



對兒童學習語言文字運用能力的點滴思考

文 | 馮迪鴻

摘要

語用的實施在於兒童要有表達的意思，借助具體生活經驗後有表達的可能，才能討論遣詞造句。課堂教與學脫離，兒童不能主動理解課文，不能形成抽象的意思，不能啟動生活經驗，語用訓練成效不顯。語文課堂是兒童學習語用的主陣地。

眾所周知，兒童學習語言文字運用（下文簡稱“語用”）是語文教學的重要目標，然而課堂上兒童語用的狀況不容樂觀。讓兒童組幾個詞語，造一兩句子勉強過得去，如果要說說文章的道理，談談讀課文的感受，往往“擠牙膏式”地蹦出幾個詞語或短語，勉強成句（也有兒童“滔滔不絕”地說，不過是個別），也是“嘴裏拌蒜”。

我們不僅要問，兒童學習語言運用

真的這麼難嗎？有專家指出：“兒童遣詞造句、運用語言表達思想所涉及的就絕不是詞彙積累多少或句式運用巧拙的外部言語形式的問題了。”¹從周邊環境來說，整個社會都很重視語言文字，比如不少學校都在舉辦“晨讀晚誦”，積累詩文，傳承優秀中華文化；課外閱讀也進了語文課程；書香校園裏書聲琅琅……但這些都是外部語言形式。對兒童來說，並不是讀和瞭解，甚至積累了，就能夠圍繞某個意思，熟練地遣詞造句，流利地進行口頭（書面）表達。對兒童語用的誤區主要是只聚焦外部語言形式，忽略了內部語言的運動。

關於內部語言運動學術界尚無定論，不妨結合實際成年人語用情況，粗略地抽

1 袁浩（1998）。《小學習作教學心理研究與實踐》。濟南：山東教育出版社。



象出一個基本模型，然後用作討論的工具。

作為成年人，我們聽了某說話者的一大段話後，我們往往只記住了說話者的意思，勉強表達出來的其實是幾個抽象的概念，而把說話者生活經驗以及用生活經驗來演繹的過程忽略了，因此我們不能把說話者的原話複述出來，也不能像他那樣生動具體地進行演繹。這是語義和語言的暫時脫離，在心理學上叫“語義的飽和現象”²。如果我們要把說話人的原話複述出來，我們就得調用自己的生活經驗去理解，並用這些經驗去順應說話人的經驗，從而和說話人達到同聲相應、同氣相求的“共鳴”狀態，這時我們就能探囊取物般地調取自己的經驗，遊刃有餘地遣詞造句，生動具體地表達出說話人的意思。

概括地講，就是把自己具體生活經驗納入自己要表達的某個抽象意思裏去，達到一種高度融貫的理解，讓抽象的意思變成具象的生活經驗，然後運用語言符號進行表達。這就是內部語言運動框架的基本模型。

2 桂詩春（2012）。甚麼是心理語言學。上海：上海外語教育出版社。

基於這樣的假設，筆者認為造成兒童學習語用能力的現狀，有三個問題值得思考。

一、兒童沒有主動理解課文

語言文字是一種符號，教師引領兒童透過符號理解課文的意義，並借此讓兒童學習語言文字，發展思維，提升審美水準，傳承文化，這是語文教育教學的過程。其中，建構完整的課文意義是提高兒童閱讀能力的關鍵，也是發展他們其他能力的前提。然而，兒童在課堂往往沒能主動理解課文。

在“教讀”、“講讀”的指引下，不少教師想當然地把兒童複雜的學情簡化為一種情況，即不經過教師的講和教，兒童是不能理解課文的，於是“滿堂問”的現象比比皆是，知道答案的不停地問，不知道答案的不停地答，答來答去就是答不到關鍵之處，教師索性就開始“滿堂灌”了。

至於兒童為甚麼答不出，教師沒有意識到歸根結柢是自己沒打算讓兒童回答出來。試想一下，兒童尚未通讀課文，尚未能有效提取關鍵資訊，對整體內容一知半解，連課文語義的基本語境都一頭霧水，怎麼根據上下文推論和建構意義呢？打個比方，這就像盲人摸象。明明有個全象在

眼前，教師就是不讓其完整展現，而是讓兒童閉上眼睛去觸摸和猜測大象，因此課堂效果不理想。有老師可能或說：“我們班不是有兒童能對答如流嗎？”可是請想一想，那幾個兒童是主動理解還是被動理解？這幾個自製力強的兒童理解能代表班級全體嗎？那些專注力較遜的兒童能在被動的問題中堅持聽課多久呢？他們斷斷續續獲取課文零碎的資訊，因為不完整而難以消化，更難以內化為語用的材料，多麼可惜。即使教師最後把課文主要內容呈現出來讓兒童誦讀，但由於缺乏兒童的積極思考和參與，最終留在腦海裏的是支離破碎的課文資訊，距離主動、徹底地理解課文仍很遠。

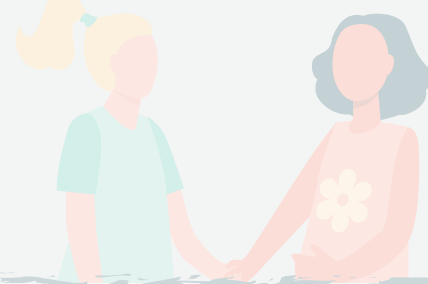
二、兒童沒有形成要交流的意思

在語文課堂上最尷尬的莫過於，兒童把課文學了兩三個課時了，但一提起主旨，兒童面露難色，不是搖頭拒絕，就是東拉西扯不知所云。比如說，學完《真理誕生於一百個問號之後》後被問：“題目裏問號的含義是甚麼？”兒童百思不得其解：問號就是疑問，就是標點，還能有甚麼含義？有兒童舉手質疑老師的提問有問題，因為老師總是強調兒童要有質疑精神，課堂陷入了尷尬。課文的主旨往往是具體生活事例蘊含的某些概念，具有抽象的特點。兒童連課文裏的具體事例都沒

有理解和掌握，這些事例背後的品質、精神、觀念、價值怎麼能被感悟和推論呢？既然兒童連課文抽象的意思都沒有在內部語言中形成，又怎麼在外部語言中調取相關詞彙來表達呢？通俗地說就是不知道要表達甚麼，又怎麼遣詞造句呢？

課文要表達的意思在哪裏？在課文事例裏；課文事例呢？還是在課文裏，並不在兒童的腦海裏。這就是教學尷尬的癥結所在。

以課文為例，要回答問號的含義，一方面，兒童得把握三個事實：謝皮羅教授對漩渦方向的問題反復實驗，發現了地球自轉產生漩渦；波義耳教授對紫羅蘭遇硫酸變色問題的反復研究製成了石蕊試紙；奧地利醫生對眼珠轉動問題的反復觀察、實驗，發現了夢和眼珠轉動的關係。另一方面，讓兒童聯繫生活實際，推論作者要列舉這三個事例的意圖，在腦海裏形成要交流的意思，借助詞彙和短語予以表達。這樣，兒童就能說出真理誕生的“刨根問柢”、“鍥而不捨”、“追根溯源”等含義，明白題目裏的問號是具體語境中的問號，不是普通問題的問號，更不是作為符號的問號。






三、兒童沒有調動自己的經驗

正如兒童很難說出課文的主旨一樣，對教材裏故事蘊含的道理或者寓意，兒童也“難以下口”。比如說《守株待兔》一課，全班兒童都能把課文熟讀成誦，有的兒童還能繪聲繪色地複述故事，但到講寓意時，兒童就“口將言而囁嚅”了，不管教師怎麼啟發引導，兒童就是說不出來，無奈的教師只得“告訴”了。我們不能期望兒童對種田人的行為和結果進行推論分析後獲得寓意，因為兒童掌握的語言和思維發展水準不能支撐這個理性的過程。

寓意其實是兒童的感同身受，是對自己相關經驗的感悟和表達。試想，假如讓孩子在自己和同學身上尋找守株待兔的情形，相信孩子們會發現，誰都有“不想付出就想收穫”的天真。然後讓他們反思曾經的“天真”，就能談出感受。即使說不出“不勞而獲”、“心存僥倖”、“一成不變”等金句，他們也會說出“吃苦”、“努力”等意思語言，這不就是兒童版的寓意嗎？這才是真正屬於他們的語用。

更為重要的是我們發現兒童終於進行語用了。他們聯繫自己的故事，可以遣詞造句，可以有聲有色地表達自己的意思了，或許有點詞不達意，有點不太順利，

至少可以實現“滔滔不絕”的表達了。可以說，兒童學習語用能力的關鍵不在邏輯思維，畢竟“邏輯思維的材料是具體的表像”，“這些表像是大腦內部語言的工具或仲介”³；也不在詞彙量，畢竟兒童可以用稚嫩的語言去表達，詞彙的積累不是一蹴而就的。語文課堂教學才是關鍵！

祖國優美的語言文字，絕無僅有的表意符號，不僅僅是用來記載的，還是交流和表達的，是生活的重要組成部分。“培育熱愛祖國語言文字的情感，增強學習語文的自信心，養成良好的語文學學習習慣”⁴，我們責無旁貸。

馮迪鴻

副高級教師，原廣東省廣州市黃埔區教育研究院語文教研員。現任職於教育及青年發展局，派駐婦聯學校、二龍喉中葡小學及同善堂中學作小學中文科教學交流工作

3 馮迪鴻（2021）。小兒童右腦表像作文。廣州：廣州出版社。

4 教育部（2011）。義務教育語文課程標準。北京：北京師範大學出版社。