

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2016.02.036

认知语言观下的英语专业语法教学

张旭

(北京语言大学 外国语学院英语学院,北京 100083)

摘要:经过“形式为中心”和“意义为中心”两个阶段的努力,新形势下的语法教学呼唤一种结合了两种教学法优点的新教学模式。形式意义并举的认知语言观适应了这个需求,其更加适应英语专业语法教学特点的研究方法给语法教学带来了诸多启示。以认知语言学的研究方法和思路为切入点,培养学生的语法意识和特定概念化习惯、树立语法有意义的语法观、加强学生从语言使用中自主学习语法的能力,可以兼顾英语语法课堂的专业性和趣味性。

关键词:认知语言学;专业英语;语法教学

中图分类号:G642 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-5884(2016)02-0113-04

1 语法教学模式探索的螺旋式上升

语言形式与意义的关系是“西方传统中语言学争论的永久命题”^[1]。历史上各语言学派在偏重形式和偏重意义两种传统间摇摆,作为语言学思潮风向标的语言教学,则在“形式为中心”和“意义为中心”两种教学模式之间转换。

20世纪以来,英语语法教学模式在国际语言学思潮影响下经历了剧烈的转变。曾经相当长一段时期,语法教学占据着英语教学的中心地位,课堂大量进行句型操练,进行“明示性语法教学”^[2]。但因为不重视语言的应用和意义,学生的实际交际能力滞后,到70年代末80年代初,这种以语言形式为中心的语法教学模式已开始受到越来越多的批评。80年代根据Krashen理论提出的自然法和根据系统功能语法提出的交际法给外语教学带来了革命性的改变,交际教学法兴起,关注交际功能即语言的意义,学生交际能力是教学的重点和目的。但交际教学法有意识地淡化乃至避免语法教学,进行所谓的“暗示性语法教学”,使得学生虽然交际能力和流利程度提高,但语言输出准确性差,并且因缺乏系统语法知识,语言学习后劲不足。如今,这种只关注意义忽视形式的教学法已引发深刻反思^{[3][4]}。

几经争论,如今语法教学的必要性和重要性已在如二语习得等相关领域^{[5][6]}得到广泛印证,日渐成为共识。但是近代外语教学的发展显示,无论是以形式还是以意义为中心,语法教学模式不同,但都缺陷明显。如何将语法教学有效地贯彻到课堂中,同时兼顾正确性和流利性,尤其值得探讨。

从被过分强调到被压制,语法教学重返课堂不应是传统教学法的简单回归,而应被赋予新的内涵,实现教学模式探索的螺旋式上升。新形势下的语法教学呼唤一种结合了两种教学法优点的新教学模式和“第三条道路”^[7]。

2 形式意义并举的认知语言观

20世纪90年代初兴起的认知语言学思想带来了不同于以往的语言观。认知语法认为语法是对意义的构架和象征^{[8]12},形式意义不可分割,两者不可偏废。这种形式意义并举的认知语言观给外语教学带来了启示。在认知语言观下的语法教学在重视传统教学法、关注形式的同时,吸纳了交际教学法的教学优势,适时地适应了语法教学模式对“第三条路”的需求。与此同时,认知角度的相关研究^{[9]271-272}证

收稿日期:20150724

基金项目:2012年教育部人文社会科学研究青年基金项目(12YJCZH288)

作者简介:张旭(1976-),女,山东淄博人,讲师,博士,主要从事认知语言学研究。

明通过严格控制教学指导可以兼顾正确性与流利性,这也为“第三条路”提供了理论支持。

3 适应英语专业语法教学特点的认知语言观

关于如何在中小学英语课堂和大学公共英语课堂生动教授语法已多有研究。在某种程度上,与这些基础语法教学相比,为专业学生教授语法难度更大——这个难度既指组织调动课堂的难度,也指专业难度。

与基础阶段语法点的讲解灌输不同,专业阶段的语法课程不再处理相对独立的语法点,更多关注的不是语法现象表面,而是现象背后的语法机制和体系等抽象问题。此时要想借助直观教学工具或交际情景来具象地调动学生,要比基础教学阶段困难得多,进行任务教学法的难度也更大。英语专业的语法教学是对浅显的、外在的、零散的语法现象的概念深入、理论清晰和系统整合,是帮助学生建立一个完整的成体系的语法系统,需要更多地借助于归纳分析等抽象思维。因其专业性和抽象性,英语专业语法课常常“费力不讨好”,有老师认为语法讲浅了无味,讲深了晦涩;很多学生则把学习语法看作句型演练和应试技巧,觉得语法枯燥抽象,且无用。

认知语言学的研究方法很好地适应了专业阶段语法的教学。首先,认知语言学是解释语言学,注重“描写”语法现象之后去“解释”语法机制,认为语言是认知的一部分,要充分描写语言,必须对语言现象做出解释^[10]。因此,即使不借助具象教学手段,专业语法课堂也可利用解释语法使机械生硬的语法现象变得有理有据,生动可亲;而且因为着眼于揭示语言事实背后的认知规律,这种解释精神能帮助学生从更高层次理解语法机制,从而实现对外在现象的概念深入和对语法体系的完整建构。

其次,认知语言学是共性语言学,致力于发现人类语言的共性^{[11]27-40}。而利用目标语言和母语之间的异同比较,发现两者的共性,更容易使学生产生共鸣,并深化对语言本质的理解,从而实现对零散语法现象的系统整合。

另外,与结构主义和转换生成语法观不同,基于经验现实主义哲学基础上的认知语言观认为用来连接概念系统的结构来自于身体经验,认知语言观下原本抽象难懂的语法因与个人体验的联系而显得更丰富自然,更主观,更易把握。此时,用认知观引导学生关注语法结构后面的思维和体验,使专业语法课成为初级的学术探索,不单可以调动学生兴趣,而且可以化抽象为具体,有效深化专业难度。

4 认知语言观对英语专业语法教学的启示

4.1 培养学生的目标语言概念化习惯

认知语言学认为,语法是概念化过程^{[8][12]},作为架构意义的形式,语法是我们理解和参与世界的概念工具^{[12]4},不同语言的语法代表了不同的思维方式。帮助学生习语法,就是帮助学生习惯并形成一种语言表达方式和思维表达方法。比如,作为耳熟能详而中国学生频频出错的语法点,英语动词时态、名词单复数现象表明,很多时候,学习者的错误不是因为不知道目标语言的语法规则,而是因为对目标语言的语法规则意识不强,对其表达和思维方式不习惯。学生虽了解时态和单复数两个语法概念,但还未习惯用这种概念进行思维。要避免此类“低级”错误,就要培养学生对语法现象的敏感性,以逐渐适应英语时态和复数的概念化过程。如,针对复数形式,可先用例句提高学生关注度和敏感度,例句“Have you met Sally's brothers?”缺乏敏感性的中国学生可能会产生诸如“Yes, I met him.”的回答,此时给学生看上下文:“I have met one. I didn't know she had another.”“Oh, she has two others.”会加深学生对复数概念的印象。此时从认知角度分析英语复数的概念化过程并与汉语的量词数量表达机制进行比较,能进一步深化学生的理解:两者反映了不同的数量概念化过程,英语先区分名词所指是否具有“离散性”,是否边缘清晰,个体存在,如是,该名词在语言中就以可数数量形式存在:要么多个一词尾加-s表示复数,要么单个一前面加冠词以表示单数;既没有冠词又没有复数后缀、不带有任何数量标志的表达,不符合英语中可数名词的概念化习惯,如“我喜欢狗”只可说“I like a/the dog.”或“I like dogs.”,而“I like dog.”则可能指“我喜欢狗肉”。而另一方面,汉语不对名词作是否离散或可数的区分,而是用“量词”作为计量单位对所有名词所指进行各自度量,如个体存在的狗“一条狗”和非个体存在的狗肉“一碗狗肉”都需要量词。从认知上分析这两种语言在数量表达时的不同概念化过程,学生可以对英语的单复数形式有更深入的理解,可以大大减少这方面的语法错误。

认知语言学启示我们,准确流利地使用一门语言本质上就是自然自觉地以某种方式架构意义,即进行概念化的过程。要提升学生的语法意识,培养语法敏感度,就要引导学生关注各种语法现象所隐藏的思维方式,探索语法规则背后的概念化过程。当然,习惯并自觉地进行某种概念化过程非一日之功,需要长时间的训练和学习,而认知语言学的视角能深化学生对规则、结构的理解,而对规则理解越深,概念化过程就越自觉,运用语言就越准确。

4.2 培养学生有理据的语法观

很多人认为语法就是抽象的符号规则,本身即抽象又机械。在这种思想的影响下,学生对枯燥的语法规则望之生畏。语法教学的一个重要任务就是打破这种固有偏见,帮助学生树立一种可触摸可解释的语法观,培养学生对语法现象的兴趣和亲近感。

语法不是无意义的。认知语法认为,因为语言和语法的符号性,语法本质上就是有意义的。作为语义形式的表现,语法与语义密不可分,语法形式都是“有理据”“有动因”的^{[8][12]}。对语法形式背后的认知动因做一点初步探索,能加深学生对语法现象的认识和概念的理解,并有效提高专业难度。

很多语法教学仅限于教给学生“怎么样”,而不去探究“为什么”,也给学生留下了语法规则刻板生硬的印象。认知语言学的研究方法启示我们,语法教学可以从规定语法走出来,由描写语法再前行一步,用解释语法让学生对语法有一点更感性的认识。关注语言动因的认知语言学对很多语法现象有强大的解释力。如,对同一个动词后接不定式和-ing分词的语义区别,比如stop to do和stop doing,大部分同学仅知道前者表示“停下来去做”,后者表示“停下来所做”,而大部分老师也以介绍这一区别为目的,点到此即止步。但是为什么是这样而不是相反的情况呢?从认知语言学角度看,to作为具方向性的介词,经历了“方向-目的-未来”的语义演变,其隐含的“未来”含义,可能是造成“去做”意义的动因之一^[13]。

再如,关于英语名词短语前置修饰词的顺序,有种种口诀,但多繁琐生硬,而如果用认知规律如距离象似性概念来解释,繁杂现象立刻有规律可循:研究发现,与名词短语中心语距离越近的修饰词,与中心名词的概念距离就越短,即,越重要越本质的性质越靠近中心词,例如“a beautiful red wooden vase”中,显然材料比颜色和外观的主观评价更接近花瓶的内在本质^[14],这种概念距离的象似,也许是前置修饰语排列顺序的重要动因。

引发学生去进行语法现象背后动因的思索,能帮助学生更快地理解语法现象,并深入他们对语法概念的思考。这些认知解释虽不是定论,但能生动地说明,语法不是抽象死板的规则教条,而是内在意义的驱动的形式表现;找到了某复杂语法现象的背后动因,我们就离自觉进行这种概念化过程更近了一步。

4.3 培养学生在使用中自主学习语法的能力

语法教学的一个难点是,语言现象复杂多变,规则之外的例外比比皆是,学生辛苦记忆的语法规则转眼就被打破,纷繁复杂的规则学习下来,仍然无法指导所有的语言结构。

语法是对语言中存在的规则性和不规则性所作出的概括描述。它既有稳定性,又有灵活性。充斥语言的不合语法的习语现象,不代表语法规则的无用,而是在掌握规则基础上对规则的超越,是从必然王国到自由王国的跨越—语言学习者如果不掌握这些必然,就无法达到自由。学习语法不是目的,只是到达自由王国的手段。

如何对待语法现象的复杂和规则的灵活,认知语言学也给语法教学以启示。认知语言学认为,语言知识产生于语言应用^[15],而要尽量全面地接近具体应用就要借助大量实际语料;同时,认知语言学认为要正确理解概念,必须调用百科知识^[11],建立百科知识体系,而非孤立学习某词汇或结构。

要使学生最大限度地从语言使用中学习语法,可以在语法课堂上引入语料库。语料库为外语教学提供了海量而鲜活的语言原料,其丰富的语境能帮助学生深入了解特定结构与周边结构之间的关系,具体而全面地建构起语言百科知识。并且,语料库可以帮助学生形成自主学习语言的能力,在语言使用中达到由“学会”向“会学”的转变。拥有大量实际语料的语料库使得学生可以在没有指导时,自己去发现英语母语者“实际上”是怎样说英语的,哪种表达“更”合语法,从“语言使用”中获取“语言知识”,从而形成自己的判断,实现自主学习语法。

语料库在语法教学中有多种使用方法。如,一些语料库的查询功能可以为传统语法书上的语法点

提供生动注脚。章振邦编《新编英语语法教程》中所涉及的形容词主动和被动意义的词对区分,可以通过英国国家语料库 BYU 网络界面的比较功能体现。例如表示“令人满意的”satisfactory 与表示“感到满意的”satisfied,呈现反差性的惯用词搭配。与前者高频率搭配的名词基本为物:studies, method, manner, proposal 等,而后的搭配名词多指人:customers, board, everyone, judge 等,施动和被动的关系不言而喻。这些真实的语料能有效深化学生对课本知识的理解。

语料库的关键词查询技术是个强大的武器,学生可借此找出例句,自主归纳和发现语言规律。如在学习不定式和分词用法时,suggest 后该加什么动词形式是困惑很多学生的问题。学生可以借助于英国国家语料库进行词串检索,对 suggest 后加-ing 分词、加动词原形、加不定式 to do 的3种用法分别查询,可以发现前者出现的频率(81次)大大高于后两者(分别为0次和7次),由此学生会自然认识到 suggest doing 用法更普遍,接受程度更高,更符合语言规范。这样得来的语法知识比教科书上和字典上的知识更生动,更丰富,也更培养学生的思索和探索精神。

根据认知语言学对语言使用的关注,将语料库引入语法课堂,教给学生基本的网络语料库查询技术,就给予了学生接触第一手的来源于“语言使用”的“语言知识”渠道,也使学生掌握了强大的语法学习工具和至关重要的自我学习能力,从而建立起全新的自主语言学习模式。

5 结语

认知语言学以其形式意义并举的语言观、解释性的研究方法,语言共性的立足点和高度体验性的哲学视角,为走入困境的专业语法教学开辟了崭新的道路。认知语言学给英语专业语法教学以诸多方面的启示:逐步培养学生的语法意识和特定的概念化习惯,树立学生语法有意义有理据的语法观,培养学生从语言使用中自主学习分析语法的能力,可以帮助学生化外在为内在、化抽象为具体、化被动为主动地进行抽象思维,清晰语法概念,从而建构完整语法体系。当然,有效地进行语法教学还离不开多变灵活的课堂形式、多种多样的练习组织、多种主题的学生互动等等。吸纳以往教学法的优势,以认知语言学的研究方法和思路为切入点,可以兼顾专业性和趣味性,是专业英语语法教学值得探索的新方向。

参考文献:

- [1] Harris, Roy and Taylor. *Landmarks in Linguistic Thought 1: The Western tradition from Socrates to Saussure* [M]. London: Routledge, 1989.
- [2] 郝兴跃. 20世纪90年代以来国外语法教学的新趋势[J]. 外语界, 2004(4): 48-52.
- [3] Pica T. Tradition and Transition in English Language Teaching Methodology[J]. *System*, 2000(28): 1-18.
- [4] 吴益民. 语法在EFL教学中的地位与作用[J]. 外语届, 1997(68): 53-55.
- [5] Achard M. Teaching construal: Cognitive pedagogical grammar[c]. Robinson & Ellis. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, London: Routledge, 2008.
- [6] 戴炜栋, 陈莉萍. 二语语法教学理论综述[J]. 外语教学与研究, 2005(2): 92-99.
- [7] 王欣. 21世纪的英语专业语法教学回顾与展望[J]. 四川外语学院学报, 2002(6): 141-144.
- [8] Langacker R W. *Foundations of Cognitive Grammar* (Vol. I: Theoretical Prerequisites) [M]. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- [9] Skehan P. *A Cognitive Approach to Language Learning* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- [10] 赵艳芳. 认知语言学研究综述(二) [J]. 解放军外国语学院学报, 2000, 23(6): 26-30.
- [11] Evans V, Green M C. *Cognitive Linguistics: An Introduction* [M]. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- [12] Langacker R W. *Cognitive Grammar—A Basic Introduction* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- [13] Taylor J R. Cognitive linguistics and the teaching of grammar[J], 四川外国语学院学报, 2005(5): 10-17.
- [14] 张敏. 认知语言学与汉语名词短语[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1998.
- [15] Croft W, Cruse A. *Cognitive Linguistics* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

(责任校对 龙四清)