初中英语课堂语境认知机制的构建与运行——“他者”交际主体、“我们的英语”与认知图式的三维互动

徐昊晟
西安文理学院，陕西 西安 710065
DOI:10.61369/EDTR.2026100060

摘　　要： 义务教育英语课程标准（2022年版）》把真实语境中的学习活动摆在突出位置，课堂随之成为意义协商的主要场所。本文融通语用学、认知语言学与二语习得的研究成果，选取交际主体、教学语言和认知图式三个变量，尝试搭建初中英语课堂语境认知模型，并对其心理机制加以分析。研究认为，初中英语课堂的语境认知并非由教师单方面预设，而是师生以“他者”身份相互调适、即时共建的过程：双方的语用身份协商提供身份资源，“我们的英语”这一课堂多语实践及其容错机制提供语言资源，文化、内容、结构三类图式的交互激活提供认知资源。三者彼此支撑，共同促成即时课堂语境的生成。据此，本文提出四点教学建议，以期为课堂互动与语境化教学设计提供参照。

关 键 词： 语境认知；认知机制；认知图式；英语国际通用语；初中英语课堂

Construction and Operation of Contextual Cognitive Mechanism in Junior High School English Classroom — Three-dimensional Interaction of "Other" Communicative Subjects, "Our English" and Cognitive Schema

Xu Haosheng
Xi'an University, Xi'an, Shaanxi 710065

Abstract: The English Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Edition) highlights learning activities in real contexts, and the classroom has thus become the main place for meaning negotiation. Integrating research findings of pragmatics, cognitive linguistics and second language acquisition, this paper selects three variables including communicative subject, instructional language and cognitive schema, attempts to construct a contextual cognitive model for junior high school English classroom, and analyzes its psychological mechanism. The study holds that contextual cognition in junior high school English classroom is not unilaterally preset by teachers, but a process of mutual adjustment and real-time co-construction between teachers and students as "others": the negotiation of their pragmatic identities provides identity resources; the classroom multilingual practice of "Our English" and its fault-tolerant mechanism provide linguistic resources; the interactive activation of cultural, content and structural schemas provides cognitive resources. Supported by one another, the three elements jointly facilitate the generation of real-time classroom context. Accordingly, this paper puts forward four teaching suggestions, so as to provide references for classroom interaction and contextualized teaching design.

Keywords: contextual cognition; cognitive mechanism; cognitive schema; English as a lingua franca; junior high school English classroom

引言

《义务教育英语课程标准（2022年版）》要求教学以主题为引领、以语篇为依托，通过学习理解、应用实践、迁移创新等层层递进的活动，促进学生语言能力、文化意识、思维品质和学习能力的整体发展[1]。语境由此被推到英语课程的前台：学习语言不再是脱离情境的符号操练，而是在真实或拟真的交际中运用语言、生成意义的过程。就基础教育阶段而言，课堂是英语学习的主要场所，但课堂语境带有明显的人工色彩——它既不是日常交际情境的照搬，也不是单纯的句型操练场，而是师生在教学互动中共同营造的场域。

然而，基础英语教学长期以来对语境的理解偏于静态：语境常被看作预先给定的客观条件，如时间、地点、参与者、话题等，教学

作者简介：徐昊晟（1972—），女，西安文理学院教授，研究方向：英语课程与教学论、认知语言学。

 Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

任务随之简化为“介绍背景知识”。这种静态语境观解释不了课堂意义建构的生成过程，也难以落实新课标“在体验中学习、在实践中运用、在迁移中创新”的要求。因此，本文尝试从心理认知层面重新梳理课堂语境的形成机制，解析和引导师生共建课堂语境。

课堂互动能力（Classroom Interactional Competence, CIC）研究为本文提供了可资借鉴的视角。Walsh将CIC理解为教师和学习者在课堂互动中共同创造学习机会的能力[2]，其要点在于：互动不只是传递教学内容的手段，学习恰恰发生在互动之中。CIC关注的是互动中学习机会如何生成，本文则进一步追问这种生成背后的心理认知基础。本文综合语用学、认知语言学与二语习得的研究成果，把语境认知研究从”英语作为通用语”（ELF）交际延伸到基础教育英语课堂，以交际主体、教学语言和认知图式为变量搭建课堂语境认知模型，借助课堂转写片段加以说明，并提出教学建议。

一、课堂语境认知的嬗变：从静态到动态

（一）静态语境观及其三维要素框架

语境是语言学中公认最为复杂的概念之一，迄今没有统一界定。Malinowski最早使用这一术语，并区分了情景语境与文化语境[3-4]。Firth把情景语境析为参与者、参与者行为、相关事物与事件、言语效果四类要素[5]；Wardhaugh更将之细分为物理、心理、个人、功能、社会、发展、生物、历史八个方面[6]。Halliday和Hasan从功能语言学立场提出语域概念，视之为语场、语旨、语式三者的综合[7]；Hymes则用SPEAKING概括语境八要素，并主张语言本身也应算作语境的一部分[8]。认知语言学家Langacker的系统语境、情景语境与组合语境尤其值得注意，其中系统语境已涉及图式网络、范畴化和规约单位的激活等认知操作[9]。

这些模型取径不同，但大都不出静态、客观的要素集合这一底色，话语意义被理解为语境要素与语言代码相互配合的产物。尽管各家对要素的切分不一，其论述大体围绕交际者、语言与情境三条线索展开，这一三维格局为后来的语境研究搭好了基本骨架。

（二）动态语境观：交际者心理与认知的纳入

意义并非”代码+语境”的结果，交际者的心理活动同样参与其中。Sperber和Wilson指出，语境不是常量而是认知活动中的变量；它并非现成摆在交际现场，而是人脑把外部信息内化之后的产物，即认知环境[10]。交际者从认知环境中挑出必要的项目，临时拼出适切的交际语境。Verschueren同样强调语境的动态性与生成性，认为交际者互为语境[11]。van Dijk把语境模型界定为主观的心智模型，包含场景、参与者（“自我”与“他者”）和行为事件三个方面，其中“自我”居于核心[12]。

国内学界自20世纪90年代起对语境做了大量探讨。裴文讨论了语言语境、副语言语境与文化语境[13]；王建华等把语境分为语言内语境、语言外语境与语用语境，并指出语境功能的实现依赖两个条件——语境的显隐性与交际的关联、交际者自身的语用能力[14]；谢应光考察了语境因素在认知语法理论建构中的作用[15]；周红辉、冉永平从社会认知语用学出发区分既定语境与即生语境，讨论了语境的个体差异和生成性[16]；魏在江则站在认知语言学立场，把语境界定为“基于身体经验、经由范畴—概念—意象图式被识解的心智现象”[17]。可以看出，动态语境观在沿用交际者—语言—情境三维骨架的同时，把目光更多投向交际者，并在交际者维度中纳入认知加工因素，语境随之显出开放性、主观性与动态性。

（三）以”认知图式”整合情境要素

考虑到图式既能包容语言图式，也能容纳社会图式、文化图式、思维图式等非语言图式，且具有关联性、相对性、动态性、层级性与情境性[18]，本文借“认知图式”一词收编传统语境观中那个边界模糊的“情境相关要素”，由此搭建成一个由交际者要素、语言要素与认知图式组成的三维课堂语境认知框架。

需要明确的是，本文的”认知图式”与Carrell的图式理论同源，但作了延伸。Carrell把图式分为形式图式（formal schemata）与内容图式（content schemata），前者关乎语篇结构知识，后者关乎话题内容知识[19]。本文在此基础上另行析出文化图式，与内容图式、结构图式并列，以照顾基础教育英语课堂中文化信息不对称带来的认知困难。这并非推翻Carrell的框架，而是针对课堂这一特定场景所做的操作化处理。

（四）从ELF交际到基础教育课堂：语境的新特征

Firth把ELF界定为母语不同、文化背景各异的人共同选用的外语[20]；House和Seidlhofer进一步说明，对不同母语者而言英语常常是彼此交际的唯一媒介[21-22]。ELF研究带来的重要启发是：跨文化交际中通常被视为障碍的文化差异，完全可以转化为可利用的资源[23]。这对基础教育英语课堂颇有深意。传统EFL课堂把英语定位为“标准的他者语言”，要求学生向本族语规范看齐；核心素养导向下的课堂则日益呈现出多语、多文化的面貌——师生以汉语为共同母语、以英语为教学语言，彼此互为“他者”，在互动中不断相互定义、相互调适。

据此，初中英语课堂语境呈现出三个方面的新特点（见表1）。其一，交际语言带有“我们的英语”属性：它既不属于任何本族语者，也不是必须向其靠拢的标准变体，而是师生共同建构的、留有汉语思维与表达痕迹的可交际英语[22,24]。其二，交际主体互为他者并双向共建语境，课堂语境因而是即时、生成的的。其三，认知图式的激活需要课堂信息持续供给，语境建构表现为多点激活的动态过程。

表1　三种语境观下的英语课堂特征比较

维度	静态语境观	ELF动态语境观	核心素养导向的初中英语课堂
语境属性	静态、客观、预设	动态、双向、即时	动态、双向、即时、教学性

Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

交际者角色	语境要素之一	互为”他者”的共建者	互为”他者”的共建者；教师为支架提供者
英语的地位	以本族语规范为标准	“我的英语”/”我们的英语”	“我们的英语”；容错与协商
图式激活	较少涉及	多点激活	系统激活文化、内容、结构图式
教学启示	背景知识介绍	交际策略训练	学习活动观下的语境化任务设计

二、初中英语课堂语境认知机制

传统EFL课堂里，文化先于交际而存在，学习者要做的就是适应英语文化、克服母语负迁移。核心素养导向的课堂不同：师生努力的方向不是贴近英语本族语文化，而是在汉语文化与英语文化之间不断协调、折中与整合[25]。课堂上没有预设的静态文化，只有随机生成的动态即时文化；课堂语境认知是师生以他者身份不断双向共建的即时认知机制，各语境变量相互作用、彼此支撑（见图1）。这一机制建立在三个变量之上：互为“他者”的师生交际主体、“我们的英语”教学语言，以及需要交互激活的认知图式。

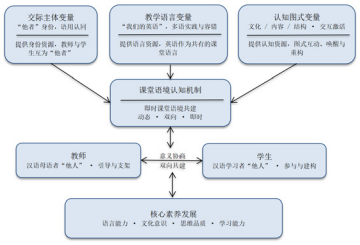


图1　初中英语课堂语境认知机制

（一）凸显师生”他者”身份的语用认同

语言与身份的关系是双向的：语言既用来建构身份，身份也反过来影响语言的使用与理解[26]。社会身份具有普遍性和持久性，语用身份却是临时的、动态的，随特定交际事件中的交际目的而定[27]。陈新仁以“语用身份”区别于交际者进入交际之前的社会身份，指出语用身份是交际者根据交际需要有意或无意选择的“我的”身份，带有临时性、动态性、资源性与主观性[28]。

初中英语课堂里，师生都是以汉语为母语、以英语为工具语言的交际者，在彼此眼中都是”他者”。Brewer和Gardner把身份分为个体、人际、群体三个层次[29]。对应地看，课堂语境中的交际主体身份以母语身份（个体层次）为主，人际身份与群体身份为辅：教师不妨适时亮明自己”汉语使用者”的身份，把母语文化知识转化为解释资源；学生则以汉语学习者的身份参与意义协商，母语身份不再是需要排除的干扰，而是可用的交际资源和阐释资源。

片段1　某初中八年级英语听说课（《西游记》图片讨论）

01 T: For 大闹天宫, which translation do you prefer: Havoc in Heaven, or Fight in Heaven ?

02 S1: What is Havoc ?

03 T: Something like a lot of damage and trouble.

04 S2: Fight in Heaven.

05 T: Good! And he fights---against what?

06 S3: Bad people.

07 T: Yes, and? the unfair rules of Heaven, right ?

08 S2: Yes, like a Chinese hero.

09 T: Exactly---he is our Chinese hero. Now let’s introduce Sun Wukong, the Monkey King, in groups of six.

片段1中，教师先用汉语“大闹天宫”亮明自身的汉语使用者身份（01行），把母语文化图式带进课堂语境；继而用our Chinese hero营造师生共享的群体身份（09行），形成文化共情，帮助学生领会如何在英文中塑造文化意象。师生对“他者”身份的凸显与认同，本身就是课堂语境的组成部分，为意义共建提供了身份资源。

（二）表征“我们的英语”（our English）的课堂多语实践与容错机制

初中英语课堂上，师生共同使用的英语带有汉语思维与语言特征，是服务于课堂交际的”我们的英语”（Our English）。其思维特征主要表现为英语语法一定程度上的本地化，听起来像是语法的负迁移；其语言特征则更多体现为课堂内的语内语码转换，即在不影响意义表达的前提下，在词、短语层面嵌入汉语成分。语码转换在ELF交际中是常见的语境共建手段，具有语境提示功能：说话者可以调用不同语言代码为理解提供线索[30]，减轻学生的认知负担。“我们的英语”对学生的语言误用同样应抱持容错态度：只要不妨碍交际，语法偏差完全可以成为意义协商的切入点，顺势转化为支架式教学的契机[31]，从而激发课堂中的文化合作与共同知识寻求，服务于语境共建与交际目的的达成。

片段2　某初中七年级英语听说课

01 S1: Yesterday I go to the park and see many flower.

02 T: Oh, you went to the park and saw many flowers. What kind of flowers?

03 S1: Yinghua… in Japanese “sakura”---樱花。

04 T: Yes---cherry blossoms. Can you say the whole sentence again?

05 S1: Yesterday I went to the park and saw many cherry blossoms.

06 T: Excellent! And “sakura” reminds us: English, Chinese and Japanese words can live in one sentence.

片段2中，学生出现典型的母语思维迁移（01行的时态与名词复数误用），教师没有直接打断纠正，而是以重述（recast）把正确形式自然织入反馈（02行）；学生以语码转换说出“樱花”（03行）时，教师顺势给出目标语词汇cherry blossoms，并带着学生重构完整句子（04—05行）。交际目的最终顺利达成（06行），我们的英语也在这一纠错与协商的过程中被共同建构出来。需要明确，教师的重述并非否定学生的表达，而是先确认其交际意图，再提供正确形式——反馈以”确认—扩展”的方式组织，语言变量与交际者变量由此发生实际的交互。

（三）交互激活的认知图式

图式是关于知识表征和对世界既有知识的概括，是以知识结

 Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

构形式存储于头脑中的知识体系[19]。参照语境概念，本文沿用张思友的分类，把认知图式分为文化图式、内容图式与结构图式三个子类[32]。初中英语课堂上，师生通过协作交互激活对方的认知图式，共同搭建即时课堂语境。要说明的是，图式激活是渐进的心理建构：新信息先被纳入已有框架（同化），必要时需调整乃至重构图式（顺应）。教师常用的显化、补偿、顺应等策略，实质上都是为这一循环提供支撑。

1.互明文化信息，激活文化图式

文化图式是关于”文化”的知识结构块，是先前经验在人脑中沉淀下来的、围绕文化现象组织起来的知识模式，一般带有民族性，涵盖风土人情、民俗习惯、生活方式、社会制度、思维方式、价值观念、宗教信仰等内容[33]。初中英语课堂天然具有多文化属性，师生之间的共同背景信息常常不足或不对称，语用预设随之被削弱甚至误导。交际双方因此需要随时动用显化策略——自我发起的重复、简化、标记重要性、释义、类比、提问等——在关键节点激活对方的文化图式，补足信息、扫清障碍（见图2）。

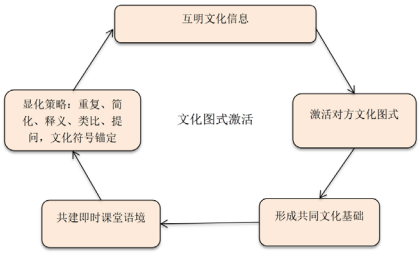


图2　文化图式激活

片段3　某初中八年级英语阅读课（阅读前导入）

01 T: How do you introduce the Mid-Autumn Festival to foreign friends?

02 S1: We eat mooncakes.

03 S2: The family get together.

04 S3: Look at the moon.

05 T: Yes, enjoying the full moon. And what else? Will they know Chang’e? 嫦娥奔月——

06 S4: Yes, Hou Yi’s wife who took magic medicine and flew to the moon!

07 T: Right. Like Americans telling the story of the Pilgrims on Thanksgiving, we tell the story of Chang’e. Come on: “We celebrate the Mid-Autumn Festival by…”

08 S4: We celebrate the Mid-Autumn Festival by eating mooncakes, getting together, and enjoying the full moon, telling the story of Chang’e

09 T: to remember the value of...

10 Ss：reunion.

片段3里，教师发现学生的回答缺少文化背景支撑（02-04行），便借汉语故事嫦娥奔月补足文化信息（05行），再用类比把感恩节这一文化图式调动起来（07行），学生的文化图式由单一的节日做什么扩展为完整的节日意象（08-10行），即时语境在文化信息的互明中共同建成。学生的文化图式由此经历了一次同化和顺应：原有的节日习俗框架被保留， 文化叙事新节点被接入，图式结构随之更新。

2.互释会话含义，激活内容图式

内容图式是文本与话语之外，由语言知识、背景知识、推理与互动共同建立的内容性知识记忆[32]，它帮助人们处理自然语言、完成交际理解。初中英语课堂上，师生英语水平和语言准确性都有差异，双方需要借助相互补偿的策略来激活彼此的内容图式，完成语言输出与理解。比如，听话者遇到理解障碍时，说话者可以采用解围策略，或提前做铺垫以应对可能出现的理解问题[25]；重述、释义、合作共建话语与替换用词能帮助说话者完成表达；显性提问则可以澄清歧义、检验双方理解是否一致（见图3）。

以片段1为例：教师预判学生难以区分 havoc和 fight的文化内涵，于是采用补偿策略，即用“大闹天宫”唤醒学生的内容图式，对目标语形成字面上的大致理解，后续交际的即时语境于是得以搭建。

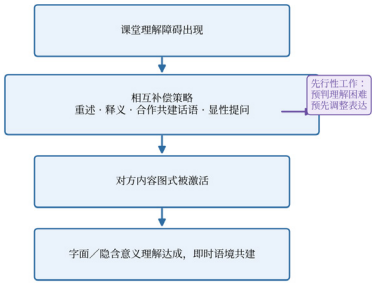


图3　内容图式激活

3.顺应话语结构，激活结构图式

结构图式指语篇或话语的底层结构。认知心理学将其定义为“特定情境中事件与行为序列所组成的意义单元”，叙述、报告、描写、诗歌、说明、书信、议论等不同文体，因主题、命题与其他信息的组织方式不同而具有不同的结构图式[19]。凭借结构图式，交际者可以进行语用预设、组织与修补语篇、监控语篇逻辑、选择话语策略。

初中英语课堂中，师生可通过趋同、趋异、维持或话轮转换等话语策略聚焦话题、激活结构图式，为交际共建即时语境。话语顺应理论提出趋同、趋异、维持三个核心概念：趋同是说话者靠拢对方的言语模式，以获取正面评价、理解或认同；趋异则是有意采用不同的话语模式，以保持独特的社会身份与群体特征；维持指既不刻意趋同也不刻意趋异、顺其自然[34]（见图4）。

片段4　某初中八年级英语写作课（观点表达类语篇）

01 T: Should mobile phones be allowed at school?

02 S1: I think we should not use phones in class.

03 T: Yes, but why?

04 S1: Because we can’t listen to the teacher carefully.

05 S2: But we can use phones to look up new words.

06 T: So we have two sides. Let’s organize your ideas with the structure: opinion---reason---example---

Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

conclusion. Follow this structure and write your paragraph.

片段4中，教师先用趋同策略接住S1的观点（03行），激活其观点—理由的语篇结构图式；S2以趋异话语引入对立面（05行），语篇的逻辑结构随之扩展；教师再以opinion—reason—example—conclusion的结构支架把双方拉回同一主题（06行）。无论趋同还是趋异，各方始终围绕同一主题展开交际，即时语境在主题聚焦中得以共建。这里教师并没有正面讲授观点类语篇应包含哪几部分，而是用师生话语行为把这一结构演示出来，体现出结构图式的情境性与动态性。

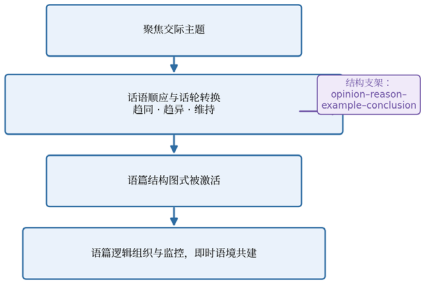


图4　结构图式激活

三类图式的激活亦对应《义务教育英语课程标准（2022年版）》学习活动观的三个层级[1]：文化图式激活对应“学习理解”中的感知与注意、获取与梳理；内容图式激活对应”应用实践”中的描述与阐释、分析与判断；结构图式激活对应”迁移创新”中的推理与论证、想象与创造（见表2）。可见，语境认知机制在促成课堂互动的同时亦促进学生素养发展。

表2　认知图式类型、激活策略与学习活动观层级的对应

图式类型	内涵	课堂激活策略	对应学习活动观层级
文化图式	关于文化的知识结构块	显化：重复、简化、释义、类比、提问	学习理解（感知注意、获取梳理）
内容图式	文本/话语之外的内容知识记忆	补偿：重述、释义、合作共建话语、显性提问	应用实践（描述阐释、分析判断）
结构图式	语篇的底层结构	顺应：趋同、趋异、维持、话轮转换	迁移创新（推理论证、想象创造）

三、对初中英语教学的启示

语境认知机制对初中英语教学有四点启示。

其一，将语用身份用作语境共建的资源。教师和学生的母语身份不应再被视作干扰，而成为课堂语境的积极资源。教师以汉语文化符号作”认知锚点”，搭起母语图式与目标语图式之间的桥梁，用语码转换、文化对比等显化方式，培养学生的文化意识。

其二，容错与支架并重。在不影响交际的情况下，宽容”我们的英语”里的语法偏差，采用重述、重构等支架式手段引导学生自我修正，让纠错成为意义协商而非交际中断[31]。当然，容错并非放任。教师要依据教学目标和学生水平，平衡好“流畅”与“准确”。

其三，采用显化与补偿策略。课堂上教师要预判和察觉学生背景信息的缺口，及时调用重复、简化、释义、类比、提问等显化策略激活文化图式，用重述、释义、合作共建话语等补偿策略激活内容图式。

其四，利用结构图式培养语篇能力。显性呈现opinion—reason—example—conclusion之类的语篇结构支架应，并引导学生借助趋同、趋异、维持等顺应策略围绕主题组织话轮，激活结构图式，帮助语言表达，完成迁移创新。

四、结论

核心素养导向的教学改革，使初中英语课堂的多语言、多文化交际属性愈发鲜明，课堂语境认知机制也随之重构。以交际主体、教学语言和认知图式为变量，本文搭建初中英语课堂语境认知模型并分析其机制。研究表明：课堂语境认知是师生以”他者”身份双向共建的动态即时机制，各语境变量相互支撑。其中，交际主体变量经由语用身份认同提供身份资源，教学语言变量经由”我们的英语”多语实践与容错机制提供语言资源，认知图式变量经由文化、内容、结构图式的交互激活提供认知资源；三者协同运转，构成即时课堂语境生成的完整机制。

这一结论对课堂互动能力（CIC）研究也有参考价值。Walsh强调互动中学习机会的生成[2]，本研究则揭示，这种生成的心理基础在于师生认知图式的交互激活与语用身份的协商认同。两条研究路径的有机结合或许能更好地开展课堂互动分析。针对本文所提出的概念框架，后续可借助课堂观察、教学实验和行动研究加以检验。更多问题也有待进一步研究，如，三维框架在不同课型中是否同样适用，不同学段、不同课型的语境认知机制有何差异，学生的课堂语境认知能力沿着怎样的轨迹发展，等等。

参考文献

[1]中华人民共和国教育部.(2022).义务教育英语课程标准(2022年版).北京师范大学出版社.

[2]Walsh,S.(2011).Exploring classroom discourse:Language in action.Routledge.

[3]Malinowski,B.(1923).The problem of meaning in primitive languages.In C.K.Ogden&I.A.Richards(Eds.),The meaning of meaning(pp.296 - 336).Kegan Paul.

[4]Malinowski,B.(1935).Coral gardens and their magic(Vol.2).Allen&Unwin.

[5]Firth,J.R.(1968).A synopsis of linguistic theory,1930 - 1955.In F.Palmer(Ed.),Selected papers of J.R.Firth 1952 - 1959(pp.168 - 205).Longman.

[6]Wardhaugh,R.(1976).The context of language.Newbury House.

[7]Halliday,M.A.K.,&Hasan,R.(1985).Language,context and text:Aspects of language in a social-semiotic perspective.Deakin University Press.

[8]Hymes,D.(1974).Foundations in sociolinguistics:An ethnographic approach.University of Pennsylvania Press.

[9]Langacker,R.W.(1987).Foundations of cognitive grammar:Vol.1.Theoretical prerequisites.Stanford University Press.

 Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

[10]Sperber, D., &Wilson, D.(1986).Relevance: Communication and cognition.Blackwell.
[11]Verschueren, J.(1999).Understanding pragmatics.Edward Arnold.
[12]van Dijk, T.A.(2008).Discourse and context: A sociocognitive approach.Cambridge University Press.
[13]裴文 .(2000).现代英语语境学 . 安徽大学出版社 .
[14]王建华 , 周明强 , 盛爱萍 .(2002).现代汉语语境研究 . 浙江大学出版社 .
[15]谢应光 .(2009).语境因素在认知语法理论建构中的作用 . 外国语文 ,25(3),54 - 59.
[16]周红辉 , 冉永平 .(2012).语境的社会认知语用研究 . 外语学刊 ,(6),36 - 42.
[17]魏在江 .(2016).认知语言学视角下的语境 : 界定与功能 . 外语学刊 ,(4),39 - 46.
[18]冯全功 .(2010).从认知视角看翻译能力的构成 . 外语教学 ,(6),110 - 113.
[19]Carrell, P.L.(1984).Schema theory and ESL reading: Classroom implications.Modern Language Journal, 68(4), 332 - 343.
[20]Firth, A.(1996).The discursive accomplishment of normality: On" lingua franca" English and conversation analysis.Journal of Pragmatics, 26(2), 237 - 259.
[21]House, J.(1999).Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility.In C.Gnutzmann(Ed.), Teaching and learning English as a global language(pp.73 - 89).Stauffenburg.
[22]Seidlhofer, B.(2011).Understanding English as a lingua franca.Oxford University Press.
[23]冉永平 , 刘平 .(2018).多元文化背景下的跨文化语用学研究 . 中国外语 ,15(4),27 - 33.
[24]Jenkins, J.(2015).Global Englishes: A resource book for students(3rd ed.).Routledge.
[25]冉永平 , 杨青 .(2016).英语通用语背景下的语用能力及其重构 . 外语教学与研究 ,48(2),287 - 299.
[26]Joseph, J.E.(2004).Language and identity: National, ethnic, religious.Palgrave Macmillan.
[27]Bucholtz, M., &Hall, K.(2007).Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach.Discourse Studies, 9(4 - 5), 585 - 614.
[28]陈新仁 .(2013).语用身份 : 动态选择与话语建构 . 外语研究 ,(4),27 - 32.
[29]Brewer, M.B., &Gardner, W.(1996).Who is this" We"?Levels of collective identity and self-representations.Journal of Personality and Social Psychology, 71(1), 83 - 93.
[30]Gumperz, J.J.(1982).Discourse strategies.Cambridge University Press.
[31]Vygotsky, L.S.(1978).Mind in society: The development of higher psychological processes.Harvard University Press.
[32]张思友 .(2001).认知图式与英语新教材、新模式 . 国外外语教学 ,(3),4 - 8.
[33]雷才 .(2007).图式理论与文化图式的意义建构 . 贵州工业大学学报 (社会科学版),9(3),152 - 154.
[34]Giles, H., Taylor, D.M., &Bourhis, R.Y.(1973).Towards a theory of interpersonal accommodation through language: Some Canadian data.Language in Society, 2(2), 177 - 192.

Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License