

认知语言学视角下的高中英语词汇教学策略

江苏省南京市第十二中学 徐 丹

【摘要】当前高中英语词汇教学策略仍普遍较为陈旧低效。现代认知语言学立足人本观,以人类认知机制解释语言形成,对落实课程标准的词汇教学理念具有启发意义。本文基于阅读语篇,阐释认知语言学运用于高中英语词汇教学的四条策略:多模态协同促进学生具身认知、以使用为基础助力学生梳理语义网络、语境中解析词汇提升学生隐喻意识、以显性化识解教学跨语言建构学生词汇。这些策略依据认知原理,让学生在语境下开展综合性语言实践活动,可助力提升词汇教学实效。

【关键词】高中英语;词汇教学;认知语言学

“词汇是语言的建构材料,是语言理解和表达的前提和基础”(章玉芳,2021),词汇教学的重要性由此可见一斑。《普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称《课标》)指出,“词汇学习不是单纯的词语记忆,也不是独立的词语操练,而是结合具体主题、在特定语境下开展的综合性语言实践活动。学生通过听、说、读、看、写等方式,感知、理解相关主题意义,使用词语表达相关话题的信息和意义”(教育部,2020:22)。教师应指导学生在基于语篇探究主题意义的过程中构建词汇语义网,扩大词汇量,提升词汇迁移运用能力。

然而,目前词汇教学仍受传统外语教学模式影响,偏重孤立的词汇形式机械记忆和操练,脱离主题、语境和情境,呈现碎片化和浅表化,学生欠缺在语境中灵活运用词汇来理解和表达的能力,词汇教学较为低效。作为现代外语教学模式的理论基础之一,认知语言学可助力解决上述问题。

一、认知语言学与词汇教学

认知语言学一般被定义为“坚持体验哲学观,以身体经验和认知为出发点,以概念结构和意义研究为中心,着力寻求语言事实背后的认知方式,并通过‘认知方式’和知识结构等对语言做出‘统一’解释的、新兴的、跨领域的学科”(王寅,2011)。认知语言学倡导以学

习者为中心,重视基于语言使用的学习体验、意义探究和概念建构,主张学习者基于情境中的多维体验及相关认知方式,建构知识,形成认知,在理解和表达的过程中获得语言知识,学会使用语言。这正契合《课标》所倡导的基于语境中综合性语言实践活动开展词汇教学的理念。

本文选取“具身认知(embodied cognition)”“以使用为基础的原则(usage-based principle)”“概念隐喻(conceptual metaphor)”和“主观识解(subjective construal)”这四个认知语言学核心概念,以译林出版社《普通高中教科书·英语》选择性必修第一册第一单元阅读语篇“Comfort food”(王守仁、何锋,2020:2-3;下称“该语篇”)为例,提出四条词汇教学策略,对相关概念及其教学运用予以阐释。

二、认知语言学视角下的高中英语词汇教学策略

该语篇所在单元的主题语境为“人与社会”,话题为“饮食文化”,旨在帮助学生了解饮食文化在跨文化交际中的重要性。该语篇是一篇美食杂志文章,以说明文文体介绍“治愈系食物”的定义、特点和功效,重点分析食物背后的情感属性和文化属性,旨在引导学生理解饮食背后的情感因素和文化因素。文章主旨清晰且结构分明:以自身体验引入治愈系食物,再依次介绍其定义和两大特点,最后以其重

要性总结点题。文章以第一人称视角拉近与读者距离,叙述部分的描写细腻入微而生动形象,说明部分的分析深入透彻而鞭辟入里,以词汇为代表的语言运用值得细细品味学习。

(一)多模态协同,促进学生具身认知

具身认知理论认为“身体的生理结构、活动方式、现时状态以及感知运动经验决定了人对客观世界的感知和理解”(焦彩珍,2020),强调感官体验、运动体验及与外界环境互动等身体体验在认知过程中的重要作用。认知语言学认为作为人类认知载体的语言也具有具身性,这与《课标》倡导的多模态教学不谋而合:在多模态教学中,教师可“通过图片、音像资料、虚拟场景、角色扮演等多种教学手段,调动学习者的各个感官参与学习,提高学生的学习积极性”(戴慧敏,2020)。在英语词汇教学中,使用多模态协同可让学生基于真实世界的多维体验,多感官、全方位地刺激认知系统,激活大脑中已有背景图式,有效助力基于情境的词汇概念建构和提取运用。

在读前热身环节,教师可以借助形式多样的多模态资源,有效吸引学生兴趣,激发其已有的背景图式。例如,在引入该语篇话题“Comfort food”时,教师可以根据学生对这一话题较为陌生的学情,以“食物”这一日常实物为切入点,使用四张食物图片(难民手中的大米、太空员的压缩饼干、办公族的方便面和妈妈制作的鸡汤),让学生辨析四种食物各自的主要功能(hunger food用以充饥,nutrition food提供营养,convenience food带来方便,而comfort food则代表母爱慰藉)。在视觉刺激及概念对比中,学生初探“comfort food”的“治愈性”意义。接着,教师可聚焦主题词“comfort food”,结合文末鸡汤图片进一步引入话题,通过播放鸡汤视频或现场展示鸡汤实物的方式,让学生亲历视觉和嗅觉等感官体验,使主题引入的学习体验从单维的文字变为丰富的多维感官体验。

在探究语篇主题意义时,教师可通过联系生活实例的多模态体验来帮助学生强化对抽象概念的理解。例如,对年纪较轻且生活阅历尚浅的中学生来说,阅读该语篇后仍然觉得

“治愈系食物”较为抽象,此时教师可以借助视频,展示不同国家的人介绍自己的治愈系食物及其背后的故事,也可组织师生分享自己的治愈系食物,让学生从联结真实生活和体验鲜活实例中体悟其内涵。

在课后巩固拓展环节,教师可以让学生通过深度参与多模态主题创作来深化对抽象概念的认知。例如,教师可以让学生在课后以“My comfort food”为题制作海报、课件或视频,介绍自己亲手制作食物的过程并讲述食物制作背后的故事或文化,在自主参与中深化对“治愈系食物”的具身认知。

(二)以使用为基础,助力学生梳理语义网络

认知语言学认为,语言学习遵从“以使用为基础的原则”,学习者会先学习典型的、具体的、出现频率高的语言表达(文旭、杨坤,2022:306-308)。因此,在英语词汇教学中,教师应重视频率高、意义典型的具体语言表达及其意义的教学,由此拓展到非高频词及非典型意义上。总体而言,语篇中词汇都围绕一定的话题和主题,教师可以引导学生据此筛选关键词汇,利用思维导图等手段梳理特定情境词汇及其衍生出的语义网络。以语义网络为学习单位,能将词汇的语法意义和语境意义有机融合,提高语言理解的快捷高效性以及语言输出的地道性和流利度。具体而言,教师可从微观的词汇内部语义关系、中观的词际关系和宏观的语篇内容结构来帮助学生有效梳理语义网络。

1. 微观词汇层面

就微观的词汇内部而言,教师可以用概念隐喻和概念转喻等认知机制解释一词多义现象的理据性。英语中大量一词多义现象指“一个词往往有一个中心意义作为原始意义,然后运用隐喻或转喻等认知方式不断扩展,形成一个多义范畴,它们之间具有理据性”(徐剑、袁辉,2022)。具体来说,从词源探究出发逐步建立起词汇各义项间关系,可以让学生了解构词的内部机制,提升他们词汇理解与记忆的效率。

以该语篇目标词块“cry out for”为例。教师可带领学生借助词源字典了解该词汇语义

教学研究

发展历程并准确理解词义:词块的核心词“cry”源自拉丁语词汇“*quiritare*”(哀号,尖叫),本意为“流泪”和“大声呼喊”;根据语篇语境及词义来源,“cry out”的意思可确定为“大声呼喊出来”;“cry out”再加上表目的的介词“for”后可以理解为“用‘大声呼喊某物’的身体动作比喻‘迫切需要某物’的心理状态”,由此学生学会由隐喻机制推理出词块意为“迫切需要”。

2. 中观词际层面

就中观的词际关系来说,教师可以帮助学生构建词汇之间由各种语义关系构成的语义网络,其中常见语义关系包括同义、反义、上下义、整体与局部、顺序、关系、固定搭配等(见表1)。

表1 词汇语义关系示例

语义关系	举例
同义	happy - joyful
反义	love - hate
上下义	food - vegetable
整体与局部	house - kitchen
顺序	past - present - future
关系	parent - child
固定搭配	eat - food

梳理语篇核心词汇的语义网络有利于培养学生的词汇语义场意识,并借助语义场开展推断词义、词义辨析、词汇归纳总结及情景运用等活动。以“happy”一词为例,其语义网络可作如下梳理(见图1)。



图1 “happy”一词的语义网络示例

例如,该语篇第三段有如下句子:For example, we often connect chicken soup with a happy childhood and its flavour becomes tied up with the feeling of being taken care of. 其中“become tied up with”为目标词块。教师可以基于该语篇不断复现核心概念“食物”和“情感”之间的紧密关系这一特点,让学生借助语义场

中的同义关系,如句中中与目标词块同义的“connect...with”,推断目标词块的词义;再将该语篇中这些词块作为一类进行有效梳理(belinked with /connect... with /become tied up with /connect to /build an emotional bond with),引导学生分析其应用情境并积极拓展补充,还可以再进一步结合语言产出活动促进词汇运用。例如:

The concept of comfort food is deeply linked with childhood memories, where flavors awake familiar scenes of family gatherings and feelings of being loved. Usually, these dishes connect us not just with our personal past but also with our national and cultural identities, as they have become tied up with traditions passed down through generations. Through the culinary experiences, we build an emotional bond with our roots, fostering a sense of belonging and continuity across time and space.

3. 宏观语篇层面

从语篇宏观层面看,教师可以引导学生借助词块基于语篇主题梳理语篇各部分内容的关系,形成以语篇核心内容为依据的词块网络,锻炼学生归纳总结能力和不同情境下活用词汇的迁移创新能力。

例如,教师可以指导学生围绕“Comfort food”这一主题,梳理该语篇中介绍其定义、情感属性、文化属性和重要性所运用的核心词块(见图2),再让学生据此复述语篇大意,加深对目标词汇的情境化学习和语篇核心概念的整体性认知。

(三) 语境中解析词汇,提升学生隐喻意识

概念隐喻理论认为,“我们思维和行动所依据的日常概念系统,其本质是隐喻性的”;“隐喻的本质就是通过一类事物来理解和认识另一类事物”(Lakoff & Johnson, 1980: 3, 5)。即概念隐喻是人类的思维方式和认知手段,人类可通过两个认知域的相似性联结,用具体事物认知抽象事物。在英语词汇教学中,重视培养学生隐喻意识,让学生借助词义变化机制透视词义在语境中的千变万化,可以提升学生理解和赏析语言创造性使用(特别是隐喻修辞)方面的敏感度和敏锐性,也能丰富学生的想象力和创造力。学生通过词汇的创造性使用,巧妙运用修辞,增加语言表达的画面感、立体性和丰富度。概念隐喻分为结构隐喻、空间隐喻和实体隐喻三类,以下结合该语篇实例予以说明。

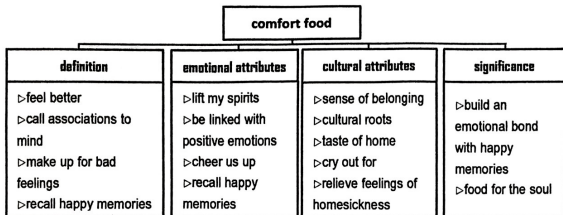


图2 核心词块梳理

1. 结构隐喻

结构隐喻指把一种概念的结构映射到另一种概念上,如“TIME IS JOURNEY”就将时间理解为旅程。

例如,该语篇第一段中关于儿时记忆的句子“Sometimes the smell alone can do the trick, not to mention the lovely creamy flavour, which works like a time machine immediately transporting me back to my sunny childhood.”就运用了常见的结构隐喻“TIME IS JOURNEY”,将人生比作一场由生到死的旅程。“童年”从时间先后来看位于旅程的开始,所以本句使用词块“transport...back to...”来指作者回忆童年。教师可呈现结构隐喻的定义,让学生聚焦目标词块予以分析,形成基于语篇的隐喻认知;再引导学生在语篇理解中迁移这种隐喻认知,更好地理解句中“治愈系食物”比作“时光机器”的比喻修辞手法,以及第四段出现的类似表达:One mouthful of comfort food takes us back to our cultural roots.

2. 空间隐喻

空间隐喻与空间方位有关,使抽象概念具有方向性特征,如“HAPPY IS UP”和“SAD IS DOWN”就将开心和悲伤理解为方向的上下。

例如,对于积极情绪的表述,该语篇第一段和第三段出现了“lift my spirits”和“cheer us up”两个表达,其中“lift”和“up”实际上暗含了“HAPPY IS UP”和“SAD IS DOWN”的空间隐喻,即开心幸福等积极情绪“向上”,悲伤难过等消极情绪“往下”。教师可引领学生解析其

中的隐喻并拓展其他相关情绪表达词汇,如 feel down /high, in high /low spirits, down in the dumps, on cloud nine 和 feel ups and downs 等,再结合如下情绪描写微写作任务予以巩固:

请使用所学情绪短语进行句子情景翻译:
当我生病感到情绪低落时,妈妈总是为我准备我的治愈系食物——亲手做的鸡汤,这时候我会又一次开心起来。

3. 实体隐喻

实体隐喻是将思想、感情和心理活动等无形抽象经验借助具体有形的实物来认知,如“MONEY IS ENTITY”就将金钱理解为实物。

例如,在该语篇第一段描写自己的治愈系食物时,作者使用了 the lovely creamy flavour、the silky dessert 和 my sunny childhood 这三个表达,教师可引导学生聚焦其中 creamy、silky、sunny 这三个形容词,分析其中的隐喻用法。学生发现,三个形容词都来自具体名词(cream、silk、sun),都运用了实体比喻:将米布丁抽象的味道比喻成奶油和丝绸,将童年的抽象概念比喻成太阳,通过可尝、可触和可见的实物凸显米布丁的美味和童年的美好。

实际上该语篇中还有很多实体隐喻。如:教师可引导学生赏析最后一段相关句子(It isn't just a bowl of noodles or chicken soup. It's food for the soul.)。学生通过隐喻探究可对其中画龙点睛的词块“food for the soul”形成语境中的深度理解:词块将心灵比喻成需要食物的生物,凸显了治愈系食物对心灵的滋养作

教学研究

用,食物从满足基本身体需要到提供幸福感和归属感实现从物质到精神、由具体到抽象的“功能升级”,由此更加彰显食物具有“治愈性”的主题意义。

(四)显性化识解教学,跨语言建构学生词汇

认知语言学认为人类对客观世界同一情景或概念可有不同的理解和表达方式,不同的“识解”,体现了认知和语言的主观性,即“每种语言本身不可避免地对外观事件有其内置的、传统的识解方式”(Littlemore,2009;转引自文旭、杨坤,2022:313)。“识解”理论有助于理解不同语言表达方式背后的认知差异和文化差异。在英语词汇教学中,教师在体现中西方思维和文化差异的地方可以采用加强“识解”的显性教学,让学生高效获得跨语言和跨文化理解,培育中国情怀,拓展国际视野,增强人类命运共同体意识。

例如,该语篇第四段用中国人和英国人的不同治愈系食物来例证其文化属性,对于其中的词汇 a plate of dumplings 和 the classic fish and chips,教师可通过背景知识介绍的方式让学生了解两种食物背后的中西方文化差异,培养跨文化意识。

教师也可以由此拓展延伸,借助“If you are going to study abroad after high school, what will be your comfort food?”等问题创设相关情境,让学生在分享饺子、粽子和月饼等中国人特有的治愈系食物时,凸显其“团圆”和“传承”等中华民族特有的传统文化价值,锻炼学生用英语讲述中国故事的能力(如下例所示)。

Food is a big part of our history and culture. For example, *zongzi* reminds us of the historical story of Qu Yuan, which has been passed down through generations. The food we eat also teaches us more about the important values in our culture. We eat *jiaozi* during the Spring Festival, and have *mooncakes* at the Mid-Autumn Festival which represents the joint family values we share.

教师还可以通过角色扮演、主题演讲和辩论等活动进一步引导学生思考和阐释中西方饮食文化异同,如探讨经典话题“round table 和 square table 分别代表的中西方饮食文化”以及及时兴话题“‘饺子’的英语翻译应该是西

化的 dumplings 还是中式的 jiaozi”,培养学生的思辨能力和对包括中华饮食文化在内的世界不同饮食文化的理解、尊重和包容,以及透过饮食文化思考生存、发展和繁荣等人类共同命题。

结语

认知语言学视角下的英语词汇教学秉承“现实—认知—语言”的核心原则,将词汇教学立足于认知科学原理,融词汇教学于主题、语境和情境中,符合《课标》所倡导的教学改革理念。教师可以借助具身认知强化学生学习体验,基于语义梳理帮助学生建构主题内容,借助概念隐喻促进学生把握创意语言,在基于语篇的主题意义探究中,以词汇教学为切入点发展学生的语言能力、文化意识、思维品质和学习能力,最终帮助学生形成良好的英语学科核心素养。

参考文献:

- [1] Lakoff G, Johnson M. *Metaphors We Live By* [M]. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.
- [2] 戴慧敏. 多模态视角下高中英语听说课设计探究[J]. 中小学英语教学与研究, 2020(3): 41-47.
- [3] 焦彩珍. 具身认知理论的教学论意义[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2020(4): 36-44.
- [4] 教育部. 普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)[M]. 第2版. 北京:人民教育出版社, 2020.
- [5] 王守仁, 何伟. 普通高中教科书·英语(选择性必修第一册)[T]. 南京:译林出版社, 2020.
- [6] 王寅. 认知语言学[J]. 中国外语, 2011(4): 1, 38.
- [7] 文旭, 杨坤. 认知语言学教程[M]. 北京:北京大学出版社, 2022.
- [8] 徐剑, 袁辉. 体认语言学视角下的英语词汇教学策略[J]. 中小学英语教学与研究, 2022, (4): 16-20.
- [9] 章玉芳. 基于词汇框架的高中英语词汇教学策略[J]. 英语学习, 2021(4): 17-21.