

# 从大学英语学习者词汇错误看 认知因素对二语词库表征的影响

龚 嵘

**提要:** 本文基于词汇习得的认知过程、大脑词汇储存方式与词汇运用三项因素的相关性,以大学生词汇错误为研究视窗,探讨了认知因素对二语词库表征的影响。该研究关注词汇错误产生的心理过程,为心理词库表征的研究提供了新的视角。

**关键词:** 错误; 二语词库; 认知因素; 表征

**Abstract:** Based on the interrelations between the cognitive process of vocabulary acquisition, word storage in human brain and word use, this paper analyzes the role of cognitive factors in the representation of L2 mental lexicon from the perspective of vocabulary errors of college English learners. The study focuses on the psycholinguistic processes that lead to these errors, thereby offering a new angle for the research of L2 mental lexicon.

**Key words:** errors; L2 mental lexicon; cognitive factors; representation

中图分类号: H319 文献标识码: B 文章编号: 1004 - 5112 (2007) 01 - 0039 - 08

## 引言

心理词典是词汇知识存贮于大脑的心理表征。每位二语学习者都拥有一个容量庞大、组织有序、可高效提取的母语词库,并在此基础上构建着自己的二语词库。关于二语词库语义/概念表征结构,心理语言学领域已提出诸多理论模型,而对语音表征、正字法表征、词法表征等方面的研究还相对薄弱(董燕萍,桂诗春 2002)。通过心理实验对词库表征结构的探讨,是对一定阶段的词汇习得结果的静态研究。然而,二语词库是在音、形、义、数量上呈阶段性变化的动态体系,与学习者二语词汇能力的发展密切相关(Jiang 2000);而二语词库的大小与组织形式又直接影响着词汇的提取与运用质量。可见,“词汇习得过程、贮存方式和运用可能三项相关又性质不同”(戴曼纯 2000: 143)。

大学英语学习阶段是词汇增长的爆发期(学生已在中学完成基本语法的学习),也是二语词库表征结构初步定型的关键期。研究大学英语阶段促进/干扰词汇能力发展的认知因素及其对二语词库表征的影响,具有重大教学指导意义。

## 1 研究视角:词汇错误分析

目的语的输出是以心理词汇为动力机制的(韦国欣 2004),学习者大脑贮存的各类目的语表征经概念匹配、心理编辑、提取等一系列认知活动最终外化为过渡语特征。言语失误不能反映过渡语的全貌,但分析引起失误的认知因素,尤其是对词汇错误原因的分析,有助于了解词汇习得中的认知规律,从而推论词汇知识如何经认知处理、并在记忆中沉淀积累而形成各种心理表征。

言语失误的研究大致经历了 3 个发展阶段:从 20 世纪 50 - 60 年代的对比分析(contrast-

tive analysis)到 70年代的错误分析 (error analysis),再到 80年代的迁移分析 (transfer analysis, James 1990: 207)。对比分析系统比较母语与目的语以预测错误;错误分析对比过渡语与目的语,以描述、解释错误;迁移分析比较过渡语与母语以诊断错误成因。可见,二语习得研究重心已从外部环境因素与母语的纯语言干扰因素转移到与过渡语体系发展有关的学习者内部心理因素,即关注与心理语言学有关的错误 (psycholinguistic errors, Ellis 1999: 53),此类错误涉及策略运用与认知制约,成为研究二语习得过程内部机制的重要视窗。

James(2001: 129)认为言语失误发生于实体 (substance)、文本 (text)、语篇 (discourse) 3个层面。实体即语言介质 (media),该层面的错误是语音、词形体系上的编码/解码失误 (单词的发音、拼写问题)。文本层错误源自对词汇—语法规则 (lexical-grammatical rules)的无知、错解或误用。语篇层错误则与连贯 (coherence)与语用有关。根据上述分类框架,我们通常所说的词汇错误横跨实体、文本两个层面,也分别涉及感知、记忆、理解、经验、信息处理等认知系统的不同层次。这些认知因素在大学英语词汇习得中表现出了什么样的运作规律?对二语词库表征又产生了哪些具体影响?

## 2 实体层面错误的认知因素分析

### 2.1 从拼写错误看认知因素对二语词库正字法表征的影响

根据桂诗春 (2005a: 14 - 18)提供的 CLEC调查结果,拼写失误高居词形失误之首,并表现出以下特点:

- a) 除去与作文命题内容相关的词汇,主要是常用词拼写失误。
- b) 误拼方式五花八门,如: knowledge (22种误拼), society (21种), government (13种)。
- c) 误拼字母主要发生在单词中间部分,包括元音或辅音的缺失、冗余与错位,而首位字母却基本不错,此类错误典型实例参见表一。

表一: 常用词拼写失误典例分类

	冗余	错位	混淆	缺失
元音	freash * (9) / fresh beacause * (4) / because	recieve * (10) / receive poep le * (3) / people	desease * (8) / disease	intersting * (7) / interesting intresting * (9)
辅音	habbit * (6) / habit excercise * (6) / exercise	ture * (12) / true ect * (32) / etc	resource * (7) / resource	govement * (46) / government govement * (7) /

上表数据来自桂诗春等 CLEC调查结果 (括号中数字为误拼频数),所列错误不排除学生一时紧张、粗心引起的笔误,但更多的因素则非偶然。书面语言产出是从概念到词形的过程,由于较高的熟悉度,学习者在产出常用词时很少发生义—形通达障碍,常用词拼写错误一般属于单纯的编码失误,这与中国学生视觉加工的认知倾向有关。中文是音、形分离的表意文字,十多年的中文学习经历培养了大学生“用眼睛吸入外语的倾向”(桂诗春 2005b: 111),而对英语作为表音文字所特有的音素—字母转换规则缺乏注意力资源 (attentional resources),从而导致不少学生通过单纯的视觉正字法过程来识辨单词。Rayner (1978)进行的“图形—单词斯图普效应”(Picture-word Stroop Effect)实验表明,就表音文字而言,首尾字母与外部轮廓对单词

识辨的影响都大于或先于中间字母。这样,学生可在无声阅读状态下,单凭视觉加工词形凸现特征(即总体轮廓或首尾字母)来建立词形与语义的联系,这也符合认知的经济原则。但以这种“经济”方式感知、记忆的单词,在心理词库的词形表征是模糊不全的、非精确的,且音、形表征的对应关系松散。这就解释了为什么学生在阅读中可轻松识辨的词汇,甚至包括能准确发音的常用词,在书面产出中却错误繁多,且错误多集中于中间字母。

## 2.2 从语音错误看认知因素对二语词库语音表征的影响

笔者采集的语音错误来自课堂课文朗读,语篇主要选自《大学英语综合教程(全新版)》,每篇文章长度1200词左右,基本构成目标语语音的代表性样本,足以反映学生语音技能。调查发现,学生在高频词、低频词、屈折变化词、派生词及多音节词的发音上暴露出的错误各有特征:

a) 高频词发音准确率较高,其错误主要集中在少数元音混淆不清,长音短音界限不分明。如:由于 /ɔ/ 与 /ʌ/, /ɑ:/ 与 /ʌ/ 的发音混淆不清, cop [kɒp] 与 cup [kʌp], wander [wɒndə] 与 wonder [wʌndə], task [tɑ:sk] 与 tusk [tʌsk] 等词的发音听上去几乎一样。

b) 低频词的发音中音位错误较多。如:学生虽然都意识到字母 i, u, y 在不同语音环境会有不同的发音,也能够准确、快速拼读 light, milk, bus, put, rhythm 等高频词,却将 minus [mɪnəs] 误读为 [mɪnjus], [mɪnəs], limped [lɪmpt] 误读为 [ləmpt], rhyme [raɪm] 误读为 [rɪm], 这些被误读的单词都是学生平时接触较少的低频词。

c) 屈折变化词的发音也出现词尾音位错误,主要表现为“清辅音 + ed”, “浊辅音 + s”。如: linked [lɪnkɪd] 被误读为 [lɪnkɪd], cabs [kæbz] 被误读为 [kæbs]。

d) 多音节词或派生词常发生超音位错误,包括重音误置与音节区分问题(syllabification)。如:diligence [dɪləʒəns] 被重音错读为 [dɪləʒəns]; sculpture [skʌlp(t)ʃə] 的音节被错划为 [skʌl(t)ʃə]。

e) 小部分同学还存在辅音丛错误,主要是在两个辅音中间任意添加了元音,如: blue [blu:]、glue [glu:] 被误读为 [bɛlu:]、[gɛlu:]。该错误的产生可能受以元音为主的汉字发音习惯的影响。

文本朗读中出现的语音错误也叫“错误提示”(miscue) (Potter 1980: 116),属于字母—音素映射不当引起的实体层语音编码错误,这在很大程度上与语音知识的输入加工方式与储存方式有关。几乎每位学生都有着可追溯到中小学阶段的语音知识(包括音标及音系规则)直接学习经历,并习惯于词典查询音标拼读生词,同时还在交流、听讲等学习活动中间接附带习得了许多高频词的发音,学生二语词库中语音知识也相应地以显性/隐性(explicit/implicit)两种形式存在:前者是孤立的、原子型表征的基本音素,后者是以整体(holistic)表征形式贮存的高频词语音信息。Bialystok (1978, 参见 Ellis 2000: 357) 认为,完全依赖隐性知识的产出是“即兴快捷的”,而涉及显性知识加工的产出则是“斟酌滞后的”(deliberate and delayed)。不难推断,学生在朗读中可通过常用词整体语音表征的快速提取而准确发音,但同时又由于缺乏口型、发音部位的专门训练,通过耳听模仿而存入大脑的语音表征很可能出现混淆或发音不到位。对于低频词、派生词、屈折变化词发音,学生则需检索零散储备的音素再临时组合生成,并由于对音位变体或音系规则知识了解不够全面,在特定语音环境中无法正确运用各种纷繁细致的音系规则,从而导致音位错误、重音误置或音节划分不当。

桂诗春的实验表明(参见戴曼纯 2000),第一、第二语言只有一部统一的心理词典(即双

语词库)。而就毫无亲缘关系的英汉语而言,双语词库中英、汉语的正字法表征及语音表征显然分属于彼此独立的子心理词典。英汉双语词库的统一交融界面主要集中于词义 概念表征层,因为语言,尤其是处于语言中心地位的词汇,是人类认知的产物,人类生理基础、客观现实与对世界范畴化认知的相似性决定了双语词库中两种语言概念表征的交互共享性。这一点将在 3.1 中继续探讨。

### 3 文本层面错误的认知因素分析

James(2001: 130)界定的文本层面错误范围宽泛,涉及整个语言系统的用法(usages),小到单词层面的词义、词类、构词错误,词际层面的搭配失误,大到单句层面的句法错误以及句际层面的粘连性(cohesive)错误。这里主要讨论与语义表征相关的文本层错误。

#### 3.1 从多义熟词理解错误看认知因素对二语词库语义 概念表征的影响

认知语言学认为,词义是模糊的、流变的,随语境而调变(赵彦春 2003: 134)。每个单义词在言内、言外语境的制约下都具有多义潜势,语境意义的理解也就成为学生阅读中的一大难点。笔者曾对 50 名大一学生的多义熟词理解情况进行考察,部分调查结果见表二:

表二: 50名受试语境意义理解情况统计

结果 目标词	释义 - 1 相对频率	释义 - 2 相对频率	释义 - 3 相对频率	释义 - 4 相对频率
revolutionize	革新 /52%	颠覆 /20%	革命 /24%	演变 /4%
rank	地位 /36%	等级 /16%	排名 /25%	名列 /33%
pick up	收集 /36%	获取 /32%	吸收 /20%	检测 /12%
the last straw	救命稻草 /64%	最后希望 /32%	最后底线 /2%	最后致命一击 /2%

所考查的目标词出自以下语境:

(1) The car, and the roads it travels on, will be **revolutionized** in the twenty-first century.

(2) The automobile industry **ranks** as among the most lucrative and powerful industries of the twentieth century.

(3) The smart car can sense if a driver is drunk via electronic sensors that can **pick up** alcohol vapor in the air...

(4) ... This was **the last straw**. I was very young; the prospect of working under a woman constituted the ultimate indignity.

多义词的理解过程是受试依据一定认知模式与语境线索从词汇基本含义进行推导的过程。词义误读(misinterpretation)可能源于英汉思维习惯、认知模式及社会文化上的差异,也可能是学生不完整的目的语知识限制了其对语境线索的判断。笔者认为,这两种误读因素的产生是母语知识与认知原则交互作用的结果,也反映了母语迁移对大学生二语词库语义 概念表征的下列 3种影响。

本文用于考察多义熟词理解的例句(1) - (3)取自外教社《大学英语全新版综合教程(三)》Unit 2, Text A; 例句(4)取自《大学英语修订版(二)》Unit 4。

### 3.1.1 二语词库概念表征的母语词寄生性

从认知角度看,语言迁移是语言学习过程中的一种制约现象,即学习者原有知识在学习者对目的语进行假设时产生限制(Schachter 1974)。对于已具备成熟的语义概念系统的大学生,母语迁移很容易成为词义学习层面上的主要认知策略:利用母语知识促进或简化词汇习得过程。比如,依靠“语义对等假设”(semantic equivalence hypothesis),将二语生词词形映射到已有的概念意义或母语翻译对等词(Ellis 1997: 134)。基于当前的社会环境因素——学生急于迅速突破词汇“瓶颈”以应考四、六级,英汉对照式简易背诵词典或电子词典的导向性,这种母语中介式的词义学习策略因节省认知资源而十分普及,二语词义学习被简化为母语概念的“再标记过程”(relabelling)(Ijaz 1986: 443),由此而形成的二语词库词汇概念表征具有母语词寄生性,正如心理语言学实验研究所揭示的“词汇连接、概念共享”语义表征:双语词汇在词名层直接连接,二语词名和概念的连接通过母语词搭桥实现;随着学习者二语水平的提高,二语词名与概念联系逐步增强,但始终不会强于母语词语概念的联系;概念表征为双语所共享(董燕萍,桂诗春 2002)。

当翻译对等词彼此意义完全相等时,母语词寄生性语义表征在提取时一般不会引起词义理解错误。然而,由于英汉语认知模式的差异以及学习者图式结构的个体差异,只有在指称原型意义时才可能存在真值翻译对等词,表达边缘意义、转隐喻意义或特定语境意义的翻译对等词要么只是部分语义对等,要么存在不同程度的一词多义突显性,这些差异往往导致阅读中的多义词误读。

因此,当目标词涉及异国文化,隐喻词义误读十分普遍。比如,多数受试不了解“*It's the last straw that breaks the camel's back*”这一英语文化典故,只是根据*the last straw*的翻译对等词“最后一根稻草”,受母语文化暗示而联想到“救命稻草”、“最后的希望”等意义。即使目标词不涉及东西方文化差异,学习者图式结构及其认知语境的个体差异,也可能导致词义误读:由于概念表征的母语词寄生性,二语词“*revolutionized*”首先激活受试心理词库中的母语对等词词名“革命”,进而激活“革命”相关的母语概念;半数以上受试能利用上下文语境线索以及头脑中的认知语境正确推导出“革新”,而20%的受试由于“革命”的母语图式中“推翻、暴力、摧毁”等政治涵义位置突显,强于“变革、创新”,产生母语迁移推导出“颠覆”之意;24%受试将该词机械解释为对等词“革命”,2%的受试将*revolution*混淆为形似词*evolution*(演化),属于“再标记”失误。

### 3.1.2 二语词库中多义词义项表征贮存的过度分化

多义现象是原型范畴的延伸,各延伸义项间具有家族成员相似性(赵艳芳 2001: 93)。然而,不少学生基于“语义对等假设”,一味追求二语词在母语中的精确对等、意义贴切,反而忽视了多义词核心意义,将各个义项及其母语对等词作为不同的词项分别记忆。如,*pick up*的4个义项“*pick up*<sub>1</sub> 捡起;*pick up*<sub>2</sub> 获得;*pick up*<sub>3</sub> 无意学会;*pick up*<sub>4</sub> 接收(信号)”被当作4个独立的学习词项,而其共同义素(家族相似性)却未被提炼出来。因此,多义词在大脑词库中语义表征显得过于分化、离散,原型意义的模糊不利于学习者根据语境变化进行灵活推导,只能通过搜索词库中现存的各义项对等词而生搬硬套。

### 3.1.3 二语词库词义表征中句法信息的缺失

Meara的研究表明(参见Swan 1997: 175),不同语言在词汇的处理、存贮方式上有着各自

不同的偏好,学习者趋于将母语词汇加工策略迁移到二语词汇学习中。汉语词的存储强调语义与词形表征的联系,不注重词性,也几乎没有性、数、格等句法概念,这导致中国学习者在英语词义学习中满足于通过翻译对等词完成再标记任务(即建立词形与所指的关系),因此而构建的语义表征与相应的语音、句法信息的关系松散、甚至缺失。事实上,英语词义是长时记忆中与音系结构(词的发音)和句法结构(词性、性、数、格等句法特征)相连的一部分(Jackendoff,参见赵彦春 2003: 19),即词义受制于词汇所在语境中句法功能,对相关句法信息缺乏了解必然影响学习者对词义的准确理解。在理解“The automobile industry ranks as among the most lucrative and powerful industries...”时,52%的受试由于句法知识的缺乏而未能利用语境判断rank的动词词性,将其误读为名词意义“地位、等级”。

总之,在大学生词义学习中母语参与量不可低估。由于人类概念体系的共性,也由于学习者当前二语水平的制约,母语迁移是词汇习得中不可或缺的认知手段,对二语词库的语义概念表征形式影响显著。

### 3.2 从词汇替代错误看认知因素对二语词库语义网络的影响

调查表明,母语思维是二语写作中的普遍现象(王文宇 2002: 7)。学生借用汉语文化与表达习惯进行翻译式写作,产出中国式英语,即所谓的“创造性错误”(杨孝明 2005: 9)。CLEC数据表明,该类错误主要发生在词际关系的两个维度:

a) 纵聚合关系:学习者想表达一个概念,未能找到所需的英语词,便参照翻译对等词用同一语义场内另一意义相关的英语词加以替代,表现为近义词混淆。如:

If we \* insist / persevere, then we'll succeed (若坚持下去,我们就会成功。)

It's a waste of time and \* spirit / energy (浪费了时间与精神。)

b) 横组合关系:学习者根据中文组词习惯进行字面翻译,造成搭配失误或不地道。如:

\* study/ acquire knowledge (学习知识); \* grow / develop ... habit (培养 .....习惯);

\* rob money/ rob sb of money (抢钱)。

尤其在动宾搭配中,学生由于词汇不足,避免使用表达具体意义的下义词,反复使用一些具普遍意义的上位词(have, get, do, make, give等),即所谓的动词虚化现象(邓耀臣 2005: 387)。而这些虚化动词的使用很大程度也是汉语直译的结果。如:

\* do/ dream more beautiful dreams (做更多美梦)

\* do/ make contribution to (作贡献)

\* get/ achieve success (获得成功)

\* get/ achieve the purpose (达到目的)

上述错误属于词汇替代型,替代词与被替代词共享部分语义或语用特征。认知学派认为该类错误反映了母语“借用”(borrowing)、“调解”(intercession)策略(Ellis 1999),是学习者在词汇提取、编辑组合、输出过程中针对二语知识空白而采用的补偿性手段。因此,导致中国式英语的根本原因与其说是母语习惯的干扰,倒不如说是学习者二语词库中语义网络的不成熟(即词汇聚合/组合知识的欠缺)。而且,词汇联想测试也证明(张淑静 2004),中国学习者二语词库中大部分词尚未建立词际意义上的联系。那么,词汇习得中影响语义网络构建的认知因素又是什么?

#### 3.2.1 自上而下与自下而上的认知处理方式

心理语言学将人们理解和学习语言过程中分析、处理语言信息的方法分为自上而下与自下而上两种,该理论已成为解释阅读、听力理解过程的重要研究方法,也有学者将其用于认知词典学的研究,并发现自上、自下认识论也兼容于词汇学习与发展过程(赵彦春 2003: 111 - 113):以文本为中心的自下而上的词汇学习法;以学习者为中心、利用图式处理新学词的自上而下的词汇学习法。我国大学生偏重自下的词汇认知处理,包括直接记忆词汇单、通过精读课本的言内语境识词,而忽视自身头脑里的认知语境,未能充分激活原有图式,不利于工作记忆中的新旧知识融合,新学词汇因此较难融入现有词库并形成便于快速提取的语义网络。例如,不少学生初中就掌握了对等词“insist=坚持”,后又陆续接触了“persist=坚持”、“persevere=坚持”,在自下而上的认知处理模式下,这3个词呈线性积累。由于缺乏比较、添加、组织、配例、组块等图式激活与记忆加强活动,很难形成关于“坚持”的“语义同义场”(semantically synonymous field),纵聚合关系的缺失使学生无从细分 insist, persist, persevere的句法、语义韵差异。在词汇产出中,由于先入为主而过度运用“insist=坚持”,即所谓的“主要对等词”(primary counterpart)泛化使用现象(Arabski, 参见 Swan 1997: 168)。

### 3.2.2 选择性注意与语言知觉

有关记忆结构和信息加工的研究表明,由于人脑工作记忆负荷有限,大量初级的感觉信息中,只有“注意到的那一小部分才能进入短时工作记忆,经过理解、加工、编码后进入长时记忆(桂诗春 2000: 102 - 05)。大学生普遍缺乏语言知觉训练与英语词汇元认知知识的培养,词块意识与辨识能力相对薄弱,语篇处理中注意到的多是孤立的生词。孤立输入的单词不仅浪费短时记忆容量,其编码加工也主要停留于“汉语对等词”的标记,难以在词库中建立横组合语义网。语言产出中,由于没有现存的词汇组合得以提取,学生常借助汉语组词习惯一一对号入座,创造出 \* people mountain people sea(人山人海)、\* color wolf(色狼)等汉化搭配。

## 4 结语

表三: 认知因素对二语词库表征的影响

认知因素	对二语词库表征的影响	可能导致的词汇错误
视觉认知倾向	词形表征模糊,音、形表征对应关系松散	常用词拼写错误
语音知识输入方式:直接学习+附带习得	孤立的、原子型的音素表征 常用词语音信息整体表征	低频词音位错误 多音节词、派生词的超音位错误
母语迁移认知策略; “翻译对等词”假设	概念表征的母语词寄生性;多义项表征储存的过度分化;语义表征中句法信息的缺失	多义词语境意义理解错误
自下而上认知处理; 孤立生词的选择性注意 与输入	二语词库语义网络不成熟,词汇聚合与组合关系知识的欠缺	词汇替代型错误:近义词/上下义混淆;搭配错误或不地道

心理语言学者主要通过实验任务观察词库提取模式的动态特征,来推断心理词库表征结构的静态特征(董燕萍 2005: 35)。本文则尝试以大学生词汇错误为切入点,分析词汇习得过程中认知因素对二语词库表征的影响,进一步证明了词汇习得中认知因素、心理词库表征与词汇运用的交互关系(见表三)。该研究还表明,大学英语词汇教学的关键之一,在于对词

汇感知、记忆、输入、加工处理方式等多层面的认知因素加以优化调控,促进二语心理词库的重组改善,从而提高过渡语输出的质量。最后值得一提的是,系统的语音课程在大学英语教学中是亟待填补的空白环节,以帮助学生改善自身二语词库的语音表征,这个大学英语教学中被遗忘的角落应该引起一定的重视。

### 参 考 书 目

- [1] 董燕萍,桂诗春.关于双语心理词库的表征结构[J].外国语,2002(4):23-29.
- [2] Jiang Nan. Lexical representation and development in a second language[J]. *Applied Linguistics*, 2000, 21/1.
- [3] 戴曼纯.论第二语言词汇习得研究[J].外语教学与研究,2000,(2):138-144.
- [4] 韦国欣.过渡语:心理词汇的意念表征[J].中国外语,2004,(2):36-39.
- [5] James C. Leamer language[J]. *Language Teaching*, 1990,(4):205-213.
- [6] Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition* [M].上海:上海外语教育出版社,1999. 53;37-38
- [7] James C. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis* [M].北京:外语教学与研究出版社,2001.129-172
- [8] 桂诗春.中国学习者英语言语失误分析[A].杨惠中,桂诗春,杨达复.基于CLEC语料库的中国学习者英语分析[C].上海:上海外语教育出版社,2005a.14-18
- [9] 桂诗春.认知与言语失误[A].杨惠中,桂诗春,杨达复.基于CLEC语料库的中国学习者英语分析[C].上海:上海外语教育出版社,2005b.111.
- [10] Rayner K. Eye movements in reading and information processing[J]. *Psychological Bulletin*, 1978, 85.
- [11] Potter F. Miscue analysis: A cautionary note[J]. *Journal of Research in Reading*, 1980,(2):116-128
- [12] Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition* [M].上海:上海外语教育出版社,2000.355-358
- [13] 赵彦春.认知词典学探索[M].上海:上海外语教育出版社,2003.19,134;111-113.
- [14] Schachter J. An error in error analysis[J]. *Language Learning*, 1974,(24):205-212
- [15] Ellis C N. Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class and meaning[A]. In N Schmitt and M McCarthy (eds). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 133-35.
- [16] Ijaz I H. Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language[J]. *Language Learning*, 1986,(36):401-51.
- [17] 赵艳芳.认知语言学概论[M].上海:上海外语教育出版社,2001.89-95.
- [18] Swan M. The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use[A]. In N Schmitt and M McCarthy (eds). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 156-180.
- [19] 王文宇.母语思维与二语习得[J].外语界,2002,(4):6-10
- [20] 杨孝明.创造性错误——中国式英语错误分析[M].武汉:华中科技大学出版社,2005.9
- [21] 邓耀臣.中国学习者英语虚化动词搭配型式分析[A].杨惠中,桂诗春,杨达复.基于CLEC语料库的中国学习者英语分析[C].上海:上海外语教育出版社,2005.382-394.
- [22] 张淑静.重组二语心理词汇[J].四川外语学院学报,2004,(2):66-69.
- [23] 桂诗春.新编心理语言学[M].上海:上海外语教育出版社,2000.102-105.
- [24] 董燕萍.心理语言学与外语教学[M].北京:外语教学与研究出版社,2005.34-35.

作者单位:华东理工大学外语学院,上海 200237