

幼儿园教师必读

黄瑞琴
著

幼儿园 读写萌发课程

种下一颗支持幼儿读写的种子
让它逐渐萌芽成长

华东师范大学出版社

黄瑞琴
著

幼儿园 读写萌发课程

种下一颗支持幼儿读写的种子
让它逐渐萌芽成长



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园读写萌发课程/黄瑞琴著. —上海:华东师范大学出版社, 2017

ISBN 978 - 7 - 5675 - 7211 - 9

I. ①幼… II. ①黄… III. ①阅读课—学前教育—教学参考资料②识字课—学前教育—教学参考资料 IV. ①G613.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 282674 号

2015 © Wu-Nan Book Inc.

本書為(臺灣)五南圖書出版股份有限公司 授權
華東師範大學出版社有限公司 在中國大陸出版
發行簡體中文版。

上海市版权局著作权合同登记 图字: 09-2017-942 号

幼儿园读写萌发课程

著 者 黄瑞琴
责任编辑 刘 佳
特约审读 陈晓红
责任校对 林文君
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 苏州工业园区美柯乐制版印务有限责任公司
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 8.75
字 数 139 千字
版 次 2018 年 5 月第 1 版
印 次 2018 年 5 月第 1 次
书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 7211 - 9/G · 10797
定 价 32.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)



序 言

本书原名是《幼儿读写萌发课程》，1997年初版；18年后，为了与当前“幼儿园”的名称相符，将书名调整为《幼儿园读写萌发课程》，并对原书内容和行文加以修订，着重于关注幼儿园二至六岁幼儿读写能力萌发进展的课程发展方向。

撰写这本有关幼儿早期读写课程的书，主要是因为本人长期从事幼儿教育工作，对幼儿的读写问题深有感触，尤其是到底应不应该教幼儿园孩子写字的这一问题，一直困扰着幼教界，同时也困扰着幼儿的学习与发展。传统概念上的“上学读书写字”，使得幼儿上幼儿园常被预期是要每天背书包、念诵特定的读本，或是在作业本上练习写字。幼儿的读写问题长期困扰幼教界，主要是因为我们一直以成人的观点来界定幼儿读写的教学，而忽略了幼儿本身读写能力发展的规律和学习特点。有鉴于此，本书参照有关幼儿读写发展的文献资料，阐述幼儿园读写萌发课程的观点取向和实施方式，种下一颗支持幼儿读写的种子，期待它有一天能萌芽并长成大成一棵高高挺立的大树，从而促使幼儿逐渐成为具有读写能力的阅读者和书写者。笔者才学有限，书中论述若有疏漏之处，尚祈读者惠予指正。

谨将本书献给我最敬爱的祖母、父亲和母亲。祖母虽不识字，但她老人家谦逊而坚韧的生命史，永远是对我启迪甚深甚远的一本书；同时，深深感谢父母亲赐予我从幼儿时起便能自由自在阅读与随心所欲书写的萌发历程。

黄瑞琴

书写于 2015 年

春天

目录

序言 / 1

第一章 引言：书的萌发 / 1

第二章 幼儿读写萌发的意义 / 5

- 一、读写萌发的名称 / 6
- 二、读写的口语基础 / 8
- 三、幼儿读写萌发的概念 / 13
- 四、读的萌发进展 / 17
- 五、写的萌发进展 / 22

第三章 支持幼儿读写萌发的课程观点 / 29

- 一、读写课程的观点取向 / 30
- 二、支持读写的情境 / 35
- 三、支持读写的鹰架 / 39
- 四、读写萌发的内涵 / 47

第四章 支持幼儿读写萌发的课程实施 / 67

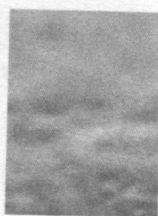
- 一、读写资源 / 68
- 二、图书的运用 / 75
- 三、联系读写的经验 / 80
- 四、读写的游戏 / 84
- 五、统整读写的主题情境 / 93
- 六、读写的主题活动架构 / 97
- 七、读写的主题活动 / 109

第五章 结语：书的展现 / 121

- 一、幼儿读写萌发的意义 / 122
- 二、支持幼儿读写萌发的课程观点 / 123
- 三、支持幼儿读写萌发的课程实施 / 124

参考文献 / 126

第一章 引言：书的萌发



在传统观念中,孩子开始上学即表示要开始读书写字,而孩子上幼儿园即是上学的开始,也就是说,孩子上幼儿园就要开始学习读书写字了。早在 20 世纪 70 年代,台湾地区的幼儿园就普遍存在着教幼儿写字的现象,许多家长认为孩子上幼儿园就是上学,幼儿园应该教孩子写字;80 年代,教育主管部门虽三令五申不可教幼儿写字,但幼儿在幼儿园学写字的现象仍然非常普遍,有的幼儿园将阅读写字列为幼儿在幼儿园的主要学习内容;90 年代,幼儿课程狭隘智识化的现象普遍见于语文教材,教室中常见全班幼儿坐在座位上随着老师复诵语文教材或更换一本又一本的书写练习本(台北市立师范学院,1994;简楚瑛、廖凤瑞、林佩蓉、林丽卿,1995)。到了 21 世纪,有关幼儿早期读写发展、学习与教学的议题,已发展为幼儿教育领域中的一项重要研究课题。其中,包括幼儿读写发展与学习的理论概念以及幼儿读写教学的相关问题(Teale, 2003)。

幼儿的读写发展蕴含于人类语言的整体发展系统中,根据语言学家和心理学家的探究,语言的意义是人类产生的有系统的、被用来沟通、与人互动的一种工具,包括一组有规则的声音符号和代表这些声音的视觉符号(Glazer 和 Burke, 1994)。声音符号是一种口语(oral language),涉及听(listening)和说(speaking)的过程。视觉符号则是一种书面语言(written language),涉及读(reading)和写(writing)的过程。其中,读和写的视觉符号既包括字面的(literal)符号,又包括图像的(visual)符号,称为视觉的观看(viewing)(International Reading Association and the National Council of Teachers of English, 1996, pp. 73 - 77)。生活环境中充

满了各种图像符号,尤其是科技的进步,产生了更多视觉图像的沟通方式,例如:电视、计算机、手机、数字影像、广告、电子邮件、网络、短信、照片、图片、多元的大众媒体等,这些视觉图像亦形成一种视觉语言或图像语言(Karchmer, Mallette, Leu, 2003; National Council of Teachers of English, 2008)。

换言之,所谓的读写,需要同时进行文字和图像的运作,即除了学习文字的读写,还需要学习视觉图像的读写(visual literacy),读出(解释)图像以及写出(产生)视觉的沟通图像,学习在文字和图像之间流畅地转换移动,用视觉感官眼睛看事物,同时也用脑看事物,从而进行视觉性的思考和摘要(Burmark, 2002, 2008)。幼儿从小接触各种代表某些特定意义的表征符号,包括人的手势动作、口语、图像和文字符号系统,因而,幼儿的读写发展也是对这些符号意义的觉察理解和运用表达的过程(Hill, Nichols, 2013)。

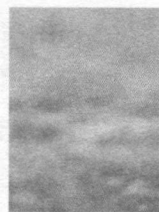
参照台湾地区的《幼儿园教保活动课程暂行大纲》的语文领域内涵(台湾地区教育主管部门, 2013a),语文是人和各种类型、性质“文本”的沟通系统,文本指的是使用有系统的表义符号(包括肢体、口语、图像符号及文字)创造出的作品,例如哑剧、对生活经验的叙说、故事、童谣、图画书、工具书、舞蹈表演及电影等;在《幼儿园教保活动课程暂行大纲》的语文领域中,幼儿学习的内容包括肢体、口语、图像符号及文字功能,幼儿需要培养的语文能力是理解和表达,包括理解肢体、口语、图像符号及文字功能,以及通过肢体、口语及图像符号表达。本书论述幼儿园的读写课程,着重于对图像和文字的观察理解和运用表达,参照和遵循二至六岁幼儿读写能力发展的过程和特质,阐述幼儿园读写课程的定位和发展方向,提供有关幼儿阅读和书写的经验,从而支持幼儿读写能力的初始萌发和持续发展。

本书所提及的“幼儿园”,参照台湾地区的《幼儿教育及照顾法》(台湾地区教育主管部门, 2013b),幼儿园是指为二岁以上至入小学前的幼儿提供教育及照顾服务的机构,在幼儿园工作的园长、教师、教保员及助理教保员都被称为教保服务人员,而本书中将其通称为幼儿园“教师”,即广义上的幼儿园的教保服务人员。本书中的“课程”则主要参照以学生为课程主体的“课程是经验”的观点(黄政杰, 1985),将课程定义为幼儿在幼儿园中的经验,课程即是幼儿与幼儿园环境中的人、事、物交互作用的所有经验,而幼儿读写萌发课程的发展则蕴含于幼儿与幼儿园环境中的人、事、物交互作用的

所有相关经验中。本书所提到的幼儿园二至六岁幼儿的读写发展或课程重点,即参照幼儿年龄,将其分为幼幼班(2—3岁)、小班(3—4岁)、中班(4—5岁)和大班(5—6岁)。

本书各章阐述了幼儿园读写萌发课程的发展方向。其中,第二章阐述幼儿读写萌发的意义,第三章阐述支持幼儿读写萌发所基于的课程观点,第四章阐述支持幼儿读写萌发的课程实施方式,借以展现幼儿园支持幼儿阅读书写能力发展的课程图像。

第二章 幼儿读写萌发的意义



幼儿的读写萌发是在日常生活中随时随地发生的，例如几位妈妈在广播节目中谈论自己孩子学习语文时的经验：

女儿四岁时，有一天我带她走在路上，女儿突然指着路旁的招牌说：“新东阳。”我很惊讶，她怎么会认得字。后来，我旁敲侧击，才知道她已经认得很多字。比如她也认得“养乐多”，她是整个一起认，不是一个字一个字地认。我指着“多”问她：“这是什么字？”她回答说：“是‘养’吗？是‘乐’吗？那就是‘多’了。”

在家里，我和我先生都喜欢看书，也常常写东西。吃过晚饭，我和我先生常常各自安静地看书、写作。我女儿在念幼儿园，看我们都不讲话，自己也拿了一张纸，在上面画了许多格子，像稿纸一样，然后就在上面涂鸦起来。

在上述第一段谈话中，该幼儿已经能观察到生活环境中的商店招牌和商品上的文字，即蕴含着其阅读（环境中的文字）能力的发展。在第二段谈话中，该幼儿学着成人写作的样式，即蕴含着其书写能力的发展。上述两则案例就是幼儿读写萌发的行为情景。

一、读写萌发的名称

传统观念认为，幼儿在尚未接受正式的读写教学之前，是完全没有读写能力的发展和学习可言的。然而，根据幼

儿读写能力发展的自然式观察研究,幼儿从小在日常生活环境中就开始持续地测试、验证、察觉有关图像和文字的读写概念(Baghban, 1984; Taylor, 1983; Teale, 1986)。

正如上述实例所言,幼儿在日常生活中就经常接触环境中的图像和文字(例如:招牌图标、商品卷标、电视节目、门牌号码、交通标志等),并且常有机会探索涂写的材料(例如:纸、笔、白板),可以随意涂画或涂写字;幼儿的父母常会回答幼儿有关读写的问题、重复念相同的故事给幼儿听、为幼儿读路边商店招牌上的字或道路标志,幼儿也常会看到父母亲写信、收到信件和读信。幼儿经由这些生活经验察觉到图像和文字就像是一种看得见的语言(Martlew, 1988)。幼儿学习读和写并不限定在某一个特定的时间,而是在生活中持续萌发读写的能力,这就是读写萌发的过程。

读写萌发(Emergent Literacy, 简称 EL)一词的来源。1966 年,首次出现在 Clay (1966) 的奥克兰大学(Auckland University)的博士论文《萌发的阅读行为》中(Emergent Reading Behavior)(Lancy, 1994)。从 20 世纪 70 年代起,美国开始发展幼儿读写方面的研究,到 80 年代,相关研究迅速增加,Teale 和 Sulzby 于 1986 年将有关幼儿读写的研究文献集结成书——《读写萌发:书写和阅读》(Emergent Literacy: writing and reading),书名明确提出“读写萌发(Emergent Literacy)”这一术语。书中解释道,萌发(emergent)一词代表某些事物正在发展形成的持续过程,“读写萌发”一词强调以读写正在发展形成的观点,探究幼儿如何成为书写者和阅读者的过程(Teale 和 Sulzby, 1986)。

幼儿读写能力的发展可分为萌发阶段(emerging phase)、早期阶段(early phase)和流畅阶段(fluent phase),幼儿读写萌发在字面上虽然主要是指称初期的萌发阶段,然而亦可因应个别幼儿的发展和学习情况,延伸至早期阶段或流畅阶段,而非局限于初始萌发阶段。换言之,幼儿的读写萌发是持续发展并延伸的过程,因而“读写萌发”这一称谓,可广义地包含幼儿通过学习最终发展成为一个流畅的阅读者和书写者的整个过程。而且,幼儿的学习读写并不是一个自然发生的过程,而是需要教师持续的支持和教导,包括观察、评估、计划、示范、引导或直接的教学等(Soderman, Gregory, McCarty, 2005)。再者,由于幼儿生活在一个充满意义的复杂世界,所谓“读写萌发”的词语内涵在持续改变和延伸,尤其是当今的电子沟通科技的发展影响着幼儿早期读

写的发展,幼儿正在萌发成为各种符号系统的制作者、发明者和使用者,因而教师也需要为幼儿提供各种文本的资源,并引导幼儿自己创造文本(Hill, Nichols, 2013)。

台湾地区的幼儿园始于幼幼班,而二岁幼儿处于读写的萌发阶段,六岁之前的幼儿可逐渐由萌发阶段进入读写的早期阶段或流畅阶段,将幼儿园有关幼儿读写发展与学习的课程称为读写萌发课程,尤可突显幼儿园二至六岁幼儿不断发展读写能力的动态历程。所谓萌发,并非停止或静止于初始的萌发阶段,亦非只是任其自然地发生,而是需要通过能因应幼儿读写发展与学习的课程经验,适时呵护和支持幼儿萌发和展现读写能力,而逐渐发展成为一位有自信的并达到流畅阶段的阅读者和书写者。换言之,采用幼儿园“读写萌发课程”这一名称,而非直接将其称为幼儿园“读写课程”,一方面可避免误解幼儿在幼儿园即需要正式学习读书写字,另一方面亦可与小学阶段所强调的学科知识的读写教学有所区别,从而更明确标示适时支持幼儿逐渐萌发读写能力的课程发展方针。

二、读写的口语基础

幼儿的语言发展过程:先是学习用表情和手势与人沟通,接着学习口语沟通,同时从日常生活中接受各种图像和文字的刺激,观察并运用环境中的图像和文字,并且意识到读和写也是与人沟通的方式。幼儿的口头语言和书面语言的发展是相互关联的沟通系统,本节将阐述幼儿口头语言(口语)的发展情况及其与读写能力的关联。

(一) 幼儿口语的发展

语言是一个规则化的系统,口语是由声音和字句组合而成的,主要是通过声音和字句的特性和特定使用规则来传递意义,幼儿早期的口语系统虽有其限制,但其口语沟通的功能颇为复杂,受到幼儿所处的社会文化情境的影响(Anderson, Moffatt, McTavish, Shapiro, 2013)。

幼儿口语的发展主要涉及语音、语法、语义和语用这些语言的构成成分,语音是语

言的声音,是语言最原始的讯号,具有传意的功能;语法是语言的结构,是字或词排列组合成有意义的句子的规则,幼儿需要学会语法,才能说出别人听得懂的话;语意是语言的意义,其中包括字、词和句子所表达的意义;语用是语言使用的规则,是指在不同的社会文化情境中适当和有效地使用语言沟通的规则,有效的沟通需同时包括听、说和社会性的技能。因此,幼儿只有逐渐掌握语音、语法、语意和语用在社会文化情境中沟通时的基本规则,才能随之获得听和说的口语沟通能力。

早在婴儿时期,婴儿与人沟通的意图即已显现。婴儿常会以哭、发声、眼神、微笑、嘴巴的开合或以手指物的动作等,向照顾者表示自己的需要或情绪,或是以此响应照顾者的语调和行为。此外,喜欢听人们说话的声音。婴儿在一岁之前发出的哭声、反射性的咕咕声或是一连串重复的咿呀声,虽不是有意义的语言,但这些语音有明显的变化。并且一岁前婴儿已能分辨语音的差别和不同人的声音,也能听懂人们所说的某些字句,并对此作出适当的动作反应,这些表现可说是在为一岁以后幼儿的语言学习作准备。

幼儿大约在一岁左右,能说出第一批让人听得懂的单词,即每次只说一个词,这时即表示幼儿开始说话了,并且常会结合所说的字词用手势来表达自己的意思。幼儿早期所说的单词,大都是指称他在生活中经常接触且熟悉的人、事、物,然后大约从一岁半开始,出现由双词或三个词组合成的语句,这时即开始发展句型,词汇渐渐增多,句子也渐渐变长。

进入幼儿园的幼幼班(2—3岁),该年龄段幼儿所说的语句大部分已是完整句,能听懂人们说的话,并给予适当的回应,还喜欢听简短的故事、念儿歌,能记住故事和儿歌的内容,并开始积累口述故事的叙事经验,即按照发生顺序叙说事情;二至三岁的幼儿所理解的语意是基于他们具体经验的人、事、物,在语用方面能仔细地听同伴说的话,并适当地回应同伴问的问题。

幼儿园小班(3—4岁)的幼儿所说的语句基本上都是完整句,句法经历了从简单句到复杂句的发展过程,也学会为了不同的沟通需要而使用问句、否定句或疑问句等不同句型,还喜欢听成人说故事或跟着念儿歌;在语用方面,已逐渐察觉何时该说什么以及对谁该说什么的有关语用规则。

幼儿园中班(4—5岁)和大班(5—6岁)的幼儿已能和成人自由交谈,并能以更清楚的发音、更多的词汇、更复杂的语法叙说事情;说话内容已能超越当时具体的情境,

即“去脉络化语言”(decontextualized language),意指所说的内容并不一定是说话当时发生的事情,且能使用抽象的语言型式(如代名词、连接词、形容词等);在语用方面,已经能够发现他人可能有不同于自己的立场,并能根据他人的讲述内容随时调整自己的说话内容,与他人作有效的沟通。

一般而言,生理和心智发展正常的幼儿大都能在出生后的四至五年内,无需经由正式的教导或刻意的训练,在自然成长的日常生活中,经由个体内在的机制能力以及外界环境的实际互动经验中,就可以顺利地获得听和说的口语能力。换言之,幼儿的口语发展和学习可以说是一个自然进展的过程。

(二) 口语的功能

语言是在被需要时才使用的,幼儿在实际生活经验中形成说话的需要从而使用语言的功能。社会语言学家 Halliday(1975,2002)指出,语言发展是幼儿逐渐“学习如何意指”(learn how to mean)的过程,幼儿在与他人互动时所做的事情是有其涵义的,这个涵义会被转换成口语。换言之,幼儿早期的口语发展是依据功能而来,而幼儿语言主要有下列七种功能。

1. 工具的语言

用来满足需要、完成某件事或获取某物。幼儿早期的语言可用来满足个人的需要,例如食物或爱(如“我肚子饿了,我要吃点心”、“帮我写名字”),到了后期则逐渐形成礼貌的要求(如“请你把那支蜡笔给我”、“我可以跟你们玩吗”)。

2. 规定的语言

用来叫别人做某件事或控制别人的行为,常用于规则管理的情况(如“不要吃手指”、“大家快点收玩具了”)。

3. 互动的语言

用来与他人相处、建立与他人的社会关系以及协调和表达友谊(如“客人好”、“你是我的朋友,所以你可以玩我的玩具”)。

4. 个人的语言

用来表达个人的内在情感和想法,从而建立自我认同、自尊、自信心或归属感(如“我快要六岁了,我是大哥哥”、“我好喜欢吃三明治”、“我还会帮妈妈炒菜哦”)。

5. 想象的语言

用在富有趣味和想象的扮演、玩声音和押韵的语言游戏中(如“叮咚叮咚,有人在家吗”、“汽车来了,叭叭叭”),常表现在戏剧、诗歌、歌曲和故事中(如“我是一个神仙公主,啦啦呼啦啦”)。

6. 探究的语言

用来问问题或发现事情,从而探究和认识外界环境(如“这螃蟹在干什么啊”、“它像一只鳄鱼,鳄鱼会不会吃人”)。

7. 讯息的语言

用来与人沟通信息或传递数据信息给别人(如“我爸爸说日历上有国旗,就可以放假”、“苹果有的是红的、有的是绿的”)。

上述语言功能显示幼儿的语言发展是因为幼儿需要使用语言且语言对他们有着不同意义。因此,幼儿学习说话需要置身在语言功能被有效地使用的环境中。

(三) 口语和读写的关联

幼儿口头语言的发展所涉及的语音、语法、语义和语用这些语言的构成成分,与其书面语言的发展亦有所关联(Anderson, Moffatt, McTavish, Shapiro, 2013)。在英文的拼音文字系统中,幼儿对于语音内在结构的觉察辨识——声韵觉识(phonological awareness),即能发现和操弄语音的音素、音节或其他字音部分,有助于理解由语音转化成的字母符号(Phillips, Torgeson, 2006)。研究发现,声韵觉识和音韵记忆是预测幼儿译码和阅读理解能力的一项指标(National Early Literacy Panel, 2008)。相应地,在一字一音的中文系统中,声韵觉识也是筛检早期读写发展困难幼儿的一个重要维度,例如读写发展困难的幼儿常常不会模仿老师念读童谣的节奏,或是复述词语时的发音不正确、难以记住新词汇的读音、难以区辨相似的语音音节或词汇等(王嘉佩, 2011);中文读写发展困难的幼儿的声韵觉识能力较低,并且比一般幼儿的表现差(麦玉芬, 2012)。在一字一音的中文系统中,声韵觉识和中文阅读能力的关系并非如英文拼音文字般必然存在,但一起教学中文的声韵觉识和注音符号,则可产生相辅相成的学习效果(曾世杰, 2009)。

再者,幼儿对于语法和语义结构的理解,即理解字词或句子的语法规则和意义,有