

# 汉字文化传承与语言素养培育的融合路径研究

涂佳楠

河北金融学院, 河北保定 071000

**摘要:** 汉字是中华文化的活态基因, 既是语言工具, 也是文化载体。当前语文教育中, 汉字教学偏重形音义的机械识记, 文化内涵挖掘不足, 语言素养培育与文化传承目标相互割裂。本文从汉字的文化特质和语言素养的构成要素出发, 分析二者融合的内在逻辑与现实困境, 提出“文化理解奠基—语言实践深化—思维品质提升”融合框架, 并从课程内容整合、教学方式变革、学习场景拓展、评价体系重构四个维度构建实施路径, 以期为语文教育改革提供参考。

**关键词:** 汉字文化; 语言素养; 文化传承; 融合路径; 语文教学

## 0 引言

汉字是中国人独有的创造, 也是世界上唯一还在使用的表意文字。每个汉字都沉淀着中华文化的根。“家”字里的“豕”是农耕生活的印记; “仁”字从人从二, 讲人与人的关系; “信”字从人从言, 意为人言当诚<sup>[1]</sup>。反观当下, 学生能把字写对, 却未必懂字里门道; 能把词拼出, 真到用时却不知如何使<sup>[2]</sup>。笔者曾观摩一堂语文课, 老师教“爱”字, 只强调上面是“心”中间是“一”下面是“友”, 要求学生抄写十遍, 却从未解释繁体“愛”字中间有个“心”——无心何来爱? 孩子记住了字形, 却错过了字里最暖的那部分。

《义务教育语文课程标准(2022年版)》将“文化自信”置于核心素养首位, 指出语言文字既是文化的载体, 也是文化的一部分<sup>[3]</sup>。这明确了汉字教育的双重任务: 既要培养学生运用语言文字的能力, 又要通过汉字传递文化根脉。但实践中二者常被割裂——识字偏重工具训练, 文化流于点缀<sup>[4]</sup>。有教师坦言: “课时紧张, 能把字教会就不错了, 哪还有时间讲文化?” 这话听着实在, 却道出了汉字教育的深层困境。一项调研显示, 76%的语文教师认为汉字文化教学“重要但不知如何实施”, 反映出理念与实践之间的巨大落差。

本文聚焦汉字文化传承与语言素养培育的融合问题, 分析内在逻辑与现实困境, 探索可行路径。汉字教育的根本, 不是让学生成为字典, 而是让他们在横竖撇捺中触摸文明的温度, 在字词句篇中涵养语言的力量。

## 1 融合的内在逻辑

### 1.1 汉字的文化基因属性

汉字与拼音文字的根本不同, 在于它不仅是记音符号, 更是有意义的视觉图式<sup>[5]</sup>。这种形义共生的特点, 使汉字天然具备文化传承功

能。从起源看, 先民造字是“仰观俯察”的结果。“日”“月”“山”“水”的甲骨文呈现了古人对自然的视觉感知; “即”“既”二字中, 面向食器为“就食”, 背向食器为“食毕”, 将时间流动转化为空间表达<sup>[1]</sup>。有孩子学完“即”字后说: “原来古人吃饭也分开始和结束!” 这说明孩子真正走进了古人的情境, 这种代入感是任何说教都无法替代的。

从构造看, 偏旁部首是一部微型文化分类学。“示”部多与祭祀相关(祭、祀、祈、祷), “贝”部多与财富相关(财、货、贸、购), “心”部多与情感相关(思、想、悲、愁)<sup>[5]</sup>。学习汉字的过程, 就是进入古人思维世界的过程。一位老师说, 讲到“货”字时, 学生问: “为什么‘货’下面是个‘化’?” 她引导学生思考: 货物不就是用来交换、流通、变化的东西吗? 学生恍然大悟, 从此再没写错过。这个小小的发现, 让学生体会到汉字构形的智慧, 也锻炼了联想思维。

字形与字义紧密联系, 为语言学习提供天然支撑。学生了解构形理据后, 字义掌握更牢固, 还能迁移到新字学习。如知道“火”作偏旁表义, 遇到“烧”“烤”“烘”“焙”自然联想到火。北京某小学的跟踪研究发现, 接受过字源教学的学生, 三年级时的识字量比对照班高出23%, 且自主识字能力明显更强。这说明文化理解不是额外的负担, 而是语言学习的加速器。

### 1.2 语言素养的核心维度

语言素养超越单纯识字与表达。按新课标, 语言素养包含四个层面<sup>[3]</sup>: 语言知识与积累, 即字词句篇的理解与积累; 语言思维能力, 即比较、归类、推断等能力; 语言审美能力, 即感受语言之美; 语言文化理解, 即通过语言理解文化、形成认同。四者由表及里, 文化理解居于核心, 既依赖前三者, 又赋予语言学习以深度。好比盖房子, 知识是砖瓦, 思维是架构,

审美是装修，文化理解才是这房子要住进去的精神。没有文化理解，语言学习就只剩下空壳，学生能读会写，却不知为何而读、为何而写。

### 1.3 融合的学理依据

语言是文化的载体，文化是语言的内涵。萨尔尔—沃尔夫假说揭示，语言不仅表达思想，更塑造思维方式。汉字作为表意文字，每个字的构造都携带着文化信息。学“祭”字不懂古代祭祀，只能记住字形却未得字义；理解“婚”字不知“昏时迎娶”的礼俗，便错过文化密码。有老师教“娶”字时，引导学生发现“娶”从“取”从“女”，再联系古代婚俗，学生不仅记住了字，还对传统文化产生了浓厚兴趣，课后主动查阅资料做成小研究报告。

从认知发展看，情境认知理论强调知识应嵌入真实文化情境。孤立记忆字形如同无根之花，将汉字置于文化脉络中学习，方能在学生心中扎根。学生追溯“年”字本义为“谷熟而祭”，再联系春节习俗——贴春联、放鞭炮、吃团圆饭、守岁、拜年，字记住了，文化也懂了。一位家长说，孩子学了“年”字后，过年时主动问起“为什么要守岁”，祖孙俩聊了大半宿，这是意外的收获。

从核心素养培养看，文化遗产与语言素养是同一过程的两个侧面<sup>[4]</sup>。学生探究汉字源流，既长文化见识，也练归纳思维；品读经典诗文，既感受语言之美，也体悟文化之韵。二者相互滋养，缺一不可。

## 2 现实困境

### 2.1 文化内涵浅表化

不少汉字课也讲文化，但止于“顺带一提”。讲“江”字展示甲骨文图片，学“和”字提“和而不同”——这种引入孤立浅表，与语言能力培养缺乏整合。学生记住几个文化知识点，却难以转化为语言运用能力。如知道“信”由“人”“言”组成，但写作时仍不会准确使用“诚信”“信任”“信誉”等词语。文化讲解成了课堂的“调味品”，有它不多，没它不少，未能真正融入语言学习的核心。

### 2.2 思维参与缺席

当前汉字教学常见模式：出字—讲字—组词—抄写。学生全程被动接收，思维参与严重不足<sup>[2]</sup>。以形近字为例，老师让学生记住“戊、戌、戍”写法不同，却不讲构形逻辑——三字均与古代兵器相关，中间一横一点各有来历<sup>[5]</sup>。有老师尝试这样讲：“戊”像一把宽刃兵器，所以中间是一横；“戌”像人扛着戈站在那儿站岗，所以里面是“人”。学生不仅记住了，还追问：“还有没有这样的字？”兴趣一下子被点燃。可惜这样的教法仍是少数，大多数课堂还在用

“多抄几遍”的方式解决形近字问题。

### 2.3 语用情境虚化

语言能力在真实使用中形成。但当前汉字教学的语用环节常被架空。课上学了“孝”字，课后未关注家谱字辈、家信用语；学了“和”字，未观察社区里的“和”文化——街头的“和气生财”、祠堂的“家和万事兴”。识字与用字之间横亘鸿沟，学生积累大量词汇却难以灵活调用。有学生学了“谦”字，见了长辈却只会说“您好”，不会用“久仰”“幸会”“赐教”这类谦辞敬语——不是没学过，是未在真实情境里用过。这种“学用脱节”是语用情境虚化的直接后果。

### 2.4 评价导向偏差

评价是教学的指挥棒。当前汉字测评集中于看拼音写词、形近字辨析、错别字修改，只能检测记忆性知识，无法评估文化理解深度，更无法测量真实语境中的运用能力<sup>[4]</sup>。考试只问“对不对”不问“好不好”“懂不懂”，教师自然将精力投入应试训练。一位教研员坦言：“我们评优课，就看学生默写正确率，谁管他懂不懂文化？”这话扎心，却是现实。更令人担忧的是，这种评价导向正在塑造学生“汉字=考试”的认知，消解了他们主动探究的兴趣。

## 3 融合路径

### 3.1 课程内容整合：从单字孤立到文化脉络

打破单字孤立教学，建立文化脉络化的学习体系。以文化主题统领，选择“自然”“家国”“礼乐”等母题，将相关汉字组织成单元。以“家国”为例，可构建字群：建筑维度（室、宅、宇、安），人伦维度（父、母、孝、慈），经济维度（泰、养、财、富）。教学时可设计“汉字家谱”活动，让学生从姓氏入手追溯起源。有学生追溯到自己姓氏源自周代封国，兴奋地说：“原来我的姓三千年前就有了！”这份惊喜，是孤立识字无法给予的。

融入字源知识，帮助学生理解字义、建立关联。教“泉”字展示甲骨文字形（像水从山崖流出），学生自然明白“泉”与“水”“源”的关联；教“监”字揭示本义为“以水照面”，引申为“察看”，再联系“鉴”字，形成字族网络。这种追根溯源的学法，把零散知识点织成了网。

开发跨学科融合课程。历史课上通过青铜器铭文理解传承意识；美术课上以象形字为素材创意绘画；综合实践课上开展“姓氏寻根”研究。杭州某小学的实践表明，跨学科融合使学生的汉字学习兴趣提升42%，主动查阅资料的行为增加3倍。

### 3.2 教学方式变革：从机械识记到意义建构

课堂需从“教师讲、学生记”转向“探究—发现—建构”的深度学习<sup>[2]</sup>。实施溯源式教学，每个汉字都是一部微型文化史。教“禽”字展示甲骨文字形（像被捕捉的鸟），解释“亼”为捕捉工具，引导学生理解“禽”本义为“捕捉鸟兽”，后延伸至“家禽”“飞禽”。学生感叹：“原来‘禽’最早是个动词！”这种发现带来的成就感，远胜十遍抄写。

设计探究任务，培养学生主动建构知识的能力。面对学生“蝌蚪为何带虫字旁”的疑问，教师引导学生查阅资料、比较归纳，发现古人用“虫”泛指动物的规律，进而推演出“反犬旁与兽类相关”“鱼字旁与水生生物相关”等规律。学生经历“发现问题—提出假设—验证归纳”的完整思维过程。创设思辨性对话，围绕汉字古今异义展开讨论。如“走”古代意为“跑”，为何现在变成“行走”？有学生说：“因为古人走得慢就不叫‘走’，叫‘步’。”另一个学生补充：“那‘奔’就是更快地跑。”讨论中，语言思维自然发展。

### 3.3 学习场景拓展：从课堂延伸到生活

语言素养需要真实语境滋养。开展汉字采风活动，引导学生寻找街巷中的汉字踪迹——牌匾书法、楹联对仗、碑刻家训。有学生在老街发现“仁和堂”匾额，回来查资料发现是清代老药铺，写了一篇小调查。收集方言字如“婁”（biáo，别）、“冇”（mǎo，没有），记录其用法，学生惊奇地发现方言里藏着古音。

实施家庭汉字记忆工程，让学生采访祖辈，了解名字中的字辈谱系、家族行业术语（如中医“炮制”、木工“榫卯”）。将采访成果制成“我家汉字故事”分享。一位学生分享时哭了，因为采访中才知道，爷爷名字里的“秉”字，寄托了“秉公做人”的期望；奶奶名字里的“淑”字，取自“淑人君子”。这份跨越三代人的心意，让他第一次理解了名字的分量。

创设校园汉字文化节，定期举办猜字谜、讲汉字故事、汉字创意设计、汉字书写大赛、汉字戏剧展演等活动，让汉字文化融入校园生

活。南京某小学的汉字文化节上，学生自编自演《仓颉造字》课本剧，扮演“结绳记事”“鸟兽足迹”“造字成功”等场景，在表演中深化了对汉字起源的理解。

### 3.4 评价体系重构：从结果检测到过程观察

融合教育需要配套评价体系，从单一知识检测转向多维素养观察<sup>[3]</sup>。构建多维评价框架，从知识、思维、审美、文化四个维度观察学生，每个维度设计可观察、可记录的具体表现。如文化维度可观察学生能否解释常见汉字构形中的文化意涵，能否在生活中发现与汉字相关的文化现象，能否用自己的话讲述汉字背后的故事。

引入表现性评价，设计“汉字探秘”“家乡汉字地图”等任务，让学生在完成任务中展示语言能力和文化理解。教师通过观察、访谈、作品分析收集评价证据，形成对学生素养发展的整体判断。建立成长记录档案，收录学生的汉字探究报告、采风记录、创意作品、学习心得，记录素养发展轨迹。有学生在档案扉页上写：“这是我的汉字成长路，我要一直留着。”档案既是评价工具，更是学生自我认知、自我激励的载体，让学生看见自己的进步，越学越有劲儿。

## 4 结语

汉字是中华民族的文化血脉，也是每个中国人的精神家园。当孩子在“河”字里看见流水，在“孝”字里摸到温度，在“梦”字里望见星空，汉字便不再是纸上的符号，而成为长在他们生命里的文化基因<sup>[4]</sup>。汉字文化传承与语言素养培育的深度融合，是落实“文化自信”的必然要求，也是语文教育改革的重要方向。

期待通过课程、教学、活动、评价的系统变革，让汉字教育真正回归文化育人本位，让每一个中国孩子都能在横竖撇捺间触摸文明的温度。当我们的孩子能读懂汉字里的中国，中华文化就真正活在了未来。

### 参考文献：

- [1] 王宁. 汉字构形学导论 [M]. 北京：商务印书馆, 2015.
- [2] 吴欣歆. 培养真正的阅读者 [M]. 上海：上海教育出版社, 2019.
- [3] 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.
- [4] 郑国民, 李煜晖. 新世纪语文课程改革研究 [M]. 北京：北京师范大学出版社, 2021.
- [5] 裘锡圭. 文字学概要（修订本）[M]. 北京：商务印书馆, 2013.

**作者简介：**涂佳楠，（1989.11—），女，汉族，博士，讲师，研究方向为汉语言文字学与语文教育。