

儿童思维发展新论和语文教学改革

何克抗

(北京师范大学 现代教育技术研究所, 北京 100875)

摘要: 作者在对皮亚杰的“儿童认知发展阶段论”提出质疑的基础上, 提出了自己的“儿童思维发展新论”。文章阐述了儿童思维发展新论的基本内容以及它对当前语文教学改革和实现语文教育跨越式发展的重要意义。

关键词: 儿童认知发展阶段论; 儿童思维发展; 语文教学改革; 语文教育

中图分类号: G420 文献标识码: A

众所周知, 瑞士著名教育心理学家皮亚杰(Jean Piaget)早在 1952 年就提出“儿童的认知发展”是按阶段划分, 不能跨越, 也不能颠倒的重要思想^[1], 在他 1970 年出版的代表性论著《发生认识论原理》(The Principles of Genetic Epistemology^[2])一书中更对这一问题作出了系统而深入的论述, 从而形成皮亚杰独具特色的“儿童认知发展阶段论”; 为这一领域的研究做出了开创性的贡献。

一、皮亚杰儿童认知发展阶段论的主要缺陷

通过我们自己多年来在创造性思维领域所进行的理论研究和近几年在小学语文教育领域所进行的改革探索, 我们发现皮亚杰理论在取得突出成就的同时, 也存在相当严重的缺陷, 其中比较主要的有以下三个方面:

1. 对儿童思维的发展阶段作固定划分, 过分强调天生的作用, 而忽视语言环境的影响和教育的作用

这种观点在信息时代尤其有害。众所周知, 随着电视、多媒体和网络的普及, 人们获取信息和知识的手段日益方便快捷, 获取信息和知识的数量、质量也大大提高, 儿童思维发展进度已明显加快。皮亚杰没有认识到, 儿童认知发展的几个阶段及顺序虽不可改变, 但通过正确的教育和信息技术环境的支持, 儿童认知发展的几个阶段有可能大大压缩和提前, 而非一成不变。如果我们用皮亚杰划定的固定年龄段(0—2 岁, 2—6 岁, 7—10 岁, 11 岁以后)来看待儿童思维的发展, 将会对我们的基础教育尤其是对小学阶段的教育造成很大的束缚与限制。

2. 认为在前运演阶段(2—6 岁)只有基于表象的思维, 尚不具有基于言语概念的逻辑思维; 在具体运演阶段(7—10 岁)不可能有基于命题假设的抽象逻辑思维, 只有基于表象的思维和离不开具体事物支持的初步逻辑思维。

换言之, 5—6 岁学龄前儿童的语言基础还很薄弱, 还缺乏足够的言语概念来支持抽象逻辑思维。由此得出的直接推论就是——对小学中低年级段即 1—4 年級的语文学科(其他学科也如此)只能强调直观性教学和基于表象的形象思维培养, 而不应强调抽象逻辑思维的培育; 即便到了小学高年级(5—6 年级)也只能涉及离不开具体事物支持的初步逻辑思维的培养, 而不能涉及高级抽象逻辑思维的培养。这种观点对于小学的语文教学和小学生的语言能力发展极为有害。众所周知, 语言与思维二者的关系密不可分: 一方面, 语言是思维的物质外壳, 没有语言不可能有人类的高级抽象逻辑思维; 另一方面, 思维能力的发展对语言能力的形成与发展也有决定性的制约作用。如果到了小学高年级(5—6 年级)阶段, 也只能具有离不开具体事物支持的初步逻辑思维, 那么, 可以肯定, 这样的小学生其语文的阅读与写作能力必然是低下的(后面我们将会用当代儿童心理学和儿童语言学的研究成果证明, 皮亚杰的这一观点与实际情况完全不符)。

3. 在儿童认知发展过程中, 只考虑逻辑思维能力的发展, 而完全不考虑基于表象的思维能力的培养, 人为地把逻辑思维与表象思维割裂开来, 这对儿童的创造性思维培养是非常不利的。

以“运演”作为划分认知发展阶段的标准, 实际上就是以“逻辑思维”作为划分认知发展阶段的标准, 而完全不考虑基于表象的思维(基于表象的思维包括形象思维与直觉思维)。

事实上, 人类基于概念的逻辑思维与基于表象的思维是相互依存、不可分割, 而且总是同步发展的。从小学生大量的作文材料可以看到, 其中的优秀作品, 往往都是二者(逻辑思维与表象思维)较好结合的产物。人为地把二者割裂开来, 既不利于表象思维的发展, 也不利于逻辑思维的发展; 而没有充分发

展的逻辑思维与表象思维(即形象思维与直觉思维),创造性思维与创新人才也就无从说起,只有将这二者有机地结合起来才能有效地培养出具有高度创造性思维的创新人才。

二、儿童思维发展新论

1. 提出儿童思维发展新论的背景

我们认为,考虑儿童认知发展阶段的划分,应当兼顾思维能力的两个因素:一是思维加工能力;二是思维加工材料。思维加工能力即内化的心理操作能力,思维加工材料则指表象、概念等不同形式的符号表征系统。

皮亚杰只考虑了第一个因素,并对这一个因素作了极端化的理解,这就造成了很大的片面性。这种极端化的理解表现在:对内化的心理操作能力仅仅理解为逻辑思维这一种能力(把形象思维和直觉思维能力,即运用表象进行加工的心理操作能力完全排除在外),而不是把内化的心理操作能力看作是三种思维能力的综合体现。人类的基本思维形式就是逻辑思维、形象思维和直觉思维三种,不会多一种,也不会少一种^[3]。所以内化的心理操作能力必须同时包括这三方面的能力,才能反映儿童认知发展的客观实际,否则就会产生很大的片面性。

众所周知,在国际上关于儿童认知发展阶段的划分做出最深入研究的有两位学者:一位是皮亚杰,另一位是布鲁纳(JS Bruner)。皮亚杰抓住思维加工的第一个因素——内化的心理操作(即思维加工能力),并对这一心理操作加上应具有可逆性与守恒性的限制以后提出“运演”这一概念。在“运演”概念的基础上皮亚杰建立了自己的儿童认知发展阶段论。布鲁纳则与之相反,他抓住思维能力的第二个因素——思维加工材料,即表象、概念等不同形式的符号表征系统,并在此基础上强调“表征”(representation)这一概念。布鲁纳利用“表征”这个概念(实际上是利用符号表征系统,即思维加工材料)建立了自己的“儿童智力发展阶段论”^[4]。他认为儿童智力的发展体现在“表征模式”的变化,儿童的智力发展水平不同,表征或再现外部世界知识与经验的模式也就不同。布鲁纳认为,表征知识与经验的方式有三种,这三种方式在儿童身上从婴儿到青春期顺序发生、发展,依次可分为:动作性表征阶段(0—2岁);形象性表征阶段(3—11岁、12岁);符号性表征阶段(11岁、12—15岁)。

布鲁纳的动作表征阶段即是皮亚杰的感知运动阶段,形象表征阶段相当于皮亚杰的“前运演”^[4]“具体运演”阶段,符号表征阶段则相当于皮亚杰的形式运演阶段。可见布鲁纳和皮亚杰二者的划分标准虽

然不同,但划分结果却大同小异,没有本质区别。为什么会有这样的结果呢?就是因为他们犯了同样的毛病——片面性。彼此都是抓住了一个方面的因素。布鲁纳虽然没有像皮亚杰那样把一个方面的因素极端化,但是也犯了类似的错误——把那一个方面的因素孤立化、割裂化。

2. 儿童思维发展新论的基本内容

综合以上的分析,结合思维能力的两个方面因素,我们提出一种关于儿童思维(认知)发展的新理论,按照这种理论,儿童思维(认知)发展阶段应划分如下:动物思维阶段(0岁——开始具有初步言语能力之前);初级思维阶段(具有初步言语能力——具有熟练的口语能力之前);中级思维阶段(具有熟练的口语能力——完备的思维品质形成之前);高级思维阶段(完备的思维品质形成之后——)。

这里所说的思维包括逻辑思维、形象思维和直觉思维,这里所说的思维品质是指按照朱智贤与林崇德教授所定义的,包括深刻性、灵活性、独创性、敏捷性和批判性等五个方面的思维品质^[5],而不是皮亚杰所定义的,只考虑可逆性与守恒性的思维品质。

在上述关于儿童思维发展阶段的划分中,涉及“开始具有初步言语能力”和“具有熟练口语能力”如何界定的问题。为了对此做出科学的阐述,我们需要先了解儿童语言的发展过程。根据迄今为止国内外对儿童语言发展的大量实验研究^{[6][7]},我们认为儿童从出生到“具有熟练口语能力”大致经历以下四个时期:

(1)发声练习期(出生至6个月左右):在这一时期中,婴儿还没有言语能力,即既不能说出任何词语,也听不懂任何词语,但是能发出各种不同的声音。起初发出的声音比较单一,以后通过模仿使发出的声音越来越富于变化。这一时期所发出的声音只是用于表达婴儿的饥、渴、喜、痛等感觉,或是某种要求和欲望,还不是代表特定含义(概念)的语音符号,所以仍属于第一信号系统而非第二信号系统。

(2)言语准备期(7个月至11个月或12个月):在此时期中,婴儿虽然还不能说出词语,但已开始能对话语进行初步的理解(例如,当婴儿听到“把苹果给妈妈”的话语时,能做出拿苹果给妈妈的反应^[8]);此外,婴儿还能通过简单的体态语与成人进行交流(例如,举起双手表示要大人抱,用嘴吧做吸吮动作表示想吃奶)。据李宇明教授的研究^[9],对于这一时期后半段的婴儿来说,能大致理解(即能基本听懂意思但还不能够说出来)的词语约有200个左右,其中名词性的词语和动词性词语大致各占一半。这是第二信号系统开始建立的时期,而开始具有初步言语能力则是在这一时期的后半段,即在11或12个月前后。

(3) 言语发展期(1岁至两岁半左右):在这一时期,儿童已能以主动方式参与言语交际活动,即不仅能听,而且能说。但是这个时期儿童所使用的语言还是不成熟、不完整的,属于幼儿的特殊语言,这种特殊语言的发展还可以进一步划分为独词句、双词句和电报句等三个子阶段。按照“语觉论”的观点(参看文献^[9]),儿童天生就有语义知觉能力,即对语音和语义进行辨识的能力;文献^[9]的研究也证实了这点——7至12个月的儿童已能听懂大约200个词语,并能理解较简单的句子。在这一时期儿童之所以只能用片断的词语或电报句说出自己的意思,而不能用完整、连贯的句子来表达,只是由于掌握的词语和语法规则的数量还很有限,并不是因为对所表达的整个句子的语义理解有问题。例如,为了表达“我想要妈妈抱”和“希望姐姐陪我玩车车”这两个完整的句子,在幼儿的不同年龄段有这样三种不同的表达方式:

1岁至1岁半左右往往是说“抱”(或“抱抱”),“车”(或“车车”)——独词句阶段;

1岁半至2岁左右往往是说“妈妈抱”,“玩车车”——双词句阶段;

2岁至2岁半左右往往是说“我妈妈抱”,“姐姐玩车车”——电报句阶段。

对于这样的独词句、双词句或电报句,若孤立地看,是有歧义甚至让人无法理解的,但是在一定的语言交际背景下(即有一定的上下文语境),并伴随适当的手势、体态、表情则儿童用这类不完整的语言和别人交际将不会有什么障碍。

(4) 言语成熟期(两岁半至4.5岁或5岁):两岁半以后,由于实践活动(游玩、学习等)日益增加,和别人的交际范围逐渐扩大,儿童的言语能力随之得到迅速的发展,对本民族口头语言的掌握逐步达到熟练与完善。在20世纪的80年代,我国心理学家曾对10个省市两2000余名学龄前儿童掌握的总词汇量进行统计,结果表明:3—4岁儿童常用词(口头词汇)有1730个,4—5岁儿童的常用词有2583个,5—6岁儿童的常用词有3562个^[9]。与此同时,儿童对本民族语言的语法规则的掌握及语言现象的了解也日益增加^[9]。李宇明教授曾以“汉语疑问句系统”这一语言的子系统为例,对我国1至5岁婴幼儿学习、掌握母语的过程作深入研究^[9](之所以选择“疑问句”作为研究对象是因为,提问是个体与社会进行信息交流的主要手段,儿童通过理解问话和回答问题,可以迅速提高理解话语、重组知识经验、表达思想感情等多方面的能力,所以疑问句系统在儿童的语言与思维发展中具有特殊的重要性;此外,疑问句系统在汉语

中属于比较复杂的句型——有30多种不同的疑问子句型,儿童对疑问句系统的学习和对其他一般句型的学习相比有更大的难度,因而关于1至5岁婴幼儿学习、掌握疑问句系统的研究结论对于他们学习、掌握整个汉语系统的情况应当具有较大的代表性)。李宇明的研究结论指出:“三岁以后儿童的问句体系进入完善期。在这一时期,儿童的各种问句格式都逐渐出现,反问句和特指疑问词的非疑问用法大量涌现,句法组织渐趋流畅。特别是到了四岁以后,原因问句大量使用,表明儿童的因果意识逐渐加强;并且出现了较多的‘求解性’问句。这说明儿童问句的功能已经发展成熟,今后的重要任务是问句语用的发展。”李宇明的研究虽然只涉及疑问句这一种语言子系统,但是如上所述,这一子系统在儿童语言与思维发展中具有特殊的重要性与较大的代表性,所以对这一语言子系统的学习与掌握过程,应能在很大程度上反映儿童对整个本民族语言的学习与掌握过程。换句话说,根据李宇明教授的研究结论,可以认为:儿童到4岁以后,对本民族口头语言的各种句型的掌握都已经逐渐趋于完善与成熟,今后主要是向“语用”方向进一步发展。事实上,当今的语言学界(不管是中国还是国际的语言学界)都承认这样一个基本事实:“任何一位四五岁的幼儿都能无师自通地掌握包含数不清语法规则变化的本民族口头语言”(只是对于“儿童为何能够只用几年时间就无师自通地掌握本民族口头语言”这样一个问题,目前语言学界还有各种不同的说法和争论)。

由以上分析可见,“开始具有初步言语能力”是在儿童“言语准备期”的后半段,即是在11个月或12个月前后;而“具有熟练的口语能力”则是在儿童“言语成熟期”的后半段,即是在4岁半或5岁左右。

至于“思维品质”的定义与测量,以及如何通过中小学各学科的教学来培养儿童的各项思维品质,使之逐步臻于理想与完备的境界等问题,在林崇德与朱智贤教授的相关著作中(见文献^{[9][10]})有详尽的论述,这里不再重复。在林、朱教授的著作中,对于何时能够形成较完备的思维品质,并未在时间上给出明确的界定。我们认为这种态度是客观的、科学的,因为青少年理想的或完备的各种思维品质的形成,在很大程度上取决于中小学老师的教育方法——如果教育得法,这种理想思维品质的形成可以大大提前;反之,则可能被推后。

3. 儿童思维发展新论对语文教学改革和指导意义

这里应当强调的是,我们提出上述关于儿童思维发展的新理论,绝不单纯是为了进行理论上的探讨,更重要的是为了真正认识儿童思维发展的客观

规律,以便有效地促进儿童语言与思维能力的发展。由于语言是思维的物质外壳,语言与思维有着不可分割的联系。对思维发展过程以及思维和语言之间关系的认识是否正确,是否科学,将对本民族语言的教学(也就是我们的语文教学)起至关重要的促进或制约作用。如果这种认识是正确的,则对语文教学将起到良好的促进作用;反之,将会大大延缓与阻滞语文教学改革的进程,严重地降低语文教学的质量与效率。令人非常遗憾的是,皮亚杰的“儿童认知发展阶段论”对于我们的语文教学来说,它所起的恰恰不是积极的促进作用,而是负面的阻滞作用。如前所述,皮亚杰的儿童认知发展阶段论认为,在前运演阶段(2—6岁)的儿童只有基于表象的思维,尚不具有基于言语概念的逻辑思维;在具体运演阶段(7—10岁)的儿童只有基于表象的思维和基于具体事物的初步逻辑思维,尚不具有基于命题假设的抽象逻辑思维。这就等如说:

5—6岁的学龄前儿童,其母语基础还非常薄弱,这是因为通过皮亚杰儿童认知发展阶段论的上述观点,显然可以推出以下结论:(1)由于5—6岁的学龄前儿童尚不具有基于言语概念的逻辑思维,所以他们还缺乏足够的词汇来支持逻辑思维的分析、综合、抽象、概括等心理加工活动;(2)由于他们尚不具有基于言语概念的逻辑思维,所以他们还未掌握足够数量的句型来支持逻辑思维的判断与推理;(3)由于他们在11岁以前,都只能具有基于具体事物的初步逻辑思维,而不可能具有基于命题假设的抽象逻辑思维,所以在这一年龄段的儿童一般不可能写出具有一定抽象性与概括性的文章。

根据上一节(儿童思维发展新论的基本内容)对儿童思维和语言发展过程的分析表明,皮亚杰关于学龄前儿童所具有的母语学习基础的上述结论是完全不符合实际的、站不住脚的。20世纪的80年代我国心理学家对学龄前儿童掌握总词汇量所作的统计结果,已经推翻了上述第一个结论(5—6岁的学龄前儿童还缺乏足够的词汇);李宇明教授关于我国1至5岁婴幼儿学习、掌握母语句型的研究结论显然是对上述第二个结论(5—6岁的学龄前儿童还未掌握足够数量的句型)的有力批驳;而上述第三个结论(11岁以前的儿童一般不可能写出具有一定抽象性与概括性的文章)则早已被近年来我们语文教育跨越式发展试验中涌现的大批一二年级小学生的优秀作品所否定(这些优秀作品不仅有较生动流畅的文采,而且有较充实的、能体现一定抽象性与概括性的思想内容)。可见,皮亚杰关于儿童认知发展的上述理论观点对我国语文教学是没有好处的,用这种理

论指导的结果将会严重束缚我们语文教育的改革与发展。我国传统语文教育的质量与效率之所以低下,正是因为受到了皮亚杰这一理论的直接影响。例如:多年来,我国小学一年级的语文教学都是强调从字词入手(从60年代的“集中识字”,80年代的“注音识字、提前读写”,到近年来的“新三字经识字教学法”都是如此),而否定从阅读、写作入手,其根据就在于皮亚杰的儿童认知发展阶段论。因为该理论规定:儿童在6岁以前(即学龄前儿童)其思维和语言的发展尚处于“前运演阶段”,在此阶段只具有基于表象的思维,尚未具有基于言语概念的逻辑思维;如上所述,在这一阶段,学龄前儿童掌握的词语和句型都非常贫乏,所以刚入学的一年级小学生只能逐字逐词教起,而不可能直接进入阅读和写作教学,否则将会违背皮亚杰的儿童思维和语言的发展规律。又如,我国小学语文教学历来都是严格遵循这样的教学顺序:一年级以教识字为主,二年级下学期开始教阅读,三年级才开始教写句子、写片断,到四年级才开始教写文章;如果你要说“一二年级学生可以做到能阅读小说,能写结构完整、通顺流畅的文章”。那么按照皮亚杰的、由年龄段划分所严格限定的思维和语言发展阶段论,这简直是不可思议的事情(而实践证明这是完全可以做到的现实——不是个别名校的个别学生而是普通学校的大多数学生都可以达到的要求)。

儿童思维发展新论正是在批判继承皮亚杰的儿童认知发展阶段论的基础上,根据当代脑科学研究取得的新进展和信息时代儿童思维和语言发展的新特征,对儿童思维和语言的发展阶段做出了如上所述的新划分,并对其发展过程给出比较符合当代儿童实际的诠释。这种儿童思维发展新论对于语文教育的跨越式发展至少可以提供以下三个方面的理论支持:

(1)刚进入小学一年级的儿童(约6岁)对于母语学习并非毫无准备而是具有相当强大的基础

如上所述,20世纪的80年代我国心理学家对学龄前儿童掌握总词汇量的统计结果表明,5—6岁的儿童其口头词汇已经掌握3500个以上^[6];李宇明教授关于儿童对“疑问句子系统”学习和掌握过程的深入研究,则表明我国儿童到4岁以后对口头汉语的各种句型的掌握已趋于完善与成熟^[7]。我们认为,关于5—6岁学龄前儿童对汉语口头“词汇”和“句型”掌握状况的这两个事实,是极为重要的,也是我们有可能真正实现语文教育跨越式发展的客观基础。仅就汉语的“词汇”而言,其教学目标一般要求掌握音、形、义三个方面,由于学龄前儿童已经掌握3500个以上的口头词汇,这就表明,他们对3500个

以上词汇的“音”和“义”均已掌握,只是对与词汇相关的汉字尚不能辨认与书写而已。这就大大降低了语文教学中对字词教学的难度——只要让学生学会汉语拼音,并对课文加上拼音标注,学生自己就能够阅读课文,理解课文;在一节课中,教师只需用少量的时间对汉字书写的方法加以指导,然后让学生适当练习,并对课文重点、难点做必要的讲解,即可达到该篇课文的识字教学目标要求。这样,每一节课都可以腾出不少时间让学生去扩展阅读,从而为实现语文教育的跨越式发展创造必要条件。事实上,只要在阅读材料上加注汉语拼音,一年级小学生就能够顺利地阅读通俗读物——包括“三国演义”的简写本和一般的唐宋诗词。通常,第一学期的扩展阅读材料要普遍加注汉语拼音(即对其中的每个字词都加注),以便帮助小学生消除阅读障碍;到第二学期时,加注汉语拼音的字词可以大大减少(只对部分字词加注),到第三学期时,可以只对个别疑难字词加注拼音;到第四学期时,可以全部取消注音。这样,随着扩展阅读量的增加,小学生的阅读能力就会有飞跃的发展,这正是一年级小学生之所以能够普遍阅读通俗读物的客观依据所在。

由此可见,每节课都进行大量扩展阅读是实现语文教育跨越式发展的必不可少的条件之一。

(2)“以语言运用为中心”是儿童快速学习语言的根本途径与方法

从上面介绍的儿童习得语言的过程可以看到,任何民族儿童之所以能够在短短几年中(4—5岁之前)无师自通地熟练掌握本民族的口头语言,除了人类具有天生的言语中枢(如主管言语表达的“布洛卡区”和主管言语理解的“沃尼克区”)这一遗传因素以外,还因为儿童是在与人交际的过程中,即在语言的运用过程中学习语言。学习语言是为了沟通和交流,所以学了就要立即运用。哪怕掌握的词汇还不多,哪怕对本民族语言的语法规则了解还很少,也要大胆运用。在1岁至两岁半的“言语发展期”就是很典型的例子,在这一时期中,儿童哪怕用不完整的句子(电报句),或者只是用两个词语(双词句),甚至单个词语(独词句)都要努力借助上下文语境,加上体态、手势、表情等来表达自己的完整意思,从而达到与别人交流和沟通的目的。这里必须特别强调指出的是:

第一,儿童完全是在“交际”过程中,即在语言运用的过程中学习语言,哪怕刚学会几个单词、词组或不完整的句子,也要立即用来与别人交流与沟通。正因为如此,儿童才能在语言应用过程中迅速发现与纠正自己的发音与理解上的错误,迅速增长关于词汇、句型、语法规则和语用等方面的语言知识。

第二,儿童即使是处在运用独词句、双词句或电报句的阶段,也并非是在练习使用某个单词、某个词组或某种句型,而是在力图借助这类单词、词组或不完整句子来表达一个句子的实际含义。所谓句子的实际含义是指人们想通过句子来表达的关于客观事物的性质、状态、运动变化情况以及事物之间的联系;也就是想通过句子来说明“是什么”“怎么样”“谁做的”“做什么”“如何做”“何时做”等语义关系。从前面的例子可以看到,当儿童在说“车车”(独词句)“玩车车”(双词句)或“姐姐玩车车”这类单词、词组或不完整的句子时,在其心目中(即在儿童的语言中枢中)已有“希望姐姐陪我玩车车”的完整语义存在。

以上强调的两方面意思,可以归结为一点:儿童学习语言的过程和学习的方法是“以语言运用为中心”,学习为了运用,学了就立即用,而且力图在一定的语境中去用。所以千万不要脱离开语境去孤立地记单词、背句型;千万不要用“语法分析为中心”或“词语讲解为中心”的方法去教语言和学语言,因为那样是违背儿童语言学习规律的(当然,这不等如说要完全排斥对语法、句型和疑难字词作必要的、适当的讲解和分析)。总之,“以语言运用为中心”是儿童快速学习语言的根本途径与方法;而“以语法分析为中心”则是语言学家研究语言的途径与方法,二者绝不能混同。

第三,为了在小学低年级段(一、二年级)的语文教学中贯彻落实“以语言运用为中心”,必须改变传统的教学方式,不是像原来那样把识字、阅读和作文这三个语文教学环节加以孤立和割裂,而是努力使三者融合于统一的教学过程之中。尽量不搞纯粹的识字课,也不搞纯粹的阅读、作文课(指一、二年级),而是在每一节课的教学过程中,教完识字环节后就立即转入扩展阅读(如上所述,第一学期每篇阅读材料中的字词均附有汉语拼音的注音);阅读完毕即要求学生运用电脑打写出自己对课文或阅读材料的理解、感想和体会,从而在一节课当中把识字、阅读和作文这三个教学环节有机地结合起来;让学生学了字、词、句、篇和各种语言现象以后,能立即加以运用,使“语言运用为中心”真正落到实处。“电脑打写”在这里并不仅仅作为代替手写的一种工具,更主要的是作为实现识字、阅读和作文这三者有机结合的教学手段,促进每个学生认真思考、自主探究以及进行深层次认知加工的认知工具。这正是一年级小学生之所以能够写出结构完整、通顺流畅文章的客观依据所在。由此可见,每节课都运用电脑打写,把识字、阅读和作文三个环节有机结合起来是实现语文教育跨越式发展的另一个不可缺少的重要条件。这

里应当说明的是,在小学一二年级用电脑打写文章代替用手写文章,并非是要削弱或取消写字训练。在我们的语文教育跨越式发展试验中,对一二年级小学生的写字训练仍然严格按照新课程标准的要求进行(课程标准要求每节课学会写几个字,就一定要通过写田字格和“书空”等书写训练方式来学会写这几个字,决不马虎),只是对手写能力的训练要求,不像对阅读能力和写作能力要求那样大幅度提前(也就是将写字训练的要求,即对手写 2500 汉字的要求,仍按新课标的规定分散到各个年级中去逐步完成)。儿童思维发展新论认为,写作能力主要取决于言语表达能力与思维能力,对于一年级小学生来说,其口头语言表达能力与思维能力均已具备写出结构完整、通顺流畅文章的客观条件(其中思维能力包括基于表象的思维能力和基于言语概念的逻辑思维能力,而不是像皮亚杰的理论那样,认为一年级小学生仍然只具有基于表象的思维能力);目前的一年级小学生之所以普遍写不出来,主要是受手写汉字能力的限制。为了能用手写出通顺流畅的文章,至少要用手书写出 2000 个以上的汉字。对于刚入学的儿童(即一年级小学生)来说,要在一年时间内学会用手写出 2000 个以上的不同汉字是难以做到的;而让学生学会打汉字,尤其是结合学汉语拼音的大写字母来认键盘并用拼音打汉字则是轻而易举的事情。这样,就有可能做到让一二年级小学生的写作能力和阅读能力一样大幅度提前,从而真正实现小学语文教育的跨越式发展。

(3) 将语言能力和思维能力训练有机结合起来,可收到事半功倍的效果

马列主义经典作家认为,“语言是思维的物质外壳”,这就是说,语言是思维发展的基础,没有语言不可能有高度发展的抽象逻辑思维,这是问题的一个方面;由于语言能力不完全是靠先天遗传,也要靠后天习得(词汇与语法就要靠后天学习才能掌握),即与个体的认知过程有关,所以属于认知范畴的思维能力反过来对语言能力的发展也有很大的影响,这是问题的另一个方面。所以语言与思维二者有天然不可分割的联系,语言能力(包括听、说、读、写能力)的发展与思维能力的发展密切相关。把语言能力的培养和思维能力(尤其是创新思维能力)的训练结合起来,不仅不会增加学生的课业负担,而且可以达到两者相辅相成、彼此促进、事半功倍的理想效果。反之,若把二者对立起来,则不仅不利于语言能力的培养,更不利于思维能力的发展。前面已指出,按照皮亚杰的儿童认知发展理论,六岁以前的儿童只具有基于表象的思维(包括形象思维和直觉思维),要

在 11—12 岁以后才能具有基于命题假设的抽象逻辑思维。传统语文教学深受这种观念的影响,所以在小学的低、中年级段(1—4 年级)一般是只讲形象化教学,而忽视对学生进行逻辑思维的培养与训练;即便到了小学高年级阶段(5—6 年级),开始在语文教学中考虑逻辑思维的训练问题,也仅仅停留在基于具体事物的初步逻辑思维,而不敢涉及基于命题假设的高级抽象逻辑思维。儿童思维发展新论对这一传统的语文教学观念持严厉的批判态度,认为这种观念将对我国广大少年儿童的逻辑思维发展(因而也将对他们的创造性思维即创新思维的发展)造成非常不利的影响,从而大大束缚与限制我国年青一代创新人才的成长。如上所述,近年来我们语文教育跨越式发展试验中涌现的大批一二年级小学生的优秀作品(这些作品不仅有较生动流畅的文采,而且有较充实的、能体现一定抽象性与概括性的思想内容)已经证明“基于命题假设的高级逻辑思维能力(包括多种复合推理能力)”并非是 11 岁以后的儿童才能达到的要求,而是 7—8 岁儿童通过适当的教学环境和科学的教育方法人人都有可能达到的要求。所以,儿童思维发展新论强调,不仅要把语言能力的培养和思维能力(尤其是创新思维能力)的训练二者结合起来,而且从小学一二年级开始就要进行这种结合(千万不要等到五六年级以后才开始进行这种结合),否则将会贻误大好时机、误人子弟,最终给人民、给国家造成无法弥补的重大损失。

参考文献:

- [1] J.Piaget. The Origins of Intelligence in Children[M]. New York: INTERNATIONAL UNIVERSITIES PRESS, INC, 1952.
- [2] J.Piaget. The Principles of Genetic Epistemology[M]. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1972.
- [3] 何克抗. 创造性思维理论——DC 模型的建构与论证[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2000.
- [4] 张奇. 学习理论[M]. 武汉: 湖北教育出版社, 1999.
- [5] 朱智贤, 林崇德. 思维发展心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1991.
- [6] 朱智贤. 儿童心理学(1993 年修订版)[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998.
- [7] 李宇明. 儿童语言的发展[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 1995.
- [8] 李宇明, 陈前瑞. 语言的理解与发生[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 1998.
- [9] 何克抗. 语觉论——儿童语言发展新论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2004.

收稿日期: 2005 年 8 月 24 日

责任编辑: 李 馨