儿童语义系统习得的认知特点研究

祁小雯[1,2]
（1. 上海理工大学 外语学院，上海 200093；2. 上海外国语大学 研究生部，上海 200083）

摘要：儿童母语习得研究是语言习得研究的重要组成部分，相关研究成果在很大程度上揭示了人类的思维运作和认知发展。其中，对儿童语义系统习得的研究揭示了儿童早期的概念获得和语义发展的紧密联系。概念的形成是人类认知发展的基础，而对概念和概念形成的研究属于认知科学的范畴。从认知语言学角度出发，阐释了儿童语义系统习得和概念发展的关系，讨论了儿童语义习得过程中语义知识形成、概念范畴化以及儿童词语语义中的认知学特点。

关键词：母语习得；语义习得；认知研究
中图分类号：H 0–05 **文献标志码：**A **文章编号：**1009–895X(2011)03–0218–05

Cognitive Study on Children’s First Language Meaning Sense Acquisition

Qi Xiaowen[1,2]
（1. *College of Foreign Languages*, *University of Shanghai for Science and Technology*, *Shanghai 200093*, *China*;
2. *Graduates School*, *Shanghai International Studies University*, *Shanghai 200083*, *China*）

Abstract: Studies on first language acquisition provide a closer examination into how mind works and how cognition develops. Among the studies, those who focus on meaning sense acquisition reveal that children acquire meaning of their mother tongue and the concepts of the world simultaneously. Forming concepts is the beginning of cognitive development and has been thoroughly–studied in the field of cognitive science. By clarifying the relationship between the development of children’s concepts system and that of first language meaning sense, this paper attempts to study how children acquire the meaning of language, how they categorize the world through language learning and some semantic features in children’s language from cognitive approach.

Key words: *first language acquisition*; *meaning sense acquisition*; *cognitive study*

随着儿童心理学，认知科学和语言学的发展，研究者们运用各种研究方法，大量记录和分析了儿童语言特征，对儿童语言的发生和发展、心理机制、表现特点和相关因素均作了详细的研究和解释，使儿童语言习得研究在深度和广度上都有了很大的发展。其中，对儿童语义系统习得的研究揭示了儿童早期的概念获得和语义发展的紧密联系。而他们的认知方式、知识特征和语义系统的关系是非常复杂的，因此从认知科学的角度对儿童语义系统习得的特点进行探讨和分析，将有助于进一步了解儿童的语言发展。

一、儿童语义知识和概念知识的关系

语义是指语言所表达的概念或意义，是语言成

收稿日期：2010–12–27
作者简介：祁小雯（1977–），女，讲师。**研究方向：**语言学、语言习得。E-mail: laura_qxw@hotmail.com

分中的意义要素，是语言学或语义学所关心的重点。概念与语义之间既有联系也有区别。概念是事物本质的反映，是对一类事物进行概括的表征。它是思维的基本单位，属于逻辑学和认知学范畴。概念有时与语义重叠，但有的概念不一定有合适的语言来表达，因此从这一点来说，概念是大于语义的。而一个成人所获得的概念最直接地反映在他的语义知识上，因此成人的语义知识和概念知识基本上是一致的。儿童由于其智力以及认识抽象能力的不足，不能够对事物的本质有着清楚的认识，儿童的思维更多的是依赖事物的具体形象或表象及其联系而进行的。所以儿童所形成的概念是儿童对人、事物或事件之间的关系的表述。在获得概念的范畴化过程中，儿童在划分范畴的时候所使用的标准也和成人不同，他们更加依赖具体的情景以及他们和客体的关系，而不是共同特征或家族相似性。由于不能从儿童的概念知识去推断其语义知识，因此儿童的语义知识和概念知识是有差别的。

尽管有差别，但儿童语义在相当程度上具有概念知识的某些特点。首先，由于语言作为传达和接受信息的载体，语义在儿童了解客体，表述有关客体知识时起重要作用。其次，语义概念决定儿童选择某个词或它的曲折形式来指称某一现象，而这个词的选用也会影响儿童某一特定行为的实施。在这个相互影响的过程中，概念形成是儿童理解语义的关键。因为概念形成是第一性的、最原本的认知过程，而命名是第二性的。儿童的语义知识获得实际上是个认知体验和社会化的过程，因此，非语言的客体范畴和社会系统在这一过程中起到了非常重要的作用。

通过对儿童语义知识和概念知识关系的分析，可以清楚地看到儿童的语义获得和他们的认知发展是密切相关的，尽管他们的语义知识和概念知识有差别，但儿童的语义知识获得实际上也是一个概念获得和形成过程，是一个个体进行认知体验的社会化过程。

二、儿童语义知识形成过程中的认知特点

（一）概念形成过程的主动性

1. 概念形成假设与策略

儿童的语义知识获得实际上就是概念形成的过程，那么研究他们语义获得过程中的认知特点也就是要研究儿童的概念形成的认知特点。

概念在传统上一般被认为应排除认知主体的主观因素，被视为是事物本质在意识中的镜像反映，是对一类事体进行概括的抽象表征。但认知语言学认为，对概念的理解应包含认知主体的主观因素[1]，许多概念是根据具体场景中的认知模型来描写的，这一点在儿童的概念获得过程中表现得更加明显。

有关概念形成的早期理论包括“共同因素说”和“共同中介说”。前者认为，概念形成就是对一类事体的共同因素进行抽象概括并对它做出相同的反应；后者认为，概念形成就是获得对一组刺激的共同中介翻译。这两个理论都忽视了主观因素对概念形成的影响。而作为心智尚未成熟的儿童，特别是幼儿甚至更小的孩童来说，是不可能认识到某一类事体的共同因素，并进行抽象的概括和思维的。

Bruner、Goodnow和Austin提出了“假设考验说”，认为概念形成过程中，主体会利用已有的信息来主动提出一些可能的假设，再运用诸多策略来考验假设，如果成功则获得概念，如果失败则更换假设再进行考验，直至形成概念[2]。这一观点体现了概念获得过程中主体的主动性和智慧性。Rosch提出了概念原型理论，认为概念主要是以原型来表征的，人们通过原型来理解概念[3]。这两种观点更符合儿童的概念形成过程的特点。

人们在考验假设时通常会使用以下 3 种策略。1）假设检验，即一次只考验一个假设的检验；2）维量检验，也就是一次会同时考验正负相对应的一对假设；3）总体聚焦，同时检验所有假设，并区分被否定的和正确的假设。这是假设考验中的最优加工，也是大多数成年被试者所采用的策略。这 3 种策略的复杂性和有效性依次升高，总体来说，儿童在他们认知发展的过程中对这些策略的应用是从简单到复杂，从低级到高级，并且策略使用的有效性越来越高。

2. 儿童概念形成的主动性

但是在实验室环境下的幼儿，通常是幼儿园年龄段的孩子策略的选择比较僵硬，他们通常不顾主试的反馈，不能形成任务所需假设。尽管在实验条件下概念习得对象的范围确定，儿童可能已经习得某些概念特征，主试者可以对被试的假设考验给出及时、准确的反馈，可是被试幼儿只能在偶然的机会下才能掌握所要求的概念。与此相反的是，这个阶段的幼儿正处在母语习得的关键期，与在实验室中的表现相比，他们在自然概念形成中表现得非常优异。

儿童自然语言中的概念习得是根据儿童能够识别的概念事例(instances of concept)来进行的。儿童面对每一个概念事例，对它的综合特征进行感知，从而建立自己的概念。而自然状态下所指物的概念范围未定，可能的概念数目无限；概念中的要素成分也不确定；儿童所获得的反馈也并不可靠、及时。那为什么儿童的自然概念形成表现出色，远优于相对理想的实验环境呢？

在自然概念的获得中，儿童主体本身有强烈的主观意愿去完成特定情景下的具体任务，以满足自身的一些愿望。这就促使他积极地进行假设并选择有效策略来检验假设，即使没有从父母或其他地方得到及时的验证，他们也会在其他类似的情景中选择其他策略来检验。这与在实验条件下被动地提供答案是截然不同的。因此儿童概念的形成不是单一、静态的认知过程，而是在复杂多变的事件中，通过对情景因素的判断进行的，是动态的行为模式。正如Piaget所说，概念发展是从行为模式中产生的，而不是从静态特征中产生的[4]。这也表现在儿童的早期语言中。早期儿童在说话过程中经常评价事物的变化，如“开”、“受伤了”、“都走了”，但不评价他们的稳定特征。

所以儿童在实验条件下和自然条件下概念获得的不同表现，恰恰说明了儿童概念获得的主动性。儿童所形成的概念是他们的身体和大脑与客观世界互动的结果。这也符合认知科学的体验哲学观。

根据概念原型理论，儿童在形成概念的过程中也会寻找和选择原型，但他们所使用的标准却和成人有所不同。首先，他们侧重那些他们可支配的，或是动态的，更多吸引他们注意力的事物；其次，他们更加看重事物的表面特征，特定功能或用途。当然，这和他们的智力发展和思维能力的水平是分不开的，但也表明了儿童和认知客体的互动更加明显。

（二）儿童概念获得对象的动态性和可支配性

对儿童早期词汇的研究表明，儿童倾向忽视仅仅存在而没有表现的事物，如家具、树木、房子等，而注意具有动性的，他们可以支配的物体，如玩具、食物、汽车、小动物等。他们习得这类物体名词的时间要早于静态事物名词。例如在厨房语境中，儿童最先习得的词语往往是“碗”、“勺子”、“锅”以及“锅铲”这类词语，而最后习得的是“冰箱”、“厨房”等词。值得注意的是，“碗”和“勺子”这类物体是和儿童的生活密切联系，他们每天都要接触和使用，它们和“玩具”与“食物”一样，都是儿童可支配的物体。在幼儿早期的生活中，能由他们完全支配的物体是不多的，因此这一类事物很容易引起他们的注意。“锅”和“锅铲”在他们的观察中是厨房语境中被移动和使用最频繁的物体了，也就是说这类物品虽然不是幼儿可支配的，但是大人们经常支配的。儿童在模仿心理的促使下，很容易产生去摸一摸，和大人一样支配一下这类物品的愿望，所以这类物体也容易引起儿童的注意。而类似“冰箱”这样的厨房用品则很晚才能被儿童习得是因为它们尽管体积很大，可却是静态的，完全不能被支配的。儿童一直要到他们的生活经验丰富了，认知能力提高了，发现很多美味的食物，如冰淇淋等是从冰箱里拿出来的，并且他们自己也可以开冰箱门去拿以后，才会注意到这个物体，并习得词汇。

儿童概念获得对象的动态性还表现在他们的词汇习得顺序中。《汉族儿童实词习得研究》指出[5]，在动词的习得中，动作动词比其他趋向、能愿、心理、判断动词更早出现，并且数量上也占绝对优势，其中在 1～5 岁儿童的自发性话语中动作动词有 334 个，趋向动词 24 个，能愿动词 10 个，心理动词 24 个，判断动词 8 个，存现动词 4 个，使令动词 4 个。在形容词方面，早期儿童的物性标签主要指向物体的变化特征，如“热”、“湿”、“脏”，而不是物体的稳定性特征，如“圆”、“红”等。在 2 岁儿童语言中，最早出现的形容词里，表机体感觉的变化特征词有 8 个，如“饿”、“烫”、“饱”、“疼”、“冷”等，表外部特征的静态特征词有 5 个，如“大”、“小”等，表性质评判的词有 4 个，如“好”、“坏”等。

以上动态词汇和静态词汇习得的顺序和数量多少的比较，也证明了习得对象的动态性和可支配性对儿童概念习得的影响。习得对象的可支配性说明儿童必须要经历过了某个事物才能习得这个概念，这正是认知语言学中的语言经验观在语言习得中的体现。该观点认为，语言使用者对事物的描写不局限于客观的描写，还会根据自己所经历的部分提供更丰富而自然的描写。而在语言习得中只有被经历过的事体才能被儿童更快更容易地习得。习得对象的动态性则体现了认知语言学的突出观和注意观，只有在儿童眼中比其他事体更突出的习得对象才能吸引他们的注意，并被他们较早地习得。

（三）概念形成对活动情景的依赖性

由于幼儿智力和认知能力发展的不够完善，他

们在习得概念及相对应的语言表达时对特定的活动情景是十分依赖的。首先，儿童在经历了一次或多次某个相似的情景及语境后，会根据这个情景建立一个认知模型或这个场景的动作框架。如在某一情景中，在宝宝摔倒后，妈妈说了一句“妈妈扶你”，然后把孩子扶了起来。这个框架中有两个主体——妈妈和孩子，一个动作——扶。在经历过几次类似的情景后，儿童遇到了同样的情景，他就会主动对妈妈说“妈妈扶你”，然后被妈妈扶起来。在情景的重复中，儿童就习得了“扶”这样一个概念和词汇。在这个过程中，儿童对相似的情景首先有一种预期，然后依赖情景的重复来理解语义，再在某次相同的情景中运用并习得这个词。

同时可以注意到，在刚才这个例子中，儿童并没有意识到人称代词“你”被错误地使用了。再例如，儿童为了让妈妈把玩具递给自己会说“妈妈把小汽车给他”，他也没有意识到这个“他”在上一个情景中指的是他的爸爸，但他却依靠对在上一个类似情景中所建立的“给”这样一个动作框架的理解，成功达到了他的目的，完成了动作。这说明在对情景依赖的同时，儿童更注重情景中动作的表达和完成。这也反映了儿童在概念获得过程中的主观动力和动态的习得对象对他的吸引。

当然，幼儿最初在不同的情景中所建立起的认知模型和动作框架是简单而互相独立的，但随着他认知能力的不断发展，这些简单的动作框架和认知模型会慢慢交集在一起，形成可以帮助他更有效地认知世界的理想化认知模型，儿童则逐渐减少对具体情景的依赖。

三、儿童概念范畴化过程的认知特点

（一）儿童概念范畴化的方式

在体验的基础上，人类的认知从范畴化开始，先获得范畴，形成概念。概念系统是根据范畴组织起来的，因此范畴化是范畴和概念形成的基础。而范畴的形成过程、概念的形成过程以及意义的形成过程几乎是同时的。认知科学认为，范畴化是一种机遇体验，以主客体互动为出发点，对外界事物进行主观概括和属类划分的心智过程，是一种赋予世界以一定结构，并使其从无序转向有序的理性活动，是人们认识世界的一个重要手段，具有体验性、规则性和无意识性的特点。

早期儿童范畴化是根据原型代表自发的从具体经验向上发展，从小到大地认识世界。Langacker 认为，儿童在建构范畴时，先通过原型代表识别范畴术语，如通过梧桐树、银杏树等识别出“树”，然后去除差异，找出共性，建立低层次的图式表征：树有树干、树枝、树叶；当再遇到松树、柏树或棕榈树时就会进一步建立更高层次的图式表征。维特根斯坦也指出，儿童是先掌握范畴的原型，后根据家族相似性原理，将范畴扩展到其他成员，开始时范畴的成员少于应有的成员，后逐步扩展，外延经历了从小到大的过程[6]。例如，幼儿最先认识了汽车，就以此为原型扩展至其他同类的或不同类的汽车，如小轿车、大客车、翻斗车、消防车等，并不断调整“汽车”原型。因此儿童最先习得的是基本范畴，然后根据具体经验发展到下义范畴。当他经验积累到一定程度，自发地意识到“汽车”、“火车”、“轮船”等范畴有共同特点时，归纳属性，上升到相对比较抽象的上义范畴“交通工具”，而这个词本身又强化了儿童所发现的范畴成员的共同属性。

儿童与成人之间所认识的原型以及扩展的方式会存在很多差异，但随着认识的加深和知识的积累，儿童会不断调整，逐步获得与成人一致的范畴概念。

（二）儿童范畴化的归类方法

儿童在根据事物的不同属性对范畴进行分类时，通常采用以下 3 种方法。

1. 归属分类

归属分类有两个类型：一般和具体。一般类型是指发现个别项目的共同属性，如“它们都是蓝色的”。具体类型是指每个项目所包括的某一共同属性，如“球是蓝色的”，“积木也是蓝色的”等。

2. 简繁分类

简繁分类包括集合、离散、扩展、联想和多重化五个类型。集合是对个别项目的特有属性进行归类，如“狗是黑的”、“纸是白的”、“西瓜是圆的”等。离散是对相邻、但没有一致性特点的项目的操作，如“玉米和香蕉是黄的”、“叶子和雨都是从上面掉下来的”。扩展是指某个项目有着和其他项目共有的特征，如“画画是有颜色的，汽车和楼房也是有颜色的”。联想则是指两个项目之间因某一特征而相关联，该特征使其与其他项目也相关联，如“饭和面包是软的，橡皮泥也是软的”。

3. 主题分类

主题分类是指将诸项目融入一个主题，如“铲子挖花园，种子出植物，植物结土豆和苹果”，这一分类方法与两种长期记忆法——激活扩散模型（spreading activation model）和 HAM 模型（human associative memory）非常相似，也符合 EVENT FRAME 这一认知理论。

在使用以上分类方法时，儿童对范畴共同属性的选择和成人有很大不同，他们所用来划分范畴的属性更多的和他们自身对物品的感知有关，而不完全是该范畴的典型特征或合理用途。

（三）儿童范畴化过程的特点

以上对儿童范畴化过程的方式与分类方法的分析，表明了儿童范畴化过程的几大特点。首先，受到知识和经验诸方面因素的影响，早期儿童所确立某一原型代表有时是不具备典型特征的，只有表象特征，不属于该范畴的典型代表。第二，他们在划分范畴时更重视共同的感知属性以及特定情景中的功能，而不是该范畴用以和其他范畴区分的典型特征和合理用途。第三，他们对概念结构的认识经历了一个从原型说（prototye）到特征表说（feature list theory）的过程。例如在指物名词的习得中，儿童先习得典型（原型）物品的名称，然后是那些他们通过比较发现和原形匹配的物品。在这一过程中，他们找到该范畴的共同特征。当他们能够发现某种共同特征，不管这个共同特征是不是典型特征，儿童的语言中就会出现隐喻的使用。比如“汽车的眼睛”、“汽车的耳朵”、“火车在墙上跑”等。

四、儿童词语语义的认知特点

儿童语义系统习得的认知特点除了存在于概念获得的范畴化过程中，也存在于儿童词语的语义本身。首先，在儿童的语义习得过程中，一个语词标签可以作为“认知诱因”来帮助概念的发展，而词和标签的关系在语言习得过程中是双向的。第二，儿童语言中的词义并不具有该词在词典中的绝对意义。儿童可能注意到某个物品的若干特征，却可能没有注意到该物体的关键特征。所以，以特定功能为依据而不是典型特征来定义儿童的词义更符合实际情况。第三，儿童的词语语义经常会出现外延窄化和外延泛化的现象。前者是由于儿童还没有掌握某个范畴的典型特征，而缩小词语的意义范围，例如，儿童会拒绝把一只不长毛的狗称为狗，因为“长毛的才是狗”。后者则是在儿童没有掌握范畴的共同特征的情况下扩大了标签的范围，比如把牛和羊都称之为马。儿童早期的词语标签在语义上是有限的，因此外延窄化通常早于外延泛化出现。外延窄化和泛化的现象与儿童对物体的稳定性存在关系的认识密切相关。随着儿童认知活动和交际活动的增加，对概念范畴化所必需的感知属性和功能属性的依赖逐步减少，儿童语言中的外延泛化或窄化会表现得越来越不明显，并逐步消失。

五、结束语

以上对儿童语义系统习得的认知学分析，揭示了儿童概念形成和认知发展的一些特征，而这些特征又影响着儿童语言的发展。对儿童语言发展中认知特征的研究不仅进一步揭示了这一过程，还将促进儿童的语言习得，包括早期儿童的第二语言学习，或许还可以解决成人外语学习中的一些认知困难。但儿童语义习得是一个复杂的过程，也是一个跨学科的研究领域，需要结合心理学、社会学以及认知语言学的相关理论进行更多的研究和探索。

参考文献：

[1] 王寅. 认知语言学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007: 89.
[2] Bruner J S, Goodnow J J, Austin G A. A Study of Thinking[M]. New York: Wiley, 1956.
[3] Rosch E. Cognitive Development and the Acquisition of Language[M]. New York: Academic Press, 1973.
[4] Piaget J. The Origins of Intelligence in Children[M]. London: Routledge and Kegan Paul, 1953.
[5] 孔令达, 胡德明, 欧阳俊林, 等. 汉族儿童实词习得研究[M]. 合肥: 安徽大学出版社, 2004.
[6] 维特根斯坦. The Blue and Braun Books[M]. Oxford: Basil Blackwell, 1958.