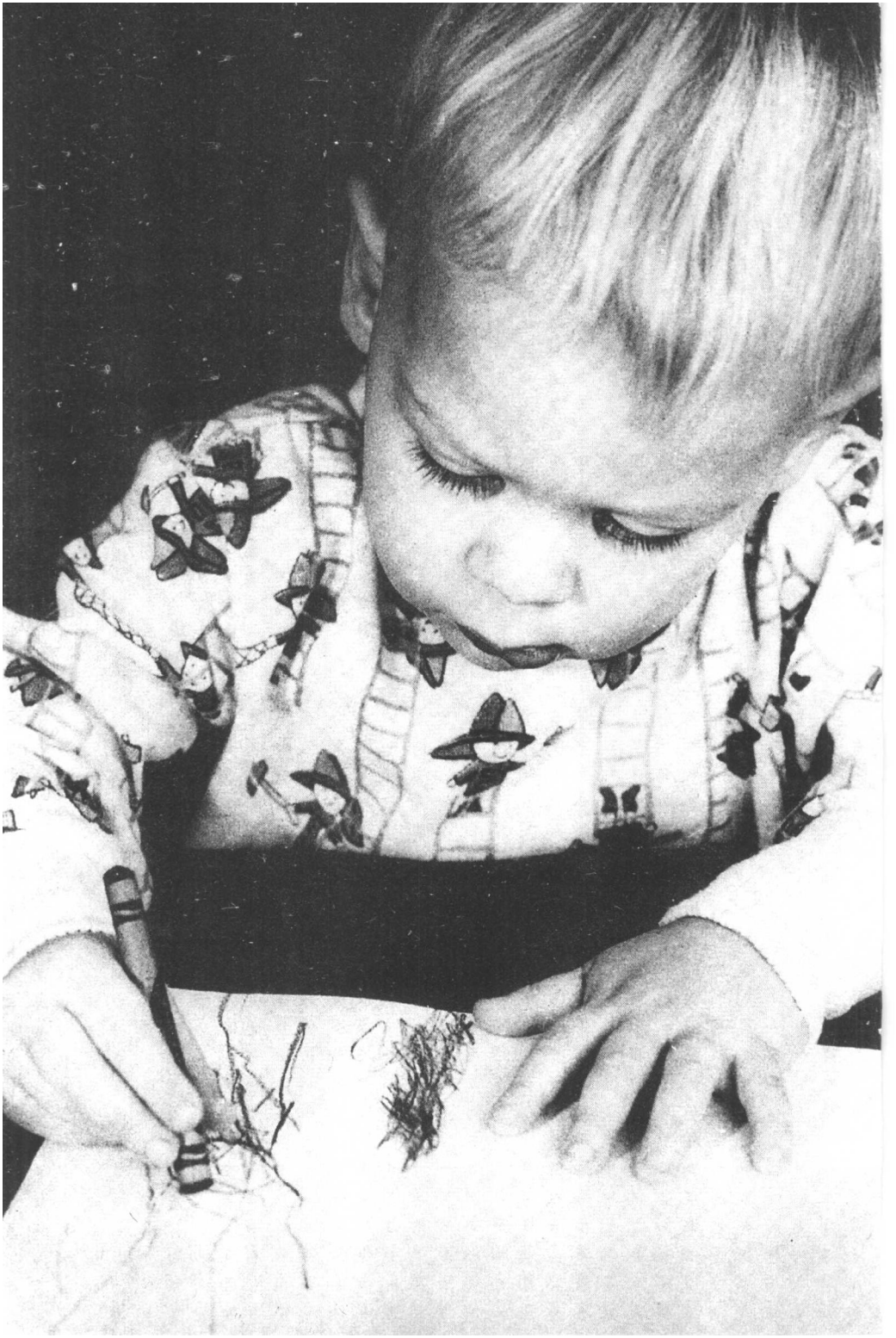

第一章　何为文字教育？

乔舒亚（Joshua）4 岁时，他把大家熟悉的家庭常规游戏变为书写游戏。乔舒亚的母亲经常在数到一个特定的数字时激励他做点什么，例如“数到 4 时，进澡盆去”“数到 10 时，捡起玩具”。一天，乔舒亚穿衣服时对母亲说：“在我穿上衬衫前看你能不能写完‘pencil’这个词。”他环视房间四周，寻找可供母亲写的单词，穿起来比较复杂的衣物他就找长一些的单词——穿上短袜前，写完“bear”；穿上汗衫前，写完“Christmas tree”。

当天晚些时候，乔舒亚调换了角色。他对父亲说：“在我写出‘to’前，看你能不能走到楼下。”随后他冲进自己的房间。过了一会儿他从房间出来，纸上写着“OT”（正是他母亲当天早些时候用的那张纸）。乔舒亚得意地说，“我完成了！瞧我写的字母，我自己写的！”母亲评论说他的“胜利在于既赢得了比赛，又自己写完了字母”。

乔舒亚的游戏证明了他对书写是非常有兴趣的。尽管他不知道如何写但是佯装会写。玩文字游戏是他了解书面语言及其用途的一种方式。孩子们把假装写字和阅读加入到游戏中这能告诉我们很多有关文字教育是以何种方式、在什么时间开始的信息。

关于文字教育是如何发展的，各家莫衷一是。实际上文字教育本身并无一个确切的定义。一种定义是认识字母表的字母

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com

能做到会读会写。但弗雷德里克·埃里克森(Frederick Erickson)说道,"能识字的真正含义不仅如此。"[1]"不仅如此"的意思不太容易确定,但是它涉及到有关书写和阅读的态度,假设和期望及这些活动在生活中的地位和价值。总之,文字教育是个复杂而又涉及多方面的现象。

很多最近关于文字教育的讨论结果认为书写和阅读是塑造、阐释和传达文字含义的两种方式。阅读是一种"从印刷材料获取含义"[2]的能力,书写是一种"借助印刷材料与其他人沟通"的能力。按照以上定义,阅读和书写不仅仅是解译和加译印刷材料:它们是借助书面语言去构造和传递含义的方式。

最近的研究还显示文字教育并不是一个包含一切或一无所有的过程。在当代西化社会(比如我们的社会)中,把人们描述为"有文化"或"文盲"的做法可能行不通。这部分是因为很少有人完全"不懂文化"[3]。也就是说,大多数成年人能认识某些印刷出版物懂得怎样使用这些出版物甚至那些书写和阅读技能非常有限的成年人也不例外。当今社会印刷出版物随处可见——报纸杂志、书籍、食物、家用产品广告、街道标志、广告牌、电视等。显然并不是所有人都能以同等熟练和流利程度进行书写和阅读方式或目的也不可能相同。长远上讲,考虑"复合文字教育"[4]可能更合适。复合文字教育的概念认为人们可有很多种途径变得有文化,文字教育如何发展和运用取决于特定的社会和文化背景。文字教育是一个社会和文化的产物同时也是认知的产物。

当成年人阅读和写作的时候他们是出于特定的原因和目的。观察文字教育在日常生活中发挥作用的方式,我们不难发现他们进行阅读和写作的原由以及学习阅读和写作的动机。学习阅读和写作是件困难而又耗时的事。儿童和成年人经常需要刻苦练习才能掌握。他们之所以要学阅读和写作是因为它们在日常生活中对他们有用。

我们认为文字教育既是一种个人智力上的增长，又是一种文化知识的形式，它有助于人们参加在一定程度上涉及读写的集体活动。文字教育与特定的关系和特定的社会文化内容和活动有着紧密的联系。

为了理解文字教育的发展，我们必须研究儿童成长特定的环境以及这些环境为儿童提供接触书本、纸张和书写工具机会的方式。环境不仅包括具体的周围环境还包括人与人之间的关系，决定着在什么时候、以什么频率和在什么样的情况下儿童会接触到读写工具、材料、使用和含义。在某些文化中，文字教育的发展是与学校教育紧密联系在一起的，但对当今欧化社会的很多儿童而言，实际上他们的文字教育早在正式教育开始之前就已经开始，比如在家或在其它社区环境（幼儿园、日托托儿站和教堂）。

一、儿童的早期文字教育

本书不是介绍如何教儿童阅读和写作，而是介绍早期文字教育和儿童学文化的过程。我们的主要目标是阐明读书写字的发展过程不仅包括诸如笔迹解译和拼写等的学习技能，还包括对一系列与书面语言有关的态度、期望、感情，行为和技能的掌握。这些态度和技能被称之为“自然形成的文化技能”[5]。越来越多的证据显示早期的或自然形成的文化技能经常是在儿童上学前以及掌握读写技能前就早已经开始的。我们回顾一些证据为的是鉴定儿童早期生活，以便帮助他们为日后学习文化知识打下坚实的基础。

对大多数儿童而言文字教育是从一些诸如模拟游戏、绘画、有关故事情节和人物的对话以及与街牌或最喜欢吃的食物标签有关的对话开始的。这些活动无疑表明，早在儿童真正学会读写前就已经在积极地尝试运用、理解和弄懂读写。他们在尝

试运用书面语言时（经常是以开玩笑的方式）无形中了解到什么是读写以及读写的用途。同时，他们获得了大量与读写有关的知识、态度和技能。

读和写是相辅相成的。"作者总是在某种程度上受读者的需要和期望所支配，当然，读者同样总是受作者的目的和兴趣所支配……。一方的成功取决于对另一方的理解"[6]。但是读和写并不仅仅是一个问题的两个方面在很多情况下，它们的目的并不相同。

早期的读写行为活动中，写显得更加突出，因为儿童经常创作些什么（通常是纸上的一些符号等）。他们经常先乱涂乱画出一些波浪线条和字母形状。还经常将写和画混淆罗伯特·冈得拉奇（Robert Gundlach）把这称之为"复合的媒介"，因为它将图形、字母和词结合在一起。借助这些尝试儿童开始意识到"写"在他们的社会交往中扮演着重要的角色：可以用来表达书面要求、勾勒世界、表达友谊和愤怒、给予注意等。儿童做书写游戏充当作者写文章的角色，借助能够创作书面作品的材料，渐渐开始懂得怎样书写字母和单词（经常是发明创造一些他们自己的拼写方式）以及组织一些诸如笔记、信件、故事和诗等的文化形式。

阅读与书写相比而言，不那么显露，是一个涉及更多精神活动的过程但是儿童所进行的一连串阅读活动表明他们在尝试理解和参与阅读。他们扮演读者的角色其阅读内容不仅包括与戏剧表演有关的书本和模拟阅读还包括富于幻想和可进行模拟游戏的故事书中的情节和人物。在扮演读者角色时，很多儿童在能解译文字资料之前就开始尝试着尽可能精确地阐释他们最喜欢的故事书中的阅读内容"。随着儿童对文字资料的领悟能力的加强，他们开始能够识别他们在书本、麦片盒、站牌、公共汽车及环境中接触到的，和数不清的其它地方的字母和熟悉的单词。

对儿童而言很有可能读给他们听是最重要的阅读活动。大量的研究实践证明在读给儿童听与后来在学校成功地自己阅读之间存在着一定的联系。当读给儿童听时他们可以获得大量有关读书和书籍的信息懂得书是什么怎样使用书以及如何谈论书；懂得书面词语可以创造超越此时此地的幻想世界；懂得书面语言有其自身的韵律和常规；懂得书面语言有其自身的特征例如书页上的黑色符号代表字母和单词，印刷自左向右，自上而下。而且他们渐渐认识到书籍是有趣的、带有挑战性的激动人心的和令人鼓舞的。

二、儿童早期的文字教育是何时开始的？

如果说儿童早期的文字教育是一种文化社会和认知的收获，那么它又是何时开始的呢？对一些儿童而言学习读书和写字是自发地又〝自然地〞形成的，有时候在正式上学前就已经开始。他们开始阅读简单的画册以及练习写字如自己的名字、家庭成员的名字、他们最喜欢的玩具或地方的名称甚至有些儿童在上学前就开始造句子、编故事和写诗。乍看上去好像所有这些所得与其它成熟的或生理的发展过程类似——似乎不受任何来自环境的特殊干预。但是，早期儿童文化能力的培养并非如此。对这一过程的仔细观察显示，儿童之所以对读书和写字感兴趣是因为他们在观察和参与这些活动时还有水平较高的书写者和读者参与——尤其是父母和年龄较大的兄弟姐妹。

因而儿童早期文字教育是一个相当复杂的社会过程它根植于社会交往中特别是儿童与父母、兄弟姐妹、外祖父母、朋友、保育员和教师的关系。这些人是他们的榜样可提供资料确定期望，给予帮助、指导和鼓励。早期教育是从他们与直接接触的保育员的交往开始的是在不断扩大的环境中表现出来的（如家中、家的附近、学前班幼儿园和日托托儿站），并且在不

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com

断加深。

儿童早期的文字教育模式多种多样，因为读写在不同环境中的组合方式也不相同，并且在人们的日常生活中所起的作用也不同。读写是一些人职业生活的核心部分，而对其他人而言，读写可能主要用于实际目的如记住要在食品杂货店买些什么等。这意味着儿童在早期文化能力培养过程中会遇到不同的信息来源，不同种类和程度的支持。例如一些儿童有便利条件接触到各种读写材料，而其他儿童则没有；一些儿童经常看到他们的父母读书和写字，而其他儿童则偶尔如此；一些儿童受到父母的直接的读写教导而其他儿童得到的是更为随意的、非正式的帮助如读写游戏等。

诸如模拟游戏、绘画和听读等活动可以培养和影响儿童对书面语言体系有一个更好的了解。儿童可以借助这些经历去架起与读写活动间的桥梁。乔舒亚（Joshua）的书写游戏正是这些主题的体现。这一游戏发生在与父母之间反映了家庭的日常活动。读写是乔舒亚父母个人和职业生活的不可分割的一部分，在很多方面都融入与其孩子的交往中。正是在此基础之上，乔舒亚不断练习读写，为的是玩游戏和与人沟通。对他而言，这种书写游戏代表着一个机会（这种机会有很多）即尝试和实践他认为是读和写的任何东西借助这些复杂和重要的活动去体验信心、欢乐和能力。

第二章 通向儿童早期文字教育的桥梁

儿童早期文字教育的第一步可能与成年人（如读书和写信等）不大相同它包括对话、绘画和玩游戏等。许多年前前苏联心理学家列夫·维果斯基（Lev Vygotsky）就谈到“模拟游戏、绘画和书写是书面语言发展这一统一过程的不同阶段”。后来安妮·戴森（Anne Dyson）指出，研究人员应该“通过研究儿童进行的各种活动”，找出儿童早期文字教育的最初阶段。绘画、游戏和对话均为具有象征性的活动，正是借助这些活动找到了读写是如何开始的。儿童可以使用这些最初的具有象征性的活动架起通向文字教育的“桥梁”[1]。

儿童在1到5岁之间学着用符号创造意思和交流思想——这些符号有些是他们专为自己发明的有些是“文化的赐予”[2]。儿童借助这些符号（包括字词手势纸上的符号、泥捏的物体等）来表达他们的经历、感情和想法。同时这些符号也帮助儿童超越此时此地去创造虚幻的世界。这就是他们编造故事、做模拟游戏、在纸上画图像以及后来读书和写故事时进行的活动。

儿童在读书和写字时发现它们与其它象征性活动一样非常有益正是这样当儿童发现读书和写字为自己交换思想提供了新颖的和有趣的方式时他们的早期交流形式（如游戏、对话和绘画等）便架起了通向早期文字教育的桥梁。

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com

一、复合的媒介

对大多数成年人而言对话、游戏和绘画是不同的象征性的媒介，有着不同的形式和功能，但是儿童与成年人未必相同。许多学龄前儿童能够借助多种方式将绘画对话和模拟游戏结合作为连贯的“复合媒介”，并借此创造和表达个人意思[3]。

例如，3岁半的玛丽(Molly)画了一张图，然后将它用做一个戏剧模拟游戏的一部分。她画了一个M形状，然后把它改成一只兔子的脸（见图1和2）。借助不同的声音、面部表情和手势，她把这张图变为模拟叙述表演“弗洛皮会说话的兔子”的中心角色[4]。

以她名字的第一个字母为基础完成绘画——故事——戏剧中的角色“彼得兔”，玛丽是以她个人认为有意义的方式来使用人们统一使用的一个符号。她的这一戏剧化的创作，描述了一些儿童将绘画、书写、对话和模拟游戏结合起来，再借助文化赋予他们的符号来创造虚幻世界以及表达个人含义的方式是多种多样的。

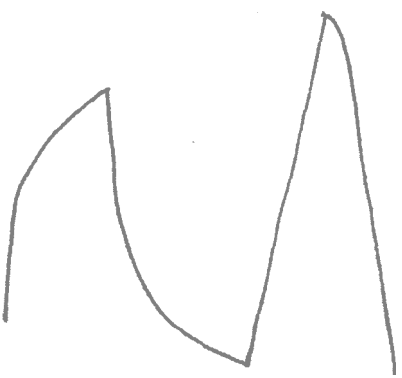

图1 “M…代表什么？它代表Molly。”

图2 .“它是只兔子。瞧，它有大大的耳朵，一个，两个。它是弗洛皮，一只会说话的兔子。弗洛皮，莫皮，棉尾兔……VC 着纸，轻声地说道：喂，我是弗洛皮，会说话的兔子，我和我的兄弟们住在森林的一个小房子里。

许多儿童从学前到小学一二年级阶段进行着与此类似活动的探索创造一个复合媒介其中点滴的书写辅以对话、手势或绘画。他们在尝试使用符号的不同方式中，懂得了对话、手势和线条的形式和功能的特点因而逐渐懂得如何区分象征性媒介。

二、游戏

游戏往往占据了儿童们的大量时间和精力。对于大多数儿童而言游戏是读和写的开始，游戏是儿童将他们直接接触到的个人世界，与家庭和社会这个较大的世界中的重要活动联系起来的活动场所。也正是借助游戏这种方式，很多儿童把具有文化

内涵的活动变成他们个人经历的一部分。

也许最佳办法就是把游戏看做一种增长经历的手段，一种做事的方式，而不是一组专门的行为活动。杰罗姆·布鲁纳（Jerome Bruner）说："游戏是一种行为方式不是一种活动形式。"首先要了解行为是"非文化的"，或者说"不是真的"（这从模拟游戏或假设游戏中看得最为明显），但却渗透到各种游戏中[5]。从模拟游戏中，儿童可以懂得工具、材料、活动和文化的角色并可按照他们自己的理解将其在游戏中体现出来。

游戏与文化素质的培养至少有两个潜在的联系：(1)作为一种象征性的活动，儿童可以借助模拟游戏来培养和完善他们的如下能力使用符号、描述经历，创造虚幻世界。他们在初学读写时将会不断地吸取这些能力；(2)作为一种经历方式游戏可以使得读书和写字的那些人的不同角色和活动变得更有意义因此儿童有更多的机会接触这些角色和活动。

三、模拟游戏和虚幻世界

无论是模拟游戏还是假设游戏戏剧、象征性的游戏，都是使用符号来创造虚幻世界的。借助模拟游戏，儿童可以选择范围更广的符号工具包括声音手势、语言、物体和人（自己和其他人），所有这些都可以用想象的方式来代表意思。想象的世界是通过赋予事物、地点和人以暂时的身份而创造的假想它们是不同于现实世界的。在模拟游戏中儿童将他们自己的想法和意思强加在物体上，并随心所欲地使用。在儿童的眼里积木可以变成娃娃床、女巫的扫帚、警车或野生动物；卧室可以变成房子女巫的藏身之所警察局或树林——儿童想让它变成什么就是什么。儿童还想象自己扮演多种角色，如母亲、父亲、女巫、狮子、猛兽、英雄等。霍华德·加德纳（Howard Gardner）注意到在早期的模拟游戏中，"象征性活动的收获是巨大的——在某

种意义上说简直是最大的一次飞跃。在此基础上相继形成了各种游戏形式（其中包括具有文学想象力的游戏）”[6]。

当儿童们进行想象时，他们发明可以栖身的“另外一个”或“可能的”世界。这与他们在听故事书或读写故事时所做的一样。事实上在模拟游戏和讲故事间有着某种相似性而且两者所需要的能力也同样如此[7]。很多儿童编故事是从做模拟游戏开始的，他们可以创造和扮演他们自己编造的戏剧故事（也可重新扮演他们最喜欢的，别人给他们大声朗读的故事）。实际上，吸引儿童们做模拟游戏的情况之一是他们讲故事的机会。后来由于同样的原因，很多儿童对读和写产生了浓厚的兴趣：他们发现借助书写可以讲故事；阅读可以使他们走进其他人讲的故事之中。

随着儿童的成长，他们的模拟游戏以及他们创造和保持模拟游戏的象征性转变变得更加复杂和抽象。随着模拟游戏的发展它越来越不那么依赖道具手势和行为，而是依赖想法，想象和语言。儿童经常在模拟游戏中使用大量丰富的语言。儿童在讨论模拟游戏中出现的背景、角色和情节时，绝大部分时间是花在对话上。事实上好像“说即玩”[8]。当模拟游戏变得越来越借助语言创造可能的世界以及表达和交流含义时它变得越发接近讲故事书写和阅读的经历。

四、读写游戏

儿童似乎能玩弄一切：物体、运动、行为、角色规则和语言。很多儿童玩弄书面语言的工具和材料，如纸张、铅笔、书签，彩笔、书籍、读写的活动以及作者和读者的角色。儿童还经常把现实的和模拟读写融入他们的戏剧化游戏之中从而提高模拟游戏的戏剧性和现实性。他们也可使用他们最喜欢的故事书的情节和角色。一些学龄前儿童以游戏的方式尝试文化

工具和活动，模拟书写来创造“故事”“诗”或“新闻简报”——正如乔舒亚（Joshua）4 岁半时的一个周日下午做的：穿上各种服装后假装他是“一个学飞的婴儿”。小乔舒亚在纸片上写下几个字母和字母状的图形后送给母亲看，说道，“现在等着吃惊吧。”然后他把纸片放在脸前吼道：“女士们，先生们晚上好！这里是 ABC 新闻！现在播送天气情况！

乔舒亚的书面新闻报道以及对它的阅读，包含着几个实实在在的文化因素——字母形状，以及对这些形状可以传递信息的理解。在这类游戏中儿童一直在练习和总结着从一系列他们不能直接经历和理解的活动以及角色中掌握和臆测的东西。格雷特·菲恩（Greta Fein）注意到，“模拟游戏可以提供这样一个特殊机会：使那些部分理解和掌握不牢固的文化知识，借助游戏得到巩固。”[9]玩读写游戏，儿童会熟悉文化工具，并开始学会如何运用和控制他们。从这种游戏中，儿童还可以对读写包含什么，以及他们借助读写能做些什么，形成总括性的见解。

玩游戏时，重点是放在探索而不是完成预先确定的目标，因此他们在找正确答案或结果时很少带有压力。游戏的“非文化”“非现实”和“非赢利”性使得儿童可以自由地以一种新颖的、创造性的尝试性的“近似”方式支配材料、经历角色和想法。因此儿童在玩这种毫无危险的游戏时，没有必要担心“准确”或“混乱”。这种自由可能会引导孩子去发现或发明新的可能性——新的做事和思考方式——进而他们可以提出新问题并找到解决办法。以尝试性的“近似”态度开始读写可使儿童意识到书面语言是一种他们可以支配的东西方式多样目的也不一样。玩读写游戏——乱写、绘画、假装读写等——有助于孩子们进行读写活动的思考和尝试[10]。

模拟游戏经常涉及到日常现实生活角色和权力关系的颠倒。儿童在做模拟游戏时经常扮演有影响力的角色如母亲、父亲医生，消防员、女巫、猛兽、作者和读者等，同时展现出这

些人的权力。正如乔舒亚（Joshua）在“写”和“读”“ABC”新闻时所做的一样这里乔舒亚想出某个能读写的人的信心和权力，按自己的方式给它们定义然后进行读写。

游戏可以鼓励孩子好像已经能够控制考虑中的活动，如懂得如何做饭、灭火、杀死猛兽、读书、写故事等。玩读者和作者的游戏可以激发孩子产生一种拥有这些角色的意识，他们感到他们在真正拥有必要的读写技能和知识前就已经是作者和读者了。这种成就感在乔舒亚的断言中可以找到最好的说明（参见第一章）：“我完成了 瞧我写的字母 我自己写的！”这种能力和控制感很可能会滋长他学习文化的欲望从而激励他去努力学习读和写。

虽然诸如对话、游戏和绘画等活动与读和写有着紧密的联系，它们经常交织重叠在一起但是在早期和后期培养的符号系统间并无直接或必然的过渡。儿童是否以及如何在对话游戏和绘画与读写间建立了联系取决于他们的兴趣和性格取决于在他们这个特定的文化氛围里可以接触到什么以及周围的成年人是如何看待读写的。孩子学习使用文字符号的能力取决于身边的榜样，是他们演示着读写的使用是他们使孩子们参与了使用文字符号的活动是他们鼓励孩子们以不同的方式使用符号是他们给孩子们提供了进行探索尝试和玩游戏的素材。

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com