

正常語言的認知與學習

Dr. Kathee M. Christensen主講

詹偉佳 譯

當教師的都很有興趣去了解小孩如何從事學習活動。皮亞傑（Piaget 1959）告訴我們幼兒必須以對自己有意義的形式來建立他自己的知識和理解新的經驗，儘管某些經驗對成人來說可能具有完全不同的意義。一個適當的例子是，當幼兒觀察到暴風雨結束時說：「看哪，媽咪，雲都被擠乾了」。對兒童來說，這是完全合乎邏輯的想法，對大人卻不然。聰明的大人當然不會就此開始發表關於氣候變化科學原理的論說，反而會注意到幼兒的創造力並欣賞他對於理解複雜現象的嘗試。我們知道，只是告訴小孩一項事實，並不確保他對這件事的了解和記憶，況且，拿一本字典給小孩，也並不保證他就能學會某件語文。幼兒如何學得溝通的能力，是很吸引人的主題，直到最近才在教育研究上受到重視。

自1973年，哈佛語言學家羅傑布朗（Roger Brown）出版「第一種語言」（A First Language）之後，有關正常小孩語文學習的文獻顯著增加。在這篇初期的作品中，布朗對三個小孩由出生到三歲的語言能力學習做了徹底與縱向的研究。他詳細的描寫幼兒最先說出的14個詞素的前語言學行為。實際上，他提出兒童文法和成人文法不同的論說，因而改變了語言學習程序和語言教學的方向，使教師們了解，正常幼兒語言學習必先經過兒童文法的階段，然後才會說出合於成人文法的語言。鄭氏（Cheng, 1986）的一篇文章支持布朗的研究，在那篇關於他自己小孩學習國語的縱向研究中，他認為在幼兒初學中國語當中，很明顯地看出所謂的兒童文法。這些兒童文法的結構和標準國語的文法結構不同，但却和英語系國家幼兒所說的英語文法結構相似。到底這篇文章是針對個別差異的小孩所做的觀察報告，抑或由此觀察而組成一個描寫國語的兒童文法基礎，結論尚待進一步研究，然而更多這方面的研究對學生的語言學習總是有益的。

近來關於學習第二語言的研究結果亦支持布朗及其他人對於幼兒學習語言的研究理論。一個人在學習第二種語言時所遭遇到的問題和幼兒開始學習母語時相類似，卻並不完全相同。學習第二種語言的人，在開始學習說、寫之前，必須先有充分的時間來聽這種語言。大部份的研究都將語言認知和語言學習加以區分。語言認知是我們大多數人在三歲或三歲半左右時在家中學會母語的自然過程，這種過程大多是不自覺的；而語言學習則屬於自覺的和日後在學校受教育而了解文法和語言學的意義之學習過程。語言認知通常是有趣的；學習則不然。對日後有效地運用語言的幼兒來說，語言認知和學習同樣重要。一個人若花了足夠時間去聽一種語言，就會由直覺知道說這種語言的規則。當他開始說這語言時，規則就被應用上了，說話的人自己監聽並檢查其說出的話。學習第二種語言的成人在說話之後，會自我糾正某個發音的錯誤或文法上的錯誤；小孩亦然，但必須是在許多不同場合，如家中、學校、遊樂場、講故事時間、和其他日常活動場所中，頻聽這種語言而累積相當經驗之後。為了達到這種監聽功能，一個初學母語的幼兒和一個學習第二語言的成人或小孩，將需要許多時間來聽這種新的語言，以發展其對新語言的直覺。（Krashen, 1981）

當一位語言初學者聽到一種新的語言發音和結構時，即可應用輸入方法。這種輸入包含四項要點：

1. 可理解的輸入對語言認知是相當重要的。
2. 認知，而非學習，能增進說話的流利，並且是逐漸顯現，而非直接學習得來的。

3. 藉著前後關係和適當輸入的幫助，以及一個鼓勵成功並以自然方式，比如反射作用，來糾正普通錯誤的環境，我們得以多了解一些超過現階段所了解的語言能力。

4. 當教師或父母和學習者談話時，後者了解其訊息，因而自動輸入「1 + 1」定則的內容。

有些小孩與成人勇於冒險，不因為可能說錯而畏懼；有些人卻十分害怕張開嘴說話，深怕說出一些不完全合乎文法的話。教師的責任是要在教室裡提昇一種安全感，使得學生在面對口語回答的挑戰時不會緊張，冷靜地、安逸自在地進行更高深的語言溝通。還要注意的是，和孩子討論的主題必須是和他們日常生活有關的。每天的例行工作和對話題材是豐富的基礎，能提供有意義的交流及語言溝通技巧的發展。不論一位老師在對孩子選擇與陳述語言學示範時是多麼富有創造力，除非孩子能將新的資訊和既有的語言知識串連起來，否則有效的成果將不易達成。也許會有一些短暫的生字記憶，但這只是表面的，小孩在未來的語言溝通上無法做彈性應用。（Fey 1988）

從以上的討論，可清楚地區分語言認知和語言學習。其前提是除非對一種語言有相當自在的感覺，否則無法對該語言深入學習。在幼兒或成人學習者的初期語言認知上，語言學或語言與文化活動的分析研究對他們而言，沒有任何意義。父母和老師應將重點放在提供小孩一個豐富的語言學環境，使其能自然地練習語言溝通技巧，進而建立其對學習語言的信心和成就感。

自然接近（Krashen & Terrell 1983）是一種普遍的第二語言認知學習方法，這也是教師在教室中應用於母語認知的發展策略。自然接近的目標是語言溝通技巧的發展，也是小學教育的一項目標，其重點在真實生活事件的溝通，而非成人文法模式的溝通。既然真實情況的溝通能導致更多可理解的教室內、外輸入，而開始的重點是在溝通技巧，則最終的目標就是學生能說出比較合乎正確文法的語言。這種方法的基本前提是理解先於表達。因此，學生先接受可理解的輸入，而不須要開口說語句，除非他覺得已準備好可以開口了。在認知過程進行時，說和寫的能力逐漸顯示起來，起初，說得不完整且帶有許多錯誤，是很自然的，而一位敏感的指導者會採用軟調、友善和會談的形式，以正確的語法重覆學生的片語，大部分的課堂時間將花費在認知輸入的活動中。這並不是說因此而忽略了自覺性的學習活動，雖然這種活動對語言監聽功能的發展是有必要的。教師的一個重要責任是在語言的認知與學習活動兩者間取得最佳的平衡。這種平衡是依班級教學目標、學生年齡、理解文法能力而變化的。所有教室活動的價值是以活動中包含多少可理解輸入的分量及程度來衡量。學生在教室內應覺得輕鬆並且明白當他們對語言形態有不明確之處，可自由發問並得到確定的答案。繆瑪（Muma 1978）認為學校的語言教育是調和資訊與環境的一段歲月。語言應用的知識逐漸增加，而這種知識愈來愈影響語言形式。小時候，幼兒經由單字和基本語言形式學到許多知識，成長後，他們開始學習如何以實際又有利的方式來使用語言。

對正常小孩的語言認知中有關詢問或發問功能的研究指出問、答的表達或成人表示謝意的話語之使用頻率對孩子某些語言發展進度有很大的影響。（New Port 1977）一個小孩若能參與大人間有意義的談話並學習以自然的語法提出問題與回答，其語言發展將勝於一個在貧乏語言環境成長的小孩。在實習訓練課程中，我曾要求實習教師錄下和學生在一起連續 50 分鐘的一段對話，然後分析教師和學生各說了多少分鐘的話，我經常發現教師說話的時間遠超過學生的說話時間。這結果常使這些未來教師們覺得驚訝，他們以為已經給小孩夠多的時間來發問與回答問題。新進教師的一項嘗試是想替孩子們填滿所有沉默的時刻；有些小孩比其他小孩需要更多時間來明確地陳述一個問題或回答一個問題，而等待小孩開口，對教師來說，顯然覺得為難。重要的是去觀察一個小孩的自然溝通方式，以便了解其如何將思想過程以口語或非口語來加以組織。教師和學生均需發揮參與者、觀察者和學習者的角色功能。（Ginsberg & Oppen, 1988）

語言溝通不只是單字的使用，教師的成功可能不只是取決於他們對小孩說話的方式，而是在於他

們傾聽小孩說話的方式及觀察小孩的非語言行爲。某些調查估計一般的二人對話含有 65%~90% 的非語言內容。小孩和我們溝通的方式包括他們的身體移動、姿勢、手勢、動作、臉部表情、眼神接觸和外表等等，相對的，我們也以同樣的方式與其溝通。通常，我們對小孩說話的方式比內容更爲重要。關於教室中非語言溝通的複雜性，我們了解的並不多，而這是值得研究的領域。這種研究能使教師了解非語言溝通交互作用的潛在意義而開始注意孩子如何利用非語言策略來溝通許多事情。愛德華霍爾 (Edward T. Hall)，一位研究非語言溝通的倡導者說：「我們必須學習了解無言的溝通，就如同說和寫的溝通一樣自在」。(P 6) 無言的溝通也許比口語的溝通更有效。

口語溝通的模式

VERBAL COMMUNICATION MODEL

