

二语习得过程的认知语言学诠释

黄齐东

(河海大学 外国语学院 江苏 南京 210098)

摘 要 二语习得研究由 3 个重要部分构成,即语言输入与输出研究,习得者内部与外部因素研究和中介语系统研究,这 3 个部分都与认知语言学有着密切的联系。语言能力是人类认知能力不可分割的一部分,语言习得过程是一种心理和智力过程。在认知语言学领域,二语习得研究被看作认知科学的一个分支,语言习得成为人的基本认知能力的组成部分。作为认知能力的一部分,语言学习从一开始就受到认知的合理性制约。从认知语言学的角度研究二语习得,对于二语习得本身和大学英语教学具有重要的指导意义。

关键词 二语习得;认知;认知语言学

中图分类号 H313

文献标识码 A

文章编号 1671-4970(2009)03-0081-04

认知与语言密不可分。认知制约语言,语言反映认知。要从本质上认识语言,就必须联系人类的认知活动。语言能力是人类认知能力不可分割的一部分,语言能力在人的心智中并不自成一个独立的部分,而是依附于一般的认知能力^[1]。语言习得过程是一种心理和智力过程,与人类大脑获取、处理、保存和运用知识的方式密切相关。

在认知语言学领域,二语习得研究被看作认知科学的一个分支^[2]。认知语言学认为语言结构与人的概念知识、身体经验以及话语功能有关,把语言习得纳入人的基本认知能力的范畴。作为认知能力的一部分,语言学习从一开始就受到认知的合理性制约。语言具有符号性,语言符号既能反映客观世界各种事物与关系,又能反映主观世界的各种意念与思想。

一、认知语言学的认知观

传统观点认为,语言符号与客观世界之间是由大脑中的概念相连接,而概念的作用只是一种连接纽带,没有强调人的认知对概念形成的作用。认知语言学属功能主义范畴,描述和解释语言构造,语言习得及认知功能,认为自然语言是概念化的现实的符号表达,句法结构在相当程度上不是任意的、自主的,而是有自然的动因,其外形通常是由认知、功能、语用等句法之外的因素促成,表层句法结构直接对

应于语义结构等^[3]。认知语言学承认客观世界的现实性,并重视客观世界对语言形成的作用,但更强调主体认知的参与作用^[4]。

人们对二语习得过程的研究由来已久。从对比分析到错误分析,再到行为分析,现在,认知理论已为越来越多的语言研究与教学工作者所重视,并将认知过程纳入学习过程研究的范围。认知科学的语言习得观认为,人生来就具有掌握语言的习得机制,Chomsky 还描绘了语言习得过程(见图 1):

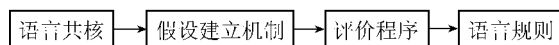


图 1 语言习得机制

认知论认为,学习过程就是认知结构不断变化和重组的过程,存在于人头脑中的认知结构始终处于变动与建构之中,其中,环境和习得者个体特征是两个决定性因素,认知建构就是在二者相结合的情况下进行的渐进性的自我建构的过程。从信息加工理论的角度来看,所谓学习,实质上就是一个信息的输入、转换、编码、储存和提取的过程。习得者以信息的传输、编码为基础来建构内部的心理表征,进而获得心理意义,也就是说,人的认知并不是被动的输入、编码,而是一个对已有的心理表征进行主动的组织和建构的过程,在图式形成之后,当一组新的信息呈现在面前时,信息的输入就会使图式中与之相关的一些节点被激活并向邻近部位扩散,人就会根据当前

的需要对这些被激活的表征进行重新组织和建构,在重新建构的过程中,新的信息获得了具体的意义。

二、二语习得的认知过程分析

二语习得研究的3个重要组成部分分别为语言输入与输出研究,习得者内部与外部因素研究和中介语系统研究。在认知语言学领域,这3个部分更是紧密联系,互相影响。Ellis对二语习得研究的范围和目标曾给出图示加以说明(见图2,略有修改)^[5]:

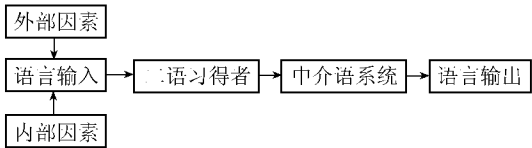


图2 二语习得过程

针对上面所提到3个重要组成部分,笔者在认知心理学框架内进行阐释。

1. 语言输入与输出

在语言输入与输出研究领域,最具影响的是Krashen的输入假设理论,Long的互动假设理论和Swain的输出假设理论。习得者遵循自然顺序,通过获取比自己当前水平稍高一些的可理解性语言输入,从而自然地习得语言,他同时认为输出是语言习得之结果,而非原因,习得者的语言输出不直接促进习得^[6]。他的这一观点引起了不少的争议。Long的互动假设理论强调了互动式调整在意义协商过程中所起的作用,认为通过对话调整及双向交流增强可理解性输入的效果。

Swain进行了进一步描述,认为可理解输出可以从3个方面促进二语习得:①注意/触发功能:二语习得者在运用目标语与人交谈时往往会暂时停顿和重复,甚至修改已经输出的语言,进而可以触发对现有语言知识的巩固或获得新的语言知识的认知过程,进一步会刺激他们的认知机制,巩固已经获取的新认识;②假设验证功能:输出能够检验对语言可理解性和目标语结构的假设,使输出者能够根据反馈来修改或重新加工自己的输出,从而掌握某种语言知识。人类与生俱有的语言习得机制使该创造性成为可能,假设验证符合人类语言的创造性特点;③元语言功能:二语习得者在语言交际中对语言形式进行协商,这种输出能使二语习得者控制和内化语言知识。这是一个习得者把语言形式与他们所试图表达的意义连接起来认知过程。

当然,语言输入与输出要符合认知的规律和习惯。研究结果表明,输入的数量和质量均对习得进程产生很大影响^[7]。因此,从认识到熟练地使用某

一语言结构,是一个高度复杂的发展过程。这就要求在课堂环境里,老师能够充分了解学生及语言技能的习得规律,合理安排教学活动,以期取得最佳教学效果。

2. 习得者内部与外部因素

习得者内部因素由认知风格、学习策略、个性、动机、性别等构成,而外部因素则由课堂环境、教学方法、社会环境、家庭环境和学校环境等构成^[8]。限于篇幅,笔者只讨论内部因素由认知风格、学习策略及外部因素中的课堂环境和教学方法。

认知风格,亦称认知模式或者认知方式,是人在信息加工(包括接受、储存、转化、提取和使用)过程中表现出来的认知组织和认知功能方面持久一贯的风格。认知风格日益引起二语习得研究者的高度重视。认知风格种类繁多,如场依存性与场独立性、冲动型思维与反省性思维、求异思维与求同思维、整体性策略与分析性策略、内倾与外倾等。

Riding进一步建构了以认知风格为核心的认知控制模型(见图3)^[9]:

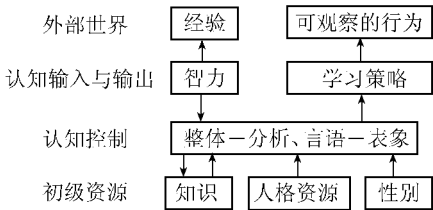


图3 认知控制模型

这一模型的最底层是“初级资源”,它由知识、人格资源以及性别等构成,最上层为“认知输入与输出”及“外部世界”,中间层次是这个认知模型的核心部分“认知控制”,它由整体—分析、言语—表象两个维度的认知风格构成,它在个体的内部状态和外部世界交互作用的界面上起着重要的组织和联结作用。在外语教学中,教师可以帮助习得者培养他们自己喜欢的认知风格,发掘尚未开发的认知风格的潜力,以形成更有效的语言学习策略。

在影响习得者的外部因素中,课堂环境、教学方法的影响是比较突出的。教学过程是一个信息交换的过程。教师传授知识,学生接受知识,双方的行为构成了两个不同的信息主体^[10]。外语课堂教学要符合人的认知结构和认知加工系统的运作规律,以便为学生获得知识提供最佳的方法。学生并不是教学活动中的被动接受者,课堂教学与学生的认知规律应是相互统一、交互作用的。要完成二者的和谐统一,必须设置与学习认知加工系统相一致的教学形式设计和课程内容设计。不同的学生对同一问题会有不同的认知加工程度,而且一个学生在不同的

时间和场合对同样的问题进行认知加工时也会有所差异。以多媒体教学为例进行说明。多媒体是较能体现以学生为中心的语言学习模式的教学技术,它为学生的自主学习提供了前所未有的可靠平台,但是在多媒体语言教学材料的设计中,必须分析习得者的认知过程和认知特点,以他们的认知规律为基础,才能设计出合乎习得者信息加工特点的多媒体课件。卢植对习得者在多媒体平台上所进行的信息加工规律进行了有关研究,指出多媒体教学设计应该符合习得者的认知特点和认知规律,归纳出多媒体教学设计的6个原则:注意分散原则、空间相邻原则、时间相邻原则、感觉形态原则、冗余原则和一致原则,对多媒体教学具有极大的指导意义^[11]。

3. 中介语

与母语习得的最大区别是,二语习得是建立在学生已经掌握了母语系统的基础上,这是一个不可忽视的重要因素。中介语是从第一语言到第二语言的中间过渡形式。中介语本身是一个阶段/过程的双重系统,在这个系统中,目标语习得者从母语出发,经过中介语,到达目标语。Tarone 所提出的“语言能力连续体范式”正反映了这一特点^[12]。Tarone 认为,中介语系统是一种语体连续体,第二语言习得者语言存在两端迥异的随意语体到细心语体发展过程(见图4):

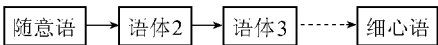


图4 中介语连续体

Tarone 指出,这种语体连续体正是语言能力连续体范式的外在表现。Tarone 通过二语得习者的中介语变化的资料数据,发现中介语的句法、词法和音位系统均呈现系统变化形式,与中介语相关的各种数据必然与能力连续体的某一点相称。她认为中介语系统本身是异质的,是由一系列语体所构成的,二语得习者则具有可变语言能力,而不是同质的语言能力,这一能力是中介语运用的基础^[12]。

制约中介语系统变化的5种主要认知方式为:语言转移、目标语的过度泛化、训练后转移、第二语言学习策略和第二语言交际策略。不同的认知方式可能导致两种不同的认知结果:假如这一转移对目标语的学习产生促进作用,那么它是正向的;假如这种认知方式成为目标语语言规则学习的干扰,成为目标语使用错误的来源,那么它的作用是反向的^[13]。

中介语的认知研究在外语教学中具有重要意义。胡荣认为,教师应该正确评价学生在语言运用过程中所出现的错误^[14]。学生的中介语系统的发

展有其自身的规律,不能简单地以符合或不符合目的语的标准来衡量它。教师应在课堂上最大限度地提供目的语模式,提供适合学生认知能力的学习内容和练习形式,对学生的正确的语言运用进行巩固和强化。过于简单的学习内容和机械性的重复练习往往会使他们失去兴趣。因此,教师应该给学生提供一些与他们的认识能力相符的学习内容。在教学方法上,可以依靠学生自己的思维和分析能力,让他们自己得出结论。杨文秀从中介语石化的成因出发,分析了口语教学中存在的几种片面观点与做法,认为在口语教学目标的确立、课堂任务的设置、口语能力的评估、交际策略的使用、意义与形式的处理、教师话语与学生话语的安排等方面,均要兼顾到交际能力与语言能力的均衡发展,片面追求前者而忽视后者会导致学生外语能力的石化^[15]。

三、二语习得的认知分析对教学设计的意义

教学设计要以让学生形成良好的认知结构作为发展方向,教师的教学活动要以激发和形成学生良好的认知结构为目标。这就涉及教学形式设计和教学内容设计两个方面。它们的总体目标是二语习得创造条件,使之主动地进行认知结构的建构。这不仅是学习知识的需要,更是培养学生的主体性和创造性的需要。

1. 教学形式设计

教学形式是教学过程的外在表现形式,教学形式设计要满足以下几点。首先,课堂组织形式应该符合认知的规律。课堂组织形式是指组织学生与老师、学生与学生之间在课堂上共同完成学习任务的合作形式。传统教学中最常见的课堂形式是:教师将整个班级作为一个整体对象进行授课,教学活动的安排贯彻由教师一人决定,课堂活动也主要由教师自导自演,学生和教师分为两个阵营。认知法教学则强调教学方式的灵活性和适切性。教学不必受到某一教学思想的局限,教师在所掌握的教学方法范围内可灵活选择,教学方式因人而异,根据不同的教学对象,设计相应的教学方法;其次,在教学过程中要善于创设情境,即根据课程内容和教学目标创设与当前学习主题相关的学习情境,情境的创设必须有利于对所学内容的意义建构,从而最大效能地激发学生的联想,唤醒他们长期记忆中的有关图式,调动他们参与学习的积极性,在交互过程中去完成对问题的理解和意义的建构。最后,教师要搭建桥梁,把学生已有的知识和新知识联系起来。传统的课堂教学模式忽视学生已有的知识,长期的操练式教学和认知法则是背道而驰的。应该清楚,教师面

对的不是一群空着脑袋的接受者。如果在教学中更多地注意学生的主体性,重视习得者的建构活动,将对外语教学是一个促进。教师需要确定学生对于即将学习的新知识了解了多少,或者主观预测学生可能已经了解了多少,从而在教学过程中做到有的放矢,更好地开展针对性的教学工作^[16]。

2. 教学内容设计

教学内容是习得者学习和认知的对象,在语言习得中具有至关重要的地位。教学内容设计应该满足以下要求:首先,外语教学的内容不应该脱离客观实际。语言本质的功能是其社会交际功能,因而语言教学的根本任务是培养学生的语言交际能力,因此外语教学的内容开始更接近实际使用的环境,更加注意为习得者提供语言实践的模拟场景,更加注意教学内容的实用性。其次,要注意教学内容的循序渐进性,强调从简单到复杂、由浅入深、由易到难逐步深化的渐进过程内容的安排。如果违背了这一特性,学生就无法获得系统的知识和技能。再次,教学内容或教材的使用要因阶段而异,基础阶段应侧重于语言知识和能力的培养,可借助语法翻译法或听说法培养习得者的语言能力及对语言学习的兴趣,进入到提高阶段后,教学方法的采用应该有助于习得者语言运用能力的培养与提高,因此教学内容要相应变化,不能一成不变。教学内容要和学生的年龄、文化、能力和发展水平相适应,注意教学内容的多样性和趣味性。作为一种双向交流的过程,应该鼓励习得者主动参与,激发习得者的潜意识语言学习,提高掌握语言的能力,教师应尽可能地创造语言交流的环境,为学生提供语言实践的机会。最后,积极开展好英语课外活动,这既是对课堂主渠道学习的补充,又是创造良好的语言自然习得环境的重要方式。

四、结 语

认知语言学是语言学研究中的新范式,它包含许多不同的理论和研究方法^[17]。认知语言学的重要成就在于它极大地丰富了以前的主流语言学所提出的概念和内容。二语习得是一种独特的认知过程,从认知语言学的角度审视二语习得,对于促进二语习得和构建新的教学论有着重要的意义。如何更好地使用认知分析的方法研究二语习得,仍是需要不断探索的问题。

参考文献:

[1] ANDERSON J. The architecture of cognition[M]. Mass: Harvard University Press, 1983.

[2] DOUGHTY G, LONG M. The scope of inquiry and goals of SLA [M]. Malden: The Handbook of Second Language Acquisition, Blackwell Publishing Ltd, 2003.

[3] 熊学亮. 认知语言学简述[J]. 外语研究, 2001(3): 11-15.

[4] 赵艳芳. 认知语言学的理论基础及形成过程[J]. 外国语, 2000(1): 29-37.

[5] ELLIS R. Understanding second language acquisition[M]. Oxford: Oxford University Press, 1986.

[6] KRASHEN. The input hypothesis: issues and implication[M]. London: Longman, 1985.

[7] CHARLES J F. Frame semantics[M]. Seoul: Hanshin Publishing Co., 1982.

[8] 文秋芳, 王立非. 二语习得研究方法 35 年: 回顾与思考[J]. 外国语, 2004(4): 18-26.

[9] RIDING R J. On the nature of cognitive style[J]. Educational Psychology, 1997(17): 29-49.

[10] 王丹. 论互动教学中的认知传递过程[J]. 外语教学, 2004(11): 62-66.

[11] 卢植. 认知与外语多媒体教学设计[J]. 外语教学, 2003(7): 47-52.

[12] TARONE E. On the variability of interlanguage system[J]. Applied Linguistics, 1983(4): 12-25.

[13] 戴炜栋, 束定芳. 对比分析、错误分析和中介语研究中的若干问题[J]. 外国语, 1994(5): 12-15.

[14] 胡荣. 中介语与外语教学[J]. 外语教学, 1998(2): 21-26.

[15] 杨文秀. 中介语石化现象与口语教学[J]. 外语与外语教学, 2000(9): 33-36.

[16] 黄齐东, 季敏. 语言测试的理论模式与发展取向[J]. 河海大学学报: 哲学社会科学版, 2008, 10(1): 58-60.

[17] 文旭. 认知语言学: 诠释与思考[J]. 外国语, 2001(2): 29-36.

