

儿童语言学习若干问题研究

佟乐泉 张一清

语言学习和语言教学,是应用语言学关注的重要课题,也是心理语言学研究的一个主要领域。正因为如此,语言学和心理学越来越彼此渗透,语言学家和心理学家,进行着前所未有的密切合作。多年来,我国广大的教育工作者在语言教学的实践中积累了相当丰富的经验。无论是教小学生学语文还是教成人识字读书,无论是教中国人学外语还是教外国人学中文,都创造了不少行之有效的方法,发挥着实际的效益。与此同时,我们也看到,相当多的创造还只停留在经验水平上,许多经验和方法发展到一定高度,常常徘徊不前,难以深入一步。这便激励和鞭策我们科研工作者去积极向实践学习,去进行结合实际、有助于使实践经验得以提高的工作。在此我们把几年来粗陋研究的体会报告如下,以就教于前辈和方家。

一 关于汉字学习

1 汉字学习的过程和阶段

从来没有学习过汉字的儿童和成人,在最初接触汉字的时候,总是把它们看成由点画组成的方块图形。这时的学习者无从理解汉字是音形义的统一体,只能根据其他事物和生活经验的联想来记忆字形。例如记“枣”字是“这字下面有从树上掉下来的两颗枣”;记繁体字“鐵”是因为“这个字的笔道特别多”。显然这些记忆线索的不确定性很大,因此对每个汉字只从整体上有个朦胧的印象和大致的轮廓,还远没有达到精确辨认的程度,我们把这个学习汉字的最初阶段称为“浑沌阶段”。

随着所学汉字数量的增加,特别是学习了汉字的笔画、笔顺、偏旁部首和结构安排,儿童对汉字的认识就不再是浑沌一团,而是有了入手之处,知道怎样分析字形了。以汉语为母语的儿童,识字的主要困难是如何建立字形与字的音义之间的联系,能分析字形,也就容易找到记忆的线索。正确识别的能力也就增强了,对汉字的分辨也就逐渐走向清晰,我们把这个阶段称为“清晰阶段”。

应当指出的是,“清晰阶段”是识字的一个主要阶段,也是一个需要花费很长时间的阶段,因为学习汉字虽有一定的规律可循,但一些理论认识没有相当数量的感性材料积累,儿童是掌握不了的,何况大多数规律并非“放之四海而皆准”,而是有相当多的例外,要恰当地运用某些规律更非一日之功。而且在这个阶段中,学生分析和掌握汉字的能力也是逐步提高的。学习了笔画笔顺之后,儿童能正确地再认和再现某个汉字,但认识和记忆的速度都比较缓慢,待学习了汉字部件和构成方式之后,学生就不再以笔画而是以部件为单位去认识汉字了,这种团块认知方式无论在速度或准确性方面都会明显优于笔画式的认知。大致上说,在整个小学的五六年时间,特别是在前三四年时间里,学生学习汉字的主要目标是要达到清晰认知。在实际教学中许多具体方法的改进也都是围绕着这个目标进行的。

可是,对汉字的认知仅只达到“清晰阶段”是不够的。因为,学生学习汉字的目的,并不是只去辨析一个个字的音、形、义,而是为了读书作文。仅以阅读为例,一个人要想读书,当然要正确认识汉

字,但在读书过程中对汉字的辨识,不是把汉字的每个部分,甚至每个笔画都分析认识得一清二楚才去指认它的。因为如果这样做,阅读者一定是把注意力放到一个个汉字的内部结构分析上去了,而不可能主要放在语义理解上。这种“只见树木不见森林”的办法使他无法阅读。我们常常看到刚上学不久的儿童在读书时是一个字一个字指着读的,字与字之间的时间间隔依他对每个字的熟悉程度而定。结果能把每个字都读出来,却不理解自己读的句子的意思。这就说明,阅读是以理解为目的的,阅读时对每个汉字的认知,应当达到“一见即识”的“自动化”程度才行。所谓“自动化”,是把清晰分析的过程压缩、内化了,仅凭轮廓、特征就可以确认无疑,毋须精确辨认了。这是一个高级的认知阶段,达不到这种程度,就无法进行严格意义上的阅读。我们把这个阶段称之为“模糊阶段”。

这里所用的“模糊”一词指的是不追求所有细节的精确而达到总体准确的认知。每一个熟练阅读者都有这样的体会;在以理解为目的的阅读中,识别的单位大都是词或词组,而对组成这些词或词组的字根本没有、也不需要精确地识别,但读起来却准确无误。当然语义理解在这里起着重要的作用,但对汉字整体的、抓取特征的认知是这种熟练阅读的基础。只有碰到生疏的汉字时,这些阅读者才把他们模糊水平上的认知退回到精细的清晰水平,准确辨认后再回到模糊水平上来,继续读下去。因此,“模糊”绝不等同于“浑沌”,它是经过长期清晰阅读训练之后对汉字的一种提炼和概括,对每个汉字的细节不是“不能”而是“毋须”去精细分辨就能准确认读,因此我们说它是一个高级阶段。

识字的这三个阶段是有须序的,又是每一个阅读者必须经过的,我们不难判断一个人识字的水平到了哪个阶段,因为这三个阶段存在着质的差别。但这三个阶段又不象三级台阶那样截然分开,而象山坡一样渐次上升。例如一个人识字到了清晰阶段,只是说他达到了依据精细分析准确识知汉字的水平,不排斥他还保留着某些浑沌认识的痕迹,当然也不排斥他已有了模糊认识的萌芽。因为我们所说的识字三阶段,是从应用的角度说的,由于不同材料用字不同,理解的难易不同,这种难以“一刀切”的情况完全是正常的。前已提到,小学阶段应当大力进行清晰阶段必备能力的培训,但应在小学高年级注意引导学生向模糊阶段发展。这种引导应当是渐进的,不要强求。有些小学生或文化水平不高的成人,在阅读时往往产生识别上的错误,原因之一就是盲目追求速度,超越了阶段,模糊不了硬要模糊,结果欲速则不达,产生了大量误读现象。这种状况是应当防止的。

2 部件称说对识记汉字的作用

汉字是由笔画组成的,认识笔画、知道笔画的名称是分析汉字的第一步。学会了笔画名称和笔画规则,就可以把一个笔画交织在一起的字正确拆分了。学习汉字,特别是学写汉字,都应当从这里入手。但只学会汉字的笔画组合是不够的。因为多数汉字的笔画都交叉在一起,因此笔画并不是、或在许多情况下不是一个视觉的单位,也不是一个记忆单位。仅只知道笔画无法在脑中形成一个准确的表象,如果我们说一个字由“点、横、撇、捺”四笔组成,恐怕很难确定这是个什么字,更不要说笔画多的字了。要解决这个问题,必须寻求一种比笔画高一级、比整个字低一级的组合概念。

汉字的构成本身就具备这一级的概念,那就是偏旁部首。大部分汉字都是合体字,是经过演变的独体字按一定方式结合而成,因此可以拆分。这种汉字的构成方式就是由人的认知规律决定的。把这种内在规律揭示出来,充分利用这种规律去学习记忆汉字,应当是很自然的也很有效的方法。

利用偏旁部首组合规律识记汉字效果所以好,主要原因是便于称说。能够用词表示的东西,就是在脑子里形成了概念的东西,这样的材料不但便于人脑存储,而且便于提取。有些偏旁部首,例如“三点水”,在结构上并不相连,而一旦形成了概念,它就成了一个整体,不再是各自孤立的两点一提。因此,能够称说的偏旁部首不但好认,而且好记,易于分析,也易于组合。

但是,汉字可以称说的偏旁部首是有限的。不从文字渊源上说,只从现在汉字形体分析来看,有不少组成汉字的小零件可以被分离出来,但却难以称说。这些零件记忆和运用的难度都比较大。有

时我们只能说：“左边是什么旁，右边是某一个字的下一半”，“某一个字去掉什么字换上什么旁”等等。这种描述很繁琐，而且不准确，在实际教学中，老师们从需要出发，约定俗成地给一些零件起了名字，如“学字头”“党字头”“兴字头”等。这些命名有相当一部分并没有文字学根据，但确实有用，效果显著。例如学会了上面提到的三个零件的名称，分析起“觉、常、誉”等字来就比较容易了。

我们把包括偏旁部首在内的、形状固定又相对独立的这些组成汉字的小零件统称为“部件”。汉字尽管有好几万，但部件的数量却很有限，这些部件，是构成汉字的基本单位，也应当成为记忆汉字字形的基本单位。因此，这些部件是否能称谓，也就成了教学中学习汉字的重要问题。目前，在中国大陆的小学 and 成人教育中，利用部件分析的方法识字已相当普遍，甚至有些地区已经在推广“部件识字法”。但由于各种原因，部件的分析和称谓存在着一些不合理之处。因此，对常用汉字的部件从学习的角度进行研究，在教学范围内对部件的形体和称谓做到统一标准，使之大体符合科学，又便于应用，将对我国的语文教学产生积极的推动作用。

二 关于阅读技能的培养

1 阅读技能的发展阶段

识字是阅读的前提，但认识了字并不等于会读书。刚刚认识几个字的儿童或成人，在读书的时候还要把相当大的一部分精力放到字形识别上，对他们来说，读一个句子和读一串互不相干的字没有多大区别。在这个阶段，位于一个字前面或后面的字不但不能帮助反而可能干扰他对该字的识别，所以他会伸出手指一个字一个字地点着读。每个字都作为一个独立的单位读出，字与字的间隔快慢由他对这个字的熟悉程度决定。这样一个字一个字地读完一句话当然很难理解意思，为了读懂句义，往往需要回过头来再重读一遍，这个阶段的重要标志是阅读者随手指的点动出声读书，我们称之为“点读阶段”。点读显然不是严格意义上的阅读，它只是阅读的准备，或者说是从识字到阅读的过渡。

经过一段点读练习之后，阅读者逐渐习惯了汉字排成一串，按顺序阅读的方法，对字的整体辨认速度加快了，就能逐步摆脱手指的参与了。而一旦手指不再一个个从头至尾点动，阅读者在读任何一个字时，就能清楚地看到与之相邻的前后几个字，这就给他从读字进步到读词创造了条件，而一旦能以词或词组为单位去读书，就开始进入真正意义的阅读了。但在刚刚摆脱了手指的参与时，还不可能产生这样大的质的变化，有的阅读者，在读书时还要把头一点一点地前后摆动，这实际上是在以头代手数着字读。而这个阶段最主要的特点，是阅读者必须要读出声音来，否则就会出现理解上的困难，这种出声读，并不是为读给别人听，而是读给自己听的。换句话说，这个阶段的阅读者，需要靠看、读和听多种途径才能理解阅读材料的意思，我们把这个阶段称为“口读阶段”。

“口读”是阅读的初级阶段，但很多阅读的技能如确定恰当的停顿处和停顿长短，整个文句的语气等都从这时开始训练了，经过一定的口读训练，阅读者的阅读水平，就开始进入了“默读阶段”。

默读，是一种最基本的阅读技能。在默读时，一切外部显露的形体动作和声音都内化了，阅读者凭借书面材料转化成声音表象，甚至直接凭借书面形体就能理解文句的意思了。默读要求对眼睛的注视点有很好的控制力，因为此时已经没有了听觉的校正，也没有了手指的帮助。与此同时，默读也就更加自由，可以在关键或不理解的地方停留的时间长些或反复回视，有利于按照自己的步调加深理解，因此，默读不但是最基本的阅读技能，而且是获取知识和信息的重要手段。

与“点读”及“口读”阶段不同，默读训练要经过一个很长的时间才能完成。在正规教育中，从小学三四年级一直到初中毕业以至于高中，阅读训练的主要形式都应当是默读，当然就程度而言，默

读有从初级到高级、从不熟练到熟练之分。初级的默读，往往还带着口读阶段的痕迹，甚至我们能看到这样的阅读者喉头的蠕动。即使默读达到相当熟练程度的人，在看到难懂或十分重要的句子时，也免不了要读出声来，甚至用手指一字字细读呢！所以，阅读的这几个阶段很难截然划开，默读阶段本身又需要知识、文化背景及生活经验的积累才能渐次由低到高，达到熟练，就是可以想见的了。

有文化的人每天接触到的书面材料很多，要想把它们全部仔细读完几乎是不可能的，而要想从这浩如烟海的材料当中检出对读者有用的东西、获得想知道的信息，就必须具备一种更高级的阅读能力——扫读。

扫读也就是浏览，指一种速度很快又能抓取大致的或主要意思的阅读技能。我们到书店随手翻阅几本书就能大致知道它们对自己是否有价值，在图书馆很快就能在一类书中查清有没有想要找的资料，靠的就是这种扫读技能。有人形容这种阅读是“一目十行”，实际上任何人都做不到这一点。在扫读过程中，读者并不是按照文句从左到右的顺序依次阅读的，而是有目的地抓取与阅读目的有关系的关键词、词组或句子，运用头脑中已有的知识把它们联接起来，形成一个“浓缩”的印象，读者的注视点是不规则地跳动的，可能从上一行跳到下一行，也可能跳到三行五行以后。横行排列的可能纵向地从上往上看。根本没有水平移视。这样阅读形成的认识当然不可能是细节清楚准确的，但只要能了解基本意思或梗概就够了，它的最主要特点，是在短时间里阅读大量书面材料。

扫读技能只有在熟练默读的基础上才能形成，达到这一水平的读者，不是不能进行精细准确的阅读，而是对不必精细阅读的材料有办法处理。如果我们给小学生一大张报纸，或者给初学英语者一本英文书，指定他们在几分钟内说出大致印象，他们会觉得无从措手，只能从头读起，读多少算多少。但扫读技能熟练的人却可以应付裕如。在许多情况下，扫读又是和精细阅读互相结合、交替进行的。具有扫读技能的人必然已经能熟练默读，但练会了默读并不一定能扫读。因此，扫读是阅读的高级阶段。培养扫读技能可以经过专门的训练，如限定时间和阅读材料的量，使阅读材料象影片片头字幕那样整体出现并迅速消失，事先宣布阅读后要回答的问题以使读者主动忽略某些细节等等。还有的训练干脆教给读者眼睛应当按什么路线在一页书上扫过等等。其实，熟练阅读达到一定的数量，特别是在实际应用中阅读大量材料，这种扫读的技能就能够逐步形成了。

朗读也是一种技能，但朗读的目的是读给别人听，或为了熟记某些材料。这种技能也需要训练，却与上面谈到的阅读技能发展不在一个系列之中，故不在此论及了。

2 阅读理解

阅读的目的是理解，那么理解是怎样发生的呢？人们一般认为，阅读理解是“被动”发生的，即出现什么材料就理解什么，材料脱离了“阅读者”的认识水平，就产生了理解上的困难，但实际的情况要更复杂一些。

为了探明理解的过程，我们进行过一些实验。其中之一是让读者在快速显示条件下读出两组句子，一组句子如“老师教学生”、“阿姨讲故事”等，内容都是极常的事实；另一组句子如“学生教老师”、“阿姨听故事”等，也都是事实，但对小学生来说这种情况不常见到。两种句子形式、长短完全相同，只在用词上有很小差异，或只是主宾的互换。读者是小学二三年级的学生。实验结果，两组句子阅读的正确率却存在着非常明显的差别。这些学生读第一组句子几乎没有困难，成绩很好。但在读第二组句子时却错误很多，或看了一遍又一遍，就是读不出来。这个实验结果说明，人并不完全是被动地接受外界的刺激。当读了一句话的第一个字或第一个词之后，他就对下面将要出现的字词有所预期，这种预期来源于他的生活经验、阅读经验和知识背景。换句话说，人脑中已经存在着过去得到的某种或某些模式，只要一开阅读，就自动地以这些模式去和现在的外界刺激相匹配，匹配成功了，阅读理解就能顺利进行，匹配不上，就会产生理解困难，读不下去。小学生看到“老师”一词，

大都预期下面会出现“教”这个动词,看到“老师教”,大都预期会出现“学生”这个名词,而出现的句子恰恰是“老师教学生。”所以理解很顺畅,没有困难。与此相反,在出现“学生教老师”这个句子时,很少小学生会预期“学生”一词后面会出现“教”,特别是“教老师”,脑中并没有存储过这个模式。这时他们就不相信自己的知觉了,认为自己看错了,因而产生了阅读理解的困难,尽管在实验后的谈话中,他们都认为“学生教老师”的情况是存在的。成人就不同了,虽然成人看到“学生”一词后也首先预期将出现“学”,但显示刺激不是“学”而是“教”“教老师”时,他们能自动提取另外的模式去和它匹配,他们知道学生是可以教老师的,他们脑中存储的模式比儿童多,转换的灵活性和选择的可能性也就大了,因此读“学生教老师”这样的句子就不会发生困难,虽然反应时间也许比读“老师教学生”长一点。由此看来,阅读理解不只是眼睛接受外界刺激传入中枢加工的过程,同时也是中枢提取已存储的模式和外来刺激相匹配的过程。存储的模式越多,转换匹配越灵活,阅读理解就越容易,表明阅读技能就越熟练。

这个实验虽然小,但却涉及到当前阅读研究中的一个热门话题。研究阅读过程的学者,对于阅读理解是从外周感受器传入中枢实现的还是大脑支配感受器实现的早有争论,也积累了不少资料,我们的实验很粗陋,但至少说明,阅读理解是这两个反方向的过程相互作用的结果。当然更加精细和确切的说明,还有待今后进一步的和大量的实验研究去证明。

近年来有不少研究者利用能记录眼球运动轨迹的仪器来研究阅读过程。结果发现人在阅读时并不是把每一个字都注视到了才能理解意思。他们只是对关键词语,或本人不甚理解的地方予以注视,其他地方则一跳而过。生理学的研究告诉我们,人眼只有在注视的时候才能看清物体和图象,而在从一个注视点跳越到下一个注视点的过程中是看不清物体的。因此,当一个人在阅读一句话时,凡是他没有注视的地方实际上都没有看清楚,而是利用已有的知识背景和理解能力把没有看清或没有看全的地方补充完整,达到理解的。很显然,就同一句话而言,不同的人阅读时注视点的多少会有不同;就同一个人而言,阅读不同的句子时注视点的多少也会有不同。因此,仪器记录下来的眼动轨迹,例如停留、回视等和注视点的数量,可以成为衡量一个人阅读能力的科学指标之一。

这里要顺便说一下阅读的提前量问题。人在阅读时眼睛看到和脑子理解并不是完全同步的。知觉总是比理解要稍稍提前一点。这种现象在朗读时可以看得很清楚。人总是在读前一个词时,眼睛看着下面一个词或词组。这是因为在理解过程中,不只是前面的词语对后面的词语有制约作用,后面的也对前面的产生重要的影响。不知道后面将要出现的词语,有时难以决定前面词语朗读时的轻重、语气等感情色彩,甚至产生理解上的麻烦。因此每个阅读者在读书时都有上面所说的这种提前现象。但提前量的大小却因人而异,因阅读材料而异。正是在提前量的掌握上,显示出有经验和没有经验的阅读者之间的差别。初学阅读者由于提前量太少而显得结结巴巴,读不成句,有些具有一定阅读经验的人又有时提前量过多而导致丢字漏句以至错读而造成理解上的困难。只有掌握恰当的提前量,才能使阅读理解顺利进行。

三 关于双语学习和中美儿童语文学习比较

1 少数民族儿童的双语学习

探讨如何让少数民族儿童更快更好地掌握本民族语言和中华民族共同语——汉语,是一个关系到少数民族地区经济文化事业和民族兴旺发达的课题,具有重要的实际意义和理论意义。从1990年开始,我们在湖南苗族聚居区,开始了一项“苗族儿童双语获得与智力开发的综合研究”,至今已逾三年。这项课题在三个方面作了一点新的尝试。

一是注意了苗语文和汉语文的结合。由于客观条件的限制,我们实验点的苗族儿童在入学前几乎没有接触过汉语文,双语的学习不可能同时起步,也就是说,这些儿童是在掌握了苗语的基础上学习汉语文的。有一些研究学习第二语言的文章指出,当学习一种新的语言时应当尽可能忘掉你原有的语言,避免其对新语言学习的干扰作用。但在我们的实验条件下,这样做是根本不可能的。于是,我们就从相反的方向,尽量充分地找出汉语文与苗语文的共同之处,充分发挥母语对第二语言学习的正迁移作用。在小学一年级第一学期集中力量教苗族儿童学习苗文,尔后从苗文过渡到汉语拼音,再从汉语拼音过渡到汉语文。努力找到苗族儿童在自己民族语文的基础上学习汉语文的特点和规律。实验证明,这样做的效果是好的。

二是注意了以语带文的基本原则在双语教学中的应用。苗族六七岁儿童对苗语口语已经掌握得相当好了,所以在这个基础上,学苗文困难不大,但由于他们根本听不懂也不会说汉语,因此立即进行汉语书面语学习必定难以收效。目前我国还有一些少数民族地区一入学就教只会讲母语的少数民族儿童学汉语书面语,而且用的是为汉族小学生编写的课本,结果普遍不理想。为此,我们改变了教学程序,在小学一年级第一学期儿童集中力量学苗文的时候,根本不出现汉字,而开设汉语口语课,让儿童在苗语帮助下学会说二三十个简单的汉语句子和二三百个左右的汉语词汇,为尔后的汉语书面语学习打下初步的口语基础。这个办法虽然只是一种补救措施,但在没有汉语语言环境的情况下,还是起了作用的。

三是注意了语文、数学等学科的共同提高,促进智力发展。双语文的掌握,目的是为了适应社会需要、促进智力开发,而且,要想让儿童真正掌握双语,就必须注重应用。首先注重在学校中的应用。在我们的实验基地,学生在一年级第一学期,先不学数学课本,而只进行口头运算和学习数概念的基本知识。从一年级第二学期儿童开始学习汉语文读本的同时,开始《现代小学数学》的实验教学,并在数学课本中加注汉语拼音。由于这时儿童已较熟练地掌握了汉语拼音,学了一些汉语口语,所以他们就有可能利用这些工具在老师的帮助下学习数学。与此同时,《现代小学数学》中贯穿的思维逻辑和辩证萌芽又为语文的阅读和写话开拓了思路,使得语文和数学的学习从一开始就象在实际生活中那样相互结合,彼此促进,达到发展思维的目的。

由于有了以上三方面的尝试,这项双语研究取得了一定效果。我国少数民族聚居区大多地处偏远,不大可能从婴幼儿起就广泛接触汉语,因此他们的双语学习实际上是怎样在学龄初期以母语为基础掌握好汉语文的问题,也正是在这一点上,我们的实验也许有一些参考价值。中国有56个民族,语言文字情况多样,研究双语获得,有相当理想的条件,也有十分重要的意义。我们计划以这项研究为起点,逐步扩展这方面的研究。

2 中美儿童语文学习的比较

跨文化研究是近年来被广泛应用的一种方法。它特别适用于研究不同文化背景、不同环境条件的人群在完成相同和类似作业时所表现出的差异,并透过这些差异比较出不同人群的特点。研究不同国家儿童在学习各自语文的过程中关键阶段、困难程度以至认知态度的异同,有利于我们更清楚地知道中国儿童学习中国语文的基本情况,也有利于从更广阔的视野去探求语文学习的基本规律。

中美儿童语文学习比较研究是中国社会科学院心理研究所和美国密西根大学的合作项目。本文作者之一参加了这一工作。这项研究以北京和芝加哥小学一、三、五年级随机抽取的2400名儿童为对象,并以两国语文课本中相同年级相同学期共有的新词汇和新知识为基础编制了测查题目,测查工作是由主试一一面对每位被试儿童个别进行的。与此同时,还进行了课堂观察和有关的其他调查以资参考。这项研究有以下两个结果值得注意:

一是中国儿童对学过的语文知识的掌握和理解优于美国儿童。在我们对两国相同年级学生所

进行的读词、指图和阅读理解等各项测查中,无例外地表明中国儿童对已学过的知识掌握较好。这说明我国小学语文教学中普遍重视儿童对已学过的知识掌握较好。这说明我国小学语文教学中普遍重视儿童对基础知识的掌握,也说明了我们许多教学措施的有效性。美国学者依据此项结果指出了美国小学教育中存在的一些问题并提出了解决的建议。我们要指出的是,在测查中发现我们的语文教学对小学生有要求过高过急的倾向,似乎每一课时所学知识应该当天甚至当堂就完全掌握,每个阶段所学的知识也必须在这个阶段结束时就完全掌握,这样的要求不够合理,因为它不符合人的认识规律和学习规律,而且如果要求太高,就有可能挫伤儿童的学习积极性和学习兴趣。所以,在看到我们教学取得明显效果的同时,也应注意不可走过了头,以利减轻学生负担和促进全面发展。

二是美国儿童对尚未学过的语文知识的掌握和理解优于中国儿童。我们的测查题目是由易到难的连续问题,任何年级的任何儿童在本人无法通过的题目处停止测查,而不是事先限定一个范围。这样我们就有机会了解到学生对于那些尚未学过的知识的掌握程度,结果发现在这方面美国儿童表现出一定的优势。如果绘成曲线图,就会看到,中国儿童的成绩从一开始直到他们所在的年级分数线一直高高在上,但面对高一个学期的和更高年级的题目时分数线则陡然下降。在这同一过程中,美国儿童起始至所在年级分数线在中国儿童下面,尔后却下降较为平缓,两条曲线就呈出明显的剪刀差,其交叉点出现在从学生所在学期向高一个学期过渡的时候,而且以后不再交叉。

为什么中国儿童从所在年级跨前一步,就失去了原有的优势了呢?这个结果是耐人寻味的。我们认为,除了语言文字不同等因素外,可能与教学要求过于固定有关。任务太固定,要求又很高,教师和学生就只愿意或只能把时间和精力投入到事先划定的圈子里,而难以旁及其它。其实,语文学习从总体来说,是一个耳濡目染、不断熏陶的过程,难以要求“立竿见影”。能力要在反复练习中逐步培养,知识也要靠在不同条件下多次复习才能掌握。因此,在每一个具体阶段,应当把见识的范围划得大些,这个大范围中的一部分要求儿童熟悉,熟悉范围中的一部分再要求掌握。这个圈子可大可小,除了某些规定的东西以外,学生可以根据自身的条件、水平和兴趣自定步调。或许这样才能象滚雪球那样一步步积累。在测查中可以看到美国儿童课外活动更丰富些,接触到的传播媒介和社会生活多一些,这样有些语文知识和技能就有可能在语文课之外甚至学校之外得到。

近年来我们高兴地看到,我国语文教学的发展趋势正朝着这个方向探索和实践,八十年代兴起的小学语文“注音识字、提前读写”实验就是一个很好的例证,这项改革改变了“低年级以识字为重点”的传统办法,在学生基本掌握汉语拼音的基础上就开始阅读拼音与汉字的双行课文,在阅读的训练中熟悉和逐步掌握汉字,并尽可能使书面阅读的内容与其口头语言及思维发展水平相一致,在大量阅读和写话中培养语文的综合能力,促进智力开发。我们参与了这方面的科学研究工作,并且相信这项实验能和小学语文许多成功的改革一道,把我国语文教学的水平提到一个新的高度。

参考文献

1. 佟乐泉、张一清:《“注音识字、提前读写”研究》,语文出版社,1992年。
2. 刘静和:《苗族儿童双语获得与智力开发的综合研究(阶段报告)》,《中国儿童发展》1992年1期。
3. 佟乐泉、方格:《中美两国儿童语文学习的比较研究》,《语言文字应用》1992年1期。
4. Herbert H. Clark, Eve V. Clark: *Psychology and Language*, Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1977.
5. 王均:《双语教学是少数民族发展教育的有效途径》,《云南民族语文》1989年2期。
6. Liu fan, Tong lequan and Song Jun: *The Characteristics of Chinese Language and Children's Learning to Read and Write. The future of literacy in a changing world*, Pergamon Press, 1987.

(原载《世界汉语教学》1993年第2期)