

# 儿童语言习得与儿童一般认知发展规律<sup>\*</sup>

郭翔飞

(牡丹江师范学院 牡丹江 157012)

**提 要:** 在刺激-反映论和生物-天赋论遭到质疑的同时,儿童语言习得认知论扬长避短,形成独特的研究视角。本文以儿童语言认知论为理论基础,阐述儿童语言习得虽然是一个复杂过程,但受到人类一般认知能力的影响和制约。同时,通过深入观察和分析一些婴幼儿的语言习得过程,剖析儿童语音习得、语义习得和话语特征体现出来的儿童一般认知发展规律。

**关键词:** 儿童语言习得; 儿童语言习得认知论; 儿童一般认知发展规律

中图分类号: H319.6

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2012)04-0131-4

## Children's Language Acquisition and the Natural Law of Cognition of Children

Guo Xiang-fei

(Mudanjiang Normal University, Mudanjiang 157012, China)

The cognitive theory of children's language acquisition is getting to form a unique perspective which fosters strengths and circumvents weaknesses when researchers criticise the stimulus-response theory and biological innateness. Based upon the cognitive theory of children's language acquisition, this article interprets children's language acquisition as being influenced and pinned down by the general cognitive ability of children even though it is very complex. It sets forth that children's phonetic acquisition, semantic acquisition and utterance characteristics embody the natural law of cognition of children and influence of it in terms of material collected through observing and analyzing the process of children's language acquisition over a long period of time.

**Key words:** children's language acquisition; cognitive theory of children's language acquisition; the natural law of cognition of children

### 1 儿童语言习得: 人类一般认知能力的组成部分

儿童语言习得认知论是在行为主义学派的语言学家斯金纳为代表的刺激-反应论(Skinner 1957: 96)和以乔姆斯基为代表的生物-天赋论(Chomsky 1986)遭到质疑的基础上形成的。斯金纳强调语言习得是一个操作条件反射过程,认为儿童通过模仿和选择性强化而习得语言,儿童习得语言主要经由模仿、增强、重复和形成4个阶段(Skinne 1957)。行为主义理论过于强调外界条件对儿童语言形成的影响。虽然外界环境的确在儿童语言习得过程中发挥着不可低估的作用,但是这一理论不能合理解释:为什么只有人才能习得语言这种复杂的体系和行为,而其他动物却不能。因此,从20世纪60年代开始,行为主义语言学习观遭到强烈抨击。在这种条件下,“乔姆斯

基把这种经验无法解释的东西归于语言知识的天赋性,把天赋看成人的生物禀赋”(戴曼纯 2002)。生物-天赋论的积极倡导者 Radford 强调,“语言习得进程由天赋的语言官能决定,是人类独有的行为;与其他人类学习活动不同,它是潜意识行为,而且与人类的一般智力毫无关系,智力低下者也具有语言能力”(Radford 1997: 7-8)。作为与行为主义理论对立的另一派的观点,它逐渐引起语言学界关注。持有这种观点的学者都坚持语言习得是一种本能的和自然的过程,虽然他们不否认经验和环境的诱因作用,但却低估它。

皮亚杰的发生认识论对认知语言习得论的发展起到至关重要的作用。皮亚杰指出,“认识不完全决定于认知者或所知的物体,而是决定于认知者和物体之间的交流或相互影响。根本的关系不是一种简单联想,而是同化

<sup>\*</sup> 本文系黑龙江省高校人文社科研究项目“认知视角下儿童语言习得规律研究”(11552300)的阶段性成果。

和顺应。认知者将物体同化到他的动作或运算结构中,同时调节这些结构,通过分化它们,以顺应他在现实中遇到的未预见情况”(皮亚杰 1997: 75)。这种理论认为,儿童语言的发展与认知能力有很大关系,语言习得不是本能的、自然的过程,儿童语言的发展是天生的心理认知能力与客观经验相互作用的产物,认知能力的发展决定语言的发展。认知学派认为,儿童大脑里有一种先天就有的语言习得机制;在某个发展阶段,儿童语言表现由存在于他大脑中的一套语言机制控制,而不是仅仅对成人语言的模仿,语言能力不能独立于认知能力而存在,语言能力的获得要以一定的生理成熟和认知发展为基础,并在非语言的认知基础上能动地建构起来,语言的习得是一种认知结构的动态建构过程。认知发展理论既不反对天赋论,也不认为外在环境决定儿童语言能力的形成,它更强调儿童语言发展与儿童在环境中主动经历的事情之间的关系。这些直接经验被“编码”到儿童思维中,从经验转化成词语表征。依据认知发展的理论观点,语言发展与儿童的智力发展有关,这种智力通过直接、具体的经验获得发展。这就告诉我们,人的语言能力并不是天生的,语言发展以认知为前提,伴随着认知能力的发展而发展,通过后天的学习而获得。

## 2 儿童语言习得与儿童一般认知发展规律

基于儿童语言习得认知论,儿童有先天的语言习得机制,但这种机制是人类对客观事物一般认知能力的组成部分,同时深受外部客观环境的制约和影响。于是,儿童语言习得必须遵循人类的客观世界认知一般发展规律。儿童认知发展的一般规律可以概括如下:(1) 认知活动从简单、具体向复杂、概括不断发展,从感觉到知觉表象,最后是思维活动;从情绪发展过程看,最初引起情绪活动的也是非常具体的事物,以后才是越来越抽象的事物。(2) 认知活动从无意向有意发展:儿童最初的认知活动是不自觉的、无意识的,以后逐渐向有意识的心理活动发展。(3) 认知活动从笼统向分化发展:儿童最初的认知活动是笼统而不分化的,发展趋势是从混沌到分化和明确,即最初是简单和单一的,后来逐渐复杂和多样化。下面,我们将通过儿童语音习得、词汇和语义习得以及儿童话语特征,具体阐述儿童认知发展规律在语言习得中的表象方略。

### 2.1 发音的可模仿性和拼读的复杂程度与儿童语音习得成正相关

发音本身的可模仿性是指某个发音所涉及的发音器官及发音器官的可视性。如果某个发音涉及的发音器官少,并且发音器官可以通过视觉被儿童感知,那么儿童就容易习得这个发音,也会在儿童较早的时期习得;反之,儿童就会在较晚的时期习得。儿童的语音习得是指婴幼儿

儿有发音意识,主动把声音和意义连结起来,而不是咿呀学语。在这一过程中,儿童往往通过听觉、视觉和触觉观察和认识周围世界。儿童必须先了解发音与发音器官的联系,习得这一知识后,发音与意义之间的联系才能建立起来。儿童又通过视觉和听觉的观察来模仿和制造自己的“声音”。因此,模仿对儿童发音习得具有重要意义。儿童往往先习得口型或唇形变化明显的发音。影响口型变化的发音是辅音。我们从对一些婴幼儿的观察过程中发现,他们在同样的环境中,婴幼儿往往先习得由双唇音 /m/ /b/ /p/ 构成的发音。对于牵涉到看不见的发音器官的那些辅音如 /k/ /g/ /s/, 儿童会在较晚的时期习得,而对口型基本没有变化的辅音 /l/ 的习得最晚,并且在习得这个发音过程中父母通常需要不断修正。

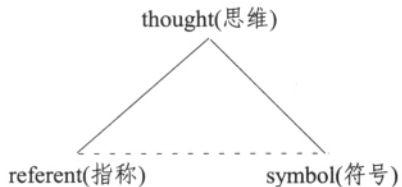
对此,我们做了 1 个相关实验。女儿贝贝从 11 个月开始参加亲子班,班里都是同样大小的孩子:他们相差不到 1 个月,共 7 个(每班最多不超过 7 个孩子)。在孩子们 14 个月大的时候,老师让孩子们练习 3 个字“门”、“墙”和“柜”的发音(可能因为在教室中可找到,每个字指称一种实物)。孩子们在经过 10 到 20 分钟的训练之后,都能准确地把字卡贴在实物上。然而,在发音过程中有 3 个孩子只会发“门”这个音,3 个孩子会说“门”和“柜”,只有 1 个孩子 3 个字都会说。“墙”字除了牵扯到看不见的发音器官之外还牵扯到两个元音 /i/ /ang/, 所以发音方式较复杂,涉及的发音器官较多。目前,多数家庭都是姥姥和姥爷看护第三代,但是往往令二老不解的是孩子为什么先会说“爷爷”和“奶奶”,然后才会说“姥姥”和“姥爷”。原来,“姥姥”和“姥爷”发音口型的变化不明显,同时舌位变化幅度大。对此,孩子看不到,也感知不到,因此不容易模仿。然而,“爷爷”和“奶奶”的发音,不但口型变化明显,而且舌位靠前,发音过程中舌位不改变。需要特别指出的是,孩子们习得与辅音 /l/ 相关的发音最晚,而且还需要不断修正,如:月“亮”的 liang。

在与其他妈妈的交流过程中,父母在与孩子们沟通时,潜意识里使用的儿语多为口型变化明显的单音节。比如,孩子尿尿,父母在与孩子的交流过程中多用“哧哧”或者“哗哗”,很少父母会用“尿尿”。因此,在孩子习得语言的过程中,父母不能急于求成、拔苗助长,应该从可模仿的发音开始,逐渐让孩子从感觉到知觉,再到认识发音的方法和特征,遵循孩子的认知发展规律。

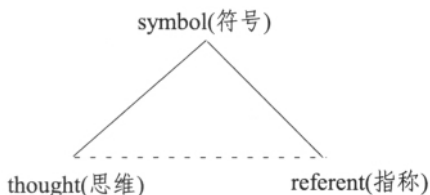
### 2.2 情景创设与儿童早期的无意语义认知和有意语义认知

这里的语言认知是指儿童在潜意识里意识到客观世界、语言符号(具体声音)与语义之间的联系。Ogden 和 Richard(1923)用“语义三角”(如下图)阐述“事物”、“思维”与“语言符号”之间的关系:thought 和 symbol 之间存在因果关系。Thought 和 referent 也存在一定联系,而

referent 与 symbol 之间通过 thought 的作用产生间接联系。简而言之,语言符号和客观世界没有直接关系,它们之间的联系通过事物的概念意义(图中的思维)作为媒介。



我们认为,这只适用于已经形成对客观世界具有抽象思维和抽象认知的成人,却不适合儿童。我们做过这样的实验:提供给学生(大学生)6幅不同的有关鸟儿的图片,然后问他们“这是什么?”他们都想用最科学、最全面的语言抽象出“鸟”的特征,给“鸟”下定义;而当我们把同样的6幅图片给幼儿园的小朋友时,他们异口同声地说“鸟”。不同的回答体现出不同的认知水平,同时也体现在语义三角中:语言符号、客观世界和语义三者存在不同联系方式。儿童首先建立起来的是客观世界与语言符号之间的联系,以此为基础才会形成对特定语言符号笼统、模糊的语义认识,然后把这个模糊意义认识进行类推,也就是儿童语言的泛化现象。如19个月的贝贝在公园问:“妈妈,这是什么?”妈妈回答“牡丹花”。在姥姥家,贝贝指着仙鹤来(一种花名)说“姥姥,你家牡丹花漂亮”。从这个例子可以看出,漂亮而美丽的牡丹形成对贝贝视觉的刺激,她潜意识里认为这个“指称对象”(referent)与“语言符号”(symbol)会有一种匹配关系。当她获知后,会抽象出这一语言符号的模糊概念(thought),然后推而广之。如下图:



那么,儿童什么时候才能建立起这种潜意识里有意“认识”?从语言习得表征上来说,儿童主动问“这是什么”或者通过行为表现出这一含义。比如,孩子在看画册时就会用手指问他们感兴趣的事物。怎样促使儿童尽早“意识”到语言符号与客观世界和语义之间的这种联系?我们认为需要情景创设。

从儿童认知发展遵循从具体到抽象的规律来说,儿童最初习得的词的绝大多数是与一定实体相联系,其意义具体单一,多为指人或指物的名词。虽然儿童首先习得的多为具体单一的名词,但是由于孩子通过听觉、视觉认识客观世界,一些动态的物体和颜色鲜艳的物体能够刺激孩子的感官,往往能吸引他们的注意力,因而更早习

得这类词语。尼尔森将观察到的18个孩子最初的50个词分成4类:(1)指称对象是人或物的词语,如“球、狗、猫、车、爸爸、妈妈”;(2)表示动作/指令的词语,如“给、坐、走、上、下、来”;(3)表示修饰/描述的词语,如“脏、好”;(4)表示交际中有所断定的词语,如“行、对”。在将这些词分类后,尼尔森发现,“在这4类词中出现最多的是行使指称功能的词(占60%),其次是表动作/指令的词。儿童最早开始使用的大多是对应可以移动或能够发出声响、容易引起孩子注意的词”(Pinker 1984: 257)。这表明,儿童的词汇习得同非语言的事物联系在一起,从最初通过人们说的词和伴随动作来了解人们的意思,直到最后能够单独理解词的含义。儿童在没有意识到语言的时候,语言对于他们来说是发生在一连串的活动之中的情境,而不是孤立的词。那么创设色彩斑斓、不断变化的情景,将促进儿童对语言的“认识”,从而提高早期儿童的语言习得能力。

以女儿贝贝对“火”字的认知和习得为例:冬天,东北农村通过烧柴取暖和做饭。16个月大的贝贝去奶奶家看到了烧火做饭:红红的火苗、不断的变化。对此,她特别感兴趣,观察大约两三分钟之后,她满屋子跑大喊“火”、“火”、“火”……而且不时返回厨房看“火”。“火”字的习得是贝贝语言习得的转折点。这天之后,我们发现她突然会说很多话(单双词句)。可以说,她已经“意识”到客观世界、语言符号和语义之间的联系。从这个时期开始,儿童懂得了类推:在某一客观环境中习得的语言,换一个时间和地点,事物的基本特征依然存在,儿童就可以据此类推,这就是儿童语言的泛化现象,也是孩子从单纯通过感觉和知觉认识世界到通过感觉、知觉和语言认识客观世界的转折点。

2.3 认知笼统和不确定导致儿童话语“不合作”

2.3.1 认知图式与会话

“认知图式”是瑞士心理学家皮亚杰提出的认知发展理论的一个核心概念。他认为,发展是个体在与环境不断相互作用中的一种建构过程,其内部的心理结构不断变化;而所谓图式,正是人们为了应付某一特定情境而产生的认知结构。具体地说,图式是指围绕某一个主题组织起来的知识表征和贮存方式。人的一生要学习和掌握大量的知识,这些知识并不是杂乱无章地贮存在人的大脑中,而是围绕某一主题相互联系,形成一定的知识单元,这种单元就是图式。比如,我们见到某种动物的图片,就能很快想起它的名称、性情、生活习性等很多有关该动物的知识。认知图式在语言过程中充当储存知识的信息包,对语言的理解、推理和破译发挥着关键性的作用。每个人都有自己的认知图式,他通过这个认知图式对自己所接触的话语进行理解、推断和反映。但是,当一个人的认知图式里出现从来没有听说过的人或事的时

候,他的认知图式就会出现“零反应”或“错误反映”。再通过“同化”(主体把外界刺激纳入自身已经形成或正在形成的图式中)或“顺化”(当原有认知图式不能同化新的刺激时,认知主体通过必要改变来适应现实)的作用,使其成为自己认知结构的一部分。

### 2.32 儿童“所问非所答”的新认知语用学解释

新认知语用学旨在运用人类基本认知方式解释语言现象的 CL 基本原理,比如解释语言产生和理解、语用推理和会话含意。该理论认为,在共识交际中,交际双方须要参照认知经验提供的表达方式来表达和理解话语;话语的产生和理解是一个选择过程,从具体的语言表达选择中可以了解特定认知方式的存在和应用。从一定意义上可以说,“认知为语用提供了可能性,语用为认知提供了现实性”(陈新仁 2011)。

儿童由于心智发展水平的制约,其认知图式往往不如成年人完善,因此在会话中经常出现“所问非所答”,总是违背格莱斯提出的会话 4 准则“数量准则、质量准则、相关准则和方式准则”(Grice 1975: 41-58)。例如:

24 个月的贝贝从幼儿园回家后,妈妈问她“今天在幼儿园吃什么了?”

贝贝“面条、米饭。”

妈妈“除了面条和米饭,还吃什么了,像肉或西红柿什么的?”

贝贝“不知道,吃肉了。”

开始时,贝贝把“吃什么”认知图式浓缩成“主食”或者主食和其他成分,而其它成分相对比较模糊。这样的认知无法为他的话语提供成人预想的可能性。通过会话过程,特别是妈妈把“吃什么”的范围扩大化后,她就通过认知的“同化”作用,把模糊概念或者空白图式“副食”这个分类纳入自己“吃什么”的认知图式中。反过来,话语又为认知提供现实的可参照性。

在 2-6 岁儿童成长的过程中,这样的对话每天都不同程度地发生。就实质而言,这是儿童不断充实和完善自我认知图式,提高认知能力和话语能力的一个过程。因此,虽然格莱斯认为,人们违背 4 种会话准则的出发点是话语主体要表达言外之意,但是儿童违背会话准则的原因在大多数情况下是自己认知图式相对狭小或模糊不

清等认知因素。

### 3 结束语

儿童语言习得能力的发展是一个复杂的心里认知过程,也是儿童整体认知能力的一个组成部分。儿童语言习得不会脱离其他认知能力和环境而独立存在。因此,儿童语言习得同样可以通过启发、疏导、情景创设等教育手段激发他们的语言习得能力和水平;反过来,语言能力的提高可以促进儿童其他认知能力的发展。

### 参考文献

- 陈新仁. 新认知语用学[J]. 外语学刊, 2011(2).
- 戴曼纯. 生成语法研究中的天赋论、内在论和进化论观点[J]. 外语教学与研究, 2002(7).
- 桂涛春. 心理语言学[M]. 上海: 外语教育出版社, 1985.
- 皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 北京: 商务印书馆, 1997.
- 任春华. 不同的认知发展观对教学的启示——试论皮亚杰与维果茨基认知发展观之异同[J]. 前沿, 2006(10).
- Chomsky, N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use* [M]. New York: Praeger, 1986.
- Grice, H. P. *Logic and Conversation* [A]. In P. Cole, & J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* [C]. New York: Academic Press, 1975.
- Ogden, C. K. & I. A. Richards. *The Meaning of Meaning* [M]. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1923.
- Pinker, S. *Language Learn Ability and Language Develop Psychology: Cognitive Development* [M]. Harvard: Harvard University Press, 1984.
- Radford, A. *Syntactic Theory and the Structure of English: A Minimalist Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Skinner, B. F. *Verbal Behavior* [M]. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.