

從滲透到互助：漢語文化負載詞的多模態隱喻教學*

李思韻¹、胡波

(1. 澳門科技大學國際學院博士生)

摘要：本文基於多模態隱喻理論，首先指出漢語文化負載詞的多模態隱喻是一個通過語義映射「從滲透到互助」的轉變過程。其次，在其教學中應注意「對比」；初級階段使用「翻譯策略」和「形象法」，中級階段「以舊帶新」，高級階段引導「中式思維」；隱喻重點上，綜合課應關注基本意義、文化內涵、比較與交際；聽說課應關注運用場景，讀寫課應關注歷史來源和書面表達。基於 MAP 模型，本文設計漢語文化負載詞教學方案，並通過 20 人教學對比實驗評估其效果。研究結果表明，使用多模態隱喻教學法的學生成績優於傳統教學法，且較傳統教學法在提升詞彙產出方面更具優勢。本研究為國際中文教學中的文化負載詞教學提供新視角與實踐指導。

關鍵詞：漢語文化負載詞、多模態隱喻、MAP 模型、教案設計、教學對比實驗

* 收稿日期：2024 年 04 月 17 日；通過日期：2025 年 08 月 08 日。本文系澳門科技大學研究基金「語言測試對國際中文教育教學的反撥效應研究」（項目編號：FRG-24-034-UIC）和 2024 年全球中文教育主題學術活動計畫（中青年學術創新項目）「技術賦能的漢語二語隱喻類習語習得研究」（項目編號：SH24Y37）階段項目成果。

From Penetration to Mutual Assistance: Multimodal Metaphor Teaching of Chinese Culture-Loaded Words

Li, Siyun¹; Hu, Bo

(1. PhD, University International College, Macau University of Science and Technology)

Abstract: Based on the theory of multimodal metaphors, this study argues that the multimodal metaphor of Chinese culture-loaded words is a transitional process of “from penetration to mutual assistance” through semantic mapping. Additionally, the teaching should emphasize “contrast”: in the beginner level, “translation strategies” and “visualization methods” are used; in the intermediate level, the focus is on “old to new”; and in the advanced level, the guidance of “Chinese-style thinking” is provided. Regarding metaphors, the integrated course should focus on basic meanings, cultural connotations, comparison, and communication; the listening and speaking course should emphasize application scenarios, and the reading and writing course should focus on historical origins and written expressions. Based on the MAP model, this paper designs a teaching plan for Chinese culture-loaded words and evaluates its effectiveness through a comparative teaching experiment involving 20 participants. The results show that students who were taught using the multimodal metaphor method performed better than those taught using traditional methods, and the multimodal metaphor method proved more advantageous in enhancing vocabulary production. This study provides new perspectives and practical guidance for teaching culture-loaded words in international Chinese language education.

Keywords: Chinese culture-loaded words; Multimodal metaphor; MAP model; Lesson plan design; Comparative teaching experiment

一、引言

當前，文化負載詞融入漢語教學需制定一套系統普適教案系統。《國際漢語教學通用課程大綱》規定語言綜合運用能力中「文化能力」是培養學生具備國際視野與多元文化能力必備元素。¹ 文化詞彙融入教學能避免文化偏誤，提高學生對差異文化敏感性和跨文化交際能力。新時期國際中文教學模式正在轉型，為適應線上線下相結合教學模式常態化，需重視推動國際中文線上教育和教學資源開發，借助新技術來促進國際中文教育信息化、數位化建設和發展，加強平臺建設、數字資源建設等。因此，基於多模態隱喻視角的國際中文教育研究成為漢語教學新模式建設探討路徑之一。

二、漢語文化負載詞教學研究現狀

（一）、漢語文化負載詞

「文化負載詞」，指負載有特定文化意義詞，也有人稱之為文化詞彙、文化詞語等，因其是語言中最生動且最能負載文化因素成分，因此對外漢語教學中文化負載詞教學更需要引起我們注意。二十世紀 60 年代後期「文化熱」誕生「文化詞彙」概念。許國璋首次提出“Cultural-Loaded Words”（文化負載詞）概念，²但主要側重於文化負載詞概念界定，尚未進一步探討這些詞語如何通過隱喻語義映射傳遞文化意義。自此，學界關於文化負載詞研究陸續展開。Eugene Nida 從翻譯等角度提出“Culture-Bound Words”一詞，即為「文化負載詞」或「文化限制詞」，³但因局限於翻譯領域，未充分揭示文化負載詞在語言教學中認知功能；Peter Newmark 明確提出「文化詞語」概念，並分為普通詞語和文化詞語，雖然清晰地區分不同類別詞

¹ 《國際漢語教學通用課程大綱（修訂版）》，（北京：北京語言大學出版社，2014）。

² 許國璋，〈Culturally Loaded Words and English Language Teaching〉，《現代外語》，第 4 期（廣州：1980.12），21-27。

³ Nida, E. A., *Language, Culture, and Translating*. (Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1993).

語，但卻忽略文化負載詞多重屬性。⁴ 文化負載詞分類繁多，但學界普遍接受是張高翔「文化結構四層次說」，他將其分為四大類，「物態文化詞語」指人類加工自然創制各種器物，如建築、飲食、器具等；「制度文化詞語」指人類在社會實踐中建立的各種行為規範、準則和各種組織形式，包括政治法律，制度、經濟制度和社會文化制度；「行為文化詞語」指的是一些反映約定俗成風俗習慣詞語，包括禮儀、習俗和節令；「心態文化負載詞」指的是一些反映價值觀念、審美情趣、思維方式、宗教感情、民族性格等詞語，屬於社會心理和意識形態範疇，也是文化核心部分。⁵ 上述研究發展對文化負載詞在國際中文教學研究中產生重大意義。漢語文化負載詞的教學研究通常以教材為依據，通過對教材中文化詞彙進行分類統計、歸納其基本特點，最後提出有效教學方法和教學策略。

（二）、多模態隱喻理論

Lakoff 和 Johnson 認為隱喻是「通過另一類事物來理解和經歷某一類事物；它不僅屬於語言，而且屬於思想、行為和活動」，首次將隱喻上升到認知層面。⁶ 多媒體技術應用標誌著人類進入多媒體信息化時代。在這一背景下，Forceville 和 Urios-Aparisi 首次將隱喻分為兩類：單模態和多模態，多模態隱喻通過各種模態之間源域與目標域相互映射，刺激人們多種感官，同時通過對隱喻過程動態性故事敘述，完成意義構建過程。隱喻表達不僅表現在語言符號層面，還表現在非語言符號層面，即調動語言、圖像、手勢、聲音、氣味等多模態符號資源來體現隱喻。⁷

隱喻理論應用廣泛，束定芳認為，隱喻研究重要運用場合就是語言教學；⁸ 林書武則認為隱喻研究對語言教學具有指導意義，「隱喻研究與語言教學」是當前隱

⁴ Newmark, P., "A Translator's Approach to Literary Language." *Across Languages and Cultures*, 2.1 (Budapest: 2001.05): 5-14.

⁵ 張高翔，〈對外漢語教學中的文化詞語〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第1期（昆明：2003.05），61-65。

⁶ Lakoff, G., & Johnson, M., *Metaphors we Live By*. (Chicago: University of Chicago Press, 1980).

⁷ Forceville, C., & Urios-Aparisi, E., *Multimodal Metaphor*. (Berlin: Mouton de Gruyter, 2009).

⁸ 束定芳，〈論隱喻的理解過程及其特點〉，《外語教學與研究》，第4期（北京：2000.07），253-260。

喻研究七大主題之一；⁹ 但目前大多數研究隱喻僅限於語言隱喻單一模態，忽略對其他非語言隱喻之教學研究，多模態隱喻理論彌補不足；李毅和石磊認為研究多模態教學隱喻，能更好地研究教學過程中各種因素，進而將研究結果回饋到新教學實踐中並提高教學效果。¹⁰ 由此可以突顯出多模態隱喻在教學中重要性。多模態隱喻與教學結合研究已有成果，如：張維等對多模態隱喻在大學英語詞彙教學中進行實證研究，得出協助多種模態隱喻進行教學可提高學生學習詞彙效率；¹¹ 吳菁菁對多模態隱喻在大學英語寫作中進行實證研究，研究發現多模態隱喻能力和學生寫作能力呈現正相關。¹² 但總體而言多模態隱喻與教學研究仍處於初步發展階段，且系統性、針對性不強，與國際中文教學相結合研究更少。

（三）、文化負載詞教學研究

漢語文化負載詞教學是國際中文教育中語素教學重要組成部分。自本世紀以來，多模態隱喻理論逐漸應用於語言教學領域中，主要集中於 Forceville 等分析圖畫表徵方式，而國內研究大多數屬於介紹性研究，很少涉及教學實踐研究，目前尚為起步階段。

在文化負載詞教學相關研究中，一部分學者認為，隱喻培養能夠促進語言教學。如李毅等認為，多模態隱喻教學研究是多模態話語分析中研究內容，需從多個角度多個意義進行全面研究；¹³ 李明統計並歸納六套初級和中級對外漢語綜合教材中的國俗文化詞語，考察注釋和翻譯方式進行，探討如何通過教材設計和翻譯注釋讓學生理解文化負載詞；¹⁴ 王衍軍根據語義場理論，探討漢語教學中文化詞彙聚類性，

⁹ 林書武，〈隱喻研究的基本現狀，焦點及趨勢〉，《外國語》，第1期（上海：2002.02），38-45。

¹⁰ 李毅、石磊，〈教學中的多模態隱喻—應用隱喻研究的新方向〉，《外語電化教學》，第3期（上海：2010.05），47-49。

¹¹ 張維、劉曉斌、周榕、李曼娜，〈多模態隱喻在大學英語詞彙教學中的實證研究〉，《現代教育技術》，第24期（北京：2014.07），63-70。

¹² 吳菁菁，〈多模態隱喻在大學英語寫作教學中的實證研究〉，《江西師範大學學報（哲學社會科學版）》，第50期（南昌：2017.07），134-139。

¹³ 李毅、石磊，〈教學中的多模態隱喻—應用隱喻研究的新方向〉，《外語電化教學》，第3期（上海：2010.05），47-49。

¹⁴ 李明，〈面向海外的速成漢語教材編寫探討〉，《海外華文教育》，第4期（廈門：2011），43-48。

並結合漢民族文化背景以類統攝製定教學策略，此研究強調文化對語言教學作用；¹⁵ 張少雲、朱建新、羅姪娜等都提出，課堂隱喻式教學能夠培養學生隱喻思維和語言建構能力；¹⁶ 劉甜則在此基礎上把趨向補語「起來」作為教學內容，提出需要剔除其語義即組配語義干擾，重視空間義在語境中互動關係，在此基礎上提出隱喻視角下「起來」引申義總體教學設計。¹⁷ 另一方面，王守元從不同語言文化角度將隱喻分為常規與新穎隱喻。¹⁸ 楊瑞玲將留學生《中國概況》課程作為基礎課型，用典籍和其他傳統文化作為隱喻解讀。¹⁹ 此外，才亞楠提出過多模態形式可以揭示身體經驗中隱喻的普適性和民族性。²⁰ 但以上研究均未提出多模態隱喻教學具體實踐方案。

另一部分學者則認為，隱喻滲透文化負載詞教學，學習者語言技能與文化隱喻習得相輔相成。此類研究尚處於起步階段，但學者們關注點已由宏觀概述逐漸走向微觀考察。李興忠運用認知隱喻理論提出大學英語教學中多模態教學策略，包括聽覺隱喻策略、視覺隱喻策略、人體隱喻策略、圖像隱喻策略、文化隱喻策略等。²¹ 王樹菊從教學翻譯角度提出初學者採用歸化翻譯策略（意譯、套譯），中高級採用異化翻譯策略（直譯、直譯加補充信息、音譯加補充信息）。²² 王珊和劉峻宇對漢語詞彙進行多模態話語分析，認為學生聽覺模態為主模態，聽覺與視覺模態形成非強化類互補關係，動覺模態、環境模態等形成強化類互補關係。²³ 王金燕也基於具體

¹⁵ 王衍軍，〈談對外漢語「文化詞彙」的類聚性及教學策略〉，《華文教學與研究》，第3期（廣州：2013.09），34-40。

¹⁶ 張少雲，〈概念隱喻的理解與表達——兼談對對外漢語教學的啟示〉，《福建師範大學學報（哲學社會科學版）》，第5期（福州：2007.09），95-99；朱建新，〈概念隱喻與外語教學〉，《外國語文》，第25期（重慶：2009.12），121-126；羅姪娜，〈從認知語學概念隱喻視角探討英語詞彙教學〉，《教學與管理》，第3期（太原：2014.01），112-114。

¹⁷ 劉甜，〈隱喻視角下趨向動詞「起來」的引申義教學研究〉，《華僑大學學報（哲學社會科學版）》，第3期（泉州：2019.06），35-144+152。

¹⁸ 王守元、劉振前，〈隱喻與文化教學〉，《外語教學》，第1期（西安：2003.01），48-53。

¹⁹ 楊瑞玲，〈留學生「中國概況」課程文化隱喻教學探析〉，《中國大學教學》，第7期（北京：2020.07），47-49。

²⁰ 才亞楠，〈多模態隱喻視角看文化認知模式與隱喻關係解讀〉，《外語學刊》，第4期（黑龍江：2014.07），48-51。

²¹ 李興忠，〈認知隱喻視角下大學英語多模態教學策略〉，《河北聯合大學學報（社會科學版）》，第15期（唐山：2015.09），131-135。

²² 王樹菊、鄭景婷，〈對外漢語教學中文化負載詞的英譯原則〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第17期（昆明：2019.05），25-29。

²³ 王珊、劉峻宇，〈國際漢語詞彙教學中的多模態話語分析〉，《漢語學習》，第6期（延吉：2020.12），85-96。

教材《發展漢語初級綜合》提出英譯策略。²⁴ 另外，李雪君、席敬和易主林從文化正負遷移角度探析教學方法；²⁵ 而顧晴則從教學實踐視角指出目前漢語教材中文化負載詞內容豐富但未體現時代性，高級階段學習者常見偏誤主要分佈在語義和語用方面，²⁶ 但沒有全面地分析初級和中級階段學生的偏誤類型。由上述文獻可知，漢語文化負載詞教學研究，特別是涉及跨文化因素、教學對象、課型建構成果依然很少。

三、多模態隱喻視角下漢語文化負載詞教學策略

本文認為文化負載詞教學與隱喻關係不僅是「文化滲透語言教學」，而是一種相互促進的關係：隱喻是語言教學的方法策略，掌握語言是隱喻的最終目的。

與傳統文化詞彙教學相比，隱喻對文化負載詞教學有著較高適用性：第一，具有民族特色和豐富含義的文化負載詞，需要進行多角度解析，隱喻可以充分發揮其語義映射作用，²⁷ 更加具象地構建文化負載詞的多層含義。第二，隱喻通過映射建構目標概念內涵與外延，文化負載詞也具有豐富內涵與象徵意義，運用隱喻映射機制可幫助學生建立更加立體的「概念圖」，²⁸ 實現詞彙與其概念體系的更好對接，從而獲得對詞彙知識更準確豐富的理解，減少偏誤產生。因此，基於多模態隱喻視角，本節從「多模態隱喻映射過程」、「跨文化因素考量」、「教學對象分析」、

²⁴ 王金燕，〈漢語文化負載詞的英譯策略研究——以《發展漢語初級綜合》（I、II）為例〉，《蘇州市職業大學學報》，第 32 期（蘇州：2021.09），87-92。

²⁵ 李雪君，〈以漢、英「水」的語義對比研究為例看跨文化交際背景漢語文化負載詞的教學〉，（蘭州：西北師範大學碩士學位論文，2015）；席敬、易主林，〈漢語國際教育中文化負載詞正負遷移探析〉，《長江大學學報（社會科學版）》，第 44 期（荊州：2021.05），121-124。

²⁶ 顧晴，〈針對高級水準漢語學習者的文化負載詞及其教學研究〉，（南京：東南大學碩士學位論文，2020）。

²⁷ 丁志斌、胡瑾，〈英漢語序語義映射機制研究〉，《西安外國語大學學報》，第 3 期（西安：2020.09）1-4。

²⁸ Novak, J.D., & Gowin, D.B., *Learning How to Learn*, (New York: Cambridge University Press, 1984); Novak, J. D., & Iuli, R. I., "Meaningful Learning as the Foundation for Constructivist Epistemology," Working paper, Proceedings of the third international history, philosophy and science teaching conference (Vol. 2), University of Minnesota: Minneapolis, MN. 1995, 873-896; 馬武林、高躍吉、武和平，〈概念圖輔助英語詞彙教學途徑新探〉，《外語電化教學》第 2 期（上海：2008.03），64-68；李懷龍、張家年、高玉蘭，〈中國學習者英語詞彙刻意學習的研究設計——多媒體學習理論視角〉，《現代教育技術》，第 8 期（北京：2014.08），62-69。

「課型建構與對比」四個方面探討漢語文化負載詞的教學策略。

(一)、多模態隱喻映射過程

通過上述對漢語文化負載詞的語義映射理論分析，結合課堂教學類型，呈現基於多模態隱喻理論文化負載詞教學多模態隱喻的映射過程（見圖 1）。

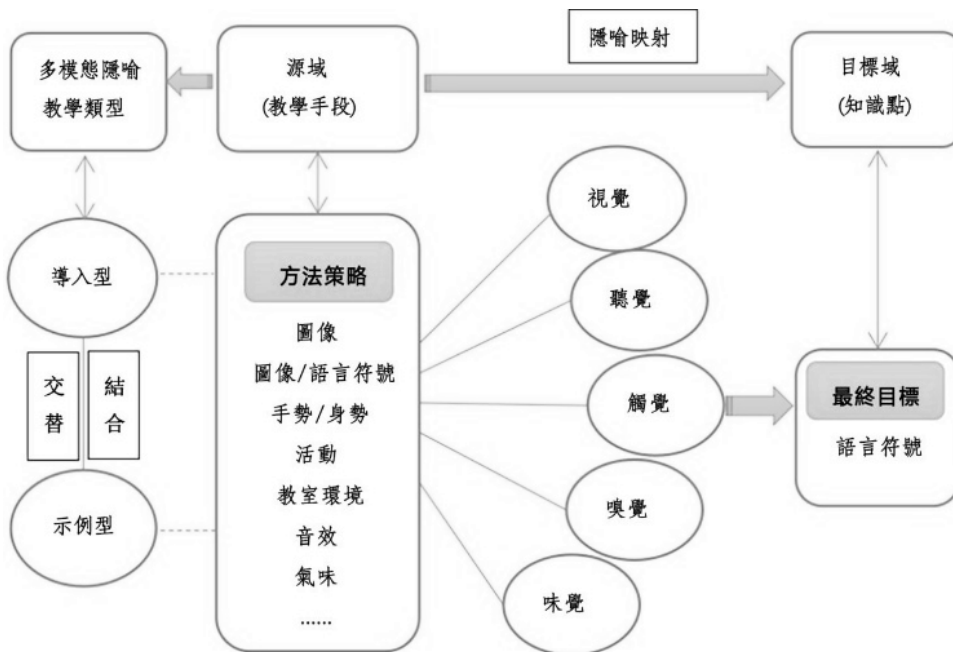


圖1 教學中多模態隱喻的映射過程

由圖 1 可知，多模態隱喻教學主要包含兩種教學類型：導入型教學和示例型教學。導入型教學通過隱喻引入學習內容，初步呈現目標詞彙語義與文化背景；示例型教學通過具體事例說明目標詞彙使用和隱喻意義。兩種教學方法交替或結合使用，同時運用圖像、圖像結合語言符號、手勢與身勢、活動、教室環境、音效和氣味等「方法策略」，通過跨模態映射機制，²⁹ 將源域（教學手段）與目標域（知識點）

²⁹ Forceville C., "Metaphor in Pictures and Multimodal Representations," in *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, ed. R. W. Gibbs Jr. (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 462-482; Forceville C., "Multimodality", in *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics*, (London: Routledge, 2021), 676-687.

之間的隱喻映射具體化，幫助學習者在語義隱喻與語言符號之間建立穩固的映射關係，³⁰ 實現掌握語言符號的「最終目標」。在此過程中，視覺、聽覺、觸覺、嗅覺與味覺五種感官輸入相互配合，共同承擔不同功能：視覺通過圖像、顏色和符號傳遞直觀信息；聽覺利用背景聲音或敘述性語言增強語義感知；觸覺結合課堂道具或手工活動強化情境記憶；³¹ 嗅覺與味覺則通過氣味和味覺激發聯想，增添趣味性。這些感官輸入使學習者能夠從不同維度處理信息，構建綜合心理表徵。³²

該圖強調通過視覺、聽覺、觸覺等多感官輸入及多模態表徵策略，幫助學習者深入理解文化負載詞語義和隱喻內涵。通過多模態手段，學習者能從多角度感知和整合信息，構建穩固心理表徵。這種教學設計不僅在認知層面幫助學生理解詞彙語義，還通過多感官體驗激發情感記憶，³³ 從而實現文化負載詞語義內涵與語境應用的雙重提升。

（二）、跨文化因素考量

前人研究著重強調在文化負載詞教學中，教師要在教學過程中讓學習者感知中國文化隱喻內涵，但忽略了不同文化背景的學習者對中國文化具有不同隱喻感知能力。漢語教師應該具備跨文化交際意識，遵循各國民族化和差異化特點。在不同文化背景的差異下，採用「對比」教學方法，可以有效地揭示兩種語言在思維模式和價值觀念上的差異，從而幫助學習者更清晰地理解語言背後的文化內涵和思維方式。

西方文化圈與中國文化中有多種差異，有的甚至相互對立，主要表現在兩方面，即「思維模式」與「價值觀念」。思維模式指的是指人們在解決問題時採用的認知方式或思維路徑；價值觀念指的是文化或社會對道德行為、世界觀和人生觀的基本

³⁰ Lakoff, G., & Johnson, M., *Metaphors we live by*, (Chicago: University of Chicago Press, 1980).

³¹ Tulving, E., "Episodic and Semantic Memory," In E. Tulving & W. Donaldson, eds. *Organization of Memory*. (New York: Academic Press, 1972), 381-403; Smith S. M., Vela E., "Environmental Context-dependent Memory: A Review and Meta-analysis," *Psychonomic Bulletin & Review* 8.2 (New York: 2001. 06): 203-220.

³² Paivio A., *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, (Oxford: Oxford University Press, 1990).

³³ Lazarus R. S., *Emotion and Adaptation*, (Oxford: Oxford University Press, 1991); Damasio A. R., *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*, (New York: Grosset/Putnam, 1994).

標準和看法，³⁴「思維模式」是「如何想」，「價值觀念」則是「想什麼」。³⁵ 西方文化圈思維模式與中國人思維模式有較大差異。如中國「背襯優先」西方「顯體優先」；漢語主導語序為修飾語，英語主導語序為中心語。³⁶ 在漢語教學中，教師運用對比教學方法將西方文化與中國文化中不同甚至對立之處進行比較，能夠更大程度地讓學生感知和瞭解到本國文化背景外不同文化知識，進而提高其文化教學效果。

東亞文化圈三類，即漢字文化圈、佛教文化圈和遊牧文化圈，³⁷ 都影響著中國周邊人們行為方式和語言發展。特別是「漢字文化圈」之朝鮮、日本、越南，因這些國家使用漢字文化，使其語言、文學、藝術、科技乃至生活習俗都深刻地受到中國文化影響。對於這些國家的漢語學習者而言，學習中國文化會更加方便且與母語思維方式相似。在漢語教學中，針對同來源語言點，教師應重視對比其歷史來源和歷史演變過程，讓學生對相互關聯的語言單位，特別是最具文化負載力的詞彙，產生民族心理共鳴和認同，為提高教學效率打好基礎。

（三）、教學對象分析

詞彙教學中，培養學生隱喻意識和能力被認為是提升語言文化理解之重要方向。³⁸ 但不同漢語水準學習者對漢語作為二語掌控能力有差距，不能用相同標準要求學生達到相同學習效果。

零基礎與初級漢語水準學生因其大部分與中國文化接觸時間不長，且多數情況下處於跨文化交際中的「蜜月期」。³⁹ 對於隱喻意識和能力培養沒有較好的基礎，此階段教師需要讓學生先學習隱喻知識。在教授漢語文化負載詞時，讓學生瞭解中

³⁴ 莊恩平，〈跨文化交際學的發展與研究〉，《外語界》，第1期（上海：1997.03），11-14。

³⁵ 李煌明，〈價值觀念、思維模式與中國哲學的人格詮釋法——以李贄哲學與人生的詮釋為例〉，《徐州工程學院學報（社會科學版）》，第6期（徐州：2014.11），29-36。

³⁶ 陳忠，〈漢英時間方向概念化路徑的差異對比——從認知定勢到文化的哲學理念〉，《當代語言學》，第02期（北京：2021.04），259-276。

³⁷ 史繼忠，〈「東方文化圈」與東南亞文化〉，《貴州民族研究》，第3期（貴陽：2000.09），91-99。

³⁸ 劉振前、時小英，〈隱喻的文化認知本質與外語教學〉，《外語與外語教學》，第2期（大連：2002.02），17-20；王守元、劉振前，〈隱喻與文化教學〉，《外語教學》，第1期（西安：2003.01），48-53。

³⁹ 祖曉梅，《跨文化交際》，北京：外語教學與研究出版社，2015。

國文化獨特之處，在學生無法理解語言點含義時，採用「翻譯策略」，⁴⁰ 講授詞彙最常見基本意義和主要用法，最好用生動形象的教具來輔助教學，即「形象法」，著重讓學生建立對文化詞彙的認知和印象。

中級水準留學生在擴大詞彙量的同時，教師應該在增加新詞教學的同時不斷複習舊詞，堅持「以舊帶新」原則，並且在學生無法理解詞義時用適合目的語即漢語進行解釋。⁴¹ 如學生學習有關「月」「龍」「家」「茶」等文化詞時，初級階段學生已經學過「月餅」、「賞月」，到中級階段再學習「嫦娥奔月」、「花好月圓」時就可以運用隱喻手段將舊詞中意象「月」引申到新詞理解中。中級階段教學是讓學生的漢語認知和感知水準通過大量目的語接觸，達到強化和鞏固知識點目的。

高級階段學生已具備一定漢語基礎，在繼續擴大詞彙量的同時，應嘗試引導使用「中式思維」進行理解與練習，以訓練學生獨立思考能力，遵循交際為目的之原則，此階段力求學生掌握詞彙文化內涵，在詞彙庫中構建好框架體系，交際時能快速有效地提取相關詞語並加以得體地運用。⁴² 如學生在初級和中級階段瞭解到吉祥四靈「龍」「鳳」「龜」「麟」，到了高級階段，啟發學生思考：吉祥四靈在中國人心中具有美好形象和寓意，能否可以結合所給詞語中基於「吉祥美好」之義，結合漢語雙音節詞特點，⁴³ 闡述該生詞在中國可能的寓意。這一階段教學目標比中級有更高要求，即學生在接觸到新詞時，能夠獨立運用與母語不同的認知方式思考其文化含義，且能夠自我糾錯。

（四）、課型建構與對比

文化作為一個廣泛而複雜的概念，即便限定為「專題」，也會是「面面觀」呈

⁴⁰ 宋潔，〈英漢文化負載詞圖式對比及翻譯〉，《廣西民族大學學報（哲學社會科學版）》，第6期（南寧：2016.11），172-176。

⁴¹ 岳輝、施偉偉，〈對外漢語詞彙教學中的求簡思維與學理嵌入〉，《黑龍江高教研究》，第11期（黑龍江：2016.11），142-145；魯文霞、朱勇，〈「產出導向法」在海外本土漢語師資教學法課程中的應用〉，《外語教育研究前沿》第1期（北京：2021.02），47-53+89。

⁴² 柯潤蘭，〈對外漢語高級綜合課中的詞彙教學〉，《中國大學教學》，第7期（北京：2018.07），62-65。

⁴³ 黃伯榮、廖序東，《現代漢語（增訂六版）》，高等教育出版社（北京：2017）；李宇明，〈語言技術對語言生活及社會發展的影響〉，《中國社會科學》，第2期（北京：2017.02），145-158。

現。若採用「面面觀」方式進行教學，學生可能會感到內容過於龐雜而困惑，從文化某一方面出發進行深入專題化教學，能更好地聚焦學習重點並提升教學效果，但這一觀點尚存在爭議。⁴⁴

在此背景下，漢語文化課不同課型也需要進行相應教學模式調整。每種課型教學特點不同，教學模式建構內容也有所不同。⁴⁵ 基於課型教學模式探究可避免實踐性、操作性不強問題，同時又具有概括性，⁴⁶ 圍繞不同學段制定體系化、具體化、層級化課程目標基礎上，課型研究會更加具體、更加具有針對性。⁴⁷ 不同漢語水準學生有不同學習需求，綜合課、聽說課、讀寫課中，文化負載詞教學重點對學生要求也應各有側重。

由此，本文制定漢語文化負載詞多模態隱喻課型對比，其課型、教學內容和隱喻重點見表 1：

表1 漢語文化負載詞的多模態隱喻課型對比

課型	教學模式和內容	隱喻重點
綜合課	生詞—對話與課文—交際練習	基本意義、文化內涵、比較與交際
聽說課	生詞—對話—交際活動	當代社會中的運用場景
讀寫課	生詞—課文—模仿操練	歷史來源、書面表達

四、基於MAP模型的漢語文化負載詞教學

（一）、MAP 模型在漢語教學中的應用

張鳳賢提出大學英語多模態課堂教學設計原則 MAP 模型。其設計充分融合「多媒體」（multimedia）、「多模式」（multimode）、「多模態」（multimodality）三

⁴⁴ 楊曉靄，〈漢語國際教育專業外國籍研究生的中華文化課教學〉，《中國大學教學》，第 4 期（北京：2016.04），54-57。

⁴⁵ 孫冬惠、李勉東，〈對外漢語「互動式」教學模式的建構原則〉，《漢語學習》，第 3 期（延吉：2009.06），93-98。

⁴⁶ 田寶宏，〈分課型構建教學模式的意義與關鍵〉，《中國教育學刊》，第 9 期（北京：2010.09），32-35。

⁴⁷ 萬偉，〈綜合實踐活動課型研究的現狀、反思與展望〉，《當代教育科學》，第 20 期（濟南：2012.10），13-16。

個關鍵要素(M)，並通過 APPLE (A)：「課堂導入」(activation)；「信息呈現」(presentation)「同伴學習」(peer learning)；「學習強化」(learning reinforcement)；「學習評價」(evaluation) 教學環節提供一整套系統化教學流程；PIE (P) 指「有效性」(productive)；「互動性」(interactive)；「參與性」(engaging)。⁴⁸

本文認為，首先相比其他教學模型，MAP 模型能夠更加有效地整合漢語文化負載詞教學的多種資源，利用視覺、聽覺等多模態手段幫助學生深入理解文化內涵，進而提高教學效果和學生文化認知能力；其次，其他方法如傳統語法翻譯法或直接法，雖然在學習基礎階段有效，但它們無法充分調動學生多感官參與，尤其在文化負載詞教學中難以充分展現文化內涵。相比之下，MAP 模型能提供互動性強的學習環節（如同伴學習和學習強化），可以顯著提高學生學習過程中的參與度和互動性，這對文化詞習得中跨文化理解尤為重要。

在初級階段，教學主要通過「翻譯策略」和「形象法」說明學生理解文化負載詞的基本概念。此階段學生通過多模態輸入，借助「翻譯策略」進行文化概念對比，通過視覺和聽覺等實現 MAP 模型中教學資源整合，從而更好地感知詞彙概念。在中級階段，教學策略轉向「以舊帶新」，這一階段學生能夠運用已有詞彙和文化基礎引入新詞彙並進行對比，通過多模態隱喻映射，實現對文化負載詞深層理解，此時 MAP 模型中「同伴學習」環節讓學生在小組討論中分享對新詞彙的理解，從而促進對詞彙的全面掌握。在高級階段，教學目標是讓學生更深入地理解「中式思維」並能夠在實際交流中運用。通過多模態隱喻映射，這一階段學生能夠將抽象文化概念具體化，幫助學生從具體文化實踐中理解更抽象文化內涵，從而形成對「中式思維」更深層次理解和運用。此時教師可根據 MAP 模型中「教學評價」依據學生文化背景調整教學內容，更好地滿足教學中個性化需求。

總之，在當前國際中文線上和線下混合教學模式趨勢下，教師借助多媒體多模態技術優勢，可以更大程度挖掘漢語文化負載詞中特有文化元素，這與 MAP 模型教學理念與方法也高度契合。

⁴⁸ 張鳳賢，《多模態隱喻在英語教學中的應用》，（北京：九州出版社，2019）。

（二）、漢語文化負載詞多模態隱喻 MAP 模型教學

根據 2022 年出版《國際中文教育用中國文化和國情教學參考框架》（以下簡稱《參考框架》）中出現的文化負載詞進行重新按照課程分類，⁴⁹ 本節以 MAP 模型為依據制定漢語文化負載詞多模態隱喻教案。

《參考框架》編排體例是根據初級（小學）、中級（中學）、高級（大學及成人）劃分等級，以「社會生活」「傳統文化」「當代中國」三個模塊為分類標準，由初級向高級逐漸擴展各模組中詞彙數量、廣度和深度。教案制定應與《參考框架》達到較高適配度，以使教學過程中參考更加科學和高效。因此，我們擬將《參考框架》中每個階段漢語文化詞彙分別編排為兩個學期或一個學年文化教學內容。並在每個階段選取一個課時，運用 MAP 模型教案進行教學。按照教學安排、教學模式、教學步驟、教案設計進行分析。

1、教學安排

基於《參考框架》文化詞彙編排體系，將詞彙教學計畫安排如下（兩課時一個專題）：

初級（小學）階段：9 個專題/15 課時/學期；

中級（中學）階段：19 個專題/30 課時/年；

高級（大學或成人）階段：16 個專題/30 課時/年。

通過對整本《參考框架》教學設計，以初級水準第一課《中國飲食》為例，進一步將教學大綱進行舉例，如表 2 所示：

表2 MAP課堂多模態隱喻的教學大綱示例：初級水準第一課《中國飲食》

單元示例	課時	內容
1	2	12 個生詞：一日三餐、主食、炒菜、餃子、麵條、包子、豆漿 // 筷子、合餐、北京烤鴨、火鍋 // 色香味

⁴⁹ 教育部中外語言交流合作中心，《國際中文教育用中國文化和國情教學參考框架》，（北京：華語教學出版社，2021）。

2、教學模式

從源域（表徵符號）到目標域（語言點舉例）的映射過程，即如何能夠將單模態詞彙，成功通過隱喻映射形式以多模態形式呈現給學生，教學講解模式起著至關重要的仲介和橋樑作用。具體文化詞彙常出現在留學生初級階段，抽象文化詞彙常出現在留學生中高級階段，本文將「表徵符號」分為圖像（具體詞彙）和具有隱喻表徵視頻、手/身勢（抽象詞彙）兩種，將兩種不同「語言點（詞彙）」講解方式和主導模態呈現如表 3 所示：

表3 漢語文化負載詞多模態隱喻的教學模式設計

源域： 表徵符號	目標域：語言點（詞彙）舉例		講解方式	主導模態
圖像	具體詞彙	炒菜、餃子、麵條、包子、豆漿、筷子、北京烤鴨、火鍋；屬相；剪紙；農曆；象形字	多模態呈現——詞彙展示——詞彙講解	文字 圖片
具有隱喻表徵的視頻、手勢、身勢	抽象詞彙	色香味；絲綢之路；陰陽五行；亭臺樓閣；望聞問切；科教興國；低碳生活	多模態呈現——隱喻表徵——啟發並思考「映射過程」——詞彙展示——歸納與輸出的「雙向隱喻訓練」	視頻 活動

3、教學方案設計

傳統教學中單模態或多模態具有一定侷限性，本教案在知識呈現和講解中突出多模態隱喻「映射過程」，並結合 MAP 模型教學理念（APPLE 五大支點：即課堂導入、信息呈現、同伴學習、學習強化和教學評價），更大程度地發揮其融合多種感官進行隱喻映射的教學優勢。

下面以第一板塊「社會生活」第一節「飲食」為例，設計初級漢語水準留學生 MAP 模型課堂 45 分鐘線下綜合課教案。

(1)、教學內容

12 個生詞：一日三餐、主食、炒菜、餃子、麵條、包子、豆漿 // 筷子、合餐、北京烤鴨、火鍋 // 色香味。課文：改編自漢語文化教材《中國的飲食》片段。

(2)、教學步驟

① 語言呈現階段（課堂導入 10 分鐘）

視頻欣賞：播放一段帶有漢字和拼音注釋的中國美食視頻。

→（運用多模態展示源域，此為多模態隱喻映射的起點。）

教師提問：「視頻主要講什麼內容？你看視頻後有什麼樣的感受？」

引導學生聯想具體源域可以映射到關於中國飲食文化的抽象目標域知識上。）

學生閱讀並聆聽美文：教師呈現課文並使用思維導圖組織課文信息，學生通過聽力練習補全原文，並試著用關鍵字、圖片等其他模態重述課文要點，達到欣賞與訓練雙重目的。

→（利用視頻和文章呈現源域知識。教師運用思維導圖等突出多模態呈現效果，學生重述課文要點中體會多模態隱喻映射的效果和優勢。）

② 發現階段（信息呈現 10 分鐘）

提問：「你們國家的人一天吃幾餐？你們知道中國人一天要吃幾餐嗎？」

【目標詞彙：一日三餐、主食】。PPT 呈現圖片「餃子、麵條、包子、豆漿、炒菜、北京烤鴨」等，講授完詞彙意義後，播放另一段包含目標詞彙並附有對話的視頻」。【目標詞彙：餃子、麵條、包子、豆漿、炒菜、北京烤鴨】

→（教師提問並多模態展示新詞彙。學生將自己的文化內容和源域進行對比，通過多模態呈現，建構起對中國飲食文化更具象立體的理解。）

③ 解釋與示範階段（信息呈現 5 分鐘）

發現結果展示：教師先根據發現階段的記錄用 PPT 展示發現結果，再啟發學生觀察食物的顏色、猜測食物的氣味和滋味，將「色香味」這一抽象詞彙進行隱喻表徵，使具體的描述性詞彙對應到抽象的「色香味」中，並通過練習進行強化理解和記憶。

師：它是什麼顏色的？生：紅色和綠色的。

師：你能聞到它的氣味嗎？生：香味。

師：你能猜測它的味道嗎？擴展「酸、甜、苦、辣、鹹」。**【目標詞彙：色香味】**

→（教師運用多模態引導學生，通過多模態隱喻的映射機制，將源域的知識關聯到學生對抽象目標域「色香味」的理解上，完成源域到目標域的隱喻映射過程的講解。）

課間花絮：教師用附有文字的視頻展示自己喜愛的美食，與課文的火鍋做比較，並淺析其文化現象。**【目標詞彙：火鍋】**

示範活動內容：教師利用發現階段的詞彙做課文複述練習。

→（文字解說使源域更豐富全面，教師將具體實例的源域和抽象概念的目標域進行對比，完成多模態映射之後激發學生聯想，加深學生對目標域概念的理解。）

④ 有控活動階段（同伴學習 10 分鐘）

基於示範階段的活動模式，學生分組展示本國與所學食物詞彙（如「火鍋」「合餐」）相似或不同的文化現象，展示內容要求圖文並茂，可輔以其他動作表演。隨後學生輪流對課文進行複述，要求儘量使用課文原詞原句。

【目標詞彙：筷子】

→（教師根據學生背景協調好跨文化因素中的「對比」與「尋根」。學生通過各種感官體驗和情感聯繫，圖文並茂和表演融合的多種模態，用「目標域」的概念反推自身文化經驗中豐富的「源域」，達到雙向隱喻訓練的目的，強化學生的多模態隱喻編碼能力。）

⑤ 半控活動階段（學習強化 5 分鐘）

將課文內容改編為看圖造句，學生需脫離課文答題。

→（添加多模態素材作為詞彙學習的補充，有利於構建學生的詞彙概念網絡。）

⑥ 交際活動階段（教學評價 4 分鐘）

角色扮演：選擇一個小組扮演服務員給顧客介紹美食，教師參與小組討論或訪談。

→（鼓勵學生用多種非言語方式進行詞彙表徵，複習並鞏固學生的多模態隱喻編碼能力。）

⑦ 作業階段（1 分鐘）

寫作《我眼中的中國美食》，要求運用課堂的多模態隱喻映射方法展開描述，120 詞。

→（教師評價作業時重點檢查學生運用多模態隱喻進行表達的效果和水準。）

4、教學對比實驗

為進一步印證多模態隱喻教學可行性和有效性，本文將上一小節中教學方案設計經過適當調整之後，將其作為實驗教案，對漢語文化負載詞的多模態隱喻教學法和傳統教學法進行教學對比實驗。

（1）、研究方法

本研究採用干預教學實驗方法，通過對實驗組和對照組前後測收集資料，並運用 SPSS27 對組內和組間資料中均值、標準差和顯著性差異進行定量分析。

（2）、研究對象

為了較大程度保證被試漢語基礎和學習背景的同質性，實驗選取非漢字文化圈零基礎漢語水準的外國留學生，為兩年內需通過 HSK1-3 級且總分在 200 分以上非華裔，對其分數進行差異性檢驗發現分數無顯著性差異（ $p < 0.05$ ）。篩選出 20 名漢語水準最相近學生作為受試對象，將 20 名學生隨機拆分為兩組，分為對照組和實驗組，每組均為 10 人，實驗組使用多模態隱喻教學方法，對照組使用傳統教學方法。前測為教學實驗開始之前、後測為教學實驗結束之後。

（3）、研究工具和試題

前測和後測的試題依據 12 個目標詞，為全面考察被試對目標詞的學習效果，將試題分為 12 道多項選擇題和 12 道填空題，分別用於測試詞彙理解能力和詞彙產出能力。在教學實驗之前，給實驗對象發放前測試題，回答完畢後進行統一的教學實驗。教學實驗結束之後，進行後測試題。對兩次的成績統計和分析如下表 1 所示。

(4)、研究結果

表4 實驗組和對照組前後測均值與資料結果

測試階段	考察維度	指標	實驗組	對照組	顯著性值 (組間對比)
前測	詞彙理解	均值	6.100	6.000	0.838
		標準差	1.101	1.054	
	詞彙產出	均值	3.100	3.200	0.773
		標準差	0.738	0.789	
後測	詞彙理解	均值	8.200	8.100	0.870
		標準差	1.476	1.197	
	詞彙產出	均值	7.800	5.600	0.000*
		標準差	1.033	0.966	

注：*表示具有顯著性差異。

1、前測與後測分數對比

從表 4 中可看出，前測階段實驗組和對照組均值和標準差數值相似，前測分數無顯著性差異（ $p = 0.838 > 0.05$ ； $p = 0.773 > 0.05$ ），即兩組在實驗前對目標詞理解能力水準基本一致，滿足實驗同質性要求。對比前測與後測分數發現，實驗組詞彙理解和產出均有明顯提升（均值提升 2.1），對照組在詞彙理解方面表現出更顯著提升趨勢（均值提升 4.7），詞彙產出成績均值雖然有所提高（2.4），但相較於實驗組成績均值提升（4.7）仍有差距。

2、詞彙理解和詞彙產出分數對比

詞彙理解上，實驗組和對照組在詞彙理解上提升幅度相同（2.1），但實驗組標準差從 1.101 增加至 1.476，經過教學實驗後，學生的成績差異變大，多模態隱喻教學法使得部分學生成績提升更顯著。儘管實驗組在後測中得分較高，但兩組在理解能力的提升幅度上並無顯著差異。詞彙產出上，實驗組在詞彙產出方面提升明顯高於對照組（ $4.7 > 2.4$ ）。標準差增加（實驗組為 1.033，對照組為 0.966）表明兩組

學生在產出能力上差異增大。尤其在後測中，實驗組產出能力顯著優於對照組，表明多模態隱喻教學法對產出能力提升具有顯著效果。此結果表明，多模態隱喻教學法一定程度上能夠加深學生對詞彙理解，教學過程中互動與回饋優勢尤為突顯。傳統教學方法雖然能夠提高學生理解能力，但在提高語言產出上效果相對不明顯，多模態隱喻教學法在詞彙產出能力提升上更具優勢。

3、後測顯著性差異對比

詞彙理解上，實驗組和對照組差異不顯著（ $p = 0.870$ ），表明多模態隱喻教學法與傳統教學法在促進詞彙理解能力方面效果相似，都能有效幫助學生記憶和理解詞彙。詞彙產出上，實驗組和對照組顯著性差異極其顯著（ $p = 0.000$ ），表明實驗組學生在詞彙產出上進步明顯優於對照組。這一顯著性差異表明多模態隱喻教學法在增強學生詞彙產出方面具有顯著優勢，且更加具有互動性和多感官教學方式，能夠更加有效激發學生對於文化詞彙的產出。

（三）、教案與教學實驗小結

教案以多模態隱喻為視角並參照 MAP 模型，為傳統漢語文化教學提供新思路：一是教師明確展示並運用多模態手段，具象化呈現隱喻「映射過程」，使源域（如「美食圖片」）到知識點目標域（如詞彙「色香味」）的映射過程（如「觀察顏色猜測味道—將圖片信息對應到詞彙特徵」）更加立體地呈現給學生。二是教師通過多模態引導學生進行雙向隱喻訓練，既從源域映射到目標域，又從目標域反推源域，如通過觀察圖片反思文化概念，並舉一反三歸納出更廣範疇知識，以構建詞彙概念網絡，達到提高教學效率和效果的目的。

運用教案進一步進行教學對比實驗，通過統計分析結果可知，實驗組（多模態隱喻教學法）和對照組（傳統教學法）在詞彙理解和產出方面的成績均有提升，但與對照組相比，詞彙產出成績提升更加顯著。表明多模態隱喻教學法與傳統教學法相比，在詞彙產出提升方面效果更加顯著，即多模態隱喻教學法在提高學生詞彙產

出上比傳統教學法更有效。

五、結語

首先，本文圍繞「從滲透到互助」這一多模態隱喻轉變過程，探討在漢語文化負載詞教學中應用多模態隱喻理論重要性。文化負載詞教學與文化隱喻相互促進，隱喻是語言教學的方法策略，掌握語言是隱喻最終目的。

其次，在跨文化因素方面，以往研究忽略不同文化背景學習者對中國文化具有不同隱喻感知能力，本文強調應遵循民族化和差異化跨文化交際意識，應在不同文化背景差異下採用「對比」教學方法。在教學對象方面，以往研究僅重視培養學生的隱喻意識和能力，卻未提及不同漢語水準學習者對漢語作為二語的掌控能力差距，初級階段使用「翻譯策略」和「形象法」，中級階段「以舊帶新」，高級階段學生已具備一定漢語基礎，應嘗試引導「中式思維」理解與練習，以訓練學生獨立思考能力，遵循交際為目的的原則。在課型建構方面，以往研究僅在漢語文化課型背景下，卻未根據學生交際具體需要對漢語文化負載詞進行分類和課型建構，各課型詞彙應最大化適應學習需求與使用場合：綜合課關注基本意義、文化內涵、比較與交際；聽說課關注運用場景，讀寫課關注歷史來源和書面表達。

最後，本文基於 MAP 模型，並結合具體教學方案進行教學對比實驗，以評估多模態隱喻教學法和傳統教學法效果。結果表明，使用多模態隱喻教學法學生成績優於傳統教學法，多模態隱喻教學法和傳統教學法相比，在詞彙理解方面提升效果相同，但在詞彙產出上，多模態隱喻教學法成績提升效果更具優勢。

本文也存在一定侷限性，主要體現在樣本量較小和教學時間較短兩個方面。樣本量限制可能影響數據代表性，而教學時間不足可能未能充分體現多模態隱喻教學法對學生理解和產出方面更長時間中的影響。因此，未來研究可擴大樣本量且延長教學干預時間，並考慮不同語言學習者的背景差異，探討如何優化多模態隱喻教學法，以進一步驗證多模態隱喻教學法在詞彙理解和產出方面的效果，並為國際中文教學漢語文化負載詞的教學實踐提供更加可靠的依據。

徵引書目

一、中文專書與期刊論文

- [1] 《國際漢語教學通用課程大綱（修訂版）》，北京：北京語言大學出版社，2014。
- [2] 才亞楠，〈從多模態隱喻視角看文化認知模式與隱喻關係解讀〉，《外語學刊》，第4期（黑龍江：2014.07），48-51。
- [3] 陳忠，〈漢英時間方向概念化路徑的差異對比——從認知定勢到文化的哲學理念〉，《當代語言學》，第2期（北京：2021.04），259-276。
- [4] 丁志斌、胡瑾，〈英漢語序語義映射機制研究〉，《西安外國語大學學報》，第3期（西安：2020.09）1-4。
- [5] 顧晴，《針對高級水準漢語學習者的文化負載詞及其教學研究》，南京：東南大學碩士學位論文，2020。
- [6] 黃伯榮、廖序東，《現代漢語（增訂六版）》，高等教育出版社（北京：2017）。
- [7] 教育部中外語言交流合作中心，《國際中文教育用中國文化和國情教學參考框架》，華語教學出版社，2021。
- [8] 柯潤蘭，〈對外漢語高級綜合課中的詞彙教學〉，《中國大學教學》，第7期（北京：2018.07），62-65。
- [9] 李懷龍、張家年、高玉蘭，〈中國學習者英語詞彙刻意學習的研究設計——多媒體學習理論視角〉，《現代教育技術》，第8期（北京：2014.08），62-69。
- [10] 李煌明，〈價值觀念、思維模式與中國哲學的人格詮釋法——以李贄哲學與人生的詮釋為例〉，《徐州工程學院學報（社會科學版）》，第6期（徐州：2014.11），29-36。
- [11] 李明，〈面向海外的速成漢語教材編寫探討〉，《海外華文教育》，第4期（廈門：2011），43-48。
- [12] 李興忠，〈認知隱喻視角下大學英語多模態教學策略〉，《河北聯合大學學報（社會科學版）》第15期（唐山：2015.09），131-135。
- [13] 李雪君，《以漢、英「水」的語義對比研究為例看跨文化交際背景漢語文化負

- 載詞的教學》，蘭州：西北師範大學碩士學位論文，2015。
- [14] 李毅、石磊，〈教學中的多模態隱喻—應用隱喻研究的新方向〉，《外語電化教學》，第3期（上海：2010.05），47-49。
- [15] 李宇明，〈語言技術對語言生活及社會發展的影響〉，《中國社會科學》，第2期（北京：2017.02），145-158。
- [16] 林書武，〈隱喻研究的基本現狀，焦點及趨勢〉，《外國語》，第1期（上海：2002.02），38-45。
- [17] 劉甜，〈隱喻視角下趨向動詞「起來」的引申義教學研究〉，《華僑大學學報（哲學社會科學版）》，第3期（泉州：2019.06），135-144+152。
- [18] 劉振前、時小英，〈隱喻的文化認知本質與外語教學〉，《外語與外語教學》，第2期（大連：2002.02），17-20。
- [19] 魯文霞、朱勇，〈「產出導向法」在海外本土漢語師資教學法課程中的應用〉，《外語教育研究前沿》，第1期（北京：2021.02），47-53+89。
- [20] 羅姪娜，〈從認知語學概念隱喻視角探討英語詞彙教學〉，《教學與管理》，第3期（太原：2014.01），112-114。
- [21] 馬武林、高躍吉、武和平，〈概念圖輔助英語詞彙教學途徑新探〉，《外語電化教學》第2期（上海：2008.03），64-68。
- [22] 史繼忠，〈「東方文化圈」與東南亞文化〉，《貴州民族研究》，第3期（貴陽：2000.09），91-99。
- [23] 束定芳，〈論隱喻的理解過程及其特點〉，《外語教學與研究》，第4期（北京：2000.07），253-260。
- [24] 宋潔，〈英漢文化負載詞圖式對比及翻譯〉，《廣西民族大學學報（哲學社會科學版）》，第6期（南寧：2016.11），172-176。
- [25] 孫冬惠、李勉東，〈對外漢語「互動式」教學模式的建構原則〉，《漢語學習》，第3期（延吉：2009.06），93-98。
- [26] 田寶宏，〈分課型構建教學模式的意義與關鍵〉，《中國教育學刊》，第9期（北京：2010.09），32-35。
- [27] 萬偉，〈綜合實踐活動課型研究的現狀、反思與展望〉，《當代教育科學》，第20期（濟南：2012.10），13-16。

- [28] 王金燕，〈漢語文化負載詞的英譯策略研究—以《發展漢語初級綜合》（I、II）為例〉，《蘇州市職業大學學報》，第32期（蘇州：2021.09），87-92。
- [29] 王珊、劉峻宇，〈國際漢語詞彙教學中的多模態話語分析〉，《漢語學習》，第6期（延吉：2020.12），85-96。
- [30] 王守元、劉振前，〈隱喻與文化教學〉，《外語教學》，第1期（西安：2003.01），48-53。
- [31] 王樹菊、鄭景婷，〈對外漢語教學中文化負載詞的英譯原則〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第17期（昆明：2019.05），25-29。
- [32] 王衍軍，〈談對外漢語「文化詞彙」的類聚性及教學策略〉，《華文教學與研究》，第3期（廣州：2013.09），34-40。
- [33] 吳菁菁，〈多模態隱喻在大學英語寫作教學中的實證研究〉，《江西師範大學學報（哲學社會科學版）》，第50期（南昌：2017.07），134-139。
- [34] 席敬、易主林，〈漢語國際教育中文化負載詞正負遷移探析〉，《長江大學學報（社會科學版）》，第44期（荊州：2021.05），121-124。
- [35] 許國璋，〈Culturally Loaded Words and English Language Teaching〉，《現代外語》，第4期（廣州：1980.12），21-27。
- [36] 楊瑞玲，〈留學生「中國概況」課程文化隱喻教學探析〉，《中國大學教學》，第7期（北京：2020.07），47-49。
- [37] 楊曉靄，〈漢語國際教育專業外國籍研究生的中華文化課教學〉，《中國大學教學》，第4期（北京：2016.04），54-57。
- [38] 岳輝、施偉偉，〈對外漢語詞彙教學中的求簡思維與學理嵌入〉，《黑龍江高教研究》，第11期（黑龍江：2016.11），142-145。
- [39] 張鳳賢，《多模態隱喻在英語教學中的應用》，九州出版社，（北京：2019）。
- [40] 張高翔，〈對外漢語教學中的文化詞語〉，《雲南師範大學學報：對外漢語教學與研究版》，第1期（昆明：2003.05）61-65。
- [41] 張少雲，〈概念隱喻的理解與表達—兼談對對外漢語教學的啟示〉，《福建師範大學學報（哲學社會科學版）》，第5期（福州：2007.09），95-99。
- [42] 張維、劉曉斌、周榕、李曼娜，〈多模態隱喻在大學英語詞彙教學中的實證研究〉，《現代教育技術》，第24期（北京：2014.07），63-70。

- [43] 朱建新，〈概念隱喻與外語教學〉，《外國語文》，第25期（重慶：2009.12），121-126。
- [44] 莊恩平，〈跨文化交際學的發展與研究〉，《外語界》，第1期（上海：1997.03），11-14。

二、英文書目與期刊

- [1] Damasio A. R. *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*, New York: Grosset/Putnam, 1994.
- [2] Forceville C. "Metaphor in Pictures and Multimodal Representations," in *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, ed. R. W. Gibbs Jr. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, 462-482.
- [3] Forceville C. "Multimodality," in *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics*, London: Routledge, 2021, 676-687.
- [4] Forceville, C., & Urios-Aparisi, E, *Multimodal Metaphor*, Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.
- [5] Lakoff, G., & Johnson, M. *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- [6] Lazarus R. S. *Emotion and Adaptation*, Oxford: Oxford University Press, 1991.
- [7] Newmark, P. "A Translator's Approach to Literary Language," *Across Languages and Cultures*, 2.1 (Budapest: 2001.05): 5-14.
- [8] Nida, E. A. *Language, Culture, and Translating*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1993.
- [9] Novak, J. D., & Iuli, R. I. "Meaningful Learning as the Foundation for Constructivist Epistemology," Working paper, Proceedings of the third international history, philosophy and science teaching conference (Vol. 2). University of Minnesota: Minneapolis, MN. 1995, 873-896.
- [10] Novak, J.D., & Gowin, D.B. *Learning How to Learn*, New York: Cambridge University Press, 1984.

- [11] Paivio A. *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, Oxford: Oxford University Press, 1990.
- [12] Smith S. M., Vela E. "Environmental Context-dependent Memory: A Review and Meta-analysis," *Psychonomic Bulletin & Review* 8.2 (New York: 2001.06): 203-220.
- [13] Tulving, E. "Episodic and Semantic Memory," In E. Tulving & W. Donaldson, eds. *Organization of Memory*. (New York: Academic Press.1972), 381-403.

第一作者簡介

李思韻，澳門科技大學國際學院 2022 級國際漢語教育專業博士生，研究方向為國際中文教育，漢語作為第二語言習得

通訊地址：澳門氹仔偉龍馬路澳門科技大學國際學院

通訊電郵：3220005418@student.must.edu.mo

通訊作者簡介

胡波，澳門科技大學國際學院副教授，研究方向為理論語言學，語言教育，語言產業

通訊地址：澳門氹仔偉龍馬路澳門科技大學國際學院

通訊電郵：hubo@must.edu.mo