

认知语言学对语法教学的启示

曾欣悦¹ 刘正光²

(1. 湖南女子大学 外语系, 长沙 410000, 湖南; 2. 湖南大学 外国语学院, 长沙 410000, 湖南)

提要: 本文简要介绍认知语言学的基本理论主张和认知语法的三个基本特征, 在此基础上讨论了认知语言学的基本观点对语法教学的启示: 语法教学在语言教学中完全有必要, 关键在于教学的原则和方式; 语法教学必须始终贯彻以使用为基础的基本指导原则, 应该强调形式与意义的有机结合, 语义优先; 语法教学的重点是规约性语言表达式和表达式方式的教学; 语法教学的基本方式与词汇教学相似; 语法教学中要注意学习者主观识解方式对语言表达式的选择和理解的重要作用, 突出学习者的主体作用和一般认知能力在语法学习中的重要地位; 语法教学必须始终注意教学活动和教学内容的实际意义。也许认知语言学理论指导下的语法教学及其外语教学能够为我们解决长期以来的高分低能现象提供新的思路和方法。

关键词: 认知语言学; 语法教学; 启示

中图分类号: H319

文献标识码: A

1. 引言

语法教学在过去一段时期内被弄得灰头土脸, 如现在有些人把外语教学耗时低效等问题归咎于语法教学。客观地说, 这是语法教学为外语教学背黑锅。无论是根据生成语法理论创立的自然法, 还是根据系统功能语言学创立的交际语言教学对外语教学都带了许多严重的后果。溯其根源, 关键问题在于对三个根本问题的认识: 1) 语言知识是什么? 2) 语言是怎样习得的? 3) 语言是怎样使用的? 即语言能力是什么, 怎样获得语言能力, 怎样运用语言能力。这三个根本问题归根结底是语言观的问题。

2. 认知语言学的语言观

2.1 语言是一个符号系统

认知语法认为, 语言是一个符号系统, 语言表达式表征的是概念内容。这和索绪尔对语言的看法基本一致, 语言构成只有三个基本要素: 音系结构、语义结构以及将二者联系起来的符号关系。其中的语义结构内涵很丰富, 不但包含语言表达式的命题意义, 而且还包含说话人概念化过程中的许多方面, 如图形-背景联结、识解, 语用意义。语义的本质特征是百科知识属性, 与语言使用者的概念世界内容紧密相关。三者的关系如图1 (Taylor 2002:21):

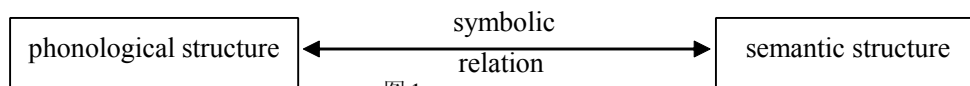


图1

该图表明, 音系结构和语义结构之间具有直接的联系。但认知语法并不否认句法的存在, 其独特之处在于, 句法本质上也是符号性的, 语言中各组合层次的型式 (patterns) 也是符号单位, 具有自身的意义。符号单位之间存在的三种关系使之构成一个系统。图式与例示是纵向关系, 部分与整体是横向关系, 相似性关系将不同符号单位联系起来。

2.2 语言能力是一个由规约性构式组成的清单库

语言能力是认知能力不可分割的一部分, 它与社会、文化、心理、交际、功能相互作用。语言能力是一个结构有序的由有意义的语言构式组成的清单库 (inventory)。Langacker (1987: 63~65) 指出, 语法不是对所有合格的句子给出形式运算描写与生成机制。这一论断具有四个方面的含义: 1) 语法是一个自主的认知器官的假设是错误的; 2) 创造性是认知过程而不是语言过程, 将新颖的表达式组合起来不是语法所能为之的, 而是说话人所为, 也是一个问题-求解活动, 需要建构性的认知努力和语言规约知识; 3) 语言规约知识是说话者用来解决语言组合问题的重要资源之一, 其他的还有如记忆能力、规划与组织能力、比较与判断能力等。语言规约单位具有无限的符号潜能, 语言使用者必须认识到它们的价值并遵守其内在的限制, 恰当的使用这样的规约性语言单位; 4) 语言使用与隐喻性语言对认识语言结构具有十分重要 (pivotal) 的作用。

2.3 语言知识产生于语言使用

大量的语言习得事实证明, 语言知识 (语言能力或语法) 产生于语言实际运用的知识以及由此而得到的抽象 (generalizations), 语言习得是一个由下到上的过程, 从具体的语言构式开始, 由语言经验驱动。这一观点具有以下三个方面的含义 (Taylor 2002: 27~28): 1) 语言使用者的大量语言知识存在于具体的、低抽象层次的实际经历的语言表达式之中; 2) 语言知识是动态的, 随语言使用者的语言经验而进化。这意味着, 语言知识随着使用的增加而增长, 相反长期弃之不用会最终从语言知识系统中消失; 3) 语言知识是语言表层形式的抽象, 表层结构下并不蕴含一个深层结构 (Langacker 1987: 46~47)。

3. 认知语言学的基本特征

3.1 语义是核心

生成语言学将句法视为语言的核心要素, 而认知语言学, 尤其是认知语法, 从一开始就将语义作为语言的最核心部分。这一认识从语言使用者的角度看, 要合符实际得多, 因为对于常人来讲, 语言使用主要是说和听, 而不是去寻找句法形式操作的乐趣 (Langacker 2008)。

认知语法的一个基本假设能够凸现出意义的核心地位: 词库与语法之间的关系是连续体关系, 它们都是符号结构, 组成一个结合或清单库。这一假设具有两个方面的意义: 1) 语法和词库一样都具有意义, 只是语法意义比词汇意义更抽象而已; 2) 词库和语法之间没有清晰的界限。

以意义为核心的另一基本特征是, 语义还与认知主体的概念化过程相关。因此, 认知的方式、环境、活动等都以某种方式决定着意义。如识解包含五个方面的内容: 详略度、背景化、视角化、认知域和显性度。概而言之, 句法型式本身具有意义, 句法的基础是语义, 可以通过符号结构得到详尽的描述。

例 (1~4) 表明识解的方式体现在语法中的方式:

- (1) a. The streets were lined with spectators.
b. Spectators lined the streets.
- (2) a. This year has seen some big events.
b. Some big events have occurred this year.
- (3) a. It appears that she's quite smart.
b. She appears to be quite smart.
- (4) a. 台上坐着主席团。
b. 主席团坐在台上。

这四组例句中的 (a) 句表达一个共同的识解内容, 即地点或场景被聚焦为射体 (trajector), 而成为语法上的主语。Langacker (2008) 指出, (3a) it 表达的是一个抽象的场景, 表明后

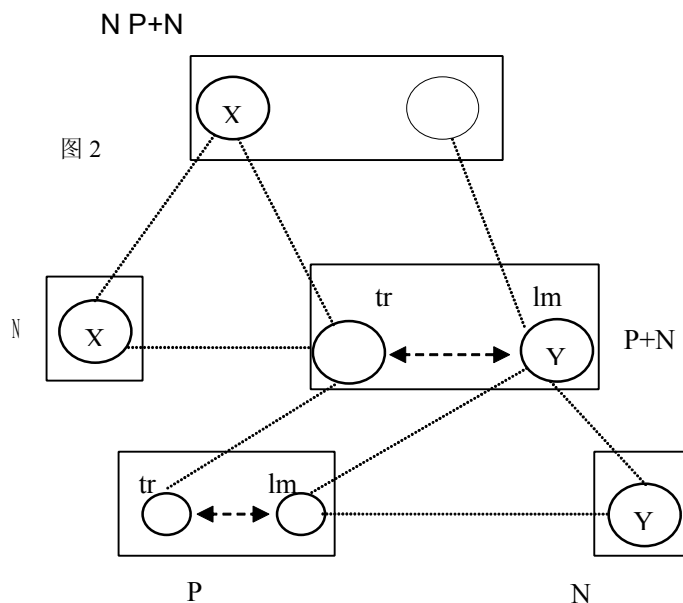
续判断的知识的范围。(1~3)体现的是识解中视角的作用,(a)句体现局部视角,(b)句体现整体视角。(4)略有不同,体现的是识解的另一个维度信息排列的序列性(sequentially),(a)句中的场景作为语法主语是将注意力引向已知的场景以便引进一个新发现的参与者。

语法的语义特征再一个体现形式是语法结构的理据性或者说像似性。语法概念的符号化总有它某种程度的概念理据,语法成分之间的意义联系越疏散(tenuous),那么它们在语音实现上也越疏散。语义上联系在一起的成分语音上也联系在一起同时出现。再比如成分出现的语序往往反映事件发生的顺序或者概念顺序。

3.2 语法是具有意义的符号单位

认知语言学,尤其是认知语法,强调语义的中心地位,但这并不否定语法的重要性,而是发现了语法的另一个本质特征:意义的丰富性(meaningfulness)。语法可以还原为形式与意义的配对(Langacker 2008)。语法概念都具有语义内容,如名词、动词,主语、宾语等都可以得到语义上的描述,名词凸显(profiles)“物”(THING),这个“物”可以是自然物体,概念中的物体,甚至还可以是人。动词凸显“过程”(PROCESS)。

语法具有意义的另一个特征是,语法既是组合各类层次的表达式型式,也是组合各类层次语义的型式,将识解概念内容的具体方式以及将识解的内容符号化的具体方式有机地融合起来。如the book on the table, the leaves of the trees等这类表达式都是构式,这样的构式可以抽象为构式图式“N P+N”,如图2(Langacker 2008):



该图表明成分结构组合成复杂结构的方式。虚线表示各符号结构组合的方式“对应联系”(correspondences)。

4. 认知语言学对语法教学的启示

4.1 语法教学的作用与意义

八十年代根据Krashen理论提出的自然法和八十年代至九十年早期代根据系统功能语法提出的交际法对外语教学带来了大量的不良后果(Pica 2000)。自然法认为,只要在合适的环境中有足够的可理解输入就能够使学习者熟练掌握目的语。它所提出的“监控假说”认为,语法教学的作用很小,只在学习那些初级的规则知识时对学生有一点作用。交际法对语法教学的作用充满疑惑,因此它认为应该把语法教学从语言教学课堂中赶出去。

无论是认知语言学理论原则下的语言习得研究,还是其他理论框架下的语言习得研究,

现在都已得出一个基本共识, 语言习得中的形式教学有助于语言习得, 即使浸泡法 (Swain & Lapkin 1989) 也发现, 无论采用什么方法, 一定形式的语法教学总是应该的。Achard (2008) 认为, 在第二语言习得中, 语法不是该不该教的问题, 而是怎样教的问题。因此, 交际教学模式中怎样有效地融合语法教学是当前和未来外语教学中面临的重要挑战和必须解决的问题。Achard 进而指出, 目前关于语法教学讨论的焦点问题有两个: 是采用显性教学还是隐性教学, 教学语言是目标语还是母语。但 Burgess & Etherington (2002) 认为, 辩论的焦点问题是语法教学中显性教学的程度问题, 以及语法形式的教学与学习活动中其他重点的关系问题。

Nick Ellis (2008) 集中论述了形式 (语法) 教学在二语习得中的必要性和作用。他指出, 虽然都以语言使用为基础, 但一语习得比二语习得更成功。一语习得与二语习得的机制基本相同, 如语言单位出现的频率、偶然性、线索竞争以及显性度的影响, 但为什么效果会相距甚远呢? 这是因为二语习得中没有被习得的内容往往是输入中存在, 但没有变为吸收 (intake) 的内容, 母语起了干扰作用: 如使得输入难以变为吸收的固化, 语言符号的形式与意义之间的可能性 (contingency), 线索竞争、显性度、干扰, 以及由于注意的选择性所产生的母语凸现 (over-shadowing) 或阻隔现象 (blocking) 等。这就意味着形式教学在二语习得中是必不可少的。语法教学的作用在于调整学习者的注意力, 帮助学习者注意到输入中的线索并提高其显性度。(另参见 Pica 2000) 因为, 二语输入中的许多特征可能是低频的、非凸现的、交际中冗余的, 有意识地聚焦于这些特征对成功的学习语言是必要的 (Schmidt 2001)。Ellis 还指出, 当然在母语迁移的过程中还会伴随着其他许多因素, 如二语规则的过渡概括、训练的迁移、二语学习策略以及交际策略等的影响。

4.2 语法教学的基本原则

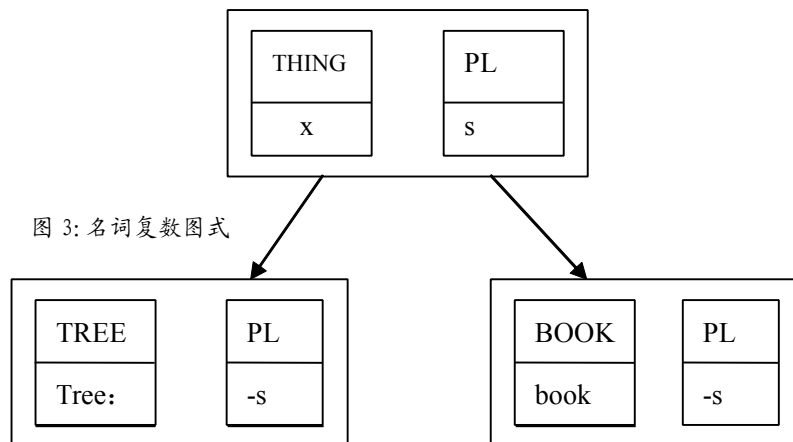
Andrea Tyler (2008) 指出, 关于语法教学的基本原则, 最重要的是关于语言的本质与结构的认识, 即语言观的问题。过去 50 多年来, 二语教学的途径研究可谓汗牛充栋, 但语言观的变化微乎其微。结构主义和生成语法都把语言看成是一个自在封闭的系统 (a system onto itself), 语言能力与其他认知能力和概念结构相分离, 独立运行于自身的规则和特征。而这些规则和特征又往往被认为是任意的、不规则的 (idiosyncratic)、神秘的。因而把语言看成是一个规则系统、一个词库和一个特例清单。其后果是语言学习被误解为死记硬背语言的形式和特例, 掌握规则。显而易见, 这样的学习过程把意义和形式割裂开来了, 同时把学习者的主体因素作用降到了最低点。当然, 传统的教学理论和方法也有一些修修补补, 如增加语用能力教学, 但是由于传统思想根深蒂固, 语用知识总被是认为与语法不相干的附属品而未得到应有的重视 (Rose 2005)。在教学方法上基本上就是要求学生死记硬背, 而不是去发现语言系统内的重要的规则性 (regularities) 和系统联系。传统的语法教学观可以概括为三点: 1) 语言系统是一个由封闭且分割的子系统组成的系统, 与一般认知能力没有联系; 2) 形式与意义、意义与意义之间的系统联系被忽略; 3) 非直义语言 (如隐喻) 的作用与地位没有得到正确的认识与重视, 因而在教学中没有被关注。

4.2.1 形式与意义的有机结合, 意义优先

认知语言学理论能够对以上基本问题提供不同而又重要的启示。认知语言学不再把语言看成是由封闭而又分割的子系统, 而是与各种不同认知能力以及各种经验相联系, 力求发现各层次的型式和原则。对语言教学而言, 这有利于让学习者把自己的经验用于理解语言单位之间的各种系统关系。

根据认知语法理论, 语言系统中的构成要素只有三类: 音系单位、语义单位和符号单位。其中符号单位指的是音系单位和语义单位之间的联系, 它本身同样具有意义。语法结构也具有符号性特征和意义。那么, 语言单位的语义居于描写和习得的核心地位, 语义的核心地位又体现在语义的识解特征。在认知语法体系中, 语法规则以构式图式的形式表征, 它们是从

具体语法表达式中抽象出来的, 如名词复数规则图式如图 3。Ellis (2005) 提出了语言教学的十大原则。其中前三条最重要的原则与认知语言学对语言教学的基本认识完全一致。第二条原则是学习者必须主要关注意义 (focus predominantly on meaning)。第三条原则是学习者必须同时关注形式。这实际是强调外语教学中必须同时关注意义与形式, 意义应该处在首要位置。不过 Ellis 所说的意义明确包含语言意义和语用意义。



句法或语法不是一个特殊的组织层次, 语言表达式的具体形式和句法行为都至少部分地以语义为基础, 因此, 句法和语义是不可分的。每一个语法构式都是语义结构的表达途径。语义是句法结构存在的理由以及确定其使用范围的依据 (Wierzbicka 1988)。众所周知, 词汇学习过程中, 学习其形式的时候同时或者更注重学习其意义。对于语法学习而言, 掌握语法构式的意义能够更好地理解其形式的缘由。既然语法构式都是对概念化场景的具体识解的语言惯例或规约, 那么教学的重点就是阐明表达形式与表达内涵之间的关系。如:

- (5) a. Two men slowly opened the door and walked in.
- b. The door slowly opened and two men walked in.

(5a) 表达的是两个人从门外开了门, 然后**走进去了**。(5b) 表达的是门是从屋内打开的,

两个人**走进来了**。前者是从外部的视角看待事件的发生, 后者是内部的视角看待事件的发生。

因而, 在理解与翻译时才有“进去”和“进来”的差异。该例中, 涉及的主要语法问题是 open 的及物与不及物的转换问题, 过去的句法研究 (Levin 1993) 就只是简单地说这两句话之间是从及物到不及物的转换, 然而学生并不能清楚地认识到转换以后它们的语义差别, 以及带来的句法上的变化。(5a) 和 (5b) 的差异主要体现在识解过程中的视角变换。学习者了解了这样的语义差别以后, 不但理解了 open 的句法变化, 更重要的是掌握了什么情况下去使用它的不同形式。再比如:

- (6) a. He bought a house.
- b. He sold his house.
- (7) a. *His house buys well.
- b. His house sells well.

从例 (6) 看, 动词 buy 和 sell 使用在主动语态里, 句法上没有多少差别。但为什么在 (7) 中就出现了 (7a) 用于中动构式不可接受, (7b) 则可接受呢? 这里完全是语义问题。中动构式的基本语义特征是, 整个构式说明主语的特征, 且主语具有促进或妨碍谓语情况出现的特征。房子被买与否, 主要由买主个人意愿来决定。而房子能否卖出去主要取决于房子本身的质量及其相关设施来决定。因此, 教学中简单地说明中动构式是将及物性主动语态中的宾语前移到句首做主语, 原施事主语隐形, 并不能让学习者真正掌握中动构式的本质特征, 因此

也就不可能正确运用该构式了。

4.2.2 语法教学的基本途径：有意义的语言使用为基础，突出语言学习者的主体作用

认知语法认为语法产生于语言使用。这一假说有两点内涵。一是只掌握语言的抽象规则并不能保证学习者能够流利准确的使用语言。这一直语法教学的误区。过去语法教学一直把语法知识作为抽象的规则知识来教授，学习者往往对规则很熟悉，考试中都能得到高分，而实际语言运用能力很差，即我们常说的高分低能现象。二是语法教学中语言使用不但只关注语言教学活动的意义，更重要的是应关注语言使用者在语言使用过程中的决定性作用。他们在语言使用过程中不断地选择语言表达式来表达自己的思想，说话者决定着语篇或话语中语言表达式的分布与形式。我们前文在讨论语法是有意义的符号单位时已表明，语言使用者的识解方式对语言表达式的选择具有重要作用，这就意味着语言使用要突出语言学习者在整个学习过程中的主体地位和作用。

4.3 语法教学的基本方式：与词汇教学相似

认知语法和构式语法都认为，在语言习得中，构式是语言的基本单位。小到形素（morpheme）大到复杂的句法结构都是构式或符号单位，其间的差异主要在于它们的复杂程度和抽象程度。也就是说，从词库到语法构成一个连续体。这意味着在语法教学中从方法论的角度看，强调语法结构的意义教学使得语法教学接近词汇教学，从而有效地与交际教学法、内容教学法、任务教学法等衔接起来了

图1清楚地表明语法规则和语言表达式同形。这就意味着，语法规则的抽象与具体的语言项目的学习具有内在一致性。规则和具体例证是语言知识的不同侧面，代表学习者通达复杂的常规的语言单位的不同方式。

词汇教学主要是音形义的同时掌握。其中，语义是关键。以up为例。它的基本意义是空间运动中的“往上”。但它有许多扩展意义，如：

(8) a. The price is up.

b. I don't think anything is going to cheer her up.

c. US. Environmental groups had been stepping up their attacks on GATT.

在(8a)中，up表示抽象意义的“往上”，(8b)中表示进入一种良好的状态，(8c)中表示数量上的增加。其实，这些不同的意义都是由于人类经验的作用而形成的概念隐喻的作用的结果，即GOOD IS UP; MORE IS UP。这些不同的意义由于概念隐喻的作用而形成了一个语义扩展网络。语言学习者从使用中学会语言知识并嵌入到通用知识系统中

Hudson (2008)。在语义网络的学习过程中，**学习者在学习语言知识的同时还学会了知识抽象的方式。**

儿童语言习得研究表明，儿童习得语言都是一个一个语言项逐渐习得的。词汇学习也好，语法构式也好都是如此。这就意味着抽象的语法知识的习得也必须经过从具体的语言运用示例逐渐抽象出语法规则的过程。典型的示例能够充分展示形式与意义的之间的内在联系，使学习者在掌握形式的同时能够准确地运用。

4.4 语言（语法）教学的主要内容：规约性表达式和表达方式

近一段时期，在国内外语教学界，语法教学一直处于很尴尬的地位，甚至受到了错误的批判。有人甚至将外语教学效率不高归咎于语法教学。在我们看来，这完全是一种偏见甚至错误的认识。我们并不否认外语教学中不存在问题，相反我们认为存在的问题确实很多。就语法教学本身而言也存在很多问题。传统的语法教学，囿于对语言本质的认识和教师自身的素质，语法教学一直没有走在正确的路子上。无论是结构主义还是生成语法都把语言看成是一个静态的知识系统，把语言规则作为静态的知识进行传授，教学后果是高分低能，静态的

语法规则知识掌握不少,甚至掌握得很好,但语言运用,无论是口头还是笔头,流利性和准确性都很差。正如 Langacker (2001) 指出的,对语法规则的完整掌握根本不能保证实际的流利地使用语言,其原因就在于把语言只是作为客观的静态知识教授,而忽略了语言接触中交际的、社会的、文化的因素,尤其是人的主观认知方式的作用。

如前所述,语言是一个由规约性的语言单位组成的清单库 (Langacker 2000)。这意味着,在语言学习过程中,学习者必须充分注意语言表达式的规约性,如外国人学习汉语时,一个很难习得的表达式“东西”就很能说明问题。它的意义随语境的不同而会出现不同的规约性意义。规约性语言表达式和表达方式是外语教学的主要内容是 Ellis (2005) 的十大教学原则中的首要原则。他指出,语言教学必须确保学习者掌握大量的程式化表达式 (a rich repertoire of formulaic expressions) (与规约性表达式同义) 和语法规则能力。在认知语言学看来,语法规则都是从规约性符号单位中抽象出来的。因此,规约性语言表达式和表达方式与语法规则能力是二位一体的。而且语法规则在整个语言习得中只占很小部分,如 Langacker (2001) 指出,具有普遍意义的语法规则只占流利使用语言的知识的 1%,然而就是这个 1%花去了我们 99%的时间和精力;相反,我们应该注意语言系统中十分庞大的规约性的语言表达式和表达方式,这些语言知识往往只有某种初级的抽象,但它们是达到流利和准确必备的知识,必须在教学中达到平衡。这实际上是告诫我们在安排语法教学内容和方式时必须要有理念上的根本转变。

5. 结语

Michel Achard (2008) 认为,认知语法理论的基本原理对语法教学具有两个方面的优势: 1) 语言符号观强调语法教学中必须高度重视语法结构的意义的教学,对语法结构的意义的认识有助于更好地理解语法结构的形式,能够更好地解释清楚相关结构之间的联系与差异。从方法论的角度看,强调语法结构的意义教学使得语法教学接近词汇教学,从而有效地与交际教学法、内容教学法、任务教学法等衔接起来了; 2) 将说话者置于交际活动的中心位置,具体语言表达式的分布与选择是由说话者决定而不是根据语言系统本身来确定,这种做法能更好地反映目标语的复杂性与灵活性,有利于学习者了解本族语者在具体语言环境下的语言选择,从而以同样的方式发挥学习者自身的创造性。从方法论的角度看,不断接近本族语者语言表达灵活性的过程意味着语言教学进入高级阶段。

参考文献

- [1] Achard, M. Teaching construal: Cognitive Pedagogical Grammar[A]. In Robinson & Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*[C]. New York, London: Routledge, 2008.
- [2] Bohn, O. S. Formulas, Frame Structures, and Stereotypes in Early Syntactic Development: Some New Evidence From L 2 Acquisition[J]. *Linguistics*, 1986(24): 185~202.
- [3] Burgess, J.& S. Etherington. Focus on grammatical form: explicit or implicit?[J]. *System*, 2002, 30:433~458.
- [4] Bygate M. The units of oral production [J]. *Applied Linguistics* I, 1988, (9): 59~82.
- [5] Ellis, N.C. Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate[A]. In Robinson & Ellis(eds.) , *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*[C]. New York, London: Routledge, 2008.
- [6] Ellis, R., Basturkmen, H.& S. Loewen. Doing focus-on-form[J]. *System*, 2002, 30: 419~432.
- [7] Howarth, P. Phraseology and Second Language Proficiency[J]. *Applied Linguistics*, 1998,19 (1) : 24~44.

- [8] Hudson, R. Word Grammar, Cognitive Linguistics, and second language learning and teaching[A]. In Robinson & Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*[C]. New York, London: Routledge, 2008.
- [9] Lamb, S. M. Learning syntax--a neurocognitive approach[A]. In Pütz, Niemeier & Dirven (eds.), *Applied Cognitive Linguistics*[C]. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001.
- [10] Langacker, R.W. *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1*[M]. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- [11] Langacker, R.W. A dynamic usage-based model[A]. In Barlow & Kemmer (eds.), *Usage-based models of language*[C]. Stanford: CSLI Publications, 2000.
- [12] Langacker, R.W. Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense[A]. In Pütz, Niemeier & Dirven (eds.), *Applied Cognitive Linguistics*[C]. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001.
- [13] Langacker, R.W. Cognitive Grammar as a basis for language instruction[A]. In Robinson & Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*[C]. New York, London: Routledge, 2008.
- [14] Pica, T. Tradition and transition in English language teaching methodology[J]. *System*, 2000, 28: 1-18.
- [15] Rampton B. Dichotomies, Difference, and Ritual in Second Language Learning and Teaching [J]. *Applied Linguistics*, 1999, 20 (3) : 316~340.
- [16] Robinson, P. & N.C. Ellis. Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 instruction---issues for research[A]. In Robinson & Ellis (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*[C]. New York, London: Routledge, 2008.
- [17] Rose, K.R. On the effects of instruction in second language pragmatics[J]. *System*, 2005, 33: 385~399.
- [18] Schmidt, R. Attention[A]. In Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*[C]. Cambridge: CUP, 2001.
- [19] Taylor, J. *Cognitive Grammar*[M]. Oxford: OUP, 2002.
- [20] Tyler, A. Cognitive linguistics and second language instruction[A]. In Robinson & Ellis (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*[C]. New York, London: Routledge, 2008.
- [21] Weinert R. The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition: A Review [J]. *Applied Linguistics*, 1995, 16 (2) : 180~203.
- [22] Wierzbicka, A. 1988. *The semantics of grammar*[M]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- [23] Wray A. Formulaic Language in Learners and Native Speakers[J]. *Language Teaching*, 1999, 32: 213~ 231.
- [24] 刘正光. 惯用语在第二语言习得中的作用与意义研究[J]. 湖南大学学报(社会科学版), 2001, 15 (1): 93~97.

Insight of Cognitive Linguistics for Grammar Instruction in Foreign Language Teaching

Zeng Xin-yue¹ LIU Zheng-guang²

(1. Department of English, Hunan Women's College, Changsha 410000, Hunan, China; 2. School of Foreign Languages, Hunan University, Changsha 410000, Hunan, China)

Abstract: The paper first gives a brief introduction of the fundamental assumptions of Cognitive Linguistics in general and Cognitive Grammar in particular, then explores the insight that Cognitive Linguistics can offer to grammar instruction. The insight can be summarized as follows: due to the crucial role of grammar instruction in language teaching, the point is to decide on the proper principle and methodology for grammar instruction; grammar instruction should be usage-based, paying more attention to the combination of form and meaning with priority to meaning; the main content for grammar instruction should be the conventional expressions and conventional ways of expression; grammar instruction should always focus on the actual meaning of teaching activities and contents. Grammar instruction from the perspective of Cognitive Linguistics might also offer some new perspectives and ways to solve the obsessing problem in foreign language teaching: many language learners can come out with high test scores but weak competence for language use.

Key words: Cognitive Linguistics; grammar instruction; insight

收稿日期: 2008-11-10; 本刊修订稿: 2008-11-28

作者简介

刘正光: 男, 湖南沅江人, 教授, 北京外国语大学博士, 英国雷丁大学访问学者, 上海外国语大学博士后, 中国认知语言学研究会副会长, 湖南省翻译协会副会长, 中国英语教学研究会理事。湖南大学学位委员会委员, 湖南大学外国语学院现任院长, 硕士研究生导师。主要研究方向为认知语言学、语言习得与外语教学。

曾欣悦: 女, 1961 出生。湖南长沙人, 副教授。英语专业本科毕业, 英语教育硕士。主要研究方向为英语教育和英语学科教学。