

外国语言文学与 文化论丛

四川大学外国语学院



四川大学出版社

外国语言文学与文化论丛

四川大学外国语学院

11



四川大学出版社

特邀编辑:陈 梅
责任编辑:张 晶
责任校对:敬铃凌
封面设计:米茄设计工作室
责任印制:李 平

图书在版编目(CIP)数据

外国语言文学与文化论丛. 第9辑 / 四川大学外国语学院编. —成都:四川大学出版社, 2009. 1

ISBN 978-7-5614-4306-4

I. 外… II. 四… III. ①语言学—外国—文集②文学评论—外国—文集③文化学—外国—文集 IV. C53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 061355 号

书名 外国语言文学与文化论丛 9

Waiguo Yuyan Wenxue Yu Wenhua Luncong

编 著	四川大学外国语学院
出 版	四川大学出版社
地 址	成都市一环路南一段 24 号 (610065)
发 行	四川大学出版社
书 号	ISBN 978-7-5614-4306-4
印 刷	成都蜀通印务有限责任公司
成品尺寸	165 mm×240 mm
印 张	21.25
字 数	360 千字
版 次	2009 年 5 月第 1 版
印 次	2009 年 5 月第 1 次印刷
印 数	0 001~1 000 册
定 价	48.00 元

版权所有◆侵权必究

◆读者邮购本书,请与本社发行科联系。电 话:85408408/85401670/85408023 邮政编码:610065

◆本社图书如有印装质量问题,请寄回出版社调换。

◆网址:www.scupress.com.cn

目 录

语言学·语言教学 LINGUISTICS · LANGUAGE TEACHING

陈 渝

英语惯用语意义的认知与建构 3

陈一星

论英语修辞中的平行结构 11

蒋红柳

英汉语调的文化特征对比初探 21

肖 涛

大学英语教学中的文化素质导入策略 30

杨利军

关于英语专业写作教学的设想 37

李 颖

教学探索，首先应提高对自身教学的认知 45

陈桔子

如何提高非英语专业学生的英语交际能力 51

李春蓉

英俄社交指示对比分析 58

苗露玲 陆 捷

英文写作中的文化信息与语言信息 66

蒋 勤

英语教学的一点体会 77

宋迎春

预习与大学英语学习：调查与分析 83

文 学 LITERATURE

壹日新

西方文学中边缘形象的批判意义 91

陈 杰

超越传统的批评理论：生态批评述评 100

李 莉

从短暂中抽取永恒
——论威拉·凯瑟的记忆书写 107

方云军 李 琳

性格的两面性
——析《来自卡罗莱纳的私生女》中角色的内心冲突 114

李晚虹

试用拉康的“镜像阶段”理论分析《蝴蝶君》中盖利马的蝶变 121

王 欣

谁是埃米丽？
——对《献给埃米丽的一朵玫瑰花》的断片式阅读 126

汤 平

浅议新历史主义视角下的《第二十二条军规》 137

吕 琪

言说不能言说者的意识
——试析《喧哗与骚动》中班杰的“意识流”与班杰的
“白痴”形象的矛盾性 147

孙 薇

《宠儿》的小说叙事：时间重构 156

王 倩

科幻作品中女性意识和权力的诉求 165

杨 慧 石 坚

批评的文本和文本的批评
——从《觉醒》的解读中透视批评方法的语言观和文本观 171

罗 悱

析苏珊·S·兰瑟的《走向女性主义叙事学》 178

ii

戴 娜

谈舒克申作品中某些语言材料的运用 188

韩 梅

雨果与波德莱尔的诗歌观之比较 194

邹若竹

荒原上的存在之思

——解读《太阳照常升起》中的存在主义主题 199

王 筠

迷惘与回归

——评海明威《太阳照常升起》 207

文 化 CULTURE

赵 毅

浅析美国商业电视娱乐节目对印度影视文化的影响 215

邱望生

中国两代人眼里的美国价值观：对美国价值观在中国接受现状的调查 225

邱惠林

北美印第安帕瓦仪式 235

谢 姪

美国高校学生事务发展历程

——美国高等教育的人文传统 246

陈 铭 金 艳

“欧洲认同”及其对欧洲一体化的影响 256

何雷梅

英国贵族体制的衰亡 262

罗洪玲

中韩“红娘”典型之社会文化内涵一探 267

潘 哲

从传播学的角度看文化中“自我”和“他者”的对抗 275

翻 译 TRANSLATION

段 峰

论女性主义翻译理论的文化意义 281

汪 霞

等值翻译理论综述 297

王 凤

奈达翻译观评介 302

杨 磊 文桂华

文化与翻译的可译性限度 307

刘婷兰

小议翻译中的文化差异 316

曹 阳

语篇翻译谈 321

李 静

“味”与“化境” 327

语言学·语言教学

LINGUISTICS · LANGUAGE TEACHING

英语惯用语意义的认知与建构

陈 渝

摘 要：本文在概念隐喻理论和建构主义理论的框架内讨论了惯用语的生成和理解过程中的认知基础、文化因素、认知主体能动性及其与社会文化的互动作用；认为，上述不同理论可以在惯用语的理解机制中发挥互补作用，并对英语惯用语的学习和教学有着重要的启示和意义。

关键词：惯用语；认知；文化；建构

惯用语研究一直受到语言学家们的关注。认知语言学的兴起为惯用语研究提供了一个新角度。概念隐喻理论在重视惯用语意义的概念结构、可分解性、可分析性的同时，也在一定程度上忽略了惯用语意义在文化演变过程中导致的整体性和不可分析性，而建构主义理论强调惯用语意义建构中认知主体的能动性及其与社会文化的互动作用，因而可以弥补概念隐喻理论在惯用语意义理解机制方面的不足。本文将通过对上述问题的初步讨论，探讨新的研究视角对英语惯用语的学习和教学的启示和意义。

1. 惯用语的认知基础

认知科学研究表明，人的认知结构有许多概念知识，它们以最佳范例或原型为中心组织起来 (Rosch, 1975)。认知语言学家 Lakoff (1987) 和 Gibbs (1990) 等认为，由概念知识形成的概念结构或概念隐喻构成了惯用语的生成或理解机制。为论证经验与认知在语言结构和功能中的重要作用，他们引用了大量惯用语作为论证依据。分析表明，惯用语的意义产生于人的认知结构，具有大量的系统概念理据，惯用语的理解要受到概念知识的驱动。人们在认识世界的同时，借助于语言抽象出许多概念和概念结构，它们反过来又成为人们认识新事物的心理基础，并在惯用语的生成与理解机制中发挥重要作用。Kovecses 和 Szabo (1996: 326) 认为，惯用语的意义具有认知机制，即指通过其构成与相关因素的互动而推导其意义的过程。而与惯用语意义推导最为密切的认知机制是隐喻、转喻和约定知识 (Lakoff & Johnson, 1980)。

根据 Lakoff 和 Johnson (同上) 的观点，隐喻是参照一个知识领域去理

解另一个知识领域，前者通常是具体的或较熟悉的实体领域，称为源域（source domain），后者通常为无形的或不熟悉的抽象领域，称为目的域（target domain）。概念隐喻就是利用一事物与另一事物的相关性，将指示该事物的词语从一个具体、熟悉的概念域转移到另一个无形的、难以理解的新的概念域，称为映射（mapping），它起着联结新的抽象域与已知的具体的实体域之间的桥梁作用，从而形成了语言中的跨概念的认知思维方式——隐喻。隐喻是我们认识世界的最基本的方法之一，因为人类的概念系统“从本质上说是隐喻的”（同上：195），惯用语比喻意义的产生正是源于人脑中普遍存在概念结构或概念隐喻。惯用语的隐喻本质表明，概念隐喻理论对惯用语的认知过程具有较强的解释能力。

转喻是概念隐喻理论中另一重要的认知方式，它与隐喻的区别在于：在隐喻中，两个喻体分属不同的概念域，它们之间的关系为“X 是 Y”或“X 被理解为 Y”的关系。转喻中两个喻体同属于一个概念域，它们之间的关系是指代关系：如局部代表整体，或以整体喻局部。另外作为惯用语的生成机制，转喻还需要约定知识（conventional knowledge）的共同参与。约定知识指某群体所拥有的一定概念域的共有知识或信息（Lakoff, 1987），这些知识构成了惯用语的多源认知机制。

概念隐喻理论揭示了隐喻运作的认知机制，因为隐喻具有一定的泛人类的普遍特征，也就是说无论哪个民族或群体都会使用隐喻，因而概念隐喻理论对惯用语具有较强的解释力。但是，我们必须注意到这样一个事实：对同一事物具体隐喻成什么，不同的民族或群体则可能有着不尽相同的经验。换言之，不同民族或人群对同一经验可以以某种独特的方式进行概念化，由此在不同的语言文化中就可能形成不同的隐喻化系统。这说明隐喻既是思维现象，又是文化现象。语言文化学家 Palmer (1996)、Tilley (1999) 和认知人类学家 Strauss 和 Quinn (1997) 发现概念系统实际上是深深根植于文化之中并受文化影响而形成的。许多重要概念都来源于文化性质的体验，因而受到文化的制约。惯用语作为一种语言中文化承载最为厚重的部分，其中的许多隐喻正是反映了特定文化中保留下来的集体无意识、一种共享的文化框架，体现了该文化形成的特定认知方式。关于这一点，我们可以通过了解隐喻的心理相似性得到进一步认识。所谓相似性（similarity），就是指两个事物之间具有相似的地方，它是隐喻赖以成立的基础（束定芳，2002：103）。相似性可以是形状、外表或功能上的一种相似——物理相似，也可以指由于

文化、传统或心理因素使说话人认为某些事物之间存在某些方面的相似——心理相似。显然，心理相似性在很大程度上取决于人的主观意识。具有不同文化传统或心理意识背景的人，对相同的事物也可能会有不同的相似知觉和感受。例如，同样是形容“湿漉漉的”，英语用“drowned rat”（落水鼠），汉语却说“落汤鸡”；英语用“Jam tomorrow”（明天的果酱）来比喻可望而不可即的事物，汉语却说“水中花”“镜中月”；英语用“black sheep”（黑羊），来喻指危害群体的个体，汉语却说“害群之马”。

如果说一种语言理论作为人类语言认知的普遍规律，那么该理论对全部言语样式应该具有较强的包容性和解释力。事实上，概念隐喻理论并未做到这点。总的来说，它过度强调惯用语的可分析性，忽视其中确有不可分析的现象，有时甚至还会给惯用语加上某种结构以获取意义，以致难免有“强加于人”之嫌（Keysar et al., 1999）。事实上，惯用语作为语言的一部分，自然具有语言的复杂性，其生成理据很少来源于单一的认知机制；相反，大多数情况下是多源认知机制共同作用的结果。单维地考察多维语言现象，其结果难免失之片面。因此，Nunberg（1994）提出将语义约定性作为惯用语的最重要的特征之一，即指惯用语意义不能依赖孤立的构成词项的知识或特定的语境知识预测出来的特性。惯用语的形成往往是由某一社区或行业首先使用，以后其形式与意义的结合体逐渐被外界接受，而且人们往往是约定俗成地整体接受并使用它们。一旦惯用语脱离了原来的语境，就可能变得难以理解。在这种状况下，只有在社会文化中构建起来的约定俗成的、集体共享的文化语义，才是人们赖以理解惯用语的可靠参照。惯用语在形成之初，总有其构词理据，这是词语得以产生、并为社会所接受的基本条件。只是在历史发展和演变的长河中，由于语言自身的特殊性，它的发展和演变与社会文化的发展和演变并不具有简单的一对一关系，它的变化“常常不是立刻的，而是间接的”（梅耶），这就使得当年人所熟知的语境渐渐变得不为人知。尽管如此，它们词语中所体现的语义约定性特征却依然存在。对这种语言现象，显然无法仅仅从认知机制的一般规律性上去把握，而是需要了解其社会、文化和历史等因素的理据，通过追溯词义的起源，才能准确、全面理解词语。

2. 惯用语的意义建构

概念隐喻理论主要从语言生成机制上探讨其认知基础及其运作方式，建构主义理论则更侧重于语言理解过程中认知主体的主观能动作用。现代认知

心理学用图式(schema)观念来代表人类认知综合体中的已有知识,包括社会文化知识、一般世界知识、主题知识等,这些图式的系统组成了人们的认知结构(卢植,2006:144-146)。在Piaget(1952)看来,图式是认知结构的起点和核心,是人类认识事物的基础。在认知活动中,新知识被纳入到学习者原有的、适当的图式之中才能被认知,意义的学习就是通过新知识与原有认知结构中已有的有关概念的相互作用才得以产生,这是一个意义获得或意义赋予的过程。从这个意义上讲,学习者的认知活动是一种以主体已有的知识和经验为基础的主动建构,学习者是意义的主动建构者。

上述建构主义理论对惯用语意义的习得具有重要启示和意义,从本质上讲,惯用语理解的信息加工过程的根本表现是理解者的主动认知活动。Collins和Lofut(1975;转引自Gibbs,1994)认为,句义不是通过词义简单组合起来的,而是通过互动作用,激活相关认知域、知识框架,通过整合而获得意义的。要想准确理解一条惯用语的意义,学习者就有必要唤醒记忆中的有关图式经验,激活图式网中的对应知识结点,借助图式中相关概念与新信息的互动作用,达到新旧知识意义的同化,从而能够正确解读惯用语的意义。此外,图式的存在使学习者与新信息的互动更加有效,图式结构的丰富与否可以直接影响学习者接受新知识的能力,因为意义的学习是建立在以前的学习基础之上或在某种程度上利用了以前的学习,因此知识的累积就显得十分必要。人类在认识世界的过程中产生的许多概念、概念系统和约定知识,以及在认知过程中普遍使用的认知思维方式等,都是人们认知世界的图式框架,都应该在惯用语学习中占据应有的地位。有了这个积累,学习者才能真正获得意义建构中的主动权。例如,在人们的思维中,“火”具有多种特性:愤怒、热情、危险等,这其实就是存在于人们头脑中的基本概念。如果学习者的认知结构中已经积累了这类概念图式,那么学习者就可以此为基础,借助图式中相关概念与英语惯用语 spit fire(非常愤怒)、set on fire(点燃:使情绪激昂)、play with fire(玩火:愚蠢而不必要的冒险)等新信息的互动作用,完成惯用语意义的建构。

建构主义理论不仅重视知识的个体建构,而且强调知识的社会建构,认为,社会共同体对于个体的认知活动产生重要影响,个体的认知活动是在一定的社会文化环境中得以实现的(Vygotsky,1978)。学习是一种高度组织化的社会行为,主要是一种文化继承行为。所谓“意义赋予”实际上包含了“文化继承”的含义,即经过个体的建构活动所产生的“个体意义”事实上

包含了相应的“社会文化意义”的理解和继承（鲍尔斯费尔德；转引自汪风炎等，2006：235）。社会文化中的一切，如风俗习惯、宗教信仰、历史文化、社会秩序和行为规范等，都构成了人类生活的文化世界，它们影响着人们的认知行为。学习者只有在真实的社会文化背景下，借助社会性的交互作用，才能有效地建构知识，重组原有的知识结构。

重视学习过程中学习者与社会文化的互动作用，为惯用语的学习提供了一个新的视角。如果学习不是孤立的个人行为，而是在特定社会文化环境下的整体互动行为的话，我们就应该更关注社会性的客观知识对个体主观知识建构过程的中介，更重视社会宏观背景与个人内部建构之间的相互作用。学术界提出了“文化范畴”和“文化图式”概念（Lakoff, 1987; Palmer, 1996）。“范畴”和“图式”是文化的两种主要表现形式，前者指范畴中所折射出的文化认知信息，后者指图式中所蕴藏的大量文化感知信息。“范畴”和“图式”是概念系统间联结关系最主要的呈现方式（Lakoff & Johnson, 1980）。Kovecses 和 Sabo（1996）也认为，有关世界的知识是人们理解惯用语意义的主要认知手段之一。Vega-Moreno（2001）同样认为惯用语意义的获得是其构成成分、逻辑推理和理解者背景知识等的最佳关联结果。认知语言学家和文化语言学家都意识到了源于社会文化的概念、范畴、社会文化背景知识等在认知建构过程中的意义，建构主义理论则更加关注个体与社会文化知识的互动过程中的主观能动性，因为“知识是学习者自己能动地进行信息收集，在各自的情境与语脉中建构的，是搜集适宜于情境的信息，并同已知的知识关联起来重新建构的”（Nakahara, 2004）。这就是说，要获得惯用语意义的建构，就必须重视相关文化知识在个体学习中的作用，鼓励学习者个体与相关文化知识之间进行积极互动，在互动中促进个体在惯用语意义方面的认知发展。同时，要拓展和创建一个社会化的真实情境，包括拓展、开发和利用一切承载社会文化知识的各种载体。例如，与母语者的直接交流、教科书、课外读物、报纸杂志、音像制品、广播网络等，这些都是在非母语条件下可资利用的社会文化信息来源，是非母语学习者与相关社会文化产生互动的主要场景。互动范围越广，获得目的语的社会文化信息就越广泛，互动程度越深，对目的语的社会文化的理解就越深刻。正是在这种广泛、深入地互动过程中，学习者将通过其他学习形式建构起来的知识进行内化，使已有的有关知识在更大的社会文化系统中得到整合，从而有利于惯用语意义的建构。

3. 教学启示

通过上述分析可以看出,概念隐喻理论强调惯用语形成的概念理据,主张运用认知机制参与惯用语的理解过程,这是惯用语理解的认知基础,而隐喻的文化特性又构成了惯用语理解中不可或缺的文化因素。对认知潜能与社会文化因素的综合考量,则是建构主义理论的显著特点,它关注的焦点是学习者个体与社会之间的互动以及在互动过程中学习者的主观能动作用。我们认为,作为惯用语理解中的认知基础、文化因素和学习者认知主观能动作用,它们之间并不互相排斥;相反它们具有一定的互补性,分别从不同的视角揭示出惯用语生成和理解机制的本质特征,从而丰富了对它们的认识。

惯用语的概念理据和认知机制构成了惯用语的认知框架,这个框架对惯用语的课堂教学有着重要意义。Kovecses 和 Szabo (1996: 326-355) 的实验结果表明,在惯用语的教学中,运用构成理据比不运用所产生的效果要好得多,有理据的意义比死记硬背的印象更深,理解也更透彻。因为强调某些惯用语的可分析性,有利于我们在惯用语的学习过程中,能够运用所拥有的相关知识推导和分析其意义。如果我们能在惯用语的教学过程中,有意识地向学生讲解一些隐喻概念,重视学生隐喻能力的培养,将零散的语言现象通过隐喻概念组织起来,在心理词典上构成语义网络,将有利于意义的记忆和提取。同时,要了解目的语的隐喻化系统,掌握隐喻体背后体现出来的文化语义信息。因为,“隐喻不会自动走过来向人们施加它的影响。人们必须融入空中弥漫的那种感觉……这种感觉是因语言而异的。在心灵的细语中,隐喻必须获得文化的谐音,避免认知的噪声”(Aitchson, 1997: 91)。

建构主义理论为惯用语的学习和教学带来的启示是,惯用语的教学过程应能帮助学习者建立起目的语的相关知识储备系统,引导他们在自己已有知识的基础上找到新知识的生长点,鼓励他们主动利用认知结构中的“支架”(scaffolding: 指在教学中帮助学习者建立的对新知识理解提供的概念性框架知识 [Vygotsky, 1978]) 与新知识积极进行互动,充分挖掘其作为语言认知主体的认知潜能。同时,知识的社会建构特点,也要求我们要聚焦知识与教学的社会文化维度,不仅要关注课堂上,还要关注学习者课外的情境性社会实践中发生的学习。要通过各种手段和方式,整合一切必要的学习资源,促进学习者与目的语的社会文化环境广泛接触互动,努力为学习者创造一个有利于惯用语意义建构的宏观学习环境。

参考文献:

- 卢植. 认知与语言 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2006.
- 束定芳. 论隐喻的运作机制 [J]. 外语教学与研究, 2002 (2): 98-106.
- 汪风炎, 燕良弼. 教育心理学新编 [M]. 广州: 暨南大学出版社, 2006.
- Aitchson, J. *The Language Web: The Power and Problem of Words* [M]. Cambridge: CUP, 1997.
- Gibbs R. *The Poetics of Mind: Figurative Thought, and Understanding* [M]. New York: CUP, 1994.
- Gibbs, R. Psycholinguistic Studies on the Conceptual Basis of Idiomaticity [J]. *Cognitive Linguistics*, 1990 (1-4): 417-451.
- Keysar, B, et al. Swimming Against the Current; Do Idioms Reflect Conceptual Structure [J]. *Journal of Pragmatics*, 1999 (31): 1559-1578.
- Kovecses, Z, Szabo, P. Idioms: A View from Cognitive Semantics [J]. *Applied Linguistics*, 1996 (17-3): 326-355.
- Lakoff, G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind* [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- Lakoff, G, Johnson, M. *Metaphor We Live by* [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- Nakahara [EB/OL]. (2004-12-18). <http://www.nakahara-lab.net/csclidea.htm>
- Nunberg, G, et al. Idioms [J]. *Language*, 1994 (70): 491-537.
- Palmer, G. *Towards a Theory of Cultural Linguistics* [M]. Austin: University of Texas Press, 1996.
- Piaget, J. *The Origin of Intelligence of Children* [M]. M. Cook, trans. New York: International University Press, 1952.
- Rosch, E. Cognitive Representations of Semantic Categories [J]. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1975 (104): 142-233.
- Strauss, C, Quinn, N. *A Cognitive Theory of Cultural Meaning* [M]. New York: CUP, 1997.
- Tilley, C. *Metaphor and Material Culture* [M]. Blackwell Publishers Ltd., 1999.
- Vega-Moreno, Rosa, Elena. Representing and Processing Idioms [J]. UCL. *Working Paper in Linguistics*, 2001 (3): 72-107.
- Vygotsky, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process* [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

English Idioms from Cognitive and Constructivist Perspectives

Chen Yu

Abstract: The present article is an attempt to study the meaning of English idioms from cognitive and constructivist perspectives. The author suggests that cognitive basis, cultural factors, the learners' initiative and its interaction with social culture are mutually complementary and each can play its unique role in the meaning construction of English idioms; hence implications for the study and teaching of English idioms.

Key Words: idioms; cognition; culture; constructivism