

全语言教育视域下广东童谣的学前教育应用

邱月彤¹ 吴孜孜² 谢均缙²

1. 华南师范大学 教育科学学院(汕尾), 中国·广东 汕尾 516600

2. 华南师范大学 材料与新能源学院, 中国·广东 汕尾 516600

摘要: 本研究以广府、潮汕、客家三地童谣为例, 基于全语言教育理论分析广东童谣作为学前语言教育材料的适配性。研究发现三地童谣具备整体性、情境性、主体性三重特征, 与全语言教育“整体、真实、创造”原则高度契合。针对当前童谣教育中存在的割裂整体性、脱离情境、缺乏主体性等问题, 提出多途径构建童谣语言教育环境、拓展“家园社”协同途径、善用数字技术的实践策略, 为方言童谣的学前教育应用提供理论依据与操作路径。

关键词: 全语言教育; 广东童谣; 学前教育; 语言教育

Preschool Education Application of Guangdong Nursery Rhymes in the Context of Bilingual Education

Qiu Yuetong¹, Wu Zizi², Xie Junti²

1. School of Educational Sciences(Shanwei), South China Normal University, China Guangdong Shanwei 516600

2. School of Materials and New Energy, South China Normal University, China Guangdong Shanwei 516600

Abstract: Taking nursery rhymes from the Cantonese, Chaozhou-Shantou and Hakka regions as examples, this study analyses the suitability of Guangdong nursery rhymes as materials for pre-school language education based on the theory of whole-language education. The research found that nursery rhymes from these three regions possess the three characteristics of wholeness, contextuality and subjectivity, which align closely with the principles of "wholeness, authenticity and creativity" in whole-language education. Addressing current issues in nursery rhyme education—such as the fragmentation of holistic approaches, detachment from context, and a lack of subjectivity—the study proposes practical strategies including the multi-pronged construction of a nursery rhyme language education environment, the expansion of "home-school-community" collaboration, and the effective use of digital technology. These strategies provide a theoretical basis and operational pathways for the application of dialect nursery rhymes in pre-school education.

Keywords: Whole-language education; Guangdong nursery rhymes; Pre-school education; Language education

1 全语言理论视域下的童谣教育困境

1.1 全语言教育理念的引入与政策背景

心理学家古德曼提倡要将儿童语言教育放在社会环境中进行, 并于 20 世纪七八十年代在西方开展了“全语言”的语言教育改革运动。20 世纪 90 年代, 全语言教育思想传入中国并逐渐本土化^[1]。古德曼认为开放式的“全语言教育”是教师和儿童合作学习的语言教学。有学者对“全”的阐释为完整的语言, 是需要真实情境中学习的, 非支离破碎的“语言技能”^[2]; 也有学者认为幼儿的全语言教育是旨在开展幼儿听、读、写的母语能力和外语能力教育, 同时为人的终身语言教育奠定基础^[3]。

全语言教育理念的引入对我国学前教育阶段的幼儿语言教育有重大影响。《3—6 岁儿童学习与发展指南》对幼儿的语言教育从“倾听与表达”“阅读与书写准备”两个

维度做出教育建议^[4]。同时, 在 2014 年教育部出台的《完善中华优秀传统文化教育指导纲要》中明确, 要以家国情怀、社会关爱和人格修养为重点展开传统文化教育^[5]。童谣节奏明快、易于传唱, 兼具文化底蕴与教育价值, 是当前“以文化人、以文育人”背景下幼儿园语言领域活动常使用的素材。基于以上背景, 全语言教育理念对幼儿园开展童谣主题活动具有重要启示。

1.2 全语言教育理念的語言教育原则

全语言教育理念是从“师传生受”向“师生共长”的转化, 对儿童的语言学习提出了以下基本原则: 其一, 儿童的语言学习是整体的学习, 反对将语言拆分为词汇、句式、语法、语音等零碎教学。早期的语言教育中不仅要注重听说能力发展, 更要积累前阅读和前书写经验; 其二, 儿童的语言学习要回归到现实生活中, 教师需要在真实情

境之下教导幼儿学习语言；其三，儿童的语言学习是创造性和开放性的学习，教师应该为幼儿创设一个好的开放语言学习环境；其四，儿童的语言学习是综合性的学习活动，要将幼儿的语言学习活动与其他活动相结合，让语言成为促进其他能力发展的工具。

当前幼儿的语言教育材料主要为绘本、诗歌、散文、绕口令、谜语等。而当下越来越强调发挥中华优秀传统文化“以文化人、以文育人”的作用，因此兼具文化性和教育性的童谣成为了幼儿园语言教育活动的重要载体。

2 研究对象与概念界定

2.1 童谣的定义

关于童谣的定义，古籍与现代学者都有界定。《毛传》云：“曲和乐曰歌，徒歌曰谣”；《说文》曰：“童子歌曰童谣，以其言出自胸臆，不由人教也”，都强调童谣是以儿童为主体的，无乐谱的口头徒歌。现代学者认为童谣生活气息浓郁、音节和谐、形式简单^[6,7]；亦有学者文学视角提出，广义儿歌包含歌谣与童谣，童谣可经演唱转化为儿歌^[8]。无论是何种定义，都强调童谣是从幼儿的角度出发，在内容、形式、意涵和诵唱方式等都符合幼儿特点。

2.2 广东三地童谣的研究选择依据

本研究选取了广东地区广府、潮汕和客家地区的童谣作为本次研究的样本，其选择理由如下：

2.2.1 语言多样性

三地分属广东三大核心方言体系，童谣以本土的方言为载体，具备当地的语言特色：广府童谣粤语押韵修辞鲜明；潮汕童谣潮汕话八声调值、押韵灵活；客家童谣客家话贴近生活习俗，句式整齐。且三地童谣均韵律明快、口语化，善用叠词和拟声词^[12]，契合幼儿语言学习特点，为全语言教育提供多元方言素材。

2.2.2 文化代表性

童谣是民族文化的“活化石”。三地童谣各承载核心地域文化特质，且覆盖广东主流文化类型：广府童谣凸显市井商贸文化与务实开放特质，潮汕童谣融合海洋劳作与宗族伦理的海洋重商文化，客家童谣承载中原农耕文化与崇文重教、勤俭节约的精神^[15]。同时，三地童谣兼具敬畏自然、家庭伦理的共性文化主题，又具备专属的地域文化元素，是本土文化传承的优质载体。

2.2.3 教育现实性

一是政策与教育需求层面，地方童谣是学前教育传承本土优秀传统文化的重要载体，三地童谣的传唱度高，切合幼儿的身心发展规律，践行“以文化人”的教育导向；

二是破解现实困境，以往广东童谣教育资源零散、研究多聚焦单一地区，整合三地童谣资源能够搭建兼具普适性与地域性的全语言教育框架；三是教育实施性强，童谣内容贴近幼儿生活，适配幼儿园分龄分级教学，同时便于开展“家校社”协同育人。

2.2.4 理论适切性

一是契合儿童发展理论，符合维果茨基社会文化理论，三地童谣作为本土文化工具，能成为幼儿认知、社会性发展的“文化支架”；二是适配教育政策要求，其教育价值可全面对接《3—6岁儿童学习与发展指南》五大领域目标，契合学前语言教育与传统文化教育的双重政策导向；三是能化解文化传承与儿童发展的核心矛盾，兼顾文化传承的稳定性与儿童发展的创造性、个性化，实现二者协同共进。

2.3 当前学前教育中童谣应用的常见问题

结合现有研究，当前学前教育中童谣应用的常见问题集中体现在两个方面：一是割裂童谣的语言整体性，将其拆解为孤立的语言要素进行训练；二是忽视童谣的真实情境，使儿童处于被动接受的状态。

目前在学前阶段的童谣教育实践中，教师常把童谣学习拆解为语音训练、词汇记忆、句式模仿等模块进行跟读练习，教学方式单一，过分强调技能的传授。结合现有研究不难窥见，幼儿园教师过分关注童谣发音传授，一味地重复跟读忽视了儿童的兴趣与体验，无法激起儿童对童谣学习的兴趣^[9]。同时，当前学前教育应用童谣教学虽然会采用一日活动的形式来营造良好学习氛围，但是缺乏更深层次的文化内涵挖掘，只停留在浅层的传唱阶段^[10]。童谣教学方法的单一使童谣学习成为对语言要素的学习，而非对文化的理解和对语言美的感知。

其次，童谣教学忽视童谣中讲述的真实情境，儿童无法深刻理解童谣的背景，只能被动接受。童谣的原生形态是在具体生活情境中自然发生的语言事件。然而进入课堂后，童谣被从其原生的文化土壤中剥离，成为如今的幼儿不易理解的“土谣”。多数童谣产生于人民的日常活动之中，其内容与情境都反映了以前的时代特点。如今的幼儿没有相关的生活经验，缺乏语境，很难理解童谣所要表达的意思^[11]。此外，普通话的普及与现代化传媒给方言童谣在学前教育中的应用带来了不小的阻力^[12]。日常交流学习需要，使很多的孩子家长舍弃自己的方言，来营造孩子们学习普通话的环境。童谣内容富含的情境性与方言环境的缺失使如今幼儿在童谣学习中面临着理解困难、刻板学

习的困境。

3 全语言视域下的广东三地童谣特点分析

相比起其他的语言教育材料的体裁,童谣契合全语言教育原则的整体性、真实情境性与创造性特征,具体如下:

3.1 全语言特点分析

3.1.1 整体性的文本特征

全语言教育理论反对将语言拆分为语音、词汇、语法等碎片进行分别训练,强调文本的整体性结构。童谣具备天然的韵律、结构和情节,使幼儿能在聆听和吟唱中自然感知童谣的形式特点与内涵,而非孤立地记忆词汇或模仿句式。因此在童谣教育实践中要充分发挥童谣的整体性,让幼儿的语言学习成为完整的学习。

(1) 其一,韵律的整体性。即使童谣是没有谱曲的徒歌,因广府、潮汕和客家方言的具有丰富音调使得童谣在念诵时也拥有了较强的音调性。童谣的丰富韵律使幼儿在反复吟唱中提升对语言文字的敏锐感受,同时增强语言表达和理解能力,对培养幼儿的语感和听、说、读、写能力有促进作用。

粤语是“九声六调”的,即九种发音方式和六种不同音高^[13]。此外,广府童谣平仄相间,押韵灵活自由,抑扬顿挫^[14],具有很强的韵律性和生命力。例如《落雨大》:

落雨大,水浸街。阿哥担柴出街卖,阿嫂出街着花鞋。花鞋花袜花腰带,珍珠蝴蝶两边排。排排都有十二粒,粒粒圆亮无疵瑕。

其中“大、街、卖、鞋、排”韵母都押“aa”音,首句入韵,前5句都押韵,韵脚清亮舒展,贴合儿童的口语习惯。同时,童谣采用抑扬的声调和顶针回环的句式,朗读起来节奏明快灵动,极具韵律感。

潮汕方言有八个单字调,八个声调调值高低起伏,同样具有很强的音调性^[15]。潮汕童谣押韵灵活,有1、2、4句押韵、排韵、随韵等多种押韵方式^[16]。例如《保贺阿公吃百岁》:

阿公欲食韭菜羹,后头韭菜还未生。保贺阿公食百岁,牵仔牵孙落书斋。

阿公欲食韭菜汤,后头韭菜还未长。保贺阿公食百岁,牵仔牵孙入祠堂。

这首潮汕童谣采用隔句押韵、段间换韵的结构,每段二、四句相押。第一段押潮汕话鼻化韵,声韵柔和清亮、亲切自然,第二段押后鼻音“ang”韵,发音厚重响亮、沉稳悠长。方言声调的起伏与七言对称句式相配合,节奏规整均衡、朗朗上口,读来声韵和谐、富有音乐性与乡土

气息。

客家方言在发音上多送气音,有较多的古汉语特征在词汇和语法上得以保留^[17]。而客家童谣一般句式整齐,押韵但平仄灵活,例如《细佬歌,捡田螺》:

细佬哥,捡田螺,捡几多,捡三箩,留箩卖,留箩食,留箩把姐婆。

这首客家童谣以梅县客家话“o”韵为核心,首句入韵、前四句句句连押,末句回押形成回环。韵脚圆润顺口,贴合儿童口语习惯,搭配三言短句与复沓连锁的句式,节奏明快灵动,朗朗上口,展现出客家的乡土童趣。

(2) 其二,结构完整性。广府、潮汕和客家的童谣的句式整齐也为其完整内容的表达奠定基础。童谣的内容通常是生活事件叙述、儿童游戏过程或问答等完整叙述,而非零散的词汇堆砌。例如,上文提及广府童谣《落雨大》完整呈现了在雨天阿哥出门卖柴,阿嫂穿花鞋上街的情节;客家童谣《羊角咩咩》以提问和回应的互动式结构进行;潮汕童谣《天乌乌》用拟人化的手法,以“鲤鱼娶嬷”为核心事件,描绘了一场热闹而奇幻的婚礼。这些具有完整结构的童谣为儿童提供了整体理解的语言范本,让儿童在有意义的语境中实现语言的理解与迁移,实现在形式中理解童谣的内容与思想内涵,为终身的语文学习奠定基础。

(3) 其三,语言的自然性。童谣具有真实自然的口语,而非华丽词藻的生硬堆砌。例如广府童谣《我有几蚊鸡》中“几蚊鸡”“话我乖”、潮汕童谣《天顶一颗星》“阿奴哭爱食油锥”、客家童谣《涯系缺涯耙》“麻子细细喷喷香,黄豆细细圆叮当”,这些都是各地在日常生活中的亲切的口头语言,展现出童谣的生活化特点。具有鲜活口语的童谣不仅便于幼儿传唱,更成为幼儿习得日常交际表达用语的来源。

3.1.2 童谣的情境性特征

童谣中丰富、真实的情境能链接幼儿的已有经验,使幼儿更容易理解童谣的内容和内涵。同时,还能在童谣教育中让幼儿习得一定的生活技能和习惯。例如客家童谣《涯是缺涯耙》叙述了“种冬瓜”“学打棉”等生活技能;客家童谣《过新年》呈现了客家人在春节“烧香奉祖”“舞狮子”等传统习俗,使儿童在节日氛围中获得文化浸润式的语言经验。此外,具有游戏情境的童谣也能成为幼儿日常生活的一部分。例如广府童谣《猜呈沉》的内容是幼儿日常中经常进行的“石头剪刀布”游戏。幼儿边玩游戏边念诵《猜呈沉》童谣,让口头表达与肢体协调能力自然嵌入。

不同地域的童谣呈现出不同的文化精神特质。童谣通过特定的生活图景和文化符号,让地域文化润物无声地在幼儿学习过程中构建。广府童谣如《落雨大》“阿哥担柴上街卖”凸显市井商贸文化与务实开放性格;潮汕童谣则涵盖海洋劳作和宗族伦理,彰显海洋与重商文化,如潮汕童谣如《天乌乌》“龟企灯,鳖打鼓,螳螂扛新娘”以水族婚嫁的奇趣想象,承载海洋生计智慧与宗族伦理观念;客家童谣如《月光光》“鲤嬷背上承灯盏,鲤嬷肚里做学堂”承载中原农耕文化,传递崇文重教的核心价值观念。地域文化情境童谣反映特定地域的生活方式和文化精神,使童谣成为幼儿构建文化认同的载体。

3.1.3 童谣的主体性创造特征

在全语言教育理念下,广府、潮汕和客家三地童谣天然具备主体性与开放性特征,为幼儿自主创编、自由表达提供了广阔空间。幼儿在诵读童谣的过程中,不必拘泥于固定文本,而是可以结合生活体验、认知兴趣对内容进行替换与重新创作。幼儿在自主创造中进一步深化了对语言的理解,丰富表达形式,达到提升审美意趣的目的。以广府童谣《大笨象会跳舞》为例:

大笨象会跳舞,马骝仔会上树,狐狸会打关斗。山猪山豹山羊,山中有只老羊,望见老虎会发咩啞。

这首童谣韵律轻快活泼,句式简短整齐,语句结构清晰且重复性强,便于幼儿根据自身经验替换其中的动物形象、动作行为,创编出全新的童谣内容。在这一创编过程中,幼儿不仅能够巩固词汇、锻炼句式结构建构,更能在自由表达中获得语言运用的自信,达到全语言教育所倡导的开放性、创造性语言学习目标。

4 全语言童谣教育建议

4.1 童谣教育的形式要全面

语言具有工具性,是人类社会最重要的交际工具,是人类生活和学习的基础工具。因此,作为重要语言教育内容的童谣教育也应该将其教育活动和生活相结合。童谣教育的形式多种多样,可以在正规、非正规活动中开展,也可以在常规和非常规活动中进行。

正规活动指的是幼儿园既定安排的领域教学活动。在语言领域活动教学设计上,可以充分挖掘当地童谣资源教育价值,以童谣作为背景引入构建情境,将童谣与文学活动、讲述活动、谈话活动等相结合。实现童谣教育与多种活动有机联系。

非正规语言教育活动指的是在非既定课程之外的活动进行的教育,例如在晨间活动、户外活动、游戏活动进行

语言教育。而非正规语言教育活动则可以选用相关情境的童谣作为游戏和活动的工具。例如在晨间活动播放积极向上的童谣作为活动背景音乐,让幼儿的感官在活动中多方面的刺激,潜移默化之中学会童谣,达到童谣全语言教育的目的。除此之外,还可以利用童谣中的游戏歌组织相应的童谣游戏,既可以为幼儿游戏注入新灵感,也可以让文本性的童谣真正“活起来”。

随机的语言教育是指抓住有利时机,随时、随地、随人、随境、随物地渗透语言教育。这需要教师拥有丰富的童谣素材积累与敏锐的教育观察力。教师可以就幼儿感兴趣的内容进行补充拓展童谣语言教育。例如,在广府地区,幼儿园晨谈中有幼儿分享睡觉被蚊子咬或者打蚊子的经历时,教师可以以此为契机,植入粤语童谣《打开蚊帐》,并围绕童谣组织“打蚊子”等音乐游戏。随机的语言教育可以达到生成性教育的目标,将童谣语言教育与幼儿的生活有机结合,实现全语言教育的在真实情境下进行教育的要求。

常规性语言教育是指每周或每天固定要进行的教育流程。幼儿园可以将童谣作为园本课程,制定“每周一童谣”常规活动,让幼儿浸润在童谣的环境中。

4.2 童谣教育的途径要全面

践行全语言教育观需要将童谣教育向幼儿生活各个方面开拓延展,将童谣语言教学与幼儿的家庭生活、社会生活和幼儿园生活相联系,形成有利于幼儿学习童谣的家庭、社会和幼儿园环境。因此在童谣教育中除了在幼儿园中实施,更要在家庭生活中引导,在社会中传唱,例如亲子共同学习、创编童谣,家长参与到幼儿园的童谣活动等。还可以带幼儿走进地方文化博物馆,在实际生活中了解童谣传唱的民俗文化。加强“家园社”联动教育不仅可以深化幼儿学习经验,还能将童谣拓展到幼儿真实生活场景,丰富其直接经验与感知。

4.3 善用信息化资源

面对当前童谣资源零碎化问题,应该建立起更多的公益的、本土性的、多样化的童谣资源库,收录童谣素材与示范课例,为教师提供学习资源与素材选择。此外,童谣教育还可结合现代AI作曲技术,让幼儿创编出属于自己的小童谣,激发幼儿的艺术创造能力,提升幼儿的语言表达和艺术创作发展水平。

5 结语

本研究以广府、潮汕和客家三地童谣为对象,在全语言教育理论视域下探究其作为学前语言教育材料的适配性。

研究发现,三地童谣因其方言声调丰富、句式完整、内容统一、口语自然的整体性特征,真实多样的情境所提供的可感语言经验,以及文本形态的开放主体性,与全语言教育理论的“整体、真实、创造”原则高度契合,验证了其作为天然全语言教育材料的适切性。针对当前童谣教育中的问题,本研究提出了开展多形式、多途径的童谣教育活动、加强“家园社”协同教育、善用 AI 编曲与数字媒体激活传统童谣的当代生命力的建议。研究丰富了全语言教育理论的学前实践样式,揭示了广东方言童谣的文化遗产和语言发展双重教育价值,为中华优秀传统文化教育在学前教育领域的落实提供了可操作的切入点。

总之,童谣教育的终极目的不是让幼儿学会一首童谣,而是让他们在吟唱中成为能够感受语言之美、表达真实自我、认同文化之根的人。

参考文献:

- [1] 周兢. 全语言教育与中国幼儿语言教育的本土化[J]. 幼儿教育, 2002,(Z1):9-11.
- [2] 李霞. 全语言教学思潮及其对我国幼儿语言教学的启示[J]. 学前教育研究, 2000,(04):10-12.
- [3] 袁爱玲. 面向 21 世纪构建幼儿园全语言教育[J]. 教育导刊, 1999,(S1):4-7.
- [4] 中华人民共和国教育部. 3-6 岁儿童学习与发展指南[Z]. 2012-10-15.
- [5] 中华人民共和国教育部. 完善中华优秀传统文化教育指导纲要[Z]. 2014-04-01.
- [6] 李永婷. 民间童谣的教育价值研究[J]. 当代教育科

学, 2014,(06):47-49.

- [7] 吴冬梅. 客家童谣的特点及其教育价值[J]. 学前教育研究, 2012,(01):67-69.
 - [8] 秦艳琼. 童谣综论[D]. 南京师范大学, 2008.
 - [9] 钮小建. 幼儿园童谣游戏化教学策略探究[J]. 新课程研究, 2021,(30):115-116.
 - [10] 宋江婷. 民间童谣在幼儿园音乐教育活动中的应用研究[D]. 湖南师范大学, 2022.
 - [11] 李庆. 浅析童谣在幼儿教育中的积极作用[J]. 安徽教育科研, 2022,(22): 82-83.
 - [12] 刘立恒. 试论童谣在幼儿语言习得中的作用[J]. 现代语文(语言研究版), 2015,(02): 103-106.
 - [13] 何涛. 广州传统童谣的艺术特征及演唱探究[D]. 中国音乐学院.
 - [14] 邵兰珠. 论粤语童谣的语言特色及文化内涵[J]. 大众文艺, 2015,(09):199.
 - [15] 吴悦虹. 潮汕童谣及其教育传承调查研究[D]. 温州大学, 2020.
 - [16] 林朝虹. 潮语童谣的特点与儿童发展价值[J]. 才智, 2015,(07):299-300.
 - [17] 吴冬梅. 客家童谣的特点及其教育价值[J]. 学前教育研究, 2012,(01):67-69.
- 基金项目: 资助项目: 获华南师范大学大学生创新创业训练计划项目资助(项目编号:202510574073)。
- 作者简介: 邱月彤(2005-), 女, 中国广东广州人, 本科生, 研究方向: 学前教育。