



高等教育“十一五”规划教材  
学前教育专业系列教材

# 学前儿童 语言教育

朱海琳◎主编



 科学出版社  
www.sciencep.com

高等教育“十一五”规划教材

学前教育专业系列教材

# 学前儿童语言教育

朱海琳 主编

马金祥 张 晗 张升峰 副主编

科学出版社

北 京

## 内 容 简 介

本书是高等教育“十一五”规划教材。它主要包括两方面内容：学前儿童语言发展和教育的基本理论；学前儿童语言教育活动设计、组织与实施的要点。本书重视教材的实用性和操作性，具有理论新、思路清、易操作等特点。

本书可作为高等院校学前教育专业教材，也可供广大学前教育工作者学习参考使用。

### 图书在版编目(CIP)数据

学前儿童语言教育/朱海琳主编.—北京：科学出版社，2009  
(高等教育“十一五”规划教材·学前教育专业系列教材)

ISBN 978-7-03-024734-6

I. 学… II. 朱… III. 学前儿童-语言教学-高等学校-教材  
IV. G613.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2009)第094446号

责任编辑：王彦 / 责任校对：赵燕  
责任印制：吕春珉 / 封面设计：耕者设计工作室

科学出版社 出版

北京东黄城根北街16号  
邮政编码：100717

<http://www.sciencep.com>

双青印刷厂 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

\*

2009年6月第一版 开本：787×1092 1/16

2009年6月第一次印刷 印张：16 1/2

印数：1—3 000 字数：345 000

定价：25.00元

(如有印装质量问题，我社负责调换〈环伟〉)

销售部电话 010-62134988 编辑部电话 010-62138978-8208

版权所有，侵权必究

举报电话：010-64030229；010-64034315；13501151303

## 学前教育专业系列教材编委会

主任 常立学

委员 (按姓氏笔画排序)

王敬良	巩汝训	刘从连	刘克宽
刘建华	孙汀兰	李传银	李维金
杨文	杨明	杨世诚	肖兰英
宋兆静	陈文华	陈伟军	罗家英
屈玉霞	贺金玉		

## 编写人员名单

主编 朱海琳

副主编 马金祥 张 晗 张升峰

撰稿人 朱海琳 马金祥 张 晗 张升峰

姬彦红 杨 斌 李 伟

## 前 言

人类自迈入 21 世纪这个变幻莫测、催人奋进的时代以来，中国学前教育改革步入了一个新的阶段。学前教育工作者正以空前的热忱和奋发精神，去迎接展现在我们面前的困惑、机遇与挑战。随着 2001 年 7 月《幼儿园教育指导纲要（试行）》的颁布及全面实施，我国学前教育改革正向纵深发展。为了适应学前教育改革和发展的需要，本着“厚实践、重能力、求创新”的总体思路，在广泛吸收国内外学前儿童语言教育理论和实践研究成果的基础上，我们组织部分高校在本学科内有较高学术水平、有丰富教学经验及较强实践能力的专家及专业教师编写了这本教材。本书在编写过程中，我们力图以浅显的语言介绍有关理论观点，并重点阐述如何将这些理论观点运用到实际的教育实践中去，目的在于帮助幼教实践工作者树立正确的学前儿童语言发展观和教育观，运用有关学前儿童语言教育的理论观点分析学前儿童语言发展和教育中的特殊现象，解决学前儿童语言教育实践中的实际问题。

在优化、整合部分课程内容的基础上，根据本书的读者特点，我们确定了本书的内容。全书共分为十一章，主要包括两个方面的内容：学前儿童语言发展和教育的基本理论；学前儿童语言教育活动设计、组织与实施的要点。具体内容有：学前儿童语言教育概述；学前儿童语言的获得与发展；学前儿童语言教育的基本观念；学前儿童语言教育的目标与内容；学前儿童语言教育的实施；学前儿童语言教育活动评价；学前儿童谈话活动；学前儿童讲述活动；学前儿童听说游戏活动；学前儿童文学活动；学前儿童早期阅读活动。

本书在编写过程中，力求体现科学性、时代性和实践性的统一，尤其重视教材的实用性和操作性，从文字表述到内容编排，都力求深入浅出、简明易懂、突出重点、合乎逻辑。因此，本书具有理念新、思路清、易操作等特点。本书除基础知识外，部分章节后还适当增加了活动设计、活动评价、案例分析等。本书最后还附录了与学前儿童语言教育有关的理论文章，以便读者参考和学习。

本书由中华女子学院山东分院朱海琳任主编，负责全书的体系设计、统稿、其他组织及文字编撰工作，马金祥（潍坊教育学院）、张晗（山东英才学院）、张升峰（济南幼儿师范专科学校）任副主编。第一章由马金祥编写；第二章由姬彦红（中华女子学院山东分院）编写；第三章由朱海琳编写；第四章由张升峰、朱海琳编写；第六章由张升峰编写；第五章、第七章、第十章由张晗编写；第八章由杨斌（山东英才学院）编写；第九章由李伟（济南幼儿师范专科学校）编写；第十一章由马金祥、朱海琳编写。

本书在编写过程中，参考了国内外大量的文献资料，引用和借鉴了一些国内外同行的研究成果，引用了部分幼儿园语言教育活动的案例，在此谨向原作者和出版者表示诚挚的谢意。为了使本书得以及时和顺利出版，中华女子学院山东分院、科学出版社给予了大力支持，编辑王彦老师付出了辛勤的劳动，中

华女子学院山东分院教育学院姬彦红老师做了大量的“案例分析及阅读材料”文字整理工作，在此，我们一并表示衷心的感谢。

向读者奉献一本体系相对完整、内容新颖、方法切实可行的教科书，是本书作者的共同心愿。但由于作者编写水平有限，书中难免有错误和疏漏之处，恳请广大读者批评指正，以便我们改正并不断修订完善。



# 目 录

第一章 学前儿童语言教育概述	1
第一节 学前儿童语言教育的研究对象	1
第二节 学前儿童语言教育的研究任务	4
第三节 学前儿童语言教育的价值	8
第二章 学前儿童语言的获得与发展	11
第一节 学前儿童语言的获得	11
第二节 0~3 岁儿童的语言发展与教育	21
第三节 3~6 岁儿童的语言发展与教育	29
第三章 学前儿童语言教育的基本观念	45
第一节 全语言概述	45
第二节 全语言教育的观念	46
第四章 学前儿童语言教育的目标与内容	64
第一节 学前儿童语言教育目标与内容的沿革	64
第二节 学前儿童语言教育的目标	69
第三节 学前儿童语言教育的内容	82
第四节 学前儿童语言教育发展的趋势	87
第五章 学前儿童语言教育的实施	93
第一节 学前儿童语言教育活动概述	93
第二节 学前儿童语言教育实施的途径	95
第三节 学前儿童语言教育的原则与方法	102
第四节 学前儿童语言教育活动的设计、组织与实施	109
第六章 学前儿童语言教育评价	125
第一节 学前儿童语言教育评价的概念	125
第二节 学前儿童语言教育评价的功能	126
第三节 学前儿童语言教育评价的原则	127
第四节 学前儿童语言教育评价的内容与方法	128
第五节 学前儿童语言教育评价新趋势	131
第七章 学前儿童谈话活动	137
第一节 学前儿童谈话活动概述	137
第二节 学前儿童谈话活动的特征	139
第三节 学前儿童谈话活动的类型	141
第四节 学前儿童谈话活动的设计、组织与实施	143
第八章 学前儿童讲述活动	153
第一节 讲述活动概述	153
第二节 讲述活动的特征	157

第三节	讲述活动的类型	159
第四节	讲述活动的设计、组织与实施	164
<b>第九章</b>	<b>学前儿童听说游戏活动</b>	<b>172</b>
第一节	听说游戏活动的概念	172
第二节	听说游戏活动的特征	173
第三节	听说游戏活动的类型	176
第四节	听说游戏活动的设计、组织与实施	180
<b>第十章</b>	<b>学前儿童文学活动</b>	<b>189</b>
第一节	文学活动的特征	189
第二节	文学活动的类型	192
第三节	文学活动的设计、组织与实施	197
<b>第十一章</b>	<b>学前儿童早期阅读活动</b>	<b>213</b>
第一节	早期阅读活动概述	213
第二节	早期阅读活动的特征	219
第三节	早期阅读活动的类型	222
第四节	早期阅读活动的设计、组织与实施	224
<b>附录一</b>	<b>幼儿园教育指导纲要（试行）</b>	<b>234</b>
<b>附录二</b>	<b>《纲要》中幼儿语言教育精神的解读</b>	<b>242</b>
<b>附录三</b>	<b>聋儿听力语言康复教育的发展趋势与动向</b>	<b>246</b>
	<b>主要参考文献</b>	<b>252</b>





# 第一章

## 学前儿童语言教育概述

**【内容摘要】** “语言”是幼儿园教育内容的五大领域之一。学前儿童语言被称为儿童社会化发展历程中的一个里程碑，对儿童身心健康，全面发展具有积极的影响。为了使广大幼教工作者提高对学前儿童语言教育的认识，了解和掌握儿童语言获得的基本规律，做好学前儿童语言教育工作，本章首先来介绍学前儿童语言教育的研究对象、学前儿童语言教育的研究任务和学前儿童语言教育的价值等内容。

### 第一节 学前儿童语言教育的对象

语言是人类最重要的交际工具，也是人类智慧的载体和架构知识大厦的“建筑材料”。因此，人类很早就对语言进行了探究，尤其是 19 世纪末和 20 世纪初，人类对语言的探究形成了一种强大的思想潮流，语言成了哲学探究的中心。语言哲学对语言主要有以下几种基本认识。其一，“语言是世界图景”，要认识世界的结构，就要去认识人类思维的结构，而要认识思维的结构，其途径是去研究语言的结构；其二，“语言是思想库”，人类世代累积的认识都凝结为语言，珍藏在语言这个最丰富的思想库里；其三，“语言是工具”，它是一切理智活动的工具，若没有语言，人类的一切智力活动将停留在原始类人猿阶段。

语言哲学对语言的这些基本认识，也可以说是教育学科对语言感兴趣的原因之一。儿童只有学好语言，才可能有效地进入人类文化的“思想库”，才可能运用语言工具进行心智的操作和精神的创造。对于学前教育活动自身而言，它是依赖于语言的。正如柏拉图所说的那样，语言是教育的工具；它是教师的工具，就像梭子是织工的工具一样。离开语言，教育作为人类独有的文化传承活动，便无从发生。因而，语言、儿童的语言以及学前儿童语言教育也就顺理成章地成为学前教育理论关注的最主要的课题之一。

学前儿童语言教育是研究儿童语言发生发展的现象、规律及其训练和教育的一门科学，是师范院校培训学前教师的一门应用性学科。学前儿童语言教育是学前教育理论的重要组成部分，它与其他学前教育学科（如学前教育学、学前心理学等）从不同的角度共同研究学前儿童语言现象及其规律。在我国，《学前儿童语言教育》是在我国幼儿教育改革和教师专业培养要求提升的形势下，

由学前教育专业原有的语言教学法变革而来的。

## 一、学前儿童语言教育的概念

对于学前儿童语言教育概念的界定，理论界经历了一个从狭义的理解到广义确定、逐步完善的认识过程。

狭义的学前儿童语言教育是以 3~6 岁儿童早期掌握母语的听说训练和教育作为研究的对象，并对 3~6 岁儿童加强口语听说训练。之所以把“3~6 岁儿童”作为研究对象，既有客观原因，也有主观原因。从客观上说，“学前教育就是指幼儿园阶段的教育，即 3~6 岁儿童的教育”，这一传统的界定由来已久。主观上讲，认为母语的学习方式主要是自然获得，教育并不起多大作用。于是 3 岁前儿童语言教育就被排除在学前语言教育之外了。狭义的学前儿童语言教育，无论在研究对象上，还是对学前儿童语言学习的看法上，都是有偏颇的。而且对年龄的限定不仅不利于儿童早期语言一体化研究与教育，也不利于学前儿童语言的健康发展，更不利于在实际教育工作中对学前儿童语言的具体指导。

广义的学前儿童语言教育把 0~6 岁儿童的所有语言获得和学习现象、规律以及训练与教育作为主要研究的对象，并对 0~6 岁儿童加强听、说、读、写的训练。在现有的教育条件下，绝大部分儿童还应学习母语的书面语，从出生就开始进行早期阅读的训练；有条件的儿童还要学习一到几门外语；随着科学技术的发展和社会教育观念的进步，即使有学习语言障碍的儿童（如聋哑儿童等）也将不同程度地受到语言康复教育。广义的学前儿童语言教育，引进现代“学前教育就是指从出生到 6 岁前的儿童教育”这一新的界说，正视 3 岁前儿童语言发生发展的事实，更有利于系统地研究儿童语言发生发展的规律。

需要强调的是，广义的学前儿童语言教育注重儿童语言运用能力的培养，并主张学前儿童语言教育应当在认识世界和社会交往的过程中展开。前苏联教育家苏霍姆林斯基认为，大自然是思维和语言的活的源头，儿童在与大自然的互动中，获得智慧、思想，在思维和表达的过程中发展了语言。儿童语言的发展也离不开社会交往，尤其是同伴行为对儿童语言发展起着主要的影响作用，因而发展儿童的语言，还应当多提供儿童交往——与同伴以及与成人的交往机会，从发展儿童的社会性入手。总之，儿童语言教育应该在促进学前儿童语言发展的同时，向他们提供思维的培养、情感的陶冶、文化的传递以及交际的机会，使儿童积极地运用语言认识世界、形成自己的思想的同时，使其接受文化的陶冶，这对于发展和丰富儿童的语言是相当重要的。

## 二、学前儿童语言教育的特性

儿童言语行为的获得是一个长期的感性积累的过程，与成人相比有其自己的特殊性。

### （一）学前儿童语言教育的渗透性

对于儿童来说，语言既是学习和交流的工具，更是他们学习的对象，是工

具与对象的统一。

一方面，儿童掌握的词语还不足以作为独立的工具来使用，他们在运用语言时有学习语言的任务。儿童可以在操作过程中、在现象的观察中、在与周围人的交往中随时随地地学习语言，积累听和说的经验。在活动中的语言学习，注重的中心是语义内容的正确性和丰富性，而不是遣词造句成文的合理性和生动性。活动的有序性、科学性和系统表达性，自然而然地影响言语表达的逻辑性和连贯性；此外，由于活动中的词语都与需要、想象、动作相联系，便于儿童理解和记忆，所以儿童能在不知不觉中获得大量的语调和理解表达的经验。

另一方面，语言有自身的结构要素和结构规则，儿童除了在其他活动中获得感性的语言经验外，还需要有专门的语言学习活动。让儿童有机会较集中地感知语音、语词和语法修辞规则，达到对语言规则的理解和有意识的运用。在幼儿园里的集体语言学习活动有3个优点：①互相交流从不同渠道获得的语言经验；②锻炼在集体面前大胆发言的胆量和勇气；③情绪行为的相互感染能全面提高儿童学习语言的兴趣和敏感性。

语言教育和其他活动存在着互相依存、渗透的关系，语言可组织指导活动的顺利展开，活动可使语言符号与动作、形象紧密结合。语言教育既应把语言教育目标渗透到师生使用语言的所有场合，也应组织好集体的语言学习活动，不断地引导儿童将在教学中感知的词语和表达模式推广到其他活动中去应用。只有这样，才能使“工具”和“对象”融为一体，使儿童的语言学习始终处在有意无意之中，从而获得口语发展的最佳效果。

### （二）学前儿童语言教育的积累性

幼儿园的语言教育，主要是帮助儿童积累口头语言经验的教育，即在语言运用中逐渐获得听得懂、记得住，想得出、说得好的经验和习惯。教育者利用和创设有助于儿童学习语言的环境，将长期的语言熏陶及专门的语言训练相结合，以激发儿童学习和应用语言的兴趣、强化学话意识、发展语言潜能，养成运用语言的良好习惯，使他们在各种场合不断积累听懂说好的经验，为终生的语言学习和语言运用打下良好的基础。随着儿童认字兴趣的发展，幼儿园的语言教育也要为儿童创设认读环境，进一步激发儿童认读的兴趣，培养良好的认读习惯，积累认读和理解的经验。

### （三）学前儿童语言教育的易行性

儿童心理的研究成果和长期的教育实践已经证明，婴幼儿期是人的一生中掌握语言最迅速的时期，也是口语发展的最佳期。在这一时期，婴幼儿的听觉和言语器官的发育逐渐完善，正确发出全部语音的条件已经具备，三四岁时发音机制已开始定型，以后再发别的音，就容易有口音。如幼小儿童学讲普通话用时少，效果好，而成年人（南方人）学普通话费很大的精力和时间，也很难学到地道的普通话。心理学家把这叫做“基辛格现象”。基辛格是德国人，英语讲得很流利，但是不论他讲得多好，总是带有德国口音。口语发展的最佳期为

教师和家长提供了塑造儿童口语的最好时机，只要花较少的努力，就能收到较大的效果。教育者应该善于利用儿童的自发积极性，因势利导地进行教育，为儿童的语言发展赢得时间和速度。

儿童的活动方式也有利于语言发展。在活动中，儿童很少有长时间静默不语的学习习惯，即使不与同伴发生联系，也可能自言自语，自我取乐，因此，儿童在游戏中有大量时间加工语言信息。如果成人能加以鼓励和引导，既能丰富游戏的内容，又能在不知不觉中扩大语言教育的效益。只要成人不断提高自身的语言修养，处处做有心人给儿童树立一个良好的语言行为的榜样，使儿童有许多与周围的语言环境相互作用的机会，学前儿童的语言教育是容易取得成功的。

## 第二节 学前儿童语言教育的研究任务

学前儿童语言教育的研究任务是与学前儿童语言教育的任务密切相关的。根据《幼儿园教育指导纲要（试行）》（以下简称《纲要》）的精神，学前儿童语言教育的基本任务应是：提供普通话的语言环境，帮助儿童熟悉、听懂并学会说普通话；创造一个自由、宽松的语言交往环境，培养儿童语言交往的习惯和语言交往的能力；养成儿童注意倾听的习惯，发展儿童的语言理解能力；引导儿童接触优秀儿童文学作品，培养儿童感受美和欣赏美的能力；引发儿童对书籍、阅读与书写的兴趣，培养前阅读和前书写技能。

学前儿童语言教育研究的根本目的在于：为学前教育工作者更好地完成学前儿童语言教育的任务而提供科学的理论依据和有效的操作方法。学前儿童语言教育作为一门学科，将研究和阐明以下内容：学前儿童语言的研究对象、任务、学前儿童语言教育的价值（第一章）；学前儿童语言发展各阶段的特点与教育（第二章）；学前儿童语言教育的观念、目标和内容（第三、四章）；学前儿童语言教育活动的设计、组织与实施（第五至第十章）；学前儿童语言教育活动评价（第十一章）。该课程要求学习者掌握学前儿童语言教育的基本理论；更新幼儿园语言教育的基本观念；认识学前儿童语言教育的规律性，了解学前儿童语言教育的方法和途径；提高学前儿童语言教育活动的设计和实际组织能力。

学前儿童语言教育是研究儿童语言发生发展的现象、规律及其训练和教育的一门科学。学前儿童语言发展的现象和规律是客观存在的，但对它的把握往往要受到人们现有的认识水平的限制，因此对其解释和探寻在科学性和正确性上是相对的。但它毕竟来源于对以往实践经验的总结和实验研究的分析，因此，对做好学前儿童语言教育工作仍具有科学的指导意义。

### 一、研究儿童的言语演生的逻辑路径

言语是人们学习和应用已有的语音、词汇和规则进行交际的过程，是对语言这个交际工具的具体使用。学者研究认为，儿童的言语演生的逻辑路径有两个：

## 1. 从外部言语经由自我中心言语到内部言语

儿童的言语是有一个从外向内（即从外部言语向内部言语）发展的过程的。儿童把周围环境中他人的言语吸收，内化为一种下意识的自我中心的言语，而自我中心言语是外部言语向内部言语转化过程中的过渡形态。

瑞士心理学家皮亚杰指出：“儿童开始言语时，只有少数明确的请求或命令可以说是真正对别人讲的，而其余的话都是一种自言自语，在这种自言自语中，儿童既是对他周围的人讲话，也是对他自己讲话。这个假定在我们观察一二岁的儿童时立刻就明显了。”也就是说，儿童的语言一旦产生，自我中心言语也随之产生了。

皮亚杰还认为自我中心言语的命运是要衰亡的，因而其发展势头遵循的是衰减的曲线。对此，前苏联心理学家维果茨基却有不同看法，他认为自我中心言语是按照上升曲线发展的，它像儿童发展的一切过程一样是建设性的、创造性的、充满积极意义的发展过程。自我中心言语的必然归宿是内部言语，它与内部言语有以下三重关系：机能性的（自我中心言语与内部言语一样是完成智力功能的）、结构性的（自我中心言语在结构上接近内部言语）和发生性的（自我中心言语在濒临学龄期时不是消亡，而是转化和发展为内部语言）。自我中心言语不同于社会言语，所以它不易为他人所理解。这种特点随着年龄增长不是减少了，而是增多了。3岁时最少，7岁时最多。因此，它不是消亡，而是在进化。“认为自我中心言语系数由于其消亡症状而消失为零，完全就等同于儿童停止用手指头计数，从出声计数变为默默计数时就认为计数消亡一样。事实上，在这个消亡征兆的背后，在这个消极的、退化的征兆的背后隐藏着十分积极的内容。自我中心言语系数的减少，其声响的消失是和这一新的语言类型的内部成长和独立密切相关的，这些现象仅在表面上是消极的会退化的征兆，而实质上它们是向前发展和进化的征兆。这些现象背后隐藏的不是新的言语形式的消亡，而是其产生。”一旦自我中心言语失去声音，它便转化为内部语言。有无声响是外部语言和内部语言的根本区别。另外，内部语言在语法结构上往往具有不连贯性、片断性和简短性。

## 2. 儿童的言语从缺乏社会化和个体化向逐步实现社会化和个体化发展

维果茨基认为儿童言语发展的“总的图式应当是这样的：社会性言语—自我中心言语—内部言语。”儿童这种最初的“社会性言语”主要表现为幼小儿童在言语时大都以为周围的同伴或成人总在听他陈述而且能够理解他的陈述。可见这种“社会性”是儿童出生以后对其他主体的一种本能的依赖性，它与通常所谈到的社会性概念是有所差异的。前者是本能层面的，而后者则是自觉的意识层面的。

皮亚杰则认为，前运算阶段儿童的言语交流，从儿童自己的观点来看乃是社会性的，而从观察者的观点来看则是以儿童和他自己的活动为中心的。也就是说，自我中心言语的产生是由于原先个人言语的社会化不充分。而维果茨基则认为，自我中心言语的特点恰恰说明了这种言语“社会化太多了”，“根据我

们的意见，它的产生是由于原先的社会言语个性化不充分，由于它的分化和独立性不充分，最终也由于它未能独立分开。”公正地说，维果茨基的批评有些过度。首先，维果茨基在这里所使用的社会性或社会化具有隐喻性质，它们不是通常的社会性或社会化概念；其次，皮亚杰是承认儿童具有社会化言语的，他曾说，“……社会化的言语无疑是和言语本身的产生一样早的：当儿童还在婴儿时期，就显示出最大的技巧（而且几乎是不自觉的技巧）试图取得他想从别人那里得到的东西。”；再次，皮亚杰同维果茨基一样，看到了儿童个体化不足在儿童言语中心化中的作用，而且，皮亚杰不仅看到了儿童个体化不足这一方面，还看到了与儿童个体化不足相伴而生的儿童社会化不足对儿童自我中心言语所产生的影响。当然，维果茨基从他的角度道出了真理。他明确提出，处于自我中心言语阶段的儿童，他的为自己的言语与为他人的言语尚未独立分开。不过，二者尚未独立，究其实质，还是由于儿童主体与他所处的社会之间尚未彻底分化，这仍然是与个体化和社会化相关联的问题。

我们以为，儿童的言语是从缺乏社会化和个人化向逐渐实现社会化和个人化而运动的。这一现象背后的终极原因应当是儿童主体的发育程度。儿童在智慧层面上结束前运算阶段而进入具体运算阶段的过程，也是儿童自我中心言语演变为内部言语（为自己的言语）的过程，也是为自己的言语和为他人的言语分离独立的过程，而且也是儿童的言语在一定层次上实现社会化和个性化的过程。

## 二、研究儿童语言习得的阶段

每个人的出生地点不同，出生后所接触的语言也可能不同，开始掌握语言的时间有先有后，智力的发展有高有低，但是他们所经过的习得语言的过程却大致相似。这个过程主要可以分为以下几个阶段：

### 1. 出生后半年至1岁左右为喃语阶段

在这一阶段里，婴儿能自言自语似地发出各种声音，但还不能说这些声音表示了什么意思。这就是通常所说的儿童咿呀学语阶段。这时的婴儿已能理解成人的一些面部表情和语调，如果成人板着脸对他大声呵斥，他就会号啕大哭起来。这时候的婴儿也已能对成人的某些手势和简单的指令做出相应的反应。当成人说“笑一笑”、“谢谢”、“再见”，他就会做出相应的动作。

### 2. 从1岁左右开始说话，进入单词句阶段

儿童开始说话的时间有早有迟，早的为10个月，晚的要到1岁半，最迟的是2岁前后；多数是女孩较早，男孩较迟，单词句阶段通常延续半年时间。在这个阶段，儿童说出的句子由一个单词构成，随语境的不同可以表示多种意义。例如：“妈妈”在儿童的语言中可以表示“妈妈，到这儿来”，“我要妈妈”，“妈妈抱抱我”，也可能是“妈妈，我肚子饿了，我要吃饭”等等。

### 3. 大约1岁半以后进入双词句阶段

组成双词句的词可以分成两类：一类是轴心词，它们的数量少，使用频率高；另一类是开放词，它们的数量多，但使用频率低。有的句子由轴心词加开放词构成，例如：唱琴（弹琴），more cookie（再要些饼干）。有的句子由开放词加开放词构成，例如：put floor（=I put it on floor）。

### 4. 大约在2岁半以后进入实词句阶段

实词句是只用实词不用虚词组成的句子，字数可以超过两个。例如：“妈妈班班”等。这种句子和成人打的电报相仿，故称为“电报式”。在这个阶段，儿童开始掌握语言的语法系统，往往出现过度概括现象，例如：儿童和母亲一起在超级市场里购物，孩子会拉着妈妈的手说“妈妈买，妈妈买”，至于买什么谁也搞不清楚。

### 5. 大约5岁左右进入成人句阶段

这时儿童习得语言的过程已基本完成，虽然他们掌握的词汇数量有限，但基本的语法已经掌握，已经能够分辨正确的表达方法和错误的表达方法，能区别语句的同义关系和歧义关系。这时，儿童对语言的运用已不限于表示眼前的事物。他已经能够谈论以前发生的事情，也能谈论他们计划要做的一些事情，甚至谈论一些实际上并不存在的事情。

上面几个阶段并非截然划分开来的，各个阶段之间往往有交错重叠的地方。

## 三、研究学前儿童语言教育的规律

多年来，我国教育理论工作者和教育工作者通过不断的研究、探索、实践，已揭示了儿童语言的发展与教育的一些规律。如：前置的语法形式比后置的语法形式先掌握；无标记成分比有标记成分先掌握；肯定句比否定句先掌握；儿童先理解“感觉比喻”后来才能理解“关系比喻”等，因此，学前教育工作者在实施学前儿童语言教育的过程中，应运用已知的理论指导各项语言教育活动的开展。

理论的应用体现着科学的价值，也是验证科研成果真伪的不可或缺的一个方面。把科研成果付诸应用，是每一门成熟学科所担负的社会使命。作为应用学科的学前儿童语言教育，不仅要解决应用的具体实践问题，更要进行理论和方法的相互对应和转换的探讨。

目前，在实际的理论研究和教学工作中，尚存在不可忽视的现象，一是，学前教育理论工作者的研究和第一线教师的实践相脱节，致使学前儿童语言领域的教研和科研的总体水平不高，其应用潜力尚未充分发挥。二是，第一线教师参与教育研究的意识不强，且在儿童语言教育的研究成果的应用上，缺乏冷静的思考，存在机械照搬，看样学样的现象，这也是阻碍我国学前儿童语言教育研究和教学快速发展的原因之一。

因此，教育理论工作者必须接近儿童，走向幼儿园和家庭，研究学前儿童

语言发展特点及其规律；一线的幼儿教师，也必须提高教育科研的意识，结合工作实际开展儿童语言教育的研究。总之，教育理论工作者与一线教师的密切合作，共同研究探讨学前儿童语言教育的规律，是丰富我国学前语言教育理论，推动实际教学顺利进行的根本途径。

### 第三节 学前儿童语言教育的价值

学前儿童语言教育的价值主要表现在促进儿童语言能力发展等方面：

#### 一、促进学前儿童语言和行为的社会化进程

儿童个体社会化是在与人交往的过程中实现的，而交往离不开语言。学前儿童语言教育的根本任务就是促进语言运用能力的发展，这种能力主要表现为儿童如何运用适当的语言形式表达自己的交往倾向，如何运用适当的策略开展与他人的交谈，如何根据不同情境的需要运用适当的方法组织语言表达自己的想法。语言教育就是要引导幼儿“乐意与人交谈，讲话礼貌；注意倾听对方讲话，能理解日常用语；能清楚地说出自己想说的话；喜欢听故事、看图书；能听懂和会说普通话”（《纲要》）。

儿童天生具有语言发展的潜力，但语言能力却不是生来就有的，而是“在运用的过程中发展起来的”。儿童获得语言之后，就能用语言与周围人交换信息。在言语交流中经常互换角色，儿童有许多机会观察对方的行为、表情及处事的方式，也获得许多体验和感受。这种交流有助于克服自我中心的言行，使他能够主动适应他人的行为调节，在此基础上又逐渐形成言语自我调节能力，使自己的情感、态度、习惯、行为等与社会规范逐渐靠近。如“不随便拿别人的东西”、“自己能做的事情自己做”，都是社会对儿童的行为要求，先是成人用语言调节，以后儿童就能自我约束，并养成习惯。儿童社会化行为的发展也使社会交往的精神需要得到满足并获得交往的成功感。这种成功感鼓舞着儿童去争取更多的交际机会，语言能力和行为的发展便处在了良性循环之中，

而语言教育活动，为儿童提供了各种各样的可以学习和运用语言的范例（包括日常对话、故事、诗歌、游戏等），让儿童去感知、体会、理解和记忆。言语范例应表现在：发音正确，坚持讲普通话；词汇丰富，用词确切；口语清楚明确，文理通顺，有文学修养，富于表现力，在表达方法上要适于幼儿的接受水平；讲话的语调要使幼儿感到亲切，讲话的速度和声音大小，以幼儿能听清为准。在此过程中，学前儿童不断积累新的语音和词汇，不断吸收新的句式和表达方法，然后逐渐把这些他人的语言转化为自己的语言，用来表达自己的思想和情感，对他人的行为施加影响，完成各种交往任务，从而加速学前儿童语言和行为的社会化进程。



## 二、促进学前儿童学习能力和认知能力的发展

在近年的研究中，国际儿童语言界将儿童语用的发展与儿童语音、语法和语义的发展并列，成为儿童语言发展的四个重要范畴。儿童吸收加工语言，与其他认知加工有许多共同之处：语音需要感知，词汇需要记忆，语义需要理解，语法规则需要抽象和概括。儿童加工语言使认识能力得到锻炼。但是语言加工不等同于其他认知加工，语言通过词语、概念向儿童传递间接经验，有助于扩大眼界，提高思维和想象能力，有助于学习能力的发展。

在语言输出的加工中，儿童要把话语表达得正确、清楚、完整和连贯，也需要有感知、记忆、思维、想象过程的积极参与。随着儿童语言水平的提高，语言和认知能力的结合也渐趋密切。我国心理学家朱智贤教授认为，儿童言语连贯性的发展是儿童言语能力和逻辑思维能力发展的重要环节。心理学家们普遍认为，儿童早期语言能力的发展是他们认知发展的重要标志。文学语言的早期输入，对语言艺术的兴趣和敏感性，文学语言模式的储存，早期‘创作欲’的激发、艺术思维的萌发都有积极的作用。

## 三、促进学前儿童学习和运用语言兴趣的提高

随着语言的不断丰富，语言交往技能的不断提高，儿童学习和运用语言的兴趣也越来越大。听和说的兴趣，自信和主动精神都有助于语言听说能力的提高，而儿童一旦产生学习语言的兴趣，就会主动寻找学习语言的机会，学习和尝试更新的言语技巧，语言的潜能就能得到尽情发挥。这种兴趣不仅对儿童当前的语言学习活动有积极影响，而且可能影响到他们入学乃至成年后学习和运用语言的兴趣，还有可能影响他未来去选择一些与语言有密切关系的职业，如政治家、外交官员、教师、律师、管理人员、公关人员、销售人员、文学艺术创作者等。社会历史上，个人兴趣与从事的职业要求相投而做出杰出贡献的事例不胜枚举，据说，我国女作家谢冰心的成长三部曲是：迷听（故事）、迷讲（故事）、迷写（小说）。很多文学创作工作者可能都有这样的经历。

需要说明的是，只有语言天赋，但没有后天语言环境的刺激，再好的天赋，也会被埋没。经验告诉我们，在一个班级里，总有个别儿童表现出非同一般的言语记忆能力和表现能力，他们能有声有色地面向全班小朋友编讲故事，有的竟成了故事大王，这是与早期音乐能力，早期绘画能力有同等价值的早期特殊的语言能力，万万不可忽视。

## 四、为学前儿童今后学习书面语言打下良好的基础

儿童语言的学习是一个连续的过程，这个过程以新生儿哭声为起点，经历三个阶段：①非语言交际；②口头语言的使用；③书面语言的使用。前一个阶段往往是后一个阶段发展的基础和条件。对学前儿童来说，正处在“口语的使用”阶段，主要是听、说、读。我国中小学语文教学研究成果证明，一些学生写作能力低，其原因之一是独白能力差，不怎么会说话，写起文章自然杂乱无

章。而独白能力强，比较会说的学生，说起话来有条有理，生动自然，写出的文章一般都不错。这是因为书面语是以口语为基础，口语发展不好就会严重影响书面语言的掌握和运用。在孩子入学以前，如果能学会普通话的准确语音，掌握和理解大量的词汇，有一定的口语表达能力，那么入学后学习认字、读书和作文时，就可以把主要精力放在字形和相应的语音联系上，这样理解文字内容和用文字表达意思就比较容易了。学前阶段成人如能有意识地训练孩子口头组词、造句和口语表达能力，进行一些非正规的阅读准备，就可以促进孩子思维的敏捷性、灵活性和逻辑性的发展，为孩子入学后学习书面语，打下良好的基础。



### 思考与练习

1. 试述学前儿童语言教育的研究对象及其含义。
2. 试述学前儿童语言教育的主要研究任务。
3. 简述学前儿童语言教育的价值。

## 第二章

# 学前儿童语言的获得与发展

**【内容摘要】** 研究学前儿童语言的获得与发展,首先必须了解学前儿童语言的基本概念。本章第一节首先解释什么是语言和言语,以及相关概念,然后介绍不同理论流派对学前儿童语言发展机制的不同观点,并对语言发展的关键期问题进行了探讨。儿童的语言获得是一个从量变到质变的连续发展的过程。第二节和第三节介绍了目前对学前儿童语言获得和发展一般规律的认识,并提出了相应的教育建议。目的在于帮助大家了解不同理论流派对语言获得所持的主要观点,了解目前有关学前儿童语言发展研究的概况,掌握促进学前儿童语言发展的基本方法。

学前儿童语言的获得与发展是指学前儿童对母语的理解和产生能力的获得,主要是指0~6岁儿童的口语理解和表达能力的获得。母语往往是人们掌握的第一语言。在学前期,除了有严重的语言学习障碍外,一般儿童均能成功地学会母语口语。儿童掌握语言是一个连续发展的从量变到质变的过程。了解和掌握儿童语言获得的基本规律,对学前儿童语言教育具有十分重要的意义。学前儿童语言发展过程及其特点,是制定语言教育目标的依据,也是探讨语言教育规律的前提。

## 第一节 学前儿童语言的获得

儿童在生命最初的四五年中,就基本掌握了母语口语,这是一项巨大的成就。然而,儿童究竟是怎样获得语言的呢?这就涉及语言获得理论,这是本节重点探讨的内容。研究学前儿童语言的获得与发展,首先必须了解学前儿童语言的基本概念。了解什么是语言和言语,以及相关概念;了解儿童语言获得的理论;明确儿童语言发展关键期的相关问题。

### 一、学前儿童语言的基本概念

#### (一) 语言和言语

日常生活中,人们往往将“言语”与“语言”两个概念混淆起来使用。其实,“语言”和“言语”是两个彼此不同而又紧密联系的概念。

语言是人类社会中客观存在的现象,是一种社会上约定俗成的符号系统。

语言是以字词为基本结构单位，以语法为构造规则的符号系统。词是一种符号，标志着一定的事物。词按照一定的语法规则结合在一起，构成短语和句子，反映着人类思维的逻辑规律。语言是人类最重要的交际工具，人们用语言交流思想，表达感情，传递信息。“普通话”、“闽南语”以及“英语”、“西班牙语”等都属于语言，它是一种社会历史现象，不同的社会，由于文化不同，语言也不同。

言语是个体运用语言材料和语言规则来表达自己的思想或与其他人进行交际的过程。言语交际的具体过程，实际上就是在社会交往中运用语言的过程，必须遵从一定的语言规则。听、说、读、写的活动都属于言语活动。言语活动具有不同的形式，如聊天、演讲、报告等。言语活动为人类所特有，是在个体身上所进行的活动，是一种心理现象，具有个体性。

言语与语言是两个不同的概念，所以，要把它们区别开来。但是，语言和言语又有着非常密切的联系。一方面，言语活动是依靠语言材料和语言规则来进行的，个体只有遵循语言中的词汇和语法结构规则，才能准确地表达自己的思想和情感。个人的言语能力受其对语言掌握程度的制约。另一方面，语言也离不开言语活动。因为语言是在人类具体的言语交际活动中形成和发展起来的，并且任何一种语言都必须通过人们的言语活动才能发挥它的作为交际工具的作用。人们的言语活动及其产物是语言客观存在的基础。语言的发展、完善、更新，都离不开人们的言语活动。如果某种语言不再被人们用来进行交流活动，最终它必然会从人类社会消失。因此，语言和言语是密不可分的。

## （二）第一语言、第二语言和外语

第一语言是指一个人出生后从周围环境中自然学习到的语言，通常指母语或本族语。

第二语言有广义和狭义之分。广义的第二语言是指母语或第一语言以外的任何一种语言。狭义的第二语言主要是指教学中的目的语，主要有两种类型，第一种是指在母语国家或地区学习的非本族语，这种语言通常是当地的官方语言。例如，我国少数民族地区学校学习的汉语，加拿大法语区学校学习的英语，印度学校学习的英语。第二种是指在非本族语国家或地区学习的非本族语。例如，从非英语地区移民到美国、英国或加拿大等英语国家的人，英语对他们而言就是第二语言。从这个意义上讲，第二语言的学习都有着丰富的语言环境支持。

外语是指在本族语国家或地区学习的非本族语。例如，作为我国外语课程的英语、日语、俄语等，都属于外语。它与第二语言中的第一种类型的不同之处主要在于，外语学习没有广泛的语言社会环境支持。例如，我们中国人在国内学习英语，英语对于我们来说就是外语；新加坡人在他们自己国内学习英语，英语对他们而言就是第二语言。

## （三）双语和双语教育

双语指个人或社区使用两种语言的现象。双语现象有许多类型。例如，我

国少数民族同胞能使用自己的本族语和汉语，有异族血统的孩子能说父母双方的本族语等。根据使用两种语言的能力不同，双语又可分为以下三种：真双语——像说本族语那样说两种语言；半双语——对于非本族语的掌握程度不如本族语；合成双语——在一种文化背景下使用一种语言，在另一种文化背景中使用另一种语言。

双语教育有广义和狭义之分。广义的双语教育指的是，学校中使用两种语言的教育。狭义的双语教育是指用两种语言作为教学媒介语的教育系统。双语教育是相对于单语教育提出的，它的一个重要特征就是在同一教育机构中，学生同时学习两种语言，并通过两种语言学习其他知识。也就是说，双语教育不仅仅通过语言课程来实现语言教育的目标，而是还要通过学校教育中其他的科目（如数学、历史、地理等）帮助学习者达到掌握两种语言的目的。这样做的目的是向学生提供较多的语言信息输入，使其自然产生学习目的语的动机和兴趣。

#### （四）语言能力和语言运用

这两个概念是乔姆斯基在批判行为主义语言获得理论的基础上，创建转换生成语法说时提出来的。所谓语言能力，乔姆斯基认为，它是“隐秘的语言规则的集合”。通俗地说，语言能力指的是一个人掌握语言要素和语用规则的能力。语言运用则是这种语言能力的实际应用，即在一定的语言环境中对语言的具体运用。语言能力是语言运用的基础，语言运用则反映语言能力。可实际上，两者的关系并不是直接对应的，因为一个人的语言能力和语言行为并不总是相一致的。也就是说，一个人的实际语言运用并不总是其语言能力的确切反映，因为语言运用涉及很多因素，特别是一些身心因素，如当人疲劳过度、注意力不集中或过分紧张时，往往会出现“言不由衷”、“词不达意”的失误现象。因此，乔姆斯基主张将“语言能力”和“语言运用”区别开来。

## 二、语言获得理论

儿童为什么在短短的四五年内就能掌握各种抽象而复杂的语言规则？语言能力是先天遗传的，还是后天习得的？儿童语言能力的发展和一般认知能力的发展之间的关系如何？在语言发展过程中，儿童是主动的创造者，还是被动的接受者？这些问题引起了心理学和语言学家的共同关注，对这些问题不同解释形成了各种关于语言获得的理论。迄今为止，影响最大的语言获得理论有后天环境论、先天决定论和相互作用论。

### （一）后天环境论

后天环境论是以美国心理学家华生为代表的行为主义学派的理论为基础的。该理论认为，儿童的语言能力完全是后天获得的，强调环境和学习对语言获得的决定性影响。行为主义学派将语言视为一种人类行为，认为语言这种行为跟人类的其他行为一样，是通过习惯养成的；语言习惯的形成是一系列“刺

激一反应”的结果。他们试图通过研究那些外在的言语行为，建立一套完整的语言获得理论。后天环境论者对儿童语言获得的认识也不完全一致，主要有模仿说和强化说两种。

### 1. 模仿说

模仿说认为，儿童对成人语言的模仿对语言的获得具有决定性的影响。模仿说又可分为传统模仿说和选择性模仿说。

#### (1) 传统模仿说

美国心理学家阿尔波特于1924年首先提出了传统模仿说，他认为儿童学习语言是对成人语言的临摹，儿童语言只是成人语言的简单翻版。实际上，这种学说的研究者混淆了儿童语言发展的结果和过程，他们注意到随着年龄的增长，儿童的语言与成人的语言越来越相似，于是就把这种结果归因于模仿。应该承认，模仿在儿童的语言获得过程中具有重要作用。但这种理论忽视了儿童的主动性和创造性，无法解释儿童在没有模仿范型的情况下，能够产生和理解许多新句子的现象。另外，很多事实证明，若儿童被要求模仿和他已有语法水平距离较大的某种语法结构时，只是顽固地坚持自己原来的句型或用已有的句型形式改变示范句的句型，却不能成功地进行模仿。为了克服机械模仿说的缺陷，行为主义者又提出了“选择性模仿说”和“强化说”。

#### (2) 选择性模仿说

怀特赫斯特于1975年提出了“选择性模仿说”，对传统的模仿概念进行了改造。选择性模仿说认为，儿童学习语言并不是简单而机械的模仿，而是有选择性的。当儿童能理解某种语言现象时，就会对这种语言现象进行选择模仿。选择性模仿是对示范者语句中的语法结构和规则的模仿，而不是只对具体内容进行模仿。儿童将示范句的语法结构应用于新的情境以表达新的内容，或者将模仿到的结构重组成新的结构，并依照这种结构造出新的句子，这样儿童就产生了自己的话语。怀特赫斯特等人把这种语言获得模式称为“理解→模仿→产生”假说。

与传统模仿说相比，选择性模仿有两个特点：第一，选择性模仿不是在训练和强化的条件下发生的，而是在正常的情境中自然发生的；第二，示范者的刺激和模仿者的反应之间不仅在形式上，更重要的是在功能上相似。模仿者的行为和示范者的行为之间的关系，在形式上不是一一对应的，在时间上也不是即时的。这样获得的语言既有学习和模仿的基础，又有新颖性。这种选择性模仿的语言获得模式比较符合实际情况，但还不能充分说明语言获得的过程。所以，仅用模仿来解释儿童的语言获得，仍然是有偏颇的。

### 2. 强化说

强化说在20世纪40年代和50年代初非常盛行，是行为主义学派最有影响的语言获得理论，主要代表人物是美国心理学家斯金纳。强化说以刺激—反应论和模仿说为基础，认为语言的发展是一系列刺激—反应的连锁和结合，并特别强调“强化”在儿童语言获得中的作用。

斯金纳认为，语言行为和其他行为一样，是通过操作性条件反射学得的。选择性强化是语言操作性条件反射中的核心问题，对儿童语言行为的形成、巩固极其重要。儿童模仿周围人的语言，如果模仿是正确的，成人会给予物质的或精神的鼓励，从而使正确的语言行为得到强化。而错误的反应由于得不到鼓励和奖赏，就会逐渐消退。通过这种选择性强化，儿童的语言行为越来越合理，直至获得与成人一样的语言能力。斯金纳在 1974 年又提出了“强化依随”的概念，所谓强化依随是指强化刺激紧跟在语言行为之后发生，它有两个特点：第一，最初被强化的是个体偶然发生的动作，并非有目的、有意志的行为。比如婴儿咿呀学语时，父母强化某些接近正确语音的声音，没有受到强化的声音就逐渐消失了。第二，强化依随是渐进的。儿童对示范句的模仿虽不完全正确，但只要有些近似，就给予强化，然后再强化更为接近的语句。儿童就是通过这种逐步接近的强化方法，最终掌握了复杂的句子。

强化在儿童的语言发展过程中，无疑具有相当重要的作用。但如果仅用强化学说解释所有的语言获得的现象，必定是片面的。刺激—反应连锁和强化学说对语言学界和心理学界都曾发生过很大影响，但从 20 世纪 60 年代起，受到越来越多的批评。

第一，行为主义者把语言获得简单地归结为一系列刺激—反应的结果，认为如果控制刺激，就可以控制和预测反应，包括人的各种言语行为。而实际上，语言行为是相当复杂的，它既受环境的制约，又受心理因素的影响，不可能是简单的刺激与反应。

第二，成人不可能对儿童的每一个语言行为都给予强化。虽然语言单位和规则是有限的，但由这些单位和规则生成的句子是无限的。成人不可能对这无限的句子都给出强化反应。而且，研究表明，在儿童自然习得语言的过程中，成人比较关注的是儿童话语内容的真实性，而不是语法结构的正确性。

第三，强化论不能解释儿童语言获得过程中的创造性。儿童在其语言发展过程中，能够听懂无限多的句子，说出从未听到过的话语，并能从具体的语言材料中提炼出抽象的语法规则。这都是刺激—反应论解释不了的。

总之，强化只是影响儿童语言发展的一种因素，但不是唯一的决定性的因素。强化理论有其合理的成分，但它忽视了儿童自身在语言发展过程中的积极主动性。因此，不能解释语言获得的全部事实。

## （二）先天决定论

先天决定论者强调先天禀赋在语言获得中的决定性影响，忽视乃至否定后天环境和学习因素的影响。比较有影响的理论主要有先天语言能力说和自然成熟说。

### 1. 先天语言能力说

先天语言能力说主要是由乔姆斯基于 20 世纪 60 年代提出的，又被称为“转换生成说”。与后天环境决定论者的观点相反，乔姆斯基认为，儿童获得语言的

决定性因素不是经验和学习，而是先天遗传的语言能力，即普遍的语法知识。乔姆斯基的主要观点如下：

第一，人脑中有一种先天的语言获得装置（language acquisition device，简称 LAD），这是人类所特有的一种遗传机制，是任何正常儿童心理装置的一部分。这套语言获得装置包含着两样东西，即一套包括若干范畴和规则的语言普遍特征和先天的评价语言信息的能力。

第二，儿童的语言获得过程就是由普遍语法向个别语法转化的过程。这个转化是由语言获得装置（LAD）实现的，也就是为普遍的语言范畴和规则赋值的过程。儿童在接触到一些具体的语言材料时，首先根据语言的普遍特征对所接触到的某一具体语言提出假设，然后运用先天的评价能力进行验证，并解释所接触语言的具体特征，从而确定和建立具体语言的语法规则；这些语法规则作为一些具体的语言参数，赋值到与生俱来的普遍语法系统上，就像是给数学方程式中的未知数代入具体的数值一样。这样儿童就获得了一套个别语法系统，就学会了各种具体的语言（如汉语、英语、法语等）。

第三，儿童获得的是一套支配语言行为的特定的规则系统，而不是像行为主义学派所假设的那样是一个个具体的句子。儿童能够发现语言的深层结构（与语义相关联，决定句子的实质性意义），以及将深层结构转换为表层结构（与语音、表达形式相关联）的规则，因而能产生和理解无限多的新句子，表现出很大的创造性。所以，乔姆斯基认为儿童是天生的“小小语言学家”。

先天语言能力说于 20 世纪 60 年代提出后，引起了学术界热烈的争论，掀起了研究儿童语言获得的热潮。乔姆斯基的理论似乎能解释儿童为什么具有如此惊人的言语能力，出生后的短短的两三年内就初步掌握了母语。全世界的儿童不管说哪种语言，语言的发展都经历了基本一致的阶段和时间表，这种似乎是由成熟决定的发展普遍性，支持了乔姆斯基关于人类语言程序的生物预成说。但是，先天语言能力说也受到了不少批评。

第一，乔姆斯基的语言获得理论还只是个假设，是思辨的产物。人脑中是否存在如乔姆斯基所说 LAD 还是一个无法验证的假设。在当前技术条件下，它很难通过实验来证明。

第二，先天语言能力说表面上强调儿童自身在语言发展过程中的主动性和创造性，但既然人类天生就有一套现成的、可以规定本族语如何理解和产生的普遍语法规则系统，那么就无需儿童本身再做什么探索和发现了。这无异于是与行为主义相对立的另一极端否定儿童本身的主动性和创造性。

第三，对后天语言环境作用估计不够。乔姆斯基认为，后天的语言环境只是起到触发 LAD 的作用，把语言环境的作用降到了最低限度。但许多研究表明，语言环境对儿童语言的发展具有极为重要的作用。

## 2. 自然成熟说

自然成熟说是由美国哈佛医学院心理学家勒纳伯格（E. H. Lenneberg）于 20 世纪 60 年代提出的。自然成熟说以生物学和神经生理学为理论基础，特别



强调语言发展的生物基础，认为生物的遗传素质是获得语言的决定性因素。人类大脑具有其他动物所没有的专管语言的区域，所以语言为人类所独有。当大脑功能的成熟达到一定的准备状态时，只要有适当的外在条件的刺激，潜在的语言结构就可转变成现实的语言结构，从而使语言能力得以展现。不同民族儿童的生理发展是相似的，所以其语言的发展过程也是相似的。

勒纳伯格认为，语言既然是大脑成熟的产物，语言的获得必然有个关键期，约从2岁左右开始到青春期（十一二岁）为止。他还指出，在个体生理发育的最初阶段，语言能力受大脑右半球的支配。以后，逐渐从右半球转移到左半球，即大脑的侧化。大脑侧化一般发生在关键期内，在大脑侧化之前，如果大脑左半球受损，则语言能力将继续留在右半球而不受影响；如果在侧化完成之后，大脑左半球受损，将会造成严重的语言障碍，甚至终生丧失语言能力。

自然成熟说的某些观点，如语言获得有关键期，得到一些相关学科研究的证实，有一定的科学性。但是它否定环境和语言交往在语言发展中的重要作用，只是揭示了语言发展的生物学基础，而仅靠此来解释儿童的语言发展，显然是不够的。

### （三）环境与主体相互作用论

相互作用论认为，影响儿童语言获得的既有环境因素，也有遗传因素，如果主张语言发展仅仅是由环境或仅仅是由遗传决定的，都是较为片面、极端的。而这一理论主张，正是由于先天能力和环境的相互作用才能使儿童获得惊人的语言成就。个体要获得语言，一个良好的语言环境是必不可少的，而儿童并不是消极被动地接受语言信息的影响，生物进化使人类天生就具有其他物种不能比拟的语言能力。而儿童自身的主动性也是不可忽视的，他们积极参与与周围人的交往活动，在与他人的交往中逐渐发现语言的功能和规律。相互作用论主要有认知相互作用论和社会相互作用论两种。

#### 1. 认知相互作用论

认知相互作用论是以皮亚杰的认知说为理论基础的，认为儿童的语言发展是主客体相互作用的结果。主要观点如下：

第一，语言是儿童许多符号功能中的一种。所谓符号功能是指儿童应用一种象征或符号来表现某种事物的能力。语言同延迟模仿、象征性游戏、心理表象等符号功能一样，出现在感知运动阶段的末尾，即大约在一岁半到两岁之间。

第二，认知结构是语言发展的基础，语言结构随着认知结构的发展而发展。皮亚杰认为，语言发展只是认知发展的一个方面，认知发展先于语言发展，语言的发展以最初的认知发展为前提，认知发展的顺序和普遍性决定了语言发展的顺序和普遍性。

第三，儿童的语言能力既不是先天具有的，也不是环境强加的，而是来源于主客体之间的相互作用。皮亚杰认为，主体作用于客体的活动、动作是一切知识的源泉。儿童的认知结构和认知能力的发展是主体因素与环境因素相互作

用的结果，是通过同化和顺应不断地从一个阶段发展到一个新阶段的过程。语言能力是认知能力的一个方面，因此，它是儿童本身的认知机能与现实的语言环境和非语言环境相互作用的结果。

皮亚杰学派从主客体之间的相互作用来说明儿童认知和语言的发展，反对语言获得的预成说、先验论，同时不排除遗传机制、社会环境及儿童自身活动的作用，有其合理性。但他们过分强调认知发展是语言发展的基础时，必然要遇到认知发展和语言发展的关系是否是直接和单向的难题。

## 2. 社会相互作用论

20世纪70年代后，国外一些心理学家特别重视儿童和成人的交往在儿童语言发展中的作用，提出了社会相互作用论。其主要代表人物是美国心理学家布鲁纳。

社会相互作用论既承认儿童具有先天的语言学习能力，也不否认认知因素对儿童语言的影响，并且还批判地继承了行为主义的一些合理的思想。该理论强调儿童和成人的语言交流是语言获得的决定性因素。前苏联心理学家鲁利亚曾观察过一对智力有缺陷、语言发展迟缓的同卵双生子，两人至5岁时80%的语言还是无组织的叫喊。后来他们被送到不同的幼儿园，其中一个接受了专门的语言训练，结果其不易被理解的语言下降至44%；而未受训的儿童仍然有60%的语言不能被理解。这个案例表明社会交往环境对语言发展至关重要。另有研究发现，一对聋哑夫妇的孩子，各方面都很正常，但父母因身体不好，不能让他到户外活动，希望他能通过电视学习语言。但是，因为只能单向地听，缺乏真正的语言交流实践和信息反馈，最终他也没有学会说话，而只能使用从父母那里学来的手势语。

社会相互作用论把儿童及其语言环境看作是一个动态的系统。在这个系统中，儿童不是被动的接受者，而是主动的参与者。研究发现，不同年龄的儿童若能从和成人的交往经验中，获得适合他们水平的语言材料，就能促进他们的语言发展；而成人和儿童进行交流的语言，也部分地取决于儿童本身，因为儿童的反馈决定了成人对他们说话的复杂程度。

社会相互作用论认为，语言的获得是在先天能力的基础上，通过后天儿童与环境的相互作用，尤其是与成人的语言交流发展而来的。这种解释较为辩证，具有很大的合理性。然而，该理论对很多问题还缺乏令人信服的解释，如儿童通过社会交往掌握语言的过程具有什么特点，掌握语言的机制是什么，语言输入在儿童语言获得过程中究竟起什么作用等问题。

综上所述，关于儿童语言获得的各派理论均有一定的合理性，但又都有各自的局限性和片面性。从现有的研究水平看，所有的理论都还不能对儿童语言获得过程及其机制进行完满的解释，结论性的意见尚未形成，争论仍将继续，有待于跨学科的进一步研究。

### 三、语言发展关键期

#### （一）语言发展关键期的概念

关键期是一个跨学科的概念，从心理学的角度讲，关键期是指最容易获得某种知识技能或行为动作的特定年龄时期。在这个期间为儿童提供适宜的刺激，可以获得事半功倍的效果。

1967年美国心理学家 Lenneberg 提出了著名的语言学习的关键期假说，他认为在语言获得过程中存在着关键期，即从2岁到青春期之前。在这一时期，大脑中的语言功能尚未侧化移至左半球，整个大脑参与语言学习，因此可以轻松自然地吸收新的语言信息；过了这一时期，语言学习的效率将大大降低。关键期假说提出以后，引起了巨大反响，心理学家和语言学家进行了大量的相关研究。

大量的研究报告证明语言获得确实存在着一定关键期，但是对关键期的时间问题还没有达成共识。Lenneberg 认为语言发展关键期是从2岁到12岁；Krashen 认为，5岁是语言潜能发展的高峰期；Bates 则认为关键期在5岁之前。我国学者赵寄石等人认为学前期是语言发展的关键期。综合各种意见，可以认为，语言发展的关键期是指从出生到青春期前的这段时间，其中1.5~4岁是获得母语口语的关键期。

#### （二）语言发展关键期的证据

语言发展关键期的证据主要来自三个方面的研究，即对脑损伤病人的研究，对语言剥夺条件下成长的儿童的研究，以及对不同年龄的第二语言学习者的研究。

##### 1. 对脑损伤病人的研究

很多研究证明，大脑左半球语言中枢损伤造成的影响在很大程度上取决于损伤发生时的年龄。Lenneberg 研究了成年失语者与儿童失语者语言的恢复情况，结果发现，无论在语言恢复的程度还是在语言恢复的速度上，儿童失语者都要优于成年失语者，而且更有可能完全恢复。

K. Stromswold 的研究发现，儿童失语症更容易康复与两个脑区可以实现语言功能的重构有关：第一脑区是与受损伤的左半球语言功能区邻近的脑区；第二脑区是与左半球受损脑区相对应的右半球未受损脑区（即右半球上解剖结构相同的脑区）。如果左半球语言功能区的损伤面积很大，以至于其周围几乎没有未受损伤的脑区时，那么右半球的对应区域就会承担起语言功能重构的全部功能。一般来说，发生损伤时的年龄愈小，重构的效果（即失语症的康复情况）愈理想。

##### 2. 对语言剥夺条件下成长的儿童的研究

支持语言发展关键期的最直接证据，是来自于对语言剥夺条件下成长的儿童的研究。这些儿童的大脑并没有损伤，但由于在语言发展的早期，被剥夺了

语言环境，以至于给其语言发展造成了不可逆转的损伤。众所周知的印度“狼孩”卡玛拉的案例就是很好的证明。她在7岁时回到人类社会，虽然经过长达数年的专业护理和语言训练，但到17岁时才学会十几个单词，仍然不会说完整的句子。

另外一个典型的案例是，20世纪70年代初引起人们广泛关注的美国女孩吉妮 Genie。吉妮在出生18个月后，被暴虐的父亲囚禁在小屋中达12年之久，这期间，除了偶尔的斥责声之外，Genie 几乎没接触过人类的语言。最后在13岁被人发现时，她根本无法说话。后来心理语言学家对她进行了长达7年之久的认真细致的语言训练，但她取得的进步还是非常有限的，在句法掌握方面仍然存在着严重的困难，其语言水平只相当于21个月的婴儿。

### 3. 对不同年龄的第二语言学习者的研究

为了检验第二语言的学习过程中是否也存在关键期，1989年 Johnson 和 Newport 研究了母语为朝鲜语和汉语的被试，在英语环境下对英语语法的掌握情况。这些被试都是在进入美国后才开始学习英语的，但到美国的年龄不同，最早的3岁，最晚的39岁。所有被试都已在美国生活了9年以上。结果发现，到达美国时的年龄越早，语法掌握的程度越好，其中7岁之前到美国的被试都能达到如同本土美国人一样的水平；8岁后到美国的被试的测验成绩则较差。总的来看，学习英语的起始年龄越晚，学习者对英语语法的掌握程度越差。这项研究表明，英语语法的学习存在着一定的关键期。但这并不意味着，过了关键期，完全不能进行第二语言的学习，而是学习的效果不如关键期内的学习效果理想。

J. Asher 和 R. Garcia(1969)在美国调查了不同年龄的古巴移民的英语发音情况,结果发现,6岁以前到美国的移民,其发音与土生土长的美国人接近者达71%,而13岁以后到美国的移民,发音相近率只占17%。Oyama(1978)的调查表明,11岁之前到达美国的意大利移民,其英语口语的理解能力比16岁之后到达美国的移民更接近于美国人。1990年 Long 通过实验发现,许多6岁以后开始学习外语的被试者,难以获得纯正的语音;15岁以后开始学习外语的,其词法和句法均无法达到与本族语学生一样的水平。以上研究结果同样支持了关键期假说。

### (三) 语言发展关键期的研究成果对教育的启示

语言发展是一个非常复杂的过程,不仅受社会、文化等因素的影响,还受个体生理、心理等因素的影响。在生理因素中,年龄无疑是影响语言学习的重要因素。语言发展关键期的研究成果对学前儿童的语言教育具有重要的启示。

首先,应该及时为儿童的母语发展提供适宜的指导和帮助。在儿童语言发展的关键期内,教育工作者及父母应该为儿童提供丰富的语言环境,让儿童在不知不觉中自然地获得语言,并注意为儿童提供各种机会,以充分发展儿童的语言运用能力。

其次，应该积极为儿童创造良好的外语学习环境。在国家需要大批高质量外语人才的今天。在有条件的地区，应让儿童尽早地进行外语学习，以充分利用语言获得的关键期，从而使儿童轻松高效地掌握地道的外语。研究表明，儿童在关键期内最容易掌握外语的纯正语音。所以，要重点强调儿童外语语音、语调的学习，重点培养儿童的听说能力。

最后，应该注意的是，既要重视关键期的积极作用，又不可过分夸大其效果，以免适得其反。例如，目前有一种很普遍的现象就是，学前儿童除了上幼儿园之外，还要上各种各样的学习班和特长班。可以说，现在的孩子从一出生起，就背上了沉重的包袱。这种过度教育非但不会取得成人所希望的教育效果；相反，会严重损害孩子的身心健康。同样地，开展外语教学，也要考虑师资力量、教学设备和教学目的。要从实际出发，而不可盲目投资，不能以牺牲儿童其他方面的发展为代价。

## 第二节 0~3岁儿童的语言发展与教育

儿童的语言发展是一个连续的、有规律的，从量变到质变的过程，并表现出一定的顺序性，但依据其顺序性能否划分阶段以及如何划分阶段有不同的看法。一般来说，0~1岁是言语发生的准备阶段，又称为前语言阶段；儿童能够说出第一批真正能够被理解的词的时间在1岁左右，1~2岁是婴儿开始进入正式的学说话阶段，是言语的发生阶段；2~3岁是初步掌握口语阶段，这一阶段将持续到入学前。这三个阶段儿童语言的发展既有质的差异又相互联系且时有交叉。对不同的个体来说，每个阶段发展的早晚既有普遍性又有差异性。

### 一、0~1岁儿童的语言发展与教育

#### （一）0~1岁儿童的语言发展

0~1岁是儿童语言习得的重要时期，在这个阶段，儿童语言习得最重要的成就之一就是大量发声练习掌握语音系统。语音是指语言的声音，语音和意义紧密结合。语音分辨能力的强弱、发音正确与否，直接影响言语的可理解性。根据婴儿发音的多少和复杂程度以及与母语接近的程度可以把发音的准备过程分为三个阶段。

##### 1. 简单音节阶段（0~3个月）

###### （1）听觉敏锐，表现出一定的语音偏好

婴儿很早就表现出对人类语音的敏感和兴趣，有许多研究指出，出生3天的婴儿就能辨别不同的声音，能区分出人的语音和其他声音，并做出不同的反应。出生12天的婴儿能以目光凝视或转移、停止吸吮或继续吸吮、停止蹬腿或继续蹬腿等身体行为，对说话声音和敲击物体的声音的刺激做出不同反应。研究表明，婴儿很早就表现出一定的语音偏好：与其他声音相比，婴儿更偏好语

音；与其他人的声音相比，婴儿更喜欢母亲的声音；与其他言语形式相比，婴儿更偏好“妈妈语”。

那么，年幼的婴儿是怎么学会识别某种特殊的声音和语言模式的呢？这种敏锐的听辨能力是何时发生的呢？为什么会表现出这样的偏爱呢？研究表明，七八个月时的胎儿已有了初步的听觉反应和记忆能力。德卡斯伯和斯潘斯让孕妇在孕期的最后6周，每天大声朗读同一篇儿童故事。婴儿出生后，给婴儿听母亲在孕期时读过的故事和母亲在婴儿出生后读的故事的录音。结果发现婴儿明显地表现出对在母体里听到的故事的偏爱。甚至当诵读故事的人是陌生人时也是如此。这项研究揭示了婴儿对熟悉的言语刺激的偏好甚于不熟悉的言语刺激，这表明胎儿已经具有语音辨别和语音记忆能力。

#### (2) 能发出一些简单的音节，多为单音节

新生儿出生后第一个行为表现就是哭，最初的哭是婴儿开始独立呼吸的标志，是对环境的反射活动。这时的哭叫声是未分化的，即不同原因引起的哭叫反射活动没有大的差别。一个月以后出现了分化的哭叫声，婴儿可以用不同的哭叫声表示不同的感受和需求。例如，婴儿饥渴时的哭叫声响亮，短促有规律；要求爱抚时的哭声小且哭哭停停。哭声对于婴儿言语的发生和发展是不可少的，因为婴儿在哭的过程中锻炼了自己的发音器官。同时，婴儿开始发出一些非哭叫的声音，而且这种声音逐渐增多。在这一阶段，婴儿所发的音基本是韵母，特别是 a、ai、ei、e、i、ou 这些音，声母还很少出现。发这些音不需要复杂的唇舌运动，大多是一张嘴气流从口腔中出来的，只是随着嘴巴张得大小的变化而形成不同的音。这与婴儿的发音器官不完善有关，这个阶段的发音是一种本能行为，天生聋哑的婴儿也能发出这些音。

#### 2. 连续音节阶段（4~8个月）

##### (1) 经常发出连续的音节

在这个阶段，婴儿变得活跃起来，发音明显增多。当他吃饱、睡醒，感到舒适时，常常自动发音。发出的声音中，不仅韵母增多，还出现了声母，并逐渐增多，如 b、d、g、p、n、f 等，韵母也增加了 ong、eng 等。而且经常发出连续的音节，如 hei、heng、bu、ge，其中，有些音节与词音很相似，如 ma—ma（妈妈），ba—ba（爸爸），ge—ge（哥哥）等，父母常常以为是孩子在呼喊他们，感到非常高兴。但对于婴儿来说，这些音还不具有符号意义，他只是在自发的发音，是为了取乐在玩发音游戏。但如果成人利用这些音与具体事物相联系，就可以形成条件反射，使音具有意义。比如，每当婴儿偶尔发出 ma—ma 这个音时，妈妈就高兴地答应，并亲亲抱抱他，渐渐地儿童就会懂得可以用 ma—ma 这个音称呼母亲。

##### (2) 辨调能力明显增强

研究发现，这个时期的婴儿对区别语义的字词声调并不敏感，但对他人说话时表现情感态度的语调十分注意。从四五个月起，婴儿的辨调能力迅速发展。4个月的婴儿能够辨别愉快和冷淡的语调，6个月时，能够同时感知愉快、冷淡