

韵语识字的类型建构与教学转化

李 鑫

摘要：作为传统识字教学的重要方法，韵语识字在当下教学实践中存在概念泛化、类型不明和教学运用笼统等问题。依据不同识字任务，可从积累识记与辨析强化两类功能取向加以把握，并从诵读型、吟唱型、对举型三种样态理解其组织形式。不同类型的韵语在主题聚合、音韵聚合和易混字聚合中有各自的素材组织方式和教学转化路径。识字教学应遵循汉字自身规律，发挥韵语识字的教学价值，切实提升识字教学的效果。

关键词：韵语识字；识字教学；汉字文化

《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“课程标准”）第一学段“识字与写字”要求：“喜欢学习汉字，有主动识字、写字的愿望。认识常用汉字1 600个左右，其中800个左右会写。”^[1]7这表明，第一学段识字教学既要达成识字数量目标，又需兼顾学生的学习兴趣与主动识字意识。韵语识字是传统识字教学的重要方法，但当前有关韵语识字的讨论，将其泛化为一般性的押韵歌谣，概念边界不清，通常笼统肯定其顺口、好记的作用，缺乏类型区分，其教学运用尚未与具体识字目标相衔接转化。本文对韵语识字的内涵进行辨析，从功能与形式两个维度建构韵语识字的分类框架，探讨其素材组织方式及教学转化路径，以期对韵语识字的当代运用提供较为清晰的分析思路。

一、韵语识字的内涵与类型

（一）内涵澄清

从教学属性看，韵语识字是一种以识字教学为目的，借助整齐句式和音韵节奏组织常用字的教学方法。在呈现形态上，韵语识字往往依托识字儿歌、生字童谣、字族歌、辨字歌等韵语文本。从文本编制看，韵语识字通常需要做到“精要、好懂、管用”。“精要”指所编语句不能太长，一般多为三字、四字、五字等；“好懂”是要符合儿童的认知，贴合儿童的现实生活，能够让学生理解；“管用”指能有效地达成识字目标。蒙学韵语需做到“寡其词，协其音，以文其词，使人易于记诵”^[2]76。同时，要想准确把握韵语识字内涵，还需要厘清韵语

作者简介：李鑫，华东师范大学中国语言文学系博士研究生（上海 200241）。

识字与押韵、一般性韵语歌谣之间的关系。

首先，韵语识字虽讲求押韵，却并不等同于严格意义上的句句押韵。《现代汉语词典》（第7版）将“韵语”解释为押韵的语言，指诗、词和唱词、歌诀等。^[3]在实际识字文本中，韵语识字更强调句式整齐、节奏鲜明和便于记诵，而难以做到格律诗般句句严格押韵。例如，《三字经》《百家姓》多采用两句一联、偶句押韵的体例。又如《千字文》中的“旷远绵邈，岩岫杳冥。治本于农，务兹稼穡”，从现代语音看并不严格押韵，但仍具有整体的句式和鲜明的节奏。由此可见，判断一种文本是否属于韵语识字，关键在于是否句句押韵，而在于讲求句式整齐，具有节奏感、韵律感，便于记忆，其最终目的是服务识字教学。

其次，韵语识字也不等同于一般性的韵语歌谣。儿歌、童谣等形式的韵语歌谣一般具有多重目的，其主要功能往往在于娱乐、传唱和口头表达。韵语识字更强调以识字教学为核心目的，内容更多围绕常用字、高频字展开。识字儿歌、生字童谣、形近字歌谣等只是韵语识字常见载体之一，但并不是所有押韵歌谣都服务韵语识字。韵语识字不仅关注文本的押韵和节奏，更强调字料选择的科学性与素材组织的系统性，如高频显现、序列安排等。

（二）韵语识字的功能与形式分类

不同韵语识字文本所承担的教学功能、呈现样态均有所不同，本文尝试从功能与形式两个维度加以考察。功能维度着眼于文本在识字过程中的主导作用，形式维度着眼于文本的组织形态。二者并非彼此割裂，而是相互补充，共同构成理解韵语识字文本的基本分析框架。

1. 功能维度

从功能维度看，韵语识字文本主要具有积累识

记与辨析强化两类功能。前者识字任务的重心是让学生积累常用字、扩大识字量，后者侧重帮助学生认准、认清易混字。

其一，积累识记功能。这一功能主要通过整齐句式、音韵节奏和反复诵读，实现字词输入与整体记忆。在传统蒙学教材中，“三百千”最能体现这一功能，如《三字经》“人之初，性本善。性相近，习相远”，学生在整体诵读中接触并识记“人、之、初、性、本、善”等常用字，其识字并非建立在单字逐一分析之上，而是依托成段韵语的整体输入与重复保持。正如张志公所言：“正是由于汉字是单音节的，就非常容易构成整齐的词组和短句，也非常容易合辙押韵。”^{[2]75}人的短时记忆的加工容量为“ 7 ± 2 ”个组块。^[4]韵语通过押韵和节奏，将孤立的汉字组合成具有音韵和节奏的整体。学生在背诵韵文的时候，大脑不是记忆一个个的汉字，而是一个个“组块”。这也在某种程度上解释了为何某些字词以固定组合出现时更容易识别，脱离组合单独出现反而识别难度增加。

其二，辨析强化功能。这一功能主要围绕识字过程的重难点展开，侧重形近字、音近字以及易混字的比较辨识。其特点是将若干相似的字置于同一韵语结构下进行对比，帮助学生由会认进一步走向认准。从认知加工来看，这种方式侧重精细加工与对比辨析的识字路径。如民间流传的“已、己、巳”辨字歌：开口己，半口巳，闭口已，要记清。将三个形近字并置，辅以形象化提示，强化对其差异特征的识记。这种韵语识字方式对学生识字的准确性与稳定性起到良好的效用。

2. 形式维度

韵语识字文本大体可分为诵读型、吟唱型与对举型三种主要类型。三者都借助整齐句式和音韵节奏组织字料，但在形式重心上各有侧重：诵读型以

口头朗读和整段成诵为主,吟唱型以旋律辅助和动作配合为主,对举型则以并列对照的句式组织为主要特征。这里的分类着眼于韵语文本在识字教学中的主导表现形态,而非依据单一标准作严格切分。诵读型更多依靠文本自身的韵律和朗读中的节奏变化来形成记忆线索。吟唱型则常通过旋律、节拍或动作配合增强节奏效果。对举型虽然也可以通过诵读或吟唱来呈现,但其重点仍在借助并列对照的句式,集中呈现相近而易混的字来强化辨析。

其一,诵读型。诵读型韵语以语言的内在节奏为核心特征,通常不依赖外部曲调,主要通过口头朗读的语音韵律促进识记。这类文本句式较为规整,多为三言、四言或五言,篇幅相对较长,内容一般具有一定的连贯性和主题性,要求学生在反复诵读中达到熟读成诵。典型如《三字经》《千字文》等蒙学材料,其形式重心在于通过整段诵读形成较为稳定的语音节奏和记忆线索,从而服务成组、成批的识字积累。

其二,吟唱型。吟唱型韵语以外部旋律或固定音调为辅助特征,常配以拍手、动作或问答表演,具有较强的活动性和游戏性。这类文本多见于儿歌、童谣、拍手歌、问答歌等。与诵读型相比,吟唱型更容易调动学生的情感体验和多感官参与。吟唱型既可以服务于字词积累,也可以辅助识字难点的强化辨析。尤其是符合情境化、游戏化的吟唱型歌谣,能够让学生在愉悦的情感体验中亲近汉字、感受汉字音韵之美。如一年级下册“快乐读书吧”中的传统童谣《摇摇船》:“摇摇摇,摇到外婆桥。外婆叫我好宝宝,糖一包,果一包,还有饼儿还有糕。”这首童谣节奏鲜明,便于配合动作展开,学生可在吟唱活动中自然习得字词。

其三,对举型。对举型韵语以并列对照的句式结构为主要特征,常将字形、字音或字义相近

而易混的汉字置于并列短句之中,形成结构工整的对举格式。其篇幅往往短小,多见于辨字歌、偏旁提示歌和字族歌等。如“开口己,半口己,闭口巳”,即通过对举并列的方式集中呈现形近字差异;又如一年级下册语文园地五“包”字族歌谣,“有水把茶泡,有饭能吃饱,有足快快跑,有手轻轻抱,有衣穿长袍,有火放鞭炮”,通过“包”字根与不同偏旁的组合,引导学生在比较中把握形声字的构字规律。与诵读型、吟唱型相比,对举型的形式重心在于并列对照的句式组织,而非整段成诵或旋律辅助。

二、基于分类的素材组织

识字教学的最终目标是让学生达到“四会”(会认、会读、会写、会用),但由于第一学段学生年龄较小,专注力和观察力有限,这决定了识字教学中的认与写难以同时推进。“第一学段应多认少写,要求学生会认的字不一定同时要求会写,合理安排识字与写字的量。一年级第一、第二学期会认的字大致安排250个和350个。”^{[1]22}有学者建议:“第一学期集中识字,识字材料是用几千个常用单字组织而成如同‘三百千’那样的韵语歌谣。”^[5]由于一年级教材优先从基本字表中选择识字写字^[6],本文以课程标准附录的《识字、写字教学基本字表》(以下简称“《基本字表》”)前300个常用汉字作为素材来源,以诵读、吟唱、对举三种形式为框架,说明不同形式文本的素材组织方式。

(一) 诵读型:主题聚合

诵读型主要服务积累识记功能,其素材组织宜将语义相关的字聚合在一起,形成相对连贯的意义场域,便于创编有主题、有情节的韵文。教师可围绕学生熟悉的生活经验和初步认知领域,将《基本字表》中的常用字进行主题聚合,将前

300字按主题划分，如我与家庭、时间与数字、动物与植物等。每一主题之下，还可根据字义关系进一步细分若干子类，以便形成较为清晰的内容层次（见表1）。

表1 基于《基本字表》的主题聚合示例

主题	二级主题	字例
我与家庭	人称称谓	儿、人、个、子、女
	身体部位	口、牙、毛、皮、目
时间与数字	时间	年、时、今、明、早
	数字	一、二、三、四、五
动物与植物	动物	马、牛、羊、鸟、虫
	植物	木、林、花、草、瓜

主题聚合的意义并不在于形成一套固定不变的分类目录，而在于为诵读型韵语文本提供一种较为清晰的字料组织思路。其核心是根据学生熟悉的生活世界和经验领域，将相关汉字纳入同一意义网络之中，从而使诵读活动既具有节奏上的可重复性，也具有内容上的可理解性。由此生成的韵语文本，更容易形成边读边认、边认边记的学习效果。

（二）吟唱型：音韵聚合

吟唱型在于借助押韵、重复和节奏变化，使学生在吟唱、拍手、表演等活动中自然接触并记忆相关字词。其素材组织宜将押韵相同的字聚合在一起，形成和谐的音韵节奏，便于创编可配乐表演的韵文。在实际创编中，依据《基本字表》中的300常用字，对韵脚相近的字进行归类，并据此组织短小、活泼、节奏鲜明的吟唱文本。例如，教师可围绕a、ao、ang等常见韵脚，选取学生较为熟悉且语义较为直观的字进行组合，使所形成的文本既便于口头吟唱，也便于情境化表达（见表2）。与单纯追求押韵不同，吟唱型文本还应兼顾学生可理解性与语言自然度，避免为了形式上的整齐而牺牲

表达顺畅。

表2 《基本字表》的音韵聚合示例

韵脚	常用字例
a韵	爸、妈、家、花、马、大
ao韵	好、早、高、小、跑、跳、鸟
ang韵	上、光、阳、方、长、羊、亮

吟唱型文本的组织逻辑，在于以押韵归类为基础，通过简短语句将若干常用字纳入节奏鲜明、便于吟唱的片段之中。其重点不在知识密度，而在声音效果、参与感和记忆强化。吟唱型文本更适合作为第一学段识字教学中的兴趣性、活动性材料，以辅助学生在愉悦氛围中积累常用字。

（三）对举型：易混字与字族聚合

对举型素材组织宜聚焦识字学习中的难点，主要包括两类。一是形近字、音近字对举，将形近、音近或义近而易混的字集中呈现，通过差异对照突出关键辨析点，帮助学生突破易错、易混的识字障碍，提高识记的准确性。二是字族对举。如“包”“青”等字族歌谣，围绕同一字根通过偏旁变化构成字族，帮助学生把握形声字的构字规律。鉴于对举型是针对易混字组织，难度相较于诵读、吟唱更高，因而其字料来源可立足《基本字表》，根据教学实际，适度向与基本字相关的同音字、形近字扩展，以增强对比训练的针对性和完整性（见表3）。

表3 易混字、字族聚合示例

类型	易混字组	辨析要点
形近字	人—入	一捺长短不同
形近字	己—已—巳	开口、半口、闭口
包字族	泡、饱、跑、抱、袍、炮	偏旁不同，字义不同

诵读型侧重语义主题的聚合，吟唱型侧重音韵节奏的聚合，对举型侧重易混字的集中对比，三者

在组织方式上虽有所不同，但都体现出“以适当方式组织字料，以服务特定识字目标”的基本原则。因此，在韵语识字文本的创编过程中，既要重视字料选择的科学性，也要关注学生接受的适宜性。所谓科学性，主要体现在字频、字序、字的难易程度以及与课程要求的衔接上；所谓适宜性，则主要体现在是否贴近学生生活经验，是否符合其认知规律，是否便于诵读、吟唱和记忆。只有将这两方面结合起来，韵语识字文本才能真正成为适配第一学段识字教学的有效资源。后续的韵语识字文本组织除教师自主创编以外，地方歌谣资源的吸收、学生参与式创编等方式，也可作为韵语识字文本生成的重要补充路径。

三、基于分类的教学转化

韵语识字只是众多识字方法中的一种。要将韵语识字真正转化为教学资源，教师需要秉持“识字目标优先、文本形式与教学内容相适配”的原则，根据不同的识字目标和学生认知特点，掌握不同类型文本的教学要义，从而在具体教学环节中作出適切运用。

（一）诵读型的教学要义：整体输入中的定位联想

诵读型主要适用于集中识字和日常积累。与逐字讲解相比，将零散的汉字组织为具有节奏和意义的整体语段，可以帮助学生在反复诵读中建立“字形—位置”的关联。这样将孤立的字形锚定在整体的音韵结构中，让学生能够在回忆与再认时有线索可循。例如，在我与家庭主题识字中，教师可将“爸、妈、我、你、哥、姐、爷、奶、家”等字组织成简短韵语：爸爸妈妈爱我家，哥哥姐姐你我他。爷爷奶奶笑哈哈，一家亲亲乐开花。教师教学时，先让学生整体诵读，在诵读中感受节奏，再

借助图片、人物卡片或情境表演帮助学生将字词与具体对象对应起来。学生依托整段韵语完成成组积累，体现的正是诵读型整体输入的优势。

（二）吟唱型的教学要义：多感官参与中的自然识记

吟唱型常见于儿歌、童谣、拍手歌、问答歌等，具有较强的情境性、活动性。这种形式的韵语识字更能吸引学生的兴趣，而且能够调动其多感官协同强化识字记忆。因此，吟唱型在教学中更适宜用于课堂导入、识字启蒙和复习巩固。正如陈鹤琴所言“初学的儿童，可以先教他们耳朵听，其次用眼睛看、用嘴巴说，最后用手写”^[7]。教学中，教师可通过配乐、拍手、动作模仿、图画提示和角色表演等多种方式，让儿童在“听—看—说—做”的过程中反复接触目标字词。吟唱型的重点不在于精细分析，而在于通过节奏、旋律和动作强化记忆痕迹，使学生实现识字积累。例如，在“花、草、鸟、鱼、虫、马”等字的教学，教师可编成拍手歌：花儿笑，草儿摇，天上小鸟喳喳叫。鱼儿游，虫儿闹，小马哒哒向前跑。通过拍手、模仿动作和反复吟唱，使学生在活动中自然接触目标字词。吟唱型虽不以整段背诵为主要目标，却能通过活动化、情境化的方式有效强化记忆。

（三）对举型的教学要义：比较辨析中的精准认读

对举型主要服务于难点突破和复习巩固。较之前两种形式，对举识字在选字和编写中的针对性更强，其根本目的不在于扩大识字总量，而是把容易混淆的字集中呈现，通过押韵短句、形象提示和差异比较帮助学生建立较为清晰的辨识标准。

教师不宜只让学生机械记诵辨字歌，而应先组织观察比较，再用韵语加以强化。对于形近字对举，

可聚焦关键笔画或结构差异；对于字族对举，则可引导学生发现“字根+偏旁”的构字规律，帮助其在辨析字形的同时理解字义联系。例如，在“人——人”的教学中，教师可编成“一撇一捺就是人，捺长低头变成人”，先引导学生比较笔画长短和字形开合，再借助韵语进行强化。又如，“己——己——己”可以通过“开口己，半口己，闭口己，要记清”帮助学生抓住外形差异。由此，对举型并不只是记口诀，而是将观察、比较、归纳和识记结合起来。

（四）三种形式的组合与边界

诵读、吟唱和对举三种形式并非孤立使用，而是根据教学目标和学生状态灵活组合。一般而言，在课堂导入阶段，教师可以较多采用吟唱型韵语文本，以此激发学生的兴趣，让其快速进入状态。在集中识字阶段，教师宜采用诵读型韵语文本，让学生在诵读中实现整体输入和批量识字。在难点突破阶段，教师宜采用对举型文本，通过强化关键差异来提升学生辨析汉字的准确性。在复习巩固阶段，教师可综合运用吟唱与对举两种形式，在趣味活动中强化记忆。当然，这种组合方式并非固定模式。教师应根据学生的年龄特点、识字基础和学习状态，灵活调整。韵语识字的优势正在于其形式的多样性，教师可充分发挥这一优势，创造性地开展教学。

强调韵语识字教学价值的同时，也需要注意其使用边界。首先，韵语识字不能完全脱离字义理解单独进行，否则容易陷入机械背诵，使学生只认其形，不知其意。其次，韵语识字不能代替必要的

字形分析和写字训练。笔顺的分析、结构观察和书写练习都是识字教学的重要环节，需要根据教学目标择取合适的识字方法与之适配。最后，韵语识字不能流于形式。若吟唱型文本一味追求形式上的热闹，对举型一味追求口诀，反而会削弱识字目的的达成。识字教学应立足学生发展特点与汉字自身规律，使多种方法在具体目标统摄下相互配合，这样韵语识字的教学价值才能得以真正发挥。

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] 张志公. 传统语文教育教材论暨蒙学书目和书影[M]. 上海：上海教育出版社，1962.
- [3] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典：第7版[Z]. 北京：商务印书馆，2016：1625.
- [4] Miller G A. The magical number seven, plus or minus two : Some limits on our capacity for processing information[J]. Psychological Review, 1956(2): 81.
- [5] 张心科. 语文课程论[M]. 福州：福建教育出版社，2014：98-99.
- [6] 徐轶. 统编小学语文教材识字写字内容的修订思路[J]. 小学语文，2024(10): 5.
- [7] 北京市教育科学研究所. 陈鹤琴教育文集：下[M]. 北京：北京出版社，1985：362.

（责任编辑：张一鸣）