

■ 严 明 主编

# 高校双语教学 理论与实践研究 ——外语教育视角



AOXIAO SHUANGYU  
JIAOXUE LILUN  
YU SHIJIAN YANJIU



江苏大学出版社  
JIANGSU UNIVERSITY PRESS

■ 严 明 主编

---

# 高校双语教学 理论与实践研究 ——外语教育视角

---



AOXIAO SHUANGYU  
JIAOXUE LILUN  
YU SHIJIAN YANJIU



黑龙江大学出版社  
HEILONGJIANG UNIVERSITY PRESS

## 图书在版编目(CIP)数据

高校双语教学理论与实践研究:外语教育视角/严明  
主编. - 哈尔滨:黑龙江大学出版社,2008.12  
ISBN 978 - 7 - 81129 - 114 - 8

I. 高… II. 严… III. 双语教学 - 教学研究 - 高等学校  
IV. G642.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 206110 号

责任编辑 张爱华  
封面设计 张骏

## 高校双语教学理论与实践研究:外语教育视角

GAOXIAO SHUANGYU JIAOXUE LILUN YU SHIJIAN YANJIU; WAIYU JIAOYU SHIJIAO  
严 明 主编

---

出版发行 黑龙江大学出版社  
社 址 哈尔滨市南岗区学府路 74 号 邮编 150080  
电 话 0451 - 86608666  
经 销 新华书店  
印 刷 哈尔滨市石桥印务有限公司  
版 次 2009 年 3 月 第 1 版  
印 次 2009 年 3 月 第 1 次印刷  
开 本 787 × 1092 毫米 1/16  
印 张 18.25  
字 数 370 千  
书 号 ISBN 978 - 7 - 81129 - 114 - 8

---

定 价 30.00 元

凡购买黑龙江大学出版社图书,如有质量问题请与本社发行部联系调换

版权所有 侵权必究

# 前 言

当今世界,经济全球化的发展促进了不同文化与民族的接触与融合,双语与多语现象的出现是其最显著特征之一。双语教学作为教育的社会性的体现,目前在中国教育的各个阶段迅速展开,关于双语教学的研究成果也不断涌现。与双语教学研究的传统领域——教育学与学科教学的视角不同,本书的视角是“外语教育”。

本课题研究历时一年,初期阶段对双语研究与双语教学的基础理论进行了文献研究;中期阶段,结合理论研究成果,广泛介绍并探讨了世界各国各地区的大量双语教学模式与实践经验;以此为基础,后期阶段对中国高校的双语教学实践展开了深入的调查实证研究。从理论到实践,从世界到中国,从课程到教材,我们希望本书的研究成果能为广大双语教学教师与研究者提供有益的思想启发与研究资料。

我们认为,在中国,任何学科的双语教学均具有学科内容与外语教学的基本双重目标,外语教学目标的重要性不但不能忽略,而且应成为双语教学研究的重点与突破口。因此,在国外众多双语教学模式中,我们重点介绍了值得我们借鉴的欧洲的 CLIL 模式(内容与语言融合学习法),并特别关注了双语教学中的内容教学与外语教学目标的关系、外语教学目标的建构和实现、双语与跨文化交际能力的关系、双语课堂中的语码转换策略等外语教育视角的研究课题。我们还专门论证了双语教学的语言维度,并评价了当前国内双语教学学术话语中的一些问题,旨在呼唤学术界与教学界对双语教学的外语教育研究视角的重视。

由于研究者身份限制、研究过程操作难度大、研究设计水平有限,本书存在不少疏漏肤浅之处,诚请专家与读者批评指正。

编著者

2008年5月28日

# 目 录

第一章 概念综述	1
第一节 双语的定义及分类	2
一、双语现象	2
二、双语者	3
三、双语能力	5
第二节 双语者和双语现象的测量	8
一、测量双语者和双语现象的原因	8
二、双语者的测量方式	8
三、社会双语现象的测量方式	11
第三节 双语教育与双语教学	13
一、双语教育	13
二、双语教学	16
第二章 双语研究的理论基础	20
第一节 双语研究的心理语言学基础	20
一、心理语言学的历史发展	20
二、语言与思维	21
三、双语者的语言,思维和智力	21
四、双语者的语言发展	23
第二节 双语的神经心理基础	27
一、双语能力与大脑两半球之间关系的研究	28
二、双脑外语教育模式与双语教学	29
三、语言习得的双模式系统与双语教学	33
第三节 双语能力与认知发展	36
一、双语能力与认知发展的研究历程	36
二、双语能力与认知发展的关系	37
三、认知发展观及其对双语教学的启示	41



第四节 双语与二语习得 .....	46
一、学习第二种语言的原因 .....	46
二、双语与学习过程中的语境 .....	47
三、双语发展过程中的语言迁移 .....	48
四、双语与个体学习者差异 .....	50
五、结论 .....	55
第五节 双语与跨文化交际 .....	55
一、语言、文化与双语教育 .....	56
二、双语教学与跨文化交际 .....	56
三、双语对跨文化交际能力的影响 .....	61
四、跨文化交际中双语者的交际策略 .....	63
五、双语课堂中的语码转换策略 .....	69
第六节 双语与双文化 .....	82
一、文化身份的形成 .....	83
二、双语对文化身份的影响 .....	87
三、双语作为一种文化特征 .....	88
四、双语教学、“文化侵入”与“母语提高计划” .....	88
第三章 双语教学的理论基础 .....	91
第一节 双语教学的基本理论 .....	91
一、平衡理论 .....	91
二、冰山理论 .....	92
三、阈限理论 .....	92
四、发展性互相依赖假设 .....	94
五、兰伯特的态度/动机模式 .....	96
六、加德纳的社会-教育模式 .....	97
七、斯波尔斯基的双语教育评价模式 .....	97
八、输入—输出—情景—过程双语教育模式 .....	98
第二节 双语教学的基本类型 .....	100
一、淹没式双语教育 .....	103
二、过渡性双语教育 .....	108
三、三向分流双语教育 .....	113
四、沉浸式双语教育 .....	113
五、保留性双语教育 .....	117
六、双向式双语教育 .....	122
七、双联型双语教育 .....	125
八、双大语种双语教育 .....	125

九、学龄前儿童双语教育 .....	128
第四章 国外高校双语教学调查研究 .....	131
第一节 研究的背景及意义 .....	131
第二节 研究方法和范围 .....	131
一、研究方法 .....	131
二、研究范围 .....	131
第三节 研究内容 .....	132
一、国外推行双语教育的原因 .....	132
二、国外高校双语教学的政策演变 .....	134
三、各国高校双语教学实践 .....	142
第四节 国外高校双语教学的启示 .....	149
第五章 内容和语言融合式教学法	
(Content and Language Integrated Learning——CLIL) .....	150
第一节 CLIL 的背景与概念 .....	150
一、CLIL 的背景 .....	150
二、CLIL 的概念 .....	151
第二节 欧洲 CLIL 教学现状综述 .....	153
一、前言 .....	153
二、欧洲各国对 CLIL 的不同理解 .....	153
三、欧洲各国 CLIL 的发展背景和现状 .....	154
四、欧洲各国 CLIL 教学模式 .....	163
五、结论 .....	171
第三节 CLIL 教学模式 .....	172
一、CLIL 的目标 .....	172
二、CLIL 的教学法框架 .....	173
三、CLIL 的五个维度 .....	175
四、CLIL 的跨文化维度 .....	176
五、CLIL 核心能力 .....	178
六、CLIL 教学方法 .....	179
七、CLIL 评估方式 .....	179
八、CLIL 模式的优势 .....	181
九、CLIL 模式实施的要求 .....	183
第四节 CLIL 模式的相关理论研究 .....	184
一、CLIL 与二语习得理论 .....	184
二、CLIL 的相关研究成果 .....	187



第六章 高校双语教学:外语教育视角 .....	192
第一节 中国高校双语教学的性质 .....	192
一、双语教学概念的复杂性 .....	192
二、我国的双语教学:CLIL .....	193
第二节 双语教学的语言维度 .....	195
一、语言维度的理论基础:语言与教育的关系 .....	195
二、双语教学的语言维度:目标、关系与实践 .....	196
三、语言维度与其他维度的关系 .....	200
四、语言维度研究的启示 .....	201
第七章 我国高校双语教育课程设计与实施 .....	202
第一节 双语课程的设计 .....	202
一、双语教学目标的设计 .....	202
二、双语学习方式的设计 .....	203
三、双语教学过程的设计 .....	207
第二节 双语课程的实施 .....	212
一、课程描述 .....	212
二、课程分析 .....	214
第八章 双语课程的测评 .....	218
第一节 前 言 .....	218
一、研究背景 .....	218
二、国内研究概况 .....	218
三、研究的内容和方法 .....	219
四、需明确的定义 .....	219
第二节 国内高校双语课程测评的现状分析 .....	220
一、调研结果 .....	220
二、双语课程测评的主要方式 .....	222
第三节 关于高校双语课程测评的建议 .....	225
一、在考核内容设计上要理论联系实际,注重考核学生的创新能力 .....	225
二、考核过程和考核结果要鼓励学生积极参与双语课程 .....	226
三、考核方式应多样化 .....	226
四、培养学生的合作精神 .....	228
五、提高英语试题比例,增加对学生英语能力的评价 .....	228
六、应该重视预备性评价(preliminary evaluation) .....	229
七、加强双语课堂测评 .....	229
第九章 双语教学的质量评估 .....	231
第一节 双语教学质量评估的概念 .....	231



第二节 双语教学评估的主要类型	232
一、根据双语教学评估的范围分类	232
二、根据双语教学评估的内容分类	232
三、按照双语教学评估的目的分类	232
第三节 双语教学评估的要点	233
一、目标评估	233
二、教学内容评估	234
三、教学方法评估	235
四、教学过程评估	235
五、课堂教学效果评估	235
六、教学效益评估	237
七、双语教学本体研究评估	237
第四节 双语教学的宏观质量评估假设	238
第十章 双语教材的开发	239
第一节 前    言	239
一、背景	239
二、国内研究概况	239
三、研究的内容和方法	240
第二节 国内高校双语教材现状	240
一、调研情况及结果	240
二、国内双语教材的几种模式及其利弊分析	243
第三节 开发高质量的双语教材	247
一、教材的评估标准	247
二、高质量的双语教材应具备的特点	248
三、双语教材开发的几点建议	248
四、小结	253
第十一章 双语师资的培养	254
第一节 本科双语教学对教师的要求	254
第二节 双语教师的培训	255
一、高校应重视双语教师的选拔	255
二、加强外语语言能力的培养	255
三、加强双语教学方法的培训	256
第三节 建设开放性的双语教师梯队	256
第十二章 双语教学研究述评	257
第一节 研究背景与研究意义	257
第二节 研究设计与方法	258



第三节 研究结果.....	258
一、研究成果统计 .....	258
二、研究成果内容分析 .....	260
第四节 高校双语教学研究中的问题.....	262
一、研究基础问题 .....	263
二、研究内容与层次问题 .....	264
三、研究者与研究视角问题 .....	265
第五节 结论与建议.....	268
一、重新定位高校双语教学,并全面论证双语教学中各种 维度的关系 .....	268
二、加强以双语课堂语言/话语为课题的实证研究.....	269
三、加强以双语教学过程为课题的实证研究 .....	269
四、采用整体视角 .....	270
五、排除偏见,突破学科壁垒,展开跨学科研究 .....	270
参考文献.....	271



## 第一章 概念综述

加入 WTO 后,我国正加速走向国际化、现代化,所以培养既通晓外语和外国文化,又精通专业知识的双语人才,已经成为我国参与国际竞争的重要前提之一。因此改革传统的英语教学,探索新的能高效优质地培养出双语人才的教育方法,也是外语教学适应社会发展需要的必然趋势。基于这样的形势,2001 年我国教育部在《关于加强高等学校本科教学工作,提高教学质量的若干意见》中指出:“为适应经济全球化和科技革命的挑战,本科教育要创造条件使用英语等外语进行公共课和专业课教学。对高新技术领域的生物技术、信息技术等专业,以及为适应我国加入 WTO 后需要的金融、法律等专业,更要先行一步,力争三年内,外语教学课程达到所开课程的 5%~10%。”此后,全国各地高校纷纷响应这一要求,在一些专业试行双语教学,而且国家教育部也针对双语教学的现状数次给出新的指示和要求。2004 年,国家教育部在新出台的《关于进一步加强高等学校本科教学工作的若干意见》中再次指出:“以大学英语教学改革为突破口,提高大学生的国际交流与合作能力。提高双语教学课程的质量,继续扩大双语教学课程的数量。积极鼓励高等学校在本科教学领域开展国际交流与合作。”目前,双语教学在我国高校已呈现出一派如火如荼的景象。

双语教学并不是一个新生事物,现代的双语教学始于 20 世纪初,其主要目的在于使英语国家中的少数民族群体或移民群体能够尽快融入到所在国家的主流社会。随着英语作为国际语言的地位的不断上升,特别是在二战以后,双语的教学模式被逐渐推广到非英语国家。迄今为止,美国、加拿大等西方国家双语教育的发展已近一个世纪,相关的理论研究和课堂实践已经是一个比较系统、完善的体系。在我国,虽然双语教学已经开展起来,但是还处在摸索阶段,而且由于我国发展双语教育的背景和政策不同于其他国家,所以国外的成熟的教学模式不能完全适合我国高校的需求,对国外理论的理解与运用还需要在适应本国国情的基础上,在实践中逐步加以改造,建立适合自身的双语教学体系。特别是当前许多高校,尽管大力发展双语教学,但是却对其存在着巨大的误区,对一些重要的概念混淆不清,从而影响了双语教学的科学发展。正是基于这种现状,本书首先对双语、双语教育、双语教学等诸多概念从理论上加以阐述,力求清晰明了,为后面探讨教学实践奠定基础。



## 第一节 双语的定义及分类

双语是一个复杂的体系,受到许多宏观和微观因素的影响,而且深深地扎根于复杂的社会和个人双语现象之中(Hamers,2000),所以如果要清楚了解它的内涵,首先应该知道什么是“双语”。

所谓双语,是指在某个国家或某个地区有两个或两个以上民族同时存在,并存在两种或两种以上文化历史背景条件下,可能或必须运用两种语言进行交流的情景。这两种语言中,通常有一种是母语或本族语,而另一种语言往往是后天习得的第二种语言或者是外国语(王旭东,2006)。在很多国家或地区,政府规定的官方通用语言有两种甚至更多。在这种情况下,为了交往的方便,往往两种语言并重,或是一种语言为主一种语言为次(王国中,2002)。如果以英语为次,则可称英语为第二语言,即ESL(English as Second Language)。再如,当以汉语为母语的中国人到以英语为通用语言的英美国家之后,英语在开始的时候还是他的第二语言,但是由于当地的通用语言是英语,汉语仅仅在家中或遇到中国朋友时才使用,随着时间的推移,汉语就慢慢地退居为第二语言,英语则成为他的第一语言了。

本书中的双语是一种“接触式的语言”(Hamers,2000),也就是“在人际、社会的交际中,或个人的心理思维下使用两种或更多的编码”(Hamers,2000)。它是一个看似简单而实际上却相当复杂的概念,双语主要体现在双语现象下,而这一现象当中主要的行为主体是双语者,另外,双语者的分类又和双语能力不可分割。所以,我们认为双语实际上是双语现象、双语者和双语能力这三个要素的集合体,只要把它们界定清楚,那么对双语的理解也就清晰明确了。

### 一、双语现象

#### (一) 双语现象的定义

当今世界上关于“双语现象”最权威的定义来自于英国朗曼出版社出版的《朗曼应用语言学词典》中的定义:讲两种语言,频繁使用两种语言,并且两种语言得到政治和学术上的认同的现象。

哈定和里雷(1986)认为双语现象是一种存在于世界许多国家、地区、民族中的语言现象,是指同一言语集体中存在两种语言(包括两种以上语言的多语现象),该集体根据社会环境在相应的交际范围内交替使用这些语言。他们还指出,全世界存在着3 000~5 000种语言,世界上有一半以上的人会说两种语言。

由此可见,双语现象是一种非常普遍的人类行为,而且随着全球化和人口流动频繁化的趋势,文化与文化、人与人之间的接触将日益深入,双语现象也将更加普

及。所以,我们非常有必要把这种现象以科学的形式展现给读者,从而推动我国高校双语教学的发展。

## (二) 双语现象的类型

### 1. 社会双语和个人双语现象

基于上面的定义,不难看出双语现象可以分成两个层面,即“个体层面和社会层面”(Hamers, 2000),所以对双语领域的任何讨论来说,首先需要把社会双语现象和个人双语现象区别开来。严格地说,社会双语现象的研究主要涉及语言社会学,而同纯语言学的关系不大。在研究社会双语现象时,研究者把重点主要放在理解社区中有哪几种语言势力,它们之间的关系如何,以及语言同政治、经济和文化教育诸方面的关系如何(何兴,2006)。而个人双语现象则涉及对双语者的研究,关于双语者的界定和分类我们将在之后作进一步的阐述。

社会双语现象和个体双语尽管所指各有不同,但他们之间又有着千丝万缕的联系。这是因为语言是不可能与其所存在着的语境分离开来,这二者必然是相互作用,而且他们的角色也是不断发生转变的(Baker, 2002)。个体双语正是由于社会双语现象这个大的语境的作用才产生,而反之,个体双语者的行为变化又推动着整个社会双语现象的变化趋势。

### 2. 添加型和削减型的双语现象

还有一种比较常用的双语现象的分类是基于 Lambert(1974)的观点,把双语现象分成“添加型和削减型的现象”。这种分类是添加型和削减型教学模式的主要理论依据。添加型双语现象是指第二语言的掌握或第二语言的学习没有给第一语言带来消极影响,同时两种语言相互补充,从而充实和加强了个人的认知能力和社会能力。当社会和个人对两种语言都持肯定态度,并且把掌握第二语言当做是额外增加了一种思维和交流的工具时,就会产生添加型双语现象。目前我国各地出现的许多双语学校的教学目标无疑是定位于添加型双语教育的。

同添加型双语现象相对的是削减型双语现象,即第二语言的掌握是以损害已发展了的第一语言能力为代价的,在这种情况下,两种语言不是互相补充,而是互相竞争。当一个多语言的社会重视一些语言而贬低另一些语言时,就容易发生削减型双语现象。

## 二、双语者

### (一) 双语者的定义

双语现象产生于具有双语能力的人,也就是双语者。它也是双语研究中一个重要的概念。双语者的英文是“Bilingual”,这是一个广义的概念,不同模式的双语教育培养的双语者有着很大的差异。然而,不同类型的双语者都具有一定的优势。



随着双语现象的出现,最早给双语者下定义的是 Bloomfield,他认为只有“如同母语般掌握两种语言的人才可以称为双语者”(Hamers, 2000)。

Baker(2002)的定义和 Bloomfield 类似,他认为双语者就是精通两种语言的人。

《朗曼应用语言学词典》给出的双语者的定义为:一个能用两种语言的人。在他的日常生活中能将一门外语和本族语基本等同地运用于听、说、读、写,当然他的母语语言知识和能力通常是大于第二语言的。

Miguel 和 William(1987)对双语者作了具体的界定:“一个人除了精通自己的第一语言(母语或本族语)之外,对另一种语言也能够达到同第一语言一样熟练的程度,且能在任何场合中有效地使用其中的任何一种语言进行交流,这样的人才能被称为真正的双语者。”

而 Macnamara 则认为,任何一个掌握听、说、读、写等语言技能中的一项,哪怕只达到最小的程度的人,都可以称之为双语者。(Hamers, 2000)

由此可见,不同学者对于双语者的界定是不同的,甚至有很大分歧。有人认为双语者的本质特征就是必须对两种不同的语言达到非常熟练掌握的程度,而且能够在任何情况下都轻松自如地运用两种语言中任何一种进行交流,而有人则把双语者理解为只要掌握一种语言能力即可,也没有必要达到精通的程度。基于我国目前的国情和教育现状,本书更倾向于后一种理解。

### (一) 双语者的分类

依据 Osgood(1966)的观点,双语者可以分为并列双语者和复合双语者。所谓并列双语者,是指完全熟练地掌握了两种不同的语言系统,并能够熟练地运用两种独立的语言系统。而复合双语者是只有一种占优势的语言系统。有些人认为复合双语者并非真正意义上的双语者,而仅仅是学习第二语言的学生。

依据 Valdes 和 Figueroa(1994)的观点,双语者可以按以下标准分类:

其一,按照双语者获得双语能力的年龄,双语者可分为:(1)早期双语者,指在幼儿早期就习得两种语言能力的人。(2)共时双语者,指同时习得第一语言和第二语言能力的人。(3)后继双语者,指在第一语言能力习得之后再习得第二语言能力的人。(4)晚期双语者,指在青春期或成年后才习得第二语言能力的人。

其二,按照双语者拥有双语的能力,可分为:初级双语者,指才开始习得第二语言的人;中级双语者,指能够理解第二语言口语与书面形式的人;高级双语者,指已经习得第二语言听说读写能力的人。

其三,按照双语者习得两种语言的关系,双语者可分为:混合双语者,指会熟练使用两种本族语的人;平行双语者,指已经习得第一与第二语言能力的人。

其四,按照习得语言的情景对双语者两种语言系统的影响,双语者可分为:并列双语者,指在不同的文化背景下习得了两种系统完全不同的语言的人;复合双语者,指在相同的文化背景下习得在某种程度上并列的两种语言的人。

其五,按照双语者的不同生活阶段,双语者也可以分为两类:发展性双语者,指第二语言能力处在发展过程中的双语人;逆行双语者,指第二语言或第一语言能力在渐次退化的双语人。

其六,按照环境导致的双语制,双语者也可以分为两类:环境双语者,指在一定的环境下自然成为双语人;精选双语者,指通过一定的遴选成为双语人。

上述有关双语者的分类,特别是第二种分类,对不同的双语者给予了相当详尽的描述,通过这些描述,我们可以了解到对个体双语者的研究会受他们的年龄、语言能力、两种语言的平衡程度、两种语言的习得过程和环境等诸多因素的影响,是一个相当复杂的研究过程。但是依据国外许多双语教育研究者对双语者的调查研究结果,不管是哪类双语者,较之单语者都具有一定优势(在下面的章节中会有具体的论述)(王颖莉,2005)。

### 三、双语能力

双语能力是指个体使用两种语言的能力。有一种观点认为,双语能力是指同等运用两种语言的能力,这无疑是一种理想的状态。事实上,在实际生活中判断双语能力是一个比较复杂的问题。例如,一个正常的人可以使用两种语言进行阅读和写作,但在会话时却只能使用一种语言,我们是否可以认为他具备了双语能力呢?显然,判断的结果既会因人们对双语能力的不同理解而不同,也会因人们对双语教育目的的不同理解而有所区别。因此,为了准确而全面地理解某种双语教育模式预期的双语能力,必须首先明确这种双语教育的目的。而对双语能力预期目标的理解,则将直接影响到双语课程的设置和开发、教师的教学态度和方法以及学生对不同语言的态度等等。要确定双语能力的不同预期目标,必须了解双语能力的具体构成。一般而言,双语能力首先包括语言能力,这一点应该是毋庸置疑的。所以让我们先来看什么是语言能力。

#### (一) 语言能力

语言能力是双语能力的核心,也是双语教育的核心。它是一个内在的心理语言的展现(Baker, 2002)。

许多语言学家都曾经给语言能力下过定义。能力(competence)这个概念最初由Chomsky提出,指的是理想的语言使用者所具有的语法知识。它是一种严格的、抽象的和与生俱来的天赋能力,它能帮助、指导和制约掌握语言知识的对话者、读者和写作者实际运用语言。语言能力,也是语法内在化的能力,是儿童接触语言材料以后在大脑中内化了的语言规则体系,即掌握了的语音、词汇、语法知识。人们具有内在化的语法能力,就能创造出千千万万个句子来,其中包括从来没有听过和说过的句子(胡壮麟,2001)。Carroll则更倾向于描述语言技能和语言学要素,更关注听、说、读、写以及语法、词汇和音素学的层面。显然,这些早期的描述有很明



显的局限,它们没有把知识与技能很好结合起来,而且忽视了从社会文化和社会语言学角度对语言能力加以描述。

Canale 和 Swain(1980) 发展了语言能力的概念,把语言能力分为四个要素,即:语言学要素、社会语言学要素、语篇要素和策略要素。但是这个模式并没有给出这四个要素之间是如何相互作用的,而且这些层面很难验证,特别是第二个和第四个要素。

上个世纪 90 年代 Bachman(1990) 提出语言能力模式的构想,这个模式的价值在于它既考虑到了语言能力又包含了语言行为,而且还指出了在特定的交际语境下如何使用语言。他把语言能力分成了三个要素:语言能力,策略能力和心理-生理能力,并且揭示了它们之间的关系,说明了语言能力在特定的语境下同时也包括认知能力和跨文化交际能力。Cummins 也进一步将语言能力区分为基本人际交际技能(BICS: basic interpersonal communicative skills)和认知或学术语言能力(CALP: cognitive/academic language proficiency)。BICS 在教学中表现为由情境支持的,借助大量非语言交际手段(如手势、眼神、微笑、点头等)帮助理解、进行交流的能力,这也是日常生活交流中所必需的能力。与此相对,CALP 则是不依赖真实情境支持的,主要用于学术研究的一种语言能力。例如,在讲解发生于过去的历史事件,说明抽象的几何和三角函数等问题时,就不再需要真实的情境支持,而此时的语言仅仅是作为一种传递的工具,一种综合、分析和评价的工具而存在。

所以我们可以说,正是由于有了这样的划分,我们才可以把语言能力、认知能力、跨文化交际能力三者联系在一起,而且进一步把双语能力扩展为语言能力、认知能力和跨文化交际能力三者的结合。

## (二) 认知能力

要研究认知能力,首先必须知道什么是认知。

认知一词译自于英文的“Cognition”。对它最简单的阐述是,它是知识的习得和使用,它是一个内在的心理过程(桂诗春,1991)。王寅(2007)也认为,认知是人们对客观世界感知与体验的过程,是人与外部世界,人与人互动和协调的产物,是人对外在现实和自身经验的理性看法。通过认知,人们对世界万物形成了概念和意义,其间包含推理、概括、演绎、记忆等一系列心智活动。所以,认知是一个与思维、心智、智力、记忆有关的人类的心理行为。那么认知能力又是什么呢?

美国心理学家 Gagne 认为,认知能力指接收、加工、储存和应用信息的能力。它是人们成功地完成活动最重要的心理条件。知觉、记忆、注意、思维和想象的能力都被认为是认知能力。他还提出 3 种认知能力:言语信息(回答世界是什么的问题的能力);智慧技能(回答为什么和怎么办的问题的能力);认知策略(有意识地调节与监控自己的认知加工过程的能力)。

双语的发展与语言能力有着显而易见的关联,但是它和认知能力的联系又在哪儿呢?许多学者都认为语言也是一种认知活动,是对客观世界认知的结果,语言



运用和理解的过程也是认知处理的过程。因此语言能力不是独立于其他认知能力的一个自治的符号系统,而是人类整体认知能力的一部分(王寅,2007)。比如,Fauconnier & Turner(2002)就认为“现代语言科学亦已表明在所有人类语言的背后都存在普遍的认知能力”。所以,我们可以说语言能力的发展与认知能力是不可分割的,任何语言现象的深入分析都是基于人类认知能力的,在语言发展的过程中,认知能力的发展至关重要。

### (三)跨文化交际能力

根据我国国家教育部的意见,在中国高校开设双语课的一个主要目的,就是要“适应经济全球化和科技革命的挑战”,也就是我们要通过双语教育的渠道,让学生掌握更多的目标语的文化,从而为跨文化交际打下基础。所以跨文化交际能力自然也是双语能力的目标。

从语言学的角度分析,语言能力与交际能力存在着密切的联系。美国社会语言学家 Hymes(1972)基于言语行为理论和功能语言学理论认为语言功能是语言行为、是用语言做事的观点,对比区别 Chomsky 的“语言能力”后,首先提出了交际能力(communicative competence)的概念。交际能力由四个部分组成:可能性,产生合乎语法的句子的能力;可行性,产生能被人脑解码的句子的能力;得体性,在特定的社会文化环境中应用正确语言形式的能力;语言应用,话语被完成的事实。Hymes 认为,一个获得交际能力的人必须获得语言知识和使用语言的能力。Hymes 和 Widdowson 等认为,语言是为了交际,所以语言能力是交际能力的一个组成部分。一个获得交际能力的人,他必须既获得语言知识,又获得使用语言的能力。他不仅要掌握语言知识,造出合乎语法的句子,而且还要掌握语言使用规则,得体地使用语言。所以交际能力是语言能力在应用层面上的体现。

交际能力理论强调话语发生的语境,所以在不同文化语境下发生的交际行为需要的就是跨文化交际能力。语言学家 Ruben 认为,跨文化交际能力是一种可以达到人的基本要求,满足其性格,实现其目标及期望的能力。具体可包括:向对方表示尊敬和对其持积极态度的能力、采取描述性态度的能力、最大限度地了解对方的个性的能力、移情能力、应付不同情景的灵活机动能力、轮流交谈的相互交往能力等。(贾玉新,1997)

我们都知道语言是文化的载体,随着人类各种语言及其不同行为方式的发展变化,人们对待周围事物的方式、观念与信仰、思维方式,以及人们的饮食习俗等文化现象也在不断地发生变化。对于双语者来说,因为他们有机会能够接触两种或更多种文化的机会,所以他们拥有更多层面的社会文化经验,最终又成为双文化者(即通晓两种或两种以上文化的人)(Samovar, 2000)。当然,这并不是说双语者会自然而然地成为双文化者,我们只是强调“双语者”拥有成为双文化人的潜能与优势(他们常常接触不同的语言,而语言中渗透着文化),相比单语者更易于成为双文化者,而并不是说“双语者”就一定能够成为双文化或多文化者。所以要培养一