

小学语文教科书轻声词标写原则和教学琐议

王 远

摘要：轻声词是汉语普通话的重要组成部分，但目前学界缺乏统一的轻声词认定规范，对于必读轻声词范围存在较大分歧，加之大量轻声词本身没有清晰规律可循，导致基础教育阶段的语文轻声教学面临诸多困难。统编小学语文教科书对轻声词的标写进行了系统化设计，在类型分析的基础上提出三条标写原则：循规标注，认知适配；抓主放次，聚焦必读；酌典定音，外围收缩。在具体教学中，教师需要先明确轻声与轻读的概念差异，运用多元教学策略促使学生自然习得，也要持续提升自身专业素养，对学生的读音问题作出精准研判与指导。

关键词：小学语文教科书；语言文字规范；轻声词；标写原则

轻声词的规范问题一直是语言学界关注的焦点，相关研究成果较为丰富。现有研究可分为三类：一是规范性词典，如《国语辞典》《现代汉语词典》《现代汉语规范词典》等；二是轻声词汇编，如《北京话轻声词汇》《普通话轻声词汇编》《普通话轻声词儿化词汇编》《普通话水平测试用必读轻声词语表》等；三是相关论著，如《普通话中必读的轻声词》《北京话的轻声与儿化》《试论普通话的轻声词》《轻声的特征和轻声词的规范原则》《轻声规范和教学琐议》等。然而，迄今为止，轻声词在

语言文字规范层面尚未形成统一的国家标准，各家认定的必读轻声词范围存在较大分歧。由于缺乏规范标准，对具体词语轻声与否存在分歧，大量轻声词无规律可循且缺乏形态标记，轻声词的教学在实际应用中面临诸多困难。尤其是在基础教育阶段，“轻声难学”已成为教师普遍反映的突出问题，直接影响学生普通话发音的准确性与语言运用的规范性。鉴于此，统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）对轻声词的标写进行了系统化设计。本文将统编教科书中的轻声词为研究对象，系统

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：王远，人民教育出版社博士后科研工作站博士后（北京 100081）。

阐释其标写原则，旨在为一线教学提供参考依据。

一、轻声词的类型

轻声是一种特殊的音变现象。作为汉语普通话的重要组成部分，轻声被认为是“汉语这一缺乏形态的语言中最具有形态特点的现象，具有重要的语言学意义”^[1]。统编教科书中的轻声词大体可分为以下两类。

（一）有规律的轻声词

1. 助词一般读轻声

语气助词，如了、啊、啦、吧、呢、吗、呀、哇、哪等；结构助词，的、地、得；动态助词，着、了、过。

2. 部分名词、代词、副词后缀读轻声

例如，子（日子、句子、房子、影子、样子、尺子、步子……）、头（石头、馒头）、巴（尾巴、嘴巴）、们（我们、你们、他们、它们、咱们……）、么（什么、那么、这么、怎么、多么、为什么……）。

3. 在构词上通常读轻声的语素或音节

可分为以下五类：第一，部分名词重叠的第二个语素，如爸爸、妈妈、哥哥、姐姐、弟弟、妹妹、爷爷、奶奶、星星、宝宝等；第二，部分动词重叠的第二个语素，如扇扇、摇摇、搓搓、试试、刨刨、看看、说说、想想、读读、瞧瞧等；第三，V—V、V了V、V不V式动词重叠的第二个语素，如想一想、算一算、读一读、比一比、找一找、说一说、看了看、伸了伸、走不走、去不去、好不好等；第四，部分AABB式重叠的第二个音节，如哩哩啦啦、叽叽喳喳等；第五，部分单纯词的第二个音节，如骆驼、葡萄、蘑菇、哆嗦、萝卜、和尚、糊涂、喇叭、石榴、葫芦、玫瑰、窟窿、骨碌、蚂蚱、牡丹、疙瘩、吧嗒、趑趄、枇杷等。

（二）无规律的轻声词

例如，时候、漂亮、熟悉、意思、事情、耳朵、月亮、云彩、豆腐、眼睛、刺猬、头发、告诉、衣裳、招呼、故事、明白、热闹、消息、灯笼、哈欠、狐狸、脑袋、衣服、早晨、庄稼、胳膊、暖和、扁担、粮食、窗户、唠叨、甘蔗、工夫、师傅、钥匙等。

上述分类勾勒出统编教科书中轻声词的基本面貌，也揭示了轻声词系统的内在张力：规律性轻声词体现了语言的系统性和可推导性，为语文教学提供了可资依循的规则框架；而无规律轻声词则反映了语言使用中的任意性与约定俗成性，其轻声与无法通过规则类推，这无疑给语文教学带来了一定困难。正是这种“有规”与“无规”并存的局面，决定了轻声词的标写不能作“一刀切”的简单处理，而必须在尊重语言规律与兼顾语言习惯之间，作出符合学生认知规律的统筹设计。

二、轻声词的标写原则

（一）循规标注，认知适配

规律性轻声词的核心特征在于规律清晰、可类推性强。从语言学角度看，这类轻声词并非孤立的读音现象，而是特定语法手段或构词方式等在语音层面的伴随性表现——助词标示语法关系，后缀标志构词成分，重叠形式则体现汉语的韵律结构等。这些规律性轻声词构成了学生关于轻声这一语言现象认知的基础。学生通过反复接触这类词语，能够逐步形成“这类成分读轻声”的稳定语感，从而实现从感性积累到规则内化的跨越，这一过程具有十分重要的教育意义。因此，语文教科书在呈现这类词语时，必须严格遵循语言事实，做到有据可依，以视觉化的方式合理呈现语言的底层规则。

然而，规则的呈现方式并非一成不变的，而是

需要根据学生的认知发展特点进行调整,以适配其不断发展的认知能力。小学低年级是语言习惯形成的关键期,此时学生对语音的感知具有高度的可塑性,但识字量较少,因此,统编教科书一至二年级上册采用全文注音的方式,轻声以“不标声调”的语流音形式直接呈现。这一阶段的教学目标不是让学生理解“何为轻声”这一概念,而是使其在反复朗读中自然感知轻声的实际读音,在潜移默化中感性习得、建立语音直觉。进入二年级后,学生已经积累了一定的识字量,认知能力也有所发展,二年级下册教科书随之调整为仅给难字注音;针对轻声词,教科书采用“标注本音、棕色提示”的处理方式,帮助学生在识字学词的过程中准确识别轻声词。这种标注方式,既遵循了语言规律,又契合了小学生的认知发展进程,确保规范输入不中断、规则感知不弱化,从而促使学生将语言规律内化为稳定的语言能力。

(二) 抓主放次, 聚焦必读

与上述规律清晰、可类推性强的轻声词有所区别,轻声词系统中还存在一类边缘词语:它们虽承担一定语法功能,具有一定的规律性倾向,但其轻声与否并非绝对,往往存在大量例外,无法通过规则一概类推。这类词语介于“有规”与“无规”之间,可称之为“准规律性轻声词”。

以方位词或方位语素为例。“上、下、边、里、面”等在不同词语中的读音即有分歧。据《汉语拼音正词法基本规则》(以下简称《正词法》)的分词连写示例,“山上、永定河上”的“上”读去声,而“天上”的“上”读轻声;“树下”的“下”读去声,“地下”的“下”读轻声。根据《现代汉语词典》,“海边、田边、床边”的“边”读阴平,“前边、里边、东边”的“边”读轻声;而在《正词法》中,“这边、向东边去”的“边”又标注为

阴平。“里屋、里圈”的“里”在《现代汉语词典》中读上声,“手里、箱子里、这里”的“里”读轻声。“里面、外面”的“面”在《现代汉语词典》中读去声,在《正词法》示例中却读轻声。又如,趋向补语“上、下、来、去”^{[2]29},一些类词缀^{[3]13-14},等等,在实际语流中同样表现为既可读为轻声,也可读作原调。

朱宏一^{[4]168}、王韞佳^{[2]28-29}等人的研究认为,这些词语应归入“轻重两可”“轻声和重音都可以接受”之列,其“重轻”与“重重”在口语中有时缺乏明显的界限。陈重瑜曾就此问题指出:“华语里真正的轻声只存在于一些语助词(如的、呢、了、吗、么等)、名词与动词后缀(如一子、一着、一了)及重叠的亲属称谓引称之中”,而方位词以及“语法上不能预测的所谓轻声词皆为常作轻读的有声调音节”,“既然无法预测,也就无法、更不该预作规定”,“词典上此等轻声词的注音就需要作更正;应把轻声改为该字原来的声调”,“教学上自然也没有理由再强调所谓的‘轻声词’了”。^[5]这一观点揭示了此类词语的本质特征——它们虽具有某种规律性倾向,但并未固化为强制性规范,无法类推预测,其实际读音往往受语速、语境、个人习惯等多重因素影响。

基于上述语言事实,统编教科书在处理此类词语时采取“抓主放次,聚焦必读”的原则。这一原则包含以下两层内涵。其一,抓有规律之主,放例外之次。对于方位词、趋向补语等类别,它们虽具有一定语法或构词功能,但读音分歧明显、例外颇多,因此不宜将其作为规律性轻声词进行类推教学,而应承认“轻重两可”的语言事实,原则上标注原调,不作轻声处理。其二,抓必读之主,放可读之次。教学范围仅纳入极少数已高度凝固成词且在口语中稳定读作轻声的词语(如“早

上”“晚上”)，其中的“上”字语义已彻底虚化，仅保留语法化后的轻声形式；对于处于可轻可重过渡地带的词语，则遵循学界“可轻可不轻的不轻”^{[6]480}等共识，不作硬性要求。这一处理可以将有限的教学精力聚焦于有规律的、最核心、最稳定的必读轻声词，而对那些“轻重两可”的准规律性轻声词予以限制。

(三) 酌典定音，外围收缩

对于无规律可循、只能逐一识记的轻声词，统编教科书则以《现代汉语词典》的标注作为重要参考依据。《现代汉语词典》作为我国最具权威性的语文词典，能够为教科书编写提供相对可靠的规范参照。该词典对轻声词的处理主要分为两类：一是必读轻声词，注音时不标调号，且在音节前加圆点以标识，如“桌子”zhuō · zi；二是可轻声词（一般轻读、间或重读），注音时保留原调号，但同样在音节前加圆点，表示在实际语流中可读为轻声亦可读原调，如“因为”yīn · wèi。这一区分体现了对语言事实的尊重——既有刚性规范，又为语用留有余地。

据此，针对无规律可循、需要识记的轻声词，统编教科书在标写中同样采取了分层处理的方式。第一，对于《现代汉语词典》中标注为必读轻声的词语，在确认其与语言事实基本一致的前提下，教科书采用不标声调或辅以棕色字体提示，以体现其规范性，确保学生接触到的是最稳定、最核心的轻声词群。第二，对于《现代汉语词典》中标注为可轻声的词语，则本着“降低学习难度、减轻记忆负担”^{[3]13}的精神，遵循学界关于“尽可能地减少”“可轻可不轻的不轻”^{[6]480}“如果没有区分词义或词类的作用，最好一律采取原来的读音而不读轻音”^{[6]609}“在教材中也可以变通——既是‘可轻声’，则意味着也可不

轻读，那么，也可标注本字调，以便于识字教学”^{[4]169}等规范共识，原则上不标注轻声。

需要指出的是，“酌典定音”并不意味着对《现代汉语词典》的机械照搬，而是在依托权威的基础上进行审慎判断、科学分析、合理筛选。正如王楹佳所言，轻声词的教学应当删繁就简，但简不等于无，在目前没有统一的轻声词标准的情况下，基础阶段的语音教学不妨以《现代汉语词典》的注音为主要依据，选择其中那些口语中出现频率高的、在普通话母语者中没有重音分歧的所谓必读轻声词教给学生。^{[2]34}这一观点体现了语言规范与语文教学的辩证关系，即以《现代汉语词典》为重要参考，但最终落实到教学中的，应是经过筛选的核心轻声词群。

这一分层处理，实际上形成了“核心明确、外围收缩”的格局——将必读轻声词作为核心圈层予以科学落实，将可轻声词置于外围圈层不作强化要求。之所以这样处理，主要基于两方面考量：其一，可轻声词本身处于规范与使用的中间地带，其轻声与否往往受语速、语境、个人习惯等多重因素影响，若强行规定为轻声，反而可能脱离语言实际，造成学生的认知负担；其二，对于广大方言区学生而言，掌握必读轻声词已属不易，若将大量可轻声词也纳入标写范围，势必增加记忆负担，削弱学习重点。因此，在必读轻声词与可轻声词之间划出明确的界限，既守住了基础语音面貌的规范底线，又切实减轻了学生的学习负担，使教科书的轻声标注更具科学性和适切性。

上述三条原则构成了小学语文教科书轻声词标注的基本框架：第一条原则针对规律性轻声词，强调“循规标注”并以“认知适配”的方式分阶落实；第二条原则针对准规律性轻声词，采取“抓大放次”的策略聚焦有规律的必读轻声词；第三条原

则针对无规律轻声词，依托权威词典进行“酌典定音”，同时通过“外围收缩”划定教学边界，三个原则各有侧重、层层递进，为小学语文轻声教学提供了科学、规范的教科书依据。

三、轻声教学琐议

教科书的标注仅是起点，教学才是最终的归宿。要使学生更好地认识和理解教科书中的轻声规范并内化为自身的语言能力，教师还应在教学过程中把握好以下三个关键环节。

（一）区分轻声和轻读，明确教学边界

在教学中，教师首先需要厘清两个易混概念——“轻声”与“轻读”。二者虽一字之差，却分属不同的语言层面，直接关系到轻声教学的范围与尺度。

“轻声”是一种特殊的音变现象，“只有当一个词稳固地读‘轻’‘短’且‘失去原字调’时，它才是轻声词”^{[4]166}。所谓“稳固”，是指其一旦成为轻声，语音便不受语速、强调等语境因素的影响，无论快读慢读、是否强调，都只能读为轻声。例如，“豆腐”的“腐”、“月亮”的“亮”、“耳朵”的“朵”等，在任何语境中都不能读回原调。而“轻读”则多属于语句层面的概念，出于特定表达需要或发音习惯，部分音节会临时读得较轻、较短，上文所述的可轻声词（一般轻读、间或重读）便多属此类。但这些轻读音节只是“临时性”地表现轻声的语音特征，“在语速慢或强调时原调值依然饱满”^{[4]169}。换言之，它们只是“读得轻”，并未“失去调”。

教师在教学中需要区分清楚这两个概念，避免将语流中的临时轻读误判为词汇层面的轻声规范，人为扩大轻声教学范围，造成“轻声泛化”的问题。具体而言，教师至少需要审慎对待两类词语：一类

是可轻声词，如“太阳、出来、起来、下去、赶上”等，它们处于“轻重两可”的中间地带，在教学中不宜作强制性要求，应“抓大放小”“外围收缩”；另一类是语流中的节奏轻音，如“三个时辰、一个风筝”中的量词“个”，“挂在、说到”中的介词“在、到”，“请他、给他”中的代词宾语“他”等，这些词语的轻读只是语流调节的产物，与词汇层面的轻声规范无关，不必纳入轻声教学范畴。

（二）运用多元策略，促进自然习得

轻声的教学要追求自然而然，而非刻意为之。在一线教学中，低年级学生在朗读时常容易出现拖腔拖调、放声喊读的问题，会把注意力都放在“读得响、读得齐”上，因而会将本该读轻声的音节，读成拉长的、近似阴平的音节，使轻声丢失本来“短而轻”的语音特征。对此，教师需要及时给予恰当的朗读指导。

教师要充分发挥范读的引领作用：可通过声情并茂的范读，让学生在聆听中直观感受语流的轻重缓急；通过跟读、分角色朗读等方式，引导学生在模仿中自然习得轻声的读音；在不破坏朗读连贯性的前提下，融入轻重节拍、起伏手势等朗读技巧，使朗读指导更直观、更有效。此外，还可组织“我是小小播音员”等朗读活动，让学生从被动模仿走向主动展示，在实践运用中深化轻声语感。

小学阶段的轻声学习虽以朗读训练为主，但适时适度地点明规律，可以帮助学生从感性积累走向理性把握，起到事半功倍的效果。教师可适时开展归类积累指导，对于有规律的轻声词，采用集中呈现、对比朗读的教学方式。例如，将“尺子、本子、桌子、椅子”等带有后缀“子”的词语集中呈现，让学生在反复对比的朗读中，感受后缀“子”应该读轻声的规律，进而举一反三、触类旁通，联想生活中其他带有后缀“子”的词语。还可以巧用

音义关联进行对比辨识。针对部分具有区别词义功能的轻声词,如“东西(东边和西边)—东西(泛指各种具体的或抽象的事物)”“地道(地下交通坑道)—地道(真正有名产地出产的)”“大意(主要的意思)—大意(疏忽,不注意)”等,可设计音义关联的训练,让学生在意义对比中感受轻声与否在词义表达上的独特作用。

但需要说明的是,无论采用何种策略,教师都需要把握教学分寸,不要刻意讲解轻声规则、过度强化轻声特征。在实际教学中,常有教师为了提醒学生注意轻声字,在指导过程中加重了该字的语气、延长了其音长,结果适得其反,背离了初衷,这是因为轻声是自然语流中的伴随性特征,只有在自然连贯的语流中才能读出真正的轻声。

(三) 提升专业素养,精准研判指导

轻声教学的有效落实,离不开教师的专业素养与精准判断。从目前一线教学的实际情况来看,存在两个不容忽视的问题。

一是部分教师对普通话的必读轻声词掌握得不够扎实。诸如“动弹、规矩、磨蹭”等常用词是否读轻声,不少教师并不清楚,只是凭自己的语言习惯想当然地教读。这种“习惯替代查阅”的做法,往往会将不规范的读音带进课堂,给学生造成误导。例如,安徽江淮官话区的一些词语,如“老鼠、麻雀、眼泪”等,在方言中虽读轻声,在普通话中却并非轻声;也有教师会进行错误类推,如因“时候”的“候”读轻声,便认为“候”字在任何词语中都读轻声,忽视了轻声的词汇依存特性。

二是部分教师对轻声的语体属性缺乏清晰认识,容易将现代汉语口语中的轻声习惯简单套用于古诗词朗读。如将“燕子”的“子”、“鸳鸯”的“鸯”、“莲蓬”的“蓬”等现代口语中的轻声读法,直接迁移到古诗词朗读中。这种做法忽视了

古诗词对格律、押韵以及朗读字正腔圆的特殊要求,混淆了口语体与书面语体的界限,直接影响古诗词的教学效果。古诗词朗读十分讲究韵脚的饱满与清晰:韵脚通常需要适当重读或拉长,清晰、饱满地呈现其韵母和声调,从而形成上下句之间音节和谐对应的韵律效果。然而,轻声作为一种特殊的音变现象,发音短而轻,没有固定的声调。若在古诗中将本应读本调的“子”“鸯”“蓬”等字作轻声处理,就会打破诗句原本的声调格局,造成平仄失调,并使诗歌回环往复的音韵美也随之消解。

因此,首先,教师要养成勤于查阅的习惯,以权威辞书为依据,摒弃凭经验想当然的教读与类推;其次,要具备准确判断和灵活指导的能力,能够根据不同的语体和语境恰当地处理轻声读音;最后,鉴于轻声是一种动态的语言现象,教师还要持续关注学界相关研究的新进展,不断更新自身的知识储备,以科学的态度和专业的水准将轻声教学落到实处。

参考文献:

- [1] 李宇明.新时期语言文字规范化问题研究[M].北京:语文出版社,2020:104.
- [2] 王韞佳.轻声规范和教学琐议[J].国际汉语教学研究,2016(2):26-35.
- [3] 晓东.亟需解决的一个问题:普通话轻声词整理原则琐议[J].语文建设,1998(3):12-15.
- [4] 朱宏一.轻声的特征和轻声词的规范原则[J].语言文字应用,2013(增刊1):164-171.
- [5] 陈重瑜.华语(普通话、国语)与北京话[J].语言教学与研究,1985(4):52-53.
- [6] 胡裕树.现代汉语参考资料:上册[M].上海:上海教育出版社,1980.

(责任编辑:邝逸宁)