

二语习得的中介语偏误特点与学习词典的理想作用机制*

——中国国别特色的英汉双解学习词典的探讨

广东外语外贸大学 章宜华



提要: 有研究表明, 学习4000个单词就能覆盖一般英语普通文本95-97%以上的词汇。然而, 国内中高级英语学习者掌握的词汇大多超过这个数量, 但仍有许多阅读和交际困难, 其中介语特征还十分显著。本文从语言习得的机制入手, 探讨了一语习得与二语学习的差异以及二语学习者的中介语偏误特点, 指出二语学习缺少一语习得那种大量获得语言输入和习得语块信息的自然机制和环境, 而学习词典正是弥补这种缺失有效工具, 它能构建习得语境, 提供大量可理解语块输入; 最后, 文章从基于足够输入的词汇信息、基于国别特色的搭配和注释信息、基于构式的多维释义三个方面探讨词典对二语习得的作用机制, 阐述具有中国国别特点的学习词典的释义方法, 以解决“高”词汇量与低交际能力并存的矛盾。

关键词: 学习词典、二语习得、词典释义、构式

1. 引言

国内外关于词汇习得的研究 (Laufer 1989, 1992; Nation 1990; Nation & Waring 2002; Hill 2000; Mokhtar 2010; Matsuoka & Hirsh 2010; 桂诗春 1985; 汪庆华 1998; 戴曼纯 2000) 表明, 学习者掌握4000词族 (word family) ^[1] 可以覆盖一般阅读和交际中95-97%以上的词汇, 可以顺畅地进行语言交际。国内有些学者 (汪榕培 1997; 邓昭春 2001; 严维华 2003; 徐丹 2010) 甚至忽略了词族的概念, 认为学会英语最常用的1000个单词, 就能理解任何一篇规范文字的85%的内容; 学会常用的4000-5000个词, 就能理解95%-98%左右的内容。

然而, 从我国外语教学的实际来看, 中高程度的在校大学生所掌握的词汇量大多超过了这个数字, 过八级的英语专业学生的词汇量则超过了10 000词, 而他们的英语阅读和写作都还难以做到足够的顺畅, 中介语现象还十分明显, 就连英语专业研究生的专业阅读、英语表达和写作都仍存各种问题。那么, 是什么导致了中国英语学习者的高词汇量与低交际能力并存呢? 产生这种现象的原因是什么? 学习词典如何帮助学习者消除这种矛盾现象呢? 下面将围绕这些问题做一些探讨。

2. 二语与一语习得的特点与差异

要弄清我国英语学习者高词汇量与低交际能力这种矛盾现象, 首先应该了解二语习得的特点及其与一语习得的差异。研究表明, 母语的习得从程式语开始, 遵循“程式→低域模式→构式 (formula→low-scope pattern→construction)”这样一个发展路径 (Bardovi-Harlig 2002; Tomasello 2003; Ellis 2003, 2005) 展开, 而自然的二语习得与一语习得的路径应该是相同的 (Ellis 2003)。程式是一些预制的习惯用语, 是通过记忆那些经常搭配在一起的字符串而产生的语块 (Ellis 2003); 低域模式通常是基于两个以上的词或短语以“空格—框架模式”构成的语块, 儿童习得这个模式后可以用各种词来填充空位, 以扩展其语言能力; 构式则是基于频繁重复使用 (usage) 逐步构建的语言结构, 是形式和意义的配对。惯用语和低域模式都是某种程度的构式, 其特点都是以记忆为基础的程式语体系 (memory-based formulaic system) (Skehan 1998: 59-60)。

惯用语是认知过程中整体输入和记忆, 整体提取且没有任何语法操作的语言片段; 低域模式是建立在“动词孤岛假设” (Verb Island hypothesis) 上的, 儿童从一个动词习得的语法、语义、搭配

*本文是教育部社科规划项目“二语习得理论与新一代英汉学习词典理论框架的研究”(09YJA740027)的部分成果, 并受到国家社科基金项目(09BYY034)的资助。

[1] 词族指基本词及其屈折变化形式和派生形式 (如 make, makes, making, made, maker)。



结构不会即刻推及到其他动词 (Tomasello 1992); 构式是通过大量的语言实例, 基于一定数量的形频 (token frequency) 和类频 (type frequency) 抽象出来的, 其形式具有习语性, 其意义脱离了语法规则和语境限制。

由此可见, 语法就是人们频繁重复一些用法逐步构建和积累起来的, 语言则是由构式组成的系统, 所以语言习得 (不管是一语还是二语) 就是构式的习得 (见Ellis 2003)。然而, 尽管L1和L2习得的路径相同, 但由于L1习得者是儿童, 而L2学习者往往是成人, 他们在年龄和环境上的不同导致了语言习得效果的巨大差异。具体归纳如下:

1) 儿童的语言知识和世界知识是同时习得的, 两者相互促进融为一体; 而成人在学习L2前已经具有比较成熟的知识系统, 两者互有干扰, 难以融合。

2) 儿童的L1习得和发展是在自然语境下, 通过大量接触各种构式自然实现的; 而成人的L2学习是在课堂中, 通过课本和教师讲授的有限语法规则和词汇形成的, 是语法+词汇的产物。

3) 儿童有内在的语言能力, 在母语环境下能培养丰富的L1语感, 能创造性地产出他们周围没有接触到的惯用语或构式; 而L2学习者心理词库中有一套完整的母语体系, 其母语语感强, 但却没有或缺乏L2语感, 常常用母语的思维来解读L2, 造成负迁移的产生。

4) 儿童没有或缺乏抽象思维能力, 但语言直觉敏感, 具有很强的模仿和记忆能力, 可以接触和记忆大量的语块或构式; 而L2学习者二语直觉敏感性差, 接触和记忆语块和构式的能力较弱, 但有较强的抽象思维能力, 一般从规则入手学习句型, 并通过有限规则的推测来学习和扩展构式, 常常会造成目的语规则的过度泛化。

5) 儿童习得语言不重视形式, 而只重视意义, 过程是自然的、不知不觉的; 而L2学习是从形式入手, 有意识的, 常常会使用一些学习和交际策略; 这导致不当表达方式的产生。

显然, 虽然二语习得者也经过“程式—低域模式—构式”的习得过程, 他们对抽象构式的习得都是从语词实际应用中通过图式认知慢慢归纳出来的 (Ellis 2003; Robinson & Ellis 2008; Tomasello, 2003), 但他们没有一语习得者那种自然的习得语境以及在自然语境中大量的信息输入, 而且“二语教学的课堂环境会扭曲自然语境、功能、媒介和社会互动的模式” (Ellis & Laporte 1997)。两者词汇知识输入的环境不同、输入的强度不同, 从而直接导致其语感形成和交际能力的显著差异。

3. 二语学习者中介语偏误特点

研究表明, 中介语的形成有五大因素 (Selinker 1972; Corder 1973; Richards 1974; Ellis 1999), 其中迁移、策略和过度泛化三类反映了上述二语学习者的主要特点 (3-5)。正如 Richard (1974) 所说, 二语学习者通过学习策略以及母语的某些启发作用在目的语输入的基础上, 形成一种变化的、逐步趋于成熟的语言系统。下面结合中国学习者语料 (CLEC) 来分析英语学习者中介语偏误的特点, 探讨它是如何干扰目的语语感形成的。

3.1 语言迁移对二语习得的干扰

由于外语学习者没有或缺少目的语知识, 他们不可避免地要借用母语的语感和规则来认识、理解、使用目的语。然而, 两种语言中的概念系统、隐喻系统、语义韵和文化象征性都有较大差异, 这种借助母语的学习策略会对其目的语语感的获得起到干扰作用, 从而形成许多中国特色的英语中介语偏误。例如:

- (1) We **talk heart** each other. (ST6) ^[1]
- (2) Some **knowledge** can't be **learned** from universities. (ST6)
- (3) **According to my opinion**, this idea is not proper. (ST6)
- (4)to **taste** the fresh **feeling**. (ST6)
- (5)to **teach** the young people the theoretical **knowledge** (ST6)

[1] 例句取自 CLEC, ST5 和 ST6 为专业英语 1-2 年级和 3-4 年级; ST3, ST4 分别为大学英语四级和六级; ST2 为中学生。

这些句子大多出于专业英语四年级（专业八级）学生之手，有典型的中介语特征，从中可以看出明显的汉语思维的痕迹：“talk heart”来自“谈心”，“learn knowledge”来自“学习知识”，“according to my opinion”来自“根据我的意见”，“taste the fresh feeling”来自“尝试新感觉”，“teach the theoretical knowledge”来自“教授理论知识”。初中级的学生出现此类偏误的几率更高，因为他们往往意识不到汉语与英语之间有差异，更不知道英语没有这样的表达方法。例如：

(6) We should also **open** some **classes**... in order that...**study more knowledge**...(ST4)

(7) I couldn't **grasp** the **spirit** on how to **go over my knowledge**. (ST2)

(8) And it **bring threat** to the economic of China.(ST4)

(9) **Extinguish** the fake **commodities** is a long term combat.(ST4)

(10) You are the **most great** person in my heart. (ST2)

例(6) - (9) 每例至少有两个偏误，从这些实例中不难看出汉语思维的影子。例(6)中的“open class”和“study knowledge”是从“开班”和“学习知识”迁移而来，例(7)的“grasp the spirit”来自“领会精神”，而“go over my knowledge”则是来自“复习知识”。例(8)的“bring threat”是来自“带来威胁”，“bring”与主语“it”没有配合是受汉语没有屈折变化的影响，例(8)的“extinguish the fake commodities”来自“消灭假冒货”，而用“光头”动宾搭配作主语也是汉语习惯使然；例(10)的“most great”来自“最伟大”。这类偏误具有一定的普遍性，反映了中国学习者英语中介语的特点。譬如，在只有100多万词的CLEC中，仅在搭配偏误方面就有2923处，分布值(D值)在0.9以上；而动名的搭配就有1566处，占整个搭配偏误的53.58%。以句子为单位，总失误差率在6%。就连ST5，ST6这些英语专业学习者的很多表达也会依据汉语习惯去“构造”英语：open their computers, act a very important role, own such richness, learn discipline, push knowledge into their head, teach the young people the theoretical knowledge等。除第一个是出自ST5外，其他均是ST6。

研究表明，母语为汉语的学生在学习英语中所犯的错误的51%来自母语干扰(束定芳1996: 52)，而学英语的欧洲人受这类母语迁移的影响就小得多，几乎没有上述偏误^[1]。因此，中国学习者的偏误有其独特性，了解他们二语学习中母语迁移的特点具有重要的教学和词典学意义。

3.2 目的语规则泛化对二语习得的干扰

过度泛化指二语学习者在学习过程中（尤其是初中级阶段），根据所学目的语的某些构词结构、句型结构、搭配结构和概念结构等语言规则推测出目的语中并不存在的语言变体现象。具体地讲，是学习者在缺乏系统二语语感的情况下而过度关注和记忆外语的语法系统、结构模式和用法规则，在学得有限的或局部的相关知识后，就用类推的方法把某些范畴特征不适当地强加在“类似”的语言单位上，如把语言中的一些有限规则当作普遍规则来使用，把一个词与另一词个别义项的对应当作整个词位的对应，把同一概念范畴中某一语词的共现特征和使用语境移植到其他语词等；结果是把目的语中复杂的语言结构和语言现象简单泛化，从而形成语言偏误。

从CLEC的检索来看，过度泛化引起偏误很多。譬如，仅“word building”一项全库中共检索出2180个错误，其中因语法、句法、构词、形态变化等规则泛化引起的偏误占相当大一部分。下面是从语料库中截取的片段：在“their useing, world's champion of runing, at the very begining, the good shoping, It's good eatting”中，偏误产生于动词后加“-ing”的简单泛化，作者不知道需要去掉词尾的“e”和单辅音字母结尾的重读闭音节最后一个字母要双写；而最后的“eatting”用了双写规则，但又忽视了“双元音”音节后的辅音字母不能双写的规则。在“I standed for, I have builded, It maked me, I thinked, the bike striked, the bright moon has rised, The branches spreaded”中，作者学了在动词后加“-ed”构成过去时的规则，却还分不清哪些是不规则动词，而这些动词是不能加“-ed”的。在“The adjudgers are poor in, the enemy's attacktion, pay for the acception, we can rely on the publicization, their greedyness, the weather is rainly, be regarded as understoodable, it is still appliable, if we occupationize”

[1] 经查国际学习者语料库中瑞典、德国、意大利学习者语料，除一处“most great”和四处“according to my opinion”外，没有检索到上述中国学习者语料常出现的偏误。

中，作者学到在相关词后加“-er”“-tion”“-ness”可以构造名词，加“-ly”“-able”和“-ize”可以构造形容词和动词，但还不知道哪些词能加这类后缀以及相关规则。在“mans' life, all the heros, two pomelos, boxes of strawberries, people's lifes, detailed analyses, the Eskimoes”中，作者学习了名词加“-s”表示复数，但还没有掌握不规则名词复数的变化方法，也还不知道有些名词的结尾在加“-s”时要做一定的变化；而“Eskimoes”的偏误则是以“o”结尾的名词后加“-es”规则的泛化。这些规则的过度泛化造成了大量偏误的产生。实际上，过度泛化远远不止这些，它也可以发生在各层面的语言结构上，而检索国际学习者语料库，仅有三例“heros”，没有上述其他偏误出现；因此，目的语规则泛化也具有中国特色。

3.3 高频词的虚泛化对二语习得的干扰

当学习者用外语进行写作或把母语翻译成外语时，他们所掌握的词汇还不足于完成这些主动语言活动。为了弥补这些差距，他们常常会使用一些交际策略——近似法、概括法，以及迂回表达和直接回避等技巧。中国英语学习者最常见的策略是虚化已学过的常用词或高频词的语义，以取代那些有特色的词，造成高频词的泛化使用。早在上世纪末，Gillard与Gadsby(1998)就比较了“big, enormous, huge, massive”等词在London-Lund Corpus of spoken English (LLC)与British National Corpus (BNC)中出现的频率，发现外语学习者使用上位词代替下位词的比例远远高于本族语者。这种情况在国内的英语学习中更是有过之而无不及。例如：

the bikes disappear. The **bad** sense got in our hearts.
instant, fake food with **bad** quality will make you
cause other dangers for its **bad** function
the books won't do **bad**. No, there is so much wrong
We have adequate knowledge so we can help the **bad** middle school students
But some **bad** men make fake commodities

这里，在“bad sense”中，“bad”表达的是“unpleasant, awful, terrible”的意思，在“bad quality”中表达的是“poor, low, inferior”，在“bad function”中是“poor, terrible”，在“do bad”中是“harm”，在“bad middle school students”中是“slow”，在“bad men”中是“fraudulent”。这些词有些是“bad”的下位词或是与“bad”有些关联，有些则是替代错误，简单地用“bad”来表达这些意义显得很苍白，甚至是错误。语料显示，中国英语学习者在学习阶段倾向于上位词代替下位词，用笼统的词替代特色词的现象很多。像“do, have, get, give, make, take”之类的高频词更是被泛化到极致。例如“make”的各种形式在CLEC中的使用频次是4826，是同等规模的英语母语语料库(Brown)2322次的207.8%。其中仅“make”一种形式就有2621个句子，而使用错误就有653处，占总句子数的24.91%，其中动名搭配错误有70处，占错误总数的10.72%。

进一步研究发现，这些搭配偏误大多是高频词替代或泛化使用所造成的。例如，**make** (take -s) measure^[1], **make** (acquire) our knowledge, **make** (achieve) success, **make** (establish) good relationship, **make** (implement) the reform, **make** (place) focus on, **make** (live) a better life, **make** (take) responsibility for, **make** (do, try) my best, **make** (do) great harm to, **make** (cause) a great distress, **make** (draw) a conclusion, **make** (take) further step, **make** (have) a nice chat等。而逐词检索国际学习者语料库，只发现了一例类似偏误；可见，高频词虚泛化的偏误更具有中国特色。

通过上述两节的分析，尽管二语学习者记忆了一定的、甚至是足够的词汇量，但他们的这些词汇知识是“学得”（不是习得）的，无法形成其系统的“词族”知识，缺乏必要的预制语块等构式的支撑，从而不可能获得一语习得者的那种自然语感，再加上外在和内在因素的干扰、造成目的语认知联想路径不畅，这些因素累积在一起就不可避免导致中介语偏误的产生，影响学习者交际的顺畅。那么，关键的问题是如何为中国英语学习者构建一个适当的习得环境，把他们的二语学习转化

[1] 这些搭配例均取自CLEC，括号中是笔者给出的修正搭配用词。

成二语习得。学习词典正具备这样一个特点和优势。下面就围绕这个问题做以探讨。

4. 二语习得的国别需求与词典信息的国别特点

综上所述,中国人的二语学习缺乏一语习得的语境和大量的输入,特别是程式语、低域模式和构式等预制语块的输入,而输入的不足直接影响了其目的语语感的形成,导致大量中国特色中介语偏误的产生。作为学习词典,理所应当根据二语学习者中介语形成的机理,在这方面做一些补偿,帮助学习者克服中介语偏误。然而,中国学习者广泛使用的是英美版词典,是按西方人学习英语的认知思维和需要编写的,而国内出版的英汉双语词典大多又是对这些词典的模仿,因此不能满足中国学生学习英语的需求。在接受调查的 2468 名英语学习者中,有 90%的人对这些词典不“十分满意”,并指出了它们所缺失的信息内容。(见章宜华 2010) 通过对中国英语学习者实际需求分析发现,现有主流英语学习词典的释义没有考虑词典对二语习得输入的作用机制,更没有考虑用户的习得语境以及输入的足够性和国别性特点。下面结合用户需求调查^[1]从词汇信息输入、释义、注释和搭配几个方面来探讨词典对二语习得的作用机制。

4.1 基于足够输入的词汇信息

语言习得的自然语境能为儿童提供大量的语言输入,帮助他们很快地建立语感,而二语学习者的教材和课堂无法提供如此多的习得信息,词典则是一个庞大的词汇知识载体,它有足够的空间容纳这些信息,弥补用户输入的不足。要做到这一点,学习词典必须要在以下几个方面有所突破:

1) **双解释义** 足够输入首先反映在释义表征形式——释文语言上,因为它直接关系到知识的识解或输入的效率。尽管英语教师强调,查阅原版词典对学习地道的英语有所帮助,但只有7.23%的学习者能接受英语释义,而91.04%的人喜欢查阅双解释义的词典;至于只提供汉语对等词的传统双语词典则遭到排斥,仅有1.73%的人可以接受。这是因为词汇层面的汉语对等有很多局限,或者呈现一些概念假象导致母语负迁移产生,用户难以按照对等词来理解或应用被释义词;英语释义则由于学习者缺少目的语语感而导致理解障碍,或是引发二语习得中情感过滤的产生,直接影响词汇语义信息的输入;而双解释义既呈现出语词原始的自然表征语境,又消除了理解障碍和母语的影响,可以促进词汇语义的输入并向摄入转化。

2) **足够语块** 大量研究表明,预制语块(prefabricated chunks)在语言习得中占有重要地位,Sinclair早在上世纪90年代(1991: 109)就指出,人们的话语交际依据两个原则,其中之一就是习语优先原则(idiom principle),习语其实就是一种形式的语块。在自然交际中,存在大量的具有搭配限制和语义韵特点的语块(Robinson & Ellis 2008),占整个话语的80-90%(Altenberg 1998)。我们的调查也反映出用户十分需要语块的学习,选择语块信息的为49.07%,仅次于对词义的需求(58.10%),远远高于能凸显当前主流英语学习词典特点的句型结构(34.64%)和同义辨析(11.95%)的需求。因此新型学习词典可以通过语块的收录来弥补学习者在自然语境中输入的不足,收录内容可包括限制结构短语、句型短语、习语、谚语、俗语、习惯表达和习惯/固定搭配等(详见章宜华 2010);因为语块的应用能免去使用者对语法的操作,能促进语言知识在其学习中的摄入。

3) **多维释义** 语言习得不是孤立的词和概念的习得,它涉及语词的各种表征形式和词汇-语义系统关系,因此足够的输入不但反映在量上,而且也体现在关系面上。传统学习词典受当时主流语言学理论的影响,重视语言普遍规则的描写,把词汇看作是填充语法空位的符号单位,把语法与词汇割裂开来,不重视自然语言词汇单位在形态、概念、句法和语用等方面的内在联系,而词汇范畴和语义场也被排序规则搞得支离破碎。语言系统信息的不完整或缺失阻塞了学习者的语言认知联想,影响了二语学习者语感的形成。而多维释义可以在词典中构建自然语言习得的语境,反映自然语言中的词汇-语义网络结构和关系,包括形态关联、概念关联、语法关联和语用关联,涉及词族关系、上下位关系、同反义关系、部分-整体关系、属性-宿主关系、事件-角色关系、值-事件关系等(详见

[1] 笔者先后两次就 40 多项有关英语学习词典的问题,在国内 10 多个省市 20 多所高校、4000 多词典用户进行了调查。本文引用的用户需求数据均出自此调查。

章宜华 2008), 以促进用户学习过程中的认知联想。我们的调查也支持这个观点: 许多受调查者在“建议栏”明确提出要词典增加有关词与词之间的语义、句法和用法关系等信息, 增加上位词或下位词等, 把词典编得更系统、更完整, 以助记忆; 还有学生画出了词汇语义的关系图(略)。

4) **隐喻系统** 隐喻是语言创新和语义扩展的重要机制, 甚至有人认为“整个语言都是隐喻性的 (All language is metaphorical.)” (Turbayne 1970; Danesi 1989; Nuessel 1991, 1992)。即使不是这样, 隐喻在我们日常语言中也是无处不在 (Saeed 2003: 347)。认知语言学强调隐喻对语言理解的重要性, 因为隐喻的实质是通过一类事物来理解和感受另一事物 (Lakoff and Johnson 1980: 5), 它反映了语义的关联机制, 具有认知系统性。词典可以通过隐喻建立语义联想语境, 让用户根据多义词语义之间的关联来理解其意义, 并掌握其搭配等用法特征。譬如, Lakoff and Johnson (1980: 4, 90, 92, 98) 曾指出“argument”有四种隐喻: 旅行 (journey)、容器 (container)、建筑 (building) 和战争 (war)。这些隐喻都直接反映在相关的搭配上:

(11) **argument** *n* ...**搭配** (建筑隐喻) [V+N] *build/construct an argument, fortify an argument, buttress/underpin an argument, demolish an argument* [N+N] *foundation/framework of an argument, structure of an argument* [N+V] *argument collapses, argument falls apart* [Adj+V] *shaky argument, strong/solid argument, well founded argument* (旅行隐喻) [V+N] *start an argument, end an argument, postpone an argument, pursue an argument, get to the next point of the argument, set out to settle the argument, arrive at a conclusion of the argument, cover some ground of the argument* [Adj+N] *long/short argument, difficult argument* (容器隐喻) [VP+N] *find an idea in his argument, falls out of the argument* [Adj+N] *airtight/watertight argument, empty argument, argument full of holes* [Expression] *that argument won't hold water* (战争隐喻) [V+N] *launch an argument, attack an argument, defend an argument, defeat an argument, reinforce an argument, lose/win an argument, provoke an argument, [N+ V] argument broke out/erupted, argument rages* [Adj+N] *bitter argument, heated argument, furious/violent argument*

4.2 基于国别特色的注释和搭配信息

从中介语特征 (2.1-2.2) 来看, 许多偏误都与语法规则和搭配有关 (参见 Holliday 1976: 82), 尤其是搭配, 它已成为受母语干扰最严重的方面。二语学习者搭配能力发展的主要障碍并不是英语词汇搭配的数量大, 而是第一语言与英语在搭配上存在差异 (Bahns 1993), 规则系统也是如此。下面针对中国学生需求差异的特点, 从规则系统、隐喻系统、语义韵和文化习俗几个方面, 探讨词典注释和搭配信息对二语习得的作用机制, 以引导学习者消除母语影响, 加快建立目的语语感。

1) **规则系统国别特色** 这方面的中介语偏误主要来源于汉英语言的差异和目的语规则的过渡泛化, 词典应该针对这些问题在相关词条中做一些标注。譬如, 初中级词典应不惧“浪费”篇幅, 在基本注释中给出词的屈折变化形式, 包括动词的屈折变化、形容词和副词的比较级以及名词的复数形式, 并在同一词条中聚合常见的派生词, 以免用户片面地按构词法造出英语没有的派生词来。对于一些特色语言现象, 还需提供专门的注释。

(12) **friendly** *adj* ...友好的 [英语有在形容词后加“ly”构成副词的规则, 但还可用名词加“ly”构成形容词; 除“friend-ly”外, “love+ly=lovely, mother+ly=motherly”等均为形容词。

(13) **demand** *v* ...[demand 在表示“要求”时, 后可接 that 从句, 且从句的动词用虚拟语气。比如: They demanded that the government free all political prisoners (他们要求政府释放所有的政治犯)。

2) **隐喻系统国别特色** 英语和汉语隐喻系统的不同直接反映在语言的搭配上。譬如, “知识”在汉语中经常被喻为“力量、财富、本钱、经验和技能”等, 所以经常说“拥有知识、丰富知识、掌握知识、得到知识、学习知识、传授知识、扩展知识”, 因此他们会根据这些隐喻语造出: *own knowledge (2)^[1], *enrich knowledge (12), *master knowledge (25), *learn/study knowledge (231/37), *teach knowledge (13), *get knowledge (46), *widen knowledge (5); 而在英语文化中, “knowledge”最根本的比喻与“知识”有所差异, 这些差异自然反映在英语的搭配中, 词典应该注释出来:

(14) **knowledge** *n* ...[“knowledge”有很多属性, 但首先被喻为“resource/entity/object”; 它一般不是在学校学得或传授, 而是凭人的智慧和经验获得, 所以不能讲“learn/study/master knowledge”和“teach/get

[1] 在 CLEC 中, “knowledge”的统计词频为 921, 括号中的数字是该搭配的频次。这 7 个词的搭配偏误频次共计 358, 占总词频的 38.9%, 可谓是中介语偏误的重灾区。这些搭配除 get (2) 外, 在 BNC 中均为检出。

knowledge”，而说“acquire/gain knowledge”、“convey knowledge”和“store up knowledge”；扩展知识不能说“widen knowledge”，而说“broaden/extend/enlarge knowledge”等。]

3) 语义韵国别特色

语义韵是指语词在组成话语时对使用语境所表现出的特定情感语义趋向，有积极、中性、消极和错综之分，在很大程度上决定着搭配词的选择。英汉两种语言语义韵存在的差异常常会造成英语搭配的失和现象。譬如，英语教师都知道“cause”作为动词有较强的消极语义韵，但学习者受英汉学习词典“引起；使发生”的影响，往往会制造语义韵偏误。通过CLEC和BROWN语料库的对比分析显示，中国学生对“cause”作积极、消极和中性语义韵用的分别为22.34%、53.72%、23.94%，而美国人则是1.28%、71.79%、26.92%。可见，国内英语学习者把“cause”作为积极语义韵很多，是美国人的17.45倍，像“cause development”、“cause great change”、“cause improvement”之类的搭配错误比较常见。因此，有必要在语义韵倾向比较明显的词条中进行注释。

- (15) **cause** *v* [在表示“(使)发生、引起”之意时常用于消极语境，与表示不快的或不希望发生的事物的语词搭配。例如：cause damage/harm/injury/problem/trouble/failure/death/delay等；要表达“发生巨大变化，使改进/发展”或“引起共鸣/反响”时，不能用“cause”，应分别为“great change took place”、“bring about an improvement/development”、“arouse sympathy”和“awaken a response”。]

4) 文化习俗国别特色 文化差异体现在两个方面，一是汉英文化差异造成的使用偏误，这方面被人诟病最多的是“政治家↔politician”、“宣传↔propaganda”、“农民↔peasant”和“龙↔dragon”之类，至今在教科书和词典中都未得到很好解决；二是英语国家之间不同的文化习俗造成的语义和使用差异，如英语中有“KNOWLEDGE IS FOOD”的比喻，英国人说“assimilate knowledge”，但美国人则说“absorb knowledge”；同理，同一语言符号指称不同事物，或同一概念有不同文化内涵的现象不少。这些，都应该在词典中有适当注释。

- (16) **dragon** *n* (传说中的)龙形怪兽；西方龙[dragon 样似巨蜥，有翼、鳞片和长尾，能喷火，是混乱和邪恶的象征，常用贬义；不同于中国龙是民族和皇权的象征，常用褒义。]

- (17) **politician** *n* [英]政治家；[美，贬]政客 [politician 在英国指有才能的职业政治家或政坛要人，而在美国英语中，特指善耍手腕、玩弄权术、操弄政治、谋取私利的政客，多含贬义。为稳妥起见，在表达“政治家”这个概念时，最好用 statesman，该词在英美英语中都很贴切。]

这样，对特色规则的注释可提供较系统、全面的目的语规则，能有效避免目的语规则的过渡泛化；隐喻、语义韵和文化习俗的分析比较，可以有效滞塞母语思维惯性，触发目的语知识的联想，扩展同一语词的词族知识及其多种使用方法，有利于构建目的语语感和提高目的语交际能力。从词典学角度来看，这些现象大多反映在搭配上，因此新型学习词典要十分重视搭配信息（参见陈国华，田兵 2008）。

4.3 基于构式的多维释义

把构式理论引入释义，以构式结构的方式反映被释义词的分布特征和语义角色，符合语言习得的特点和认知规律。构式释义由两个部分构成，一部分以构式的形式表述被释义词的结构模式和共现成分，另一部分表述被释义词在这一构式中的意义；第一部分是释义的出发点，第二部分是释义的落脚点。这两部分构成一个完整的概念结构。这样，语词的句法结构、搭配关系和语义结构可清楚地反映在这个释义模式中。例如：

- (18) **deliver** *v* 1 *sb delivers goods, parcels, or mails etc (to sb/somewhere)*, they take them to that person or place 传送；递送（货物；包括或邮件等）… 2 *sb delivers a talk, a speech, a lecture, or a verdict*, they express a topic in public 发表（谈话；讲话，演讲）；发布，宣布（裁决）… 3 *sb delivers, or delivers (on) sth that one has promised, or is expected to do*, they try to fulfill the promise or hope 兑现，履行（诺言）；实现（希望）… 4 *a woman delivers, or is delivered of a baby*, she gives birth to him 生（孩子）；分娩… 5 *sb delivers sth such as a blow, a punch or a kick etc to a certain part of sb's body*, they aim at and hit it hard 用（武器；拳头等）对准…猛击；给予…打击；用（脚）踢向某人

在例(18)的5条释义中，语词的构式表征形式与语义形成了一个统一体，被释义词的分布结构、

形态变化、语用限制和搭配成分（固有搭配、特别搭配、期望搭配和优先搭配等）都可在构式中凸显出来。这种释义反映了语言习得的认知语境，具有更明确的情景联想诱导性和使用导向性，也更具趣味性和关联性，从而真实、直观地反映出同一语词的多重语义结构及其关联，可以有效抑制学习者母语负迁移的干扰，促进其目的语语感和交际能力的构建。

5. 结语

国内当代英语学习的短板不是语法，也不是词汇量，而是有关基本词和常用词的各个义位、用法和关系的深度扩展，尤其是常用词的各种程式表达、低域模式和构式等预制语块，语词的各种分布模式（义项），以及其词汇-语义关系网络。这些内容，一语学习者大多可以通过自然交际环境习得，而中国的EFL学习者无法具备这样的语言环境，而书本和课堂环境也不能提供足够数量的此类语言信息输入，因此他们的学习不可避免地受到很多制约，由此产生了许多具有中国学习者特色的英语中介语偏误。学习词典作为英语学习者不可或缺的查考工具，可以结合中国学习者二语习得和中介语偏误的特点和需求，有针对性地提供大量的一语习得者在自然语境获得的语言信息和词汇-语义关系，构建二语习得的自然语言环境，使学生能够通过查阅词典获得足够的、课堂上无法得到的可理解输入，促使学生的二语学习向二语习得转化，把以规则为主导的英语学习变为以规则+构式为核心的语言习得，从词汇量的学习变为词汇-语义网络关系的习得，最后促进学生不断消除其中介语偏误，加快向目的语靠拢和融合的步伐。只有这样，才能消除中国英语学习者高词汇量与低交际能力共存的矛盾现象。然而，现今的主流英语学习词典都是为西方英语学习者编写的，没有考虑中国学习者的语言认知特点，不能满足英语学习者的需求。因此，研究编纂具有中国国别特色的英语双解学习词典具有重要的理论和实践意义。



参考文献



- Altenberg, B. 1998. On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word-combinations [A]. In Cowie, A. P. (ed.) *Phraseology: Theory, Analysis and Application*[C]. Oxford: Oxford University Press: 101-122.
- Bahns, J. 1993. Lexical collocations: A contrastive view [J]. *ELT Journal* 47(1): 56-63. 
- Bardovi-Harlig, K. 2002. A new starting point? Investigating formulaic use and input in future expression [J]. *Studies in Second Language Acquisition* (24): 189-198.
- Corder, S P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*[M]. Harmondsworth: Penguin Books.
- Danesi, M. 1989. The Role of metaphor in cognition[J]. *Semiotica* 77-4: 521-31.
- Ellis, N. C. & N. Laporte 1997. Contexts of acquisition: Effects of formal instruction and naturalistic exposure on second language acquisition[A]. In De Groot, A. M. B. & J. F. Kroll (eds.) *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*[C]. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum: 53-83.
- Ellis, N.C. 2003. Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure [A]. In Doughty, C. J. & M. Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*[C]. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Ellis, N.C. 2005. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge [J]. *Studies in Second Language Acquisition* (27): 305-352.
- Ellis, R. 1999. *The Study of Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press. 
- Holiday, M.A.K. 1976. Lexical relations. In Kress, C.(ed.) *System and Function in Language* [C]. Oxford: Oxford University Press.
- Hill, M. 2000. English vocabulary: Tests and tasks[A]. *Research Colloquium 2000: ICT (Information and Communication Technology) Supported Teaching and Learning*. Hong Kong University, China, 8-9 June
- Lakoff, G. & M. Johanson. 1980. *Metaphors We Live By* [M]. Chicago: The University of Chicago Press.
- Laufer, B. 1989. What percentage of text-lexis is essential for comprehension?[A]. Lauren, C. & M. Nordman (eds.) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*[C]. Clevedon: Multilingual Matters: 316-323.
- Laufer, B. 1992. How much lexis is necessary for reading comprehension? [A]. In Arnaud, P.J.L. and H. Béjoint (eds.) *Vocabulary and Applied Linguistics*[C]. London: Macmillan: 126-132.

- Matsuoka, W. & D. Hirsh 2010. Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities?[J]. *Reading in a Foreign Language* 22(1): 56 - 70.
- Mokhtar, A. A. 2010. Vocabulary knowledge of adult ESL learners [J]. *English Language Teaching* (3)1: 71-80
- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*[M]. New York: Heinle and Heinle.
- Nation, P & R.Waring. 1997. Vocabulary size, text coverage, and word lists[A]. In Schmitt, N. & M. McCarthy (eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy*[C]. New York: Cambridge University Press: 6-19.
- Nuessel, F. 1991. Metaphor and cognition: A survey of recent publications [J]. *Journal of Literary Semantics* 20: 37-52.
- Nuessel, F. 1992. Philosophical and metaphorical aspects of language[J]. *Semiotica* 89.1/3: 117-28,
- Richards J. 1974. A non-contrastive approach to error analysis [A]. In Richards J. (Ed.) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* [C]: 172-188. Essex: Longman.
- Robinson, P. & N. C. Ellis. 2008. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* [C]. New York, London: Routledge.
- Saeed, J. I. 2003. *Semantics* [M]. Cornwall: Blackwell Publishing Ltd.
- Selinker L. 1972. Interlanguage [J]. *International Review of Applied Linguistics* 10(3): 209-231.
- Sinclair J. 1991. *Corpus Concordance Collocation* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. A. 1998. *Cognitive Approach to Language Learning* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition* [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M.1992. *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turbayne, C. 1970. *The Myth of Metaphor* (Revised Edition) [M]. Columbia, SC: University of South Carolina P.
- 陈国华、田兵, 2008, 下一代英语学习词典的设计特征[J], 《外语教学与研究》(3): 224-233。
- 戴曼纯, 2000, 论第二语言词汇习得研究[J], 《外语教学与研究》(2): 138-143。 
- 邓昭春, 2001, 英语词汇量调查问题探讨——兼评一份全国词汇量调查表[J], 《外语教学与研究》(1): 57-62
- 桂诗春, 1985, 我国英语专业学生英语词汇量的调查和分析[J], 《现代外语》(1): 1-6。
- 汪庆华, 1998, 关于我国大学生英语词汇量的初步探讨[J], 《外语界》(2): 23-27。
- 汪榕培, 1997, 《英语词汇学教程》[M]。上海: 上海外语教育出版社。□
- 徐丹, 2010, 重点师范院校英语专业学生英语词汇量的调查和分析[J], 《科教文汇》(上旬刊)(10): 115-117.
- 严维华, 2003, 语块对基本词汇习得的作用[J], 《解放军外国语学院学报》(6): 59-62。
- 章宜华, 2008, 学习词典的中观结构及其网络体系的构建[J], 《现代外语》(4): 240-248。
- 章宜华, 2010, 新一代英语学习词典的理论构想——基于二语习得理论的研究[J], 《现代外语》(3): 240-248。

通讯地址: 510420 广东省广州市广东外语外贸大学词典学研究中心

注: 此稿原载《外语教学与研究》2012(2): 233-244