

儿童习得语言的偏向性策略^{*}

李 宇 明

关键词 儿童语言习得, 偏向性策略, 泛化, 窄化, 格式化, 拔河模式, 翘板模式

儿童在知识欠缺、能力低下的情况下, 能够用四五年之短的时间高质量地习得母语, 不仅令成年人叹服不已, 而且也给语言学家、发展心理学家带来了莫大的困惑。行为主义者、乔姆斯基学派和皮亚杰及其同事们, 都力图对此作出解释, 然而都不能尽如人意, 儿童语言习得之谜仍未得到揭示。

我们对汉族儿童的语言习得进行了近五年的研究, 发现偏向性是儿童习得语言的重要策略。所谓偏向性策略, 是指儿童在习得语言的某一阶段倾向于使用某种语言现象, 或是对某种语言现象作出偏向性的理解。把握这一习得策略, 能较好地解释儿童语言习得过程中出现的许多重要现象, 或许能找到一把打开儿童习得语言之谜的钥匙。本文拟从泛化、窄化、格式化、拔河模式和翘板模式等方面来论述儿童语言习得的偏向性策略。

一、泛化

1.1 何谓泛化

泛化是对目标语言的偏离。儿童习得的目标语言是成人使用的语言。在目标语言中, 每个语言单位、每种语法格式、每条语言规则, 都有其特定的使用条件和运用范围。儿童在习得它们时如果突破了这种特定的条件和范围, 便会出现目标语言中所没有的语言现象, 造成泛化。如:

例1 汉族儿童大约在一岁四个月前, 习得了“不、不喝、不吃、不要”等否定性词

语; 之后“不要”的使用频率剧增, 不久便出现了“不要”的泛化。^①下面是女孩D在一岁九个月之前出现的部分“不要”泛化用例:

(1)成人 穿上鞋子出外玩, 好不好?

D 不要好。(不好)

(2)成人 闻闻这菜香不香?

D 不要香。(不香)

(3)成人 想听不想听?

D 不要想听。(不想听)

(4)成人 疼吗?

D 不要疼。(不疼)

此外, 还有“不要臭”(不臭)、“不要手”(不洗手)、“不要屁”(不擦屁股)之类的说法。比较括号内的目标语言可以显然看出, 这些“不要”都是作为一般否定来使用的, 相当于“不”; 而且“不要手”、“不要屁”之类的说法, 则相当于“不”再加一个适当的动词。在目标语言中, “不要”主要有两种用法:

a) 表示不希望得到或保持, 其后常跟名词性短语, 如“不要书”、“不要苹果了”等;

b) 表示否定性祈使, 其后常跟动词性短语, 如“不要哭”, “不要动”等, 相当于“别”。

而“不”在目标语言中只是一般否定, 其后常跟谓词性成分, 不能跟体词性成分。“不要”和“不”在目标语言中不仅意义不同, 而且使用范围和条件也有较大差异。显然以上用例是使“不要”的使用范围扩大化了。

例2 俄语名词第四格, 阴性名词后加

* 本文1990年4月10日收到。本文的一些观点在笔者与唐志东合写的论文中已有所涉及, 在此对唐志东表示感谢。

-y,中性名词后加-o,阳性名词中的动物名词后加-a,阳性名词中的非动物名词后无词尾变化。但是,习得俄语的儿童约在二岁左右常把-y作为所有第四格名词的词尾,这是-y的泛化。²

例3 习得英语的儿童在某个阶段,常把不规则复数变化规则化,出现foots(feet)、mans(men)、tooths(teeth)、mouses(mice)、oxs(oxen)、sheeps(sheep)等目标语言中没有的变化形式;也常把不规则的动词过去时变化规则化,出现comed(came)、brealed(broke)、bringed(brought)、goed(went)、出现doed(did)、rided(rode)、sited(sit)等目标语言中没有的变化形式。³这是复数变化规则和动词过去时变化规则中出现的习得泛化。

1·2 泛化的本质

泛化是儿童习得语言过程中出现的带有普遍性的现象,是偏向性策略的一种重要表现。从上面的例子来看,泛化反映了儿童极力使语言规则简明化、一致化的努力。在例1中,儿童显然希望用一种语言单位来发挥两种或几种语言单位的作用,在例2、例3中,显示出儿童希冀语言规则规律化的倾向。儿童要习得的东西太多,但是,他们的语言能力、知识水平和经验阅历又非常有限,因此,泛化有利于克服这种习得的矛盾。

泛化的思维模式是类比推理。设某语言现象A具有规则a,有另一语言现象A'与A类同,那末A'也应具有规则a。而其实在目标语言中,A'的规则是a'。由于类推而带来了规则a的泛化。如例3,儿童知道俄语第四格阴性名词后加-y,并认为第四格的中性名词、阳性名词同阴性名词类同,因此它们也应遵循后加-y规则,从而带来了-y规则的泛化。再举一例:

例4 汉族儿童在两岁七个月至三岁这一时期,是反复问句习得接近成熟的时期。此期的一个重要特点是“×不×”可以出现在状语的位置,充当状语的词语依照反复问句重

叠规则而正相反叠。⁴如D的几个实例:

(1)妈妈,我可能不可能是个大黑熊呀?

(2)妈妈,你会不会扳着腿走路呀?

由于“还”也是充当状语的词语,儿童便认为“还”同“可能、会”类同,也可以有如上重叠方式,于是便类推(3)这种目标语言所没有的格式,把重叠规则泛化了:

(3)你还不还做坏事?

正因如此,我们可以把泛化看作类化。

类比推理是儿童主要的思维模式,早在婴儿期就有了极初步的类比推理。比如给六七个月的婴儿一个能摇响的玩具,教会他如何摇出声响。此后你再给他一个新玩具,他也试图依原有的方式去摇响它。当问二岁左右的孩子“太阳为什么落山了?”时,他很可能回答说“太阳要睡觉”,把太阳和人类比。这些都是类比推理的雏型。因此儿童在习得语言时,其认知能力和方式促使他采用类化手段。

其实,在种系的语言发展中,类化也是一种非常重要的方式。我们曾经讨论过“们”在汉语人称代词发展中的类化作用。⁵在现代汉语中,“我们、你们、他们”这些人称代词包含着一条重要规则,即“复数=单数+们”。“您”本是“你们”的合音,是第二人称平称复数,后来在清末演变为第二人称尊称单数。现在,人们依据“单数+们”这一规则,又开始使用表尊称的复数形式“您们”。这是把“我、你、他”和“您”看作类同现象而类推出的一个新词语,可以看作种系语言发展上的“泛化”。如果考察第二语言学习的情况,也会发现诸多“泛化”现象。所以说儿童习得中的泛化,只不过是人类发展、学习语言手段的特定表现而已。

1·3 泛化的特点

泛化具有两个明显的特点,第一,泛化一般都发生在某语言现象习得接近成熟的时期。比如“不要”的泛化主要发生在一岁四个月至一岁九个月期间,过了这个阶段,“不要”的使用便与“不”有了较明确的分工,与目标语言渐相吻合。要泛化就必须掌握一定的规

则,之所以泛化,是因为对规则的使用条件不明确,或者说是A与A'的类比失误。一旦明确了规则的使用条件,认识到A与A'遵从规律的差异,泛化就会内缩,达到目标语言所规定的范围,宣告对某规则习得成功。因此,泛化不可能发生在对某语言现象一无所知的初始时期。

第二,泛化有群体泛化和特例泛化之分。群体泛化是习得某语言时所有儿童一般都要出现的泛化,它受制于被习得语言的特点,或某民族成人同儿童谈话的普遍方式。如:

例5 习得汉语的儿童在四岁前都往往会发生叠音词的泛化,如“水水(水)、香香(香汁等护肤品)、帽帽(帽子)、手手(手)等”。

例2和例3,也都是群体泛化。特例泛化是某习得个体有别于群体的泛化。如:

例6 D在两岁前后曾出现了词头“阿~”的泛化。约在一岁两个月时,她学会了“阿姨”这个词,后来把年龄较大的女性都叫“阿姨”。邻居们觉得好玩,就管她叫“阿冬”,进而给她谈话时把提到的人名都冠以“阿”,使“阿~”得到了强化。最后发展到D把非人名词也加“阿”的情况,如“阿园”(幼儿园)、阿楼(大楼)等。^②“阿~”的泛化是D的特例,不一定会在其他个体身上发生。特例泛化虽有语言本身的因素,但更多地是受制于儿童特殊的习得方式和习得环境。

二、窄化

2.1 何谓窄化

儿童在习得语言的过程中,对某个语言单位、某种语法格式、某条语言规则的使用或理解往往达不到目标语言所规定的范围。如:

例7 汉语有一种用“好不好、行不行”造成的附加疑问句,它们附在表达命题的句子之后,用问话的形式来征求对方意见。^③如:

(1)咱们一块上街,好不好?

(2)明天去书店,行不行?

但是在三岁前儿童只使用“好不好”,而不使用“行不行”,习得范围显然窄于目标语言。^④

例8 用“什么”构成的特指问,可以称为“什么”问句。在这种问句中,“什么”可以出现在句首、句中和句尾等多种位置。但是,二岁至二岁一个月的儿童基本上只使用“什么”在句尾的格式。如D的实例:

(1)这是什么呀?

(2)爸爸,这腿上是什么呀?

(3)妈妈,吃什么呀?

(4)妈妈,你吃什么饭呀?

其中(4)是特例,“什么”充当宾语中心语的定语,代表着下阶段“问句”的发展方向。这一阶段儿童“什么”问句的使用窄于目标语言。

例9 “吗”问句是由一个非疑问形式W加“吗”构成的是非问。W有肯定和否定两种形式。如:

(1)你吃饭吗?

(2)你不吃饭吗?

(1)中的W为肯定形式,(2)中的W为否定形式。儿童在二岁十个月之前一般只有W为肯定形式的“吗”问句,而罕见W为否定形式的“吗”问句。W为否定形式的“吗”问句,是在二岁十个月以后才见于儿童话语的。

上述现象我们姑且称之为“不到位”现象。造成不到位现象的原因是复杂的,其中之一是,某些相关的语言现象儿童已接触过,而且就儿童的语言和认知能力来看,他完全可以习得和使用,但却不习得、不使用。这种不到位现象,就是窄化。上三例都属窄化现象。

2.2 窄化的本质

窄化也是偏向性策略的一种体现,表明儿童语言习得过程中的主动选择性,同泛化一样,反映了儿童要使语言系统简明一致的努力。仔细分析窄化现象,可分为两种类型:

甲型窄化如例8、例9所示。某语言现象A在目标语言中有若干种用法,但儿童只选择其中某种或某几种用法,从而使A的用法变得简明。它的推理模式是,某语言现象A具有规则a而不具有规则a'(在成人看来A也具有规则a'),因此A只遵从规则a而不遵从

规则 a'。

乙型窄化如例 7 所示。某语言现象 A 和另一语言现象 A' 在成人看来都具有规则 a 用法,而儿童则只选择 A 而不用 A'。这种类型的推理模式也是类比推理;某语言现象 A 具有规则 a,另一语言现象 A' 与 A 不类同,因此 A' 不遵从规则 a。由此可见泛化同乙型窄化就儿童而言并无本质不同,其差别就成人讲所以如此明显,是因为类比结果不同。成人认为 A 和 A' 是不类同的,儿童认为是类同的,于是便有了泛化;成人认为 A 和 A' 是类同的,儿童认为是不类同的,于是有了乙型窄化。关键在于对 A 和 A' 类同与否的类比上。

当然,由于儿童习得语言的复杂性,实际情况往往并非完全象例 7 那样典型,儿童只选择 A 而不选择 A';而是 A 与 A' 在使用上表现出频率的差异性。如:

例 10 附加问除了使用“好不好”之外,儿童还使用“是不是”和“对不对”,但是,使用频率却有相当大的差异。就我们搜集到的三岁前 D 和男孩 T 的 153 条实例看,“好不好”为 126 例,“是不是”为 11 例,“对不对”为 16 例。^⑩“好不好”占总数的 82% 强。这个数字表明儿童倾向于选择“好不好”。

这种使用频率的明显倾向性也可以归入乙型窄化。

2.3 窄化的特点

窄化是儿童习得过程中普遍存在的现象,比泛化现象更为常见,然而并未引起学术界的重视。某语言现象窄化越严重,该语言现象离习得成熟期越远,反之则越近。窄化的发展趋势是外扩,直到外扩到与目标语言相同。当然也可能在外扩的过程中出现泛化。因此泛化是在窄化外扩的过程中出现的对目标语言的偏离;当然,外扩并非必然导致泛化。

窄化也有群体窄化和个体窄化。不同儿童的窄化可能会有差异性。如:

例 11 T 在三岁时开始使用表示勉强同意的“好吧”:

(1)妈妈 T 向哥哥学习好不好?

T 好吧!

(2)妈妈 老公公(指 T)来认字,好不好?

T 好吧!

(3)妈妈 自己拿,T,T 把门带上自己拿。 T 好吧!

“吧”字句有很多类型,而 T 此时只有表示祈使的“吧”字句和如上所示的“吧”字句,就整个“吧”字句而言,显然是窄化。但是,这种窄化我们在女孩 D 和其他一些孩子身上并没有见到。T 之所以没有“吧”问句,是因其父母欲培养他的阳刚之气造成的。^⑪

三、格式化倾向

泛化和窄化是把儿童语言与目标语言相比较所显示的偏向性现象;若就儿童语言发展的本身来考察,偏向性策略对于儿童语言习得的影响表现为三种情况:a)格式化倾向;b)拔河模式;c)翘板模式。先谈格式化倾向。

格式化是儿童语言习得各阶段都常表现出来的一种倾向。请看例子:

例 12 D 和 T 在二岁四个月到二岁十个月期间,出现了“吗”问句习得的格式化倾向。^⑫D 较多地使用“能……吗?”格式,T 较多地使用“是……吗?”格式。此间收集到 D 的“吗”问句 21 例,其中“能……吗?”为 14 例,约占 67%;在 T 二岁六个月、八个月和十个月的三次录音中,收集到“吗”问句 47 例,其中“是……吗?”为 28 例,约占 60%。

例 13 我们在讨论儿童反复问句习得时曾指出如下现象,^⑬

a)“不”类反复问句,儿童自始至终倾向于使用“X 不 X”全式;b)“没有”类反复问句,若动词不是“有”,儿童基本上使用“X 没有”,不用“X 没有 X”。若动词是“有”,儿童只用“有没有”;c)当 X 是一个可带宾语的词语时,儿童一般不把宾语放在第一个 X 之后;d)附加反复问,儿童倾向于使用“好不好”。以上四项,都是格式化倾向的表现。

例 14 儿童在四岁一个月之前,用“什么”问句要求对他不懂的词语进行解释时,倾向于使用“什么叫X”的格式:

- (1)D 什么叫“愉快”呀?
- (2)D 什么叫“没空儿”呀?
- (3)T 末代(皇帝),什么叫“代”呀?
- (4)T 什么叫“吃俺”啊?
- (5)T 爸爸,什么叫“耍无赖”?
- (6)T 妈妈,什么叫“英勇牺牲”啊?

很少用“什么是X”,完全不用“X是什么”。

偏向性要求语言系统简明一致,因此会形成一个一个的格式。旧的格式被突破,又会形成新阶段的新格式。这有利于儿童在某一阶段集中习得某些语言现象。当然格式化并不见得是整齐划一的,一方面儿童不断习得一些新现象,另一方面,泛化和窄化处于不断的内缩、外扩的变化之中,因此格式化往往只是一种倾向。不合格格式的现象,有些是已习得的成果在新阶段的保留,有些是引入的一些新现象,这些标志着习得的新进展,孕育着一种新格式的出现:

例 15 如例 10 所示,“什么”用作宾语的定义是二岁一个月时的特例,但此种不合格格式的现象在下一阶段便发展为基本格式。如:

- (1)D 上什么班?
- (2)D 叫什么阿姨?她叫什么阿姨?
- (3)D 老虎在什么地方?
- (4)T 这什么飞机啊?

T 在二岁十个月时,这类例子已占此时“什么”问句总数的 51.6%,成为基本格式。就此而言,格式化也只能是“倾向”,否则就会同前一阶段失去联系,或是难以继续向前发展。

四、拔河模式和翘板模式

语言习得具有系统性,甲现象的发展变化往往导致与之有关的乙现象的发展变化。当甲现象发展带动乙现象发展时,称为拔河模式;当甲现象发展抑制乙现象发展或甲现象萎缩带来乙现象发展时,称为翘板模式。

4.1 拔河模式

例 16 D 在二岁四个月至二岁七个月时,“吧”用于祈使句的现象发展起来。如:

- (1)妈妈,你为什么不高兴呀?你高兴点吧!
- (2)(爸爸要带她出去玩)噢,你去吧,我去过了。她由于“吧”祈使句的作用,使得“吧”问句也出现了表示委婉祈使的用法。如:
- (3)你可以抱我吧?
- (4)咱们写字吧?

后两例同前两例的用法差不多,差别是前两例句末为低调,属于祈使句,而后两例句末用高调,属于疑问句。^⑨“吧”问句的祈使用法是被“吧”祈使句拉过来的。

例 17 儿童大约在二岁四个月至二岁六个月期间,出现了“什么”放在主语位置上的特指问,如:

- (1)D 什么是红的?
- (2)D 什么响?

这一现象的出现以及此后的发展,带来了“什么”在主语位置上的非疑问用法的出现。如:

- (3)D 什么也没有。
- (4)D 他什么都不叫。

这种现象又带来了其他情况的“什么”非疑问现象的出现和发展。如:

- (5)D 姐姐,你想吃什么我就吃什么。
- (6)D 什么雪糕呀,什么冰淇淋呀,都给我做。
- (7)D 我没拿什么,爸爸。
- (8)D 用棍子可以打到毒蛇什么的。

(1)(2)“什么”充当主语,(3)(4)“什么”也充当主语,二者有类同之处,于是前一现象的出现和发展“拔”出了后一现象。(3)(4)同(5)~(8)的共同点是“什么”都不表疑问,于是(3)(4)的出现又“拔”出了(5)~(8)之类的现象。

甲现象能“拔”出乙现象,是因为甲乙两现象具有类同性,同样表现出儿童要使语言系统简明一致的努力,是偏向性策略在起作用。假如乙现象在目标语言中不存在,那么甲现象“拔”出来的乙现象就是泛化。可见拔河

模式同泛化具有本质上的一致性。

4.2 翘板模式

翘板模式是与拔河模式相反的习得模式,是由泛化和窄化所造成的。某种语言现象泛化,往往会引起与之有关的语言现象的窄化,或者说是抑压了相关语言现象的发展。如例2和例3,习得俄语的儿童用-y表示整个第四格,就抑制了其他第四格标记的发展;习得英语的儿童把复数变化和动词过去时的变化规则化,便抑制了不规则形式的发展。一旦泛化经过内缩同目标语言渐相吻合,那些被其抑制乃至吞掉的现象便会发展。泛化是就某一语言现象来说的,而就泛化对与之有关现象的影响来看,便是翘板模式。

在类同现象中,儿童往往优先发展其中一种现象,而另一种现象则受到抑制。如:

例18 汉语的反复问句和“吗”问句具有相似的表达功能,儿童对这两种问句同时习得,并且明白二者表达功能的相似性。如:

(1)邻居 有鱼没有? D D有鱼。

邻居 有肉吗?

D (问爸爸)没有肉?(有没有肉?)

(2)D 你愿意不愿意吹风呀?妈妈,愿意吗? 嗯?

(1)中D对邻居的反复问句和“吗”问句作同样的理解;(2)中D用两种问句连问同一个意思。但是,由于儿童优先发展反复问句,而使“吗”问句在相当长一段时间内处于停滞状态。^④

例18 从一个角度看是窄化现象,但从另一角度讲则是因窄化而导致的翘板模式。

很显然,翘板模式也是儿童偏向性策略作用的结果,因为由于儿童偏向于某现象才使与之有关的另外现象受到抑制。

五、结 语

泛化、窄化、格式化倾向、拔河模式和翘板模式,都是从不同角度总结出来的儿童语言习得的重要现象,它们都是儿童语言习得的偏向性策略作用的结果,因此偏向性策略是儿童语言习得的比较重要的策略。偏向性策略及其对儿童语言习得的影响,表明了儿童语言习得是积极主动的行为,为使语言系统简明一致而在进行主动的选择和创造。

乔姆斯基曾用下面的图式来描写儿童的语言习得:

输入——→L. A. D——→输出^⑤

输入是儿童在生活中所接触的语言现象,输出是儿童所说的话,L. A. D是语言习得机制(Language Acquisition Device)的简称,它的作用是对输入进行能动的分析加工,抽象概括出各种语言规则,并把这些规则内化(internalization)成为儿童的语言能力,这种语言能力使儿童能够根据内化的语言规则说出各种各样的话。

我们认为,偏向性策略是L. A. D的主要工作原则,它决定L. A. D对哪些输入现象进行处理,进行怎样的处理,对处理结果怎样进行内化等等;其工作原理主要是类比推理。因此,把握偏向性策略对于认识儿童的语言习得具有重要意义;若能进一步研究偏向性策略是如何形成的,也许就能把对儿童语言习得的认识向前推进一大步。

①④⑨⑩⑭ 李宇明、唐志东,《三岁前儿童反复问句的发展》,《中国语文》1990年第2期。②③ 桂诗春,《心理语言学》,上海外语教育出版社,1985年。⑤ 李宇明,《试论“们”在现代汉语人称代词中的类化作用》,《华中师院学报》1984年第1期。⑥⑦ 李宇明等,《试论成人同儿童交际的语言特点》,《华中师院

大学学报》1987年第6期。⑧ 邵敬敏,《“X不X”附加问研究》,第五届中国语言学会年会论文。⑪⑫⑬⑮⑯ 唐志东、李宇明,《汉族儿童“吗”“吧”问句的发展》,《语言研究》1989年第2期。⑰ 哈特曼等,《语言与语言学词典》(中译本),上海辞书出版社,1981年。

责任编辑 李显杰