

汉语英雄叙事类成语的认知特征与对外教学策略

魏金双

(郑州大学, 河南 郑州 450001)

摘要: 英雄叙事类成语以历史或传说中的英雄人物及其典型事件为叙事内核, 在四字格中凝结“事件—精神—价值”的多层意义, 是国际中文教育中兼具语言难度与文化深度的教学对象。本文以《中华成语大词典》《汉语成语源流大词典》为语料来源, 筛得 386 条英雄叙事类成语, 描写其结构、语义、语法与情感特征, 分析其文化内涵与主题分布; 结合母语迁移、文化图式缺失与隐喻映射不稳等二语习得机制, 讨论学习者的理解与产出难点, 并提出语境化输入、隐喻显性化、跨文化对比与任务型输出相结合的教学策略。

关键词: 英雄叙事类成语; 国际中文教育; 概念隐喻; 文化图式; 教学策略

中图分类号: H195.3 **文献标识码:** A

引言

成语是汉语中典型的程式化表达, 具有结构定型、语义浓缩和语用规约等特点。英雄叙事类成语是其中一类特殊成员: 它以历史或传说中的英雄人物为叙事主体, 通过典型事件呈现勇气、智慧、忠诚、坚韧等品质, 并在长期使用中凝结为具有价值评价功能的文化符号。“破釜沉舟”“卧薪尝胆”“精忠报国”“运筹帷幄”等, 都是其中的典型代表。

对二语学习者而言, 这类成语的难度不仅在于四字格的结构限制, 更在于字面义、典故义与价值义之间的距离。学习者可能认识每一个字, 却不知道“破釜沉舟”背后的巨鹿之战, 也无法从“卧薪”与“尝胆”推出“忍辱负重、发愤图强”的引申义; 即使理解了意义, 还可能因忽视褒贬色彩和语体限制而用错场合。可见, 英雄叙事类成语教学同时涉及语言、文化和语用三个层面。

已有研究大致沿三条路径展开: 一是从概念隐喻与语块角度解释成语的认知加工^[1-2]; 二是从故事教学、情境教学、支架式教学等角度探讨成语教学策略^[3-5]; 三是从偏误分析角度讨论成语误用的类型与原因^[6]; 此外, 也有研究从文化传播与认知路径角度提出教学建议^{[11][14]}。这些成果为本文提供了基础, 但已有讨论多把成语视为同质整体, 针对“英雄叙事”这一特殊类型的系统分析仍不多; “难点—偏误—成因—策略”之间的链条也常常断裂。本文拟回答三个问题: 英雄叙事类成语在语言与文化上有哪些特征? 二语学习者的主要难点及其成因是什么? 对外教学应采取怎样的策略?

本文以《中华成语大词典》《汉语成语源流大词典》为语料来源, 按照“叙事性、英雄性、文化承载性”三条标准逐条筛选, 得到 386 条英雄叙事类成语。研究以文献法和归纳法为主, 辅以描述性统计与个案分析; 统计只针对本文自建语料, 旨在呈现类型特征, 不追求对全部汉语成语的推断。

一、英雄叙事类成语的界定与语言特征

(一) 界定与边界

本文所称“英雄叙事类成语”, 是指以历史或传说中的英雄人物为叙事主体, 通过典型事件展现其卓越品质, 并具有文化象征与价值评价功能的、以四字格为主的固定短语。其核心要件有三。第一, 叙事性。成语的意义背后可以追溯到一个相对完整的事件, 包含人物、行为及其结果, 如“破釜沉舟”对应项羽在巨鹿之战中沉船破釜、决一死战的行动, “卧薪尝胆”对应勾践战败后忍辱负重、图谋复国的经历。第二, 英雄性。成语所指向的核心内容与勇气、智慧、忠诚、气节、坚韧等品质相关, 能够为特定文化共同体提供可识别、可效仿或可警示的形象。第三, 文化承载性。成语不仅叙述事件, 还以事件为载体传递价值取向与审美判断, 如“精忠报国”承载家国同构的伦理, “舍生取义”承载儒家的义利观。

需要说明的是，英雄叙事类成语与“历史成语”“典故成语”存在交叉，但并不等同。本文采用原型范畴的视角：典型成员同时具备上述三个要件；边缘成员可能在某一方面有所弱化。例如“纸上谈兵”以赵括的失败为叙事内容，英雄性并不突出，但承担警示功能，可视为边缘成员；“四面楚歌”以项羽的困境为背景，评价色彩偏消极，也属于边缘成员。区分典型与边缘，有助于在教学中安排不同的处理方式：典型成员适合作为原型输入，边缘成员更适合在对比与讨论中出现。

（二）语言特征

据本文对所建 386 条语料的统计，英雄叙事类成语在结构、语义、语法和情感四个方面呈现出较为集中的特征（见表 1）。

表 1 英雄叙事类成语的分布特征（N=386）

维度	主要表现	占比
结构形式	四字格	98.2%
语义机制	具有隐喻性	78.3%
语法功能	动词性	67.5%
情感倾向	褒义	89.4%
语料来源	历史典籍	61.2%
语料来源	神话传说	19.7%
主题分布	忠诚爱国	29.0%
文化根基	儒家伦理	58.0%

注：表中数据为本文对所建 386 条语料的描述性统计，统计口径见正文。

从来源看，历史典籍类约占 61.2%，神话传说类约占 19.7%，其余为文学作品、民间传说与现代凝练。史书类成语多带有明确的人物评价和历史语境，神话类成语则更依赖文化原型与象征系统。来源差异提示教学不能平均用力：史书类需要补历史背景，神话类需要补象征系统，文学类则要注意版本流变与人物形象的演变。

结构上，四字格占绝对优势，且多讲究平仄相间、节奏对称。四字格符合语言经济性原则，便于整体记忆，但也带来了高度定型的问题：学习者难以像普通短语那样自由替换或扩展，容易出现增删、错序和替换。换言之，这类成语“好背”，却不一定“好用”。有研究指出，成语的类聚与格式特征可以作为结构化教学的抓手^[13]。

语义上，多数成语具有隐喻性，其意义不是字面成分的简单相加，而是由具体事件向抽象品质的跨域映射。以“卧薪尝胆”为例，事件层是勾践睡柴草、尝苦胆的行为，精神层是忍辱负重、坚韧不拔，价值层则是以屈求伸、发愤图强。三个层次并不总是同时显现：在低水平学习者的理解中，往往只停留在事件层；只有具备相应背景知识和隐喻能力，才能进入精神层与价值层。

语法上，动词性成语占多数，常充当谓语，如“他破釜沉舟，孤注一掷”“团队运筹帷幄，最终赢得市场”。也有部分成语用作定语或宾语，如“卧薪尝胆的精神”“一场背水一战”。其句法行为受成语自身论元结构的限制，不能任意带宾语或受程度副词修饰，这正是学习者产出偏误的高发区。

情感与语用上，褒义成语占绝大多数，且多用于书面语或较正式的场合，常出现在评价、劝勉、宣誓等言语行为中。它们既能表达赞扬，也能传递价值判断；一旦脱离语境，就可能显得夸张、空洞，甚至造成语用失误。

二、文化内涵与主题分布

（一）“事件—精神—价值”的三层结构

英雄叙事类成语的文化内涵，可以概括为“事件—精神—价值”的三层结构。事件层提供可叙述的历史或传说图景；精神层把事件中的人物行为提炼为品质；价值层则把品质纳入更高层次的文化价值系统。三层之间不是简单的并列关系，而是一条由具体到抽象的映射链。

以“破釜沉舟”为例：事件层是项羽率军渡河后沉船、破釜、只带三日粮；精神层是义无反顾、决一死战的勇气；价值层则指向在关键时刻敢于担当、不留退路的决断伦理。再如“精忠报国”：事件层是岳飞抗金、尽忠报国的故事；精神层是忠诚与担当；价值层是家国同构、以国家利益为重的伦理取向。教学若只讲“故事”，学生得到的是历史知识；只有把三层打通，学生才能理解成语为何具有评价力量。

（二）文化圈层与主题类型

从文化根基看，英雄叙事类成语大致呈现“核心—中间—外围”的三圈层结构。核心层以儒家伦理为主，强调仁、义、礼、智、信，如“见义勇为”“舍生取义”“精忠报国”；中间层融合兵家谋略与儒家实践，如“草船借箭”“运筹帷幄”“知己知彼”；外围层带有民间侠义色彩，如“劫富济贫”“侠肝义胆”。三者并非彼此隔绝，而是相互渗透：兵家智慧常以“忠义”为价值前提，民间侠义也常被纳入儒家的义利框架。

从主题分布看，忠诚爱国类约占 29.0%，智谋策略类约占 24.1%，英勇无畏类约占 16.1%，道德修养类约占 13.2%，文化象征类约占 17.6%。这一分布说明，英雄叙事类成语的核心不是单纯的“武力崇拜”，而是“德才兼备”的理想人格：忠与义提供价值方向，智与勇提供行动能力。对外教学既要讲清楚“忠”“义”的历史语境，也要避免把“忠”简化为无条件的服从，把“义”本质化为固定的道德教条。只有在具体语境中讨论价值，才能帮助学习者形成可理解、可比较、可反思的文化认知。

三、二语习得难点与成因

（一）理解层面的难点

第一是字面化理解。英雄叙事类成语多保留古汉语的语素义和句法关系，学习者若逐字翻译，容易把“破釜沉舟”理解为“打破锅、弄沉船”的破坏行为，把“卧薪尝胆”理解为“睡在柴草上、尝苦胆”的怪异举动，而无法进入“决绝”“坚韧”的引申义。

第二是典故背景缺失。这类成语的叙事信息往往不在字面，而在典故之中。不知道巨鹿之战，就难以理解“破釜沉舟”的决断；不知道勾践复国，就难以理解“卧薪尝胆”的忍耐；不知道岳飞抗金，就难以理解“精忠报国”的家国情怀。背景知识的缺口，会直接造成语义理解的断裂。

第三是隐喻映射不稳。概念隐喻理论认为，人类通过源域到目标域的映射理解抽象概念^[1]。英雄叙事类成语的源域是具体事件，目标域是精神品质与价值取向。学习者若只掌握源域，或只记住一个孤立的“精神标签”，映射就不稳定：他们可能把“卧薪尝胆”仅仅理解为“吃苦”，而忽略“立志—忍耐—复起”的完整链条；也可能把“破釜沉舟”等同为“鲁莽”，而忽略其“在绝境中作出决断”的语境条件。

第四是褒贬与语用误判。这类成语以褒义为主，且多用于正式语体。学习者若忽视其评价色彩，可能出现“他很精忠报国”这类语义冗余的表达，或在玩笑、讽刺的语境中误用“精忠报国”，造成语用失当。

（二）产出层面的难点

在形式层面，学习者常因四字格的高度定型而出现增删、错序和替换，如把“破釜沉舟”说成“破釜沉船”，把“卧薪尝胆”扩展为“卧薪尝苦胆”。在句法层面，动词性成

语常被误作名词,或违反其论元结构,如“他破釜沉舟了他的计划”“他被破釜沉舟了”。在语用层面,学习者可能把书面色彩浓厚的成语用于日常口语,或在不了解评价对象的情况下随意套用,造成“语义大致正确、语用并不得体”的现象。

(三) 偏误成因

一是母语迁移与字面化加工。学习者往往先调用母语中的对应概念,再进行逐字映射。当母语中存在近似的成语或固定表达时,这种迁移可能促进理解;当概念结构不一致时,则会造成负迁移^[7]。例如,把“精忠报国”简单对应为 patriotism,会忽略“忠”在中国传统伦理中的对象、层级与情感结构。

二是语内过度概括。学习者掌握了一定的现代汉语规则后,容易把成语当作普通短语进行类推,按照动宾结构自由扩展或替换,从而破坏成语的定型性^[8]。这类偏误在产出中尤为常见,说明“理解”并不自动带来“会用”。

三是文化图式缺失。图式理论认为,理解依赖头脑中已有的知识结构。英雄叙事类成语的意义建构,需要历史事件、人物关系、价值系统等多重图式。二语学习者若缺乏这些图式,即使语言形式已经解码,也难以完成意义的整合。

四是隐喻映射未稳与输入不足。隐喻映射需要在多次实例化中逐渐稳定^[1]。如果教材中的成语复现率低、课堂以释义为主、缺少产出与反馈,学习者就很难把“事件—精神—价值”的链条内化。注意假说也提示,学习者只有注意到形式与意义之间的差距,才可能真正习得^[9]。因此,教学不能只满足于“讲清楚”,还要设计让学习者“用出来”并“被纠正”的机会。

四、对外教学策略

(一) 语境化输入: 先建立事件图景

英雄叙事类成语的教学应从“故事”开始,但不能止于故事。教师可以通过时间轴、历史地图、短视频或图文材料,帮助学生建立事件图景,再引导学生从事件中提炼精神与价值。例如,讲授“破釜沉舟”时,先呈现巨鹿之战的局势、项羽的决策与结果,再讨论“为什么沉船破釜”以及“这种决断在什么条件下是勇敢,在什么条件下可能变成鲁莽”。语境化输入的关键,是提供可理解的、带有冲突与选择的情境,而不是把成语作为孤立的词条讲解。

(二) 隐喻显性化: 把映射链画出来

隐喻显性化不是把“标准答案”直接告诉学生,而是引导他们自己完成映射。教师可以设计“事件—行为—精神—价值”四格图,让学生用关键词填写;也可以比较同一成语的字面义与引申义,讨论“哪些成分被保留、哪些被舍弃”。以“卧薪尝胆”为例,事件层是“睡柴草、尝苦胆”,精神层是“忍辱负重、坚韧不拔”,价值层是“以屈求伸、发愤图强”。当学生能够用自己的话解释三层之间的关系,成语才真正成为可理解的语块,而不是孤立的记忆单位^[2]。

(三) 跨文化对比: 从“对等词”走向“差异解释”

跨文化对比有助于减少误解,但要避免把对比简化为“找对等词”。教师可以选取母语中功能相近的表达,与汉语成语进行平行比较,重点讨论三方面的差异:历史语境、价值取向和隐喻系统。例如,“精忠报国”与 patriotism 并不完全对等:前者承载传统伦理中的“忠”,后者更强调现代国家认同;“龙”在中国文化中象征权威与吉祥,在西方文化中却常与危险联系在一起。对比的目的不是判断优劣,而是帮助学生理解差异、减少误读,并在使用中保持必要的语境意识^[10]。

（四）任务型输出与聚焦反馈

成语教学最终要落到“会用”。教师可以设计故事会、新闻评论、辩论、职场模拟等任务，要求学生在真实交际中使用目标成语，并给出明确的语用标签：褒义还是贬义、书面还是口语、评价对象是谁、常见搭配有哪些。反馈应聚焦于影响意义和得体性的错误，而不是逢错必纠。可以采用“输出—反馈—再输出”的循环：先让学生完成任务，再针对典型偏误进行集体讨论，最后让学生修改并重新表达。这样的设计既能促进形式与意义的联结，也能缓解学习者对成语“不敢用”的心理负担^[9]。

在策略实施上，还应遵循由典型到边缘、由理解到产出的顺序。先选择高频、褒义明确、叙事完整的典型成语，如“破釜沉舟”“卧薪尝胆”，帮助学生建立“事件—精神—价值”的基本框架；再引入“纸上谈兵”“四面楚歌”等边缘成员，训练语境判断与评价能力。

（五）教材与教师的支持

教材编排可以采用“主题单元+文化注释+情境练习”的结构：按忠诚爱国、智谋策略、英勇无畏等主题组织单元，为典型成语提供历史背景、典故出处和跨文化对比专栏，并设计贴近当代生活的练习。5C 标准所强调的文化、沟通、比较与社区等维度，也可为单元设计提供参照^[12]。教师则需要具备三方面的素养：一是历史与文化知识的储备，二是跨文化对比的敏感度，三是把技术工具用于情境创设与反馈的能力。对外汉语教学的一般原则同样适用于成语教学^[15]，教材与教师是策略落地的条件，缺一不可。

结语

英雄叙事类成语以四字格为载体，以历史或传说事件为叙事内核，在“事件—精神—价值”的三层结构中凝结了汉语的文化经验。本文通过对 386 条语料的描写，归纳了其在结构、语义、语法和情感方面的特征，分析了以儒家伦理为核心、兵家智慧与民间侠义为补充的文化圈层，并从母语迁移、语内过度概括、文化图式缺失和隐喻映射不稳四个方面解释了二语学习者的理解与产出难点。据此，本文提出语境化输入、隐喻显性化、跨文化对比、任务型输出与教材教师支持相结合的教学策略。

本文的不足在于：语料来自词典，统计以描述性为主；教学策略尚未经过系统的课堂实验检验；跨文化对比的案例也较为有限。未来可以结合学习者语料库、课堂跟踪和产出测试，进一步检验“事件—精神—价值”框架的解释力与教学效果，并开发更适合不同母语背景学习者的成语教学资源。

参考文献

- [1] LAKOFF G, JOHNSON M. *Metaphors We Live By*[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- [2] WRAY A. *Formulaic Language and the Lexicon*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- [3] 张可心. 对外汉语故事类成语教学探析[J]. 汉字文化, 2023(23): 87-89.
- [4] 王紫璇. 基于支架式教学法的对外汉语故事类成语教学设计[D]. 济南: 山东师范大学, 2024.
- [5] 杭雨. 基于情境教学法的对外汉语成语教学设计研究[D]. 扬州: 扬州大学, 2024.
- [6] 孙珠珊. 对外汉语教学成语误用解析及教学策略分析[J]. 文学教育(下), 2020(12): 135-136.
- [7] ODLIN T. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- [8] SELINKER L. *Interlanguage*[J]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1972, 10(3): 209-231.
- [9] SCHMIDT R. The role of consciousness in second language learning[J]. *Applied Linguistics*, 1990, 11(2): 129-158.

- [10] 蔡玉兰. 中英“猴”系成语对比及相应对外汉语教学思考[J]. 汉字文化, 2024(16): 86-88.
- [11] 李婧怡. 认知转、隐喻视角下的对外汉语成语教学路径研究[J]. 汉字文化, 2023(18): 91-93.
- [12] 黄维维. 5C 外语学习标准在对外汉语成语教学中的应用[J]. 广西教育, 2023(33): 149-152.
- [13] 王进安, 薛诗艺. 论对外汉语成语教学中的类聚法则——以“不 X 不 Y”成语待嵌格式为例[J]. 武夷学院学报, 2021, 40(11): 23-29.
- [14] 家中媛. 基于文化传播视角的对外汉语成语教学探索[J]. 石家庄职业技术学院学报, 2023, 35(1): 67-70.
- [15] 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京: 北京语言文化大学出版社, 2000.

Cognitive Features and Teaching Strategies of Chinese Heroic Narrative Idioms

Wei Jinshuang

(Zhengzhou University, Zhengzhou 450001, Henan, China)

Abstract: Heroic narrative idioms take historical or legendary heroes and their exemplary deeds as their narrative core, condensing an “event-spirit-value” structure into four-character expressions. They are linguistically challenging and culturally rich materials for international Chinese language education. Based on 386 such idioms collected from two major Chinese idiom dictionaries, this paper describes their structural, semantic, grammatical and evaluative features, and analyzes their cultural connotations and thematic distribution. Drawing on first-language transfer, cultural schema gaps and unstable metaphorical mapping, it discusses learners' difficulties in comprehension and production. It then proposes teaching strategies that integrate contextualized input, explicit metaphor instruction, cross-cultural comparison and task-based output, arguing for a shift from “telling the story” to “using the idiom.”

Keywords: heroic narrative idioms; international Chinese language education; conceptual metaphor; cultural schema; teaching strategies

作者简介: 魏金双, 郑州大学, 国际中文教育硕士。