ISSN：3080-2660
EISSN：3080-2679

多感官教学法在培智学校低年级生活语文教材识字教学的应用分析

白 玥 郭晓倩 李 露

西安市启智学校，陕西 西安 710068

摘 要：识字是培智学校生活语文教学的基础环节，智力障碍学生在感知、记忆与抽象思维上存在局限，依赖抄写与重复的传统识字方式难以奏效。本文以人教版培智学校《生活语文》一至三年级共六册教材为对象，逐册清点认字表与写字表，得到低年级段累计识字 114 字、写字 50 字，结合教材主题编排与汉字构形特点，分析其可为多感官识字提供的教学条件，在此基础上依据具身认知与信息加工理论，从五个维度提出适配策略，并给出实施建议。本研究属经验策略层面探讨，策略成效尚需实证检验。

关键词：多感官教学；培智学校；生活语文；识字教学；低年级

DOI：10.64649/yh.jydk.issn3080-2660.202611039

0 引言

识字教学是培智学校生活语文课程的基础。智力障碍学生普遍存在感知觉分化不足、抽象思维薄弱的特点，传统识字教学依赖视觉抄写和机械重复，感官利用单一，难以稳固建立汉字音、形、义的联结。人教版《生活语文》低年级教材采用主题单元编排，生字多附着于生活情境，为多感官参与识字预留设计空间。但实际教学中，多感官教学法常停留在一般化套用层面，较少针对教材特点做系统化本土设计。本文结合教学实践，探讨多感官教学法在《生活语文》低年级识字教学中的适配策略。

1《生活语文》低年级段识字内容分析

已有研究对人教版培智学校《生活语文》教材的字量、字种作过系统统计，陈珂对比低、中年级教材后指出，低年级段认字、写字量安排贯彻“先认后写、多认少写”要求，认字量整体呈递增趋势。

本研究以一至三年级共六册教材的“认字表”“写字表”为对象逐册清点，按“重复字只计一次”统计：六册认字表去重后共 114 字，写字表去重后共 50 字，且全部会写字都在会认字范围内，因此低年级段总识字量为 114 字。

构形上，一年级以象形、指事类独体字为主，二年级仍以独体字为主，开始出现会意字，三年级合体字比重明显增加；内容上，六册教材围绕学校、个人、家庭、自然与社会组织主题展开，生字附着于连续生活情境，可为多感官识字提供情境与素材。

教材活动设计遵循“小步子”原则：识字从看图、听读入手，逐步建立汉字形、音、义联结；写字经笔画认识、描写、抄写等环节推进。

2 多感官教学法的理论基础

多感官教学指教学中同时调动视觉、听觉、触觉、动觉等通道，使信息在不同通道间相互印证与补充，从而提高信息加工效率的一种教学取向。最早由 Fernald 在“视—听—动—触”识字法中系统运用，Orton-Gillingham 法则将其发展为结构化的多通道读写训练程序，最初服务于阅读障碍儿童，近二十年逐步应用于智力障碍学生的语文教学。

2.1 多感官教学的内涵

已有系统综述提示，多感官环境对孤独症谱系人群的注意与互动具有支持作用。从学习过程看，该教学法契合将学习划分为感觉输入、信息处理和输出三阶段的信息加工理论。感觉输入是学习起点，对认知能力受限的学习者而言，输入是否充分直接制约后续加工与输出质量，因此识字教学起始环节需有意增加输入通道数，无需等学生出错后再补救。

2.2 培智学生识字学习的特殊性

其一，智力障碍学生语音回路与视空间模板容量有限，识字需同时处理“音—形—义”三重信息，单一通道易使工作记忆过载，分派至不同通道并行处理，可降低单个通道记忆压力；其二，汉字是抽象符号，智力障碍学生不易建立“能指”与“所指”的联系，依据具身认知理论，识字教学需引导学生调动身体，在操作体验中接触汉字；其三，多通道同时输入可实现各通道互相补位，弥补单一通道的加工不足。

2.3 多感官教学的构成要素

多感官教学各要素在识字教学中的功能对应见上表。通常以视、听、动、触四个通道为基础。考虑到智力障碍学生常伴精细动作与姿势控制困难，本文另将本体觉单独列出。

ISSN：3080-2660
EISSN：3080-2679

表1 多感官构成要素及其在识字教学中的对应

感官要素	核心功能	识字教学中的对应
视觉	形状、颜色、空间位置等信息获取	字形观察、图卡辨认、汉字演变图示
听觉	声音信息的接收与分辨	字音模仿、顺口溜吟诵、语音辨析
触觉	物体质地、形状的触摸感知	触摸字模、砂纸写画、凹凸辨识
动觉	身体运动中肌肉、关节的感知	书空练习、动作演示、笔画书写
本体觉	身体在空间中的位置与运动感知	大关节书空、沙盘写大字、身体摆字形

3 多感官教学法在低年级识字教学中的应用策略

结合上述教材特点与理论分析，下文按视觉、听觉、触觉、动觉四条通道分述，最后讨论多通道联动的综合设计。

3.1 视觉入门，建立字形认知

字形是学生最先接触到的信息，视觉通道的使用效果直接影响后续字音、字义的学习。

3.1.1 设计图卡，溯源汉字

教师可设计图文卡，用分解图、演变图解析汉字构形，帮助学生理解汉字内涵。低年级教材以象形、指事字为主，与图画天然关联，教师可采用字源识字法，通过图文对照展示汉字演变过程，例如教“人”“口”“日”等字时，展示演变脉络，建立图画与符号的联结。展示分两个层次：第一层为“图片→甲骨文→楷书”，直观呈现对应关系，适合多数学生；第二层为“从图画中抽象出文字”，展现完整流变，供能力较强的学生拓展学习。

3.1.2 视觉游戏，巩固汉字

视觉辨识要求看清汉字笔画数、部件位置与形近字差别，教师可设计三类由易到难的分层活动：

(1) 图字配对：将本课目标字卡与实物照片、教材插图打乱配对并读字音，用于复习。

(2) 字形辨析：从第六册字表选取形近字成对出示，让学生说出差异，可开展“加一笔”游戏，重点关注易错笔画差异。

(3) 汉字捉迷藏：将字卡放在学生安全可达、低视力学生视线齐平位置，要求学生找出后认读，遵循先找后认规则，找不到按“手势指方向—口语提示区域—独立完成”顺序提示。

三类活动按学生程度分层开展：重度学生在全辅助或手势提示下完成配对指认，中度学生在口语提示下完成辨析并逐步撤除提示，轻度学生独立完成活动，尝试说出形近字差异。

3.2 听觉进阶，读准字音

对培智学生而言，“听清字音”“读准字音”是需专门教学的核心环节。研究显示，针对性早期阅读干预可提升智力障碍学生语音意识，辅助沟通设备的解码功能可支持功能性言语受限学生单词认读。听觉通道不仅可让学生开口，还从语音一侧为字形提供线索。

3.2.1 口诀辅助，音形双编码

智力障碍学生记忆容量有限，反复抄写往往收获不大。儿歌与顺口溜的押韵和节奏，为字音记忆提供了字形之外的线索。将读音与字形编成口诀，学生边念边记，听觉与视觉相互协同，可分散记忆压力。口诀是否好用，取决于两点：关键音节是否有规律地反复，节拍是否稳定。例如“一撇、一捺、人”三顿一句，朗读三遍，“人”字随之重复三次，便于跟读；再递进为“一人加一横，大大大（dà）”“大字顶横线，天天天（tiān）”。教师可随堂创编，随文渗透。

3.2.2 听音跟读，多层次听说

学习字音遵循“听—跟—读”顺序，跟读环节需分步骤设计，不可完全重复：第一步，听清示范，由教师以慢语速、清晰口型做真人或视频示范。第二步，模仿跟读，提示学生注意构音位置，对应“听到的声音”与“口腔动作”。第三步，独立认读，教师出示含目标字的多张字卡，学生找出并读出，整合听、看、说，检验音形联结。学生基本掌握发音后，开展自听反馈：教师借助点读笔，让学生对比自读发音与标准音，引导其发现并自行纠正偏差。经几轮听说互证，学生对字音的辨别会逐步稳定。

3.2.3 听觉联想，语义联结

许多生活常用字，学生已会说会用，只是未将音与形对应。教学若能先调动学生熟悉的“音”和“义”，再将其“挂”到新字形上，难度便会降低。教学可从三个角度切入：一是同音联结，教师读字音，学生联想相关词语，如由“水”字联系“水杯”“喝水”。二是比较联结，对“大”和“天”等形近字，先听辨“dà”与“tiān”的差异，再对应到字形差异，建立音形映射。三是场景联结，将“吃”“饭”“碗”等字组合，让学生连词成句，置于生活画面中，使字音、字义形成网络。

3.3 触觉辅助，记牢字形

触觉教学通过触摸物体质地、形状获取信息，加深学生对字形的理解与记忆。

3.3.1 感官体验，强化感知

教师可自制教具，如用橡皮泥、粗绳、泡沫等材料，通过捏、摆、刻等方式制作立体字形，让学生在触摸中感知笔画轮廓与走向。教材中的“连点描画”“描红”等活动，也是通过触觉与运动觉的结合，直观感受汉字结构。

3.3.2 关联记忆，建立联结

在不同介质上描摹同一字形，可把触感与字形建立联结。在沙盘上用手指写“山”，学生既感受到粗粝的触感，也感受到三笔的走势；写字的过程中肩、肘关节的本体感觉同时参与。

ISSN：3080-2660
EISSN：3080-2679

对精细动作滞后的学生来说，这一点尤为重要——大关节的本体感觉通路发育更早，可以先用它带动字形记忆。

3.3.3 触觉比较，加深记忆

教师可制作凸起和凹陷的两种字形模型。学生闭眼触摸后睁眼观察，通过对比触感与视觉形象，多维度强化字形记忆。对偏好视觉的学生效果尤其明显，闭眼触摸时他们没有图可看，只能依靠触觉判断，睁眼后的对照印象反而更深。

3.4 动觉参与，理解字义

通过大小运动技能参与使学生更深入理解字义，尤其利于掌握表动作的汉字。

3.4.1 动作演示，理解含义

教“手”字让学生举起自己的手；教“跑”字让学生跑几步感受。

3.4.2 书空练习，强化笔画

教师带领学生边说笔画名称边用手指空中书写，笔顺与结构在动作中记忆，课前课后都可随手练习。

3.4.3 游戏活动，激发兴趣

学生动起来，注意力更容易维持。教师可设计多样化的动觉游戏，如“我说你做”听字做动作，“汉字操”把笔画编成体操，“找朋友”持字卡组词，充分调动动觉参与，在趣味中巩固识字。

3.5 感官联动，活用汉字

在感官联动的教学设计中，可借鉴艺术学科“通感体验”教学探索。学生识记后，教师应创设实践情境，引导学生调动多种感官，在应用中将形、音、义融会贯通。

3.5.1 分层设计，因需施教

开展多感官活动前，需先摸清学生的感官优势与动作能力，再按支持需求分组。同一活动准备两到三档材料，例如同是触摸字形，重度组用粗绳与泡沫拼出大字形，中度组用砂纸描摹，轻度组独立在砂盘上书写。

3.5.2 融入生活情境，在语境中学用

依托教材生活化主题和人物，创设真实语境。以人教版生活语文一年级下册《小书包》一课为例，借用“李天天整理书包”的情境，设置包含“书包”“本子”“铅笔”等实物的场景。先通过多感官认识事物，再通过“我说你指”的游戏将汉字与物品匹配，让学生在真实语境中感知和运用汉字。

3.5.3 创编生活绘本，联通多感官

抽象汉字可借助生活绘本学习，用图画承接字形，将符号还原为可视形象；或用故事承接字义，把目标字放进连续场景，让学生在情节中反复识记，打破孤立记忆。

3.5.4 设计实践活动，促进长时记忆

识字的长期记忆依靠多接触多联系，而非重复。以“口”字为例，教学顺序为：听儿歌模仿口型；看“口”字卡与嘴巴实物图找相似；玩“张嘴闭嘴”游戏；触摸自己的嘴巴；在掌心、桌面画“口”；用木棍拼出字形；最后说“我用口吃饭”。“口”字以七种形式呈现，学生每次对应不同经验，形成多维度记忆入口。

4 结语

人教版低年级《生活语文》教材以象形、指事类独体字为主，生字依附于连续人物与生活主题，为多感官识字提供了现成情境与素材。前文据此提出视觉、听觉、触觉、动觉四个通道的具体做法，并讨论了多通道联动的综合设计。

从实施角度看，关键有四点：先解析教材，弄清本课字形特点与生活落点；再依据学生的感官优势与支持需求作分层设计；课堂上同时安排多通道输入与多通道输出；用简易记录表跟踪认读正确率，根据数据调整提示增减。小步子与趣味性贯穿始终，前者保障学生可推进，后者保障学生愿意参与。

参考文献：

[1] LINDER A-L, GEYER M, ATZEMIAN M, et al. Effects of adaptations of a phonics-based reading intervention program on reading and spelling skills of students with intellectual disability who require augmentative and alternative communication[J]. Frontiers in Education, 2023, 8: 1190838.

[2] 中华人民共和国教育部 . 培智学校义务教育生活语文课程标准（2016 年版）[S]. 北京 : 人民教育出版社 , 2016.

[3] 人民教育出版社课程教材研究开发中心 . 培智学校义务教育实验教科书 · 生活语文（一至三年级，共 6 册）[M]. 北京 : 人民教育出版社 , 2017—2021.

[4] 陈珂 . 低、中年级段培智学校生活语文教材字量、字种研究 [J]. 现代特殊教育 , 2025(4): 12-20.

[5] 赵海鹤 . 培智学校生活语文教科书中低年级段识字与写字部分比较研究 [D]. 大连 : 辽宁师范大学 , 2024.

[6] 苗茜 . 通感体验：指向智障学生音乐素养提升的实践探索 [J]. 现代特殊教育 , 2024(5): 41-42.

作者简介：白玥（1986.04—），女，汉族，陕西延安人，二级教师，研究方向：特殊儿童语文教育、特殊儿童教育教学研究。