

低年级识字教学的几点建议

徐 轶

摘要：按照《义务教育语文课程标准（2022年版）》规定，第一学段认识常用汉字1600个左右。为了更好地完成识字教学任务，针对识字教学中存在的一些问题，提出以下教学建议：准确把握目标，避免拔高要求；充分利用语境，避免孤立识记；适度渗透字理，避免不当解读；加强复现巩固，避免遗忘回生；科学实施评价，避免片面单一。

关键词：统编语文教材；低年级；识字教学

《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）提出的第一学段“识字与写字”的具体要求是“认识常用汉字1600个左右，其中800个左右会写”^{[1]7}。依据这个要求，统编语文教材在一年级和二年级分别安排“认识汉字”690字和910字、“会写汉字”300字和500字。有教师认为，教材安排的识字数量偏多，建议减少识字量，减轻教学负担。回顾教材历史，与几十年以来的各版本语文教材相比，目前使用的统编语文教材中的识字数量是相对较低的。下面对不同时期教学大纲和课程标准中的识字数量要求，以及各版本教材的识字数量安排进行简要分析。

1978年发布的《全日制十年制学校小学语文

教学大纲（试行草案）》，要求“学会常用字3000个左右。前三年学会2500个左右”^{[2]177}，“要求读准字音，认清字形，了解字义，学过的词要懂得意思，大部分会用”^{[2]182}。1986年的《全日制小学语文教学大纲》首次提出“认识汉字”和“掌握汉字”的不同数量要求，“要使学生认识常用汉字三千个左右，其中要求掌握二千五百个左右。前三年完成大部分识字任务（认识二千四百个左右，其中百分之八十要求掌握）”^{[2]195}，其中一年级“认识常用汉字650个左右”，二年级“认识常用汉字900个左右”，三年级“认识常用汉字750个左右”。^{[2]205-206}1992年的《九年义务教育全日制小学语文教学大纲（试用）》，要求“学会常用汉

基金项目：国家语委“十四五”科研规划2023年度省部级重点项目“统编语文教材语言学知识向语文知识转化策略研究”（ZDI145-78）、国家语委“十四五”科研规划2024年度部级重点项目“中小学语文教材知识图谱研究”（ZDI145-109）。

作者简介：徐轶，人民教育出版社小学语文编辑室主任，编审（北京 100081）。

字2500个左右”^{[2]233}，其中一年级“400个左右”，二年级“750个左右”^{[2]245-246}。2000年的《九年义务教育全日制小学语文教学大纲（试用修订版）》，要求“认识常用汉字3000个左右，学会其中2500个左右，做到会写，并了解在具体语言环境中的意思”，其中低年级的数量要求是“认识常用汉字1800个左右，其中1200个左右会写”。^{[2]256}2001年的《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》，要求“认识常用汉字3000个，其中2500个左右会写”，第一学段的数量要求是“认识常用汉字1600—1800个，其中800—1000个会写”。^[3]《义

务教育语文课程标准（2022年版）》，要求“认识常用汉字3000个左右，其中2500个左右会写”^{[1]11}，第一学段的数量要求是“认识常用汉字1600个左右，其中800个左右会写”^{[1]7}。

对比历年教学大纲和课程标准中的识字教学目标，可以看出，与40年前相比，识字的数量要求总体呈下降趋势，由1978年的“学会3000字左右”，变成了现在的“认识3000字左右，会写2500字左右”，其中第一学段的识字数量要求也在下降。依据教学大纲或课程标准编写的人教版各版本语文教材，对一至三年级的识字数量进行统计（见表1）。

表1 人教版各版本语文教材的识字数量

教材版本	一年级上册	一年级下册	二年级上册	二年级下册	二年级累计	三年级上册	三年级下册	三年级累计
1978年版 ^[4]	298	424	486	485	1693	394	350	2437
1986年版 ^[5]	201	323	392	375	1291	288	247	1826
1992年版 ^[6]	160	280	380	360	1180	280	280	1740
2001年版 （会写）	100	250	350	300	1000	300	300	1600
2001年版 （认识） ^[7]	400	550	450	400	1800	200	200	2200
2024年统编版 （会写）	100	200	250	250	800	250	250	1300
2024年统编版 （认识） ^[8]	280	410	460	450	1600	250	250	2100

根据表1可知，1978年版教材的识字数量最多，要求最高，1986年次之，1992年再次降低，而现行统编教材中要求“会写”的字，即之前教学大纲要求“学会”或“掌握”的字，二年级累计数量是800字，三年级累计数量是1300字，都是历史最低值。与此同时，要求“认识”的数量是二年级累计1600字，三年级累计2100字，体现了“多认少写、认写分流”的识字理念。在教学时，“要求认识的字”和“要求会写的字”这两类字的处理方式应该有所区别，下面就“要求认识的字”如何开

展教学，从目标设定、方法选择、评价方式等方面提出建议。

一、准确把握目标，避免拔高要求

首先要准确设定识字教学的目标。新课程标准中的表述是“认识常用汉字”，“认识”汉字，就是能够“见其形知其音”。这个标准看上去很明确，但是不同的人有不同的理解：是在单字呈现的字卡或字表中认识，还是在具体的语言环境中认识？二者的难易程度是截然不同的。在语文学习

的初期阶段，可以将识字目标设定为“在语境中认识”。为什么设定这样的目标？我们来回顾一下“认写分流”的初衷。儿童初学书面语面临的最主要问题是识字量不足，导致阅读能力发展受限，多少年来语文教育一直在探索更加高效的办法，以缓解识字与阅读的矛盾，以及学习汉字与发展语言之间的矛盾。对“认识”和“掌握”汉字的数量作差异化处理，起步阶段适当加大认识汉字的数量，减少书写汉字的数量，是为了在有限的时间里更加合理地分配学习任务，避免学生阅读能力的发展受到识字数量不足的掣肘。在这个前提下谈论的“认识汉字”，是为了满足阅读需要的识字，只要能在阅读的文本语境中识别汉字，就实现了识字的目标。

对于这些“要求认识的字”，其字形和字义的加工程度，不需要达到精确。就字形而言，不要求精确到每一个笔画，因为识别字形依据的是汉字轮廓构成的整体，在细节的识别没有完成之前，就可以对“这是什么字”作出判断。这与儿童学龄前在生活场景中认识汉字的心理机制相似，整体识记汉字，无须精细地分析字形。与“书写汉字”相比，“认识汉字”不需要把握汉字的所有细节，学生记忆的可能是字的整体轮廓，也可能是某个关键的、区别于其他字的特殊线索。

以上是字形层面，至于字义，“认写分流”前提下的“识字”环节，大多数情况下在语境中理解字义就可以了。汉字作为一套语言符号体系，其作用在于传递意义，我们要想办法促进儿童的理解，但是具体到教学层面，不需要每个字都解释字义，特别是告诉学生精确的词典释义，更重要的是引导学生在语境中理解意思，并在丰富的语言实践中运用，将理解与运用结合起来。学生在日常生活中已经掌握了大量口语词汇，意味着他们对很多字义有初步的理解。这是学习汉字的有利因素，要充分利

用这个便利条件，将识字教学建立在学生已有知识经验的基础上，利用字义促进字形与字音的结合。

如果过度追求精确的字义或词义，会出现解释得越多学生就越难理解的现象。例如，一年级上册《d t n l》一课，学习“马路”一词，要求认“马”“路”两个字。有教师给学生讲：“什么是马路？马路就是宽阔、平坦的道路。”这种直接告知词典义的方式，拔高了学习要求，不符合学生的认知水平，不利于学生提高语言运用能力，在低年级字词教学中应尽量避免。要想办法将字词学习与学生的语言表达、生活运用紧密结合起来，例如，可以引导学生交流：“从你家到学校经过哪些马路？”“你家门口的那条马路叫什么路？”“你注意过马路上的路牌吗？路牌上写的是什麼？”“我们过马路的时候要注意什么？”通过唤起生活经验，建立汉字学习与学生生活的紧密联系，在识字、发展语言的同时，将社会规则、安全教育等有机融入其中。需要强调的是，作为识字活动，整个活动过程要凸显“识字”这一主体任务，反复呈现“马”和“路”的字形，而不都是脱离文字的口头问答。

二、充分利用语境，避免孤立识记

识字教学要避免孤立、机械地识字，更为有效的路径是利用语境识字，在有意义的语言环境中学习汉字。从学习目标的角度来看，“要求认识的字”只要在语境中认识，就可以实现提早阅读、自主阅读的目的；从儿童识字的过程来看，汉字不是形和音的机械联系，识记汉字想要达到最优效果，一定要有意义的参与，而在语境中最能体现意义的参与。利用语境的限制提示意义的线索，可以更好地促进字形与字音、字义的结合，特别是意义抽象的字词，更需要语境的帮助，更需要在语境中理解。

首先要充分利用课文语境。课文是学生学习生

字、巩固生字最重要的语境，要把课文中的语句充分利用起来，“字不离词，词不离句”。不要过早地把生字从语言环境中提取出来单独认记，尽可能避免脱离语境、孤立地讲解汉字或记忆汉字。有的课堂用很长时间专门“教字”，在学生还没有在语境中了解字义的时候，就孤零零地“教字”，让学生一个字一个字地交流“是怎么记住这个字的”，这种做法不经济，是低效的。

除了利用课文语境，还可以创造“人工语境”，也就是用生字组成词语或句子，让学生在词语或句子语境中识记生字。例如，二年级上册的《黄山奇石》，学习生字“省”，可以让学生在地图上指一指我国都有哪些省份，还可以让学生说说自己的身份“我是某某省某某市某某小学的学生”，并呈现相应的语句让学生自豪地朗读，引导学生在与自己生活密切相关的句子语境中识记汉字，建立起丰富的意义理解，而不是孤立地分析字形、记忆字形。

三、适度渗透字理，避免不当解读

汉字的构造有系统性，有内在规律，如果能引导学生充分利用规律进行识字，就能如虎添翼，极大地提高识字效率。统编教材较多地关注了汉字的构形规律，在识字单元的识字课中，以及语文园地的“识字加油站”和“字词句运用”等栏目中，渗透了大量关于汉字构造的规律性知识。教学时要充分利用教材中的相关内容，从一年级起步阶段就为学生打好基础，帮助学生建立起形旁意识、声旁意识，引导学生了解汉字理据，逐步学会自觉地运用汉字中的语义线索和语音线索，运用类推的方法学习生字。除了集中识字，在随文识字的时候也要有意识地渗透字理知识，揭示汉字的构形规律以及汉字中蕴含的丰富文化信息。例如，一年级上册的

“雨”“竹”等象形字，以及很多课文中出现的典型形声字，都很适合引导学生了解构字理据，进而学会从字形中寻找意义线索，不断提升运用规律主动识字的水平。

在充分利用字理识字的同时，也要看到字理识字的局限性。教学中关于汉字理据的分析，要适度、适切，不能泛滥。在课堂上引入字理要满足以下几个基本条件：一是汉字理据要准确，要么不讲，要讲就讲对，不能似是而非、牵强附会；二是要符合学生认知水平，很多汉字的构字理据十分复杂，远远超出年幼学生的认知程度，如果学生无法理解，讲字理就是浪费时间；三是要有利于促进现代规范汉字的学习，讲解字理的出发点，是为了帮助学生更好地学习现代规范汉字，如果为了讲字理而讲字理，相关知识对学生学习和使用现代规范汉字没有帮助，那就额外增加了学习内容，加重了学生的认知负担，这是背离字理识字的初衷的。

汉字中绝大多数是形声字，要充分利用形声字规律开展识字教学。对课程标准所附常用字表中的形声字进行分析，可以发现，有的形声字非常典型，好懂易记，有的形声字提供的字义信息或字音信息却非常有限。教学时要重点关注学习时有一定难度的形声字。

一类是语义透明度不高的字。语义透明度高，指形声字的形旁能够提供语义信息。例如，形旁“马”，统领“骑、驾、驶、驱、骗、骤”等一系列汉字，学习这些字的难易程度显然是有差别的。“骑”很容易识记，因为“马”直接提示字义，字的本义今天依然常用。“驾、驶”等字也比较容易理解和记忆，因为字义与形旁“马”有较强的相关性。但是“骗”字就很难看出与“马”有什么关系，学生无法将字形与字义之间建立起直接关联，这类语义透明度较低的字，不能完全借助形声字规

律来学习，需要在教学时给予更多关注，提供更多更有效的识字方法。

还有一类是发音不规则的形声字。相当比例的形声字与其声旁的发音不一致，学生无法通过声旁直接建立起字形与字音的联系，在教学时也要加大关注度。以声旁“台”为例，构字能力相当强，其中“抬、苔、跆”等字学起来最简单，因为这几个字的声母、韵母、声调与其声旁“台”完全相同，这种情况下，学生很容易结合形旁表意的规律牢固掌握这几个字。而由“台”构成的“始、怡、冶”等字，与其声旁“台”的读音差别很大，这类发音不规则的形声字，是学生学习的难点，在教学中要重点处理。

四、加强复现巩固，避免遗忘回生

识字教学的目标，是使学生能够实现熟练的自动化识别，从短时加工的工作记忆转化为永久储存的长时记忆。儿童的机械识记能力很强，但是遗忘速度也很快。在教学时要特别重视识字的巩固，提高识字效果最好的办法就是加强复现，让学生有机会与生字反复见面。复现也有规律可循，要尊重学生的学习规律。

一是复现的频次，由多到少，逐渐减少。根据艾宾浩斯遗忘曲线，遗忘速度先快后慢，呈指数衰减趋势。要在学生遗忘之前及时巩固，在学习生字之后遗忘速度最快的前几天里，每天巩固；后面逐渐减少频次，间隔三天，间隔一个星期……充分利用学生的认知特点和记忆规律，持续一段时间有规律地间隔复现，促进生字的巩固，帮助学生保持长时记忆。

二是复现的内容，重点关注难字。识字的复习巩固要精选学习内容，不要面面俱到、平均用力，不需要每个字都“教”、每个字都复习。字理比较

清晰而且在学习时进行了深度加工的字，可以少复现或不复现，因为记忆线索丰富，不复习也能牢固掌握。不合规则的、字形和字音不容易建立联系的字，要想办法通过多种形式增加复现次数。可以对汉字的难易程度、对学生认知汉字的难易程度进行分析，有针对性地开展教学，比如，字义抽象的字，字形复杂的字，以及包含非成字部件的字（如“旅”），形体上与其他字有纠葛的字（形近字如“买—卖”“未—末”），都需要重点复习。

三是复现的方式，重视在语境中复现。提倡生字在语言环境中反复复现，而不是机械地让学生抽读单字字卡。脱离语境的字卡记忆，费时很多，效果却不佳。把生字组成词语或句子，或是在阅读材料中巩固汉字，更有利于激发学生的识字兴趣，促进识字能力和语言能力的同步发展，形成识字与阅读相互促进的良性循环。语境对汉字认知有很大影响，越是低年级识字水平和阅读能力不强的学生，受到语境带来的益处就越大。学生在语境中、在常态的阅读活动中，自然而然地巩固生字，如果出现遗忘或生字回生的情况，可以借助语境线索推测字义或字音，降低对识字的畏难情绪。

五、科学实施评价，避免片面单一

对学生识字的评价，不应该是识字量单一评价指标，要建立一个综合评价体系，追求语言学习与文字学习的整体收益最大化。片面强调识字的数量是远远不够的，更为紧要的是，学生是否在学习过程中产生了识字的兴趣，有没有主动识字的积极性，对生活环境中的汉字是否有探索的欲望和好奇心；识字的同时是否伴随着阅读量的增加，是否真正实现了大量识字、提早阅读的初衷，是否在识字量不断增加的同时激发了阅读的兴趣。如果只盯着“识字量”这个单一目标，过于强调教材中“识字

表”的字字落实，想一个字一个字地教到位，反而效果不好，欲速则不达。

具体到日常教学，每课的识字不需要过分追求课课清、字字清。关于识字数量的目标要求，可以采用更有效的达成策略。除了统编教材中要求认识的字和语文课堂教学主渠道，还有多彩的生活识字，有丰富的课外阅读伴随识字。在学生的生活中，随处可见汉字构成的意义世界，要把这些便利条件充分利用起来，比如，引导学生在其他学科课堂上识字，在校园环境中识字，在家庭生活中识字，在社会场景中识字……充分挖掘学生身边的学习资源，多渠道共同完成识字的数量要求。就算是教材中要求认识的字学生可能有一些遗忘回生，但是从其他途径认识的字可以补足这些数量缺口。与此同时，要引导学生大量阅读，通过大量阅读带动识字，将识字与阅读密切结合起来，协调好相互关系，识字促进阅读，阅读巩固识字，充分发挥识字与阅读的交互作用。如果不把学生引向大量阅读，“多认少写”模式下学生认识的字就无法真正发挥作用，这种识字模式也就失去了意义。从另一角度看，如果语文教学能够引领学生经常性地自由阅读，使学生爱上文字构筑的世界，那么识字从来也不会成为一个问题。

识字教学，以及识字的过程性评价，对于“要求认识的字”，尽量不用单字字卡考查学生，而应主要在语境中考查是否认识。“要求认识的字”，要在语境中学习，在语境中巩固，在语境中考查。识字教学还要为学生提供更多差异化、个性化的空间，不要都是整齐划一的学习要求和考查内容。例如，每课要求认识的字，每个学生的学习起点并不相同，有的学生很有可能已经认识了其中的某些字，为了提高课堂教学效率，调动学生学习主动性，可以将“初读课文，画出本课的生字”这类统

一学习要求，调整为“画出你不认识的字和不理解的词”之类的个性化学习要求，回归常态阅读，基于学生的真实起点，在有限的学习时间里，让每个学生都在原有基础上取得更大进步。

识字是小学阶段特别是小学低年级的重要任务，如果识字问题解决不好，会影响到整个语文教育体系的成效。语文教材“识字表”中的字，即每课双横线中的字，我们要用战略眼光去看待，做好识字教学的“加法”和“减法”，增加汉字在阅读材料中的呈现，减少机械练习汉字的频率，要善于分辨哪些识字活动是低效，甚至无效的，将低效和无效学习的时间节约出来，做更有意义、更有价值的事。

参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编 语文卷[S]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [3] 中华人民共和国教育部. 全日制义务教育语文课程标准(实验稿)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001: 8-9.
- [4] 中小学通用教材小学语文编写组. 全日制十年制学校小学课本(试用本)语文[M]. 北京: 人民教育出版社, 1978.
- [5] 人民教育出版社语文一室. 六年级小学课本(试用本)语文[M]. 北京: 人民教育出版社, 1986.
- [6] 人民教育出版社小学语文室. 九年义务教育六年制小学教科书 语文[M]. 北京: 人民教育出版社, 1992.
- [7] 课程教材研究所小学语文课程教材研究开发中心. 义务教育课程标准实验教科书 语文[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [8] 中华人民共和国教育部. 义务教育教科书 语文[M]. 北京: 人民教育出版社, 2024.

(责任编辑: 付惠云)