***Чжао Лицзюнь (КНР, Далянь)***

**汉语作为第二语言的词汇认知能力培养**

**摘要：**随着认知语言学理论的发展，汉语作为二语的词汇教学也进入了新的层次，那就是以认知方法培养词汇认知能力。由于汉语词汇教学在汉语教学中的中枢地位，认知法词汇教学对学生汉语各方面特别是语法、汉字的习得也具有重要影响。汉语作为二语的词汇教学使用认知法是汉语作为外语的词汇教学中的认知法的重要发展和突破，这是汉语本身的特点决定的，也是深入学习汉语的必然选择。

**关键词：**认知，汉语，第二语言，词汇教学

**一、认知语言学与汉语作为第二语言的教学**

词汇教学在语言教学中占有举足轻重的作用，而不同的语言学理论指导下产生的词汇教学法多种多样，关注点、着重点有所不同。在作为第二语言的汉语教学发展历程中，不难看到语言学理论的历时演变过程。而今，它也毫不例外地受到认知语言学的影响。在笔者看来，语言学理论正在随着时间的推移，正不断更加深刻、清晰、客观、科学地反映语言本质和语言学习的本质，这是一个不断揭示、不断接近真理的过程。过往的语言学理论，滋养着后来的理论，新的理论不断完善着前者甚至自身。从结构主义语言学到认知语言学的发展历程可以看出，认知语言学更加注意到语言的理据性、学习者学习过程中理解力的重要性。反映在词汇教学方面，则增强了对词语意义的重视程度，通过隐喻理论的介入，将对词语意义的理解深化和细化到最小的语义表达单位；词群、语义网络也被引入到词汇教学中，使得词汇通过语义联系，彼此贯通，使得词语不再是一个个封闭的造句单位。由于认知语言学从语言的内部、心理或者思维的角度把人对语言的认知提到了前所未有的高度，对外汉语词汇教学也便上升到一个新的境界。

结构主义语言学，把语言看作客观存在，更多地关注语言的外在表现形式。该理论在20世纪上半期成为语言学的主流，重视共时语言的研究，特别着重于分析、描写语言的结构系统，不孤立地看待语言要素，认为语言的一切都奠定在关系的基础上。认为语言是一个完整的符号系统，具有分层次的形式结构。语法结构如同打通语言的关节，是掌握一门语言的关键所在。听说法是40年代末和50年代初在美国出现的一种外语教学方法，就吸收了当时的结构主义语言学、行为主义心理学。听说法强调句型是语言教学的基础，一切教学活动都必须以句型为中心来展开；语言教学过程是一种通过“刺激—反应”而形成新的语言习惯的过程，因此，教学过程中注重反复模仿、操练、记忆、重复等实践活动；教学要借助直观手段、语言环境（即情景和上下文等）来进行，要用所学外语直接教授（以别于翻译法）。

基于结构主义语言学，教学中机械、反复的练习是主要的学习方法，以便形成印象、习惯，如同学习开车要学会程序，掌握规矩，如此便可学会了。在学习活动中，语言是一种机械的存在，学习者是学习和不断熟练掌握一套机械安装技术的人。如果说翻译法把第二语言看得过于简单，只需要对译，那么听说法看到了第二语言与母语的根本区别并重视这一区别。然而，听说法对于学习主体的考量仍然是行为主义的。行为主义认为：学习是刺激（S）与反应（R）的联结，学习过程是渐进式的尝试与错误的过程，形成固定的S－R联结，直到最后成功。行为主义特别强调“强化”的作用。总之，听说法中对于语言结构的认识是可取的，但对语言的认识仍然是机械的，对于学习的认识也是行为主义的简单化的认识。

交际法主要源自社会语言学，认为语言的本质在于它的社会交际功能。语言是表达意义的系统，其基本功能是社会交际。语言学不应仅仅研究语言的形式，更要关注语言要完成的社会功能以及语言在人们社会交往中受到的制约因素，因此，第二语言教学的目的不仅是让学习者掌握语言规则，能正确地运用语言，更要掌握语言的使用规则，得体地运用语言。交际法的心理学理论基础是心理主义学派(Mentalistic)，代表人物乔姆斯基，他认为：人类的语言行为比动物的行为要复杂得多，语言行为只能用人的天生能力(Innate ability)才能解释得通。从心理学的角度说，要学生的学习产生效果，必须使学习内容和学习活动与学生的交际需要和他们的经验相联系，学生的学习动力、学习积极性对掌握知识和技能最为重要。交际法对学习主体的认识是正确的，要尊重且发挥他们学习的主体性，这一点至关重要。但是，交际法在重视语用的时候，却忽视了语言语法规则的重要性。只谈用法，不谈本身，显然有失偏颇。

听说法和交际法对我国90年代以来的对外汉语教学产生了重大影响，主要体现在教材编写，进而影响到了一线课堂教学实践。听说法教学主要应用于初级水平的学生；交际法多见于用来替换原来中级以上水平的听说法编写的听力、口语教材，后来成为听说法的一种有益补充；对于更高水平的学生来说，交际功能中的很多内容是他们应该学习的。学习的具体方法可以讨论，但是只会语言，不能得体地进行言语交际是客观存在的一个问题，交际法旨在解决这样的问题。

认知法也叫认知-符号法，在20世纪60年代中期的美国，这种教学法是作为听说法的对立面而产生的。20世纪60年代科学技术飞速发展，国际间的政治、经济、军事、科技各个领域的激烈竞争，要求大量能够直接进行国际间科技文化交流的高水平人才，以培养口语能力为主的听说法已不适应这种形势发展的需要，外语教学界要求用新的方法代替听说法的呼声越来越高；此时，美国的[心理学](http://baike.so.com/doc/4695841.html)、教育学、[语言学](http://baike.so.com/doc/5036874.html)等基础理论学科也有了很大的发展。这就为创立新的外语教学法体系提供了坚实的基础。

认知法的理论基础是[乔姆斯基](http://baike.so.com/doc/1909842.html)的转换生成理论，他提出一个“语言习得机制”假说来解释语言学习过程，区分了语言能力和语言行为。认知法的心理学基础是皮亚杰的发生认识论和[布鲁纳](http://baike.so.com/doc/5441357.html)的学科结构论、发现学习论等，教育学原则是“学生中心论”。认知法教学以学生为中心，教师的作用是激发学生的[学习动机](http://baike.so.com/doc/5412318.html)和兴趣，指导学生从言语实践中发现规则，并为学生提供创造性地活用规则的机会和情景，从而使学生掌握规则；注重发展学生的语言能力，使学生能够运用有限的语言规则创造性地理解和生成无限的句子；注重理解，在理解语言知识和规则的基础上进行操练，反对[机械](http://baike.so.com/doc/5342977.html)性的死记硬背；反对听说领先，认为语言的声音和文字在语言学习活动中相辅相成，主张一开始就进行听说读写的全面训练，听说读写齐头并进，全面发展。认知法既重视语言本体，又重视学习主体，是在听说法和交际法基础上的教学理念和教学法的进步。

认知法发现了语言的意义，语言的理据性，更发现了学习者的思维主体性。语言是一套音形义的符号，用以口头或书面传情达意；语言是交际工具，用于不同交际主体之间的交流合作；语言更是思维的外衣，没有思维就没有语言，思维是语言的生命，是语言真正的本质 。研究语言的外在形式固然简单，然而语言既然是表现了思维，是有内容有意义的。所谓内容决定形式，内在决定外在，思维决定着语言。而当我们关注到意义的时候，就不能不涉及思维、意识，这是更深层次的更具难度的探索。也因为如此，人们发现尽管认知法有强调以学生为中心、强调有意义的学习和有意义的训练、注重理解的巨大优点，但为一个独立的外语教学法体系，认知法还不够完善，在理论和实践方面都需要进一步充实。从实践上讲，缺乏与该理论原则相适应的配套教材；该法在美国多用于教本国人学外语，而在国内外教他族人学英语基本上不用此法，即英语作为第二语言的教学不多用此法。

本文一方面认为，认知法把语言的可认知性和学习主体的认知能力放在首位，是对语言认识的深入，故而意欲将汉语特别是作为二语的汉语词汇的认知特点加以分析论证；另一方面，认知法多用于外语教学，而本文要讨论的却是汉语作为第二语言教学中的词汇认知法教学，意欲证明认知法在该领域的可操作性，即如何进行汉语二语的词汇认知教学，培养学生的认知能力。

**二、汉语作为第二语言词汇教学中的认知**

汉语二语词汇教学中的认知，包括词汇认知，也包括语法认知、汉字认知以及语音认知。汉字是一种表意文字，汉语是意合为主的语言，没有发达的形态变化，因此，造句的基本使用单位------词，很多时候靠语义进行排列组合，而不是靠形态标志构建语义。比如将“我有一美元”与“他有三美元”，动词不因人称而产生形态变化，“他去”加句号为陈述句，加问号就是问句“他去吗？”语序也没有变化，只是语调不同带来了语义的变化。汉语的句法主要是语序和虚词，语序实质是语法关系，虚词实质是具有语法意义的词汇。所以说汉语的句法主要是由语法关系和虚词词汇体现的。而汉语的语法关系如主谓、动宾、偏正、补充、联合关系等，在词汇中就已存在如果理解了词语的内在结构，便能理解句子成分之间的关系。换句话说，汉语用同样的结构方式去构建词语和句子，理解了词汇的内部语义逻辑，便理解了句子意义的构成方式。综上所述，汉语的表意主要靠词语和语法关系，词语的意义组成句子的意义，词语的成句顺序与词语内部（语素的顺序）的成词顺序一致。词语以某些逻辑构成语义关系，句子也以同样的逻辑构成语义关系。所以，汉语对词汇的学习（包括词义与词语内部的语义结构关系），就成为理解汉语整个语义的关键所在，显得尤为重要。

汉语书写用汉字，汉字是表意文字，因而汉字认知首先与词汇学习有关。汉语二语教学毕竟不是汉字学教学，我们不可能每个汉字都讲出它的来源和理据，然而汉字的偏旁作为重要的构造部件所代表的一般语义，是需要讲授的。如讲到“乌烟瘴气”的“瘴”，联系到形旁“病”，可以解释“瘴”的含义，也可强化学生对“疒”字头的认知。当然，“章”代表发音，是声旁，形声字的概念也可以由此得以强化。这样的认知法教学使学生能够举一反三，培养学生的汉字认知能力，不断提高其汉字认知水平。具备了对汉字的认知能力，能从音、形、义三方面助力词汇学习。

汉语的词汇只有一种形式而没有诸如复数、词性、词格、时态等曲折变化。词汇由语素构成，语素是最小的音义结合体。汉语的语素绝大部分是单音节的（手、洗、民、失）。语素和语素可以组合成词（马+路→马路；开+关→开关）。有的语素本身就是词（手、洗），有的语素本身不是词，只能跟别的语素一起组成复合词（民→人民；典→词典）。现代汉语里双音节词占的比重最大，大部分双音词都是按照上面提到的复合方式造成的。有些语素虽然在现代汉语里不能作为一个词单独用，但是有时候在借用古汉语的词句时，也偶尔作为词来使用。可以说，一个汉字，往往就是一个音节，也往往是一个语素甚至一个词，即具有语义。语素是音形义的结合体，如果能独立运用于句子，便成为了词。汉语的词义就是由这些语素承载构成的，语素义是解词的关键。当然语素与语素之间的语法关系也是语义构成的一部分。

词汇，作为一个概念，很重要的也是区别于最小语义单位语素的重要一点是它是可以独立运用的语言单位，因此，词在句子、对话等高一级语境中如何使用，也是词汇认知培养中的一项内容。在通过对语素的形、音、义的理解对词义有了认识之后，学生还应当知道这一词语在句中如何充当句子成分，如何与其他词语成分构成句子。如讲解使令动词“让”，要讲到“让”在句中常引导兼语句。不是所有词语都需要讲，但这是词汇教学需要考虑的内容之一。

总而言之，汉语二语词汇教学中的认知，主要包括如下内容：一是对汉字构成理据的认知，即除了教汉字字形书写以外，要教学生通过字形学习和理解汉字的音和义；二是对词汇的构成语素（包括成词语素和不成词语素）及其语法逻辑关系的认知；三是跳出“词”本身，把它放到句中作考察，说明其用法，形成对词语语用的认知。可见对词的认知，既要深入肌理，也要出离庐山以识得其全真面目。

**三、汉语作为第二语言教学词汇认知能力培养**

汉语作为第二语言，与很多语言不同，词汇教学举足轻重。无论从文字、语义还是语法方面，词汇教学都是十分重要和关键的环节，牵一发而动全身，把词汇说成是汉语教学的中枢亦不为过。经前文分析，汉语词汇认知能力培养的三方面内容已经明确，那么如何在课堂教学中实现培养目标，总结起来，可供借鉴的教学方法有以下几种。

**（一）语素分析法教学**

此法不是新法，但是在实践中，如何把握分析的深度、详细程度还是仔细拿捏，适度把握的。为了行文方便，本文例证中的词语统一选字北京语言大学出版社的汉语教材《登攀中级汉语教程》。

1. 抓住重点。汉语教材中的词汇一般都是由易到难循序渐进编写的，生词中已习得语素不必再讲，如生词“茶壶”，“茶”是已知语素，“壶”是新语素，只需讲“壶”。同时，汉语二语教学对象多为成年学生，已掌握母语词汇概念，“壶”其实不难理解，属于表示事物名称的基本名词，不难理解。因此结合翻译法，“茶壶”简单分析解释为“泡茶水、装茶水的器具”即可。对于两个语素之间的定中关系，只要再扩展几个相同结构的词即可，如“水壶”、“酒壶”、“咖啡壶”。至于用法，要讲到与量词“把”搭配，一方面强化对量词“把”的认知，另一方面是考虑到结合课文语境，文中提到“一把茶壶”，此处无妨先行提示。如果讲解成语，应找准解词的重点语素，而无需将语素逐一讲解，如“有备无患”的“患”、“大难不死”的“难”、“狐假虎威”的“假”、“威”，是各个成语要解释的语素。要讲什么，不讲什么，需要老师根据学生已有语言储备来确定。

2. 常用语素的多义项联系讲解。有些常用语素在不同词语中多次出现，意义有所不同，教师需适时整理，温故知新，使学生能够对其有系统的认知，提高学生二语隐喻认知能力。语素的义项往往是通过隐喻形成的，展示义项之间的隐喻关系，对于学生发展汉语隐喻能力具有重要意义。如“杀人犯”的“犯”，从动词义“违犯”演变为名词义“违犯者”、“犯人”，可以作为语素另外构成“诈骗犯”、“盗窃犯”等。“垫子”的“垫”的动词义为“铺在上面，使不直接接触”，加上名词词缀“子”，变成名词表示所垫之物。通过诸如此类的讲解，使学生知其然，也知其所以然，从而达到能举一反三的效果。比如，学习了“犯”这一语素，不但懂得生词“杀人犯”，也会明白“他犯了什么法”的意思；学习了“垫”，不但明白了“垫子”，也听得懂“垫在椅子上”、“把桌子垫高一点”的意思了。再如，“翻身”一词，本义指躺着的人翻转身体，而在“他考中了状元翻了身”中，则通过隐喻转义为“改变落后面貌或不利处境”。这样讲，语素就以网络连接点的形式存储于学生的大脑，四通八达。如果坚持运用此法，学生就可以在一个个零散的词语之间建立语义联系，构建成一个词汇系统，而不是堆积词汇仓库。

3. 适度原则。汉语二语教学不是对中国学生的语文教学，不必凡词必讲，凡语素必究。过于繁琐的教学会给学生带来过多信息负担反而降低学习效果。二语教学对象一般已具有母语能力，很多词语可以在母语中找到对应的词，语素讲解无非是帮助学生把词汇通过语义理据进行输入，使之在大脑中进入一个更科学合理的位置，与已有知识建立一定的关联。这些都是手段，而非目的，我们不会去考或去要求一个学生必须知道或记得某个语素到底是什么意思。

4. 方法多样化。语素讲解可以通过以旧促新、图片展示、启发联想等不同方式进行。以旧促新，如“闻”，要学习“嗅”义，可以先问以前学过“百闻不如一见”、“新闻”的“闻”为何义？是“听”，而这里根据翻译是何义？“用鼻子去感觉气味”。如此便总结了这一语素的两个义项。图片展示，或画图，即直接法教学，如“山崖”的“崖”、“山谷”的“谷”，通过指示描述可以直观地使学生理解并记住这个语素。启发联想，可以有很多种情况，如通过汉字启发对语义的联想，如“贿赂”中有“贝”，与什么有关？“钱”。“惋惜”与什么有关？心理。可以通过修辞方法启发联想，“瀑布”是布吗？不是。那为什么叫瀑布？因为像布一样。还可以通过语体转换启发，“牧羊”的“牧”是什么意思？放牧。“牧羊”口语常怎么说？“放羊”。

**（二）词汇语境化教学**

词语学习不能只停留在理解词义的层面，更要使学生能够在句子和交际中正确合理地使用它。

1. 用法提炼讲解。汉语中有些词的使用有特别的讲究，或者跟学生母语中的对应词用法有别，所以需要提出来讲解。比如学到生词“嫌”，这个动词很多学生这样使用：我嫌这个房间。所以在课堂上要明确它的用法，即用于兼语句，“嫌+人/事物+形容词/动词”，表达“嫌谁或者什么怎么”，如“嫌房间小”、“嫌衣服贵”、“嫌他好喝酒”；或用于构成谓宾短语如“嫌小”、“嫌贵”、“嫌疼”等。再如“就算”，可以从“算”讲起，然后讲它假设让步的用法；要把“就算”和关联词“也”联合起来讲，后接转折句；通过和“即使”比较，使学生体会其口语色彩。量词要讲适用于何种事物，如“幢”适用于一整个的楼房建筑，量词“帮”， “群、伙”的意思，用于人。

2. 提供使用时的交际情景。汉语中有些词语，需要讲解使用方法，使用语境有一定的要求和限制。如“甭”，意为“不用”，用于口语，用于阻止对方，接动词，可设情景如下：

你帮助了一个人，那人要请你吃饭表示感谢，你觉得没有必要，可以怎么说？（甭客气/甭请了）

又如，学习“顿时”，要说明用于过去时态，说明变化或动作发生得很快，相当于“很快就”、“一下子就”。句子前边要说明引发动作或变化的原因，“顿时”后面描写某种新情况的发生，多表示因前面的事而产生某种反应。如：

听到我的夸奖，她的脸顿时红了。

他一走上台，观众们顿时欢呼起来。

再如，“以为”、“常常”这两个词。学习“以为”这个动词时，要讲出用于表示现在已认识到其错误的认识和看法。如“我以为你病了”，说明这是说话人之前的想法，且现在已经知道这个想法是错误的，其实对方没有病。“常常”是副词，用在动词前，可以表示过去、现在、将来，表示过去时也不用加动态助词“了”，如不能说“我来中国以前常常去酒吧了。”

对于这样用法有讲究的词语，最好的练习方式是设定某种情景，让学生用使用这些词语完成对话。这是一种与认知相结合的“用中学、学中用”的交际练习，能使学生达到认识、理解并运用词语的最佳学习境界。

**（三）语义场的构建**

词汇学习是日积月累的功夫，词与词不是彼此孤立的，其间的关系包括以下几种，需要在教学中进行关联教学。

1. 同义义场与反义义场

一个词的语义关联主要是近义词、反义词。如“浮”与“沉”相对，“消极”与“积极”相反，“好学”与“贪玩”、“必然”与“偶然”、“高雅”和“低俗”等。教学中把反义词进行对举，可以一举两得，相得益彰。近义词关联可以帮助理解词义，在作文中丰富表达方式，如“纳闷”与“奇怪”、“和气”与“随和”、“不禁”与“不由得”、“便”与“就”、“惋惜”与“可惜”、“忘记”和“忘”、“捉”和“抓”、“赶忙”和“赶快”、“即使”和“就算”等，不胜枚举。当然近义词之间是有或多或少的区别的，必要的时候教师要择机帮助加以区分。

2. 其他义场

有不少词根据词义，可以找到同一类的词群、词族。首先，可以根据词性和词义进行归类，比如“闻”与“看”、“听”、“尝”、“摸”、“问”等，都是身体感官的动作；“高尚”与“高洁”、“高雅”、“低俗”等都是形容词，与品格、品德相关；“木材”、“木料”、“布料”、“泥土”、“金属”等，都是名词，都是制作器具的材料；“钳子”、“锯”、“斧子”、“锤子”等是表示工具的名词。

其次，以词语中的构词语素为词根所关联起来的词语也可以构成族群。如，“士”所构成的“学士、硕士、博士”，“祖”所构成的“祖父、祖母、外祖父”，“家”所构成的“数学家、科学家、作家”，“长”所构成的“家长、校长、村长、县长”等。此类族群的建构可以强化对词根语素的学习，也可以扩大词汇量，还可以增加学生对汉语构词法的认知。

其实，不论以何为根据构成的词族词群，都是根据语义关联构成的语义场。语义场是语义的类聚，既有共同义素又有区别义素的一组词的相关语义聚合为一个语义场。语义场除了上面的同义、反义、类属义场以外，还有顺序义场如“大学-中学—小学”、“初赛—复赛—决赛”等，不一而足。

**四、认知法在汉语二语词汇教学中的应用的讨论**

上文所讲述的教学法现已在笔者所在学校教学实践中使用了约三年，教学对象和阶段主要集中于汉语言本科二年级，相当于中级和中高级水平，HSK大致在四级至五级，个别学生更高一些。这正是认知法适用阶段，学生已经具备了语音、汉字和语法方面的基础知识，在中级阶段处于深化、复杂化的学习过程中，认知能力正在形成中。

认知法在我国的母语语文教学中其实是应用的，在国外的汉语作为外语的教学中应该是有研究的，因为用母语来讲解汉语词汇的理据性对师生来说都相对容易。然而在汉语的二语教学中，使用此法是有一定难度的，首先是学生的语言基础和接受水平要允许，二是教师要有扎实的教学功底、丰富的教学经验和不畏辛苦的工作精神。认知能力的培养不是一朝一夕，需要坚持一年两年甚至更长的时间，对师生来说都是一种考验。然而一旦成功了，学生的汉语功底将是非常扎实牢靠的，对于汉语言专业的深造，对于文学、古文的学习，对于汉语的语感形成都有深远的助益。

认知法旨在帮助学生提高对汉语的认知，形成如同中国人一样的语言网络和语言思维，是汉语二语教学的更高追求。

**参考文献**

[1] 黄伯荣,廖序东.现代汉语(增订第五版)[M]. 北京：高等教育出版社，2011.6.

[2] 杨娜.　二语隐喻能力与词汇认知系统的构建[J]. 外语研究，2014,(2)：7-12.

[3] 于婧阳. 国际汉语词汇教学隐喻思维能力培养的制约因素[J]. 沈阳师范大学学报(社会科学版), 2014(4):57-59.

[4] 刘正光. 认知语言学的语言观与外语教学的基本原则[J]. 外语研究，2010(1):8-14

[5] 江新. 对外汉语教学的心理学探索 [M]. 北京：教育科学出版社，2007.4.

[6] 王建勤. 汉语作为第二语言的学习者与汉语认知研究[M]. 北京：商务印书馆出版社，2006

（赵丽君，大连理工大学副教授）