅读，也影响识字。试想，只是分散识字一种识字法已导致师生陷入思维频繁转换的高度紧张中，如再加上其他三种识字法会如何？这值得我们深思！

2.3 教师

《华小一年级华文课程与评价标准》指出：“课程实施是课程执行与落实的方案，教师在课程实施中起关键性作用。新课程的推出往往带着一系列的变革，因此课程实施的过程不能只是对课程标准的简单重现，教师在课程方案执行的过程中需要对个人的教学方式、行为习惯、教学环境、行政安排等做出合理的调适和创新”（课程发展司，2015）。《华小一年级华文课程与评价标准》明确地提到教学改革的成败在于教师，教师必须从旧有的课程框架调适过来以便适应新的课程要求，即“识写分流”、“多认少写”，连带的识字教学方式也必须有所更动。

可事实是，教师对《小学标准课程》中“多认少写”的识字理念不透彻，所以经过几年的实施后仍未达到预期的识字教学效果，学生的识字问题依然是华文教学的主要问题之一（吕立民，2016）。王伊洁（2013）也指出，虽然《小学标准课程》已实行两年，但大部分教师仍处于摸索阶段，这多少已影响了识字教学效果。马蝶和张宸瑞

(2018)指出,在识字教学中,由于小学生认知特点、教师教学方法等方面还存在诸多问题,导致学生识字教学效果不尽如人意。以上种种都是导致识字教学效果不佳的主因。在进行识字教学前,教师须在熟透识字课标后才能准确、有效地制订教学目标,并规划有针对性和详细的识字教学活动,力求识字教学往课标的最终目标前进。可在当前的实际教学中,教师经常会存在以下现象:一、不了解小学低年级识字的课程标准要求,未能制订相应的教学目标。二、部分教师虽然制订了相关的教学目标,但是实际教学时,教师不能切实做好教学目标引领,忽略教学要求。三、还有一些教师制订教学目标时,未能分析、把握学生学习的实际情况,在教学迁移中加大学生的学习压力,影响低年级儿童的识字学习效率(唐鸽鸽,2021;邹志芳,2020)。

为了了解华小一年级华文教师对低段识字教学的认知,笔者针对三十八位华小华文教师进行了问卷调查。调查问卷采用李克特量表5分(Likert Scale 5 Point)为设计基础,并使用SPSS第25版软件来分析数据。研究前,有关调查问卷先分派于九位拥有同样特征的教师填写,然后通过SPSS第25版软件来分析调查问卷的可信度。经过分析,调查问卷每个事项的克朗巴赫(Cronbach Alpha)值介于0.862至0.874之间,而整体的克朗巴赫值为0.869。根据Nunally & Bernstein; Hair, Babin, Money & Samouel(摘自Mohd Ridhuan et al., 2017),克朗巴赫值只要在0.6以上即可被接受,因此这份调查问卷的每个事项皆属于可信度高的等级。之后,有关调查问卷才分派给三十八位研究对象填写。回收的调查问卷平均值将根据表一的等级评分。

根据表二,事项一“在识字教学中,字形、字音、字义必须同时间掌握好”的平均值为4.39,标准偏差值为0.79,属于极高等级。在识字教学中,教师们认为汉字的形音义必须同时掌握好,这有违小学标准课程的教学理念。在《华小一年级华文课程与评价标准》阐明了“汉语拼音教学的目的在于使学生掌握华语的注音工具”,将汉语拼音明确定位为只是一个为汉字的注音工具而已,而汉语拼音也不列入考试的范围里(吕立民,2016)。“教师因而可以把重点放在字形的分析和字义的讲解上,使学生能正确地认清字形,了解字义”(课程发展司,2015)。《义务教育语文课程标准》第一学段的识字目标阐明汉语拼音教学只是用作“学习独立识字。借助汉语拼音认读汉字。学会用音序检字法和部首检字法查字典”(2011)。据此,在教识字时,教师不应字形、字义、字音教学并重,应该有所偏重,不平均使力,即注重字形、字义教学,轻字音教学。字音教学只是为学生独立查找字典服务,为识字的开展铺路而已。因此,事项二“在识字教学阶段,我经常优先让学生掌握字音,因为要进行阅读或朗读课文”(平均值为4.16,标准偏差值为0.86,属于高的等级)是不符识字教学理论原则的,也乖离了小学标准课程的教学重点。再说,如学生不能认清字形,何能阅读?如不能理解字义,何能了解文章大意?故此,教师应认清识字教学的重心,针对性的进行识

字教学，别本末倒置，平均使力，使识字教学事倍功半，效果不靖。

事项三“识字教学时，我一定安排学生数笔画的学习步骤”和事项四“识字教学中，我一定要确保学生掌握了每个新字的笔顺、笔画”的平均值为 3.84 和 3.82，标准偏差值为 0.86 和 0.87，属于高的等级。笔画、笔顺并非识字教学的重点，反倒是写字所必须掌握的技能，就如课标所注明的“写字教学时必须强调汉字的基本笔画、笔顺”（课程发展司，2015）。这说明了教师还没掌握课程实施的重点，即“识字教学，应该多识字，少写字，不可要求识写同步，以免拖慢识字的速度，更不能把写字当作识字教学的活动”（课程发展司，2015），误把冯京当马凉来进行教学，肯定会拖慢学生的识字进度。

事项五“我经常是根据课本所安排的生字出现顺序教学识字”的平均值为 3.76，标准偏差值为 0.79，属于高的等级。教师根据课本的生字顺序教学识字无疑是采用一贯的教学法，即分散识字方法。其实，每个汉字都可依据其自身构字特点加以分类和归类，如以偏旁、部首、声旁、形旁等来分类和归类，这有利于学生识记拥有相同特征的汉字，减轻学生的识字负担。小学低段教学重点在于识字教学，而集中识字法则是让学生快速识记拥有相同特征汉字的不二法门，以便在第一学段能尽快认识大量汉字，为阅读与写作奠定基础。田本娜（1990）认为“小学低段识字教学最有效的方法就是集中识字教学法”。

表一 李克特量表 5 分平均值等级评分

平均值区间	等级
1.00 - 1.80	极低
1.81 - 2.60	低
2.61 - 3.40	中高
3.41 - 4.20	高
4.21 - 5.00	极高

来源：修改自 Tschannen-Moran, M. & Garies, C. R. (摘自 Nancy, A. N & Zamri, M., 2017) 和 Mohd Ridhuan et al.(2017)

表二 华小华文教师对低段识字教学的认知

编号	事项	克朗巴赫值	平均值	标准偏差值
1	在识字教学中，字形、字音、字义必须同时间掌握好。	0.87	4.39	0.79
2	在识字教学阶段，我经常优先让学生掌握字音，因为要进行阅读/朗读课文。	0.87	4.16	0.86
3	识字教学时，我一定安排学生数笔画的学习步骤。	0.86	3.84	0.86
4	识字教学中，我一定要确保学生掌握了每个新字的笔顺、笔画。	0.87	3.82	0.87
5	我经常是根据课本所安排的生字出现顺序教学识字。	0.87	3.76	0.79
整体		0.87	3.99	0.83

除此，读者也可参考笔者于二零二零年发表在 MJSSH 期刊的研究⁴。在此研究中，笔者与七位教导第一学段华文科的教师进行了半结构式访谈。从访谈结果得知，教师在进行教学时重阅读教学，轻识字教学或者阅读、识字同步进行。教师一般都是根据课文的生字顺序进行教学，也并未将生字依据构字特点来进行分类并进行教学。

《华小一年级华文课程与评价标准》中的课堂教学要求指出：“教师对整个教与学的过程须有完整的规划，主动了解学生的兴趣、特长和成长背景，以及学业水平现状，应用适当的教材，并在尊重学生个性特征的前提下有的放矢，采取不同的教学活动，发扬其优势并改善其劣势，使其学习潜能得到最大程度的发挥，达到课程的目标（课程发展司，2015）。在师范学院受训的小学华文教师，不管进行微课、课业或实习，都须拟定识字教学详案，务求每个识字教学环节、细节都一一列出，以免在进行识字教学的过程中出现遗漏的现象。反观在职的小学正式华文教师，根据笔者视察实习的经验及与老师们和实习生的交谈中得知，由于校方行政管理的偏差，往往只要求教师准备识字教学简案，更多的是凭教师的教学经验随堂发挥，对教材的研读与挖掘不够深入，这无疑导致识字教学的过程中出现错漏的现象，连带的影响课标的达

⁴ 请参阅 Muallim Journal of Social Science and Humanities(MJSSH) Online: Volume 4-Issue 4 (October, 2020), Pages 40–52, e-ISSN: 2590-3691. DOI: <https://doi.org/10.33306/mjssh/95>.

成度。

针对简案与详案的依附性有不同的说法。经常见到很多老教师备的教案很简略，那是因为他们经验丰富，很多年轻教师由于经验不足，备的通常都是详案。通常有这样的说法：青年教师要坚持备详案，老教师可以适当备得简一些，这里把详案与简案刻意分裂开来（王梦贤，2017）。根据刘卓（2017），简案，亦被称为程序性教案，是教案设计的第一步，也是详案的基础。它是教师作为学习组织者、引导者的初步体现，显示教师对教学具有相对主动并稳定的地位。详案，是教案设计的第二步，亦可称为双主型教案，即“以教师为主导，学生为主体”的教案。它是简案的内容铺陈，是教学具体举措的体现，是教学团队理念创新、形式创新的集中反映。如果说简案关注的是“教师教什么”，那么详案的关注点在“学生怎么学”——即如何增进教学过程的互动性，以激发学生学习的积极性与自主性，使教学成为一个被激励的学习过程。

反之，王梦贤（2017）与潘兰英和陈水平（1995）指出，备课，既要备详案，也要备简案，而且要先备详案再备简案，关键是备好简案。详案，就是将浓缩化的教学内容展开，写成过程比较详尽的教学方案。简案是在详案的基础上进行进一步处理，即去除“枝叶”，理出“主干”，将主要环节及各个环节的主要步骤（包括关键处的语言）列出来，形成一个框架结构，并且对照这个框架结构，回想具体的过程和做法。这样，一个比较详尽的教案在教师的心中就有了一个清晰的轮廓，并且形成了一定的印象。上课时，这一步做什么，下一步做什么，提问时怎么问，过渡时怎么讲……教师就会胸有成竹了。再加上平时注意锻炼自己的教学智慧和课堂语言，教师一定能够走出死记硬背教案的误区，课堂教学也就会顺畅、自然得多。

从两者的论述中，一方主张简案为辅，详案为主，另一方则主张详案为辅，简案为主。不管先有详案再有简案，还是先有简案再有详案，我国教师只准备一份教案，即简案，与上述两者的论述相去甚远。教师们所准备的简案并非立足于详案的基础之上再浓缩而成的，因此逻辑上存在着框架结构与教学轮廓的缺失，进而导致教学过程存在错漏的现象出现。

除此，笔者也从与老师的交流中发现部分教师的教案中学习成果部分也并没针对不同学业水平的学生设定不同的达标度，反之一个学习成果评价不同学情的学生，有失公允。之前，学校都是以学生的学术水平进行分班，力求可以针对性的根据学生的学习程度进行教学，以免不同程度的学生互相牵制，拖慢了各程度学生的学习进度。但，这一分班情况最近几年已出现变化。现在的分班制偏向于把不同学术水平的学生聚集于一班，其目的是希望通过分组活动或协作学习中，让学术表现较好的学生带领学术表现一般的学生进行学习，以期学术表现好的学生可以在引领或教导学术表现一般的学生时获得巩固，而学术表现一般的学生也可在学术表现好的学生教导之下获得

进步，实现互补、共同成长的愿景。因此，单一的学习成果评估不同学术表现的学生是不合时宜及不可取的。

2.4 学生

从表三的问卷调查得知，事项一“在识字教学中学生很难掌握足够的识字量”、事项二“识字教学中学生很难掌握字义”和事项三“识字教学中学生很难掌握字形”的平均值为 3.66、3.61 和 3.34，标准偏差值为 0.91、0.79 和 0.97，都属于高的等级。事项四“识字教学中学生很难掌握字音”的平均值为 3.26，标准偏差值为 0.83，属于中高的等级。从反馈中，我们得知教师知道学生面对识记生字的问题，诸如识字量不足、难掌握汉字的形、音、义。这与笔者已刊载期刊的研究成果一致，即学生无法有效地掌握汉字。

表三 华小华文教师对低段学生识字情况的认知

编号	事项	克朗巴赫值	平均值	标准偏差值
1	识字教学中学生很难掌握足够的识字量。	0.87	3.66	0.91
2	识字教学中学生很难掌握字义。	0.88	3.61	0.79
3	识字教学中学生很难掌握字形。	0.88	3.34	0.97
4	识字教学中学生很难掌握字音。	0.88	3.26	0.83
	整体	0.88	3.47	0.88

江承玉（2017）和刘星兑（2015）也发现学生有识字问题。学生的识字能力非常低，无法掌握形音义。由于学生面对无法认清字形和读准字音，导致学生无法明确地理解字义。除此，学生也面对辨清形似字的问题，即他们分不清字形相似的字（谢必典，2022；李艺花，2017；郑主儿，2017；鲁小莲，2017；郭志兴，2017；李静仪，2017；谭颖欣，2017；黄翠芬，2017；杨宝燕，2017）。这些问题如不及早解决的话，将会影响他们的阅读与写作能力。

李艳华（2009）认为阅读质和量与识字量有密切联系。除此，《华小一年级华文课程与评价标准》也明确注明“小学低年级需尽快认识一定数量的字，才能及早进入汉字阅读阶段，实现独立阅读的目标，为学好语文作好充分的准备”（课程发展司，2015）。因此，教师有必要针对生字的特点，采用不同的教学法来设计教学活动，以便

识字教学的有效性得以提升,与此同时提升识字量和阅读的质量。

根据唐鸽鸽(2021),部分小学教师在进行低年级识字教学的时候,对于培养学生独立识字的能力不够重视,大多数采用的是教师讲解、学生组词等教学方法,导致学生被动学习接受,这样机械识记生字,长久以往便出现识字回生的现象。识字回生是指随着时间的推移,学生对识字的记忆逐渐消失。尤其是低段学生的识字学习,他们大多课上学习汉字,课后没有及时巩固,时间一长就忘记了汉字的读音和意思,导致学习过的汉字又变成了新的生字,又需要再进行新的学习。这不仅严重影响了小学生的学习质量,而且大大降低了教学效率。学生在学习新字后,复现和运用的语言环境不足,又开始学习一批新的生字。如此反复循环,学生很快便会忘记所学生字,这便形成了识字回生的现象。识字回生的现象导致学生不能尽快累积足够的识字量为阅读做好充分的准备。这不利于达成《华小一年级华文课程与评价标准》内所注明的“小学低年级需尽快认识一定数量的字,才能及早进入汉字阅读阶段,实现独立阅读的目标,为学好语文作好充分的准备”(课程发展司,2015)。

3. 对识字教学的建议

3.1 课程

《华小一年级华文课程与评价标准》里课程实施与学习标准的部分对识字教学不同步,前后出现矛盾,导致识字教学不到位。因此,课程发展司有必要针对现有课标进行修订,以便有关识字的学习标准与课程实习相一致,进而凸显识字教学的重要性,让教师们不再把识字教学视为“小儿科”而不给予重视,导致识字教学反“主”为“客”。教师们都是以课标的学习标准为依据来进行教学设计,如学习标准对识字教学的着墨不多势必引起教师的误解,以为识字教学并非主要的教学内容,自然的就不会给予应有的重视,识字教学不到位,最终只会导致学生的后续学习之路面对识字量的不足,进而跟不上其它技能学习的步伐。所以,课程发展司有必要设立独立的识字板块,让识字教学反客为主,获得教师的应有重视,以便能把重心重归识字教学,把语文学习基础打好,为后续的阅读和书写教学铺平道路。

除了设立独立的识字板块外,字种的选择也很重要。字种的选择与字序息息相关,而字序又与字用或字频紧密联系。字种的选择理应先从字用或字频面下手,即先确认哪些字是最常用的或最常出现在各类刊物的,再依序从最常用的或最常出现的字种排列至次常用或此常出现的字种。这样有序的筛选字种并依据年纪进行编排,即一年级的字种先从排列前端的高频字进行编排,以此类推至其它年纪的字种编排会更为符合语用性和科学性。根据董兆杰(2008),识字的根本目的是为了用字。从文字这

个工具的功用性的价值角度去思考字与字之间存在着很大的差异，那就是有的字用得多的字用得少，用得多的字用得少的区别是常用字与次常用字、非常用字的区别，是高频字和低频字的区别，也就是汉字的质的区别。小学 1-2 年级把识字作为教学的重点目的是积累一定的识字量能进行初步地阅读，为以后的阅读和写作奠定基础。由于儿童阅读的内容篇幅有限对字量的需求不但与成人应当掌握的识字量相去甚远与高年级的自由阅读和写作也是有区别的。多年研究儿童识字的谷锦屏（1997）有一个 42 万字基础上产生的儿童阅读常用 500 字表，她说幼儿认识了这 500 个字即可认读故事的 80.1%和儿歌的 83.9%。2005 年中国国家语委所作的字频统计资料显示，覆盖信息类文本 95%只需要 1321 个高频字，所以把字频最高的 1500 字作为小学一二年级的识字量也是有科学依据的。如果我们分别用“认识字频最高的 2500 个字”和“认识字频最高的 1500 个字”这类话来说明小学课程和低年级识字教学要求，就不仅规定了识字数量，而且明确了识字的具体对象，统一解决了字种和字量两个问题。以后《华小一年级华文课程与评价标准》修订时，只要写上“认识字频最高的 2500 个字”，并附上《识字高频字表》，“学多少”和“学什么”就变得非常明确。当然，除了从字频面着手外，字种的安排应尽量从字义具体、形象的字至字义抽象的字，从字形简单的独体字至复杂的合体字，从易懂的字至难懂的字及贴近学生生活的用字来安排字序。这样《华小一年级华文课程与评价标准》才可以充分发挥对教学的指导、管理、评价功能，才是名符其实的语文教学的依据。

3.2 课本

现有课本内容的编排，以一篇课文为准，需频繁转换识字教学法来教导学生识记生字，这不仅增加教师和学生的学习负担，还让教师教得高耗，学生学得低效。因此，课程方面处理好字种的选择后，课文的编写应依据字种的字频序列并依据每篇课文所要识记的字量进行有序分组。但，它不是按字频序列一个一个字地进行分组，把字频序列机械地理解为严格地按频率次序进行教学是不对的也不实际，因当中有些字种是字义抽象和字形复杂的，不符合学生的认知水平，同时也没有办法组织起有效地、能激起儿童学习兴趣的教材结构。除了字频的考量外，字种间的共性也是需要考量的因素之一。字种间的共性决定了一组字种的识字教学法的使用，依适宜的识字教学法归类，如把一组适合使用部件识字法的字种组织在一起，教师在整個识字教学过程中只需要使用一种识字法进行教学，这免除了一篇课文频密转换识字教学法的问题，教师教得有序、轻松，学生学得有趣、愉快，整个课堂气氛就活起来了。

识字教学法百花齐放，当中最主要的有分散识字法和集中识字法。分散识字，是随文识字，是以联系上下文的方法来理解字义，重在字义教学和阅读能力的培养。集

中识字, 可以根据字形、字音、字义排序, 再选择适合的识字法分别进行字形、字义或字音的教学。但, 每种识字法都有其优缺点。因此, 分散识字法与集中识字法应有机结合、融会贯通, 让识字教学往科学化的方向前进。笔者建议先使用集中识字法让学生集中认识几组字, 然后再把之前所学的几组字编写成课文, 让学生随文识字, 弥补使用集中识字时对语境和字义教学的缺失, 同时也通过高频复现的方式识字, 提高识字效益。诚如卢素侠(2005)所指, 字频识字法以提高识字效率为核心目标, 但由于用学过的字编写阅读材料, 成功地解决了识字与阅读分离或选择文章严重受限制的问题, 使学生读起来轻松愉快, 从而大大激发了学生的阅读兴趣, 为学好语文打下了良好的基础。李福君(1994)也指字频与识字教学有密切的关系。设想小学一年级学生先学会最常用的字(即高频字), 并以此为基石, 再把这些字进行高频处理, 编成合辙押韵的句段和小文, 带出其它常用字, 让学生反复吟诵, 这样, 识起字来一定会既多又快还牢固。可见, 字频识字符合科学性、可行性, 所以笔者建议一年级课本的生字理应全部——558个都属于字频最高的1500字以内的字, 而非只有94.44%或527个字。

张文彬(2021)在其集散识字效果的比较研究中指出, 接受集中识字的不同年级、不同能力层级的学生在读准字音、认清字形维度的平均值均高出接受分散识字的学生, 主要原因是集中识字抓住了识字教学的根本任务。课程标准在识字目标与教学建议中均未直接言明识字的具体任务, 但在识字评价建议中明确指出, “要考查学生读准字音、认清字形、掌握汉字基本意义的情况”。因此, 读准字音、认清字形、掌握汉字基本意义既是考查学生识字效果的内容, 也是学生学习生字的基本任务。集中识字在课始集中出现课时生字, 引导学生集中、整块地学习生字, 指向的就是字形、字音、汉字基本意义的学习。而分散识字是结合文本的阅读理解学习生字, 这时的生字教学是为阅读理解服务的, 更多的指向字义的理解, 而这种字义也不是识字教学中所指的“掌握汉字基本意义”, 而是在语境中的具体意义, 更多是理解字、词的特殊含义或引申义。在接受集中识字的课堂教学实验课中, 通过观察访谈, 学生先集中识字, 后读文, 在读文中又巩固识字, 识字与阅读相辅相成, 教学任务相对集中且难点分散, 学生很清晰地知道各板块的学习任务, 学习注意力及学习的兴趣比较稳定。

陆平和杨梦倩(2019)对比大陆统编版与台湾康轩版识字教材的研究当中有个关键点值得留意, 那就是集中识字被“改朝换代”以来, 即被分散识字取代为主流, 如今有“强势回归”之态。纵观统编版识字教材在编排上, 41.3%采用了集中识字法, 这有别于以往一面倒的使用分散识字法的情况, 加上文献对集散识字法的实证对比研究也表明集中识字比分散识字更有效地帮助学生识字, 所以笔者建议课本的编排应以集中识字为主, 分散识字为辅。

总的来说, 笔者建议一年级课本的全部字种应从1500个最高频字里筛选符合本区

域性用字色彩的字种、字序，然后依据字种的特点归类，以集中识字为主，分散识字为辅的形式编排课本内容。编者可以先以组别安排字种，字种须符合皮亚杰的认知发展理论，从字义具体、形象的字至字义抽象的字，从字形简单的独体字至复杂的合体字，从易懂的字至难懂的字及贴近学生生活的用字来安排字序，各组字种应有其共性，如同属形似字、同音字、基本字带字、可溯源字、同部件字等，然后以集中识字的方式开展识字教学，让学生认清字形、读准字音、理解字义。这符合《华小一年级华文课程与评价标准》中的课堂教学要求：“语文教学也要符合语文教材内容的系统性和整体性，教师应联系新旧教材，做到由浅入深，由易到难，由具体到抽象，渐进地引导学生逐步掌握语文（课程发展司，2015）。教师在教了几组字种后，如五组字，每纽约十个字种，五组共约五十个字种，以所教过的字种编成短文，再以分散识字的形式复现字种，让学生可以在文本中结合上下文理解字种的本义或引申义，同时也对字形和字音进行了复现、巩固。循环往复，接下来将会有更多的字种可以编成短文，有关字种再次复现于学生眼前并再次得到巩固。至于无法被分类的字种或抽象字则可以使用分散识字法结合上下文带出。每种识字法都有其特长和局限性，这种集散结合的识字法可以起到互补的作用，以便帮助学生识字。

3.3 教师

针对笔者对华小一年级华文教师对低段识字教学的认知所发现的问题，教师对《小学标准课程》中“多认少写”的识字理念不透彻（吕立民，2016）及对《小学标准课程》仍处于摸索阶段（王伊洁，2013）的问题，笔者想跟大家分享之前在学校执教时的亲身经历。正值新课标开始执行初始，每个州属都会派主要培训员去听取课程发展司针对新课标的讲解会，然后再回到各自州属汇报给其他老师有关课程的改革理念、执行方法等。但，很可笑的是，当出席汇报会的老师们提问时，主要培训员常故作神秘的以“秘密，不可说”、“不确定”等回应提问者，试问教师们该如何适从？教师们在一知半解的情况下，怎样才能有效地执行新课标的要求？相信大家都有玩过传话游戏，第一位传话者把一段话传给第二位传话者，第二位传话者再传给下一位直至最后一位时，有关传话内容已变了调，跟原本的内容相去甚远了。不过，教改之路本来就不好走，尤其是执行初始阶段，跌跌撞撞在所难免，最重要的是整改后继续前行直至教改成功。疫情的驱使下，许多之前没用信息通讯技术教学的教师基于教学需要的前提下，都已做出相应的改变，已能掌握线上教学的模式。笔者建议课程发展司可以针对老师们的提问，录制答题视频，然后上载至线上供有疑问的老师们观看，一来可确保信息传递到位，二来可免除信息传送过程中的谬误，一举两得。

再来，关于教案的问题，一般的舆论倾向会认为老教师可以写简案，很多老教师

也便“倚老卖老”，简化课前教学准备或马虎应付，而致课堂出问题或低效。老教师的文字性教案可以简略些，但准备一定要详，而且更有能力把教案做“详”，把教学准备做得更好。老教师因已完成一定的教学素材积累，经验丰富、课堂教学技能娴熟，理念或价值追求更容易实现，课堂应更有创新性、更高效。不管先有简案才有详案，还是先有详案才有简案，都是建立在详案的基础上。因此，教师理应有能力在课前备课并以详案的方式梳理整个教学流程，以免在教学过程中出现错漏的现象。林汇波（2013）认为写好详案，应是非常适时而必要的要求，对促进教师专业成长、提高课堂教学质量有着重要意义。详案的要求也是教学内容、教学流程的细化过程，教师会在某些细节上发现问题，就会用心地去分析问题，谋求解决的方案，且不断地调整解决方案。因此，思考有针对性，解决思路详尽、到位，反复梳理、调整，对教学上的很多主题就有了深入的把握，就能从感性的教学问题上升到一定高度的理论思考。教学设想的实现，化为具体可行的课堂活动，需要教师娴熟的教学技能。备课时需把某一教学细节设计好、写好，并试着讲一讲或演一演，感觉不对的，立即修改，再试，再写，直至满意。这样的详案功夫，是课堂基本功的打磨锤炼，是教师个体教学技能提升的过程。

学校的老师在书写学习目标时，一般都是盲目根据课程发展司所提供的学习标准。其实，教师应根据学生的学情或程度制定学习目标，万万不可一个学习目标评价不同程度的学生，这对学生造成不公。教师应先分析班上学生的学情或程度，再根据学情制定针对性的识字学习目标。有了明确地学习目标后，教师的教学活动、巩固活动、习题的设计等都需依据学情制定相应的任务。如在造句的习题设计方面，针对程度较弱的学生教师可提供学生选择性答案供学生选择、填充；针对中等生，教师可提供一部分内容，一部分要求学生在划线的部分自行填充答案；反之，程度优等的学生可自行组织一句完整的句子。课文一样，习题的性质一样，但答题的方式可根据不同程度的学生布置，这有助于解决一个课标评估不同学情的不科学之举。唐鸽鸽（2021）也认为精心进行识字教学流程设计，在很大程度上足以提高识字教学课堂活动水平。首先，教师要分析班上学生的学习情况，再根据实际情况制订出有针对性的识字教学目标；其次，教师根据学生学习情况制订教学任务，全面把握识字教学中的重难点，依次进行有层次的识字教学活动；预设规划工作，有计划地落实识字教学目标；要尽可能关注班上每个学生学习的情况，做到因材施教，把识字目标落到实处；最后，教师要进行阶段性总结，及时地根据教学进程对教学设计方案进行微调。这样才能保证小学识字课堂教学质量，提高教师的识字授课水平。

由于低年段小学生年龄小，对第一次见到的事物印象会比较深刻，所以教师要根据这一特性，选用多样化识字教学方式以强化信息刺激，让学生对汉字印象深刻，促进学生记忆汉字，降低遗忘程度，减少识字回生的现象发生。在进行教学时，教师可

以编出文字谜语，并采用游戏的方式开展识字教学活动，以调动学生的识字学习积极性，让学生主动参与到识字活动中，加深对汉字的记忆。教师可以借助多媒体进行课堂教学，用图片、视频和其他方式展示生字词，从听觉和视觉上加深学生的文字印象。综合呈现多种感官的信息形象，拓宽学生的感官通道，才能让学生更容易感知文字的符号信息，深化理解新的汉字，促进小学生的识字学习和进行文字积累。课堂上的学习让学生暂时记住了汉字，但课后不及时复习，学生会很快忘记了新学习的字和词。因此，教师在识字教学和教学后，要及时引导学生对于所学的生字和新词进行反复多次温习巩固。教师教授了新字词以后，要注意运用艾宾浩斯遗忘曲线所提供的参数，做到先快后慢，课后和当天及时提示复习，而且，隔一段时间就要带领学生进行相应的滚动性复习。《华小一年级华文课程与评价标准》中的课堂教学要求也明确指出：“学习难点应该不厌其烦地加以重复，并多进行巩固活动，直到学生完全掌握为止。盲目冒进、难易无序和太深太快、太浅太慢，对学生学习语文非常不利（课程发展司，2015）。在生字复习中，可以利用字义、字形和字音来进行归类复习，引导学生与以往作斗争。比如，字音相同类，像“斤、今、进、近、金”等为一类；偏旁部首相同类，像“江、河、湖、海、沐”等为一类；用联系的方式进行复习，复习“木”这个字的时候，扩展到“树”“林”“桥”“森”“桃”等字，做到引导学生全面系统地复习学过的文字，从而提高整体复习水平和效果。这跟《华小一年级华文课程与评价标准》所指的：“学生在这个阶段对字形的敏感度较高。教师应不厌其烦地指导学生辨识字形相似、读音相近或其他容易出现混淆的字。”是一致的（课程发展司，2015，页4、8）。在引导学生复习的时候，要注意对学生进行复习方式的点拨，以提高学生的复习效果，避免再出现识字回生现象（唐鸽鸽，2021）。

邹志芳（2020）也认同教师应采用多元化、创新的教学方式强化学生识字兴趣和有效性，借助多媒体展开汉字的拆分教学，通过拆分汉字的偏旁，进行相同意义、相同读音的偏旁生字教学。教师可联系学生实际生活展开实践性识字教学，强化学生语言文字运用能力。识字教学与生活实际之间有着紧密的联系，教师应引导学生主动融入实践性学习过程。在小学语文主题阅读识字教学过程中，教师应该将生活事例引入课堂，或在实际生活中强调生字教学，通过生活经历加深学生对汉字的认识与理解，让学生深刻地理解、掌握生字在生活中的现实意义，促使学生在实际生活中遇到生字后能够通晓单个汉字或简单词组代表的实际含义。

3.4 学生

学生一直以来面对识字回生导致识字量不足已是不争的事实。教师一般教了一个

单元两个篇章的生字并确保学生学会了才会进入下一个单元的篇章、识字的教学，可问题是在进入下一个单元的识字教学时，学生往往又会把之前所学的生字部分或全部给忘了。由于本国的课本内容都是以分散识字为主，让学生随文识字，前面所学的生字将成为后续学习的基石，学生识字回生的问题给接下来的教学带来了一定的影响，令老师头疼不已。这问题的根本性原因在于学生的独立、自主的识字意愿。因此，教师得开展有趣的识字教学，让学生从“怨学”变成愿学、爱学、乐学，进而独立自主的识字。古人曰：“授人以鱼，不如授人以渔”，欲达到识字的有效性，教师应该从培养学生独立自主识字下手，就如邹志芳（2020）所指，教师要重视识字教学过程中学生自主学习意识的培养，转变以往识字教学中单一的教学策略，促进学生识字能力及识字水平的提高。此外，教师不应把识字局限在课堂里，而是扩大至学生的生活层面，让学生从日常生活中识字、用字。

识字理应与学生的生活紧密联系，教室、校园、社会可利用的识字资源很多，教师应该开展实践活动，把孩子引向更广阔的生活空间，进商店、到社区、看广告等，让识字成为常态。教师应鼓励学生随时随地自主运用老师教授的识字方法进行各种形式的自主识字，并在课堂上与同学们分享所得，做到联动识字，以此提高识字效率。识字与用字是相辅相成的，学生识字后，教师应设置情境让学生将课堂中、生活中所学到的生字加以应用。但凡语文，欲精通，识记与应用必须相结合，学生将所学生字反复使用的过程中，有助于达巩固记忆的作用，让所学生字不回生。

结语

识字教学的成败，不能只把矛头对准教师。上至课程、课本，下至教师、学生，每一方都是环环相扣的，只要有一方出现问题将会导致连锁效应，进而影响整体的识字教学效果。笔者认为华小一年级课标应设立独立的识字板块，并准确筛选、明确列出属于 1500 个最高频字内的字种、字序和字量。至于课本，经过文献的集散识字对比实证研究数据，笔者则主张以集中识字为主，分散识字为辅的教学编排，让学生先以集中识字法认识几组字，后以分散识字法把之前所学的字编成篇章，让学生在具体的语境中理解字的引申义并达到巩固的作用，防止识字回生。无论是“集中识字”还是“分散识字”，每一种模式都要自身的优势，也有自身的缺点，迷信既定的权威模式会导致教学实践畏首畏尾，导致不同模式的缺点同时出现，进而影响教学效率（王立刚，2018）。张惠萍（2019）认为集中识字遵循了汉字的构字规律，板块清晰，比较适合低年级学生，但是“分散识字”也有其优势，在实际教学过程中，要根据教材特点和教学实际处理好集中识字与随文识字的辩证统一，不跟风、不盲目推崇，要结合实际灵活运用，勇于创新，从而有效地提高学生的识字能力。王莹（2017）则认为集

中识字教学法具有识字速度快的优点，因此有利于儿童书面表达能力的提高以及口头语言表达能力的发展。当学生在认识了一定数量的汉字，并能独立进行简单的阅读之后，这个阶段应该改用分散识字教学法，使学生在阅读以及课文的情境中完成对汉字的学习，从而巩固所学的汉字。教师则一定要充分意识到识字教学的重要性，及时发现小学语文识字教学中存在的问题，并采取有效的措施加以解决（李娜克，2021）。

在日常识字教学的过程中，教师不要被固定的识字教学方法所限制，“教无定法”，还是需要根据文本的差异、教学的需要、汉字结构的特点等，巧妙结合集中识字教学法和分散识字教学法进行教学，让识字教学不再停留在识字层面，而能真正实现语用（蒋影，2020）。教师要专注于提升学生的识字能力，开展从课内至课外，从课堂至日常生活的识字活动，让学生从“怨学”至愿学，尽早丢弃识字的“拐杖”，独立自主的识字，为阅读铺平康庄大道。通过这样的方式，才可以有效提升小学语文教学质量，促进小学生的好学习与发展。

【征引文献】

一、 课程标准

课程发展司（2015）。《华小一年级华文课程与评价标准》。布城：教育部。
中华人民共和国教育部（2011）。义务教育语文课程标准。北京：北京师范大学出版社。

二、 课本

孙秀青、黄慧羚、周锦聪（2016）。《华小一年级华文》。雪兰莪：马来亚文化事业。

三、 中文论著

田本娜（1990）。《小学教学的百科全书》。天津：天津师范大学出版社。
Wong Kiet Wah, Mohamad Isa & Rafidah. (2016). *Perkembangan kanak-kanak*(Edisi Kedua).
Shah Alam: Oxford Fajar.

四、 马来文论著

Mohd Ridhuan, M. J., Saedah Siraj, Zaharah Hussin, Nurulrabihah, M. N. & Ahmad, A. S.
(2017). *Pengenalan asas kaedah fuzzy delphi dalam penyelidikan reka bentuk dan pembangunan*. Bangi: Minda Intelek Agency.

五、 期刊论文

董兆杰（2008）。《字频统计与识字教育科学化——小学识字教学的字种、字量和字序研究》。第二届全国教育教材语言专题学术研讨会，页 29-32。
董兆杰（2006）。《字频识字的理论探索与实践研究》。识字教育科学化论文集粹，
页 360-364。
谷锦屏（1997）。《听读识字研究》。
郭志兴（2017）。《以“部件分拆法”帮助二年级学生辨析形近字》。Prosiding Seminar
Penyelidikan Tindakan 2017,页 8-14。

- 黄翠芬（2017）。《运用歌诀法帮助二年级学生辨别音同形似字》。Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan 2017,页 79-86。
- 黄先政和郭俊奇（2018）。《小学常用识字教学方法的比较与选用》。教学与管理，页 35-37。
- 江承玉（2017）。《理趣并存，识字自成》（学士学位论文）。古晋：巴都林当师范学院。
- 蒋影（2020）。《小学低段高效识字教学方法浅探》。教学交流，第 24 期。
- 李福君（1994）。《字频与识字教学》。北京教育。
- 李静仪（2017）。《通过奇特联想法提高二年级学生对形似字的辨别能力》。Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan 2017,页 32-39。
- 李娜克（2021）。《小学低年段识字写字教学的问题与措施》。教学交流，第 16 期。
- 林汇波（2013）。《做好详案有效促进教师专业发展》。教师发展论坛·中小学教师培训，第四期，总第 321 期。
- 刘星兑（2015）。《利用奇特联想法教导识字》（学士学位论文）。古晋：巴都林当师范学院。
- 刘卓（2017）。《“简案-详案-活案”的三联可循环课程教案设计模式—以西安翻译学院汉语言文学专业〈外国文学〉课程为例》。陕西教育（高教）。
- 李艳华(2009)。《小学低年级语文教学中的识字教学》。内蒙古：语文学刊，第十二期。
- 李艺花（2017）。《趣味识字，快乐记字形》（学士学位论文）。古晋：巴都林当师范学院。
- 鲁小莲（2017）。《字理识字巧辩形似字》（学士学位论文）。古晋：巴都林当师范学院。
- 吕立民（2016）。《马来西亚华文小学华文课程标准（2011 年版）解析》（硕士学位论文）。武汉：华中师范大学。
- 陆平&杨梦倩（2019）。《两岸小学一年级识字教材编排比较-以大陆统编版和台湾康轩版为例》。汉字文化·汉语文教学，第 20 期（总第 240 期），页 116-118。DOI:10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2019.20.058。
- 卢素侠（2005）。《字频识字法的理论探索与实践》。教苑探索，识字与写字·小学语文教学，第二期。
- 马蝶&张宸瑞（2018）。《小学语文识字教学存在的问题及对策研究》。陕西：青海人民出版社。
- Nancy, A. N. & Zamri, M. (2017). Sikap, minat dan motivasi murid Melanau dalam

pembelajaran bahasa Melayu sebagai bahasa kedua. *Journal of Malay Language, Education and Literature*, 8, 47-58.

潘兰英&陈水平(1995)。《备课的“简案”与“详案”》。教学论坛。

孙慧中(2020)。《如何加强小学语文低段识字教学》(2020年教师教育能力建设研究专题研讨会)。

唐鸽鸽(2021)。《小学低年段“识字回生”的原因分析及解决路径》。新课程研究·观察思考, 页 99-100。

谭颖欣(2017)。《应用直映图联想法以提升三年级学生辨析形似字的能力》。Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan 2017, 页 71-78。

田本娜(1990)。小学教学的百科全书, 页 29。天津:天津师范大学出版社。

王立刚(2018)。《中国传统识字教学的历史流变与现代启示》。厦门大学学报。

王梦贤(2017)。《备好课才能上好课》。教学随笔·基础教育论坛, 第 12 期(上旬刊), 总第 252 期。

王伊洁(2013)。《马来西亚小学华文与中国大陆小学语文教学比较》(硕士学位论文)。苏州:苏州大学。

王莹(2017)。《小学低段语文集中识字教学与分散识字教学之比较》。课外语文·教材教法, 页 82。

谢必典(2022)。《以直观法让三年级学生辨清形似字》(学士学位论文)。古晋:巴都林当师范学院。

杨宝燕(2017)。《以部件分拆法帮助二年级学生识别形似字》。Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan 2017, 页 112-119。

叶雪冰(2019)。《单篇课文集中识字与随文识字效果实证研究》。语文建设·关注, 页 14-19。

张惠萍(2019)。《低年级阅读课文集中识字与分散识字教学的对比实证研究》。福建教育学院学报, 第十一期, 页 120-123。

张文彬(2021)。《阅读课中集中识字和分散识字效果的比较研究》。语文建设·关注, 页 8-12。

郑主儿(2017)。《通过联想法, 轻松辨析形似字》(学士学位论文)。古晋:巴都林当师范学院。

邹志芳(2020)。《小学低年段语文主题阅读识字教学策略》。教师博览·语文教学, 下旬刊, 页 43-44。