

二语词汇教学的隐喻能力方略新境界^{* 1}

陈 朗

(西安外国语大学, 西安 710028)

提 要: 词汇是人类交际的直接矿源和整个语言教学的奠基石。研究归纳并提升外语词汇教学中隐喻能力的地位, 聚焦考察其在基本范畴词、多义词、文化词和语料库方法等教学环节中的核心价值。隐喻能力作为一种与词汇教学息息相关的实际语言运用能力, 应成为所有词汇教学理念的中高级目标而被正式列入课程大纲。

关键词: 二语习得; 词汇; 隐喻; 隐喻能力

中图分类号: H319.34

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2017)02-0105-5

DOI 编码: 10.16263/j.cnki.23-1071/h.2017.02.017

The Frontiers of Metaphorical Competence in Second Language Vocabulary Teaching

Chen Lang

(Xi'an International Studies University, Xi'an 710028, China)

Vocabulary is the headspring of human communication and the cornerstone of the entire language teaching. This paper summarizes and enhances metaphorical competence in foreign language vocabulary instructions while focusing on its essential value in instruction of basic vocabulary, polysemy, cultural terms and corpus methodology. Metaphorical competence, as a category of practical language ability intimately related to vocabulary transmission, ought to be acknowledged as the intermediate and advanced goal of various vocabulary teaching notions and formally implemented into the course syllable.

Key words: second language acquisition; vocabulary; metaphor; metaphorical competence

1 引言

“隐喻能力”是把语言的词和句等表层结构和底层概念结构匹配起来的能力。隐喻不仅是一种语言修辞手段, 还是人类通过想象进行抽象思维的具体表现, 是人类认知的高级阶段, 也是弥合学生新旧知识间缺口的主导方式。事实上, 隐喻与语言须臾难离, 隐喻意识在语言教育中关系重大(Yasuda 2010: 267)。用隐喻的方式组织话语是本族语者显著的语言特征, 二语者的流利性不及本族语者的根本原因之一在于缺失隐喻意识, 直白表述所占比例过大。二语习得在一定程度上是洞悉目标语中的隐喻机制并像本族语者一样隐喻式地思维的过程(陈朗 2010: 48)。隐喻能力指导外语词汇学习顺理成章, 但实际情况是, 隐喻能

力在词汇教学领域的理论研究和实践探索乏善可陈(MacLennan 1994; Boers 2000, 2013; Littlemore 2004; Kalyuga 2008; Yasuda 2010; 张维等 2014; 孙岚 2015)。外语教师忽视对词语认知理据的观察与讲解, 遑论学生利用隐喻有效地搭建不同事物特征联系的网络。本文拟抛砖引玉, 加大隐喻探讨对我国词汇教学实践的借鉴力度, 增强实用性。

2 隐喻能力与外语词汇教学

“对于语言学习者而言, 大多数修辞语言都可溯至若干个源域或修辞题旨(figurative themes)。这些复现的修辞题旨可被用作词汇的选择类型, 揭示表面上杂乱无章的修辞语言的结构和组织。这有助于培养和提升学习者的隐喻

* 本文系陕西省高校哲学社会科学重点项目“认知语言学关照下的英语专业多义词汇习得研究”(15JZ048)的阶段性成果。

意识并使其成为隐喻习得的主渠道。”(Boers 2000: 553-554) 提升学习者隐喻意识的总体目标可分为5方面:(1)将隐喻辨识为一种日常语言的普通元素;(2)辨识修辞表达背后的修辞题旨;(3)辨识修辞表达的非任意性本质;(4)辨识修辞题旨中可能的跨文化差异;(5)辨识修辞题旨的跨语言变体。(同上:566)“语法与词汇的学与教是多数语言课程的主要元素,耗费时间,对智力要求高。简化冗余的学习过程、降低认知负荷值得严肃的讨论。在语法—语义语域中基于隐喻的衍推框架是教师的得力助手和鼓励学生独立学习的强大武器。研究者应关注一语领域隐喻本质的研究成果,促进二语习得的进程,使教学程序更加有效和轻松。”(MacLennan 1994: 108)

隐喻因符合人类认知规律,具有化繁为简、化难为易、化抽象为具体、化生硬为灵动等优势,因此可用于指导词汇习得,培养学生举一反三的推理能力,提高教学效率。外语教师应充分意识到隐喻的重要性,在词汇教学中不应只囿于孤立地剖析与讲解生词和难词,而应引导学生厘清并挖掘词汇中的隐喻。人类思维善于从原本互不相关的事物、概念和语言表达中发现相似点,建立想象极其丰富的联系。Shanon 强调隐喻的语义填充(catachresis)功能,话语者在缺乏表达新鲜经验的标准词汇时隐喻成为常态,此外隐喻在特定文化环境中还可发表不同观点,描述内心情绪和感受(Shanon 1992: 676)。隐喻不仅是一种语言表达的方式,更是人类形象思维的建构方式,思维发展离不开隐喻。Minsky 指出,“向学习者教授隐喻的益处多多。倘若承认语言拓展和认知增长等隐喻功能和效果并向学生详细讲解,学生即可在语法和词汇中辨认并使用已有的隐喻范式。掌握这一武器又可推动其自主探寻更为重要的隐喻系统”(Minsky 1987: 268)。词汇教学在外语教学中扮演举足轻重的基础性地位。词汇不是晦涩的内容,而是学习者用以达义的工具和语言结构扩展的路径。词汇拥有独立身份,应视为语言高度熟练的关键因素而专门教授。

2.1 基本范畴词教学

范畴化是人类对世界万物进行分类的一种复杂而模糊的高级认知活动,在此基础上才能具备形成概念的能力,语言符号才能表意。Lakoff 强调,“假如没有范畴化能力,我们或在物理世界或在社会和智力生活中将无法行进。范畴化对于我们如何理解、行为以及我们之所以成为人类的理解均至关重要”(Lakoff 1987: 6)。从宽泛意

义上而言,一种事物及其类似成员可构成一个范畴,一类事物及其所含事物亦可构成一个范畴;从严格意义上来讲,范畴指事物在认知中的归类。范畴不是建立在共享特征上,而是建立在属性上,并非任何成员都有该范畴所有特征;原型范畴是人们对世界进行范畴化的认知参照点,所有概念的建立都是以原型为中心,范畴中有的成员比其他成员更接近原型,有的则更远,形成“原型效应”。基本范畴理论已被广泛地运用于心理学、人类学、语言学和二语习得等多个领域。

“众所周知,英语教学大纲中遴选词汇的标准是其在普通语言和目标学习者的特定话语中使用的频率。”(Piquer-Piriz 2011: 158) Boers 直言,“毋庸置疑,第二语言学习者有必要积累一定数量的词汇。词汇量成为语言能力的重要组成部分。词汇使用是口头表达能力的试金石,对读和听的影响同样不可小觑。非技术性文本至少需要掌握由词核与派生词组成的7,000词族(word families)。学习者倘若已了解词族中的某个成员,那么其他成员理解起来也驾轻就熟”(Boers 2013: 208)。Durrant 则开门见山地提出“语言教学研究始终挥之不去的问题是如何最好地组织和教授词汇”(Durrant 2013: 328)。Brezina 和 Gablasova 甚至提出,“词汇习得时学习者需要掌握特定词语项目的形式和一系列意义的复杂过程。对于新手学习者而言主要问题是从何开始。普通词汇表有助于该过程,提供不同语篇中均频繁出现的普通词汇项目。学习者可直接运用该词汇表,教师也能据其选择适合学生的材料。由此更特殊的词汇辨识有了基准”(Brezina, Gablasova 2015: 1)。

基本范畴词(basic-level words)多是词形简单、音节较少、不可析解的本族语词,用以指代那些最早获得语言符号、具有单一完形、与人们关系最为直接和密切的初始概念。基本范畴词是本族语者使用频率最高、二语习得中最早接触的基础词汇,是词汇习得的根本和要核。事实上,多数英语词汇都是由基本范畴词演变而来。比如“职业”的基本范畴词涵盖 doctor, nurse, worker, farmer 和 teacher 等,由此拓展开去的有 headmaster, inventor, photographer, businessman, musician, scientist, vegetarian 和 optometrist 等。又如“动物”的基本范畴词包括 goat, dog, cock, hen, sheep, horse, tiger 和 fox 等,而辐射开去的有 hamster, manatee, chimpanzee, cheetah, octopus 和 kangaroo 等。因此,在词汇教学中教师应优先

列出并探讨基本范畴词,格外留意汇聚成基础范畴词汇表,为进一步的词汇习得打下坚实基础。

从语言和认知的发展顺序来看,人们创造并使用的第一批词汇多为表示具体可视的事物和直观的行为,是身体直接体验的结果。隐喻思维的延伸在形成不同范畴间的关系网络中起着重要作用,大部分隐喻思维都是在基本范畴层次上发展起来的。基于隐喻的词汇猜测策略涉及联系流利(associative fluency)、类比推理(analogical reasoning)和意象形成(image formation)3个心理过程。联系流利指在给定刺激信号的情况下广泛联系的能力。在遇到新隐喻时,受试须发挥发散性思维,构筑围绕源域的联系网络并找寻与靶域重叠的部分。联系流利度高者易较早达成意图意义。在作为基本概念的联系流利的基础上,类比推理意图发现概念间部分相似、并用一个概念的特征把握另一个概念。类比推理将未知概念与语境充分结合起来,嫁接尽可能多的联系。作为最高阶段的心理意象将前面两个阶段积累的信息整合起来作可视化处理,轻松地排列信息碎片的位置并形成格式塔(Littlemore 2004: 267-268)。受隐喻思维的影响,人们往往通过这些基本范畴词来同化、理解和输入未知和抽象的事物。层出不穷的新隐喻就是在基本词汇的基础上不断范畴化的结果,新信息被主观地置于若干有限的范畴篮中,用已知的旧信息来框限和认识新信息。典型的核心意义对学生而言逻辑清晰,容易被认识和接受。如果学习者掌握核心义,也能意识到词汇扩展的隐喻规律,就不难理解并运用其他的相关意义。可将核心词汇的典型意义进行隐喻性分类,鼓励学生通过猜义提示、矫正和解答等步骤来助其识解基本喻义。倘若学生掌握频繁使用的词语核心义,领会意义拓展的隐喻主体路径,将不难理解和生成其他相关意义。在教授NBA篮球用语时,完全可根据dunk(灌篮)、assist(助攻)、free throw(罚球)、scoring(得分)、backboard(篮板)、hoop(篮框)等基本范畴词,拓展到three-point shot(三分球)、defensive rebound(防守篮板球)、bank shot(擦板球)等其他非基本范畴词。完全可细致讲解词源学联系,将词汇按隐喻题旨归类,加速词汇习得;让学生了解最根本的日常隐喻,使其有意识地依靠这些基础隐喻将未知词汇与已知词汇联系起来,使其尽早进入长时记忆库。

2.2 多义词教学

“多义词是单一语言形式中具有两个或更多相关意义的联系”(Taylor 2003: 102-103)。多

义性是语言中极普遍的现象,是语言载体的有限性和人类思维认知的无限性间矛盾发展之必然结果。几乎每个英语单词都有多项词义。传统的词汇学认识到,多义词指一个词具有多个相联的意义,但对意义间如何关联则无能为力。“多义词的不同词义并非任意、孤立,难以形成系统的教学方法。认知语言学主张多义词的词义常被基于物质和社会体验的隐喻所激发。隐喻义的发展可视作为从‘部分允准’向‘完全允准’的转变。首先,词汇的新喻义与常用义不同时,则该喻义只被包含常用意义的‘图式’部分允准。然而,通过多次使用,该图式也可能发生调整,接受(即完全允准)该新喻义。”(Piquer-Piriz 2008: 220)隐喻思维在词义的演变过程中起着重要作用,语符的多义性大多是隐喻化的结果,多义词的次要词义根据隐喻机制由中心词义呈放射状扩展产生。

在一语语境中,儿童自习得早期便浸入多义词中。二语学习者缺乏这种自然接触,其多义词的习得取决于课堂中输入材料中该词的出现几率,这决定其多义词习得的残缺性。学生惯于死记硬背,结果事倍功半,记得慢忘得快,收效甚微。多义词被误判为过于庞杂,无规律可循,成为令人恐惧甚至厌恶的“鸡肋”。词义习得对工作记忆要求高,如何减小潜在的认知负荷和相关的习得负担、使学生克服遗忘,是研究者无法逃避的难题。从认知语言学角度教授多义词的基本理念是令学习者熟悉词汇的核心意义并了解词汇的其他意义如何由中心意义隐喻性地扩展而来。隐喻有助于通过认识潜在的意象重构来辅助和加强学习者的识记和把握词义。Beréndi等证实,提高学习者意义产生的理据意识有助于其识记多义词,这比背诵使用第一语言翻译的词义的效果更好。(Beréndi et al. 2008: 71)

隐喻具有易理解、易记忆的特点,活泼有趣、生动形象的隐喻映射不仅会帮助学生对多义词的理解,还能加深对该词的记忆,有助于提高词义的习得效率,轻松扩大词义量。以隐喻为切入点开展词义教学有助于高效记忆、善于思考的学习法,从而更好地理解 and 运用词汇,避免盲目背诵的低效率方法(孙岚 2015: 121)。

2.3 文化词教学

“语言在全世界的交际中扮演着主导的角色。但是,交际的有效性直接取决于尝试传递意义的发话者和受话者的相互理解。值得注意的是,语言和文化须臾难离,两者均存在于社会语境中。因此,在教学中引入文化要素就显得愈发重

要和迫切。具备二语足够的文化知识可使学习者精确地理解目标语言。”(Shirai, Talebinezhad 2013: 135) Taki 提示“认知隐喻在交际中的基础性作用和任何交际行为中隐喻的频繁现身,可能成为二语学习者的障碍。对二语隐喻用法的深入了解可引导更好的理解和翻译。因此,建议外语教学中开展概念能力的培养,而摒弃传统仅囿于语法和术语能力的状况。方法论上需要展示普适性和本土化构式之间的渐变。这意味着外语教师应关注跨文化研究,将语言与文化知识有机地联系起来。”(Taki 2011: 58 - 59)

论证隐喻的认知和文化动能需要两条互补的进路。一条路径是将隐喻视作模因(memes),考察是何因素对隐喻的“复制适切性”(reproductive fitness) 催生作用,或者讨论隐喻的习得、记忆、思维和重复的概率。另一条路径是从拓展认知(extended cognition) 的视角来考察隐喻,将隐喻视为一种认知工具,考察隐喻能使其操用者达成的工作类型,以及特定隐喻用法对于使用者及其文化背景的直接或次级效果。并非所有隐喻在跨语言交流中都能相互匹配和通达,一种文化中得以充分理解的隐喻在另一种文化中可能拥有迥然不同的意义,同一则隐喻甚至可能在语言社区内部存在或多或少的差异,甚至矛盾(陈朗 2013)。相同是相对的,相异是绝对的,探究源域与靶域之间的对应关系即是要考量到底属于相同源域相同靶域、相同源域不同靶域、相同靶域不同源域、不同靶域不同源域 4 种类型中的哪一种,差异的细微程度究竟为何。因此,外语教师应把教学重点放在一语和二语之间的词汇隐喻表达的对照与比较上,视其结构是否匹配一致,着力总结归纳出跨文化的相同与不同之处,对于分歧之处应大力勘察处理,便于深入细致地理解和使用。

2.4 基于语料库技术的词汇教学

经典概念隐喻理论藏身于“象牙塔”中,刻意炮制出契合理论假设的临时例子。这些例子无一不是经过改头换面的人造产品,不具可信性。López 和 Llopis 批评说,“自隐喻认知理论伊始,用于揭示特定语域概念映射的内省法一直居主流。学者主要依靠自身的知觉和语言知识列举出每个语域系列表达式并将其按激活的概念映射分类。该方法的主要缺陷在于隐喻表达式的收集过于随机任意,无法代表真实的用法状态。语料库方法为此带来福音”(López, Llopis 2010: 3301)。实际上人类日常语言交际在多大程度上是隐喻性的,词汇教学应当抽取哪些实例作为演示素材仍有待

商榷。MacArthur 和 Littlemore 指出“语料库是一个有效的教学工具,能帮助学习者克服种种学习困难,可提供有关词义使用和词组搭配方式的海量信息。英国国家语料库(BNC 包含约 1 亿词汇) 等大型电子语料库可用于分离大量属于同一词汇单位的使用事件,为学习者提供母语者经年累月使用语言获得的信息,提供通过词典无法察觉的词汇用法和词组搭配信息”(MacArthur, Littlemore 2008: 159 - 163)。

首先,唯有在涵盖各种语域和话题的大规模语料库中析取例子作为课堂教学的直接来源,学习者才能按照这些生动鲜活、直接植根于日常交际的“模板”来生成地道、符合本族语规范的隐喻话语。学习者更可按需索取,依照当下学习的阶段和程度来决定语料搜索的范围和审读检索项的长度;还可据此举一反三,沿着隐喻的词义拓展路径,由此及彼、由表及里地探索词汇的整体构成及单项词义之间的亲疏联系。其次,学习者不仅可清晰直观地洞悉词汇的发生频次、上下文和搭配状况,还可了解该词的历时演变和在词义系统中的位置(王家义 2012: 129)。语料库涵盖范围广,学习者能在设定并审读一定数量检索项的基础上领略词义的整体全貌,达到宏观与微观结合的效果。再次,语料库的非赢利性和网络便捷性,省去学习者查阅词典或百科全书的时间,推动学习者免费登陆并索取词项。语料库的海量存储性还能极大激发学习者探索其他隐喻义的兴趣和动机,使其在语言检索项中展开发散性思维,在较短时间内领悟和掌握更多的词汇及其用法。语料库可激发学习者丰富的联想,鼓励其从不同语境不断更新和深化对词汇的了解,使已学词汇转化为“活跃词汇”。教师可按语料库中特定语义域的多寡顺序或词频制定相应的词汇表,既可以避免简单词汇多次反复的浪费,也可以避免将精力过多地耗费在超纲难词上,防止屡见不鲜的零散词汇量“虚高”、“存储词多但用法不解”之怪相。

3 结束语

隐喻能力的培养已成为词汇教学中一项迫切任务。在词汇教学中要尽量达成“既见树木,又见森林”的双重效果:一方面要自上而下地加强顶层设计,适当地向学生深入浅出地介绍认知语言学的相关理论,予以学术性引导,使其了解隐喻在语义创生和扩展过程中担当的主角,对比语言间概念系统及具体隐喻表达的异同,促进学生的概念系统的重组及隐喻能力的提高。另一方面,

要自下而上地诉诸表演、实物、图片、照片、影视片等意象形式进行合理地剖析和解释,以便学习者饶有兴趣地识记词义,使看似随意的词义容易理解和记忆,从而激发学生的学习兴趣 and 热情(黄乐平 王俊超 2015)。

参考文献

- 陈朗. 二语教学中的隐喻能力培养[J]. 外语学刊, 2010(5).
- 陈朗. 近十年国外隐喻能力实证研究主体脉络梳辨——以伯明翰大学 Littlemore 博士的研究为视点[J]. 外语界, 2013(3).
- 黄乐平 王俊超. 建构主义视角下词汇教学模式新探索[J]. 外语学刊, 2015(5).
- 孙岚. 概念隐喻的连贯性和系统性对英语教学的影响[J]. 外语学刊, 2015(1).
- 王家义. 基于语料库的英语词汇教学: 理据与应用[J]. 外语学刊, 2012(4).
- 张维 刘晓斌 周榕 李曼娜. 多模态隐喻在大学英语词汇教学中的实证研究[J]. 现代教育技术, 2014(7).
- Beréndi, M., Csábi, S., Kövecses, Z. Using Conceptual Metaphors and Metonymies in Vocabulary Teaching [A]. In: Boers, F., Lindstromberg, S. (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* [C]. New York: Mouton de Gruyter, 2008.
- Boers, F. Metaphor Awareness and Vocabulary Retention [J]. *Applied Linguistics*, 2000(4).
- Boers, F. Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary: Assessment and Integration [J]. *Language Teaching*, 2013(46).
- Brezina, V., Gablasova, D. Is There a Core General Vocabulary? Introducing the *New General Service List* [J]. *Applied Linguistics*, 2015(1).
- Durrant, P. Discipline and Level Specificity in University Students' Written Vocabulary [J]. *Applied Linguistics*, 2014(3).
- Kalyuga, M., Kalyuga, S. Metaphor Awareness in Teaching Vocabulary [J]. *Language Learning Journal*, 2008(2).
- Lakoff, G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind* [M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- Littlemore, J. What Kind of Training Is Required to Help Language Students Use Metaphor-based Strategies to Work Out the Meaning of New Vocabulary [J]. *Delta*, 2004(2).
- López, A., Llopis, M. Metaphorical Pattern Analysis in Financial Texts: Framing the Crisis in Positive or Negative Metaphorical Terms [J]. *Journal of Pragmatics*, 2010(12).
- MacArthur, F., Littlemore, J. A Discovery Approach to Figurative Language Learning with the Use of Corpora [A]. In: Boers, F., Lindstromberg, S. (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* [C]. New York: Mouton de Gruyter, 2008.
- MacLennan, C. Metaphors and Prototypes in the Learning Teaching of Grammar and Vocabulary [J]. *IRAL*, 1994(2).
- Minsky, M. *The Society of Mind* [M]. London: Pan Books, 1987.
- Piquer-Píriz, A. Reasoning Figuratively in Early EFL: Some Implications for the Development Vocabulary [A]. In: Boers, F., Lindstromberg, S. (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* [C]. New York: Mouton de Gruyter, 2008.
- Piquer-Píriz, A. Motivated Word Meanings and Vocabulary Learning: The Polysemy of Hand in the English for Young Learners Classroom [J]. *Metaphor and the Social World*, 2011(2).
- Shanon, B. Metaphor: From Fixedness and Selection to Differentiation and Creation [J]. *Poetics*, 1992(4).
- Shirai, M., Talebinezhad, M. Developing Intermediate EFL Learners' Metaphorical Competence Through Exposure [J]. *Theory and Practice in Language Studies*, 2013(1).
- Taki, S. Cross-cultural Communication and Metaphorical Competence [J]. *International Journal of Language Studies*, 2011(1).
- Taylor, J. *Linguistic Categorization* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Yasuda, S. Learning Phrasal Verbs Through Conceptual Metaphors: A Case of Japanese EFL Learners [J]. *TESOL Quarterly*, 2010(2).

定稿日期: 2016-12-23

【责任编辑 陈庆斌】