

# 目 录

<b>第一章 引言</b>	<b>1</b>
1.1 双语及多语现象	1
1.2 三语习得术语之争	3
1.3 从二语习得到三语习得	4
1.4 三语习得研究基本问题及本书内容	6

## **第一部分 三语者语言交互影响**

<b>第二章 三语交互影响模型</b>	<b>11</b>
2.1 一语优势地位	11
2.2 第二语言主导模型	14
2.3 累积增强模型	17
2.4 语言类型近似模型	19
2.5 其他模型	22
2.6 结语	23
<b>第三章 三语迁移影响因素</b>	<b>24</b>
3.1 三语迁移影响因素	24
3.1.1 语言距离	25

3.1.2	语言水平	32
3.1.3	语言使用状况	36
3.1.4	语言习得年龄	38
3.2	三语习得中先习得语言迁移研究的系统回顾	39
3.3	结语	45
<b>第四章</b>	<b>三语迁移表现形式</b>	<b>47</b>
4.1	词汇迁移	47
4.2	语音迁移	49
4.3	句法迁移	51
4.4	结语	53
<b>第二部分 三语认知加工与语言控制</b>		
<b>第五章</b>	<b>三语词汇学习</b>	<b>56</b>
5.1	已习得词汇知识对三语词汇学习的作用	57
5.2	三语词汇语音学习	58
5.3	三语词汇形态学习	60
5.4	三语词汇语义学习	62
5.5	结语	67
<b>第六章</b>	<b>三语词汇记忆表征模型</b>	<b>69</b>
6.1	早期模型	69
6.2	分布模型	71
6.3	修正层级模型	73
6.4	三语修订层级模型	75
6.5	结语	78
<b>第七章</b>	<b>三语词汇识别与产出</b>	<b>79</b>
7.1	三语词汇识别	79
7.1.1	非选择性激活 / 平行激活	80

7.1.2	双语互动激活模型	83
7.1.3	双语者同源词识别与加工	86
7.1.4	小结	87
7.2	双语 / 多语者词汇产出	88
7.2.1	单语和双语者语言产出模型	89
7.2.2	单语产出模型应用于双语者	91
7.2.3	概念词汇化	92
7.2.4	特定语言选择和非特定语言选择	93
7.2.5	小结	97
<b>第八章</b>	<b>三语语言转换与控制</b>	<b>99</b>
8.1	三语语言转换	100
8.1.1	语言转换范式	100
8.1.2	语言产出与理解中的转换代价	103
8.2	三语语言控制	106
8.2.1	抑制控制与非抑制控制	106
8.2.2	应对控制与预先控制	108
8.3	结语	112
	<b>第三部分 藏族学生英语三语习得实证研究</b>	
<b>第九章</b>	<b>二语水平对藏 - 汉 - 英三语者英语词汇语义通达的影响</b>	<b>116</b>
9.1	引言	116
9.2	文献回顾	117
9.2.1	一语和二语同时发挥作用	117
9.2.2	一语发挥主导作用	117
9.2.3	二语发挥主导作用	118
9.2.4	研究目的	118
9.3	研究方法	119
9.3.1	研究问题	119
9.3.2	受试	119

9.3.3 实验材料和过程	120
9.4 研究结果	120
9.4.1 实验 1a 结果	121
9.4.2 实验 1b 结果	121
9.4.3 实验 2a 结果	122
9.4.4 实验 2b 结果	122
9.5 讨论	123
9.5.1 二语水平熟练者三语词汇语义通达模式	123
9.5.2 二语水平相对熟练者三语词汇语义通达模式	124
9.5.3 二语水平对三语语义通达的影响作用	125
9.6 结语	126
<b>第十章 藏 - 汉 - 英三语者语义通达机制研究</b>	<b>127</b>
10.1 引言	127
10.1.1 研究背景	127
10.1.2 研究目的	129
10.1.3 研究意义	130
10.2 文献回顾	130
10.2.1 双语者和三语者	130
10.2.2 双语者的词汇表征	132
10.2.3 双语词汇语义通达模型	135
10.2.4 三语习得相关假设和研究	136
10.2.5 影响语言间相互作用的因素	139
10.2.6 一项针对藏 - 汉 - 英三语者的研究	141
10.3 研究方法	142
10.3.1 研究问题	142
10.3.2 受试	143
10.3.3 研究设计	144
10.3.4 刺激材料	145
10.3.5 实验工具	147
10.3.6 实验步骤	148
10.3.7 数据分析方法	148

10.4 研究结果	148
10.4.1 实验 1 结果	148
10.4.2 实验 2 结果	150
10.4.3 实验 3 结果	151
10.4.4 实验 4 结果	152
10.4.5 小结	154
10.5 讨论	154
10.5.1 关于 CMC 实验的讨论	155
10.5.2 关于 TMC 实验的讨论	158
10.5.3 总体讨论	161
10.6 结语	163
<b>第十一章 藏 - 汉 - 英三语者二语水平对 L1-L2 和 L2-L3 的 转换代价影响研究</b>	<b>166</b>
11.1 引言	166
11.1.1 研究背景	166
11.1.2 研究目标	167
11.1.3 研究方法	168
11.1.4 研究意义	168
11.2 文献回顾	169
11.2.1 主要概念	169
11.2.2 言语理解中的语码转换相关理论	172
11.2.3 前人对于语码转换代价的研究	176
11.2.4 言语理解中语码转换非对称性研究	178
11.2.5 小结	179
11.3 研究方法	180
11.3.1 研究问题和假设	180
11.3.2 研究设计	181
11.3.3 受试	182
11.3.4 实验材料和设备	183
11.3.5 变量	184
11.3.6 实验步骤	184
11.3.7 数据搜集和分析	185

11.4	研究结果	185
11.4.1	实验 1 中 TMC 学生的藏 - 汉语码转换结果	185
11.4.2	实验 1 中 CMC 学生的藏 - 汉语码转换结果	188
11.4.3	实验 2 中 TMC 学生的汉 - 英语码转换结果	191
11.4.4	实验 2 中 CMC 学生的汉 - 英语码转换结果	194
11.4.5	小结	198
11.5	讨论	198
11.5.1	藏 - 汉语码转换代价及对称性特点	198
11.5.2	汉 - 英语码转换代价及对称性特点	201
11.5.3	总体讨论	203
11.6	结语	205
<b>第十二章</b>	<b>藏 - 汉 - 英三语者英语写作中的跨语言影响研究</b>	<b>207</b>
12.1	引言	207
12.2	相关文献	208
12.3	研究方法	210
12.3.1	研究对象	210
12.3.2	研究语料的收集及教师访谈	212
12.3.3	文本分析	212
12.4	研究结果	214
12.4.1	作文流利度	214
12.4.2	文本复杂度	214
12.4.3	文本准确度	215
12.5	讨论	217
12.6	结语	220
<b>第十三章</b>	<b>藏族学生二语汉语对三语英语写作的影响作用</b>	<b>221</b>
13.1	引言	221
13.1.1	研究背景	221
13.1.2	研究目的	222
13.1.3	研究意义	223
13.2	理论背景	224

13.2.1	跨语言影响 (CLI)	224
13.2.2	对比分析	225
13.2.3	错误分析	226
13.2.4	第三语言习得的相关理论	228
13.2.5	二语对三语影响研究综述	231
13.3	研究方法	233
13.3.1	研究问题	233
13.3.2	受试	234
13.3.3	研究工具	234
13.3.4	研究过程	237
13.4	结果和讨论	239
13.4.1	自我评估的有效性和可靠性	239
13.4.2	三语写作成绩的差异和相关分析	242
13.4.3	错误分析	248
13.5	结语	259
<b>第十四章 英语作为二语和三语时学习者心理词库对比研究</b>		<b>261</b>
14.1	引言	261
14.2	相关研究	262
14.2.1	心理词汇联想类型	262
14.2.2	二语心理词库研究	263
14.2.3	三语心理词汇表征模型	263
14.3	研究方法	265
14.3.1	研究问题与假设	265
14.3.2	受试	265
14.3.3	测试材料与实验方法	266
14.3.4	反应词分类	267
14.4	研究结果	267
14.4.1	二语和三语联想模式对比	267
14.4.2	不同词频下的联想模式差异对比	270
14.5	讨论	271
14.6	结语	273

附    录	274
附录 1 语言背景调查问卷	274
附录 2	278
附录 3	279
附录 4 填充词	282
附录 5 实验选词	284
参考文献	287



# 第一章 引言

## 1.1 双语及多语现象

人类是天生的语言学习者，具有强大的语言学习能力，一个人同时讲两种或多种语言的现象早已不足为奇。有研究报道，一名新西兰人一生掌握了世界上 58 种语言，一名英国人掌握了 22 种语言，一名联合国工作人员可以使用 31 种语言进行翻译 (Baker & Jones, 1998)。起初，人们将单语现象认为是人类语言使用的最普遍现象，而将双语及多语现象认为是特殊情况，这种认识也反映在一些国家的整体语言政策以及针对少数民族的语言政策上。然而，这一认识与事实不符。据 *Ethnologue* (第 24 辑) 最新发布的统计数据，全世界“活”语言数量有 7139 种，只有少数国家仅使用一种语言，绝大多数国家的人们都使用几种语言。如果将方言也考虑在内的话，可以说现今世界几乎不存在单语国家。另外，世界上 70% 的人口使用语言的种类仅占语言总数的 12%，这些语言为数不多，比如汉语、西班牙语、英语等，绝大多数语言仅有少数人在使用。因此，可以说，多语现象是人类语言使用的普遍现象，而单语现象则属于特殊情况 (De Bot, 2019)。

就拿我国来讲，尽管汉语是国家通用语言，但是各地区各民族的人又在同时使用地方语言或本民族语言。有相当一部分少数民族有本民族语言，与汉语在书写、发音等方面完全不同，有的民族语言甚至和汉语分属不同的语系。再拿我国方言来讲，一个地方的方言和另一个地方的方言相互不能理解，与普通话的发音

系统也不一样，相互之间的可识别性甚至比西班牙语、法语和意大利语之间还要大。并且，随着国家语言规划中外语地位的确立，绝大部分地区的儿童从小学就开始学习一门外语。从广义上讲，在我国，双语及多语现象已经十分普遍。

那么，如何界定多语现象？多语现象又该如何分类？首先需要区分的是两种不同层面的多语现象：一种是从社会语言学角度讲的群体多语现象，另一种是从心理语言学角度讲的个体多语现象。群体多语现象中的个体并非多语使用者。比如在比利时，官方语言有荷兰语、法语和德语，但是大多数居民在日常生活中主要使用一种语言，相当一部分人仅完全掌握一种语言。而个体多语现象是指一个人在日常生活中使用一种以上语言进行社会交往的现象。本书重点探讨个体多语现象，群体性多语现象属于社会语言学讨论范畴，本书不做详细讨论。

关于双语及多语现象有不同的定义。《简明牛津语言学词典》中将双语社区定义为“讲两种或多种语言”的社区 (Matthews, 1977: 39)；Mayers-Scotton (2002) 指出双语者指讲两种或多种语言的人；Grosjean (1992: 51) 也指出，“双语现象指使用两种或多种语言的现象，双语者指在日常生活中需要并使用两种或以上语言的人”；de Groot (2011: 4) 同样指出，“双语者指能使用一种以上语言的人”。从上述定义可以看出，双语和多语之间并没有显性的分界线，“双语” (bilingual) 一词可以指代两种或两种以上语言，即包括母语和任何一种非母语。

与此相反，多语者及多语现象也被一些学者用来指代双语者及双语现象。比如，Hoffmann (2001) 指出，在有关语言场景和语言规划的文献中，“多语现象”被有意用来指代“双语现象”，目的是为了将微观和宏观研究做区分，强调社会语言学情境下的语言多样现象。不论用“双语”指代“多语”还是反之，都会造成理解困难，需要根据其他信息进一步明确其所指。

除了双语及多语现象的定义外，对于双语及多语者的认定也存在一定的问题。如果将双语现象定义为“语言使用者使用两种或多种语言的现象”，便存在一些难以解释的问题 (转引自 De Bot, 2019: 4)。比如，什么样的情况下人们所说的话可以被认定为是一种语言，会使用方言和通用语言的人能否算作双语者？语言学家是否可以指定一系列规则来区分一种语言与另一种语言？事实上，语言学家很难在某些语言之间，尤其是通用语言与方言之间找到这些规则 (Otheguy *et al.*, 2015)。与此同时，一个人对母语之外的语言掌握程度如何才能被视为双语使用者？这一问题也很难做出界定。比如，一个掌握了 300 个英语单词的荷兰语母语者认为自己是双语者的可能性要比其掌握了 300 个阿拉伯语单词的可能性大，原因是在使用英语时他可以从母语中借用一些表达方式，但是在使用阿拉伯语时却很少能借助于母语。

De Bot (2019) 认为, 要界定说话人是否使用两种及以上语言最好的办法不是通过正式的规则来规定, 而是通过传统习惯来判断。语言并非存在于字典或语法书里, 而是存在于说话人的话语里。比如, 当一位说话人认为自己所说的话是荷兰语方言时, 即使语言学家发现该方言与德语更为接近, 也仍然要认定其为荷兰语方言。因此, De Bot (2019: 4) 对多语现象的定义为“日常生活中使用两种或以上语言的现象”。该定义从社会语言学视角对多语现象做出了定义, 但是仍然没有解决同时讲某种通用语言与方言是否属于双语现象的问题。

这种现象在我国显得十分普遍。我国通用语言为普通话, 而通用文字为规范汉字, 但是几乎每个地方的人都会同时说本地的方言, 在正式场合使用普通话, 与家人或当地人交流时又使用方言, 有的人甚至可以说两种及以上的方言, 那么这种现象是否属于双语或多语现象呢? 本书认为, 从社会语言学角度来讲, 普通话及其方言属于同一种语言, 因此不属于多语现象。但是从心理语言学角度来讲, 方言和普通话在习得方式、习得顺序方面有所不同, 同时在发音、语法等方面也有差异, 两者之间必然存在着相互影响和相互作用, 研究两者之间的互动关系对于了解语言符号在大脑中的认知加工和记忆机制有重要价值, 因此属于多语现象。

本书所指双语现象主要指我国少数民族同时使用本民族语和汉语的现象, 三语现象主要指少数民族同时使用本民族语、汉语和英语的现象。需要指出的是, 我国少数民族学生使用英语的情景主要发生在学校教学中, 在家庭和日常生活中较少使用英语; 但是由于少数民族学生大多从小学开始学习英语, 经过小学、中学的学习已经掌握了英语基本语法以及 3000 左右的英语单词, 一定程度上具备了基本的日常交流的能力, 因此, 我们认为他们可以被称为三语者。更为重要的是, 从世界范围来看, 我国少数民族学生英语三语学习是一种十分独特的现象, 将这部分学生定义为三语者, 从心理语言学视域开展三语习得研究, 有助于开拓新的研究领域, 对于丰富三语习得理论和提高少数民族学生英语水平具有重要的理论和现实意义。

## 1.2 三语习得术语之争

由于二语习得研究已经形成了非常完善且成熟的研究体系, 也取得了丰硕的成果, 三语习得研究要成为独立的研究方向, 首先需要回答的一个问题是: 其相对于二语习得有何独特之处。在回答这个问题之前, 首先需要厘清学习者的在学语言应该归属于二语、三语还是多语。迄今为止, 在英语文献中, 研究者将学习者所学第二门语言命名为 L2, 将非母语之外的另一种语言称为 L2s 或者 Ln,

LX, 将第三种语言或者更多的语言称为 L3 (不论 L4、L5、L6)。除此之外, 将成人双语者和儿童双语者学习的第三种语言统称为第三语言也存在一些概念上的混淆之处。早期三语习得研究对于上述两种三语者并未做区分, 由此引发的一个问题是, 两类研究结果之间在相互推广性上有一定局限性。

三语习得领域本身的术语也存在一些混淆之处。文献中有四种术语都可以用来指称三语习得, 分别是“多语言习得”(multiple language acquisition)、“多语习得”(multilingual acquisition)、“三语习得”(third language acquisition)以及“三语或多语习得”(third or additional language acquisition)。De Angelis (2007) 对上述四种术语分别做了评价。首先来看第一个术语“多语言习得”。从字面意思看, 是指学习者在同一时间学习两种或以上语言。而大多数多语者并非同时学习多种语言, 而是有先后顺序的。“多语言习得”更适合儿童同时学习几种语言的情况, 以及部分成人同时学习几种语言的情况, 不能涵盖三语习得的普遍状况。

“多语习得”一词也有不足之处。首先, “多语”这个词与语言习得领域已经建立起来的“一语习得”“二语习得”等话语体系吻合度不高。再者, “multilingual”在英语中更多是指讲多种语言的人, 而非语言本身。语言习得的客体是语言, 而非人, 因此这个术语中词的搭配也存在一些争议。对于“三语习得”这个词, De Angelis (2007) 认为, 尽管和“一语习得”“二语习得”之间有话语上的传承关系, 但同样, 该术语只限定了一种语言, 即学习者的第三种语言, 也就是说, 将第四、第五甚至其他语言排除在外, 因此具有局限性。De Angelis (2007) 比较认可“三语或多语习得”这个术语, 认为虽然读起来有点冗长, 但是涵盖了除第三种语言之外的其他后续习得语言, 也克服了上述几个术语的不足之处。

本书将采用“三语习得”这一术语, 原因如下: 第一, 该术语具有话语传承性, 语义清晰明了; 第二, 本书所梳理的文献以及所做的实证研究主要针对学习者习得母语, 学习第二种语言之后的第三种语言; 第三, 本书聚焦我国少数民族学生的英语学习, 英语是他们在习得本民族语和汉语之后的第三种语言, “三语”一词特指英语, 而非其他语言。

### 1.3 从二语习得到三语习得

尽管三语习得研究源于二语习得, 但是学界对于两者之间的依存关系存在一定的分歧。一种观点认为二语学习者和三语甚至多语学习者在本质上没有什么区别, 没有必要区分二语、三语、四语甚至多语, 因此二语习得的研究成果并没有

延伸到非母语语言习得这个更加宽泛的领域。另一种观点认为，由于先验知识和学习经历是影响语言习得的重要因素，二语与三语学习者在上述两个方面有较大差异，因此区分二语习得与三语习得具有十分重要的意义。

“无差异”观点将“二语”的内涵扩大到任何一种母语之外的语言。比如，Singh & Carroll (1979: 51) 指出没有理由认为三语习得不同于二语习得，学习第三门语言其实就是学习另外一门二语。Mitchell & Myles (1982: 2) 同样指出，“第二语言”是一个宽泛的概念，其外延可包含任何一门“外语”，原因是尽管学习目的和环境有所差异，但是任何一门外语，其学习过程都与其他外语是相似的。然而，需要指出的是，早期这种观点的产生与当时的研究方法和现状有一定的关系。首先，对于多语习得过程的研究较少，系统对比是否有先习得非母语知识的学习者在多语习得中的差异性研究更是少见。研究者还不能将先验非母语知识看作影响多语习得的一个独立变量。由于缺乏必要的证据，学界尚不能对二语习得和三语习得之间的差异展开有效的讨论。另外，由于二语习得研究领域并没有对第二语言和第三或第 N 语言做出明确的工作定义，受试常常被冠以同一个称呼：“二语学习者”，尤其是当先习得非母语语言水平较低时，这种称呼更容易被接受。

导致“无差异”观点的另外一个原因可能与非母语水平有关。当学习者的先习得非母语水平以及第三语言水平较低时，非母语影响往往被忽视。比如，Nayak *et al.* (1990: 226) 在一项对单语者和多语者的对比研究中，将单语者定义为“只懂得一点其他语言的英语母语者”。按照此定义，有一点先习得非母语知识和没有先习得母语知识之间是没有区别的。那么，什么样的非母语水平才能将单语二语学习者和双语、三语学习者区分开来？多长时间的非母语学习，几个月或是几年，才能在另一门语言的学习中被认为会产生先习得非母语影响？尽管目前学界对于这个门槛还没有做出一致的判断，但是一些研究表明，对非母语语言短期的正式培训（比如一年或两年）能对另一门外语的学习产生显著影响（De Angelis, 2007: 6）。

在二语习得领域，一些研究的受试实际上掌握了两种以上的语言，但严格来讲并不能称其为“二语者”。由于忽略了其他非母语语言影响作用，研究结果的解释和推论往往存在一些缺陷。比如，研究母语为意大利语的德语二语学习者时，这些受试往往已经在义务教育阶段学习了英语或法语，因此准确地讲，他们是三语或多语学习者。一些学者（如 Pennington, 1999; Wilson & Sperber, 2006）指出，先习得语言知识和学习经验是影响人类认知行为的重要因素。因此，当学习者在进行复杂的语言学习认知行为时，必然借助先验语言知识和经验。



综上所述,三语习得和二语习得存在差异,这种差异最主要体现在二语习得过程只受到来自母语的影响,而三语习得可能同时受到母语和二语的影响。母语的习得过程和二语习得过程有着本质区别。比如,母语习得起始年龄很早,习得过程主要以自然语境下的非正式习得为主,习得的知识也主要为隐性语言知识;而二语习得起始年龄较晚,习得过程主要为学校正式教育,习得的知识往往以显性知识为主。因此,二语习得只借助于母语知识和母语习得经验,而三语习得除了借助母语外,还借助于另一种非母语语言知识和习得经验。三语习得具有区别于二语习得的独特性。因此,三语习得研究已经逐渐从二语习得研究中延展出来,成为一个独立的研究领域,并且取得了较为丰富的成果。

我国少数民族学生在学习英语前已经具备了本民族语知识以及汉语知识和习得经验,因此不可避免会同时借助母语和非母语(汉语)语言知识和习得经验。由于汉语为我国通用语言,少数民族学生从小就开始学习汉语,在英语学习之前已经掌握了较为熟练的汉语技能,和国际上一些三语研究受试相比,我国少数民族学生二语水平较高,使用频率高,使用环境为优势语言环境,因此,二语影响显得尤为重要。也正是因为这一点,相对于以欧美等地区三语者为研究对象的三语习得研究,我国少数民族英语三语习得研究具有十分显著的特色。

## 1.4 三语习得研究基本问题及本书内容

三语习得研究作为二语习得研究领域的延展,基本研究问题既包含二语习得研究领域的主要问题,也有三语习得独特的研究问题。三语习得研究的基本问题可以归纳为三个层面:社会语言学层面(Cenoz *et al.*, 2001; Clyne *et al.*, 2004)、心理语言学层面(De Angelis, 2007; Amaro, Flynn & Rothman, 2012)以及神经语言学层面(Schwieter, 2019)。社会语言学视角主要关注三语习得中的社会文化因素,心理语言学视角关注三语学习、加工等认知机制,神经语言学视角则关注语言与大脑。本书对于三语习得的研究主要聚焦于心理语言学层面。尽管在相关文献回顾时会涉及社会语言学和神经语言学的相关研究,但是其目的也在于更加深入地探讨三语习得的心理认知机制。

从心理语言学层面研究三语习得,主要研究问题包括三语习得的认知加工过程及影响因素。对于影响三语习得的因素,De Angelis (2007: 12)列举了以下方面:非母语语言习得起始年龄、各语言习得顺序、非母语语言水平和测量方法、母语和非母语接触环境、非母语教学媒介语、非母语正式教育程度、语言学习方式、各语言使用语境、语言使用的主动性、掌握语言的数量、各语言理解和运用

能力及测量方法等。三语习得的认知加工过程包括语言符号的理解和输入、记忆和存储、加工与产出、多语言控制等等。

本书从心理语言学视角聚焦我国少数民族学生英语三语习得，探讨三语习得中的认知机制和影响三语习得的因素，共分为理论综述和实证研究两大板块。理论综述板块又分为三语者多语交互影响、三语认知加工和语言控制两个部分。第一章为引言，讨论三语及三语现象。第一部分包括第二章至第四章，主要讨论三语者多语交互影响。第二章探讨三语者语言交互影响，第三章讨论三语迁移影响因素，第四章讨论三语迁移方式，第二部分包括第五至第八章，主要讨论三语者认知加工与语言控制。第五章讨论三语词汇学习，第六章讨论三语词汇记忆表征，第七章讨论三语词汇识别与产出，第八章讨论三语语言转换与控制。第二个板块是实证研究部分，以我国西部某藏族中学的学生为受试，第九章和第十章探究藏族学生英语三语词汇语义通达模式，第十一章探究藏族学生三语语码转换，第十二章和十三章探究藏族学生英语三语写作中一语和二语作用，第十四章探究英语作为二语和三语时心理词库差异。

# 第一部分

## 三语者语言交互影响

语际影响 (Cross-linguistic Influence, CLI) 的概念形成于二十世纪八十年代中期 (Cenoz, 2001; De Angelis, 2007), 泛指影响目标语言各类因素, 如“迁移、干扰、回避、借用、二语损失等” (Sharwood-Smith and Kellerman, 1986: 1)。在诸多影响因素中, 语言迁移 (language transfer) 现象一直以来是研究焦点。传统语言迁移现象的研究主要集中在二语习得领域, 指第一语言对第二语言产生的影响 (De Angelis, 2007)。语际影响扩展了语言迁移研究的内涵, 将语言迁移的主体从第一语言拓展到非第一语言。多位学者对语际影响给出了定义。比如, Gass and Selinker (1983: 372) 指出, “对于大多数研究者而言, 语言迁移指在第二语言 (或后续学习语言即 additional language) 习得过程中第一语言 (或其他语言) 知识的应用”。可以看出, 语言迁移的定义已经从单一的母语对第二语言的影响扩展到了多种语言之间的影响。Odlin (1989: 27) 将其定义为“由目标语言与任何一种前期习得语言之间所存在的相似或不同之处所造成的影响。”从这一定义可以看出, 语际影响的主体可以是多语者业已习得或正在学习的任何一种语言; 多语交互影响的根源在于语言之间的相似性或区别性。Sharwood-Smith (1994: 198) 将其定义为“母语对于学习者目标语言使用或学习过程所产生的影响; 广义上来讲, 这种影响也可以指学习者已习得的任何一种语言对目标语的影响”。这一定义主要强调多语影响的客体是学习者正在学习的目标语言。



从上述定义可以看出，随着语言迁移内涵的逐步扩大，研究者提出了语际影响这一概念，这一概念似乎更能反映出多语者语言之间的相互关系。具体来讲，语际影响研究主、客体的外延得到了延展：语言迁移研究主要指两种语言之间、尤其是母语对于第二语言的影响，而多语交互影响研究的主客体则十分宽泛，既可以指母语对后续学习语言的影响，也可指后续学习语言之间的相互影响，甚至可以指后续学习语言对母语产生的影响。

然而，有学者对迁移和语际影响做了区分（González Alonso and Rothman, 2017）。他们认为语言迁移是指“某个语言特征在大脑中某个层次的语法表征”，而语际影响则指“来自中介语外部的、对语言使用或加工过程产生的切实的影响”（Gonzalez Alonso and Rothman, 2017: 686）。从上述定义可以看出，语言迁移针对中介语表征系统，是一种语言对中介语的某个语言项目表征方式造成的影响，而语际影响则是外在的，是一种语言对中介语使用过程中造成的影响。与语言能力和语言表现的区别相对应，语言迁移是一种语言能力，而语际影响则指语言表现。不过，本书中由于语言迁移和语际影响的研究内容相似，均研究语言习得和使用中所表现出的特征，为了表述方便起见，除特别指出之外，本书不对两者做功能性区分，两者将交替使用。

在三语习得研究领域，语言迁移的模式相较二语习得也更加复杂。二语习得中的语言迁移通常只有一种模式，即“一对一”模式；而三语习得中的语言迁移模式则既包含“一对一”模式，也包含“多对一”模式（De Angelis, 2007）。换言之，三语习得中的语言迁移既可指一种源语言对一种目标语言的影响，也指两种源语言对一种目标语言的影响。在“多对一”模式中，两种源语言既可能同时独立对目标语言产生影响，也可能是一种语言受到另一种语言影响后，再对目标语言产生影响。然而，由于研究设计的复杂性和局限性，大多数三语习得中的语言迁移研究采用的是“一对一”模式。另外，就语际影响的主客体而言，大多数研究主要将第三语言作为迁移客体，而将第一、第二语言作为迁移主体。De Angelis, G. & Selinker, L. (2001) 对语言迁移和中介语迁移（interlanguage transfer）做了区分，将第一语言对中介语的迁移作用称为语言迁移，而将一种中介语对另外一种中介语的迁移作用称为中介语迁移。这种分类的目的在于揭示多语者语际影响的复杂性。研究者认为，多语者语言产出中，所有语言系统将同时参与互动，相互竞争。中介语迁移至少涉及到三种语言系统。由于二语习得领域中的语言迁移理论将语言之间的相互作用局限在母语和非母语之间，使其很难对中介语迁移做出准确描述。因此，中介语迁移的提出拓展了三语者语言迁移研究的理论框架，相关实证研究对两种源语之间的互动和竞争关系进行了研究。比

如，三语习得领域中的大量研究对于一语和二语在三语习得中的主导地位进行了探究 (Puig-Mayenco, E., Alonso, J. & Rothman, J. 2020)。为了表述方便，本书中将不对语言迁移和中介语迁移进行功能性区分，两者将交替使用。

与二语习得领域中的语言迁移研究相比，三语习得领域的语言迁移研究增加了非母语作为源语对目标语产生影响的研究。影响非母语在语言迁移中作用大小的因素包括语言距离、源语和目标语水平、语言近现性 (recency of language use)、习得年龄、习得顺序、方式和环境等 (De Angelis, 2007; Shekari & Schwieter, 2019)。这些因素中有的影响母语作用的发挥，有的影响非母语作用的发挥，各因素之间相互作用，相互影响，一种因素可能对另一种因素起到调节、削弱、或加强作用。因此，三语习得中的语言迁移现象是上述诸多因素互动的结果。研究三语习得中的语际影响不仅能够证实、挑战或者拒绝二语习得领域中对于第一语言作用的理论模型，也可以探究二语习得领域尚未发现的多语互动模式。

本部分主要对多语交互影响相关研究进行梳理，第二章将归纳和描述具有一定影响力的多语交互影响的理论模型，这些模型主要对三语习得中的第一、第二语言作用进行描述。第三章将归纳三语迁移中影响非母语作用的相关因素及其研究。第四章将梳理三语习得中语言迁移发生的时间、方式、阶段和特征等。