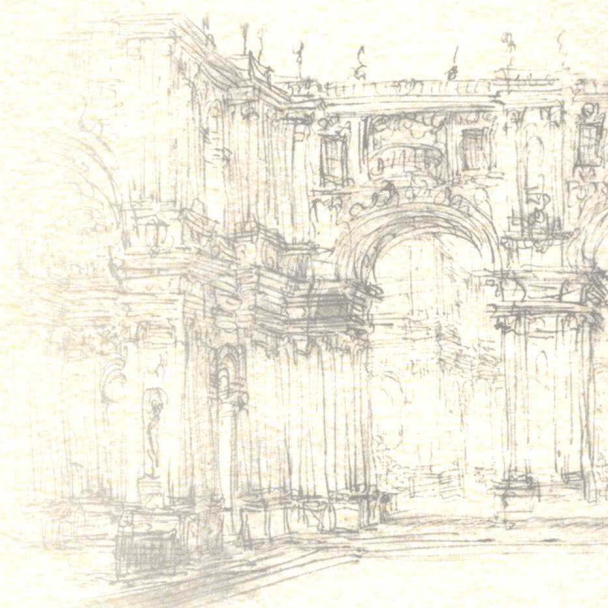




文学 双语建构论

The Literary Construction for Yielding Bilinguists

The development of bilingual competence is a process of learning excellent language expressing modes, so to speak, literary language learning.

This process is a progress of totally systematic schema of interactive LCY mode, i.e. learning, creation, and yield.

The learning is through literary language; The creation is through criticism of canon; the yield is the yarn through the schematic yard.

廖昌胤 / 著



中央编译出版社

CCTP Central Compilation & Translation Press



文学双语建构论

The Literary Construction for Yielding Bilingualists

廖昌胤 / 著



中央编译出版社
Central Compilation & Translation Press

图书在版编目(CIP)数据

文学双语建构论/廖昌胤著.

—北京:中央编译出版社,2008.9

ISBN 978-7-80211-191-2

I. 文...

II. 廖...

III. 文学-翻译-研究

IV. I046

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 101794 号

文学双语建构论

出版人 和 龔

责任编辑 郑 颖

责任印制 尹 珺

出版发行 中央编译出版社

地 址 北京西单西斜街 36 号(100032)

电 话 (010)66509360(总编室) (010)66509405(编辑室)
(010)66509364(发行部) (010)66509618(读者服务部)

网 址 <http://www.cctpbook.com>

经 销 全国新华书店

印 刷 中印联印务有限公司

开 本 787×960 毫米 1/16

字 数 280 千字

印 张 18.25

版 次 2008 年 9 月第 1 版第 1 次印刷

定 价 46.00 元

本社常年法律顾问:北京建元律师事务所首席顾问律师 鲁哈达

凡有印装质量问题,本社负责调换。电话:(010)66509618



浙江财经学院学术著作出版基金资助2007年度项目

浙江财经学院研究生课程建设项目07YJSK23

浙江财经学院教学改革研究项目JK200642

江苏省教育厅教师教育科研“树勋奖”第二届获奖成果

绪论 双语建构必由之路：文学话语

在我国英语教材中，文学语言越来越被所谓的科技语言替代。英语课不再学习文学话语，而是所谓的科技话语。肤浅的急功近利的实用主义观念指导下的语言教学思想越来越远离语言教学的本身要义。在这种观念指导下，大中小学英语课教材里的文学话语在近十年里已经被清洗了。十年前，各类大中小学英语课教材中文学话语类选文尽管已被挤到 10% 的小角落里，但无论精读还是泛读教材中仍能看到约有 10% 的文学类文章，例如经典戏剧、小说、诗歌、散文等类选文。但是，十年后的今天，文学类文章选文已经彻底被千篇一律的科技类报刊文摘替代。在我国有相当一批教材编写者似乎对文学类文章怀有抵触意识。笔者手头上有一册用于高校英语读写课上的通用教材，这册教材所选的文章百分之百是没有作者姓名的科技报刊文摘。这就使我国英语教学倒退到一个没有文明的时代，在使用这样的精读、泛读教材的大中小学，一方面在大喊特喊文化，另一方面却从事着有知识没文化的英语教学。

具有讽刺意味的是，在这种抵触文学话语的英语教育理念跟着西方个别陋习后面爬行的时候，西方却在理科教育领域发展出了相当成熟的文学话语策略。例如，在数学教学中大量使用文学话语策略的研究成为数学教育研究的新方向新趋势。根据罗斯迈尔·科尔斯达德（Rosemaire Kolstad）和 L. D. 布雷格斯（L. D. Briggs,）的总结，美国的数学教学中使用文学话语策略已经达到相当成熟的水平。使用小说文本材料提供数学意义语境、格式化数学概念、激发学生问题意识，使用文学表达来鼓励学生进行调查研究，使用文学话语来解释数学理论等等，甚至语言课程中的核心教学内容——写作，也已成为数学教学最有效的手段。（Rosemaire Kolstad,

L. D. Briggs, 1996: 423 - 431)

事实上,在研究双语能力形成理论方面,文学运用数学、数学运用文学是当今世界语言研究的新趋势。数学家们卷入莎士比亚的一首诗的争论。这首诗究竟是莎士比亚的,还是泰勒的?文学理论家们争论不休,于是数学家们出面,运用统计方法论证了这首诗的归属问题。另一方面,数学教育家们运用文学理论来解决数学话语建构的问题。例如,第三空间,是华莱士借用后殖民政治理论家霍米·巴巴(Homi Bhabha)的第三空间的理论。巴巴认为,为了超越现存的地位与身份,政治反对者必须使用叙述创造新的空间来交流。他认为,理论创新和政治的首要问题就是需要在原始主体性叙述之外进行思考,把注意力集中到表达文化差异性的时刻与过程。这种表达时机或者说“间性空间”(in-between spaces)提供了新的意义阐释空间。(Bhabha, 1994: 1)华莱士把这个语境中的语言运用看作既不是说话者的意识也不是听话者的意思,但是双方都在句法和词汇的“一般语言条件内”对话,并限制在意义的赋范视域内。因此,在话语周围包裹着正反感情并存的意义。这样,“第三维空间”(The Third Space)是在说话者和听话者双方的意思都不“正确”的一种时间和空间中提炼的结果。但是在第三空间的话语意义对阐释的同构和新的杂交意义是富有价值的。华莱士从这个理论受到启发,认为在理科课堂上,老师的话语和学生的话语都不是“正确”的意义,而学习是意义的“谈判”结果(negotiation),即产生合作与折衷的意义,直到建构成相关意义或新的杂交意义。(Wallace, 2004: 908)比如说,课堂上老师所讲的话语意义与学生所说的话语意义各自都不是构成学生数学话语(utterance)的“正确”意义。而数学话语的意义的生成是师生双边“谈判”之后形成的包括双方的意义在内的“第三种”合作折衷或杂交的意义。

上述事实并不是仅仅因为数学可以借用文学语言来实现话语建构,而是因为双语建构的本质是文学话语建构。理科教育有意无意地采用文学话语策略,不是因为他们随意地套用文学话语,而是因为他们一定意义上感受到了话语建构的文学性。

掌握一种以上的语言是人类的特殊能力,一般认为这种技能是大脑的

功能发生可塑性改变，并非结构有所变化。然而，Mecheli 及其同事提出了不同的看法，他们使用全脑无偏向性的客观技术——以体素为基础的形态测量方法（VBM），来检测双语者大脑结构的可塑性。这种方法可以自动选择性地将灰质和白质区分开来。他们发现，以英语为母语的双语者与相似年龄和教育程度的单语者相比，左下顶叶的灰质密度明显增高，并且较早掌握第二种语言的双语者（5 岁前）其灰质密度比较晚掌握的双语者（10—15 岁）更高。（张 杨 罗 非，2005：268）这就是说，双语学习对大脑的促进优于单语。

正是基于上述两个方面的研究成果，我们发展了文学双语建构理论模式，笔者认为，语言教学的根本属性是进行文学话语的建构。这是因为，英语教学不是英语习得。它与习得环境相比，有重大的区别。第一、时间的有限性决定了学习内容必须具有经典性，学习材料必须是规范语言，而不是随便什么文章都可以作为学习材料。在有限的教学时间内，学生接触的内容应当是人类文明的精华部分，而不是普通的所谓日常语言。第二、教学的主导性决定了学习材料必须具有典范性。这些材料必须具有建构学生的情感语言和想象语言的功能。同时，这些材料必须为教与学双方提供更大的想象自由空间来进行话语建构。只有文学语言才具备这种功能。第三、目标的导向性决定了教学的创新性。而创新性的语言是文学语言，而不是日常语言。第四、即使按照某些教材编写者所谓的日常语言观来说，这些教材编写者也误解了日常语言的本质。日常语言中最重要的交际作用的话语恰恰是文学语言。教材的现实性决定了日常语言建构的创造性。我们要教会学生如何掌握特定语境下特定话语的技巧。只有通过文学话语，我们才能把日常特定语境进行功能分类。文学话语中的日常语言更接近日常语言的实质，相反，那些编入教材中的所谓日常语言材料反而具有虚假性。例如，现行的某些教材中选用的科技文章，相对于某专业的学生来说，这类科技文章里的话题层次太浅，难以适应大学生学习的深度和广度。相对非专业学生来说，这类文章离他们现实生活太远，生僻的词汇严重削弱了他们的兴趣。因为这类以日常语言理念指导下所选的日常文章其实最不“日常”。相反，只有文学这种以日常交流为唯一研究对象的语言

才最具有“日常语言”的权威性。

本书正是从教学实践出发,对各种理论进行深度思考,研究双语建构的实质是文学话语建构这个命题。

第1节 文学双语建构模式的基本理论假设

文学双语建构模式论可以用这样一句话来概括:学习文学语言就是创造经典批评学习乐园来产出个性化的“奇谈”,即与众不同的观点。这一表述简称 LCY 模式:“Learning Literary Languages is to Create a Criticism of Canon as a Yard for Yielding Yarn.”这个理论的核心观点是:

第一,创新性语言以文学语言为出发点。英汉语言创新能力是可以互相迁移的。双语学习的过程是这种双向迁移的过程。文学双语建构有三个特点:1、本理论研究中的“双语”特指“英汉双语”。2、本理论研究的出发点和归宿是文学语言的整体研究。3、本理论研究的基本对象是“听、说、读、写、译”。

第二,双向迁移的整体系统图式是 LCY 交互模式。即学习(learning)、创造(creation)和收益(yield)三个阶段,每个阶段又有三个环节:

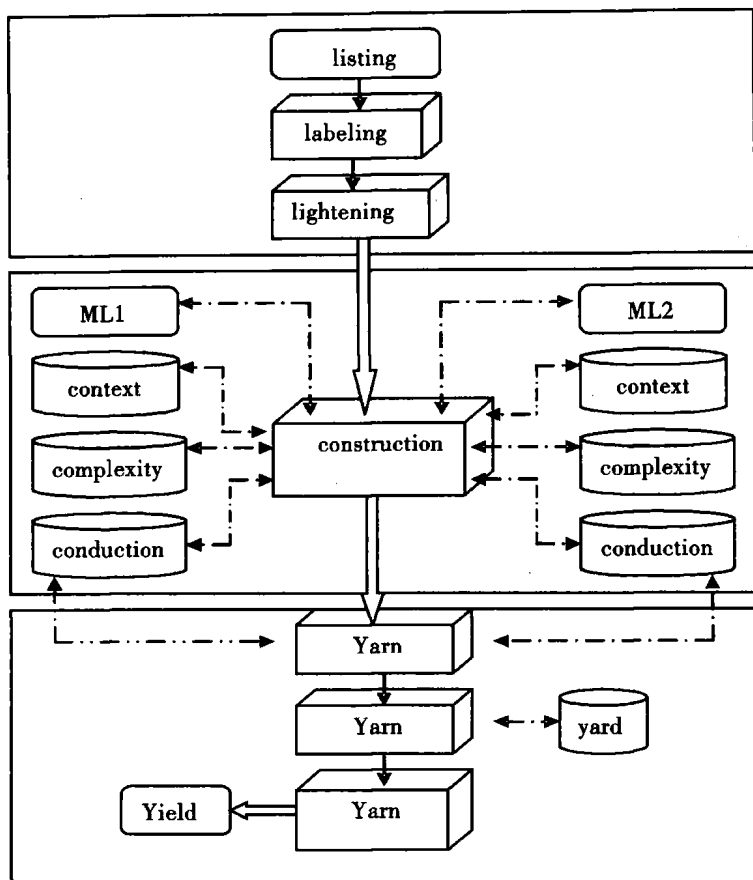
1. 学习过程是通过文学语言入门的。即 3L: The learning is through literary languages;

2. 双向迁移的创新过程是通过对经典的批判达成的,即 3C: The creation is through criticism of canon;

3. 收益是由图式标码的线性延伸过程,即 3Y: The yield is the yarn by the schematic yard. Yard 有两个意义:1、表示语言环境的特定时空。2、借用数量概念,表示学习成果的衡量标尺。Yield 表示学习过程的产生和收益。Yarn 有两层意义:1、借用“纱线”概念,表示学习过程如纺纱一样滚动式形成。2、借用“故事”概念,表示话语成果的构成。一个话语能力的形成,如同一个故事一样建构起来的图式。

第三,双向迁移在具体的学习项目中的策略是 LCY 三阶九环,如右图

所示：



1. 启发 (Lightening): 列出难点 (listing), 标明概念 (labeling), 启发思考 (lightening)。

2. 建构 (Constructing): 确定语境 (context), 化难为易 (complexity), 实现交流 (communication)。

3. 产出 (Yielding): 成果滚动 (yarn), 进阶标尺 (yard), 成果产出 (yield)。

那么, 这样一个文学双语建构模式是以什么样的图式建构起来的呢? 除了上述华莱士的语言形成模式之外, 艾迈德·阿尔-肖瓦克法 (Emad

Al-Shawakfa, 2001) 和玛莎·爱文斯 (Martha Evens, 2001) 研制的双语对话系统 (Dialoguer) 对我们认识双语学习规律并建构双语学习模式具有重要启示价值。

在他们的双语对话系统中, 首先, 输入一个句子, 句子进入符号表征系统, 符号信息储存在符号表征系统里, 经过反应, 再进入话类确定系统, 确定话语的形态类别, 然后进入双语转换分析器。分析器对第一语言的语法和第二语言的语法进行交换式分析。同时通过拼写 (书面语) 检测器对第一语言拼写与第二语言的拼写作出分析。再分析第一语言词汇与第二语言词汇, 并分析两种语言各自的词格形态。经过分析器对这些内容的分析处理之后, 再传递到理解器, 而理解器又对第一语言和第二语言的语法、拼写、词汇、词格四个方面进行提取并核对。理解器与第一语言和第二语言互动的交流过程完成之后, 得到理解的结果, 然后再进入命令翻译器, 把理解的结果转换成指令。命令翻译器又与二语词汇进行交感, 形成转换结果, 然后传到反应生成器和对话模式话题的设定器。再由反应生成器和对话设定器把转换的结果输出成反应信息。

这样一个复杂的模型解释了第一语言与第二语言之间在大脑里运作的整个过程。任何句子的发出与接收, 再经过大脑这样一系列的运作过程, 最终形成了二语语言形态, 这种形态必须建构在学习者的第一语言和第二语言知识的基础之上, 形成了一个完整的操作序列。这个序列不是线性的序列, 而是交感性的序列。

笔者对他们的理论模型进行了重新思考, 参考罗德·艾利斯 (Rod Eliss, 1997) 的一语习得模式理论。他认为, 一语习得发展模式研究是研究二语习得发展模式的良好开端。其原因有两点: 其一, 它为二语发展模式研究提供有用的方法步骤。其二, 一语习得序列为研究二语习得发展序列提供基线 (Eliss, 1997: 76)。艾利斯介绍了一语习得三阶模式的众多研究成果, 以布鲁姆所发现的例证, 他总结了一语发展模式的三阶段为: 第一阶: 否定话语, 包含语核 (nucleus) (即积极提议), 或前或后跟着一个否定词 (negator)。第二阶: 否定词与肯定子句相联。此阶段否定词有“不”、“不能”。出现否定指令。第三阶: 否定词总是与肯定子句相联。习

得助动词否定式，但也会出现口误（Eliss, 1997: 78）。三阶模式被威尔士发展成五阶模式：

第一阶，发话功能：1、吸引注意。2、清晰显示。3、表达需要。4、陈述。5、请求。

第二阶，提问句出现。

第三阶，提问句确立。

第四阶，提问句完成，出现新功能。（1）请求允许；（2）间接请求；（3）解释；（4）要求解释。

第五阶，出现新功能：1、假设陈述。2、威胁。3、简洁陈述（即提供行为方式选择项）（Eliss, 1997: 80）。

其实威尔士的五阶模式依然可以划分为三阶九环：

第一阶：发话功能：1、唤醒与显示。2、陈述需要。3、提出请求。

第二阶：提问功能：1、问句出现。2、问句确立。3、问句完成：（1）发出请求；（2）提供解释；（3）要求解释。

第三阶：假设功能：1、陈述假设。2、提出威胁。3、提供选择。

这一三阶九环模式不仅表现在儿童一语习得过程中，而且是我们研究一语学习过程的重要参考模式。按照艾利斯的研究，二语习得发展模式也形成一个三阶九环：

第一阶：早期习得阶段。1、沉默阶段（The Silent Period）。2、套用阶段（formulaic speech）。3、结构语义简约阶段（structural and semantic simplification）。

第二阶：词法习得阶段。1、ing 形式，复数形式，助词形式，冠词。2、不规则动词过去式。3、规则动词过去式、第三人称单数、物主代词所有格。

第三阶：句法习得阶段。1、否定句习得。2、关系子句习得。3、词序规则习得（Eliss, 1997: 82 - 104）。

据此，艾利斯研究了“一语 = 二语”假设。从一语三阶九环模式到二语三阶九环模式，一语习得与二语学习都经历相似的发展阶段。但是，一语的三阶九环模式与二语的三阶九环模式显然具有巨大的差异：

特征	一语习得	二语习得
总体成功	儿童正常完备掌握一语	成人二语学习者在完全掌握方面不同
总体失败	成功有保证	很少有完全成功
多样性	很少有变化	在成功与路径上变化巨大
目标	目标语能力	更关注流畅
僵化	不明	常常停止发展并倒退
语感	正误语感清楚	常常不能形成清楚的语法判断
指导	不必正式功课	指导帮助二语学习者
否定例证	不必矫正	矫正有必要有助于二语学习者
影响因素	个性、动机、态度不影响	影响因素决定学习效益
(Eliss, 1997: 107)		

这个特征的总结不是很清晰。我们有必要再明确一下。在二语学习中，需要九个环节：

1、信心：习得具有可能性而不是现实性；2、个性：习得由个性决定；3、情感：情感向度决定学习成功。4、途径：习得由策略决定；5、流畅：习得目标流畅性；6、连续：习得需要不断维持。7、语感：形成语感具有决定意义。8、教学：必要的教学起决定作用。9、矫正：不断矫正语音语法错误。

这样，这九个特征可以发展成三阶九段模式：

第一阶、定向：1、价值程度，2、情感向度，3、意志力度。

第二阶、形成：1、语感，2、流畅，3、持续。

第三阶、指导：1、途径，2、请教，3、矫正。

正是在上述理论基础上，我们发展出了文学双语建构模式。

第2节 “双语共进”的图式建构

语言学习究竟是学习语法，还是学习语言的精妙表达模式？显然是后者。语言的精妙表达模式可以概括成“图式”（schema）。本书中的图式这个术语与其他领域中的图式含义不同。它特指“精妙表达某种意义的特独

模式”。双语语言能力的形成过程是一个按三阶九环发展的语言表达图式的获得过程。双语共进论从“动力论”、“母语论”、“二语论”、“阅读论”、“创作论”、“翻译论”、“文学论”、“共进论”等八个角度来研究双语共进的基本图式。

2.1 双语对立：动力论

自从乔姆斯基的假设“普遍语法”研究以来，出现了众多的普遍语言理论模式。在双语研究中，普遍类型（typological universal）是双语研究的中心。乔姆斯基的模式是：经验→语言习得机制（LAD）→语法。但依据这种普遍语法假设进行的双语研究依然存在着假设性困境。“更严重的问题是它的假设性。我们如何能够确认，学习者是否按照普遍语法规则行动？学习者的行为不是确定的，而是变化的。”（Eliss, 1997: 459）普遍语法理论的基础是以字母式语言为据的。而像汉语这样的象形文字，其所谓的“语法”只是人们假设的描述而已。如果用语言习得机制的普遍语法机制来研究，无法穷尽所谓的“语法规则”。因为规则是以规则为依据制定的，而制定规则的规则本身是无规则的，那么，规则又如何能有效地描述语言的“语法”呢？因此，普遍语法的假设必须由“普遍”意义的理念来替代。

汉语与英语虽然在音形上分别属于不同的语言系统，但它们都是人类表达内在需要的形式。一种形式是以光波形式识别文字符号所承载的意义，另一形式是以声波的形式识别声波所承载的意义。虽然每一种形式都有其音形系统的特定意义，但特定的意义只不过是普遍意义的具体化。任何语言从本质上都是表达人类共同的内在需要，这种共同需要就是普遍意义。普遍意义一出生就开始通过第一语言实现认知。普遍意义存在于一种语言系统之内，以一种语言形式所表现。因为有了普遍意义的客观存在，所以两种语言学习是在共同发展的双轨系统中运行的。

汉英语语音、词汇、句子等方方面面的特点决定了这两种语言的差异远远大于它们的相似。从而形成两个截然不同的系统。学习汉英语的过程，就是认识两种语言区别性特征的过程。音韵上，汉语是音高敏感性语

言, 英语是音势敏感性语言; 词汇上, 汉字以“形位—构件—字”为组成基本单位, 英语以“字母—词素—词”为组成基本单位; 句子上, 汉语以语义环链为结构, 英语以主谓主干藤状为结构; 思维方式上, 汉语以整体思维为主要形式, 英语以个体思维为主要形式; 认知上, 汉语以主观感悟为主要手段, 英语以客观理性分析为主要手段。因此, 学习策略的选择, 不是把两种语言作简单的比附, 一概用汉语去“解释”英语。形形色色的汉英混同的学习指导见效都不明显。根本原因在于思维的轨迹不同。学习两种语言的意义, 不仅是掌握了两种语言, 而是掌握了印欧语系的代表性语言思维轨迹和汉藏语系的代表性语言思维轨迹。换句话说, 掌握了东西文化内核以及文化融合的入场券。

潘文国《汉英对比纲要》把汉语看作是“主观意识整体性”, 把英语看成是“客观意识个体性”。我们认为, 英语中结构上的“主从式”充分说明它具有“主观意识”, 从《圣经》以降, 主统从的思维方式一直没有改变, 而所谓的“个体性”也只是主从对立的变式而已。而汉语的对称结构方式则不分“主从”, 而是并行与包容的关系。它包容主客双方。英语的结构主从对立思维与汉语的意义并行包容思维。因而英汉双语是对立的, 正是这种对立才形成了双语习得的内在动力机制。

2.2 双语基点: 母语论

罗德·艾利斯 (Rod Eliss, 1997) 认为, 一语习得发展模式研究是研究二语习得发展模式的良好开端。其原因有两点: 其一, 它为二语发展模式研究提供有用的方法步骤。其二, 一语习得序列为研究二语习得发展序列提供基线。(Eliss, 1997: 76) 艾利斯介绍了一语习得三阶模式的众多研究成果, 以布鲁姆所发现的例证, 他总结了一语发展模式的三阶段为: 第一阶: 否定话语, 包含语核 (nucleus) (即积极提议), 或前或后跟着一个否定词 (negator)。第二阶: 否定词与肯定子句相联。此阶段否定词有“不”“不能”。出现否定指令。第三阶: 否定词总是与肯定子句相联。习得助动词否定式, 但也会出现口误。(Eliss, 1997: 78) 三阶模式被威尔士发展成五阶模式。

在进行汉英语学习理论的探讨中，不能不关注历史上传统学习理论，这是今天科学认识语言学习规律的必由之路。一方面，语言学习理论的建立，是历史承传的结果，另一方面，历史已经提供了丰富的经验，只有积极吸取，才有发展。那么，汉英语言学习历史理论根本特征是什么呢？韩愈与培根是汉英文学史上对语言学习理论有过巨大建树的伟人，从他们的语言学习理论的对比分析中，不难理解汉英语言学习历史理论根本特征，这就是“含英咀华”。

唐韩愈语言学习理论体系是基于他的天人关系“天地人”“三主”的哲学基础、社会道统“君臣民”“三位”的政治基础、人性本原“上中下”“三品”的心理学基础之上，发展出“仁→道→政”学习目的、“官、士、民”教育对象、“立言、明道、传道”学习主张、“气→鸣→言”语言产出理论、“务去陈言→辞事相称→文道合一”“三阶”语言文学能力学得原理、“传道、授业、解惑”从师理论、词必己出的创新原理。韩愈树起古文运动大旗，以其精妙绝伦的文学成就而为百世师，一言为天下法，成为中国文学史上影响千年的散文宗师。737年之后出生在美国的培根以同样的成就也成为英国文学史上的不朽散文大师。《进学解》与《论学习》虽然风格迥异，却有着千丝万缕的相似的学习原理，这又是普遍意义的明证。

韩愈论述的气言相生说，揭示了语言产出的内在规律，探究到作文创新过程的机制。这个机制表现为：首先，厚积是创新产出的前提。言语活动的积累是言语产出的物质条件。只有学习积累达到触类旁通的“气盛”境界，言语才会奔流不息，创新的成果才能源源不断，达到收发自如的自由创新程度。“气”与“言”是相生养的统一关系，积累与创新是相生养的统一关系。其次，失衡是创新运动的机制。客观世界的变化，总是从不平衡状态到平衡状态的运动，当达到平衡状态时，就出现相对静止，这种静止状态中，是不会有像运动状态中那样的产出表现。一个人的语言学习，或者对于外界的感受性，总是处在满足状态——平衡状态，就不可能有产出的运动发生。一旦有了外部的作用，打破了系统内部的原有平衡，产生了新的不平衡，这种不平衡的运动，表现为激烈的剧变，必然产出不

同于平衡状态时的表征,这种表征就具有新异性。人的语言产出,也是这种不平的机制产生作用。在外界的作用下,人主观对外部世界的感受,产生了内部世界的“远离平衡态的不平衡运动”,这种运动过程,就是产出新颖独特的语言表征的过程,言语创新也就实现了。第三,外在的话语系统是创新触发的燃点。个体的语言产出是一个不断接受外部信息的开放系统,这个系统内部不断与外部发生联系,联系的产生由量的积累,达到临界点,然后又在独特的外力作用下,产生剧变,创新就产生了。第四,落差是创新质量的标志。失衡虽然是创新产生的机制和动力,但创新品质的高低却取决于这种失衡的不平衡差距造成的落差的大小。显然,落差越大,失衡越大,剧变表征就越强,反映出来的创新品质也就越高。落差一大,失衡显著,剧变的表征就越新奇独特,创新的价值就相应地不同凡响了。

综上所述,韩愈的第一语言学习理论与实践的当代借鉴价值主要表现在“一个中心,两个基本点”:

一个中心是语言创新。

两个基本点是继承与独创:

一、继承:1、承继传统集大形成博大精深的才艺;2、济天下的人文精神;

二、独创:1、巨大典范意义的创新成就的示范作用;2、空前绝后的第一语言学习成果。这是当前语言文学创新教育的价值取向。

韩愈的上述一个中心,两个基本点是我们的理论的直接来源。

2.3 双语意群:二语论

按照艾利斯的研究,二语习得发展模式形成一个三阶九环:

第一阶:早期习得阶段。1、沉默阶段(the silent period)。2、套用阶段(formulaic speech)。3、结构语义简约阶段(structural and semantic simplification)。

第二阶:词法习得阶段。1、ing形式,复数形式,助词形式,冠词。2、不规则动词过去式。3、规则动词过去式、第三人称单数、物主代词所

有格。

第三阶：句法习得阶段。1、否定句习得。2、关系子句习得。3、词序规则习得。(Eliss, 1997: 82 - 104)

在二语学习中，需要九个环节：

1、信心：习得具有可能性而不是现实性；2、个性：习得由个性决定；3、情感：情感向度决定学习成功。4、途径：习得由策略决定；5、流畅：习得目标流畅性；6、连续：习得需要不断维持。7、语感：形成语感具有决定意义。8、教学：必要的教学起决定作用。9、矫正：不断矫正语音语法错误。

这样，这九个特征可以发展成三阶九段模式：

第一阶、定向：1、价值程度，2、情感向度，3、意志力度。

第二阶、形成：1、语感，2、流畅，3、持续。

第三阶、指导：1、途径，2、请教，3、矫正。

根据情先意后的心理机制，创新性语言能力的形成经历情境，激活情感思维运动，形成情感意义，并在情感意志的监控下实现创新的三阶段；勒维特（Levelt）等的话语产出理论启示我们，“情意三阶”创新能力形成在第一第二语言形成过程，这是实现创新性汉英语言能力双向迁移调控的着力点。

句义的建构，是汉英语认知过程的语言能力形成必由之路。句义建构以词级语义建构为基础。词级汉英双向建构的根本出发点在于汉英双轨的差异点的双向融合。英语的搭配衔接与汉语的字环衔接是主要的区别。句级意义的建构，必须在认知英语七个基本句子基础上的扩展而形成的搭配模式。以经典句来建构句式搭配与衔接是重要的策略。

2.4 双语摄入：阅读论

无论汉语与英语，阅读在心理建构模式上是同一的，但是，由于汉语的文字与英语的文字不同，阅读汉语时，是义——象化的整合过程，英语阅读，是形——意化的同构过程。阅读英语，要从句子形态决定意义的角度来分析式地把握意义，而阅读汉语时，则要从字义与篇义的整合过程中