

幼儿园教师的语言输入质量与类型：基于师幼互动三个维度的分析*

刘海丹 白洁**

(陕西师范大学教育学部, 西安 710062)

[摘要] 语言学习是一种基于意义交流的自然习得过程。整合课程背景下的幼儿园语言教育主张语言学习和通过语言学习相统一,强调教师要提高自身的语言输入质量,从而保障幼儿从日常社交语言向学业语言的发展进程。为探究教师整合式语言教育的水平,从概念、语言学和交互性三个维度考察了30位大班教师在集体语言活动中的语言输入质量与类型。结果发现:教师去语境化语言较少,语言复杂度偏低,习惯采用重复和澄清阐述等示范性策略,很少通过延伸、形成性反馈等引发性策略支持幼儿在持续的对话中理解和运用语言,总体落后于幼儿发展需要;教师的语言输入可分为拓展输入型、有限输入型和封闭输入型,其中拓展输入型教师组幼儿语言发展最优,封闭输入型教师组最弱,概念维度和交互性维度是后两类教师的明显短板,也是限制幼儿语言发展的关键。教师的语言输入质量深受其语言观、语言发展观、语言教育观的影响。未来需深化教师语言观,关注“谈什么”,为语言教育“从何整合”找到切入口;迭代教师语言发展观,优化“用什么谈”,让幼儿能在交流中真正习得语言的意义与形式;内化教师语言教育观,掌握“怎么谈”,让整合式语言教育在高质量的师幼互动中顺利发生。

[关键词] 教师语言输入;师幼互动;去语境化语言;语言复杂度;语言交互策略

DOI:10.13861/j.cnki.sece.2025.07.006

一、问题提出

自20世纪90年代以来,在系统功能语言学、社会文化理论及全语言教育理论的影响下,我国幼儿园语言教育的关注点从语言形式转向了语言运用,强调要以整合的方式将语言学习贯穿在日常生活及各个领域的学习之中,在意义交流的过程中实现语言学习(learning language)和通过语言学习(learning through language)的共生共荣^[1-2]。这对我国近半个世纪受结构主义语言学和行为主义影响的语言教育形成了巨大的挑战。因为教师要摒弃专门教授发音、词汇和句式的做法,转而通过师幼互动来支持幼儿在意义交流的过程中自然习得语言^[3],即教师要重点关注自身语言的输入质量,如去语境化语言、词汇多样性、交互性策略等,从而更大程度地促进幼儿语言从具象到抽象、从高度依赖情境到去情境化、从日常社交语言到学业语言的发展^[4]。

语言输入质量研究起步于20世纪80年代,其评估框架深植于系统功能语言学^[5]、社会文化理论^[6]及全语言教育理论^[7]。这些理论认为,语言是意义的载体,是交流和思维的工具,幼儿是在交流和运用的过程中来逐步理解语言的意义并掌握其形式和规则的。虽然这些理论已暗含了互动的场所与话题、所用语言及交互方式的重要性,但其框架还是在实证研究的探索中经历了从关注成人语言特征

* 基金项目:陕西省社会科学基金项目“以师幼互动为抓手提升幼儿园课程实施质量的行动研究”(项目编号:2022P026)

** 通信作者:白洁,陕西师范大学教育学部助理研究员,博士

（“用什么谈”）、交互行为（“怎么谈”）到关注互动内容（“谈什么”）的建构过程。2020年，罗恩（Rowe）和斯诺（Snow）在系统梳理相关文献后明确提出了语言输入质量的三维分析框架^[8]。但两位研究者仅从语言层面论述了该框架，而未从语言和意义关系的角度做深层次分析。本研究在拓展罗恩和斯诺的三维分析框架后建构了整合课程模式下基于师幼互动的教师语言输入质量分析框架（见图1）。其中概念维度（conceptual dimension, CD）指谈论的话题（topic of the conversation），关注的是“谈什么”，谈论的话题又分为语境化和去语境化两种。前者指谈论此时此刻的人、事、物，如命名物品、描述图片中的人物外形，这比较适合两岁前的幼儿，因为这一阶段的幼儿的语言和生活经验有限，幼儿需要借助具体的语境来帮助自身建立起语言和实物之间的联系。后者指谈论非此时此刻的对象，如谈论过去或未来、解释、说明等，去语境化的话题更适合两岁以后语言和生活经验更丰富的幼儿，因为他们能脱离具体情境，和教师在用语言构建起来的意义情境中交流^[9-10]。如此划分是因为人类语言的易境性特征，即要超越时空实现不在场的信息传递^[11]。除此之外，两位研究者还强调谈论的话题要具有适宜的认知挑战，这是因为语言是思维（尤其是抽象思维）的工具，越具有认知挑战的话题越需要更加准确和复杂的语言^[12]，否则即便是谈论去语境化话题也难以满足幼儿日益增长的语言发展需要。其实去语境化的话题和指向高阶思维的问题（往往更具有认知挑战性）有较大的重合，而去语境化语言的复杂度显著高于语境化语言也证实了这一点^[13]。因此，教师要随着幼儿年龄的增长多选择去语境化的、具有认知挑战的话题。这就需要教师对一日流程和各个领域活动中的内容有充分的理解，对幼儿的认知及语言水平有准确的把握，这样才知道要和幼儿谈什么，才可能提出一个去语境化的、认知挑战适宜的话题来开启有效的交流，进而更多地引发幼儿的去语境化语言并促进其发展，并以此为桥梁支持其学业语言的发展^[14-16]。

语言学维度（linguistic dimension, LD）评估的是教师语言多大程度上具备学业语言的特征，关注的是“用什么谈”，这是迄今研究得最充分的方面。语言学维度的评价通常从词汇和句法的复杂度两方面展开，指标涉及词汇多样性、罕见词汇或学业词汇的数量、复合句的数量、平均语句长度等^[17-18]。大量研究证明，成人语言复杂度对幼儿语言的发展具有促进作用^[19-20]，但两者并非线性关系，若语言复杂度超出幼儿的最近发展区且没有相关讨论，反而会有负面作用^[21]。因此，教师需要深刻理解讨论的内容，结合所要表达的概念以及幼儿的理解水平，选择准确的、难度适宜的语言让幼儿习得新的词汇和句式，通过更准确和复杂的语言引发持续的互动，进而引导幼儿建构起对概念的深入理解。

交互性维度（interactive dimension, ID）评估的是教师能否采用以幼儿为中心的方式支持他们在持续的对话、对意义的深入理解以及在自身创造性语言和教师语言的不断碰撞中逐步掌握社会规范的语言形式和意义，关注的是“怎么谈”。该维度既关注幼儿的参与性，又强调教师的回应性以及在此过程中对学业语言的示范。教师的交互性语言策略包括两类^[18, 22]：一是引发性策略（elicitation strategies），包括开启话题的关键提问以及多种促进讨论持续深入的策略，如开放性问题、延伸、追问、形成性反馈、拓展话题、留出思考时间等，这些策略能引发幼儿更多、更复杂的语言并促进其表达性语言的发展^[22]。二是示范性策略（modeling strategies），也叫语言发展策略（language-developing strategies），它是指成人改述幼儿的回答，使其更完整、清晰和高级。例如当幼儿说“熊猫身上有黑色和白色”时，教师示范道：“熊猫的皮毛是黑白两色的。”此类策略包括重复、澄清阐述、扩展等，它们能让幼儿接触到更高级的语言模型（advanced linguistic models），并且已被证明对幼儿学业语言发展的促进作用显著^[23-24]。该维度强调幼儿的年龄适宜性，如低龄儿童更需要成人使用重复策略。除上述划分外，也有学者从对话式教学的角度进行评估，指出产出性谈话（productive talk）相较于“教师发起—幼儿回答—教师评价”（initial-response-evaluation, IRE）模式来说，师幼间有更多轮的对话，幼儿对意义的理解会更深入，会有更多的机会接触词汇或有更多的情境及线索来习得新的语言形式，他们的口头语言会发展得更好^[25-26]。还有学者从师幼语言占比来分析^[21]。但无论何种角度，其本质都是衡量幼儿的参与度，考察教师能否采用以幼儿为中心的方式在持续的互动中支持其语言的发展，因为这是预测幼儿语言发展的关键

指标^[27]。同样,此维度除了需要掌握交互性策略外,亦需教师对讨论的内容有深度理解,对幼儿的年龄特点有准确把握,这样才能知道何时用何种策略让互动持续深入。

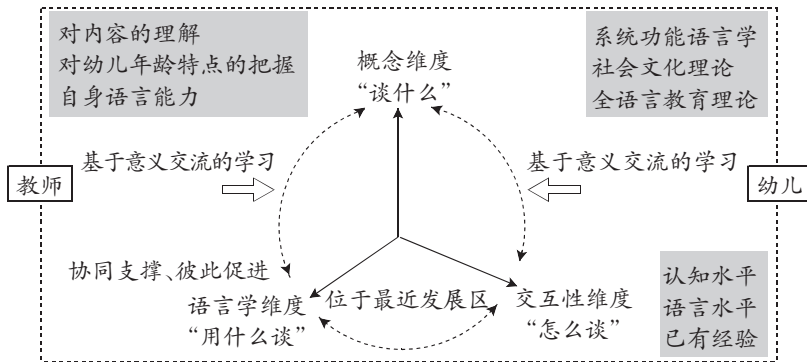


图1 整合课程模式下基于师幼互动的教师语言输入质量分析框架

以上阐述了三大维度的基本内涵,但具体指标的设定需遵循最近发展区原则,不可一概而论。此外,该框架具有整体性^[8]:一是协同支撑,三大维度缺一不可。二是彼此促进,三大维度互相影响,即好话题能引发复杂语言和持续的互动,复杂语言能增大互动持续的可能性并由此促进对话题的深度理解,而持续的互动亦能让幼儿对话题的理解更深入并可能引发更多复杂语言。

总体来看,上述框架虽然最初是基于对家庭主要照顾人的分析而提出的,但因其全面性和创新性,其他国家研究者已将其应用到对教师的评估中^[18,21]。相较以往仅从教师语言的形式特征或互动功能角度开展的研究,该框架深植于语言本体特征及幼儿发展与教育的过程之中,能更系统、更深入、更精准地展现教师语言输入的过程并发现其困境。因此,本研究用其评估我国幼儿园教师语言输入的质量,并由此衡量整合课程背景下幼儿园语言教育改革的成效。需特别说明的是,本研究以语言领域集体活动为切入点:一是因为集体活动是教师有目的、有计划开展的活动,是教师自认为最优的做法,也有研究证实了在集体活动中教师的语言质量的确更高^[28];二是当下语言领域活动也是师幼围绕意义沟通来发展幼儿语言的(非专门训练语言技能),如在讨论图画书的过程中,教师甚至会将其视为语言活动而更加注意自身的用语,这反而能体现语言输入质量的最高水平。综上,本研究拟主要探讨以下问题:(1)教师在幼儿园语言领域集体活动中的语言输入质量;(2)教师语言输入类别特征与差别;(3)不同教师输入语言类别下幼儿语言的发展差异。

二、研究方法

(一)研究对象

本研究从Z省N市X县的2所省一级幼儿园(1所公办,1所民办)和1所省二级幼儿园(公办)中选取30个大班,邀请每班1位主班教师及10名幼儿(男女各半)为研究对象(见表1)。由于个别幼儿数据缺失,最终纳入286位幼儿作为研究对象。教师按照本园教学计划自主设计和组织一节不少于20分钟的语言集体活动,研究最终收集到视频30个,其中前阅读活动17个(56.67%)、文学活动6个(20.00%)、前书写活动4个(13.33%)、叙事性讲述活动2个(6.67%)、前识字活动1个(3.33%),共计956分钟。三所幼儿园中前两所地处县城,第三所位于乡镇,代表了县乡层面较好的幼儿园。

表1 研究对象的基本情况

基本信息		类别	数量及其占比
教师	性别	女	29(96.67%)
		男	1(3.33%)
	教龄	5年及以下	8(26.67%)
		6~10年	14(46.67%)
		11年及以上	8(26.67%)

续表

基本信息		类别	数量及其占比
教师	学历	中专	7(23.33%)
		普通大专	16(53.33%)
		大专 3+2	7(23.33%)
	专业	学前教育	24(80.00%)
		其他	6(20.00%)
	职称	未评级	6(20.00%)
		二级教师	14(46.67%)
一级教师		10(33.33%)	
幼儿	性别	男孩	140(48.95%)
		女孩	146(51.05%)
	月龄	66.32±5.45	

(二) 研究工具

1. 教师语言输入质量评估工具

本研究基于前文的三维框架构建编码体系。概念维度评估的是谈论的话题,也就是教师所提的关键问题。本研究不采用传统计算问题占比的方法,因为教师围绕话题最终使用了多少语言对幼儿发展的意义更大。研究先对教师话语(utterance)逐句编码,然后统计谈论每类内容的语言字数来反映情况。指标确立过程如下:首先,根据已有研究初筛指标。随后,邀请两位有丰富幼儿语言研究经验的人员进行本土化、细化及整合,并对其中一节语言活动预编码。根据霍斯提(Holsti)信度公式 $[2M/(M1+M2)]$,编码者间信度为0.91(>0.80)。最后,经反复讨论和审核确定编码表(见表2)。

表2 概念维度编码表

指标	定义与举例	
语境化语言	谈论当前 管理推进	谈论当前情境中物品或者事件的语言。如:在这张图片里你看到了什么?/请指出小猴子在哪里 教师管理幼儿行为而发出简短的指令,或者为了保持互动的流畅性而使用的语言。如:请声音大一些。 /是不是?/对吗?/是这个意思吗?/还有吗?
	谈论过去或未来	谈论过去或未来的事件、经验或构想的话语。如:暑假大家都去哪里玩了呀?/下周要去参观兵马俑,我们要做哪些准备呢?
去语境化语言	说明	界定物品、事件或概念的内涵和属性,或者陈述事实、意图、心理状态等的语言。如:西红柿是一种蔬菜。 /失窃呢,就是东西被偷了。/小刺猬感觉非常孤单寂寞
	解释	阐释逻辑关系、因果关系的话语。如:不可能是大嘴鸟偷的蜂蜜,因为大嘴鸟的眼睛在晚上是看不见的
	假设	谈论假想情境下的物品或事情的话语。如:假如你有一个机器人朋友,你想让他做什么呢
	连接	将当前谈论的内容与情境之外的事情建立联系的话语。如:生活中你有像鸭子一样的朋友吗?
	谈论日常	指谈论日常生活或常规做法的话语,如:你平常周末做什么呢?
谈论常识	讨论社会基本共识。如:公共场合是不能吸烟的。/我们应考虑别人的感受	

注:“谈论过去或未来”可与其他去语境化语言的指标同时使用。

语言学维度评估的是教师语言的复杂度,从词汇和句法两方面展开。其中词汇复杂度用词汇多样性(指教师语言所包含的词汇数量)来评估,句法复杂度以平均语句长度(指一个语句中平均包含的字数)来体现^[17]。这两项指标均借助国际儿童语料库的CLAN(computerized language analysis)程序来分析^[29]。

交互性维度主要评估的是教师交互性策略的使用情况,其指标的确定过程与概念维度相似。编码者间的信度为0.89(>0.80)。编码时,研究者先根据关键问题将连续的师幼对话切分成若干片段,每个片段即师幼围绕关键问题进行的信息交互过程。然后依指标进行编码:第一步,标记开启该片段的关键问题是封闭性的还是开放性的,通过两者的占比分析问题的开放程度;第二步,对片段内其他

语句逐句编码,这些话语均被视为反馈,研究者通过统计每个策略占有所有反馈策略的比例分析其使用情况;第三步,判断互动结构并计算话轮数。最终指标见表3。

表3 交互性维度编码表

指标		定义及举例	
互动结构	IRE(教师发起—幼儿回答—教师评价)	对某一话题的讨论为 IRE(教师发起—幼儿回答—教师评价)模式	
	产出性互动	IRE(教师发起—幼儿回答—教师评价)之外的互动模式	
话轮数	平均话轮数	指师幼围绕某一话题讨论时话轮转换的次数	
策略类型	示范性	重复	教师重复幼儿的回答
		澄清阐述	教师对幼儿的答案进行澄清或做出更详细的解说。如:你是说长颈鹿的脖子很长对吧
		扩展	教师对幼儿的答案进行语法上的改进。如:那有一匹斑马
	引发性	封闭性问题	带有预设答案,要求直接、明了、准确回答的问题
		开放性问题	无固定答案,具发散性、探究性和创造性的问题
		延伸	教师加入新信息丰富讨论。如:夜晚的云朵像棉被,带你很快进入梦乡
		追问	教师基于幼儿的回答询问更多信息,包括请幼儿澄清阐述、解释思维过程、预测等。如:是的,大熊很伤心,那你觉得它会怎么做呢?
		形成性反馈	教师提供明确信息引导幼儿修正或形成概念,如纠正或分析回答、指出下一步、支架,有助于互动的持续性。如:可以再用上形容词说得更丰富些吗?
		拓展话题	教师拓展话题让互动持续。如:刚才我们谈论了小朋友的很多种害怕,那大人们会害怕吗?他们会害怕什么呢?
		留出思考时间	提问后留出三秒及以上的时间请幼儿思考后再回答
		鼓励与肯定	教师明确肯定以及有针对性地鼓励幼儿
		U	未编入上述任何一种策略

2. 幼儿词汇水平评估工具

从接受性和表达性两方面评估幼儿的词汇水平。前者采用陆莉和刘鸿香翻译修订的皮博迪图片词汇测试修订版(Peabody picture vocabulary test-revised, PPVT-R)^[30],后者采用周兢教授团队修订的表达性词汇测试(expressive vocabulary test, EVT)来评估^[31]。

(三) 研究过程

在正式收集数据前,本研究招募了8位学前教育专业的本科生,并对其进行了视频录制、幼儿评方面的培训。随后请幼儿园教师根据教学计划自主设计和组织语言集体活动,并请数据收集员在不干扰日常活动的前提下用摄像机录像。在所有教学视频采集完成后对班级幼儿进行词汇测试,测试在园所某一独立的安静的教室进行,确保幼儿不被打扰。

(四) 数据处理

视频转录由两位学前教育专业的硕士研究生完成,具体要求为对师幼话语进行逐字逐句转录,并对承载互动信息的肢体动作(如通过肢体暗示)和留出的思考时间进行标注,最终形成了7.82万字的语料。研究选取20%的视频由本文两位作者同时编码,一致性为92.7%;其余视频由本文第一作者独立完成,有困惑的地方经两人商议后确定。研究使用CLAN程序计算词汇多样性和平均语句长度,用S-S 27.0进行描述性统计、聚类分析及单因素方差分析。

三、研究结果与分析

(一) 幼儿园教师语言输入的基本状况

1. 概念维度

在输入语言的概念维度,幼儿园教师的语境化语言(51.15%)稍多于去语境话语言(48.85%),说

明教师以谈论语境化内容为主;个体间差异明显,有些教师的去语境化语言仅占 13.23%,有些能达到 74.67%。教师去语境化语言比例由高到低分别为说明(15.74%)、解释(12.05%)、谈论过去或未来(11.28%)、谈论常识(4.75%)、假设(2.59%)、谈论日常(1.84%)、连接(0.78%)(见表 4)。

表 4 概念维度得分描述性统计

指标		平均数	标准差	最小值	最大值
语境化语言	谈论当前	38.67%	13.40%	17.23%	79.24%
	管理推进	12.55%	5.22%	5.18%	25.16%
	语境化语言总体	51.15%	14.11%	26.13%	87.34%
去语境化语言	谈论过去或未来	11.28%	8.07%	0	39.12%
	说明	15.74%	10.61%	1.00%	39.65%
	解释	12.05%	9.18%	0	42.71%
	连接	0.78%	1.60%	0	7.13%
	假设	2.59%	5.14%	0	25.43%
	谈论日常	1.84%	3.67%	0	14.12%
	谈论常识	4.75%	5.30%	0	23.43%
	去语境化语言总体	48.85%	14.11%	13.23%	74.67%

2. 语言学维度

在语言学维度,教师输入语言的词汇多样性的平均数为 70.26,平均语句长度为 5.27,教师在两项指标上均有明显的个体差异(见表 5)。

表 5 语言学维度得分描述性统计

指标	平均数	标准差	最小值	最大值
词汇多样性	70.26	12.39	46.52	96.52
平均语句长度	5.27	0.59	3.39	6.47

3. 交互性维度

在交互性维度的互动结构上,教师输入的语言 IRE(教师发起—幼儿回答—教师评价)平均占比 51.13%,部分教师甚至达到了 80.56%。在话轮数上,师幼对每个问题的讨论平均话轮数为 6.25 个,很少有超过 10 个话轮的长对话,部分教师仅为 2.76 个。在交互性策略上,开启讨论的关键问题中开放性问题占比 57.43%,封闭性问题仍然占到 43.57%;教师习惯使用示范性策略,尤其是重复(30.32%)和澄清阐述(20.12%),能及时追问(19.13%),但很少使用延伸、形成性反馈、拓展话题、留出思考时间、鼓励与肯定等引发性策略。综合来看,教师引发能力较弱,互动的持续性明显不足(见表 6)。

表 6 交互性维度得分描述性统计

指标		平均数	标准差	最小值	最大值	
互动结构	IRE(教师发起—幼儿回答—教师评价)	51.13%	19.32%	15.67%	80.56%	
	产出性互动	49.24%	19.54%	20.34%	85.23%	
话轮数	平均话轮数	6.25	2.40	2.76	12.09	
策略类型	引发性	封闭性问题	43.57%	18.67%	0	80.45%
		开放性问题	57.43%	18.32%	20.21%	100%
		延伸	4.23%	3.21%	0	14.01%
		追问	19.13%	8.43%	6.11%	33.23%
		形成性反馈	8.76%	8.23%	0	38.45%
		拓展话题	4.32%	3.13%	0	10.19%
		留出思考时间	3.12%	4.56%	1.45%	6.68%
	鼓励与肯定	5.67%	6.43%	0	17.12%	

续表

		指标	平均数	标准差	最小值	最大值
策略类型	示范性	重复	30.32%	18.78%	3.12%	62.45%
		澄清阐述	20.12%	10.89%	7.18%	43.21%
		扩展	5.88%	4.32%	0	15.32%
	U	9.21%	9.11%	0	18.34%	

(二) 幼儿园教师输入语言类别的聚类分析

研究对 30 位教师的输入语言进行聚类分析,共析出 3 个类别,个案数分别为 15、4、11(见表 7)。其中类型一的教师以谈论去语境化的内容为主,但比例较类型二有所降低,教师语言相对简单,对话长度居中,能提出较高比例的开放性问题,但很少使用其他引发性策略,更多是重复、澄清阐述等示范性策略,对话持续发展的动力不足,因此本研究将其命名为“有限输入型”。类型二的教师以谈论去语境化内容为主,语言复杂度高,师幼对话长,教师通常以开放性问题开启对话,既能适时使用示范性策略,又能敏锐灵活地采用各类引发性策略保持对话深入发展,能让幼儿在有质量的延展性对话中充分感受和运用语言,因此本研究将其命名为“拓展输入型”。类型三的教师以谈论语境化内容为主,语言复杂度最高,但互动多以 IRE 模式展开,提问多为封闭性问题,教师习惯性重复或澄清阐述,很少采用其他引发性策略,即本质上是教师的单向传递,而非支持幼儿在交流互动中发展语言,因此将其命名为“封闭输入型”。(见图 2)

表 7 教师输入语言类别的聚类分析

维度	指标	类型一(n=15)	类型二(n=4)	类型三(n=11)	F	
概念 维度	语境化语言	46.12%	37.11%	63.13%	12.25***	
	去语境化语言	53.88%	62.89%	36.87%	12.25***	
语言学 维度	词汇多样性	63.78	74.60	77.51	5.46***	
	平均语句长度	4.91	5.27	5.36	0.41	
交互性 维度	IRE(教师发起—幼儿回答—教师评价)		42.40%	33.71%	68.17%	15.35***
	产出性互动		57.73%	66.25%	31.73%	15.29***
	平均话轮数		6.98	10.44	3.73	103.77***
	引发性	封闭性问题	35.74%	29.42%	56.61%	8.40***
		开放性问题	64.26%	70.58%	43.39%	8.40***
		延伸	4.43%	6.12%	3.62%	0.25
		追问	18.53%	29.00%	15.91%	6.08**
		形成性反馈	9.33%	17.00%	3.91%	5.07**
		拓展话题	5.20%	5.75%	2.18%	4.02*
		留出思考时间	3.13%	4.25%	1.28%	1.77
	示范性	鼓励与肯定	5.26%	9.12%	2.86%	0.07
		重复	28.07%	12.00%	39.18%	4.37*
		澄清阐述	20.80%	17.25%	19.64%	0.26
	扩展	4.90%	3.88%	6.20%	0.21	

注:* 代表 $p < 0.05$, ** 代表 $p < 0.01$, *** 代表 $p < 0.001$; 下同。

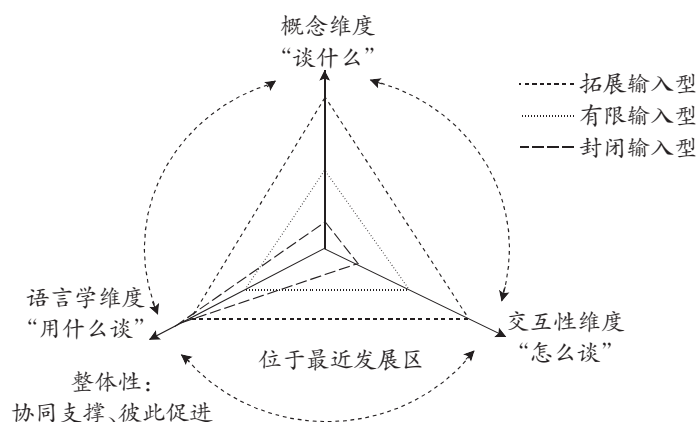


图2 三类教师的语言输入质量特征

(三) 幼儿语言能力在三种教师输入语言类别上的差异

研究采用单因素方差分析考察幼儿语言能力在三种输入语言类别上的差异,结果显示:在接受性词汇上,三组幼儿两两之间存在显著差异;在表达性词汇上,封闭输入型教师组的幼儿与其他两组的幼儿差异显著,有限输入型和拓展输入型组别之间没有显著性差异(见表8)。

表8 幼儿语言能力在三种教师输入语言类别上的差异

测量工具	有限输入型	拓展输入型	封闭输入型	F	事后检验
PPVT-R	57.72	62.39	50.28	16.29**	拓展输入型>有限输入型>封闭输入型
EVT	63.06	66.32	56.07	5.24*	拓展输入型、有限输入型>封闭输入型

四、讨论

(一) 教师语言输入质量的现状

本研究发现,教师在语言教育活动中的输入语言在三大维度上的得分普遍偏低,且彼此之间相互影响,这需引起研究与实践的关注。具体来说,教师语境化语言稍多于去语境化的语言,难以满足大班幼儿去语境化语言发展的需要。造成这一现状的原因可能有两个方面:一是教师所选择的话题多是语境化的,如“你从画面上看到了什么?”“发生了什么事情?”,这类话题很少涉及解释、说明、创造等去语境化的讨论。这反映出教师对“语言是意义的载体”^[5]、“语言是交流和思维的工具”^[6]等语言的本体特征的认识比较粗浅。一方面,教师未意识到语言就是一套符号体系,本身具有易境性特征^[11],大班幼儿已然历经实物与语言对应的初级阶段而进入了脱离直接语境、用语言表达各种意义来实现交际目的的阶段^[9-10]。另一方面,教师未注意到引发意义生成的话题类型与语言形式之间的关系^[12],这导致其对选择什么类型的话题没有概念,未意识到和大班幼儿谈论过去或未来、说明、解释等去语境化的、指向高阶思维发展的话题才有机会引发幼儿更多去语境化的、更复杂的语言。二是教师虽提出了去语境化的话题,但由于互动持续性不足,去语境化语言数量较少。在本研究中,语言领域集体活动的话题过于简单,如“你觉得熊妈妈为什么会生气?”,鉴于画面上已经呈现了小熊不认真写作业、在桌子上乱画的场景,这类话题并没有多少能持续讨论的空间。出现这种情况的根本原因是教师对话题的理解不足,对讨论内容和幼儿年龄特点把握不准确。

教师的语言复杂度偏低,幼儿难有接触复杂语言的机会。在本研究中,教师的平均语句长度为5.27,词汇多样性为70.26,与挪威和智利同学段的教师有差距(平均语句长度为5.67~7.73,词汇多样性为80.34)^[21,13]。如果去除文学作品语言的话,情况更堪忧。这其实也是国内^[32]和国外^[33]幼儿园教师存在的普遍问题。除了受谈论的话题的影响外,教师语言复杂度偏低可能还受两个方面原因的影响。第一,教师对“幼儿的语言能力是在交流和运用的过程中发展起来的”的理解较为局限,只关注到

了交流和运用这一途径,未注意到幼儿具体会发展哪些语言能力以及教师“用什么谈”的重要性。换言之,教师没有注意到交流过程中自身语言的准确性和丰富度会影响幼儿对意义的理解,潜意识中还是坚持结构主义语言学及行为主义教育方法所主张的复杂词汇和句式要通过专门练习才能掌握的观念,未能形成仔细斟酌自身语言的习惯。第二,教师对讨论内容理解不准确,对幼儿的语言发展水平也不够敏感,加之自身语言水平有限,导致其很难选出精准的、难度适宜的语言。如教师在讨论毛毛虫变成蝴蝶时只是说“长大”而非“蜕变”。后者显然更符合大班幼儿的理解水平,能更精准表达事物的本质,但教师并未能理解到这一层次。以上因素综合导致了教师的语言复杂度偏低。

教师输入语言的交互性偏弱,难以支持幼儿在持续的对话中理解和运用语言。数据显示,IRE 只有 3 个话轮的互动模式占比达 51.13%,很少有超过 10 个话轮的长对话。教师普遍不会使用引发性策略,这也是国内^{[34]95-148}和国外^[35-36]幼儿园教师存在的共性问题。造成这一问题的直观原因是教师的引发性策略储备不够,对开放性问题、延伸、追问、形成性反馈等以幼儿为中心的策略的内涵、功能和用法较为陌生,这与当下的研训多强调理念转变而较少系统涉及让理念落地的方法和策略有关^{[34]287-289}。但潜在因素也很关键,即教师对讨论内容的理解和幼儿年龄特征的把握不到位,导致其不知从何引发以及用什么策略引发语言^[37]。例如,幼儿在理解“花奶奶为什么勇敢”时遇到困难,教师不知如何给予幼儿形成性反馈而使得互动中断。若教师能给予支持,说“勇敢就是面对困难或自己原本害怕的事情时依然能鼓起勇气,花奶奶遇到什么事情了呢?她是怎么做的呢?”,则能让互动持续,让幼儿对“勇敢”的理解更深入。恰如马尔丘克所说“如果我不知道想说什么,我便不会说话”^[38]。教师只有深刻理解话题,才可能知道和幼儿“怎么谈”,才可能在持续性互动中帮助幼儿建构意义。

(二)教师语言输入的类型特征及其与幼儿语言能力之间的关系

本研究的数据显示,语言教育活动中教师的输入语言可分为拓展输入型、有限输入型和封闭输入型三种类型,其中拓展输入型教师组幼儿的语言发展最好,这与国际研究结果相呼应^[39]。其原因在于此类教师的语言输入是“三维全能,协同促进”的,教师能和幼儿围绕具有挑战性的去语境化话题,借由较为复杂的语言进行多轮持续的互动,促进了幼儿对话题的深度理解。相较而言,有限输入型教师则只能围绕简单的去语境化话题进行浅层讨论,幼儿接触、理解和使用复杂语言的机会明显减少。分析发现,此类教师的语言输入有两个明显的短板。一是话题缺乏适宜性,不知道“谈什么”。如前文提到的“你觉得熊妈妈为什么会生气?”,这类话题缺乏认知挑战,难以营造出持续使用复杂语言的空间。二是教师的语言交互能力不足,不清楚“怎么谈”,致使原本可深入探讨的话题中断。由此也不难理解该组幼儿的接受性词汇水平显著低于拓展输入型教师组幼儿。但该组幼儿与拓展输入型教师组幼儿在表达性词汇方面不存在差异,这一方面可能和本研究的样本量有关系,另一方面则可能是因为表达性词汇的发展要晚于接受性词汇^[40],拓展输入型教师的语言优势还没有更明显地展现出来。不过根据以往研究,幼儿词汇发展存在“滚雪球”现象^[41],两组之间的差异可能会随着年龄的增长而日益显著。

本研究显示,最迫切需要提升的是封闭输入型教师的语言质量。这类教师最明显的问题在于在“谈什么”上存在“空间不足,难以发生”的困境。如在前阅读活动中,教师往往先照读文学作品,如“波兹穿过田野,小鸭子迪莉和戴莉踮着脚尖跟在后面,穿过丛林,隐隐约约看见一个又大又圆的影子,他蹑手蹑脚地靠近”,紧接着提出一个语境化的封闭式问题“你们看波兹发现了什么?”。由于照读文学作品,此类教师的语言复杂度最高,但这些复杂语言像暴雨一般倾盆而下,幼儿淋在其中却并不知其意。大量研究已经指出,幼儿只有在讨论、在与熟悉的语义网络建立联系的过程中才能充分地理解语言^[42-43],这种不加讨论的、过于复杂的语言可能反而会起负面作用^[21]。此类互动中的幼儿能使用语言的机会很少,只能就教师封闭式的、语境化的问题给出简单回应。可以说,此类教师依然停留在传统的以教师为中心的单向传递阶段,其输入的语言远远落后于幼儿发展的需要。

五、教育建议

(一)深化教师语言观,关注“谈什么”,为整合式语言教育“从何整合”找到切入点

整合式语言教育主张将语言学习融入一日生活及各个领域的学习中,其整合机制是教师首先能够选择适宜的话题,由此引发与幼儿年龄段发展匹配的语言,继而在交流中实现幼儿对语言意义与形式的双重掌握。但由于当前教师对语言发展的实质的理解非常浅表,所以其难以找到整合的路径与方法。因此未来需深化教师的语言观,使其进一步认识到:(1)语言是承载意义的符号体系,语言交流的本质是意义的交流^[5],即不能撇开意义来单纯谈语言,教师需要认真思考一日生活和各个领域的学习中有哪些值得讨论的、适宜不同年龄段幼儿的话题,这是能否顺利整合、能否持续互动和能否引发幼儿复杂语言的关键。(2)意义会影响语言形式,不同类型的话题会引发不同类型的语言^[12],即教师要根据幼儿的语言发展阶段选择适宜的话题类型,如“是什么”等去语境化话题会引发语境化语言,帮助两岁以下的幼儿建立实物与语言符号之间的对应关系,而指向高阶思维发展且具有一定认知挑战的分析类等话题能支持两岁以后幼儿逐步习得复杂的去语境化语言和学业语言。综上,举例说明,在中班“走进纸王国”主题教育活动中,教师要能明晰卫生纸、牛皮纸、镭射纸这三种纸在材质和功能方面的特点,同时结合中班幼儿的认知和语言发展阶段选择“描述并比较几种纸的异同”这一分析比较类话题,引发中班幼儿对复杂语言的感知和运用。

(二)迭代教师语言发展观,优化“用什么谈”,让幼儿在交流中真正习得语言的意义与形式

语言发展观是教师对幼儿如何习得语言的认识。当下教师的认识主要停留在“幼儿的语言能力是在交流和运用的过程中发展起来的”。这的确提升了师幼对话的数量,但在质量保障上略显乏力。未来需凸显“幼儿是在交流和运用的过程中逐步习得语言的意义并掌握其形式规则的”^[15]这一完整的发展过程,要让教师认识到“用什么谈”的重要性,提醒教师在选择适宜的话题之后,启动言语机制寻找最佳的语言形式,从而让幼儿在用语言构筑起来的交流情境中真正理解语言的意义并掌握其形式规则。如在上述“走进纸王国”的主题教育活动中,教师可以根据讨论内容和幼儿的发展水平准备“柔软”“坚韧”“耐水性”“色彩斑斓”“……比……”等词句,随后通过自己的直接表达或在对幼儿回答的改述中示范这些语言。这些准确丰富的语言,能够加深幼儿对意义的理解,如用“坚韧”来描述牛皮纸要比“厚厚的”“撕不破的”这些词更能让幼儿精准感知到纸的物理特征甚至拟人化特征。

(三)内化教师语言教育观,掌握“怎么谈”,使幼儿语言学习在高质量的师幼互动中顺利发生

语言教育观是教师基于语言观和语言发展观所形成的教学策略与方法论。在教师意识到整合式语言教育要注意话题选择、所用语言和交互过程的基础上,幼儿园还需构建完备的研训体系来促进其语言教育观的内化。在此,需重点关注教师持续性互动的能力,一方面是因为这是整合式语言教育发生的重要过程,另一方面是因为丰富的语言互动策略储备需要教师不断地实践和练习,这点极具挑战。为此,幼儿园教师需开展“理论学习—案例分析—个人实践与他人反馈”的贯通式学习,尤其是个人实践与他人反馈,这是教师行为改变的关键^[44]。鉴于当下实践中存在理论理解不到位、培训多以讲座为主、对教师行为缺乏关注等弊端,未来幼儿园可以和高校进行跨界合作,从研训内容、人员和形式上迭代研训体系。例如,在研训内容上,高校可以提供深入浅出、丰富翔实的学习资料,对每项交互性策略的内涵、使用注意事项等作出详细解释。在研训人员上,幼儿园可以通过骨干教师微共同体进行翻转教研,激发教师的主动性。在研训形式上,幼儿园可以构建电子研训平台,让每位教师都能呈现自己的成长过程,并获得来自同侪和专家的及时反馈,让他们在理论和实践的不断碰撞中掌握“怎么谈”,突破当下整合式语言教育的瓶颈。

参考文献:

[1]周兢,余珍有,温碧珠,等.幼儿园整合课程状态下的语言教育:关于目前我国幼儿园语言教育问题的讨论[J].幼儿教育,2006(23):4-8.

- [2]周兢.全语言教育与中国幼儿语言教育的本土化[J].幼儿教育,2002(7/8):9-11.
- [3]GRØVER V, UCCELLI P, ROWE M L, et al. Learning through language: towards an educationally informed theory of language learning[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2019:1-16.
- [4]SNOW C E, UCCELLI P. The challenge of academic language[M]//OLSON D, TORRANCE N. The Cambridge handbook of literacy. Cambridge: Cambridge University Press, 2009:112-133.
- [5]HALLIDAY M A K. Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning[M]. London: Edward Arnold, 1978:36-59.
- [6]维果茨基.思维与语言[M].李维,译.杭州:浙江教育出版社,1997:130-169.
- [7]古德曼.全语言的“全”,全在哪里?[M].李连珠,译.南京:南京师范大学出版社,2005:15-20.
- [8]ROWE M L, SNOW C E. Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual[J]. Journal of child language, 2020, 47(1):5-21.
- [9]SEVEN Y, GOLDSTEIN H. Effects of embedding decontextualized language during book-sharing delivered by fathers in Turkey[J]. Early childhood research quarterly, 2020, 50:191-204.
- [10]WEI R, LEECH K A, ROWE M L. Decontextualized language use during Chinese and American caregiver-child interactions[J]. Journal of applied developmental psychology, 2020, 71:101214.
- [11]溥哲夫.语言学为什么重要[M].吴迪,译.北京:北京大学出版社,2022:2.
- [12]贺阳,沈阳.语言学概论[M].北京:高等教育出版社,2014:24-26.
- [13]BRINCHMANN E I, RØEINDREGARD H, KARLSEN J, et al. The linguistic complexity of adult and child contextualized and decontextualized talk[J]. Child development, 2023, 94(5):1368-1380.
- [14]HINDMAN A H, WASIK B A, ERHART A C. Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: the role of book-related discussion and curricular connections[J]. Early education & development, 2012, 23(4):451-474.
- [15]张义宾.重视去语境化语言:国际学前语言教育的新动向[J].学前教育研究,2022(9):15-21.
- [16]UCCELLI P, DEMIR-LIRA Ö E, ROWE M L, et al. Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence[J]. Child development, 2019, 90(5):1650-1663.
- [17]DICKINSON D K, HOFER K G, BARNES E M, et al. Examining teachers' language in Head Start classrooms from a systemic linguistics approach[J]. Early childhood research quarterly, 2014, 29(3):231-244.
- [18]HADLEY E B, BARNES E M, WIERNIK B M, et al. A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms[J]. Early childhood research quarterly, 2022, 59:186-202.
- [19]HUTTENLOCHER J, VASILYEVA M, CYMERMAN E, et al. Language input and child syntax[J]. Cognitive psychology, 2002, 45(3):337-374.
- [20]DICKINSON D K, PORCHE M V. Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities[J]. Child development, 2011, 82(3):870-886.
- [21]MENESES A, UCCELLI P, VALERI L. Teacher talk and literacy gains in Chilean elementary students: teacher participation, lexical diversity, and instructional non-present talk[J]. Linguistics and education, 2023, 73:101-145.
- [22]GIROLAMETTO L, WEITZMAN E. Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers[J]. Language, speech & hearing services in schools, 2002, 33(4):268-281.
- [23]HARGREAVES D H. Teachers' questions: open, closed and half-open[J]. Educational research, 1984, 26(1):46-51.

- [24]秦乐琦.归纳式回音的话语策略及其意义建构[J].全球教育展望,2023,52(5):25-38.
- [25]MCGREGOR K K, SHENG L, BALL T. Complexities of expressive word learning over time[J]. Language, speech, and hearing services in schools,2007,38:353-364.
- [26]VAN DER VEEN C, DE MEY L, VAN KRUISTUM C, et al. The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: an intervention study in early childhood education[J]. Learning and instruction,2016,48:14-22.
- [27]章依文.早期语言暴露对儿童语言发育的中长期影响[J].中国儿童保健杂志,2019,27(12):1277-1280.
- [28]HADLEY E B, NEWMAN K M, KIM E S. Identifying levers for improvement: examining proximal processes and contextual influences on preschool language development[J]. Early education and development,2023,34(1):181-207.
- [29]MACWHINNEY B. The chldes project: tools for analyzing talk[M]. Mahwah, NJ: Erlbaum,2000.
- [30]陆莉,刘鸿香.皮博迪图片词汇测验(修订版-甲式)指导手册[M].台北:心理出版社,2005.
- [31]周兢,张莉,李传江.汉语学前儿童的词汇语义发展研究[J].语言战略研究,2017,2(6):89-96.
- [32]陈晓真.幼儿园语言教学活动中教师的教育支持质量现状研究[D].上海:华东师范大学,2020:70.
- [33]JUSTICE L M, MASHBURN A J, HAMRE B K, et al. Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils[J]. Early childhood research quarterly,2008,23:51-68.
- [34]刘海丹.幼儿园语言领域集体教学活动中教师教学支持质量现状及提升研究[D].上海:华东师范大学,2021.
- [35]CABELL S Q, JUSTICE L M, MCGINTY A S, et al. Teacher-child conversations in preschool classrooms: contributions to children's vocabulary development[J]. Early childhood research quarterly,2015,30:80-92.
- [36]DICKINSON D K, DARROW C L, TINUBU T A. Patterns of teacher-child conversations in head start classrooms: implications for an empirically grounded approach to professional development[J]. Early education and development,2008,19(3):396-429.
- [37]李美芳,周欣,杨志艳.基于MQI评估系统的大班数学集体活动质量分析及其启示[J].学前教育研究,2020(3):77-88.
- [38]马尔丘克.语言:从意义到文本[M].方昱,译.北京:商务印书馆,2020:1.
- [39]SNOW C E, TABORS P O, DICKINSON D K. Language development in the preschool years[M]// DICKINSON D K, TABORS P O. Beginning literacy with language: young children learning at home and school. Baltimore, MD: Paul H. Brookes,2001:1-26.
- [40]BENEDICT H. Early lexical development: comprehension and production[J]. Journal of child language,1979,6(2):183-200.
- [41]RAIKES H, LUZE G, BROOKS-GUNN J, et al. Mother-child book reading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life[J]. Child development,2006,77(4):924-953.
- [42]WEIZMAN Z O, SNOW C E. Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects

of sophisticated exposure and support for meaning[J]. *Developmental psychology*, 2001, 37(2): 265–279.

[43]HADLEY E B, DICKINSON D K, HIRSH-PASEK K, et al. Building semantic networks: the impact of a vocabulary intervention on preschoolers' depth of word knowledge[J]. *Reading research quarterly*, 2019, 54(1): 41–61.

[44]JOYCE B, SHOWERS B. Transfer of training: the contribution of “coaching”[J]. *Journal of education*, 1981, 163(2): 163–172.

The Quality and Types of Kindergarten Teachers' Language Input: A Three-Dimensional Analysis of Teacher-Child Interactions

LIU Haidan, BAI Jie

(Faculty of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062 China)

Abstract: Language acquisition in early childhood is a natural process deeply rooted in meaningful interactions. Within the integrated curriculum framework, early childhood language education advocates for the unification of learning language and learning through language, prioritizing teachers' role in enhancing language input quality to bridge children's progression from everyday social language to academic language. This study examined the quality and types of language input provided by 30 senior-class kindergarten teachers during group language activities, analyzing them along three key dimensions: conceptual, linguistic, and interactive. Findings revealed that teachers exhibited limited use of decontextualized language and low linguistic complexity. They predominantly relied on modeling strategies such as repetition and clarification, while rarely employing elicitation strategies like extension or formative feedback to scaffold children's language comprehension and application in sustained dialogues. Overall, their practices lagged behind children's developmental needs. Teachers' language input can be categorized into three types: extended, limited, and closed. Children exposed to extended input demonstrated optimal language development, whereas those in the closed group showed the weakest outcomes. Deficiencies in conceptual and interactive dimensions were prominent among teachers in the latter two categories, critically constraining children's language growth. Teachers' language input quality was significantly influenced by their beliefs about language, language development, and language education. Future efforts should deepen teachers' language perspective by focusing on what to talk, identify cross-curricular integration anchors: refine teachers' language development perspective to optimize which linguistic forms to employ, thus enable children's authentic acquisition of meaning and form through communication; internalize teachers' language education perspective to transcend how to talk, thereby actualizing integrated language education reform.

Key words: teacher language input; teacher-child interaction; decontextualized language; language complexity; language interactive strategies

(责任编辑:黎勇)