

学习不良儿童言语交际策略的理解与运用

俞国良 闫 嵘

(中国人民大学心理研究所,北京,100872)

(中国科学院研究生院 中国科学院心理研究所国家心理健康重点实验室,北京,100101)

摘 要: 言语交际策略是个体根据特定社会习俗,通过语言表达和理解意图,从而实现交际目标并获得良好社交效果的一种能力。它是言语、社交习俗和元认知三种知识成分的有机结合。以往研究表明,与一般儿童相比,学习不良儿童在言语交际策略的理解与运用上均存在一定程度的缺陷。言语交际策略研究,将为进一步探索学习不良儿童社会技能缺失的原因,以及社会认知发展的内部规律提供新的视角,因而具有理论价值与实践意义。

关键词: 学习不良儿童,言语交际策略,理论价值,实践意义

中图分类号: B842 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000 - 5560 (2006) 01 - 0043 - 06

语言是人类社会交往的主要工具和实现社会化的基本条件。随着社会发展和生产力水平的提高,人类的言语交际活动也日趋复杂。当个体表达某个既定意图时,有时言辞犀利、直言不讳,有时却含蓄委婉、风趣幽默。显然,在交往中表达同一意图的言语形式并不唯一,为了实现交际目标并获得良好的社交效果,个体对言语形式的选择往往带有明显的策略性。究竟是何种原因导致了这种现象的产生?个体根据哪些规则对不同的言语形式进行选择?这些规则的掌握又会在学习不良儿童社会交往的行为和效果产生什么影响?围绕着对上述问题的探索,言语交际策略自 20 世纪 50 年代后逐渐成为心理语言学、发展心理学和社会心理学等不同学科普遍关注的研究课题。

一、言语交际策略的概念

心理学对策略的研究始于对目标指向行为的考察,认知心理学家通常将策略看作是目标指向的旨在解决问题的心理操作^[1]。然而,由于各自研究兴趣和角度不同,不同学者对言语交际策略的理解并不一致。以约翰·甘柏兹为代表的社会语用学派认为,言语交际策略就是人际交往中对交际场合、谈话内容、言语形式等社交知识的积极使用^[2];布朗、莱文森、里奇等学者进一步从策略产生的动机出发,提出了面子和礼貌理论。该理论将表达请求意图时所采用的礼貌策略,视为是基于面子权衡的具有不同表层结构的连续体,即从负面面子威胁程度最高的策略(命令)到无面子威胁策略(暗示)^[3]。Bialystok、Ellis 等语际语用学家主张

收稿日期: 2005 - 10

基金项目: 国家自然科学基金项目(30570614)和教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目(03JZD0034)资助。

作者简介: 俞国良(1963—),男,浙江杭州人,中国人民大学心理研究所教授,博士生导师。

从跨文化交际出发，将言语交际策略视为个体在完成交际任务的过程中，为弥补言语知识的不足和避免交际中断，对意义共同协商后使用的语篇管理工具和交谈持续手段^[4,5]。

与语用研究取向重视领域特殊性知识相对应，以皮亚杰、塞尔曼为代表的社会认知理论家秉承领域一般性知识观，认为儿童言语交际策略的发展受到其社会认知结构的制约，言语交际策略本质上是个体社会认知结构在外部言语行为上的综合体现。为此，塞尔曼于20世纪80年代末提出了人际协商模型。该模型考察了儿童和青少年在特定社会冲突情境中，解决与重要他人冲突时使用的言语协商策略，并将个体的协商策略由低到高划分为5种水平，每一种发展水平以相应的他人观点采择的发展水平为认知基础^[6]。Denton等采用类似的方法从情感观点采择角度，考察了安慰情境下儿童言语交际策略的发展水平，得出了大致相同的研究结论^[7]。

元认知作为个体对自己认知状态和认知过程的意识和调节，为言语交际策略的研究提供了新的视角。Levelt认为^[8]，言语的学习和使用也同样包括两类知识的运用：描述性知识和程序性知识。前者指学习者内化了的言语规则；后者指学习者为了有效习得和使用言语而获得的策略性知识，其本质就是元认知知识。因此，与语用理论侧重描述性知识不同，在元认知理论框架下，策略被理解为个体有效使用言语而获得的程序性知识。

基于上述分析，我们认为，应当将以往对言语交际策略的不同认识整合起来，从三类成分和两个基本环节上把握言语交际策略的内涵。

首先，从策略的构成成分看，言语交际策略是言语知识、社交习俗知识和元认知知识三种成分的有机结合。在言语交际过程中，任何一种意图均可以通过不同的言语形式来表达，表现为言语从深层结构到表层结构的连续体。因此，言语知识水平的高低将会影响策略生成的数量和意图表达的工具性效果。社交习俗知识包括观点采择在内的交际礼仪、准则或契约。它在特定社会文化背景下约定俗成，并获得了社会的普遍认可和提倡，因而受特定社会价值观念的影响，具有鲜明的文化特征。个体的策略行为均以追求这些契约所预期的效果为目标动机。策略的元认知知识涉及对策略实施过程的计划、调节和监控，表现为个体能够随时根据对交际过程的监控，不断调节策略水平，从而获得符合特定文化习俗的社交效果。

其次，从策略的获得与建构过程看，言语交际策略包括理解和运用两个基本环节。理解是从听话人角度体现了个体策略认知的内部心理过程，运用则是从说话人角度出发，是个体内部心理过程在外部言语行为上的表现。为了获得理想的交际效果，个体会对情境中所包含的线索进行编码和表征，并对整个交际过程进行计划和监控，最终根据已有的知识，对生成的言语表达形式做出判断和评估，从而选择适当的策略并通过言语行为实现预期目标。言语交际策略的发展，正是个体在这种听说交替的人际交往过程中主动探索、不断适应和建构的过程。一方面个体根据原有的策略知识向对方表达意图，并对来自对方的话语意图进行推理；另一方面则在这一动态言语交际过程中不断加深理解，丰富和完善原有的策略图式，并应用于自我言语的表达，从而在原有基础上不断提高社会交往的能力和效果。

一言以蔽之，言语交际策略就是个体在社会交往过程中逐步获得的，用以指导在特定情境下根据特定的社会习俗，通过语言表达和理解意图，从而实现交际目标并获得良好社交效果的一种能力。

二、学习不良儿童言语交际策略的发展

由于学习不良儿童在言语、元认知和社会技能等方面存在明显的滞后，因而对学习不良

儿童言语交际策略发展的研究引起了学术界的广泛关注。根据以往取得的研究成果,可以将该领域的研究分为两个主要部分:一是采用虚拟情境结合访谈法,对学习不良儿童在特定社交情境下的言语交际策略理解水平进行考察;二是采用自然观察并结合角色扮演法,对学习不良儿童言语交际策略的运用能力进行综合分析。

2.1 学习不良儿童对言语交际策略的理解

个体在言语交际过程中,为了维护双方的尊严、脸面,并获得礼貌的交际效果,往往通过间接言语体现出对策略的使用。因此,特定情境下对间接言语意图的推理能力,能够反映出个体的策略知识和理解水平。Leinonen 等考察了 17 名言语学习不良儿童和 41 名一般儿童对间接言语意图的推理能力,研究者要求被试根据故事中的语境,对包含不同等级间接言语意图的问题进行回答。结果表明,学习不良儿童在低间接等级、高语境关联程度的话语意图判断任务上与一般儿童不存在显著差异,但对高间接等级、低语境关联程度话语意图的理解水平却显著低于一般儿童^[9]。尽管对间接言语意图的推理,能够在一定程度上反映儿童策略的理解水平,但研究仅仅是停留在意图加工层面,即是对策略产生的工具性效果的知觉,还未涉及到对策略动机和人际效果的理解、评价。

由于请求言语占儿童日常言语总数的 50%^[10],在同伴加入、冲突协商、人际关系维持等社会交往中,请求策略水平的高低将直接影响儿童人际交往的效果,因此,对学习不良儿童请求策略人际效果的知觉成为该领域的研究重点。Koch 根据布朗和莱文森的请求礼貌模型,比较了 40 名 8 至 12 岁学习不良男生和 40 名同年龄段一般儿童依不同交际对象对不同请求策略礼貌效果的知觉能力^[11]。研究者首先通过图片结合故事设置一个虚拟的冲突情境:一个被打碎的窗户和一张放着球的桌子,被试被认定用球打碎了玻璃,并想通过请求策略要回自己的球。在四张虚拟情境图片中,球分别被放在四个具有不同社会影响力人物的附近(校长、教师、同龄伙伴和年龄较小的儿童)。然后,分别根据不同图片,呈现给被试 13 种具有不同礼貌效果的请求策略句。对于呈现的每一个请求策略句,均要求被试根据表达意图时的自我感受,将代表自己的虚拟人物卡片插入情境图片中。研究者采用虚拟自我人物和情境人物之间的空间距离为指标,反映儿童在特定人际条件下对不同请求策略礼貌效果的知觉能力。结果表明,学习不良儿童对策略礼貌效果差异的知觉能力显著低于一般儿童;交际对象的年龄、社会影响力对儿童策略礼貌效果的知觉具有显著影响。Ekstein 采用与 Koch 类似的方法比较了 38 名阅读困难儿童和 38 名一般儿童对不同请求策略礼貌效果的知觉能力^[12]。与以往研究不同,该实验以非冲突情境取代了冲突情境,以不同社会距离交际对象(如好友、一般朋友、同学、敌人)取代了社会影响力、年龄等人际变量,研究结果验证了 Koch 的结论。

然而,以人际空间距离作为考察言语交际策略理解水平的指标,会存在一定的间接性和误差,特别是无法从个体内部心理过程反映儿童对言语交际策略人际效果的因果解释。其次,尽管礼貌作为一种社会习俗,具有一定的文化制约性,但对于言语礼貌评定的标准,往往带有很大的情境性和随意性,因而有时很难在礼貌水平之间做出客观的区分和判断。因此,让被试对大量礼貌策略的礼貌等级进行知觉比较,无法避免主观性的影响,同时也导致了大量交互作用的产生,最终影响了结果的说服力。最后,上述研究均是对单一性别的考察,忽视了性别差异问题,而且也没有同时对策略的工具性效果进行评定。

2.2 学习不良儿童对言语交际策略的运用

在对言语交际策略理解水平进行考察的同时,也有研究者考察了学习不良儿童对策略的运用能力。Bryan 等采用自然观察并结合话语分析方法,比较了学习不良和一般儿童在自然

情境下言语行为的差异。研究发现,学习不良儿童比一般儿童表达了更多的攻击性言语^[13]。Moore 和 Simpson 的研究记录了两个月内小学 1 - 4 年级学习不良儿童、行为障碍儿童和一般儿童在课堂自然状态下的言语行为,结果发现学习不良、行为障碍儿童均比一般儿童产生了更多的负面言语,如抱怨、威胁、拒绝、攻击等^[14]。Lauer 等对小学 3 - 6 年级学习不良男生的言语行为与课堂行为的观察研究表明,言语行为与课堂违规行为具有显著相关^[15]。综合这些结果,说明学习不良儿童言语行为与一般儿童存在显著差异,而这种差异与其对学校 and 课堂环境的适应能力,以及反社会行为存在一定程度的相关。

尽管自然观察具有较高的生态学效度,却无法根据研究需要对交际意图、交际对象等相关变量进行有效控制,导致对言语交际策略的研究缺乏针对性。对此,一些研究者通过虚拟现实情境,对学习不良儿童言语交际策略的运用进行了考察。Bryan、Donahue 等^[16]对小学 2 到 4 年级学习不良儿童的提问策略进行了测查。研究者分别让 20 名学习不良儿童和 20 名一般儿童扮演电视访谈节目主持人,另外让 20 名一般儿童扮演观众,要求被试就特定话题提问现场观众。结果发现,随着年龄的增长,学习不良儿童与一般儿童的差距在增大,学习不良儿童在策略生成的数量上显著少于一般儿童。此外,在策略类型上,学习不良儿童较多提封闭型问题,较少提开放型问题。研究还发现,学习不良儿童较少根据回答内容的发展变化进行追问。Hartas 等比较了青春期学习不良和一般儿童请求需要和提出建议的策略水平。研究者要求被试按照指定的话题分别扮演热线电话咨询员和求助者,并对被试的话语进行了编码和分析。结果表明,在表达需要上两组儿童不存在显著性差异,然而,在对建议策略生成的数量和质量上,学习不良儿童显著低于一般儿童^[17]。

上述结果说明,学习不良儿童言语交际策略运用能力的滞后,主要表现在言语表达的丰富性和准确性上,即工具性效果上,而这一滞后可能会进一步对其同伴交往与人际关系造成不利影响。Pearl 等比较了学习不良和一般儿童在安慰情境下的策略使用。研究者要求被试向同伴传递一则虚拟的不幸消息。结果发现,学习不良儿童在意图传递的准确性上与一般儿童并无显著差异,但与一般儿童相比,学习不良儿童意图表达的形式更为直接,在语言的委婉性上的得分显著偏低^[18]。Brinton 等的研究考察了特殊语言障碍学习不良亚类型儿童的言语协商策略的发展水平,发现学习不良儿童在协商策略生成的数量和句法上,与一般儿童不存在显著差异,但在协商策略的人际效果上却显著低于一般儿童^[19]。Marton 等采用类似的方法,比较了 7 - 10 岁特殊语言障碍学习不良亚类型儿童,与对照组儿童在 23 种不同社交冲突情境中的言语协商策略。结果表明,特殊语言障碍儿童在策略生成的数量和人际效果两个维度上均显著低于一般儿童,但这些差异难以通过单一语言能力发展滞后来加以解释^[20]。综合上述结果,说明学习不良儿童言语交际策略运用水平的滞后,不但可能体现在策略意图传递的准确性和策略生成的数量上,而且也可能体现在策略的得体性和有效性上,即策略的人际效果上。

三、言语交际策略对学习不良现象研究的意义

言语交际策略,不仅体现了个体使用语言进行人际交往和社会适应的能力,而且能够反映出言语、元认知对个体社会性发展的影响。学习不良儿童作为一个有着特殊需要的异质群体,突出表现为言语、社会技能和元认知等多方面的滞后。因此,有关言语交际策略的发展与认知机制的探讨,对学习不良现象的研究具有理论和实践两方面的意义。

首先,对言语交际策略的研究,将为进一步揭示学习不良儿童社会技能发展的规律提供

新的视角。对我国学习不良现象研究现状的分析表明，学习不良儿童在言语、元认知和社会技能等方面与一般儿童相比均存在显著性差异，而且很有可能存在发展上的不平衡。然而，对于言语和元认知究竟在学习不良儿童社会技能发展中起什么作用，如何发挥作用，相关的研究成果却较少。语言是儿童社会交往和实现社会化的主要手段，以往对学习不良儿童同伴关系、自我概念和社会技能等领域的探索，均没有深入到以言语对话为主要形式的动态交际情境中进行细致的分析，因此对社会技能和言语能力的单一测量，往往无法反映出儿童言语交际策略的发展水平。社会信息加工模型的提出，在解释儿童的社会交往能力，特别是攻击行为的内在根源方面有了很大的突破。然而，该模型在重视编码、解释、执行等不同信息加工过程对社交行为产生影响的同时，却没有充分注意到同伴交往过程中儿童对言语使用规则的认知，也没有针对意图表达的间接特点和言语调节形式的内部规律做出解释。与此相对应，以往对学习不良儿童言语能力的考察则主要集中在语音、句法、工作记忆、脑电等生理和认知层面上，在强调言语编码准确性的同时，却忽视了体现言语社会功能的有效性和得体性。另一方面，有关学习不良儿童元认知发展特点的研究，主要集中在元注意、元记忆等元认知加工环节，以及阅读理解、写作和数学问题解决等具体学科领域，但对于元认知是否会同样影响学习不良儿童社会交往的行为和效果，特别是对于元认知与策略调节水平间的关系，一直没有引起研究者足够的重视。对言语交际策略的研究，使人们能够从言语、元认知和社会认知相整合的视角，来考察学习不良儿童社会技能发展的规律。

其次，对言语交际策略的研究，为进一步探索学习不良儿童社会技能缺失的原因提供了一个平台。如前所述，尽管有关学习不良儿童社会技能的研究数量较多，然而对于学习技能与社会技能缺失间的关系一直存在很大争议。持因果假说的研究者认为，由中枢神经系统功能失调所导致的听、说、读、写、推理等基本学习技能的滞后，是造成社会技能缺失的原因^[21]；而持相关假说的学者则指出，学习技能与社会技能之间是相关关系，并非因果关系^[22]；Kavale 等的研究发现，并非所有学习不良儿童都存在社会技能滞后，约 25% 的学习不良儿童不存在社会技能缺失问题^[23]。对于这些相互矛盾的结论，需要我们对导致学习不良儿童社会技能滞后的原因进行有的放矢的分析。对言语交际策略发展机制的初步研究成果表明，作为衡量个体社会技能的重要指标之一，言语交际策略水平不仅与言语知识和能力相关，还可能受到元认知和观点采择等社会认知因素的影响。而学习不良儿童作为一个异质群体，可能在言语、元认知以及社会认知等一个或多个方面存在滞后或发展上的不平衡，因此，对言语交际策略的研究，使人们能够从不同层面上，有针对性地探讨学习不良儿童社会技能滞后的影响因素。

第三，言语交际策略的研究还为探索学习不良儿童言语发展规律提供了新的切入点。以往研究发现^[24]，造成学习不良儿童言语能力发展滞后的原因主要在于语音意识、句法意识、工作记忆等认知环节，而且，越来越多的证据显示，发展性言语障碍与生理和遗传因素相关。然而，儿童言语能力的获得与发展，不仅是对以内容和形式为基本要素的符号系统进行加工的过程，也是儿童认识自己和与他人进行交流，进而获得社会价值观念、逐步实现社会化的过程。抛开语言的社会功能和社交环境，研究学习不良儿童言语的发展，存在一定的片面性，而言语交际策略的认知发展的研究，恰好能够从言语社会功能的角度，反映学习不良儿童在特定社会情景中使用言语传递意图的能力。

从实践意义上说，对言语交际策略发展水平与机制的研究，将为人们整合学习不良儿童言语、元认知和社会认知的教育干预积累实践方面的经验。自 20 世纪 80 年代以来，有关学

习不良儿童社会技能的干预研究大致可以划分为：基于操作性条件反射的行为训练、基于社会学习理论的干预模型，以及基于社会认知理论的归因训练、认知疗法等。然而，国外这些研究缺乏对言语、元认知和社会认知的有机结合，特别是在强调社会技能归因训练、认知疗法等干预措施的同时，缺乏依据特定情境对言语表达形式和对他人话语意图理解的训练。因此，针对言语交际策略的干预，不仅能够帮助学习不良儿童认识到社会交往中言语交际的特点和规律，社会所期望的交际效果，而且能够有针对性地提高学习不良儿童根据不同社交情境，计划、监控和调节言语表达的能力，这对于同时存在言语、元认知和社会技能障碍的学习不良儿童来说，实践意义尤其明显。

参考文献：

- [1] R. S. Siegler. How content knowledge, strategies, and individual differences interact to produce strategy choices. In: W. Schneider & F. E. Weinert (Eds.), *Interaction among Aptitudes, Strategies and Knowledge in Cognitive Performance*. New York: Springer-Verlag. 1989: 73 - 89
- [2] 约翰·甘柏兹著，徐大明，高海洋译。会话策略 (Discourse Strategies) [M]，社会科学文献出版社，1982
- [3] P. Brown, S. Levinson. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1987
- [4] E. Bialystok. *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell. 1990
- [5] R. Ellis. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1994
- [6] R. L. Selman, W. Beardslee, L. H. Schultz, et al. Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 1986, 22: 450 - 459
- [7] K. Denton, L. Zarbatany. Age differences in support processes in conversations between friends. *Children Development*, 1996, 67: 1360 - 1373
- [8] W. J. M. Levelt. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press. 1989
- [9] E. Leinonen, N. Ryder, M. Ellis, et al. The use of context in pragmatic comprehension by specifically language - impaired and control children. *Linguistics*, 2003, 41 (2): 407 - 423
- [10] S. Ervin Tripp. Is Sybil there? The structure of American English directives. *Language in Society*, 1976, 5: 25 - 66
- [11] H. T. Koch. Social, linguistic, and pragmatic competence of learning and nonlearning disabled boys at two age levels: Teasing apart the evidence. *Dissertation Abstract International*, 1990: Vol 51 (4 - B): 2065
- [12] M. B. Ekstein. Linguistic, pragmatic and social competence of learning disabled children of a reading disabled subtype. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 1997, 58 (4 - B): 2117
- [13] T. Bryan, R. Wheeler, J. Felcan, et al. "Come on, dummy": An observational analysis of children's communication. *Journal of Learning Disabilities*, 1976, 9: 53 - 61
- [14] S. R. Moore, R. L. Simpson. Teacher - pupil and peer verbal interactions of learning disabled, behavior - disordered, and non - handicapped students. *Learning Disability Quarterly*, 1983, 6: 273 - 282
- [15] V. K. Lauer. A study of the relation of verbal expression and pragmatics to classroom behaviors of male learning - disabled children, grades 3 - 6. *Digital Dissertation, Psychology & Developmental Education*, 1993, 0620
- [16] T. Bryan, M. Donahue, R. Pearl, et al. Learning disabled children's conversational skills - the "TV talk show". *Learning Disability Quarterly*, 1981, 4: 250 - 259
- [17] D. Hartas, M. Donahue. Conversational and social problem - solving skills in adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 1997, 12 (4): 213 - 220
- [18] R. Pearl. Psychological characteristics of learning disabled students. In: N N Singh, IL Beale (Eds.) *Learning Disabilities: Nature, theory, and treatment*. New York: Springer Verlag, Inc. 1992. 96 - 125
- [19] B. Brinton, M. Fujiki, L. Mckee. Negotiation skills of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1998, 41: 927 - 940
- [20] K. Marton, B. Abramoff, S. Rosenzweig. Social cognition and language in children in specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 2005, (38), 2: 143 - 162
- [21] J. Gottman, J. Ganso, B. S. Raussen. Social Interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 1975, 46: 709 - 718
- [22] F. M. Gresham, S. N. Elliott. *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: AGS., 1990
- [23] K. A. Kavale, S. R. Forness. Social skill deficits and learning disabilities: A meta - analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 1996, 29: 226 - 238
- [24] C. K. K. Chan, L. S. Siegel. Phonological processing in reading Chinese among normally achieving and poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2001, 80: 23 - 43