

# 认知语言学视角下的高中英语词汇教学研究

乔羽

首都师范大学外国语学院, 北京

收稿日期: 2026年4月15日; 录用日期: 2026年5月25日; 发布日期: 2026年6月4日

## 摘要

本研究以认知语言学为理论视角, 探讨高中英语词汇教学中的一种优化路径。针对当前课堂中较多依赖机械记忆、词义联系呈现不足的问题, 本文引入概念隐喻理论与图式理论, 对词汇意义的认知基础进行梳理。在此基础上, 结合教材中的具体词汇与表达, 分析词义如何在空间关系、路径图式及经验映射等认知机制的作用下实现延伸, 并尝试将这些机制转化为课堂中较为直观的讲解方式。本文认为, 在教学中适当呈现词汇意义之间的内在联系, 有助于学生形成较为系统的理解框架, 从而在一定程度上促进词汇的理解与运用。同时, 认知化处理并不适用于所有词汇, 教师需根据词汇特点与课堂实际进行选择, 避免增加学习负担。总体而言, 将认知语言学的相关理念融入词汇教学, 有助于改进词汇呈现方式, 使教学更符合学习者的理解路径。本文旨在为高中英语词汇教学提供一种可参考的思路。

## 关键词

认知语言学, 词汇教学, 高中英语, 概念隐喻, 图式理论

# A Study of Vocabulary Teaching in Senior High School English from a Cognitive Linguistic Perspective

Yu Qiao

College of Foreign Languages, Capital Normal University, Beijing

Received: April 15, 2026; accepted: May 25, 2026; published: June 4, 2026

## Abstract

This study explores a possible approach to optimizing vocabulary teaching in senior high school English from the perspective of cognitive linguistics. In response to the current tendency to rely heavily on mechanical memorization and the insufficient presentation of semantic connections among

words, this paper introduces conceptual metaphor theory and image schema theory to examine the cognitive basis of lexical meaning. On this basis, drawing on specific words and expressions from teaching materials, it analyzes how word meanings are extended through cognitive mechanisms such as spatial relations, path schemas, and experiential mappings, and attempts to transform these mechanisms into relatively intuitive classroom explanations. The study argues that appropriately presenting the internal connections among word meanings in teaching may help students form a more systematic framework of understanding, thereby facilitating vocabulary comprehension and use to some extent. At the same time, cognitive-oriented treatment is not applicable to all lexical items, and teachers need to make choices according to the characteristics of words and actual classroom needs so as to avoid increasing learners' burden. In general, integrating relevant insights from cognitive linguistics into vocabulary teaching may help improve the way lexical knowledge is presented and make instruction more consistent with learners' cognitive processes. This study aims to provide a possible reference for vocabulary teaching in senior high school English.

## Keywords

Cognitive Linguistics, Vocabulary Teaching, Senior High School English, Conceptual Metaphor, Image Schema Theory

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

词汇知识在第二语言学习中具有基础性地位，是语言理解与表达的前提条件。学习者若缺乏足够的词汇储备，即使掌握了语法规则，也难以实现有效的交际[1]。正如威尔金斯所言：“没有语法，人们能表达的内容有限；没有词汇，人们则无法表达任何内容[2]。”词汇习得在外语学习中更占据基础性地位，是听、说、读、写、译等多方面能力发展的重要支撑。

然而，在实际学习过程中，词汇往往既是学习重点，也是难点所在。英语教材中的词汇不仅数量庞大，而且在搭配形式与意义层面呈现出较强的复杂性，如多义现象与多样化组合等，这些特点在一定程度上增加了教学与掌握的难度。词汇教学仍较多依赖以记忆为核心的传统路径。教师通常通过抄写、听写等方式强化词形与基本释义的掌握，但对词汇意义的内在联系及其生成机制关注不足。这种以重复记忆为主的方式，在提升短期记忆效果方面具有一定作用，但难以促进学生对词汇的深层理解，也不利于其在真实语境中的灵活运用。

在认知语言学视角下，语言被看作是思维模式和概念结构的外在呈现形式[3]。由此，词汇习得不应停留在机械记忆层面，而应引导学习者理解词语所蕴含的概念结构与认知机制。当前高中英语词汇教学在一定程度上仍延续传统外语教学取向，侧重对词汇形式的机械记忆与重复操练，词义讲解往往停留在表层，缺乏对其内在意义结构的深入揭示。在这种情况下，学生难以形成系统的词汇认知，词汇理解与运用能力的发展也受到一定限制。而认知语言学从语言与思维的关系出发，为词汇意义的解释与教学提供了新的视角。相关研究表明，在英语词汇教学中，若教师引导学习者关注词汇背后的隐喻联系、图式结构及形式-意义-语境之间的关联，学习者更容易形成较深层的语义加工，并在词汇保持与迁移方面取得更好的效果[4][5]。若能引导学生在同一词汇的多义项之间建立有机联系与联想机制，教师方可协助其构建起系统化的词义网络，进而切实强化学习者的英语词汇习得能力。

## 2. 认知语言学与词汇教学概述

### 2.1. 概念隐喻

概念隐喻理论由 George Lakoff 和 Mark Johnson 提出。他们认为, 隐喻不仅仅是一种语言修辞手段, 更是人类思维和概念系统的重要组成部分[6]。具体而言, 人类并不是直接理解抽象概念, 而是通过将经验中具体、可感知、可操作的“源域”(source domain), 映射到抽象、复杂或难以把握的“目标域”(target domain)上。在具体类型上, 结构隐喻(structural metaphor)是指用一个概念领域的结构来系统地理解另一个领域。例如 TIME IS MONEY (时间是金钱), 人们常常借助金钱的使用方式来理解时间, 所以会说 save time, waste time, spend time, invest time。方位隐喻(orientational metaphor)则来源于人的身体经验, 把抽象概念与空间方位联系起来, 比如“MORE IS UP”“HAPPY IS UP”, 对应 rise in status、feel down 等表达。本体隐喻(ontological metaphor)是把抽象概念看作具体的实体或容器, 例如“MIND IS A CONTAINER”, 因此有 grasp an idea、run out of patience 等说法[6] [7]。这三类隐喻共同揭示了语言意义背后的认知基础, 也说明词汇意义的发展并不是随意的, 而是具有一定的系统性和可预测性[8] [9]。进一步来看, George Lakoff 指出, 隐喻映射本身是一种系统化、可预测的认知过程。不同语言和文化中的隐喻既有共通之处, 也会体现各自的文化特点[7]。

在语言学习领域, 研究者逐渐认识到隐喻不仅影响语言的生成, 也影响语言的理解与记忆。Boers 首次系统地探讨了概念隐喻在外语词汇学习中的作用, 指出通过识别和理解英语习语背后的隐喻映射, 学习者能够更好地掌握习语意义并延长记忆保持时间[4]。随后, Boers 和 Lindstromberg 进一步总结了基于隐喻的词汇教学策略, 强调通过源域组织(source-domain grouping)和隐喻意识培养(metaphor awareness-raising)可以帮助学习者建立语义关联网络, 促进词义的深度加工[10]。其他研究也发现, 隐喻意识的提升有助于学习者理解抽象词汇、表达复杂概念, 并在语篇理解中表现出更高的语义敏感性[8] [11]。在中国的外语教学语境中, 学者亦开始尝试将概念隐喻理论引入词汇教学实践。例如, 隐喻性意义普遍存在于英语词汇系统中, 教师若能通过隐喻映射揭示词义延伸的认知动因, 可有效提升学生的语义理解与记忆效率[12] [13]。

在高中英语词汇教学中, 概念隐喻可作为帮助学生理解抽象词义与语义延伸的有效工具。教师在讲解抽象动词或情感类词汇时, 可以引导学生识别其中的隐喻映射。例如, 在教授 cheer up, lift one's spirits, sink into sadness, fall into despair 等表达时, 教师可通过板书或手势呈现“上”“下”的空间关系, 让学生体会“方位隐喻(HAPPY IS UP, SAD IS DOWN)”如何形象地建构情绪体验。通过这种隐喻化教学, 学生能在经验图式与词义构建之间建立认知联结, 从而促进语义系统化理解与长期记忆保持。

### 2.2. 图式理论

图式理论(Image Schema Theory)是认知语言学的重要组成部分, 由 Johnson 在《The Body in the Mind》中系统提出。该理论认为, 人类的许多抽象概念和语言意义都源于对身体经验的概括与结构化[14]。所谓“图式”(Image schema), 是人类在与环境互动中反复形成的感知-运动经验模式, 如容器图式(CONTAINER)、路径图式(PATH)、力图式(FORCE)等。这些图式为概念结构提供了最基础的认知框架, 使人们能够通过具身经验理解并推理抽象概念[14] [15]。在诸多图式中, 路径图式(SOURCE-PATH-GOAL schema)尤为常见。它源自人类日常的移动经验, 从起点出发(source), 沿某一路径(path)到达目标(goal)。例如, 在词汇 go through difficulties 中, 困难被隐喻为一条必须穿越的路径; 容器图式(CONTAINER schema)则源自人们进出空间的经验, 如 in trouble, out of control, fall into silence 等表达, 均体现了“进入或退出某一心理或情境状态”的认知模式。Lakoff 在《Women, Fire, and Dangerous Things》中指出, 图式作为

概念系统的中层机制,在原型形成与隐喻建构中发挥关键作用[15]。正如 Gibbs 所指出,图式是“空间关系与运动模式的动态类比表征,”是理解语义延伸的心理基础[16]。Kövecses 亦强调,图式为隐喻映射提供认知支撑,是隐喻理解与生成的前提[17]。

在词汇学习研究中,图式理论为解释和教学英语多义词、空间介词及动词意义提供了新的路径。Tyler 和 Evans 基于图式理论提出“语义网络模型”(Principled polysemy model),认为介词 over 的多个意义(如“在上方”“完成”“克服”)都可以追溯到相同的空间图式,只是抽象层次不同[18]。另有实验研究表明,学生若能理解介词意义背后的图式结构,其语义判断与使用准确度显著提高[19]。Boers 进一步发现,教师通过图示、动作或动态演示呈现路径或容器图式,能帮助学生记忆形成意义映射,促进深度加工与长期保持[4]。在中国语境下,相关研究也论证了图式理论在中学词汇教学中的可行性。学者梁晓波指出,如果教师在课堂词义讲解中重视词汇认知语义的分析,便能在一定程度上提升教学的思维含量,激发学生主动思考,并帮助其把握词汇意义之间的内在认知联系。这样一来,学生对词义的理解将不再停留于表层记忆,而能够走向更深入的认识,同时也有助于增强课堂教学的吸引力与实际效果[20]。

### 2.3. 实证研究与实践启示

近年来,认知语言学在英语词汇教学中的应用逐渐受到国内外学界的关注,相关实证研究不断增多。早期研究多从隐喻性表达和习语入手,说明词汇意义并非完全任意,而是可以通过一定的认知动因加以解释。Boers 通过多组实验发现,将词汇按隐喻来源域进行组织,有助于提升学习者对陌生表达的记忆效果[8]。Boers、Demecheleer 和 Eyckmans 进一步从词源阐释角度指出,适度揭示习语背后的来源或形成动因,可以增强学习者对习语意义的理解和保持[21]。类似的教学思路也体现在动作动词和短语动词研究中。Lindstromberg 和 Boers 认为,身体动作和意象化呈现能够帮助学习者理解词义从具体运动经验向抽象意义的延伸[22]。Condon 和 Kelly 则认为认知语言学关于空间义和抽象义联系的解释,可以为短语动词教学提供新的思路[23]。这些研究虽然关注的词汇类型不同,但共同强调通过隐喻来源、词源动因、身体经验和空间图式揭示词汇意义之间的联系,从而降低词汇学习的任意性和机械性。后续研究进一步关注认知语言学取向对学习效果、学习兴趣和义项联结能力的影响。Han 等以中国大学英语学习者对象进行准实验研究,发现在概念隐喻指导下的词汇教学不仅能够显著提升学习成绩,还能增强学习兴趣[24]。Cho 等则把关注点进一步放在介词多义系统的习得上,发现学习者较容易掌握介词的原型空间义,而对功能义和抽象延伸义掌握较弱;基于认知语言学的教学能够通过揭示不同义项之间的联系提升学习效果,并在延迟测试中表现出更好的保持性[25]。国内中学阶段教学实验,例如胡琴在高中阶段的教学实验、徐庭在初中阶段的研究,以及柴竞哲、赵雅兰围绕概念隐喻和多义词开展的研究,均表明认知语言学取向有助于提升学生对多义词的理解、记忆、辨析和推理能力[26]-[29]。

然而,现有研究并未一致证明认知语言学取向的词汇教学在所有情境下都显著优于传统教学,其教学效果呈现出一定的条件性。Wong 研究了 64 名中级英语学习者,训练任务为句子图片匹配,分别接受三种反馈方式:图式反馈、元语言规则反馈和正确性反馈,结果表明在翻译测试中,示意图反馈组的表现略优于正确性反馈组,但这种优势并未在所有任务中表现得同样明显[30]。类似地,Morimoto 和 Loewen 的研究以日本高中生为对象,比较图示教学法和翻译教学法对二语多义词 break 和 over 学习的影响。结果表明,基于图式的教学与传统翻译教学整体效果基本相当,仅在特定词汇或特定测试项目上表现出一定优势,并未形成稳定的显著差异[31]。Kim 以韩国 EFL 学习者对象考察认知语言学取向的短语动词教学,发现学习者在理解已经接触过的短语动词时能够从认知语言学解释中获得一定帮助,但当概念较为抽象时,学习者理解难度明显增加,且难以将已学分析方法有效迁移到未接触过的新短语动词中[32]。由此可见,认知语言学取向的词汇教学效果并非稳定地体现在所有学习任务中,图式反馈的优势可能只

在某些测试形式中显现，图示教学与翻译教学之间的差异也可能受到具体目标词和测试项目的影响；学习者即使能够理解已学短语动词，也未必能够顺利迁移到新的表达中。

已有研究为认知语言学词汇教学提供了重要依据，但也留下了进一步讨论的空间。其一，现有研究较多关注某一类词汇或实验材料的教学效果，对高中教材中哪些词汇适合认知化处理，讨论仍不充分。其二，已有研究虽然强调词义联系的重要性，但对于一线教师如何在真实课堂中筛选词汇、组织图示、控制解释深度并设计可操作活动，仍缺少结合教材的具体分析。基于此，本文将从高中英语教材与课堂实际出发，探讨认知语言学视角下词汇教学的选择性应用路径，重点分析哪些词汇适合进行认知化处理，以及如何将相关理论转化为学生可理解、教师可操作的课堂教学方式。

### 3. 认知语言学应用于高中英语词汇教学的实践

一般来说，最适合采用这一思路的是三类词汇：一是空间意象清晰、可由原型义向其他义项延伸的词，主要包括介词、小品词以及由其构成的常见短语动词，如 *up*, *down*, *off*, *over* 及相关结构。这类词最适合用意象图式或空间原型来处理，因为其抽象义往往建立在空间意义之上。二是一词多义但义项之间存在可视化、可串联关系的高频实词。这一类的重点是“它的多个义项之间能不能构成较清楚的语义网络”。也就是说，适合处理的是那些学生容易觉得“意思多而散”，但教师其实可以帮助他们看到中心义和扩展义之间联系的词，如 *practice*, *serve*；三是语篇中常见、整体义不完全透明，但可以借助经验图式或概念隐喻进行适度解释的固定或半固定表达，如部分习语、比喻性搭配和常见隐喻表达，如 *give him a shot*, *flash through*。也就是说，教学重点应落在高频、可类推、可视化的意义模式上，否则反而会增加教师讲解成本和学生处理负担。基于这一原则，本文以北师大版《普通高中教科书英语必修第一册》中若干词汇和表达为例，阐述认知语言学在实际单词教学中的应用。

首先，Unit 1 Lesson 3 中，*live up to* 的词典义是“达到(他人期待、标准等)”，其核心并不是简单的“达到”，而是借助 *up* 所携带的“较高标准、向上趋近”这一空间意象来表达“达到应有水平”。Cambridge 与 Oxford 的释义都将其界定为“达到预期、符合期待”，说明该短语本身就不是零散搭配，而是围绕“标准在上一人向上够到标准”这一可感知关系形成的。教学时，教师完全没有必要先抛出抽象术语，而可以先在黑板上画出“*current level*”和“*expected level*”两条线，再让学生观察：为什么是 *live up to*，而不是简单的 *live to*？随后再引导学生归纳：*up* 在这里帮助表达“到达更高要求”。这样处理之后，学生不仅更容易记住 *live up to*，还能把这一理解迁移到后续其他含 *up* 的表达中。与之相比，*flash through* 更适合从路径图式和动态意象的角度加以讲解。认知语言学研究通常将 *through* 的核心意义理解为沿着某一路径从一个范围的一端穿越至另一端，这一原型场景也构成了其多种抽象义项的认知基础[18]。副词小品词的多个抽象义项往往建立在较稳定的原型场景及其延伸之上，用于课文讲解时，教师可先抓住 *through* 的核心图式：“穿过一个范围或空间”，再结合 *flash* 的“短促、迅速”特点，把 *flash through one's mind* 解释为“一个念头在脑中迅速掠过”。这里不宜把讲解重点放在“*flash* = 闪光”的孤立词义上，而应帮助学生形成一个动态画面：念头像一道亮光，快速穿过脑海。这样的解释方式，比单纯给出“突然闪现”更便于记忆，因为学生记住的不是汉语对译，而是一个可视化的意义过程。

与前述表达相比，文中 *deal with* 这类常用短语则未必适合作为重点认知化处理对象。Cambridge 的释义把它归成几类常见用法：一是“采取行动处理问题”，二是“与人打交道、应对某人”，三是“涉及、论及某个主题”。这些义项可以被概括成“和某个对象发生接触并作出回应或处理”，虽然词汇的不同义项通常并非彼此孤立，而是围绕较为中心的意义向外扩展形成联系网络[33]，但这个概括本身已经比较抽象，对高中生来说未必比直接通过语境理解更省力，课堂收益未必高。*deal with* 在课文里往往已经是高频常用表达，学生通常可以借助语境直接把握它的基本意思，且其他含义并不多而散乱，在高中阶

段也尚不常见,同时,和 *up*, *through*, *off*, *over* 这一类空间意象清晰、扩展路径明显的小品词或介词相比,这种解释成本偏高。

Unit 2 Lesson 1 中, *race through* 也可以先抓住 *through* 的“穿过路径”核心,再利用 *race* 所带有的高速感,使学生理解该表达不是一般的“通过”,而是“快速穿过、迅速完成”。*last quarter* 则不必复杂化处理,它更适合借助“整体一部分”图式教学:教师可直接把整场比赛看作一个整体,再切分为四个部分,让学生明白 *quarter* 原本就是“四分之一”。这一点本身不难,但若通过图示呈现,比只给中文“第四节”更能帮助学生建立形式与意义之间的联系。更值得重点处理的是 *give him a shot*、*let us down*、*pay off* 和 *keep up with*。*give him a shot* 的难点不在语法,而在 *shot* 从具体“投篮/射击”到抽象“尝试/机会”的转移。课堂上教师可以引导学生发现,具体动作义在体育语境中很自然地延伸为“一次出手机会、一次尝试机会”。这类从具体动作到抽象机会的转移,对高中生并不陌生,只是平时很少被点明。讲清这一点之后,学生对 *shot* 的记忆会更立体,也更不容易局限于单一释义。同一课中的 *let us down* 和 *keep up with*,则可以围绕空间和经验场景进行串联。教师可通过简单对比来呈现:情绪、表现、期待在很多英语表达中都可以被概念化为“高”或“低”,于是让别人“*down*”就是把对方的期待或情绪往下拉。*cheer up* 与之正好构成反向对照,因此后续在 Unit 2 Lesson 3 中可以进行关联复习。至于 *keep up with*,它比单独记成“跟上”更值得讲的是 *up* 的“保持在同一高度/水平”感。教师可以让学生想象两个人并排跑:只要不掉下去、不落后,就叫 *keep up with*。这样,学生记住的不只是一个汉语对等项,而是一幅“维持同一水平线”的图像。除介词、小品词和部分多义动词外,形容词中也存在适合进行认知化处理的词汇。与一些语义较为单一的形容词不同,部分高频形容词虽然在课堂中常被直接对应为若干中文释义,但其不同用法之间实际上保留着较为清晰的意义联系。以文中的 *sharply* 为例,其用于描述教练说话的方式,可理解为“尖、利、突出的”这一核心感知特征在听觉领域中的体现。也就是说, *a sharp sound* 所传达的是一种边缘感较强、突然进入听觉范围、对感官形成明显刺激的声音效果。在这一核心特征基础上, *sharp* 还可进一步延伸到 *a sharp contrast*、*a sharp increase*、*a sharp mind* 等表达中,分别表示“鲜明的”“急剧的”“敏锐的”。这些义项虽然分布在不同语境中,但都可以在“尖、利、清楚、突出”这一较为中心的感知基础上得到理解。这种解释方式较为直观,便于学生把握该词在不同语境中的意义联系,也更有可能会降低机械记忆带来的负担。

Unit 2 Lesson 2 中的 *player is serving the ball*, *serve* 在球类运动中指“发球”,其课堂难点主要不是抽象转义过多,而是学生容易把它与日常的“服务”割裂开来,导致记忆分散。对于这类词,更合适的做法不是强讲隐喻,而是运用原型和语境框架的思路:帮助学生看到 *serve* 的核心并不是两种完全无关的意思,而是都与“把某物有目的地送出去、提供给对方”有关。在排球比赛中, *serve* 是把球送入比赛过程的起始动作;在日常语境中, *serve food* 或 *serve customers* 则是把食物、服务提供给他人。排球术语说明中把 *serve* 界定为比赛开始时的第一击,这为教师构建“提供/送出-引发后续过程”的统一理解提供了语义支点。这样的讲法不必展开太多,但可以避免学生把一个词硬拆成两个毫无关联的条目。

Unit 2 Lesson 3 中的 *cheer up* 则是最典型的例子之一。*up* 在认知语言学中经常与“更高的位置、更积极的状态、更强的活力”相关联,许多带 *up* 的短语动词之所以难记,恰恰是因为学生只记搭配,不理解 *up* 的语义贡献。若教师在前文已经讲过 *live up to* 和 *keep up with*,这里就可以顺势进行关联:*up* 不总是表示简单向上移动,它还常帮助表达“状态提升”“情绪上扬”“达到更好的水平”。因此, *cheer up* 并不是一个完全任意的搭配,而是“让情绪往上走”。课堂上只需配合一条由低到高的箭头,学生往往就能一下把 *cheer up*、*brighten up*、*wake up* 等表达联系起来。

在 Unit 3 Lesson 1 中,表达 *traditions being practiced* 涉及的 *practice* 一词,体现了典型的多义性特征。从表面上看,这些义项分布广泛,语义差异较大,因而在传统教学中往往被处理为彼此独立的记忆单位。

然而, 这种处理方式容易导致学生形成碎片化认知: 在不同语境中分别调取不同释义, 却难以建立词义之间的内在联系。具体到课堂实际, 学生在理解 *traditions being practiced* 时, 往往受高频学习语境影响, 将 *practice* 窄化为“练习”, 从而产生不自然的理解, 学生对该词的掌握停留在单一原型场景, 而未能延伸至其在社会文化或专业语境中的用法。因此, 教学的关键在于揭示这些义项之间的语义关联。从认知角度来看, *practice* 的多个义项可以围绕“将某一行为付诸实际并持续实施”这一核心加以统一。作为动词时, *practice* 在“练习(*practice English*)”中体现为对某一技能的反复操作; 在“经常做、形成习惯(*practice doing something*)”中表现为行为的持续化; 而在“执业(*practice medicine/law*)”中, 强调的是将专业知识转化为现实操作的持续行为。作为名词时, “练习”“实践”“惯例(*common practices*)”“业务(*medical practice*)”等义项, 同样可以理解为上述核心在不同层面的展开: 既可以是个体层面的反复训练, 也可以是群体层面的稳定行为模式, 或是职业领域中的持续实践活动。在此基础上, *traditions being practiced* 的理解便不再依赖额外记忆。教师可引导学生认识到, “传统”之所以能够延续, 正是因为它们被一代代人不断“实践”或“实行”。这里的 *practice* 并非脱离原义的新用法, 而是从“反复进行某一行为”自然延伸至“长期沿用并维持某种社会行为”。通过这一语义路径的揭示, 学生可以将“练习”“惯例”“执业”等看似分散的义项整合为一个以“行动中的持续实施”为中心的语义网络。需要强调的是, 这一过程并非增加新的记忆负担, 而是通过语义整合减少记忆分散, 使学生在面对多义词时能够依托核心意义进行推断。

#### 4. 教师素养与培训

需要指出的是, 认知语言学视角下的词汇教学对教师专业能力提出了较高要求, 因此在肯定认知语言学在词汇教学中的应用价值的同时, 有必要进一步关注其在实际教学中的局限性与复杂性。Shulman 强调, 教师不仅需要掌握学科内容本身, 还需要能够运用恰当的解释、例子、类比和表征方式, 使学科知识转化为可教学、可理解的课堂内容。由此可见, 认知语言学词汇教学的关键并不是要求一线教师向学生讲授理论术语, 而是帮助教师形成将词义联系转化为图示、语境对比和课堂提问的能力[34]。

高中英语教师在长期语言学习和教学实践中, 往往已经积累了关于词义联系、搭配规律和语义延伸的经验性判断, 只是这些判断多停留在隐性经验层面, 尚未被系统地归纳为明确的理论框架。Borg 关于语言教师认知的研究指出, 教师并非被动执行教学方法的技术人员, 而是会基于自身语言学习经历、教学经验、知识和信念作出课堂决策的主动思考者; 教师过去的语言学习经验也会持续影响其教学认知与课堂实践。由此来看, 认知语言学培训并不是从零开始向教师灌输陌生理论, 而是可以帮助教师把已有的语言直觉显性化、系统化[35]。Andrews 提出的教师语言意识也强调, 语言教师不仅需要具备语言使用能力, 还需要具备关于语言系统的元语言意识, 并能从学习者角度理解语言难点。这说明, 认知语言学相关培训可以以提升教师语言意识为目标, 帮助教师更有意识地分析词义关系并解释学习难点[36]。

然而这种能力不能仅依靠短期理论输入自然形成, 教师的认知语言学素养不是靠一次性理论培训获得的, 而是在反复处理具体词汇、观察课堂效果和修正解释方式的过程中逐渐形成的。Darling-Hammond 等指出, 有效的教师专业发展通常具有内容聚焦、主动学习、合作、有效实践示范、专家支持、反馈反思和持续性等特征[37]。类似地, Richards 指出, 语言教师教育需要超越单纯的技能训练, 关注教师信念、原则与课堂实践之间的关系[38]。对认知语言学词汇教学而言, 教师是否愿意使用这一方法, 很大程度上取决于他们是否相信这种解释确实能降低学生记忆负担, 而不是增加课堂复杂度。因此, 教研活动可以采用“共同备课 - 课堂试用 - 课后反馈 - 案例修订”的循环方式。例如, 教研组先共同选择一组适合认知化处理的教材词汇, 再由教师尝试设计板书和课堂解释, 随后在真实课堂中观察学生是否能够理解并迁移, 最后根据学生反应修改设计。

语言教师还应主动加强自身理论修养,将教学经验中的语言直觉转化为更系统的专业理解。高中英语教师在长期学习和教学中,往往已经能够感受到词义之间存在联系,但这些认识如果只停留在个人经验层面,便难以形成稳定、可迁移的教学方法。

## 5. 总结与展望

本研究从认知语言学视角出发,围绕高中英语词汇教学中以机械记忆为主、词义联系不足的问题,探讨了基于概念隐喻与图式理论的教学思路。本文指出,词汇意义并非孤立存在,而是具有一定的内在联系,这些联系可以通过空间关系、路径图式及经验映射加以理解,并进一步转化为课堂中较为直观的讲解方式。这种处理方式有助于引导学生在理解词义之间联系的基础上形成较为清晰的认知框架,从而在一定程度上改善以零散记忆为主的学习方式,促进词汇理解与运用能力的提升。同时,将相关理念融入具体教学情境中,也有助于丰富词汇呈现方式,使教学过程更加符合学生的理解路径。认知语言学在词汇教学中的应用具有一定价值,但其有效性依赖于词汇类型、学习者特征及教学实施方式等多方面条件。总体而言,从词义联系的角度对词汇进行组织与呈现,为高中英语词汇教学提供了一种可参考的思路,也为相关教学实践提供了一定启示。然而,本文旨在梳理词汇教学的可行路径,未开展实证研究,对所提出教学思路的效果缺乏数据支持,这在一定程度上构成其局限。后续研究可在此基础上结合实证方法进一步加以检验。

## 参考文献

- [1] Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524759>
- [2] Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold.
- [3] Evans, V. and Green, M. (2006) *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press.
- [4] Boers, F. (2013) Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary: Assessment and Integration. *Language Teaching*, **46**, 208-224. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000450>
- [5] Takimoto, M. (2020) Investigating the Effects of Cognitive Linguistic Approach in Developing EFL Learners' Pragmatic Proficiency. *System*, **89**, Article 102213. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102213>
- [6] Lakoff, G. and Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live by*. University of Chicago Press.
- [7] Lakoff, G. (1993) The Contemporary Theory of Metaphor. In: Ortony, A., *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, 202-251.
- [8] Boers, F. (2000) Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, **21**, 553-571. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>.
- [9] Littlemore, J. and Low, G. (2006) *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Palgrave Macmillan.
- [10] Boers, F. and Lindstromberg, S. (2008) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. De Gruyter Mouton.
- [11] Kövecses, Z. and Szabó, P. (1996) Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, **17**, 326-355. <https://doi.org/10.1093/applin/17.3.326>
- [12] 陈朗. 二语教学中的隐喻能力培养[J]. *外语学刊*, 2010(5): 47-49.
- [13] 龚玉苗. 隐喻意识与外语词汇教学[J]. *外语界*, 2006(1): 40-45+76.
- [14] Johnson, M. (1987) *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226177847.001.0001>
- [15] Lakoff, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>
- [16] Gibbs Jr, R.W. and Colston, H.L. (1995) The Cognitive Psychological Reality of Image Schemas and Their Transformations. *Cognitive Linguistics*, **6**, 347-378.
- [17] Kövecses, Z. (2010) *Metaphor: A Practical Introduction*. 2nd Edition, Oxford University Press.
- [18] Tyler, A. and Evans, V. (2003) *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*.

- Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511486517>
- [19] Tyler, A., Mueller, C.M. and Ho, V. (2011) Applying Cognitive Linguistics to Learning the Semantics of English to, for and at: An Experimental Investigation. *VIAL: Vigo International Journal of Applied Linguistics*, **8**, 181-205.
- [20] 梁晓波. 认知语言学对英语词汇教学的启示[J]. 外语与外语教学, 2002(2): 35-39.
- [21] Boers, F., Demecheleer, M. and Eyckmans, J. (2004) Etymological Elaboration as a Strategy for Learning Figurative Idioms. In: Bogaards, P. and Laufer, B., *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*, John Benjamins, 53-78.
- [22] Lindstromberg, S. and Boers, F. (2005) From Movement to Metaphor with Manner-of-Movement Verbs. *Applied Linguistics*, **26**, 241-261. <https://doi.org/10.1093/applin/ami002>
- [23] Condon, N. and Kelly, P. (2002) Does Cognitive Linguistics Have Anything to Offer English Language Learners in Their Efforts to Master Phrasal Verbs? *International Journal of Applied Linguistics*, **137**, 205-231. <https://doi.org/10.1075/itl.137-138.03con>
- [24] Han, Y., Hamidun, N. and Mahadi, R. (2025) Leveraging Conceptual Metaphors to Boost English Vocabulary Learning among College Students. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, **20**, 1-14. <https://doi.org/10.4018/ijwltt.381235>
- [25] Cho, K. (2010) Fostering the Acquisition of English Prepositions by Japanese Learners with Networks and Prototypes. In: De Knop, S., Boers, F. and De Rycker, A., *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*, De Gruyter Mouton, 257-276.
- [26] 胡琴. 概念隐喻在高中英语词汇教学中的应用研究[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2025.
- [27] 徐庭. 基于概念隐喻理论的初中英语词汇教学实验研究[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2025.
- [28] 柴竞哲. 概念隐喻教学对多义词 off 语义习得的影响研究[D]: [硕士学位论文]. 太原: 山西大学, 2021.
- [29] 赵雅兰. 概念隐喻对高中生英语多义词词汇学习的影响研究[D]: [硕士学位论文]. 西安: 陕西师范大学, 2021.
- [30] Wong, M.H.I., Zhao, H. and MacWhinney, B. (2018) A Cognitive Linguistics Application for Second Language Pedagogy: The English Preposition Tutor. *Language Learning*, **68**, 438-468. <https://doi.org/10.1111/lang.12278>
- [31] Morimoto, S. and Loewen, S. (2007) A Comparison of the Effects of Image-Schema-Based Instruction and Translation-Based Instruction on the Acquisition of L2 Polysemous Words. *Language Teaching Research*, **11**, 347-372. <https://doi.org/10.1177/1362168807081181>
- [32] Kim, S.K. and Lee, J. (2017) Teaching Second Language Phrasal Verbs Using Cognitive Linguistics-Based Instructions. *The SNU Journal of Education Research*, **26**, 1-16.
- [33] Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2007) Polysemy, Prototypes, and Radial Categories. In: Geeraerts, D. and Cuyckens, H., *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford University Press, 139-169.
- [34] Shulman, L.S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, **15**, 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- [35] Borg, S. (2003) Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, **36**, 81-109. <https://doi.org/10.1017/s0261444803001903>
- [36] Andrews, S. (2003) Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language Awareness*, **12**, 81-95. <https://doi.org/10.1080/09658410308667068>
- [37] Darling-Hammond, L., Hyster, M.E. and Gardner, M. (2017) Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- [38] Richards, J.C. (1998) *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge University Press.