

儿童词义的发展

华中师范大学 李宇明

词义既是儿童语言获得的重要内容,也是儿童认知发展的重要内容。心理语言学界试图利用认知心理学对词义的理解提出的一些理论假说,来解释儿童词义的发展,但是,这些解释往往是偏重于某个方面或儿童语言发展的某个阶段,没有较全面地刻画出儿童词义发展的基本面貌和基本规律。而且,心理语言学界多是用概念标准来衡量儿童对词义的把握,失之于偏颇。本文首先讨论儿童语言的词义性质,并试图对儿童词义的发展做出规律性的描绘。

一、儿童语言的词义

语言的使用有不同的语言环境。在不同的语言使用环境中,人们对语义有不同的要求,从而使词义表现为不同的类型。最典型的词义类型有三种:日常词义;科技词义;文学词义。例如“盐”:它的日常词义是“粒状的有咸味的可作调味用的结晶体”。它的科技词义是“酸中的氢原子被金属原子置换所成的化合物”。它的文学词义是多方面的不固定的,如“夫妻吵架是生活中的盐”,这个“盐”是情趣的意思。

(一)三种类型的词义

1. 日常词义

日常词义是在典型的日常语言环境中人们所使用的词的意义。日常词义的基本特点是：非概念性。

概念是“反映客观事物的一般的、本质的特征”(《现代汉语词典》)的,是逻辑思维的产物。在日常语言中,人们对词的理解和使用都不是在概念的水平上进行的。这从人们的日常解词方式中可以看出。人们对词义的日常解释可能采取多种多样的方式,或个体枚举,或摹写形态,或描绘感觉,或叙述功能,或点说源起,或比喻类况,或简单归类(例如,问:什么是苹果?答:苹果是水果。)。对于较为抽象的词语,人们往往是“虽然知道,但难言传”。这些解释方式都不是逻辑定义性的,都不能使词义达到概念的水平。

大多数没有受过教育的人,仍能进行顺利的语言交际,这说明日常语言交际不需要在概念的水平上进行。这并不是日常语言的缺陷,而恰恰是语言交际的一种常态。

2. 科技词义

科技词义是在典型的科技语言环境中人们所使用的词义。科技词义的基本特点是概念性,这与日常词义恰恰相反。科技语言环境中所使用的词有两类:一类是科技术语,一类是非术语。科技术语都是通过严格的逻辑定义形成的。非科技术语,其内涵和外延也都是明确的。

也只有这样,才能保证科技语言的精密性,保证对科学成果表述的准确性。这说明科技语言交际要求在概念的水平上进行。不仅进行科学技术研究需要严格的科学教育,而且科技交际技能也必须在科学教育条件下才能获得。所以,概念水平上的语言交际不是语言交际的常态,而是一种专门化的技能。

3. 文学词义

文学词义是在典型的文学语言环境中人们所使用的词义。文学词义既不是概念,也不是日常词义,而是通过词语的再次符号化

而形成的特殊意义。结构主义语言学宗师索绪尔(F. de Saussure),把语言看作是一套符号系统,并把符号分为能指(Signifiant)和所指(Signifié)。能指即语言符号的形式,所指即语言符号的意义。所谓再次符号化,是文学语言把日常语词的所指作为新的能指,从而产生新的所指。

例如“柳枝”,其原来的所指是“柳树的枝条”,但在文学语言中,“柳树的枝条”又作为新的能指,从而产生许多新的所指的意义,如“送别”、“柔弱”、“婀娜多姿”、“美女的细腰”等等。我国传统文论中有所谓的“言”、“象”、“意”之分。主张理解文学作品要由言到象,由象到意;得象忘言,得意忘象。所谓“言”即是词语的原来的能指,“象”即是由原来的所指再次符号化而成的新的能指,“意”即再次符号化后新产生的所指。

4. 三种词义的关系

日常词义是语言中最基本的词义。科技词义是对日常词义进一步抽象概括,使日常词义上升到概念的水平。文学词义是在日常词义基础上的艺术化再创造。当然,三种词义的划分,是一种典型化的处理,在实际的语言交际中,日常词义不可避免地会在科技和文学的语言环境中应用,而科技词义和文学词义也会在日常交际中使用。但是,三者的分野还是明确的。

对于一个语言社团的成员来说,他可以不具有科技词义和文学词义,但是不可能不具有日常词义。他在语言交际中可以用科技词义和文学词义,但是不能不用日常词义。就此而言,日常词义也是最为基本的。

(二)日常词义是儿童学习的主要对象

日常词义是习得(Acquisition)的,科技词义是专业训练学得(Learning)的,文学词义的获得则要靠长期的文化熏陶。在语言发展中,儿童所要获得的主要是日常词义;只要儿童掌握了日常词义,他的词义发展也就达到了要求。

关于儿童解词的系统研究不多,从一些零零星星的研究中可以看到,儿童对词语的解释,早期多用个体枚举法和外形描绘法,三四岁时会用功能叙述法,在教育条件较好的环境中成长的儿童,五六岁时会用简单归类法。儿童解词方法的类型和细节,这些解词方法与年龄的对应关系,都还需要进一步作深入细致的研究,但是有两点是可以确定的:

A、儿童对词义的掌握难以达到概念的水平,始终是在日常词义的范围之内。

B、儿童对词义理解有一个发展过程,这个过程大约是由指出个体(个体枚举)到外形和功能的把握,再到类的归属。

在儿童语言中,似乎也可以听到颇有“文学味”的说法,例如,“太阳公公睡觉了”“小鸟会唱歌”等。但是这些话语中的词义同文学词义不是一码事。这种童话式的语言,是儿童“万物有灵”的早期心理特点的语言体现,可以称之为“心理童话”。儿童的这种“心理童话”与属于文学的“文学童话”在表现形式上非常相似,但却是属于不同的范畴。因为这种导因于“万物有灵”的“心理童话”的语言,并没有“文学童话”中对词语的再次符号化的过程。所以这些颇具“文采”的词语,并不是文学词义。

在一些学者的研究中,总是用概念标准来衡量儿童对于词义的掌握。这一衡量标准在我们看来是很不合适的。因为概念水平不是日常语言交际使用词义的常态,而是经过专业训练后应用于科技交际的水平。概念标准不是语言学标准,而是逻辑学标准。用逻辑学标准来衡量儿童语言的发展水平,带来的困窘之一就是,儿童已经能够较好地理解和使用某些词语,而研究者的结论却是儿童还远远未掌握这些词语,从而使研究结果与儿童的语言实际出现较大的矛盾。这种困窘也在语言研究的其他平面上存在。其实,用逻辑标准来衡量一下语言发展成熟后的成人的日常语言,也会得出成人的词义发展还不成熟的悖论。

此外,考察一下中外学者对于儿童语言发展水平与年龄的对应关系研究,会发现有许多差异,有些甚至是较大的差异。这些差异自然有儿童实际语言发展水平的差异,有研究方法的不同和对影响研究因素的控制不同所带来的差异,但是不可忽视的是,有许多差异是因为衡量标准造成的。有些学者较多地使用逻辑标准,如皮亚杰(J·Piaget),因而把儿童掌握的各种语言范畴大大推后。而有些学者自觉不自觉地用“儿童能说出”作为衡量儿童语言发展的标准,从而得到的结果就会大大提前。这些研究结果的差异现象,不能不引起研究者的思考。

二、原型及其语义特征

(一)原型

儿童最初掌握的词语,都与某一特定的对象相联系,具有专指的性质。这一特定的专指对象,就是儿童掌握的该词语的原始模型,简称原型(Prototype)。例如,儿童最早说的“妈妈”、“爸爸”,只是指自己的妈妈、爸爸,对于别的孩子叫他们的妈妈、爸爸,感到困惑不解。儿童早期所理解的“车车”,也许只是他自己坐的婴儿车,所理解的“小狗”,只是他的一只玩具狗。儿童自己的妈妈、爸爸、婴儿车、玩具狗,便是“妈妈、爸爸、车车、小狗”这些词语的原型。

原型是此后儿童词语发展的参照基点。儿童根据原型所提供的词语信息,利用一定的词义发展策略和能力,不断地充实、扩展和加深词义内容。对于一些有下位词语的词,如“家具、水果、动物、食品”等,还要通过原型建立起这些上位词的词义,并形成这个上位词所拥有的成员的格局。因此,儿童一开始接触什么样的原型,对于儿童以后的词义发展有较大的影响。原型越典型,儿童词义的发展越顺利。原型越不典型,词义的发展过程就会越曲折。

(二)语义特征

儿童同成人一样,是依照一系列区别性的和非区别性的语义

特征(Semantic Features)来把握词义的。儿童词义的发展,表现为这一系列语义特征的发展。儿童首先是利用原型来提取词的语义特征,形成对词义的最初把握。

任何一个原型,不管是人、事物,还是动作行为、性质状态,从理论上来说可能具有无数个特征;但是,儿童并不是也不可能把握原型的所有特征,而是提取原型所具有的一个或数个特征。儿童究竟从原型身上提取多少特征、提取什么样的特征,取决于儿童的认知能力、认知特点和儿童接触原型时的具体情景。一般说来,儿童在语言发展的早期,多从事物的外部特征上来把握,因此,从原型身上所提取的特征,一般都是儿童感兴趣的明显的外部特征,如颜色、形状、质地、声音、味道等,而且,这些特征多半是同接触原型时的具体的情景相联系。

在儿童只用他学会的词来指称原型时,我们无法知道他从原型身上提取了哪些特征。但是,一旦儿童把他学会的词用在原型之外的所指上时,把原型同原型之外的所指进行比较,利用其间的共同点就可以把握到儿童从原型身上所提取的语义特征。

例如,一个儿童在出生后 442 天时学会用“阿姨”来称呼一位姓徐的年轻女教师,18 天后能用“阿姨”称呼其他的成年女性,接着把一位老太太也称作“阿姨”。于此可见,儿童从“阿姨”的原型(姓徐的女教师)提取的语义特征是[+成年+女性],因此,她可以用“阿姨”来称呼一切成年的女性和老太太。

再如,E·克拉克(E·V·Clark)曾经发现一个名叫 Hildegard 的女孩,先是用“tick-tock”(滴答滴答)来指称她父亲的手表,后来用这个词指称时钟、所有的手表,再后来指称煤气表、绕在卷轴上的消防皮带,最后用它来指称浴室里的圆盘温度表。由此可见,Hildegard 从父亲手表这个原型身上所提取的语义特征,是[+圆形+盘状],所以用“tick-tock”来指称一切圆形盘状的东西。^①

三、词义的发展

儿童在建立了词语的原型、从原型身上提取出若干语义特征之后,词语的原型及其语义特征并没有固化,而是伴随着儿童的认知和语言的发展而发展,使词义逐步地充实深化。

(一)词义的泛化、窄化和特化

当儿童学会一个新词之后,就会以从原型身上提取出的语义特征作线索,用这个词去指称原型之外的对象,出现“所指迁移”。在所指迁移的过程中,儿童最初的词语由专指性向一般性转化,使词语由指称一个对象到指称一类对象。以成人的目光来看,儿童在所指迁移中,词义会出现泛化、窄化和特化三种现象。

1. 词义泛化

词义泛化又称为过分扩充,其表现是词语的指称外延超出目标语言的范围。维里尔斯夫妇(J. G. de Villiers & P. A. de Villiers, 1978),曾用表格的方式列举了一些词义泛化的例子。^②如儿童一开始用“鸟”指称麻雀,后来把指称对象扩充到牛、狗、猫等动物。这些泛化的例子成人看起来是有趣而可笑的,但是,就儿童而言却又是顺理成章的。儿童只是从原型(最初的指称)中提取了一个语义特征,然后依据这一语义特征,把词运用到具有这一特征的其他事物上。如果从语义特征上分析,词义泛化是由于儿童对词的语义特征掌握过少造成的,换句话说,是儿童对词义的限制不足造成的。

词义泛化有两种情况。第一种情况是“单一泛化”,即儿童完全根据从原型中提取的若干特征进行所指迁移。单一泛化的结果是,某词语的所有指称对象都包含一个或几个公有的语义特征。

第二种情况是“混合泛化”,即儿童只是把从原型中提取的特征的若干个,用在某些新的对象上,而把另一些特征用在另一些新的对象上。例如一个一岁半的儿童开始用“踢”来指自己踢一个静止的物体。后来他在图片上看到一只猫爪的附近有个球,他也叫

“踢”；看到翅膀扇动的飞蛾也叫“踢”；看到自行车的轮子撞着一个球，或是自己抛丢某物，都叫“踢”。这一儿童从“踢”的原型中可能提取了三个语义特征：

A、挥动肢体(腿)；B、突然撞击某物；C、某物被推动。但是，后来儿童用“踢”所指称的几种情况中，都没有完全包含这三个语义特征，而只用了这三个语义特征中的一个或两个。混合泛化的结果是，某词语的所有指称对象不包含有一个或一束公有的语义特征。

儿童虽然通过所指迁移把词用在不同的指称对象上，但是在词义的理解中，原型仍然居于优势地位。有人研究了五名一岁九个月到二岁三个月的儿童对四个过度扩充的词的理解情况。研究者使用若干张图片，这些图片包括词的原型和后来的扩充对象，要求这些儿童从这些图片中选出相应的对象。比如儿童用“狗”这个词指称狗、猪、羊，其中狗是原型。研究者呈现出狗、猪、羊的图片，让儿童把所有的“狗”都指出来。结果是虽然有些儿童把画有非原型的图片也指出来，但是多数儿童在多数情况下只选择画有原型的图片。^①这表明原型在词语的理解中具有优势。

2. 词义窄化

词义窄化是指儿童词语的指称只是目标语言中的一个子集。如前面所举的例子，儿童最早说的“妈妈”、“爸爸”只是指自己的妈妈、爸爸，儿童所理解的“车车”只是他自己坐的婴儿车，所理解的“小狗”只是他的一只玩具狗。

从语义特征的角度分析这些例子，会发现儿童对于这些词语的词义限制过多，或者说是儿童从原型中提取了与词义无关的过多的语义特征，从而使儿童不能把这些词语用到目标语言所具有的范围。儿童早期的词语具有专指性的特点，因此可以说儿童的早期词义都是窄化的。

3. 词义特化

词义特化是指儿童的词语指称对象完全同目标语言不同。例

如,一个儿童在马路上看到人群挥舞小红旗欢迎外宾,听到“欢迎!欢迎!”的欢呼声,后来把商店门口悬挂的红旗叫作“欢迎”。一个儿童受到妈妈的严厉指责:“小家伙,你是故意这样做的。”后来人们问这个儿童什么是“故意做的”,这个儿童说:“是妈妈眼睛对着我看,很凶的。”^④这两个儿童对“欢迎”和“故意做的”的理解,完全与成人不同,是对词义的特化。

词义特化是由于某种原因,儿童从原型身上所提取的语义特征完全同目标语言里的这些词语的语义特征不同,从而使儿童的词义与成人的词义没有重叠。

4. 泛化、窄化和特化的关系

儿童词义的这三种情况是相关的。首先,它们受制于相同的词义获得规律,即儿童都是从原型的身上提取出一个或一束语义特征,然后把词语用到儿童认为符合这个或这束语义特征的新的指称对象上。泛化、窄化和特化只不过是同目标语言比较的结果,在儿童那里并没有什么不同。

其次,泛化、窄化和特化三种现象并不是截然对立的。在词义泛化时,儿童用某词语指称目标语言范围之外的对象,从某种意义上来说,这些超出目标语言范围的对象也是特化的。如儿童不仅用“苍蝇”指称苍蝇,而且还用它指称一点灰尘、小昆虫、脚趾、面包屑、癞蛤蟆等,“一点灰尘、小昆虫、脚趾、面包屑、癞蛤蟆”等从另一个角度看也是特化。而这时儿童并不一定把各种各样的苍蝇都叫“苍蝇”,就此而言,又是窄化的。所以泛化之中也包含着窄化和特化现象。

对于特化也可以作如是分析:儿童用“欢迎”指称红旗,同儿童用“苍蝇”指称“一点灰尘、小昆虫、脚趾、面包屑、癞蛤蟆”等一样,可以看作是泛化出来的;而不用“欢迎”指称欢迎,就某种意义而言也是窄化,只不过是窄化的极端而已。因此也可以说,特化之中包含着泛化成分和更为极端的窄化成分。

(二)语义特征的调整

儿童语言是一个发展概念,在语言发展的过程中,儿童的词义必然要向目标语言靠拢。这个靠拢的过程也就是对词语的语义特征进行调整的过程。语义特征的调整,就是通过增加某些语义特征以使泛化内缩,通过减少某些语义特征以使窄化外括,通过改换语义特征以使特化消失。

语义特征的调整,自然离不开儿童认知能力的发展,但是更需要语言因素的参与。克拉克夫妇(H·H·Clark & E·V·Clark)在他们合著的重要著作《心理学与语言》(Psychology and Language)一书中,曾举过一个例子,说明儿童如何在 bow-wow 的基础上不断发展出 doggie(狗)、cow(牛)、horsie(马)、baa(羊)、kitty(猫)等词语的。在第一阶段儿童用模仿狗叫声的儿语词 bow-wow 来指称一只特定的狗;在第二阶段 bow-wow 泛化,用以指称狗、牛、马、羊、猫。此后便开始了语义调整的历程, bow-wow 所泛化的对象一个一个地分化出去,到第六阶段语义调整初步完成, bow-wow 只用来指称狗。很显然,在这一调整的过程中,表示牛、马、羊、猫的词陆续出现,把 bow-wow 逐渐限制在合适的范围内,或者说是儿童逐渐增加 bow-wow 的语义特征,使其语义特征最终增加到合适的数量。

语义特征的调整与相关词语的出现,绝不是无关伴生现象。语义特征的调整会带来相关词语的出现,相关词语的出现既促进语义的调整,又巩固语义调整的成果。于此可见语言因素对语义特征调整的作用。此外,在语义特征调整和相关词语出现的同时,儿童也会不断地调整词语的形式,如在 moo'这一儿语词上加上 cow,接着又用目标语言中的词 cow 代替 moo cow 这一混合形式。再如把 bow-wow 这个摹声词变为 doggie 这个儿语词。词语形式的变化,似乎也透露出在语义特征调整的过程中语言因素在起作用。

(三)词义的深化

通过语义特征的调整,使儿童的词义逐步地得到充实和深化。这种充实和深化表现为原型向典型(Type)的升华。

原型是儿童学习某词义时最早接触的所指对象,而典型则是日常的目标语言中代表该词义的范例。认知心理学家罗奇(E·Rosch)等人研究了说英语人的“典型”的问题,^⑤发现 furniture(家具)的典型是 chair(椅子),fruit(水果)的典型是 apple(苹果),bird(鸟)的典型是 robin(知更鸟),clothing(衣服)的典型是 pants(裤子)。人们是依照典型的特征来把握词义、认识事物的。比如燕子和鹰与知更鸟的类似点多,人们就会根据典型而把它们认作“鸟”,而鸡和企鹅与知更鸟的相似度较低,人们就不容易把它们判别为“鸟”。

弗兰克斯(J·Franks)等 1973 年曾经作过视觉模型的实验。^⑥他们设计了两个典型的图形,然后根据一些变形规则变化出一些与这两个典型图形不同但又相似的图形。他们向被试只呈现变化的图形,让被试把看到的图形画出来。接着,他们把典型的图形和变化的图形随机放在一起,让被试指出他们最熟悉的图形。被试在判断这些图形时,都对典型的图形(其实是被试在此之前没有看到过的)最有把握,而那些使用变形规则越多的图形则越没有把握。这一研究不仅说明了典型的作用,而且也揭示了人们怎样通过一些原型来建立典型的。

随着儿童词义与目标语言的渐趋接近,最初的词义原型也会发展为典型。对于原来特化的和不合适的原型,儿童首先要进行原型改换,比如,“欢迎”不再指称红旗,而改为指称真正的欢迎。泛化和窄化往往不需要改换原型。这些需改换的原型和不需改换的原型,经过不断地升华,发展为该词义的典型。

这种原型典型化的升华过程,大约包括:

A、增减词义的语义特征。通过语义特征的增减,使泛化内

缩,使窄化外扩。

B、添加增强词义内涵的语义成分。如词义的功能内涵,类属内涵、情感色彩、语体色彩等。这些语义成分的添加,虽然不会改变词语的所指,但会增加、丰富词义的内涵。

C、对于具有下位词语的词,还要以典型为中心形成各种语义场(Semantic Field)。如“水果”这个词,要以其典型“苹果”为中心形成“水果语义场”,把“李子、樱桃、西瓜、无花果、梅子、橄榄”等词语,通过与典型对照而排定在这个语义场中的位置。

词义的发展除了将原型典型化之外,还有多义词、同义词、反义词等各种词汇、词义聚合的掌握,以及像“这”和“那”之类的对应词语的把握等。总之,词汇是一个开放的类,词汇量的增长、词义的深化和词语的各种用法的掌握,都需要一个漫长而又复杂的过程,许多任务不是在儿童期就能完成的。而且还有许多理论问题有待于进一步的研究。比如,有人曾指出语义特征假说(Semantic Feature Hypothesis),认为儿童的词汇项目出现的顺序,是由它们包含的语义特征类型及其复杂度所决定的。检验这一假说,还是词义发展研究的一个饶有趣味的课题。

附 注

①转引自 B. A. Moskowitz《语言的掌握(下)》(李平 节译),《国外语言学》1981年第3期。

②转引自朱曼殊、缪小春主编,《心理语言学》第339页,华东师范大学出版社,1990年。

③同上,第340—341页。

④同上,第331页。

⑤参见桂诗春,《心理语言学》第156—157页,上海外语教育出版社,1985年。

⑥转引自彭聘龄等《语言心理学》第202—203页,北京师范大学出版社,1991年。

儿童语言中的述补结构

安徽师范大学 孔令达

1.1 本文从结构形式和语义关系两个方面描述儿童语言中的述补结构,揭示儿童语言述补结构发展的特点。本文所说的述补结构均不带结构助词“得”。儿童语言中带“得”字的述补结构我们将另文讨论。

1.2 我们从安徽师范大学幼儿园和托儿所 1—5 岁儿童中随机抽取了 90 名被试,共分为 9 个年龄段,每段 10 人。每一被试取样 3 次,每次约 1.5 小时。取样采用了观察法与话题法相结合的方法。

取样结果表明,1.5 岁至 3 岁是儿童述补结构发展的关键时期,一些基本的结构类型和语义类型在这一时期已开始出现,因此本文集中对这一时期的用例做具体的分析。3.5 岁至 5 岁儿童语言中的情况,我们只在本文第三节有关的地方做些介绍,不做详细的统计。

1.3 在我们调查的 1.5 岁至 3 岁儿童语料中,述补结构共出现 445 例。其中 1.5 岁 14 例,占 3.1%;2 岁 97 例,占 21.8%;2.5 岁 162 例,占 36.4%;3 岁 172 例,占 38.7%。为了说明儿童述补结构的构成情况以及述语、补语同相关句法成分之间的语义关系,我们分五种格式加以描述: