

# 图式的重新解读及其对外语教学的启示

胡梦萦

邵阳学院外国语学院

DOI:10.32629/mef.v8i18.17003

**[摘要]** 长期以来,国内外研究者将图式定义为头脑中的知识。然而,这种简单的定义忽略了图式的来源和建构本质,具有一定的局限性。鉴于此,本文对图式重新进行解读,提出图式是基于社会实践的认知结构,图式的核心是意义建构,其特征包括体验性、建构性和动态性,既具有抽象性,但也蕴含具体实例。在外语教学中,要特别关注语言的意义建构。在阅读教学中,一方面要重视学习者本身对文本的意义解读,另一方面,也需提升教师对文本意义建构的能力。

**[关键词]** 图式; 解读; 意义建构; 阅读

**中图分类号:** G633.33 **文献标识码:** A

## Reinterpretation of schema and its implications on foreign language teaching

Mengying Hu

Shaoyang University

**[Abstract]** According to the previous researches, the concept "schema" is defined as the background knowledge in mind. However, this definition ignores the origin and the fundamental property of schema. This paper suggests schema is cognitive structure based on social practice. In foreign language teaching, teachers should help students construct the meaning of language and grammar. In reading instruction, both the meaning construction on the part of students and teachers matter.

**[Key words]** schema; interpretation; meaning construction; reading

### 引言

图式是认知科学中的一个重要概念。一般认为,图式概念的正式提出最早归功于康德,康德认为,图式(schema)是连接我们心理世界和外在世界的中介。而Bartlett对图式理论有极其重要的建树。Bartlett通过记忆实验,让英国人去复述一个爱斯基摩的民间传说,发现来自本土文化的知识会影响英国人对故事的记忆和复述。实际上,Bartlett认为图式并不是先验的知识结构,图式与个人经历和社会文化背景是有关联的<sup>[1]</sup>。然而,Rumelhart对图式的阐述更引人关注,他将图式定义为储存在长时记忆中的知识结构<sup>[2,3]</sup>。图式理论能很好地用来解释听力理解和阅读理解,但现有文献中研究者对图式的本质和内涵把握还不够,对图式的定义和认识仅限于大脑中已有的知识或背景知识。这种简单的定义忽略了图式的来源和本质内涵。本文认为图式具有体验性和建构性,来源于社会实践,是大脑通过身体与社会环境互动积极形成的认知结构。

### 1 将图式定义为先存知识的局限性

图式理论引入中国学界并对教育教学产生影响是在上世纪80年代后。遗憾的是,到目前为止,国内应用图式理论于阅读和听力理解教学研究的文献大都基于Rumelhart或是Carrell的图

式观<sup>[4,5]</sup>。文献中对图式的解释无外乎背景知识或头脑中已有的知识。也许是因为Rumelhart在相互作用模式基础上进而提出的图式理论深得人心,抑或是Carrell等人将图式定义为大脑中已有的知识或概念结构较为简单容易为人理解,国内外研究者一般认为图式就是大脑中已有的知识<sup>[6,7,8,9]</sup>。

首先,把图式定义为大脑已存的知识,容易造成图式是大脑先验知识的印象,容易走向唯心主义。实际上,第二代与第一代认知科学的分水岭就在于是否承认知是体验的<sup>[10]</sup>。Lakoff和Johnson认为意象图式基于体验<sup>[11]</sup>,如果把图式定义为先验知识,实际上走的是康德唯心主义的路线,没有抓住图式是后天习得的这一基本性质。

其次,这个定义引导关注的是知识(图式)获得的结果,而没有体现获得知识(图式)的过程或是知识(图式)获得的来源。如果图式是大脑已存的知识,那么这个知识是怎么来的呢?另外,如何运用图式来解释阅读和听力理解过程并指导教学呢?研究者认为只要学习者头脑中具备相应的图式(知识),将新输入的信息与旧信息(图式)匹配,学习者就能轻松理解阅读材料和听力材料了。学习者头脑中具有图式越多,理解能力就越强,反之,缺乏相应的图式,学生听力理解和阅读理解会有困难,教师

需提供相应的知识(图式),学生就好理解材料了。然而,把图式等同于影响听力和阅读理解的背景知识,把理解过程看成是信息与图式匹配的过程,没有抓住图式的本质是具有建构性和动态性,没有把握住理解是能动的意义建构过程。应用图式来指导教学不应只讲如何提供输入,提供相关背景知识,要认识到图式的建构是能动的。

因此,如果太过注重图式静态的一面,只看到图式是储存在长时记忆里的知识,而忽略了学生作为学习主体在学习过程中建构图式的过程,事实上不同的学生对相同输入的信息可能会有不同的理解和反应。对于外语教学来说,更需重视图式的来源和建构本质。

## 2 图式是人类在社会实践中产生的认知结构

要理解和把握图式的本质,需要探究图式的来源。图式不是凭空产生的。虽然图式是头脑中抽象的认知结构,但它并不是先验知识,是人在后天环境的生存和实践中逐渐发展的认知结构。

### 2.1 图式的体验性

图式首先具有体验性,这就承认图式来源于身体与社会环境的互动。体验(embodiment)一词有翻译为体认、体塑或具身,虽说法不同,但客观上都承认物质第一性,意识第二性,只有身体作为基础,人类在具体的社会环境实践中才产生的图式、思维和语言。只有基于社会实践,从人类与社会环境互动出发,才能理解知识的发生,图式的建构和思维的发展。

### 2.2 图式的建构性

建构性是图式的本质特征,图式的建构性说明图式是大脑思维对外在环境能动的反映,是人类大脑通过社会实践对事物、关系、事件能动地理解,而且是动态的发展过程。要理解好图式的建构性,要注意以下几点:

第一、图式具有抽象性,但蕴含具体实例,具体与抽象可以并存。虽然一般强调图式是身体通过丰富的实践活动逐渐形成的抽象的认知结构,但抽象来源于具体,也可以具体化。例如,我们头脑中对“猫”的概念,这种认知结构既是抽象的,但在具体环境中又可以包含我们对具体实在猫的理解。因此,图式兼有抽象性与具体性。

第二、图式具有建构性,说明大脑对事物的理解是能动的过程,虽然个人的理解会受到先前个人经历和社会文化的影响,但是在具体的社会情境下,个人又可能会产生不同的理解,建立起新的图式。因此,图式的建构性与思维的能动性紧密相关。

第三、图式具有动态性。图式的建构与人类社会实践活动有关,由于有不同的实践经历,图式也在不断发展变化。伴随社会实践,人的大脑对外在环境作出反应,也在不断产生新的图式。

总之,图式的核心是意义建构,它是大脑基于社会实践形成的认知结构。

## 3 语言的图式的正确解读对外语教学的启示

图式的核心是意义建构,而在外语学习中,学习者对目标语的意义建构极其重要。英语中有单词,短语和句子,其中句子是

语言交际单位,由单词或短语构成。从单词的产生来源来看,单词是人在社会实践活动中产生的,单词的声音和文字形式具有任意性,但是它表达的意义服务于人在社会实践中与社会环境互动产生的概念。

对于外语学习者来说,单词学习是基础,但重要的不是仅仅记住单词的含义,而是真正建构对单词的意义。那么如何帮助学习者建构对单词的意义呢?教师可以通过实物或阐释帮助学生理解和建构单词意义,但掌握单词的有效途径是提供具体的单词运用实例。通过语言实例,建构起学习者对单词概念意义与他们头脑中概念意义之间的联系。英语中,单词往往不止一种含义,教师可根据教学需要,提供单词常见含义或非常规含义的例句,帮助学生在语言使用中建构单词意义,从而理解和掌握单词的概念意义和用法。

除了单词,学习者还需掌握有特殊含义的短语,例如“kick the bucket, go Dutch, go bananas”。这些短语,学习者可以简单地通过构成短语的单词推知意义,教师可以根据具体情况,或把这些词组看成一个整体,帮助学生建构对整个词组的意义,或帮助学生了解词组中单词的百科知识,建立起单词与短语之间意义的联系。比如因为荷兰人喜欢付账时AA制,因此用go Dutch来表示付账时平摊。在语篇教学中,教师需要帮助学生在语篇中正确理解句子的含义和用法。例如,教师可以帮助学生通过表示语义关系的衔接词如“what’s more, but, therefore”去更好地理解语篇中句子的含义。

由此来看,单词习得需要引导学生关注单词在语言实际运用中的意义和用法,对有特殊组合含义的短语,要避免学生按字面含义去理解,而在语篇教学中,句与句的语义关系,句子在段落中的作用,以及语篇所包含的文化背景知识,这些都可能会对句子意义的理解有重要的作用。

语法习得同样离不开意义建构,需要学习者基于语言实例建构语法概念和规则的意义。

外语学习者如何学好语法呢?是不是只要背诵语法规则就可以?显然不行,因为背诵只意味着对信息的记忆,并不意味着对概念的理解。语法规则是语言学家基于语言实例的体验总结,是静态的描述规则,而语法习得是学习者对语法概念意义的建构,不是静态的,不是简单的知识输入,是需要学习者理解和建构的。

这对语法教学的启示是,如果学习者要习得某种语法知识,教师可以为学习者提供相应的语言实例,通过具体语言实例帮助学习者建构对语法概念和规则的意义来习得语法知识。比如英语中的情态动词教学,学习者的头脑里本身并无情态动词的概念,但是教师通过一些具体的语言实例(如1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b)不仅使学生了解到像can, must, should表示说话人对某一动作或状态态度的动词是情态动词,而且情态动词无主语是第三人称数的变化,并且只接动词原型。

1a. I/You/We/They can do it. 1b. He/She can do it.

2a. I/You/We/They must study hard. 2b. He/She must study hard.

3a. I/You/We/They should quit smoking 3b. He/She should quit smoking.

因此,从图式的角度来看,语法属于知识,是关于语言的知识,而对知识的学习关键是对知识的意义建构,语法学习的本质是对语法的意义建构,语法教学的关键是教师帮助学生通过具体的语言实例实现对语法知识的意义建构。

阅读教学的主要目的之一是教师帮助学生正确地建构对文本的意义。在阅读之前,教师就文章和作者的背景知识作相关介绍,或是关于文章的主题先提问题,似乎如此就能激活或丰富学生对文章的背景知识。然而,有两点值得思考。

### 3.1 学生对文本的意义建构

由于学生的个体差异,有些学生可能轻松完成对文本的意义建构,而有些学生的困难是在语言或是语法层面,也许并不是主题的背景知识。那么教师需要考虑,是否所有相关的背景知识或信息值得花时间去介绍,激活相关背景知识是否能促进对文本的意义建构。例如,《新目标大学英语2》第一单元A篇课文的标题是《美国人能从儒学学到什么?》,其实这篇文章的标题非常好,能启发读者思考,但如果教师阅读教学前对孔子作英文介绍,或是对《论语》中的一些句子做翻译练习,这些活动不能说没有益处,但是并没有针对性地促进学生对文章的意义建构。教师应引导学生思考,促进学生对文本的意义建构,但实际上教师往往是单方面地讲述自己对文本意义的理解,很少去倾听学生对文本的理解,阅读教学缺乏对文本的内容交流。教学主要内容是教师对重要词句的讲解,而不是去帮助学生如何进行有效阅读和掌握阅读的方法,亦没有去促进学生对文章意义的主动建构,这严重阻碍了学习者阅读能力的培养。

### 3.2 教师对文本的意义建构

一千个读者就有一千个哈姆莱特。对于教师来说,不同的教师对文本也有不同的理解,但无论何种解读,都有可能影响学生对文本的理解,因此,教师要重视自身对阅读能力的培养,并积极地去扩大自己的知识面,因为只有教师能准确地把握对文本的意义建构,才不至于误人子弟。另外,教师要明确学生阅读的目的是什么,正确指引学生能从阅读中收获什么,通过阅读提高听说读写的综合能力,甚至是思维方法和价值观的塑造,如此,才能实现阅读教学的意义和价值。

## 4 结语

图式是基于社会实践的认知建构,图式的核心是意义建构。语言也属于社会实践的产物,在外语教学中,尤其要重视学习者对目标语的意义建构,语言习得不是知识的输入,而是对语言的意义建构。在阅读教学中,教师与学生应就文本的解读多进行交流,真正促进学生对文本的意义建构、阅读能力的培养和综合素质的提高。

### [参考文献]

- [1] Bartlett, F. C. Remembering [M]. New York: Cambridge University Press, 1932.
- [2] Rumelhart, D. E. Schemata: The building blocks of cognition [J]. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.) Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978: 33-58.
- [3] Rumelhart, D. E. Schemata and the cognitive system [J]. In R. S. Wyer & T. K. Srull, Handbook of social cognition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1984: 161-188.
- [4] Carrell, P. L. Evidence of a formal schema in second language comprehension [J]. Language Learning (34), 1984: 87-108.
- [5] Carrell, P. L. Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata [J]. Language Learning (37), 1987: 89-108.
- [6] 赖文华, 王佑镁, 杨刚. 语言图式和内容图式对数字化阅读影响的实证研究 [J]. 电化教育研究, 2015(7): 89-93.
- [7] 李文英. 试论图式理论对大学英语听力教学的启示——一项基于图式理论的实证研究 [J]. 外国语言文学, 2005(3): 178-181.
- [8] 杨圆, 徐冰. 图式理论视角下任务型阅读教学模式研究 [J]. 外语学刊, 2020(2): 73-79.
- [9] 姚喜明, 潘攀. 英语阅读理论研究的发展 [J]. 外语教学, 2004(1): 72-75.
- [10] 冯晓虎. 论莱柯夫术语“Embodiment”译名 [J]. 同济大学学报, 2010(1): 86-97.
- [11] Lakoff, G. & Johnson, M. Metaphors we live by [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

### 作者简介:

胡梦莹(1989--),女,汉族,湖南邵阳人,博士,讲师,研究方向:认知语言学。